

Lernen und Entwicklung

1. Vorbemerkung

Im Rahmen unserer Diplomarbeit "Schreibatelier: Mythos oder Realität?" wollen wir einen Einblick in das freie Schreiben auf schulischer Basis geben und dabei näher auf die Lernprozesse im Schriftspracherwerb des Kindes eingehen. In diesem Zusammenhang finden wir es notwendig, auf das kindliche Lernen im allgemeinen einzugehen, das in wechselseitiger Beziehung mit der gesamten Entwicklung des Kindes steht. Mit anderen Worten: Lernen und Entwicklung bedingen einander und wirken vorantreibend aufeinander ein. Diese letzte Aussage steht im Einklang mit Vygotskys Theorie der "zone of proximal development", die wir auf den folgenden Seiten ausführlicher erläutern wollen.

Bevor wir aber auf diese Theorie näher eingehen, wollen wir kurz drei Theorien erläutern, die von Vygotskys Vorgängern erstellt wurden. Diese stehen zwar keineswegs in Einklang mit seinen Ausführungen, jedoch stellen sie allesamt Vygotskys Ausgangsbasis dar.

2. Vygotskys Vorgänger

Im Grunde genommen sind die geläufigsten Auffassungen der Beziehung zwischen Lernen und Entwicklung auf drei allgemeine Theorien reduzierbar.

Die erste geht von der Annahme aus, daß Lernen und Entwicklung zwei unabhängig von einander arbeitende Prozesse sind. Lernen wird als strikter äußerer Prozeß angesehen, der nicht in die Entwicklung einbezogen wird. Das Lernen wird der Entwicklung immer hinterherhinken. Entwicklung und auch Reifung können so als unabdingbar für das Lernen angesehen werden und nicht als ein Resultat des Lernens. Auf die Schule bezogen heißt das, daß man nie Gegenstände unterrichten kann, die über dem eigentlichen Entwicklungsniveau des Kindes stehen, bevor das Kind die eigentliche Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit diesen Gegenständen aufweisen wird.

Eine zweite Theorie basiert darauf, daß Lernen mit Entwicklung gleichzusetzen ist. William James sieht im Lernen, sei es Lesen, Schreiben, Rechnen, eine Art Bewältigung von angelernten, konditionierten Reflexen. Die sich unter diesem Aspekt entwickelnden Theorien,

wie zum Beispiel unter Skinner der Behaviourismus, haben alle etwas gemeinsam: Entwicklung wird angesehen als eine sorgfältige Ausarbeitung und ein Einsetzen der angeborenen Reaktionen.

Eine dritte Theorie verbindet die oben erwähnten Aspekte miteinander. So sieht Koffka zum Beispiel Entwicklung als etwas an, das in sich zwei grundverschiedene Prozesse miteinander verbindet. Auf der einen Seite steht das Reifen, das in direkter Abhängigkeit mit der Entwicklung des Nervensystems steht; auf der anderen Seite befindet sich das Lernen. Dieses ist in sich selbst ein eigenständiger Prozeß. Beide Prozesse stehen in einer permanenten Wechselbeziehung. In dieser dritten Theorie wird der wichtige Aspekt hervorgehoben, daß das Lernen in der kindlichen Entwicklung eine große Rolle spielt.

3. Vygotskys Annäherung:

"the zone of proximal development"

Vygotsky aber verwirft alle drei Theorien, welche oben kurz umrahmt wurden. Nach einer gründlichen Analyse aller drei Standpunkte gelangt er zu einer anderen Ansicht der Beziehung zwischen Lernen und Entwicklung. Er sieht in dieser Beziehung zwei verschiedene Ausgangspunkte:

- a) die allgemeine Beziehung zwischen Lernen und Entwicklung;
- b) die spezifischen Charakterzüge dieser Beziehung, wenn Kinder das Schulalter erreichen.

Der allgemeine Ausgangspunkt dieser Theorie ist der, daß das Kind mit dem Lernprozeß anfängt, lange bevor es überhaupt zur Schule geht. Wir denken, daß dem aufmerksamen Leser jede Menge Beispiele einfallen, die diese Aussage illustrieren. Wenn das Kind in den normalen Schulunterricht integriert wird, wird es zum Beispiel mit Rechenunterricht konfrontiert. Hat es aber nicht schon vor der Einschulung Erfahrungen mit "Rechenprozessen" gemacht, wie zum Beispiel mit dem Addieren, Subtrahieren, Dividieren und dem Multiplizieren von Quantitäten, oder mit dem Schätzen von Distanzen (Maßen) in seiner Umwelt?

