

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



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

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
13. Jahrgang 2008 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Tabea Becker*

**MODELLE DES  
SCHRIFTSPRACHERWERBES: EINE  
KRITISCHE BESTANDSAUFNAHME**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 13. H. 25. S. 78-95.

---

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

Tabea Becker

## MODELLE DES SCHRIFTSPRACHERWERBS: EINE KRITISCHE BESTANDSAUFNAHME

Seit dem Paradigmenwechsel in den Siebziger Jahren wird Schriftspracherwerb (i. S. der basalen Alphabetisierung) nicht mehr als Ergebnis der Anwendung bestimmter didaktischer Methoden verstanden, sondern als eine Art Erwerbsprozess. Man spricht heute von der eigenaktiven Tätigkeit der Lerner und versteht Rechtschreiberwerb als „inneren Regelbildungsprozess“ (Eichler 1976). Seit dieser Zeit wurden zahlreiche Modelle entworfen, um eben diesen Prozess idealtypisch abzubilden. Die meisten dieser Modelle wurden in den 80er Jahren entwickelt, parallel zu einer Fülle von Studien zum Lesen und Schreiben, die jedoch vorwiegend im englischen Sprachraum durchgeführt wurden. Erst in den letzten zwei Jahrzehnten konnten vermehrt auch Studien im deutschsprachigen Raum die Datenlage zur Untermauerung der Erwerbsmodelle verbessern. Die folgenden Ausführungen haben zum Ziel, die zahlreichen unterschiedlichen Erwerbsmodelle zu vergleichen und anhand der zwischenzeitlich gewonnenen Erkenntnisse über die Aneignung von Schrift zu überprüfen. Die verschiedenen Modelle werden relativ zueinander eingeordnet und bewertet. Dieser bilanzierende Vergleich soll es zukünftigen Forschungen erleichtern, sich zu positionieren. Auch soll der Forschungsbedarf offen gelegt werden, der noch bezüglich zahlreicher Aspekte besteht. Gerade die Vielzahl der Modelle scheint den Eindruck erweckt zu haben, der Schriftspracherwerb sei nun erschöpfend untersucht.

Ein Vergleich der Modelle auf der Folie aktueller Untersuchungsergebnisse kann dabei helfen zu klären, wo die Forschung zum Schriftspracherwerb heute steht.

Uta Frith stellte 1984 ein Modell zum Schriftspracherwerb vor, das sie auf der Datenbasis englischer Lese- und Schreiblerner in Anlehnung an Marsh et al. (1980) entwickelt hatte. Im deutschen Sprachraum wurde dieses Modell seither breit rezipiert und weiterentwickelt.

Zwar hatte Wolfgang Eichler 1976 ebenfalls schon aufgrund von Fehleranalysen ein dreistufiges Modell zur Schreibleistung vorgestellt, aber nicht zuletzt durch seine überzeugende und eingängige Nomenklatur der Stufen ist das Frith'sche Modell als der Vorläufer der meisten bis heute entstandenen Modelle zu sehen. Zwischen diesen beiden Entwürfen ist jedoch schon ein konzeptioneller Unterschied angelegt, der sich nicht aufgehoben hat: der Erwerbszusammenhang zwischen den eher produktiven Fähigkeiten des Schreibens und den eher rezeptiven Fähigkeiten des Lesens. Während Eichler (1976) sich in seinem Modell zunächst nur auf das Schreiben bezieht, wird bei Frith eine wechselseitige Förderung im Erwerbsverlauf der Lese- und Schreibfähigkeiten konstruiert (1986).

### 1. Schrifterwerb und Lesenlernen

Die Forschungslage, wie sie sich heute präsentiert, spricht eher gegen eine enge Verzahnung von Lesen- und Schreibenlernen. Es herrscht jedoch auch noch immer Forschungsbedarf bezüglich Art und Umfang des Zusammenhangs von Lesen und Schreiben.

Bereits 1986 zweifelte Eichler eine unmittelbare Wechselwirkung von Lesen- und Schreibenlernen an. Unter den Punkten, die gegen eine solche Wechselwirkung sprechen, sind z.B. folgende Argumente:

1. Es gibt Lesen ohne Schreiben, aber nicht Schreiben ohne Lesen. So kann Lesen unabhängig von Schreiben erworben werden. Etwa 5% der Schulanfänger besitzen geringe bis gute Lesefähigkeiten. Diese haben sie zum Teil in Vorschuleinrichtungen, in Vorschulgruppen der Kindergärten, in Elternanleitung, manche Kinder aber auch weitgehend selbstständig quasi autodidaktisch erworben. Schreiben ohne Lesen gibt es normalerweise nicht. Schrift kann nicht autodidaktisch erworben werden. Hier genügt es nicht, intensiven Umgang mit Schriftkultur (Vorlesen, Leselembeltern etc.) zu pflegen. Im Vergleich zum Lesenlernen ist mehr explizite, gesteuerte Anleitung nötig.
2. Ein Erreichen der höchsten Stufe der Lesekompetenz (hohe Automatisierung, schnelle Propositionenintegration) garantiert nicht das Erreichen der höchsten Rechtschreibstufe. Ausgezeichnete Leser sind manchmal nur mäßige Rechtschreiber, wie sogar von Uta Frith selbst berichtet wird (1980, S.495).

Besonders in den Anfangs- und Endphasen des Erwerbsprozesses scheint die Interdependenz eher gering zu sein. Zwar ist unumstritten, dass es zu Wechselwirkungen zwischen Lesen und Schreiben im Laufe des Erwerbsprozesses kommt. Aber bei einer Auswertung zahlreicher Studien kommen Goswami & Bryant (1990) zu dem Ergebnis, dass gerade zu Anfang die Kinder für den Lese- und für den Schrifterwerb unterschiedliche Strategien zu nutzen scheinen. Während für das Lesen eher visuelle, logographische Strategien genutzt werden, verlassen sich die Kinder beim Schreibenlernen mehr auf den phonologischen Code. Umgekehrt scheint phonologische Bewusstheit beim Leseerwerb eine eher geringe Rolle zu spielen und eine logographische Phase ließe sich laut Goswami & Bryant (1990) beim Rechtschreibenlernen ebenfalls nicht nachweisen.

Auch die Tatsache, dass die jeweiligen Erwerbssituationen zeitlich verzahnt sind, darf nicht per se schon als Hinweis auf eine auch funktionale oder prozesshafte Verzahnung gewertet werden. Schließlich zeigt die didaktische Perspektive, dass Schrift komplexer ist und viel mehr auf didaktische Anleitung angewiesen ist. Auf dem Prinzip des didaktischen Primats von Schrift („Schrift muss gelernt-gelehrt werden, Lesen kommt von selbst“) basiert schließlich auch die heute weit verbreitete Methode von Jürgen Reichen. Diese Nachordnung des Lesens belegt auch eine große Longitudinalstudie von Cataldo & Ellis (1988, 1990, zusammengefasst in Ellis 1997). So konnten sie zwar dem Schreibenlernen einen großen Einfluss auf die Lesefähigkeiten nachweisen, ein reziproker Effekt besteht jedoch nicht. Anders sieht es aus mit der Lesehäufigkeit. Hier lässt sich sehr wohl belegen, dass sowohl Kinder (Cunningham & Stanovich 1990, 1993) als auch Erwachsene (Stanovich & Cunningham 1992), die viel lesen, einen schnelleren Zugriff auf das orthographische Lexikon auch für das Rechtschreiben nutzen können.

