

Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird auf geschlechtsspezifisch differenzierende Formulierungen (z.B. der Lehrer/die Lehrerin) verzichtet. Die verwendete männliche Form gilt im Sinne der Gleichbehandlung grundsätzlich für Frauen wie Männer gleichermaßen.

KARIN REBER, MÜNCHEN

LESEN LERNEN MIT BILDERBÜCHERN UND ANLAUTSCHRIFTEN ALS ERGÄNZUNG ZU HERKÖMMLICHEN LESELERNVERFAHREN

ABSTRACT: Als Ergänzung zur Anlauttabelle für den Bereich Schreiben werden im Beitrag Anlautschriften für den Bereich Lesen vorgestellt: Diese unterstützen die Kinder bei der Ausbildung der Graphem-Phonem-Korrespondenz und ermöglichen es, im Unterricht bereits zu Beginn der 1. Klasse einfache Bilderbücher oder Arbeitsaufträge zu lesen. Beispielhaft wird zu einem Fibellehrgang eine ergänzende Bilderbuchauswahl für den Anfangsunterricht vorgeschlagen. Didaktische Einsatzmöglichkeiten der Anlautschriften werden aufgezeigt. Erste Forschungsergebnisse sprechen für den Einsatz von Anlautschriften im Unterricht.

SCHLÜSSELBEGRIFFE: Anlautschriften, Anlauttabelle, Bilderbuch, Fibel, Leselernverfahren, Graphem-Phonem-Korrespondenz, Sprachförderung

1 Motivation

In fast allen methodisch-didaktischen Konzepten für die 1. Klasse (Fibelwerke, Spracherfahrungsansatz nach BRÜGELMANN/BRINKMANN 2001 bzw. BRINKMANN 2011 oder „Lesen durch Schreiben“ nach REICHEN 2001) ist derzeit eine Anlauttabelle fester Werkbestandteil, teilweise neben weiteren Medien und Vorgehensweisen, teilweise als Leitmedium. Sobald die Kinder das zugrunde liegende Prinzip verstanden haben, können sie bereits vor Abschluss des Buchstabenlehrgangs eigene Wörter und kleine Geschichten verfassen.

Problematischer gestaltet sich der Bereich Le-

sen: Gerade wenn in Zeiten der Inklusion Lerngruppen immer heterogener werden, müssen Lehrer vermehrt statt des gleichschrittigen Frontalunterrichts offene Unterrichtsformen wählen, um den individuellen Lernwegen der Kinder gerecht zu werden. Materialien zum ei-

genaktiven Lernen wie Arbeitshefte und Arbeitsblätter gewinnen an Bedeutung. Lässt man individuelle Lernwege bereits ab Klasse 1 zu, müssen die Kinder sich auch Arbeitsanweisungen selbst erlesen. Hier beginnt die Krux: Nicht alle können dies zu Beginn! Trotzdem finden sich in beinahe allen Arbeitsheften, sogar bei Vorkursen zum Buchstabenlehrgang, schriftliche Arbeitsanweisungen.

Das Problem setzt sich in den Fibellehrwerken fort: Da das Buchstabeninventar nur langsam anwächst, findet man besonders zu Beginn der Lehrgänge dadaistische Auswüchse: unübliche Namensgebungen (z.B. Fibel „Fara und Fu“, Schroedel Verlag 2011), unüblichen Wortschatz relativ früh sowie starre Wortfolgen (z.B. „Mo holt Tap“, „Mi holt Lotta“:

„Löwenzahn und Pusteblume“, Schroedel Verlag 2008) und wenig spannende Texte bzw. kaum echte Kinderliteratur. Dies lässt sich im Sinne dieser Fibelkonzeptionen allerdings fast nicht vermeiden, wenn man auf große ganzheitliche Leseanteile verzichten möchte, was besonders für schwächere Schüler oder Kinder mit Migrationshintergrund wichtig ist (HERFF 1993).

Sich damit zu behelfen, den Kindern für das Lesen die Anlauttabelle als Hilfestellung anzubieten, muss aus zweierlei Gründen scheitern: Das Verlassen des aktuellen Lesewortes für einen mehr oder weniger kurzen Blick auf die Anlauttabelle stört den Leseprozess und ist mit einem zu großen Aufwand verbunden. Kinder nutzen die Anlauttabelle nicht zum Lesen. Sie würden vielmehr die Anlautbilder gleich oberhalb des entsprechenden Buchstabens benötigen.

2 Die Anlautschrift als Ergänzung zur Anlauttabelle

Aus dieser praktischen Not heraus sowie in Anlehnung an Vorgehensweisen aus der Unterstützten Kommunikation (zusammenfassend KAISER-MANTEL 2012) entstand im Rahmen einer Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl Sprachheilpädagogik und Sprachtherapie, die Idee, in Ergänzung zur Anlauttabelle für den Bereich Schreiben beim Lesen mit einer Anlautschrift zu arbeiten (Vierfeldermodell nach REBER 2009; vgl. auch „Viersäulen-Modell nach BRINKMANN 2011: Säule „Lesen von Kinderliteratur“).

Eine Anlautschrift präsentiert neben dem Graphem zusätzlich das Anlautbild (vgl. Abb. 1).

Idealerweise sollten das genau diejenigen Anlautbilder sein, die auch in der im Unterricht verwendeten Anlauttabelle abgebildet sind. Gerade für Risikokinder lassen sich so Synergieeffekte erzielen. Mehrgliedrige Buchstaben (Mehrgraphie wie <eu> oder <sch>) sollten nicht als Einzelbilder, sondern gemeinsam durch ein Bild repräsentiert sein. Eine zusätzliche Kennzeichnung durch einen Bogen darunter hilft Erstlesern beim Finden der Graphemgrenzen. Orthographische Besonderheiten und Laute, die im Wort nicht im Anlaut enthalten sind, werden durch Denkblasen von echten Anlauten unterschieden. Mit Hilfe der Schriftfarben lassen sich zusätzlich Silben in Wörtern kennzeichnen.



Abb. 1: Anlautschrift passend zur Reichen-Lauttabelle

Eine erste Erprobung mit Kindern zeigte, dass es nicht sinnvoll ist, z.B. bei Vokalen mehrere Bilder für die verschiedenen Sprechweisen zu präsentieren: Dies störte die visuelle Anordnung der Bilder, belastete das Arbeitsgedächtnis und lenkte eher vom Leseprozess ab.

Komfortabel lassen sich Anlautschriften am Computer in Form von „Schriftarten“ (Fonts) umsetzen: Schriftarten können in jeder Textverarbeitung (z.B. Word, OpenOffice) genutzt werden. Wählt man statt der üblichen Schuldruckschrift eine „Anlautschrift“ und tippt einen Buchstaben (z.B. H), erscheint darüber automatisch das Anlautbild. Die Mehrgraphie erhält man über Sonderzeichen (z.B. <sch> über das „<-Zeichen). In diesem Sinne wurden für gängige Fibeln Anlautschriften

mit entsprechenden Buchstaben-Bild-Zuordnungen entwickelt (REBER/STEIDL 2012). Auf diese Weise ist es möglich, schnell und effizient Lese-Wortkarten (Abb. 2) oder auch kurze Lesetexte mit Hilfe von Anlautschriften am Computer zu erstellen. Einfache Anweisungen werden für die Kinder lesbar, auch wenn einzelne Buchstaben noch unbekannt oder unsicher sind (Abb. 3).



