

Sachunterricht und Lautorientierter Schriftspracherwerb

Markus Peschel

Kinder lernen Schreiben (und Lesen) mittlerweile überwiegend nach lautorientierten Verfahren wie z.B. „Lesen durch Schreiben“ (vgl. Hanke 1997/1998; Dehn 1994; Reichen 2002; Peschel 2001/2004). All diesen „neuen“ Verfahren im Schriftspracherwerb, ob es sich nun um „Lesen durch Schreiben“ (LDS) oder eine Fibel mit einer Anlauttabelle handelt, ist gemein, dass sie eine Annäherung an die Schrift über das differenzierte Abhören der Lautfolgen eines Wortes und die entsprechende Umsetzung in Schriftzeichen suchen. Dazu werden verschiedene Anlauttabellen mit unterschiedlichen Konzeptionen bzw. Schwerpunktsetzungen eingesetzt. Ohne auf die grundlegende Problematik der Phonem-Graphem-Korrespondenz und die Entsprechungen in den Anlauttabellen einzugehen, möchte ich das Potential dieser „Schreibmöglichkeit von Anfang an“ (vgl. Bartnitzky 1998; Blumenstock 1993) in Bezug auf Fächerverbindungen zum Sachunterricht beleuchten.

Die Wörter der Kinder stehen bei einem Schriftspracherwerb mittels Konzepten wie LDS im Mittelpunkt der Auseinandersetzung (vgl. Brügelmann 1997; Spitta 2000) und schaffen einen persönlichen Bezug. Wenn die Kinder von Anfang an schreiben können, ist aber von besonderem Interesse:

- Welche Wörter sind es, die im Sachunterricht eine (persönliche) Bedeutung für die Kinder haben? Was sind die Wörter der Kinder?
- Wie kann der Sachunterricht (im Anfangsunterricht) helfen, Schriftanlässe (wohlgemerkt: nicht Schreibanlässe) und Schreibwörter zu suchen bzw. zu finden?
- Was gibt es durch diese Schriftspracherwerbsmethode für (neue) Möglichkeiten für den Sachunterricht?

Anhand von Kinderverschriftenungen verschiedener Schuljahre aus dem Sachunterricht soll diesen Fragen nachgegangen werden. Dabei sollen Möglichkeiten eines fächerübergreifenden Unterrichts, bezogen auf Sachunterricht und Deutsch, aufgezeigt werden.

1 Schreibanlässe

Kristina, 1a, Dez. 2002 (4 1/2 Mon. Schule), Thema „Ausflug“¹

ES WAR EINMAL EIN SCHÖNA TAK
WO WIR IN DEN WALT GEHN WOLLTEN
WIR WOLTEN SCHLEHEN FAN
WIR HABEN AUCH PIGNEG GEMACHT
MAMA HAD KAKAU UND
MAMA HADAUCH BRÖDCHEN MET
UNDWIR WAR NAUDEMEIS
UND WIR HABEN EINE SPIZMAUS
GESEN IM SCHNE. ENDE

Dieser Text stammt von einer „guten“ Schülerin, die aber zu Schulbeginn wenige Schriterfahrungen mitbrachte und weder Lesen noch Schreiben konnte. Sie hat mit einer Anlauttabelle (vgl. Peschel 2004) viele Geschichten u.a. für die Dichterlesung oder die Leserunde in der Klasse geschrieben, die eher von deutschunterrichtlichen Thematiken ausgingen.²

Man könnte hier gut Hinweise zu einzelnen Wörtern, der Rechtschreibung oder der Auslautverhärtung geben, vor allem aber möchte ich die Bezüge zu sachunterrichtlichen Themen aufzeigen. Sowohl das Thema „Ausflug“ als auch die hier beginnende Tierbeobachtung könnten im Sachunterricht weiter verfolgt und intensiviert werden. Interessant ist der Schreibanlass aus dem privaten Bereich, den Kristina als Geschichte für die Dichterlesung genutzt hat.

