

Emines Weg zur Schrift

Emine war ein Mädchen, dem man als Lehrer vorsichtig begegnen musste. Obwohl schon ein Jahr zurückgestellt, war sie nach Besuch der Vorklasse noch immer ein zierliches, blasses Kind mit dicker Brille und eingesunkenem Körper. Ein ›Nichts‹, das man kaum ansprechen durfte. Leicht zu verschrecken. Häufig krank. Sehr leise lispelnd. Sie weinte viel und ging des öfteren früher nach Hause.

Ein Hausbesuch machte den schwierigen Hintergrund deutlich: Vater, Mutter, vier Kinder. Vater im Schichtdienst, Mutter putzt. Beide Eltern der deutschen Sprache so gut wie nicht mächtig. Der älteste Bruder besuchte die Schule für Lernhilfe. Der zweite Bruder saß mit schwachen Leistungen in der zweiten Klasse. Der jüngste Bruder war ein unerträglicher Tyrann, der zügellos machte, was er wollte. Das Kinderzimmer: 2 Betten, 2 Matratzen, 1 Schrank für Kleider, 1 Fernseher mit Gameboy. Keine weiteren Spielsachen oder Bücher. Das Wohnzimmer: Eine Schrankwand, ein Tisch, eine alte Couch mit Sessel, ein Wandteppich mit orientalischem Motiv und am Boden ein lila Teppich mit pinken Dinosauriern.

Der Schriftspracherwerb erfolgte in der Klasse nach REICHENS Methode ›Lesen durch Schreiben‹. Das erste Wort in der Klasse hieß ›ich‹. Die Kinder malten sich dazu

A simple, handwritten drawing of the word 'ich' in a cursive script. The letters are dark and somewhat shaky, with the 'i' and 'h' being the most prominent.



Das erste Schuljahr

Emine war in die Mädchengruppe gut eingebunden, hatte im Unterricht aber offenkundige Probleme. Über ihre allgemeine Leistungsschwäche und Ängstlichkeit sowie die geringen Deutschkenntnisse hinaus, behinderten sie beim Schreibenlernen ihre extrem gehemmte Ausdrucksfähigkeit, die sich nahezu als Ausdrucksverweigerung beschreiben ließ, ihre schlechte Sehfähigkeit, ihre Sprachfehler und eine ebenfalls feststellbare akustische Wahrnehmungsschwäche. Der Vorteil von REICHENS Methode,

die neben Lautier- und Buchstabierübungen den Schriftspracherwerb an inhaltlich sinnvolle Schreibanlässe anbindet, konnte bei Emine keine Wirkung entfalten. Emine war bis zum Schuleintritt so anregungsarm aufgewachsen, dass unsere Schreibanlässe sie zu nichts stimulierten. Ihr allgemeiner Wissensstand war so gering, dass sie auch bei Lautierübungen stets die Begriffe gesagt bekommen musste, die auf den Bildern dargestellt waren und dadurch kaum selbständig arbeitete.

Im November schrieb sie auf einem Arbeitsblatt: MTSch (Mond), HS (Haus), KÖel (Krokodil), Lw (Löwe), RSe (Rose), SrT (Säge), WKl (Wolf), Sdr (Zauberer). Zu diesem Zeitpunkt konnten die Kinder der Klasse diese Wörter – von zwei Ausnahmen abgesehen – gut verständlich schreiben. Viele schrieben eigene Sätze oder gar kleine Geschichten und die Hälfte konnte bereits in Ansätzen lesen.

Da Sonderschullehrerstunden an der Schule nicht verfügbar waren und die amtliche Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Emine's Verbleib in der Klasse gefährdet hätte, wurde das Kind von einer Studentin informell überprüft. Die Ergebnisse bestätigten den Augenschein: Neben einem IQ von 62 wurden weit unterdurchschnittliche Leistungen in den Bereichen Motorik, Auge-Hand-Koordination und visuelle Wahrnehmung festgestellt. Ferner war sie nicht in der Lage zwischen den Lauten b/p, d/g, s/sch und ch/sch klar zu unterscheiden, was mit hörbaren Sprechproblemen korrespondierte. (Vergl.: RÖDLER 1998)

