

Orthographieverb in der L3

Barbara Hans-Bianchi¹ und Peggy Katelhön²

The present paper focuses on the acquisition of orthographic knowledge by Italian students whose L3 is German. To date, this aspect of L3 learning has been neglected by most researchers. The analysis presented here is based on a corpus of short dictated texts and addresses various aspects of the L3 writing process in German (students' L1 is Italian, the L2 is English). The authors explore the mechanisms that actually underlie the L3 writing process through a systematic classification of spelling errors according to the type of knowledge retrieved within the 'multi-competence'. The hypothesis is that multi-competence is made up of distinguishable and interrelated modules, since there is evidence for knowledge transfer from one module to another. Positive and negative transfer into the interlanguage not only originates from the L1 and L2. Transfer also occurs from the new and still uncertain L3 knowledge and concerns both rule-based and memory-based knowledge.

1. Einleitung³

Seit Jahren stellen wir in der Praxis des universitären Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in Italien fest, dass Lerner/innen im fremdsprachlichen Schrifterwerb, vor allem im Anfangsunterricht, eine große Anzahl von orthographischen Fehlern produzieren, die in keine der gängigen Fehlerkategorien zu passen scheinen. Folgendes Beispiel aus unserem Korpus mag diese Situation veranschaulichen:

Dear Antwort Brief
 Leiber Carlo
 Deine einsege im "untenMagazin"
 was xxx hier interssant.
 Da s hais schreibe ders gern einen Brief.
 Mein name ist Stefan Bruch.
 Ich bin *Swahrik airen mit ____ unt wöchen jetzt in Bonn.
 Ich komme aber aus der

1 Korrespondenzadresse: Dr. Barbara Hans-Bianchi, Università degli Studi dell'Aquila, Facoltà di Lettere e Filosofia, Via dell'Industria km.0.350, I- 67100 Bazzano (AQ), Tel./Fax (priv): 0039/0863 415871, E-mail: barbara.hans@cc.univaq.it

2 Korrespondenzadresse: Dr. Peggy Katelhön, Università degli Studi di Bergamo, Facoltà di Lingue e Letterature straniere, Piazza Rosate 2, stanza: 402, I- 24129 Bergamo, Tel.: 0039/035 2052761, E-mail: peggy.katelhoen@unibg.it

3 Dieser Aufsatz ist Ergebnis einer langjährigen gemeinsamen Forschungstätigkeit und gemeinsamer Diskussionen. Im vorliegenden Beitrag zeichnet P. Katelhön für die Teile 1, 2, 4 verantwortlich, B. Hans-Bianchi für Teil 3.

Schwaiz, aus Zurek.
Ich bin Schuh zwait ein ihare in Deutshlant.
Ich gehe nicht mir zur Schole.
Seit zwei jaren aber ich eine lerstelle
eins electricah.
Meine Hoppis sint Sport unt Laiseh.
Mein Ffather ist Autonachohicah unt arbeite
in ^{eine} Autoferma.
Mein moter arbeitet ein forttaifeh in
einem Supermarkt.
Ich habe einen Brunta unt einen Suerster...

Abbildung 1: Originaldiktattext 3048⁴

Es handelt es sich um erwachsene Lerner/innen, die in ihrer Muttersprache (und zum Teil auch in anderen Sprachen) bereits erfolgreich eine Alphabetisierung durchlaufen haben, sodass ihnen für die L1, aber zum Teil auch für die L2, alle Schreibstrategien vom linear-phonologischen bis hin zum global-lexikalischen, automatisierten Schreiben zur Verfügung stehen. Der Lernprozess setzt bei ihnen also auf einer anderen Stufe an als bei Kindern in der Erstalphabetisierung, wodurch sich zwangsläufig zahlreiche Verschiebungen und Besonderheiten ergeben. Im folgenden Beitrag soll der Orthographieerwerb des Deutschen als Drittsprache durch erwachsene Lerner/innen qualitativ analysiert werden, um zu didaktischen Schlussfolgerungen zu gelangen, die den systematischen Aufbau von Sprachbewusstsein fördern und somit den Orthographieerwerb Deutsch nach Englisch positiv beeinflussen können.

Studien zum Schrifterwerb einer Fremdsprache sind sehr selten und liegen für unser Sprachenpaar (Deutsch-Italienisch) bislang nicht vor.⁵ Stellt der Rechtschreiberwerb in der Erstsprache einen Prozess dar, der auf der Grundlage eines inneren Regelsystems zum Aufbau kognitiver Strukturen, Prozeduren und Verhaltensweisen führen soll, ist beim Erwerb der orthographischen Kompetenzen in einer Zweit- oder Drittsprache noch zu klären, welche vorhandenen Wissensbestände aus der L1 oder L2 genutzt werden können und welche Regeln der L3 dagegen unerlässlich für den Aufbau dieser Kompetenz sind. Es werden daher auf der Grundlage konkreter Korpora die sprachlichen Daten im Schrifterwerb der L3 mit denen in der Erstsprache und Zweitsprache verglichen, um diese Besonderheiten im schriftlichen L3-Erwerb nachzuweisen. Dabei gehen wir von folgenden Thesen zum L3-Schrift- und Orthographieerwerb aus:

4 Der Ausgangstext findet sich im Anhang.

5 Mit Ausnahme unserer eigenen Untersuchungen: Hans-Bianchi (2005), (2007); Hans-Bianchi & Katelhön (2009); Katelhön (2007).

- a) Das interne sprachliche Regelwissen der Muttersprache (Dialekt, Italienisch) und das früher erworbener Fremdsprachen können sich in verschiedensten Transfertypen auf allen Ebenen des L3-/O3-Erwerbs niederschlagen.
- b) Die Erwerbsphasen des L3-Schrifterwerbs unterscheiden sich nicht nur quantitativ sondern auch und vor allem qualitativ von denen des Erstschrifterwerbs.
- c) Erwachsene Lerner/innen setzen im L3-Erwerb von Anfang an auf ihren bisherigen Sprachkenntnissen basierende komplexe Erwerbs- und Schreibstrategien ein.⁶

Wir gehen für unsere Untersuchung außerdem von einem multiplen Sprach- und Schriftwissen aus, das sich dadurch auszeichnet, dass es Überlappungen zwischen den verschiedenen Systemen gibt. Dabei ist das muttersprachliche Wissen das grundlegende, das die Weichen für die im Folgenden zu erwerbenden Sprachkenntnisse stellt. Je größer die – auch subjektiv bemessenen – sprachlichen Ähnlichkeiten, desto stärker der Transfer-Effekt. Ebenso ist die L2 in ihrer Spezifität relevant für den Erwerb der L3.⁷ Graphisch kann dieses multiple Sprachwissen folgendermaßen dargestellt werden:

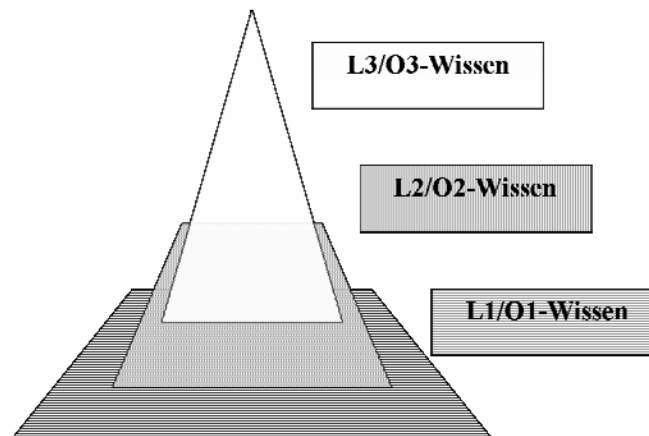


Abbildung 2: Das multiple Sprachwissen

⁶ These B und C wurden auf der Grundlage unserer Ergebnisse aus früheren empirischen Untersuchungen zum Orthographieerwerb formuliert, vgl. Hans-Bianchi & Katelhön (2009) und Katelhön (2007).