Viele Schreibanlässe sind in den letzten Jahren entwickelt und mittels verschiedener Programme und Studien propagiert und evaluiert worden. Besonders die BLK-Studie (vgl. Hüttis-Graff/Widmann 1996; Dehn/Hüttis-Graff/Kruse 1996) war eine treibende Kraft bei der Hinwendung zu Schreibanlässen aus dem Erfahrungshorizont der Kinder. Diese Studien mündeten in Unterrichtsvorschläge und wurden über Fortbildungen der Schulbehörde (Projekt Lesen und Schreiben, PLUS) in die (Hamburger) Schulen transportiert. So wurde im Deutschbereich z.B. zu Batman oder Arielle der Meerjungfrau geschrieben (vgl. Weinhold 1998/2000), es sind Kinderbriefe entwickelt worden, um Schrift in ihrem nor-

¹ Die Schreibungen sind bei allen Kindertexten mit Rechtschreibfehlern und Zeilenwechseln übernommen worden. Ausgangsschrift war die Druckschrift.

² Wenn im Folgenden von Fächerbezug oder Fächern wie Deutsch, Sachunterricht, Mathe etc. gesprochen wird, soll dies in erster Linie den Bezug zu bzw. die Orientierung an bestimmten Fächern verdeutlichen. Es ist besonders im Anfangsunterricht sicherlich legitim von einer Trennung des Unterrichts in separate Fächer zu sprechen.

malen Gebrauch zu nutzen, oder es wurden Geschichten z.B. zu Ausflügen für eine „Dichterlesung“ (vgl. Peschel 2003) geschrieben.

Das Schreiben in anderen Fächern als dem Deutschunterricht – abgesehen vom Sachunterricht – ist dabei weniger entwickelt, und nur wenige Lehrerinnen³ nutzen die Möglichkeit, in anderen Fächern Schreibanlässe zu schaffen (z.B. in der Mathematik mittels Rechengeschichten oder Textaufgaben). Schriftfernere Fächer, die in erster Linie auf praktische Fertigkeiten abzielen, wie Sport oder Musik, haben Schreibanlässe in ihren Fachdidaktiken weniger entwickelt.

Speziell im Sachunterricht gibt es allerdings viele Möglichkeiten, Schrift einzubinden und zu verschiedenen Lerninhalten zu schreiben, z.B.: Ausflüge, Regeln, Lieblingstiere, Beschreibungen, Experimente, Beobachtungen usw. Ein besonderes Augenmerk soll in dieser Betrachtung auf den Bereich des *Experimentierens* gelegt werden, da hier eine „Schnittmenge“ zwischen eher naturwissenschaftlich ausgerichtetem Sachunterricht und eher schreib-/rechtschreibausgerichtetem Deutschunterricht vermutet wird. Der Sachunterricht bietet durch Beobachtungen und Beschreibungen bei Experimentieraufgaben vielfältige Verknüpfungsmöglichkeiten zu Deutschinhalten an und wird meist von derselben Lehrerin erteilt.

2 Schreibanlässe aus dem Sachunterricht

Volkof, 1. Klasse, Sept. 1999 (2 1/2 Mon. Schule)

Volkof fragt mich, wie Dinosaurier geschrieben wird. Ich spreche es deutlich vor. Volkof: "Mit /d/! Oder ich schreibe Tyrannosaurus Rex." Jens-Jürgen: "Das fängt mit einem /t/ an." Ich erkläre, dass Tyrannosaurus Rex schwieriger zu schreiben ist, aber Volkof schreibt dennoch:

TORANOSSAUROS REZ.

