
Freie Hochschule Stuttgart

Das Erlernen der Schreibschrift als Erstschrift in Waldorfschulen:
Eine Untersuchung der kognitiven, motorischen und kulturellen Aspekte

wissenschaftlicher Teil zur künstlerisch-praktischen Abschlussarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

Klassen- und Fachlehrer an Waldorfschulen

Vorgelegt von: Stefanie Randoll

Adresse: Hofmarkweg 12, 82008 Unterhaching

Abgabedatum: 10.05.2024

Mentorin: Dr. Susanne Speckenbach

Kursleiterin: Iris Taggert

Handwritten text in German, likely a confession or statement, written in cursive script. The text is written on a piece of paper with a vertical line on the right side. The handwriting is somewhat faded and the ink is dark.

„Gestehen mus ich, das ich solches, mit eigener Handt
nicht schreiben können, weil ich es nicht, in der jugendt
erlernet, aber dank meinem Sohn unterschreiben laßen
in Hofnung weil ich so lange alhier trülich gedienet.“

Benedict Randoll 1671

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die Einführung der Schreibschrift als Erstschrift in Waldorfschulen und beleuchtet deren pädagogische, kognitive und kulturelle Aspekte. Der Fokus liegt auf den kognitiven Vorteilen, wie Gedächtnisleistung und Kreativität, den motorischen Fähigkeiten, einschließlich Feinmotorik und Schreibgeschwindigkeit, sowie der kulturellen Identität, die durch die Schreibschrift geprägt wird. Durch die Kombination von qualitativen Forschungsmethoden, wie teilnehmender Beobachtung und Interviews mit Lehrkräften, werden Daten erhoben und mittels Grounded Theory und qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. So wird ein tiefgreifendes Verständnis für die Herausforderungen und Chancen dieser pädagogischen Entscheidung erlangt. Zudem bietet die Arbeit praktische Einblicke in die Gestaltung des Schriftspracherwerbs mit der Schreibschrift als Erstschrift. Die Ergebnisse zeigen, dass die verbundene Schrift die kognitive und motorische Entwicklung der Schüler fördert und einen positiven Einfluss auf die kulturelle Bildung hat. Die Diskussion reflektiert die Bedeutung der Schreibschrift im digitalen Zeitalter und bietet Empfehlungen für die Unterrichtspraxis. Abschließend betont die Arbeit die Notwendigkeit weiterer Forschung, um die langfristigen Auswirkungen des Schreibschrifterwerbs zu verstehen.

Abstract

This master's thesis examines the introduction of cursive handwriting as the initial script in Waldorf schools, highlighting its pedagogical, cognitive, and cultural aspects. The focus is on cognitive benefits such as memory performance and creativity, motor skills including fine motor skills and writing speed, as well as the cultural identity shaped by cursive handwriting. By combining qualitative research methods, such as participant observation and interviews with teachers, data are collected and analyzed using Grounded Theory and qualitative content analysis. This approach provides a deep understanding of the challenges and opportunities of this pedagogical decision. Additionally, the thesis offers practical insights into the design of literacy acquisition with cursive as the initial script. The results show that cursive handwriting promotes cognitive and motor development in students and has a positive impact on cultural education. The discussion reflects on the significance of cursive handwriting in the digital age and provides recommendations for teaching practices. Finally, the thesis emphasizes the need for further research to understand the long-term effects of acquiring cursive handwriting.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	vi
1 Einleitung	1
1.1 Aufbau der Arbeit	1
1.2 Herausforderungen und Chancen der heutigen Zeit	3
1.3 Problemstellung	5
1.4 Pädagogische Relevanz und Ziele	5
1.5 Forschungsstand	6
2 Theoretischer Teil	9
2.1 Die Geschichte der Schrift	9
2.2 Schriftspracherwerb	13
2.2.1 Phasen des Schriftspracherwerbs	13
2.2.2 Schriftspracherwerb in der Schule	14
2.3 Fähigkeiten zum Schriftspracherwerb	15
2.3.1 Kognitive Aspekte des Schreibenlernens	15
2.3.2 Motorische Aspekte des Schreibenlernens	18
2.3.3 Schreiben und Zeichnen	21
2.4 Schreiben als kulturelle Tätigkeit	22
2.4.1 Schriftkultur und Identität	23
2.4.2 Kulturelle Unterschiede im Schreibenlernen	24
2.5 Schriftspracherwerb an Waldorfschulen	24
2.5.1 Grundlegende didaktische Prinzipien	25
2.5.2 Schriftspracherwerb an Waldorfschulen	26
2.5.3 Stellenwert der Schreibschrift in den pädagogischen Vorträgen Rudolf Steiners	30
2.5.4 Lateinische Ausgangsschrift	31
3 Methodologie	33
3.1 Forschungsdesign und Ansatz	33
3.2 Praktische Umsetzung von Schreibschrift als Erstschrift	34
3.3 Grundlagen der Grounded Theory	43

3.4	Qualitative Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis	44
3.5	Bedeutung von Unterrichtsbeobachtungen und Interviews in der Bildungsforschung	45
3.5.1	Teilnehmende Beobachtung	45
3.5.2	Interviews	46
3.5.3	Integration von Grounded Theory und qualitativer Inhaltsanalyse	47
3.6	Beschreibung der Unterrichtsbeobachtung	48
3.6.1	Auswahl der Unterrichtsstunden	48
3.6.2	Beobachtungskriterien	49
3.7	Durchführung der Interviews	50
3.7.1	Auswahl der Interviewpartner:innen	50
3.7.2	Beschreibung des Interviewablaufs	52
3.7.3	Interviewleitfragen	52
3.8	Datenauswertung	53
3.8.1	Technische Hilfsmittel	54
3.8.2	Anwendung der Grounded Theory auf Beobachtungsdaten . .	54
3.8.3	Qualitative Inhaltsanalyse der Interviewdaten	56
3.9	Gütekriterien der Forschung	57
4	Ergebnisse	59
4.1	Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung	59
4.1.1	Identifizierte Muster und Themen	59
4.1.2	Entwicklung von Konzepten und Kategorien	60
4.1.3	Kernkategorie und Theoriebildung	61
4.2	Ergebnisse der Interviews	62
4.2.1	Kategorieentwicklung	63
4.2.2	Interpretation der qualitativen Inhaltsanalyse	64
4.3	Integration der Ergebnisse	67
4.3.1	Verknüpfung von Beobachtungs- und Interviewdaten	67
4.3.2	Gemeinsame Erkenntnisse und Unterschiede	68
5	Diskussion	68
5.1	Interpretation der Ergebnisse im Kontext der Forschungsfragen	69

5.2	Theoretische und praktische Implikationen	69
5.3	Limitationen der Studie	70
5.4	Empfehlungen für die Unterrichtspraxis und zukünftige Forschung . .	71
6	Schlussbetrachtung	73
6.1	Zusammenfassung der Hauptkenntnisse	73
6.2	Beitrag zur Bildungsforschung	74
6.3	Ausblick	75
	Literatur	76
A	Beobachtungsbogen mit Erläuterungen	85
B	Transkripte der Beobachtungsprotokolle	88
C	Material für die Interviews	103
D	Interviewleitfaden	108
E	Transkripte der Interviews	111

Abbildungsverzeichnis

1	Schriftarten im 13. und 14. Jahrhundert	10
2	Schriftentwicklung seit dem 16. Jahrhundert	10
3	Verschiedene Schulschriften, die in Deutschland Verwendung finden. .	12
4	Erste Bandformen zur Vorbereitung auf die Schreibschrift	35
5	Epochenhefteintrag mit Bild und Buchstaben	36
6	Rechts: Groß- und Kleinbuchstaben, links: erste Wörter	37
7	Erste Buchstaben und Wörter auf extra angefertigten Lineaturen . .	37
8	Tafelbild zu Beginn der zweiten Schreibepoche	39
9	Tafelbild am Ende der zweiten Schreibepoche	39
10	Verschiedene Lineaturen und Schreibgeräte	41
11	Erstes Schreiben eigener Texte zur Buchstabengeschichte	42
12	Beobachtungsleitfaden für den Schreibunterricht in der ersten Klasse .	51

1 Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit widmet sich der Untersuchung der Einführung der Schreibschrift als Erstschrift in Waldorfschulen. Angesichts der fortschreitenden Digitalisierung und der damit einhergehenden Veränderungen im Bildungsbereich stellt sich die Frage, welche Rolle die Handschrift in der heutigen Zeit noch spielt und wie ihre Vermittlung im Rahmen des Schriftspracherwerbs gestaltet werden kann. Die Schreibschrift, einst grundlegender Bestandteil des Lese- und Schreiblernprozesses, steht zunehmend in Konkurrenz zu digitalen Schreibwerkzeugen und der Druckschrift. Vor diesem Hintergrund zielt diese Arbeit darauf ab, die pädagogischen, kognitiven und kulturellen Aspekte der Einführung der Schreibschrift als Erstschrift zu beleuchten und deren Umsetzung in der Praxis zu analysieren.

Im Fokus der Untersuchung stehen dabei die Beobachtung und Auswertung von Unterrichtsprozessen sowie Interviews mit Lehrkräften, die bereits Erfahrungen mit der Einführung der Schreibschrift als Erstschrift gesammelt haben. Durch die Kombination von qualitativen Forschungsmethoden, wie der teilnehmenden Beobachtung und der Durchführung von Interviews, soll ein Verständnis für die Herausforderungen und Chancen, die mit dieser pädagogischen Entscheidung verbunden sind, erlangt werden. Dabei werden sowohl die motorischen und kognitiven Entwicklungsaspekte der Schülerinnen und Schüler als auch die kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen berücksichtigt.

Diese Arbeit leistet somit einen Beitrag zur aktuellen Diskussion um die Bedeutung der Handschrift im digitalen Zeitalter und bietet praktische Einblicke in die Gestaltung des Schriftspracherwerbs. Durch die detaillierte Analyse der Umsetzung der Schreibschrift als Erstschrift werden sowohl die pädagogischen Potenziale als auch die Herausforderungen dieses Ansatzes herausgearbeitet. Ziel ist es, zuverlässige Empfehlungen für Lehrkräfte zu formulieren, die die Entscheidung für oder gegen die Schreibschrift als Erstschrift fundiert unterstützen können.

1.1 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau der vorliegenden Arbeit ist systematisch gegliedert, um eine klare und nachvollziehbare Darstellung der Forschungsergebnisse zu gewährleisten. Nach der

Einleitung, die die Herausforderungen und Chancen der heutigen Zeit, die Problemstellung sowie die pädagogische Relevanz und Ziele der Studie umfasst, folgt der theoretische Teil (Kapitel 2). Dieser beinhaltet eine historische Betrachtung der Schriftentwicklung und setzt das Schreibenlernen in einen bildungswissenschaftlichen Kontext. Es werden die Prozesse und Methoden des Schriftspracherwerbs dargelegt und die für den Schriftspracherwerb relevanten Fähigkeiten, sowohl kognitive als auch motorische Aspekte, erörtert. Zudem wird das Schreiben als kulturelle Tätigkeit betrachtet, wobei auf Schriftkultur und Identität sowie kulturelle Unterschiede im Schreibenlernen eingegangen wird. Ein besonderer Fokus liegt auf dem Schreibenlernen an Waldorfschulen, wobei die didaktischen Prinzipien, der Schriftspracherwerb an Waldorfschulen und der Stellenwert der Schreibschrift in den pädagogischen Vorträgen Rudolf Steiners beleuchtet werden.

Im methodologischen Teil (Kapitel 3) wird zunächst die praktische Umsetzung der zuvor erwähnten Prinzipien thematisiert und anschließend der Forschungsansatz der Masterarbeit detailliert dargelegt. Dieses Kapitel umfasst ebenfalls die Beschreibung der qualitativen Forschungsmethodik, einschließlich der Auswahl der Untersuchungsteilnehmer, des Forschungsvorgehens, der Datenerhebung und der Datenanalyse. Besonderes Augenmerk liegt auf der Anwendung der Grounded Theory und der qualitativen Inhaltsanalyse als zentrale Analysemethoden. Die Kombination dieser Methoden ermöglicht es, ein tiefgreifendes Verständnis für die Einführung der Schreibschrift als Erstschrift und deren Auswirkungen auf den Schriftspracherwerb zu erlangen. Die methodologische Herangehensweise basiert auf der Triangulation verschiedener Datenquellen, um die Validität der Forschungsergebnisse zu erhöhen.

Das vierte Kapitel präsentiert die Ergebnisse der Analyse. Hier werden die aus den Beobachtungen, Interviews und Dokumentenanalysen gewonnenen Erkenntnisse systematisch dargestellt und interpretiert. Die Ergebnisse sind nach thematischen Kategorien gegliedert, die aus der Datenanalyse hervorgegangen sind. Diese Strukturierung ermöglicht es, die Komplexität des Forschungsgegenstands zu erfassen und die zentralen Forschungsfragen zu beantworten. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in enger Anbindung an die theoretischen Überlegungen und die methodologische Ausrichtung der Arbeit, um die Relevanz der Befunde für die pädagogische Praxis und die wissenschaftliche Diskussion zu unterstreichen.

In Kapitel 5 wird die Diskussion der Forschungsergebnisse vorgenommen. Dieses Kapitel setzt die gewonnenen Erkenntnisse in Beziehung zu bestehenden Theorien und Forschungsarbeiten und reflektiert die Bedeutung der Ergebnisse für die pädagogische Praxis und die wissenschaftliche Debatte. Die Diskussion umfasst auch eine Auseinandersetzung mit den methodischen Limitationen der Studie und den sich daraus ergebenden Implikationen für zukünftige Forschungsvorhaben. Zudem werden praktische Empfehlungen für die Gestaltung des Schriftspracherwerbs und die Einführung der Schreibschrift als Erstschrift formuliert. Die Schlussbetrachtung (Kapitel 6) fasst die zentralen Erkenntnisse der Masterarbeit zusammen und hebt die Bedeutung der Studie für die pädagogische Praxis und die Forschung hervor. Es wird ein Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsrichtungen gegeben, die sich aus den Ergebnissen der Arbeit ergeben.

1.2 Herausforderungen und Chancen der heutigen Zeit

Die Waldorfpädagogik, 1919 von Rudolf Steiner ins Leben gerufen, steht seit jeher für einen ganzheitlichen Bildungsansatz, der die Entwicklung des Menschen in all seinen Facetten – körperlich, seelisch und geistig – in den Mittelpunkt stellt. Steiners Pädagogik basiert auf der Anthroposophie, die eine tiefe Verbindung zwischen dem Individuum und der Welt postuliert. Ziel ist es, freie Menschen zu erziehen, die in der Lage sind, ihren individuellen Platz in der Welt zu finden und diese aktiv und positiv mitzugestalten. Im Vergleich zu den Anfängen der Waldorfpädagogik im frühen 20. Jahrhundert sehen sich Kinder heute mit einer Reihe von neuen Herausforderungen und Chancen konfrontiert. Die fortschreitende Digitalisierung, veränderte Familienstrukturen und ein zunehmend vielfältiges gesellschaftliches Umfeld prägen die Kindheit im 21. Jahrhundert auf eine Weise, die Rudolf Steiner zu seiner Zeit nicht vorhersehen konnte (vgl. Bund der Freien Waldorfschulen (Hrsg.) 2024).

Die Digitalisierung durchdringt nahezu alle Lebensbereiche und bietet Kindern und Jugendlichen ungeahnte Möglichkeiten des Lernens und der Vernetzung. Gleichzeitig birgt sie Risiken wie die Überflutung mit Informationen, Ablenkung und die Gefahr der sozialen Isolation durch übermäßigen Medienkonsum. Die zunehmende Präsenz digitaler Medien kann die Art und Weise, wie Kinder lernen, spielen und so-

ziale Beziehungen aufbauen, verändern. Zudem sind Kinder heute mit internationalen Geschehnissen und Konflikten durch das Internet und soziale Medien stärker konfrontiert. Es ist wichtig, die Chancen und Risiken der Digitalisierung in der kindlichen Entwicklung sorgfältig abzuwägen und angemessene Maßnahmen zu ergreifen, um die positiven Aspekte zu fördern und potenzielle negative Auswirkungen zu minimieren (vgl. BZgA 2020).

Die Veränderungen in den Familienstrukturen im Vergleich zu vor 100 Jahren sind mannigfaltig und tiefgreifend. Während die traditionelle Kernfamilie, bestehend aus zwei Elternteilen und ihren Kindern, einst die Norm darstellte, haben sich die Lebensrealitäten inzwischen deutlich diversifiziert. Ein signifikanter Wandel ist der Anstieg von Alleinerziehenden und Patchworkfamilien. Immer mehr Kinder wachsen bei nur einem Elternteil auf oder in Familienkonstellationen, die durch neue Partnerschaften der Eltern und das Zusammenleben mit Halbgeschwistern oder Stiefgeschwistern geprägt sind. Diese Veränderungen können Herausforderungen in Bezug auf die Stabilität des familiären Umfelds und die Verfügbarkeit der Eltern für ihre Kinder mit sich bringen. Die zunehmende Berufstätigkeit beider Elternteile ist eine weitere wesentliche Entwicklung. Während vor 100 Jahren in vielen Familien der Mann als Alleinverdiener fungierte und die Frau für Haushalt und Kindererziehung zuständig war, ist es heute üblich, dass beide Elternteile berufstätig sind (vgl. Huinink 2009).

Auch die kulturelle Diversität innerhalb von Familien hat zugenommen. Durch Migration und die Öffnung der Gesellschaften für unterschiedliche Lebensweisen und -entwürfe sind multikulturelle Familien keine Seltenheit mehr. Kinder wachsen oft zweisprachig auf und sind von klein auf mit verschiedenen kulturellen Prägungen konfrontiert. Dies bereichert zwar einerseits das familiäre Leben, kann aber andererseits auch zu Identitätsfragen und Herausforderungen in der sozialen Integration führen. Die Rollenbilder innerhalb der Familie haben sich ebenfalls gewandelt. Die traditionellen Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit, die früher die Aufgabenverteilung in der Familie stark prägten, sind einem breiteren Verständnis von Geschlechterrollen gewichen. Dies ermöglicht flexiblere Lebensentwürfe, in denen beide Elternteile sowohl für die Erwerbsarbeit als auch für die Kindererziehung und den Haushalt Verantwortung übernehmen können (vgl. Liebertz 2003).

1.3 Problemstellung

Lesen und Schreiben sind fundamentale Bildungselemente, die das menschliche Denken, Fühlen und die kulturelle Entwicklung seit Jahrtausenden maßgeblich beeinflusst haben. Das Erlernen von Lesen und Schreiben ist für Kinder der heutigen Zeit von entscheidender Bedeutung. Diese Fähigkeiten sind nicht nur grundlegende Bildungselemente, sondern auch Voraussetzungen, um sich in unserer modernen, informationsbasierten Gesellschaft orientieren zu können. Lesen und Schreiben sind zentrale Kulturtechniken, die den Zugang zu Wissen in allen Domänen ermöglichen und somit wichtige Bausteine für Bildung und Persönlichkeitsentwicklung darstellen. Allerdings haben die im vorherigen Kapitel aufgezeigten Herausforderungen der heutigen Zeit, insbesondere die Digitalisierung, unser Verhältnis zum Lesen und Schreiben grundlegend geändert. Handschriftliches Schreiben und vor allem Schreibschrift haben zunehmend an Bedeutung verloren. Die Waldorfschule hat ihre Methoden basierend auf den Anregungen Rudolf Steiners und den praktischen Erfahrungen der ersten Lehrer:innen entwickelt und in bestimmten Traditionen ausgestaltet. Die Schreibschrift nimmt hier noch immer eine besondere Stellung ein und wird als wertvolles pädagogisches Werkzeug betrachtet. Im Lehrplan der Waldorfschulen ist festgehalten, dass die Schüler:innen zunächst in der ersten Klasse die Druckbuchstaben lernen und erst in der dritten Klasse die Schreibschrift lernen. Trotzdem besteht auch in der Waldorfschule das Problem, dass sich die Fähigkeit der Schüler, mit der Hand leserlich zu schreiben, im Laufe der Zeit verschlechtert hat. Lehrkräfte beobachten, dass viele Schüler langsam und unleserlich schreiben. Es gibt zunehmend Beschwerden über Handkrämpfe und Schmerzen beim Schreiben längerer Texte. Wie kann man dieser Entwicklung entgegenwirken?

1.4 Pädagogische Relevanz und Ziele

Die Schule steht vor der Herausforderung, ihre Methoden zu reflektieren, weiterzuentwickeln und an die Bedürfnisse heutiger Kinder sowie an neue wissenschaftliche Forschungsergebnisse und den didaktischen Diskurs anzupassen. Dies beinhaltet auch die Art und Weise, wie das Schreiben und Lesen gelehrt wird.

Diese Masterarbeit hat zum Ziel, die möglichen Vorteile des Lernens der Schreibschrift als Erstschrift zu untersuchen und zu verstehen. Sie hilft dabei, das Verständnis

für ihre Bedeutung und ihre Auswirkungen auf kognitive, motorische und kulturelle Aspekte zu erweitern.

Es wird erwartet, dass die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass das Erlernen der Schreibschrift verschiedene kognitive Vorteile mit sich bringt, wie z. B. eine verbesserte Gedächtnisleistung, erhöhte Kreativität und räumliche Wahrnehmung. Darüber hinaus wird erwartet, dass die kulturelle Bedeutung der Schreibschrift und ihre Rolle als ein Ausdruck der künstlerischen und kulturellen Identität erforscht und diskutiert werden.

Die folgenden Fragen sollen zu diesem Zweck in dieser Arbeit beantwortet werden:

1. Wie kann das Vorhaben, die Schreibschrift als Erstschrift in der ersten Klasse der Waldorfschule konkret umgesetzt werden?
2. Welche kognitiven Vorteile gibt es beim Erlernen der Schreibschrift? Inwiefern beeinflusst die Schreibschrift Gedächtnis, Kreativität und räumliche Wahrnehmung?
3. Welche motorischen Fähigkeiten werden beim Schreiben in Schreibschrift verbessert? Wie wirkt sich die feinmotorische Kontrolle auf andere Bereiche des Lebens aus?
4. Welche Bedeutung hat die Schreibschrift in Bezug auf die kulturelle Identität und den kulturellen Kontext von Waldorfschulen? Wie wird die Schreibschrift als Teil des künstlerischen Ausdrucks und der kulturellen Tradition betrachtet?

Die Ergebnisse können für Pädagogen, Eltern und Bildungspolitikern relevant sein, um bessere Entscheidungen bezüglich der Schreibschrift, der effektivsten Methoden und des Zeitpunktes ihres Erlernens im Waldorf-Schulsystem zu treffen, um sie an die Anforderungen unserer heutigen Zeit anzupassen.

1.5 Forschungsstand

Eine Vielzahl von Studien analysiert zurzeit die Vor- und Nachteile des Schreibens mit der Hand im Vergleich zum Schreiben mit der Tastatur. Der Einsatz digitaler Instrumente steht in dieser Arbeit zwar nicht zum Diskurs, trotzdem sind die Ergebnisse dieser Studien relevant für den Prozess des Schriftspracherwerbs. Inwiefern

der Einfluss digitaler Techniken die Lese- und Schreibleistung von Kindern zu Beginn der Alphabetisierung beeinflussen, wird zurzeit in einer Vielzahl an Studien untersucht. 2015 entwickelten Kiefer et al. ein Trainingsprogramm für Vorschulkinder, bei dem mit Buchstabenlernspielen acht Buchstaben des deutschen Alphabets gelernt wurden. Dies geschah entweder durch handschriftliches Schreiben mit einem Stift auf ein Blatt Papier oder durch Tippen auf einer Computertastatur. Es zeigte sich eine Überlegenheit des Handschrifttrainings über dem des Tipptrainings beim Schreiben von Wörtern und tendenziell auch beim Lesen von Wörtern.

Eine Studie aus Norwegen untersuchte die Effizienz von Handschrift, Tippen und Zeichnen für das Lernen durch die Analyse der Gehirnaktivität mittels Elektroenzephalogrammen mit hoher Dichte (High-density-EEG) bei jungen Erwachsenen und 12-jährigen Kindern. Beim Schreiben mit der Hand und beim Zeichnen wurden positive Effekte auf das Lernen festgestellt, da diese Aktivitäten zu einer synchronisierten Aktivität in Gehirnbereichen führen, die für Gedächtnis und Informationskodierung wichtig sind. Tippen zeigte weniger klare Zusammenhänge mit Lernprozessen. Die Studie empfiehlt, Kinder frühzeitig Handschrift- und Zeichenaktivitäten auszusetzen, um lernförderliche neuronale Muster zu etablieren. Die Ergebnisse betonen die Bedeutung von Handschrift und Zeichnen in Lernumgebungen zur Optimierung des Lernens (vgl. Askvik et al. 2020).

In einer Untersuchung von Karen Armstrong (2014) werden die Vorteile der Kursive für die Entwicklung von Sehvermögen, Kognition, motorischen Fähigkeiten und Sprachkompetenz bei Kindern hervorgehoben, im Vergleich zu frühzeitigem Tastaturunterricht. Die Bedeutung von Papier als traditionellem Medium für die Kursive und die Auswirkungen einer zunehmend digitalen, papierlosen Umgebung werden diskutiert.

Im Forschungsgebiet der visuellen und motorischen Zusammenhänge gibt es eine weitere Studie unter der Leitung von Karin James (2017). Diese zeigt, dass Handschrifterfahrung bei Kindern die Fähigkeit zur Buchstabenerkennung positiv beeinflusst. Man hat herausgefunden, dass das Üben der Handschrift die visuelle Erkennung von Symbolen verbessert, da es zur Erzeugung variabler visueller Formen beiträgt, die das Verständnis für Symbole fördern. Der zugrundeliegende Mechanismus dieser Verbesserung liegt in der Interaktion zwischen den visuellen und motorischen

Systemen des Gehirns. Durch das Schreiben von Hand wird die visuelle Verarbeitung mit motorischer Erfahrung verknüpft, was die spätere Buchstabenerkennung deutlich erleichtert.

In Bezug auf den Bereich der Schreibentwicklung gehen immer mehr Forscher:innen davon aus, dass grafomotorische Fähigkeiten viel wichtiger sein könnten, als zuvor angenommen wurde (vgl. Christensen 2009). Allerdings haben nur wenige Forscher den Zusammenhang zwischen Handschrift und Unterrichtspraktiken untersucht, obwohl einige Studien auf seine Bedeutung hinweisen (vgl. Graham 2010). Morin et al. (2012) versuchen, den Zusammenhang zwischen verschiedenen Handschriftstilen und der Entwicklung von Schreibfähigkeiten bei Kindern der 2. Klasse zu untersuchen. Generell zeigen ihre Ergebnisse, dass die drei Handschriftstile (Druck-/Schreibschrift, Druckschrift und Schreibschrift) unterschiedlich sind in den Auswirkungen auf die Schreibentwicklung (Geschwindigkeit, Qualität, Wortproduktion und Textproduktion).

Odersky et al. (2023) untersuchten, welche Handschriften – Druckschrift, Schreibschrift oder eine Mischung aus beiden – Schüler:innen am Ende der 4. Jahrgangsstufe verwenden. Zudem wurde der Zusammenhang zwischen der Verbundenheit der Schrift, der Klassenzugehörigkeit, der von den Schülern empfundenen Freiheit der Schriftwahl und der Automatisierung der Handschrift analysiert. Die Studie bestätigt die Bedeutung der Automatisierung für den gesamten Schreibprozess und zeigt auf, dass die Art der Verbundenheit der Schrift mit der Automatisierung zusammenhängt, wobei teilverbundene Schriften (also die Mischung aus Schreib- und Druckschrift) die beste Automatisierung erreichen.

Anna Maria Schulze Brüning stellte in der schulischen Praxis fest, dass Schüler:innen an weiterführenden Schulen zunehmend Schwierigkeiten mit ihrer Handschrift haben. Eine Studie an sechs Schulen ergab, dass etwa jede(r) sechste Fünft- und Sechstklässler:in Probleme hat, seine Handschrift effektiv als Werkzeug für schulische Aufgaben zu nutzen. Dies äußert sich in schlechter Lesbarkeit und langsamer Schreibgeschwindigkeit, was sich negativ auf verschiedene Lernsituationen auswirkt. Die Studie legt nahe, dass die Ursachen für diese Schriftprobleme nicht unbedingt in motorischen Defiziten liegen, sondern möglicherweise durch didaktische Entscheidungen beeinflusst wurden. Der Artikel betont die Bedeutung des Handschriftproblems

und schlägt vor, dass eine differenziertere Betrachtung zu neuen Ansätzen für den Umgang mit diesem Problem führen könnte (vgl. Schulze Brüning 2011).

Einer dieser neuen Ansätze wird von Susanne Speckenbach und Thomas Weisser erprobt. Sie berichten über ihre Erlebnisse beim Einsatz der Schreibschrift als Erstunterrichtsmethode. In den Jahren 2018 und 2019 führten sie in ihren Klassen die Schreibschrift ein, hauptsächlich mit dem Ziel, eine fließende Handschrift bei den Schülern zu fördern. Einige dieser Erkenntnisse waren auch Grundlage der praktischen Umsetzung, die in Kapitel 3.2 beschrieben ist (vgl. Speckenbach & Weisser 2023).

2 Theoretischer Teil

Der theoretische Hintergrund dieses Forschungsprojekts umfasst mehrere Schlüsselaspekte, die für das Verständnis der untersuchten Thematik relevant sind und im Folgenden Schritt für Schritt erläutert werden.

2.1 Die Geschichte der Schrift

Die Geschichte der Schrift ist eine faszinierende Reise durch die Zeit, die zeigt, wie die Menschheit ihre Kommunikationsmittel entwickelt hat, um Wissen, Kultur und Ideen zu bewahren und zu teilen. Die Schrift entstand aus der Notwendigkeit, Handel zu treiben, Gesetze festzulegen und religiöse Texte zu verbreiten. Das Schreiben von Zahlen im Zusammenhang mit Wirtschaftstransaktionen begann lange vor dem Schreiben von Sprache und war sicherlich maßgeblich an der Entwicklung des Schreibens von Wörtern beteiligt. Von den ersten Piktogrammen und Hieroglyphen in Mesopotamien und Ägypten bis hin zu den komplexen Schriftsystemen der heutigen Zeit hat die Schrift eine zentrale Rolle in der Entwicklung der menschlichen Zivilisation gespielt (vgl. Armstrong 2014).

Im 13. und 14. Jahrhundert entwickelte sich aus der gotische Minuskel, auch Textura genannt, die gotische Kursive als Gebrauchsschrift (siehe Abbildung 1). Sie wurde im Alltag für verschiedene Texte verwendet und war vor allem im deutschen und französischen Sprachgebiet sowie in Norditalien verbreitet.

Seit dem 16. Jahrhundert gab es im europäischen Raum zwei verschiedene Stränge der Schriftsprachentwicklung. Dies war zum einen die deutsche Kurrentschrift, die

Acht.
Du ist von burgunden d'
 edel dinnich tot. Eydelh
 der iunge vnd auch her Ger
 not. den schatz den weiß nu me
 man wem got vnde min. der
 sol dich valandinne. imm
 vol vlyoten sin.

hörme lesen. künde ich lütold
 up zu dien onsidillen zu rechte
 nd zu Boppensol vbr lere vnd
 are vnd Heinrich sin brüder.
 er geier das ich ich die zu recho
 war si dar vmbegabe ich dem
 besigle zu einem erkunder. z

Abbildung 1: Schriftarten im 13. und 14. Jahrhundert. Links: gotische Minuskel (Textura), rechts: gotische Kursive

Denke daran, der sein
 Ruhmfort mit forni.
 der ist, wie lange wird
 n raunen und luthen
 sind dylumen unglück.

Fama quidez man in dudu verit ad anco
 Agnifici hinclo et monumeta loci
 quinea nec ceteris. tanta ut dona lici
 frandopiqz nemy. passuqz iualibz amoz
 hac illac domitoz. indomitozqz pegeroz
 Aut simul anazat habitatoz puptoz vndoz
 Antzaqz amphaz cocelebrata choroz
 Sed maia cant patie pama me
 Gama qz i me puz vberora lomo
 Illa in telly placet que ferre vroz

Abbildung 2: Schriftentwicklung seit dem 16. Jahrhundert. Links: deutsche Kurrentschrift, rechts: humanistische Minuskel

ihren Ursprung in der gotischen Kursiven hatte. Sie war durch ihre charakteristische spitzwinklige und flüssige Schreibweise gekennzeichnet, was ihr den Beinamen Spitzschrift einbrachte. Im 18. Jahrhundert erhielten auch die Großbuchstaben der Kurrentschrift einen Schreibschrift-Schwung, was das Schreiben flüssiger machte. Zudem wurden englische Einflüsse sichtbar, die sich in dünnen Auf- und dicken Abstrichen äußerten. Die Kurrentschrift war bis Anfang des 20. Jahrhunderts die gebräuchliche Verkehrsschrift in Deutschland und wurde über 100 Jahre lang an Schulen gelehrt. Der zweite Strang war die humanistische Minuskel.

Im 14. und 15. Jahrhundert wandten sich die humanistischen Gelehrten in Süd- und Westeuropa von den gotischen Schriftarten ab und besannen sich erneut auf die karolingische Minuskel als Vorbild. Dies führte zur Entwicklung der humanistischen Minuskel, auch bekannt als Antiqua. Parallel dazu entstand die humanistische Kursive, auch Lateinschrift genannt, die sich durch eine schnellere und stärker individuell

geprägte Schreibweise auszeichnete. Sie wurde zum Vorbild für die neuzeitliche Kursive in Frankreich, Spanien und den Niederlanden und breitete sich von dort weiter aus. Sie ähnelt in ihrer Form der heutigen Handschrift. Somit waren in Deutschland zu Beginn des 20. Jahrhunderts zwei Schriftarten mit je zwei Schreibstilen bekannt: die lateinische Schreibschrift, die lateinische Druckschrift, die deutsche Schreibschrift (Kurrentschrift) und die deutsche Druckschrift, auch Fraktur genannt (vgl. Mai 2023, 161 ff.).

Es ist interessant zu bedenken, dass das Wort „kursiv“ tatsächlich aus dem späten 18. Jahrhundert stammt. Es kommt vom mittelalterlichen lateinischen *cursivus*, vom lateinischen *curs* – „laufen“ und vom Verb *currere*. Laut dem Oxford English Dictionary ist kursiv ein Adjektiv mit der Bedeutung „mit verbundenen Zeichen geschrieben“ (Armstrong 2014).

Im Auftrag des preußischen Kultur- und Schulministeriums wurde 1911 von dem Grafiker Ludwig Sütterlin die Sütterlinschrift entwickelt. Sie wurde als Ausgangsschrift für das Erlernen von Schreibschrift in der Schule eingeführt und sollte eine vereinfachte und normierte Form der deutschen Kurrentschrift darstellen. 1941 wurde die Kurrentschrift verboten; die lateinische Schreibschrift wurde zur alleinigen deutschen Normalschrift erklärt. Aus dieser wurde die Lateinische Ausgangsschrift (LA) entwickelt und 1953 verbindlich als Schulausgangsschrift eingeführt (in Bayern erst 1966). Sie zeichnet sich im Gegensatz zur Normalschrift durch eine kursive Schriftneigung, ausgeprägtere Ober- und Unterlängen bei gleichzeitiger Verkürzung des Mittelbandes und ovale Buchstabenformen aus. Lange Zeit war die LA die Standard-Schreibschrift in deutschen Schulen. Sie sollte eine einheitliche und ästhetisch ansprechende Handschrift fördern (vgl. Scholz 2016).

In Deutschland, wie auch in vielen anderen Ländern, hat sich im Laufe der Zeit ein System verschiedener Schulschriften etabliert, um Kindern das Schreibenlernen zu erleichtern und eine einheitliche Grundlage für die schriftliche Kommunikation zu schaffen. Abbildung 3 zeigt einen Überblick über diese Schriften.

Die Einführung und der Sinn verschiedener Schulschriften in Deutschland spiegeln pädagogische Überlegungen und kulturelle Entwicklungen wider. Die Vereinfachte Ausgangsschrift, eingeführt in den 1960er Jahren, zielte darauf ab, den Schreiblernprozess durch vereinfachte Buchstabenformen zu erleichtern. Die Grundschrift, eine

Lateinische Ausgangsschrift:

Niklas schreibt eine Geschichte.

