

DLLB

DaZ

Digitale Lehr-Lern-Bausteine
Deutsch als Zweitsprache

4



**CHRISTINA NOACK &
ELENA WAGGERSHAUSER**

Alphabetisierung im DaZ-Kontext

Alphabetisierung im DaZ-Kontext

(Zum Navigieren bitte auf die Kapitel klicken.)



1 Einführung

Schriftspracherwerb und -vermittlung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) stellen eine besondere Herausforderung dar, da die Lernenden sehr unterschiedliche Schulerfahrungen und Schriftsprachkenntnisse aufweisen. Während einige Schüler*innen eine Migrationserfahrung und in ihrem Herkunftsland eine ähnlich strukturierte Schulbildung wie Kinder in Deutschland durchlaufen haben, hatten andere nur begrenzte oder gar keine Bildungschancen. Zudem gibt es in den Klassen mehrsprachige in Deutschland aufgewachsene Kinder, deren Erfahrungen mit der deutschen Sprache ebenfalls sehr unterschiedlich sind. Die Lehrkräfte stehen infolgedessen vor einer großen Herausforderung: Sowohl schriftliche als auch mündliche Deutschkenntnisse sollen gleichzeitig erworben bzw. weiterentwickelt werden.¹ Das Ziel ist, dass alle Lernenden schnell die deutsche Alltags- und Bildungssprache beherrschen, um den Anforderungen des (Schul-)Alltags gerecht werden zu können.² Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen unterschiedlichen Voraussetzungen soll der Unterricht den Schüler*innen die bestmögliche Unterstützung anbieten, eine schriftsprachliche Teilhabe an der Gesellschaft in amtlich deutschsprachigen Regionen zu erreichen. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, »ob und welche spezifischen Wege des Er-

werbsprozesses beim mehrsprachigen Kind vorhanden und bei der Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeiten zu berücksichtigen sind.«³ Wie lässt sich der Unterricht so gestalten, dass er die Kompetenzen in der deutschen Sprache fördert und zugleich die bereits vorhandenen Sprach- und Schrifterfahrungen der Lernenden anerkennt und einbindet? In diesem Zusammenhang rücken auch Fragen zur Sprachförderung von mehrsprachigen Lernenden mit geringen Deutschkenntnissen verstärkt in den Fokus der fachlichen Diskussion. Die Herausforderungen zeigen sich sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in der schulischen Praxis, welche sich – abgesehen von beachtlichen Fortschritten in der Konzeption von Unterrichtsmaterialien – weiterhin in einem kontinuierlichen Transformationsprozess befindet.⁴

Vor diesem Hintergrund führt der vorliegende Beitrag in ausgewählte Bereiche der DaZ-Alphabetisierung ein, indem grundlegende Begriffe, Lerngruppen, Phasen des Schriftspracherwerbs, übertragbare Kompetenzen sowie in Forschung und Praxis meist diskutierte Vermittlungsansätze beschrieben werden.

2

Alphabetisierung und Zweitschrifterwerb im schulischen Kontext

Der Schriftspracherwerb im Deutschen ist ein äußerst komplexer Prozess, da zahlreiche Faktoren wie bereits erlernte Sprachen und Schriftsysteme sowie Vorerfahrungen mit Schrift berücksichtigt werden müssen.⁵ Dabei werden zwei zentrale Begriffe unterschieden: **Alphabetisierung** und **Zweitschrifterwerb**.

Unter »Alphabetisierung« in DaZ wird die Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen im Deutschen an Lernende verstanden, die keine oder nur sehr geringe Erfahrungen mit Schriftlichkeit haben.⁶ Bei einer fehlenden oder sehr geringen Alphabetisierung bestehen meist keinerlei schulische Vorerfahrungen, was den Schriftspracherwerbsprozess deutlich erschwert.

Der »Zweitschrifterwerb« bezeichnet den Prozess des Erlernens des deutschen Schriftsystems, wobei bereits eine Alphabetisierung in einer anderen Schriftsprache mit einem von der lateinischen Schrift abweichenden System erfolgt ist. Da die Lernenden bereits mit Schriftlichkeit und verschiedenen Lerntechniken vertraut sind, gelingt die Aneignung des deutschen Schriftsystems in der Regel relativ zügig.⁷



Im amtlichen deutschsprachigen Raum erfolgt die Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen in unterschiedlichen Bildungskontexten, die jeweils unterschiedliche didaktische Ansätze und Unterrichtsmethoden erfordern.⁸

Im Primarbereich kommt der Vermittlung der grundlegenden Lese- und Schreibfähigkeiten eine tragende Rolle zu, da diese Schlüsselkompetenzen für das weitere schulische Lernen darstellen.⁹ Zusätzlich werden Lernstrategien und soziale Kompetenzen gefördert, um letztlich eigenständiges Lernen im regulären Unterricht zu ermöglichen. Die Alphabetisierung von mehrsprachigen Lernenden erfolgt in der Regel in der deutschen Sprache. Deshalb können solche Alphabetisierungsansätze gewählt werden, die dem Regelunterricht entsprechen, solange der Erwerb der Zweitsprache mitberücksichtigt wird.¹⁰

Im Sekundarbereich I und II werden grundlegende schriftsprachliche Kenntnisse vorausgesetzt.¹¹ Allerdings verfügen nicht alle Lernenden über ausreichende Lese- und Schreibkompetenzen im Deutschen, sodass diese Annahme nicht uneingeschränkt zutrifft. In Abhängigkeit vom Alphabetisierungsgrad der zu beschulenden Kinder und Jugendlichen bedarf es spezieller organisatorischer und didaktischer Ansätze, die sich von der individuellen Förderung über die Einrichtung spezieller Klassen bis zum inklusiven Unterricht in Regelklassen erstrecken.

Im herkunftssprachlichen Unterricht (HSU), der – variierend zwischen den Bundesländern – entweder von ausländischen Vertretungen, den deutschen Behörden oder von privaten Organisationen angeboten wird, erwerben die Schüler*innen neben dem Schriftspracherwerb des Deutschen auch die schrift- und bildungssprachlichen Kompetenzen in ihren familiären Erstsprachen. Im Kontext der Alphabetisierung kommt neben der Förderung der Graphomotorik sowohl dem systematischen Aufbau eines Lernwortschatzes als auch der gezielten Entwicklung von Schreibkompetenzen in beiden Sprachen eine zentrale Bedeutung zu.¹² Im staatlichen Schulsystem Bayerns gibt es derzeit kein landesfinanziertes oder staatlich organisiertes Angebot für herkunftssprachlichen Unterricht (HSU); seit dem Schuljahr 2009/10 wird dieser ausschließlich über Konsulate angeboten und ist nicht mit Alphabetisierungsmaßnahmen des Regelunterrichts verknüpft.¹³

Während die Alphabetisierungsarbeit im Primarbereich auf einer breiten und fundierten Forschungstätigkeit basiert, lässt sich für den Sekundarbereich ein deutliches Forschungsdesiderat feststellen.¹⁴ Dies hängt vermutlich mit der starken Heterogenität der Lerngruppe zusammen (vgl. **Kapitel 3**).¹⁵ Erforderlich sind hier Studien, die sich gezielt mit den konkreten Bedarfen und Lernentwicklungen auseinandersetzen und dabei auch die kognitiven Leistungen von mehrsprachigen Lernenden in den Fokus nehmen.¹⁶ Auch die Forderung nach einer stärkeren Integration des herkunftssprachlichen Unterrichts in Konzepte koordinierter oder bilingualer Sprachbildung wurde bislang kaum in den vorwiegend monolingual ausgerichteten Lehrplänen und Unterrichtskonzepten der amtlich deutschsprachigen Länder umgesetzt.¹⁷ Wünschenswert wären hier quantitativ-vergleichende Studien zur Wirksamkeit solcher bilingualer Konzepte.

Mehrsprachige Lernende erwerben die deutsche Sprache oft unter anderen Voraussetzungen als einsprachige Lernende, und zwar auf der Basis

ihrer mündlichen und schriftlichen Kenntnisse in anderen Sprachen.¹⁸ Dabei muss im Vorfeld geklärt werden, um welche Lerngruppe es sich dabei handelt und an welchen Stellen der Unterricht ansetzen muss, um den Sprach- und Schriftspracherwerb des Deutschen weiterzuentwickeln. Laut Stefan Jeuk (2018) lassen sich in Hinblick auf Schriftlichkeit und Alphabetisierung in der Grundschule idealtypisch mindestens die folgenden Gruppen unterscheiden:

- Lernende, die schon ihr ganzes Leben oder lange im deutschsprachigen Raum leben, mindestens drei Jahre einen deutschsprachigen Kindergarten besucht haben und über altersgerechte mündliche Deutschkenntnisse verfügen, bedürfen in der Regel keiner weiteren Förderung.
- Kinder- und Jugendliche, die in amtlich deutschsprachige Regionen migriert sind und aus verschiedenen Gründen keine oder nur geringe Schulerfahrungen sammeln konnten, müssen teilweise zusätzlich mit dem institutionellen Lernen (beispielsweise Lernstrategien, Umgang mit unterschiedlichen Lehrmaterialien, verschiedene Sozialformen etc.) vertraut gemacht werden.
- Lernende, die im Laufe der Schulzeit bereits gefestigte schriftsprachliche Kompetenzen in ihrer Erstsprache (L1) erworben haben, können ihr schriftsprachliches Vorwissen für den Erwerb des deutschen Schriftsystems nutzen (siehe **Kapitel 5**) und benötigen lediglich eine gezielte Unterstützung.¹⁹

Die genannten Gruppen stehen exemplarisch für eine erste Orientierung und können nicht die Vielfalt der Lernenden mit Alphabetisierungsbedarf vollständig abbilden. Weitere, differenzierte Gruppierungen wären durchaus möglich, er-

setzen jedoch keine fundierte Sprachstanddiagnose und die Erhebung weiterer lernrelevanter Einflussfaktoren. Didaktische Entscheidungen sollen daher auf den Schriftvorerfahrungen der Lernenden sowie ihren Sprachkompetenzen im Deutschen aufbauen.²⁰

In diesem Zusammenhang ist es besonders wichtig, die unterschiedlichen Lerngruppen in den Blick zu nehmen, um den Alphabetisierungsbedarf abzuleiten und gezielte Fördermaßnahmen zu entwickeln.

3

Lerngruppen des Schriftspracherwerbs im Deutschen

Jede mehrsprachige Person hat ein einzigartiges Sprachprofil, das durch Biografie, Nutzung, Umgebung und Bildung geprägt ist.²¹ Diese Vielfalt an sprachlichen Hintergründen spielt insbesondere im Bereich der DaZ-Alphabetisierung eine zentrale Rolle, da sie eine präzise Einschätzung der Lerngruppe sowie ihrer Lernvoraussetzungen erfordert, um realistische Lernziele definieren zu können. Die Ausdifferenzierung der Begriffe ›Analphabetismus‹ und ›Zweitschriftlernende‹ kann dabei helfen, die Lernausgangslage einzuschätzen und im Unterricht an den Voraussetzungen der Lernenden anzuknüpfen.²²

Primärer oder totaler Analphabetismus

Sekundärer oder funktionaler Analphabetismus

Zweitschriftlernende

Primärer bzw. totaler Analphabetismus liegt vor, wenn Menschen keine Schule besucht haben, beispielsweise weil sie auf der Flucht waren, in ihren Herkunftsländern Bürgerkrieg herrschte, sie genderspezifisch, politisch oder ethnisch diskriminiert

Ein Praxisbeispiel

Ali ist 14 Jahre alt und seit zwei Jahren in Deutschland. Er lebte mit seiner Familie unter instabilen Bedingungen und wurde zwischen verschiedenen Lagern in Syrien und der Türkei hin- und hergeschoben, ohne einen festen Aufenthaltsort. Obwohl es in den Lagern vereinzelte Lernangebote gab, konnte der Schüler bislang keine Schrift erlernen. Ali verfügt jedoch über mündliche Fähigkeiten in Türkisch und Arabisch und kann sich in beiden Sprachen sicher verständigen. Zu Beginn seiner Schulzeit in Deutschland musste er nicht

nur grundlegende Verhaltensweisen, wie sitzen bleiben und zuhören, sondern auch das Halten eines Stiftes lernen, da dabei seine Hand zitterte. Auch ein sorgfältiger Umgang mit den Schulsachen und eine ordentliche Heftführung waren für ihn zunächst nicht selbstverständlich. So waren die ersten Monate vor allem unterrichtsorganisatorischen Abläufen gewidmet und das eigentliche Schreibtraining konnte erst im zweiten Schuljahr mit intensiver Betreuung durch die Lehrkraft beginnen.

wurden oder wenn aus ökonomischen Gründen ein Schulbesuch nicht möglich war. Für diese Lernenden sind die Abläufe und Strukturen des schulischen Alltags noch neu, da sie bislang kaum institutionelle Lernerfahrungen sammeln konnten. Schriftsprachliche Kompetenzen wurden bisher in keiner Sprache systematisch aufgebaut, auch nicht in der Familiensprache.²³ Wesentliche Konzepte wie Schrift oder Wort sind ihnen in der Regel noch wenig vertraut. Der systematische Ausbau der phonologischen Bewusstheit stellt daher eine wichtige Grundlage für den weiteren Schriftspracherwerb dar. Im Unterricht sollten grundlegende Arbeitsweisen sowie der Umgang mit schulischen Materialien (Bücher, Lernkarten etc.) sowie Lernstrategien und Sozial- und Übungsformen systematisch eingeführt und geübt werden.

Sekundärer oder funktionaler Analphabetismus

liegt vor, wenn trotz Schulbesuchs die erworbenen schriftsprachlichen Kompetenzen nicht ausreichen, um den schriftlichen Anforderungen der jeweiligen Gesellschaft gerecht zu werden.²⁴ Die Ursachen dafür sind vielfältig: Dazu gehören u. a. beengte Wohnverhältnisse, fehlende Aufmerksamkeit der Eltern, negative Schulerfahrungen, keine Hilfestellung bei schulischen Problemen oder häufiger Schulwechsel.²⁵ Im Lernkontext zeigt sich dies durch Lese- und Schreibschwierigkeiten, mangelndes Textverständnis bereits bei kürzeren Texten sowie durch die häufige Anwendung von Vermeidungsstrategien, mit denen Lese- und Schreibsituationen umgangen werden. Der Unterricht soll daher darauf abzielen, Lese- und Schreibkompetenzen auszubauen und sie alltagsnah, handlungsorientiert und lebensweltbezogen zu fördern. Dabei steht nicht nur der Erwerb schriftsprachlicher Fähigkeiten im Fokus, sondern auch die Stärkung von Selbstvertrauen, Lernstrategien und sozialer Teilhabe.

An dieser Stelle ist anzumerken, dass im aktuellen Schulsystem wenig auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingegangen wird und

Chancen oft ungleich verteilt werden. Dies hat zur Folge, dass sie häufig an den schulischen Anforderungen scheitern, was auch zu langfristigen Auswirkungen auf ihre Biografien führen kann.²⁶

Ein Praxisbeispiel

Souhaib ist 11 Jahre alt und lebt seit einem Jahr in Deutschland. In Syrien hatte er bereits eine Schule besucht, allerdings war der Schulbesuch aufgrund herausfordernder familiärer Umstände nicht durchgängig möglich. Deshalb konnte er bisher keine stabilen schriftsprachlichen Kompetenzen im Arabischen entwickeln. Souhaib bringt jedoch vielfältige sprachliche Ressourcen mit, die ihn in der mündlichen Kommunikation, unterstützen – darunter Arabisch, Deutsch und Englisch. Nach der Flucht nach Deutschland lebt die Familie in einer kleinen Wohnung, die Souhaib kaum genug Platz zum Lernen bietet. Seine Eltern sind mit den Herausforderungen der Integration beschäftigt und haben kaum Mittel, ihren Sohn bei den schulischen Aufgaben zu unterstützen. Im Unterricht kann Souhaib Texte in deutscher Sprache zwar lesen, stößt jedoch gelegentlich auf Verständnisschwierigkeiten, besonders bei komplexeren Aufgabenstellungen. Das wirkt sich auch auf die Leistungen in anderen Fächern aus und führt dazu, dass Souhaib sich nicht aktiv im Klassenkollektiv beteiligen kann und sich zunehmend zurückzieht.

