

Schöpferisches Schreiben – Buchstaben „finden“

Oskar Lockowandt

In einem mehrjährigen Schulversuch zum „kreativen Erstschreibunterricht“ (k. E.) begannen wir unsere Arbeit mit einer sorgfältigen Beobachtung aller Einflüsse, die im Verhalten der Schulanfänger von Bedeutung zu sein schienen. Besonders intensiv konzentrierten wir uns auf die Körperbewegungen eines jeden einzelnen Kindes, da wir all unsere Absichten und Tätigkeiten an den schon vorhandenen Leistungsformen der Kinder ausrichten wollten. Da die Bewegungen flüchtig sind, haben wir ihre individuellen Formen und Verläufe in vielfältiger Weise dokumentiert. Um gestörte Haltungen und Bewegungen (die Vorstufen der Krampfbildung) herauszufinden, fotografierten wir den spontanen Griff jedes Kindes. Auch motorische Hemmungen anderer Art (z. B. Expansionsangst) wurden ausführlich und sorgfältig in einem Unterrichtstagebuch beschrieben.

Auf diese Weise verschafften wir uns in einer ersten diagnostischen Beobachtungsphase einen Überblick über das motorische und „graphische Können der Schulanfänger“ (Legrün).

Vorübungen

Bei unseren Vorübungen verfolgten wir zwei Ziele: Einmal wollten wir durch sie die vorgefundenen Bewegungsstörungen und -hemmungen beseitigen und zum anderen wollten wir mit ihnen die geforderten Schreibbewegungen nach ihren fundierenden Bedingungen (nicht also im einzelnen) vorbereiten. Es ist wichtig, daß man sich die je spezifische Bedeutung der *Brückenfunktion* dieser Vorübungen bei jedem Kind klarmacht. In unterschiedlicher Gewichtung arbeiteten wir dabei beim einen Kind mehr auf die therapeutische Reifungsanregung, beim anderen auf die Bewegungsvorbereitung hin. Niemals haben wir jedoch einzelne Bewegungen der Buchstaben wie Girlanden, Arkaden usw. geübt. Vielmehr stand für uns immer der individuelle ganzheitliche Bewegungsrhythmus im Mittelpunkt. Ihn versuchten wir bei jedem einzelnen Kind herauszufinden und zu fördern. Ein untrügliches Kennzeichen für die Entdeckung des individuellen Rhythmus ist das *Gefühl des Getragenseins* (die Kinder nannten es das „gute Gefühl“), bei dem das Kind eine Veränderung des Selbsterle-

bens erfährt: Es erlebt sich selbst nicht mehr als Verursacher seiner eigenen Bewegung (wie z. B. bei den ängstlich schiebenden Bewegungen), sondern als von ihr getragen wie ein Blatt auf der Welle. Bisweilen gehen diese Umzentrierungen im Erleben der Kinder still vor sich, viel häufiger aber beobachtet man dabei eine erregende Freude.

Tun in einem Zug

Nach dieser wohldurchdachten Serie von Vorübungen – meine Mitarbeiterin *Ada Honegger-Kaufmann* übernahm das „geführte Zeichnen“ der französischen Schreiblehrer –, deren Absicht also das „In-Fühlung-Kommen“ mit dem eigenen Bewegungsrhythmus ist, gaben wir den Kindern die Wörter *Ei* und *Eis* in Gemischtantiqua vor. Ihre Aufgabe bestand darin, nun nicht mehr die einzelnen Striche der Buchstaben nachzumalen, sondern in einem Zug aufs Papier zu bringen. Wir erklärten ihnen, daß man *Malen* und *Schreiben* klar voneinander unterscheiden muß; Schreiben ist Tun in einem Zug. Dies ist unsere graphomotorische Erklärung, die in den ersten Stunden im allgemeinen genügt.

