



Lese-Info 3: Vom Wesen der Schrift

Bildungsland[®]
Hessen



Lese-Infos

Lese-Info 1:	Was ist Lesen?
Lese-Info 2:	Der Weg zum Lesen
Lese-Info 3:	Vom Wesen der Schrift
Lese-Info 4:	Lesen und Schreiben gehören zusammen
Lese-Info 5:	Vorlesen? Vorlesen!
Lese-Info 6:	Diagnose der Lesekompetenz Lernbeobachtungen und Tests
Lese-Info 7:	Was kommt nach der Fibel? Weiterführendes Lesen in der Grundschule
Lese-Info 8:	Deutsch als Zweitsprache Lesenlernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit
Lese-Info 9:	Zusammenarbeit mit Eltern
Lese-Info 10:	Schulbibliothek: LESEN & MEHR

Impressum

Herausgeber:	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 10 65185 Wiesbaden Telefon: 0611-368-0 E-Mail: pressestelle@hkm.hessen.de Internet: www.kultusministerium.hessen.de
Verantwortlich:	Tatjana Schruttko
Autorin:	Regine Ahrens-Drath
Redaktion:	Christine Lauckhardt, Wiltrud Lortz, Anke Mehl, Cosima Schubert, Susanne Wittlich
Gestaltung:	Muhr, Design und Werbung, Wiesbaden www.muhr-partner.com
Druck:	Dinges & Frick GmbH Greifstraße 4 65199 Wiesbaden
Hinweis:	Als Online-Fassung finden Sie diese Publikation auch auf den Internetseiten des Hessischen Kultusministeriums unter www.kultusministerium.hessen.de
1. Auflage:	Dezember 2007

„Das Schreiben konstruiert das Denken neu.“

(Walter Ong)

Jemand fragt ein kleines Kind:
„Hätte man die Sonne auch ‚Mond‘ und den
Mond auch ‚Sonne‘ nennen können?“
„Nein“, sagt das Kind.
„Und warum nicht?“
„Weil die Sonne heller scheint als der Mond.“

Inhalt

1. Einführung

2. Mündlichkeit und Schriftlichkeit

3. Unterschiedliche Schriftsysteme

4. Unser Schriftsystem

5. Lesenlernen im Anfangsunterricht

6. Beispiele aus der Praxis

7. Literaturempfehlungen

Einführung

Sprache als Mittel differenzierter Verständigung zu gebrauchen, ist eine wesentliche Fähigkeit des Menschen und unterscheidet ihn von den Tieren.

In der langen Geschichte der Menschheit entwickelte sich auch die menschliche Sprache erst nach und nach. Entsprechend vage sind die Angaben über den Zeitpunkt eines ersten differenzierten Sprachgebrauchs. Sie schwanken zwischen 40.000 bis 70.000 Jahren vor unserer Zeit. Fest steht aber, dass die Verwendung schriftlicher Aufzeichnungen nur einen Bruchteil dieser Zeitspanne ausmacht.

Sprachen können durchaus ohne Schrift bestehen, umgekehrt gibt es aber keine Schrift ohne Sprache. Auch heute noch existieren Sprachgemeinschaften ohne Schrift auf der Erde. Man geht davon aus, dass seit etwa 5.000 Jahren Schriften nachweisbar sind, unabhängig voneinander in verschiedenen Kulturkreisen (Nahe Osten, China, Mittelamerika).



2.

Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Nicht nur menschengeschichtlich geht die mündliche Sprache der Schriftsprache voraus, auch im Leben eines jeden Individuums reproduziert sich diese Abfolge. Das Kind lernt zunächst sprechen, bevor es die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben erwirbt. Auch hier ist die mündliche Sprache der schriftlichen vorgeordnet. Angesichts dessen herrschte über lange Zeit die Auffassung, Schriftsprache sei nichts anderes als ein Instrument zum Abbilden und Konservieren der eigentlichen, der mündlichen Sprache. Die Funktion schriftlicher Aufzeichnungen bestünde demnach nur in dem Vorteil, Informationen dauerhaft zu fixieren, die sonst verloren gehen würden. Die Eigenschaft der Botschaft wäre bis auf die Unterschiedlichkeit des Mediums (flüchtiger Schall gegenüber dauerhaften Schriftträgern) nicht verändert.

Heute ist man der Ansicht, dass Schrift und Schriftlichkeit besondere Eigenschaften aufweisen, die Sprache und gedankliche Prozesse ausdrücken können, wie es Mündlichkeit nicht vermag. Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler haben am Beispiel des Vergleichs ganzer Sprachgemeinschaften (Ong 1987) oder einzelner Sprecherinnen und Sprecher (z.B. Lurija in der Sowjetunion) deutlich gemacht, dass erst die Kenntnis und der Gebrauch von Schrift für Individuen und Gesellschaften umfassende Möglichkeiten kategorialen Denkens und damit die unverzichtbaren Voraussetzungen für Wissenschaft und Technik unseres modernen Lebens bieten.

Der gemeinsam erlebte Kontext der Kommunizierenden, wie er in der Mündlichkeit besteht, kann in der Schriftlichkeit aufgehoben werden. Das erfordert aber eine so ausgeprägte Abstraktion und Kompaktheit sprachlichen Ausdrucks, dass schriftliche Sprache nicht nur als Abbildung von Mündlichkeit verstanden werden kann.

Seit Mitte der 80er Jahre wird demzufolge neben der medialen Dimension von Sprache, die nur zwei entgegengesetzte Erscheinungsformen zulässt (entweder mündlich oder schriftlich), der konzeptionellen Dimension große Aufmerksamkeit geschenkt, die sich in graduellen Abstufungen realisiert, je nachdem, wie sehr eine sprachliche Äußerung den Merkmalen von Mündlichkeit oder Schriftlichkeit entspricht. Diese Merkmale sind in der folgenden Tabelle zusammengestellt:

Mündlichkeit	Schriftlichkeit
dialogisch, interaktiv	monologisch
<ul style="list-style-type: none"> ■ Vertrautheit der Partnerinnen und Partner ■ Kontext mitgegeben, da face-to-face-Interaktion 	<ul style="list-style-type: none"> ■ häufig Fremdheit der Partner ■ Kontext muss entfaltet werden, da raumzeitliche Trennung
Informell, z. B. <ul style="list-style-type: none"> ■ unbetonte Silben verschluckend ■ individuelle Aussprache und Artikulation ■ Dialekt 	Normativ, z. B. <ul style="list-style-type: none"> ■ alle sprachlichen Elemente geschrieben ■ orthografische Regeln ■ Satzbau, Wortwahl vollständig korrekt
flüchtig	dauerhaft
spontan, sprunghaft	reflektiert, geplant, eventuell überarbeitet
wiederholend, bruchstückhaft	kompakt, konzentriert
vorläufig	endgültig
Betonung durch Stimmführung und außersprachliche Gesten	Betonung nur durch besondere Zeichen im Druck

Gemäß der Trennung von medialer und konzeptioneller Dimension kann ein Schriftstück durchaus die Merkmale konzeptioneller Mündlichkeit aufweisen. Das gilt für manche Briefe, Notizen, die die Schreiberin bzw. der Schreiber für sich selbst macht, oder auch E-Mails, die rasch aufgeschrieben werden. Umgekehrt können auch mündliche Äußerungen konzeptionell schriftlichen Charakter tragen, etwa Predigten, Vorträge usw.

