

Brinkmann, Erika

## Der Spracherfahrungsansatz. Freies Schreiben von Anfang an

*formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:*

*formally revised edition of the original source in:*

*Grundschule 50 (2018) 6, S. 28-32*



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /  
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-173316

10.25656/01:17331

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-173316>

<https://doi.org/10.25656/01:17331>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Der Spracherfahrungsansatz: *Freies Schreiben* von Anfang an

► Schreibenlernen, Spracherfahrungsansatz, Rechtschreibgespräche

**Lesen- und Schreibenlernen ist ein individueller Prozess.** Der Spracherfahrungsansatz nimmt die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Kinder ernst und motiviert sie durch persönlich bedeutsame Begegnungen mit der Schrift. Das freie Schreiben ist dabei einer von mehreren wichtigen Bausteinen.



*Schrift sollte für Kinder mit positiven Gefühlen verbunden sein – die individuellen Erfahrungen sind dafür entscheidend.*

ADOBESTOCK

und Schrift und deren jeweilige Besonderheiten verdeutlichen (zum Beispiel, dass in der Schrift verschiedene Lautvarianten durch ein und dasselbe Graphem dargestellt werden).

Ohne Einsicht in die Funktionen des Lesens und Schreibens fehlt vielen Kindern die Motivation, sich auf die kognitiven und motorischen Anstrengungen einzulassen, die die komplexe Aneignung der technischen Aspekte der Schriftsprache erfordert. Lesen und Schreiben sollten deshalb auch im Klassenzimmer als soziale Handlungen inszeniert werden, die individuell bedeutsame Erfahrungen ermöglichen (vgl. Bambach 1989).

Das Lesen- und Schreibenlernen ist ein Prozess eigenständiger Rekonstruktion des Schriftsystems durch die Kinder. Diese brauchen deshalb Raum und Zeit für individuelle Zugänge und für Zwischenformen auf dem Weg zur Konvention.

Fortschritte in dieser Entwicklung sind aber nur möglich durch die Begegnung mit Alternativen zu den eigenen Versuchen. Deshalb sind schrifthafte Erwachsene wichtig als Modelle beim Lesen und Schreiben, aber auch um spezifische Rückmeldungen zu geben, beispielsweise durch die Konfrontation des Singulären der jeweiligen Kinderschrift mit den Normen der Erwachsenenschrift. Mindestens ebenso wichtig ist die Zusammenarbeit und der Austausch mit anderen Kindern, deren divergierende Lese- und Schreib-Aktivitäten ebenfalls anregen beziehungsweise herausfordern können („Lernen von- und miteinander“, vgl. Speck-Hamdan 2008).

Schon lange vor der Schule begegnet den Kindern Schrift in ihrer Umwelt. Bedingt durch ihre individuellen Erfahrungen entwickeln sie Vorstellungen davon, welche Rolle die Schrift im Alltag spielt und ob sie dort mit positiven oder negativen Gefühlen verbunden wird. Für manche Kinder ist die Schrift schon frühzeitig so interessant, dass sie sich schon sehr intensiv damit beschäftigen und grundsätzlich verstehen, wie das Lesen und Schreiben funktioniert, andere Kinder interessieren sich eher für andere Dinge und nehmen Geschriebenes nur beiläufig wahr.

Der Spracherfahrungsansatz ist eine Unterrichtskonzeption des Lesen- und Schreibenlernens, die diese unterschiedlichen Vorerfahrungen der Kinder ernst nimmt, an ihnen anknüpft und sich an folgenden Grundsätzen orientiert:

Schrift ist ein Medium mit eigener Logik, aber durch das ihr zugrunde liegende alphabetische Prinzip hat sie einen engen Bezug zur Lautsprache. Die Förderung des Lesens und Schreibens sollte deshalb inhaltlich wie formal zunächst an der gesprochenen Sprache anknüpfen und die wechselseitige Übersetzbarkeit von Sprache

Die Umsetzung dieser Leitideen ist in verschiedenen Formen denkbar. Wir haben sie im Rahmen eines „4-Säulen-Modells“ als Organisationsrahmen für den Unterricht systematisiert, das folgende Schwerpunkte umfasst (vgl. Brügelmann/Brinkmann 1998/2016):

