



## Lese-Info 4: Lesen und Schreiben gehören zusammen

Bildungsland<sup>®</sup>  
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

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

„Schreiben heißt: sich selber lesen.“

(Max Frisch)

## Inhalt

### 1. Einführung

### 2. Der Text als Bindeglied zwischen Schreiberin und Schreiber sowie Leserin und Leser

### 3. Lesen und Schreiben zu Beginn des Schriftspracherwerbs

### 4. „Lesen durch Schreiben“ - ein methodisches Konzept

### 5. Die Entscheidung für einen bestimmten Leselehrgang

### 6. Schreiben im weiteren Verlauf des Schriftspracherwerbs

### 7. Vorschläge für den Unterricht: Textverständnis verbessern durch schriftliche Verfahren

### 8. Literaturempfehlungen

# Einführung

*Gute Leserinnen und Leser bringen eher die Voraussetzungen mit, auch erfolgreiche Schreiberinnen und Schreiber zu sein, als diejenigen, die beim Lesen Probleme haben. Umgekehrt schärfen Erfahrungen mit dem Schreiben von Texten die Aufmerksamkeit und Kritikfähigkeit beim Lesen. Im Unterricht wird man sich daher als Lehrkraft immer um eine enge Verbindung von Lese- und Schreibaufgaben bemühen.*

*Jedes Schreiben von Texten ist verbunden mit einer ständigen Überprüfung des schon Geschriebenen. Diese Überprüfung ist eine Tätigkeit des Lesens. Das prüfende Lesen gilt für jeden Schreibakt, wie einfach oder komplex er auch sei, sowohl beim Aufschreiben diktierter Wörter als auch beim Formulieren von Texten.*

*Es gibt niemals ein Schreiben ohne Lesen. Umgekehrt werden Verstehensprozesse beim Lesen von schwierigen Texten durch Strategien des Hervorhebens, Ordners und Umschreibens unterstützt.*

*Im Folgenden soll der Zusammenhang von Lesen und Schreiben unter mehreren Aspekten beleuchtet werden, zunächst allgemein bezogen auf den Text und seine Eigenschaften, dann unter fachdidaktischer Blickrichtung bezogen auf Erwerbsprozesse und methodische Konzepte des Grundschulunterrichts. Abgeschlossen wird die Leseinformation wie immer durch einige Vorschläge für die Unterrichtspraxis.*

# 2.

## Der Text als Bindeglied zwischen Schreiberin und Schreiber sowie Leserin und Leser

Ein Text ist ein sprachliches Gebilde, das in der Regel in schriftlicher Form vorliegt und aus mehr als einem Satz besteht. Sein Zusammenhalt wird durch bestimmte Strukturmerkmale hergestellt. Diese Merkmale sind sowohl textimmanent in seiner sprachlichen Form auszumachen als auch textextern im Sinne einer inhaltlichen Intention. Die Intention muss jeweils im Zusammenhang mit anderen Texten und Aussagen zur selben Thematik gesehen werden. Insofern steht ein konkreter Text nicht nur für sich allein, sondern er ist immer im Kontext zu einer Reihe anderer Texte einzuordnen, die vor und nach ihm stehen.

Jeder Text fordert seine Leserinnen und Leser auf zu überprüfen, wie sie ihn in diesem Kontext einschätzen und ihm entsprechend Bedeutung zuweisen. Das kann individuell sehr unterschiedlich geschehen – je nach Kompetenz, Wissen und subjektiver Betroffenheit auf der Leserseite. Obwohl Texte also eine Ansammlung fixer sprachlicher Daten darstellen, unterliegen sie höchst subjektiven Verstehens- und Bewertungsverfahren. Das macht ihre Faszination und Spannung aus. Der Begriff „Text“ selbst kommt aus dem Lateinischen (textum) und bedeutet „Gewebtes“, eine Bezeichnung, die den Charakter des Zusammenfügens von Elementen gut erkennbar werden lässt.





Jeder Text ist einmal geschrieben worden. Die Schreiberin oder der Schreiber hatte die Absicht, etwas Bestimmtes auszudrücken und gebrauchte entsprechende sprachliche Mittel, um diese Absicht optimal zu verwirklichen. Ein verständlicher Text zeichnet sich aus durch Kohärenz und Kohäsion. Mit Kohäsion bezeichnet man grammatische Verknüpfungen, die die einzelnen Textelemente verbinden, etwa Pronomen, Konjunktionen, Nebensatzkonstruktionen, Wiederholungen usw. Je geschickter eine Schreiberin oder ein Schreiber diese Mittel einsetzt, desto angenehmer und klarer liest sich der Text später. Mit Kohäsion ist also nur das formalsprachliche Zusammenhalten des Textes gemeint, noch nicht das Entwickeln des inhaltlichen Argumentationsgangs. Die Entwicklung der inhaltlich logischen Argumentation eines Textes wird als Kohärenz bezeichnet. Kohärenz bezeichnet folglich den logischen Aufbau eines Textes. Erscheint dieser Aufbau des Textes für fremde Leserinnen und Leser nachvollziehbar, können sie den Sinn verstehen.

Der Text in seiner sprachlichen Gestalt ist das Bindeglied zwischen Schreiberin und Schreiber sowie Leserin und Leser. Bis auf Ausnahmen, in denen Texte ausschließlich für die Schreiberin bzw. den Schreiber selbst geschrieben werden (z. B. Tagebucheinträge), bekommt der geschriebene Text erst in der Rezeption durch Leserinnen und Leser seine Funktion. Erfolgreiches Textverstehen heißt, die Bedeutung des Textes als Leserin und Leser aktiv mitzukonstruieren, indem sie ihre bzw. er seine eigenen Interessen und Erwartungen mit den Daten des Textes zusammenbringt und so ein mentales Modell des Textinhalts aufbaut, das mehr oder weniger deckungsgleich mit dem der ursprünglichen Schreiberin bzw. des ursprünglichen Schreibers ist.