In dem Prozessmodell von Perfetti (1997) zum Lesen und Schreiben wird von unterschiedlichen Prozessierungen bei gemeinsamen lexikalischen Repräsentationen ausgegangen. Demnach müssten also auch die Erwerbsprozesse unterschiedlich verlaufen, selbst wenn dabei gemeinsame Areale beteiligt werden.

Für die Bewertung und Einordnung eines Modells zum Schriffterwerb ist somit von grundlegender Bedeutung, wie in dem Modell der Zusammenhang von Lesen und Schreiben konzipiert wird. Die einschlägigste Weiterentwicklung des Modells von Frith ist wohl die von Günther (1986). Er charakterisiert sein Modell wie folgt:

- Die beiden Modalitäten Lesen (Rezeption) und Schreiben (Produktion) sind Träger der Erwerbsstrategien.
- In jeder dieser Phasen wird alternierend zwischen den beiden Modalitäten eine neue Strategie angewandt, die den Erwerbsprozess einem höheren Niveau zuführt.

Damit ist das Günther'sche Modell ebenfalls als modalitätsintegrierend zu bewerten. Auch bei dem Modell von Scheerer-Neumann (1989), das sich stark an Günther anlehnt, werden Lese- und Schreibentwicklung parallel dokumentiert. Sie spricht sich aber für eine „zumindest teilweise Unabhängigkeit von Lesen und Schreiben“ aus.

Die meisten der übrigen, vorwiegend in den achtziger Jahren entwickelten Modelle begrenzen sich konzeptionell oder methodisch bedingt auf den Schriffterwerb (so Dehn (1985), Spitta (1988) oder Valtin (1988)).

## 2. Empirische Fundierung

Ein weiterer Punkt, der bei der Bewertung und Einordnung der verschiedenen Erwerbsmodelle zu berücksichtigen ist, liegt in der Art der Datenbasis. Auch hier sind einige Unterschiede zu verzeichnen. Scheerer-Neumann (1987, 1989) dokumentiert den Schriffterwerb des eigenen Sohnes über einen Zeitraum von drei Jahren. Somit liegt ihrem (frühen) Modell eine qualitative Längsschnittmessung zugrunde. Da der Untersuchungszeitraum aber das Alter 3-6 Jahre umfasst, also ausschließlich im vorschulischen Bereich liegt, unterscheidet sich die Erhebungssituation der Daten deutlich von den meisten anderen Untersuchungen.

Eine quantitative Längsschnittmessung mit 400 Kindern (ab Klasse 1) führte May (1990) durch und entwickelte auf dieser Datenbasis ein dreistufiges Modell. Thomé legte 1999 eine querschnittige Untersuchung vor, deren Daten in Klasse 3 und 4 gesammelt worden waren, da hier die orthographische Strategie im Fokus stand. Valtin (1988) unterstützt ihre Befunde mit Daten aus einer ersten Klasse, die sie in einem Abstand von vier Monaten anhand eines Kurzdiktates gewann.

Die meisten Modelle entbehren einer breiten empirischen Grundlage. Zudem sind Art und Umfang der Daten (z.B. Alter der Kinder, Bildungshintergrund, institutionelles Umfeld) sehr unterschiedlich. Dass dies vor allem Auswirkungen auf die Bewertung und Beschreibung der frühen Phase der Schriftentwicklung hat, wird sich weiter unten zeigen.

Das Modell von Frith wurde natürlich nicht nur im deutschen Sprachraum weiterentwickelt. Auch im englischen Sprachraum inspirierte es in den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts eine rege Forschungstätigkeit. Da jedoch das englische Orthographiesystem in einigen Bereichen stark vom deutschen differiert, müssen Forschungsergebnisse mit englisch-sprachigem Hintergrund mit großer Vorsicht und entsprechendem Vorbehalt übertragen werden (Wimmer, Hartl & Moser 1990). So weisen Wimmer und Landerl (1997) nach,

dass z.B. im Bereich der Vokalschreibung der Erwerbsprozess bei deutschen Schülern anders und rascher verläuft als bei englischen. Entsprechend konzentriert sich die nachfolgende Zusammenstellung auf Modelle, die im deutschsprachigen Raum entwickelt wurden.

Keines der Modelle versteht sich als didaktisches Modell, das konkrete Lehrmethoden widerspiegelt. Ebenso muss aber immer wieder betont werden, dass es sich um idealtypische Abläufe handelt, der Entwicklungsweg jedes einzelnen Kindes also auch höchst individuell verläuft und entsprechend von den Modellen abweichen kann. Auf die Chancen und Risiken in der didaktischen Anwendung wurde schon öfters hingewiesen (z.B. Augst & Dehn 2007, Vogt 2004).

### 3. Die Phasen des Schrifterwerbs in synoptischer Darstellung

#### 3.1 Die präliterale Phase

Einige Modelle unterscheiden sich darin, wie und wo sie den Beginn des Schrifterwerbs ansetzen. Spitta (1988) schaltet ihrem Modell vorkommunikative Aktivitäten als erste Phase voran. Darunter versteht sie „erste Versuche, mit Hilfe von (Schreib-) Geräten Spuren auf Papier (oder anderen Flächen) zu erzeugen“ (1988, S.11), so dass Kritzelbilder entstehen. Somit bezieht sich diese Phase allein auf den grapho-motorischen Aspekt des Schreibens. Zwar zählt es unzweifelhaft zu den Voraussetzungen für den Schrifterwerb, einen Stift halten und führen zu können. Diese Voraussetzung ist aber so basal, dass ihre Aufnahme in ein Entwicklungsmodell keinen erkennbaren Nutzen bringt. Ebenso gut könnte man dann erste Greifversuche einbeziehen etc.

Günther (1986) stellt vor die logographemische Stufe eine präliteral-symbolische Phase, da er bestimmte rezeptive Fähigkeiten im semiotisch-figurativen Bereich (Bildanschauung) sowie produktive Fähigkeiten im graphomotorischen Bereich als Voraussetzungen sieht für den Beginn des eigentlichen Schriftspracherwerbs. Somit bezeichnet diese Phase nicht den Anfang des Schrifterwerbs im eigentlichen Sinne (daher auch die Bezeichnung Phase 0), sondern steht für die nach Günther notwendigen Vorbedingungen einer erfolgreichen Schriftaneignung. Sie ist in Anlehnung an die Piaget'schen Stufen der kognitiven Entwicklung konzipiert und umfasst auf der rezeptiven Ebene die „Lösung der bildlichen Darstellung vom gemeinten Gegenstand [...] und die Reduktion dreidimensional räumlicher Körper auf zweidimensionale Flächen“ (Günther 1986, S.34). Auf der produktiven Ebene nennt Günther die typische Nachahmung des Schreibens, das sich durch „die Orientierung an Oberflächenstrukturen der Handlung und die Nichtbeachtung seiner kommunikativen und gedächtnisstützenden Funktion“ (Günther 1986, S.35) auszeichnet.

Auch bei Valtin (1988) gibt es eine so genannte „Stufe 0“, die sie auch als Kritzelstufe bezeichnet. Wie bei Spitta wird hier bereits das „Spuren auf Papier bringen“ als Merkmal dieser Stufe betrachtet, also das Kritzeln ohne kommunikative Absicht und ohne den Anspruch „schreiben zu wollen“.