Auch im Sprachgebrauch hat das Kind schon so manches gelernt. Das Sprechen und der Erwerb der Mutter-

sprache sind ohne Lernprozesse (Zuordnen von Begriffen, Versprachlichung von Gegenständen ...) nicht denkbar. Lernen und Entwicklung finden dabei im sozialen Kontext statt und stehen ab dem ersten Lebenstag in ständiger Wechselwirkung zueinander.

Lernen ist in einer gewissen Art und Weise stets dem allgemeinen Entwicklungsstand der Kinder angepaßt. So wird auch heute noch festgelegt, ab welchem Alter, oder genauer noch, in welchem Entwicklungsstadium Lesen, Schreiben und Rechnen eingeführt werden sollen.

Vygotsky aber verwirft diesen eben erwähnten Standpunkt, indem er meint, daß man sich bei der Analyse der wirklichen Beziehung zwischen Lernen und Entwicklung nicht auf bestimmte, allgemein vorgegebene Entwicklungsstadien limitieren darf. Er glaubt, daß man mindestens zwei Entwicklungsstufen bestimmen muß.

Das erste Stadium nennt er den "actual developmental level" (L.S. Vygotsky, 1978, *Mind in Society*, p. 85, Cambridge, Harvard University Press), das wir vorsichtigerweise mit "tatsächliches Entwicklungsniveau" übersetzen wollen. Dies ist das Entwicklungsniveau der kindlichen, mentalen Funktionen, welche das Resultat von einzelnen, abgeschlossenen, entwicklungsbedingten Zyklen sind. Will man die mentale Entwicklung eines Kindes mit Hilfe einzelner Tests bestimmen, so hat man es meistens mit dem "actual developmental level" zu tun. Hier genügt es, wenn ich die Tests erwähne, die ein Kind mit leichten Defiziten über sich ergehen lassen muß, wenn es von der Vorschule in die Grundschule "aufsteigen" will. Diese Tests, welche den mentalen Entwicklungsstand überprüfen sollen, gehen davon aus, daß nur Fähigkeiten, die ein Kind von sich aus vollziehen kann, maßgebend für seine geistigen Fähigkeiten sind. Von daher unterbreitet man dem Kind eine Unzahl von Tests, welche die verschiedenartigsten Aufgaben enthalten; verschiedenartig auch im Sinne des Schwierigkeitsgrades. Das Ausmaß der geistigen Entwicklung wird auf die Tatsache hin definiert, wie und bei welchem Schwierigkeitsgrad das Kind die Aufgabe löst.

Der Aspekt des "actual developmental level" kann mit Koffkas Theorie über die Beziehung zwischen Lernen und Entwicklung auf eine Ebene gebracht werden. Aber Vygotsky meint, daß es noch eine weitere Ebene gibt.

Oft zeigen wir einem Kind, wie ein Problem zu lösen ist. Falls es die ihm angegebene Aufgabe im nachhinein lösen kann, sei es alleine oder in Zusammenarbeit mit anderen Kindern, so darf man es nicht ausschließlich nach seinem augenblicklichen tatsächlichen Entwicklungsstand bewerten. Dieses Kind besitzt offensichtlich noch weitere Fähigkeiten. Ähnlich steht es um Aufgaben, bei denen der Lehrer die Schüler in die Lösung einweiht, und letztere diese vervollständigen bzw. lösen. Bei der Theorie des "actual development level" gilt dagegen nur die Fähigkeit, ein Problem unabhängig zu lösen, als

maßgebend für den mentalen Entwicklungsstand des Kindes. Dabei wird leider übersehen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten ein Kind besitzt und welche Problemlösestrategien es hervorbringen kann, *wenn andere Personen, seien es Lehrer oder Mitschüler, ihm beistehen.*

Der Entwicklungsstand wird aber meistens festgelegt nach dem, was das Kind alleine zustande bringt und nicht nach dem, was es leisten kann in Zusammenarbeit mit anderen.

Vygotsky untermauert diese Feststellung mit einem kurzen Beispiel, welches wir übernehmen werden. Dem Leser werden aber noch reichlich andere ähnliche Beispiele einfallen, um das Erwähnte zu belegen.

Nehmen wir zwei zehnjährige Schüler, die in die Schule aufgenommen werden. Nehmen wir auch an, daß beide Schüler erst das mentale Entwicklungsniveau achtjähriger Kinder haben. Natürlich kann man behaupten, daß die zwei Schüler das gleiche mentale Alter haben, d.h. daß beide unabhängig mit Aufgaben umgehen können, die den Schwierigkeitsgrad haben, der als Standard für das Achtjähreniveau angesehen wird.

