

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>

6. Jahrgang 2001 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Kathrin Waldt

**LITERATURUNTERRICHT ODER
LITERARISCHES LERNEN.**

**Freies Schreiben zu literarischen Texten
in Klasse 1 und 2**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 6. H. 10. S. 61-75.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Kathrin Waldt

LITERATURUNTERRICHT ODER LITERARISCHES LERNEN. Freies Schreiben zu literarischen Texten in Klasse 1 und 2

1 Einleitung – eine Problemskizze

Literaturunterricht hat die Aufgabe, „Literatur als Kunst“ zu vermitteln (vgl. Eggert/Garbe 1995, 15). Das Besondere der Literatur liegt vor allem in ihrer Sprache, die die Kunst ausmacht. Ziel des Literaturunterrichts ist es, Schüler an diese Kunstsprache heranzuführen. Das Eigenartige, das Besondere der Literatur ist zu vermitteln (vgl. hierzu auch Groeben 1982, 152-163). Literaturunterricht bietet den Rahmen, um die naive, eher inhaltsorientierte und private Rezeption durch gelernte formorientierte Lesarten zu öffnen und zu erweitern.

Dieses Ziel wird weder in der Praxis noch in den didaktischen Konzeptionen im Anfangsunterricht angestrebt. Der Deutschunterricht der Klassen 1 und 2 konzentriert sich auf den Schriftspracherwerb, der Literaturunterricht führt häufig ein Schattendasein als Leseförderung. Erklärtes Ziel der Leseförderung im frühen Literaturunterricht der 90er Jahre ist im wesentlichen der Aufbau und die Stabilisierung von Lesemotivation (vgl. Hurrelmann 1994, 17). Dieser Ansatz scheint verkürzt. Der Literaturunterricht in der 1. und 2. Klasse könnte eine wichtige Brückenfunktion zwischen dem vorschulischen literarischen Lernen und dem Literaturunterricht in Klasse 3 und 4 haben. Es würden literarische Kenntnisse und Kompetenzen, die die Schüler bereits vorschulisch erworben haben, aufgegriffen und gefördert werden. Zudem bestünde die Möglichkeit, Kinder literarisch zu schulen, die weniger häusliche Förderung genossen haben.

Meine Überlegungen zum frühen Literaturunterricht gehen davon aus, daß eine Lernmotivation entsteht, wenn der Lernende herausgefordert, sogar etwas überfordert wird. Die Herausforderung bietet Literatur selbst: durch Symbolhaltigkeit und Bildhaftigkeit veranlaßt sie Kinder zum 'Philosophieren'. Literarisches Lernen wird als bewußte Auseinandersetzung mit dem Besonderen der literarischen Sprache verstanden. Eine Spracharbeit also, die die spielerische Verletzung von Sprachnormen und das Spiel mit der Mehrdeutigkeit sowie mit dem Sprachklang aufdecken will, die sich mit der Fiktionalität und insbesondere dem Phantastischen beschäftigt. Für das literarische Lernen ist die Frage der Textauswahl von großer Bedeutung, zumal der zunehmende Einsatz der Kinder- und Jugendliteratur als eine Form der auf Kinder zugeschnittenen Literatur nicht immer genügend 'Lesewiderstände' bietet, um die Kinder dauerhaft für den Gegenstand Literatur aufzuschließen.

Auch das freie Schreiben spielt beim frühen literarischen Lernen eine Rolle. Schüler beschäftigen sich in freien Texten, die nach der Lektüre von Literatur entstanden sind, mit Formen von literarischer Sprache. Dies zeigen meine eigenen Unterrichtserfahrungen ebenso wie Untersuchungen von Mechthild Dehn (vgl. Dehn 1999, 47-60). Bereits in freien Texten der 1. und 2. Klasse finden sich erstaunliche literarische Muster, die dieses Nachahmen dokumentieren. Im Zusammenhang mit dem freien

Schreiben, das im Zuge einer wachsenden Popularität neuer Schriftspracherwerbskonzepte - man denke z.B. an „Lesen durch Schreiben“ von J. Reichen (vgl. Reichen 1988) – zunehmend ab der 1. Klasse praktiziert wird, eröffnet sich die Frage nach der Bedeutung des freien Schreibens zu literarischen Texten für das frühe literarische Lernen. Unterstützt ein solches Schreiben literarische Lernprozesse bei Schreib- und Leseanfängern? Fördert es literarisches Lernen durch sprachliches Tun? Ist das Schreiben nach vollzogener Lektüre gerade bei Grundschulern ein geeigneter Weg, sie mit der literarischen Sprache vertraut zu machen?

Ein Blick in ausgewählte didaktische Literatur erklärt zunächst, ob und wie diese Fragen theoretisch reflektiert und diskutiert worden sind. Das Jahr 1965 wird dabei als Einschnitt gewählt, weil in der Geschichte der Fachdidaktik zu diesem Zeitpunkt der qualitative Sprung von einer an Erziehungsaufträgen orientierten Methodik des Deutschunterrichts zu einer fachwissenschaftlich begründeten Didaktik vollzogen wurde. Das Konzept von Hermann Helmers „Didaktik der deutschen Sprache“ (1966), das als erstes betrachtet wird, steht für diesen Wandel in den 60er Jahren. Als zweites wird – exemplarisch für die 70er Jahre - das Konzept von Hans Kügler zur „Literarischen Kommunikation“ (1971) diskutiert. Der struktural-linguistische Ansatz Küglers repräsentiert eine sprachorientierte Literaturdidaktik, in der weniger Wert auf den Inhalt gelegt wird als vielmehr auf Form und Struktur. Als drittes wird dann der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht dargestellt, der in der Fachdidaktik Anfang der 80er Jahre einen erneuten Paradigmenwechsel bewirkt hat. Ansätze von Gerhard Haas, Wolfgang Menzel und Kaspar H. Spinner werden näher beleuchtet, weil sie für den Literaturunterricht der Grundschule relevant sind. Abschließend wird das Konzept der „Leseförderung“ von Bettina Hurrelmann dargestellt. Hurrelmann öffnet den Blick für außerschulische Instanzen und den Medienkontext, die heute maßgeblich das Lesen in der Schule beeinflussen. Durch ihre empirischen Studien hat sie zur Erhellung von literaturdidaktischen Fragen beigetragen.