Diese Schreibung stammt aus einem Sachunterrichtsthema, bei dem es um Lieblingstiere und – im geplanten Anschluss – um die Weiterentwicklung der Unterrichtseinheit im Sinne von (Haus-)Tierhaltung, Klassifizierungen und Verhaltensweisen ging. Volkof nennt sein Lieblingstier, spezifiziert aber zunächst nicht, welchen Dinosaurier er beschreiben möchte (von der möglichen Fortführung im Sinne der Tierhaltung sei einmal abgesehen). Selbst das Wort „Dinosaurier“ ist schon recht schwierig zu schreiben, da es als sehr langes Wort viel Konzentration und Ausdauer in den ersten Schulwochen erfordert. Allerdings ist

³ Die feminine Form wird hier gebraucht, da der Frauenanteil an der Grundschule ca. 90% beträgt. Männliche Kollegen sind mitgemeint.

es lautrein, und die meisten Lautfolgen sind leicht zu erhören. Auf die Verkürzung „Dino“ ließ sich Volkof von vornherein nicht ein! Allerdings wurde recht schnell deutlich, dass es Volkof auf einen ganz bestimmten Dinosaurier ankam: den größten, stärksten und gefährlichsten von allen, den Tyrannosaurus Rex.

Dieses ihm so bedeutsame Wort, noch dazu in einer lateinischen Schreibung, schien nach meiner Auffassung eine zu große Herausforderung für einen Erstklässler in den ersten Schulwochen, aber Volkof ließ sich nicht beirren und konzentrierte sich für eine lange Zeit, ca. 15-20 Minuten, auf sein Vorhaben. Interessant ist hierbei, dass er den „Start“ gerne gemeinsam mit einem Erwachsenen besprechen wollte, die Hilfe und Unterstützung aber von einem Mitschüler bekam und aufnahm. Dieser arbeitete nebenher an einer eigenen Verschriftung, hatte aber Muße genug, Volkof beim Anlautieren zu helfen. Der von Reichen mit LDS erhoffte Aspekt, über bedeutsame Wörter einen „Lernsog“ (Hüttis-Graff 1997) zu erreichen, scheint in dieser Szene zu wirken. Man kann an diesem Beispiel ansatzweise ebenfalls erkennen, dass Wörter für andere Kinder Bedeutsamkeit erlangen bzw. reizvoll werden können. Dieser Prozess des Lautierens und Schreibens kann somit über den individuellen Prozess hinaus zu einem Partner- oder Gruppenerlebnis werden. Der Erfolg und Stolz von Volkof, dieses schwierige Wort fast richtig (!) geschrieben zu haben, ist m.E. evident.

Den Möglichkeiten, die der Sachunterricht schafft, indem persönlich bedeutsame Inhalte verschriftet werden, gilt ein erhöhtes Augenmerk. Interventionen im Sinne des Deutschunterrichts können an dieser Schnittstelle ansetzen und die basale Schreibmotivation nutzen, um zu weiteren Auseinandersetzungen und Erkenntnissen mit Schrift und Schreibkonventionen zu gelangen. So könnte Volkof zumindest Reks erhören und zu der Laut-Buchstaben-Verbindung [ks] → <x> oder <ks> oder <chs> hingeführt werden.

3 Freies Beschreiben von Experimenten

Eine besondere Beschäftigung mit Schrift ist im Rahmen des Experimentierens im Sachunterricht zu finden. Die meisten Experimente – z.B. aus dem Werkstattunterricht, dem Wochenplan oder auch gemeinsame Experimente im Stuhlkreis – werden besprochen und/oder dokumentiert. Zum Beispiel fasziniert das Erlöschen einer Kerze unter einem umgestülpten Glas und fordert Nachfragen und Entdeckungen heraus.

Aus Sicht der Sachunterrichtsdidaktik sind gerade das genaue Beobachten, Besprechen und Dokumentieren der Arbeitsschritte und -ergebnisse ein wichtiges Ziele. Obwohl der Schwerpunkt im Anfangsunterricht zunächst auf der mündlichen Besprechung liegt, schafft vor allem die Auseinandersetzung mit

Schrift-Sprache eine dauerhafte und vertiefte Entwicklung der Sachunterrichtsziele. Bei den Zielsetzungen ist zwischen Zielen für die gesprochene und die geschriebene Sprache zu unterscheiden. Beide benötigen spezifische Unterstützungen und Formen (vgl. Brügelmann 1997; Augst/Dehn/Habersaat 1995).