## 3.

## Lesen und Schreiben zu Beginn des Schriftspracherwerbs

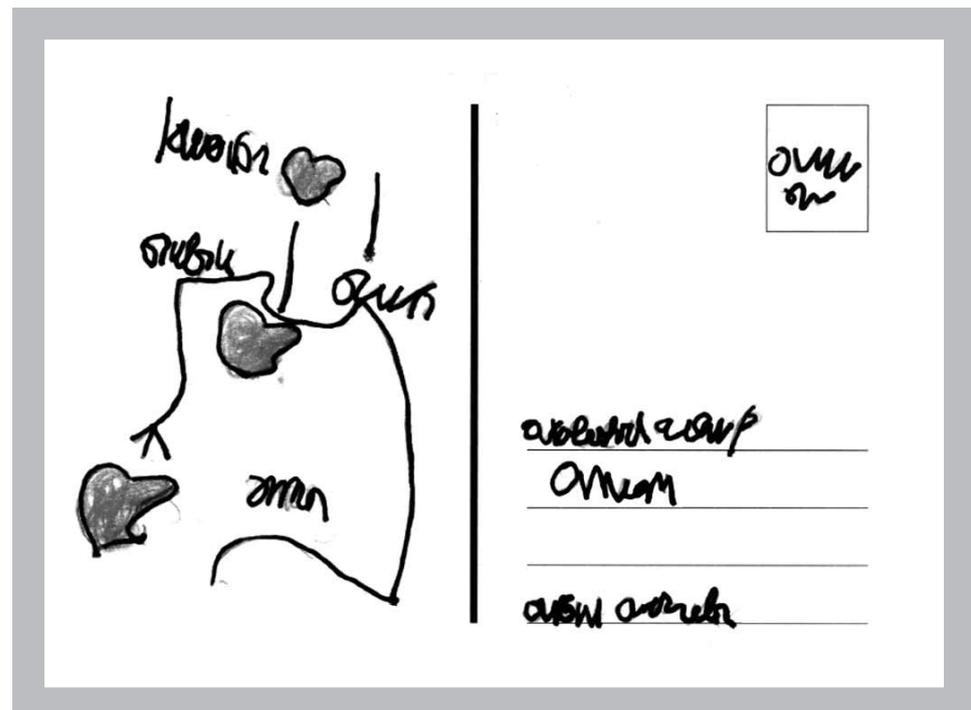
Die meisten Kinder reagieren schon lange vor der Schule neugierig auf Schrift. Ihre Zugriffsweisen haben symbolischen Charakter: zum einen das typische Als-Ob-Vorlesen der Lieblingsbilderbücher oder die Kritzelbriefe und -zettel, die sie noch vor dem Schuleintritt oft in großer Zahl produzieren.

Viele Vorschulkinder ahnen, **dass Schrift Geschichten und Gedanken wörtlich fixiert**. Manche Kinder reproduzieren beim symbolischen Vorlesen erstaunlich genau Formulierungen des Textes, die sie im normalen mündlichen Erzählen so nicht verwenden würden. Ein Gefühl für besondere Wendungen, eben schriftliche Sprache, stellt sich ein.

Die kleine Marie, zu diesem Zeitpunkt vier Jahre alt, hält ein Bilderbuch auf den Knien und beginnt „vorzulesen“. Sie redet dabei „wie gedruckt“:

„Langsam färbte sich der Himmel hell. Das Rotkehlchen sang sein Morgenlied und der stolze Hahn flog auf das Scheunendach ...“

Der sechsjährige Emre „schreibt“ drei Monate vor Schulbeginn die unten abgebildete Postkarte:



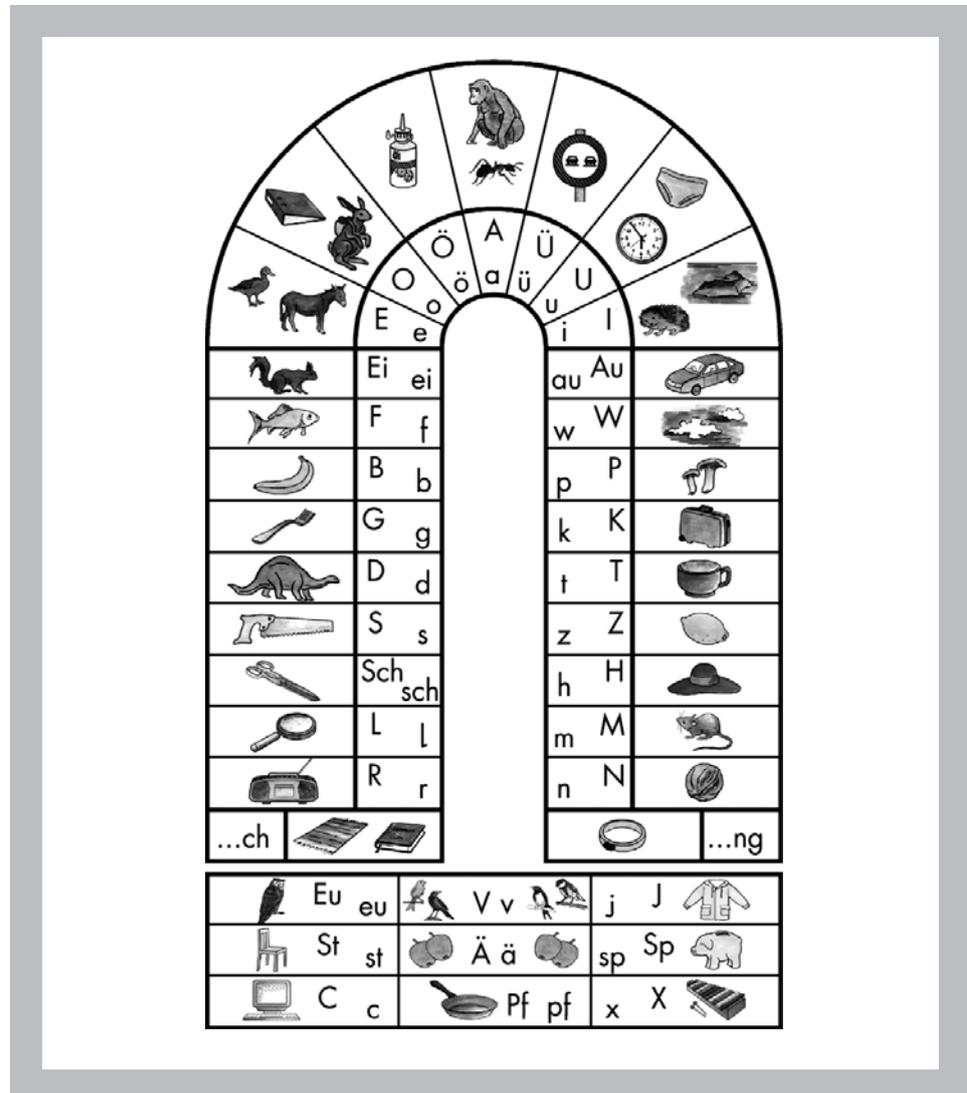
Sie richtet sich an die Mitglieder seiner Familie, die jeweils durch die Herzen dargestellt sind. Ihm ist wie all den kleinen Schreiberinnen und Schreibern kindlicher Kritzelbriefe durchaus bewusst, dass **Schrift ein Medium der Kommunikation** und des Austauschs von Gedanken ist. Die Erwachsenen freuen sich in der Regel über die Zettel und spielen das Spiel des Briefchenschreibens gerne mit. So haben die Kinder etwas Wichtiges begriffen, der allgemeine Zeichencharakter von Schrift ist ihnen bereits gegenwärtig, ohne dass sie den genauen Code unserer Schrift schon beherrschen.

