

Andreas Hartinger/ Susanne Huber
Schriftspracherwerb

In diesem Beitrag möchten wir einige zentrale Diskussionsstränge der aktuellen Schriftspracherwerbsdidaktik darstellen sowie anhand der empirischen Befundlage aufzeigen, was über einen erfolgreichen LeseEinstieg von Kindern bekannt ist. Der Schwerpunkt des Beitrags liegt dabei auf methodischen Fragen des Anfangsunterrichts sowie auf Entwicklungsmodellen des Schriftspracherwerbs. Betrachten wollen wir Entwicklungen in Kindergarten und in der Grundschule, doch beginnen wir mit der Klärung des Begriffs *Schriftspracherwerb*. Er hat die Doppelbezeichnung *Erstlesen/ Erstschreiben* ersetzt und drückt dreierlei aus: 1. Die Prozesse des Lesen- und des Schreibenlernens sind zusammen, und nicht als getrennte Verläufe zu interpretieren. 2. Schriftspracherwerb ist damit die Grundlage des gesamten weiterführenden – dann lernbereichsgegliederten – Deutschunterrichts (als Beschäftigung mit *Schrift* und *Sprache*). 3. Der analytische Blick richtet sich auf den *Erwerb* der Schriftsprache und damit vorrangig auf die Entwicklung und die Lernaktivitäten der Kinder – und weniger auf die der Lehrerinnen und Lehrer.

Historische Leselernmethoden

In weiten Teilen des 20. Jahrhunderts wurde die Didaktik des Schriftspracherwerbs durch einen Methodenstreit dominiert. Die gegensätzlichen Positionen lassen sich

als *synthetisch* (einzelheitlich) versus *analytisch* (ganzheitlich) bezeichnen. Ausgangspunkt der synthetischen Verfahren ist der einzelne Buchstabe oder Buchstabenname (als Buchstabiermethode bereits im 16. Jahrhundert von Valentin Ickelsamer kritisiert, letztlich aber erst im 19. Jahrhundert verschwunden) bzw. der einzelne Laut. Ausgangspunkt analytischer Verfahren sind dagegen größere Einheiten – zumeist Wörter, zum Teil auch ganze Sätze. Sie entstanden im Zuge der Kritik an den synthetischen Verfahren, denen man vorwarf, die Sinnentnahme des Lesens zu wenig zu berücksichtigen bzw. zu fördern (diese Kritik ist sicherlich gerechtfertigt) wie auch die visuelle Wahrnehmung (diese Kritik wird heute als nicht relevant erachtet, da man davon ausgehen kann, dass die visuelle Wahrnehmungsfähigkeit – im Unterschied zur phonologischen Bewusstheit – für einen gelingenden Schriftspracherwerb deutlich weniger zentral ist – mehr dazu unten).

Empirische Untersuchungen zeigten – zumindest in der Summe – keine eindeutige Überlegenheit eines der beiden Ansätze (analytisch oder synthetisch). Spätestens am Ende der zweiten Jahrgangsstufe fanden sich keine Leistungsunterschiede mehr zwischen Kindern, die nach den verschiedenen Methoden unterrichtet worden waren (vgl. Marx 1997). Der einzige Effekt, der sich über mehrere Studien hinweg als haltbar erwies, war der, dass Kinder aus wenig schriftsprachnahen

Familien besser mit synthetischen als mit analytischen Methoden lernten (vgl. ebd.). Dieser Befund lässt sich dadurch erklären, dass in der analytischen Methode das grundlegende Prinzip der deutschen Schriftsprache, die lautorientierte (nicht lauttreue) Zuordnung von Phonemen zu Graphemen, für diese Kinder nicht deutlich genug wurde. Betrachtet man aller-

Lesen durch Schreiben

Fibeln sind im Grundschulunterricht immer noch das zentrale Medium für den Schriftspracherwerb. Allerdings gibt es inzwischen einige Überlegungen, Vorschläge und Modellversuche, in denen weitestgehend auf das Arbeiten mit einer Fibel verzichtet wird und stattdessen das

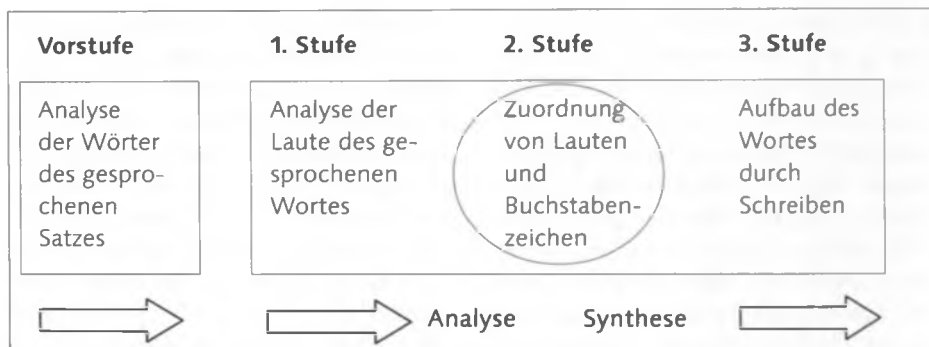


Abb.1: Aufbau methodenintegrierender Verfahren nach Topsch (2000)

