

## 2003 – 2005/2012 – 2018: Drei Generationen *Tinto*

Am Beispiel von drei Generationen eines Fibelwerks in 15 Jahren kann deutlich werden, wie Entwicklungen der jeweiligen Zeit Gestaltung und Bearbeitung eines Schulbuchs mitbestimmen.

Kerntext in der folgenden Fibel-Geschichte ist ein dreiteiliger **Werkstattbericht** von Fibel-Herausgeber und -Mitautor Dr. Rüdiger Urbanek (geb. 1941).

Jeweils eingeleitet werden die drei Werkstattberichte durch eine Skizzierung der schulpolitischen und didaktischen Entwicklungen der entsprechenden Jahre.

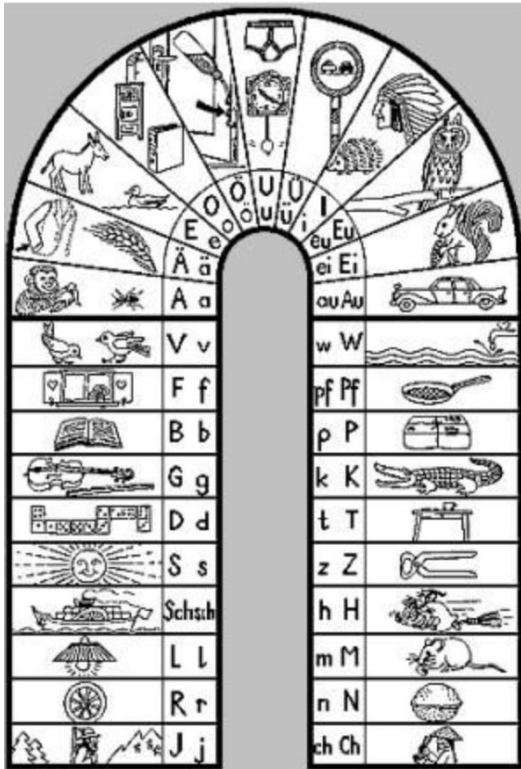
<b><i>Tinto</i> 2003: ein „offenes Schreib-Lese-Lernkonzept“</b> .....	<b>2</b>
„Kinder auf dem Weg zur Schrift“ .....	2
Werkstattbericht 1: „ein offenes Schreib-Lese-Lern-Konzept“ .....	3
So begann es.....	3
Themen und Texte.....	4
Das Buchstabenhaus .....	8
Zur Übung und Kontrolle .....	10
Das selbstständige Schreiben von Texten .....	12
Zur Rechtschreib-Entwicklung.....	14
Ergänzendes Material – speziell zur Differenzierung .....	15
<b><i>Tinto</i> 2005/2012: zwei <i>Tintos</i> für die jahrgangsübergreifende Eingangsstufe</b> .....	<b>18</b>
Schulpolitische Neuorientierung: Jahrgangsübergreifendes Lernen (JüL) .....	18
Werkstattbericht 2: <i>Tintos</i> für JüL.....	19
2005: <i>Tinto</i> blau – <i>Tinto</i> grün .....	19
2012 <i>Tinto</i> blau – <i>Tinto</i> grün: überarbeitet und erweitert.....	21
Weiteres Differenzierungsmaterial .....	22
<b><i>Tinto</i> 2018: neue Bedingungen</b> .....	<b>25</b>
Im Wechselbad schulpolitischer Entscheidungen .....	25
Werkstattbericht 3: Ohne JüL und mit mehr Lehrgang.....	26
Das Erstlesebuch .....	27
Mehr Lehrgangselemente .....	28
Weitere Materialien für Lehrgang und Differenzierung .....	30
Differenzierung mit dem digitalen „Buchtaucher“ .....	32
<b>Resümee: Zeitströmungen und Fibelentwicklung</b> .....	<b>33</b>
<b>Literatur</b> .....	<b>33</b>

## Tinto 2003: ein „offenes Schreib-Lese-Lernkonzept“

### „Kinder auf dem Weg zur Schrift“

(Buchtitel von Hans Brügelmann 1983)

Um die Jahrhundertwende und danach enthielten alle Fibeln **Schreibtabellen** (alternative Begriffe: Buchstaben- oder Anlauttabellen).



Sie waren als Arbeitsmittel gedacht, mit deren Hilfe die Kinder Wörter und Texte von Beginn an eigenständig erschreiben konnten. Wie weit dies auch praktisch genutzt und von der Lehrkraft unterstützt wurde, war allerdings unterschiedlich.

Die Tabellen als Werkzeug der Kinder für eigenaktiven Schriftspracherwerb hatten ihren Ursprung im **Paradigmenwechsel** der Didaktik des Schriftspracherwerbs der 1980er Jahre:

Der Schweizer Jürgen Reichen hatte mit **Lesen durch Schreiben** ebenso wie Hans Brügelmann mit dem **Spracherfahrungsansatz** Konzepte vorgelegt, bei denen die Kinder individuell und eigenaktiv entdeckend ihren Weg in die Schrift gehen (Reichen 1982; Brügelmann 1983).

Der „Reichen-Bogen“, das zentrale Werkzeug in der Didaktik von Jürgen Reichen, wurde zur Urform der Schreibtabellen (Abb. links).

Zahlreiche Studien und Praxisberichte bestätigten bei aller Unterschiedlichkeit im Detail die kinderaktiven Vorgehensweisen und dabei die **Entwicklung von Strategien**: von der lautorientierten Verschriftung bis zur orthografisch korrekten Schreibung (zusammenfassend: Bartnitzky 2019a, 114ff.) Lerntheoretisch gestützt wurde dies durch **konstruktivistische Lernmodelle** mit der „Betonung der Eigentätigkeit des autonomen und aktiven Lernalters“ (z.B. Müller 1996, 102f.).

Die klassische Fibel mit angeleitetem Fortschreiten im Lehrgang (Progression) war bereits durch zusätzliche Materialien ergänzt worden, um der Unterschiedlichkeit der Lernentwicklungen gerecht werden zu können.

Mit eigenaktiv entdeckenden Verfahrensweisen war nun aber ein **Perspektivwechsel** verbunden: von der Instruktion durch Lehrkraft und Material hin zur selbsttätigen Konstruktion der Schriftsprache durch die Kinder. Aus Sicht der Vertreter eigenaktiver Arbeit war dies mit einer Fibel nicht kompatibel. Entsprechend äußerten sich die einflussreichen Protagonisten 1989: Jürgen Reichen: „Mit der Fibel lernt man gar nicht lesen, sondern bestenfalls ‚erlesen‘, d.h. bloss entziffern“ (Reichen 1998, 327).

Hans Brügelmann und Erika Brinkmann sahen in Fibeln und Lehrgängen „eine Einschränkung und eine Verführung zur Unselbständigkeit“ (Brügelmann / Brinkmann 1998, 99).

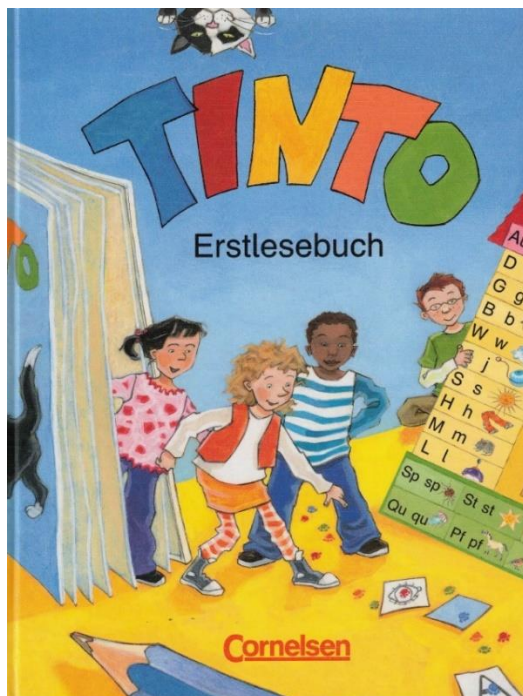
Bezugspunkt war dabei der Typus der traditionell gestalteten Fibeln mit kleinschrittiger verbindlicher Progression.

Belastbare Zahlen liegen nicht dazu vor, an wie vielen Schulen ohne oder mit Fibel und wenn ja, mit welcher Konzeption und in welcher Weise gearbeitet wurde. Angesichts der zahlreichen Fibel-Titel und ihrer Verbreitung nutzte wohl die weitaus größte Zahl der Lehrkräfte weiterhin zur Absicherung eine Fibel, verband sie aber mit dem offenen Angebot der Schreibtabelle. Realisiert wurde ein mehr oder weniger an die Fibel gebundener Unterricht bei gleichzeitigem Angebot an die Kinder zum frühen eigentätigen Schreiben: Gebundenheit mit unterschiedlichen Öffnungsgraden.

Anfang der 2000er Jahre ging ein Autorinnenteam um Rüdiger Urbanek als Herausgeber und Mitautor daran, ein Fibelwerk ohne Progression zu entwickeln, ein „offenes Schreib-Lese-Lern-Konzept“ (Urbanek 2004, 3).

Wie es entstand und gestaltet wurde, beschreibt Rüdiger Urbanek im ersten Teil seines **Werkstattberichts**.

### Werkstattbericht 1: „ein offenes Schreib-Lese-Lern-Konzept“



#### ***Tinto***

Rüdiger Urbanek / Linda Anders / Ursula Brinkmann / Doris Frickemeier / Gabriele Müller

Illustration: Eva Czerwenka

Cornelsen, Berlin

**2003**

#### So begann es

Im Jahr 2001 fragte mich die Leiterin der Grundschulredaktion des Cornelsen-Verlags, ob ich eine neue Fibel entwickeln könne. Ich hatte damals schon an der Fibel **Nummer 1. Erstlese- und Sachbuch** (Bagel, Düsseldorf 1975) mitgewirkt und die Fibel **Alle lernen lesen** (Ferdinand Kamp, Bochum 1986) selber erarbeitet. Beide waren ganzheitlich orientiert mit einer festgelegten Buchstabenprogression.

Aber so eine „klassische“ Fibel wollte ich nicht mehr schreiben. Ich hatte inzwischen bei der Lehrerin und Moderatorin Irmgard Mai erleben dürfen, welche Texte Kinder schon in der ersten Klasse schreiben können, wenn sie durch einen hochdifferenzierten Unterricht und mittels einer Anlauttabelle dazu angeregt und angeleitet werden.

Ich präsentierte zwei Monate später dem Verlag meine Vorstellungen:

- Zentrales Medium ist eine neu zu entwickelnde **Anlauttabelle**. Mit ihrer Hilfe und geeigneten Schreibenregungen werden die Kinder zum selbstständigen Schreiben von Texten ermutigt.
- Inhaltlich ist das Lehrwerk dem Zusammenwirken von Sprach- und Sachunterricht verpflichtet und entsprechend in **thematischen Kapiteln** gegliedert. Jedes Kapitel beginnt mit einem doppelseitigen Bild, das zum Schreiben anregt und an dem der Wortschatz der dann folgenden Texte vorweg erarbeitet werden kann.

Zwölf Lehrerinnen schlug ich für den ersten unverbindlichen Gedankenaustausch vor. Im Februar tagte die Gruppe und ich konnte meine Überlegungen vortragen. Ich hatte zunächst daran gedacht, in jedem Kapitel eine Buchstabengruppe einzuführen. Das wurde von den Lehrerinnen abgelehnt, weil dies am Anfang zwangsläufig zu Texten mit einer typischen reduzierten „Fibelsprache“ führe, die den Kindern bei ihren eigenen Schreibproduktionen aber kein Vorbild sein könne.