Obwohl der Begriff ›Analphabetismus‹ nach wie vor in der aktuellen Fachliteratur Verwendung findet, wird er von einigen Forscher*innen zunehmend kritisch betrachtet. Einerseits gilt er als stigmatisierend, weil er Menschen auf ein vermeintliches Bildungsdefizit reduziert und individu-

elle Lebensumstände sowie Lernbiografien unzureichend berücksichtigt.²⁷ Andererseits werden von der gesellschaftlich dominierenden Schriftkultur abweichende Formen der Schriftlichkeit als weniger wertvoll abgewertet und marginalisiert.²⁸ In neueren Ansätzen der Alphabetisierungsforschung wird daher häufiger der Begriff »geringe Literalität« verwendet. Dieser zielt darauf ab, die Ressourcen und Potenziale der Lernenden stärker in den Fokus zu rücken, anstatt sie durch defizitorientierte Kategorien zu klassifizieren.²⁹

Eine weitere Lerngruppe im Schriftspracherwerb umfasst **Zweitschriftlernende**, die bereits in einem (nicht lateinischen) Schriftsystem alphabetisiert sind. Im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit bedeutet dies häufig, dass Zweitschriftlernende, die z. B. arabische oder kyrillische Schriftzeichen beherrschen, nun die lateinische Schrift erlernen müssen – oftmals parallel zum Erwerb der gesprochenen Zweitsprache.³⁰ Im Idealfall bedürfen sie lediglich einer Einführung in das lateinische Schriftsystem. Sie profitieren von ihren schulischen Erfahrungen und können auf zahlreiche Lernstrategien zurückgreifen. Mit den Abläufen und Anforderungen der Institution Schule sind sie mehr oder weniger vertraut, was den Übergang in das deutsche Schulsystem erleichtert. Sie kennen die Funktion von Schriftsprache und auch verschiedene Übungsformen. Zusätzlich bringen sie grundlegende motorische Fähigkeiten mit, um mit Schreibwerkzeug zu arbeiten.

Die Einordnung der Zweitschriftlernenden in die Lerngruppen der Alphabetisierung kann irreführend sein, da sie bereits alphabetisiert sind und lediglich im Deutschen Nachholbedarf im Schriftspracherwerb besteht. Diese Problematik steht im Zusammenhang mit der Terminologie des Schriftspracherwerbs (vgl. **Kapitel 2**), die in beiden Fällen impliziert, es handle sich bei der neuen Sprache zugleich um eine neue, den Lernenden unbekannte Schrift.³¹

Ein Praxisbeispiel

Amina ist 10 Jahre alt und vor einem Jahr mit ihrer Familie aus dem Libanon nach Deutschland gekommen. Sie hat dort die ersten drei Jahre eine Schule besucht und dabei schon einige Lese- und Schreibfähigkeiten in der arabischen Sprache erworben. Sie kann arabische Texte lesen und einfache Sätze schreiben. In der Grundschule, die Amina jetzt in Deutschland besucht, kann sie sich gut auf neue Situationen einstellen. Sie ist mit den schulischen Abläufen und Regeln vertraut und hat keine Probleme, sich in den Schulalltag zu integrieren. Auch im Unterricht macht sie große Fortschritte. Sie versteht, dass Buchstaben Laute repräsentieren, und erkennt schnell, dass das deutsche Alphabet anders funktioniert als das arabische. Aminas Herausforderungen liegen im Übergang zum lateinischen Schriftsystem. Hier muss sie die Phänomene, die sie nicht aus den bisherigen schriftsprachlichen Kenntnissen übertragen kann, wie Groß- und Kleinschreibung oder deutsche Phonem-Graphem-Korrespondenz, noch systematisch lernen. Die neue Leserichtung von links nach rechts kommt ihr auch noch ungewohnt vor, da sie Lesen von rechts nach links gelernt hat.



Phonem-Graphem-Korrespondenz oder Graphem-Phonem-Korres- pondenz (GPK)

Beziehungen (Korrespondenzen)
zwischen Phonemen und Graphemen

Phoneme

kleinste bedeutungsunterscheidende
Einheiten des Sprachsystems

Grapheme

schriftliche Repräsentanten von
Phonemen

In Bezug auf die schriftsprachlichen Kompetenzen handelt es sich bei Lernenden in der DaZ-Alphabetisierung also um eine äußerst heterogene Gruppe. Einige bringen Kenntnisse in anderen Schriftsystemen wie dem Kyrillischen oder Arabischen mit, andere verfügen wiederum über kaum schriftsprachliche Vorerfahrungen, da sie bislang nicht alphabetisiert wurden.³² Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, mehr Wissen über die Lernenden einzuholen, damit der Lernprozess effektiv gestaltet werden kann.³³

Um besser zu verstehen, wie Lernende auf Schrift zugreifen und welche Hypothesen sie darüber bilden, ist eine Orientierung an den Schriftspracherwerbsmodellen hilfreich.

4

Phasenmodelle des Schriftspracherwerbs

Der Schriftspracherwerb wird schrittweise in verschiedenen Phasenmodellen beschrieben, die der Einordnung und der Beschreibung gewonnener Einblicke der Lernenden in die Schriftsprache dienen können. Diese Modelle entstanden vor allem im anglo-amerikanischen Raum und wurden später mehrfach für den deutschsprachigen Kontext adaptiert.³⁴

Die Erwerbsmodelle beschreiben allgemein den Aneignungsprozess des Schriftspracherwerbs in Entwicklungsstufen und lassen die Besonderheiten mehrsprachiger Kinder außer Acht.³⁵ Dabei wird der Schriftspracherwerb in der Zweitsprache durch ein komplexes Zusammenspiel von unterschiedlichen Faktoren (z. B. literale Vorerfahrungen, Alter bei Erwerbsbeginn, Bildungshintergrund, Kontakt mit der Zielsprache, strukturelle

Eigenschaften der Erstsprache und des Schriftsystems usw.) bestimmt, was zu großen individuellen Unterschieden führen kann.³⁶ Zudem wird nicht berücksichtigt, ob ein Kind bereits in einer nicht-deutschen Sprache alphabetisiert wurde, da Schrifterfahrungen weitere sprachliche Besonderheiten in den Erwerbsphasen mit sich bringen können.³⁷ Dennoch lassen sich einige Forschungsergebnisse auf mehrsprachige Kontexte übertragen.³⁸

Es wird angenommen, dass der Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Lernenden, die in der Zweitsprache Deutsch alphabetisiert werden, im Wesentlichen vergleichbar mit dem Erwerbsprozess bei Kindern mit der Erstsprache Deutsch verläuft – vorausgesetzt, sie verfügen über ausgeprägte mündliche Deutschkenntnisse.³⁹ Dabei

sind die dargestellten Phasen des Schriftspracherwerbs nicht als starr aufeinanderfolgend und unumkehrbar gegeneinander in sich abgeschlossen zu verstehen. Vielmehr bauen diese aufeinander auf und geben Auskunft über den Entwicklungsstand und die vorherrschend genutzte Strategie des Schülers oder der Schülerin. Fehler sind in diesem Zusammenhang ein wichtiger Teil des Lernprozesses. Lernende bilden Hypothesen, wenden diese an und verwerfen sie wieder, wenn sie sich als nicht stimmig erweisen, z. B. bei Transferfehlern und Übergeneralisierungen. Dieses Vorgehen bringt sie zur Ausbildung der nächsten Strategie, wobei diese in unterschiedlichen Phasen auch parallel zur Anwendung kommen kann.⁴⁰ Bei Lernenden, die entweder in der lateinischen Schrift (z. B. Türkisch) oder in einer anderen Schrift (z. B. Arabisch) alphabetisiert sind (vgl. Zweitschriftlernende in **Kapitel 3**), spielen Transferprozesse für den Schrifterwerb im Deutschen eine wichtige Rolle.⁴¹

Im Folgenden wird exemplarisch das häufig zitierte und adaptierte Phasenmodell von Uta Frith (1985) vorgestellt⁴² und zugleich in entsprechenden Phasen aufgezeigt, welche (schrift-)sprachlichen Besonderheiten bei mehrsprachigen Lernenden auftreten können. Die Kenntnis darüber kann helfen, sprachliche Phänomene besser zu erklären, wie sie insbesondere bei Kindern auftreten, die in ihrer Erstsprache bereits alphabetisiert sind und sich im Prozess des Schriftspracherwerbs befinden.⁴³

Das Modell von Frith (1985)

Das Modell von Frith geht von der These aus, dass ein Kind folgende Erwerbsphasen durchläuft (siehe Abbildung 1). Es ist jedoch nicht erwiesen, dass alle Kinder die Phasen gleich intensiv oder nacheinander durchlaufen. Es handelt sich vielmehr um eine Abfolge der jeweils vorherrschenden Strategie, mit der Kinder sich Schrift erschließen.⁴⁴

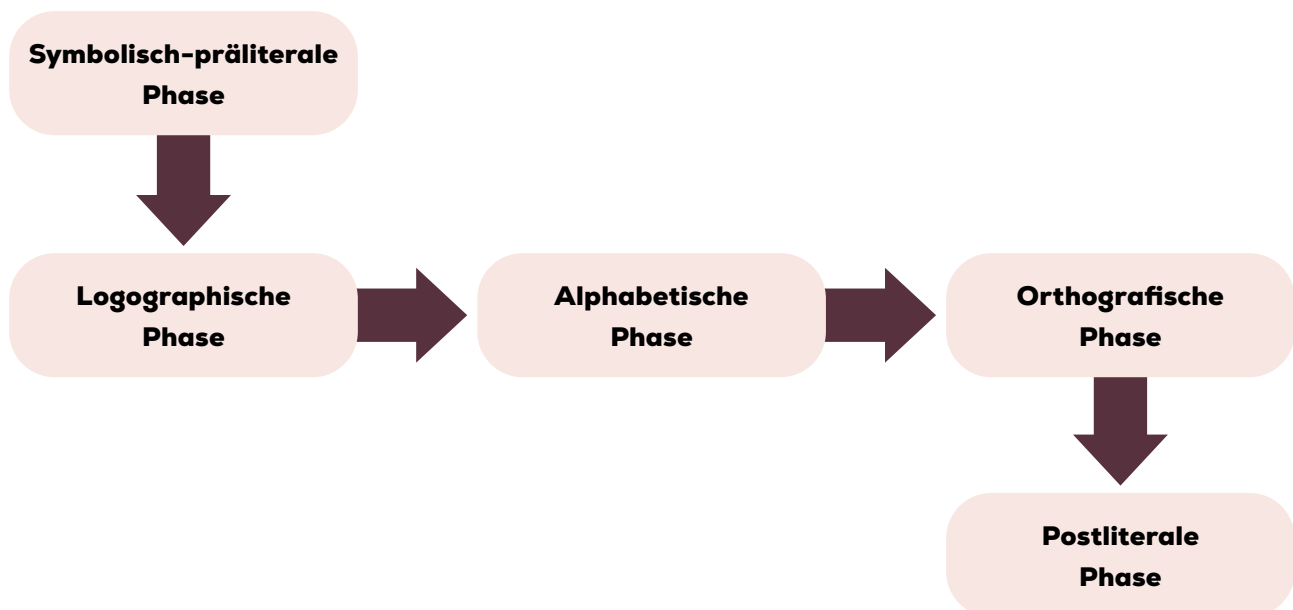


Abbildung 1: Phasenmodell des Schriftspracherwerbs nach Frith (1985)

Symbolisch-präliterale Phase

In dieser Phase ahmen Kinder den Schreibprozess nach, auch wenn sie noch nicht im eigentlichen Sinne schreiben können. Sie haben noch keine Graphemkenntnisse und imitieren häufig die Auf-und-ab-Bewegung von Schrift und die horizontale Schreibrichtung. Diese sogenannte Kritzelphase zeigt bereits erste Ansätze des Schreibens, da Kinder buchstabenähnliche Formen und einfache Buchstabenketten produzieren. Sie tun ferner so, als ob sie lesen, indem sie Bücher anschauen und dazu erzählen – oft basierend auf Bildern oder aus dem Gedächtnis.

Logographische Phase (logographemische Strategie)

In dieser Phase haben Kinder noch keine Einsicht in die Phonem-Graphem-Korrespondenzen und orientieren sich an markanten Merkmalen von Wörtern, z. B. dem Anfangsbuchstaben. Wörter werden als ganze Bilder aus dem Gedächtnis »gemalt«, ohne dass die einzelnen Buchstaben gelesen oder Laute benannt werden können. Die Kinder verstehen, dass eine Anreihung von Buchstaben eine sprachliche Information enthält und erkennen die Symbolfunktion der Schrift, wie z. B. <H> für *Haltestelle* oder das gelbe <M> für *McDonalds*. Dabei fehlt ihnen noch das Bewusstsein für den Lautwert der einzelnen Buchstaben, also für die Phonem-Graphem-Korrespondenzen. Die Schreibrichtung der Schriftzeichen ist noch nicht gefestigt.

Gerade in dieser Phase des Schriftspracherwerbs bringen mehrsprachige Kinder ihre bisherigen schriftsprachlichen Erfahrungen ein. Sie erkennen zunächst Wörter oder Buchstaben, die sie aus ihrer Erstsprache oder dem eigenen Namen kennen, und nutzen visuelle Hinweise, um Wörter zu identifizieren (z. B. *Doğan* und *Şule* als türkische Namen).⁴⁵

Alphabetische Phase (alphabetische Strategie)

Die alphabetische Phase geht mit der Einsicht in die Graphem-Phonem-Korrespondenzen einher. In dieser Phase erkennen Kinder, dass Grapheme nicht nur Zeichen sind, sondern Phoneme repräsentieren. Das Wort wird »erlesen« (synthetisiert). Die Buchstabenreihenfolge und phonologischen Aspekte spielen hierbei eine wichtige Rolle. Innerhalb dieser Phase entstehen häufig abweichende Schreibungen, z. B. sogenannte Skelettschreibungen wie *TLN* für *Telefon* oder lautgetreue Schreibweisen wie *fata* für *Vater*.

