

**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>

18. Jahrgang 2013 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Carl Ludwig Naumann*

**ZWEI STUDIEN ZUM  
SCHRIFTSPRACHERWERB IN DER  
ZWEITSPRACHE DEUTSCH**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 18. H. 34. S. 94-99.

---

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.

Carl Ludwig Naumann

## ZWEI STUDIEN ZUM SCHRIFTSPRACHERWERB IN DER ZWEITSPRACHE DEUTSCH

Pracht, Henrike (2010): Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch als Schemabildungsprozess: Bedingungsfaktoren der Schemaetablierung und -verwendung auf der Grundlage der "usage-based theory". Münster [u. a.]: Waxmann. Zugl.: Wuppertal, Univ., Diss.

Becker, Tabea (2011): Schriftspracherwerb in der Zweitsprache: eine qualitative Längsschnittstudie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Henrike Pracht entwirft einen Ansatz für die Alphabetisierung Zweisprachiger auf Grundlage der UBT = Usage-Based Theory und legt ihn zusammen mit einer ausführlich berichteten und interpretierten Erprobung vor. Die UBT steht im Rahmen einer kognitiven Linguistik. Sprache wird als Bestandteil der menschlichen Kognition angesehen und ist weder autonom, noch werden autonome Module für Phonologie oder Syntax unterstellt. Beim Lernen auch der sprachlichen Strukturen geht es im „Kern [...] um Muster-/Schemabildungsprozesse durch Abstraktion von Ähnlichkeiten.“ (14) „Schemata bestehen nicht unabhängig von den konkreten Formen, die ihre Datenbasis bilden. Sie [...] bleiben gewissermaßen permanent in ihnen ‚geerdet‘.“ (24) ‚Erdung‘ wird im Weiteren immer wieder als eine wichtige Bestimmung für den Ansatz verwendet.<sup>1</sup>

Schemata sind nicht dann besonders brauchbar, wenn sie besonders abstrakt sind und eine maximale Reichweite haben, sondern es sind die „lower-level schemas“, die mit höherem kognitiven Nutzen korrespondieren. Sprachliches Wissen zeigt – wie das Gehirn – hohe Redundanz und Vernetzung, womit parallele Verarbeitung vorstellbar wird. Schemata werden demgemäß etabliert durch ein Sprachangebot, das erstens bedeutsame und auffällige Phänomene bietet, die die Wahrnehmung sichern, und zwar vor dem Hintergrund der Gewohnheiten des Lerners. Zweitens bezieht man sich auf Häufigkeiten. Das gilt nicht alleine für die Häufigkeit, die mit der Gebrauchsbasierung unmittelbar gegeben ist: „[...] higher-frequency forms have relatively stronger representations that are easy to access, lower-frequency form have weaker, less accessible representations“ (Bybee 2008, nach Pracht, 36). Auch und vor allem ist die Dichte des Angebots zu gestalten. Außerdem sollen typischste Fälle, ohne Neben- oder Randvarianten, angeboten werden; Beispiel einer Auswahl von

<sup>1</sup> Vgl. andere schätzenswerte Versuche, Analysewerkzeuge zusammen mit den SprachteilnehmerInnen zu gewinnen: In der Gesprächsforschung ‚teilnehmereigene Kategorien‘; in der Dialektologie den ‚Sprachwillen‘ z. B. für die Frage, ob ein System ‚Dialekt‘ oder eigene ‚Sprache‘ sei; in der Grammatikdidaktik Lerner-eigene-Begriffe; nicht zuletzt in der Rechtschreibdidaktik die Unterscheidung von ‚Fremd- und Eigenregeln‘.

acht Items für das sprachliche Muster *ver-*: *verkaufen*, *verbieten*, *verkaufen*, *versuchen*, *vergessen*, *verkaufen*, *verlieren*, *verkaufen*.