Vereinfachte Ausgangsschrift:

Niklas schreibt eine Geschichte.

Schul Ausgangsschrift:

Niklas schreibt eine Geschichte.

Grundschrift:

Niklas schreibt eine Geschichte.

Abbildung 3: Verschiedene Schulschriften, die in Deutschland Verwendung finden.

neuere Entwicklung, kombiniert Elemente der Druck- und Schreibschrift und gibt den Schülern mehr Freiheit bei der Entwicklung ihrer individuellen Handschrift. Sie soll das Schreibenlernen weiter vereinfachen und an die motorischen Fähigkeiten der Kinder anpassen. Die Einführung dieser verschiedenen Schulschriften reflektiert den Wandel in pädagogischen Ansätzen und die Anerkennung, dass Schreibenlernen nicht nur eine technische Fertigkeit ist, sondern auch ein kreativer Prozess, der individuelle Ausdrucksformen ermöglicht. Die Diskussionen um Schreibschrift und Druckschrift in Deutschland zeigen, dass es keinen einheitlichen Konsens über die geeignetste Methode gibt. Vielmehr spiegeln die verschiedenen Ansätze die Vielfalt pädagogischer Philosophien und die Anpassung an veränderte Lebenswelten und technologische Entwicklungen wider. Dabei sollte auch bedacht werden, dass die Wahl der Schulschrift weitreichende Implikationen für die pädagogische Praxis hat. Sie beeinflusst, wie Kinder schreiben lernen, wie sie ihre Gedanken ausdrücken und wie sie letztendlich die Welt um sich herum verstehen und interpretieren (vgl. Anders 2021).

2.2 Schriftspracherwerb

Es ist äußerst interessant und nützlich, etwas über die Geschichte des Schreibens im Laufe des Zeitalters der Menschheit zu erfahren, doch sollte diese Geschichte noch durch den Prozess des Schriftspracherwerbs eines Individuums, das heißt, vom Säuglingsalter über die Kindheit bis hin zum Erwachsenenalter, ergänzt werden. Was ist nun überhaupt unter Schriftspracherwerb zu verstehen?

Der Begriff Schriftspracherwerb wird erst seit den 1970er Jahren verwendet. Geprägt wurde er vom Psychologen Egon Weigel, der damals die gängigen Konzepte des getrennten Erwerbs von Lesen und Schreiben überwunden hat. Agi Schröder-Lenzen definiert den Schriftspracherwerb heute wie folgt: „Schriftspracherwerb bedeutet mehr als die Beherrschung der Techniken des Lesens und Schreibens. Schriftspracherwerb bedeutet Denkentwicklung, die auf den Erwerb umfassender Handlungskompetenz zielt“ (Schröder-Lenzen 2007, 14). In der Sprachtherapie wird der Begriff noch einmal weiter gefasst und es wird auf eine gute sensomotorische Integration als Voraussetzung hingewiesen. Die Forschung zeigt, dass der Schriftspracherwerb bereits vor und außerhalb der Schule beginnt und dass eine kognitive Aktivierung, bei der Kinder durch die Erkennung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Wörtern implizit lernen, sehr wirksam sein kann (vgl. Vogt 2023, 37 ff.).

2.2.1 Phasen des Schriftspracherwerbs

Der Prozess des Schreibenlernens ist hochkomplex und umfasst mehr als nur die Fähigkeit, Buchstaben und Wörter zu formen. Renate Valtin (1994) hebt hervor, dass Kinder, bevor sie effektiv schreiben können, verschiedene Kenntnisse und Einsichten erwerben müssen, die über die reine Lautanalyse und Kategorisierung von Sprechlauten hinausgehen (vgl. auch Blumhagen (2019) und sehr ausführlich Stolz (2023)). Im Folgenden soll kurz auf die Abfolge der Fähigkeiten zum Schriftspracherwerb eingegangen werden, bevor diese in Kapitel 2.3 ausführlicher erläutert werden.

- **Vorläuferfähigkeiten:** Bevor Kinder überhaupt anfangen zu schreiben, müssen sie ein Verständnis für Sprache entwickeln. Dazu gehören das Erkennen und Verstehen von gesprochener Sprache sowie grundlegende motorische Fähigkeiten für das Halten und Führen eines Schreibgeräts.

- **Phonologische Bewusstheit:** Das Verständnis dafür, dass Wörter aus einzelnen Lauten bestehen, ist entscheidend. Kinder lernen, Laute in Wörter zu segmentieren und zu synthetisieren, was eine Grundlage für das Schreiben und Lesen bildet.
- **Buchstabenkenntnis:** Das Erkennen und Benennen von Buchstaben sowie das Verständnis ihrer korrespondierenden Laute sind wesentliche Schritte auf dem Weg zum Schreiben.
- **Wortbildung:** Kinder beginnen, Buchstaben zu Wörtern zusammenzusetzen, indem sie die Laute, die sie hören, in schriftliche Symbole übersetzen.
- **Orthografische Muster:** Mit zunehmender Übung beginnen Kinder, orthografische Muster zu erkennen und anzuwenden, was ihnen hilft, Wörter korrekt zu schreiben und die Regeln der Rechtschreibung zu internalisieren.
- **Textproduktion:** Schließlich entwickeln Kinder die Fähigkeit, zusammenhängende Texte zu schreiben, die Ideen effektiv kommunizieren. Dies beinhaltet auch das Verständnis für Grammatik, Satzstruktur und Textkohärenz, sowie auch die Berücksichtigung der Adressatenantizipation, also die Fähigkeit, die Perspektive des Lesers einzunehmen und den Text entsprechend zu gestalten.

Die Fähigkeit des Schreibens wird in Gesellschaften mit einer starken Lese- und Schreibtradition typischerweise im Kindesalter erworben. Auch in Deutschland ist das Schreibenlernen ein zentraler Aspekt der Grundbildung und spielt eine entscheidende Rolle für die persönliche und akademische Entwicklung von Kindern. Die Fähigkeit zu schreiben ist nicht nur für die schulische Laufbahn, sondern auch für das spätere Berufsleben von großer Bedeutung (vgl. Anders 2021).

2.2.2 Schriftspracherwerb in der Schule

Zurzeit werden in Deutschland verschiedene Schulschriften verwendet, darunter, wie im vorherigen Kapitel erwähnt, die Lateinische Ausgangsschrift, die Vereinfachte Ausgangsschrift und die Grundschrift. Die Kinder erlernen in der Regel im ersten Schuljahr die Druckschrift und anschließend eine der genannten verbundenen Schreibschriften. Die Entscheidung, welche Schreibschrift gelehrt wird, hängt von

den Lehrplänen der jeweiligen Bundesländer und den Präferenzen der Lehrkräfte ab (vgl. Mesch et al. 2019).

In der Didaktik gibt es verschiedene Modelle und Konzepte, wie das Schreiben vermittelt werden kann, die oft in Mischformen in Schulen angewendet werden. Dazu gehören die klassische Fibel-Methode, bei der das schrittweise Erlernen von Buchstaben und Wörtern im Vordergrund steht, und der Spracherfahrungsansatz, der das frühe freie Schreiben fördert und auf der Nutzung von Anlauttabellen basiert. Zunächst wurde mit der Schreibschrift gestartet. In den 1980er und 1990er Jahren wurde die Schrifteinführung mit den Großbuchstaben der Druckschrift begonnen und erst später mit Kleinbuchstaben fortgesetzt und erst danach Schreibschrift eingeführt. Andere Konzepte sehen vor, beide Arten der Druckbuchstaben gleichzeitig einzuführen. Auch der Leseunterricht führte von Buchstabiermethoden über Lauttieransätze und Ganzheitsmethoden zu einer Methodenintegration (vgl. Vogt 2023, 37 ff.).

2.3 Fähigkeiten zum Schriftspracherwerb

Ein effektiver Schriftspracherwerb ist eine hochkomplexe Anforderung und erfordert die Entwicklung sowohl kognitiver als auch motorischer Fähigkeiten, weshalb im Folgenden auf beide Aspekte, samt ihrer einzelnen Unterkategorien, näher eingegangen wird. Kognition und Motorik sind eng miteinander verknüpft und beeinflussen sich gegenseitig.

2.3.1 Kognitive Aspekte des Schreibenlernens

Die kognitiven Aspekte des Schriftspracherwerbs umfassen eine Reihe von mentalen Prozessen, die für das Erlernen des Schreibens entscheidend sind. In Kapitel 2.2.1 wurden einige dieser Aspekte im Rahmen der Beschreibung des Prozesses des Schriftspracherwerbs bereits erwähnt. Spezielle Fähigkeiten in fast allen Wahrnehmungsbereichen sind ebenso erforderlich wie sensorische Integrationsleistungen, die ohne weitere psychische Leistungen wie Motivation, Selbstwirksamkeitserwartung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit und Konzentration nicht leistbar sind (vgl. Schröder-Lenzen 2013, 85). Metakognitive Fähigkeiten spielen ebenfalls eine Rolle, da sie es den Schreibenden ermöglichen, über ihre eigenen Denk- und Schreibprozesse zu reflektieren und diese gezielt zu steuern, um ihre Schreibfähigkeiten zu verbessern. All

diese Fähigkeiten werden im Laufe des Schreiblernprozesses entwickelt und verfeinert, was wiederum die kognitive Entwicklung der Kinder unterstützt (vgl. Raible 1999, 4 ff.).

Phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis

Die phonologische Bewusstheit bezieht sich auf das Verständnis und die Fähigkeit, die Klänge in der gesprochenen Sprache zu erkennen, zu manipulieren und zu segmentieren. Dazu gehören Fähigkeiten wie das Erkennen von Reimen, das Segmentieren von Wörtern in Silben und Lauten, das Ersetzen von Lauten in Wörtern, das Erkennen von Anfangs- und Endlauten usw. Die phonologische Bewusstheit ist ein grundlegendes Konzept beim Lesen- und Schreibenlernen, da sie es Kindern ermöglicht, die grundlegenden Bausteine der Sprache zu verstehen. Kinder müssen lernen, spezifische Buchstabenformen zu identifizieren, sich einzuprägen und schließlich eigenständig zu schreiben. Dieser Lernprozess stärkt das visuelle Gedächtnis, indem es Kinder befähigt, Buchstabenformen präzise zu speichern und wiederzuerkennen. Die sensible Phase für eine mögliche Förderung in diesem Bereich liegt laut Agi Schröder-Lenzen (2013) im ersten Schuljahr, bzw. davor. Eng damit verknüpft ist auch die Laut-Buchstaben-Zuordnung. Diese bezieht sich auf die Fähigkeit, Laute der gesprochenen Sprache mit den entsprechenden Buchstaben oder Buchstabenkombinationen in der geschriebenen Sprache zu verbinden. Zum Beispiel wissen Kinder, dass der Laut *b* mit dem Buchstaben *B* in Wörtern wie *Ball* oder *Bär* verbunden ist. Die Fähigkeit zur Laut-Buchstaben-Zuordnung ist entscheidend für das Lesenlernen, da sie es ermöglicht, Wörter zu identifizieren und zu verstehen, indem man die Laute in Buchstaben umwandelt und umgekehrt (vgl. Feilke 1999 und Valtin 1994).

Aufmerksamkeit und Konzentration

Die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten im Kontext des Schreibenlernens bezieht sich auch auf die Fähigkeit, sich gezielt auf schriftliche Tätigkeiten zu konzentrieren und dabei Ablenkungen effektiv auszublenden. Eine zentrale Rolle spielt hierbei die gezielte Aufmerksamkeitssteuerung, die es ermöglicht, Buchstabenformen korrekt zu identifizieren und wiederzugeben. Gleichzeitig ist eine fokussierte Konzentration erforderlich, um Schreibaufgaben mit Präzision und Genauigkeit auszuführen. Diese kognitiven Kompetenzen sind von fundamentaler Bedeutung für den Prozess des

Schreibenlernens, da sie nicht nur die Qualität der Schreibergebnisse, sondern auch die Effizienz des Lernprozesses maßgeblich beeinflussen. Zudem tragen Aufmerksamkeit und Konzentration wesentlich zur Entwicklung effektiver Schreibstrategien bei und fördern die kontinuierliche Verbesserung der Schreibleistung (vgl. Petrus 2010).

Emotionale Aspekte spielen ebenso eine wichtige Rolle beim Schreibenlernen, da sie die Aufmerksamkeit und Konzentration beeinflussen können. Positive Emotionen wie Neugier und Interesse können die Aufmerksamkeit erhöhen und die Lernbereitschaft steigern. Dahingegen können negative Emotionen wie Angst oder Frustration die Konzentration beeinträchtigen und das Lernen erschweren. Durch die Schaffung einer positiven Lernumgebung, die Neugier und Interesse fördert, können emotionale Aspekte genutzt werden, um die Aufmerksamkeit und Konzentration der Schüler zu erhöhen. Dies kann beispielsweise durch die Verwendung von motivierenden Lernmaterialien, abwechslungsreichen Lernmethoden und positivem Feedback erreicht werden (vgl. Brügelmann & Richter 1994).

Wortbildung, Erkennen orthografischer Muster

Die kognitiven Herausforderungen beim Erlernen des Schreibens in Bezug auf das räumliche Vorstellungsvermögen beinhalten die Kompetenz, Buchstaben so im Raum zu positionieren, dass sie sinnvolle Wörter formen und orthografische Strukturen erkennbar werden. Kinder müssen die Anordnung von Buchstaben auf einer Linie und deren gegenseitige Positionierung erlernen. Das sequenzielle Denken wiederum ist die Fähigkeit, die Abfolge der Buchstaben zu begreifen und umzusetzen, um korrekte Wörter zu schreiben. Diese kognitiven Fähigkeiten sind für den Schriftspracherwerb von großer Bedeutung, da sie sowohl die Qualität des Geschriebenen als auch die Lerneffizienz maßgeblich beeinflussen (vgl. Feilke 1999).

Um das räumliche und sequenzielle Denken zu stärken, können verschiedene Strategien angewendet werden. Dazu zählen schreibmotorische Übungen, die sowohl die Feinmotorik als auch die räumliche Platzierung der Buchstaben verbessern. Ebenso kann die schrittweise Einführung einzelner Buchstaben das sequenzielle Denken schärfen, indem Kinder die Abfolge der Schreibbewegungen verstehen und nachvollziehen lernen. Darüber hinaus lassen sich durch praxisnahe Schreibaktivitäten, die auf den Lehrstoff abgestimmt sind, räumliches und sequenzielles Denken im Schreibkontext gezielt fördern (vgl. Philipp 2021).

2.3.2 Motorische Aspekte des Schreibenlernens

Die motorischen Aspekte des Schreibenlernens umfassen die Entwicklung der Schreibmotorik, das heißt, die Bewegungen und Muskelaktivitäten, die für das Schreiben erforderlich sind. Dazu gehören die Feinmotorik, die Hand-Auge-Koordination, die Stifthaltung und die Stiftführung, aber auch die Sitzhaltung und das Verwenden geeigneter Schreibgeräte. Die Entwicklung dieser motorischen Fähigkeiten ist entscheidend für das Schreibenlernen, da sie die Qualität der Handschrift und die Effizienz des Schreibens beeinflussen. Darüber hinaus sind motorische Fähigkeiten wichtig in Bezug auf die Entwicklung von Schreibstrategien und die Verbesserung der Schreibleistung im Laufe der Zeit. Die Förderung der Schreibmotorik ist daher ein wichtiger Bestandteil des Schreibunterrichts, um Kindern zu helfen, eine flüssige, leserliche und effiziente Handschrift zu entwickeln (vgl. Schreibmotorik Institut e.V. 2017).

Feinmotorik und Schreibbewegungen

Die Feinmotorik hat einen erheblichen Einfluss auf den Prozess des Schreibenlernens. Sie umfasst die Fähigkeit, präzise und kontrollierte Bewegungen mit den Händen und Fingern auszuführen, was für das Schreiben essenziell ist. Eine gut entwickelte Feinmotorik ermöglicht es Kindern, einen Stift richtig zu halten, die Kraft beim Schreiben passend zu dosieren und diese Fähigkeiten auch über längere Zeit aufrechtzuerhalten. Kinder, die Schwierigkeiten mit der Feinmotorik haben, sind beim Schreiben oft langsamer, und ihre Handschrift kann unleserlich sein (vgl. Diaz Meyer et al. 2017, 34 f.).

Die richtige Stifthaltung, die ein zentraler Aspekt der Feinmotorik ist, spielt beim Schreibenlernen eine entscheidende Rolle. Für das Schreiben muss das Kind eine ergonomische Griffhaltung entwickeln, um mit dem Schreibgerät optimal arbeiten zu können. Die Grifftechnik, die durch Beugung und Streckung der Finger bei gleichzeitigem Aufliegen des Handballens kleinräumige Bewegungen ermöglicht, ist der Zangengriff. Dieser wird als motorisch effizient betrachtet, da das Schreibgerät zwischen Daumen und Zeigefinger gehalten wird und beide Finger dabei leicht gebeugt sind. Wird die Grifftechnik nicht von Anfang an ausreichend geschult, können sich Probleme bis in höhere Jahrgangsstufen ziehen (vgl. Ballreich-Jung 2023, 260 f.).

Die Entwicklung der Feinmotorik ist ein Prozess, der bereits im Babyalter beginnt und sich individuell und unterschiedlich schnell vollzieht. Spielen kann die Feinmotorik fördern, aber es ist wichtig, diese Entwicklung nicht durch zu viele Übungen zu überfordern. Ab dem Alter von etwa drei Jahren beginnen Kinder dann auch mit dem Malen und Zeichnen, was die Grundlage für das spätere Schreibenlernen bildet (siehe Kapitel 2.3.3). Zur Unterstützung der Feinmotorik und damit des Schreibenlernens gibt es spezifische Übungen, die auf die Stärkung der für das Schreiben relevanten Muskulatur abzielen. Dazu gehören Schwungübungen, die ebenfalls eine wichtige vorbereitende Übung für das Schreibenlernen darstellen. Die Feinmotorik ist also grundlegend für die Entwicklung einer guten Schreibmotorik, die wiederum die Basis für eine flüssige und lesbare Handschrift bildet (vgl. ebd., 251 ff.).

Grafomotorik

Die Grafomotorik ist ein weiterer Aspekt, der beim Schreibenlernen von Bedeutung ist. Sie bezieht sich auf die Fähigkeit, gleichmäßige und fließende Bewegungen beim Schreiben und Malen auszuführen. Dies ist wichtig für die Entwicklung der Handschrift und die Fähigkeit, Buchstaben und Wörter zu formen. Die grafomotorischen Fähigkeiten ermöglichen es Kindern, die Bewegungen ihrer oberen Gliedmaßen, insbesondere der Hand und der Finger, angemessen zu entwickeln und sie können auch Schreib- und Zeichenfunktionen ausführen. Einige der Vorteile von grafomotorischen Fähigkeiten sind, dass sie helfen, spätere Anomalien beim Schreiben zu verhindern, wie unter anderem Buchstabendrehungen, Richtung, Präzision und Kraft beim Zeichnen. Die Entwicklung der Grafomotorik beginnt bereits im Kleinkindalter und kann durch verschiedene Übungen und Aktivitäten gefördert werden, wie zum Beispiel Malen, Zeichnen und Schwungübungen. Es ist wichtig zu beachten, dass die Entwicklung der Grafomotorik ein komplexer Prozess ist, der eine Reihe von miteinander zusammenhängenden Einzelprozessen erfordert, einschließlich der Handmotorik, der visuellen Wahrnehmung und der Fähigkeit zur Koordination von Bewegungen (vgl. Speck-Hamdan et al. 2016).

Auswirkungen auf die Schreibgeschwindigkeit

Die motorischen Aspekte des Schreibenlernens in Bezug auf die Schreibgeschwindigkeit umfassen die Entwicklung und Verfeinerung der feinmotorischen Fähigkeiten, die

für das flüssige und effiziente Schreiben von Buchstaben, Wörtern und Texten erforderlich sind. Die Schreibgeschwindigkeit ist ein Indikator für die Automatisierung des Schreibprozesses und wird durch verschiedene kinematische Parameter wie Schreibtempo, Anzahl der Geschwindigkeitswechsel pro Bewegungseinheit (NIV-Wert) und Schreibfrequenz gemessen. Ein niedriger NIV-Wert deutet auf eine höhere Automatisierung hin, da weniger Geschwindigkeitswechsel pro Bewegungseinheit erfolgen. Eine höhere Schreibfrequenz, gemessen in Hertz (Hz), steht ebenfalls für eine bessere Automatisierung, da routinierte Schreiberinnen und Schreiber eine höhere Frequenz von Auf- und Abstrichen pro Sekunde erreichen. Die Schreibgeschwindigkeit hängt von der Entwicklung der feinmotorischen Fertigkeiten ab, die eine präzise Hand-Auge-Koordination erfordern. Auch die visuelle Wahrnehmung spielt eine wichtige Rolle, da Kinder lernen müssen, Buchstabenformen zu erkennen und zu reproduzieren (vgl. Diaz Meyer 2017). Zudem fanden Morin et al. (2012) heraus, dass je höher die Schreibgeschwindigkeit ist, sich die Rechtschreibung sowie die Textleistung verbessert. Wenn die Kinder nicht schnell genug schreiben können, so vergessen sie während des Schreibprozesses ihre Ideen zum Textinhalt. Zur Förderung der Schreibgeschwindigkeit können verschiedene Übungen und Methoden eingesetzt werden. Dazu gehören schreibmotorische Übungen, die die Entwicklung der Feinmotorik und die räumliche Anordnung der Buchstaben fördern, sowie die Einführung eines Buchstabens, die das sequenzielle Denken entwickelt, indem Kinder die Reihenfolge der Schreibbewegungen verstehen und reproduzieren lernen.

Sitzhaltung und geeignete Schreibgeräte

Beim Schreibenlernen sind auch Sitzhaltung und geeignete Schreibgeräte von Belang, da sie die motorischen Fähigkeiten und die ergonomische Effizienz beim Schreiben beeinflussen können. Eine korrekte Sitzhaltung unterstützt die Stabilität und Ausrichtung des Körpers, was wiederum eine bessere Kontrolle über die Hand- und Fingerbewegungen beim Schreiben ermöglicht. Eine gute Sitzhaltung kann auch Ermüdung vorbeugen und die Konzentration über längere Zeiträume aufrechterhalten. Geeignete Schreibgeräte sind ebenfalls entscheidend, da sie die Entwicklung der Feinmotorik und der Grafomotorik unterstützen. Schreibgeräte, die gut in der Hand liegen und eine angemessene Grifffläche bieten, erleichtern die korrekte Stifthaltung und fördern eine flüssige Schreibbewegung. Dies kann dazu beitragen, dass

Kinder eine lesbare und ästhetisch ansprechende Handschrift entwickeln. Darüber hinaus können Schreibgeräte, die speziell für das Schreibenlernen konzipiert sind, den Kindern helfen, die notwendigen motorischen Fähigkeiten zu entwickeln und Schreibkrämpfen vorzubeugen (vgl. Franken et al. 2022).

2.3.3 Schreiben und Zeichnen

Der Zusammenhang zwischen Schreiben und Zeichnen ist vielschichtig und betrifft sowohl kognitive als auch motorische Prozesse. Beim Schreibenlernen sind die gleichen grafomotorischen Fähigkeiten von Bedeutung, die auch beim Zeichnen wichtig sind. Beide Aktivitäten erfordern die Fähigkeit, feinmotorische Bewegungen auszuführen, um Buchstaben und Bilder auf Papier zu bringen. Somit sind kognitiv gesehen, sowohl Schreiben als auch Zeichnen Ausdrucksformen, die es ermöglichen, Gedanken, Ideen und Informationen zu visualisieren (vgl. Askvik et al. 2020).

Beim Schreibenlernen entwickeln Kinder ein Verständnis dafür, wie Buchstaben zu Wörtern und Sätzen kombiniert werden, um Bedeutung zu erzeugen. Ähnlich verhält es sich beim Zeichnen, wo Linien und Formen kombiniert werden, um erkennbare Bilder und Szenen zu schaffen. Darüber hinaus kann das Zeichnen als Vorstufe des Schreibens betrachtet werden, da es Kindern ermöglicht, ihre grafomotorischen Fähigkeiten zu entwickeln, bevor sie mit dem Erlernen von Buchstaben und Wörtern beginnen, denn beim Zeichnen lernen Kinder, ihre Handbewegungen zu kontrollieren und zu koordinieren (vgl. Valtin 1994).

Auch die Waldorfpädagogik betrachtet das Formenzeichnen als eine grundlegende Vorbereitung auf das Schreibenlernen. Rudolf Steiner verfolgt den Ansatz, Buchstaben aus einem künstlerischen Prozess heraus zu entwickeln, um sie so mit den Kindern und deren aktuellen emotionalen Entwicklungsstand zu verbinden. Dies geschieht, indem das zuvor praktizierte Formenzeichnen mit dem Zeichnen der Buchstaben verknüpft wird. Im Laufe der Zeit werden weitere Elemente integriert: Die Kinder sollten ein Bewusstsein für ihre Hände entwickelt haben, sie sollten fähig sein, sowohl gerade als auch runde Formen zu zeichnen, und das Formenzeichnen sollte bereits mit dem Stift geübt worden sein. Zudem soll bei den Kindern ein Sinn für die Ästhetik ihrer eigenen kreativen Leistungen gefördert worden sein (vgl. Steiner 2019, 78 f.). Die pädagogische Methode des Formenzeichnens basiert auf der Annahme, dass Kinder

durch das Formenzeichnen lernen, sich auf die Linienführung zu konzentrieren und dadurch eine gewisse Sicherheit im Umgang mit Formen und Linien erlangen, bevor sie mit dem eigentlichen Schreiben von Buchstaben beginnen (vgl. Bühler 2020, 369 ff.).

Olga Schiefer leitete bei einem Informationstag an der Freien Hochschule Stuttgart eine Einführung in das Formenzeichnen. Die Teilnehmer erlebten dabei eine tiefe Verbindung zwischen Handaktion und geistiger Aktivität, was auch die moderne Gehirnforschung bestätigt: Die Koordination von Bewegung und Sehen beeinflusst die Denkgeschwindigkeit. Doch Formenzeichnen ist mehr als nur eine Übung der Motorik; es ist eine künstlerische Tätigkeit, die das Denken formt. Rudolf Steiner betont, dass durch künstlerisch geleiteten Zeichenunterricht das Kind lernt, den Intellekt als Teil seines gesamten Seins zu entwickeln. Das Motto *"Die Hand denkt"* unterstreicht, dass das Denken durch die Hand – durch Geschicklichkeit, Willen und Gefühl – erfolgt (vgl. Schiefer 2020, 389 f.).

In pädagogischer Hinsicht kann das Zeichnen dazu beitragen, die Kreativität und die Ausdrucksfähigkeit der Kinder zu fördern, was wiederum positive Auswirkungen auf das Schreibenlernen haben kann. Beide Aktivitäten unterstützen die Entwicklung der visuellen Wahrnehmung und der Auge-Hand-Koordination. Sibylle Hurschler Lichtsteiner et al. (2010) betonten ebenfalls, dass die Entwicklung der Handschrift, als ein Aspekt der grafomotorischen Fähigkeiten, nicht unabhängig vom Zeichnen stattfindet. Bereits vor dem Erlernen des Schreibens werden Stifthaltung, die Koordination zwischen Auge und Hand sowie die präzise Kontrolle der Fingerbewegungen beim Zeichnen geübt. Zudem gibt es Nachweise dafür, dass die Entwicklung des Zeichnens und des Schreibens miteinander verbunden sind: Kinder, deren Fähigkeiten im Zeichnen weiter fortgeschritten sind, beginnen früher damit, lesbare Buchstaben zu schreiben.

2.4 Schreiben als kulturelle Tätigkeit

Die kulturellen Aspekte des Schreibenlernens umfassen die Bedeutung des Schreibens als Kulturtechnik und seine historische Entwicklung. Es ist ein wesentlicher Bestandteil der menschlichen Kultur und dient nicht nur der Kommunikation, sondern auch der Bewahrung von Wissen und Traditionen. Darüber hinaus bezieht sich dieser

Aspekt des interkulturellen Lernens auf die Akzeptanz der kulturellen Unterschiede und die Toleranz gegenüber kultureller Vielfalt. Die Schreibkunst ist außerdem in vielen Kulturen eine wichtige Kunstform, die die Gesellschaften bis heute beeinflusst. Schriftsysteme beeinflussen Künste und Alltagskulturen ebenso wie Lebensumwelt und Denken der Menschen. Das Schreibenlernen ermöglicht es den Schülern, sich in verschiedenen kulturellen Kontexten auszudrücken und die Vielfalt der menschlichen Erfahrungen zu erkunden (vgl. Weingarten 1994).

2.4.1 Schriftkultur und Identität

Die Schriftkultur spielt eine entscheidende Rolle für die Identität im Schreibenlernen, da sie die kulturelle Vielfalt und die historische Entwicklung von Schriftsystemen reflektiert. Die unterschiedlichen Schriftsysteme stiften Identität, bestimmen das Kulturerbe und dienen auch zur Legitimation von Macht. In schriftkulturellen Praktiken lassen sich Formen der Selbstpositionierung in kulturellem Feld identifizieren, was als Identitätsakte, das heißt, die Art und Weise, wie Individuen durch das Schreiben und Lesen von Texten ihre Identität konstruieren und ausdrücken, verstanden wird (vgl. Petrus 2010).

Die Handschrift ist eng mit der eigenen Identität verknüpft, da sie als einzigartiges Merkmal einer Person betrachtet wird, das nicht nur die Identifizierung ermöglicht, sondern auch Einblicke in die Persönlichkeit des Schreibenden bietet. Verschiedene Aspekte der Handschrift, wie die Größe der Buchstaben, der Wortabstand und der Druck, den jemand beim Schreiben ausübt, können Hinweise auf soziale Merkmale, Charaktereigenschaften und emotionale Zustände geben. Grafologen, die sich professionell mit der Analyse von Handschriften beschäftigen, sind in der Lage, aus handgeschriebenen Texten Persönlichkeitsmerkmale abzuleiten. So kann beispielsweise die Größe der Buchstaben auf die Extraversion oder Introversion einer Person hinweisen, während der Wortabstand Rückschlüsse auf das Bedürfnis nach Nähe oder Freiheit zulässt (vgl. Nauer 2013).

Die Handschrift als Ausdruck von Identität wird auch in der kalligrafischen Praxis und Forschung thematisiert. Sie wird als ein Mittel gesehen, durch das Individuen ihre Identität und das Selbst ausdrücken können. Die Beziehung, die eine Person zu ihrer eigenen Handschrift entwickelt, ist ein Teil ihrer Identität. Dieser persönliche

Schriftgebrauch ermöglicht es, individuelle Spuren zu hinterlassen, die die eigene Persönlichkeit widerspiegeln. Das Schreibenlernen ermöglicht es den Schülern, sich in verschiedenen kulturellen Kontexten auszudrücken und die Vielfalt der menschlichen Erfahrungen zu erkunden (vgl. Petrus 2010).

2.4.2 Kulturelle Unterschiede im Schreibenlernen

Im Laufe der Zeit hat sich das Schreibenlernen in vielerlei Hinsicht entwickelt. Früher war das Schreiben eine kulturelle Handlung, die vor allem für Rituale oder Kultgegenstände wichtig war. Heute ist das Schreiben eine grundlegende Kulturtechnik, die in vielen Gesellschaften als selbstverständlich angesehen wird. Die Art und Weise, wie das Schreiben erlernt wird, hat sich ebenfalls verändert. Früher wurde das Schreiben oft mit einem Griffel in eine Tafel geritzt, während heute verschiedene Schreibutensilien wie Stifte und Computer genutzt werden. Zudem gibt es unterschiedliche Methoden und Ansätze zum Schreibenlernen, die je nach kulturellem Kontext variieren. Einige Gesellschaften legen besonderen Wert auf die künstlerische Gestaltung von Buchstaben, während in anderen Gesellschaften die Lesbarkeit und Effizienz des Schreibens im Vordergrund stehen. Darüber hinaus gibt es auch Unterschiede im Zeitpunkt der Einführung von Schreibschrift. Während einige Kulturen das Schreiben bereits im Vorschulalter einführen, wird in anderen Kulturen damit bis zur Grundschule gewartet. Die Bedeutung des Schreibens als Kulturtechnik variiert je nach kulturellem Kontext und kann unterschiedliche Auswirkungen auf den Schreibunterricht haben. All diese Aspekte zeigen, dass das Schreibenlernen im Laufe der Zeit einem stetigen Wandel unterworfen war und auch weiterhin ist (vgl. Ollinger 2020).

2.5 Schriftspracherwerb an Waldorfschulen

Dieses Kapitel befasst sich mit den spezifischen pädagogischen Ansätzen und Methoden, die an Waldorfschulen beim Schreibenlernen angewendet werden. Es werden die didaktischen Prinzipien und Unterrichtspraktiken beleuchtet, die sich von denen der Regelschulen unterscheiden. Dabei wird insbesondere auf den einzigartigen Ansatz eingegangen, der das Zeichnen und Malen als Ausgangspunkt für das Schreibenlernen nutzt, um die Feinmotorik der Kinder zu entwickeln. Des Weiteren wird der

Stellenwert der Schreibschrift in den pädagogischen Vorträgen Rudolf Steiners und die Integration der Lateinischen Ausgangsschrift als Erstschrift an Waldorfschulen thematisiert.

2.5.1 Grundlegende didaktische Prinzipien

Die Waldorfpädagogik legt großen Wert auf eine anthropologische Orientierung, was bedeutet, dass der Unterricht an den Entwicklungsstand des Kindes angepasst wird. Die Waldorfschule strebt danach, alle Begabungen und Fähigkeiten der Schüler zu fördern, um sie zu ganzheitlichen Persönlichkeiten zu entwickeln. Dabei wird besonderer Wert auf die Förderung in der Gemeinschaft und ohne Leistungsdruck gelegt. Ein weiteres zentrales Element ist die lebensalterbezogene Pädagogik, die sich in altershomogenen Klassenverbänden widerspiegelt. Die individuelle Förderung jedes Schülers steht im Vordergrund, und künstlerische Fächer wie Eurythmie und Handwerken sind integraler Bestandteil des Lehrplans, um eine ausgewogene Entwicklung intellektueller, emotionaler und sozialer Kompetenzen zu gewährleisten. Der Unterricht ist durch den Epochenunterricht geprägt, bei dem Themenbereiche intensiv in Blöcken behandelt werden und die Schüler ihre Erkenntnisse in selbst gestalteten Epochenheften festhalten, anstelle von standardisierten Lehrbüchern zu lernen. Dieser Ansatz fördert die Vertiefung des Gelernten und die kreative Auseinandersetzung mit dem Stoff (vgl. Bund der Freien Waldorfschulen (Hrsg.) 2024).

Ein zentrales didaktisches Konzept ist dabei der methodische Dreischritt. Dieser umfasst die logischen Schritte des Lernprozesses und zielt darauf ab, den ganzen Menschen – also denkendes, empfindendes und willensaktives Wesen – anzusprechen. Der erste Schritt, die Begriffsbildung, fokussiert auf die Einführung und Erarbeitung neuer Konzepte oder Inhalte. Hierbei wird das abstrakte Denken angeregt, indem Schülerinnen und Schüler mit neuen Begriffen und Ideen konfrontiert werden. Nachdem die neuen Begriffe eingeführt wurden, folgt die Phase der Urteilsbildung. In diesem Schritt werden die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet, über die erlernten Inhalte nachzudenken, sie zu reflektieren und eigene Urteile zu bilden. Dies fördert die Fähigkeit zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Gelernten. Im letzten Schritt des Dreischritts geht es darum, das Gelernte anzuwenden und in die Praxis umzusetzen. Die Schüler:innen werden ermutigt, auf Basis ihres neu erwor-

benen Wissens eigenständige Schlussfolgerungen zu ziehen und diese in konkreten Handlungen oder Projekten zu manifestieren (vgl. Wiehl 2015).

Diese Prinzipien schaffen einen Rahmen für den Schriftspracherwerb, der die Kinder nicht nur beim Erlernen des Lesens und Schreibens unterstützt, sondern auch ihre persönliche und soziale Entwicklung fördert. Wie der Prozess des Schriftspracherwerbs an Waldorfschulen konkret umgesetzt wird, soll im folgenden Kapitel näher betrachtet werden.

