

## Rechtschreibung, Rechtschreibförderung, Rechtschreiblernen im Anfangsunterricht<sup>1</sup>

### Anmerkungen zu dem Statement von Ursula Bredel für die Anhörung vor dem Schulausschuss der Hamburgischen Bürgerschaft am 3.12.2013

Ursula Bredel, Professorin für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität Hildesheim, hat gebeten, ihr Statement für die Anhörung in Hamburg (mit einigen ergänzenden Kommentaren) auf die Website des Grundschulverbands zu nehmen, weil sie in wesentlichen Punkten für eine andere Position steht als dessen VertreterInnen. Wir sehen ihren Beitrag als Impuls für eine hoffentlich produktive Diskussion und antworten ihr in drei Schritten:

1. Zur (historischen) Einschätzung des Rechtschreibkönnens in der Gesellschaft
2. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Didaktik
3. Zum Verhältnis von Lehren und Lernen

#### 1. Zur (historischen) Einschätzung des Rechtschreibkönnens in der Gesellschaft

Ausgangspunkt von Bredels Überlegungen (Statement, S. 1) ist der breit kolportierte Befund von Steinig u. a. (2009), dass sich die Rechtschreibleistungen in der Grundschule seit den 1970er Jahren deutlich verschlechtert hätten, die Textkompetenz dagegen verbessert habe. Wegen der kleinen Stichprobe (von lediglich 10-15 Klassen) und allgemeiner forschungsmethodischer Probleme bei historischen Vergleichen ist diese Untersuchung allerdings mit großer Vorsicht zu interpretieren (wie auch die widersprüchlichen Ergebnisse weiterer Studien aus derselben Zeit zeigen; vgl. im Einzelnen: Brügelmann 2013a+b).

Doch unabhängig davon, dass es früher auch nicht besser war (s. die Anteile sog. „Legastheniker“ und „Analphabeten“ unter den älteren Erwachsenen und die schwächeren Lese- und Rechtschreibleistungen früherer Generationen in den Erwachsenen-Studien IALS 1995, leo. 2012 und PIAAC 2013), gibt es heute zu viele Schulabsolvent/-innen, die nicht gut genug schreiben und lesen können. Hier besteht also Handlungsbedarf -

---

<sup>1</sup> Wenn wir uns auf den Anfangsunterricht konzentrieren, dann deshalb, weil er zurzeit besonders umstritten ist. Gerade darum ist der Hinweis wichtig, dass der Erwerb von Rechtschreibkompetenz ein langwieriger Prozess ist, der über viele Schuljahre hinweg gestützt sein muss. Ebenso wichtig wie die Einsicht in die Funktionen der Schrift und das Verständnis des Schriftsystems ist die Sicherung und Erweiterung des anfangs Erlernten über die ganze Schulzeit hinweg (bis in die Sekundarstufe II hinein!) - in jedem Fach.

insbesondere, da die Anforderungen an das Lesen- und Schreibenkönnen eher zugenommen haben.

Richtig ist, dass man dabei nicht „Schreibrichtigkeit gegen Kreativität“ (S. 1) ausspielen darf. Man darf aber auch nicht so tun, als sei die Schreibkreativität das einzige oder zumindest vorrangige Interesse des freien Schreibens. Beim freien Schreiben geht es nicht nur um die Möglichkeit des persönlichen Ausdrucks, so wichtig diese ist. Zentral sind die Erfahrung persönlicher Bedeutung von verschiedenen Funktionen der Schrift(sprache) und die grundlegende Einsicht in das Prinzip ihrer Lautorientierung (nicht: 1:1-Abbildung!). Damit sind wir beim zweiten Punkt:

## 2. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik

Bredel vertritt wie einige andere (vor allem aus der Germanistik stammende) FachdidaktikerInnen ein Konzept des Rechtschreibunterrichts, das aus den Ergebnissen **sprachwissenschaftlicher** Analysen der Orthographie entwickelt worden ist (besonders einflussreich: Maas 1992; Eisenberg 2006). Solche Ansätze sind fachlich hilfreich, um die Fülle der Erscheinungsformen in ordnenden Mustern einzufangen. Sie tragen damit auch für (zukünftige) LehrerInnen zur wissenschaftlich fundierten Betrachtung einzelner Schreibweisen bei. Zu diskutieren bleibt, inwieweit sie auch für die Gestaltung von Unterricht von Bedeutung sind.

