

Rechtschreibbewusstheit als Konzept orthographischen Lernens? Ein Forschungsprojekt an der Universität Bremen

SVEN NICKEL/GUDRUN SPITTA

Der Schriftspracherwerb wird heute – nach der kognitiven Wende und in Folge vor allem angloamerikanischer Untersuchungen – als Denkentwicklung aufgefasst, der in erster Linie durch eine vielfältige Auseinandersetzung mit Sprache und Schrift vorangetrieben wird. Begründet wird dies aus kognitiv-entwicklungspsychologischer sowie aus prozessorientiert-psycholinguistischer Sicht (vgl. Schneider, Brügelmann & Kochan 1995). Aus kognitiv-entwicklungspsychologischer Perspektive wurde verfolgt, wie sich Kinder – insbesondere ohne Instruktion, d.h. vor Schulbeginn – der Schrift nähern. Dabei hat sich mittlerweile ein Konsens herausgebildet, nach dem sich die von Kindern gewonnene Einsicht in die Struktur unseres Schriftsystems in der Verwendung unterschiedlicher Strategien äußert. Die unterschiedlichen Phasen wurden in ihrer Abfolge in zahlreichen Entwicklungs- bzw. Stufenmodellen (vgl. überblicksartig Thomé 1999, S. 60; Richter 1992, S. 50) modelliert. Diese Entwicklungsmodelle wurden aus prozessorientiert-psycholinguistischer Perspektive mit Prozessmodellen ergänzt, die den Vorgang des Schreibens und Lesens aufgabenanalytisch (z.B. Analyse- und Segmentierungsfähigkeiten oder die Funktion des Kurzzeitgedächtnisses etc.) beschreiben. Viele neueren Forschungen zum Schriftspracherwerb richten ihre Perspektive zurzeit verstärkt auf eben diese Komponenten des Erwerbsprozesses. Spezifische Fähigkeitsbündel wie Segmentierungsfähigkeiten, phonologische Diskriminierungsfähigkeiten, Analogiebildungsfähigkeiten oder Fähigkeiten zur abstrakten Perspektive auf die Sprache selbst als Gegenstand des Nachdenkens (Dekontextualisierungsfähigkeiten) werden als Vorläufer- und/oder Begleitfähigkeiten für erfolgreiches Lesen- und Schreibenlernen hervorgehoben.

Damit einher geht eine diesem Trend entsprechende gehäufte Verwendung einer Terminologie, bei der Begriffe wie „Sprachbewusstsein“, „Sprachbewusstheit“, „language awareness“, „Sprachaufmerksamkeit“ und ähnliche vermehrt Benutzung finden. Nicht selten jedoch stehen diesen Begriffen inhaltliche Unbestimmtheiten bzw. Verschwommenheiten im Bedeutungsspektrum gegenüber. So konstatieren sowohl Scheerer-Neumann (1998 a, b) als auch Valtin (1998 a, b), Neuland (2002) oder Wehr (2001) in ihren Forschungsüberblicken nach wie vor einen theoretischen wie empirischen Klärungsbedarf der Begriffe, die terminologisch nicht eindeutig definiert bzw. nicht eindeutig übersetzt sind, sodass sie innerhalb des fachdidaktischen Diskurses mit einem gewissen Beliebigkeitscharakter gebraucht werden. Die gründlichste Auseinandersetzung mit der Komplexität des Zusammenhangs von Sprachbewusstheit und Schriftspracherwerb findet sich im deutschsprachigen

Raum bei Andresen (1985), doch selbst diese Arbeit basiert im Wesentlichen auf der vergleichenden Rezeption angelsächsischer Untersuchungen und deren Kontrastierung mit Ergebnissen aus der sowjetischen Lerntheorie, d. h. verzichtet auf eigene empirische Forschung.

Während language awareness-Konzeptionen hierzulande zunächst nur für den Fremdsprachunterricht und später für die allgemeine Deutschdidaktik relevant wurden, erlangten sie in der schriftspracherwerbsbezogenen Didaktik verstärkt erst in jüngster Zeit – mit der Rezeption der Konstruktivismusdebatte – breite Aufmerksamkeit. In thematisch relevanten Veröffentlichungen der letzten etwa fünf Jahre wurde dem Phänomen Sprach- bzw. Rechtschreibbewusstheit eine besonders hohe Bedeutung – als einer der wesentlichen Voraussetzungen bzw. als Begleiterscheinung erfolgreichen Orthographieerwerbs – zugesprochen.

