

Rosemarie Rigol (Osnabrück)

SCHRIFTSPRACHERWERB
ÜBERLEGUNGEN ZUR FORSCHUNGSLAGE

Im allgemeinen wird der Schriftspracherwerb nicht in die sprachwissenschaftliche Diskussion einbezogen, geschweige denn in die Grammatikdiskussion, wie sie das Thema dieses Symposiums ausmacht. Schriftspracherwerb gilt als ein sekundäres, abgeleitetes Phänomen, als Entwicklung von eher technischen Fähigkeiten, die nichts über die Sprache selbst auszusagen vermögen.

Deshalb wird an dieser Stelle versucht, zunächst das Thema für den Kreis der Anwesenden sichtbar zu machen, indem das Erklärungsangebot von Egon WEIGL, das er in Übereinstimmung mit Manfred BIERWISCH entwickelt hat, vorgestellt wird; dabei kommt es besonders auf die kognitive Organisation des Erwerbsprozesses an.

Die folgenden Annahmen liegen diesem Vorhaben zugrunde:

- Besteht für das Sprachvermögen des Menschen eine spezifisch auf die Sprache ausgerichtete genetische Disposition, so muß diese auch die Verfahren der Sprachaneignung mitbestimmen. Umgekehrt gesagt: Die Aneignungsweisen können Rückschlüsse auf die Art der genetischen Disposition erlauben.
- Wenn auch bei den Verfahrensweisen von einer (noch nicht näher bestimmten) Varianzbreite auszugehen ist, (die möglicherweise auch von der speziellen Beschaffenheit des hier schriftsprachlichen Gegenstands mitbestimmt wird) so sind doch Gemeinsamkeiten in der kognitiven Organisation der Aneignung von Sprache wahrscheinlich, in welcher Erscheinungsform Sprache auch auftreten mag.
- Die kognitiven Vorgänge sind dem Beobachter beim Schriftspracherwerb leichter zugänglich als die beim frühen Sprach-

. erwerb, denn sie liefern gleichsam ihr eigenes Protokoll in den schriftlichen Äußerungen der Anfänger, wobei fehlerhafte Resultate wissenschaftlich interessante sind als korrekte Ergebnisse.

- Erscheinungsformen und Zugangsmöglichkeiten geben zu der Hoffnung Anlaß, daß die Aneignungsverfahren im Schriftspracherwerb auch Hinweise auf den Erwerb von Zweit- und Fremdsprachen geben, ohne daß hierbei eine Identität der verschiedenen Vorgänge angenommen werden muß. Den Rahmen von sprachlichen Erwerbsprozessen insgesamt kennenzulernen, würde aber die Trennung in möglicherweise für alle Spracherwerbsprozesse geltenden Gemeinsamkeiten und in Spezifika für verschiedene Stadien des Spracherwerbs bzw. für unterschiedliche Sprachen erlauben und so auch einen rationaleren, effektiveren Zugriff auf die Unterstützung von Lernprozessen ermöglichen, desgleichen die Kenntnisse über die genetische Disposition erweitern, vertiefen und modifizieren.

Wir sind freilich, trotz einer Reihe von empirischen Untersuchungen, noch weit entfernt von solcherart Rückschlüssen. Das liegt u.a. daran, daß sich bislang vorrangig die Pädagogen um dieses Gebiet der Sprachentwicklung gekümmert haben; verständlicherweise sind sie weniger interessiert an sprachwissenschaftlich relevanten Befunden. Zum anderen hat die Paradigmenpräferenz innerhalb der Sprachwissenschaft zur langdauernden Vernachlässigung des Gebietes beigetragen; nur an wenigen Universitäten der Bundesrepublik wird sprachwissenschaftlich ernsthaft über Schriftspracherwerb nachgedacht (so in Osna - brück /Andresen, Bergk, Maas/, Oldenburg /Giese/, Bremen /Brügelmann/, Göttingen /Eichler/ u.a.). Bislang schien dieser "Kleinkinderkram" keine angemessene Fragestellung für die Klientel von Sprachwissenschaft zu sein.