In einer Werkstatt können bei einem Experiment freie Schreibaufträge unterschiedlich formuliert werden, z.B.:

- Beschreibe, was du gemacht hast und was du herausgefunden hast. Schreibe es in dein Experimentierbuch.
- Schreibe deinen Versuch so auf, dass ihn andere nachmachen können.
- Erstelle für die Wandzeitung, Ausstellung etc. ein „Plakat“ mit deinem Versuch.

Sabrina, Sept. 2003 Kl. 3, Sachunterricht, Thema „Magnetismus“⁴

Eine Metall-Ausstellung

Es gibt Drei Kisten. und man Muss Sachen Holen. wen man Denkt das Ein Magnet Sie An zieht. woh man eiSenstahl, Metall Samlung und Andere Metalle Drauf schreibt und Dan probiert man es Selbst aus Ende.

Aus einer solchen freien Beschreibungsaufgabe resultiert der Text von Sabrina. Von den Rechtschreibfehlern abgesehen, die einen guten Anlass zu Interventionen und Überarbeitungen geben, beschreibt Sabrina recht ausführlich, wie sie vorgegangen ist und was andere Kinder machen sollen. Die Verschriftung folgt zeitgetreu den einzelnen Schritten bei der Durchführung, was zeigt, dass Sabrina den Ablauf verstanden hat und nachvollziehbar beschreiben kann. Allerdings trennt Sabrina noch nicht zwischen Informationen, die für andere, die den Versuch noch vor sich haben, wichtig sind, und denen, die für sie bedeutsam waren. So ist z.B. die Box „Metallsammlung“ in erster Linie für sie als „Expertin“ wichtig. Überarbeitungen dieses Textes könnten dahin gehen, dass sie ihre Anleitung mit anderen Kindern ausprobieren und die einzelnen Schritte vergleicht, anpasst und erweitert.

Der entscheidende Punkt ist m.E. jedoch: „und dann probiert man es selbst aus“, was einen deutlichen Arbeitsauftrag und Motivationsimpuls an andere Kinder bedeutet. Es selbst auszuprobieren, das scheint hier eine wesentliche Botschaft zu sein, denn es grenzt sich gegenüber einem „dann machst du das oder dies“ deutlich ab und verweist auf die persönliche Aktivität im Umgang mit Experimenten.

⁴ Der Text lag in Schreibschrift vor.

4 Experimente: Naturwissenschaftliches Arbeiten

Was passiert, wenn man (zu früh) auf Interventionen im Sinne der Anbahnung *Naturwissenschaftlichen Arbeitens* abzielt, verdeutlicht ebenfalls ein Text von Sabrina, die vor genau diesem Dilemma stand: Sie sollte nicht mehr nur aufschreiben, was sie gemacht hatte, sondern sich an die zuvor besprochenen Konventionen halten. Diese wurden vorab und zwischenzeitlich im Unterricht mit den Kindern festgelegt (es ist übrigens mein eigener Unterricht, den ich hier kritisere):

- Stelle eine Frage. Wenn du dabei Schwierigkeiten hast, lass dir helfen. Auf dem Aufgabenblatt gibt es meistens auch eine Hilfe.
- Zeichne auf, was du gemacht hast. Die Zeichnung soll anderen Kindern helfen, das Experiment nachzumachen.
- Versuche eine Antwort zu finden (die auf deine Frage passt).

Sabrina, Fortsetzung Sept. 2003, Kl. 3⁵

Frage: werden alle Metalle vom Magneten angezogen.
Antwort: Nein. Nur Bistumte Metalle werden angezogen. Zum Beispiel Büro Klamern. Ende
Zeichnung umbletern. Bitte



Frage

Die Frage ist bei den meisten Arbeitsaufträgen oder vorgefertigten Werkstätten vorformuliert und durch den Werkstattcharakter meist auch nötig, da viele Arbeitsaufträge zur gleichen Zeit „abgewickelt“ werden und wenig Raum für die

⁵ Der Text lag in Schreibschrift vor.