Die mehrsprachigen Lernenden, die das alphabetische Grundprinzip verstanden haben, sind in der Lage, den erworbenen Schriftcode auch auf weitere Sprachsysteme zu übertragen, die sie beherrschen, für die ihnen jedoch bislang das passende Schriftsystem fehlt.⁴⁶ Dabei handelt es sich bei schriftsprachlichen Kenntnissen in der Erstsprache um eine zusätzliche Ressource, mit der sprachübergreifende Prinzipien gemeinsam erarbeitet werden können.⁴⁷

Im Zuge des Zweitschrifterwerbs kann es zudem zu Transfererscheinungen auf verschiedenen Ebenen kommen. Auf der **phonologischen Ebene** zeigen sich bei mehrsprachigen Lernenden mitunter Schwierigkeiten in der Unterscheidung bestimmter Laute der Zielsprache. Dies kann zu fehlerhaften Verschriftlichungen führen. So kann beispielsweise ein Kind mit Arabisch als Erstsprache Probleme haben, zwischen den Lauten /b/ und /p/ im Deutschen zu differenzieren, da der Laut /p/ im Arabischen nicht vorkommt. In der Schrift äußert sich dies etwa darin, dass das Wort *Paket* fälschlich als *Baket* verschriftlicht wird. Auf der **graphematischen Ebene** kann es zur falschen Zuordnung von Phonemen und Graphemen kommen, weil die letzteren anders phonologisch belegt sind,⁴⁸ (z. B. <c> als [s]-Laut im Russischen

und als [ts]-Laut im Deutschen) oder weil ein Graphem in beiden Schriftsystemen unterschiedlich verschriftlicht wird (z. B. ⟨sch⟩ im Deutschen und ⟨ş⟩ im Türkischen).

spielsweise bei Lernenden, die Türkisch als Erstsprache sprechen und bei der Verschriftlichung häufig lange und kurze Vokale verwechseln – etwa in Wörtern wie *fühlen* und *füllen*.⁴⁹

Orthografische Phase (orthografische Strategie)

In dieser Phase bekommen die Kinder Einsichten in orthografische Schreibungen und lernen, Rechtschreibregeln richtig anzuwenden (z. B. Doppelkonsonanten, Großschreibung), bis sie schließlich korrekt schreiben. Die Lernenden wenden häufig fälschlicherweise eine erlernte Regel auf nicht-zutreffende Fälle an, d. h. sie übergeneralisieren (z. B. *Sofer* statt *Sofa*). Zudem lernen sie Morphe-me wiederzuerkennen und korrekt einzusetzen, z. B. Präfixe (*ver-*, *ab-*) und Suffixe (*-en*, *-er*).

Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern können in dieser Phase lautliche Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprache zu besonderen Herausforderungen führen. Dies zeigt sich bei-

Postliterale Phase

In dieser Phase automatisieren und verfeinern die Lernenden ihre ganzheitlichen Lese- und Schreibstrategien. Beim Schreiben gewinnt der kommunikative Aspekt an Bedeutung – das bedeutet, dass Schreiben nun gezielt eingesetzt wird, um Inhalte zu vermitteln, Meinungen auszudrücken oder Leser*innen zu adressieren. Schreiben dient nicht mehr nur dem Üben von Formen, sondern wird als soziales und funktionales Werkzeug verstanden. Die Bildungssprache und konzeptionelle Schriftlichkeit werden ausgebaut.

Abbildung 2 zeigt exemplarisch Beispiele für Schriftproben von gering literalisierten Lernenden, die den Erwerbsphasen nach Frith zugeordnet wurden:

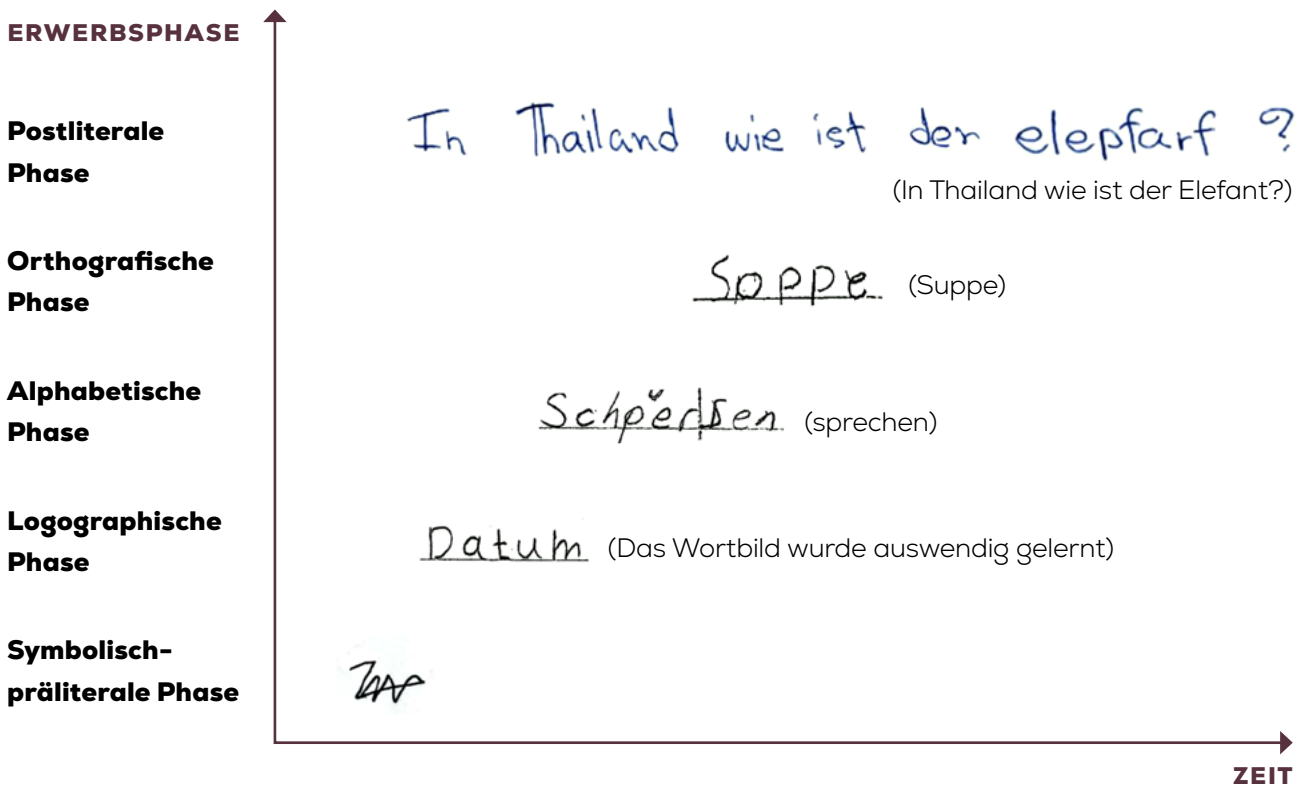


Abbildung 2: Beispiele für die Erwerbsphasen

Jede dieser Phasen bietet wertvolle Einsichten in die Strategiebeherrschung und hilft, darauf basierend gezielte Fördermaßnahmen für die mehrsprachigen Lernenden abzuleiten. Zweifellos ist es wichtig, die schriftsprachlichen Besonderheiten von mehrsprachigen Kindern im Erwerbsverlauf genau zu beobachten, da diese einen reflektierten Zugang zur eigenen L1 abbilden und als Anzeichen für ein sich entwickelndes Sprachbewusstsein betrachtet werden können.⁵⁰ Trans-

fererscheinungen und Rechtschreibfehler geben hier wichtige Hinweise darauf, wie weit die Schreibfähigkeit von Lernenden bereits entwickelt ist und welche Lernschritte als nächstes folgen sollen. Mit Blick auf die bereits vorhandenen Sprach- und Schrifterfahrungen der Lernenden ist dies unabdingbar, um ihre Mehrsprachigkeit als Bildungswerkzeug für sprachliches und fachliches Lernen zu nutzen.⁵¹

5 Mehrsprachigkeit als Potenzial: übertragbare Kompetenzen für den Schriftspracherwerb im Deutschen

Wie bereits klar wurde, muss Mehrsprachigkeit im Bereich des Schriftspracherwerbs als Ressource und nicht als Defizit gesehen werden, da bekannte Prinzipien und schriftsprachliche Praktiken von einer Sprache auf die andere übertragen werden können und so die Mehrsprachigkeit ausgebaut werden kann. Die schriftsprachlichen Vorerfahrungen mehrsprachiger Lernender sind, wie in **Kapitel 3** bereits beschrieben, sehr heterogen. Der Alphabetisierungsunterricht muss diese daraus resultierenden verschiedenen Kompetenzen im Blick behalten. Haben Lernende bereits schriftsprachliche Erfahrungen in nicht-deutschen Sprachen, können diese für den Erwerb der deutschen Schrift genutzt werden. Ausgebaute mündliche Kenntnisse im Deutschen können an dieser Stelle sehr vorteilhaft sein. Beim Schriftspracherwerb in DaZ wenden mehrsprachige Kinder dieselben Strategien an wie Lernende mit Deutsch als Erstsprache.⁵² Studien zeigen, dass

besonders im Erwerb der Phonem-Graphem-Korrespondenzen manchmal unpassende lautliche Strukturen aus der Erstsprache übernommen werden und es deshalb zu falschen Äußerungen und somit auch zu falschen Schreibungen im Deutschen kommt.⁵³ Für die Schwierigkeiten beim Erwerb des deutschen Schriftsystems können Interferenzfehler aber vernachlässigt werden. Sie zeigen auf, dass die Lernenden Hypothesen über die Zielsprache bilden und sind deshalb ein wichtiger Teil des Erwerbsprozesses.⁵⁴ Bei Schüler*innen, die bereits in der L1 alphabetisiert sind, ist der Einfluss der Erstsprache beim Schriftspracherwerb des Deutschen größer als bei Schüler*innen, die noch nicht lesen und schreiben können. Mit fortschreitendem Lernprozess nimmt dieser Einfluss allmählich ab, sodass Lernende mit Deutsch als Zweitsprache vor ähnlichen Herausforderungen stehen wie Lernende mit der Erstsprache Deutsch.⁵⁵

Für den Erwerb der deutschen Schriftsprache ist neben der richtigen Artikulation des Deutschen die Herausbildung der phonologischen Bewusstheit ebenfalls ein wichtiger Aspekt. ⁵⁶



Phonologische Bewusstheit meint die Abstraktionsfähigkeit von der Bedeutung hin zur Form von Sprache. Es werden u. a. verschiedene Einheiten betrachtet: Reime, Silben, Laute.

Auch weitere Faktoren wie zum Beispiel das Alter der Lernenden, die Erstsprache(n), die Art der Sozialisation, Anwendung von literalen Praktiken in der Familie oder der Bildungsstand haben einen Einfluss auf den Erfolg des Alphabetisierungsprozesses im Deutschen. ⁵⁷

Sind Lernende in nicht-deutschen Sprachen alphabetisiert, haben sie ein höheres Potenzial für den Schriftspracherwerb im Deutschen, da ihnen schriftsprachliche Aspekte aus zwei Sprachen zur Verfügung stehen. Im Sinne des »Bilingual Ability«-Ansatzes sollen mehrsprachige Sprachkompetenzen der Schüler*innen nicht isoliert oder defizientorientiert bewertet, sondern als dynamisches Zusammenspiel aller Sprachressourcen gesehen werden. ⁵⁸ Alle Erstsprachen sollen also differenziert und systematisch in die Diagnostik und Förderung einbezogen werden. An welchen Punkten Kompetenzen nutzbar sind und wo Förderbedarfe bestehen, soll im Folgenden ausgeführt werden.

Lernende **mit Alphabetisierungsbedarf** im Deutschen, die keine oder nur sehr wenig Schulerfahrung haben, müssen möglicherweise zunächst die Funktion von Schrift generell verstehen, bevor sie weitere Kompetenzen für den Schriftspracherwerb erwerben. ⁵⁹

Liegt bereits eine Alphabetisierung in anderen Sprachen als Deutsch vor, kann abhängig von Sprache und Schriftsystem abgeleitet werden, welche schriftsprachlichen Kompetenzen bereits vorhanden sind und auf das Deutsche übertragen werden können und wo sehr wahrscheinlich Förderbedarf zu erwarten ist. Je nach schriftsprachlichen Vorerfahrungen können unterschiedliche Gruppen bei Deutschlernenden mit Alphabetisierungsbedarf beschrieben werden (vgl. **Tabelle 1**).

Wurde bereits eine **lateinische Alphabetschrift** (z. B. Türkisch) erlernt, kann ein Großteil des schriftsprachlichen Wissens übertragen werden. Lateinische Schriftzeichen und die Schreibrichtung des Deutschen (von links nach rechts) sind bekannt. Die Schreibung von Wörtern mit Großbuchstaben ist grundsätzlich vertraut, wenn auch die satzinterne Großschreibung neu erworben werden muss. Ist die Orthografie flach wie im Spanischen, Türkischen oder Italienischen, sind die meisten Grapheme bekannt und viele Graphem-Phonem-Korrespondenzen (GPK) können übertragen werden. Bei tieferen Orthografien,



Flache Orthografien

Schriftsysteme, die überwiegend phonologische Eigenschaften verschriften (manchmal auch »lauttreue Verschriftung« genannt).

Tiefe Orthografien

Schriftsysteme, die über phonologische Eigenschaften hinausgehende Eigenschaften (morphologische Schreibungen, historische Formen) verschriften. Je mehr nichtphonologische Eigenschaften in einer Schrift abgebildet sind, desto »tiefer« ist das Schriftsystem. ⁶⁰

wie im Englischen oder Französischen, ist das nicht so gut möglich. Zu erlernen sind neue und abweichende GPK, die sich daraus ergeben, dass das deutsche Schriftsystem als relativ tief gilt. Zusätzlich müssen unbekannte Laute bzw. Lautkombinationen in Aussprache und Hören im Unterricht thematisiert werden. ⁶¹

Die latein-verwandten Alphabetschriften (z. B. Griechisch oder Russisch) beinhalten viele Grapheme, die auch in der deutschen Schriftsprache vorhanden sind. Es gibt aber auch Buchstaben, die sich von den lateinischen Zeichen unterscheiden. Die bereits bekannten GPK sind nicht immer übertragbar und es kann deshalb zu Transferfehlern kommen, die ein wichtiger Teil des Lernprozesses sind. Liegt eine Alphabetisierung in einem latein-verwandten Schriftsystem vor, können auf der einen Seite einige Graphem-Phonem-Beziehungen übertragen werden. Auf der anderen Seite muss bewusst gemacht werden, wo sich diese Beziehungen unterscheiden. Das heißt einige bekannte Grapheme aus der L1 haben im Deutschen eine andere Phonem-Zuordnung. Zum Beispiel wird ⟨c⟩ im Russischen wie [s] ausgesprochen. Diese Unterschiede zwischen kyrillischer und lateinischer Schrift können zu Interferenzen beim Zweitschrifterwerb führen. ⁶²

Bei der Alphabetisierung in einer **nicht-latein-verwandten Alphabetschrift** (z. B. Arabisch) müssen für den Schriftspracherwerb im Deutschen alle Grapheme und die dazugehörigen Beziehungen zu Phonemen neu erlernt werden. Das grundlegende Prinzip einer Alphabetschrift, die GPK, kann hier übertragen werden. Arabisch ist eine Konsonantenschrift, was bedeutet, dass nicht alle Vokale verschriftet werden. Haben die Lernenden eine Konsonantenschrift gelernt, müssen sie verstehen, dass im Deutschen alle Phoneme (Konsonanten wie auch Vokale) verschriftet werden. Weicht die Schreibrichtung der bereits gelernten Schrift (Arabisch wird von rechts nach links ge-

schrieben) von der der deutschen Schriftsprache ab, müssen Lernende die »neue« Schreibrichtung ebenfalls erst lernen.

