

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Wilhelm Griebhaber
Zeynep Kalkavan
(Hrsg.)

Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern

Wilhelm Griebhaber/Zeynep Kalkavan (Hrsg.)
Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern

1. Auflage 9 8 7 6 5 | 2018 17 16 15 14

Fillibach bei Klett

© Ernst Klett Sprachen GmbH, Rotebühlstr. 77, 70178 Stuttgart 2012.
Alle Rechte vorbehalten.

Internetadresse: www.klett.de

Typografische Konzeption: Herbert-Jürgen Welke, Freiburg im Breisgau
Umschlagbild: Peng Sun, Jinan, China

Druck und Bindung: Digitaldruck Tebben, Bissenhofen
Printed in Germany

ISBN 978-3-12-688015-2



9 783126 880152

64 K / 15333

Fillibach bei Klett
Stuttgart

(Verdeckte) Probleme beim Orthographieerwerb des Deutschen in mehrsprachigen Klassenzimmern

URSULA BREDEL

In der Regel wird davon ausgegangen, die Lautsprache bilde das Ausgangssystem, die Schriftsprache das Zielsystem beim Schriftspracherwerb. Für Lerner/innen, die Deutsch als zweite Sprache sprechen und die deshalb nicht oder nur unvollständig über das Ausgangssystem (die Lautsprache) verfügen, stellen sich dann Probleme eigener Art, die am Beispiel des Erwerbs des deutschen Schriftsystems durch Kinder, die Türkisch als erste Sprache sprechen, diskutiert werden. Auf der Grundlage dieser und weiterer Befunde zur rechtschriftlichen Sicherheit von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund stellt der vorliegende Beitrag ein Konzept zur Diskussion, in dem die Schriftsprache das Modell für die Lautsprache abgibt und mit dem es gelingen kann, sowohl den Erwerb der orthographischen Kompetenzen als auch den Erwerb der phonologischen Kompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache wirksam zu stützen.

Die Relation von Lautsprache und Schriftsprache

In einer ersten, unbefangenen Beschreibung von Alphabetschriften ist man versucht, die darin enthaltene Bezugnahme auf die Lautsprache als repräsentationale Beziehung zwischen den kleinsten Schrifteinheiten, den Buchstaben, und den kleinsten gesprochenen sprachlichen Einheiten, den Lauten, zu interpretieren. Der Buchstabe <r> bildet dann den Laut [ʀ] ab, der Buchstabe <s> den Laut [z], der Buchstabe <u> den Laut [u] und so fort. Auch Fibelheftgänge sowie individualisierte Schrifterwerbsprogramme wie etwa „Lesen durch Schreiben“ (Reichen) machen sich diese Auffassung zueigen. Angenommen wird, dass der erste und wichtigste Lernschritt beim Aufbau der schriftsprachlichen Kompetenz das Erfassen der sog. Laut-Buchstaben-Beziehung ist, wobei, der Erwerbslogik folgend, der Laut den Ausgangspunkt zu bilden habe, dem dann ein Buchstabe zugeordnet werden müsse; der Laut [ʀ] wäre dann mit dem Buchstaben <r> zu verschriften, der Laut [z] mit dem Buchstaben <s>, der Laut [u] mit dem Buchstaben <u> und so fort. Um zu einem angemessenen Schreibresultat zu kommen, wäre es die Aufgabe der Lerner/innen, die Laute durch „genaues Hinhören“ bzw. „genaues Aussprechen“ aus dem Lautstrom heraus zu isolieren und mit den entsprechenden

Buchstaben zu verschriften. Aus einer Lautkette, so die Annahme, entstünde dann eine Buchstabenkette. Damit ist etwa der herkömmliche Unterrichtsricht für Schreibnovizen charakterisiert.

Folgt man dieser Schrift- und Erwerbstheorie stößt man vor allem dann auf Schwierigkeiten, wenn es um die Alphabetisierung von Kindern mit Migrationshintergrund geht, die das Deutsche nicht oder noch nicht zielsprachennah beherrschen, aber auch dann, wenn es um die Alphabetisierung von Kindern geht, die dialektal oder soziolektal sozialisiert sind: Denn beiden fehlt das Ausgangsmaterial, die (standardnah) gesprochene Sprache, um von ihr aus Ableitungen in die Schrift vorzunehmen.

Die Probleme, die in der bislang skizzierten Vorgehensweise liegen, gehen aber noch weiter. Denn der modernen Phonetik folgend gilt „[d]ie Auffassung, in der gesprochenen Sprache entsprächen den Buchstaben der geschriebenen Sprache eine wohlgeordnete Folge abgrenzbarer Einzellaute“ als „schlichtweg falsch“ (Pompino-Marschall 1995, 2). Sie gehört ins „Reich der Fiktion“ (ebd.). Durch die vielfache Überlagerung lautlicher Einheiten durch Nachbareinheiten ist es noch nicht einmal maschinell möglich, phonetisch diskrete Segmente zu gewinnen (Pompino-Marschall 1995). Und viele „Laute“ sind in Isolation gar nicht aussprechbar: Das gilt für alle Vokale, denen bei isolierter Sprechweise ein glottaler Verschlusslaut vorangeht [ʔe], aber auch für Plosive, denen bei isolierter Sprechweise ein Schwalaut folgt [pə].

Das Modell des „genauen Hinhörens“ und des „genauen Aussprechens“ ist also nicht nur für Kinder mit Deutsch als zweiter Sprache und für Kinder mit dialektalen oder soziolektalen Sprachbiographien, sondern auch für Kinder mit (Standard-)Deutsch als erster Sprache eine unlösbare Aufgabe.

Was Lernerinnen und Lerner zu leisten haben (und was viele, aber eben lange nicht alle, auch ohne Instruktion leisten), ist eine Abstraktion: Sie müssen von Beginn an von den lautlichen Überlagerungen, die bei der Artikulation von Lautketten entstehen, absehen, und dies unter Beibehaltung von *phonologisch* (nicht phonetisch) relevanten Eigenschaften sprachlicher Laute (Huneke 2010, 307). Denn Buchstaben korrespondieren – vorläufig gesprochen – nicht mit Phonen, sondern mit Phonemen, die als kleinste bedeutungsunterscheidende Einheiten der Lautsprache nicht „hörbar“ sind, sondern Abstraktionen über die phonetischen Kontingenzen hinweg bilden. Nun wissen wir außerdem, dass Phoneme nur eine Bezugsgröße der Orthographie darstellen. Die Schrift buchstabiert darüber hinaus prosodische (Silben, Füße, Akzente), morphologische (Stammkonstanz/Morphemkonstanz) und syntaktische Eigenschaften (Wortgrenzen, Satzgrenzen, syntaktische Funktionen) aus. (Maas 1992; Eisenberg 2009; Fuhrhop 2007)

Schriftspracherwerbsprogramme, die Buchstaben auf Lautwerte festlegen, sind also weder unter sprachtheoretischer noch unter schrifttheoretischer Perspektive haltbar und daher weder für Kinder mit Deutsch als erster noch für Kinder mit Deutsch als zweiter Sprache vertretbar.