⁷ Zur Relevanz der *psychotypology* für den L3-Erwerb vgl. u.a. Cenoz (2005); Cook (1992), Kretzenbacher (2009); Wildenauer-Józsa (2005).

2. Die Orthographie in der Tertiärsprachendidaktik

2.1 Voraussetzungen und Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Es ist eine anerkannte Tatsache, dass Deutsch normalerweise nicht mehr als erste Fremdsprache (L2), sondern als zweite oder weitere Fremdsprache (L3) gelernt wird. Sehr häufig ist die Konstellation Deutsch nach Englisch. Wenn mehrere Sprachen gleichzeitig oder nacheinander erworben werden, fängt der Lerner natürlich nicht jedes Mal bei Null an. Das Englische dient gewissermaßen als "Türöffner" und bedeutet für Deutsch als L3, dass eine Erweiterung des Sprachwissens und des Sprachbewusstseins (deklaratives sprachliches Wissen) erfolgt. Bereits in der Literatur zur Tertiärsprachendidaktik beschriebene Vorteile dieses multilingualen Fremdsprachenlernens sind u.a. – vor allem für erwachsene Lerner – die erweiterte Sprachbewusstheit und die metasprachliche Bewusstheit, die in einem engen Zusammenhang mit der gesteigerten Fähigkeit, die handlungsauffordernden Gegebenheiten (*affordances*) einer Fremdsprache zu erkennen, stehen (Kretzenbacher 2009; Wildenauer-Józsa 2005). Diese Sprachbewusstheit kann zu einem stärkeren Transfer zwischen den zu erwerbenden Sprachen führen, die von den Lernenden als "psychotypologisch" ähnlich empfunden werden. Diese Transfererscheinungen können sich sowohl positiv als auch negativ auf den Erwerb der L3 auswirken.

An bereits vorhandenes sprachliches Wissen kann angeknüpft werden, vorhandene sprachliche Fertigkeiten können genutzt werden. Die Entfaltung des Sprachlernbewusstseins in seinen einzelnen Komponenten wie das prozedurale Wissen und die Sprachlernaufmerksamkeit kann für den Prozess des L3-Erwerbs ebenfalls positiv genutzt werden. Hierbei geht es um die bereits gemachten Erfahrungen beim Erlernen früherer Fremdsprachen; Lehrmethoden aber auch bereits entwickelte Lernstrategien werden analysiert und bestätigt (Neuner et al. 2009: 24). Nicht in jeder der neu zu erlernenden Sprache muss eine muttersprachliche Kompetenz erreicht werden. Zudem können das Kompetenzniveau und das Fertigungsprofil in den zu erlernenden Sprachen stark differieren (Neuner et al. 2009).

2.2 Faktoren im L3-Erwerb

Nach dem Faktorenmodell von Hufeisen (vgl. Hufeisen 1998; 2001; Neuner et al. 2009) können die Transfererscheinungen im multilingualen Spracherwerb (L1-L2-L3-Lx) durch folgende Faktoren beeinflusst werden:

- a) Neuropsychologische Faktoren: Hier spielen die allgemeinen Voraussetzungen für den Spracherwerb, das Alter usw. eine Rolle.
- b) Lernerexterne Faktoren: betreffen die Lernumwelten, die Art und den Umfang des sprachlichen Inputs und weitere Faktoren.

Diese beiden Faktoren wirken bereits im Erstspracherwerb. Beim Erwerb der zweiten und dritten Fremdsprache kommen folgende Aspekte hinzu:

- c) Emotionale Faktoren wie Motivation, (Lern-) Angst, Einschätzung der eigenen Sprachliteralität, die empfundene Nähe bzw. Distanz zwischen den Sprachen, das Prestige der zu erlernenden Sprache und Kultur, individuelle Lebens- und Lernerfahrungen usw.
- d) Kognitive Faktoren: betreffen das bereits erwähnte Sprachbewusstsein, das metalinguistische Bewusstsein, das Lernbewusstsein und den individuellen Lerntyp, bereits vorhandene Lernstrategien usw.
- e) Fremdsprachenspezifische Faktoren treten dann beim Erwerb einer dritten Sprache hinzu. Sie betreffen die Erfahrungen beim Erwerb früherer Fremdsprachen und die Fremdsprachenlernstrategien (beispielsweise die Erfahrungen mit Vergleichs- und Transfermöglichkeiten, das Lernaltersystem der früher erworbenen Fremdsprachen mit seinem inneren Regelsystem und die Lernaltersprache der jeweiligen Zielfremdsprache).
- f) Linguistische Faktoren: betreffen die Struktur und den Aufbau der zu erlernenden (Fremd-) Sprachen.

In unserer Untersuchung möchten wir herausfinden, welche dieser Faktoren besonders stark im O3-Erwerb wirken.

2.3 Korpus und Untersuchungsdesign

Nach der in den Jahren 2000-2002 in Italien umgesetzten Universitätsreform wurden viele neue berufsorientierte Studiengänge eingeführt. Diese verlangen völlig andere sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten als die traditionellen Studiengänge in den Fremdsprachenphilologien. Deutsch wird in Italien nun auch an vielen nichtphilologischen Fakultäten gelehrt. Der berufsorientierte Fremdsprachenunterricht führte somit zu einer Verschiebung der didaktischen Schwerpunkte. Die Studiendauer konnte drastisch gekürzt werden, was bedeutet, dass italienische Studierende jetzt bereits viel früher und auf niedrigeren Spracherwerbsstufen durch ERASMUS-Aufenthalte in Kontakt mit der Zielkultur kommen. Diese neuen Bedingungen verlangen auch eine gute orthographische Kompetenz in der L3. Allerdings hatten wir bereits in früheren Untersuchungen darauf hingewiesen, dass orthographische Kompetenzen in der Praxis des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts fast keine Rolle spielen. Die fremdsprachliche Recht-

schreibkompetenz scheint fast ein zufälliges Nebenprodukt des Spracherwerbs, denn sieht man sich aktuelle Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache an, werden orthographische Gesetzmäßigkeiten nur in den seltensten Fällen erwähnt,⁸ ebenso wenig finden sie Beachtung im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.

Um erfolgreich kommunikative Aufgabenstellungen in allen beruflichen Bereichen zu meistern, sollten unsere Studierenden am Ende des Studiums die Mittel und Möglichkeiten der geschriebenen Sprache zweckentsprechend beherrschen können. Wie phonetische Fehler führen auch orthographische Fehler schneller als andere zur sozialen Stigmatisierung.