2.5.2 Schriftspracherwerb an Waldorfschulen

An Waldorfschulen wird das Schreiben oft als kreativer Prozess betrachtet, der die individuellen Fähigkeiten und die künstlerische Entwicklung der Schüler fördert. Ab dem ersten Schuljahr liegt ein besonderer Fokus auf der Sprach- und Sprecherziehung. Der Hauptunterricht bietet durch künstlerisch-rhythmische Übungen zu Beginn und den Erzählteil am Ende vielfältige Gelegenheiten hierfür. Rudolf Steiner sagt, dass ein wesentliches Merkmal der Sprachentwicklung im Zusammenhang von menschlicher Bewegung und Spracherwerb zu sehen sei. Er erläutert, wie die Interaktion zwischen der Fähigkeit zur Aufrichtung, dem Gleichgewichtssinn, der Freiheit in der Bewegung und der Sprachentwicklung die Wirkung des geistigen Kerns eines jeden Menschen darstellt. Aus dem Prozess des Sich-Aufrichtens entwickelt sich bei Kleinkindern die Fähigkeit, Laute zu formen, die von Bewegungen und Gesten begleitet werden (vgl. Richter 2019, 246).

In den Schreibepochen der ersten Klasse liegt der Fokus auf der Einführung der Buchstaben. Dabei wollen Waldorfschulen den ganzen Menschen aktivieren: sein Erkennen, Fühlen und Tätigsein. Es gilt, die Seele des Kindes umfassend zu nähren und nicht nur seinen Kopf zu füttern. Lehrkräfte der ersten Klasse stehen zunächst vor der Herausforderung, die 26 Buchstaben des Alphabets Kindern nahezubringen, die noch tief in der Welt der Imagination und Gestik verankert sind. Es ist notwendig, zu den lebendigen Bildern zurückzukehren, aus denen sich die Buchstaben ursprünglich entwickelt haben und die erst im Laufe der Zeit zu einfachen Zeichen wurden (vergleiche Kapitel 2.1). Aus diesem Grund widmen sich die Waldorfschulen in den ersten Wochen des Schuljahres mit den Erstklässlern dem Malen und Zeichnen. Durch das Malen aktiviert das Kind seine seelischen Kräfte. Die Aufgabe der Lehrkraft

besteht darin, diese künstlerisch-seelische Tätigkeit behutsam und langsam in den intellektuellen Bereich überzuleiten, sprich das Malen allmählich in Schreibübungen zu transformieren (vgl. Aeppli 1988, 78).

Rudolf Steiner sagt dazu im vierten Vortrag der Reihe Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung, gehalten am 15. Juni 1921:

"Man sollte eigentlich das malende Schreiben an den Menschen herankommen lassen. Es ist weit hygienischer, weit gesünder. Wenn man nun so schreibt, dass man zu gleicher Zeit das Auge auf seine Schrift gerichtet hält und ästhetisches Behagen hat an seinen Schriftzeichen, also malerisch schreibt, dann wird das Mechanische mehr in den Körper zurückgedrängt. Es schreibt nicht das Handgelenk, es schreibt mehr der innere Organismus" (Steiner 1986, 58 f.).

Etwas später im selben Vortrag fügt er hinzu:

"Man müsste also das malende Schreiben pflegen, denn dadurch wird auf der einen Seite die eigentliche mechanische Tätigkeit in den Körper zurückgedrängt, und es wird an die Oberfläche heraufgebracht, außerhalb der Oberfläche herausgebracht die Beziehung des Menschen zum Geschriebenen. Es wird der Mensch in seine Umgebung hinein gefügt. Der Mensch sollte sich eigentlich daran gewöhnen, alles, was er tut, auch zu sehen, es nicht bloß gedankenlos mitzumachen, sondern es zu sehen; und gedankenlos wird zumeist geschrieben" (Steiner 1986, 59).

An dieser Stelle wird auch noch einmal die Rolle des Formenzeichnens, seine Integration in den Unterricht und seine Bedeutung für die Gesamtentwicklung des Kindes deutlich (vergleiche Kapitel 2.3.3). Vor der Einführung der Buchstaben steht also eine mehrwöchige Phase des Formenzeichnens, in der das Üben von geraden und gebogenen Linien in verschiedenen Variationen den Grundstein für das Schreiben legt (vgl. Richter 2019, 249).

Kommen wir zurück zur künstlerisch, spielerischen Einführung der Buchstaben. Die Lehrkraft beginnt mit Geschichten, Liedern oder Bildern, die mit dem jeweiligen Buchstaben verbunden sind. Lehrerinnen und Lehrer haben die Freiheit, mit Konsonanten oder Vokalen zu beginnen. Es ist jedoch wichtig zu unterscheiden, dass

Vokale das Ausdrücken von Gefühlserlebnissen ermöglichen, während Konsonanten eher die Qualitäten der umgebenden Welt darstellen (vgl. ebd. 249).

Das heißt, die Beschreibung des Charakters von Schriftzeichen bezieht sich primär auf Konsonanten, die es ermöglichen, Eindrücke aus der äußeren Welt darzustellen und bildlich festzuhalten. „In ihnen tönt nicht des Menschen Inneres, sondern spiegelt sich in mannigfaltigen Bildern die Umwelt des Menschen" (Aeppli 1988, 83). In der Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches hat Rudolf Steiner dieses methodische Prinzip am Beispiel des Bildes vom Fisch, aus dem heraus sich der Laut F entwickelt und schließlich der Buchstabe abstrahiert, erläutert (vgl. Steiner 2019). Das Prinzip ist für jeden Konsonant oder Konsonantenverbindungen (Diphthonge, Umlaute, aber auch *CH* und *SCH*) dasselbe: Ausgegangen wird von dem Leben in sich tragenden Bild, verbunden mit einem Laut, aus dem heraus sich der Buchstabe herauslöst, so wie er heute in Gebrauch ist.

Im Gegensatz dazu repräsentieren Vokale die emotionale Innenwelt. Beispielsweise verkörpert das *O* Staunen, das *A* Verehrung und das *U* kann je nach Kontext Furcht oder Mut ausdrücken. Daher ist es angebracht, Vokale durch Gestik und Farbgebung zu interpretieren, um ihre emotionale Bedeutung zu unterstreichen. (vgl. Steiner 2019, 57ff.).

Egal um welchen Buchstaben es sich handelt, die Einführung der Buchstaben erfolgt immer in drei Schritten. Der erste Schritt ist das Fühlen: Mittels einer Geschichte kann sich das Kind innerlich ganz verbinden. Es fühlt die Erlebnisse der Geschichte mit. Gefühle spielen eine zentrale Rolle im Lernprozess, da sie das Herzstück unserer Persönlichkeit darstellen und die ersten Berührungspunkte mit neuem Wissen bilden. Sie sorgen für eine tiefe Verbindung und bringen Wärme in den Lernstoff. Ohne diese emotionale Komponente würden Lernbemühungen kalt und theoretisch erscheinen. Daher liegt die primäre Aufgabe der Lehrkräfte im ersten Schuljahr darin, den Schülern die Lerninhalte durch lebendige Bilder und Emotionen näherzubringen. Im zweiten Schritt folgt das Tätigsein: Berührt uns etwas, streben wir danach, dies auf eine bestimmte Art und Weise auszudrücken und zu verarbeiten. Kunst, insbesondere das Malen, eignet sich hierfür besonders gut, da es in der Regel keine Voraussetzungen erfordert und jedes Kind malen kann. Daraus resultiert ein gemaltes Bild im Epochenheft des Kindes, das aus der

vorherigen Buchstabengeschichte entstanden ist. Engagiertes Malen spiegelt eine hohe innere Aktivität wider, die kreative Verarbeitung und Darstellung innerer Bilder und Emotionen. Nach den ersten beiden Schritten der Buchstabeneinführung nutzt die Waldorfpädagogik ein oft übersehenes pädagogisches Werkzeug: die Nacht. Im Schlaf verarbeiten wir unbewusst die Ereignisse des Tages. Am nächsten Tag erfolgt der dritte Schritt: das Verstehen. Aus dem gemalten Bild abstrahiert sich der Buchstabe. Erst jetzt ist die Erkenntnisebene erreicht (vgl. Ernst, 2023).

Das Tätigsein umfasst allerdings nicht nur die Kunst, sondern auch die Bewegung. Die Bewegungsmethode beim Schreibenlernen an Waldorfschulen betont die Verbindung zwischen den Bewegungen, die beim Schreiben eines Buchstabens ausgeführt werden, und der Form des Buchstabens selbst. Die Schüler lernen, die Bewegungen bewusst zu erleben und zu gestalten, bevor sie den Buchstaben auf das Papier bringen. Dieser Ansatz soll den Schülern helfen, eine tiefere Verbindung zu den Buchstaben zu entwickeln und das Schreiben als einen kreativen Prozess zu erfahren. „Ich wollte, dass sie mit ihrem ganzen Leib (der beim siebenjährigen Kinde noch in intensiver Weise Ausdrucksmittel und Erkenntnisorgan zugleich ist) die Buchstabenformen erleben können" (Aeppli 1988, 89).

Nach der Einführungsphase der Buchstaben folgt eine systematische Übungsperiode. Während des restlichen Zeitraums der Unterrichtseinheit werden die bereits erlernten Buchstaben durch wiederholte Übungen gefestigt. Dieser Prozess beinhaltet nicht nur das Schreiben, sondern ebenso das individuelle Erkennen und Benennen der Buchstaben oder das Hören und Sprechen der Laute. Besonders für Kinder, die sich Buchstaben nicht so einfach merken, ist es wichtig, dass die Übungsmethoden leicht verständlich, gut strukturiert und übersichtlich gestaltet sind.

Der Übergang vom Schreiben zum Lesen geschieht bei den meisten Kindern nahtlos, sofern man dem Prozess genügend Zeit einräumt. Es wird davon ausgegangen, dass ein späterer Beginn des Lesenlernens den Kindern ermöglicht, andere Fähigkeiten zu entwickeln und dass sie das Lesen dann schneller und mit besserem Verständnis aufholen können. Steiner betonte wiederholt die Bedeutung eines langsamen und sorgfältigen Übergangs für die kindliche Entwicklung. Die Annäherung an die Schriftsprache basiert sowohl auf der lautlichen Qualität der Sprache als auch auf den Formen, die in der Schrift enthalten sind. Das heißt, das Lesenlernen wird

nicht isoliert betrachtet, sondern als Teil der gesamten Entwicklung des Kindes. Es wird Wert darauf gelegt, dass die Kinder zuerst ihre motorischen Fähigkeiten, ihr künstlerisches Empfinden und ihre sozialen Kompetenzen entwickeln. Außerdem wird das Lesenlernen in den gesamten Unterricht integriert. Die Kinder lesen Texte, die sie selbst geschrieben haben, und es wird darauf geachtet, dass die Inhalte für die Kinder bedeutungsvoll sind (Centmayer, 2011).

Was die Schriftart angeht, so gehen die meisten Waldorfschulen nach Empfehlung von Erika Dühnfort & Ernst-Michael Kranich (1978) so vor, dass sie in der ersten Klasse mit den großen Druckbuchstaben beginnen. Im zweiten Schuljahr folgen dann zunächst die kleinen Druckbuchstaben bevor gegen Ende des zweiten oder zu Beginn des dritten Schuljahrs die Schreibschrift gelehrt wird. Dass dieser etablierte Prozess inzwischen von einigen Lehrkräften infrage gestellt wird, ist schließlich Gegenstand dieser Masterarbeit. Die Angaben Rudolf Steiners, die die Grundlage des traditionellen Vorgehens darstellen, können auch ganz anders interpretiert werden, wie es das folgende Kapitel verdeutlicht.

2.5.3 Stellenwert der Schreibschrift in den pädagogischen Vorträgen Rudolf Steiners

Susanne Mai (2023) bringt in ihrem Bericht die Aussagen Rudolf Steiners zum Schreibenlernen mit der Entstehung der Schrift und vor allem der zu Steiners Zeit verwendeten Schriftarten in Verbindung. Anschließend interpretiert sie diese Aussagen, wovon die wichtigsten hier wiedergegeben werden sollen. In seinen frühesten und detailliertesten Ausführungen im methodisch-didaktischen Kurs betont Rudolf Steiner, dass Druckbuchstaben aus Schreibbuchstaben entwickelt werden sollten. Er weist jedoch darauf hin, dass dieser künstlerische Prozess nicht für alle Buchstaben praktikabel ist, da er zu zeitaufwendig wäre. Stattdessen soll das Ziel sein, im Kind die notwendigen Fähigkeiten zu wecken, sodass es nach der Einführung einiger Buchstaben ein verbessertes methodisches Verständnis und eine schnellere Auffassungsgabe für andere Buchstaben entwickelt. Eine Darstellung aus Rudolf Steiners erstem Vortrag in GA 294 verdient eine genauere Betrachtung (Steiner 2019, 19). Diese Abbildung wurde oft so gedeutet, dass Steiner aus dem Wort *Fisch* den kleinen lateinischen Druckbuchstaben *f* entwickelte, eine Interpretation, die offenbar

auch von den Herausgebern geteilt wurde, da sie das kleine *f* im Text abdruckten. Allerdings zeigt eine umfassendere Betrachtung im geschichtlichen Kontext (vergleiche Kapitel 2.1), dass der abgebildete Buchstabe – der aus heutiger Sicht einem kleinen *f* ähnelnd – zur Zeit Steiners aber vermutlich als großes *F* in deutscher Schreibschrift (Kurrentschrift) gemeint war (vgl. Mai 2023, 181).

Rudolf Steiner macht keine spezifischen Angaben darüber, zu welchem Zeitpunkt im Lernprozess Druckbuchstaben aus Schreibbuchstaben abgeleitet werden sollen. Seine Ausführungen lassen zwei Interpretationen zu: Einerseits könnte die Schreibschrift vollständig eingeführt werden, bevor mit der Druckschrift begonnen wird. Andererseits könnte direkt nach der Einführung eines Schreibschriftbuchstabens der entsprechende Druckbuchstabe eingeführt werden. Diese Vorgehensweise bezieht sich auch auf die Kleinbuchstaben und spiegelt sich in seiner Aussage wider, dass man „jetzt zur kleinen Schrift übergehen“ solle.

Dies legt die Vermutung nahe, dass Rudolf Steiner im ersten Jahr alle vier Schriften (zwei Schreib- und zwei Druckschriften) gleichzeitig unter verschiedenen Gesichtspunkten an die Schüler:innen herantrug. Rudolf Steiner äußert sich zum Schreibenlernen im zweiten Schuljahr nur in Bezug auf die Bedeutung von schöner gegenüber unschöner Handschrift (GA 294, 13. Vortrag). In seinen gesammelten Werken gibt er keine spezifischen Anweisungen zum Schreibenlernen für Klassenstufen über die erste Klasse hinaus. Es wird angenommen, dass die Grundlagen des Schreibens bereits in der ersten Klasse gelegt wurden, wobei zwei Schreibschriften eingeführt wurden, um die Schreibfähigkeiten weiter zu vertiefen, und zwei Druckschriften, die die Schüler nach einmaligem Schreiben hauptsächlich lesen sollten.

Er betont in seinen Vorträgen im englischen Torquay (GA 311), dass die Buchstabenformen der lateinischen Schreibschrift organischen Formen näher kommen als die der Druckschrift, was bei der künstlerischen Gestaltung im Unterricht, wie zum Beispiel dem Kneten oder Legen von Buchstabenformen, berücksichtigt werden sollte (vgl. ebd. 182 ff.).

2.5.4 Lateinische Ausgangsschrift

Susanne Speckenbach & Thomas Weisser (2023) schreiben, dass die Diskussion um die Handschrift an Waldorfschulen sich derzeit nicht in erster Linie darum dreht, ob

oder welche Schreibschrift eingeführt werden soll, sondern wann. Trotzdem sollen an dieser Stelle Argumente gesammelt werden, warum an vielen Waldorfschulen die LA als Schreibschrift gewählt wird. Die LA zeichnet sich durch ihre klaren und fließenden Formen aus, die eine ästhetische Handschrift fördern können. Sie ermöglicht es den Kindern, einen persönlichen Schreibstil zu entwickeln, der sowohl die individuelle Ausdrucksfähigkeit als auch die Leserlichkeit der Handschrift unterstützt. Diese Aspekte sind konsistent mit den Zielen der Waldorfpädagogik, die die individuelle Entwicklung und kreative Entfaltung der Kinder in den Mittelpunkt stellen. Die LA weist nach Günther J. Jansen (2016) und Mesch et al. (2019) mehrere Merkmale auf, die sie besonders geeignet für den Schreibunterricht machen. Dazu gehören:

- **Verbundene Schreibweise:** Die LA ist eine verbundene Schriftart, bei der die einzelnen Buchstaben miteinander verbunden werden, was zu einem flüssigen Schriftbild führt.
- **Förderung der Schreibgeschwindigkeit:** Durch ihre verbundene Schreibweise kann die LA die Schreibgeschwindigkeit erhöhen, was insbesondere im schulischen Kontext von Vorteil ist.
- **Klare und konsistente Handschrift:** Die LA kann dazu führen, dass Schüler eine klarere und konsistentere Handschrift entwickeln, da sie durch die verbundene Schreibweise einheitlichere Buchstabenformen erlernen.
- **Tradition und Kultur:** Die LA hat eine lange Tradition in der deutschen Schreibkultur und war Gegenstand verschiedener bildungspolitischer Debatten, was ihre Bedeutung und Relevanz im schulischen Kontext unterstreicht.

Allerdings wird auch ihre Fehleranfälligkeit und die Komplexität der Schlingen und Schleifen thematisiert. Mesch et al. (2019) gehen auf die Kritikpunkte genauer ein. Die LA ist demnach stärker formalisiert und gilt als komplex und nicht ganz einfach zu erlernen. Die Gestaltung der charakteristischen Merkmale der einzelnen Schriftzeichen, die Größen- und Breitenproportionen der Buchstaben und ihrer Formelemente, die Stellung ihrer Hauptachsen (Neigungswinkel), die Verbindungen und Ligaturen sowie die Bewegungsausführung im Detail und im Ganzen (Duktus) können Herausforderungen darstellen. Diese Komplexität kann zu Schwierigkeiten beim Schreibenlernen führen und die Rechtschreibfähigkeit beeinträchtigen.

Trotz der Kritikpunkte basiert die Entscheidung, die LA in der Waldorfschule zu lehren, auf der Überzeugung, dass diese Schriftart die ganzheitliche Entwicklung der Kinder unterstützt, ihre motorischen und kognitiven Fähigkeiten fördert und ihre kulturelle sowie künstlerische Identität stärkt. Durch die Integration der LA in den Schreiblernprozess wird ein künstlerischer, entwicklungsorientierter und individuell fördernder Ansatz verfolgt, der die Grundprinzipien der Waldorfpädagogik widerspiegelt. Wie die LA als Erstschrift eingeführt werden kann, zeigt das nächste Kapitel.

3 Methodologie

In diesem Kapitel zur Methode der vorliegenden Masterarbeit soll das leitende empirische Verfahren der qualitativen Forschung aufgezeigt werden. Aufbauend auf den Erläuterungen zur praktischen Umsetzten der Schreibschrift als Erstschrift und den daraus resultierenden Unterrichtsbeobachtungen, folgt die Beschreibung und Auswertung sowie der Vergleich gleich zweier verschiedener Methoden, die dabei helfen sollen, ein tieferes Verständnis für die Unterrichtspraxis und die Erfahrungen der Beteiligten zu gewinnen. Philipp Mayring (2002) hebt die Vorteile der Nutzung mehrerer Methoden hervor und verwendet den Begriff Triangulation, um die Strategie zu beschreiben, die darauf abzielt, ein möglichst präzises Verständnis einer bestimmten Situation zu erlangen. Die simultane Anwendung unterschiedlicher Methoden ermöglicht es, ein Thema aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.

3.1 Forschungsdesign und Ansatz

In meiner Masterarbeit wende ich einen qualitativen Forschungsansatz an, das heißt eine Kombination von teilnehmenden Beobachtungen und Interviews als Datenerhebungsmethoden. Durch die Anwendung der Grounded Theory auf die Unterrichtsbeobachtung wird darauf abgezielt, Muster, Themen und Konzepte zu identifizieren, die sich aus den beobachteten Unterrichtsinteraktionen und -prozessen ergeben. Das Ziel ist es, Theorien oder Erklärungsmodelle zu entwickeln, die direkt aus den Daten abgeleitet werden. Die Auswertung der Interviews nach der qualitativen Inhaltsanalyse ermöglicht es, ein tieferes Verständnis der individuellen Perspektiven, Erfahrungen

und Meinungen der Beteiligten zu gewinnen. So sollen komplexe Phänomene und Zusammenhänge in Bezug auf den Unterrichtsprozess besser verstanden und interpretiert werden. Schließlich werden die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung und der Interviews miteinander verknüpft, um ein umfassendes Bild des Unterrichtsprozesses zu erhalten. Durch die Kombination von Beobachtungsdaten mit den Perspektiven und Erfahrungen der Lehrer, Schüler und gegebenenfalls anderer Beteiligter können neue Erkenntnisse gewonnen werden, die über das hinausgehen, was allein durch Beobachtungen oder Interviews erlangt werden könnte. Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen aus der Grounded Theory und der qualitativen Inhaltsanalyse sollen Theorien oder Modelle entwickelt werden, die die Unterrichtspraxis erklären oder verbessern können. Diese können dazu beitragen, bewährte Verfahren zu identifizieren, Herausforderungen zu erkennen und Lösungsansätze für die Weiterentwicklung des Unterrichts zu entwickeln.

Die Untersuchungsteilnehmer sind Kinder aus dem 1. und 2. Schuljahr der Rudolf-Steiner-Schule Schwabing. Es handelt sich hierbei um 25 Kinder einer ersten Klasse, die als Erstschrift die Lateinische Ausgangsschrift lernen. Darüber hinaus sind 36 Kinder der 2. Klasse beteiligt, die ebenfalls im vergangenen Jahr, die LA als Erstschrift gelernt haben und nun im zweiten Schuljahr die Druckschrift lernen. Insgesamt sind 61 Kinder an der Erhebung beteiligt. Bei den Interviewpartner:innen handelt es sich um zwei erfahrene Klassenlehrkräfte, die in ihrem aktuellen Durchgang mit der Schreibschrift als Erstschrift begonnen haben.

3.2 Praktische Umsetzung von Schreibschrift als Erstschrift

In diesem Kapitel wird die praktische Umsetzung des Erlernens der Schreibschrift als Erstschrift beschrieben. Dieses Kapitel dient somit als Grundlage für die folgenden Analysen und Diskussionen im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit.

Zu Beginn des Schuljahres 2022/23 durfte ich durch Hospitation in der ersten Klasse sehen und erleben, wie meine Kollegin die Schreibschrift als Erstschrift einführte. Aus dieser Unterrichtsbeobachtung konnte ich sehr viele Ideen mitnehmen und schließlich auch die Fragestellung, welche Schriftart ich als Erstschrift wählen sollte. Ein halbes Jahr später entschloss ich mich dann, in der neuen ersten Klasse ebenfalls mit der Schreibschrift zu beginnen.

Formenzeichnen als Vorbereitung

Der erste Schultag begann mit dem Zeichnen der Geraden und der Gebogenen und daran schloss sich die erste Formenzeichenepoche an. Auch diese gestaltete sich anfangs traditionell mit Variationen von gebogenen und geraden Formen. Im weiteren Verlauf wurden erste einfache Bandübungen hinzugenommen, die auf die schwingenden Elemente der Schreibschrift vorbereiten sollten. Eine beliebte Übung bei den Kindern waren Schleifen-Schwünge, bei denen Kinder wellenförmige Linien zeichnen, die an Schleifen erinnern. Es wurden außerdem Spiralen gezeichnet und das Zeichnen von hufeisenförmigen Bögen trainierte die Richtungsänderung der Handbewegung. Das Zeichnen von Kreisen und Ovalen war eine weitere wichtige Übung. Diese Formen sind grundlegend für die Gestaltung vieler Buchstaben und schulen die gleichmäßige Rundbewegung der Hand. Wellen-Schwünge, bei denen Kinder Wellenlinien zeichnen, helfen bei der Entwicklung einer flüssigen Bewegung, die für das Schreiben von Buchstaben wie *m* und *u* nützlich ist. Zickzack-Linien schließlich fördern die Fähigkeit, scharfe Richtungswechsel zu kontrollieren, was für Buchstaben wie *M* und *N* wichtig ist.



Abbildung 4: Erste Bandformen zur Vorbereitung auf die Schreibschrift

Erste Schreibepoche

Im Anschluss an das Formenzeichnen folgte die erste Schreibepoche. Da ich für die Geschichte zur Einschulung das „*Märchen vom Goldenen Schlüssel*“ von Ludger Helming-Jacoby (2018) ausgesucht hatte, erschien mir auch seine Folgegeschichte zur Einführung der Vokale sinnvoll. Diese Geschichte erlaubte es, die zu jedem Vokal passende Stimmung nachzuempfinden, sodass die Vokale lebendig eingeführt werden konnten und der Schritt vom Gebärdenbild zur Abstraktion ermöglichte

(vergleiche Kapitel 2.5.2). Die Geschichte wurde lebendig erzählt und die Kinder wurden aufgefordert, die geschilderten Gebärdenbilder nachzumachen. Im Anschluss verblieben wir noch eine Weile im malerischen Element. So wurden die Buchstaben mit Wachskreide gemalt, mit einem farbigen Hintergrund. Ein Rahmen sorgte dafür, dass die Orientierung auf dem Blatt gegeben war. Abbildung 5 zeigt das Bild und die Buchstaben, wie sie im Epochenheft festgehalten wurden.



Abbildung 5: Epochenhefteintrag mit Bild und Buchstaben

Bei den Konsonanten erfolgte ein ähnliches Vorgehen. Zur Einführung der Konsonanten habe ich das Buch *„Prinz Manu. Die Einführung der Buchstaben nach lautgetreuen Kriterien nach einer beispielhaften Buchstabengeschichte“* von Katrin Höfer & Alexander Höfer (2022) ausgewählt. In diesem Buch werden die methodisch-didaktischen Angaben, die Rudolf Steiner zur Einführung der Buchstaben gemacht hat mit dem Vorgehen des lautgetreuen Schreibansatzes nach Carola Reuter-Liehr verbunden.

Um die Kinder nicht mit abstrakten Lehrmethoden zu überlasten, ist es essenziell, sie auf dem Weg vom Hören zum Schreiben aktiv zu begleiten. Die Forschung zum Aufbau der deutschen Sprache zeigt, dass die Sequenz, in der Buchstaben eingeführt werden, und die Auswahl der Wörter, die anschließend geschrieben werden, von fundamentaler Bedeutung sind. Es ist wichtig, dabei von einfachen zu komplexen Buchstaben und von häufig verwendeten zu weniger gebräuchlichen Wörtern überzugehen. Dies betrifft sowohl die Reihenfolge, in der die Buchstaben präsentiert werden, aber auch den Schwierigkeitsgrad der Wörter, die geschrieben werden sollen (vgl. Höfer 2023, 130). Beide Geschichten handeln von einem jungen Prinzen und lassen sich miteinander verbinden. Letztere ermöglicht es, aus den Bildern, die den Charakter

eines Lautes ausdrücken, am Ende die Buchstaben entstehen zu lassen. Im Übrigen wurden sowohl bei den Vokalen als auch bei den Konsonanten die Kleinbuchstaben direkt neben den Großbuchstaben geschrieben, wenn auch ohne eigenes Bild. Dies ist ebenfalls in Abbildung 5 zu erkennen.

Im weiteren Verlauf der Epochen schrieben die Schüler:innen die Buchstaben in ihre Hefte, übten sie in ersten Worten und Sätzen auf Tafeln und auf Papier (siehe Abbildungen 6 und 7). Dabei haben sie die Silben lautierend mitgesprochen. Einige Schüler:innen lasen auch schon mit großer Begeisterung das Selbstgeschriebene vor. Nach jeder Epoche hingen die gelernten Buchstaben als Plakate mit Bild zur Geschichte und Groß- und Kleinbuchstaben im Klassenzimmer.

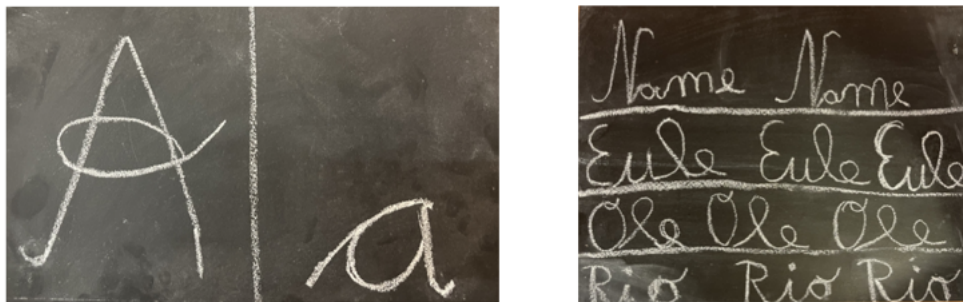


Abbildung 6: Rechts: Groß- und Kleinbuchstaben, links: erste Wörter



Abbildung 7: Erste Buchstaben und Wörter auf extra angefertigten Lineaturen

Bewegungslernen

Nachdem die Kinder den Buchstaben im jeweiligen Bild erkannt hatten, haben wir uns zunächst dazu bewegt. Wie in Kapitel 2.5.2 beschrieben, spielt Bewegung bei der Einführung der Buchstaben eine große Rolle. Mal wurde der Buchstabe auf Seilen,

die im Klassenzimmer ausgelegt wurden gelaufen, an einigen Tagen sogar auf dem großen Tau in der Sporthalle oder draußen im platt getretenen Schnee. Ein anderes Mal wurde er mit der Hand oder anderen Körperteilen in die Luft geschrieben, oder wenn es die Buchstabenform erlaubte, mit dem ganzen Körper gebildet. An einigen Tagen wurde der Buchstabe plastiziert. Dies geschah zum einen mithilfe von Knete, zum anderen mithilfe von Chenilledraht.

Schließlich wurde die Aufmerksamkeit auch auf die Laut-Zeichen-Zuordnung, das heißt, auf das Hören des Lautes gelegt. Wir spielten Spiele, in denen die Kinder Wörter zu einem bestimmten Anlaut finden mussten. Drei Kissen lagen in einer Geraden im Raum und die Kinder mussten nun drei dieser Wörter hintereinander aufsagen und dabei jeweils über ein Kissen steigen oder hüpfen. Zunächst geschah das vorwärts, dann auch rückwärts. Anschließend auch mit vier Wörtern und Kissen. Weiterhin symbolisierten drei andere Kissen im Raum die Bereiche am Wortanfang, in der Mitte und am Wortende. Die Schüler:innen mussten sich nach dem Nennen eines Wortes diesen drei Bereichen zuordnen. Sie mussten somit einschätzen, ob der Laut in diesem Wort, der Anlaut war, ob er in der Mitte stand oder ob er als Auslaut zu hören war.

Dynamische Tafelbilder

Ein weiterer integraler Bestandteil der Lernumgebung waren zu jeder Epoche dynamische Tafelbilder, die die Inhalte nicht nur visuell darstellen, sondern auch die Kreativität, die Vorstellungskraft und das ästhetische Empfinden der Schüler ansprechen sollten. Der Lernstoff und die ganze Geschichte zu den Buchstaben wurde anschaulich gemacht. Abbildung 8 zeigt, wie das Tafelbild zu Beginn der Epoche aussah, während Abbildung 9 veranschaulicht, wie das Tafelbild sich über die Epoche entwickelt hat. Da alle Bilder im Verlauf einer Unterrichtseinheit schrittweise entwickelt wurden, haben sie den Lernprozess begleitet und vertieft. Dabei haben sie bei der Förderung der sozialen Interaktion und der Kommunikation im Klassenzimmer eine wichtige Position eingenommen. Einige Kinder haben morgens gleich entdeckt, dass über Nacht, wieder etwas zum Tafelbild hinzugefügt wurde. Durch die gemeinsame Betrachtung und Diskussion der Tafelbilder wurden die Schüler:innen ermutigt, ihre Gedanken und Interpretationen zu teilen, was den Austausch von Ideen und die Entwicklung von Sprachfähigkeiten unterstützte.



Abbildung 8: Tafelbild zu Beginn der zweiten Schreibepoche

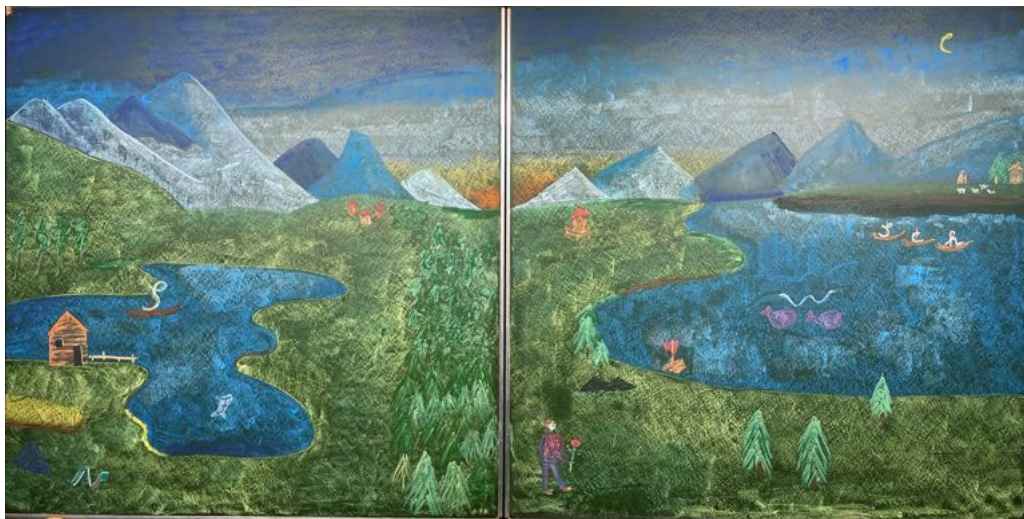


Abbildung 9: Tafelbild am Ende der zweiten Schreibepoche

Stationenlernen

In der dritten Epoche folgte schließlich ein Stationenlernen. Eine Gruppenarbeit mit sechs Stationen wurde als eine interaktive und vielseitige Methode mit dem Ziel gestaltet, die Schreibfähigkeiten der Schüler:innen zu fördern. Durch die Aufteilung in sechs verschiedene Stationen können unterschiedliche Aspekte des Schreibenlernens adressiert und die individuellen Fähigkeiten der Kinder gezielt unterstützt werden. An einer Station wurden Wörter auf Tafeln geschrieben. Die Kinder erhielten Vorlagen verschiedener Buchstaben, die sie zunächst mit den Fingern nachfahren und anschließend auf der Tafel nachzeichneten. An einer anderen Station wurden Buchstaben mit Naturmaterialien (kleine Steine, Kastanien, Blätter) gelegt, an der dritten Station geknetet, an der vierten Station mit Seilen auf den Boden gelegt und nachgelaufen. Die fünfte Station bestand aus einem Memoryspiel, bei dem geschriebene Wörter einer Bildkarte zugeordnet werden mussten, während die sechste Station, das Verständnis für die Lautstruktur der Sprache förderte, in dem die Kinder Wörter in ihre einzelnen Laute zerlegen oder aus den Lauten wieder Wörter bilden mussten. Durch die Rotation an den verschiedenen Stationen erhielten die Kinder die Möglichkeit, in kleinen Gruppen an ihren Schreibfähigkeiten zu arbeiten.

Schreibgeräte und Lineaturen

Als Schreibgeräte wurden zu Beginn ganz traditionell Wachsmalstifte und zum Malen Wachsblöckchen verwendet. Die Verwendung von Wachsmalstiften und -blöcken ermöglichte es den Kindern, sich zunächst auf das Malen und die Farberfahrung zu konzentrieren. Die Kinder erlebten die Farben intensiv und konnten durch die weiche Textur der Wachsmalstifte ein unmittelbares Gefühl für das Material entwickeln. Außerdem unterstützt diese Art des Malens die Entwicklung der Feinmotorik und der Hand-Auge-Koordination in einer Weise, die dem Entwicklungsstand junger Kinder entspricht. Jedes Kind hatte zudem eine DIN A3 große Tafel zu Verfügung, auf denen mit weißer Kreide geschrieben wurde.