2 Schriftspracherwerb als Zweitspracherwerb

Nach dem bisher Ausgeführten bedeutet Schreiben (und Lesen)lernen – und dies zunächst unabhängig von der sprachlichen Ausgangssituation der Lerner/innen – von Beginn an die Ermittlung der grammatischen Strukturen (Phonologie, Prosodie, Morphologie, Syntax), die in der Schrift ausgedrückt sind. Damit rückt der Schriftspracherwerb – und dies wiederum unabhängig von der Ausgangssprache der Lerner/innen – in die Nähe des Zweitspracherwerbs (Weingarten 2004, 18), in dem auf der Basis eines bereits erworbenen Sprachsystems ein weiteres Sprachsystem angeeignet werden muss. Der Unterschied zwischen Kindern, die in ihrer Erstsprache verschriftet werden, und Kindern, die in einer fremden/zweiten Sprache verschriftet werden, ist somit möglicherweise kein substanzialer, sondern ein nur gradueler. „Ein Wissen um das, was Sprache ist, wurde erstmalig hergestellt. Der Erwerb der Zweitsprache [und der Schriftsprache, U.B.] kann auf dieser Grundlage aufbauen.“ (Fthenakis et al. 1985, 50). Weingarten 2004 geht davon aus, dass Lerner/innen beim Schriftspracherwerb auf ähnliche Aneignungsmechanismen wie Lerner/innen einer zweiten Sprache zurückgreifen. Zu nennen wären hypothesenbildende und –testende Verfahren zur Erfassung des zu erwerbenden Systems (Weingarten 2004, 19).

Baut ein/e Lerner/in eine Sprache in zwei Systemvarianten (gesprochen und geschrieben) auf, liegt also in gewisser Hinsicht ein doppelter Zweitspracherwerb vor, wobei davon auszugehen ist, dass die Kenntnisse der gesprochenen und die Kenntnisse der geschriebenen Sprache beim Erwerb miteinander interagieren, dass also der Schriftspracherwerb dem Erwerb der gesprochenen Sprache nicht folgt, sondern dass die geschriebene und die gesprochene Sprache simultan und aneinander entwickelt werden.

Eine in diesem Zusammenhang interessante Befundlage wurde jüngst von Huneke 2011 eingebracht, der zeigen konnte, dass der Orthographieerwerb beim Fremdsprachenlernen parallel und zusammen mit dem Aufbau der Fremdsprache gemeistert wird. „Die Beobachtung, wie erfolgreich der ungesteuerte Erwerb der Rechtschreibfertigkeit in der Fremdsprache Deutsch weithin erfolgt, [...] zeigt, dass die eigentlichen Schwierigkeiten des Rechtschreiblernens nicht in der einen oder anderen Besonderheit der einzelsprachlichen Regularitäten begründet liegen [...].“

Vielmehr ist davon auszugehen, dass es um Schritte zur ontogenetischen Grammatikalisierung als Komponente des Spracherwerbs geht, um sprachanalytisches, metasprachliches Verhalten als Voraussetzung und zugleich als Konsequenz des Zugangs zur Schriftkultur.“ (Huneke 2011, 221)

Überträgt man diese Auffassung auf den Erwerb der Zweitsprache ergeben sich auch für den Unterricht ganz neue Möglichkeiten, durch die bidirektionale Modellierung des Erwerbs der gesprochenen und des Erwerbs der geschriebenen Sprache zu einem gelingenden Zweitspracherwerb beizutragen.

Die Gabe von Anlauttabellen sowie insgesamt Schriftspracherwerbsprogramme, mit der auf eine einseitige (und eine sprach- und schrifttheoretisch falsche) Ableitung der gesprochenen auf die geschriebene Sprache abgestellt wird, erweist sich also auch unter spracherwerbstheoretischer Perspektive als der falsche Weg.

3 Orthographische Leistungen von Schüler/innen nicht-deutscher Erstsprache

Studien zu orthographischen Leistungen von Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache geben ein durchaus kontroverses Bild: Im Rahmen der DESI-Studie, die die Leistung 15-Jähriger getestet hat, wurde ermittelt, dass „für das *Rechtschreiben* nicht [...] von einem Leistungsrückstand der Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache gesprochen werden [kann]“ (Klieme 2006, 4, Hervorhebung im Original), „die mehrsprachig aufgewachsenen sind sogar für orthographische Phänomene besonders sensibilisiert“ (ebd.). Abweichend davon stellt Fix (2002) Leistungsrückstände in den grammatisch basierten Schreibungen bei Achtklässlern mit Deutsch als zweiter Sprache fest. Dazu zählt er die Groß-/Kleinschreibung, die Getrennt-/Zusammenschreibung, die das-/dass-Schreibung sowie morphologische Stammschreibungen. Bei den phonographischen, den silbischen und den prosodischen Schreibungen waren Schüler/innen mit Deutsch als Zweitsprache denen mit Deutsch als Erstsprache überlegen.