dings nicht die Menge, sondern die Qualität der Fehler, so zeigen sich typische Unterschiede. So haben synthetisch unterrichtete Kinder häufiger Probleme an den Wortenden, während sich bei analytisch unterrichteten Schülern die Fehler eher in der Wortmitte häufen (vgl. Brügelmann 1997, 100). Aus diesen Ergebnissen folgert Brügelmann, dass die „beiden Methoden [...] nicht gleich gut, sondern *gleich schlecht* [sind], um Kindern den Zugang zur Schrift zu eröffnen“ (1997, 100; Hervorh. im Orig.).

Als Konsequenz verwenden daher alle aktuellen Fibeln einen methodenintegrierenden, analytisch-synthetischen Ansatz, bei dem die Analyse- und Syntheseprozesse sehr zeitnah stattfinden. Den methodischen Aufbau kann man mit folgender dreiphasiger Struktur nach Topsch 2000, 47 beschreiben (vgl. Abb. 1):

Schreiben eigener Texte im Mittelpunkt steht. Der Schweizer Pädagoge Jürgen Reichen (1982, aktueller 2008) hat diese Idee unter dem Titel *Lesen durch Schreiben* ausgearbeitet – inzwischen gibt es verschiedene Weiterentwicklungen. Die Kinder erhalten dafür zumeist eine Anlauttabelle (vgl. Abb. 2), womit sie von Beginn an alle (oder zumindest fast alle) Buchstaben für ihre eigenen Textproduktionen zur Verfügung haben.

Die zentrale theoretische Grundlage dieser Unterrichtsmethode ist die Theorie des *Spracherfahrungsansatzes* von Hans Brügelmann (z. B. 1997), nach der die Schriftsprachentwicklung in (teilweiser) *Analogie zur Entwicklung der gesprochenen Sprache* gesehen wird. Da sich die gesprochene Sprache in erster Linie durch den aktiven Gebrauch in relevanten Anwendungssituationen entwickelt, soll auch beim Erlernen der Schriftsprache ein solcher aktiver Gebrauch im Vordergrund

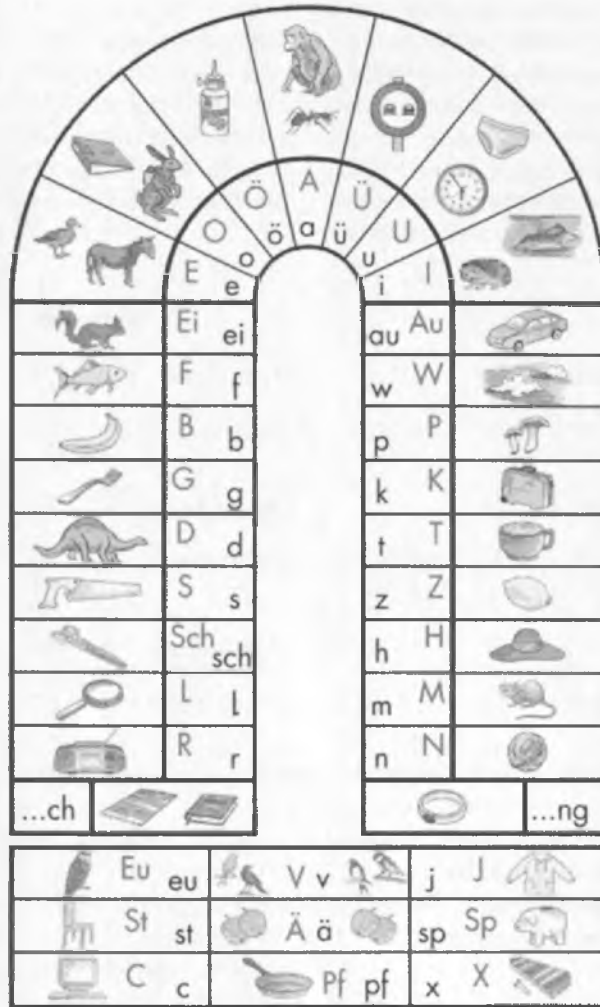


Abb. 2: (An)Lauttabelle nach J. Reichen (Heinvetter Verlag)

stehen. Dies führt zur unterrichtsmethodischen Konsequenz, Schreibenanlässe und -bedürfnisse der Kinder zum Ausgangspunkt des Unterrichts zu machen. Zugleich ist es dann möglich, die höchst unterschiedlichen Schreib- und Leseerfahrungen sowie -kompetenzen der einzelnen Kinder besser zu berücksichtigen, als dies in einem gleichschrittigen Fibelunterricht möglich ist.