Die wenigsten übertragbaren Kompetenzen ergeben sich aus der Kenntnis ausschließlich **syllabischer oder logographischer Schriftsysteme** (z. B. Japanisch und Chinesisch). So kann zwar die grundsätzliche Symbolfunktion der Schriftzeichen aus einem syllabischen oder logographischen Schriftsystem übertragen werden, das alphabetische Prinzip sowie das Segmentieren von Wörtern in Laute (Phoneme) als auch alle Fertigkeiten, die für den Erwerb einer Alphabetschrift notwendig sind, sind aber noch zu thematisieren. Zudem werden in beiden Schriftsystemen keine Groß- und Kleinbuchstaben unterschieden. Die Schriftrichtung kann auch rechtsläufig oder vertikal sein. Syllabische Schriften (z. B. Japanisch) kennzeichnet, dass Grapheme nicht wie in Alphabetschriften mit Phonemen, sondern mit Silben korrespondieren. Ein Schriftzeichen stellt also eine Silbe dar. Bei logografischen Schriften (z. B. Chinesisch) stehen die Grapheme für ganze Wörter oder Morpheme.

Zu berücksichtigen sind nicht nur die Schriftvergleiche der jeweiligen Schrift der L1 mit dem deutschen Schriftsystem, sondern alle erworbenen schriftsprachlichen Kompetenzen. Haben Lernende bereits andere Fremdsprachen (beispielsweise Englisch) erworben, hatten sie bereits Kontakt mit einer Alphabetschrift und können dabei erworbene Kompetenzen auch im Erwerb der deutschen Schrift nutzen. Sprach- und Schriftvergleiche sind eine gute Basis für die Vermittlung, da mögliche Interferenzen didaktisch aufgegriffen und bearbeitet werden können (vgl. Kontrastive Alphabetisierung in **Kapitel 6.3**).

Die folgende Übersicht zeigt mögliche übertragbare Kompetenzen und erwartbare Lernbedarfe in Abhängigkeit der vorhandenen Schrifterfahrung:

PHONOLOGISCHE BEWUSSTHEIT	Kompetenz Lernbedarf/ Entwicklungs- angebote	aus Schriftsystem der L1 ableitbar				
		Lateinische Alphabet- schrift (Bsp.: Türkisch, Rumänisch)	Lateinver- wandte Schrift griechischer Herkunft (Bsp.: Bulga- risch, Russisch)	Nicht lateini- sche bzw. Konsonant- Vokalschrift (Bsp.: Arabisch, Persisch bzw. Farsi-Dari)	Syllabische Schrift (Bsp.: Japanisch, Tigrinya)	Logografische Schrift (Bsp.: Chinesisch)
	Aufmerksam- keit auf sprachliche Lautstrukturen richten können	voraussichtlich vorhanden (GPK)	voraussichtlich vorhanden (GPK)	voraussichtlich vorhanden (GPK)	voraussichtlich vorhanden (jede Silbe besitzt ein Graphem)	Grapheme zeigen Wörter bzw. Morpheme an Förderung der Phonologischen Bewusstheit, Bewusstmachen der GPK
	Silben in Laute zerlegen und Laute zu Silben synthetisieren	voraussichtlich vorhanden (GPK)	voraussichtlich vorhanden (GPK)	voraussichtlich vorhanden (GPK)	nicht voraus- zusetzen, da jede Silbe durch ein Graphem repräsentiert wird	nicht voraus- zusetzen, da Grapheme Wörter bzw. Morpheme darstellen
		ggf. unbekannte Phoneme einüben			aufzeigen, dass Silben in Phoneme zerlegbar sind und Vokale und Konsonanten getrennt dargestellt werden	Entwicklung phonologischer Bewusstheit, Bewusstmachen der GPK, Silbenaufbau im Deutschen (Silbenränder und vokalischer Kern)
	Silben des deutschen aussprechen	muss voraussichtlich thematisiert werden				
		Aussprache inklusiver Betonungsmuster von Silben im Deutschen üben				

LESEN & SCHREIBEN	Kompetenz Lernbedarf/ Entwicklungs- angebote	aus Schriftsystem der L1 ableitbar				
		Lateinische Alphabet- schrift (Bsp.: Türkisch, Rumänisch)	Lateinver- wandte Schrift griechischer Herkunft (Bsp.: Bulga- risch, Russisch)	Nicht lateini- sche bzw. Konsonant- Vokalschrift (Bsp.: Arabisch, Persisch bzw. Farsi-Dari)	Syllabische Schrift (Bsp.: Japanisch, Tigrinya)	Logografische Schrift (Bsp.: Chinesisch)
	Symbolfunktion von Zeichen kennen	voraussichtlich vorhanden, da Lesen und Schreiben in L1 erlernt wurden				
	Funktionsweise einer Alphabet- schrift kennen	voraussichtlich aus L1 bekannt			GPK sind nicht aus L1 bekannt, da ein Zeichen eine Silbe darstellt.	GPK sind nicht aus L1 bekannt, da ein Zeichen ein Morphem darstellt.
					Aufzeigen, dass einem Graphem ein Phonem (und umgekehrt) zugeordnet ist.	
	Deutsche Phoneme und Grapheme erkennen und einander zuordnen können	muss thematisiert werden				
		Neue Grapheme und PGK, die von L1 abweichen, müssen eingeführt werden.	feinmotorische Erarbeitung der Grapheme und dazuge- höriger Phone- me, besonde- rer Fokus auf Verschriftung aller Vokale	Förderbedarf am größten, da PGK nicht aus L1 bekannt		
	Orthografisch schreiben und Orthografie für das Lesen nutzen können	muss thematisiert werden				
		Orthografische Schreibungen für das Deutsche müssen erworben werden. Hilfreich ist der Aufbau eines Sichtwortschatzes und die Thematisierung orthografischer Markierungen und ihrer Funktion für das Lesen. Groß- und Kleinschreibung muss als orthografische Kategorie verstanden werden. Bei abweichender Schriftrichtung ist die Lese- und Schreibrichtung im Deutschen explizit zu thematisieren.				

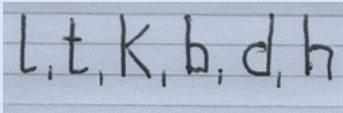
	Kompetenz Lernbedarf/ Entwicklungs- angebote	aus Schriftsystem der L1 ableitbar				
		Lateinische Alphabet- schrift (Bsp.: Türkisch, Rumänisch)	Lateinver- wandte Schrift griechischer Herkunft (Bsp.: Bulga- risch, Russisch)	Nicht lateini- sche bzw. Konsonant- Vokalschrift (Bsp.: Arabisch, Persisch bzw. Farsi-Dari)	Syllabische Schrift (Bsp.: Japanisch, Tigrinya)	Logografische Schrift (Bsp.: Chinesisch)
SCHREIBTECHNIK	eine angemes- sene Stifthal- tung einhalten können	voraussichtlich vorhanden, da L1 geschrieben werden kann				
	Groß- und Kleinbuch- staben des Alphabets schreiben inkl. Ober- und Unterlängen einhalten können	Lateinische Buchstaben inkl. Groß- und Kleinschrei- bung und Ober- und Unterlänge sind bekannt	Groß- und Kleinbuch- staben inkl. Ober- und Unterlänge sind aus L1 bekannt	keine Unterscheidung von Groß- und Kleinbuch- staben		
		Aus L1 unbekannte Grapheme müssen als Groß- und Klein- buchstaben inkl. Ober- und Unterlängen eingeführt und trainiert werden.		Sowohl Groß- und Kleinschreibung als auch Ober- und Unterlängen müssen eingeführt und geübt werden.		

Tabelle 1: Übersicht erwartbarer Kompetenzen und Lernbedarfe in Abhängigkeit der vorhandenen Schrifterfahrung ⁶³

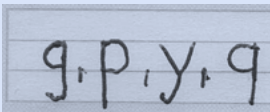


Ober- und Unterlängen bezeichnen die Höhen der einzelnen Grapheme, die in der Grundschule oft mit Hilfe eines Liniensystems mit mehreren Hilfslinien eingeführt werden. Dabei meint die Oberlänge den Teil der Grapheme, der über den Mittelteil des Liniensystems hinausgeht, während die Unterlänge, den Teil der Grapheme beschreibt, der bei einigen der Zeichen unter den Mittelteil des Liniensystems hinausragt.

Buchstaben mit Oberlänge



Buchstaben mit Unterlänge



Zusammenfassend ist zu sehen, dass mehrsprachige Lernende mit Schrifterfahrung einen erheblichen Teil der erworbenen Kompetenzen übertragen und für den Schriftspracherwerb im Deutschen nutzen können. Zusätzlich kann Mehrsprachigkeit bei der Entwicklung von Sprachbewusstheit förderlich sein und somit auch den Rechtschreiberwerb im Deutschen unterstützen.⁶⁴ An Stellen, wo das deutsche Schriftsystem keine Übereinstimmungen mit den bereits erworbenen Kenntnissen zeigt, ergeben sich gezielte Förderbedarfe.

Abbildung 3: Beispiele für Buchstaben mit Ober- und Unterlänge

6

Methoden des Schriftspracherwerbs in der Zweitsprache Deutsch

In der zweitsprachlichen Alphabetisierung haben sich unterschiedliche Methoden etabliert, die jeweils den Erwerb unterschiedlicher Teilfertigkeiten des Schriftspracherwerbs unterstützen. Daraus ergibt sich die Empfehlung eines auf die Lerngruppe abgestimmten methodenintegrierenden Unterrichts, dessen Methodenauswahl sich nach

den jeweiligen Lernbedürfnissen ausrichtet.⁶⁵ Exemplarisch sollen hier einige Methoden vorgestellt werden.

Analytisch-synthetische Methoden

die phonetischen Methoden (Anlautmethode, Sinnlautmethode, Artikulationsmethode), die Silbenmethode und die Morphemmethode

Schriftverwendungsbasierte Methoden

Lesen durch Schreiben, der Sprach- und Schrifterfahrungsansatz

Kontrastive Alphabetisierung

6.1 Analytisch-synthetische Methoden

Analytisch-synthetische Methoden vereinen Elemente aus der analytischen und synthetischen Methode miteinander. Gleichzeitig hat die analytisch-synthetische Methode eine eigene Historie. So sollen Lernende auf der einen Seite von Anfang an Wörter erlesen lernen und gleichzeitig mit Buchstaben und Lauten vertraut gemacht werden. Das bedeutet, dass ganze Wörter in ihren Einzelementen analysiert werden. Parallel werden einzelne Segmente (beispielsweise Phoneme und Silben) zu Wörtern und Sätzen synthetisiert.⁶⁶ Dazu zählen die phonetischen Methoden, die Silbenmethode und die Morphemmethode, welche jeweils unterschiedliche Wortbestandteile zum Ausgangspunkt des auf der Analyse und Synthese dieser Elemente aufbauenden Schriftspracherwerbs nehmen.⁶⁷

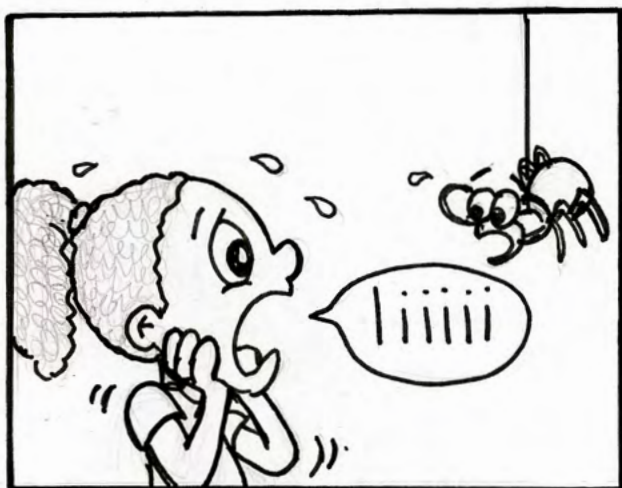
Phonetische Methoden zielen auf das Erlernen der Graphem-Phonem-Beziehungen sowie die Wahrnehmung, Aussprache und Unterscheidung von Lauten ab.

Diese Fähigkeiten sollten in der logographischen Phase angebahnt und in der alphabetischen weiterentwickelt werden. Lernende mit Vorerfahrungen im Bereich der GPK – etwa durch den Erwerb einer nicht-deutschen Schriftsprache – können hierbei gezielt an ihr Vorwissen anknüpfen. So

kann Amina (vgl. Praxisbeispiel in **Kapitel 3**) ihre bereits im Arabischunterricht erworbenen Kenntnisse über GPK-Zusammenhänge nutzen. Für sie wäre es sinnvoll, mithilfe unterschiedlicher phonetischer Methoden gezielt die Besonderheiten der deutschen Phoneme zu erarbeiten und die entsprechenden Grapheme zuzuordnen. Besonders betont werden sollte für Amina, dass allen Vokalen in der deutschen Schrift auch ein Graphem zugeordnet wird.

Anders gestaltet sich der Zugang für Lernende, die bisher ausschließlich mit logographischen oder syllabischen Schriftsystemen vertraut sind. Für sie kann das Erlernen der GPK eine große Herausforderung darstellen. Auch Lernende mit geringen schriftsprachlichen Vorkenntnissen, wie Ali aus Syrien (vgl. Praxisbeispiel in **Kapitel 3**), haben in der Regel noch keine Erfahrungen mit GPK. Hier ist es entscheidend, zunächst das grundlegende Verständnis von Schrift sowie ein gewisses Maß an phonologischer Bewusstheit zu fördern, bevor phonetische Methoden gezielt eingesetzt werden. Für den Aufbau der Graphem-Phonem-Beziehungen sowie der Wahrnehmung, Aussprache und Unterscheidung von Lauten eignen sich insbesondere die Anlautmethode, die Sinnlautmethode sowie die Artikulationsmethode.

Bei der **Anlautmethode** dienen Anlauttabellen, Lautbilder oder auch Lautgebärden als Merkhilfen für den Zusammenhang zwischen Phonemen und Graphemen. Dabei ist zu beachten, dass die Begriffe, die die genutzten Bilder darstellen, gut eingeführt werden und zur Erfahrungswelt aller Lernenden gehören. Besonders am Anfang des Deutschlerwerbs gehen Kinder und Jugendliche zunächst den Weg über ihre Erstsprache bevor sie mit den deutschen Begrifflichkeiten arbeiten.⁶⁸ Die Arbeit mit Anlauttabellen in den Sprachen der Schüler*innen oder selbst erstellte Anlauttabellen könnten an dieser Stelle hilfreich sein. Auch wenn Visualisierungen für den Alphabetisierungsunterricht unabdingbar sind, muss Lehrkräften bewusst sein, dass sie nicht automatisch verständlich sind. Anne Berkemeier (2019) schlägt die Arbeit mit der Hörtable vor, um den aus ihrer Sicht umständlichen Umweg über Anlaute abgebildeter Wörter zu verkürzen. Die Tabelle arbeitet mit einem Hörstift, mit dessen Hilfe die Laute und Beispielwörter zu den Graphemen gehört werden können. Für Lernende mit geringen Deutschkenntnissen sind die Bedeutungen der Beispielwörter auf einer Overlayfolie abgebildet. So erarbeiten sich die Lernenden die Hörtable sukzessive: Auf einem Overlay sind die Grapheme eingekreist, auf deren Zuordnung schon erfolgreich zugegriffen wird.⁶⁹



Die **Sinnlautmethode** versucht die Merkhilfen mithilfe von alltäglichen Situationen und deren zugehörigen Geräuschen zu gestalten (vgl. Abbildung 4: *Ihhh eine Spinne!*).