### Themen und Texte

In zwei Gruppen wurden jeweils zehn Themen erarbeitet, die sich die Lehrerinnen ihrer Erfahrung nach als Kapitel für das Lehrwerk vorstellen konnten. Der Vergleich der Arbeitsergebnisse zeigte zwar durchaus Übereinstimmung, aber es musste ein Kompromiss gefunden werden, was auch gelang. Das waren die Themen, auf die wir uns schließlich einigten:

In der Schule / Auf der Straße / Im Herbst / Zu Hause / Gestern – heute – morgen /  
Hokusfokus / Mein Körper / Im Frühling / Am Wasser / Unterwegs / Feste im Jahr.

Bei den Jahreszeiten waren ursprünglich alle vier genannt worden. Als wegen der Bedeutung der anderen Themen zwei gestrichen werden mussten, entschlossen wir uns, auf Sommer und Winter zu verzichten, da sie zu den Standards üblichen Unterrichts zählten. Realisiert wurden 12 Themen.

<b>In der Schule</b>  4	<b>Auf der Straße</b>  12	<b>Mein Körper</b>  52	<b>Im Frühling</b>  60
<b>Im Herbst</b>  20	<b>Zu Hause</b>  28	<b>Am Wasser</b>  68	<b>Auf der Baustelle</b>  76
<b>Gestern heute morgen</b>  36	<b>Hokus-pokus</b>  44	<b>Unterwegs</b>  84	<b>Feste im Jahr</b>  92

***Tinto*** 2003, 2 und 3 (unnummeriert):  
die im Werk realisierten Kapitelthemen mit Seitenzahlen

Neun Mitglieder der Gruppe wollten bei der Erprobung des Werkes behilflich sein und von diesen wollten wiederum vier bei der Erarbeitung des Materials mitmachen. Sie waren sich bewusst, dass sie viel Zeit und freie Wochenenden investieren müssten, um gemeinsam ein neues Erstlese- und Schreibwerk zu schaffen. Es war wahrscheinlich kein Zufall, dass sie alle Moderatorinnen oder Teilnehmerinnen der Fortbildungsmaßnahme „Ermutigende Erziehung“ waren und mit einer (wenn auch leicht modifizierten) Anlauftabelle von Jürgen Reichen („Lesen durch Schreiben“) gearbeitet hatten.

In ihrem Unterricht hatten sie sich primär orientiert an dem Schreiberfahrungsansatz von Hans Brügelmann und an dem Gedankengut von Mechthild Dehn und Gudrun Spitta. Auf Grund eines gemeinsamen Verständnisses, was guter Unterricht ist und wie Kinder individuell zu fördern sind, waren beste Voraussetzungen für die gemeinsame Arbeit gegeben. Die Gruppe blieb dann auch über 14 Jahre konstant, wobei die betreuenden Redakteurinnen des Verlages durchaus wechselten.

Am 2. März 2002 traf sich die Arbeitsgruppe. Es waren die Lehrerinnen Linda Anders, Ursula Brinkmann, Doris Frickemeier, Gabriele Müller und ich, später kam Irmgard Mai dazu.

Wir einigten uns auf vier Leitfiguren, mit denen wir die Diversität in der Schülerschaft abbilden wollten: verschiedene Lebenssituationen, Migrationsgeschichten, persönliche Stärken usw. Sie wurden im Erstlesebuch auf der ersten Textseite vorgestellt.



**Tinto** 2003, 6

Vorstellung der vier Kinder als  
Leitfiguren: Fatma, Jonas, Tim und Lena.

Die Lehrkraft liest den Kindern den Text  
vor oder ein bereits lesefähiges Kind tut  
dies.

Die Kinder können die Zahlen lesen und  
die Namen wiedererkennen, wenn die  
Lehrkraft sie angeschrieben hat.

Der Verlag schlug außerdem einen Kater als weitere Leitfigur vor mit dem Namen **Tinto**. Das Wort sollte eine Assoziation zum Wort Tinte ermöglichen und damit eine Brücke zum Schreiben schlagen. Er gab dem Werk dann auch seinen Namen.

Für die Illustrationen gewann der Verlag Eva Czerwenka (geb. 1965) eine einfühlsame und kreative Illustratorin. Sie trug mit ihren detailfreudigen und fantasiereichen Zeichnungen wesentlich zum Erfolg des Werkes bei und blieb ihm über die Jahre verbunden. Sie entwickelte bei den Eingangsdoppelseiten zu jedem Kapitel ein Wimmelbild mit Ideen, die weit über das hinausreichten, was wir als Angaben über die Bildinhalte machten.



**Tinto** 2003, 4 und 5

Eingangsdoppelseite zum 1. Thema mit einem Wimmelbild, hier die Kinder bei der freien Arbeit. Die Lehrkraft führt mit einer Gruppe eine Übung durch, bei der sie auf Bildkarten gleich anlautende Wörter finden sollen, um so die Fähigkeit zur auditiven Analyse zu fördern (im Bild links unten).



**Tinto** 2003, 8

Als durchgängiges Prinzip legten wir fest, dass auf den folgenden Seiten des Kapitels Szenen aus diesem vorangegangenen Wimmelbild wieder aufgegriffen werden.

Auf der Abb. links ist Julia zu sehen.

Auf dem Eingangsbild (siehe oben) ist sie zum größten Teil verdeckt am Tisch nahe der Türe. Hier nun klärt sich die dort dargestellte Situation.

Wie an der Ich-Seite 6 mit der Vorstellung der vier Kinder (siehe oben) und auch an dieser Seite 8 zu sehen ist, folgt das „Erstlesebuch“ keiner Buchstaben-Laut-Progression, sondern enthält einfache thematisch bezogene Texte.

### Das Buchstabenhaus

In den ersten Sitzungen diskutierten wir immer wieder den Aufbau der von uns geplanten Anlauttabelle. Sie sollte nach streng phonetischen Gesichtspunkten aufgebaut sein. Mit Vorschlag von Doris Frickemeier wählten wir ein Buchstabenhaus.



*Tinto* 2003, U3  
(Innenseite des Einbands hinten)

Auf der U2 (Innenseite des Einbands vorne) findet sich das Haus ohne die Keller-Grapheme.

Das gestufte Dach enthält im oberen Teil die **Vokale**. Entsprechend der Aussprachevarianten aller Vokale (geschlossen oder offen / gespannt oder ungespannt) wurden immer zwei Bilder verwendet. Am Ende des Wortes Ente findet sich noch eine dritte Variante: das sog. Murrel-e.



Die Vokale wurden so angeordnet, dass sich im Bogen von links nach rechts die Abfolge von hell nach dunkel ergibt. Dass dadurch das A an der Spitze des Hauses zu stehen kommt, war ein durchaus erwünschter Effekt.

In der unteren Dachhälfte stehen links die **Diphthonge** (Zwilaute) und rechts die **Umlaute**. Der Ü-Laut wurde schließlich mit dem Überraschungsei markiert, das auch Kindern mit Migrationshintergrund ein Begriff war. Für den offenen kurzen Ü-Laut fanden wir kein Bild.

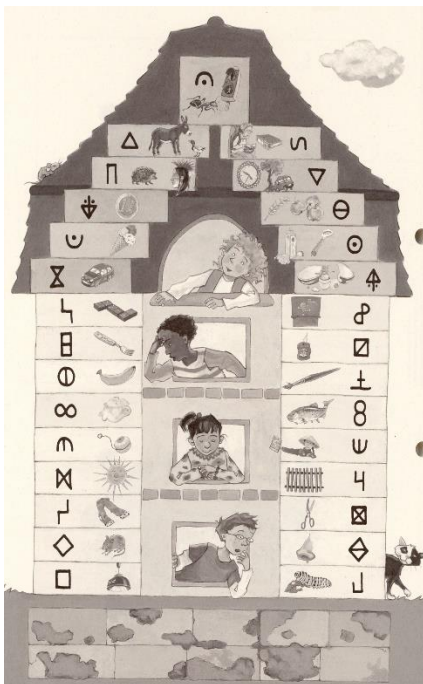
Das gelb gehaltene Haus unter dem Dach ist in drei gleichgroße Stockwerke aufgeteilt, die einzelnen „Tinto-Kindern“ zugeordnet sind. Damit können leichter Hinweise gegeben werden, wo ein bestimmter Buchstabe zu finden ist.

Im obersten Stockwerk finden sich die **Verschlusslaute** (Plosive), links die stimmhaften (D, G, B), rechts die stimmlosen (T, K, P).

Darunter im Mittelstock sind die **Dauerkonsonanten** dargestellt, links stimmhaft und rechts stimmlos. Das stimmhafte J steht dem stimmlosen Ch gegenüber. 2003 bildeten wir zum Ch noch den Chinesen ab, in der Ausgabe von 2017 wurde dies im Sinne der „Political Correctness“ durch „chinesisch“ ersetzt. Aus demselben Grund wurde bei den Vokalen der „Indianer“ für I mit dem Wort „Insel“ getauscht. Aufgrund des gleichen Graphems muss bei Ch/ch auch der stimmlose ach-Laut dargestellt werden, hier mit dem Bild Buch.

Der durch Sonne dargestellte S-Laut ist zwar als Anlaut immer stimmhaft, tritt aber im Wortinneren oft, am Wortende immer stimmlos auf, was wir 2017 durch Einfügen des Bildes „Bus“ verdeutlicht haben. Das gegenüberstehende „Z“ ist zwar im Prinzip stimmlos, stellt aber als **Affrikat** (Verschlusslaut + Reibelaut) eigentlich eine Konsonantenkombination dar.

Das Erdgeschoss enthält die Buchstabengruppe, die sich nicht mehr nach stimmhaft oder stimmlos unterscheiden lässt. Bis auf das „H“ sind alle Laute Dauerkonsonanten.



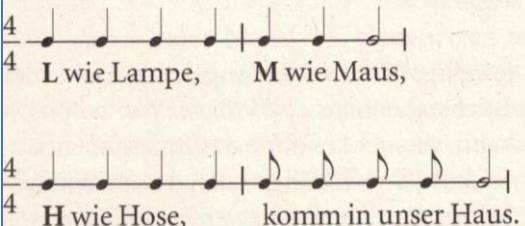
Im Lehrerhandbuch bildeten wir ein „verfremdetes“ Buchstabenhaus ab.

Wurde den Eltern bei der ersten Elternversammlung eine Kopie dieses Hauses gereicht und wurden sie gebeten, von den Bildern ausgehend, die zugeordneten Zeichen als „Buchstaben“ zu verwenden, um den Namen ihres Großvaters zu schreiben, so konnten sie sich eine Vorstellung davon machen, was ihre Kinder leisten müssen, insbesondere, wenn sie dem Nachbarn das Geschriebene zu lesen gaben.

Die Idee mit einem gereimten Text die Form der Buchstaben und ihre Lautung in den Köpfen der Kinder zu verankern, kam nicht uns zuerst. Wir entdeckten diese Möglichkeit im Lehrwerk **Konfetti** (Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M. 1998). Der zum Buchstabenhaus passende **Tinto-Rap** erschien im Lehrerband 2004 (Urbanek 2004, 27).