Dies hat sich geändert durch die Chomsky'sche Herausforderung und durch Überlegungen aus der DDR (s. WEIGL). Dem kamen einige Veränderungen in den institutionellen Bedingungen und in der Situation entgegen, die zur Aufnahme des Themas eine praktische Veranlassung boten:

- Die Übernahme der Ausbildung von Grundschullehrern an die Universität vermehrte die Forschungsthemen der verschiedenen, betroffenen Disziplinen.
- Für die Bundesrepublik und andere westeuropäische Staaten

ist in den letzten Jahren aufgrund von Untersuchungen eine beachtliche Zahl von Analphabeten bekanntgeworden.

- Die Anwesenheit von ausländischen Kindern und schriftunkundigen Erwachsenen, hat besonders auf das Dilemma verwiesen, in welcher Sprache denn nun der Schriftspracherwerb abzulaufen habe; damit wurden auch die ersten Überlegungen zu möglichen allgemeinen, von der Muttersprache unabhängigen An eignungsverfahren angeregt.

Für den genannten Aufgabenbereich liegt eine Einbettung in die Fragestellungen der Sprachpsychologie/Psycholinguistik nahe, zunächst nur für die hier vorzutragenden Fragestellungen:

1. Was wissen wir über die kognitive Organisation von schriftsprachlichen Tätigkeiten ?
2. Welche Rückwirkungen lassen sich aus dem Erwerbsprozeß auf das Sprachverständnis, auf die Qualität der sprachlichen Reflexion und damit auch auf die Handlungssteuerung vermuten?

1. Kognitive Organisation des sprachlichen Könnens

Bei sprachlichen Tätigkeiten haben wir es mit zwei grundlegenden Verhaltensweisen zu tun:

Sprache wird wahrgenommen und verstanden;
die Sprecher nutzen sie rezeptiv.

Sprache wird gesprochen und geschrieben;
die Sprecher nutzen sie produktiv.

WEIGL baut daraus ein Tätigkeitsnetz auf, indem er rezeptives, expressives und rezeptiv-expressives Sprachverhalten für Laut- und Schriftsprache ausweist. (s. Abb. 1) Bei ihm umfaßt expressiv-rezeptives Sprachverhalten alle reproduktiven Tätigkeiten.

Auslösende Faktoren für die sprachlichen Verhaltensweisen sind

- vom Sprecher aus gesehen: Hören, Sehen, Denken (worunter Willensäußerungen und Vorstellungen zu verstehen sind),
- von der Sprache aus gesehen: gesprochene, geschriebene und erinnerte Sprache.

Ergebnis des Zusammentreffens von Sprecher und Sprache sind Verstehen, Sprechen und Schreiben.

Um es mit Weigl allgemeiner auszudrücken : Verbo-auditive, ver-

bo-optische und innerlich-kognitive Auslöser führen zu verbo - motorischen, grapho-motorischen und innerlich-kognitiven Tätigkeiten.¹

Nun laufen zwischen dem auslösenden Ereignis und der sprachlichen Tätigkeit eine Reihe von kognitiven Prozessen ab, die für jede sprachliche Tätigkeit ein eigenes "funktionelles Hirnsystem"² bilden; Weder sind die Abläufe innerhalb eines kognitiven Schaltkreises angesiedelt, noch bauen sie kontinuierlich aufeinander auf, so daß man z.B. beim Schriftspracherwerb von einer einfachen, quantitativen Erweiterung des Könnens sprechen dürfte.

Ein Beleg für die Verschiedenartigkeit der Steuerungsabläufe, wenn auch nicht speziell auf sprachliche Einzeltätigkeiten bezogen, findet sich u.a. bei ECCLES³. Deutlicher sind jedoch die Ereignisse der Forschung zu Sprachstörungen, wie sie nach Hirnverletzungen und Schlaganfällen aufgetreten sind. (Abb. 2) Das hier zu Tage tretende, schier unbegreifliche Auseinanderfallen von sprachlichem Können weist m.E. am besten auf die komplizierte Struktur eines umfassenden Sprachvermögens hin freilich auch auf seine enge Bindung an die Physis.

Um die Vorgänge besser sichtbar zu machen, will ich nun in einer Prozeßbeschreibung die schriftsprachliche Tätigkeit "Lautes Lesen" vorstellen. Ich gehe hierbei von der Situation des Leseanfängers aus; dieser muß nicht unbedingt ein Kind sein, wie die Alphabetismusdebatte zeigt.⁴

Der fiktive Leser liest ein Wort laut; was muß in seinem Kopf ablaufen, damit ihm dies gelingt?