Hier ist es besonders wichtig, individuelle Unterschiede in den Erfahrungen der Lernenden mit den Situationen im Sinne eines sprachkontrastiven Vorgehens zu thematisieren, da Interjektionen mit sprachlichen Erfahrungen verbunden sein können.⁷⁰ Sinnlaute können in den Klassen gemeinsam gefunden oder mit bisherigen sprachlichen Erfahrungen der Kinder verglichen werden.⁷¹

Bei der **Artikulationsmethode** liegt der Fokus auf der Artikulation und Wahrnehmung einzelner Laute. Da die mehrsprachigen Lernenden nicht unbedingt alle Phoneme des Deutschen aus ihren bisherigen Sprachen kennen, kann es notwendig sein, bestimmte Phoneme explizit zu machen. Schüler*innen mit Erstsprache Arabisch haben oft Schwierigkeiten /o/ und /u/ zu unterscheiden. Bevor die Artikulation mithilfe der Thematisierung von Artikulationsort (Wo wird der Laut gebildet?) und Artikulationsart (Wie ändert sich der Mundraum? Wie strömt die Luft? Ist der Laut stimmhaft oder stimmlos?) geübt wird, sollten diskriminierende Hörübungen eingesetzt werden. Diese Methode kann gut mit den anderen phonetischen Methoden kombiniert werden.

Im Mittelpunkt der **Silbenmethode** steht die Arbeit mit offenen Silben, die eine Konsonant-Vokalstruktur aufweisen. Diese Methode wurde von Paolo Freire entwickelt und sollte besonders die Bevölkerung der Armenviertel Brasiliens unterstützen. Ziel ist es, möglichst automatisiert Silben zu lesen und zu schreiben, was durch synchrones Sprechschreiben und rhythmisches, motorisch un-

Abbildung 4: Beispiel für die Sinnlautmethode
© Cesar Sebastian Galeano

terstütztes Sprechen von Silben erreicht werden soll.⁷² Ausgehend von einem Grundwort, z. B. *Favela*, werden die einzelnen Silben genutzt, um mit ihnen in Leseteppichen oder Silbenschiebern, Silbenwürfeln oder Silbenmemory zu üben.⁷³

FA	FE	FI	FO	FU
LA	LE	LI	LO	LU
MA	ME	MI	MO	MU

Abbildung 5:

Beispiel für den Leseteppich mit Silben

Die komplexe Silbenstruktur im Deutschen mit den Konsonantenhäufungen kann den Einsatz dieser Methode erschweren. Dennoch kann sie zum Aufbau der phonologischen Bewusstheit (silbisches Gliedern von Wörtern) hilfreich sein. Übungen wie das Schreiben von Silben, das Legen von Münzen für jede Silbe mit Aufmerksamkeit auf den Vokalen, können das Gliedern von Wörtern in Silben unterstützen.⁷⁴ Ist das silbische Prinzip verstanden, können auch komplexere Strukturen mit Konsonantenhäufungen (z. B. **Bru-der**, **ste-hen**) thematisiert werden. Amina und auch Souhaib (vgl. Praxisbeispiele in **Kapitel 3**) könnten mit dieser Methode innerhalb der alphabetischen Strategie ihre Lese- und Schreibleistungen etwas flüssiger gestalten, da sie damit auch im Deutschen auf Silbenebene flüssiger lesen lernen.

Die **Silbenmethode** ist nicht mit der **silben-analytischen Methode** zu verwechseln (vgl. **Kapitel 7**). Letztgenannte bezieht sich zwar ebenfalls auf die Silbe, nimmt aber typische Betonungsmuster des deutschen (trochäische Zweisilber) als Ausgangspunkt und zeigt somit von Anfang an orthografische Muster des Deutschen auf.⁷⁵

Der Bezug auf die kleinste bedeutungstragende Einheit in Wörtern, das Morphem, bildet den Kern der **Morphemmethode**. Sie kann am Ende der alphabetischen Phase und in der orthografischen Phase in Abhängigkeit vom Lernziel eingesetzt werden. Die Unterscheidung von Infinitiven und konjugierten Formen (*schreiben* oder *ich schreibe*) ist jedoch bereits im Anfangsunterricht wichtig.⁷⁶ Wörter werden hier in ihre einzelnen semantischen und grammatischen Bausteine (bedeutungstragende und grammatische Morpheme) zerlegt, wodurch Wortbildungsprinzipien im Deutschen und die Bedeutungerschließung auf Grundlage von Wortfamilien thematisiert werden kann. Die Konjugation von Verben (z. B. **fragen**, *ich frage*, *du fragst* etc.) oder die Bedeutungerschließung von Komposita (z. B. *Handtasche*) und deren Verschriftung kann mit der Morphemmethode verstehbarer werden. Das Erarbeiten von Präfixen in trennbaren Verben (z. B. **einkaufen**) und die Darstellung von Suffixen (z. B. *Lehrer/Lehrerin*; *Schüler/Schülerin*) ist ebenfalls möglich.⁷⁷ Die Grenze dieser Methode wird erreicht, wenn das Hauptmorphem wegen seiner historischen Entwicklung oder einer Bedeutungsverschiebung (**vergessen** oder **verstehen**) nicht mehr semantisch erschließbar ist.⁷⁸ Auch hier bietet sich sprachvergleichendes Arbeiten im Bereich der Wortbildung an. Mit einem sprachkontrastiven Ansatz könnten Amina und auch Souhaib an dieser Stelle auf der Grundlage ihres morphologischen Wissens aus den bereits bekannten Sprachen die morphologisch bedingten Schreibungen im Deutschen sehr wahrscheinlich besser verstehen und den Übergang von der alphabetischen in die orthographische Phase schneller bewältigen (vgl. Praxisbeispiele in **Kapitel 3**). Zusätzlich könnten sie mit dieser Methode die alphabetische Zugriffsweise auf Schrift mit morphematischen Erkenntnissen erweitern und die Überformung des phonographischen Prinzips durch das morphologische (wie etwa in Auslautverhärtungen wie *Hund*) verstehen.

6.2

Schriftverwendungsbasierte Methoden

Schriftverwendungsbasierte Methoden rücken das selbstständige und eigenverantwortliche Handeln mit Schrift in den Mittelpunkt des Lernprozesses.⁷⁹ Dazu zählen u. a. die Methode Lesen durch Schreiben und der Sprach- und Schrifterfahrungsansatz.

Lesen durch Schreiben setzt den Fokus auf Schriftverwendung. Entwickelt wurde die Methode Ende der 1980er Jahre von Jürgen Reichen, einem schweizer Lehrer. Ziel seines Ansatzes war es, sich vom starren Üben durch Abschreibtexte und Diktate zu lösen, wie es bis dahin üblich war, um Kindern die deutsche Schriftsprache zu vermitteln. Lesen durch Schreiben stellt die Lernwege der Kinder in den Mittelpunkt und soll durch das freie Schreiben die Lust am Schriftspracherwerb wecken. Für diesen Zweck könnte sie auch für Souhaib und Amina sinnvoll sein (vgl. Praxisbeispiele im **Kapitel 3**). Das phonografische Prinzip der deutschen Schrift wird mit dieser Methode gefestigt. Die Anlauttabelle als zentrales Lehrmittel funktioniert nach dem Prinzip der Anlautmethode. In der Tabelle sind Bilder und der dazugehörige Anlaut als Graphem verschriftet dargestellt, um die grundlegenden GPK zu lernen. Ziel ist ein selbstbestimmtes Schreiben der Lernenden. Allerdings werden Wörter zunächst (wie mit der alphabetischen Strategie der Schriftentwicklungsmodelle) lautgetreu geschrieben (*farat* für *Fahrrad*).⁸⁰ In einem nächsten Schritt soll die orthografisch richtige Schreibweise vermittelt werden. Schwierigkeiten bei der Arbeit mit Anlauttabellen liegen darin, dass ein relativ hoher Grad phonologischer Bewusstheit vorausgesetzt wird, da die Wörter zunächst in ihre Phoneme segmentiert werden müssen (vgl. **Kapitel 7**). Außerdem finden sich die im oberen Abschnitt beschriebenen Schwierigkeiten aus der Anlautmethode wie das eindeutige Erkennen der Bilder und die

vorausgesetzten Kenntnisse der Wörter im Deutschen wieder. Lernende, die die Bilder nicht automatisch mit dem richtigen Begriff verbinden, müssen sich deutlich mehr merken: das Bild mit seiner Bedeutung, den Klang des gesamten Wortes und den Klang des Anlautes im Deutschen.⁸¹ Hinzu kommt, dass aus sprachwissenschaftlicher Sicht die Methode nicht unumstritten ist. Schrift wird nach heutiger Sicht nicht implizit erworben. Der implizite Erwerb der Regularitäten von Schrift, wie ihn Reichen in seiner Methode voraussetzt, funktioniert nur bei sehr guten Lernenden. Kritiker*innen der Methode halten die Vermittlung des deutschen Schriftsystems mit Fokus auf das lautbezogene Verschriften für ungeeignet, da sich orthografische Strukturen auf Morphem- und Silbenebene zeigen. Die Abhängigkeit der Laute von ihren Positionen innerhalb von Wörtern und Silben wird Schriftlernenden des Deutschen mit dem Konzept des Lesens durch Schreiben nicht gezeigt. Die Kritik beinhaltet ebenfalls die Auslassung von Orthografie durch ausschließlich lauttreue Verschriftung der Phoneme, da damit die Regularitäten der Wortschreibung nicht aufgezeigt werden können.⁸² Vermittelbar ist mit Lesen durch Schreiben nur das phonographische Prinzip der deutschen Schrift. Wichtig für den Erwerb der weiteren Prinzipien (beispielsweise silbisches und morphematisches Prinzip) sind Lerngelegenheiten, die Schriftspracherwerbenden die Möglichkeit geben, die regelhaften Schreibungen zu verstehen (vgl. **Kapitel 7**).

Der **Sprach- und Schrifterfahrungsansatz** nutzt die alltäglichen Schriftbegegnungen der Lernenden als Grundlage für den Unterricht. In einer literalen Gesellschaft sind Straßen häufig mit Schrift versehen, sodass sich alltägliche Wege – etwa vom Zuhause zur Schule – ideal eignen, um diese Schriftumgebung in den Unterricht einzu-

beziehen. Dieser Ansatz kann in allen Erwerbsphasen sinnvoll eingesetzt werden. So bieten sich beispielsweise bestimmte Symbole (Stopp, U-Bahn, Apotheke), Straßennamen, Verkehrsschilder, Markennamen, Namen von Geschäften etc. sehr gut als Gegenstand des Unterrichts an. Die Wahl der Wörter orientiert sich daher an den Schriftzeichen, die den Lernenden täglich begegnen. Da jedes Kind individuelle Wege zurücklegt, variieren auch die im Unterricht thematisierten Straßenschriften und somit der Wortschatz.⁸³ Je nach Thema kann der Unterricht aus dem Klassenzimmer in andere Orte verlegt werden. Beim Thema »Einkaufen« können Lernende im »Supermarkt« alle Schriftbilder, die ihnen begegnen, mit ihrem Smartphone abfotografieren: Öffnungszeiten, Lebensmittelbezeichnungen etc. Je nach Lernstand kann anhand der Wörter aus den Schrift- und Spracherfahrungen der Kinder weitergearbeitet werden. Die fotografierten Schriftbilder können als Grundlage für die Arbeit mit den beschriebenen Methoden genutzt werden. Dabei ist das Thematisieren verschiedener sprachlicher Ebenen (Graphem, Silbe, Wort) mit unterschiedli-

chen Strategien möglich. Wird mit dem Erkennen eines Logos gearbeitet, kann mit der logografischen Strategie die Bedeutung des Schriftzugs (als Wortbild) erschlossen werden. Die alphabetische Strategie macht die Arbeit mit der GPK möglich. So können z. B. Wörter mit allen Anlauten der einzelnen Grapheme von »Aldi« gefunden werden. Die einzelnen Phoneme können synthetisiert und als »Aldi« auf alphabetischem Weg gelesen werden. Auf der Silbenebene können die beiden Silben des Wortes segmentiert und wieder automatisiert gelesen werden. Sowohl die Phoneme als auch die Silben können auf ihr Vorkommen in anderen Wörtern untersucht werden. (Wo gibt es ein A oder L im An- oder Auslaut? Gibt es weitere Wörter mit der Silbe al-? etc.) Nach diesem Ansatz gibt es keine einheitliche Wortschatzprogression für alle. Vielmehr entwickeln Lernende ihren eigenen Wortschatz.⁸⁴ Dies gewährleistet eine hohe Lernendenorientierung und bezieht ggf. die Erstsprachen der Schüler*innen ein. Somit ist dieser Ansatz für alle Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Zugriffsstrategien auf Schrift einsetzbar.

6.3

Kontrastive Alphabetisierung

Die **kontrastive Alphabetisierung** bzw. der Einbezug der Erstsprachen der Lernenden stellt nicht nur eine Würdigung dieser dar, sondern kann helfen, vorhandenes sprachliches Wissen für den Sprach- und Schriftspracherwerb im Deutschen zu nutzen. Ein systematisches kontrastives Vorgehen kann das Verständnis grammatischer, lautlicher und lexikalischer Besonderheiten des Deutschen sowie metasprachlicher Besonderheiten erleichtern. Die Unterrichtssprache bleibt Deutsch, jedoch sind Grundkenntnisse über die Erstsprachen der Lernenden förderlich. Im Unterricht bieten sich hier Übersetzungen, die

Erstellung zweisprachiger Lehrmaterialien und Sprachvergleiche in unterschiedlichen Bereichen des Schriftspracherwerbs an.⁸⁵ So können beispielsweise Silbenklatschen und Anlautübungen mit Wortmaterial aus der L1 (oder anderen bekannten Sprachen) durchgeführt werden. Lehrkräfte müssen die jeweiligen Sprachen nicht beherrschen, um zu hören, aus wie vielen Silben ein Wort besteht oder welcher Anlaut (oder Auslaut) zu hören ist. Werden bei diesen Übungen unterschiedliche Sprachen thematisiert, können Kinder auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser aufmerksam werden. Das fördert nicht nur

ein Nachdenken über Sprachen, sondern weckt gleichzeitig Neugier daran. Die kontrastive Alphabetisierung geht über ein reines Übersetzen hinaus und beinhaltet weitergehende Sprachvergleiche auf unterschiedlichen Ebenen. So können z. B. die Begrüßungen in unterschiedlichen Sprachen gesammelt und nebeneinander an die Tafel geschrieben werden. Im Unterrichtsgespräch kann dann thematisiert werden, wie viele unterschiedliche Begrüßungen es in den jeweiligen Sprachen gibt und wie viele Wörter dafür genutzt werden. Anhand der Schriftbilder, die in kyrillischer oder arabischer Schrift zusätzlich mit lateinischer Umschrift versehen sein können, lassen sich unterschiedliche Entdeckungen machen: nicht alle Sprachen benutzen für Begrüßungen zwei Wörter, die unterschiedliche Form der Schriftzeichen, die abweichende Lese- und Schreibrichtung im Arabischen, weitere Buchstaben in lateinischen Alphabeten wie z. B. dem Türkischen, neue Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Diese Entdeckungen können Kinder in kleinen Gruppen mit Hinzunahme des Translanguaging-Ansatzes oder der Language Awareness machen.⁸⁶ Folgend können noch einmal die Schriftbilder der Begrüßungen den Sprachen zugeordnet werden.⁸⁷

Auch die Untersuchung von Wörtern, die sich in unterschiedlichen Sprachen ähneln, lassen verschiedene Entdeckungen zu. So könnten beispielsweise mithilfe einer arabischen Anlauttafel oder der vereinfachten lateinischen Umschrift Schriftmuster entziffert oder auch einzelne Wörter verschriftet werden (vgl. Abbildung 6).⁸⁸ In der ersten Zeile sind die arabischen Wörter mit Graphemen unterschiedlicher Farben verschriftet. Darunter finden sich die jeweiligen lateinischen Buchstaben mit den gleichen Farben. In der dritten Zeile soll das arabische Wort mit lateinischen Buchstaben in der ›deutschen‹ Leserichtung geschrieben werden. Die letzte Zeile zeigt die regelhafte Schreibung des deutschen Wortes.

