

Orthographiefehler und Grammatikerwerb

1.

In ihrer Fallstudie über ‚dysgrammatische Symptome in der Schriftsprache von Schulkindern‘ zeigen Sabine Birck, Bernhard Schilling und Birgit von Schwerin (im folgenden Birck u. a. 1993), wie schwierig es ist, Orthographiefehler im eigentlichen Sinne von Schreibfehlern zu unterscheiden, die eher als Grammatikfehler anzusehen sind. Fehlschreibungen wie *entlich*, *knall rot*, *Gebeude*, *Unfalsort* (*Unfallort*) oder *darneben* seien nicht von gänzlich unterschiedlicher Art, denn alle hätten etwas mit der morphologischen Struktur der Wörter zu tun, in denen sie vorkommen.

Ganz ähnlich läßt sich eine zweite Gruppe von Fehlern im Text des dreizehnjährigen Philipp, um den es in der Fallstudie geht, zur Großgruppe von Syntaxfehlern zusammenfassen. Dazu gehören nicht nur die Schreibungen *daß* und *das*, für die das Problem jedem Lehrer geläufig ist, sondern auch Kasusinkongruenzen (*ein roten Pullover*), Irrtümer bei der Groß/Kleinschreibung (*die Junge frau*), der falsche konjunktionale Anschluß (*Es sieht aus als der Krankenwagen bald losfährt*) und fehlende Interpunktion (*Auf dem Tisch ist eine grüne Unterlage auf dieser liegen drei beschriftete Blätter*).

Der Schritt, Schreibfehler als Grammatikfehler zu diagnostizieren, ist für das Verständnis der Orthographie selbst wie für die Schreibdidaktik von gar nicht zu überschätzender Bedeutung. Er zwingt uns dazu, Schreibfehler nicht einfach über den normativen Leisten von richtig oder falsch zu schlagen, sondern sie vom System her zu deuten. Erst die genaue grammatische Beschreibung von Fehlern gibt ja Auskunft darüber, was eigentlich falsch gemacht wurde. Birck u. a. gehen aber noch einen Schritt weiter. Ihre Fehleranalyse veranlaßt sie zu dem Schluß, Philipp gehöre zu einer Gruppe von sprachschwachen Kindern, deren Defizit eine „massive Störung der grammatischen Kompetenz“ sei (S. 83). Die „Unfähigkeit, das morphologische und syntaktische Regelsystem der Muttersprache altersgerecht zu erwerben und/oder zu gebrauchen“ wird in einem Teil der Literatur zur Sprachpathologie als Dysgrammatismus bezeichnet, und so kommen die Autoren dazu, Philipps „massive Störung“ als Dysgrammatismus zu qualifizieren.

Den Autoren ist bewußt, daß diese Deutung mit einer Reihe von Problemen zu kämpfen hat. Das schwerwiegendste ist, daß die aus der Literatur zum Dysgrammatismus zitierten Befunde die gesprochene Sprache von Kindern im Vorschulalter betreffen, die Sprache von Kindern also, die weder lesen noch schreiben können (zur Übersicht Johnston 1988).

Wie weit reicht die Störung von Philipp? Die Autoren sind unschlüssig. Sie bleiben einerseits beim Geschriebenen und sprechen von einer „dysgrammatischen Schreibschwäche“, finden andererseits aber ein „mangelndes Bewußtsein von der grammatikalischen Strukturiertheit der Sprache überhaupt“ (s. S. 11 in diesem Heft). Wäre denn denkbar, daß die morphologische und die syntaktische Kompetenz für die gesprochene Sprache normal entwickelt, für die geschriebene aber defizitär ist? Die Autoren bieten als Lösung an, Philipp habe ein mangelndes Bewußtsein von den Normen des Transfers zwischen Gedanke und Schriftsprache. Ein sicherer Schreiber dagegen wisse, daß „man nicht

einfach so schreiben kann, wie man spricht“ (S. 84). Soll das heißen, daß Philipps gesprochene Sprache eben die Defizite aufweist, die in seiner geschriebenen Sprache sichtbar werden, dann handelt es sich um eine globale Störung, nicht um eine Schreibschwäche. Handelt es sich aber um eine Schreibschwäche, dann kann sie nicht darauf beruhen, daß Philipp einfach so schreibt wie er spricht.