Abb. 2: Anlautschrift & Lesekrokodil, hier Anlautbilder passend zur Fibel „Frohes Lernen“ (Klett Verlag 2007)

| | | | |
|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Name: | | Datum: | |
| Möle! | | | |
| <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| Wäl | rot | Häse | |

Abb. 3: Lesearbeitsblatt inkl. einfacher Arbeitsanweisung (erstellt mit zabulo, REBER/STEIDL 2011)

Werden Wörter, Sätze oder Texte mit noch nicht eingeführten Buchstaben gelesen, ist für das Finden der Graphem-Phonem-Zuordnung kein umständliches Nachsehen auf der Anlauttabelle mehr nötig: Die Kinder finden direkt oberhalb des Graphems das ihnen bereits aus der Anlauttabelle bekannte Anlautbild.

Bei Wörtern oder Texten, die nur bereits bekannte Buchstaben enthalten, sollte man dagegen die Anlautschrift nicht verwenden, damit die Kinder sich an den Graphemen orientieren. Das bedeutet: Im Unterricht sollten sich Leseaufgaben mit und ohne Anlautschrif-

ten ergänzen: Bei bekannten Buchstaben ohne Anlautschriften, bei unbekanntem mit Anlautschriften. Später können sie zusätzlich verwendet werden, um bei einzelnen Kindern Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln vertieft zu sichern und Buchstabenverwechslungen zu überwinden (z.B. b – d).

3 Theoretische Grundlagen

Anlautschriften unterstützen Kinder, einzelnen Buchstaben das entsprechende Phonem zuzuordnen. Dies lässt sich mit Hilfe des Leseprozessmodells nach COLTHEART (2007) erklären: Gemäß dieses Modells sehen die Kinder beim Lesen ein Wort und analysieren es auf visuelle Merkmalseinheiten hin, um Buchstaben zu identifizieren. Nun gibt es zwei Wege: Zum einen den ganzheitlichen Leseweg (der zu Beginn des Lesenlernens in der alphabetischen Phase eine untergeordnete Rolle spielt, da noch nicht genügend Einträge im orthographischen Eingangslexikon vorhanden sind), zum anderen den einzelheitlichen Leseweg: Hier werden einzelnen Graphemen auf der Basis bekannter Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln Phoneme zugeordnet. Ist die Erkennung des Graphems aufgrund fehlender visueller Merkmale nicht möglich

Anlautschriften unterstützen Kinder, einzelnen Buchstaben das entsprechende Phonem zuzuordnen.

oder noch keine Graphem-Phonem-Korrespondenzregel vorhanden, stockt diese einzelheitliche bottom-up-Vorgehensweise.

Mit Anlautschriften sind die Kinder dagegen nicht allein auf visuelle Merkmale des Graphems angewiesen (im Modell: visuelle Merkmalseinheiten, Buchstaben), sondern können

zusätzlich auf die Anlautbilder zurückgreifen. Gleichzeitig unterstützen die Anlautbilder die Zuordnung des Lautes (im Modell: Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln). Dies ist besonders für unbekannte Buchstaben von Bedeutung, für die es im Modell sonst keinen alternativen, einzelheitlichen bottom-up-Zuordnungsweg gäbe: Hier könnten die Kinder nur auf oft fehlerbehaftete top-down-Prozesse ausweichen und über die im Wort bekannten Buchstaben das Wort erraten (semantisches Priming) (zur visuellen Worterkennung vgl. LUPKER 2007).

Zusätzlich könnten Priming-Effekte eine Rolle bei der Graphem-Phonem-Zuordnung spielen: Wenn die Anlautbilder bereits vorab im Unterricht erarbeitet sind (vgl. Abschnitt 4) und somit den Kindern bekannt sind, assoziieren sie z.B. zum Anlautbild „Maus“ automatisch „m wie Maus“.

Im Folgenden soll es um praktische Einsatzmöglichkeiten der Anlautschriften mit dem Medium Bilderbuch gehen. Abschnitt 4 zeigt, wie man Anlautschriften parallel zur Anlauttabelle in den ersten Schuljahreswochen in Klasse 1 einführt. In Abschnitt 5 werden Ideen zum Lesenlernen mit Bilderbüchern im Überblick dargestellt. Der letzte Abschnitt konkretisiert die Überlegungen an einem praktischen Beispiel, dem Bilderbuch „Das Ei“ (VAN ZEVEREN 2011).

4 Unterrichtsmethodik: Einführung von Anlauttabelle und Anlautschrift – Training der phonologischen Bewusstheit

Zu Beginn des Schuljahres empfiehlt es sich, Übungen zum Training der phonologischen

Bewusstheit in den Unterricht zu integrieren (u.a. WEINERT/SCHNEIDER 1986; SKOWRONEK/MARX 1989), z.B. mit Hilfe eines Trainingsprogramms wie „Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi“ (FORSTER/MARTSCHINKE 2008). Parallel gilt es, die Anlauttabelle schrittweise einzuführen (in Anlehnung an ECKL et al. 2004). Daran kann sich die Erarbeitung der Anlautschriften anschließen:

4.1 Stufe 1: Klären der Begriffe auf der Anlauttabelle

Gerade mit sprachbehinderten oder mehrsprachigen Kindern müssen im Unterricht zunächst die Benennungen der Anlauttabellenbilder erarbeitet werden. Das gilt besonders für phonologisch (z.B. Überholverbot) oder semantisch (z.B. Ofen) schwierige Begriffe sowie seltene (z.B. Yak) bzw. uneindeutige (z.B. Rabe und Vogel auf einer Anlauttabelle).

Ziel: Hochfrequentes Benennen der Bilder, Elaboration und Abruf der Begriffe (vgl. REBER/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2011, Baustein „Wortschatz“).

Übungsformen: Bilder benennen; Rätsel zu den Bildern stellen (z.B. „Ich denke mir ein Tier. Es kann fliegen. Ich muss zweimal klatschen (vormachen). ...“); Memory mit den Anlautbildern; Dalli-Klick am Projektor mit einzelnen Bildern; Suchspiele im Klassenzimmer; Begriffe reimen und klatschen; ...

4.2 Stufe 2: Orientierung auf der Tabelle

Die Anlauttabelle wird den Kindern präsentiert.

Ziel: Im Rahmen verschiedener Suchspiele sollen die Kinder lernen, sich auf der Anlauttabelle zu orientieren

Übungsformen: Lehrkraft stellt Rätsel zu den Bildern oder erzählt eine Fantasiegeschichte

dazu, die Schüler legen Muggelsteine auf der Anlauttabelle ab; einzelne Felder am Projektor abdecken und fragen „Wer hat sich versteckt?“; ...

4.3 Stufe 3: Sicherung der Anlaute

Im Sinne einer phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn (Anlaute abhören) werden nun die Bilder mit den Anlauten verknüpft. Parallel sollten die Konzepte „Anfang“, „Mitte“ und „Ende“ eines Wortes geklärt werden (z.B. Visualisierung durch die Namensschilder der Kinder: Martin, welchen Laut hörst du bei dir am Anfang?).

Ziel: Die Kinder sollen zu jedem Begriff auf der Anlauttabelle den Anlaut abhören können und idealerweise diesen in Form „m wie Maus“, „l wie Löwe“ nennen können (lautieren, nicht buchstabieren, evtl. ist vertiefte Elternarbeit nötig).