### 3.2 Die vorphonetische/ logographemische/logographische Phase

Kennzeichen der nächsten Phase ist in einigen Modellen nun die so genannte Kritzelschrift, die sich von den Kritzelbildern durch eine kommunikative Absicht unterscheidet. Nach dem Modell von Spitta (1988) gehört die Kritzelschrift in die zweite Phase, die sie vorphonetisch nennt. Parallel zu der Kritzelschrift mit Botschaft können nun erste Buchstabenbeschreibungen auftauchen, allerdings eher in Form von „Buchstabenmalen“, also noch ohne Lautbezug. Dieses Buchstabenmalen findet sich in den Modellen in Kategorien wie „diffuse Schreibungen“ (Dehn 1983), „willkürliche Schreibungen“ (Valtin 1988, May 1990) oder „Pseudowörter“ (Valtin 1988, Scheerer-Neumann 1989).

In den Modellen von Scheerer-Neumann (1989) und Günther (1986) setzt hier bereits eine Phase ein, die sie in Anlehnung an Frith als logographemische Phase bzw. logographische Strategie bezeichnen. Diese Bezeichnung ist eigentlich der Lesestrategie dieser Phase zu verdanken, nach der sich die Kinder an graphisch hervorstechenden Merkmalen orientieren. Es wird noch kein Lautbezug zu den Zeichen hergestellt, sondern es werden lediglich Zeichen und Symbole wieder erkannt (meist Kontext gebunden). So sieht ein Kind z.B. ein großes gelbes M und liest „Mäckdonnelts“. Zunächst bleibt diese Strategie auch auf das Lesen beschränkt. Günther beschreibt die Strategie, nach der die Kinder dabei vorgehen, folgendermaßen: „Sie ist eine rein visuelle Operationsweise, die unmittelbar bekannte Wörter und Sätze identifiziert, indem sie sich an hervorragenden bzw. charakteristischen Details der Wortbilder orientiert“ (1986, S.36). Er betont die Bedeutung dieser Strategie für das Lesenlernen, indem er zahlreiche Untersuchungen z.B. zum Erwerb des chinesischen (logographischen) Schriftsystems oder an leseschwachen oder behinderten Kindern anführt.

Beim Lesenlernen ist diese Strategie auch tatsächlich nachweisbar (z.B. Seymour & Elder 1986), dass sie aber beim Schreibenlernen existiert, wurde von vielen Seiten bezweifelt, vornehmlich jedoch von Goswami & Bryant (1990), und konnte auch nicht empirisch nachgewiesen werden.

Beispiele für die Schreibprodukte der Kinder in dieser Phase sind daher entsprechend dürftig. Neben den anfänglichen Kritzelbriefen werden genannt: \*<H> für den Namen <Hanno> (Scheerer-Neumann 1989); \*<uf> für <wunderbar> (Dehn 1985). Unter Umständen stellt auch die Schreibung des eigenen Namens so einen Fall dar. Welche Strategie die Kinder hierbei anwenden, ist dem Produkt aber nicht unbedingt anzusehen. Ob sie die graphische Gestalt des Ganzwortes memorieren und reproduzieren oder ob sie bereits in einzelne Buchstaben untergliedern, lässt sich nur dann sagen, wenn sie z.B. die Buchstabenreihenfolge fehlerhaft wiedergeben wie in dem Beispiel der Namensschreibung weiter unten.

Entscheidend für diese Phase – und hierin zeigt sich die Gemeinsamkeit der Modelle – ist die von Brügelmann & Brinkmann (1994) so bezeichnete „Bedeutungshaltigkeit der Schrift“. Die Kinder weisen ihren schriftlichen Aktivitäten kommunikative Funktionen zu. So einleuchtend diese Definition zunächst klingen mag, in der Praxis stößt man auf Schwierigkeiten. Die Heterogenität der vorphonetischen Phase deutet sich schon durch eben diese unterschiedlichen Phasen bei den einzelnen Modellen an. Die erste Annäherung an Schrift ist aus verschiedenen Gründen wissenschaftlich schwer greifbar:

1. Diese Phase liegt fast ausnahmslos im Vorschulbereich. Die Kinder sind in dieser Altersklasse sowohl für empirische als auch für exemplarische Untersuchungen schwerer zu gewinnen. Quantitative Erhebungen gibt es hier meines Wissens nicht.
2. Faktoren prägen das vorschulische Anbahnen von Schrift, die individuell stark variieren können, so dass es zu sehr idiosynkratischen Erwerbsverläufen kommen kann.

Diese Faktoren können sein:

1. Grundsätzliche Schriftnähe im familiären Umfeld: Zugänglichkeit von Büchern, Vorlesen.
2. Art der zugänglichen schriftrelevanten Materialien: Schreibmaterial, Schreibtafeln, Buchstabenteppiche etc.
3. Geschwistersituation: Hat das Kind z.B. ältere Geschwister, die schon zur Schule gehen und gerade lesen und schreiben lernen?
4. Interessenslage des Kindes: Malt/zeichnet/liest es gerne?
5. Anleitung und Instruktionen durch Eltern und ErzieherInnen.

So lässt sich leicht erklären, warum ein bestimmtes Kind in dieser Phase die jeweils von den Autoren genannten Schreibungen gar nicht produziert. Während also ein Kind möglicherweise viele Pseudowörter produziert, schreibt ein anderes nur Kritzelbriefe. Auch die Altersangaben und Einstufungen, die bei manchen Autoren gegeben werden, sind gerade in dieser Phase besonders vorsichtig zu behandeln. Während manche Kinder schon sehr frühen Kontakt zur Schriftkultur bekommen, mit einem Jahr schon in der Lage sind, Kritzelbilder zu malen und mit drei Jahren erste Buchstabenformen produzieren, beginnen andere Kinder damit erst in der Schule. Welche Ausprägungen und Merkmale eine vorphonetische Phase hat, hängt sicher nicht unerheblich davon ab, ob diese Phase gerade von einer 3-Jährigen oder einer 6-Jährigen durchlaufen wird.

Ganz zweifelsfrei lässt sich wohl auch das Kriterium der Bedeutungshaltigkeit nicht anlegen, so im folgenden Beispiel:

Meine Tochter beobachtet, wie ich einen Einkaufszettel schreibe. Sie verlangt nach genau jener Art Zettel und nach Stift, um es mir nach zu tun.

Imitiert sie nun lediglich mein Verhalten oder will sie ebenfalls „wichtige Informationen“ zu Papier bringen? Dies ließe sich zwar herausfinden, z.B. durch Nachfragen, anhand des Alters (macht sie dies mit 2;6 oder mit 4;6?) oder der übrigen Entwicklung. Dadurch wird aber deutlich, dass in dieser Phase nicht das reine Schreibprodukt entscheidend ist, sondern andere Faktoren relevanter für eine Einstufung sind.

Um also die unterschiedlichen Befunde der Autoren und damit die jeweiligen Phasen der Modelle in Einklang zu bringen, ließe sich lediglich von einer vorphonetischen Phase sprechen, die jedoch ganz unterschiedliche Ausprägungen und Erscheinungsformen haben kann.

