

1. Einleitung

Digitale Demenz titelt es in roten Lettern von dem neuesten 367 Seiten starken Buch des Psychologieprofessors und Gehirnforschers Manfred Spitzer. Er spricht über eine Verdummung der Menschheit durch die übermäßige Nutzung von Computern und anderen digitalen Medien und polemisiert dabei gegen den Erlass des Kultusministeriums (Kultusministerkonferenz 2005, S. 10-12), der Computer in Schulen zulässt (vgl. Spitzer 2012, S. 180-184; 283-295). Trotz seiner Bemühungen in Buchveröffentlichungen mit provokantem Titel und eigener Fernsehsendung werden die wissenschaftlichen Belege, die Spitzer darlegt, die mediale Weiterentwicklung und auch die frühzeitige Bildung im Umgang mit Alltagsmedien in Schulen nicht verhindern können. Eine gute Handschrift ist in der Medienwelt zweitrangig. Wozu dann mühsam eine verbundene Schrift schreiben lernen? Reicht die Kenntnis von Druckbuchstaben nicht aus, um an Kommunikation teilzunehmen, Wissen aufzunehmen und weiterzugeben? In der Schule und im Studium ist eine leserliche und zügig zu schreibende Handschrift trotz Medienzeitalter relevant für eine gelingende Bildung. Die äußere Form eines handgeschriebenen Textes vermittelt bereits vor dem Lesen des Inhalts Botschaften und erzeugt beim Leser erste Einschätzungen über Intentionen des Schreibers und Ausführung des Schreibaktes. Ein qualitativ guter Schülertext ist demnach nicht nur von orthografischen und inhaltlichen Faktoren abhängig, sondern auch von dem gestalterischen Geschick des Verfassers. Schreibfähigkeit und der Aufbau von Schreibkompetenz ist, so formuliert Feilke den Sachverhalt, nur möglich, wenn neben literalen Routinen (Formulierung und Textbildung) auch motorische und graphematische Routinen beherrscht werden (vgl. Feilke 1996, S. 1181). Die Vermittlung von handschriftlichen Fertigkeiten ist demnach grundlegend für die Schreibentwicklung und damit der Weiterentwicklung der Kommunikationsfähigkeit von Heranwachsenden. Die vorliegende Arbeit gibt einen Einblick in die Entwicklung des Handschreibunterrichts der letzten Jahre, um einen konkreten didaktisch-methodischen Vorschlag des Grundschulverbands¹ kritisch betrachten und einordnen zu können.

1.1 Fragestellung

Trotz einer seit 40 Jahren geführten Diskussion über eine für Grundschüler geeignete verbundene Schrift und ihre methodisch-didaktische Umsetzung im Erstschriftunterricht sind fundierte Untersuchungen über psychologische und motorische Umsetzungen nach

¹ 1969 gegründete Interessengemeinschaft (vgl. Grundschulverband, Wir über uns. <http://www.grundschulverband.de/wir-ueber-uns/wir-ueber-uns/> (Letzter Zugriff 23.01.2013).

einem Überblick von Mahrhofer im deutschsprachigen Raum rar (vgl. Mahrhofer 2004, S. 21). Unter anderem auf ihre Untersuchungen zum Projekt *LuFT* (Lockere und flüssige Textproduktion) gestützt, wurde die *Grundschrift* mit einem, gegenüber dem herkömmlichen Schreibschriftunterricht, veränderten Vermittlungskonzept vom Grundschulverband entwickelt und im Jahr 2010 vorgestellt. Selbstreguliertes Lernen und die Betrachtung des Kindes als lernendes Subjekt stehen in dieser Konzeption im Vordergrund (vgl. Bartnitzky 2011a, S. 12-30). Dazu gehört auch die Reflexion der Schülerinnen und Schüler² über ihre Schrift. Es wird vorgeschlagen, diese in schriftlicher Form mit Hilfe vorgefertigter Formulare und als Gespräch mit gezielt gestellten Fragen zu den Kriterien *Leserlichkeit*, *Formklarheit* und *Schreibflüssigkeit* anzuregen. Im Rahmen dieser Arbeit wird untersucht, ob *Schriftgespräche* einen Beitrag auf dem Weg der Kinder zu einer individuellen verbundenen Handschrift leisten. Dazu wird ein erster Einblick in die Umsetzung der Reflexion in Schriftgesprächen gegeben. Weitere wissenschaftliche Betrachtung können damit angestoßen werden.

1.2 Methodisches Vorgehen

Für die Analyse wurden drei SuS am Ende ihres ersten Schuljahres bei der Durchführung von Schriftgesprächen von der Untersuchenden begleitet und gezielte Rückfragen bezüglich ihrer Wahrnehmung von Leserlichkeit, Formklarheit und Schreibflüssigkeit in ihren Schriftprodukten gestellt. Die SuS erlernten als Ausgangsschrift die Druckschrift, auf deren Grundlage sie im zweiten Schritt des Schrifterwerbs die Grundschrift als verbundene Schrift übten. Dieser Übergang von der Druckschrift als Erstschrift zur Grundschrift als Zweitschrift tritt in der Regel nur als Sonderfall im ersten Einführungsjahr der Grundschrift auf. In folgenden Jahrgängen soll, wenn der Konzeptvorschlag des Grundschulverbands eingehalten wird, mit der Grundschrift als einziger Schrift gearbeitet werden (vgl. Bartnitzky u. a. 2011). Die geführten Gespräche fanden nicht im Klassenverband, sondern ausschließlich mit drei bzw. die letzten beiden Gespräche mit vier SuS im Gruppenraum statt. Gesprächsgrundlage waren von den SuS mit Hilfe der *Grundschriftkartei 2* geübte Verbindungsvarianten und Abschriften kurzer Texte.

Es wurde eine qualitative Auswertung ausgewählter Transkripte bezüglich der kriteriengeleiteten Wahrnehmung ihrer Handschriften durchgeführt. Betrachtet wurde: Sprechen die SuS über Buchstabenverbindungen in ihren Schreibprodukten und finden die Kriterien *Leserlichkeit*, *Formklarheit* und *Schreibflüssigkeit* Berücksichtigung in den

² Im Folgendem SuS abgekürzt.

Äußerungen? Können sie Anregungen geben, die produktiv auf den Lernertrag wirken, und welchen Einfluss hat eine gesprächsbegleitende Lehrperson auf die Aussagen der Kinder?

Die Untersuchung fand in einem Zeitrahmen von sechs Wochen statt, in dem fünf Schriftgespräche von SuS der 1. Klassenstufe aufgezeichnet wurden. Mit der vorliegenden Arbeit wird angestrebt, eine erste Einschätzung zu der Funktionalität des Instruments Schriftgespräch im Rahmen des Vermittlungsvorschlags des Grundschulverbands zur Grundschrift, am Übergang von einer Druckschrift zu einer individuellen verbundenen Schrift zu geben. Zunächst wird der Blick auf die Bedeutung der Schrift im Erstschrifterwerb und die derzeit in Deutschland unterrichteten verbundenen Schriften mit der Klärung der Rechtsgrundlage gelenkt (Kap. 2). Eine Vorstellung der Entwicklung des Handschreibunterrichts und der Studie LuFT, die die motorische Umsetzung des Handschreibens und ihre Voraussetzungen untersucht, leiten die Vorstellung des Konzepts Grundschrift ein (Kap. 3). Es beinhaltet eine reflexive Haltung der Lerner zu ihrer Handschrift, die anhand der zu beschreibenden Kriterien betrachtet wird (Kap. 4). In welcher Form die Motorik in Verbindung mit der Kognition sowie Motivation und Reflexion Einfluss auf das Schreibenlernen mit der Hand haben, wird erläutert (Kap. 5), bevor das zu untersuchende Unterrichtsinstrument Schriftgespräch vorgestellt wird (Kap. 6.1). Zum Abschluss der theoretischen Einführung wird dargelegt, welche Leistungen der SuS ein Lernen im Dialog bedingt (Kap. 6.2).

Einleitend zur Untersuchung dieser Arbeit werden der Untersuchungsrahmen (Kap. 7.1) und das Vorgehen beschrieben (Kap. 7.2). Eine Definition von Kategorien zu den Schwerpunktthemen der Schriftgespräche ermöglicht eine Auswertung der Äußerungen der Kinder auf ihren konstruktiven Wert für einen Lernzuwachs. Zudem soll durch die Kategorisierung der Äußerungen ermittelt werden, in welchem Umfang das selbstregulierte Lernen der SuS durch Einwirkungen der Lehrkraft gelenkt und beeinflusst wurde (Kap. 7.3). Anhand differenzierter Fragestellungen (Kap. 7.4) wird eine Auswertung zu den fünf Einzelgesprächen vorgenommen (Kap. 7.5), bevor die Zusammenfassung der Ergebnisse eine vergleichende Betrachtung der Gespräche im Hinblick auf einen erwarteten Lernzuwachs der Kinder die Untersuchung vervollständigt (Kap. 7.6). Abschließend wird die methodisch-didaktische Neuerung im Handschreibunterricht, die reflektierende Auseinandersetzung der Lerner in einem Gespräch, unter Einbezug der Untersuchungsergebnisse, in einem Fazit auf ihren Nutzen beim Erwerb einer individuellen verbundenen Schrift, die dem zugrunde gelegten Anspruch an Leserlichkeit, Formklarheit und Schreibflüssigkeit entspricht, eingeschätzt (Kap. 8).

2. Entstehungszusammenhang

2.1 Welche Schreibschrift brauchen wir?

Die Themen *Handschriftunterricht* und *Handschrift* erhielten durch die Widerlegung der Vorteile der Vereinfachten Ausgangsschrift³ bezüglich der Rechtschreibung und auch der Schreibmotorik durch Topsch (vgl. Topsch 2005, S. 120-129) neue Brisanz. Topsch verweist darauf, dass die Kinder bereits durch das Erlernen der Druckschrift als Anfangsschrift über basale Einsichten in die Schriftsprache verfügen und somit das erneute Lernen eines „Baukastensystems“ (ebd. S. 129), wie es in der VA vorgeschlagen wird, nicht zielführend ist, sondern dessen Überwindung (vgl. ebd.). Abgesehen davon, dass Topsch die Untersuchung Grünewalds zur verbesserten Rechtschreibung durch die VA im Gegensatz zur LA, die zu Gunsten der VA ausfiel (vgl. Grünewald 1981, S. 66-68), als falsch und nicht repräsentativ zurückweist, verdeutlicht er mit seiner Absage an das Baukastensystem den Kernpunkt der heutigen Diskussion über die geeignete zweite Ausgangsschrift.⁴ Es geht nicht um eine fehlende Struktursynchronität, wie der LA angelastet wird (vgl. Topsch 2005, S. 123), sondern um eine leserliche Handschrift, die flüssig zu schreiben ist. Das heißt: Relevant ist, dass Buchstabenverbindungen hergestellt werden können, um den Schreibfluss zu fördern, nicht welche normierte Buchstabenverbindung angewendet wird. Brügelmann formuliert:

Nach dem sorgfältigen Abmalen und Aufbauen der einzelnen Buchstaben wird die Anforderung, schneller zu schreiben, zum Anlaß, Verbindungsformen zu entwickeln. (Brügelmann 1986, S. 34)

Er betrachtete in den 1980er Jahren noch die Norm einer Schulschreibschrift als Ziel. Für den Lernweg an das genannte Ziel fordert Brügelmann die Beachtung des individuellen Rhythmus der Kinder (vgl. ebd.). In seinem Buch „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ fordert er eine individuelle Schrift, die aus Gründen der Lesbarkeit an der Form einer Ausgangsschrift orientiert sein sollte. Diese Orientierung ließe genügend Spielraum für einen individuellen, durch den jeweiligen feinmotorischen Rhythmus bestimmten Bewegungsablauf (vgl. Brügelmann 1992, S. 189).

Mit der bundesweiten Etablierung der Druckschrift als Erstschrift wird die Leseschrift zur Anfangsschrift für den Schrifterwerb, um den SuS schriftsprachliche Kommunika-

³ Folgende Abkürzungen für Ausgangsschriften werden im Weiteren benutzt:

Vereinfachte Ausgangsschrift=VA, Lateinische Ausgangsschrift=LA, Schulausgangsschrift=SAS.

⁴ Begrifflich ist der Terminus *Ausgangsschrift* für die zweite zu erlernende Schrift schwierig, da die Anfangsschrift, die Druckschrift, die Schrift ist, von der der weitere Schrifterwerb ausgeht.

tion bereits zu Beginn ihres Schriftspracherwerbs zu ermöglichen (vgl. Topsch 2005, S. 119).

Topsch stellt Vorteile der Druckschrift als Anfangsschrift gegenüber den Ausgangsschriften (LA, VA, SAS) heraus. Er begründet dies, neben dem Vorteil des häufigen Auftretens im außerschulischen Bereich und, dass es sich um die Erstleseschrift handelt, mit einer geringeren Anzahl von Drehrichtungswechseln, ihrer Formkonstanz und einer Struktursynchronität (vgl. Topsch 1996, S. 8). Nach Abschluss des basalen Schriftspracherwerbs erfolgt die Vermittlung einer verbundenen Schrift als Zweitschrift, aus der sich nach abgeschlossenem Erwerb eine individuelle Handschrift formen darf (vgl. Topsch 2005, S. 120). Abhängig von den Verbindlichkeiten der einzelnen Bundesländer, wird als zweite Ausgangsschrift die LA, die VA oder die SAS vermittelt (vgl. ebd.). Die Vor- und Nachteile dieser Schriften wurden, auch unter Berücksichtigung von Rechtschreibleistungen, wie eingangs erwähnt, in den vergangenen Jahren ohne eindeutige Deklaration einer geeigneten Schrift, viel diskutiert (vgl. Richter 1998; Topsch 1996, 2005; Grünwald 1981).

Durch die Öffnung des niedersächsischen Kerncurriculums wird im Kompetenzbereich *Schreiben* lediglich eine formklare, gut lesbare Handschrift und Kenntnis über verbundene Schrift erwartet. Die Entscheidung, welche und ob eine zweite Ausgangsschrift nach der Druckschrift gelehrt wird und wie der zweite Schritt der Schriftentwicklung gestaltet wird, liegt in Niedersachsen bei den einzelnen Schulen und Lehrkräften. Der Grundschulverband schlägt als mögliche Schrift die Grundschrift vor. Dies soll keine weitere Schreibschrift sein, sondern eine handgeschriebene Druckschrift, deren mit einem Abstrich endenden Kleinbuchstaben Verbindungsbögen aufweisen und dadurch eine fließende Verbindung zum nachfolgenden Buchstaben ermöglichen. Die Verbindungsmöglichkeiten werden angeregt und auch angeleitet, aber nicht normiert vorgeschrieben. Das Ziel ist nicht eine normierte Handschrift, sondern die oben beschriebene Zielperspektive von Brügelmann: eine gut lesbare individuelle Handschrift.

2.2 Rückblick auf Vorläufer des gegenwärtigen Schriftunterrichts

Bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts galt es, so erläutert Hecker in seinem geschichtlichen Abriss, mit der Handschrift ein Formideal des Kupferstichs zu erreichen (vgl. Hecker 2011b, S. 125). Handschreiben bedeutete Abschreiben und nicht das Anfertigen eigener Texte. In Schreibstuben des 19. Jahrhunderts wurden Schreiber mit einer einheitlichen, dem Kupferstich nachempfundenen, gestochenen Handschrift benötigt. Persönlicher Ausdruck war für den Schreibverkehr der Verwaltungen nicht erwünscht

(vgl. ebd. S. 126). Die Erfindung der Schreibmaschine übernahm die handschriftlich zu bewältigenden Aufgaben der Verwaltungen. Die Handschrift wurde nicht mehr *gedrillt*, wie Bartnitzky es ausdrückt, sondern „Gelehrt wurden nun Ausgangsschriften, deren Formen die Schüler später individuell abwandeln sollten.“ (ebd. S. 127)

Wird das 1911 entwickelte methodische Vermittlungskonzept zur *Sütterlinschrift* betrachtet, das lange vor der Diskussion um die geeignete Ausgangsschrift praktiziert wurde, fällt auf, dass die nach Stufen eingeteilten Lernschritte dem Vorschlag des Grundschriftkonzeptes, was noch zu erläutern ist, ähneln (vgl. Glöckel 1981, S. 59; Neuhaus-Siemon 1981, S. 20f). Nach dem Einüben der einzelnen Buchstaben erfolgten das angeleitete Verbinden der Buchstaben zu Wörtern und eine zunehmende Steigerung der Schreibgeschwindigkeit, die als Schreibfluss bezeichnet wurde. Ziel ist nach Sütterlin in der dritten Erwerbsstufe, die SuS „in schrittweiser, erzieherisch betreuter Verselbstständigung zur persönlich gestalteten Handschrift [zu] führen.“ (Glöckel 1981, S. 59) Sütterlin leitete die SuS an, Einzelbuchstaben zu verbinden und ermöglichte so den Kindern, sich aus nur einer erlernten Ausgangsschrift eine individuelle Handschrift anzueignen. Der Reformgeist Kuhlmanns ist den heutigen Überlegungen zur Schreibdidaktik noch näher. Er baute nach den Beschreibungen Glöckels auf die schöpferischen Fähigkeiten der Kinder und genetischen Prinzipien (vgl. ebd.). Aus dem Grundstock der lateinischen Druckschrift entwickelten die SuS eigenständig Buchstabenverbindungen. Erzielt wurde, neben in der Bewegung gelösten flüssigen Handschriften, angstfreies Schreiben, im Kontrast zu dem Druck auf die SuS, ausgelöst durch die kleinlichen Vorgaben zur Einhaltung des „Normalduktus“ (ebd. S. 58) in der Vermittlung der bis dahin üblichen *Kurrentschrift* (verbundene Handschrift). Die Handschriften neigten, so stellt Glöckel dar, zur „Aufweichung“ (ebd. S. 59). Kuhlmann verzichtet auf eine zweite zu erlernende Schrift (vgl. ebd. S. 58-59).

Weiter getragen wurden die reformpädagogischen Ansätze der Kunstschriftlehrer Kuhlmann und Sütterlin in dem Ansatz der *Ganzheitsmethode* von Brückl. Er betrachtete jedoch Schrift und Schreiben nicht isoliert, sondern

Lesen und Schreiben wurden als natürliche Ausdrucksmittel für die im Gesamtunterricht behandelten Sachgegenstände aus der Umwelt der Kinder gesehen. (Neuhaus-Siemon 1981, S. 24)

Im Zentrum stand, so erläutert Neuhaus-Siemon den Ansatz Brückls, das an der Interessen- und Lebenswelt der Kinder ausgerichtete Thema des Gesamtunterrichts, für den Schule und Unterricht den Raum bieten sollten, um SuS durch aktives Handeln in den

Bildungsprozess einzubeziehen. Schrift und Persönlichkeit standen für Brückl in einem engen Zusammenhang (vgl. ebd. S. 23-24). Ziel von Brückls Schreibunterricht sei eine Schrift, die deutlich und gefällig ist und damit eine geläufige persönliche Handschrift anbahne, zitiert Neuhaus-Siemon. Die Schriftvorlage solle daher entwicklungsfähig sein, um den Kindern die Entfaltung ihrer schöpferischen Kräfte zu ermöglichen (vgl. ebd. S. 25).

In Rücksicht auf die Entwicklungsstufe des Schulanfängers kann als Ausgangsschrift nur die Schrift in Betracht kommen, die aus den einfachsten Elementen besteht und der Auffassungs- und Darstellungskraft des Kindes die wenigsten Schwierigkeiten entgegensetzt. Sie muß von den Kleinen freudvoll ergriffen und in einer ihrem Wesen und ihrem Bewegungsrhythmus entsprechenden Weise möglichst selbsttätig weitergeführt werden können. (Brückl 1959, S. 63)

Brückl entscheidet sich für die Normaldruckschrift als Erstschrift zum Lesen und Schreiben. Sie ist im Gegensatz zur ebenfalls verwendeten Steinschrift, die aus Großbuchstaben besteht, gegliedert durch Groß- und Kleinbuchstaben und erleichtert daher das Lesen. Die Schreibschrift sieht Brückl als Zweitschrift, da ihr zum Erwerb viele formale Übungen vorausgehen müssen und in diesen die Sinnhaftigkeit am Sachgegenstand fehlt, was dem am kindlichen Interesse ausgelegten Ansatz widerspricht. Vielmehr sollen die Kinder dem Drang nachgehen können, die aus dem Lesen in Schule und Umfeld kennengelernten Formen auch zu schreiben. Erst wenn das Kind die Druckschrift beherrscht und Ähnlichkeiten zur Schreibschrift ausmachen kann, sieht Brückl eine Berechtigung der Schreibschrift (vgl. ebd. S. 63-66). Neuhaus-Siemon fasst die Methode Brückls zusammen und arbeitet heraus, dass am Übergang zur Schreibschrift ein Freiraum, wie auch in Kuhlmanns Ansatz, für eigenständige Erarbeitung von Schriftgröße, Schriftbreite, Rundungen, Verbindungen usw. gewährt wird. Die Phase des Ausprobierens und selbsttätigen Findens von Verbindungen bemisst jedoch nur wenige Minuten bis eine endgültige Form gefunden sein soll. Die Einhaltung der Form wird in diesem Ansatz streng beachtet. Lehrer und SuS sollen dazu Schülerschriften gemeinsam beurteilen (vgl. Neuhaus-Siemon 1981, S. 26). Topsch erläutert, Brückl arbeitete bezüglich der Schreibmotorik synthetisch und bezüglich der Sinngebung im Lesen und Schreiben ganzheitlich (vgl. Topsch 2005, S. 97).