In ihrem Kommentar zur Fallstudie von Birek u. a. zeigen Feilke/Augst (1993) einen möglichen Weg aus dem Dilemma, der klar von *einer* grammatischen Kompetenz ausgeht und die Defizite bei der Verarbeitung des Geschriebenen sieht. Philipp beherrsche die Grammatik, er zeige sie aber im Geschriebenen nicht. Es mißlinge ihm, den Produktionsprozeß des geschriebenen Textes zu kontrollieren. Das sei daran erkennbar, daß die standardsprachlich korrekten Formen nicht nur vorkämen, sondern quantitativ vorherrschten (s. S. 21 in diesem Heft).

Ob diese Aussage zutrifft, hängt zunächst davon ab, wie man die Fehler gruppiert. Philipp schreibt einmal *liegen* und zweimal *ligt*, er schreibt einmal *sieht* und einmal *siht*. Die Schreibung des *fi:/* beherrscht er nicht, dagegen ist die Mehrzahl der Schreibungen von Langvokalen insgesamt korrekt. Dasselbe gilt für die Komposita. Die Mehrheit der Komposita wird richtig zusammengeschrieben (*Hintergrund, Krankenwagen, Telefonhörer ...*). Dagegen werden beide Adjektivkomposita getrennt geschrieben (*knall rot, orange farben*). Die Konjunktion *als ob* wird beide Male durch *als* ersetzt. Der Text enthält kein einziges Komma und eine auffällige Häufung der Nichttrennung selbständiger Sätze. Aber selbst wenn die Mehrheit der Schreibungen in den einzelnen Fehlerkategorien korrekt ist, folgt daraus nicht unbedingt, daß Philipp die Regularitäten kennt. Es ist kaum zu entscheiden, ob die Unsicherheit bei der Regelkenntnis oder bei ihrer Anwendung liegt.

So verschieden die beiden Deutungen von Philipps Schreibschwierigkeiten in den Einzelheiten sind, so wenig unterscheiden sie sich bei den Grundannahmen, die sie über das Verhältnis der Grammatik der geschriebenen Sprache zur Grammatik der gesprochenen Sprache machen. Feilke/Augst postulieren ausdrücklich die eine Grammatik, die sich im Geschriebenen nur nicht zeige. Birek u. a. formulieren genauso: Das Problem für eine Diagnose der Sprachschwäche beim Kind bestehe darin, daß sich „erst mit sieben oder acht Jahren zeigt, daß sein Verständnis für den Aufbau der Sprache nur mangelhaft entwickelt ist“ (s. S. xx in diesem Heft). Der Mangel ist älter, er tritt aber erst dann in Erscheinung, wenn geschrieben werden muß.

Nichts scheint näher zu liegen als eine Auffassung dieser Art. Jedermann weiß doch, daß die Kinder ihre Muttersprache im wesentlichen beherrschen, wenn sie zur Schule kommen. Alle Lehrpläne stellen das fest. Birek u. a. zitieren als Beispiel den für die Grundschule von Nordrhein-Westfalen (s. S. 14 in diesem Heft). Sie kritisieren, daß dieser Lehrplan für alle Kinder ein unrealistisches Maß an Sprachfähigkeit voraussetzt, aber sie bezweifeln nicht, daß mit Sprachfähigkeit etwas gemeint sein müsse, was der gesprochenen Sprache immanent ist und deshalb beim Schreibenlernen nur herausgeholt werden braucht.

Eine derartige Position ist nicht nur verbreitet, sondern sie ist für manchen sprachwissenschaftlichen Ansatz sogar zwingend. Sie ist zwingend, wenn die Grammatik reifiziert wird, so daß grammatische Aussagen je nach den gegebenen Umständen eine psychische, psychologische, mentale, kognitive oder gar neurologische Realität besitzen sollen. Der Spracherwerb wird als Reifungsprozeß verstanden, der mehr oder weniger weitgehend auch in seiner Spezifik genetisch determiniert ist. Jüngstes Beispiel ist ein Gutachten, das der Passauer Linguist Felix im Auftrage der Berliner Senatsverwaltung für Schule über einen viele Jahre laufenden Modellversuch zur Alphabetisierung türkischer Kinder er-

stellt hat (Felix 1993). Man liest dort etwa, die Rechtschreibleistungen der Kinder seien unter anderem vom „Stand ihres Phonologieerwerbs“ (S. 325) abhängig; die Vokalquantität im Türkischen folge „aus phonologischen Tilgungsregeln“ (S. 326); die Kinder hätten „die normgerechte phonologische Repräsentation der Testwörter noch nicht voll erworben“ (S. 327) usw.

Grundlage solcher Formulierungen kann nur ein Grammatikmodell sein, bei dem die Phonologie gegenüber der Graphematik auf jeden Fall und in jeder Hinsicht primär ist. Was man als phonologische Repräsentation von Wörtern und als phonologische Regeln erkannt zu haben glaubt, gehört der natürlichen Sprache als solcher an. Sie hat ihre Phonologie unabhängig davon, ob sie verschriftet ist oder nicht.

