

Kognitive Prozesse beim Zweitschrifterwerb

Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder
im Deutschen

Anne Berkemeier

Für Hilla

Vorwort

Für die Unterstützung während der Entstehung dieser Arbeit möchte ich KollegInnen und FreundInnen herzlich danken: Prof. Dr. Konrad Ehlich für die Initiierung und die fachliche Begleitung, Prof. Dr. Bernhard Engelen, Dr. Gabriele Graefen, Dr. Reinhold Glas und ganz besonders Dr. Gerlind Belke für die inhaltliche Diskussion, Prof. Dr. Gisela Brünner für ihre unermüdliche Ermutigung, Prof. Dr. Una-Maria Röhr-Sendlmeier und Prof. Dr. Walter F. Sendlmeier für Anregungen und ihre Unterstützung, Susanne Hoppe für die Durchsicht des Manuskripts sowie Lothar Merl und Holger Slaghuis für ihre Hilfe bei technischen Problemen.

Der Universität Dortmund danke ich für die Gewährung eines Promotionsstipendiums und dem DAAD für die Gewährung eines Aufstockungsstipendiums während des halbjährigen Forschungsaufenthaltes in Griechenland.

Besonderer Dank gilt denen, die den Feldversuch in Thessaloniki ermöglicht und unterstützt haben: Pastorin Dorothee Vakalis, die als „betroffene“ Mutter auf das Problem aufmerksam gemacht hat und die äußeren Bedingungen für das Projekt sicherte, Dagmar Theodoropoulou für gewinnbringende Gespräche, Christiane Herrmann für die gemeinsame Planung und Durchführung der Kurse, den teilnehmenden Kindern und ihren Eltern für Aufgeschlossenheit und Interesse an dem Projekt über die Unterrichtsstunden hinaus, dem Goethe-Institut Thessaloniki, insbesondere Dr. Peter Panes, für die Bereitstellung einer Videokamera und weitere Hilfestellungen.

Ferner möchte ich ganz besonders meinen Eltern für ihre jahrelange Unterstützung und meinem Mann für seine Langmut danken.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	15
1 Problemstellung	15
2 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit	19
I. Desiderata und grundsätzliche Überlegungen zur Zweitschriftvermittlung	23
1 Neuere Entwicklungen in der Erstlesedidaktik und ihre Bedeutung für die Zweitalphabetisierung	23
2 Überlegungen zur Wahl der Ausgangsschrift für das Deutsche	29
3 Bisherige Arbeiten zum Bereich „Alphabetisierung in zwei Schriften“	32
4 Faktoren für die Situationsbestimmung eines Zweitalphabetisierungskurses	40
5 Zu nutzende Kenntnisse und Fähigkeiten aus der Erstalphabetisierung	46
II. Datengewinnung und -beschreibung	55
1 Methoden der Datengewinnung	55
2 Die Feldsituation	57
2.1 Situationseinschätzung durch bilingual erziehende Eltern	57
2.2 Bilinguale Erziehung in Griechenland	60
3 Projektdurchführung	61
3.1 Äußere Bedingungen des Projekts	61
3.2 Unterrichtskonzept	63
4 Das empirische Datenmaterial	65
III. Sprach- und Schriftbewußtheit: Anwendung der Kenntnisse und Fähigkeiten aus der Erstalphabetisierung	69
1 Sprachbewußtheit	72
1.1 Einsichten in die Struktur der zweiten Muttersprache	76
1.1.1 Belege zur paradigmatischen Substitutionsfähigkeit hinsichtlich syntaktischer Strukturen	76
1.1.2 Belege zum Wortbegriff	77
1.1.3 Belege zur Silbenanalysefähigkeit	79
1.1.4 Belege zur Morphemanalysefähigkeit	80
1.1.5 Belege zur Phonemanalysefähigkeit	81
1.2 Einsichten in die Verwendungsweise der zweiten Muttersprache	85
1.3 Zusammenfassung	86
2 Schriftbewußtheit	87
2.1 Selbsteinschätzung der vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten	89

2.2 Wissen über die Funktionen von Schrift.....	91
2.3 Graphem-Phonem-Zuordnungsfähigkeit	94
2.4 Sinnentnehmendes Lesen.....	95
2.5 Funktionale Verwendung von Stimmqualitäten	98
2.6 Bewußtheit bezüglich der Form von Graphemen	99
2.7 Bewußtheit hinsichtlich des Phänomens Orthographie	103
2.8 Fähigkeit zum inter- und intraskriptualen Vergleich von Schriftelementen.....	104
2.9 Konsequenzen.....	107
IV. Fehleranalyse beim Zweitschrifterwerb	109
1 Zur Terminologie der für die Fehleranalyse relevanten linguistischen Kategorien.....	113
2 Veröffentlichungen zu Fehleranalysen hinsichtlich bestimmter Kontraste	121
2.1 Beispiele für fehlende Differenzierung linguistischer Phänomenbereiche in Fehleranalysen.....	123
2.2 Fazit	136
3 Bestehende Fehlertypologien hinsichtlich des Zweitschrifterwerbs nach der Alphabetisierungsphase	139
4 Entwicklung einer Fehlertypologie aus der und für die Analyse von Schriftprodukten und Lesetranskriptionen bilingual- biskriptualer LernerInnen.....	141
4.1 Fehleranalyse eines Briefes.....	142
4.2 Fehleranalyse eines Lesetranskripts.....	149
V. Untersuchung der sprachstrukturell bedingten Lese- und Schreibfehler (intra-/interlingual)	157
1 Inter- und intraphonologisch bedingte Lese- und Schreibfehler	157
1.1 Vergleich der Phoneminventare des Deutschen und des Griechischen	161
1.1.1 Vokalsysteme (Standardbereich).....	161
1.1.2 Konsonantensysteme (Standardbereich)	168
1.2 Phonetaktische Unterschiede im Deutschen und im Griechischen	178
2 Exkurs: Segmentierung von Wörtern beim lauten Erlesen im Deutschen	181
2.1 Die Diskussion über die Größe der Verarbeitungseinheiten beim Lesen.....	182
2.2 Kritische Anmerkungen zur Diskussion	191
2.3 Belege für Segmentierungseinheiten	192
2.4 Interpretation der Daten	204
3 Morphologisch bedingte Lese- und Schreibfehler.....	209
3.1 Intramorphologisch bedingte Schreibfehler.....	210

3.2 Intramorphologisch bedingte Lesefehler	211
4 Syntaktisch bedingte Fehler.....	216
4.1 Intersyntaktisch bedingte Schreibfehler.....	216
4.2 Intrasyntaktisch bedingte Lesefehler	217
VI. Untersuchung der schriftstrukturell bedingten Lese- und Schreibfehler (intra-/interskriptual)	218
1 Schwierigkeiten mit dem Prinzip Alphabetschrift trotz Erstalphabetisierung	218
1.1 Visuell-artikulatorische Vertauschungen.....	218
1.2 Unvollständige Merkmalsanalyse	221
1.3 (Nahezu) Vollständig fehlende Merkmalsanalyse	224
1.4 Konsequenzen bezüglich der „ganzheitlichen Methode“ im Zweitschrifterwerbsprozeß.....	227
2 Intra- und intergraphematisch bedingte Lese- und Schreibfehler.....	235
2.1 Graphematischer Schriftvergleich	236
2.1.1 Analyse und Klassifikation graphematischer Strukturen	239
2.1.2 Klassifikation der Elementarformen der deutschen und griechischen Schrift	248
2.1.3 Die Elementarformen im intra- und intergraphischen Vergleich.....	257
2.1.4 Merkmalsmatrizen für die Buchstaben des deutschen und griechischen Alphabets	258
2.1.5 Häufigkeit der Verwendung der Elementarform-Kombi- nationen in der deutschen und griechischen Schrift.....	264
2.1.6 Didaktischer Nutzen der Klassifikation der Elementarformen und Merkmalsmatrizen.....	266
2.2 Intergraphematisch bedingte Schreib- und Lesefehler.....	268
2.2.1 Intergraphematisch bedingte Schreibfehler.....	268
2.2.2 Intergraphematisch bedingte Lesefehler	278
2.3 Hilfen bei graphematisch bedingten Fehlern	283
3 Intra- und intergrapho-phonologisch bedingte Lese- und Schreibfehler	285
3.1 Zur Orthographie des Neugriechischen	285
3.2 Grapho-phonologischer Schriftvergleich.....	288
3.3 Intragrapho-phonologisch bedingte Lese- und Schreibfehler.....	292
3.3.1 Intragrapho-phonologisch bedingte Lesefehler.....	292
3.3.2 Intragrapho-phonologische Schreibfehler.....	297
3.4 Intergrapho-phonologisch bedingte Lese- und Schreibfehler.....	297
3.4.1 Intergrapho-phonologisch bedingte Schreibfehler.....	298

Inhaltsverzeichnis	11
3.4.2 Intergrapho-phonologisch bedingte Lesefehler.....	303
4 Orthographisch bedingte Lese- und Schreibfehler	314
4.1 Fehler aufgrund fehlenden orthographischen Regelwissens.....	315
4.1.1 Lesefehler.....	315
4.1.2 Schreibfehler	320
4.2 Fehler aufgrund nicht angewendeten orthographischen Wissens.....	322
4.2.1 Lesefehler.....	322
4.2.2 Schreibfehler	323
Fazit	327
Anhang	339
Tabellen und Abbildungen	348
Literatur	351

VERZEICHNIS DER ZEICHEN

[]	Kennzeichnung von Phonem
/ /	Kennzeichnung von Phonemen
« »	Kennzeichnung von Graphen
{ }	Kennzeichnung von Elementarformen
< >	Kennzeichnung von Graphemen
< >-/ /	Kennzeichnung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen
x y	x wurde statt y realisiert
I	Kurs I
II	Kurs II
I 6 A	Kurs I / 6. Doppelstunde / Kind A
V1	1. Vokal eines Wortes
1. S	1. Person Singular
3. P	3. Person Plural
(s1)	Transkriptsegment 1
/	steigende Intonation
\	fallende Intonation
∨	fallend-steigende Intonation
^	steigend-fallende Intonation
(..)	2 Sekunden Pause
/	Abbruch einer Konstruktion
///	nicht relevanter Transkriptausschnitt wird weggelassen
<u>Gegenteil</u>	Betonung einer Silbe/eines Wortes im Transkript
((liest))	Situations- oder Handlungsbeschreibung
()	unverständlicher Teil einer Äußerung
A, D, d, K, P,	
N, T, W, L	SprecherInnensiglen
?	SprecherIn akustisch nicht erkennbar

VERZEICHNIS DER ABKÜRZUNGEN

Abb.	Abbildung
Akk	Akkusativ
Dat	Dativ
dt.	deutsch
f	femininum
Gen	Genitiv
gr.	griechisch
Imp	Imperativ
K	Konsonant
Maj	Majuskel
Min	Minuskel
m	maskulinum
n	neutrum
Nom	Nominativ
Präs	Präsens
Prät	Präteritum
S.	Silbe
Tab.	Tabelle
V	Vokal
Z.	Zeile

Abkürzungen für die Elementarformen:

D	Elementarform in einer Majuskel des deutschen Schriftsystems
d	Elementarform in einer Minuskel des deutschen Schriftsystems
G	Elementarform in einer Majuskel des griechischen Schriftsystems
g	Elementarform in einer Minuskel des griechischen Schriftsystems
p	Punkt
v	Vertikalstrich
h	Horizontalstrich
s	Schrägstrich
Hk	Halbkreis
B	Bogen

Kb	Kreisbogen
dKb	durchgezogener Kreisbogen
nr	nach rechts
nl	nach links
no	nach oben
nu	nach unten

Einleitung

1 Problemstellung

In den letzten Jahrzehnten wird das Phänomen Bilingualismus im Zusammenhang mit den weltweiten Migrationsbewegungen intensiv erforscht und diskutiert. Während für viele WissenschaftlerInnen, PolitikerInnen und Lehrpersonen der Erwerb der Majoritätssprache Priorität hat (Busch (1993); Röber-Siekmeier (1991a, 81; 1991b, 123)) und/oder viele den Einfluß des Erstspracherwerbs auf dem Zweitspracherwerb und den Erwerb kognitiver Fähigkeiten (Interdependenzhypothese) in Frage stellen (Götze (1984), Grauer (1984)), verweisen die Arbeiten z. B. von Cummins (1984), Skutnabb-Kangas (1982, 1988), Fthenakis u. a. (1985), Rehbein (1987) und v. Gleich (1987) auf die Bedeutung der Erhaltung der Muttersprache. Diese AutorInnen plädieren daher für eine zweisprachige Erziehung, in der Mutter- und Zweitsprache, Minoritäts- und Majoritätssprache intensiv gefördert werden. Die Ziele einer solchen bilingualen Erziehung bestehen darin, der Diskriminierung von Minoritäten entgegenzuwirken, Semilingualismus („doppelseitige Halbsprachigkeit“ (Stölting, 1980, 199)) zu verhindern und dem zweisprachig aufwachsenden Kind die Option offenzuhalten, sich für ein Leben in der einen oder anderen Kultur entscheiden zu können (BAGIV, 1985, 15 f.). Um diese Ziele erreichen zu können, müssen aber nicht nur beide Sprachen, sondern auch beide Schrift(sprach)en erlernt werden (BAGIV, 1985, 27). Nur dann ist - wenigstens annähernd - eine Gleichberechtigung beider Sprachen und Kulturen sowie eine freie Wahlmöglichkeit gegeben, da ausschließlich mündliche Sprachkenntnisse heute nicht mehr ausreichen, um in einem Land leben zu können, denn die meisten Gesellschaften setzen die Beherrschung der von ihr benutzten Schriftsprache voraus:

*„In einer literalen Gesellschaft heißt eine Sprache beherrschen immer soviel wie die mündliche und die schriftliche Sprache beherrschen.“
(Vachek, 1976, 240)*

Zu den Aufgaben einer bilingual-bikulturellen Erziehung zählt also ohne Zweifel, den betroffenen Kindern bei der Bewältigung der „doppelten“ Anforderung auch in diesem Bereich zu helfen, was durch eine von außen gesteuerte Koordination der Erwerbsprozesse beider Schrift(sprach)en möglich ist (BAGIV, 1985, 27). Die Voraussetzungen für eine Hilfe dieser Art bilden Kenntnisse über die Erwerbsprozesse selbst, deren Erforschung im „Memorandum zum Muttersprachlichen Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland“ gefordert wird (BAGIV, 1985, 16).

Bei der Untersuchung des Bereichs Zweitschifterwerb handelt es sich um einen komplexen Zusammenhang der Felder Lehr- und Unterrichtspraxis, didaktische Konzeptbildung und linguistische Grundlagenforschung. Leider ist nicht selten eine mangelnde Zusammenarbeit der jeweiligen VertreterInnen der Forschungsfelder zu konstatieren (vgl. Belke, 1990, 92; bezüglich phonetischer Probleme im DaF-Unterricht: Sendlmeier, 1994, 41): GrundlagenforscherInnen fehlen oft die Kapazitäten, sich zusätzlich mit der Anwendbarkeit ihrer Forschungsergebnisse zu beschäftigen; didaktische Konzepte entstehen nicht selten ohne Verarbeitung linguistischer Analysen (Haueis, 1985)¹ oder/und werden nicht empirisch überprüft. Ferner bestätigen die meisten Unterrichtenden, einen relativ großen Abstand sowohl zu linguistischer als auch zu didaktischer Theoriebildung zu haben². Dabei können gerade empirische Unterrichtsdaten den Anlaß für linguistische Grundlagenforschung bieten, deren Ergebnisse als Grundlage für die didaktische Konzeptbildung dienen sollten, um Lehr- und Lernprozesse zu erleichtern bzw. zu verbessern, wie Untersuchungen zum Schifterwerb (z. B. Dehn (1988), Scheerer-Neumann (1979, 1988a, 1988b, 1990), Belke (1984, 1987, 1990), Rehbein (1987)) und zur Schulkommunikation (z. B. Ehlich/Rehbein (1986), Redder (1984, 1987), von Kügelgen (1994)) zeigen. Eigentlich müßte grundsätzlich außer Frage stehen, daß die jeweilige Sach- bzw. Problemstruktur und der jeweilige Erwerbsprozeß im Zusammenhang stehen (vgl. Meyer-Schepers, 1991, 95), da Verstehen i. e. S. nur möglich ist, wenn der jeweilige Gegenstand von den LernerInnen nach dem Lernprozeß selbständig strukturiert werden kann. So schreibt Bosch (1961 [1937], VI):

„Erst in Abstimmung der sachlogischen und der psychologischen Gegebenheiten aufeinander gelangt man zu einer wissenschaftlichen Klärung didaktischer Fragen.“

Schaut man sich aber z. B. einige Lehrbücher an, so wird oft die dem Gegenstand eigene Struktur nicht verdeutlicht oder sogar verschleiert, wenn die didaktische Konzeptbildung linguistische Analysen unberücksichtigt läßt. Zwar gewinnen empirische Lernprozeßanalysen in den letzten Jahrzehnten insbesondere für die Bereiche Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb und Erstschrift-erwerb zunehmend an Bedeutung, aber viele Fragen bezüglich thematisierter Bereiche sind noch nicht abschließend geklärt und Lernprozeßanalysen bezüglich vieler anderer Bereiche fehlen noch. Sendlmeier (1994, 41)

¹ Haueis (1985) warnt davor, „die Modellierung der Wissensstruktur der Linguistik [zu überlassen]“ und fährt fort: „Die fachdidaktische Forschung kommt nicht daran vorbei, die Konstitution ihrer Lerngegenstände als Wissensstrukturen als ihre eigene Aufgabe zu betrachten“ (659).

² Diese gegenseitige „Abschottung“ spürt man bei Vorträgen recht deutlich: ZuhörerInnen, die sich als „PraktikerInnen“ bezeichnen, scheuen vor „zuviel“ Theorie, bei LinguistInnen scheint oft das Interesse nachzulassen, sobald es um didaktische Konsequenzen geht.

bezeichnet es als „die Aufgabe von Wissenschaftlern, die an der Nahtstelle von Grundlagenforschung und anwendungsorientierter Forschung arbeiten, Sprachpraktikern solches Wissen zu vermitteln und sie bei der Entwicklung von Trainingsmaterialien zu unterstützen“. Meyer-Schepers (1991) fordert außerdem, den Beitrag der Linguistik zur Problemlage schulischen Sprachunterrichts nicht nur stärker zu beachten, sondern auch stärker zu überprüfen (ähnlich auch Hirschfeld, 1994, 24 bezüglich des Bereichs Phonetik im Fremdsprachenunterricht):

„Auch dort, wo man der sprachlichen Dimension der Aneignungsproblematik unter Zuhilfenahme der Linguistik gerecht zu werden sucht, ist nach wie vor ein recht eklektizistischer Umgang mit vermeintlich gesicherten Resultaten der linguistischen Phonematik, Graphematik und Orthographietheorie zu konstatieren.“ (Meyer-Schepers, 1991, IX)

Die Komplexität des Gegenstandsbereichs Zweitschifterwerb erhöht sich zusätzlich durch Desiderata innerhalb der Felder didaktischer Konzeptbildung und linguistischer Grundlagenforschung. Bezüglich der Didaktik ist ein unverbundenes Nebeneinander von Erstlese-/schreibdidaktik (Schrifterwerb) und Fremdsprachendidaktik (Spracherwerb) festzustellen (vgl. Belke, 1984). Ausdruck dessen ist z. B. die Aufteilung dieser beiden Themengebiete auf verschiedene wissenschaftliche Gesellschaften (und damit auf verschiedene Kongresse) und auf verschiedene Zeitschriften und andere Publikationsreihen³. Obwohl bei der Entwicklung eines Konzepts zur Zweitalphabetisierung die Forschungsgebiete Schrifterwerb und Zweit- bzw. Fremdspracherwerb gleichermaßen berücksichtigt werden müssen, fehlt diese Verzahnung häufig. Bezeichnend und in diesem Zusammenhang einleuchtend ist, daß Meiers (1980, 51) - wohl kaum ohne Anlaß - explizit formuliert, der lesedidaktische Erkenntnisstand gelte auch für Ausländerkinder.

Die fehlende Verbindung der didaktischen Theoriebildungen dieser beiden Bereiche wirkt sich unmittelbar auf die Unterrichtswirklichkeit aus: Wird nicht berücksichtigt, daß ein Kind eine andere Muttersprache als Deutsch hat und der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache noch nicht abgeschlossen ist, kann dies leicht zu Lernschwierigkeiten und falschen Instruktionen durch die Lehrperson führen, die schlimmstenfalls den Schrifterwerb im Deutschen blockieren (vgl. Belke, 1984), vor allem dann, wenn gleichzeitig unkoordiniert

³ In den Publikationen der „Gesellschaft für Lesen und Schreiben“ findet man erst in letzter Zeit einige Aufsätze zum Lesen und Schreiben in mehreren Sprachen/Schriften. In der aktualisierten Auflage des Bandes „Schreibenlernen und Schriftspracherwerb“ (Schorch, 1995³) werden Mehrsprachig- und -schriftigkeit nach wie vor nicht berücksichtigt. Im Themenheft „Fehleranalyse und Fehlerkorrektur“ der Zeitschrift „Fremdsprachen Lehren und Lernen“ (FLUL 22/1993) bezieht kein Aufsatz die Problematik des Zweitschifterwerbs ein.

in der Muttersprache alphabetisiert wird (vgl. Rehbein, 1987)⁴. Bei SeiteneinsteigerInnen berücksichtigt man dagegen zwar den Zweitspracherwerb, jedoch sind DeutschlehrerInnen, die nicht in der Primarstufe arbeiten bzw. nicht entsprechend ausgebildet sind, in der Regel nicht mit der Didaktik und Methodik des Erstlesens vertraut (Groll u. a., 1988). Dieses Problem tritt ebenso beim Zweitschrifterwerb im schulischen Fremdsprachenunterricht in der BRD wie auch nicht selten bei der Alphabetisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland auf.

Ferner sind hinsichtlich der linguistischen Grundlagenforschung für die Untersuchung des Zweitschrifterwerbs relevante Desiderata zu nennen. Einige Fragen zur Phonologie des Deutschen sind noch nicht umfassend geklärt (bezüglich der Phoneme des Deutschen ist z. B. die Funktion der Laute [ɔ], [ø] und [ʔ] umstritten; zur Diskussion über die Silbe im Deutschen vgl. Eisenberg u. a. (1992)). Eine Graphematik des Deutschen wird seit einigen Jahren entwickelt und führt zu Kontroversen (bezüglich der Grapheme des Deutschen vgl. Günther, H., 1988; Eisenberg, 1989; bezüglich der Funktion der Konsonantgraphemverdopplung vgl. Eisenberg, 1993; Maas, 1992), die eine Übertragung auf den schulischen Unterricht noch nicht erlauben (vgl. Meyer-Schepers, 1991, 1 u. 47; Hirschfeld, 1994, 23). Die Bereiche Phonologie und Graphematik wurden in manchen anderen Sprachen und vielen anderen Schriften bisher noch nicht oder kaum untersucht. Dementsprechend fehlt es auch an kontrastiven Untersuchungen insbesondere im Bereich der Graphematik. Kategorienbildung und verwendete Terminologien sind in den verschiedenen Forschungsrichtungen nicht einheitlich (vgl. z. B. bezüglich des Bereichs Phonetik/Phonologie Kelz, 1976, 14; bezüglich der Fehlerlinguistik Henrici/Zöfgen, 1993, 5), was den Diskurs erschwert. Zudem werden Forschungsergebnisse nicht immer so präsentiert, daß sie von den sogenannten „PraktikerInnen“ ohne weiteres benutzt werden können, wie die hohe Fehlerhaftigkeit in Analysen schriftlicher Texte von SchülerInnen in der Literatur für LehrerInnen zeigt (z. B. Meiers, 1980). Während LinguistInnen die Möglichkeit haben, sich auf Details zu konzentrieren, ist dies für DidaktikerInnen und insbesondere für Lehrende oft schwierig, da der komplexen Realität u. a. auch aufgrund institutioneller Bedingungen selten im Detail begegnet werden kann, ohne entscheidende andere Phänomene oder Bedingungen außer acht zu lassen. Daher kann die linguistische Erforschung der Phänomene, die im Unterricht eine Rolle spielen, sowie die Analyse der didaktischen Relevanz linguistischer Ergebnisse nicht allein den „PraktikerInnen“ überlassen werden, die

⁴ Rehbein (1987, 9 ff.) verdeutlicht dieses Problem des „Überkreuz-Einflusses beim 'Alphabetismus in zwei Sprachen'“ anhand der Gegenüberstellung zweier Schriftprodukte eines türkisch-deutsch-bilingual-biskriptualen Kindes in beiden Sprachen/Schriften.

z. T. ohne entsprechende Ausbildung und/oder geeignete Materialien bildungspolitische Entscheidungen realisieren und z. B. in multinationalen Regelklassen Mutter- und ZweitsprachensprecherInnen gemeinsam im Fach Deutsch unterrichten müssen.

2 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit soll der Erwerbsprozeß einer zweiten, im Inventar abweichenden Alphabetschrift untersucht werden, wie es Luelsdorff (1986) für eine zweite lateinische Alphabetschrift (Kontrast Deutsch-Englisch) geleistet hat. Exemplarisch wird zu diesem Zweck der Zweitschrifterwerb griechisch-deutsch-bilingualer griechischer Kinder im Deutschen untersucht, die im Griechischen bereits alphabetisiert sind. Die Wahl bilingual aufwachsender ProbandInnen erleichtert es, die Prozesse des Schrifterwerbs von denen des Spracherwerbs abzugrenzen, da die Unterrichts- und Alphabetisierungssprache Deutsch bereits recht gut beherrscht wird und nicht gleichzeitig mit der Schrift des Deutschen erworben werden muß. Um empirische Daten für diese Untersuchung zu gewinnen, wurden in Griechenland zwei Alphabetisierungskurse für griechisch-deutsch-bilinguale Kinder durchgeführt und aufgezeichnet.

Da diese Arbeit im Bereich zwischen Linguistik und Didaktik angesiedelt ist, wechselt zuweilen die Perspektive. So wurde das Projekt zum einen durchgeführt, um eine didaktische Konzeption anzuwenden und zu überprüfen. Andererseits diente es der Datenerhebung zur Untersuchung einer spezifischen Form des Zweitschrifterwerbsprozesses. Die Ergebnisse der linguistischen Analyse sollen aber wiederum didaktisch genutzt werden (z. B. zur Fehleranalyse).

Zu Beginn der Arbeit wird dargestellt, auf welchen linguistischen und lesedidaktischen Überlegungen (Kap. I.) das für die in Griechenland durchgeführten Kurse entwickelte Unterrichtskonzept beruht (dargestellt in Kap. II./2. u. 3.) und welches sich auf den Erwerb anderer Kontrastschriften übertragen läßt (vgl. Goethe-Institut, 1994). Es wurde in der empirischen Phase bezüglich der Anwendbarkeit und inneren Stimmigkeit überprüft. Die im Unterricht und über diesen hinaus empirisch gewonnenen Daten (s. II./4.) bilden den Ausgangspunkt der Untersuchung, in der schwerpunktmäßig kognitive Prozesse beim Erlernen eines zweiten Alphabets, der Umgang mit Transfermöglichkeiten von Kenntnissen und Fähigkeiten aus der Erstalphabetisierung und Interferenzgefahren berücksichtigt werden. Da es kaum **Langzeituntersuchungen** gibt, die sich auf den Schrifterwerb **aller** KursteilnehmerInnen innerhalb eines jeweiligen institutionellen Rahmens beziehen und der Arbeit dementsprechend ein relativ umfangreiches Korpus zugrundeliegt, sind die Analyseergebnisse

nicht nur für den Bereich Zweitschifterwerb, sondern auch für die Erstleseforschung und -didaktik, Psycholinguistik sowie für die Graphematik interessant. Für die ersten drei der genannten Gebiete sind die Daten relevant, die Schlüsse in bezug auf Sprach- und Schriftbewußtheit zulassen (Kap. III.), denn insbesondere Schriftbewußtheit wurde bisher nur wenig anhand von empirischen Daten untersucht. Es wird gezeigt, inwiefern sich Aussagen über die allgemeine Sprach- und Schriftbewußtheit anhand kurzer Ausschnitte aus Unterrichts- und Nebendiskursen ableiten lassen. Des weiteren können die Belege zur Segmentierung beim lauten Lesen zur Klärung einiger Kontroversen bezüglich der Verarbeitungseinheiten beim Lesen beitragen (Kap. V./2.). Die Relevanz der Daten für die Graphematik wird in Kapitel VI./2. herausgearbeitet, wobei sich der Schwerpunkt der Analyse auf die schon seit längerer Zeit diskutierte Frage bezieht, inwiefern Buchstaben in kleinere Einheiten zerlegt werden können.

Für die Unterrichtspraxis in Klassen mit bilingualen und biskriptualen SchülerInnen wurde eine handhabbare Fehlertypologie (Kap. IV.) erarbeitet, welche die relevanten linguistischen Kategorien berücksichtigt (Kap. IV./1.) und die Diagnose individueller Schwierigkeiten beim Schifterwerb im Deutschen erleichtern soll, weil dieser komplexe Bereich bisher kaum strukturiert dargestellt wurde und dieser Umstand zu hohen Fehlerquoten in Fehleranalysen (vgl. Kap. IV./2.) führt. Da Fehlerdiagnosen der Unterstützung individueller Lernprozesse durch die Lehrperson dienen sollen, wurde versucht, typische Fehlerdiagnosen aufgrund von Ursachenverwechslung dadurch zu verhindern, daß mögliche Fehlertypen, die sich sprach- oder schriftsystematisch erklären lassen, klar gegliedert dargestellt werden, was LehrerInnen hoffentlich hilft, die „Komplexität der Feinstruktur realer Probleme“ (Dannenbauer/Kotten-Sederqvist, 1986, 59) zu durchschauen.

Die Bedeutung der Anwendung linguistischer Kategorienbildung, linguistischer Analysemethoden und insbesondere der kontrastiven Sprach- und Schriftanalyse für die Unterrichtspraxis im allgemeinen und die Zweitschriftvermittlung im besonderen wird anhand von Analysen zum Sprach- und Schriftkontrast Neugriechisch-Deutsch exemplifiziert (Kap. V. u. VI.). Diese Analysen von Fehlern beim lauten Vorlesen und beim Schreiben bzw. in Schriftprodukten dienen aber nicht primär der exemplarischen Darstellung, sondern vor allem der Erforschung spezifischer Transferleistungen und Problemstellungen. Zu diesem Zweck wurden in diesen beiden Kapiteln sämtliche in den Daten vorkommenden sprach- (Kap. V.) und schriftstrukturell (Kap. VI.) bedingten Lese- und Schreibfehler aufgelistet und die gebildeten Klassen im einzelnen untersucht, wodurch Quer- und Längsschnitte berücksichtigt werden können. Abschließend werden die Konsequenzen für die Konzeption von Zweitalphabetisierungskursen zusammengefaßt (Kap. VI.).

Aufgrund der Komplexität des Gegenstandes ist es problematisch, zu Beginn der Arbeit einen Forschungsüberblick zu jedem der relevanten Gebiete zusammenzustellen. Um die Rezeption zu erleichtern, werden Ausführungen zu einzelnen linguistischen Bereichen (z. B. zur Phonologie, zur Graphematik und zur Orthographie des Deutschen und des Neugriechischen) unmittelbar vor die Analyse und Interpretation der entsprechenden Daten gestellt. Da diese Arbeit eine Verbindung zwischen Praxis, didaktischer Konzeptbildung und linguistischer Theoriebildung herstellt und sich somit nicht nur an eine einzige Zielgruppe wendet, ergibt sich die Notwendigkeit, auch Grundlagen der behandelten Gebiete zusammenfassend darzustellen. Die Untersuchung fokussiert die Alphabetisierungsphase, nicht den Schriftspracherwerb insgesamt. Daher wird Literatur, die den (Zweit-)Schriftspracherwerb von Kindern nach der Alphabetisierungsphase untersucht (z. B. Dorfmueller-Karpusa, 1987), nicht einbezogen.

I. Desiderata und grundsätzliche Überlegungen zur Zweitschriftvermittlung

Die Ausgangsüberlegungen zur Zweitschriftvermittlung schließen nicht nur an die wenig zahlreichen bisherigen Arbeiten (Kap. I./3.) an, sondern auch an wesentliche Ergebnisse der Erstleseforschung bezüglich der Lehr- und Lernmethoden beim Schrifterwerb (Kap. I./1.) und der Wahl der Ausgangsschrift (Kap. I./2.), da diese - z. T. allerdings in spezifischer Weise - auf den Zweitschrifterwerb übertragen werden können und sollten. Letztere werden in den bisherigen Arbeiten, die meist aus der Praxis heraus entstanden sind, selten explizit einbezogen. Ausgehend von diesen Ergebnissen werden - unter Berücksichtigung der jeweiligen Situation, in der die zweite Schrift vermittelt wird (Kap. I./4.), und der mit hoher Wahrscheinlichkeit bereits im Erstschrifterwerb erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten (Kap. I./5.) - die Desiderata für die Zweitschriftvermittlung erkennbar.

1 Neuere⁵ Entwicklungen in der Erstlesedidaktik und ihre Bedeutung für die Zweitalphabetisierung

Die neueren Entwicklungen in der Erstlesedidaktik können an dieser Stelle nur anhand ihrer Hauptentwicklungslinien mit Schwerpunkt bei den für die Zweitalphabetisierung relevanten Aspekten dargestellt werden. Das bedeutet, daß darauf verzichtet wird, die gesamte Entwicklung der Erstschrifterwerbsforschung und ihrer Auswirkungen auf die Didaktik aufzurollen. Für das Gebiet Zweitschrifterwerb sind die historische Entwicklung des Anfangsunterrichts und das Thema Schrifthanbahnung⁶, dessen Besprechung einen großen Teil der neueren Literatur bestimmt, weniger relevant - wenn auch nicht uninteressant (z. B. bei Gumbel (1989) nachzulesen). Als die wesentlichen Aspekte hinsichtlich der Zweitalphabetisierung können folgende angesehen werden:

- a) Berücksichtigung individueller Lernprozesse
- b) Umgang mit der Orthographie im Rechtschreibunterricht
- c) Leselehre.

a) Berücksichtigung individueller Lernprozesse

Der „Trend“ geht in den letzten Jahren in die Richtung, den Schrifterwerb durch individuelles Lernen zu optimieren: Jedes Kind soll seinen eigenen

⁵ Vieles ist freilich nicht so „neu“, wie es angepriesen wird, denn viele Ideen lassen sich schon in der Reformpädagogik finden.

⁶ S. dazu z. B. Brügelmann u. a. (1986), Dehn (1988). Unter Schrifthanbahnung wird die Heranführung an das Phänomen Schrift und an Funktionen von Schrift im allgemeinen verstanden.

Lernweg gehen können und die eigenen Stärken ausnutzen (Scheerer-Neumann u. a., 1986; Dehn, 1988; Brügelmann u. a. 1986; Brügelmann, 1986; Spitta, 1987). Daher werden viele Formen von gelenktem Unterricht in Frage gestellt, wozu auch der Gebrauch einer Fibel gerechnet wird („Fibeltrott“ (Bergk/Meiers, 1985), „Lehrgänge sind Krücken“ (Brügelmann u. a., 1986)). Es wird vorgeschlagen, sie z. B. durch Eigenfibeln zu ersetzen, die aus Schriftprodukten der Kinder entstehen (vgl. Dräger, 1988), da diese eher ermöglichen, bei der individuellen Spracherfahrung jedes einzelnen Kindes anzusetzen. Es wird auch insgesamt stärker darauf geachtet, daß die verwendeten Texte der Lebenswelt der Kinder entsprechen (Spracherfahrungsansatz) (Spitta, Brügelmann, Dehn). Schrift bzw. zu Beginn eher Schriftzeichen werden „im weitesten Sinne“ und in spielerischer Art angeboten (Schriftenbahnung), wodurch benachteiligten Kindern ermöglicht werden soll, im Vorschulalter in ihrer Umgebung nicht gemachte Schrifterfahrungen nachzuholen (vgl. z. B. Dehn, 1988, 87ff.).

b) Umgang mit der Orthographie im Rechtschreibunterricht

Spontanschreibungen, die entstehen, wenn ein Kind ohne Orthographiekennnisse oder ohne deren Anwendung annähernd so schreibt, wie es spricht, waren noch vor ein bis zwei Jahrzehnten verpönt, weil man befürchtete, die orthographischen Fehler würden sich einprägen. Inzwischen sind sie nicht nur erlaubt, sondern in der ersten Zeit des Schrifterwerbs erwünscht, weil die Kinder von Anfang an aktiv mit Schrift umgehen sollen. Scheerer-Neumann (1986, 1987) hat nachgewiesen, daß sich Falschschreibungen in der Anfangsphase nicht einprägen, weil Wörter in dieser Zeit konstruiert werden und nicht als Wortbild gespeichert sind, wie im Zusammenhang mit der auf der Gestalttheorie (Sander/Volkelt, 1962; Metzger, 1986) basierenden Ganzheitsmethode angenommen wurde (Kern, A., 1965; Kern/Kern, 1967 [1937]). Die Einstellung gegenüber Fehlern hat sich auch in der Erstlesedidaktik generell geändert: Fehler werden als Oberflächensymptome betrachtet, was bedeutet, daß nach den Gründen für die Normabweichungen gesucht werden muß (Brügelmann, 1986; Bergk, 1986). Fehler werden verstanden als für die Entwicklung notwendige Zwischenstufen und als „Schaufenster in kognitive Strategien der Kinder“ (Erichson, 1987); es wurde erkannt, daß Teile von Lernprozessen anhand von Fehleranalysen rekonstruiert werden können. Man versteht Lesenlernen als Problemlösen, also als schöpferischen Akt der Lernenden, die eigenständige Lösungstechniken entwickeln und ausprobieren (May, 1987). In diesem Zusammenhang ist von besonderem Interesse, wie LernerInnen mit ihren eigenen Fehlern umgehen, denn gute LeselernerInnen nutzen ihre Fehler zur Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten (Dehn, 1988; Hüttis, 1988). In bezug auf die Orthographie bemüht man sich, den LernerInnen das System zu ver-

deutlichen, anstatt sie einzelne Regeln auswendig lernen zu lassen (Bergk, 1987; Scheerer-Neumann, 1988; Maas, 1992).

c) Leselehrmethode

Der Methodenstreit ist seit zwei Jahrzehnten beigelegt (ausführlich dargestellt in Bergk, 1980, und in Gümbel, 1989). Weder die analytische noch die synthetische Methode hat sich empirisch als die bessere erwiesen (Forschungsüberblicke in Heuß, 1981; Ferdinand, 1975), wobei in den meisten Untersuchungen allerdings nicht die durch die jeweilige Methode initiierten Lernprozesse, sondern die Lernergebnisse überprüft wurden (s. Kap. IV./1.4.). Aufgrund dieser Ergebnisse bevorzugt man heute eine Mischform: Zwar steht das Erlernen der Graphem-Phonem-Zuordnungen im Vordergrund, aber von Beginn an sollen statt Buchstaben- und Silbenreihen sinnvolle Texte gelesen werden. Deshalb ist der Anteil der ganzheitlich zu lesenden Wörter in den ersten Texten einer Fibel relativ hoch und nimmt mit zunehmender Graphem-Kennntnis der LernerInnen ab.

Betrachtet man diese Aspekte der neueren Erstlesedidaktik/-forschung, so sind m. E. für die Zweitalphabetisierung unter Berücksichtigung der jeweiligen Situation (Aus- oder Inlandskurse, Zusammensetzung der Zielgruppe usw. (s. Kap. I./4.)) folgende Modifikationen sinnvoll:

zu a) Berücksichtigung individueller Lernprozesse

- Nimmt man die Individualisierung ernst, so bedeutet dies die Berücksichtigung der Erstsprache und -schrift.
- Je nach typologischer oder genetischer Entfernung der Kontrastschriften verkürzt sich bzw. entfällt die Phase der Schriftenbahnung bei der Zweitalphabetisierung (s. Kap. I./5.).
- Die in der didaktischen Literatur genannten Empfehlungen sind auf die Situation in Deutschland zugeschnitten. Die Kinder mancher anderer Länder sind jedoch eine andere Art von Unterricht gewöhnt. Ungewohnte Freiheit kann zwar sehr stark motivieren, die Situation kann aber auch leicht eskalieren. Bei Alphabetisierungskursen im Ausland muß vor Ort entschieden werden, welcher Grad an Freiheit und Eigenverantwortung möglich ist bzw. inwiefern die Fähigkeit zu eigenständigem Lernen zuvor vermittelt werden muß. In diesem Zusammenhang spielt die Institution, in der unterrichtet wird, eine große Rolle.
- Die Verwendung einer Fibel hat m. E. zumindest im Hinblick auf Zweitalphabetisierungskurse viele Vorteile und führt nicht notwendigerweise zum „Fibeltrott“ (Bergk/Meiers, 1985; Blumenstock, 1987). Da die LehrerInnenausbildung in vielen Ländern anders als in der BRD strukturiert ist und z. T. durch andere Inhalte oder Schwerpunkte geprägt wird, entlastet der Gebrauch der Fibel die Lehrkräfte in hohem Maße und bietet vor allem eine

große Hilfe, sich auf einem bisher ohnehin wenig erforschten Gebiet zu bewegen, da die LehrerInnen das methodische „Know-how“ der Fibeln nutzen können. Auch für Kinder hat es Vorteile, ein „Buch“ zu benutzen. Besonders bereits alphabetisierte Kinder erwarten selbstverständlich das Medium Buch⁷. Die LernerInnen haben beim Gebrauch einer Fibel eine gute Möglichkeit zu wiederholen, vor allem aber die Gelegenheit vorzuschauen, was zu eigenem Problemlösen anregt und es ermöglicht, bereits schriftkundige Kinder ernst zu nehmen. Die Verwendung einer Fibel bedeutet nicht, daß man diese grundsätzlich Seite für Seite durchgehen und auf jegliche Seitenblicke verzichten muß. Da die deutschen Fibeln nicht für die Zweitalphabetisierung konzipiert sind, ist davon ohnehin dringlichst abzuraten. Die in der didaktischen Literatur gemachten Alternativvorschläge (Klassenzeitung u. ä.) können ohne weiteres „trotz“ Fibel realisiert werden. Selbstverständlich ist die Verwendung einer Fibel nur dann sinnvoll, wenn ihr Aufbau und ihre Inhalte mit den Bedürfnissen der Zielgruppe übereinstimmen.

zu b) Umgang mit der Orthographie im Rechtschreibunterricht

- Gerade auf dem relativ unerforschten Gebiet der Zweitalphabetisierung ist die Fehleranalyse von besonderer Bedeutung, da nur durch sie erkennbar wird, wie der Stoff möglichst optimal vermittelt werden kann. Auch hinsichtlich der Zweitalphabetisierung gilt, daß eine aufwendige Fehleranalyse nur dann überindividuell nutzbringend ist, wenn Konsequenzen bezüglich der Gesamtkonzeption abgeleitet werden.
- Manche LernerInnen kennen das Phänomen Orthographie und seine gesellschaftliche Relevanz bereits in bezug auf ihr Erst-Schriftsystem. Möglicherweise wollen sie aus diesem Grunde auch von Anfang an korrekt schreiben (s. Kap. III./2.7.). Ihnen klar zu machen, daß es sich bei der Orthographie um eine gesellschaftliche Konvention handelt, ist aufgrund dieser positiven Einstellung gegenüber Normen von besonderer Bedeutung, um Spontanschreibungen nicht zu blockieren. Unter Einbezug ähnlicher Phänomene in einer Erstschrift mit tiefer Orthographie oder mit dem Hinweis, daß solche Phänomene in einer Erstschrift mit flacher Orthographie kaum/nicht existieren, ist diesen Kindern leichter als LernerInnen bei der Erstalphabetisierung verständlich zu machen, daß - genauso wie die einmal beschlossenen (und ja durchaus reformierbaren) Regeln - auch andere hätten festgelegt werden können, was nicht heißt, die bestehenden Regeln hät-

⁷ Aufgrund von Kommunikationsschwierigkeiten mit dem Verlag bekamen im unten dargestellten Versuch die Kinder der Projektphase ihre Fibeln erst mit großer Verspätung. In jeder Stunde fragten sie mehrmals nach, wann denn die Bücher endlich geliefert würden. Die erstellten Kopien der ersten Seiten, die in Schnellheftern gesammelt wurden, erschienen den Kindern nicht als gleichwertiger Ersatz.

ten nicht ihren Sinn und Zweck. Vor diesem Hintergrund ist Spontan- bzw. Fehlschreibungen zu begegnen.

- Der Ansatz, Struktur zu verdeutlichen anstatt uneinsehbare Regeln oder gar einzelne Phänomene auswendiglernen zu lassen, kann nicht deutlich genug hervorgehoben werden und entspricht den Ergebnissen der kognitiven Psychologie. Das gilt in besonderem Maße für die Orthographie. Gerade im Zusammenhang mit der Arbeit mit Kindern wird der strukturelle Aspekt leider viel zu oft in Lehrwerken vernachlässigt, während angeblich kindgerechtere und/oder ästhetische Aspekte allein im Vordergrund stehen. So werden z. B. in deutschen Sprachbüchern der Grundschule immer noch Wochendiktate unter semantischen Gesichtspunkten ohne Berücksichtigung orthographischer Strukturen zusammengestellt (Bartnitzky/Bunk, 1990), und das Memorieren von geschriebenen Wörtern wird als „Trick“ für das normgerechte Schreiben suggeriert (Sennlaub u. a., 1985, 9).

zu c) Leselehrmethode

- Gibt es bei den betreffenden Schriftsystemen übereinstimmende Graphem-Phonem-Zuordnungen, so ist es leicht möglich, auf ganzheitlich zu lesende Wörter (nahezu) zu verzichten, wenn man diese Grapheme bereits zu sinnvollen Wörtern und Sätzen kombinieren kann, welche die LernerInnen unmittelbar erlesen können. Damit entfällt der Grund für die Benutzung unbekannter Graphemkombinationen, die von der Lehrperson nicht näher erklärt werden und von den LernerInnen „ganzheitlich“ verarbeitet werden sollen. Verwendet man diese dennoch, verstärkt man bei den LernerInnen ein Leseverhalten, das leicht zu Fehlern führt: Statt die zu lesenden Wörter durch Einsatz der vorhandenen Graphem-Phonem-Zuordnungsfähigkeiten genau zu analysieren, werden zuweilen nur wenige Elemente analysiert und Wörter mehr oder weniger erraten (vgl. Kap. VI./1.3.). Das passiert insbesondere dann, wenn in der Erstschrift unter Einbezug von Leseerwartung schon ohne vollständige Analyse erfolgreich gelesen wird. Bei Zweit- oder FremdsprachensprecherInnen des Deutschen bezieht die Leseerwartung jedoch bis zu einem entsprechenden Grad der Sprachbeherrschung z. B. Teile der Flexion nicht mit ein. Daher ist die Verwendung ganzheitlicher Methoden im Zusammenhang mit der Zweitalphabetisierung zu überprüfen.

Im folgenden werden die „Grundregeln“ der Schriftvermittlung aufgeführt, die uneingeschränkt für die Erst- und Zweitalphabetisierung gelten, aber Lehrpersonen ohne Primarstufenausbildung nicht unbedingt bekannt bzw. präsent sind:

- a) Es muß vermieden werden, statt der Lautwerte (z. B. [b]) Buchstabennamen ([be:]) zu benutzen. Die Buchstabennamen stören beim Zusammenziehen der einzelnen Laute zu Wörtern: [ɛs tse: ha: ɛn e: ɛl ɛl] behindert stark, wenn man <schnell> erlesen soll⁸ (bereits bei Ickelsamer, 1527, A5v).
- b) Statt alle Laute auf einmal aneinanderzureihen, sollte man zwei Laute zusammenziehen und einen dritten nennen, diese drei Laute zusammenziehen und den vierten nennen usw. (stufenweise Lautsynthese):
 <schnell>: [ʃ] [n] - [ʃn] [ɛ] - [ʃnɛ] [l] - [ʃnɛl].
- c) Orthographische Graphemgruppen (<ee>, <st>, <sp>...) und mehrgliedrige Grapheme (<ei>, <au>, <ch>, <sch>) sollten als Einheit eingeführt werden. Arbeitet man mit Buchstabenkarten, steht auf jeder Karte eine Einheit, aber nicht unbedingt nur ein Buchstabe (Bergk u. a., 1986, 168)⁹:

Sch	u	l	e	Sch	n	ee
-----	---	---	---	-----	---	----

Im Lesetext kann bei der Einführung einer neuen orthographischen/graphematischen Einheit die Zusammengehörigkeit mehrerer Buchstaben durch eine Klammer verdeutlicht werden (vgl. Urbanek/Groll, 1980):

Eis Auto
 □ □

- d) Bei längeren Wörtern sollte man den LernerInnen Gliederungshilfen anbieten: Z. B. kann man das Wort <Streichholzschachtel> so abdecken, daß immer nur ein sinntragender Wortbestandteil sichtbar ist (<Streich> - <holz> - <schachtel>). Die Wahrnehmung größerer Einheiten sollte in bezug auf oft vorkommende Wortbestandteile wie z. B. <-lich>, <-keit>, <ver-> usw. gefördert werden (Probst, 1987, 252).
- e) Man sollte Buchstabenform und Schreibrichtung der einzelnen Buchstaben (z. B. bei <T>: ↓→) immer genau einhalten und dies auch von den Kindern verlangen, da sich die Schreibrichtung auf den Schreibfluß auswirkt. Genauigkeit bezüglich der Buchstabenform verhindert Verwechslungen von Buchstaben aufgrund von nicht hinreichend differenzierbaren Buchstabenbestandteilen (s. Kap. VI./2.).
- f) Grundsätzlich sollten Regeln so lange immer wieder angeboten werden, bis das Kind sie selbständig benutzt (z. B. Erlesen eines Wortes: wie unter b) beschrieben) (vgl. Scheerer-Neumann, 1988, 24 u. 33).

⁸ Für die spätere Arbeit mit Wörterbüchern ist auch das Aufsagen des Alphabets mittels der Buchstabennamen wichtig. Das kann schnell anhand eines ABC-Liedes gelernt werden.

⁹ Diese Idee ist nicht neu, sondern spiegelt sich z. B. in Lernmaterialien Anfang des 20. Jahrhunderts, wie man sie in Schulmuseen ausgestellt sieht.

- g) Lautbasiertes Schreiben (z. B. «fata» statt <Vater>) entspricht einer bestimmten Entwicklungsstufe beim Lesen- und Schreibenlernen (z. B. Brügelmann, 1986; Dehn, 1988). Orthographisches Wissen wird erst allmählich und zu großen Teilen durch Vermittlung erworben. Spontanschreibungen können stehenbleiben, sofern der Text nicht „veröffentlicht“, verschickt o. ä. wird. Wenn man verbessert, kann man den Kindern sagen, daß man <Vater> auch <fata> schreiben könnte, wenn man sich nicht aus verschiedenen Gründen darauf geeinigt hätte, es so zu schreiben. Immer zu bedenken ist, daß lautgerechtes Schreiben auf einer bestimmten Entwicklungsstufe schon eine große Leistung ist (vgl. K.-B. Günther, 1986). Bezeichnet man die Schreibung als „falsch“, wird diese Leistung nicht gewürdigt.

2 Überlegungen zur Wahl der Ausgangsschrift für das Deutsche

Eine besondere Rolle in der Diskussion der Erstlese-/schreibdidaktik spielt die Wahl der Ausgangsschrift, und dieses Thema ist auch für den Zweitschifterwerb von besonderer Bedeutung. Die in der BRD geführte Diskussion über die Vor- und Nachteile des Beginns mit Druckschrift, Lateinischer oder Vereinfachter Ausgangsschrift oder der Schulausgangsschrift, die in der DDR erarbeitet wurde (s. Baumann, 1994, 6 f.), wurde bisher nicht auf den Zweitschifterwerb übertragen, obwohl die große Zahl von SeiteneinsteigerInnen ausreichend Grund dazu gegeben hätte, da diese sich - sofern die Sprache ihres Herkunftslandes mittels des lateinischen Alphabets verschriftlicht wird - bereits eine Handschrift lateinischer Buchstaben angeeignet haben. Zudem scheint es nicht nur wegen der Verwendung der Schreibschrift in den besonders in Griechenland verbreiteten Lehrwerken „Mina und Otto“ (Douvitsas u. a., 1990) und „Deutschmobil“ (Douvitsas-Gamst u. a., 1991), sondern auch wegen immer wieder von deutschen Elternteilen im Ausland geäußerter Vorbehalte gegenüber der Druckschrift notwendig zu sein, hier noch einmal Argumente für den Druckschriftbeginn aufzulisten und vermeintliche Vorteile des Schreibschriftbeginns, die besonders im Zusammenhang mit der Ganzheitsmethode aufgrund fraglicher Übertragungen psychologischer Testergebnisse zur optischen Täuschung auf den Schifterwerb stark propagiert wurden (A. Kern, 1965, 26 ff.), zu relativieren. Schorch (1994, 111) erklärt in diesem Zusammenhang:

„Dieser Ansatz [der Druckschriftbeginn] findet sich nicht nur in historischen Beispielen, sondern auch in der gängigen Praxis des Anfangsunterrichts im Ausland. In Deutschland ist es - nach langjährigem Vorherrschen der Bewegungsmethode, in der Druckschriftschreiben ver-

pönt war - notwendig geworden, den Beginn mit der Druckschrift neu zu begründen.“

In der Argumentation der Eltern wird oft deutlich, daß sie Vorbehalte gegenüber Lehrkonzepten haben, die sich von ihren eigenen Lernerfahrungen unterscheiden, trotz des Hinweises, daß die meisten Handschriften der Erwachsenen keine reinen Schreibschriften mehr sind, sondern vielmehr Mischformen aus Schreib- und Druckschrift darstellen. Argumente wie „Mit der Schreibschrift kann man viel schneller schreiben.“ oder „Die Bewegungen sind viel kindgerechter.“ sind inzwischen wissenschaftlich widerlegt: K.-B. Günther (1989) stellt heraus, daß die Schreibschrift historisch erst spät entstanden ist und zudem für kompetente Schriftbenutzer (224); die Verwendung der Schreibschrift als Erstschrift sei somit genau genommen eine Perversion. Menzel (1989, 321) betont, daß man mit der Druckschrift genauso zügig, individuell und schön schreiben könne wie mit der Schreibschrift, erstere zudem besser lesbar sei. Abgesehen davon, daß längere Wörter ohnehin nicht in einem Zuge geschrieben würden, würde die Kleinmuskulatur beim Druckschriftschreiben regelmäßig entspannt. K.-B. Günthers (1994) Daten zeigen sogar, daß Vorschulkinder im allgemeinen kurz vor der Einschulung sehr schlechte graphomotorische Voraussetzungen für den Schreibschrifterwerb haben (126, 192) und die Druckschrift besonders auch für lautsprachlich behinderte Kinder als optimal einzuschätzen ist (193).

Im deutschen Erstleseunterricht wird zunehmend zunächst auf die Schreibschrift verzichtet. Bei der Zweitalphabetsierung haben die LernerInnen bereits einen Alphabetsierungsprozeß hinter sich und damit eine andere Zugriffsweise auf eine weitere Alphabetschrift. Insbesondere wegen ihrer graphematischen Ähnlichkeit zur griechischen und kyrillischen Schrift bietet sich die Druckschrift hinsichtlich dieser Kontraste nicht nur aufgrund der klaren Struktur, der leichteren Erlernbarkeit als Ausgangsschrift im Deutschen und der größeren Vertrautheit durch Schriftzüge in der Umgebung an (Bosch, 1961 [1937], VII; Schorch, 1988, 61; Baurmann, 1994, 3; Günther, 1994, 193). Gegen die Wahl der Schreibschrift als Ausgangsschrift sprechen folgende Gründe:

- Man kann auch bei der Schrift**produktion** mit der Druckschrift auskommen. Die Schreibschrift allein befähigt aber nicht zur Rezeption von allgemein zugänglichen Schriftprodukten (vgl. Schorch, 1994, 112; Menzel, 1994, 76). Besonders für bilinguale LernerInnen einer zweiten Schrift ist dieser Zugang stark motivierend und für den weiteren Spracherwerb von großem Nutzen. Aus diesem Grunde ist der Druckschriftbeginn auch dann sinnvoll, wenn ausschließlich eine verbundene Erstschrift erworben wurde. Für alle LernerInnen gilt, daß sich die Lernprozesse innerhalb einer

Schrift bei gleicher Ausgangsschrift für Lesen und Schreiben gegenseitig stützen (Schorch, 1988, 62).

Weil die Kinder ohnehin schon die (ggf. Groß- und Klein-)Buchstaben beider Alphabete beherrschen lernen, bedeutet die Einführung zweier weiterer Grapheme pro Graphem-Phonem-Korrespondenz eine größere kognitive Belastung und zeitliche Verzögerung (vgl. Schorch, 1994, 113).

- LernerInnen mit Kontrastschriften ohne (gebräuchliche) Schreibschrift sind es gewohnt, isoliert stehende Buchstaben zu lesen und zu schreiben. Ihre Schreibbewegungen sind dadurch geprägt, und eine Kurrentschrift fällt ihnen schwerer; Schwungübungen wären unverzichtbar. Für LernerInnen, die mit einer Schrift bereits umgehen können, steht aber die Funktion von Schrift im Vordergrund, nicht das Üben der Bewegungsabläufe mittels „Spazierstöcken“ u. ä. wie im Lehrwerk „Mina und Otto“ (Douvitsas u. a., 1990).
- Unsinnig ist es, von Kindern mit lateinischen Erstalphabetschriften zu verlangen, sich ihre „nationale“ Handschrift ab- und die Lateinische oder Vereinfachte Ausgangsschrift anzugewöhnen. Besonders problematisch ist dies, wenn die „nationale“ Schreibschrift unverbunden ist, wie es z. B. in der türkischen Schreibschrift der Fall ist.
- Führt man Druck- und Schreibschrift gleichzeitig ein, stößt man bei Schriften, in denen ebenfalls eine Schreibschrift verwendet wird, möglicherweise auf eine weitere Schwierigkeit: Es ergeben sich z. B. beim Kontrast Deutsch-Russisch aus dem Vergleich der deutschen und russischen Druckschrift z. T. andere Kontraste als beim Vergleich der beiden Schreibschriften (vgl. Lewandowski, 1991, 87). So sind z. B. die mit /t/ korrespondierenden Druckschriftmajuskeln in beiden Schriften gleich (<T>) und die Druckschriftminuskeln ähnlich (<t>/<Т>); die Schreibschriftminuskel für /t/ deckt sich aber mit der für /m/ im Deutschen: <m>. Weitere „falsche Freunde“ im Kontrast Deutsch-Russisch ausschließlich bezüglich der Schreibschrift sind folgende:

<ſ> (korrespondiert im Russischen mit /g/) - Druckschrift <Г>,

<g> (korrespondiert im Russischen mit /d/) - Druckschrift <д>,

<l> und <u> (korrespondieren im Russ. mit /i/) - Druckschrift <И, и>,

<g> (korrespondiert im Russischen mit /z/) - Druckschrift <з> und

<n> (korrespondiert im Russischen mit /p/) - Druckschrift <п>.

Bei der gleichzeitigen Einführung von Schreib- und Druckschrift müssen in solchen Fällen nicht nur doppelt so viele Grapheme gelernt, sondern zuweilen auch noch **zusätzliche** Interferenzgefahren erkannt werden.

- Wird die zweite Schrift in der Druckschriftvariante beherrscht, kann die Schreibschrift innerhalb eines kurzen Zeitraums nachgeholt werden (Bosch, 1961 [1937], 5; lt. Erfahrungsbericht von D. Theodoropoulou: ein Wochenende), da die Aufmerksamkeit vollständig auf formale und kinästhetische Aspekte gelenkt werden kann. Inhaltliche Aspekte (z. B. Graphem-Phonem-Korrespondenzen) müssen nicht mehr gleichzeitig thematisiert werden. Auch Schorch (1988, 63 f.) hält das Beherrschen der Druckschrift für eine günstige Ausgangssituation, um die Schreibschrift zu erlernen, da wichtige Teilfunktionen bereits trainiert sind (richtige Nutzung der Schreibfläche, selbstkritisches Vergleichen, Steuerung der feinmotorischen Bewegungsabläufe, möglichst ermüdungsfreie Schreibhaltung, Beachtung der Größenverhältnisse, Zeilenführung, Wortabstände, sachgemäßer Umgang mit Schreibwerkzeugen, Konzentrations- und Willensschulung, Gestaltungsfreude ...).
- Hypothesen hinsichtlich der Häufigkeit von Buchstabenverwechslungen wurden hinsichtlich der Druckschrift widerlegt, in bezug auf die Schreibschrift aber bestätigt (Schorch, 79). Um Schreibfluß zu ermöglichen, wird nämlich die Spezifität der Buchstabenform in der Schreibschrift reduziert. Daher sind die Einheiten schwieriger zu analysieren (K.-B. Günther, 224).

Diese Gründe sprechen m. E. in starkem Maße für den Beginn mit der Druckschrift, sofern es sich bei den Erstschriften um auf einem abweichenden Alphabet basierende Schriftsysteme oder um Nicht-Alphabetschriften handelt. Ansonsten sollte die „nationale“ Handschrift, wie es im Fremdsprachenunterricht der Fall ist, beibehalten werden. Handelt es sich beim Zweitschrifterwerb um eine Majoritätsschrift, reicht es in vielen Fällen aus, wenn die „nationale“ Handschrift der Majorität rezeptiv angeeignet wird.

3 Bisherige Arbeiten zum Bereich „Alphabetisierung in zwei Schriften“

In bezug auf den Bereich Zweitschrifterwerb kann man bisher kaum von einer eigenständigen Forschungstradition sprechen. Das Thema tangiert verschiedene, z. T. recht heterogene Forschungsschwerpunkte, in denen der Schrifterwerb in zwei Sprachen nur einen Teilaspekt darstellt. So verschieden die Zielgruppen hinsichtlich der Alphabetisierung in zwei Schriften sind, so heterogen sind die in Veröffentlichungen thematisierten Teilbereiche des Komplexes, wie die folgende Übersicht zeigt:

a) Beschulung bilingualer Kinder in der BRD

- Beschulungsmöglichkeiten für ausländische Kinder (Vorbereitungsklassen, Regelklassen, Auffangklassen, Klassen für Seiteneinsteiger) (z. B. Beer-

mann, 1982; Beierling u. a., 1985; Bolte, 1977; Fthenakis, 1983; Röhr-Sendlmeier, 1992)

b) Spracherwerb

- Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Kinder Majoritätsland (z. B. BAGIV, 1985; Grauer/Diaz Diaz, 1984; Skutnabb-Kangas, 1982)
- Zweitspracherwerb ausländischer Kinder und Erwachsener (z. B. Bausch/Kasper, 1979; Bogdain, 1989; Fthenakis u. a., 1985; Graf/McLaughlin, 1985; Harnisch, 1989; Kuhs, 1989; Meyer-Ingwersen u. a., 1981; Radisoglou, 1984)

c) Alphabetisierung

- Alphabetisierung ausländischer Kinder in ihrer Muttersprache (z. B. Giambusso u. a., 1991)
- Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch mit unterschiedlichen Zielgruppen
 - Seiteneinsteiger (z. B. Gerloff u. a., 1988; Groll u. a., 1988)
 - multinationale Regelklassen (z. B. Belke, 1984, 1990; Busch, 1993; Eggers, 1985, 1992; Fritsche/Stölting, 1979; Maas, 1986; Meiers, 1980)
 - ArbeitsmigrantInnen (z. B. Fischer, 1988; Rippien, 1984)
 - Migrantinnen, die Hausfrauen sind (z. B. Baklan, 1982; Paleit, 1987; Yurteri/Giessler, 1988)
- Koordination beider Alphabetisierungsprozesse (z. B. Felix, 1993; Georgogiannis, 1979; Keskin, 1988; Nehr u. a., 1988; Nehr, 1990; Wolf, 1985)
- Alphabetisierung in mehrsprachigen Ländern mit Diglossiesituation oder Lingua franca (z. B. v. Gleich, 1987)

Hinsichtlich der Situation in der BRD sind folgende Desiderata festzustellen: die Anerkennung und Ermöglichung bzw. Verbesserung bilingual-bikultureller Erziehung (BAGIV, 1985; Rehbein, 1987), der Ausbau der wissenschaftlichen Fundierung didaktischer Konzepte, die Erstellung eines eigenständigen didaktischen Konzepts für Deutsch als Zweitsprache (in Abgrenzung zu Deutsch als Fremd- oder Muttersprache und muttersprachlichem Erstschriftlerwerb) (Belke, 1989) und die Entwicklung von Lehrwerken und anderen Materialien (z. B. für zweisprachig koordinierte Lese-/Schreiblehrgänge). (Wenn Schrift-erwerbslehrgänge schon in bezug auf MuttersprachlerInnen als „Krücken“ bezeichnet werden (Brügelmann u. a., 1986), gilt dieser Vergleich in noch höherem Maße für LernerInnen, die nicht zur im jeweiligen Lehrgang berücksichtigten Zielgruppe gehören wie z. B. mehrsprachige Kinder).

In bezug auf den Zusammenhang von Sprach- und Schrifterwerb in zwei Sprachen vermuten Fthenakis u. a. (1985, 68) aufgrund des Vergleichs der Auswirkungen verschiedener bilingualer Erziehungsprogramme, daß die **Alphabetisierung in der Muttersprache** von Minoritäten mit soziokulturell geringer Anerkennung indirekt positiven Einfluß auf den weiteren Zweitspracherwerb haben kann. Sie erklären dieses Phänomen dadurch, daß der muttersprachliche Schrifterwerb z. B. die kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten in der Muttersprache und damit die kognitive Entwicklung im allgemeinen sowie eine positive Identitätsentwicklung fördere, was sich insgesamt positiv auf den **Zweitspracherwerb** auswirke. Wird die Entwicklung der kognitiv-akademischen Fähigkeiten in der Muttersprache abgebrochen und an einer der Zone der nächsten Entwicklung nicht entsprechenden Stelle in der Zweitsprache fortgeführt, kann dies leicht einen Entwicklungsrückstand bei beiden (Schrift) Sprachen bewirken (vgl. Cummins, 1984; Skutnabb-Kangas, 1982). Aufgrund dieser Phänomenbeschreibungen wurden in Lateinamerika Sprachen mit rein oralen Traditionen literalisiert, um bessere Erfolgchancen für den Erwerb der Lingua franca zu erreichen (dokumentiert in: v. Gleich (1987)). Andere Untersuchungen zeigen, daß sich die **bilinguale Alphabetisierung** in Mutter- und Zweitsprache positiv auf den **Schriftspracherwerb in der Zweitsprache** auswirkt (z. B. Harnisch, 1989).

Hinsichtlich des notwendigen Grades an mündlicher Sprachbeherrschung der Zweitsprache als Voraussetzung für die Alphabetisierung in dieser gehen die Meinungen auseinander. Aakerlund (1990) hält die Alphabetisierung in der Zweitsprache bei sprachlichen Defiziten für eine völlige Überforderung (45). Sie befürchtet sogar negative Auswirkungen des Zweitschrifterwerbs auf den Zweitspracherwerb (51). Auch die AutorInnen des „Memorandums zum muttersprachlichen Unterricht“ (BAGIV, 1985) setzen eine „ausreichende Kompetenz in der gesprochenen Sprache“ voraus und halten es für gefährlich, wenn der Verlauf Spracherwerb - Schrifterwerb umgekehrt wird. Maas (1986) hingegen hält die Annahme für fatal, daß Schreiben dem Sprechen nachgeordnet sei. Ähnlicher Auffassung sind Fritsche und Stölting (1979), die darauf verweisen, daß ein „Ausbau zur Objektivierung von Sprache“ mündlich unerreichbar sei, und es für sinnvoll erachten, den Schrifterwerb in die allgemeine Sprachförderung einzubetten (so auch Schmidt, 1980, und Karcher, 1988). Zum einen läßt sich dieser Widerspruch durch den jeweiligen Zusammenhang, in dem in der einen oder anderen Weise argumentiert wird, erklären. So muß die Argumentation der BAGIV-AutorInnen wohl auf dem Hintergrund der damaligen politischen Situation verstanden werden: Ein Runderlaß des Kul-

tusministers NRW¹⁰ sollte die Alphabetisierung in der Muttersprache untersagen. Zum anderen muß zwischen kognitivem Prozeß und verwendeter Methode differenziert werden. Zuweilen wird die Argumentation anscheinend dadurch bestimmt, daß die Schriftvermittlungsmethoden zur Alphabetisierung von MuttersprachlerInnen ohne Berücksichtigung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache nicht zum erfolgreichen Schrifterwerb führen, was aber nichts über die kognitive Möglichkeit aussagt, eine Schrift(sprache) trotz mangelnder Sprachkenntnisse zu erwerben. Voraussetzung für den erfolgreichen Schrifterwerb unter solchen Bedingungen ist ohne Zweifel ein Konzept, das auf die Zielgruppe zugeschnitten ist und Schrift- und Spracherwerb koppelt. Inwieweit LernerInnen im Zweitspracherwerb tatsächlich fortgeschritten sein müssen, um in der **Zweitsprache** **erst** alphabetisiert zu werden, muß erst noch untersucht werden. Denkt man etwa an erfolgreich durchgeführte Projekte zur Alphabetisierung dreijähriger gehörloser Kinder (Steinberg/Steinberg, 1975), deren Spracherwerb durch den Schrifterwerb gestützt wird, kann keinesfalls davon ausgegangen werden, daß „eine relativ entwickelte mündliche Sprachfähigkeit, wie sie ein einsprachiges Kind zum Zeitpunkt der Einschulung besitzt, Voraussetzung ist für einen störungsfreien Erwerb der geschriebenen Sprache“ (Ihssen, 1980). Für die **Zweit**-alphabetisierung in der **Zweitsprache** kann dies überhaupt nicht gelten - jedenfalls soweit „störungsfrei“ nicht das „Durchziehen“ von traditionellen Unterrichtskonzepten bei gleichzeitigem Ignorieren einiger Mitglieder der Zielgruppe meint - und würde im Fremdsprachenunterricht, wo Sprach- und Schrifterwerb in der Regel gekoppelt werden, wohl kaum angenommen (gleichwohl existieren Unterrichtskonzepte, die mit einer audiolingualen Phase beginnen - jedoch aus anderen Gründen). Die Problematik läßt sich nicht durch fehlende Voraussetzungen begründen, sondern durch die Anwendung falscher Methoden, wie Schmidt (1980, 44) deutlich macht:

„Ausländische Kinder müssen, wenn man sie dazu zwingt, ihnen sowohl in der Lautgestalt wie im Schriftbild und in der Bedeutung unbekannte Wörter „buchstabierend“ lesen, was ein sinnerfassendes Lesen von vorneherein stark behindert oder gar ganz unmöglich macht.“

So stellen auch Graf und McLaughlin (1985) heraus, daß der komplexe Vorgang des Lesenlernens ungleich schwerer sei, wenn er auf Texte aufbaue, deren Wortschatz und Wortgebrauch mündlich noch nicht vertraut seien (49) - ein Zustand, der hinsichtlich des Schrifterwerbs muttersprachlicher Kinder schon lange und im Spracherfahrungsansatz besonders nachdrücklich als inakzeptabel bewertet wird.

¹⁰ Runderlaß des Kultusministers NRW vom 23.3.1982-II A 1.36-6/1-2958/82 (BASS 13-63 Nr. 3)

Belke (1990) bezieht ihre Kritik nicht nur auf solche Einzelschwierigkeiten, sondern erkennt die systematische Bedingtheit des Problems:

„[...] wobei festzustellen ist, daß viele dieser „Probleme“ erst dadurch entstehen, daß die Didaktik für das Deutsche als Muttersprache unreflektiert auf Schüler und Schülerinnen bezogen wird, die Deutsch als Zweitsprache lernen.“ (91)

Die Autorin stellt des weiteren heraus, wie fatal es sich auswirkt, wenn durch die vornehmliche Fokussierung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit die Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten gehemmt wird:

„[...] Die in den 70er Jahren propagierte einseitige Konzentration auf die gesprochene Sprache in audiolingualen Vorschaltkursen für Seiteneinsteiger ignoriert die Tatsache, daß Zweitsprachenlerner - im Gegensatz zu Fremdsprachenlernern - durch außerschulische Kontakte schnell sprechen lernen und daß es demnach die besondere Aufgabe des schulischen Zweitsprachenunterrichts gewesen wäre, die Schriftsprache zu lehren. Nicht die Imitation außerschulischer Interaktion, die mündliche Kommunikationsfähigkeit, sollten Gegenstand des schulischen Zweitsprachenunterrichts sein, sondern gerade das von der neueren Fremd- und teilweise auch Muttersprachendidaktik abgelehnte oder als sekundär betrachtete bewußte Sprachlernen, das Selbstkontrollen zugänglich ist. Das außerschulisch erworbene sprachliche Können muß transparent und damit für Lehrer und Schüler steuerbar werden, wenn die Schüler ihre Zweitsprache auch als Schriftsprache lernen sollen.“ (92)

Damit verweist sie auf die Relevanz der Schriftsprache für die Sprachbewußtheit und bewußtes Sprachlernen: Schriftsprache ermöglicht Sprachanalyse und -reflexion, weil sie Sprache vergegenständlicht (Wygotski, 1977; Andresen, 1985) (vgl. Kap. III./1.), wodurch die Aufmerksamkeit vom Inhalt auf die Form gelenkt wird. Schriftsprache formt das Sprechen in der Fremdsprache und fördert Sprachbewußtheit, indem sie zu einem höheren Objektivierungsgrad verhilft und Begriffe über Sprache liefert (Rippien, 1984, 86).¹¹ Darüber hinaus verweisen Martlew (1983) und Martens/Giese (1977) auf die Bedeutung des Schriftspracherwerbs für die „Umstrukturierung der geistigen Tätigkeit des Kindes“ (Martens/Giese, 104) durch die Abstraktion von der Lautebene und die Ermöglichung der Entwicklung bestimmter Arten abstrakten Denkens durch die kognitiven Erfordernisse der Dekontextualisierung ge-

¹¹ Wenn Ihssen (1980) behauptet, „eine der wichtigsten Vorbedingungen eines gelingenden Schriftspracherwerbs“ sei „die metasprachliche Bewußtheit“, so ist zu entgegenen, daß Schriftsprache metasprachliche Bewußtheit zum großen Teil erst möglich macht (vgl. Andresen, 1985).

schriebener Sprache sowie durch ihre Kraft hinsichtlich der Konstruktion abstrakter, kohärenter Wirklichkeitstheorien (Martlew, 257). Der Sprachkontakt und der Kontakt zur anderen Kultur wird durch neue Aufnahmemöglichkeiten sprachlichen Materials in Form von Schriftprodukten (Karcher, 1988, 265) verstärkt. Die Schriftsprache unterstützt das Gedächtnis, was sich z. B. positiv auf die Erweiterung des Wortschatzes auswirken kann, denn ohne Zugang zur Schriftsprache ist das Lernen der Zweitsprache eine reine Gedächtnisleistung (Paleit, 1987). Ferner bleibt monoskriptualen Bilingualen ein Teil ihrer schriftkulturellen Umgebung unzugänglich - auch wenn dieser Teil je nach Lebenssituation mehr oder weniger umfangreich ist. Im „Memorandum zum muttersprachlichen Unterricht“ (BAGIV, 1985, 27) wird die Alphabetisierung in zwei Sprachen als vordringliche Aufgabe bezeichnet:

„Didaktische Modelle zur Alphabetisierung in zwei Sprachen, die eine Koordination der beiden Lernprozesse ermöglichen, und die dazugehörigen Organisationsstrukturen sollen gefördert und ihre Ergebnisse allen Lehrern bekanntgemacht werden. Bis zum Ende des 2. Schuljahres sollen beide Schriftsysteme für den ausländischen Schüler verfügbar sein. Ein Verbot der Alphabetisierung ausländischer Schüler des ersten Schuljahres in ihrer Muttersprache stellt eine Diskriminierung dieser Sprachen dar und kann dazu führen, die muttersprachliche Entwicklung der Kinder zu hemmen oder zu gefährden.“

Neben **vergleichenden** Untersuchungen zum **Erstschrifterwerb** (Tolchinsky-Landsmann u. a. 1994 (Spanisch-Hebräisch); mit Bezug auf die Ergebnisse von Snowling/Frith, 1981 (Englisch); Bentin u. a., 1984 (Hebräisch); Porpodas, 1989 (Neugriechisch)) gibt es bisher allerdings nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen zum **Zweitschrift-** bzw. -orthographieerwerb (z. B. Kühlwein, 1972; Reich, 1977; Luelsdorff, 1986; v. Gleich, 1987; Thomé, 1987; experimentell: Menz/Groner, 1981). Die meisten deutschsprachigen Veröffentlichungen stehen im Kontext der deutschen Migrationspädagogik wie z. B. die relativ zahlreichen Veröffentlichungen zu kontrastiven Fehleranalysen, die jedoch nicht den Schrifterwerbsprozeß thematisieren, sondern einzelne Schwierigkeiten aufzeigen (Kuhs, 1987; Slembek, 1986; Meiers, 1980; Meese u. a., 1980; Markou, 1978; R. Neumann, 1981; H.-J. Neumann, 1982; Nakipoglu-Schimang, 1988; Radisoglou, 1986). Die Veröffentlichungen zu koordinierten Schrifterwerbslehrgängen sind seltener und beziehen sich vornehmlich auf den Kontrast Türkisch/Deutsch in deutschen Regelklassen, also auf den Schrifterwerb in der Muttersprache Türkisch und im Deutschen als Zweitsprache (Nehr u. a., 1988; Keskin, 1988; Wolf, 1985; Neugriechisch: Georgogianis, 1979). Diesen Texten liegen in der Regel Erfahrungsberichte zugrunde, was nicht zuletzt verdeutlicht, daß die LehrerInnen seit langer Zeit mit der po-

litisch geschaffenen, lehrmethodisch schwierigen Situation ohne entsprechende Ausbildung und ohne Bereitstellung geeigneter Lehrmaterialien in multinationalen Klassen alleingelassen werden und sich eigenständig um Lösungsmöglichkeiten bemühen müssen¹². Die Leistung einzelner solcher Initiativen wie z. B. der Projekte zur koordiniert zweisprachigen Alphabetisierung an einigen Berliner Grundschulen für Kinder mit Türkisch als Muttersprache wird aber mitunter - aufgrund von Entscheidungen anderer PolitikerInnen - geschmälert oder gar zunichte gemacht wie z. B. unlängst durch das ablehnende Gutachten von Felix (1993) im Auftrag der „Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport“, das auf der Grundlage von Tests erstellt wurde, die dem Projekt nicht gerecht werden konnten¹³. Dabei sollte es - sofern man das Recht auf die Förderung der Muttersprache¹⁴ akzeptiert (Rösch, 1993, 240) - eigentlich inzwischen allgemein akzeptierte Grundauffassung sein, daß eine reine Addition der Schrifterwerbsprozesse keine optimale Problemlösung ist und daß Mutter- und Zweitsprachenunterricht so gut wie möglich koordiniert werden sollten. LernerInnengemäße Bewußtmachung von Zweisprachigkeit und Trennung der Schriften (bei Kindern z. B. durch Farbsymbolik) sollten im Vordergrund stehen, um Vermischungen vorzubeugen, wobei gefördert werden sollte, Parallelen und Gegensätze zwischen den Sprachen und Schriften zu entdecken und diese Erkenntnisse zu nutzen (Wolf, 1985; Keskin, 1988; Nehr u. a., 1988; Georgogiannis, 1979). Überlegungen zur Koordination von Alphabetschriften, die nicht beide auf dem lateinischen Alphabet basieren, sind bisher äußerst selten (Georgogiannis, 1979; Goethe-Institut, 1994).

Uneinigkeit besteht hinsichtlich der Art der Alphabetisierungskoordination. Nach Auffassung einiger AutorInnen ist die **gleichzeitige Alphabetisierung** in beiden Sprachen am sinnvollsten und am effektivsten (Wolf, 1985; Nehr u.a., 1988; Keskin, 1988; Georgogiannis, 1979). Im Muttersprachlichen Memorandum (BAGIV, 1985, 33) wird empfohlen, mit bilingualen Lehrmaterialien zu arbeiten, neuen Stoff jedoch immer in der dominanten Sprache einzuführen. Nehr u. a. verweisen auf die Schwierigkeit, daß das Interesse für die deutsche Sprache bei nachgezogener Zweitsprachenalphabetisierung nachläßt

¹² Vermutlich gibt es eine große Menge an Konzepten, die in der Praxis entwickelt, aber nie veröffentlicht wurden, so z. B. das Konzept für die koordinierte Alphabetisierung im Deutschen und Neugriechischen einer Lehrerin für Neugriechisch als Muttersprache an einer Dortmunder Grundschule, die ihr Konzept immer wieder umstellen muß, da in dieser Schule die Fibel für die Alphabetisierung im Deutschen des öfteren gewechselt wird.

¹³ S. hierzu die in OBST 47 abgedruckte Kontroverse um das von Felix angefertigte Gutachten.

¹⁴ Vgl. KSZE-Schlußakte von Helsinki 1975 (Kap. „Wirtschaftliche und soziale Aspekte der Wanderarbeiter“), Art. 3 der Richtlinien des Rates der EG vom 25.7.1977, ferner die von Skutnabb-Kangas (1992, 47) geforderten Rechte.

und erlernte Regeln und Regelmäßigkeiten leicht in unzulässiger Weise übertragen werden. Die gleichzeitige Alphabetisierung sei aber nur möglich, wenn der Unterricht in beiden Sprachen hinsichtlich beider Sprachen und Schriftsysteme, der Leselehr- und allgemeinen Unterrichtsmethoden und der interkulturellen Inhalte optimal aufeinander abgestimmt werden kann; sonst können erhebliche Lernbehinderungen die Folge sein (Fritsche/Stölting, 1979). In diesem Zusammenhang ist der Vorschlag Keskins (1988, 27) wegweisend für andere Alphabetschriftkontraste. Sie unterteilt die Grapheme der türkischen und deutschen Schrift in vier Gruppen¹⁵ (so auch Lewandowski, 1991, 87 ff. für den Kontrast Deutsch-Russisch)

- übereinstimmende Grapheme mit übereinstimmender Phonemkorrespondenz
- übereinstimmende Grapheme mit unterschiedlicher Phonemkorrespondenz
- unterschiedliche Grapheme mit übereinstimmender Phonemkorrespondenz und
- Grapheme, die es nur in einer der beiden lateinischen Alphabetschriften gibt.

Ferner macht sie deutlich, auf welche Weise Kindern diese Systematik verdeutlicht werden kann.

Andere AutorInnen präferieren die Erstalphabetisierung in der stärkeren Sprache (**Muttersprachenansatz**). Hier werden die Kinder erst dann mit der zweiten Schrift konfrontiert, wenn eine ausreichende Lesefertigkeit in der Muttersprache erreicht ist (Rehbein, 1987; Meiers, 1980; Gerloff u. a., 1988; v. Gleich, 1987), unter anderem deshalb, weil das Kind in der stärkeren Sprache in der Begriffsbildung weiter fortgeschritten ist und sich eine entwickeltere mündliche Sprachfähigkeit positiv auf den Schriftspracherwerb auswirkt. Für den Fall des Nacheinander stimmen viele (z. B. BAGIV, 1985; Nehr u. a., 1988; Meiers, 1980; v. Gleich, 1987) für die Erstalphabetisierung in der besser beherrschten Sprache und Unterrichtung der Zweitsprache bis zum Abschluß des ersten Schrifterwerbsprozesses ausschließlich im Mündlichen.