Weitere Verfechter⁵ von ganzheitlichen Methoden begründen ebenfalls pädagogisch-psychologisch mit der angenommenen Wahrnehmungsentwicklung der Kinder vom komplexen (Sprach)ganzen zu immer mehr Einzelheiten, z.B. Lauten und Buchstaben in

⁵ Zu nennen sind hier A. und E. Kern, J. Wittmann, L. Reinhard, K. Warwel, A. Lämmel (vgl. Neuhaus-Siemon, S. 28-32).

Wörtern, und entschieden sich für die lateinische Schreibschrift als Erstschrift (vgl. Neuhaus-Siemon 1981, S. 28-32). Aus der Anwendung der lateinischen Schreibschrift entwickelte sich nach Ausführungen von Topsch die Bewegungsmethode⁶, die bis in die 1990er unterrichtet wurde. Die Druckschrift fungierte als Erstleseschrift und ist seither etabliert. Der Schreibschriftlehrgang wurde getrennt davon, nach einer Phase des Übens von rhythmischen Schwungformen, eingeführt. Im Gegensatz zu dem Bestreben Brückls wurde in diesem Ansatz die Druckschrift aufgrund des Produzierens von „Schreibstottern“ (Neuhaus-Siemon 1981, S. 34; vgl. ebd. S. 27) als nicht geeignete Schreiblernschrift betrachtet und das frühe Schreiben ganzer Wörter in Schreibschrift als motorische Überforderung gewertet (vgl. Topsch 2005, S. 99).

Glöckel betont rückblickend auf über ein Jahrhundert praktizierten Schreibunterricht, dass zu jeder Ausgangsschrift Kompromisse geschlossen und Entscheidungen getroffen werden müssen, da nicht alle Aspekte von Ästhetik, Bewegungsökonomie und Zweckmäßigkeit abgedeckt werden können oder sich gegenseitig entkräften (vgl. Glöckel 1981, S. 60). Auch das Schreibgerät ist der jeweiligen Ausdrucksweise der Schrift angepasst. Besonders deutlich ist dies am Übergang von der mit spitzer Stahlfeder in feinen Linien und breitem Abstrich geschriebenen Kurrentschrift zur Verwendung der Schnurzugfeder für die Sütterlinschrift, die eine gleichbleibende Strichstärke produzierte (vgl. ebd. S. 57-58). Unter Berücksichtigung dieser Gesichtspunkte formuliert Glöckel sein Fazit:

Keine Ausgangsschrift und keine Schreiblehrmethode erspart die erzieherische Betreuung der Schreibentwicklung vom Schulanfang bis in die Reifejahre. (Ebd. S. 60)

Die Ansätze zum Schreibunterricht verfolgen eine Automatisierung der Bewegungsabläufe (Routine), um gedanklichen Freiraum für Orthografie und Inhalt der Schreibprodukte zu schaffen. Der Aspekt der individuellen verbundenen Handschrift als Ziel des Handschreibunterrichts zieht sich durch die historische Entwicklung des Schriftenerwerbs des 20. Jahrhunderts. Aktuelle Perspektiven zur Einhaltung dieser Absicht werden im Folgenden beschrieben.

⁶ Entwickelt vom Iserlohner Schreibkreis (vgl. ebd. S. 33-36).

3. Schreiben mit der Hand

Im Verständnis einer kommunikationstheoretisch orientierten Sprachdidaktik gilt Schreiben neben Lesen, Sprechen und Hören als sprachliche Grundqualifikation zur Erweiterung der sprachlichen und sozialen Kommunikationsfähigkeit und umfaßt alle schriftlichen Tätigkeiten vom Erlernen der Buchstabenschrift über das Auf- und Nachschreiben bis zum Abfassen von Texten. (Neuhaus-Siemon 1981, S. 38)

Die vorliegende Arbeit und im Besonderen das folgende Kapitel befasst sich mit dem Erlernen der mit der Hand produzierten Schrift als Teilbereich des Schreibens.

3.1 Druckschrift – Ausgangsschriften

Bestehend aus *karolinischen Minuskeln* für Kleinbuchstaben und Großbuchstaben, deren Formen der *römischen Antiqua* entnommen sind (vgl. Lockowandt/Honegger-Kaufmann 1981, S. 123), wird seit Ende der 1980er Jahre die gemischte Druckschrift gegenüber den Schreibschriften (LA, VA, SAS) als Anfangsschrift in allen deutschen Bundesländern bevorzugt. Die Druckschrift bietet, durch Einhalten notwendiger Konventionen der Buchstabenformen für das Lesen und das Schreiben, gleichermaßen gute Voraussetzungen zur Kommunikation (vgl. Topsch 2005, S. 119; Schenk 2006, S. 163). Methodisch-didaktisch begründet Ossner die Druckschrift als Erstschrift mit ihren einfachen Formen, Bögen und Strichen, durch die diese Schrift schnell für die Kinder kommunikativ nutzbar wird (vgl. Ossner 2008, S. 143). Zudem ist die Druckschrift in der Erfahrungswelt der Kinder vor Schuleintritt bereits vorhanden. Topsch weist auf die Möglichkeit hin, die Schreibbewegungen so einzuführen, dass ohne Friktion zu einer verbundenen Schrift übergegangen werden kann (vgl. Topsch 2005, S. 120).

Als Ausgangsschrift wird dem Begriff nach eine Schrift bezeichnet, aus deren Erwerb das weitere Schreiben einer Schrift hervorgeht. Bislang folgte in den meisten Schulen Deutschlands seit den 1980er Jahren dem Erwerb der Druckschrift das Erlernen einer sogenannten *verbundenen Ausgangsschrift*. Diese Schreibschriften sind als Anfangsschriften aus dem Anspruch Kurrentschrift flüssig und schnell zu schreiben konzipiert (vgl. Ossner 2006, S. 138-139). Lange Jahre wurden sie, wie im letzten Kapitel ausgeführt, als Erstschrift im Schrifterwerb eingesetzt. Schreiben und Lesen wurden zu der Zeit mit zwei unterschiedlichen Schriften unterrichtet (vgl. Topsch 2005, S. 117-120; Neuhaus-Siemon 1981, S. 33-36). Die LA wurde 1953 vom Iserlohner Schreibkreis eingeführt und löste die seit 1941 von den Nationalsozialisten politisch motiviert vorgeschriebene Deutsche Normalschrift, die aus lateinischen Buchstaben bestand, ab. Ihre Rechtsneigung (ca. 75°), angegliche Proportionierung in Unter- Mittel- und

Oberband⁷ sowie ovalere Formen und Verringerungen von Überlappungen im Schriftzug⁸ sollten dem Formverfall in Schülerschriften entgegenwirken (vgl. Topsch 2005, S. 116-118). Ebenfalls dem Formverfall entgegenwirken sollte die Einführung der von Grünewald entwickelten VA in den 1970er Jahren. Die Formen der Großbuchstaben wurden den Druckschriftbuchstaben angeglichen. Das eingangs erwähnte Baukastensystem der VA, in dem alle Kleinbuchstaben so strukturiert sind, dass sie an der oberen Mittelbandlinie beginnen und enden, konnte dennoch dem Formverfall in Schülerschriften nicht gänzlich entgegenwirken, sondern warf neue Schwierigkeiten auf (vgl. ebd. S. 118-129). Als dritte verbundene Ausgangsschrift wird in Deutschland die 1968 von Trost in der ehemaligen DDR entwickelte SAS vermittelt. Diese Schrift entlehnt ihre Großbuchstaben, wie die VA, der Druckschrift. Die Kleinbuchstaben ähneln jedoch denen der LA (vgl. ebd. S. 118; vgl. Ossner 2006, S. 140-141). Bartnitzky argumentiert, mit dem Wegfall der Schönschreibstunden in den 1960er Jahren wurde es notwendig, über eine einfacher zu erlernende Schrift nachzudenken. Daraus resultierte die Entwicklung der VA und auch der SAS (Bartnitzky 2010, S. 4).

Mit der Erkenntnis, die Druckschrift aufgrund ihres häufigen Vorkommens in der Lebenswelt der Kinder und ihrer einfachen Struktur auch als geeignetste erste Schreiblernschrift anzusehen, tritt die verbundene Ausgangsschrift in die Rolle der Zweitschrift. Topsch erläutert, sie diene der Ausbildung einer persönlichen Handschrift, ihre Bedeutung werde jedoch überschätzt, da sie nur eine relativ kurze Zeitspanne im Entwicklungsprozess zu einer individuellen Notizschrift einnimmt (vgl. Topsch 2005, S. 114). Zudem sieht Schenk die Druckschrift infolge empirischer Untersuchungen als besser lesbar und aus schreibökonomischer Sicht als vorteilhaft an, „weil sie dem Anspruch der Fingermuskulatur nach regelmäßiger Entspannung optimal gerecht wird.“ (Schenk 2006, S. 151) Sie verweist darauf, dass auch geübte Schreiber verbundener Schriften selten längere Wörter ohne abzusetzen schreiben (vgl. ebd. S. 151-152).⁹

Die Vorteile der Druckschrift spiegeln sich auch in den Rechtsvorgaben zum Unterrichtsfach Deutsch wider. Alle Lehrpläne der Bundesländer bis auf Rheinland-Pfalz, in dem keine Vorgaben zur Wahl der Schrift gemacht werden, geben die Druckschrift für den Erstschrifterwerb vor. Der Übergang zu einer persönlichen Handschrift soll entweder daraus abgeleitet oder mit Hilfe einer verbundenen Schrift gestaltet werden. Brinkmann schließt aus dem Blick in die Lehrpläne, dass die Vorgaben der Kultus-

⁷ Das Verhältnis zwischen Ober- Mittel- und Unterband beträgt in der LA 4:5:4.

⁸ Sogenannte Deckstriche.

⁹ Die weiter diskutierten Auswirkungen der gewählten Erstschrift auf die orthographischen Leistungen von Kindern werden in dem Umfang dieser Arbeit nicht ausgeführt.

ministerkonferenz, eine lesbare und flüssige Handschrift der SuS zu fördern (Kultusministerkonferenz 2005, S. 8), in fast allen Bundesländern berücksichtigt werden und aufgrund der Bewusstwerdung von Entwicklungsdifferenzen der Kinder der Weg für neuere methodisch-didaktische Modelle zum Schrifterwerb zugunsten der Chancengleichheit der Kinder geebnet ist (vgl. Brinkmann 2010, S. 23-27).

Wesensmerkmal einer verbundenen Schrift ist nach Topsch die „schreibmotorische Verknüpfung der Einzelbuchstaben“ (Topsch 2005, S. 123). Ob die strikten Vorgaben der Buchstabenformen und Verbindungen in verbundenen Schriften zielführend für die Entwicklung einer lesbaren, flüssigen und persönlichen Handschrift sind, versucht die nachstehend betrachtete vergleichende Studie zu verbundenen Schriften aufzuklären.

3.2 LufT – Eine vergleichende Untersuchung

In der Anfangsphase überlagert die Konzentration auf die Schreibmotorik die Aufmerksamkeit auf den Sprachinhalt. Man geht davon aus, dass Kinder mindestens ebenso viel Aufmerksamkeit auf die Schreibbewegungen verwenden wie auf den Schreibinhalt. (Mahrhofer/Speck-Hamdan 2001, S. 39)

Mahrhofer und Speck-Hamdan plädieren für eine Vereinfachung der motorischen Vorgaben und Anforderungen an Kinder, um Schreiben als kreative Tätigkeit erfahrbar zu machen (vgl. ebd.). Leicht zu automatisierende Bewegungsabläufe geben Potential frei für die Entwicklung des Schreibprozesses auf inhaltlicher Basis. In der Studie *LufT – Lockere und flüssige Textproduktion* an der Universität München untersuchten Mahrhofer und Speck-Hamdan die Wirkung eines eigens für das Projekt entwickelten graphomotorisch vereinfachten Schreiblehrgangs im Vergleich zur Druckschrift kombiniert mit einem Schreiblehrgang der LA oder VA (Mahrhofer 2002, S. 231-232). Ihre Untersuchung richtet den Blick auf die Leserlichkeit, Schreibgeschwindigkeit und Schreibflüssigkeit der Kinderschriften am Ende des zweiten Schuljahres. Zu der systematischen Vereinfachung der Buchstabenformen wurden auch die Vorgaben modifiziert. Schriftgröße, Schriftneigung, Lineatur und auch die Buchstabenverbindungen wählten die LufT-Schreiber nach ihren Bedürfnissen aus. Zur Unterstützung der SuS, „Damit die Kinder bei all diesen Freigaben und Entscheidungen nicht sich selbst zu überlassen bleiben“ (ebd. S. 232), wird die Reflexion der Kinder über ihre Schrift in den Lehrgang LufT aufgenommen. Auf metakognitiver Ebene wird die individuelle Schreibentwicklung durch die Bewertung der eigenen Schriftprodukte und durch weitere Reflexion in Schriftgesprächen unterstützt, schreibt Mahrhofer. Schriftprodukte

erhalten so, durch die Rückmeldung von gleichaltrigen Kindern, einen Mehrwert und können auf dieser Basis weiter entwickelt werden. (Vgl. ebd.)

Bezüglich der Schreibgeschwindigkeit und Schreibflüssigkeit verlief die Entwicklung der Luft-Schreiber nicht linear. Mahrhofer zeigt jedoch in ihren Ergebnissen eine Tendenz auf. Sie sieht gegenüber den beiden anderen untersuchten Schreiblehrgängen für gute und schreibschwächere SuS Vorteile im Luft-Schreibunterricht hinsichtlich der graphomotorischen Entwicklung der Kinder. Im Bereich Leserlichkeit sind nach Mahrhofer keine aussagekräftigen Unterschiede zwischen den untersuchten Schreiblehrgängen zu erkennen (Mahrhofer 2004, S. 335-336).

Mahrhofer stellt auf Grundlage ihrer Untersuchungsergebnisse fest, dass die schreibmotorischen Fertigkeiten von SuS am Ende des 2. Schuljahrgangs nicht homogen sind und sich nicht so schnell zu routinierten Schreibbewegungen entwickeln, wie bislang in der Forschung angenommen wurde (vgl. ebd. S. 338-339). Sie regt an, das Spektrum an Material, Übungen und Instruktionen zum Schreibunterricht zu überdenken und den individuellen Bedürfnissen der Kinder anzupassen. Schreibunterricht sollte nach ihrer Meinung das schreibenlernende Kind im Ganzen betrachten. Dabei sind die Ebenen der motorischen und sprachlichen Prozesse sowie auf der Metaebene die Funktion der Reflexion über den Schreibprozess zu berücksichtigen (vgl. ebd. S. 339-340). Mahrhofer und Speck-Hamdan sehen einen Vorteil im Luft-Schreibunterricht:

Die Schriften am Ende der zweiten Jahrgangsstufe weisen individuellere Züge auf und wirken insgesamt ausgereifter. Positiv fällt auf, dass sich die Kinder alleine, aber auch miteinander, mehr mit dem Schreiben und ihrer persönlichen Schrift auseinander setzen. (Mahrhofer/Speck-Hamdan 2001, S. 41)

3.3 Die Grundschrift

Rückblickend auf die didaktischen Modelle und ihre Umsetzung zum Handschreibunterricht in den letzten hundert Jahren und im Bezug auf neuere Forschungsergebnisse, insbesondere des Projektes Luft, entwickelte der Grundschulverband die Grundschrift. Diese wird mit einem Vermittlungskonzept vorgestellt, in dem das eigenverantwortliche Lernen und die Reflexion einen großen Stellenwert einnehmen (vgl. Bartnitzky/Hecker/Mahrhofer-Bernt 2011, S. 7-8). Die Buchstabenform der Grundschrift orientiert sich an der Druckschrift und korrespondiert daher mit der Erstleseschrift, ist jedoch handgeschrieben (vgl. Grundschulverband 2010, S. 3). Um sie als Ausgangsschrift für eine verbundene Schrift nutzen zu können, sind an den mit einem

Abstrich endenden Kleinbuchstaben Wendebögen vorgesehen. Dies sind im Vergleich mit der gemischten Druckschrift zehn Buchstaben. Aus bewegungsökonomischen Gründen weicht die Grundschrift von der Druckschrift geringfügig ab, um eine für die Kinderhand konzipierte Richtvorgabe zu sein (vgl. Bartnitzky 2010, S. 5-6). Die Schreibrichtung von links nach rechts veranlasst den Bewegungsablauf in der Buchstaben-schreibung ebenso einzuhalten wie den von oben nach unten. Bartnitzky betont, ein Dogma dürfen die als vorrangig betrachteten Richtungen der Schreibbewegung nicht sein, sondern es sind auch andere Abläufe (die evtl. bereits vorschulisch erworben wurden) zu akzeptieren, wenn diese einem intensiven Üben der Richtformen standgehalten haben. Voraussetzung ist: das Produkt muss formklar sein und formstabil bleiben (vgl. Bartnitzky 2011a, S. 22-24). Dem individuellen Bewegungshabitus der SuS ist auch die Freigabe der Lineatur geschuldet. Die Schreibgeläufigkeit wird durch die Einengung, erzeugt von vorgeschriebenen Lineaturen, beeinträchtigt, erläutert Bartnitzky. So stellt das Konzept der Grundschrift die Wahl, welche Lineatur und ob überhaupt eine verwendet wird, den Kindern unter Berücksichtigung ihrer motorischen Möglichkeiten frei (vgl. ebd. S. 24-26). Der Grundschulverband bietet zum Lernen der Buchstaben keinen Schreiblehrgang an, sondern hat zwei Karteien im Format Din A5 entwickelt. Hecker stellt den ersten Teil der Karteien *Die Buchstaben* vor. Die Karten werden nach Bewegungsgruppen farblich unterschieden. Die Kinder können den in verschiedenen Größen abgebildeten Buchstaben auf einer Karte mit dem Finger nachziehen und sich an Lautbildern mit dem entsprechenden gedruckten Wort orientieren. Auf der Rückseite zeigt eine Kinderfigur eine mit dem Körper nachzuempfindende Form. Zudem sind weitere dieser Bewegungsgruppe angehörenden Buchstaben abgebildet (vgl. Hecker 2011a, S. 57-59). Die SuS können beginnend mit der ersten Kartei die Buchstaben, die sie üben, frei wählen. Hecker betont, dass die Buchstabenkartei keinem Leselehrgang angeschlossen ist, aber danach ausgerichtet werden kann (vgl. ebd. S. 57). Von Beginn des schulischen Schrifterwerbs an, sollen die Kinder „[...] mit Unterstützung der Lehrkraft und im Schreib-Gespräch miteinander, die Grundschrift zu ihrer eigenen individuellen Schrift entwickeln.“ (ebd.) Daran knüpft auch die zweite Kartei *Schreiben mit Schwung* an. Infolge von Auswertungen von Untersuchungen zur Schreibmotorik (vgl. Marhofer 2004, S. 105-108; vgl. Marhofer 2011, S. 32, 34f) macht die zweite Kartei Vorschläge für mögliche Verbindungen von Buchstaben, schreibt diese aber nicht vor. Das Üben verschiedener Varianten von Buchstabenkombinationen wird mit der Aufforderung zum schwungvollen Abschreiben eines Verses und einzelner alltäglicher Wörtern, die die entsprechenden Verbindungen enthalten, angeregt. Zudem

soll ein Kindername auf den Karteikarten die SuS motivieren nach weiteren Wörtern und Namen zu suchen und diese zu schreiben (vgl. Bartnitzky 2011b, S. 64). Bartnitzky erklärt, dass aus bewegungsökonomischen Gründen Schriften geübter Schreiber, auch Schreibschriftschreiber, in der Regel nicht mehr als zwei bis drei Buchstaben in Folge verbinden. Stattdessen werden Drehrichtungswechsel und Deckstriche durch Luftsprünge ersetzt und dadurch die Handmuskulatur im fließenden Schreiben entspannt (vgl. Bartnitzky 2011a, S. 26). Es lässt sich nach seinen Überlegungen nicht regelhaft festlegen, welche Buchstabenverbindungen von geübten Schreibern durchgehend sichtbar auf dem Papier verschriftlicht werden. Daher bietet die Grundschriftkartei Verbindungsmöglichkeiten zum Üben und Ableiten an, um der Individualität jeden Schreibers gerecht zu werden. Bartnitzky betont: Es handelt sich nicht um eine Verbindungsvorschrift, sondern um Möglichkeiten, die in die persönliche Handschrift integriert werden können, aber nicht müssen. Die Kartei schlägt nur eine begrenzte Anzahl von Verbindungsmöglichkeiten und Buchstabenvarianten, die Verbindungen begünstigen¹⁰, als „Angebot zur Erprobung“ (ebd. S. 27) vor. Weitere Buchstabenverbindungen können die Kinder durch selbsttätiges Probieren finden und übernehmen (vgl. ebd. S. 26-27). Die letztendliche Entscheidung, welche Varianten und Verbindungsmöglichkeiten nach dem Üben in die persönliche Schrift übernommen werden, liegt dem Konzeptgedanken nach bei jedem Schreiber selbst. Drei Kriterien sind nach Bartnitzky grundsätzlich bei der individuellen Schriftentwicklung einzuhalten, damit eine „qualitätsvolle Schrift“ (ebd. S. 29) gewährleistet ist, die kommunikative, dokumentarische sowie ästhetische Funktionen erfüllt (vgl. ebd. S. 28-29):

- Geläufigkeit des Schreibens
 - Formklarheit der Buchstaben
 - Gute Leserlichkeit der Schrift
- (Ebd.)