Beim Schreiben des eigenen Namens fangen die Kinder an, sich für die einzelnen Buchstabenzeichen zu interessieren. Im Anfangsunterricht eignen sich die Kinder die Buchstabenzeichen schließlich systematisch an. Wenn ihnen bewusst ist, dass Wörter sich aus Lauten zusammensetzen und diesen Lauten Buchstaben entsprechen, können sie mit diesem Wissen prinzipiell alle Wörter in Schriftzeichen übertragen und sich beim Lesen die Lautgestalt von geschriebenen Wörtern erschließen (so genannte alphabetische Phase des Schriftspracherwerbs).



## 4

# „Lesen durch Schreiben“ – ein methodisches Konzept



Buchstabentabelle zu „Lesen durch Schreiben“

Jürgen Reichen, ein Schweizer Pädagoge, hat dieses Konzept bereits in den siebziger Jahren entwickelt. Inzwischen wird in vielen Anfangsklassen danach gelernt. Die Methode „Lesen durch Schreiben“ beruht auf der Hypothese, dass Lesen eine Fähigkeit ist, die sich im Verlauf der Schriftaneignung plötzlich einstellt und deshalb als Technik nicht besonders gelehrt und gelernt werden muss.

Durch Reichen sind so genannte Anlauttabellen populär geworden, seine eigene nennt er allerdings **Buchstabentabelle**<sup>1</sup>. Die Buchstaben sind in einem Torbogen angeordnet, Vokale im oberen Bogen, Konsonanten in den beiden Stützen rechts und links. Die Vokale sind durch zwei Bilder repräsentiert, jeweils die lange und kurze Variante. Stimmhafter und stimmloser Konsonant stehen sich jeweils auf derselben Höhe in den Pfeilern gegenüber.

<sup>1</sup> Buchstabentabelle als Poster DIN A1 aus der Erstlesemethode „Lesen durch Schreiben“ von Dr. Jürgen Reichen. Hamburg 2003: Heinevetter-Verlag  
Buchstabenverbindungen und besondere Regelungen der Lautbuchstabenanzuordnung finden sich im Sockelbereich des Bogens, der zunächst nach hinten geklappt werden kann.

Jedes Kind bekommt eine Buchstabentabelle, von der es die zum Schreiben notwendigen Buchstaben abmalen kann. Die Kinder sollen von Anfang an alle Buchstaben zur Verfügung haben und sie nicht erst nach und nach kennen lernen wie bei traditionellen Fibellehrgängen. So sind die Kinder nicht eingeschränkt in der Auswahl der Wörter, die sie schreiben möchten. Am Anfang wird überhaupt nicht gelesen, sondern nur das „Auflautieren“ von Wörtern und die Orientierung in der Tabelle geübt. Nach einer Phase intensiven Schreibens von Wörtern soll sich das Lesen als plötzliche Fähigkeit, geschriebene Wörter auf einen Blick erkennen zu können, spontan einstellen.

Nach Ansicht Reichens kommen folgende Prinzipien dabei zum Tragen:

#### 1. Das Prinzip der **Selbststeuerung**

Kinder lernen nur, was sie selbst interessiert und was sie lernen wollen. Sie gehen dabei nicht unbedingt vom Einfachen zum Schweren vor. Lehrerinnen und Lehrer und Eltern sollten sie dabei nicht stören und sich auf minimale Hilfen beschränken.

#### 2. Das Prinzip der **Denkschulung**

Die beste Voraussetzung für einen erfolgreichen Schrifterwerb sind eine differenzierte Beherrschung der gesprochenen Sprache und vielfältige kognitive Kompetenzen, denn sie helfen beim problemlösenden Vorgehen und fördern Transferleistungen. Viele Aufgaben des Reichen-Programms stellen eine Verbindung zum mathematischen und sachunterrichtlichen Unterricht her.

#### 3. Das Prinzip des **Werkstattunterrichts**

Die Kinder lernen individuell im offenen Unterricht, wählen sich aus einem reichhaltigen Angebot selbst Aufgaben aus. Es gibt für jeden etwas zu tun. Eine „dosierte Überforderung“ sorgt dafür, dass sie mit Anforderungen auf höherer Ebene konfrontiert werden und sich neue Ziele setzen.

#### 4. **Soziales Lernen**

Soziales Lernen wird durch inhaltliche Rahmenthemen, die die Klasse gemeinsam bearbeitet, gewährleistet. Im Werkstattunterricht ist auch Partner- und Gruppenarbeit vorgesehen.

#### 5. Vielfältiges **Materialangebot**

Jedes Kind bekommt neben der Buchstabentabelle das Lern-Bilderbuch „Lara und ihre Freunde“, das aus 47 Episoden (Geschichten mit Illustrationen) besteht. Diese Episoden werden gemeinsam mit der ganzen Klasse eingeführt. Die Lehrkraft stellt im Klassenraum das vielfältige Angebot an Arbeitsblättern, die sich an die Episoden anschließen, zur Verfügung. Daneben gibt es verschiedene „Lerntrainer“, das sind Arbeitskästen mit Selbstkontrolle beispielsweise für Schreibaufgaben, logische Aufgaben, Wahrnehmungs- und Konzentrationsschulung. Es existiert auch eine Software „Erstes Verschriften“.

Reichen hat inzwischen eine große Anhängerschaft unter Grundschullehrkräften gefunden. In der fachdidaktischen Literatur werden allerdings auch immer wieder kritische Fragen gestellt. Die Kinder schreiben rein phonetisch, so wie sie die Wörter auditiv analysieren. Die Schreibungen sind oft so weit von der üblichen rechtschriftlichen Form entfernt, dass sie nur von wohlwollenden Erwachsenen beim lauten Lesen entziffert werden können. Es kommt vor, dass Kinder ihre eigenen Texte nicht lesen können. Reichen weist darauf hin, dass sich im Verlauf der Grundschulzeit die Rechtschreibleistungen der Schülerinnen und Schüler, unabhängig von der Leselernmethode, nach der sie gelernt haben, angleichen.

Tests haben diese Behauptung teilweise bestätigt, zuletzt im Zusammenhang eines Projekts der Hertie-Stiftung<sup>2</sup> an drei Frankfurter Grundschulen, bei denen Klassen mit hohem Anteil von Kindern nicht deutscher Herkunftssprache sowohl nach der Reichen-Methode als auch im traditionellen Fibelunterricht lernen. Am Ende des ersten Schuljahres lagen die Rechtschreibleistungen der „Reichen-Kinder“ nur bei einem Drittel des Werts, den die „Fibelkinder“ erreicht hatten. Am Ende des zweiten Schuljahres war dagegen kein signifikanter Unterschied mehr feststellbar.