Im weiteren Verlauf dieser Phase wird das, was als Lesestrategie begonnen hatte (zumindest bei den Modellen, die von einer Verquickung der Erwerbsverläufe ausgehen) nun im Schreiben fortgesetzt. Brügelmann & Brinkmann (1994) sprechen jetzt von einer Buchstabenbindung der Schrift. Auch Günther spricht nach Eichler von der „Einführung des Buchstaben-

inventars“ (1986, S.35f). Beim Schreiben angewendet entstehen folgende Produkte (hier die Namensschreibversuche der fast fünfjährigen Heike): <HKEIK>, <HEEK>, <HEKE>.

### 3.3 Phonetische/alphabetische Phase

Spitta (1988) und Valtin (1988) schalten zunächst noch ein halbphonetisches Stadium dazwischen. (Spitta siedelt dieses Stadium zwischen vier und sechs Jahren an.) Diese Phase ist aber schon charakterisiert durch die Lautabbildungsfunktion der Buchstaben. Spitta gibt das Beispiel \*<PP> für <Puppe>. Solche „rudimentären Schreibungen“ finden sich auch in den meisten anderen Modellen als Beispiele für den Beginn dieser Phase. Auch hier greift jedoch der schon oben angeführte Kritikpunkt: Dem Schreibprodukt selbst ist nicht eindeutig anzusehen, welche Strategie angewendet wurde. Die oben angeführte Schreibung \*<PP> könnte ebenso gut auf eine logographemische Strategie zurückzuführen sein. Eine eindeutige Bestimmung ließe sich nur erreichen durch z.B. Befragung, Berücksichtigung bisheriger didaktischer Erfahrungen oder des Alters.

Entscheidendes Merkmal dieser Phase ist: Die Schrift erhält nun einen Lautbezug (Brügelmann & Brinkmann 1994). Alle Modelle nennen eine solche Phase, die - wenn auch unterschiedlich bezeichnet - sich doch durch eine relativ große inhaltliche Übereinstimmung charakterisiert. Einheitlich dokumentiert wird eine stark an phonetischen Regeln orientierte Schreibung:

\*<Schpiln> für <spielen> (Spitta 1988)

\*<aien> für <ein> (Valtin 1988)

\*<GRISDIJAN> für <Christian> (Brügelmann & Brinkmann 1994)

\*<SchARL> für <Schal> (Dehn 1985)

An den Beispielen wird deutlich, dass die Schreibanfänger oft artikulatorische Aspekte berücksichtigen, die nicht immer phonemisch relevant sind. Diesem trägt Dehn (1985) mit eigenen entsprechenden Phasen Rechnung. So ist die zweite Phase benannt: „Schreibungen, die irrelevante Aspekte des Lautlichen wiedergeben“ und die dritte: „Schreibungen, die das phonematische Prinzip berücksichtigen“.

Uneinigkeit herrscht weiterhin darüber, ob die alphabethische Strategie ein obligatorischer Zwischenschritt von der logographischen zur orthographischen Strategie ist oder ob phonologische und orthographische Prozesse schon mit Beginn der Schriftlichkeit angelegt werden. Das Model von Seymour (1997) postuliert, dass für die Entwicklung lexikalischer orthographischer Repräsentationen ein fundiertes alphabetisches Wissen Bedingung sei. Auch Frith (1985) und Günther gehen davon aus, dass lexikalische Repräsentationen erst nach einer gewissen Präzisierung in den orthographischen Prozess einfließen.

Andere Untersuchungen konnten jedoch zeigen, dass auch Schreibanfänger bereits neben anderen auf lexikalische Strategien zurückgreifen. Nach einer Untersuchung von Martinet et al. (2004) an Schreibanfängern, bei der ein Diktat mit hochfrequenten, niedrigfrequenten und Pseudowörtern durchgeführt wurde, kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass sowohl ein Frequenz- als auch ein Analogie-Effekt in den Schreibungen nachzuweisen ist. „This finding suggests that lexical knowledge and general knowledge about sound-to-spelling correspondence are simultaneously acquired“ (Martinet et al. 2004, S.B17).



### 3.4 Orthographische Phase

Auch in dieser (meist) letzten Phase zeigt sich eine recht hohe inhaltliche Homogenität der Modelle: angefangen mit der Benennung (orthographische Phase/ Strukturen/ Strategie/ Eigenständigkeit der Schrift etc.) bis zur Alterseinstufung (sofern Altersangaben gemacht werden, liegen sie um das siebte Lebensjahr).

Die Kinder beginnen nun orthographische Muster zu entwickeln und anzuwenden. Fast alle Modelle dokumentieren auch die für diese Phase typischen Übergeneralisierungen solcher Muster:

\*<mier> für <mir> (Valtin 1988)

\*<liler> für <lila> (Spitta 1988)

\*<Lamme> für <Lampe> (Dehn 1985)

Entsprechend dieser Phase, in der zwar schon orthographische Muster angewendet werden, aber eben nicht unbedingt an der richtigen Stelle, werden in einigen Modellen Unterteilungen getroffen. So heißt bei Spitta (1988) die fünfte Phase: „Phonetische Umschrift, bei der in zunehmendem Maße typische Rechtschreibmuster integriert werden“ und die sechste Phase dann: „Übergang zur entwickelten Rechtschreibfähigkeit“. Ähnlich benennt Valtin (1988) ihre Stufen: „Phonetische Umschrift und erste Verwendung orthographischer Muster“ und dann „Vollständige, richtige orthographische Wiedergabe der Wörter“.

May (1990) und Dehn (1985) betonen die Berücksichtigung des morphematischen Prinzips als entscheidendes Kriterium.

Valtin (1988) und Scheerer-Neumann (1989) unterteilen in Regelwissen und Lernwörter.

Günther weist darauf hin, dass in dieser Phase auch Unterschiede in Lese- und Schriftentwicklung markant werden: „Während für das Lesen also eine entwickelte logographemische Strategie das Fehlen des orthographischen Zugriffs annähernd kompensieren kann, erweist sie sich für das Schreiben als schwerwiegender Mangel“ (1986, S. 42).

Mit der orthographischen Phase ist aber ebenfalls ein konzeptionelles Problem verbunden. So wurden die jeweiligen Modellautoren kritisiert, mit dieser Phase zu kurz zu greifen. Man müsse die Modelle noch ausbauen und um die Erwerbsphasen bestimmter orthographischer Aspekte erweitern, verlangt z.B. Naumann (2004). Er schlägt vor, bestimmte Bereiche der Groß-Kleinschreibung, der Kommaregeln etc., also Bereiche, die syntaktisches Wissen verlangen, in die Erweiterung aufzunehmen. Entsprechend entwirft er ein Stufenmodell, das gewissermaßen an die übrigen Modelle anknüpft und die orthographische Entwicklung bis zum Ende der Regelschulzeit darstellt (Naumann 2006). Im Aufbau folgt das Modell der graphematischen Ordnung und unterteilt in wort- und satzstrukturelle Ebenen. Klassenbezogen gibt er nun für jeden orthographischen Teilbereich den Erwerbszeitraum an.