Auf den Tafeln wurden Geraden gezogen, für einzelne Buchstaben, eine senkrecht, sodass der Großbuchstabe rechts geschrieben werden konnte und der Kleinbuchstabe links. Als ganze Wörter hinzukamen, zogen die Kinder drei waagerechte Geraden, sodass sich vier Zeilen ergaben. In Abbildung 6 sind die Tafeln abgebildet. Dieses Vorgehen kannten sie auch schon von den Bandübungen aus dem Formenzeichnen. In



Abbildung 10: Verschiedene Lineaturen in Epochenheften und als DIN A3 Kopien und unterschiedliche Schreibgeräte: Wachsmalstifte, weicher Bleistift, Tintenroller.

den Epochenheften wurde zunächst in gleicher Weise gearbeitet (vergleiche Abbildung 4). Nach kurzer Zeit war zu sehen, dass drei Geraden nicht ausreichten, um eine Seite in vier Zeilen zu teilen. Der untere Heftrand gab nicht genügend Orientierung, sodass am unteren Rand eine weitere Gerade gezogen wurde. In der zweiten Epoche kamen bereits Bleistifte hinzu. Bis auf zwei Kinder hatten alle eine gute Stifthaltung und es war zu beobachten, dass einige sich sehr anstrebten, um mit den Wachsmalstiften ein gutes Farbergebnis zu erzielen. Sie wendeten sehr viel Druck an und daher entschied ich mich, weiche, dicke Dreikantbleistifte auszuteilen. In der dritten Schreibepoche wurden schließlich zusätzlich Tintenroller verwendet. Ein wesentlicher Vorteil ist der gleichmäßige Tintenfluss, der ein kontinuierliches und unterbrechungsfreies Schreiberlebnis ermöglicht. Im Gegensatz zu anderen Schreibgeräten, bei denen die

Tinte aussetzen kann, sorgt die Konstruktion des Tintenrollers dafür, dass die Tinte konstant und ohne Lücken auf das Papier übertragen wird. Darüber hinaus erfordert das Schreiben mit einem Tintenroller weniger Druckaufwand, was die Hand weniger belastet und somit auch bei längerem Schreiben für ein angenehmes Gefühl sorgt und damit Ermüdungserscheinungen in der Hand reduziert. Zudem ermöglichen Tintenroller ein schnelles und fließendes Schreiben. Abbildung 10 zeigt die verschiedenen Lineaturen und auch den Einsatz der unterschiedlichen Schreibgeräte.

Erstes Schreiben eigener Texte

Schließlich sollen die Schüler:innen in der ersten Klasse aber nicht nur die Buchstaben kennenlernen und Wörter und Sätze von der Tafel abschreiben, sondern auch ihre eigenen Ideen und inneren Bilder für andere lesbar zu Papier bringen können. Gerade diese persönlichen Schreiberfahrungen sind für die Kinder ausgesprochen motivierend. Und somit werden die Schüler:innen schon in der dritten Schreibepoche dazu ermutigt, ihre eigenen Sätze zu formulieren. Dazu malten sie zunächst eigene Bilder, passend zur Buchstabengeschichte. Einmal suchten sie sich die für sie schönste Geschichte heraus, ein anderes Mal malten sie ein Buchstabenbild als Hausaufgabe. Bei der Besprechung der Bilder wurde Wert darauf gelegt, dass sie zuerst dem Sitznachbarn erzählten, was auf den Bildern zu sehen war; anschließend präsentierten sie dies der ganzen Klasse mündlich. Im zweiten Schritt kamen die Wortkarten zum Einsatz, die sie auch schon aus dem Stationenlernen kannten. Darauf standen Worte, die ebenfalls zur Buchstabengeschichte gehörten. Hinzu kamen folgende Wortkarten: *im, am, auf, wo, mit, sind, ist, hat, haben*. Damit konnten nun erste Sätze selbst gelegt und dann abgeschrieben werden. Abbildung 11 zeigt eines der vielen Ergebnisse.



Abbildung 11: Erstes Schreiben eigener Texte zur Buchstabengeschichte.

3.3 Grundlagen der Grounded Theory

Die Grounded Theory ist eine Forschungsstrategie, die darauf abzielt, eine Theorie zu entwickeln, die direkt aus den empirischen Daten abgeleitet wird. Sie wurde in den 1960er Jahren von den Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelt und stellt eine Abkehr von der traditionellen logisch-deduktiven Theoriebildung dar. Stattdessen betont sie ein induktives Vorgehen, bei dem Theorien aus der Auswertung des Textmaterials abgeleitet werden. „Die Grounded Theory ist eine qualitative Forschungsmethode bzw. Methodologie, die eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um eine induktiv abgeleitete, gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln“ (Strauss & Corbin 2010, 8).

Das Kodierungsverfahren der Grounded Theory umfasst mehrere Schritte. Am Anfang steht der Prozess des offenen Kodierens. Hierbei werden Daten aufgebrochen, indem Textstellen untersucht und in Konzepte umgewandelt werden, die dann zu Kategorien zusammengefasst werden. Dieser Schritt dient dazu, die Daten zu untersuchen und nach Ähnlichkeiten und Unterschieden zu suchen, um sie zu kategorisieren. Im Anschluss erfolgt das axiale Kodieren. In diesem Schritt werden die im offenen Kodieren entwickelten Konzepte weiter ausgearbeitet, indem Beziehungen zwischen den Kategorien und ihren Subkategorien hergestellt werden. Dies hilft dabei, die Daten um Achsenkategorien zu organisieren und ein tieferes Verständnis der Zusammenhänge zu entwickeln. Der letzte Schritt, das selektive Kodieren, konzentriert sich auf die Entwicklung einer Kernkategorie und die Integration aller Kategorien in eine kohärente Theorie. Hierbei werden die Hauptthemen identifiziert und alle Daten werden in Bezug auf diese Kernkategorie systematisch verbunden. Somit basiert die Grounded Theory Methodologie auf dem Prinzip des ständigen Vergleichens, wobei Daten kontinuierlich gesammelt, kodiert und verglichen werden, bis keine neuen Informationen mehr hinzukommen und eine theoretische Sättigung erreicht ist. Das Ziel ist es, ein theoretisches Modell zu entwickeln, das das Forschungsthema vollständig erfasst (vgl. Strauss & Corbin 2010, 8 f.).

Die gesammelten Daten werden zunächst aufgeschlüsselt, analysiert und in einen neuen Kontext zusammengeführt. Dieser Prozess mündet in Beschreibungen, die darauf abzielen, die untersuchten Phänomene zu beleuchten und entsprechende theoretische Ansätze zu entwickeln. Dabei wird zwischen drei Kodierungsarten diffe-

renziert: offenes, axiales und selektives Kodieren. Diese Kodierungsmethoden dienen dazu, Phänomene eingehend zu betrachten, um eine zentrale Theorie herauszuarbeiten. In dieser Masterarbeit ermöglicht das Kodierungsverfahren die Beantwortung der Forschungsfrage. Die Erläuterung der Kodierungsschritte orientiert sich an der Methodik von Strauss & Corbin (2010).

3.4 Qualitative Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ist eine Methode zur systematischen Analyse von Textdaten in der qualitativen Forschung. Sie wurde von Prof. Dr. Philipp Mayring entwickelt und wird häufig in den Sozialwissenschaften, insbesondere in den Bereichen Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaften und Kommunikationswissenschaften, angewendet. Nach Mayring ist die Inhaltsanalyse „kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“ (Mayring, 2002, 51 f.).

Der Prozess beginnt mit der Auswahl und Bestimmung des zu analysierenden Textmaterials, gefolgt von einer detaillierten Untersuchung der Umstände, unter denen das Material entstanden ist. An den analysierten Text werden Kategorien herangetragen, wobei spezifische Abschnitte aus transkribierten Interviews farblich hervorgehoben und den entsprechenden thematischen Kategorien zugeordnet werden. Diese Kategorien repräsentieren verschiedene Teilaspekte, die besonders berücksichtigt werden sollen, um das Thema umfassend und strukturiert zu erforschen. Passende Aussagen zu jeder Kategorie werden gesammelt. Obwohl die Kategorien vor den Interviews erstellt wurden, um die Voraussetzungen mit den Ergebnissen abzugleichen, sehe ich es als angemessen und sogar als vorteilhaft an, diese Kategorien basierend auf den Antworten der Interviewten anzupassen und zu erweitern.

Die Kategorien sind so konzipiert, dass sie nach der Analyse die Beantwortung der Forschungsfrage ermöglichen und gründen sich hauptsächlich auf die zuvor ausgewertete Beobachtung und die daraus abgeleiteten Interviewfragen. Die gefilterten Textstellen (Items) jeder Kategorie werden gemeinsam ausgewertet. Die stärksten gefundenen Motive werden in den Vordergrund gestellt und umfassend erörtert. Anschließend werden die wichtigsten Erkenntnisse der Analyse im Kapitel 4.2 zusam-

mengefasst. Ziel der Analyse ist es nach Mayring, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2002, 67f). Dieses Ziel wird durch das Herantragen von Kategorien an den Text und die anschließende Auswertung der einzelnen Kategorien erreicht.

3.5 Bedeutung von Unterrichtsbeobachtungen und Interviews in der Bildungsforschung

Die Bedeutung von Unterrichtsbeobachtungen und Interviews in der Bildungsforschung lässt sich nicht hoch genug einschätzen. Beide Methoden bieten tiefe Einblicke in die Dynamiken des Unterrichtsgeschehens und ermöglichen es, die Erfahrungen und Perspektiven der Beteiligten umfassend zu verstehen. Dieses Kapitel beleuchtet die zentrale Rolle, die diese beiden Forschungsmethoden in der Bildungsforschung spielen.

3.5.1 Teilnehmende Beobachtung

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird die Methodik der teilnehmenden Beobachtung angewandt, um ein vertieftes Verständnis für die Dynamiken und Interaktionen innerhalb von Unterrichtseinheiten zu erlangen. Die Beobachtung von Prozessen, eine in den Sozialwissenschaften etablierte wissenschaftliche Methode, ermöglicht es dem Forschenden, durch direkte Teilnahme und Beobachtung, menschliches Verhalten in realen Situationen zu untersuchen. Einstellungen, Meinungen, Gefühle, aber auch Verhaltensweisen, Handlungsstrategien und soziale Kompetenzen können so erfasst werden. In diesem konkreten Fall ermöglicht die systematische Beobachtung es, die Komplexität des Unterrichtsgeschehens zu erfassen und zu verstehen, wie Lehrkräfte und Schüler in Echtzeit interagieren. Es können Dynamiken identifiziert werden, die für die pädagogische Praxis und das Lernumfeld von Bedeutung sind. Dieser Ansatz zeichnet sich außerdem durch seine Flexibilität aus und erlaubt es, sowohl die expliziten, als auch die impliziten Aspekte des Unterrichtsgeschehens zu erfassen. Das Führen eines Forschungstagebuchs soll dabei helfen, Forschungsprozesse systematisch zu dokumentieren und zur Reflexion und Analyse beitragen. Dieses hat somit einen Selbstzweck, aber auch einen Erkenntniszweck (vgl. Altrichter & Posch 2007, 30 ff.).

Ein grundsätzliches Problem bei Beobachtungen ist die Selektivität der Wahrnehmung. Dieses Problem bezieht sich darauf, dass Beobachter nur eine begrenzte Wahrnehmungsspanne haben und durch die Vorgaben eines Beobachtungsschemas auf bestimmte Aspekte fokussiert sind, was dazu führen kann, dass andere wichtige Aspekte übersehen werden. Darüber hinaus können persönliche Faktoren und die Rolle des Beobachters die Wahrnehmung beeinflussen und somit die Ergebnisse der Beobachtung verzerren (vgl. Atteslander 2008, 95).

Ein wesentlicher Vorzug der Beobachtungsmethode besteht darin, dass sie frei von Verzerrungen durch soziale Erwünschtheit oder die Erwartungen des Untersuchungsteilnehmers ist. Die Durchführung der teilnehmenden Beobachtung gliedert sich in vier wesentliche Schritte: Vorbereitung, Durchführung, Ergebniszusammenfassung und Auswertung. Diese Schritte sind in Kapitel 3.6 aufgeführt.

3.5.2 Interviews

Ein problemzentriertes leitfadengestütztes Interview ist eine qualitative Erhebungsmethode, die darauf abzielt, die subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen der Befragten zu einem bestimmten Problemkomplex zu erfassen. Es wurde von Andreas Witzel (2000) entwickelt und kann zu den halbstrukturierten Interviews gezählt werden. Das Interview ist problemzentriert, weil es sich auf eine spezifische Problemstellung konzentriert, die theoretisch verankert und/oder auf Vorannahmen gestützt ist. Der Interviewer oder die Interviewerin kann bei Bedarf durch gezielte Fragen immer wieder auf diese Problemstellung zurückführen. Es wird ein teilstrukturierter Leitfaden verwendet, um sicherzustellen, dass alle relevanten Aspekte des Problems angesprochen werden. Der Leitfaden enthält offene Fragen, die die Befragten dazu anregen sollen, ihre Erfahrungen möglichst frei zu erzählen. Gleichzeitig bietet der Leitfaden genügend Flexibilität, um auf das Gesagte des Gegenübers einzugehen und das Themenspektrum bei Bedarf zu erweitern. Einen solchen Leitfaden in Tabellenform hat Siegfried Lamnek (2010) gestaltet. Neben den Leitfragen findet sich hier jeweils eine kurze Checkliste der abgefragten Kategorien, mit der der Interviewende überprüfen kann, ob alle wichtigen Punkte von der befragten Person angesprochen wurden. In einer dritten Spalte werden ergänzende Aspekte zur jeweiligen Leitfrage notiert. Die vierte und letzte Spalte soll dabei helfen, den Gesprächsfluss

aufrechtzuerhalten. Das problemzentrierte Interview gliedert sich in drei Phasen: die Eröffnungsphase, in der die Befragten ihre Sichtweise des Problems darlegen, die allgemeine Sondierungsphase, in der der Interviewer oder die Interviewerin durch immanente Nachfragen vertiefend nachhakt, und die spezifische Sondierungsphase, in der exmanente Fragen gestellt werden, um neue Aspekte zu erfragen.

Peter Atteslander (2008) weist auf die Herausforderungen hin, die mit der Repräsentativität bei der Verwendung von Interviews als Untersuchungsmethode verbunden sind. Interviews, insbesondere wenn sie in geringer Zahl durchgeführt werden, können nicht immer eine repräsentative Abbildung des untersuchten Phänomens gewährleisten. Dies liegt unter anderem an der Selbstselektivität der Teilnehmenden und der sozialen Erwünschtheit ihrer Antworten, die zu Verzerrungen führen können. Atteslander betont, dass die Repräsentativität ein grundlegendes Problem darstellt, da sowohl die Auswahl der Interviewpartner als auch die Durchführung der Interviews die Ergebnisse beeinflussen und somit die Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse einschränken können. Ein weiteres spezifisches Problem, das Atteslander anspricht, ist die Zentralität der Interviewpartner, also ihre persönliche Betroffenheit oder Relevanz in Bezug auf das Thema. Wenn die Befragten nur indirekt betroffen sind, kann dies die Tiefe und Qualität der erhaltenen Informationen beeinträchtigen. Dieses Problem kann durch die Kombination von Interviews mit anderen Methoden, wie Beobachtungen, teilweise gemildert werden, weshalb auch in dieser Arbeit eine Kombination der Methoden vorgenommen wurde.

Die Inhalte der Interviews werden durch Notizen während des Gesprächs, durch die Anfertigung eines Gedächtnisprotokolls nach dem Gespräch und durch Tonbandaufzeichnungen festgehalten. Letztere müssen im Anschluss transkribiert werden, um eine genaue Analyse und Interpretation der Daten zu ermöglichen. Die Auswertung, die bei kleinen Stichproben nach qualitativen Kriterien nach Mayring (2002) vorgenommen wird, findet sich in Kapitel 3.4.

3.5.3 Integration von Grounded Theory und qualitativer Inhaltsanalyse

Die Integration von Grounded Theory und qualitativer Inhaltsanalyse ermöglicht eine umfassende und tiefgehende Analyse qualitativer Daten. Während die Grounded Theory den Fokus auf die Entwicklung einer gegenstandsverankerten Theorie legt,

bietet die qualitative Inhaltsanalyse ein strukturiertes Verfahren zur systematischen Auswertung des Textmaterials. Durch die Kombination beider Ansätze können Forschende die Vorteile der flexiblen Kategorienbildung der Grounded Theory mit der systematischen und regelgeleiteten Textanalyse der qualitativen Inhaltsanalyse verbinden.

In der praktischen Umsetzung beginnt der Forschungsprozess mit der offenen Kodierung des Materials, um erste Konzepte und Kategorien zu identifizieren. Anschließend werden diese Kategorien im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse weiter differenziert und systematisiert. Axiales und selektives Kodieren helfen dabei, die Beziehungen zwischen den Kategorien zu verstärken und eine Kernkategorie herauszuarbeiten. Die qualitative Inhaltsanalyse unterstützt diesen Prozess durch die Anwendung deduktiver Kategorien, die aus den theoretischen Vorüberlegungen abgeleitet werden, und ermöglicht so eine tiefergehende Analyse und Theoriebildung, da sowohl die Breite als auch die Tiefe des untersuchten Phänomens zu erfasst werden (vgl. Köhlmeier et al. 2020).

3.6 Beschreibung der Unterrichtsbeobachtung

Die Unterrichtsbeobachtung stellt ein zentrales Element dieser Masterarbeit dar und dient als Grundlage für die Gewinnung von Daten über die Dynamiken und Interaktionen innerhalb von Unterrichtseinheiten. Dieses Kapitel beschreibt die Durchführung der Unterrichtsbeobachtung und der angewandten Methode.

3.6.1 Auswahl der Unterrichtsstunden

Die gesamte Untersuchung erfolgte in einem Zeitraum von etwa eineinhalb Jahren. Der erste Schritt der teilnehmenden Beobachtung geschah von Anfang Januar 2023 bis Ende Februar 2023 in der ersten Klasse, die zu diesem Zeitpunkt ihre zweite Epoche im Schreiben mit Schreibschrift als Erstschrift absolvierte. Dadurch, dass ich in dieser Zeit mit wenigen Ausnahmen täglich in der Klasse im Hauptunterricht anwesend war, ergab sich eine grundlegend positive Ausgangssituation. Das sich schnell einstellende Vertrauen ermöglichte es, sowohl den Kindern als auch mir die Beobachtungssituationen als weitgehend vertraut zu durchleben. Im Fokus standen dabei die im theoretischen Teil (Kapitel 2) angeführten Bereiche, die in Feldnotizen

festgehalten werden konnten. Ich legte vor allem Wert auf das methodisch-didaktische Vorgehen meiner Kollegin, die kognitiven, motorischen und kulturellen Aspekte.

Der zweite Teil der Beobachtung wurde ab September 2023 durchgeführt. Dazu führte ich in der neuen ersten Klasse der gleichen Schule ebenfalls die Schreibschrift als Erstschrift ein (vergleiche Kapitel 3.2) und gleichzeitig die teilnehmende Beobachtung durch. Das heißt, zur Vor- und Nachbereitung gehörte im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung das Führen eines chronologischen Forschungstagebuchs, in dem alle Beobachtungen, Unterrichtspläne und -methoden, Gedächtnisprotokolle und Gedankensplitter festgehalten wurden. Nach den einzelnen Unterrichtstagen der Schreibepochen wurden außerdem sämtliche Tafelbilder, Einträge in die Epochenhefte und Ergebnisse der künstlerischen Arbeiten mit Fotos dokumentiert. Diese ergänzten die Einträge in das Forschungstagebuch. Nach jeder Epoche wurde das Tagebuch einer vorläufigen Zwischenanalyse unterzogen, um sicherzustellen, dass sich Beobachtungen und Interpretationen in einer sinnvollen Balance befanden und um zu überprüfen, welche der gestellten Forschungsfragen bereits beantwortet sind und welche Daten noch benötigt werden.

3.6.2 Beobachtungskriterien

Als Grundlage für die Beobachtungsnotizen dienten ein Beobachtungsleitfaden und eine Bestimmung der Beobachtungsdimensionen, welche sich aus dem theoretischen Teil dieser Masterarbeit ergab (siehe Kapitel 2). Anhand der Forschungsfragen konnten Ziele definiert werden, die den Rahmen dessen spannten, was mit der Beobachtung erreicht werden sollte. Schließlich wurden die Beobachtungsdimensionen identifiziert. Es wurde überlegt, welche verschiedenen Aspekte der Einführung der Schreibschrift relevant sind. Darunter fallen die Schreibfertigkeit der Schüler, ihre Haltung zur Schreibschrift, die didaktischen Prinzipien, die dem Unterricht zugrunde lagen, die Anpassungen des Lehrplans und die angewandten Methoden. Daraus wurden konkrete Merkmale oder zu beobachtende Verhaltensweisen festgelegt, um jede Dimension zu bewerten. Der Indikator für die Schreibfertigkeit ist die Lesbarkeit, die Geschwindigkeit und Konsistenz der Handschrift.

Basierend auf den zuvor identifizierten Dimensionen und Indikatoren konnte ein Leitfaden erstellt werden. Das folgende Schema (Abbildung 12) zeigt den Leitfaden für

die systematische Beobachtung und Dokumentation von Unterrichtsaktivitäten und -interaktionen. Anhand des Leitfadens fertigte ich schließlich zu jeder Schreibepoche, die ich beobachtete, einen eigenen Beobachtungsbogen an. Dieser ermöglichte es mir, spezifische Aspekte des Schriftspracherwerbs zu erfassen und gleichzeitig Raum für detaillierte Notizen und persönliche Eindrücke zu lassen. Das Grundmuster des Beobachtungsbogens ist im Anhang dieser Arbeit zu finden. Die Auswertung erfolgte im Rahmen der Grounded Theory (siehe Kapitel 3.8).

Durch das Forschungstagebuch zeigte sich der rote Faden der Masterarbeit und auch etwaige Lücken wurden aufgezeigt, wenn notierte Gedanken noch einer genaueren Beschreibung, Definition oder Recherche bedurften, um Gedankengänge und Zusammenhänge nachvollziehbar aufzeigen zu können. Ebenso wurde der Einstieg in den Schreibprozess nach Schreibpausen durch das erneute Lesen der Notizen im Forschungstagebuch erleichtert und ermöglichte einen kurzen Rückblick in das bereits Erarbeitete.

3.7 Durchführung der Interviews

Die Durchführung der Interviews ist ein zentraler Bestandteil der empirischen Datenerhebung in dieser Masterarbeit. Ziel ist es, durch die Befragung von ausgewählten Experten ein tieferes Verständnis für die Unterrichtspraxis und die Erfahrungen der Beteiligten zu erlangen. Dieses Kapitel beschreibt die methodische Herangehensweise und die praktische Umsetzung der Interviews.

3.7.1 Auswahl der Interviewpartner:innen

Die Auswahl der Interviewpartner ist ein entscheidender Schritt im Forschungsprozess, insbesondere wenn es um die Generierung von qualitativ hochwertigen Daten geht, die zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. In dieser Masterarbeit liegt der Fokus auf der Expertise der Interviewten, um ein tiefgehendes Verständnis für die Unterrichtspraxis und die Erfahrungen der Beteiligten zu gewinnen. Die Interviewpartner:innen verfügen über umfangreiche Kenntnisse und Erfahrungen in Bezug auf die Unterrichtspraxis und können somit praxisnahe und fundierte Aussagen treffen. Bei der Auswahl der Interviewpartner wird großer Wert auf ethische Aspekte gelegt. Die potenziellen Teilnehmer:innen werden über die Ziele der Studie, die

Kategorie	Aspekt	Beobachtungskriterien
Didaktik und Methoden	Unterrichtsmethoden	- Aktivitäten - verwendetet Materialien - Arbeitsanweisungen
	Beteiligung am Unterricht	Motivation und Mitarbeit
	Kreativer Ausdruck	- eigene Ideen umsetzen - Vorstellungskraft entwickeln
	Binnendifferenzierung	individuelles Eingehen auf die Bedürfnisse der Schüler:innen
	Selbstständigkeit und Eigenverantwortung	- Schreibstrategien entwickeln - Verantwortung für eigenes Handeln. - Suche nach Feedback
Kognitive Aspekte	Phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis	- Erkennen und Benennen von Buchstaben - Zuordnung von Lauten zu Buchstaben
	Aufmerksamkeit und Konzentration	- Fokussierung auf Schreibaufgaben - Unterdrückung störender Reize
	Wortbildung und orthografische Muster	- Kombination von Buchstaben zu Wörtern - Erkennen und Anwenden orthografischer Muster
	Räumliche Orientierung	- Korrekte Anordnung von Buchstaben auf einer Linie - Ausrichtung und Abstand der Wörter und Buchstaben
	Textproduktion	- Verfassen zusammenhängender Texte - Perspektive des Lesers berücksichtigen
	Metakognitive Fähigkeiten	Reflexion über eigene Denk- und Schreibprozesse
Motorische Aspekte	Feinmotorik und Schreibbewegungen	- Angemessene Stifthaltung - Präzise und kontrollierte Bewegungen
	Grafomotorik	Gleichmäßige und fließende Schreibbewegungen
	Schreibgeschwindigkeit	- Entwicklung der Schreibmotorik - Erhöhung der Schreibfrequenz
	Sitzhaltung und Schreibgeräte	- Korrekte Sitzhaltung - Verwendung geeigneter Schreibgeräte - Anpassungen für Linkshändigkeit
Schreiben und Zeichnen	Grafomotorische Fähigkeiten	- Entwicklung durch Zeichnen - Kontrolle und Koordination der Handbewegungen
	Formenzeichnen	- Fokus auf Linienführung - Vorbereitung auf das Schreiben
kulturelle Aspekte	Schriftkultur	- Verständnis für kulturelle Vielfalt - Verständnis für historische Entwicklung von Schriftsystemen
	Eigene Identität	- Unterscheiden sich die Handschriften voneinander - kommt die Persönlichkeit in der Schrift zum Ausdruck
Verbindung zu anderen Fächern	Integration von Schreibtechniken in andere Fächer	- um welche Fächer handelt es sich - welcher Aspekt wird in dem jeweiligen Fach berücksichtigt

Abbildung 12: Beobachtungsleitfaden für den Schreibunterricht in der ersten Klasse

Vertraulichkeit ihrer Daten und ihr Recht auf Widerruf der Teilnahme informiert. Transparenz im Auswahlprozess trägt dazu bei, das Vertrauen der Experten zu gewinnen und die Qualität der erhobenen Daten zu sichern.

3.7.2 Beschreibung des Interviewablaufs

Die Durchführung des ersten Interviews erfolgte im Anschluss an die teilnehmenden Beobachtungen im März 2024. Zu Beginn jedes Interviews stand eine kurze Einführung, in der ich mich für die Teilnahme bedankte und mein Forschungsanliegen kurz erläuterte. Die Teilnehmenden wurden über die geschätzte Interviewdauer von 25 Minuten informiert und dazu ermutigt, ausführlich zu antworten. Sie wurden auch über den Zweck der Erhebung informiert, wobei darauf geachtet wurde, dass diese Informationen ihre Antworten nicht beeinflussten. Vor dem Interviewbeginn wurden sie zudem darüber aufgeklärt, dass ihre Daten anonymisiert und vertraulich behandelt werden. Anschließend gab es Raum für individuelle Fragen der Teilnehmenden, bevor die schriftliche Einverständniserklärung unterzeichnet wurde. Sobald der organisatorische Teil abgeschlossen war und die Teilnehmenden ihre Bereitschaft signalisieren, begann das Interview.

3.7.3 Interviewleitfragen

An dieser Stelle zunächst eine Übersicht über die einzelnen Leitfragen. Diese wurden basierend auf der Theorie und den Beobachtungsbögen erstellt.

1. Was waren die Beweggründe dafür, zuerst mit der Schreibschrift zu beginnen?
2. Wie sah das methodische Vorgehen aus?
3. Welche Auswirkungen hat die Wahl der Schriftart auf die Lesbarkeit und Ästhetik der Handschrift?
4. Wie hat die Einführung der Schreibschrift als Erstschrift die phonologische Bewusstheit der Schülerinnen und Schüler beeinflusst?
5. Konnten Sie beobachten, dass die Schreibschrift die metakognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler beim Schreiben fördert?

6. Wie beeinflusst die Schreibschrift die Entwicklung der feinmotorischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler?
7. Welche Auswirkungen gab es beim Prozess des Lesenlernens?
8. Gab es Auswirkungen auf andere Lernprozesse?

Die einleitende Frage ist eine Erzählaufforderung, die zum einen den Erzählfluss in Gang bringen soll und zum anderen eine Überleitung von den einführenden Worten zum Forschungsvorhaben darstellt. Bei der zweiten Frage nach konkreten Methoden wird es den Interviewten kaum möglich sein, alle Methoden aufzuzählen, dennoch sollen zumindest die Methoden, die im eigenen Unterricht eine vergleichsweise prominente Rolle spielen, genannt werden. Die Frage zu den Methoden wird zudem noch spezifiziert, indem auf Anpassungen im Lehrplan eingegangen wird, die Unterschiede, die im Vergleich zur Einführung der Druckschrift aufkommen, sowie das sich dadurch ergebende Vorgehen beim späteren Einführen der Druckschrift. Die dritte Leitfrage nach der Lesbarkeit und Ästhetik impliziert auch die Frage nach der Verbundenheit mit der Schriftart und der Unterscheidbarkeit der Handschriften der Schüler:innen. Bei der vierten Frage geht es darum, ob die Schüler:innen Verständnis für die Lautstruktur von Wörtern und die Fähigkeit, Laute zu segmentieren und zu synthetisieren, entwickeln. Die anschließende fünfte Frage zielt auf die metakognitiven Fähigkeiten der Schüler:innen ab, das heißt, ob sie in der Lage sind, ihren eigenen Lernprozess zu reflektieren. Die Frage nach der Entwicklung der feinmotorischen Fähigkeiten schließt auch die Frage nach der Schreibgeschwindigkeit ein, sowie die Frage zur Verwendung verschiedener Schreibgeräte und die speziellen Bedürfnisse in Bezug auf Anpassungen für Linkshänder. An siebter Stelle steht die Frage nach dem Einfluss der Schriftart auf den Prozess des Lesenlernens. Die achte Frage schließt ab mit den Auswirkungen auf andere Lernprozesse. Nach dem offiziellen Ende des Interviews wird den Interviewteilnehmerinnen die Möglichkeit eingeräumt, weitere Punkte anzubringen, auf die im Gespräch nicht eingegangen wurde.

3.8 Datenauswertung

Die Wahl der Analysemethode hängt letztendlich immer davon ab, welche Forschungsfragen beantwortet werden sollen und welche Daten zu dieser Beantwortung gesam-

melt wurden. Die Datenauswertung dieser Masterarbeit basiert auf zwei zentralen methodischen Säulen: der Anwendung der Grounded Theory auf Beobachtungsdaten und der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviewdaten nach Mayring. Beide Ansätze werden durch das technische Hilfsmittel MAXQDA unterstützt, das eine effiziente und systematische Analyse des qualitativen Datenmaterials ermöglicht und im folgenden Absatz beschrieben wird.

3.8.1 Technische Hilfsmittel

Sowohl die Grounded Theory als auch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring werden durch das technische Hilfsmittel MAXQDA unterstützt. MAXQDA ist eine Softwarelösung von VERBI und ermöglicht eine effiziente Organisation, Kodierung und Analyse des qualitativen Datenmaterials. Die Software bietet umfangreiche Funktionen für die Textanalyse, einschließlich der Möglichkeit, Kategorien zu erstellen, Textstellen zuzuordnen und Beziehungen zwischen Kategorien zu visualisieren. Dies erleichtert die systematische Auswertung der Daten und unterstützt die Entwicklung fundierter theoretischer Modelle. Nutzer:innen können innerhalb der Software Notizen und Memos anlegen sowie Codes und Beziehungen zwischen Codes visualisieren. Das Programm erleichtert die systematische Auswertung und Interpretation von Daten und unterstützt das Entwickeln und Überprüfen von theoretischen Schlussfolgerungen (vgl. Flick 2017, 666 f.).

3.8.2 Anwendung der Grounded Theory auf Beobachtungsdaten

Das Kodierungsverfahren der Grounded Theory umfasst die Schritte des offenen, axialen und selektiven Kodierens.

Offenes Kodieren

Das offene Kodieren beinhaltet das sorgfältige Durchgehen des Datenmaterials, wie zum Beispiel Interviewtranskripte oder Beobachtungsprotokolle, und zwar Wort für Wort und Zeile für Zeile. Während dieses Durchgangs werden Wörtern, Phrasen oder Abschnitten Codes zugewiesen, die die Essenz des Gesagten einfangen. Mithilfe von MAXQDA werden diese Codes mit unterschiedlichen Farben, Symbolen oder Emoticons markiert. Diese Codes sind vorläufiger Natur und können sich im Laufe

des Analyseprozesses ändern, wenn neue Erkenntnisse gewonnen werden oder sich das Verständnis der Daten vertieft. Anfangs orientierten sich die Bezeichnungen der Codes eng an den Terminologien der Beobachtungsnotizen, was dem Prozess zunächst eine klare Struktur gab. Im weiteren Verlauf des Projekts wurden jedoch einige Kategorien umbenannt, durch präzisere Ausdrücke ersetzt oder bestimmte Begriffe ganz aufgegeben. Zusätzlich wurden in MAXQDA zu bestimmten Kategorien oder Subkategorien Memos angelegt, um Überlegungen und Besonderheiten zu dokumentieren.

Ziel ist es, die Daten aufzubrechen und zu analysieren, indem nach Mustern, Ähnlichkeiten und Unterschieden gesucht wird. Diese Muster helfen dabei, die zugrundeliegenden Themen und Konzepte in den Daten zu identifizieren. Während die Daten segmentiert werden, muss auch darauf geachtet werden, ob bestimmte Ideen wiederholt auftreten oder wie sie sich von anderen unterscheiden. Diese Vorgehensweise ermöglicht es, ein tieferes Verständnis für die Daten zu entwickeln und zu verstehen, wie verschiedene Aspekte des Schreibunterrichts miteinander interagieren und die Schreibentwicklung der Schüler beeinflussen.

Axiales Kodieren

Beim folgenden Schritt des axialen Kodierens wurden Zusammenfassungen erstellt, welche sich an den Notizen orientieren. Hierbei lag der Fokus darauf, dass das zuvor sehr offen aufgebrochene Datenmaterial in dem Sinne wieder zusammengefügt wurde, da sich vermehrt einzelne Kodierungen zu Kategorien herauskristallisierten. Dass heißt, beim axialen Kodieren werden die Beziehungen zwischen den Codes untersucht und die Daten um Achsenkategorien organisiert.

Das Kategorisieren folgte keiner genauen Reihenfolge. Daher wurden ständig Begriffe zusammengefasst und Konzepte neu gebildet. Auch hierbei erwies sich das Arbeiten mit MAXQDA als äußerst hilfreich, denn die Software bietet die Möglichkeit visuelle Darstellungen ihrer Codes und der Beziehungen zwischen ihnen zu erstellen. Das heißt, Codes, die als Konsequenzen eines Phänomens definiert werden, können farblich kennzeichnet und verbunden werden, um ihre Beziehungen zu anderen Codes zu zeigen.

Selektives Kodieren

Zeigten sich die gefundenen Kategorien schließlich als maßgeblich, begann ich mit dem dritten Schritt, dem selektiven Kodieren. Dabei wurden die Hauptthemen identifiziert und alle Daten in Bezug auf diese Kernkategorie systematisch verbunden, um eine gegenstandsverankerte Theorie zu entwickeln. MAXQDA ermöglicht es, die Kategorien und Subkategorien zu verwalten und zu organisieren, was für die Identifizierung einer Kernkategorie entscheidend ist. Die Beziehungen zwischen den Kategorien können mithilfe der Visualisierungstechniken analysiert und diejenigen identifiziert werden, die zentral für das untersuchte Phänomen sind.

3.8.3 Qualitative Inhaltsanalyse der Interviewdaten

Die qualitative Inhaltsanalyse der Interviewdaten stellt die zweite methodische Säule dieser Masterarbeit dar und folgt auf die Unterrichtsbeobachtung. Dieser Analyseprozess wird ebenfalls durch die Software MAXQDA unterstützt, welche die Organisation, Kodierung und Auswertung des qualitativen Datenmaterials erleichtert. Die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ermöglicht es, die Interviews systematisch zu analysieren und die wesentlichen Inhalte herauszuarbeiten.