In Hamburg ist man vor zehn Jahren im Rahmen des BLK-Modellversuchs „Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten“ allerdings zu anderen Ergebnissen gekommen: Klassen, die im Unterricht Textangebote zum Lesen bekommen hatten, zeigten meistens bessere Rechtschreibleistungen als die nach Reichen unterrichteten Kinder.<sup>3</sup>

Von sprachdidaktischer Seite bestehen grundsätzliche Einwände gegen das Konzept „Lesen durch Schreiben“. Die Kritikerinnen und Kritiker bemängeln, dass der konzeptionelle Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Reichen-Konzept ignoriert und Schreiben nur auf die Graphematisierung von Wörtern reduziert werde. Sprachwissen werde nicht genutzt, auch nicht gefördert. Schülerinnen und Schüler müssten auf sich allein gestellt die Schriftform ihrer Wörter immer wieder neu von Grund auf konstruieren. Diese Kritik wird gestützt durch die Tatsache, dass sich häufig in einem Text unterschiedliche Schreibvarianten desselben Wortes finden. Richtigschreibungen seien zufällig und gründeten sich nicht auf systematischen Aufbau von Sprachstrukturwissen.<sup>4</sup>

<sup>2</sup>Grießhaber, Wilhelm: „Deutsch & PC“ - Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Münster März 2004: WWU Sprachenzentrum. [www.uni-münster.de](http://www.uni-münster.de)

<sup>3</sup>Augst, Gerhard / Dehn, Mechthild: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Stuttgart 1998: Klett. S. 207ff.

<sup>4</sup>Es werden z. B. die fehlenden oder falschen Wortabtrennungen in den Texten der nach Reichen unterrichteten Kinder angeführt. Ein differenziertes Wortbewusstsein könne sich am besten mit Hilfe von Texten entwickeln, in denen Wortabtrennungen durch Zwischenräume sichtbar sind. Nur aus dem Abhören der gesprochenen Sätze seien einzelne Wörter nicht isoliert voneinander wahrnehmbar. Entsprechend chaotisch werden Wörter in den freien Texten der „Reichen-Kinder“ zusammengeschrieben oder willkürlich getrennt.

Zunehmende Sicherheit beim Schreiben gewinnen Kinder nach Auffassung der Reichen-Kritikerinnen und -Kritiker vor allem durch die Aneignung von so genannten Schreibschemata, die sich nur durch Erfahrungen mit korrekt geschriebenen Wörtern, also Angeboten zum Lesen, aufbauen lassen.

Pro „Lesen durch Schreiben“	Contra „Lesen durch Schreiben“
Selbstständigkeit und eigenaktives Lernen wird gefördert. Das Kind bestimmt selbst, wie es lernt.	Geschriebene Sprache ist nicht die 1:1-Umsetzung der Lautsprache. Besondere Merkmale konzeptioneller Schriftlichkeit werden ignoriert.
Kinder haben bei Schuleintritt ein sehr unterschiedliches Wissen über Schrift. Sie kennen schon einzelne Buchstaben und können sich mit der Buchstabentabelle das Wissen erschließen, das ihnen persönlich noch fehlt.	„Schreibe, wie du sprichst“ als Devise des Auflautierens ist problematisch, denn unsere Schrift funktioniert nur mit Einschränkungen nach diesem Gesetz.
Es gibt keine inhaltlichen Einschränkungen beim Schreiben. Die Kinder bestimmen selbst, was für sie bedeutsam ist.	Schrift ist Ausdruck sprachlicher Strukturen. Leseanfängerinnen und -anfänger sollten von Anfang an über Texte mit diesen Strukturen vertraut gemacht werden. Im Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ wird dieses Wissen den Kindern künstlich vorenthalten. Das ist besonders für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache von Nachteil.
Das Lernen im Werkstattunterricht ist vielfältig und differenziert. Nicht alle tun zur selben Zeit das Gleiche. Das motiviert.	Schrift ist für die Leserin bzw. den Leser da. Diesen Zweck erfüllt Spontanschreiben nicht, da die Texte oft nicht lesbar sind. Deshalb sind sie zur Kommunikation der Kinder untereinander ungeeignet. Das frustriert.
Kinder schreiben nur gern und viel, wenn sie vom Rechtschreib-Druck befreit sind.	Kinder sind verunsichert, wenn sie später die Orthografie als fremdes System neu lernen müssen.

Das frühe Schreiben im Anfangsunterricht bringt eine deutliche Optimierung des Schrifterwerbs in der so genannten alphabetischen Phase mit sich. Früher war es üblich, dass Kinder erst zum freien Schreiben „zugelassen“ wurden, wenn sie bereits beträchtliche Rechtschreibkenntnisse erworben hatten. Das hat sich erfreulicherweise geändert, auch durch die Popularität von „Lesen durch Schreiben“. Interessant ist, dass viele Lehrkräfte entgegen der ausdrücklichen Forderung von Jürgen Reichen, mit den Kindern keine Leseübungen durchzuführen, dieses doch tun und so eine Mischung aus Schreibaufgaben und Leseangeboten bereitstellen. Dieser Praxis liegt wahrscheinlich die Erfahrung zu Grunde, dass es unnatürlich ist, Kindern, die lesen wollen, dies vorzuenthalten.

Auch die Phasenmodelle des Schriftspracherwerbs legen ein ausgewogenes Verhältnis von Lesen und Schreiben nahe. Sie zeigen, wie die Dynamik der Lernfortschritte zeitweise vom Schreiben, dann aber wieder vom Lesen verstärkt wird. „Lesen durch Schreiben“ bleibt die Antwort schuldig, wie dieses wechselseitige Verhältnis produktiv gemacht werden kann. Die Substanz des Lehrgangs reduziert sich damit auf eine Unterrichtsmethode, die zu einem bestimmten Zeitpunkt des Schriftspracherwerbs, nämlich während der alphabetischen Phase, Erfolge zeigt, aber dem Sachgegenstand „Schriftlichkeit“ in seiner Gesamtheit nicht gerecht wird.





## Die Entscheidung für einen bestimmten Leselehrgang

Selbst gesteuertes Lernen, kognitive Herausforderungen, Differenzierung und Werkstattunterricht sind Prinzipien fortschrittlicher Pädagogik. Zahlreiche Lehrgänge, die in unterschiedlicher Weise zum Lesen und Schreiben führen, integrieren sie in ihre Konzepte. Kinder im ersten Schuljahr sind so verschieden in ihren Voraussetzungen, ihren Begabungen und Interessen, dass nur Vielfalt und Offenheit im Unterricht optimalen Lernerfolg ermöglichen.