## Tinto-Rap

Text: R. Urbanek  
Rhythmus: R. Urbanek



**L** wie Lampe, **M** wie Maus,  
**H** wie Hose, komm in unser Haus.

**S** wie Sonne, **J** wie Jojo,  
**W** wie Wolke, alle mögen Tinto.

**B** wie Banane, **G** wie Gabel,  
**D** wie Domino, sprich mit schnellem Schnabel.

**Au** wie Auto, **Ei** wie Eis,  
**Eu** wie Euro, was schon jeder weiß.

**I, E, A** und **O** und **U**  
sind im Dach, die kennst auch du.  
**Ä** wie Ähre, was ist schon dabei?  
**Ö** wie Öl, **Ü** – Überraschungsei.

**T** wie Tafel, **K** wie Kerze,  
**P** wie Pinsel, das sind keine Scherze.

**F** wie Fisch, **Ch** wie Chinese,  
**Z** wie Zaun, nun schau, wie ich das lese.

**Sch** wie Schere, fast ist Schluss,  
**N** wie Nase, die man putzen muss.  
**R** wie Raupe, jetzt ist Ende.  
Wir sind durch und klatschen in die Hände.

Die Strophen folgen dem Aufbau des Buchstabenhauses von unten links beginnend. Dabei verzichteten wir bei den Vokalen I, E, A, O und U wegen der zwei – beim E sogar drei – Aussprachevarianten auf das Benennen der Bilder. Der Text wäre zu komplex geworden.

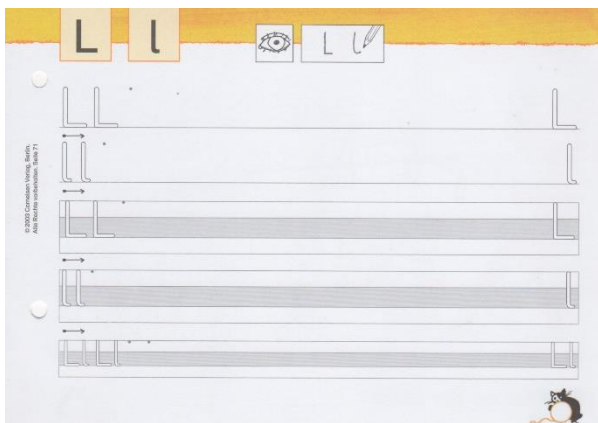
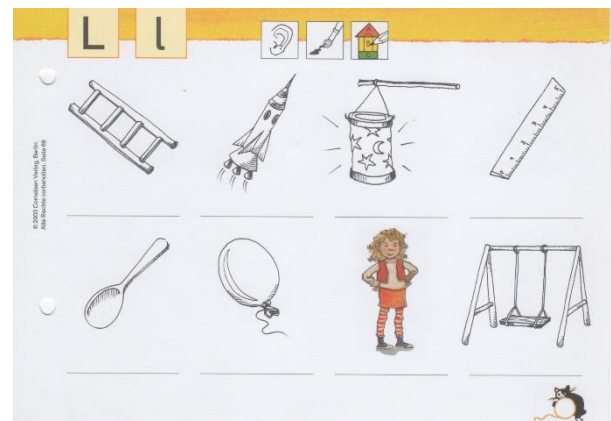
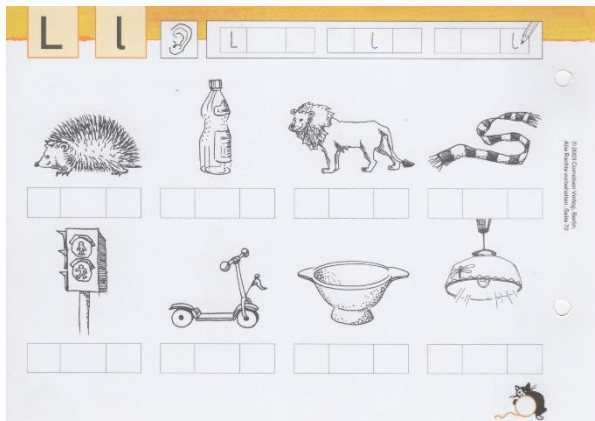
Der Rap wurde von den Lehrern und Lehrerinnen begeistert aufgenommen. Viele von ihnen begannen den Schulmorgen damit und beendeten ihn auch mit chorischem Sprechen. Dabei war es wichtig, dass jeweils ein Kind auf die entsprechenden Buchstaben mit den Bildern zeigte. Denn es war ja keinesfalls gewährleistet, dass Kinder mit eingeschränkter Sprachkompetenz – oft solche, deren Familiensprache nicht Deutsch war – den Begriff zu den einzelnen Bildern überhaupt kannten. Lehrkräfte, die die Lautgebärden (phonomimische Zeichen) beherrschten, setzen diese zusätzlich ein und die Kinder machten sie mit.

### Zur Übung und Kontrolle

Gerade in einem so offenen System, wie es das Arbeiten mit einer Anlauttabelle darstellt, bedarf es immer wieder der Vergewisserung, was die einzelnen Kinder bereits können, insbesondere im Bereich der auditiven Analyse und der Laut-Buchstaben-Beziehungen (Phonem-Graphem-Korrespondenzregelungen). Es war die Idee der Redakteurin Imke Pelz, hierzu ein offenes flexibles System zu schaffen in Form eines querformatigen DIN A5- Ordners:

Wir legten für jeden Buchstaben sechs gleichartige Übungsformen fest. Hatten die Kinder die Übungsformen verstanden, konnten sie mit jedem Buchstaben die Übungen selbsttätig durchführen. Die Reihenfolge, in der die Kinder die Seiten bearbeiteten, konnten sie selbst festlegen und sich anfangs dabei zum Beispiel an den Buchstaben aus ihrem Vornamen orientieren oder sich von der Lehrkraft beraten lassen.

Die Übungsformen waren die üblichen: Der fragliche Buchstabe wurde nachgespurt und frei geschrieben, Wörter, durch ein Bild vorgegeben, Bildwörter wurden auf einen Laut hin abgehört und der jeweilige Buchstabe wurde stellungsbezogen dazu geschrieben.



Oben sind die sechs Karten für die Buchstaben L / l dargestellt. Das oberste Blatt verlangt das Nachspüren des Graphems mit verschiedenen Farben zum Beispiel mit Wachsmalstiften. Seine Rückseite war freigelassen, um verschiedene Möglichkeiten zu eröffnen. Die Kinder konnten Buchstaben aus Zeitungen oder aus farbigem Papier ausschneiden und einkleben, Bilder malen, die diesen Buchstaben als Anlaut haben, den Buchstaben stempeln – eventuell zu einem Muster oder schlicht den Buchstaben immer wieder mit verschiedenen Farben in verschiedenen Größen schreiben.

Bei den Übungen von Blatt 3 und 4 hatten wir zunächst das gebräuchliche Format gewählt: die Stellung im Wort (vorne, Mitte, hinten) durch ein Kreuz markieren. Das änderten wir: Die Kinder sollten den entsprechenden Buchstaben schreiben.

Seite 5 forderte die Kinder zum exakten Schreiben innerhalb einer Lineatur auf.

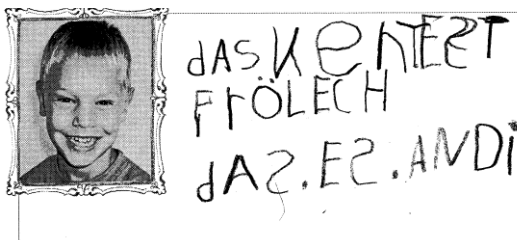
Im Blatt 6 sollen die Kinder den jeweils zu lernenden Groß- und Kleinbuchstaben erfassen und die entsprechende Fläche farbig ausmalen - eine Übungsform, die die meisten Kinder nicht brauchten, die sie aber sehr gerne ausführten. Manche Lehrerinnen setzten sie als „Belohnung“ ein, wenn alle anderen Seiten des ausgewählten Buchstabens richtig bearbeitet worden waren. In das Wollknäuel, das TINTO umfasst hält, konnte die Lehrerin ein Zeichen setzen, wenn die Seite richtig bearbeitet war.

Diese Bleistift- und Papierübungen waren allerdings nicht geeignet, die Fähigkeit zur auditiven Analyse zu vermitteln, sie dienten der Kontrolle und der Übung. Diesen Unterschied zwischen Fähigkeit und Fertigkeit musste ich den zahlreichen Lehrerinnen und Lehrern, die zu entsprechenden Vorträgen gekommen waren, immer wieder erläutern

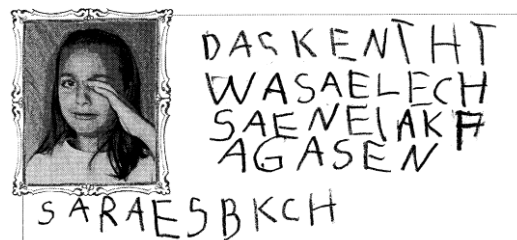
### Das selbstständige Schreiben von Texten

Die eben beschriebenen Übungen sollten nicht im Mittelpunkt des Unterrichts stehen. Vielmehr sollten die Kinder von Anfang an mit Hilfe des Buchstabenhauses selber kleine Texte schreiben. Anregungen und Anleitungen dazu entstanden im thematischen Unterricht, in Erlebnissen der Kinder und im Anregungsmedium **Arbeitsheft Schreiben**.

Hier Beispiele aus der Erprobungsfassung, die in der fünften Unterrichtswoche entstanden. Es geht um das Thema Gefühle. Die Fotos mit Freifläche zum Schreiben sind dem **Arbeitsheft Schreiben** entnommen, in dem die Fotos noch nicht farbig sind.



Das Kind ist fröhlich. Das ist Andi.  
(Hier treten schon zum Teil kleine Buchstaben auf.)



Das Kind hat wahrscheinlich seine Jacke vergessen.  
Sara ist bockig.

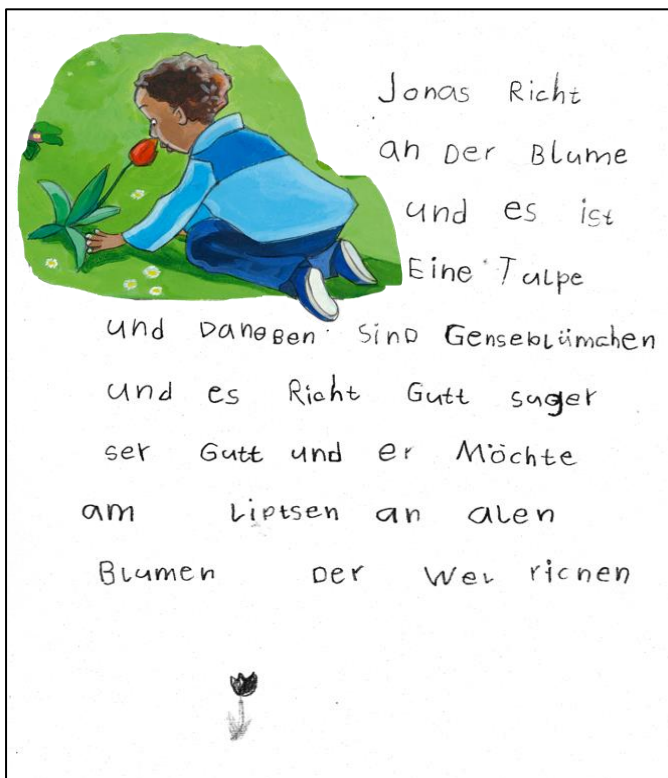
Nicht nur das **Arbeitsheft Schreiben** gab den Kindern Impulse zum Schreiben. Beliebte waren auch „Minigeschichten“. Auf dem Pult lag stets ein Kasten mit Zetteln von 10 × 10 cm Kantenlänge bereit. Die Kinder holten sich damit Hilfe für schwierige Wörter, die auf ihren Wunsch hin aufgeschrieben wurden, oder sie schrieben selbst kurze Texte zu **Szenen aus den doppelseitigen Wimmelbildern**.