Für die Ausweitung der UBT auf die Schriftsprache wird u. a. die Debatte um die Klassifikation von Orthographien aufgegriffen. Die Autorin folgt einer – verbreiteten – Unklarheit im Gebrauch von ‚flache vs. tiefe Orthographien‘, die zusammengeht mit einer ebenfalls verbreiteten Ungenauigkeit beim Vergleich des deutschen Schriftsystems mit dem englischen. Die allermeisten der zitierten Gewährsleute haben ihre Auffassungen im Rahmen des Englischen entwickelt. Absichtlich zweimal wird angeführt: „Many spellings that are usually regarded as phonemically straightforward [...] do have exceptions“ (Juli 2005, nach Pracht, 54 und 56). Diese Feststellung trifft für das Englische weitestgehend zu, für das Deutsche so gut wie gar nicht. Im Deutschen zeigen Phonem-Graphem-Korrespondenzen eine extreme Regelmäßigkeit und die meisten Abweichungen davon folgen klaren Bedingungen, nur wenige wirkliche Ausnahmen können allein wortspezifisch gelernt werden.

Dazu passen die Unterschiede zwischen deutschen und vom Englischen geprägten Vorstellungen über ‚orthographische Tiefe‘. „Das Schriftsystem des Deutschen ist ein relativ tiefes System, d. h. ein System, in dem die Graphem-Phonem-Beziehungen nicht nur von silbenstrukturellen, sondern auch von morphologischen Regularitäten überlagert werden“ (Dürscheid 2006, 139). Für das Englische hingegen wird „depth“ auch als undurchsichtig, ‚opaque/opacity‘ charakterisiert (z. B. Caravolas 2004, 5).

Demgemäß ist für das Englische auch der Zugang über Wortschreibungen und ihre Vernetzung sinnvoll, besonders über partiell homophone Homographie und partiell heterophone Homographie.<sup>2</sup> Dieser konnektionistische Zugang ist für das Deutsche zwar möglich, schöpft aber nicht diejenigen Lernchancen aus, die in der stärkeren Regelmäßigkeit liegen.<sup>3</sup>

Die Autorin gerät aus diesen ‚schrägen Dichotomien‘ – flache/tiefe Orthografien, modulare/konnektionistische Modelle – schließlich in partiellen Widerspruch zu ihrer eigenen Warnung vor Einspurigkeit: Wichtig sei nämlich, „dass von einer vielschichtigen, komplexen gesprochen sprachlichen Repräsentationsstruktur auszugehen ist und dass der Übergang in das Medium der Schrift bzw. in die Darstellungsform der Orthographie keineswegs einspurig verlaufen kann“ (47). Dass nicht alle möglicherweise lernrelevanten Wege und Ziele offengehalten werden, kann man bei den Beispielen für bedeutungsfreie Formen sehen: Genannt wird zwar der zweiteilige Silbenanfangsrand <kr->, jedoch kein einbuchstabiger Repräsentant eines Einzelphonems (vgl. 59). Und man wird zwar zustimmen, wenn bei der Erwerbsmodellierung „die spezifischen Bedingungen von Schriftanfängern berücksichtigt werden“ sollen, denen „keineswegs alle schriftsprachlichen Einheiten perzeptuell leicht und

2 Partiiell homophone Homographie: <Hund/rund, sprinten/spritzen>; partiiell heterophone Homographie: <Tusch, wusch>, <Hochzeit/Hochzeit> [ɔ] vs. [o:].

3 Auch die übernommene Dichotomie zwischen Konsistenz und Regularität, (vgl. bes. 54f.) verdiente wohl eine Befragung.

unmittelbar zugänglich“ sind. Dies betreffe „insbesondere die segmentale Ebene der Phoneme und Grapheme“ (62, vgl. auch 60, Fußnote 30). Für die Phoneme mag das zutreffen, für die Grapheme aber nicht! Zwar ist die Rückbindung von phonematischen Aspekten z. B. an die Verarbeitung des Morphems wichtig (vgl. 61–67). Und zu Recht wird das Morphem überhaupt als wichtige Basis zur Schemaetablierung herausgestellt, weil bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache der Wortschatz mit ausgebaut werden muss.