Schon disziplinintern sind zwei wichtige Einschränkungen für den Geltungsanspruch **fachwissenschaftlicher** Ansätze zu beachten.

Bei solchen Ordnungsversuchen handelt es sich immer um Modelle, d.h. um Konstruktionen, die die Vielfalt der historisch gewachsenen Schreibweisen im Nachhinein auf wenige Regelmäßigkeiten zurückführen. Keine dieser Strukturen kann alle Schreibungen erklären. Deshalb ist jeder dieser Ansätze nur *ein* mögliches Modell, d. h. es konkurrieren verschiedene Modelle, die jeweils bestimmte Aspekte zu Lasten anderer hervorheben (z. B. Sprechsilbe vs. Morphem [lau-fen vs. lauf-en]).

Zum zweiten erlauben solche Modelle zwar dem Schriftsprachkundigen, analytisch, also im *Nachhinein* Schreibungen zu erklären. Bei unbekanntem Wörtern sichern sie aber nicht die Ableitung der richtigen Schreibung, da der Unkundige im *Vorhinein* ja nicht weiß, ob die Folgerung in gerade diesem Fall zutrifft oder ob es sich um eine (wenn auch noch so seltene) Ausnahme handelt. Dennoch ist das Wissen über Regularitäten hilfreich: sich an diese als Faustregeln zu halten reduziert die Fehlerwahrscheinlichkeit. Aber sie garantieren eben keine Richtigkeit. Was für den Linguisten in der Analyse geordnet erscheint, bleibt für Neulinge beim Schreiben unsicheres Terrain.

Für die didaktische Umsetzung kommt hinzu, dass die fachwissenschaftliche Perspektive nicht ausreicht, um Lerngelegenheiten methodisch zu planen. Dies ist bereits in der

Curriculum-Entwicklung der 1970er Jahre (z. B. in Frey u. a. 1975) - im Anschluss an die Diskussion über die Bedeutung der „Struktur der Disziplin“ (Bruner 1960/1970) - sehr deutlich geworden.

Der mentale Aufbau der für das Schreiben bedeutsamen Prozesse entspricht nicht unbedingt linguistischen Strukturen (oder gar einer bestimmten Strukturierung). Neben der sprachwissenschaftlichen Perspektive sind deshalb für die Didaktik auch **psychologische** Untersuchungen der Rechtschreibkompetenz bzw. ihrer Störung wichtig (vgl. die heute kaum mehr bekannten Sammelbände von Frith 1980; Henderson/ Beers 1980; Kirk 1983; Patterson u. a. 1985). Diese Studien haben deutlich gemacht, dass kompetente RechtschreiberInnen unterschiedliche Strategien nutzen (vgl. Scheerer-Neumann 1995; 2014). Zum anderen wird in der Empirie die unterschiedliche Bedeutung von Rechtschreibwissen und Rechtschreibkönnen sichtbar, also die Einsicht, dass bewusste Strukturkenntnis nicht unbedingt zu besserem Rechtschreiben führt, wie auch umgekehrt, dass die Fähigkeit, selbst schwierige Wörter richtig zu schreiben, nicht einschließt, die der (richtigen) Einzelschreibung zugrunde liegenden Regeln erklären zu können (vgl. Augst 1989). Schriftspracherwerb ist - wie Spracherwerb generell (Pinker 1999/2000, 289ff.) - belegtermaßen ein weithin impliziter Regelbildungsprozess (s. dazu die unter 3. erwähnten Studien). Entwicklungspsychologische Untersuchungen zeigen, dass Kinder bis zum Alter von acht Jahren besondere Kapazitäten für implizite Lernprozesse haben, während ihnen explizite, analytische Vorgehensweisen weniger gut zugänglich sind (Hasselhorn 2005).