DER PAPA  
WIKLT DAS  
BEBI

Beispiel mit einer Szene auf der Eröffnungsseite zum Thema „Zu Hause“ (*Tinto* 2003, 28)

Mit steigender Schreibkompetenz wollten die Kinder oft längere Texte schreiben. Lehrkräfte kopierten Bildelemente aus den Eingangsbildern auf DIN A4-Bögen. Die Kinder konnten sich einen Bogen auswählen, um zum Bild Geschichten zu schreiben.



Auf der Eröffnungsseite zum Thema **Frühling** findet sich rechts unten auch das Bild zum nebenstehenden Text (*Tinto* 2003, 60/61).

Der Text hat schon fast einen lyrischen Charakter. Man kann sich gut den Stolz eines Kindes vorstellen, das so einen Text schaffen kann, und das dann noch, wenn er vorgelesen wird, Anerkennung erfährt.






### Zur Rechtschreib-Entwicklung

Ein kritischer Punkt bei offenen Schreibkonzepten ist die Sicht auf das **Rechtschreiben**. Jürgen Reichen betonte in Vorträgen zu seinem Konzept Lesen durch Schreiben: „In den beiden ersten Jahren kümmere ich mich nicht um die Rechtschreibung.“ Diese Position war für uns nicht akzeptabel. Die bedeutendste Strategie in Klasse 1 ist zwar zunächst das **lautgetreue Schreiben**, bei der Wörter auf ihre Lautfolge hin abgehört werden, die dann auf eine Buchstabenfolge übertragen wird.

Gelingt dies Kindern ohne große Anstrengung, dann wird genug Aufmerksamkeitskapazität frei, um übergeordnete Rechtschreibstrategien wahrnehmen zu können. Jetzt müssen die Kinder eine klare Orientierung erhalten, wie sie sich auch nicht lautgetreue Schreibweisen erarbeiten können. Möglichkeiten dazu haben wir in der Lehrerhandreichung auf mehreren Seiten erläutert (Urbanek 2003, 129).

Jedem Schreibprodukt ist zu entnehmen, auf welchem Stand der Schreibeentwicklung sich das jeweilige Kind befindet. Wir wollten aber auch über die Monate hinweg die schriftsprachliche Lernentwicklung systematischer erheben. Für das Lehrerhandbuch erstellten wir einen Bogen mit acht vorgegebenen Bildern und Spalten, in die jeweils das entsprechende Wort geschrieben werden sollte. Natürlich musste die Bedeutung der Bilder zuvor vermittelt werden (ebd. Kopiervorlage 109).

### Schreibprobe

	November	Januar	April
	sofa	Safa	Sofa
	choloa	Schokolaten	SchoKolade
	kent	kint	Kind
	Latr	Later	Leiter
	Zam	zage	Zange
	lopl	Lüfel	Lüfel
	schwo	stuma	Strumpf
	rok	Regeworm	RegenWurm

In der Schreibprobe oben ist das Wort „Sofa“ schon in der ersten Schreibprobe im November richtig geschrieben. Es ist ein kurzes und lauttreu zu schreibendes Wort. Vom mehrsilbigen „Regenwurm“ schafft das Kind zu diesem Zeitpunkt erst drei Buchstaben. Das ändert sich schon in der Probe vom Januar erheblich. Im April schrieb das Kind von acht Wörtern bereits fünf orthografisch richtig.

## Ergänzendes Material – speziell zur Differenzierung



### Anlautbilder

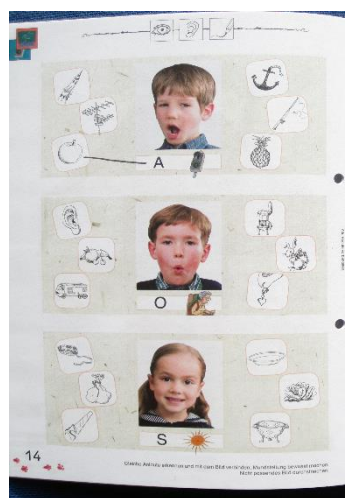
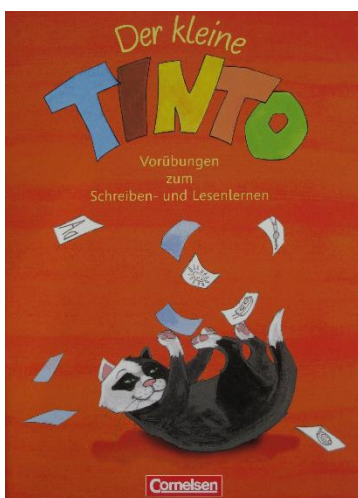
Im Wimmelbild zum ersten Thema „In der Schule“ (siehe die Abb. oben S. 7) wird links unten eine typische Situation der Binnendifferenzierung gezeigt: Die Lehrerin führt in einer Gruppe ein Spiel mit Bilderkärtchen durch. Die Kinder sollen die Bilder finden, die gleich anlautende Wörter zeigen, um so die Fähigkeit zur auditiven Analyse zu fördern.



Nutzer des Werks erwarten mit Recht, dass sie dasselbe Spiel auch in ihrem Unterricht einsetzen können und so wurden die entsprechenden Bilder von Eva Czerwenka gestaltet und die Karten hergestellt.

### Lautwahrnehmung

Kinder mit sehr ungünstigen Lernvoraussetzungen bedürfen besonderer Hilfe. Dies gilt auch für die Fähigkeit, Wörter auf ihren Lautbestand hin abzuhören. In einigen Kindergärten waren dazu bereits spezielle Programme angeschafft worden, aber längst nicht alle Kinder bekamen dieses vorschulische Angebot.



Wir entwickelten daher das Heft **Der kleine Tinto**. Mit Fotos von Kindern wurden die Lautbildungen demonstriert. Interessanterweise stellte sich nach einiger Zeit heraus, dass auch Kindergärten dieses Material einsetzten.

Der Erfolg des Buches verstärkte die Bereitschaft des Verlages, weitere von uns angeregte Materialien zu produzieren.

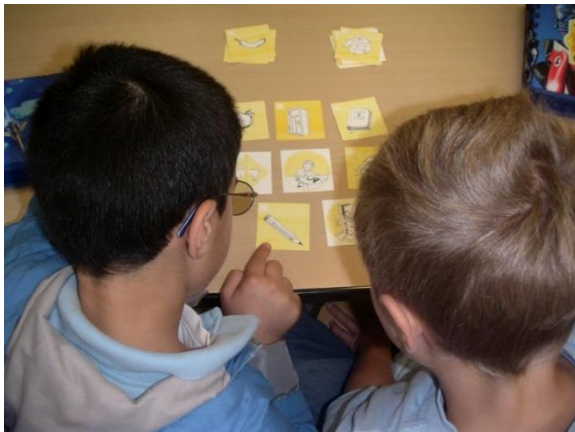
### Sprachschatzarbeit



Alle Eingangsbilder zu den einzelnen Kapiteln (Wimmelbilder) wurden im DIN A2-Format gedruckt, damit sie in der Klasse gemeinsam betrachtet werden konnten. Die Kinder konnten Gegenstände und Personen zeigen, beschreiben und deren Handlung erläutern.

Dies war besonders für die Kinder mit Migrationshintergrund von Bedeutung, da diese bei einer Betrachtung der Buchseite häufig nicht wissen konnten, worüber nun im Einzelnen gesprochen wurde.

Zusätzlich wurde die **Lernkartei Sprachförderung** geschaffen. Sie enthält zu den einzelnen Themenkapiteln passend Bilder mit Nomen, Adjektiven und Verben. Zur besseren Unterscheidung sind die Verben mit einem Kreis, die Adjektive als Gegensatzpaar mit zwei Dreiecken und die Nomen mit Quadrat markiert.



Das Foto links zeigt zwei Kinder im Training. Das sprachkompetente **Trainerkind** zeigt ein Bild. Nennt das **übende Kind** dazu das Wort, dann legt das Trainerkind das Bild auf den Stapel „gekonnt“. Weiß das übende Kind den Begriff nicht, nennt das Trainerkind das Wort, lässt es mehrfach wiederholen und legt es auf den Stapel der noch nicht gekonnten Begriffe.

Sind alle Karten durchgespielt, wird der Stapel mit den nicht gekonnten Begriffen erneut angegangen, immer wieder nach dem gleichen Sortierverfahren, bis die Begriffe beherrscht werden. Die Zahl der Karten muss so beschränkt werden, dass ein 15-minütiges Training genügt, um sie mehrfach durchzuspielen. Im Jahr 2012 wurde dieses Verfahren auf einer Lern-CD aufgenommen und elektronisch aufgebaut.

Abschließend möchte ich mit einer Übersicht belegen, wie das uns wichtig erscheinende Prinzip der Verknüpfung mit dem Sachunterricht realisiert wurde:



		<b>Bereiche</b>		<b>Schwerpunkte</b>		<b>Natur und Leben</b>	<b>Technik und Arbeitswelt</b>	<b>Raum und Umwelt</b>	<b>Mensch und Gemeinschaft</b>	<b>Zeit und Kultur</b>								
		Gegenstände, Werkstoffe, ...	Feuer, Wasser, Luft, ...	Magnetismus, Strom, ...	Körper, Ernährung, Gesundheit, ...	Pflanzen, Tiere, ...	Berufe, Arbeitsstätten, ...	Werkstoffe, Werkzeuge, ...	Bauwerke, Fahrzeuge, ...	Schule, Ort, Welt, ...	Schulweg, Verkehrssicherheit, ...	Umweltschutz	Zusammenleben	Konsumgüter, Konsumverhalten, ...	Mädchen, Jungen	Zeiteinteilung, Früher, heute, ...	Umgang mit Medien, ...	Ich und andere, Kulturen
<b>T H E M E N</b>	<b>In der Schule</b>				●							●						●
	<b>Auf der Straße</b>	●					●			●								●
	<b>Im Herbst</b>					●										●		
	<b>Zu Hause</b>						●					●	●				●	●
	<b>Gestern, heute, morgen</b>	●												●	●			●
	<b>Hokuspokus</b>												●					●
	<b>Mein Körper</b>				●										●			
	<b>Im Frühling</b>					●										●		
	<b>Am Wasser</b>		●				●		●									
	<b>Auf der Baustelle</b>	●					●	●	●									
	<b>Unterwegs</b>							●	●			●				●		●

Eine ausführliche Beschreibung der *Tinto*-Fibel von 2003 findet sich bei:  
**Fibel-Porträts nach 2000: 2003 *Tinto***

## *Tinto* 2005/2012: zwei *Tintos* für die jahrgangsübergreifende Eingangsstufe

### Schulpolitische Neuorientierung: Jahrgangsübergreifendes Lernen (JüL)

Beginnend in den 1990er Jahren gab es in den meisten Bundesländern schulpolitische Bemühungen, die Klassen 1 und 2 neu zu ordnen. Bisher waren vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder in einjährigen Vorklassen oder Schulkindergärten auf ihre **Schulfähigkeit** hin gefördert worden. Inzwischen war deutlich geworden, dass die erhofften Erfolge dieser Einrichtungen nicht eintrafen, es auch keine klar definierte „Schulfähigkeit“ gab. Zudem hatte sich das Selbstverständnis der Grundschule geändert: Statt eine wie auch immer geartete Schulfähigkeit vorauszusetzen, sollte die Schulfähigkeit von der Grundschule selbst entwickelt werden.