Im Weiteren werden aber aus der graphematischen und schriftsprachdidaktischen Diskussion Auffassungen referiert, die die bekannten Probleme von zu schlichten Ansätzen für einen ‚alphabetisch‘ beginnenden Erwerb einer Alphabetschrift herausstellen: Anfänglich sind Wörter Grundeinheiten des Gebrauchs und der Betrachtung. Phonologische Bewusstheit richtet sich zunächst auf prosodische Strukturen, allenfalls Silben; Koartikulatorische Verschleifungen und erstsprachliche oder regionalumgangssprachliche Prägung erschweren anfangs die Phonem-Unterscheidung. Pracht folgt Stetter, Maas und anderen, die aufgrund dieser Probleme die Möglichkeiten, welche in einer hochgradig phonemorientierten Buchstabenschrift liegen, gänzlich in Abrede stellen. Diese erlaubt es aber, neben dem Wortschatz und der Grammatik, an das aktiv schon verfügbare Phonemrepertoire anzuknüpfen. Damit soll keineswegs Prachts Ansatz als ganzer kritisiert werden, sondern das Fehlen eines Aspektes.<sup>4</sup>

Folgen wird man den Grundsätzen einer der UBT verpflichteten Unterrichtsform (vgl. 73f.). Hervorragend entspricht dem auch die lernerorientierte, geschickte Wahl der Veranschaulichung von Satzstrukturen (109f.) und ganz besonders der trochäischen Wortstruktur (112–115 ; zur Wortgestalt-Typologie vgl. 86f.). Dass die Lernerinnen spontane Begleitgesten entwickeln, demonstriert die Wirksamkeit der Idee.

Der Lernweg von Frau E wird eingehend beschrieben und interpretiert; hinzu kommen kürzere Berichte über zwei weitere Lernerinnen. Auch wenn Außenkriterien bislang nicht gesucht wurden und angesichts der Komplexität vielleicht schwer zu finden sind, kann man sich der Sicht der Autorin anschließen, dass das Konzept auch breiteren Erfolg verspricht.

Ein Schreibtest am Abschluss des Lernwegs von Frau E belegt, dass die konzeptuelle Ausblendung einer Einzellaut-Orientierung den Erfolg schmälert. „Insgesamt tritt in dieser Testsequenz sehr deutlich die zwischenzeitliche Weiterentwicklung im Buchstabierverhalten von Frau E zutage, indem nicht mehr vorwiegend einzelne Buchstabenbezeichnungen aneinandergereiht, sondern „(...) immer wieder in komplexeren Clustern zusammengefasst und artikuliert werden“ (192).<sup>5</sup> Die Autorin

4 Zugespitzt: Die empirische, ‚englisch infizierte‘ Basis hier führt ebenso wenig zu einer vollständigen Betrachtung wie die nicht sehr empiriegeneigte deutsche, vgl. Bremerich-Vos (2012, 185 f.).

5 <au> z. B. wurde öfter richtig geschrieben als <ei, eu>, die hartnäckig partiell-alphabetisch als <a, o> geschrieben wurden, was sich mit der größeren Lautorientiertheit des <au> erklären lässt.

skizziert sogar den Weg zur notwendigen Erweiterung ihres Konzepts auch auf die PGK-Ebene, sie sieht „eine Brücke zwischen additivem und konfigurativem Gleis“. Eine Integration beider „würde einmal mehr ein funktionales Verstehen verlangen, [zentral für die UBT! – C.L.N.] hier insbesondere im Sinne einer vernetzten Sicht ‚additiver‘ und ‚konfigurativer‘ schriftsprachlicher Strukturelemente.“ (200) Im Schlussfazit, dem man sonst zustimmen kann, heißt es dann aber doch: „Die Lösung [...] liegt nicht in einer (unsachgemäßen) Komplexitätsreduktion im Sinne eines rein additiven Schriftverständnisses (auf der Basis von Phonem-Graphem-Beziehungen) als erster Stufe des Schrifterwerbs.“ (246) – Trotzdem: Die sorgfältige Grundlegung und die eingehende Beobachtung haben ein weitgehend überzeugendes Konzept hervorgebracht!

Tabea Becker legt die Ergebnisse einer Längsschnittbeobachtung über die Grundschulzeit vor, und zwar an ca. 10 zweisprachigen Kindern, mit Türkisch als Erstsprache, und 10 einsprachig-deutschen, aus der gleichen Klasse. Die Instruktion wird nicht gelenkt und lediglich punktuell berichtet. Beobachtet und entwicklungsbezogen interpretiert wird die Rechtschreibung, vor allem der Zweisprachigen; weitere sprachliche und soziale Daten werden einbezogen.