Innerhalb unseres Forschungsprojektes „Rechtschreibbewusstheit als Konzept orthographischen Lernens?“ (kurz: Rebewu) wird Rechtschreibbewusstheit verstanden als die Fähigkeit, als Schreiber/in die eigenen mentalen Prozesse bei der Konstruktion einer gewählten Schreibweise willkürlich steuern, reflektieren und darüber Auskunft geben zu können, also die eigene metasprachliche Theorie sich selbst bewusst, und damit Reflexions- und Modellierungsprozessen zugänglich machen zu können. Dabei wird Rechtschreibbewusstheit gesehen als eine Teilmenge des Phänomens Sprachbewusstheit. Rechtschreibbewusstheit umfasst neben der phonologischen Komponente auch semantische, morphologische, syntaktische, grammatische und pragmatische Aspekte, die die Schreibung von Wörtern bestimmen. Ferner wird – hier nicht näher ausgeführt – Rechtschreibbewusstheit abgegrenzt von Rechtsschreibbewusstsein (Spitta 2000). Beide Zustände/Prozesse sind charakterisiert

- durch unterschiedliche Grade von Willkürlichkeit, Abstraktion und Systematik in der Perspektive sowie
- durch unterschiedlich enge Zugriffsverbindungen zur sprachlichen Intuition,

wobei Rechtsschreibbewusstsein sehr wohl ohne Rechtschreibbewusstheit funktionieren kann; Rechtschreibbewusstheit dagegen Rechtsschreibbewusstsein voraussetzt.

Neben der begrifflichen Unklarheit ist die Frage der Genese und vor allem der Funktion von Bewusstseinsprozesses im Schriftspracherwerb eine bisher weitestgehend ungeklärte. In Rahmenplänen und Lehrbüchern für die Grundschule sowie in sprachdidaktischen Veröffentlichungen wird für Bereiche wie „Vermittlung von Sprachwissen“, Vermittlung „orthographischer Fähigkeiten“ sowie für die Vermittlung einer hohen sprachlichen Kompetenz im Sinne von „Sprachrichtigkeit“ gerne auf Begrifflichkeiten zurückgegriffen, die einen bewussten kognitiven Erwerbsprozess nahe legen. Es wird gesprochen von „Einsichten in die Struktur von ...“, „Kenntnis von ...“, „Bewusstmachung von ...“, „Erkennen, dass ...“ u. ä. In der gegenwärtig im deutschsprachigen Raum

geführten Fachdiskussion herrscht zwar Einigkeit darüber, dass der Schriftspracherwerb sprachanalytische Prozesse, die Fähigkeit zur Dekontextualisierung und den Aufbau neuer kognitiver Schemata erfordert. Inwieweit diese Prozesse jedoch bewusst ablaufen müssen (bzw. können) oder eher im unbewussten Zugriff erfolgen können (bzw. müssen), ist nach wie ungeklärt.

Eng verknüpft mit dem Verständnis des Schriftspracherwerbs als Denkentwicklung ist die innere Regelbildung (Eichler 1991) und die Entdramatisierung von Rechtschreibfehlern. Fehler werden nun als Näherungslösung auf dem entwicklungslogischen Weg zur Orthographiebeherrschung verstanden, die darüber hinaus diagnostischen Wert besitzen und Aussagen über die gebildeten Privatregeln, nach denen das Kind verfährt, zulassen. Allerdings gibt nicht jeder Fehler unbedingt Aufschluss über die Hypothesen der Schreiber/innen, denn zum einen existieren andere Gründe für Verschreibungen (z. B. Müdigkeit, Interferenzen, ...), zum anderen unterscheiden sich die Denkwege der Kinder oftmals von unseren Interpretationen (vgl. Nickel 1998, Hanke 2000, oder fiktiv konstruierend: Thomé 2001). Es wird also davon ausgegangen, dass sich Kinder Vorstellungen über orthographische Zusammenhänge machen, die sich in inneren Regeln vernetzen, doch ist der Grad der Bewusstheit dabei noch weitgehend unklar.