Unser Korpus zur Untersuchung des Orthographieerwerbs in der L3 besteht aus ca. 1000 Diktattexten, die an den Universitäten *Università degli studi dell'Aquila* und *Università degli studi di Bergamo* in den Jahren 1996-2008 erfasst wurden. Dabei war uns durchaus bewusst, dass bei der Textsorte Diktat besonders auch emotionale und lernerexterne Faktoren die Sprachproduktion beeinflussen können. Vor allem diese Textsorte ist anfällig für eine hohe Anzahl von Performanzfehlern. Es gab jedoch verschiedene Gründe, dennoch aus diesen Texten die empirische Basis zu bilden. Zum einen war es die einfache Verfügbarkeit. An vielen italienischen Universitäten gehören Diktate immer noch zum festen Prüfungskanon für Deutsch als Fremdsprache. Zum anderen unterliegt der Schreibprozess im Diktat auch stark dem Einfluss kognitiver Faktoren, da hier ein komplexes Zusammenspiel verschiedener sprachlicher Fertigkeiten (Hören, Schreiben), Kenntnisse (internes Regelwissen in der Morphosyntax), aber auch von textuellen Kenntnissen (Textsortenkonventionen, Kohärenz und Kohäsion) und Kenntnissen in der Phonologie zum Tragen kommt. Wir haben versucht, in der Diktatsituation zumindest die wichtigsten emotionalen Faktoren (wie Prüfungsangst, Versagensangst) oder negative lernerexterne Faktoren (schlechte Akustik beim Input, hyperkorrekte Aussprache usw.) soweit wie möglich zu reduzieren. Das Sprachniveau ist auf unterschiedlichen Erwerbsstufen der Grundstufe anzusiedeln (zwischen A1-B1). Unsere Studierenden sind durchschnittlich im Alter von 18-24 Jahren. Die übliche Sprachenfolge sieht so aus: (L0 = Dialekt),⁹ L1 = Italienisch, L2 = Englisch, L3 = Deutsch. Auch weitere Sprachen werden neben Deutsch als Drittsprache erworben. An unseren Universitäten werden zusätzlich Französisch, Spanisch, Russisch, Polnisch, Arabisch, Japanisch und Chinesisch angeboten. Unser Ziel war es, eine erste qualitative Analyse am Datenmaterial durchzuführen, um die oben vorgestellten Thesen zu verifizieren bzw. zu widerlegen.

8 Ausnahmen sind Schiemann & Bölck (2003) und Vorderwülbecke & Vorderwülbecke (1995) für das Deutsche als Fremdsprache.

9 Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt in Bergamo der bergamaskische Dialekt. Für eine Diskussion vgl. Katelhön (2007).

3. Der O3-Schreibprozess: Theorie und Empirie

Ausgangspunkt unserer Untersuchung war die Beobachtung der Schreibleistungen in der Fremdsprache Deutsch italienischsprachiger Studierender (vgl. Abb. 1). Die in unserem Diktatkorpus anzutreffenden Schreibungen des Deutschen als Drittorthographie (O3) fallen sehr häufig aus dem Rahmen der üblichen Phasenmodelle (z.B. Brügelmann & Brinkmann 1994; Dehn 1990; Frith 1986; Günther 1986; May ⁶2002; Scheerer-Neumann 1989; Spitta 1988; Valtin 1994), die sich ausschließlich auf den O1-Erwerb stützen.

So zeigen studentische Schreibungen wie *varschainlig* für <wahrscheinlich> und *äusern* statt <Häusern> einerseits typische "Anfängerfehler" wie <ai> statt <ei> oder das fehlende Anlaut-<h>; andererseits werden wesentlich komplexere orthographische Muster korrekt beherrscht wie das Suffix <-ig> und der Umlaut-Diphthong <äu>. Gemessen an den Erwerbsmodellen aus der Muttersprachenorthographie hätten wir es mit fehlerhafter alphabetischer Strategie (Anfänger) bei korrekter morphematischer Strategie (Fortgeschrittene) zu tun (Terminologie nach der Hamburger Schreibprobe HSP: May ⁶2002).

Auch die Einordnung einzelner Schreibungen in bestimmte Phasen gemäß der Entwicklung beim deutschsprachigen Kind erscheint für unsere DaF-Studierenden unzutreffend: So liegt die obige Schreibung <v> statt <w> aufgrund eines Transfers aus der italienischen O1 als Problemlösung am nächsten, während ein solcher Ersatz in der O1 erst in einer fortgeschrittenen Erwerbsphase auftaucht, nämlich nachdem der Lerner begonnen hat, sich mit dem Orthographem¹⁰ <v> auseinanderzusetzen.

Die auf den O1-Erwerb zugeschnittene Darstellung eines sukzessiven Aufbaus der Schreibstrategien von der alphabetischen über die orthographische bis hin zur morphematischen und wortübergreifenden Strategie erweist sich demnach für unsere Daten als unzureichend (vgl. Berkemeier 1997: 327).

Um die Schreibleistungen in der O3 korrekt interpretieren zu können, werden wir sie vor dem Hintergrund der wesentlichen Bedingungen, in die der O3-Schreibprozess eingebettet ist, betrachten: Korrekte wie fehlerhafte Schreibungen werden hier als Hinweise auf die in der Lernaltersprache aufgebauten und aktivierten Wissensbestände gewertet. Die Modalität des Diktats begünstigt dabei den – mitunter sinnentbundenen – Einfluss des lautlichen Inputs, wodurch eine Darstellung der unterschiedlichen Wissenskomponenten, die am Schreibprozess beteiligt sind, erleichtert werden soll. Im Diktat muss der Schreiber kontinuierlich aus einem Rezeptionsprozess (phonischer *input*) in die Modalität einer schriftlichen Produktion (graphischer *output*) "übersetzen".

10 Die Unterscheidung zwischen Basisgraphem und Orthographem wurde von Günther Thomé (1999: 72) eingeführt.

3.1 Das sprachliche und orthographische Wissen

Der DaF-Studierende verfügt über ein multiples sprachliches Wissen (vgl. Abb. 2), das man sich als aus verschiedenen Modulen oder Komponenten bestehend vorstellen kann, die auf vielfältige Weise miteinander zusammenhängen:

1. Prosodisch-phonematisches Modul:
Hier wird das Wissen über Phoneminventar, Phonemkombinatorik, Silbenstruktur, prosodische Muster aus den verschiedenen Sprachen L1, L2, L3 verarbeitet.
2. Morpholexikalisches Modul:
In diesem Teilbereich kommt das Wissen über Form und Bedeutung morpholexikalischer Einheiten aus den bekannten Sprachen und Orthographien zum Tragen.
3. Graphematisch-orthographisches Modul:
Hier geht es um Wissensstrukturen aus den verschiedenen orthographischen Systemen wie Grapheminventar, Phonem-Graphem-Korrespondenzen, Graphotaktik, orthographische Muster.
4. Syntaktisch-grammatisches Modul:
Alle beteiligten Sprachen und Orthographien liefern das Wissen über Worteinheiten, Wortklassen, syntaktische Strukturregeln usw. für diese Wissenskomponente.
5. Motorisches Handlungsmodul:
Dieses Modul ist für die konkrete Ausführung beim Schreiben verantwortlich und enthält das Ausführungswissen über Buchstabenformen, Buchstabenfolgen, Schreibroutinen usw.

Die verschiedenen Module sind erst in ihrem ausgewogenen Zusammenspiel voll funktionsfähig.