Angenommen, man bietet diesen Kindern eine Vielzahl von Problemlösestrategien an. Versuchsleiter werden dann Vorführungen in den verschiedensten Fällen machen; so werden zum Beispiel einzelne Vorführungen ganz durchgezogen und man gibt den Kindern auf, diese zu wiederholen. Andere Strategien werden nur angedeutet, und die Kinder werden beauftragt, diese zu Ende zu führen. In kurzen Worten: die Kinder werden die Aufgaben unter Mithilfe des Versuchsleiters lösen. Es stellt sich nun heraus, daß das erste Kind mit Problemen und Aufgaben umgehen kann, die eigentlich das Standardmaß für zwölfjährige Kinder sind, und daß das zweite Kind erst beim Niveau eines neunjährigen angelangt ist.

Das Beispiel zeigt deutlich, daß die Lernfähigkeit beider Kinder, deren Ausgangsleistungen die gleichen waren, unter der Führung eines Lehrers oder Leiters zu einem höheren Grad hin variieren kann. Es beweist aber auch, daß die Kinder von ihren mentalen Fähigkeiten her nicht mehr gleich sind.

Diesen Unterschied zwischen 12 und 8, oder zwischen 9 und 8 nennt Vygotsky "the zone of proximal development" (ibid. p. 86); übersetzt könnte man sagen "Zone der nächsten Entwicklung". Es ist die Differenz zwischen dem tatsächlichen Entwicklungsniveau, welches durch das unabhängige Problemlöseverhalten festgelegt wird, und der Stufe der potentiellen Entwicklung. Letztere wird durch das Problemlöseverhalten unter der Anleitung oder in Zusammenarbeit mit stärkeren Gleichgesinnten bestimmt.

"(...) the zone of proximal development. It is the distance between the actual developmental level as

determined by independent problem solving and the level of potential as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers." (ibid.)

Vygotsky bedient sich einer Umschreibung, um die Funktionen der "zone of proximal development" zu erläutern. Diese Funktionen können eher als die "Knospen" oder "Blüten" der Entwicklung angesehen werden und weniger als deren "Früchte". Das tatsächliche Entwicklungsniveau charakterisiert demnach die rückwirkende mentale Entwicklung, hingegen wird die vorausblickende mentale Entwicklung durch die Zone der nächsten Entwicklung bestimmt.

Unserer Meinung nach treffen die Ausdrücke Rückblick und Voraussicht auf die erwähnte Theorie vollends zu, ja wir denken sogar, daß diese Ausdrücke die Schlüsselbegriffe der Aussage sind. In unseren Untersuchungsklassen fiel uns auf, daß die angewandten Unterrichtsmethoden eher auf Rückblick basieren. Mit anderen Worten, in der Klasse wurden vielfach Lerninhalte angeboten, welche einzelne Schüler schon teilweise oder sogar ganz beherrschten. Wenn man aber das Prinzip der Voraussicht berücksichtigen will, sollte der Schwierigkeitsgrad über das Niveau der Schüler hinausgehen, um sie auch tatsächlich zu fordern und so auch zu fördern.

Zusammenfassend kann man also erwähnen, daß der mentale Entwicklungszustand eines Kindes nur unter Berücksichtigung beider Stufen erkannt und festgelegt werden kann:

*"the actual developmental level",
"the zone of proximal development"*.

4. Die Wichtigkeit der Gruppe beim Spracherwerb

Unter dem oben erwähnten Gesichtspunkt kommt es natürlich zu Differenzen zwischen der klassischen Psychologie, wie Vygotsky sie bezeichnet, und der Theorie Vygotskys. Erstere ist nämlich der Auffassung, daß die kindlichen Aktivitäten, die in Unabhängigkeit stattfinden, maßgebend für den Stand der mentalen Entwicklung sind und nicht das Imitationsvermögen. Vertreter der neueren Psychologie, unter anderem Köhler, haben aber gezeigt, daß eine Person nur das nachahmen kann, was sich in ihrem Entwicklungsstand befindet. Von daher bedingt es also eine Neudefinierung der Rolle des Imitierens beim Lernen.

Köhler hat in Experimenten das Nachahmungsvermögen von Tieren analysiert. Die Resultate ergaben, daß einzelne Tiere nur bei Problemen mit dem gleichen Schwierigkeitsgrad, wie er bei Problemen vorkam, die sie unabhän-

gig lösen konnten, Problemlösestrategien nachahmen konnten.