(ggf. gemeinsame) Entwicklung ist. Es ist für die Kinder daher eher ein Abschreiben der Frage bzw. der Aufgabenstellung als eine eigene Formulierung. Zudem tun sich Kinder meist wesentlich schwerer bei der Formulierung einer Frage als bei der Findung einer entsprechenden Antwort. Das von vielen Kindern schnell formulierte (und für sie zumeist ausreichende!) „wie geht das?“ ist im Sinne einer naturwissenschaftlichen Herangehensweise nicht differenziert genug. Besonders die unterschiedlichen Zielsetzungen in ähnlichen Experimenten erfordern eine spezielle Fragestellung, da auf die Unterschiede besonderer Erkenntniswert gelegt wird, z.B.: *Wann* wird das Metall angezogen? *Wie* richtet sich der Magnet aus? *Wo* (genau) muss man zwei Magnete aneinander halten, damit sie sich abstoßen?

Zeichnung

Die meisten Werkstattaufgaben – gekauft oder selbst erstellt – enthalten eine Zeichnung. Dies scheint hilfreich und nötig, da eine textliche Formulierung zu umfangreich wird. Durch die vorgegebene Zeichnung wird ein gewünschtes oder erwartetes Ergebnis suggeriert, das die Kinder dann versuchen umzusetzen. Auch die zeichnerische Auseinandersetzung ist daher eher ein Abmalen als eine eigene Gestaltung im Rahmen „freien“ Experimentierens. Abgesehen von der Unzufriedenheit mit dem Ergebnis, das meist nicht den Illustrationen von professionellen Grafikern entspricht, erleben die Kinder wieder eine „Arbeitsführung“. Es wird durch die vorgegebenen Hilfen zwar ein (vorzeigbares) Ergebnis erzielt, dieses enthält aber wenig eigene Anteile und voraussichtlich auch keine für die Kinder bedeutsamen und wesentlichen Elemente.⁶

Antwort

Nach den vorhergehenden Erfahrungen stellt sich die Frage, warum sich die Kinder noch Mühe bei der Formulierung einer Antwort geben sollten, wenn doch schon sowohl die Frage als auch die Zeichnung vorgegeben war (und unzufriedenstellend erfüllt wurde). Zudem ist meist auch eine Lösung auf der Rückseite der Werkstattaufgabe zur Selbstkontrolle angeführt oder sie liegt an vereinbarten Orten bereit. Es wird durch den wohlformulierten und didaktisch angepassten Werkstatt-Auftrag inkl. einer erklärenden Zeichnung suggeriert, dass zur Lösung eher ein sauberes (Ab-)Arbeiten wichtig sei als eigene Gedanken. Die Loslösung von diesen vorgegebenen Strukturen und die bewusste Überwindung von Schemata erfordern m.E. eine sehr hohe Kompetenz der Kinder, ein großes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und ein großes Ver-

⁶ Hier deutet sich ein Forschungsbedarf in Bezug auf die Dokumentation von Experimentierergebnissen in freien oder gelenkten Experimentierformen an.

trauen der Lehrer/innen in die Fähigkeiten der Schüler/innen. Es bleibt als Überarbeitungsansatz meist nur übrig, die Antwort in vollständigen Sätzen zu schreiben, was aber weniger ein Lernziel des Sachunterrichts ist.

5 Überarbeitungen

Wenn man sich die beiden Texte von Sabrina anschaut, so stellt man fest, dass die Textmenge und die Überarbeitungsmöglichkeiten im ersten Beispiel wesentlich größer sind. Darüber hinaus ist es ein individueller Text mit persönlichem Bezug, der von sich heraus eine andere Überarbeitungsmotivation bietet. Weiterhin wird im zweiten Text deutlich, dass Sabrina sich an die Konvention (Frage, Zeichnung, Antwort) anpassen kann, diese Anforderung dann aber reduziert und schematisch erfüllt.