1. Die optische Wahrnehmung des Wortes erfolgt durch kontrollierte Hinwendung der Aufmerksamkeit auf das Wort.
2. Das Wort wird entschlüsselt
 - (a) durch Analyse (Wahrnehmen der Buchstabengestalt und der Reihenfolge ihres Auftretens / Identifikation der Buchstaben / Zuordnung zu Lauten)
 - (b) durch Synthese (Kombination der Graphem-Phonem-Teile zu einem Lautgebilde / Identifikation des Lautgebildes als Repräsentant eines schon bekannten Wortes)
3. Annähernd gleichzeitig (oder auch im Anschluß an den Vorgang der Entschlüsselung) wird die Artikulationsstruktur des Wortes enkodiert, dadurch die Sprechmotorik enerviert: Der Leser liest das Wort laut.

Am Prozeß des lauten Lesens sind demnach die folgenden kognitiven Tätigkeiten beteiligt:

1. Dekodierung der Grapheme
2. Umkodierung in Phoneme
3. Assoziation des Graphem-Phonem-Zwilling mit einer Wortbedeutung und einer Artikulationsstruktur
4. Enkodierung des Artikulationsmusters in die Sprechmotorik.

Diese einzelnen Prozeßschritte kann man beim Leseanfänger gut beobachten; ich verweise auf die interessanten empirischen Ergebnisse bei DEHN.⁵

Beim routinierten Leser hingegen läuft ein verkürztes Programm beschleunigt ab, ohne daß sich die grundlegenden kognitiven Prozesse qualitativ verändern, so viel wir wissen. Dort fallen die Tätigkeiten 1-3 zeitlich zusammen; das scheint auch für die Artikulation zu gelten, aber Versuche haben gezeigt, daß die Artikulation der Um- und Dekodierung verzögert folgt.⁶ Hierbei kommt es zu einer Dissoziation von rezeptivem und expressivem Lesen, einem notwendigen Auseinanderfallen, da das expressive Lesen nicht nur die einzellautlich korrekte Wiedergabe des Geschriebenen enthält, sondern auch das Feld jener nichtsprachlichen Informationen, die beim Lautlesen rekonstruiert werden müssen, wofür die Bedeutung des Satzes bekannt sein muß. Somit wird deutlich, daß zwischen den einzelnen Schritten des Prozesses noch Speichervorgänge im Kurzzeitgedächtnis ablaufen, das zugleich die Kontrolle über die Artikulation ausübt.

2. Der Schriftspracherwerb und seine Wirkungen auf die Qualität des Sprachvermögens

In wissenschaftlichen Äußerungen wird immer wieder darauf verwiesen, daß erst mit dem Schriftspracherwerb die Sprache analytischen Bemühungen zugänglich wird, weil sie dann dem Sprecher sichtbar und handhabbar gegenübertritt.

Wir können davon ausgehen, daß der Anfänger zu Beginn des Schriftspracherwerbs schon vieles kann: er kann auditive Sprachsignale dekodieren und sie Bedeutungen zuordnen, wenn wir auch nicht wissen, wie umfassend und genau dies erfolgt; er kann sprachliche Äußerungen reproduzieren und produzieren, d.h. er kann Gehörtes und Gedachtes in Worte fassen und seine Sprech-

motorik steuern. Desgleichen kann er gehörte Sprache in gesprochene Sprache über mehrere kognitive Prozesse umkodieren.

Diese Fähigkeiten, seien sie als ganzes angeboren oder auf der Grundlage eines methodischen Verfahrens auf dem Weg über Verarbeitungsmechanismen erworben, haben dazu geführt, daß sein Können stabil und routiniert abläuft und daß sich die Schaltabläufe im Gehirn geläufig vollziehen.

Die "funktionellen Hirnsysteme", von denen WEIGL spricht, laufen umso geschlossener und spezieller ab, je weiter das oben angegebene Können eingeführt ist.