Man kann also behaupten, daß Tiere keine "zone of proximal development" besitzen. Sie lernen zwar durch das Üben bestimmte mechanische und geistige Fähigkeiten. Sie werden dadurch aber nicht intelligenter, d.h. sie können nicht gelehrt werden, Probleme zu lösen, die über ihr eigentliches Niveau hinausgehen. Aus diesen Gründen sind Tiere im menschlichen Sinne unfähig zu lernen; menschliches Lernen setzt nämlich eine spezifische soziale Natur und einen sinnbildenden Prozeß voraus, bei dem die Kinder in das intellektuelle Leben ihrer Umwelt hineinwachsen.

"(...) human learning presupposes a specific social nature and a process by which children grow into the intellectual life of those around them." (ibid. p. 88)

Kinder können eine Vielzahl von Handlungen imitieren, welche weit über die Grenzen ihrer eigenen Fähigkeiten hinausragen. Durch den Gebrauch von Imitationen in der Gruppe, durch gemeinschaftliches Arbeiten oder durch die Leitung eines Stärkeren, wird der Fähigkeitsgrad eines Kindes erheblich gesteigert.

Diese Aussage weist darauf hin, wie wichtig Gruppenarbeit in der Schule ist, wie wichtig die gemeinsame Erarbeitung eines Stoffes ist und welche positiven Einflüsse Gruppen auf den Entwicklungsstand der Kinder haben können.

"If the child is enabled to advance by being under the tutelage of an adult or a more competent peer, then the tutor or the aiding peer serves the learner as a vicarious form of consciousness until such a time as the learner is able to master his own action through his own consciousness and control. When the child achieves that conscious control over a new function or conceptual system, it is then that he is able to use it as a tool. Up to that point, the tutor in effect performs the critical function of "scaffolding" the learning task to make it possible for the child, in Vygotsky's word, to internalize external knowledge and convert it into a tool for conscious control.

(...) the acquisition of language provides the paradigm case for what he is talking about. It is mastered at first in collaboration with an adult or a more competent peer solely with the objective of communicating. Once mastered sufficiently in this way, it can then become internalized and serve under conscious control as a means of carrying out inner speech dialogues." (Jerome Bruner, "Vygotsky: a Historical and Conceptual Perspective", in James V. Wertsch, Culture, Communication and Cognition, pp. 24, 25, Cambridge, Cambridge University Press)

So gesehen ist auch das Schreibatelier gerechtfertigt, da es jede Art von Sozialformen beinhaltet, wie zum Beispiel individuelle Arbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit,...

Vygotsky geht von der Wichtigkeit der "zone of proximal development" aus. In unseren Schulen wird aber häufig nach Lehrplänen und Programmen gelehrt, die sich am mittelmäßigen Schüler orientieren. Man steuert also bei vielen Schülern auf Entwicklungsniveaus zu, die schon längst erreicht worden sind. Dieses Lehren ist folglich uneffizient und unrentabel für viele Kinder und ebenso auch für ihre Entwicklung. Lernen und Lehren hinken oft dem eigentlichen Entwicklungsstand des Kindes hinterher. Der Begriff der "zone of proximal development" leitet uns zu der profunden Formel, daß "gutes Lernen" nur dasjenige Lernen ist, welches einen Vorsprung auf die Entwicklung hat.

"(...) the only "good learning" is that which is in advance of development." (L.S. Vygotsky, 1978, *Mind in Society*, p. 89, Cambridge, Harvard University Press)

Nur unter diesen Umständen kann die Lernfähigkeit des Schülers vollends genutzt und entfaltet werden.

Der Erwerb der Sprache kann als Paradigma der gesamten Problematik der Beziehung zwischen dem Lernen und der Entwicklung herhalten. Sprache wird zu Beginn als Mittel der Kommunikation zwischen dem Kind und seiner Umwelt angesehen. Anschließend kommt es zur Organisation der kindlichen Denkweisen, und diese werden allmählich zu einer internen mentalen Funktion herangebildet. Natürlich sind wir uns bewußt, daß biologische Strukturen, dank derer sich die Entwicklung vollzieht, vorhanden sind. Piaget hat gezeigt, daß Werturteil in Kindergruppen zuerst als Mittel zum Zweck, als Argument, um die eigene Meinung zu vertreten bzw. zu belegen, vorkommt. Erst später stellt das Werturteil eine innere Aktivität vor, dessen Hauptmerkmal darin liegt, daß das Kind mit der Wahrnehmung und der Überprüfung seines eigenen Denkens beginnt. Diese Beobachtungen führten Piaget zu der Ansicht, daß Kommunikation das Bedürfnis schafft, Denkweisen zu überprüfen und zu bestätigen, ein Prozeß, der für Erwachsene charakteristisch ist. In ähnlicher Weise stammen die innere Sprache und das Überlegen der Kinder aus der Interaktion zwischen Kindern und Personen ihrer Umgebung. Diese Interaktionen werden somit zu Quellen der Entwicklung des kindlichen Verhaltens. Piaget hat gezeigt, daß Kooperation und Zusammenarbeit die Entwicklungsbasis für das kindliche moralische Urteilsvermögen schaffen. Andere Nachforschungen haben ergeben, daß ein Kind zuerst nur die Fähigkeit besitzt, sein Benehmen den Regeln der Gruppe zu unterwerfen, und erst später wird die eigenständige Regulierung des Benehmens als innere Funktion geschaffen.