Die empirische Befundlage dazu ist sehr uneinheitlich (vgl. z. B. Weinhold 2009;

Friedrich 2010). Sehr plausibel – und auch sehr kompatibel zu Befunden von Öffnung von Unterricht – ist die Interpretation dieser uneinheitlichen Ergebnisse, dass im Prinzip das Lesen durch Schreiben dem fibelorientierten Unterricht weder überlegen noch unterlegen ist (dies gilt für die Leistungen – bzgl. der Motivation sind günstigere Effekte zu erwarten). Die offeneren Verfahren haben dabei ein gutes Potenzial, insbesondere Kinder mit wenig günstigen Lernvoraussetzungen zu fördern

(vgl. ISB 2004); zugleich sind sie aber auch anfälliger für eine schlechte Umsetzung.

Es gibt daher verschiedene Vorschläge, wie die Arbeit mit Fibeln und die Arbeit mit Anlauttabellen miteinander kombiniert werden kann (vgl. Götzfried 2002; Heuel 1998). Zudem enthalten inzwischen alle aktuellen Fibeln eine Anlauttabelle –

lungen von Lernen harmoniert (vgl. Schröder-Lenzen 2007, 40ff.). Zum anderen lässt sich, ausgehend von solchen zentralen Einsichten, die Entwicklung des Schriftspracherwerbs durch *Stufenmodelle* beschreiben. Die zentralen Einsichten für den Schriftspracherwerb sind

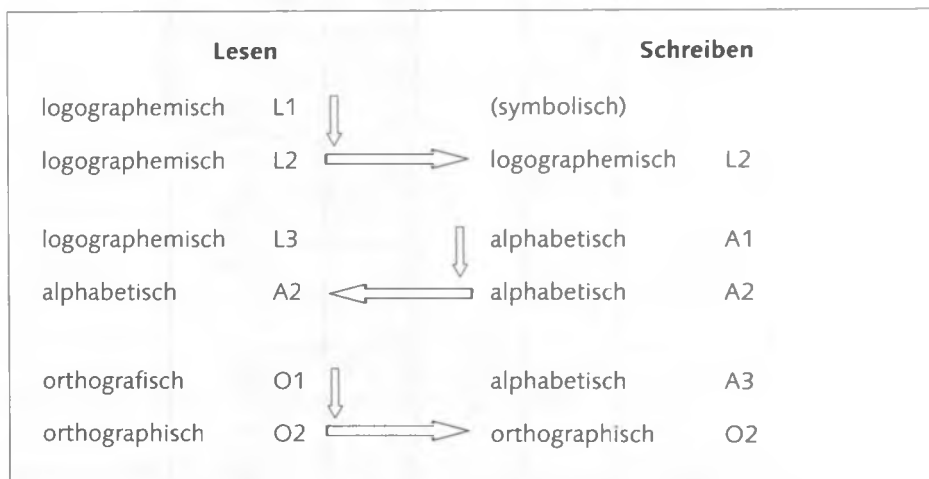


Abb. 3: Entwicklungsmodell des Schriftspracherwerbs nach Uta Frith (1985)

mit wenigen Ausnahmen sind sie jedoch kein integraler Bestandteil der Methodik, sondern werden vorrangig für Differenzierungsmaßnahmen o. Ä. genutzt.

Stufen- bzw. Entwicklungsmodelle

Prägend für das aktuelle Verständnis des Schriftspracherwerbs ist die Vorstellung, dass das Lesen- und Schreibenlernen durch zentrale Einsichten, und damit zusammenhängend durch dominierende Lese- bzw. Schreibstrategien der Kinder, geprägt ist. Dies hat zwei Konsequenzen: Zum einen bedeutet dies, dass der Schriftspracherwerb als *aktive Denkentwicklung* der lernenden Schüler interpretiert wird – ein Verständnis, das gut mit den aktuellen, konstruktivistisch orientierten Vorstel-

- die Einsicht in die Symbolhaftigkeit von Schrift;
- die Einsicht in die Buchstabenbindung von Schrift;
- die Einsicht in den Lautbezug von Schrift;
- die Einsicht in die (orthografische) Regelmäßigkeit von Schrift.

Entsprechend dieser Einsichten kann man verschiedene beobachtbare Stufen der Lese- und Schreibentwicklung festhalten (vgl. zusammenfassend z. B. Marx 1997). Die meisten Modelle dieser Art weisen große Überschneidungen auf, u. a. weil sie durchgängig auf dem von Uta Frith (1985) entwickelten Modell basieren (vgl. Abb. 3):

Die Einsicht in die Symbolhaftigkeit von Schrift führt dazu, dass Kinder das Schreiben und Lesen von Erwachsenen nachahmen. Ersteres geschieht zumeist durch

das Kritzeln auf Papier, Letzteres durch eine Art Pseudo-Lesen, indem die Kinder ein Buch oder Heft nehmen, darin blättern und eine Geschichte dazu erfinden bzw. sie wiederholen, wenn ihnen das Buch schon vorgelesen wurde.

