

Theorien zum Lesen und Schreiben von Schwarzschrift

Lesen und Schreiben basieren größtenteils auf denselben sprachlichen Repräsentationen und entsprechenden Verarbeitungsprozessen.

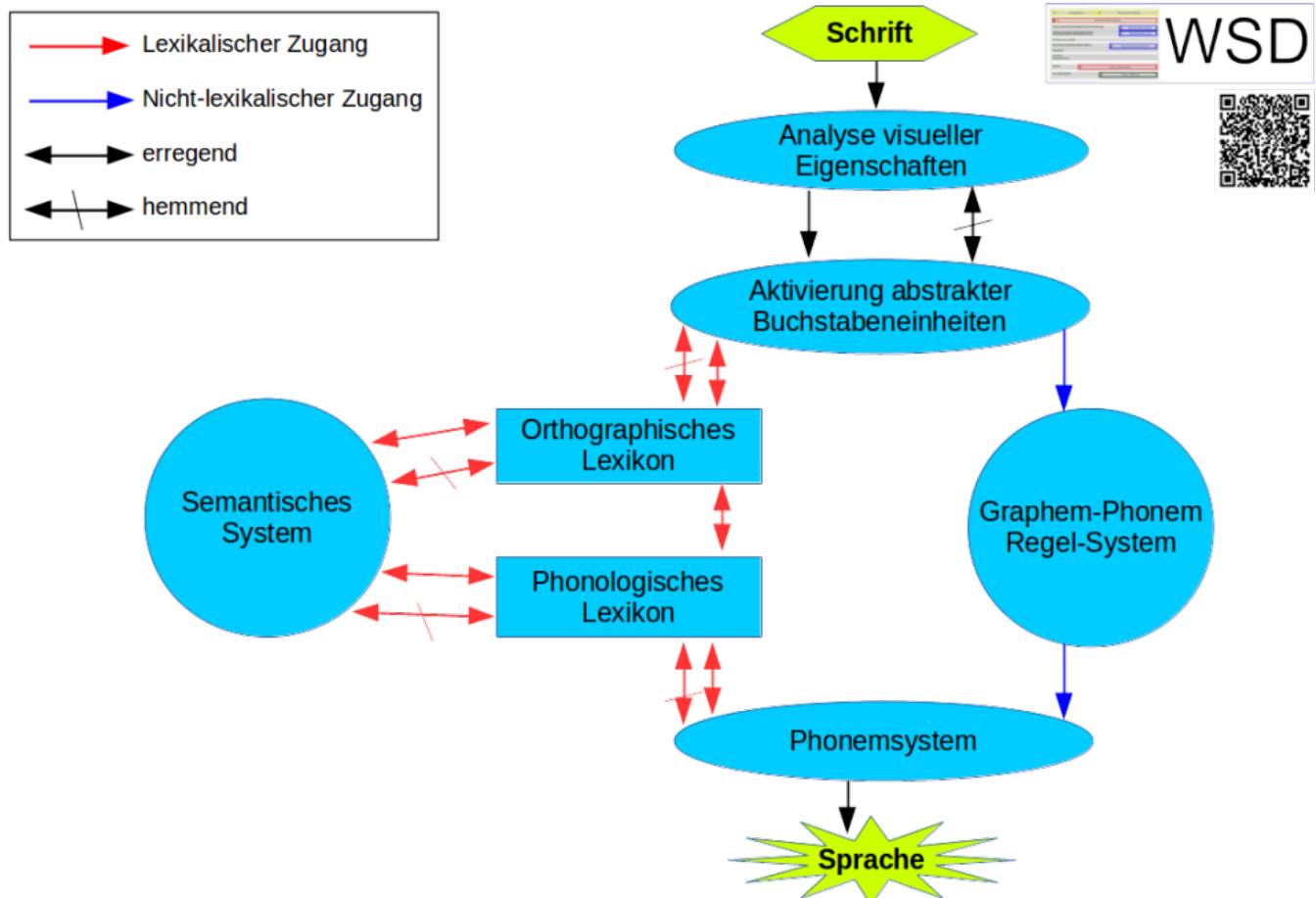
Die im Folgenden aufgeführten Modelle nach Coltheart (2-Wege-Modell des Lesens) und Barry (2-Wege-Modell des Schreibens) sind relevant für Kinder und Jugendliche auf der alphabetischen, orthografischen oder integrativ-automatisierten Stufe des Schriftspracherwerbs nach Günther.

Da sich die Entwicklungsstufen nach Günther in erster Linie aber auf den frühen Schriftspracherwerb beziehen und die Modelle von Coltheart und Barry die Wortebene in den Blick nehmen, müssen zu diesen Modellen mit Blick auf die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz auf Satz- und Textebene weitere Modelle und Theorien herangezogen werden. Wichtig: Das Lesen und Schreiben auf Satz- und Textebene setzt aber keinesfalls erst auf der integrativ-automatisierten Stufe nach Günther ein. Erste Texte können von Kindern selbstverständlich bereits auch auf der alphabetischen oder orthografischen Stufe erlesen oder verfasst werden.