Für *Könnner*, also Menschen, die die Rechtschreibung weitestgehend beherrschen, ist dies noch eindeutig. Könnner schreiben weitestgehend unbewusst (alles andere wäre unökonomisch), können jedoch ihre Bewusstheit bei Bedarf einschalten. Doch die meisten Menschen – wenn sie sich nicht gerade aus beruflichen Gründen für linguistische Zusammenhänge interessieren – können die orthographischen Regeln nicht verbalisieren, auch wenn sie sich schreibend nach ihnen verhalten. Ihr orthographisches Wissen ist zu über 90% implizit verankert (Augst 1989). Für *Lerner* ist der Grad der Bewusstheit bei der inneren *Regelbildung* ungeklärt, zumindest ist nicht sicher feststellbar, dass innere Regeln zwangsläufig bewusst erworben werden. Schon Weigl (1974, S. 102) wies nicht nur auf die Unlogik der Gleichsetzung von linguistischer Sachstruktur mit psychologischer Lernstruktur hin, sondern betonte auch den hohen Grad von Unbewusstheit auch schriftsprachlicher Lernprozesse. Neuere Erkenntnisse der Neurowissenschaften scheinen die bisher eher unterschätzte Bedeutung unbewussten Lernens zu stützen (Roth & Prinz 1996, Squire & Kandel 1999).

Grundsätzlich besteht in der Rechtschreibdidaktik Konsens darüber, dass sowohl explizite als auch implizite Regelbildungsprozesse beim Orthographieerwerb beteiligt sind (vgl. z. B. Augst & Dehn 1998, Brinkmann 1996). Stark unterschiedliche Annahmen existieren hingegen zu der Frage, in welchem Verhältnis intuitives und vermitteltes Lernen zueinander stehen und ob Kinder möglicherweise individuell unterschiedliche Zugriffe auf Schrift bevorzugen – evtl. in Abhängigkeit von zu lösenden orthographischen Problemen oder vom Unterrichtsstil. Diese unterschiedliche Ansichten über die Bedeutung von Rechtschreibbewusstheit für den Orthographieerwerb bilden sich in stark unterschiedlichen Unterrichtskonzeptionen ab (vgl. auch die kon-

trastierenden Modelle bei Brinkmann 1996). Der Schwerpunkt Röber-Siekmeyers (1993, 1999) liegt auf der Einübung in technische, sprachanalytische Tätigkeiten, bei der die Aufmerksamkeit der Kinder durch wiederkehrende Operationen auf die zu erkennenden Strukturen der Orthographie gelenkt werden soll. Gieses (1998, 1999) Konzept geht vom Lesen und Untersuchen bestehender Texte aus und versucht, über orthographische und vor allem grammatische Gespräche ein hohes Maß an Bewusstheit zu erzeugen. Vertreter/innen des language experience approach (z. B. Brügelmann 1994a, b, c, Brinkmann 1996, Richter 1998, Balhorn 1995) gehen davon aus, dass Regeln prinzipiell nicht lehrbar seien, sondern Spracherfahrungen sich eigenaktiv in meist impliziten Denk- und Handlungsmustern organisieren. Diese Organisation könne von außen, durch Ordnungs- und Strukturierungsübungen im Lernmaterial angeregt und unterstützt werden. Reichen (1982) hingegen verzichtet vollständig auf das Angebot orthographischer Regeln und Zusammenhänge. Dagegen ist es Leßmanns (1998) erklärtes Ziel von Rechtschreibunterricht, ein Rechtschreibgespür bzw. ein orthographisches Problembewusstsein zu schulen ...

Die Liste unterschiedlicher Gewichtung von Rechtschreibbewusstheit innerhalb einzelner orthographiedidaktischer Konzeptionen könnte vielfach erweitert werden. Während Risel (1997, S. 78) energisch kritisiert, dass die Schrittmacherfunktion von Sprachbewusstheit für den Schriftspracherwerb von den meisten Rechtschreibdidaktiken überhaupt noch nicht zur Kenntnis genommen wurde, wagt Brügelmann (1994a, S. 190) die provozierende und durch Forschung zu erhellende Frage, ob eine bewusste Auseinandersetzung mit den orthographischen Besonderheiten überhaupt erforderlich sei. Deutlicher als in dieser Kontrastierung könnte der gegenwärtige Dissenz und damit der Forschungsbedarf nicht konturiert werden. Dass Kinder zudem über unterschiedlich ausgebildete metasprachliche Kompetenzen verfügen und deren Ausprägung nicht eben unabhängig von unterrichtlichen Anregungen ist, zeigen Untersuchungen von Valtin 1993; Kochan 1999 bzw. Spitta & Grümken 2001. Doch sind unterschiedlich ausgebildete metasprachliche Fähigkeiten nicht a priori gleich zu setzen mit unterschiedlich guten Rechtschreibfähigkeiten. Die Frage bleibt also: Welchen Nutzen bringt Sprachbewusstheit, speziell orthographische Bewusstheit, für den Schriftspracherwerbsprozess?