Je offener der Unterricht gestaltet wird, desto kompetenter muss allerdings die Lehrkraft sein: Sie muss den Überblick behalten, muss einschätzen können, was die einzelnen Schülerinnen und Schüler schon an Wissen und Fähigkeiten erworben haben, welche Schritte sie gerade vollziehen, was als Nächstes ansteht und durch entsprechende Aufgaben und Hilfen unterstützt werden kann.

Nicht jede Lehrerin oder jeder Lehrer möchte dabei auf den orientierenden Rahmen eines Fibellehrgangs verzichten. In der Realität wird man die Fibel ohne Nachteile nicht finden. Man sollte sich allerdings darüber im Klaren sein, welche Vor- und Nachteile die einzelnen Werke haben, um sich dann für eines zu entscheiden. Die folgenden Überlegungen können dabei helfen:

### 1. Leselernprozess

Wird der Leselernprozess sorgfältig entwickelt? In welcher Folge werden die Buchstaben eingeführt? Die Konsonanten [n], [l] und [m] eignen sich z. B. gut für die ersten einzuführenden Laute, weil sie länger klingen als die Plosivlaute [k], [p] oder [t].

Werden Lang- und Kurzvokale unterschieden? Die Tatsache, dass es sich dabei um zwei unterschiedliche Laute handelt, auch wenn sie mit demselben Buchstaben bezeichnet werden, muss im Lehrgang berücksichtigt werden.

Wie und in welchem Umfang werden Schlüsselwörter eingesetzt? Sie ermöglichen von Anfang an, Texte zu lesen, die sinnvoll sind. Wenn ihr Anteil zu hoch ist, müssen aber zu viele Wortbilder als Ganzes gespeichert werden.

Ist der Fibelwortschatz orthografisch repräsentativ für Schreibungen im Deutschen, so dass über Analogien früh Schreibschemata aufgebaut werden können? Es ist z. B. sinnvoll, das lange [i:] als <ie> früh einzuführen.

### 2. Anlauttabelle

Wie ist die Anlauttabelle aufgebaut, nach phonologischen Gesichtspunkten oder nach der Reihenfolge der eingeführten Buchstaben? Im ersten Fall ist sie fibelunabhängig und als Hilfsmittel zum selbstständigen Schreiben besser geeignet.

### 3. Schreibaufgaben

Wird das eigene Schreiben im Lehrgang unterstützt? Beim Aufschreiben eigener Wörter begreifen die Kinder die Laut-Buchstaben-Beziehung am besten.

Welche kreativen Schreibaufgaben gibt es, die über das Aufschreiben von Einzelwörtern hinausgehen? Eigene Texte zu schreiben, die auch veröffentlicht werden, motiviert die Kinder besonders, sich Mühe zu geben und längere Zeit konzentriert zu arbeiten.

#### 4. Texte

Nach welchen Kriterien sind die Texte geschrieben? Sind sie für Kinder dieses Alters bedeutsam? Sie sollten zum Weiterdenken und Diskutieren anregen. Das sprachliche Niveau sollte so sein, dass alle Kinder verstehen, was gemeint ist. Wenn es sich um eine fortlaufende Erzählung handelt, bleibt das Interesse der Kinder an der Handlung den gesamten Lehrgang über bestehen und motiviert natürlich besonders.

Einzeltexte haben dagegen den Vorteil, unterschiedliche Textsorten, z. B. Sachtexte, Grafiken, Gedichte, unverbunden hintereinander präsentieren zu können oder gezielt bestimmte technische Schwierigkeiten beim Lesenlernen zum Thema machen zu können.

#### 5. Schriftbild

Wie ist das Schriftbild, welche Schrifttype wird verwendet? In den Fibeln gibt es grundsätzlich zwei Versionen von Druckschriften: die norddeutsche und die süddeutsche Variante. Sie unterscheiden sich beim <I> oder <J> als Großbuchstaben für [i:]. Wie man sich auch entscheidet, es gibt in beiden Fällen Verwechslungsmöglichkeiten mit anderen Buchstaben. Außerdem sollte man auf <a> oder <ɑ> achten. Die erste Form ist die gängige Type in den Schriften des Alltags, die zweite Form entspricht der Druckschrift, die Kinder selbst schreiben.

Wie sind die Seiten gegliedert? Ein durchgehendes Gestaltungsprinzip mit immer wiederkehrender Seitengestaltung, das sich auch Kindern erschließt, ist von Vorteil. Illustrationen sollten zum genauen Hinschauen reizen und die Texte sinnvoll ergänzen, ohne besonders eigenwillig zu sein.

#### 6. Arbeitsheft

Sind im Arbeitsheft alle notwendigen Übungsbereiche (visueller, lautlicher, sprachstruktureller, schreibmotorischer) ausreichend vertreten? Können die Kinder selbstständig mit dem Heft arbeiten? Müssen weitere Materialien des Lehrgangs angeschafft werden?

#### 7. Lehrerband

Wie sorgfältig ist der Lehrerband geschrieben? Wird das Konzept ausführlich dargestellt und begründet? Gibt es Vorschläge für Diagnose, Förderunterricht, Differenzierung, unterschiedliche Sozialformen des Lernens, fächerübergreifende Projekte, Elternarbeit?

## 6.

## Schreiben im weiteren Verlauf des Schriftspracherwerbs

Im Verlauf der ersten Grundschuljahre entwickeln sich bei den Kindern nicht nur orthografische Kompetenzen und eine größere grammatische Sicherheit im Formulieren. Auch in Bezug auf die Möglichkeiten inhaltlicher und stilistischer Gestaltung ihrer Texte machen die Kinder Fortschritte. Die Schreibentwicklungsforschung hat ähnlich wie die Untersuchungen zum Schrifterwerb bestimmte Phasen ermittelt, die Schülerinnen und Schüler in typischer Weise durchlaufen. Die grundsätzliche Entwicklung verläuft dabei von einem ersten Aneinanderreihen von Aussagen („...und dann und dann und dann...“) hin zu einer hierarchischen Verknüpfung inhaltlicher Punkte, die nun in zeitlicher, kausaler oder anderer Abhängigkeit voneinander dargestellt werden.<sup>5</sup>

Freie Texte im ersten und zweiten Schuljahr sind noch gekennzeichnet durch Unsicherheit in der schriftsprachlichen Umsetzung der Gedanken: Sätze sind nicht vollständig oder fließen ohne jede Gliederung ineinander, selbst Wortgrenzen werden oft nicht korrekt gesetzt. Inhaltlich sind diese Texte durch Auslassungen und assoziative Sprünge gekennzeichnet. Sie weisen oft Leerstellen auf, die nur eingeweihte Leserinnen und Leser aus der Kenntnis der Umstände füllen können. Erwachsene Leserinnen und Leser fühlen sich durch die große emotionale Beteiligung der schreibenden Kinder oft besonders berührt. Es handelt sich bei diesen Texten aber in der Regel nicht um ein bewusstes Einsetzen stilistischer Mittel, sondern eher um den Ausdruck der eingeschränkten Schreibfähigkeiten der Kinder.