Bei dem Durchgang durch die theorie-didaktische Literatur wird genauer betrachtet, welche Texte und Methoden die Konzeptionen vorschlagen, wann sie den Literaturunterricht ansetzen und mit welcher Zielrichtung er organisiert ist. Untersucht wird insbesondere, welche Rolle das (freie) Schreiben spielt.

Im zweiten Teil des Aufsatzes soll anhand eines Schülertextes, der in der Mitte der zweiten Klasse zu dem Gedicht „Die drei Spatzen“ (Ch. Morgenstern) geschrieben wurde, das frühe literarische Lernen in Verbindung mit dieser Form des freien Schreibens konkreter diskutiert werden.

2 Kurze Diskussion ausgewählter literaturdidaktischer Positionen

2.1 Hermann Helmers: „Didaktik der deutschen Sprache“ (1966)

In dem Konzept von Hermann Helmers „Didaktik der deutschen Sprache“ spielt das Schreiben zu Texten oder die schriftliche Interpretation keine Rolle. Vielmehr strebt Helmers eine systematische Behandlung von ausgewählter, repräsentativer Literatur im Gespräch an.

Die *literarische* Bildung versteht er als einen wesentlichen Teil und zugleich Höhepunkt der muttersprachlichen Bildung. Helmers wissenschaftliche „Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung“ umfaßt den Deutschunterricht der Klassen 1-13. Zu allen Lernbereichen entwickelt Helmers ein Curriculum¹. Der Lehrplan des Literaturunterrichts für die einzelnen Bildungsstufen zeigt, daß sich Helmers an literaturwissenschaftlichen Kategorien des Gattungssystems ausrichtet (vgl. Helmers 1966, 259). Helmers strebt eine systematische Schulung an, die bereits in der 1. Klasse beginnt und sich bis in die Klasse 13 erstreckt. Für die Grundschule sieht er die Behandlung des Kindergedichts, des Märchens und des Kasperlspiels vor. Mit diesen „kategorialen Grundformen“ führt er jeweils in die Gattungen Lyrik, Epik und Drama ein. Ziel ist es, ihre wesentlichen Merkmale zu erarbeiten und zu vertiefen. Helmers setzt auf die „natürliche“ Wirkung der literarischen Texte. Beim Vor- oder Nachsprechen beispielsweise von Kinderreimen sollen die Schüler die sprachliche Ordnung erkennen (vgl. Helmers 1966, 271-275).

Helmers ist für diesen Zusammenhang insofern interessant als er von einer „natürlichen“ Wirkung literarischer Texte ausgeht und somit den Umgang mit literarischen Texten ab der 1. Klasse vorsieht.

2.2 Hans Kügler: „Literarische Kommunikation“ (1971)

Wie Helmers behandelt auch Kügler Literatur im Unterricht *mündlich*. Jedoch akzentuieren beide Autoren *unterschiedliche Aspekte* der Mündlichkeit. Im Unterschied zu Helmers präsentiert Kügler in seinem Konzept „Literarische Kommunikation“ 1971 einen struktural-linguistischen Ansatz (vgl. Kügler 1971)².

Literatur wird als ein in besonderer Weise verschlüsselter Text verstanden. Das literarische Verstehen ist an einen Kommunikationsprozeß gebunden, in dem der literarische Text dekodiert wird. Zum einen wird dieser Prozeß durch die Struktur des Textes bestimmt, zum anderen ist er vom Vorverständnis der Leser abhängig. Um die Vielfalt der literarischen Formen im Unterricht zu behandeln, hält Kügler drei prinzipielle Kommunikationsmodi für notwendig: lesendes Erschließen auf hermeneutischer, dialektischer und strukturaler Basis (vgl. Kügler 1975, 125-235). Für die Grundschule soll nach Auffassung von Kügler das Verstehen von literarischen Texten hermeneutisch ausgebildet werden, weil dieser Modus die Basis für den Literaturunterricht darstellt³. Weiterhin ist für den Literaturunterricht der Grundschule das

¹ Zur Systematisierung der Bildungsinhalte greift er pragmatisch geschichtlich gewachsene Unterrichtskategorien auf: Sprachübung, Rechtschreibunterricht, Erstleselehrgang, Sprachbetrachtung, Sprecherziehung, Aufsatzunterricht, weiterführender Leseunterricht und literarische Bildung (vgl. Helmers 1966, 31).

² Im folgenden beziehe ich mich auf die 2. grundlegend überarbeitete Auflage von 1975.

³ Gerade für Schüler im Grundschulalter hält Kügler das lesende Erschließen auf hermeneutischer Basis, das von einer emotionalen und offenen Textbegegnung ausgeht, für sehr geeignet, zumal durch diese Herangehensweise eine gute Grundlage für die analytische Textarbeit entsteht: Kügler geht davon aus, daß die Spontanäußerungen der Schüler sich

lesende Erschließen auf struktureller Basis relevant. Als Beispiel hierzu führt Kügler die Behandlung des Märchens „Frau Holle“ für die Klassen 2 und 3 an (vgl. Kügler 1975, 193-202). Ziel der Strukturanalyse ist es, den Bau des Märchens zu erarbeiten. Zentral ist für Kügler das analytische Interpretationsgespräch über literarische Texte. Die extrem unterschiedlichen Positionen von Helmers und Kügler haben trotz aller Gegensätze die Vorstellung einer Textautonomie gemeinsam. Sowohl im Helmerschen Konzept der literarischen Bildung als auch im Küglerschen der literarischen Kommunikation ist es erklärtes Ziel, ästhetische Strukturgesetze sowie deren Wirkungen zu vermitteln und durchschaubar zu machen. Beide Didaktiker verfolgen dieses Ziel jedoch mit sehr unterschiedlichen Mitteln.

Bei Helmers beginnt die literarische Bildung bereits in der ersten Klasse. Er grenzt diese vom analytischen Sprachunterricht ab. Dabei geht er von einer „natürlichen“ Beziehung der Grundschul Kinder zu literarischen Texten aus. Die Wirkung der literarischen Texte entfaltet sich beim Hören, Lesen und Sprechen. Das Erkennen von ästhetischen Strukturen erfolgt nicht unbedingt durch analytische Durchdringung, sondern durch *den systematischen Umgang mit ausgewählter Literatur*. Helmers Theorie der Bildungsinhalte basiert auf der Annahme eines abgeschlossenen Literaturkanons, der systematisch in einem Curriculum zu erschließen ist. Vielleicht könnte man hier auch von einer ‘Exempelschule’ sprechen.