Um den individuellen Lernwegen der Kinder auf die Spur zu kommen, reicht es unserer Ansicht nach nicht aus, empirische Untersuchungen auf Analysen von kindlichen Schreibprodukten zu beschränken. Diese sind zu ergänzen mit qualitativen Studien, die sich der Methode des lauten Denkens bedienen und – zufällige oder provozierte – Äußerungen der Kinder zu ihren Verschriftungen in den Mittelpunkt stellen (z. B. Hanke & Baumgarten 2000, Spitta & Grümken 2001, Börner 1995). Die wenigen, bisher vorliegenden deutschsprachigen Untersuchungen können teilweise eben wegen ihrer Beschränkung auf zu analysierende Schreibprodukte, ohne Ausnahme hingegen wegen ihrer fehlenden Erfassung der Aneignungsdynamik nur begrenzt Aussagen liefern:

- Punktuelle Erhebungen zu einem bestimmten Zeitpunkt (Hanke & Baumgarten 2000);
- Thematisch ausschließlich auf das Phänomen „phonological awareness“ gerichtete Erhebungen (vgl. Scheerer-Neumann 1998a);
- An einem isolierten Phänomen der Struktur der Orthographie (z. B. Schärfung/Dehnung) ausgerichtete Erhebungen (Hanke & Baumgarten 2000);
- Rekonstruierende Erhebungen im Sinne des Arbeitens mit Kunstwörtern (Eichler & Thomé 1995; Thomé 1999; Thomé & Eichler 2001).

Aus dieser Forschungslage heraus beschreibt das Rebewu-Projekt folgende Erkenntnisinteressen, zu denen es sicherlich nur begrenzte Teilantworten, aber eine Reihe von im Nachhinein zu überprüfenden Hypothesen liefern wird:

- Verfügen Kinder über Rechtschreibbewusstheit und wann machen sie davon Gebrauch? Oder sind Kinder doch eher unbewusste Rechtschreibler/innen?
- Welche Funktion kann Rechtschreibbewusstheit im kindlichen Erwerbsprozess einnehmen? Und welche Funktion geben Kinder ihr?
- Welchen Entwicklungsprozessen und -variablen unterliegt sie? Wann, wo und wie lassen sich Kinder bei der Entwicklung ihrer Rechtschreibbewusstheit stimulieren?

Empirische Arbeiten mit einem Untersuchungsdesign, das die Entwicklungsdynamik von Sprach-/Rechtschreibbewusstheit über mehrere Jahre hin untersucht, liegen bislang nicht vor. Mikro-Analysen sprachlicher Entwicklungsprozesse in Form dichter Fallstudien mit Langzeitbeobachtung im alltäglichen Feld, wie sie im Rebewu-Projekt von 1999–2002/2003 mit 12 Kindern aus sechs Klassen der Jahrgangsstufen 1–3 (teilweise 1–4) durchgeführt wurden, stellen eine besonders vielversprechende Ergänzung der vorliegenden Untersuchungen dar, von der wir aufschlussreiche Ergebnisse und weiterführende Impulse erwarten. Die Auswertung des Projektes wird für Ende 2003 erwartet.

Literatur

- Andresen, Helga: Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen (Westdeutscher Verlag) 1985.
- Augst, Gerhard: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht – Aufbruch zu neuen Ufern oder Wein in alten Schläuchen? In: Der Deutschunterricht 31 (1989), H. 6, S. 5–14.
- Augst, Gerhard/Dehn, Mechthild: Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Stuttgart (Klett) 1998.
- Börner, Anne: Sprachbewußtheit funktionaler AnalphabetInnen am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftlichungen. Frankfurt am Main (Lang) 1995.
- Balhorn, Heiko: Schreibweisen verstehen und sammeln. Eine Idee die Orthografie zu ordnen. In: Die Grundschulzeitschrift 9 (1995), H. 89, S. 41–43.