Busch (1993) dagegen propagiert, auch wenn das Deutsche nicht die besser beherrschte Sprache ist, mit Schuleintritt im Deutschen zu alphabetisieren (**Direktmethode**), allerdings nicht mit einer Fibel, sondern anhand zunächst bedeutungslosen Spiels mit Silben, das ihrer Meinung nach mehr Spielraum für Sprach- und Schriftvergleiche offen läßt als die Festlegung auf eine Fibel. Diese Vergleiche sind aber nicht systematisch, da sie eher zufällig zustandekommen, wenn die Kinder z. B. ihren Namen in einer anderen Schrift schrei-

¹⁵ Leider unterscheidet Keskin die Einheiten Buchstabe und Graphem, Laut und Buchstabe sowie gesprochene Sprache und Schrift nicht genau.

ben können und „falsche Freunde“ entdecken. Röber-Siekmeyer (1991a; 1991b) hält die Alphabetisierung in der Majoritätssprache für wichtig, da sie für die Alltagsbewältigung von größerer Bedeutung ist.

Die unterschiedlichen Auffassungen kommen unter anderem dadurch zustande, daß unterschiedliche Voraussetzungen den Ausgangspunkt für die Argumentation bilden. Gleichzeitige Alphabetisierung ist am leichtesten in **sprachhomogenen** Lerngruppen mit derselben Mutter- und derselben Zweit- oder Fremdsprache innerhalb **einer** Institution zu realisieren. In Lerngruppen, in denen Mutter- und ZweitsprachensprecherInnen gemeinsam unterrichtet werden, spielt eine wesentliche Rolle, ob die LernerInnen der Majorität ebenfalls Schrift und Sprache der Minorität erlernen oder ob deren Alphabetisierung durch die bilingualen SchülerInnen verlangsamt wird. Die Art des Aufbaus der Alphabetisierung in der Zweitsprache hängt wesentlich davon ab, ob die LernerInnen bereits in der Erstsprache alphabetisiert sind. Am schwierigsten ist ohne Zweifel die Erstalphabetisierung multinationaler Lerngruppen, in denen MuttersprachlerInnen und ZweitsprachensprecherInnen mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen im Deutschen gemeinsam unterrichtet werden.

4 Faktoren für die Situationsbestimmung eines Zweitalphabetisierungskurses

Wie im letzten Kapitel deutlich wurde, stehen Konzeptbildung und Alphabetisierungssituation in einer nicht zu leugnenden Wechselbeziehung. Die Situationen, in denen alphabetisiert wird, sind schon in der BRD recht heterogen. Bezieht man die Zweitalphabetisierung im Deutschen im ausländischen Deutschals-Fremdsprache-Unterricht mit ein, wird das Bild noch komplexer. Nicht immer wird in der didaktischen Diskussion auf diese Heterogenität Bezug genommen, was nicht selten zu Mißverständnissen, Uneindeutigkeiten und unfruchtbaren Auseinandersetzungen führt. Daher erscheint es lohnenswert, die im folgenden aufgeführten Faktoren zu berücksichtigen, wodurch - je nach Situation und Schriftkontrast - Situationsbestimmungen ermöglicht werden, welche die Entscheidung für ein bestimmtes Konzept nahelegen bzw. sich in der Entwicklung einer neuen Konzeption entsprechend niederschlagen sollten. Als die wichtigsten Einflußfaktoren erscheinen:

- a) die Altersstufe der Zielgruppe
- b) die Zusammensetzung der Lerngruppe, die verantwortliche Institution und die Relevanz der Alphabetisierung für die Lernenden
- c) der zur Verfügung stehende zeitliche Rahmen
- d) die sprachlichen Fähigkeiten der LernerInnen
- e) die bereits erlernte(n) Schrift(en).

a) Die Altersstufe der Zielgruppe

Die Altersstufe bestimmt nicht nur die Präsentation des Stoffes (Textform und -inhalt, visuelle Medien, Länge und Art der Arbeitsphasen), sondern auch den Grad der Progression. Alphabetisierten Erwachsenen ist eine fremde Alphabetschrift - wenn nötig - aufgrund ihrer Fähigkeit, Regeln und Analogien zu bilden, zu überprüfen und zu nutzen, in wenigen Tagen zugänglich. Bosch (1961 [1937], 4) betont diesen Unterschied zwischen Erst- und Zweitschifterwerb. Kinder brauchen jedoch für den Zweitschifterwerb (auch für eine Schrift desselben Alphabettyps wie z. B. beim Kontrast Türkisch - Deutsch) länger als Erwachsene, jedoch auf keinen Fall so lange wie bei der Erstalphabetisierung.

b) Die Zusammensetzung der Lerngruppe, die verantwortliche Institution und die Relevanz der Alphabetisierung für die Lernenden

Die Zusammensetzung der Lerngruppe ist im besten Fall homogen (FremdsprachenlernerInnen mit gleicher Muttersprache oder bilinguale LernerInnen mit gleicher Sprachenkombination), im schwierigsten Fall multilingual mit Deutsch als Zweit- und Muttersprache wie in multinationalen Regelklassen der BRD. Das Maß des Erfolgsdrucks hängt von der verantwortlichen Institution und der Funktion der Zweitalphabetisierung im Lebenszusammenhang der LernerInnen ab. Während der Erfolgsdruck in von Eltern bilingualler Kinder finanzierten Privatkursen relativ gering sein dürfte, da ein gescheiterter Lernprozeß in der Regel nicht zu existentiellen Problemen führt, ist der Schifterwerb im Deutschen in multinationalen Regelklassen entscheidend für die weitere Schullaufbahn und die davon abhängige Lebensplanung.

c) Der zur Verfügung stehende zeitliche Rahmen

Der Grad der Progression wird von der für die Alphabetisierung zur Verfügung stehenden Zeit wesentlich mitbestimmt. Wenn institutionell bis zu zwei Schuljahre für den Schifterwerb in der zweiten Sprache genutzt werden dürfen wie in der privaten Galatsi-Schule in Athen, ist ein langsames Vorgehen möglich, (wenn auch vielleicht nicht unbedingt sinnvoll). Meistens dürfte der zeitliche Rahmen aber enger gesteckt sein, besonders wenn es sich um Zusatzunterricht außerhalb der Institution Schule handelt. Aufgrund der Tatsache, daß beim Erwerb einer zweiten Schrift die Kulturtechnik Schreiben in bezug auf eine andere Schrift bereits beherrscht wird, sollte der Zweitalphabetisierungsprozeß nicht zu lange hingezogen werden.

d) Die sprachlichen Voraussetzungen der LernerInnen

Die sprachlichen Fähigkeiten der LernerInnen sind nicht entscheidend für die Art der Schriftvermittlung, jedoch bestimmen sie die Auswahl des sprachlichen Materials. Nicht alphabetisierte Kinder nicht-deutscher Muttersprache können auf dieselbe Art lernen, im Deutschen zu lesen und zu schreiben, wie nicht al-

phabetisierte Kinder mit Deutsch als Muttersprache. Allerdings ist es bei ihnen nicht möglich, Materialien zu benutzen, die den Spracherwerb im Deutschen als in Grundzügen abgeschlossen voraussetzen. Bei der Auswahl von Materialien ist also die Art des Spracherwerbs unbedingt zu berücksichtigen. Leider werden folgende Unterschiede oft immer noch ignoriert:

Tab. 1: Arten des Spracherwerbs

	zu erlernende Sprache = Sprache eines Elternteils o. ä.	sog. „ungesteuerter“ Erwerb, da Lebensraum innerhalb L2	Erwerb kann sich auf L1-Strukturen stützen
(zweite) Muttersprache	+	+	-
Zweitsprache	-	+	+
Fremdsprache	-	-	+

Ein Kind, das mit „**zwei Muttersprachen**“¹⁶ aufwächst, erlernt gleichzeitig das Verständigungsmittel Sprache an sich anhand zweier verschiedener konkreter Sprachen. Der Lebensraum wird durch beide Sprachen bestimmt. Die Bezugspersonen des Kindes vermitteln die Sprachen „natürlich“, wie oft gesagt wird, d. h. durch die Alltagskommunikation im Lebenszusammenhang.

Lernt man eine Sprache als **Zweitsprache**, kann der Erwerb auf die Strukturen der bereits erworbenen Muttersprache gestützt werden. Der Lebensraum wird durch die zweite Sprache mitbestimmt, sie wird außerhalb von Unterricht erworben und in bestimmten Fällen zusätzlich durch Unterricht vermittelt (z. B. nach dem Schuleintritt bilingualer Migrantenkinder oder in Sprachkursen für erwachsene MigrantInnen). Der Schriftenerwerb setzt in der Regel erst ein, wenn die Sprache zu einem gewissen Grad beherrscht wird.

Im **Fremdsprachenunterricht** erwirbt man eine Sprache „fremdgesteuert“; d. h. es hängt von den Lehrenden und von den benutzten Materialien ab, was man wann wie lernt. Der Sprachkontakt zur zweiten Sprache ist (meistens) auf die

¹⁶ Der Ausdruck „zweite Muttersprache“ mag etwas verwirren (als hätten Bilinguale zwei Mütter). Der Begriff Muttersprache bedeutet aber ja nicht (nur) „Sprache der Mutter“, sondern bezeichnet die Erstsprache eines Menschen. Der Ausdruck „zweite Muttersprache“ soll den Spracherwerbsprozeß bilingualer Kinder aus gemischt-nationalen Ehen gegenüber dem Zweitspracherwerb (z. B. von Migrantenkindern) abgrenzen (vgl. Tab. 1) und die strukturelle Nähe zum Erstspracherwerb betonen. Ferner hat dieser Ausdruck eine nicht unwichtige Funktion in bezug auf die Identitätsfindung jenes Elternteils, der nicht im Heimatland, sondern in dem des Partners bzw. der Partnerin wohnt.

Unterrichtszeit beschränkt. Der Erwerb stützt sich auf die Strukturen der Muttersprache. Sprach- und Schriffterwerb werden meist gekoppelt.

Art und Weise des Spracherwerbs bestimmen die sprachlichen Fähigkeiten der SprecherInnen. Fremdsprachenunterricht in der zweiten Sprache kann einem Kind mit zwei Muttersprachen nicht gerecht werden, weil er von anderen Voraussetzungen ausgeht. Bestimmte grammatische Strukturübungen z. B. beziehen sich auf Phänomene, die von MuttersprachlerInnen (auch mit geringerer Kompetenz) längst beherrscht werden, von FremdsprachenlernerInnen aber im Unterricht erworben werden müssen. Der Unterricht ist für diese Kinder dann entsprechend langweilig (wie z. B. der Deutschunterricht des inländischen Zweigs deutscher Auslandsschulen für bilinguale Kinder). Durch fehlende adäquate Förderung und durch Langeweile kann eine negative Einstellung gegenüber der zweiten Sprache entstehen, was sich negativ auf den weiteren Sprach- und ebenso auf den Schriffterwerb auswirken kann.

Für bilinguale LernerInnen und fortgeschrittene FremdsprachenlernerInnen im Grundschulalter ist es möglich, ggf. etwas abgeänderte muttersprachliche Alphabetisierungsmaterialien zu benutzen, um den weiteren Spracherwerb zu stützen. Inzwischen gibt es auf dem deutschen Fibelmarkt Lehrwerke, die Mehrsprachigkeit berücksichtigen. Die Modifikation solcher Lehrwerke für den fremdsprachlichen Anfängerunterricht müßte - wenn man auf diese Materialien zurückgreifen wollte - eine viel stärkere sein. Belke (1984, 30) bezeichnet es allerdings als das kleinere Übel, mittels einer Fibel die Sprache zu lernen, als mit einem Sprachlehrwerk das Erstlesen und -schreiben.

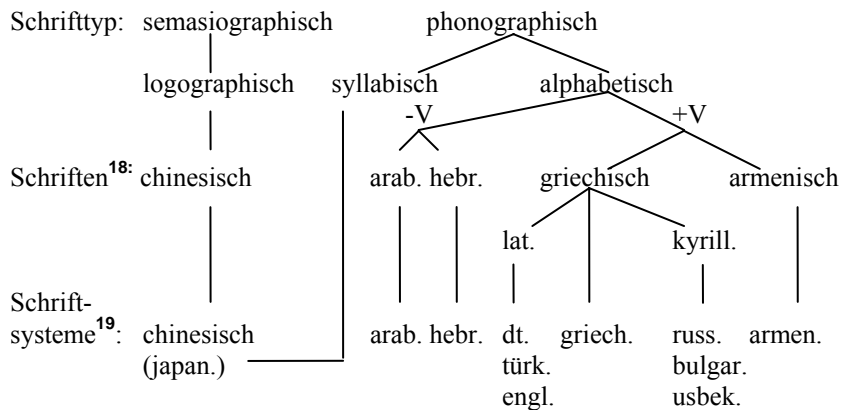
e) Die bereits erlernte(n) Schrift(en).

Durch die Alphabetisierung in der ersten Muttersprache gewonnene Kenntnisse und Fähigkeiten sollten die Ausgangsbasis für die Zweitalphabetisierung bilden. Um aber Kenntnisse aus der Erstalphabetisierung nutzen zu können, müssen die jeweiligen Schriften analysiert und in Beziehung zueinander gesetzt werden. Hier spielt eine Rolle, ob die Schrift der Erstalphabetisierung mit der Zielschrift typologisch oder sogar genetisch verwandt ist und, wenn ja, wie weit die betreffenden Schriften strukturell voneinander entfernt sind¹⁷. In Abb. 1 und Abb. 2 werden einige Schriften exemplarisch typologisch und genetisch in Beziehung gesetzt.

Genetisch verwandte Schriften einer Entwicklungslinie weisen nicht nur strukturelle, sondern auch inhaltliche Ähnlichkeiten auf. Das sollte didaktisch genutzt werden, indem man die betreffenden Schriften vergleicht, Ähnlichkeiten und Unterschiede herausarbeitet und diese Analyse der didaktischen Konzeptentwicklung zugrundelegt, um dadurch eine einfache Verdopplung des

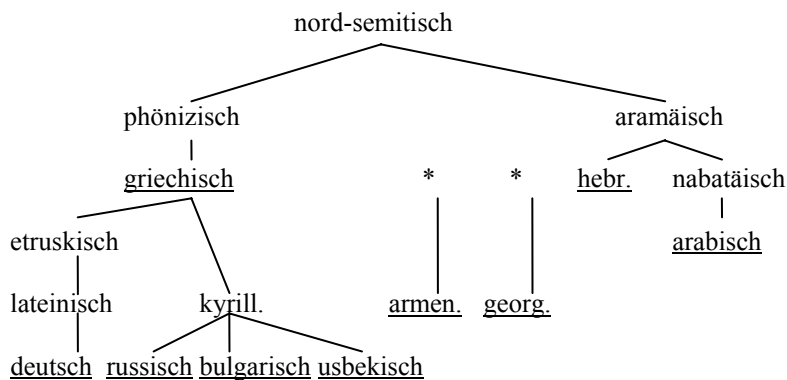
¹⁷ Terminologie nach H. Günther, 1988, 40.

Abb. 1: Typologische Verwandtschaft ausgewählter Schriften
(unter Hinzunahme von H. Günther, 1988; Haarmann, 1990; Glück, 1993)



(Bei dem japanischen und dem koreanischen Schriftsystem handelt es sich um Mischsysteme.)

Abb. 2: Genetische Verwandtschaft ausgewählter Schriften (unter Hinzunahme von Haarmann, 1990; Glück, 1993)



* Diese Schriften entstehen nicht direkt aus anderen, sondern wurden im Bewußtsein vorhandener Schriften „neu“ entwickelt.
(Die unterstrichenen Schriften sind heute noch im Gebrauch.)

¹⁸ Inventare von Schriftzeichen

¹⁹ bezogen auf eine spezifische Sprache

Schrifterwerbsprozesses zu vermeiden und auf vorhandenes Wissen aufzubauen. Bezogen auf den in dieser Arbeit fokussierten Kontrast Neugriechisch - Deutsch sind die Unterschiede zwischen den Schriften relativ groß, aber es handelt sich typologisch in beiden Fällen um eine Alphabetschrift, d. h. die verwendeten Zeichen (Buchstaben) stehen in Beziehung zu den Lauten der Sprechsprache. Darüber hinaus hat sich die lateinische Schrift über die etruskische aus der griechischen Schrift genetisch entwickelt (Haarmann, 1990, 290). Deshalb stimmt eine ganze Reihe von Buchstaben aus den Alphabeten überein (Intergrapheme).

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, ob es sich bei der zweiten Schrift um eine flache oder eine tiefe Orthographie handelt. Laut Klicpera/Gasteiger-Klicpera (1995, 60) dauert der Erwerb der sicheren Graphem-Phonem-Zuordnungsfähigkeit bei der Erstalphabetisierung Monolingualer bei tiefen Orthographien länger als bei flachen Orthographien. Im übertragenen Sinne ist anzunehmen, daß die Koordination des Schrifterwerbs im Deutschen mit Schriften, die nahezu eine 1:1-Beziehung bei der Graphem-Phonem-Zuordnung aufweisen wie z. B. Türkisch oder Spanisch, leichter ist als die Koordination zweier Schriften mit tiefen Orthographien wie z. B. Deutsch und Englisch oder Französisch und Englisch.

Daß im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufen nicht alphabetisiert wird, sondern z. B. das englische oder französische Schriftsystem „ganzheitlich vermittelt“ werden, sollte nicht als Hinweis darauf interpretiert werden, es sei bei älteren SchülerInnen und nah verwandten Schriften unnötig, Graphematik und Orthographie einer fremden Schrift strukturiert zu vermitteln und zu erklären. Genau genommen wird das neue Schriftsystem auch nicht „ganzheitlich“ erworben, sondern die SchülerInnen lernen die Orthographie vermutlich durch Vokabelabschreiben so lange auswendig, bis sie (möglicherweise unbewußt) selbständig die entsprechenden Graphem-Phonem-Korrespondenzen ableiten können. Kühlwein (1972, 60 f.) deutet hinsichtlich des Schriftkontrastes Deutsch-Englisch an, daß der kontrastive Orthographievergleich für den Orthographieerwerb sehr fruchtbar sein könnte. Luelsdorff (1986) und Luelsdorff/Eyland (1991) zeigen auf, inwiefern dieses sinnvoll ist.²⁰

In Anbetracht der bisherigen Diskussion über den Zweitschrifterwerb, die in diesem Kapitel dargestellt wurde, scheint es notwendig, darauf hinzuweisen, daß man in solchen Auseinandersetzungen die jeweilige Zusammensetzung der bestimmenden Einflußfaktoren analysieren und berücksichtigen sollte, um zu

²⁰ Bezüglich einiger orthographischer Regeln für das englische Schriftsystem vgl. Luelsdorff (1986, 393-396).

verhindern, daß man aneinander vorbeiredet, wenn sich nicht alle Diskussions-
teilnehmerInnen auf denselben Kontext beziehen.

5 Zu nutzende Kenntnisse und Fähigkeiten aus der Erst- alphabetisierung

Ist die koordiniert-gleichzeitige Alphabetisierung aufgrund von Umständen z. B. institutioneller Art nicht möglich, sollte bei der Zweitalphabetisierung besondere Aufmerksamkeit auf das durch den Erstschrifterwerb erworbene Wissen gerichtet werden, da Lehrprozesse in ihrer Wirkung um so effektiver sind, je besser der Unterricht auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmt ist und je direkter an vorhandene Kenntnisse, Fähigkeiten und Lernerfahrungen angeknüpft und darauf aufgebaut wird. So wie sich der Zweitspracherwerb in bestimmter Hinsicht auf Strukturen der Erstsprache stützen kann, ist auch beim Zweitschrifterwerb nicht davon auszugehen, die Lernenden wüßten hinsichtlich der fremden Schrift noch gar nichts (diese Feststellung mag trivial erscheinen, leider wird dies aber nicht in allen Lehrkonzepten berücksichtigt). Hat man z. B. einmal eine Alphabetschrift erlernt, sind wesentliche Grundlagen bereits erarbeitet, auf deren Basis man deutlich schneller eine zweite erlernen kann (Bosch, 1961 [1937], 1): Um mit einer Alphabetschrift umgehen zu können, ist es unter anderem wesentlich, das alphabetische Prinzip²¹ verstanden zu haben - für viele ErstschriftlerInnen eine der größeren Hürden (Frith, 1986, 228). Durch die Erstalphabetisierung gewonnene Kenntnisse und Fähigkeiten sollten die Ausgangsbasis für die Zweitalphabetisierung bilden, um im Lernprozeß mit der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski, 1977 [1934]) beginnen zu können.

Auf der einen Seite haben es bereits schriftkundige LernerInnen leichter, weil sie schon mit dem Phänomen Schrift allgemein und einem spezifischen Schriftsystem umgehen können, andererseits ist - in Abhängigkeit von der Ausgangsschrift - mit **schriftsystematischen Interferenzen**²² zu rechnen, denen adäquat begegnet werden muß, um Blockierungen im Lernprozeß zu vermeiden. Das Ignorieren des ersten Punktes führt nicht selten dazu, daß auch beim Zweitschrifterwerb ein vollständiger Alphabetisierungsprozeß durchlaufen wird; die Nichtbeachtung des ersten und die Überbetonung des zweiten Punktes begründen die Auffassung, es sei besser, ganz auf die muttersprachliche

²¹ Zur Bestimmung "alphabetisches Prinzip erkennen" s. die Auseinandersetzung zwischen H. Günther und E. Scheerer (1981, IKP München).

²² Interferenzfehler, wie sie Hufeisen (1991) für Deutsch als zweite Fremdsprache beschreibt, können beim Drittschrifterwerb entsprechend aufgrund von Strukturübertragungen aus der zweiten Schrift entstehen. Um einen solchen Fehler handelt es sich z. B., wenn Lerner „K“, der ungefähr gleichzeitig im Englischen alphabetisiert wird, <sh> statt <sch> schreibt.

Alphabetisierung von Minoritätenkindern zu verzichten, da die Schrift der Majorität wichtiger sei (Röber-Siekmeyer, 1991b) und eine zweite Schrift deren Erwerb behindern könnte.

Zu der Übertragbarkeit von Kenntnissen auf die zu erlernende Zweitschrift stehen Slembeks Daten (1981) nicht im Widerspruch. Wenn sie phonographischen Schreibungen türkischer Kinder ohne deutsche Sprach- und Schriftkenntnisse (!), die das Gehörte mittels der türkischen Schrift wiedergeben (müssen), einerseits orthographisch richtige Schreibung und andererseits (aus demselben Diktat derselben SchülerInnen) kaum noch zu analysierende Falschreibungen älterer türkischer Kinder mit deutschen Sprachkenntnissen gegenüberstellt und folgert, daß ausschließlich türkisch alphabetisierte Kinder dem alphabetischen Prinzip entsprechend phonematisch schreiben, ältere biskriptive türkische Kinder in deutschen Klassen diese Fähigkeit zuweilen aber nicht mehr anwenden, so ist es unzulässig und zudem höchst bedenklich, wenn die Autorin daraus schließt, die Fehlschreibungen der älteren deuteten auf „expressiv-dysphatische Störungen mit den typischen Symptomen der motorischen Aphasie, Agraphie (und eventuell Alexie) bei erhaltenem Sprachverständnis“ (165). Die richtigen Schreibungen in den Texten der älteren Kinder zeigen, daß sie keinesfalls verlernt haben, das alphabetische Prinzip anzuwenden (was auch sehr verwunderlich wäre). Es muß sich bei den Falschreibungen um eine Überlagerung durch andere kognitive Prozesse handeln, die keinesfalls unmittelbar durch Interferenzen begründet werden können. Ohne die Zielgruppe zu kennen, können an dieser Stelle nur Vermutungen angestellt werden: Denkbar wäre, daß das Diktier tempo zu hoch war oder daß den Kindern orthographisches Wissen vermittelt wurde, ohne sie jemals im Deutschen alphabetisiert zu haben. Jedenfalls sollten Begründungen aufgrund von Krankheit zunächst ausgeschlossen werden, zumal es sich um die gleichen Symptome bei verschiedenen Kindern handelt, was deutlich eher auf Vermittlungsfehler verweist. Slembeks Daten von den jüngeren Kindern zeigen auch nicht, welche Kenntnisse aus dem Erstschrifterwerb genutzt werden können, denn die Kinder ohne deutsche Sprach- und Schriftkenntnisse verwenden m. E. nicht abstrahierend das alphabetische Prinzip, sondern sie benutzen zur Wiedergabe des Gehörten das türkische Alphabetschriftsystem.

Auf **sprachliche Interferenzen** scheint Predota (1972, 101) seine These zu beziehen, die besagt, daß die „unvollkommene“ (er meint damit wohl die fehlende 1:1-Phonem-Graphem-Zuordnung der meisten Alphabetschriften) graphemische Fixierung nur einwandfrei funktioniere, weil MuttersprachlerInnen die akustische Erscheinungsform vollkommen beherrschten; fehlerfreies Rekodieren sei also nur aufgrund fehlerfreier Sprechfähigkeit möglich. Das würde aber streng genommen bedeuten, daß viele Zweit- und FremdsprachenlernerInnen die Orthographie des Deutschen aufgrund normabweichender Aussprache

(z. B. sog. „Akzent“) niemals fehlerfrei anwenden könnten. Das Phänomen, auf das Predota rekurriert, wäre wohl genauer dadurch zu beschreiben, daß in ihrer Muttersprache Alphabetisierte die entsprechenden Graphem-Phonem-Zuordnungen internalisiert haben. Obwohl der Autor die Umkodierungsgesetzmäßigkeiten für „universal geltend“ hält (103), vertritt er die Auffassung, daß MuttersprachlerInnen so lange die muttersprachlichen Umkodierungsfertigkeiten verwenden, bis sie die entsprechenden fremdsprachlichen erlernt haben. Die kognitiven Umkodierungsfertigkeiten dürften aber für alle Alphabetschriften zumindest ähnlich sein. Die Zuordnungsregeln unterscheiden sich, und sie müssen erworben werden.

Nehr u. a. (1988, 89) nehmen in diesem Sinne an, daß dem Lesen- und Schreibenlernen in zwei Alphabetschriften ein einheitlicher kognitiver Prozeß zugrunde liegt, was allerdings hinsichtlich der verschiedenen Alphabetschriftsysteme und der verschiedenen Orthographien präzisiert werden muß, wie die Forschungsergebnisse von Snowling/Frith (1981), Bentin u. a. (1984) und Porpodas (1989) zeigen (s. Kap. III./1.). Es ist Nehr u. a. aber zuzustimmen, daß es wenig sinnvoll, langweilig und zeitraubend ist, den Lese-/Schreiblehrprozeß in jeder Schrift in voller Länge durchzuführen, wie es z. B. in der Konzeption des Lehrwerks „Mina und Otto“ (Douvitsas u. a., 1990), das in DaF-Kursen mit Alphabetisierung für Kinder im Ausland oft verwendet wird, vorgesehen ist.

In der folgenden Übersicht (Tab. 2) werden je nach Ausgangsschrift einige der vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten theoretisch bestimmt und aufgelistet. Je näher ein Schriftsystem dem deutschen Schriftsystem ist, desto umfangreicher und konkreter sind die als bereits vorhanden zu vermutenden, auf das Deutsche übertragbaren Kenntnisse und Fähigkeiten. Die **linke Spalte** bezieht sich auf LernerInnen, die sowohl die Sprache Deutsch als auch das deutsche Schriftsystem lernen müssen. Dazu gehören alle **FremdsprachenlernerInnen** des Deutschen im In- und Ausland, aber auch ein Teil der **ZweitsprachenlernerInnen** wie z. B. die sogenannten Seiteneinsteiger in deutschen Schulen, die in ihrer Muttersprache bereits im Herkunftsland alphabetisiert wurden und sich noch am Anfang des Zweitspracherwerbs befinden. Die **rechte Spalte** bezieht sich auf die Kenntnisse und Fähigkeiten, die **zusätzlich** zu den in der ersten Spalte genannten als vorhanden zu berücksichtigen sind, wenn es sich um **zwei- oder mehrsprachige** LernerInnen handelt, welche die deutsche Sprache weitgehend beherrschen und in einer anderen Sprache bereits lesen und schreiben können. Zu dieser Gruppe gehören bilinguale Kinder im In- und Ausland, die in einer anderen Sprache erstalphabetisiert wurden. Je nach Umfang der Deutschkenntnisse müssen die Aussagen der rechten Spalte individuell relativiert werden, wenn z. B. einzelne Phoneme noch nicht diskriminiert bzw. produziert werden können.

In vielen Bundesländern wird zuerst im Deutschen und - wenn überhaupt - danach in der Muttersprache alphabetisiert. Hinsichtlich dieser LernerInnen müßte man umgekehrt überlegen, welche Kenntnisse und Fähigkeiten aus der Erstalphabetisierung im Deutschen für die Zweitalphabetisierung in der Muttersprache genutzt werden können.

Tab. 2: Zu nutzende Kenntnisse und Fähigkeiten aus dem Erstschrifterwerb

Zweitalphabetisierung von FremdsprachenlernerInnen	Zweitalphabetisierung bilingualer Kinder (Spezifizierungen)
Kinder, die bereits in einer Schrift lesen und schreiben können, ... [hinsichtlich aller Schriften:]	
... wissen im Gegensatz zu Vorschulkindern durch ihre bisherige Schriftenerfahrung intuitiv, was Schrift ist und leistet und daß Schrift in Beziehung zu Sprache und damit zu Bedeutung steht;	
... suchen nach Wortbedeutung, müssen aber zusätzlich Vokabeln erinnern (der Prozeß des Dekodierens ist u. U. aufwendig);	... suchen automatisch nach Wortbedeutung und nutzen während des Lesens ihre Leseerwartung;
... haben Erfahrung mit Leseleh- und -lernmethoden und mit Unterricht im allgemeinen (nicht alle Methoden müssen neu eingeführt werden);	
... wissen um die symbolische Funktion des sprachlichen Zeichens; ²³	
... haben bereits einen gewissen Grad an metasprachlicher Bewußtheit durch die Erstalphabetisierung erreicht;	... haben möglicherweise aufgrund der Zweisprachigkeit einen höheren Grad an metasprachlicher Bewußtheit;
... können Schriftelemente visuell und graphomotorisch erfassen; ²⁴	

²³ Vorschulkinder unterscheiden in der Regel signifié und signifiant noch nicht; sie halten z. B. das Wort „Mann“ noch für länger als das Wort „Regenwurm“, da ein Mann größer ist. Der Schriftspracherwerb erfordert bzw. entwickelt die Trennung von sprachlichem Ausdruck und Inhalt (vgl. Andresen, 1985; Martens/Giese, 1977; Martlew, 1983).

	... können syntaktische Einheiten und Sinnschritte erkennen;
... kennen graphische Textorganisationsstrukturen - wenn auch z. T. andere ²⁵ - und zumindest in Ansätzen ihre Funktion;	
... können gestaltend lautlesen;	
... können selbst Regeln bilden und überprüfen;	
... haben ihre Fähigkeiten bereits ein Stück weit automatisiert, was schnelleres Aufnehmen bzw. Umsetzen ermöglicht;	
[hinsichtlich phonographischer Schriften:]	
... wissen, daß die Schrift in Beziehung zur Lautung steht;	
... sind Schreiben als sprachanalytische Tätigkeit gewöhnt;	... können L2-Phoneme auditiv diskriminieren, identifizieren und artikulieren;
[hinsichtlich Konsonantschriften:]	
... können separat verschriftlichte Phoneme zu gesprochenen Wörtern zusammensetzen;	
... sind es in besonderer Weise gewohnt, den Sinnzusammenhang zu berücksichtigen (semantischer Zugriff);	

²⁴ In beiden Fällen handelt es sich um komplizierte neuropsychologische Prozesse (aktive Konstruktion des Wahrnehmungsobjektes: Analyse-durch-Synthese, Gliederung des Zeilenbandes, Feinmotorik, Zusammenwirken von Bewegung und Wahrnehmung ...). Visuelle Diskriminationsübungen sind daher unnötig, es sei denn, sie sind spezifisch (z. B. <n> - <η> etc.). Interferenzgefahren sollten schon bei Einführung des Stoffes berücksichtigt und den SchülerInnen verdeutlicht werden.

²⁵ In den lateinischen und kyrillischen Schriftsystemen sowie im griechischen Schriftsystem stimmen z. B. die Phänomene Überschrift, Zeichensetzung und Groß- und Kleinschreibung überein, nicht immer jedoch die Zeichen und Verwendungsregeln.

[hinsichtlich Alphabetschriften:]	
... wissen, was Buchstaben sind und daß sie bei einer Alphabetschrift in Beziehung zu Lauten stehen;	
... können Buchstaben Laute zuordnen (d. h. Buchstaben in Laute umsetzen) und umgekehrt; ²⁶	
... können verschiedene Strategien des Erlesens anwenden; ²⁷	
[hinsichtlich Alphabetschriften mit tiefer Orthographie]	
... kennen das Phänomen Orthographie; ²⁸	
... wissen, daß es sich bei der Buchstaben-Laut-Beziehung nicht um eine 1:1-Beziehung handelt;	
... kennen evtl. mehrgliedrige Grapheme; ²⁹	
[hinsichtlich genetisch verwandter Alphabetschriften:]	
... kennen Intergrapheme und können sie dekodieren bzw. produzieren;	
[hinsichtlich lateinischer Alphabetschriften:]	
... kennen die lateinischen Grapheme und können sie produzieren;	
... können das Phänomen Intergraphem nutzen.	

Übungen, die bereits vorhandene Fähigkeiten trainieren, sollten reduziert oder spezifiziert werden bzw. insgesamt wegfallen. Man muß den Kindern zutrauen, was sie bereits können, und sollte sie nicht unterfordern. Bilinguale Kinder warten, wie sich im Projekt zeigte, ungeduldig darauf, Texte in der zwei-

²⁶ Allgemeine auditive Diskriminationsübungen sind daher unnötig, es sei denn, sie sind spezifisch (z. B. [k] vs. [g]/[ŋ]/[ŋk]).

²⁷ ganzheitlich, phonographisch, Nutzen von Teildaten, Nutzen der Sinnerwartung

²⁸ Die Bezugnahme auf dieses Wissen erleichtert es, GPK-Irregularitäten zu akzeptieren.

²⁹ Eine Bezugnahme auf dieses Wissen erleichtert es, dieses Phänomen aufzunehmen.

Tab. 3: Neu zu erwerbende Kenntnisse und Fähigkeiten für den Erwerb einer Alphabetschrift

Zweitalphabetisierung von FremdsprachenlernerInnen	Zweitalphabetisierung bilingualer Kinder (Spezifizierungen)
Kinder, die bereits in einer Schrift lesen und schreiben können, ... [hinsichtlich phonographischer Schriften:]	
... müssen die Funktionsweise einer Alphabetschrift verstehen lernen.	
[hinsichtlich Konsonantschriften:]	
... müssen sich an eine neue Schrift-richtung gewöhnen.	
... müssen Groß- und Kleinbuchstaben unterscheiden lernen.	
... müssen lernen, daß auch Vokale verschriftlicht werden und beim Lesen keine zusätzlichen Laute aus dem Inhalt abgeleitet werden müssen.	
[hinsichtlich Alphabetschriften und hinsichtlich genetisch verwandter Alphabetschriften:]	
... müssen neue Graphemformen und neue Phoneme diskriminieren und produzieren lernen.	... müssen neue Graphemformen diskriminieren und produzieren lernen
... müssen eine neue Orthographie erlernen.	
[hinsichtlich genetisch verwandter Alphabetschriften und hinsichtlich lateinischer Alphabetschriften:]	
* ... müssen „falsche Freunde“ identifizieren lernen.	

ten Muttersprache lesen zu können, was z. B. dadurch deutlich wurde, daß Sprechblasen mit Schrift bei Bildbeschreibungsaufgaben anziehender wirkten als die Bilder selbst. Wenn man bei einer so starken Motiviertheit damit beginnt, „Spazierstöcke“ aufzeichnen zu lassen, um Schreibschrift einzuführen, Silbenreihen lesen oder gleiche Abbildungen von Gegenständen (!) oder Buch-

staben zuordnen zu lassen, um optische Diskriminationsfähigkeit zu „entwickeln“ (vgl. Lehrgang „Mina und Otto“, Douvitsas u. a., 1990), verpufft dieses wertvolle Potential.

Ebenso wie auf vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten geschlossen werden kann, ist ableitbar, was BenutzerInnen bestimmter Schriften nicht wissen (können). Tabelle 3, in der nur die wesentlichsten der zu erlernenden Phänomene genannt werden, ist so zu lesen, daß für jede Schriftkategorie auch das gilt, was in den weiter unten stehenden Kategorien genannt wird (abgesehen von der mit * gekennzeichneten Einheit). Je näher die jeweilige Kontrastschrift dem Deutschen ist, desto weniger muß neu gelernt werden.

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist, empirisch zu erforschen, **welche** Kenntnisse aus dem ersten Schrifterwerb von Kindern tatsächlich genutzt werden, welche Schwierigkeiten entstehen, wenn Kenntnisse nicht adäquat übertragen werden, und inwiefern ein positiver Transfer durch den Lehrprozeß unterstützt werden kann.

II. Datengewinnung und -beschreibung

Die Beschreibung des Projekts zur Datengewinnung schließt an die Darstellung der Desiderata und die allgemeinen Überlegungen an, da letztere die Gestaltung des Projekts und damit auch die Art der empirischen Daten in starkem Maße bestimmen.

Um die kognitiven Prozesse beim Zweitschrifterwerb empirisch zu untersuchen, wurde die griechische Schrift als Kontrastschrift gewählt, die mit der deutschen Schrift genetisch verwandt ist, aber nicht das gleiche Zeicheninventar nutzt. Dadurch können insbesondere Prozesse untersucht werden, die sich auf den Erwerb eines abweichenden Zeichensystems beziehen, das aber ähnlich aufgebaut ist und in sehr ähnlicher Weise benutzt wird, nämlich als Alphabetschrift. Bei Kontrastschriften, die sich auf dasselbe Zeicheninventar beziehen (z. B. Türkisch - Deutsch), werden außer den wenigen Diakritika kaum neue Zeichen erworben, sondern hauptsächlich ein neues System von Graphem-Phonem-Grundbeziehungen und ein neues Orthographiesystem. Je weiter jedoch Kontrastschriften systematisch voneinander entfernt sind (z. B. Chinesisch - Deutsch), desto ähnlicher werden vermutlich die Zweitschrifterwerbsprozesse denen des Erstschrifterwerbs, da die Lernenden weniger von ihrem Wissen aus der Erstalphabetisierung für den Zweitschrifterwerb nutzen können.

a. Methoden der Datengewinnung

Die Daten der Untersuchung wurden in der Zeit von Januar bis Juni 1992 in zwei Alphabetisierungskursen für bilinguale griechisch-deutsche Kinder in der Evangelischen Gemeinde deutscher Sprache in Thessaloniki (Griechenland) erhoben. Insgesamt 8 Kinder des 1. bis 3. griechischen Grundschuljahrs wurden innerhalb von 15 bzw. 17 Unterrichtseinheiten à 90 Minuten im Deutschen alphabetisiert. Während im ersten Kurs fünf ältere Kinder (2. und 3. griechische Grundschulklasse) mit Deutsch als zweiter Muttersprache unterrichtet wurden, bestand der zweite Kurs aus drei jüngeren Kindern (1. und 2. Klasse) mit Deutsch als erster Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache (Remigrantin). Voraussetzung für die Teilnahme am Kurs waren ausreichende Sprachkenntnisse im Deutschen, um dem Unterricht folgen zu können, und der in Grundzügen abgeschlossene Alphabetisierungsprozeß im Neugriechischen. Das vorher erarbeitete Unterrichtskonzept wurde mit einer Lehrperson zusammen didaktisch umgesetzt, die aber aus zeitlichen Gründen nur Kurs I unterrichten konnte, wodurch die Autorin den Unterricht in Kurs II selbst übernehmen mußte.

Es erwies sich als Vorteil, daß - aufgrund der Einbindung des Projekts in die Gemeindeaktivitäten und dank der Offenheit der Eltern - die Möglichkeit bestand, die Kinder über die wenigen Unterrichtsstunden hinaus kennenzulernen, da dadurch im Unterricht nicht sichtbare Einflußfaktoren wie allgemeine Konzentrationsfähigkeit, bilinguale Situation in der Familie u. ä. auf den Verlauf der Zweitalphabetisierung erkannt werden konnten. Da der zweite Kurs im Abstand von zwei Wochen nachgezogen wurde, konnten Analyseergebnisse aus den Daten des ersten Kurses bereits in die Unterrichtsplanung einfließen und überprüft werden.

Folgende Daten wurden während des Feldversuchs gewonnen: Der Unterricht beider Kurse wurde auf Tonband aufgenommen, nach HIAT (Halbinterpretative Arbeitstranskription; vgl. Ehlich, 1992) transkribiert und analysiert. Die Analyseergebnisse wurden interpretiert. Mit der Videokamera wurden nur Unterrichtsabschnitte aufgenommen, aus denen Schreibbewegungen der Kinder ersichtlich wurden, um bei Irritationen und Verschreibungen auf kognitive Vorgänge schließen zu können. Aus technischen Gründen waren solche Aufnahmen nur während des Schreibens an der Tafel möglich. Die Schriftprodukte der Kinder wurden gesammelt, unter Berücksichtigung von Spuren weggradierter Verschreibungen analysiert und interpretiert. Ferner wurden Beobachtungen während des Unterrichts notiert. Um Aussagen über die sprachlichen Fähigkeiten und über die Lesefähigkeit im Griechischen machen zu können, wurden mit jedem Kind Einzelaufnahmen gemacht (Lesen eines griechischen Textes, Nacherzählung auf Deutsch, Bildbeschreibungen/ Bildergeschichten³⁰ erzählen auf Deutsch, Spontansprachaufnahmen).

Aufgrund der Kooperation mit der Ev. Gemeinde, die für viele Gemeindemitglieder bzw. BesucherInnen im wesentlichen die Funktion eines Kommunikationszentrums erfüllt, ermöglichte der äußere Rahmen zahlreiche Gespräche und Interviews mit Bilingualen und bilingual erziehenden Eltern in verschiedenen Städten Griechenlands. Erfahrungsberichte wurden notiert, nähere Umstände anhand von Fragebögen eruiert. Die sich im Anschluß an Informationsveranstaltungen für bilingual erziehende Eltern ergebenden Diskussionen wurden mitgeschnitten. Des weiteren wurden Gespräche mit Lehrerinnen geführt, die im Bereich „Zweitalphabetisierung im Deutschen“ arbeiten.

³⁰ Obwohl Redder (1985) verdeutlicht, daß Bildbeschreibungen und die Versprachlichung von Bildergeschichten aufgrund der gehäuften Verwendung von Deixis ungeeignet für Sprachproben sind, und dieses Problem in der sonderpädagogischen Diagnostik umgangen wird (Clahsen, 1986; Kotten-Sederqvist, 1993), wurde solches Bildmaterial benutzt, um es als Sprechanaß für die anschließende Spontansprachprobe zu nutzen.

2 Die Feldsituation

Die griechische Zeitung „TO BHMA“³¹ gab 1991 an, daß insgesamt mehr als 50.000 deutschsprechende Frauen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz in Griechenland leben und zu 95% mit Griechen verheiratet sind. Ca. 10.000 dieser Frauen leben in Thessaloniki und Mazedonien (Nordgriechenland). Zählt man die mit Griechinnen verheirateten deutschen Männer, die deutsch-deutschen Ehepaare und die RemigrantInnen aus deutschsprachigen Gebieten hinzu, kann man eine ungefähre Vorstellung davon gewinnen, daß sehr viele griechisch-deutsch-bilinguale Kinder in Griechenland aufwachsen. Bei der Aufzählung dieser Gruppen wird deutlich, wie verschieden die Bedingungen für Zweisprachigkeit sind, von der individuellen Verwendung der beiden Sprachen in den einzelnen Familien ganz abgesehen.

2.1 Situationseinschätzung durch bilingual erziehende Eltern

Die Auswertung einer Fragebogenaktion (27 Fragebögen wurden zurückgegeben), die während des sechsmonatigen Forschungsaufenthalts durchgeführt wurde, erfolgt in Form von Tendenzformulierungen³². Die Situationen in den verschiedenen Familien waren heterogen (griechisch-deutsche und deutsch-deutsche Ehepaare, griechische Alleinerziehende mit und ohne (!) Kenntnis des Deutschen). Bei den älteren Befragten liegt die Alphabetisierungsphase ihrer Töchter und Söhne z. T. bis zu 20 Jahre zurück, bei den Kindern von jüngeren Befragten findet der Schrifterwerb im Deutschen gegenwärtig statt oder soll erst in Zukunft stattfinden. Mit * gekennzeichnete Tendenzen stimmen überein mit Ergebnissen einer anderen Umfrage im Zusammenhang mit einem Wochenendseminar zur Zweitalphabetisierung in der Evangelischen Gemeinde Thessaloniki unter Leitung von G. Graefen am 15./16.9.1990, bei der 14 Fragebögen zurückgegeben wurden. Von diesem Fragebogen werden nur die Ergebnisse berücksichtigt, die sich auf mit der jüngeren Umfrage übereinstimmende Fragen beziehen.

Auswertung der an bilingual Erziehende gerichteten Fragebögen

- Die alleinige Berufstätigkeit eines Elternteils überwiegt, dabei handelt es sich in sehr vielen Fällen um den griechischen Elternteil.
- In fast allen Fällen ist Deutsch die Muttersprache der Mutter.*

Man kann daraus schließen, daß meistens der griechische Ehemann berufstätig ist.

³¹ Οι γερμανίδες νόφες στην Ελλάδα. In: TO BHMA. 15.9.1991.

³² Fragebogen und numerische Auswertung s. Anhang.

- In stark überwiegendem Maße sprechen beide Elternteile beide Sprachen*, wobei die Kenntnisse des griechischen Elternteils in der Zweitsprache Deutsch besser eingeschätzt werden als die Griechischkenntnisse des deutschsprachigen Elternteils.

Dieses Phänomen mag damit zusammenhängen, daß der griechische Elternteil lange in Deutschland gelebt und evtl. gearbeitet hat, während der deutsche Elternteil noch nicht so lange in Griechenland lebt und/oder nicht arbeitet und daher evtl. in der Zweitsprache weniger gefordert wird.

- Die Einstellung zu Zweisprachigkeit ist in fast allen Fällen positiv. Nur wenige Befragte nennen Nachteile und Schwierigkeiten.
- Ein ähnliches Verhältnis zeigt sich bei der Frage nach der Einstellung der Umgebung des Kindes gegenüber Zweisprachigkeit.

Diese Ergebnisse widersprechen dem Eindruck, den man oft in persönlichen Gesprächen gewinnt. Möglicherweise bewirkt die Orientierung auf kurze Antworten auf dem Fragebogen die Verallgemeinerung positiver Erfahrungen.

- Nicht alle Befragten haben sich bewußt für zweisprachige Kindererziehung entschieden, nicht alle haben sich über zweisprachige Kindererziehung informiert und auch nicht alle wären gerne beraten worden. Fast alle Befragten geben aber an, daß sie die Zweisprachigkeit und Zweitalphabetisierung ihres Kindes/ihrer Kinder (inzwischen?) beschäftigt. Alle der befragten griechisch-deutschen Ehepaare erziehen nach dem Partnerprinzip³³ zweisprachig, wobei längst nicht alle bestätigen, das Prinzip konsequent einzuhalten. Die meisten Eltern haben ihr/e Kind/er von Geburt an zweisprachig erzogen. In einigen Fällen begannen die Kinder erst nach dem Umzug nach Griechenland (im Alter von 3-5 Jahren), Griechisch zu lernen. Fast die Hälfte der Kinder ist in deutschsprachigen Gebieten geboren*.
- In den meisten Familien wird Griechisch zu mehr als 50% gesprochen, nur in wenigen vorwiegend Deutsch. In einigen Familien werden beide Sprachen laut Angabe ungefähr gleich viel gesprochen. Abgesehen von einer Angabe sprechen die Geschwister entweder nur Griechisch oder Griechisch und Deutsch miteinander.
- Kontakt zur deutschen Sprache entsteht (in Rangfolge) durch Besuche in deutschsprachigen Gebieten, in der Deutschen Gemeinde, durch Besuch aus deutschsprachigen Gebieten und durch bilinguale Freunde bzw. bilinguale befreundete Familien in der Umgebung*.

³³ Jeder Elternteil spricht mit dem Kind konsequent in der eigenen Muttersprache (Bogdain, 1989).

- Ca. 30% der Befragten geben an, ihr Kind spräche besser Griechisch als Deutsch. Fast alle anderen schätzen die Sprachkenntnisse ihres Kindes in beiden Sprachen gut bis sehr gut ein*.
- Nur wenige geben an, daß im Laufe der Zeit Schwierigkeiten entstanden sind*. Dem entspricht, daß die meisten die Einstellung ihres Kindes/ihrer Kinder als positiv beschreiben*.

Als BeobachterIn kommt man zu anderen Ergebnissen: Aufgrund des Umfeldes und der meist geringeren Anwendung des Deutschen beherrschen die meisten Kinder das Griechische deutlich besser. Die Frage nach der Sprachfähigkeit des Kindes ist im Fragebogen vermutlich nicht präzise genug gestellt. Evtl. ergäben sich im Vergleich zu MuttersprachensprecherInnen des Deutschen in deutschsprachigen Gebieten andere Angaben. Schwierigkeiten und Ablehnung einer Sprache durch die Kinder stehen in persönlichen, nicht formalisierten Gesprächen wesentlich stärker im Vordergrund. Die Umfrageergebnisse legen die Vermutung nahe, daß die Angaben zu positiv sind.

- Bezüglich der Frage nach der Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache werden folgende Angaben gemacht (in Rangfolge): Vorlesen, Fernsehen/Video, Cassetten, zusätzlicher Unterricht, Kinderlieder, Spiele u. a.
- Nur 50% der Befragten geben an, darauf zu reagieren, wenn das Kind/die Kinder in einer Äußerung beide Sprachen mischt/mischen.
- Der Stellenwert der Zweitalphabetisierung wird von den meisten als hoch eingeschätzt. Manche Kinder waren zum Zeitpunkt der Befragung allerdings noch so jung, daß der Stellenwert nur aufgrund der Einschätzung durch die Eltern beschrieben werden konnte.

Diese Frage wurde allerdings oft direkt nach der Sensibilisierung für die Zweitalphabetisierung in Elterninformationsveranstaltungen beantwortet, die vermutlich eine positive Einschätzung von Zweisprachigkeit begünstigte.

- Die Kinder der Befragten wurden hauptsächlich zu Hause oder in der Deutschen Gemeinde zweitalphabetisiert. Bei der Frage nach bevorzugten Möglichkeiten für die Zweitalphabetisierung gaben sehr viele entweder das Stichwort „privater Einzelunterricht in Wohnnähe“ oder „Elterninitiative“ an.

Dieses Ergebnis zeigt, wie groß für viele Eltern der Aufwand ist, die Kinder zum Unterricht z. B. in die Innenstadt zu fahren und währenddessen auf sie zu warten (s. u.).

- Fast alle geben an, daß sich die Sprachkenntnisse im Deutschen nach der Alphabetisierung verbessert haben.

Ob dieses Ergebnis der Realität entspricht, ist schwer zu sagen. Möglicherweise ist eine eventuelle Verbesserung der Sprachkenntnisse im Deutschen auch

auf andere Faktoren als die Zweitalphabetisierung wie z. B. den Gebrauch des Deutschen als Unterrichtssprache oder das häufige Zusammentreffen mit anderen bilingualen Kindern durch die Teilnahme am Kurs zurückzuführen.

2.2 Bilinguale Erziehung in Griechenland

Vom griechischen Staat wird bilinguale Erziehung in Griechenland kaum durch zusätzlichen Schulunterricht unterstützt. Abgesehen von den Auslandsschulen und Schulprojekten für RemigrantInnen ist die einzige mir bekannte bilingual-bikulturell ausgerichtete Institution die private Galatsi-Grundschule in Athen, die deutsch-griechische Zweisprachigkeit fördert und auf die Deutsche Schule vorbereitet. (Dort wird im ersten Schuljahr ohne inhaltlich-methodische Koordination beider Schriffterwerbsprozesse parallel in beiden Sprachen/Schriften alphabetisiert.) Die allermeisten Eltern bilingualer Kinder sind also auf sich selbst gestellt.

Aus Mangel an Alternativen oder auch aus Unwissenheit werden die meisten zweisprachigen Kinder gemeinsam mit einsprachigen griechischen Kindern in den **Frondistirien** (private „Nachhilfe“-Schulen) fremdsprachlich unterrichtet. In Kap. I./4. wurde bereits aufgezeigt, inwiefern diese „Lösung“ problematisch ist. Der Deutschunterricht in den Frondistirien ist zudem sehr teuer. In den **griechischen Gymnasien** ist es erst seit dem Schuljahr 1993/94 möglich, Deutsch von der ersten Klasse des Gymnasiums (= 7. Schuljahr) an als erste Fremdsprache alternativ zu Englisch zu wählen, was auch nicht im Sinne vieler Eltern ist. Noch nicht gesichert (aber wahrscheinlich) ist die Weiterführung des Deutschunterrichtes im Lyzeum (= 10.-12. Schuljahr).

In der Grundschulabteilung der **Deutschen Schule** wird die griechische Sprache nur mit wenigen Wochenstunden berücksichtigt, wodurch ein späterer Zugang zum griechischen Bildungssystem nahezu unmöglich wird. Der Aufnahmetest für den griechischen Zweig des Gymnasiums der Deutschen Schule ist sehr schwer. Von Seiten des griechischen Staates wurde zwar in Thessaloniki ein **Gymnasium für Remigrantenkinder** eingerichtet (Chrysakopoulos/Papadopoulos, 1988), jedoch wurden aus verschiedenen Gründen die in dieses Projekt gesetzten Erwartungen kaum erfüllt (Kiliari, 1990).

Da für die meisten Eltern keine Ansprechperson für bilinguale Fragen erreichbar ist, bleiben Fragen z. T. über Jahrzehnte unbeantwortet. Verunsicherungen kommen oft hinzu: Nicht wenige griechische GrundschullehrerInnen halten Zweisprachigkeit und insbesondere eine frühe Zweitalphabetisierung bilingualer Kinder für eine Überforderung und raten den Eltern mitunter davon ab in der Meinung, eine zweite Sprache und Schrift schade der griechischen Mutter-

sprache - ein Vorurteil mit langer Tradition (vgl. Röhr-Sendlmeier, 1990)³⁴. Problematisch daran ist die monokausale Argumentationsstruktur ohne Einbezug weiterer Einflußfaktoren und eine fehlende Differenzierung hinsichtlich des Phänomens Bilingualismus.

3 Projektdurchführung

3.1 Äußere Bedingungen des Projekts

Auf der Basis dieser Gegebenheiten hat die Evangelische Gemeinde deutscher Sprache in Thessaloniki - Kommunikationszentrum und Interessenvertretung der ca. 5.000 deutschsprachigen Familien gleich welcher Konfession in Thessaloniki und Umgebung - sich dieses Problems angenommen. Ein ab 1987 mit Unterrichtsmaterial für Deutsch als Fremdsprache durchgeführter Alphabetisierungs- und Sprachkurs führte zu Kontroversen insbesondere hinsichtlich der Fragen, welche Dauer für die Alphabetisierungsphase angemessen und ob mutter- oder fremdsprachendidaktisches Material für bilinguale Kinder geeigneter ist. Da keine Einigung erzielt werden konnte, wurde ein Neuanfang mit verändertem Konzept gewünscht.

Da der Zweitalphabetisierungskurs in der genannten Institution nur als Zusatzunterricht außerhalb der Institution Schule durchgeführt werden kann und eine Kooperation mit verschiedenen Grundschulen unmöglich ist, kann die Zweitalphabetisierung nicht zeitgleich mit dem Schrifterwerb im Griechischen stattfinden, wie es sich in Deutschland in einigen Projekten als erfolgreich herausgestellt hat (Nehr u. a. 1988; Keskin, 1988). Die Erstalphabetisierung im Deutschen wäre problematisch, weil zum einen einige Inhalte der schulischen Alphabetisierungsphase vorweggenommen würden, was dann bei der Alphabetisierung in der griechischen Grundschule zu Langeweile führen kann. Zum anderen würden Interferenzfehler von Lehrpersonen in der griechischen Grundschule vermutlich nicht erkannt und nicht adäquat bearbeitet werden können. Da bei den meisten bilingualen Kindern Griechisch die besser beherrschte Sprache ist, sollte in dieser Sprache zuerst alphabetisiert werden (vgl. BAGIV, 1985; v. Gleich, 1987, u. a.), zumal im griechischen Umfeld der Schrifterwerb im Griechischen für die Bewältigung des Alltags ohnehin relevanter ist. Weitere Bedingungen stützten die Entscheidung für die nachgezogene Zweitalphabetisierung: Die Kurse setzten sich aus Kindern aus dem gesamten Stadtgebiet zusammen. Aufgrund von Raummangel wird in den Grundschulen in zwei, wöchentlich wechselnden Schichten gearbeitet. Da selten alle Kinder eines außerschulischen Kurses in einer Schicht sind, kann außer-

³⁴ In der Literatur findet man zuweilen bis heute die Auffassung, Zweisprachigkeit wirke sich negativ aus und gefährde z. B. die Identitätsfindung (Haußer, 1983, 247).

schulischer Unterricht nur nach 19 Uhr oder am Wochenende stattfinden. Da die Anfahrt für Kinder und Begleitperson häufig eine große Belastung ist, konnte der Unterricht nur einmal in der Woche stattfinden und nicht länger als eine Doppelstunde dauern.

Unter den genannten Umständen erweist sich die nachgezogene Zweitalphabetisierung als die sinnvollste Lösung. Kann die Zweitalphabetisierung aufgrund äußerer Faktoren nicht gleichzeitig und koordiniert verlaufen, ist es aus folgenden Gründen sinnvoll, sie relativ schnell auf die Alphabetisierung im Griechischen folgen zu lassen: Wenn der zeitliche Abstand zwischen beiden Alphabetisierungsprozessen zu groß ist, können die Kinder griechische Texte schon flüssig lesen, während sie sich einen deutschen Text noch mühevoll erlesen müssen. Daß sie diese Mühe als solche wahrnehmen, hat sich im Unterricht z. B. an den Auswirkungen der zu lesenden Textlänge gezeigt.³⁵ Möglicherweise gilt unter bestimmten Umständen: Je geringer der Entwicklungsabstand in beiden Schrifterwerbsprozessen ist, desto größer ist die Chance, auf Dauer einen ungefähr gleichwertigen Entwicklungsstand zu erreichen. Die Freude vieler Kinder zu Beginn des Erstschrifterwerbs darüber, endlich lesen und schreiben zu lernen, kann bei relativ kurzem Abstand evtl. auch noch für den Zweitschrifterwerb motivieren, jedenfalls dann, wenn beide Schriften im Lebensraum des Kindes vorkommen. Ein weiterer Grund für die möglichst frühe Zweitalphabetisierung besteht darin, daß sich die Beherrschung der deutschen Schriftsprache positiv auf den weiteren Spracherwerb in der griechischsprachigen Umgebung auswirken kann: Wie in Kapitel I./3. bereits erwähnt wurde, ermöglicht geschriebene Sprache Sprachanalyse und Nachdenken über Sprache, weil sie Sprache vergegenständlicht (vgl. auch Kap. III./1.). Dadurch wird die Sprachbewußtheit gefördert, was sich wiederum positiv auf Sprechen und Spracherwerb auswirken kann (Andresen, 1985; Eisenberg, 1994; H. Günther, 1993). Der Sprachkontakt und der Kontakt zur jeweiligen Kultur werden durch das Lesen deutscher Texte verstärkt.

Dem Vorurteil, der Zweitschrifterwerb überfordere insbesondere jüngere Kinder, ist entgegenzusetzen, daß das Wiederholen des alphabetischen Prinzips im „neuen“ Zusammenhang (also die Verwendung gleicher Verarbeitungsstrategien bezogen auf eine zweite Schrift) gerade für die im griechischen Anfangsunterricht schwachen SchülerInnen sehr hilfreich sein kann. Zudem ist es in Kleingruppen wesentlich eher möglich, unzureichende Problemlösungsstra-

³⁵ Stand auf jeder Bilderbuchseite nur ein Satz, lasen die Kinder ein ganzes Buch ohne Ermüdungserscheinungen vor. Ein gleich langer Lesetext, der auf einer Seite komprimiert abgedruckt war, machte den Kindern anscheinend bewußt, wie anstrengend das Lesen im Deutschen im Vergleich zum Griechischen für sie ist. Jedenfalls machte ihnen das Lesen in einem solchen Fall - trotz gleichen Entwicklungsstands und gleichen Schwierigkeitsgrads - wesentlich mehr Mühe; manche gaben sogar resigniert auf.

tegien individuell aufzuarbeiten bzw. noch ungewohnte Verfahrensweisen zu festigen.³⁶

3.2 Unterrichtskonzept

Neben der wissenschaftlichen Untersuchung des Zweitschriterwerbsprozesses war ein weiteres Ziel unseres Projektes, ein Unterrichtskonzept zu entwickeln und auf seine Anwendungsmöglichkeiten hin zu prüfen, das von DeutschlehrerInnen und, wenn es die Umstände verlangen, auch von Eltern in Griechenland übernommen werden kann. Die meisten DeutschlehrerInnen in Griechenland unterrichten Deutsch als Fremdsprache und verfügen nicht über Kenntnisse im Bereich Erstlesedidaktik. Auch von den Eltern ist fast niemand für den Primarbereich ausgebildet. Daher schien es sinnvoll, anstatt mit loseem Material, Eigenfibel o. ä. mit einer Fibel zu arbeiten, die einen gangbaren Weg vorgibt, an dem man sich orientieren kann. Weitere Vorteile wurden in Kapitel I./1. bereits genannt. Die Arbeit mit einer Fibel schließt nicht aus, sich von den Vorgaben zu lösen, um mit freiem Material andere Methoden auszuprobieren.

Für das Projekt wurde die Fibel „Alle lernen lesen“ (Urbanek/Groll, 1980) ausgewählt, die für die Mutter- und ZweitsprachensprecherInnen in multinationalen deutschen Grundschulklassen konzipiert wurde. Dieses Leselernbuch hat den Vorteil, daß es optional Material zur Wortschatzerweiterung anbietet³⁷. Bilder auf jeder linken Seite bereiten auf den Textinhalt vor, ermöglichen durch ihre Beschreibung ein Üben der mündlichen Sprachfähigkeiten und unterstützen die Nutzung von Sinnerwartung beim Lesen: Da die Kinder den ungefähren Textinhalt erschließen können, können sie sich auf das Erlesen der einzelnen Wörter konzentrieren, ohne dabei den Textinhalt zu vergessen. Die Fibel enthält interkulturelle Inhalte, allerdings keinen Lesetext, der Aspekte der griechischen Kultur aufgreift. Interkulturelle Unterschiede wurden anhand einiger Schwierigkeiten bezüglich der Sinnentnahme beim Lesen der Fibeltexte deutlich, und es blieb nicht aus, daß historisch bedingte Vorurteile der GriechInnen gegenüber TürkInnen aufgrund einiger Fibeltexte thematisiert

³⁶ Um den zu der in Griechenland langen Sommerpause hin sich ausbreitenden Motivationsverlust zu umgehen, beginnen die Nachfolgekurse in Thessaloniki jetzt bereits mit Schuljahresanfang und enden vor den Osterferien. Diese Regelung führt dazu, daß keine Erstklässler mehr in die Kurse aufgenommen werden können, da das Konzept im Falle einer gleichzeitigen Alphabetisierung in beiden Schriften ohne Koordination der Lernprozesse und ohne enge Zusammenarbeit mit den griechischen GrundschullehrerInnen nicht tragfähig ist.

³⁷ Die Wortkarten, die jede Textseite umrahmen, greifen Vokabeln auf, die bei der Bildbeschreibung zu jeder Fibelgeschichte notwendig sind. Nur die dickgedruckten Wörter können die Kinder schon selbst lesen. Alle anderen Wortkarten dienen der Wortschatzerweiterung: Unbekannte Wörter werden anhand der Bilder gelernt.

werden mußten, was sich aber als weniger problematisch herausstellte, als viele GriechInnen und GriechenlandkennerInnen befürchtet hatten. Um dem Lebensraum der Kinder zu entsprechen, wurde die griechische Kultur in zusätzlich geschriebenen Übungstexten thematisiert, was von den Kindern positiv aufgenommen wurde. Ein entscheidender Vorteil der Fibel "Alle lernen lesen" - im Gegensatz etwa zur "Bunten Fibel" (Hinrichs/Will-Beuermann, 1983)³⁸ - liegt darin, daß mit den Buchstaben begonnen wird, deren Majuskeln griechischen Kinder bereits aus dem griechischen Alphabet bekannt sind: <T>, <M>, <O>, <A>, kurz darauf <N>, <E> und <I> (<K> folgt erst auf Seite 41).³⁹

Skizzierung der ersten Unterrichtseinheit (90 Minuten)

Eine Verdopplung des Erwerbsprozesses bei der zweiten Alphabetschrift wurde in diesem Projekt vermieden, indem an vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten angeknüpft wurde: Zu Beginn der ersten Stunde schrieben die Kinder ihre Vornamen in griechischer Majuskel-Druckschrift an die Tafel und verglichen diese mit den von der Lehrerin daneben geschriebenen gleichen Namen in deutscher Majuskel-Druckschrift. Nachdem sie hier bereits Ähnlichkeiten finden konnten, wurde ihnen ein schriftlicher Text präsentiert⁴⁰, der sich aus eben den Druckschrift-Majuskeln zusammensetzt, die im Deutschen und im Griechischen grapho-phonologisch übereinstimmen (<A, E, I, O, K, M, N, T) - abgesehen von den im deutschen Schriftsystem mit <A, E, I, O> zusätzlich korrespondierenden Phonemen /a:/, /e:/, /ɔ/, /i:/ und /o:/. Es motivierte die Kinder sehr, daß sie auf Anhieb einen deutschen Text lesen konnten. Die oben genannten zusätzlich korrespondierenden Phoneme wurden aufgrund der Sprachkenntnisse im Deutschen beim lauten Vorlesen außer bei unbekanntem Eigennamen unmittelbar selbständig zugeordnet. Ein „gezinktes Memory“ (beschrieben bei Brügelmann u. a., 1986) ermöglichte, die entsprechenden Minuskeln zeitsparend und motivationsfördernd zu erarbeiten. Der Verzicht auf Vermittlung der Schreibschrift in den 15 bzw. 17 Unterrichtseinheiten umfassenden Kursen wurde im Kapitel I./2. bereits begründet. Zwar hält Keskin (1988) die gleichzeitige Einführung von Druck- und Schreibschrift für unpro-

³⁸ Die "Bunte Fibel" (Hinrichs/Will-Beuermann, 1983) beginnt mit den Graphemen <F, f> und <U, u>, was gerade im Kontrast zum griechischen Schriftsystem ungünstig ist, da grapho-phonologische Äquivalenzen nicht genutzt werden: Mit den Phonemen /f/ und /u/ korrespondieren graphematisch divergente Grapheme: <Φ, φ> und das mehrgliedrige <Oυ, ου>.

³⁹ Als weitere Argumente für diese Fibel sind u. a. zu nennen, daß mehrgliedrige Grapheme mit Klammerung eingeführt werden und eine Vielzahl von Textarten (Bastelanleitung, Brief, Lied, Gedicht) zur Eigenarbeit anregen.

⁴⁰ Aufgrund der Schwierigkeit, aus den zur Verfügung stehenden Graphemen einen kohärenten Text zu erstellen, wurden die einzelnen Sätze in eine mündliche Erzählung eingebettet.

blematisch, aber sie bezieht sich auf den Kontrast zweier lateinischer Schriftsysteme (Türkisch - Deutsch).

Im Unterrichtsraum hingen während der gesamten Kursdauer zwei Plakate mit einem „griechischen“ und einem „deutschen“ „Buchstaben-Dorf“: In jedem Haus des Dorfes „wohnt“ ein Graphem in Form von Druckschriftminuskel und -majuskel (abgebildet in Goethe-Institut, 1994). Anhand dieser „Buchstaben-Dörfer“ wurden die Grapheminventare beider Schriftsysteme von den Kindern verglichen und bekannte Grapheme herausgesucht. Die Lehrerin sonderte dabei die Interferenzgrapheme ab, deren „Häuser“ mittels roter Dächer markiert wurden⁴¹, die der grapho-phonologisch übereinstimmenden erhielten ein grünes Dach. Auf die Häuser mit den jeweils eingeführten Graphemen klebten die Kinder Türen mit Abbildungen, wobei die Anlaute der bildlich dargestellten Wörter auf die korrespondierenden Phoneme verwiesen.

Eine Vorlaufphase dieser Art ermöglicht, die Arbeit mit Hilfe der genannten Fibel (bezüglich des Kontrastes Griechisch - Deutsch ab Seite 12) fortzusetzen, wodurch die Kinder stark motiviert werden, die benötigte Zeit für die Alphabetisierung verringert wird und vorhandene Materialien nutzbar werden, was die Planung und Durchführung eines solchen Kurses extrem erleichtert, sofern man geeignetes Material findet.

4 Das empirische Datenmaterial

Durch das in Kapitel II./3. beschriebene Projekt konnte eine Materialbasis bestehend aus Tonband- und Videoaufnahmen, Schriftprodukten, Interviews und Fragebögen gewonnen werden, die für die Untersuchung der kognitiven Prozesse beim Zweitschifterwerb in unterschiedlicher Weise nutzbar sind und in dieser Arbeit unterschiedlich dargestellt werden. Die **Tonbandaufnahmen** des gesamten Unterrichts in beiden Kursen wurden transkribiert (insgesamt 32 Doppelstunden). Größtenteils handelt es sich dabei nicht um phonetische Transkription der Aufnahmen. Da aber bei der Analyse von einigen Daten dadurch Uneindeutigkeiten entstehen würden, werden Ausschnitte bei entsprechender Relevanz phonetisch transkribiert. Wenn in den Transkripten, in denen Prozesse des lauten Vorlesens verschriftlicht werden (im folgenden „Lese-transkript“ genannt), nicht phonetisch transkribiert wurde, ist dies dahin gehend zu interpretieren, daß die Kinder an diesen Stellen fehlerlos lesen.

Im Anschluß an die Transkriptausschnitte bzw. Einzeldaten geben Kürzel (z. B. I 6 K) an, in welchem der beiden Kurse die jeweilige Äußerung in welcher Unterrichtseinheit von welchem Kind gemacht wurde. Nicht in allen Fällen sind diese Angaben vollständig, wenn z. B. nicht mehr eruierbar ist, nach

⁴¹ Möglicherweise ist es kognitiv wirkungsvoller, wenn die Grapheme selbst markiert werden.

welcher Unterrichtsstunde ein Kind zu Hause etwas geschrieben hat, oder akustisch nicht erkennbar ist, welches Kind spricht. Sämtliche in den Daten vorkommenden Fehler wurden klassifiziert und zum großen Teil in Form von Datenlisten im laufenden Text und nicht im Anhang aufgeführt, um die Analyse nachvollziehbar zu machen und weitere Interpretationen dieser Listen zu ermöglichen: Aus ihnen kann die Häufigkeit eines Fehlers in demselben Wort und innerhalb verschiedener Wörter, die Verteilung der Fehler auf die älteren (Kurs I) und die jüngeren Kinder (Kurs II) bzw. auf die einzelnen Kinder sowie die Verteilung auf die Kursdauer insgesamt ersehen werden. Die Länge der einzelnen Tabellen verweist auf die Gewichtung von Schwierigkeiten bezüglich einer Fehlerklasse.

Für die Auswertung erweisen sich verschieden große Ausschnitte aus unterschiedlichen Unterrichtssituationen als relevant. Ausschnitte aus der Unterrichts- und Nebenkommunikation ermöglichen Aussagen bezüglich der Sprach- und Schriftbewußtheit der Kinder (Kap. III.). Z. B.:

L:	((schreibt <p> an die Tafel))
K:	Das is wie Englisch.
P:	r auf Griechisch.

(I 11)

Aus den Vorleseaufnahmen wurden die einzelnen Lesefehler herausgezogen und einzeln klassifiziert. Dabei ist der Fokus in der Regel auf sehr kleine Einheiten gesprochener und geschriebener Sprache gerichtet: Phonemrealisierungen, Graphemwahrnehmung, Graphem-Phonem-Korrespondenzen (s. bes. Kap. V. und VI.). Die klassifizierten Fehler werden in Listen aufgeführt, wobei Wörter nicht immer vollständig gelesen werden. In solchen Fällen werden die Buchstaben, auf die sich die Äußerung bezieht, durch Unterstreichung markiert:

vermutete Ursache	Realisierungsform	Input	Kurs/Sitzung/Kind
[k] für /g/-<g>	[køn]	<billigen>	II 15 d
	[føkəsøn]	<vergessen>	II 15 N
	[hun̩krikø]	<hungrige>	II 15 N
	[kəs]	<Gäste>	I 17 K

Neben der Analyse dieser kleineren Einheiten wurden die Leseaufnahmen genutzt, um Segmentierungsverfahren beim lauten Vor(er)lesen zu untersuchen, wobei - außer den gerade genannten - die Einheiten „Silbe“, „Morphem“ und

„Wort“ eine Rolle spielen (Kap. V./2.). Die Daten zum Segmentierungsverfahren werden ebenfalls in Listen klassifiziert dargestellt:

Abspaltung mehrgliedriger Grapheme

Segmentierung des Inputs	Sprach-/Schriftstruktur	Kurs/Sitzung/Kind
Sch weine	K ₃	II 13 N
sch weren	K ₃	II 13 N
Sch neemann	K ₃	I 6 A

Die Betrachtung individueller Vorleseprozesse bezüglich ganzer Fibeltex-te wird in dieser Arbeit exemplarisch anhand eines vollständigen Lesetranskriptes dargestellt (s. Abb. 8 (Lesetranskript) und Abb. 9 (Darstellung des (Er-) Leseprozesses)).

Die **Tonbandaufnahmen** von Gesprächen mit den einzelnen Kindern verdeutlichen ihre sprachlichen Fähigkeiten in der deutschen Sprache, wobei nur wenige Einzelheiten wie z. B. Aussprachebesonderheiten in fließender Rede in diese Arbeit eingehen.

Fehlerursache	Schreibbewegung	Buchstabe	Kurs/Sitzung/Kind
griech. <T>: 1↑ 2→ ⁴²	↑	<R>	II 5 T
	↑	<F>	I 4 P
<δ>, <ð>	d [↓]	<d>	I W, II d

Die analysierten Einheiten der **Videoaufnahmen** beschränken sich auf Schreibbewegungen der Kinder beim Schreiben an der Tafel und einzelne Graphem- bzw. Elementarformrealisierungen (Kap. VI./2.). Diese werden durch Pfeile wiedergegeben (s. o.).

Die **Schriftprodukte** der Kinder wurden hinsichtlich der einzelnen Graphem- bzw. Elementarformrealisierungen und der „ortho“-graphischen Lösungen untersucht (Kap. VI.). Darüber hinaus machen kleine geschriebene Texte der Kinder Aussagen über ihre sprachlichen Fähigkeiten möglich. Exemplarisch wurde ein vollständiges Schriftprodukt abgebildet und analysiert (s. Abb. 5: Brief von Theo). Ansonsten werden die Analyseergebnisse bezüglich aller Daten ebenfalls in Listen klassifiziert zusammengefaßt.

⁴² Im griechischen Schriftsystem wird anscheinend das Graphem <T> mit einem Aufstrich und nicht mit einem Abstrich begonnen.

Die **Interviews** und **Fragebögen** dienen der Eruierung der Situation, in der sich bilinguale Kinder in Griechenland und die KursteilnehmerInnen insbesondere sowie bilingual Erziehende befinden. Im einzelnen wurde unter anderem nach der Art des Spracherwerbs, der Unterstützung des Spracherwerbs durch die Eltern, den sozialen Kontakten zu Mono- oder Bilingualen und den Leistungen im Griechischunterricht in der griechischen Grundschule gefragt. Die Auswertung wurde in Kap. II./2.1. dargestellt

III. Sprach- und Schriftbewußtheit: Anwendung der Kenntnisse und Fähigkeiten aus der Erstalphabetisierung

Der Forschungsbereich „Sprachbewußtheit bzw. -sein von Kindern“, der sich seit den 70er Jahren (Downing/Valtin, 1984, 1) relativ unabhängig von der Spracherwerbsforschung (Wilgermein, 1992, 17) entwickelt, ist für die Bereiche Bilingualismus und Schrift(sprach)erwerb von besonderer Bedeutung (Wilgermein, 3), da - wie Untersuchungen zeigen (s. u.) - Zweisprachigkeit und Schriffterwerb Sprachbewußtheit fördern bzw. fördern (Andresen, 1985; List, 1992; Klicpera/Schachner-Wolfram, 1987; Gombert, 1992, 151). In diesem Zusammenhang ist insbesondere die kontrovers diskutierte Frage interessant, ob metasprachliche Bewußtheit (eher) als Folge (Ehri, 1979; Wygotski, 1977; H. Günther, 1993a; Eisenberg, 1994) oder (eher) als Voraussetzung des Schrift(sprach)erwerbs (Ryan, 1980; Lundberg/ Høien, 1991, 88; Wilgermein, 1992, 213) zu betrachten ist. Wimmer (1993, 217) zieht den Schluß, daß im Vorschulalter vorhandene „phonemic awareness“ als zentrale Komponente des Schriffterwerbs einen optimalen Start bedeute, fehlende Bewußtheit sich jedoch **nicht unbedingt** problematisch auswirke, worauf die Untersuchungsergebnisse von Klicpera/Schachner-Wolfram (1987) hinweisen. Wilgermein (1992, 213) geht einen Schritt weiter und bezeichnet Phonem- und Silbensegmentierungsfähigkeit im Vorschulalter sogar als „sichere Voraussagemöglichkeit für die spätere Leseleistung“. Hinsichtlich didaktischer Fragen bei der Zweitalphabetisierung bilingualer Kinder reicht die Bestätigung aus, **daß** die Kinder diese Fähigkeiten besitzen. Aus linguistischer Sicht allerdings interessiert, welche Fähigkeiten im Zusammenhang mit der Zweisprachigkeit und welche durch den Erstschriffterwerb erworben wurden.

Da Sprachbewußtheit selbst schwer zu „fassen“ ist, muß man sich auf Interpretationen von Analysen sprachlicher oder schriftlicher Zeugnisse stützen, die auf Sprachbewußtheit „verweisen“ (Gombert, 1992, 5). Diese sind allerdings in ihrer Art recht unterschiedlich, wobei verschiedene AutorInnen eine unterschiedliche Auswahl treffen. Zu den als relevant angesehenen Daten gehören insbesondere Selbst- und Fremdkorrekturen (besonders bei Kleinkindern), Witzverständnis, Verstehen oder Kreieren von Sprachspielen und Äußerungen über Sprache. Abgesehen von der Verschiedenheit der Daten ist der Fokus der Untersuchungen, die Terminologie sowie die Verwendung einzelner Termini innerhalb verschiedener Sprachen ausgesprochen uneinheitlich (Valtin, 1984, 207), was schon an sich und des weiteren bei Übersetzungen nicht unproblematisch ist. So wird im Englischen „linguistic“ oder „language-“ „awareness“ oder „consciousness“ benutzt, wobei mitunter auch das Präfix „meta-“ hinzugesetzt wird, im Deutschen verwenden LinguistInnen die

Ausdrücke „(meta)linguistische(s)/-sprachliche(s) Bewußtsein/ Bewußtheit/-Wissen“, in beiden Sprachen wird zwischen „implizit“ und „explizit“ unterschieden. In der vorliegenden Arbeit wird der enger gefaßte Ausdruck „Sprachbewußtheit“, die nach Januschek u. a. (1981) und Andresen (1985) immer mit **aktueller** Bewußtwerdung und Problematisierung verbunden ist, benutzt, da bei vielen Belegen nicht auszuschließen ist, daß das jeweilige Phänomen erst im Augenblick der Äußerung bewußt wird, auch wenn die damit verbundene Fähigkeit schon länger beherrscht wird. Ferner wird der Ausdruck „metasprachlich“ benutzt, da „metalinguistisch“ - wörtlich verstanden - Bezug auf „Nachdenken über Linguistik“ nimmt.

Wilgermein konstatiert, daß „bis heute keine theoretisch fundierte einheitliche Konzeption des Forschungsgegenstandes“ (29) vorliegt, daß insbesondere Versuche, Entwicklungszusammenhänge zwischen frühen und späten Formen von Sprachbewußtsein zu erforschen, fehlen (30) und daß bisherige Forschungsergebnisse folglich eher eine Reihe von Einzelheiten als ein Gesamtbild darstellen (140), was sicher auch mit der Komplexität des Gegenstandes zu tun hat. Der Bereich „phonologische Sprachbewußtheit“, in dem vornehmlich Phonem- und Silbensegmentationsfähigkeit untersucht werden, ist als der homogenste zu bezeichnen (Gombert, 1992, 15). Bisher weniger intensiv wurden die Felder syntaktische, lexikalische, pragmatische und textuelle Bewußtheit untersucht (zum Forschungsstand s. Gombert, 1992). Insbesondere zur Schriftbewußtheit gibt es nur wenige Arbeiten, die sich auf konkrete empirische Daten beziehen. Zwar werden inzwischen auch in der Erstleseforschung zunehmend Lesetranskripte angefertigt und untersucht (Brügelmann/Fischer, 1977; Scheerer-Neumann, 1990; Hüttis, 1988; Dehn, 1988), aber selten werden im Zusammenhang „Schrifterwerb“ ganze Unterrichtsstunden transkribiert und untersucht wie in Arbeiten zur Schulkommunikation (Ehlich/Rehbein, 1986; Redder, 1984; v. Kügelgen, 1994 u. a.). Wie sich zeigen wird, sind solche Daten aber hinsichtlich möglicher Aussagen über die Sprach- und Schriftbewußtheit der LernerInnen recht ergiebig und auch allgemeindidaktisch relevant, da es vorteilhaft ist, wenn Lehrende Äußerungen dieser Art erkennen und interpretieren können. Dies gilt nicht nur für die Ableitung von Aussagen über den jeweiligen individuellen Leistungsstand, sondern auch für die Weiterentwicklung des jeweilig verwendeten Konzepts, da das vorhandene Wissen der Kinder möglichst miteinbezogen werden sollte, was letztendlich erst ermöglicht, die Kinder ernst zu nehmen und sie als bereits Wissende zu behandeln.