Kügler hingegen klammert das literarische Lernen in der ersten Klasse aus. Von der zweiten Klasse an führt er dann das analytische Interpretationsgespräch ein, in dem die Struktur der Texte erarbeitet werden soll. Kügler will eine analytisch-nüchterne Herangehensweise schulen. Anders als Helmers vertritt er einen offenen Literaturbegriff. So schlägt er für den Literaturunterricht auch pragmatische Texte vor und solche, die der Lebensumwelt der Schüler entstammen, z.B. Trivalliteratur und Comics (vgl. Kügler 1975, 246-256).

2.3 G. Haas, W. Menzel, K. H. Spinner: Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht (seit 1980)

Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht grenzt sich von den analytischen Verfahren ab und steht im Kontrast zu Helmers und insbesondere auch zu Küglers Position. So wird die Dominanz der Mündlichkeit im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht aufgebrochen: Schreiben und Spielen werden als Methoden hinzugezogen. In der Methodenvielfalt wird eine Garantie gesehen, unterschiedliche Lerntypen mit einzubeziehen (Haas/Menzel/Spinner 1994, 17-20; Spinner 1994, 146-150). Charakteristisch ist hierbei, daß die Lernbereiche Lesen, Schreiben und Sprechen verzahnt werden. Insbesondere wird den kreativen, produktiven und handelnden Umgangsformen mit literarischen Texten große Bedeutung beigemessen.

auf hervorstechende einzelne Textelemente beziehen, die dann im weiteren Unterrichtsgespräch in ihrer Bedeutung für den Text als komplexes Zeichensystem analysiert werden: Lesendes Erschließen mit Zirkelstruktur (vgl. Kügler 1975, 125-130, 146-149)

Im Bereich der produktionsorientierten Verfahren geht dieser Ansatz von einem engen Konnex zwischen Lesen und Schreiben aus: Das Lesen von literarischen Texten ist Ausgangspunkt für die formale Gestaltung der Schülertexte und gleichzeitig fördern die Produktionsversuche das Verstehen von literarischen Texten. Die einzelnen Vertreter setzen jedoch unterschiedliche Akzente. So behandelt Haas in der ersten und zweiten Klasse Kinderliteratur. In diesem Zusammenhang werden Schreibaufgaben als eine Methode unter anderen eingesetzt. Spinner hingegen versteht die produktiven Verfahren als *eine* Möglichkeit neben dem traditionellen Interpretationsgespräch. Er strebt durch das fiktionale Schreiben eine Verbindung von kognitiv-analytischer Tätigkeit und emotionalem Verstehen an, geht aber hierbei nicht auf die Klassen 1 und 2 ein. Menzel will ab der zweiten Klasse durch Gestaltungsexperimente zum einen die Schreibkompetenzen, zum anderen die literarische Analysefähigkeit fördern. Gemeinsam ist diesen Varianten dennoch, daß im Zuge einer verstärkten Schülerorientierung die subjektive Rezeption der Schüler in den Blick gerückt wird. In den schriftlichen Aufgaben werden die unterschiedlichen Lesarten und Gestaltungsvorstellungen dokumentiert und zur Grundlage des Interpretationsprozesses gemacht. Im Gegensatz zu Helmers und Kügler stellt der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht die Methodenfrage ins Zentrum der Überlegungen. Die sorgfältige Textauswahl im Hinblick auf ihre Exemplarizität und Eignung für ein Spiralcurriculum – so wie sie insbesondere Helmers betrieben hat – wird hier nicht fortgesetzt. So verliert der literarische Kanon seine zentrale Bedeutung und die Kinder- und Jugendliteratur wird ein selbstverständlicher Bestandteil des Literaturprogramms.

2.4 Bettina Hurrelmann: Leseförderung (1994)

Hurrelmann visiert in ihrem Konzept der „Leseförderung“ eine *systemische* Leseförderung an: Familie, Schule und Institutionen des literarischen Lebens – wie z.B. Büchereien, Buchhandlungen, Theater, Autoren – setzen sich für die Entwicklung und Sicherung von Lesemotivation sowie die Stabilisierung von Lesegewohnheiten ein. Die Heranwachsenden sollen an die bestehende Lesekultur herangeführt und in sie integriert werden (vgl. Hurrelmann 1994, 17-18). In ihren Untersuchungen zum „Leseklima“ in der Familie macht sie deutlich, daß die *wichtigste* Instanz für die Lesesozialisation die *Familie* ist. Gleichzeitig beleuchtet Hurrelmann die Rolle der Medien, die heute entscheidend das Lesen in der Schule beeinflussen (vgl. Hurrelmann/Hammer/Nieß 1993; Hurrelmann 1994, 18-23).

Im Zusammenhang mit den Überlegungen zur Lesesozialisation in der Schule erklärt Hurrelmann, daß der Literaturunterricht die Aufgabe hat, die Freizeitlektüre zu initiieren, aufzugreifen und zu verstärken. Schüler brauchen Klassenbücherein, Zeit für die Auswahl und Lektüre in Lesestunden sowie Gelegenheit zum Austausch über Leseerfahrungen. In der Klasse, aber auch in der ganzen Schule soll ein lesefreundliches Klima entstehen, das die Kinder zum Lesen einlädt. Ziel ist nicht das analytische, sondern das evasorische und informatorische Lesen. Die schulische Leseförderung, die sich über die gesamte Schulzeit erstreckt, bildet die Grundlage für einen analytischen Zugang zur Literatur. Hurrelmann siedelt die analytisch-

interpretierende Auseinandersetzung mit Literatur in der weiterführenden Schule an, d.h. ab der Sekundarstufe I (vgl. Hurrelmann 1994, 23-24).

Im Zentrum steht für sie deshalb die Behandlung von Kinderliteratur, die sie für eine Einstiegsliteratur hält, um systematisch literarische Lesekompetenzen zu erwerben. Hurrelmann geht von einem sinnlichen Verhältnis der Kinder zur Sprache aus und betont die Notwendigkeit, literarische Texte wirken zu lassen. Es drängt sich ein Vergleich der Ansätze von Helmers und Hurrelmann auf. Ähnlich wie Helmers mißt auch Hurrelmann dem Lesen und Vorlesen eine große Bedeutung bei. Während Helmers jedoch im wesentlichen die *literarische* Bildung verfolgt, sieht Hurrelmann in der Kinderliteratur die Möglichkeit, die Persönlichkeitsbildung und medial-kulturelles Lernen zu fördern. So geht die Kinderliteratur auf die aktuelle Situation der Kinder ein und bietet den Schülern eine Hilfe, Entwicklungskonflikte zu bearbeiten. Die Kinderliteratur hat nicht nur eine Brückenfunktion zur hohen Literatur, sondern auch zur Freizeitlektüre und zu den Medien. In Hurrelmanns Plädoyer für das freie Lesen in der Schule wird deutlich, daß die Leseförderung sich schwerpunktmäßig auf die Lektüre von Kinder- und Jugendromanen konzentriert, während Helmers von Anfang an alle Gattungen einführt und kontinuierlich behandelt.