Auch Veronika Scheeles Studie (2006a) mit 225 Schülern von Klasse 3 bis 6 sollte Aufschluss über die weitere Entwicklung orthographischer Fähigkeiten geben. Mit dieser vergleichsweise breiten empirischen Basis ließ sich zeigen, dass „nach dem Verlassen der alphabetischen Stufe die phasenartige Aufschichtung des Rechtschreiberwerbs“ endet (2006b, S.255). Was Eichler für die frühen Phasen des Erwerbs mit hierarchischer Parallelität bezeichnet

hat, lässt sich in Scheeles Daten nicht mehr finden. Vielmehr findet ein gleichzeitiger Auf- und Ausbau der verschiedenen Regelbereiche statt. So unterscheiden sich auch schwächere Rechtschreiber von den stärkeren lediglich durch das Ausmaß ihrer Schwierigkeiten, nicht aber darin, dass grundsätzlich andersgeartete Probleme bestünden.

Fest steht, dass ohne gezielte Anleitung und didaktische Unterstützung bestimmte Bereiche der Orthographie für die Kinder kaum erschließbar sind. Während sich die Kinder zahlreiche Regularitäten über den Aufbau der Schrift anscheinend eigenaktiv erschließen, wobei sie oft sogar Widersprüchlichkeiten mit der didaktischen Anleitung überwinden müssen, ist dies z.B. für die meisten Kommaregeln oder bestimmte Bereiche der Groß-/Kleinschreibung nicht mehr möglich. Und genau darin liegt das Problem begründet. Die Modelle wollen ja gerade nicht Ergebnisse didaktischer Methoden abzeichnen, sondern verstehen sich ausschließlich als Entwicklungsmodelle. Aber spätestens in der orthographischen Phase wird deutlich, dass eine strikte Trennung zwischen Entwicklung der Schrift und Vermittlung der Schrift nicht immer möglich ist.

Bestimmte Bereiche der Orthographie (z.B. Groß-/Kleinschreibung, Getrennt-/Zusammenschreibung, Interpunktion) basieren auf morphologischen oder syntaktischen Prinzipien. Entsprechend ist grammatisches Wissen nötig, um diese Bereiche der Rechtschreibung zu meistern. Wie und wann sich die Kinder dieses Wissen aneignen, ist bisher nur teilweise<sup>1</sup> empirisch belegt und erforscht (siehe hierzu auch Küttel 2003). Vor allem aber ist ungewiss, inwieweit dies dem selbstgesteuerten Lernprozess unterliegt oder eben auf Vermittlung basiert.

Gerade in der Vermittlung des für diese orthographischen Bereiche nötigen syntaktischen Wissens finden sich oft große Lücken und Schwachstellen. So werden z.B. als Kriterien für Groß-/Kleinschreibung gelehrt: Wortartenzugehörigkeit, semantische Kriterien wie Belebtheit oder „man kann es tun“ und die Artikelprobe. Als gelerntes Regelwissen lässt sich dies dann meist auch wieder „abfragen“. Man kann jedoch beobachten, dass Kinder entgegen diesem Lernwissen in der konkreten Situation richtige Schreibentscheidungen treffen (Weingarten 1999). Kinder lernen also auch die Schreibungen, die auf grammatischem Wissen basieren, obwohl sie dieses Wissen oft gar nicht explizit vermittelt bekommen oder wenn doch, dann meist irreführend oder falsch.

#### 4. Der Schriftspracherwerb nach Thomé

Der oben beschriebenen Synopse verschiedener Erwerbsmodelle möchte ich ein weiteres Modell gegenüber stellen: das Modell von Günther Thomé (2003). Ich habe dieses Modell zunächst nicht in die Synopse mit aufgenommen, da es selbst schon eine Art Synopse darstellt. Es ist vergleichsweise aktuell und vermag daher die bisher erbrachten Erkenntnisgewinne zu integrieren. Die meisten der zuvor beanstandeten Punkte wurden nun entsprechend der aktuellen Forschungslage adaptiert.

So lehnt es sich zwar einerseits auch an das Modell von Frith (1985) an. Während aber bei Frith die schon beschriebene enge Verquickung von Lesen- und Schreibenlernen besteht und sich in ihrem Modell Lese- und Schrifterwerbsprozess wechselseitig beeinflussen und

<sup>1</sup> Gesicherte Erkenntnisse liegen z.B. zur Kommaschreibung vor (Afflerbach 1997).

einen integrierten Gesamtprozess bilden, geht Thomé wie Eichler (1986) davon aus, dass Lesen und Schreiben relativ unabhängig voneinander sind und entsprechend eine getrennte Betrachtung legitim ist.

Um den Schriftspracherwerb nun an einem Modell vollständig nachvollziehen zu können, habe ich aus den genannten Gründen dem thoméschen Modell den Vorrang gelassen.

#### 4. 1. Protoalphabetisch-phonetische Phase

Die protoalphabetisch-phonetische Phase ist an „ersten Schreibversuchen mit lautlichem Bezug erkennbar“ (Thomé 2003, S.371). Man findet in dieser Phase die von Dehn (1985) so genannten rudimentären Schreibungen oder dann auch Skelettschreibungen, es ist also ein erstes Buchstabengerüst auszumachen, auch wenn das gemeinte Wort nicht immer zu entziffern bzw. zu erkennen ist. Die Kritzelphase, wie sie z.B. Günther oder Spitta als Vor- oder Frühphase in das Modell integrieren, wird bei Thomé nicht aufgenommen. Zwar ist diese Frühphase zweifellos wichtig für die spätere Schriftentwicklung, da die Motorik geschult wird und eine erste Auseinandersetzung mit Schreibwerkzeugen stattfindet. Aber bereits ein zehn Monate altes Baby ist in der Lage, einen Stift so zu halten, dass er Spuren auf dem Papier hinterlässt. Den Schrifterwerb hier anzusetzen erscheint aus den weiter oben schon beschriebenen Gründen problematisch. Auch würden so die entscheidenden Entwicklungsphasen stark verzerrt erscheinen.

##### 4.1.1 Stufe der rudimentären Verschriftungen

Entscheidend für den Beginn des eigentlichen Schrifterwerbs ist der Zeitpunkt, an dem das Kind auch auf die Bedeutung von Zeichen achtet. Das äußert sich, indem z.B. das Kind Zeichen auf Papier bringt und einen Schriftkundigen bittet, das Aufgeschriebene „vorzulesen“. Den nächsten Schritt bilden dann die eigentlichen rudimentären Schreibungen. Das Kind bringt Buchstaben in Verbindung mit Lauteinheiten: manchmal zunächst ohne Bezug (\*<DBE> für <Ich heiße>, Valtin 2000, S. 19), meist aber schon in sinnhafter Verbindung (\*<k> für <Katze>).

##### 4.1.2 Stufe der beginnenden lautorientierten Schreibungen

Diese sinnhaften Verbindungen werden in der nächsten Stufe zu „Skelettschreibungen“ ausgebaut. Meist sind dabei die Silbenanfänge mit Zeichen besetzt, also z.B. \*<GBSTAK><sup>2</sup> für <Geburtstag> oder \*<EHS> für <ich heiße> (Valtin 2000, S.19).

##### 4.1.3 Stufe der phonetisch orientierten Schreibungen

In dieser Stufe gelingt es den Kindern immer mehr, die Wörter lautlich zu durchgliedern. Sie orientieren sich hierbei jedoch an ihrer eigenen kindlich und meist auch regional geprägten Aussprache. Daher entstehen Schreibungen, die noch recht weit entfernt von den

---

2 Die Beispiele ohne Quellenangabe stammen aus den Daten dieser Untersuchung.

Schreibkonventionen sein können, obwohl die Wörter jetzt meist vollständig wiedergegeben werden, z.B. \*<BAOM> für <Baum> oder \*<WIJWAN> für <wir waren>.