(I) Vorlesen anspruchsvoller Geschichten in der Gruppe und individuelles Lesen und Betrachten von selbst gewählten Büchern;

(II) freies Schreiben von Texten zu persönlich wichtigen Themen in der eigenen Sprache und ihre Veröffentlichung in Büchern, auf Plakaten, durch Vortragen in der Gruppe;

(III) Erklären und Modellieren grundlegender Umgangsweisen mit Schrift, um ihren technischen Aufbau verständlich zu machen und die individuell verfügbaren Strategien des Lesens und Schreibens weiterzuentwickeln;

(IV) Übungen mit einem begrenzten Wortschatz an besonders häufigen und an persönlich wichtigen Wörtern, um grundlegende Lese- und Rechtschreibmuster zu automatisieren.

Konkrete methodische Formate für die Strukturierung eines derart „offenen Unterrichts“ haben wir zum einen in der „Ideenkiste Schriftsprache“, einer flexibel einsetzbaren Kartei für Lehrerinnen und Lehrer, dargestellt (Brinkmann/Brügelmann 1993/2010). Dabei sind die Aufgaben und Aktivitäten im Rahmen einer didaktischen Landkarte acht Lernfeldern zugeordnet, in denen alle Kinder während des Anfangsunterrichts Erfahrungen machen sollten – wenn auch auf unterschiedlichem Niveau. Zum anderen haben wir als Alternative zum kleinschrittigen Fibellehrgang die „ABC-Lernlandschaft“ mit Materialien zum selbstständigen Arbeiten für Schüler der Jahrgänge 1 bis 6 entwickelt (vgl. Brinkmann u.a. 2013).

### Lesen lernt man durch Lesen

Das Ziel der Grundschule, die Lesefähigkeit aller Kinder möglichst weit zu entwickeln, lässt sich nur in einem Unterricht erreichen, der Raum für die großen Unterschiede in den Vorerfahrungen mit Schrift gibt. Dabei müssen Leseaktivitäten als sinnvolle Tätigkeiten in einer anregenden Lesekultur erfahrbar sein. Das heißt konkret:

■ Im Klassenraum ist von Anfang an ein vielfältiges Angebot an Bilder- und Kinderbüchern zugänglich, das dem unterschiedlichen Können und Interesse der Kinder entgegenkommt.

■ Regelmäßige „freie Lesezeiten“ mit individuell gewählter Lektüre fördern einen selbstverständlichen Umgang mit Büchern.

■ Das – oft dialogische – Vorlesen anspruchsvoller Kinderliteratur schafft über gemeinsame Leseerlebnisse reiche Gesprächs- und Schreibenlässe.

■ Das Vorstellen individueller Lektüre in der Klasse und ihre Bewertung (über das Ankreuzen von Smileys, zunächst pauschal, dann zunehmend differenziert nach verschiedenen Kriterien, noch später in Form von frei formulierten Rezensionen) dienen der Reflexion des Gelesenen und können das Interesse anderer Kinder wecken.

■ Kinder kommen lesend zu Wort, indem sie eigene und fremde Texte öffentlich vortragen, nachdem sie sich gezielt auf das Vorlesen vorbereiten

■ Digitale Medien können den Umgang mit den Printmedien durch ihre besonderen audiovisuellen Möglichkeiten sinnvoll unterstützen und ergänzen (vgl. dazu auch Brinkmann 2004; 2013).

Parallel zu einer solchen Lesekultur werden der technische Aufbau der Schriftsprache und die Lesestrategien immer wieder zum gemeinsamen Thema des Unterrichts gemacht. Auch das selbstständige Verschriften eigener Wörter unterstützt den Entwicklungsprozess beim Lesen, wenn bei der Suche nach dem nächsten Buchstaben das zu schreibende Wort immer wieder von Beginn an erlesen werden muss. Um dieses lautierende Erlesen mit der inhaltsorientierten Sinnerwartung zu verknüpfen, empfehlen sich Aufgaben wie der „Wörtersack“ oder das „Lesekrokodil“, bei denen einzelne Schriftwörter graphemweise sichtbar gemacht werden, der entsprechende Laut benannt wird und die Kinder dann inhaltlich überlegen, „welches Wort das (noch) werden kann“. Damit Kinder die Anstrengung des sinnorien-