Das der vorliegenden Untersuchung zugrundeliegende und im Weiteren noch differenzierter ausformulierte didaktische Element des Grundschriftkonzeptes ist das Schriftgespräch. Anhand der aufgeführten Kriterien werden die SuS angeregt über Schriftproben zu reflektieren. Unterstützt werden kann die Selbsteinschätzung und Rückmeldung durch die Verwendung von Reflexionsbögen (vgl. ebd.). Nach Bartnitzky wird die

¹⁰ Aus den Schreibschriften bekannte Elemente werden zum Ausprobieren angeboten. Z.B. kann das große E mit zwei übereinanderstehenden Linksovalen in einem Zug geschrieben und direkt an den nachfolgenden Buchstaben angeschlossen werden, anstelle des aus der ersten Kartei bekannten aus einem Abstrich und drei Querstrichen bestehenden Buchstabens, der mit drei Luftsprüngen und ohne Verbindung vorgeschlagen wird. Für Kleinbuchstaben, wie l und k wird eine Verschleifung angeboten.

Eigenaktivität im Schriftspracherwerb zu dem durch Blankohefte unterstützt, in denen die SuS üben, probieren und gestalten können. Die Hefte werden nummeriert und erhalten Etiketten mit dem Titel *Meine Schrift*. Anhand dieser Hefte kann der persönliche Verlauf der Schriftentwicklung dokumentiert werden (vgl. ebd. S. 29-30). Schrift wird in dem vorgestellten Konzept zum „[...] Thema der Welterkundung“ (ebd. S. 30). Das selbstregulierte Lernen der Kinder wird unterstützt von der Lehrkraft angeregt und sollte, nicht nur im Deutschunterricht, während der gesamten Grundschulzeit Thema bleiben (vgl. Schüßler 2011, S. 44-45). Schüßler betont, dass eine grundlegende Fragehaltung in Gesprächen über Schrift nötig ist, um durch Anleitung und Reflexion eine individuelle, leserliche und flüssig schreibbare Handschrift zu erreichen (vgl. ebd. S. 45). Die fragende Haltung, die Schüßler vorschlägt, steckt den Rahmen für die im Späteren betrachteten Schriftgespräche ab.

Von der Vermittlung einer zweiten Ausgangsschrift sieht der Grundschulverband in seinem Konzeptvorschlag ab. Der Übergang von einer Druckschrift zu einer verbundenen Schreibschrift wie der LA, SAS oder VA wird vielmehr als schädlicher Bruch in der Schreibentwicklung wahrgenommen und ist daher dem Verband nach historisch überholt (vgl. Grundschulverband 2010, S. 3). Ziel aller beschriebenen Ansätze für den Schrifterwerb seit Beginn des 20. Jahrhunderts ist eine individuelle Handschrift, die auf verschiedenen Wegen erreicht werden kann. Ob diese Schrift den gesellschaftlichen Anforderungen entsprechend eine *schöne* oder *gute* Schrift ist, wird anhand von Bewertungskriterien, die an bestimmten Schriftvorlagen angelehnt werden, beurteilt. Im folgenden Kapitel werden die Bewertungskriterien Leserlichkeit, Formklarheit und Schreibflüssigkeit definiert, an denen eine gelungene individuelle verbundene Handschrift nach dem Grundschriftkonzept orientiert ist.

4. Bewertungskriterien für eine gute Schrift

Das Ziel des Erstschreibunterrichts ist die Entwicklung einer flüssig zu schreibenden und lesbaren Handschrift. Diese übergeordnete Aussage bedarf einer Konkretisierung nach Aspekten, die eine Handschrift erfüllen sollte.

4.1 Leserlichkeit

Die Leserlichkeit einer Schrift dient dem kommunikativen Zweck. Sie misst sich am fertigen Schreibprodukt und wird aus der Perspektive des Empfängers betrachtet. Brügelmann verdeutlicht hier eine Orientierung an einer vereinbarten Norm, um Kommunikation zu gewährleisten (vgl. Brügelmann 1992, S. 56). Im Gegensatz zur Leserlichkeit ist die Lesbarkeit nicht auf das Schriftbild allein bezogen, sondern schließt nach den Ausführungen Mahrhofers auch Semantik und Syntax zur sinnentnehmenden Dekodierung mit ein (vgl. Mahrhofer 2004, S. 24). Das Bewertungskriterium Leserlichkeit bezieht sich auf grafisch ausgeführte Einzelfaktoren wie den Neigungswinkel einer Schrift, Abstände zwischen den Buchstaben in Wörtern und zwischen Wörtern sowie Buchstabengröße und Buchstabenform. Deren Zusammenwirken ist für eine mühelose Entschlüsselung von Buchstaben und Wörtern ausschlaggebend (vgl. ebd.).

4.2 Formklarheit

Formklarheit geht für Andresen einher mit gerne und leicht von anderen zu lesen (vgl. Andresen 2006). Auch Bartnitzky verweist auf die ästhetische Komponente einer Schrift (vgl. Bartnitzky 2011a, S. 29). Schrift funktioniert wie bei den Ausführungen zur Leserlichkeit bereits erwähnt nur, wenn sich an konventionelle Schreibweisen gehalten wird (vgl. Brügelmann 1992, S. 247). Im Gegensatz zur Leserlichkeit, die das Verhältnis von Einzelfaktoren betrachtet, stellt die Formklarheit den Abgleich von Buchstabenformen mit einer vereinbarten Konvention über eine Schrift dar (vgl. Bartnitzky 2011a, S. 29; vgl. Schüßler 2011, S. 45). Formklarheit bezieht sich demnach auf die Erkennbarkeit einzelner Buchstaben. Das ästhetische Empfinden, einen Text gerne zu lesen, ist in objektive Abhängigkeit zu setzen mit der vereinbarten Schriftvorlage.

4.3 Schreibflüssigkeit

Die Schreibflüssigkeit bewertet den Schreibvorgang.

Aus der Perspektive des Schreibers soll die Handschrift unaufwendig und zügig, also ohne großen Zeitverlust und ohne Verkrampfung zu schreiben sein. (Brügelmann 1992, S. 56)

Die Formulierung Brügelmanns verweist auf die Empfindungen, die jeder Schreiber für sich selbst wahrnehmen und beurteilen muss, um über Schreibflüssigkeit eine Aussage treffen zu können. Was für den einzelnen Schreiber ein flüssiger Bewegungsablauf ist, kann demnach nicht von außen vorgegeben werden und nicht verallgemeinert werden. Mahrhofer-Bernt spricht von der Bewegungsqualität, die beeinflusst von Kraftaufwand (Druck auf dem Papier und Anspannung der Hand) und Schreibgeschwindigkeit des Schreibens ist. Schreibflüssigkeit zeichnet sich durch einen fortlaufenden, nicht durch Korrekturen unterbrochenen und weitgehend unbewussten Bewegungsablauf aus (vgl. Mahrhofer-Bernt 2011, S. 78). Erfahrungswerte fortgeschrittener Schreiber sind in der Regel geleitet von einer normierten Schriftvorlage und unterscheiden sich in ihren Bewertungen zum Bewegungsablauf. Ein Beispiel ist das kleine *e* in den verbundenen Ausgangsschriften. LA- und SAS-Schreiber empfinden die Produktion einer kleinen Schleife als flüssig, geübte VA-Schreiber können das *Köpfchen-e* ebenso unverkrampft und zügig zu Papier bringen und empfinden, trotz der Feststellung einer Verkomplizierung des Buchstaben von Topsch (vgl. Topsch 2005, S. 128), dieses vermutlich auch als flüssige Schreibweise. Das Beispiel zeigt die Relevanz der Automatisierung von Bewegungsabläufen für eine subjektive Beurteilung von Schrift. Dabei ist, mit Blick auf die Darstellungen Mahrhofers, zu berücksichtigen, dass mit einer zunehmenden Automatisierung die kontrollierten und damit bewusst ablaufenden Prozesse abnehmen (vgl. Mahrhofer 2004, S. 83-90). Für das Urteilsvermögen eines Schreibers bezüglich der Schreibflüssigkeit ist demnach der Grad seiner Bewegungsroutine ausschlaggebend.

Mahrhofer stellt in ihrer Untersuchung zur verbundenen Handschrift einen deutlichen Unterschied des durch Lehrkräfte angenommenen graphomotorischen Ausgangsniveaus sowie den Fähigkeiten an Handgelenk-Finger-Bewegungen am Ende des zweiten Schuljahres und dem tatsächlichen Niveau von Schreibflüssigkeit und optimalen Bewegungsabläufen fest (vgl. Mahrhofer 2004, S. 341-342). Die wenigsten Kinder sind nach den Untersuchungsergebnissen Mahrhofers durch die Kenntnis einer verbundenen Schrift in der Lage Wörter in flüssiger Schreibbewegung zu Papier zu bringen. Von einem eher kontrollierten als automatisierten Bewegungsablauf kann also am Übergang zum

verbundenen Schreiben ausgegangen werden. Ermöglicht wird eine höhere Verbalisierungsfähigkeit der SuS zu den einzelnen ablaufenden Bewegungsprozessen als routinierte Schreiber dies leisten könnten. Inwieweit das von Kindern in einem Reflexionsgespräch umgesetzt werden kann, wird beispielhaft an der Falluntersuchung dieser Arbeit begutachtet. Es bleibt zu klären, ob ohne eine selbst empfundene Erfahrung, was eine flüssige Bewegung ist, darüber konstruktiv für die individuelle Schriftentwicklung gesprochen werden kann.

5. Einflussfaktoren im Schriftlernprozess

5.1 Zusammenspiel von Motorik und Kognition

Die Didaktik des Schriftspracherwerbs behandelt den kommunikativen Aspekt von Schrift. Um die Textproduktion von Kindern zu beschreiben und zu fördern, wurden Entwicklungsstufen ermittelt (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 64ff). Das Handwerkzeug dazu und die Technik der Anwendung sind allerdings ausschlaggebend, um erfolgreich mit Schrift zu kommunizieren. Spitta sieht es am Übergang zur Schreibschrift als eine Voraussetzung für eine gute Schrift an, Freude am Schreiben und die „Lust an der gelungenen Form“ (Spitta 1988, S. 95) zu haben. Bewusst gesteuerte Bewegungen sind nach Hecker Grundlage jeder Handschrift. Die aus rhythmischem Wechsel von Anspannung und Entspannung bestehende natürliche Bewegung sollte durch gezielte Übungen von Bewegung, Gestaltung und Lockerung zu einem automatisierten Ablauf des Schreibens führen (vgl. Hecker 2011a, S. 55). Dabei, so stellen Bredel, Fuhrhop und Noack unter Berücksichtigung der Studien von Hasert und Nottbusch fest, müssen nach heutigen Erkenntnissen zum Schriftspracherwerb Verbindungen zwischen Kognition und Motorik erzeugt werden (vgl. Bredel/Fuhrhop/Noack 2011, S. 79-81). Motorische Bewegungsabläufe bedürfen demnach Verknüpfungen mit kognitiven Aktivitäten im Gehirn und umgekehrt, um sich durch gegenseitiges Geben von Impulsen zu aktivieren. Die Analyse von Bredel, Fuhrhop und Noack ergab, dass Silben, Morpheme und Wörter kognitive Impulse sind, mit denen die Hand gesteuert wird. Flüssige Schreibbewegungsmuster werden somit durch Denken in diesen Einheiten initiiert (vgl. ebd.). Dass eine Beziehung zwischen der Handentwicklung und der kognitiven Entwicklung besteht, zeigt sich darin, dass aus Ersterem Informationen zu Zweitem gezogen werden können. Baumgartner und Hälg bestätigen, erst mit den Erfahrungen, die Kinder aus anfänglichem Schlingelinien malen und hin und her kritzeln bis hin zu immer koordinierter ablaufenden Bewegungen, wie das Malen von ersten Kopffüßlern weiter zu feiner differenziert dargestellten Objekten und deren Benennung, machen, sind sie in der Lage Buchstabenformen mit der entsprechenden Genauigkeit, Geschmeidigkeit und Kraft nachzuzeichnen (vgl. Baumgartner/Hälg 2006, S. 10-11; vgl. Brügelmann 1992, S. 57-60).

Um die Bedeutung der Motivation herauszustellen verwendet Mahrhofer ein Modell des Schreibprozesses nach Ludwig (vgl. Ludwig 1983, S. 46). Dieses nimmt Bezug zu dem Modell zur Textproduktion von Hayes und Flowers (vgl. Hayes/Flowers 1980) und ergänzt es um die motivationale Basis und den motorischen Aspekt von Schrift (Vgl.

Mahrhofer 2004, S. 17). Der motorische Aspekt wurde bereits dargelegt. Wie aber wird die Motivation, wie Spitta es ausdrückt, die Lust zum Lernen von Schrift und ihrer Anwendung gefördert und erhalten? Damit Schreibenlernen für alle SuS ein erfolgreicher Prozess sein kann und sie am Ende ihrer Grundschulzeit die erforderlichen motorischen und gestalterischen Fertigkeiten beherrschen, darf sich laut Hecker nicht nur auf den motorischen Aspekt beschränkt werden (vgl. Hecker 2011a, S. 54). „Schreiben ist zudem auch Ausdruck persönlicher Eigenart – des Denkens, Wollens und Fühlens der ganzen Person.“ (ebd. S. 54)

5.2 Motivation und Reflexion im Lernprozess

„Warum schaffen wir nicht eine „Schriftumgebung“, in der sich zu bewegen den Anfängern verlockend erscheint?“ (Dehn 2006, S. 15). Dehn fordert Unterricht, in dem die unvollkommenen Lösungswege der Kinder nicht mit der Norm verglichen werden, sondern als „lernspezifische Notwendigkeit“ (ebd.) auf dem Weg zu vollkommeneren Lösungen angesehen werden, um das Lerninteresse der Kinder zu wecken und zu erhalten (vgl. ebd.).

Spitzer stellt auf Grundlage der Gehirnforschung zur Wirkung des körpereigenen Dopaminsystems auf Motivation und Lernen heraus, dass gemeinschaftliche Aktivitäten und gemeinschaftliches Handeln wohl die bedeutendsten Verstärker des menschlichen Lernens sind (vgl. Spitzer 2006, S. 180-181). Menschliches Lernen vollzieht sich seinen Aussagen zur Folge nach dem Belohnungsprinzip. Das menschliche Gehirn berechnet kontinuierlich das demnächst eintretende Geschehen voraus. Tritt dieses wie vorausberechnet ein, ist es nicht mehr relevant und wird nicht weiter verarbeitet (vgl. ebd. S. 176). Informationsverarbeitung und eine wahrscheinliche Abspeicherung von neuem Wissen erfolgt auf der Grundlage von positiven Erlebnissen, die aus einer Verhaltenssequenz hervorgehen, deren Resultat besser ausfällt als erwartet (vgl. ebd.).

Lernen aus Fehlern ist nach diesen Ergebnissen Spitzers im ersten Ansatz schwierig zu denken. Es sei denn, Fehler werden als ein unerwartetes Resultat positiv konnotiert und damit zu einem „[...] Ereignis, was zum besser-als-erwarteten Resultat geführt hat [...]“ (ebd.), bewertet. Nach Hüther ist die soziale Resonanz ausschlaggebend für das Lernen aus Versuch und Irrtum. Er erklärt: Selbstvertrauen wächst durch die Erkenntnis, Probleme lösen zu können. Verstärkend wirkt dabei die Anerkennung gelungener Lösungen durch andere Personen. (vgl. Hüther 2010, S. 82)

Das *Modell des Verstehens* von Roth verdeutlicht das Bestreben unseres Gehirns, Anknüpfungspunkte an vorhandenes Wissen zu finden und das neu Wahrgenommene,

das grundsätzlich erst einmal nicht eindeutig für unser Gehirn ist, zu integrieren und damit zu verstehen (vgl. Roth 2011, S. 245-247). Roth zeigte in dem Modellversuch Probanden das Abbild einer Kuh, das nicht auf den ersten Blick als solches zu erkennen war. Erst auf weitere Erläuterungen zum Bild erfolgte bei den Betrachtern eine plötzlich eintretende stabile Kuh-Interpretation. Zu erklären ist das plötzliche Erkennen dadurch, dass das Gehirn während der Erläuterungen und der Betrachtung des Bildes nach einer Passung (einem Erinnerungsbild) in vorhandenem Wissen sucht. Ist diese gefunden, bleibt sie stabil und es ist den Probanden nicht möglich den vorherigen Blick auf das Bild mit den entsprechenden Interpretationsversuchen wieder herzustellen (vgl. ebd.). Neues Wissen, das an vorhandenes anschließen kann, wird demnach im Gehirn verankert. Ein wichtiger Punkt in diesem Modellversuch darf aber nicht übersehen werden. Die Probanden erhielten Hilfe beim Entschlüsseln der Informationen, wodurch ihre Wahrnehmung gelenkt wurde und sie mit dem plötzlichen Erkennen der dargestellten Kuh zu dem oben erläuterten unerwarteten Resultat gelangten, aus dem sie lernten. Lernen geschieht nach diesem Modell unter Anleitung und Anregung von außen, aber mit einer Lust des Lernalters, in dem Bild eine Kuh zu erkennen. Hüther betont:

Die besten Anregungen für noch zu knüpfende bzw. zu stabilisierende Verschaltungen im Gehirn sind diejenigen, die das Kind von innen, also aus sich selbst heraus, entwickelt. (Hüther 2010, S. 75)

Der Vorteil der selbstgesteuerten Suche nach neuen Erfahrungen liegt nach Hüther darin, dass die Lerner auf der Grundlage ihrer vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten nach Neuem suchen. Der Anschluss an bereits verankertes Wissen ist gewährleistet und bekannte Verschaltungsmuster des Gehirns können erweitert werden (vgl. ebd.). Nicht an vorhandenes Wissen anschließbare Wahrnehmungen führen wie bereits bekanntes Wissen nicht zu einer Verknüpfung und damit nicht zu einem Lernzuwachs (vgl. ebd. S. 77).

In Folge von neuronalen Erkenntnissen zur Verarbeitung von Mustern und Mustererkennung schlägt Schirp Konsequenzen für Lernen und Lerngestaltung vor (vgl. Schirp 2010, S. 105-106). Die neuronale Repräsentanz von Mustern, d.h. die Verknüpfung von neuem mit vorhandenem Wissen erhöht sich durch häufige, kurze Übungsformen in leichter Varianz (vgl. ebd.). Für den Erwerb von Schrift bedeutet dies, dass die wiederholte Übung der Schreibbewegung sinnvoll ist, wenn dies in unterschiedlicher Form geschieht. Nach Schirps Ausführungen bewirken verschiedene aufeinander bezogene Auseinandersetzungen mit Lerninhalten eine Ausweitung der Repräsentanz. Varianten

der Auseinandersetzung können z. B. fachbezogen, alltäglich, sozial-kooperativ oder emotional sein. Die Verarbeitung von vielfältigen Aspekten eines Gegenstandes in unterschiedlichen Kontexten ermöglicht auch eine Erinnerung über verschiedene Zugänge. Schirp weist auf eine Hierarchie des Lernens hin. Erfolgt Mustererkennung und Weiterverarbeitung anfangs über Wahrnehmungen von systematisch eingeübten Formen, führt eine Klärungs- und Bearbeitungsphase zu möglichen zu übenden Handlungsmustern. Durch weitere Übungsphasen kann Routine entwickelt werden (vgl. ebd. S. 106-107). Nach Schirp muss zudem beachtet werden, dass motorische Verhaltensweisen häufig unbewusst von Vorbildern unreflektiert übernommen werden und als implizites Wissen stabil bleiben (vgl. ebd. S. 108).

Roth erläutert, dass die implizit gelernten Fertigkeiten nicht in ihrer Bedeutung erfasst werden können und somit nicht weiter verarbeitet werden (vgl. Roth 2009, S. 67). Sie bleiben mechanisch und es kann kein Transfer in andere Bereiche gelingen, solange keine selbständige Durchdringung stattfindet (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, durch das Bestreben des Menschen nach Belohnung, die in Form von unerwarteten positiven Ergebnissen und auf sozialer Ebene erreicht wird, vollzieht sich Lernen. Diese angeborene Motivation zum Lernen ermöglicht unerschlossenes Wissen an vorhandenes Wissen anzuknüpfen, sofern Parallelen im Vorwissen vorhanden sind. Anregungen und Anleitungen beeinflussen und lenken die Wahrnehmung, gelernt wird jedoch individuell, je nachdem welche Anknüpfungspunkte an Vorwissen vorhanden sind und welche in dem entsprechenden Kontext angesprochen und abgerufen werden können. Das rein motorische Üben von Handlungsabläufen erschwert eine Weiterverarbeitung der Lerninhalte und Übertragung auf andere Lern- und Lebensbereiche.