3.2 Zur Typologie des Transfers beim Schreiben in der O3

Da das Wissen zu den verschiedenen Sprach- und Orthographiesystemen nicht säuberlich getrennt in verschiedenen Schubladen abgespeichert ist, sondern sich gegenseitig stützt und beeinflusst, kommt es zu vielfältigen Transferphänomenen.¹¹ Dabei möchten wir den Begriff des Transfers weiter fassen als gemeinhin üblich, nämlich als Übernahme aus jedwedem sprachlichen Wissensbestand in die Lernaltersprache. Diese sehen wir als vom Lerner konstruktiv aufgebautes (instabiles) internes System an, das sich in der sprachlichen Produktion und Rezeption, also in der Performanz, manifestiert. So können wir zwischen einem Transfer aus alten Wissensbeständen (L1, Interlanguage IL2) und einem Transfer aus neuen Wissensbeständen (IL3) unterscheiden (vgl. Abb. 3).¹² Letzterer ist aber erst bei Fortgeschrittenen anzutreffen und als positives Zeichen im Lernprozess einzustufen. In beiden Fällen kann der Transfer positiv wie auch negativ sein, d.h. zu einem korrekten oder fehlerhaften Ergebnis führen.

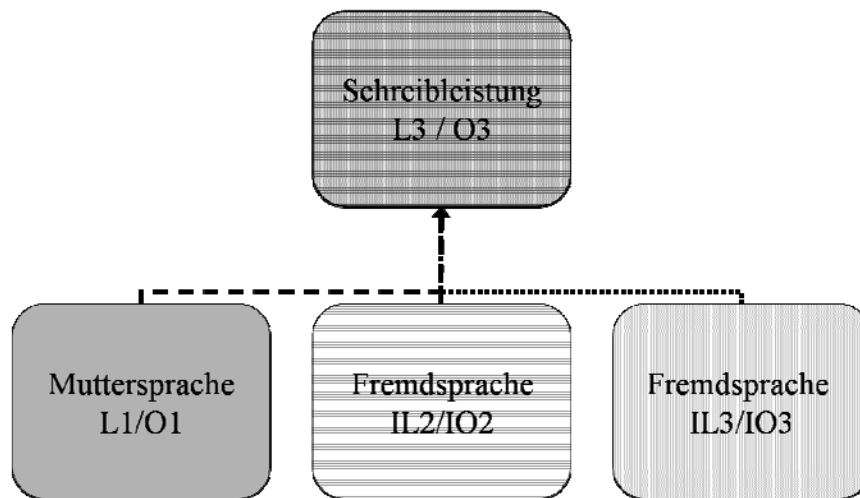


Abbildung 3: Transfertypologie beim Schreiben in der O3¹³

11 Transfer ist anzusehen als „Teil eines kreativen und strategischen Bemühens der Lerner um die Beherrschung der Fremdsprache“ (Kohn 1990: 146). Eine Zusammenfassung der wichtigsten neueren Forschungsergebnisse zum Thema Transfer bringt Ellis (2008: 349-403). Allerdings fehlen Untersuchungen zur Orthographie ganz.

12 Es muss betont werden, dass es uns beim Begriff des Transfers hier nicht um Übertragungsmechanismen von einem Sprachsystem ins andere geht, sondern um die individuelle Nutzbarmachung interner sprachlicher Wissensbestände für die konkrete (Schreib-)Aufgabe, d.h. Transfer aus dem multilingualen System in die aktuelle (Schrift-)Produktion, aus dem Langzeitspeicher in den Arbeitsspeicher.

13 IL = interlanguage; IO = analog dazu "interorthography", d.h. Lernerorthographie.

Zur Illustration einige Beispiele:

A) Positiver Transfer aus altem Wissensbestand

Der Lerner kann bei dem Bestreben, der L3 näher zu kommen, bereits Bekanntes (aus L1 und L2) positiv nutzen. Allerdings ist anhand unseres Materials nicht festzustellen, ob diese Ähnlichkeiten tatsächlich genutzt werden.

- a) Prosodisch-phonematisches Wissen:
(1) *Last, Tafel, melken ...*
- b) Morpho-lexikalisches Wissen:
(2) *Nation, original, Kilometer ...*
- c) Graphematisch-orthographisches Wissen:
(3) *Pizza, Fax, England ...*
- d) Syntaktisch-grammatisches Wissen:
(4) *Ich wohne in diesem Haus. ...*
- e) Motorisches Handlungswissen:
weitgehend gleiches Alphabet,
Buchstabenfolgen (evtl. mit anderem Lautwert): *sch, ch, mm, in, str ...*

Auf allen Wissensebenen sind mehr oder minder präzise Entsprechungen vorhanden, wie die Beispiele zeigen. Auf der Ebene (a) der Prosodie und Phonematik muss spezifiziert werden, dass im Italienischen Zweisilber meist auf der ersten Silbe betont werden, und dass die Reduktionsvokale bzw. -silben von der phonematischen Entsprechung ausgenommen sind. Die syntaktische Struktur und Wortstellung in (4) kann im Italienischen genauso imitiert werden, weist aber durch das Subjektpronomen eine Kontrastmarkierung auf: *Io abito in questa casa.*

B) Negativer Transfer aus altem Wissensbestand

Bei mangelnder Übereinstimmung der L1/L2/L3-Strukturen führt der Transfer zu einem fehlerhaften Ergebnis. Besonders deutlich schlägt hier der Einfluss der L2/O2 Englisch zu Buche, v.a. in den Bereichen der Lexik (b), der Graphematik (c) und sogar der Motorik (e). Dieser Befund, der in weiteren Untersuchungen noch genauer zu quantifizieren wäre, ist insofern nicht überraschend, als das Englische mehrere transferbegünstigende Faktoren (vgl. z.B. Cenoz 2001; Hufeisen 2003) auf seiner Seite hat:

- die (subjektiv wahrgenommene) Ähnlichkeit der Sprachen (L2/L3), die mit dem Begriff der *psychotypology* bezeichnet wird;
- den L2-Status, d.h. die als erste *Fremdsprache* wegebene Funktion für weitere Fremdsprachen;
- gutes Kompetenzniveau (*proficiency*) und einen relativ kontinuierlichen Sprachgebrauch (*recency*): die DaF-Studierenden wählen häufig Englisch als erste Fremdsprache.

Der Einfluss des Italienischen L1/O1 scheint hingegen im phonischen Bereich dominant, wie bereits in anderen Erwerbssituationen festgestellt wurde (Hammarberg 2001: 33).

- a) Prosodisch-phonematisches Wissen:
(6) *abgeküelt* <-kühlt>, (7) *Schwister* <Geschwister>,
(8) *berumte* <berühmte>, (9) *ertzen* <Herz->, (10) *Frankreis* <Frankreichs>
- b) Morpho-lexikalisches Wissen:
(11) *thousand* <Tausend>, (12) *wordschatz* <Wort->, (13) *Caucaso* <Kaukasus>
- c) Graphematisch-orthographisches Wissen:
(14) *Volche* <Wolke>, (15) *gesceften* <Geschäften>,
(16) *vour* <vor>, (17) *ear* <hier>
- d) Syntaktisch-grammatisches Wissen:
(18) *handel* <Handel>, (19) *groß Stadt* <Großstadt>
- e) Motorisches Handlungswissen:
(20) *Meistershaft* <-sch->, (21) *ständig* <-ig>, (22) *whonen* <woh->,
(23) *under* <-t->

Eine Hürde im phonematisch-prosodischen Bereich (a) besteht darin, dass das Italienische nicht systematisch zwischen Lang- und Kurzvokalen unterscheidet, wodurch die Vokallänge als Diphthong wahrgenommen werden könnte; denkbar wäre aber auch die Verwendung eines Längungs-<e>s (analog zum Langvokal <ie>) auf rein graphematischer Ebene (vgl. (6)). Außerdem kennt das Italienische weder Reduktionssilben (vgl. (7)), noch gerundete Vorderzungenvokale (vgl. (8)), noch die konsonantischen Phoneme [h] und [ç] (vgl. (9), (10)).