Ein wieder anderes Bild zeigte sich in einer Untersuchung von Viertklässlern (Steinig et al. 2009), in der festgestellt wurde, dass Kinder mit Deutsch als zweiter Sprache gegenüber Kindern mit Deutsch als Erstsprache in Bezug auf phonographische, silbische und prosodische Verschriftungen Rückstände aufweisen, während bei morphologischen und grammatischen Schreibungen kaum Unterschiede feststellbar waren. Im einzelnen ergaben sich bei Steinig et al. 2009 folgende Befunde, wobei das Merkmal Auslautverhärtung morphologische Schreibungen (Stammkonstanz) anspricht, die bei Fix zu den grammatisch basierten Schreibungen gerechnet werden (angegeben sind Fehler pro 100 Wörter im Mittelwert):

	Einsprachige N = 167	Zweitsprachige N = 56
Graphemauswahl	1,02	1,41
Graphem-Folge	1,92	2,57
Schärfungsschreibung	1,74	3,10
Auslautverhärtung	0,38	0,32

Tabelle 1: Wortschreibungen (nach Steinig et al. 2009, 279)

	Einsprachige N = 167	Zweitsprachige N = 56
groß statt klein	0,60	0,66
klein statt groß	1,43	2,13
getrennt statt zusammen	0,62	0,68
zusammen statt getrennt	0,27	0,27

Tabelle 2: Syntaktische Schreibungen (nach Steinig et al. 2009, 288)

Die zunächst widersprüchlich erscheinenden Befunde von Fix (2002) und Steinig et al. (2009) könnten ein Hinweis darauf sein, dass im frühen Schriftspracherwerb die morphologische Ebene (vertreten durch die Auslautverhärtung) und die syntaktische Ebene für beide Gruppen ähnlich gut zugänglich sind, dass die Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache aber „unterhalb“ des Morphems mit eigenen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, die bei Einsprachigen nicht in derselben Weise erkennbar sind, und dass sich diese Zugriffsprioritäten im späteren Schriftspracherwerb umkehren, dass also nun Worteigenschaften für die Zweitsprachigen besser zugänglich sind als syntaktische Eigenschaften. Siebert-Ott, Anselm & Jansa (2011, 394) bestätigen solche Forschungsergebnisse wie folgt: „Dass sich die Entwicklungswege muttersprachlicher und nicht-muttersprachlicher Lernerinnen und Lerner bei der Entwicklung grammatischer Kompetenz – abhängig vom Alter bei Erwerbsbeginn – deutlich unterscheiden, hat die Spracherwerbsforschung inzwischen zeigen können. Die These, dass diese Unterschiede – altersabhängig – auch auf unterschiedliche kognitive Zugriffe auf den Erwerbsgegenstand zurückzuführen sind, wird inzwischen von etlichen namhaften Forscher/innen vertreten.“ Die Autorinnen verweisen auf die Studien von Meisel 2007, 2009 und Tracy 2007, 2009.

Eine weitere Pointierung der dargestellten Befundlage ergibt sich, wenn man die Lerngelegenheiten einbezieht, die den Kindern in der Schule verfügbar gemacht werden. Denn trotz aller Analogien zwischen dem Zweit- und dem

Schriftspracherwerb muss konstatiert werden, dass der Schriftspracherwerb im Gegensatz zum gesprochenen Zweitspracherwerb institutionell gesteuert wird. Erfolge und Misserfolge beim Schriftspracherwerb sind daher immer auch das Resultat des schulischen Angebots (Röber 2009).

Sollten sich also beide Befunde, die von Steinig et al. (2009) und die von Fix (2002), bestätigen, so würde dies bedeuten, dass Kinder mit nicht-deutscher Erstsprache weder in der Grundschule, in der es wesentlich um den Aufbau der Wortschreibung geht (und die grammatischen Schreibungen nur eingeschränkt zum Zug kommen), noch in der weiterführenden Schule, in der die grammatischen Schreibungen im Mittelpunkt des Unterrichts stehen (und der Aufbau der Wortschreibungen zum „Nebenprodukt“ wird), profitieren.

Im folgenden soll ermittelt werden, warum das der Fall ist. Wir konzentrieren uns auf die Wortschreibung und damit auf den frühen Schriftspracherwerb und bearbeiten Probleme von Schüler/innen mit türkischer Erstsprache. Dabei wird es zunächst um eine Darstellung der Systematik der deutschen Wortschreibung gehen. Gezeigt werden soll die Systematik silbischer und prosodischer Verschriftungsprinzipien, also derjenigen Schreibprinzipien, mit denen Grundschulkinder mit Deutsch als zweiter Sprache größere Schwierigkeiten haben als Kinder mit Deutsch als Erstsprache.

Eine gründliche Analyse der silbischen und prosodischen Struktur des Türkischen wird im Anschluss daran aufdecken, mit welchen Problemen Kinder mit türkischer Erstsprache bei der Verschriftung des deutschen Rhythmus konfrontiert sind und welche Möglichkeiten der Unterricht hat, diese Schwierigkeiten zu bearbeiten.

3.1 Die Wortschreibung im Deutschen

Dass die Wortschreibung des Deutschen nicht über Laut-Buchstaben-Beziehungen herleitbar ist, wurde oben bereits gezeigt. Leitend für das Deutsche und damit für die deutsche Orthographie ist der trochäische Zweitsilber mit einer betonten Erstsilbe (Hauptsilbe) und einer unbetonten Zweitsilbe (Reduktionssilbe) wie in *finden, Kanne, reisen, loben, stehlen* etc. Auf dieser Grundlage lassen sich fünf orthographische Grundtypen isolieren, die den Kernbereich der Schreibung deutscher Wörter vollständig aufklären:

- Typ1: Ha-se (offene Hauptsilbe (Langvokal))
- Typ2: hal-ten (geschlossene Hauptsilbe (Kurzvokal))
- Typ3: Hen-ne (durch Verdoppelung gewonnene geschlossene Hauptsilbe; Markierung des Silbengelenks (Eisenberg 2009))

Typ4: ho-hen (durch h-Insertion markierter Silbenanfangsrand (silbeninitiales h))

Typ5: Hüh-ner (durch h-Insertion markierter Silbenrand (silbenschießendes h))

Eine gründliche Untersuchung der orthographischen Gesetzmäßigkeiten wird durch diese Darstellung selbstverständlich nicht überflüssig. Denn im Detail bleibt vieles ungeklärt. Unabhängig aber davon bilden diese silbisch-prosodisch motivierten Strukturmuster nicht nur die Grundlage der Wortschreibung im Deutschen, sondern zugleich das orthographische Basiswissen kompetenter Schreiber, aus der weitere Schreibweisen, allen voran die morphologischen Schreibungen abgeleitet werden können (vgl. Bredel 2009): Denn auf dem Hintergrund des trochäischen Basismusters lässt sich nicht nur der Silbenschnitt (mit - markiert), sondern auch der Morphemschnitt (mit # markiert) ermitteln: Er liegt vor dem Nukleus der Reduktionssilbe, also *Ha-s#e, hal-t#en, Hen-n#e, ho-h#en, Hüh-n#er*. Links vom Morphemschnitt befindet sich der Stamm; er wird in allen Umgebungen so ähnlich wie möglich geschrieben (Stammkonstanzschreibung); rechts vom Morphemschnitt befindet sich grammatische Information (z. B. Plural (*Hühn#er*), Infinitiv (*halt#en*)).