Für das Lesen- und Schreibenlernen setzt Brügelmann voraus, dass das kindliche Denken über Verwendungsmöglichkeiten und technischen Aufbau von Schrift sich durch den Erwerb gegenstandsbezogener Fertigkeiten und Kenntnisse verändert (vgl. Brügelmann 1992, S. 249). Bleibt dies aus, so schreibt er: „[...] kommt es zu einem blinden Drill ohne Transfer auf die Tätigkeit des Lesen- und Schreibens im Alltag.“ (Ebd.) Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, die bereits vorschulisch z. B. mit Hilfe verschiedener Medien gefördert sein können, erteilt Brügelmann systematisierenden Methoden eine Absage. Diese sind der qualitativen Vielfalt nicht angemessen (vgl. ebd.). Kinder stellen aktiv eine implizite Ordnung von Erfahrungen her, für diese individuelle Denkentwicklung benötigen sie Freiraum, um eigene Zugänge zur Schrift zu gewinnen (vgl. ebd. S. 243).

Bezogen auf die Studie *Visible Learning* von Hattie arbeitet Sandfuchs heraus, dass ein Lernklima, das kognitive und meta-kognitive Lernstrategien fördert, für den Lernerfolg der SuS ausschlaggebend ist. Die Lehreraktivität soll dabei die Schüleraktivität bis hin zum selbstregulierten Lernen provozieren. Kontinuierliches Feedback unterstützt die Selbstkontrolle und -einschätzung des Lernprozesses. Der darauf aufbauende bewusste Einsatz von Lernstrategien führt zum Kompetenzerwerb (vgl. Sandfuchs 2012, S. 15). Ebenfalls eine große Wirkung auf den Lernprozess und den resultierenden Lernerfolg messen Berger und Waack dem Feedback bei. Sie trennen jedoch das Lob für eine Person und das lernbezogene Feedback zum Sachgegenstand, um Klarheit über den Lernprozess zu gewährleisten (vgl. Berger/Waack 2012, S. 18-19).

Prozessbezogenes Feedback dient dazu, alternative Lernwege aufzuzeigen, die kognitiven Anforderungen durch kleinere Schritte bearbeitbar zu machen und verschiedene Lernstrategien zu klären und aufzubauen. (Ebd. S. 19)

Neben der Rückmeldung durch die Lehrkraft ist für Berger und Waack das Feedback, das Kinder zu ihrem eigenen Lernprozess geben, bedeutend, um eine zunehmende Selbststeuerung des Lernens anzuregen. Sie betonen, dass die aktive Mitgestaltung des Lerners an seinem Lernprozess erfolgreiches Lernen ist (vgl. ebd. S. 18-19).

Die Reflexion von Lernern zur eigenen Schriftproduktion und eine Rückmeldung zu den Schriftprodukten der Mitschüler ist zentraler Bestandteil der im nächsten Kapitel vorgestellten Schriftgespräche.

6. Reflexionsgespräche

6. 1 Schriftgespräche zur Grundschrift. Konzept und Begründung

Gegen Ende der 1. Klasse beginnt für die Kinder, die elementare Erkenntnisse des Schreibens und Lesens mit der Erstschrift erfasst haben, ein qualitativ neuer Umgang mit Schrift. Die SuS haben alle Buchstaben lesen und schreiben gelernt und erlangen nach Spitta eine „Phase der Entspannung“ (Spitta 1988, S. 72), in der sie auf vertraute Strategien zurückgreifen können. Die bewusste Wahrnehmung ästhetischer und formaler Aspekte auch von Schriften anderer Personen aus dem Umfeld der Kinder nimmt zu. Für Spitta beginnt mit der Kritikfähigkeit der SuS an Schriftbildern eine „produktive Phase“ (ebd. S.73), in der es für den Lernprozess angemessen ist, zu einer verbundenen Schrift überzugehen (vgl. ebd. S. 72-73).

In vielen Klassen hat sich zu diesem Zeitpunkt [Übergang von Druck- zu Schreibschrift] eine Art „Schreibgespräch“ als besonders förderlich erwiesen. Bei solchem gemeinsamen Nachdenken über Schrift können Kinder durch Vergleichen von Druck- und Schreibschrift sowie schreibendes Erproben unterschiedlicher Schriften die spezifischen Besonderheiten einer „Schreibschrift“ selbst herausfinden. (Ebd, S. 77)

Diese Art der entdeckenden Schreibschriftaneignung der Kinder führt Spitta zurück auf die im Kapitel 2.2 vorgestellten didaktischen Ansätze von Kuhlmann und Brückl.

Das vom Grundschulverband vorgestellte Konzept bezieht die Schriftgespräche von Beginn des Schrifterwerbs an begleitend mit ein. Die SuS begutachten ihre Schrift auf Grundlage der in Kapitel 4 erläuterten Kriterien und sollen sich diesen fragend annähern (vgl. Bartnitzky 2011b, S. 65). Bartnitzky schlägt kindgerechte Formulierungen vor, die neben den Fragen nach gelungenen Buchstaben, Verbindungen und mit Schwung geschriebenen Wörtern auch die Wahl eines geeigneten Stifts, der angemessenen Lineatur und hierbei auch die Schriftgröße in Betracht ziehen (vgl. ebd.). Im Gegensatz zum Schreibenlernen mit einem Schreiblehrgang wird, nach Ausführungen von der Donk und Kindlers, mit dem Schrifterwerbskonzept zur Grundschrift aktives Sprachhandeln und Reflexion verbunden. Daraus resultiert, dass „das Bewusstmachen sprachlichen Handelns“ (van der Donk/Kindler 2011, S. 91), eben die Reflexion über Schrift, Bestandteil der eigenaktiven Entwicklung zur individuellen Handschrift ist (vgl. ebd.). Die beiden Autorinnen regen die Schriftgespräche als Erweiterung zu der Arbeit mit dem Heft Meine Schrift an. Nach der Bearbeitung von Selbsteinschätzungs- und Rückmeldebögen, die zu einzelnen, von den Kindern als gelungen beurteilten Seiten des Heftes angelegt werden können, schlagen van der Donk und Kindler Partner- oder Gruppengespräche vor. Ebenso sollten regelmäßig Rückmeldegespräche mit der

Lehrkraft vereinbart werden. Die eingeklebten Reflexionsbögen dokumentieren in einem transparenten Verfahren die Schreibentwicklung der SuS und ermutigen aus Sicht der Autorinnen, durch den Rückblick auf bereits gemachte Fortschritte, zu einer verantwortungsvollen Haltung zur eigenen Handschrift. Besonders am Übergang zum verbundenen Schreiben wird die kritische Meinung von Mitschülerinnen und Mitschülern relevant, um ohne sich einer Normierung zu unterwerfen für ihre Hand ökonomische Verbindungen zu erarbeiten (vgl. ebd. S. 92-100).

Zur Einführung der Gesprächsform „Schriftgespräch“ empfehlen van der Donk und Kindler Übungen im Klassenverband und in, durch eine Lehrkraft begleiteten, Kleingruppen (vgl. ebd. S. 100). Ebenso wird Partnerarbeit zum Üben sachgerechter Argumentation und Kritikfähigkeit empfohlen (vgl. ebd. S. 103). Erreicht werden sollen „weitgehend selbstständig“ (ebd. S. 100) geführte Schriftgespräche in einer Gruppengröße von drei SuS. Gemeinsame Reflexionen, unterstützt durch die Lehrkraft und in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen, über Handschriften und Schreiben bleiben jedoch zur Orientierung und Positionierung relevant (vgl. ebd.).

Das kriteriengeleitete Hinterfragen nach gelungenen Buchstabenformen und leserlichen Wörtern und Sätzen in Form eines Schriftgesprächs kann bereits in der ersten Klasse beginnen. Die vom Grundschulverband angeregten Formulierungen lauten für das Kriterium Leserlichkeit: „Ist der Text gut zu lesen?“ (Bartnitzky 2011a, S. 28) oder „Sind die Buchstaben und Wörter gut leserlich?“ (Schüßler 2011, S. 45). Für die Formklarheit schlägt Bartnitzky den Wortlaut „Sind alle Buchstaben gut zu erkennen?“ (Bartnitzky 2011a, S. 28) vor (vgl. ebd.). Dem Kriterium der Schreibflüssigkeit wird erst ab dem Beginn der Arbeit mit der zweiten Kartei zur Grundschrift *Schreiben mit Schwung* Beachtung geschenkt (vgl. van der Donk/Kindler 2011, S. 101-102). Die kindgerechte Frage Bartnitzkys lautet: „Was kann ich mit Schwung gut schreiben?“ (Bartnitzky 2011a, S. 28). Van der Donk und Kindler formulieren differenzierter und fragen:

Hast du schnell / zügig oder eher langsam geschrieben?
Hat das Schreiben deine Hand angestrengt?
Ist deine Hand beim Schreiben locker? (van der Donk/Kindler 2011, S. 102)

Aus der differenzierten Fragestellung ergibt sich für den Ausdruck mit *Schwung* gut schreiben können eine Betrachtung der Schreibgeschwindigkeit sowie der Ent- oder Anspannung der Schreibhand. Wird das schnelle Schreiben begutachtet, beinhaltet das laut van der Donk und Kindler die Frage, welche Buchstabenverbindungen ökonomischer auf dem Papier gezogen zu schreiben sind und welche zügiger als Luftsprung

realisiert werden können. Kriterienabhängig von den SuS als gelungen bewertete Wörter können von den Kindern beispielsweise mit einem Stern markiert werden. Angeregt wird für die Klassen 3 und 4 Schriftgespräche zu Texten unterschiedlicher Schreibanelassen und Schreibsituationen, die nicht direkt mit dem Thema Schrift verknüpft sind, zu führen. Die Autorinnen erhoffen, dass Ursachen für Unterschiede in den Schriftbildern auch unter Berücksichtigung der Textfunktion von den Kindern erkannt werden (vgl. ebd. S. 102-103). In ihrer Schlussbetrachtung über Erfahrungen von Reflexion nach der vorgestellten Methodik im Schriftunterricht stellen die beiden Autorinnen bezüglich der Bewertung von eigener Schreibflüssigkeit eine höhere, aber durchaus zu bewältigende Anforderung an die Kinder heraus (vgl. ebd. S. 104).

Insgesamt bewirkt eine aktive und reflektierte Auseinandersetzung mit den individuellen Handschriften der Kinder zum einen, dass die Kinder ihr Schreiben und ihre Schriften zunehmend bewusster und reflektierter wahrnehmen und zum anderen, dass den Schriften der Kinder ein höherer Stellenwert zukommt und die persönliche Handschrift in ihrer geschätzten Individualität für Kinder bedeutsamer wird. (Ebd.)

6.2 Lernen im Dialog

Indem wir nichts weiter tun, als mit dem Mund Geräusche zu produzieren, können wir im Gehirn anderer Personen neue und präzise Gedankenkombinationen erzeugen. (Pinker 1996, S. 17)

Die Metaebene der Reflexion soll den Prozess des Schriftlernens, des Lernens der motorischen Routinen unterstützen. Das Sprechen über den vollzogenen Prozess und ein daran anknüpfendes Feedback ermöglichen nach oben beschriebenen Erkenntnissen zum Anschließen neuer Erfahrungen an vorhandene. Die für das Lernen verstärkend wirkende gemeinschaftliche Aktivität, die Spitzer erwähnt, ist Voraussetzung für ein Gespräch. Nach Becker-Mrotzek

sind Gespräche grundsätzlich ein Miteinanderhandeln, eine soziale Interaktion, die immer das Resultat aller daran Beteiligten ist. Sprecher wie Hörer nehmen gleichermaßen Einfluss auf den Gesprächsverlauf [...]. (Becker-Mrotzek 2012a, S. 70)

Lernen aus einem Gespräch ist demnach möglich, ob es gelingt hängt nicht nur von dem einzelnen Lerner ab, sondern unter anderem von der Gesprächskompetenz aller Teilnehmer. Vier Anforderungsdimensionen an Gesprächskompetenz werden von Becker-Mrotzek vorgestellt: Erstens spricht er von der *thematischen Fähigkeit*, die das

Vorantreiben eines Gesprächsthemas, verständliches Verbalisieren und das Integrieren des verbalisierten Wissens der Gesprächspartner in eigenes Wissen beinhaltet. Zweitens stellt er als mögliches Kriterium zur Kompetenzmessung die *Fähigkeit zur Identitätsgestaltung* vor (vgl. ebd. S. 79-80). „Jedes Reden ist ein Stück Selbstdarstellung im Sinne der Identitätsbildung.“ (Spinner 1997, S. 17) Eine angemessene Darstellung der von den Gesprächspartnern erwarteten Identität und Rolle sowie eine angemessene Wahrnehmung und Interpretation der Identität der Gesprächspartner können nach Becker-Mrotzek den Grad des Niveaus der Kompetenz zeigen. Des Weiteren führt er die Dimension einer *Fähigkeit zur Realisierung der Handlungsmuster* an. Die sich aus verschiedenen Gesprächstypen ergebenden Handlungsanforderungen sind entsprechend zu bewältigen. Verständigungsprobleme, die aus unzureichender Ausführung dieser drei Dimensionen resultieren, können mit der letzten aufgeführten Dimension der *Fähigkeit zum Einsatz von Unterstützungsverfahren* behoben werden. Das angemessene Erkennen und Bearbeiten deutet auf eine hohe Gesprächskompetenz hin (vgl. Becker-Mrotzek 2012a, S. 80).

Eine bewusste kommunikative Auseinandersetzung erfüllt nach Mahrhofer bezogen auf den LuFT-Schreibunterricht zwei Funktionen. Zum einen ist die *konservierende Funktion* von Schrift und Schreiben relevant zur Bewertung der eigenen Schriftprodukte und zum anderen ist die *kommunikative Funktion* des Schreibens in Schriftgesprächen mit doppelter Bedeutung belegt. Nach Mahrhofer erfolgt eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Schriftprodukt durch das Gespräch mit Gleichaltrigen, in dem die Dekodierung der Schrift und die metakognitive Beschäftigung mit dem Schriftprodukt die kommunikative Funktion ausfüllt (vgl. Mahrhofer 2004, S. 217). Die Lehrkraft nimmt durch Verbalisieren eigener Reflexionsprozesse zu Schrift und Schreiben eine andere Position als in einem durch Instruktionen geleiteten Schreibunterricht ein. Die Vorbildfunktion des Lehrenden sieht Mahrhofer nicht mehr in einem Schriftvorbild, sondern in einem Anregen, wie aus der metakognitiven Auseinandersetzung mit Schrift Entscheidungen zur eigenen Schriftproduktion gefällt werden können (vgl. Mahrhofer 2004, S. 218).

Nach den Ausführungen Becker-Mrotzeks sind zwei pädagogisch psychologische Positionen zum Lehren und Lernen zu unterscheiden. Zum einen der *Konstruktivismus*, der infolge der Vorstellung, dass die Wahrnehmung der Welt einer individuellen Konstruktion unterliegt, vom eigenaktiven Aufbauen von Wissen durch jedes einzelne Individuum selbst ausgeht (Becker-Mrotzek 2012b, S. 105; Bartnitzky 2011c, S. 27). Bezogen auf Reflexionsgespräche nutzen die Lerner eigenaktiv durch die bewusste

kommunikative Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand in sozialer Interaktion die Metaebene, in einer durch Lehrende arrangierten animierenden Lernumgebung (vgl. Bartnitzky 2011c, S. 28). Zum anderen steht laut Becker-Mrotzek dem gegenüber die *technologische*, dem *kognitivistischen Paradigma* zugehörige Position. Er beschreibt das Lehren nach dieser Position mit einem systematischen Aufbereiten und Strukturieren des Lerngegenstandes. Lernen erfolgt durch Befolgen von Instruktionen des Lehrenden. Dem Lerner wird wenig Eigeninitiative abverlangt, was nach Becker-Mrotzek zu Motivationsverlust führen kann (vgl. Becker-Mrotzek 2012b, S. 105).

Kritiker des konstruktivistischen Ansatzes sehen in der Unterrichtskommunikation lückenhafte oder fehlende Anleitung und Unterstützung der Kinder mit der Folge von Überforderung und Desorientierung besonders lernschwacher SuS, stellt Becker-Mrotzek dar (vgl. ebd.). Eine Annäherung bietet der *gemäßigte Konstruktivismus*, der sich nach Bartnitzky schulpädagogisch durchgesetzt hat (vgl. Bartnitzky 2012c, S. 27-28).

Im Kern geht es darum, situierte, problemorientierte und authentische Lernumgebungen zu schaffen, die zugleich auch systematisch instruktive Elemente vorsehen. (Becker-Mrotzek 2012, S. 106)

Die im Weiteren untersuchten Schriftgespräche können einem gemäßigten konstruktivistischen Ansatz zugeordnet werden. Kommunikativ und eigenaktiv setzen sich die Kinder problemorientiert mit ihrer individuellen Schriftentwicklung auseinander. Dabei geben die vorgeschlagenen kriteriengeleiteten Orientierungsfragen einen systematisierenden Rahmen vor.

Kommunikation ist neben der Schrift Medium des Lernarrangements Schriftgespräche. Bezogen auf einen kompetenzorientierten Unterricht wird auch die Gesprächskompetenz relevant für Kommunikation. In den Bildungsstandards wird eine demokratische Gesprächskultur, die zum Erweitern der Sprachhandlungskompetenz führt, angeregt (KMK 2004, S. 8).

Sie [die Kinder] drücken ihre Gedanken und Gefühle aus und formulieren ihre Äußerungen im Hinblick auf Zuhörer und Situation angemessen, hören aufmerksam und genau zu, nehmen die Äußerungen anderer auf und setzen sich mit diesen konstruktiv auseinander. (Ebd.)

Behrens und Eriksson betonen, dass die Interaktionsfähigkeit als übergeordnete soziale Kompetenz zur Gesprächsführung ein Ziel der curricularen Vorgaben ist. An für die Grundschule relevanten Gesprächsarten und -inhalten sollen Kinder die Gesprächsfä-

higkeit im Unterricht, zu dem das Steuern von Gesprächen und das Reflektieren über eigenes und fremdes Gesprächsverhalten zählt, lernen (vgl. Behrens/Eriksson 2009, S. 53). In welchem Maße Schriftgespräche neben der Entwicklung zu einer individuellen verbundenen Handschrift einen Beitrag zur Entwicklung der Gesprächskompetenz leisten, wird in der nachstehenden Untersuchung mit betrachtet. Becker-Mrotzek empfiehlt ein zielorientiertes Austauschen über einen Sachverhalt, in dem sich die Kinder einen Lerngegenstand, in diesem Fall die eigene Handschrift, vergegenwärtigen und damit operieren (vgl. Becker-Mrotzek 2012, S. 109).

7. Untersuchung

7.1 Untersuchungsrahmen

Die Datenerhebung fand über einen Zeitraum von sechs Wochen an einer Oldenburger Grundschule statt. Beobachtet und begleitet wurden drei Schüler am Ende des ersten Schuljahres aus einer offenen Eingangsstufenklasse bei der Durchführung von Schriftgesprächen. Im Vorfeld übten die Kinder in ihrem Heft *Meine Schrift* mit Hilfe der Grundschriftkartei 2 Buchstabenverbindungen und Buchstaben, die Verbindungsmöglichkeiten anbieten (vgl. S.15-16). Dazu suchten sich die SuS eine Karte der Kartei aus und schrieben die vorgeschlagenen Buchstaben, Verbindungen, Wörter und Verse ab. Wie oft und in welcher Form (Schriftgröße, Anordnung auf dem Blatt) eine Buchstabenverbindung geübt wurde, blieb freigestellt. Eigene Verschriftungsvarianten und Beispiele waren erwünscht. Als Schreibstift wählten alle Kinder einen Bleistift, was vermutlich aus den Vorerfahrungen des Erlernens der Druckschriftbuchstaben resultierte. Die Auseinandersetzung und Bewertung der eigenen Schriftprodukte mit Hilfe einer farbigen Markierung, wie einem Stern oder ähnlichem, konnte vor den Gesprächen stattfinden. In den Gesprächen wurde dies einführend ergänzt, um dann auf Basis des vergegenwärtigten eigenen Schriftprodukts in einen kommunikativen Austausch zu gelangen.

Die beobachtete Gruppe der Kinder bestand aus einem Jungen und zwei Mädchen. Nach dem abgeschlossenen Erwerb der Druckschrift als Erstschrift sollten die SuS mit Hilfe der Grundschriftkartei 2 zum verbundenen Schreiben angeregt werden. Die Druckschrift wurde mit dem *Tinto-Buchstabenordner* und dem *Tinto-Arbeitsheft* erarbeitet. Die SuS waren bedingt durch den jahrgangsübergreifenden Unterricht mit Freiarbeitsphasen und damit einhergehender Selbstregulation vertraut. Übungen zur Reflexion und Gesprächsführung fanden mehrmals täglich in Form von ritualisierten Kreisgesprächen sowie in Gruppen unterschiedlicher Stärke statt. Auch die Arbeit in Kleingruppen außerhalb des Klassenraums, im Gruppenraum oder in Arbeitsecken auf dem Flur war den Kindern geläufig. So fanden die in einem Gruppenraum durchgeführten Schriftgespräche in einer gewohnten Lernumgebung der Kinder statt. Neu war für sie über das Thema Schrift zu sprechen. Während der Schriftgespräche wurde zur Orientierung ein Beispielfragenblatt mit altersgemäß formulierten Fragen nach den zugrundeliegenden Kriterien der Druckschrift sichtbar für alle SuS ausgelegt. Folgende Fragen steckten den thematischen Rahmen der Gespräche wie eine Gliederung ab:

Was könnt ihr gut lesen?
Könnt ihr alle Buchstaben gut erkennen?
Hast du schnell oder langsam geschrieben?
Ist deine Hand beim Schreiben locker?