Dieser Blick auf Sprache hat auch didaktische Konsequenzen: Es geht beim Lesen und Schreiben nicht nur um die einfache Aneignung einer technischen Fertigkeit, von einem Medium in ein anderes zu übersetzen, sondern darum, didaktisch auf die komplexen Anforderungen beim Lesen und Schreiben schriftlicher Texte zu reagieren. In diesem erweiterten Verständnis von Schriftlichkeit stellt sich für Lehrkräfte die Aufgabe, Schreiben als einen Prozess zu vermitteln, als einen Ablauf von Arbeitsphasen, vom ersten Ideen-Finden über Planen, Formulieren und Überarbeiten von Entwürfen bis zum endgültigen Text. Beim Lesen gilt es entsprechend umgekehrt, die Kompaktheit und Komplexität von Texten in einem Prozess des Verstehens sukzessive aufzuschließen und zu begreifen.



Unterschiedliche Schriftsysteme

Die zahlreichen Sprachen und Sprachfamilien auf der Erde haben unterschiedliche Schriftsysteme entwickelt, die teilweise heute noch nebeneinander bestehen. Grundsätzlich unterscheidet man sie in solche, die unabhängig von der Lautsprache gebildet sind, und solche, die sich an der Lautgestalt der jeweiligen Sprache ausrichten.

Historische Entwicklung

Die Anfänge von schriftlichen Aufzeichnungen vor etwa 5.000 Jahren dienten vor allem dem Zweck der Buchführung, um Verteilung, Besitz und die Aufbewahrung materieller Güter festzuhalten. Handelsbeziehungen, Anwachsen der Bevölkerung, gesellschaftliche Arbeitsteilung und Herrschaftsverhältnisse, die mit Abgabepflichten verbunden waren, machten dauerhafte Aufzeichnungen erforderlich. Den Ursprung unserer eurasischen Schriftkultur entdeckte man im Zweistromland zwischen Euphrat und Tigris. Die kleinen Ton-Zählsteine der Sumerer, die zunächst tatsächlich jeweils einem Krug, einem Sack oder einem Stück Vieh entsprachen, wurden durch bildliche Darstellungen ersetzt. Diese entwickelten sich im Laufe der Zeit weiter zu abstrakteren Symbolen, etwa Strichen oder unterschiedlichen keilförmigen Eindrücken auf Tontafeln als Schriftträger. Solche Schriftzeichen, die nicht mehr unmittelbar verständlich sind, sondern verabredete Zeichen für etwas konkret Gemeintes, werden als logographische Schrift bezeichnet. Die sumerische Keilschrift war noch viele Jahrhunderte als Schriftsprache in Gebrauch, obwohl sie als Sprechsprache schon lange von anderen Sprachen abgelöst worden war.


Eine grundlegende Veränderung fand statt, als nach und nach Zeichen der sumerischen Keilschrift für einzelne Silben, also erstmals lautliche Einheiten der aktuellen Sprache, eingesetzt wurden. Es handelte sich zunächst nur um einsilbige Wörter, später wurden diese Silben auch auf andere mehrsilbige Wörter übertragen (Rebus-Prinzip). Auch eine andere Schrift, die auf den ersten Blick wie eine reine Bilderschrift erscheint, die ägyptische Hieroglyphenschrift, ist ein Mischsystem, in diesem Fall aus direkten bildlichen Abbildungen und lautabhängigen Zeichen.

Den großen Durchbruch in der Schriftgeschichte erzielten schließlich die so genannten Alphabetschriften, die sich als außerordentlich ökonomisch und flexibel erwiesen haben. Zum Vergleich: Das Chinesische, eine logographische Schrift, hat 40.000 Zeichen, von denen allerdings nur wenige Tausend im alltäglichen Gebrauch sind. Für jedes Wort muss ein besonderes Zeichen gelernt werden.¹ Die japanische Katakana ist eine Silbenschrift und umfasst etwa 75 Zeichen. Alphabetschriften kommen dagegen mit 20 bis 30 Zeichen aus, was für Schriftlernerinnen und -lerner zunächst eine außerordentliche Erleichterung bedeutet.

¹ In China gibt es sehr verschiedene Regionalsprachen, deren Sprecherinnen und Sprecher sich untereinander nicht verstehen können. Die chinesische Schrift ermöglicht es, sich trotzdem zu verständigen, da die Zeichen bei unterschiedlicher lautlicher Realisierung direkten Bezug zur Bedeutung aufweisen.

Systematische Unterschiede

a) nicht lautgebundene Schriften

Schriftart	Beschreibung	Beispiele
Piktographische Schriften (Bilderschriften)	Als Vorläufer von echten Schriften sind sie direkte Abbildungen von Dingen oder Sachverhalten. Sie sind kommunikativ voll einsetzbar, nicht an eine bestimmte Sprache gebunden. Die Symbole müssen eindeutig und einfach sein. Jeder „Leser“ bzw. jede „Leserin“ realisiert sie lautlich auf seine bzw. ihre individuelle Weise.	
Logographische Schriften	Zeichen beziehen sich auf festgelegte Bedeutungseinheiten, Sie sind nicht mehr unmittelbar verständlich. Sie sind nicht an eine bestimmte Sprache gebunden, oft international gebräuchlich. Alle Leserinnen und Leser einer Nationalsprache realisieren sie lautlich in gleicher Weise.	<p>Chinesische Schrift Arabische Zahlen Interpunktionszeichen</p> <p>Sonderzeichen: @ % & § _ _</p> <p>Mathematische Symbole: + - =</p>

b) phonographische (lautgebundene) Schriften

Schriftart	Beschreibung	Beispiele
Rebusschrift	Übergang zum Lautsystem: Anwendung der logographischen oder Bilderzeichen auf lautlich festgelegte Einheiten.	Teile der ägyptischen Hieroglyphen 4 U = „for you“
Silbenschrift	Jedes Zeichen entspricht einer gesprochenen Silbe, meistens in der Verbindung Konsonant-Vokal.	Japanische Katakana-Schrift mit 75 Zeichen
Buchstabenschriften: a) Konsonantenschrift b) Alphabetschrift	Einzellaute (Phoneme) entsprechen Buchstabenzeichen (Graphemen). Bis zur Entstehung des griechischen Alphabets (ca. 1.000 v. Chr.) wurden nur Konsonanten geschrieben. Die Griechen verschrifteten erstmals auch Vokale. Dieses Prinzip wurde von den Römern für die lateinische Schrift übernommen.	a) Hebräisch, Arabisch: Schreibrichtung von rechts nach links b) Griechisch und alle Schriften mit lateinischen oder kyrillischen Buchstaben: Schreibrichtung von links nach rechts

4.

Unser Schriftsystem

Wir benutzen in unserer Schrift neben den Buchstaben auch eine Reihe von logographischen Zeichen, z.B. die Zahlen. Seit etwa 60 Jahren wird das Deutsche grundsätzlich mit lateinischen Buchstaben geschrieben. In der Antike bestand die lateinische Schrift nur aus Großbuchstaben, im Mittelalter wurde sie durch die karolingischen Minuskeln (Kleinbuchstaben) ergänzt, außerdem wurden einige Zeichen an unsere deutsche Sprache angepasst (z.B. die Unterscheidung zwischen <U> und <V> und die neuen Buchstaben <W> und <K>). Zählt man Groß- und Kleinbuchstaben zusammen und fügt noch <ß> und die Umlautschreibungen hinzu, kommt man heute im Deutschen auf etwa 60 Buchstabenzeichen.