Dieses Ergebnis war für den Lehrer insofern eine Entlastung, als er dem Kind, wie im Gutachten empfohlen, guten Gewissens weiterhin zusätzliche Entspannungs- und Bewegungsphasen sowie insgesamt mehr Zeit lassen konnte. Er achtete darauf, ihr größer geschriebene Arbeitsblätter zu geben und bemühte sich um den Beginn einer logopädischen Behandlung, was aber nicht kurzfristig zu erreichen war. Er beantragte eine «sozialpädagogische Lernhilfe» für das Kind, die auch bewilligt wurde, und schließlich kontaktierte er den Hort, um von den Erzieherinnen deren Eindruck von Emine zu erfragen. Dort bekam er die positive Rückmeldung, dass Emine entgegen früherer Befürchtungen gerne in die Schule ginge und ihnen dadurch inzwischen ein Stein vom Herzen gefallen sei. Sie hätten große Angst vor der Einschulung gehabt. Außerdem hätte Emine gelernt, sich die Schleife am Schuh zu binden, und das sei – neben ihrer Freude an der Schule – ein Zeichen für ihre insgesamt gute Entwicklung.

Ende des ersten Halbjahres begann die Lernhilfe. Mit der Studentin wurde abgesprochen, dass es vor allem darauf ankommt, Emine aus den engen familiären Beschränkungen zu lösen und mehr «ins Leben» zu führen. Sie sollten viel unternehmen (Zoo, Museum, bummeln, U-Bahn fahren, einkaufen), sich dabei viel unterhalten und jedes Mal etwas (möglichst darüber) aufschreiben.

Diese Aufgabe stand im Zusammenhang mit dem allgemeinen Unterricht. Alle Kinder führten seit Januar ein <10-Minuten-Heft>, in das sie jeden Tag zehn Minuten etwas hineinschreiben sollten. Gleichzeitig gab es an drei Tagen in der Woche den <Zeigekreis>, in dem nicht nur mitgebrachte Kuscheltiere gezeigt werden durften, sondern der vor allem auch für Bilder, Bastelarbeiten und natürlich für Geschriebenes offen war, wobei der Lehrer zu diesem Zeitpunkt für viele Kinder die Texte vorlas. Bei der Absprache mit der Lernhelferin ging es also auch darum, Emine besser in diesen zentralen Teil des Klassengeschehens zu integrieren. Die Erzieherinnen des Hortes wurden im gleichen Sinne informiert.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die anregungsarme Umgebung durch guten Unterricht alleine nicht wirklich ausgeglichen werden kann. Klassenunterricht muss sich, auch und gerade in Integrationsklassen, immer auf die Gruppe beziehen. Die Individualisierung der Lernwege in der Gruppe hilft extrem leistungsschwachen Kindern wie Emine nur insoweit, als sie das Kind entlastet. Wirklich nutzen kann das Kind diese Chance aber nicht. Wäre es dazu in der Lage, könnte es einen eigenen Weg finden, hätte es seine Lernbehinderung nicht. Insofern ist wichtig, dass außerschulisch sozial verursachte Lernbehinderungen auch außerschulisch angegangen werden, damit das Kind innerschulisch wirklich integriert werden kann.

SchPF	SI
MSche	
Gme	Gummi
Blme ^{Post gut}	Blume
Hare ^{gut}	Haare
Shez ^(schell)	HERZ
Sulhez	Schulranzen
Lsch	Licht

TW Bm	Tannenbaum
BW SC	Bleistift
Klehu	Veronika
RdhuwR	Radiergummi
TW IR	Tisch

Während die anderen Kinder sich im Frühjahr und spätestens nach den Sommerferien selbständig an kleine Geschichten herantasteten, beschränkten sich Emine's Fortschritte darauf, mehr Laute richtig abzuhören und richtig aufzuschreiben. Außerdem gewöhnte sie sich die kleinen Buchstaben im Wort an, wie die folgenden mit der Lernhelferin entstandenen Handschriften aus dieser Phase dokumentieren, denen ich den Text eines anderen Kindes zum Vergleich zur Seite gestellt habe (Abb. 2-5). Eine eigene Schreibmotivation bestand bei Emine noch immer.