So können mehrsprachige Lernende erkennen, dass die Schreibrichtung im Deutschen anders als im Arabischen ist. Wie im Deutschen gibt es eine Beziehung zwischen Graphemen und Phonemen, die sich aber von der GPK im Deutschen unterscheidet. Im Arabischen werden nicht alle Vokale verschriftet, was in den Vergleichskästen mit dem Stern markiert ist. Es gibt dafür diakritische Zeichen, die aber oft nur in Lehrbüchern zu finden sind. Die Verdoppelung des Konsonanten in *Zucker* wird ebenfalls durch ein Zeichen über dem Buchstaben angezeigt. Falls die Lernenden die Wörter nicht erkennen, kann die Lehrkraft die deutsche Entsprechung mündlich vorgeben. Die Untersuchung kann aber auch an den fertigen Schriftbildern im Vergleich stattfinden.

			
R	T	*	M
M _____			
(Meter)			

					
R	*	K	K	*	S
S _____					
(Zucker)					

Abbildung 6: Beispiel für die Wortvergleiche Arabisch-Deutsch
© Gina Do Manh

7

Lautorientierte und schriftstrukturelle Zugangsweisen

Unterschiedliche didaktische und methodische Ansätze und Vorgangsweisen sind davon abhängig, welche Perspektive auf Schrift eingenommen wird. Es wird zwischen orthografischer und graphematischer Perspektive unterschieden.

Orthografische Perspektive

Graphematische Perspektive

Die **orthografische Perspektive** fokussiert auf die richtige Schreibung von Wörtern, ist also normbezogen. Betont wird die Aufzeichnungsfunktion von Schrift, also die Sicht aus Schreiber*innenperspektive. Kodifiziert ist die richtige Schreibung im **Amtlichen Regelwerk der deutschen Rechtschreibung**, das die Beziehung zwischen Lautung und Schreibung (GPK) beschreibt. Weitere prosodische Merkmale werden außer Acht gelassen. Die schriftlichen Varianten der Darstellung eines Phonems werden mit Basis- und Orthographemen beschrieben. Wann Orthographeme zu verwenden sind, ist im Amtlichen Regelwerk durch die entsprechende Regel formuliert. ⁸⁹

Die **graphematische Perspektive** befasst sich mit den Regularitäten des Schriftsystems. Betont wird die Erfassungsfunktion aus Sicht der Leser*innenperspektive. Bezugsgrößen sind größere Strukturen, meist Silben. Beziehungen zwischen Schreibung und Lautung werden nicht segmentbasiert, sondern unter Bezug auf die silbische Position (funktional für Leser*innen) beschrieben. So ist die unterschiedliche Realisierung des Graphems ⟨e⟩ in *Vater*, *Esel*, *sagen* erklärbar. Die Schrift wird als ein integratives Zusammenspiel von phonographischem, silbischem und morphologischem Prinzip beschrieben, das anhand des prototypischen Zweisilbers sichtbar wird (siehe **Kapitel 7.2**). So können Schreibungen im Kernwortschatz als regelhaft, basierend auf Schlüsselwörtern und deren Ableitungen und somit verstehbar präsentiert werden. ⁹⁰ In Abhängigkeit der zugrunde liegenden Perspektive auf Schrift werden didaktische Ansätze und Methoden zum Schriftspracherwerb im Unterricht umgesetzt, die im Folgenden erläutert werden.



Basisgrapheme

die statistisch häufigeren Repräsentanten eines Phonems (z. B. ⟨a⟩ für [a:])

Orthographeme

die statistisch selteneren Repräsentanten eines Phonems (z. B. ⟨ah, aa⟩ für [a])

7.1

Segmentbasierte, lautorientierte Zugänge

Im Alltagsverständnis von Schrift wird davon ausgegangen, dass diese die gesprochene Sprache abbildet.⁹¹ Viele Methoden der Alphabetisierung beziehen sich auf diese segmentbasierte Vorstellung (vgl. **Kapitel 6**). Durch genaues Hören und die spätere Anwendung von orthografischen Regeln kommen mehrsprachige Lernende zur orthografisch richtigen Schreibung. Das zentrale Lernziel sind GPK.⁹² Für Lernende, die noch nicht genug über die Lautsprache des Deutschen verfügen, da sie eine nicht-deutsche Sprache mit abweichenden Lautstrukturen sprechen (oder dialektal bzw. soziolektal sozialisiert sind), ist dieser Ansatz besonders problematisch, da ihnen die Standardsprache als Ausgangspunkt nicht zur Verfügung steht.⁹³ So muss beispielsweise bei der Arbeit mit der Anlauttabelle wie bei der Methode »Lesen durch Schreiben« das Segmentieren der Wörter in die einzelnen Phoneme mehrfach durchgeführt werden (vgl. **Kapitel 6**). Dieser Vorgang stellt sehr hohe Anforderungen an die Lernenden. Unterstützend soll die sogenannte Pilotsprache angewendet werden. Dabei werden die Wörter extrem gedehnt gesprochen und der aktuell zu schreibende Laut wird besonders überbetont. Diese Überbetonung kann für Lernende mit einer anderen bereits schriftlich gefestigten Sprache das Erkennen des Wortes in anderen Zusammenhängen erschweren.⁹⁴ Zudem ist die Auffassung, dass in der geschriebenen Sprache

die Buchstaben voneinander abgrenzbare Einzellaute repräsentieren, überholt. Das genaue Hören kann also unmöglich zur richtigen Schreibung führen.⁹⁵

Der schriftsprachliche Unterricht ist oft in der Annahme eines zweistufigen Erwerbsmodells aufgebaut: Zunächst erwerben Kinder grundlegende GPK (Schreiben nach Gehör) als feste Zuordnung. In einem zweiten Schritt wenden sie orthografische Regeln als besondere Regeln bzw. Abweichungen der bisher gelernten Schreibung an. Hintergrund ist hier die Abbildtheorie mit einer festen Graphem-Phonem-Zuordnung, die im **Amtlichen Regelwerk der deutschen Rechtschreibung** festgelegt ist. Das führt meist zur Auswahl sogenannter lauttreuer Wörter für den Anfangsunterricht, die aber nicht den Kernbereich der Wortschreibung im Deutschen abbilden. So sollen Kinder zunächst zur Lautorientierung und später zu einer Normorientierung geführt werden.⁹⁶ Dieses Vorgehen birgt einerseits das Potenzial eines didaktischen Bruchs in sich: Was in der ersten Stufe mühsam erworben wurde, ist mit dem Beginn der Normorientierung plötzlich nicht mehr gültig bzw. ausreichend. Auf der anderen Seite kann dieses Vorgehen Kinder nicht zu einem Verständnis orthografisch richtiger Schreibungen führen. Sinnvoll an dieser Stelle ist die Vermittlung von Strategien, die ein Entdecken der Schriftstruktur ermöglichen.⁹⁷

7.2

Strukturorientierte Zugänge

In Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik findet die Systematik der Schrift über die GPK hinaus immer mehr Beachtung. Grapheme werden nicht

als Abbilder von Phonemen verstanden. Vielmehr zeigen sie phonologische, prosodische und morphologische Eigenschaften von Wörtern.⁹⁸ Im



Sinne der Graphematik sind in einem strukturorientierten Unterricht der Kernbereich der deutschen Wortschreibung und die systematische Entdeckung der Silbe (an prototypischen Zweisilbern) im Fokus. Kinder sollten mit Strategien und optischen Strukturhilfen die Möglichkeit bekommen, sich mit dem regelhaften Aufbau der Silbe kognitiv auseinanderzusetzen.⁹⁹ Dafür sind unterschiedliche silbenbasierte Modelle zum Lesen und Schreiben von Wörtern entwickelt worden, die in der methodischen Ausrichtung variieren, aber in bestimmten Grundannahmen übereinstimmen: Schrift als Lerngegenstand wird als systematisch, eigenständig entdeckbar und erklärbar gesehen; die systematische Entdeckung der Regularitäten ist sowohl vom Gesprochenen als auch vom Geschriebenen aus möglich. Notwendig für das Erkennen der Systematik ist die Unterscheidung zwischen regelhaftem Kernbereich und den davon abweichenden Schreibungen im Peripheriebereich. Schriftsprachliches Lernen wird als bewusster Spracherwerb gesehen. Der auf die Abbildtheorie zurückzuführende Bruch muss im Schriftspracherwerb vermieden werden. Die didaktische Reduktion von Wörtern orientiert sich an der Auswahl prototypischer Wörter aus dem Kernbereich.¹⁰⁰

Die Alphabetisierung sollte von Anfang an ein Entdecken der regelhaften Struktur der Schrift ermöglichen. Besonders für Kinder, deren Erstsprachen andere Laut- und Betonungsmuster als das Deutsche haben, ist es ratsam, die deutsche Schrift an prosodischen Grundmustern der deutschen Sprache orientierend zu erschließen. Grundlage für die Wortschreibung im Deutschen sind trochäische Zweisilber.

Tröchäische Zweisilber sind zweisilbige Wörter mit der Betonung auf der ersten Silbe. Die zweite unbetonte Silbe wird auch Reduktionssilbe genannt. Regelhaft wird der Vokal der Reduktionssilbe mit /e/ verschriftet. Beispiele sind *lesen*, *Wespe*, *Sommer*, *sehen*.

Eine gute Möglichkeit, die regelhafte silbische Struktur der deutschen Schrift zu entdecken, ist die Arbeit mit dem **Haus-Garage-Modell** nach Ursula Bredel (2010).

Daran lassen sich fünf silbische Grundtypen zeigen:

Strukturtyp 1

Wörter mit offener Hauptsilbe (*le-sen*)

Strukturtyp 2

Wörter mit geschlossener Hauptsilbe (*Wes-pe*)

Strukturtyp 3

Wörter mit Doppelkonsonanten bzw. Silbengelenk (*Som-mer*)

Strukturtyp 4

Wörter mit silbeninitialem ⟨h⟩ (*se-hen*)

Strukturtyp 5

Wörter mit silbenschließendem ⟨h⟩ (*woh-nen*)

Für die Arbeit mit mehrsprachigen Lernenden wird zunächst die Arbeit mit den ersten vier Silbenbaumustern empfohlen, da der fünfte Typ mit sogenanntem Dehnungs-*h* in dieser Form nicht konsequent regelhaft ist und damit nicht als systematische Schreibung entdeckt werden kann.¹⁰¹ Diese silbisch-prosodisch motivierten Muster bil-



den nicht nur die Grundlage der Wortschreibung im Deutschen, sondern gehören zum orthografischen Basiswissen kompetenter Lernender. In einem zweiten Schritt können mit Hilfe des Morphemschnitts (blaue Markierung in Abbildung 7) auch Stammschreibungen abgeleitet werden.¹⁰²

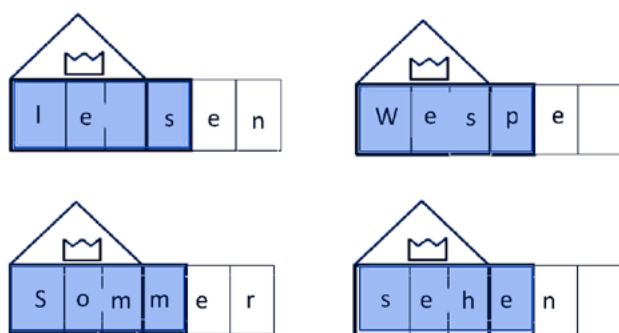


Abbildung 7: Beispiele für die Typen der Silbenstruktur (1 bis 4)

Anhand der Wörter im Haus-Garage-Modell können mehrsprachige Lernende grundsätzliche Einsichten in die Regularitäten der deutschen Schrift entwickeln und Merkmale der Haupt- und Reduktionssilbe entdecken. Die Arbeit an den Silbenstrukturen eignet sich auch für Sprachvergleiche. Lernende können das prosodische Grundmuster des Deutschen (Wechsel zwischen betonten und unbetonten Silben) entdecken. Manche Erstsprachen (beispielsweise Türkisch) sind nicht trochäisch, sondern jambisch (letztbetont). Außerdem sind die Sprachen im Unterschied zum akzentzählenden Deutschen silbenzählend, was sich auf die Silbenstruktur der jeweiligen Sprachen auswirkt. Durch die Visualisierung der Silbenstrukturen im Haus-Garage-Modell kann die Aufmerksamkeit auf das rhythmisch prosodische Basismuster gelenkt werden. Zusätzlich lassen sich an den einzelnen Silbenstrukturmustern weitere Funktionen der Schreibungen entdecken. Durch die im Haus-Garage-Modell visualisierte Dreiteilung der Silbe (erstes, zweites und drittes Zimmer) können mehrsprachige Lernende den grundsätzlichen Silbenaufbau verstehen.

Silbenaufbau

Jede Silbe hat einen Silbenanfangsrand (erstes Zimmer), einen Silbenendrand (drittes Zimmer) und einen vokalischen Kern (zweites Zimmer). Anfangs- und Endrand können besetzt oder unbesetzt sein. Der vokalische Kern ist in jeder Silbe obligatorisch.

Erkenntnisse über die Haupt- oder Vollsilbe bzw. die betonte Silbe im Haus

- Der Silbenkern ist verpflichtend und steht im zweiten Zimmer des Hauses. In der Grundschule kann er als »Königsbuchstabe« mit einer Krone über dem zweiten Zimmer markiert werden. Diese Erkenntnis hilft vor allem Lernenden, die aus ihrer L1 (beispielsweise Arabisch) kommend nicht alle Vokale verschriften.
- Konsonantenhäufungen sind ein Phänomen der deutschen Sprache. Im Haus-Garage-Modell sehen Kinder, dass der Silbenanfangsrand mit bis zu vier Konsonantengraphemen (**Ro**-se, **flie**-gen, **Stra**-fe, **schwim**-men) besetzt sein kann. Im sprachvergleichenden Arbeiten kann gezeigt werden, dass z. B. das Türkische eine klare Konsonant-Vokalabfolge aufweist. Mit der Visualisierung des Silbenaufbaus kann das Einfügen von Sprossvokalen (*Bulume* für *Blume*), die sich aus erstsprachlichen Gewohnheiten ergeben können, vermieden werden. Da es nur einen vokalischen Kern (Königsbuchstaben) in der Silbe gibt, gehören **BI** zusammen in das erste Zimmer des Hauses.

Um Lernende systematisch an die Silbenstruktur heranzuführen, sollten zunächst Wörter der ersten beiden Strukturtypen genauer analysiert werden. Zuerst werden nur Wörter mit offenen Hauptsilben untersucht, um den grundsätzlichen Aufbau der Silbe zu entdecken und die Arbeit mit dem Haus-Garage-Modell einzuführen. In einem zweiten Schritt können dann Aussprachen und Silbenstrukturen der Hauptsilben miteinander kontrastiert werden. Strukturmuster 3 (Schärfungsschreibungen bzw. der Doppelkonsonant) und Strukturtyp 4 (das silbeninitiale ⟨h⟩) sollten erst thematisiert werden, wenn Schüler*innen mit Hilfe der ersten beiden Strukturtypen und die davon abhängige Aussprache der Vokale verstanden haben.