Zur Schriftsprachlichkeit werden nun neue Fähigkeiten benötigt:

- Die Bedeutung wird dem geschriebenen Wort entnommen, d.h. neben die auditiv angeregte Dekodierung tritt die optisch ausgelöste, die sich, will man den Neuropsychologen glauben, andere Schaltbahnen suchen muß als die Dekodierung gehörter Wörter.
- Die Enkodierung in das geschriebene Wort bedeutet eine "Übersetzungsleistung" von der beabsichtigten Aussage über das Artikulationsmuster in die Motorik der Hand und die ständige Kontrolle des Geschriebenen via Auge und den damit zusammenhängenden Dekodierungsprozessen.
- Eine zusätzliche integrative Leistung wird nötig, wenn jemand laut liest bzw. nach Diktat schreibt.

Zu fragen ist, ob diese kognitiven Abläufe im Zusammenhang mit Schriftspracherwerb mehr bewirken als ihre eigene Etablierung im Kopf des Schriftkundigen. Anders gesagt: handelt es sich hierbei um eine qualitative Veränderung des Sprachvermögens? Die Forschungslage ist noch nicht so, daß wir dazu jetzt schon Verbindliches aussagen können.³ Dennoch lassen sich an den vorliegenden Beobachtungen Charakteristika der schriftsprachspezifischen Kognition erkennen. In diesem Zusammenhang möchte ich auf zwei Aufgaben verweisen, die dem schriftsprachlichen Anfänger erwachsen und die sein Verhältnis zur Sprache offensichtlich verändern:

- die neuartige Strukturierung und
- das Erkennen, Entwickeln und Anwenden von Korrespondenzregeln.

Strukturierung

Schon die gesprochene Sprache stellt sich dem Schriftunkundigen strukturiert dar. Das kann man zum Beispiel daran erkennen, daß Kinder reimen und gelegentlich auch kritisch über einzelne Satzteile reflektieren. Die Bildung von syntaktischen Paradigma am Anfang und am Ende des Satzes sind ihnen offensichtlich leicht möglich.

Freilich wissen wir damit noch nicht, wie Kinder sich diese Segmentierung vorstellen; es ist nicht ohne weiteres anzunehmen, daß sie von der Einheit "Wort" in unserem schriftsprachlichen Sinn ausgehen. Es sieht eher so aus, als nähmen sie Sprache vorwiegend als Kontinuum wahr, bei dem man einzelne Bausteine austauschen kann, in der Art der agglutinierenden Sprachen.

Zu diesen Elementen scheinen auch die Funktionsmorpheme zu gehören, wie der übergeneralisierende Regelbildungsprozeß bei präteritalen Formen zeigt, wenn analog zur Form

ich spiel-e , ich spiel-te
 *lauf-te statt lief
 *ess-te statt aß

hervorgebracht wird.

Mit dem Schriftspracherwerb differenziert sich die Vorstellung von der Kontinuität der Sprache und damit auch von der eng an die Äußerungssituation gebundenen sprachlichen Gestalt.

Die Wörter erscheinen voneinander getrennt, bilden aber in sich eine Einheit, wenn diese auch aus einzelnen Elementen aufgebaut ist. Zur rudimentären Strukturierung, zu der der Schriftunkundige fähig ist, kommt nun eine Buchstabe-für Buchstabe-Analyse hinzu, die das sprachliche Gliederungsvermögen von Schriftanfängern erst eigentlich herstellt, und dies auf einer wesentlich abstrakteren Ebene als bislang. Denn nicht alle Laute, die in Buchstaben repräsentiert werden, sind gleichermaßen deutlich zu hören (z.B. [a] im Vergleich zu [h]) oder im Bereich der Sprechmotorik sinnlich zu erfahren ([u] z. B. weniger deutlich als [r], [m] oder [p]). Von der Eingebundenheit in die unmittelbare sinnliche Erfahrung, sei es durch Hören, Fühlen oder Erleben der Äußerungssituation, befreit die Analyse des geschriebenen Wortes.

Das Strukturierungsvermögen entwickelt sich auch weiter an der nun möglichen Aufgliederung syntaktischer Einheiten in Elemente; in Wörter, die allein oder mit anderen zusammen bestimmte Stellen im Satz einnehmen; in Phrasen, die ihre hierarchische Struktur schließlich offenlegen und damit Zugang zur Struktur der Aussage im Text schaffen. Wir wissen noch zu wenig über das, was an Strukturierungsvermögen an der Schriftsprache entwickelt wird⁸. Es ist jedoch anzunehmen, daß diese sprachanalytische Tätigkeit (nach DEHN) die Voraussetzungen dazu schafft, Sprache als Gegenstand wahrzunehmen, und zwar von verschiedenen Gesichtspunkten aus: als gegliederte syntaktische, morphologische und grapho-phonologische Einheit, die je nach Wahl der Optik dem Betrachter andere (auch ästhetische) Qualitäten von Sprache sichtbar macht.