In drei Kapiteln wird die Forschungslage abgeschritten: zum Schriftspracherwerb, zum Erwerb zweier Sprachen und – beides vertiefend – zu Schrifterwerb, Schriftsystem und Spracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Zum letzten, hier zentralen Bereich liegt erst wenig vor, aber die fast schon unendliche Fülle zu den beiden ersten Themen verlangt nach Auswahl. Der Rezensent sieht diese im ihm vertrauten Bereich des Schriftspracherwerbs zielgerichtet und weitestgehend angemessen getroffen. Wenn Becker „gegen eine hierarchische Organisation der Phasen [...] lexikalische und alphabetische Strategien parallel an logographische und vorphonetische Strategien anschließen“ will (37), vermisst der Rezensent allerdings den Hinweis auf Scheerer-Neumann, die das gerade so darstellt, wenn auch unter z. T. anderer Terminologie. Er versteht Eichlers – freilich nicht glücklich formuliertes – Votum für eine ‚hierarchische Parallelität der Strategien‘ anders als Becker (39): Eichler kritisiert Frith und will „von einem sequentiellen Modell der Strategien [...] ganz abgehen [...], weil die Strategien m. E. parallel, vielleicht bei der Mehrheit der Kinder die alphabetische zunächst dominant [...], benutzt werden.“ (Eichler 1986, 243f., Sperrung im Original. – Hier spricht Eichler nur von ‚Parallelität‘, nicht von ‚Hierarchie‘!) Im Ergebnis herrscht Einigkeit: Beide Integrationen zwischen den andernorts einfach sequenziell verstandenen Strategien und zwischen regelgeleitetem und lexikalischem Vorgehen sind zentrale Momente im Erwerbsmodell, für das sich Becker weitgehend an Thomé anschließt.

Aus dem Kapitel zum Erwerb zweier Sprachen sei hingewiesen auf die Notwendigkeit, Phonem- und Graphemsysteme (hier neben den deutschen die türkischen) für den Rechtschreiberwerb sehr wohl kontrastiv zu betrachten, während diese Sicht für den Zweitspracherwerb sonst als obsolet zu gelten hat (vgl. bes. 65, 119). Die kontrastive Betrachtung erweist in den eingehenden Fehlerinterpretationen der Kapitel 7 bis 10 ihre Fruchtbarkeit – übrigens auch im Bezug auf die regionalen und koartikulationsbedingten Aussprache-Varianten, z. T. in komplexer Mischung. Z. B. zeigen

die Schreibungen zweisprachiger Einflüsse der regionalen Umgangssprache, Melih schreibt \*<BOST> für <Post> und \*<IKL> für <Igel>.

Bei Fehleranalysen (vgl. Kapitel 5 zur methodischen Anlage) sind die Phonem- und Graphemsysteme auch quantitativ zu betrachten, was Thomé griffig mit Basis- und Orthographemen gefasst hat. Auch dafür zeigt sich die Fruchtbarkeit an den Interpretationen im 7. bis 10. Kapitel.

Thomé's Erwerbsmodell, das den Interpretationen Beckers eine Folie geben soll, entspricht dem Stand der Fehlerforschung im Wesentlichen. Mit Thomé werden eine phonetische, eine phonologische und eine orthographische Strategie angesetzt; diese sind, wie oben skizziert, nicht a priori hierarchisch, also nicht strikt sequentiell verstanden. Neben allen setzt Becker eine lexikalische Strategie an; dies trägt der Tatsache Rechnung, dass der Richtigschreibung eines Wortes nicht anzusehen ist, ob sie vom Einprägen der Buchstabenfolge herrührt oder von der Nutzung orthographischer Strategien.<sup>6</sup> Becker weist zu Recht auf die Notwendigkeit hin, die Interpretation einer Schreibung als ‚lexikalisch‘ sorgfältig kontextuell abzusichern. Fehler hingegen lassen sich oft leicht als fehlende oder überzogene Regelanwendung verstehen (150). Damit ist ein handhabbares Instrument konstituiert.<sup>7</sup>

Aus den Untersuchungsergebnissen zu einzelnen Fehlern und Entwicklungsschritten der Probanden können nur einige besonders erhellende erwähnt werden (bes. Kap. 8.3):