Schließlich ist für den Unterricht eine dritte Perspektive zu berücksichtigen: die **didaktische** Sicht auf Aneignungsformen der Kinder (vgl. den *State of the Art* im „Handbook of Early Literacy Research“: Neuman/ Dickinson 2001; 2011; Dickinson/ Neuman 2006). Was fachlich „elementar“ ist, muss nicht auch für den Erwerb „elementar“ sein. Lernen ist nicht Re-Konstruktion, sondern Konstruktion. Und (neuro-)psychologisch betrachtet gilt ebenso: Die Funktionsweise der kompetenten Leistung kann sich unterscheiden von den mentalen Prozessen der Anfängerleistung (vgl. Luria 1973/1992). Eine psychologische Gliederung der entfalteten Kompetenz in Teilleistungen darf deshalb nicht einfach in eine Abfolge von Lernzielen für den Unterricht übersetzt werden. Wie seit Piagets Untersuchungen zu qualitativen Veränderungen im „Weltbild des Kindes“ (1926/1980) bekannt und in seiner Nachfolge für den Schriftspracherwerb vor allem von Ferreiro/Teberosky (1979) konkretisiert, folgt dieser (wie vorher der Erwerb der Muttersprache und später der Erwerb von Fremdsprachen) einer eigenen Logik, die sich in Vereinfachungen, Übergeneralisierungen, kurz: in normwidrigen Vor- und Zwischenformen zeigt (vgl. empirisch etwa Brügelmann 1990; May 1990/95; und theoretisch fundiert die verschiedenen Entwicklungsmodelle im Anschluss an Frith 1985 und Günther 1986/1995).

### 3. Zum Verhältnis von Lehren und Lernen

Vorweg ist ein Missverständnis aufzuklären: Anders als von Bredel (Statement, S. 2) unterstellt, geht der Spracherfahrungsansatz - im Unterschied zu „Lesen durch Schreiben“ - nicht (allein) vom Schreiben aus, sondern - wie das Vier-Säulen-Modell (Brinkmann/ Brügelmann 1993/2010) ausweist - vom Lesen und Schreiben als gleichwertigen Zugängen von Anfang an. Insofern wird den Kindern auch nicht die „Orientierung an bereits vorliegenden Mustern verwehrt“. Dies auch deshalb nicht, weil von Anfang an *grundsätzlich* die Bedeutung einer verbindlichen Rechtschreibung (für die Erleichterung des Lesens) betont wird und *konkret* orthographische Vorbilder vermittelt werden (z. B. durch die Übersetzung der Kindertexte in „Buchschrift“ und über das Sammeln von Wörtern, die sie in eigenen Texten häufig (ge)brauchen, sowie deren Sortieren nach *Gemeinsamkeiten* bzw. *Besonderheiten* wie der unterschiedlichen Verschriftung des /i:/). Insofern bleiben die Kinder auch nicht „*unorientiert...*, *wann die Lautnähe und wann die Norm greift oder greifen soll*“ (S. 3), weil dies funktional durch die Unterscheidung von (internem) Entwurf und (konventionalisierter) Veröffentlichung und prozessorientiert durch die Entwicklungsperspektive (vom Anfänger zum Köhner) verdeutlicht wird.

Doch nun zum Kernpunkt: Bredel (2009, 137) bewertet die alphabetische Phase in den Entwicklungsmodellen als ein „*unterrichtlich erzeugtes Artefakt*“<sup>2</sup>. Auch deshalb hält sie „*Anlauttabellen für ungeeignet*“ (Statement, S. 2 und 3).

Gegen die Artefakt-These spricht, dass ein wesentlicher Teil der Schriftspracherwerbsforschung seit Chomsky (1971), Read (1974), Eichler (1976) und Ferreiro/ Teberosky (1979/1982) auf Befunden aus der vorschulischen Phase beruht, in der Unterricht noch nicht wirksam geworden ist (vgl. die Beiträge zu den Sammelbänden von Eichler/ Hofer 1974, Hofer 1976).

Aber auch die Analysen der Entwicklung von (Fehl-)Schreibungen aus Klassen, die nach ganz unterschiedlichen didaktischen Ansätzen in Westdeutschland bzw. der DDR unterrichtet worden waren, bestätigen „*die Annahme einer relativen Autonomie des schriftsprachlichen Erwerbsprozesses gegenüber dem Lehrgangskonzept*“ (vgl. May 1991, 142; 1995, 172)

Mit diesem Befund wird die Diskussion über die Anfangsphase des alphabetischen Schreibens hinaus geöffnet. Denn auch für die Aneignung der orthographischen Muster gilt, dass sie weder als Regeln noch als Einzelwörter von den Kindern intakt aus dem Unterricht übernommen werden (siehe fehlerhafte, aber plausible Re-Konstruktionen von Lernwörtern, nachdem neue Regelmäßigkeiten gelernt wurden). Eigenaktive

---

<sup>2</sup> s. ausführlicher: Bredel u. a. (2011).