Dieses Kapitel behandelt die Bewußtheit der bilingualen, im Griechischen bereits alphabetisierten Kinder für gesprochene Sprache und Schrift im allgemeinen und für die deutsche Sprache und Schrift im besonderen. Im Mittelpunkt der Betrachtungen des ersten Teils des Kapitels steht die Frage, in welchem

Maße bilinguale⁴³ Kinder durch ihre Zweisprachigkeit oder den Erstschrift-erwerb Bewußtheit für die zweite Muttersprache entwickelt haben, in der sie noch nicht alphabetisiert sind bzw. gerade alphabetisiert werden (1.1.). Im zweiten Teil soll untersucht werden, inwiefern diese Kinder Schriftbewußtheit in bezug auf das Phänomen Schrift im allgemeinen bzw. spezifisch hinsichtlich des Typus Alphabetschrift aus der Erstalphabetisierung ableiten und nutzen (1.2.). Im Vordergrund stehen Daten, die das Durchschauen von Strukturen und Funktionen der deutschen Sprache und Schrift durch die LernerInnen verdeutlichen. In Kapitel I/5. wurde dargelegt, welche Kenntnisse und Fähigkeiten alphabetisierten Kindern für den Erwerb einer zweiten Schrift theoretisch bereits zur Verfügung stehen müßten. In diesem Kapitel soll nun empirisch untersucht werden, ob bzw. inwiefern deutlich wird, **daß** sie diese Kenntnisse und Fähigkeiten tatsächlich anwenden. Dafür wurde nicht das Verfahren gewählt, Aussagen der Kinder über ihr eigenes Wissen zu elizitieren, da dies nicht gewährleistet, daß die Kinder dieses Wissen spontan auch anwenden. Ferner stellt Andresen (1993) heraus, daß bei der Verwendung von Tests die Gefahr der Verengung auf einzelne Phänomenbereiche (meist auf phonologische Bewußtheit) und der Vernachlässigung des Entwicklungsaspektes besteht. Sie hält Sprachspiele von Kindern für besonders geeignet, um zu Aussagen über kindliche Sprachbewußtheit zu gelangen (121 ff.), da die Veränderung bzw. Distanzierung von Regeln Regelbeherrschung voraussetze (125). Die Datenbasis dieser Untersuchung besteht aus Spontanäußerungen der Kinder im Unterrichtsdiskurs und in Begleit- und Nebendiskursen⁴⁴, die auf absichtliche Manipulation sprachlicher Elemente und damit auf metasprachliche Fähigkeiten verweisen (Gombert, 1992, 15). Gerade in den für den Unterricht in der Regel als nicht relevant angesehenen Nebenbemerkungen werden sprachbezogene Einsichten von den Kindern oft in Form von spontanen Sprachspielen thematisiert. Besonders „ergiebig“ für die Thematik sind die Abduktionen⁴⁵, die wohl als eine spezifische Form des Spielens mit Sprache bezeichnet werden können. Aufgrund der Beschränkung auf Spontanäußerungen und der Datenmenge können diese Ausführungen nicht mehr als Schlaglichter im Hinblick auf das Wissen der Kinder über gesprochene Sprache und Schrift sein. Dennoch reicht die Klassifikation der vorhandenen Daten

⁴³ Voraussetzung für die Teilnahme an den Alphabetisierungskursen des Projekts waren für das Verfolgen des Unterrichtsgesprächs ausreichende mündliche Sprachkenntnisse.

⁴⁴ Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen Baumann u. a. (1981) in der Kritik, daß Nebenkommunikation nicht lediglich als lästige Störung abgetan werden darf, sondern wichtige Hinweise z. B. auf Verstehensprozesse liefern kann.

⁴⁵ Die Abduktion „greift bestimmte Aspekte der Lehrthematization auf und wandelt sie um, so daß im Gewand der Lehrthematik eine zweite, oft witzige Thematik durch den Schüler etabliert wird.“ (Ehlich, 1981, 362).

aus, um Schlüsse hinsichtlich der **selbständigen** Übertragung von Kenntnissen und Fähigkeiten durch die Kinder zu ziehen.

1 Sprachbewußtheit

Der Ausdruck Sprachbewußtheit bezieht sich auf Einsichten bezüglich sprachlicher Strukturen (1.1.1.) und der Verwendungsweise sprachlicher Mittel (1.1.2.). Diese werden unter anderem dadurch für Beobachtende erkennbar (genauer: hörbar), daß SprachbenutzerInnen Sprache segmentieren und Lautstrukturen bewußt manipulieren (Andresen, 1993; List, 1992; Gombert, 1992). Die Fähigkeit, sich Sprache bewußt zu machen, ist Wygotski (1977) zufolge in großem Maße eine Folge des Schrifterwerbs, weil dieser die Vergegenständlichung von Sprache erfordert. Nach Andresen (1985, 9 f.) findet durch den Schriftspracherwerb eine Umstrukturierung des mental gespeicherten sprachlichen Wissens⁴⁶ statt, wodurch unter anderem die für kindliches Assoziieren typische syntagmatische Orientierung zur paradigmatischen wechselt: Die Tendenz, Wörter innerhalb von Wortklassen zu assoziieren, nimmt mit dem Alter zu (Brown/Berko, 1974, 355). Als wesentliche Folgen des Schriftspracherwerbs⁴⁷ hinsichtlich der Sprachbewußtheit nennt Andresen das Erkennen der Strukturierungen von Sprache durch Schrift und in der Folge die Entwicklung der Fähigkeit aktiver, selbständiger Strukturierung von Sprache (12) in kleinere Einheiten. Im wesentlichen bezieht sich diese Aussage auf die Entwicklung des Wortbegriffs und die Analyse von Phonemen, da das Segmentieren von Wörtern in Sprechsilben laut Posner (1983, 315; ähnlich Eisenberg, 1995, 37) für Kinder überall auf der Welt im wesentlichen unproblematisch ist⁴⁸, was wohl unter anderem damit zusammenhängen mag, daß für das Segmentieren in Silben, die Andresen (1985) als „sprechmotorische Grundeinheiten“ bezeichnet, das Skandieren als Methode relativ früh vermittelt und vermutlich

⁴⁶ Eisenberg (1994, 30) nennt als Gegenposition dazu die Ansicht, nicht die Sprachbewußtheit ändere sich beim Schriftspracherwerb, sondern das Sprachwissen selbst (so z. B. H. Günther (1993, 90): „die Vorstellung vom Lesen- und Schreibenlernen als Neu-Konstruktion sprachlichen Wissens“). Anscheinend bezieht sich Eisenberg an dieser Stelle nicht nur auf deklaratives, sondern auch auf prozedurales Wissen, denn er fährt fort, Teile der Grammatik würden normalerweise mit dem Lesen und Schreiben erworben. Demzufolge müßten aber Analphabeten in der Regel auch Dysgrammatiker sein, was nicht grundsätzlich der Fall ist.

⁴⁷ Die Ausdrücke Schrifterwerb und Schriftspracherwerb werden in der Literatur oft synonym verwendet. Es ist m. E. sinnvoller, während der Phase der Alphabetisierung zunächst nur von „Schrifterwerb“ zu sprechen, da der spezifische Unterschied zwischen schriftlicher und mündlicher Sprache in dieser Phase weniger zum Tragen kommt.

⁴⁸ Posner leitet daraus ab, der syllabische Kode sei die natürlichste Lautschrift (1983, 315). Abgesehen davon, daß es mißverständlich ist, Schrift als Kulturerrungenschaft als „natürlich“ zu bezeichnen, wird die Berücksichtigung der Vielfalt von Sprachstrukturen, von denen sich einige nicht ohne weiteres mittels einer Silbenschrift darstellen ließen (vgl. Katz/Frost, 1992), nicht deutlich.

z. B. anhand von Liedern und Sprechspielen und durch die Unterma- lung des Sprechens bzw. Singens mit Bewegungen (Klatschen, Gehen, Tanzen) erworben wird. Jedoch weisen Klicpera/Schachner-Wolfram (1987, 31) nach, daß

„ein Großteil der Kinder [...] bei der Einschulung noch deutliche Schwierigkeiten [hat], [...] Wörter in Sprechsilben [...] zu unterteilen.“

Eine Methode zur Phonemanalyse, wie sie in der Linguistik erst in diesem Jahrhundert entwickelt wurde (Minimalpaarbildung), fehlt Kindern dage- genauso wie den meisten Erwachsenen. Sie verlangt Einsichten in die Funktion von Lauten und damit das Abstrahieren von phonologisch nicht relevanten phonetischen Phänomenen. Untersuchungen zufolge haben 6- bis 7jährige große Schwierigkeiten, Phoneme zu identifizieren (Andresen, 1985, 32). Aber auch die meisten an eine Alphabetschrift gewöhnten Erwachsenen haben diese Schwierigkeiten, da sie keine andere Methode zur Verfügung haben, als sich nach den Graphem-Phonem-Zuordnungen der von ihnen gebrauchten Alpha- betschrift zu richten, um Phoneme zu bestimmen:

„Sprachlaute treten dabei für den schriftkundigen Laien nur in Erschei- nung, falls eine schriftliche Repräsentation in orthographischer Form assoziiert wird, wobei durch die wahrgenommenen Sprechbewegungen visuell vermittelte alphabetische Kategorien evoziert werden, d. h. orthographische und keineswegs linguistische Einheiten.“ (Tillmann, 1984, 22)

Aufgrund der fehlenden 1:1-Graphem-Phonem-Zuordnung führt diese Metho- de oft zu falschen Schlüssen (z. B. */de:nke:n/ statt /deŋkən/ aufgrund der Vor- stellung von <denken>). Bei der durch die Alphabetisierung erworbenen Fä- higkeit, Silben in kleinere Einheiten zu segmentieren, handelt es sich also nicht um eine Phonemanalyse im linguistischen Sinne, sondern um die Analyse Graphemen zugeordneter Phoneme (vgl. Meyer-Schepers, 1991, 107).

Eine interessante Frage ist, ob aus diesen Aussagen zu folgern ist, daß Schrei- bende nicht-alphabetischer Schriften Silben nicht weiter unterteilen können. Sendlmeier (1985, 72) verweist auf Berichte von SprachlehrerInnen, die besa- gen, daß Chinesisch-SprecherInnen (BenutzerInnen einer logographemischen Schrift) im Gegensatz zu Vietnamesisch-SprecherInnen (BenutzerInnen einer Alphabetschrift) Schwierigkeiten haben, Wörter zu segmentieren. Mattingly (1984, 19) nimmt an, daß verschiedene Orthographien verschiedene Grade an linguistischer Bewußtheit erfordern, was aber nicht ohne weiteres den Um- kehrschluß zuläßt, daß SprecherInnen einer Sprache, deren Verschriftlichung bestimmte Teilbereiche linguistischer Bewußtheit nicht erfordert, keine Be- wußtheit in bezug auf diese Teilbereiche entwickeln (können).

List (1992, 20) gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, daß AnalphabetInnen nicht weniger lernfähig seien; gegenteilige Eindrücke von testiertem Unvermögen seien hingegen eher darauf zurückzuführen, daß sie mit den auf Alphabetschriftkundige zugeschnittenen Tests weniger anfangen können⁴⁹. Man kann genauso wenig grundsätzlich davon ausgehen, phonologische Bewußtheit fehle vor dem Schrifterwerb völlig (so nahegelegt bei H. Günther, 1993, 91), wie davon, nach dem Schrifterwerb würde sich phonologische Bewußtheit im linguistischen Sinne losgelöst von **den** phonologischen Phänomenen, die verschriftlicht werden, entwickeln. Wäre die erste Prämisse richtig, dann wären Übungen zur phonologischen Bewußtheit, wie man sie z. B. in Dänemark mit Kindergartenkindern ohne Schriftkompetenz durchführt, um erfolgreichen Schrifterwerb anzubahnen (vgl. Lundberg/Høien, 1991, 88; Andresen, 1993, 119; Wilgermein, 1992, 213), wenig sinnvoll. Wäre die zweite Annahme richtig, hätten schriftkundige Erwachsene weniger Schwierigkeiten, phonographische Schreibungen von Kindern nachzuvollziehen. Nicht nur der Schrifterwerb fordert und fördert Sprachbewußtheit, sondern sicherlich auch die Mehrsprachigkeit. List (1992, 18) verweist in diesem Zusammenhang ferner auf die „bilingualische Kompetenz“ Gehörloser, sofern sie Laut- und Gebärdensprache beherrschen und dadurch über zwei Arten von Symbolen für dasselbe Relatum verfügen.

Grundsätzlich kann aber gesagt werden, daß die kognitiven Vorgänge beim Lesen und Schreiben nicht hinsichtlich jeder Schrift dieselben sind - auch nicht bei Schriften desselben Typs. Einer Untersuchung von Bentin u. a. (1984) zufolge ist beim Lesen des Hebräischen der orthographische Zugang wichtiger als der „phonemische“ („phonologisch“ nach der hier verwendeten Terminologie), da die Konsonantenschrift die „phonemischen“ Einheiten nicht vollständig wiedergibt. Auch für LeselernerInnen des Englischen ist beim Lesen der orthographische Zugang wichtiger (Snowling/Frith, 1981), beim Schreiben aber der phonologische. Hinsichtlich LeselernerInnen des Griechischen arbeitet Porpodas (1989) hingegen heraus, daß beim Lesen der phonologische Zugang wichtiger ist, was er zum einen mit dem geringeren Alter seiner ProbandInnen erklärt und zum anderen auf den unterschiedlichen Grad der Graphem-Phonem-Zuordnungen in beiden Schriften zurückführt. Während im Englischen zum Rekodieren der Einbezug von Sprachwissen erforderlich ist, da Grapheme unterschiedlichen Phonemen zugeordnet werden können, sind die Grapheme in der griechischen Schrift weitgehend eindeutig den

⁴⁹ Diese Überlegung erinnert an **sprachabhängige** Intelligenztests wie den Hamburger Wechsler-Test HAWIK, anhand derer die Intelligenz von SprecherInnen des Deutschen als Zweitsprache gemessen werden soll (vgl. Röhr-Sendlmeier, 1988, 90).

korrespondierenden Phonemen zuzuordnen⁵⁰ - nicht jedoch umgekehrt: Bestimmte Phoneme werden durch verschiedene Grapheme verschriftlicht. Allerdings warnen Besner/Smith (1992) und Katz/Frost (1992) vor der nicht haltbaren strengen Version der „orthographic depth hypothesis“, die besagt, daß bei flachen Orthographien **ausschließlich** der phonologische Zugriff eine Rolle spiele, zumal die Hypothese nichts über den Grad der Tiefe aussage, der die Dominanz des phonologischen oder des morphologischen Zugriffs bewirke, und verweisen auf die Bedeutung weiterer Einflußfaktoren wie Leseerfahrung und Wortfrequenz (Katz/Frost, 1992, 81). Inwiefern solche Unterschiede Konsequenzen für den Zweitschifterwerb haben, müßte eingehend untersucht werden, da die Untersuchung von Koda (1990) zeigt, daß LeserInnen logographischer Schriften erlernte Rekodierungsstrategien auf das Lesen in der Zweitschrift Englisch übertragen.

Die im folgenden aufgeführten Daten beziehen sich auf **sprachliche** Strukturierungsprozesse, die vermutlich durch die Zweisprachigkeit und den Schriffterwerb im Griechischen entwickelt wurden und mit Prozessen übereinstimmen, die für den Schriffterwerb im Deutschen ebenso bedeutsam sind. Insbesondere soll gezeigt werden, daß die in der Erstalphabetisierung im Griechischen erworbenen Segmentierungsfähigkeiten bezüglich gesprochener Sprache von den Kindern **selbständig** auf das Deutsche übertragen werden. Die durch die Erstalphabetisierung erworbene Sprachbewußtheit Bilingualer scheint nicht begrenzt zu sein auf die Sprache, in der alphabetisiert wurde. Jedenfalls gilt das bezüglich der Bereiche, in denen sich die beiden jeweiligen Sprachen nicht unterscheiden. Hinsichtlich des Neugriechischen und des Deutschen handelt es sich um die Fähigkeiten der Phonemanalyse, der Morphemanalyse und des Wechsels stimmlicher Register zur Erzeugung bestimmter Wirkungen auf die HörerInnen. Auffällig ist, daß diese Fähigkeiten nicht nur übertragen werden, wenn es im Unterricht verlangt wird, sondern diese in sehr vielen Fällen zum Zwecke der eigenen emotionalen Entlastung⁵¹ im Rahmen der Unterrichtssituation verwendet werden, indem durch ihren Einsatz Komik erzeugt wird: Die Kinder regen sich gegenseitig zu Sprachspielen an und lachen darüber. Mitzuschwingen scheint die Freude über den inzwischen lockeren Umgang mit den vermutlich vor relativ kurzer Zeit durch die Erstalphabetisierung erworbenen Fähigkeiten, Sprache zu segmentieren und Segmente in kreativer Weise in andere Kontexte einzufügen. Welchen Einfluß die

⁵⁰ Das bedeutet, daß man - sofern man die Graphem-Phonem-Korrespondenzen kennt und die Phoneme artikulieren kann - einen schriftlichen griechischen Text weitgehend fehlerfrei laut vorlesen kann, ohne die Sprache zu beherrschen. Im Englischen ist das nicht möglich, da vielen Graphemen mehrere Phoneme zugeordnet werden können und die Betonung nicht verschriftet wird.

⁵¹ Vgl. Rehbock, 1981, 63.

Zweisprachigkeit auf die Entwicklung dieser Fähigkeiten hat, müßte in einer Langzeitstudie, die bilinguale Kinder im Zeitraum von vor der Erstalphabetisierung bis zum Abschluß der Zweitalphabetisierung begleitet, näher untersucht werden.

1.1 Einsichten in die Struktur der zweiten Muttersprache

Eine Vielzahl von Äußerungen der Kinder machen deutlich, daß ihnen die Analyse bzw. paradigmatische Substitution sprachlicher Struktureinheiten (Wort, Silbe, Morphem, Phonem) zum Zeitpunkt der Zweitalphabetisierung nicht nur nicht mehr schwerfällt, sondern daß es ihnen sogar Spaß macht, in dieser Weise mit Sprache zu spielen.

1.1.1 Belege zur paradigmatischen Substitutionsfähigkeit hinsichtlich syntaktischer Strukturen

Auf Bewußtheit für syntaktische Strukturen verweist das Austauschen bzw. das Erkennen der Austauschbarkeit von Satzgliedern wie z. B. beim Bilden von Sätzen mit Wortkarten (I 3: K: „Oma mit Mama.“ - A: „Mama mit Oma.“). Spontan entwickeln die Kinder ein syntaktisches Pattern nach dem von einem Kind geäußerten Muster „Mein Freund ist ein Freund.“ Obwohl der Sinn dieses Satzes etwas unklar ist, fallen die anderen Kinder ein und liefern paradigmatisch veränderte Variationen. List (1992, 19) hält das Absehen von bezüglich der aktuellen Kommunikation sinnvollen Inhalten für konstitutiv für metasprachliche Leistungen. Gerade der fehlende Sinn der Äußerungen mag für die Kinder lustig sein. Andresen (1993, 125) erklärt die Lust an Sprachspielen durch die „Macht über die Zeichenverwendung“, welche die Kinder real nicht haben. Nach einiger Zeit verändern die Kinder das Muster von „ $x=x$ “ zu „ $x=y$ “ und führen es schließlich ad absurdum, indem sie in die Gleichung „Mensch“ und „Ding“ einsetzen, was die Kinder ausgesprochen komisch finden (I 11). Möglicherweise löst Lerner „K“ den absurden Schluß durch Verwendung des Homonyms ist/ißt wieder auf, was aber nicht mit Sicherheit gesagt werden kann.

P: Mein Freund is ein Freund.
 K: Und ein Floh is ein/ ein Floh.
 A: Kostas is ein Kostas K: ((lacht))
 A: Und der Angelos ist ein Angelos.
 A: Ein Philipp ist ein Philipp.
 P: Und der Philipp ist ein Dolis. ((lacht))
 A: Und der Dolis ist ein Dolis.
 D: Und der Angelos ist ein/ ein Philipp.
 K: Dolis Eis. ((lacht))
 K: Doli (ist) ein Eis.
 (ißt?)

Sehr oft machen die Kinder Aussagen, um einen Witz zu produzieren. Sie verändern z. B. Sätze aus Fibeltexten durch die paradigmatische Substitution und erzeugen dadurch Komik. Lerner „K“ zitiert den Satz „Ist Susanne etwa satt?“ aus einem Fibeltext (Thema: Ein Fibelkind will mittags statt Salat lieber Eis essen) an passender Stelle im Unterricht. Lerner „P“ und die Lehrerin nehmen sein Zitat auf und reagieren:

((„L“ ermahnt „P“, während des Unterrichts nicht zu essen und das Butterbrot wegzustecken))

K: Ist Philipp etwa satt?		
P:	Nein.	Ja!
L:	((lacht))	Hat Philipp etwa Hunger?

(I 3)

Lerner „D“ nutzt die kurze Pause, die Lernerin „W“ während des Erlesens macht, um einen Fibelsatz der Lebenssituation aller Teilnehmer entsprechend zu verändern:

W: Aber in	Burdur ⁵²
((liest))	((liest))
D:	Saloniki

(I 8)

Die in der Fibel jedem Lesetext gegenüberliegende Zeichnung soll den Inhalt des Fibeltextes verdeutlichen. Ein Text ist durch die sich wiederholende Struktur „Und was will x?“ gekennzeichnet. Lerner „K“ erweitert diese Struktur aufgrund der etwas ungenauen Zeichnung (es sieht aus, als „stünde“ eine Banane auf dem Bürgersteig): „Und was will die Banane?“ (I 10).

Ein Text-Puzzle nehmen die Kinder zum Anlaß für eine Persiflage der Fibeltexte:

⁵² türkisches Dorf (der Fibeltext thematisiert das Leben der Verwandten eines türkischen Fibelkindes)

P:	In acht Wochen kommt Susanne in/	mit Eis.
	((liest)) ((lachen))
K:	Eis	Susanne
K: will trinken Eis		

(I 6)

Zum einen machen die Beispiele deutlich, wie kreativ die Kinder mit Sprache umgehen, zum anderen aber auch, wie stark diese Kinder die in bezug auf sprachliche Vielfalt reduzierte Fibelsprache mit Primitivsätzen und stereotypen Satzschemata (Hannig/Hannig 1974, 101, 106) anscheinend tatsächlich als ihrer sprachlichen Entwicklung nicht gemäß wahrnehmen.

1.1.2 Belege zum Wortbegriff

Der Wortbegriff entwickelt sich bei Kindern im allgemeinen erst langsam und wird entscheidend durch den Schrifterwerb geprägt, da die meisten Schriften Wörter optisch voneinander durch Spatien trennen. Schwache LeselernerInnen haben allerdings laut Hüttis (1988, 204) auch am Ende des 1. Schuljahres noch keinen sicheren Wortbegriff. Vorschulkinder können „signifiant“ und „signifié“ lange Zeit nicht unterscheiden. Werden sie nach einem Wort gefragt, nennen sie oft zusammenhängende Gruppen von Wörtern oder ganze Sätze, was sicher auch damit zusammenhängt, daß Kinder - im Gegensatz zu paradigmatisch assoziierenden Erwachsenen - syntagmatisch assoziieren. Die nächstkleineren Einheiten, die von Vorschulkindern genannt werden, sind Silben (Hüttis, 1988, 147).

Laut Bense (1981, 126) läßt sich empirisch nachweisen, daß bilinguale Kinder - abhängig vom Grad ihrer Zweisprachigkeit - bereits im Vorschulalter über einen sicheren Wortbegriff im metasprachlichen Sinne verfügen. Die Wortanalyse sei weitgehend unabhängig davon, ob die Wortfolgen syntaktisch verbunden seien oder nicht. Inhaltswörter seien dabei nicht in größerem Maße vertreten als Formwörter, und vom semantischen Gehalt werde oft abstrahiert (131). Dagegen zählen monolinguale Kinder nach Gornik (1989, 50) bis zum 7. Lebensjahr nur Inhaltswörter (Substantive, Adjektive, Verben) zu Wörtern, nicht aber z. B. Artikel und Hilfsverben. Die Vorstellung, daß auch Formwörter als Wörter zu betrachten sind, entwickelt sich wahrscheinlich erst mit dem Schrifterwerb (Hüttis, 1988, 145). Karolije-Walz (1981) stellt einen Vorsprung bilingualer Kinder in bezug auf ein früheres Erkennen der Arbitrarität fest: Bei 5jährigen Bilingualen ist ein wesentlicher Unterschied zu monolingualen Kindern gleichen Alters festzustellen, dieser Abstand verliert sich erst bei 6jährigen.

Die Aufgabe „Suche ein Wort mit [?]“⁵³ lösen die meisten „grammatisch sozialisierten“ Erwachsenen, indem sie ein Substantiv mit dem entsprechenden Anlaut nennen. Die Kinder des Projekts scheinen hier weniger „festgelegt“ zu sein. Sie nennen Substantive, Adjektive (I 5/W: „breit“)⁵⁴, Konjunktionen (I 6/? : „und“), Interjektionen (I 6/? : „au“; II 4/T: „Ei, wie schön!“), Temporalausdrücke (I 5/? : „bald“) und idiomatische Ausdrücke (I 1/P: „Meine Güte!“) Interessanterweise handelt es sich nicht immer um Anlaute (z. B. Vorschläge bei [r]: Park, Draht, Krach (I 5)); die Aufgabenstellung „Suche ein Wort mit [?]“ sagt ja auch nichts über die erwartete Stellung des Phonems im Wort aus. Anhand der Beispiele wird deutlich, daß der Wortbegriff der Kinder nicht auf eine Wortart fixiert ist, wie auch folgende Antwort auf die Frage „Was ist Wein?“ verdeutlicht: „Wenn ich sag: Du, wein!“ (II 4/N).

Für die Ursachen dieser Vielfalt sind folgende Hypothesen denkbar:

- Die Fähigkeit, gesprochene Sprache in Wörter jeglicher Wortart zu segmentieren, wurde durch die Erstalphabetisierung entwickelt und wird selbständig auf das Deutsche übertragen.
- Der Wortschatz der Kinder im Deutschen ist - relativ gesehen zum Griechischen - nicht so umfangreich. Deshalb werden alle Wortarten herangezogen.
- Das Vokabular wird noch nicht in Wortklassen eingeteilt (Brown/Berko, 1974, 355).
- Die Kinder haben aufgrund des bisher fehlenden aktiven Wissens über Grammatik noch kein „geheim-ästhetisches“ Kriterium entwickelt, wie z. B. „Das genannte Wort muß als sogenannter „Ein-Wort-Satz“ allein stehen können bzw. einen Sinn ergeben“, wie es bei Erwachsenen denkbar wäre.
- Sie kennen diese Art von Aufgabe aus dem griechischen Erstleseunterricht genügend und beginnen die Lösung spielerisch zu variieren (vgl. „Meine Güte!“). Diese Erklärung würde nach Andresens Einschätzung, die Distanzierung von Regeln setzt ihre Bewußtheit voraus, auf ein hohes Maß an Sprachbewußtheit weisen (Andresen, 1993, 125).

Ebenfalls zu untersuchen wäre, ob die Analyse strukturell (durch Segmentieren) oder semantisch oder sowohl strukturell als auch semantisch motiviert ist. Die Zerlegung von gesprochenen Äußerungen in Wörter wird jedenfalls anscheinend vollkommen beherrscht, sieht man von dem idiomatischen Aus-

⁵³ Gemeint ist: „Suche ein Wort mit dem Anlaut [?]!“

⁵⁴ Das unterstrichene Graphem verweist auf das im Unterricht vorgegebene Phonem.

druck „Meine Güte“ ab, der vermutlich mit der Absicht genannt wurde, die Aufgabenstellung zu „verballhornen“.

1.1.3 Belege zur Silbenanalysefähigkeit⁵⁵

Die Segmentierung von gesprochener Sprache in Silben wird, wie oben (S. 72 f.) bereits dargelegt, anscheinend wesentlich leichter als die Phonemanalyse erworben (Andresen, 1985, 34; Posner, 1983, 315). Die Analyse von Silben spielt in den hier untersuchten Spontanäußerungen jedoch kaum eine Rolle, was möglicherweise folgendermaßen zu erklären ist: Das Interesse für das Spiel mit Silben hat nachgelassen, weil inzwischen ein Spiel mit Fähigkeiten fortgeschritteneren Grades möglich und daher „wirkungsvoller“ ist. In den vorliegenden Daten fand sich nur ein einziges Beispiel für Silbenanalysefähigkeit, welches gleichzeitig verdeutlicht, wie elaboriert diese Fähigkeit eingesetzt wird: Silben werden neu kombiniert, um - durch angebliches Mißverstehen der Hilfe der Lehrerin - Komik zu erzeugen.

W: Ankel. ((liest))	Der [fɪŋgəl]. ((lacht))
L: So wie Finger sagen wir auch Angel.	

(I 14)

Während sich die Lehrerin in ihrer Äußerung auf das beiden Wörtern gemeinsame Phonem /ŋ/ bezieht, setzt Lernerin „W“ die Silben der Wörter /fɪŋɐ/ und /aŋəl/ neu zusammen ([fɪŋ]+[gəl]), wobei sie den vorher gemachten Lesefehler in abgeschwächter Form „trotzig“ beibehält: Zunächst hatte sie <ng> nicht mit /ŋ/, sondern mit /nk/ dekodiert, nun verbalisiert sie /ŋg/ statt /ŋ/, wodurch das Phantasiewort noch interessanter klingt, als wenn Lernerin „W“ nur das letzte Phonem ausgetauscht hätte.

Die Silbenanalysefähigkeit wird in Kap. V./2. aufgrund ihrer Bedeutung für Segmentierungsstrategien beim Lesen wieder aufgegriffen.

1.1.4 Belege zur Morphemanalysefähigkeit

Auch in bezug auf die Morphemanalysefähigkeit wird das Wechselverhältnis zwischen Schrifterwerb und Sprachbewußtheit deutlich. So nimmt Ehri (1984, 5) an, daß geschriebene Sprache nicht nur die Phonemsegmentierung, sondern auch „lexical awareness“ beeinflusst. Feldman/ Andjelković (1992, 358) stellen heraus, daß erworbene morphologische Analysefähigkeit wiederum die Leseproduktivität steigert. Bezüglich der Dateninterpretation gibt Rubin (1991) al-

⁵⁵ Der Ausdruck „Analysefähigkeit“ bezieht sich hier und im folgenden auf die (evtl. aktuelle) Bewußtheit sprachlicher Strukturen, nicht auf eine linguistische Analyse sprachlicher Einheiten.

lerdings zu bedenken, daß phonologisches Segmentieren und Manipulieren auch ohne morphologisches Verständnis möglich ist, was bedeutet, daß nicht jeder Beleg, in dem „zufällig“ durch einen Phonemaustausch ein neues Morphem gebildet wird, eindeutig als Hinweis auf morphologische Bewußtheit interpretierbar ist wie z. B. der folgende: Bei der Segmentierung von <Waschlappen> „entdeckt“ Lerner „K“ ein neues Morphem (schlapp). Die mehrmalige Wiederholung dieser „Entdeckung“ im Anschluß an das fehlerfreie Lesen des Wortes macht ihm sichtlich Spaß (I 10).

Nur wenige Belege verweisen eindeutig auf morphologische Bewußtheit:

Die Kinder stellen spontan und anscheinend mühelos Wortfamilien zusammen (Wecken/wecken, Backofen/backen, Wellen/wellig).

Lerner „P“ kreiert ein neues Wort, das sich wunderbar als Variable einsetzen läßt, durch „Nominalisierung“ einer syntaktischen Einheit:

((K sucht nach der Vokabel „Karussell“))

K: ein ein ein ein/ (..) <u>Wie</u> heißt das?
P: Ein W/ ein <u>Wie</u> heißtdas,
P: ein <u>Wie</u> heißt.

(I 5)

Auch die Morphemanalysefähigkeit spielt bei Segmentierungsstrategien beim Lesen eine Rolle und wird an entsprechender Stelle (Kap. V./2.) wieder aufgenommen.

1.1.5 Belege zur Phonemanalysefähigkeit

Ausgehend von dem Lesefehler [o:to:] für <Otto> analysiert Lernerin „W“ erstaunlicherweise bereits in der ersten Unterrichtseinheit, daß die Lautfolge [o:to:] auch existiert: „[o:to:] is nur in Foto drin.“ (I 1). Die Analyse von Phonemen wird von den Kindern aufgrund ihrer Erstalphabetisierung beherrscht und selbständig auf die zweite Sprache übertragen, auch in bezug auf die Phoneme, die im Griechischen nur schwach ausgeprägt sind (Fremdwörter, s. <vk> → /g/): „Glas. g g g g“ (I 2). Es wird durch die Anwendung dieser Fähigkeit mit Phonemen gespielt. Als sich z. B. zwei der Kinder darüber streiten, ob es „der“ oder „die Mark“ heißt, löst Lerner „D“ das Problem, indem er ein Phonem anhängt und dadurch das Substantiv zu einem Namen verändert, der unmittelbar vorher in einem Lesetext vorgekommen war: „Der Marko.“ (I 10).

Im Anschluß an Artikulationsübungen zu [ts] verändert Lerner „D“ die Stellung der Affrikate im Fibelnamen „Zotti“ und/oder die Silbenbetonung: [tsɔti tɔtsi tsɔti] (I 8). Dabei wird nur die zweite Hälfte der Affrikate verschoben und an ein [t] an einer anderen Stelle angehängt.

Im folgenden Beispiel wird deutlich, wie Lerner „D“ die Artikulation der Affrikate im Anschluß an einen intergraphematisch bedingten Lesefehler (für <Z> [z] statt [ts]) mittels Aufspaltung übt.

D: Totti und Sotti. To/ To/ Zotti.
[zoti]

Lerner „P“ deutet diese Artikulationsübung in ein Sprachspiel um, indem er im Namen des Fibelclowns „Totti“ den Vokal der ersten Silbe austauscht und sein Ergebnis“ mittels einer in diesem Zusammenhang vollkommen „unpassenden“ Assoziation für einen Witz nutzt.

P: Tutti. Tutti Frutti.

(I 8)

Lerner „P“ ersetzt bereits in der ersten Unterrichtseinheit einen offenen Kurzvokal im Namen Kostas durch einen geschlossenen Langvokal, was vor allem deshalb wirkungsvoll ist, weil es im Neugriechischen keine geschlossenen Langvokale gibt:

P: [ko:sta]! Wir haben einen [ko:sta]!

(I 1)

Ähnlich mit anderen Vokalen:

P: Fatma, [fe:tma].

(I 3)

Für viele Belege scheint typisch, daß nicht nur ein Phonem ausgetauscht wird. Nach dem Austausch an einer Stelle schließt sich der Austausch an einer anderen Stelle an. So assoziiert Lerner „D“ anschließend an das Minimalpaar [tasə] - [taʃə] (Austausch des Silbengelenks): [taʃə] - [tiʃə] (Austausch des Vokals der 1. Silbe) (I 5/D). Lerner „P“ tauscht an denselben Stellen Phoneme aus:

[ʃupən] [ʃu:pən] [ʃü:bən] [ʃi:bən] (I 12/P)

V (1. Silbe) V (1. Silbe) V (1. Silbe)

K (Silbengelenk)

Interessanterweise werden in dieser Variationsreihe Oppositionen thematisiert, die bei vielen griechisch sprechenden Deutsch-LernerInnen Schwierigkeiten hervorrufen (Kurz- vs. Langvokal, Umlaut, Stimmhaftigkeit vs. Stimmlosigkeit). Dies läßt vermuten, daß Unterschiede zwischen den Sprachen er-

kannt und genau die aus der Sicht von Griechisch-SprecherInnen interessanten Oppositionen für ein Sprachspiel verwendet werden.

Oft bilden die Kinder spontan Substitutionsketten von (Phantasie-)Wörtern, wobei in jedem Folgeelement ein oder mehrere Phoneme ausgetauscht sind. Ersichtlich ist, daß den Kindern nicht nur die Phonemanalyse keine Schwierigkeiten mehr bereitet, sondern der Austausch von Phonemen ihnen wiederum Spaß macht.

L:	Ein Backofen.	Back Ba
?:	Back Back	
P:	Backofen	Ein Bickofen
	V (1. Silbe)	(I 2)

?:	Backofen
W:	Buckoffen
P:	Bucköffen
	V (1.+2. Silbe) V (2. Silbe)
	(I 8)

?:	Krach	trrr
P:	Ich will nicht krachen, krichen, kruchen	truchen
	Subst. → Verb	V1 V1 V1 K1
		(I 6)

Im folgenden Beispiel besteht der Witz darin, daß durch den Austausch eines Phonems die gegensätzliche Aussage entsteht:

K:	O. K.	Uni. Oh nee.
	[ke:]	
P:	O. K. (.) Oh nee. Nee.	
	K (2. Silbe)	V (1.+2. Silbe)
		(I 1)

Zuweilen versucht ein Kind, das andere zu übertrumpfen. Ausgehend vom Namen „Zarazuma“ (ein Fibeltext erzählte vom „Zirkus Zarazuma“), der für die Kinder nicht leicht auszusprechen war, verwandeln sie ihre Schwierigkeit in ein Sprachspiel und versuchen, sich gegenseitig beim Phonemaustausch zu übertreffen. Interessanterweise werden schließlich (6. Äußerung) - möglicherweise durchaus bewußt - deutsche und griechische Phoneme gemixt, um die Vielfalt der Möglichkeiten zur Bildung von Phantasiewörtern zu vergrößern (I 8):

0. <Zarazuma> - /tsaratsu.ma/

1. K: [tʃalapu.ma]: K1 (1.+2.+3. S.)

2. K: [tsalapatα]⁵⁶: K1, assoziiertes griech. Wort

⁵⁶ <τσαλαπατάω> = zertreten, trampeln

3. K: [tsarapu:ma]: K1 (1.+2. S.) wie oben

4. D: [tsalatfu:ma]: K1 (2.+3.)

5. P: [salasu:ma]: K1 (1.+3. Silbe)

6. P: [salarupu:ma]: K1 (3.) + 3.+4. Silbe wie 1. Variation

/ts/ und /tʃ/ werden auch in anderen Wortketten substituiert, z. B.:

[rutʃba:n]	[rutʃiba:n]	[rutsiba:n]	(I 5/P).
+ V		K (1. S.-Gelenk)	
(-> 3silbig)			

Das Problem, daß im Deutschen die Graphemverbindung <or> am Ende eines Wortes nicht [o:R], sondern [o:v] ausgesprochen wird⁵⁷, veranlaßte zu folgenden Experimenten:

P: Mo <u>or</u> Moto <u>a</u> tra Moto <u>a</u> Moto Muta Muta Muta Mutor
K: Mo to áh

P: Moto àh. Haha

(I 5)

Statt des Reduktionsvokals [v] setzen die Kinder die Vokale [a] und [a:] ein. Letzterer wird schließlich, nachdem sich alle Experimente als „unbefriedigend“ erwiesen hatten, als Interjektion (und damit das Experiment als Witz) umgedeutet.

Schon im Vorschulalter lernen Kinder im allgemeinen den Austausch von Vokalen durch Kinderlieder wie „Ri, Ra, Rutsch“ oder „Es tanzt ein Bi, Ba, Butzemann“. Im Griechischen sind - laut Befragung einiger GriechInnen - solche Texte allerdings wohl seltener⁵⁸. Im Gegensatz zum Phonemaustausch in diesen Liedtexten zeigen die aufgeführten Austauschexperimente der Kinder einen enorm elaborierten Umgang mit Phonemen. Fähigkeiten dieser Art sind höchstwahrscheinlich auf die Erstalphabetisierung zurückzuführen, die eine solche Sprachanalyse verlangt.

Bereits bei der Einführung des „deutschen Buchstabendorfes“ in der ersten Stunde ist das Ankleben der „Türen“, für das die Analyse der Anlaute nötig

⁵⁷ Weitere Ausführungen zu den Graphemverbindungen <er> und <or> s. Kap. VI./4.1.

⁵⁸ Griechisches Beispiel:
 Τσιγκαράκα, τσίγκη, τσογκολόρου
 μπατσελόρου, παρά ρα ρα ρα ρα.
 Ότο, ότο, ούτι, ούτι, ούτικα,
 ούτικα, ούτικα, τίγκα.
 (ohne Bedeutung, möglicherweise Anspielung auf die chinesische Sprache)

ist, ebenso unproblematisch wie das Spielen mit einem „Anlaut-Memory“. Wird ein neuer Buchstabe eingeführt, bilden die Kinder schon am Kursanfang unaufgefordert Ketten von Wörtern mit dem entsprechenden Anlaut (I 2). Bei der Einführung von <ie> ist es für die Kinder unproblematisch, Wörter mit „langem i“ zu finden (frieren, die, wie, Knie (I 11)), obwohl die Vokalquantität im Neugriechischen keine unterscheidende Funktion hat. Kurz- und Langvokale scheinen auch mental für das Deutsche unterschiedlich repräsentiert zu sein: Beim Lückentext (S_mmer) ermöglicht der eingesetzte Langvokal [o:] den Kindern noch keinen semantischen Zugriff. Nachdem die Kinder zuvor bereits alle anderen Langvokale eingesetzt hatten, setzt Lerner „K“ den Kurzvokal [ɔ] ein und gelangt erst danach zur Bedeutung:

K: [sɔ]/ (...) [sɔmɐ]!

(I 6)

Daß Lerner „K“ keinen unmittelbaren semantischen Zugang hat, sondern erst nach Einsetzen des Kurzvokals zur Bedeutung und damit zur Bestätigung seines Tests gelangt, wird daran deutlich, daß er zunächst den Vokal nur an den Anlaut anschließt ([sɔ]), abbricht, vermutlich mental zur Bedeutung gelangt und seine Lösung erst dann nennt.

Lerner „K“ zeigte bereits in den vorausgegangenen Stunden einen hohen Grad an linguistischer Bewußtheit für die Phänomene Vokalqualität und Vokalquantität, obwohl beide Merkmale in seiner ersten Muttersprache Griechisch keine bedeutungsunterscheidende Funktion haben. In zwei Fällen versucht Lerner „K“, Lerner „P“ zu helfen, [ɔto:] statt [o:to:] zu artikulieren. Im ersten Fall interpretiert er die Mimik der Lehrerin und erkennt, daß das Problem mit dem Öffnungsgrad zusammenhängt. Allerdings „schießt“ seine Hilfestellung „über das Ziel hinaus“, als er statt [ɔto:] [ato:] artikuliert (I 1). Im zweiten Fall beschreibt er die phonologische Bedeutung der Vokalquantität, indem er Lerner „P“ rät: „[ɔto:]! (...) Schneller!“.

1.2 Einsichten in die Verwendungsweise der zweiten Muttersprache⁵⁹

Im folgenden Abschnitt werden Daten aufgeführt, die zeigen, inwiefern die Kinder fähig sind, die Funktion sprachlicher Mittel zu analysieren und sie gezielt einzusetzen. Mit seinem Vorschlag für ein Wort mit dem Anfangsgraphem <M>:

⁵⁹

S. hierzu auch Belege zur Intonation in Kap. III./2.

P: Hm̄ (...) Meine Güte!

bricht Lerner „P“ absichtlich - durch die Interjektion und durch die kurze Pause die Spannung verstärkend - die Erwartung aller Unterrichtsteilnehmer und erntet das provozierte Gelächter.

Insbesondere Lerner „P“, eines der älteren Kinder (2. Schuljahr), erzeugt Ironie, indem er institutionelle Sprache „wörtlich“ nimmt. Der Junge entlarvt Äußerungen der Lehrerin als institutionalisierte Umfunktionalisierung⁶⁰, indem er sie aus dem Institutionszusammenhang herauslöst und reagiert, als seien es Äußerungen eines Alltagsgesprächs. Das Wissen über die Sprache in der Institution Schule überträgt er automatisch auf den außerschulischen Unterrichtsdiskurs im Alphabetisierungsunterricht.

1. (I 3)

L: Ihr dürft eure Hefte zumachen.

P: Danke!

2. (I 1)

L: Philipp, machst du große Buchstaben? Bitte! Bitte.

P: Nein. Kleine.

L: Nein, ich möchte große haben.

P: Warum? Weißt du nicht die kleinen?

3. (I 6)

L: Was heißt denn das hier?

P: Weiß ma auch nich.

1.3 Zusammenfassung

In bezug auf die eingangs (Kap. III./1.) gestellten Fragen kann gesagt werden, daß diese bilingualen Kinder bereits während des Prozesses des Zweitschriterwerbs einen recht hohen Grad an Bewußtheit für ihre zweite Muttersprache entwickelt haben. Das wird daran deutlich, daß es ihnen Spaß macht und anscheinend leicht fällt, mit der Sprachstruktur und der Verwendungsweise sprachlicher Mittel zu spielen. Als wesentlicher Hinweis auf Einsichten hinsichtlich der Struktur einer Sprache ist die Segmentierungsfähigkeit zu nennen. Die Fähigkeit, gesprochene Sprache in kleinere Einheiten wie Wörter, Morpheme und Phoneme zu segmentieren, zeigt sich bereits von der ersten Unter-

⁶⁰ So handelt es sich z. B. bei der Lehrerfrage nicht um eine echte Frage, die dem Zweck dient, ein Wissensdefizit beim Fragenden auszugleichen (vgl. Ehlich/Rehbein, 1986).

richtsstunde an. Es müßte noch näher untersucht werden, ob die Kinder ihre Segmentierungsfähigkeit aufgrund der Zweisprachigkeit entwickeln oder durch die Erstalphabetisierung für das Neugriechische erwerben und auf das Deutsche übertragen. Möglicherweise ergeben sich hier Unterschiede hinsichtlich der verschiedenen Größeneinheiten. Dazu können aber nur Vermutungen geäußert werden:

- Das Segmentieren in Wörter (evtl. auch in Morpheme) und Silben ist evtl. eher auf die Zweisprachigkeit zurückzuführen, da zur Benennung einzelner Relata Wörter und Morpheme zweier Sprachen zur Verfügung stehen und die Methode des Skandierens zur Silbensegmentierung auf die zweite Sprache übertragen werden kann; allerdings können Schwierigkeiten auftreten, wenn die Silbenstruktur sich in beiden Sprachen unterscheidet (s. Kap. V./2.). Das Phänomen, daß Kindern im Vorschulalter die Silbensegmentierung leichter fällt als die Einteilung in einzelne Laute (Lieberman/ Shankweiler/Fischer/Carter, 1974; Andresen, 1985), mag ebenfalls für diese These sprechen. Allerdings stellen Lieberman u. a. (1974) auch fest, daß nur knapp 50% der 5- und 6jährigen Silben identifizieren können, dagegen aber 90% der 7jährigen, was bedeuten kann, daß Schrifterwerb und Silbensegmentationsfähigkeit nicht unabhängig voneinander sind.
- Die Phonemanalyse ist schwieriger als die Einteilung der Silben und daher vermutlich eher auf den Erstschrifterwerb zurückzuführen: Phoneme können von Alphabetisierten analysiert werden, sofern Graphem-Phonem-Korrespondenzen dies zulassen. Die Fähigkeit der Segmentierung von Silben in kleinere Einheiten entwickelt sich vornehmlich im Zusammenhang mit dem Erwerb einer Alphabetschrift. Da Phoneme zweier Sprachen selten in **direktem** Kontrast stehen wie z. T. bei Internationalismen, ist es möglicherweise weniger wahrscheinlich, daß Zweisprachigkeit die Basis für die Phonemanalysefähigkeit bildet. Um hier genauere Aussagen machen zu können, ist weitere Forschungsarbeit notwendig, da sich die Ergebnisse einzelner Untersuchungen mit Vorschulkindern aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen bei den ProbandInnen, unterschiedlicher Testverfahren und Interpretationen widersprechen (Wilgermein, 1992, 83): Während Fox/Routh (1975) die Fähigkeit zur Phonemanalyse bereits bei 4jährigen feststellten, findet Bruce (1964) bestätigt, daß diese erst im Alter von 7 Jahren vorkommt. In diesem Zusammenhang ist Andresens Forderung nach der Erforschung eventueller interkultureller Unterschiede bezüglich der Silbensegmentierung und der Lösung von Reimaufgaben zu unterstützen (1993, 120). Lohnenswert erscheint zudem der Vergleich von Mono- und Bilingualen.

Die Daten dieses Korpus sprechen jedenfalls dafür, daß Zweisprachigkeit und Erstschrifterwerb den Zweitschrifterwerbsprozeß im Zusammenspiel unter-

stützen. Möglicherweise verschiebt sich der Schwerpunkt zwischen beiden Einflußfaktoren in Abhängigkeit von der geforderten Fähigkeit. Bei aller Unterschiedlichkeit der individuellen Lernvoraussetzungen, wie sie bei allen Lerngruppen anzunehmen ist, kann man davon ausgehen, daß bilinguale Kinder nach einem erfolgreichen Erstschrifterwerb in einer Alphabetschrift die erworbenen **Sprach**segmentierungsfähigkeiten selbständig auf ihre zweite Sprache übertragen können. Sofern dieser Transfer ohne Schwierigkeiten geleistet wird, ist es unsinnig, diese Fähigkeiten noch einmal zu vermitteln. Falls jedoch der Erwerb des alphabetischen Prinzips in der Erstalphabetisierung weniger erfolgreich war, sollte man im Unterricht für die Zweitalphabetisierung deutlich machen, daß es sich nicht um eine Neueinführung, sondern um die **Wiederholung** von Fähigkeitserwerbsprozessen handelt, welche die Kinder auch für die Aufarbeitung von „Lücken“ im Erstschrifterwerb nutzen können. Auf diese Weise wird es den Kindern erleichtert, Bezüge zwischen Zweit- und Erstschrifterwerb herzustellen, auch wenn beide Erwerbsprozesse aufgrund äußerer Bedingungen nicht koordiniert werden können.

2 Schriftbewußtheit

Lundberg/Høien (1991, 73) stellen heraus, daß die meisten „NichtleserInnen“ bei Schuleintritt (also vor Beginn der formalen Instruktion) durch die Omnipräsenz von Schrift in ihrer Lebensumgebung bereits gut entwickelte Konzepte über die Natur und Funktion geschriebener Sprache besitzen, wobei allerdings große individuelle Unterschiede zu berücksichtigen sind (vgl. z. B. Dehn, 1988; Hüttis, 1988; Scheerer-Neumann u. a., 1986). Zu dem Wissen über Schrift zählen nach Gombert (1992, 152) das Erkennen von Direktionalität, der Charakteristika von Buchstaben und allgemeiner Züge einer Schrift sowie das Wiedererkennen von Wörtern, Buchstaben und Zahlen. Lomax/ McGee (1987) untersuchten 81 3-7jährige Kinder hinsichtlich ihres Wissens über Schrift und stellten folgende Hierarchie für den Leseerwerb auf:

1. Knowledge of the general characteristics of writing
2. Graphemic awareness (i. S. des Erkennens von Buchstaben)
3. Phonemic awareness
4. Knowledge of grapho-phonemic correspondence
5. Reading of words.

Hinsichtlich des Schreibererwerbs stimmen die Ergebnisse verschiedener Studien zu verschiedenen Alphabetschriften (Ferreiro/Gomez Palacio, 1982: Spanisch; De Góes/Martlew, 1983: Englisch; Tolchinsky-Landsmann/Levin, 1985: Iwrit) darin überein, daß nicht-piktorale graphische Zeichen zunächst Objekte, dann Objekte und Handlungen und zuletzt phonologische Modelle referieren.

De Góes/Martlew (1983) diktierten 3-6-Jährigen Wörter und stellten für den Schreiberwerb folgende Stufenabfolge fest, die Tolchinsky-Landsmann/Levin für das Hebräische bestätigen:

1. Schreiben als „graphic gesture“
2. annähernd piktographisch
- 3./4. wiederholte Benutzung von Piktogrammen als Relatum
5. Buchstabensequenzen, die nicht mit den gesprochenen Wörtern übereinstimmen
6. Indikatoren „metalinguistischer“ Reflexion (Kinder sagen, sie könnten nicht schreiben)
7. identifizierbare Wörter nach Diktat.

Da die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen übereinstimmen, scheint eine solche Abfolge in der Schreibentwicklung wahrscheinlich zu sein.

Geht man davon aus, daß Kinder vor der formalen Erstschriftvermittlung bereits Konzepte über Schrift im allgemeinen entwickelt haben, so gilt dies in besonderem Maße für den Zweitschifterwerb. Zu Beginn der Kurse war es keineswegs so, daß den Kindern das lateinische Alphabet vollkommen unbekannt war. Zum einen konnten fast alle Kinder das deutsche Alphabet zumindest teilweise aufsagen, meist aufgrund von bekannte Kinderreimen wie „ABC - die Katze liegt im Schnee“. Dementsprechend benutzen sie zur Bezeichnung von Graphemen oft die Buchstabennamen statt der zugeordneten Phoneme (z. B. I 1, I 5). Lerner „K“, der schon mit der Alphabetisierung im Englischen begonnen hatte, wußte natürlich, daß sowohl für die englische als auch für die deutsche Schrift das lateinische Alphabet verwendet wird. Auf die Frage, woher er denn die Buchstaben des deutschen Alphabets kenne, antwortete er: „Ja, wenn ich Englisch kann, kann ich auch Deutsch.“ (I 1). Als die Kinder Grapheme formal vergleichen sollen und die Frage unpräziserweise lautete „Was ist gleich?“, wendet Lerner „K“ die Kategorie „gleich“ sowohl auf die Graphemform als auch auf die den Graphemen zugeordneten Phoneme an (I 1). Er verweist damit unbewußt auf die Komplexität des Phänomens Schrift.

2.1 Selbsteinschätzung der vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten

Die Kinder schätzen ihre eigenen Fähigkeiten selbständig und durchaus realistisch ein. Als sie z. B. in einer Zeile ein Wort wiederholt schreiben sollen, macht Lerner „P“ deutlich, daß ihm diese Aufgabe ihren Kenntnissen nicht adäquat erscheint: „Äh, Baby-Schule“ (I 3). Derselbe Kommentar folgte auf die Aufforderung, noch in der zehnten Unterrichtseinheit „in die Luft“ zu schreiben, und wird von Lerner „K“ verstärkt:

P: Wir sind keine Baby, Mensch.
 K: Wir sind keine Baby. Das ist richtig.

(I 10)

Im Ganzen schätzen die Kinder auch sehr realistisch ein, was sie noch nicht können. Als beschlossen wird, einen Brief an den Fibel-Verlag aufgrund der noch nicht eingetroffenen Büchersendung zu schreiben, gibt Lerner „K“ gleich zu bedenken: „Ja, wir sagen un ihr schreibt. (...) Wir können nicht alle Wörter.“

(I 7). Der Brief wird auf seine inhaltlichen Aussagen hin überprüft:

((L schreibt einen Satz an die Tafel, W und K lesen mit, während L schreibt))

K: Wir lesen schon gut. Aber nicht so gut. Aber nicht so gut. (.)
 : ((erliest))
 W: Wir lesen schon gut.
 : ((erliest))

K: Griechisch. Äh, Griechisch? Ich dachte denn Deutsch.
 : ((erliest))

Während die jüngeren Kinder noch eher aufgeben, wenn ihnen etwas zu mühsam ist, und sagen „Das kann ich nicht.“, kommt dies bei den älteren nur in begründeten Fällen wie dem folgenden vor. Zur Zeit der Aufnahme war <eu> noch nicht eingeführt worden.

K: auch auf [dɛ:] / auf / auf / auf / auf () / auf / auf [dɛ:] / auf
 : ((erliest))

K: [de] / [de:]
 : ((erliest))
 L: Deutsch.
 K: Hm (.) deutsch. Kann ich nich lesen, das

K: Wort.
 L: Neè.

(I 7)

Obwohl Lerner „K“ nun weiß, wie das Wort heißt, und es wiedererkennen würde, grenzt er dieses „Wiedererkennen“ interessanterweise von „Lesen“ ab („Kann ich nich lesen, das Wort.“). Da er im Griechischen jedes Wort „lesen“ (im Sinne von „dekodieren“) kann und da das ganzheitliche Wiedererkennen einer frühen Phase des Schrifterwerbs angehört, ist diese Lesestrategie für ihn nicht als „Lesen“ zu bezeichnen.⁶¹

⁶¹ S. dazu auch Kap. VI/1.2. und Kap. VI/1.3.

Lerner „D“ verbalisiert sein Problem, einem Graphem ein Phonem zuzuordnen, in Abhängigkeit davon, ob er es (a) wissen müßte oder es (b) noch gar nicht wissen kann:

(a):

D: Äh jà. Des is auch b. Ich hab es vergessen.

(I 8)

(b): ((<Sarti>: <r> war noch nicht eingeführt worden))

D: Tasos ist a/ in Sa/ Sa/ Sa/ äh, was ist das?

(I 4)

2.2 Wissen über die Funktionen von Schrift

Valtin/Downing (1984, 3) stellen fest, daß Studien über Bewußtheit von Funktionen mündlicher und schriftlicher Sprache fehlen (so auch Hüttis, 1988, 91). Viele der hier gesammelten Belege machen deutlich, daß den Kindern die Funktion von Schrift durchaus bewußt ist. So initiiert Lerner „P“ die sprachliche Handlung Vorlesen mit den Worten „Das heißt“ (I 3) und fängt dann an zu lesen, was zeigt, daß für ihn die Übersetzung des Systems Schrift in das System gesprochene Sprache ein bewußter Prozeß ist.

Da die Fibeln nicht rechtzeitig eintrafen, kam spontan der Vorschlag, dem Verlag einen Brief zu schicken (I 7). Die Funktion des Briefes, etwas anzumahnen, war den Kindern bewußt. Diese Funktion wurde nicht vergessen, obwohl das Erlesen und Abschreiben des vorbereiteten Briefftextes von der Tafel erhebliche Zeit in Anspruch genommen hatte. Als die Lehrerin zum Schluß an die Funktion des Briefes erinnern will, zeigt sich, daß dieses gar nicht nötig ist:

L: Also, so ein Brief ist natürlich eine wichtige Sache.

A: Das is gut.

L: Wenn man schon nicht will/ Ist der gut, meinst du?

A: Das is gut.

alle: Ja, ja, ja.

(I 7)

Nach der Erstalphabetisierung wird der Umgang mit Schrift zur Selbstverständlichkeit. Während Kinder vor dem Erlernen einer Alphabetschrift noch „offen“ für andere Arten der Verschriftung von Sprache (logographemisch, piktographisch) sind, scheinen sie schon kurze Zeit nach der Alphabetisierung stark auf die Alphabetschrift fixiert zu sein, vielleicht sogar fast ähnlich stark

wie Erwachsene. So wird z. B. von Lerner „K“ moniert: „Wir mü/ brauchen einen Text.“ (I 3), als sie ein Lied lernen sollen, obwohl man bei Kindern beobachten kann, daß sie im Gegensatz zu den meisten Erwachsenen Liedtexte äußerst schnell auswendig mitsingen können.

Daß Schrift auf sie mindestens so anziehend wirkt wie Bilder, zeigt sich daran, daß die Kinder kaum zu bremsen sind: Finden sie auf dem zu beschreibenden Bild Schrift (Sprechblase, Schild o. ä.), hat der Schriftzug Vorrang vor der Bildbeschreibung:

((Aufgabe: **Bild**beschreibung!))

K:	Den Salat. Den Salat. ((erliest die Textüberschrift „Der Salat“))
A:	Hm, Salat. Der sagt: Hm, Salat. ((erliest eine Sprechblase auf dem Bild))

(I 2)

Lerner „K“ liest in einer späteren Unterrichtseinheit während einer Bildbesprechung die Textüberschrift „Der Riese und die Maus“ (I 11) ohne Bezug auf das laufende Unterrichtsgespräch laut vor.

Interessant ist, daß die Kinder andere Medien als Schrift zur Wiedergabe von Sprache nicht mehr einbeziehen, obwohl von Kindern vor dem Schriffterwerb gerade Abbildungen (und nicht Schriftzeichen) Sprache zugeordnet werden können. In einigen Fibeltexten ersetzen Bilder und Leerstellen, die dem Kontext entsprechend leicht zu füllen sind, geschriebene Wörter, die zum jeweiligen Stand der Entwicklung noch nicht erlesen werden können. Dadurch soll eine sprachlich angemessenere Form bei eingeschränkter Anzahl von benutzbaren, da eingeführten Graphemen ermöglicht werden. Auch wählen Kinder im allgemeinen selbst die Möglichkeit, Sprache durch Bilder wiederzugeben, wenn sie noch nicht alle Wörter schreiben können oder ihnen die Ausdrucksmöglichkeiten fehlen. Im Zweitalphabetisierungskurs sind die Kinder jedoch möglicherweise aufgrund ihrer Entwicklung im Erstschriffterwerb so stark auf Schrift fixiert, daß sie den Wechsel des Mediums (Bild, Leerstelle) nicht (mehr) deuten können und darüber hinweggehen, obwohl die durch Schrift repräsentierte Sprache allein keinen Sinn ergibt:

<Otto sagt: Lotta sagt: >

Daß es sich aber nicht um ein rein „mechanisches“ Lesen handelt, bei dem der semantische Zugriff keine Rolle spielt, zeigen die Interjektionen und Pausen beim Erlesen, die deutlich machen, wie irritiert das Kind ist. Letztendlich „siegte“ aber die Schrift-„Gläubigkeit“, und die Aufgabe, den Text vorzulesen, gilt als gelöst:

A: Otto sagt. Lotta/ a (.) äh (.) äh/ Otto sagt, Lotta sagt.

(I 3)

Interessanterweise fällt es auch nach der Erklärung der Leerstellenfunktion und der gemeinsamen Ausfüllung mit der Lehrerin keinem der Kinder leicht, diese Leerstellen selbständig auszufüllen, obwohl die einzusetzenden Äußerungen der beiden Fibelkinder anhand von Bildern vor und dann auch während der Beschäftigung mit dem Text angebahnt wurden. Die Lösung des Problems war stark abhängig von der Führung der Lehrerin, und anschließend wollten die Kinder die zusammen erarbeitete Lösung unbedingt schriftlich fixieren. Da die in den Bildern symbolisierten Äußerungen der Fibelkinder dem zweitsprachlichem Alltag der LernerInnen sehr nah war, ist auszuschließen, daß es sich hier um sprachliche Probleme handelte. Vielmehr scheint die Bereitswilligkeit zur Kreativität durch die Orientierung auf die Aufgabe „Text erlesen durch Graphem-Phonem-Zuordnung“ blockiert. Von ähnlichen Beobachtungen beim Erstschriftwerb berichtet Bosch (1961 [1937], 46). Beim Lesen eines anderen Fibeltextes werden Bilder (z. B. ein Boot) nicht als für den Text konstitutiv wahrgenommen, obwohl auch in diesem Falle die mittels Schrift dargestellte Sprache allein keinen Sinn ergibt.

D: Ist/ ist/ ist es äh ein U?

L: (..) Boot. Ein U-Boot.

(I 6)

Daß es bei den letzten Beispielen tatsächlich deshalb zu Schwierigkeiten kommt, weil in fortlaufenden Texten Wörter in der Regel nicht durch Bilder oder Leerstellen ersetzt werden, zeigt die ganz andere Reaktion bei einer anderen Textart, einer Bastelanleitung. Auf der linken Seite der Fibel sind Handgriffe abgebildet, auf der rechten werden sie sprachlich beschrieben. Hier ist ein starker Bezug zwischen Bild und Text gegeben, dessen Funktion - im Gegensatz zu den Bildern innerhalb eines Textes - den Kindern unmittelbar einleuchtet, wie die Reaktion auf einen didaktischen „faux pas“ der Lehrerin nach mehrmaligem Lesen des Textes zeigt. Ein Kind äußert angemessenen Protest:

L: Jetzt tun wir die Bücher weg, damit wir Platz zum Basteln

L: haben.

K: Ach, ich will doch sehn, wie das Bild ist.

(I 13)

Die genannten Beispiele machen deutlich, wie sehr die Kinder bereits den Umgang mit Schrift internalisiert haben. Aufgrund der Erstalphabetisierung im

Griechischen leiten sie selbständig grundlegendes Wissen über Funktionsweisen von (Alphabet-)Schriften ab.

2.3 Graphem-Phonem-Zuordnungsfähigkeit

Ebenso wie die Kinder ihre Fähigkeiten hinsichtlich der Phonemanalyse selbständig auf die zweite Muttersprache anwenden (vgl. Kap. III./1.), wird anhand der Daten deutlich, daß sie auch die Fähigkeit, Graphemen Phoneme zuzuordnen, auf die zweite Schrift übertragen. Gesprochenes und Geschriebenes werden genau miteinander verglichen:

L: Moni.	Genau, das heißt Monika.
: ((liest))	
P: Monika.	
K:	Monika. Ka hat des aber nich!

(I 1)

Lerner „K“ verweist ausdrücklich auf den Unterschied zwischen Bedeutungsähnlichkeit von 'Moni' und 'Monika' und phonologischer sowie graphematischer Ungleichheit (/mo.nika/ - <Moni>) hin. Lerner „K“ protestiert auch, als die Lehrerin den Reduktionsvokal thematisiert, weil er die Verbindung von [a] und <a> assoziiert:

L: Wir sagen [mo:toɐ].	
K:	Das is kein a!

(I 5)

Es wird deutlich, daß die Kinder beim Erstschrifterwerb durchaus gelernt haben, welchen Stellenwert Genauigkeit beim Lesen hat. Die Bedeutung dieses zumindest intuitiv vorhandenen Wissens sollte stark hervorgehoben werden, wenn sich sogenannte „Flüchtigkeitsfehler“ häufen.

Die Kinder verwenden aber nicht nur ihr deklaratives Wissen über bestimmte, ihnen bekannte Graphem-Phonem-Zuordnungen, sondern nutzen sogar ihr prozedurales Wissen bezüglich solcher Korrespondenzen, um ihr Wissen zu erweitern. Z. B. wurde das Wort <den> ganzheitlich eingeführt. Dennoch erliest Lerner „N“ das Wort analytisch: „D/ den.“ (II 3), obwohl <d> noch nicht eingeführt worden war. Ebenso können alle Kinder das korrespondierende Phonem zum Graphem <w> aus dem zuvor ganzheitlich eingeführten <was> ableiten, da <a> und <s> bereits bekannt sind (I 2). Bereits in der erste Stunde wurden alle Fibelkinder durch Namensschilder vorgestellt. Als in der dritten Unterrichtseinheit die Fibelgeschichte gelesen werden soll, in der das Fibelkind Susanne zum ersten Mal vorkommt, analysiert das jüngste Kind der Kurse die neu einzuführenden Grapheme und ordnet die korrespondierenden Phoneme zu:

L: Bevor wir die Geschichte lesen können, müssen wir noch zwei
L: Buchstaben kennenlernen.
T: Des s und des u. (...) Jà, des s und des u.

(II 3)

Als die Lehrerin den Namen „Marko“ vorliest, weil den Kindern das Graphem <r> noch unbekannt ist, gliedert Lerner „P“ sogleich das dem neuen Graphem entsprechende Phonem aus: „r“ (I 4). Lerner „D“ will seinen Nachnamen schreiben, gliedert das Phonem aus, zu dem er kein Graphem kennt und fragt danach: „Aga/ Wie ist das g auf deutsch? Das g auf deutsch?“, wobei er selbständig das im Deutschen fehlende Phonem /ɣ/ durch /g/ ersetzt (I 5).

2.4 Sinnentnehmendes Lesen

LeseanfängerInnen sind in der Regel so sehr auf die Rekodierung von Schrift in Sprache konzentriert, daß sie gar nicht zur Sinnentnahme kommen. Hüttis (1988) sieht eine Ursache des Problems darin, daß viele Kinder im 1. Schuljahr für das Erlernen der Schrift nicht intrinsisch, sondern extrinsisch motiviert sind. Daher sei die Sinnentnahme nicht eigentlich wichtig für das Kind, weil im Vordergrund stehe, einer Anforderung von außen zu genügen (91). Ferner wirke die Sinnentnahme von Lesetexten in der Schule selten handlungsleitend⁶² (180). LernerInnen, die einer Schrift kundig sind, suchen dagegen eher unmittelbar nach Bedeutung, wie die folgenden Belege zeigen.

K: Otto teilt das Eis. Wie kann der das Eis teilen? Da kann man : ((liest))
K: nich teilen, nich so gut.

(I 3)

Während die bisher lesbaren Wortkarten für Lerner „K“ ohne Sinn bleiben, kommt Lerner „P“ durch die Überlegung, in welcher Situation eine solche Äußerung sinnvoll wäre, zu einer möglichen Erklärung.

K: Lotta sagt: Oma. Was sagt/ Warum sagt sie Oma? : ((liest))
P: Die Oma kommt.

(I 2)

Unvollständige Sätze (z. B. wenn die Lehrerin noch mit dem Anheften von Wort- oder Satzteilkarten beschäftigt ist) werden sinnvoll ergänzt:

⁶² Eine Ausnahme bildet z. B. eine Bastelanleitung, wie oben beschrieben.

tend, als die Lehrerin immer wieder erklärt, daß und warum dieser Satz richtig ist. Die einzige semantische Zuordnung, die das Kind leisten kann, ist „dada“ als onomatopoetischer Ausdruck für „Schläge bekommen“. Diese Zuordnung hilft ihm aber nicht zur semantischen Entschlüsselung des Textes.

Sogar die Angabe für Videoaufnahmen „I 7/26.2.“, die noch an der Tafel steht, als die Kinder in den Unterrichtsraum kommen, will Lerner „K“ sinnentnehmend lesen:

K: Zweihundertsechszwanzig und ein sieben und ein i, () das

K: bedeutet?

(I 7)

Im Zusammenhang mit Buchstabennamen wird auf Homonyme verwiesen, was auch mit unmittelbarer Suche nach Sinn zusammenhängt:

<T, t>

P: Ich will ein' Tee.

(I 1)

<Ei, ei>

N: Des Ei des is der Buchstabe, und des is wie ein Wort.

(II 4)

Die Automatisierung von Sinnerwartung zeigt sich in den folgenden Beispielen:

K: Mama sagt/ Was sagt die denn?

:((liest))

P: Weiß i nit.

(I 2)

Lerner „K“ bemerkt die Inkonsistenz eines unvollständigen Textes:

K: Da steht: Tom lacht. Aber ich finde das gar nicht lustig.

(I 11)

Lerner „K“ hat auch das Bedürfnis, einen Fibeltext mit „offenem Ende“ abzuschließen:

?: Burdur, wo ist das denn?

:((liest))

K: Ich weiß nicht.

alle: ((lachen))

(I 8)

(II 5)

K: Was ist los?
: ((erstaunt))

(I 2)

Ein Fibelkind hat sich ein Auto gebastelt, ein anderes macht sich darüber lustig, indem es fragt, ob das Gebastelte einen Elefanten darstellen soll.

P: Was soll das sein?
: ((spöttisch))

(I 5)

In einem Text möchte ein Kind im Meer baden, die Mutter hält das Wasser aber noch für zu kalt. Lerner „K“ imitiert diese Frauenstimme:

K: Jetzt noch nicht!
: ((hoch, bestimmt))

(I 10)

Im folgenden Beispiel markiert Lerner „P“ durch die Färbung seiner Stimme einen Erwartungsbruch. In dem in der ersten Unterrichtsstunde zu lesenden Text konnten nur acht bekannte Grapheme verwendet werden. Die Kohärenz wurde mittels einer Erzählung hergestellt. Lerner „P“ hat mit seiner implizit geäußerten Kritik Recht, daß der Satz ohne erzählten Zusammenhang keinen ohne weiteres erkennbaren Sinn ergibt.

P: Oma kommt mit (..) Tomaten.
: ((mit dunkler Stimme))

(I 1)

Es kommt öfter vor, daß Kinder Satzteile, die sie bereits erlesen haben, selbständig wiederholen, um die Satzintonation zu verbessern. Anscheinend haben sie ein Normverständnis in diesem Bereich entwickelt, z. B.:

P: Der Arzt ho/ horcht auch Ottos Brust áb/ áb/ àb.

(I 9)

N: Ich rate das schön/ schòn.

(II 7)

2.6 Bewußtheit bezüglich der Form von Graphemen

Obwohl die Kinder bestimmte Fähigkeiten beherrschen müßten, kommt es vor, daß sie vorhandenes Wissen nicht auf die zweite Alphabetschrift übertragen. So schreibt Lerner „P“ z. B. beim ersten Mal an der Tafel nicht auf der Zeile (I 4), obwohl er das Schreiben auf der Zeile eigentlich gewöhnt ist. Mögli-

cherweise liegt es daran, daß das Schreiben an der Tafel ungewohnt ist. Solche Phänomene sind aber selten und widerlegen die These des selbständigen Transfers nicht, denn eine Großzahl der Daten belegt, daß die Kinder durch die Erstalphabetisierung einen hohen Grad an Bewußtheit für die Anordnung von Schriftelementen entwickelt haben und diese auf die zweite Schrift übertragen. Dies gilt insbesondere für die Graphemformen, wie sich in den folgenden Beispielen zeigt. Die Kinder benennen, beschreiben und vergleichen z. B. un-
aufgefordert Elementarformen:

{f}

K: Das (sin) Teleskop.

(I 4)

{f} + {} = <f>

L: Was fehlt da noch?

W: Ein Strich.

(I 4)

<e>

N: Anders rum ist die neun von dem e.

(II 8)

<n> vs. <u>

N: Des hier is wie des.

(II 4)

<ö>

P: Das ö ist ein o mit zwei Strichen.

(I 15)

W: Wenn man den unteren Strich wegmacht, dann ist es ein ha.

(I 8)

<T> statt <t>

P: Mach noch einen Strich oben, dann is es ein kleines!

: (meint «T» + «^l»)

(I 11)

Sie machen auch Angaben zur Anordnung von Elementarformen im Schreibraum:

<p> vs. <P>

 P: Kleine. Ist unter den (.) Zeile/ unter die Zeile.

(I 11)

Spatium

 K: Das is zu nah!

(I 7)

Schreibbewegungen werden ebenfalls bewußt wahrgenommen: Bei der Neueinführung von <R> (I 5) leitet Lerner „K“ die Regel ab, daß man beim Schreiben der Elementarform {} grundsätzlich oben anfängt. Obwohl Lerner „D“ nicht sehen kann, was Lerner „P“ an die Tafel schreibt, interpretiert er dessen Schreibbewegungen beim Ausfüllen eines Lückentextes (i_ _). Weil Lerner „P“ Linkshänder ist, macht er manche Schreibbewegungen gegengleich. Zusätzlich drehte er bei <t> die Reihenfolge der zu schreibenden Elementarformen um: $\leftarrow^1 \downarrow^2$. Lerner „D“ vermutet und moniert, daß Lerner „P“ mitten im Wort eine Majuskel schreibt. Lerner „P“ dreht sich um, gibt die Sicht frei und grinst: „Nein, kleines!“ (I 6).

Häufig kritisieren die Kinder nicht exakt an die Tafel geschriebene Graphemformen, was zeigt, wie sehr sie die Normierung von Zeichen internalisiert haben. Interessanterweise protestiert Lerner „K“ sogar gegen die <γ>-Realisierungsvariante «γ», obwohl diese in der griechischen Fibel benutzt wird und den Kindern vertraut sein mußte. Er besteht auf der Graphemform «χ»:

 K: So mach mer das.
 : (zeichnet die Form «χ» in die Luft)

(I 2)

Möglicherweise hat er die in der griechischen Fibel benutzte Variante nicht in dieser Form mental gespeichert.

Mitunter ist es für die Kinder gar nicht leicht, ihre Kritik zu verbalisieren. Statt auf die Äußerung ihrer Einwände zu verzichten, finden sie bei Beschreibungsschwierigkeiten z. T. recht originelle Lösungen:

«f» für <F>

 K: Der hat zu großes Mund.

(I 4)

«t» für <t>: Obwohl die Lehrerin die Graphemform längst akzeptiert und als richtig bewertet hat, insistiert Lerner „K“:

K: Irgendwas hat der falsch/	Ja, weiß ich, aber/
L: Das ist schon ein t.	

P: Des is () noch groß.	
K: Der muß des groß machen wie das	

K: andere, aber nur un/ ein bißchen unten.//	
: ((bezieht sich auf {-}))	

K: // Ein bißchen <u>noch</u> größer.	
---------------------------------------	--

(I 4)

Lerner „P“ besteht auf einer Selbstkorrektur, obwohl die Lehrerin die Form für normgerecht hält, weil er sich exakt an der in der deutschen Fibel benutzten Form orientiert.

<W> für <W>

P: Das w hab ich nich gut gemacht.	Nein, nein,
:	((wischt das
L: Das war doch richtig!	

P: nein.	
: Graphem weg)	

(I 7)

Lerner „T“ besteht ebenso auf seiner Kritik bezüglich derselben Form:

T: Aber der, wo so geht, der muß ein bißchen kleiner sein. (...)	
--	--

T: Das hier muß etwas kleiner sein. Bis hier.	
: ((zeigt auf die 3. Linie von unten))	

(II 3)

Besonders beharrlich besteht Lerner „K“ auf einer Verbesserung. Seine Einwände bringt er immer wieder vor, obwohl das Unterrichtsgespräch längst durch ein anderes Thema bestimmt wird:

«R» für <R>

(I 5)

K: ((lacht)) Das ist kein „Er“. Äh, das geht nich so. Ähm// Was	
---	--

K: ist das?// A/ Ein Moment!// Hey, kann ich was sagen? Hier, der	
---	--

K: Roller. O.K. das is ein ähm, aber (...) das is äh nich so lang	
---	--

K: wie (...) is ein bißchen kleiner. Ja, das muß ein bißchen (.)	
--	--

K: hier sein. Nich so. (.) (Weg.)	
-----------------------------------	--

Erst später nimmt die Lehrerin diesen Hinweis auf:

L: Den Strich. Aufpassen, daß er nicht zu weit rausgeht, wie der
L: Kostas gesagt hat.

Erstaunlich, daß Lerner „K“ auf einer Kleinigkeit so sehr besteht, obwohl es ihm sprachlich nicht leicht fällt, seinen Einwand zu formulieren.

Aufgrund der ungenauen Schreibungen im Heft und an der Tafel erschien es uns sinnvoll, die Kinder Grapheme aus einem Elementarformen-Puzzle zusammensetzen zu lassen. Als ein Kind zur Bildung von <f> das Element { \square }, das für die Bildung von <T> vorgesehen war, statt des kürzeren Elements {-} anheftet, lachen alle Kinder aufgrund der ungewöhnlichen Realisierungsvariante « f » (I 4). Daß ihnen die von der Norm abweichende Graphemform komisch erscheint, zeigt ebenfalls, daß sie ein erhebliches Maß an Normbewußtheit entwickelt haben. Diese Bewußtheit für Elementarformen und ihre Kombination gilt es weiterzuentwickeln, damit sie auch gegenüber den eigenen, von der Norm abweichenden Realisierungsvarianten wirksam wird.

2.7 Bewußtheit hinsichtlich des Phänomens Orthographie

Da es sich bei der neugriechischen Schrift um eine tiefe Orthographie handelt, haben die Kinder durch die Erstalphabetisierung bereits eine Vorstellung von Orthographie entwickelt. Sie sind für Nicht-1:1-Beziehungen von Graphemen und Phonemen sensibilisiert und thematisieren selbständig und von Kursbeginn an, was ihnen bei der deutschen Orthographie auffällt. In der ersten Phase der Alphabetisierung handelt es sich dem Vorkommen entsprechend um die Konsonantgraphemverdopplung und die Klein- und Großschreibung:

K: Ich versteh' das nicht. Warum mach' ma immer zwei n, zwei m?

(I 1)

P: Mit zwei oder mit eins?
: ((soll <Bälle> schreiben))

(I 15)

N: Mit großem oder mit kleinem?
: ((soll <oder> schreiben))

(II 7)

Orthographische Einheiten werden auch bei ganzheitlich eingeführten Wörtern wahrgenommen:

((L führt <ie> anhand von <tief> ein))

P: Wie die!

(I 11)

Lerner „P“ vergleicht beide Orthographien ausgehend von den Schreibungen <ΚΟΣΤΑΣ> und <KOSTAS> und verbalisiert, daß die fehlende 1:1-Beziehung in der griechischen Schrift bezüglich /ɔ/ (<o> vs. <ω>) für die deutsche Orthographie anscheinend nicht gilt:

P: Auf Griechisch gehts auch só (...) oder sò.
: ((schreibt <Ω> und <O> an die Tafel))

(I 1)

Bei der Wiederholung der bisherigen Grapheme weist Lerner „N“ unmittelbar darauf hin, daß <s> im Deutschen für /z/ und /s/ steht (II 4). Möglicherweise überträgt er Wissen über die nicht geltende grundsätzliche 1:1-Beziehung aus der Erstalphabetisierung in adäquater Weise. Es ist fraglich, ob Kinder bei der Erstalphabetisierung dieses Phänomen ebenso schnell internalisieren oder ob es für bereits im Griechischen alphabetisierte leichter aufzunehmen ist, da es auch in der griechischen Schrift existiert (z. B. <αυ>: /af/ und /av/).

Es kann vorkommen, daß orthographische Phänomene einer Schrift auf die andere Schrift übertragen werden. So wendet Lerner „K“ sein in bezug auf die griechische Orthographie erworbenes Wissen, daß das Phonem /i/ auf sechs verschiedene Weisen verschriftlicht wird, auf die Verschriftlichung eines deutschen Wortes: Er segmentiert /ʃvain/ in /ʃ/, /v/, /a/, /i/ und /n/ und will dementsprechend die Bestandteile des Diphthongs einzeln verschriftlichen. Bei /i/ stellt er sich die Frage, welche von den sechs Möglichkeiten der Verschriftlichung, die er aus der griechischen Orthographie kennt, er wählen soll:

K: [ʃva i]. Sò, was für ein i jetzt?

(I 16)

Die Belege zeigen, daß die Kinder merken bzw. annehmen, daß das Phänomen Orthographie auch die Schrift des Deutschen bestimmt. Sie wissen, daß man orthographische Regeln kennen muß, um richtig zu schreiben, und sie **wollen** richtig schreiben.

2.8 Fähigkeit zum inter- und intraskriptualen Vergleich von Schriftelementen

Fast alle Kinder sind in der ersten Unterrichtsstunde stolz darauf, den Anfangstext auf Anhieb lesen zu können, und wundern sich nicht darüber, daß sie einen deutschen Text lesen können. Das jüngste Kind ist dagegen darauf orien-

tiert, eine **neue** Schrift zu erlernen, und reagiert ausgesprochen skeptisch auf den Anfangstext, der sich aus Graphemen zusammensetzt, welche hinsichtlich der Form und der Phonemzuordnung mit dem griechischen Schriftsystem übereinstimmen (II 1).

L: Hättet ihr gedacht, daß ihr so viele deutsche Wörter schon	
L: lesen könnt?	Das sind deutsche
T: Das sind ja griechische Wörter.	
:	((aufgrund der „griechischen“ Grapheme))
T: Aber wo ist ein deutsches Buchstabe?	
L: Wörter.	Das sind alles
L: deutsche Buchstaben, die mit den grünen Dächern.	

Lerner „T“ liegt mit seiner Einschätzung, es handele sich um deutschsprachige Wörter, die mittels des griechischen Schriftsystems verschriftlicht sind, ja auch vollkommen richtig, solange ihm die Information fehlt, daß es dieselben Graphem-Phonem-Korrespondenzen im deutschen Schriftsystem gibt. Als die Lehrerin den Anschein erweckt, das Lesen des Textes sei eine erstaunliche Leistung, ist Lerner „T“ zu Recht irritiert, weil er seine Fähigkeiten vollkommen richtig einschätzt. Es wird deutlich, daß der „didaktische Trick“ fehlschlägt, weil er einen Pferdefuß hat: Man wollte erreichen, daß sich die Kinder über ihre Fähigkeiten freuen, indem man ihnen verschweigt, daß es für jemanden, der bilingual und im griechischen Schriftsystem alphabetisiert ist, gar kein Kunststück ist, den Anfangstext zu lesen. Die Kinder sollten sich also zum Zwecke der Motivation über etwas wundern, was gar nicht verwunderlich ist. Daß Lerner „T“ diesen Trick durchschaut, zeigt einen hohen Grad an Schriftbewußtheit. Er unterscheidet bereits konsequent zwischen gesprochener Sprache und Schrift, wenn er merkt, daß es möglich ist, die deutsche Sprache mittels griechischer Grapheme wiederzugeben, was im begrenzten Maße richtig ist.

Dieses Beispiel vom Anfang der ersten Unterrichtsstunde zeigt, daß es nicht nur auf das kontrastiv angelegte Unterrichtskonzept zurückzuführen ist, daß sich die Kinder während des Alphabetisierungskurses häufig unaufgefordert über Gleichheiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede bezüglich der beiden Schriften äußern. Der Schriftvergleich bietet sich nicht nur aus linguistischer und didaktischer Sicht an, sondern liegt auch aus der Sicht der Lernenden nahe:

Vergleich von <ei> und <ei> bei der Einführung von <ei>:

T: Gibt's auch im Griechische.