Sie ist zwar in eine umfassendere Erklärung eingebettet – Schreiben ist gestaltete Kommunikation –, die im weiteren Verlauf des Unterrichts Schritt für Schritt entfaltet wurde. Es sei hier jedoch vor einem Fehler gewarnt. Man muß beachten, daß den Kindern dieses Alters die Idee der

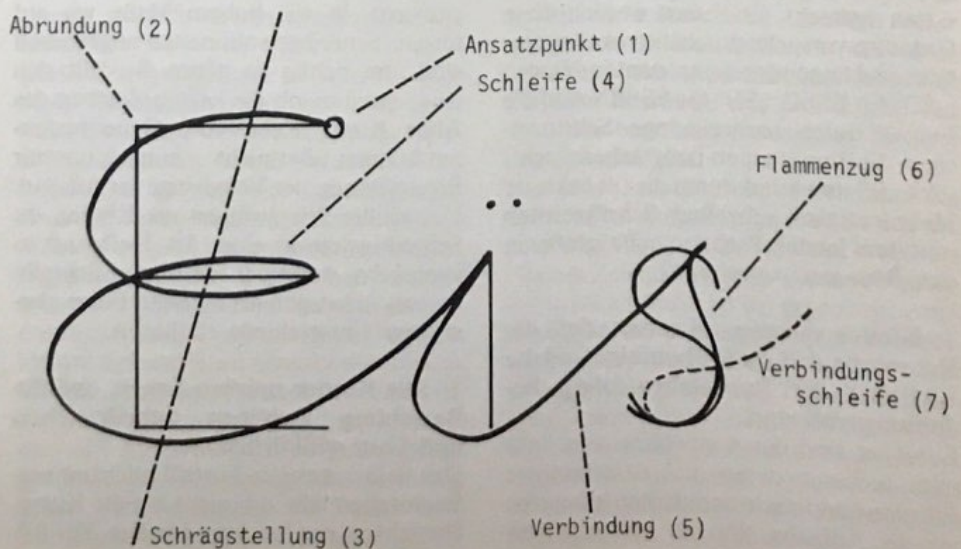
Kommunikation zwar klargemacht werden kann („stell’ dir vor, du kannst Oma selbst einen Brief schreiben“), daß diese Idee für die Bewältigung ihrer praktischen Probleme jedoch belanglos ist.

Die Arbeit des Kindes an seinen motorischen Problemen ist ein Tun mit einem eigenen Mittelpunkt und gerade dies macht es erforderlich, daß es seine volle Aufmerksamkeit nur und ausschließlich auf dieses Tun selbst und seine Teilvorgänge fokussiert. In unserem k. E. haben wir dies die *Regel der Besonderung* genannt: Wenn ein Kind Schwierigkeiten bei der Bewältigung eines motorischen Problems bekommt, z. B. wie das *s* in eine individuelle Kursive ungewandelt werden kann, dann hat man das Problem aus seinem Zusammenhang zu lösen und es als es selbst zu thematisieren (zu „besondern“).

Die ersten Buchstaben

An unseren ersten Beispielen *Ei* und *Eis* sei die weitere Arbeit verdeutlicht. Wir beginnen mit dem *E*, weil wir eine elementare Einsicht in die graphomotorischen Bedingungen oder eine elementare Bewegungsreflexion des Kindes zu erreichen haben. Sie ist die notwendige Vorbedingung für alles weitere.

Das Selbstschaffen des Kindes kann man nun am besten anregen, indem man es stets durch drei Phasen des inneren und äußeren Handelns führt: *Nachdenken über das gegebene Problem – einen Versuch*