Im Bereich des morpho-lexikalischen Wissens (b) sind aufgrund ihrer lautlichen und semantischen Nähe häufig englische Einflüsse zu beobachten (vgl. (11), (12)), zuweilen aber auch italienische (vgl. (13)). Sowohl italienische (<v> für [v], <ch> für [k], vgl. (14), (15)) als auch englische (<ou> für [o], <ea> für [i:], vgl. (16), (17)) Graphem-Phonem-Korrespondenzen schlagen sich auf der graphematisch-orthographischen Wissensebene (c) nieder. Interferenzen im Bereich von syntaktisch-grammatischem Schriftwissen (d) betreffen hier v.a. die Groß-/Kleinschreibung (vgl. (18)) und die Zusammen-/Getrenntschreibung (vgl. (19)). In den Schreibungen (20)-(23) schlagen nach unserer Interpretation motorische Routinen aus dem Englischen (O2) in der deutschen O3 durch. Solche fertigen motorischen Muster können kurze Buchstabenfolgen bis hin zu ganzen graphischen Wörtern umfassen; diese automatisierten Schreibmuster müssen im O3-Lernprozess überschrieben werden. Auch wenn in einzelnen Fällen andere Erklärungsmöglichkeiten plausibel erscheinen, deutet doch das Auftreten solcher

"Verschreiber trotz besseren Wissens" auch bei fortgeschrittenen Lernern auf eine motorische Komponente hin.

C) Negativer Transfer aus neuem Wissensbestand

In fortgeschrittener Lernphase ist der Lerner bestrebt, seine neuen Regelerkenntnisse in der L3/O3 zum Einsatz zu bringen. Dies führt mitunter zu hyperkorrekten Schreibungen, in denen der Lerner sozusagen "über das Ziel hinaus schießt". Die Bedeutung der Hyperkorrektur (oder Übergeneralisierung) muss deutlich hervorgehoben werden, denn sie ist ein Indiz für ein (begrenzt) fortgeschrittenes Lernstadium: "Bestimmte Rechtschreibfehler treten erstmals dann auf, wenn ein Kind sich überhaupt mit der entsprechenden orthographischen Struktur befaßt" (Scheerer-Neumann 1996: 1166). Kabatek (1997) weist der Hyperkorrektur sogar einen eigenen Platz innerhalb der sprachlichen Interferenztypen zu.

- a) Prosodisch-phonematisches Wissen:
(24) *nehmen* <nimmt>, (25) *Stücke* <Stück>, (26) *höchste* <höchste>, (27) *Pfließt* <fließt>, (28) *verdunfstet* <verdunstet>, (29) *Welthöflichkeit* <-offenheit>
- b) Morpho-lexikalisches Wissen:
(30) *sponzören* <Sponsoren>, (31) *Standarts* <Standards>
- c) Graphematisch-orthographisches Wissen:
(32) *velt* <fällt>, (33) *feiherliche* <feier->, (34) *Verträter* <-tret->, (35) *schneidt* <schneit>
- d) Syntaktisch-grammatisches Wissen:
(36) *Stadtszentrum* <Stadtzentrum>, (37) *Weltzugast* <Welt zu Gast>
- e) Motorisches Handlungswissen:
(38) *Wortschaft* <-schatz>, (39) *varschainlig* <wahrscheinlich>

Die Schreibungen (24)-(26) sind als hyperkorrekt einzustufen, da hier unbetonte Silben hinzugefügt statt "überhört" werden (wie in (7) *Schwister*). Die Beispiele unter (27)-(29) zeugen davon, dass der Lernende "seinen Ohren nicht mehr traut" und ein möglichst deutsch anmutendes Schriftbild anstrebt – d.h. er ist zu diesem Zeitpunkt stark O3-schriftorientiert. Genauso misstraut er den eigentlich vertrauten Internationalismen, d.h. seinem lexikalischen L1/L2-Wissen (vgl. (30), (31)). Unter (c) werden typisch deutsche orthographische Muster wie <v> für [f] (vgl. (32)), das silbentrennende <h> (vgl. (33)) oder <dt> für [t] (vgl. (35)) hyperkorrekt verwendet. Die normfremde Schreibung unter (37) ist als hyperkorrekt einzustufen, da sie – anders als die spontanen Schreibungen unter (19) – als Zielnorm die "typisch deutsche" Komposita-Zusammenschreibung anvisiert; im Beispiel (36) ist nur das Fugenelement hyperkorrekt. Bei den Beispielen unter (e) handelt es sich derzeit lediglich um eine Hypothese, die sich auf eine Analogie zu den Befunden aus den Transferquellen (A) und (B) stützt; es ist bei der jetzigen

Datenlage nicht eindeutig, ob bereits in relativ frühen Lernstadien (sublexikalische) Schreibroutinen wie <-schaft> in (38) oder <-ig> in (39) ausgebildet sind bzw. sein können. Dies wäre durch weitere Untersuchungen zu überprüfen.

3.3 Die Wissensarten beim Schreiben

Beim Prozess des Schreibens kommen verschiedene Wissensarten zum Einsatz (vgl. Augst 1994: 47; Hans-Bianchi 2007: 82-85): Das Regelwissen ist als kompositionell zu verstehen und dominiert z.B. bei einer sukzessiven Zuordnung der Grapheme zu den Phonemen nach allgemeinen Regeln. Das Speicherwissen ist demgegenüber holistisch angelegt, da es mit ganzheitlich gespeicherten, meist bedeutungstragenden Elementen operiert. Das Handlungswissen regelt die Motorik des Schreibens. Alle Wissensarten interagieren sowohl in der konkreten Schreibhandlung (vgl. Scheerer-Neumann 1996: 1162) als auch im Lernprozess. Wir gehen davon aus, dass die verschiedenen sprachlichen Bereiche zu bestimmten Verarbeitungsweisen neigen: Die prosodisch-phonematischen und morpholexikalischen Wissensbereiche sind in weiten Teilen als gespeichertes Wissen abrufbar, während graphematisch-orthographisches und syntaktisch-grammatisches Wissen beim Schreiben eher über die Anwendung von Regeln gesteuert

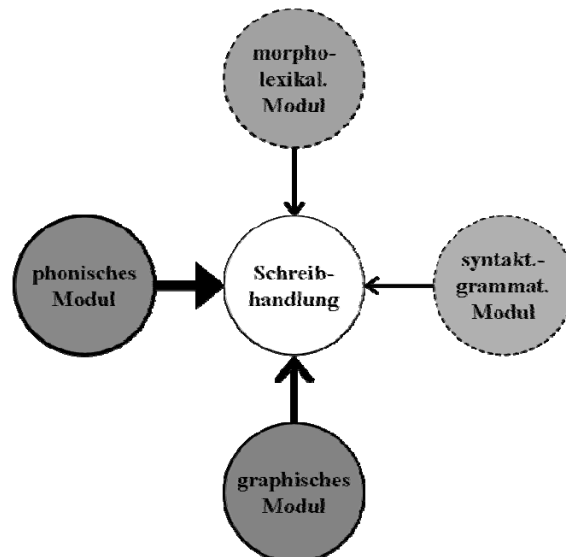


Abbildung 4: Intermodularer Wissenstransfer aufgrund von defizitärer Prozesssteuerung

wird. Das Verhältnis der Wissensarten verschiebt sich mit zunehmender Automatisierung bzw. Routinisierung zugunsten des Speicherwissens.¹⁴