Wenn Kinder erkennen, dass unsere Schrift durch genau definierte Buchstaben und nicht durch beliebige Zeichen definiert ist, beginnen sie häufig mit dem Schreiben willkürlicher Buchstabenfolgen. (Ein in dieser Phase häufig zu beobachtendes Phänomen ist, dass Kinder Einzelheiten der Beschaffenheit der Buchstaben noch nicht genau kennen, was sich z. B. in der Menge der Seitenstriche bei dem Buchstaben *E* oder in der Menge der Bäuche beim Buchstaben *B* niederschlägt.) Beim Lesen können die Kinder nach dieser Erkenntnis häufig *ganzheitlich* Wörter identifizieren – vor allem den eigenen Namen oder Embleme von Firmenmarken.

Nach der Einsicht in den Lautbezug der Schrift beginnen (in der alphabetischen Stufe) die phonetisch orientierten Leseprozesse und Verschriftungen – die je nach Modell manchmal mehreren Unterstufen zugeordnet werden (vgl. z. B. LISUM 2010). Diese differenzierteren Stufeneinteilungen dienen dann weniger dem theoretischen Erkenntnisgewinn; vielmehr sind sie hilfreiche Einteilungen, um Hinweise auf sinnvolle Fördermaßnahmen für die Schülerinnen und Schüler zu erhalten.

Die Einsicht in die orthografische Regelmäßigkeit der Schrift führt dann dazu, dass Kinder zunächst gängige Rechtschreibmuster verwenden (wie z. B. die häufig verwendeten aber nicht hörbaren Endungen *er* und *en* oder den Diphthong *eu* statt des zu hörenden *o*), bevor sie immer sicherer auch auf morphematische Prinzipien u. ä. zurückgreifen. Beim Lesen korrespondiert dazu die immer stärkere Verwendung größerer Worteinheiten

zum schnelleren und sichereren Lesen bzw. das allmählich automatische Worterkennen.

Es ist selbstverständlich, dass solche Stufenmodelle nur Orientierungshilfen sein können und dass ihre Gültigkeit auch nur auf das Lesen bzw. Schreiben unbekannter Wörter beschränkt ist. Den eigenen Namen können Kinder – gleichgültig welche komplexen orthografischen Besonderheiten er aufweist – zumeist schon richtig schreiben, bevor sie auch nur einen Einblick in den Lautbezug der Schrift gewonnen haben. Zudem ist es natürlich möglich, dass Leseprozesse oder Verschriftungen von Kindern gleichzeitig Merkmale verschiedener Stufen aufweisen – insbesondere, wenn die Kinder z. B. in einer Prüfungssituation wie beim lauten Vorlesen unter Druck stehen oder wenn ihre Konzentration nachlässt.

Eine zentrale Konsequenz aus der Beschäftigung mit den Stufenmodellen für die Didaktik des Schriftspracherwerbs ist, dass Fehler von Kindern nicht als Problem gesehen werden müssen – sie ergeben sich in weiten Teilen aus der jeweiligen dominierenden Strategie. Manchmal entstehen z. B. Fehlschreibungen sogar aufgrund einer Lernentwicklung – wenn die Kinder dann ihren Namen auf einmal alphabetisch verschriftlichen, anstatt ihn logographisch aus dem Gedächtnis zu notieren, oder wenn sie neu gelernte orthografische Regelmäßigkeiten auf Fälle anwenden, in denen sie nicht passend sind: bspw. *Omer* statt *Oma* oder *Tieger* statt *Tiger*. Die Art und Qualität und nicht die Quantität der Fehler ist damit das entscheidende Kriterium für die angemessene Analyse des Lernstandes der Kinder.

Auch mit Blick auf die empirische Forschung geben die Stufenmodelle interessante Anhaltspunkte. Brügelmann konnte feststellen, dass zu Beginn der ersten Klasse gewaltige Entwicklungsunterschie-

de meist über alle Entwicklungsstufen hinweg bzw. von bis zu vier Jahren existieren (vgl. Brügelmann 2011, 427). Peter May (1995a) zeigte, dass sich die Unterschiede in der Schreibkompetenz, die zu Beginn der Schulzeit vorfindbar waren, im Verlauf der Grundschulzeit meistens nicht ausgleichen; die Befunde der LOGIK-Studie brachten ein vergleichbares Ergebnis bis in die Sekundarstufe und ins Erwachsenenalter (vgl. zusammenfassend Schneider 2008). Allerdings zeigte sich auch, dass die Entwicklung der sog. guten und schlechten Schreiber grundsätzlich gleich verläuft – sie ist bei den sog. schlechten Schreibern nur zeitverzögert (vgl. May 1995a.). Dies deutet darauf hin, dass es wichtig ist, diesen Kindern die erforderliche Zeit zu lassen und darauf zu achten, dass sie nicht durch zu viele Misserfolgs-erlebnisse die Motivation und Freude am Schreiben und Lesen verlieren.