Die Beziehung zwischen Buchstaben und Lauten (Graphem-Phonem-Korrespondenz)

Das Prinzip der alphabetischen Schriften besteht in der Korrespondenz der einzelnen Phoneme mit Graphemen². Dieses Prinzip ermöglicht es, unendlich viele Wörter mit verhältnismäßig wenigen Zeichen zu schreiben. Im Idealfall wäre das Verhältnis zwischen Lauten und Buchstaben 1:1. Die deutsche Sprache hat etwa 40 Phoneme, unsere Schrift besteht aber nur aus 26 Buchstaben. So ergibt sich die Notwendigkeit besonderer Regelungen bei der Zuordnung. Ein Buchstabe kann zwangsläufig nicht in jedem Fall nur einen einzigen Laut repräsentieren. Umgekehrt kommt es aber auch vor, dass gleiche Laute mit unterschiedlichen Buchstaben geschrieben werden.

- Zum Beispiel wird das Phonem /f/ sowohl durch das Buchstabenzeichen <f> wie in „Fisch“ als auch durch <v> repräsentiert wie in „Vater“. Das Phonem /v/ wird in „Vase“ ebenfalls durch <v> verschriftet, andererseits aber auch durch <w> wie in „Wasser“.
- Dreifach ist die lautliche Realisierung des Buchstabens <e>. Er steht für /e:/ wie in „beten“, für /ɛ/ wie in „Hemd“ und für /ə/ wie in „Tante“.
- Manche Phoneme werden durch Buchstabengruppen dargestellt, z.B. /ʃ/ als <sch> in „Schwein“{ʃvain}, „Schleim“{ʃlaim} oder „Schrei“{ʃrai}. Beim Wort „Stein“{ʃtain} oder „Speise“{ʃpaizə} entfällt der Trigraph aber.

Das alphabetische Schriftsystem, das zunächst durch seine geringe Anzahl von Zeichen besticht, entpuppt sich als ein außerordentlich kompliziertes System, das den Umgang mit Zeichen auf höchst abstrakter Stufe erfordert. Folgende Schwierigkeiten müssen beim Aufschreiben von Wörtern und Sätzen bewältigt werden:

² Phoneme und Grapheme sind systematische Einheiten der Sprache und nicht auf die einzelne Sprecherin bzw. Sprecher oder die einzelne Schreiberin bzw. Schreiber bezogen. Phoneme sind als Laute bedeutungsunterscheidend, Grapheme in der Schrift. Man gewinnt sie durch die so genannte Minimalpaaranalyse: Wenn sich zwei Wörter nur in einem Element unterscheiden und dadurch verschiedene Bedeutung haben, handelt es sich bei den unterscheidenden Elementen um zwei eigene Phoneme bzw. Grapheme. Zungenspitzen-r und Zäpfchen-r sind z.B. nur ein Phonem im Deutschen, obwohl sie sich sehr unterschiedlich anhören.

1. Jeder Mensch artikuliert anders, bedingt durch individuelle Stimmhöhe, körperliche Voraussetzungen, Temperament usw. Beim Schreiben muss ausgehend von der Vielfalt der Unterschiede hin zur lautlichen Idealgestalt abstrahiert werden.
2. Regionale Dialekte bilden häufig von der Standardsprache abweichende Sprachformen aus. Die Schreiberin bzw. der Schreiber muss die Umformung in die Standardsprache beherrschen, denn auf ihrer Grundlage wird geschrieben.
3. Auch bei absolut korrekter Aussprache klingt dasselbe Phonem in unterschiedlicher Lautumgebung verschieden, beispielsweise /r/ in „richtig“, „mir“ oder „Fahrzeug“.
4. Einzelne Phoneme verschmelzen häufig miteinander und können nur noch über systematisches Wissen, nicht aber akustisch erkannt werden (Beispiel sehen={ze: ən}).
5. Die deutsche Orthografie unterliegt besonderen Regeln, die die Graphem-Phonem-Korrespondenz überlagern. Diese Regeln entspringen bestimmten Prinzipien, die für unsere Sprache typisch sind und teilweise grammatische oder bedeutungsbezogene Aspekte in den Vordergrund rücken.³

Für Lehrkräfte im Anfangsunterricht ist ein fundiertes Wissen über die Lautgestalt unserer Sprache von großer Bedeutung. Sie müssen sich freimachen vom Schriftbild der Wörter, wenn es nur um den Klang geht. „Bett“ und „Beet“ unterscheiden sich eben nur in einem einzigen Laut in der Mitte, in „Kind“ hört man am Ende tatsächlich ein {t} und kein {d}, auch wenn man das Wort in seiner geschriebenen Form deutlich vor sich sieht. Es ist nicht einfach, dieses orthografische Wissen zu ignorieren, aber es ist nötig. Nur so kann man verstehen, auf welcher Grundlage sich Kinder im ersten Schuljahr vor dem Schriftspracherwerb der Phoneme und Phonemfolgen in Wörtern vergewissern.

Kleine Übung

Wie viele Laute haben folgende Wörter?

„Tasche“

„Teekanne“

„Zoo“

Versuchen Sie, diese Wörter einmal mit den Zeichen der internationalen Lautschrift zu schreiben! Sie finden sie vorne in den gängigen Rechtschreib-Wörterbüchern.⁴

³ Etwa 70% der Wörter des deutschen Gebrauchswortschatzes werden lauttreu geschrieben, unterliegen damit aber noch den Schwierigkeiten der Punkte 1-4 oben. Das wichtigste **orthografische** Prinzip daneben ist das **morphematische** (Stammschreibung), das z.B. trotz Auslautverhärtung beim Sprechen zur Beibehaltung der Schreibung stimmhafter Konsonanten führt (Weg, Kind, lieb). Dazu kommen das **grammatische** Prinzip, das z.B. die Groß- und Kleinschreibung regelt, das historische Prinzip, das u.a. für die <ie>-Schreibung verantwortlich ist, das **ästhetische** Prinzip, das verbietet, dass „See“ nur mit einem <e> geschrieben wird wie beispielsweise „Esel“ und schließlich das **semantische** Prinzip, das dazu führt, dass gleich lautende Wörter in vielen Fällen unterschiedlich geschrieben werden, um sie zu unterscheiden („Wal“ vs. „Wahl“).

⁴ Anzahl der Laute: Tasche (4) {taS●ə}, Teekanne (6) {te:kanə}, Zoo (2) {tso:}

Vorteile orthografischer Regelungen

Bisher war nur vom Schreiben die Rede. Es scheint, als ob die Orthografie nur eine Bedeutung für die Schreiberin und den Schreiber hätte. Für diese kann sie in der Tat eine besondere Mühe bedeuten. Dieser Aufwand kommt aber den Lesenden zu Gute. Denn sie können sich in einem orthografisch korrekt geschriebenen Text wesentlich schneller orientieren, als wenn die Wörter nur nach dem Klang geschrieben wären. Der folgende Text zeigt, was gemeint ist:

*eswäreschwirichsoschnelzulesenwiwiresnormaltunwenwiraufdischstrukturhilfen
derortografiferzichtenmüsten
wirmüstennemlicheslautlesen
manmusauchbedenkendasdimeistenmenschenfilmerlesenalsschreiben
sichalsodarüberfreuenkönen dassidensörwiderortografifürleserinanspruchnemenkönen⁵*

Anwendung und Beherrschung orthografischer Regeln verbessern die Lesegeschwindigkeit. Das ist ein wichtiger Effekt, denn es wird allgemein viel mehr gelesen als geschrieben. Umgekehrt führen Übung und Erfahrung im Lesen zu einer Ausbildung orthografischer Sensibilität, helfen also beim Erlernen der Rechtschreibung (vgl. das Modell des Schriftspracherwerbs im Lese-Info 2).