3.2 Der Erwerb der Wortschreibung

Kinder, deren Erstsprache das Deutsche ist, haben einen ersprachennahen Zugriff auf den Trochäus, den sie auch beim primären Aufbau der gesprochenen Sprache nutzen: Sie filtern bereits in ihrem ersten Lebensjahr aus den Betonungsstrukturen Wortgrenzen aus (Betontheit als Indikator für einen Wortanfang) und lernen auf der Grundlage der deutschen Akzentstruktur zusätzlich lexikalische (betonte) und grammatische (unbetonte) Einheiten zu unterscheiden.

Zu den ersten, wortnahen artikulatorischen Experimenten zählen Zweitsilber mit Erstbetonung, zunächst ohne Bedeutungszuweisung (*gága, dáda*), dann mit Bedeutungszuweisung (*Máma, Pápa*).

Bei Kindern mit Deutsch als erster Sprache zieht sich die Orientierung an Reimen und Rhythmen und deren Ausnutzung auch für ästhetische Experimente durch die gesamte Kindheit. Bei Schuleintritt haben diese Kinder, wenn sie entsprechend unterstützt werden, nicht nur erstes literarisches Wissen aufgebaut, sondern zugleich eine hohe Sensibilität für den Rhythmus ihrer Muttersprache gewonnen. Wenn sie im Unterricht lernen, Haupt- und Reduktionssilben zu unterscheiden, sind dies also Einheiten, die sie auf der Basis ihrer präliteralen Vorerfahrung von ihrer Ausgangssprache aus gewinnen können (Röber 2009).

Das ist anders bei Kindern mit Türkisch als erster Sprache. Denn beim Türkischen handelt es sich nicht um eine trochäische, sondern um eine jambische Sprache: Türkische Wörter sind letztbetont. Darüber hinaus gibt die Betonungsstruktur türkischen Kindern keine Auskunft über die Unterscheidung zwischen lexikalischen und grammatischen Einheiten: die Akzentstruktur des Türkischen ist nicht morphologisch motiviert.

Beim Erwerb der deutschen Schriftsprache geht es also zunächst darum, das prosodische Grundmuster des Deutschen wahrnehmen und interpretieren zu lernen. Im Gegensatz zu Kindern mit Deutsch als erster Sprache müssen Kinder mit türkischer Erstsprache ihr Wissen über Rhythmus und Akzent also neu strukturieren. Dabei hilft ihnen die gesprochene Sprache nicht oder nur bedingt weiter, denn ihre Ausgangssprache weist ja dem Zielsystem komplementäre Muster auf.

Für den Aufbau eines zielsprachennahen rhythmisch-prosodischen Wissens über das Deutsche bietet daher die Schrift die beste Grundlage: Denn an ihr können die Kinder den fürs Deutsche relevanten Rhythmus *sehen lernen*. Damit ist nicht mehr die gesprochene Sprache der Ausgangspunkt für die geschriebene, sondern umgekehrt liefert die geschriebene Sprache wichtige Hinweise auf die korrekte Artikulation deutscher Wörter. Damit die Kinder diese von der Schrift zur Verfügung gestellten Hilfen unmittelbar nutzen können, arbeiten manche Schriftspracherwerbsprogramme mit dem Modell von Haus (Hauptsilbe) und Garage (Reduktionssilbe) (Röber 2009; Bredel 2009); die Einfärbung macht die morphologische Struktur (Stamm *nuf-*, Flexiv *-en*) sichtbar (Bredel 2009):



Abb. 1: Visualisierung des trochäischen Basismusters

Was dieses Modell visualisiert, ist für Kinder mit türkischer Erstsprache in mehrfacher Hinsicht nützlich. Einen Punkt haben wir schon angesprochen: die Aufmerksamkeit auf das rhythmisch-prosodische Basismuster des Deutschen, den Trochäus mit einer Haupt- und einer Reduktionssilbe.

Die Orientierung auf die deutschen Wörtern zugrundeliegende rhythmisch-prosodische Struktur ist aber nicht nur deshalb relevant, weil die Kinder vom Jambus auf den Trochäus umstellen müssen. Neu zu entdecken ist vielmehr der deutsche Sprachrhythmus als ganzer, der Auswirkungen auch auf die orthographischen Schreibungen hat:

Das Deutsche zählt zu den sog. akzentzählenden oder auch akzentbasierten Sprachen; d. h. dass auch über Wortgrenzen hinweg die Intervalle zwischen den akzenttragenden Einheiten etwa gleich lang sind. Das Türkische zählt zu den sog. silbenzählenden oder auch silbenbasierten Sprachen: jede Silbe ist etwa gleich lang. Eine gute Anschauung dieses Sachverhalts liefert Steiner (2004):

Silbenzählende Sprachen (z. B. türkisch, französisch, spanisch, italienisch)

σ	σ	σ	σ	σ	σ
Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ

Akzentzählende Sprachen (z. B. deutsch, englisch, russisch, arabisch)

σ	σ	σ	σ	σ	σ
Σ	Σ	Σ	Σ	Σ	Σ

Abb. 2: Rhythmen silben- und akzentzählender Sprachen

(σ = betonte Silbe, σ = unbetonte Silbe, Σ = Zeitintervall)

Diese unterschiedlichen rhythmischen Muster haben auch Folgen für die innere Struktur von Silben.

In silbenzählenden Sprachen wird alles vermieden, was Silben ungleich macht: Das Türkische verfügt deshalb weder über Konsonantencuster noch über die Unterscheidung zwischen Lang- und Kurzvokalen. Zugleich vermeiden silbenzählende Sprachen Silben unterschiedlicher Prominenz: Das Türkische verfügt daher nicht über Silben, die nicht betonbar sind (Reduktionssilben). Darüber hinaus weisen silbenzählende Sprachen überwiegend klare Silbengrenzen auf. Ein Silbengelenk gibt es im Türkischen nicht.

Akzentzählende Sprachen sind demgegenüber für Reduktionssilben geradezu prädestiniert. Reduziert wird, um das Intervall zum nächsten Akzent stabil zu halten. Empfindlich sind akzentzählende Sprachen zugleich für unterschiedliche Silbenlängen; so nutzt das Deutsche Konsonantencuster sowie die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen in Silben zur Bedeutungsunterscheidung. Auch die Silbengrenzen müssen nicht überall klar sein; Silbengelenke sind daher im Deutschen lizenziert.