Übungsformen: Rätsel (z.B. „Ich suche das Tier, das mit r beginnt“) und Legen von Muggelsteinen; Jedes Kind erhält ein Bild der Anlauttabelle, Spiel „Mein rechter, rechter Platz ist frei, da wünsch ich mir das p wie Pinguin herbei“; Memory mit Versprachlichung „m wie Maus“; Domino, Würfelspiele, ... mit Versprachlichung.

4.4 Stufe 4: Herstellen der Phonem-Graphem-Zuordnung

Ziel: Die Kinder ordnen einem Laut einen Buchstaben zu, indem Sie ihn mit Hilfe der bei Schritt 3 memorierten „Sprüche“ auf ihrer Anlauttabelle suchen.

Übungsformen: Schreiben von Buchstaben nach Diktat („schreibe m wie Maus“, später „schreibe m“), Domino (Bild ist gegeben, Buchstabe muss gesucht werden), zu Anlaut-

bildern Buchstaben malen (Abb. 4), Anlautklammerkarten, ...

Wichtig ist, dass auf dieser Stufe zum Abhören noch keine nicht auf der Anlauttabelle befindlichen Wörter verwendet werden, sondern nur das Begriffsmaterial der Anlauttabelle.

Gerade mit sprachbehinderten oder mehrsprachigen Kindern müssen im Unterricht zunächst die Benennungen der Anlauttabellebilder erarbeitet werden.

le. So kann der Schwierigkeitsgrad kleinschrittig gesteigert werden.

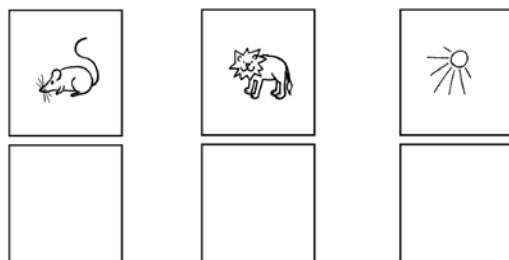


Abb. 4: Zu Bildern der Anlauttabelle Buchstaben „malen“

4.5 Stufe 5: Abhören anderer Wörter auf den Anlaut

Die Anlaute bzw. der Wortanfang ist für Kinder am besten abhörbar (vgl. Repräsentation von Wörtern im mentalen Lexikon: „Badewanneneffekt“, AITCHISON 1997). Daher wird mit der initialen Wortposition begonnen: Ziel: Lautgetreue Wörter auf ihren Anlaut hin abhören und den dazugehörigen Buchstaben mit Hilfe des Spruchs (z.B. „Mama beginnt mit mmm ... ach ja, „m wie Maus“) auf der Anlauttabelle suchen und abmalen (zunächst gedehnt gesprochene Kontinuenten, dann auch kurz gesprochene Plosive).

Übungsformen: Schatzkiste mit Bildern (auf der Rückseite könnte der Anfangsbuchstabe als Lösung stehen), Guckkasten mit Gegen-

ständen, Würfelpläne mit Bildern (Buchstaben zum Anlaut aufschreiben), ...

4.6 Stufe 6: Abhören anderer Wörter auf den End- und Inlaut

Ziel: Wie in 5., zunächst im End- (höhere Wortaufmerksamkeit), dann im Inlaut
Übungsformen: vgl. oben, nun mit Schwerpunkt End- und Inlaut.

4.7 Stufe 7: Schreiben einfacher, lautgetreuer Wörter mit Hilfe der Anlauttabelle

Nach einiger Zeit können auch schwächere Kinder mit der Anlauttabelle so gut umgehen, dass sie einfache Wörter lautgetreu verschriften können. Ideal sind kontinuierliche Laute in einsilbigen Wörtern (z.B. Oma) oder Wörter mit begrenztem Buchstabenmaterial (z.B. Mama, Mami). Haben die Kinder Übung, kann man immer freiere Schreibphasen in den Unterricht einplanen.

Gute Schüler beginnen erfahrungsgemäß schnell, sowohl die Anlauttabelle als auch die Anlautschrift kreativ für sich zu nutzen.

Für den Umgang mit Anlautschriften sollte man parallel ab Stufe 4 auch die umgekehrten Prozesse schrittweise üben (also die Graphem-Phonem-Zuordnung: die Zuordnung des Lautwerts zum gegebenen Buchstaben):

4.8 Stufe 8: Herstellen der Graphem-Phonem-Zuordnung

Ziel: Die Kinder ordnen einem gegebenen Buchstaben den Laut zu, indem Sie den Buchstaben auf der Anlauttabelle suchen. Viel einfacher gestaltet sich das, wenn das Bild bereits oberhalb des Buchstabens zu finden ist (in Form der Anlautschrift).

Übungsformen: Buchstabenkärtchen benen-

nen, Buchstaben in Namensschildern suchen und benennen, Buchstaben in Zeitungen und im Klassenzimmer suchen und benennen (jeweils ohne und mit Anlautschrift), ...

4.9 Stufe 9: Anbahnung der Synthesefähigkeit

Man sollte mit dehnbaren Lauten sowie lautgetreuen Wörtern ohne Mehrgraphie beginnen. Die Wörter sollten kurz sein, um das Arbeitsgedächtnis der Kinder nicht zu überlasten (z.B. Mama, Oma, Mami, Mimi, Mia; evtl. zu Beginn nur Großbuchstaben verwenden). Eine Handpuppe könnte die Sprechweise vormachen (z.B. eine Schnecke: „Schneckensprache“, „Kaugummisprache“).

Ziel: Anbahnung der Synthesefähigkeit beim Lesen

Übungsform: Lesen mit dem Lesekrokodil und Wörtern in Anlautschrift (allein, Kleingruppe, Klasse). Die Lehrkraft verdeckt die Wortkarte

zunächst komplett mit dem Lesekrokodil und sichert die Aufmerksamkeit der Kinder. Nun wird das Krokodil langsam in Leserichtung wegge-

zogen, wobei alle Kinder gedehnt mitsprechen (mit dem nächsten Buchstaben warten, bis alle Kinder den vorherigen artikulieren). Dann melden sich die Kinder, um das gelesene Wort zu benennen.

Gute Schüler beginnen erfahrungsgemäß schnell, sowohl die Anlauttabelle als auch die Anlautschrift kreativ für sich zu nutzen. Den Unterricht zugunsten von Anlautschriften und Bilderbüchern an dieser Stelle vollständig zu öffnen und auf einen systematischen Buchstabenlehrgang zu verzichten, dürfte jedoch nicht sinnvoll sein: Forschungsergebnisse zum Schriftspracherwerb zeigen, dass gerade

schwächere Schüler bzw. Kinder mit Migrationshintergrund zusätzlich einen strukturierten Buchstabenlehrgang benötigen (vgl. zusammenfassend SCHRÜNDER-LENZEN 2009). Hinweise zu dem klassischen Vorgehen bei Buchstaben-einführungen finden sich bei SCHENK 2007 sowie in Lehrerhandbüchern zu Fibelwerken (z.B. „Frohes Lernen“: ECKL/JUNG/KEMPER 2004), zu sprachheilpädagogischen Aspekten bei REBER 2009 und REBER/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2011.

Im Folgenden werden schwerpunktmäßig didaktische Vorgehensweisen zum Einsatz der Anlautschriften beim Lesen von Kinderliteratur thematisiert.