<sup>5</sup>Die einschlägigen Modelle beziehen sich allerdings auf die gesamte Entwicklung der Schreibkompetenz, nehmen daher besonders die höheren Klassenstufen in den Blick und behandeln die Grundschulzeit nur sehr eingeschränkt. Deshalb werden sie hier nicht ausführlich dargestellt. Zur weiteren Information siehe: Bereiter (1980), Augst / Faigel (1986), Feilke (1995)



Eine große Studie über Kindertexte aus dem ersten Schuljahr hat Swantje Weinhold vorgelegt. Auch sie weist darauf hin, dass mangelnde Schreibroutine den Kindern dieses Alters Probleme bei der Textproduktion bereitet. Im Einzelnen unterscheidet sie die **Mühe der Graphematisierung** (Umformung der Lautgestalt in eine Buchstabenreihe), die **motorische Mühe des Aufschreibens** und das **Problem der Textualisierung**. Damit meint sie Planung und Kontextentfaltung, die wegen des Wegfalls eines direkten Kommunikationspartners, wie ihn die Kinder aus der mündlichen Kommunikation kennen, im Schriftlichen notwendig werden.<sup>6</sup> Die kleinen Schreiberinnen und Schreiber sind kaum in der Lage, nach und nach Wörter zu verschriften und gleichzeitig zum eigenen Text lesend den nötigen Abstand zu gewinnen, um zu überprüfen, ob sie ihr Schreibziel erreichen. Je geübter die Kinder im Lesen sind, je größer ihre Erfahrungen und Vergleichsmöglichkeiten mit Texten schon sind, desto eher werden sie ihren eigenen Texten gegenüber die notwendige Perspektive des Lesers einnehmen können.

Schreiben ist ein Prozess ständiger Überarbeitung. Für die Didaktik hat das wichtige Konsequenzen. Der gesamte Schreibprozess muss im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, der fertige Text ist nur ein Teil des Ganzen. Bestimmte Aufgabenstellungen können die einzelnen Phasen des Schreibprozesses (Ideen finden - Planen - Formulieren - Überarbeiten) gezielt ansprechen und verbessern. Schreiben wird so besser lehr- und lernbar und bleibt nicht zufällige Begabung von Schülerinnen und Schülern, die instinktiv alles richtig machen.

<sup>6</sup>Weinhold, Swantje: Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg 2000: Fillibach. S. 79-90

## 7.

## Vorschläge für den Unterricht: Textverständnis verbessern durch schriftliche Verfahren

Bei den folgenden Unterrichtsvorschlägen werden mit Hilfe von Schreibaufgaben bestimmte Lesestrategien aktiviert, die den Schülerinnen und Schülern das Verständnis von Texten erleichtern. Zunächst handelt es sich um **reduktive Verfahren**: Unterstreichungen, Notizen am Rande, Stichworte und Zusammenfassungen dienen dazu, den gesamten Text auf die wesentlichen Aussagen oder Informationen zu reduzieren. Eine solch gezielte Informationsentnahme ist besonders bei Sachtexten sinnvoll.

Die letzten Beispiele stellen **elaborative Verfahren** vor: Hier wird der Text für das Verstehen von den Leserinnen und Lesern angereichert durch eigenes Wissen und individuelle Assoziationen. Das unterstützt die Vorstellungsbildung, das Verstehen von Zusammenhängen und den Austausch von Gedanken in der Gruppe.

Im Rahmen des **handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts**, wie er von Waldmann, Haas, Menzel und Spinner fachdidaktisch entwickelt wurde, spielen Schreibaufgaben eine wichtige Rolle. Im kreativen Schreiben wird der subjektive Zugang zu literarischen Texten intensiver ermöglicht als im lehrergelenkten Unterrichtsgespräch, das die Schülerinnen und Schüler auf eine „gültige“ Interpretation hinführen soll. Den Mehrdeutigkeiten und den Botschaften zwischen den Zeilen literarischer Texte können Schülerinnen und Schüler beim Schreiben auf die Spur kommen und sich kreativ mit ihnen auseinandersetzen. Es ist aber immer darauf zu achten, dass alle Aufgaben dazu dienen, tiefer in den Textsinn einzudringen und sich nicht durch beliebige Ideen eher von ihm zu entfernen.



### **Beispiel: Informationen sammeln - Präsentationen vorbereiten**

Auch in der Grundschule werden schon kurze Referate von den Kindern gehalten. Oft findet die Vorbereitung dazu in der Gruppe oder zu zweit statt. Die Schülerinnen und Schüler müssen dazu verschiedene Texte sichten und vergleichen und für sie wesentliche Informationen entnehmen. Diese Informationen stellen sie neu zusammen und tragen sie der Klasse vor. Das alles erfordert ein hohes Maß an Zielorientierung, Planung und Koordination, das am erfolgreichsten über schriftliche Verfahren zu realisieren ist. Durch konkrete Aufträge, Ergebnisse schriftlich festzuhalten, können die Kinder Routine gewinnen für selbstständige Arbeit in der Zukunft.

#### **Gruppenaufgabe: *Berichtet über das Leben der Füchse!***

1. *Achtet beim Lesen der verschiedenen Texte auf folgende Informationen:*
  - *Wie sehen Füchse aus?*
  - *Wo leben Füchse?*
  - *Was tun die Mitglieder der Fuchsfamilie?*
  - *Was fressen Füchse? Wie kommen sie an ihre Nahrung?*
  - *Sind Füchse für Menschen gefährlich?*
2. *Jeder aus der Gruppe übernimmt einen Fragepunkt, markiert dafür wichtige Textstellen und schreibt die gesammelten Informationen auf ein Extrablatt.*
3. *Tragt eure Ergebnisse zusammen und überlegt, was ihr davon in euren Bericht aufnehmen möchtet.*
4. *Sucht Bilder, mit denen ihr eure Informationen für die übrige Klasse anschaulich machen könnt.*

### Beispiel: Zusammenfassen von Textabschnitten - Überschriften finden

Diese Aufgaben verlangen eine Reduzierung des Textes auf wenige Worte. Damit wird geübt, die Makrostruktur eines Textes zu erfassen. Bei Sachtexten hilft diese Übung, wichtige Informationen von unwichtigen zu unterscheiden, bei literarischen Texten wird die Struktur von erzählenden Texten bewusst gemacht (Orientierung, besonderes Ereignis, Komplikation, Auflösung, Schluss), ein Wissen, das beim schriftlichen Erzählen genutzt werden kann. Kompetentere Schülerinnen und Schüler können die Abschnitte selbst finden, bei allen anderen werden sie vorgegeben.