⁵ Es wäre schwierig, so schnell zu lesen, wie wir es normal tun, wenn wir auf die Strukturhilfen der Orthografie verzichten müssten. Wir müssten nämlich alles laut lesen. Man muss auch bedenken, dass die meisten Menschen viel mehr lesen als schreiben, sich also darüber freuen können, dass sie den Service der Orthografie für Leserinnen und Leser in Anspruch nehmen können.



Lesenlernen im Anfangsunterricht

Zum erfolgreichen Erwerb der Schriftsprache bedarf es eines komplexen Bündels von Fähigkeiten und Kompetenzen, auch Teilleistungen genannt, die in ihrem Zusammenspiel gewährleisten, dass das Kind die Anforderungen des Lesens und Schreibens erfüllen kann. Dabei geht es neben den physiologisch-organischen Voraussetzungen um psychologische Grundbedingungen der Lernmotivation und Konzentrationsfähigkeit, um feinmotorische Fertigkeiten beim Schreiben, auch um eine differenzierte visuelle Perzeptionsfähigkeit, die zur Unterscheidung der Buchstabenzeichen unbedingt erforderlich ist.

Phonologische Bewusstheit

Besondere Bedeutung, so heben es Fachleute heute hervor, hat in diesem komplexen Bündel die Fähigkeit eines Kindes, die lautliche Gestalt der Sprache von ihrer Bedeutung zu trennen und gesondert in den Blick zu nehmen. Hierbei handelt es sich um die so genannte phonologische Bewusstheit. Sie ist der Schlüssel zum Begreifen des alphabetischen Systems unserer Schrift. Um diesen Schritt zu vollziehen, muss das Kind Laute, die für sich allein keine Bedeutung tragen, in seiner Vorstellung einzeln isolieren und damit operieren können. Zunächst ist es die Wahrnehmung von Silben und Reimen als diskrete Lautelemente. Silben sind auditiv gut wahrnehmbar, weil sie als akustische Einheiten mit einem eigenen vokalischen Schallhöhepunkt jeweils deutlich voneinander abgegrenzt sind. Kreisspiele, Kniereiterspiele, Abzählreime und andere kindliche Sprach-Bewegungsspiele basieren auf dieser natürlichen Wahrnehmung von Silben und Reimen. Dieser Teil der phonologischen Bewusstheit wird in der normalen kindlichen Sprachentwicklung auf natürliche Weise erworben. Man nennt ihn die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne. Mit dem Schulbeginn ist nun die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne gefordert, nämlich das Wahrnehmen der Einzellaute (Phoneme). Sie lassen sich wesentlich schwerer identifizieren. Diese Fähigkeit ist aber für das Lesen- und Schreibenlernen unumgänglich. Empirische Untersuchungen in verschiedenen Ländern haben festgestellt, dass es eine positive Korrelation zwischen der Phonembewusstheit und den späteren Schulerfolgen im Lesen und Schreiben gibt. Immer häufiger werden inzwischen Tests zur phonologischen Bewusstheit als Screeningverfahren noch vor dem Beginn des Erstlese- und Schreibunterrichts durchgeführt.⁶

Auf Defizite kann so mit besonderer Förderung frühzeitig reagiert werden. Phonologische Übungs- und Trainingsprogramme vermitteln auf spielerische Weise den Kindern das nötige Wissen⁷. Die darin enthaltenen Aufgaben lösen die meisten Kinder mit großem Vergnügen, so dass die Spiele nicht nur von den

⁶ Der bekannteste Test dieser Art ist von Jansen, H. / Mannhaupt, G. & Skowronek, H.: Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Göttingen 1999: Hogrefe

⁷ Küspert, Petra / Schneider, Wolfgang: Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Göttingen 1999: Vandenhoeck und Ruprecht Martschinke, Sabine / Kirschhock, Eva-Maria & Frank, Angela: Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Der Rundgang durch Hörhausen. Donauwörth 2002: Auer

Kindern mit Schwierigkeiten, sondern von allen im Kindergarten oder im ersten Schuljahr gern durchgeführt werden. Die Aufgaben bestehen aus einem systematischen Aufbau von Hör- und Sprechübungen, die oft in Verbindung mit einer Spielhandlung, einem Gedicht, einer Geschichte oder Bildmaterial präsentiert werden.

Welches sind nun die einzelnen Teilkompetenzen der phonologischen Bewusstheit, die in einem Test überprüft und gezielt geübt werden sollten, um den Schriftspracherwerb zu unterstützen?

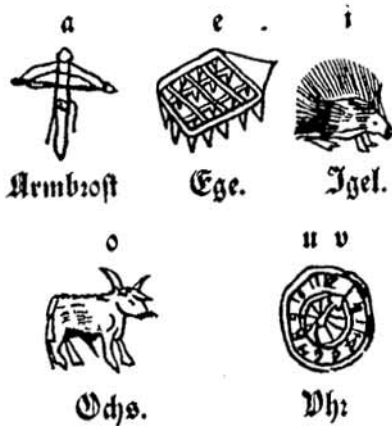
Teilkompetenzen der phonologischen Bewusstheit	Aufgaben/didaktische Kommentare	Beispiele für Übungen
Längere Wörter beim Sprechen in Silben segmentieren	Lange Wörter sollen silbisch getrennt artikuliert werden. <i>Ei-sen-bahn-ab-teil</i>	„Wir bewegen uns wie die Roboter und sprechen in der Robotersprache.“
Reimen	Das Kind entscheidet, ob sich zwei vorgesprochene Wörter reimen oder nicht. Es soll dann selbst Reimwörter finden. Es werden bewusst auch Beispiele verwendet, die inhaltlich nah beieinander liegen, sich aber nicht reimen: <i>Wald-Feld</i> .	„Wir reimen ein Gedicht. Ihr sollt immer sagen, ob das Wort passt oder wie es weitergeht.“ <i>Eine Katze hat'ne ... (Tatze).</i> Ich habe einen Schwamm, zum Kämmen einen ... <i>(Kamm).</i>
Nachsprechen von Pseudowörtern, genaues Artikulieren ohne Sinnstütze	Unsinnwörter sollen nach einmaligem Hören exakt nachgesprochen werden. <i>Schlauser, kelstern, Krolami</i>	„Wir denken uns eine neue Sprache für die Menschen auf einem fernen Planeten aus.“
Nachsprechen von Sätzen, Wortbewusstheit bei betonten und unbetonten Anfangswörtern	Wenn nach dem ersten Wort eines Satzes gefragt wird, wird nicht nur die Gedächtnisspanne überprüft, sondern auch, ob das Kind schon einen Begriff vom Wort als sprachliche Einheit hat. <i>Ein Junge läuft über den Spielplatz.</i>	„Wir sprechen kurze und lange Sätze. Für jedes Wort legen wir einen Bauklotz. Wiederholt bitte das erste Wort.“