5 Lesen lernen mit Bilderbüchern und Anlautschriften

Fragt man Kinder am ersten Schultag, was sie in der Schule lernen möchten, dann antworten fast alle mit „lesen, schreiben und rechnen“. Kinder sind motiviert, sie wollen lernen, sie wollen lesen. Dabei gilt das Interesse nicht unbedingt einer klassischen „Fibel“, sondern meist echten „Geschichten“ bzw. Kinderliteratur. Einige Gattungen (LANGE 2011) eignen sich aufgrund ihrer Textlänge, ihrer Beliebtheit in der Altersstufe sowie ihres Text-Bild-Verhältnisses besonders für den Einsatz in der 1. Klasse: Bilderbücher, Märchen und Comics. Kinderlyrik eignet sich zum Training der phonologischen Bewusstheit (Reimen) eher für den mündlichen Sprachgebrauch. Kinderromane haben für die ersten Lesemonate noch zu viel Text. Mit Hilfe der Anlautschriften las-

sen sich einfache Werke der Kinderliteratur so gestalten, dass Erstleser sie entweder schon im Ganzen (gute Schüler) oder in Teilen (einzelne Wörter oder Sätze) erlesen können. Für

Forschungsergebnisse zum Schriftspracherwerb zeigen, dass gerade schwächere Schüler bzw. Kinder mit Migrationshintergrund zusätzlich einen strukturierten Buchstabenlehrgang benötigen.

die ersten Buchstaben eignen sich aufgrund der Unterstützung durch Bilder v.a. Bilderbücher.

5.1 Vorgehen im Unterricht

Ausgehend von der Buchstabenreihenfolge des Lehrgangs, der im Unterricht verwendet wird, begibt man sich auf die Suche nach geeigneten Erzählungen, Märchen und vor allem Bilderbüchern. Beispielhaft soll dies für die Fibel „Frohes Lernen“ (Klett Verlag 2007) dargestellt werden. Diese verwendet folgende Buchstabenreihenfolge: M, I, A, O, S, U, R, T, N, E, D, Ei usw. Welche Werke der Kinderliteratur eignen sich nun für Erstleser? Für die Auswahl sollten neben allgemeinpädagogischen (HOLLENSTEIN/SONNENMOSER 2006), sprachheilpädagogischen (ETTENREICH-KOSCHINSKY 2004; TROSSBACH-NEUNER 1999; RIEHEMANN 2006) und lese-technischen (DAHRENDORT 1998) folgende Kriterien gelten:

- In den häufig im Buch vorkommenden Wörtern sollten idealerweise nur bereits im Lehrgang erworbene Buchstaben vorkommen.
- Die im Werk häufig verwendeten Wörter sollten möglichst lautgetreu sein, so dass sie mit den Anlautschriften gut erlesbar sind.
- Die Handlung sollte mit einfachen, idealerweise lautgetreuen Wörtern beschreibbar

- sein. Ideal sind sich wiederholende, nicht zu komplexe Handlungselemente, die mit kurzen Sätzen beschrieben werden können.
- Lesetechnische Aspekte sollten beachtet sein (überschaubar und prägnante Texte, kurze Wörter, gut lesbarer Satz etc.).
 - Die Geschichte sollte für die Kinder interessant und motivierend sein.
 - Schön wäre es, wenn die Kinder nach und

nach auch Klassiker der Kinderliteratur kennen lernen könnten.

Zur Fibel „Frohes Lernen“ (Klett Verlag 2007) wären demnach folgende Bilderbücher als Rahmenhandlung und/oder Leseanlass denkbar (Tab. 1) (vgl. weiterhin HOLLENSTEIN/SONNENMOSE 2006; dgs o.J.):

Aus zeitlichen Gründen ist es in der Regel nicht möglich, zu jedem Buchstaben ein Bil-

| Buchstabe | Bilderbuch zum Lesen (Adaption der Texte notwendig) | Bilderbuch zum Vorlesen und zur Sprachförderung |
|--------------------|--|--|
| Phonolog. Bew. | | „Der Hase mit der roten Nase“ (HEINE 2004) (Reimen) |
| M, A, I | „Mia und Mama & Mia und Oma“ (BAUMBACH/WESTPHAL 2008a) (Thema Familie: Mama, Mami, Mia, am, im, ...) | |
| O, evtl. P | „Mia und Papa & Mia und Opa“ (BAUMBACH/WESTPHAL 2008b) (Thema Familie: Papa, Oma, Opa, ...) | |
| S | Lesetext frei nach MAAR (2011) zum „Sams“ (Thema: Wochentage, Farben) | „Sam pflanzt Sonnenblumen“ (PETTY/SCHEFFLER 2004) (Sigmatismus) |
| Evtl. S U, R, T | „Rosi saust los“ (KNEFEL/LEYKAMM 2007) (Thema: Fahrzeuge, Funktionswörter: im, am, um; ist ...) | „Rosi pflanzt Radieschen“ (PETTY/SCHEFFLER 1998) (Rhotazismus) |
| Evtl. N | „Der kleine Nerino“ (GALLER 1968) (Thema: anders/besonders sein) | „Der kleine Nino“ (SYMES/JULIAN 2010) (Thema: Dinosaurierer, Wortschatz Adjektive) |
| N, E | „Ente! Hase!“ (KROUSE ROSENTHAL/LICHTENHELD 2010) (Thema: Sozialerziehung) | |

Tab. 1: Bilderbücher zum ersten Lesen zur Buchstabenfolge aus „Frohes Lernen“ (Klett Verlag 2007)

derbuch zu lesen oder vorzulesen. Praktikabel ist es vielmehr, mehrere Buchstaben in einem dafür ausführlicheren Bilderbuchprojekt zusammenzufassen (z.B. nach den Buchstaben-einführungen von <M>, <A> und <I> das Bilderbuch „Mia und Mama“ (BAUMBACH/WESTPHAL 2008a) als Zwischensicherung und Wiederholung (vor)lesen).

Folgende Umsetzungsmöglichkeiten sind bei der Einbindungen von Kinderliteratur in den Unterricht denkbar (mit absteigender Komplexität):

- Lesen des Originals, ungekürzt und ohne Anlautschriften: Dieses Vorgehen eignet sich nur gegen Ende der 1. Klasse und nur für gute Schüler. Das Bilderbuch muss im Klassensatz vorhanden sein oder die Kinder lesen in verschiedenen Büchern (z.B. innerhalb freier Lesezeiten).
- Lesen des abgeklebten Original-Bilderbuchs: Innerhalb freier Lesezeiten lesen die Kinder im Original-Bilderbuch, das evtl. im

Unterricht schon vorgestellt oder in Teilen erlesen wurde. Idealerweise wurden die Texte lesetechnisch vereinfacht, in Anlautschrift geschrieben und im Original überklebt (vgl. Abb. 5).

Mit Hilfe der Anlautschriften lassen sich einfache Werke der Kinderliteratur so gestalten, dass Erstleser sie entweder schon im Ganzen (gute Schüler) oder in Teilen (einzelne Wörter oder Sätze) erlesen können.