Für Kinder und Jugendliche auf der präliteral-symbolischen bzw. logographemischen Stufe sind die unten aufgeführten Modelle von Coltheart und Barry noch nicht relevant, da es sich bei diesen beiden Entwicklungsstufen noch nicht um Lesen und Schreiben „im engeren Sinne“ handelt (keine Graphem-Phonem-Zuordnung). Die für diese Entwicklungsstufen relevanten Modelle sind ausführlich im Zweig **Bilder, Ikonische Zeichen und Symbole** dargestellt: [Theoretischen Grundlagen zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff](#)

2-Wege-Modell des Wortlesens nach Coltheart (vgl. Steinbrink 2014)

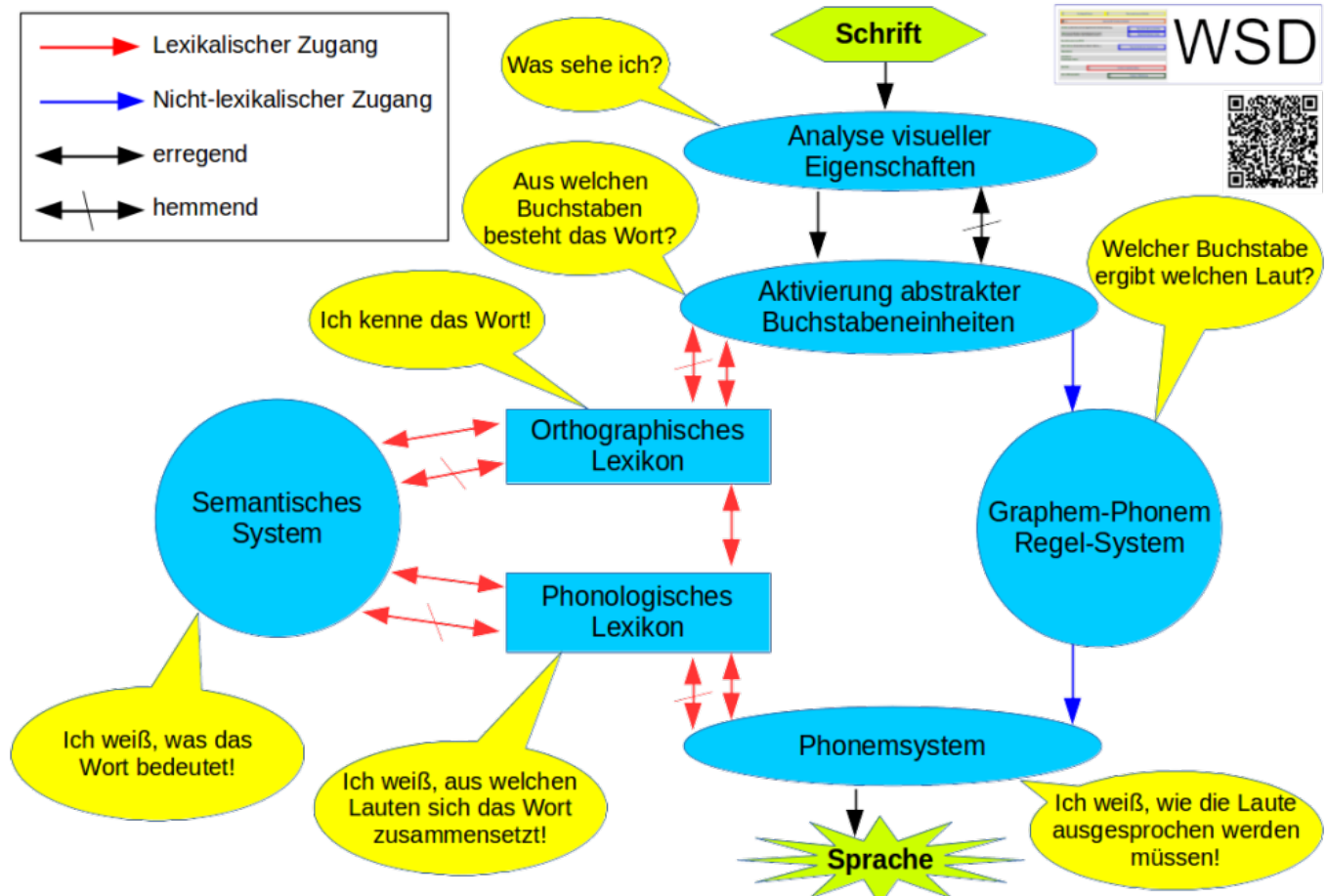
Zu Beginn des Leseprozesses ist die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die Aufnahme von auf das Lesen bezogenen Informationen relevant (vgl. Mehrkomponentenmodell des Arbeitsgedächtnisses nach [Baddeley](#)). Beispielsweise könnten die grundsätzliche Bereitschaft, die Befriedigung relevanter Grundbedürfnisse, die Körperspannung, die Blickrichtung und die Präsenz Indikatoren darstellen. (vgl. [Lurija](#) Block I: Aufrechterhaltung von Wachheit)



Rauner, R., Stecher, M. & Albrecht, C. (2016). Das DRC-Modell nach Coltheart, vgl. Steinbrink (2014)