Abb. 2 + 3

2. Klasse: Das Netz beginnt zu tragen

In der zweiten Klasse zeigte sich, dass die Entscheidung, Emine in der Klasse zu behalten, richtig war. Schon nach den Sommerferien wurde ihre Schrift lesbarer und fanden sich zunehmend richtig lautierete Wörter. Im Oktober schrieb Emine ihren ersten eigenen Text in der Schule:

Ich war zu Hause. Da habe ich geklingelt. Dann habe/ Dann hats geklingelt. Cousine. Wir haben Puppen gespielt (Abb. 6).

Das war ein Text, wie ihn andere schwache Schreiber etwa in der 25.-30. Schulwoche geschrieben hatten, aber es war eben endlich ein eigener Text. Es war die erste verständliche Botschaft, die erste geschriebene Geschichte.

Um Weihnachten fanden sich die ersten Texte mit Satz und Wortgrenzen (Abb. 7). In den nächsten Monaten entwickelte sich Emine zu einer richtigen Vielschreiberin, die mit Lust kleine Geschichten verfasste und dem Lehrer zu lesen gab. Im Kreis war sie noch immer still. Vorgelesen werden durfte nichts.

Mit der 2. Klasse kam für ein anderes Kind, das mit festgestelltem Förderbedarf bereits ein Jahr lang informell

15 204.95
Ge h
MT
MELANI
in
DADS
SCHTA
Schwimmboot

Abb. 4

Wir haben gestern
im Hort draußen
Hausaufgaben gemacht.
In den ferien war
ich nicht im Hort.

Abb. 5 (Meryem)

Gestern habe ich
mit SABINE stundenlang
geschwätzt.

Abb. 6

ich war zu huse
Das Suber DASA DKL N
Dach Harp
Dach HSKT
gusehe
Mitabi Pumpgeschline
10.95

Heute faein Wir
 Wei nachten.
 Heike hat gesehente
 für uz.
 Ich war net gitig.
 24. 72. 95
 Heute habe Di. Dami.
 gab es, b. St. ag. Di.
 Ist mein E. Franke.

Abb. 7

beiden Kindern einen VA-Lehrgang als Angebot und vereinzelt tauchten nun in Emine's Texten einzelne Buchstaben oder Wörter in Schreibschrift auf. Im Februar versuchte Emine sich erstmalig an Geschichten in Schreibschrift (Abb. 8).

9.2.96
 Ich habe Katzen
 buch. dan habe ich
 themabuch
 dan habe ich
 schnupfen.
 10.2.96
 Mein bruder
 gut in schule
 der heißt hakan.

Abb. 8

Wer Emine aus den Anfängen der ersten Klasse kannte, konnte über die explosiven Fortschritte in der zweiten Klasse nur staunen, die sich bei genauem Hinschauen als selbstgesteuertes Herantasten an schulische Leistungserwartungen beschreiben lassen. Trotzdem blieb offenkundig, dass Emine's Entwicklung davon abhängig blieb, dass man ihr weiter einen Sonderstatus zubilligte. Daher leiteten der Klassenlehrer und die Sonder-

die Klasse besuchte, eine Sonderschullehrerin in die Klasse und Emine nahm an diesem vierstündigen Förderunterricht teil. Dieses Mädchen hatte in den Sommerferien von seinem Bruder eine Buchstabentabelle mit Schreibschriftbuchstaben bekommen und sich dadurch die Schreibschrift beigebracht, die der Lehrer von ihm noch ferngehalten hatte.

Die Sonderschullehrerin gab beiden Kindern einen VA-Lehrgang als Angebot und vereinzelt tauchten nun in Emine's Texten einzelne Buchstaben oder Wörter in Schreibschrift auf. Im Februar versuchte Emine sich erstmalig an Geschichten in Schreibschrift (Abb. 8).

9.2.96
 Ich habe Katzenbuch. Dann habe ich Themabuch (zum Unterrichtsthema; KR.) Dann habe ich Schnupfen.
 10.2.96
 Mein Bruder gut in Schule. Der heißt Hakan.

Von solchen Einzelfällen abgesehen bestand Emine jedoch bei eigenen Texten weiter auf der besser vertrauten Druckschrift. Erst nach den Osterferien begann sie, die Schreibschrift als Regelschrift zu verwenden.

schullehrerin im Blick auf die sich inzwischen neu eröffnete Möglichkeit, eine I-Klasse zu bilden, ein Überprüfungsverfahren ein. Gleichzeitig wurde ein schwerhöriges und in der Folge schlecht sprechendes und verhaltensschwieriges Kind der Klasse zur Überprüfung gemeldet und aus einer Parallelklasse wurde nach den Osterferien ein viertes Kind aufgenommen, dessen Förderbedarf auf Lernhilfe im Überprüfungsverfahren ebenfalls festgestellt worden war und das Emine beste Freundin werden sollte.