2.

In der neueren Schriftlichkeitsforschung gibt es einige Ansätze, auf deren Grundlage das Problem anders beschrieben werden kann.

Vorauszuschicken ist allerdings: Nicht ohne weiteres ist klar, wie weit auf diese Weise der vorliegende Einzelfall tatsächlich erfaßt wird. Wir haben es ja lediglich mit einer Fallstudie zu tun, während die folgenden Ausführungen Beziehungen zwischen geschriebener und gesprochener Sprache vom Grundsatz her diskutieren. Darum geht es aber letztlich auch. Wir wollen wissen, warum Schulkinder auf bestimmte Weise schreiben. Auch wenn Lehrer versichern, Philipps Fehler seien nicht untypisch und kämen bei zahlreichen Kindern vor, muß festgehalten werden, daß man über das Gesamtbild des Falles nichts weiß. Um der Diskussion willen wird unterstellt, daß der Einzelfall von Interesse sei, weil er verallgemeinerbare Schlüsse zuläßt.

Was ist das für eine Sprache, die Philipp schreibt und liest? Wie verhält sie sich zu der, die er spricht? Und wie wirkt sich der Unterschied beim Schreiben- und Lesenlernen aus?

Für eine Sprache wie das Deutsche zeigen sich charakteristische Eigenschaften des Geschriebenen, wenn man seine Entwicklung verfolgt. Die Entwicklung alphabetischer Schriftsysteme verläuft nicht ungerichtet, sondern sie ist durch die Tendenz weg von der Orientierung auf den Schreiber und hin zur Orientierung auf den Leser gekennzeichnet. Diese Tendenz ist wahrscheinlich nicht in erster Linie einem internen Systemzwang geschuldet, sondern sie wird durch funktionale Erfordernisse angestoßen und stabilisiert. Alphabetische Systeme sind einer stärkeren Schreiberorientierung genauso zugänglich wie einer stärkeren Leserorientierung. Aber nach allem, was man über ‚normale Entwicklungen‘ weiß, wird in literalen Gesellschaften irgendwann die Zahl der Leser sehr viel größer als die Zahl der Schreiber. Man kann in unserer eigenen Schrifttradition viele Stationen auf diesem Weg benennen, nicht nur den meist zitierten der explosionsartigen Verbreitung geschriebener Texte nach der Erfindung des Buchdrucks.

Unmittelbarer Ausdruck einer zunehmenden Leserorientierung ist die äußerliche Strukturierung geschriebener Texte, eben einer Strukturierung für das Auge, die der mühelosen Selbstorientierung des Lesers dient. Raible (1991) hat die entscheidenden Schritte des Übergangs von der *Scriptura continua* zu Texten mit modernem Layout bei den Scholastikern etwa um die Wende vom 12. zum 13. Jahrhundert festgemacht: Trennung der Wortformen, Interpunktion, Großschreibung der Satzanfänge (*memento Philipp!*). Markierung von Absätzen, Kapitelüberschriften, Fußnoten sowie außertextliche Orientierungshilfen wie Inhaltsverzeichnisse und Zusammenfassungen.

Die Herausbildung solcher Strukturierungsmittel führt zu einer starken äußeren Gliederung, und es betrifft damit auch das Sprachliche im engeren Sinne. Die Trennung der Wortformen genauso wie die Markierung von Phrasen und Sätzen fixiert grammatische Fakten. Ziemlich unwiderruflich liegt fest, was sprachliche Einheiten sind und was nicht. Der Prozeß einer Grammatikalisierung von Alphabetschriften kann aber viel weiter gehen. Für das Deutsche ist gezeigt worden, daß seinem spezifischen Gebrauch der Alphabetschrift nicht nur eine bestimmte segmentalphonologische Analyse entspricht. Vielmehr sind auch silbenstrukturelle Fakten fixiert, und die Fixierung morphologischer wie syntaktischer Gegebenheiten geht weit über die oben angesprochenen Segmentierungen hinaus (Eisenberg 1991; 1993).