machen – eine Einsicht gewinnen. Es versteht sich aus dem Grundgedanken unseres experimentellen Schreibunterrichts von selbst, daß man alles Nachahmen und Kopieren unbedingt zu meiden hat. Unsere Kinder schrieben übrigens auch ohne alle Hilfslinien (Abb. links unten). Sie hatten nun zunächst darüber nachzudenken, wo die Bewegung sinnvollerweise begonnen werden muß (1: Ansatzpunkt). Sinnvoll ist gerade dieser Anfang, weil er die fließende Fortführung und den ungehinderten Übergang zum anderen Buchstaben erlaubt. Die Kinder bemerkten ferner, daß sich bei eiligem Zug die Formen abrunden (2: Abrundung). Die aufrechte Position des Buchstabens ist zwar für die visuelle Erfassung erleichternd, wird aber von den Kindern als nicht schreibgerecht erkannt; kursives Schreiben erfordert vielmehr die Schrägung aller Buchstaben (3: Schrägstellung). Da beschleunigte Bewegungen niemals in derselben Spur hin- und zurückgeführt werden können, ergibt sich notwendig die Schleifenbildung im Buchstaben selbst (4: Schleife) und zwischen den Buchstaben (7: Verbindungsschleife). Das Absetzen zwischen den Buchstaben wird bei schnellem Schreibtempo gemieden und das Verbinden ergibt sich als selbstverständliche Folge (5: Verbindung).

Gleichzeitig wird den Kindern hierdurch klar, daß das geschriebene Wort eine Gliederung aufweist, die für das Lesenlernen von großer Bedeutung ist, nämlich die Unterscheidung in wichtige Teile (die Buchstaben/Buchstabengruppe als Phonemträger) und diesbezüglich unwichtige Verbindungen, die phonematisch bedeutungslos sind. Schließlich wird die Streckung der Buchstaben beim Schreiben erkannt, wie wir sie besonders beim s demonstriert haben (6: Flammenzug).

Auf diese Weise kommen die Kinder zu der klaren Einsicht, daß jede lebendige Schreibbewegung mindestens diese sieben Merkmale hat.

Wenn das Schreiben nach der vorläufigen Erklärung ein Tun in einem Zug ist, dann ist die kursive Formung der Buchstaben nur zu erreichen, wenn man dabei in rechter Weise mit dem individuellen Bewegungsrhythmus des Kindes zu arbeiten versteht. Das Kind soll ja seinen ihm eigenen Bewegungsrhythmus angesichts einer neuen Bewegungsforderung finden oder verwirklichen. Dazu muß es in angemessener Weise angeregt werden, *seine Bewegungen zu beschleunigen*.

Nach einigen Versuchen, bei denen das Kind entweder zu stark beschleunigt (Bewegungsdominanz) und dadurch die Formen verfehlt oder zu schwach beschleunigt und daher die Prägnanz der Form nicht überwinden kann (Form-

dominanz), wird es das für es selbst rechte Verhältnis von Antrieb und Regulation entdecken. Der Schreiberzieher *Fritz Kuhlmann*, von dem wir einige Anregungen übernommen haben, nennt dieses zentrale methodische Prinzip mit einem treffenden Ausdruck „Eile in abgeklärter Form“. Wir beobachteten immer wieder, daß die Entdeckung des stimmigen Zusammenpassens von Eigenrhythmus und Formforderung ein beglückendes Ereignis in der Unterrichtsstunde ist.

In ähnlicher Weise ließen wir unsere Kinder ihre eigenen Problemlösungen, das heißt ihre eigenen Gestaltungsvorschläge finden.

Die Beurteilungspause

Nachdem die ersten Wörter Ei, Eisen und Aus geschrieben worden waren, machten wir eine Pause. Wir ließen nun die Kinder ihre Schreibprodukte gegenseitig *beurteilen*. Grundsätzlich sollte man mit dem Wort „schön“ aus Gründen, die sich aus dem Sinn des ganzen ergeben, sehr sparsam umgehen. Wir haben in dieser Pause die Kinder zur Mitkorrektur angeregt. Dazu erarbeitete der Lehrer mit einem Kind an der Tafel einen Buchstaben oder eine Buchstabenverbindung und bat die übrigen um eine Beurteilung der gezeigten Lösungsvorschläge. Spontan klassifizierten die Kinder die Formen sehr einfach nach schön und häßlich. Der k. E. erfordert nun auch eine andere Sichtweise ihrer Produkte. Wir machten ihnen klar, daß man die Lösungen zunächst zu respektieren hat, sie sind ja das Ergebnis eines individuellen Denkvorgangs, einer individuellen Anstrengung („dies ist Andreas' E, dies ist Evas Wort Eisen usw.). Außerdem suchten wir die Kinder zur sachlichen Begründung ihrer Urteile anzuregen, wobei als oberstes Kriterium die „gute Erfindung“ galt. Eine solche garantiert aber eine *rasche* und zugleich *sorgfältige* Gestaltung des Schreibwerks. Sorgfältig heißt für uns, daß der Buchstabe in der vielfältigsten Weise verändert werden kann. Allerdings gibt es für diese Veränderbarkeit eine *Grenze*, die dort zu ziehen ist, wo der Buchstabe als solcher nicht mehr identifizierbar ist. Diese Kontrolle ließen wir durch das Lesen des Nachbarn vornehmen. Ist der Buchstabe identifizierbar, ist er richtig.