(II 4)

Vergleich von <d> und <vr>:

N: Des d auf Griechisch sin zwei Buchstaben: Is n und t.
--

(II 8)

Vergleich von <s> und <ç>:

K: Das hier is ein bißchen gleich mit das.
--

(I 2)

Beim Einführen neuer Grapheme verbalisieren die Kinder, was sie bereits wissen. Dabei ist ihnen aber durchaus bewußt, daß dieses Wissen nicht unbedingt übertragbar ist, z. B. im Falle von Interferenzgraphemen. Andernfalls würden sie <p> eindeutig als <ρ> interpretieren.

L: ((schreibt <p> an die Tafel))
K: Das is wie Englisch.
P: r auf Griechisch.

(I 11)

Ebenso stellt Lerner „N“ in bezug auf <p> fest: „Des is r, des is in Griechisch.“ (II 1) und zehn Wochen später: „Sieht aus wie Rho.“ (II 11). Die eher vorsichtige Ausdrucksweise durch den einschränkenden Zusatz „in Griechisch“ bzw. „sieht aus wie“ zeigt, daß er eine vom griechischen Schriftsystem abweichende Phonemzuordnung für möglich hält.

Lerner „P“ macht bereits in der ersten Stunde deutlich, daß ihm durchaus klar ist, daß Schrift (<ΚΟΣΤΑΣ> und <KOSTAS> graphematisch unterschiedlich), Lautung (die Phonemzuordnungen zu <ΚΟΣΤΑΣ> und <KOSTAS> stimmen überein: /kostas/) und Bedeutung (die beiden Symbole <ΚΟΣΤΑΣ> und <KOSTAS> stehen für dasselbe Relatum) auseinanderzuhalten sind:

((an der Tafel steht <ΚΟΣΤΑΣ> - <KOSTAS>))

P: Kostas - Kostas. Jungenname - Jungenname. Verschieden ist das
: ((liest)) ((zeigt auf das 1.

P: hier./ Verschieden ist das und das.
: <•>)) ((zeigt auf beide <•>))

(I 1)

Beim Vergleich der beiden Alphabete hält Lerner „P“ bereits Interferenzbuchstaben auseinander und deckt den Unterschied auf:

hinsichtlich :

(I 1)

L: Welche Buchstaben sehen gleich aus?
P: Das W. (.) Das Be.

Dabei „handelt“ er beide Grapheme unterschiedlich ab: Während er für das griechische das korrespondierende Phonem nennt, benutzt er für das deutsche Graphem seinem Wissen entsprechend den Buchstabennamen, da er bis zur ersten Unterrichtseinheit nicht auf Deutsch gelesen hat, sondern nur die Buchstabennamen aus einem ABC-Lied kennt.

Als ein Kind «Zàun» an die Tafel schreibt, verbessert Lerner „N“, indem er eine Regel formuliert: „Im Deutschen hat’s des nicht.“ (II 7). Schon in der dritten Unterrichtsstunde hatte Lerner „T“ diese Regel aufgestellt: „Es gibt kein Tonos⁶³ bei den Deutschen.“ (II 3).

Als Lerner „D“ das griechischen <τ> statt des deutschen <τ> schreibt und ihm der Fehler bewußt gemacht wird, erklärt er seinen Fehler mittels der Begründung: „Griechisch, warum ich hab heute viel Griechisch gemacht.“ („warum“ i. S. von „weil“) (I 3). Damit will er betonen, daß ihm die Unterschiede zwischen den Schriften durchaus bewußt sind. Er erklärt den Normverstoß als auf Automatisierungsprozessen beruhendes Versehen.

2.9 Konsequenzen

Obwohl die zweite Muttersprache Deutsch bei diesen Kindern weniger gut entwickelt ist als das Griechische und obwohl sie die zweite Schrift nur z. T. beherrschen, haben sie ein stark ausgeprägtes Normbewußtsein. Die angeführten Daten verdeutlichen, daß die Kinder in verschiedenen Bereichen Fähigkeiten zur Analyse struktureller Merkmale einer Alphabetschrift entwickelt haben, die weit über die von Lomax/McGee (1987) und De Góes/Martlew (1983) angeführten Fähigkeiten von ErstleserInnen (s. III./2.) hinausgehen. Es ist sehr wahrscheinlich, daß diese Strukturbewußtheit mit der ersten Alphabetisierung zusammenhängt. Einerseits ist es unerläßlich, diese Fähigkeiten aufzugreifen und die „Zone der nächsten Entwicklung“ anzustreben. Andererseits sollte beachtet werden, daß insbesondere die jüngeren Kinder noch nicht so lange mit einer Alphabetschrift umgehen. So kommt es natürlich mitunter vor, daß die Kinder Fehler machen, die ihrer Entwicklung eigentlich nicht entsprechen. Hier spielen z. B. individuelle Faktoren wie allgemeine Konzentrationsfähigkeit, Motivation u. ä. eine Rolle. Beispiele solcher Fehler sind folgende:

L: Mit welchem Buchstaben fängt Sonne an?
d: Mit [zo].

(II 3)

⁶³ Betonungszeichen im neugriechischen Schriftsystem

Natürlich beherrscht Lernerin „d“ im allgemeinen die Fähigkeit, Wörter in Phoneme aufzuspalten. Ebenso hat Lernerin „d“ die Fähigkeit, eine Aufgabe zu lösen, bei der das aus Buchstabenkarten gelegte Wort <Seife> zu <Seite> verändert werden soll. Sie legt aber die Buchstabenkarte mit <t> **dazu**, anstatt <t> und <f> auszutauschen, und bildet <Seifet> und <Seitfe> (II 4).

Manchmal scheinen die Kinder blockiert, wenn sie Aufgaben lösen sollen, die eigentlich kein Problem darstellen. Um gleichaussehende Grapheme finden zu können, soll Lerner „T“ z. B. seinen Namen in griechischen Blockbuchstaben schreiben, weil mehr Majuskeln im griechischen und deutschen Schriftsystem überstimmen als Minuskeln. Lerner „T“ ist jedoch so sehr auf Minuskeln orientiert, daß er zunächst Minuskeln und dann vergrößerte Minuskeln anschreibt. Das „Umschalten“ gelingt ihm erst, als die Lehrerin seine Hand beim Schreiben der ersten Majuskel führt (II 1). Möglicherweise ist die Schwierigkeit dadurch begründet, daß das Kind natürlich nicht (mehr) gewohnt ist, die Blockschrift zu benutzen, wie es Schreibanfänger oft tun. Im gleichen Unterrichtsabschnitt entpuppte es sich beim Vergleich unserer Vornamen in deutscher und griechischer Schrift als Schwierigkeit, den deutschen Vornamen in griechischer Schrift zu schreiben: Die Kinder schrieben mit der griechischen Schrift automatisch auch die griechisch-sprachige Namensvariante <ANNA> für <ANNE> (I 1). Schwierigkeiten dieser Art sind aber selten und stellen keinesfalls den Ansatz in Frage, auf vorhandene Kenntnisse und Fähigkeiten der Kinder zu rekurrieren, da die Schwierigkeiten in diesen Fällen nicht als Nichtkönnen zu interpretieren sind. Eher ist zu fragen, ob die Aufgabenstellung nicht diesen Schwierigkeiten entsprechend geändert werden sollte, damit solche Irritationen gar nicht erst entstehen.

Insgesamt gesehen können die Daten auf jeden Fall dahin gehend interpretiert werden, daß die Kinder selbständig aus ihren Kenntnissen über die griechische Schrift Bewußtheit in bezug auf das Phänomen Schrift im allgemeinen (Funktion von Schrift, Sinnentnahme, Nicht-Fixierung der Intonation, Bedeutung der Graphemform) und spezifisch hinsichtlich des Typus Alphabetschrift (Graphem-Phonem-Zuordnungsfähigkeit, Phänomen Orthographie, Alphabetschriftvergleich) entwickeln und ihre Fähigkeit auf die zweite Alphabetschrift übertragen. Der Einbezug ihres Wissens in den Lehrprozeß hilft den Kindern, die Strukturen beider Schriften zu erkennen.

IV. Fehleranalyse beim Zweitschrifterwerb

Neben den theoretisch abgeleiteten Annahmen über den zu erwartenden Kenntnisstand und neben der Analyse von mündlichen Unterrichtsbeiträgen von LernerInnen, welche die Annahmen stützen, ist die Fehleranalyse das wesentliche Mittel, um genauere Angaben über den individuellen Kenntnisstand der SchülerInnen machen zu können. Die Möglichkeit, Fehler in dieser Hinsicht zu nutzen, wurde in der Didaktik lange nicht gesehen und gewinnt sowohl für die Unterrichtspraxis als auch für die Erforschung von Lernprozessen zunehmend an Bedeutung, wobei die Bearbeitung dieses Feldes noch lange nicht als abgeschlossen gelten kann:

„Angesichts der Bedeutung der Fehleranalyse für den Fremdsprachenunterricht ist es erstaunlich, daß in den letzten Jahren relativ wenige Publikationen erschienen sind, die unter theoretischen, empirischen und fachdidaktischen Gesichtspunkten Untersuchungen zu einzelnen Teilbereichen der Fehleranalyse vorgelegt haben.“ (Henrici/Zöfgen, 1993, 3)

Henrici/Zöfgen (1993, 3) heben insbesondere die notwendige Verzahnung von empirischer Forschung und der Anwendung von deren Ergebnissen in der Didaktik hervor, wie sie in der Einleitung (Kap. I) gefordert wurde:

„Die Beschäftigung mit Problemen der Fehleranalyse dokumentiert auf eindrucksvolle Weise, welche Funktionen theoretisch und empirisch ausgerichtete Arbeiten für den Fremdsprachenunterricht haben können, und wie ein kooperativ-interdisziplinäres Verhältnis zwischen Theorie und Praxis aussehen kann.“

In der Unterrichtspraxis werden Fehler oft immer noch als isoliertes Phänomen anstatt als Oberflächensymptom betrachtet und bilden - als Normverstöße - die Grundlage für eine schlechte Benotung, da „die normative Geltung“ der Orthographie „den Blick auf Potentiale und Leistungen der Schüler verstellt“.⁶⁴ (Maas, 1986). In letzter Zeit versucht man jedoch zunehmend, jenen „Blick auf Potentiale und Leistungen“ zu gewinnen, indem man nach Ursachen für nicht-normgerechte Lösungsversuche sucht, die es eigentlich zu verändern gilt. Man hat erkannt, daß Symptombekämpfung bedeutet, einen künstlichen Umweg anzubieten, der nicht unbedingt, auf jeden Fall aber nicht direkt zum Ziel führt.

⁶⁴ Vollständig lautet das Zitat: „Die normative Geltung phonographischen Schriftverständnisses verstellt den Blick auf Potentiale und Leistungen der Schüler.“ Fraglich ist, was Maas mit „phonographischem Schriftverständnis“ meint, handelt es sich doch bei vielen Fehlern um Schreibungen, die zwar phonographisches Schriftverständnis zeigen, aber orthographischen Regeln nicht gemäß sind.

In neuerer didaktischer Literatur werden Schreibfehler als notwendige Bestandteile des Lernprozesses verstanden, und man bezeichnet sie in diesem Zusammenhang als „Schaufenster in kognitive Strategien“ (Erichson, 1987, 151), die auf den Grad sprachanalytischen Könnens verweisen (Dehn, 1988, 39) und für eine bestimmte Entwicklungsphase spezifisch sind. Dahinter steht die Auffassung, daß ein neu erlerntes Prinzip so lange angewendet wird, bis der/die Lernende fähig ist, die nächste Lernstufe angemessen zu bearbeiten bzw. bis ihm/ihr ein Prinzip der nächsten Entwicklungsstufe vermittelt wird bzw. werden kann (Frith, 1986). Scheerer-Neumann (1986/1987) arbeitet heraus, daß sich Rechtschreibfehler im Anfangsstadium nicht einprägen können, weil Wörter noch nicht abgerufen, sondern bei jedem Schreiben neu konstruiert werden. Begreift man Lesenlernen nach May (1987) als Problemlösen und somit als schöpferischen Akt der einzelnen LernerInnen, die eigenständige Lösungstechniken entwickeln und ausprobieren, sind Fehler in bestimmten Entwicklungsphasen nicht als Defizite zu werten. Durch eine solche Sichtweise wird die Selbständigkeit der Lernenden betont und der Objektivitätsgrad der gesellschaftlichen Konvention Orthographie (als „nicht veränderbar gegebene Tatsache“) relativiert (Andresen, 1985).

Schriftprodukte, die an der Oberfläche hinsichtlich der Orthographie chaotisch wirken, enthalten meistens Strukturen, die auf bestimmten - wenn auch eben nicht normgerechten - Prinzipien beruhen. Viele Fehler sind also regelhaft. Sie sind folglich wesentlich leichter zu bearbeiten, sobald man mögliche Ursachen vermutet und sich einzelne Vermutungen als zutreffend herausstellen. Eine Fehleranalyse besteht aus Zusammenstellung, Klassifikation und Interpretation der Abweichungen (Ursachenerforschung) sowie der empirischen Überprüfung dieser Ergebnisse. Aus den Ergebnissen der Fehleranalyse ist die Entwicklung von Übungen zur Ursachenbehebung und ggf. die Korrektur des Unterrichtskonzeptes abzuleiten, denn Fehleranalysen sollten nicht nur im Hinblick auf individuelle Lernhilfen genutzt werden, sondern - sofern angebracht - auch Konsequenzen für den gesamten Lehrprozeß nach sich ziehen, da überindividuell auftretenden Fehlern in folgenden Lerngruppen schon bei der Vermittlung des Lernstoffs vorgebeugt werden kann. Was mehrere LernerInnen falsch machen, ist anscheinend kognitiv besonders schwer zu erfassen und sollte entsprechend stärker strukturiert dargeboten werden.

Bei der Fehleranalyse im Zusammenhang mit dem Schrifterwerb unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit ist es unerlässlich, beide Sprachen und - im Falle der Alphabetisierung in beiden Sprachen - auch beide Schriften hinsichtlich der Gleichheiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu berücksichtigen, denn ein Teil der Fehler ist möglicherweise bedingt durch strukturelle Unterschiede zwischen den Sprachen oder Schriften. So hat z. B. Slembek (1986) für mehrere Kontrastsprachen dargestellt, inwieweit schriftliche Fehler unter

anderem auf Hör- und Sprechgewohnheiten, genauer auf phonologische Kontraste rückführbar sind. Aber Lese- und Schreibfehler sind z. T. eben auch auf Schreibgewohnheiten (Übertragung von Regeln aus der anderen Schrift) sowie auf falsche Regelbildung hinsichtlich Sprach- (Syntax, Semantik, Flexion) oder Schriftstrukturen (Orthographie) zurückzuführen, die nicht auf Kontrasten beruhen.

In den 70er Jahren wurde eine heftige Diskussion über die Art des Fremdsprachenerwerbs im Vergleich zum Erstspracherwerb geführt. Die auf der Basis der behavioristischen Lerntheorie entstandene Kontrastivhypothese besagte in ihrer ursprünglichen Form, daß L2-LernerInnen die muttersprachlichen Gewohnheiten **ständig** auf die zu lernende Sprache übertragen (Bausch/Kasper 1979, 5)⁶⁵. Besonders in bezug auf die folgenden Punkte wurde diese Aussage zu Recht kritisiert: Aus einer linguistischen Analyse der Strukturunterschiede zweier Sprachen können nicht direkt Aussagen über Lernverhalten und daraus wiederum nicht direkt Fehlervorhersagen abgeleitet werden. Strukturidentität wirkt zwar lernerleichternd (positiver Transfer), Kontraste müssen aber weder zwingend lernerschwerend sein noch in jedem Fall negativen Transfer bewirken. Vielmehr geht aus der Internationalismenforschung (Braun/Schaeder/Volmert, 1990) hervor, daß bei formal identischen Strukturen mit inhaltlicher Divergenz („falsche Freunde“) gerade der fehlende formale Kontrast problematisch ist, weil dieser verleitet, auf inhaltliche Äquivalenz zu schließen. Keineswegs konnte jedoch die generelle Existenz von Interferenzen und ihre Rolle beim Erwerb nicht-muttersprachlicher Sprachsysteme geleugnet werden, auch wenn z. B. Felix (1978) zwischenzeitlich behauptete, Interferenzfehler seien nur ein Konstrukt des Lehrprozesses. Die Diskussion ergab schließlich, daß es sich bei Fehlern, die auf Sprachkontrasten beruhen, nur um eine von mehreren möglichen Fehlerursachen handelt und viele Fehler auch innerhalb eines Sprach- oder Schriftsystems begründet sein können, wie es die Identitätshypothese nahelegt.

Die Neigung zu Interferenzfehlern ist bezüglich der verschiedenen Bereiche von gesprochener Sprache und Schrift nicht in gleicher Weise ausgeprägt (vgl. Reich, 1977; Thomé, 1987; König, 1990; Meese u. a., 1980). Sie sollen im phonetisch-phonologischen Bereich (Wode, 1988, 98) und im Bereich Lexik (Oksaar, 1981) stärker auftreten, hinsichtlich anderer Bereiche sei der Wert eher begrenzt (Pfaff/Portz, 1979; König, 1990, 129; Meese u. a., 1980, 7). Interferenzen in bezug auf das Lesen und Schreiben einer zweiten Schrift wurden insgesamt weniger stark berücksichtigt als sprachliche Interferenzfehler.

⁶⁵ Eine der „Gegenhypothesen“ besagt, daß sich Erst- und Zweitspracherwerb in gleicher Weise entwickelten (Identitätshypothese). Die Interlanguage-Hypothese vereint beide Hypothesen und nimmt zusätzlich eigenständige Merkmale des Zweitspracherwerbs an.

Sie werden z. T. nur erwähnt (Tesch, 1978, 110 f.; Otomo, 1990, 17), eher exemplarisch verdeutlicht (Predota, 1972; Meiers, 1980; Damanakis, 1981; Meese, u. a., 1980; Anschütz/Wrobel, 1986; Radisoglou, 1986) und nur selten anhand umfangreicher Korpora systematisch untersucht (Kühlwein, 1972; Reich, 1977; Luelsdorff, 1986; Thomé, 1987; Luellsdorff/Eyland, 1991). Aus diesem Grunde kritisiert Glück (1994, 758):

„Die kontrastive (konfrontative) Sprachwissenschaft hat die geschriebene Form von Sprachen bisher weder theoretisch ernstgenommen noch im Bereich der Empirie erforscht (abgesehen von einigen Arbeiten zur „Fehleranalyse“, die sich auf geschriebene Texte stützen, und Arbeiten zum „Schreiben in der Fremdsprache“ [...]). Es scheint ihr entgangen zu sein, daß sich die faktischen Verhältnisse einschneidend verändert haben. Die öffentliche Verwendung und Präsentation verschiedener Schriftarten in ehemals geschlossenen Schrifträumen hat im Laufe der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts dramatisch zugenommen.“

Lado (1957) übertrug die Kontrastivhypothese auf die Schrift und schloß, die Lauttreue einer Schrift sei der Gradmesser für die Schwierigkeit des Erwerbs. Diese Sichtweise ist nicht nur problematisch hinsichtlich der zugrunde gelegten Hypothese, sondern auch monokausal, weil das Bedingungsgefüge des Zweitschrifterwerbs nicht berücksichtigt wird. Gegen die Überbewertung von Interferenzfehlern richtet sich Thomé (1987). In seiner Untersuchung von 2576 Rechtschreibfehlern türkischer SchülerInnen des 8. Schuljahrs errechnet er, daß eindeutige Interferenzfehler nach drei oder mehr Jahren Schulbesuch in der BRD kaum noch eine Rolle spielen (175), räumt aber ein, daß sie in der Zeit vorher ein größeres Gewicht haben könnten. Dabei sei die Berücksichtigung der Spracherwerbsdauer von Bedeutung (176). In seiner Untersuchung berücksichtigt er außer den Schülertexten und der Schulstufe keine möglichen Einflußfaktoren, die sich aus der individuellen Situation der einzelnen SchülerInnen ergeben könnten. Ferner sind quantitative Aussagen über Interferenzfehler m. E. nur begrenzt zu berücksichtigen, weil Statistiken nicht die komplexe Realität abbilden, sondern die Mengenverhältnisse klassifizierter Daten (vgl. Ehlich/Rehbein, 1977). Viele Fehler können aber nicht eindeutig zugeordnet werden (Otomo, 1990, 22). Belke (1990, 103) kritisiert Thomé im Hinblick darauf, daß oberflächlich identischen Strukturen durchaus unterschiedliche Ursachen zugrunde liegen können und auf den Einbezug von Längsschnittanalysen nicht verzichtet werden könne. Kühlwein (1972, 46) formuliert wesentlich vorsichtiger als Thomé:

„Die Untersuchung intra- vs. interstruktural ist nicht in allen Fällen einfach. Ein gerne verwendeter Indikator ist dabei der Muttersprachler. Liegt beim betreffenden Fehler auch für ihn eine Schwierigkeit vor, so deutet dies meist auf intrastruktural.“

Würde Thomé eine weitere Kategorie aus den Fehlern bilden, die möglicherweise durch Interferenzen erklärt werden können, läge der Anteil der Interferenzfehler höher. Außerdem sind in der Praxis auch Fehler zu bearbeiten, die quantitativ wenig stark ins Gewicht fallen. So verweist Belke (1987, 74) darauf, daß die Verringerung von systematischen Fehlern insgesamt zu mehr Sicherheit führt und sich damit die Fehlerzahl auch insgesamt verringert.

Als Fazit kann formuliert werden, daß sich viele Fehler nicht eindeutig zuordnen lassen, insbesondere dann nicht, wenn man die LernerInnen und deren individuelle Lernwege nicht kennt. Dieser Faktor wird nicht immer seiner Relevanz entsprechend berücksichtigt. Kuhs (1987, 193 ff.) stellt heraus, wie wichtig der Einbezug von außersprachlichen Einflußfaktoren wie z. B. individueller Lernbedingungen und Lernvoraussetzungen sowie biographischer Daten (z. B. Häufigkeit des Pendelns zwischen zwei Ländern) ist. Der Wert der konkreten Fehleranalysen wird dadurch nicht geschmälert, da diese die Voraussetzung für die Bearbeitung von Fehlern bzw., allgemeiner gesagt, von Problemen darstellen. Die empirische Überprüfung von Fehleranalysen ist unerlässlich: Im Anschluß an die Ableitung geeigneter Lernhilfen muß selbstverständlich eruiert werden, ob diese auch greifen. Zudem sollte man nicht vergessen, daß es sehr sinnvoll ist, das jeweilige Kind in den Problemlöseprozeß einzubeziehen, z. B. durch die Aufforderung, seine Denkvorgänge zu verbalisieren oder die vermutete Ursache selbst zu überprüfen. Gerade bei älteren Kindern (Zweitalphabetisierung) ist dieses Vorgehen m. E. angemessen.

1 Zur Terminologie der für die Fehleranalyse relevanten linguistischen Kategorien

Bei der Untersuchung sowohl des Erstschrift- als auch des Zweitschifterwerbs und damit auch bei der Fehleranalyse kann man nicht auf die Anwendung linguistischer Kategorien zur Systematisierung einzelner Bereiche von gesprochener Sprache und Schrift verzichten, wenn man die auftretenden Phänomene in adäquater Weise interpretieren will. Der wissenschaftliche Diskurs zur Fehleranalyse wird dadurch erschwert, daß in bezug auf gesprochene Sprache ebenso wie auf Schrift Terminologie und oft auch Phänomenklassifizierung der verschiedenen Forschungsrichtungen ausgesprochen uneinheitlich sind.

So unterteilt Predota (1972) z. B. „Abweichungen von der orthophonischen/orthographischen Norm“ in „graphemisch-akustische“ und „akustisch-graphemische“ Interferenzen. Seiner Analyse liegt die widerlegte ursprüngliche Form der Kontrastivhypothese zugrunde. Weder müssen aber Abweichungen zwingend Interferenzen sein, noch muß eine auftretende Interferenz zwingend eine graphemisch-akustische bzw. eine akustisch-graphemische sein. Slembek (1981) spricht von graphonemischen Irritationen und meint damit „eine man-

gelnde Zuordnung von Phonemen zu Graphemen und umgekehrt“ (158). Otomo (1990, 17) benutzt für dasselbe Phänomen die Bezeichnung graphemisch-phonetische, Tesch (1978, 110) graphisch-phonetische und Radisoglou (1986, 103) graphophonemische Interferenz. Ferner unterteilt Radisoglou in phonetische und graphematische Fehler (105). Juhasz (1970, 10) nennt vier Interferenzarten: phonetische, graphe(ma)tische, grammatische und semantische. Hofrichter (in Eisenberg/Günther 1989, 167) unterteilt in „Graphographeme“ bezüglich der Graphemform und in „Phonographeme“ bezüglich der Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Letztere nennt er dann im weiteren „Grapheme“, was nicht nur irreführend ist, sondern außerdem die relative Autonomie von Schrift außer acht läßt. Auch Bhatt (1988) berücksichtigt diese Autonomie nicht, obwohl er Argumente für Schriftautonomie zusammenstellt. Er spricht nämlich von Vokal- und Konsonantgraphemen (110), womit bereits der Bezug zu korrespondierenden Phonemen hergestellt wird.

In der linguistischen Literatur werden die Ausdrücke **Graphematik** bzw. **Graphemik** und **Orthographie** nicht immer deutlich unterschieden und uneinheitlich benutzt. In dem von Augst herausgegebenen Sammelband „Graphematik und Orthographie“ (1985) werden beide Ausdrücke nicht gegeneinander abgegrenzt. Augst verwendet neben „**graphische Bezeichnung** der Vokalquantität“ (1987) ebenfalls den Ausdruck „**graphematische Dehnungsbezeichnung**“ (1985). Althaus beschreibt Orthographie als „präskriptive **graphemische Norm**“ an sich (1980a) in der Funktion einer normierten graphemischen Struktur einer Gruppensprache i. S. des Versuchs, eine „**normierte Repräsentation der phonemischen Struktur** einer Sprache **durch graphemische Einheiten** zu erreichen“ (1980 b, 788). Stetter (1989) versteht unter **Graphematik** „die **Wissenschaft von den distinktiven Schemata** der Erzeugung von Elementen der geschriebenen Sprache“ mit spezifischen Relationen, Systemen und Funktionen. Eisenberg (1993) faßt unter Graphematik in ähnlicher Weise wie Stetter die **linguistische Fundierung orthographischer Regeln**, wonach die Orthographie den Untersuchungsgegenstand darstellt und mit Graphematik der linguistische Arbeitsbereich benannt wird, der sich mit diesem Gegenstand beschäftigt (so auch Bußmann, 1983). Eisenberg (1985, 1988b, 1993) geht ferner von verschiedenen Typen von **graphematischen Regeln** aus, wobei in der reinen Wortgraphematik **silbische** Schreibungen auf **phonographischen** Schreibungen operieren und zusammen **phonologische** Schreibungen bilden. **Morphologische** und **syntaktische** Schreibungen bauen auf diese **phonologischen** (= phonographisch + silbisch) auf. Diese Systematik setzt Eisenberg der Prinzipienlehre entgegen, die in den letzten Jahren aufgrund der „Fülle heutiger Prinzipiennomenklaturen bei den Orthographietheoretikern“ (Garbe, 185, 4; s. auch Kohrt, 1979; Menzel, 1978, 15) verstärkt diskutiert wird.

Unterschiedliche Standpunkte hinsichtlich der Prinzipienlehre kommen unter anderem dadurch zustande, daß manche Linguisten (z. B. Vachek, Eisenberg, Nerius u. a., Augst) von der relativen Autonomie der Schrift ausgehen, andere (z. B. Fleischer; Garbe) Schrift als sekundäres Repräsentationssystem in Abhängigkeit von der gesprochenen Sprache ansehen. Insbesondere folgende Lösungsvorschläge sind hervorzuheben: Wie schon beschrieben, zieht Eisenberg (1985, 1988b, 1993) Parallelen zwischen den Systemen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache, wobei er die Eigenständigkeit der Graphotaktik betont und Prinzipien - sofern sie nicht zu vermeiden seien - für die geschriebene **und** die gesprochene Sprache fordert, da größere Einheiten wie morphologische, syntaktische oder semantische neutral gegenüber der Dichotomie gesprochene vs. geschriebene Sprache seien. Nerius u. a. (1987, 76) nennen dagegen als Hauptprinzipien das phonologische und das semantische; H. Günther (1988) spricht im gleichen Sinne von Phonem- und Morphemkonstanz. Naumann (1989, 67 ff.) wiederum geht von einer Interaktion der Prinzipien durch prinzipienkoordinierende Regeln aus, die eine Vernetzung bewirken, wobei einzelne Regeln mehrere Prinzipien durchlaufen können. Da diese Diskussion noch nicht abgeschlossen ist und insofern didaktische Konsequenzen ohne entsprechende Untersuchungen verfrüht wären, wird der Ausdruck „Prinzip“ im folgenden in Anführungsstrichen benutzt, die auf die hier dargestellte Problematik verweisen sollen.

Neben orthographischen Fehlern findet man in der Alphabetisierungsphase spezifische graphematische Fehler vor, die in späteren Entwicklungsstufen in der Regel nicht mehr vorkommen (sollten). Fehler dieser Art betreffen die funktionelle Verwendung von Buchstaben und deren Bestandteilen (Elementarformen). Im Zusammenhang mit der Fehleranalyse bezüglich des **Schrifterwerbs** erscheint es aufgrund der Daten (s. Kap. VI./2.) sinnvoll, graphematische Fehler von orthographischen Fehlern abzugrenzen, da komplexere orthographische Regeln nach und nach und in der Regel erst nach der Alphabetisierungsphase vermittelt bzw. erworben werden und Verstöße gegen diese entwicklungsbedingt sind und zunächst nicht bearbeitet werden. Graphematische Fehler sollten dagegen unbedingt innerhalb der Alphabetisierungsphase bearbeitet werden, damit solche Schwierigkeiten den weiteren Schrifterwerb nicht blockieren, wie z. B. bei SekundarstufenschülerInnen in Lernbehindertenschulen mitunter festzustellen ist. Die an dieser Stelle entstehende Problematik der weiteren Veruneinheitlichung des Terminologiegebrauchs wird bewußt in Kauf genommen.

Aufgrund der insgesamt uneinheitlichen Terminologiebildung und des unterschiedlichen Terminologiegebrauchs wird die hier benutzte Terminologie im folgenden aufgeführt. Die Klassifizierung lautlicher Elemente wie auch ihrer schriftbezogenen Pendanten lehnt sich an Troubetzkoy's Sprachsystemanalysen

(1958) an. Zwar verweist Kohrt (1985, 457) darauf, daß der durch die Ableitung der Termini aus der Phonologie nahegelegte Schluß auf **methodologische** Analogie nur dem Anschein nach bestehe, das Procedere in den folgenden Kapiteln wird aber zeigen, daß methodologisch ähnliches Vorgehen tatsächlich möglich und auch sinnvoll ist. Hervorgehoben werden muß dagegen, daß **inhaltliche** Analogieschlüsse oft unzulässig sind.

1. Die **Phonetik** hat die Gesamtheit der von Individuen produzierten Laute (Phone) zum Gegenstand. Phone werden mit Hilfe des International Phonetic Alphabet (IPA, auch API) verschriftlicht (dargestellt in eckigen Klammern: []).
2. Entsprechend bezieht sich die **Graphetik** auf die Gesamtheit der Erscheinungsformen von Graphemen (Minuskeln - Majuskeln, individuelle Realisierungsvarianten, verschiedene Schrifttypen (Antiqua, Fraktur ...), verschiedene Ausprägungen (kursiv, fett ...)) (dargestellt in spitzen Doppelklammern: « »⁶⁶).
3. Die **Phonologie** (in manchen Forschungsrichtungen Phonemik, in anderen Phonematik genannt, z. T. auch inhaltlich nicht äquivalent)⁶⁷, beschäftigt sich mit der funktionalen Verwendung von Lauten innerhalb eines bestimmten Sprachsystems. Ein Phonem ist eine Klasse von Lauten, die in gleicher Weise als kleinste Einheiten bedeutungsunterscheidend wirken. Laute einer Klasse werden als Allophone bezeichnet, wobei es sich entweder um von der Distribution abhängige Varianten (kombinatorische Varianten) oder um spezifische regiolektale, dialektale oder individuelle Varianten (freie oder fakultative Varianten) handelt. Allophone sind also Realisierungsvarianten eines Phonems und wirken untereinander nicht bedeutungsunterscheidend; ebenso wirken verschiedene Realisierungen eines **Graphems** (Allographen) nicht unterscheidend. Phoneme werden unter Rekurs auf die Phon-Wiedergabe mit Hilfe des International Phonetic Alphabet (IPA, auch API) verschriftlicht, aber durch Schrägstriche gekennzeichnet (/ /).
4. In der **Grapho-Phonologie** (bei Althaus (1980) und Graf/McLaughlin (1985) „Graphonemik“ genannt) werden die Zuordnungen von Graphemen und Phonemen untersucht. Im Deutschen handelt es sich wie in vielen anderen Schriftsystemen nicht um eine 1:1-Beziehung von Phonemen und Graphemen wie z. B. nahezu im Türkischen (shallow orthography), sondern um ein komplexeres System (deep orthography).

⁶⁶ Zuweilen findet man runde Klammern () zur Kennzeichnung von graphetischen Elementen, was problematisch sein kann, wenn man diese typographisch auch im laufenden Text und in Transkripten benutzt.

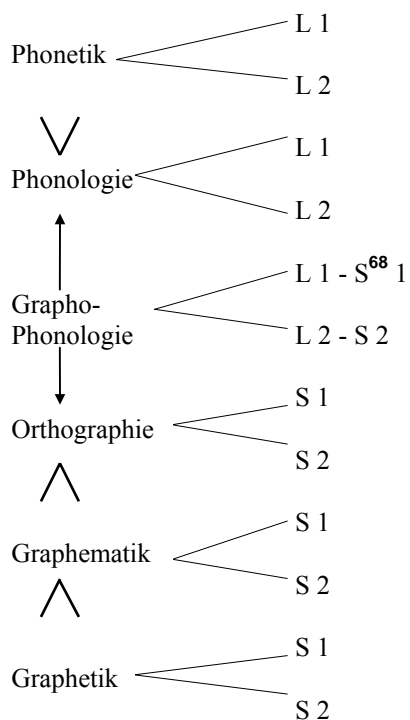
⁶⁷ Übersicht s. Kelz (1976), S. 14.

Aufgrund der in jeder Alphabetschrift anderen Graphem-Phonem-Korrespondenzen kann der Prozeß der Zweitalphabetisierung im Deutschen auch für Kinder, deren Muttersprache mittels des lateinischen Alphabets verschriftlicht wird, keinesfalls „vergleichbar scheinen“ mit dem der gleichzeitigen Vermittlung von Druck- und Schreibrift bei deutschen Kindern (Meiers, 1980, 69): Im letzteren Fall handelt es sich lediglich um den zusätzlichen Erwerb von Allographen, d. h. der Phonembezug ist derselbe, aber graphische Abweichungen müssen neu erworben werden, während es sich im ersteren Fall um den Erwerb eines zweiten Schriftsystems mit andersartigen Phonemen, ggf. anderen Graphemen und andersartigen Beziehungen zwischen beiden handelt.

5. Da der Ausdruck Graphologie bereits besetzt ist (Ablesen charakterlicher Eigenschaften aus Handschriften), kann der Bereich, der die funktionale Verwendung von Graphemen innerhalb eines Graphemsystems thematisiert, entsprechend dem Ausdruck Phonemik mit Graphemik (Althaus, 1980, 142) bezeichnet werden. Allerdings hat sich in der neueren Schriftlichkeitsforschung für diesen Bereich inzwischen der Ausdruck **Graphematik** durchgesetzt (z. B. bei Eisenberg, H. Günther, Augst) und wird hier übernommen, um nicht noch mehr Verwirrung zu stiften. Bei graphematischen Fehlern geht es - losgelöst vom Phonembezug - ausschließlich um die systematische Struktur eines Graphemsystems (dargestellt innerhalb eckiger Klammern: < >). Ein Graphem ist ein funktional verwendetes Schriftzeichen, das sich aus einer oder mehreren Elementarformen zusammensetzt (dargestellt in geschweiften Klammern: { }), bzw. eine funktional verwendete Zeichengruppe (z. B. <sch>). Ein Alphabet ist ein Inventar von Zeichen, aus dem sich verschiedene Graphemsysteme unter anderem zusammensetzen. Nicht jedes Graphemsystem benutzt alle Buchstaben eines Alphabets bzw. nicht alle einzeln, viele Graphemsysteme enthalten weitere, im Basis-Alphabet nicht vorhandene Zeichen: Es gibt in einem Alphabet auf der einen Seite Buchstabenzeichen, die in einem Graphemsystem existieren, aber kein Graphem darstellen. Im Deutschen kommt z. B. (mit Ausnahme der Fremdwortorthographie, in der Grapheme aus einem fremden Graphemsystem übernommen wird (<Clown>)) der Buchstabe <c> nur in mehrgliedrigen Graphemen vor: <ch>, <sch>. Daher ist es wichtig, bei Alphabetschriften die Bezeichnungen Buchstabe und Graphem zu unterscheiden, wenn mehrgliedrige Grapheme im Schriftsystem vorkommen. Auf der anderen Seite sind Grapheme, die zusätzlich für ein spezifisches Graphemsystem entstanden sind, nicht im Alphabet enthalten (z. B. <ö> oder <ß> für das deutsche Graphemsystem, z. B. <ø> oder <æ> für das norwegische).

6. Unter **Orthographie** wird im oben dargestellten Sinne ein Regelsystem höherer Ordnung verstanden, welches das graphematische System und das der „Basis“- Graphem-Phonem-Korrespondenzen „überlagert“. Die orthographischen Konventionen regeln die Verwendung von Graphemfolgen mit besonderer Funktion nach verschiedenen Gesichtspunkten: Bestimmte eingliedrige Grapheme haben in Verbindungen andere Funktionen als einzeln (z. B. <ie> vs. <i>, <e>). Es handelt sich dabei um Konventionen, die innerhalb einer Gruppe festgelegt wurden und in einigen Fällen auch anders gestaltet sein könnten bzw. zuweilen geändert werden, wie z. B. durch die derzeitige Orthographiereform deutlich wird. Orthographisches Regelwissen entwickelt sich nur in geringem Umfang „von selbst“ (durch selbständige Regelbildung und -überprüfung) und muß zu großen Teilen vermittelt werden. Ohne Orthographiekennntnisse verwenden SchreiberInnen i. d. R. das alphabetische Prinzip, d. h. der/die Lernende schreibt, als gäbe es im Deutschen eine 1:1-Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen. Dieses „phonographische Schreiben“ entspricht zu Beginn des Schifterwerbsprozesses dem Entwicklungsstand der LernerInnen und ist, wie Scheerer-Neumann (1986/1987) nachwies, keineswegs schädlich für den Orthographieerwerb, da Schreibungen von Wörtern jedesmal neu konstruiert und nicht als Wortbild im Gedächtnis „abgerufen“ werden.

Abb. 3: Beim Zweitschifterwerb zu berücksichtigende linguistische Bereiche:



⁶⁸ S = Schriftsystem

Tab. 4: Linguistische Kategorien zur Untersuchung von gesprochener und geschriebener Sprache

	graphische Darstellung	Einheit	Analysegegenstand
Gesprochene Sprache			
Phonetik	Lautschrift (IPA) in []	Phon	individuell produzierte Laute; vor allem artikulatorisch klassifiziert nach Artikulationsstellen/-arten
Phonologie	Lautschrift in //	Phonem	funktionale Verwendung von Lauten innerhalb eines Sprachsystems (kleinste bedeutungsunterscheidende Einheiten); Analyse durch Minimalpaarbildung
Verbindung gesprochener und geschriebener Sprache			
Grapho-Phonologie	z. B. <e> /e:/ <eh> /ε/ <ee> /ə/	Graphem-Phonem-Korrespondenz	Beziehungen zwischen Phonemen und Graphemen
Geschriebene Sprache			
Graphetik	Realisierungsvariante in « » («a», «ɑ»)	Graph	individuell produzierte Graphe, verschiedene Schriftarten/-typen (Fraktur, kursiv...)
Graphe-matik	Elementarform in { }	Elementarform	funktionale Verwendung von Elementarformen innerhalb eines Graphemsystems
	Buchstaben in < >	Graphem	funktionale Verwendung von Zeichen innerhalb eines Schriftsystems
Ortho-graphie	orthographische Form von Wörtern in < >		gesellschaftliche Regelkonventionen zur Vereinheitlichung der Verschriftung einer Sprache, Regelung nach verschiedenen Gesichtspunkten

2 Veröffentlichungen zu Fehleranalysen hinsichtlich bestimmter Kontraste

Im folgenden soll anhand von Beispielen gezeigt werden, wie wichtig die Anwendung linguistischer Analysetechniken für die Klassifizierung von Fehlern ist. Seit Ende der 70er Jahre wird das Thema Schriffterwerb mehrsprachiger Kinder mit Deutsch als Zweitsprache zunehmend berücksichtigt. Der Zweck vieler diesbezüglicher Veröffentlichungen besteht darin, den LehrerInnen kontrastive Gegenüberstellungen verschiedener Sprach- und Schriftsysteme an die Hand zu geben, damit diese die Fehler ihrer SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache deuten können. Es ist erfreulich, daß sich inzwischen eine Sensibilisierung für die Schwierigkeiten von mehrsprachigen Kindern entwickelt hat, deren Berücksichtigung hoffentlich bald als fester Bestandteil in den Kanon der LehrerInnenausbildung integriert wird. Leider findet sich in dieser Literatur aber eine Fülle von Problemen, ja Analysefehlern. Im wesentlichen liegen diese in der nicht ausreichenden Differenzierung verschiedener Phänomene begründet, wobei man allerdings hinzufügen muß, daß es auch innerhalb der Linguistik bezüglich dieser linguistischen Kategorisierungen nach wie vor erhebliche Differenzen gibt, daß Analysen von verschiedenen Sprachen und Schriften in mehr oder weniger vielen Bereichen noch ausstehen und daß die linguistischen Kategorien Nicht-LinguistInnen und MuttersprachlerInnen in der Regel nicht bekannt bzw. kleinere Einheiten nicht bewußt sind. Letztendlich wird an dieser Stelle deutlich, wie negativ sich die Trennung von Theorie und Praxis, von Linguistik und Didaktik, auswirkt. Im folgenden wird anhand von Beispielen aufzuzeigen versucht, wo die Probleme bezüglich dieses Bereiches liegen und inwiefern daraus Schwierigkeiten für die RezipientInnen von veröffentlichten Fehleranalysen entstehen können. Um die Orientierung zu erleichtern, wird in einer Übersicht (Tab. 5) zusammengestellt, welche Phänomenbereiche und -bezeichnungen in einer Vielzahl von Fehleranalysen unzureichend differenziert werden.

Werden Fehler falsch zugeordnet, werden sie mit höchster Wahrscheinlichkeit auch falsch interpretiert, was wiederum zu falschen Schlüssen in bezug auf mögliche Hilfestellungen führt, die so - entgegen den mit ihnen verfolgten Absichten - den Lernprozeß geradezu zusätzlich erschweren können. Für eine adäquate Fehlerinterpretation ist die exakte Trennung der Phänomenbereiche, wie sie in der Linguistik erarbeitet wurden, unerläßlich. Kühlwein (1972, 82) kommt zu dem Schluß, es sei

„schon viel gewonnen, wenn sich der Fremdsprachlehrer zu einer intensiven eigenen Beschäftigung mit der kontrastiven Phonologie anregen ließe, und somit

a) zu einer linguistisch genaueren Fehlerdiagnose,

- b) zu einer differenzierteren Bewertung der Fehler und
 c) zu gezielteren therapeutischen Übungen gelangte [...].“

Im Zusammenhang mit der Zweitalphabetisierung sollten zusätzlich sowohl weitere Bereiche der Sprach- und Schriftanalyse als auch die Anforderungen an MuttersprachlehrerInnen, die in deutschen Grundschulregelklassen inzwischen in der Regel auch ZweitsprachensprecherInnen mit MuttersprachlerInnen gemeinsam unterrichten, einbezogen werden.

Tab. 5: Oft nicht hinreichend differenzierte Teilbereiche der Linguistik in Veröffentlichungen zu Fehleranalysen

Bereich	nicht differenzierte Einheiten	nicht differenzierte Teilbereiche
1. Sprache	1.1. Phonetik - Phonologie	1.1.1. Laut - Phonem
2. Schrift	2.1. Graphetik - Graphematik	2.1.1. Buchstabe - Graphem
	2.2. Graphematik - Fremdwortorthographie	2.2.1. Graphem - „Fremd“-Graphem
3. Grapho-Phonologie	3.1. Gesprochene Sprache - Schrift	3.1.1. Laut - Buchstabe
		3.1.2. Phonem - Buchstabe
		3.1.3. Phonem - Graphem
		3.1.4. Lautschriftzeichen - Graphem
	3.2. Gesprochene Sprache L2 - Schrift S2	3.2.1. Orthophonem - Orthographem

Auch wenn die im folgenden kritisierte Literatur bis zu 15 Jahre alt ist, so steht zu befürchten, daß sie z. T. auch heute noch von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen rezipiert wird und daß so Auffassungen verbreitet werden, welche die Phänomene nicht adäquat beschreiben und interpretieren, wodurch sie möglicherweise negative Auswirkungen auf die Schulpraxis haben, da sie es erschweren oder sogar verhindern, die Probleme der Schulpraxis zu bearbeiten. Eine Auseinandersetzung mit dieser Literatur hat bisher m. W. nur in bezug auf Einzelheiten stattgefunden.

2.1 Beispiele für fehlende Differenzierung linguistischer Phänomenbereiche in Fehleranalysen

1. Sprache

1.1. Nichtdifferenzierte Bereiche: Phonetik - Phonologie

1.1.1. Nichtdifferenzierung der Einheiten „Laut“ und „Phonem“

Ruge (1976) überschreibt sein Kapitel mit „Phonetik“, in dem es nach obiger Bestimmung (Kap. IV./1.) um phonologische Sachverhalte geht, nämlich um die funktionale Verwendung von Lauten im griechischen und im deutschen Sprachsystem. Geht man von dieser Bestimmung aus, ist es problematisch, zu sagen: „Der Phonembestand ist nicht die Sprache selbst, sondern ein Modell von ihr. So kann man mehrere, voneinander abweichende Modelle aufstellen.“ (14 f.). Möglicherweise meint Ruge, daß die verschiedenen Realisierungsvarianten verschiedene Modelle ergeben. Sinnvoller wäre die Annahme, daß Realisierungsvarianten als verschiedene „Positionsausfüllungen“ desselben Modells beschrieben werden können. Sprache könnte sonst nicht funktionieren, da alle HörerInnen alle möglichen Modelle kennen müßten. Daß der Autor zwischen Phonetik und Phonologie nicht deutlich unterscheidet, wird auch in folgender Aussage deutlich:

„Die Anzahl der realisierbaren Laute übertrifft, was die Konsonanten [des Deutschen] betrifft, nicht die Anzahl der Phoneme. Man könnte - vereinfacht - sagen, daß die (abstrakten) Phoneme in einem Eins-zu-eins-Verhältnis zu den (konkreten) Lauten stehen.“ (21).

Verschiedene /r/-Realisierungen läßt Ruge dabei mit der Begründung unberücksichtigt, jeder Sprecher benutze in der Regel nur eine Variante (21). Allerdings übertrifft die Anzahl der tatsächlich realisierten Laute die Anzahl der Phoneme, also auch der Konsonantphoneme. Eben das macht einen grundlegenden Unterschied zwischen Phonetik und Phonologie aus: Die Phonetik untersucht die von SprecherInnen einer Sprache realisierten Laute, die Phonologie dagegen die bedeutungsunterscheidende Funktion von Lauten: Die Realisierungen mancher Phoneme unterscheiden sich minimal, andere hingegen deutlich.

Ruge (19 f.) verwendet ferner den Ausdruck Allophon auf eine problematische Weise (übernommen bei Meiers, 1980, 71): Er nennt die deutschen Vokale mit ähnlichen Artikulationsmerkmalen Allophone, z. B. [i:], [i], [ɪ], [y:], [Y]. Die genannten Vokale sind aber sehr wohl bedeutungsunterscheidend (z. B. /i:n/ vs. /in/). Gemeint sein könnte, daß viele SprecherInnen mit Griechisch als Muttersprache diese Phoneme als Allophone „behandeln“, wenn sie alle genannten Phoneme [i] aussprechen.

2. Schrift

2.1. Nichtdifferenzierte Bereiche: Graphetik - Graphematik

2.1.1. Nichtdifferenzierung der Einheiten „Buchstabe“ und „Graphem“

Die Unterscheidung zwischen Buchstabe und Graphem ist wichtig, da im Deutschen keine 1:1-Graphem-Phonem-Zuordnung vorliegt und mehrgliedrige Grapheme existieren. Bei Bußmann (1983, 424) werden im Artikel „Rechtsschreibung“ Buchstabe und Graphem gleichgesetzt: „Lehre von der systematischen und einheitlichen Verschriftung von Sprache durch **Buchstaben** (= **Grapheme**) und Satzzeichen“. Ebenso findet man bei Meese u. a. (1980, 11): „**Graphem** = geschriebener Laut, **Buchstabe**“ und bei Keskin (1988, 27): „Die grüne Serie besteht aus Buchstaben, die zwar gleich ausgesprochen, aber unterschiedlich geschrieben werden.“

Auch R. Neumann (1981, 3) scheint „Buchstabe“ und „Graphem“ nicht zu differenzieren, wenn sie schreibt:

„Das Wesen des Buchstabens ist, daß er den Laut fixiert und sichtbar macht. [...] So gesehen ist es kein Wunder, daß wir praktisch immer wieder dazu tendieren, die Laute mit den Buchstaben gleichzusetzen.“

Aber eben nicht Buchstaben stehen in Verbindung zu Phonemen, sondern Grapheme, was besonders bei mehrgliedrigen Graphemen oder am Buchstaben <C, c>, der nicht als Graphem im deutschen Graphemsystem existiert, deutlich wird. Außerdem gibt es im deutschen Schriftsystem keine 1:1-Beziehung zwischen Laut und Graphem. Von daher ist es unzutreffend, daß „**der** Buchstabe **den** Laut **fixiert**“. Ein Graphem kann für mehrere Phoneme stehen (z. B. <e> unter anderem für /ɛ/, /e:/, /ə/), ein Phonem kann orthographisch durch verschiedene Grapheme bzw. Graphemkombinationen repräsentiert werden (z. B. /e:/ durch <e>, <eh>, <ee>).

Dementsprechend stellt die Autorin in einer Tabelle den türkischen Graphemen, die sowohl aufgrund der 1:1-Beziehung von Laut und Graphem als auch der Abwesenheit mehrgliedriger Grapheme mit der Gruppe der im Graphemsystem verwendeten Buchstaben identisch ist, die im deutschen Graphemsystem verwendeten Buchstaben gegenüber (7)⁶⁹, was nicht nur deshalb wenig sinnvoll ist, weil es keine Grapheme <C, c> (abgesehen von der Fremdwortorthographie) und <Q, q> gibt. Relevant für die Praxis ist nämlich nicht, daß dem türkischen Graphem <Ş, ş> im Deutschen kein Buchstabe entspricht, sondern

⁶⁹ Daß Neumann (1981, 7) nicht die Alphabete (also die Buchstabeninventare des Deutschen und des Türkischen) vergleicht (so die Überschrift), sondern die Buchstaben des deutschen Alphabets (zuzüglich <ß> und der Umlaute) und das türkische Graphemsystem, wird anhand der dritten Spalte „besonderer Lautwert“ deutlich: Phoneme können nicht Buchstaben, sondern nur Graphemen zugeordnet werden.

daß das Phonem /ʃ/ im Türkischen mit dem Graphem <Ş, ş>, im Deutschen dagegen mit dem mehrgliedrigen Graphem <Sch, sch> wiedergegeben wird, und ebenso, daß das Graphem <V, v> - anders als es die Tabelle nahelegt - in beiden Schriftsystemen eben nicht zur Wiedergabe desselben Phonems verwendet wird.

Damanakis (1981) meint mit seiner Aussage „Der Buchstabe „d“ ist dem Griechen fremd.“ wohl, daß im Griechischen das Phonem /d/ durch die Graphemkombination <ντ> wiedergegeben wird, und nicht, daß der „Buchstabe d“ vom Erscheinungsbild her unbekannt ist - was natürlich außerdem (wie für alle im griechischen Alphabet nicht vorkommenden Buchstaben des lateinischen Alphabets) zutrifft. Diese Bestimmung ist aber wenig relevant, da aus ihr gefolgert werden müßte, daß die Buchstabenform falsch realisiert wird, nicht aber, daß das Graphem <d> (entsprechend dem griechischen <ντ>) durch <nt> ersetzt wird, was durch die entsprechende Phonemzuordnung zu erklären ist.

Wenn Apeltauer (1981, 41) schreibt, /ɔ/ würde im Deutschen und im Türkischen in gleicher Weise graphemisch repräsentiert und unter anderem die Beispiele <Robbe>, <Sonne> und <offen> versus türkisch <kol>, <on> und <ot> anführt, so wird ignoriert, daß im deutschen Schriftsystem die Konsonantgraphemverdopplung das Silbengelenk markiert und signalisiert, daß grapho-phonologisch /ɔ/ und nicht /o:/ zuzuordnen ist.

2.2. Nichtdifferenzierte Bereiche: Graphematik - Fremdwortorthographie

2.2.1. Verwechslung der Einheiten Graphem - „Fremd“-Graphem

Ruge (1976, 22) verzichtet darauf, die Fremdwortphonologie und -orthographie von der genuin deutschen zu trennen, wie die folgenden Beispiele zeigen (Meiers (1980, 70 f.) übernimmt diese Tabelle):

<C, c>	für	/k/:	<Calvin>
	und	/ts/	<Cicero>
<Ch, ch>	für	/k/	<Chaos>
	und	/tʃ/:	<Chile>
<G, g>	für	/ʒ/:	<Genie>
	und	/dʒ/:	<Gin>
<kk>	für	/k/:	<Akkusativ>
<Ph, ph>	für	/f/:	<Philosoph>
<Sh, sh>	für	/ʃ/:	<Sherry>

<Th, th>für /t/ <Theater>
 <Rh, rh> für /r/ <Rhythmus>

Die Graphem-Phonem-Korrespondenzen in solchen nichtnativen Ausdrücken (Wurzel, 1981, 908 ff.; vgl. Kap. V./1.) sind Grundschulkindern mit Deutsch als Muttersprache ebenso unbekannt wie DaZ-SprecherInnen. Auch sie müssen die Zuordnung der Grapheme der Fremdwortorthographie gesondert erlernen und manche von ihnen möglicherweise (je nach bisheriger Spracherfahrung) auch die Phoneme, die nicht zum Standardbereich der Laute des Deutschen gehören.

3. Grapho-Phonologie

3.1. Nichtdifferenzierte Bereiche: Sprache - Schrift

Im 19. Jh. kam es oft vor, daß Sprachwissenschaftler Laute meinten, aber die Bezeichnung „Buchstabe“ benutzten (vgl. Kohrt, 1985, 15), bzw. daß beide Termini synonym verwendet wurden (vgl. Kristophson, 1986, 10). Auf die dadurch entstehende Gefahr wurde immer wieder hingewiesen (z. B. bereits Ickelsamer, 1527, 5; Jespersen, 1904, 1, Baudouin de Courtenay (nach Mugdan, 1984, 80)). Dennoch ist dieser unzureichende und verwirrende Gebrauch nach wie vor weit verbreitet und vermutlich auf die gesellschaftliche Relevanz und den starken Normierungscharakter von Schrift zurückzuführen. Baudouin de Courtenay zufolge erklärt sich diese mentale Fixierung auf Schrift dadurch, daß sich die Art des Gedächtnisses durch den Schriffterwerb insofern verändert, daß Vorstellungen graphisch-optisch abgerufen werden (Mugdan, 1984, 85). Die meisten SprecherInnen einer Sprache, die mittels einer Alphabetschrift wiedergegeben wird, sind davon überzeugt, die Schrift normiere die Aussprache, und meinen, am Ende des Wortes /ra:t/ ein [d] zu hören, weil sie das Wort <Rad> schreiben. Wenn Eisenberg (1994, 29) feststellt,

„daß die Standardlautung des gegenwärtigen Deutschen weitgehend von der Schrift bestimmt ist, sich also in Teilen an die Schrift angepaßt hat“,

so bezieht er sich damit auf die **historischen** Sprachentwicklungsprozesse (vgl. Szulc, 1987, 144; Bramann, K.-W., 1987, 27 ff.), die mit der zunehmenden Verschriftlichung des Lebens (Bramann, 27), den Bestrebungen der Druckereien, überregionale Schreibnormen zu entwickeln, dem Wunsch nach der Ausbildung einer einheitlichen Hochsprache und Standardlautung (Bramann, 28; Szulc, 142) und mit der Aussprache auf den Amtsstuben um 1900 (Stock/Hollmach, 1994, 33) zusammenhängen. In diesem Sinne galt der Satz „Man

spricht (aus), wie man schreibt“ (Bramann, 30), was sich nicht ohne weiteres auf die heute kodifizierte Orthographie übertragen läßt.⁷⁰

In starkem Maße wurden und werden die Bereiche Graphematik und Grapho-Phonologie bei Fehleranalysen (aber auch in anderen Bereichen der Linguistik) vermischt. In sehr vielen Aufsätzen wird nicht nur im äußeren Erscheinungsbild auf die Unterscheidung von Sprache (durch IPA in eckigen Klammern zur Darstellung phonetischer, zwischen Schrägstrichen zur Darstellung phonologischer Phänomene) und Schrift (Grapheme in spitzen Klammern) verzichtet (vgl. Dieling, 1994, 17 bezüglich der Phonetik in DaF-Lehrwerken). Beide Bereiche werden leider oft auch inhaltlich nicht sauber getrennt, wie in folgenden Zitaten deutlich wird (Hervorhebungen v. d. Autorin):

*„Die Angst vieler Deutscher vor dem griechischen **Alphabet** und die damit verbundenen Schwierigkeiten beim Erlernen der griechischen **Sprache** ...“ (Damanakis, 1981, 80)*

*„**Sprachkontrast** Deutsch/Türkisch im Bereich von Aussprache und **Rechtschreibung**“ (R. Neumann, 1981, 3)*

*„Über einen Fall **graphonemischer Irritation** beim **Zweitsprachenerwerb** bei türkischen Gastarbeiterkindern.“ (Slembek, 1981, 159)*

*„In [vorschriftlicher] Epoche hat die jeweilige **Sprache** natürlich nur lautliche Eigenschaften und keine **Rechtschreibung**.“ (R. Neumann, 1981, 3)*

*„Wie aber sollen Kinder, die keine oder nur sehr geringe Deutschkenntnisse mitbringen, in dieser Sprache angemessen alphabetisiert werden? [...] Statt dessen werden eher zunehmend mehr Kinder, die weder die eine noch die andere **Sprache** richtig können, zunehmend mehr **Halb-Analphabeten** produziert.“ (Nakipoglu-Schimang, 1988, 89)*

*„Die rote Serie besteht aus all den **Buchstaben** und **Buchstabenkombinationen**, die es in der anderen Sprache nicht gibt“ (Keskin, 1988, 27)*

Denkbar, daß es sich bei diesen Gleichstellungen von gesprochener Sprache und Schrift - da ja jeder weiß, was gemeint ist - nur um Unachtsamkeiten oder Lappalien handelt; das allerdings ist wenig wahrscheinlich, wenn an vielen Textstellen verschiedener AutorInnen die mangelnde Unterscheidung von Sprache und Schrift noch deutlicher hervortritt und zu falschen Schlüssen führt. Zusammenhänge zwischen Sprach- und Schrifterwerb, die z. B. Rehbein

⁷⁰

Ein anderes Phänomen ist dagegen, daß sich Schriftsprache in mündlicher Sprache insbesondere in bestimmten Berufsgruppen niederschlägt.

(1987, 19) durch eine Sprache und Schrift strikt trennende Fehleranalyse verdeutlicht, sollen mit dieser Kritik keineswegs geleugnet werden. Fehlende begriffliche Trennung jedoch kann Einsichten in die beiden verschiedenartigen Erwerbsprozesse erschweren oder gar verhindern.

3.1.1. Nichtdifferenzierung der Einheiten Laut - Buchstabe

Eine Nichtdifferenzierung von Buchstabe und Laut wird im folgenden Zitat besonders deutlich:

„[...] bevor sie [die Wörter] als gleichsam „kleinste“ Sinneinheiten isoliert und danach weiter in „Sprecheinheiten“ (Lauteinheiten) wie Silben und Buchstaben „zerlegt“ werden.“ (Schmidt, 1980, 45)

Interessanterweise werden die Einheiten Laut und Buchstabe sogar in mehreren diagnostischen Tests für die Sonderpädagogik nicht auseinandergehalten. So erscheinen z. B. bei Fried/Christmann (1987) oder in der Werscherberger Lautprüfmappe (Gey/Makrickas, 1976) eine Reihe von Lauten nicht, weil sich die Prüfliste nach Buchstaben richtet und dadurch z. B. einige Langvokale wegfallen.

3.1.2. Nichtdifferenzierung der Einheiten Phonem - Buchstabe

Meiers (1980, 70) schlägt vor, den „Buchstaben D“ am Beispiel <Dach> und den „Buchstaben d“ anhand von <Rad> einzuführen - obwohl <d> im Falle der Auslautverhärtung für /t/ steht. Daß er an dieser Stelle nicht die Absicht verfolgt, die Auslautverhärtung zu thematisieren, lassen die weiteren Beispielwörter vermuten (<da> und <das>).

Damanakis (1981) stellt eine Gruppe von Fehlern zusammen, bei denen nach seiner Aussage Phoneme des Deutschen aufgrund von Einflüssen des Griechischen verwechselt werden, wozu auch „d“ und „b“ gehörten. Bei der Nichtdifferenzierung von <d> und werden aber die Zeichen (graphematische Nichtdifferenzierung) und nicht die korrespondierenden Phoneme /d/ und /b/ verwechselt.

Ferner spricht er von „Doppelvokalen“ und „Doppelkonsonanten“. Da Vokale und Konsonanten Elemente gesprochener Sprache sind, könnte der Ausdruck „Doppelvokal“ Diphthonge bezeichnen: Im Finnischen gibt es das phonologische Phänomen, daß zwei gleiche Konsonanten aufeinanderfolgen können (<kumi>-/kumi/ bedeutet Gummi, <kummi>-/kummi/ bedeutet Pate). Damanakis benutzt diese Ausdrücke aber, um Phänomene der **Schrift** zu bezeichnen: die Wiedergabe eines Phonems durch zwei Buchstaben wie <ei> für /i/.

Meese u. a. (1980, 13) benutzen in gleicher Weise den Ausdruck „Doppellaute“, welche „durch einen Laut oder, in manchen Wörtern, getrennt ausgesprochen werden.“ Auch diese Aussage bezieht sich nicht auf phonologische, sondern auf graphematische Zusammenhänge: In manchen Fällen wird ein Vokal

mittels eines zweigliedrigen Graphems dargestellt, das aus zwei **Vokalgraphemen** (vgl. Eisenberg, 1993, 80) besteht: <αι>-/ε/; <ει>, <οι>-/ι/; <ου>-/u/. Ferner werden die VK-Folgen /av/ und /εv/ bzw. die kombinatorischen Varianten /af/ und /εf/ durch zwei Vokalgrapheme repräsentiert: <αυ> und <ευ>. Folgen in einem Wort zwei Vokale aufeinander, deren graphematische Darstellung kongruent mit den genannten zweigliedrigen Graphemen wäre, wird durch Trema (<ι> → <ι̇>) oder Akzent gekennzeichnet, daß es sich in diesem Fall nicht um ein zweigliedriges Graphem handelt. Zu diesen orthographischen Phänomenen kommt es aufgrund historischer Zusammenhänge: Die Orthographie des Neugriechischen richtet sich weitgehend nach der Orthographie des Altgriechischen (s. Kap. VI./3.1.).

Auch Ruge (1976, 27) schreibt: „Das Neugriechische hat keine Doppelkonsonanten“ (Meiers, 1980 übernimmt diese Aussage). Das ist eine wahre Aussage, sie gilt aber genauso für die Phonologie des Deutschen. Ruge könnte ausdrücken wollen, daß es im neugriechischen Schriftsystem keine orthographische Verdopplung von Konsonantgraphemen (vgl. Eisenberg, 1993, 80) gibt, was allerdings nur eingeschränkt gilt (Gegenbeispiele: <Ελλάδα>, <Αγγελος>): Die Konsonantgraphemverdopplung ist im neugriechischen Schriftsystem wesentlich seltener und hat eine andere Funktion als im deutschen, wo die Konsonantgraphemverdopplung der Markierung des Silbengelenks dient (vgl. Eisenberg, 1993, 83)⁷¹.

Nicht unproblematisch ist die Aussage

„Ebenfalls vor Konsonanten kommt der kurze offene ö-Laut vor⁷², wobei vor scharfem β, ch und st die Vokalquantität ebenfalls schwankt. [...] Schwankungen in der Vokalquantität gibt es im Türkischen nicht.“
(Apeltauer, 1981, 42)

An dieser Stelle scheint Apeltauer von der Schrift auszugehen, um Aussagen über phonologische Sachverhalte zu machen, denn vermutlich bezieht er sich nicht darauf, daß Kurz- und Langvokale individuell unterschiedlich kurz oder lang realisiert werden, sondern darauf, daß die Vokalquantität im Deutschen in der Kombination mit der Vokalqualität distinktiv, bei Verschriftlichungen mit <β>, <ch> oder <st> nach dem Vokalgraphem aber graphematisch nicht markiert wird, weil <ch> und <st> nicht verdoppelt werden dürfen (<die Lachen> vs. <lachen>, <husten> vs. <hasten>). <β> markiert innerhalb eines Wortes die Silbengrenze nach Langvokal, ersetzt allerdings auch <ss> (<Gruß> vs.

⁷¹ Nach Maas (1992) hat die Konsonantgraphemverdopplung die Funktion der Schärfung (Markierung des Kurzvokals).

⁷² Folgt man der Auffassung Eisenbergs (1993) vom Silbengelenk, kann mit Ausnahme des [ə] kann im Deutschen kein Kurzvokal am Silbenende stehen; also kommt alle anderen Kurzvokale nur vor Konsonanten vor.

<Guß>) am Wortende und in Flexionsendungen bei folgendem Konsonanten (<müssen> vs. <mußt>).

Slembek (1981) schreibt, ein Muttersprachler könne ein Phonemfolge verschieden realisieren, z. B. /pfe:rt/ „sehr schriftnah, der sog. „Diktatsprache“ angenähert [pfe:rd], um es den Kindern zu erleichtern, den richtigen Buchstaben zu schreiben“ (159). Bei einer Aussprache wie [pfe:rd] handelt es sich aber kaum um eine mögliche Realisierung der **Phonemfolge** /pfe:rt/, sondern um ein Artefakt, das als „lautliche Imitation einer **Graphemfolge**“ bezeichnet werden könnte. Es handelt sich hierbei um eine „Hilfe“, das richtige Graphem zu finden (nicht den richtigen Buchstaben). Jedoch wird nicht ein Wort, sondern eine Folge von aneinandergereihten Einzelphonemen diktiert, der eindeutig eine Graphemfolge zugeordnet werden kann. Ausgehend von dem (orthographischen) Schreibfehler <feyat> statt <Pferd> im Deutschen nicht alphabetisierter und der deutschen Sprache nicht kundiger (!) türkischer Kinder folgert Slembek die Notwendigkeit einer Hörschulung vor jedem Schreiben, ohne zu merken, daß die Kinder - trotz fehlender Sprachkenntnisse - den auditiven Input ausgesprochen exakt analysiert haben, aber diesen selbstverständlich ohne Kenntnis der deutschen Schrift mittels der türkischen wiedergeben (besonders deutlich am <y>). Was die Autorin im folgenden schreibt, gilt daher z. T. für ihre eigene Analyse:

„Eine solche Methode erfordert phonetisch geschulte Lehrer, die das Verhältnis von Laut und Schrift verstehen. Für fast jeden Sprecher ist aufgrund seiner intensiven Ausbildung nach dem „Schriftprinzip“ das Schriftbild so dominant geworden, daß er glaubt, die im Schriftbild auftauchenden Zeichen auch in jedem Fall zu sprechen.“ (160)

3.1.3. Nichtdifferenzierung der Einheiten Phonem - Graphem

Da Meyer-Ingwersen u. a. (1981²) nicht erklären, daß sie [ɐ] und [ɔ] aus bestimmten Gründen nicht in das Phonemsystem des Deutschen aufnehmen (wie z. B. Wurzel, 1981, 926), scheinen sie von der deutschen **Schrift** auszugehen, die acht Vokalzeichen hat, denn sie nennen nur 16 Vokale für das deutsche Phonemsystem. Den Schwa-Laut bezeichnen sie möglicherweise deshalb als „Sonderlaut“, weil /ɔ/ nicht eigens durch ein Graphem verschriftlicht wird und /ɐ/⁷³ wird möglicherweise weggelassen, weil es durch eine Vokal-Konsonant-Graphemkombination wiedergegeben wird: <-er>. Neumann (1981) gibt außer /ɐ/ auch /ɛ:/ nicht an, da sie von der Prämisse ausgeht, daß <ä> (sie schreibt „/ä/“) nur dann steht, wenn /ɛ/ (sie schreibt „/e/“) aus einer Wortform mit /a/

73

Es ist allerdings umstritten, ob es sich bei [ɐ] um ein Phonem des Deutschen handelt.

hergeleitet wird (9). /ɛ:/ kann aber nicht durch <e> verschriftlicht werden. Auch bei Ruge (1976) fehlen /v/ (15 u. 18) und /ɛ:/ (18).

Damanakis (1981) schreibt, bei einem Fehler wie <Bein> statt <Wein> würde der Schüler ein griechisches Phonem benutzen, das dem deutschen lautmäßig ähnlich ist (83). Der Schüler verwechselt aber natürlich nicht ein deutsches mit einem griechischen Phonem (/v/ existiert in beiden Phonemsystemen), sondern er wählt das Graphem, das im Griechischen benutzt wird, um das Phonem /v/ wiederzugeben. Im folgenden Abschnitt spricht der Autor sogar von deutschen und griechischen **Phonemen**, die einander **graphisch** ähnlich seien (83), obwohl es naturgemäß nicht möglich ist, Einheiten der gesprochenen Sprache optisch zu vergleichen. Damanakis nimmt wohl auf die graphische Ähnlichkeit von Graphemen Bezug. Ebenso können Vokalkombinationen nicht in einer anderen Sprache „einen völlig anderen Lautwert haben“: Werden in einer anderen Sprache dieselben Vokale (Einheiten gesprochener Sprache) kombiniert, haben sie natürlich auch genau denselben Lautwert. Der Autor meint wohl **Vokalgraphem**kombinationen (z. B. <au>: frz. /o:/ - dt. /a^u/).

Für die fehlerhafte Aussprache deutscher Konsonanten führt Meiers (1980) das Beispiel an, daß ausländische Kinder <Pferd> und <fährt> beide [fɛrt] aussprächen (70), da sie die Affrikate /pf/ nicht aus ihrer Muttersprache kennen. Nur wurde in phonetischen Transkriptionen deutlich, daß kaum ein Muttersprachler des Deutschen, der eine süddeutsche Variante spricht, noch [pfɛrt] artikuliert, daß also die Affrikate in Richtung /f/ abgeschwächt wird. Meiers hätte besser ein Beispiel mit der Affrikate im Auslaut gewählt: Als phonologisch bedingter Fehler zu bewerten ist, wenn SprecherInnen [kɔf] anstelle von [kɔpf] sagen.

Dasselbe Phänomen liegt vor, wenn LehrerInnen sich darüber wundern, wenn Aussiedlerkinder <ä> und <e> in <fällt> und <Feld> (beide [fɛlt] nicht unterscheiden. Die unterschiedliche Orthographie spiegelt aber lediglich den morphologischen Unterschied wider⁷⁴, nicht phonetisch.

3.1.4. Nichtdifferenzierung der Einheiten Lautschriftzeichen - Graphem

Der Verzicht auf graphische Unterscheidung von Phonemen (/ /) und Graphemen (< >) sowie der Verzicht auf die Verwendung von Lautschrift zieht Fehler nach sich, die von Ungenauigkeiten bis zu falschen Aussagen reichen, da erstens im Deutschen keine 1:1-Beziehung zwischen Phonemen und Graphemen

⁷⁴ Diese Regel wird in der Neuregelung der deutschen Rechtschreibung konsequenter angewendet (Zabel, 1995, 7).

besteht und zweitens mehrgliedrige Grapheme existieren. Dieser Problematik sind sich einige AutorInnen auch bewußt. Um bei Nichtverwendung von Lautschrift Ungenauigkeiten aufzufangen, werden daher z. B. Umschreibungen benutzt wie „bahmah (mit ch zu sprechen)“ (Meyer-Ingwersen u. a., 1981, 55), wodurch allerdings immer noch nicht deutlich wird, ob [x] oder [ç] gemeint ist. Die Verwendung von Lautschriftzeichen hat dagegen den Vorteil einer 1:1-Beziehung zu den Phonemen mittels eingliedriger Zeichen.

Obwohl es Apeltauers (1981) Anliegen ist, Schrift und Lautung auseinanderzuhalten, wechselt er an manchen Stellen die Schreibweisen für Phoneme und Grapheme gegeneinander aus, z. B. „[...] kennt das Türkische nur das kurze, offene <e>“ (44). Meese u. a. (1980) kennzeichnen zwar ihre Schriftzeichen durch die verwendeten Klammern als Lautschrift, verwenden aber nicht das entsprechende Lautschriftzeichen, sondern ein entsprechendes Graphem: [ɛ] wird bei ihnen beschrieben durch „[e]“ (13).

Slembek (1986, 33) benutzt zwar zur Beschreibung phonologischer Sachverhalte Lautschrift und schräge Klammern, phonetische Sachverhalte stellt sie aber eigenartigerweise durch Grapheme in spitzen Klammern dar: „Griechen tendieren zu der Aussprache /dʒ/ = <d> + stimmhaftes <s>, etwa <Jeans> wie <dseans>.“

R. Neumann (1981, 7) schreibt „ähnlich dem unbetonten /e/“ statt /ɔ/ und „stimmhaftes /s/“ statt /z/, obwohl sie wenige Seiten zuvor fordert, daß sich jeder Lehrer „eine Lautschrift soweit aneignen [sollte], daß er spontan und fehlerlos beliebige Textstücke auch in Lautschrift schreiben kann“ (4). Inkonsequente Verwendung von Lautschriftzeichen verwirrt LeserInnen sehr. Wenn Apeltauer z. B. innerhalb eines Abschnittes „langes, offenes [e:]“ und „langes, geschlossenes [e:]“ schreibt (45), erschwert diese inkonsequente Verwendung von Lautschriftzeichen die Rezeption.

Geradezu als skandalös ist es wohl zu bezeichnen, wenn in einer kontrastiven Analyse zur „Muttersprache Griechisch“ auf nur 3½ Seiten 68 (!) Zeichen der Lautschrift durch irgendwelche Buchstaben ersetzt, in Phantasiezeichen verwandelt (8/s, q/ç) oder ausgelassen werden (Meiers, 1980)⁷⁵. Wie sollen Lehrende, die sich ernsthaft mit dem Schriftkontrast Griechisch - Deutsch befassen wollen, damit arbeiten? Auch bei Meese u. a. (1980, 11 ff.) findet man allein in der Übersicht zum Phoneminventarvergleich Griechisch-Deutsch dreizehn falsche Schrift- und Lautschriftzeichen. Anstatt die griechischen Beispielwörter in der Lautschrift anzugeben, werden sie in lateinische Schrift trans-

⁷⁵ Schaut man in die Druckfassung der von Meiers angegebenen Bezugsliteratur, kann man vermuten, daß der/die SchriftsetzerIn mit schlechten Kopien alleingelassen und die Druckfahne nicht korrigiert wurde.

literiert. Für LeserInnen, die das Neugriechische nicht beherrschen, ist die Lautform der griechischen Wörter dadurch nicht eruierbar.

3.2. Nichtdifferenzierte Bereiche: Sprache L1 - Schrift S2

Orthographische Fehler in der zweiten Schrift wurden und werden oft im Sinne der inzwischen widerlegten ursprünglichen Form der Kontrastivhypothese vornehmlich als phonologische Interferenzen interpretiert, ohne zu überprüfen, ob sie nicht auch **innerhalb** des Zweitschriftsystems begründet sein könnten. Interferenzen spielen zwar eine wichtige Rolle bei der Fehleranalyse, aber längst nicht jeder Fehler läßt sich durch eine Interferenz erklären. Anhand vieler Fehleranalysen wird ein mangelndes Verständnis der Funktionsweisen der deutschen Orthographie deutlich, die keineswegs „letztlich unlogisch“ ist, wie Schmidt (1980) (ähnlich Slembek, 1981, 163) behauptet; allerdings wird dieser Bereich auch erst in den letzten Jahren in der Graphematik näher untersucht. Thomés Untersuchung (1987, 29) zeigte im besonderen, daß viele Rechtschreibfehler wie z. B. die Nichtmarkierung der Vokallänge **nicht** bzw. **nicht unbedingt** Interferenzfehler sein müssen. Dabei sollte jedoch von Fall zu Fall eruiert werden, ob es sich um ein Problem der **auditiven** Wahrnehmung handelt, da in vielen Herkunftssprachen die Vokalquantität nicht distinktiv ist. Die orthographische Markierung von Kurz- und Langvokal wird häufig vermittelt, **bevor** alle SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache in der Lage sind, diesen Unterschied zu hören, was leicht zu Irritationen führen kann.

3.2.1. Nichtdifferenzierung der Einheiten Orthophonem - Orthographem

Cavelis (1981, 76) behauptet, im Kroatischen/Serbischen würden im Kontrast zum Deutschen alle Vokale und Konsonanten deutlich ausgesprochen. Dieser Kontrast führe zur Schreibung <Bat> statt <Bad>. Das Phänomen „deutliche Aussprache“ gehört aber eindeutig in den Bereich der **phonetischen** Kriterien, da die Art der Aussprache sprecher- und nicht sprachabhängig ist. Der Autor geht wie viele Schriftkundige davon aus, daß die Verschriftlichung die Aussprache bestimmt, daß also im Falle einer Differenz zwischen Schrift und Aussprache letztere nicht exakt ist. Es ist zwar richtig, daß es im Serbischen/ Kroatischen keine Auslautverhärtung gibt und also auch auslautend [d] gesprochen wird (Schmaus, 1981, 11). Die Wahrnehmung der Kinder, die am Ende [t] hören, stimmt aber mit der akustischen Realität vollkommen überein. Im Gegensatz zur Interpretation von Cavelis kann vermutet werden, daß gerade serbisch-/kroatisch-sprechende Kinder keine Schwierigkeiten hätten, den ihnen aus ihrer Muttersprache bekannten Unterschied zwischen auslautendem [d] und auslautendem [t] zu hören, wenn es diesen im Deutschen gäbe. Die Schreibung <Bat> ist falsch, weil sie gegen eine **orthographische** Regel nicht beachtet wird: Das phonologische Phänomen der Auslautverhärtung schlägt sich

im deutschen Schriftsystem nicht nieder und wird nach „morphologischem Kriterium“⁷⁶ verschriftlicht. Die Kinder müssen lernen, mittels Verlängerung den „Schrift-Wortstamm“ zu finden. Es handelt sich also nicht um einen Interferenzfehler, sondern um einen orthographischen Fehler, den man auch in Schriftprodukten von Kindern mit Deutsch als Muttersprache findet.

Auch Giagounidis/Wagner (1980, 35) bezeichnen den Fehler «Bat» statt <Bad> als Interferenz griechischer Kinder, die aufgrund ihrer Herkunftssprache Schwierigkeiten haben, [d] und [t] auditiv zu unterscheiden, ohne zu merken, daß es unmöglich ist, am Ende der Äußerung [ba:t] in standardsprachnahen Varietäten ein [d] zu hören.

Aufgrund derselben Einschätzung bewertet Damanakis (1981, 81) die Schreibung «Zeuknis» als Interferenzfehler. Daß phonologische und orthographische Bedingtheit nicht hinreichend differenziert werden, wird auch anhand folgender Aussage deutlich: „Für Feinheiten, die etwa zwischen e, eh, ee, ö, öh, ä, äh auftauchen, sind die Ohren des Griechen verschlossen.“ Zumindest für <eh> und <ee> gilt, daß sie mit demselben Phonem korrespondieren, daß also akustisch kein Unterschied wahrzunehmen ist.

Da Slembek (1981) von der Sprechwissenschaft ausgeht, betont sie den Unterschied zwischen Phonetik und Phonologie (Hervorhebung d. Autorin):

*„In der gemäßigten Standardlautung wird das **Phonem /r/ nach Langvokal vokalisiert zu [r̥]. Dies bedeutet, es ist nach Langvokal nicht als [r] hörbar.**“*

Allerdings argumentiert auch sie wie Cavelis, Giagounidis/Wagner und Damanakis:

*„Für türkische Kinder muß dies zu erheblichen Schwierigkeiten führen. **Ihre Hörgewohnheiten haben sich geprägt am stark hörbaren türkischen Zungenspitzen-r. Sie können daher im hier exemplarisch behandelten Fall kein [r] wahrnehmen. Sie hören jedoch ein [a] und schreiben es auch.**“ (159)⁷⁷*

Die im Diktat entstandenen phonographischen⁷⁸ (Eisenberg, 1993, 81) Schreibungen, die jedes Kind ohne Orthographiekenntnisse mit Deutsch als Mutter-

⁷⁶ Zur Problematik der Prinzipienlehre s. Kap. IV./1.

⁷⁷ Slembek verwendet die Lautschrift nicht exakt. Wenn sie auf den phonetisch-phonologischen Kontrast verweist, müßte sie schreiben: „Sie können daher im hier exemplarisch behandelten Fall kein [R] wahrnehmen.“

⁷⁸ Dehn (1980) verwendet den Ausdruck „phonematisch“. Die Bezeichnung „Phonematik“ wird aber in manchen Kontexten statt „Phonologie“ benutzt. „Phonographisch“ (Eisenberg, 1993) läßt gegenüber „phonematisch“ offen, ob es sich um die Verschriftung von Phonemen oder Phonen handelt.

sprache auch produzieren würde, werden als phonologische Interferenz (dt. /r/ in der Realisierungsvariante [R] vs. türk. /r/: [r]) interpretiert, obwohl die Autorin selbst unmittelbar vorher feststellt, daß /r/ als [ʁ] realisiert wird, also von türkisch-sprachigen DiktatschreiberInnen ebenso wenig auditiv als [R] wahrgenommen werden kann wie von allen anderen HörerInnen auch. Es ist nicht unproblematisch, ohne weiteres davon auszugehen, daß die Kinder statt dessen [ʁ] wahrnehmen. Möglicherweise hören die Kinder durchaus [ʁ]. Sichtbar ist nur, daß sie sich entscheiden, den wahrgenommenen Laut durch das Graphem <a> wiederzugeben. Ähnliches gilt für die Nichtmarkierung der Vokallänge, in deren Fall man nicht unmittelbar feststellen kann, ob das Kind falsch gehört hat, wie Radisoglou (1986) behauptet. Fest steht nur: Die Vokallänge wurde schriftlich nicht markiert, wobei zu berücksichtigen ist, daß die Vokallänge in der deutschen Orthographie des in vielen Fällen nicht markiert wird. Somit ist nicht unwahrscheinlich, daß es sich um einen Orthographiefehler handelt (vgl. Thomé, 1987), es sei denn, man hat festgestellt, daß die Schreibenden Vokallängen auditiv noch nicht unterscheiden können.