Beziehen wir dies auf Philipps Schreibungen, so wird der Anteil der wirklichen Orthographiefehler noch geringer. Zählt man zu den Orthographiefehlern das, was eine falsche Laut-Buchstaben-Zuordnung betrifft, dann ergibt sich folgendes Bild:

Philipp schreibt *Arzt*, *ganz*, aber auch *verlezt*. Die Zuordnung von /ts/ zu <z> wird übergeneralisiert. Nicht bekannt oder beachtet wird die Regularität, daß /ts/ zwischen betontem ungespanntem und unbetontem Vokal als <z> geschrieben wird (*verletzen*) und daß diese Schreibung in allen Formen des Paradigmas erhalten bleibt (‘Morphemkonstanz’). Die meisten Verdoppelungen von Konsonantgraphemen werden richtig ausgeführt (*besser*, *knall*, *Brille*), aber es finden sich auch die Schreibungen *Unfalsort* und *Elenbogen*. Auch hier wird nicht ein falscher Buchstabe zugeordnet, sondern die Regularität unbeachtet gelassen, daß Grapheme für Konsonanten zwischen betontem ungespanntem und unbetontem Vokal verdoppelt werden (*fallen*, *Elle*).

Das stimmlose /s/ schreibt Philipp vielfach richtig als <s> (*bis*, *losfahren*), aber er schreibt es auch so in *weisen* (vom Adjektiv *weiß*). Gerade in dieser Position gibt es aber den Unterschied *weisen* – *weißen*. Wiederum hat die Buchstabenzuordnung an sich funktioniert, nur ist sie nicht richtig kontextualisiert worden.

Die Schreibung *den* für *denn* ist grammatisch motiviert wie *das* für *daß*. Mit dem zweiten <n> wird der Unterschied zwischen der Konjunktion und dem Artikel markiert. Ein einfaches <n> steht sonst in nichtflektierbaren Wörtern regelmäßig auch nach ungespanntem (kurzem) Vokal (*an*, *in*, *hin*).

Den einzigen wirklichen Korrespondenzfehler finden wir als <i> statt <e> in *Sekretariat*, konsequent auch geschrieben in *Sekretärin*. Ein Hörfehler ist auch dieser nicht. Der zugehörige Vokal /ɛ/ steht in unbetonter Position vor dem alveolaren Plosiv /t/. Die Zungenspitze befindet sich bei der Artikulation des /ɛ/ bereits in Aufwärtsbewegung zu den Alveolen. Dadurch entsteht bei normaler Artikulation ein geschlossenes /ɛ/, das einem /t/ nahekommt.

Man kann sicher darüber streiten, ob der Begriff Orthographiefehler so eng gefaßt werden muß, wie das hier für Demonstrationszwecke geschehen ist. Sinn unseres Vorgehens ist nicht, die Zahl der ‘echten’ Orthographiefehler zu reduzieren. Es soll lediglich gezeigt werden, wie weitgehend die Orthographie des Deutschen grammatikalisiert ist.

Nun bedeuten Fakten dieser Art nicht unbedingt, daß der Unterschied zwischen der Grammatik des Geschriebenen und des Gesprochenen wächst. So scheint festzustehen, daß die Standardlautung des gegenwärtigen Deutschen weitgehend von der Schrift bestimmt ist, sich also in Teilen an die Schrift angepaßt hat. Darüber hinaus wird aber durchaus auch die Ansicht vertreten, daß unsere bis in die jüngste Vergangenheit hinein auf das Segmentale fixierte Phonologie generell alphabetschriftbezogen ist (Lüdtke 1969; Aronoff 1992). Und eine vergleichbare Schriftdeterminiertheit wurde auch für die Syntax angenommen (Givón 1979, Hinweis aus Scheerer 1993).

3.

An der Frage, was das für den Spracherwerb heißt, scheiden sich die Geister. Auf der einen Seite wird angenommen, die Zunahme von Sprachbewußtheit (language awareness) sei die entscheidende Veränderung beim Übergang vom Gesprochenen zum Geschriebenen. Diese Position stellt den medialen Unterschied und seine Folgen für die Sprachverarbeitung in den Mittelpunkt. Ihr können alle in Abschnitt 1 oben genannten Arbeiten zugeordnet werden (explizit z. B. Andresen 1985; Morais 1985).

Die Gegenposition, sozusagen die radikale Alternative, spricht nicht von Veränderung der Sprachbewußtheit beim Schriftspracherwerb, sondern von Veränderung des Sprachwissens selbst. Was sich in der Entwicklung des Deutschen über Jahrhunderte vollzogen hat, wiederholt sich in der Ontogenese. Von einer derartigen Position her gesehen ist die Feststellung, Philipp beherrsche die Grammatik ‚des Deutschen‘ nicht, unzureichend. Man muß vielmehr sagen: Philipp beherrscht einen Teil der Grammatik nicht, die Kinder normalerweise mit dem Lesen und Schreiben erwerben.