So gesehen kann man Piagets Resultate auch auf Vygotskys Theorie der "zone of proximal development" anwenden: Lernen verursacht eine Anzahl von internen Entwicklungsprozessen, die nur dann entstehen, wenn das Kind in einer Wechselwirkung mit seiner Umwelt steht und wenn es mit seinen Peergroups kooperiert.

5. Auswirkungen auf unsere Schule

Was bedeutet dies nun für die Institution Schule? Vygotsky beschreibt es folgendermaßen: Die kindliche Entwicklung folgt dem schulischen Lernen nicht wie ein Schatten einem Objekt, sondern beide sind eigenständige Prozesse, die gegenseitig aufeinander einwirken. Dieses Einwirken kann jedoch nicht ein für allemal in einer Formel festgehalten werden, da es individuell bedingt ist. Mit anderen Worten, die vom Staat auferlegten Programme und Lehrpläne haben wenig gemeinsam mit der Entwicklung des Kindes. Das Vorgegebene orientiert sich am festgelegten Entwicklungsstand eines Durchschnittsschülers. Dieser ist aber, wie wir schon erwähnt haben, nur schwer festlegbar, da wesentliche soziale Aspekte, wie zum Beispiel Arbeiten und Lernen in der Gruppe, vernachlässigt werden.

Wir haben bereits erläutert, daß das Schreibatelier die Wechselwirkung zwischen Lernen und Entwicklung durchaus in all seinen Komponenten unterstützt, ja, daß das freie Schreiben mit der anschließenden Schreibkonferenz zum Lernprozeß und zur Förderung des Kindes beiträgt.

Gesprochene Sprache wurde und wird zwar immer noch durch die Kommunikation erlernt; dies passiert jedoch oft außerhalb der Klassen, und in der Klasse selbst besitzt die Kommunikation nur allzuoft eine Alibifunktion. Geschriebene Sprache jedoch basiert fast ausschließlich auf einer starren strukturorientierten Ausbildung. Eine solche Ausbildung und ein solches Einüben verlangen vom Lehrer und vom Schüler ein riesiges Pensum an Anstrengung und Aufmerksamkeit, so daß es zu einem in sich geschlossenen Prozeß kommt. Lebendige geschriebene Sprache, die für den Anwender einen Sinn hat, wird aussichtslos in den Hintergrund verdrängt. Anstatt die Lehrprozesse so zu gestalten, daß die Schüler einen unmittelbaren Nutzen daraus ziehen können, d.h. daß sie selbst etwas damit anfangen können, daß sie die geschriebene Sprache als Mittel zum Zweck benutzen können, wird die eigentliche Schüleraktivität in unserem Schulunterricht zunehmend zurückgeschraubt. Der Lehrprozeß beschränkt sich somit auf eine einfache Fertigkeitsvermittlung. Dies führt dazu, daß einzelne technische Fähigkeiten vom Lehrer vermittelt werden, ohne daß der Schüler den eigentlichen Sinn und Zweck der Sprache erfährt.

Vygotsky hat für diese Art von Unterricht einen hervorragenden Vergleich angestellt, der das oben Erwähnte treffend illustriert: "This situation recalls the development of a technical skill such as piano-playing: the pupil develops finger dexterity and learns to strike the keys while reading music, but he is in no way involved in the essence of the music itself." (ibid. p. 105, 106)

Ähnlich ergeht es unserem Schüler. Er lernt zu Beginn das "Abmalen" von Buchstaben, später hängt er diese

aneinander und bildet Wörter, dann reiht er diese zusammen zu sogenannten Syntagmen. Am Ende dieser Entwicklung ist der Schüler fähig, ganze sinnzusammenhängende Sätze zu bilden, die durch mechanistisches Üben eingepägt wurden. Er beherrscht also die geschriebene Sprache, aber hat er unter diesen Umständen überhaupt erkannt, wozu geschriebene Sprache dienen kann? Mit Vygotskys Worten könnte man sich fragen, ob der Schüler überhaupt in die Essenz der Sprache einbezogen wurde, ob er Sinn und Zweck erkannt hat.