- Lesen des Ganzwerks, aber als vereinfachte, gekürzte Version (an die Kinder gegeben als Lesetexte, das Originalbilderbuch steht in der Klassenbücherei zur Verfügung): Die Kinder lesen alleine, wobei nach Leseniveau differenzierte Textlängen zu empfehlen sind. Der Lehrer arbeitet mit den schwächeren Schülern. Leseaufträge sichern das Leseverständnis.
- Selbstständiges Lesen von Ausschnitten: ein Bilderbuch wird gemeinsam in der Klasse gelesen bzw. erzählt. Einen Abschnitt erhalten die Schüler (möglichst auch nach

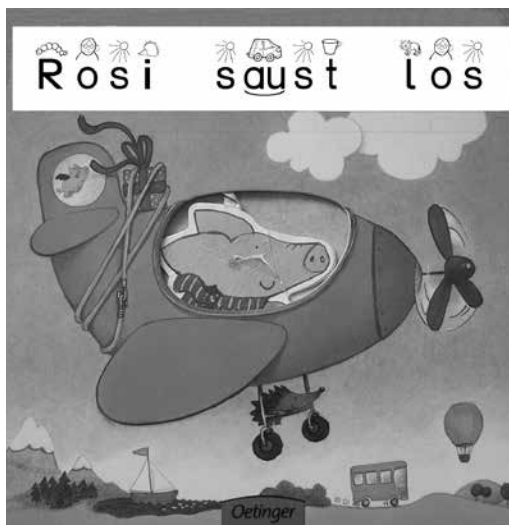


Abb. 5: Bilderbuch „Rosi saust los“ (KNEFEL/LEYKAMM 2007), ergänzt mit Anlautschriften-Texten

- Leseniveaus differenziert) als Blatt oder Lesebüchlein. Die Sicherung des Leseverstehens erfolgt entweder in der Einzelarbeit durch Leseaufträge oder nach dem Lesen gemeinsam (oder kombiniert).
- Gemeinsames Lesen einzelner Wörter oder kurzer Sätze zum Buch in Form von Wort- oder Satzkarten, der Rest des Bilderbuchs wird erzählt (vgl. Abschnitt 6: Praxisbeispiel).
 - Vorlesen eines Bilderbuchs durch die Lehrkraft oder fortgeschrittene Schüler (auch als Bilderbuchkino): Diese Methode eignet sich besonders, wenn komplexere Inhalte des Buchs thematisiert werden sollen.

Des Weiteren gibt es Bilderbuchformate, in die sich mit ein bisschen Ideenreichtum die verschiedensten Buchstaben zum Lesen und freien Schreiben einbetten lassen:

- **Wimmelbilderbücher oder Wimmelbilder:** Die Kinder lesen Wort- oder Satzkarten und versuchen, das Beschriebene auf dem Bild zu finden. Alternativ kann man auch Dinge zu einem bestimmten Laut suchen und aufschreiben, z.B. „Hier stimmt ja fast gar nichts!“ (BUTSCHKOW 2012).
- „Was ist das?“ (DAMM 2006): Auf einer Doppelseite ist das Foto eines Alltagsgegenstandes mit der Frage „Was ist das?“ abgebildet (z.B. ein auf der Wiese liegender Gartenschlauch). Die Kinder überlegen, was das sein könnte. Nach dem Umblättern erscheint die Auflösung (der Gartenschlauch ist als Schlange verziert). Fotografiert man Alltagsgegenstände, können Rätsel zu Buchstaben entstehen.
- „Bitte anstellen“ (OHMURA 2012): 50 Tiere haben sich in einer Schlange angestellt und warten auf etwas ... Nach dem Anschauen des Bilderbuchs und dem Erlesen

einzelner Sprechblasen können die Kinder selbst überlegen, wer bei der nächsten Runde Schlange steht (z.B. nur Tiere zu einem bestimmten Buchstaben).

- „Die Schlange Sansibar“ (BUCKLEY/CARLE 1985) oder „Die Raupe Nimmersatt“ (CARLE 1972): Die Raupe frisst sich durch die verschiedensten Dinge, genauso die Schlange. Beide können auch Buchstaben-Tage einlegen: Zuerst Wortkarten zum neuen Buchstaben in Anlautschrift erlesen, dann dürfen die Kinder noch selbst Dinge finden und im Buchstabenheft aufschreiben.

Gerade im Rahmen von Bilderbüchern lassen sich leicht auch kreative Schreibanlässe einbauen, je nach Lernstand der einzelnen Schüler auf Wort-, Satz- oder Textebene. Dazu benutzen die Kinder die Anlauttabelle.

5.2 Vereinfachung der Bilderbuchtexte

Nur selten kann man die Originaltexte der Bücher einfach übernehmen, meist muss man sie sowohl nach sprachheilpädagogischen als auch nach schriftsprachlichen Gesichtspunkten verändern (REBER/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2011) (Tab. 2).

5.3 Kombination des Bilderbuchs mit Buchstabeneinführungen

Bilderbücher eignen sich hervorragend, um in Buchstabeneinführungen erarbeitete Grapheme bzw. Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln lese- und schreibtechnisch zu sichern. Vorab müssen aber im Rahmen von Buchstabeneinführungen je nach Schwierigkeit des Graphems bestimmte Grundlagen gelegt werden.

Eine klassische Buchstabeneinführung (optische, akustische, taktil-kinästhetische, gra-

| Lesetechnische Vereinfachungen: | Syntaktisch-morphologische Vereinfachungen: | Semantisch-lexikalische Vereinfachungen: |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Lautgetreues, einfaches Wortmaterial • Lesetechnisch schwierige Wörter durch Bilder ersetzen oder ergänzen • Lesetechnische Hilfen einsetzen: Silben in Graustufen kennzeichnen, mehrgliedrige Grapheme durch Bögen markieren • Ausreichende Schriftgröße, Schulschriftart und Zeilenumbrüche an geeigneter Stelle (nach Phrasen) zur Unterstützung der Sinnentnahme einsetzen, keine Silbentrennung, evtl. Zeilenangaben • Angemessene Länge des Textes herstellen | <ul style="list-style-type: none"> • Präsens statt Imperfekt verwenden • Personalpronomen durch Eigennamen ersetzen • Parataktische statt hypotaktischer Satzkonstruktionen nutzen (wenig Nebensätze) • Aktive Satzkonstruktionen statt passiver verwenden • Genitiv durch Dativ ersetzen, Dativ evtl. durch Akkusativ • Direkte, wörtliche Rede statt indirekter Rede einsetzen • Bevor-/nachdem-Konstruktion vermeiden, bei denen die Reihenfolge der Nennung nicht der Reihenfolge der Umsetzung entspricht (z.B. „Bevor Max nach Hause geht, kauft er noch ein. Was macht Max zuerst?“) | <ul style="list-style-type: none"> • Unbekannte Wörter durch bekanntere Wörter ersetzen • Konkrete statt abstrakte Begriffe verwenden • Vorsicht bei Metaphern und Redewendungen mit übertragener Bedeutung: Sprachbehinderte Kinder tendieren zu einer wörtlichen Interpretation • Unterstützung durch Bilder |

Tab. 2: Sprachheilpädagogische Gesichtspunkte zur Vereinfachung von Lesetexten (REBER/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2009)

phomotorische Analyse) genügt bei einfachen Graphemen:

– *Einfache Grapheme: Grapheme, die aus einem Buchstabenzeichen bestehen, die relativ eindeutige Phonem-Graphem-Korrespondenzregeln haben und artikulatorisch einfach sind (z.B. <M>, <L>). Diese Grapheme sind ideal für den Lernbeginn.*

Andere Grapheme beinhalten eine oder mehrere Besonderheiten. Dadurch muss die klassische Einführung um sprachheilpädagogische

(Lautanbahnung) und/oder Rechtschreibebelegungen (Regelwissen zu Phonem-Graphem-Korrespondenzen) ergänzt werden:

- Mehrgraphie: Grapheme, die aus mehreren Buchstabenzeichen bestehen (z.B. <Sch>).
- Grapheme, deren Aussprache schwer ist: Grapheme zu Lauten, die im Spracherwerb relativ spät erworben werden und die die Kinder der Klasse noch fehlerhaft bilden (z.B. <S>, <Sch>, <R>).
- Grapheme, für deren Einsatz man bereits

phonologisches Rechtschreibwissen benötigt (z.B. <Qu>: ich spreche „kw“, ich schreibe <qu>; <St>: ich spreche „scht“, ich schreibe <st>).