## Wichtig zu wissen! Bücher für den Leseanfang:

■ **viele Bilder, sodass die Kinder schon ahnen können, worum es im Text geht – dann fällt das noch mühsame Erlesen leichter;**

■ **wenig Text – pro Seite zuerst einzelne Wörter oder ein kurzer Satz, eine formklare, serifenlose Druckschrift (mindestens 18 Punkt, anfangs BLOCKSchrift), die das Erkennen der einzelnen Buchstaben erleichtert;**

■ **kurze Wörter, die möglichst keine Konsonantenhäufungen enthalten – ein Wort wie „STRUMPF“ ist ungleich schwerer zu erlesen als „SOCKE“. Damit die Texte durch ausschließlich einfache Wörter nicht zu langweilig werden, können wesentliche inhaltstragende Wörter auch mal komplexer sein, wenn sie im Text markiert und zum Beispiel über eine Legende im Buch (Bild-Wort) erschließbar sind.**

konnten. Lesepässe und später Lesetagebücher können die Entwicklung der individuellen Lektüre auch für Außenstehende nachvollziehbar dokumentieren.

tierten Erlesens auf sich nehmen, brauchen sie ein Angebot interessanter und zugleich einfach zu lesender Texte (vgl. den Infokasten „Bücher für den Leseanfang“).

### Durch freies Schreiben zur Rechtschreibung

Von Anfang an werden die Kinder dazu angeregt und dabei unterstützt, über das zu schreiben, was ihnen wichtig ist: zuerst einzelne Wörter, dann erste Sätze und schließlich kleine Texte. Dieses freie Schreiben hat drei wichtige Vorteile:

- Die Kinder können die Schriftsprache als ein mächtiges Instrument erfahren und nutzen, um ihre persönlichen Vorstellungen beziehungsweise Erlebnisse festzuhalten und anderen mitzuteilen. Dadurch gewinnen sie eine hohe Motivation, sich den Anstrengungen des Lesen- und Schreiblernens zu stellen.

- Durch die ständige Analyse und Synthese von Wörtern begreifen sie die alphabetische Struktur als wesentliches Prinzip unserer Schriftsprache und festigen die einzelnen Laut-Buchstaben-Beziehungen.

- Das Verschriften der Wörter auf dem jeweiligen Könnensstand ermöglicht ein selbstständiges und passgenaues Individualisieren trotz der Entwicklungsunterschiede von bis zu drei Jahren am Schulanfang.

Beim Schreiben sprechen die Kinder die Wörter vor sich hin und verschriften die Lautfolge zunehmend so genau, dass ein Dritter sie wieder erlesen kann.

Zentrale Hilfe ist eine Anlauttabelle, auf der die Buchstaben Bildern mit den entsprechenden Anlauten zugeordnet sind. Zunächst bilden die Kinder nur besonders auffällige Laute ab (zum Beispiel TMT für Tomate). Bei zunehmend vollständiger Abbildung der Laute gelingen oft schon korrekte Schreibungen: MAMA, PAPA, MUT. Bei anderen passieren typische Fehler: FOGL, AOTO. Komplexere Wörter bleiben zunächst – weil lediglich lautorientiert verschriftet, zum Beispiel FARAT – ebenfalls unvollständig.

Zunächst bilden die Kinder nur besonders auffällige Laute ab (zum Beispiel TMT für Tomate). Bei zunehmend vollständiger Abbildung der Laute gelingen oft schon korrekte Schreibungen: MAMA, PAPA, MUT. Bei anderen passieren typische Fehler: FOGL, AOTO. Komplexere Wörter bleiben zunächst – weil lediglich lautorientiert verschriftet, zum Beispiel FARAT – ebenfalls unvollständig.

### Empirie zum lautorientierten Schreiben

Inzwischen liegen aus der deutschen und internationalen Forschung solide empirische Befunde vor, die die be-

sonderen Vorteile eines lautorientierten Verschriftens als Einstieg in die Rechtschreibentwicklung belegen (vgl. Hecker u. a. 2018):

- Vorschulkinder, die ohne Unterweisung zu schreiben beginnen, verschriften Wörter zunächst nach ihrer Aussprache, unabhängig von der Muttersprache.