Radisoglou (1986) versucht, die Aussprache mittels lauten Vorlesens zu testen. Es scheint, daß er dabei nicht die durch die fehlende 1:1-Beziehung der deutschen Phonem-Graphem-Korrespondenzen entstehenden Schwierigkeiten berücksichtigt, da er alle von der Orthoepie abweichenden Äußerungen als phonologische Interferenzen interpretiert. Beim Vorlesen werden aber **zwei** Prozesse miteinander verbunden: das Rekodieren von Schrift in Lautung und das Artikulieren. Bei Vorlesefehlern sollten zunächst Rekodierungsschwierigkeiten in Betracht gezogen werden. Wenn man diese ausschließen kann und Ausspracheprobleme vermutet, muß diese Annahme anhand von Sprechaufnahmen überprüft werden.

Bei der Nichtdifferenzierung von <ß> und <s> (sic!) handelt es sich nicht um eine Verwechslung deutscher Phoneme (so Damanakis, 1981, 84), sondern um zwei Grapheme, die durchaus mit demselben Phonem korrespondieren können, orthographisch aber verschiedene Funktionen erfüllen. <s> kann sowohl stimmlos (/s/) als auch stimmhaft (/z/) rekodiert werden, nicht aber in jeder Distribution: Im Silbenanlaut steht <s> in der Standardlautung immer für /z/, am Silbenende und vor <t> dagegen für /s/. Wenn ein griechisch-alphabetisiertes Kind <schist> anstelle von <schießt> schreibt, so liegt das nicht daran, daß das griechische <σ> ausschließlich mit /s/ korrespondiert, da im Deutschen durchaus solche Schreibsilben existieren (vgl. <ist> oder <liest>). Es handelt sich um einen orthographischen Fehler, der - außer in der Nichtkennzeichnung der Vokallänge - in der Nichtbeachtung des geltenden „morpholo-

gischen Prinzips“, die flektierten Formen in gleicher Weise wie den Infinitiv zu schreiben, besteht.

Bei Schreibungen wie <e> statt <ä>, <e> statt <eh>, <ie> statt <i>, <ih> statt <i> und <ieh> statt <i> handelt es sich vermutlich nicht um Verwechslungen von deutschen Phonemen aufgrund des Einflusses durch das Griechische (so Damanakis, 1981), sondern um orthographische Fehler (Unkenntnis der Vokallängen-Kennzeichnung). Genaue Aussagen können darüber nur gemacht werden, wenn man anhand von Sprechaufnahmen überprüft hat, ob es sich hier um auditive Wahrnehmungsschwierigkeiten handelt oder nicht.

Zur Schreibung eines Kindes <der junge maeite das wer aein pal> merkt Damanakis (1981, 81) an:

„Daß bei „wäre“ anstatt ä e gebraucht wird, ist darauf zurückzuführen, daß es für griechische Schüler nur einen Laut e gibt“.

Das Kind schrieb aber nicht <were>, sondern <wer> entsprechend der in gesprochener Sprache üblichen verkürzten Aussprache [wɛɐ̯], die orthographisch exakt <wäɐ̯'> wiedergegeben würde. Das Fragewort <wer> wird in manchen Varietäten genauso ausgesprochen, orthographisch aber anders wiedergegeben. Das Kind hat keineswegs phonographisch verschriftlicht, wie Damanakis schließt, sondern möglicherweise die Regel „Wenn ich [ɛɐ̯] sage, muß ich am Ende einer betonten Silbe <er> schreiben.“ angewendet, indem es sich wahrscheinlich an orthographischen Schreibungen wie <er>, <wer> oder <der> orientiert hat, was als Leistung anerkannt werden müßte. Die Fehlerursache läge dann in der Nichtbeachtung des „morphologischen Prinzips“ (<war> - <wäre>) der deutschen Orthographie.

2.2 Fazit

Insgesamt fällt auf, daß in Fehleranalysen ausgesprochen häufig Listen von Fehlern zusammengestellt werden, die den Eindruck einer Kategorisierung nahelegen und in der Regel auch als solche gedacht sind. Jedoch liegen den Fehlern innerhalb einer Liste oft ganz verschiedene Ursachen zugrunde (so z. B. bei Damanakis, 1981, 84; Cavelis, 1981, 76). Betrachtet man allein den hier dargestellten Überblick, so scheint es nicht nur für LehrerInnen sehr schwierig zu sein, sich Kenntnisse über Herkunftssprachen und den Umgang mit kontrastiven Analysen anzueignen (so Kuhs, 1987, 180); ein wesentliches Hindernis bilden zweifellos die Ungenauigkeiten vieler Fehleranalysen, die der LehrerInnenfortbildung dienen sollen. Diese verweisen nicht zuletzt auf die Komplexität des Gegenstandes. Der Überblick macht vor allem deutlich, daß es keinesfalls „fraglich [ist], ob für die Erreichung der postulierten „praktischen Ziele“ linguistisch ausgefeilte Fehlertypologien so sehr ausschlaggebend sind“ (so Kuhs, 1987, 197). Im Mittelpunkt steht auch nicht die Frage, ob es

vorteilhafter ist, eine „vorgefertigte linguistische Typologie zu übernehmen [...], oder ob, ausgehend von der jeweiligen Analyse, eigene Kategorien gebildet werden sollten“ (198). Die fehlerfreie Anwendung linguistischer Kategorien bildet zweifellos den Dreh- und Angelpunkt jeder Fehleranalyse (ob kontrastiv oder intralingual/intraskriptual). Eher kann umgekehrt gesagt werden: Nur wenn eine Lehrperson diese linguistischen Kategorien und Methoden als Handwerkszeug zur Verfügung hat, können Fehleranalysen eigenständig durchgeführt werden. Dabei ist es von besonderer Bedeutung, die einzelnen Felder der Fehleranalyse und deren Bestandteile auseinanderzuhalten (s. Tab. 6), auch wenn bzw. gerade weil die einzelnen Felder in einem Wechsel-

Tab. 6: Felder der Fehleranalyse bzw. der kontrastiven Analyse

L1	S1	SL ⁷⁹
Untersuchungsbereich		
Erstspracherwerb ← Dialekte ← Regiolekte ← Idiolekte ← Sprachstörungen ← Sprechstörungen	Erstschrifterwerb (Alphabetisierungsphase) Erstorthographieerwerb	Schriftspracherwerb in L1
relevante linguistische Teilbereiche		
Phonologie Morphologie Syntax Pragmatik	Grapho-Phonologie Graphematik Orthographie	Syntax Pragmatik textorganisierende Mittel: Interpunktion, Absätze...
Datenerhebung		
Artikulationstests freie Sprechaufnahmen Sprachtests (Schriftprodukte lassen keine 100%igen Schlüsse auf sprachliche Fähigkeiten zu!)	Diktate Leseaufnahmen freie Schriftprodukte	freie Schriftprodukte Leseverständnis

⁷⁹ SL = Schriftsprache (im Sinne des Erwerbs sprachlicher Strukturen in geschriebenen Texten)

L2	S2	SL2
Untersuchungsbereich		
Zweitspracherwerb ← Dialekte von L2 ← Regiolekte von L2 ← Idiolekte ← Sprachstörungen ← Sprechstörungen	Zweitschrifterwerb (Alphabetisierungsphase) Erwerb einer zweiten Orthographie	Schriftspracherwerb in L2
relevante linguistische Teilbereiche im Kontrast zu L1		
Phonologie Morphologie Syntax Pragmatik	Grapho-Phonologie Graphematik Orthographie	Syntax Pragmatik textorgan. Mittel
Datenerhebung		
Artikulationstests freie Sprechaufnahmen Sprachtests (Schriftprodukte lassen keine 100%igen Schlüsse auf sprachliche Fähigkeiten zu!)	Diktate Leseaufnahmen freie Schriftprodukte	freie Schriftprodukte Leseverständnis

verhältnis zueinander stehen und Erst- und Zweitspracherwerb großen Einfluß sowohl auf Erst- und Zweitschrifterwerb als auch auf Erst- und Zweitschriftspracherwerb haben.

Da aber nicht jede Lehrperson vollständige Analysen für die verschiedensten Kontrastsprachen anfertigen kann, wäre es sinnvoll, wenn man auf Fehlertypologien zurückgreifen könnte, die auf der Grundlage von umfassenden wissenschaftlichen Analysen empirischer Daten entstanden sind und nicht allein aufgrund rein intuitionistischer linguistischer Überlegungen.

Des weiteren gilt es zu berücksichtigen, daß die Aufstellung einer Fehlertypologie die Analysearbeit nicht ersetzt, sondern lediglich ein Orientierungsraster für mögliche Fehlerursachen bietet, das die Analyse **erleichtert**. Die relevanten Einzelergebnisse einer Fehleranalyse sind in die Unterrichtspraxis einzu beziehen, und die Zuordnung bzw. Interpretation der einzelnen Fehler muß überprüft werden. In Zweifelsfällen sollte ausprobiert werden, welche Hilfe-

stellung den LernerInnen tatsächlich bei der jeweils notwendigen Problemlösung nützlich ist (z. B. ob Artikulations- und Hörübungen oder orthographische Übungen bei Schwierigkeiten bezüglich der Vokallängenmarkierung notwendig sind). Dabei ist es sinnvoll, die LernerInnen aktiv miteinzubeziehen. Die Hilfestellung sollte ihnen angeboten und nicht „an ihnen vollzogen“ werden, damit sie selbst herausfinden, was ihnen tatsächlich nützt.

3 Bestehende Fehlertypologien hinsichtlich des Zweitschifterwerbs nach der Alphabetisierungsphase

Bisher wurden nur wenige Fehlertypologien entwickelt. Kühlwein (1972) legt für den Schriftkontrast Deutsch-Englisch eine linguistisch basierte Fehleranalyse eines 300 Diktate umfassenden Korpus und eine Reihe von „Therapievor schlägen“ vor, wobei er sich aufgrund seines Korpus und der seinerzeit geringen Anzahl vorliegender Untersuchungen in diesem Bereich auf den graphophonologischen⁸⁰ Bereich beschränkt, was allerdings implizit die Berücksichtigung der Bereiche Phonologie, Graphematik und Orthographie verlangt. Der Autor stellt folgende Typologie für **Diktatfehler** auf (49), die hier aus Gründen der Übersichtlichkeit schematisch dargestellt wird (Abb. 4).

Abb. 4: Typologie für Diktatfehler nach Kühlwein

A. Orthographiefehler	aufgrund intrastrukturaler Fehlschlüsse	+ semantisch belegt in L2/S2
		- semantisch belegt in L2/S2
	aufgrund interstrukturaler Interferenzen	+ semantisch belegt in L1/S1
		- semantisch belegt in L1/S1
B. Hörfehler	aufgrund intrastrukturaler Fehlschlüsse	+ semantisch belegt in L2/S2
		- semantisch belegt in L2/S2
	aufgrund interstrukturaler Interferenzen	+ semantisch belegt in L1/S1
		- semantisch belegt in L1/S1

⁸⁰ Bei Kühlwein (1972): „lautlich-orthographischer Komplex“ bzw. „phonemisch-graphemische Ebene“.

Bei Artikulationsfehlern unterscheidet er phonetische (z. B. falsche Verwendung der fakultativen Realisierungsvarianten des Phonems /l/ im Englischen) und phonologische (z. B. Nichtbeachtung der distinktiv wirkenden Vokalquantität und -qualität), wobei er Fehler der letztgenannten Kategorie für die schwerwiegenderen hält, da sie das Verstehen durch HörerInnen in stärkerem Maße erschweren.⁸¹ Hinsichtlich der Schreibfehler beschränkt sich der Autor auf orthographische Fehler. (Wie noch gezeigt werden wird, machen in der Alphabetisierungsphase nicht diese allein die Kategorie der schriftlichen Fehlertypen aus.) Zusätzlich bezieht er durch die Berücksichtigung semantischer Zuordnungsmöglichkeiten morphologisch bedingte Fehlerquellen ein.

Diktatfehler, die Kühlwein ausschließlich betrachtet, bilden allerdings eine besondere Fehlergruppe: Die Schreibenden müssen Sprachdaten zunächst **auditiv** wahrnehmen und diese dann **schriftlich** fixieren. Es handelt sich also um zwei sehr unterschiedliche Prozesse, wobei in jedem von beiden unabhängig vom anderen Prozeß Fehler entstehen können⁸². Daher unterteilt Kühlwein in Hörfehler und orthographische Fehler. Phonologische Bedingtheit von Fehlern kann aber nicht ohne weiteres aus **schriftlichen** Daten extrapoliert werden. Um sie sicher bestimmen zu können, braucht man mündliche Gesprächsdaten, die Aussagen über **individuelle** Sprech- und Hörgewohnheiten zulassen. Kühlwein bezieht solche (ebenso wie Luelsdorff (1986) und Thomé (1987)) nicht ein, sondern interpretiert die **schriftlichen** Fehler auf dem Hintergrund des linguistisch ermittelten **Sprachkontrasts**, was zu Recht im Zusammenhang mit der Diskussion um die Interferenzhypothese kritisiert wurde.

Auch Luelsdorffs (1986) Daten bestehen ausschließlich aus Diktatfehlern. Zum einen untersucht er Diktatfehler eines 12jährigen Hauptschülers über 14 Monate und zum anderen ein Diktat von insgesamt 248 SchülerInnen der 7. bis 9. Klasse in den Schulformen Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Der Autor unterscheidet folgende vier Fehlerbeschreibungstypen: „literal addition“, „literal omission“, „literal substitution“ und „literal displacement“. Den systematischen Ausgangspunkt bilden die Phoneme der englischen Sprache, denen die einzelnen grapho-phonologischen Realisierungen zugeordnet werden. Es ist allerdings schwierig, diese Analyse auf die Praxis zu übertragen, da in jeder Gruppe eine Vielzahl von Gründen zusammenfällt. Zwar zeigt Luelsdorff diese auch zu großen Teilen auf (Interferenzen bezüglich der GPK und einzelner orthographischer Regeln, Verwendung von Buchstabennamen statt der korrespondierenden Phoneme, Verwechslungen bei der Buchstaben-

⁸¹ Allerdings handelt es sich auch bei Fehlern der ersten Kategorie um phonologische Fehler, da die Phonetik zum Bereich der Phonologie gehört.

⁸² Predota (1972) stellt diesen Sachverhalt bereits dar. Allerdings hält er, im Sinne der ursprünglichen Interferenzhypothese, beide Prozesse für notwendigerweise interferenzbeeinträchtigt.

reihenfolge, phonologisch bedingte Interferenzen), aber aufgrund der Systematik ist kein Instrument für die Praxis ableitbar, das eine ähnliche Analyse erleichtern könnte.

Da Rehbein (1987) zeigen möchte, daß sprachliche Fähigkeiten und Schriftspracherwerb zusammenhängen, berücksichtigt er in seiner Analyse eines deutschen und eines türkischen Schriftproduktes eines türkisch-deutsch-bilingual-biskriptualen Kindes im 4. Schuljahr nicht nur orthographische Fehler, sondern bezieht Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit mit ein, womit nicht ausschließlich der Schriffterwerb, sondern insbesondere der **Schriftspracherwerb** fokussiert wird und graphematische Schwierigkeiten kaum berücksichtigt werden. Der Autor bezieht die linguistischen Bereiche Phonologie, Morphologie, Lexikon, Syntax (Kasus, Wortstellung, Verweisstruktur und Diskursgliederung) beider Sprachen sowie orthographische und schriftsprachliche Umsetzungen einzelner sprachlicher Phänomene ein.

Lewandowski (1991) listet folgende Fehlertypen auf (66): phonetische, orthographische, graphematische, morphologische, syntaktische, lexikalische und stilistische Fehler (graphematische Fehler beschreibt der Autor als „Solche Fehler sind bei Lernern zu beobachten, deren Herkunftssprache ein anderes Schriftsystem hat, z. B. Russisch, Griechisch.“ (66)). Seine Fehleranalyse bezüglich der Kontraste Deutsch-Polnisch (67 ff.) und Deutsch-Russisch (82 ff.), die außer den aufgeführten auch grapho-phonologische, aber kaum graphematische Fehler berücksichtigt, ordnet er aber nach den nicht trennscharfen Kategorien „Aussprache/Sprechen und Lesen“, „Schreiben“, „Grammatik“, „Syntax“ und „Wortschatz (Wortbildung, Wortstruktur)“ bzw. „Wortschatz und Wortbildung“.

Da viele Fehleranalysen und -typologien (Luelsdorff, 1986; Kuhs, 1987; Meiers, 1980; Kühlwein, 1972; Damanakis, 1981; Meese u. a., 1980; Rehbein, 1987; Lewandowski, 1991) kein direkt anwendbares Analyseinstrument für die Unterrichtspraxis bieten und z. T. nicht übersichtlich genug sind, um ein solches Instrument ableiten zu können, soll im folgenden ein Analysebogen entwickelt werden, der auch in der Schulpraxis mit relativ wenig Aufwand angewendet werden kann.

4 Entwicklung einer Fehlertypologie aus der und für die Analyse von Schriftprodukten und Lesetranskriptionen bilingual-biskriptualer LernerInnen

Im Hinblick auf die Analyseergebnisse der letzten Abschnitte sind bei der Entwicklung einer Fehlertypologie für die Analyse von Schriftprodukten und

Lesetranskriptionen bilingual-biskriptualer LernerInnen folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- a) Ableitung eines Rasters aus empirischen Daten statt eines theoretisch entwickelten Konstrukts, dessen Kategorien anschließend Fehler zugeordnet werden (vgl. IV./1.: Kritik an der Kontrastivhypothese)
- b) Entwicklung eines übersichtlichen Analyserasters, das in der Praxis handhabbar ist und bestimmte Arten von Hilfestellungen nahelegt (vgl. IV./2.1. und 4.)
- c) Erkennbarkeit individueller Fehlerschwerpunkte als Grundlage für Binnendifferenzierung oder ggf. Förderunterricht
- d) klare Trennung der Fehlerursachen bezüglich der Bereiche gesprochene Sprache und Schrift (vgl. IV./2.1.)⁸³
- e) Ermöglichung einer Fehleranalyse unter Berücksichtigung der relevanten linguistischen Kategorien (vgl. IV./1.)
- f) Berücksichtigung von Sprach- und Schriftkontrasten (vgl. I./5.)
- g) Anwendbarkeit des Analyseinstrumentes auf Schriftprodukte **und** Lesetranskriptionen sowie Ermöglichung des Einbezugs ergänzender Analysen von freien Sprechaufnahmen.

Im folgenden sollen ein Schriftprodukt und ein Lesetranskript im Hinblick auf die Typologisierbarkeit der Fehler untersucht werden, wobei in begründeten Fällen der kontrastive Sprach- und Schriftvergleich einbezogen wird. Einige Fehler werden als „möglicherweise durch interlinguale Interferenz bedingt“ klassifiziert. Überlappungen verschiedener Interferenzen bzw. verschiedener anderer Fehlerursachen machen mitunter eine eindeutige Zuordnung unmöglich (vgl. Otomo, 1990, 22). Es handelt sich auch insgesamt grundsätzlich um **mögliche** Begründungen für Fehler, um **Hypothesen** (vgl. Feilke/Augst, 1994, 19). Ob die vermutete Fehlerursache zutrifft und die entsprechenden Fehlerbearbeitungsvorschläge greifen, zeigt sich in der Praxis, wobei auch bei richtiger Fehleranalyse möglicherweise individuelle Unterschiede hinsichtlich der Wirksamkeit von Übungen von Bedeutung sein können.

83

Es ist m. E. bei der Anwendung der Fehlertypologie von Meyer-Schepers (1991, 143) problematisch, daß innerhalb der Kategorie „Phonemfehler“ (unterteilt in Phonemanordnung und -unterscheidung) Durchgliederungsfehler, falsche Graphem-Phonem-Zuordnungen, graphematische Fehler (bezüglich der Buchstabengestalt) und das Phänomen „letter-naming“ (Zuordnung Graphem-Buchstabename statt Graphem-Phonem) zusammengefaßt werden, da die Differenzierung dieser Bereiche anscheinend problematisch ist, wie die Analyse der Fehleranalysen (Kap. IV./2.) zeigt.

4.1 Fehleranalyse eines Briefes

Der abgebildete Brief (Abb. 5) wurde von dem jüngsten Kursteilnehmer nach der zehnten Doppelstunde verfaßt. Unbestreitbar handelt es sich bei diesem Brief um eine herausragende Leistung eines Sechsjährigen, was besonders hervorsteicht, wenn man einige Hintergründe berücksichtigt: Ausgerechnet dieser Junge wurde von seiner griechischen Grundschullehrerin als Legastheniker bezeichnet und sollte nicht am Alphabetisierungskurs teilnehmen, da diese Lehrerin befürchtete, eine zweite Schrift sei für ihn eine Überforderung.

Durch ein Gespräch mit der Mutter wurde folgendes deutlich: Der Junge verwechselt die Grapheme <γ> und <ρ>. Die Lehrerin sah dies nicht im Zusammenhang damit, daß der Junge mit Deutsch als erster Muttersprache die Phoneeme /r/ und /γ/ beide durch [R] realisierte. Da die Mutter dem Kind auch nicht zu helfen wußte, lernte er auswendig, welche Wörter mit <γ> und welche mit <ρ> geschrieben werden - ein ausgesprochen aufwendiges Verfahren.

Selbstverständlich wäre es in dieser Entwicklungsphase in der Praxis unangebracht, herauszustellen, wieviele **orthographische** Fehler in dem Brief stecken, da es sich in diesem Fall eindeutig um entwicklungsbedingte Schreibungen und keinesfalls um Defizite (vgl. Augst, 1994, 4) handelt. Die **graphematisch** bedingten Fehler sind allerdings gerade in dieser Phase zu beachten, da die Schreibung der Buchstaben nach dem Alphabetisierungskurs in der Regel nicht mehr im Unterricht berücksichtigt werden, was zu Fossilierungen führen kann, wie z. B. Schriftprodukte mehrsprachig-mehrschriftiger LernerInnen mitunter noch in der Sekundarstufe I zeigen.

Die folgende exemplarische Analyse dient der Entwicklung einer Fehlertypologie für Schriftprodukte von bilingual-biskriptualen LernerInnen.

Sprachlich bedingte Schreibfehler

a) innerhalb des deutschen Sprachsystems

Beim ersten Lesen des Briefes fällt weniger auf, daß Theo bilingual aufgewachsen ist. Deutlicher ist, daß er eine bestimmte Varietät des Deutschen spricht, da seine Mutter Schwäbin ist. Daher schreibt Theo «gema» statt <gehen wir> (Z. 1) und «mir» statt <wir> (Z. 7). Ebenfalls an seiner Aussprache orientiert ist die Schreibung «wan» statt <waren> (Z. 7). An einer Stelle fehlt die morphosyntaktische Kongruenz: «mit den anderen Kinder» statt <mit den anderen Kindern> (Z. 5/6). Im Bereich der Lexik sind die Ersetzungen von <zurückkommen> oder <nach Hause kommen> durch «komen» (Z. 6) und <fahren nach> durch «gema nach» (Z. 2, im Stuttgarter Regiolekt üblich) zu nennen.

Abb. 5: Brief von Theo, 6 Jahre, 1. Schuljahr der griechischen Grundschule
(2. Halbjahr)⁸⁴

Liebe Anne
 am Wochenende gema nach
 Leptokaria wen gutes weter hat
 da sind auch andere kinder
 da spielen auch mit den
 anderen kinder wen wir koman
 und mir wen viele kinder
 den kauft di mama uns
 ein geschenk
 von theo für Anna

⁸⁴ Leptokariá heißt ein Badeort in Nordgriechenland.

b) aufgrund von Kontrasten zum neugriechischen Sprachsystem

Im Neugriechischen werden Angaben zu Person und Numerus im Nominativ in der Regel ausschließlich durch die Flexion des Prädikats ausgedrückt, es sei denn, diese Angaben sollen besonders betont werden. Vermutlich läßt Theo aus diesem Grunde die Personaldeixis „wir“ bzw. das phorische Element „es“ an zwei Stellen aus («da spielen (wir) auch mit den anderen Kinder» (Z. 5/6), «wen (es) gutes weter hat» (Z. 3)), was jedoch nicht an allen Stellen festzustellen ist. Bei dem zuletzt genannten Beispiel handelt es sich vermutlich insgesamt um eine Übertragung des neugriechischen <αν έχει καλό καιρό> (wörtlich übersetzt: „wenn hat gutes Wetter“). Möglicherweise entsteht auch die Schreibung <gema nach Leptokaria> (Z. 2/3) durch die Übersetzung von <πάμε για Λεπτοκαριά> („(wir) gehen nach Leptokaria“) erklären.⁸⁵

Schriftlich bedingte Schreibfehler

a) innerhalb des deutschen Schriftsystems

Am auffälligsten sind wohl die orthographischen Fehler:

fehlende Großschreibung am Satzanfang («am» (Z. 2), «da» (Z. 4, Z. 5), «wen» (Z. 6), «von» (Z. 10)), bei Eigennamen («leptokaria» (Z. 3), «theo» (Z. 10)) und bei Substantiven («weter» (Z. 3), «kinder» (Z. 4), «kinder» (Z. 6), «kinda» (Z. 7), «mama» (Z. 8), «geschenk» (Z. 9)) - dagegen richtig: «Liebe Anne» (Z. 1), «Wochenende» (Z. 2), «Anne» (Z. 10);

phonographische Schreibweisen: «gema» (Z.2), «wan» (Z. 7), «kinda» (Z. 7), «mir» (Z. 7) - aber: «sind» (Z. 4), «kinder» (Z. 4), «wir» (Z. 6), «von» (Z. 10);

fehlende Konsonantgraphemverdopplung: «wen» (Z. 3), «weter» (Z. 3), «wen» (Z. 6), «komen» (Z. 6), «dan» (Z. 8) - aber: «Anne» (Z. 1 u. 10);

fehlende Kennzeichnung von Langvokalen: «di» (Z. 8) - aber: «Liebe» (Z. 1), «spielen» (Z. 5), «lieder» (Z. 7).

An zwei Stellen wird der Punkt gesetzt (Z. 4 u. 6), an zwei anderen weggelassen (Z. 3 u. 9). Kommata zur Abgrenzung der Anrede (Z. 1) und der Nebensätze (Z. 3 u. 7) werden nicht verwendet.

Bedenkt man, daß Theo diesen Brief nach der 10. Doppelstunde des Alphabetisierungskurses verfaßt, erstaunen nicht die orthographischen Fehler, sondern die orthographisch korrekten Schreibungen (z. B. «Liebe», «spielen», «kinder», «von»), da in der Alphabetisierungsphase noch keine orthographischen Regeln vermittelt wurden. Denkbar ist, daß die Mutter Theo auf die richtigen Schreibweisen hingewiesen hat (Radierspuren sind leider kaum zu erkennen,

85

Bei beiden Realisierungsvarianten kann es sich auch um eine süddeutsche Variante handeln.

da auch Schreibungen der folgenden Seite auf der Kopie durchscheinen). Möglich ist auch, daß Theo die Fibel als Hilfe genommen hat oder sich bereits in dieser Phase einige Schreibweisen gemerkt hat. Unterschiedliche Schreibweisen wie «kinder», «kinder» und «kinda» zeigen allerdings, daß Theo noch jedes Wort „konstruiert“ (vgl. Scheerer-Neumann, 1986/1987).

Weniger auffällig als die orthographischen Fehler sind Abweichungen in der Form der Buchstaben: «h» statt <n> (Z. 2), «κ» statt <k> (Z. 3, Raderspur), «ε»/«e»/«e» statt <e> (Z. 3, 4, 6), «ρ» statt <p> (Z. 3), «ι» statt <t> (Z. 3, 10), «η» statt <n> (Z. 5, 6), «r» statt <r> (Z. 4), «u» statt <u> (Z. 4, 5, 7, 8), «Ü» statt <ü> (Z. 10), «d» statt (Z. 7). In Schriftprodukten von Lernenden mit Deutsch als Erstalphabetisierungsschrift sind Revisionen wie «d» statt häufig (K.-B. Günther, 1989; Rathenow, 1989; Brügelmann u. a., 1986). Möglicherweise erscheinen bei ihnen auch Schreibungen wie «r» statt <r>. «e» und «e» statt <e> verweisen wahrscheinlich auf Schwierigkeiten im Bewegungsablauf. Die anderen Schreibungen lassen sich dagegen durch Kontraste zum neugriechischen Schriftsystem erklären.

b) aufgrund von Kontrasten zum neugriechischen Schriftsystem

Bei der fehlenden Großschreibung von Substantiven handelt es sich möglicherweise um eine Übertragung aus der Orthographie des Neugriechischen (gemäßigte Kleinschreibung). Am deutlichsten werden die Einflüsse des neugriechischen Schriftsystems, wo lateinische Buchstaben durch Buchstaben des griechischen Alphabets ersetzt werden: «ε» statt <e>, «ρ» statt <p>, «η» statt <n> und «u» statt <u>. Die anderen Grapheme sind Mischformen aus beiden Alphabeten, wie besonders bei «Ü» statt <ü> deutlich wird. Die Grapheme «ι» statt <t> und «κ» statt <k> lassen sich dadurch erklären, daß es in beiden Alphabeten Minuskeln gibt, die „verkleinerte“ Majuskeln sind, diese Bildungsform aber nicht bei allen Majuskel-Intergraphemen übereinstimmt (z. B. gr./dt. <O, o>, aber gr. <T, τ, κ; I, ι> vs. dt. <T, t; K, k; I, i>). Hier wird also die Zeichengröße auf das lateinische <t> übertragen. Am wenigsten offensichtlich ist der Transfer aus dem griechischen Alphabet bei der Schreibung «h» statt <n>. Wie in Kap. VI./2. noch ausgeführt und belegt werden wird, ist es nicht unwahrscheinlich, daß nicht nur Buchstaben, sondern mitunter auch Buchstabenteile aus einem Alphabet in ein anderes transferiert werden. In diesem Fall könnte «h» statt <n> durch den Kontrast <n>, <m> vs. <μ>, <η> motiviert sein. Hervorzuheben ist des weiteren, daß die Schreibung «ε» statt <e> im Gegensatz zu «ρ» statt <p> nicht rein graphematisch, sondern auch grapho-phonologisch begründet zu sein scheint. «ε» erscheint neben «e» und scheint von Theo nicht völlig unsystematisch eingesetzt zu werden: Er schreibt nur «ε»,

wenn /ɛ/ verschriftlicht werden soll («weter», «wɛn», «kinder»⁸⁶) - allerdings nicht in allen Fällen («wen», «Wochehende», «leptokaria», «geschenk»). Für die Verschriftlichung von /e:/ und /ɔ/ sowie für die orthographischen Formen <ei> und <ie> wählt Theo ohne Ausnahme «e». <p> wird dagegen aufgrund der Formähnlichkeit durch <ρ> ersetzt, obwohl <ρ> im Neugriechischen mit /r/ korrespondiert und nicht mit /p/, wie Theo es verwendet.

In dieser Analyse wurden Fehler als Symptome betrachtet und es wurde - unter Einbezug linguistischer Kategorien - nach möglichen Ursachen für die analysierten Fehler gesucht. Fehler aufgrund derselben Ursachen wurden zusammengestellt, woraus sich für das vorliegende Schriftprodukt die in Abb. 6 abgebildete Struktur der Fehlerursachen ergab.

Abb. 6: Struktur der Fehlerursachen im untersuchten Schriftprodukt

Schreibfehler	sprachl. bedingt	innerhalb d. dt. Sprachsystems	phonolog.	
			morpholog.	Flexion
				Lexik
		aufgrund von Kontrasten zum neugriechischen Sprachsystem	morpholog.	Lexik
	syntakt.			
	schriftl. bedingt	innerhalb d. dt. Schriftsystems	orthograph.	Nichbeachtung versch. Regeln
			graphemat.	Buchstabenform
		aufgrund von Kontrasten zum neugriechischen Sprachsystem	graphemat.	Buchstabenform
grapho- phonolog.				

Um eine übersichtlichere Version dieser Tabelle zu erreichen, ist es sinnvoll, diese Struktur etwas verändert darzustellen und die Benennung der einzelnen Elemente abzukürzen. Sprachlich bedingte Fehler innerhalb des deutschen Sprachsystems werden **in**tralingual genannt, solche aufgrund von Kontrasten zum neugriechischen **inter**lingual. Entsprechend lassen sich schriftlich bedingte Fehler in **in**traskriptuale und **inter**skriptuale aufteilen.

⁸⁶ Vermutlich hat sich Theo an dieser Stelle [kindɛr] vorgesprochen. Falls er sich [kindɛ] vorgesprochen hätte, hätte er wohl eher <kinda> geschrieben (wie in Zeile 7).

Für die Entwicklung von Hilfestellungen ist die Zuordnung zur linguistisch jeweils relevanten Kategorie grundsätzlich bedeutender als die Erkenntnis, ob eine Interferenz vorliegt oder nicht: Intra- **und** interphonologisch bedingte Fehler z. B. können nur durch Artikulations-, akustische Diskriminations- und Identifikationsübungen bearbeitet werden, nicht jedoch (nicht sinnvoll jedenfalls) durch schriftliche Übungen. Morphologisch und syntaktisch bedingte Fehler sollten grammatische Erklärungen und Übungen nach sich ziehen. Während graphematisch bedingten Fehlern durch reine Schreibübungen sowie optische Diskriminations- und Identifikationsübungen und grapho-phonologisch bedingten durch Zuordnungsübungen begegnet werden kann, dienen Regelklärung und -verwendung der Bearbeitung von orthographischen Fehlern. Wird ein Fehler also der richtigen Kategorie zugeordnet, ist in relativ hohem Maße gewährleistet, daß dem Fehler entsprechende Übungsformen gewählt werden. Wird nicht erkannt, ob ein Fehler dieser Kategorie ein Interferenzfehler ist oder nicht, kann er trotzdem bearbeitet werden. Ohnehin kann sich eine Lehrperson nicht mit allen relevanten Kontrastsprachen intensiv beschäftigen. Es bleibt oft nur die Möglichkeit, die LernerInnen in diesem Punkt durch Nachfragen einzubeziehen. Aufgrund dieses Aspektes erscheint es sinnvoll, die linguistischen Kategorien innerhalb des Baumdiagramms hierarchisch höher als die Entscheidung „+/- Interferenz“ anzusetzen. Es wird dabei

Abb. 7: Fehlertypologie zur Analyse von Schriftprodukten bilingual-biskriptualer LernerInnen

Schreibfehler	-lingual	phonologisch	intra-
			inter-
		morphologisch	intra-
			inter-
		syntaktisch	intra-
			inter-
	-skriptual	graphematisch	intra-
			inter-
		grapho-phonologisch	intra-
			inter-
orthographisch	intra-		
	inter-		

Tab. 7: Übersicht über die Fehleranalyse eines Schriftproduktes

bezüglich des Sprachsystems	-phonologisch	intra-	«gema» «mir» «wan» <gehen wir> <wir> <war(e)n>
		inter-	
	-morphologisch	intra-	«Kinder» «komen» <Kindern> <zurückkommen>
		inter-	«gema» ⁸⁷ <fahren wir>
	-syntaktisch	intra-	
		inter-	« » ⁸⁸ «wen gutes weter hat» ⁸⁹ <wir> <wenn das Wetter gut ist>
bezüglich des Schriftsystems	-graphematisch	intra-	«r» «d» «e» «e» <r> <e> <e>
		inter-	«k» «t» «u» «ü» «η» «h» «p» <k> <t> <u> <ü> <n> <n> <p>
	-graphophonologisch	intra-	
		inter-	«weter» ⁹⁰ «wen» «Kinder» <Wetter> <wenn> <Kinder>
	-orthographisch	intra-	«Kinda» «wen» «komen» «dan» « » «di» Minuskel (Satzbeginn, Eigennamen) <Kinder> <wenn> <kommen> <dann> <, .> <die> Majuskeln
		inter-	Minuskel (Subst.) Majuskel

⁸⁷ wörtliche Übersetzung von <πάμε για Λεπτοκαριά> oder intramorphologisch aufgrund der gesprochenen Varietät des Deutschen

⁸⁸ wörtliche Übersetzung (im Neugriechischen wird die Personaldeixis nur zur besonderen Betonung benutzt, flektiertes Verb genügt)

⁸⁹ wörtliche Übersetzung: <αν έχει καλό καιρό> oder süddeutsche Variante

⁹⁰ Theo setzt <ε> teils (s. S. 143) für /ε/ ein, markiert also die Vokalquantität durch ein Mittel der griechischen Orthographie.

allerdings noch empirisch zu überprüfen sein, ob die dadurch neu entstehenden Leerstellen auch wirklich relevant sind. Durch die genannten Veränderungen ergibt sich die in Abb. 7 dargestellte Struktur.

Trägt man die oben analysierten Fehler in dieses Raster ein, erhält man eine Übersicht über die spezifischen Schwierigkeiten (Tab. 7). Mit dieser Fehlertypologie können die zu Beginn von Kap. IV./4. geforderten Aspekte a) bis f) berücksichtigt werden. Allerdings mußte aus Gründen der Übersichtlichkeit darauf verzichtet werden, innerhalb der Tabelle die einzelnen Fehlerbegründungen (z. B. die einzelnen nicht beachteten orthographischen Regeln) aufzuführen.

4.2 Fehleranalyse eines Lesetranskripts

Im folgenden soll die Brauchbarkeit der Typologie für Lesetranskriptanalysen und die Nützlichkeit als Analyseunterstützung überprüft werden, indem der umgekehrte Weg gewählt wird: Die Typologie wird nicht aus der Fehleranalyse abgeleitet, sondern die Typologie wird unterstützend genutzt, um Lesefehler zu analysieren.

Abb. 8: Lesetranskript (Kurs II, 12. Unterrichtseinheit): „Alle lernen lesen“ (Urbanek/Groll, 1980, 63)

N:	Viele Kinder sind zum (.) Fest gekommen. Auch Moni ist da.
N:	Fatma Vater (8) schriet ein (....)
L:	[ʃ]/ Nein, der zweite? Der zweite
L:	Buchstabe is? Kein griechischer, ein deutscher, hat 'n
N:	(...)
L:	rotes Dach. Da, mit der schiefen Tür. Dritte Reihe,
N:	(....) (.)
L:	drittes Haus ///
N:	sr [ʃp ʃp ʃpi:l]/ der spielt (.) eine (.) Platte vor. vor. Die
N:	Kinder tanzen dazu. Moni ve/ ve/ ver [stɛnt] [fɛRʃtɛnt]
L:	Jä Nein, Is
L:	kein n.
N:	(..) versteht/ versteht das Lied nicht.
T:	Die Musik ist
T:	auch so komisch
L:	Du bist gleich dran, Theo.
N:	Die Musik ist auch so

N: komis/ komisch. Moni kann nicht mittanzen. Da soll sie ma/ L: Bitte? Wie
L: heißt das erste Wort? N: (...) Was soll sie machen? Da kommt Fatma.
N: Komm, Moni, ich (.) mache (.) dir/ dir den Tanz vor. Moni f/ L: schaut (...) genau zu. hin. Dann (...) (...) ver (...) such L: Nein. Já?
N: (...) Dann Dann versuch/ cht sie es auch. (8) L: ver/? Já, versucht
L: Wie heißt der erste, Niko? Und der zweite? So,weiter, N: (...) s i [ʃi:]
T: Sie L: Die beiden hört man nicht. Nein, sie, sie. Die N: [ʃe:] se [ʃ] sie
L: beiden hört man nich.(.) Und dann kommen noch zwei zum Schluß. N: Sieh st du, es (.) ge/ g gelt L: Já Nein, der dritte, den hört man
L: wieder nicht. Die Reihe nochmal, bitte. N: Ge/ Geht ja/(.) ja schon. (4) Siehst
N: du? Es (.) g/ geht ja schon. Moni tanzt mit. Jetzt L: Sehr gut. Hñ
N: findet sie die Musik nicht mehr [ko:]/ mi/ sch.

(II 12)

Um die Schwierigkeiten beim Lesen des Fibeltexes deutlicher erkennbar zu machen wurde eine Darstellung (Abb. 9) entwickelt, die den Lesetext und den Prozeß des Erlesens abbildet. Soweit normgerecht gelesen wird, erscheint eine ununterbrochene Linie unter den einzelnen Sätzen des Lesetextes. Alle unter einem Satz angeordneten Zeilen beziehen sich auf diesen Satz und sind von links nach rechts zu lesen. Sie verdeutlichen Lesewiederholungen zw. wiederholte Leseversuche. Hinweise und Hilfen der Lehrerin oder anderer KursteilnehmerInnen werden durch „H“, Segmentierungen und Übergehungen durch Abbruch oder Unterbrechung der Linie und Pausen, in denen N überlegt, durch Sekundenangaben (entweder durch eine Ziffer oder mit „.“ pro Sekunde) angezeigt. Kursiv gedruckte Wörter werden geäußert, sind aber nicht im

Lesetext enthalten. Schriftzeichen, welche die Linie unterbrechen, sind als IPA-Zeichen zu lesen, ansonsten wird der Übersichtlichkeit halber auf eine phonetische Transkription verzichtet, da in diesem Zusammenhang nur die Problemstellen von Bedeutung sind. Der Transkriptinhalt stellt sich in dieser Übersicht wie folgt dar (Abb. 9):

Abb. 9: Darstellung des (Er-)Leseprozesses

V i e l e K i n d e r s i n d z u m F e s t g e k o m m e n .
 _____ (.) _____

A u c h M o n i i s t d a .

F a t m a s V a t e r s p i e l t e i n e P l a t t e v o r .
 _____ (8) [ʃr] _____^{HHHH}

[sr]

[ʃp]

[ʃp]

der _____ (.) _____ (.) _____

D i e K i n d e r t a n z e n d a z u .

M o n i v e r s t e h t d a s L i e d n i c h t .

_____^H
 _____ [s] _____ [n] _____^H

_____ [n] _____^H
 (..) _____

D i e M u s i k i s t a u c h s o k o m i s c h .
 _____ [s]

M o n i k a n n n i c h t m i t t a n z e n .

W a s s o l l s i e m a c h e n ?
 [d] _____^H

D a k o m m t F a t m a .

K o m m, M o n i, i c h m a c h e d i r d e n T a n z v o r.
 _____ (.) _____ (.) _____

M o n i s c h a u t g e n a u h i n.
 _____ [f] _____ (2) _____ zu^h

D a n n v e r s u c h t s i e e s a u c h.
 _____ (5) _____ (4)
 _____^h
 _____^h

S i e h s t d u? E s g e h t j a s c h o n.

(8)^h

[s]^h

[i:]^h

[ʃi:]^h

[je:]

[ze:]^h

[ʃ]

_____^h

_____^h _____ (.) _____

_____ [1] _____^h

_____ (.)

_____^h (4)

_____ (2) _____

M o n i t a n z t m i t. J e t z t f i n d e t s i e

d i e M u s i k n i c h t m e h r k o m i s c h.

Auf der Grundlage dieser Darstellung fällt die Fehleranalyse leichter als im Transkript, da die zu lesenden Wörter und die Leseversuche direkt vergleichbar sind. Darüber hinaus wird anhand der Struktur und Anzahl der Zeilen unter den einzelnen Sätzen deutlich, welche Stellen dem/der Lesenden besondere Schwierigkeiten bereiten. Im folgenden werden die einzelnen Fehler herausgefiltert und der Fehlertypologie zugeordnet.

[fatma fatə] für <Fatmas Vater> (fehlendes Genitiv-s): intramorphologischer Lesefehler

[r] für <sp>-/ʃp/ (Verwechslung von <ρ>-/r/ und <p>, Erkennen der orthographischen Regel „am Silbenanfang <sp>-/ʃp/“): intergrapho-phonologischer Lesefehler

[sr] für <sp>-/ʃp/ (Verwechslung von <ρ>-/r/ und <p>): intergrapho-phonologischer Lesefehler

[st] für <st>-/ʃt/ (Nichterkennen der orthographischen Regel „am Silbenanfang <st>-/ʃt/“): intraorthographischer Lesefehler

[n] für <h> (möglicherweise beeinflusst durch <μ> und <η>): intergraphematisch bedingter Lesefehler

[s] für <sch> (nicht sofortiges Erkennen eines mehrgliedrigen Graphems): intragraphematisch bedingter Lesefehler

[d] für <W> (vermutlich aufgrund des Zusammenwirkens verschiedener Fehler: Interferenzgraphem korrespondiert im griechischen Schriftsystem mit /v/, im deutschen mit /b/; intragraphematisch bedingte Verwechslung von und <d>): intergrapho-phonologisch und intragraphematisch bedingter Lesefehler

[ʃa^ut tsu:] für <schaut hin> (semantisch passender Austausch eines Morphems): intramorphologisch bedingter Lesefehler

[fe:Rsu:x] für <versucht> (fehlendes Flexionsmorphem): intramorphologischer Lesefehler

[ʃi] für <Sieh> (Verwechslung von <e> und <c>; Änderung der Reihenfolge): intragraphematisch bedingter Lesefehler

[ʃe:] für <Sieh> (Kombination aus dem vorherigen Fehler und Teilverbesserung: graphematische Identifizierung von <e>): intragraphematisch bedingter Lesefehler

[ze:] für <Sieh> (Kombination aus dem vorherigen Fehler und Teilverbesserung: graphematische Identifizierung von <S>): intragraphematisch bedingter Lesefehler

[ʃ] für <Sieh> (Verwechslung von <e> und <c>; Änderung der Reihenfolge): intragraphematisch bedingter Lesefehler

[l] für <h> (Verwechslung von <h> und <λ>-/l/): intergraphematisch bedingter Lesefehler

Anhand der Tabelle (Tab. 8) wird sichtbar, wo die spezifischen Schwierigkeiten des Kindes N im letzten Kursdrittel liegen: In zwei Fällen überliest N ein Flexionsmorphem - ein Phänomen, das bei LernerInnen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache häufig zu beobachten ist. Für das Leseverständnis ist die Beachtung dieser Flexeme jedoch unabdingbar. Im graphematischen Bereich

finden sich die meisten Fehler. Außerdem entstehen drei Lesefehler durch intergrapho-phonologische Verwechslungen. Die orthographische Regel „am Silbenanfang <st>-/ʃt/ und <sp>-/ʃp/“ beherrscht N, die Anwendung scheint aber noch nicht automatisiert.

Tab. 8: Übersicht über die Fehleranalyse eines Transkriptes

bezüglich des Sprachsystems	-phonologisch	intra-	
		inter-	
	-morphologisch	intra-	[ʃa ^u t tsu:] / <schaut hin> [fatma fatə] / <Fatmas Vater> [fe:Rsu:x] / <versucht>
		inter-	
	-syntaktisch	intra-	
		inter-	
bezüglich des Schriftsystems	-graphematisch	intra-	[s] [ʃi]/[ʃe:]/[ʃ], [ze:] <sch> <Sieh>
		inter-	[l]-<λ> [n] <h> <h>
	-grapho-phonologisch	intra-	
		inter-	[R]-<ρ> [d] <p> <W> ⁹¹
	-orthographisch	intra-	[st] <st>
		inter-	

Die Analyse des Lesetranskripts hat gezeigt, daß die aus der Analyse eines Schriftproduktes entwickelte Typologie auch für die Analyse von Lesefehlern brauchbar ist. Was insgesamt die Typologisierung der Erscheinungen so schwierig macht, ist ihre Vielfalt: Zum einen müssen Lesen und Schreiben getrennt betrachtet werden, zum anderen reicht es nicht aus, die Fehler lingui-

⁹¹ Vermutlich aufgrund des Zusammenwirkens verschiedener Fehler:
 a) Interferenzgraphem korrespondiert im griech. Schriftsystem mit /v/, im deutschen mit /b/.
 b) intragraphematisch bedingte Verwechslung von und <d>.

stisch zu kategorisieren, sondern es muß außerdem überprüft werden, ob ein Fehler innerhalb eines Sprach- oder Schriftsystems⁹² oder durch einen Kontrast begründbar ist. Aufgrund der Klammerkombination (< > - < > bzw. [] - < >) im ausgefüllten Analysebogen wird ersichtlich, ob es sich um Lese- oder Schreibfehler handelt. Die Fehlertypentabelle ermöglicht es, ein Schriftprodukt oder ein Transkript systematisch oder chronologisch zu analysieren. In beiden Fällen erhält man eine klare Übersicht über die Fehlerursachen und die individuellen Problemschwerpunkte. Es ist möglich, Analyseergebnisse von freien Sprechaufnahmen hinzuzuziehen, indem sie unter den Kategorien „intra-/interphonologisch“, „-morphologisch“ oder „-syntaktisch“ aufgeführt werden. Vergleicht man verschiedene Analysebögen aus verschiedenen Lerngruppen, werden zudem nicht nur individuelle Unterschiede sichtbar, sondern auch lerngruppenspezifische Problemfelder (monolinguale, bilingual- monoskriptomale, bilingual-biskriptomale sowie mehrsprachig-mehrschriftige Kinder und Erwachsene).

In diesem Sinne geht es in den Kapiteln V. und VI. nicht mehr um individuelle Lernschwierigkeiten. Vielmehr sollen lerngruppenspezifische Problemfelder getrennt nach sprach- und schriftbedingten Schwierigkeiten untersucht werden, um überindividuelle linguistische Aussagen über Art und Verlauf des Zweitschrifterwerbsprozesses machen zu können. Zu diesem Zwecke liegt der Fokus der Untersuchung im folgenden auf der Fehlergewichtung im Quer- und Längsschnitt. Insgesamt liegen dafür Daten von acht Kindern aus dem gesamten Alphabetisierungsprozeß vor. Bei den weiteren Analysen findet sich das Schema der entwickelten Fehlertypologie wieder, und es wird deutlich werden, inwiefern die einzelnen Fehlertypen in Abhängigkeit von den vorkommenden Fehlern binnendifferenziert werden.

92

Um die Unterscheidung zwischen Sprache und Schrift zu unterstützen, wird im Gegensatz zu z. B. Kühlwein (1972) in dieser Fehlertypologie das „semantische“ Kriterium jeweils spezifisch für Sprache (**Morphologie**) und Schrift (morphologisches „Prinzip“ in manchen **Orthographien**) betrachtet.

V. Untersuchung der sprachstrukturell bedingten Lese- und Schreibfehler (intra-/interlingual)

1 Inter- und intraphonologisch bedingte Lese- und Schreibfehler

Da die Anzahl der Interferenzfehler im phonetisch-phonologischen Bereich hervorgehoben wird (Wode, 1988, 98), ist anzunehmen, daß sie auch bezüglich des Schrifterwerbs in der Fremd- und Zweitsprache recht hoch ist, weil bei der Alphabetisierung unter anderem die Zuordnung von Graphemen und Phonemen von zentraler Bedeutung ist. Dieling (1994, 16) verweist auf die Bedeutung der Aussprache für mögliche Schriftinterferenzen, die sich folgendermaßen beschreiben lassen: Bei interphonologisch bedingten Fehlern wird ein Phonem der Zielsprache durch eines der Ausgangssprache ersetzt oder die Distinktivität von Eigenschaften z. B. aufgrund der Nichtdistinktivität in der Ausgangssprache nicht erkannt. Bei intraphonologisch bedingten Fehlern handelt es sich dagegen um Schwierigkeiten innerhalb des L2-Phonem-Systems, wenn z. B. kombinatorische Varianten in falscher Distribution artikuliert werden, ohne daß die falsche Lautkombination als solche in der Ausgangssprache vorkommt.

Die Unterscheidung phonologisch bedingter Lese- und Schreibfehler von skriptual bedingten ist wichtig, weil bei phonologisch bedingten Lesefehlern die Graphem-Phonem-Zuordnung selbst richtig erkannt wird, jedoch z. B. artikulatorische Probleme bestehen. Phonologisch bedingte Schreibfehler entstehen dadurch, daß den Schreibenden ihre eigenen Artikulationsgewohnheiten in der L2 als Vorlage für die Schriftproduktion dienen (inneres Vorsprechen) und Grapheme dieser Vorlage entsprechend gewählt werden. Um phonologische Bedingtheit von skriptualer Bedingtheit möglichst **eindeutig** unterscheiden zu können, ist es notwendig, dieselben Fehler in Sprechaufnahmen der Kinder zu finden (vgl. Naumann, 1989, 274). Aus diesem Grunde ist es problematisch, wenn Radisoglou (1986, 104) die **Aussprache** testet, indem er die SchülerInnen langsam und deutlich Wörterlisten **vorlesen** läßt (so anscheinend auch Frey, 1994), was er später (105) in bezug auf zwei Fehlerphänomene auch selbst anmerkt.⁹³ Umgekehrt ist es ebenso problematisch, Rechtschreibfehler ohne Aussprache- und Hörverstehensüberprüfung als phonolo-

⁹³ „Dies, glaube ich, ist ein Zeichen dafür, daß die Testpersonen durch die Schrift vorbelastet waren.“ (Radisoglou, 1986, 105).

gisch bedingt zu kategorisieren⁹⁴ (vgl. Thomé, 1987). Bei phonologisch bedingten Fehlern ist es also wenig sinnvoll, Graphem-Phonem-Zuordnungen zu üben, weil solche Übungen an der falschen Stelle ansetzen. Wird auf Artikulations- und auditive Diskriminations- und Identifikationsübungen wie z. B. im Projekt verzichtet, ist es nicht verwunderlich, wenn phonologisch bedingte Fehler im letzten Kursdrittel trotz zunehmender Leseerfahrung noch vorkommen.

Um phonologisch bedingte Fehler erkennen zu können, ist es notwendig, die Phonemsysteme, welche die LernerInnen benutzen, zu kennen. Wie in Kap. IV./1. bereits beschrieben, ist für Phoneme ihre bedeutungsunterscheidende Funktion bestimmend. Es handelt sich dabei um abstrakte Einheiten, die durch mehr oder weniger unterschiedliche Laute repräsentiert werden. Die Verschiedenheit der Laute, die alle dasselbe Phonem bilden, liegt in den phonotaktischen Phänomenen Distribution, Assimilation (artikulatorische Anpassung eines Lautes an einen vorausgehenden oder folgenden) und Sandhi (phonologische Veränderung aufgrund des Zusammentreffens zweier Wortformen, also über morphologische Grenzen hinweg (Auer, 1994, 68))⁹⁵ sowie in regiolektal, soziolektal oder individuell bedingten Varianten einzelner Phonemrealisierungen begründet. Daher ist nicht nur der Vergleich der Phonemsysteme zweier Sprachen didaktisch relevant, sondern auch die Berücksichtigung der

⁹⁴ So z. B. Markou (1978, 211): „eine hohe Zahl an Aussprache- und Rechtschreibfehlern [...], die bei Schülern anderer Gastarbeiternationen - z. B. Türken - kaum vorkommen und offenbar auf spezielle Schwierigkeiten im akustisch-artikulatorischen Bereich zurückzuführen sind.“ Daß die Autorin nicht die den Aussprachefehlern entsprechenden Rechtschreibfehler meint, wird anhand ihrer Fehleranalyse deutlich, wo nur schriftliche Fehler aufgeführt werden (227 f.), die deutlich auch auf z. B. orthographische (also intraskriptive) Schwierigkeiten verweisen. Ähnlich argumentiert Felix (1993), wenn er darauf verweist, der (Erst-)Orthographieerwerb in der Zweitsprache sei nur in den Bereichen problematisch, „in denen die Zweitsprache phonotaktische Muster aufweist, die in der Erstsprache unzulässig sind“ (328). 9 Seiten später schiebt er nach, daß diese Fehlerbegründung nur offenkundig sei, wenn die Mechanismen phonologischer Erwerbsprozesse bei türkischen SchülerInnen bekannt seien (337).

⁹⁵ Slembek unterscheidet in dieser Hinsicht Phonemsystem, phonetisches und regionales System (1986, 29); sie trennt also nicht Realisierungsformen einzelner Phoneme von Realisierungen von Phonemverbindungen. Von einem „phonetischen System“ zu sprechen, ist m. E. unglücklich. Vermutlich meint Slembek damit die Zusammenstellung aller Allophone. Zum einen müßte es sich folglich beim Regional-System aber um ein Subkategorie des phonetischen Systems handeln, wobei die anderen Subkategorien nicht genannt werden (entsprechend müßten diese mit „individuelles System“ und „soziolektales System“ benannt werden). Zum anderen handelt es sich um Realisierungsvarianten, die auf der Basis des phonologischen Systems funktionieren. Von daher erscheint es wenig zwingend, weitere „Systeme“ anzunehmen. Die Folge wäre, für jede/n SprecherIn ein individuelles System aufzustellen. Weitaus ökonomischer ist es aber, die Realisierungsvarianten auf das phonologische System zu beziehen.

verschiedenen Phonemrealisierungen. Beide Bereiche sind aber auf jeden Fall auseinanderzuhalten⁹⁶:

a) Kommt ein Laut in L1 nicht vor, hat aber in L2 Phonemstatus (bedeutungsunterscheidende Funktion), genügen Diskriminationsübungen mittels bloßer Gegenüberstellung dieses Phonems mit dem statt dessen gebrauchten Laut nicht, wenn LernerInnen diese aufgrund der Unfähigkeit, dieses Phonem zu artikulieren bzw. den Unterschied zu dem von ihnen artikulierten Laut rezeptiv wahrzunehmen, nicht unterscheiden können (vgl. Dieling, 1994, 19). Viele Diskriminationsübungen in Lehrwerken (z. B. in „Mina und Otto“) setzen an der falschen Stelle an, wenn Minimalpaare unterschieden oder gesucht werden sollen ohne Rücksicht darauf, ob die entsprechenden Phoneme produziert bzw. rezipiert werden können. (Dies gilt im Deutschen hinsichtlich vieler Kontrast-sprachen z. B. für die Umlaute.)

b) Existiert ein Laut in der L1 als Realisierungsvariante eines Phonems, hat aber in der L2 Phonemstatus, reicht es, den Lernenden, die diesen Laut als Realisierungsvariante in der L1 kennen, die bedeutungsunterscheidende Funktion anhand von Minimalpaaren deutlich zu machen. Hinsichtlich des Kontrastes Neugriechisch-Deutsch gilt das z. B. für [ʃ], welches in Nordgriechenland häufig im Silbenauslaut als Realisierungsvariante von /s/ gesprochen wird. Insofern ist es nicht ohne Einschränkung zutreffend - und die Fehleranalysen zeigen es -, daß „Schüler dieser Dialekte keine Probleme mit dem deutschen /ʃ/ haben dürften“ (Slembek, 36). Das Erkennen des Phonemstatus kann sehr wohl problematisch sein, lediglich die Artikulation von [ʃ] ist problemlos möglich.

Aufgrund spezifischer phonologischer Besonderheiten sollte der Bereich der sogenannten „Fremdwörter“ getrennt betrachtet werden. Wurzel (1981, 908) unterteilt die Wörter des Deutschen in „native“ und „nichtnative“, um den Ausdruck „Fremdwörter“ zu vermeiden:

„[...] Es erweist sich also, daß die Distinktion Nichtfremdwort (Erb- und Lehnwort) - Fremdwort nicht geeignet ist, das zu unterscheiden, was sich für den Sprecher auf Grund objektiv gegebener grammatischer Struktureigenschaften als „echt deutsch“ bzw. als „fremd“ darstellt. Wir wollen deshalb eine andere, streng synchron motivierte Klassifizierung an ihre Stelle setzen, die Trennung in native und nichtnative Wörter. Native Wörter sind (völlig unabhängig von ihrer Herkunft) solche Wörter, die den generellen grammatischen Regularitäten des Deutschen entsprechen; nichtnative Wörter sind (wiederum unge-

⁹⁶ Es stellt sich die Frage, warum Ruge (1979, 25) nur in bezug auf das Griechische Phoneme und Phonemrealisierungen optisch trennt, nicht aber in bezug auf das Deutsche.

*achtet ihrer Herkunft) solche Wörter, die diesen Regularitäten nicht entsprechen. Nativ ist der Großteil der Erbwörter, dazu alle Lehnwörter einschließlich des Typs **Bar/nett**, nichtnativ sind alle (echten) Fremdwörter sowie die Erbwörter des Typs **Forelle/Hermelin**.“ (Wurzel, 1981, 989)⁹⁷*

Des weiteren nimmt er Phoneme aus, die ausschließlich in Interjektionen vorkommen (z. B. /ɔ:/, /ui/⁹⁸) (Wurzel, 1981, 921).

Für die Zweitalphabetisierung erweist sich diese Aufspaltung in verschiedener Hinsicht als sinnvoll. Relevant für die Alphabetisierung im Deutschen ist zunächst nur der Bereich der nativen Wörter (Standardbereich), da Lautung und Schreibung nichtnativer Wörter im allgemeinen nicht Gegenstand des Anfangsunterrichts sind bzw. sein sollten und Interjektionen in der Schriftsprache selten, nämlich nur bei direkter, schriftlicher Redewiedergabe, verschriftlicht werden.⁹⁹ Im Alphabetisierungskurs kann darauf verzichtet werden, da es für den Schrifterwerb unerheblich ist, ob die im Deutschen zu alphabetisierenden Zweit- oder FremdsprachensprecherInnen z. B. [ɔ:] oder [uⁱ] artikulieren, diskriminieren und identifizieren können¹⁰⁰ Allerdings ist andererseits zu berücksichtigen, daß gerade Interjektionen wie [huⁱ] und [pfuⁱ] vermutlich deshalb in Fibeltexten vorkommen, weil sie in der Kindersprache bzw. in der Sprache Erwachsener gegenüber Kindern oft verwendet werden.

In einigen grapho-phonologischen Gegenüberstellungen von Schriftsystemen werden Elemente bezüglich der Phonologie und Orthographie nichtnativer Wörter (/ʒ/-<G, g> und /dʒ/-<J, j>) in das grapho-phonologische System des Deutschen aufgenommen (Ruge, 21, 25; Slembek, 33; Petrounias, 335). Wörter wie <Gin> oder <Genie> kommen im Anfangsunterricht aber nicht vor. Zwar enthält ein Fibeltext gegen Ende des Alphabetisierungskurses vielleicht das Wort <Garage>, jedes solcher Wörter sollte aber ohnehin mit dem Hinweis

⁹⁷ Hinsichtlich der Vokalquantität kritisiert Ramers (1988, 86 ff.) diese Aufteilung in native und nichtnative Wörter, da Wörter wie „lebendig“, „vielleicht“, „jedoch“, „zumal“ und „sowohl“ nicht den nichtnativen zugeordnet werden können.

⁹⁸ Wurzel (1981, 921) benennt das Phonem /uⁱ/ aufgrund der Beschränkung auf Interjektionen mit dem Ausdruck „peripherer Diphthong“.

⁹⁹ In diesem Sinne handelt es sich bei der Alphabetisierung um einen Sonderbereich. Ansonsten ist Glück (1994, 762) darin zuzustimmen, daß es unhaltbar ist, „einen erheblichen Teil des deutschen Kernwortschatzes einfach aus der Analyse [auszuschließen]“.

¹⁰⁰ Apeltauers Einwand, in den meisten Phonemsystemaufstellungen für das Deutsche fehle der Diphthong [uⁱ] (1981, 39), ist insofern zu widersprechen, als dieser Diphthong auf den Bereich der Interjektionen beschränkt ist. Bei dem von ihm des weiteren angeführten Eigennamen [luizə] handelt es sich nicht um einen Diphthong, sondern um zwei aufeinanderfolgende Vokale, von denen der zweite betont ist.

auf die Kategorie „Fremdwort“ eingeführt werden, damit verhindert wird, daß die Kinder falsche Regeln ableiten.

Aufgrund ihrer primären Relevanz für den Schrifterwerb im Anfangsstadium werden die Phonemsysteme des Deutschen und des Neugriechischen im folgenden nur in bezug auf den Standardbereich dargestellt. Ferner werden phonotaktische Besonderheiten einbezogen.

1.1 Vergleich der Phoneminventare des Deutschen und des Griechischen

Um Fehler im phonologischen und im grapho-phonologischen Bereich interpretieren zu können, sind Kenntnisse über das deutsche und das neugriechische Phoneminventar unerlässlich. Da in Phonemsystemaufstellungen häufig die Phoneme der sog. Fremdwortphonologie integriert werden und in kontrastiven Phoneminventarvergleichen Deutsch-Neugriechisch häufig verschiedenen Allophenen Phonemstatus zugewiesen wird, sollen die Phoneminventare beider Sprachen in dieser Arbeit aufgeführt und die hier immer noch gegebenen Probleme aufgezeigt werden. Die in den Daten vorkommenden phonologisch bedingten Lese- und Schreibfehler werden an entsprechender Stelle eingefügt. Leider konnte nicht für alle Daten ein Pendant in den freien Sprachaufnahmen gefunden werden. Oft sind zwar entsprechende Sprechfehler zu finden, jedoch ist es meistens so, daß diese Fehler vereinzelt vorkommen, dasselbe Phonem oft aber richtig verwendet wird. In vielen Fällen kann bezüglich der Fehlerursache nur festgehalten werden, daß es sich **wahrscheinlich** um phonologische Bedingtheit handelt.

1.1.1 Vokalsysteme (Standardbereich)

Laute einer Sprache können durch die Bildung von Minimalpaaren auf ihre Funktion hin untersucht werden und zu Klassen (Phonemen) zusammengefaßt werden. In Einzelfällen jedoch wird bis heute diskutiert, welche Allophone sich zu welchen Phonemen zusammenfassen lassen. Auf einzelne Probleme wird im folgenden hingewiesen.

Typisch für das deutsche Vokalsystem ist, daß Vokallänge und -quantität Einfluß auf die Distinktivität haben (z. B. /ʃi:f/ vs. /ʃɪf/). Zur Beschreibung diesbezüglicher Unterschiede werden von verschiedenen WissenschaftlerInnen unterschiedliche Merkmalsoppositionen verwendet: lang-kurz, gespannt-unge-spannt, hoch-tief, loser-fester Anschluß (vgl. Ramers, 1988, 52). Phonetische Untersuchungen haben allerdings ergeben, daß die Vokallänge in fließender Rede recht unterschiedlich realisiert wird (Sendlmeier, 1981; Kohler, 1984, 42; Ramers, 1988) und die Unterschiede insbesondere in nicht-hauptbetonten Sil-

ben verwischen (Ramers, 83), wobei in diesem Zusammenhang zu berücksichtigen ist, daß die Vokallänge nur ein Merkmal der Opposition ist (74), daß man sich bezüglich der Ursachen von Reduktionsmechanismen nicht einig ist (97) und daß diese Frage noch nicht geklärt ist (227). In „traditioneller“ Weise wird das Vokalsystem wie folgt oder ähnlich beschrieben (Abb. 10):

Abb. 10: Deutsches Vokalsystem (Standardbereich) (vgl. Bußmann, 1990, 838; Meinhold/Stock, 1980, 80)

	vorn	← Artikulationsort →	hinten	
	ungerundet	← Lippenform →	gerundet	
hoch	/i:/	/y:/	/u:/	geschlossen
	/ɪ/	/ʏ/	/ʊ/	
↑	/e:/	/ø:/	/o:/	↑
Zungenlage	/ɛ:/	(/ɔ/)*		Öffnungsgrad
↓	/ɐ/	/œ/	/ɔ/	↓
		(/ɐ/)*		
tief	/a:/	/ɑ/		offen
	hell	← Klangfarbe →	dunkel	

(* = umstritten, z. B. bei Bürkle/Rusch, 1994, 44)

Hinzu kommen die Diphthonge: /a^u/ /ɔⁱ/ /aⁱ/.

Ramers (1988) schlägt aufgrund seiner phonetischen Untersuchungen vor, das Gespantheitsmerkmal durch die Merkmale „Vokalhöhe“ und „Vokallänge“ zu ersetzen. Er stellt ferner zur Diskussion, /ɪ/, /ʏ/, /ʊ/, /ɛ/, /œ/ und /ɔ/ im Vokalsystem durch /i/, /y/, /u/, /e/, /ø/ und /o/ zu ersetzen, wobei er einwendet, daß eine wesentlich breitere Datenbasis als seine diesen Vorschlag widerlegen könnte (227). Dagegen plädiert Szulc (1987, 146) aus historischer Sicht im Sinne der „traditionellen“ Auffassung für die Beibehaltung der Opposition „gespannt“ vs. „ungespannt“ und für die Sichtweise, daß die Opposition „lang“ vs. „kurz“ in unbetonter Stellung aufgehoben wird, wobei er /a:/ und /ɑ/ ausnimmt.

Der Reduktionsvokal [ɐ] wird als distributionell beschränktes allomorphes Segment für die Phonemfolge /ɔr/ (Meinhold/Stock, 1980, 86) nicht immer in das deutsche Vokalsystem aufgenommen, sondern unter phonotaktischem Ge-

sichtspunkt aufgeführt oder als Realisierungsvariante gewertet. [ɔ] wird ebenfalls nicht von allen Autoren als Phonem (allerdings z. B. von Eisenberg, 1995, 35), sondern aufgrund der distributionellen Beschränkung auf unbetonte Silben als Allophon gewertet (z. B. Wurzel, 1981, 926; Szulc, 1987, 147; vgl. Eisenberg, 1988, 29). Ungeheuer (1977, 115) nennt dagegen als Minimalpaar /lɔ:vin/ vs. /lɔ:vɔn/.

Im Gegensatz zum recht umfangreichen deutschen Vokalsystem enthält das neugriechische nur fünf Phoneme (Abb. 11).

Abb. 11: Neugriechisches Vokalsystem (Standardbereich)

	vorn	← Artikulationsort →	hinten	
	ungerundet	← Lippenform →	gerundet	
hoch				geschlossen
↑	/i/		/y/	↑
Zungenlage				Öffnungsgrad
↓	/ɛ/		/ɔ/	↓
tief			/ɑ/	offen
	hell	← Klangfarbe →	dunkel	

Diphthonge gibt es im Neugriechischen nicht, wohl aber aufeinanderfolgende Vokale (πάω, ξυπνάει, πρωϊνό, πρίωνω). Sie gleiten in fließender Rede ineinander über, gehören aber verschiedenen Silben an. Beim griechischen Schrift-erwerb lernen die Kinder, aufeinanderfolgende Vokale beim Sich-Vorsprechen mittels einer Pause bzw. eines „glottal stop“ ([ʔ]) voneinander zu trennen (vermutlich, um ihnen die Durchgliederung zu erleichtern). Diese Art der Segmentierung übertragen die jüngeren Kinder ins Deutsche (s. Kap. V./2.), und dies tun sie nicht nur beim Erlesen und Sich-Vorsprechen, sondern setzen diese Art der Segmentierung auch kommunikativ ein, wenn sie ihren Äußerungen mehr Gewicht geben wollen (z. B. ((emphatisch)): [naʔin] statt [na'n]).

Das Vokalsystem des Neugriechischen ist nicht nur weniger umfangreich als das des Deutschen, auch sind Vokalqualität und -quantität im Neugriechischen nicht distinktiv. Zwar wird ein Vokal möglicherweise zuweilen lang realisiert,

das führt aber nicht zu einer Bedeutungsänderung, wie es im Deutschen in Kombination mit veränderter Vokalqualität der Fall sein kann. Markou (1978, 226) gibt aufgrund des Kontrasts beider Phonemsysteme für /e:/ die Aussprachetendenz zu [i] oder [ɛ] (so auch Storch, 1994, 79) und für /o:/ zu [o] (fehlende Dehnung) oder [u] (fehlende Dehnung + fehlende Rundung) an¹⁰¹ (laut Storch (1994, 79) nur zu [ɔ]). Ihre Versuchspersonen sind Teilnehmende einer Vorbereitungsklasse für griechische Kinder in der BRD. Storch (1994, 79) gibt außerdem die Tendenz zu [i, i] und [u, u] bei /y, Y/ an. H.-J. Neumann (1982, 113) stellt die Ersetzung von /e:/ und /o:/ durch [ɪ] und [ʊ] bei MuttersprachlerInnen des Türkischen, Griechischen, Serbokroatischen und Spanischen fest. Interphonologische Bedingtheit ist anzunehmen, sofern ein L2-Phonem durch ein L1-Phonem ersetzt wird. Jedoch zeigt Sendlmeier (1981) anhand von Perzeptionsexperimenten, daß hinsichtlich der Oppositionen [a:]-[a], [e:]-[ɪ] und [o:]-[ʊ] im Gegensatz zu den anderen Vokalen nicht die Vokalqualität, sondern der Dauerunterschied perzeptiv relevanter ist. Das bedeutet, daß in Fällen, in denen diese Laute miteinander vertauscht werden, möglicherweise nicht Laute interphonologisch ausgetauscht werden, sondern daß die Vokaldauer nicht wahrgenommen wird und Laute intraphonologisch verwechselt werden.

Wie die folgenden Daten zeigen, scheint - im Gegensatz zu den Ergebnissen von Markou (1978) und H.-J. Neumann (1982) bezüglich Zweit- und FremdsprachenlernerInnen - für die hier untersuchten bilingualen Kinder mit Deutsch als zweiter Muttersprache die Distinktivität von Vokalquantität problemlos zu sein, dagegen haben sie interessanterweise Schwierigkeiten bei der Unterscheidung der Vokalqualität bestimmter, artikulatorisch sehr ähnlicher Langvokalpaare. Diese Art von Fehlern sind m. E. den **intraphonologisch** bedingten Fehlern zuzuordnen (sie sollen auch bei monolingualen Vorschulkindern vorkommen): Da sich die Zungenstellung bei den beiden geschlossenen Vokalen /i:/ und /e:/ nur wenig verändert, kommt es möglicherweise zur Verwechslung der beiden Phoneme beim Vorlesen und beim inneren Nachsprechen, welches als „Vorgabe“ für das Schreiben dient. Da diese Verwechslungen nicht nur beim Diktat, sondern auch beim lauten Vorlesen vorkommen, ist ohne weiteres nicht zu entscheiden, ob sie evtl. mit perzeptiven Schwierigkeiten, wie sie Sendlmeier (1981) untersucht hat, zusammenhängen.

101

Ihre Beispiele für so bedingte Schreibfehler lassen sich allerdings nicht eindeutig dementisprechend interpretieren, da es sich auch um Orthographiefehler handeln kann (<e> für /e:/). Die Schreibung <i> läßt nicht erkennen, ob sich SchreiberInnen /i/ oder /i:/ diktierten. Einer der aufgeführten Fehler ist in einer anderen Kategorie einzuordnen: <ie> statt /ɛ:/. Fehler bezüglich /o:/ gibt sie nicht an.

vermutete Ursache	Realisierungsform	Input	Kurs/ Sitzung/ Kind
[i:] für /e:/-<ee> ¹⁰²	[sni:man]	<Schneemann>	I 6 A
	[zi:]	<See>	I 14 A
[i:] für /e:/-<e>	[i:lɔfant]	<Elefant>	II 2, 12 d
	[i:zɔl]	<Esel>	II 4 d
Umkehrung: [e:] für /i:/-<ie>	[ve:dø]	<wieder>	I 15 A

Bei den folgenden Lesefehlern wird <i> vermutlich als Zeichen für /i:/ interpretiert und durch [e:] bzw. [e:] realisiert:

vermutete Ursache	Realisierungsform	Input	Kurs/ Sitzung/ Kind
[e:] für /i:/-<i>	[se:]	<sitzt>	I 8 W
	[ble:]	<Blitz>	I 9 P
[e:] für /i:/-<i>	[kɛ:]	<gibt>	I 11 W

Die folgenden Schreibfehler entstanden allerdings bei einem Diktat. Es ist also nicht zu entscheiden, ob die Kinder [i:] statt [e:] wahrnehmen oder ob sie [e:] wahrnehmen, sich aber selbst während des Aufschreibens [i:] diktieren. Daher ist auch an dieser Stelle nicht zu entscheiden, ob es sich um Perzeptionsfehler, wie Sendlmeier (1981) sie beschreibt, handelt.

vermutete Ursache	Realisierungsform	Norm	Kurs/ Sitzung/ Kind
[i:]-<i> für /e:/-<e> ¹⁰³	«Rigen»	<Regen>	I D
	«ri»	<Regen- schirm>	I D, W
	«hiben»	<heben>	I 11 K, D
	«lisen»	<lesen>	I D

¹⁰² Diese Abkürzung ist folgendermaßen zu lesen: Das Kind spricht [i:] statt /e:/, welches mit dem zu rekodierenden Graphem <ee> korrespondiert.

¹⁰³ Diese Abkürzung ist folgendermaßen zu lesen: Das Kind hört [i:] und schreibt dementsprechend <i> für /e:/, welches mit dem Graphem <e> korrespondiert.

Bei den folgenden phonologisch bedingten Schreibfehlern ist unklar, ob das orthographische Wissen der Kinder schon so weit entwickelt ist, daß sie wissen, daß man /i:/ auch mittels <ie> verschriftlicht, ob sie aufgrund einer Diskriminationsübung zu <ie>/<ei> hypergeneralisieren, daß <ie> für /i:/ steht, oder ob das Verschriftlichen beider Grapheme <i> und <e> deutlich macht, wie schwer die Phoneme /i:/ und /e:/ für die Kinder zu unterscheiden sind. Aufgrund der letzten beiden Annahmen wäre die oftmalige Verwechslung von <ie> und <ei> eher plausibel.

vermutete Ursache	Realisierungsform	Norm	Kurs/ Sitzung/ Kind
[i:]-<ie> für /e:/-<e> (+ <ei> statt <ie> oder wegen <ei>) ¹⁰⁴	«Riegen»	<Regen>	I A; II 11 T, N
	«riegnet»	<regnet>	II 11 N
	«riegnet»	<regnet>	I W
	«Biesen»	<Besen>	I W
	«liesen»	<lesen>	I A
	«hieben»	<heben>	I A
	«gieben»	<geben>	I A
	«lei»	<lesen>	I A
	«Beisen»	<Besen>	I A

Allerdings wird in einigen Fällen auch /ɪ/ mit <e> kodiert, wobei keines der Kinder eine Variante des Deutschen spricht, in der /i/ durch [ɛ] realisiert wird (wie z. B. in der niederrheinischen Varietät). Es ist allerdings ohne einen spezifischen Test nicht zu entscheiden, ob die Kinder [ɛ] wahrnehmen oder sich [ɛ] beim Schreiben vorsprechen:

vermutete Ursache	Realisierungsform	Norm	Kurs/ Sitzung/ Kind
[ɛ]-<e> für /ɪ/-<i> (+ intergraph. <vt>)	«regenscher»	<Regen- schirm>	I K
	«benden»	<binden>	I 11 D
	«beden»	<binden>	I 11

Umgekehrt wird <e> [ɪ] zugeordnet:

¹⁰⁴ An dieser Stelle werden zusätzliche oder alternative Fehlerursachen genannt.

vermutete Ursache	Realisierungsform	Input	Kurs/ Sitzung/ Kind
[ɪ] für /ɛ/-<e>	[bɪrlə]	<Perle>	I 12 D

In den freien Sprachaufnahmen finden sich vereinzelt bestätigende Daten:

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kind
[i:] statt /e:/	[ji:mant]	/je:mant/	K
	[ɪç zi:]	/iç ze:/	A
	[ɪç gi:]	/iç ge:/	A
	[ki: ma:l wək]	/ge: ma:l wək/	A
[e:] statt /i:/	[fle:kt]	/fli:kt/	d
	[ʃpe:lən]	/ʃpi:lən/	A
	[le:st]	/li:st/	D, A, T
[e:] statt /i/	[ne:mt]	/nimt/	K

Allerdings ist sehr wahrscheinlich, daß die Realisierungsformen [ne:mt], [le:st] und [ɪç zi:] aufgrund von /ne:mən/, /le:zən/ und /ɛr zi:t/ (außerdem) intramorphologisch bedingt sind.

Vermutlich handelt es sich bei den folgenden Fehlern ebenfalls um das Phänomen, daß Vokale verwechselt werden, weil beide geschlossen sind und ähnlich artikuliert werden. Nicht die Dehnung, sondern Lippenstellung und -rundung werden nicht als distinktiv erkannt.

vermutete Ursache	Realisierungsform	Norm	Kurs/ Sitzung/ Kind
[u:]-<u> für /o:/-<oh>	«Uhr»	<Ohr>	I 6
[u:]-<u> für /o:/-<o>	«Ustern»	<Ostern>	I 6
	«Hu»	<Hose>	I 10 A
Umkehrung	«Fo»	<Fußball>	I 15 D
	«Tobe»	<Tube>	II 8 d

Denkbar wäre auch eine intergraphematische Bedingtheit (<ov> vs. <o> und <u>), aber sie ist weniger wahrscheinlich, weil es sich bei den meisten Daten dieser Art von Vertauschung um geschlossene Langvokale handelt, <ov> aber mit /v/ korrespondiert.

Daß es sich bei den genannten Beispielen um phonologisch bedingte Fehler handelt, wird dadurch wahrscheinlich, daß dieselben Fehler auch in fließender Rede zu finden sind (Aufnahmen zur Erhebung der mündlichen Sprachfähigkeiten) und anscheinend eine Rolle spielt, daß die beiden Laute artikulatorisch nah beieinander liegen:

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/ Sitzung/ Kind
[u:] statt /o:/	[du:sə]	/do:zə/	T
[ɔ] statt /ʊ/	[jɔŋə]	/jʊŋə/	W

In den nordgriechischen Dialekten werden die Vokale /ɛ/ und /ɔ/ in unbetonter Stellung durch /ɪ/ und /ʊ/ (Troubetzkoy 1958 [1939], 73; Slembek, 36) ersetzt. Hier einen Zusammenhang zu sehen, ist fraglich, wenn es sich bei den meisten aufgeführten Daten um Verwechslungen von betonten Langvokalen in beide Richtungen handeln sollte (außer *Perle*, *binden*, *finden* und *(Regen)schirm*, aber auch in betonter Stellung; nur *Elefant* in unbetonter Stellung). Zudem ist unklar, ob bzw. inwiefern dialektale Einflüsse bei der Aussprache der Kinder im Neugriechischen überhaupt zum Tragen kommen.

Um einen intraphonologischen Fehler handelt es sich m. E. auch, wenn ein Phonem gewählt wird, das es in keiner von beiden Sprachen im Standardbereich gibt. Im folgenden Fall werden die Merkmale „lang“ und „offen“ kombiniert, wie es im deutschen Phonemsystem im Standardbereich nur bei /ɛ:/ vorkommt:

vermutete Ursache	Realisierungsform	Input	Kurs/ Sitzung/ Kind
[ɔ:] für /o:/-<o>	[grɔ:sən]	<großen>	I 15 D
	[tɔ:matən]	<Tomaten>	II 1 T
	[mɔ:ni]	<Moni>	I 1, 2, 15 A, D; II 1 d

In den freien Sprachaufnahmen findet sich:

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Input	Kurs/ Sitzung/ Kind
[ɔ:] statt /ɔ/	[ʃtɔ:k]	/ʃtɔk/	d

1.1.2 Konsonantensysteme (Standardbereich)

Auch hinsichtlich des deutschen Konsonantensystems sind noch nicht alle Fragen geklärt. Konsonanten werden nach Artikulationsart und -stelle bzw. den beteiligten Artikulationsorganen klassifiziert.