- Grapheme, die mehrere lautliche Entsprechungen haben: z.B. die Vokale (lange und kurze Sprechweise), <ch> als [x] oder [ç].
- Grapheme, denen Phoneme zugeordnet sind, die auditiv schwer zu unterscheiden sind (z.B. die Plosive).
- Grapheme, die motorisch komplex zu verschriften sind (z.B. <S>).

Je nach Schwierigkeit, die der Buchstabe also graphemisch und/oder phonematisch bildet, sollte man unterschiedliche Schwerpunkte in der Buchstabeneinführung setzen.

6 Praxisbeispiel <Ei>: Buchstabeneinführung, Rechtschreiben und Lesen eines Bilderbuchs

Da sich Buchstabeneinführungen mit Schwerpunkt Lautanbahnung im Rahmen von Bilderbüchern bereits in der Literatur finden (REBER/SCHÖNAUER-SCHNEIDER 2011: Laut „sch“ – Bilderbuch „Der Regenbogenfisch“ nach PFISTER 1995; REBER 2009: Laut „r“ – Märchen „Rotkäppchen“), wird für die folgenden Ausführungen ein lese- und schreibtechnisch anspruchsvolles Graphem gewählt: Das <Ei>.

Die Buchstabeneinführung zum „ei“ ist komplex: Das <ei> ist ein Mehrgraph und wird von Kindern zu Beginn der alphabetischen Phase intuitiv als <ai> statt <ei> geschrieben (z.B. Eis: <Ais>). Neben der Einführung des Graphems (Unterrichtseinheit 1) sollte also ein weiterer Schwerpunkt auf der Phonem-Graphem-Korrespondenz liegen und die phonologische Regelmäßigkeit in den Fokus neh-

men („Ich spreche „ai“, ich schreibe <ei>“) (Unterrichtseinheit 2). Erst dann kann das Graphem mit Hilfe eines Bilderbuchs in den Lese- und Schreibprozess integriert werden (Unterrichtseinheit 3).

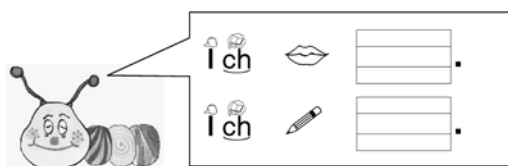
6.1 Unterrichtseinheit 1: Buchstabeneinführung zum <Ei>

Die klassischen Aspekte der Buchstabeneinführung (optisch, taktil-kinästhetisch, graphomotorisch) können beim <Ei> relativ knapp gehalten werden, da die Kinder die Einzelbuchstaben <E/e> und <I/i> schon beherrschen. Artikulatorisch ist das <Ei> ebenfalls nicht schwer: Es wird im Schulalter zu 100% richtig gebildet (GROHNFELDT 1980), weswegen keine Lautanbahnung im Unterricht erfolgen muss. Besonders hervorzuheben sind jedoch die akustische Analyse im Rahmen einer Rechtschreibstunde sowie die Integration in den Lese- und Schreibprozess (vgl. die beiden folgenden Abschnitte).

6.2 Unterrichtseinheit 2: Rechtschreiben: „Ich spreche „ai“, ich schreibe <ei>“

Vorab sollten bereits die Kategorien Mitsprech- (Handpuppe „Schnecke Lulu“, Ampelfarbe grün), Nachdenk- (Handpuppe „Wurmi“, Farbe orange) und Merkwörter (Handpuppe „Uhu Schuhu“, Farbe rot) eingeführt sein (vgl. REBER 2007/2009). Anhand von Lernwörtern mit <ei> wird den Kindern der Rechtschreibfall präsentiert, die Besonderheit entdeckt (alle Wortkarten haben ein <ei>) und die Besonderheit erarbeitet. Die Schnecke schreibt es falsch: Sie spricht sich ein Beispielwort vor und schreibt es genauso, wie sie es spricht. Es wird sichtbar durchgestrichen. Daraufhin leiten die Kinder die Regel ab: „Ich spreche „ai“, aber ich schreibe <ei>“. Der Wurmi erhält eine Regelkarte für seine

Sammlung bzw. für die Seitentafel. Die Regel wird an weiteren Wörtern erprobt: Die Kinder diktieren der Schnecke weitere Wörter mit <ei>, die Schnecke schreibt wieder falsch, ein Kind mit Handpuppe Wurmli nennt jeweils die Regel und verbessert das Wort. Schließlich wird die Regel in Form eines Arbeitsblattes im Schreibtrickheft festgehalten (Abb. 6), die Lernwörter werden darunter aufgeschrieben (Besonderheiten dabei farblich kennzeichnen: Nachdenkstellen orange, Merkstellen rot).



Wurmli schreibt richtig:

| |
|--|
| |
| |

Abb. 6: Auszug Schreibtrickheft: „Ich spreche „ai“, ich schreibe <ei>“

6.3 Unterrichtseinheit 3: Integration in den Lese- und Schreibprozess mit dem Bilderbuch „Das Ei“ (VAN ZEVEREN 2011)

Nun folgt die Integration des bisher Gelernten in den Lese- und Schreibprozess. Ein klar gezeichnetes, lustiges Bilderbuch ist „Das Ei“ (VAN ZEVEREN 2011): Die Tiere im Dschungel entdecken ein Ei und behaupten nacheinander alle „Nein, das ist mein Ei!“: Zuerst der Frosch, dann die Schlange, der Adler und schließlich der Waran. Es gibt Streit und das Ei fällt dem Elefanten auf den Kopf, der alle Tiere der Reihe nach befragt: „Ist das dein Ei?“ Aus Angst leugnen das alle Tiere, bis schließ-

lich nur noch der kleine Frosch übrig bleibt, der es dann behalten darf. Aber oh Schreck: Heraus schlüpft ein Krokodil, das den Frosch sieht und froh ruft: „Das ist meins!“

Je nach Schwierigkeit, die der Buchstabe also graphemisch und/oder phonematisch bildet, sollte man unterschiedliche Schwerpunkte in der Buchstabeneinführung setzen.

In der Geschichte tauchen viele wiederkehrende Lese- und Sprechanlässe mit „ei“ auf, besonders wenn man den Text leicht verändert. Einfache Wörter sind <Ei>, <ein>, <eine>, <nein>, <mein> und <dein>, schwerer sind <Streit> und <streiten>.

Beginnen könnte man mit einem Hörbild zu Dschungelgeräuschen (<http://sound-effects-library.com/>) und Vermutungen der Schüler: „Vielleicht sind wir im Schwimmbad“ (Provokation, Inversion).

Dann wird gemeinsam das Bilderbuch Seite für Seite betrachtet, wobei verschiedene Hilfsmittel eingesetzt werden (Abb. 7): eine Frosch-Handpuppe (als Hauptfigur), ein Ei (als Schlüsselwort), ein Abdeckblatt für die nächste Seite des Bilderbuchs (Vermutungen über den Fortgang der Geschichte anstellen), eine Lupe (um Details, z.B. Mimiken, im Bilderbuch hervorzuheben), verschiedene Wortkarten, Satzstreifen und Sprechblasen zum



Abb. 7: Hilfsmittel zur Betrachtung und zum Lesen des Bilderbuchs

Lesen für die Kinder in großer Schrift und ein Lesekrokodil. Zum Nacherzählen der Geschichte eignen sich Stabfiguren (hier nicht abgebildet).