Korrespondenzregeln

Ein weiterer Schritt zum qualitativ andersgearteten Sprachvermögen durch den Schriftspracherwerb ist der Aufbau von Korrespondenzregeln. Laut- und Buchstabenrepertoire werden aufeinander bezogen, es erfolgen Klassifizierungen und Versprachlichungen von Informationsfeldern.

Nach EICHLER-BÜNTING produziert ein Erwachsener in der deutschen Sprache 120-150 verschiedene Laute. Vierzig davon bilden Lautklassen, die der Bedeutungsunterscheidung dienen (Phoneme). Diesen Lautklassen stehen 26 Buchstaben gegenüber, erweitert um einige Buchstabenkombinationen (ei/ai; eu/äu; ng; sch; ch).⁹

Während des Schriftspracherwerbs lernt der Anfänger, Laute zu erkennen, und zwar wenn er sie hört und wenn er sie spricht. Dabei unterstützen ihn auditive und motorisch-haptische Sinneserfahrungen, die aber, wie wir schon gesehen haben, unzuverlässig sind, weil sie nicht gleichermaßen prägnant alle Laute verdeutlichen.

Aus der Diskrepanz der Laut- und Buchstabenanzahl erwächst dem Anfänger die Aufgabe, eine geregelte Beziehung zwischen dem gehörten Laut und dem geschriebenen Buchstaben herzustellen. Das klingt für den routinierten Schreiber so einfach und selbstverständlich, ist aber für den Unkundigen sehr schwierig. Beim Spracherwerb kann das Wort leicht eine Person repräsentieren, schon weil sich optische und auditive Wahrnehmung nicht

ins Gehege kommen. Das ist bei der geschriebenen Sprache anders, denn dort gibt der Buchstabe keinen optisch erfassbaren Hinweis auf die Qualität des Lautes. Das gleiche gilt für Wörter. Man kann bei Kindern immer wieder beobachten, daß ihnen der geschriebene Name einer Person befremdlich erscheint - welche Mutter sieht schon aus wie das Wort "Mutter"? Da die Schrift auf der gleichen Wahrnehmungsebene liegt wie die Sache, scheint das geschriebene Wort einen Gestaltvergleich zu provozieren.

Die Ergebnisse der DEHN'schen Untersuchung legen die Annahme nahe, daß Korrespondenzen zwischen Phonem und Graphem zunächst als Einzelfälle gespeichert werden. Der ständige Umgang mit den Einzelfällen fördert jedoch das sich entwickelnde analytisch-synthetische Vermögen heraus und führt nach einiger Zeit zu Regelbildungen, die durchaus subjektiv und vorläufig sein können, was jedoch ihre Abstraktionsqualität nicht mindert. Mit der Zeit gleichen sich die Regeln durch Erfahrung oder Außenkorrektur den geltenden Regeln an, so daß nur noch die Abweichungen als Einzelelemente behalten werden müssen.

In den Bereich der Klassifikation gehört auch jene Aufgabe des Schreibers, die sich als Verpflichtung des mehrschichtigen Informationsfeldes bezeichnen läßt, in das die gesprochene Sprache eingebettet ist. Dabei handelt es sich nicht um die einfache Übertragung von mimischen, gestischen und parasprachlichen Informationen in Schriftsprache; Schreiben stellt ja keine Regieanweisung her.

Die Übertragung setzt die Fähigkeit voraus, in redundante und nichtredundante Informationen zu unterscheiden. Nur die letzteren müssen gegebenenfalls in Schriftsprache aufgenommen werden. Dabei hat der Schreiber die Wahl zwischen verschiedenen sprachlichen Mitteln: er kann mit Satzstrukturen operieren, charakterisierende Adjektive oder andere passende Wortarten einsetzen, Begleitsätze formulieren, die wörtliche Rede nutzen und so verschiedene Sprecherperspektiven einbringen u. a.