## 4.2. Alphabetische Phase

Ist diese Phase bis zum Anfang des 2. Schuljahres erreicht, kann eine günstige Prognose für den weiteren Schrifterwerb ausgesprochen werden (Jansen et al. 1999). Entscheidend ist nämlich die Einsicht der Kinder in das Grundprinzip der Alphabetschrift: Bestimmte kleine lautliche Einheiten werden durch bestimmte Schriftzeichen wiedergegeben. Schließlich gilt dieses Prinzip im deutschen Schriftsystem in 90 % der Graphem-Phonem-Relationen (Thomé 1992).

### 4.2.1 Stufe der phonetisch-phonologischen Schreibungen

Die Kinder sind nun in der Lage, sehr phonetisch orientiert zu schreiben. Sie führen dabei manchmal eine überraschend genaue Lautanalyse durch. So nehmen sie etwa die Aspiration der Plosive wahr, was zu Schreibungen wie \*<Khint> für <Kind> führt. Auch die Schreibung \*<WASA> für <Wasser> offenbart eine genaue Orientierung an der Aussprache. Am letzten Beispiel lässt sich laut Thomé diese Stufe sehr gut erkennen, vor allem auch in Abgrenzung zur nächsten Stufe.

### 4.2.2 Stufe der phonologisch orientierten Schreibungen

Den Kindern sind nun – vor allem auch durch entsprechende didaktische Anleitung – die Basisgrapheme<sup>3</sup> bekannt. Sie schreiben daher Wörter, die nur Basisgrapheme enthalten, schon orthographisch korrekt: <schön>, <bunt>, <Baum>.

Wörter mit Orthographemen werden entsprechend vereinfacht: \*<faren> für <fahren> oder \*<fert> für <fährt>.

Für „Wasser“ z.B. findet sich nun auch die phonologisch orientierte Schreibung <waser>.

Schreibungen in dieser Phase wie \*<libe Oma> für <liebe Oma> dagegen führt Thomé (2003) auf „didaktische Kunstfehler“<sup>4</sup> zurück, da das Phonem /i:/ üblicherweise durch das Graphem <ie> wiedergegeben wird. Das Graphem <i> ist untypisch für das „lange I“. Lernwörter wie Igel oder Lisa sind daher irreführend, also didaktisch ungeeignet.

## 4.3 Orthographische Phase

Beruhe unser Schriftsystem ausschließlich auf einer eindeutigen Graphem-Phonem-Korrespondenz, so wäre anzunehmen, dass auch der Schrifterwerb mit der phonologisch

3 Thomé (1989, 1992) unterscheidet in Anlehnung an Augst (1984) Basisgrapheme, die statistisch häufigsten Grapheme und damit unmarkierte Schreibungen, und Orthographeme, die statistisch selteneren Grapheme, die außer dem Basisgraphem für ein Phonem geschrieben werden können.

4 Leider sind tatsächlich in einigen Anlauttabellen oder Fibellehrgängen solche „Kunstfehler“ zu finden.

orientierten Schreibung abgeschlossen wäre. Da jedoch mindestens in 10 % der Fälle diese eindeutige Beziehung nicht besteht, muss sich der Lerner zusätzliche Korrespondenzregeln aneignen. Während also der Lerner in der alphabetischen Phase Einsicht darüber gewinnt, welche Laute für die Schriftsprache relevant sind und wie diese verschriftlicht werden, so umfasst die orthographische Phase die Entwicklung hin zu Regelmäßigkeiten und Standardisierungen. Dass innerhalb dieser Phase beim Kind tatsächlich eigene Regelbildungsprozesse ablaufen, offenbart sich an Fehlschreibungen und insbesondere an den Übergeneralisierungen. An hochfrequenten Wörtern (z.B. und, Hund) lernt das Kind Abweichungen vom phonologischen Prinzip kennen (in diesem Fall wird der Laut /t/ mit <d> verschriftlicht). Diese Abweichungen überträgt es auf andere Fälle (z.B. „Hand“), aber auch auf Fälle, „die darauf hindeuten, dass orthographische Vorschriften und Regeln über ihr eigentliches Bezugsfeld hinaus generalisiert werden“ (Thomé 2003, S.374).

#### 4.3.1 Stufe der semi-arbiträren Übergeneralisierungen

Diese erste Stufe der orthographischen Phase ist gekennzeichnet durch die beginnende – wenn auch noch willkürliche – Verwendung von Orthographemen. Sie finden sich aber meist an Positionen, in denen sie selten oder gar nicht vorkommen. Als Beispiel führt Thomé die Schreibung \*<Marcken> für <Marken> an. Das Orthographem <ck> steht zwar für den Laut /k/, jedoch niemals an dieser Stelle (Konsonantendopplung nie nach Konsonant).

#### 4.3.2 Stufe der silbisch oder morphologisch orientierten Übergeneralisierungen

Der Lerner beginnt nun, auf die Positionen zu achten, an denen er Orthographeme einsetzt. Er orientiert sich dabei an Morphemstrukturen, vernachlässigt aber meist noch die silbischen Verhältnisse. Es entstehen Schreibungen wie \*<vertig>, die vermuten lassen, dass der Lerner das Wort in die Silben „fer“ und „tig“ zerlegt hat und dabei die erste Silbe als Morphem „ver“ interpretiert hat (analog zu „versuchen“ oder „verkaufen“). Daher wählte er für den Laut /f/ statt des Basisgraphems <f> das Graphem <v>. Diese Fehlinterpretation führte dann trotz der korrekten Positionierung zu der abweichenden Lerschreibung. Als weiteres Beispiel gibt Thomé die Schreibung \*<vergoßen> für <vergossen> an (2003, S.375). Hier wurde zwar das richtige Morphem gewählt („vergießen“), jedoch keine Silbenanalyse durchgeführt, die hier aber nötig ist, um zu der Standardschreibung zu gelangen.

#### 4.3.3 Stufe der korrekten Schreibungen mit wenigen Übergeneralisierungen

Diese letzte Stufe des Orthographierwerbs ist „gekennzeichnet durch eine weitgehend korrekte Schreibung neben vereinzelt auftretenden Übergeneralisierungen, wie etwa \*<ervorschen> für <erforschen>“ (Thomé 2003, S.375). Thomé betont jedoch, wie auch schon weiter oben thematisiert wurde, dass es problematisch sei, überhaupt von einem Abschluss des Rechtschreiblernens zu sprechen. Man könne nur von einem Ende der „deutlich sichtbar in Erscheinung tretenden Prozesse“ (Thomé 2003, S.375) sprechen. Man muss sicher von inne-

ren Weiterentwicklungen ausgehen, z.B. in Form von Automatisierungen, Routinisierungen, aber auch Kristallisierungen. Andere orthographische Schwierigkeiten wie Interpunktion oder Fremdwortschreibungen, die an umfassenderes lexikalisches und grammatisches Wissen gebunden sind, werden auch erst in späteren Jahren zunehmend gemeistert.