Abb. 12: Deutsches Konsonantensystem (Standardbereich) (vgl. Bußmann, 1990, 412; IPA (revised to 1993))

Artikulationsart		Artikulationsstellen/-organe								
		bi-labial	labio-dental	den-tal-alve-olar	api-co-alve-olar	palato-dorsal	palato-dorsal	velar	uvu-lar	glot-tal
Frika-tive	st.l.		/f/		/s/	/ʃ/		/x/		/h/
	st.h.		/v/		/z/		/j/			
Plo-sive	st.l.	/p/			/t/			/k/		(/?)*
	st.h.	/b/			/d/			/g/		
Affrikaten		/pf/*			/ts/*	(tʃ/*)				
Nasale		/m/			/n/			/ŋ/		
Liqui-den	Late-rale				/l/					
	Vibr.							/R/		

(* = umstritten)

Häufig werden beide Realisierungsvarianten des Phonems /R/ in das Phonemsystem aufgenommen, das Zungenspitzen-r [r] und das uvulare [ʀ] (Slembek, 33; Bußmann, 263). Es handelt sich aber um ein einziges Phonem, wobei eines der beiden Zeichen stellvertretend für beide Varianten im Koordinatensystem steht. Dasselbe gilt für /x/ ([ç] und [x]). Der Phonemstatus des „glottal stop“ ([ʔ]) (Phonem laut Eisenberg, 1995, 34) und der Affrikaten ist umstritten. Als Minimalpaar für den Glottisverschluß wäre z. B. /fɛRʔaːzɔn/ vs. /fɛRʔaːzɔn/ zu nennen. Phonetische Untersuchungen zeigen aber, daß /ʔ/ in fließender Rede nicht immer, nämlich eher vor akzentuierten Silben als vor unakzentuierten und in den meisten deutschen Regionalstandards nur stamm- und wortanlautend nennenswert häufig realisiert wird (E.-M. Krech, 1968; Kohler, 1994; Auer, 1994, 75), wobei Kohler (1994) verschiedene „phonetic variations“ und ihre Funktion hervorhebt. Auer (1990, 56) beschreibt seine Funk-

tion im Zusammenhang mit der Resilbifizierung, wo der Glottisverschluß die Silbenform trotz morphologisch-syntaktischer Operationen wahrt und die semantische Durchsichtigkeit erhöht (ähnlich auch E.-M. Krech, 1968, 117). Bezüglich der Affrikaten wird seit langem diskutiert, ob sie als phonetische Einheiten und aufgrund ihrer Distribution monophonematisch (Wurzel, 1981, 937 ff.) oder aufgrund von Minimalpaaren wie „Pfahle“ vs. „prahle“ biphonematisch zu werten sind (Meinhold/Stock, 1980, 127 ff.). Auch bei monophonematischer Wertung von /ts/ und /pf/ wird /tʃ/ meist als Phonemfolge gewertet, da sich /tʃ/ nach Wurzel (1981, 940) phonologisch anders als /ts/ und /pf/ verhält.

Abb. 13: Neugriechisches Konsonantensystem (Standardbereich)

Artikulationsart		Artikulationsstellen/-organe								
		bi-labial	labio-dental	dental-alveolar	apico-alveolar	palato-dorsal	palato-dorsal	velar	uvular	glottal
Frikative	st.l.		/f/	/θ/	/s/			/x/		
	st.h.		/v/	/ð/	/z/			/ɣ/		
Plosive	st.l.	/p/*			/t*			/k/*		
	st.h.	/b/°			/d/°			/g/°		
Afrikaten	st.l.				/ts/					
	st.h.				/dz/°					
Nasale		/m/			/n/					
Liquiden	Laterale			/l/						
	Vibr.			/r/						

(* = unbehaucht)

(° = meist pränasaliert)

Im neugriechischen Konsonantensystem finden sich einige Phoneme des Deutschen nicht (/ʃ/, /j/, /ŋ/, /h/, /ʔ/) sowie einige, die es im Deutschen nicht gibt (/θ/, /ð/, /ɣ/, /dz/) (s. Abb. 13). Einige der abweichenden Phoneme werden jedoch als Allophone realisiert, die im Deutschen Phonemstatus haben, im

Neugriechischen aber nicht. Kombinatorische Varianten sind [x] und [ç] (allerdings in anderer Distribution als im Deutschen, z. B. [çim'onas] vs. [ˈxarɪ]) sowie [ɣ] und [j] (z. B. [ˈχala] vs. [ˈjerɔs]). Hinsichtlich [b], [d] und [g] ist fraglich, ob sie tatsächlich Phoneme darstellen oder nur als kombinatorische Varianten der stimmlosen Phoneme /p/, /t/ und /k/ zu werten sind (Troubetzkoy, 1958 [1939], 143; Ruge, 1980, 26), da sie im Inlaut nur nach Nasalen vorkommen, wo /p/, /t/, /k/, /v/, /ð/ und /ɣ/ nicht möglich sind, und im Anlaut nur in Fremd- und Lehnwörtern. Somit sind sie zu der Gruppe von Phonemen zu rechnen, die entweder dem Standardbereich oder dem Bereich der nichtnativen Ausdrücke zugerechnet werden können.

Meese u. a. (1980) setzen in unzutreffender Weise die griechischen stimmhaften Frikative /ð/ und /ɣ/ mit den deutschen stimmhaften Plosiven /d/ und /g/ gleich, ebenso die neugriechische stimmhafte Affrikate /dz/ mit der stimmlosen deutschen /ts/. Die neugriechischen Frikative /s/ und /z/ werden von den AutorInnen als kombinatorische Varianten dargestellt („s fast immer; z vor b, d, g, m, n“). Somit werden vier Phoneme des Neugriechischen von den AutorInnen „getilgt“. Lediglich beim stimmlosen Frikativ /θ/ wird auf eine Zuordnung zu einem deutschen Phonem verzichtet.

Fremdsprachendidaktisch wird häufig empfohlen, den im Deutschen nicht vorhandenen Laut [ɣ] durch Ableitung von [ʀ] zu erlernen (Griechisch als Fremdsprache für SprecherInnen des Deutschen) und umgekehrt (Deutsch als Fremdsprache für SprecherInnen des Griechischen) (z. B. Ruge, 1976, 22; Wendt, 1989, 14). M. E. ist das wenig sinnvoll, da erstens die Artikulationsstelle nicht übereinstimmt ([ʀ]: uvular, [ɣ]: velar) und zweitens bei [ʀ] der Luftstrom permanent verändert wird, bei [ɣ] dagegen gleich bleibt. Wenn man hingegen als SprecherIn des Deutschen vom ebenfalls velaren [x] ausgeht, stimmen sowohl Artikulationsstelle als auch Artikulationsart mit [ɣ] überein. Der einzige, anhand von Berührung des Kehlkopfes feststellbare Unterschied besteht in der Stimmhaftigkeit.

Im Griechischen gibt es keine Phoneme im uvularen, glottalen und laryngalen Bereich. /h/ wird von SprecherInnen des Griechischen ersetzt durch den im Griechischen am weitesten hinten im Mundraum lokalisierten Frikativ /x/ (Realisierungsvarianten [ç] und [x]). Beim Lesen wird <h> oft als [ç] oder [x] rekodiert (interphonologische Bedingtheit):

vermutete Ursache	Realisierungsform	Input	Kurs/ Sitzung/ Kind
[ç] für /h/-<h>	[çü:nɐ]	<Hühner>	II 14 d
	[çiməl]	<Himmel>	I 9 D

[x] für /h/-<h>	[my:ç]	<Mühle> ¹⁰⁵	I 17 K
	[a ^u fçəŋən]	<aufhängen>	II 13 T
	[joxana]	<Johanna>	II 12 d
	[a ^u fxɛŋən]	<aufhängen>	I 15 K
	[xalt]	<halt>	I 9 D
	[xɛlfən]	<helfen>	I 15 D

Nicht selten kommt es dadurch zu Lesefehlern, die andere Wörter ergeben:

vermutete Ursache	Realisierungsform	Input	Kurs/ Sitzung/ Kind
[ç] für /h/-<h>	[iç]	< <u>ih</u> r>	I 11 D, P, A; II 11 N
(+ Verdrehung)	[iç]	< <u>ih</u> n>	I 12 A
	[niç]	<hin>	I 12 W
(+ <t>/<r>)	[içtə]	<ihre>	II 15 N
[x] für /h/-<h>	[kraxtə]	<krähte>	I 17 P

Entsprechend werden [ç] und [x] durch <h> anstatt durch <ch> verschriftlicht:

vermutete Ursache	Realisierungsform	Norm	Kurs/ Sitzung/ Kind
<h> für /ç/-<ch>	«Zaunhen»	<Zäunchen>	I 15, 16 K
<h> für /x/-<ch>	«Loh»	<Loch>	I D, W, P, K
	«Bauh»	<Bauch>	I P, A
	«bauh»	<Bauch>	I K
	«brauhen»	<brauchen>	I W, P

Auch in den freien Sprachaufnahmen findet sich diese Fehlerart mitunter, wobei die Phoneme /x/ und /h/ aber in der Regel richtig ausgesprochen und verwendet werden.

¹⁰⁵ Nicht selten wird nur ein Teil des Wortes rekodiert. Die Grapheme, auf die sich dieses Rekodieren bezieht, werden durch Unterstreichen gekennzeichnet.

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Input	Kurs/ Sitzung/ Kind
[ç] statt /h/	[çi:ø]	/hi: ʀ/	K, A
[x] statt /h/	[gəxapt]	/gəhapt/	K
	[xu:t]	/hu:t/	D

Fehler dieser Art finden sich bis zum Kursende, was darauf hinweist, wie wichtig es gewesen wäre, auf dieses Problem durch entsprechende Artikulations- sowie auditive Diskriminations- und Identifikationsübungen (vgl. Sendlmeier, 1994, 37 f.) bezüglich der Phoneme /x/ und /h/ im Deutschen einzugehen. Da die Phoneme aber in fließender Rede meistens richtig realisiert werden, hätte in diesem Fall vermutlich eine Bewußtmachung in Kombination mit den Graphemzuordnungsregeln ausgereicht.

Das Phonem /ʃ/ gibt es im Neugriechischen nicht. Allerdings ist in Nordgriechenland die nicht distinktive Realisierungsvariante [ʃ] zum Phonem /s/ am Wortende weit verbreitet. Die Kinder haben keine Probleme, den Laut zu artikulieren, aber sie behandeln das öfteren beide Phoneme als zwei Realisierungsvarianten eines Phonems, als wären beide Laute gegeneinander austauschbar (interphonologische Bedingtheit).

vermutete Ursache	Realisierungsform	Input	Kurs/ Sitzung/ Kind
[s] für /ʃ/-<sch>	[s]	<sch>	II 5 T, N
	[sroˈt]	<schreit>	II 9 d
	[sraˈt]	<schreit>	I 8 A
	[saltət]	<schaltet>	I 8 A
	[saˈnt]	<scheint>	I 9 A
	[sɪrm]	<Schirm>	I 9 A
	[sne:ma:]	<Schneemann>	II 5 d
	[so:n]	<schon>	I 11 P
	[sne:ma:n]	<Schneemann>	I 6 A; II 6 T, d
	[gəsaˈt]	<geschaut>	I 14 A
	[ko:mɪs]	<komisch>	I 12 A; II 12 N
	[tasə]	<Tasche>	I 10 K
	[snɛl]	<schnell>	I 14 A

Umkehrung	[snɛlɐ]	<schneller>	II 5 &
	[smutsɪç]	<schmutzig>	I 14 A
	[si:]	<schimpft>	I 16 K
	[ʃɔnə]	<Sonne>	II 3 T
	[ʃala:t]	<Salat>	II 3 T
	[ʃuʃanə]	<Susanne>	I 2 K
	[ʃɛnf]	<Senf>	I 2 K
	[ʃauʃən]	<sausen>	II 6 d

Bei der Verschriftlichung taucht die Vertauschung selten und nur in eine Richtung auf:

vermutete Ursache	Realisierungsform	Norm	Kurs/ Sitzung/ Kind
[s]-<s> für /ʃ/-<sch>	«Mensen»	<Menschen>	I K
	«Sfain»	<Schwein>	I K, A

Ebenfalls selten findet sich diese Fehlerart in den freien Sprachaufnahmen:

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Input	Kurs/ Sitzung/ Kind
[ʃ] statt /s/	[fu:ʃbal]	/fu:sbal/	T, K
	[tʃu:]	/tsu:/	K
[s] statt /ʃ/	[mɛns]	/menʃ/	K

/g/ existiert im Neugriechischen nur in Fremd- und Lehnwörtern sowie in Wörtern, die vom Altgriechischen ererbt wurden (so Ruge, 26). Oft wird der Laut „pränasaliert“, was auch für /d/ und /b/ gilt. Hinzu kommt, daß die stimmlosen Plosive /p/, /t/ und /k/ weniger behaucht artikuliert werden als im Deutschen. Der Unterschied zwischen stimmhaften Plosiven im Deutschen ohne vorausgehenden Nasal und griechischen unbehauchten stimmlosen Plosiven wird wohl als so gering wahrgenommen, daß die stimmhaften Plosive im Deutschen recht häufig durch stimmlose Plosive ersetzt werden und umgekehrt (interphonologisch bedingt):

vermutete Ursache	Realisierungsform	Input	Kurs/ Sitzung/ Kind	
[k] für /g/-<g>	[kən]	<billigen>	II 15 d	
	[fəkəsən]	<vergessen>	II 15 N	
	[huŋkrikə]	<hungrige>	II 15 N	
(+ Verdrehung)	[kan]	<genau>	II 12 d	
	[kəs]	<Gäste>	I 17 K	
	[kən]	<ging>	I 17 W	
	[kodaŋ]	<gedankt>	I 14 A	
(+ [a ^u] für /a ⁱ /-<ei>)	[ke:]	<Gehweg>	I 10 P	
	[kla ^u]	<Gleich>	I 11 P	
	[kla ⁱ ç]	<gleich>	II 10 T	
	[kril]	<Grill>	I 14 W	
	[karn]	<Garn>	I 13 A	
	[bakə]	<Bagger>	I 12 P, D	
	[kurt]	<Gurt>	I 11	
	[k]	<gibt>	I 11 W	
	[ke:]	<Gehweg>	I 10 P	
	[so:kar]	<sogar>	I 9 A	
	[kelt]	<Geld>	I 9 A	
	[kartən]	<Garten>	I 10 P	
	[kratuli:rən]	<gratulieren>	I 9 A	
	Umkehrung	[gɔpf]	<Kopf>	II 9 d
		[gli]	<kriecht>	I 11 P
[t] für /d/-<d>	[t]	<Dorf>	I 6 A	
	[t]	<d>	II 8, 15 d	
Umkehrung	[dɔti]	<Totti>	I 8 P, A	
	[dandə]	<Tante>	I 3 D	
	[doma:tən]	<Tomaten>	I 1, 2 A, D	
	[bidə]	<bitte>	I 9 A	
	[d]	<t>	I 14 D	

[b] für /p/-<p>	[bult]	<Pult>	I 10 A
	[bɔst]	<Post>	I 13
	[birlɔ]	<Perle>	I 12 D
	[bak]	<packt>	I 12 P
	[bu:bə]	<Puppe>	I 11 P
Umkehrung	[part]	<Bart>	I 10 A
	[pɛrta]	<Berta>	I 8 A, P
	[pakən]	<backen>	I 8

Aus den gleichen Gründen entstehen folgende Schreibfehler:

vermutete Ursache	Realisierungsform	Norm	Kurs/ Sitzung/ Kind
[k]-<k> für /g/-<g> (+ intergraphemat. «K» für <k>)	«K»	<gehe>	II d
	«Kanzen»	<ganzen>	I D
[k]-<K> für /g/-<G>	«Kabel»	<Gabel>	I 5 A
Umkehrung [k]-<k> für /g/-<g>	«geinen»	<keinen>	I K
[ŋg]-<ng> für /ŋk/-<nk>	«lengen»	<lenken>	I D
[t]-<T> für /d/-<D>	«Torf»	<Dorf>	I 6 A
	«T»	<Daumen>	I 5 W
Umkehrung [d]-<d> für /t/-<t>	«Garden»	<Garten>	I 11
	«GaRden»	<Garten>	I P
[p]-<p> für /b/-	«Zep»	<Zebra>	II 7 N
[p]-<P> für /b/-	«P»	<Birne>	I 5
Umkehrung	«Bost»	<Post>	I A
[b]- für /p/-<P>	«bolizist»	<Polizist>	II d
[f]-<f> für /v/-<w>	«sfain»	<Schwein>	I K
	«Sfain»	<Schwein>	I A

Entsprechende Fehler aus den freien Sprachaufnahmen:

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kind
[k] statt /g/	[riçtikə]	/riçtigə/	K
	[gəkaŋən]	/gəgaŋən/	K
	[ki:]	/ge:/	A
	[ka:bəl]	/ga:bəl/	A
[g] statt /k/	[deŋgə]	/deŋkə/	K
[t] statt /d/	[tra:t]	/dra:t/	D
	[həntə]	/hendə/	D
[d] statt /t/	[ɛndə]	/ɛntə/	K
	[tsa'duŋ]	/tsa'tuŋ/	T
[p] statt /b/	[pYRStə]	/bYRStə/	d

Die bisher aufgeführten interphonologisch bedingten Fehler im Konsonantenbereich werden von vielen AutorInnen ebenfalls für DaZ- und DaF-LernerInnen genannt (Markou, 1978; Damanakis, 1981 u. a.).

Im Konsonantenbereich findet sich in den Daten dieses Projekts nur eine Art von intraphonologisch bedingten Fehlern. Im Griechischen sind /r/ und /l/ ebenso wie im Deutschen Phoneme, also distinktiv. Dennoch werden beide Liquiden verwechselt, was auch Belke (1990, 96) bei der Analyse ihrer Daten von Kindern verschiedener Muttersprache feststellt. Sie schließt eine Interferenz aus und interpretiert diesen Fehler als möglicherweise allgemeine Irritation oder gar Störung beim Schreiben, wie sie in der Sekundarstufe häufig bei bilingualen SchreiberInnen, deren Probleme nie im Unterricht thematisiert worden sind, zu beobachten sei. Die Verwechslung der beiden Liquiden läßt sich aber möglicherweise artikulatorisch erklären: Die Artikulationsstelle des apikalen [r] stimmt mit der von [l] überein (alveolar). Möglicherweise entsteht [l] deshalb, weil nicht genügend Luft ausströmt, um die Vibration der Zunge „in Gang zu setzen“ (nach [ʃ] ist es z. B. nicht leicht, das Zungenspitzen-r anzuschließen). Umgekehrt entsteht [r], wenn zuviel Luft ausströmt.

vermutete Ursache	Realisierungsform	Input	Kurs/ Sitzung/ Kind
[l] für/r/-<r>	[ʃl]	<schreit>	I 6 W
	[mil]	<mir>	I 8 D
	[vəl]	<antwortet>	II 11 d

[r] für /l/-<l>	[klum]	<krumm>	II 8 N
	[kl]	<kriecht>	I 11 P
	[kli:]	<kriecht>	I 11 P
	[gli:]	<kriecht>	I 11 P
	[fri:]	<fliegt>	I 11 W; II 10 T
	[mart]	<malt>	II 2, 3 d
	[mar]	<Mal>	II 2 d ¹⁰⁶

Aber auch bei deutschen MuttersprachlerInnen kommt der gegenseitige Austausch von /l/ und /r/ in Versprechern vor und zwar unabhängig davon, ob die SprecherIn die apikale oder uvulare Variante des Phonems /r/ realisiert. Füsse-nich (1987, 203 f.) nennt solche Belege für gestörte Kindersprache (Bärche/Bällchen, Brumkohl/Blumenkohl). Da diese Belege nicht mittels IPA verschriftlicht wurden, ist nicht ersichtlich, welche /r/-Variante die Sprechenden realisierten. Nach Jakobson (1969 [1941]) werden die Liquiden beim Erstspracherwerb relativ spät erworben und gehören bei bestimmten Formen der Aphasie zu den frühesten und häufigsten Verlusten (81), da die Spaltungsfähigkeit mit steigender Komplexität der phonematischen Kategorie abnehme (129).

1.2 Phonotaktische Unterschiede im Deutschen und im Griechischen

a) Kombinatorische Varianten: Palatalisierung vor vorderen Vokalen

Während die kombinatorischen Varianten [ç] und [x] im Deutschen je nach vorausgehendem Vokal sowie [ç] nach /n/, /l/ und /r/ verwendet werden, richtet sich ihre Verwendung im Griechischen nach dem folgenden Vokal, was möglicherweise damit zusammenhängt, daß [ç] und [x] im Neugriechischen (mit Ausnahme der Interjektionen) nicht im Endrand vorkommt. Daher verwenden die Kinder des öfteren die kombinatorischen Varianten in umgekehrter Distribution:

¹⁰⁶

auch bei der Nacherzählung II 3 d:
 (s 1) „Lotta, mar auch Oma.
 (s 2) Und dann die Lotta macht/
 (s 3) mal auch Oma/
 (s 4) malt auch Oma“

← Leseerinnerung beeinflusst Sprechen
 ← d bemerkt den Fehler
 ← verbessert (s 1)
 ← verbessert (s 2)

vermutete Ursache	Realisierungsform	Input	Kurs/ Sitzung/ Kind
[ç] für /x/ statt [x]	[dɔç]	<Doch>	I 8 K; II 7 N
	[lɔç]	<Loch>	II 6 N
	[maçɔ]	<mache>	II 6, 12 N, d
	[laçɔn]	<lachen>	II 7 N
	[maçt]	<macht>	II 6 N
	[laçt]	<lacht>	II 6 N
[x] für /x/ statt [ç]	[va ^h lxɔn]	<Weilchen>	I 17 W
	[nɪxt]	<nicht>	I 7 P

Entsprechende Fehler sind in den freien Sprachaufnahmen sehr selten:

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/ Sitzung/ Kind
[ç] statt /x/	[kraç]	/krax/	K
[x] statt /ç/	[nɪxt]	/niçt/	K

Weitere kombinatorische Varianten im Neugriechischen sind vor hellen bzw. dunklen Vokalen [j] und [ɣ] und ebenso wie im Deutschen [c]/[k] ([cɪnt] vs. [ku:gɔl]) und [ɟ]/[g] ([ɟi:p] vs. [ga:p]) (im Neugriechischen nur in Fremdwörtern). [ɕ] und [ɺ] sowie [ɲ] und [ɳ] sind ebenfalls als kombinatorische Varianten zu werten, da [ɕ] und [ɲ] in der Kombination vor [i] und einem weiteren Vokal gesprochen werden: [ɲata]/<νιάτα>, [ɲɔθɔ]/<νιόθω>. Nicht in diese Gruppe gehört jedoch m. E. die Kombination /n/ oder /l/ und /i/, wie Ruge (24) für <λύνω> und <άλλοι> sowie <νίκη> und <γέννηση> angibt. Petrounias (1984, 333) unterläßt die Trennung von Phonetik und Phonologie und nimmt alle hier aufgeführten Realisierungsvarianten ohne jegliche Kennzeichnung in das Phonemsystem des Neugriechischen auf. Slembek (1986, 33) kennzeichnet sowohl [j] als auch [ɣ] als Phoneme und beschreibt [ɲ] und [ɺ] als Varianten des Phonems /n/. Meese u. a. (1980, 13) setzen das Phänomen der kombinatorischen Varianten bei /ɣ/¹⁰⁷, /k/, /s/ und /x/ fälschlicherweise mit der Auslautverhärtung im Deutschen gleich. Bei der Auslautverhärtung werden stimmhafte Plosive und Frikative stimmlos aufgrund ihrer Stellung am Ende

¹⁰⁷ Im Text steht <ç> statt <ɣ>. Vermutlich handelt es sich hier um einen Druckfehler.

einer Sprechsilbe. Hingegen hängt das Vorkommen kombinatorischer Varianten von den umgebenden Phonemen ab, die auf die Auslautverhärtung keinen Einfluß haben.

b) Assimilation

Im Gegensatz zum Deutschen, wo /ŋ/ Phonemstatus hat, entsteht [ŋ] im Griechischen durch Assimilation: [ŋ] wird in der Kombination mit [g] vor dunklen und mit [j] vor hellen Vokalen gesprochen (so auch Petrounias, 1984, 333), wenn /n/ und /k/ aufeinanderfolgen (Kontaktassimilation) (verschriftlicht durch <γκ>). Dasselbe gilt, wenn /n/ und /ɣ/ aufeinanderfolgen (verschriftlicht durch <γγ>). Regressive Assimilation findet bei der Aufeinanderfolge von /n/ und /x/ statt: [ŋç] bzw. [ŋx] (verschriftlicht durch <γχ>). Kontaktassimilation findet außerdem bei der Aufeinanderfolge von /n/ und /p/ zu [mb] (regressiv und progressiv) sowie von /n/ und /t/ zu [nd] statt. Das gilt auch über die Wortgrenze hinweg. Die Phonemkombinationen /af/ und /ɛf/ werden vor stimmlosen Konsonanten durch [af] bzw. [ɛf] realisiert, sonst in der stimmhaften Variante [av] bzw. [ɛv]. Möglicherweise sind folgende Lesefehler phonologisch bedingt. Da allerdings in freien Sprachaufnahmen diese Fehler nicht auftraten, sind sie insbesondere im Kontext mit ähnlichen Fehlern eher schriftbedingt zu interpretieren (s. Kap. VI./3.4.).

denkbare Ursache	Realisierungsform	Input	Kurs/ Sitzung/ Kind
[mb] für -/b/	[mba ^u əho:f]	<Bauernhof>	II 14 d
[nd] für <d>-/d/	[rɛndən]	<reden>	I 5 A

c) Ausfall von Konsonanten (Sandhi)

Vor konsonantischem Anlaut fällt /n/ am Ende von vorausgehenden Funktionswörtern aus: δε (v) θέλω, τι (v) μτέρα (vgl. Markou, 1978, 222). Dieses phonologische Phänomen wurde von den bilingualen Kindern nicht auf das Deutsche übertragen.

d) Silbenbau

Die phonologische Silbenstruktur des Deutschen weist eine relativ extreme Konsonantenhäufung im Silbenonset und insbesondere in der Silbencoda auf:

(K) (K) (K) ¹⁰⁸ V (K) (K) (K) (K) (K), sofern man /pf/ biphonematisch wertet. Andernfalls gilt: (K) (K) (K) V (K) (K) (K) (K). Im Neugriechischen sind im Anfangsrand ebenfalls bis zu drei Konsonanten möglich, in der Coda jedoch nur einer (so auch Markou, 1978, 223): (K) (K) (K) V (K). Der letzte Konsonant kann in einer Silbe am Ende eines Wortes nur /n/ oder /s/ sein. Alle anderen Silben sind „offen“, d. h. sie enden mit einem Vokal, es sei denn, daß dadurch im Übergang zur nächsten Silbe eine Konsonantenfolge entsteht, die nicht in initialer Stellung erlaubt ist. Ausnahmen bilden nach Ruge (1976, 27) Fremdwörter und Interjektionen.

Die Distribution der Konsonanten ist im Deutschen und im Griechischen unterschiedlich. Im Deutschen gilt die Sonoritätshierarchie, d. h. in Anfangs- und Endrand nimmt die Schallfülle der Konsonanten zum Silbenkern hin zu. Im Griechischen ist es nicht so (z. B. /naxt/ vs. /xtes/; vgl. Butt/Eisenberg, 1990, 38).

Phonologische Strukturunterschiede bezüglich des Silbenbaus und der Konsonantencluster können Auswirkungen auf das Lesen und Schreiben in einer zweiten Schrift haben. Hinsichtlich der Einfügung von sproßvokalen bei Ausgangssprachen, in denen innerhalb einer Silbe nur wenige Konsonanten aufeinander folgen können, ist dieses Problem sowohl für das Sprechen als auch für das Schreiben bekannt (vgl. z. B. Belke, 1984). Sproßvokale kamen bei den griechisch-deutsch-bilingualen Kindern nicht vor. Allerdings zeigte sich, daß der vom Griechischen abweichende Silbenbau und die Sonoritätshierarchie der Konsonanten im Deutschen die Segmentierungen beim lauten Vorlesen mitbestimmen. Um diese Phänomene darzustellen, muß weiter ausgeholt und bereits an dieser Stelle auf schriftstrukturell bedingte Phänomene (eigentlich Kap. VI.) Bezug genommen werden, weil die Analyse nicht nur Konsequenzen bezüglich des Zweitschrifterwerbs nach sich zieht, sondern auch für den Erstschrifterwerb relevant ist. Da Schwierigkeiten von LernerInnen bezüglich des Silbenbaus nicht anhand von Lesefehlern i. e. S. deutlich werden, sondern nur anhand von Segmentierungen beim lauten Vorlesen, kann der Gedankengang an dieser Stelle nicht direkt weitergeführt werden. Dieser Bruch in der Darstellung wird in Kauf genommen, weil ein Großteil dieser Schwierigkeiten den interphonologisch bedingten Fehlern zuzuordnen ist.

¹⁰⁸ Da aufgrund phonetischer Untersuchungen strittig ist, ob [ʔ] Phonemstatus hat oder nicht, ist ebenso ungeklärt, ob die kleinste Silbe am Anfang eines Wortes des Deutschen mit V (Ehlich, 1982, 7; Kohrt, 1987) oder KV (Eisenberg, 1995, 38) zu bezeichnen ist. Denkbar wäre, die Nullrealisierung als allophonische Variante von /ʔ/ zu werten (vgl. Eliminierung des Schwa-Lautes). Ein Beispiel für ein Silbe mit V wäre in dem Fall z. B. die zweite Silbe in /ge:ɔ/ (Eisenberg, 1995, 40).

2 Exkurs: Segmentierung¹⁰⁹ von Wörtern beim lauten Erlesen im Deutschen

Beim lauten Erlesen werden Wörter von LeselerInnnen oft nicht als Ganzes, sondern in Form von phonologisch nicht korrekten Wortvorformen und/oder aufgegliedert in Segmente geäußert (mit dem Ausdruck „Erlesen“ statt „Lesen“ soll eben dieses Phänomen beschrieben werden). Das Lesen eines Wortes kostet in der Anfangsphase des (Zweit-)Schrifterwerbs noch viel Anstrengung und Zeit, und deshalb werden von LeselerInnnen zum einen Zwischenergebnisse artikuliert, um das Gedächtnis zu entlasten und die Aufgabe etappenweise zu lösen, zum anderen wohl auch, um dem institutionellen Druck nachzugeben, der dadurch entsteht, daß die Lehrperson auf die richtige Lösung wartet. Segmentieren dient also der Strukturierung des Erarbeitungsprozesses durch Bildung von Zwischenzielen. Die dabei entstehenden Äußerungen lassen Rückschlüsse auf mentale Segmentierungsprozesse zu. Sie bilden allerdings die stattfindenden mentalen Vorgänge **weder vollständig noch direkt** ab. Segmentierungsprozesse hängen nicht ausschließlich von visuellen Wahrnehmungsprozessen ab, sondern unter anderem auch von dem Grad der Leseerfahrung, der Leseerwartung, dem Schwierigkeitsgrad des Lesetextes und der Textsorte (z. B. Suche im Telefonbuch, Lesen von Lyrik oder Gebrauchsanleitungen) (vgl. Hüttis, 1988, 108) sowie, wie sich noch zeigen wird, von sprachlichen Strukturen. Abbrüche können verschiedene Gründe haben: Sie können Zeichen für eine Konzentrationsschwäche sein oder dafür, daß die Lesenden in der Analyse noch nicht weiter fortgeschritten sind, als sie bisher geäußert haben. Ein Abbruch kann auch darauf verweisen, daß LeserInnen mit der Bearbeitung einer Schwierigkeit beschäftigt sind (z. B. Erkennen eines Graphems, Zuordnung eines Phonems, Artikulation einer Phonemverbindung, Feststellen eines semantischen Widerspruchs oder eines Widerspruchs zur Leseerwartung). Möglicherweise überprüfen Lesende ihre bisherige Problemlösung in der Pause nach dem Abbruch, evtl. zögern sie aufgrund institutionellen Drucks (Ansporn, keine Fehler zu machen), fügen eine Reflexions- oder andere Denkphase ein oder werden durch äußere Einflußfaktoren abgelenkt (Zwischenbemerkungen anderer KursteilnehmerInnen, jemand kommt zur Tür herein o. ä.). Die Ursachen für Segmentierungen können also vielfältig sein.

¹⁰⁹ Warwels Vorschlag, die Operationen der Durchgliederung von Wörtern und Texten mit dem Ausdruck „Strukturierung“ und mit „Segmentierung“ linguistische Analysen zu benennen (1978, 314), wird hier nicht übernommen. Wie sich zeigen wird, handelt es sich nämlich bei den von Warwel genannten Strukturierungen z. T. durchaus um Sprach und Schriftanalysen.

2.1 Die Diskussion über die Größe der Verarbeitungseinheiten beim Lesen

Die Vergrößerung der Verarbeitungseinheiten ermöglicht, die zum Lesen benötigte Zeit zu verringern: Wenn eine Einheit aus nur einem Buchstaben besteht, laufen LeserInnen Gefahr, bei längeren Wörtern die ersten Graphem-Phonem-Verbindungen wieder zu vergessen, bevor er einen Zugang zur Wortbedeutung findet (vgl. Zielinski, 1987, 250). Da die Vergrößerung der Verarbeitungseinheiten für das flüssige Lesen von enormer Bedeutung ist, rückte das Phänomen Segmentierung in den Fokus der Diskussion über die Lesestrategien von „guten“ gegenüber „schlechten“ LeserInnen. So stellt May (1987, 93) z. B. heraus, daß sich gute und schlechte LeserInnen nicht in bezug auf die Graphemkenntnis, sondern hinsichtlich der Segmentierung von Wörtern deutlich unterscheiden. In der diesbezüglichen Literatur werden von verschiedenen AutorInnen unterschiedlich große graphotaktische Gruppen genannt, die als Segmentierungseinheiten für die kognitive Verarbeitung bedeutsam sein sollen:

- Buchstaben (Scheerer-Neumann, 1979; Schmitt, 1989)
- Grapheme (Scheerer-Neumann, 1979)
- KV-Gruppen (Dehn, 1988)
- Buchstabensequenzen (Frith, 1986; K.-B. Günther, 1986)
- Mehr-Graphem-Einheiten
- strukturierte Graphemkombinationen
- Signalgruppen (Warwel, 1967; Probst, 1987; Dehn, 1988; Schorch, 1994)
- spelling patterns (Schreibmuster) (Gibson/Levin, 1980)
- orthographische Einheiten/Gruppen (Frith, 1986)
- graphische Wortsegmente (Schreibsilben) (Gibson/Levin, 1980)
- Wortteile
- Morpheme (Scheerer-Neumann, 1979; Probst, 1987)
- phonologische Silben (Scheerer-Neumann, 1979; G. Dathe, 1981; Schmitt, 1989; K.-B. Günther, 1987; Probst, 1987),

womit insgesamt wohl alle Möglichkeiten aufgezählt sind, ein geschriebenes Wort zu strukturieren. Über die Bedeutung der einzelnen Einheiten für den Leselernprozeß gehen die Meinungen auseinander. Häufig scheint die Argumentation eher auf Erfahrungswissen oder Vermutungen zu basieren als auf empirischen Daten; jedenfalls ist nicht immer deutlich, ob eine empirische Untersuchung der Thesenbildung zugrundeliegt.

Die Einheiten „Mehr-Graphem-Einheit“, „strukturierte Graphemkombination“ und „Wortteil“ sind wenig konkret und entsprechend wenig aussagekräftig. Sieht man vom Aspekt der Überwindung der kleinsten Einheiten ab, müßte hier näher spezifiziert werden, was darunter zu verstehen ist, um sinnvoll kategorisieren und schlußfolgern zu können. Ähnliches scheint mir für die Einheit „spelling pattern“ zu gelten. Die Einheit „Signalgruppe“ (Warwel, 1967) wurde inzwischen stark kritisiert: Von 40 aufgeführten Signalgruppen seien nur zwei nennenswert häufig, die Zusammenstellung scheine z. T. willkürlich (Schmitt, 1989, 189 ff.). Warwel hatte bei Untersuchungen mit dem Tachistoskop festgestellt, daß unbekannte Wörter mit geläufigen Buchstabengruppen schneller gelesen werden als unbekannte mit seltenen Buchstabenkombinationen. Der Terminus „Signalgruppen“ wird von Warwel erklärt als

„prägnante Wortunterganze, die nicht nur als optische Gestaltmerkmale [...] hervortreten [...], sondern bei denen als Gedächtnisresiduen eine eindeutige Zuordnung zwischen optischer Zeichengruppe und Lautgruppe besteht“ (14).¹¹⁰

Der Autor geht davon aus, daß die Dekodierungsschwierigkeiten aufgrund der „nicht angemessenen“ Repräsentation der akustischen Zeichen durch die optischen (er meint damit wohl die fehlende 1:1-Beziehung von Graphemen und Phonemen) mittels der Vermittlung von Signalgruppen bearbeitet werden können:

„Über diese Signalgruppen lassen sich die Wörter lautrichtig leichter erlesen und das Sinnverständnis schneller herbeiführen.“ (16)

Klassifiziert man die von Warwel angegebenen Signalgruppen, so wird deutlich, daß es sich gar nicht um „dominierende Buchstabengruppen“ (14) handelt, sondern um:

- Verbindungen verschiedener Vokalgrapheme mit Konsonantgraphemen, welche die Silbengrenze bzw. ein Silbengelenk und damit die Kurz- oder Langvokal markieren (z. B. all/oll/ell/ill, ick/eck/ack, itz/atz/utz/etz/ütz, eh/ah/uh/üh, ieh, üß), sofern nicht innerhalb der „Verbindungen“ die Morphemgrenze liegt (z. B. *Tatzeit*),
- Vokal-Konsonanten-Graphemfolgen, in denen Konsonantgrapheme nicht verdoppelt werden können (opf/apf/üpf, ach/ech/ich/üch, isch/asch, ing/ang/ung, ust/est/ast) (Gegenbeispiele: *nach*, *Lache*, *Bücher* (Langvokal); *du tust*, *ihr lest* (Flexionsendungen); *Gastherme*, *Titangemisch* (Morphemgrenze)),

¹¹⁰ Zum Bezug der Theorie Warwels auf die Gestalttheorie s. Kap. VI/1.4.

- sowie um Vokal-Konsonant-Graphemfolgen (anz, ind), die betonte Silben mit komplexen Endrändern repräsentieren, welche meist einen Kurzvokal enthalten (Ausnahme: *Mond*).

Warwel reiht solche Inkonsistenzen durchaus aneinander („Dach, macht, nach, lacht“) (31), obwohl es sich in drei Fällen um einen Kurzvokal, in einem Fall aber um einen Langvokal handelt. Selbstverständlich ist die der Orthographie zu entnehmende Information über Silbengrenzen/-gelenke wichtig, um Wörter „lautrichtig zu erlesen“ und „Sinnverständnis herbeizuführen“. Bei der Einheit „Signalgruppe“ handelt es sich jedoch eindeutig um ein Artefakt. Das Phänomen der Silbengrenzmarkierung wird nicht erkannt. Dennoch „geistert“ der Ausdruck „Signalgruppe“ bis heute durch die Literatur¹¹¹.

Nach Dehn (1988, 35) nimmt die KV-Gruppe als Ausgangspunkt gegen Ende des ersten Schuljahrs zu und ist als Indiz für verbesserte Lesefähigkeit zu werten. Der globale Zugriff, das ganzheitliche¹¹² „Erkennen“ von Wörtern, nehme dagegen ab. Schlechte LeserInnen gehen laut Schmitt (1989, 188) nach Lehrgangsende entweder Buchstabe für Buchstabe oder aber ganzheitlich vor (so auch Scheerer-Neumann, 1979, 116).

Frith (in Augst 1986, 221 ff.) verknüpft in ihrem Modell die Frage nach der Größe der Verarbeitungseinheiten mit entwicklungspsychologischen Aspekten¹¹³: In der logographemischen Phase (in der Regel vor dem institutionell gesteuerten Schrifterwerb) steht die Ganzheit eines Wortes im Vordergrund, womit Frith sich darauf bezieht, daß Wörter nicht vollständig analysiert werden, sondern nur aufgrund von bestimmten wenigen Merkmalen (Details) wiedererkannt werden. K.-B. Günther (1986, 40) bezeichnet diese Strategie daher als „visuell“.¹¹⁴ In der alphabetischen Phase werden dem Modell zufolge die Graphem-Phonem-Korrespondenzen einzelheitlich erworben. Schrift wird somit auf dieser Entwicklungsstufe aus einer anderen Perspektive wahrgenommen. Das deckt sich mit der Feststellung Scheerer-Neumanns (1979, 101), daß Kinder in den ersten Schuljahren keineswegs besonders sensibel für die Gesamtform eines Wortes sind und sich eher am Anfangsbuchstaben orientieren (so auch Röhr 1978, 117). Und genau das sollen bzw. müssen sie nach den meisten der derzeitigen Vermittlungsmethoden: Um zu begreifen, wie eine Alphabetschrift funktioniert, sollen nach der Schriftenbahnung einzelnen Gra-

¹¹¹ Z. B. bei Wudtke (1990, 104).

¹¹² Anmerkungen zum Ausdruck „ganzheitlich“ werden ausführlich in Kap. VI./1.4. gemacht.

¹¹³ In Kap. VI./1.4. wird auf dieses Modell Bezug genommen.

¹¹⁴ Da es sich bei dieser Prozeßbeschreibung um ein „Modell“ handelt, kann es selbstverständlich nicht **jeden** individuellen Lesernprozeß adäquat beschreiben, wie Dehn (1990) und Klicpera/ Gasteiger-Klicpera (1995, 54) hervorheben, allerdings scheinen sich letztere ausschließlich auf den schulischen Schrifterwerb zu beziehen.

phemen die entsprechenden Phoneme zugeordnet werden, wobei es sinnvoll ist, mit dem ersten Graphem eines geschriebenen Wortes zu beginnen. Durch die Verwendung von sogenannten Fibelwörtern (ohne orthographische Besonderheiten) werden zunächst z. B. morphologische und silbische Kennzeichen der Orthographie nicht thematisiert. Erst in der orthographischen Phase werden die Einzelheiten nach und nach wieder im Zusammenhang gesehen, der Blickwinkel vergrößert sich. Hier wird die Leseerfahrung zum wichtigen Faktor. Es wird angenommen, daß sich die Verarbeitungsprozesse an morphologischen Einheiten orientieren (K.-B. Günther, 1986, 41), was allerdings wohl nur bei Alphabetschriften möglich ist, die Morpheme auch tatsächlich wiedergeben. K.-B. Günther vermutet, daß sich die LernerInnen beim Anwenden der orthographischen Strategie auf intuitiv erfaßte Wortbildungsregeln stützen (42). Klicpera/Gasteiger-Klicpera (1995, 67) stellen jedenfalls fest, daß bisher kaum Beobachtungen gemacht wurden, wie Morphembewußtheit das Lesen verändert. Ähnlich wie beim Erwerb der Segmentierungsfähigkeit in kleinere Einheiten als Silben (vgl. Kap. III./1.) ist wohl nicht ohne weiteres zu entscheiden, ob die Fähigkeit, Morpheme zu erkennen, Voraussetzung für den Erwerb der orthographischen Strategie ist oder sich mit diesem entwickelt. Bezüglich der zeitlichen Ausdehnung des Erwerbs schreibt K.-B. Günther (1986, 43):

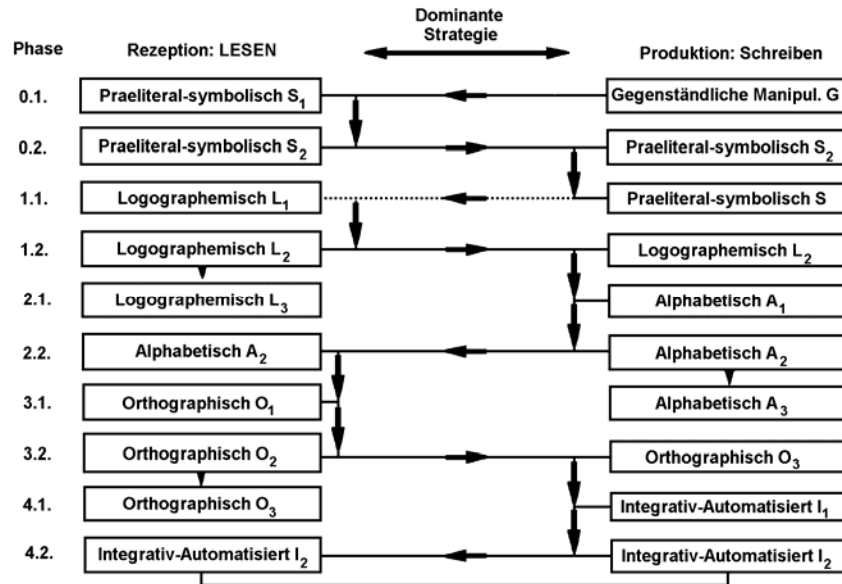
„Es ist davon auszugehen, daß die Aneignung der orthographischen Strategie wegen der Vielfalt und Komplexität der impliziten linguistischen Regeln einen längeren Zeitraum in Anspruch nimmt.“

K. B. Günther (1986) erweitert das von Frith entwickelte Modell zur Hervorhebung der die Weiterentwicklung initiiierenden „Sackgassen“ (Abb. 14).

Um die Entwicklung zum Erkennen größerer graphematischer Einheiten zu unterstützen, schlägt Dehn vor, **wortspezifisch** Anregungen zur Wortstrukturierung zu geben, d. h. je nach Struktur des jeweiligen Wortes artikulatorische Einheiten, Signalgruppen oder Morpheme vorzustrukturieren (z. B. M-utt-er, Ver-käuf-er-in, tr-trink-en), was hilfreicher sei, als die Kinder sukzessiv synthetisieren zu lassen (191). Die Schüler lernten dann allmählich, auch unpräparierte Wörter leseökonomisch zu gliedern (193). Der Silbe weist sie an anderer Stelle eine „besondere“ Funktion zu (35). Auch Scheerer-Neumann (1979) stellt heraus, daß eine ökonomische Segmentierungsfähigkeit entscheidend für den Leseerfolg ist, da ungünstige Segmentierungen die semantische Rekodierung erschweren oder gar unmöglich machen. Sie nennt als Beispiele für die wichtigsten Verarbeitungseinheiten „mehrgliedrige Grapheme“, „häufige Silben“, „einsilbige Morpheme“ und „vielleicht Silben überhaupt“ (Scheerer-

Neumann, 1975¹¹⁵, nach Röhr 1978, 82). Mit der Bezeichnung „Morpheme, soweit sie sich nicht über mehrere Silben erstrecken“ meint die Autorin vermutlich mit Silben kongruente Morpheme. In diesem Fall ließe sich ihre Aufstellung im Grunde auf mehrgliedrige Grapheme und Silben beschränken.

Abb. 14: Erweitertes Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien (K. B. Günther, 1986, 33 nach Frith, 1986)



Bezüglich der Verarbeitungseinheiten beim Lesen wird besonders stark die Funktion der phonologischen Silbe im Gegensatz zu der des Morphems (semantische Einheit) diskutiert. Während einige AutorInnen die Funktion der Silbe als Segment wegen der Verzögerung der Sinnentnahme für weniger wichtig halten, weisen unter anderem Dathe (1981), Schmitt (1989) und K.-B. Günther (1987, 359) gerade im Hinblick auf schwächere und behinderte Schüler der Silbe eine wesentliche Bedeutung zu. Morphematische Gliederung verlangt abstrakte metasprachliche Einsichten, die insbesondere kognitiv behinderte Kinder überforderten. Auch Butt/Eisenberg (1990, 57) verweisen auf den zu abstrakten Status der morphologischen Einheit [oft] ohne konkrete Entspre-

¹¹⁵ Scheerer-Neumann, G. (1975): Informationsverarbeitung bei Legasthenikern: Grundlage für ein spezifisches Lesetraining. Referat auf dem Fortbildungsseminar des Bundesverbandes Legasthenie in Kiel vom 17.-19.10.1975. S. 8 (konnte nicht eingesehen werden).

chung auf der Lautebene. (Allerdings geht Dehn auch bei kognitiv nicht behinderten Kindern nicht davon aus, daß diese die vorgeschlagenen Segmentierungen von Beginn an selbständig leisten können.) Es wird angenommen, daß die phonologische Silbe für Kinder und insbesondere im kindlichen Spracherwerb einen hohen Stellenwert hat (Berg, 1992, 71). Für Kinder ist die kleinste bewußt wahrnehmbare Einheit die Silbe, nicht das Phonem und vermutlich auch nicht das Morphem, was aber noch näher zu untersuchen wäre. Hinsichtlich kognitiv behinderter Kinder hält es K.-B. Günther (1987, 342) daher für sinnvoll, gar nicht erst mit Graphemeinheiten zu beginnen, sondern gleich mit Silben, insbesondere mit KV-Segmenten zu arbeiten. Dieser Zugang zum alphabetischen Grundprinzip sei leichter und natürlicher erwerbbar, da nicht das Phonem, sondern die Silbe die kleinste Wahrnehmungs- und Artikulationseinheit sei, denn eine Silbe stimme phonetisch nicht überein mit der Aneinanderreihung der enthaltenen Phoneme. Gleitman/Rozin (1977) halten aus demselben Grunde ebenfalls logographische oder syllabische Schriftsysteme für Kinder für geeigneter.

Da es - dem Wortüberlegenheitseffekt entsprechend - einen Silbenüberlegenheitseffekt gebe, hält H. Günther (1988, 159) die Einheiten „orthographische Gruppe“, „graphische Wortsegmente“ und „spelling patterns“ nicht notwendigerweise für Zwischeneinheiten im Worterkennungsprozeß.

Auch wenn die Silbe phonologisch schwer bestimmbar ist (vgl. z. B. Heike, 1992, 1; Kohrt, 1987, 129), wird die Silbengliederung von vielen Kindern möglicherweise durch Sprechspiele und Lieder bereits im Vorschulalter gelernt, wobei Untersuchungen aber zeigen, daß es auch Kinder gibt, die im ersten Schuljahr noch Schwierigkeiten haben, Wörter in Silben zu gliedern (Klicpera/Schachner-Wolfram, 1987, 31). Kohrt (1987) nennt als Steuerungsmechanismen der „naiven“ Silbengliederung das „intuitive Wissen“ um die Sonoritätshierarchie, die allerdings nur erste Hinweise für die Zerlegung gebe, eine universell geltende, gestufte Präferenz bestimmter Silbenstrukturen (s. Kap. V./1.2.) und die phonotaktischen Regularitäten der Einzelsprache. Bei Alphabetisierten komme das Wissen um orthographische Restriktionen (wie z. B. die Silbentrennung) hinzu (136). An dieser Stelle muß allerdings eingewendet werden, daß die Sonoritätshierarchie zwar für das Deutsche, aber längst nicht für alle Sprachen gilt - z. B. nicht für das Neugriechische (Butt/ Eisenberg, 1990). Ferner ist grundsätzlich in Frage zu stellen, ob denn tatsächlich eine universell geltende Präferenz bestimmter Silbenstrukturen existiert, da, wie Ehlich (1982) anhand von Beispielen verdeutlicht, in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Mittel zur Erfüllung sprachlicher Zwecke ausgewählt wurden und diese Auswahl Auswirkungen auf die Struktur der einzelnen Sprachen hat. Kohrt bezieht ferner hinsichtlich der Silbenstruktur nur die Kombination von

Vokalen und Konsonanten ein, nicht aber die in Tonsprachen für Silben konstitutiv wirkenden Töne (vgl. Ehlich, 1982).

Die Bedeutung der Silbe im kindlichen Spracherwerb berücksichtigend, plädiert Schmitt (1989, 200) dafür, SchülerInnen ohne eigenen Segmentierungsstrategieerwerb¹¹⁶ durch Silbentraining („so umfangreich wie Kopfrechnen“) zu buchstabenübergreifender Strukturierung zu verhelfen. Er hält die Silbensegmentierung für die basale Voraussetzung zum flüssigen, sicheren Erlesen¹¹⁷ (1987, 317). Nun ist die Silbengliederung aber insofern basale Voraussetzung für das laute Lesen, als Sprechen - und lautes Lesen soll sich dem Sprechen ja immer mehr annähern - ohne Berücksichtigung der Silben gar nicht möglich ist bzw. ausgesprochen unverständlich wäre. Insofern ist die Silbengliederung keine Voraussetzung, sondern eine **Anforderung**, die sinnvollerweise gestellt wird, um die Vorlesenden verstehen zu können. Diese Anforderung, beim Vorlesen die Umsetzung von Schrift in Sprechen zu erreichen, dürfte allen LeselernerInnen zumindest intuitiv bekannt sein, denn jedes Kind kann sagen, ob ein anderes gut oder schlecht vorliest. Würde ein Erwachsener einem Kind „vor-erlesen“ statt vorzulesen, würden sie sich sicher beschweren. Für stummes Lesen fortgeschrittener LeserInnen ohne Subartikulation mögen Silben möglicherweise weniger wichtig als Morpheme sein. Die Silbe ist als phonologische Einheit jedoch für die Artikulation und damit für das laute Lesen unerlässlich. In diesem Zusammenhang interessant und einleuchtend ist das Untersuchungsergebnis Scheerer-Neumanns (1979): Eingefügte Zwischenräume zwischen den Silben helfen besonders schwachen LeselernerInnen beim lauten Vorlesen, Zwischenräume innerhalb der Silben behindern vor allem gute LeserInnen. Bei guten LeserInnen scheint das Verhältnis von Erlesen und Artikulation klarer strukturiert zu sein.

Nach Schmitt (1987, 315) hängt die Schwierigkeit, eine Silbe zu lesen, von der Anzahl der umgebenden Konsonanten ab, wobei nicht alle Konsonantgrapheme gleich schwierig zu rekodieren seien. Allerdings muß hier wohl angemerkt werden, daß es offensichtlich ist, daß komplexere Strukturen mit einer größeren Anzahl von Einheiten grundsätzlich schwieriger zu analysieren sind als einfachere.

Naumanns (1989, 199 f.) Vermutung, die Beachtung graphischer Obstruenz (Ober- oder Unterlänge von Konsonantgraphemen, insbesondere der Graphe-

¹¹⁶ Fraglich ist, ob es SchülerInnen ohne eigenen Segmentierungsstrategieerwerb wirklich gibt. Vermutlich ist eher davon auszugehen, daß alle LernerInnen Segmentierungsstrategien entwickeln und anwenden, jedoch nicht alle entwickelten Strategien tatsächlich greifen und weiterhelfen.

¹¹⁷ M. E. ist es an dieser Stelle sinnvoller, den Ausdruck „Lesen“ zu benutzen, da mir die Kennzeichnung von „Erlesen“ als „flüssig“ und „sicher“ widersprüchlich erscheint.

me, die den Plosiven zugeordnet sind) könne eine Lese- oder Schreibhilfe sein, weil sie in 76% aller Fälle die Silbengrenze markiere, ist in bezug auf LeselernerInnen wahrscheinlich zurückzuweisen, da die Lage der Grenze nur ungefähr angezeigt wird (Silbengrenze vor, nach oder zwischen Ober- oder Unterlängen) und graphische Obstruenz daher für unerfahrene LeserInnen zu schwer zu interpretieren sein dürfte - besonders dann, wenn es sich nicht um die Alphabetisierung in der ersten Muttersprache handelt und die Silbenstrukturen in beiden Sprachen voneinander abweichen.

Im folgenden werden einige Überlegungen aus den bisherigen Ausführungen abgeleitet: Nach individuell unterschiedlich langer Zeit im Umgang mit Schrift beginnen LernerInnen, von größeren Einheiten als einzelnen Graphemen auszugehen. Vermutlich hängt diese Entwicklung unter anderem mit dem Prozeß der Automatisierung zusammen. Wege im Netz der Graphem-Phonem-Zuordnungen hinsichtlich bestimmter Graphem-Verbindungen wurden so oft abgearbeitet, daß sie abgekürzt werden können (vgl. Weigl, 1972): Nicht mehr jedem Graphem muß einzeln das entsprechende Phonem zugeordnet werden. Das würde heißen, daß die Größe der Segmenteinheiten unter anderem vom Bekanntheitsgrad der Graphemverbindung, des Wortteils oder des Wortes abhängt¹¹⁸, der wiederum von der Auftretenshäufigkeit beeinflusst wird. Diese These wird gestützt durch das Phänomen, daß auch langjährige SchriftbenutzerInnen die alphabetische Strategie anwenden, wenn sie komplexe und unbekannte Wörter oder bestimmte Arten von Pseudowörtern graphemweise „durchbuchstabieren“. Aus diesen Vermutungen wäre zu schließen, daß die Entwicklung von der alphabetischen zur orthographischen Strategie **nicht linear** ist: Graphemverbindungen von hohem Bekanntheitsgrad werden auch schon in der Anfangsphase nicht mehr Buchstabe für Buchstabe erlesen. Daher ist es genau genommen eine Unterstellung, wenn gesagt wird, daß schwache Leser entweder Buchstabe für Buchstabe oder ganzheitlich erlesen. Präziser müßte es heißen „Wörter als Ganzes artikulieren“, denn es ist - sofern es sich nicht um einen Lesefehler handelt - von ZuhörerInnen wohl kaum zu unterscheiden, ob ein Wort ganzheitlich erkannt wird, oder so oft **erlesen** wurde, daß es als Ganzes laut **gelesen** werden kann.

Weiter ist anzunehmen, daß das Netz der abgespeicherten größeren Wahrnehmungseinheiten im Laufe der Zeit immer dichter wird. Notwendigerweise treten also KV-Gruppe und andere größere Einheiten öfter auf. Fraglich wäre, ob dies an der internen Struktur der Graphemkombinationen liegt oder an ihrem Bekanntheitsgrad. Bedeutsam könnte sein, daß das Phänomen „Bekanntheit“ von LeselernerInnen möglicherweise individuell unterschiedlich genutzt wird, wobei es wahrscheinlich zu sein scheint, daß Analogien in individuell unter-

¹¹⁸ Des weiteren spielt sicher auch die Leseerwartung eine große Rolle.

schiedlichem Maße entdeckt und genutzt werden. Das Erkennen von Analogien wirkt strukturbildend, und strukturiert wahrgenommene Einheiten können leichter interpretiert werden (vgl. Klicpera/Gasteiger-Klicpera, 1995, 62). Gute bzw. erfahrene LeserInnen suchen vermutlich eher selbständig nach Strukturen, um die Problemlösung zu vereinfachen.

Röhr (1978, 82) nimmt an, daß Segmentierungsfähigkeiten von Merkmalslisten im Langzeitgedächtnis abhängen. Ähnlich wird dieses Phänomen von der Nachbarschaftstheorie erklärt, die annimmt, daß die Aussprache eines Wortes oder Wortteils analog von ähnlichen Wortteilen abgeleitet wird. In vielen Fibeln wird diese Theorie praktisch umgesetzt, indem neue Grapheme anhand von Minimalpaaren eingeführt werden (Dehn, 1988, 176). H. Günther (1985, 200) stellt heraus, graphotaktische Nachbarn seien schneller umkodierbar, weil sie nicht unbedingt [vollständig, - Anmerkung d. Autorin] phonologisch rekodiert werden müssen¹¹⁹. Daß graphematisch ähnliche Wörter kognitiv vernetzt sind, zeigen Verwechslungen. Grainger (1992) spezifiziert das von H. Günther beschriebene Phänomen dahingehend, daß oft vorkommende, orthographisch ähnliche Wörter schwerer zu erkennen seien als Wörter ohne Nachbarn mit hoher Frequenz. Möglicherweise kann man aus beiden Aussagen ableiten, daß benachbarte Struktureinheiten nicht nur schneller erkannt, sondern - zumindest im Lernprozeß - auch schneller verwechselt werden, wie die Daten in den Kapiteln VI./2.2. und 2.3. zeigen. Z. B.:

Fehlerbeschreibung	vermutete Wahrnehmung	Input	Kurs/ Sitzung/ Kind
<a> statt <e>	«Wann»	<Wenn>	II 13 d
<e> statt <a>	«wenn»	<wann>	II 11 d

Die Fähigkeit, Analogien zu erkennen, bedeutet eben nicht nur das Erkennen gleicher Merkmale, sondern auch der differenzierenden. Auch darin unterscheiden sich gute und schwächere Leser höchstwahrscheinlich. Letztere sind eher bereit, Unterschiede zu „tolerieren“ bzw. zu übersehen.

2.2 Kritische Anmerkungen zur Diskussion

Insgesamt problematisch erscheint mir auch in diesem Diskussionszusammenhang wie schon bei den Veröffentlichungen zur Fehleranalyse, daß nicht deutlich zwischen Sprach- und Schriftstruktur sowie zwischen visuellem Wahrnehmungs- und Artikulationsprozeß unterschieden wird. Auf die letztere Schwie-

¹¹⁹ Smith (1980) geht ohnehin davon aus, daß verschiedene Stufen linguistischer Repräsentation (semantisch, graphematisch, artikulatorisch) simultan „verrechnet“ werden.

rigkeit wurde bereits zu Beginn dieses Kapitels hingewiesen: Das von den Lesenden artikulierte Segment ist nicht in jedem Falle kongruent mit dem visuell verarbeiteten Segment. Artikulierte Segmente lassen allerdings Hypothesen über die kognitiven Verarbeitungssegmente zu. Deutlich unterscheiden lassen sich **sprachstrukturell** beeinflusste Segmentierungen, denen die Artikulation von KV-Gruppen¹²⁰ und phonologische Silben zugeordnet werden müßten, und **schriftstrukturell** beeinflusste Verarbeitungseinheiten, wobei empirisch untersucht werden müßte, welche Rolle dabei die in der Literatur genannten Einheitengrößen wie Buchstaben, Grapheme, Mehr-Graphem-Einheiten, strukturierte Graphemkombinationen, spelling patterns (Schreibmuster), orthographische Gruppen und graphische Wortsegmente (Schreibsilben) spielen. Die Einheit Morphem ist weniger leicht zuzuordnen. Sofern Morpheme mit der Einheit Silbe zusammenfallen, kann nicht entschieden werden, welche Bedingtheit der Segmentierung zugrunde liegt. Werden in einer Orthographie (unter anderem) morphologische Einheiten markiert (Naumann, 1989, 192), ist es wahrscheinlich, daß morphologische Segmentierungen beim lauten Erlesen schriftstrukturell bedingt sind. In einem solchen Falle handelt es sich um die Verarbeitungseinheit Morphem als Subkategorie der Einheit „orthographische Gruppe“.

Sprachstrukturell bedingte Segmentierungen entstehen vermutlich relativ abgekoppelt von visuellen Wahrnehmungsprozessen, d. h. der visuelle Wahrnehmungsprozeß wird in einem zweiten kognitiven Prozeß sprachstrukturell interpretiert. Mit anderen Worten: Es ist einer geäußerten Segmentierung, die sprachstrukturell gekennzeichnet ist, nicht zu entnehmen, ob visuell dasselbe Segment verarbeitet wurde. Es kann z. B. sein, daß visuell ein kleineres Segment verarbeitet wurde und durch Spracherfahrung und Leseerwartung auf eine größere sprachstrukturelle Einheit geschlossen wurde, die dann geäußert wird. Ebenso kann ein visuell wahrgenommenes Segment nur bis zu einer bestimmten Stelle sprachstrukturell interpretiert und geäußert werden. Der/die laut Lesende ließe in einem solchen Falle nachfolgende, visuell bereits wahrgenommene Elemente bei der Artikulation unberücksichtigt. Mit sehr großer Wahrscheinlichkeit werden Segmentierungsprozesse in Alphabetschriften sowohl von der Struktur der zu lesenden Sprache als auch von der jeweiligen Orthographie stark beeinflusst.

¹²⁰ KV-Gruppen gehören eindeutig den sprachstrukturell beeinflussten Segmentierungen an, da die phonologischen Einheiten „Konsonant“ und „Vokal“ graphematisch nicht auf unterschiedliche Weise dargestellt werden. Oder anders gesagt: Konsonant- und Vokalgrapheme lassen sich graphematisch nicht unterscheiden.

2.3 Belege für Segmentierungseinheiten

Die Wahrnehmung größerer graphotaktischer Gruppen wurde im Projekt nicht explizit durch entsprechende Übungen gefördert. Anscheinend hängt die Entwicklung zur stummen Verarbeitung mehrerer Grapheme in entscheidendem Maße von der Erfahrung im Umgang mit einer (Alphabet-) Schrift ab, denn bereits in der ersten Stunde wurden Wörter als Ganze laut gelesen. Daß die Lehrperson zunächst durch Abdecken der restlichen Buchstaben graphemweise Phoneme zuordnen ließ, war eher störend als hilfreich, denn die Kinder warteten ungeduldig darauf, das ganze Wort sehen zu können. Graphemweises sukzessives Synthetisieren entsprach demnach von Beginn der Zweitalphabetsierung an nicht ihrem Entwicklungsstand. Um das Phänomen der Segmentierung untersuchen zu können, wurden sämtliche in den Daten des Projekts vorkommende, in Segmenten erlesene Wörter katalogisiert und kategorisiert. Sie wurden eingeteilt in

- Segmentierung von Wörtern ohne Wiederholung der Segmente und ohne Lesefehler
- etappenweise Synthese von Wörtern mit Wiederholung einzelner Segmente ohne Lesefehler
- durch Selbst- und Fremdkorrekturen gesteuerte Strukturierungen
- Strukturierungen beim Erlesen von Sätzen.

An dieser Stelle sollen nur die Daten der ersten Kategorie berücksichtigt werden, da sie keine Lesefehler enthalten und von der Segmentierungsfähigkeit abweichende Einflußfaktoren, wie z. B. Störungen von außen oder Probleme der Graphemerkennung, am ehesten unabhängig zu sein scheinen. Bei den anderen Kategorien kann zu großen Teilen nicht eindeutig entschieden werden, ob Abbrüche oder Wiederholungen sprach- oder schriftstrukturell bedingt sind, da bei dieser Art von Erlesen sehr große Schwierigkeiten bestehen und anscheinend gleichzeitig verschiedene Einflußfaktoren wirksam werden. Die Analyse dieser Segmentierungen bedarf aufgrund dieser Komplexität einer eigenen Darstellung.

Segmentierung ohne Wiederholung der Segmente und ohne Lesefehler

Die Untersuchung der für diese Arbeit ausgewählten Segmentierungsart, die dem flüssigen Vorlesen am nächsten steht, ergab neun Subkategorien. Bei einigen Daten ergab sich eine Zuordnung zu mehreren Subkategorien. Die Belege wurden nach Komplexität der Silbenstruktur gruppiert und geordnet, um sie in Beziehung zu den in der Literatur vermuteten Verarbeitungseinheiten setzen zu können. Bei mehrgliedrigen Graphemen, denen nur jeweils ein Phonem entspricht (z. B. <sch>), wird die Anzahl der Buchstaben angegeben (K_3). Ebenso wurde bei Graphemverdopplung verfahren. Umgekehrt wurden Af-

frikaten, die durch nur ein Graphem verschriftlicht werden, durch K^A angegeben. Orthographische Gruppen, bei denen Anzahl der Phoneme und Anzahl der Buchstaben übereinstimmen, jedoch die Phoneme nicht den Graphemen im einzelnen entsprechen (z. B. <ei>, <ng>, <nk>), werden durch runde Klammern um die entsprechende Phonemkombination gekennzeichnet: (KK). Diese Angaben dienen dazu, gleichzeitig die Komplexität der Graphem-Phonem-Zuordnung entnehmen zu können.

Schriftstrukturell bedingte Segmentierungen

Buchstabenweise/KV-Gruppe (4 tokens)

Segmentierung des Inputs	Sprach-/Schriftstruktur	Kurs/Sitzung/Kind
a m	V K	II 7 T
E r de	V K KV	II 6 N
M o ni	K V KV	II 2 d
Ma r k	KV K K	II 9 d

Durch orthographisches Unverständnis begründete Segmentierung (3 tokens)

Segmentierung des Inputs	Sprach-/Schriftstruktur	Kurs/Sitzung/Kind
kan n	KV(K K)	II 7 T
Dok to r ¹²¹	KVK K(V K)	II 10 T
im me r	V(K K)(V K)	II 8 N

Abspaltung mehrgliedriger Grapheme (9 tokens)

Segmentierung des Inputs	Sprach-/Schriftstruktur	Kurs/Sitzung/Kind
Sch weine	K_3	II 13 N
sch weren	K_3	II 13 N
Sch neemann	K_3	I 6 A
ei nfach	(VV)	II 15 T
au s	(VV)	I 6 K
au ch	(VV) K_2	II 10 d
Da ch	K_2	II 9 d
Bu ch	K_2	II 9 d

¹²¹ vgl. S. 309: überdeutliche Artikulation von /r/ statt des Reduktionsvokals

i ch	K ₂ ¹²²	II 4 T
------	-------------------------------	--------

Sprachstrukturell bedingte Segmentierungen**Konsonaten-“Cluster“ in der Koda (3 tokens)**

Segmentierung des Inputs	Sprach-/Schriftstruktur	Kurs/Sitzung/Kind
Nach t	KV K ₂ K	II 6 d
is t	VK K	II 3 d
Kin d* ¹²³	KVK K	II 8 d

Phonologische Silbenabtrennung (104 tokens)**Silbe + 1 Silbe****-V (1. Silbe endet offen, also auf Vokal)**

Segmentierung des Inputs	Sprach-/Schriftstruktur	Kurs/Sitzung/Kind
au a*	(VV) V	II 7 T
ü ber	V KVK	II 13 T
A ber		II 7, 13 T
ei ne	(VV) KV	II 8 d
ei nem	(VV) KVK	I 17, K; II 15 T
Na se	KV KV	II 13 T
mü de		I 17 P
We ge		I 17 W
ge nau	KV K(VV)	I 12 W; II 12 d
wa ren	KV KVK	I 17, W; II 14 N
sa gen		II 4 T
La den		II 7 d
Fo tos		II 9 d
Va ter		II 13 d
ma che	KV K ₂ V	II 6, 12, 14 N, T, d
ge holt	KV KVKK	II 14 T
je mand		II 12 d

¹²² obwohl <ch> noch nicht eingeführt worden war

¹²³ Das Zeichen * bedeutet, daß das Wort unsegmentiert wiederholt wurde.

ge	lenkt	KV	KV(KK) K	I 14 W
ko	misch	KV	KV K ₃	II 12 N
Ku	chen	KV	K ₂ VK	II 7 T
ma	chen			II 9 d
Lie	be	KV ₂	KV	II 13 N
Wie	se			II 10
rei	be	K(VV)	KV	II 13 T
mei	ne			I 3 P; II 4 N
dei	ne			II 12 T
lau	fe			II 4 T
lie	ben	KV ₂	KVK	II 14 N
wie	der			II 11 N
Lei	ter	K(VV)	KVK	II 5, 6 T
wei	ter			II 7 T
kei	nen*			I 4 A
sei	nem			I 15 A
lau	fen			II 4 T
flie	ge*	KKV ₂	KV	I 11 P
Stie	fel	(KK)V ₂	KV	II 13 T
klei	nes	KK(VV)	KVK	II 15 T
schö	ne	KKKV	KV	II 14 N
Schnee	mann	K ₃ KV ₂	KVK ₂	I 6 A

-VK (1. Silbe endet geschlossen, also auf Konsonant)

Segmentierung des Inputs		Sprach-/Schriftstruktur		Kurs/Sitzung/Kind
et	wa	VK	KV	I 2 D, A; II 3 T
un	ter	VK	KVK	II 7 N
ein	mal	(VV)K	KVK	II 10, 12 N, d
Weil	chen	K(VV) K	K ₂ VK	I 17 W
vor	ne	KVK	KV	II 15 T
sag	te			I 17 K
vor	bei*	KVK	K(VV)	I 14 W

wer	den	KVK	KVK	II 13 T
Bur	dur			II 8 N
Zir	kus			II 9 d
Kin	der			II 12 T
ver	sucht	KVK	KVK ₂ K	I 12 W
woll	te	KVK ₂	KV	II 12 N
woll	ten	KVK ₂	KVK	II 12 T
Pfer	de	KKVK	KV	II 13 T

Silbe + 1 Silbe + 1 Silbe (offene und geschlossene Silben)

Segmentierung des Inputs	Sprach-/Schriftstruktur			Kurs/Sitzung/Kind
Po li zei	KV	KV	K(VV)	II 11 T
ho xo dil	KV	KV	KVK	II 14 T
To ma ten				II 2 T
Kro ko dil	KKV	KV	KVK	II 14 d
Be sen stiel	KV	KVK	(KK)V ₂ K	II 14 N
Räu ber haus	K(VV	KVK	K(VV)K	I 17 P
Rie sen schuh	KV ₂	KVK	K ₃ V ₂	II 10 T
er wi schen	KV	KV	K ₃ VK	II 7 T
Bil der buch	KVK	KVK	KVK ₂	I 16 K

Silbe + 1 Silbe + 2 Silben

Segmentierung des Inputs	Sprach-/Schriftstruktur			Kurs/Sitzung/Kind
Za ra zuma	K ^A V	KV	K ^A V KV	II 7 N
fort ge laufen	KVKK	KV	K(VV) KVK	I 17 P

Silbe + 1 Silbe + 2 Silben + 2 Silben

Segmentierung des Inputs	Sprach-/Schriftstruktur			Kurs/Sitzung/Kind
Scho ko laden kuchen	K ₃ V	KV	Rest semantisch	II 15 d

Silbe + 1 Silbe + 1 Silbe + 3 Silben

Segmentierung des Inputs	Sprach-/Schriftstruktur	Kurs/Sitzung/Kind
R ser ve kanister e	KV KVK KV KV KV KVK	I 14 W

Silbe + 2 Silben

(Einige Daten sind unter Kategorie „Morphem = Silbe(n)“ (S. 200) noch einmal aufgeführt.)

Segmentierung des Inputs	Sprach-/Schriftstruktur	Kurs/Sitzung/Kind
A norak	V KV KVK	II 10 T
ge raten	KV KV KVK	II 14 N
Su sanne	KV KV K ₂ V	II 3 N, T
ge lesen	KV KV KVK	II 10 T
ge laufen	KV K(VV) KVK	II 12 N
ge tragen	KV KKV KVK	I 17 K
auf hängen	(VV)K KV (KK)VK	II 13 N
ver lieren	KVK KV ₂ KVK	II 12 T
Renn auto	KVK ₂ (VV) KV	I 5 A
Spiel sachen	(KK)V ₂ K KVK ₂ VK	II 12 N

Silben + 1 Silbe

Segmentierung des Inputs	Sprach-/Schriftstruktur	Kurs/Sitzung/Kind
Toma ten	KV KV KVK	
Fernse her	KVKK KV ₂ VK	I 16 K
Rennau to	KVK ₂ (VV) KV	I 5 A
Poli zist	KV KV K ^A VKK	II 11 N
Spielsa chen	(KK)V ₂ K KV K ₂ VK	II 12 d
gewor den	KV KVK KVK	II 15 N
Waren haus*	KV KVK K(VV)K	I 12 K

Silben + 1 Silbe + 1 Silbe

Segmentierung des Inputs	Sprach-/Schriftstruktur	Kurs/Sitzung/Kind
ange se hen	VK KV KV ₂ VK	I 12 W

Silben + 2 Silben

Segmentierung des Inputs	Sprach-/Schriftstruktur	Kurs/Sitzung/Kind
Fami lie	KV KV KVV	II 15 N
Kate rina	KV KV KV KV	I 6 W
Wäsche leine	KV K ₃ V K(VV) KV	II 13 N
Perlen kette	KVK KVK KV K ₂ V	I 12 A

Silben + 3 Silben

Segmentierung des Inputs	Sprach-/Schriftstruktur	Kurs/Sitzung/Kind
Fußball spielerin	KVK KV K ₂ (KK) V ₂ KV KVK	I 15 W

Silben + 1 Silbe

Segmentierung des Inputs	Sprach-/Schriftstruktur	Kurs/Sitzung/Kind
Kateri na	KV KV KV KV	I 6 P
Fußballspie ler	KVK KV K ₂ (KK)V ₂ KVK	I 15 P
Kinderzir kus	KVK KVK KVK KVK	II 8 N
Sonntagmor gen	KVK ₂ KVK KVK KVK	II 15 N

Morpheme (4 tokens)

Segmentierung des Inputs	Sprach-/Schriftstruktur	Kurs/Sitzung/Kind
anseh en	Flexionsendung	II 12 N
sieh st		II 12 N
regne t		I 9 P
schein t		I 9 P

Morphem = Silbe(n) (16 tokens)

Segmentierung des Inputs		Sprach-/Schriftstruktur	Kurs/Sitzung/Kind		
ge	holt	Präfix	II 14 T		
ge	lenkt		I 14 W		
ge	raten		II 14 N		
ge	tragen		I 17 K		
ver	sucht		I 12 W		
auf	hängen		II 13 N		
Zu	schau		er	Prä-/Stamm-/Suffix	II 9 d
Weil	chen		Verkleinerung	I 17 W	
Schnee	mann		Komposita	I 6 A	
Wäsche	leine			II 13 N	
ein	mal			II 12 N	
Renn	auto			I 5 A	
Spiel	sachen			II 12 N	
Waren	haus*			I 12 K	
Fußball	spielerin		I 15 W		
Streichholz	schachtel		II 11 N		

„Geöffnete“ Silbe (70 tokens)

Die Kinder lesen bis zum ersten Vokal und setzen dadurch dort quasi die Silbengrenze.

Segmentierung des Inputs			Kurs/Sitzung/Kind
di	es		II 15 d
au	s		I 6 K
pfei	f		II 15 d
fra	ß		II 15 N
we	g		II 12 N
mi	t		II 2 d
mi	r*		II 8 d
Ha	hn		II 13 N
mei	n	konzentriert auf Flexionsendung	II 4 T

Sto	ck*		II 9 d
wi	ll		II 7 T
i	ch	obwohl <ch> noch nicht einge- führt	II 4 T
au	ch		II 10 d
Da	ch		II 9 d
Bu	ch		II 9 d
la	cht		II 6, 9 T, d
ni	cht		II 8 d
ni	cht*		II 4, 8 T, N
ma	lt		II 2 T
hä	lt		II 13 T
i	ßt		II 14 T
ke	nnt		II 14 d
Ko	ks		II 15 N
Schwa	nz		II 7 T
je	tzt		II 11 T
schie	bst		II 11 T
Mi	lch		II 9 d
Bi	tte		II 15 d
Zo	tti		II 8 d
He	cke		II 8 d
to	lles		II 13 d
Ro	ller		II 5 T
Hi	mmel		II 10 T
Spi	tze		I 17 A
Kla	sse		II 10 N
fre	ssen		II 15 d, T
ei	nfach		II 15 T
Mi	ttwoch		II 15 d
Fu	ßball		II 13 N
Sto	ppschild		II 11 T, N

Do	ktor				II 10 d
Scha	chtel				II 11 T
E	rde				II 6 T
Re	nnauto				II 5 T
Fa	tma				II 4 T
re	gnen				I 9 K
au	fge	stellt			II 11 T
Ba	cko	fen			II 8 d
a	lle	n			II 4 T
er	wi	sche	n		II 7 N
hö	rte	n			II 14 N
re	gne	t			I 9 P
Haar	kla	mme	r n		II 13 T
ko	mi	sch			II 12 N
A	n	to	nio		II 4 T
A	nto	ni	o	← <vτ>	II 2 T
a	n	dere*			II 6 N
a	ndere			← <vτ>	II 6 T
Po	li	zi	sten		II 11 T
Poli	zi	sten			II 11 N
Susa	nne				I 2 W
Spo	rta	(r)	tikeln		II 12 T
Fu	ßba	llspieler			II 13 N
Fu	ßball	spie	ler		II 13 T

„Geöffnete“ Silbe + Silbe/Morphem (7 tokens)

Segmentierung des Inputs				Kurs/Sitzung/Kind
Sto	pp	schild		II 11 T
ei	n	mal		II 11 N
ken	ne	n		II 2 T
Bar	t	pu	tzer	I 17 W
se	l	ber		I 8 K

a	b	holen		II 12 T
kna	bber	te		II 15 N

Diphthonge (nicht im Griechischen) (5 tokens)

Segmentierung des Inputs				Kurs/Sitzung/Kind
a	uch		<a>-<u>/<au>	II 10 T
Tra	um			II 6 T
[a]	inen		<ei> - [a ^l]	II 15 T
N[a]	in			II d 6
Mo	ndsch[a]	in	+ offene Silbe	II 15 T

Auflösung von Konsonantenclustern in der Coda durch Herüberziehen des letzten Konsonanten der ersten Silbe zur nächsten Silbe (8 tokens)

Segmentierung des Inputs				Kurs/Sitzung/Kind
Hal	sschmerzen			II 10 N
la	n	dein		II 14 T
la	n	dau		II 14 T
Hau	sauf	gaben		II 13 N
Spor	tar	ti	kel	I 12 P
Spor	tar	tikel		I 12 A
hun	gri	ge		II 15 N
auf	fessen		+ Verdoppl. <f> oder /f/	II 15 N

In Tabelle 9 sind folgende Angaben gegenübergestellt: die Anzahl der „tokens“ insgesamt, die Anzahl der „tokens“ pro Kursdrittel („<“, kennzeichnet „insgesamt zunehmend“, „>“, steht für „insgesamt abnehmend“ und „◇“, bedeutet „stärkste Ausprägung im mittleren Kursdrittel“) sowie die Verteilung der „tokens“ auf die beiden Kurse (I: ältere Kinder, II: jüngere Kinder). Allerdings sind diese Angaben nur unter sehr großem Vorbehalt zu betrachten, da in jedem Kursdrittel der Umfang der Fibeltex te zunimmt und der Einbezug der Daten, die nicht zur Kategorie „Segmentierung von Wörtern ohne Wiederholung der Segmente und ohne Lesefehler“ gehören, die Ergebnisse relativieren könnte. Die Daten in den Subkategorien „Morphem“ und „Morphem = Silbe“ können diesen nicht eindeutig zugeordnet werden. Ebenso möglich wä-

re eine Zuordnung dieser Daten zu den Kategorien „Phonologische Silbe“, „Geöffnete Silbe“ und „Konsonantencluster in der Coda“. Daher werden zusätzlich entsprechende Alternativzählungen in Klammern angegeben.

Tab. 9: Statistische Übersicht über die klassifizierten Daten zur Segmentierung von Wörtern beim lauten Erlesen

sprachstrukturell bedingte Segmentierungen		tokens	tokens pro Kursdrittel	tokens pro Kurs
→ Phonologische Silbentrennung	insgesamt	104 (121)	16/21/67 (17/24/80)	< I:30 II:74 (I:38 II:83)
	davon offene	74 (82)	12/15/47 (12/18/52)	< I:20 II:54 (I:23 II:59)
	davon geschlossene	30 (39)	4/6/20 (5/6/20)	< I:10 II:20 (I:15 II:24)
← Morpheme		20 (0)	1/4/15 (0)	< I:10 II:10 (0)
→ “Geöffnete“ Silbe		82 (85)	14/29/39 (14/30/41)	< I:8 II:74 (I:9 II:76)
	Diphthonge	5	0/3/2	< II:5 (T, d)
	Konsonant zur nächsten Silbe/Mischformen	8	0/1/7	< I:2 II:6
→ Konsonantencluster in der Coda		3 (4)	1/2/0 (1/3/0)	◇ II:3 (I:1 II:3)

schriftstrukturell bedingte Segmentierungen	tokens	tokens pro Kursdrittel	tokens pro Kurs
Mehrgliedrige Grapheme	9	1/5/3	◇ I:2 II:7
Buchstabenweises Erlesen	4	1/3/0	◇ II:4
Orthographisches Problem	3	0/3/0	◇ II:3

2.4 Interpretation der Daten

Aus didaktischem Blickwinkel sind alle Kategorien, die weniger als zehnmal vorkommen, nicht nennenswert häufig, da sich die Werte auf zwei Kurse und insgesamt 32 Unterrichtseinheiten verteilen. Die Datenmenge schriftstrukturell bedingter Segmentierung ist insgesamt gering. Buchstabenweises Erlesen kommt in der Kategorie „Segmentierung von Wörtern ohne Wiederholung der Segmente und ohne Lesefehler“ kaum vor, was nach Dehn (1988) ein Zeichen für fortgeschrittenen Umgang mit einer Alphabetschrift ist. Mehr als doppelt so häufig werden in dieser Entwicklungsphase noch mehrgliedrige Grapheme segmentiert. Die Subkategorie „orthographisches Problem“ läßt sich durch mangelndes orthographisches Wissen erklären (Funktion der Konsonantgraphemverdopplung, Vokalgraphem + <r> am Wortende korrespondierend mit dem Reduktionsvokal [ɐ]).