Beim Wortlesen erfolgt zunächst die Analyse der visuellen Eigenschaften der einzelnen Schriftzeichen einer Texteinheit (*Was sehe ich?*) und eine Aktivierung von Buchstabeneinheiten (*Aus welchen Buchstaben besteht das Wort?*). Das Modell unterscheidet dann eine lexikalische und nicht-lexikalische Verarbeitungsrouten, wobei innerhalb der lexikalischen Route entweder eine semantische Dekodierung stattfindet oder nicht. In der **nicht-lexikalischen Route** (*Ich kenne das Wort nicht!*), oft auch phonologische Route genannt, erfahren die Grapheme von links nach rechts, entsprechend der erlernten Graphem-Phonem-Korrespondenz-Regeln eine Übersetzung in Phoneme (*Welcher Buchstabe ergibt welchen Laut?*). Im Phonemsystem wird die Aussprache generiert (*Wie spreche ich die Laute aus? z. B. ie*). In der **lexikalischen Route**, oft auch direkte Route genannt, wird eine gespeicherte Wortrepräsentation im orthographischen Lexikon aktiviert. Es wird erkannt, dass es sich um ein bekanntes Wort handelt (*Ich kenne das Wort!*).

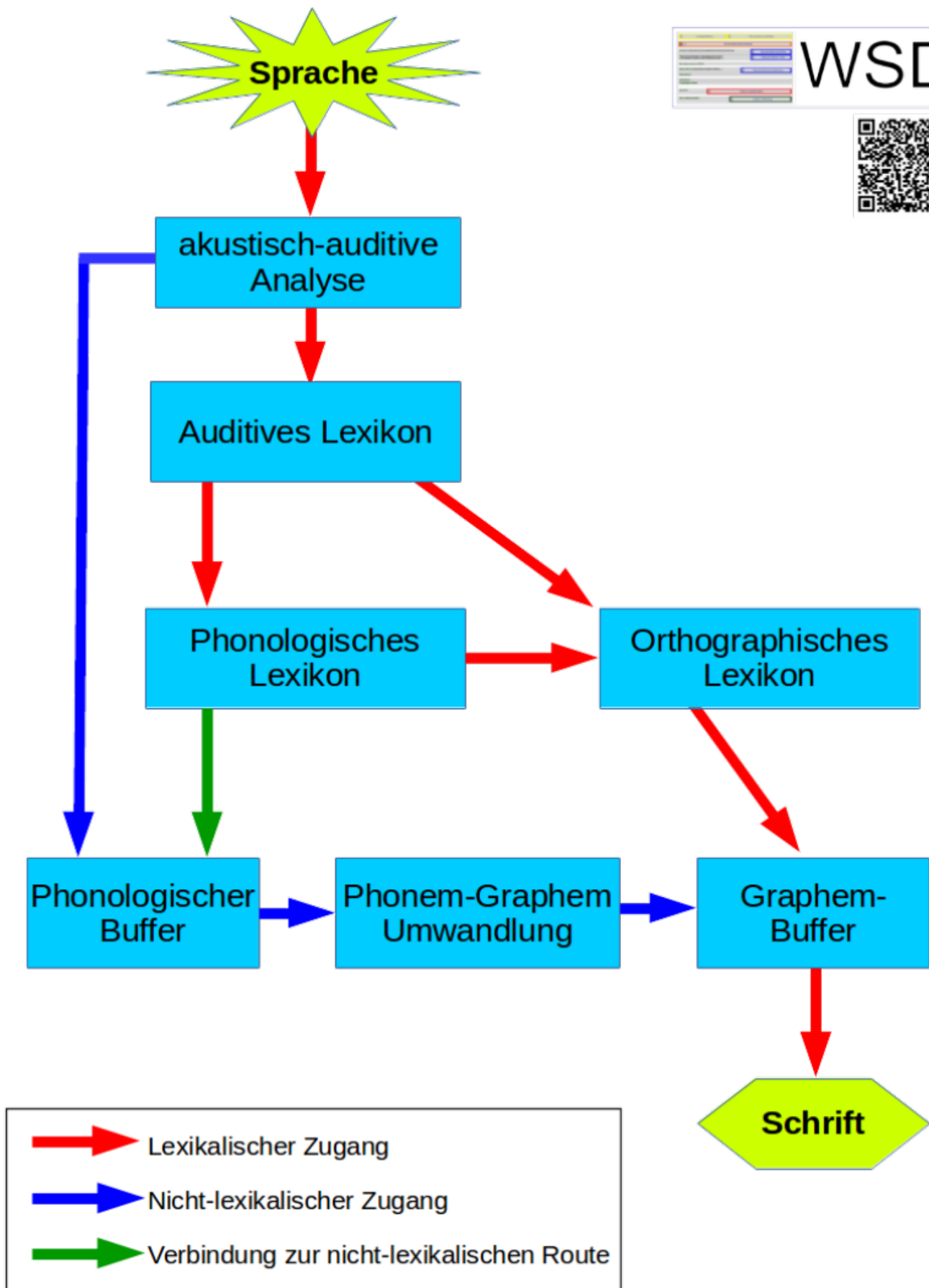
Die entsprechende Aussprache ist im phonologischen Lexikon gespeichert (*Ich weiß, aus welchen Lauten sich das Wort zusammensetzt!*) und wird über einen Abgleich mit dem Phonemsystem generiert (*Ich weiß, wie ich die Laute aussprechen muss!*). Die Aktivierung des phonologischen Lexikons kann auch über das semantische System erfolgen, in welchem die Bedeutung eines Wortes gespeichert ist (*Ich weiß, was das Wort bezeichnet!*). (vgl. Luria Block II - Einheit zur Informationscodierung und -speicherung.)