Kritisch anzumerken an dem Modell von Thomé ließe sich, dass eine Unterteilung in Basisgrapheme und Orthographeme schwerlich vermittlungsmethodische Aspekte ausklammern kann. So führt er die Fehlschreibung <i> für [i:] auf Vermittlungsfehler zurück, da hier das Basisgraphem eigentlich <ie> ist. Hieran wird jedoch sichtbar, dass Thomé einen „natürlichen“ Lernweg auf der Basis „richtiger“ Vermittlung impliziert. Ob aber in der Praxis das eigenaktive Lernen von der Vermittlung zu trennen ist, bleibt fraglich.

Die sukzessiv aufgelisteten Entwicklungsphasen sind nicht so zu verstehen, dass ein Lerner eine Phase durchschreitet, abschließt und zur nächsten Phase übergeht. Vielmehr spricht Eichler (1976) von einer „hierarchischen Parallelität“. Das bedeutet, dass die unterschiedlichen Rechtschreibphasen parallel nebeneinander bestehen können. Strategien, die in einer vorangehenden Phase angewendet wurden, bleiben auch in der nächsten Phase noch verfügbar. Die Strategie dieser neuen Phase bildet dann zwar die dominante Strategie, also die Strategie, nach der die meisten Fälle entschieden werden. Der Lerner kann aber jeder Zeit auf die vorangegangene Strategie zurückgreifen, wenn dies erforderlich werden sollte. So werden auch kompetente Schreiber dann auf die phonologische Strategie zurückgreifen, wenn keine orthographischen Informationen oder Analogien verfügbar sind, z.B. bei unbekannt Namen. In Anbetracht der weiter oben erwähnten Untersuchung von Martinet et al. (2004), deren Ergebnisse nahe legen, dass sich lexikalisches Wissen und alphabetische Fähigkeiten relativ simultan bereits mit Beginn des Schrifterwerbs entwickeln und sich im weiteren Verlauf auch gegenseitig beeinflussen, können selbst an solch einer hierarchischen Parallelität Zweifel angemeldet werden. Diese Zweifel aber können auch auf die Stufenmodelle an sich übertragen werden. So ließe sich fragen – und dies konnte auch durch die Forschungsaktivitäten der letzten Jahrzehnte nicht eindeutig beantwortet werden -, ob man überhaupt diskrete, hierarchische Stufen oder auch Strategien ausmachen kann. Selbst wenn man nur von dominanten Strategien spricht, andere Strategien also parallel existieren dürfen, lässt sich in manchen Fällen nicht ganz ausschließen, dass es sich um zufällige Lernmittelwerte handelt, wie auch Scheele (2006) zu bedenken gibt.

## 5. Schlussbetrachtung

Ziel dieses Artikels war es, die Vielzahl der Entwicklungsmodelle zum Schriftspracherwerb zu systematisieren und einen vergleichenden Überblick zu geben. Abschließend sollen nun noch einmal die Aspekte zusammengefasst werden, in denen sich zum einen die Modelle voneinander unterscheiden und die zum anderen bei Konzeption, Einordnung und Bewertung von Modellen zum Schriftspracherwerb berücksichtigt werden sollten:

1. Das Verhältnis von Lese- und Schrifterwerb zueinander: Werden die Erwerbsprozesse als dissoziiert oder einander beeinflussend betrachtet?

2. Die empirische Grundlage: Wie sehen die Daten aus, auf denen das Modell fußt? Hierbei müssen Alter, Anzahl, soziales und institutionelles Umfeld der Kinder berücksichtigt werden.

3. Ansatz- und Endpunkte des Erwerbsprozesses: Wo werden der Beginn und das Ende des Schriftspracherwerbs verortet und wie ist dies konzeptionell begründet?

Durch den Vergleich der Modelle konnten verschiedene Stellen identifiziert werden, an denen sich Forschungsbedarf offenbart.

Zwar liegt mit Thomés Modell eine aktuelle und sehr differenzierte Variante vor, auf seine empirische Gültigkeit hin ist aber auch dieses noch nicht ausreichend überprüft worden. So ist nicht bekannt, ob alle Kinder auch alle Phasen durchlaufen, und sei es auch jeweils nur ganz kurz, oder ob bestimmte Phasen ausgelassen werden können und wenn ja, unter welchen Bedingungen. Bemüht man die Parallele zum Spracherwerb, wird auch hier erst in den letzten Jahren verstärkt daran gearbeitet, die Erwerbstheorien durch eine breite Datenbasis zu untermauern, was im Übrigen auch den Revisionsbedarf einiger theoretischer Konzeptionen nach sich zieht (vgl. Szagun 2006). Es müsste also nun auch für die einzelnen Phasen des Schriftspracherwerbs auf einer breiteren empirischen Basis belegt werden, dass tatsächlich die Mehrheit der Kinder diese Phasen in der entsprechenden qualitativen Ausprägung so durchläuft.

Auch ist unklar, inwiefern sich didaktische Unterweisungen oder Methoden auf den Erwerbsprozess auswirken. Denn spätestens mit Schuleintritt wird der natürliche „Erwerbsprozess“ – sollte man überhaupt von einem solchen sprechen können – überlagert von Vermittlungsstrategien und Lernprozessen. Aber auch Forschungen, die Effektivität und Auswirkungen einzelner Vermittlungsmethoden überprüfen, stecken in der BRD erst in den Anfängen (z.B. die Studie von Weinhold). Erste Ergebnisse der vergleichenden Studie von Weinhold (2006), die auf nachweisbare Differenzen verschiedener Methoden zumindest im Lernverlauf hindeuten, belegen die Dringlichkeit des Forschungsbedarfs in diesem Gebiet.

Wie weiter oben bereits besprochen verbirgt sich hinter dem Proklamieren einer orthographischen Phase als Endpunkt eines eigendynamisch ablaufenden Erwerbsprozesses die Gefahr, dass der Eindruck entsteht:

- a) Diese Phase bedeutet Verfügung über vollständig ausgereifte orthographische Kenntnisse.
- b) Alle Kinder erreichen diese Phase.
- c) Der Weg dorthin bedarf keiner expliziten didaktischen Unterstützung (vgl. auch Röber 2006).

Es ist aber gerade Gegenstand aktueller Kontroversen, wie nun genau die Kinder orthographisches Wissen aufbauen können und sollen (vgl. Röber 2006, Naumann 2006). Der Klärungsbedarf in diesem Bereich ist erheblich.

Eine weitere Wissenslücke versuche ich mit meinem Forschungsprojekt zum Schriftspracherwerb in der Zweitsprache zu schließen. Hier wird der Frage nachgegangen, wie Kinder mit Migrationshintergrund und entsprechend nicht-deutscher Herkunftssprache den Schriftspracherwerb einer Regelklasse durchlaufen. Erste Ergebnisse deuten auf qualitative Gemeinsamkeiten, jedoch mit unterschiedlichen Ausprägungen hin. Weitere Forschungen

zur Klärung soziokultureller, methodischer, sprachlicher und anderer Variablen sind also dringend geboten.