Zu Beginn des Auswertungsprozesses steht die sorgfältige Vorbereitung des zu analysierenden Textmaterials, in diesem Fall der transkribierten Interviews. Die Transkripte werden in MAXQDA importiert, wodurch sie für die weitere Bearbeitung zugänglich gemacht werden. Die Software bietet eine übersichtliche Darstellung des Textmaterials, was die Navigation und das Markieren von relevanten Textstellen erleichtert. Der nächste Schritt besteht darin, ein Kategoriensystem zu entwickeln, das als Grundlage für die Analyse dient. Dieses Kategoriensystem basiert auf den theoretischen Vorüberlegungen und auf den Forschungsfragen. Die Flexibilität von MAXQDA erlaubt es, sowohl deduktive Kategorien, die aus der Theorie abgeleitet sind, als auch induktive Kategorien, die direkt aus dem Datenmaterial entwickelt werden, zu verwenden.

Anschließend beginnt der Prozess des offenen Kodierens, bei dem das Datenmaterial Wort für Wort oder Zeile für Zeile durchgegangen wird. Während dieses Durchgangs werden relevante Textstellen identifiziert und den zuvor erstellten Kategorien zugeordnet. Auch hier kann wieder eine Textstelle mehrere Kategorien

zugewiesen werden. Im weiteren Verlauf des Analyseprozesses war es außerdem notwendig, das Kategoriensystem zu überarbeiten. Dies umfasste das Hinzufügen neuer Kategorien, das Zusammenführen ähnlicher Kategorien und das Löschen redundanter Kategorien.

Im letzten Schritt erfolgt die Auswertung und Interpretation. Die gefilterten Textstellen jeder Kategorie werden gemeinsam ausgewertet, wobei die stärksten Motive in den Vordergrund gestellt und umfassend erörtert werden. Die wichtigsten Erkenntnisse der Analyse werden im Kapitel 4.2 zusammengefasst.

3.9 Gütekriterien der Forschung

Bei der Durchführung von teilnehmenden Beobachtungen und Interviews über Unterrichtsmethoden und Unterrichtsinhalte sind verschiedene Gütekriterien zu beachten. Altrichter & Posch (2017) identifizieren Objektivität, Reliabilität und Validität als die drei zentralen Gütekriterien. Lienert & Raatz (1998) definieren Objektivität als das Maß, in dem die Ergebnisse einer Untersuchung frei von Einflüssen in Bezug auf Durchführung, Auswertung und Interpretation sind. In Bezug auf die Durchführungsobjektivität wird angestrebt, lenkende Elemente aus dem Interviewleitfaden zu entfernen und eine neutrale Haltung als Interviewer zu bewahren, um unbewusste Beeinflussungen zu vermeiden. Die Interviews finden an einem neutralen Ort statt, um den Teilnehmenden ein Gefühl der Ungestörtheit zu vermitteln. Im Vorraus werden die Interviewpartner:innen über die Anonymität und die Wichtigkeit ehrlicher Antworten informiert. Die Fragen sollen die Teilnehmenden zu detaillierten Antworten ermutigen, ohne dabei zu beschönigen und den Forschungsbereich umfassend abdecken. Für die Auswertung und Interpretation wird ein deduktiver Ansatz verfolgt, der die Bildung realistischer Kategorien vor den Interviews beinhaltet, basierend auf vorläufigen Annahmen. Diese Kategorien werden nach den Interviews angepasst, um alle Ergebnisse abzubilden und mit den Vorannahmen zu vergleichen.

Validität wird von Altrichter & Posch (2017) als der Grad der Genauigkeit beschrieben, mit dem eine Untersuchung das misst, was sie zu messen vorgibt. Reliabel wird ein Forschungsprojekt genannt, wenn Beobachtungen eines Ereignisses zu zwei verschiedenen Zeitpunkten dasselbe feststellen. Nach den beiden Autoren können jedoch nicht alle Kriterien in gleichem Maß für die Aktionsforschung angewendet

werden. Zum einen aus pragmatischen Erwägungen und dem hohen Aufwand, den eine Validitätsprüfung nach sich zieht, zum anderen aus prinzipiellen Erwägungen, denn die Reliabilität ist in der Aktionsforschung nur sehr eingeschränkt möglich. Ein weiteres wichtiges Kriterium ist die Offenheit. Der Interviewer geht mit bestimmten Vorannahmen in die Untersuchung und dokumentiert diese rechtzeitig schriftlich. Die Teilnehmenden werden über diese Vorannahmen nicht informiert. Falls diese dennoch zur Sprache kommen sollten, geschieht dies keinesfalls vor der Befragung. Die Vorannahmen sollen den Entwicklungsprozess des Interviewleitfadens und den Verlauf der Befragungen nicht beeinflussen. Ziel ist es, dass die Interviews offen für alle möglichen Antworten sind und nicht von vornherein bestimmte Antworten nahelegen. Suggestive Fragen sowie deutlich positive oder negative Rückmeldungen auf bestimmte Antworten sind zu vermeiden.

Als weiteren Aspekt nennen Altrichter & Posch (2017) pragmatische Kriterien. Forschungsdesign und einzelne Untersuchungsinstrumente tragen nur dann zur qualitätsvollen Aktionsforschung bei, wenn sie von professionellen Praktiker:innen ohne übermäßigen Zeitaufwand für die Weiterentwicklung ihrer Praxis genutzt werden können. Nicht zuletzt sind auch ethische Kriterien von großer Bedeutung. Die zwei Autoren verstehen unter Aushandlung die Praxis, dass persönliche Daten nur mit der Zustimmung der Befragten gesammelt werden dürfen. Zudem müssen die Teilnehmenden über den Zweck der Datenerhebung aufgeklärt werden und darüber informiert sein, dass sie das Interview jederzeit beenden können.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Verzicht auf zu persönliche Fragen, die über das für die Forschungsfrage Notwendige hinausgehen. Die Teilnehmenden werden in keiner Weise bewertet, weder im persönlichen Gespräch noch in der schriftlichen Ausarbeitung ihrer Aussagen. Darüber hinaus werden zentrale, offene Fragen, die die Teilnehmenden unter Druck setzen könnten, präzisiert oder aufgeteilt, um eine angemessene Beantwortung zu ermöglichen. Diese Kriterien tragen dazu bei, die Qualität qualitativer Forschung zu sichern und die Glaubwürdigkeit und Aussagekraft der Ergebnisse zu erhöhen.

4 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die erhobenen Ergebnisse aus den Datensätzen mit relevanter Literatur in Verbindung gesetzt. Alle relevanten Datensätze sind im Anhang dieser Masterarbeit zu finden.

4.1 Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung

Die Unterrichtsbeobachtung, die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführt wurde, zielte darauf ab, ein vertieftes Verständnis für die Dynamiken und Interaktionen innerhalb von Unterrichtseinheiten zu erlangen. Durch die Anwendung der Methodik der teilnehmenden Beobachtung konnten wertvolle Einblicke in das Unterrichtsgeschehen gewonnen werden, die im Folgenden dargestellt werden.

4.1.1 Identifizierte Muster und Themen

Durch das offene Kodieren wurden aus den Beobachtungsbögen verschiedene Muster und Themen identifiziert, die für den Unterrichtsprozess relevant sind:

- Buchstabenbewegungen (z.B. *Laufen auf Seilen, im Schnee*)
- Schreibwerkzeuge (z.B. *Wachsmalstifte, Kreide, Bleistifte, Tintenroller*)
- Schreiboberflächen (z.B. *Tafeln, Epochenhefte, DIN A3 Kopien*)
- Luft- und Körperschreiben
- Buchstabenformung (z.B. *Chenilledraht, Knete, Naturmaterialien*)
- Differenzierte Schreibaufgaben und Materialien
- Förderung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung
- Entwicklung phonologischer Bewusstheit
- Erkennen orthografischer Muster und Wortbildung
- Räumliche Orientierung und Schriftorganisation
- Schreibgeschwindigkeit und Sitzhaltung

- Feinmotorische und grafomotorische Fähigkeiten
- Metakognitive Reflexion des Schreibprozesses
- Integration in künstlerische und handwerkliche Aktivitäten
- Entwicklung einer individuellen Handschrift

4.1.2 Entwicklung von Konzepten und Kategorien

Im Rahmen des axialen Kodierens wurden die im offenen Kodieren entwickelten Konzepte weiter ausgearbeitet und in Kategorien organisiert. Diese Kategorien repräsentieren die verschiedenen Dimensionen des Unterrichtsgeschehens und lauten:

- **Unterrichtsmethoden und Materialien:** Diese Kategorie umfasst alle Codes, die sich auf die didaktischen Ansätze und verwendeten Materialien beziehen.
- **Schülerengagement und -motivation:** Beinhaltet sind Codes, die die Beteiligung und das Engagement der Schüler beschreiben.
- **Kreativität und Selbstausdruck:** Dies bezieht sich auf Aktivitäten, die kreativen Ausdruck und individuelle Ideenentwicklung ermöglichen.
- **Individualisierte Förderung:** Hier finden sich Codes, die auf Differenzierung und individuelle Unterstützung im Unterricht hinweisen.
- **Kognitive und metakognitive Prozesse:** Diese Kategorie umfasst Codes, die sich auf das Verständnis der Schriftsprache und die Reflexion des eigenen Lernprozesses beziehen.
- **Motorische Fähigkeiten:** Hier sind alle Codes zusammen gefasst, die die Entwicklung feinmotorischer Fähigkeiten und die Schreibbewegungen der Schüler beschreiben.
- **Kulturelle und interdisziplinäre Verknüpfungen:** Unter diese Kategorie fallen Codes, die die Verbindung des Schreibunterrichts zu anderen Fächern und kulturellen Aspekten darstellen.

4.1.3 Kernkategorie und Theoriebildung

Aus der Auswertung der Beobachtungsbögen ergibt sich die Kernkategorie *Förderung der Schreibkompetenz*, die alle Aspekte des Schreiblernprozesses umfasst und die verschiedenen Kategorien integriert. Aus den Kategorien und ihrer Beziehung zur Kernkategorie wird eine Theorie entwickelt, die den Schreiblernprozess in der beobachteten Klasse erklärt. Diese Theorie dieser Masterarbeit lautet: *Die Bedeutung von kreativen und multisensorischen Methoden für die Entwicklung der Schreibkompetenz und wie diese Ansätze die Motivation, Selbstständigkeit sowie kognitive und motorische Entwicklung der Kinder beeinflussen*. Somit integriert die Kernkategorie verschiedene Aspekte des Schreiblernprozesses, die in den Beobachtungsbögen dokumentiert wurden, und bietet einen umfassenden Blick darauf, wie Schreibkompetenz in einem waldorfpädagogischen Kontext entwickelt wird.

Die Beobachtungsbögen zeigen, dass im Schreibunterricht eine Vielzahl von Techniken und Materialien eingesetzt wird, um den Schreibprozess zu unterstützen. Dazu gehören verschiedenen Aktivitäten und die Verwendung von Naturmaterialien, das Laufen der Buchstaben auf Seilen oder im Schnee, das Schreiben mit Wachsmalstiften, Bleistiften und Kreide, das Luft- und Körperschreiben sowie das Formen von Buchstaben mit Chenilledraht und Knete. Diese Methoden sprechen verschiedene Sinne der Kinder an und unterstützen die Entwicklung, indem sie ein tieferes Verständnis für die Form und Struktur der Buchstaben fördern.

Weiterhin zeigt die Auswertung der Beobachtungen, dass die Schüler sehr motiviert sind und es ihnen oft nicht schnell genug gehen kann, neue Buchstaben oder Wörter zu lernen. Die Möglichkeit, sich kreativ auszudrücken, beispielsweise durch die Auswahl der Farben für ihre Schreibwerkzeuge oder durch die Entwicklung eigener Ideen und Geschichten, steigert die Motivation und das Engagement im Schreibprozess. Diese kreativen Freiheiten ermöglichen es den Kindern, ihre individuellen Persönlichkeiten im Schreibprozess zum Ausdruck zu bringen und fördern ein positives Verhältnis zur Schrift. Die individuelle Anpassung der Schreibaufgaben und die Berücksichtigung der unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Schüler tragen dazu bei, dass jedes Kind entsprechend seiner individuellen Entwicklung gefördert wird.

Die Entwicklung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung im Schreibprozess ist ein weiterer zentraler Punkt der Theorie. So dokumentieren die Beobachtungs-

bögen, dass die Kinder im Verlauf der Unterrichtseinheiten immer selbstständiger werden. Sie wählen die Farben für ihre Aufgaben selbst aus und entwickeln Strategien zur Fehlerkorrektur, wie das Verwenden eines „Rettungspapiers“. Die Schüler:innen treffen eigene Entscheidungen, entwickeln Strategien zur Problemlösung und übernehmen Verantwortung für ihren Lernprozess, indem sie aktiv nach Feedback suchen und Bereitschaft zeigen, dieses umzusetzen.

Die multisensorischen und kreativen Ansätze tragen auch zur kognitiven Entwicklung der Kinder bei. Durch Aktivitäten wie das Segmentieren von Wörtern in einzelne Laute oder das Zuordnen von Lauten zu Buchstaben (und umgekehrt) wird die phonologische Bewusstheit gefördert. Die Kinder entwickeln ein Verständnis für orthografische Muster und lernen, wie Buchstaben und Wörter im Raum anzuordnen sind.

Die Theorie betont zudem die Bedeutung der Integration des Schreibunterrichts in den kulturellen und interdisziplinären Kontext. Durch die Verbindung des Schreibens mit anderen Fächern und Aktivitäten, wie Formenzeichnen, Handarbeit und rhythmischen Übungen, wird das Schreiben als Teil eines umfassenden Bildungsprozesses verstanden. Die Thematisierung der Vielfalt von Schriftsystemen und Schreibpraktiken erweitert den kulturellen Horizont der Schüler und fördert ein Verständnis für das Schreiben als kulturelle Tätigkeit.

4.2 Ergebnisse der Interviews

Die Ergebnisse der Interviews, die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführt wurden, basieren auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Interviews zielten darauf ab, die subjektiven Wahrnehmungen und Erfahrungen der Beteiligten zu erfassen und zu analysieren. Durch die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse konnten tiefergehende Einblicke in die individuellen Perspektiven, Erfahrungen und Meinungen der Lehrkräfte und Schüler:innen bezüglich des Schreiblernprozesses gewonnen werden. Die folgenden Abschnitte präsentieren die zentralen Erkenntnisse, die aus der systematischen Auswertung der Interviewdaten hervorgegangen sind.

4.2.1 Kategorieentwicklung

Die Interviews offenbarten eine Vielzahl von Perspektiven und Erfahrungen, die die Beteiligten im Kontext des Schreiblernprozesses gemacht haben. Die qualitative Inhaltsanalyse ermöglichte es, diese individuellen Sichtweisen zu kategorisieren und zu analysieren. Im Anhang *D* dieser Masterarbeit sind die mit MAXQDA transkribierten Interviews und die vorgenommene Kodierung zu sehen. Die Abkürzungen T1 und T2 stehen im Folgenden für die Interviewpartner:innen. Um aus der Liste der Codes Kategorien zu entwickeln, wurden ähnliche und thematisch verwandte Codes gruppiert, um übergeordnete Themenbereiche zu bilden, die die verschiedenen Dimensionen des Schreiblernprozesses repräsentieren. Folgende Kategorien konnten gebildet werden:

- **Motorische Fähigkeiten:**

- **Motorik:** Allgemeine körperliche Bewegungen und Koordination im Kontext des Schreibens.
- **Feinmotorik:** Spezifische Fähigkeiten, die für präzise Hand- und Fingerbewegungen erforderlich sind.
- **Grafomotorik:** Die Fähigkeit, Buchstaben und Wörter mit präzisen und flüssigen Bewegungen zu schreiben.
- **Schreibgeschwindigkeit:** Die Geschwindigkeit, mit der Schüler Buchstaben und Wörter schreiben.

- **Kognitive Entwicklung:**

- **Kognition:** Allgemeine mentale Prozesse, die beim Schreibenlernen beteiligt sind.
- **Laut-Buchstaben-Zuordnung:** Die Fähigkeit, Laute mit den entsprechenden Buchstaben zu verknüpfen.
- **Phonologische Bewusstheit:** Das Verständnis für die Lautstruktur der Sprache und die Fähigkeit, Laute in Wörter zu segmentieren und zu synthetisieren.
- **Lesen:** Die Fähigkeit, geschriebene Texte zu erfassen und zu interpretieren.

- **Metakognition:** Das Bewusstsein über die eigenen Lern- und Denkprozesse und die Fähigkeit, diese zu steuern.
- **Pädagogische Methodik:**
 - **Unterrichtsmethodik:** Die Ansätze und Techniken, die im Unterricht angewendet werden, um Schreibfähigkeiten zu vermitteln.
 - **Unterrichtsbeteiligung:** Das Engagement und die aktive Teilnahme der Schüler am Unterricht.
 - **Materialien:** Die Werkzeuge und Ressourcen, die im Schreibunterricht verwendet werden.
- **Kreativität und persönliche Entwicklung:**
 - **Kreativer Ausdruck:** Die Möglichkeiten für Schüler, ihre Kreativität und individuellen Ideen durch Schreiben zu entfalten.
 - **Formenzeichnen:** Eine spezifische künstlerische Aktivität, die als Vorstufe des Schreibens dient, und die Entwicklung der Schreibmotorik unterstützt.
 - **Schriftbild:** Die ästhetische Qualität der Handschrift und ihre Lesbarkeit.
 - **Identität:** Die persönliche Handschrift als Ausdruck der individuellen Persönlichkeit und Identität.

Diese Kategorien bieten einen strukturierten Rahmen, um die Daten aus den Unterrichtsbeobachtungen und Interviews zu analysieren und zu interpretieren. Sie ermöglichen es, die Komplexität des Schreiblernprozesses zu erfassen und die verschiedenen Aspekte des Unterrichts und der Schülerentwicklung zu verstehen.

4.2.2 Interpretation der qualitativen Inhaltsanalyse

Basierend auf den kodierten Segmenten in MAXQDA lässt sich eine Interpretation der Inhaltsanalyse durchführen, die sich auf die Methodik des Schreibunterrichts, die Entwicklung der Schreibkompetenz und die damit verbundenen motorischen sowie kognitiven Prozesse bei Schülern konzentriert. Die Analyse der Interviews offenbart verschiedene Aspekte, die für die Gestaltung des Schreibunterrichts und die Förderung der Schreibfähigkeiten von Bedeutung sind.

Methodik zur Entwicklung der Schreibkompetenz

Die Analyse der Interviews zeigt, dass die Schreibkompetenz der Schüler durch eine Vielzahl von Methoden und Materialien gefördert wird. Die Verwendung von Wachsmalstiften, Kreide, Bleistiften und Tintenrollern sowie speziellen Übungen wie Schwungübungen und dynamische Bandformen sind zentrale Elemente des Unterrichts. Alle Methoden zielen darauf ab, die Schreibfähigkeiten der Kinder durch multisensorische und kreative Ansätze zu entwickeln. Die interviewten Lehrkräfte betonen die Bedeutung von Übung und Wiederholung sowie die Integration von Bewegung und Formenzeichnen in den Lernprozess.

„Das Erlernen der Schreibschrift ist mit sehr viel Übung verbunden. Hier verstehen die Kinder schon, dass es ihnen leichter fällt Wörter und Buchstaben zu schreiben, wenn diese im Übprozess oft wiederholt werden, als wenn dies nicht der Fall war. Sie haben ebenfalls bemerkt, dass ihnen das Schreiben neuer Buchstaben leichter fiel, wenn dieser zuerst über Bewegung oder Formenzeichnen oder platzieren geübt wurde, als ohne“ (T2, 3/4).

Dies und die individuelle Förderung und die Berücksichtigung der Persönlichkeit jedes Kindes verdeutlichen, dass ein integrativer Ansatz zur Förderung der Schreibkompetenz verfolgt wird. Die Ergebnisse unterstreichen die Bedeutung einer sorgfältig ausgewählten Methodik und didaktischen Planung, um die Schreibfähigkeiten der Schüler effektiv zu fördern und ihre Motivation und Selbstständigkeit im Lernprozess zu unterstützen.

„Die Druckbuchstaben sind oft schon bekannt. Bei den Schreibschriftbuchstaben waren alle Kinder motiviert, selbst wenn sie immer wieder und wieder die gleichen Buchstaben üben mussten. Sie kamen in eine Tätigkeit und in ein konzentriertes Arbeiten“ (T1, 1/4).

Motorische und kognitive Prozesse

Die kodierten Segmente unterstreichen die Bedeutung motorischer Fähigkeiten für den Schreibprozess. Wichtige Aspekte des Unterrichts sind die korrekte Stift- und Papierhaltung, die Entwicklung feinmotorischer Fähigkeiten und die Förderung einer flüssigen Schreibbewegung. Die Interviews zeigen, dass Kinder, die regelmäßig mit

der Hand schreiben, bessere motorische Fähigkeiten entwickeln und auch in anderen Bereichen Fortschritte machen.

„Besonders gemerkt habe ich die feinmotorische Entwicklung beim Malen. Vorher gab es Kinder, die konnten nicht malen, auch die Ästhetik war ihnen nicht wichtig. Jetzt malen sie dagegen sehr schöne und aussagekräftige Bilder. Auch in anderen Unterrichten ist dieser große Fortschritt bemerkbar. Die Schüler und Schülerinnen sind insgesamt motorisch unglaublich begabt, was sich auch in der Handarbeit zeigt. Kinder, die sich vorher schwer getan hatten, kamen nun viel leichter rein als ich das in vorherigen Durchgängen beobachten konnte“ (T1, 3/4).

Gleichzeitig werden kognitive Verknüpfungen gefördert, indem die Kinder lernen, Buchstaben und Laute zu verbinden, ihre eigenen Schreibfehler zu identifizieren und zu korrigieren sowie ihre Fortschritte selbst zu bewerten.

„Es ist vielen von ihnen wichtig, dass ihre Heftseiten ordentlich sind, und sie überkleben Stellen, die ihnen nicht gut gelingen sind mit einem neuen Papier und schreiben darauf die Wörter neu“ (T2, 2/4).

Das Leseverständnis wird durch die kontinuierliche Arbeit mit der Schreibschrift und den damit verbundenen kognitiven Verknüpfungen gestärkt. Die beachtlichen Weiterentwicklungen der Schüler:innen in diesem Bereich sind ein Anzeichen dafür, dass der Schreibunterricht nicht nur die motorischen Fähigkeiten, sondern auch die kognitive Entwicklung der Kinder unterstützt.

Kreativer Ausdruck und individuelle Identität

Die Analyse bestätigt, dass die individuelle Handschrift der Kinder im Laufe der Zeit entwickelt wird und ihre Persönlichkeit widerspiegelt. Es konnte im Verlauf von zwei Schuljahren eine zunehmende Differenzierung der Handschriften beobachtet werden, was darauf hindeutet, dass die gewählten Unterrichtsmethoden und die intensive Übungsphase zu einer gereiften und individuellen Schreibkompetenz beitragen.

„In ihrem Schriftbild kommt jetzt schon ganz klar die Persönlichkeit der Kinder zum Vorschein. Da gibt es ganz ordentliche und strukturierte

Schriftbilder, aber auch ganz kreative, mal mit viel Druck, mal mit wenig, usw.“ (T1, 2/4).

„Mit der Zeit aber entwickeln sie eine individuelle Handschrift, die sich dann auch deutlich voneinander unterscheidet. Einige schreiben hohe dünne Buchstaben, andere besonders kleine und runde. Besonders die Mädchen gestalten ihre Schrift ganz bewusst, da sind dann schon einmal Herzchen oder Blumen als I-Punkte zu sehen“ (T2, 2/4).

Dass sich die Persönlichkeit der Kinder in ihren Handschriften widerspiegelt, zeigt, dass die Schreibkompetenz eng mit ihrer Identität verbunden ist. Die Möglichkeit für kreativen Ausdruck, wie das selbstständige Diktieren von eigenen Erlebnissen, spielt eine wichtige Rolle im Schreibprozess und fördert die Motivation und das Engagement der Schüler.

4.3 Integration der Ergebnisse

Die Integration der Ergebnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen und Interviews bietet eine umfassende Perspektive auf den Schreiblernprozess innerhalb des untersuchten pädagogischen Kontextes. Diese Synthese ermöglicht es, die Dynamiken und Interaktionen im Schreibunterricht sowie die Erfahrungen und Perspektiven der Beteiligten in Beziehung zu setzen und ein ganzheitliches Verständnis der Einflussfaktoren auf die Schreibkompetenzentwicklung zu erlangen.

4.3.1 Verknüpfung von Beobachtungs- und Interviewdaten

Die Verknüpfung der Beobachtungs- und Interviewdaten verdeutlicht, dass die Methodik des Schreibunterrichts, die motorischen und kognitiven Prozesse sowie der kreative Ausdruck und die individuelle Identität der Schüler zentrale Rollen im Schreiblernprozess spielen. Somit legen die Beobachtungen nahe, dass ein multisensorischer und integrativer Ansatz, der verschiedene Aktivitäten und Materialien umfasst, die Schreibkompetenz effektiv fördert. Die Interviews bestätigen diese Erkenntnisse und bieten zusätzliche Einblicke in die subjektiven Erfahrungen der Lehrkräfte und Schüler. Besonders hervorgehoben wird die Bedeutung der Schreibschrift für die Mo-

tivation und Konzentration der Schüler sowie für die Entwicklung einer individuellen Handschrift, die die Persönlichkeit der Kinder widerspiegelt.

4.3.2 Gemeinsame Erkenntnisse und Unterschiede

Gemeinsame Erkenntnisse aus den Beobachtungs- und Interviewdaten unterstreichen die positive Wirkung eines kreativen und multisensorischen Unterrichtsansatzes auf die Schreibkompetenzentwicklung. Die Förderung der motorischen Fähigkeiten, insbesondere durch Übungen zur Stift- und Papierhaltung sowie durch die Verwendung speziell konzipierter Schreibgeräte, trägt zur Verbesserung der grafomotorischen Fähigkeiten bei. Kognitive Verknüpfungen, die durch die Verbindung von Buchstaben und Lauten sowie durch metakognitive Reflexionsprozesse gestärkt werden, spielen eine entscheidende Rolle für das Schreibenlernen. Ein Unterschied zwischen den Beobachtungs- und Interviewdaten liegt in der Tiefe der Einblicke in die individuellen Erfahrungen und Perspektiven. Während die Beobachtungen ein objektiveres Bild der Unterrichtspraxis liefern, ermöglichen die Interviews ein tieferes Verständnis der subjektiven Wahrnehmungen und Bewertungen der Beteiligten. Dies zeigt sich beispielsweise in den Aussagen der Lehrkräfte zur Motivation und zum Engagement der Schüler sowie zur Entwicklung ihrer individuellen Handschriften.

5 Diskussion

Die Diskussion der Forschungsergebnisse im Kontext der Forschungsfragen in Kapitel 5.1 der Masterarbeit basiert auf der umfassenden Analyse der Unterrichtsbeobachtungen und Interviews, die mithilfe der Grounded Theory und der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt wurden. Die Forschungsfragen zielten darauf ab, die Vorteile des Erlernens der Schreibschrift als Erstschrift in der Waldorfpädagogik und deren Auswirkungen auf kognitive, motorische und kulturelle Aspekte der Schülerinnen und Schüler zu untersuchen. Im Folgenden werden die Ergebnisse im Kontext dieser Forschungsfragen interpretiert.

5.1 Interpretation der Ergebnisse im Kontext der Forschungsfragen

Die Analyse der Daten verdeutlicht, dass das Erlernen der Schreibschrift als Erstschrift kognitive Vorteile mit sich bringt. Die Schüler:innen entwickeln ein tieferes Verständnis für die Beziehung zwischen Buchstaben und Lauten, was die phonologische Bewusstheit fördert. Zudem unterstützt die kontinuierliche Bewegung beim Schreiben in Schreibschrift die kognitive Verknüpfung von Buchstaben und Wörtern, was auch das Lesenlernen erleichtert. Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese, dass die Schreibschrift positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung der Kinder hat, indem sie das Gedächtnis, die Kreativität und die räumliche Wahrnehmung verbessert. Die Forschungsergebnisse unterstreichen die Bedeutung der Schreibschrift für die Entwicklung motorischer Fähigkeiten. Dadurch, dass die Kinder lernen, den Stift korrekt zu halten und eine flüssige Schreibbewegung auszuführen werden die Feinmotorik und die grafomotorischen Fähigkeiten gefördert. Die kontinuierliche Bewegung beim Schreiben in Schreibschrift trägt zur Entwicklung einer flüssigen und effizienten Handschrift bei und kann Schreibkrämpfen vorbeugen. Diese Erkenntnisse bestätigen die Annahme, dass das Schreiben in Schreibschrift die motorischen Fähigkeiten verbessert und positive Auswirkungen auf andere Lebensbereiche haben kann. Die Analyse der Interviews und Beobachtungsdaten zeigt, dass die Schreibschrift eine wichtige Rolle für die kulturelle Identität und den kreativen Ausdruck der Schülerinnen und Schüler spielt. Die individuelle Handschrift wird als Ausdruck der Persönlichkeit betrachtet, und die Möglichkeit, sich kreativ auszudrücken, steigert die Motivation und das Engagement im Schreibprozess. Die Ergebnisse bestätigen die Hypothese, dass die Schreibschrift nicht nur eine kulturelle Tätigkeit ist, sondern auch ein Mittel zur Förderung der künstlerischen und kulturellen Identität der Kinder.

5.2 Theoretische und praktische Implikationen

Theoretisch untermauert die Studie die Annahme, dass die Schreibschrift als Erstschrift einen ganzheitlichen Lernansatz darstellt, der über die reine Schreibfertigkeit hinausgeht. Praktisch bietet die Arbeit konkrete Einblicke in die Umsetzung dieses Ansatzes in der Waldorfpädagogik und liefert damit wertvolle Anregungen für

Lehrkräfte, die einen ähnlichen Weg in ihrem Unterricht verfolgen möchten. Die Forschungsergebnisse betonen die Rolle der Schreibschrift bei der Förderung der individuellen Entwicklung und kreativen Entfaltung der Schüler. Pädagogische Ansätze sollten daher die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schüler berücksichtigen und Möglichkeiten für kreativen Ausdruck durch das Schreiben bieten. Um den Schreibunterricht effektiv zu gestalten, ist die Entwicklung und Bereitstellung geeigneter Unterrichtsmaterialien erforderlich. Diese Materialien sollten die Prinzipien der Waldorfpädagogik widerspiegeln und die Schüler beim Erlernen der Schreibschrift unterstützen. Die Ergebnisse legen nahe, dass die bewusste Wahl der Schreibschrift und die methodische Gestaltung des Schreiblernprozesses entscheidend für die Förderung der Schreibkompetenz und die ganzheitliche Entwicklung der Kinder sind.

5.3 Limitationen der Studie

Die Studie weist mehrere Limitationen auf, die bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden müssen. Obwohl die Fokussierung auf Waldorfschulen eine bewusste Entscheidung ist, um die spezifischen pädagogischen Ansätze und Methoden dieser Schulform zu untersuchen, ergeben sich daraus auch Einschränkungen hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Folgende Limitationen sind besonders hervorzuheben:

1. **Begrenzte Stichprobengröße und -diversität:** Die Studie konzentriert sich auf eine relativ kleine Anzahl von Schülern und Lehrkräften an Waldorfschulen. Dies kann die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Waldorfschulen oder gar auf das allgemeine Bildungssystem einschränken. Die spezifischen Bedingungen und pädagogischen Praktiken an den untersuchten Schulen können nicht notwendigerweise als repräsentativ für alle Waldorfschulen oder andere Bildungseinrichtungen angesehen werden.
2. **Qualitative Forschungsmethodik:** Die Anwendung qualitativer Forschungsmethoden wie teilnehmende Beobachtung und Interviews ermöglicht zwar tiefe Einblicke in die individuellen Erfahrungen und Perspektiven der Beteiligten, birgt jedoch auch die Gefahr subjektiver Verzerrungen. Die Interpretation der Daten kann durch die persönlichen Vorannahmen und den Kontext des

Forschern beeinflusst werden. Zudem erlauben qualitative Methoden keine quantitativen Aussagen über die Effektivität der Schreibschrift im Vergleich zu anderen Schriftarten.

3. **Fokus auf Schreibschrift als Erstschrift:** Die Entscheidung, die Schreibschrift als Erstschrift zu untersuchen, schließt andere Ansätze des Schriftspracherwerbs aus der Betrachtung aus. Dies kann dazu führen, dass potenzielle Vorteile alternativer Methoden, wie beispielsweise der Druckschrift oder digitaler Schreibwerkzeuge, nicht erfasst werden. Die Studie bietet somit keine vergleichende Perspektive zwischen verschiedenen Schriftspracherwerbsmethoden.
4. **Veränderungen im Bildungskontext und in der Gesellschaft:** Die Studie berücksichtigt zwar die Herausforderungen und Chancen der Digitalisierung sowie die veränderten Familienstrukturen und kulturelle Diversität, jedoch könnten diese Aspekte in ihrer Komplexität und Dynamik nicht vollständig erfasst worden sein. Die Auswirkungen dieser Faktoren auf den Schriftspracherwerb und die pädagogische Praxis könnten tiefergehend untersucht werden.
5. **Mangel an Langzeitbeobachtungen:** Die Studie bietet Momentaufnahmen des Schreiblernprozesses an Waldorfschulen, ohne die langfristige Entwicklung der Schreibkompetenz und anderer relevanter Fähigkeiten der Schüler zu verfolgen. Langzeitbeobachtungen könnten aufzeigen, wie sich die erlernte Schreibschrift auf die akademische Leistung, die kognitive Entwicklung und die kulturelle Identität der Schüler im weiteren Bildungsverlauf auswirkt.

5.4 Empfehlungen für die Unterrichtspraxis und zukünftige Forschung

Die in Kapitel 5.2 der Masterarbeit diskutierten praktischen Implikationen haben weitreichende Auswirkungen auf die pädagogische Praxis, insbesondere im Kontext der Waldorfpädagogik und darüber hinaus. Diese Folgerungen adressieren die Notwendigkeit, Lehrmethoden und Bildungssysteme an die Herausforderungen und Chancen der heutigen Zeit anzupassen, um die Entwicklung der Schüler in kognitiver,

motorischer und kultureller Hinsicht zu fördern. Die Auswirkungen dieser praktischen Implikationen auf die Praxis umfassen:

1. **Anpassung des Lehrplans und der Unterrichtsmethoden:** Die Erkenntnisse unterstreichen die Bedeutung der Schreibschrift als Erstschrift und fordern eine Überprüfung und mögliche Anpassung des Lehrplans und der Unterrichtsmethoden. Dies könnte bedeuten, dass Schulen und Lehrkräfte die Einführung der Schreibschrift in den Lehrplan integrieren oder bestehende Ansätze überdenken, um die Vorteile der Schreibschrift stärker zu nutzen.
2. **Förderung der Handschrift in einer digitalisierten Welt:** Angesichts der zunehmenden Digitalisierung und der damit verbundenen Herausforderungen für das handschriftliche Schreiben betonen die praktischen Implikationen die Notwendigkeit, Handschrift und speziell Schreibschrift als wertvolle Kulturtechniken zu bewahren und zu fördern. Dies könnte die Integration von handschriftlichen Aktivitäten in den Unterricht umfassen, um die kognitiven und motorischen Vorteile des Schreibens mit der Hand zu nutzen.
3. **Berücksichtigung der veränderten Familienstrukturen und kulturellen Diversität:** Die Implikationen weisen auf die Bedeutung hin, die veränderten Familienstrukturen und die zunehmende kulturelle Diversität in der pädagogischen Praxis zu berücksichtigen. Dies könnte bedeuten, dass Lehrkräfte und Schulen flexiblere und inklusivere Ansätze entwickeln, um allen Schülern gerecht zu werden und ihre individuelle Entwicklung zu unterstützen.
4. **Professionalisierung und Weiterbildung von Lehrkräften:** Die praktischen Konsequenzen unterstreichen die Notwendigkeit der Professionalisierung und Weiterbildung von Lehrkräften in Bezug auf die Methoden des Schriftspracherwerbs und die Förderung der Handschrift. Lehrkräfte sollten in der Lage sein, die Vorteile der Schreibschrift effektiv zu vermitteln und individuell auf die Bedürfnisse ihrer Schüler einzugehen.
5. **Forschung und Entwicklung neuer Ansätze:** Die Implikationen fordern eine fortgesetzte Forschung und Entwicklung neuer pädagogischer Ansätze, die die Vorteile der Schreibschrift nutzen und gleichzeitig den Herausforderungen

der Digitalisierung und der kulturellen Diversität begegnen. Dies könnte die Entwicklung von Lehrmaterialien und Unterrichtsmethoden umfassen, die die Handschrift fördern. Schließlich wird empfohlen, die Effekte des Erlernens der Schreibschrift als Erstschrift weiterzuerforschen und die pädagogischen Ansätze regelmäßig zu evaluieren. Dies kann dabei helfen, die Methoden des Schreibunterrichts kontinuierlich zu verbessern und an die Bedürfnisse der Schüler anzupassen. Insgesamt tragen diese Erkenntnisse dazu bei, das Verständnis für die komplexen Wechselwirkungen zwischen pädagogischen Methoden und der Entwicklung von Kindern in einer sich schnell verändernden Welt zu vertiefen.