Keinerlei Berührungspunkte sind zwischen der Position von Hurrelmann und Kügler zu finden. So klammert Hurrelmann die Analyseverfahren, die Kügler vorschlägt, für die Grundschule aus. Während Kügler das analytische Lesen schulen will, sucht Hurrelmann eine stabile Lesemotivation durch Leseerlebnisse aufzubauen und zu sichern.

2.5 Ergebnisse

Die Betrachtung der literaturdidaktischen Positionen zeitigt folgende Ergebnisse, die für den frühen Literaturunterricht relevant sind.

2.5.1 Eindimensionalität der methodischen Ansätze

Die dargestellten Konzeptionen sind dadurch gekennzeichnet, daß sie jeweils einen wichtigen Teilbereich des Literaturunterrichts in den Vordergrund stellen. *Helmers* will mittels einer 'Exempelschule' schwerpunktmäßig Werkkunde betreiben. *Kügler* verfährt analytisch; er seziiert den literarischen Text im Hinblick auf sein Strukturgerüst. *Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht* will durch methodische Vielfalt Lust an Literatur sichern. Und bei *Hurrelmann* steht das Leseerlebnis im Vordergrund. Es ist also eine gewisse Eindimensionalität der Konzeptionen festzustellen.

2.5.2 Von der Dominanz der Mündlichkeit zur Integration des Schriftlichen

Es ist festzuhalten, daß sowohl Helmers als auch Kügler Literatur nur mündlich behandeln. *Das Schreiben im Literaturunterricht gewinnt erst durch den hand-*

lungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht zunehmend an Bedeutung. So wird das Methodenrepertoire durch verschiedene schriftliche Formen ergänzt: Schreiben nach literarischen Mustern, das Weiterschreiben von Geschichten, Schreiben von inneren Monologen, das Umschreiben einer Geschichte in ein Gedicht etc. Jedoch werden die produktionsorientierten Schreibaufgaben weitgehend erst für den späteren Literaturunterricht, d.h. ab Klasse 3 vorgesehen.

2.5.3 Literaturunterricht und literarische Sozialisation

Mit dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht wird in dem didaktischen Dreieck Sache, Schüler und Lehrer insbesondere der Schüler in den Blick genommen. Die eingehende Betrachtung der persönlichen Lernsituation (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motivation) wird als unabdingbar erkannt. So hat Hurrelmann mit ihren empirischen Untersuchungen auf die zentrale Bedeutung der familiären Lesesituation für den Literaturunterricht aufmerksam gemacht und ihre Forschungsergebnisse in Forderungen für den Unterricht umgesetzt.

Jedoch wird der frühe Literaturunterricht noch nicht ausreichend als besondere Lernsituation wahrgenommen. Es werden die vorschulischen Literaturerfahrungen, die Kinder bei der häuslichen Lektüre gewonnen haben, nicht hinreichend berücksichtigt.

Die Durchsicht der theoriendidaktischen Positionen zeigt, daß die methodischen Ansatzpunkte der einzelnen Konzeptionen weitgehend isoliert nebeneinander stehen. Gleichwohl sind alle Methoden für das literarische Lernen gewinnbringend. Es drängt sich der Versuch auf, ein Konzept für den Literaturunterricht zu entwerfen, das alle Ansätze als Teilbereiche des Literaturunterrichts erfaßt. Anzustreben ist – bei einer nötigen Schwerpunktbildung in den unterschiedliche Klassenstufen –, daß alle Bereiche auch den literarischen Anfangsunterricht erfassen. Hierbei werden Zusammenhänge und Verknüpfungsmöglichkeiten zwischen dem frühen Literaturunterricht und dem Schriftspracherwerb erkennbar.

3 Vorschlag eines integrativen Modells für den Literaturunterricht in der Grundschule – eine Skizze

Der Literaturunterricht in der Grundschule sollte in Klasse 1-4 zwei Lernbereiche umfassen: die Leseförderung und das literarische Lernen, die sich gegenseitig nicht nur ergänzen, sondern vielmehr bedingen. Zentral für die Leseförderung ist es, eine stabile Lesehaltung und Lesemotivation aufzubauen bzw. zu sichern. Beim literarischen Lernen wird eine bewußte Auseinandersetzung mit Kunstformen literarischer Sprache angebahnt und vertieft:

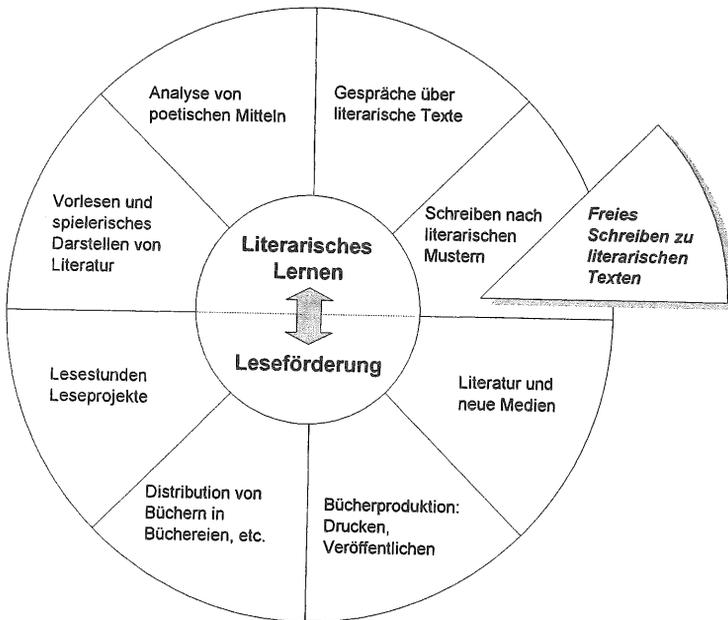


Abbildung 1: Modellkizze

In Anlehnung an die Konzeptionen von Helmers, Kügler, Haas, Menzel und Spinner ergeben sich vier Lernfelder im Bereich des literarischen Lernens: Vorlesen und spielerisches Darstellen von Literatur, die Analyse von poetischen Mitteln, Sprechen über literarische Texte, Schreiben nach literarischen Mustern. Das freie Schreiben zu literarischen Texten ist - in Ergänzung hierzu - neu einzufügen. Nachdem das Schreiben als Methode für das literarische Lernen lange Zeit ganz ausgeklammert war, - wie die Diskussion der didaktischen Positionen gezeigt hat - soll das neue Lernfeld die Schriftlichkeit weiter im literaturdidaktischen Methodenrepertoire etablieren und stärken.