#### **Der süße Brei**

*Es war einmal ein armes frommes Mädchen, das lebte mit seiner Mutter allein, und sie hatten nichts mehr zu essen.*

*Da ging das Kind hinaus in den Wald, und es begegnete ihm da eine alte Frau, die wusste seinen Jammer schon und schenkte ihm ein Töpfchen, zu dem sollt' es sagen: „Töpfchen, koche!“, so kochte es guten süßen Hirsebrei, und wenn es sagte: „Töpfchen, steh!“, so hörte es wieder auf zu kochen.*

*Das Mädchen brachte den Topf seiner Mutter heim, und nun waren sie ihrer Armut und ihres Hungers ledig und aßen süßen Brei, sooft sie wollten.*

*Auf eine Zeit war das Mädchen ausgegangen, da sprach die Mutter: „Töpfchen, koche!“, da kochte es, und sie isst sich satt. Nun will sie, dass das Töpfchen wieder aufhören soll, aber sie weiß das Wort nicht. Also kocht es fort, und der Brei steigt über den Rand hinaus und kocht immer zu, die Küche und das ganze Haus voll, und das zweite Haus und dann die Straße, als wollt's die ganze Welt satt machen, und ist die größte Not, und kein Mensch weiß sich da zu helfen.*

*Endlich, wie nur noch ein einziges Haus übrig ist, da kommt das Kind heim und spricht nur: „Töpfchen, steh!“, da steht es und hört auf zu kochen; und wer wieder in die Stadt wollte, der musste sich durchessen.<sup>8</sup>*

#### **Aufgabe:**

Der Text des folgenden Märchens hat fünf Abschnitte. Finde zu jedem Abschnitt eine Überschrift.

<sup>8</sup>Brüder Grimm: Kinder und Hausmärchen. Zweiter Teil. Frankfurt a.M. 1975: Insel Verlag, S. 203-204  
Wie bei allen Grimmschen Märchen ist auch die Sprache dieses Märchens teilweise schwierig. Die Faszination dieser Textsorte für Kinder lebt aber von der Magie der Handlung in Verbindung mit der alten, fremden Sprache. Wenn eine Klasse damit überfordert ist, sollte man Märchen nur vorlesen und bei Lesetexten auf „modernere“ Geschichten zurückgreifen.

### Beispiel: Informationen in Grafiken darstellen

Stundenplantabellen sind für die Kinder eine Selbstverständlichkeit. Wie sinnvoll und ökonomisch die Darstellung von Informationen in Form von Grafiken sein kann, erfahren die Kinder beim eigenen Umwandeln des Fließtextes in eine Tabelle. Im weiteren Verlauf des Unterrichts sollten sie lernen, auch andere Darstellungsformen wie Säulendiagramme, Tortendiagramme und Kurven zu lesen und zu zeichnen.

#### **Florians Stundenplan**

*Florian hat an fünf Tagen in der Woche Schule. Mittwochs muss er erst zur dritten Stunde kommen, sonst immer zur ersten. An allen Tagen ist die Schule nach der fünften Stunde zu Ende, bis auf den Freitag. Da geht Florian schon nach der vierten Stunde in den Hort. Montags und donnerstags muss Florian an seine Turnsachen denken, denn da beginnt die Schule mit dem Sportunterricht. Deutsch und Mathematik hat Florian immer in der dritten und vierten Stunde. Dienstag ist sein Lieblingstag, denn da hat er eine Doppelstunde Kunst. Viermal hat Florian Sachunterricht: montags, donnerstags und freitags in der zweiten und dienstags in der fünften Stunde. Montags und donnerstags hat er in der letzten Stunde Religion. Und wann finden die beiden Musikstunden statt?*

#### **Aufgabe:**

So kann Florian sich nicht merken, welche Fächer er an den Wochentagen hat. Helft ihm, eine Stundenplantabelle zu schreiben, in der man alle Informationen übersichtlich geordnet wieder findet.

### Beispiel: Erwartungen formulieren - ein Cluster anlegen

Mit dieser Schreibaufgabe werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich vor dem Lesen ihrer Erwartungen an einen Text bewusst zu werden. So entwickeln sie Neugier auf das, was kommt und nehmen von Anfang an eine aktive Rolle im Leseprozess ein. Sie sollten zunächst nur den eigenen Assoziationen nachspüren und sich nicht von den anderen Kindern beeinflussen lassen. Spannend wird es, wenn die notierten Gedanken ausgetauscht und verglichen werden. Es gibt keine richtigen und falschen Lösungen, nur die Frage: Was wird der folgende Text wohl bringen?



**Der Findefuchs**

9

**Aufgabe:**  
Was meinst du, wovon eine Geschichte mit dieser Überschrift handeln könnte? Schreibe deine Ideen auf die Linien.

### Beispiel: Kreatives Schreiben zu Texten

Ausgehend von dem Gedicht „Ich bin der Wind“ von Erwin Moser haben die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, einen Paralleltext zu verfassen.<sup>10</sup> Dabei sollen sie einerseits ihren Assoziationen freien Lauf lassen, das heißt ihre Fantasie ungebremst entfalten, andererseits aber ihre Gedanken einpassen in die klaren sprachlichen Vorgaben des vorliegenden Gedichts. Um diese Aufgabe erfüllen zu können, müssen Eigenart und Struktur des Ursprungstextes genau erfasst worden sein. In diesem Fall handelt es sich um die Einnahme der Perspektive (Ich bin der Wind). Dabei muss der herausfordernde Ton wahrgenommen und die formale Struktur dieses Gedichtes erkannt werden, nämlich die Wiederholung der Überschriftzeile, die jeweils einen neuen gedanklichen Abschnitt im Text markiert. Mit diesen Kriterien können dann Paralleltexte geschrieben werden, wie sie in folgendem Beispiel vorgeschlagen werden.

<sup>9</sup> vgl. Korschunow, Irina / Michl, Reinhard: Der Findefuchs. dtv 1982

<sup>10</sup> Beispiel aus „Mobile 4 - Lesebuch“. Braunschweig 1997: Westermann Verlag. S. 36

## Ich bin der Wind

Ich bin der Wind.  
Über die Felder  
jage ich die Blätter.  
Huiiii und wirble  
sie hoch.  
Ich bin der Wind.  
Soll ich dir  
Angst machen?  
Das könnte ich auch.  
Ich bin der Wind.  
Den Wetterhahn auf  
dem Kirchturm  
mache ich zum  
Propeller. Wetten?  
Ich bin der Wind.  
Aufgewacht ihr  
müden Lüfte,  
ihr Stubenhocker!  
Ich bin der Wind.  
Meer! Soll ich dir  
Wellen machen?  
Ich weiß, dass du  
das magst!  
Ich bin der Wind.  
Ich bin frei!  
Versucht doch  
mich einzufangen!