- In der Entwicklung der Rechtschreibung vervollkommen Kinder aller Leistungsgruppen zunächst die lautgerechte Verschriftung von Wörtern, ehe sie zunehmend Rechtschreibmuster verwenden. Dies gilt außerhalb des Übungswortschatzes auch, wenn sie – wie in der DDR – einen von Anfang an intensiven, orthographisch fokussierten Rechtschreibunterricht durchlaufen haben.

- Untersuchungen an rechtschreibschwachen Schülerinnen und Schülern zeigen, dass ihnen oft – wie bei Anfängern zunächst normal – nicht einmal die auditive Grobgliederung von Wörtern gelingt, sie zumindest noch Schwierigkeiten bei der durchgängig lautgerechten Verschriftung haben. Dasselbe Problem zeigt sich bei jugendlichen und erwachsenen Analphabeten.

- Von einer orthographisch orientierten Rechtschreibförderung profitieren Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten erst richtig, wenn sie die lautgerechte Verschriftung von Wörtern beherrschen.

- Falschschreibungen prägen sich in der alphabetischen Phase nicht ein, denn die Kinder konstruieren auch häufiger verwendete Wörter immer wieder neu; und auch die Strategien der Kinder verfestigen sich nicht, denn:

- Passend dazu finden deutschsprachige und angelsächsische Längsschnittstudien eine hohe Korrelation (um .60) zwischen früher lautgerechter Verschriftung von Wörtern und späterer Richtigschreibung.

- Und schon in der ersten Klasse besteht zwischen der lautgerechten Verschriftung von Kunstwörtern und der normgerechten Schreibung von Realwörtern ein sehr enger Zusammenhang (.80).

### „Erwachsenenschrift“ von Anfang an als Ziel

Auch wenn wir die lautgerechte Verschriftung der Kinder als entwicklungsgemäße Schreibform respektieren, wird ihnen von Anfang an die „Erwachsenenschrift“ als Ziel verdeutlicht. Sie wird genutzt, um den Kindern konkrete Modelle für Rechtschreibbesonderheiten zu bieten. Bewährt haben sich dafür folgende **methodische Formate** (vgl. ausführlicher zur Begründung und zur methodischen Konkretisierung die Beiträge in Brinkmann 2015, S. 44 ff. sowie S. 227 ff.):

Schon die ersten Wörter werden von der Lehrerin oder einer anderen schreibkundigen Person in orthographisch korrekte „*Buchschrift übersetzt*“ und neben oder unter die Schreibversuche der Kinder platziert, „weil das so für andere leichter lesbar ist“.

Sobald die Kinder Wörter (weitgehend) lautgerecht verschriften, kann ihre Aufmerksamkeit zunehmend auf die richtige Schreibweise gelenkt werden. Dafür werden sie aufgefordert, in der „*Buchschrift-Übersetzung*“ Punkte unter die Buchstaben zu setzen, mit denen sie ihre Wörter schon selbst zutreffend verschriftet hatten.

Wenn die Kinder anfangen, kleine Texte zu selbst gewählten Themen zu schreiben, brauchen sie bestimmte Wörter immer wieder. Aus jedem Text wählen sie dann zwei bis vier solcher (für sie) „wichtigen Wörter“ und übertragen sie in der Buchschrift-Form auf Karteikarten oder in ihr persönliches ABC-Heft. Hinzukommen für alle Kinder nach und nach die häufigsten hundert (Funktions-)Wörter – sofern sie Rechtschreibbesonderheiten enthalten. Dieser – teils individuelle, teils gemeinsame – Grundwortschatz ist Gegenstand häufiger kleiner Selbst- oder Partner-Diktate, wobei das einzelne Kind nur die Wörter übt, mit denen es wirklich Schwierigkeiten hat. Beim Üben orientiert es sich an den folgenden **fünf Schritten**:

### Kinder konstruieren Wörter immer wieder neu.

1. Schau dir das Wort genau an und merke dir Besonderheiten.
2. Decke das Wort ab oder drehe es um.
3. Schreibe es aus dem Kopf auf.
4. Vergleiche es mit der Vorlage.
5. Wenn nötig: Berichtige es.