6 Schlussbetrachtung

6.1 Zusammenfassung der Haupterkenntnisse

Diese Masterarbeit hat sich mit den Herausforderungen und Chancen der heutigen Zeit auseinandergesetzt, insbesondere im Kontext der Waldorfpädagogik und der Rolle der Schreibschrift als Erstschrift. Fortschreitende Digitalisierung, veränderte Familienstrukturen und eine zunehmend vielfältige Gesellschaft prägen die Kindheit im 21. Jahrhundert und stellen neue Anforderungen an das Bildungssystem. Die Waldorfpädagogik, die einen ganzheitlichen Bildungsansatz verfolgt, sieht sich vor die Aufgabe gestellt, ihre Methoden kontinuierlich zu reflektieren und weiterzuentwickeln, um den Bedürfnissen heutiger Kinder gerecht zu werden.

Die qualitative Analys hat gezeigt, dass das Erlernen der Schreibschrift als Erstschrift verschiedene kognitive Vorteile mit sich bringt, wie eine verbesserte Gedächtnisleistung, erhöhte Kreativität und räumliche Wahrnehmung. Zudem fördert die Schreibschrift die motorischen Fähigkeiten und hat positive Auswirkungen auf andere Lebensbereiche. Darüber hinaus wurde die kulturelle Bedeutung der Schreibschrift und ihre Rolle als Ausdruck der künstlerischen und kulturellen Identität hervorgehoben. Es wurden außerdem die Herausforderungen aufgezeigt, die mit der Einführung der Schreibschrift als Erstschrift verbunden sind, speziell im Hinblick auf die Digitalisierung und die veränderten Familienstrukturen. Die Waldorfschulen stehen vor der Aufgabe, ihre Methoden zu reflektieren und weiterzuentwickeln, um an die Bedürfnisse heutiger Kinder sowie an neue wissenschaftliche Forschungsergebnisse

und den didaktischen Diskurs anzupassen.

6.2 Beitrag zur Bildungsforschung

Die in der Masterarbeit gewonnenen Erkenntnisse haben bedeutende Implikationen für die Bildungsforschung, insbesondere im Hinblick auf die Waldorfpädagogik und deren ganzheitlichen Bildungsansatz. Die Forschungsergebnisse bestätigen die Relevanz dieses Ansatzes, der die Entwicklung des Kindes in kognitiver, motorischer und kultureller Hinsicht in den Mittelpunkt stellt. Sie unterstreichen die Bedeutung eines breit gefächerten Curriculums, das über traditionelle akademische Fähigkeiten hinausgeht und die persönliche Entwicklung der Schüler fördert. Dieser Ansatz wird durch die Ergebnisse gestärkt, die zeigen, dass das Erlernen der Schreibschrift als Erstschrift verschiedene Vorteile mit sich bringt, darunter verbesserte Gedächtnisleistung, erhöhte Kreativität und räumliche Wahrnehmung. Diese Erkenntnisse liefern wichtige Beiträge zur aktuellen Debatte über die Rolle der Handschrift im Zeitalter der Digitalisierung und können bildungspolitische Entscheidungen bezüglich der Lehrplangestaltung informieren. Die Studie beleuchtet zudem die Herausforderungen und Chancen der Digitalisierung, die sowohl als Möglichkeit für innovative Lernmethoden als auch als potenzielle Quelle für Ablenkung und soziale Isolation gesehen werden. Diese doppelte Rolle der Digitalisierung ist von großer Bedeutung für die Entwicklung von Strategien, die die Vorteile digitaler Technologien nutzen, während sie gleichzeitig deren negative Auswirkungen minimieren. Des Weiteren hebt die Studie hervor, wie die Waldorfpädagogik auf die veränderten sozialen und kulturellen Realitäten reagiert. Die zunehmende kulturelle Diversität und die Veränderungen in den Familienstrukturen erfordern eine kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung der Bildungsansätze, um allen Kindern gerecht zu werden. Dies bietet Einblicke in die Notwendigkeit, Bildungsansätze an die Bedürfnisse einer sich wandelnden Gesellschaft anzupassen. Schließlich regen die Hauptkenntnisse der Masterarbeit zu weiterer Forschung an, insbesondere zur Untersuchung der langfristigen Auswirkungen verschiedener Schriftspracherwerbsmethoden auf die kindliche Entwicklung. Die Notwendigkeit einer evidenzbasierten Pädagogik, die auf soliden Forschungsergebnissen basiert, wird betont, um effektive und inklusive Bildungsstrategien zu entwickeln. Diese Forschungsergebnisse können als Grundlage für zukünftige

Forschungsprojekte dienen und haben das Potenzial, die Entwicklung effektiverer und inklusiverer Bildungsstrategien zu informieren.

6.3 Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit hat wichtige Einblicke in die Vorteile und Herausforderungen des Erlernens der Schreibschrift als Erstschrift in der Waldorfpädagogik geliefert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schreibschrift nicht nur die Schreibkompetenz fördert, sondern auch positive Auswirkungen auf die kognitive und motorische Entwicklung sowie die kulturelle Identität der Schülerinnen und Schüler hat. Diese Erkenntnisse bieten eine solide Grundlage für die Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis und die Gestaltung von Lehrplänen. Für die Zukunft ergeben sich aus dieser Arbeit mehrere Forschungsrichtungen. Zum einen besteht ein Bedarf an Langzeitstudien, die die langfristigen Auswirkungen des Erlernens der Schreibschrift als Erstschrift untersuchen. Solche Studien könnten Aufschluss darüber geben, wie sich die Schreibschrift auf die akademische Leistung, die kognitive Entwicklung und die kulturelle Identität der Schülerinnen und Schüler im weiteren Bildungsverlauf auswirkt. Zum anderen bräuchte es vergleichende Studien. Weitere Forschungen könnten die Schreibschrift mit anderen Schriftarten vergleichen, um die spezifischen Vorteile und möglichen Nachteile zu identifizieren. Dies könnte dazu beitragen, die Entscheidungsfindung in Bezug auf die Wahl der Schriftart im Lehrplan zu unterstützen. Die Rolle der Digitalisierung im Schreiblernprozess und deren Einfluss auf die Handschriftentwicklung sind ein weiteres relevantes Forschungsfeld. Die Ergebnisse der Masterarbeit regen zur Entwicklung neuer pädagogischer Methoden an, die die Schreibschrift fördern und gleichzeitig den Herausforderungen der heutigen Zeit gerecht werden. Innovative Ansätze könnten darauf abzielen, die Schreibschrift in einem modernen, digitalisierten Bildungskontext zu bewahren und zu stärken. Angesichts der veränderten Familienstrukturen und der zunehmenden Berufstätigkeit beider Elternteile ist es notwendig, didaktische Ansätze zu entwickeln, die eine flexible und individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Es ist zu hoffen, dass die gewonnenen Erkenntnisse dazu beitragen werden, die Bildungspraxis so zu gestalten, dass sie die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler in einer sich schnell verändernden Welt optimal unterstützt.

Literatur

- Aeppli, Willi (1988). *Aus dem Anfangsunterricht einer Rudolf-Steiner-Schule*. Oberwil bei Zug: Verlag Rolf Kugler.
- Altrichter, Herbert und Posch, Peter (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anders, Florentine (2021). Sollten Kinder eine Schreibschrift lernen? In: *Deutsches Schulportal der Robert Bosch Stiftung*. Verfügbar unter <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/sollten-kinder-eine-schreibschrift-lernen/> [13.01.2024].
- Armstrong, Karen (2014). Cursive Handwriting in an Internet Age. In: *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Humanities and Social Sciences* 8 (11), 3601-3607.
- Askvik, Eva / van der Weel, Frederikus / Van der Meer, Audrey (2020). The Importance of Cursive Handwriting Over Typewriting for Learning in the Classroom: A High-Density EEG Study of 12-Year-Old Children and Young Adults. In: *Frontiers in Psychology* 11 (1810).
- Atteslander, Peter (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 12. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Ballreich-Jung, Nicole (2023). Finger und Hände. Schreibmotorik und-material für die Anfangsklassen. In: Susanne Speckenbach und Tomáš Zdražil (Hrsg.): *Schreiben und Lesen lernen in der Waldorfschule. Reflexionen und neue Ansätze* Stuttgart: edition waldorf. 250-265.
- Blumhagen, Lisa (2019). Schriftspracherwerb. *Bildungsserver Rheinland-Pfalz*. Verfügbar unter <https://grundschule.bildung-rp.de/lernbereiche/deutsch/mediathek/materialien-zum-teilrahmenplan/schriftspracherwerb.html> [13.01.2024].
- Brügelmann, Hans und Richter, Sigrun (1994). *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift*. 4. Auflage. Lengwil: Libelle.

- Bund der Freien Waldorfschulen (Hrsg.) (2024). *Was ist Waldorfpädagogik?* Verfügbar unter <https://www.waldorfschule.de/paedagogik/allgemeiner-ueberblick/was-ist-waldorfpaedagogik> [13.02.2024].
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2010). *Medien im Alltag von Kindern*. Verfügbar unter <https://www.kindergesundheit-info.de/themen/medien/mediennutzung/kinder-und-medien/> [21.02.2024].
- Bühler, Ernst (2020). Formenzeichen. Gesichtspunkte und Übungen zu einem elementaren Zeichenunterricht. In: Helmut Neuffer und Ludger Helming-Jacoby (Hrsg.): *Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben, 369-386.
- Centmayer, Dieter (2011). Wenn Kinder später lesen lernen. *Vereinigung der Waldorfkindergärten*. Verfügbar unter <https://www.waldorfkindergarten.de/paedagogik/erziehungskunst-fruehe-kindheit/artikel/wenn-kinder-spaeter-lesen-lernen/> [15.02.2024].
- Christensen, Carol A. (2009). The critical role handwriting plays in the ability to produce high-quality written text. In: *The SAGE Handbook of Writing Development*, 284-299.
- Diaz Meyer, Marianela / Schneider, Manuela / Marquardt, Christian / Knopf, Julia / Luptowicz, Corinna (2017). Schreibmotorische Förderung bei Erstklässlern. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: *Didaktik Deutsch*. 17(01) 33-56.
- Dühnfort, Erika und Kranich, Ernst-Michael (1978). *Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen in seiner Bedeutung für das Lernen und die Entwicklung des Kindes*. 2. Auflage. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Ernst, Sonja (2023). Buchstabeneinführung. *Waldorf-Ideen Pool*. Verfügbar unter <https://www.waldorf-ideen-pool.de/Schule/faecher/deutsch/unterstufe/Buchstabeneinfuehrung/Buchstabeneinfuehrung> [13.02.2024].
- Feilke, Helmuth (1999). Schreiben und Lernen. *Schulentwicklung NRW. Förderung in der deutschen Sprache*. Verfügbar unter <https://www.schulentwick->

- lung.nrw.de/cms/upload/fids/downloads/3-schreiben-lernen-helmuth-feilke.pdf. [11.01.2024].
- Flick, Uwe (2017). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. 8. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Franken, Anna / Pertz, Eva / Schindler, Kirsten (2022). Schreiben für Fortgeschrittene In: *12 Perspektiven auf den Deutschunterricht - Wissenswertes für Deutschlehrkräfte*. 1, 242-282.
- Graham, Steve (2010). Want to improve children's writing? Don't neglect their handwriting. In: *The Education Digest* 76 (01), 49-55.
- Helming-Jacoby, Ludger (2018). *Der goldene Schlüssel. Anregungen für Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer*. 2. Auflage. Flensburg: Flensburger Hefte Verlag.
- Huinink, Johannes (2009). Wandel der Familienentwicklung: Ursachen und Folgen. *Bundeszentrale für politische Bildung*. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/familie-und-familienpolitik-301/8036/wandel-der-familienentwicklung-ursachen-und-folgen/> [30.01.2024].
- Hirschler Lichtsteiner, Sibylle / Geiger, Andrea / Wicki, Werner (2010). *Schreibmotorische Leistungen im Primarschulalter in Abhängigkeit vom unterrichteten Schrifttyp*. Forschungsbericht Nr. 24 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Hochschule Luzern.
- Höfer, Kathrin und Höfer, Alexander (2022). *Prinz Manu. Die Einführung der Buchstaben nach lautgetreuen Kriterien mit einer beispielhaften Buchstabengeschichte*. Mannheim: Selbstverlag.
- Höfer, Katrin (2023). Buchstabeneinführung und Rechtschreibstrategien. Erarbeitung nach lautgetreuen Kriterien. In: Susanne Speckenbach und Thomáš Zdražil (Hrsg.): *Schreiben und Lesen lernen in der Waldorfschule. Reflexionen und neue Ansätze* Stuttgart: edition waldorf. 118-134.
- James, Karin (2017). The Importance of Handwriting Experience on the Development of the Literate Brain. In: *Current Directions in Psychological Science* 26(11), 502-508.

- Jansen, Günther J. (2016). Die Abschaffung der verbundenen Schreibschrift. Es geht um mehr als nur die Entsorgung eines Kulturguts In: *Elternbrief Nr. 24. Grundschrift in der Kritik*. Verfügbar unter <http://www.grundschulservice.de/Grundschrift-in-der-Kritik.htm> [30.11.2023].
- Kiefer, Markus / Schuler, Stefanie / Hofmann, Carmen / Trumpp, Natalie / Hille, Katrin / Sachse, Steffi (2015). Handwriting or Typewriting? The Influence of Penor Keyboard-Based Writing Training on Reading and Writing Performance in Preschool Children. In: *Advances in Cognitive Psychology* 11(12), 136-146.
- Kühlmeyer, Katja / Muckel, Petra / Breuer, Franz (2020). Qualitative Inhaltsanalysen und Grounded-Theory-Methodologien im Vergleich: Varianten und Profile der Instrukionalität qualitativer Auswertungsverfahren. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. Verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-21.1.3437> [12.01.2024].
- Lamnek, Siegfried (2010). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Liebertz, Charmaine (2003). Die neue Kindheit - ihre Chancen und Gefahren! In: *Klax International GmbH: Das Kita-Handbuch*. Verfügbar unter <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/soziologie/934/> [11.01.2024].
- Lienert, Gustav und Raatz, Ulrich (1998). *Testaufbau und Testanalyse*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Mai, Susanne (2023). Schreibenlernen zur Gründungszeit der Waldorfschule. In: Susanne Speckenbach und Tomáš Zdražil (Hrsg.): *Schreiben und Lesen lernen in der Waldorfschule. Reflexionen und neue Ansätze* Stuttgart: edition waldorf. 160-187.
- Mayring, Philipp (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. 5. Auflage. Basel: Beltz.
- Mesch, Birgit / Barkow, Ingrid / Wild, Steffen (2019). Effekte der Handschrift auf die Leserlichkeit und Schreibkompetenz. Ein empirischer Vergleich zwischen

- Grundschrift, LA und VA. In: *Forschungsbericht der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg*.
- Morin, Marie-France / Natalie, Lavoie / Montésinos-Gelet, Isabelle (2012). The Effects of Manuscript, Cursive or Manuscript/Cursive Styles on Writing Development in Grade 2. In: *Language and Literacy* 14(01), 110-124.
- Nauer, Marie (2013). Kalligraphie und Identität - Die Handschrift als Identitätsstifterin. In: *Who are YOU?* 13(01), 39-70.
- Odersky, Eva / Speck-Hamdan, Angelika / Lenzgeiger, Barbara / Stark, Maximilian / Lohrmann, Katrin (2023). Das Konstrukt der Verbundenheit und seine Bedeutung für das Handschreiben. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 16(02), 503-520.
- Ollinger, Isabella (2020). Schreibkompetenz im kulturellen Kontext. In: *zisch: zeitschrift für interdisziplinäre schreibforschung* 2, 64-76.
- Petrus, Raluca (2010). Kreatives Schreiben und kulturelles Bewusstsein. In: *Neue Didaktik* 1, 91-103.
- Philipp, Maik (2021). *Lesen - Schreiben - Lernen. Prozesse, Strategien und Prinzipien des generativen Lernens*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Raible, Wolfgang (1999). *Kognitive Aspekte des Schreibens*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
- Richter, Tobias (2019). *Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele - vom Lehrplan der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
- Schiefer, Olga (2020). Die Hand denkt. Warum gibt es Formenzeichen? In: Helmut Neuffer und Ludger Helming-Jacoby (Hrsg.): *Zum Unterricht des Klassenlehrers an der Waldorfschule*. Stuttgart: Freies Geistesleben, 387-391.
- Scholz, Roman (2016). Ausgangsschriften im Wandel Teil 1. Historische Entwicklung und konzeptionelle Grundlagen. Wissenschaftliche Examensarbeit zum Ersten Staatsexamen. Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg.

- Schreibmotorik Institut e.V. (2017). *Begriffsklärung: Schreibmotorik und Grafomotorik*. Verfügbar unter <http://www.schreibmotorik-institut.com/index.php/de/fakten-und-tipps/fachwissen/576-begriffsklaerung-schreibmotorik-und-grafomotorik> [20.01.2024].
- Schründer-Lenzen, Agi (2013). *Schriftspracherwerb*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Schulze Brüning, Anna Maria (2011). Handschriften in der Sekundarstufe I - Praxisforschung an sechs Schulen. In: *DDS - Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis* 103(05), 362-378.
- Speck-Hamdan, Angelika / Falmann, Péter / Heß, Stefan / Odersky, Eva / Rüb, Angelika (2016). Zur Bedeutung der graphomotorischen Prozesse beim Schreiben(lernen). In: Liebers, Kathrin / Landwehr, Brunhild / Reinhold, Simone / Riegler, Susanne / Schmidt, Romina (Hrsg.) *Facetten grundschulpädagogischer und -didaktischer Forschung*. Wiesbaden: Springer, 183-198.
- Speckenbach, Susanne und Weisser, Thomas (2023). Schreibschrift als Erstschrift. In: Susanne Speckenbach und Tomáš Zdražil (Hrsg.): *Schreiben und Lesen lernen in der Waldorfschule. Reflexionen und neue Ansätze* Stuttgart: edition waldorf. 188-209.
- Steiner, Rudolf (1986). *Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung*. Rudolf Steiner Verlag. GA 302. 5. Auflage. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.
- Steiner, Rudolf (2019). *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches*. GA 294. 7. Auflage. Basel: Rudolf Steiner Verlag.
- Stolz, Uta (2023). Was es vor Schulbeginn fürs Schreiben und Lesen braucht. Briefe an den Weihnachtswichtel. In: Susanne Speckenbach und Tomáš Zdražil (Hrsg.): *Schreiben und Lesen lernen in der Waldorfschule. Reflexionen und neue Ansätze* Stuttgart: edition waldorf. 50-73.
- Strauss, Anselm L. und Corbin, Juliet M. (2010). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

- Valtin, Renate (1994). Schreibenlernen erfordert mehr als „phonologische Bewusstheit“. Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung sprachanalytischer Fähigkeiten von Schulanfängern. In: *Schreiben ist wichtig!. Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen)* 4, 23-53.
- Vogt, Heidemarie (2023). Von Fibel-Lehrgängen zur Methodenvielfalt. Schriftspracherwerb im aktuellen fachwissenschaftlichen Diskurs. In: Susanne Speckenbach und Tomáš Zdražil (Hrsg.): *Schreiben und Lesen lernen in der Waldorfschule. Reflexionen und neue Ansätze* Stuttgart: edition waldorf. 30-49.
- Weingarten, Rüdiger (1994). Perspektiven der Schriftkultur. In: Günther, Hartmut et al. (Hrsg.): *Band 1. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin / New York: De Gruyter Mouton, 573-586.
- Wiehl, Angelika (2015). *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik*. Berlin: Peter Lang Verlag.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 1(1) Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [14.02.2024].

Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbständig und mit den angegebenen Hilfsmitteln angefertigt habe und dass alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, durch Angabe der Quellen als Entlehnungen kenntlich gemacht sind. Diese Arbeit ist bislang keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und nicht veröffentlicht worden.

Unterhaching, den 7. Mai 2024

Stefanie Randoll

Nutzungsvereinbarung

Ich stimme zu, dass meine Arbeit ggfs. ausgewählt wird, um sie für spätere Studierende bzw. im Rahmen des öffentlichen wissenschaftlichen Diskurses einsehbar zu halten. Im Fall einer von mir nachträglich gewünschten Einschränkung kann diese Nutzungsvereinbarung formlos schriftlich widerrufen werden.

Unterhaching, den 7. Mai 2024

Stefanie Randoll

A Beobachtungsbogen mit Erläuterungen

Beobachtungsbogen für den Schreibunterricht in der ersten Klasse

Allgemeine Informationen

- Datum der Beobachtung:
- Name des Lehrers/der Lehrerin:
- Anzahl der Schüler in der Klasse:

1. Didaktik und Methodik des Schreibenlernen

Unterrichtsmethoden

Beobachte, welche Techniken und Methoden die Lehrer verwenden, um den Schreibprozess bei den Kindern zu fördern. Dies könnte die Verwendung von bestimmten Materialien, Werkzeugen oder Aktivitäten umfassen.

Beteiligung am Unterricht

Inwieweit sind die Schüler am Unterricht beteiligt, wie ist die Motivation?

Kreativer Ausdruck: Bewerte, inwieweit der Unterricht kreativen Ausdruck und Selbstentfaltung beim Schreiben fördert. Dies könnte beinhalten, wie die Kinder ihre eigenen Ideen und Geschichten entwickeln dürfen.

Binnendifferenzierung

Untersuche, wie individuell auf die Schreibbedürfnisse jedes Kindes eingegangen wird. Achte darauf, ob und wie die Lehrer differenzierte Unterstützung für Kinder mit unterschiedlichem Lernfortschritt bieten.

Selbstständigkeit und Eigenverantwortung

Beobachte, wie der Unterricht die Entwicklung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schüler im Schreibprozess unterstützt, einschließlich ihrer Fähigkeit, selbstständig zu planen, zu schreiben und zu überarbeiten.

2. Kognitive Aspekte des Schreibenlernens

Phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis

Die phonologische Bewusstheit bezieht sich auf das Verständnis der Klänge in einer Sprache und ihrer Beziehung zu Buchstaben und Wörtern. Im Schreibunterricht kann die phonologische Bewusstheit auf verschiedene Weisen beobachtet werden.

Aufmerksamkeit und Konzentration

Analysiere die physische und emotionale Lernumgebung, einschließlich des Klassenzimmers, der Materialien und der Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern, um zu sehen, wie sie das Schreiblernumfeld beeinflussen. Können die Kinder das von ihnen verlangte umsetzen?

Wortbildung und Erkennen orthografischer Muster

Es handelt sich um die Fähigkeit, Buchstaben im Raum anzuordnen und deren räumliche Eigenschaften zu verstehen, dass heißt, Wörter zu bilden und orthografische Muster zu erkennen.

Textproduktion und Adressatenantizipation

Die Schreibschrift könnte die Textproduktion und Adressatenantizipation verbessern, da sie eine kontinuierliche Schreibbewegung erfordert, die das flüssige Schreiben von Texten unterstützt.

Metakognitive Fähigkeiten

Sind die Kinder in der Lage den eigenen Schreibprozess zu reflektieren und zu bewerten

Räumliche Orientierung

Wie gut sind die Schüler in der Lage, ihre Schrift auf dem Papier zu organisieren und räumliche Aspekte, wie Ausrichtung, Abstand und Anordnung zu berücksichtigen?

3. Motorische Aspekte des Schreibenlernens

Feinmotorische und Schreibbewegungen

Sind flüssige Schreibbewegungen möglich?

Grafomotorik

Sind gleichmäßige und fließende Schreibbewegungen möglich?

Schreibgeschwindigkeit

Es ist wichtig, die Schreibgeschwindigkeit im Kontext anderer Faktoren, wie Lesbarkeit, Genauigkeit und Flüssigkeit zu betrachten, um ein umfassendes Bild der Schreibfähigkeiten einer Kindes zu erhalten.

Sitzhaltung und geeignete Schreibgeräte

Die Sitzhaltung und geeignete Schreibgeräte spielen eine wichtige Rolle im Prozess des Schreibenlernens, da sie die motorischen Fähigkeiten und die ergonomische Effizienz beim Schreiben beeinflussen können. Gibt es Anpassungen für Linkshänder:innen?

4. Schreiben und Zeichnen

Grafomotorische Fähigkeiten

Wie gut sind die Schüler:innen in der Lage ihre motorischen Fähigkeiten beim Zeichnen zu entwickeln und einzusetzen?

Formenzeichnen

Beim Schreibenlernen spielen grafomotorische Fähigkeiten eine wichtige Rolle, die auch beim Zeichnen von Bedeutung sind. Beide Aktivitäten erfordern die Fähigkeit, feinmotorische Bewegungen auszuführen, um Buchstaben und Bilder auf Papier zu bringen.

5. Kulturelle Aspekte des Schreibenlernens

Schriftkultur

Das Schreibenlernen ermöglicht es den Schülern, sich in verschiedenen kulturellen Kontexten auszudrücken und die Vielfalt der menschlichen Erfahrungen zu erkunden. Schreiben wird als kulturelle Tätigkeit vermittelt, die Wissen und Traditionen bewahrt.

Eigene Identität

Können die Schüler:innen eine individuelle Handschrift entwickeln und durch ihre Persönlichkeit in ihrem Schreiben zum Ausdruck bringen? Sind sie mit ihrer Handschrift verbunden?

6. Verbindung zu anderen Fächern

Verbindung zu anderen Fächern: Beobachte, wie der Schreibunterricht mit anderen Fächern oder Aktivitäten in der Waldorfpädagogik verbunden ist. Dies könnte die Integration von Schreiben in künstlerische, handwerkliche oder andere Aktivitäten umfassen.

B Transkripte der Beobachtungsprotokolle

	1	Beobachtungsbogen für den Schreibunterricht in der ersten Klasse
	2	Allgemeine Informationen
	3	Datum der Beobachtung: 9.10. - 24.11.2023
	4	Name des Lehrers/der Lehrerin: Stefanie Randoll
	5	Anzahl der Schüler in der Klasse: 25
	6	1. Didaktik und Methodik des Schreibenlernen
	7	Unterrichtsmethoden
	8	Die Buchstaben werden auf Seilen gelaufen
	9	Verwendung von Naturmaterialien, um die Buchstaben zu legen.
Schreibgeräte	10	Verwendung von Knete, um die Buchstaben zu formen
	11	Die Buchstaben werden mit Wachsmalstiften geschrieben
	12	Im Epochenheft sind die Groß- und Kleinbuchstaben auf einer Seite mit Rahmen und farbigem Hintergrund
Schreibgeräte	13	Die Buchstaben werden immer mal wieder mit Kreide geschrieben
Unterrichtsmethod	14	Die Buchstaben werden immer zuerst mit dem Finger in der Luft geschrieben
	15	Die Buchstaben werden mit Chenilledraht geformt
	16	Benutz werden Tafeln, auf denen Linien gezogen werden, Epochenhefte, in denen Linien gezogen werden, Epochenhefte, in denen farbige Linien gezogen werden, (gelb und rot), fertige Kopien mit dieser Lineatur
Schreibprozess	17	Beim Malen lernen die Kinder, wie sie visuelle Informationen interpretieren und auf einer Fläche organisieren können.
	18	Die Kinder müssen sich auf dem leeren Blatt orientieren und herausfinden, wo die Mitte ist, wie es gedrittelt wird, usw.
	19	Beteiligung am Unterricht
Aufmerksamkeit	20	Die Schüler:innen sind geistig dabei und aktiv am Unterricht beteiligt. Sie nehmen die Aufgaben an.
	21	Die Schüler:innen sind sehr motiviert, es kann ihnen oft gar nicht schnell genug gehen, neue Buchstaben oder Wörter zu lernen.
Motivation	22	Sie sind begeistert dabei, wenn es gilt Wörter mit einem bestimmten Anfangsbuchstaben zu suchen und lassen sich sogar nur schwer bremsen, wenn genug Wörter gefunden wurden.
phonologische Bev	23	Die Hörübung (vorne, mittig, hinten) ist meistens freiwillig, aber fast alle Kinder machen mit und raten und streiten, wo im Wort, der gesuchte Laut ist.
	24	Kreativer Ausdruck:
Schreibprozess	25	Sie dürfen Wörter nennen, die ins Spiel einbinden oder die wir gemeinsam schreiben.
Kreativität	26	Die Kinder gestalten eigene Bilder zur Buchstabengeschichte. Sie malen gegen Ende der Epoche ein Titelbild ihrer Wahl auf die erste Seite des Epochenheftes.
	27	Binnendifferenzierung:
	28	Zum Teil werden unterschiedliche Arbeitsaufträge verteilt, je nachdem welches Kind welche Buchstaben oder Wörter explizit üben muss. So müssen einige lernen, den Unterschied zwischen kleinem l und e deutlich zu schreiben, andere üben die Rundungen beim kleinen a und o, wieder andere haben Schwierigkeiten bei der Unterscheidung von kleinem u und n.
Differenzierung		
Unterrichtsmethod	29	Es werden unterschiedliche Materialien verwendet, um die unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Schüler:innen zu berücksichtigen.
	30	Die Kinder bekommen verschiedene Möglichkeiten zum Üben und Vertiefen ihrer Schreibfähigkeiten.
Schreibprozess	31	Es gibt immer wieder freiwillige Hausaufgaben oder einen Zusatz, für die die mehr machen möchten.

Identität	32	Es wird versucht ein individualisiertes konstruktives Feedback zu geben, die Aufrechterhaltung der Motivation ist stets im Fokus.
	33	Die Epochenhefte und Übungsblätter werden zum Ende der Epoche eingesammelt und Lernfortschritte für jeden Schüler, jede Schülerin festgehalten.
Differenzierung	34	Wenn die Kinder Wörter auf ihre Tafeln oder ins Heft schreiben, gibt es drei verschiedene Stufen, die erste soll jeder schaffen, die zweite und dritte sind jeweiliger Zusatz.
	35	Selbstständigkeit und Eigenverantwortung:
Identität	36	Die Eigenständigkeit ist in der ersten Epoche noch nicht gegeben. Die Schüler:innen warten darauf, dass sie gesagt bekommen, welche Farbe benutzt wird und was wann gemacht wird.
	37	Die Kinder suchen selbst Wörter aus, die wie für die Buchstabenspiele benutzen.
	38	Bei falsch oder unleserlich geschriebenen Wörtern haben sie Strategien entwickelt, um das Problem zu lösen. So sind sie auf die Idee gekommen ein sogenanntes Rettungspapier zu nehmen, das auf das alte geklebt wird. Oder der Satz oder das Wort, wird in der nächsten Zeile noch einmal von vorn geschrieben.
	39	Sie suchen aktiv nach Feedback und wollen stets wissen ob sie alles leserlich und richtig geschrieben haben und übernehmen somit auch Verantwortung für ihr eigenes Lernen
Schreibprozess		
Motivation		
	40	2. Kognitive Aspekte des Schreibenlernens
phonologische Bewus	41	Phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis
	42	Die Kinder erkennen und benennen Buchstaben und ordnen ihnen Laute zu.
	43	Es wird bei jedem neuen Wort geübt, dass die Laut-Schrift-Zuordnung verstanden und angewendet wird. Dies beinhaltet, dass sie erkennen, welche Buchstaben oder Buchstabenkombinationen bestimmte Laute repräsentieren.
	44	Besonders im rhythmischen Teil des Unterrichts spielen Rhythmus und Reim eine große Rolle. Die Schüler:innen sind nach und nach in der Lage, den Rhythmus und Reim in Wörtern oder Sätzen zu erkennen und zu nutzen.
Konzentration	45	Aufmerksamkeit und Konzentration:
Unterrichtsmeth	46	Es herrscht eine entspannte Arbeitsatmosphäre. Schreibaufgaben sind so gestaltet, dass für jedes Kind etwas dabei ist. Beispielsweise gibt es drei Tafeln für Schnellen, zwei für die etwas langsameren und eine, für die, die noch mehr Zeit brauchen.
	47	Es gibt kein Belohnungs- oder Strafsystem, die Schüler sollen aus intrinsischer Motivation lernen und üben.
	48	Es gibt oft freiwillige Hausaufgaben, so können, die gern mehr machen, ihre Bedürfnisse befriedigen, ohne dass die andern Schüler:innen dadurch gestresst werden.
	49	Kinder können sich auf Schreibaufgaben fokussieren ohne von äußeren Reizen abgelenkt zu werden.
Schreibproze		
Motivation		
Differenzierui		
Konzentration		
Schreibprozess	50	Wortbildung und Erkennen orthografischer Muster
	51	Kinder kombinieren Buchstaben zu Wörtern.
	52	Bei Wortspielen sind die Kinder in der Lage Wörter zu bilden.
	53	Die Kinder können Wörter mit bestimmten Buchstabenkombinationen erkennen.
Wortbildung		
Metakognition	54	Metakognitive Fähigkeiten
	55	Wenn ihnen aufgefallen ist, dass sie einen Fehler gemacht haben, ist es ihnen unangenehm. Manche fangen noch einmal von vorn auf einem neuen Blatt an.
	56	Es wird darauf geachtet, dass die Schüler:innen verstehen, was für Wörter sie schreiben.

Identität	57	Die Schüler:innen entwickeln ein Selbstbewusstsein über ihre Schreibfähigkeiten. Sie wissen um ihre Schwächen und um ihre Stärken.
Metakognition	58	Nach der Epoche und wird gemeinsam reflektiert, was bisher alles schon gelernt wurde. Im Klassenzimmer hängen Bilder der Buchstaben, die gelernt wurden, sodass der Fortschritt sichtbar wird.
	59	Räumliche Orientierung
	60	Sehr viele Kinder können die Buchstaben auf einer Linie anordnen. Einige wenige weichen im Wort von der Linie nach oben ab.
	61	Die Buchstaben liegen nicht immer im richtigen farblichen Bereich.
	62	Bei den meisten Kindern haben die Wörter einen angemessenen Abstand zueinander, bei einigen wenigen sind sie entweder sehr eng zusammen, sodass es ein Wort ergibt, bei anderen sehr weit auseinander.
Schreibprozess	63	Die Buchstaben haben noch nicht die richtigen Abstände zueinander.
	64	Die Schreibrichtung variiert zu Beginn noch sehr stark.
	65	Fast alle Schüler:innen nutzen den ganzen Bereich auf der Tafel oder auf dem Blatt aus.
	66	Es fällt den Kindern schwer, den unteren Heftrand als untere Linie anzuerkennen. Abhilfe schafft hier eine weitere Linie ganz unten.
	67	Einigen Kindern fehlt es noch komplett an Orientieren. Trotz genauer Anweisungen schaffen sie es, das Heft zu drehen oder schreiben auf der falschen Seite.
	68	3. Motorische Aspekte des Schreibenlernens
	69	Feinmotorische und Schreibbewegungen
	70	Es fällt aus, dass die Wachsmalstifte ab einem gewissen Zeitpunkt nicht mehr den ästhetischen Ansprüchen einiger Schüler:innen genügen, dadurch dass sie eine sehr breite Spitze haben.
Feinmotorik	71	Im Verlauf der Buchstabeneinführung ist es auffallend, dass für die ersten Buchstaben noch die ganze Seite des Epochenheftes benötigt wurde, obwohl die Vorgabe an der großen Tafel immer gleich ist, wurden die Buchstaben kleiner und filigraner.
Schreibprozess	72	Die meisten Kinder zeigen eine angemessene Stifthaltung. Ein Kind muss immer wieder darauf hingewiesen werden nicht die Schreibhand zu wechseln. Drei Kinder legen den Stift nicht auf den Mittelfinger, sondern auf den Ringfinger.
	73	Grafomotorik
Differenzierung	74	Bei den Linkshändern wird darauf geachtet, an welchem Platz sie an der Bank sitzen und auf welcher Seite im Heft sie schreiben. Es wird darauf geachtet, auf welcher Seite die Vorlage liegt.
Sitzhaltung	75	Es wird immer darauf hingewiesen, wie auf dem Kissen gesessen wird, wie die Anordnung der Schreibutensilien auf dem Platz ist und wie die individuelle Haltung des Körpers zum Blatt/heft ist.
Schreibgeräte	76	Es wird darauf geachtet, wie die Stifte in der Hand gehalten werden, ob die Stifthaltung richtig ist, dass heißt zwischen Daumen und Zeigefinger, und die Hand unverkrampft ist. Diese Aspekte schulen die Kinder auch immer wieder beim Malen oder Aquarellmalen.
Grafomotorik	77	Beim Ziehen der Linien im Heft wird darauf hingewiesen, dass die Linien gerade sein sollen.
Formenzeichnen	78	Ebenso wird beim Formenzeichnen und Übungen der Buchstaben geschaut, dass Kurven richtig geformt werden und dass die richtige Richtung beim Schreiben beachtet wird.
	79	Es wird außerdem darauf geachtet, dass die richtigen Formen und Proportionen beachtet werden, dass die Buchstaben gleichmäßig und gut lesbar sind.
	80	Es wird zudem beobachtet, ob die Schüler in der Lage sind, ihre Schrift auf einer Linie auszurichten.