Rauner, R., Stecher, M. & Albrecht, C. (2016). Erläuterungen zum DRC-Modell nach Coltheart, vgl. Steinbrink (2014)

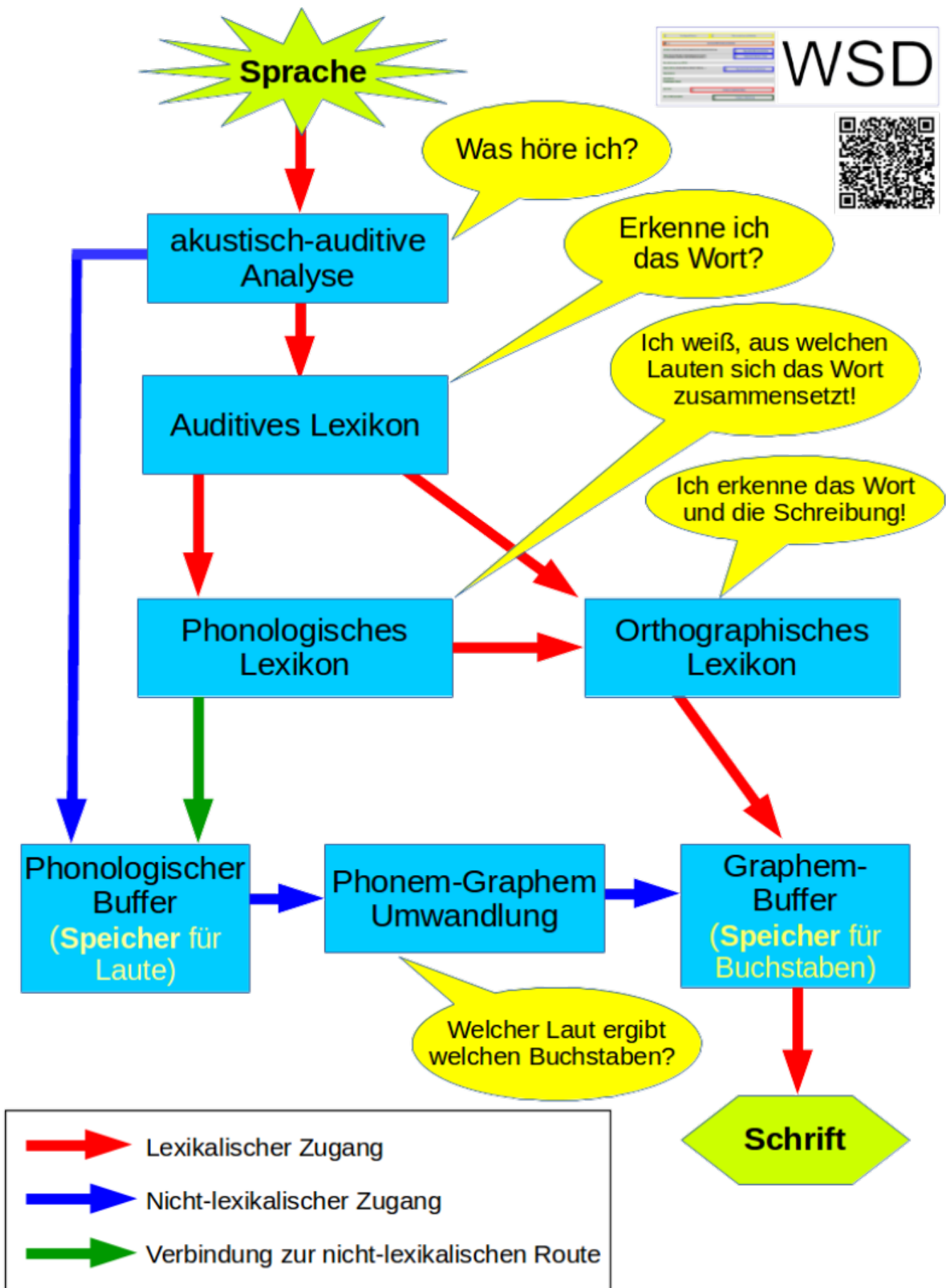
2-Wege-Modell des Schreibens nach Barry (vgl. Steinbrink 2014)

Zu Beginn des Schreibprozesses ist die Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf die Aufnahme von auf das Schreiben bezogenen Informationen relevant (vgl. Mehrkomponentenmodell des Arbeitsgedächtnisses nach [Baddeley](#)). Beispielsweise könnten die grundsätzliche Bereitschaft, die Befriedigung relevanter Grundbedürfnisse, die Körperspannung, die Blickrichtung und die Präsenz Indikatoren darstellen. (vgl. [Lurija](#) Block I: Aufrechterhaltung von Wachheit)