- Da in vielen Sprachen lange und kurze Vokale nicht wie im Deutschen (*Hüte* vs. *Hütte*) bedeutungsunterscheidend sind, fällt es mehrsprachigen Kindern oft schwer, diesen Unterschied wahrzunehmen. Hier kann die Schrift mit Hilfe des Haus-Garage-Modells die Vokalquantitäten zeigen: Ist der Silbenendrand der Hauptsilbe unbesetzt (**Strukturtyp 1 und 4**) hat der Vokal Platz zum Ausdehnen und wird lang gesprochen (*lesen, sehen*). Ist der Endrand der Hauptsilbe besetzt (**Strukturtyp 2 und 3**), wird der Vokal entsprechend kurz gesprochen (*Wespe, Sommer*).

Erkenntnisse über die Reduktionssilbe

- Die Reduktionssilbe ist immer unbetont und hat als obligatorischen vokalischen Kern ein ⟨e⟩, der ebenfalls als Königsbuchstabe markiert werden kann. Dieser Buchstabe wird oft nicht als Phonem realisiert, wie etwa in der Aussprache von [ˈe:z] und [ˈpi:nz]. Diese Einsicht vermeidet das oft vorkommende Weglassen des Reduktionsvokals, wenn Kinder nach Gehör schreiben (z. B. *Esl, Pinsl, gen*).
- Die Regeln bei der Arbeit mit dem Haus besagen, dass das erste Zimmer im Haus immer besetzt sein muss (ausgenommen Wörter mit Diphthong ⟨eu⟩ und ⟨au⟩ in der Hauptsilbe). So kann die Schreibung von Wörtern des Strukturtyps 4 (*ru-hen, se-hen*) verstanden werden. Denn das silbeninitiale ⟨h⟩ ist auch bei Explizitlautung nicht hörbar. Lernende mit L1 Türkisch können an dieser Stelle von einem Sprachenvergleich profitieren: ⟨h⟩, ⟨ch⟩ und ⟨sch⟩ sind im Türkischen nicht bedeutungsunterscheidend. Wenn verstanden wurde, dass das silbeninitiale ⟨h⟩ eine Markierung für den Silbenanfang ist, der nicht gesprochen wird, können bestimmte Fehlschreibungen wie *Büher* (für *Bücher*) vermieden werden.
- Eine weitere Erkenntnis, die sich im Haus-Garage-Modell entdecken lässt, ist die Stammschreibung bzw. das morphematische Prinzip. Im Haus wird das sichtbar, indem die zu übernehmenden Schreibungen farbig gekennzeichnet werden. Während der Silbenschritt zwischen Haus und Garage zu verorten ist, befindet sich der Morphemschnitt zwischen dem ersten und zweiten Zimmer der Garage (siehe **Abbildung 7**). Das Bewusstmachen des morphematischen Prinzips kann dabei helfen, Fehlschreibungen, die sich aus lautlichen Zugangsweisen ergeben (beispielsweise die Auslautverhärtung oder Doppelkonsonantenschreibung), zu vermeiden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mehrsprachige Lernende von strukturorientierten Ansätzen im Schriftspracherwerb profitieren. Aus diesem Grund können diese Ansätze nicht nur in der Grundschule, sondern auch in der Sekundarstufe sehr gewinnbringend eingesetzt werden. ¹⁰³

Ein weiterer strukturorientierter Ansatz ist die **schemabasierte Basisalphabetisierung**, die Henrike Pracht (2012) vorlegt. ¹⁰⁴ Sie favorisiert ebenfalls Einsichten in die Orthografie von Anfang an und visualisiert die schriftsprachlichen Muster mit Hilfe unterschiedlich großer Kreise. Für die betonte Hauptsilbe wird ein großer Kreis genutzt, die Reduktionssilbe ist mit einem kleineren Kreis visualisiert. Silben mit lockerem Silbenanschluss sind mit zwei Kreisen aneinander dargestellt, während sich für Wörter mit Silbengelenken die Kreise überschneiden, um die Zugehörigkeit des Phonems (welches mit einem Doppelkonsonanten verschriftet wird) zu Haupt- sowie zu Reduktionssilbe zu zeigen (vgl. Abbildung 8). Zusätzlich findet sich in diesem Ansatz eine genaue Beschreibung zur Einführung der Vokal- und Konsonantengrapheme. ¹⁰⁵

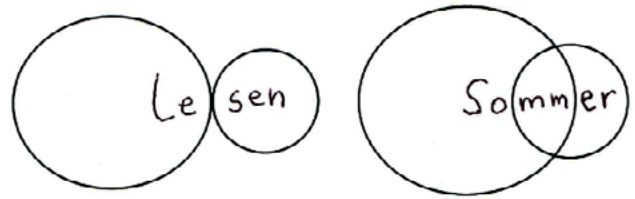


Abbildung 8: Darstellung fester und loser Silbenanschlüsse

Indem strukturorientierte Ansätze geschriebene Wörter als Ausgangslage für den Schriftspracherwerb nehmen, reagieren sie einerseits auf die verschiedenen Sprachausgangslagen und orientieren sich andererseits an den Strukturen, die für die Entdeckung grundlegender Regularitäten der basalen deutschen Wortschreibung relevant sind (vgl. Abbildung 8). Interessant sind diese Ansätze für den DaZ-Bereich, da die Wörter in ihrer Aussprache nicht bereits bekannt sein müssen, um sie zu lesen oder zu schreiben.

8 Fazit

Schriftspracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit ist ein komplexer Prozess mit besonderen Herausforderungen, weil viele Faktoren (Erstsprachen, Schriftvorerfahrungen, Schriftsysteme, Lernbiografien etc.) berücksichtigt werden müssen. Die Heterogenität der Lerngruppe zeigt sich auf verschiedenen Ebenen – sowohl in Bezug auf vorhandene oder fehlende Schrifterfahrungen als auch im Hinblick auf individuelle Lernzugänge. Schon die Unterscheidung zwischen den Begriffen ›Alphabetisierung‹ und ›Zweitschrifterwerb‹ verdeutlicht, dass hier unterschiedliche Lernvoraussetzungen vorliegen: Während manche Lernende bisher nur wenig oder gar keinen Zugang zu Schrift hatten und grundlegende Schreibfähigkeiten erst erwerben, verfügen andere bereits über Erfahrungen mit einem Schriftsystem und können diese Ressource im Deutschen nutzen. Eine Auseinandersetzung mit den Lerngruppen und deren Schrifterfahrungen ist daher unerlässlich, um die Lernausgangslage besser einzuschätzen und den tatsächlichen Alphabetisierungsbedarf zu ermitteln.

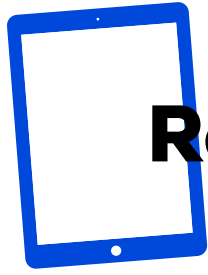
Die heterogene Gruppe der Schüler*innen mit Alphabetisierungsbedarf im Deutschen wird im amtlich deutschen Sprachraum in unterschiedlichen Bildungskontexten unterrichtet. Während in der Primarstufe der Erwerb grundlegender Lese- und Schreibfähigkeiten im Zentrum steht, wird in der Sekundarstufe bereits ein gewisses Maß an schriftsprachlicher Kompetenz vorausgesetzt. Gemeinsam ist, dass die Lernenden Lesen und Schreiben in einer Sprache erwerben, die oft nicht ihre erste und stärkste Sprache ist, und dass die deutsche Schriftsprache auf bildungssprachlichem Niveau zu erwerben ist. Diese Schwierigkeiten ergeben sich aus dem kompensatorisch ausgerichteten Ansatz, der die Vermittlung der deut-

schen Bildungssprache als Grundlage der Bewältigung schulischer Anforderungen in den Mittelpunkt stellt.¹⁰⁶ Eine besondere Konstellation bietet der Herkunftssprachenunterricht, in dem die Lernenden parallel zum Schriftspracherwerb im Deutschen auch schrift- und bildungssprachliche Kompetenzen in ihrer Erstsprache entwickeln. Diese unterschiedlichen Bildungskontexte bedingen jeweils spezifische didaktische Zugänge und erfordern bestimmte Unterrichtskonzepte, die an den Lernvoraussetzungen der Lernenden anknüpfen. In diesem Zusammenhang bieten Erwerbsmodelle eine wertvolle Orientierung, weil sie typische Zugriffsstrategien für den Schriftspracherwerb beschreiben und Hinweise auf die nächsten Lernziele geben. Dabei ist es besonders wichtig, die schriftsprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Kinder im Erwerbsverlauf kontinuierlich zu beobachten und in der Förderung zu berücksichtigen. Welche Kompetenzen von Lernenden beim Schriftspracherwerb aktiviert und weiterentwickelt werden können, hängt dabei von verschiedenen weiteren Faktoren ab – etwa vom bisherigen Kontakt mit der deutschen Sprache, dem sozioökonomischen Status, den Erfahrungen mit institutionellem Lernen oder vom literalen Umfeld. Sind bereits Schrifterfahrungen in nicht-deutschen Sprachen vorhanden, können diese – sofern strukturelle Ähnlichkeiten bestehen – auf das Deutsche übertragen werden. Dort, wo Unterschiede zwischen den Schriftsystemen bestehen, bieten sich sprachvergleichende Zugänge an, um neue Phänomene verständlich zu machen.

Die Wahl der Unterrichtsmethoden hängt u. a. von den schriftsprachlichen Kompetenzen der Lernenden sowie von den Strategien, mit denen Lernende auf Schrift zugreifen, ab. Außerdem ist die Perspektive auf Schrift – Graphematik oder

Orthografie – und die damit verbundenen Erwerbsmodelle ausschlaggebend. Während lautorientierte Ansätze nach wie vor eine zentrale Rolle im schulischen Schriftspracherwerb einnehmen, rücken in Forschung und Praxis zunehmend strukturorientierte Konzepte in den Fokus. Letztere zielen darauf ab, Lernenden von Beginn an ein entdeckendes Verständnis für die Regularitäten der Schrift zu ermöglichen. Besonders für Kinder,

die Schwierigkeiten im Schrifterwerb haben, werden diese Ansätze empfohlen, da sie einen alternativen Zugang zu Schrift bieten. Von besonderem Interesse wären hier empirische Befunde zur Wirksamkeit verschiedener Kombinationen schriftsprachlicher Vermittlungsweisen. Didaktische Entscheidungen sind aber immer unter Berücksichtigung des mehrsprachigen Kontextes zu treffen.



Reflexionsaufgaben

- **Inwiefern unterscheiden sich die Lerngruppen des Schriftspracherwerbs voneinander? Begründen Sie die Zuordnung der [Beispiele aus der Praxis in Kapitel 3](#) zu den Zielgruppen der Alphabetisierung.**
- **Begründen Sie die Zuordnung der Erwerbsphasen aus der [Abbildung 2](#). Wie wird jeweils auf Schrift zugegriffen?**
- **Diskutieren Sie die Übertragbarkeit schriftsprachlicher Kompetenzen in Bezug auf bereits erworbene Kompetenzen in der L1.**
- **Zeigen Sie Methoden der Alphabetisierung in Zusammenhang mit ihren Zielen auf. Gehen Sie dabei auf die Grenzen der Methoden ein.**
- **Begründen Sie den Mehrwert strukturorientierter Ansätze in der DaZ-Alphabetisierung. Reflektieren Sie, welche Erkenntnisse Kinder bei der Arbeit mit dem Haus-Garage-Modell gewinnen können.**
- **Vergleichen Sie lautorientierte und strukturorientierte Zugänge zur Schrift. Welche Erkenntnisse werden Kindern besonders im Anfangsunterricht ermöglicht?**

Weiterführende Literatur

Bangel, Melanie & Müller, Astrid (2018): *Wörtern und Sätzen auf der Spur. Mein Rechtschreibheft*. Seelze: Klett und Kallmeyer.

Berkemeier, Anne (2018): Schrifterwerb und L2-Alphabetisierung, in: Wilhelm Griebhaber; Sabine Schmölzer-Eibinger; Heike Roll & Karen Schramm (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*. Berlin: de Gruyter Mouton, S. 282–299.

Berkemeier, Anne (2019): *Schrift- und Orthographievermittlung in vielfältigen Lerngruppen. Theorie-Praxis-Band mit kompatiblen Instrumenten für alle Schulstufen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Berkemeier, Anne (o. J.): *Materialien für Schrift-, Orthographie und Aussprachevermittlung*, www.uni-muenster.de/Germanistik/Lehrende/Sprachdidaktik/berkemeier_anne/orthographie-orthoepie.html [abgerufen am 20.08.2025].

Majumder, Pauline (2022): *Neue deutsche Rechtschreibdidaktik – 1. Einführung und Haus-Garage Modell*, deutsch-klett.de/neue-deutsche-rechtschreibdidaktik-1-einfuehrung-und-haus-garage-modell [abgerufen am 20.08.2025].

Zentrum für Digitalen Wandel (o. J.): *Datenbank orthografisch regulärer Ausdrücke (DORA)*, www.uni-hildesheim.de/zfdw/web/content/datenbank-orthographisch-regulaerer-ausdruecke-dora [abgerufen am 20.08.2025].

Pracht, Henrike (2012): *Schemabasierte Basisalphabetisierung im Deutschen. Ein Praxishandbuch für Lehrkräfte*. Münster: Waxmann.