Wie diese Aufgabe realisiert werden sollte, das wurde in den Bundesländern unterschiedlich geregelt: jahrgangsbezogen oder jahrgangsübergreifend, mit Begleitforschung oder ohne, mit sozialpädagogischer Mitarbeit oder ohne, mit langfristig schulpolitischer Unterstützung oder ohne.

Für die Grundschulen erforderte diese Neuorientierung die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen - in der Lernbeobachtung, in individualisierter Förderung, beim Unterricht im Zusammenspiel von Gemeinsamkeit und Differenzierung. Auch die Anforderungen an die lernunterstützenden Medien mussten damit neu ausgerichtet werden.

Am größten war diese Herausforderung bei der **klassenübergreifenden Eingangsstufe**. Denn das Organisationsmodell konnte nicht die Teilung der Lerngruppen in Klasse 1 und 2 sein, denen sich die Lehrkraft abwechselnd zuwendet, während die andere Klasse still an Aufgaben arbeitet. Abteilungsunterricht wurde dies früher an wenig gegliederten Landschulen genannt. Jetzt sollten die Kinder gemeinsam, aber nach Maßgabe ihrer individuellen Möglichkeiten lernen und gefördert werden. **Jahrgangsübergreifendes Lernen** war dafür der Begriff, kurz: **JüL**.

(Zu den Entwicklungen: Carle 2016; Bartnitzky 2019, 577ff., 741ff.)

In **Nordrhein-Westfalen**, dem Hauptabsatzmarkt für *Tinto*, wurde Anfang der 2000er Jahre das **jahrgangsübergreifende Lernen** für die ersten beiden Jahrgangsstufen eingeführt, zuerst verbindlich für alle Grundschulen, nach Protesten zunächst übergangsweise mit Entscheidung der einzelnen Schule. Die Verweildauer der Kinder in der Eingangsstufe sollte sich nach den Leistungsentwicklungen richten: Sie konnte variieren von einem Jahr bis zu drei Jahren.

Die schulpolitischen Vorgaben führten zu dringlichen Nachfragen der Schulen an die Verlage, was sie an geeigneten Lehrwerken und Materialien für das jahrgangsübergreifende Lernen vorzuweisen hätten.

Wie das *Tinto*-Lehrwerk entsprechend neu gestaltet wurde, beschreibt der Herausgeber Rüdiger Urbanek im folgenden zweiten Teil seines **Werkstattberichts**.

## Werkstattbericht 2: *Tintos* für JüL

### 2005: *Tinto* blau – *Tinto* grün

Anfang der 2000er Jahre wurden in Nordrhein-Westfalen die Schulkindergärten abgeschafft. Es konnten als keine Kinder mehr zurückgestellt werden. Stattdessen sollten alle Kinder ein bis drei Jahre in einer Klasse verbleiben, in der der Lernstoff der ersten beiden Schuljahre vermittelt wurde.

Diese neue Orientierung verlangte von den Lehrkräften ein hohes Können im differenzierenden Unterricht. Die Schulen waren dafür aber schlecht vorbereitet: Es gab verspätet ein zu kleines Fortbildungsangebot, im Internet beschrieben lediglich einige Schulen, wie sie JüL (Jahrgangsübergreifendes Lernen) eingeführt und entwickelt hatten. Aber es gab keine entsprechenden Lehrwerke. Hier wollte das Autorenteam tätig werden, zumal einige Autorinnen und Lehrkräfte, die *Tinto* erprobt hatten, selbst in einer jahrgangsübergreifenden Klasse unterrichteten.

Zunächst entwickelten wir zusätzlich zum **Arbeitsheft Schreiben** für die Klasse 1 ein **Arbeitsheft Sprache**, um die sprachbezogenen Lernziele der Klasse 2 abzudecken. Die Kinder benutzten weiterhin das gleiche Basiswerk, wobei nun die älteren den jüngeren die Texte vorlesen konnten und erlebten, dass sie diese Fähigkeit in einem Jahr wohl auch beherrschen würden.

Da das Erstlesebuch keine Buchstaben-Progression hatte, sondern themenbezogen mit Bildern und Texten arbeitete, bot es erst einmal eine gute Voraussetzung. Aber wir waren mit dieser Lösung unzufrieden, denn die Kinder arbeiteten an zwei aufeinanderfolgenden Jahren an den gleichen Themen mit dem gleichen Buch.

Wir schlugen daher dem Verlag vor, ein zweites *Tinto*-Erstlesebuch zu schaffen mit einem neuen Themenzyklus. Kinder, die in die JüL-Klasse eingeschult wurden, könnten mit dem einen *Tinto* beginnen. In ihrem zweiten Schulbesuchsjahr könnten sie zum anderen wechseln, das auch die nun neu eingeschulten Kinder bekamen. Nun müsste man aber die beiden *Tinto*-Erstlesebücher voneinander unterscheiden können. Es fiel uns leicht, dem Titelvorschlag des Verlages für *Tinto* blau und *Tinto* grün zuzustimmen.



### 2005:

Die erste Ausgabe von *Tinto* blau und *Tinto* grün für das jahrgangsübergreifende Lernen in der Eingangsstufe mit Klasse 1 und 2, jeweils mit farblich passendem Lesebändchen

Wir erarbeiteten für beide Erstlesebücher je einen Zyklus mit zwölf Themen. Dabei konnten in dem einen Band (*Tinto blau*) auch die Themen Sommer und Winter berücksichtigt werden, auf die wir zunächst verzichtet hatten.

Die Themen waren in beiden Bänden unterschiedlich, vom Thema Schule am Anfang abgesehen. Aber sie waren weiterhin mit dem Sachunterricht verbunden. Die Kinder der Schulbesuchsjahre 1 und 2 konnten also zeitgleich in jedem Jahr gemeinsam an denselben Themen arbeiten.

### *Tinto blau*

In der Schule  
Auf der Straße  
Im Herbst  
Zu Hause  
Gestern – heute – morgen  
Hokuspokus  
Mein Körper  
Im Frühling  
Am Wasser  
Auf der Baustelle  
Unterwegs  
Feste im Jahr

### *Tinto grün*

Die Schule beginnt  
Auf dem Markt  
Meine Familie  
In der Bücherei  
Im Winter  
Riesen  
Auf leisen Pfoten  
Vom Fliegen  
Mein Fahrrad  
Sport und Spiel  
Im Sommer  
Feste in aller Welt

Das **Arbeitsheft Sprache** für Kinder im zweiten Schulbesuchsjahr und für fortgeschrittene Erstklasskinder genügte nicht mehr, um mit hinreichend differenziertem Material den Lernbedürfnissen der unterschiedlichen Kinder zu genügen. Der Verlag stimmte der Schaffung eines Differenzierungsmaterials in Form von **Lernkarten** zu. In Schubern aufbewahrt, gab es zu jedem Kapitel von *Tinto blau* und *Tinto grün* jeweils zwei Karten zu den Bereichen Lesen, Schreiben, Sprachbetrachtung und Rechtschreiben.

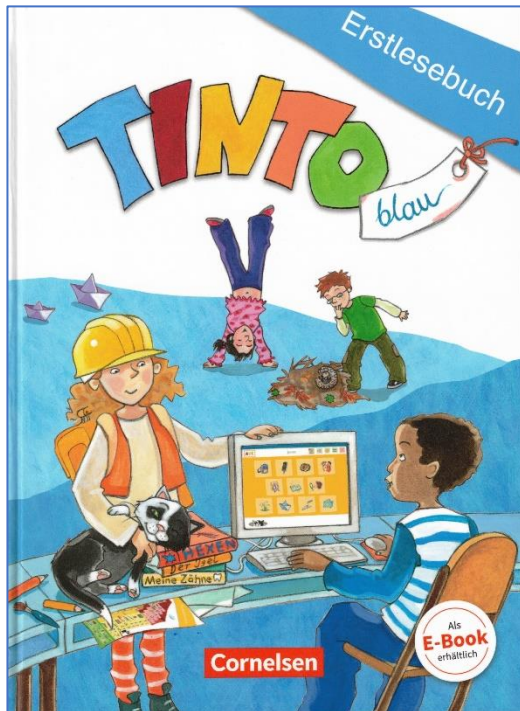
Aus der Praxis kamen Nachfragen nach einem gebundenen Schulbuch als Alternative.

**2013** entwickelten wir auf der Basis des damals geschriebenen Materials Lehrbücher für die Klasse zwei als ***Tinto Basisbuch Sprache – Lesen 2 blau*** und ***Tinto Basisbuch Sprache – Lesen 2 grün***. Die Themen dieser beiden Bücher waren die gleichen wie in den Erstlesebüchern in blau und grün. Das ermöglichte dann für die ganze Klasse den gemeinsamen Einstieg zum Beispiel durch Betrachten, Ausdeuten und Versprachlichen der großen Wimmelbilder. Auch in dem durch die Bücher angeregten Sachunterricht konnten alle Kinder am gleichen Thema arbeiten.

Der Verlag forcierte die Entwicklung der **Basisbücher 2 Sprache-Lesen** stark, da er inzwischen die *Tinto*-Reihe für die Klassen drei und vier ausgebaut hatte. Von Anfang an hatten ja auch Schulen dieses Lehrwerk gewählt, die nicht jahrgangsübergreifend unterrichteten. Für diese lag damit ein ganz normales Lehrwerk mit den Bänden 1 - 4 vor.

## 2012 *Tinto* blau – *Tinto* grün: überarbeitet und erweitert

In den folgenden Jahren überarbeiteten und erweiterten wird das Tinto-Werk: **2012** kam dann eine überarbeitete Fassung heraus.



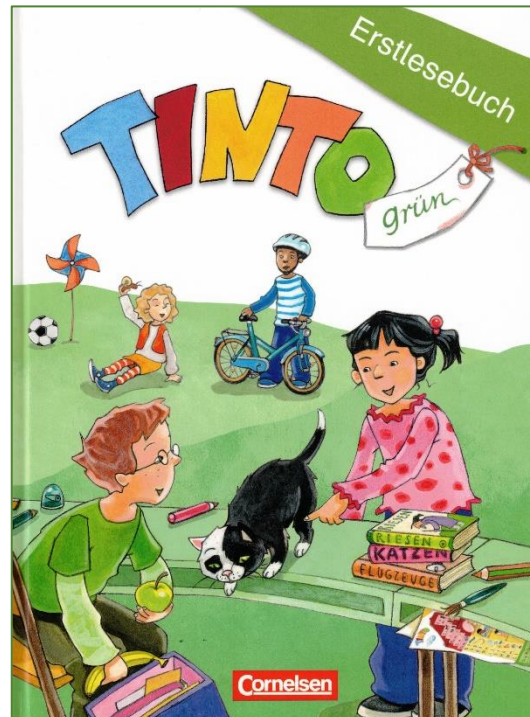
### ***Tinto* blau**

Rüdiger Urbanek / Linda Anders / Ursula Brinkmann / Doris Frickemeier / Irmgard Mai / Gabriele Müller

Illustrationen: Eva Czerwenka

Cornelsen, Berlin

**2012**



### ***Tinto* grün**

Rüdiger Urbanek / Linda Anders / Ursula Brinkmann / Doris Frickemeier / Irmgard Mai / Gabriele Müller

Illustrationen: Eva Czerwenka / Vera Schmidt

Cornelsen, Berlin

**2012**

Die Themen wurden nicht verändert. Natürlich blieb auch die Bindung an den Sachunterricht erhalten. Ausgangspunkt jedes Kapitels war weiterhin das doppelseitige Wimmelbild. Die Bilder mussten geringfügig aktualisiert werden: Zum Beispiel bekam der Computer einen Flachbildschirm, neben die drei Mülleimer wurde ein vierter blauer gesetzt.