Rauner, R., Stecher, M. & Albrecht, C. (2016). Das Dual-Route-Modell nach Barry, vgl. Steinbrink (2014)

Beim Schreiben erfolgt nach der akustisch-auditiven Analyse (*Was höre ich?*) des eingehenden akustischen Signals eine parallele Ansteuerung der nicht-lexikalischen und lexikalischen Route. In der **nicht-lexikalischen Route** aktiviert die akustische Analyse direkt die dazugehörigen Phoneme und speichert diese im phonologischen Buffer, der allerdings auch Informationen aus dem phonologischen Lexikon der lexikalischen Route erhalten kann. Über die Phonem-Graphem-Umwandlung erfolgt die Übersetzung in Grapheme, die dann im Graphembuffer für das Niederschreiben gespeichert werden. Die **lexikalische Route** führt ausgehend vom auditiven Lexikon entweder a) über das phonologische Lexikon (*Ich weiß, aus welchen Lauten sich das Wort zusammensetzt!*) oder b) direkt zum orthographischen Lexikon (*Ich kenne das Wort und die Schreibung!*). Um den Schreibvorgang zu realisieren, muss die orthographische Einheit zunächst in Grapheme segmentiert werden, die dann im Graphembuffer gespeichert werden.



Rauner, R., Stecher, M. & Albrecht, C. (2016). Erläuterungen zum Dual-Route-Modell nach Barry, vgl. Steinbrink (2014)

Den beiden modalitätsspezifischen Kurzzeitspeichern (phonologischer Buffer und Graphembuffer) kommt eine herausragende Rolle zu, da sie Informationen aus beiden Routen erhalten können. (vgl. [Lurija](#) Block II - Einheit zur Informationscodierung und -speicherung.)

Weitere Theoretische Grundlagen zur Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz

Lesekompetenz

Die Leseentwicklung soll im Folgenden mit Blick auf die Satz- und Textebene unter Einbezug weiterer Schreibkompetenz-Modelle präzisiert und erweitert werden.

Die weitere Entwicklung der Lesekompetenz ist im Bereich der Lesetechnik in erster Linie durch eine Zunahme der Lesegeschwindigkeit gekennzeichnet. Der bedeutsame Einfluss der Lesegeschwindigkeit auf das sinnentnehmende Lesen auf Textebene nimmt in der Sekundarstufe ab (vgl. Mayer 2018).

Die Leseverwendung entwickelt sich von der Stufe „Wort- und Satzidentifikation auf Textebene“ über das „Elementare Lesen auf Textebene (lokale Kohärenz)“ zum „Komplexen Lesen auf Textebene (globale Kohärenz)“.

Kompetenzstufe I: Wort- und Satzidentifikation auf Textebene

Die Schüler:innen lesen auf dieser Stufe einfache Texte. Dabei können sie den Sinn einzelner Wörter oder einzelner Sätze verstehen und dem Text isolierte Einzelinformationen entnehmen. Sie können allerdings nicht den Sinnzusammenhang mehrerer Sätze miteinander verknüpfen.

Kompetenzstufe II: Elementare Lesen auf Textebene (lokale Kohärenz)

Die Schüler:innen können mehrere Sätze inhaltlich miteinander verknüpfen und können Zusammenhänge herstellen (Lokale Kohärenz). Der Text darf nur wenige konkurrierende Elemente enthalten, die von der relevanten Information ablenken könnten. Es können nur offensichtliche Verbindungen zwischen dem Gelesenen und allgemein bekanntem Alltagswissen hergestellt werden.

Kompetenzstufe III: Komplexes Lesen auf Textebene (globale Kohärenz)

Die Schüler:innen können die Gesamtaussage des Textes erfassen, nicht explizit im Text gegebene Informationen erschließen (Inferenzen), Schlussfolgerungen ziehen und über den Text reflektieren. Sie können dabei zunehmend mit relativ auffällig konkurrierenden Informationen umgehen. Durch den Bezug zum eigenen Welt- und Sprachwissen wird die Textaussage erschlossen und so verarbeitet, dass das neue Wissen angewendet und transferiert werden kann. Im Hinblick auf Inhalt und Form

können zunehmend unvertraute, inhaltlich komplexere und längere Texte bearbeitet werden.

Die Entwicklung der Lesetechnik und der Leseverwendung auf Textebene ist maßgeblich abhängig von bestimmten Körperfunktionen und Kontextfaktoren.

Den kristallinen Fähigkeiten (Weltwissen, Sprachwissen und Strategiewissen) kommt hierbei eine herausragende Bedeutung zu. Das Sprachwissen setzt sich aus Wortschatz (Lexikalische Fähigkeiten) und dem Wissen um grammatikalische Strukturen (syntaktisch-morphologische Fähigkeiten) zusammen. Strategiewissen meint das Wissen um Lesestrategien, wie aus unterschiedlichen Textsorten Informationen entnommen werden können. Die Aufmerksamkeit, das Kurzzeitgedächtnis sowie der Abruf aus dem Langzeitgedächtnis spielen selbstverständlich nach wie vor eine Rolle. Mit Zunahme der Text-Komplexität kommt dem fluiden Denken (Schlussfolgern, Bilden von Inferenzen und Überwachen des eigenen Verständnisprozesses) eine wachsende Bedeutung zu.