- Balhorn, Heiko/Bartnitzky, Horst/Büchner, Inge & Speck-Hamdan, Angelika: Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt am Main (Grundschulverband/DGLS) 1998.
- Brinkmann, Erika: Rechtschreibgeschichten. Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthographischer Muster im Grundschulalter. Bremen 1996.
- Brügelmann, Hans u. a.: „Mikroanalysen der Rechtschreibentwicklung“: Rechtschreibkönnen in verschiedenen Aufgaben. In: Brügelmann/Richter 1994, S. 185–192 (zit. als Brügelmann u. a. 1994a).
- Brügelmann, Hans: I OI oder FIA ROISA? Kinder erfinden die Schrift – Schreibversuche am Schulanfang. In: Brügelmann/Richter 1994, S. 82–86 (zit. als Brügelmann u. a. 1994b).
- Brügelmann, Hans: Schwierigkeiten und Hilfen beim Schriftspracherwerb. In: Brügelmann/Richter 1994, S. 238–249 (zit. als Brügelmann u. a. 1994c).
- Brügelmann, Hans/Balhorn, Heiko (Hrsg.): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Konstanz (Faude) 1990.
- Brügelmann, Hans/Balhorn, Heiko/Füssenich, Iris (Hrsg.): Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus. Lengwil am Bodensee (Libelle) 1995.
- Brügelmann, Hans/Richter, Sigrun (Hrsg.) Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Lengwil am Bodensee (Libelle) 1994.
- Eichler, Wolfgang: Nachdenken über das Schreiben. Innere Regel- und Regelfehlbildung beim Orthographieerwerb. In: Diskussion Deutsch 22 (1991), H. 117, S. 34–44.
- Eichler, Wolfgang/Hofer, Adolf (Hrsg.): Spracherwerb und linguistische Theorien. München (Piper) 1974, S. 94–173.
- Eichler, Wolfgang/Thomé, Günther: Bericht aus dem DFG-Forschungsprojekt „Innere Regelbildung im Orthographieerwerb im Schulalter“. In: Brügelmann/Balhorn/Füssenich 1995, S. 35–42.
- Giese, Heinz W.: Grammatikunterricht von Anfang an: Der Schriftspracherwerb als Anlass für grammatische Gespräche. In: Giese & Ossner 1998, S. 67–78.
- Giese, Heinz W.: Rechtschreibung untersuchen. Möglichkeiten des Neuanfangs im Rechtschreiben lernen. In: Lernchancen 2 (1999) H. 11, S. 54–59.
- Giese, Heinz W./Ossner, Jakob (Hrsg.): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg im Breisgau (Fillibach) 1998.
- Hanke, Petra: Rechtschreiben als komplexer Konstruktionsprozess. In: Grundschule 32 (2000), H. 5, S. 16–18.
- Hanke, Petra/Baumgarten, Miriam: Sprachwissen und Sprachbewusstheit. In: Jaumann-Graumann & Köhnlein 2000, S. 242–255.
- Huber, Ludowika/Kegel, Gerd/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig (Westermann) 1998.
- Jaumann-Graumann, Olga/Köhnlein, Walter (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung Band 3. Bad Heilbrunn/Obb. (Klinkhardt) 2000.
- Kochan, Barbara: Mit Buchstaben kann man Gedanken aus dem Kopf holen. Wie Erstkläßler beim Schreiben mit dem Computer lernen können. In: Balhorn/Bartnitzky/Büchner & Speck-Hamdan 1988, S. 224–237.
- Leßmann, Beate: Schreiben und Rechtschreiben. Ein Praxisbuch zum individuellen Rechtschreibtraining. Hamburg (Dieck) 1998.
- Neuland, Eva (2001): Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. In: Der Deutschunterricht 28 (2001) 3, 4–9.