Somit wird die Sprachverwendung Gegenstand der Aufmerksamkeit, die unmittelbare kommunikative Situation wird strukturiert und verlassen, der Schreiber lernt die Möglichkeiten der Sprache voll auszuschöpfen, wenn es darum geht, genau das zu sagen, was man meint.

Daß all diese Prozesse und die daran entwickelten Fähigkeiten nicht auf dem Gebiet der sprachlichen Techniken liegen, dürfte einleuchten.

Die Abstraktions- und Syntheseleistungen, die von dem Anfänger in Schriftsprache verlangt werden, führen notwendig zu einer anderen Einstellung gegenüber der Sprache. Die naive Identität von Ich und Aussage weicht allmählich dem Bewußtsein von der Distanz Sprache-Sprecher. Das aber ist ein Prozeß, der im wesentlichen vom Anfänger selbst organisiert werden muß; soll doch mit der Umstellung zugleich ein methodisches Repertoire (der Analyse, der Synthese, der Klassifikation, der Regelbildung) entwickelt werden, das danach zur Sprachbetrachtung und zur ästhetischen Wahrnehmung von Literatur bereitsteht. Diese für den schriftsprachlichen Anfänger langwierige und mühselige Arbeit hat fundamentale Bedeutung für deine Teilhabe an der schriftsprachlichen Kultur.

ABB, 1 Auslösende Faktoren und sprachliche Tätigkeiten (nach Weigl 1974)

Typus des Sprachverhaltens		Lautsprache		Schriftsprache			
		Auslöser	Ergebnis	Lesen		Schreiben	
				Auslöser	Ergebnis	Auslöser	Ergebnis
REZEPTIV	Sprachwahrnehmen und -verstehen	verbo-auditiv	innerlich-kognitiv	verbo-optisch	innerlich-kognitiv	-	-
		gehörte Sprache	verstandene Sprache	gesehene Sprache	verstandene Sprache		
EXPRESSIV (produktiv)	Sprachproduktion	innerlich-kognitiv	verbo-motorisch	-	-	innerlich-kognitiv	grapho-motorisch
		Sprachvorstellungen	gesprochene Sprache (willkürliches Sprechen)			Sprachvorstellungen	geschriebene Sprache (willkürlich, Schreib.)
EXPRESSIV-REZEPTIV	Sprachproduktion	verbo-auditiv	verbo-motorisch	verbo-optisch	verbo-motorisch	verbo-optisch	grapho-motorisch
		gehörte Sprache	gesprochene Sprache (Nachsprechen, Mitsprechen)	gelesene Sprache	gesprochene Sprache (Lautes Lesen)	gelesene Sprache	geschriebene Spr. (Abschreiben)
						verbo-auditiv	grapho-motorisch
						verstandene Sprache	geschriebene Sprache

ABB. 2 : Hinweise auf die Autonomie der an der Schriftsprachlichkeit beteiligten psychischen Funktionen aus Beobachtungen an Hirngeschädigten.¹¹

-
- 1 P versteht gesprochene Sprache, aber kein geschriebenes Wort (rezeptive Alexie)
 - 2 P versteht nur geschriebene Sprache, aber kein geschriebenes Wort (Worttaubheit bei sensorischer Aphasie)
 - 3 P kann nachsprechen, aber nicht laut lesen (expressive Alexie)
 - 4 P kann willkürlich kein einziges Wort hervorbringen, kann aber nachsprechen und laut lesen (motorische Aphasie)
 - 5 P kann laut lesen, aber nicht schreiben (Agraphie)
 - 6 P kann schreiben, aber nicht laut lesen (expressive Alexie)
-

Anmerkungen

1. Vgl. zur gesamten Fragestellung Weigl 1974
2. Weigl 1974, S.
3. Vgl. Popper/Eccles³1984; besonders 306 ff (Verknüpfung des limbischen Systems), S. 359 ff (Die Sprachzentren des menschlichen Gehirns), S. 403 ff (Umschriebene celebrale Läsionen), S. 473 ff (Hypothesen über neuronale Geschehnisse bei der Gedächtnisspeicherung)
Vgl. Duus 1976
Vgl. Schmidt⁵1983
4. Vgl. OBST 23 (1983) und OBST 26 (1984)
5. Vgl. Dehn 1984 und Dehn 1985
6. Vgl. Weigl 1974
7. Vgl. Dehn 1983; vgl. Bergk 1980
8. Vgl. Fischer 1979, Dehn 1984 und 1985, Weigl 1974
9. Vgl. Eichler/Bünting 1976
10. Vgl. Weigl 1974; Vgl. Duus 1976 (Stichwort:Aphasie), vgl. Schmidt⁵1983 (Stichwort : Aphasie)