Insgesamt wurden Tonaufnahmen von fünf Schriftgesprächen erstellt. Die ersten vier Gespräche wurden durch die untersuchende Studierende eingeleitet und begleitet.¹¹ Das fünfte Gespräch wurde ohne direkte Begleitung durch eine lehrbeauftragte Person im Gruppenraum mit angelehnter Tür zum Klassenraum durchgeführt.

In dem vierten und fünften Gespräch wurde die Schülergruppe durch eine Schülerin der zweiten Jahrgangsstufe erweitert. Die Aussagen dieser Schülerin werden in der folgenden Untersuchung nicht berücksichtigt und bewertet, um eine Vergleichbarkeit zu den vorherigen Gesprächen zu gewährleisten. Aus diesem Grund wird auch die Auswertung des dritten Gesprächs nicht auf die gesamte Gesprächsdauer ausgeweitet.

In Minute 17 mündete das Schriftgespräch in eine erneute Schreibphase, in der die SuS eine weitere Karteikarte zum Üben bearbeiteten. Hier kann das Gespräch abgetrennt werden, da die Grundlage der Gespräche, ein fertiges Schriftprodukt, für die Aufnahmezeit ab Minute 17 noch nicht vorliegt. Die durchschnittliche Länge aller ausgewerteten Gesprächsteile beträgt 16 Minuten.

7.2 Untersuchungsaufbau

Die Tonaufnahmen der Gespräche wurden zur Untersuchung der sprachlichen Handlungen nach *HIAT*¹² (Rehbein/Schmidt/Meyer/u.a. 2004) in dem Programm *EXMARaLDA* (Schmidt 2011) transkribiert. Neben einer verbalen Spur (v) wurde für jeden Sprecher eine Kommentarspur (k), die sowohl suprasegmentale Phänomene wie Prosodie als auch nonverbale Kommunikationselemente aufnimmt, und eine Betonungsspur eingerichtet. Nonverbale Elemente, die keinem Sprecher zugeordnet werden konnten und verbale Elemente von nicht am Gespräch beteiligten Personen wurden in einer zusätzlichen Kommentarspur (nn) verschriftet (vgl. Rehbein/Schmidt/Meyer/u.a. 2004, S. 8). Das Zusammenwirken von nonverbaler und sprachlicher Handlung sowie übereinanderliegender Sprechakte kann durch die Partiturschreibweise nach *HIAT* in die Interpretationen mit einfließen. Die Transkription stellt bereits eine erste Interpretation der Daten dar (vgl. Brünner 2012, S. 55). Den Empfehlungen Brünners folgend werden anhand von vorab formulierter Fragen Kategorien gebildet, mit denen das Datenmaterial nach Regularitäten analysiert wird. Verschiedene Ebenen der Kommunikation werden in

¹¹ Im Folgenden auch als Gesprächsbegleitung bezeichnet.

¹² Halbinterpretative Arbeitstranskription.

Kategorien erfasst zum Untersuchungsgegenstand einer *systematischen Korpusanalyse* (vgl. ebd. S. 58-59). Äußerungen werden in einer qualitativen Betrachtung der fünf Einzelgespräche den im Folgenden definierten Kategorien zugewiesen, um in der Gesamtschau Strukturen und Verknüpfungen der analysierten Ebenen erkennbar zu machen. Als Auswertungsgrundlage wird die Ausgabe der Transkripte im RTF verwendet. Einer Durchsicht der Transkripte nach Äußerungen schließt sich eine Bewertung der Äußerungen an.

7.3 Kategorienbildung

Untersucht werden die Gesprächssequenzen auf einer inhaltlichen und einer Gesprächsebene. Erstere betrachtet, ob die SuS sich zu bestimmten Sachverhalten äußern. Die zweite beleuchtet die Qualität der getätigten Äußerungen in Bezug auf gelungene Beiträge zur Förderung des Lernertrags und ob die Äußerungen aus eigener Initiative oder unter Einwirkung der Gesprächsbegleitung entstanden sind.

Die inhaltliche Ebene der Gespräche wurde mit Hilfe des oben beschriebenen, auf dem Tisch liegenden Fragenblattes angeregt. Die SuS stellten die aufgeführten vier Beispielfragen zu den drei Kriterien von Schrift. Im Weiteren wurde der zugrundeliegende Aspekt des Übens mit der Kartei 2, die Buchstabenverbindungen, besprochen, aber nicht gezielt abgefragt. Die Verbindungen stehen im Zusammenhang mit den zu betrachtenden Kriterien.

Zur Strukturierung der Analyse werden die beiden beschriebenen Ebenen tabellarisch erfasst und in Beziehung gesetzt. Die Transkripte werden nach Äußerungen der inhaltlichen Ebene durchsucht, die sich den Definitionen in Kapitel 4 folgend den Kategorien *Leserlichkeit*, *Formklarheit*, *Schreibflüssigkeit* zuordnen lassen. Außerdem wird das Sprechen der Kinder über *Buchstabenverbindungen* als vierte Kategorie auf inhaltlicher Ebene festgelegt.

Für die Einteilung der Gesprächsebene werden die Kategorien *konstruktiv* und *gelenkt* gewählt. Die Frage nach gelungenen Beiträgen zum Lernertrag wird in der Kategorie *konstruktiv+* oder bei nicht gelungenen Beiträgen *konstruktiv-* angegeben. Definiert wurde konstruktiv in diesem Zusammenhang als fruchtbar für den Lernerfolg. Konstruktive Beiträge regen ein weiteres Nachdenken über den Sachverhalt oder weitere Äußerungen und damit eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Gegenstand an. Es muss nicht zwingend ein offensichtlicher Austausch über den Gegenstand stattgefunden haben. Eine Feststellung mit Begründung entspricht in der Auswertung der

Kategorie konstruktiv+. Ein Beispiel ist: „Und das sieht auch nicht so schön aus, weil ich da auch schnell schreiben musste.“ (1. Gespräch, Z. 25-26)¹³

Die Reflexion, die die Schülerin leistet, ist das Erkennen eines Zusammenhangs zwischen schnell und schön. Mit der Verbalisierung des Sachverhalts wird unter Berücksichtigung der Erkenntnisse aus Kapitel 5.2 ein Lernzuwachs ermöglicht (vgl. S. 24-27). Bewertet wird in der Kategorie konstruktiv+/konstruktiv- die Offenheit, aufbauend auf den Schüleraussagen einen Lernerfolg durch das Hervorrufen einer unerwarteten Erkenntnis (vgl. Spitzer 2006), zum einen für sich selbst oder zum anderen für eine Mitschülerin oder einen Mitschüler, bewirken zu können. Ein Beitrag, in dem Alternativen aufgezeigt werden, wird in der Auswertung als konstruktiv betrachtet.

Eine von dem zur Orientierung ausliegenden Fragenblatt abgelesene Frage wird nicht in die Bewertung konstruktiv+/konstruktiv- aufgenommen, sondern erst eine entsprechende Antwort. Ist die Verständigung der Kinder über einen Gegenstand nicht gewährleistet, indem sie nicht über den gleichen Sachverhalt sprechen, wird der Beitrag als konstruktiv- gewertet.

Die zweite Kategorie auf der Gesprächsebene bezieht die gesprächsbegleitende Person als möglichen Auslöser der auf der Inhaltsebene eingeordneten Äußerungen in die Betrachtung mit ein. Schüleraussagen werden als *gelenkt+* gewertet, wenn es sich um eine direkt auf eine Frage der gesprächsbegleitenden Person geäußerte Antwort handelt oder sie durch Kommentare der Gesprächsbegleitung angeregt wurde. Äußerungen, die aus einem Schülergespräch entstanden, werden als *gelenkt-* eingestuft.¹⁴ Der Einfluss von Mimik und Gestik der begleitenden Person auf das Gespräch bleibt unberücksichtigt. Videoaufnahmen von Gesprächen könnten in weiteren Untersuchungen hilfreich sein, um diesen Aspekt mit aufzugreifen.

Betrachtet werden in der tabellarischen Auswertung nicht nur Einzeläußerungen der SuS, sondern auch Äußerungskomplexe, die dialogisch an einem Sachverhalt oder Gegenstand orientiert sind. Getrennt in zwei Äußerungen wird erfasst, wenn das Gespräch um einen Sachverhalt durch anders orientierte Äußerungen unterbrochen wird. Zu jedem Gespräch wird je eine Tabelle für Äußerungen zur Leserlichkeit, Formklarheit, Schreibflüssigkeit und zu Buchstabenverbindungen angelegt. Die Namen der SuS werden in der Reihenfolge der Beiträge eines Dialogs ausgehend von dem

¹³ Zur präziseren Auffindbarkeit der Äußerungen im Anhang wird das jeweilige Gespräch mit entsprechender Zeilennummer (Z.) des Transkripts aufgeführt. Auf die zusätzliche Angabe einer Seitenzahl wird aus Gründen der Übersichtlichkeit verzichtet.

¹⁴ Im Folgenden werden die Bewertungszeichen der Kategorien (+/-) auch verschriftet durch auslassen (+) oder durch eine negativierende Wortwahl, wie z.B. nicht konstruktiv oder keine gelenkte Äußerung, ersetzt (-).

impulsgebenden Kind notiert. Die zweite Spalte verzeichnet mit der angegebenen Zeilennummer die Position der Äußerungen im jeweiligen Gesprächstranskript. In den vier rechtsliegenden Spalten wird die vorgenommene Bewertung der Äußerungen eingetragen. Die tabellarische Auswertung verbindet eine quantitative Auszählung der getätigten Äußerungen mit der einer qualitativen Beurteilung.

Äußerungen zur Schreibflüssigkeit	Zeile	konstruktiv +	konstruktiv -	gelenkt +	gelenkt -
Merle, Leo und Julia	20-22		1	1	
Leo	24-25	1			1
Merle	25-26	1		1	
Leo	43		1	1	
Julia und Leo	97-100		1	1	
Leo	129-132		1	1	

Abbildung 1: Beispiel der Auswertungstabellen

7.4 Differenzierte Fragestellungen

7.4.1 Werden in den Reflexionsgesprächen mögliche Buchstabenverbindungen besprochen?

Unter dieser Fragestellung soll nun konkret an den Gesprächstranskripten untersucht werden, wo der Blick der Kinder hängen bleibt bei der Betrachtung ihrer Schriftprodukte in Bezug auf mögliche Verbindungen und wie sie dies versprachlichen. Das Üben mit der Grundschriftkartei 2 soll eine verbundene Handschrift anregen und die Kinder ermuntern über günstige Buchstabenverbindungen für ihre persönliche Schrift nachzudenken und zu kommunizieren (vgl. S. 15-16). Ob die untersuchte Lerngruppe in den Schriftgesprächen über Buchstabenverbindungen sprach, wird unter dieser Fragestellung ermittelt. In Verknüpfung mit den Fragestellungen der Unterpunkte 7.4.3 und 7.4.4 wird untersucht, ob getätigte Äußerungen einen produktiven Beitrag zum Lernzuwachs leisten können.

7.4.2 Wie bewerten die SuS die Kriterien Leserlichkeit, Formklarheit und Schreibflüssigkeit?

Das Sprechen der SuS bei der Betrachtung ihrer Schriftproben über die drei qualitätsbestimmenden Kriterien wird analysiert und den Kriterien zugeordnet. Ebenso wie zu den Äußerungen über Buchstabenverbindungen (Kapitel 7.4.1) erfolgt eine Beurteilung der Produktivität für den Lernertrag im Zusammenhang mit den in den beiden folgenden Unterpunkten formulierten Fragestellungen. Bezogen auf die im Kapitel 4

aufgeführten Definitionen zur Leserlichkeit und zur Formklarheit wird in der Auswertung eine Äußerung der Kategorie Leserlichkeit zugeordnet, wenn über Einzelfaktoren der Schrift gesprochen wurde. Hier besteht eine unmittelbare Nähe zur Kategorie Formklarheit. Erfragt wird die Formklarheit mit der Frage, ob alles gut zu erkennen ist. Gemeint ist: gut zu erkennen im Vergleich mit der vorgeschlagenen Grundschriftvorlage. In die Kategorie Formklarheit werden Äußerungen einsortiert, die den Gesamteindruck der Form eines Buchstabens im Bezug zur Vorlage betrachten. Äußerungen, die einen subjektiven ästhetischen Eindruck betonen, wie *schön*, *schick* oder *hässlich* werden der Kategorie Leserlichkeit zugeordnet, da Einzelfaktoren wie Neigungswinkel, Zwischenräume, Schriftgröße und -breite den ästhetischen Eindruck untermauern. Die Formklarheit berücksichtigt per Definition, abhängig von der Schriftvorlage, ebenso die Ästhetik und soll objektiv an den vorgeschlagenen Formen orientiert sein. Äußerungen, die einen Vergleich beinhalten („Das sieht aus wie ein H.“), werden der Kategorie Formklarheit zugeordnet. Eine weitere Analyse, warum ein Buchstabe beispielsweise einem anderen ähnelt, beinhaltet die Betrachtung der Einzelfaktoren eines Buchstabens und kann auch der Leserlichkeit zugeordnet werden.

In der tabellarischen Auswertung der einzelnen Gespräche werden die Kategorien Leserlichkeit und Formklarheit getrennt aufgeführt. Um Unsicherheiten in der Zuordnung aufgrund der ineinander greifenden Definitionen zu vermeiden, werden die Kategorien in der Ergebnisbetrachtung unter der Kategorie Ästhetik zusammengefasst.

7.4.3. Geben die SuS gelingende Beiträge zum Lernertrag?

Ob die Schüleräußerungen dazu beitragen, dass ein Lernprozess einsetzen kann, wird durch die Zuordnung der unter den Fragen der Kapitel 7.4.1 und 7.4.2 ermittelten Äußerungen in die aufgestellten Kategorien konstruktiv+ und konstruktiv- betrachtet. Die qualitative Bewertung der Äußerungen soll erste Aussagen über die Zweckdienlichkeit der Schriftgespräche ermöglichen.

7.4.4. Welchen Einfluss hat eine Lehrperson in den Gesprächen?

Die Einordnung der Schriftgespräche wird mit dieser Fragestellung um eine qualitative Einschätzung erweitert. Die Schüleräußerungen werden den Kategorien gelenkt+ und gelenkt- zugewiesen, um den Anteil an Eigenaktivität der Kinder herauszufiltern, der nach den Erkenntnissen in Kapitel 5.2 förderlich ist für einen Lernerfolg. Das fünfte Gespräch kann dahingehend Einblick geben, ob die Lehreraktivität (die Handlung der

gesprächsbegleitenden Studierenden) der Vorgespräche ein selbstreguliertes Lernen provozieren konnte (vgl. S.27).

Das Programm EXMARaLDA bietet mit der Funktion *count segments* die Möglichkeit einer Auszählung der einem Sprecher zugewiesenen Wörter. Aus diesen Zahlen wird der Sprechanteil der Gesprächsbegleitung in % ermittelt, um festzustellen, ob eine zunehmende Selbstständigkeit der SuS gewährleistet ist.

7.5 Auswertungen der Einzelgespräche

7.5.1 1. Gespräch

In diesem Gespräch werden die Redeanteile der SuS überwiegend durch kriteriengeleitete Fragestellungen der Studierenden eingeleitet. Unterstrichen wird das mit der geringen Anzahl nicht gelenkt bewerteter Äußerungen. Von den vier als nicht gelenkt eingestuften Äußerungen können drei als konstruktiv bewertet werden (vgl. S. A 169). In den Kategorien Formklarheit und Verbindungen deuten die Werte dem gegenüber auf eine mögliche Beziehung zwischen gelenkten Beiträgen und konstruktiv bewerteten Beiträgen. Ebenso enthalten die beiden Kategorien jeweils im Verhältnis zu den gewerteten Beiträgen eine Mehrzahl an konstruktiven Äußerungen. Die geringe Anzahl an Äußerungen zu Verbindungen (3) lässt keine eindeutigen Rückschlüsse zu. In den Kategorien Leserlichkeit und Schreibflüssigkeit überwiegen die als nicht konstruktiv beurteilten Beiträge. Mit je acht Beiträgen äußern sich die SuS zur Leserlichkeit und zur Formklarheit. Der hohe Anteil konstruktiver Äußerungen zur Formklarheit (7/8) lässt vermuten, dass den SuS ein analysierender Vergleich zwischen vorgegebenen Buchstabenformen und ihren Schriftprodukten leichter fällt als ihren ästhetischen Eindruck zu begründen (vgl. Kapitel 7.4.2). Der Kategorie Leserlichkeit können nur zwei konstruktive Beiträge zugeordnet werden. Auch Erläuterungen zur Schreibflüssigkeit, warum sie schnell schreiben konnten oder ob die Hand sich locker anfühlte, werden von den Kindern wenig gegeben. Ein Beitrag (1/5) erhält eine konstruktive Wertung, da eine Beziehung zwischen dem ästhetischen Eindruck und der Schreibgeschwindigkeit hergestellt wird (vgl. 1. Gespräch, Z. 25-26). Die vier gelenkt geäußerten Beiträge sind positive Antworten auf Fragen der Studierenden (vgl. ebd. Z. 20-21; 43; 98-101; 130). Der zweite konstruktive Beitrag wird erst nach einem zweiten Nachfragen der Gesprächsbegleitung geleistet (vgl. ebd. Z. 130-133).

In folgendem Diagramm wird die Verteilung der insgesamt 24 bewerteten Äußerungen des ersten Gesprächs auf die aufgestellten Kategorien dargestellt.

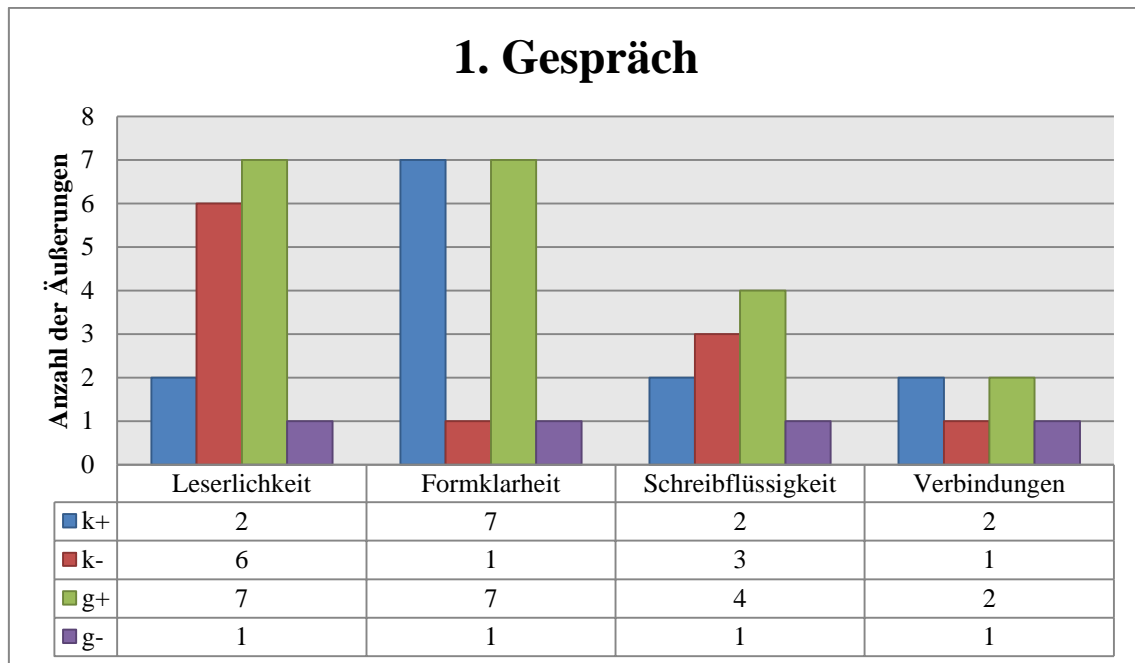


Abbildung 2: Balkendiagramm der aufeinander bezogenen Inhalts- und Gesprächsebene

Am Übergang von der Betrachtung des Heftes von Merle zum Heft des nächsten Kindes entsteht eine themenferne Unterhaltung, die auch die Erleichterung Merles ausdrücken könnte, dass ihre Schriftübungen nicht weiter betrachtet werden (1. Gespräch Z. 30-35). Das Abdriften wird mit einer Überleitung von der Gesprächsbegleitung beendet (ebd. Z. 35-36). Gezielte Nachfragen zur Schreibflüssigkeit und eine Aufforderung zum Schreiben und Fühlen des Schreibflusses an den nicht an der Unterhaltung beteiligten Schüler führt zur Betrachtung des nächsten Schülerheftes (ebd. Z. 36-43).

Äußerungen zur Leserlichkeit fallen nicht konstruktiv aus, wenn der Anblick der Wörter bewertet wird ohne weitere Begründung. Äußerungsfolgen wie: „Des ist da auch schön.“, „Obwohl der schief geschrieben ist.“ (vgl. ebd. Z. 57-59) enthalten einen Hinweis auf den Einzelfaktor Neigung der Schrift und werden konstruktiv bewertet. In den Zeilen 53-63 erarbeiten die Kinder, dass sie die sehr klein geschriebenen Buchstaben „ganz gut“ (ebd. Z. 59-60) schreiben und lesen können. Der Beitrag wird insgesamt als konstruktiv bewertet. Es bleibt aber fragwürdig, ob es sich um das Anbahnen eines Lernerfolgs zugunsten einer leserlichen Schrift handelt oder ob der zu erwartende Lernertrag eher einen Umweg im Lernprozess erzeugt. In Z. 105-106 wird eine geringe Schriftgröße ebenfalls positiv eingeschätzt, während in den Zeilen 122-124 ein Nachteil benannt wird.