Wir bemühten uns wieder, kurze Texte aus Kinderbüchern aufzunehmen und die Kinder damit aus dem Erstlesebuch hinauszuführen. Hierbei mussten wir am meisten ändern. Denn viele Kinderbücher haben nur eine sehr kurze „Halbwertszeit“. Bücher, die im Jahr 2003 aktuell auf dem Markt waren, gab es 2012 schon nicht mehr zu kaufen.

In vielen Kapiteln von *Tinto* blau und *Tinto* grün fand sich ein Lied. Wo das nicht der Fall war, nahmen wir im Lehrerhandbuch mindestens eines auf. Auch hier erwarteten die Lehrkräfte Hilfe und der Verlag ließ zwei entsprechende Lieder-CDs produzieren.

## Weiteres Differenzierungsmaterial

Zur **Wortschatz-Arbeit** erarbeiteten wir zusätzlich ein Bildwörterbuch mit den Einstiegsbildern des Erstlesebuchs, gerahmt mit Verben, Nomen und Adjektiven zu den einzelnen Themen. Das Buch konnte von vorne und von hinten durchblättert werden. Es zeigte von der einen Seite die Bilder von *Tinto* blau, von der anderen die von *Tinto* grün.



Der Verlag entwickelte eine **Tinto-Lern-CD**. Hieran waren 17 Personen beteiligt: aus der Redaktion, zum Design, zur Programmierung und als Sprecherin oder Sprecher. Ich erarbeitete dazu die passenden Übungen.

### Beispiel „Du willst Wörter kennen lernen“

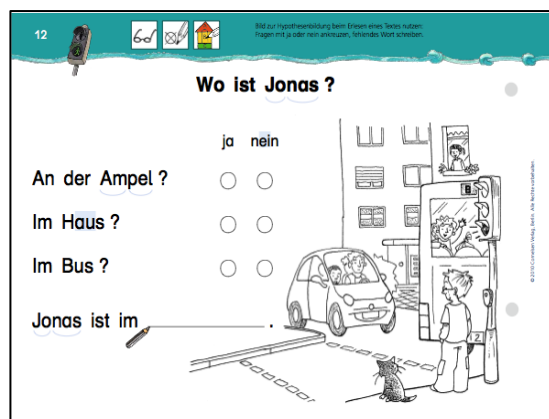
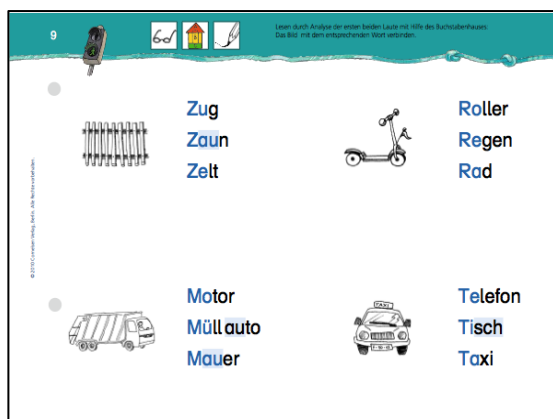
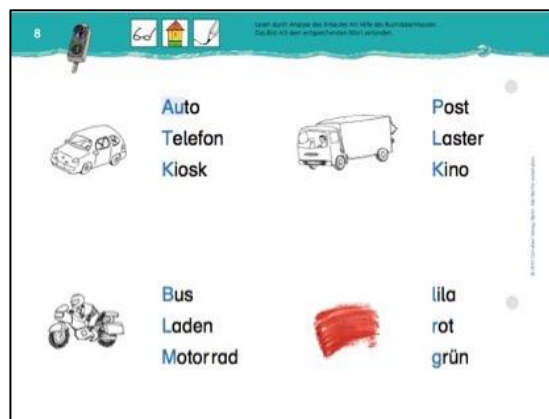
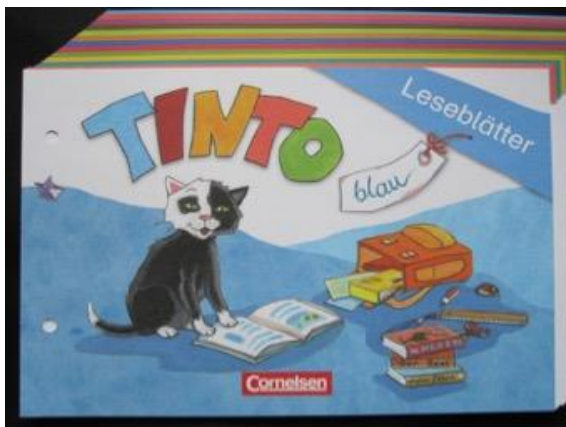
Die Übung aus der bisherigen Lernkartei Sprachförderung „Du willst Wörter kennen lernen“ mit Trainer- und Übungschild (siehe oben S. 16) wurde für die CD eingerichtet und funktionierte nun auch als Einzelarbeit:

Dem Kind werden sechs Bilder angeboten und eines davon als Begriff genannt. Klickt es das richtige Bild an, wird das positiv bestätigt und das Bild verschwindet. Klickt es ein falsches an, wird der richtige Begriff genannt und das Bild in einem elektronischen Stapel nicht gekannter Begriffe abgelegt. Dies wird anschließend nach demselben System so lange wiederholt, bis alle Wörter gewusst sind. Die Kinder werden zwar zum Sprechen aufgefordert, das kann aber nicht überprüft werden.

Das Angebot von 1327 Bildschirmseiten mit der automatischen Korrektur übertraf jedes gedruckte Medium um ein Vielfaches.

Die Gestaltung mit Randbildern wurde 2018 in der Ausgabe des Erstlesebuches übernommen.

Zur **Leseförderung** wurden für beide Tintos Leseblätter geschaffen, die dreistufig differenziert waren, zu erkennen an der Anzahl der Knoten, die oben rechts abgebildet waren:



Ein **Spielkoffer** machte ein Angebot auf sechs Ebenen: Laut-Buchstaben-Ebene / Silbenebene / einfache Wörter / schwere Wörter / Sachebene / Textebene.

Es war wieder einmal eine öffentliche Diskussion um die angeblich immer schlechter werdenden **Rechtschreibleistungen** von Grundschulern entstanden. Das veranlasste den Verlag, mich ein zusätzliches Angebot zur Förderung der Rechtschreibkompetenz entwickeln und erproben zu lassen. Das Heft konnte je nach Lernstand des Kindes schon im ersten Schulbesuchsjahr, aber auch noch im zweiten eingesetzt werden. Die einzelnen Seiten waren an bestimmten Rechtschreibstrategien orientiert, die wir im Tinto-Verbund von Anfang an verfolgt hatten. Nach jeweils 3 bis 5 Seiten wurde eine Kontrollseite eingesetzt.

Hier zwei Beispielseiten, eine vom Anfang mit der elementaren Strategie des lautorientierten Schreibens (S. 4) und eine vom Ende des Heftes mit einer orthografischen Strategie: dem Ableiten (S. 45).

### Einfache Wörter lautgetreu schreiben














Sprich deutlich, höre genau und schreibe!

 die Oma		_____
 die _____	 der _____	_____
 die _____	 der _____	_____
 der _____	 das _____	_____
 das _____	 das _____	_____
 das _____	 die _____	_____
 das _____	 das _____	_____
 die _____	 das _____	_____

4

### p, t, k oder b, d, g am Wortende

Hörst du am Wortende k, p oder t? Verlängere das Wort. Kind gehört zu Kinder

 das Kin?	→ die Kinder	
 Kind	← die Kinder	
 das Sie?	→ die Sie e	
 das Klei?	→ die Klei er	
 der Zwer?	→ die Zwer e	
 der Hun?	→ die Hun e	
 das Pfer?	→ die Pfer e	

45

Nach jeweils 3 bis 5 Seiten gab es eine Kontrollseite, mit der die zuvor geübten Wörter überprüft werden konnten.



## Tinto 2018: neue Bedingungen

### Im Wechselbad schulpolitischer Entscheidungen

*(Detaillierte Informationen und Belege zu den folgenden Aktionsfeldern finden sich bei Bartnitzky 2019. Auf die entsprechenden Seiten wird hier nur verwiesen.)*

Schon wenige Jahre nach Beginn der Initiativen für das Jahrgangsübergreifende Lernen stand dieses Reformvorhaben nicht mehr oben auf der schulpolitischen Agenda. Ein Grund waren Regierungswechsel, bei denen unterschiedliche Prioritäten gesetzt wurden; andere waren Aktionsfelder, die jeweils neue schulpolitische Aufmerksamkeit auf sich zogen. Im Folgenden werden nur die Felder aufgeführt, die grundschulrelevant sind. Dies waren:

- die Debatte um die **Inklusion** und ihre Realisierung, nachdem 2009 die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von Deutschland ratifiziert worden war (ebd. 750ff.),
- der Anstieg von **Asylsuchenden sowie Migrantinnen und Migranten** durch Kriege und Hungersnöte in Ländern Vorderasiens und Afrikas und, damit verbunden, die schulische Integration der Kinder (ebd. 719f.),
- die 2016 bundesweit ausgerufene „Bildungsoffensive“ zur **digitalen Ausstattung** der Schulen (ebd. 828ff.),
- die öffentliche Aufregung um die angeblich dramatisch gesunkenen **Rechtschreibleistungen** und die vermeintliche Verursachung durch lautorientiertes Schreiben am Anfang des Schriftspracherwerbs (SPIEGEL-Titel von 2013: „Die Rechtschreib-Katerstrolche“). Dies führte zu verschiedenen Konsequenzen:  
in einigen Bundesländern zum Verbot von sog. „Schreiben nach Gehör“,  
die Einführung verpflichtender rechtschriftlicher Grundwortschätze, um ein Signal für regelkonformes Rechtschreiblernen zu setzen,  
die rasche Verbreitung von silbenmethodischen Lehrgängen (ebd. 784 ff.).
- die Reduktion des **Leistungsverständnisses** auf testkompatible Indikatoren mit den bundesweiten Vergleichsarbeiten (VERA), das die Erwartungen an den Unterricht auf Effizienz, auf nachweisbare Leistungsstände richtete (ebd. 735ff.).

Der akute Lehrermangel verdichtete weiter den Arbeitsdruck auf die Schulen.

Lehrkräfte griffen nun eher zu Arbeitsstrategien, die den Schulalltag bewältigen ließen: statt eigenaktiv entdeckendem Lernen mehr Lehrerzentriertheit, Arbeitsblatt-Unterricht analog oder digital, angeleitetes Lernen.