Schreibprozess Schreibgeschwindigkeit	[]	81	Schreibgeschwindigkeit
		82	Einige Kinder zögern oder machen sie Pausen beim Schreiben
		83	Bei anderen ist die Schreibgeschwindigkeit sehr konstant.
Sitzhaltung	[]	84	Sitzhaltung und geeignete Schreibgeräte
		85	Kinder zeigen eine korrekte Sitzhaltung beim Schreiben, müssen aber immer wieder daran erinnert werden.
		86	Bei fast allen Kindern ist die Schrift leserlich. Ein Kind hat noch größere Probleme, besonders wenn die ersten geschriebenen Wörter mehr als drei Buchstaben haben.
		87	4. Schreiben und Zeichnen
Grafomotorik Feinmotorik	[]	88	Grafomotorische Fähigkeiten
		89	Bei den meisten Kindern sind flüssige Handbewegungen zu erkennen.
		90	Die Kinder haben Kontrolle über ihren Stift, um ihre Zeichnungen mit einer gewissen Genauigkeit zu erstellen.
		91	Sie können auch ihre Feinmotorik effektiv einsetzen, um kleine Bewegungen auszuführen.
		92	Zeichnen wird als Vorstufe des Schreibens genutzt, um Handbewegungen zu kontrollieren und zu koordinieren.
Formenzeichnen	[]	93	Formenzeichnen
		94	Fokus auf Linienführung, nur auf Geraden Linien können korrekte Formen gezeichnet werden
		95	Bandformen als Vorbereitung auf das Schreiben.
		96	Es wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Formen die richtigen Proportionen haben, dass die Ecken eckig sind und die Gebogenen rund.
		97	5. Kulturelle Aspekte des Schreibenlernens
Schriftkultur	[]	98	Schriftkultur
		99	Schreiben wird als kulturelle Tätigkeit vermittelt, die Wissen und Traditionen bewahrt.
		100	Unterschiede und Vielfalt in Schriftsystemen und Schreibpraktiken werden thematisiert.
Motivation Identität	[]	101	Eigene Identität
		102	Die Kinder pflegen ihre Handschrift und wollen sich stets verbessern.
		103	Sie fertigen ihre Schriftstücke mit Sorgfalt an.
		104	Sie nehmen Feedback gerne an und versuchen dies auch umzusetzen.
		105	6. Verbindung zu anderen Fächern
Formenzeichnen	[]	106	Formenzeichnen mit Bandformen und Schwungübungen
		107	Fingerbewegungen in der Handarbeit, Hand und Fingerübungen schulen die Koordination
Grafomotorik Feinmotorik	[]	108	Malen übt den Umgang mit den Wachsmalstiften, die Kontrolle über den Stift und die richtige Stifthaltung. Sie lernen den Stift so zu halten, dass präzise Striche möglich sind. Zudem sind die Handbewegungen auf das Bild abgestimmt, sodass die Hand-Auge-Koordination geschult wird.
		109	Durch das Aquarellmalen wird die Feinmotorik durch das Halten des Pinsels geübt.
		110	Rhythmischer Teil des Unterrichts

	1	Beobachtungsbogen für den Schreibunterricht in der ersten Klasse
	2	Allgemeine Informationen
	3	Datum der Beobachtung: 8.01. - 23.02.2024
	4	Name des Lehrers/der Lehrerin: Stefanie Randoll
	5	Anzahl der Schüler in der Klasse: 25
	6	1. Didaktik und Methodik des Schreibenlernen
	7	Unterrichtsmethoden
	8	Die Buchstaben werden auf Seilen gelaufen
	9	Die Buchstaben werden im Schnee gelaufen
	10	Verwendung von Naturmaterialien, um die Buchstaben zu legen.
	11	Verwendung von Knete, um die Buchstaben zu formen
	12	Die Buchstaben werden am Anfang mit Wachsmalstiften geschrieben, dann auch mit einem weichen Bleistift
Schreibgeräte	13	Die Buchstaben werden immer mal wieder mit Kreide geschrieben, aber seltener als noch in der ersten Epoche
Schreibprozess	14	Die Buchstaben werden wie bisher immer erst mit dem Finger in der Luft geschrieben
Unterrichtsmeth	15	Die Buchstaben werden mit dem Finger auf den Rücken der Sitznachbarn geschrieben
	16	Benutz werden weiterhin kleine Tafeln, auf denen Linien gezogen werden, Epochenhefte, in denen Linien gezogen werden, Epochenhefte, in denen farbige Linien gezogen werden, (gelb, rot und blau), fertige Kopien mit dieser Lineatur und Hefte mit dieser Lineatur.
	17	Einmal die Woche wird der Umgang mit Aquarellfarben und Pinseln geübt.
	18	Die Kinder malen weiterhin mit Wachsmalkreiden zu jedem Buchstaben ein Bild gemeinsam mit der Lehrkraft.
	19	Sie haben immer wieder die Gelegenheit frei zu malen, sowohl mit Aquarellfarben, als auch mit Wachsmalkreiden.
	20	Beteiligung am Unterricht
Aufmerksamkeit	21	Die Schüler sind aktiv am Unterricht beteiligt. Sie sind motiviert und nehmen die Aufgaben an.
	22	Sie fragen jeden Tag, welchen Buchstaben sie als nächstes lernen und was sie damit alles schreiben können.
Motivation	23	Die Kinder brennen darauf ihre Namen schreiben zu können, wenn dieser einen Buchstaben beinhaltet, der noch nicht gelernt wurde, sind sie zunächst enttäuscht, manchmal kann dann der Zweitname, Nachname oder der eines Freundes, Elternteil geschrieben werden.
phonologische Bev	24	Die Hörübung (vorne, mittig, hinten) wird von allen Kindern begeistert angenommen. Sie verbessern sich mit jedem Mal und es werden nur wenige falsche Zuordnungen gemacht.
	25	Kreativer Ausdruck:
Schreibprozess	26	Die Kinder dürfen sich am Anfang, als noch mit Wachsmalern geschrieben wurde, die Farbe aussuchen.
Kreativität	27	Sie dürfen Wörter nennen, die wir gemeinsam schreiben, sie dürfen sich ein Thema aussuchen, zu dem wir einen Satz schreiben.
	28	Passend zur Geschichte der Buchstaben malen sie Bilder ihrer Wahl als Hausaufgabe oder auch im Unterricht.
	29	Binnendifferenzierung:
Schreibprozess	30	Es werden unterschiedliche Arbeitsaufträge verteilt, je nachdem welches Kind welche Buchstaben oder Wörter explizit üben muss. Manchmal müssen Kinder verpassten Stoff nachholen, was mal in den Unterricht eingebunden
Unterrichtsmeth		

Schreibprozess		31	oder als Hausaufgabe erledigt wird.
Unterrichtsmeth		32	Es werden wie bisher unterschiedliche Materialien verwendet, um die unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Schüler:innen zu berücksichtigen.
Differenzierung		33	Es gibt jeden Tag Hausaufgaben mit unterschiedlichen Übungsmöglichkeiten
Identität		34	Es wird ein individualisiertes konstruktives Feedback, das auf die Stärken und Schwächen der Schüler:innen eingeht, gegeben.
Unterrichtsmeth		35	In Partnerarbeiten, bekommen die Schüler:innen die Möglichkeiten voneinander zu lernen.
		36	Die Leistungen der Schüler:innen und die Lernfortschritte werden individuell überwacht.
		37	Wenn die Kinder Wörter auf ihre Tafeln oder ins Heft schreiben, gibt es weiterhin drei verschiedene Stufen.
		38	Selbstständigkeit und Eigenverantwortung:
		39	Einige Schüler:innen warten darauf, dass sie gesagt bekommen, welche Farbe benutzt wird und was wann gemacht wird, andere entwickeln langsam Vorschläge und möchten gern selbst entscheiden.
Schreibprozess		40	Nach und nach dürfen sie die Farben wählen, mit denen sie ihre Aufgaben gestalten und auch die Wörter selbst wählen.
Identität		41	Bei falsch oder unleserlich geschriebenen Wörtern wenden sie unterschiedliche Strategien an, um das Problem zu lösen.
		42	Sie beginnen bei längeren Wörtern, sich das Blatt einzuteilen. Sind am Ende der Zeile nur noch wenige Zentimeter Platz, so erkennen sie mit der Zeit, dass sie ein langes Wort dann in die nächste Zeile schreiben müssen.
Motivation		43	Sie suchen aktiv nach Feedback und wollen stets wissen, ob sie alles leserlich und richtig geschrieben haben und übernehmen somit auch Verantwortung für ihr eigenes Lernen
		44	Sie helfen sich gegenseitig und zeigen sich, wie es richtig geht oder erklären sich gegenseitig, wo der Fehler liegt.
		45	2. Kognitive Aspekte des Schreibenlernens
		46	Phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis
		47	Die Schüler:innen entwickeln allmählich ein phonologisches Bewusstsein, was sich darin äußert, dass sie Wörter segmentieren in einzelne Laute oder diese auch wieder zusammenfügen können.
phonologische Bewus		48	Die Kinder erkennen und benennen Buchstaben und ordnen ihnen Laute zu.
		49	Es wird bei jedem neuen Wort geübt, dass die Laut-Schrift-Zuordnung verstanden und angewendet wird. Dies beinhaltet, dass sie erkennen, welche Buchstaben oder Buchstabenkombinationen bestimmte Laute repräsentieren.
		50	Sie erkennen, dass gleiche Buchstabenkombinationen, die in verschiedenen Wörtern vorkommen, beispielsweise Maus - Haus.
		51	Dadurch, dass von Anfang an Silbenschwünge geübt und unter die Wörter gemalt worden sind, erkennen sie, wie viele Silben ein Wort hat. Sie erkennen einen Rhythmus.
		52	Dieser Rhythmus begegnet ihnen rhythmischen Teil des Unterrichts und beim Flötenspielen. Sie erkennen, dass jede Silbe eines Textes einen Ton hat.
Aufmerksamkeit		53	Aufmerksamkeit und Konzentration:
Motivation		54	Positive Lernumgebung, die Neugier und Interesse fördert, ist vorhanden.
Differenzierung		55	Es gibt kein Belohnungs- oder Strafsystem, die Schüler:innen sollen ihre Motivation beibehalten.
		56	Es gibt oft freiwillige zusätzliche Hausaufgaben, so können die, die gern mehr machen, ihre Bedürfnisse befriedigen, ohne dass die anderen Schüler:innen dadurch gestresst werden.
Schreibprozess		57	Wortbildung und Erkennen orthografischer Muster
			Die Kinder kombinieren Buchstaben zu Wörtern.

Schreibprozess	58	Die Kinder erkennen und verwenden orthografische Muster, das heißt, sie erkennen Wörter mit ähnlichen Mustern, beispielsweise Eule-Beule, leise-Meise
Wortbildung	59	Bei Wortspielen sind die Kinder in der Lage, Wörter zu bilden.
	60	Die Kinder können Wörter mit bestimmten Buchstabenkombinationen erkennen
	61	Die Kinder können ihre eigenen Schreibproben korrigieren und überarbeiten.
	62	Die Kinder erkennen, dass sie in der Lage sind, Fehler zu verbessern.
Wortbildung	63	Textproduktion und Adressatenantizipation
Schreibprozess	64	- Kombination von Buchstaben zu Wörtern und zu ersten Sätzen
	65	Metakognitive Fähigkeiten
	66	Es ist den Kindern immer noch sehr unangenehm, wenn sie einen Fehler gemacht haben. Manche verlangen sehr früh nach einem neuen Blatt.
	67	Einige entwickeln Strategien, dass ihnen weniger Fehler passieren, oder das Schriftbild flüssiger wird.
Metakognition	68	Die Schüler:innen sind in der Lage ihren Fortschritt zu überwachen und Unterschiede zwischen den ersten Wörtern und den zuletzt geschriebenen Wörtern festzustellen.
	69	Es wird darauf geachtet, dass die Schüler verstehen, was für Wörter oder Sätze sie schreiben.
Identität	70	Die Schüler:innen entwickeln ein Selbstbewusstsein über ihre Schreibfähigkeiten. Sie wissen um ihre Schwächen und um ihre Stärken.
	71	Nach der Epoche wird, wie schon zu Beginn der Epoche gemeinsam reflektiert, was bisher alles schon gelernt wurde.
	72	Räumliche Orientierung
	73	Alle Kinder können inzwischen Buchstaben auf einer Linie anordnen, Abweichungen liegen je nach Tagesform natürlich vor.
	74	Sie erkennen, in welche farbigen Bereiche die Buchstaben geschrieben werden und versuchen dies auch möglichst umzusetzen.
	75	Einigen Kindern fällt es schwer, für die Kleinbuchstaben den ganzen Bereich zu nutzen.
Schreibprozess	76	Bei den meisten Kindern haben die Buchstaben einen richtigen Abstand zueinander.
	77	Die Schreibrichtung wird von den meisten eingehalten.
	78	Der Abstand zum Rand fällt ihnen noch schwer, weswegen sie im Epochenheft für die neu gelernten Buchstaben immer noch einen Rahmen benötigen.
	79	Die meisten Kinder haben verstanden, worauf sie achten müssen, um auf der richtigen Seite im Epochenheft zu schreiben.
	80	3. Motorische Aspekte des Schreibenlernens
	81	Feinmotorische und Schreibbewegungen
	82	Es fällt auf, dass die Wachsmalstifte ab einem gewissen Zeitpunkt nicht mehr den ästhetischen Ansprüchen einiger Schüler:innen genügen, dadurch dass sie eine sehr breite Spitze haben.
	83	Dazu ist es wichtig die Linienbreite zu beachten. Am Anfang ging die Einteilung in drei Reihen auf Tafel und im Heft gut, für längere Wörter ist sie zu groß.
Feinmotorik	84	Im Verlauf der Buchstabeneinführung ist es auffallend, dass für die ersten Buchstaben noch die ganze Seite des Epochenheftes benötigt wurde, obwohl die Vorgabe an der großen Tafel immer gleich ist, wurden die Buchstaben kleiner und filigraner.
Schreibprozess	85	Kinder führen präzise und kontrollierte Bewegungen mit den Händen und Fingern aus.
	86	Kinder zeigen eine angemessene Stifthaltung.

	87	Grafomotorik
Differenzierung	88	Es wird darauf geachtet, an welchem Platz die Linkshänder an der Bank sitzen und auf welcher Seite im Heft sie schreiben. Es wird darauf geachtet, auf welcher Seite die Vorlage liegt.
Sitzhaltung	89	Es wird immer darauf hingewiesen, wie auf dem Kissen gesessen wird, wie die Anordnung der Schreibutensilien auf dem Platz ist und wie die individuelle Haltung des Körpers zum Blatt/Heft ist.
Schreibgeräte	90	Es wird darauf geachtet, wie die Stifte in der Hand gehalten werden, ob die Stifthaltung richtig ist, das heißt zwischen Daumen und Zeigefinger, und die Hand unverkrampft ist.
Grafomotorik	91	Beim Ziehen der Linien im Heft wird darauf hingewiesen, dass die Linien gerade sind. Die Kinder haben verstanden, dass ihnen gerade Linien beim Schreiben helfen.
Formenzeichnen	92	Es wird außerdem darauf geachtet, dass die richtigen Formen und Proportionen beachtet werden, dass die Buchstaben gleichmäßig und gut lesbar sind.
	93	Die Kinder formen Buchstaben und Wörter korrekt.
Schreibprozess	94	Schreibgeschwindigkeit
Schreibgeschwindigkeit	95	Es gibt immer noch einige Kinder, die zögern beim Schreiben anzufangen oder warten, dass ihnen geholfen wird.
	96	Bei einigen Kindern erkennt man deutlich eine erhöhte Schreibfrequenz, wenn sie Wörter mit Buchstaben schreiben, die schon lange bekannt sind.
	97	Das eine Kind, das zu Beginn noch große Probleme hatte, macht deutliche Fortschritte.
Sitzhaltung	98	Sitzhaltung und geeignete Schreibgeräte
	99	Die Kinder müssen immer wieder an eine korrekte Sitzhaltung beim Schreiben und Malen erinnert werden.
Schreibgeräte	100	Es werden geeignete Schreibgeräte verwendet, die die Entwicklung der Feinmotorik und Grafomotorik unterstützen.
	101	Somit sind flüssige Schreibbewegungen möglich und die Schrift ist leserlich.
	102	Weiche Bleistifte ermöglichen es, zu schreiben, ohne dass bei zu festem Aufdruck die Hand verkrampft.
	103	4. Schreiben und Zeichnen
	104	Grafomotorische Fähigkeiten
Grafomotorik	105	Bei allen Kindern sind bei bekannten Buchstaben flüssige Handbewegungen zu sehen.
Feinmotorik	106	Die Kinder haben immer bessere Kontrolle über ihren Stift, um genaue Zeichnungen anzufertigen und korrekte Buchstaben zu formen.
	107	Sie können auch ihre Feinmotorik effektiv einsetzen, um kleine Bewegungen auszuführen.
	108	Formenzeichnen
Schreibprozess	109	Fokus weiterhin auf Linienführung
Formenzeichnen	110	Vorbereitung auf das Schreiben, das heißt bei neuen Buchstaben mit vielen Schleifen wie dem kleinen f wird das Formenzeichnen vorher eingesetzt.
	111	Es wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Formen die richtigen Proportionen haben, dass die Ecken eckig sind und die Gebogenen rund
	112	Es wird darauf geschaut, ob die Schüler:innen genügend Ausdauer haben, die Form bis zum Ende zu gestalten. Einige Kinder werden müde, was die Qualität des Ergebnisses beeinträchtigt.
	113	5. Kulturelle Aspekte des Schreibenlernens
	114	Schriftkultur

Schriftkultur	115	Schreiben wird als kulturelle Tätigkeit vermittelt, die Wissen und Traditionen bewahrt.
	116	Eigene Identität
	117	Ganz allmählich ist der eigene Stil der Handschrift zu erkennen. Einige Kinder schreiben sehr groß, andere sehr klein, einige eng, andere formen die Buchstaben eher spitz, usw.
Identität	118	Die Kinder legen weiterhin großen Wert auf die Pflege ihrer Handschrift, sie wollen sich verbessern und schöner schreiben.
Motivation	119	Viele Schüler:innen formen ihre Schriftstücke mit großer Sorgfalt an.
	120	Die Kinder sind sehr interessiert an Feedback, sie beschwerten sich, wenn sie das Gefühl haben, dass ihre erledigten Aufgaben nicht genug gewürdigt wurden.
	121	6. Verbindung zu anderen Fächern
	122	Fingerbewegungen in der Handarbeit schulen die Koordination
Feinmotorik	123	Fingerspiele im Hauptunterricht und Klatschspiele ebenfalls
Grafomotorik	124	Weiterhin schult das Malen mit Aquarellfarben und Wachsmalkreiden den Umgang mit Stift und Pinsel.
	125	Flötenspielen und Singen schult Rhythmus und auch die Feinmotorik.

	1	Beobachtungsbogen für den Schreibunterricht in der ersten Klasse
	2	Allgemeine Informationen
	3	Datum der Beobachtung: 8.4. - 3.5.2023
	4	Name des Lehrers/der Lehrerin: Stefanie Randoll
	5	Anzahl der Schüler in der Klasse: 25
	6	1. Didaktik und Methodik des Schreibenlernens
	7	Unterrichtsmethoden
	8	Verwendung von Naturmaterialien, um die Buchstaben zu legen.
	9	Verwendung von Knete, um die Buchstaben zu formen
	10	Die Buchstaben werden auf Seilen gelaufen, auch auf einem großen Tau in der Sporthalle sowie auf Kissen.
Schreibgeräte	11	Die Buchstaben werden immer mal wieder mit Kreide auf Tafeln geschrieben.
	12	Die Buchstaben werden immer mit dem Finger in der Luft geschrieben.
	13	Die Buchstaben werden mit dem Finger auf den Rücken der Sitznachbarn geschrieben oder mit dem Finger des Sitznachbarn in die Luft.
Schreibprozess	14	Jetzt werden die Buchstaben und Wörter mit Tintenrollern geschrieben.
	15	Benutz werden Tafel, auf denen Linien gezogen werden, Epochenhefte, in denen Linien gezogen werden, Epochenhefte, in denen farbige Linien gezogen werden, (gelb, rot und blau), fertige Kopien mit dieser Lineatur und Hefte mit dieser Lineatur.
Unterrichtsmethoden	16	Beim Malen lernen die Kinder, wie sie visuelle Informationen interpretieren und auf einer Fläche organisieren können. Dies trägt zur Entwicklung ihrer visuellen Wahrnehmung und räumlichen Orientierung bei, was beim Schreiben ebenfalls von Nutzen ist.
	17	Einmal die Woche wird der Umgang mit Aquarellfarben und Pinseln geübt.
	18	Die Kinder malen weiterhin mit Wachsmalkreiden zu jedem Buchstaben ein Bild gemeinsam mit der Lehrkraft.
	19	Sie haben immer wieder die Gelegenheit frei zu malen, sowohl mit Aquarellfarben, als auch mit Wachsmalkreiden.
Schreibprozess	20	Es gibt ein Stationenlernen, an denen sie in Kleingruppen mit unterschiedlichen Sinnen üben und lernen.
	21	Die Kinder malen eigene Bilder zu Buchstabengeschichte und beschreiben sich das gemalte gegenseitig. Zunächst mündlich, dann mit vorgefertigten Wortkarten, die sie dann abschreiben.
	22	Beteiligung am Unterricht
Aufmerksamkeit	23	Die Schüler sind aufmerksam und alle sind aktiv am Unterricht beteiligt. Sie sind motiviert und nehmen die Aufgaben an.
	24	Die Schüler:innen fragen täglich nach neuen Buchstaben und schlagen Wörter vor, die sie schreiben möchten.
	25	Viele können inzwischen ihren Namen schreiben und diejenigen, bei denen noch ein Buchstaben fehlt sind ganz ungeduldig.
Motivation	26	Sie sind begeistert dabei, wenn es gilt Wörter mit einem bestimmten Anfangsbuchstaben zu suchen und lassen sich sogar nur schwer bremsen, wenn genug Wörter gefunden wurden.
phonologische Bewussth	27	Die Hörübung (vorne, mittig, hinten) wird weiterhin ab und zu durchgeführt, alle Kinder machen mit. Immer häufiger sind sie sich alle einig, wo im Wort der gesuchte Laut ist.

Schreibprozess Kreativität	28	Kreativer Ausdruck:
	29	Sie dürfen Wörter nennen, die wir gemeinsam schreiben, sie dürfen sich ein Thema aussuchen, zu dem wir einen Satz schreiben
	30	Die individuellen Persönlichkeiten drücken sich in der sich entwickelnden Handschrift aus.
	31	Die Kinder malen eigene Bilder und schreiben eigene Sätze dazu.
Schreibprozess Identität Unterrichtsmethoden Differenzierung Schreibprozess	32	Binnendifferenzierung:
	33	Zum Teil werden unterschiedliche Arbeitsaufträge verteilt, je nachdem welches Kind welche Buchstaben oder Wörter explizit üben muss.
	34	Es werden unterschiedliche Materialien verwendet, um die unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Schüler:innen zu berücksichtigen.
	35	Es wird ein individualisiertes konstruktives mündliches Feedback, das auf die Stärken und Schwächen der Schüler:innen eingeht, gegeben.
	36	Es gibt Gruppen- oder Partnerarbeiten, in denen die Schüler:innen die Möglichkeiten bekommen voneinander zu lernen.
	37	Die Leistungen der Schüler:innen und die Lernfortschritte werden individuell überwacht.
	38	Wenn die Kinder Wörter auf ihre Tafeln oder ins Heft schreiben, gibt es weiterhin drei verschiedene Stufen.
Identität Schreibprozess Motivation	39	Selbstständigkeit und Eigenverantwortung:
	40	Die Schüler:innen werden langsam selbstständiger und eigenverantwortlicher. Sie zögern nicht mehr so lange, wenn sie eine Aufgabe beginnen sollen, sie fragen weniger nach.
	41	Bei falsch oder unleserlich geschriebenen Wörtern haben sich die entwickelten Strategien bewährt.
	42	Sie beginnen bei längeren Wörter sich das Blatt einzuteilen. Sind am Ende der Zeile nur noch wenige Zentimeter Platz, so erkennen sie mit der Zeit, dass sie ein langes Wort, dann in die nächste Zeile schreiben müssen. Wenn es doch passiert, dass das Wort nicht mehr in die Zeile passt, fällt es ihnen auf, dass das Wort unvollständig ist.
	43	Sie suchen aktiv nach Feedback und wollen stets wissen ob sie alles leserlich und richtig geschrieben haben und übernehmen somit auch Verantwortung für ihr eigenes Lernen.
	44	Sie helfen sie gegenseitig und zeigen sich, wie es richtig geht oder erklären einander gegenseitig, wo der Fehler liegt.
	45	2. Kognitive Aspekte des Schreibenlernens
phonologische Bewusstheit	46	Phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis
	47	Die Schüler:innen entwickeln allmählich ein phonologisches Bewusstsein, was sich darin äußert, dass sie Wörter segmentieren in einzelne Laute oder diese auch wieder Zusammenfügen können.
	48	Die Kinder erkennen und benennen Buchstaben und ordnen ihnen Laute zu.
	49	Es wird bei jedem neuen Wort geübt, dass die, die Laut-Schrift-Zuordnung verstanden und angewendet wird. Dies beinhaltet, dass sie erkennen, welche Buchstaben oder Buchstabenkombinationen bestimmte Laute repräsentieren.
	50	Sie erkennen, dass gleiche Buchstabenkombinationen, in verschiedenen Wörtern vorkommen.
	51	Sie erkennen häufig, wie viele Silben ein Wort hat und malen auch die Silbenbögen unter die Wörter.
	52	Aufmerksamkeit und Konzentration:

Motivation	53	Es ist eine entspannte Arbeitsatmosphäre.
	54	Die Schreibaufgaben sind so gestaltet, dass für jedes Kind etwas dabei ist.
	55	Die Schüler:innen handeln weiterhin aus intrinsischer Motivation.
	56	Es gibt oft freiwillige Hausaufgaben, so können, die gern mehr machen, ihre Bedürfnisse befriedigen, ohne dass die andern Schüler:innen dadurch gestresst werden.
Konzentration	57	Kinder können sich auf Schreibaufgaben fokussieren ohne von äußeren Reizen abgelenkt zu werden.
Aufmerksamkeit	58	Es herrscht eine Positive Lernumgebung, die Neugier und Interesse fördert.
Unterrichtsmethoden	59	Wortbildung und Erkennen orthografischer Muster
Schreibprozess	60	Die Kinder kombinieren Buchstaben zu Wörtern und Wörter zu Sätzen.
	61	Die Kinder erkennen und verwenden orthografische Muster, das heißt, sie erkennen Wörter mit Ähnlichen Mustern (Hummel-Himmel).
	62	Bei Wortspielen sind die Kinder in der Lage, Wörter zu bilden oder Rechtschreibmuster zu erkennen
	63	Die Kinder können Wörter mit bestimmten Buchstabenkombinationen erkennen.
Wortbildung	64	Die Kinder können ihre eigenen Schreibproben korrigieren und überarbeiten.
	65	Die Kinder erkennen orthografische Fehler, wenn sie sich das Geschriebene noch einmal anschauen, und sind in der Lage diese zu verbessern
	66	Die Kinder lernen eigenen Gedanken zu verschriftlichen.
	67	Die Kinder können Regelmäßigkeit in der Rechtschreibung bestimmter Wörter erkennen.
Wortbildung	68	Textproduktion und Adressatenantizipation
	69	- Kombination von Buchstaben zu Wörtern und von Wörtern zu Sätzen.
	70	Die Schüler:innen erstellen eigene Texte zu ihren gemalten Bildern.
	71	Sie erhalten Feedback und die Möglichkeit zur Überarbeitung.
Schreibprozess	72	Metakognitive Fähigkeiten
Unterrichtsmethoden	73	Wenn ihnen aufgefallen ist, dass sie einen Fehler gemacht haben, ist es ihnen unangenehm. Manche fangen noch einmal von vorn auf einem neuen Blatt an. Einige entwickeln Strategien, dass ihnen weniger Fehler passieren, oder das Schriftbild flüssiger wird.
	74	Die Schüler:innen sind in der Lage ihren Fortschritt zu überwachen und Unterschiede zwischen den ersten Wörtern und den zuletzt geschriebenen Wörter festzustellen.
	75	Es wird darauf geachtet, dass die Schüler bestehen, was für Wörter oder Texte sie schreiben. Die Schüler:innen entwickeln ein Selbstbewusstsein über ihre Schreibfähigkeiten. Sie wissen um ihre Schwächen und um ihre Stärken.
	76	Nach jeder Epoche und zu Beginn jeder weiteren Epoche wird gemeinsam reflektiert, was bisher alles schon gelernt wurde. Im Klassenzimmer hängen Bilder der Buchstaben, die gelernt wurden, sodass der Fortschritt sichtbar wird.
Metakognition	77	Räumliche Orientierung
Identität	78	Alle Kinder können inzwischen Buchstaben auf einer Linie anordnen, Abweichungen liegen je nach Tagesform natürlich vor.
	79	Sie erkennen, in welche farbigen Bereiche die Buchstaben geschrieben werden und versuchen dies auch möglichst umzusetzen.
	80	Einigen Kindern fällt es schwer, für die Kleinbuchstaben den ganzen Bereich zu nutzen.
	81	Bei den meisten Kindern haben die Buchstaben einen richtigen Abstand
Schreibprozess		

		zueinander.
	82	Die Schreibrichtung wird von den meisten eingehalten.
	83	Der Abstand zum Rand fällt ihnen noch schwer, weswegen sie im Epochenheft für die neu gelernten Buchstaben immer noch einen Rahmen benötigen.
Schreibprozess	84	Die meisten Kinder haben verstanden, worauf sie achten müssen, um auf der richtigen Seite im Epochenheft zu schreiben.
Identität	85	Bei den meisten ist die Handschrift konsistent, dass heißt, die Schriftgröße wird beibehalten, der Stil ebenfalls.
	86	Fast alle Kinder haben eine angemessene Schreibtechnik, um ihre Schrift auf dem Papier zu organisieren.
	87	3. Motorische Aspekte des Schreibenlernens
	88	Feinmotorische und Schreibbewegungen
Feinmotorik	89	Es muss weiterhin auf die Linienbreite geachtet werden. Schließlich gibt es für die unterschiedlich großen Schriften auch unterschiedlich große Lineaturen.
	90	Kinder führen präzise und kontrollierte Bewegungen mit den Händen und Fingern aus.
	91	Kinder zeigen eine angemessene Stifthaltung.
	92	Grafomotorik
Schreibgeräte	93	Linkshänder bekommen einen speziellen Tintenroller für Linkshänder. Es wird darauf geachtet, an welchem Platz sie an der Bank sitzen und auf welcher Seite im Heft sie schreiben. Es wird darauf geachtet, auf welcher Seite die Vorlage liegt.
Differenzierung		
Sitzhaltung	94	Es wird immer darauf hingewiesen, wie auf dem Kissen gesessen wird, wie die Anordnung der Schreibutensilien auf dem Platz ist und wie die individuelle Haltung des Körpers zum Blatt/heft ist.
	95	Es wird darauf geachtet, wie die Stifte in der Hand gehalten werden, ob die Stifthaltung richtig ist, dass heißt zwischen Daumen und Zeigefinger, und dass die Hand unverkrampft ist. Diese Aspekte schulen die Kinder auch immer wieder beim Malen oder Aquarellmalen
	96	Wenn noch Linien im Heft gezogen werden, so wird darauf hingewiesen, dass die Linien gerade sind.
Grafomotorik	97	Ebenso wird beim Formenzeichnen und Übungen der Buchstaben geschaut, dass Kurven richtig geformt werden und dass die richtige Richtung beim Schreiben beachtet wird.
Formenzeichnen	98	Es wird außerdem darauf geachtet, dass die richtigen Formen und Proportionen beachtet werden, dass die Buchstaben gleichmäßig und gut lesbar sind.
	99	Es wird zudem beobachtet, ob die Schüler in der Lage sind, ihre Schrift auf einer Linie auszurichten, was in der dritten Epoche einigen noch immer schwer fällt.
Schreibprozess	100	Ab dieser dritten Epoche ist zu beachtet, dass sie verstanden haben, wann ein Wort aufhört und halten genügend Abstand zum nächsten Wort.
	101	Die Kinder können gleichmäßige und fließende Bewegungen beim Schreiben ausführen.
	102	Die meisten Kinder formen Buchstaben und Wörter korrekt.
	103	Schreibgeschwindigkeit
	104	Es gibt noch zwei Kinder, die zögern beim Schreiben anzufangen oder warten, dass ihnen geholfen wird.
Schreibprozess	105	Bei einigen Kindern erkennt man deutlich eine erhöhte Schreibfrequenz, wenn sie Wörter mit Buchstaben schreiben, die schon lange bekannt sind.
Schreibgeschwindigkeit	106	Das eine Kind, das zu Beginn noch große Probleme hatte, macht

Schreibprozess			weiterhin deutliche Fortschritte.
Schreibgeschwindigkeit			
Sitzhaltung		107	Sitzhaltung und geeignete Schreibgeräte
		108	Die Kinder zeigen eine korrekte Sitzhaltung beim Schreiben.
Schreibgeräte		109	Es werden geeignete Schreibgeräte verwendet, die die Entwicklung der Feinmotorik und Grafomotorik unterstützen und mit denen flüssige Schreibbewegungen möglich sind.
		110	Die Schrift ist bei fast allen Schüler:innen leserlich.
		111	4. Schreiben und Zeichnen
Grafomotorik		112	Grafomotorische Fähigkeiten
		113	Bei allen Kindern sind bei bekannten Buchstaben flüssige Handbewegungen zu sehen.
Feinmotorik		114	Die Kinder haben immer bessere Kontrolle über ihren Stift, um genaue Zeichnungen anzufertigen und korrekte Buchstaben zu formen.
		115	Sie können auch ihre Feinmotorik effektiv einsetzen, um kleine Bewegungen auszuführen.
Formenzeichnen		116	Formenzeichnen
		117	Es wird immer wieder darauf hingewiesen, dass die Formen die richtigen Proportionen haben, dass die Ecken eckig sind und die Gebogenen rund.
		118	Es wird darauf geschaut, ob die Schüler:innen genügend Ausdauer haben, die Form bis zum Ende zu gestalten. Einige Kinder werden müde, was die Qualität des Ergebnisses beeinträchtigt.
		119	5. Kulturelle Aspekte des Schreibenlernens
Schriftkultur		120	Schriftkultur
		121	Schreiben wird als kulturelle Tätigkeit vermittelt, die Wissen und Traditionen bewahrt.
		122	Da in den Ferien einige Kinder im Ausland waren, werden Unterschiede und Vielfalt in Schriftsystemen und Schreibpraktiken thematisiert.
Identität		123	Eigene Identität
		124	Ganz allmählich ist der eigene Stil der Handschrift zu erkennen. Einige Kinder schreiben sehr groß, andere sehr klein, einige eng, andere formen die Buchstaben eher spitz, usw.
Motivation		125	Die Kinder legen weiterhin großen Wert auf die Pflege ihrer Handschrift, sie wollen sich verbessern und schöner schreiben.
		126	Viele Schüler:innen formen ihre Schriftstücke mit großer Sorgfalt an.
		127	Die Kinder sind immer noch sehr interessiert an Feedback und beschwerten sich, wenn sie das Gefühl haben, dass ihre erledigten Aufgaben nicht genug gewürdigt wurden.
		128	6. Verbindung zu anderen Fächern
Feinmotorik		129	Fingerbewegungen in der Handarbeit schulen die Koordination
		130	Fingerspiele und Klatschspiele im HU und in den Fremdsprachen ebenfalls
Grafomotorik		131	Weiterhin schult das Malen mit Aquarellfarben und Wachsmalkreiden den Umgang mit Stift und Pinsel, sowohl im HU, als auch im Religionsunterricht.
		132	Flötenspielen und Singen schult Rhythmus und auch die Feinmotorik.