Die Überarbeitungsmöglichkeiten der beschriebenen Kindertexte veranschaulichen, dass die Ziele der Überarbeitung sehr vielfältig sein können. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sind Überarbeitungen möglich in Bezug auf: Inhalte, Schreibfehler, Satzbau, einzelne Wörter, Fragestellung, Fragewörter, Zielrichtung, Zeichnung, Form (Buchstaben), Stifthaltung, Datum, Überschrift, Unterstreichungen, Handhaltung, Layout (Seitengestaltung), Heftführung, Umschlag, Antwortqualität, Sammelmappe, Ranzenordnung, Grafiken/Zeichnungen, Anspitzen....

Wenn man versucht, dies in fachspezifische Zielsetzungen zu untergliedern, dann sind die dem Sachunterricht zuzuordnenden Überarbeitungen:

- Naturwissenschaftliche Herangehensweise (u.a.: Entwickeln der Frage bzw. des Versuchs)
- Zeichnung
- Qualität der Antwort: Kann man mit der Antwort die Frage beantworten?

Es interessieren aber auch Überarbeitungen mit Schwerpunktsetzung auf deutschfachliche Anteile:

- Rechtschreibung
- Buchstabenform
- Satzbau, Satzzeichen

Den Interventionen der Lehrerin sollte an dieser Stelle besonderes Augenmerk gelten, denn zu viele oder in die verkehrte Richtung tendierende Forderungen bzgl. Überarbeitungen können zu Frustration führen. Eine Konzentration auf einige wenige Lernziele („die Antwort verbessern, so dass sie auf die Frage passt“

oder „auf Stammprinzip achten: „umblättern“ wg. „Blatt“ etc.) macht eine Überarbeitung erst möglich.

Eine Intervention auf der „Deutsch-Ebene“ beeinflusst die „Sachunterrichts-Ebene“ und umgekehrt – eine Vermischung der Überarbeitungsziele determiniert aufgrund der umfangreichen Anforderungen die Chancen zur Überarbeitung und schafft durch die Nichterfüllbarkeit letztlich eine Demotivation bei den Kindern.

6 Schriftanlässe statt Schreibanlässe

Die anfangs angeklungene Unterscheidung von Schreibanlässen und Schriftanlässen möchte ich an dieser Stelle in aller Kürze aufgreifen. *Schreibanlässe* als Motivation zu schreiben resultieren in erster Linie aus dem Deutschunterricht und den didaktisch-methodischen Überlegungen der Lehrerin. Es wird angenommen, dass Schreiben ein Ziel im Unterricht ist, und es wird ein Anreiz gesucht, damit Kinder schreiben (vgl. Dehn 1994). Dies mündet meist in gut gemeinte und didaktisch gut geplante Einheiten, die Kindern zu Anreizen (Batman, Arielle, Lieblingstier, Anwesenheitsliste etc.) Schreibaufgaben anbieten bzw. von ihnen einfordern (vgl. Weinhold 2000).

Schriftanlässe ist ein Kunstwort, um eine Diskrepanz herzustellen, die aufgrund fließender Übergänge in der schulischen Realität so nicht gegeben ist. Schriftanlässe bauen im Gegensatz zu Schreibanlässen auf Situationen und Notwendigkeiten auf, Schrift in seiner basalen Form als Kommunikationsmittel, Gedächtnisstütze, Publikationsmedium etc. zu nutzen.