Mögliche Leseanlässe im Rahmen des Bilderbuchs könnten sein:

- Wortebene: Ei, Frosch, Schlange, Waran (Wortschatz-Klärung!), Elefant, Adler, Krokodil, nein, mein, dein
- Phrasen: „ein Ei“, „ein Frosch“, „eine Schlange“, usw.; „mein Ei“, „dein Ei“, ...
- Satzebene: „Das ist mein Ei.“, „Alle streiten.“, „Gehört dir das Ei?“, „Das ist meins!“

Die zu erlesenden Wörter, Phrasen bzw. Sätze sollten groß als Wortkarten, Satzstreifen oder Sprechblasen ausgedruckt werden, so dass alle Kinder mitlesen können. Außerdem könnten sich kurze nacherzählende Schreibphasen anschließen: Die Kinder erhalten z.B. ein Arbeitsblatt (Abb. 8), auf dem sie festhalten, was der Elefant und die Tiere gesagt haben (Elefant: <Gehört dir das Ei?> Waran etc.: <Nein, das ist sein Ei>). Alternativ könnten die Kinder während der Bilderbuchbetrachtung schon Vermutungen über den Handlungsfortgang aufschreiben („Ich vermute, dass ...“, Nebensatzbildung).

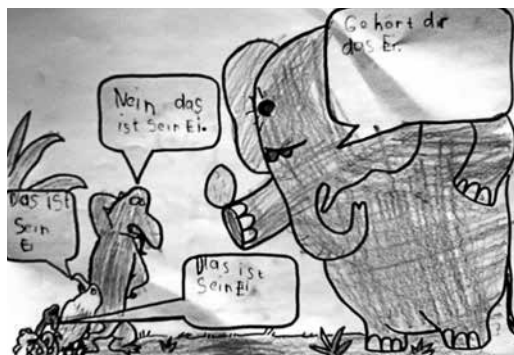


Abb. 8: Arbeitsblatt zum Nacherzählen eines Dialogs aus dem Bilderbuch

7 Weitere Ideen

Die Verwendung von Anlautschriften beschränkt sich nicht auf Lektüren im Deutschunterricht, sondern macht es möglich, das Lesen von Anfang an als zentrale Arbeitstechnik sowie als spannende Aktivität im Klassenzimmer zu etablieren:

- Arbeitsblätter mit kurzen Anweisungen in Anlautschrift: Arbeitsaufträge für verschiedene Fächer erlesen (zentrale Arbeitstechnik ab Klasse 1).
- Plakate, Wort- und Satzarten in verschiedenen Unterrichtsfächern: Lesen mit dem Lesekrokodil als kurzer Einschub in verschiedensten Lernbereichen, Lesen wird Mittel zum Zweck.
- Die Klassenbücherei enthält sowohl gelesene als auch neue Bilderbücher: Teilweise sind die ursprünglichen Texte durch Anlautschriftentexte ersetzt (überklebt), teilweise werden beide Schriftversionen parallel angeboten.
- Mit Hilfe der Anlautschriften-Version „Nur Bilder“ lassen sich Geheimschriften erzeugen, mit Hilfe der Handzeichenschrift auch die Handzeichen (REBER/STEIDL 2012, Abb. 9). Die gewählten Handzeichen orientieren sich u.a. am Phonembestimmten Manualsystem nach SCHLENKER-SCHULTE/SCHULTE (1996), an KAISER-MANTEL (2012) sowie an SCHULTE-MÄTER (2010).



Abb. 9: Anlautschrift nur Bild, Handzeichenschrift, Handzeichenschrift nur Bild (REBER/STEIDL 2012)

8 Ausblick

Im Rahmen einer Pilotstudie wurde das kombinierte Arbeiten von Fibel und Bilderbüchern

mit Anlautschriften im Rahmen des Gesamtkonzepts (REBER 2009) mit einer Förderschulklasse (n=9) erprobt. Die Ergebnisse waren vielpersprechend: Obwohl alle Kinder Risikokinder für den Schriftspracherwerb waren (teilweise Mehrfachrisiken: 67% ADS, 44% Probleme in der phonologischen Bewusstheit, 44% phonetische Störungen, 44% phonologische Störungen, 11% semantisch-lexikalische Störungen, 44% syntaktisch-morphologische Störungen, 66% Sprachverständnisstörungen, 56% Mehrsprachigkeit; IQ bei allen Kindern im bzw. knapp unter dem Normbereich), erzielten am Ende des Schuljahres alle Kinder der Förderschulklasse auf Wortebene (Würzburger Leseleseprobe (WLLP, KÜSPERT/SCHNEIDER 1998): PR 32 bis PR 97) und Satzebene (Stolperwörter-Lesetest (METZE 2005): PR 38 bis 96) Leseleistungen im Normbereich (REBER, in Vorbereitung).

Als wichtige Einflussfaktoren auf den Leselernprozess zeichneten sich Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen ab. Sprachstörungen hatten bei einem Vorgehen, das großen Wert auf Sprachförderung im Unterricht legte (vgl. REBER 2009), kaum negativen Einfluss auf die Entwicklung der Lesefähigkeiten. Aufgrund der kleinen Stichprobe lassen sich diese Ergebnisse jedoch nicht verallgemeinern. Es müssen Studien mit größeren Stichproben folgen, die zudem die Qualifikation der Lehrperson (Sprachheillehrer, Regelschullehrer) sowie den Einfluss von Risikofaktoren (Sprache, ADS, ...) genauer beleuchten.

Bezüglich der Anlautschriften wäre der nächste Schritt, Worterkennung- und Leseverarbeitungsprozesse unter kognitionspsy-

chologischen Aspekten zu untersuchen. Auch eine kontrollierte Studie zum Lesenlernen mit und ohne Anlautschriften wäre interessant.

Die Verwendung von Anlautschriften beschränkt sich nicht auf Lektüren im Deutschunterricht, sondern macht es möglich, das Lesen von Anfang an als zentrale Arbeitstechnik sowie als spannende Aktivität im Klassenzimmer zu etablieren.

Praktische Beobachtungen zur Lesemotivation der Kinder und zu neuen Möglichkeiten bei der Einbindung von Kinderliteratur in den Unterricht lassen jedoch positive Erwartungen zu.