Der kompetente Schreiber verfügt über ein ausgewogenes modulares Wissenssystem, das den Schreibprozess gleichmäßig steuert. Die Informationen, die von den verschiedenen Modulen bereit gestellt werden, generieren gemeinsam das Ergebnis, das in der Schreibhandlung zur Ausführung kommt. Im Falle unserer DaF-Studierenden beobachten wir hingegen ein Defizit in potenziell allen Wissensbereichen der L3/O3 Deutsch. Um ein konkretes Wissensdefizit bei einer Schreibaufgabe auszugleichen, kann ein Modul für ein anderes "einspringen" und das Ergebnis einseitig bestimmen (sofern die Schreibaufgabe nicht ganz verweigert wird): Es kommt zu einem intermodularen Wissenstransfer aufgrund von defizitärer Prozesssteuerung. Abbildung 4 stellt eine Situation dar, in der – aufgrund fehlenden Wissens v.a. im lexikalischen Bereich – das lautverarbeitende Modul dominiert und das Schreibergebnis einseitig beeinflusst (vgl. auch 3.4.1.).

3.4 Zur Interpretation von O3-Schreibleistungen

Ungeachtet der Transfermechanismen sind Schreibleistungen in der größeren Zusammenschau Indizien für die angewandten Schreibstrategien: Nicht die Einzelschreibung an sich ist aussagekräftig, sondern die Gewichtung der Schreibleistungen in ihrer Gesamtheit – und können somit als Ausgangspunkt für die didaktische Vorgehensweise dienen.¹⁵ Im Folgenden wollen wir anhand von Korpusbelegen aufzeigen, welche Interpretationen die Schreibleistungen der Studierenden zulassen, welche Einblicke sie in die Lernaltersprache geben und welche Ausblicke sie dadurch für die didaktische Herangehensweise eröffnen.

3.4.1. Regel vor Speicher

Da beim Diktat die Lautform als *input* zugänglich ist, kann prosodisch-phonologisches Wissen verstärkt für fehlendes lexikalisches Wissen einspringen; mit anderen Worten, phonologisches und graphematisches Regelwissen dominiert. Trotz dieser Dominanz ist dieses Wissen oft unsicher und transferanfällig, wie unsere Beispiele zeigen:

- Ergebnis lautlich korrekt:
(40) *leht* <lädt>, (41) *Roimen* <Räumen>

14 Zum Thema der "Entlastung" durch "Routinisierung": Feilke & Augst (1989: 303), ausführlich bei Hans-Bianchi (2005: 70-77).

15 Auf dieser Annahme beruhen auch die zahlreichen Lernstandsdiagnosemethoden, wie bspw. die bereits erwähnte HSP (May 2002) oder die Oldenburger Fehleranalyse OLFA (Thomé & Thomé 2006).

- Ergebnis lautlich ähnlich:
(42) *gröss stad* <Großstadt>, (43) *bumen* <Bummeln>, (44) *entschteen* <entstehen>, (45) *Beschen* <Bächen>, (46) *ewagsen* <erwachsen>
- Ergebnis lautlich stärker abweichend:
(47) *vinega* <weniger>

Die abweichende Schreibung (47) ist einer phonematischen Interferenz in der Perzeption geschuldet: Das lange gespannte [e:] des Deutschen wird als [i] wahrgenommen, während das offene [ɪ] dem Frequenzbereich des Phonems [e] zuge schlagen wird.

3.4.2 Speicher vor Regel

Voll alphabetisierte Lerner bevorzugen im Allgemeinen jedoch von Anfang an den ganzheitlich-lexikalischen Zugang mithilfe bereits gespeicherter Bedeutungseinheiten.¹⁶ Aktiviertes lexikalisches Speicherwissen setzt sich ggf. auch gegen den prosodisch-phonologischen *input* durch. Auffallend ist, dass der Wortanfang meist korrekt wahrgenommen wird, es sei denn, es handelt sich um unbetonte oder reduzierte Silben (vgl. die Untersuchung zum "*transfer of form*" bei De Angelis & Selinker 2001: 51-55).

- Ergebnis lautlich korrekt:
(48) *Rad* <Rat>, (49) *Messenstadt* <Messen statt>, (50) *besthet* <besteht>
- Ergebnis lautlich ähnlich:
(51) *fehlt* <fällt>, (52) *Regelwolke* <Regen->, (53) *Teller* <Tälern>, (54) *ständig* <ständig>, (55) *entfangen* <empfangen>; (56) *wieders Länder spielt* <wie das Länderspiel>, (57) *Wiedersenderspiel*, (58) *wir kommen* <willkommen>
- Ergebnis lautlich stärker abweichend:
(59) *bestimmt* <besteht>, (60) *Blumenheim* <Bummeln ein>, (61) *Vater* <Fahrrad>, (62) *Welchen* <Bächen>, (63) *Sportshören* <Sponsoren>, (64) *während* <waren>, (65) *Moment* <Bummeln>, (66) *Standstart* <Standard>, (67) *Hoffnung* <Eröffnung>, (68) *artungen* <achthundert>

Einige der Beispiele seien hier kurz kommentiert: Buchstabenverschiebungen wie in (50) sind beim Buchstaben <h> besonders häufig anzutreffen und werden im Allgemeinen als Performanzfehler (*slips of the pen*) eingestuft: "[...] involuntary slips of the pen which result in the unintentional misplacement, omission or substitution of letters" (Ellis 1982: 128). Gerade die mangelnde visuelle und

¹⁶ Dies wurde bereits an anderer Stelle gezeigt und als "Wortüberlegenheitseffekt" bezeichnet (Hans-Bianchi 2007: 89).

autoperzeptive Kontrolle des Schreibvorgangs, die solchen "Verschreibern" zugrunde liegt, steht jedoch in engstem Zusammenhang mit der allgemeinen Schreibkompetenz sowie mit anderen sekundären Einflussfaktoren (Hans-Bianchi 2005: 262, 2007: 88). Wortsegmentierungsfehler wie in (58) betreffen die wortübergreifende Schreibstrategie: Hier fehlt das semantisch-syntaktische Kontextverständnis. Bei den lautlich abweichenden Schreibungen kommt es u.a. zu Metathesen (vgl. (60), (61)), Lauthinzufügungen (vgl. (62), (66)) und sogar ganzen Ersatzformen ohne nennenswerte lautliche Übereinstimmungen (vgl. (65)). In vielen, wenn auch nicht allen Fällen stimmt die Wortart mit dem Zielwort überein. Das weist auf ein globales syntaktisches Kontextverständnis hin.

3.4.3 Instabilität

Oft zeigen die Lerner – v.a. in der ersten Lernphase – instabile Verschriftungen desselben Wortes bzw. desselben Elementes. Dahinter verbirgt sich die immer wieder neu ansetzende, regelgeleitete Schreibstrategie, d.h. ein lexikalisch-direkter Zugriff auf die Wortschreibung wurde (noch) nicht aufgebaut oder aber der Schreiber kommt nicht zu der Erkenntnis, dass es sich jedes Mal um dasselbe Wort handelt. Hier muss ein lexikalisch-semantisches Bewusstsein aufgebaut werden.