Zunehmend wird den Kindern selbst die Verantwortung für die Überarbeitung ihrer Texte übertragen – mit Aufträgen, die sich an ihrem jeweiligen Entwicklungsstand orientieren:

■ Basisaufträge wie: „Achte auf Zwischenräume zwischen den Wörtern.“, „Setze Schlusszeichen am Ende von Sätzen.“, „Überprüfe die Großschreibung am Satzanfang.“, „Schreibe alle Nomen groß.“ sind schon für die ersten eigenen Texte der Kinder geeignet.

■ Markiert werden kritische Stellen in zwei bis drei ausgewählten Wörtern, über die das Kind nachdenken und die es selbstständig, mit Hilfe anderer oder auch eines Wörterbuchs korrigieren soll.

■ Danach: Markieren von drei bis fünf fehlerhaften Wörtern (nicht der konkreten fehlerhaften Stellen), die das Kind korrigieren soll.

■ Markieren der Zeilen oder auch nur ein allgemeiner Hinweis auf die Zahl der Fehler im Text.

Erst nach den Korrekturversuchen der Kinder überprüft und berichtigt die Lehrerin den Text, zunächst auch jetzt noch als komplette Übersetzung in Buchschrift.

Parallel dazu werden in der Klasse zwei- bis dreimal pro Woche Rechtschreibgespräche über den „harten Brocken des Tages“ geführt, wobei das Verfahren immer dasselbe ist:

■ Die Lehrerin nennt ein Wort mit zunehmend anspruchsvollen Rechtschreibbesonderheiten (z. B. Spinne, Bootsrand, Schiedsrichter).

■ Erst einzeln, dann im Partner- oder Tischgespräch und schließlich gemeinsam mit der Lehrerin überlegen die Kinder Gründe für die jeweilige Schreibung und halten anschließend das korrekt geschriebene Wort fest.

■ Dabei werden gemeinsam Strategien bzw. Faustregeln erarbeitet und – mit Blick auf ein zusammenfassendes Plakat – immer wieder neu thematisiert, zum Beispiel: Kannst du die Schreibung durch

Verlängern herleiten? Kennst du andere verwandte Wörter? Kennst du eine Faustregel, die meistens hilft (z. B. „Das lange /i/ wird meist als <ie> geschrieben, /a/, /e/, /o/, /u/ bleiben allein“ oder „Ist der Selbstlaut kurz, gehören dahinter meist zwei Mitlaute; hörst du danach aber nur einen, wird er verdoppelt“).

■ Ausnahmen von Faustregeln – beispielsweise Wörter mit „Dehnungs-h“ wie Zahl oder mit Doppelvokal wie Moor – sammeln die Kinder nach und nach auf der entsprechenden Seite ihres Heftes für „merk-würdige Wörter“ als Cluster (z. B. als Ausnahme vom <ie>: Igel, Tiger, Biber ...).

### Fazit

Benennen des geschriebenen Wortes anhand der Abbildung, Unterrichten nach dem Spracherfahrungsansatz bedeutet also nicht, die Kinder schreiben zu lassen, „wie sie wollen“ – sondern wie sie können. Vor allem aber werden die Kinder nicht „allein“ gelassen (Andresen 2008), sondern erleben das Lesen und Schreiben in einer anregenden Schriftkultur mit vielfältigen Herausforderungen und konkreter Unterstützung. ■

Mehr zum Thema Rechtschreibgespräche auf der nächsten Seite →



Die Kinder werden dazu angeregt, über das zu schreiben, was ihnen wichtig ist. Die Verantwortung für die Überarbeitung der Texte wird ihnen dabei zunehmend übertragen.

## Gut zu wissen! Rechtschreibgespräche in der Grundschule

**Rechtschreibgespräche stellen eine Arbeitsform dar, bei der die Schülerinnen und Schüler regelmäßig gemeinsam über die Schreibweise von komplexen Wörtern nachdenken. In diesen Gesprächen soll Schritt für Schritt geklärt werden, warum man in der deutschen Orthografie das betreffende Wort so und nicht anders schreiben muss.**



Die Kinder werden mit der Schrift nicht allein gelassen, beispielsweise werden gemeinsame Strategien und Faustregeln erarbeitet.