Teilkompetenzen der phonologischen Bewusstheit	Aufgaben/didaktische Kommentare	Beispiele für Übungen
Wörter aus einzelnen Lautelementen zusammenfügen	Das Kind soll aus isoliert vorgesprochenen Silben oder Einzellaute ein sinnvolles Wort zusammensetzen. <i>Un-ter-ho-se, B-a-ch, H-e-m-d</i>	„Ich erzähle dir die Geschichte von einem Kobold, dem man helfen muss, die Wörter zusammenzusetzen.“
Anfangslaute erkennen	Das Kind soll selbst Wörter mit einem vorgegebenen Anfangslaut nennen oder entscheiden, ob ein Wort mit einem bestimmten Laut beginnt. „Beginnt <i>Mutter</i> mit /m/? Beginnt <i>Oma</i> mit /m/ ?“	„Wir sind heute im ‚M-Land‘ und suchen Wörter, die mit /m/ beginnen. Manche Wörter, die ich sage, gehören aber nicht dazu.“
Einzellaute erkennen und unterscheiden (Anlaute, Endlaute, Mittellaute)	Das Kind zeigt auf Bilder, die die vorgesprochenen Wörter darstellen. Es spricht dazu selbst das jeweilige Wort. <i>Kopf-Topf, Kirsche-Kirche, Schaf-Schal</i>	„Wir hören und sprechen ganz genau. Du zeigst das Bild und sagst mir noch einmal das Wort dazu.“
Phoneme lokalisieren	„Vorne - Mitte - Ende?“ Das Kind soll bei vorgesprochenen Wörtern oder Bildmaterial entscheiden, wo es den vorgegebenen Laut hört - eine sehr schwierige Aufgabe! <i>Eltern, Leiter, Amsel</i>	„Wo hören wir das /l/?“

Leselehrmethoden

Die Geschichte der deutschen Erstlesedidaktik beginnt in Folge der Erfindung des Buchdrucks und eines breiteren Interesses an einer Alphabetisierung des Volkes im 16. Jahrhundert. Zunächst waren so genannte **Buchstabiermethoden** verbreitet, bei denen die einzelnen Buchstabennamen (A, Be, Ce, De, E, Ef usw.) auswendig gelernt werden mussten. Das Zusammenfügen der Laute erwies sich als schwierig, weil Buchstabennamen eben nicht dem Lautwert der Buchstaben entsprechen⁸. Auf Grund dieser Einsicht veröffentlichte Valentin Ickelsamer 1527 seine Schrift „Die rechte weis auf kürztist lesen zu lernen“, die im Gegensatz zur Buchstabiermethode ein Buchstabenlernen auf der Basis des reinen Lautierens propagierte. Bereits 1533 stellte Peter Jordan eine **Lautiermethode** vor, die man als klassische Anlautmethode bezeichnen kann, so wie wir sie heute kennen.

Die Fünff Stimmende oder Lautbuchstaben.



Peter Jordan: Leyenschul 1533⁹

In den folgenden Jahrhunderten entbrannte immer wieder ein erbitterter Methodenstreit um die richtige Didaktik des Erstleseunterrichts. Grundsätzlich standen sich die Verfechter der **lautsynthetischen** und der **ganzheitlichen Verfahren** gegenüber. Die Synthetiker führten das Wesen unserer alphabetischen Schrift als Argument ins Feld, ihr Problem war nur der relativ lange Weg vom Einzellaute zu Wörtern und Sätzen, die Sinn ergeben. Die Technik des Lesens stand im Vordergrund.

Die **Ganzwort- oder Ganzsatzverfahren** wurden mit der Behauptung gerechtfertigt, dass Kinder ganzheitlich und inhaltsbezogen lernen und wahrnehmen. Deshalb wurde die Bedeutung des Geschriebenen in ganzen Wörtern oder sogar Sätzen als Ausgangspunkt an den Anfang des Lesenlernens gesetzt. Das Problem bestand hier nach langem Auswendiglernen zahlreicher Fibeltexte in der Gewinnung des Einzellauts bzw. des Einzelzeichens.

Keiner der beiden Ansätze stellte sich im Verlauf der Jahre als der eindeutig überzeugende heraus. Schließlich wurde ein Kompromiss gefunden, indem man beide in **methodenintegrierten Verfahren** kombinierte:

Ausgehend von so genannten „Schlüsselwörtern“, die als Ganzes vorgestellt werden, wird in kurzer Zeit mit der Analyse begonnen. So stehen sehr bald auch Einzellaute zur Verfügung, die in verschiedenen Kombinationen zusammengesetzt neue Wörter ergeben können.

⁸Noch heute müssen Eltern manchmal darauf hingewiesen werden, dass sie ihre Kinder nur verwirren, wenn sie „Be“ und „Er“ sagen, statt die Buchstaben zu lautieren, wie es in der Schule üblich ist.

⁹Jordan, Peter: Leyenschul. In: Fechner, Heinrich (Hrsg.): Vier seltene Schriften des sechzehnten Jahrhunderts. Hildesheim. New York 1972: Georg Olms Verlag. o. S.

So erhoffte man sich, Vor- und Nachteile der beiden Ansätze ausgleichen zu können. Dieses Verfahren ist auch heute bei vielen Fibeln üblich.

Letztendlich muss jede Leselehrmethode eine Verbindung schaffen zwischen der prinzipiellen Linearität einzelner Zeichen in unserer Schrift (Sequenzprinzip) und dem simultanen Verarbeiten größerer Einheiten als Zugriff, der von Sprach- und Weltwissen bestimmt wird, also Faktoren, die außerhalb des Bereichs der 26 Buchstabenzeichen liegen.



Lehrerinnen und Lehrer in mehrsprachigen Klassen sollten die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen anderer Muttersprachen suchen, um Aspekte aus deren Sprachen kennenzulernen, die das Lesen und Schreiben beeinflussen.

© Brinkmann, Erika / Brügelmann, Hans: *Ideen-Kiste 1, Schrift-Sprache*. Seelze-Velber: 2000: Verlag für pädagogische Medien GmbH

Wichtige Impulse erfuh die Diskussion in den letzten Jahren durch zwei neue Konzeptionen, zum einen durch den **Spracherfahrungsansatz** und die Methode **„Lesen durch Schreiben“**.¹⁰

Der Spracherfahrungsansatz propagiert ein individualisiertes, offenes Lehr- und Lernkonzept, in dem von der Lehrkraft durch gezielte Angebote Einsichten in die Struktur der Schrift bei den Lernenden herausgefordert werden. Dabei gelten folgende Prinzipien:

- Schrift ist Medium der Kommunikation.
- Das Kind muss seinen eigenen Lernweg gehen.

¹⁰Das Konzept „Lesen durch Schreiben“ wird ausführlich im folgenden Lese-Info 4 dargestellt werden.

- Lernprozesse werden als Reaktion auf vielfältige, individuelle Erfahrungen der Kinder mit Schrift verstanden, ähnlich wie beim mündlichen Spracherwerb.

Das Konzept fordert eine frühe Verbindung von Lesen und Schreiben. Es kann auch als eine Ergänzung zu einem Fibel-Lehrgang praktiziert werden.