Bei den Kontextfaktoren sind die Motivation, das Selbstkonzept des Lesers, die schulische und außerschulische Lernumgebung sowie die Versorgung mit Hilfsmittel gleichermaßen bedeutsam.

Schreibkompetenz

Die Schreibentwicklung soll im Folgenden mit Blick auf die Satz- und Textebene unter Einbezug weiterer Schreibkompetenz-Modelle präzisiert und erweitert werden.

Die weitere Entwicklung der Schreibkompetenz ist mit Blick auf die Schreibtechnik in erster Linie durch eine Zunahme der Schreibgeschwindigkeit und die zunehmende Beachtung des orthographischen Regelwissens gekennzeichnet.

Die Entwicklung der Schreibverwendung kann in assoziatives Schreiben, leserbezogenes (adressatenbezogenes) Schreiben und kritisches Schreiben unterschieden werden.

Beim assoziativen Schreiben werden Ideen entwickelt und flüssig aufgeschrieben. Hier findet weder adressatenorientiertes Schreiben noch Planung oder Reflexion des Geschriebenen statt. Der Schreiber schreibt unvermittelt alles, was ihm einfällt, ohne langes Nachdenken oder Überlegen so lange auf, bis ihm nichts mehr in den Sinn kommt.

Beim leserbezogenen (adressatenbezogenen) Schreiben gewinnt die Textkohärenz (inhaltlich-logischer Aufbau, roter Faden) und die Textkohäsion (korrekte sprachliche Umsetzung, gekennzeichnet durch Verwendung korrekter Grammatik und eines adäquaten Wortschatzes) an Bedeutung. Auf dieser Stufe spielt die Fähigkeit zur Perspektivübernahme (Theory of mind) eine besondere Rolle.

Beim kritischen Schreiben geht es um die selbstkritische Überprüfung des eigenen Textes gemessen an Maßstäben, die der Schreiber selbst entwickelt oder die ihm von außen auf inhaltlicher, sprachlicher und formaler Ebene als Kriterien vorgegeben werden. Der Schreiber entwickelt hier einen ganz persönlichen Stil und verfeinert kontinuierlich die eigene Art zu Schreiben. Es werden nicht mehr nur für einen Adressaten Sätze oder Texte verfasst, sie können auch für sich selbst aus reiner Freude am Schreiben entstehen.

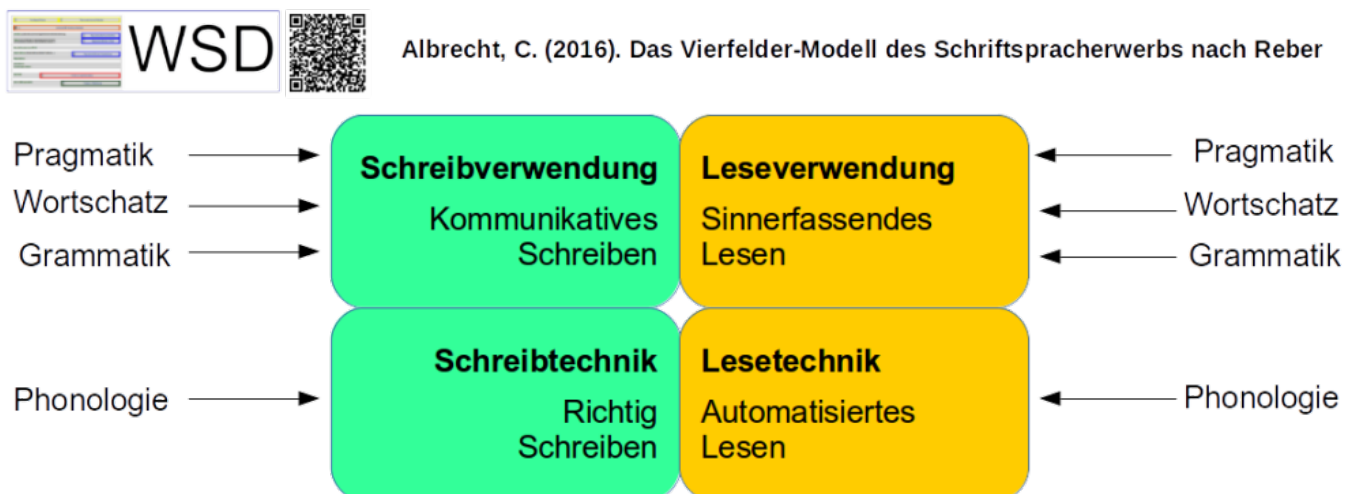
Die Entwicklung der Schreibtechnik und der Schreibverwendung ist maßgeblich von bestimmten Körperfunktionen und Kontextfaktoren abhängig.