C Material für die Interviews

Anhang C 1: Vorab übermittelte Informationen Im Vorfeld der Befragung wurden die Interviewpartner:innen individuell kontaktiert. Zur inhaltlichen Einstimmung erhielten die sie vorab die erste Frage des Interviews nach den Beweggründen, die Schreibschrift als Erstschrift in der Waldorfschule einzuführen.

Anhang C 2: Einverständniserklärung

- Thema des Interviews: Das Erlernen der Schreibschrift als Erstschrift in Waldorfschulen: Eine Untersuchung der kognitiven, motorischen und kulturellen Aspekte
- Institution: Freie Hochschule Stuttgart
- Interviewer und alleiniger Verarbeiter aller Daten: Stefanie Randoll
- Interviewdatum: 7. März 2024
- Das Interview wird mitgeschrieben und von der Verfasserin der Masterarbeit (Stefanie Randoll) in Schriftform gebracht.
- Für die weitere wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. Personenbezogene Kontaktdaten (Kurzfragebogen) werden für Dritte unzugänglich aufbewahrt.
- Das Interview kann jederzeit abgebrochen werden.
- Die fertige Masterarbeit wird nach ihrer Fertigstellung gern zur Verfügung gestellt.
- Mit meiner Unterschrift stimme ich der Verwendung meiner Daten in der angegebenen Form zu:

Anhang C 3: Kurzfragebogen

- Name des Interviewpartners:
- Chiffre des Interviewpartners: T__
- Unterrichtserfahrung im Klassenlehrerbereich (Jahre):
- Aktuelle Klassenstufe:
- Anzahl der Kinder in der Klasse:
- Besonderheiten der Klasse (z.B. Zusammensetzung, soziale Dynamik, besondere Schüler:innen):

Anhang C 4: Postskripten zu den Interviews

Postskriptum zu Interview 1

Interviewer: Stefanie Randoll (Kürzel: I)

Pseudonym der interviewten Probandin / des Probanden: T1

Datum: 07.03.2024

Ort: München

Dauer: 35 Minuten

Gesprächsinhalte

- dem Interview-Leitfaden folgend
- zahlreiche detaillierte Inputs aus der Unterrichtspraxis
- sehr gewissenhafte Reflexion des methodischen Vorgehens
- viele Statements auch zum Prozess des Lesenlernens

Atmosphäre/Verlauf:

- freundlich, kollegial, entspannt
- klar strukturierte, exakte Antworten durch die Probandin
- Gesprächspartner:in zeigt hohes Interesse an der Thematik

Postskriptum zu Interview 2

Interviewer: Stefanie Randoll (Kürzel: I)

Pseudonym der interviewten Probandin / des Probanden: T2

Datum: 16.03.2024

Ort: Zoom (Probandin in Berlin wohnhaft)

Dauer: 45 Minuten

Gesprächsinhalte

- dem Interview-Leitfaden folgend
- teilweise sehr ausführliche Antworten
- gewissenhafte Reflexion des methodischen Vorgehens und eigener Beobachtungen

Atmosphäre/Verlauf:

- trotz des Gesprächsmediums (Zoom) angeregtes Gespräch
- mehrminütige Pause in der Mitte des Interviews, da die Probandin gestört wurde
- teilweise sehr ausführliche Antworten
- hohe Konzentration, trotzdem sehr lockeres, lustiges Gespräch

D Interviewleitfaden

Interviewleitfaden

	Leitfrage, Erzählimpuls	Memospalte	Kategorien	Fragen zur Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses
1	Was waren die Beweggründe dafür, zuerst mit der Schreibschrift zu beginnen?	Erzählfluss in Gang bringen, Überleitung von der Einführung zum Zweck der Befragung	Einstieg / Gründe	„Wie war das für Sie?“
2a	Wie sah das methodische Vorgehen im Ersten Jahr aus?	Methodischer Dreischritt	Methodik	„Können Sie mir das etwas genauer beschreiben?“
2b	Gab es weitere Anpassungen im Lehrplan, beispielsweise im Formenzeichnen?	Bandformen früher, Formenzeichnen in Epochen?	Methodik/ Schreiben und Zeichnen	„Wie ging es dann weiter?“
2c	Wie unterscheiden sich die Herausforderungen beim Erlernen der Schreibschrift im Vergleich zur Druckschrift?	Frühere Linierung der Hefte und der Tafel? Linierung ausreichend kein, damit Schreibdruck und Stiftführung bis zum Wortende durchgehalten werden. Gut laufende Schreibstifte, Verkrampfung mit Buntstiften?	Methodik	Gibt es dazu Beispiele? Nonverbale Aufrechterhaltung
2d	Wie sieht das methodische Vorgehen in Bezug auf die Einführung der Druckbuchstaben im zweiten Schuljahr aus?	Groß- und Kleinbuchstaben gleichzeitig? Zeitliche Einordnung in das Schuljahr	Methodik	Können Sie den zeitlich Ablauf skizzieren?
3a	Welche Auswirkungen hat die Wahl der Schriftart auf die Lesbarkeit und Ästhetik der Handschrift?	Da die LA als verbundene Schriftart zu eine flüssigerem Schriftbild führt, zudem ist die LA stärker formalisiert, was zu einer konsistenteren Handschrift führen kann. Dies ist auch ästhetisch ansprechender. Steiner GA302: ästhetisches Behagen an den Schriftzeichen, innerer Organismus soll schreiben.	Kulturelle Identität: Schriftbild/ Lesbarkeit	Trifft dieses Ihrer Meinung nach zu?
3b	Ist in diesem Zusammenhang eine Verbundenheit mit der Schriftart zu erkennen?	Die Schrift, die ein Kind als erste lernt, behält es in den meisten Fällen bei, auch wenn es später noch eine andere Schrift kennenlernt. Dies kann das Selbstwertgefühl der Schüler stärken und ihre Identität in ihrer Schrift widerspiegeln. -> innerer Organismus	Kulturelle Identität	Haben Sie dazu Beispiele?
3c	Unterscheiden sich die Handschriften voneinander?	Individuelle Ausdrucksform. Beispiel der Schriftprobe mit Druckschrift, die alle gleich waren und keine persönliche Spur mehr hinterließen.	kulturelle Identität	
4a	Inwiefern unterstützt die Schreibschrift das Verständnis der Schülerinnen und Schüler für die Beziehung zwischen Buchstaben und Lauten?	Es werden nicht einzelne Buchstaben isoliert verschriftet, sondern Buchstabenfolgen, die sprachlichen Einheiten, überwiegend Silben und Morphemen, entsprechen. Anfang und Ende der Wörter ist sichtbar: Sprache ist eine Folge von Wörtern, die einen Anfang und ein Ende haben.	Kognitive Verknüpfungen	Können sie das genauer Erläutern?
4b	Wie hat die Einführung der Schreibschrift als Erstschrift die phonologische Bewusstheit der Schülerinnen und Schüler beeinflusst?	Das Verständnis für die Lautstruktur von Wörtern und die Fähigkeit, Laute zu segmentieren und zu synthetisieren	Kognitive Aspekte	

	Leitfrage, Erzählimpuls	Memospalte	Kategorien	Fragen zur Aufrechterhaltung des Gesprächsflusses
5	Konnten Sie beobachten, dass die Schreibrschrift die metakognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler beim Schreiben fördert?	Das Bewusstsein für die eigenen kognitiven Prozesse beim Schreiben und die Fähigkeit, diese zu reflektieren und zu steuern.	Kognitive Aspekte	Gibt es dazu ein Beispiel?
6a	Wie beeinflusst die Wahl der Schriftart (Schreibrschrift vs. Druckschrift) die Geschwindigkeit und Flüssigkeit des Schreibens?	Schreibrschrift kann zu einer höheren Schreibgeschwindigkeit führen, da die Buchstaben in einer fließenden Bewegung verbunden werden, was das Schreiben beschleunigt. Historisch gesehen entstand die Schreibrschrift aus der Notwendigkeit heraus, effizient und schnell zu schreiben, was auch heute noch ein relevanter Aspekt ist.	Motorische Aspekte/ Schreibgeschwindigkeit	Trifft dieses Ihrer Meinung nach zu?
6b	Wie beeinflusst die Schreibrschrift die Entwicklung der feinmotorischen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler?	Das Schreiben in Schreibrschrift fördert die Entwicklung feinmotorischer Fähigkeiten, da es eine kontinuierliche Bewegung der Hand erfordert.	Motorische Aspekte	
6c	Haben Sie festgestellt, dass die Schreibrschrift die motorischen Fähigkeiten der Kinder in Bezug auf die Handhabung von Schreibgeräten verbessert?	Fließende Bewegungen, ohne Verkrampfung, gute Stifthaltung	Motorische Aspekte	Nonverbale Aufrechterhaltung
6d	Wie wurde oder wird auf die individuellen motorischen Bedürfnisse der Kinder, wie z.B. die Seitigkeit (Rechts-/Linkshändigkeit), eingegangen?	Anpassungen für Linkshänder:innen, andere Materialien?	Motorische Aspekte	
7	Welche Auswirkungen gab es beim Prozess des Lesenlernens?	Unterschied zum Prozess des Lesenlernens bei Druckbuchstaben. Lautieren einzelner Buchstaben statt Silben?	Motorische Aspekte: Lesen/ Grafomotorik	Nonverbale Aufrechterhaltung
8	Gab es Auswirkungen auf andere Lernprozesse?	Einige Pädagogen argumentieren, dass das Erlernen der Schreibrschrift die pädagogische Phantasie anregt und das rhythmische, prozessorientierte Potential der Schrift für die Kinder nutzbar macht.	Lernprozess	Können sie das genauer Erläutern?
9	Wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Gibt es noch etwas, was Sie ergänzen oder noch loswerden möchten?			Am Ende Dank und nochmalige Versicherung des vertraulichen Umgangs mit den Daten und Inhalten

E Transkripte der Interviews

	1	Interview mit Teilnehmer:in 1
	2	I: Was waren die Beweggründe dafür, zuerst mit der Schreibschrift zu beginnen?
Schriftbild, Identität	3	T1: Es gab mehrere Gründe. Zum einen haben die Erfahrungen aus dem dritten Durchgang gezeigt, dass viele Kinder in der Mittelstufe sehr schwer taten mit der Schreibschrift. Obwohl sie diese seit der 2. Klasse kannten, haben sie wieder zur Druckschrift zurück gewechselt. Insbesondere die Jungen hatten eine Schrift entwickelt, die nicht lesbar war. Die Druckbuchstaben hatte ich, so wie es allgemein üblich als Lesebuchstaben zuerst eingeführt, aber für die Kinder stellte dies keine genaue Tätigkeit dar. Damit einher geht der zweite Grund, dass die Kinder Anreize haben sollten, wirklich was neues zu lernen. Die Druckbuchstaben sind oft schon bekannt. Bei den Schreibschriftbuchstaben waren alle Kinder motiviert, selbst wenn sie immer wieder und wieder die gleichen Buchstaben üben mussten. Sie kamen in eine Tätigkeit und in ein konzentriertes Arbeiten.
..Lesen lernen		
..Unterrichtsbeteiligung		
	4	I: Wie sah das methodische Vorgehen im Ersten Jahr aus?
Unterrichtsmethodik	5	T1: Üblicherweise beschäftigt man sich sehr lange mit den Druckbuchstaben und dann kommt irgendwann die Schreibschrift hinzu. Da ich es jetzt umgekehrt mache, ist alles viel genauer und intensiver. Inzwischen erscheint es so logisch es so herum zu machen. Natürlich gibt es auch eine Geschichte, aus denen dann die Buchstaben heraus gelöst werden.
	6	I: Gab es weitere Anpassungen im Lehrplan, beispielsweise im Formenzeichnen?
..Formenzeichnen	7	T1: Schwungübungen und dynamische Bandformen kamen viel früher als sonst. Und natürlich wurden die Groß- und Kleinbuchstaben gleichzeitig eingeführt. Doch durch die Anpassung der Formenzeichnenepochen hat es aber nicht viel mehr Zeit in Anspruch genommen als sonst.
Unterrichtsmethodik		
	8	I: Wie unterscheiden sich die Herausforderungen beim Erlernen der Schreibschrift im Vergleich zur Druckschrift?
..Grafomotorik	9	T1: Die Einführung war zunächst auch mit Wachsmalstiften. Die Kinder mussten natürlich auch die Stifthaltung und Papierhaltung lernen. Ich habe dann recht schnell Bleistifte eingeführt, wegen ihrer weichen Führung. Eine weiche aber auch klarere Linie war sehr wichtig, ebenso, dass die Kinder nicht so viel Druck aufbringen mussten. Man muss auch sehr auf die Papierhaltung und -handhabung schauen. Dazu gäbe es früher Hefte mit Lineatur. Zusätzlich eine extra Tafel mit Lineatur. Diese hätte im Nachhinein betrachtet noch größer sein können und dadurch dass die Linien im Nachhinein angebracht wurden, ergaben sich kleine Erhebungen, die beim Schreiben störend waren. Jetzt kann ich auch sagen, dass diese Tafel nicht unbedingt notwendig war. Es wäre sicherlich auch ohne ebenso gut gegangen.
..Materialien		
	10	I: Wie sieht das methodische Vorgehen in Bezug auf die Einführung der Druckbuchstaben im zweiten Schuljahr aus?

Unterrichtsmethodik	[	11	T1: Im zweiten Jahr habe ich sehr schnell die Druckbuchstaben eingeführt und dabei auch Groß- und Kleinbuchstaben gleichzeitig. Besonders interessant war die Aussage einiger Schüler:innen, dass sie die Druckbuchstaben nicht lesen können. Sie lesen die Schreibschrift gut und flüssig, aber wenn sie den gleichen Text in Druckbuchstaben sehen, kommt erst einmal die Aussage: Ich kann das nicht lesen.
..Lesen lernen	[		
kognitive Verknüpfungen	[		
		12	I: Welche Auswirkungen hat die Wahl der Schriftart auf die Lesbarkeit und Ästhetik der Handschrift?
		13	T1: Dazu habe noch nicht wirklich Erfahrungen gemacht, da ich nicht weiß, wie sie geschrieben hätten, wenn wir zuerst Druckbuchstaben eingeführt hätten. Allerdings haben die Kinder jetzt im zweiten Jahr eine deutlich gereifere Schreibschrift.
Schriftbild, Identität	[		
		14	I: Ist in diesem Zusammenhang eine Verbundenheit mit der Schriftart zu erkennen?
..Feinmotorik	[	15	T1: In ihrem Schriftbild kommt jetzt schon ganz klar die Persönlichkeit der Kinder zum Vorschein. Da gibt es ganz ordentliche und strukturierte Schriftbilder, aber auch ganz kreative, mal mit viel Druck, mal mit wenig, usw. Es heißt ja, dass die Schrift, die das Kind zuerst lernt, später beibehalten wird. Es bleibt abzuwarten, ob das auch so ist...
Schriftbild, Identität	[		
..kreativer Ausdruck	[		
		16	I: Dass heißt, die Handschriften unterscheiden sich voneinander?
Schriftbild, Identität	[	17	T1: Die Handschriften unterscheiden sich sehr voneinander, sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungs. Man sieht zum Beispiel spezielle Buchstabenformen oder besondere Schreibgewohnheiten.
..kreativer Ausdruck	[		
		18	I: Wie hat die Einführung der Schreibschrift als Erstschrift die phonologische Bewusstheit der Schüler:innen beeinflusst?
..phonologische Bewus	[	19	T1: Die Verbundenheit der Wörter spielt da eine große Rolle. Buchstaben werden zu Lauten verbunden. Die Wörter sind klar abgegrenzt, die Buchstaben aber in das Wort eingebunden. Hinzu kommt das vermehrte Üben. Dazu lesen wir, klatschen dabei die Silben, das heißt die Wörter werden segmentiert. All das sieht man bei fließender Schrift leichter.
..Lesen lernen	[		
Unterrichtsmethodik	[		
		20	I: Inwiefern unterstützt die Schreibschrift das Verständnis der Schüler:innen für die Beziehung zwischen Buchstaben und Lauten?
..Laut-Buchstaben-Zuror	[	21	T1: Beim Vorschreiben sieht man, dass die Kinder ein Verständnis für die Struktur von Wörtern entwickelt haben. Durch die Verbundenheit erkennen sie, wann die Wörter beginnen und enden. Wenn sie kleine Texte selber schreiben ist dies nicht immer bei allen Schülern der Fall. Dann ist nicht immer klar, wo das Wort endet und dann passiert es, dass sie kurze Wörter mit längeren verbinden. Zum Beispiel beim selbst Diktieren von eigenen Erlebnisse. Und manchmal schrieben sie zu Anfang einen Großbuchstaben auch mitten im Wort. Das geschieht jetzt aber eigentlich nicht mehr.
..kreativer Ausdruck	[		
		22	I: Konnten Sie beobachten, dass die Schreibschrift die metakognitiven Fähigkeiten der Schüler:innen beim Schreiben fördert?

..Metakognition	23	T1: Die Kinder beginnen zu erkennen, wie sie sich im Schreiben verbessern, welche Strategien ihnen helfen und wo sie noch Schwierigkeiten haben. Sie lernen, ihren eigenen Fortschritt zu beobachten und zu bewerten.
	24	I: Wie beeinflusst die Wahl der Schriftart (Schreibschrift vs. Druckschrift) die Geschwindigkeit und Flüssigkeit des Schreibens?
..Schreibgeschwindigkeit	25	T1: Ich denke schon, dass die Schreibschrift im Prinzip eine höhere Geschwindigkeit und ein flüssigeres Schreiben zulässt. Ganz zu Beginn ist davon aber noch nichts zu erkennen. Man wird erst in nächster Zeit sehen, ob die Schrift schneller und flüssiger ist, als bei anderen.
	26	I: Wie beeinflusst die Schreibschrift die Entwicklung der feinmotorischen Fähigkeiten der Schüler:innen?
Andere Lernprozesse ..Feinmotorik	27	T1: Besonders gemerkt habe ich die feinmotorische Entwicklung beim Malen. Vorher gab es Kinder, die konnten nicht malen, auch die Ästhetik war ihnen nicht wichtig. Jetzt malen sie dagegen sehr schöne und aussagekräftige Bilder. Auch in anderen Unterricht ist dieser große Fortschritt bemerkbar. Die Schüler und Schülerinnen sind insgesamt motorisch unglaublich begabt, was sich auch in der Handarbeit zeigt. Kinder, die sich vorher schwer getan hatten, kamen nun viel leichter rein als ich das in vorherigen Durchgängen beobachten konnte.
	28	I: Haben Sie festgestellt, dass die Schreibschrift die motorischen Fähigkeiten der Kinder in Bezug auf die Handhabung von Schreibgeräten verbessert?
..Grafomotorik ..Materialien	29	T1: Man konnte sie leichter führen. Die korrekte Hand- und Fingerhaltung ist für das Schreiben in Schreibschrift entscheidend. Durch das Üben mit speziell für Anfänger konzipierten Schreibgeräten wird die richtige Stifthaltung unterstützt und gefestigt.
	30	I: Wie wurde oder wird auf die individuellen motorischen Bedürfnisse der Kinder, wie z.B. die Rechts-/Linkshändigkeit, eingegangen?
..Feinmotorik Unterrichtsmethodik	31	T1: Bei den Linkshändern habe ich gemerkt, dass ich schon darauf acht geben musste, dass die Blatthaltung und die Sitzhaltung stimmt, damit das Handgelenk nicht verdreht wird. Mehr als bei den Rechtshändern. Man muss darauf acht geben auf welcher Seite sie sitzen. Wenn es etwas vorgeschriebenes von einem Blatt abzuschreiben gibt, muss man darauf achten das Vorgeschriebene auf die richtige Seite zu legen damit nichts verdeckt wird. Leider gibt es dazu noch keine Erfahrungen, wie man auf die Bedürfnisse von Linkshändern noch besser acht geben kann beim Erlernen des Schreibens.
	32	I: Welche Auswirkungen gab es beim Prozess des Lesenlernens?
kognitive Verknüpfungen ..Lesen lernen	33	T1: Das Lesen der Schreibschrift ging recht zügig. Bei der Einführung der Druckbuchstaben gab es größere Schwierigkeiten, die ich eben bereits erwähnt habe und die ich aber eher inneren Blockaden zuschreiben würde. Natürlich gab es Kinder, die es schon vorher konnten, Kinder, die es schnell gelernt haben und Kinder, denen es

kognitive Verknüpfungen

..Lesen lernen

Andere Lernprozesse

kognitive Verknüpfung

..Feinmotorik

schwer gefallen ist. In diesem Durchgang habe ich nach 24 Jahren Erfahrung, zum ersten Mal einen Schüler, der bis jetzt noch nicht lesen kann. Dies würde ich aber nicht der Schreibschrift anlasten, sondern eher dem Umstand, das er von zu Hause keine Unterstützung bekommt und im Unterricht nicht aufpasst und auch noch nicht alle Druckbuchstaben kann.

34 I: Gab es Auswirkungen auf andere Lernprozesse?

35 T1: Die Klasse lernt sehr schnell neue Texte, sowohl mit Bewegung als auch ohne. Dazu wie bereits erwähnt die Leichtigkeit bei der Handarbeit.

36 I: Wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Gibt es noch etwas, was Sie ergänzen oder noch loswerden möchten?

37 T1: Ich würde es jederzeit wieder so machen, mit der Schreibschrift als Erstschrift anzufangen.

	1	Interview mit Teilnehmer:in 2
	2	I: Was waren die Beweggründe dafür, zuerst mit der Schreibschrift zu beginnen?
..Materialien Unterrichtsmethodik	3	T2: Als ich selber in die Schule kam, habe ich zuerst die Schreibschrift gelernt. Ich erinnere mich noch daran wie wie auf Schiefertafeln die Buchstaben schön geformt haben. Wir haben sehr viel Zeit mit dem Üben der Schrift verbracht und auch heute kann ich noch die Lateinische Ausgangsschrift wunderschön schreiben. In Bezug auf das Schreibenlernen an Waldorfschulen habe ich mich schon immer gefragt, warum man so viel Zeit in die Druckschrift investiert und ob es nicht einen Zusammenhang gibt, mit der Beobachtung, dass die Schüler:innen in der Mittelstufe keine leserliche Schrift mehr schreiben können.
Schriftbild, Identität	4	I: Wie sah das methodische Vorgehen im Ersten Jahr aus?
Unterrichtsmethodik ..Materialien	5	T2: Genau wie bei den Druckbuchstaben gab es den methodischen Dreischritt. Zunächst gab es zu jedem Buchstaben eine Geschichte, dadurch kann sich das Kind innerlich verbinden, es entstehen Gefühle. Im zweiten Schritt wird ein Bild dieser Geschichte gemalt. Erst dann wird aus dem Bild der Buchstabe abstrahiert und verstanden. Und erst danach folgt das Üben. Auf diese Art benötigen wir für jeden Buchstabe mindestens zwei Tage. Will man einen Buchstaben darüber hinaus noch nachlaufen, kneten, basteln, so sollte man sich insgesamt drei Tage Zeit nehmen.
Unterrichtsmethodik ..Formenzeichnen	6	I: Gab es weitere Anpassungen im Lehrplan?
	7	T2: Dynamische Bandformen wurden früher als sonst gezeichnet. Im Prinzip war die erste Epoche Formenzeichnen schon im zweiten Teil auf die Schreibschrift ausgelegt. Formen mit feinmotorischen Übungen wurden geübt. Es wurde auch geübt, das Epochenheft mit senkrechten Geraden einzuteilen. Schließlich wurden die Groß- und Kleinbuchstaben gleichzeitig eingeführt, da man sonst keine Wörter schreiben kann. Beim Formenzeichnen wurde außerdem nur die erste Epoche als richtige Epoche durchgeführt. Danach nicht mehr. Weitere Formenzeichnen-Übungen gab es immer nach Bedarf aber nicht mehr als Epoche. Zum Beispiel wenn neue Buchstaben mit vielen Schlaufen eingeführt wurden, wie das H oder das kleine f. Insgesamt gab es dadurch mehr Epochen im Schreiben, als im Rechnen.
	8	I: Wie unterscheiden sich die Herausforderungen beim Erlernen der Schreibschrift im Vergleich zur Druckschrift?
..Materialien Schriftbild, Identität ..Grafomotorik	9	T2: Ich muss sehr viel früher auf geeignetes Schreibwerkzeug und Lineaturen schauen. Ganz zu Anfang haben die Kinder mit Wachsmalstiften geschrieben. Geübt wurde ebenfalls mit Kreide auf Tafeln. In den Epochenheften wurde erst auf selbstgezogenen Linien geschrieben, die dann zu farbig unterschiedlichen Bereichen wurden. Schließlich wurden linierte Hefte angeschafft oder entsprechende Blätter als Kopien herausgegeben. Eine besondere Lineatur mit extra Überlänge in der ersten und dritten Zeile wurde immer dann genommen, wenn die Ästhetik nachgelassen hatte. Die Linierung muss ausreichend klein sein, Schreibdruck und Stiftführung bis zum Wortende durchgehalten werden. Zudem sind gut laufende Schreibstifte wichtig und es wurde in der dritten Epoche ein weicher Bleistift eingeführt, später ein Tintenroller.
	10	I: Wie sieht das methodische Vorgehen in Bezug auf die Einführung der

Druckbuchstaben im zweiten Schuljahr aus?

Unterrichtsmethodik ..Lesen lernen	11	T2: Die Einführung der Druckschrift erfolgte im zweiten Schuljahr direkt zu Beginn. Auch dabei wurden Groß- und Kleinbuchstaben gleichzeitig eingeführt. Alles andere wäre an dieser Stelle zu langatmig gewesen, nachdem beides schon durch die Schreibschrift bekannt ist. Insgesamt sehe ich die Druckbuchstaben eher als Lesebuchstaben an. Die Kinder sollen nicht soviel Zeit damit verbringen sie zu schreiben.
	12	I: Welche Auswirkungen hat die Wahl der Schriftart auf die Lesbarkeit und Ästhetik der Handschrift?
Schriftbild, Identität kognitive Verknüpfungen	13	T2: Die Kinder haben schon einen gewissen Hang zur Ästhetik. Es ist ihnen unangenehm, wenn sie eine Aufgabe nicht den Vorgaben entsprechend umsetzen konnten, weil sie sich beispielsweise im Wort verschieben haben. Allerdings kann dies bei der Druckschrift natürlich ebenfalls so sein. Dadurch, dass wir schon so früh Lineaturen mit den unterschiedlich farbigen Bereichen hatten, haben sie sich aber schnell daran gewöhnt, die Buchstaben in die richtigen Bereiche zu schreiben, was natürlich die Gleichmäßigkeit der Schrift sehr fördert.
	14	I: Ist in diesem Zusammenhang eine Verbundenheit mit der Schriftart zu erkennen?
..Unterrichtsbeteiligung Schriftbild, Identität	15	T2: Wir sind noch sehr früh im Schreibprozess, aber die Kinder sind sehr motiviert und zeigen großes Interesse an der Schrift, fordern extra Hausaufgaben ein, um ihre Schreibfertigkeiten zu verbessern. Es ist vielen von ihnen wichtig, dass ihre Heftseiten ordentlich sind, und sie überkleben Stellen, die ihnen nicht gut gelingen sind mit einem neuen Papier und schreiben darauf die Wörter neu.
	16	I: Unterscheiden sich die Handschriften voneinander?
Schriftbild, Identität ..kreativer Ausdruck	17	T2: Ganz zu Beginn ähneln sich die Handschriften der Schüler:innen noch sehr. Sie versuchen zunächst die Wörter und Buchstaben so zu schreiben, wie sie es gezeigt bekommen. Mit der Zeit aber entwickeln sie eine individuelle Handschrift, die sich dann auch deutlich voneinander unterscheidet. Einige schreiben hohe dünne Buchstaben, andere besonders kleine und runde. Besonders die Mädchen gestalten ihre Schrift ganz bewusst, da sind dann schon einmal Herzchen oder Blumen als I-Punkte zu sehen.
	18	I: Wie hat die Einführung der Schreibschrift als Erstschrift die phonologische Bewusstheit der Schüler:innen beeinflusst?
..phonologische Bewusstheit	19	T2: Dadurch dass die Buchstaben verbunden werden und die Kinder lernen, wie Buchstaben in einem Wort zusammenhängen, wird ihr Verständnis für die phonologische Struktur von Wörtern und die Beziehung zwischen den Lauten und den Buchstaben, die sie repräsentieren, unterstützt.
	20	Und dadurch, dass die Buchstaben nach lautgetreuen Kriterien eingeführt und die ersten Wörter auch gleich mit Silbenbögen geübt wurden, war von Anfang an bei vielen Schülern ein Verständnis für die Lautstruktur der Wörter gegeben.
Unterrichtsmethodik ..Laut-Buchstaben-Zu ..Lesen lernen	21	I: Inwiefern unterstützt die Schreibschrift das Verständnis der Schüler:innen für die Beziehung zwischen Buchstaben und Lauten?

..Laut-Buchstaben-Zurordnung

22

T2: Die fließende Verbindung zwischen den Buchstaben fördern eine kontinuierliche Bewegung beim Schreiben. Der Anfang und das Ende der Buchstaben ist deutlich sichtbar, was das Wort stets als Einheit erkennen lässt. Das stärkt auch das Verständnis für die Abfolge von Lauten im Wort. Die bietet außerdem eine visuelle Kontinuität zwischen den Buchstaben in einem Wort. Die Kinder können lernen, wie Buchstaben in bestimmten Kombinationen und Reihenfolgen erscheinen, um bestimmte Laute darzustellen.

..Metakognition

23

I: Konnten Sie beobachten, dass die Schreibschrift die metakognitiven Fähigkeiten der Schüler:innen beim Schreiben fördert?

24

T2: Das Erlernen der Schreibschrift ist mit sehr viel Übung verbunden. Hier verstehen die Kinder schon, dass es ihnen leichter fällt Wörter und Buchstaben zu schreiben, wenn diese im Übprozess oft wiederholt werden, als wenn dies nicht der Fall war. Sie haben ebenfalls bemerkt, dass ihnen das Schreiben neuer Buchstaben leichter fiel, wenn dieser zuerst über Bewegung oder Formenzeichnen oder platzieren geübt wurde, als ohne. Außerdem lernen sie, ihre eigenen Schreibfehler zu identifizieren und zu korrigieren. Dabei sind sie zum Teil sehr kreativ, wenn sie versuchen, Schreibfehler zu vertuschen.

..kreativer Ausdruck

25

I: Wie beeinflusst die Wahl der Schriftart (Schreibschrift vs. Druckschrift) die Geschwindigkeit und Flüssigkeit des Schreibens?

..Schreibgeschwindigkeit

26

T2: Im Gegensatz zur Druckschrift, bei der der Stift häufig abgesetzt wird, ermöglicht die Schreibschrift durch das Verbinden der Buchstaben eine flüssigere Schreibbewegung. Dies kann zu einer schnelleren Schreibgeschwindigkeit führen und die Schreibflüssigkeit verbessern. Am Anfang ist das natürlich noch nicht zu sehen, da die Verbindungen erst geübt und verinnerlicht werden müssen. Da wird beim Schreiben schon noch öfter gezögert. Aber im zweiten Jahr, ist das Flüssige schon deutlich zu erkennen.

kognitive Verknüpfungen

27

I: Wie beeinflusst die Schreibschrift die Entwicklung der feinmotorischen Fähigkeiten der Schüler:innen?

..Grafomotorik

28

T2: Die Schreibschrift erfordert eine kontinuierliche Bewegung der Hand und des Stiftes, was zur Entwicklung der Feinmotorik beiträgt. Eine korrekte Stifthaltung wird gefördert, da das flüssige Schreiben ohne Druck und mit Drehrichtungswechseln eine präzise Kontrolle über den Stift erfordert. Nur wenn die Verbindungen zwischen den Buchstaben präzise sind, kann man das Geschriebene lesen, das heißt, die Handbewegungen müssen genau gesteuert werden. Auch das viele Üben, damit Größe und Form der Buchstaben korrekt geschrieben werden kann, fördert letztendlich die Feinmotorik. Das Erlernen der Schreibschrift ist ein hochkomplexer Vorgang, der nicht nur die Feinmotorik, sondern auch die Koordination zwischen Auge und Hand fördert, das heißt visuelle Informationen werden mit motorischen Handlungen verbunden.

Schriftbild, Identität

Motorik

kognitive Verknüpfung

29

I: Haben Sie festgestellt, dass die Schreibschrift die motorischen Fähigkeiten der Kinder in Bezug auf die Handhabung von Schreibgeräten verbessert?

..Grafomotorik

30

T2: Da bei der Schreibschrift der Stift seltener abgesetzt wird, kann dies dazu beitragen, einer verkrampften Schreibhand entgegenzuwirken. Die

..Grafomotorik Unterrichtsmethodik		kontinuierliche Bewegung kann helfen, die Muskulatur der Hand zu entspannen und Schreibkrämpfe zu vermeiden. Auch hier kommt wieder das regelmäßige Üben zum Tragen, denn dadurch werden die Muskeln in den Händen gestärkt.
Unterrichtsmethodik ..Materialien	31 32	I: Wie wurde oder wird auf die individuellen motorischen Bedürfnisse der Kinder, wie z.B. die Rechts-/Linkshändigkeit, eingegangen? T2: Bei den Linkshändern muss man darauf achten, dass sie das Geschriebene nicht zu sehr abdecken, es war für sie zunächst eine größere Herausforderung ordentlich zu schreiben als für die Rechtshänder. Spezielle Schreibgeräte extra für Linkshänder sind außerdem sehr hilfreich.
..Grafomotorik ..Lesen lernen ..phonologische Bewus	33 34	I: Welche Auswirkungen gab es beim Prozess des Lesenlernens? T2: Viele Kinder mit grafomotorischen Schwierigkeiten halten bei der Druckschrift den Abstand zwischen den Buchstaben im Wort nicht ein. Das macht das Lesen sehr mühselig und man kann häufig die Wortgrenzen nicht erkennen. Da bei der Schreibschrift die phonologische Bewusstheit gestärkt wird, lernen die Kinder, Laute in Wörtern zu identifizieren. Durch das regelmäßige Üben sind die Kinder mit den Formen der Buchstaben vertrauter und können sie schneller erkennen.
..Unterrichtsbeteiligung Andere Lernprozesse ..Feinmotorik	35 36	I: Gab es Auswirkungen auf andere Lernprozesse? T2: Die Klasse war was die Einführung der Buchstaben angeht unglaublich motiviert. In der Rechenepoche habe ich versucht den gleichen Enthusiasmus für die Zahlen zu wecken, was aber nicht gelungen ist, da die Zahlen, auch wenn sie für das Alter noch so abstrakt sind, allen Kindern schon bekannt waren. Ich denke mit den Druckbuchstaben wäre es vielleicht ähnlich gewesen. Zu sehen, war aber eine Entwicklung der Feinmotorik, was sich beim Malen, Tonern oder Stricken zeigte. Viele Kinder haben sich am Anfang mit diesen Aufgaben sehr schwer getan, haben sich aber im Laufe des ersten Halbjahres unglaublich schnell entwickelt.
	37 38	I: Wir sind jetzt am Ende des Interviews angelangt. Gibt es noch etwas, was Sie ergänzen oder noch loswerden möchten? T2: Vielen Dank für Ihr Interesse an der Thematik.