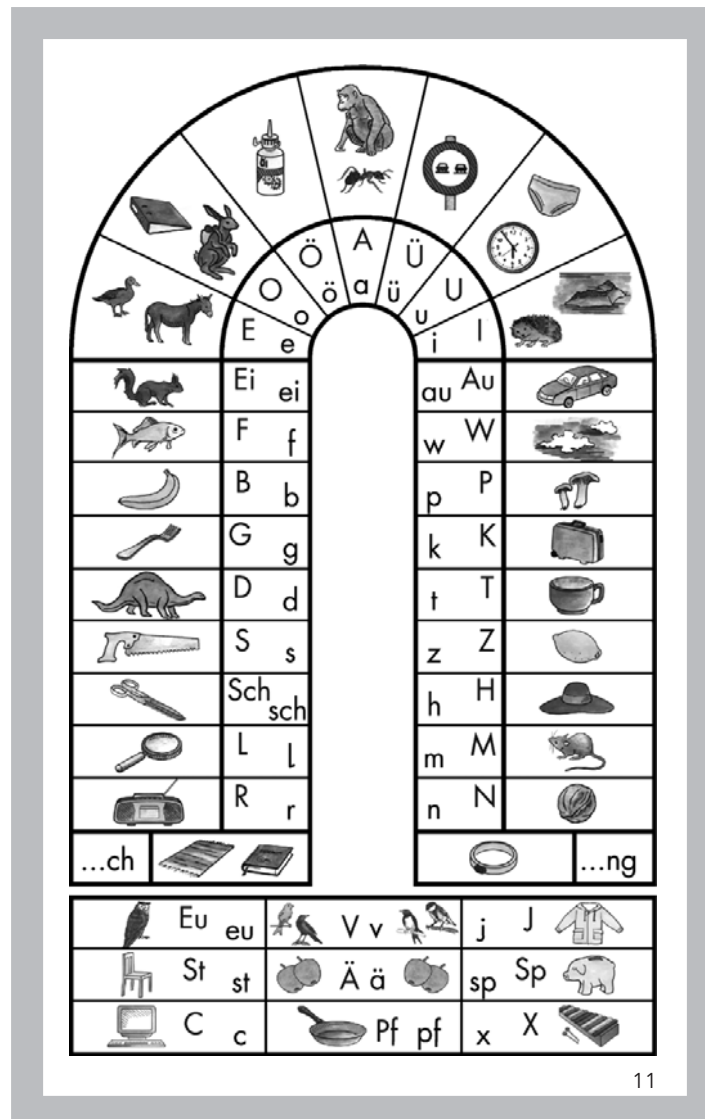
Anlauttabellen

Nahezu jedes Fibel-Lehrwerk schlägt heute den Gebrauch einer Anlauttabelle als Instrument zum Bewusstmachen und Einprägen der Laut-Buchstaben-Zuordnung vor. Es ist erwiesen, dass das erste Merkmal in einer Reihe von Elementen am deutlichsten wahrgenommen und behalten wird. Deshalb sind Anlautbilder prinzipiell sehr geeignet, um Buchstabenzeichen zu erlernen. Vom phonologischen Standpunkt aus betrachtet ergeben sich allerdings Schwierigkeiten und Probleme, die sich in zahlreichen Fehlern und Inkonsistenzen der verbreiteten Anlauttabellen ausdrücken.

- So findet man immer noch Anlauttabellen, die nur jeweils **ein** Bild für die Vokale bereitstellen, obwohl die Buchstabenzeichen <a>, <e>, <i>, <o> und <u> doch jeweils zwei unterschiedliche Phoneme repräsentieren.
- Der häufigste Vokal des Deutschen, der Murmellaut /ə/, der durch den Buchstaben <e> verschriftet wird, steht nie am Anfang, kann also mit einer Anlauttabelle nicht vermittelt werden.
- Sehr inkonsequent wird mit dem Buchstaben <y> verfahren. Er findet sich sowohl für /j/ in „Yak“ als für /i:/ in „Yvonne“ und „Pony“ oder auch für /ü:/ in „Xylophon“. Einige Tabellen verzichten konsequenterweise ganz auf diesen Buchstaben.
- Auch der Buchstabe <v> dürfte in einer Lauttabelle nicht erscheinen, weil er keinem eigenen Laut zugeordnet werden kann.
- Buchstaben und Buchstabenverbindungen wie <ie>, <ch> für den Laut in „ach“, <ck> und <ng> stehen niemals am Anfang eines Wortes, kommen aber häufig vor. Es stellt sich die Frage, ob sie trotzdem in eine Anlauttabelle aufgenommen werden sollten.

Die Autorinnen und Autoren von Anlauttabellen stehen grundsätzlich vor der Entscheidung, ob sie ihre Zusammenstellung der Zeichen auf der Basis der Laute konzipieren und damit den Schulanfängerinnen und Schulanfängern ein Werkzeug zum Aufschreiben von Wörtern zur Verfügung stellen (mit allen **orthografischen** Unzulänglichkeiten, die sich schon auf der unteren Ebene der Laut-Buchstaben-Zuordnung ergeben) oder ob sie lediglich für Anfängerinnen und Anfänger eine Hilfe zum Behalten der Buchstabenzeichen bereitstellen. In diesem Falle dürfte man nur von Buchstabentabellen, aber nicht von Lauttabellen sprechen.

Trotz aller Widersprüche wird mit Hilfe der Tabellen aber eine bestimmte Phase des Schriftspracherwerbs, nämlich die wichtige alphabetische Phase, so wirksam unterstützt, dass man auf dieses Hilfsmittel letztendlich nicht verzichten möchte. Mit den Anlauttabellen wird die Komplexität der Laut-Buchstaben-Zuordnung zunächst auf ein einfaches Verhältnis reduziert, eine didaktische Entscheidung, die getroffen werden kann in Voraussicht und Kenntnis aller Schwierigkeiten, die sich später auftun werden, wenn grammatische und orthografische Zugriffsweisen den Schriftspracherwerb dominieren.



11

¹¹Buchstabentabelle als Poster DIN A1 aus der Erstlesemethode „Lesen durch Schreiben“ von Dr. Jürgen Reichen. Hamburg 2003: Heinevetter-Verlag

6.

Beispiele aus der Praxis

1. Den **Unterschied zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit** können Schülerinnen und Schüler erfahren, indem gesprochene Sprache im Unterricht auf Tonband aufgenommen und dann transkribiert wird. Das Transkript als Lesetext zeigt deutlich die Merkmale der konzeptionellen Mündlichkeit, die in schriftlicher Form notwendigerweise als befremdlich wahrgenommen werden. Dieses Verfahren sollte nicht häufig angewendet werden, kann aber sinnvoll sein, weil im Kontrast zum vorliegenden Text die Arbeitsschritte des konzeptionellen Schreibens (Planen, Formulieren, Überarbeiten) offenkundig werden. Insofern führt die Übung zum Arbeitsbereich „Texte schreiben“ hin. Im folgenden Beispiel geht es um die mündliche Wiedergabe einer Bilderbuchhandlung:

„Also der Max, der war immer so superfrech. Da war sone Treppe, und der is immer auch zu Hause hinter dem Hund her- oder war das ne Katze? Also egal, dann is er immer so dschummm! voll von der Treppe drauf. Der hat sich immer so verkleidet mit nem Kostüm, wo son ganz wuscheliger Schwanz dran war, als Wolf, glaub ich. Und da war seine Mutter voll sauer und hat rumgemeckert und so, weil... Na ja, is ja auch echt gemein mit ner Gabel hinter dem her. Und deswegen hatter an dem Abend kein Essen gekriegt und musste ganz früh ins Bett.“