Erwin Moser

Einen solchen Paralleltext zu schreiben, erfordert also bereits eine sorgfältige Textanalyse des Originals. Gleichzeitig bietet diese Aufgabenstellung für die schreibenden Kinder aber einen klaren formalen Rahmen, der sie beim Niederschreiben ihrer Ideen unterstützt. Schwieriger wird es, wenn Anschluss Texte gefordert sind, die sich nur auf der Ebene des Textsinns (Interpretation) an das Original anschließen. Hier wird von den Schülerinnen und Schülern wesentlich mehr gefordert: Sie müssen neben dem Erzeugen eigener Ideen auch das formale Problem der schriftsprachlichen Gestaltung lösen. Solche Aufgaben wären z. B. im Anschluss an Erzähltexte:

- Hier ist die Geschichte noch nicht zu Ende. Schreibe einen passenden Schluss.
- Wie hättest du dich an X's Stelle verhalten?
- Am Abend schreibt X seinen Eltern einen Brief. Was steht wohl darin?
- Stell dir vor, du könntest in der Geschichte mitspielen. Welche Person würdest du gern sein? Wie würdest du dich dann verhalten?
- X und Y treffen sich nach zwei Jahren wieder. Was passiert?

Diese Aufgaben sind reizvoll, aber für schwache Schülerinnen und Schüler möglicherweise eine Überforderung. Deshalb eignen sie sich gut in einem differenzierten Angebot zusammen mit anderen Aufgabentypen des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts, z. B. der bildnerischen Gestaltung oder einer kreativen Idee, den Text vorzutragen.

### **Beispiel: Das Lesetagebuch als Begleiter durch eine Lektüre**

Wenn längere Erzählungen im Unterricht gelesen werden (so genannte Ganzschriften), ist es sinnvoll, dass die Schülerinnen und Schüler für sich in einem speziellen Heft oder Ordner eigene Texte und Bilder sammeln, die ihren Lektüreprozess begleiten und dokumentieren. Diese Arbeitsform des Umgangs mit Texten stammt von Andrea Bertschi-Kaufmann. Sie schreibt:

*„In ihrem Lesetagebuch teilen sie (die Kinder R. A.-D.) mit, was sie lesen, was sie dabei beeindruckt oder ärgert, vielleicht auch ratlos lässt. Sie halten für sich fest, womit sie sich lesend gerade beschäftigen und erhalten gestaltete Dokumente, in denen sie immer wieder zurückblättern und die eigenen Lernschritte beobachten können.“*

Bei Bertschi-Kaufmann können sich die Kinder in einer Bibliothek einen Text frei wählen. Die Lesetagebücher gehen, während sie im Laufe der Lektüre immer umfangreicher werden, mehrere Male zwischen Schülerin bzw. Schüler und Lehrkraft hin und her. Beide Seiten korrespondieren über den Text selbst und über die Eintragungen im Lesetagebuch. Die Lehrkraft erfährt dabei Neues und möglicherweise Unerwartetes über Leseerfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler und kann sich dazu äußern. So wird die Korrespondenz sinnvoll und authentisch.

**„Lesen bereichert den Menschen, mündlicher Gedankenaustausch macht ihn gewandt, Niederschriften helfen zu genauerem Wissen.“ (Sir Francis Bacon)**



## Literaturempfehlungen

**Augst, Gerhard / Mechthild Dehn:** Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Stuttgart 1998: Klett

**Augst, Gerhard / Faigel, Peter:** Von der Reihung zur Gestaltung. Frankfurt am Main 1986: Peter Lang

**Berens, Hedi / Menzel, Wolfgang:** Leseübungen 1 und 2. Braunschweig 2003: Westermann

**Bereiter, Carl:** Development in writing. In: Gregg, L.W., / Steinberg, E. R. (Hrsg.): Cognitive processes in writing. Hillsdale, N. J. 1980. S. 73-96

**Bertschi-Kaufmann, Andrea:** Kinderliteratur und literarisches Lernen. Lese- und Schreibleistungen im offenen Unterricht. In: Richter, Karin / Hurrelmann, Bettina: Kinderliteratur im Unterricht. Weinheim 1998: Juventa. S.199-214

**Druschky, Petra / Meier, Richard & Stadler, Christine:** Das Lernbuch Lesen. Texte bearbeiten, verstehen, nutzen. Seelze / Velber 2004: Friedrich

**Feilke, Helmut:** Auf dem Weg zum Text. Die Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. In: Augst, Gerhard (Hrsg.): Frühes Schreiben. Studien zur Ontogenese der Literalität. Essen 1995: Die blaue Eule

**Haas, Gerhard / Menzel, Wolfgang & Spinner, Kaspar H.:** Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch. 123 /1994. S. 17-25

**Herné, Karl-Ludwig:** Fibelsünden. Didaktische Kunstfehler in Lehrwerken für den Anfangsunterricht. In: Grundschule 11 /2004. S. 40-41

**Holle, Karl:** Schreib-Leseprozesse, Lehrprozesse und Unterrichtsprozesse. In: Didaktik Deutsch 12 /2002. S. 4-22

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

**Menzel, Wolfgang (Hrsg.):** Werkstatt Lesen 2-4. Arbeitshefte zur Leseförderung. Braunschweig 2003: Schroedel

**Osburg, Claudia:** Anlauttabellen im Unterricht - Methodische Neuheit oder didaktischer Umbruch. In: Osburg, Claudia (Hrsg.): Textschreiben - Rechtschreiben - Alphabetisierung: Initiierung sprachlicher Lernprozesse im Bereich der Grundschule, Sonderschule und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1998: Schneider Hohengehren. S. 97-136

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

**Reichen, Jürgen:** Hannah hat Kino im Kopf. Die REICHEN-Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg 2001: Heinevetter

**Röber-Siekmeyer, Christa:** DEN SCHBRISERIN NAS. Was lernen Kinder beim „Spontanschreiben“, was lernen sie nicht? Didaktische Überlegungen zum Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, dargestellt an dem Problem der Wortabtrennungen. In: Weingarten, Rüdiger / Günther, Hartmut (Hrsg.): Schriftspracherwerb. Baltmannweiler 1998: Schneider Hohengehren. S. 116-150

**Rupp, Gerhard / Bonholt, Helge:** Mit dem Stift zum Sinn. Schreiben als Lese-strategie. In: Praxis Deutsch 187 /2004. S. 48-50

**Weinhold, Swantje:** Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schul-anfang. Freiburg 2000: Fillibach

**Willenberg, Heiner:** Methoden des Textleseunterrichts. In: Bredel, Ursula u.a.: Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn 2003: Schöningh. Bd. 2. S. 830-839

HESSEN



Hessisches Kultusministerium

Luisenplatz 10  
65185 Wiesbaden