Die Zeilen 76-94 enthalten einen Dialog zwischen Leo und der Gesprächsbegleitung, in dem Leo sich intensiv mit der Schreibung des kleinen R auseinandersetzt und seinen Mitschülerinnen konkrete Anleitungen gibt, wie es verschriftet werden kann, ohne dass es mit einem kleinen V oder X verwechselt werden kann oder, wie Julia bemerkt, einem großen N ähnelt. Er berücksichtigt in seinen Äußerungen sowohl die Buchstabenverbindung als auch die Schreibgeschwindigkeit. Gewertet werden zwei Äußerungen in der Kategorie Formklarheit aufgrund des Schwerpunktes seiner Beiträge, die Form des Buchstabens optimal abzubilden, um Verwechslungen vorzubeugen. Aufgeteilt in zwei Äußerungen wird der Dialog, da sich der nähere Sachzusammenhang zum einen auf Verwechslungen mit dem kleinen V bezieht und zum anderen auf Verwechslungsmöglichkeiten mit dem kleinen X.

Leo erklärt, dass er das Wort „alle“ (ebd. Z. 133) nach dem Üben des Schlaufen-L leichter verbunden schreiben kann (vgl. ebd. Z. 132-137). Die SuS können sich nicht darüber einigen, ob verbundenes Schreiben des Wortes zügiger ist als unverbundenes, weil zwei Kinder das Schreiben mit unverbundenen Buchstaben auch als Schreiben ohne Absetzen empfinden. Für sie ist Schreiben ohne Absetzen Schreiben in einem Bewegungsfluss. Luftsprünge zählen in dem Bewegungsfluss zur Verschriftung eines Wortes. Leo erfasst das verbundene Schreiben als grafisch auf dem Papier sichtbare Schrift. Jeder Luftsprung bedeutet für ihn ein Absetzen und damit auf das Wort alle bezogen, eine Unterbrechung im Schreibfluss. An diesem nicht gelenkten Dialog wird die Schwierigkeit der Definition einer verbundenen Schrift evident.

Nach der Auszählung mit Hilfe der Funktion `count segments` des Programms EXMARaLDA ergibt sich für die Gesprächsleitung ein Sprechanteil von 50% (vgl. S. A 174).

7.5.2 2. Gespräch

Die Hälfte aller gewerteten Beiträge im zweiten Gespräch gehört der Kategorie Lesbarkeit an. Davon werden alle Äußerungen gelenkt und acht von zehn als nicht konstruktiv eingestuft. Insgesamt werden 20 Äußerungen in die Bewertung aufgenommen. Zur Formklarheit und zu Buchstabenverbindungen werden alle Äußerungen konstruktiv bewertet. In der Kategorie Schreibflüssigkeit kann nur eine konstruktive und eine nicht konstruktive Äußerung gezählt werden. Bis auf einen Beitrag werden alle Äußerungen dieses Gesprächs von der Gesprächsleitung gelenkt getätigt.

2. Gespräch

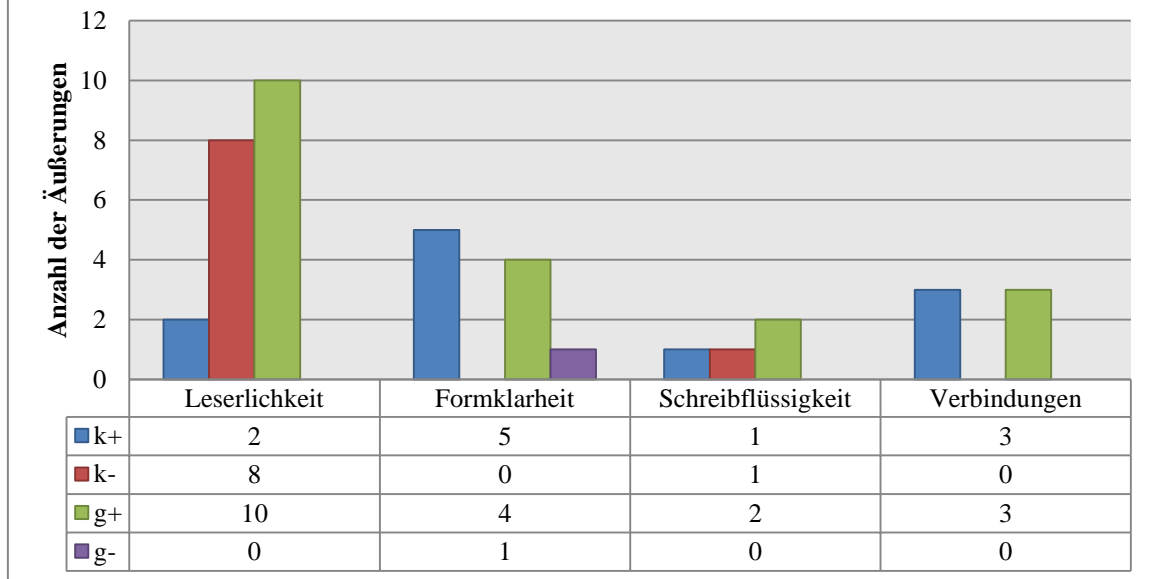


Abbildung 3: Balkendiagramm der aufeinander bezogenen Inhalts- und Gesprächsebene

Für die Studierende ist ein Redeanteil von 52% zu verzeichnen (vgl. S. A 174). Sie macht die SuS fragend auf Variationsmöglichkeiten der Schrift aufmerksam und erbittet Anregungen und Tipps für die anderen Gruppenmitglieder (vgl. ebd. Z. 14; 23-24; 51-52; 62; 75; 86-90; 109-117). Dabei werden die Schriftkriterien betrachtet, die Fragestellungen des Fragenblattes jedoch nicht exakt umgesetzt. Es ergibt sich eine Vermischung der Fragen zur Leserlichkeit und zur Formklarheit (vgl. ebd. Z. 3; 34-36; 72-73). Auftretende Probleme werden durch Probieren unterschiedlicher Schreibweisen während des Gesprächs erkannt und besprochen (vgl. ebd. Z. 18-23; 27; 125-128). In diesem Gespräch ist die Anzahl der Äußerungen zu Buchstabenverbindungen mit drei Beiträgen zu gering, um eindeutige Aussagen treffen zu können. Das betrifft zu dem die Kategorie Schreibflüssigkeit, in der nur zwei Äußerungen vermerkt werden.

Die Schülerin Merle ist im ersten Gespräch erleichtert nicht mehr über ihre Schriftprodukte sprechen zu müssen. Im zweiten Gespräch verdeckt sie ihr Heft, um unbeobachtet einen Nachtrag zu machen (vgl. ebd. Z. 16-17). Ihre Unsicherheit im Gespräch wird unterstrichen durch ihre negative Haltung in Zeile 17 und ihren Versuch etwas zu korrigieren, was keiner Korrektur bedurfte. Das Resultat der Korrektur ist eine Verwechslung von Groß- und Kleinbuchstaben (vgl. ebd. Z. 18-23).

7.5.3 3. Gespräch

Die Aufnahmezeit des dritten Gesprächs beträgt 31 Minuten und 40 Sekunden. In die Auswertung dieser Arbeit wird eine Gesprächsdauer von 17 Minuten und 13 Sekunden aufgenommen. Zum einen um eine Vergleichbarkeit mit den anderen Gesprächen zu gewährleisten, zum anderen bietet sich die Zeile 194 als Schnittstelle aufgrund des Beginns einer erneuten Schreibphase an. Die Besprechung der Schriftprodukte zu der Übung mit einer Karte aus der Kartei 2 ist abgeschlossen und die SuS beginnen mit Schriftübungen zu einer weiteren Karte.

Bewertet werden insgesamt 24 Äußerungen. Gegenüber den ersten beiden Gesprächen ist mit sieben Äußerungen eine Zunahme von Beiträgen in der Kategorie Verbindungen zu verzeichnen, die überwiegend konstruktiv gewertet werden. Es handelt sich in drei Fällen um unterstützend zur Erläuterung praktisch vorgeführte Verbindungsvarianten (vgl. 3. Gespräch, Z. 58-64; 71-72; 97-99). Zu der Kategorie Schreibflüssigkeit geben die SuS auch in diesem Gespräch nur zwei Beiträge, die je einmal konstruktiv und nicht konstruktiv sowie gelenkt und nicht gelenkt ausfallen. Daraus lässt sich erneut keine Tendenz ableiten. Zur Leserlichkeit äußern sich die SuS achtmal in gelenkter Form. Drei Äußerungen können als konstruktiv beurteilt werden. In die Kategorie Formklarheit können sieben Äußerungen einsortiert werden, die alle als konstruktiv bewertet werden. Gelenkt werden nur drei der sieben Beiträge. Den Ergebnissen nach zeigt sich, dass den SuS ein Vergleich ihrer Handschrift an vorgegebenen Formen in der Einführungsphase der Reflexionsgespräche besser gelingt als die Analyse motorischer Abläufe an eigenen Schreibvariationen (Schreibflüssigkeit).

Erstmals steigt die Zahl der nicht gelenkten Beiträge auf sechs an. Insgesamt führen die SuS in diesem Gespräch längere Dialoge miteinander und produzieren durch ihre intensive eigene Auseinandersetzung mit dem Thema mehr konstruktive Beiträge als in den vorangegangenen Gesprächen, die überwiegend fragend von der Studierenden angeleitet werden (vgl. Umfang der Zeilenangaben in den Auswertungstabellen, S. A 169-173). Der Sprechanteil der Studierenden verringert sich in dem ausgewerteten Gesprächsteil auf 36% (vgl. S. A 174). Dabei verlängern sich die Phasen der organisatorischen Gesprächsanleitung durch die Studierende, wie Einleitung, Lenkung zum Thema, Überleitungen zur nächsten Fragestellung und Aufmunterung zu gegenseitigem Lob (vgl. 3. Gespräch, Z. 122-124) und Tipps (vgl. ebd. Z. 138-139; 168-169; 188-189).

Fachliches Eingreifen erfolgt zur Unterstützung der Schülerin Merle. Ihr werden von der Studierenden Fragen zur Anregung der Reflexion über ihre Schriftprodukte gestellt (vgl. ebd. Z. 82-92; 96-103; 127-128). Merle äußert sich nur zögerlich und drückt ihren

Unmut über den Blick auf ihre Schriftprodukte mit dem Beitrag „Ja, guuuut wenn s sein muss.“ (ebd. Z. 108) und ihre Erleichterung, nicht mehr über ihre Schrift sprechen zu müssen, mit „Puh, zum Glück fertig!“ (ebd. Z. 147) aus.

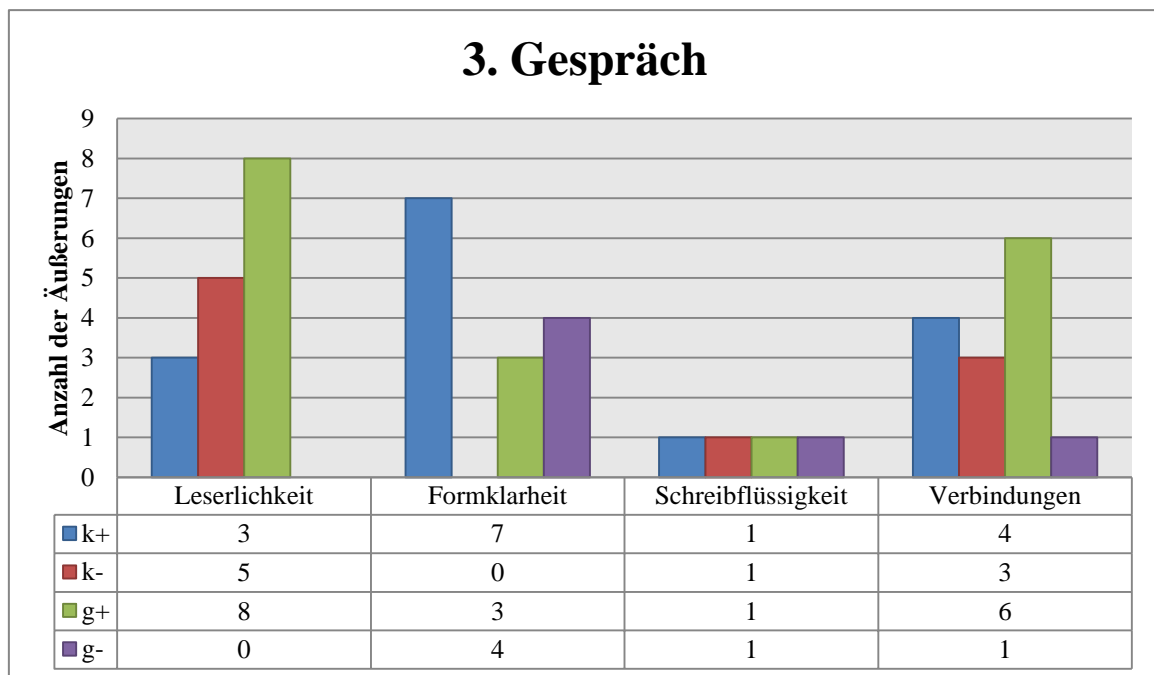


Abbildung 4: Balkendiagramm der aufeinander bezogenen Inhalts- und Gesprächsebene

Zum Verständnis für die Einordnungen der Beiträge wird zum einen die Zuordnung der Äußerung von Julia in Z. 132-134 in die Kategorie nicht gelenkt damit begründet, dass sie ihre Argumentation verfolgt, ohne auf den Kommentar der Studierenden einzugehen. Zum anderen werden Äußerungen, die eine Verbindung der Einzelkategorien zeigen, einem Schwerpunktthema zugeordnet. So wird der Dialog zu Buchstabenverbindungen in Z. 71-81 der entsprechenden Kategorie zugewiesen, obwohl ebenso Aspekte der Leserlichkeit und der Formklarheit mit besprochen werden.

7.5.4 4. Gespräch

Die Auswertung des vierten Gesprächs ergibt eine Dominanz konstruktiver Äußerungen zur Formklarheit (11/13). Zur Leserlichkeit und zu Verbindungen äußern die SuS je neun bewertbare Beiträge. Damit ist eine erneute Zunahme an Zuordnungen in die Kategorie Verbindungen angezeigt. Sieben Beiträge werden davon als konstruktiv eingestuft. Die Kinder sprechen weiterhin wenig über die Schreibflüssigkeit. Es können zwei gelenkte und nicht konstruktive Äußerungen beobachtet werden. In die Kategorie Leserlichkeit können neun Ausführungen der SuS eingetragen werden, von denen nur eine die Bewertung konstruktiv erhält.

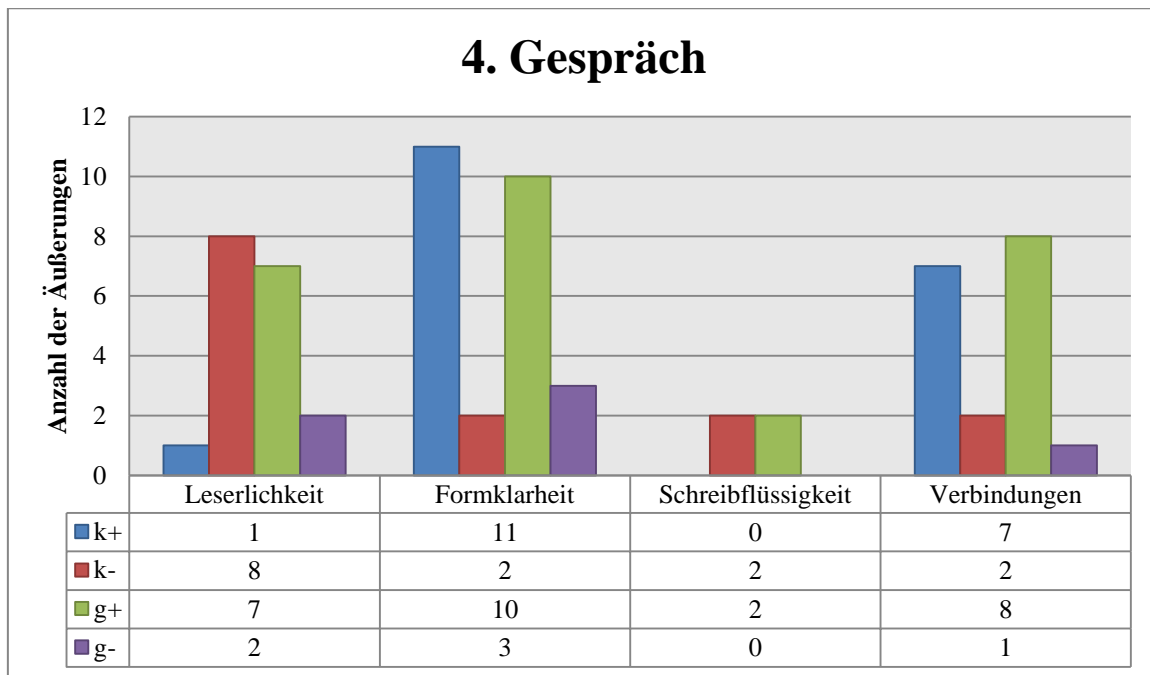


Abbildung 5: Balkendiagramm der aufeinander bezogenen Inhalts- und Gesprächsebene

Die Kinder äußern ihren ersten Eindruck über die Schriftprodukte in subjektiver ästhetischer Form und erlangen mit diesen Beiträgen eine nicht konstruktive Bewertung, da keine Begründung gegeben wird. Bei näherer Betrachtung fallen ihnen Sachverhältnisse auf, die durch eine genauere Beschreibung am Sachgegenstand oft mit einer konstruktiven Beurteilung in die Kategorien Formklarheit oder Verbindungen statt in die der Leserlichkeit eingeordnet werden (vgl. 4. Gespräch, Z. 21-26; 81-89; 122-124; 186-188). Auch nach einer Störung beginnen die SuS mit unspezifischen Aussagen zu den Schriftprodukten (vgl. ebd. Z. 189-192). Die relativ hohe Anzahl nicht konstruktiver Beiträge zur Leserlichkeit kann damit begründet sein.

Obwohl das Gespräch mit 33 bewerteten Äußerungen das beitragsstärkste ist, bleibt die Anzahl gelenkter Äußerungen mit 82% hoch. Unter Einbezug der vorherigen Gesprächsauswertungen ergibt sich die Tendenz, dass es den Kindern zunehmend gelingt zur Formklarheit nicht gelenkte Aussagen zu treffen. Der Redeanteil der Studierenden ist trotz ansteigender Gesprächslänge (20Minuten) mit 33% gegenüber den Vorgesprächen rückläufig. Kurze Nachfragen und Hinführungen zu Auffälligkeiten des vorliegenden Schriftprodukts von Seiten der Studierenden veranlassen dazu, in der Auswertung die darauf folgenden Beiträge der SuS als gelenkt zu bewerten (vgl. ebd. Z. 27; 39-40; 46; 97). In der ersten Gesprächshälfte bleiben die Beiträge der Studierenden neben den kurzen Hinführungen überwiegend auf organisatorischer Ebene. Es gelingt den SuS ein ausgewogener Dialog über ihre Schriftprodukte. Im letzten Drittel des Gesprächs steigt der Redeanteil der Studierenden von vorher 25% auf 46% an (vgl. S. A 175). Fragen

werden von ihr konkreter am Gegenstand gestellt mit direkten personenbezogenen Handlungsanweisungen, auch in Form von Interventionen (vgl. ebd. Z. 139ff). Es lässt sich ableiten, dass die Aufmerksamkeit und die Konzentrationsfähigkeit der Kinder nach 13 Minuten sinken. Das Verhalten der Schülerin Merle unterstreicht diese Prognose. Sie beteiligt sich in dem Zeitraum zwischen der 12. und der 16. Minute nicht verständlich am Gespräch, sondern singt und redet dazwischen. Im Rückblick auf die vorherigen Gespräche zeigt Merle erneut Erleichterung darüber, nicht weiter über ihre Schriftprodukte sprechen zu müssen (vgl. ebd. Z. 53-54). Auf Unsicherheiten in ihrer Gesprächsführung kann für dieses Gespräch nicht hingewiesen werden.

Am Gespräch nimmt als vierte Schülerin Rebecca teil. Sie begann kurz vor dem vierten Aufnahmetermin zu dieser Untersuchung mit dem Schreiben der Grundschrift und beobachtet erstmals den Ablauf eines Schriftgesprächs. Ihr Redeanteil beträgt 2% und wird nicht in die Auswertung aufgenommen (vgl. S. A 175). Zum Ende des Gesprächs werden ihre Schriftprodukte betrachtet. Die erfahrene Gesprächsgruppe äußert sich lobend über die Schrift und bemerkt, dass ein Tipp nicht nötig sei (vgl. 4. Gespräch, Z. 205-206). Ihre Erfahrungen über mögliche Buchstabenverbindung geben SuS dennoch als Anregung weiter (vgl. ebd. Z. 188-199).