Lernstandsanalysen/ individuelle Diagnose und Förderung

Eine angemessene Diagnose des Entwicklungsstandes der Kinder und anschließend eine adäquate Reaktion mit passenden Fördermaßnahmen gelten inzwischen als zentrale Aufgaben eines entwicklungsorientierten Schriftspracherwerbs, auch – allerdings nicht nur – aufgrund der oben erwähnten großen Entwicklungsunterschiede zu Beginn des schulischen Lese- und Schreiblernprozesses (vgl. Mörtl-Hafizoviæ 2004). Aus diesem Grund – und natürlich auch aufgrund der überragenden Bedeutung angemessener Lese- und Schreibfähigkeiten für den weiteren schulischen Lernerfolg – gibt es verschiedenste Diagnoseverfahren in diesem Bereich. Mit Hilfe erster Groberhebungen können LehrerInnen Hinweise auf wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder erhal-

ten; dies kann spielerisch geschehen, wenn z. B. Kindern ein Memory gegeben wird, bei dem auf der Rückseite einer Paarkarte das Wort aufgeschrieben ist (vgl. Hüttis-Graff/ Baark 1996, 133). Auf diese Weise kann man als Lehrkraft gut feststellen, inwieweit die Kinder in der Lage sind, sich an der Schrift zu orientieren, auch ohne das Wort schon exakt lesen zu können.

Inzwischen gibt es verschiedene Verfahren zur Lernstandsanalyse, die für die Hand von LehrerInnen gedacht sind und die über die Grobanalyse hinaus dazu dienen, den Entwicklungsstand so zu diagnostizieren, dass daraus Fördermöglichkeiten abgeleitet werden können. Die Stufenmodelle bieten hierzu ein wichtiges Orientierungsraster. Insbesondere kann man Fehlleistungen von Kindern mit der entsprechenden Strategie erklären und damit bei längerfristiger Beobachtung auch diagnostizieren, inwieweit sich das Kind weiterentwickelt hat. Es gibt inzwischen einige Verfahren zur Lernstandsanalyse, die sich an solchen Stufenmodellen orientieren. Beispielhaft sei hier ILeA (Individuelle Lernstandsanalysen) des Landes Brandenburg genannt (vgl. LISUM 2009). Hier wurden Lesetexte bzw. Schreibaufgaben für die unterschiedlichen Jahrgangsstufen entwickelt. Und durch die Orientierung an den Stufenmodellen ist es dann auch möglich, Fördermaßnahmen für bestimmte Bearbeitungstypen festzulegen. Diese sind sicherlich individuell zu spezifizieren, im Grundsatz ist es aber sehr plausibel, Kindern, die auf der alphabetischen Stufe zwar mit wenigen Lesefehlern, dafür aber sehr langsam synthetisierend lesen, bestimmte passende Aufgaben und Hilfen zu geben, wie z. B. optisch vorgegliederte Texte, Blitzleseübungen oder die Betonung von größeren Verarbeitungseinheiten wie Silben, Morphemen oder Signalgruppen (vgl. LISUM 2010). Inzwischen kann man solche Analysen auch internet-

gestützt vornehmen (vgl. Beinicke u. a. 2011). Daneben gibt es natürlich standardisierte Verfahren, die den gängigen Gütekriterien für Tests entsprechen und zudem an repräsentativen Stichproben normiert worden sind. Die zurzeit vermutlich meistverwendeten und akzeptiertesten sind hier die *Würzburger Leise Leseprobe* (vgl. Küspert/ Schneider 1998) sowie die *Hamburger Schreibprobe* (vgl. May 1995b).

Vorläuferfähigkeiten – Förderung des Schriftspracherwerbs in Kindertagesstätten

Mittlerweile besteht Konsens, dass der Schulanfang keine „Stunde Null“ (Richter/ Brügelmann 1994) ist, sondern dass Lesen- und Schreibenlernen Entwicklungsprozesse umfassen, die lange vor Schuleintritt beginnen und die für den Schulerfolg im Lesen und Rechtschreiben entscheidend sind. Deshalb wird zunehmend auch bildungspolitisch gefordert, schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten bereits im Kindergarten zu fördern und damit die Chancengleichheit am Schulanfang zu erhöhen. Schon in den 1980er-Jahren gab es Forschungsansätze zum Schriftspracherwerb, die bedeutsame Vorwissensunterschiede zwischen den SchülerInnen zu Schulbeginn nachweisen konnten und daraus sog. Vorläufermerkmale identifizierten (vgl. Brügelmann 1986; Frith 1985). Man ging davon aus, dass Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen vor allem auf auditive, visuelle, motorische und sprachliche Teilfertigkeiten zurückgreifen. Die psychologische Forschung spezifizierte die auditiven Fähigkeiten weiter aus: Neben der sog. phonologischen Bewusstheit gelten ein funktionierendes sprachgebundenes Arbeitsgedächtnis und ein schneller Abruf aus dem Langzeitgedächtnis als