6. Schreiblernbereitschaft der Kinder

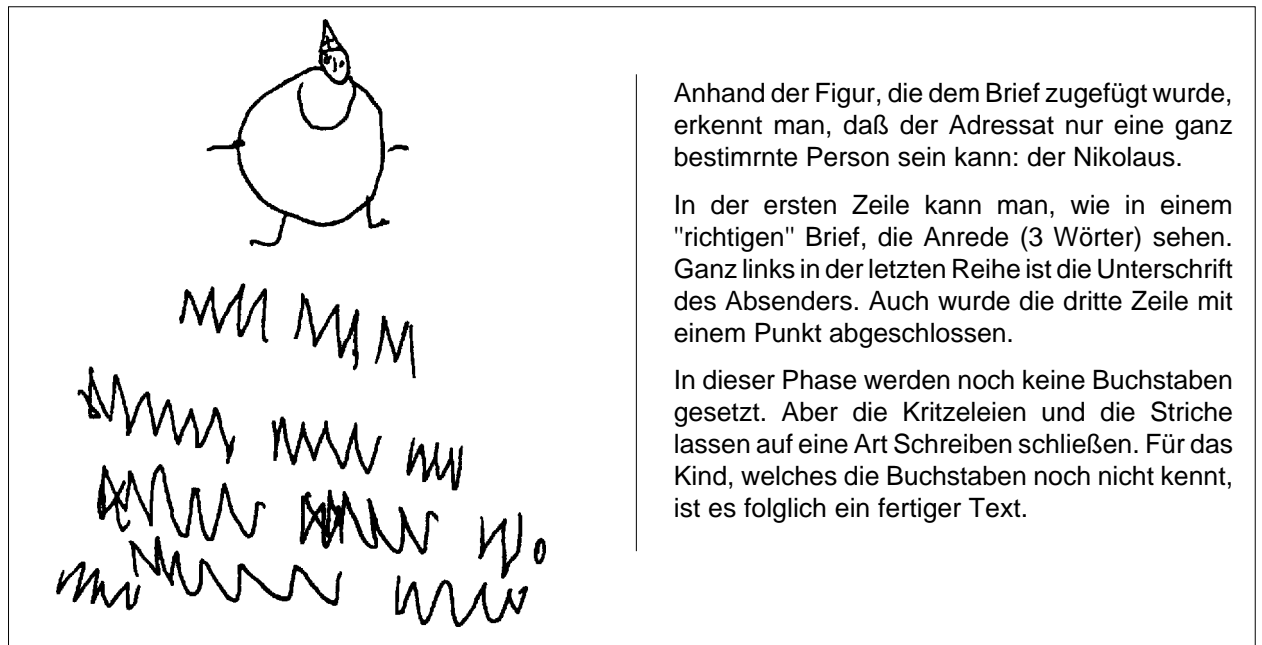
Unter dem Gesichtspunkt des Strukturalismus wird der ganze Schreibprozeß als ein angelernter Prozeß angesehen, der folglich immer technische Fähigkeiten und Fertigkeiten voraussetzt, die in der Schule erlernt werden müssen. Von daher wird ein striktes mechanistisches Einüben verlangt, da der Mensch nicht von sich aus schreibt. Man könnte vielleicht sagen, daß das Schreiben nicht in der Natur des Menschens liegt wie Hören, Sehen, Atmen,...

Um dieser Kritik entgegenzuwirken, kann man behaupten, daß das Kind schon im frühen Kindesalter

anfängt zu gestikulieren. Gesten können angesehen werden als eine Art in die Luft zu schreiben, und geschriebene Zeichen sind nichts anderes als einfache festgehaltene Gesten. Von daher können wir also ruhigen Gewissens behaupten, daß der Mensch schon in seinen frühesten Jahren das Bedürfnis hat, sich mitzuteilen, sei es durch Laute, sei es durch "geschriebene Sprache", welche durch nicht festgehaltene Gesten zum Ausdruck kommt.

Später, wenn das Kind einen Bleistift oder sonst einen Gegenstand, der Spuren hinterläßt, in der Hand halten kann, macht es die gleichen Gesten, nur können sie diesmal auf Papier oder sonst einem Untergrund festgehalten werden. Die Kritzeleien, die Kinder dann produzieren, sind für sie nicht einfach aneinandergereihte Striche, Punkte und Linien, sondern sie haben einen bestimmten Sinn, sie erzählen etwas. Ja, die Kinder glauben sogar, daß sie schreiben können. Das Verblüffende allerdings ist, daß das, was für uns eine unverständliche Kritzelei ist, oftmals vom Kind "gelesen" werden kann.