Das Modell von Haus und Garage und die Bearbeitung der fünf orthographischen Typen liefert nun für diese, im Deutschen relevanten Silbenstrukturen den optimalen Ausgangspunkt und den optimalen Reflexionsanlass auch für sprachvergleichende Untersuchungen:

Der Anfangsrand der Hauptsilbe

Im Anfangsrand der Hauptsilbe können im Deutschen kein, ein, zwei, drei oder vier Konsonantengrapheme vorkommen: <_Ofen> – <Rasen> – <fliegen> – <Straße> – <schmal>. Wegen des Fehlens von Konsonantclustern im Silbenanfangsrand im Türkischen ist diese Beobachtung für Kinder mit türkischer Erstsprache von außerordentlichem Interesse. Das Modell von Haus und Garage gestattet es, für die unterschiedlichen Realisierungen des Anfangsrandes einen systematischen Ort anzugeben. Denn auch im Deutschen können diese Cluster nicht überall stehen, so z. B. nicht im Anfangsrand der Reduktionssilbe, die stets nur ein Konsonantengraphem aufweist. Diese Erkenntnis stützt zugleich den Erwerb der Worttrennung am Zeilenende (dazu Geilfuß–Wolfgang 2007).

Fehlschreibungen wie *<Fulukzoeuk> (Abb. 3), bei der der türkischsprachige Schüler zwischen <F> und <|> einen Sprossvokal einfügt, weil er „schreibt wie er spricht“, werden damit systematisch bearbeitbar.

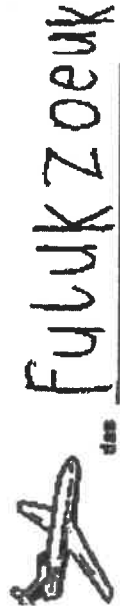


Abb. 3: Sprossvokalschreibung

Dafür ist in einem ersten Schritt eine trochäische Fußbildung zu leisten (*Flug* → *Flüge*). Wird *Flüge* ins Haus–Garage–Modell eingetragen, lernen die Kinder sehen, dass <f> und <|> zusammen in einem, nämlich dem ersten Zimmer wohnen. Denn im Gesamtmodell ist nur Platz für zwei vokalische Kerne <Flüge>, nicht für drei, so dass Schreibungen wie *<Fülüğe> und in der Folge auch *<Fuluk> ausgeschlossen werden können (zu solchen Schreibungen bereits Meyer–Ingwersen et al. 1977).

Langvokale, Kurzvokale und Silbengelenk

Ein Kind, das lange und kurze Vokale in der Muttersprache nicht unterscheidet, hat mit Zweitsprachen zu kämpfen, in denen dieser Unterschied distinktiv ist. Wörter wie *Hüte* und *Hütte*, *Robe* und *Robbe*, *strafen* und *straffen* etc. werden dann schwer unterscheidbar. Und wie wir bei den empirischen Befunden von Steinig et al. (2009) gesehen haben, macht Grundschüler/innen mit Deutsch als zweiter Sprache gerade die Schärfungsschreibung, die diese Unterscheidung sichtbar macht, große Schwierigkeiten. Das dürfte aus genannten Gründen ganz besonders für türkisch-

sprachige Kinder zutreffen, die selbst bei „genauem Hinhören“ und bei „genauem Sprechen“ den Unterschied zwischen den verschiedenen Vokalquantitäten gerade nicht realisieren – so wie sie die gesamte Wortstruktur schlecht erfassen können, weil ihnen das Konzept des Silbengelenks aus der Erstsprache nicht bekannt ist.

Erforderlich ist auch hier wieder der Weg über die Schrift, die Vokalquantitäten zeigt: Wird mit den Kindern von Beginn an so gearbeitet, dass sie offene Hauptsilben des Typs <Fe–der> <Ru–der> <Ta–del> und geschlossene Hauptsilben des Typs <Fel–der> <Run–de> <Tan–te> als Visualisierung verschiedener Vokalquantitäten (und –qualitäten) deuten lernen und an ihnen ihre artikulatorische und auditive Wahrnehmung schulen, können sie zielprachenadäquate Vokalkonzepte ausbilden. In einem weiteren Schritt kann die Schärfungsschreibung als von der Schrift erzwungene Hauptsilbenschiebung erfasst werden – mit der Folge, dass der Hauptsilbenvokal kurz realisiert wird und die doppelt verschrifteten Konsonantbuchstaben ein Gelenk visualisieren. Auch hier wieder liefert das Modell von Haus und Garage einen optimalen Anschauungsraum: Denn offene und geschlossene Hauptsilben unterscheiden sich durch die Belegung des dritten Zimmers: Ist es belegt, hat der Vokal im Mittelzimmer weniger Platz und wird entsprechend kurz gelesen, ist es frei, kann sich der Vokal im Mittelzimmer ausdehnen – er wird lang gelesen.

Die Reduktionssilbe

Mit großer Regelmäßigkeit macht das Deutsche die Reduktionssilbe sichtbar: Sie weist im Kern stets den Vokalbuchstaben <e> auf, der nicht auf einen Laut verweist, sondern ein optischer Marker für das Vorliegen einer Silbe ist, deren Existenz von Kindern mit türkischer Erstsprache allererst erschlossen werden muss. Am Modell der Garage können verschiedene Reduktionssilbentypen durchprobiert und mit Hauptsilben zu Wörtern zusammengefügt werden.

Neben der Erkenntnis, dass es sich bei den „Garagensilben“ stets im schwachtonigen Silben handelt, kann hier zusätzlich die Entdeckung gemacht werden, dass die erste Abteilung der Garage immer besetzt sein muss (wir sehen hier von Wörtern mit den Diphthongen <eu> und <au> wie <Feuer> und <Mauer> ab, die regelhaft und als einzige keine Füllung des Anfangsrandes der Reduktionssilbe aufweisen). Mit dem Wissen über den obligatorisch besetzten Anfangsrand, kann eine ganze Wortgruppe systematisch erarbeitet werden. Es geht um den orthographischen Typ 4, der dort ein <h> ergänzt, also <gehen> <ruhen> etc.