Strukturbildung kann - und dies ist Aufgabe des Unterricht - durch diesen angeregt und gestützt, sie kann aber nicht durch Instruktion übergangen werden. Auch hierzu liefert die bereits erwähnte Längsschnittstudie von May (1990/95) eindrucksvolle Belege, indem sie zeigt, dass sich in allen Leistungsgruppen die meisten Kinder bestimmte Rechtschreibphänomene in derselben Abfolge aneignen - ebenfalls unabhängig vom Unterrichtskonzept. Diese Tendaussagen zur Eigenständigkeit der Regelbildung im Lernprozess werden zusätzlich differenziert durch die individuellen Varianten, wie sie sich in fallbezogenen Längsschnitten gezeigt haben. Bei wiederholtem Schreiben variieren die Schreibungen (und bei falsch geschriebenen Wörtern die Art der Fehler) erheblich (vgl. Langheinrich 1985; Brinkmann 2003).

Für die aktuelle Diskussion ist dabei besonders wichtig: Über das freie Schreiben prägt sich nichts Falsches ein - weder auf der Konzept-Ebene („Wie schreibt man?“) noch auf der Wort-Ebene (also bei einzelnen Schreibungen), denn in der alphabetischen Phase konstruieren die Kinder einzelne Wörter immer wieder neu - zum Teil verschieden in demselben Text.

Die hohe Bedeutung des lautorientierten Verschriftens für den Einstieg in den Schriftspracherwerb fasst Adams (1980, 387) in ihrem viel zitierten Forschungsüberblick wie folgt zusammen: *„...the process of invented spelling is essentially a process of phonics...The evidence that invented spelling activity simultaneously develops phonemic awareness and promotes understanding of the alphabetic principle is extremely promising, especially in view of the difficulty with which children are found to acquire these insights through other methods of teaching.“*

Auch für die Rechtschreibentwicklung zeigen die vorliegenden Studien:

- ein hohes Niveau der alphabetischen Verschriftung in der Anfangsphase korreliert stark (~.60) mit dem Niveau der Rechtschreibung in der zweiten Klasse (vgl. Brügelmann u. a. 1987/88, 3.11; Richter 1992, 150ff.) - und das gilt ebenso für Englisch, in dem die Phonem-Graphem-Korrespondenzen noch komplexer sind als im Deutschen (National Reading Panel 2000; National Early Literacy Panel 2008);

- eine Förderung auf der orthographischen Ebene ist wirksamer, wenn die alphabetische Strategie beherrscht wird (vgl. Neubauer/ Kirchner 2013), d. h. Fortschritte in der orthographischen Strategie sind von einer zureichenden Beherrschung der alphabetischen Strategie abhängig (Naumann 2013) - was plausibel ist, denn der „akustisch-artikulatorische Code ist dann ein wichtiger Steuerungsfaktor, der z. B. die Reihenfolge der Buchstaben bestimmt und Buchstabenauslassungen verhindert“ (Scheerer-Neumann 1995, 238).

Richtig ist: Der Übergang zur orthographischen Phase erfolgt nicht naturwüchsig, und insofern dürfen die oben erwähnten Entwicklungsmodelle nicht als „Reifungsmodelle“ missverstanden werden. Wie der Erwerb von Mutter- und Fremdsprache ist auch der

Schriftspracherwerb auf Herausforderungen, Modelle, Hilfen bei der Regelbildung und Rückmeldungen angewiesen. Diese sind unterschiedlich denkbar.

#### 4. Ausblick

Wir hoffen, dass mit unseren Erläuterungen zwei Punkte nicht mehr diskussionsbedürftig sind:

- Rechtschreibkompetenz ist ein wichtiges Ziel. Sie ist aber nicht als Selbstzweck bedeutsam, sondern in dienender Funktion (um Texte leichter lesbar zu machen). Sie muss zudem - über das Richtigschreiben einzelner geübter Wörter oder das explizite Wissen um Regeln hinaus - umfassender verstanden werden als Fähigkeit, eigene Texte mit verschiedenen Strategien und Hilfsmitteln so zu überarbeiten, dass sie möglichst fehlerfrei und damit für andere leicht zu lesen sind;
- Die Einsicht in die Funktion von Rechtschreibung und der Erwerb konkreter Kompetenzen sind im Sprachunterricht von Anfang an wichtig (und dies wird auch im Rahmen des Spracherfahrungsansatzes gefordert).