3. Klasse: Emine liest und schreibt

Schauen wir uns die zwei hier abgedruckten Heftseiten vom ersten Halbjahr der 3. Klasse an, so fällt vor allem auf, wie leicht Emine inzwischen ihre Geschichten schreibt. Wenn man dies mit den frühen Handschriften vergleicht und sich an die Testergebnisse bezüglich ihrer motorischen Kompetenz (PR 3!!) erinnert, kann das nur überraschen.

Ich glaube, dass diese signifikante Verbesserung vor allem der äußere Ausdruck ihrer inneren Entwicklung ist. Die Gelöstheit in der Schrift entsprach dem unbefangenen, fröhlichen Wesen, das sie entwickelt hatte und das sich inzwischen in Frechheiten (im Hort und dem Lehrer gegenüber) erprobte. Auch die Lernhelferin sprach die neue ungewohnte Keckheit

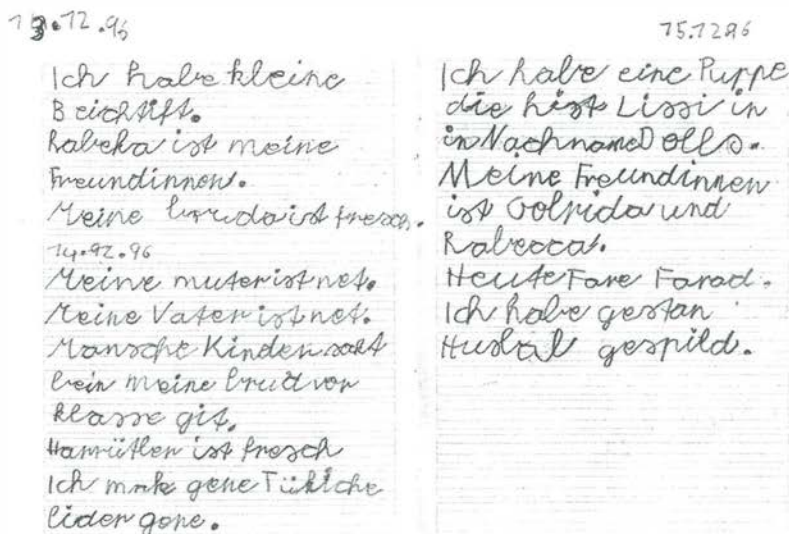


Abb. 9/10

von Emine an. Immerhin war zu diesem Zeitpunkt ihre ängstliche Seite noch an der Stelle sichtbar, dass sie als einziges Kind nicht mit auf Klassenfahrt fuhr. Diesen Schritt wagte sie noch nicht.

Mitte der 3. Klasse war Emine eine echte Alphabetin geworden. Sie konnte sich in kleinen Texten mitteilen und sie konnte kleine Texte lesen. Aber wie es in der Schule eben ist: Wenn ein Kind eine Stufe erreicht hat, sehen alle Beteiligten plötzlich die noch bestehenden Lücken. Gleichzeitig zerrinnt die verbleibende Zeit. Eine Rückstufung kam für Emine aus verschiedenen Gründen nicht infrage. Insofern begann die neue Perspektive ›sinnentnehmendes Lesen‹, ›Verbesserung des deutschen Ausdrucks‹ und Entwicklung klarerer Rechtschreibvorstellungen dringend zu werden und legte sich zunehmend als Last auf die Beteiligten.

Die Lernhelferin rief öfter an. «Emine weiß so unglaublich wenig, wenn man sich mit ihr unterhält. Es sind immer die gleichen Geschichten, die sie schreibt. Sie wächst nicht wirklich über das lautierende Schreiben hinaus. Ihre lispelnde, hauchende Aussprache verändert sich nicht.»