Das freie Schreiben *zu* literarischen Texten ist zunächst abzugrenzen vom Schreiben *nach* literarischen Mustern. Beim Schreiben *nach* literarischen Mustern wird ausgehend von einem literarischen Muster eine Eigenproduktion angestrebt, um literarische Techniken (systematisch) zu erarbeiten und anzuwenden⁴. Ausgangspunkt beim freien Schreiben *zu* literarischen Texten ist ebenfalls ein ausgewählter, literarischer Text, der gelesen oder vorgelesen wird. Nach der Lektüre schreiben die Schüler einen Text. Kennzeichnend ist jedoch, daß die Schreibenden im Hinblick auf die formale Gestaltung und die inhaltliche Akzentuierung des eigenen Textes frei sind⁵.

⁴ Vgl. hierzu auch Waldmanns literaturtheoretisches Konzept der produktiven literarischen Differenzenerfahrung (Waldmann 1992, 225-232).

⁵ Die von Spitta 1998 herausgegebene Anthologie „Freies Schreiben – eigene Wege gehen“ stellt Varianten des freien Schreibens vor, die heute diskutiert und praktiziert werden

Hierbei zeigt sich, daß Schüler auch in offenen Schreibsituationen ihre literarischen Kenntnisse (wie z. B. zu Erzählstrukturen und -situationen) einsetzen, erproben und weiterentwickeln.

Dem freien Schreiben zu literarischen Texten kommt vor dem Hintergrund einer wachsenden Popularität der Schriftspracherwerbskonzepte, die das freie Schreiben sehr früh praktizieren, eine besondere Bedeutung zu. Ähnlich wie Jürgen Reichen in seinem Konzept „Lesen durch Schreiben“ versteht auch Brügelmann Schreiben als eine kognitive Leistung, die immer in einem kommunikativen Akt mündet. Während das Nach- und Abschreiben als reproduktiver Übungsakt ausgeklammert wird (vgl. Reichen 1988, 42), stellt das Verfassen von Geschichten ein zentrales Lernfeld dar. Mit der Anlauttabelle, die zu Beginn des 1. Schuljahres als Hilfsmittel eingeführt wird, können die Schüler sehr bald eigene Gedanken verschriften.

Im frühen Literaturunterricht setzt das Lernfeld „Freies Schreiben zu literarischen Texten“ also voraus, daß eine engere Verknüpfung zwischen dem Schriftspracherwerb und dem literarischen Lernen hergestellt wird. Der Schriftspracherwerb, der nach der didaktischen Landkarte von Hans Brügelmann acht Lernbereiche umfaßt: Symbolverständnis, Sprachanalyse, Schriftaufbau, Buchstabenkenntnis, Bausteingliederung, Sichtwortschatz, Textgebrauch, Schriftverwendung (vgl. Brügelmann 1992, 250-251), bietet die Lernfelder Schriftverwendung und Textgebrauch als Anknüpfungsstellen für den Literaturunterricht. Hierbei ist insbesondere die Rolle des freien Schreibens interessant.

Aufgrund dieser Überlegungen erscheint es lohnenswert, das freie Schreiben in seiner Bedeutung für den Literaturunterricht umfassend empirisch zu untersuchen. Im dritten Teil meines Beitrags soll exemplarisch anhand eines Schülertextes der Forschungsbedarf veranschaulicht und konkretisiert werden.

4 Freies Schreiben zu literarischen Texten im frühen Literaturunterricht

Im folgenden wird der Zusammenhang zwischen dem freien Schreiben zu literarischen Texten und dem literarischen Lernen beispielhaft an einer Geschichte, die im frühen Literaturunterricht entstanden ist, untersucht.

In der Mitte der zweiten Klasse wurde im Rahmen einer fächerübergreifenden Unterrichtseinheit zum Thema „Vögel im Winter“ das Gedicht „Die drei Spatzen“ von Ch. Morgenstern behandelt (Morgenstern 1965, 177).

Das Gedicht wurde den Schülern vorgesprochen, anschließend haben die Schüler es gelesen, auswendig gelernt und vorgetragen. Am Ende der Woche wurden die Schüler aufgefordert, eine Geschichte zu diesem lyrischen Text zu schreiben⁶. Durch den Schreibauftrag waren die ersten vier Sätze vorgegeben.

1983, 121-135, u.a..

⁶ Nach intensiver Beschäftigung mit dem Gedicht sollte Gelegenheit für literarische Schreibversuche gegeben werden. Ähnlich wie C. Freinet seine Schüler nach Spazier-

Die drei Spatzen

In einem leeren Haselstrauch
 da sitzen drei Spatzen, Bauch an Bauch.
 Der Erich rechts und links der Franz
 und mitten drin der freche Hans.
 Sie haben die Augen zu, ganz zu,
 und obendrüber da schneit es, hu!
 Sie rücken zusammen dicht an dicht.
 So warm wie der Hans hats niemand nicht.
 Sie hören alle drei ihrer Herzlein Gepoch.
 Und wenn sie nicht weg sind, so sitzen sie noch.

Elisabeth schreibt folgende Geschichte:

Die Spatzen

Die drei Spatzen sitzen auf einem Zweig. Es ist Winter. Sie frieren. Da hat Hans eine Idee. „Wir können ja nach Süden fliegen, verstanden?“ „Ja!“ Dann fliegen sie los.

Nach einer Weile sagt Franz: „Ein Adler!“ Der Adler stürzt sich auf Hans. Hans guckt sich um. Er sucht ein Versteck. Da sieht er den Stein. Er versteckt sich dahinter. Der Adler guckt sich nach Hans um. Dann fliegt er weg. Hans guckt sich nach den anderen um. Wo sind sie? Hans ist verzweifelt. Plötzlich hört er eine Stimme: „Hans, ist er weg?“ „Ja, er ist weg.“ Da kommen sie raus. Erich sagt: „Dann können wir ja weiter fliegen.“ „Okay“, sagt Hans. Sie fliegen los.