Sicherlich kann dies auch ein Ziel von Schreibanlässen sein, nur steht bei den Schriftanlässen das Ziel Publikation oder Kommunikation im *Mittelpunkt* der Auseinandersetzung. Schrift hat dabei immer die Funktion, Ideen und Gedanken zu fixieren bzw. zu transportieren. Schrift ist in dieser – wie oben erwähnt – künstlichen Differenzierung ein Medium und nicht das Ziel des Unterrichts. Nicht die Frage „Was könnte man dazu schreiben?“ sollten Kinder und Lehrer stellen, sondern *Schrift als Instrument* benutzen und fragen: „Wem willst du was mitteilen?“! *Der Sachunterricht bietet dazu viele Chancen.*

Literatur

- Augst, Gerhard/Dehn, Mechthild/Habersaat, Steffi (1996): Lautschema und Schreibschema. Überlegungen zum Rechtschreiblernen. In: Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra/Kruse, Norbert (Hrsg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim, Basel: Beltz, 122-129.

- Bartnitzky, Horst (1998): Die rechte weis aufs kürtzist lesen zu lernen. Oder: Was man aus der Didaktik-Geschichte lernen kann. In: Balhorn, Heiko/Barnitzky, Horst/Büchner, Inge (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt a. M., Hamburg: Arbeitskreis Grundschule, DGGS, 14-46.
- Blumenstock, Leonhard (1993): Schriftspracherwerb: mit oder ohne Fibel? In: Haarmann, Dieter (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Bd. 2. Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. Weinheim, Basel: Beltz, 81-99.
- Brügelmann, Hans (1986): ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude.
- Brügelmann, Hans (1996): Die Schrift entdecken. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. 6. Aufl. Konstanz: Faude.
- Brügelmann, Hans (1997): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. 6. Aufl. Bottighofen: Libelle.
- Dehn, Mechthild (1994): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. 4. überarb. Aufl. Bochum: Kamp.
- Dehn, Mechthild (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin: Volk und Wissen.
- Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra/Kruse, Norbert (Hrsg.) (1996): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hanke, Petra (1997): Schriftspracherwerbsprozesse von Kindern nach verschiedenen didaktisch-methodischen Ansätzen des Anfangsunterrichts. In: Glumpler, Edith/Luchtenberg, Sigrid (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 233-250.
- Hanke, Petra (1998): "Lesen durch Schreiben" (Jürgen Reichen) – ein "Leselehrgang"? In: Becher, Hans R. (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule. 3., neubearb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 184-197.
- Hüttis-Graff, Petra (1997): Lernschwierigkeiten – Lernchancen. Beobachten und Unterrichten. In: Die Grundschulzeitschrift, 11, 107, 8-13.
- Hüttis-Graff/Widmann, Bernd-Axel (Hrsg.) (1996): Elementare Schriftkultur als Prävention von Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten und Analphabetismus bei Grundschulkindern. Abschlussbericht des Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Hamburg: Amt für Schule.
- Peschel, Markus (2001): "Lesen durch Schreiben" von Jürgen Reichen. Darstellung und kritische Einschätzung. Marburg: Tectum Verlag.
- Peschel, Markus (2003): Die "Dichterlesung". Ein Element der schriftlichen Kommunikation beim Schriftspracherwerb mit "Lesen durch Schreiben". In: Panagiotopoulou, Argyro/Brügelmann, Hans (Hrsg.): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverständnis von schulischem Lernen und außerschulischen Erfahrungen im Grundschulalter. Opladen: Leske + Budrich, 145-149.
- Peschel, Markus (2004): Lesen durch Schreiben in offenen Lernsituationen. Eine qualitative Fallstudie in Hamburger ersten Klassen zum Konzept "Lesen durch Schreiben" von Jürgen Reichen. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Spitta, Gudrun (2000): Welche Vorteile bietet die Arbeit mit dem Grundwortschatz? In: Valtin, Renate (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule, 77-80.
- Weinhold, Swantje (1998): Text als Herausforderung. Untersuchung zur Konzeptualisierung von Schriftsprachlichkeit am schulischen Schreibbeginn. Hamburg: Diss. als Manuskript gedruckt.
- Weinhold, Swantje (2000): Textkompetenz von Anfang an. Eine Aufgabe für Lernende und Lehrende. In: Hamburg macht Schule, 12, 4, 20-22.