- Nickel, Sven: Zugriffe funktionaler Analphabeten auf Schrift. Eine Untersuchung von Schreibstrategien mit der „Hamburger Schreib-Probe“. In: Alfa-Forum 15 (1998), H. 38, S. 20–24.
- Reichen, Jürgen: Lesen durch Schreiben. Zürich (Sabe) 1982.
- Richter, Sigrun: Interessenbezogenes Rechtschreiblernen. Braunschweig (Westermann) 1998.
- Risel, Heinz: Bestandsaufnahme: Rechtschreibdidaktik. Bühl (Konkordia) 1997.
- Roth, Gerhard/Prinz, W. (Hrsg.) (1996): Kopf-Arbeit. Gehirnfunktionen und kognitive Leistungen. Heidelberg (Spektrum) 1996.
- Scheerer-Neumann, Gerheid: Schriftspracherwerb: „The State of Art“ aus psychologischer Sicht. In: Huber/Kegel/Speck-Hamdan 1998, S. 31–46 (zit. als Scheerer-Neumann 1998a).
- Scheerer-Neumann, Gerheid: Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs – Wo stehen wir heute? In: Balhorn/Bartnitzky/Büchner/Speck-Hamdan 1998, S. 54ff (zit. als Scheerer-Neumann 1998b).
- Schneider, Wolfgang/Brügelmann, Hans/Kochan, Barbara: Lesen- und Schreibenlernen in neuer Sicht: Vier Perspektiven auf dem Stand der Forschung. In: Brügelmann/Balhorn 1990, S. 220–234.
- Schmid-Barkow, Ingrid: Kinder lernen Sprache sprechen, schreiben, denken. Beobachtungen zur Schrifterfahrung und Sprachbewußtheit bei Schulanfängern mit Sprachentwicklungsstörungen. Frankfurt am Main (Lang) 1999.
- Spitta, Gudrun: Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? Oder: Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung. Deutschdidaktische Perspektiven, Schriftenreihe des Studiengangs Primarstufe an der Universität Bremen. 2000.
- Spitta, Gudrun/Grümken, Claudia: Rechtschreibbewusstsein durch freies Schreiben? Wie das Nachdenken von Kindern über Rechtschreibung durch unterschiedliche Unterrichtsstile beeinflusst wird. In: Die Grundschulzeitschrift 15 (2001), H. 144, S. 14–17.
- Squire, Larry R./Kandel, Eric R.: Gedächtnis. Die Natur des Erinnerens. Heidelberg (Spektrum) 1999.
- Thomé, Günther: Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt am Main (Lang) 1999.
- Thomé, Günther: Das Eisberg-Phänomen. Manchmal kann ein Rückschritt auch ein Fortschritt sein. In: Die Grundschulzeitschrift 15 (2001), H. 144, S. 42f.
- Thomé, Günther & Eichler, Wolfgang: Über unterschiedliche Lernwege im Orthographieerwerb. In: Grundschule Jg. 2000, H. 5, S. 12–14.
- Valtin, Renate: Motivation, Rechtschreibstrategien und Regelverwendung von guten und schwachen Rechtschreibern. In: Valtin, Renate & Naegele, Ingrid 1993, S. 95ff.
- Valtin, Renate: Der „neue“ Methodenstreit oder: (Was) können wir aus der amerikanischen Leseforschung lernen? In: Balhorn/Bartnitzky/Büchner/Speck-Hamdan 1998, S. 63–80 (zit. als Valtin 1998a).
- Valtin, Renate: Erwerb und Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen aus grundschulpädagogischer Sicht. In: Huber/Kegel/Speck-Hamdan 1998, S. 59–74 (zit. als Valtin 1998b).
- Valtin, Renate/Naegele, Ingrid (Hrsg.): Schreiben ist wichtig! Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt a.M. (Grundschulverband) 1993, S. 95ff.
- Wehr, Silke: Was wissen Kinder über Sprache. Die Bedeutung von Meta-Sprache für den Erwerb der Schrift- und Lautsprache. Bern, Stuttgart, Wien (Haupt) 2001.

Weigl, E.: Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb – neuropsychologische und neurolinguistische Betrachtungen. In: Eichler/Hofer 1974, S. 94–173.



Diesmal musste Ulla lange warten, bis Bruno wieder vorbeikam. Er hatte anscheinend Geburtstag gehabt, und fast alles an ihm war neu: Hose, Pull-over, Schuhe und dazu noch ein Rollbrett. „Schön“, sagte Ulla. Bruno fuhr im Zimmer auf und ab, damit sie alles gut sehen konnte, dann steuerte er zur Tür. Aber Ulla stellte sich so vor ihn hin, dass er das Pflaster einfach sehen musste. Und er sah tatsächlich hin! „Schlangenbiss“, sagte sie und wartete. „Hier in der Wohnung?“, sagte Bruno und stieg vom Brett. „ja, aber sie kam aus dem Buch ...“, sagte Ulla. „Aus welchem denn?“, fragte Bruno. Da holte Ulla tief Luft: „Da oben, das blaue. Ich glaube, es ist ein Zauberbuch. Alles darin kann lebendig werden, nicht nur die Schlange. Man muss sehr vorsichtig lesen ...“ „Glaub ich nicht“, sagte Bruno. „Zeig!“ Ulla stieg auf die Leiter und holte aus dem letzten Regalbrett das Buch. Sie legte es auf den Boden und schlug vorsichtig den Buchdeckel um. Das Buch war jetzt so breit, dass beide nebeneinander hineinsehen konnten. „Das kann man ja gar nicht lesen“, sagte Bruno und zeigte auf die fremde Schrift. „Ich schon“, sagte Ulla. „Hör zu.“ Und sie fing leise an vorzulesen ...

Aus: Nikolaus Heidelbach: Ein Buch für Bruno. Beltz & Gelberg