Nach zehn Minuten sehen sie einen Tiger. Hans ist müde. Sie fliegen auf einen Baum. Da sieht Franz, daß der Tiger nachgekommen ist. „Paß auf!“ „Ja, machen wir!“ Da macht der Tiger sein Maul auf und will Erich schnappen. Aber da hat Erich seinen Mut zusammengenommen und hüpfte auf einen anderen Ast. „Gerettet!“, sagt Erich erschöpft. Dann schlafen sie.

Am nächsten Tag fliegen sie weiter. Doch da sagt Hans: „Ich habe Durst!“ Nach einer Weile kriegen auch die [anderen] Durst. Da sagt Hans: „Das ist der Süden!“ Franz sagt: „Ich bin müde!“ „Dann setzen wir uns eben auf den Ast da“, sagt Hans. Dann geht die Sonne unter.

Als die Sonne aufgeht, sagt Erich: „Wacht auf ein Löwe!“ „Laß mich ich will noch schlafen“, brummt Franz. Dann versucht er es bei Hans. Aber was ist das? Hans ist weg! „Franz!“ „Ja.“ „Hans ist weg.“ „Echt?“ „Ja, wirklich!“ „Komm wir machen uns auf den Weg. Hoffentlich haben wir Erfolg!“ „Hans!“, rufen sie. Erich ruft: „Ein Löwe!! Rette sich wer kann!“ Da fliegt Erich auf den Rücken des Löwen. „Wo bist Du, Erich?“ „Pst, ich bin auf dem Rücken des Löwen.“ „Ich komme.“ „Pst, paß auf jetzt geht er los.“ „Bück Dich, Erich.“ „Ja.“ „Hallo

gängen frei schreiben ließ, so bestand in dieser Klasse das Ritual, nach der Lektüre von literarischen Texten frei zu schreiben (vgl. Jörg 1981, 19-23).

ist da jemand? Wwer spricht da? Du, Franz?“ „Nein, ich wars nicht.“ „Wer denn dann?“ „Erich guck doch, es ist Hans!“ „Pst, hallo, ihr! Guckt der Löwe legt sich hin.“ „Na, und was ist daran so toll?“ „Mensch wir könnten uns befreien.“ „Genau!“ „Pst, faßt Euch an den Flügeln.“ „Ja.“

„Endlich draußen!“, sagt Hans. „Da hast Du recht. Jetzt nichts wie nach Hause!“ „Ja“, sagt Hans „aber was ist mit dem Kalten?“ „Jetzt ist Sommer!“

Nach etwa zwei Stunden ruft Erich: „Der Tiger!“ Doch der Tiger tut ihnen nichts. Nach zehn Stunden sehen sie den Adler. Aber der macht einen großen Bogen um sie. Endlich spüren sie den Sonnenschein. Nach einer Weile wird Hans müde und setzt sich auf einen Ast. „Komm wir fliegen weiter“, sagen Franz und Erich. „Na, gut!“ und sie setzen sich daneben, dann schlafen Hans und Erich ein. Nur Franz ist noch wach. Da sagt Franz: „Der sieht so ähnlich aus wie unserer zu Hause. Und so gemütlich ist er auch!“ Er überlegte. Er schaute zum Sternenhimmel. Dann sagte er: „Das ist unser! Erich, wir sind zu Hause! Echt, ja! Hans wir sind zu Hause! Toll, ne!“ „Ja, das ist toll!“

Wenn diese Geschichte auch nicht repräsentativ für das Leistungsbild der Klasse ist, so kommt ihr doch eine exemplarische Bedeutung zu. Sie wurde ausgewählt, weil sie Fragen aufwirft, die für den frühen Literaturunterricht in der Grundschule von Bedeutung sind: Ist dieser Text ein Beleg dafür, daß die Schülerin literarisch gelernt hat? Wie hat die Schülerin das Schreiben von Geschichten gelernt? Insbesondere ist näher zu beleuchten, ob die Lektüre von literarischen Texten in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt. Welche Bedeutung hat diese Form des Schreibens für den frühen Literaturunterricht? Trägt sie dazu bei, das Verständnis von Literatur als Kunstsprache zu erhellen?

Ausgangspunkt für Elisabeths Schreiben ist das Gedicht „Die drei Spatzen“. Sie setzt sich nicht mit der Struktur und den ästhetischen Mitteln des Gedichts auseinander, vielmehr gestaltet sie einen vorgegebenen und vertrauten fiktionalen Raum. Der Schreibauftrag lehnt sich an die letzte Gedichtzeile an „Und wenn sie nicht weg sind, so sitzen sie noch“. Er fordert auf auszuphantasieren, wo die Spatzen sein könnten. Dabei trifft die Schülerin auf ästhetische Probleme, die beim Verfassen von literarischen Texten auftreten. So zwingt der Schreibprozeß Elisabeth, eine zeitliche und räumliche Ordnung zu definieren. Aus ihrer inneren Vorstellung heraus, die auf literarischen Kenntnissen und ‘Weltwissen’ beruhen, löst sie die im Geschichtenanfang aufgeworfene Problemsituation mit einer Reise in den Süden. Vielleicht spielen hier ihre Kenntnisse über Zugvögel hinein, die im Winter in den Süden fliegen und im Frühjahr wiederkehren.

Es zeigt sich darüber hinaus, daß sie auf Kenntnisse von Märchen und Phantasiegeschichten rekurrieren kann. Elisabeth entwickelt eine phantastisch-märchenhafte Reisegeschichte. Selbstverständlich und emphatisch stattet sie die Tiere mit Stimme, Bedürfnissen und Gefühlen aus, so wie Tiere im Märchen und in Phantasiegeschichten menschliche Eigenschaften haben. Die Grundstruktur der Geschichte ist an ein Märchen angelehnt. Die Tiere geraten dreimal in Gefahr. Hans, Erich und Franz begegnen zunächst dem Adler, dann dem Tiger und zum Schluß dem Löwen. Die Spatzen schaffen es durch solidarisches Handeln, diesen Tieren zu entkommen.

Drimal - wie im Märchen - werden sie auf die Probe gestellt. Die Abenteuer sind dialogisch dicht ausgestaltet. So erzeugt die Verfasserin Spannung.