bedeutsam für das Erlernen von Lesen und Schreiben. Alle drei Komponenten sind empirisch belegt (vgl. Wagner/ Torgesen 1987; Näslund/ Schneider 1996; Swanson/ Howell 2001) und werden unter dem Oberbegriff der *phonologischen Informationsverarbeitung* zusammengefasst. Zusätzlich spielen für die Prognose des Schriftspracherwerbs Unterschiede in der frühen Buchstabenkenntnis eine Rolle (vgl. Roth/ Schneider 2002).

Phonologische Bewusstheit bedeutet zunächst, dass eine Person in der Lage ist, von der inhaltlichen auf die lautliche Ebene der Sprache zu wechseln. Dies setzt eine gewisse Reflexionsfähigkeit beim Kind voraus. Ihm soll beispielsweise bewusst werden, dass manche Wörter sich reimen oder dass ein Wort in Silben unterteilt werden kann. Diese Fähigkeit, die Struktur der Lautsprache auf der Ebene von Silben und Reimen zu durchschauen, wird nach Skowronek und Marx (1989) auch als phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn bezeichnet. Sie entwickelt sich oft im Kindergartenalter, noch bevor erste Erfahrungen mit Schriftsprache gemacht werden. Im Unterschied dazu bezieht sich die phonologische Bewusstheit im engeren Sinn auf den Umgang mit Einzellaute (auf den Phonemen als kleinste bedeutungsunterscheidende Einheiten der gesprochenen Sprache). Damit verbundene Fähigkeiten sind z. B., die An- oder Auslaute eines gesprochenen Wortes zu identifizieren oder die Anzahl der Laute eines Wortes zu bestimmen. Phonologische Kompetenzen im engeren Sinne stellen höhere kognitive Anforderungen an die Kinder. Die meisten dazu vorliegenden Studien im Grundschulalter unterstützen deshalb die Sichtweise, dass unterschiedliche Ebenen der phonologischen Bewusstheit und Schriftsprachstrategien sich wechselseitig beeinflussen (vgl. zusammenfassend Schnitzler 2008, 74).

Von hoher praktischer Relevanz ist die Prognosekraft der phonologischen Bewusstheit für das Identifizieren von Kindern, die möglicherweise Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen haben werden, um diese präventiv und gezielt möglichst noch vor der Schule zu fördern. Günstig ist dabei, dass sich phonologische Bewusstheit in mehreren Studien als sehr gut trainierbar erwiesen hat. Dies gilt vor allem für das Kindergartenalter (vgl. zusammenfassend Weber/ Marx/ Schneider 2007, 755) – entsprechende Befunde gibt es aber auch für die Grundschule (vgl. Forster/ Martschinke 2002). Dabei hat sich gezeigt, dass die Kombination aus Förderung der phonologischen Bewusstheit mit gezielten Übungen zu Buchstaben-Laut-Zusammenhängen besonders effektiv ist (vgl. Schneider 2008). Inzwischen gibt es verschiedene Programme auf dem Markt – sowohl für Kindertageseinrichtungen als auch für die Grundschule (vgl. zusammenfassend Kammermeyer 2007).

Auch wenn gerade die Trainingsprogramme zur phonologischen Bewusstheit große Erfolge erzielten, so ist dennoch zu überlegen, wie sinnvoll es ist, im sog. Gießkannenprinzip alle Kinder gleichermaßen zu fördern bzw. die Förderung auf die phonologische Bewusstheit zu beschränken. Andere Einsichten und Fähigkeiten sind für den kompetenten Umgang mit Schriftsprache ebenfalls von Bedeutung. Phonologische Bewusstheit ist eine notwendige, nicht jedoch eine hinreichende Voraussetzung für den Schriftspracherwerb (vgl. Faust 2008). Notwendig hinzukommen muss die Förderung des Leseverständnisses, das wiederum vom Wortschatz, der allgemeinen Sprachfähigkeit, vom Weltwissen und von der Fähigkeit, Zusammenhänge herzustellen, beeinflusst wird. Hans Brügelmann und Erika Brinkmann (1998, 106ff) stellen in der *didaktischen Landkarte zum Lesen- und Schrei-*

benlernen die folgenden acht relevanten Einsichten und Fertigkeiten dar: (1) Zeichenverständnis, (2) Lautanalyse, (3) Aufbau der Schrift, (4) Funktionen der Schriftverwendung, (5) Buchstabenkenntnis, (6) Gliederung in Bausteine, (7) Sicht-Wortschatz und (8) Verfassen von Texten. Ein guter Unterricht zeichnet sich dadurch aus, dass die Kinder gezielt dann gefördert werden, wenn sie an einer Stelle Probleme haben (vgl. Brügelmann 2003). Wie oben bereits dargestellt, ist zwar die Förderung der phonologischen Bewusstheit von besonderer Bedeutung, wenn Kinder hier Probleme haben, sie ersetzt jedoch nicht die individuelle Betreuung der verschiedenen Kinder. (Übungsformen, die sich gut in einem differenzierenden Unterricht einsetzen lassen und die an den oben dargestellten Kompetenzen der *didaktischen Landkarte* orientiert sind, finden sich z. B. bei Brügelmann 1989.)