Die systematische Erarbeitung dieser Struktur ist für Kinder mit der türkischer Erstsprache auch deshalb von außerordentlichem Interesse, weil im Türkischen [h],

[ç]/[x], [ʃ] nicht bedeutungsunterscheidend sind (Meyer-Ingwersen et al. 1977). Haben sie gelernt, dass ein h im Anfangsrand der Reduktionssilbe ein optischer Marker für den Beginn einer Silbe ist, der kein phonologisches Pendant hat, kann Fehlschreibungen wie *<Büher> oder *<mahen> für <Bücher> und <machen> (Meyer-Ingwersen et al. 1977) wirksam entgegengesteuert werden.

Auch für die Unterscheidung zwischen [ç]/[h], das als <ch> verschriftet wird, und [ʃ], das i. d. R. mit <sch> verschriftet wird, kann mit Hilfe des Silbenmodells der Hypothesenraum wirksam eingegrenzt werden. Beide, <ch> und <sch> können nur in Anfangsrandern stehen. Im Anfangsrand von Hauptsilben steht im Deutschen jedoch nie <ch>, so dass hier die <sch>-Verschriftung zum Standard erklärt werden kann.

Morphologische Schreibungen

Mit der Ableitung von Stamm- und Funktionsmorphem auf der Basis des trochäischen Ausgangsmusters (s. o.) lassen sich auch weitere Probleme lösen, die auf der Grundlage der fehlenden Unterscheidung zwischen [ç]/[x], [ʃ] entstehen können: Es geht um Fehlschreibungen wie *<Lämpchen> (Meyer-Ingwersen et al. 1977, 55) oder *<Lempchen> für <Lämpchen>. Haben die Kinder die deutsche Orthographie auf der Grundlage des Trochäus erworben, kann diese Form zerlegt werden in *Lamp#e* und *chen*. Ist *chen* als Wortbaustein identifiziert, kann ihm von hier aus seine Schreibung zugewiesen werden, die dann generalisierungsfähig ist. Die Basisform *Lamp#e* zeigt dem Schreiber zugleich, dass *Lämpchen* mit <ä> statt mit <a> zu verschriften ist.

Ähnliches gilt für die Bearbeitung der Schreibung der Auslautverhärtung wie in *<Fuluk> (s. o. Abb. 3). Bauen die Schüler/innen die Basisschreibungen am Trochäus aus (*Flüg#e*), kann die k-Schreibungen ausgeschlossen werden. Die Fokussierung auf Silbenendrücker ist für Schüler/innen mit Türkisch als Erstsprache wiederum in besonderer Weise nützlich. Denn in der türkischen Orthographie werden Stämme orthographisch nicht durchgängig konstant gehalten.

Das hier vorgestellte Modell liefert nur für einen kleinen Teilbereich, die Basis-schreibung morphologisch einfacher Wörter, eine Antwort auf die Erfordernisse des Schriftspracherwerbs. Jedoch aus meiner Sicht ein sehr leistungsfähiges. Denn es reagiert nicht nur auf die Erfordernisse unterschiedlicher Sprachausgangslagen, indem es die Schrift zum Ausgangspunkt ihres Erwerbs macht (und nicht umgekehrt, die Lautsprache zum Ausgangspunkt nimmt), sondern ist zugleich konstitutiv an denjenigen Strukturen orientiert, die es zu entdecken gilt. Erwartbar ist, dass eine einmal begonnene strukturelle Herangehensweise an die Schrift wie ein Brand-

beschleuniger auch auf die Erfassung anderer orthographischer Schreibungen wirkt. Denn die Kinder erwerben durch analysebasierte Auseinandersetzungen mit der Schrift nicht nur strategisches Wissen, das auf weitere Erwerbsprozesse übertragbar ist, sondern auch ein Zutrauen in ihre eigene Reflexionsfähigkeit.

4 Fazit und Ausblick

Ausgehend von der These, dass der Schriftspracherwerb Zweitspracherwerb ist, und ausgehend davon, dass die zentrale Erwerbsaufgabe darin besteht, diejenigen Strukturen zu entdecken, die von der Schrift ausbuchstabiert werden, wurde im vorliegenden Beitrag ein Erwerbsmodell zur Diskussion gestellt, mit dem die basale Wortschreibung des Deutschen analytisch erfasst werden kann.

Für multilinguale Klassenzimmer eignet sich das Modell vor allem deshalb, weil die Eigenschaften deutscher Wörter nicht bereits bekannt sein müssen, um sie schreiben und lesen zu können. Vielmehr können die Kinder die Strukturen des Deutschen der Schrift selbst entnehmen und diese Erkenntnisse für den Aufbau und Ausbau nicht nur einer zielsprachennahen Orthographie, sondern zugleich einer zielsprachennahen phonologischen und morphologischen Repräsentation deutscher Wörter nutzen. Herausgearbeitet wurden insbesondere die Chancen für Kinder mit der Ausgangssprache Türkisch, die einem anderen rhythmisch-prosodischen Modell folgt als die Zielsprache Deutsch, deren Grundstrukturen erschlossen werden müssen.

Wie weit die schulische Wirklichkeit von zielführenden Modellierungen für den Orthographieerwerb entfernt ist, zeigt jedoch noch einmal ein Blick in die Studie von Steinig et al. 2009, deren Ziel es war, Schreibkompetenzen im diachronen Vergleich zu untersuchen. Dafür wurde je ein Aufsatzkorpus von Viertklässler/innen von 1972 und von 2002 miteinander verglichen. Die Ergebnisse bezüglich der Wort- und der Satzschreibung, die oben für die Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund von 2002 angeführt waren (vgl. Tab. 1 und 2), lesen sich im Vergleich mit den Ergebnissen der Schüler/innen von 1972, bei denen nicht zwischen Kindern mit Deutsch als erster und zweiter Sprache differenziert wurde, wie folgt:

- Zurückdrängung strukturierter Lernangebote zugunsten offener Unterrichtsformen (die Kinder aus bildungsnahen Milieus für sich nutzen können, Kinder aus bildungsfernen Milieus nicht).