Konzentrieren sollte sich die Debatte also auf die Frage,

- in welchen Formen (Instruktion, Übung, individuelle Überarbeitungsaufträge, gemeinsame Sammel- und Ordnungsaufgaben...) - also stärker implizit oder explizit,
- mit welchen Hilfen (Anlauttabellen, Silbenhäuschen, Morphembausteine, Faustregeln...) und
- in welchen Kontexten (also wie weit integriert - z.B. in die Überarbeitung eigener Texte - bzw. isoliert - z.B. in Form von Wort- oder Regelübungen)

Kinder sich die wichtigen Teilkompetenzen aneignen sollen bzw. wie wir sie am besten dabei unterstützen können.

Allerdings ist dabei zu verhindern, dass das Ziel, möglichst korrekt zu schreiben, andere Formen des Umgangs mit Schriftsprache (Lesen, Texte verfassen) dominiert.

Denn in einem sind wir uns sicher einig: Wem nutzt es, Belanglosigkeiten oder inhaltlichen Unsinn richtig schreiben zu können?

## Literatur

- Adams, M.J. (1990): *Beginning to read. Thinking and learning about print.* MIT Press: Cambridge, Mass.
- Augst, G. (1989): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht - Aufbruch zu neuen Ufern oder alter Wein in neuen Schläuchen. In: *Der Deutschunterricht*, 41. Jg., H. 6, 5-14.
- Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1995): *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. "Auswahlband Theorie" der DGLS-Jahrbücher 1-5.* Libelle: CH-Lengwil.
- Bredel, U. (2009): Orthographie als System - Orthographieverwerb als Systemerwerb. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, H. 53, 135-154.
- Bredel, U., u.a. (2011): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen.* Narr Francke Attempto: Tübingen.
- Brinkmann, E. (2003): „Farrat da war nichz Schwirich...“: In: Brinkmann u. a. (2003, 147-154).
- Brinkmann, E./ Brügelmann, H. (1993): *Ideen-Kiste Schriftsprache 1 (mit didaktischer Einführung "Offenheit mit Sicherheit").* Verlag für pädagogische Medien: Hamburg (8. völlig neu bearb. Aufl. 2010).
- Brinkmann, E., u. a. (Hrsg.) (2003): *Kinder schreiben und lesen. Beobachten - Verstehen - Lehren.* DGLS-Jahrbuch „Lesen und Schreiben“ Bd. 10. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Fillibach-Verlag: Freiburg.
- Brügelmann, H. (1990): Rechtschreibung - Kinder lernen in qualitativen Sprüngen. In: *Spektrum der Wissenschaft*, H. 1/90, 26-29.
- Brügelmann, H. (2013a): Entwicklung der Rechtschreibung und des Rechtschreibunterrichts. Ein Überblick über empirische Studien. In: *Grundschule aktuell*, H. 124, 13-17.
- Brügelmann, H. (2013b): „Rechtschreibkaterstrolche“? Eine Warnung vor Kurzschlüssen und Schnellschüssen. Download: [http://www.julim-journal.de/pdf/bruegelmann\\_rs\\_steinig\\_kritik.pdf](http://www.julim-journal.de/pdf/bruegelmann_rs_steinig_kritik.pdf) (18.10.13)
- Bruner, J. (1960): *The process of education.* Harvard University Press: Cambridge Mass (dt. 1970).
- Chomsky, C. (1971): Write first, read later. In: *Childhood Education*, Vol. 47, 296-299 (dt. 1976).
- Dickinson, D./ Neuman, S. (Hrsg.) (2006): *Handbook of early literacy research.* The Guilford Press: New York
- Eichler, W. (1976): Zur linguistischen Fehleranalyse von Spontanschreibungen. In: Hofer (1976, 246-264).
- Eichler, W./ Hofer, A. (Hrsg.) (1974): *Spracherwerb und linguistische Theorien.* Piper: München.
- Eisenberg, P. (2006): *Grundriss der deutschen Grammatik. Bd.1: Das Wort.* Metzler: Stuttgart u.a. (3. Aufl.).
- Ferreiro, E./ Teberosky, A. (1982): *Literacy before schooling.* Heinemann: Portsmouth/ London (span. 1979).
- Frey, K., u. a. (Hrsg.) (1975): *Curriculum-Handbuch. Band I-III.* Piper-Verlag: München.
- Frith, U. (ed.) (1980): *Cognitive processes in spelling.* Academic Press: London.
- Frith, U. (1985): Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson et al. (1985, 301-330).
- Guldimann, T./ Hauser, B. (Hrsg.) (2005): *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder.* Waxmann: Münster.
- Günther, K. B. (1995): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Balhorn/ Brügelmann (1995, 98-121; Nachdruck aus: Brügelmann 1986, 32-54).
- Hasselhorn, M. (2005): Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In: Guldimann/ Hauser (2005, 77-88).
- Henderson, E.H./ Beers, J.W. (eds.) (1980): *Developmental and cognitive aspects of learning to spell: A reflection of word knowledge.* International Reading Association: Newark, Del.
- Hofer, A. (Hrsg.) (1976): *Lesenlernen: Theorie und Unterricht.* Schwann: Düsseldorf.
- Kirk, U. (Hrsg.) (1983): *Neuropsychology of language, reading, and spelling.* Academic Press: New York.
- Langheinrich, D. (1985): Zum Problem der Analyse von Rechtschreibleistungen. Vervielf. Ms. Psychologisches Institut der Universität: Münster. (zit. nach: Scheerer-Neumann 1995, 244).
- Luria, A. R. (1992): *Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie.* Fischer Taschenbuch 9322: Frankfurt (russ./ engl. 1973).
- Maas, U. (1992): *Grundzüge der deutschen Orthographie.* Niemeyer: Tübingen (3. Aufl.; 1. Aufl. Osnabrück 1989).