Zusammenfassung

Wir haben versucht, in diesem Beitrag überblicksweise den aktuellen Forschungsstand über einen gelingenden Start in die Welt der Schriftsprache zu skizzieren. Einige empirische Befunde zeigen, dass frühe Erfahrungen beispielsweise für das spätere Leseverhalten von hoher Bedeutung sind (z.B. Schabmann/ Kabicher 2007). Aus diesem Grund ist es unseres Erachtens wichtig, dem institutionalisierten Start in das Lesen- und Schreibenlernen große Bedeutung zuzuweisen. Ebenso wichtig ist es, dass LehrerInnen der weiterführenden Schulen ein gewisses Wissen und Verständnis für die Überlegungen des Schriftspracherwerbs haben, um vereinfachende Pauschalisierungen, die z. B. gerade bzgl. der Idee des Lesen durch Schreibens immer wieder auftauchen – als Beispiel sei hier die Glosse von Marten-

stein (2011) genannt –, zu vermeiden und somit eine kontinuierliche Lesedidaktik voranzutreiben.

Sekundärliteratur

- Beinicke, Andrea/ Kerstin Bäuerlein/ Gabriele Faust/ Ute Franz/ Melanie Jost/ Wolfgang Schneider: Fähigkeitsindikatoren Primarschule (FIPS). Erprobung und Weiterentwicklung einer internationalen computerbasierten Schulanfangsdiagnose. In: Hasselhorn, Marcus/ Wolfgang Schneider: Frühprognose schulischer Kompetenzen. Göttingen 2011, 85-108
- Brügelmann, Hans: Die Schrift entdecken. Lengwil 1989
- Brügelmann, Hans: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer u. Laien. Nachlese 1986. Bremen 1996
- Brügelmann, Hans: Kinder auf dem Weg zur Schrift. 6. Aufl. Lengwil, 1997
- Brügelmann, Hans: Fördern: nur das Reparieren einer unzulänglichen Technik? In: Grundschule 35 (2003) 10, 54-57
- Brügelmann, Hans: Anfänge des Schriftspracherwerbs. In: Einsiedler, Wolfgang/ Margarete Götz/ Andreas Hartinger/ Friederike Heinzel/ Joachim Kahlert/ Uwe Sandfuchs (Hgg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3. Aufl. Bad Heilbrunn 2011, 426-431
- Brügelmann, Hans/ Erika Brinkmann: Die Schrift erfinden. Lengwil, 1998
- Faust, Gabriele: Annäherungen an die Schrift. In: Fried, Lilian (Hg.): Das wissbegierige Kind. Weinheim [u. a.] 2008, 84-100
- Forster, Maria/ Sabine Martschinke: Leichter lesen und schreiben mit der Hexe Susi. Übungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Donauwörth 2002
- Friedrich, Karin: Unterrichtskonzept und Schriftspracherwerb. Zum Einfluss verschiedener pädagogisch-didaktischer Konzepte auf Lese- und Rechtschreibleistungen, soziale Kompetenzen und Leistungsmotivation. Diss. PH Heidelberg 2010
- Frith, Uta: Beneath the Surface of Developmental Dyslexias. In: Patterson, K./ J. Marshall/ M. Coltheart (Eds.): Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading. Hove 1985, 301-330
- Götzfried, Wolfgang: Freies Schreiben trotz Fibel. In: Grundschule 34 (2002) 2, 34-38
- Heuel, Dorothee: Fibel? Oder Anlauttabelle? Oder beides? Wie die Fibel mit lauttreuem Schreiben kombiniert werden kann. In: Die Grundschulzeitschrift 12 (1998) 115, 22-24
- Hüttis-Graff, Petra/ Claudia Baark: Die Schulanfangsbeobachtung. Unterrichtsaufgaben für den Schrifterwerb. In: Dehn, Mechthild/ Petra Hüttis-Graff/ Norbert Kruse (Hgg.): Elementare Schriftkultur. Weinheim 1996, 132-141
- Kammermeyer, Gisela: Mit Kindern Schriftsprache entdecken. Entwicklung, Diagnose und Förderung (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten in Kindertagesstätte und Anfangsunterricht. In: Geschäftsstelle der Stiftung Bildungspakt Bayern (Hg.): Das KiDZ-Handbuch. Grundlagen, Konzepte und Praxisbeispiele aus dem Modellversuch „KiDZ-Kindergarten der Zukunft in Bayern“. Köln 2007, 205-263
- Küspert, Petra/ Wolfgang Schneider: Würzburger Leise Leseprobe (WLLP). Göttingen 1998
- Marx, Harald: Erwerb des Lesens und des Rechtschreibens. Literaturüberblick. In: Weinert, Franz E./ Andreas Helmke (Hgg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim 1997, 85-111
- May, Peter: Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Balhorn, Heiko/ Hans Brügelmann (Hgg.): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwile 1995a, 220-229
- May, Peter: Hamburger Schreibprobe (HSP E1 und M2). Hamburg 1995b
- Mörtl-Hafizoviæ, D•enana: Diagnostische Kompetenzen im Lehrberuf. In: Grundschule 36 (2004) 6, 17-20
- Näslund, Jan/ Wolfgang Schneider: Kindergarten letter knowledge, phonological skills, and memory processes. Relative effects on early literacy. In: Journal of Experimental Child Psychology 62 (1996), 30-59
- Reichen, Jürgen: Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen. Zürich: 1982
- Reichen, Jürgen: Lesen durch Schreiben – Lesen lernen ohne Leseunterricht. In: Grundschulunterricht Deutsch 55 (2008) 2, 4-8
- Richter, Sigrun/ Hans Brügelmann: Der Schulanfang ist keine Stunde Null. In: Brügelmann, Hans/ Sigrun Richter (Hgg.): Wie wir rechtschreiben lernen. Lengwil 1994, 62-77
- Roth, Ellen/ Wolfgang Schneider: Langzeiteffekte einer Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Buchstabenkenntnis auf den Schriftspracherwerb. In: Zeitschrift für