Das vielleicht alarmierendste Resultat dieser multifaktoriellen Depotenenzierung eines strukturierten und zielführenden schulischen Lernangebots ist, dass nicht nur die Gesamtleistungen erheblich abgenommen haben, sondern dass sich auch die Schere zwischen Kindern aus bildungsnahen und bildungsfernen Milieus im Untersuchungszeitraum von 1972 bis 2002 noch weiter geöffnet hat: Denn „die didaktische ‚Appeasement-Strategie‘, den Anspruch an ein hohes Rechtschreibniveau für alle Kinder, besonders aber für Kinder aus bildungsfernen Milieus weniger konsequent zu verfolgen, hat das Leistungsgefälle zwischen Kindern aus der oberen Mittelschicht und der Unterschicht verschärft und die Rechtschreibung – ungewollt und unreflektiert – zu einem noch schärferen Instrument schulischer Selektion werden lassen.“ (Steinig et al. 2009, 383)

Dass Kinder mit Migrationshintergrund von dieser negativen Selektion überproportional betroffen sind (vgl. auch Griefhaber 2001), scheint, auch das ein Ergebnis der Studie, nicht Resultat bilingualer Sprachbiographien zu sein, sondern hängt ganz wesentlich mit der sozioökonomischen Zusammensetzung der Migrant*innenpopulation in Deutschland zusammen. In eine ähnliche Richtung weisen auch die Befunde der großen Schulleistungsstudien PISA und DESI.

Daran, dass – mindestens in Bezug auf den Orthographieunterricht – ein bildungspolitischer Neustart erforderlich ist, kann überhaupt kein Zweifel bestehen. Dabei gilt es jedoch nicht, das Rad zurückzudrehen und den alten, normierten Orthographieunterricht zu reinstallieren. Denn gegenüber den Kindern, die in den beginnenden 1970er Jahren beobachtet wurden, war der Textumfang und der Umfang des Wortschatzes bei den 2002 beobachteten Kindern angestiegen, die Texte waren „kommunikativer, spontaner, variabler und erzählender gestaltet“ (Steinig et al. 2009, 345). Die Probleme der 2002 beobachteten Kinder lagen im strukturell-formalen Bereich, die Probleme der 1972 beobachteten Kinder im textgestaltenden Bereich.

Es gilt demnach, die neueren Erkenntnisse der Orthographieforschung und der Schreibverbsforschung auf eine Weise fruchtbar zu machen, dass es gelingt, die textuelle Kompetenz mit der orthographischen Praxis zusammenzuführen (vgl. hierzu auch Griefhaber 2008).

Dabei kommt den Erkenntnissen aus der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung eine besondere Rolle zu. Weiterführend sind vor allem die Erkenntnisse von Huncke (2011), denen zufolge der Orthographieerwerb als sprachanalytische

	1972	2002	
	Einsprachige N = 167	Zweispachige N = 56	
Graphemauswahl	0,97	1,02	1,41
Graphem-Folge	1,20	1,92	2,57
Schärfungsschreibung	0,75	1,74	3,10
Auslautverhärtung	0,23	0,38	0,32

Tabelle 3: Wortschreibungen im diachronen Vergleich (nach Steinig et al. 2009, 279)

	1972	2002	
	Einsprachige N = 167	Zweispachige N = 56	
groß statt klein	0,32	0,60	0,66
klein statt groß	0,51	1,43	2,13
getrennt statt zusammen	0,21	0,62	0,68
zusammen statt getrennt	0,24	0,27	0,27

Tabelle 4: Syntaktische Schreibungen im diachronen Vergleich (nach Steinig et al. 2009, 288)

Insgesamt, so Steinig et al. (2009), nahm der Anteil an orthographischen Fehlschreibungen von 1972 bis 2002 um 77 Prozent zu. Zu diesem hohen Wert tragen Kinder mit Deutsch als zweiter Sprache nur zu einem geringen Anteil bei. Vielmehr, so die Autoren, sei die insgesamt erhebliche Abnahme an rechtschriftlicher Sicherheit der Viertklässler/innen im gegebenen Vergleichszeitraum Resultat einer veränderten Schullandschaft – und dies in mindestens den folgenden Dimensionen (Steinig et al. 2009, 379ff.):

- Senkung des orthographischen Anspruchsniveaus (konkret: Senkung der Anzahl richtig zu schreibender Wörter für Viertklässler um 60 bis 67 Prozent in den Lehrplänen der 1960er gegenüber den Lehrplänen 1980er Jahre)
- Reduzierung der Unterrichtszeit für die Rechtschreibung
- veränderte Fehlerrückmeldung (Fehler als Fenster zum Lernprozess und damit steigende Fehlertoleranz, vor allem in den ersten beiden Lernjahren)
- Reduktion von Korrekturanforderungen zugunsten der Förderung kommunikativer Kompetenzen
- veränderte pädagogische Leitlinien (Anpassung der Anforderungen an die Schülerleistung (Stichwort: Individualisierung) und damit Senkung des Anspruchs insbesondere an Kinder mit schlechten Lernvoraussetzungen)

„Komponente des Spracherwerbs“ wahrgenommen werden kann, die „als Voraussetzung und zugleich als Konsequenz des Zugangs zur Schriftkultur“ (s.o.) gilt.

Der dafür erforderliche erste und wichtigste Schritt ist die Modellierung der Orthographie als System (nicht als Norm), die didaktisch so aufbereitet wird, dass sie von den Kindern durch sprachanalytische, metareflexive Praxis angeeignet werden kann. Damit erschließen sich für Kinder mit Deutsch als zweiter Sprache gleichermaßen wie für Kinder mit Deutsch als erster Sprache die Strukturen des Deutschen; der Schriftspracherwerb führt zu einer kognitiven Durcharbeitung und mithin zu einer metareflexiven Verfügbarkeit über Sprache und Schrift und damit über zentrale Voraussetzungen für eine souveräne Textarbeit.

Bedauerlicherweise hat die Bildungspolitik die Chance auf einen auch sprach- und erwerbstheoretisch zu denkenden Neuanfang nach dem PISA-Schock in keiner Weise genutzt. Vielmehr gilt jetzt als Standard, was aktuell von den Schüler/innen erreicht wird. Mit Erwartungen an die Grundschüler/innen, „geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht [zu] schreiben“ und als „Rechtschreibstrategien [...] Mitsprechen, Ableiten, Einprägen [zu verwenden]“ (Bildungsstandards 2004), mit denen die Niveaubenkenungen, von denen Steinig et al. (2009) berichten, Fleisch geworden sind, ist jedenfalls kein Staat zu machen.