 Schriftspracherwerb. Zur Forschungslage

Literatur

- BERGK, Marion (1980). Leselernprozeß und Erstlersewerke. Analyse des Schriftspracherwerbs und seiner Behinderungen mit Kategorien der Aneignungstheorie. Bochum:Kamp
- DEHN, Mechthild (1983). Schriftspracherwerb. Ein Problem nicht nur für den Anfangsunterricht. In: Diskussion Deutsch, H.69, S.3ff
- DEHN, Mechthild (1984). Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Kriterien zur Analyse des Leselernprozesses und zur Differenzierung nach Lernschwierigkeiten. In: Zeitschrift für Pädagogik, H.1, S. 93 ff
- DEHN, Mechthild (1985). Über die Sprachanalytische Tätigkeit des Kindes beim Schreibenlernen. In: Diskussion Deutsch, H.81, S. 25 ff
- DUUS, Peter (⁵ 1976). Neurologisch-topische Diagnostik Anatomie. Psychologie. Klinik. Stuttgart : Thieme
- EICHLER, Wolfgang, K.D. BÜNTING (1976). Deutsche Grammatik. Form, Leistung und Gebrauch der Gegenwartssprache, Kronberg 1. Ts.
- FISCHER, Dietlind (1979). Analyse von Verlesungen als diagnostisches Verfahren. In: Probleme des Lese-Schreib-Erstunterrichts. Thesen, Beiträge und Ergebnisse eines Rundgesprächs der Deutschen Forschungsgemeinschaft am 19. und 30. September 1977 in Bad Homberg. Boppard: Bolt, S. 53 ff.
- MAAS, Utz (1985a) : Schrift - Schreiben - Rechtschreiben. In: Diskussion Deutsch, H. 81, S. 4 ff
- MAAS, Utz (1985 b). Lesen - Schreiben - Schrift. Die Demotivierung eines professionellen Arkanums im Spätmittelalter und in der frühen Neuzeit. In: LILI. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 57, 1985 (im Druck)
- OSNABRÜCKER BEITRÄGE ZUR SPRACHTHEORIE (OBST). Hrg. vom Verein zur Förderung der Sprachwissenschaft in Forschung und Ausbildung e.V. Osnabrück 1976 ff
- POPPER, Karl R.; John C.ECCLES (³ 1984). Das Ich und sein Gehirn. München : Piper

SCHMIDT, R.F. Hrsg. (5 1983). Grundriß der Neurophysiologie. Mit Beiträgen von J. Dudel ... Berlin (Heidelberger Taschenbücher, Bd. 96: Basistext Medizin, Psychologie)

WEIGL, Egon (1974). Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb. In: Spracherwerb und linguistische Theorien. Texte zur Sprache des Kindes. Hrsg. von Wolfgang Eichler und Adolf Hofer. München

Rosemarie Rigol /Osnabrück/

Nabywanie sprawności pisania

W artykule poruszone zostały wybrane zagadnienia dotyczące sprawności pisania, jej roli i funkcji w opanowaniu języka oraz możliwości jej przyswajania.

Autorka wychodzi od przeglądu stanu badań na temat nabywania sprawności pisania i dochodzi do rozważań dotyczących kognitywnej organizacji procesu przyswajania sobie tej umiejętności na tle kształtowania pozostałych sprawności językowych. Podkreśla ściągły związek istniejący między sprawnością pisania a sprawnością czytania przeprowadzając jednocześnie rozróżnienie na czytanie głośne i ciche oraz analizując procesy zachodzące przy czytaniu.

W drugiej części artykułu przeprowadzone są rozważania na temat wpływu nabywanej sprawności pisania na jakość opanowania języka. Zwrócona zostaje uwaga na daleko posuniętą strukturyzację języka w kanale fonicznym, a szczególnie w kanale graficznym.

Artykuł zakończony jest omówieniem podstawowych reguł korespondencyjnych między poszczególnymi fonemami, grupami wyrazowymi a nawet całymi zdaniem.