– Instabile Verschriftungen durch jeweils denselben Schreiber:

<sprechen>: (69) *spricht* / *Sprache* / *geschprochen*

<Wort>: (70) *Worter* <Wörter> / *wordschatz*

<Fluss>: (71) *Flusser* <Flüsse> / *flußen* <Flüssen>

<Wolke>: (72) *regelvolchen* / *wolgen* <Wolken>

<Meer>: (73) *Mehre* / *Meer*

<steigen>: (74) *steickt* / *steigen*

3.4.4 Übergeneralisierte Morphemkonstanz

Andererseits ist auch das Streben nach einheitlicher Wortschreibung bereits in frühen Lernstadien nicht ungewöhnlich: Das im Deutschen – im Gegensatz zum Italienischen – stark entwickelte Morphemkonstanzprinzip wird vom Schreiber übergeneralisiert. Er greift dabei auf eine einheitlich gespeicherte graphische Form zurück, die jedoch in der orthographischen Norm keine Entsprechung findet, da im konkreten Fall das Verschriftungsprinzip der Phonemkonstanz dominiert.

– Normfremde morphemkonstante Verschriftungen:

(75) *Wörter* / *Wörtschat*[z]

- (76) *wirden* <werden> (→ **wird**)
 (77) *Wortschatz* / *Worten* <Wörtern>
 (78) *nehmt* <nimmt> (→ **nehmen**)
 (79) *Regnet* <regnet> / *regnen* <Regen>

Solche Tendenzen von Seiten der Lerner sollten als positiver Entwicklungsschritt erkannt und didaktisch aufgegriffen werden.

4. Didaktische Implikationen, Ergebnisse und Forschungsausblick

4.1 Graphematische Korrespondenzen Englisch O2 – Deutsch O3

Verschiedene didaktische Implikationen wurden bereits bei den Teilanalysen unter 3. angesprochen. Mit besonderem Blick auf die analysierten englisch-deutschen Transfererscheinungen schlagen wir vor, diese für den Sprachlernprozess auch positiv zu nutzen. Im Unterrichtsalltag haben sich Visualisierungen sehr gut bewährt. Im Gegensatz zu früheren Vorschlägen (u.a. *Speech-Bike* von Berger 2003¹⁷) zielen wir aber nicht auf etymologisch phonologische Korrespondenzen ab, sondern versuchen gezielt graphematische Äquivalenzen synchron darzustellen, wie wir sie auch in unseren Fehleranalysen immer wieder angetroffen haben. Eine didaktisch nutzbare Visualisierung könnte folgendermaßen aussehen:

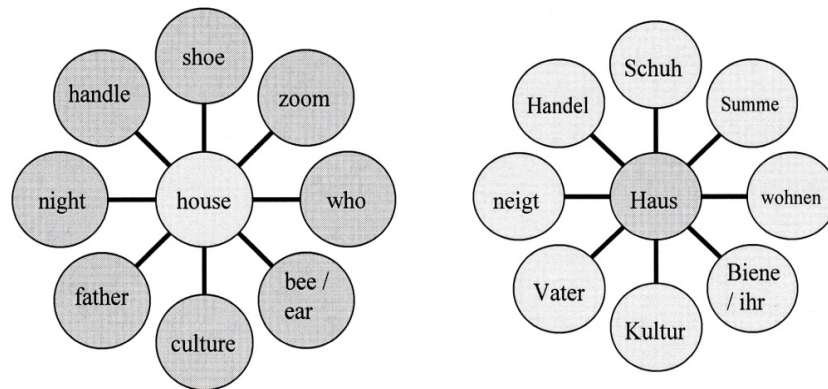


Abbildung 5: Graphematische Korrespondenzen Englisch L2, Deutsch L3

17 Vorgestellt in der Online-Zeitschrift *PerVoi*, eine vom Goethe-Institut Italien herausgegebene Fachzeitschrift für italienische Deutschlehrer/innen.

Das Zentrum der Blüte entspricht den positiven Transfermöglichkeiten, in den Blütenblättern finden sich die zu bearbeitenden Divergenzen im Graphembereich (bei ähnlichen Phonemen).

4.2 Ergebnisse

Der Rechtschreiberwerb in der L3 muss – auch bei erwachsenen Lerner/innen – didaktisch gezielt unterstützt werden. Auch orthographische Kompetenzen sollten Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts sein, da ihnen für einen späteren Berufsalltag im europäischen Kontext eine besondere Relevanz zukommt.

Zu These A: Im L3-/O3-Erwerb wurden die verschiedensten Transfertypen auf allen Ebenen belegt.

Zu These B: Die Erwerbsphasen des L3-Schrifterwerbs unterscheiden sich qualitativ und quantitativ von denen des Erstschrifterwerbs und sind individuell verschieden ausgeprägt. Daher können die für die L1 entwickelten Phasenmodelle keine Aufschlüsse über einen erreichten Spracherwerbsstand geben und sollten auch bei Kindern, die einen mehrsprachigen Schrifterwerb durchlaufen, nicht für die Diagnostik von spezifischen Lernschwierigkeiten angewendet werden.¹⁸

Zu These C: Komplexe Erwerbs- und Schreibstrategien sollten bei der O3-Vermittlung berücksichtigt und unterstützt werden. So sollten die Tendenzen, wie wir sie u.a. unter 3.4.3 und 3.4.4 dargestellt haben, von Lehrkräften aufgegriffen und nutzbar gemacht werden.

4.3 Forschungsausblick

Mit unserer Untersuchung stehen wir erst am Anfang einer systematischen Erforschung des O3-Erwerbs. Um verlässliche Aussagen zu Erwerbsphasen und beeinflussenden Faktoren treffen zu können, sollten unbedingt vergleichbare longitudinale Studien für den O2- und O3-Erwerb durchgeführt werden. Besonders in mehrsprachigen Umgebungen dürften sie von höchster Relevanz auch für die schulische Vermittlung von Zweit- und Drittsprachen sein. Unseres Wissens existieren noch keine Untersuchungen in diesem Bereich. Gerade bei Kindern mit Lernschwierigkeiten führt das fehlende Wissen um die Varianz der Erwerbsphasen zwischen L1, L2, L3 häufig zu einer falschen Diagnostik. Wünschenswert wären auch umfangreiche quantitative Untersuchungen zur Bestätigung oder Widerlegung der hier vorgestellten exemplarisch qualitativen Analyse. Von be-

18 Gemeint ist der in der Lernpsychologie bekannte Begriff *DSA: Disturbi specifici d'apprendimento* wie beispielsweise die *dislessia*, im deutschsprachigen Raum auch Dyslexie, Legasthenie oder LRS Leserechtschreibschwierigkeiten.

sonderer Bedeutung wären auch detaillierte Untersuchungen zu den Transferbedingungen in Hinsicht auf die *psychotypology*. Es fehlen ebenfalls abgesicherte Aussagen zur genauen Wirkung einzelner Faktoren. Nicht immer traten Transfererscheinungen dort auf, wo wir sie nach unseren Kenntnissen der sprachtypologischen Eigenschaften des Englischen und Deutschen erwartet hätten. Zudem sollte diese exemplarische Untersuchung auch auf weitere Textsorten ausgedehnt werden, um das Wirken einzelner Faktoren im Detail zu überprüfen (wie z.B. lerner-externe Faktoren). Wünschenswert wären auch Untersuchungen zur Entwicklung der Phonem- und Morphembewusstheit unter Einbeziehung der O2. Die so gewonnenen Einsichten sollten zu einer Auswertung und Überarbeitung oder Neuentwicklung von Lehrmaterialien im Bereich der L2 und L3 führen.