Entsprechend waren die Nachfragen der Schulen an die Verlage.

Wie das Tinto-Lehrwerk daraufhin neu gestaltet wurde, beschreibt der Herausgeber Rüdiger Urbanek im folgenden dritten Teil seines **Werkstattberichts**.

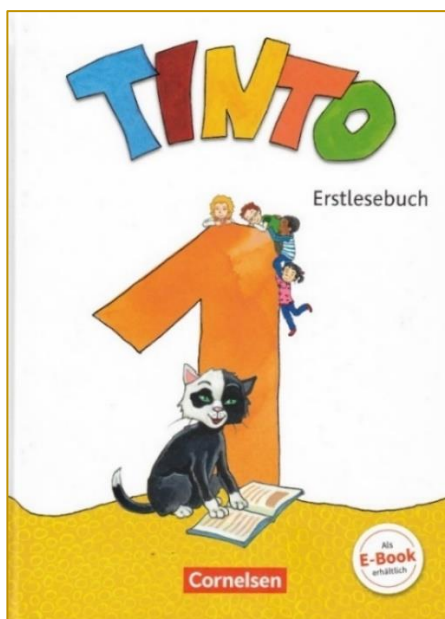
### Werkstattbericht 3: Ohne JüL und mit mehr Lehrgang

Als wir 2017 begannen, *Tinto* zu überarbeiten, waren in der Grundschule eine Reihe von Änderungen eingetreten, die wir berücksichtigen wollten oder mussten:

- Immer weniger Klassen wurden in der Schuleingangsphase jahrgangsübergreifend unterrichtet. JüL hatte allgemein stark abgenommen, wie dies Umfragen bei den Fortbildungsveranstaltungen zeigten.
- Einige meinungsstarke Medien hatten das freie Schreiben als Ursache für eine sich angeblich verschlechternde Rechtschreibung der Grundschülerinnen und – schüler in Misskredit gebracht.
- Das Ministerium in Nordrhein-Westfalen bereitete eine Handreichung zur Rechtschreibung mit einem verbindlichen Grundwortschatz vor.
- Der Anteil der Grundschul Kinder mit Migrationshintergrund hatte sich weiter erhöht.
- Viele Lehrkräfte berichteten von der zunehmenden Unselbstständigkeit der Kinder.
- Der Anteil der Lehrkräfte, die nicht im Fach Deutsch ausgebildet worden waren, war weiter gewachsen. Dies galt natürlich auch für die zahlreichen Quer- und Seiteneinsteiger.
- Die Nutzung des Computers hatte auch in der Grundschule stark zugenommen.

Änderungen gab es im Autorenteam: Doris Frickemeier war 2017 verstorben und auch Irmgard May schied aus dem Team aus, 2020 verstarb sie. Der Bitte des Verlages, das Team zu erweitern, kamen wir gerne nach, wir luden vier uns bekannte Lehrerinnen zur Mitarbeit ein, die alle schon gerne mit *Tinto* gearbeitet hatten. Es waren Vanessa Bollenberg, Nele Granseyer, Karen Döbel-Gronau und Anke Müller-Vaupel.

Der starke Rückgang der JüL-Klassen war für den Verlag Grund, nicht erneut ein doppeltes Lehrwerk mit *Tinto blau* und *Tinto grün* zu erstellen. Für Nutzerschulen wurden die Werke weiter vorrätig gehalten. Nun sollten zwei aufeinander aufbauende Lehrwerke für Klasse 1 und Klasse 2 geschaffen werden: *Tinto 1* und *Tinto 2*. Damit sie nicht mit den früheren Ausgaben verwechselt werden konnten, wurde die Umschlagfarbe weiß gewählt.



#### ***Tinto 1*** **Erstlesebuch**

Rüdiger Urbanek / Linda Anders / Vanessa Bollenberg /  
Ursula Brinkmann / Nele Granseyer / Gabriele Müller  
Illustrationen: Eva Czerwenka  
Cornelsen, Berlin  
**2018**

Zu den Inhalten hatte der Verlag eine umfangreiche Befragung bei Tinto-Nutzerinnen und -nutzern durchgeführt. Sie ergab, dass die Verknüpfung des Werks mit dem Sachunterricht und die gewählten Themen als sehr sinnvoll erfahren wurden. Ebenso positiv wurden die Eingangsbilder zu jedem Kapitel bewertet. Die Zahl der Themen wurde auf Wunsch der Befragten auf zehn vermindert. Allerdings sollte ein Ergänzungskapitel „Feste im Jahr“ erhalten bleiben, ebenso das Buchstabenhaus mit den Tinto-Rap.

### Das Erstlesebuch

Als Idee aus dem Bildwörterbuch übernahmen wir die Anordnung von Einzelbildern mit ihren Bezeichnungen um die Eingangsbilder (Wimmelbilder) herum – zunächst nur die mit farbigen Artikelsymbolen versehen Nomen, blauer Punkt: **der** / roter Punkt: **die** / grüner Punkt: **das**. Im Band 2 finden sich dann auch Verben und Adjektive.

**Tinto 1.** Erstlesebuch, 4 und 5 (zum Vergleich siehe oben S. 7)



Die Tafel ist zum Whiteboard geworden (hier zugeklappt) und viele weitere Änderungen hat Frau Czerwenka berücksichtigt. Z. B. sind die in diesem Kapitel zu erfassenden Buchstaben mehrfach dargestellt. Ein weiteres Kind hat eine dunkle Hautfarbe. Ein Kind sitzt im Rollstuhl. Es gibt in dieser Klasse eine Integrationshelferin. Tinto zeigt auf vier Postern sozial sinnvolle Verhaltensweisen.

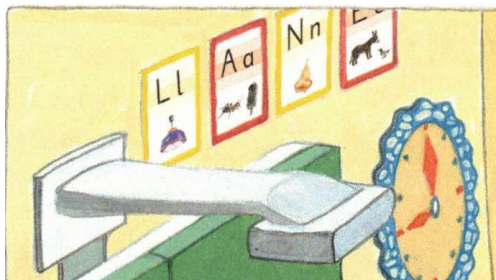
### Mehr Lehrgangselemente

Das neue Erstlesebuch unterschied sich angesichts der veränderten Gegebenheiten und Nachfragen aus der Praxis erheblich von den Vorläufern. Wir reagierten damit auch auf die von den Lehrkräften beobachteten zunehmende Unselbstständigkeit der Kinder, sowie auf die Zunahme von Lehrkräften, die nicht im Fach Deutsch ausgebildet worden waren. Eine stärkere Strukturierung und Stützung erschien sinnvoll.

Auf Vorschlag des Verlages sollte die **Buchstabenfolge** nicht mehr frei und an die individuelle Entwicklung der Kinder gebunden sein, sondern in der Progression vorgegeben werden. Allerdings nicht buchstabenweise, sondern mit Buchstabengruppen: In jedem Kapitel sollten vier bis sechs Grapheme als Gruppe eingeführt werden.

<b>Themen</b>	<b>Buchstabengruppen, jeweils mit Groß- und Kleinbuchstaben</b>
In der Schule	L A N E
Mein Schulweg	O M I T S
Im Herbst	F G B R Ei
Zu Hause	D H U P Ch
Hokuspokus	Z Au K -ie W Sch
Mein Körper	Ö -h Ä ck Ü
Im Frühling	-ng V J St Sp
Am Wasser	Eu -nk Pf -tz
Auf der Baustelle	Äu ß X Qu
Unterwegs	Y C
Feste im Jahr	-

Diese Buchstabenfolge bestimmte nicht nur den Aufbau des Basisbuches, sondern auch vom **Arbeitsheft Schreiben – Lesen** sowie den **Buchstabenkurs** mit den Heften A und B.





Zur **Buchstabengruppe**:

Die vier Buchstaben, die beim ersten Thema „In der Schule“ im Wimmelbild eingeführt werden (L, A, N, E), sind auf dem Bild mehrfach vertreten, z. B. hängen Buchstabenkarten links oben an der Wand.

Dem schon in den Vorgängerwerken realisierten Ansatz, Szenen aus dem Eingangsbild zur Grundlage der sich anschließenden Textseiten zu machen, blieben wir treu. Der Heterogenität der Schülerschaften wollten wir besonders Rechnung tragen und so traf es sich gut, dass vom Verlag der Vorschlag kam, für jede Textseite ein Leseangebot auf **drei Niveaustufen** zu schaffen. Die folgenden Lehrwerkseiten 30/31 können das Prinzip veranschaulichen:

**Tinto 1.** Erstlesebuch, 30 und 31: Leseangebot auf drei Niveaustufen

<p><b>Freunde</b></p> <p>Tim darf manchmal an Mamas Tablet*. Dann sendet er eine E-Mail® an Lena. Mama hilft.</p> <p>* spricht: Tablitt • spricht: Mel</p>  <p>30</p>	 <p>Hallo Lena, besuch mich doch morgen. Tinto hat Geburtstag! Kommst du? Bis dann! Tim</p> <p>So groß wie ein Baum &amp; So groß wie ein Baum, so stark wie ein Bär, so tief wie ein Fluss soll unsre Freundschaft sein. So weit wie das Meer, so hoch wie ein Haus, so hell wie ein Stern soll unsre Freundschaft sein.</p> <p>Rainhard Feuersträter</p>  <p>31</p>
---	--

S. 30:

Der einfachste Text - immer auf der linken Seite - nutzt nur die Buchstaben, die bis zu diesem Zeitpunkt eingeführt sind. Dieser Text ist in der so genannten „Silbenschrift“ dargestellt, die Silben im Wort sind farbig markiert

S. 31:

Rechts findet sich oben der Text, der weitgehend aus bekannten Buchstaben besteht. Der dritte Text ist in der Buchstabennutzung unbeschränkt. Das erlaubt auch den Einbezug literarischer Texte oder die Verwendung von Liedern, wie in diesem Fall, angezeigt durch den Notenschlüssel. Dieser schwierigste Text ist durch ein Katzenpfote gekennzeichnet. Diese Differenzierung nach oben erlaubt es Kindern mit schon umfassender Buchstabenkenntnis, ihre Kompetenzen zu nutzen.

## Weitere Materialien für Lehrgang und Differenzierung

Der **Buchstabenordner** für individualisiertes Lernen wurde neu aufgelegt. Auf der ersten Seite zu jedem Buchstaben wurde das Bild für die Lautgebärden aufgenommen. Die jeweils leere Seite, auf der die Kinder besonders kreativ sein sollten, wurde auf Bitten der Lehrkräfte durch eine Anbindeübung Wort – Bild ersetzt. Wie wenig offene Arbeitsformen noch geschätzt wurden, ließ sich an dem starken Rückgang der Verkaufszahlen ablesen.

Im **Arbeitsheft Schreiben – Lesen** griffen wir die Themen des Erstlesebuches auf. Auch dieses Heft orientierten wir nun an der oben beschriebenen Buchstabenprogression. Wir gestalteten in jedem Kapitel mindestens eine Leseseite, eine Seite mit Bezug zum Sachunterricht und eine Seite zum freien Schreiben. In der zweiten Hälfte begannen wir mit gezielten Übungen zur Rechtschreibung.