- Zweisprachige Kinder zeigen z. T. gleichartige Probleme mit der Rechtschreibung wie einsprachige mit LRS;<sup>8</sup>
- Artikulations- und Lautanalysevermögen unterscheiden sich zumindest anfänglich (vgl. 188);
- die Leistungen Zweisprachiger liegen im Durchschnitt nicht nur unter denen der einsprachigen, sondern sind auch divergenter;
- am schwersten fallen ihnen die Dehnungs- und Schärfungsschreibungen, und dies allen Zweisprachigen, während das nur bei einem Teil der Einsprachigen zutrifft;
- die Zweisprachigen haben größere Schwierigkeiten beim Zugriff auf das Phonemsystem (bes. Vokaldauerunterscheidung) und Wortschatz;
- bei Zweisprachigen ist die frühe schulische Lernentwicklung weniger voraussagstark für die spätere Rechtschreibung;

6 Allerdings gibt es auch Wörter, die allein mit ‚phonetischer bzw. phonologischer‘ Strategie richtig geschrieben werden können, wie <also, alt, an, auch, aus>, wobei keine besonders sorgfältige Aussprache vorauszusetzen ist. Ähnlich, in anfängertypischer Großantiqua, <OMA, OPA, LIMO>.

7 Thomé's Lernertypologie hier anzufügen, leuchtet weniger ein – schon angesichts der Einschränkungen, die Thomé 1999 selber vorbringt (vgl. Becker 244, 252f). Beckers Daten belegen sie nur punktuell.

8 Auch über die von Becker vermerkten Aspekte hinaus (214f., 231ff.).

- möglicherweise unterstützt eine Alphabetisierung in der Erstsprache auch die in der Zweitsprache.

Außer in den Ergebniskapiteln ist ein gründliches Lektorat zu vermissen. Neben den genannten, z. T. auch bildungspolitisch wichtigen materiellen Ergebnissen der Arbeit sind die methodologischen Anregungen herauszustellen, denn die eingehende Betrachtung der Fakten macht besonders zwei Reibungspunkte mit und zwischen Theorien sichtbar(er): Die Diskussion einer Unterscheidung von ‚phonetischer‘ und ‚phonologischer‘ Strategie (bes. 36-41; 232); und die Notwendigkeit, bei Fehleranalyse und Erwerbsmodellierung Häufigkeiten zu beachten, z. B. um die partielle Sequenzialität zu präzisieren.<sup>9</sup>

## Literatur

- Bremerich-Vos, Albert (2012): Rezension zu Ursula Bredel, Nanna Fuhrhop, Christina Noack (2011) *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57, 180-187.
- Caravolas, M. (2004): Spelling development in alphabetic writing systems: A cross-linguistic perspective. In: *European psychologist* 9 (1), 3-14.
- Dürscheid, Christa (2006): *Einführung in die Schriftlinguistik*. 3. überarbeit. & erg. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eichler, Wolfgang (1986): *Zu Uta Frith' Dreiphasenmodell des Lesen (und Schreiben)Lernens*. Oder: Lassen sich verschiedene Modelle des Schrifterwerbs aufeinander beziehen und weiterentwickeln?/On Uta Frith's three phase model of learning to read and to write. Or: Can different models of the acquisition of reading and writing be interrelated and further developed? In: *New Trends in Graphemics and Orthography*. Hrsg. v. Augst, Gerd. Berlin, New York: de Gruyter. S. 234-247.
- Eisenberg, Peter & Fuhrhop, Nanna (2007): *Schulorthographie und Graphematik*. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 26, 15-41.
- Thomé, Günther (1999): *Orthographieerwerb: Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz*. (= *Theorie und Vermittlung der Sprache*. 29). Frankfurt/M. u. a.: Lang.

### *Anschrift des Verfassers:*

*Prof. i.R. Dr. Carl Ludwig Naumann, vorm. Leibniz Universität Hannover, Philosophische Fakultät, Deutsches Seminar, Alleestraße 35, 30167 Hannover  
carl.ludwig.naumann@germanistik.uni-hannover.de*

---

<sup>9</sup> Anders z. B. Eisenberg & Fuhrhop 2007, 36.