Autorinnen

Christina Noack

Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Grundschuldidaktik am Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig

Freiberufliche Dozentin in der Lehrkräfteweiterbildung im Bereich Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

Elena Waggershauser

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik der Universität Augsburg

Freiberufliche Dozentin in der Lehrkräfteweiterbildung im Bereich Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch

- 1 Vgl. Weber, Peter (2018): *Basiswissen: Alphabetisierung in Deutsch als Zweitsprache*, Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung), hier S. 1.
- 2 Vgl. Waghershauser, Elena & Noack, Christina (2023): Kooperativ denken, bedürfnisorientiert fortbilden: zur Konzeption eines Qualifizierungsangebots im Bereich Deutsch als Zweitsprache, in: KONTEXTE: *Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache*, (1), S. 208–224, hier S. 209.
- 3 Şimşek, Yazgül (2018): Mehrsprachige Alphabetisierung, in: Wilhelm Grießhaber, Sabine Schmöller-Eibinger, Heike Roll & Karen Schramm (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*, Berlin: de Gruyter Mouton, S. 63–78, hier S. 63.
- 4 Vgl. Markov, Stefan & Waghershauser, Elena (2018): Alphabetisierung und Schreibentwicklung in der Erwachsenenbildung, in: Wilhelm Grießhaber, Sabine Schmöller-Eibinger, Heike Roll & Karen Schramm (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*, Berlin: de Gruyter Mouton, S. 395–410, hier S. 407.
- 5 Vgl. Berkemeier, Anne (2018): Schrifterwerb und L2-Alphabetisierung, in: Wilhelm Grießhaber, Sabine Schmöller-Eibinger, Heike Roll & Karen Schramm (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*, Berlin: de Gruyter Mouton, S. 282–299, hier S. 282.
- 6 Vgl. Weber 2018 (s. Endnote 1), S. 1.
- 7 Vgl. ebd.
- 8 Vgl. Feldmeier, Alexis (2016a): Konzepte und Programme der Alphabetisierung im deutschen Bildungssystem, in: Karl-Richard Bausch; Eva Burwitz-Melzer; Grit Mehlhorn; Claudia Riemer & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 226–229, hier S. 228.
- 9 Vgl. ebd., S. 266.
- 10 Vgl. Bachtsevanidis, Vasili (2018): Schrift und Schriftlichkeit. Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch, in: Zeynep Kalkavan-Aydın (Hrsg.): *DaZ/DaF Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen, S. 171–190, hier S. 181.
- 11 Vgl. Feldmeier 2016a (s. Endnote 8), S. 226.
- 12 Vgl. Kalkavan-Aydın, Zeynep (2022a): Alphabetisierung in der Herkunftssprache Türkisch. Zur Vermittlung der Schriftsprache Türkisch in Lehrwerken, in: Zeynep Kalkavan-Aydın (Hrsg.): *Schriftspracherwerb und Schriftvermittlung bei Mehrsprachigkeit*, Münster, New York: Waxmann, S. 221–248, hier: S. 226.
- 13 Vgl. Pürckhauer, Andrea (2020): *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?*, Berlin: Mediendienst Integration, mediendienst-integration.de/artikel/wie-verbreitet-ist-herkunftssprachlicher-unterricht.html [abgerufen am 21.08.2025].
- 14 Vgl. Gürsoy, Erkan & Roll, Heike (2018): Schreiben und Mehrschriftlichkeit – zur funktionalen und koordinierten Förderung einer mehrsprachigen Literalität, in: Wilhelm Grießhaber, Sabine Schmöller-Eibinger, Heike Roll & Karen Schramm (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*, Berlin: de Gruyter Mouton, S. 350–364, hier S. 350.
- 15 Vgl. Berkemeier 2018 (s. Endnote 5), S. 282 f.
- 16 Vgl. Kalkavan-Aydın, Zeynep (2022b): Mythen der mehrsprachigen Alphabetisierung, in: Zeynep Kalkavan-Aydın (Hrsg.): *Schriftspracherwerb und Schriftvermittlung bei Mehrsprachigkeit*, Münster, New York: Waxmann, S. 15–38, hier: S. 32.
- 17 Vgl. ebd., S. 359; Şimşek 2018 (s. Endnote 3), S. 63.
- 18 Vgl. Jeuk, Stefan (2018): Schriftspracherwerb und Alphabetisierung in der Zweitsprache im Grundschulalter, in: Wilhelm Grießhaber, Sabine Schmöller-Eibinger, Heike Roll & Karen Schramm (Hrsg.): *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch*, Berlin: de Gruyter Mouton, S. 49–62, hier S. 49.
- 19 Vgl. ebd., S. 50.
- 20 Vgl. Berkemeier 2018 (s. Endnote 5), S. 282.
- 21 Vgl. Edeleva, Yulia; Arslan, Zeynep; Nuranfar, Feroz; Neef, Martin & Do Manh, Gina (2023): Diagnosing Bilingual Abilities in the Domain of Literacy Skills, in: *LESLLA Symposium Proceedings*, 17 (1), S. 161–176, hier S. 163.
- 22 Vgl. Böttinger, Anja (2023): *Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs im Bereich Deutsch als Zweitsprache*, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang, hier S. 3.
- 23 Vgl. Bachtsevanidis 2018 (s. Endnote 10), S. 176; Feldmeier, Alexis (2016b): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit Alphabetisierungsbedarf unterrichten. Selbstbestimmte und selbstgesteuerte Lernprozesse mit Hilfe eines Portfolios fördern, in: Claudia Benholz; Magnus Frank & Constanze Niederhaus (Hrsg.): *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*, Münster: Waxmann, S. 339–368, hier S. 341 f.
- 24 Vgl. Feldmeier 2016b (s. Endnote 23), S. 342.
- 25 Vgl. Rüsseler, Jascha; Boltzmann, Melanie & Grosche, Michael (2019): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland – Größenordnung, Ursachen, Interventionen, in: *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 30 (2), S. 87–96.

- 26** Vgl. Steuten, Ulrich (2017): Erwachsenenalphabetisierung in Deutschland, in: Cordula Löffler, Jens Korfkamp & Mandy Schönfelder (Hrsg.): *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, Münster, New York: Waxmann, S. 13–32.
- 27** Vgl. ebd., S. 15.
- 28** Vgl. ebd.
- 29** Vgl. Grotlüschen, Anke; Buddeberg, Klaus; Dutz, Gregor; Heilmann, Lisanne; Stammer, Christopher (2019): LEO 2018 – *Leben mit geringer Literalität*, Pressebroschüre, Hamburg, leo.blogs.uni-hamburg.de [abgerufen am 21.08.2025].
- 30** Vgl. Feldmeier 2016b (s. Endnote 23), S. 343.
- 31** Vgl. Bachtsevanidis 2018 (s. Endnote 10), S. 175.
- 32** Vgl. Becker-Mrotzek, Michael & Jambor-Fahlen, Simone (2017): Lesen und Schreiben lehren und lernen, in: Hartmut Günther, Gabriele Kniffka, Gabriele Knoop & Thomas Riecke-Baulecke (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung: DaZ unterrichten*, Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 134–148, hier S. 13.
- 33** Vgl. Bachtsevanidis 2018 (s. Endnote 10), S. 182.
- 34** Vgl. Lelkes, Zsófia & Misiak, Anna Maja (2025): *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch*, Stuttgart: Narr Francke Attempto, S. 31 f.
- 35** Vgl. Şahiner, Pembe (2012): Phasen und Besonderheiten des Schriftspracherwerbs bei bilingual deutsch-türkischen Grundschulkindern, in: Wilhelm Griebhaber & Zeynep Kalkavan-Aydın (Hrsg.): *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*, Freiburg: Fillibach, S. 233–251, hier S. 233.
- 36** Vgl. Edeleva, Julia; Do Manh, Gina; Förster, Franziska & Czinglar, Christine (2022): Forschungsmethoden und -desiderate in der kontrastiven Alphabetisierung, in: Britta Marschke (Hrsg.): *Handbuch der kontrastiven Alphabetisierung*, Göttingen: Erich Schmidt Verlag, S. 265–284, hier S. 272.
- 37** Vgl. Şahiner 2012 (s. Endnote 35), S. 233.
- 38** Vgl. Jeuk 2018, (s. Endnote 18), S. 51.
- 39** Vgl. ebd., S. 55.
- 40** Vgl. Jeuk, Stephan & Schäfer, Joachim (2017): *Schriftsprache erwerben. Didaktik in der Grundschule*, Berlin: Cornelsen, hier S. 75.
- 41** Vgl. Edeleva et al. 2022 (s. Endnote 36), S. 270.
- 42** Vgl. Frith, Uta (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung, in: Gerhard Augst: *New Trends in Graphematics and Orthography*, Berlin, New York: Walter de Gruyter, S. 218–233.
- 43** Vgl. Şahiner 2012 (s. Endnote 35), S. 236.
- 44** Vgl. Jeuk & Schäfer 2017 (Endnote 40), S. 74; Edeleva et al. 2022 (s. Endnote 36), S. 237, 270.
- 45** Edeleva et al. 2022 (s. Endnote 36).
- 46** Vgl. Edeleva, Julia & Neff, Martin (2022): Linguistische Grundlagen für die kontrastive Alphabetisierung, in: Britta Marschke (Hrsg.): *Handbuch der kontrastiven Alphabetisierung*, Göttingen: Erich Schmidt Verlag, S. 80–117, hier S. 108.
- 47** Vgl. Harr, Anne-Katharina, Liedke, Martina & Riehl, Monika (2018): *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*, Stuttgart: Springer-Verlag, hier S. 212.
- 48** Vgl. Edeleva & Neff 2022 (s. Endnote 46), S. 108.
- 49** Vgl. Şahiner 2012 (s. Endnote 35), S. 237.
- 50** Vgl. Edeleva & Neff 2022 (s. Endnote 46), S. 109.
- 51** Vgl. Dettki, Clara (2025): *Mehrsprachigkeit. Formen, Perspektiven, Praxis* (Digitale Lehr-Lern-Bausteine Deutsch als Zweitsprache (DLLB DaZ) 1, herausgegeben von Clara Dettki, Stefan Hackl, Sinja Hirt und Michael Penzold). München, doi.org/10.5282/ubm/epub.123946 [abgerufen am 21.08.2025], hier S. 24.
- 52** Vgl. Jeuk 2018 (s. Endnote 18), S. 55.
- 53** Vgl. ebd., S. 53.
- 54** Vgl. ebd., S. 59.
- 55** Vgl. ebd.
- 56** Vgl. ebd., S. 55.
- 57** Vgl. Jeuk 2018 (s. Endnote 18), S. 60; Jeuk & Schäfer 2017 (s. Endnote 40), S. 101.
- 58** Vgl. Edeleva et. al 2023 (s. Endnote 21), S. 162.
- 59** Vgl. Berkemeier 2018 (s. Endnote 5), S. 284.
- 60** Vgl. Bredel, Ursula (2024): *Das Schriftsystem des Deutschen*, Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 17 ff.
- 61** Vgl. Berkemeier 2018 (s. Endnote 5), S. 284.

- 62** Vgl. Usanova, Irina (2016): Transfer in bilingual und (bi) scriptual writing: can German-Russian bilinguals profit from their heritage language? The interaction of different languages and different scripts in German-Russian bilinguals, in: Peter Rosenberg & Christoph Schroeder (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit als Ressource in der Schriftlichkeit*, Berlin, New York: de Gruyter, S. 159–174.
- 63** In Anlehnung an Berkemeier 2018 (s. Endnote 5) und Bachtsevanidis 2018 (s. Endnote 10).
- 64** Vgl. Geist, Barbara & Krafft Andreas (2017): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen*, Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 81.
- 65** Vgl. Albert, Ruth; Heyn, Anne; Rokitzki, Christiane & Teepker, Frauke (2015): *Alphabetisierung in der Fremdsprache Deutsch. Lehrmethoden auf dem Prüfstand*, Marburg: Tectum Verlag, S. 126.
- 66** Vgl. Scheerer-Neumann, Gerheid (2022): *Schreiben lernen nach Gehör? Freies Schreiben kontra Recht-schreiben von Anfang an*, Hannover: Kallmeyer & Klett, hier S. 35.
- 67** Vgl. Feick, Diana & Schramm, Karen (2016): Alphabetisierung mit Migrantinnen und Migranten, in: Cordula Löffler; Jens Korfkamp & Mandy Schönfelder (Hrsg.): *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*, Münster, New York: Waxmann, S. 214–225, hier S. 219.
- 68** Vgl. ebd.; Bachtsevanidis 2018 (s. Endnote 10), S. 186.
- 69** Vgl. Berkemeier, Anne (2019): *Schrift- und Orthographievermittlung in vielfältigen Lerngruppen. Ein Theorie-Praxis-Band mit kompatiblen Instrumenten für alle Schulstufen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 13–16.
- 70** Vgl. Feick & Schramm 2016 (s. Endnote 67), S. 219–220.
- 71** Vgl. Lelkes & Misiak 2025 (s. Endnote 34), S. 45–46.
- 72** Vgl. Feick & Schramm 2016 (s. Endnote 67), S. 220.
- 73** Vgl. Lelkes & Misiak 2025 (s. Endnote 34), S. 46.
- 74** Vgl. Bachtsevanidis 2018 (s. Endnote 10), S. 187.
- 75** Vgl. Bredel, Ursula; Müller, Astrid & Hinney, Gabriele (Hrsg.) (2010): *Schriftsystem und Schriffterwerb. Linguistisch – Didaktisch – Empirisch* (Reihe Germanistische Linguistik), Berlin, New York: De Gruyter.
- 76** Vgl. Lelkes/Misiak 2025 (s. Endnote 34), S. 47; Christa Röber (2009): *Die Leistungen der Kinder beim Lesen und Schreibenlernen. Grundlagen der silben-analytischen Methode*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, hier S.16.
- 77** Vgl. ebd.
- 78** Vgl. Feick & Schramm 2016 (s. Endnote 67), S. 220.
- 79** Vgl. ebd.
- 80** Vgl. ebd., S. 220 f.
- 81** Vgl. Lelkes & Misiak 2025 (s. Endnote 34), S. 45.
- 82** Vgl. Scheerer-Neumann 2022 (s. Endnote 66), S. 83.
- 83** Vgl. Bachtsevanidis 2018 (s. Endnote 10), S. 189.
- 84** Vgl. ebd., S.190.
- 85** Vgl. Feick & Schramm 2016 (s. Endnote 67), S. 217.
- 86** Vgl. Dettki, Clara 2025 (s. Endnote 51), S. 24.
- 87** Vgl. Geist, Barbara & Hägele, Nicole (2020): Sprachvergleiche anbahnen. Mehrsprachige Begegnungen und Entdeckungen am Beispiel Begrüßungen, in: *Grundschulunterricht Deutsch*, 1, S. 34–39.
- 88** Vgl. Riegler, Susanne; Laser, Björn & Girshausen, Bernadette (2015): *Lernbuch Sprache untersuchen: 3 + 4*, Stuttgart: vpm, S. 105.
- 89** Vgl. Jagemann, Sarah & Weinhold, Swantje (2017): Schriftspracherwerb zwischen Norm und Strukturorientierung, in: Maik Philipp (Hrsg.): *Handbuch: Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 216–235.
- 90** Vgl. ebd, S. 219.
- 91** Vgl. Bredel 2024 (s. Endnote 60), S. 2.
- 92** Vgl. Jagemann & Weinhold 2017 (s. Endnote 89), S. 221.
- 93** Vgl. Bredel, Ursula (2012): (Verdeckte) Probleme beim Orthographieerwerb des Deutschen in mehrsprachigen Klassenzimmern, in: Wilhelm Griebhaber & Zeynep Kalkavan-Aydin (Hrsg.): *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern*, Freiburg: Fillibach, S. 125–142, hier S. 126.
- 94** Vgl. Geist & Krafft 2017 (s. Endnote 64), S. 83; Schmidt-Drechsler, Romina; Riegler, Susanne & Berbig, Mascha (2024): Zum Gebrauch von Anlauttabellen im Anfangsunterricht. Praxistheoretische Analysen zur Bändigung eines widerspenstigen Materials, in: *leseforum.ch*, 2024 (4), S. 6.
- 95** Vgl. Bredel 2012 (s. Endnote 93), S. 126.
- 96** Vgl. Hinney, Gabriele (2014): Lesen und Schreiben lernen mit der Silbe – ein sprachdidaktischer Fortschritt?, in: Dieter Wrobel & Astrid Müller (Hrsg.): *Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143–169; Jagemann & Weinhold 2017 (s. Endnote 89), S. 221 f.

- 97** Vgl. Jagemann & Weinhold 2017 (s. Endnote 89), S. 222.
- 98** Vgl. Breidel; Müller & Hinney 2010 (s. Endnote 75), hier S. 4.
- 99** Vgl. Jagemann & Weinhold 2017 (s. Endnote 89), S. 222 f.
- 100** Vgl. Hinney 2014 (s. Endnote 96), S. 155.
- 101** Vgl. Geist & Krafft 2017 (s. Endnote 64), S. 85.
- 102** Vgl. Breidel 2012 (s. Endnote 93), S. 131.
- 103** Vgl. ebd.
- 104** Vgl. Pracht, Henrike (2012): *Schemabasierte Basis-alphabetisierung im Deutschen. Ein Praxishandbuch für Lehrkräfte*, Münster: Waxmann.
- 105** Vgl. ebd.
- 106** Vgl. Dettki 2025 (s. Endnote 51), S. 24.