2. Grundschülerinnen und -schülern, die relativ sicher im Lesen und Schreiben sind, macht es großes Vergnügen, sich **Geheimschriften** auszudenken. Bei solchen kreativen Spielereien werden durchaus Einsichten über unser Schriftsystem geweckt. Zum Beispiel stellen die Kinder fest, dass sich Wörter beim Rückwärtsschreiben kaum noch aussprechen lassen, weil die Lautfolge nun völlig ungewohnt ist. Generell stellt sich außerdem die Erkenntnis ein, dass für jedes lesbare Schriftsystem Regeln nötig sind, die jeder kennen muss. Die Schriftfonts des Textverarbeitungsprogramms bieten die Möglichkeit, unsere Buchstaben mit einem einzigen Mausklick durch fremde Zeichen zu ersetzen. Beim mühsamen Entschlüsseln eines verfremdeten Textes ohne solche Hilfsmittel dagegen lernt man viel über häufige Buchstaben und Buchstabenfolgen, und wie sehr Sinnerwartung und satzgrammatisches Wissen unser Lesen bestimmen.

Im folgenden Beispiel sind alle Buchstaben verschlüsselt. Das ist sehr schwierig zu enträtseln. Nur mit Stift und Papier wird man die Lösung finden.¹²

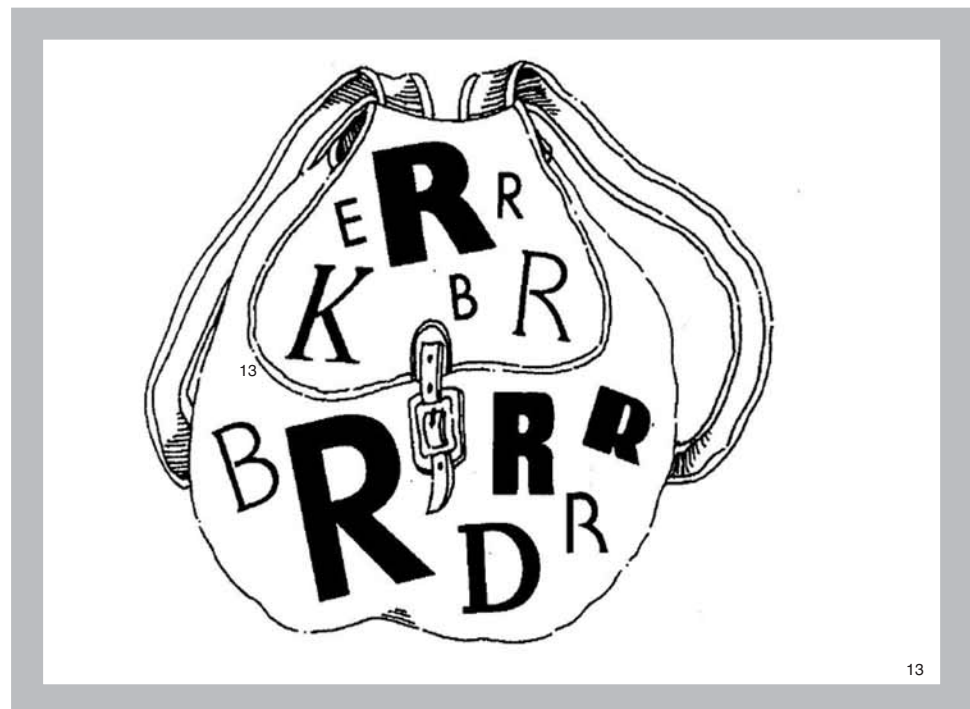


¹² EINE KLEINE DICKMADAM / FUHR MAL MIT DER EISENBAHN / EISENBAHN DIE KRACHTE / DICKMADAM DIE LACHTE

Man kann es den Kindern erleichtern, indem man bei längeren Texten zunächst nur einen Buchstaben verschlüsselt und dann abschnittsweise immer mehr Buchstaben hinzunimmt. Das lässt sich leicht über die Option „Ersetzen“ im Menü „Bearbeiten“ realisieren.

3. Um den Schülerinnen und Schülern eine größere Routine im Erkennen der Buchstaben zu verschaffen, sollten sie sie in verschiedenen typographischen Varianten identifizieren. Die Grundstruktur des Buchstabenzeichens als konstantes Schema wird so gefestigt. Ganz unaufwändig, aber sehr wirkungsvoll ist auch die Aufforderung, sich Buchstaben gegenseitig auf den Rücken zu schreiben und zu erraten.

In höheren Klassen können die Kinder auch einmal einen Text in „altmodischer“ Frakturschrift lesen. Dazu müssen sie allerdings im Lesen schon fortgeschritten sein. Denn nur so können sie Unsicherheiten bei einzelnen Buchstaben durch Leseerfahrung im Wahrnehmen größerer Einheiten und durch vorausschauende Strategien kompensieren.



¹³ Kleeblatt-Fibel (Arbeitsheft S. 17), Bildungshaus Schulbuchverlage. Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH. Braunschweig



Ältere Schülerinnen und Schüler, mit denen man die Buchstabenformen nicht mehr üben muss, haben Spaß an **konkreter Poesie**, wie in dem Beispiel vom Wurm im Apfel zu sehen ist. Oft fallen ihnen selbst ähnliche Beispiele ein.



¹⁴Döhl, Reinhard: Apfel. Aus: Gomringer, Eugen (Hrsg.): Konkrete Poesie. Stuttgart 1972: Reclam. S. 38 © Reinhard Döhl

4. Im folgenden Beispiel werden von Satz zu Satz oder von Abschnitt zu Abschnitt die **Regeln unserer Schrift** aufgebaut. Vom rein phonetischen Schreiben entsteht so nach und nach der orthografisch korrekte Text. Die Schülerinnen und Schüler sollen herausfinden, welche Differenzierung von Schritt zu Schritt hinzugekommen ist. Sie erfahren beim Entziffern, dass die Konventionen unserer Orthografie nicht überflüssige Mühe, sondern durchaus hilfreich für die Leserin bzw. den Leser sind. Man kann ihnen auch mit historischen Beispielen zeigen, dass die Geschichte unserer Rechtschreibung ähnlich verlaufen ist.

NINAGETHOITEMITIRERMUTERINDISCHTAT.

SI SOL AINEN NOIEN ANORAK KRIGN.

In der Umkleidekabine hat Nina bald keine Lust mehr:
Imer wider noie Jaken anzin!

Endlich haben sie den richtigen Anorak gefunden:
Nina findet den Pelzkragen an der Kapuze
besonders schön, weil er so kuschelig ist.
Auch Mama ist einverstanden.
Hinterher gehen sie noch zusammen ins Café.

5. Zur **genauen Lautwahrnehmung** im Anfangsunterricht gibt es vielfältige Hilfen. Dazu gehören u.a. Fotos von Mundstellungen bei bestimmten Lauten, Handzeichen, kleine Handspiegel zum Selbstbeobachten der Artikulation oder mundgymnastische Spiele usw.

Zum Unterscheiden von Lauten in Wörtern stellt Katharina Potthast-Franck eine Reihe von Übungen vor. Auch bei Claudia Crämer findet man interessante Vorschläge für Aufgaben und Material zur Förderung von Phonemanalyse und Silbensegmentierung¹⁵.