Die Auswahl der Wörter im Erstlesebuch und in den Arbeitsheften orientierte sich nicht nur an der Buchstabenfolge, sondern auch an einem vom Schulministerium Nordrhein-Westfalen vorgegebenen **Grundwortschatz**, der ab Schuljahr 2019/20 verbindlich werden sollte. Für die Genehmigung des Lehrwerks war dessen Berücksichtigung erforderlich.



Ein großer Teil der Medien, die für die Ausgabe von 2012 erarbeitet worden war, konnte weiter in Gebrauch bleiben, so z.B. der **Spielkoffer** und die **Schreiblehrgänge**, die nur leicht modifiziert wurden. Ursula Brinkmann, Gabriele Müller und ich schufen ergänzend einen Schreiblehrgang in **Grundschrift**, die seit 2011 als Ausgangs- und Entwicklungsschrift vorgeschlagen wurde. Ein solcher Lehrgang war zunehmend von den Lehrkräften gewünscht worden.

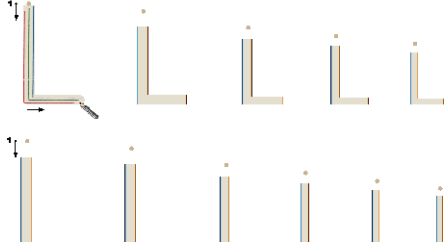
Parallel zum Basisbuch entwickelten Anke Müller-Vaupel, Karen Gronau, eine erfahrene Redakteurin und ich den **Buchstabenkurs**. Für jeden Buchstaben waren vier Seiten vorgesehen.



Fast alle von uns benutzten Formate sind in der Erstlesedidaktik seit Jahren bekannt. Lediglich die Übung mit der Pfote auf Seite 15 knüpfte noch an das freie Schreiben mit Hilfe der Anlauttabelle (Buchstabenhaus) an.

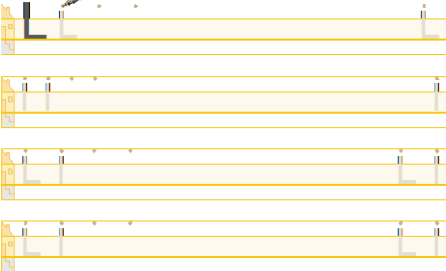
Auf der folgenden Seite sind die vier Seiten für den ersten zu erfassenden Buchstaben, das L, abgebildet. Dabei wird auch eine Beziehung zum Buchstabenhaus und zum Rap („L wie Lampe“) gestiftet – auch mit der Abbildung des entsprechenden phonomimischen Zeichens. Die Arbeitsaufträge werden durch Symbole dargestellt.


**L I**  



1  

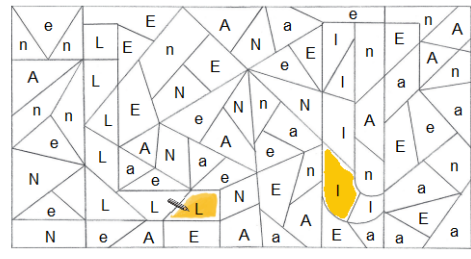




2  

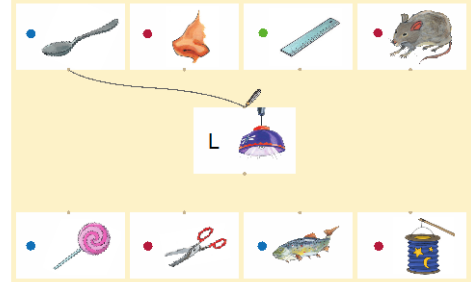



12  © L. L. mit dem Buchstaben L und I. Die Buchstaben L und I sind in der ersten Zeile des Buches zu finden. Die Buchstaben L und I sind in der ersten Zeile des Buches zu finden. Die Buchstaben L und I sind in der ersten Zeile des Buches zu finden.


3  






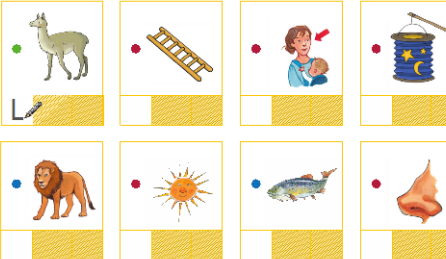
4  






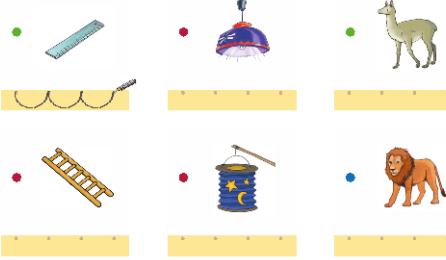
13  © L. L. mit dem Buchstaben L und I. Die Buchstaben L und I sind in der ersten Zeile des Buches zu finden. Die Buchstaben L und I sind in der ersten Zeile des Buches zu finden. Die Buchstaben L und I sind in der ersten Zeile des Buches zu finden.


**L I** 


5   



6   



14  © L. L. mit dem Buchstaben L und I. Die Buchstaben L und I sind in der ersten Zeile des Buches zu finden. Die Buchstaben L und I sind in der ersten Zeile des Buches zu finden. Die Buchstaben L und I sind in der ersten Zeile des Buches zu finden.

7   



8   



15  © L. L. mit dem Buchstaben L und I. Die Buchstaben L und I sind in der ersten Zeile des Buches zu finden. Die Buchstaben L und I sind in der ersten Zeile des Buches zu finden. Die Buchstaben L und I sind in der ersten Zeile des Buches zu finden.

### Differenzierung mit dem digitalen „Buchtaucher“

Digitale Angebote gestaltete der Verlag auch mit dem **Buchtaucher**, der nun mit der Ausgabe 2018 zum ersten Mal bei **Tinto** verwendet werden konnte. Es handelt sich dabei um eine App, die aus dem Internet kostenlos auf das Tablet oder das Handy geladen werden kann. Die Kinder halten ihr Tablet oder ihr Handy über eine Buchseite, das Gerät erkennt die Seite (selbst wenn sie auf dem Kopf erfasst wird) und bietet ein Zusatzprogramm an:

Auf den oben auf S. 29 dargestellten beiden Seiten wird der Lesetext rechts oben langsam vorgelesen und dabei das jeweils gelesene Wort hervorgehoben. Das Lied (Text mit Notenschlüssel) wird von einem Kinderchor vorgesungen, wobei zusätzlich ausgewählt werden kann, dass das jeweils gesungene Wort im Text markiert wird.

Zu manchen Seiten gibt es ein Angebot, das über den Text hinausweist. So wird zum Kapitel „Im Herbst“ ein kurzer Clip gezeigt, in dem eine Katze versucht, einen Igel aufzurollen; zum Kapitel „Im Frühling“ läuft ein Clip mit vier Phasen einer brütenden Amsel, ein Kind spricht dazu einen erklärenden Text.

Besonders wichtig erschien uns, dass die um die Wimmelbilder angeordneten Nomen mit ihren Bildern einzeln aufgerufen werden können. Die Kinder scrollen von Bild zu Bild, das zusammen mit dem Nomen und dem Artikelsymbol gezeigt wird. Sie werden von einer Sprecherin vorgesprochen und zwar so häufig, wie das Kind dies durch Antippen veranlasst.

Mit der gleichen Intention der Sprachförderung gab der Verlag alle Randbilder als kleine Wortkarten heraus. Sie können im Partnertraining eingesetzt werden. Mit Hilfe eines „Sprachstiftes“ können sich die Kinder Bild und rückseitiges Wort auch benennen lassen.



## Resümee: Zeitströmungen und Fibelentwicklung

Am Beispiel *Tinto* wird in dem kurzen Zeitraum von fünfzehn Jahren deutlich, wie die Gestaltung von Lehrwerken auch von den jeweiligen Zeitströmungen her bedingt ist.

Zu Anfang der 2000er Jahre verband ein didaktisch progressives Team den **individuellen eigenaktiven Schriftspracherwerb**, wie er didaktisch sich seit den 1980er Jahren etabliert hatte, mit den Möglichkeiten des Mediums Fibel mit Erstlesebuch und Begleitmaterialien (*Tinto* 2003).

**Jahrgangsübergreifende Eingangsklassen** waren im Laufe der 2000er Jahre eine neue Herausforderung, im Hauptabsatzland von *Tinto* zunächst verpflichtend für alle Grundschulen. Das Schreib-Lese-Lernkonzept von *Tinto* wurde 2005 dazu mit zwei parallelen Werken weiterentwickelt und mit entsprechenden Materialien für Klasse 2 verbunden: *Tinto* blau und *Tinto* grün. Sie konnten im Wechsel jahrgangsübergreifend genutzt werden (*Tinto* 2005/2012).

Als das schulpolitische Interesse am jahrgangsübergreifendem Lernen schwand und ohnehin Unterstützungen und Begleitungen fehlten, verringerte sich die Nachfrage. Ein neu bearbeitetes Werk sollte deshalb auf die Doppelung verzichten. Das führte aber nicht zum Rückgriff auf die Ursprungsfassung.

Denn in den 2010er Jahren war die öffentliche Debatte um die angeblich schlechter gewordenen Rechtschreibleistungen wieder aufgeflammt und brachte freiere Lernformen im Anfangsunterricht in Misskredit. Zudem führten Lehrermangel bei vermehrter Diversität der Kinder zu schwierigeren Unterrichtssituationen. Dies alles forcierte die Nachfrage nach **vorschreibend strukturierten Lernmaterialien**. Hinzu kam die Erwartung nach Einbezug **digitaler Medien**.

Angesichts dieser Gegebenheiten wurde die neue Generation des Fibelwerks mehr anleitungs- und lehrgangsorientiert ausgerichtet und mit digitalen Angeboten erweitert (*Tinto* 2018).

So wird am Beispiel der *Tinto*-Fibel in den **Jahressprüngen 2003 – 2005/2012 – 2018** deutlich, wie sich rasch ändernde Zeitströmungen zu ebenso raschen Anpassungen auf dem Schulmarkt führen. Denn auch hier gilt das Prinzip: Das Angebot folgt der Nachfrage.

## Literatur

Bartnitzky, Horst (2019): Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. Grundschulverband, Frankfurt a. M.

Bartnitzky, Horst (2019a): Sprachunterricht heute. 19. Aufl. Cornelsen, Berlin

Brinkmann, Erika (Hg.) (2015): Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Grundschulverband, Frankfurt a. M.

Brügelmann, H. (1983): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Faude, Konstanz

Brügelmann, Hans / Brinkmann, Erika (1998): Die Schrift erfinden. Libelle, Lengwil

Carle, Ursula / Metzen, Heinz (2014): Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Grundschulverband, Frankfurt a. M.

Müller, Klaus (Hg.) (1996): Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse. Luchterhand, Neuwied/Kriftel/Berlin

Reichen, J. (1982): Lesen durch Schreiben – wie Kinder selbstgesteuert Lesen lernen. Sabe, Zürich

Reichen, Jürgen (1998): Lesen und Schreiben von Anfang an? Nein!!! In: Balhorn, Heiko / Bartnitzky, Horst / Büchner, Inge / Speck-Hamdan, Angelika (Hg.) (1998): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Grundschulverband, Frankfurt a. M., 327 - 333

Urbanek, Rüdiger / Anders, Linda / Brinkmann, Ursula / Frickemeier, Doris / Mai, Irmgard / Müller, Gabriele (2004): Tinto. Handreichungen für den Unterricht mit Kopiervorlagen. 2. Auflage. Cornelsen, Berlin