Nach dem dritten Abenteuer beschließen die Spatzen, wieder nach Hause zu fliegen. Auf dem Rückweg begegnen sie wieder dem Tiger und dem Adler. Aber die überwundene Gefahr ist keine Gefahr mehr. So ist die Darstellung des Rückweges deutlich gerafft und weniger ausgeschmückt. Die Geschichte wird wieder an ihren Ausgangsort zurückgeführt. Elisabeth beendet die Geschichte mit einer Pointe: Obwohl die drei Spatzen längst zu Hause sind, erkennt nur Franz die gelungene Heimkehr nach großem Zögern.

Interessant ist die zeitliche Gestaltung der Geschichte. Am Anfang folgt sie einem Tagesrhythmus, nach den bestandenen Abenteuern wird die zeitliche Dimension aufgehoben. Damit ist auch das Grundproblem der Geschichte gelöst: der Winter und die Kälte im Januar. Abgesehen von minimalen Unstimmigkeiten zeichnet sich die Geschichte durch Stringenz und Kohärenz aus.

Es wird dokumentiert, was die Schülerin bereits über literarische Sprache weiß, für eine Zweitklässlerin weiß sie beachtlich viel. Es wird aber auch deutlich, was die Schülerin noch nicht beherrscht. Sie zeigt beispielsweise, daß sie Gefahren entwickeln kann. Jedoch fällt es ihr noch schwer, Lösungen zu finden. So sind die Tiere nur bedingt aktiv an der Klärung ihrer Probleme beteiligt. In der ersten Szene fliegt der Adler einfach weg, vor dem Tiger flüchtet Erich, und erst in der letzten Szene überwinden sie gemeinsam den Löwen mit einer List. Deswegen sind die Abenteuer, die die Tiere erleben, im eigentlichen Sinne keine Bewährungsaufgaben.

Bei der Analyse der Elisabeth-Geschichte ergeben sich Hinweise, daß das Schreiben durch die intensive Lektüre des Gedichts „Die drei Spatzen“ beeinflusst wurde. Wie im Gedicht so hat der „freche“ Hans auch in der Geschichte häufig eine Sonderrolle, und *er* entwickelt die List, um die Vögel vor dem Löwen zu befreien. Die Schülerin gestaltet also anscheinend die Figuren in Anlehnung an den lyrischen Text. Im Schluß der Geschichte bezieht sich die Schreiberin nochmals eindeutig auf das Gedicht: die Vögel kehren im Sommer zu „ihrem“ Haselstrauch zurück.

Dieser Text läßt – wie auch andere Schülertexte – den Schluß zu, daß die literarische Rezeption für die Qualität der Schülertexte von Bedeutung ist. Die Beobachtung der Verfasserin wird neuerdings durch die Untersuchungen von Mechthild Dehn bestätigt (vgl. Dehn 1999). Dehn, die in ihrer Konzeption des Schreibunterrichts freie Texte von Grundschulkindern und deren Entstehungsbedingungen untersucht, liefert interessante Ergebnisse, die belegen, daß es einen engen Zusammenhang zwischen der Textvorgabe und dem Schreiben der Schüler gibt: Texte und Kontexte. Es zeigt sich in ihren Untersuchungen, daß bereits Schreibanfänger additive Schreibstrategien beim Schreiben zu literarischen Geschichten überwinden und komplexe Texte verfassen (vgl. Dehn 1999, 47-60, 179-181; Habersaat/Dehn 1998, 175-182). Dehn stellt fest, „daß das ‘Literarische’ etwas Alltägliches ist, das auch jungen Schreibern zugänglich ist, das freilich eines besonderen Blickes bedarf, besonderer Aufmerksamkeit, was die Aufgabenstellung und den Umgang mit den Texten bedarf.“ (Dehn 1999, 40). Insbesondere unterstreicht sie die Bedeutung der offenen Schreibaufgabe. So ist auch die ungewöhnliche Geschichte von Elisabeth gerade eben ohne formale

Vorgaben, 'wildwuchsartig' entstanden - vielleicht könnte man sie daher auch als 'Orchideentext' bezeichnen.

Beim freien Schreiben zu literarischen Texten wird auf bereits Gelerntes zurückgegriffen, aber dennoch ist es nicht gleichzusetzen mit einem bloßen Reproduzieren von literarischen Mustern. In einem kreativen Akt fließen die Ideen und die literarischen Kenntnisse zusammen und bilden den Schreibplan heraus. Insofern ist das literarische Wissen bereits vor dem Schreiben da, aber es wird verdichtet und neu organisiert.

Anders als das mündliche Erzählen fordert der Schreibprozeß eine formale Gestaltung des Erzählens. Das Schreiben scheint in seiner distanzierenden Wirkung eine besonders geeignete Form, um beim frühen literarischen Lernen die Bewußtwerdung von ästhetischen Ausdrucksformen zu fördern. Diese Potenz scheint sich v.a. dann entfalten zu können, wenn die Präsentation der eigenen Geschichte durch ein anschließendes Gespräch über die Textwirkung begleitet wird, das den Bewußtwerdungsprozeß des eher intuitiven eigenen Tuns maßgeblich unterstützt (vgl. hierzu Bambach 1998, 104-112, 129-132).

Offen bleibt die Frage, wann und wie Schülerinnen wie Elisabeth diese Fähig- und Fertigkeiten erworben haben. Sie bringen Kenntnisse über Literatur ein, die sie nicht systematisch in der Schule erworben haben. Hier sind Untersuchungen zum vorschulischen literarischen Lernen hinzuzuziehen. Petra Wieler's Studie „Vorlesen in der Familie“ bietet einen Ansatzpunkt, um das Ergebnis der Schülerin zu erklären (Wieler 1997). Wenn man der Wieler-Studie folgt, hängt die literarische Verstehensfähigkeit der Schulanfänger von der vorschulischen Vorlesepraxis ab⁷. Wieler erklärt das Prinzip des dialogischen Vorlesens und die Textauswahl als wichtige Faktoren für das vorschulische literarische Lernen (vgl. Wieler 1997, 313-316). Sie sieht beim Vorlesen in der Überforderung einen Anreiz, der literarisches Lernen bewirkt, weil für das Verstehen eine gedankliche Hypothesenbildung notwendig ist (vgl. Wieler 1997, 136-141)⁸.