- Pädagogische Psychologie 16 (2002) 2, 99-107
- Schabmann, Alfred/ Regina Kabicher: Auswirkungen früher Leseschwierigkeiten – Leseverständnis, Leseverhalten und Einstellungen zum Lesen am Ende der Grundschulzeit. In: Heilpädagogische Forschung 33 (2007) 3, 155-166.
- Schneider, Wolfgang: Entwicklung der Schriftsprachkompetenz vom frühen Kindes- bis zum frühen Erwachsenenalter. In: Schneider, Wolfgang (Hg.): Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK. Weinheim 2008, 167-186
- Schnitzler, Carola D.: Zusammenhänge zwischen phonologischer Bewusstheit und Schriftsprachfähigkeiten. In: Schnitzler, Carola D. (Hg.): Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart [u. a.] 2008, 55-75
- Schründer-Lenzen, Agi: Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. Wiesbaden 2007
- Skowronek, Helmuth/ Harald Marx: Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. In: Heilpädagogische Forschung 15 (1989) 1, 38-49
- Swanson, Lee/ Margaret Howell: Working memory, short-term memory and speech rate as predictors of children's reading performance at different ages. In: Journal of Educational Psychology 93 (2001) 4, 720-734
- Topsch, Wilhelm: Grundkompetenz: Schriftspracherwerb. Neuwied 2000
- Weinhold, Swantje: Entwicklungsverläufe im Lesen- und Schreibenlernen in Abhängigkeit verschiedener didaktischer Konzepte. Eine Longitudinalstudie in Klasse 1-4. In: Weinhold, Swantje (Hg.): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung. Baltmannsweiler 2009, 120-151
- Wagner, Richard/ Joseph Torgesen: The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. In: Psychological Bulletin 101 (1987) 2, 192-212
- Weber, Jutta/ Peter Marx/ Wolfgang Schneider: Die vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit. In: Schöler, Hermann/ Alfons Welling (Hgg.): Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen 2007, 746-761
- Internetquellen** (Stand: 21.12.2011)
- ISB (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München): Schulversuch Phonetisches Schreiben – Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung. 2004. <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=83b54f6aa39783bbb3425ab380f1fee8>
- LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg: Individuelle Lernstandsanalysen). <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/ilea2.html> 2009
- LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg): Individuelle Lernstandsanalysen. Schülerheft Deutsch 2. http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/lernstandsanalysen_vergleichsarbeiten/ilea/2010_pdf/2Schueler_Deutsch.pdf 2010
- Martenstein, Harald: „Die Kinder können einen Satz und schreiben: 'Die Schulä fenkt an.'“ <http://www.zeit.de/2011/48/Martenstein>

Prof. Dr. Andreas Hartinger leitet den Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Augsburg. Email: andreas.hartinger@phil.uni-augsburg.de.

Susanne Huber ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Augsburg. Sie promoviert im Projekt FES (Förderung eines entwicklungsorientierten Schriftspracherwerbs durch Anregungen zum freien Schreiben im Kindergarten).