Nach unseren Unterlagen kommen Veränderungen bis zur Unkenntlichkeit, wie in kritischen Stellungnahmen zu unserem Versuch befürchtet, äußerst selten vor und waren leicht korrigierbar.

Die „Verjüngung“ der Schrift

Zur rechten Einschätzung und Behandlung aller in diesem Unterrichtsverlauf auftretenden Einzelprobleme sollte man

sich stets die zu leistende Gesamtaufgabe vor Augen halten. Nach allen Erkenntnissen auf diesem Gebiet steht fest, daß *die Bewegungsweisen der Kinder individuell* sind. Dieser durchgängigen Bewegungsindividualität steht nun die tradierte Sachforderung der Buchstabenformen, die eine Normforderung ist, gegenüber. *Das Grundproblem, das das Kind in schöpferischer Weise zu lösen hat, besteht in der individuell gestalteten Verarbeitung dieser Normforderung.*

Den Hauptfehler der meisten Schreibmethoden sehen wir aber in der sehr starken Vereinfachung des angedeuteten komplexen praktischen Geschehens. Die extreme Form einer solchen Reduktion ist der im Schreibunterricht neuerer Zeit immer wieder zu beobachtende Versuch, die Reform nicht auf alle Komponenten des komplexen Praxisgeschehens auszudehnen, sondern stattdessen nur eine Schriftvorlage gegen eine andere auszuwechseln. Geleitet wurde dieser Versuch immer von der fiktiven, aber falschen Idee, daß es für Kinder eines bestimmten Alters einen gemeinsamen Bewegungshabitus gäbe, dem man diese neue konstruierte Vorlage nur anzumessen braucht. Es kennzeichnet all diese Versuche, daß sie nicht wirklich aus der Praxis selbst heraus entwickelt worden sind.

Diesem selben Fehler verfiel schon der Urvater aller Schreibreformer, *Ludwig Sütterlin*. Er sah in der Schulschrift das Bindeglied zwischen Vergangenheit und Zukunft, die daher zwei Aufgaben zu erfüllen hat: „Sie muß einmal die uns vererbten Buchstabenformen in möglichster Reinheit und Klarheit dem kommenden Geschlechte übermitteln; zum anderen muß sie aber auch die Möglichkeit einer zeitgemäßen Weiterbildung bieten.“ In seinem sogenannten aufbauenden Schreibunterricht sucht man die Verwirklichung dieser sehr richtigen Erkenntnis aber vergebens. Seiner Forderung muß man dennoch zustimmen, daß die Schrift sich „aus dem Formempfinden der Zeit immer wieder verjüngen“ muß. Jede Methode hat sich in den Dienst solcher „Verjüngung“ oder Weiterentwicklung zu stellen. ●

Eine ausführliche Beschreibung des Unterrichtsversuches „kreativer Erstschreibunterricht“ enthält der Reader von E. Neuhaus-Siemon (Hrsg.) „Schreiblernen im Anfangsunterricht der Grundschule“, Königstein/Ts. (Scriptor) 1981. Die dort gegebene Darstellung ist in unterrichtsbegleitenden Gesprächen mit den beteiligten Lehrern selbst entwickelt worden; sie kann daher als wegweisende Anleitung zu einem eigenen Unterrichtsversuch genommen werden.