Den Kristallinen Fähigkeiten (Weltwissen, Sprachwissen und Strategiewissen) sowie dem Fluiden Denken und Problemlösen (Überprüfung orthographischer, lexikalischer und grammatikalischer Korrektheit, Überwachen und reflektieren des Produktionsprozesses und der Leserorientierung) kommt hierbei eine herausragende Bedeutung zu.

Bei den Kontextfaktoren sind die Motivation, das Selbstkonzept des Schreibers, die schulische und außerschulische Lernumgebung sowie die Versorgung mit Hilfsmittel gleichermaßen bedeutsam.

Wie können die Aktivitäten im Bereich Lesen und Schreiben strukturiert werden?

Das Vierfelder-Modell des Schriftspracherwerbs (nach Reber) berücksichtigt beim Lesen und Schreiben sowohl den kommunikativen als auch den technischen Aspekt. Das Vierfelder-Modell bietet somit die Möglichkeit, die Lese- und Schreibkompetenzen eines Kindes strukturiert abzubilden. Die in der folgenden Abbildung aufgeführten sprachlichen Bereiche (Pragmatik, Wortschatz, Grammatik, Phonologie) nehmen auf die unterschiedlichen Felder (Schreibverwendung, Leseverwendung, Schreibtechnik, Lesetechnik) Einfluss. In ihrer Interaktion sind sie Basis für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb



In der folgenden Abbildung sind am Beispiel der Orthographischen Stufe den 4 Feldern die für diese Entwicklungsstufe relevanten **Aktivitäten** zugeordnet:

Schreibverwendung (Kommunikatives Schreiben)

- Freies Schreiben
- Eigene Gedanken sprachlich formulieren (Rückgriff auf vorhandenen Wortschatz)
- Adressatenbezogen schreiben (Verwendung eines adäquaten Wortschatzes, grammatisch korrekt)
- Schreibideen nach einer nachvollziehbaren Logik gliedern
- Texte inhaltlich überarbeiten

Schreibtechnik (Richtig schreiben)

- Schreibrichtung einhalten
- Stifthaltung
- Kraftdosierung beim Schreiben
- Buchstaben richtig ausführen
- Schreibregeln beachten (z.B. Berücksichtigung der Phonem-Graphem-Korrespondenz, Groß- und Kleinschreibung, ...)
- Texte formal überarbeiten

Leseverwendung (Sinnerfassendes Lesen)

- Bei Nichtverstehen gezielt nachfragen (Monitoring)
- Einfache, ungeübte Wörter lesen & verstehen
- Überschriften & Bilder zum Textverstehen nutzen
- Einfache schriftliche Anweisungen richtig umsetzen
- Informationsquellen (z.B. Wörterbuch) nutzen
- Texte sinnentnehmend lesen (Rückgriff auf vorhandenen Wortschatz, grammatische Informationen nutzen)
- Texte „überfliegend“ lesen

Lesetechnik (Automatisiertes Lesen)

- Wörter in Einzellaute segmentieren
- Wörter in Silben segmentieren
- Silben zu Wörtern synthetisieren
- Laute „verschleifen“
- Lesen von spezifischen Konsonant-Vokal-Verbindungen
- Nutzung des „indirekten“ Leseweges
- Nutzung des „direkten“ Leseweges
- Regelmäßigkeiten der Sprache erkennen
- Wort- und Satzgrenzen erkennen
- Flüssig vorlesen
- Betont vorlesen
- Lesegeschwindigkeit
- Lesegenauigkeit

Albrecht, C. (2016). Vierfelder-Modell mit Aktivitäten (orthografische Stufe)

Welche Körperfunktionen haben besonderen Einfluss auf die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz?

Neben den für das Lesen und Schreiben grundlegenden Sinnesfunktionen Hören und Sehen sind bezugnehmend auf das Modell der phonologischen Informationsverarbeitung (vgl. Steinbrink & Lachmann 2009) sowie Befunde aus der empirischen Forschung (vgl. Renner & Mickley 2015) folgende mentale Funktionen (CHC-Faktoren) für die Entwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen von zentraler Bedeutung:

- **Phonologische Bewusstheit** (Ga) (Fähigkeit, Silben, Reime und Laute - also sprachliche Einheiten unterhalb der Wortebene - identifizieren, synthetisieren, segmentieren und verändern zu können)
- **Kurzzeitgedächtnis** (Gsm) (Dient der kurzfristigen Speicherung (schrift-) sprachlicher Informationen / hält phonologische Informationen in einem aktiven Zustand)
- **Kristalline Fähigkeiten** (Gc) (Umfang und Tiefe erworbenen, meist sprachlich repräsentierten Wissens, z. B. lexikalisches und grammatisches Wissen)
- **Langzeit Speicherung und -abruf** (Glr) (Speicherung und Abruf erworbenen Wissens aus dem Langzeitgedächtnis, z.B. lexikalisches oder grammatisches Wissen (Gc), aus dem Langzeitgedächtnis)

Welche Kontextfaktoren haben besonderen Einfluss auf die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz?