**Im Zuge der aktuellen Evaluation dieser Rechtschreibgespräche in Bremen (vgl. Brinkmann/Brügelmann 2018) nahmen knapp 600 Kinder in 34 dritten Klassen über ein halbes Schuljahr hinweg an einem bis drei solcher Gespräche pro Woche teil. Mit Hilfe des Recht-**

**schreib-Plakates wurden die Schreibungen gemeinsam geklärt und begründet. Vor und nach der Projektphase wurden die Recht-**

**schreibleistungen der Kinder mit der Hamburger Schreibprobe für dritte Klassen (HSP3) erhoben, deren Normstichprobe als virtuelle Kontrollgruppe diente. Die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst:**

**Mit einem Sprung von durchschnittlich 160 auf 171 richtige Grapheme vom Herbst 2017 bis zum Frühjahr 2018 verbesserten sich die Klassen weit überdurchschnittlich im Vergleich zur HSP3-Normstichprobe:**

■ **Der durchschnittliche Zuwachs der Graphemtreffer bedeutet mit + 6 Prozentpunkten und einer Effektstärke von 1,1 einen doppelt so hohen Lerngewinn der Versuchsgruppe im Vergleich mit der ähnlich leistungsschwachen Vergleichsgruppe in der HSP3-Normstichprobe.**

■ **Besonders profitierten Kinder in den unteren Leistungsbereichen von den Rechtschreibgesprächen: Innerhalb von sechs Monaten machte diese Gruppe Fortschritte, die bei diesem niedrigen Ausgangsniveau normalerweise erst nach über einem Schuljahr zu erwarten gewesen wären.**

**Selbst aufwändigere Förderprogramme, die (a) zusätzlich zum Unterricht, (b) mit mehr Zeitaufwand und (c) in kleineren Gruppen eingesetzt wurden, erreichen in der Regel keinen höheren Zuwachs.**

FOTO: PRIVAT



**Erika Brinkmann** ist stellvertretende Bundesvorsitzende des Grundschulverbands. Bis 2017 war sie Professorin für deutsche Sprache, Literatur und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

### LITERATUR

- Andresen, U.: **Auf der Suche nach den Ursprüngen des Spracherfahrungsansatzes.** In: Grundschulverband aktuell, Heft 104/2008, S.8-10.
- Bambach, H. (1989): **Erfundene Geschichten erzählen es richtig.** Lesen und Leben in der Schule. Ekkehard Faude Verlag: Konstanz 1989.
- Brinkmann, E., u. a. (2013): **ABC-Lernlandschaft.** Lehrerhandreichung. 2. Auflage. Klett: Stuttgart 2013.
- Brinkmann, E. (Hrsg.) (2015a): **Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht.** Beiträge zur Reform der Grundschule. Grundschulverband: Frankfurt a. M. 2015a.
- Brinkmann, E.: **Richtig schreiben lernen nach dem Spracherfahrungsansatz.** In: Brinkmann, E. (Hrsg.): Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule. Grundschulverband: Frankfurt a. M. 2015b, S.44-53.
- Brinkmann, E./ Brügelmann, H.: **Ideen-Kiste Schriftsprache 1.** Verlag für pädagogische Medien: Hamburg 1993.
- Brinkmann, E. / Brügelmann, H.: **Nachdenken statt Drill: Rechtschreibgespräche als Förderkonzept.** Befunde aus ihrer Evaluation im Projekt „Bremer Rechtschreibforscher\*innen“. In: Grundschule aktuell, H. 143/2018 (im Druck).
- Brügelmann, H.: **Mein Weg zum Spracherfahrungsansatz.** In: Grundschule aktuell, H. 104/2008, S.23-24.
- Brügelmann, H./ Brinkmann, E.: **Die Schrift erfinden – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben.** Libelle: CH-Lengwil 1998.
- Erichson, C. (2015): **Der harte Brocken des Tages.** Ein Rechtschreibgespür und ein Rechtschreibbewusstsein entwickeln In: Brinkmann, E. (Hrsg.): Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule. Grundschulverband: Frankfurt a.M. 2015, S.258-265.
- Hecker, U. et al.: **Faktencheck Grundschule.** Populäre Vorurteile und ihre Widerlegung. Grundschulverband: Frankfurt a.M. 2018.
- Speck-Hamdan, A.: **Schriftspracherwerb braucht die Welt, die Schrift und die anderen.** In: Grundschulverband aktuell, H. 104/2008, S.4-7.