7.5.5 5. Gespräch

Die ersten vier Gespräche werden durch die untersuchende Studierende begleitet und angeregt. Die Kinder werden durch gezielte Fragen auf die zu betrachtenden Kriterien gelenkt. Das fünfte Schriftgespräch führen die SuS selbstständig ohne Anleitung durch eine Lehrkraft, lediglich mit Hilfe des in allen Gesprächen ausgelegten Fragenblattes. Ziel der Anwendung des Fragenblattes ist es die Fragestellungen zu ritualisieren, um den Kindern einen Rahmen zu bieten, in dem sie eigenständige Reflexionsgespräche führen können. Genutzt wird das Angebot zur Orientierung nach Durchsicht des Gesprächstranskripts für jedes Skriftkriterium einmal (vgl. 5. Gespräch, Z. 39-40; 64-65; 176-178). Die fehlende Anwesenheit der Begleitperson in diesem Gespräch wird in einigen Sequenzen von den Kindern durch das auf dem Tisch liegende Aufnahme gerät ersetzt. Sie sind sich der Anwesenheit eines Mithörers bewusst und äußern das beispielsweise wie folgt: „[...] da wird Frau Gilster aber staunen, dass ihr hier so viel gemacht habt.“ (Ebd. Z. 55-56) Die Kinder weichen mehrfach vom Thema Schrift ab oder äußern sich fäkal sprachlich, kommen aber durch Wahrnehmen der Aufnahme situation wieder auf die Fragestellungen (überwiegend die Frage zur Leserlichkeit) des ausliegenden Fragenblattes zurück. Den Kindern ist zudem bewusst, dass alles Gespro-

chene durch die abwesende Studierende gehört und verschriftet wird. Zum einen kann das den provozierenden Gebrauch der Fäkalausdrücke begründen, der von der Klassenlehrerin eindeutig untersagt wird, und zum anderen, evtl. aus einem positiven Bindungsverhältnis zur Studierenden heraus oder aus Mitgefühl ihr gegenüber, eine Rückkehr zum geforderten Thema bewirkt haben (vgl. ebd. Z. 62-65; 80-83; 109-111; 137-139; 165-167; 174-176). Dem Spielen mit dem Aufnahmegerät und der Aufnahmesituation (vgl. ebd. Z. 85-101) folgt eine Intervention durch die Klassenlehrerin, die den Raum vermutlich aufgrund zunehmender Lautstärke betreten hat (vgl. ebd. Z. 101-103). Bewirkt wird ein erneuter Blick der Kinder auf die einzelnen Buchstaben, der nach 18 Sekunden unterbrochen wird durch Lehrpersonen aus der Nachbarklasse, die auch eine Nutzung des Gruppenraums anstreben. Auch nachdem die Lehrpersonen der Nachbarklasse den Raum verlassen haben, sind die SuS abgelenkt (vgl. ebd. Z. 103-116). Eine Minute später betreten die Personen erneut den Raum, um die Raumfrage zu klären. Sie verbleiben, ohne mit den Kindern zu sprechen, eine kurze Zeit (ca. 40 Sekunden) in dem Raum. In der Zeit beginnen die SuS mit einem Gespräch über Schrift und äußern sich konstruktiv. Eine fachliche Lenkung erfährt die Lerngruppe nicht. Die Anwesenheit der Lehrkräfte und der institutionelle Rahmen scheinen Einfluss auf das Schülerverhalten zu haben (vgl. ebd. Z. 117-124). Eine zweite Aufforderung zur Arbeit durch die Klassenlehrerin folgt auf eine als konstruktiv gewertete Äußerung zur Formklarheit von Leo. Anschließend folgen nicht konstruktiv gewertete Äußerungen zur Leserlichkeit. Das Eingreifen der Lehrkräfte bewirkt einerseits einen positiven Effekt auf die Gesprächsführung und provoziert Beiträge zum Thema Schrift. Andererseits kann es als Unterbrechung des Gesprächs betrachtet werden. Der Einfluss der von außen in das Gespräch eingreifenden Personen neutralisiert in seinen Auswirkungen die Qualität der Schüleräußerungen.

Aufgrund fehlender fachlicher Lenkung wird keine Bewertung in der Kategorie gelenkt+/- vorgenommen. Der Kategorie konstruktiv+/- werden insgesamt 25 zusammenhängende Äußerungen aus den Kategorien Leserlichkeit, Formklarheit und Schreibflüssigkeit zugeordnet. Der Kategorie Verbindungen entsprechend, sind keine Äußerungen zu verzeichnen. Deutlich zeigt sich eine Überlegenheit der Äußerungen zur Leserlichkeit, die überwiegend als nicht konstruktiv eingestuft werden. Es handelt sich vornehmlich um Beiträge, die ein subjektives ästhetisches Empfinden formulieren, aber keine Begründung dafür geben. Ausgedrückt wird dieses beispielsweise mit Bewertungen der Schriftprodukte als gut, am besten, schön oder hässlich (vgl. ebd. Z. 5-13; 15-18; 20-21; usw.). In einer Art Aufzählung deuten die Kinder auf die von ihnen als

gelingen bewerteten Schriftprodukte und erachten ihre Aufgabe in dem Gespräch vermutlich als erfüllt. Es gelingt ihnen in 16 Äußerungen zur Leserlichkeit nur dreimal eine weitere Erläuterung zu ihrer wertenden Aussage zu geben (vgl. ebd. Z. 20; 72; 155-156). Statt sich gegenseitig ein Feedback zu ihren Schriftprodukten zu geben, führen die SuS eine Art Umfrage oder Abstimmung durch, welches Wort das schönste ist (vgl. ebd. Z. 22-24; 167). Zur Formklarheit äußert sich die Gruppe achtmal. Davon sind fünf Beiträge mit konstruktiv zu bewerten. Wie bereits in den anderen Gesprächen sichtbar überwiegt der Anteil konstruktiver Beiträge in dieser Kategorie. Den SuS scheint es leichter zu fallen Formen zu vergleichen und zu erläutern als zu begründen, warum ein Wort leserlich ist oder nicht. Die letzte gewertete Äußerung entspricht der Kategorie Schreibflüssigkeit. Es entsteht der Eindruck, die SuS bemerken zum Ende des Gesprächs, dass sie noch nicht alle Fragen auf dem Fragenblatt beantwortet haben und fügen die letzten beiden Fragen zur Schreibflüssigkeit an, bevor das Gespräch beendet wird. Die Äußerung wird konstruktiv gewertet (vgl. ebd. Z. 176-180). Die Erinnerung an das Sprechen über Buchstabenverbindungen bleibt vermutlich aus, da das Fragenblatt keine explizite Frage dazu aufweist.

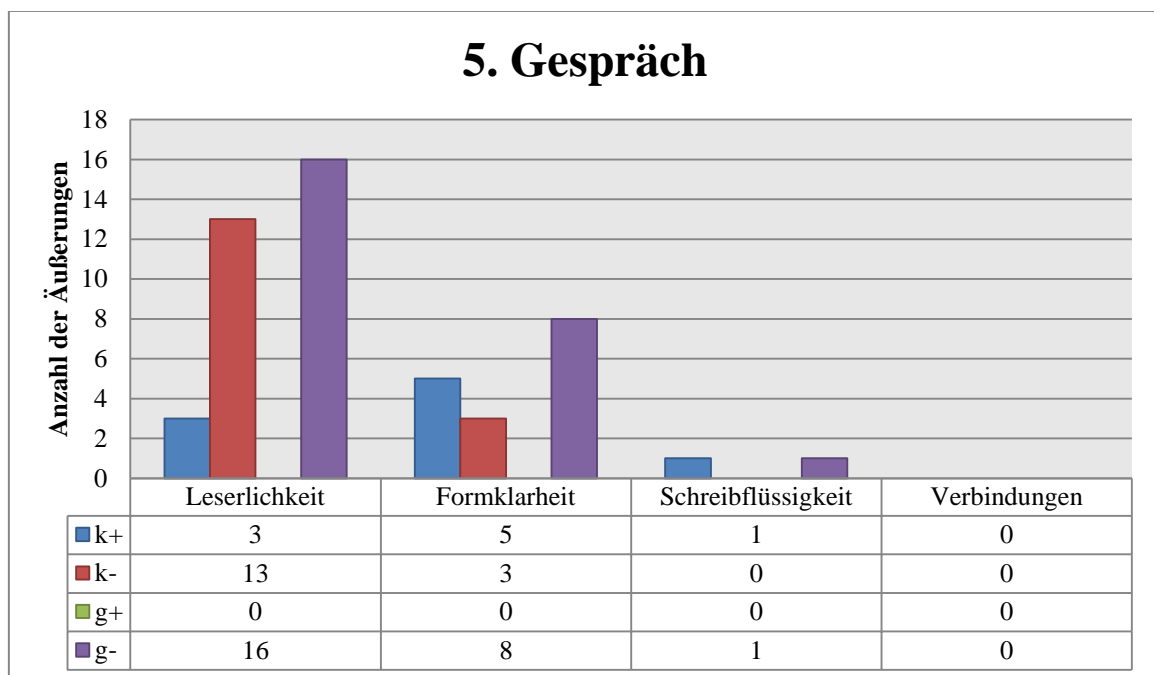


Abbildung 6: Balkendiagramm der aufeinander bezogenen Inhalts- und Gesprächsebene

7.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Registriert wurden insgesamt für die Kategorie Leserlichkeit 53 Äußerungen, für Formklarheit 41 Äußerungen, für Schreibflüssigkeit 12 Äußerungen und für die Kategorie Verbindungen 22 Äußerungen. Daraus ergibt sich eine Gesamtzahl von 125 gewerteten Äußerungen aus fünf Gesprächen.

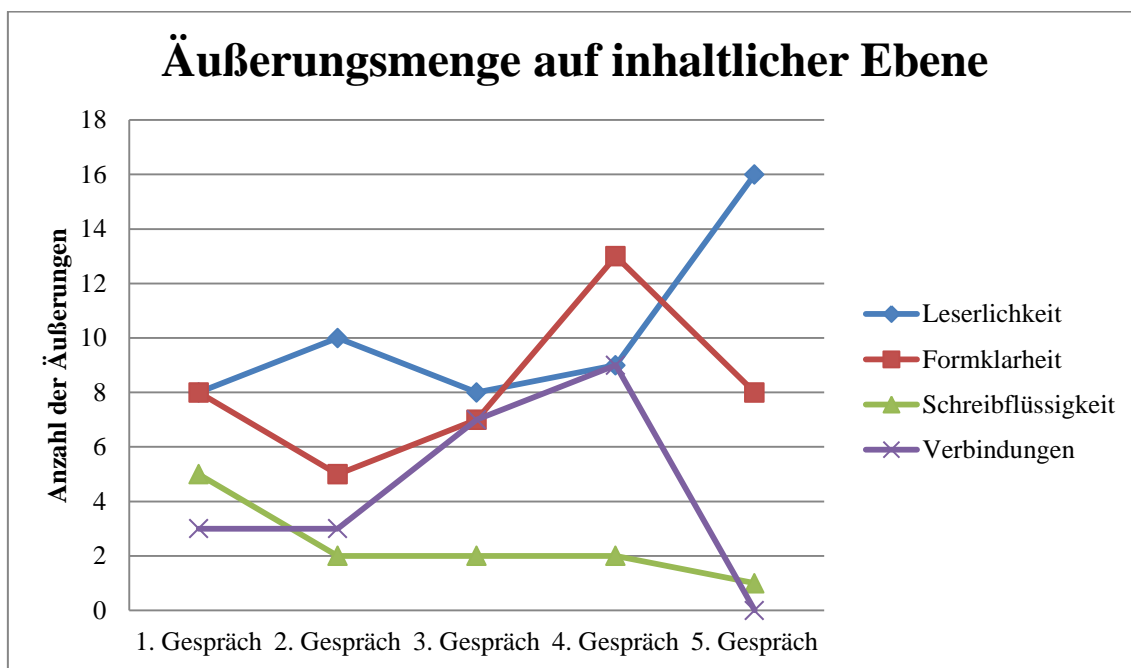


Abbildung 7: Diagramm Äußerungsmenge der Gespräche zu den inhaltlichen Kategorien

Grafisch wird eine relativ gleichbleibende Äußerungsdichte zur Leserlichkeit in den ersten vier Gesprächen mit einem deutlichen Anstieg im letzten Gespräch sichtbar. Die Betrachtung der Schrift unter diesem Kriterium fällt den Kindern den Ergebnissen nach vermutlich leicht. Sie beginnen ein Gespräch orientiert am ausliegenden Fragenblatt mit der Frage nach der Leserlichkeit. Im vierten und fünften Gespräch wird erkennbar, dass die SuS nach Unterbrechungen diese Frage als Gesprächseinstieg nutzten (vgl. S. 47-50). Weniger eindeutig ist die Anzahl der getätigten Äußerungen pro Gespräch zur Formklarheit zu interpretieren. Markant ist der Anstieg im vierten Gespräch, das insgesamt als erfolgreichstes Gespräch beurteilt werden kann. Im fünften, nicht gelenkten Gespräch fällt die Anzahl der Äußerungen auf den Mittelwert der ersten vier Gespräche (8) zurück und ist damit verglichen mit den anderen inhaltlichen Kategorien ebenso wie die Leserlichkeit von den Kindern am häufigsten betrachtet worden. Durchschnittlich ergibt sich eine Äußerungsmenge von neun, wenn die Leserlichkeit und die Formklarheit zusammengefasst als ästhetische Betrachtung gezählt werden. Über die Schreibflüssigkeit äußern sich die Kinder dem gegenüber gleichbleibend wenig.

Mit zunehmender Übung von Buchstabenverbindungen steigt auch der kommunikative Anteil zu diesem Thema. Im letzten Gespräch wurde kein Beitrag dazu geleistet. Anzunehmen ist, dass das Sprechen und Nachdenken über Buchstabenverbindungen sich noch nicht im Handeln und Denken der Kinder verfestigt hat und sie dies ohne Lenkung aus den Augen verloren haben.

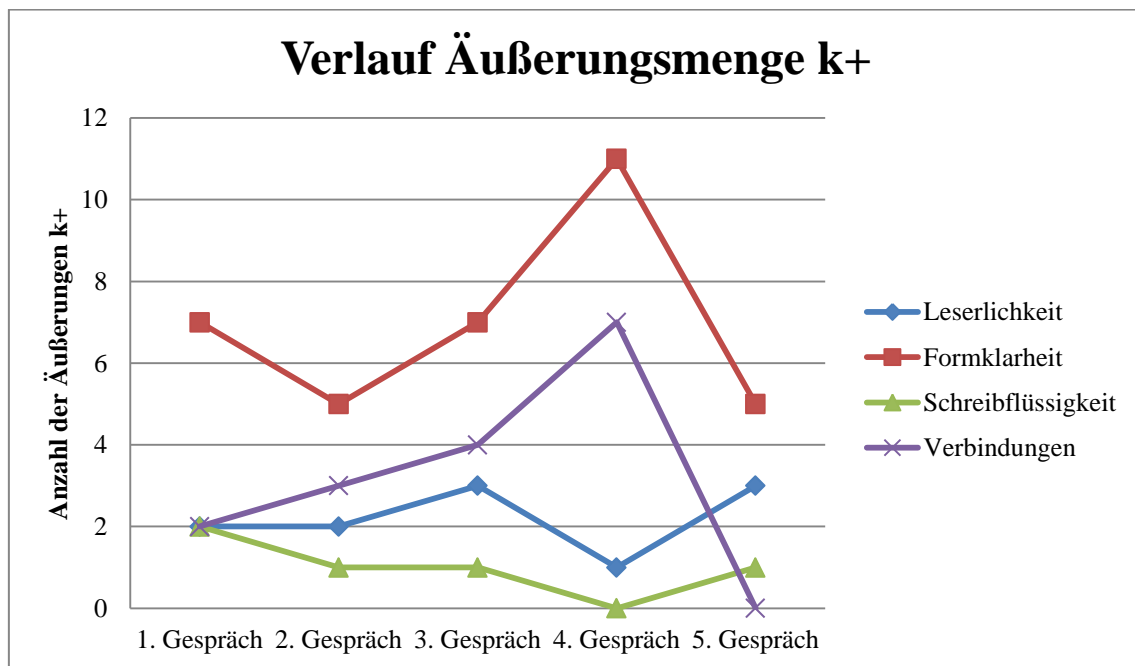


Abbildung 8: Äußerungen der Kategorie k+

Das Diagramm zeigt eine Auszählung der getätigten Äußerungen, die unter der Kategorie k+ eingeordnet wurden. Es ist zu der Äußerungsmenge auch eine qualitative Steigerung der Äußerungen zu den geübten Buchstabenverbindungen zu erkennen. Wenn die Kinder sich mit verbundener Schrift auseinandersetzen, gelangen ihnen fruchtbare Aussagen für ihren Lernerfolg.

In allen Gesprächen enthält die Kategorie Leserlichkeit ein Übergewicht an nicht konstruktiven Äußerungen. Das kann auf die nah beieinander liegenden Definitionen der Kategorien Leserlichkeit und Formklarheit und die in der Untersuchung vorgenommene Grenzziehung zurückgeführt werden. Alle Beiträge über das Aussehen der Schrift, die nicht konkret einen Buchstaben benennen, wurden als Bewertung der Leserlichkeit betrachtet. Daher beinhaltet die Kategorie eine Vielzahl unspezifischer Äußerungen, die ebenso die Kategorie Formklarheit betreffen könnten. Vor allem wenn der ästhetische Eindruck positiv ausfällt, sehen sich die SuS nicht veranlasst eine Begründung dafür abzugeben. Ob eine Äußerung sich auf die Form der Buchstaben oder auf die in Kapitel 4.1 erwähnten Einzelfaktoren der grafischen Darstellung bezieht, wird erst in einer

weiteren Erläuterung deutlich. Insgesamt fällt es den Kindern leichter die Form eines Buchstabens zu bewerten und dazu eine Erläuterung oder einen weiterführenden Hinweis zu geben. In allen Gesprächen wurden zur Formklarheit mehr konstruktive als nicht konstruktive Beiträge beobachtet. Werden die konstruktiven Beiträge der Kategorien Leserlichkeit und Formklarheit zusammengefasst, ergibt sich ein Durchschnittswert von neun Äußerungen. In der qualitativen Betrachtung der Beiträge zur Schreibflüssigkeit fällt dazu im Vergleich die Äußerungsmenge extrem niedrig aus. Von insgesamt 12 gewerteten Ausführungen der Kinder trägt nur ein Drittel nach dem Verständnis dieser Arbeit zum Lernertrag bei. Fällt den SuS zum einen das Sprechen über das Aussehen ihrer Schrift leicht, so gelingt es ihnen zum anderen kaum Gedanken zur Schreibflüssigkeit in konstruktiver Form zu äußern.

Eine qualitative Überlegenheit der Äußerungen zur Kategorie Formklarheit zeigt sich nicht nur an der Beobachtung zu den konstruktiven Beiträgen, sondern auch in der Betrachtung, welche Äußerungen durch den verbalen Einfluss der Studentin angeregt wurden.

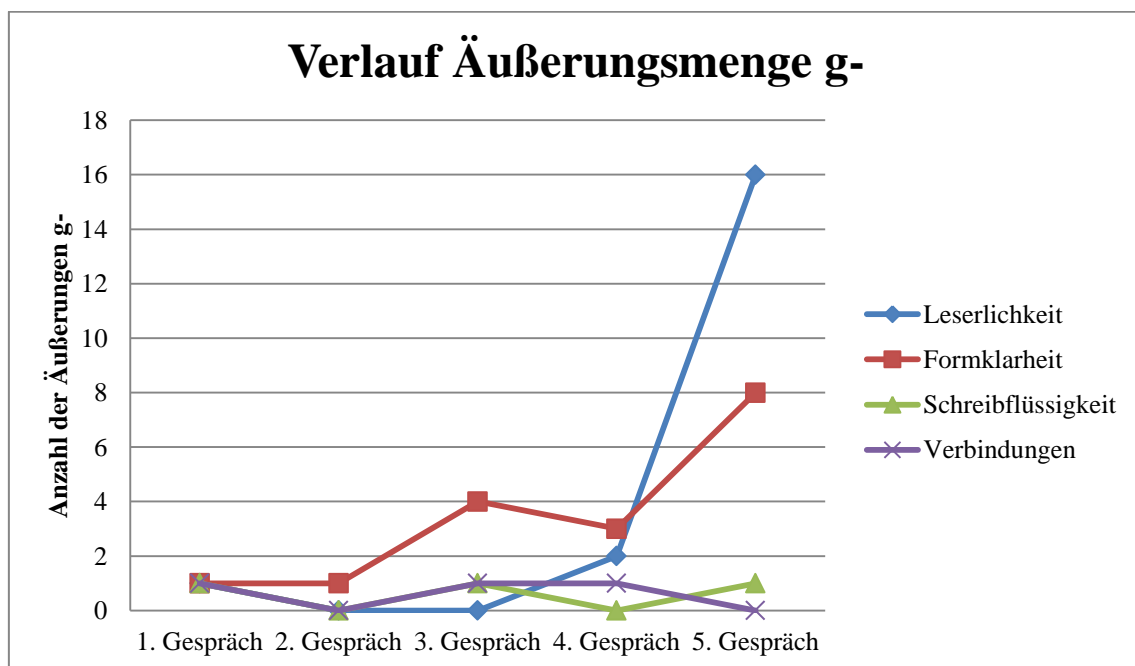


Abbildung 9: Äußerungen der Kategorie g-

Nicht gelenkt gewertete Äußerungen zur Schreibflüssigkeit und zu Buchstabenverbindungen bleiben gering. Dagegen scheinen die Kinder sich selbstständig an ästhetischen Aspekten der Schrift zu orientieren. Besonders im fünften Gespräch, in dem alle Äußerungen nicht gelenkt eingestuft wurden, ist eine klare Dominanz der Kategorien Leserlichkeit und Formklarheit zu erkennen. Vermutlich ist den Kindern aufgrund der kurzen

Übungszeit von Buchstabenverbindungen und der kriteriengeleiteten Betrachtung ihrer Schrift, die Relevanz von Verbindungen und Schreibflüssigkeit nicht so bewusst wie das Vergleichen ihrer Schrift unter Gesichtspunkten, die das Aussehen bewerten.