Literatur

- BRINKMANN, E. (2011): ABC Lernlandschaften. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- BRÜGELMANN, H./BRINKMANN, E. (2001): Die Schrift erfinden: Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Lengwil: Libelle Verlag.
- COLTHEART, M. (2007): Modeling Reading: The Dual-Route-Approach. In: SNOWLING, M.J./HULME, Ch. (Hrsg.): The Science of Reading. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing, S. 6-23.
- DAHRENDORF, M. (1998) (Hrsg.): Literatur für Einsteiger. Leseförderung durch Erstleseliteratur. 9. Beiheft. In: Beiträge Jugendliteratur und Medien. Weinheim: Juventa Verlag.
- Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (dgs) (o.J.): SprachHeilWiki. <http://www.sprachheilwiki.de>.
- ETTENREICH-KOSCHINSKY, A. (2004): Arbeit mit Bilderbüchern im Rahmen eines sprachheilpädagogisch orientierten Unterrichts – aufgezeigt am Beispiel des Bilderbuchs „Das Schaf mit dem Zitronenohr“. In: GROHNFELDT, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 5: Bildung, Erziehung, Unterricht. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- ECKL, G./JUNG, Ch./KEMPER, M. (2004): Frohes Lernen. Lesen und Schreiben. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- FORSTER, M./MARTSCHINKE, S. (2008): Diagnose und Förderung des Schriftspracherwerbs (8. Auflage). Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Auer Verlag, Donauwörth.
- GROHNFELDT, M. (1980): Erhebungen zum altersspezifischen Lautbestand bei drei- bis sechsjährigen Kindern. In: Die Sprachheilarbeit 25, S. 169-177.
- HERFF, I. M. (1993): Die Gestaltung des Leselernprozesses als elementare Aufgabe der Grundschule – neuere Entwicklungen und gegenwärtige Situation an den Grundschulen des Regierungsbezirks Köln – ein Beitrag zur grundschulpädagogischen Tatsachenforschung. Köln: SDK Systemdruck.
- HOLLSTEIN, G./SONNENMOSER, M. (2006): Werkstatt Bilderbuch. Allgemeine Grundlagen, Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule. Hohengehren: Schneider Verlag.
- LANGE, G. (2011): Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch. Hohengehren: Schneider Verlag.
- LUPKER, St. J. (2007): Visual Word Recognition: Theories and Findings. In: SNOWLING, M. J./HULME, Ch. (Hrsg.): The Science of Reading. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing, S. 39-60.
- KAISER-MANTEL, H. (2012): Unterstützte Kommunikation – Bunte Bausteine in der sprachtherapeutischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag (in Druck).
- KÜSPERT, P./SCHNEIDER, W. (1998): Würzburger Leiseleseprobe (WLLP). Hogrefe, Göttingen.
- METZE, W. (2005): Stolperwörter-Lesetest. <http://www.lesetest1-4.de/html/stolperwortertest.html> (31.12.2007)
- RAMOS, M. (2006): Ich bin der Stärkste im ganzen Land! Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg.
- REBER, K. (2007): Sprachheilpädagogischer Rechtschreibunterricht. In: dgs Bayern (Hrsg.): Sprachheilpädagogischer Unterricht. Edition von freileben, Würzburg, S. 56-65.
- REBER, K. (2009): Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an. Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel.
- REBER, K./SCHÖNAUER-SCHNEIDER, W. (2011): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts (2. Auflage). Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel.
- REBER, K./STEIDL, M. (2011): Computerprogramm zabulo. Lernmaterialien mit System. Paedalogis, Weiden. <http://www.paedalogis.com>
- REBER, K./STEIDL, M. (2012): Anlautschriften & Co. Schriften für den Computer. Paedalogis, Weiden. <http://www.paedalogis.com>
- REICHEN, J. (2001): Hannah hat Kino im Kopf. Die Reichen-Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg: Heinevetter Verlag.
- RIEHMANN, St. (2006): Emotionale und (schrift-) sprachliche Förderung mit Bilderbüchern. In: BAHR, R./IVEN, C. (Hrsg.): Sprache, Emotion, Bewusstheit. Beiträge zur Sprachtherapie in Schule, Praxis, Klinik. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag, S. 168-177.
- SCHLENKER-SCHULTE, C. & SCHULTE, K. (1996): Stammlertherapie auf phonetischer Grundlage (2. Auflage). In: GROHNFELDT, M. (Hrsg.): Handbuch der Sprachtherapie, Band 2: Störungen der Aussprache. Berlin: Wissenschaftsverlag Spiess, S. 38-56.
- SCHRÜNDER-LENZEN, A. (2009): Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHULTE-MÄTER, A. (2010): Verbale Entwicklungsdyspraxie – Therapieansatz VEDiT. In: FRONTZEK G. (Hrsg.). Zur Sprache bringen – Disziplinen im Dialog. 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Dortmund, S. 251-256.
- SKOWRONEK, H./MARX, H. (1989): Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde. In: Heilpädagogische Forschung, Bd. XV, S. 38-49.
- TROßBACH-NEUNER, E. (1999): Bilderbücher als Mittel entwicklungsorientierter Sprachförderung im Unterricht. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1, S. 16-23.

WEINERT, F. E./SCHNEIDER, W. (Eds.) (1986): First report on the Munich Longitudinal Study on the Genesis of Individual Competencies (LOGIC). Munich, Max Planck Institute for Psychological Research.

Empfohlene Kinderbücher

BAUMBACH, M./WESTPHAL, C. (2008a): Mia und Mama & Mia und Oma. Stuttgart/Wien: Thienemann Verlag.

BAUMBACH, M./WESTPHAL, C. (2008b): Mia und Papa & Mia und Opa. Stuttgart/Wien: Thienemann Verlag.

BUCKLEY, R./CARLE, C. (1986): Die Riesenschlange Sansibar. Hildesheim: Gerstenberg.

BUTSCHKOW, R. (2012): Hier stimmt ja fast gar nichts! Das große Suchspaß-Wimmelbuch (5. Auflage). Leipzig: Baumhaus Buchverlag.

CARLE, E. (1972): Die kleine Raupe Nimmersatt. Hildesheim: Gerstenberg.

DAMM, A. (2006): Was ist das? Ein Spiel- und Rattebuch. Hildesheim: Gerstenberg.

DE BEER, H. (1992): Kleiner Eisbär, komm bald wieder! Zürich: NordSüd Verlag.

GALLER, H. (1968): Der kleine Nerino. Reutlingen: Ensslin-Verlag.

HEINE, H. (2004): Der Hase mit der roten Nase. Weinheim: Beltz & Gelberg.

KNEFEL, A./LEYKAMM, M. (2007): Rosi saust los. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.

KROUSE ROSENTHAL, A./LICHTENHELD, T. (2010): Ente! Hase! Köln: Baumhaus Verlag.

MAAR, P. (2011): Eine Woche voller Samstage (27. Auflage). Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.

OHMURA, T. (2012): Bitte anstellen! Frankfurt: Moritz Verlag.

PETTY, K./SCHEFFLER, A. (1998): Rosi pflanzt Radieschen. Weinheim: Beltz & Gelberg.

PETTY, K./SCHEFFLER, A. (2004): Sam pflanzt Sonnenblumen. Weinheim: Beltz & Gelberg.

SYMES, R./JULIAN, S. (2010): Der kleine Nino. Gießen: Brunnen Verlag.

VAN ZEVEREN, M. (2011): Das Ei. Frankfurt: Moritz Verlag.



Kontaktadresse:

Dr. Karin REBER

Lehrstuhl für Sprachheilpädagogik

(Sprachtherapie und Förderschwerpunkt Sprache)

Ludwig-Maximilians-Universität München

Leopoldstr. 13

80802 München

E-Mail: karin.reber@edu.lmu.de

Daten zur Person

Karin REBER: Sprachheillehrerin (Sprachheilpädagogik, Informatik) und akademische Sprachtherapeutin (Sprachheilpädagogin M.A.). Bis 2011 Sonderschullehrerin im Hochschuldienst im Förderzentrum Unterschleißheim sowie an der an der Ludwig-Maximilians-Universität München, jetzt Akademische Rätin mit Lehrtätigkeit in den Lehramts- und Sprachtherapiestudiengängen. 2009 Abschluss der Promotion zum Thema „Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht“. Schwerpunkte in Forschung und Lehre: sprachheilpädagogischer Unterricht, Schriftspracherwerb und Rechtschreiben, Sprachentwicklungsstörungen, neue Medien, inklusive Kontexte sowie Theorie-Praxis-Vernetzung.