Die Untersuchungen von Petra Wieler liefern in diesem Diskussionszusammenhang zwei wichtige Hinweise. Zum einen unterstützt die Studie die eingangs formulierte Annahme, daß das Moment der 'Überforderung' für das Lesen und Schreiben im frühen Literaturunterricht ein interessanter Untersuchungsaspekt ist. Zum zweiten wird deutlich, daß die dialogische Darbietung von Texten beim vorschulischen lite-

⁷ Wieler untersucht die literarische Rezeptions- und Verstehensfähigkeit von vierjährigen Kindern. Das Erkenntnisinteresse ihrer Fallstudien, die sie in den Niederlanden und in Deutschland durchgeführt hat, ist auf die Bedingungen der sprachlich-literarischen Sozialisation von Vorschulkindern aus verschiedenen sozialen Milieus ausgerichtet. Im Zentrum ihrer Untersuchung steht die Betrachtung der Vorleseroutinen unter besonderer Berücksichtigung der dialogischen Muster in ihrer Bedeutung für das literarische Lernen der Vierjährigen.

⁸ So wählt Wieler das Buch „Oh, wie schön ist Panama“ aus, weil das ästhetische Konzept des Buches die Vierjährigen überfordert.

rarischen Lernen eine Rolle spielt. Diese Erkenntnisse zum vorschulischen Lernen stellen einen interessanten Impuls für die Diskussion um die Methoden im frühen Literaturunterricht dar.

5 Resümee

1. Ein umfassender Literaturunterricht, der alle Lernfelder und deren Zusammenwirken auch im Hinblick auf den frühen Literaturunterricht in den Blick nimmt, wurde noch nicht konzipiert. Das skizzierte Modell strebt eine Integration der Bereiche Leseförderung und literarisches Lernen an. Ausgehend von den Lernfeldern, die Helmers, Kügler, Menzel, Haas und Spinner entworfen haben, umfaßt das literarische Lernen vier Lernfelder: Vorlesen und spielerische Darstellung von Literatur, die Analyse von poetischen Mitteln, Gespräche über literarische Texte, Schreiben nach literarischen Mustern.
2. Freies Schreiben zu literarischen Texten ist eine weiteres Feld literarischen Lernens. Im Rahmen einer offenen Schreibaufgabe können Schüler ihnen bekannte literarische Muster und Erzählstrukturen nutzen, um neue Geschichten zu schreiben. Im Schreibprozeß wird ein Text generiert, der über seinen Mitteilungswert hinaus auch literarische Qualitäten aufweisen kann. Selbst bei freien Schreibaufgaben findet eine Beschäftigung mit Formen von literarischer Sprache statt. Dies gilt – und das ist bisher noch nicht so gesehen worden – bereits für freie Texte in der 1. und 2. Klasse.
3. Diese Form des freien Schreibens basiert auf einem engen Konnex zwischen Lesen und Schreiben: literarische Rezeption beeinflusst die Qualität der Schülertexte. Die jüngst veröffentlichten Untersuchungen von Mechthild Dehn belegen diese These eindrucksvoll.
4. Insbesondere wirkt sich die literarische Qualität der Ausgangstexte auf das Lesen und Schreiben aus. Die Herausforderung durch literarisch anspruchsvolle Texte fördert eine innere Auseinandersetzung, die sich zumindest partiell in schriftlichen Produktionen dokumentieren läßt. Der Erfolg dieses Lernarrangement hängt auch von der Darbietung der Texte ab. In diesem Zusammenhang ist auf die Studie zum literarischen Lernen im Vorschulalter von Petra Wieler zu verweisen, die die Bedeutung des dialogischen Vorlesens herausgestellt. Es ist zu prüfen, ob ihre methodischen Ansätze für den Literaturunterricht in Klasse 1 und 2 ebenfalls eine Relevanz haben.
5. Neue Schriftspracherwerbskonzepte, die das freie Schreiben bereits ab der 1. Klasse praktizieren, eröffnen die Möglichkeit, literarisches Lernen und den Schriftspracherwerb gewinnbringend zu verknüpfen. Es bietet sich an, in den Bereichen Schriftverwendung und Textgebrauch durch das freie Schreiben zu literarischen Texten und das Schreiben nach literarischen Mustern die literarische Funktion von Sprache bereits im Anfangsunterricht in den Blick zu rücken.

Literatur

- Bambach, Heide: Von Zuneigungen und Rettungen oder: Wie Kinder in ihren Geschichten leben und sie miteinander voranbringen. In: Spitta, Gudrun (Hg.): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Lengwil am Bodensee 1998, S. 98-132.
- Brügelmann, Hans: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Bottighofen 1992.
- Dehn, Mechthild: Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Berlin 1999.
- Eggert, Hartmut; Garbe, Christine: Literarische Sozialisation. Stuttgart 1995.
- Groebe, Norbert: Leserpsychologie. Textverständnis-Textverständlichkeit. Münster 1982.
- Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang; Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch (1994) H. 1182, S. 17-25.
- Habersaat, Steffi; Dehn, Mechthild: Komplexität in Kindertexten – konzeptionelle Schriftlichkeit als Aufgabe für den Anfangsunterricht. In: Schulz, Gudrun (Hg.): Freies Schreiben - eigene Wege gehen. Lengwil am Bodensee 1998, S. 169-197.
- Helmers, Hermann: Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart 1966.
- Hurrelmann, Bettina: Leseförderung. In: Praxis Deutsch (1994) H. 127, S. 17-26.
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Nieß Ferdinand: Leseklima in der Familie. Eine Untersuchung zur Lesesozialisation von Kindern. Gütersloh 1993.
- Jörg, Hans: Praxis der Freinet-Pädagogik. Paderborn 1981.
- Kügler, Hans: Literatur und Kommunikation. Stuttgart 1971.
- Ders.: Literatur und Kommunikation. 2. grundl. überarb. Aufl. Stuttgart 1975.
- Laun, Roland: Freinet – 50 Jahre danach. 2. verb. Aufl. Heidelberg 1983.
- Morgenstern, Margareta (Hg.): Christian Morgenstern. Gesammelte Werke. München 1965
- Reichen, Jürgen: Lesen durch Schreiben. Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen. 3. Aufl. Zürich 1988.
- Spinner, Kaspar H.: Neue und alte Bilder von Lernenden. In: Beiträge zur Lehrerbildung (1994) H. 2, S. 146-158.
- Spitta, Gudrun: Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Lengwil am Bodensee 1998.
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Lyrik. 2. korr. Aufl. Baltmannsweiler 1992.
- Wieler, Petra: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim und München 1997.

Anschrift der Verfasserin: *Kathrin Waldt, Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Bismarckstr. 2, 30173 Hannover.*