Die Daten zu sprachstrukturell bedingter Segmentierung überwiegen in der Kategorie „Segmentierung von Wörtern ohne Wiederholung der Segmente und ohne Lesefehler“, was nicht verwunderlich ist: Handelt es sich bei sprachstrukturell bedingter Segmentierung um einen selbständigen, der visuellen Schriftverarbeitung nachgeordneten Prozeß und unterbleiben dabei Lesefehler, so ist das ein Zeichen für einen bereits elaborierten Umgang mit Schrift, der unter anderem auch anhand der Segmentierungen deutlich wird, die aus bis zu drei Silben bestehen. Die LeserInnen können den Fokus inzwischen bei den genannten Belegen von schriftstrukturellen Analysegesichtspunkten auf sprach- bzw. sprechstrukturelle verlagern.

Im einzelnen lassen sich die sprachstrukturell bedingten Subkategorien wie folgt begründen:

Diphthonge gibt es im Griechischen nicht, wohl aber Vokale, die ineinander übergleiten. Sie sind aber in Silben trennbar: *πάω*, *ξυπνάει*, *πρωινό*. Diese Trennung von aufeinanderfolgenden Vokalen wird im neugriechischen Erstleseunterricht mittels Einschleifen des „glottal stop“ ([ʔ]) geübt, um die Lautanalyse zu vereinfachen. Die Daten zeigen, daß ausschließlich die beiden jüngsten Kinder dieses Verfahren übertragen und die Diphthonge im Deutschen durch einen „glottal stop“ trennen. Sie hatten - im Gegensatz zu den anderen Kindern - den griechischen Lese-Schreib-Lehrgang erst unmittelbar vor der Zweitalphabetisierung in den Grundzügen abgeschlossen. Das beschriebene vermittelte Verfahren verwenden sie vermutlich noch beim Lesen und Schreiben im Griechischen und übertragen es auf die Zweitalphabetisierung. Man kann annehmen, daß die älteren Kinder dieses Verfahren im Griechischen nicht mehr benutzen.

Die Subkategorien „Konsonantencluster in der Coda“ und „Konsonant zur nächsten Silbe“ sind wahrscheinlich beide durch die griechische Silbenstruktur

begründet, da im Neugriechischen höchstens ein Konsonant in der Silbencoda vorkommt.

Die Gliederung in Morpheme spielt - wenn überhaupt - beim lauten Vorlesen anscheinend nur eine geringe Rolle. Da die Daten sich nicht eindeutig zuordnen lassen, kann an dieser Stelle keine genauere Aussage gemacht werden.

Signifikant ist die stark überwiegende Segmentierung in phonologische Silben. Den Kindern ist die Wichtigkeit dieser Art von Segmentierung für das laute Vorlesen aus der Erstalphabetisierung bekannt, und sie übertragen das Prinzip selbständig auf das Vorlesen in der zweiten Schrift. Es kann vermutet werden, daß die jüngeren Kinder öfter als die älteren segmentieren, die stärker bemüht sind, die Wörter als Ganzes vorzulesen. Da hier aber nicht alle Kategorien der Daten zur Segmentierung untersucht werden, ist eine dahin gehende Interpretation dieser Daten unzulässig, weil sich bei Einbezug aller Daten Verschiebungen bezüglich der Zahlenverhältnisse ergeben könnten.

An zweiter Stelle der Häufigkeitsskala steht die Subkategorie „Geöffnete Silbe“. Für diese Art der Segmentierung sind mehrere Erklärungen denkbar:

1. Bei der Mehrzahl der abgetrennten Silben in der Gruppe „Phonologische Silbentrennung“ handelt es sich um offene Silben. Möglicherweise wird daraus die höhere Wahrscheinlichkeit für offene Silben abgeleitet.
2. Laut Kohrt (1987, 133) gibt es einige sprachübergreifend gültige Präferenzen der Silbengliederung. Zu den am häufigsten vertretenen gehören:
 1. die KV-Struktur
 2. die V-Struktur (wobei [ʔ] von Kohrt nicht als Phonem gewertet wird).
 Ist diese Annahme richtig, ist die Wahrscheinlichkeit des Silbenkerns als Silbenabschluß hoch.
3. Im griechischen Silbenbau liegt der Schwerpunkt der K-Häufung vor dem Silbenkern: (K)(K)(K) V (K). Die meisten Silben enden mit dem Silbenkern.
4. Vergleicht man die Grenzen der geschlossenen Silben der Kategorie „Phonologische Silbe“ mit denen der Kategorie „Geöffnete Silbe“ wird deutlich, daß viele der vorkommenden Codae so oder ähnlich im Griechischen als Konsonantenhäufung im **Anlaut** existent sind. Im Deutschen gilt mit Ausnahme der Affrikaten das Sonoritätsprinzip für den Silbenbau, was im Neugriechischen z. T. anders ist (vgl. Butt/Eisenberg, 1990, 38). Außerdem wirkt im Neugriechischen die Vokalquantität nicht bedeutungsunterscheidend, also existieren auch keine Silbengelenke:

richtige Grenzziehung, weder im Deutschen noch im Griechischen im Anlaut:

/t/ + /v/
 /rt/ + /g/
 /n/ + /d/, /h/, /k/, /m/, /ʃt/, /ʃ/
 /l/ + /d/, /x/
 /l/ + /t/, /ʃp/
 /r/ + /b/, /d/, /g/, /h/, /k/, /n/, /s/, /v/, /f/

falsche Grenzziehung:

- aus der obiger Gruppe: /tv/, /rd/, /nd/, /lʃp/
- außerdem: /nf/, /rt/
- Geminaten: <bb>, <ll>, <mm>, <nn>, <ss>, <tt>, <ck>, <tz>

im Griechischen sind viele der durch die Segmentierung entstehenden Konsonantencluster so oder ähnlich im Silben-Onset möglich (s. Tab. 10)

Tab. 10: Silben-Onsets im Neugriechischen

gekoppelte Konsonantgrapheme	korrespondierende Phoneme	(ähnlich) als Onset im Griechischen zulässig	Beispiel
<bb>	/sb/	[sp]	<σπάνια>
<psch>	/pʃ/	[ps]	<ψιλός>
<kt>	/kt/	[kt]	<κτίριο>
<cht>	/xt/	[çt]	<χτενίζομαι>
<tm>	/tm/	[tm]	<τμήμα>
<gn>	/gn/	[ɣn]	<γνωρίζω>
<fg>	/fg/	[vɣ]	<βγάζω>
<nt>	/nt/	[nd]	<ντομάτα>

5. In der griechischen Fibel „Η γλώσσα μου“ (Velalidis u. a., 1991) wird eine solche Art der Segmentierung forciert:
- Der Wortschatz der Fibel besteht, bis alle Grapheme eingeführt sind, nur aus Wörtern mit dem Silbenbau V oder KV (Ausnahme zwei Fibelnamen: Ταπ und Τοπ).
 - Alle Wörter, mit denen ein neues Graphem eingeführt wird, werden in einer Übung in V- und KV-Silben und Einzelgrapheme aufgespalten.
 - Nach Einführung aller Grapheme, werden Konsonantenhäufungen optisch hervorgehoben, ohne Silbengrenzen deutlich zu machen.

Die Häufigkeitsverteilung bezüglich der Kurse läßt sich evtl. so erklären, daß in Kurs II zwei von drei Kindern den griechischen Leselehrgang unmittelbar zuvor erst abgeschlossen haben. Die vermittelten Verfahren sind ihnen noch in unmittelbarer Erinnerung, sie sind noch nicht so stark von Verfahren höherer Ordnung überformt.

Es liegt nahe, die Tendenz zur Segmentierung in „geöffnete“ Silben als interphonologisch bedingte Interferenzfehler zu interpretieren (so Ruge, 1976). Jedoch zeigen weitere Aufnahmen der bilingualen Kinder, daß die Silbentrennung in Sprechspielen und Liedern nicht von der Silbenstruktur des Neugriechischen beeinflusst wird. Daher kann es nicht sein, daß sich die Kinder bei der Segmentierung in Silben grundsätzlich an der Struktur der neugriechischen Sprache orientieren. Möglicherweise handelt es sich bei der Segmentierung in „geöffnete Silben“ ebenso wie bei der Trennung von Diphthongen um die **Übertragung von selbst entwickelten oder schulisch vermittelten, sprachstrukturell bedingten Segmentierungsstrategien zur Rekodierung der neugriechischen Schrift**. Das Phänomen der „geöffneten Silben“ ist dann nicht ausschließlich durch den Sprachunterschied zu erklären, sondern zusätzlich durch ein in der Erstschriftvermittlung „trainiertes“ Verfahren zur sprachstrukturellen Segmentierung, wie es für das Neugriechische sinnvoll ist, nicht jedoch für das Deutsche.

Insgesamt gesehen ergeben sich also durch die Klassifizierung der vorhandenen Daten z. T. andere Subkategorien als die, die in der Literatur für die Erstalphabetisierung diskutiert werden. Um hierfür entscheidende Bestimmungsfaktoren benennen zu können, müßte ein ähnliches Korpus zur Segmentierung in der Erstalphabetisierung im Deutschen erstellt und untersucht werden. Unklar bezüglich der Bedeutung dieser Analyseergebnisse für die Erstalphabetisierung ist z. B., welche Rolle bei den vorliegenden Daten die bisherige Schriftenerfahrung (Einfluß des Faktors „Zweitalphabetisierung“) und welche die schulische Vermittlung von Segmentierungsverfahren spielt. Bezüglich didaktischer Konsequenzen kann man für diese Gruppe von Segmentierungen sagen, daß das Problem der „geöffneten Silben“ nicht sehr problematisch ist, solange das Verständnis nicht beeinträchtigt wird. Beim Vorlesen wird es sich mit der Zeit verlieren. Bei Verständnisdefiziten und für die Silbentrennung wäre auf Dauer ein Silbentraining, wie z. B. Schmitt (1989, 195) es vorschlägt, sinnvoll - allerdings nicht nur im Sinne des Kopfrechnens mit dem Ziel, Prozesse zu trainieren, sondern insbesondere, um Unterschiede in der Silbenstruktur der beiden Sprachen bewußt zu machen.

Anhand dieses Exkurses zeigt sich, daß es bei der Untersuchung phonologisch bedingter Fehler nicht nur wichtig ist, einzelne Aussprache-, Lese- und Schreibfehler zu beachten, sondern daß phonologische Sachverhalte anschei-

nend von besonderer Bedeutung für die Entwicklung von Segmentierungsstrategien sind.

Ende des Exkurses

3 Morphologisch bedingte Lese- und Schreibfehler

Ebenso wie phonologisch bedingte Fehler müßten auch morphologisch bedingte anhand von Aufnahmen gesprochener Sprache bestätigt werden, will man ausschließen, daß es sich um rein skriptual bedingte Fehler handelt. Allerdings ist der Nachweis letzterer schwieriger: Während die meisten Phoneme recht häufig auftreten, hat man seltener das Glück, daß die zu überprüfende grammatische Form auch in den Sprechenaufnahmen vorkommt, es sei denn, man testet grammatische Kenntnisse gezielt ab. Da diese Notwendigkeit aber während der Durchführung des Projektes noch nicht gesehen wurde, muß die Kategorisierung dieser Fehler in gewissem Maße hypothetisch bleiben: Bei Lesefehlern, die in mündlichen Daten nicht vorkommen, kann nicht mit Sicherheit entschieden werden, ob diese intralingual (interimssprachlich) bedingt sind oder Ergebnisse unzureichender Schriftanalyse darstellen, deren grammatische Form das Kind nach dem Erlesen nicht mehr mit Hilfe seiner Sprachkenntnisse überprüft. Feilke/Augst (1994, 23) verweisen bezüglich monolingualer LernerInnen auf dasselbe Problem:

„Zwar gibt es in einigen geschriebenen Texten von Schreibern aller Altersstufen deutliche Grammatikalisierungsdefizite, aber niemand ist zur Zeit in der Lage zu sagen, ob diese Phänomene sich in der geschriebenen Sprache bloß zeigen, eigentlich aber das sprachliche Können insgesamt betreffen oder ob diese Phänomene als Resultate von Problemen speziell der schriftlichen Textproduktion zu erklären sind.“

Ferner ist die Kategorie „morphologisch bedingt“ von der Kategorie „syntaktisch bedingt“ nicht in allen Fällen trennscharf abzugrenzen, da fehlende Kongruenz von Flexionsmorphemen innerhalb von Syntagmen in beide Kategorien eingeordnet werden könnte. Aus diesem Grunde benennen Feilke/Augst (1994, 20) Fehler dieser Art „morpho-syntaktische Inkongruenzen“. An dieser Stelle werden falsche Flexionsendungen den morphologisch bedingten Fehlern zugeordnet. Zu den syntaktisch bedingten Fehlformen werden vor allem Abweichungen bezüglich der Wortstellung und das Auslassen von Wörtern gerechnet.

Bei den bilingualen Kindern kommen kaum morphologische Fehler vor, die sich durch einen Kontrast erklären ließen. Ein Fehler, der dieser Kategorie möglicherweise zugeordnet werden kann, könnte durch wörtliche Übersetzung aus dem Neugriechischen entstanden sein:

Neugriechisch	gelesen als	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<για ποδόσφαιρο>	<zu Fußball>	<zum Fußball>	I 14, 15 A

Möglicherweise sind intermorphologische Fehler insgesamt eher selten und noch am ehesten bei sehr nah verwandten Sprachen zu vermuten. Bei SprecherInnen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache gehört im allgemeinen die Nominalflexion aufgrund ihrer (relativ) hohen Komplexität zu den wesentlichen intramorphologisch bedingten Schwierigkeiten, was sich auch bei den Kindern des Projekts zeigte.

3.1 Intramorphologisch bedingte Schreibfehler

Intramorphologische Schreibfehler entstehen dadurch, daß beim Eigendiktat die eigene Interimssprache als Vorlage dient. Eigentlich ist eine Menge von Fehlern dieser Art erwartbar, da die Kinder des Projekts beim Sprechen noch sehr viele morphologische Fehler produzierten. Allerdings wurde aufgrund der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit im Unterricht wenig spontan geschrieben. Das ist sicher ein Grund für die äußerst geringe Anzahl von Fehlern dieser Fehler im Korpus, von denen sich alle auf abweichende Flexionsformen beschränken:

Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
<tre <u>ft</u> >	<trifft>	I W, A
<u>ist ia>	<seid ihr>	I K
<u>im>	<in>	I 6 D

Solche Fehler lassen sich nur durch Verbesserung der Sprachkenntnisse bearbeiten, also z. B. durch grammatische Übungen oder durch Zuhilfenahme von Wörterbüchern und Grammatiken, was erst gegen Ende des Zweitalphabetisierungsprozesses bzw. eher noch im Anschluß daran möglich und sicher nur in begrenztem Maße sinnvoll ist. Dabei kommt es auf das Alter der Kinder an und darauf, ob die Kinder den Umgang mit solchen Hilfsmitteln schon im Muttersprachenunterricht erlernt haben. Möchte man sie an ihren Gebrauch heranzuführen, dann sollte dies wohl nur in Überarbeitungsphasen geschehen, da sonst die Kreativität während der Schriftproduktion zu sehr eingeschränkt würde und gerade die Freude über das Schreibenkönnen von der ersten Stunde an im Vergleich zum Erstschrifterwerb ausgesprochen motivierend wirkt. Im Sinne der Erlangung von Selbständigkeit, die für die Zielgruppe des Projekts von besonderer Bedeutung ist, da ihre zweite Muttersprache institutionell kaum gefördert wird, ist es aber m. E. sinnvoll, daß die Kinder solche Hilfsmittel kennenlernen, wobei für Kinder konzipierte Nachschlagewerke vorzuziehen sind (z. B. Schwartz/Warwel/Winter, 1984).

3.2 Intramorphologisch bedingte Lesefehler

Im Gegensatz zu intralingualen Schreibfehlern können intralinguale Lesefehler durch Konzentration auf die Informationen, die aus der Schrift selbst gezogen werden können, verbessert werden. D. h., daß hier sogar der umgekehrte Lerneffekt eintreten kann: Durch den Umgang mit Schrift kann der Spracherwerb vorangetrieben werden, wenn die Lesenden die erlesenen grammatischen Strukturen mit dem eigenen grammatischen Wissen vergleichen und im Falle der Nichtübereinstimmung neue Regeln erarbeiten und diese internalisieren. Anhand „fixierter Sprache“ ist die Bewußtwerdung eigener, von der Norm abweichender Regeln leichter möglich als beim Hören gesprochener Sprache (vgl. Kap. III./1.).

Bei intralingualen Lesefehlern kann man folgende kognitive Prozesse vermuten: Zunächst wird das zu erlesende Wort weitgehend analysiert, die Analyse aber an einer Stelle abgebrochen oder einige Merkmale werden durch eine Vermutung „überdeckt“. Das, was schließlich geäußert wird, ist Ergebnis des semantischen Zugangs. Der/die LeserIn schließt aus der bisherigen Analyse, welches Wort die bisher zugeordneten Phoneme enthält und semantisch paßt. Der Einbezug des sprachlichen Wissens führt zu einer Fehlform der Interimsprache. Um die graphematische Ähnlichkeit hervorzuheben, die ein Verlesen begünstigen, werden die Lesefehler im folgenden nicht phonetisch, sondern orthographisch wiedergegeben. Die Abweichung verweist auf den wahrscheinlich nicht hinreichend analysierten Teil des Inputs.

Transitive/intransitive Verben

Ein transitives Verb wird durch das schwach flektierte intransitive ersetzt:

gelesen als	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<sitze>	<setzte>	I 17 W

Flexionsmorpheme

Verbflexion

Ersetzen der Person und des Numerus

Fehlerbeschreibung	gelesen als	Input	Kurs/Sitzung/Kind
1. S 2. P ¹²⁴	<Hab> (← <ich>)	<Habt ihr>	I 11 D; II 10 T
3. S 2. P	<Hat>	<Habt>	I 11 P; II 11 N

¹²⁴ Diese Abkürzung ist zu lesen als: 1. Person Singular statt 2. Person Plural.

3. S 3. P	<Susanne und Otto sagt> <KOMMT>	<Susanne und Otto sagen> <KOMMEN>	I 3 P II 1 d
3. S 2. S	<du kann>	<du kannst>	II 13 T

Imperativ

Fehlerbeschreibung	gelesen als	Input	Kurs/Sitzung/Kind
3. S Imp S ¹²⁵	<Kommt Moni, ich>	<Komm, Moni, ich>	I 12 D
Imp S 3. S	<mal> <Moni, tanz mit> <Tom, lach>	<malt> <Moni tanzt mit> <Tom lacht>	II 2 d I 12 A II 11 N

Tempus

Fehlerbeschreibung	gelesen als	Input	Kurs/Sitzung/Kind
Präs Prät	<antwortet> <machen> <bellt>	<antwortete> <machten> <bellte>	I 17 K I 17 W I 17 P

Flexion der Modalverben

Die 3. Person/Plural wird entsprechend der Form der regelmäßigen Verben gebildet:

gelesen als	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<sollt>	<soll>	I 1 A
<willt>	<will>	I 1 A
<kann<	<kann>	I 1 A

Flexion der unregelmäßige Verben

Der Infinitivstamm wird beibehalten:

Fehlerbeschreibung	gelesen als	Input	Kurs/Sitzung/Kind
treffen	<trefft>	<trifft>	I 6 P
fressen	<freß>	<fraß>	II 15 d
liegen	<lig>	<lag>	II 15 N

125

Diese Abkürzung ist zu lesen als: 3. Person Singular statt Imperativ Singular.

Flexion von Adjektiv, Deixis, Pronomen, Artikel

Durch Ersetzen des richtigen Flexionsmorphems durch das der Interimssprache entsprechen die flektierten Adjektive und Deixis nicht dem Kasus, Genus oder Numerus des Substantivs (zum Zwecke der Übersichtlichkeit werden nur die Nominalgruppen aufgeführt, zur eindeutigen Klassifizierung wurde der hier nicht abgedruckte Kontext selbstverständlich einbezogen):

Kasus

Fehlerbeschreibung	gelesen als	Input	Kurs/Sitzung/ Kind
Nom Akk 126	<der Salat>	<den Salat>	I 2 K
	<ein>	<einen>	I 17 K; II 5 d
	<ein Esel>	<einen Esel>	I 3, 4 A, K
	<ein Roller>	<einen Roller>	I 5 W
	<kein Salat>	<keinen Salat>	I 4 K
	<der Polizist>	<den Polizisten>	I 11 K
	<ein Polizist>	<einen Polizisten>	I 11 A
	<den Polizist>	<den Polizisten>	II 11 T
	<ein Besenstil>	<einen Besenstil>	I 16 K
	<ein Esel>	<einen Esel>	I 17 K; II 4 T
+ Numerus	<richtige Klammer>	<richtigen Klammern>	II 13 T
Akk Nom	<schnelleren>	<schneller>	II 6 d
Dat Nom	<Allen>	<Alle>	II 6 d
Akk Dat	<schreiben dich>	<schreibe dir>	I 9 P
	<in die Nacht>	<in der Nacht>	II 9 d
	<an die Kasse>	<an der Kasse>	II 12 d
	<auf einen>	<auf einer>	II 10 N
	<meine Oma>	<meiner Oma>	I 16 K
	<ihre Hände>	<ihren Händen>	II 13 T
	<eine>	<einer>	II 11 d
Dat Akk	<auf dem Kopf>	<auf den Kopf>	I 17 W
	<am Fenster stellen>	<ans Fenster stellen>	I 17 W
Nom Gen	<Tom Papa>	<Toms Papa>	I 11 D; II 11 N

126 Zu lesen als: Nominativ statt Akkusativ.

	<Fatma>	<Fatmas>	II 12 T, N
	<Fatma Vater>	<Fatmas Vater>	I 12 K
	<Bauerhof>	<Bauernhof>	II 14 d
	<Vater>	<Vaters>	II 14 T
Akk Gen	<auf den Esel>	<auf des Esels>	I 17 W

Genus

Fehlerbeschreibung	gelesen als	Input	Kurs/Sitzung/ Kind
Nom: m f	<mein Oma>	<meine Oma>	I 3 A
	<mein Tante>	<meine Tante>	I 3 A, K
	<mein Mutter>	<meine Mutter>	I 8 A
	<dein Mutter>	<deine Mutter>	I 8 A
	<ein U-Bahn>	<eine U-Bahn>	I 6 K
	<ein große Puppe>	<eine große Puppe>	I 12 A
	<ein Platte>	<eine Platte>	I 12 A
	<ein Tankstelle>	<eine Tankstelle>	I 14 A
Nom: f m	<meine Herr>	<mein Herr>	I 17 P
	<eine wunderschöner>	<ein wunderschöner>	II 15 d
Nom: f n	<meine Esel>	<mein Esel>	I 3 A, K
	<meine Schiff>	<mein Schiff>	I 10 K
	<eine enges>	<ein enges>	II 15 N
Akk: m n	<feinen Foto>	<feines Foto>	I 3 P; II 4 N
Akk n Dat f	<auf ein Wiese>	<auf einer Wiese>	I 11 K

Numerus

gelesen als	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<Mein Elter>	<Meine Eltern>	I 12 A
<die Fischen>	<die Fische>	I 14 A
<Klammer>	<Klammern>	I 15 A
<Stadtmusikanten>	<Stadtmusikant>	I 17 K
<Maus>	<Mäuse>	I 17 W

Kontraktionen

Kontraktionsformen werden aufgespalten und nur ein Teil realisiert:

gelesen als	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<sich>	<sich's>	I 17 K
<in Fernsehen>	<ins Fernsehen>	I 14 A
<zu Fußball>	<zum Fußball>	I 14, 15 A

Innere Flexion

Fehlerbeschreibung	gelesen als	Input	Kurs/Sitzung/Kind
ohne Umlaut	<alter>	<älter>	I 15 K
	<großer>	<größer>	I 15 K
	<kurzer>	<kürzer>	I 15 K

Komparation

gelesen als	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<schnell>	<schneller>	II 5 d

Wechsel der Wortart/Bezeichnung

gelesen als	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<regen (Regen)> ¹²⁷	<regnen>	I 9 P
<Fernsehn>	<Fernseher>	I 11, 16 A D K

Anhängen eines häufigen Morphems (Infinitivendung oder Verbendung der 3. Person Plural)

gelesen als	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<dürfen>	<durfte>	I 4 A
<drecken>	<dreckig>	II 15 T

Die Wahrscheinlichkeit, daß die nicht in den freien Sprechaufnahmen enthaltenen Fehler intralingual bedingt sind, liegt darin begründet, daß es sich um grammatische und nicht um semantische Fehler handelt. Das ist ein Hinweis darauf, daß die Kinder ihre Sinnerwartung und damit auch ihre sprachlichen Fähigkeiten einbeziehen. Anhand der Lesefehler allein ist jedoch nicht festzu-

¹²⁷ Ebenso möglich ist, daß das Graphem <n> überlesen wurde.

machen, ob in der Tat die Sinnerwartung eingesetzt oder der Leseprozess abgebrochen wird, sobald ein Wort als vollständig gelten kann, was man entscheiden kann, ohne den Kontext einzubeziehen (z. B. mein Oma). Einen wichtigen Hinweis ergäben Kongruenzen mit intralingualen Schreibfehlern, die eindeutigere Schlüsse auf die intralinguale Bedingtheit zulassen, da mit größerer Sicherheit gesagt werden kann, daß die Interimssprache das Eigendiktat wesentlich bestimmt.

Positive Auswirkungen des Schrifterwerbs auf den weiteren Spracherwerb (z. B. bezüglich der Nominalflexion) sind genau dann möglich, wenn die Kinder das Gelesene mit ihrer Interimssprache vergleichen und die Unterschiede wahrnehmen. Methoden, die sogenannte „ganzheitliche Wahrnehmung“ fördern/fördern, wirken in diesem Bereich kontraproduktiv (s. Kap. VI./1.).

4 Syntaktisch bedingte Fehler

Syntaktische **Lesefehler** sind vermutlich eher selten und werden mit zunehmender Leseerfahrung abnehmen, während intra- und intersyntaktische **Schreibfehler** in Abhängigkeit von den Sprachkenntnissen der Schreibenden mit der Menge der Schriftprodukte (Eigendiktat) vermutlich zunehmen. In den Daten fanden sich nur wenig Fehler dieser Kategorie, da die Kinder in der Alphabetisierungsphase nur selten eigene Texte verfaßten.

4.1 Intersyntaktisch bedingte Schreibfehler

Übernahme syntaktischer Strukturen aus dem Neugriechischen

Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
«wen gutes weter hat» ¹²⁸	<wenn das Wetter gut ist>	II 10 T
«da spielen auch mit den anderen Kinder»	<da spielen wir auch ...>	II 10 T

In beiden Fällen handelt es sich möglicherweise um Übersetzungen aus dem Neugriechischen:

	<αν	έχει	καλό	καιρό>	
Übersetzung	wenn	(es) hat	gutes	Wetter	
	<εκεί	παίζουμε	με	τα	άλλα παιδιά>
Übersetzung	da (wir)	spielen	mit	den	anderen Kinder(n)

¹²⁸ Evtl. auch süddeutsche Variante.

4.2 Intrasyntaktisch bedingte Lesefehler

Aus den vorliegenden Daten kann nur ein Beleg für intrasyntaktische Lesefehler angeführt werden:

Eliminieren eines semantisch nicht einzuordnenden Elementes

Die zweimalige Verwendung derselben Deixis in verschiedener Funktion wird nicht verstanden und reduziert:

gelesen als	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<Der da ist mit dem da.>	<Der da ist mit dem da da>	I 5 K, A, P

Die Untersuchung der sprachstrukturell bedingten Fehler in Kap. V. zeigte, inwiefern sich die Kategorien des erarbeiteten Analyseinstrumentes „phonologisch bedingt“, „morphologisch bedingt“ und „syntaktisch bedingt“ weiter in Subkategorien unterteilen lassen.

Die Untersuchung schriftstrukturell bedingter Fehler (Kap. VI.) schließt sich nun an.

VI. Untersuchung der schriftstrukturell bedingten Lese- und Schreibfehler (intra-/interskriptual)

Nach der entwickelten Fehlertypologie lassen sich die schriftstrukturell bedingten Fehler in graphematische, grapho-phonologische und orthographische unterteilen. Ferner kommen jedoch gerade zu Beginn des Schrifterwerbsprozesses Fehler vor, die darauf verweisen, daß (noch) grundsätzliche Schwierigkeiten beim Umgang mit einer Alphabetschrift bestehen. Auch beim Zweitschriftenerwerb finden sich noch Fehler dieser Art, aber es kann in diesem Fall nicht davon ausgegangen werden, daß die Fähigkeit, eine Alphabetschrift zu benutzen, grundsätzlich noch nicht entwickelt sei. Im folgenden soll zunächst auf diese Fehlerart eingegangen werden.

1 Schwierigkeiten mit dem Prinzip Alphabetschrift trotz Erstalphabetisierung

1.1 Visuell-artikulatorische Vertauschungen

Obwohl das alphabetische Prinzip von allen Kindern verstanden wird, kommt es dennoch mitunter zu Lesefehlern, die dadurch entstehen, daß die Reihenfolge der Graphem-Phonem-Zuordnungen innerhalb eines Wortes nicht eingehalten wird. Diese Lesefehler sind durch Auslassungen, Verdrehungen und z. T. sogar durch den Wechsel der Leserichtung gekennzeichnet. Auch Luelsdorff (1986) zeigt Fehler dieser Art in Diktaten von SchülerInnen der Sekundarstufe I mit Deutsch als Muttersprache und Englisch als erster Fremdsprache auf. Es kann allerdings bei solchen Lesefehlern nicht entschieden werden, ob es sich um ausschließlich visuelle oder ausschließlich artikulatorische Vertauschungsprozesse handelt, ob also die Grapheme in der richtigen Reihenfolge wahrgenommen werden, aber in falscher Reihenfolge ausgesprochen werden oder aber die Artikulation der falschen Wahrnehmung folgt (vgl. Klicpera/Gasteiger-Klicpera, 1995, 88). Da die Kinder das alphabetische Prinzip im Griechischen und in der Regel auch im Deutschen fehlerlos anwenden können, lassen sich diese Fehler vermutlich durch Konzentrationsschwächen bzw. eine starke Fokussierung auf andere zum Erlesen notwendige kognitive Tätigkeiten erklären.

Auslassung

Die Unterstreichungen verweisen auf die rekodierten Grapheme des Inputs.

Auslassung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/ Kind
Graphem	<einfach los>	<einfach los>	II 7 T
	<kleine Lokoliechen> ¹²⁹	<kleines Lokolieschen>	II 15 d
	<nächte>	<nächste>	II 15 T
Silben	<sau ke>	<saure Gurke>	II 15 N
Wort	<Ich will auch ein Eis.>	<Ich will auch so ein Eis.>	I 3 P

Vertauschung

Nicht bei allen hier eingeordneten Fehlern ist eindeutig zu bestimmen, daß es sich um Vertauschungen handelt. Die Menge der eindeutig bestimmbareren Daten weist jedoch darauf hin, daß das Phänomen der Vertauschung existiert (so auch Luelsdorff, 1986). Daher ist es m. E. durchaus sinnvoll, zu unterstellen, daß diese Lesefehler in Beziehung zum Input stehen, daß es sich folglich um Analysefehler handelt, eine Analyse des Inputs also stattgefunden hat. Die Unterstreichungen verweisen auf die - z. T. nicht hinreichend - analysierten Grapheme.

ggf. Ursache	zusätzl.	rekodierte Reihenfolge	Input	Kurs/Sit- zung/Kind
+ <l> statt <t>		<schlau>	<schaut>	II 6 T
		<in>	<nicht>	I 2 K
		<ewri>	<erwischen>	I 8 K
		<schneit>	<scheint>	I 9 P
		<gor>	<groß>	I 14 A
		<eiS>	<Seife>	II 4 d
		<schnellre>	<schneller>	II 5 d
		<vile>	<viel>	II 15 d
+ <a> statt <d>		<Michlaso>	<Milchdosen- telefon>	II 6 T

¹²⁹ <kleine> statt <kleines> kann auch intramorphologisch bedingt sein.

	<Teufle>	<Teufel>	II 14 d
	<Schew>	<Schwester>	II 13 d
	<Schol>	<Schloß>	II 13 d
	<Faru>	<Frau>	II 12 d
	<lich>	<Milch>	II 8 d
	<umder>	<umdrehen>	I 14 A
	<Schko>	<Schokolade> ¹³⁰	II 7 d
+ Verdopplg <l>	<Salalt>	<Salat>	II 3 N
+ semantisch	<und>	<nun>	I 7 K
	<ne>	<den>	I 2 P
	<lo>	<soll>	I 2 P
	<TI>	<MIT>	II 1 d
	<mi>	<im>	II 7 d
	<ualt>	<laut>	II 10 d
+ <a> statt <e>, + <u> statt <n> ¹³¹	<schlaues>	<schnelles>	I 6 P
+ [ç] für /h/-<h>	<nih>-[niç]	<hin>	I 12 W
+ Verdopplg <w>, + <vv> statt <w>	<wlivv>-[vlin] <gesto> ¹³² <holt>	<will> <gestohlen>	II 4 d II 14 T
	<chti>	<Licht>	II 6 d
+ Verdopplg <e> + [k] für /g/-<g> + [ft] für <ss> ¹³³	<einNe> <verstecken> <Ich will nicht den Salat essen.>	<Nein> <vergessen> <Ich will den Salat nicht essen.>	II 5, 9 d II 15 T II 3 N

¹³⁰ Möglicherweise handelt es sich hier auch um das Auslassen eines Graphems: <Schokolade>.

¹³¹ Vgl. Kap. VI./2.2.1. Auch möglich ist, daß die Analyse abgebrochen und der semantische Zugang gewählt wurde.

¹³² Hier wurde die Analyse abgebrochen und an anderer Stelle neu angesetzt.

¹³³ Möglicherweise wurde dieses Wort auch nicht vollständig analysiert und der semantische Zugang gewählt.

Ersetzen eines Elements durch ein vorher vorgekommenes

(nach Luelsdorff, 1986: „perseverations“)

ersetzte/ingesetzte Einheit	rekodierte Reihenfolge	Input	Kurs/Sitzung/Kind
Phonem	<Na nut>	<Na gut>	I 9 K
Silbe	<Zarazazuma>	<Zarazuma>	II 9 d

Vorausartikulation eines Phonems

(nach Luelsdorff, 1986: „anticipations“)

Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<nocht acht>	<noch acht>	I 6 K
<Na rut, ruft>	<Na gut, ruft>	I 9 P
<Rotkopf>	<Rotkopf>	I 17 K

Bezeichnenderweise macht Lernerin „d“, das zweitjüngste Kind, mit Abstand die meisten Fehler dieser Art (18). Sie hat auch im Griechischen noch die meisten Schwierigkeiten beim Lesen und kann sich ebenso wie Lerner „D“ weniger gut auf den Unterricht konzentrieren. Immer wieder wurde ihr das etappenweise Synthetisieren als Technik angeboten. Lernerin „d“ hat den Alphabetisierungskurs erfolgreich beendet, ihn aber noch einmal wiederholt, als sich das Vorgehen im folgenden Sprach-Lese-Schreibkurs für sie als zu schnell erwies. Lerner „D“ gehört zu den älteren Kindern und macht interessanterweise trotz Konzentrationsschwierigkeiten im Gegensatz zu Lernerin „d“ keinen einzigen solchen Fehler. Möglicherweise wird das Synthetisieren in richtiger Reihenfolge für ältere Kinder mit längerer Schrifterfahrung mit Ausnahme von Flüchtighkeitsfehlern vollständig beherrscht, während bei jüngeren Kindern kurz nach der Erstalphabetisierung etappenweises Synthetisieren wiederholt und geübt werden muß, wenn sie beim Lesen der Erstschrift dieselben Probleme haben. Der vorliegende Befund kann jedoch auch auf individuellen Unterschieden beruhen. Zur Klärung dieser Frage wären weitere Untersuchungen mit einer größeren Anzahl von ProbandInnen notwendig. Es kann aber aufgrund der Übereinstimmung mit Schwierigkeiten beim Lesen im Neugriechischen geschlossen werden, daß es sich hierbei nicht um spezifische Probleme des Zweitschifterwerbs handelt.

1.2 Unvollständige Merkmalsanalyse

Im Unterschied zu intralingual bedingten Fehlern kann in den folgenden Fällen eindeutig darauf geschlossen werden, daß die Lesenden die schriftliche Vorlage nur unzureichend analysiert haben: Die Merkmalsanalyse wird abgebrochen, sobald auf ein mögliches Wort geschlossen werden kann. Dabei wird die Sinnerwartung nicht eingesetzt, denn die erlesenen Wörter passen semantisch nicht. Statt dessen wird semantisches Wissen ohne Bezug auf den Kontext aktiviert.

Verwechslung mit im Unterricht bereits vorgekommenen graphisch ähnlichen Wörtern

	verwechseltes Wort	Input	Kurs/Sitzung/Kind
	<AM>	<AN>	II 1
	<KOMM>	<KANN>	I 1 K; II 1 d
	<KOMMT>	<KANN>	I 1 P
	<KANN>	<KOMMT>	II 1 d
	<KENNT>	<KANN>	I 1 P, K
	<KANN>	<KENNT>	II 1 d
	<kommt>	<kennt>	I 2 D
	<konnt>	<kennt>	I 2 D
	<kann>	<kommt>	I 8 A
	<Müller>	<Füller>	I 10 P
	<Renen>-[ʀɛnən]	<Regen>	I 9 A
	<gehen>	<gesehen>	I 14 A
	<Hahn>	<Hund>	I 17 P
	<großes>	<grünes>	II 15 T
	<Fußballspieler>	<Fußballspielerin>	II 13 T
	<Eis>	<Ei>	I 4 A
	<etwas>	<etwa>	II 3 d
	<einmal>	<ein Mann>	I 17 K
Umkehrung	<ein man>	<einmal>	I 11 P

Mitunter wird nur der erste Buchstabe (<Salat> | <Schnee>) oder das erste Graphem (<soll> | <agt>, <schau> | <schreien>) analysiert:

verwechseltes Wort	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<Salat>	<Schnee>	II 5 d
<schreit>	<schaut>	I 8 P, W; II 6 d
<schau>	<schreien>	II 7 d
<Schnee>	<schneit>	II 6
<Schnee>	<schreit>	II 6
<Schnee>	<schnell>	II 6
<soll>	<agt>	I 10 A

Daß es sich bei den verwechselten Wörtern um solche handelt, die ebenfalls in den verwendeten Lesetexten vorgekommen und graphisch ähnlich sind, ist deshalb von Bedeutung, weil dies die Vermutung zuläßt, daß diese Wörter „ganzheitlich“ **erinnert** statt analysiert werden (vgl. Klicpera/Gasteiger-Klicpera, 1995, 46). Dabei spielt nicht die Sinnerwartung, sondern - solange die zu lesende Anzahl von Wörtern noch relativ überschaubar sind - das „Abschätzen“ bzw. Erraten, welches von diesen Wörtern es sein könnte, eine wesentliche Rolle.

Schreibfehler aufgrund unzureichender Analyse sind hinsichtlich Alphabetschriften nur denkbar, wenn das alphabetische Prinzip noch nicht beherrscht oder abgeschrieben wird, da Schreiben in stärkerem Maße Analyse verlangt und die phonologische Analyse der Ausgangspunkt für die Wahl der entsprechenden Grapheme ist. Beim Abschreiben jedoch kann unzureichende Analyse zu semantisch nicht passender Schriftproduktion oder Auslassungen führen:

Ersetzungen

(Flüchtigkeit beim Abschreiben)

Realisierungsform	Input	Kurs/Sitzung/Kind
«kom»	<kan>	I A (Abschreiben)

Auslassungen

(Flüchtigkeit beim Abschreiben)

Realisierungsform	Input	Kurs/Sitzung/Kind
«sin»	< <u>s</u> ind>	I 7 D
«grn»	< <u>g</u> ern>	I 7 ?
«Linal»	< <u>L</u> ineal>	I 3 D
«ei Eis»	<ein <u>E</u> is>	I 3 ?
«Ei»	< <u>E</u> is>	I 3 ?
«Susanne sa»	< <u>S</u> usanne und Otto <u>s</u> agen>	I 3 D

1.3 (Nahezu) Vollständig fehlende Merkmalsanalyse

Erraten von / Verwechslung mit (anderen) ganzheitlich eingeführten Wörtern

Das Merkmal „+ ganzheitlich eingeführt“ (i. S. von „als Wortbild¹³⁴ eingeführt“) wird wahrgenommen und eröffnet den Zugang zur Gruppe der „auswendig“ gelernten Wörter, von denen eines ausgewählt wird, ohne das Wort auf (weitere) distinktive Merkmale zu untersuchen. Zum größten Teil handelt es sich dabei um die Verwechslung von Funktionswörtern, was der Erfahrung entspricht, daß Kinder zunächst eine größere Nähe zu Inhaltswörtern haben (Bosch, 1961 [1937], 91; vgl. Kap. III./1.).

verwechseltes Wort	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<in>	< <u>i</u> ch>	I 2 A, K
<es>	< <u>i</u> st>	II 8 d
<eis>	< <u>i</u> st>	II 8 N
<da>	< <u>h</u> at>	II 4 N
<die>	< <u>d</u> ir>	I 8 A
<Die>	< <u>D</u> er>	I 11, 17 K, A
<der>	< <u>d</u> ir>	I 8, 17 P

¹³⁴ Scheerer-Neumann (1986/1987) widerlegt die „Wortbildtheorie“ ausführlich.

	<den>	<dir>	II 7 d
	<die>	<der>	I 14 A
und umgekehrt	<der>	<die>	I 10 P
	<der>	<das>	I 10 A
u. u.	<das>	<der>	I 6 A; II 5 T
	<Der>	<Das>	I 11 P
	<Der>	<Die>	I 5, 11 A
	*<DEr>	<Er>	I 9 W
	<Da>	<Das>	I 13 A
u. u.	<Das>	<Da>	II 7 T
	<das>	<was>	I 4 K
u. u.	<was>	<das>	I 2 D
	<Was>	<Das>	II 2, 3, 4, 7 d, N
	<Was>	<Wer>	II 4, 9 T, d
	<Das>	<Wer>	II 9 d
	<ein>	<die>	II 9 d
	<Ist>	<Ich>	I 9 P
	<und>	<um>	I 17 K
	<auch>	<und>	I 2 A; II 6 d
	<auch>	<ach>	I 14 D
	<aus>	<auch>	I 15 K
	<auf>	<auch>	I 9 D; II 12 d
u. u.	<auch>	<auf>	I 11 D; II 8 N, d
	<auf>	<aus>	II 14 d
	<was>	<auch>	II 2 d
	<Was>	<Wer>	I 3 A, W, D
	<wes>	<wer>	I 3 P
	<wo>	<will>	I 4 A
	<Wer>	<Weil>	I 4 A
	<will>	<weint>	I 4 K

	<Otto sagt>	<Otto will>	I 3 P
	<Fragt>	<Fatma>	II 4 d
	<das>	<sagt>	II 2, 3 d
	<was>	<sagt>	II 3 d
	<ist>	<sagt>	II 3, 4 d
	<sagt>	<sagen>	I 3 P
	<sagt>	<fragt>	I 3, 10 P, D, P; II 4, 9 N, d
	<sagte>	<jagte>	I 17 K
	<hat>	<sagt>	I 6 A
u. u.	<sagt>	<hat>	I 3 P; II 4 N
	<Ha ha>	<Ja ja>	I 16 A
	<macht>	<ruft>	II 6, 9 d
	<macht>	<schreit>	II 9 d
vorheriges Satzmuster:	<Will Otto auch>	<Ich will <u>auch</u> ein Eis.> <Will Otto das Eis>	I 3 D

Ersetzungen sind manchmal semantisch möglich, z. T. aber grammatisch falsch:

	<mit Auto>	<mit Otto>	II 1 T
	<mein>	<mir>	I 12 W
	<schreit>	<ruft>	II 9 d
	<sagt>	<schreit>	II 5, 6 N, d, T
	<sagt>	<meint>	II 5 N
	<Ich will nicht Salat>	<Ich will den <u>Salat</u> <u>nicht</u> essen.>	I 2 P, K
	<Den Salat will ich essen.>	<Den Salat will ich <u>nicht</u> .>	I 2 D
<I> statt <I>	<Meine Oma>	<Mal Oma>	I 2 D
<M> statt <W>	<Meer>	<Wasser>	I 7 P
	<vielleicht>	<etwa>	II 3 N
	<sein Eis>	<das Eis>	II 4 N
	<schaut zu>	<schaut hin>	II 12 d

bildgeleitet	<N <u>a</u> gel>	<N <u>a</u> del>	I 13 P
bildgeleitet	<der H <u>u</u> t>	<di <u>e</u> M <u>ü</u> tze>	I 10 ?
Mischform	[içt] ← <n <u>i</u> cht>	<u <i>ch</i> >	I 3, 8 K, A

1.4 Konsequenzen bezüglich der „ganzheitlichen Methode“ im Zweitschrifterwerbsprozeß

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte sich in Abgrenzung zur atomistisch vorgehenden Assoziationspsychologie (Ferdinand, 1975, 140; Sander/Volkelt, 1962, 32) die Gestaltpsychologie, die auf empirische Forschungsergebnisse bezüglich der optischen Wahrnehmung aufbaut und hervorhebt, daß Ganzheiten mehr als die Summe ihrer Teile darstellen (Metzger, 1975), wobei unter anderem auf das Phänomen der optischen Täuschungen Bezug genommen wird (Bühler, 1913). Die Auswirkung dieser neuen Orientierung insbesondere auf die Pädagogik und die Lese-Schreib-Didaktik war enorm und bewirkte, daß Kinder nicht mehr als „kleine Erwachsene“ angesehen und ihre psychischen Prozesse gesondert untersucht wurden (Bühler, 1949 [1919]; Bosch, 1961 [1937]; Sander/Volkelt, 1962, 185 ff.). Der Verdienst dieser Richtung besteht ohne Zweifel unter anderem darin, die Bedeutung des produktiven, einsichtigen Denkens, der Abstraktion, der Entwicklung von Problemlösefähigkeit und des entdeckenden Lernens (Metzger, 1986, 104 ff.; Kern, 1965, 36) herausgearbeitet zu haben. Allerdings handelt es sich weder in der Psychologie noch in den adaptierenden Disziplinen um ein „festgefügtes Lehrgebäude“ ganzheitlichen Denkens, sondern um eine „verwirrend vielfältige Begriffsbildung der ganzheitlichen Schulrichtungen“ (Herrmann, 1957, 5 f.). Im folgenden sind mit dem Ausdruck „ganzheitlich“ nicht Prinzipien der Pädagogik (z. B. die Berücksichtigung der individuellen Begabungen (Wilgermein, 1992, 4) oder der Einbezug aller Sinne) gemeint, sondern ganzheitliche Leselehrrmethoden.

Die Aussage, daß Kinder ganzheitlich wahrnehmen (Sander/Volkelt, 1962, 185 ff.; Kern, 1965, 22), wurde einerseits zutreffend auf das Phänomen bezogen, daß Kinder Schwierigkeiten haben, gesprochene Sprache in kleinere Einheiten - insbesondere in Laute - zu unterteilen (Bosch, 1961 [1937], 65 ff.). Andererseits wurden aber Untersuchungsergebnisse experimenteller Forschung (unter anderem zur optischen Täuschung, z. B. Bühler, 1913) ohne Überprüfung auf die Wahrnehmung von Schrift übertragen und angenommen, daß „einzelne Teile von Wörtern [gemeint sind Buchstaben] durch Einbettung in das Wortganze eine bestimmte Veränderung erfahren“ (Kern, 1965, 35) und eine Begriffsschrift für Kinder leichter zu lesen sei als eine Alphabetschrift

(Bosch, 1961 [1937], 62).¹³⁵ Daraus wurde abgeleitet, daß Kindern zunächst Wortbilder mit Verweis auf deren Lautung präsentiert werden müßten, um die ihnen psychisch näher liegende Ganzheit nicht zu zerstören, bis „infolge Übersättigung ein Druck auf Änderung der Betätigung wirksam“ und „Gestaltzerfall“ in dem Sinne hervorgerufen würde, daß Kinder innerhalb der geschriebenen Wörter gleiche Teile vorfinden (Bosch, 1961 [1937], 94 ff.; Kern, 1965, 40). „Lesen“ in der ersten Phase wird durchaus als **Wiedererkennen** beschrieben, wobei dafür der Gesamteindruck genüge und Hilfen wie Lokalisation, Farben und Zeichnungen einbezogen würden (Kern, 1965, 25). Während nicht wenige Ganzwortmethodiker das Wiedererkennen mit der starken Wirkung des Umrisses¹³⁶ des geschriebenen Wortes („optische Wortgestalt“) erklären, warnt Bosch (1961 [1937], 92) bereits früh davor (vgl. Scheerer-Neumann, 1986/1987; Frith, 1986; K. B. Günther, 1986):

„Mehr als mancher Ganzwortmethodiker wahrhaben möchte, faßt das Kind Untermomente des Wortbildes auf [...]. Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die komplexe Ichsphäre des Kindes für die Auffassung und das Behalten von Schriftbildern im allgemeinen vorerst eine größere Rolle spielt als die optische Gegebenheit als solche. Die Wirkung der Gesamtform darf nicht überschätzt werden. Teilgegebenheiten können für die Wiedererkennung von Schriftwörtern unter Umständen viel entscheidenderen Einfluß ausüben.“

Der Vorteil der Ganzwortmethode gegenüber der damals parallel verwendeten Sinnlautmethode und der synthetischen Methode besteht in der Sinnentnahme aus Geschriebenem von Anfang an (Ferdinand, 1975, 140). Der aufgrund der Verbreitung der Ganzwortmethode entstehende Methodenstreit führte international zu einer relativ großen Anzahl von empirischen Untersuchungen mit dem Ziel, die bessere Methode herauszufinden. Nur wenige dieser Untersuchungen bezogen sich aber auf die stattfindenden Lernprozesse; die meisten fokussierten die Lernprozeßergebnisse, wobei die Forschungsergebnisse sich aufgrund des Untersuchungsdesigns, der ProbandInnen und der Zielschriften z. T. widersprechen. Viele Untersuchungen stellen die Gleichwertigkeit der Methoden auf lange Sicht heraus, andere verweisen auf Nachteile der Ganzwortmethode für jüngere, „schwachbegabte“ und sozial benachteiligte Kinder

¹³⁵ Bezeichnenderweise war nach Bosch (1961, 84) der **Taubstummepädagoge** (!) K. Malisch der Wegbereiter der Ganzwortmethode in Deutschland. Da für die Taubstummen, welche die Lautsprache nicht beherrschen, die Lautsprache nicht das primäre Repräsentationssystem von Sprache ist, ist ein Vorgehen nach Bedeutungseinheiten statt nach Lauteinheiten sinnvoll.

¹³⁶ Hier handelt es sich vermutlich um eine Übertragung der Ergebnisse von W. Stern (1919), der zeigte, daß Umrisse bei der Wahrnehmung von Figuren, also bei der Bildauffassung eine starke Rolle spielen, auf die Schrift.

(vgl. Forschungsüberblick in Ferdinand, 1975, 141 ff.), was nicht verwunderlich ist, wenn man beachtet, daß die Ganzwortmethode auf die Eigentätigkeit der Kinder aufbaut.

Heute wird - beide Methoden integrierend - analytisch-synthetisch unterrichtet, wie es bereits Bosch (1961 [1937], VI) nahelegte:

„Es zeigt sich, daß die Buchstabenschrift als System ein Ganzes ist, das - wie jedes reale oder gedankliche Ganze - nur in Akten einsichtigen Lernens geistig erfaßt werden kann. Einsichtiges Lernen dieser Art vollzieht sich in einem Miteinander von analytischen und synthetischen Denkbewegungen. Die Notwendigkeit analytisch-synthetischen Vorgehens ist also sachlogisch bedingt.“

Von der Ganzwortmethode herrührend, kommen in den meisten heute benutzten Fibeln vereinzelt Wörter vor, deren Graphem-Phonem-Beziehungen dem Gesamtaufbau der Fibel entsprechend den LernerInnen nicht sämtlich bekannt sind, die also von den Kindern ganzheitlich erfaßt werden sollen. Dadurch soll ermöglicht werden, von Beginn der Schriftvermittlung an sinnvolle Sätze lesen zu können. In der Fibel „Alle lernen lesen“ beschränkt sich die Anzahl der ganzheitlich „einzuprägenden“ Wörter auf 25¹³⁷ (Urbanek/Groll, 1980, Lehrerkommentar, 8 f.). Insgesamt stellt es sich im Projekt als eher problematisch heraus, Wörter im Unterricht als Ganzes erkennen zu lassen (s. VI./1.3.), auch wenn sich dieses nur auf relativ wenige Wörter beschränkt. Die Anzahl der Wörter, die **erraten** werden und außerdem semantisch unpassend sind, ist extrem hoch, wobei auffällig ist, daß gerade die Wörter sehr häufig verwechselt werden, die „ganzheitlich“ eingeführt wurden: Diese Phänomene lassen sich demnach nicht dadurch erklären, daß die Kinder beim Zweitschriterwerb zum ganzheitlichen Lesen neigen, weil sie in ihrer zuerst erworbenen Schrift schon so fortgeschritten sind, daß sie nicht mehr alle Merkmale analysieren zu brauchen, um ein Wort zu lesen. Wäre dies die Ursache, dann würden nicht die ganzheitlich eingeführten Wörter signifikant häufiger als andere verwechselt. Verstärkt wird diese These durch die Belege, bei denen das ganzheitlich eingeführte Wort gar nicht gelesen wird (z. B. bei <den>, <fragt>, <hat>: I 2, 3, 4 D, A), sondern auf die Hilfe von den anderen KursteilnehmerInnen gewartet wird. Was Bosch (1961 [1937], 62) in bezug auf den Erstschrifterwerb feststellt, gilt im übertragenen Sinne auch für den Zweitschrifterwerb¹³⁸:

¹³⁷ Verglichen mit einer Fibel nach der Ganzheitsmethode ist diese Zahl recht gering. In der Fibel von Artur und Erwin Kern werden fast 200 Wörter ganzheitlich eingeführt (Engelen, 1975, 107).

¹³⁸ In diesem Sinne ist auch die von Anschütz/Wrobel (1986) für den Zweitschrifterwerb ausländischer Jugendlicher präferierte Morphemmethode zu kritisieren (vgl. Füssenich/Gläß, 1984 zur Alphabetisierung von Erwachsenen).

„So sehr es richtig ist, daß wir ganze Schriftbilder als solche nach ihrer Bekanntheitsqualität auffassen, und so sehr dieses Phänomen für die Leseleistung von größter Bedeutung ist und darum auch von einer Didaktik des Leseunterrichts berücksichtigt werden muß, so wenig darf man verfehlen, das Kind beim Lesenlernen von vornherein methodisch zur Erfassung und Handhabung der Buchstabenfunktion zu führen und damit in den Besitz der Vorteile der Buchstabenschrift zu versetzen.“

Es handelt sich bei diesem „Lesen“ **noch nicht** um schnelles Worterkennen wie bei langjährigen SchriftbenutzerInnen (vgl. McClelland/Rumelhart, 1981/1982; Neisser, 1974: „Analyse-durch-Synthese“) und **nicht mehr** um die Verwendung der logographemischen Strategie (Wiedererkennen von Wörtern anhand visuell hervorstechender, oft irrelevanter Details; vgl. Kap. V./2.), wie sie von Kindern vor dem institutionellen Schriftvermittlungsprozeß angewendet wird und welche im griechischen (ersten) Alphabetisierungsprozeß bereits überwunden wurde. Interessanterweise trifft es bei diesen Daten nämlich nicht zu, daß insbesondere die schwächeren LernerInnen diese Art von Fehler machen, wie Klicpera/Gasteiger-Klicpera (1995, 87) hinsichtlich solcher Fehler bei der Erstalphabetisierung feststellen. Logographemisches Lesen, wie man es zu Beginn des Schrifterwerbs kennt, entspricht nicht der Entwicklungsphase der Kinder, die eine Alphabetschrift und damit das alphabetische Prinzip schon beherrschen, denn diese LernerInnen sind entsprechend ihren Kenntnissen darauf fixiert, die alphabetische Strategie anzuwenden und Wörter zu analysieren. Werden Wörter in dieser Entwicklungsstufe ganzheitlich eingeführt, dann verlangt man von den Kindern wider ihre Vernunft, ihre Analysefähigkeiten unberücksichtigt zu lassen. Da viele dieser Wörter kurz und ohne markante Merkmale sind, ist nicht verwunderlich, daß das elizitierte „ganzheitliches Lesen“ dann eher dem Erraten als dem Wiedererkennen nahekommt. Das (Meta)Merkmal „+ ganzheitlich eingeführt“ bewirkt, daß die Kinder auf eine weitere Analyse verzichten, obwohl sie z. T. ohne weiteres dazu fähig wären, ihre Entwürfe durch Erkennen weiterer - wenn auch nicht aller - Merkmale zu falsifizieren. Obwohl im zweiten Kurs ganzheitlich einzuführende Wörter mit Hilfe von Unterscheidungsspielen wesentlich intensiver behandelt und voneinander abgegrenzt wurden, kann man nicht sagen, daß der Umgang mit ihnen dort unproblematischer gewesen wäre.

Dieses Phänomen ist in gewissem Sinne im Zusammenhang mit der These von Hüttis (1988, 166) zu sehen, die besagt, daß der Leselernprozeß durch bekannte Wörter nicht i. e. S. problemlösendes Verhalten entwickelt, da Verleser bei bekannten Wörtern das Gedächtnis aktivieren, statt einen Impuls zur Exploration zu liefern. In den genannten Beispielen reicht die Gedächtnisleistung nicht aus, um das Wort richtig zu erinnern. Anstatt ihre Problemlösefähigkeiten einzusetzen, fangen die Kinder an zu raten. Im Grunde tun sie damit genau das,

was man ihnen zuvor gesagt hatte: „Dieses Wort kannst du noch nicht (vollständig) analysieren, das mußt du als Ganzes lernen.“, was im Klartext heißt: „Lerne sie **irgendwie** auswendig!“

Bei Wörtern, die zum großen Teil richtig erlesen, aber z. B. falsch flektiert geäußert werden (s. Kap. V./3.), wird dagegen die vollständige Merkmalsanalyse entweder durch das erwartete Wort in der Form, wie sie für die Interimssprache typisch ist, maskiert, oder die Kinder brechen die Merkmalsanalyse an der Stelle ab, an der ihnen der semantische Zugang „von oben“ gelingt. Das zuletzt genannte Leseverhalten ist zeitökonomisch und kennzeichnet das flüssige Lesen (Analyse-durch-Synthese): Wohl nur sehr selten oder gar nie werden von erfahrenen LeserInnen alle Merkmale vollständig analysiert, was viel zu zeitaufwendig wäre (evtl. bei **Entzifferungen** schlechter Handschriften oder verdorbener Schriftstücke, nicht aber beim flüssigen **Lesen**). Statt dessen setzen die LeserInnen ihre Spracherfahrung und ihr Wissen über Sprache ein: Sie wählen das Wort, welches mit hoher Wahrscheinlichkeit an dieser Stelle zu erwarten ist. Gute LeserInnen überprüfen ihre Hypothese durch Sammeln weniger weiterer Merkmale. Vermutlich übertragen die Kinder auch diese Fähigkeit aus der Erstalphabetisierung, jedoch ist die Spracherfahrung und das Wissen über Sprache bei Zweit- oder FremdsprachensprecherInnen eingeschränkt und von der Interimssprache abhängig.¹³⁹ Da die Kinder des Projekts im allgemeinen recht gute deutsche Sprachkenntnisse, aber noch Schwierigkeiten bei der Nominalflexion haben, ist in diesem Zusammenhang auch erklärbar, daß das Stammorphem richtig, das Flexionsmorphem aber falsch gelesen wird: Das Stammorphem wird - aufgrund der sprachlichen Fähigkeiten in diesem Bereich - sinngemäß richtig eingesetzt, das Flexionsmorphem weicht entsprechend der Interimssprache von der Norm ab, da die Nominalflexion noch nicht vollständig erworben wurde.

Es stellt sich also folgendes Problem: Einerseits ist zu begrüßen, daß die Kinder Sinnerwartung beim Lesen einsetzen - ein bei der Erstalphabetisierung oft erst spät erreichtes Ziel. So stellt Hüttis (1988) fest, daß sich gute LeselernerInnen unter anderem dadurch auszeichnen, daß sie verschiedene Zugriffe von „oben“ und „unten“ integrieren und sich nicht mehr allein auf das Rekodieren der Vorlage konzentrieren (215). Der elaborierte Lesevorgang ist nicht als ein

¹³⁹ Insofern handelt es sich hier um ein vollkommen anderes Phänomen, als es von Hüttis (1988, 195) beschrieben wird, die feststellt, daß einige Kinder Fibelwörter als Zeichenfolge für die Bedeutung interpretieren und nicht als Zeichenfolge für die Sprache und von daher syntaktische Varianten nicht unterscheiden, weil sie die Bedeutung nicht vom Gelesenen ableiten, sondern undifferenziert assoziieren.

bloßes Umkodieren von Graphemen in Laute zu beschreiben¹⁴⁰, sondern der geschriebene Text wird in der inneren Sprache des Lesers reproduziert und dann in die äußere umgesetzt (vgl. Fritsche/Stölting, 1979), wie folgende dialektal oder ideolektal artikulierte Wörter verdeutlichen:

Realisierungsvariante	Input	Kurs/Sitzung/Kind
[niç]	<nicht>	I 4 K, P; II 3 T, d
[max]	<mache>	II 6 T
[hap]	<habe>	II 10 N
[nit]	<nicht>	I 17 P
[i]	<ich>	I 4 P
[des]	<Das>	I 3 D
[is]	<ist>	I 2 K; II 2, 3 N, T
[ises]	<ist es>	I 10 A
[ala ^h nə]	<allein>	II 7 T

Diese Realisierungsvarianten sind bezüglich des lauten Vorlesens unproblematisch. Die vorher aufgelisteten Fehler dagegen erschweren oder verhindern das Leseverstehen und zudem die Nutzung der Alphabetisierung zur Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten. Sie würden bei ausreichender Merkmalsanalyse, genauer bei Berücksichtigung aller Grapheme, gar nicht entstehen. Die Belege im Kapitel Schriftbewußtheit (s. S. 95 f.) zeigen, daß die Kinder durch die Erstalphabetisierung die Fähigkeit erworben haben, grundsätzlich nach Bedeutung von Geschriebenem jeglicher Art zu suchen, da sie diese Fähigkeit selbständig auf den Umgang mit der zweiten Schrift übertragen. Daher dürfte die Befürchtung unbegründet sein, die Orientierung auf die hinreichende Merkmalsanalyse habe negative Auswirkungen auf die Nutzung von Sinnerwartung. Das Bestehen auf die genaue Analyse wird den Einsatz der Sinnerwartung kaum schmälern, Lesefehler oben beschriebener Art wären aber vermeidbar. Durch den Schrifterwerb in der zweiten Sprache würden positive Auswirkungen auf ihren weiteren Erwerb möglich; d. h., daß den Kindern intra- und interlinguale Fehler ihrer Interimssprache bewußt werden können und sie diese im besten Fall mit der Zeit selbständig verbessern.

¹⁴⁰ Zu Beginn des Leselernprozesses ist der Leseprozeß mitunter sehr wohl als bloßes Umkodieren von Graphemen in Laute beschreibbar, wie an den graphophonematischen Lesefehlern deutlich wird.

Interessanterweise ist die Verwendung der ganzheitlichen Methode anscheinend weniger problematisch, wenn sich die Notwendigkeit eines solchen Vorgehens aus der Situation ergibt: Als die Kinder im ersten Kursdrittel mit Hilfe der Lehrerin eine Beschwerde an den Fibelverlag schreiben wollen, da sich die Lieferung der Fibeln verzögert, ist ihnen vollkommen bewußt, daß ihre schrift(sprach)lichen Fähigkeiten im Deutschen dafür noch nicht ausreichen. Als der von der Lehrerin vorbereitete Brief an der Tafel steht und die Kinder den Brief noch einmal durchlesen sollen, bewirkt die Bewußtheit über die noch nicht ausreichenden Kenntnisse, daß sie sehr genau prüfen, ob sie das entsprechende Wort lesen können (bzw. wieviel davon). Begründen läßt sich dieses Phänomen, das im Widerspruch zu dem oben skizzierten Leseverhalten zu stehen scheint, dadurch, daß die Kinder in einer Situation, in der allen Beteiligten klar ist, daß die Anforderungen dem Entwicklungsstand nicht angemessen sind, nicht unter dem Druck stehen, alles lesen können zu müssen. Dieser Druck existiert aber beim lauten Vorlesen eines Fibeltextes, den alle lesen können sollten. Möglicherweise bewegt gerade dieser die Kinder oft dazu, vor-schnell eine Lösung, also irgendein Wort, zu nennen, anstatt genau hinzusehen. Die Anwendung der Methode der „ganzheitlichen **Darbietung**“, wie sie m. E. exakter zu benennen wäre, ist legitim, sofern Maximen existieren, welche die Verwendung unbekannter Wörter unvermeidbar machen wie z. B. die Beschwerde aus gegebenen Anlaß, oder insoweit Nachteile rein analytischen Vorgehens auszugleichen sind. Dazu gehört vor allem die Verwendung noch nicht vollständig analysierbarer geschriebener Wörter zu Beginn der Alphabetisierung mit dem Zweck, von Anfang an Wörter und Wortverbindungen mit semantischem Gehalt benutzen zu können. Die Maxime lautet hier: Eine Alphabetschrift gibt Sprache und damit nicht nur Lautung, sondern auch Sinn wieder - was man erkennen muß, um die Funktion von Schrift zu verstehen. M. E. nicht legitim ist dagegen die (un)bewußte Verwendung „ganzheitlicher Darbietung“, um sich selbst den Lehrprozeß zu vereinfachen, indem man auf die „(diffus bleibenden) Selbstheilungskräfte einer Ganzheitlichkeit“ (Kügelgen, 1993, 22) vertraut.

Als Konsequenz ergibt sich aus der Analyse und Interpretation der aufgeführten Fehler, daß die Anzahl der Wörter, welche die Kinder ganzheitlich erfassen sollen, in den verwendeten Lesetexten **möglichst gering** gehalten werden sollte, was bei der Zweitalphabetisierung aufgrund der steileren Progression weniger schwierig ist als bei der Erstalphabetisierung, vor allem wenn es sich um zwei Alphabete mit einigen übereinstimmenden Graphem-Phonem-Korrespondenzen handelt. Evtl. kann ein für ein Wort „fehlendes“ Graphem auch schon eher als geplant „anbahnend“ eingeführt werden. Ferner sollten die LernerInnen unbedingt dazu angehalten werden, genau hinzusehen, was im übrigen ihrem Entwicklungsstand bezüglich des Umgangs mit einer Alphabet-

schrift durchaus entspricht - eher jedenfalls als unreflektiertes, logographemisches Auswendiglernen. Wie die Daten in Kap. VI./1.2. und 1.3. zeigen, führen ferner gerade kleine Unterschiede bzw. starke Ähnlichkeiten zu Verwechslungen (vgl. Rombach, 1965, 96). In solchen Fällen **kann** eine diffus-ganzheitliche Wahrnehmung nicht für die Identifizierung ausreichen.

In diesem Kapitel soll nicht noch einmal die Diskussion der 60er und 70er Jahre über die Vor- und Nachteile ganzheitlich oder einzelheitlich gesteuerten Schrifterwerbs angefasst werden. Ohne Zweifel gibt es eher ganzheitliche und eher analytische Wahrnehmungsprozesse, wobei aber auch ganzheitliches Wahrnehmen nicht bedeutet, daß nicht einzelne Merkmale wahrgenommen werden müssen. Ich wage allerdings zu bezweifeln, daß man Lerngegenstände „ganzheitlich **vermitteln**“ kann. Dieser Ausdruck birgt einen Widerspruch in sich selbst, der ein gewisses persönliches Unbehagen beim Einsatz dieser Methode erklärbar macht: Die Lehrperson bietet einen „Gegenstand“ ungegliedert, d. h. ohne (Strukturierungs-)Hilfe dar mit der Erwartung, daß dieser „Gegenstand“ von den LernerInnen kognitiv erfaßt wird und seine kognitive Repräsentation in Zukunft verfügbar ist. In der Einleitung wurde bereits kritisch festgestellt, daß die Orthographien der Fremdsprachen Englisch und Französisch z. B. in den Sekundarstufen in der Regel nicht thematisiert werden, sondern von den SchülerInnen „im Laufe der Zeit“ angeeignet werden. Salopp ausgedrückt lautet der Arbeitsauftrag: „Sieh zu, wie du 'X' in den Kopf kriegst.“ Die Lernenden haben zwei Möglichkeiten: Entweder sie bilden den „Gegenstand“ irgendwie ab und versuchen ihn wiederzuerkennen¹⁴¹ (höchstwahrscheinlich eben doch anhand eines oder weniger Merkmale, und zwar mehr als einem so diffusen „Gesamtmerkmal“ wie dem Wortumriß (vgl. Scheerer-Neumann, 1987)), womit sie ein dem Erraten nicht unähnliches Verfahren wählen, denn es handelt sich bei diesem Prozeß nicht um ein **Verstehen**. Oder sie versuchen, die Analyse, soweit es ihnen möglich ist, selbständig durchzuführen und Verstehen anzustreben.

In der Diskussion um die „bessere“ Methode für den Schrifterwerb wurde oft nicht deutlich zwischen **Lehr-** und **Lernprozeß** unterschieden. Der eindeutige Schwerpunkt lag auf dem Lehrprozeß und den **Lernergebnissen**. Wie aber „ganzheitliche“ Lernprozesse kognitiv vor sich gehen, wurde bisher kaum erforscht. Die Wahrnehmungspsychologie geht bis heute von Merkmalsanalyse bzw. Analyse durch Synthese aus (vgl. Neisser, 1974; McClelland/Rumelhart, 1981/1982; Janssen, 1981). Ganzheitliche Erfassung - wie auch immer sie aussehen mag - ist jedenfalls ohne das Wissen über die psychischen Abläufe nicht **lehrbar**. Der Ausdruck „ganzheitliche Darbietung“ macht gegenüber der Be-

141 Erkennen ist hier nicht gemeint im Sinne von „eine Erkenntnis gewinnen“.

zeichnung „ganzheitliche Vermittlung“ zumindest deutlich, daß die kognitive Bewältigung allein den Lernenden überlassen bleibt.

2 Intra- und intergraphematisch bedingte Lese- und Schreibfehler

Auch wenn nach Schottmann (1977, 15) „ungeklärt bleibt, für wieviel[e] Ebenen der Sprache man Interferenzbeschreibungen ansetzen und welche Einheiten man differenzieren soll“¹⁴² - die Bandbreite der Vorschläge reicht von zwei (Haugen) bis zu mehr als zwölf (Clyne) -, müssen die von Juhasz (1980) genannten drei Erscheinungsformen von Interferenzen (phonetische, grammatische und lexikalisch-semantische), wie sich zeigen wird, in bezug auf das Lesen und Schreiben in der zweiten Alphabetschrift zumindest um die graphematische, auf die Clyne (1977) verweist, und die grapho-phonologische Interferenz erweitert werden. Reich (1977, 125) benutzt für die letzte Gruppe die Bezeichnung „graphonematisch“.

Nach einer Untersuchung von Reich (1977) sind Versehen wie <Λουτβιχ> statt <Ludwig>, die der Autor als „platte Schriftmischung“ bezeichnet, in freien Niederschriften deutschlernender griechischer Kinder der dritten und vierten griechischen Grundschulklasse in der BRD sehr selten (121, 122), was allerdings den hier vorliegenden Belegen nach zumindest für jüngere Grundschul Kinder im Alphabetisierungsprozeß nicht zuzutreffen scheint. Reich erscheinen auf abstrakten sprachlichen Einheiten beruhende Interferenzen typischer als „Übernahmen sozusagen materialer Elemente“, wobei er zu „sprachlichen Einheiten“ anscheinend auch Einheiten der Schrift zählt, wenn er in diesem Zusammenhang „allgemeine Züge der Schrift [¹⁴³], Gliederung der Sprachlaute, Bedeutungskomplexe von Lexemen und morphosyntaktische Kategorien“ nennt (125). In den hier vorliegenden Daten zeigt sich die „Gliederung der Sprachlaute“ im allgemeinen nicht als problematisch, da die Kinder ihre in der Erstalphabetisierung erworbenen Lautanalysefähigkeiten bis auf seltene Ausnahmen (s. Kap. VI./1.) übertragen. Bei bilingualen Kindern kann vermutet werden, daß „Schwierigkeiten mit Bedeutungskomplexen von Le-

¹⁴² Segui (1992) beschäftigt sich mit der gleichen Frage hinsichtlich der Internationalismen und bezieht Abkürzungen, die Interpunktion, metasprachliche Zeichen und Intersememe mit ein.

¹⁴³ Reich (1977) führt hier zwei Phänomene an:
 - „mangelhafter Gebrauch von Ober- und Unterlängen (aufgrund des relativ seltenen und weniger ausgeprägten Gebrauchs von Ober- und Unterlängen im griechischen Alphabet; vgl. z. B. ρ-π, κ-κ, τ-τ), was z. B. zu Verwechslungen von n und h führt“.
 - „Rechts-Links-Unsicherheit (aufgrund der kaum ausgebildeten distinktiven Funktion der Rechts-Links-Opposition im griechischen Alphabet), was vor allem zu Verwechslungen von b und d führt“ (122).
 Beide Phänomene klassifiziert er als „graphetische Schwierigkeiten“.

xemen und morphosyntaktischen Kategorien“ in stärkerem Maße wohl erst nach der Alphabetisierungsphase bei der Produktion schriftlicher Texte vorkommen. Probleme dieser Art hängen vom Grad der Sprachbeherrschung ab, was heißt, daß es sich hier nur um inter- oder intralinguale und nicht um inter- oder intraskriptive Fehler handeln kann, wobei zudem fraglich ist, in welchen Fällen solche Fehler Interferenzen sind.

Eine nähere Untersuchung der Phänomene, die Reich (1977, 122) mit „Züge, die das Buchstabensystem des Ausgangsalphabets generell kennzeichnen“ und Meiers (1980, 69) mit „klar zutage tretender differierender Charakter der beiden graphischen Systeme“ umschreiben, verlangt eine exakte Beschreibung der betreffenden Graphemsysteme, die im folgenden geleistet und als Erklärungsansatz für graphematisch bedingte Schreib- und Lesefehler genutzt werden soll.

2.1 Graphematischer Schriftvergleich

Die griechische Schrift, die älteste heute noch verwendete Schrift, ist das erste vollständige¹⁴⁴ Alphabet der Schriftgeschichte (Haarmann 1990, 423). Gemeinsamkeiten der griechischen und römischen Schrifttradition beruhen auf genetischer Verwandtschaft: Aus der griechischen Schrift entwickelte sich die etruskische, aus ihr die lateinische Schrift und die germanische Runenschrift¹⁴⁵ (Haarmann, 1990, 452; zur historischen Entwicklung der Buchstabenformen s. Brekle, 1994a)¹⁴⁶. Grapheme, die in zwei oder mehr Schriften übereinstimmen, nennt man Intergrapheme. Sie sind eine Subklasse der Internationalismen. Soweit mir bekannt, wurden bisher Schriftsysteme des lateinisch-alphabetischen Schrifttyps¹⁴⁷ (Braun u. a., 1990; Segui, 1992) sowie die genetisch verwandten alphabetischen Schrifttypen Lateinisch und Kyrrillisch verglichen (Scharnhorst, 1987), wobei sich die meisten kontrastiven Untersuchungen auf grapho-phonologische Zusammenhänge beziehen, insbesondere wenn sie didaktisch genutzt werden sollen. Da der Vergleich von Schriftsystemen im Zusammenhang mit dem Zweitschifterwerb unerlässlich ist, ist eine Aus-

¹⁴⁴ Der Ausdruck „vollständig“ bezieht sich auf Alphabetschriften, die Vokale und Konsonanten wiedergeben.

¹⁴⁵ Laut H. Günther ist die Herkunft der germanischen Runenschrift unklar (H. Günther, 1988, 61).

¹⁴⁶ Letztere wurde durch die lateinisch-alphabetische Schrift im 13. Jahrhundert (n. H. Günther (1988, 61) im 14. Jahrhundert) verdrängt (Haarmann, 1990, 465): laut Haarmann (1990) eine „konsequente Begleiterscheinung des römischen Kulturerbes“ (298), da die lateinische Schrift als „Prestigesymbol des Christentums“ gewirkt habe (466).

¹⁴⁷ Terminologie nach H. Günther (1988, 40):
Schrifttyp: logographisch, alphabetisch ...
Schriftsystem: sprachenspezifisch

weitung der kontrastiven Schriftuntersuchungen wünschenswert, worunter auch Vergleiche von Schriftsystemen nicht-alphabetischer Schrifttypen (logographisch, wort-silbisch, silben- und konsonantenalphabetisch) fallen.

Segui (1992) nennt als Beispiel für Intergrapheme <a> (während z. B. <ß> nicht in diese Klasse gehört). Bei allen anderen von ihm genannten Beispielen¹⁴⁸ handelt es sich um Intergraphemsequenzen innerhalb der Klasse Interlexeme. Er unterscheidet „phonetische Intergrapheme“ (<Taifun> vs. <typhoon>) - ein terminologischer Widerspruch in sich -, „graphetische“ (<Horizont> vs. <horizon>) und „phonetisch-graphetische“¹⁴⁹ (<adoptieren> - <adoptar>). Ein Ausdruck wie „Intermorphograph“ in Anlehnung an Althaus (1980) wäre m. E. sinnvoller, jedenfalls zumindest dann, wenn Schriftsysteme unterschiedlicher alphabetischer Schrifttypen verglichen werden, da - wenn überhaupt - nur wenige Intergraphemsequenzen existieren.

Wenn Althaus (1980, 143) schreibt, „das Hauptziel graphemischer Analysen ist die Gewinnung der Grapheme eines gegebenen Textes und die Absonderung ihrer Varianten“, so entspricht das seiner diachronischen Perspektive. Im Hinblick auf heute benutzte Schriften untersucht die Graphematik (auch Graphemik) die funktionale Verwendung von Graphemen innerhalb eines bekannten Schriftsystems. Dabei ist es sinnvoll, die relative Autonomie der Schrift in den Vordergrund zu stellen, d. h. den Bezug zur Sprache auszuklammern. 1971 hatte Kettemann die Aufgabe der Graphematik noch in Abhängigkeit von der Sprache beschrieben: „Wie können sprachliche Äußerungen menschlicher Individuen schriftlich fixiert werden, so daß dem Leser visuell die gleiche Informationsmenge zur Verfügung gestellt wird, wie dem Hörer auditiv?“ (52), obwohl schon viel früher die Bedeutung der relativen Autonomie der Schrift hervorgehoben wurde (z. B. von Vachek). Wenzel (1971, 81) läßt zwar die Graphem-Phonem-Beziehung unberücksichtigt, er geht aber anscheinend ohne Untersuchung schriftlicher Korpora vor, denn seine „unvollständige“ Aufstellung von Graphemen des Deutschen erinnert deutlich an eine Schreibmaschinentastatur. Ihm wirft Brekle (1971, 56) zu Recht „platten Empirismus“ vor. Bei Wenzels Aufstellung handelt es sich um eine Zusammenstellung von Schriftzeichen verschiedener Art und nicht um eine Graphemmenge.

Erst in den letzten zehn Jahren hat sich eine Graphematik im eigentlichen Sinne herausgebildet, „eine genuine Theorie von der inneren Systematik der Grapheme als visueller Zeichen“ (Ehlich, 1989). Auf die Darstellung der bisherigen graphematischen Untersuchungen des deutschen Schriftsystems soll hier

¹⁴⁸ Diese Beispiele wurden von Segui in seinem Vortrag auf der GAL-Tagung 1992 genannt. Eine diesbezügliche Veröffentlichung wurde nicht gefunden.

¹⁴⁹ Zur Bezeichnung „phonetisch-graphetisch“ vgl. Kap. IV./1.

verzichtet werden. Für das Deutsche wird auf die Analysen Eisenbergs (1989, 60) und H. Günthers (1988, 85) verwiesen. Die Grapheme des Deutschen sind nach Eisenberg (1989, 60) folgende: <a b d e f g h i j k l m n o p r s ß t u w z ö ü ie ch qu pf sch> und <v> sofern in heimischen Wörtern. H. Günther (1988) zählt außerdem <x> und <ä> (so auch Eisenberg, 1995) hinzu, <ie> hingegen (ebenso wie Augst, 1985) nicht. (Die Diskussion soll an dieser Stelle nicht dargestellt werden.) Die Grapheme der „Fremdwort“-Orthographie werden getrennt aufgeführt:

<ph rh sh th v c* ch**> *wenn /k/ **wenn /ʃ/ oder /k/.

Diese Unterscheidung ist auch im Hinblick auf die Alphabetisierung sinnvoll, da die „Fremdwort“-Orthographie erst wesentlich später Gegenstand des Orthographieunterrichts ist (vgl. „Fremdwort“-Phonologie, Kap. V./1.). Im Hinblick auf andere Ergebnisse graphematischer Analysen scheint die Übertragung auf didaktische Entscheidungen problematisch, denn auch wenn <au> und <eu> z. B. nach der graphematischen Analyse von Eisenberg nicht als Grapheme des deutschen Schriftsystems zu bezeichnen sind, so sind sie doch als solche bei der Alphabetisierung einzuführen.

Folgende Buchstabenzeichen enthält das Graphemsystem des Griechischen:

<Α Β Γ Δ Ε Ζ Η Θ Ι Κ Λ Μ Ν Ξ Ο Π Ρ Σ Τ Υ Φ Χ Ψ Ω/Ο>

<α β/β γ δ/δ ε ζ η θ/θ ι κ λ μ ν ξ ο π ρ σ/ς τ υ φ χ ψ ω>

Als feste Buchstabenverbindungen erscheinen:

<αι ει οι ου αυ ευ ντ μπ γγ γκ>.

Um den „differierenden Charakter“ (Meiers, 1980) zweier Schriftsysteme vergleichen zu können, reicht die Gegenüberstellung der Grapheme allerdings nicht aus. Damit genauere Aussagen gemacht werden können, ist es notwendig, die Einheiten der beiden Graphemsysteme jeweils systemimmanent eindeutig beschreiben zu können, was nicht nur eine funktionale Analyse des verwendeten Zeichenvorrats, sondern auch sozusagen eine funktional-strukturinterne Zeichenanalyse verlangt. Noch weniger als die Untersuchung der funktionalen Verwendung von Graphemen innerhalb von Graphemsystemen, wie sie besonders in den letzten Jahren vorangetrieben wird, wurde die Zerlegung von Graphemen in kleinere Einheiten wissenschaftlich fokussiert. Zwar existieren hierzu einige Analysen, aber abgesehen von rein wissenschaftlichem Interesse scheint der „Gebrauchswert“ solcher Analysen bis heute wenig offensichtlich. Im Bereich der Wahrnehmungs- und der Kognitionspsychologie wurde die wichtige Funktion der distinktiven Merkmale für das Lesen bestätigt, jedoch existieren bisher nur wenige Analysen des Merkmalinventars und der funktionalen Verwendung der Merkmale innerhalb eines Schriftsystems. Wird von Strichen und Rundungen gesprochen, so sind abstrakte geometrische

Formen ohne nähere räumliche Bestimmung gemeint (s. McClelland/Rumelhart, 1981; Janssen, 1981).

Im folgenden soll der Teilbereich der Graphematik näher betrachtet werden, in dem die Zerlegung von Graphemen in kleinere Einheiten den Untersuchungsgegenstand darstellt. Für diesen Bereich soll ein intergraphematischer Vergleich des griechischen und des deutschen Schriftsystems vorgestellt werden.