Die Betonung der Verschiedenheit von Geschriebenem und Gesprochenem ist bildungspolitisch brisant. Verschiedentlich ist darauf hingewiesen worden, daß Kinder eben nicht mit gleichen Voraussetzungen für das Schreibenlernen zur Schule kommen. Das betrifft die sog. konzeptionelle Literalität allgemein, es betrifft aber eben auch den Erwerb von Grammatikwissen im engeren Sinne (dazu Koch/Österreicher 1986; Günther 1993; im Rahmen der frühen Soziolinguistik-Debatte z. B. Du Bois-Reymond/Söll 1973).

Greifen wir noch einmal die Diagnose von Philipps Defizit als Dysgrammatismus auf. Feilke/Augst weisen zu Recht darauf hin, wie unklar dieser Begriff und wie schwierig seine Anwendung sei. Gibt es einen besseren eingeführten Begriff? Eckart Scheerer (1993, S. 24f.) hält für möglich, daß das Auftreten der Wernicke-Aphasie bei Sprachen mit Alphabetschrift in Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb steht. Die Wernicke-Aphasie ist altersspezifisch. Sie tritt frühestens in dem Alter auf, in dem der Erwerb der Orthographie im wesentlichen abgeschlossen sein sollte und normalerweise auch abgeschlossen ist, nämlich mit etwa zehn Jahren. Es sollen auch einige Fälle bekannt sein, in denen Kinder schon mit sieben oder acht Jahren erkrankt sind. Es gibt aber keine Fälle im Vorschulalter.

Man soll gewiß keine voreiligen Schlüsse ziehen. Philipp ist kein pathologischer Fall. Aber wenn wir es hier mit der Kehrseite eines im Ganzen normal ablaufenden Literalisierungsprozesses zu tun haben, wäre das eher beunruhigend. Es müßte weitreichende Konsequenzen für die Schreib- und Lesedidaktik haben.

Literatur

- Andresen, H. (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit. Opladen.
Aronoff, M. (1992): Segmentalism in linguistics: The alphabetic basis of phonological theory. In: Downing, P./Lima, S.D. (Hrsg.): *The linguistics of literacy*. Amsterdam, S. 71-82.
Birk, S./Schilling, B./Schwerin, B. von (1993): „Die Junge frau trägt ein roten Pollover“. Dysgrammatische Symptome in der Schriftsprache von Schulkindern – eine Fallstudie. *Der Deutschunterricht*, Heft 2/1993, S. 78-89.
Du Bois-Reymond, M./Söll, H. (1973): *Neuköllner Schulbuch*. Frankfurt.
Eisenberg, P. (1991): Die Grammatikalisierung der Schrift: Zum Verhältnis von silbischer und morphematischer Struktur im Deutschen. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 36.3, S. 20-29.
Eisenberg, P. (1993): Linguistische Fundierung orthographischer Regeln. Umriss einer Wortgraphematik des Deutschen. In: Baurmann, J./Günther, H./Knoop, U. (Hrsg.): *homo scribens*. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen, S. 67-93.

- Feilke, H./Augst, G. (1993): Schreiben, Schreibschwächen und Grammatik in der Schule oder: Der gewendete „rote Pollover“. *Der Deutschunterricht*, Heft 2/1993, S. 90-96.
- Felix, S. (1993): Psycholinguistische Untersuchungen zur zweisprachigen Alphabetisierung. Gutachten im Auftrage der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport. Univ. Passau (Lehrstuhl für Allg. Linguistik). (Kap. 20 des Gutachtens veröffentlicht in OBST 47, 1993).
- Givón, T. (1979): *On understanding grammar*. New York.
- Günther, H. (1993): Erziehung zur Schriftlichkeit. In: Eisenberg, P./Klotz, P. (Hrsg.): *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*. Stuttgart.
- Johnston, J. R. (1988): Specific language disorders in the child. In: Lass, N. u.a. (Hrsg.): *Handbook of speech – language pathology and audiology*. Philadelphia, S. 685-715.
- Koch, P./Österreicher, W. (1986): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanisches Jahrbuch* 36, S. 15-43.
- Lüdtke, H. (1969): Die Alphabetschrift und das Problem der Lautsegmentierung. *Phonetica* 20, S. 147-176.
- Morais, J. (1985): Literacy and awareness of the units of speech. Implications for research on the units of perception. *Linguistics* 23, S. 702-722.
- Raible, W. (1991): Zur Entwicklung von Alphabetschrift-Systemen. *Is fecit cui prodest*. Heidelberg (Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Phil.-hist.Klasse, Jg. 1991, 1).
- Scheerer, E. (1993): Orality, literacy, and cognitive modeling. Univ. Oldenburg (FB Psychologie).