Kontextfaktoren sind alle Gegebenheiten des Lebenshintergrundes einer Person. Sie können die Aktivität und **Teilhabe** eines Menschen positiv oder negativ beeinflussen. **Kontextfaktoren** sind gegliedert in:

- a) Personbezogene Faktoren
- b) Umweltfaktoren

Personbezogene Faktoren sind bestimmte Eigenschaften, Lebensgewohnheiten und Einstellungen einer Person. In Bezug auf Lesen und Schreiben können in diesem Zusammenhang folgende Fragestellungen relevant sein:

- Wie ist die Lese- und Schreibmotivation?
- Wie ist das Interesse an Büchern?
- Wie geht das Kind mit Frustrationen beim Lesen und Schreiben um?
- ...

Umweltfaktoren, die sich gleichermaßen auf schulische und außerschulische Kontexte beziehen, lassen sich in folgende vier Kategorien untergliedern:

- a) Unterstützung und Beziehungen (Schule, Familie, Freunde, Peer, Therapeuten,...)
- b) Einstellungen (Schule, Familie,...)
- c) Lernumgebung (Materialien, Medien, Methoden,...)
- d) (Technische) Hilfsmittel (PC, iPad, Digitale Übertragungsanlage, Talker,...)

In Bezug auf Lesen und Schreiben können folgende Fragestellungen (aufgezeigt am Beispiel der orthographischen Stufe) besonders relevant sein:

Unterstützung und Beziehungen:

- Können die Eltern lesen und schreiben? Wenn ja, in welcher Sprache?
- Gibt es Lese- und/oder Schreibvorbilder?
- Wie ist der Umgang mit Fehlern?
- Bekommt das Kind zusätzliche Förderangebote zum Lesen/Schreiben?

Einstellungen:

- Wird in der Familie vorgelesen / (gemeinsam) gelesen?

Lernumgebung:

- Hat das Kind Zugang zu altersgemäßen Texten und Büchern?
- Welcher Leselehrgang wird verwendet (Fibel-Lehrgang, Ganzwort-, Silben-Lehrgang, Lesen durch Schreiben, Eigenfibel,...)?
- Wie wird in Bezug auf das Lesen/Schreiben des Kindes eine Individualisierung/Differenzierung vorgenommen?
- Welche Lesestrategien werden vermittelt?
- Gibt es echte Schreibanlässe?

Hilfsmittel:

- Welche Hilfsmittel sind vorhanden (PC, iPad, Digitale Übertragungsanlage, Talker,...)?

Welche Zusammenhänge bestehen zwischen einzelnen Aktivitätsbereichen?

Zusammenhänge zwischen den einzelnen Aktivitätsbereichen im Bereich Lesen und Schreiben können sowohl **zwischen** Lesen und Schreiben ([Schrittmacherfunktionen](#)), als auch **innerhalb** der einzelnen Aktivitätsbereiche, z. B. dem Lesen, bestehen. Hat ein Kind oder Jugendlicher beispielsweise Schwierigkeiten im Sinnentnehmenden Lesen (Leseverwendung) könnte es daran liegen, dass das Kind oder der Jugendliche durch die Nutzung des indirekten Lesewegs (Lesetechnik) sprachliche Informationen unzureichend aufrecht erhalten kann. Dies ist die Voraussetzung für den Abgleich mit dem [Langzeitgedächtnis](#).

[Rauner](#), [Stecher](#), [Waidmann](#), [Brandstetter](#)

Literatur

Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2016). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, M. & Grabowski, J. et al (Hrsg.) Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Waxmann: Münster

Becker-Mrotzek, M. & Schindler, K. (2007). Schreibkompetenz modellieren. In: Becker-Mrotzek, M. & Schindler, K. (Hrsg.) Texte Schreiben (S. 7-26). Gilles & Francke: Köln

Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R.: Cognitive processes in writing. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980

Kannengießer, S. (2015). Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. Urban & Fischer: München
Lenhard, W. & Lenhard, A. et al (2017). ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler-Version II. Hogrefe Verlag: Göttingen

Mayer, A. (2018). Die Lesetricks von Professor Neugier – ein strategieorientiertes Konzept zur Förderung des Textverständnisses. Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis, 3/18

Rosebrock, C. & Nix, D. (2008). Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Schneider Verlag: Hohengehren

Reber, K. (2017) Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an. Ernst Reinhardt Verlag: München Basel

Reber, K. (2017). Prävention von Lese- und Rechtschreibstörungen im Unterricht. Systematischer Schriftspracherwerb von Anfang an. Ernst Reinhardt Verlag: München Basel

Renner, G. & Mickley, M. & (2015). Intelligenzdiagnostik im Vorschulalter. CHC- theoretisch fundierte Untersuchungsplanung und Cross-battery-assessment. In: Frühförderung interdisziplinär 34, 67–82

Steinbrink, C. & Lachmann, T. (2014). Lese-Rechtschreibstörung. Berlin/Heidelberg: Springer VS.

Wedel-Wolff von, A. (1997). Üben im Leseunterricht der Grundschule. Westermann: Braunschweig

From:
<https://wsd-bw.de/> -

Permanent link:
https://wsd-bw.de/doku.php?id=wsd:lesen_schreiben:theorie_schwarzschrift&rev=1665480966

Last update: **2022/10/11 11:36**