Als Beispiel können wir den Brief eines dreijährigen Mädchens namens Anouk an den Nikolaus erwähnen (Nov. 1991):



Anhand der Figur, die dem Brief zugefügt wurde, erkennt man, daß der Adressat nur eine ganz bestimmte Person sein kann: der Nikolaus.

In der ersten Zeile kann man, wie in einem "richtigen" Brief, die Anrede (3 Wörter) sehen. Ganz links in der letzten Reihe ist die Unterschrift des Absenders. Auch wurde die dritte Zeile mit einem Punkt abgeschlossen.

In dieser Phase werden noch keine Buchstaben gesetzt. Aber die Kritzeleien und die Striche lassen auf eine Art Schreiben schließen. Für das Kind, welches die Buchstaben noch nicht kennt, ist es folglich ein fertiger Text.

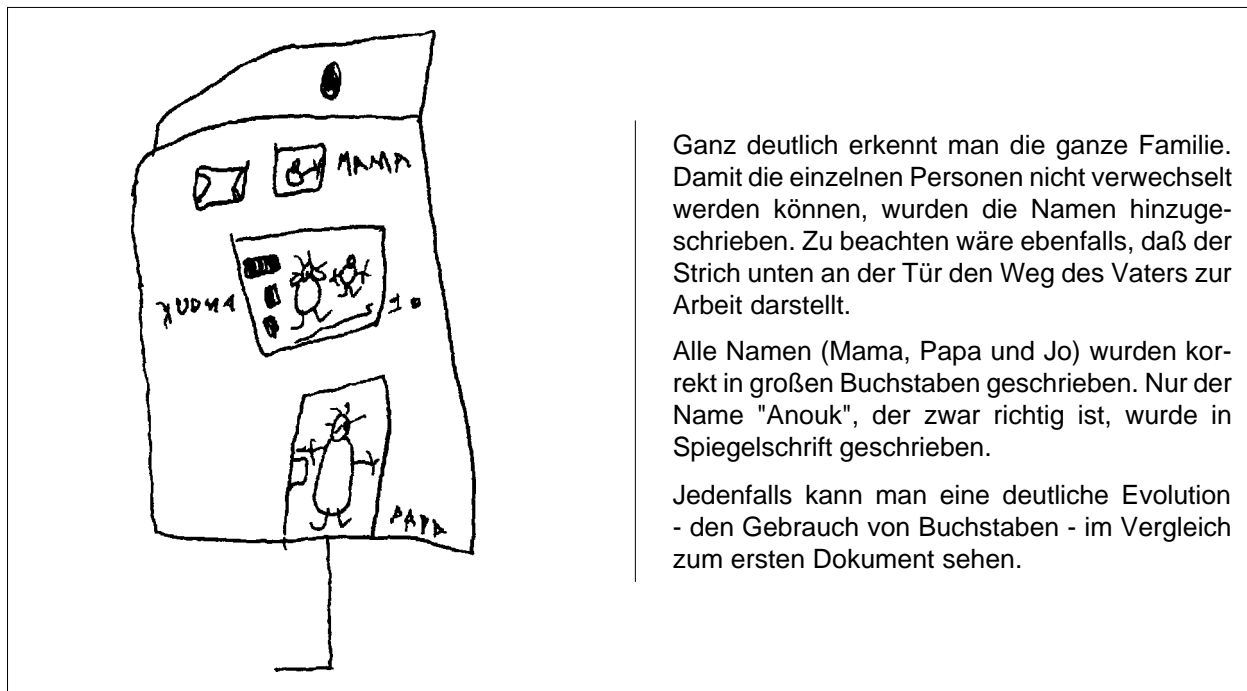
Sogar einen Tag nach der "Niederschrift" konnte es den Inhalt des Briefes noch "lesen": "Léiwe Keeschen, ech hätt gären eng Popp an och eng Kutsch! A fir de Jo eng Klenggekeet. D'Anouk."

Ich denke, daß ein solches Beispiel die Schreiblernbereitschaft eines Kindes deutlich illustriert, daß es also folglich von jedem Lehrer unverantwortlich wäre, diese nicht zu fördern, oder sie durch strikten strukturellen Unterricht zu vernachlässigen.