«Ja!», sagte der Lehrer, «Sie dürfen aber nicht vergessen, dass Emine eben wirklich ernste Probleme hat. Wir haben nicht ohne Not den Förderbedarf feststellen lassen. Sie müssen mehr dahin schauen, wie weit Emine durch Ihre Hilfe schon gekommen ist. Das ist doch viel weiter, als zu Anfang der Lernhilfe zu erwarten war. Sie müssen Emine vor allem weiter häufig ermutigen. Gerade jetzt darf nicht immer nur gepaukt werden. Und machen Sie weiter viele Unternehmungen mit ihr.»

Die Lernhelferin schenkte Emine eine Uhr und lernte mit ihr die Zeit ablesen. Sie kontaktierte eine freie Logopädin und hatte Erfolg. Der Termin dafür lag zwar am Vormittag, aber alle waren der Meinung, dass es auf einen neuen Schub in der Eigenentwicklung ankomme und dass in der Logopädie auf jeden Fall eine Chance liege.

Trotz des Fehltages war Emine weiterhin voll in alles integriert, was das Klassenleben ausmachte. Abgesehen von einzelnen Förderstunden, in denen im Bereich Deutsch neben deutlichem Lesen das lautgetreue Schreiben geübt wurde, beruhte das Konzept weiter auf gemeinsamem Unterricht. Der Lehrer ermutigte sie zum persönlichen Ausdruck. Und obwohl inhaltlich und sprachlich kaum Fortschritte sichtbar waren, spürte man doch an der erfreulichen Leichtigkeit, die inzwischen von dem Kind ausging, dass sich etwas bewegte. Ende der dritten Klasse schrieb Emine fast täglich einige Sätze oder kleine Geschichten wie die in Abb. 11.

Inzwischen ist Emine in der 5. Klasse und besucht die Integrationsklasse einer Hauptschule. Vieles spricht dafür, dass sie in ein oder zwei Jahren den Schonraum des sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht mehr benötigt und einen regulären Hauptschulabschluss machen wird. Wer sie als inzwischen elfjährigen Teenie im Frankfurter Schullandheim

Wegscheide auf der Disco unbefangen hat tanzen sehen, kann sich nichts anderes vorstellen. Jetzt, Anfang der 4. Klasse, ist sie nämlich auf unserer einwöchigen Klassenfahrt mitgefahren. Ihre Mutter hatte große Angst um sie.

Anmerkung

Lernschwächen sind häufig eng verknüpft mit seelischen Problemen, mit inneren Hemmnissen, deren äußerer Ausdruck die «Lernbehinderung» oder «Lernschwäche» ist. Die dargestellte

Entwicklung macht daher nicht nur deutlich, dass die Methode des selbstgesteuerten Schriftspracherwerbs selbst bei extrem leistungsschwachen und lernbehinderten Kindern tragfähig ist. Sie zeigt auch, wie unterstützende Didaktik und sozialpädagogische Impulse bei diesen Kindern vernetzt werden müssen.

Jedes Kind braucht einen Rahmen, in dem es als Person wirklich ernst genommen wird. Es muss seine eigene Arbeit in der der anderen Kinder wiederfinden, um sich auf sie beziehen zu können. Jede Sonderrolle beschämt sein Selbst. An Emine's Weg zur Schrift lässt sich nachvollziehen, welche Faktoren dabei eine Rolle spielen und wie ein extrem leistungsschwaches Kind in der Schule seinen aufrechten Gang behalten oder vielleicht sogar entdecken kann. Gleichzeitig zeigt er das Ringen um ein Verständnis dieses Kindes, seine Schwierigkeiten, Blockaden und Durchbrüche und er bietet dadurch eine Art Zeitlupenaufnahme eines Weges in die Schrift.

Literatur

LOTTIG, W.: Alle Kräfte werden gelöst. In: GLÄSS, Th. (Hrsg.): Pädagogik vom Kinde aus. Weinheim 1961, S. 63-77
REICHEN, J.: Lesen durch Schreiben – Wie Kinder selbstgesteuert Lesen lernen. Zürich 1988
RÖDLER, K.: Ein Kind lernt schreiben. In: Behindertenpädagogik, 37. Jg. H. 4/1998

90,97

Es war einmal ein Kätzchen.
Die Katze hatte Angst
weil niemand da war.
Eines Tages kam eine
Katze sie hatte keine Angst.
Die Beiden waren so
Hungern da war zwei
Vogel.
Die haben das baldern
alles gefressen
Ende von Emine

Abb. 11