¹⁵ Potthast-Franck, Katharina: Kirsche oder Kirche – Pass oder Bass. Probleme beim Unterscheiden von Lauten im Schriftspracherwerb. In: Grundschule 11 /2004
Crämer, Claudia: Förderschwerpunkte zu Beginn des Schriftspracherwerbs. In: Stark, Werner / Fitzner, Thilo & Schubert, Christoph (Hrsg.): Von der Alphabetisierung zur Leseförderung. Eine Fachtagung in Bad Boll. Stuttgart 2000: Klett. S. 233-245

Um der Silbensegmentierung einen sinnvollen Rahmen zu geben, ist es ratsam, sie den Kindern als Robotersprache zu vermitteln. Man kann das Sprechen dann durch abgehackte Bewegungen mit den Unterarmen begleiten. Silbenklatschen hat sich nicht so gut bewährt, weil die Silbenlaute oft durch das Klatschen überdeckt werden. Auch das Silbensprechen erfordert so viel Koordination in der Grobmotorik, dass Kinder in diesem Alter eher zusätzlich belastet als unterstützt werden.

6. Auch wenn mit Hilfe der Anlauttabelle den Kindern von Anfang an alle Buchstaben vor Augen sind und zur Verfügung stehen, ist es doch sinnvoll, einzelne von ihnen besonders vorzustellen, etwa als **„Buchstabe der Woche“**. Dafür bietet sich eine Vielzahl von Spielen an, die alle die Zuordnung von Buchstabe und Laut einprägen:
 - Im Sitzkreis wird der Zaubersack ausgepackt, in dem sich lauter Gegenstände mit demselben Anfangsbuchstaben befinden.
 - Ein Setzkasten oder ein Tablett wird mit entsprechenden Dingen bestückt. Vielleicht kündigt man den Buchstaben schon vorher an und lässt alle Kinder etwas mitbringen.
 - Ein Anlaut-Heft oder ABC-Buch wird nach und nach mit Buchstaben, Bildern und Wörtern gefüllt, wobei für jeden Buchstaben oder jede Buchstabenverbindung eine extra Seite vorgesehen ist. Dabei zeigt sich, dass einige Seiten ganz schnell gefüllt werden und andere nur wenige Beispiele aufweisen. Die Kinder erfahren so, dass manche Buchstaben und Laute besonders häufig vorkommen.
 - „Ich weiß etwas, das du nicht weißt, und das fängt mit ... an!“, ist eine Abwandlung des beliebten Ratespiels mit Farben.



Für den Anfang sind lang klingende Konsonanten zu empfehlen (z. B. l-m-n), weil sie andauern und in der Artikulation besonders deutlich wahrgenommen werden, deutlicher als Vokale, bei denen kein Widerstand durch Lippen, Zähne oder Zunge den Atemstrom bremst. Diese Konsonantenbuchstaben sind in der Lautbuchstaben-Zuordnung auch immer eindeutig, was für den Anfang ebenfalls von Vorteil ist. Zum Silbenbilden braucht man sehr bald auch Vokale. Bei ihnen ist zu beachten, dass die Vokal-Buchstaben immer mehr als einen Laut repräsentieren (offen-geschlossen, lang-kurz). Das kann zu Verunsicherung führen. Bedenken Sie immer: Kinder, die erst Lesen lernen, sind in ihren Entscheidungen ganz aufs Hören der Wörter angewiesen. Ihnen steht nicht die Schriftform vor Augen, die uns bei der Bestimmung der Laute so selbstverständlich beeinflusst.

Buchstaben kann man nicht hören, nur Laute.



7.

Literaturempfehlungen

Andresen, Helga / Funke, Reinhold: Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula u.a.: Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn 2003: Schöningh. Bd. 1. S. 438-451

Augst, Gerhard / Dehn, Mechthild: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können - Lehren - Lernen. Stuttgart 1998: Klett

Bergk, Marion: Rechtschreiben von Anfang an. Frankfurt a. M. 1987: Diesterweg

Brinkmann, Erika / Brügelmann, Hans: Ideen-Kiste 1. Schrift-Sprache. Seelze-Velber 2000: Verlag für pädagogische Medien GmbH

Brügelmann, Hans: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Konstanz 1983: Libelle

Crämer, Claudia: Förderschwerpunkte zu Beginn des Schriftspracherwerbs. In: Stark, Werner / Fitzner, Thilo & Schubert, Christoph (Hrsg.): Von der Alphabetisierung zur Leseförderung. Eine Fachtagung in Bad Boll. Stuttgart 2000: Klett. S. 233-245

Dehn, Mechthild: Zeit für die Schrift. Bochum 1988: Kamp

Günther, Hartmut: Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen. Tübingen 1988: Niemeyer

Günther, Hartmut: Erziehung zur Schriftlichkeit. In: Eisenberg, Peter / Klotz, Peter (Hrsg.): Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben. Stuttgart 1993: Klett. S. 85-96

Günther, Hartmut: Phonographisches Lesen als Kernproblem der Dyslexie. In: Weingarten, Rüdiger / Günther, Hartmut (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Baltmannsweiler 1998: Schneider Hohengehren. S. 98-117

Jansen, H. / Mannhaupt, G. & Skowronek, H.: Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Göttingen 1999: Hogrefe

Jordan, Peter: Leyenschul. In: Fechner, Heinrich (Hrsg.): Vier seltene Schriften des sechzehnten Jahrhunderts. Hildesheim. New York 1972: Olms. o. S.

Kruse, Norbert: Rechtschreiben von Anfang an: Lehrproblem beim Schrift-erwerb im Kontext von Schrift und Schriftlichkeit. In: Osburg, Claudia (Hrsg.): Text-schreiben - Rechtschreiben - Alphabetisierung: Initiierung sprachlicher Lernpro- zesse im Bereich der Grundschule, Sonderschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1998: Schneider Hohengehren. S. 72-96

Küspert, Petra / Schneider, Wolfgang: Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Göttingen 1999: Vandenhoeck und Ruprecht

Martschinke, Sabine / Kirschhock, Eva-Maria & Frank, Angela: Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Der Rundgang durch Hörhausen. Donauwörth 2000: Auer

Ong, J. Walter: Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen 1987: Westdeutscher Verlag

Potthast-Franck, Katharina: Kirsche oder Kirche – Pass oder Bass. Probleme beim Unterscheiden von Lauten im Schriftspracherwerb. In: Grundschule 11 /2004

Reichen, Jürgen und Mitarbeiter: Lesen durch Schreiben. Zürich: Sabe Verlag (ohne Jahresangabe)

Röber-Siekmeyer, Christa: Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht. 3. Auflage. Weinheim und Basel 1997: Beltz

Scheerer-Neumann, Gerheid: Entwicklung der basalen Lesefähigkeit. In: Bredel, Ursula u.a.: Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn 2003: Schöningh. Bd. 1. S. 513-524

Thomé, Günther: Über die Konzeption von Anlauttabellen. Oder: Schreiben wir mit Buchstaben? In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Konstanz 1995: Libelle. S. 299-305

Valtin, Renate: Methoden des basalen Lese- und Schreibunterrichts. In: Bredel, Ursula u.a.: Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn 2003: Schöningh. Bd. 2. S. 760-771

HESSEN



Hessisches Kultusministerium

Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