Der Analyse der Gesprächsanteile der einzelnen Personen ist zu entnehmen, dass die Sprechanteile der Studierenden sich von durchschnittlich 51% in den ersten zwei Gesprächen auf 34,5% in den letzten beiden Gesprächen verringern (vgl. S. A 174-176). Ihr Vorgehen die Schriftgespräche eingangs fragend zu gestalten und sich, mit zunehmender Übung und Sicherheit der Kinder im Sprechen über ihre Schrift, aus dem Gespräch zurück zu ziehen, kann das selbstständige Sprechen der Kinder über die ästhetischen Kategorien im letzten Gespräch begünstigt haben. Die Kinder folgten dem Muster an formulierten Fragen der Studierenden unter Berücksichtigung des Fragenblattes. Dabei wurden die ersten beiden Fragen für jedes besprochene Schriftprodukt berücksichtigt. Die Fragen zur Schreibflüssigkeit und das Besprechen der Buchstabenverbindungen konnte noch nicht eigenständig umgesetzt werden.

In der Auswertung der Einzelgespräche fiel der Blick in jedem Gespräch auf das kommunikative Verhalten der Schülerin Merle. Ihre Erleichterung, nicht mehr über ihre Schriftprodukte sprechen zu müssen, drückt sich in den Gesprächen ähnlich aus. Sie zeigt eine unsichere Gesprächsführung, wenn ihre Schrift thematisiert wird. Eine dadurch erzeugte Stresssituation behindert vermutlich eine bewusste Aufnahme von konstruktiven Äußerungen der Mitschüler und erschwert für Merle eine aktive Teilnahme an Reflexionsgesprächen über ihre Schrift. Mit Blick auf die in den Bildungsstandards erwarteten Gesprächskompetenzen, zeigt Merle Unsicherheiten in der Identitätsgestaltung. Die Kompetenz sich selbst angemessen präsentieren zu können und sich konstruktiv mit den Beiträgen der Gesprächspartner auseinanderzusetzen gehört zur Kommunikationsfähigkeit. Es ist anzunehmen, dass weitere Schriftgespräche, ohne den Einfluss eines Aufnahmegerätes, Merles Interaktionsfähigkeit infolge der selbstgesteuerten Handlungsmöglichkeit und der sozialen Einbindung in die Kleingruppe von Gleichaltrigen fördern.

8. Fazit

In dieser Arbeit wurde der Frage, ob Reflexionsgespräche in der Grundschule, wie sie im Konzeptvorschlag zur Grundschrift angeregt werden, den Weg der Kinder zu einer individuellen verbundenen Handschrift unterstützen können, nachgegangen. Herausgearbeitet wurde die Notwendigkeit eine verbundene Schrift zu erlernen, um zügiges Schreiben zu ermöglichen. Von einem Zwang, eine bestimmte normierte verbundene Schrift zu lernen, wird abgesehen. Vielmehr ermöglicht die Rechtslage eine Auswahl an Schriften mit unterschiedlichen didaktisch-methodischen Vermittlungskonzepten. Weitestgehende Einigkeit besteht in der Festlegung der Druckschrift als Anfangsschrift. Welche verbundene Schrift gelehrt wird, liegt in der Entscheidung von Schulen und Lehrkräften. Vor- und Nachteile der drei in Deutschland unterrichteten Ausgangsschriften wurden von Schreibdidaktikern diskutiert. Aktuell wird mit dem Vorschlag *Grundschrift* versucht, unter Berücksichtigung der Rechtsgrundlagen und der Einigung zur Druckschrift als Erstschrift, den Nachteilen der diskutierten Ausgangsschriften durch Vereinfachung von Schrift und Lehrmethode entgegenzuwirken. Aus allem verbundenen Schreiben heraus soll sich eine flüssig schreibbare, individuelle Schrift entwickeln, die einen kommunikativen Zweck erfüllt, indem sie formklar und gut lesbar ist.

Im historischen Rückblick auf die methodisch-didaktischen Konzepte zum Schriftenerwerb in Kapitel 2.2 ließ sich festzustellen, dass bereits vor etwa 100 Jahren die individuelle verbundene Handschrift aus den persönlichen Bewegungsvorlieben und der Kreativität der SuS entspringen sollte. Die Ansätze gleichen in ihren Ideen vom selbsttätigen Kind und von einem interessegeleiteten Lernen den heute formulierten Forderungen zur Schreibdidaktik.

In dem LufT-Schreibunterricht zu der vergleichenden Untersuchung Mahrhofers wird neben der schreibmotorischen Vereinfachung eine eigenaktive Verarbeitung des Lernprozesses auf metakognitiver Ebene in Form von Reflexion über Schrift angeregt. Die Ergebnisse zeigen eine ausgereifere und individuellere Schrift gegenüber LA und VA Schreibern am Ende des 2. Schuljahres. Unterschiede in der Leserlichkeit kann Mahrhofer nicht feststellen, wohl aber eine Tendenz, dass die Entwicklung der Schreibflüssigkeit für gute und schwächere SuS vorteilhaft durch den LufT-Schreibunterricht unterstützt wird. Der Konzeptvorschlag zur Grundschrift berücksichtigt die vorgeschlagene Vereinfachung der Schriftvorlage in Form einer handgeschriebenen Druckschrift ebenso wie die metakognitive Auseinandersetzung mit Schrift als ein Teilstück des selbstregulierten Lernprozesses der Kinder. Freie Wahlmöglichkeiten von Schriftgröße,

Lineatur, Schreibgerät und Buchstabenverbindungen sollen die individuelle Entwicklung der SuS unterstützen und werden durch eigene Reflexion und Feedback von Mitschülerinnen und Mitschülern sowie der Lehrkraft unter Berücksichtigung von Qualitätsmerkmalen begleitet. Eine fragende Haltung nach den Bewertungskriterien der Schriftqualität

Leserlichkeit, Formklarheit und Schreibflüssigkeit soll gemäß dem Konzeptgedanken die Ausbildung einer dem kommunikativen Zweck dienenden und praktikablen Handschrift auf individuellen Lernwegen unterstützen. Dabei wird mit den Kriterien Leserlichkeit und Formklarheit der ästhetische Eindruck zum Schriftprodukt und mit dem Kriterium der Schreibflüssigkeit das Empfinden des Schreibers bezüglich seines Bewegungsablaufs während des Schreibvorgangs beurteilt.

Um eine Aussage über das Instrument Schriftgespräch geben zu können, wurden Einflussfaktoren auf den Schriftlernprozess beleuchtet. Zunehmende Automatisierung bis hin zur Routine in den Schreibbewegungen gelingt durch die Verknüpfung von motorischen Bewegungsabläufen mit kognitiven Aktivitäten im Gehirn und dadurch bedingte gegenseitige Impulsgebung. Die grundlegende Motivation zum Handeln und Lernen wird, nach den Erkenntnissen der Gehirnforschung, durch Interaktionen im sozialen Rahmen unterstützt, da das menschliche Gehirn nach dem Belohnungsprinzip lernt. Lernen vollzieht sich, wenn neues Wissen an vorhandenes angeschlossen wird. Dazu müssen Parallelen im verfügbaren Wissen des Lerners gefunden werden. Eine selbstgesteuerte Suche nach neuem Wissen gewährleistet die Anschlussfähigkeit. Die Individualität jeden Lerners erfordert für den schulischen Kontext eine Varianz des Angebots zur Wissenserweiterung, um an die verschiedenen Vorerfahrungen der Kinder anknüpfen zu können. Wissensverarbeitung in verschiedenen Kontexten ermöglicht einen breiteren Zugang zu Vorwissen in folgenden Lernprozessen. Ein Transfer zwischen den Lernbereichen gelingt nach den Ausführungen in Kapitel 5.2, wenn den SuS die Verwendungsmöglichkeiten des Sachgegenstands bewusst sind und die Lernarrangements auf die sich verändernden Erkenntnisse der Lerner ausgerichtet sind. Metakognitive Lernstrategien, wie sie in Reflexionsgesprächen Anwendung finden, fördern nach den Erkenntnissen Hatties den Lernerfolg. Das Reflektieren des eigenen Lernprozesses der SuS und das Feedback von anderen Lernern und der Lehrperson unterstützen die Selbststeuerung des Lernprozesses und damit den Lernerfolg durch Anknüpfungspunkte im Vorwissen, die bedingt sind durch den Drang nach Belohnung. Die vom Grundschulverband angeregten Schriftgespräche sollen den Schrifterwerb vom Beginn des Schreibenlernens begleiten, indem die Kinder auf metakognitiver Ebene

ihren Lernprozess betrachten und wahrnehmen. Eine für das Lernen förderliche soziale Resonanz bekommen die SuS im kriteriengeleiteten Gespräch über ihre Schriftübungen. Die Kinder sollen mit zunehmender Kritikfähigkeit selbst über das aktive Sprachhandeln reflektieren und ihren Gesprächspartnern Feedback geben, um eine eigenaktive Entwicklung zu bahnen, mit dem für die Kinder ersichtlichen und angestrebten Ziel einer wertgeschätzten individuellen Handschrift.

Für das Lernen im Dialog ist die Gesprächskompetenz der beteiligten Personen grundlegend, um die soziale Resonanz gewinnbringend für den Lernertrag nutzen zu können. Themenerfassung, Ausfüllen der eigenen Rolle und Aufgabe sowie die der Gesprächspartner entsprechend wahrnehmen gehören nach Becker-Mrotzek zur Gesprächskompetenz, wie auch bei Unstimmigkeiten Unterstützung zu suchen und zu nutzen. Aus der Beobachtung der Schülerin Merle geht hervor, dass Selbstbewusstsein zur eigenen Person und Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten die Kompetenz zur Gesprächsführung beeinflussen und sich vermutlich auf den Lernerfolg auswirken.

Schriftgespräche thematisieren mit der Bewertung der Produkte die konservierende Funktion und mit der Dekodierung und einer reflexiven Beschäftigung unter Gleichaltrigen die kommunikative Funktion der Schrift. Die Lehrkraft begleitet durch Anregungen zur Entscheidungsfindung über die eigene Schriftproduktion der SuS und fungiert nicht als Norm setzendes Schriftvorbild. In Anlehnung an gemäßigt konstruktivistische Lehrmethoden ermöglicht das Schriftgespräch ein problemorientiertes und zielorientiertes Lernen durch kommunikative Auseinandersetzung mit der eigenen Schriftentwicklung. Systematisiert wird das eigenaktive Operieren der Kinder mit dem Lerngegenstand durch vorgegebene Bewertungskriterien, die fragend betrachtet werden sollen. Altersgemäß formulierte Fragen, die gesprächsbegleitend und sichtbar für die alle Gesprächsteilnehmer ausgelegt werden, bieten Unterstützung für die Gesprächsführung an.

Die beobachteten drei SuS aus dem ersten Schuljahrgang einer offenen Eingangsstufe nutzte diese angebotene Orientierungshilfe, um das von ihnen erwartete Gespräch über ihre Schriftübungen in Anlehnung an die Grundschriftkartei 2 zu führen. Besonders im fünften nicht von einer Lehrperson begleiteten Gespräch wird auf die vorgegebenen Fragen zurückgegriffen und das Fragenblatt in der Reihenfolge der Fragen abgearbeitet. Nicht aufgeführte Fragen nach den Schreibverbindungen, werden trotz vorheriger Übung in den vorangegangenen Gesprächen nicht von den Kindern verwendet.

Untersucht wurden die Transkripte von fünf Gesprächen aus einem Untersuchungszeitraum von sechs Wochen nach Äußerungen der SuS über geübte Buchstaben-

verbindungen und die aufgestellten Bewertungskriterien zur Grundschrift. Die getätigten Aussagen wurden danach bewertet, ob sie förderlich für den Lernertrag sein konnten und ob sie als eigenaktiv geleisteter Beitrag der Kinder betrachtet werden konnten. Differenziert betrachtet ergibt sich für das erste und zweite Gespräch eine geringe Betrachtung der einzelnen Buchstabenverbindungen. Im zweiten Gespräch wird auch die Schreibflüssigkeit wenig thematisiert. Die SuS sprechen vermehrt über die ästhetischen Aspekte ihrer Schrift. Dabei gelingt ihnen auch in den folgenden Gesprächen zunehmend ein analysierender Vergleich mit der Schriftvorlage. Ihre ästhetische Wertung anhand des Zusammenspiels von Einzelfaktoren der Schrift zu begründen gelingt hingegen seltener. Die beiden ersten Gespräche werden überwiegend fragend von der Studierenden angeregt. Daraus ergeben sich wenige eigenaktiv formulierte Beiträge der SuS.

Eine mögliche Beziehung zwischen gelenkt hervorgerufenen Äußerungen und daraus resultierenden konstruktiven Beiträgen kann in den ersten vier Gesprächen nur für die Kategorien Formklarheit und Verbindungen vermutet werden. Aus dem dritten Gespräch wird deutlich, dass eine zunehmende Dialoglänge über einen Sachverhalt die Konstruktivität der Beiträge positiv beeinflusst. Mit zunehmender Erfahrung in der Führung von Schriftgesprächen erhöhen sich die als nicht gelenkt bewerteten Beiträge der Kinder. Zurückgeführt werden kann das auf mehr Sicherheit der SuS in der Gesprächsführung und eine deutliche Rücknahme von sprachlichem Einfluss durch die Studierende. Das fünfte Gespräch bestätigt die sich abzeichnende Tendenz, dass die SuS orientiert an der Schriftvorlage konstruktiv für den Lernertrag kommunizieren können. Die Frage nach dem Bewertungskriterium Formklarheit, nach der Definition dieser Arbeit eine Orientierung an einer Schriftvorlage, scheint für Kinder verständlicher und daher leichter eigenständig und gewinnbringend zu beantworten zu sein als die weiteren differenziert erfragten Kriterien und die Buchstabenverbindungen.

Eine geringe Schriftgröße erachten die SuS im ersten Gespräch als leserlich und leicht zu schreiben. Im weiteren Gesprächsverlauf wird die Leserlichkeit kleiner Schrift von einer Schülerin in Frage gestellt. Es zeigt sich, dass die SuS in der Lage sind ihre Aussagen zu überdenken und zu korrigieren, ohne eine Vorgabe von außen zu erhalten. Die Schriftgespräche ermöglichen zum einen verschiedene Betrachtungs- und Herangehensweisen zur Schrift. Zum anderen erzeugt der kommunikative Aspekt von Schrift fast automatisch eine Verständigung auf eine leserliche Schrift.

Was ist verbundenes Schreiben? Diese Frage führt im ersten Gespräch zu einem Verständigungsproblem. Für weitere Reflexionen zum Schreibfluss und zu Verbindungs-

möglichkeiten könnte eine Betrachtung von Luftsprüngen in Wörtern und einzelnen Buchstaben angeregt werden, um die SuS auf das regelmäßige Vorkommen aufmerksam zu machen und das Gespräch und die Auseinandersetzung mit Luftsprüngen in fließenden Schreibbewegungen zu bewirken. Insgesamt ergibt die Auswertung der untersuchten Gespräche für das Bewertungskriterium Schreibflüssigkeit wenig Resonanz. Hiermit wird die Erfahrung von der Donks und Kindlers, dass die Bewertung der Schreibflüssigkeit eine höhere Anforderung an die Kinder stellt, bestätigt (vgl. S. 31). Es bedarf demnach noch weiterer Anregungen, die die SuS veranlassen über den Bewegungsablauf beim Schreiben nachzudenken.

Nachdem die Kinder in den ersten zwei Gesprächen kaum über geübte Buchstabenverbindungen sprechen, zeigen die Beiträge zunehmend eine höhere Qualität. Diese Steigerung ist vermutlich auf die vermehrte Übung von Buchstabenverbindungen und Beschäftigung mit dem verbundenen Schreiben zurückzuführen. Den Kindern gelingen konstruktive Äußerungen, solange ihnen Buchstabenverbindungen als Thema des Gesprächs bewusst sind. Im nicht begleiteten fünften Gespräch werden sie von den SuS nicht thematisiert. Eine ergänzende Fragestellung auf dem ausliegenden Fragenblatt könnte in selbstständig geführten Gesprächen eine Erinnerung darstellen, die es den Kindern erleichtert mit dem Thema vertraut zu werden. Das Lernziel der Grundschriftkartei 2 und der Gespräche zu den Schriftübungen, eine zügig zu schreibende und gut lesbare Handschrift durch mögliche Anwendung von Buchstabenverbindungen zu erlangen, ist den SuS den Untersuchungsergebnissen nach nicht ausreichend bekannt. Um eine selbstverständlichere Kommunikation der Kinder über Buchstabenverbindungen zu erzeugen, sollte den SuS dieses im Vorfeld klarer vermittelt werden. Eine Erweiterung des Schriftinventars jeden einzelnen Schreibers durch Buchstabenverbindungen ermöglicht das Finden der individuell ökonomischsten Handschrift.

Interessant für weitere Untersuchungen wäre der Verlauf folgender nicht begleiteter Gespräche. Die Kinder können ihr Wissen, wie in Kapitel 5.2 herausgearbeitet, selbsttätig in Reflexionsgesprächen erweitern. Setzen sie diese Möglichkeit in nicht begleiteten Gesprächen um? Bleiben sie bei der Betrachtung ästhetischer Aspekte oder sind sie zunehmend in der Lage über motorische Abläufe zu reflektieren? Das fünfte Gespräch verdeutlicht, dass es den Kindern ohne die Anwesenheit einer Lehrperson schwerer fällt, sachlich am Thema zu bleiben. Dem entgegenwirken könnte, durch höhere Sozialkontrolle, eine anfängliche Ritualisierung der Schriftgespräche in Kleingruppen im Klassenraum. Da die Kinder, Beobachtungen der Untersuchung nach, dem Fragenmuster der Studierenden auch in dem nicht begleiteten Gespräch folgten, kann eine

insgesamt fragende Betrachtung von Schrift im Unterricht, zum Beispiel am Tafelbild, den Blick der SuS auf ihre Schrift schulen und das Führen der Schriftgespräche unterstützen.

Gelingt den SuS die konstruktive Kommunikation über die drei Bewertungskriterien und über Buchstabenverbindungen, bleibt zu untersuchen, ob das Reflektieren und Sprechen auch zu Veränderungen in der alltäglichen Handschrift führt. Um über die Effizienz der Schriftgespräche aussagekräftig argumentieren zu können, wären breiter angelegte Untersuchungen hilfreich, die Einflüsse wie Geschlecht, Migration, soziale Herkunft, aber auch den Einfluss von Klassen- und Schulstruktur untersuchen. Einfluss auf die Motivation zum Lernen hat auch das Material mit dem die Kinder arbeiten. Kommentare der SuS zu den Sprüchen auf den Karten der Kartei 2 stellen ihre Beliebtheit in Frage (vgl. 4. Gespräch, Z. 196). Hieran kann angeknüpft werden und das Material sowie dessen Verwendungsmöglichkeiten betrachtet werden.

Mit der durchgeführten Untersuchung konnte gezeigt werden, dass die Kinder nach einer kurzen Einführungsphase mithilfe vorgegebener Fragen in der Lage sind, kriteriengeleitete Gespräche zu ihren Schriftprodukten zu führen. Dabei bleibt ihr Blick überwiegend an ästhetischen Aspekten der Schrift haften. Für die Reflexion der Schreibflüssigkeit und der eigenständigen Thematisierung von Verbindungsvarianten der Buchstaben fehlt es den an der Untersuchung beteiligten SuS vermutlich noch an Erfahrungen und Übung im verbundenen Schreiben und an der Ritualisierung der Schriftgespräche. Dass der kommunikative Austausch zumindest für die Bewertungskriterien Lesbarkeit, Formklarheit und, wenn von einer Lehrperson angeregt, für die Buchstabenverbindungen gewinnbringend gelingt, spricht für eine unterstützende Wirkung der Schriftgespräche zum Erlernen einer Handschrift. Aus den gelungenen Beiträgen der Kinder über die Formklarheit und auch zu den Verbindungsvarianten lässt sich schließen, dass die vorgeschlagene Schriftvorlage auf dem Weg der Kinder zur individuellen verbundenen Handschrift eine wichtige Orientierungshilfe darstellt, an der sie ihre persönliche Schrift messen. Durch die reflexive Beschäftigung mit der Handschrift, über das einfache Üben von Bewegungen hinaus, erweitern die Schriftgespräche die Wahrnehmung von Lernprozess und -gegenstand und erhöhen damit den Lernertrag.