Ein weiteres Argument, das die Schreiblernbereitschaft illustriert, ist das folgende: Kinder malen öfters Bilder, die eine ganze Geschichte darstellen. Oft malen sie aus dem Gedächtnis heraus, und von daher ist das Resultat keine Kopie eines Originals, das sie hätten betrachten können, sondern das Resultat entstammt ihren Kenntnissen. So gesehen wird Malen zu einer Art Sprachmodus; durch das Malen kann eine Geschichte, etwas Zusammenhängendes, erzählt werden. Von daher ist Malen die graphische Sprache, die auf der Basis der gesprochenen

Sprache beruht. Das Kind sagt innerlich auf, was es malt; des weiteren kann es nur das malen, was es begrifflich fassen kann.

Kindliches Malen und Zeichnen können wir als Vorstufe der geschriebenen Sprache ansehen. Auch hierzu eine Zeichnung (Sept. '92) des gleichen Mädchens:



Hier nun die Bedeutung des Bildes laut den Aussagen des Mädchens:

"Dat as eist Haus zu Veianen. D'Anouk an de Jo sin an der Stuff am gaang ze spillen. Do sin och nach vill Spillsaachen. D'Mama mécht d'Rollued erop. Hire Kapp as gebéckt, well si as nach ganz vill midd. Et as moies fréi. De Papa geet an d'Schoul schaffen. D'Anouk geet och elo gläich an d'Schoul. De Jo as traureg, säi Kapp as och ganz gebéckt."

Zusammenfassend kann man erwähnen, daß es eigentlich zwei Vorstufen zur geschriebenen Sprache gibt. Zuerst gibt es die Phase der Kritzeleien, und in einer zweiten Phase werden diese durch Bilder und Figuren ersetzt. Daraus ergibt sich, daß der Übergang in die Phase der geschriebenen Sprache nur dadurch ermöglicht wird, wenn man dem Kind zeigt, daß es nicht nur Gegenstände zeichnen kann (Bilder und Figuren), sondern auch Sprache in Form von Buchstaben. Geschriebene Sprache der Kinder entwickelt sich demnach aus dem Übergang von gegenständlichem Zeichnen zum sprachlichen Zeichnen, mit allen erdenklichen Zwischenstufen, wie zum Beispiel: Kritzeleien, Kritzeleien mit Bildern, Bilder mit Buchstaben und Wörtern, kurze Texte,...

7. Anforderungen an das Schreibenlehren

In den beiden Vorstufen der geschriebenen Sprache haben wir gesehen, daß das Kind Sprache verschriftlicht, indem es Bewegungen auf und mit einem Gegenstand

Ganz deutlich erkennt man die ganze Familie. Damit die einzelnen Personen nicht verwechselt werden können, wurden die Namen hinzugeschrieben. Zu beachten wäre ebenfalls, daß der Strich unten an der Tür den Weg des Vaters zur Arbeit darstellt.

Alle Namen (Mama, Papa und Jo) wurden korrekt in großen Buchstaben geschrieben. Nur der Name "Anouk", der zwar richtig ist, wurde in Spiegelschrift geschrieben.

Jedenfalls kann man eine deutliche Evolution - den Gebrauch von Buchstaben - im Vergleich zum ersten Dokument sehen.

(z.B. Papier und Bleistift) festhält, oder indem es sich durch Zeichen und Gesten mitteilt. Ganz gleich in welcher Phase das Kind auch immer ist, es teilt mit, was es will, was für es selbst wichtig ist oder einen Sinn hat.

Genau auf dieser Grundlage muß auch das Lehren der gesprochenen und geschriebenen Sprache basieren. Dieses Lehren muß demnach so organisiert werden, daß Lesen und Schreiben einen praktischen Nutzen haben. Lesen und Schreiben sollen zu einem Bedürfnis des Kindes werden, das Kind soll diese Fähigkeiten zum konkreten Gebrauch erlernen. Schreiben soll nicht als eine motorische Fähigkeit gelehrt werden, sondern als komplexe kulturelle Aktivität, als eine neue komplexe Form der Verständigung, wie dies zum Beispiel im Schreibatelier gewährleistet wird. Hier wird Sprache als Mittel zur Kommunikation und zur Unterhaltung, sowie als Mittel zur Klärung von Gefühlen und Sachverhalten eingesetzt.

Ein weiterer Appell an unsere Schule wäre, daß der Schreibunterricht als etwas für die Kinder Sinnvolles dargeboten werden müßte. Das Schreibenlehren soll im Kind ein intrinsisches Bedürfnis nach geschriebener Sprache erwecken, so daß das Schreiben als unabdingbar, nützlich und relevant für das Leben gelten soll.

Um dieses Kapitel nun abzuschließen, schlußfolgern wir in einem kurzen Satz: "Kinder sollen geschriebene Sprache gelehrt werden und nicht bloßes Schreiben und Aneinanderreihen von Buchstaben." (ibid. p. 119)