## Literatur:

- Afflerbach, S. (1997): Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis zum 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie. Frankfurt: Lang.
- Augst, G. (1984): Der Buchstabe. In: Drosdowski, G. (Hg.): Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Mannheim, S:59-87.
- Augst, G. & Dehn, M. (2007): Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Stuttgart: Klett.
- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, H. & Richter, S. (Hrsg.): Wie Kinder recht schreiben lernen. Lengwil, S.44-52.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1990): Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge and spelling. In: Journal of Educational Psychology, 83, S.264-274.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1993): Children's literacy environments and early word recognition subskills. Reading and Writing, 5, S. 193-204.
- Dehn, Mechthild (1985): Über die sprachanalytische Tätigkeit des Kindes beim Schreibenlernen. Diskussion Deutsch, 16, H.81, S.25-51.
- Eichler, Wolfgang. (1976): Zur linguistischen Fehleranalyse von Spontanschreibungen bei Vor- und Grundschulkindern. In: Hofer, Adolf (Hg.): Lesenlernen: Theorie und Unterricht. Düsseldorf, S.246-264.
- Eichler, Wolfgang (1986): Zu Uta Frith' Dreiphasenmodell des Lesen (und Schreiben)Lernens. Oder: Lassen sich verschiedene Modelle des Schrifterwerbs aufeinander beziehen und weiterentwickeln? In: Augst, Gerhard (Hg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin, S234-247.
- Ellis, N. (1997): Interactions in the development of reading and spelling: Stages, strategies, and exchange of knowledge. In: Perfetti, C., Rieben, L. & Fayol, M. (hrsg.): Learning to spell. Research, theory and practice across languages. Lawrence Erlbaum: New Jersey. S.271-294.
- Frith, Uta (1980a): Unexpected spelling problems. In: Frith, U. (Hg.): Cognitive processes in spelling. London. S.495-515.
- Frith, Uta (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, G. (Hg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin. S.218-233.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990): Phonological skills and learning to read. Lawrence Erlbaum.



- Günther, Klaus-B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hans (Hg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude, S. 32-54.
- Jensen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H. (1999): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Hogrefe.
- Küttel, Hartmut (2003): Entwicklung der grammatischen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd.1, Paderborn: Schöningh, S. 380-391.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. & Desberg, P. (1980): The development of strategies in spelling. In: Frith, Uta (Hg.): Cognitive processes in spelling. London: Academic Press, S. 339-353.
- Martinet, C., Valdois, S. & Fayol, M. (2004) : Lexical orthographic knowledge develops from the beginning of literacy acquisition. *Cognition*, H.91, S.B11-B22.
- May, P. (1990): Rechtschreibenlernen: Lernen doch alle Kinder letztlich gleich? In: Balhorn, H. (Hrsg.): Grammatik. Beiträge 1989/1990 der Deutschen Gesellschaft für Lesen und Schreiben. S.245-253.
- Naumann, Carl Ludwig (2004): Rechtschreiben ab der zweiten und bis zum Ende der vierten Klasse. *Grundschule*. H.11, S.30-34.
- Naumann, C.L.(2006): Rechtschreiberwerb. Die graphematischen Grundlagen und eine Modellierung bis zum Ende der Schulzeit. In: Weinhold, S. (Hrsg.) *Schriftspracherwerb empirisch*. S. 45-86.
- Perfetti, C.A. (1997): The psycholinguistics of spelling and reading. In: Perfetti, C.A., Rieben, L. & Fayol, M. (Hrsg.): *Learning to spell: Research, theory and practice across languages*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 21-38.
- Röber, C. (2006): „Die Schriftsprache ist gleichsam die Algebra der Sprache“. Notwendigkeit und Möglichkeit eines systematischen Schrifterwerbs. In: Weinhold, S. (Hrsg.) *Schriftspracherwerb empirisch*. S. 6-44.
- Scheele, V. (2006a): Entwicklung fortgeschrittener Rechtschreibfertigkeiten. Ein Beitrag zum Erwerb der „orthographischen“ Strategien. Frankfurt: Lang.
- Scheele, V. (2006b): Praktische Entwicklung fortgeschrittener Rechtschreibfertigkeiten: Zum Erwerb der „orthographischen“ Strategien. In: Weinhold, S. (Hrsg.): *Schriftspracherwerb empirisch*. S.234-260.
- Scheerer-Neumann, G. (1987): Kognitive Prozesse beim Rechtschreiben: Eine Entwicklungsstudie. In: Eberle, Gerhard & Reiß, Günter (Hg.): *Probleme beim Schriftspracherwerb. Möglichkeiten ihrer Vermeidung und Überwindung*. Heidelberg, S.193-219.
- Scheerer-Neumann, G. (1989): Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Naegele, I. & Valtin, R. (Hg.): *LRS in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten*. Weinheim., S. 25-35.

- Scheerer-Neumann, G. (1996): Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten. In: Günther, H. & Ludwig, O. (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Halbband 2, Berlin, S.1153-1169.
- Scheerer-Neumann, G. (1998): Schriftspracherwerb: „The state of the art“ aus psychologischer Sicht. In: Huber, L et al. (Hg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig: Westermann, S.31-46.
- Scheerer-Neumann, G. (2000): Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten. In: HSK Bd. II, 98, S.1153-1169.
- Seymour, P.H.K. (1997): Foundations of orthographic development. In: Perfetti, C., Rieben, L. & Fayol, M. (Hrsg.): Learning to spell. Research, theory and practice across languages. Lawrence Erlbaum: New Jersey. S. 319-337.
- Seymour, P.H.K. & Elder, L. (1986): Beginning reading without phonology. In: Cognitive Neuropsychology. 3, S. 1-6.
- Spitta, Gudrun (1988): Geben wir den Kindern Zeit, damit sie aus den Fehlern lernen können! Die Grundschulzeitschrift, 2, H.12, S.6-12.
- Stanovich, K.E. & Cunningham, A.E. (1992): Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. In: Reading Research Quarterly, 21, 360-407.
- Szagon, G. (2006): Sprachentwicklung beim Kind. Beltz: Weinheim.
- Thomé, G. (1987): Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler. Heidelberg. (Diss.)
- Thomé, G. (1992): Alphabetschrift und Schriftsystem. Über die Prinzipien der Orthographie aus schrifthistorischer Sicht. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik. 20, H.2, S.210-226.
- Thomé, G. (1999): Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt: Lang.
- Thomé, Günther (2003): Entwicklung der basalen Rechtschreibkenntnisse. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn: Schöningh, S.369-379.
- Valtin, Renate (1988): Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozess. Grundschule 20, N.12, S.12-16.
- Valtin, R. (2000): Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreibenlernens. In: dies., Rechtschreibenlernen in den Klassen 1-6. Frankfurt, S.17-22.
- Vogt, M. (2004): Zuerst Sofa – später Sofer? Nutzen und Risiken von Schrifterwerbsmodellen. In: Grundschule, H.11, S. 24-28.
- Weinhold, S. (Hrsg.) (2006): Schrifterwerbskonzepte: empirisch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wimmer, H., Hartl, M. & Moser, E. (1990): Passen „englische Modelle des Schriftspracherwerbs auf „deutsche“ Kinder? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, H.2, S.136-154.
- Wimmer, H. & Landerl, K. (1997): How learning to spell German differs from learning to spell

English. In: Perfetti, C., Rieben, L. & Fayol, M. (Hrsg.): Learning to spell. Research, theory and practice across languages. Lawrence Erlbaum: New Jersey. S. 81-96.

**Anschrift der Verfasserin:**

*Dr. phil. Tabea Becker, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Technische Universität Dortmund, Emil-Figge-Str. 50, D-44227 Dortmund, [tabea.becker@udo.edu](mailto:tabea.becker@udo.edu)*