- May, P. (1990/1995): Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Lerner. In: Balhorn/ Brügelmann (1995, 220-229; Nachdruck aus: Brügelmann/ Balhorn [1990, 245-53]).
- May, P. (1991): Müssen Kinder beim Schriffterwerb scheitern? - Rechtschreibentwicklung in Hamburg und in Städten der ehemaligen DDR. In: Sandhaas/ Schneck (1991, 137-146).
- May, P. (1995): Rechtschreiblernen in West und Ost: Warum konnten DDR-Schüler besser schreiben? In: Niemeyer (1995, 169-178).
- National Early Literacy Panel (Hrsg.) (2008): Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. National Institute for Literacy & The Partnership for Reading. Jessup, Maryland.
- National Reading Panel (2000): Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. NICHD: Washington, D.C.
- Naumann, C. (2013): Prinzipien der Rechtschreibung. In: Grundschulzeitschrift, 27. Jg., H. 270, 32-35.
- Neubauer, S./ Kirchner, S. (2013): Rechtschreibförderung von Grundschulern unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen: Zwei Evaluationsstudien im Vergleich. In: Diskussion Deutsch, 18. Jg., H. 35, 45-61.
- Neuman, S. B./ Dickinson, D. K. (Hrsg.) (2002): Handbook of early literacy research. Vol. 1. Guilford: New York/ London.
- Neuman, S. B./ Dickinson, D. K. (Hrsg.) (2011): Handbook of early literacy research. Vol. 3. Guilford: New York/ London.
- Niemeyer, W. (Hrsg.): Kommunikation und Lese- Rechtschreibschwäche. Winkler: Bochum.
- Patterson, K., u. a. (Hrsg.) (1985): Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading. Lawrence Erlbaum: London.
- Piaget, J. (1980): Das Weltbild des Kindes. Klett-Cotta im Ullstein-Taschenbuch 39001: Frankfurt u. a. (frz. 1926).
- Pinker, S. (2000): Wörter und Regeln - Die Natur der Sprache. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg/ Berlin (engl. 1999).
- Read, C. (1971): Pre-school children's knowledge of English Phonology. In: Harvard Educational Review, Vol. 41, 1-34 (dt. 1974).
- Richter, S. (1992): Die Rechtschreibentwicklung im Anfangsunterricht und Möglichkeiten der Vorhersage ihrer Störungen. Phil. Diss. FB 12 der Universität Bremen. Verlag Dr. Kovac: Hamburg.
- Rost, D. H. (Hrsg.) (2006): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. Beltz PVU: Weinheim u. a.
- Sandhaas, B./ Schneck, P. (Hrsg.): Lesenlernen - Schreibenlernen. Österreichische und Deutsche UNESCO-Kommission: Wien/ Bonn.
- Scheerer-Neumann, G. (1986/1995). Wortspezifisch: ja - Wortbild: nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. Rechtschreiben. In: Balhorn/ Brügelmann 1995, 230-244; Nachdruck aus: Brügelmann 1986, 171-185).
- Scheerer-Neumann, G. (2014): Lese-Rechtschreib-Schwäche. Kohlhammer: Stuttgart (in Vorb.).
- Steinig, W., u. a. (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Waxmann: Münster u. a.
- Steinig, W./ Betzel, D. (2014): Schreiben Grundschüler heute schlechter als vor 40 Jahren? Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972, 2002 und 2012. In: IDS (2014, im Druck).