Literatur

- Bildungsstandards (2004) Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. Herausgegeben von der Kultusministerkonferenz. München: Luchterhand.
- Bredel, Ursula (2009) Orthographie als System – Orthographieerwerb als Systemerwerb. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 39/2009, 153, 135–154.
- Eisenberg, Peter (2009) Der Buchstabe und die Schriftstruktur des Wortes. In: Duden. Die Grammatik. Mannheim u.a.: Dudenverlag, 61–94.
- Fix, Martin (2002) „Die Recht-Schreibung ferbesern“. Zur orthographischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Didaktik Deutsch 12, 39–55.
- Fthenakis, Vassilos E./Sonner, Adelheid/Thml, Rosemarie/Walbiner, Waltraud (1985) Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber.
- Fuhrhop, Nanna (2007) Orthographie. Heidelberg: Winter.
- Geilfuß-Wolfgang, Jochen (2007) Worttrennung am Zeilenende. Tübingen: Niemeyer.

- Grieffhaber, Wilhelm (2001) Erst- und zweitsprachliche Textproduktion nach Bildvorlage. In: Wolff, Armin/Winters-Ohle, Elmar (Hgg.) Beiträge der 28. Jahrestagung DaF vom 1.-3. Juni 2000 Dortmund. Regensburg: Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache, 102–114.
- Grieffhaber, Wilhelm (2004) Einblicke in zweitsprachliche Schriftspracherwerbsprozesse. In: Baumann, Monika/Ossner, Jakob (Hgg.) OBST. Diagnose und Schrift II: Schreibfähigkeiten, 65–87.
- Grieffhaber, Wilhelm (2008) Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingeborg (Hgg.) Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 228–238.
- Huneke, Hans-Werner (2010) Schriftenwerb und Rechtschreibunterricht. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hgg.) Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1. Sprach- und Medien-didaktik. Huneke, Hans-Werner (Hg.) Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 304–322.
- Huneke, Hans-Werner (2011) Rechtschreibwerb und Deutsch als Fremdsprache – Übertragung aus der L1? In: Mingocho, Delgado/Teresa, Maria et al. (Hgg.) Miscelánea de Estudos em Homenagem a Maria Manuela Gouveia Delille. Bd. 1. Coimbra: Minerva Coimbra, 205–222.
- Klieme, Eckhard (2006) Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung. [http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/DESL_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf] (15.8.2011).
- Maas, Utz (1992) Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer.
- Meisel, Jürgen M. (2007) Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, Tanja (Hg.) Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 93–113.
- Meisel, Jürgen M. (2009) Second Language Acquisition in Early Childhood. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 28/1, 5–35.
- Meisenburg, Trudel (1992) Graphische und phonische Integration von Fremdwörtern am Beispiel des Spanischen. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 11/1, 47–67.
- Meyer-Ingwersen, Johannes/Neumann, Rosemarie/Kummer, Matthias (1977) Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik. Kronberg im Taunus: Cornelsen Scriptor.
- Pompino-Marschall, Bernd (1995) Einführung in die Phonetik. Berlin, New York.

- Röber, Christa (2009) Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Siebert-Ott, Gesa/Anselm, Kristina & Jana, Kristina (2011) Orthographieerwerb unter mehrsprachigen Bedingungen. In: Bredel, Ursula/Reißig, Tilo (Hgg.): Weiterführender Orthographieerwerb. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 5. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 392-406.
- Steiner, Ingmar Michael A. (2004) Zur Rhythmusanalyse mittels akustischer Parameter. Magisterarbeit Bonn. [<http://www.coli.uni-saarland.de/~steiner/pdf/MA-Arbeit.pdf>] (12.8.2011).
- Steinig, Wolfgang/Betzel, Dirk/Geider, Franz Josef/Herbold, Andreas (2009) Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster u.a.: Waxmann.
- Tracy, Rosemarie (2007) Wieviele Sprachen passen in einen Kopf? Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Gesellschaft und Forschung. In: Anstatt, Tanja (Hg.) Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung. Tübingen: Narr Francke Attempto, 69-92.
- Tracy, Rosemarie (2009) Beyond maturation. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 28/1, 59-67.
- Weingarten, Rüdiger (2004) Die Silbe im Schreibprozess und im Schriftspracherwerb. In: Bredel, Ursula/Siebert-Ott, Gesa/Thelen, Tobias (Hgg.) Schriftspracherwerb und Orthographie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 6-21.

Interaktive Entstehung von Wortschreibungen mehrsprachiger Kinder im ersten Schuljahr

BEATE LINGNAU UND ULRICH MEHLEM
UNTER MITARBEIT VON MARIA MOCHALOVA

1 Einleitung

In diesem Aufsatz möchten wir anhand von videographischen Unterrichtsdaten aus einer ersten Klasse Besonderheiten und Probleme mehrsprachiger Kinder im Anfangsunterricht Deutsch beim Erwerb orthographischer Fähigkeiten aufzeigen. Die Entwicklung der rechtschriftlichen Leistungen von Kindern wird im deutschsprachigen Raum in der Regel durch unterschiedliche im Unterricht eingesetzte Leistungsüberprüfungen erfasst. Solche Testungen können den Verlauf der Rechtschreibleistungen gut abbilden, zeigen aber nicht die Prozesse auf, in denen die Kinder das benötigte Wissen erwerben. Wir setzen genau an diesem Punkt mit einer mikroanalytischen Rekonstruktion kommunikativer Handlungen in ausgewählten Unterrichtssituationen an.

In unseren Daten konnten wir auf der einen Seite beobachten, dass die Kinder sehr konzentriert und ausdauernd an formal-sprachlichen Fragen arbeiteten, aber auf der anderen Seite bei den lautgetreuen Schreibversuchen häufig an ihre Grenzen stießen. Für den vorliegenden Beitrag ist demnach von Interesse, wie es der Lehrerin auf der einen Seite gelingt, die Schüler und Schülerinnen für das Thema zu motivieren und ihre Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum aufrecht zu erhalten, und wo es auf der anderen Seite noch ein Verbesserungspotenzial bezüglich des sprachdidaktischen Ansatzes gibt. Unser Interesse gilt dabei besonders der schrittweisen Etablierung von Lernroutinen für erste Wortschreibungen, zweitens der interaktiven Bearbeitung anstehender Aufgaben und drittens dem Umgang mit Problemen, die bei der strikten Anwendung eines segmentalen Ansatzes zum Lese- und Schreiberwerb zwangsläufig auftreten.

Der Anstoß zur Beschäftigung mit diesem Aspekt ergab sich aus wissenschaftlichen Erkenntnissen zum Erstschreiberwerb ein- und mehrsprachiger Kinder und