Eingang des revidierten Manuskripts 10.06.2010

Literaturverzeichnis

- Augst, Gerhard (1994), Linguistische und psycholinguistische Modellierung einer orthographischen Kompetenz. In: Werner, Otmar (Hrsg.) (1994), *Probleme der Graphie*. Tübingen: Narr, 25-49.
- Berger, Marina (2003), Deutsch nach Englisch. Lerneinheit 2: Ich und meine Freizeit. *PerVoi* 12: 20, 19-23 [Online: <http://www.goethe.de/ins/it/pro/pervoi/PerVoi12NEU.pdf>. 22.04.2010].
- Berkemeier, Anne (1997), *Kognitive Prozesse beim Zweitschifterwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Brügelmann, Hans & Brinkmann, Erika (1994), Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, Hans & Richter, Sigrun (Hrsg.) (1994), *Wie wir recht schreiben lernen*. Lengwil: Libelle, 44-52.
- Cenoz, Jasone (2001), The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001), 8-20.
- Cenoz, Jasone (2005), Learning a third language: cross linguistic influence and its relationship to typology and age. In: Hufeisen, Britta & Fouser, Robert J. (Hrsg.) (2005), *Introductory Readings in L3*. Tübingen: Stauffenburg, 1-9.
- Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Cook, Vivian (1992), Evidence for multi-competence. *Language Learning* 42: 4, 557-591.
- De Angelis, Gessica & Selinker, Larry (2001), Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001), 42-58.
- Dehn, Mechthild (1990), Die Zugriffsweisen 'fortgeschrittener' und 'langsamer' Lese- und Schreibanfänger: Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen? *Muttersprache: Vierteljahresschrift für deutsche Sprache* 4: 100, 305-316.
- Ellis, Andrew W. (1982), Spelling and Writing (and Reading and Speaking). In: Ellis, Andrew W. (Hrsg.) (1982), *Normality and Pathology in Cognitive Functions*. London: Academic Press, 113-146.

- Ellis, Rod (2008), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: University Press.
- Feilke, Helmuth & Augst, Gerhard (1989), Zur Ontogenese der Schreibkompetenz. In: Antos, Gerd & Krings, Hans P. (Hrsg.) (1989), *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Niemeyer, 297-327.
- Frith, Uta (1986), Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, Gerhard (Hrsg.) (1986), *New Trends in Graphemics and Orthography*. Berlin, New York: de Gruyter, 218-233.
- Günther, Klaus-Burkhard (1986), Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.) (1986), *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz: Faude, 32-54.
- Hammarberg, Björn (2001), Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (Hrsg.) (2001), 21-41.
- Hans-Bianchi, Barbara (2005), *La competenza scrittoria mediale. Studi sulla scrittura popolare*. Tübingen: Niemeyer.
- Hans-Bianchi, Barbara (2007), Der italienische Weg zur deutschen Rechtschreibung. Überlegungen zu Schreibprozess und Schreiberwerb in der Fremdsprache Deutsch. *DaF-Werkstatt* 9/10, 77-96.
- Hans-Bianchi, Barbara & Katelhön, Peggy (2009), Acquisizione dell'ortografia in L2. Due ortografie europee a confronto. In: Consani, Carlo; Furiassi, Cristiano; Guazzelli, Francesca & Perta, Carmela (Hrsg.) (2009), *Atti del IX Congresso internazionale dell'Associazione italiana di linguistica applicata (AitLa). Oralità/scrittura. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona*. Perugia: Guerra Edizioni, 305-330.
- Hufeisen, Britta (1998), L3 – Stand der Entwicklung – Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.) (1998), *Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 169-183.
- Hufeisen, Britta (2001), Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerd; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 648-653.
- Hufeisen, Britta (2003), L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8: 2/3, 97-109 [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Hufeisen1.htm> 22.04.2010].
- Kabatek, Johannes (1997), Zur Typologie sprachlicher Interferenzen. In: Moelleken, Wolfgang & Weber, Peter (Hrsg.) (1997), *Neuere Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik. Festschrift für Peter Nelde zum 55. Geburtstag*. Bonn: Dümmler, 232-241.
- Katelhön, Peggy (2007), Fremdsprachlicher Schrifterwerb und Legastheniefehler. *DaF-Werkstatt* 9/10, 97-112.
- Kohn, Kurt (1990), *Dimensionen lernersprachlicher Performanz. Theoretische und empirische Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb*. Tübingen: Narr.
- Kretzenbacher, Heinz L. (2009), Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 6: 1, 88-99.
- May, Peter (2002), *HSP 1-9. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Neustandardisierung 2001*. Hamburg: vpm.
- Neuner, Gerhard; Hufeisen, Britta; Kursiša, Anta; Marx, Nicole; Koithan, Ute & Erlenwein, Sabine (2009), *Deutsch als zweite Fremdsprache*. Berlin, München, Wien: Langenscheidt.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1989), Lese/Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Naegele, Ingrid M. & Valtin, Renate (Hrsg.) (1989), *LRS in den Klassen 1-10*. Weinheim: Beltz, 25-35.
- Scheerer-Neumann, Gerheid (1996), Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten. In: Günther, Hartmut & Ludwig, Otto (Hrsg.) (1996), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein inter-*

- disziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Bd.1. Berlin, New York: de Gruyter, 1153-1169.
- Schiemann, Endrik & Bölc, Martina (2003), *Hören. Sprechen. Richtig Schreiben. Übungsprogramm zu Phonetik und Rechtschreibung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Schmetterling.
- Spitta, Gudrun (1988), *Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2*. Frankfurt am Main: Skriptor.
- Thomé, Günther (1999), *Orthographieerwerb: Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Thomé, Günther & Thomé, Dorothea (2006), *OLFA Oldenburger Fehleranalyse. Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz aus freien Texten ab Klasse 3 und zur Qualitätssicherung von Fördermaßnahmen*. Oldenburg: Igel Verlag Wissenschaft.
- Valtin, Renate (1994), Ein Stufenmodell der Rechtschreibung. In: Naegele, Ingrid M. & Valtin, Renate (Hrsg.) (1994), *Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6*. Frankfurt: Der Grundschulverband/Arbeitskreis Grundschule e. V., 32-37.
- Vorderwülbecke, Anne & Vorderwülbecke, Klaus (1995), *Stufen International. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene*. München: Klett.
- Wildenauer-Józsa, Doris (2005), *Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Anhang: Diktattext

Der Antwortbrief

Lieber Carlo!

Deine Anzeige im "Jugendmagazin" war sehr interessant. Deshalb schreibe ich Dir gern einen Brief. Mein Name ist Stefan Bruch. Ich bin 20 Jahre alt und wohne jetzt in Bonn. Ich komme aber aus der Schweiz, aus Zürich. Ich bin schon seit 10 Jahren in Deutschland. Ich gehe nicht mehr zur Schule. Seit zwei Jahren habe ich eine Lehrstelle als Elektriker. Meine Hobbys sind Sport und Lesen. Mein Vater ist Automechaniker und arbeitet in einer Autofirma. Meine Mutter arbeitet als Verkäuferin in einem Supermarkt. Ich habe einen Bruder und eine Schwester [...].