2.1.1 Analyse und Klassifikation graphematischer Strukturen

Baudouin de Courtenay, der den Ausdruck „Graphem“ analog zu „Phonem“ einführte (Mugdan, 1984, 83), hielt Grapheme noch (im Gegensatz zu Phonemen) für unzerlegbar, auch wenn ein Graphem „aus mehreren Teilen“ bestehe, da „diese einzelnen Teile für sich mit einzelnen „Kimemen“ oder „Akusmemen“ als nicht weiter zerlegbaren artikulatorisch-auditiven Elementen assoziiert“ seien (Mugdan, 1984, 84). Der graphematischen Analyse stand also die fehlende Loslösung vom Bezug der Schrift auf die Lautung im Wege. Buommattei hatte bereits 1641 versucht, die distinktiven Einheiten der Antiqua-Majuskeln zu analysieren, und kam zu dem Schluß, daß zu ihrer Konstruktion gerade Strecken und Kurven ausreichten (vgl. Brekle, 1981, 204 f., Fußnote 4).

In den 60er Jahren dieses Jahrhunderts wurden im Zusammenhang mit der Erschließung frühneuhochdeutscher Texte graphematische Arbeitsmethoden entwickelt (vgl. Heller, 1985, 316), die auch die weitere Zerlegung von Graphemen in kleinere Einheiten berücksichtigen ließen. Es wurde sogar vorgeschlagen, die „Buchstabenbestandteile“ selbst als Grapheme zu werten (Harweg 1971, 1974), wonach die Buchstaben entsprechend als Graphemsequenzen interpretiert werden müßten (Harweg 1971, 80). Brekle (1971, 57) überträgt das Verhältnis „Phonem“ versus „distinctive feature“ auf den graphematischen Bereich, ist aufgrund dieses Vergleichs vorsichtiger als Harweg und behält die Entscheidung über den Status dieser „features“ einer elaborierten graphematischen Theorie vor. 10 Jahre später formuliert er im Zusammenhang mit ikonischen Elementen in primär schriftsprachlichen Wortbildungen immer noch sehr vorsichtig:

„In unserem Falle scheinen jedoch - wenigstens grundsätzlich - Möglichkeiten für eine weitergehende Analyse nach dem Diskretheitsprinzip gegeben zu sein. Auf der Ebene des sehr einfachen ikonischen Kodierungssystems der Antiqua-Großbuchstaben kann man durchaus sinnvoll versuchen, eine kleine Menge minimaler distinktiver Einheiten anzusetzen, etwa

|, -, c, /, \, o, u ...

zusammen mit entsprechenden topologischen Regeln für die Kombination dieser Einheiten zu den entsprechenden Großbuchstabenformen. Hier scheinen - ähnlich wie bei Phonemsystemen - in bezug auf das Inventar minimaler distinktiver Einheiten minimalistische und maximalistische Lösungsmöglichkeiten zu bestehen. Je ärmer das Inventar, desto stärker müssen die Kombinationsregeln sein und umgekehrt.“ (Brekle, 1981, 204)

Später wendet er diesen Gedanken unter Berücksichtigung graphetischer Phänomene auf die Untersuchung der Morphogenese von Alphabeten aus genetisch früheren an (Brekle, 1994a; 1995).

Mit seinen Arbeiten überwindet Brekle ein von vielen nicht beachtetes Problem: Vielfach wurde (wird) nicht unterschieden zwischen Graphematik, in der Schrift als selbständig betrachtet, d. h. ohne Bezug zur Lautung untersucht wird, und Grapho-Phonologie. So ist zu erklären, daß Scharnhorst vor dem Trugschluß warnt, phonologische und graphematische distinktive Merkmale stünden in einer 1:1-Beziehung (1988, 92). Zumindest hinsichtlich der Alphabetschriften gilt selbstverständlich, daß beide Gruppen in gar keinem Zusammenhang stehen: Graphische Ähnlichkeit von Graphemen hat keinerlei Verbindung mit der lautlichen Ähnlichkeit einzelner Phoneme.

Althaus (1980, 140) unterscheidet im Lexikonartikel „Graphetik“ „zentrale“ und „periphere graphische Merkmale“, wobei nur die zentralen distinktiv wirken. Periphere graphische Merkmale seien z. B. Verschnörkelungen bei gotischen Schriften. Um Grapheme mittels „graphisch distinktiver Merkmale“ klassifizieren zu können, stellt Althaus zwölf „graphisch distinktive Merkmale“ und sieben verschiedene „Schreibräume“ auf:

graphisch distinktive Merkmale (GDM):

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	/	\	-	O	c	o	l	J	^	.	..

Schreibräume: beschrieben durch ein 5-Linien-System

(von unten nach oben durchnummeriert von 0 bis 4)

- 1: zwischen den Linien 3 und 4 (z. B. für {..} von <ä>)
- 2: zwischen den Linien 2 und 3 (z. B. für {^} von <ɾ>)
- 3: zwischen den Linien 1 und 2 (z. B. für {} von <G>)
- 4: zwischen den Linien 0 und 1 (keine Elementarform der deutschen Schrift nimmt ausschließlich diesen Raum ein)

- 5: Raum zwischen den Linien 1 bis 3 (z. B. für {c} von <d>)
 6: Raum zwischen den Linien 1 bis 4 (z. B. für {} von <F>)
 7: Raum zwischen den Linien 0 bis 3 (z. B. für {j} von <j>)

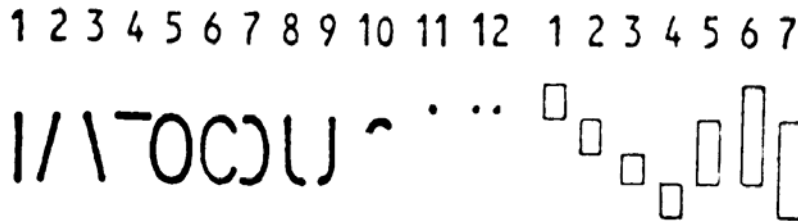


Tabelle 1

Tabelle 2

Da die Elemente, die Althaus mit dem Ausdruck „graphisch distinktive Merkmale“ bezeichnet, selbst Bündel distinktiver Merkmale bezüglich der Unterschiede in Form, Größe und Lage¹⁵⁰ sind, ist es sinnvoller, zur Bezeichnung der „Buchstabenbestandteile“ (Harweg, 1971) den Ausdruck „**Elementarformen**“ zu benutzen, wie es sich in den letzten Jahren durchgesetzt hat. In bezug auf die Elementarformen des deutschen Schriftsystems fehlen bei Althaus die horizontal gespiegelten Varianten {f}¹⁵¹ und {l} zu den Elementarformen 8 ({l}) und 9 ({J}) (z. B. in <h, m, n, f>), denn eine Aufspaltung von z. B. <h, n, f> in mehr als zwei Elemente wäre wenig sachdienlich. Wollte Althaus Elementarform 10 ({^}) also außer für <r> auch für diese gelten lassen, so müssten zudem 8 ({l}) und 9 ({J}) durch 1 ({{}) ersetzt werden. Eine systematisch abweichende Analyse von <j> und <f> zum einen in 9+11 ({{J,}) und zum anderen in (1-10)+4 ({{|^ -}) wäre z. B. wenig nutzbringend. Fraglich ist, ob

¹⁵⁰ Scharnhorst (1988, 93) stellt fest: „Distinktiv im Hinblick auf die Graphographeme wirkt übrigens nicht nur das graphische Merkmal als solches, sondern auch der Ort im „Schreibraum“, d. h. in den vier übereinanderliegenden Zwischenräumen, in den es gesetzt wird, sowie die Art der Anordnung.“ Hier wirkt die Bezeichnung „graphisches Merkmal“ extrem widersprüchlich, da noch andere Merkmale zum „Merkmal“ hinzutreten. Tatsächlich handelt es sich um **ein** Zeichen bzw. **eine** Form, die durch verschiedene Merkmale gekennzeichnet ist.

¹⁵¹ Zur Kennzeichnung von Elementarformen werden geschweifte Klammern gewählt: {}.

nicht 5 ($\{O\}$) und 12 ($\{..\}$) weiter unterteilt werden können in 6+7 ($\{c\}$) und 2x11 ($\{.\}$).

Raum 5 beschreibt (durch 3 Linien gekennzeichnet) die Höhe, die von Minuskeln ohne Über- und Unterlänge eingenommen wird. Ober- und Unterlänge erstrecken sich bei Althaus anscheinend nur über den Raum **zwischen** zwei Linien, was zumindest in bezug auf die Oberlänge fraglich erscheint. <o> wird von Althaus verkürzt beschrieben durch 5^5 (Elementarform 5, Schreibraum 5), <O> dagegen durch 5^6 . Bei Buchstaben, die aus mehr als einer Elementarform bestehen, fügt Althaus die Zeichen \leftarrow für „steht vor“ und \uparrow für „steht über“ hinzu. <F> beschreibt er durch $1^6 \leftarrow 4^1 \uparrow 4^5$. Diese Bestimmungen reichen aber nicht aus, um <X, x> und <Qu> hinreichend zu beschreiben, da sich hier Elementarformen überkreuzen. Der Autor verzichtet auf die Unterscheidung von Linie und Zwischenraum. Die dreimalige Verwendung der Elementarform $\{-\}$ im Graphem <E> würde also nicht beschrieben durch die Lage auf den Linien 1, 3 und 4, sondern durch die Lage am oberen Rand der Räume 1^5 und 4^4 . Diese Art der Darstellung ist zwar sehr ökonomisch, aber in didaktischer Hinsicht schlecht nutzbar, da sie einen relativ hohen Abstraktionsgrad verlangt und sich höchstwahrscheinlich nicht mit Spontanbeschreibungen Schriftkundiger deckt, was für eine ausschließlich linguistische Theorie allerdings auch nicht notwendig ist.

Scharnhorst (1988) kritisiert an Althaus, daß für Minuskeln und Majuskeln getrennt Inventare von „GDM“ aufzustellen seien und daß die distinktiven graphischen Merkmale nicht nur, wie bei Althaus dargestellt, in den Bereich der Graphetik gehören, sondern auch in den der Graphemik. Dem ersten Einwand ist sowohl aus kontrastiver als auch aus didaktisch-methodischer Sicht zuzustimmen. Die Untersuchung der Elementarformen gehört jedoch gerade wegen ihrer distinktiven Funktion **ausschließlich** in den Bereich Graphemik bzw. Graphematik. Die Bezugsgrößen für Elementarformen sind die Grapheme und nicht die Graphe (wie bei Althaus). Zum Gegenstandsbereich der Graphetik gehören hingegen die verschiedenen Realisierungsformen der Elementarformen innerhalb von Graphen (so z. B. die von Althaus angeführten Verschnörkelungen gotischer Schriften). Anders gesagt, Graphe müssen untersucht werden, indem ihre Bestandteile analysiert werden, von den realisierten Ausprägungen abstrahiert wird und die Elemente klassifiziert werden, wodurch sie bestimmten Elementarformen bzw. in ihrer Kombination bestimmten Graphemen zugeordnet werden können. Aber nicht die real vorkommenden Realisierungsvarianten liegen dem Erstschreibunterricht zugrunde, sondern die verallgemeinernde Normierung (nämlich die gewählte „Ausgangsschrift“), so Althaus selbst (1980, 141).

Tab. 11: Elementarformen des lateinischen Minuskel-Alphabetes nach Scharnhorst

(H = Höhe, M = Merkmal)

H	M	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u	v	w	x	y	z
2										+				+	+							+					
3			+	+					+			+	+				+	+									
1	c	+																									
2	c			+	+	+		+										+									
2	o		+														+										
2	o															+											
2	γ	+							+					+ ²	+												
2	f																		+								
2	l																					+					
3	J								+		+																
3	l																					+					
3	f						+																				
0,1	-					+	+														+						+ ²
0,1	.									+	+																
2	\																					+	+ ²	+	+		
2	/																					+	+	+	+		
1	\											+															
1	/											+															
3	/																									+	
2	s																			+							

„Die Matrix zeigt distinktive graphische Merkmale und ihre Relevanz für die Konstruktion der Minuskeln des lateinischen Alphabets. Die „Höhe“ der Merkmale die in Zahlen ausgedrückt ist, bezieht sich auf die Zwischenräume des Schreibraums, den die fünf waagerechten Linien bilden (maximal könnte ein Merkmal also die Höhe 4 haben). Kommt das gleiche Merkmal bei einem Buchstaben mehrfach vor, so ist das durch einen Exponenten neben dem Pluszeichen kenntlich gemacht.“ (Scharnhorst, 1988, 101)

Scharnhorst (1988, 101 f.) geht von der Frage aus, wie viele und welche Merkmale nötig sind, um die Grapheme eines Schriftsystems zu konstruieren und stellt Matrizen für die Minuskeln des lateinischen und des kyrillisch-russischen Druckschrift-**Alphabets**, nicht für die Minuskel-**Grapheme** auf. Daher werden <ß, ä, ü, ö> nicht berücksichtigt. Diese Matrizen (für die lateinischen Minuskeln s. Tab. 11) beantworten zwar die Frage, von der Scharnhorst aus-

geht, sie verdeutlichen aber keine Struktur und sind entsprechend unübersichtlich. Bezüglich der Anordnung der Elementarformen im Raum verfährt er ebenso wie Althaus (Liniensystem), wobei gleiche Elementarformen in jeder Raumlage und Größe einzeln aufgeführt werden. Ebenso wie bei Althaus wird <o> nicht weiter aufgespalten. Bei Scharnhorst gilt auch <s> als nicht weiter teilbar. Zur Kombinatorik macht der Autor keine Angaben, seine Aufgabenstellung verlangt es allerdings auch nicht. Im Gegensatz zu Althaus, der <r> als Zusammensetzung von {} und {} interpretiert, verzichtet Scharnhorst auf die Berücksichtigung des kleinen Häkchens {·} und analysiert lediglich die Elementarform {f}. Weiterhin auffällig sind die beiden Graphemtypen gemäß Druckschrift <a> statt <a> und <W> statt <w>. Im Text unterscheidet der Autor „nach rechts offener Halbkreis“ und „nach rechts offener Zweidrittelkreis“ (92-93). Diese Unterscheidung ist jedoch in der Matrix (101) nicht wiederzufinden.

Bhatt (1988, 109) trennt wie Althaus in Merkmalsset und Koordinationsset. Für das Merkmalsset schlägt er hinsichtlich der Majuskeln des französischen Schriftsystems drei binäre Merkmale vor mit dem Verweis auf die notwendige empirische Überprüfung:

- a) gerade vs. gekrümmt
- b) horizontal vs. vertikal
- c) konkav vs. konvex.

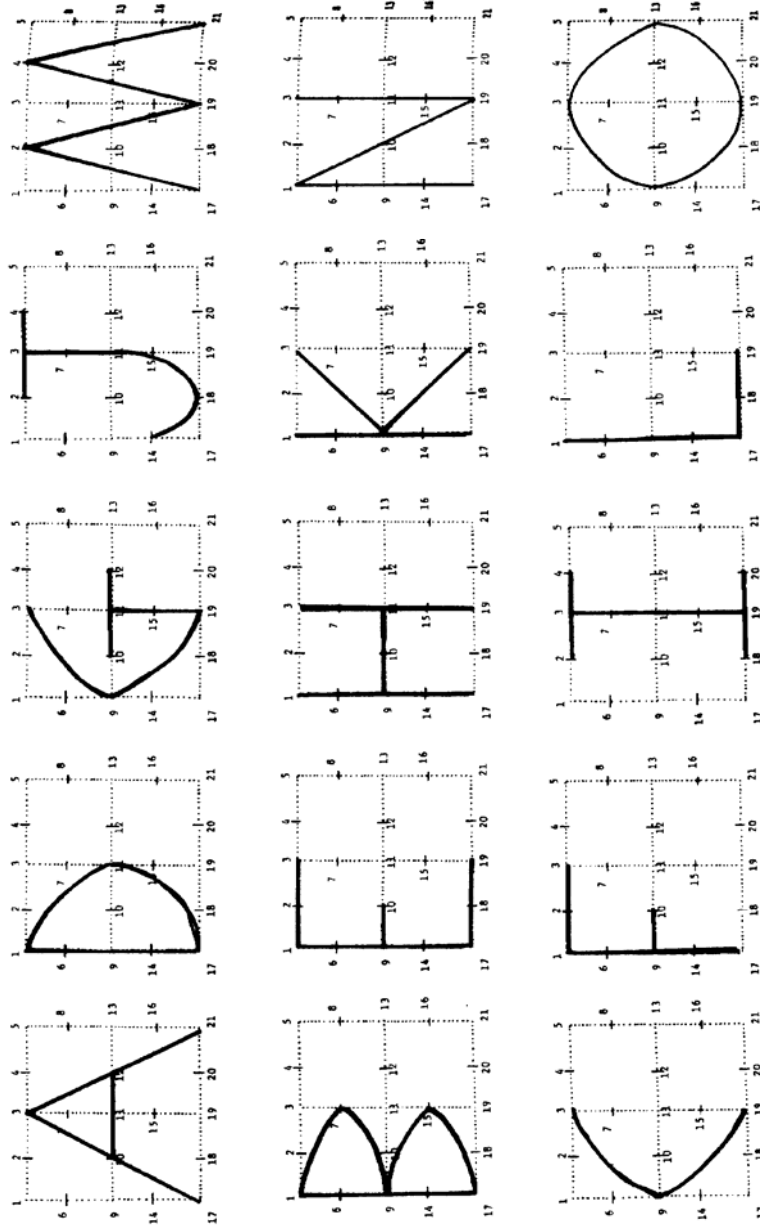
Bei b) fehlt allerdings das Merkmal „schräg gestellt“ (z. B. für <V>), wodurch Gruppe b) nicht mehr binär ist. Um die Buchstaben genau beschreiben zu können, bildet sie der Autor auf (s)ein Raster ab, dessen Orientierungspunkte durchnummeriert sind (110 f.):

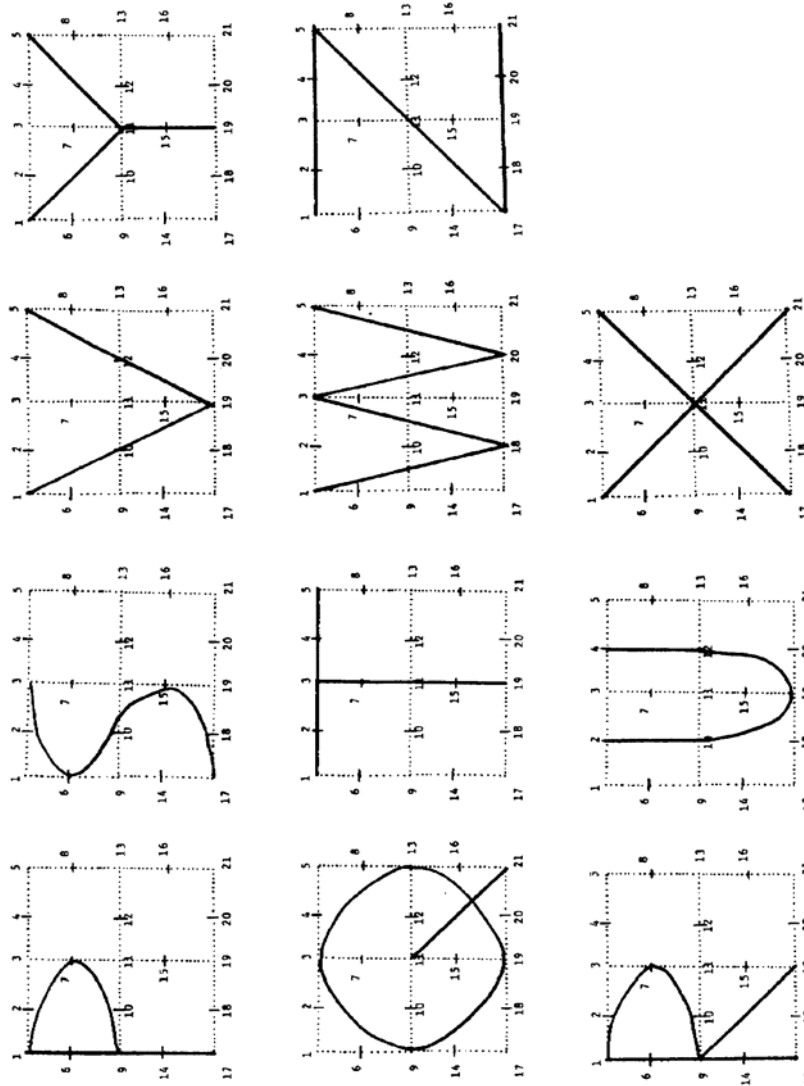
Abb. 15: Orientierungsraster zur Beschreibung von Elementarformen nach Bhatt (1988, 110)

1	2	3	4	5
6		7		8
9	10	11	12	13
14		15		16
17	18	19	20	21

In dieses Raster setzt Bhatt die Buchstaben des lateinischen Majuskel-Alphabets ein (110 f.):

Abb. 16: Rastererfassung des lateinischen Majuskel-Alphabetes nach Bhatt (1988, 110 f.)





Die Elementarformen erscheinen in der folgenden „subgraphemic feature matrix for French capital letters“ - getrennt nach „curved stroke trajectories“ und „straight stroke trajectories“ (die einzigen Merkmale aus dem Merkmalsset, die in der Matrix noch auftauchen) - als Zahlenfolgen, die sich aus den Rasterberührungspunkten des jeweiligen Buchstabens zusammensetzen (die Ele-

<C>, <H> und <K> dagegen nur über die halbe Breite. Für eine Analyse verschiedener Realisierungsformen eignen sich diese konkreten, festgelegten Formen aber kaum. Es müßte sich hinsichtlich der Anwendbarkeit der Beschreibung um abstrakte Formen handeln, die Form und Lage verdeutlichen, aber nicht fixieren. Für die drei Varianten des Horizontalstrichs (bezüglich der Lage) ergeben sich bei Bhatt zusätzlich Varianten bezüglich der Strichlänge und somit insgesamt neun Zahlenkombinationen: 9-10, 1-3/2-4/9-11/10-12/17-19/18-20 und 1-5/17-21. Die Länge des Horizontalstrichs wirkt aber in den aufgeführten Fällen nicht distinktiv, es handelt sich um eine einzige Elementarform ({}). Diese sich aus Bhatt's Raster ergebenden Varianten sind Teil der Graphetik, da es sich um Realisierungsvarianten einer Elementarform handelt.

Aufgrund der Anmerkungen zu den aufgeführten Problemlösungen von Althaus (1980), Scharnhorst (1988) und Bhatt (1988) erscheint es notwendig, eine weitere zu entwickeln. Zum Zwecke der strukturellen Buchstabenanalyse sollen im folgenden die Klassifikationsschemata der Phonologie übertragen werden. Buchstaben des lateinischen und griechischen Alphabets setzen sich aus ein bis vier Elementarformen zusammen. Elementarformen sind ihrerseits selbst Bündel distinktiver Merkmale. Daher lassen sich nur die Elementarformen, nicht aber die Buchstaben in einem binären Koordinatensystem darstellen (analog der Konsonantenklassifikation nach Artikulationsart und -stelle). Die Klassifikation der Buchstabenzeichen dagegen läßt sich aufgrund der Aufspaltung in mehrere Elementarformen nur in der Form einer Merkmalsmatrix darstellen, die den Nachteil hat, daß sie die innere Systematik eines Systems wenig deutlich werden läßt. Sie kann nur der Ausgangspunkt für Vergleiche einzelner Buchstabenzeichen sein und ist wenig geeignet, Systeme zu vergleichen.

2.1.2 Klassifikation der Elementarformen der deutschen und griechischen Schrift

Bei der Analyse der Elementarformen wurde in Zweifelsfällen die jeweils abstraktere Graphemform gewählt, um erstens die Systemhaftigkeit und zweitens die didaktische Relevanz hervorzuheben. In das Korpus des Zeichenvorrates wurden folgende Zeichen mit graphetischen Varianten aufgenommen, da von LeselernerInnen jeweils beide Drucktypen rezipiert werden müssen:

für das Deutsche: «l» | «L», «J» | «j», «t» | «t»

für das Griechische: «Q» | «Ω», «β» | «β», «π» | «π», «χ»|«X», «κ»|«k», «υ»|«U»,

wobei unter rein graphematischem Gesichtspunkt «b», «J», «t», «Q», «π», «χ», «<», und «U» aufgrund ihrer größeren Abstraktheit als Realisierungsformen bestehend aus rein funktionalen Elementen zu bezeichnen sind, während «L», «J», «t», «Q», «π», «χ», «κ», und «U» zusätzliche, ausschmückende Variationsformen enthalten, zu denen z. B. auch die Serifen gehören (vgl. Brekle, 1994 a, 191). Während z. B. bei «f» die Elementarform {f} vs. {} in «t» oder «b» bedeutungsunterscheidend wirkt, ist dies bezüglich des Kontrastes {L} vs. {} in «t» vs. «b» oder «b» vs. «L» nicht der Fall.

Analyse des Zeichenvorrates

deutsche Majuskeln	deutsche Minuskeln	griechische Majuskeln	griechische Minuskeln
<A> = {/} + {} + {-}	<a> = {c} + {}	<Α> = {/} + {} + {-}	<α> = {ç} + {}
 = { } + {o} + {o}	 = { } + {o}	<Β> = { } + {o} + {o}	<β> = {p} + {o}
<C> = {C}	<c> = {c}	<Γ> = { } + {-}	<γ> = {ç} + {s}
<D> = { } + {O}	<d> = {c} + {}	<Δ> = {/} + {-} + {}	<δ> = {ð} + {-}
<E> = { }+{-}+{-}+{-}	<e> = {c} + {-}	<Ε> = { }+{-}+{-}+{-}	<ε> = {c} + {c}
<F> = { } + {-} + {-}	<f> = {f} + {-}	<Ζ> = {-} + {/} + {-}	<ζ> = {-}+{C}+{o}
<G> = {C} + {-} + {}	<g> = {c} + {J}	<Η> = { } + {-} + {}	<η> = {ç} + {f}
<H> = { } + {-} + {}	<h> = { } + {}	<Θ> = {C} + {-} + {O}	<θ> = {ç} + {ð}
<I> = { }	<i> = { } + {}	<Ι> = { }	<ι> = { }
<J> = {J}	<j> = {J} + {}	<Κ> = { } + {/} + {}	<κ> = { }+{/}+{}

$\langle K \rangle =$	$\langle k \rangle =$	$\langle \Lambda \rangle =$	$\langle \lambda \rangle =$
$\{\} + \{/ + \{\}$	$\{\} + \{/ + \{\}$	$\{/ + \{\}$	$\{/ + \{\}$
$\langle L \rangle =$	$\langle l \rangle =$	$\langle M \rangle =$	$\langle \mu \rangle =$
$\{\} + \{-\}$	$\{\}$	$\{\} + \{/ + \{/ + \{\}$	$\{\} + \{/ + \{/$
$\langle M \rangle =$	$\langle m \rangle =$	$\langle N \rangle =$	$\langle n \rangle =$
$\{\} + \{/ + \{/ + \{\}$	$\{\} + \{/ + \{\}$	$\{\} + \{/ + \{\}$	$\{/ + \{/$
$\langle N \rangle =$	$\langle n \rangle =$	$\langle E \rangle =$	$\langle e \rangle = \{-\} +$
$\{\} + \{/ + \{\}$	$\{\} + \{\}$	$\{-\} + \{-\} + \{-\}$	$\{c\} + \{c\} + \{c\}$
$\langle O \rangle =$	$\langle o \rangle =$	$\langle O \rangle =$	$\langle o \rangle =$
$\{C\} + \{O\}$	$\{c\} + \{o\}$	$\{C\} + \{O\}$	$\{c\} + \{o\}$
$\langle P \rangle =$	$\langle p \rangle =$	$\langle \Pi \rangle =$	$\langle \pi \rangle =$
$\{\} + \{o\}$	$\{\} + \{o\}$	$\{\} + \{\} + \{-\}$	$\{\} + \{\} + \{-\}$
$\langle Q \rangle =$	$\langle q \rangle =$	$\langle P \rangle =$	$\langle p \rangle =$
$\{C\} + \{O\} + \{\}$	$\{c\} + \{\}$	$\{\} + \{o\}$	$\{p\}$
$\langle R \rangle =$	$\langle r \rangle =$	$\langle \Sigma \rangle =$	$\langle \sigma \rangle =$
$\{\} + \{o\} + \{\}$	$\{\} + \{\}$	$\{-\} + \{/ + \{/ + \{-\}$	$\{c\} + \{o\} + \{-\}$
$\langle S \rangle =$	$\langle s \rangle =$	$\langle T \rangle =$	$\langle t \rangle =$
$\{c\} + \{o\}$	$\{c\} + \{o\}$	$\{\} + \{-\}$	$\{\} + \{-\}$
$\langle T \rangle =$	$\langle t \rangle =$	$\langle Y \rangle =$	$\langle y \rangle =$
$\{\} + \{-\}$	$\{\} + \{-\}$	$\{\} + \{/ + \{/$	$\{/ + \{/$
$\langle U \rangle =$	$\langle u \rangle =$	$\langle \Phi \rangle =$	$\langle \phi \rangle =$
$\{/ + \{/$	$\{/ + \{\}$	$\{c\} + \{o\} + \{\}$	$\{\phi\}$
$\langle V \rangle =$	$\langle v \rangle =$	$\langle X \rangle =$	$\langle x \rangle =$
$\{/ + \{/$	$\{/ + \{/$	$\{/ + \{/$	$\{/ + \{/$
$\langle W \rangle =$	$\langle w \rangle =$	$\langle \Psi \rangle =$	$\langle \psi \rangle =$
$\{/ + \{/ + \{/ + \{/$	$\{/ + \{/ + \{/ + \{/$	$\{\} + \{u\}$	$\{\} + \{u\}$
$\langle X \rangle =$	$\langle x \rangle =$	$\langle \Omega \rangle =$	$\langle \omega \rangle =$
$\{/ + \{/$	$\{/ + \{/$	$\{-\} + \{C\} + \{O\} + \{-\}$	$\{o\} + \{o\}$
$\langle Y \rangle =$	$\langle y \rangle =$		$\langle \zeta \rangle =$
$\{/ + \{/ + \{/$	$\{/ + \{/$		$\{c\} + \{o\}$

<Z> =	<z> =		
{-} + {/} + {-}	{-} + {/} + {-}		
<Ä> =	<ä> =		
{/} + {/} + {-} + {/} + {/}	{c} + {/} + {/} + {/}		
<Ö>	<ö> =		
= {C} + {O} + {/} + {/}	{c} + {o} + {/} + {/}		
<Ü> =	<ü> =		
{U} + {J} + {/} + {/}	{u} + {j} + {/} + {/}		
	<ß> =		
	{p} + {o}		

Die Analyse des Zeichenvorrates beider Schriften hat fünf Elementarformen ergeben, die in unterschiedlicher Weise angeordnet sind:

Einfache Elementarformen

Punkt {·} (P)

Strich¹⁵²

vertikal {} (V)

horizontal {-} (H)

schräggestellt (S)

links oben/rechts unten {} (r/u)

links unten/rechts oben {/} (r/o)

Halbkreis (Hk): Öffnung

nach rechts {c} (r)

nach links {o} (l)

nach oben {U} (o)

Zusammengesetzte Elementarformen

Strich mit Bogen¹⁵³ (B):

vertikal (v)

Bogen oben/nach rechts {f} (o nr)

Bogen oben/nach links {} (o nl)

Bogen unten/nach rechts {} (u nr)

Bogen unten/nach links {J} (u nl)

¹⁵² Bei Scharnhorst (1988): „Linie“

¹⁵³ Bei Scharnhorst (1988): „gebogener Stab“

schräggestellt (s) rechts unten	Bogen oben/nach rechts { $\overset{\curvearrowright}{\}$ } (o nr)
	Bogen oben/nach links { $\overset{\curvearrowleft}{\}$ } (o nl)
	Bogen unten/nach links { $\underset{\curvearrowleft}{\}$ } (u nl)
schräggestellt (s) rechts oben	Bogen oben/nach links { $\overset{\curvearrowleft}{\}$ } (o nl)
	Bogen unten/nach rechts { $\underset{\curvearrowright}{\}$ } (u nr)
	Bogen unten/nach links { $\underset{\curvearrowleft}{\}$ } (u nl)

Strich mit Kreisbogen (Strich mit Bogen und Halbkreis) (Kb):

vertikal (v)	Kreisbogen oben/nach rechts { ρ } (o nr)
schräggestellt (s) rechts unten	Kreisbogen unten/nach links { δ } (u nr)
schräggestellt (s) rechts oben	Kreisbogen unten/nach rechts { δ } (u nr)

Strich mit durchgezogenen Kreisbogen (dKb):

vertikal (v)	durchgezogener Kreisbogen oben/nach rechts { ϕ }
--------------	---

Über eine weitere Aufspaltung der zusammengesetzten Elementarformen ließe sich streiten, eine entsprechende Klassifikation wäre aber m. E. zu elementaristisch. Aus der Fehleranalyse (s. u.) läßt sich ableiten, daß diese Gruppe der Elementarformen im Gedächtnis anscheinend zusammengesetzt repräsentiert sind (z. B. $\langle\rho\rangle$, $\langle\delta\rangle$) bzw. es sinnvollerweise sein sollten (s. u.: Schwierigkeiten bei der Realisation von $\langle r \rangle$). Daher scheint diese Art der Klassifikation zumindest im Hinblick auf didaktische Zwecke sinnvoll. Möglicherweise führt eine streng graphematische Strukturanalyse aber zu anderen Entscheidungen. Uneindeutig zu analysierende Zeichen wurden folgendermaßen klassifiziert:

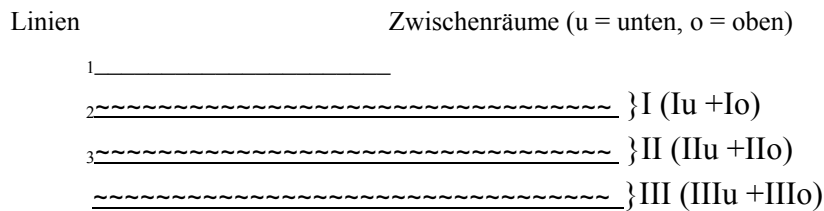
- $\langle r \rangle$ wurde aufgespalten in einen „Vertikalstrich“ ($\{\}$) und einen „Vertikalstrich mit Bogen oben nach rechts“ ($\{\rho\}$) mit teilweiser Überlappung, denn eine Elementarform „nach unten geöffneter Bogen“ ($\{\underset{\curvearrowleft}{\}$) würde aus der heutigen Gesamtsystematik herausfallen. Entsprechend schwer scheint es für die Kinder zu sein, Form und Lage der Elementarform $\{\}$ zu behalten (s. u.). Die Elementarform „Vertikalstrich mit Bogen“ kommt dagegen in horizontal gespiegelter Form des öfteren im deutschen Schriftsystem vor und ist möglicherweise leichter zu behalten. Die empirische Überprüfung dieser Vermutung steht aber noch aus. Allerdings muß an dieser Stelle darauf verwiesen werden, daß es sich historisch um die reduzierte Coda von $\langle R \rangle$ ($\{\overset{\curvearrowright}{\}$) und $\{\underset{\curvearrowright}{\}$) zu $\{\}$ in $\langle r \rangle$ handelt (Brekle, 1995, 9), was für eine Elementarform $\{\}$ spricht.
- $\langle U \rangle$ wurde $\langle O \rangle$, $\langle o \rangle$ und $\langle \omega \rangle$ entsprechend vertikal geteilt (= „Strich mit Bogen unten/nach rechts“ + „Strich mit Bogen unten/nach links“), könnte aber alternativ auch als „nach oben geöffneter Halbkreis“ analysiert wer-

den. Auch diese Variante würde die Systematik aber (m. E. unnötig) verkomplizieren, da , {U} zu {l} und {J}, die zur Bildung anderer Buchstaben unerlässlich sind, hinzukommen würde.

- Bei <ψ>, <Ψ> und <φ> wurde dagegen - entsprechend der Begründung für die Analyse von <τ>, <ρ> und <δ> - zugunsten der nächstgrößeren Einheit „Halbkreis“ entschieden.
- <G> wurde nur in der Realisierungsform «G», also als Kombination der Elementarformen {C}¹⁵⁴ + {-} + {} in das Korpus aufgenommen.

In Tab. 13 wird deutlich, welche Elementarformen im Majuskelsystem des Deutschen (symbolisiert durch „D“) und des Neugriechischen (symbolisiert durch „G“) sowie im Minuskelsystem des Deutschen (symbolisiert durch „d“) und des Neugriechischen (symbolisiert durch „g“) benutzt werden. Werden Elementarformen nur in bestimmten Realisierungsvarianten „ausschmückend“ benutzt, so wird dies durch Kursivsetzung symbolisiert. Die Anordnungsmöglichkeiten der Elementarformen wurden oben bereits beschrieben, ihre Erstreckung wird angezeigt, wie aus Abb. 17 ersichtlich ist.

Abb. 17: Beschreibung der Anordnung bzw. Erstreckung von Elementarformen



Tab. 13: Klassifikation der einfachen und zusammengesetzten Elementarformen

Punkt

	I	Iu	IIo	II	IIu	IIIo	III	I-II	II-III	I-III	1	2	3
	d										D		

¹⁵⁴ Nach Brekle (1994a, 184; 1995, 10) ist <G> historisch aus <C> und einem diakritischem Zeichen entstanden.

Strich mit Kreisbogen

	I	Iu	IIo	II	IIu	IIIo	III	I-II	II-III	I-III	1	2	3
vertikal, Bogen oben/n. rechts								d		d			
oben/nach links													
unten/nach rechts													
unten/nach links													
schräg ^{rechts unten} , B.oben/n.rechts													
oben/nach links													
unten/nach rechts													
unten/nach links													
schräg ^{rechts oben} , B.oben/n.rechts													
oben/nach links													
unten/nach rechts													
unten/nach links													

Die Linien des Vierliniensystems (Brekle, 1995, 3), dessen Entwicklung sich historisch nachweisen läßt (vgl. Brekle, 1994a, 174, 184, 192), werden mit arabischen, die Zwischenräume mit römischen Ziffern gekennzeichnet. Althaus (1980) und Scharnhorst (1988) gehen von einem Fünfliniensystem aus, wobei die Oberlänge im Höhenverhältnis 1:2 zur Erstreckung der Minuskeln ohne Ober- und Unterlänge dargestellt ist, was nicht auf alle Druckschriften zutrifft, da einige das Höhenverhältnis 3:4 oder sogar 1:1 haben (vgl. Brekle, 1994b, 213 f.). Wie sich noch zeigen wird, hat eine Entscheidung für das Höhenverhältnis 1:1 einen hohen didaktischen Wert, da z. B. die Oberlänge von den

Kindern nicht immer als distinktiv wahrgenommen wird und daher optisch deutlich erkennbar sein sollte (vgl. Brekle, 1994b, 223; Brekle, 1994a, 194). Die für typographische Zwecke sinnvolle Wahl eines Sechsliniensystems (vgl. Brekle, 1994b, 213 f.) ist aus didaktischer Perspektive als zu komplex einzuschätzen.

Im Koordinatensystem wird deutlich, aus welchen Elementarformen sich die Alphabete zusammensetzen. Majuskel- und Minuskelalphabetinventare sind für beide Schriften getrennt aufgeführt, da sie - wie deutlich wird - z. T. nach verschiedenen Prinzipien aufgebaut sind. Grapheme für die Zeichensetzung wurden nicht aufgenommen.

2.1.3 Die Elementarformen im intra- und intergraphischen Vergleich

Auf den ersten Blick wird deutlich, daß die einfachen Elementarformen in allen vier Zeicheninventare stark vertreten sind.

Das Vorkommen der einfachen Elementarformen bei den **deutschen Majuskeln** beschränkt sich auf den Raum zwischen der 1. und 3. Linie. Unterlängen kommen auch bei den zusammengesetzten Elementarformen bis auf die Realisierungsvariante «J» nicht vor. Der „Punkt“ wird nur auf Linie 1 verwendet, der Horizontalstrich auf allen drei Linien. „Vertikalstrich“, „Schrägstrich“ (in beiden Lagen) und „Halbkreis“ (mit Öffnung zu beiden Seiten) werden I-II sämtlich verwendet, in II fehlt der „nach rechts geöffnete Halbkreis“, in I der „Vertikalstrich“. Zusätzlich erscheint der „Schrägstrich“ in der Variante „rechts oben“ in Iiu. Von den zusammengesetzten Elementarformen erscheint nur der „Vertikalstrich mit Bogen unten rechts“ in I-II und „unten links“ in I-II und I-III in der Variante «J».

Der **griechische Majuskelbau** verzichtet dagegen ganz auf die zusammengesetzten Elementarformen. Die vorkommenden einfachen Elementarformen sind bis auf drei Ausnahmen („Punkt“, „Vertikalstrich in II“, Schrägstrich rechts unten in Iiu) kongruent mit denen der deutschen Majuskeln. Zusätzlich kommt der „nach oben geöffnete Halbkreis“ in I vor.

Die Elementarformen der **deutschen Minuskeln** sind in bezug auf die Form „Horizontalstrich“ und Raum II deckungsgleich mit denen der deutschen Majuskeln. Zusätzlich erscheint der „Horizontalstrich“ in I und II und ebenfalls in II der „nach rechts geöffnete Halbkreis“. Letzterer findet sich auch in Iio und gespiegelt in Iiu. Abgesehen von II erscheint der „Schrägstrich rechts oben“ nicht, der „Schrägstrich rechts unten“ abweichend von den Elementarformen der deutschen Majuskeln außer in Iu und II-III. Der „Vertikalstrich“ erscheint wie bei den Majuskeln in II und I-II und außerdem in II-III. Der Punkt findet sich nur in I. Die zusammengesetzte Elementarform „Strich mit Bogen“

erscheint im Vergleich zu den Majuskeln in doppelter Anzahl. Nur einmal wird die zusammengesetzte Form „Strich mit Kreisbogen“ verwendet.

Ein großer Teil der bei den **griechischen Minuskeln** verwendeten einfachen Elementarformen deckt sich mit denen der deutschen Minuskeln. Abweichend erscheint der „nach rechts geöffnete Halbkreis“ zusätzlich in I und Iiu, der „nach links geöffnete“ statt in Iiu in IIIo und „nach oben geöffnet“ in II, ebenso der „Schrägstrich rechts oben“ statt in Iu in IIo. Der „Schrägstrich rechts unten“ erscheint zusätzlich in II-III. Es fehlen die Elementarformen „Punkt“, „Vertikalstrich“ in I-II und „Horizontalstrich“ in I, II und auf Linie 3. Im Hinblick auf die zusammengesetzten Elementarformen ist augenfällig, daß insbesondere der Bereich „schräggestellter Strich mit Bogen“, aber auch die Elementarform „Strich mit Kreisbogen“ viel intensiver als bei den anderen Buchstabeninventaren bzw. überhaupt für den Bau der griechischen Minuskeln genutzt wird. Die Opposition „Strich mit Bogen oben nach rechts“ in II und I-II hinsichtlich der deutschen Minuskeln versus „Strich mit Bogen oben nach links“ hinsichtlich der griechischen Minuskeln kommt ebenso wie das Fehlen der Form „Strich mit Bogen unten nach rechts“ bei der Fehleranalyse (s. S. 281 f.) deutlich zum Tragen. Die absolute Beherrschung des Bereichs „schräggestellter Strich mit Bogen“ und die kaum eingeschränkte des Bereichs „Strich mit Kreisbogen“ hat möglicherweise seine Auswirkungen bei der Zweitalphabetisierung im Griechischen mit Erstschrift Deutsch.

2.1.4 Merkmalsmatrizen für die Buchstaben des deutschen und griechischen Alphabets

Die Merkmalsmatrizen (Tab. 14-17) verdeutlichen die Kombinatorik der Elementarformen und ihre Funktion als distinktive Merkmale. Angaben zur Gestalt und zur Lage der Elementarformen decken sich mit den oben genannten bestimmenden Klassifikationsfaktoren. Die Elementarformen jedes Buchstabenzeichens werden in der Reihenfolge von links nach rechts in jeweils einer Spalte beschrieben.

Legende:

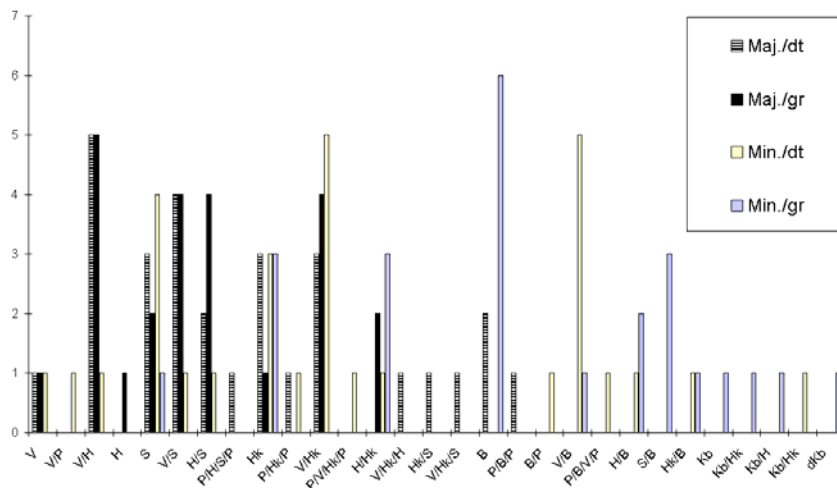
P	Punkt	v	vertikal
V	Vertikalstrich	h	horizontal
H	Horizontalstrich	s	schräggestellt
S	Schrägstrich	n	nach
Hk	Halbkreis	r	rechts
B	Strich mit Bogen	l	links
Kb	Strich mit Kreisbogen	o	oben
dKb	Strich mit durchgezogenen Kreisbogen	u	unten

Folgende Angaben betreffen die Beziehung der Elementarformen untereinander (Kombinatorik): „Kreuzung“, „Berührung“, „Teilung von“, „Teilüberlappung“, „rechtsbündig“ und „über“. Die Berücksichtigung dieser Merkmale ermöglicht eine eindeutige Beschreibung bzw. Identifizierung jedes Buchstaben. „Verwandtschaftsbeziehungen“ zwischen Buchstaben werden beschreibbar.

2.1.5 Häufigkeit der Verwendung der Elementarform-Kombinationen in der deutschen und griechischen Schrift

Der intergraphematische Vergleich der Elementarformen zeigt, daß sich die Majuskeln beider Sprachen unter graphematischem Gesichtspunkt relativ ähnlich sind. Abb. 18 zeigt, daß in den Majuskel-Inventaren (ohne die in Abb. 14-17 durch <'> markierten Varianten) nicht nur ähnliche Elementarformen benutzt werden, sondern deren Kombinationen auch ähnlich häufig vorkommen.

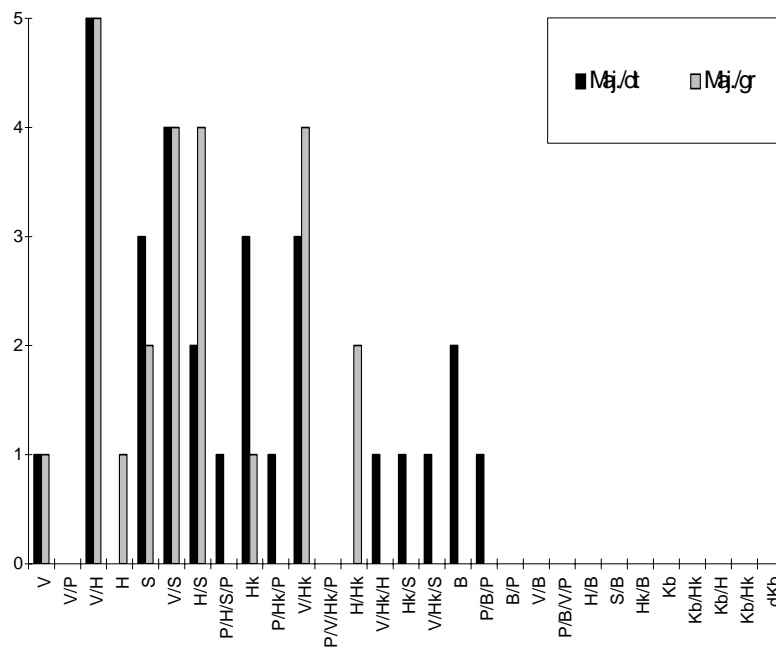
Abb. 18: Häufigkeit der Verwendung der Elementarform-Kombinationen im intergraphematischen Vergleich (Majuskeln und Minuskeln beider Schriften)

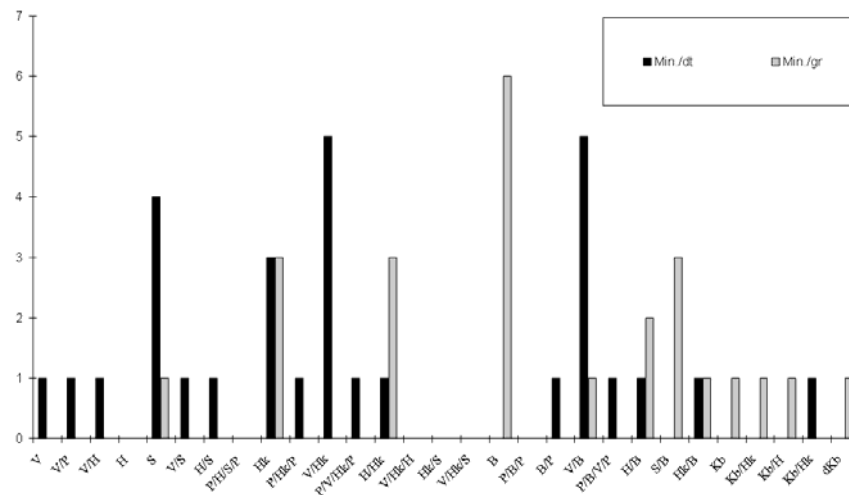


Der Vergleich der Majuskeln und der Minuskeln miteinander (Abb. 19) zeigt noch deutlicher, daß sich die Häufigkeiten (ohne Varianten) bei den Majuskeln beider Schriften ähnlicher als bei den Minuskeln verteilen. Das Maximum der

Häufigkeitsverteilung liegt bei den Majuskeln bei der Kombination „Vertikalstrich/Horizontalstrich“. Während es bei den deutschen Minuskeln bei den Kombinationen „Vertikalstrich/Halbkreis“ und „Vertikalstrich/Strich mit Bogen“ liegt, kommt bei den griechischen Minuskeln „Strich mit Bogen/Strich mit Bogen“ am häufigsten vor. Insgesamt sind die einfachen Elementarformen bei den deutschen (26 vs. 3) und griechischen (24 vs. 0) Majuskeln und in weniger starkem Übermaß bei den deutschen Majuskeln (20 vs. 10) stärker vertreten als die zusammengesetzten. Nur bei den griechischen Minuskeln verhält es sich umgekehrt (7 vs. 17).

Abb. 19: Häufigkeit der Verwendung der Elementarform-Kombinationen im intergraphematischen Vergleich (Majuskeln zueinander - Minuskeln zueinander)





Das Verhältnis zwischen deutschem Majuskel- und Minuskelinventar ist hinsichtlich Art und Häufigkeit der Elementarformen homogener als das zwischen griechischem Majuskel- und Minuskelinventar.

2.1.6 Didaktischer Nutzen der Klassifikation der Elementarformen und Merkmalsmatrizen

Die Klassifikation der Elementarformen und die Merkmalsmatrizen machen einen Vergleich von funktionalen Graphembestandteilen und ihren Realisierungsformen möglich. Sie dienen hier vor allem für die Fehleranalyse und -bearbeitung. Der kontrastive Vergleich der Verwendung der Elementarformen in den vier Alphabetinventaren läßt folgende Hypothesen zu:

- Oppositionen von Elementarformen im Bereich der Majuskeln und/oder der Minuskeln können Schwierigkeiten hervorrufen.
- Im zu erlernenden zweiten Alphabet nicht vorkommende Elementarformen werden möglicherweise aus der Erstschrift übertragen. Das kann zu einer graphematischen Mischform beim Schreiben eines Buchstabens führen. Möglicherweise wird aber auch die visuelle Wahrnehmung einer Elementarform durch eine gewohnte Elementarform maskiert, was zur visuellen

Fehlanalyse¹⁵⁵ und damit zu einem Lesefehler führen kann, da Unterschiede zwischen beiden nicht (als distinktiv) wahrgenommen werden. Im Falle eines Schreibfehlers spielt nicht nur die Repräsentation der Graphemform im Gedächtnis eine Rolle. Der Einfluß der automatisierten Schreibbewegung ist nicht zu unterschätzen, aber sie kann nicht der einzige Einflußfaktor sein, wenn derselbe Fehler auch beim Lesen gemacht wird.

- In der Erstschrift nicht vorkommende Elementarformen werden möglicherweise beim Lesen in der Zweitschrift nicht als distinktiv oder verändert wahrgenommen und möglicherweise beim Schreiben nicht oder verändert produziert bzw. durch bekannte Elementarformen ersetzt.
- Der unterschiedliche Grad an Homogenität zwischen Majuskel- und Minuskelalphabetinventar im Deutschen und im Griechischen hinsichtlich Art und Häufigkeit der Elementarformen wirkt sich möglicherweise auf die kognitive Zugänglichkeit aus. Möglicherweise sind die griechischen Minuskeln für LernerInnen mit Erstschrift Deutsch schwerer zu erlernen als die griechischen Majuskeln.

Mit Hilfe der Klassifikation der Elementarformen sind Fehler, die auf den ersten Blick **intrag**phematisch bedingt scheinen, durch den Vergleich der verwendeten Elementarformen mitunter auch **inter**phematisch begründbar: Ohne die Elementarformenanalyse würde man z. B. die Verwechslung von <f> und <t> als intragraphematisch bedingt klassifizieren. Der Vergleich der Elementarformen zeigt jedoch, daß der Bereich „Strich mit Bogen“ im griechischen Schriftsystem in vier, im deutschen dagegen in neun Varianten vorkommt. Möglicherweise werden die Merkmale „Bogen oben nach rechts“ und „Bogen oben nach links“ deshalb nicht als distinktiv wahrgenommen, weil im griechischen Schriftsystem die Elementarform „Strich mit Bogen“ in der Variante „Bogen oben/nach rechts“ nicht existiert.

In den Merkmalsmatrizen sind für jedes Zeichen alle distinktiven Merkmale aufgeführt. Bei graphematisch bedingten Lese- und Schreibfehlern können durch den Merkmalsvergleich der beiden verwechselten Zeichen die nicht berücksichtigten distinktiven Merkmale herausgefiltert werden. Diese bilden die Basis für eine auf die entsprechende Schwierigkeit auszurichtende visuelle Diskriminationsübung. Beispielsweise unterscheiden sich <M> und <W>, deren Verwechslung in den Daten häufig vorkommt, nicht nur hinsichtlich der Lage: Erste und letzte Elementarform ist bei <M> der „Vertikalstrich“, bei <W> aber der „Schrägstrich“. Zuweilen reicht evtl. auch schon ein Diskriminationshinweis zur Schärfung der Wahrnehmung. Prophylaktisch können Merkmale, die überindividuell oft zu Wahrnehmungs- bzw. Erinnerungsfehlern

¹⁵⁵ Dieser Prozeß ähnelt möglicherweise dem bei einer visuellen Täuschung.

führen, schon bei Einführung des Graphems hervorgehoben werden. Das bedeutet, in solchen Fällen statt der Anwendung des didaktischen Prinzips „vom Bekannten zum Neuen“ von der Divergenzerfahrung auszugehen, um nicht zutreffende Gleichsetzungen zu vermeiden.

2.2 Intergraphematisch bedingte Schreib- und Lesefehler

Intergraphematisch bedingte Fehler sind in der Wahrnehmungsinterpretation oder der graphischen Realisierung durch Fehlen, Hinzufügen oder Ersetzen einer Elementarform gekennzeichnet und lassen sich auf den Kontrast der Elementarformen bei Ausgangs- und Zielschrift zurückführen:

- Die Elementarform der Zielschrift (E^Z) ist nicht Element der Erstschrift (E^E). Sie wird weggelassen oder ersetzt.
- Die Distribution einer E^Z ist nicht Element der Erstschrift. Sie wird ersetzt.
- Eine in der Zielschrift nicht vorhandene E^E wird übertragen.
- Eine in der Zielschrift nicht vorhandene Distribution einer E^E wird übertragen.
- Ein nur für die Zielschrift geltendes Prinzip (P^Z) wird nicht wahrgenommen und durch ein Prinzip der Erstschrift (P^E) ersetzt.
- Ein für die Erstschrift geltendes Prinzip (P^E) wird übertragen.

Die möglichen Veränderungen im Zielalphabet lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

(-) E^Z	(+) E^E
(-) D^Z	(+) D^E
(-) P^Z	(+) P^E

Bei intergraphematisch bedingten Fehlern sind Fehler bezüglich der Phonemzuordnung auszuschließen: Schreibt ein Kind z. B. <h> statt <n> (z. B. <lenkeh> statt <lenken>) ist anhand der Distribution erkennbar, daß sich das Kind nicht [h] diktiert hat. Auf den ersten Blick scheint dieser Fehler intragraphematisch begründet zu sein. Erst der intergraphematische Vergleich der Elementarformen verweist auf die mögliche Begründbarkeit durch den Kontrast: Die Elementarform „Vertikalstrich in I-II“ kommt bei den Minuskeln im griechischen Schriftsystem nicht vor, im deutschen steht sie dagegen in Opposition zur Elementarform „Vertikalstrich in I“ (z. B. <a, n> vs. <d, h>), die auch im griechischen Minuskelsystem - allerdings auch in den Realisierungsvarianten «λ, λ» - verwendet wird (<η, ι, κ, π, τ>).

2.2.1 Intergraphematisch bedingte Schreibfehler

Ersetzen eines deutschen Buchstabens durch einen graphisch ähnlichen griechischen (- E^Z)

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
<ε> <e>	«ein Eis»	<ein Eis>	I 4
	«Ostere»	<Osterei>	II d
	«Blε»	<Bleistift>	II d
+ <ι> <i>	«ει»	<ein>	II T
	«κεinen»	<keinen>	I D
+ <ι> <i>, <ν> <n>	«ειν»	<ein>	I D
	«Γατμ»	<Fatma>	I 3 P
<Γ> <F>	«Γο»	<Foto>	I P
	«ν> <u>	«brauchēn»	<brauchen>
+ «Κ» <k>	«Κακτὺς»	<Kaktus>	I 9 K
<υ> <ü>	«υ»	<ü>	I P
<η> <n>	Daten s. u.		Daten s. u.

Weglassen/Ersetzen einer im Griechischen nicht vorhandenen Elementarform/Distribution

a) Elementarform Punkt {·} und {...}:

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
«ι» <i>	«ι»	<i>	I D; II N, d
	«ein Eis»	<ein Eis>	I 3 (mehrfach)
	«spielen»	<spielen>	I W
	«einen»	<einen>	I P
	<α> <ä>	«αλτєр»	<älter>
<ο> <ö>	«großєр»	<größer>	I 15 K
<υ> <ü>	«kurzєр»	<kürzer>	I 15 K

Verschiebung: «Ĥ» <ä>	«Ĥauschen»	<Häuschen>	II 13 d
Hypergeneralisierung ¹⁵⁶ nach der Sensibilisierung:			
«ĭ» <I>	«ĭ»	<I>	II T
	«EĭS»	<EIS>	I P
«ĭ» <I>	«maĭt»	<malt>	I 2 A
«ĵ» <J>	«ĵ»	<J>	I 10 A
<i> <r>	«Büchei»	<Bücher>	I 7 W (Abschreiben)
«eu» <eu>	«detusch»	<deutsch>	I D
← <i>-[oi]			

K. B. Günther (1994) findet in seinen Daten bei monoskriptualen LernerInnen ebenfalls das Phänomen, daß die Punkte bei den Umlautbuchstaben nicht beachtet werden. Er verweist darauf, daß es sich in diesem Fall nicht um eine Wahrnehmungsfrage, sondern um ein Phänomen handelt, das von der schriftsprachlichen Lernerfahrung abhängt (172). Eben dies ist mit dem Ausdruck „Wahrnehmungsinterpretation“ (s. S. 268) gemeint.

b) Kombination der Elementarformen Vertikalstrich in II und Strich mit Bogen: {j} + {l} oder {r}

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
<U> <u>	«braUchen»	<brauchen>	I D, W; II d
+ «K» <k>	«KaKtUS»	<Kaktus>	I 9 K
<a> <r>	«a»	<r>	?
Schreibbewegung	↓←	<r>	I D
<r> <r>	«r»	<r>	?
infolge dessen:	«K»	<r>	I P
<K> <r>			

¹⁵⁶ Dieser Fehler setzt sich vermutlich aus verschiedenen Denkschritten zusammen:
 - Loslösung der abgeleiteten Regel vom Bezugsgegenstand.
 - Bezug der Regel auf weitere Grapheme"

a) + b)

<u> <ü>	«u»	<ü>	I P
-----------	-----	-----	-----

c) Vertikalstrich in I-II bei den Minuskeln: {}

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/ Kind
<a> <d>	«aen»	<den>	I 2 D
Hypergeneralisierung: <d> <a>	«du»	<au>	I 6 P
<n> <h>	«sene»	<sehe>	II d
	«Kucnen»	<Kuchen>	II 7 T
	«Baucn»	<Bauch>	II 7 T
	«scnwitzen»	<schwitzen>	I W
«t» <†>	«t»	<†>	I 3, 4 D, P; II 2
	«Stunde»	<Stunde>	I W
	«Post»	<Post†>	I P
	«Ente»	<Ente>	II T
	«Donnerstag»	<Donnerstag>	II d
«t» <†>	«Tetefon»	<Telefon>	II 7 d
	«Sarat»	<Salat>	I 3 P, D
	«viete»	<viele>	I 15 P
	«Weuen»	<Wellen>	I W, P
	«lesen»	<lesen>	I P
	«Lineau»	<Lineal>	I P
	«toue»	<tolle>	I P
	«mat»	<malt>	I A
«d» <d>	«dem»	<dem>	I 6 W
«ck» <ck>	«ck»	<ck>	I 8
«K» <k>	«Kaktus»	<Kaktus>	I 9 K, P; II d
	«Schokolade»	<Schokolade>	II 7 T

Teilverbesserung nach der Sensibilisierung: Vergrößerung der falschen Elementarform

«h» <m>	«h»	<m>	I 2 P
«fl» <h>	«fl»	<h>	II d
«k» <k>	«k»	<k>	I 4 D, K
«τ» <τ>			
+ intergraphem.	«Fensτa»	<Fenster>	II N
«k» <k>			
+ intergr.	«Ni<o>	<Niko>	II N

Hypergeneralisierung nach der Sensibilisierung:

«l» <i>	«l»	<i>	I 4 D
«i» <i>	«i»	<i>	I 4 A
«τ» <τ>	«Schwesteτchen»	<Schwesterchen>	II T

Reich (1977, 122) führt den „mangelhaften Gebrauch von Ober- und Unterlängen“ an und bezieht sich auf die Kontraste <k>-<κ>, <ι>-<τ> und <p>-<π>, die „z. B. zu Verwechslungen von n und h“ führen. Daß ein mangelhafter Gebrauch der Unterlänge festzustellen sei, muß aber bestritten werden. Der Kontrast <p>-<π> kommt in den vorliegenden Daten nicht zum Tragen. Auch kann man nicht sagen, der Gebrauch von Ober- und Unterlängen sei im griechischen Alphabet relativ selten und wenig ausgeprägt (Reich, 122), wie ein Blick auf die verwendeten Elementarformen (Tab. 13) und die Merkmalsmatrix der neugriechischen Minuskeln (Tab. 17) zeigen - interessant ist diese Unterscheidung nur für die Minuskeln, da fast alle Majuskeln beider Alphabete Oberlängen und fast keine Unterlängen haben.

Im Gegensatz zu Reichs These kann festgestellt werden, daß die Häufigkeit der Verwendung von Ober- und Unterlängen in beiden Schriftsystemen übereinstimmt (s. Tab. 19) und daß die griechischen Minuskeln sogar ein breiteres Spektrum an Elementarformen mit Ober- und Unterlängen als die deutschen aufweisen (s. Tab. 18). Es scheint sich bei dem von Reich beschriebenen Phänomen tatsächlich um die Übertragung **bestimmter Elementarformen** zu handeln.

Tab. 18: Gebrauch der Ober- und Unterlänge bei den Elementarformen (types)

types	Elementarform mit Oberlänge	Elementarform mit Unterlänge	Elementarform mit Ober- und Unterlänge	gesamt
deutsche Minuskeln	4	3	1	8
griech. Minuskeln ¹⁵⁷	6	8	1	15
bzw. ¹⁵⁸	7	8	0	15

Tab. 19: Gebrauch der Ober- und Unterlänge bei den Elementarformen (tokens)

tokens	Elementarform mit Oberlänge	Elementarform mit Unterlänge	Elementarform mit Ober- und Unterlänge	gesamt
deutsche Minuskeln	16	6	1	23
griech. Minuskeln ¹⁵⁹	8	14	1	23
bzw. ¹⁶⁰	9	14	0	23

d) Schrägstrich links unten in Iu:

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
«k» <k>	«↓»	<k>	I 4 D
<K> <k>	«K»	<k>	I W
«<»/k + intergraph.	«Ni<o»	<Niko>	II N

¹⁵⁷ Falls <β> statt <6> benutzt wird.¹⁵⁸ Falls <6> statt <β> benutzt wird.¹⁵⁹ Falls <β> statt <6> benutzt wird.¹⁶⁰ Falls <6> statt <β> benutzt wird.

Transfer einer im Zielalphabet nicht oder nicht in gleicher Distribution vorhandenen Elementarform (+ E^E, + D^E)

a) Elementarform Strich mit Bogen oben nach links in II-III (+ E^E): {ŋ}

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/ Kind
<ŋ> <n>	«eiŋeŋ»	<einen>	I D, W
	«reŋeŋ»	<Regen>	I D
	«reŋeŋmáŋteL»	<Regenmantel>	I D
+ «v» < >	«Teŋefon»	<Telefon>	II 7 d
«h» <h>	«h»	<h>	I P, II d
«h» <n>	«schreibeh»	<schreiben>	II d
«m» <m>	«schurŋ»	<Schirm>	I D
	«reŋeŋmáŋteL»	<Regenmantel>	I D
«m» <m>	«schurŋ »	<Schirm>	I D, W
«m» <m>	«m»	<m>	II 2

b) Elementarform Vertikalstrich in II-III in Verbindung mit Strich mit Bogen (+ D^E):

{ŋ} + {L} oder {ŋ}

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
«u» <u>	«u»	<u>	II d
«u» <u>	«u»	<u>	II d
gespiegelt: <h> <n>	«h»	<n>	II d
	«lenkeh»	<lenken>	I K
Teilverbesserung:			
«h» <n>	«h»	<n>	I D

Meese u. a. (14) interpretieren die Schreibung «göhnte» statt <gönnte> als phonologisch bedingten Fehler: Nach dem Erkennen von Längen und Kürzen träten Verwechslungen auf, so daß Kürzen gelangt würden. Das wäre auch denkbar, ist aber weniger wahrscheinlich: Die Häufigkeit der Graphemabweichungen aufgrund der Nichtbeachtung von bedeutungsunterscheidenden Ober-

oder Unterlängen spricht dafür, bei solchen Fehlern ohne konkrete Hinweise auf phonologische Schwierigkeiten auf intergraphematische Bedingtheit zu schließen.

c) Strich mit Kreisbogen (- E^Z, + E^E): z. B. {ð}

Fehlerursache	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
<ð>, <ð>	«d» [↓] ¹⁶¹	<d>	I W, II d
<6>	↓«b»		II 7 d
<6>	↓«B» [↑]		II d
	↓«D»	<D>	II d
	«e»	<e>	I D
	«e»	<e>	II N
<ρ>	«p»	<p>	I 15 P, D; II d
<ρ>	« ^ρ »	<P>	I P, II d
<9>	«g»	<g>	I D
<ρ>	«p»	<g>	II N
<6>	«6»	<G>	I 9 K

d) Handgeschriebene Grapheme in der griechischen Fibel „Η γλώσσα μου,, (Velalidis u. a., 1991) zeigen, daß <a> vermutlich als Kombination der Elementarformen <o> und <ɪ> gelehrt wird.

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
{o} + {l} <e>	«e»	<e>	II 4 N
{o} + {J}	«qj»	<g>	I 9 P, II N
{o} + {l} <d>	«ol»	<d>	I D
{J} + {o} 	«Jo»		I D
{o} + {l} <a>	«ol»	<a>	I D, P; II N, d

e) Akzentzeichen

Im neugriechischen Schriftsystem wird die betonte Silbe mehrsilbiger Wörter mit dem Zeichen {'} gekennzeichnet.

¹⁶¹ Der Pfeil gibt die Schreibrichtung an.

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/ Kind
<ʃ>	«Tó»	<Tolis>	I D
	«Agátos»	<Agatos>	I D
	«Lóta»	<Lotta>	I 2 D
	«Fóto»	<Foto>	I 3 D
	«Tomáten»	<Tomaten>	I A
	«Záun»	<Zaun>	II 7 d
	«Zára»	<Zarazuma>	II 7 d
	«Zóo»	<Zoo>	II 10 N
	«ρεσημάητεL»	<Regenmantel>	I D

Lerner „D“ fixiert die Betonung interessanterweise auf der dritten Silbe wegen der semantischen Gegenüberstellung im Lesetext von <Regenmantel> und <Regenschirm>.

Nichterkennen einer im Ausgangsalphabet nicht oder nicht in gleicher Distribution vorhandenen Elementarform als distinktiv (-E^Z): {l l}, {-}

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/ Kind
<f> <t>	«Fof»	<Foto>	I P
<t> <l>	«Seit»	<Seil>	II 5 d

Ersetzen eines nur für die Zielschrift geltenden Prinzips (-P^Z)

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/ Kind
Gemäßigte Kleinschreibung:			
«K» <K>	«K»	<K>	I D
<s> <S>	«s»	<S>	I 3
<w> <W>	«w»	<W>	I 3, II A
Teilverbesserung (Majuskel/klein)			
«E» <E> +«S» <s>	«feines Eis»	<feines Eis>	I A

Übertragung eines für die Erstschrift geltenden Prinzips (- P^Z, +P^F)

a) Minuskel = verkleinerte Majuskel (<τ, κ, χ, π, ο, ι, ρ>)

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/ Kind
«K» <K>	«K»	<K>	I D
«T» <t>	«Tief»	<tief>	I A, D
+ «t» <t>	«OTto»	<Otto>	I D
+ <ρ> <p>	«poliT»	<Polizist>	II N
+ <nt> <nd>	«stunT»	<Stunde>	I D
evtl. auch intragraphematisch bedingt (<c, o, p, s, u, v, w, x, z>)			
«M» <m>	«MaMa»	<Mama>	I 15 K
«R» <r>	«paRken»	<parken>	I D
	«Dinosauria»	<Dinosaurier>	II T

b) Schreibrichtung¹⁶²

Viele Buchstaben werden von unten angefangen.

Schreibbewegung	abweichende Buchstabenform	Buchstabe	Kurs/Sitzung/Kind
↑		<R>	II 5 T
↑		<F>	I 4 P
↑		<K>	II 7 T
↑		<h>	I 9 T
↑		<j>	I 10 D
↑		<f>	I 4 W

¹⁶² Die gegengleichen Graphemschreibrichtungen des linkshändigen Lerners "P" zeigen, daß es sinnvoll ist, für LinkshänderInnen spezielle Schreibbewegungen vorzugeben, damit das Schreibwerkzeug "gezogen" werden kann, anstatt zu verlangen, daß es "geschoben" wird (dieser Aspekt wird von Pfeuffer (1994) nicht erwähnt):

† ↓← P
 † ←↓ P
 o →o P
 f ↓← P

↑		<g>	I 10 D
↑		<e>	I 10 D
Aufgrund der Forderung der Lehrerin, beim Schreiben der Buchstaben oben zu beginnen, kommt es zu folgendem Fehler:			
↓	«M»	<M>	II 1 T

Bei Schreibbewegungen liegt generell der Gedanke nahe, daß weniger fehlende Bewußtheit als vielmehr „motorische Schablonen“ (Wallesch, 1983, 364) der automatisierten Schreibbewegung zu diesen Fehlern führen. Jedoch wird die Analyse der Lesefehler zeigen, daß z. T. Verwechslungen derselben Elementarformen vorkommen, was bedeutet, daß diese Fehler nicht allein durch die Automatisierung der Schreibbewegungen erklärt werden können.

Interessanterweise stimmen anscheinend einige der Realisierungsformen formal mit historischen Entwicklungsstufen vom griechischen zum lateinischen und vom lateinischen Majuskel- zum lateinischen Minuskelalphabet überein (vgl. Brekle, 1994a, 189; 1995), nicht jedoch hinsichtlich der Schreibbewegungen. Dazu gehören:

Fehlerursache	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
<ö>, <ø>	«d»↓	<d>	I W, II d
<6>	↓«b»		II 7 d
	↓«D»	<D>	II d

2.2.2 Intergraphematisch bedingte Lesefehler

Nichterkennen einer im Ausgangsalphabet nicht oder nicht in gleicher Distribution vorhandenen Elementarform als distinktiv

a) Punkt in I: {.} und {..}

Fehlerbeschreibung	rekodiert als	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<i> <ä>	<hi>	<hält>	I 15 A
<a> <ä>	<nach>	<nächste>	I 15 T
	<aufhängen>- [aufçarçon]	<aufhängen>	II 13 T

	<halt>	< <u>h</u> ält>	I 15 K; II 13 T, d
	<Wa>	< <u>W</u> äsche>	I 15 K; II 13 N
	<a>	< <u>ä</u> >	I 15 K
	<kra>	< <u>k</u> rähte>	I 17 P
	<waren>	< <u>w</u> ären>	I 17 K
	<alter>	< <u>ä</u> lter>	I 15 P
	<tragt>	< <u>t</u> rägt>	I 15 D
+ [x] für <h>-/h/ <o> <ö>	<krahte>-[kraxtə]	< <u>k</u> rähte>	I 17 P
	<scho>	< <u>s</u> chönsten>	II 15 N, T, d
	<schone>	< <u>s</u> chöne>	II 14 N
	<schonen>	< <u>s</u> chönen>	I 17 K; II 15 N
	<Vogel>	< <u>V</u> ögel>	II 14 N
	<Plo>	< <u>P</u> lötzlich>	II 14 N
	<hor>	< <u>h</u> örten>	II 13 T
	<großer>	< <u>g</u> rößer>	I 15 A
<u> <ü>	<grunes>	< <u>g</u> rünes>	II 15 T
	<Wurst>	< <u>W</u> ürstchen>	II 15 T
+ [ç] für <h>-/h/	<Muh>-[mu: ç]	< <u>M</u> ühle>	I 17 K
	<u>	< <u>ü</u> ber>	II 14 N
	<Ku>	< <u>K</u> ühe>	II 13 N
	<mu>	< <u>m</u> üssen>	I 17 A
	<Ru>	< <u>R</u> ücken>	I 17 W
	<Bucher>	< <u>B</u> ücher>	I 7 A
Umkehrung:			
<ü> <u>	<rüft>	< <u>r</u> uft>	I 16 A
	<rüfen>	< <u>r</u> ufen>	I 16 A

b) Vertikalstrich in I-II: {}

Fehlerbeschreibung	rekodiert als	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<a> <d>	<a>	< <u>d</u> >	I 8, 11, 12 A, P
+ Verdopplung, <l> <l>	<lia>	< <u>I</u> dee>	I 7 P

	<au>-[a ^u f]	<du>	I 6 P
+ Verdopplung	<Stoppschilda>	<Stoppschild>	I 11 A
<u> <h>	<bezau>	<bezahlen>	II 14 N
<n> <h>	<wonnt>	<wohnt>	II 14 T
	<na>	<hat>	I 3, 4 D, A; II 4 T
	<ni>	<hinten>	II 15 T
	<nei>	<heißt>	II 14 d
	<ne>	<he>	II 12 d
+ <e> <a>	<ne>	<hatte>	II 15 T
	<nat>	<hat>	II 19 d
	<In>	<Ich>	II 4 d
	<rein>	<reicht>	II 8 d
	<gen>	<geht>	II 11 d
	<gent>	<geht>	II 12 d
	<verstent>	<versteht>	II 12 N
+ Verdrehung	<Lerne>	<Lehrerin>	II 9 d
	<gesenen>	<gesehen>	II 13 N
+ <a> <c>	<nian>	<nicht>	I 4 D
	<Man>	<Macht>	I 8 P
	<Kran>	<Krach>	II 7 d
	<Don>	<Doch>	I 8 D
	<aun>	<auch>	I 8 W
+ <e> <c>, Verdrehung	<ein>	<ich>	I 6 K
	<Pappenneim>	<Pappenheim>	I 12
	<Papenoff>	<Papelhoff>	I 12
Umkehrung			
<h> <n>	<heu>-[hə]	<neuen>	II 14 T
	<h>	<nicht>	II 14 d

c) Strich mit Bogen unten nach rechts in I-II und II und Strich mit Bogen oben nach rechts in I-II: {l}, {f}

Verwechslungen der folgenden Art sind evtl. auch intragraphematisch zu begründen, aber im neugriechischen Schriftsystem fehlen die beiden Elementarformen „Strich mit Bogen unten nach rechts“ (in I-II und II) und „Strich mit Bogen oben nach rechts“ (in I-II). Für die intergraphematische Zuordnung spricht außerdem, daß K. B. Günther (1994, 158) bei monoskriptualen Kindern die Verwechslung von <f> und <t> überprüft und in diesem Bereich keine Fehler hat feststellen können.

Fehlerbeschreibung	rekodiert als	Input	Kurs/Sitzung/ Kind
<f> <t> + <u> <n>	<Auf>	<Antonio>	II 4 d
+ ← <Rolf>	<holf>	<holt>	II 13 T
<t> <f>	<Do_t>	<Do_f>	I 6 D
	<te>	<feines>	I 3 D
	<Rolt>	<Rolf>	I 10 A
	<Seite>	<Seife>	II 4 T, d
	<laut>	<lauf>	II 4 N, d
Auslassung <t>, <l>	<Karotten>	<Kartoffeln>	II 7 d
	<Auto>	<_o_f>	I 5 D
+ <n> <u>, semantisch	<kante>	<kaufst>	II 7 d
	<lauten>	<laufen>	I 4 D
	<Aut>	<Auf>	I 4 D
<l> <t> + semantisch ¹⁶³	<role>-[Rolo]	<rotes>	I 5 D, A
+ Verdrehung	<schlau>	<schaut>	II 6 T
Umkehrung <t> <l>	<t>	<l>	II 8 d
	<to>	<Los>	II 4 d
+ <a> <o>	<Schta>	<Schloß>	II 13 d
und/oder intralingual	<solt>	<soll>	I 2 D, P
	<wilt>	<will>	I 4 P
<r> <t>	<mir>	<mit>	I 17 K

¹⁶³ Im Zusammenhang mit dem Fibeltext kamen die Wörter <roter Roller> und <rotes Auto> vor.

Umkehrung <t> <r>	<waten>	<waren>	II 14 N
	<Waten>	<Warenhaus>	II 12 d
	<schtie>	<schrie>	I 17 K
	<mit>	<mir>	I 14 A
	<ihte>-[içtə]	<ihre>	II 15 N
	<Matko>	<Marko>	I 4 P
<l> <f>	<Schill>	<Schiff>	II 5 d
<r> <f>	<rassen>	<fassen>	I 8 A
	<preif>	<pfeif>	II 15 T

Um die Wahrscheinlichkeit der Verwechslung von «t» und «l» vs. «f» zu verringern, wäre es möglicherweise sinnvoll, die „ausgeschmückte“ Elementarformvariante {{l}}¹⁶⁴ in beiden Fällen durch die „strengere“ Realisierungsvariante {{{l}}} zu ersetzen, da die Analyse der Bogenanordnung anscheinend die Diskriminationsschwierigkeit ausmacht.

d) Strich mit Bogen unten nach links in II-III: {J}

Fehlerbeschreibung	rekodiert als	Input	Kurs/Sitzung/ Kind
<i> <j>	<i>	<jetzt>	II 12 d

Kolers (1983) Untersuchungen zur Rekognoszierbarkeit unvollständiger Grapheme haben gezeigt, daß unvollständig dargebotene Grapheme erkannt werden können, wenn die verdeckten Teile nur solche Informationen enthalten, die für das Erkennen weniger wichtig sind. Die Rekognoszierfähigkeit reicht aus, um unvollständige Grapheme - vermutlich unter Einbezug der Umgebungsinformationen (Distribution, Semantik) - mental zu ergänzen. In bezug auf die angeführten Lesefehler könnte man sagen, daß die Kinder ihre Rekognoszierfähigkeiten einsetzen, jedoch in Zusammenhängen, in denen es sozusagen „unangebracht“ ist, da die Darstellung gar nicht unvollständig ist: Sie ergänzen z. B. <n> mental zu <η> und bemerken dementsprechend auch nicht, daß der „fehlende“ Teil distinktiv wirkt.

Janssen (1981, 348) nimmt eine gewisse Korrespondenz zwischen Vorstellung und Perzeption an. Jede Augenbewegung bewirke die Speicherung eines sen-

¹⁶⁴ Entsprechend der Kennzeichnung von Graphemrealisierungsformen durch Verdopplung der spitzen Klammern werden Realisierungsformen von Elementarformen durch {{{l}}} gekennzeichnet.

sorischen Kennzeichens in der internen Repräsentation, woraus ein „feature ring“ entstehe. Bei der Wiedererkennungsprüfung würden von den Gedächtnisspuren festgelegte Augenbewegungen ausgeführt und anschließend die in den sensorischen Gedächtnisspuren festgelegten Merkmale verifiziert (348 f.). Demnach würde es sich bei den angeführten Lesefehlern vermutlich um einen Automatismus handeln, dem z. B. mit bewußter Wahrnehmungsüberprüfung zu begegnen wäre. Die Interpretation, daß ein Wahrnehmungsfehler vorliegt, ist aber aufgrund der Daten nicht zulässig (vgl. K. B. Günther, 1994, 172; Bühler, 1949, 75). Vielmehr müssen bei der Wahrnehmung Merkmale zur eindeutigen Identifikation der Elementarformen und ihrer Kombination gesammelt und interpretiert werden. Die aufgeführten Daten legen den Schluß nahe, daß die Elementarformen anscheinend kognitiv in bezug auf die Wahrnehmungsverarbeitung eine entscheidende Rolle spielen, denn sonst wären diese Daten nicht so umfangreich. Sendlmeier (1985, 32) kritisiert in bezug auf Aussagen über die Wahrnehmung gesprochener Sprache, daß häufig das durch die linguistische Analyse aufgestellte Kategoriensystem unreflektiert mit kognitiven Repräsentationen gleichgesetzt wird. Da in der vorliegenden Untersuchung aber hör- bzw. sichtbare Daten des Wahrnehmungsverarbeitungs- bzw. Produktionsprozesses den Ausgangspunkt für die graphematische Analyse der Elementarformen bildeten, kann in diesem Fall eine solche unreflektierte Gleichsetzung linguistischer Analyseergebnisse mit mentalen Repräsentationen ausgeschlossen werden. Sendlmeier (1985) weist nach, daß auch größere Einheiten als distinktive Merkmale oder Phoneme für die Verarbeitung gesprochener Sprache eine zentrale Rolle spielen. Parallel dazu kann bezüglich des Bereichs Schrift formuliert werden, daß Elementarformen, selbst Bündel distinktiver Merkmale, neben kleineren Einheiten (distinktive Merkmale) und größeren (Buchstaben, Graphemen, Graphemverbindungen) bei der kognitiven Repräsentation von Schrift relevant zu sein scheinen. Möglicherweise stellt Bosch (1961, 96) dies bereits fest, wenn er schreibt:

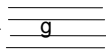
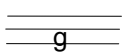


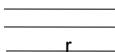
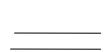
„Auch werden vorerst zuweilen Teile als Gleichheiten zusammengefaßt, die es objektiv nicht sind [...] etwa a, o, d, g.“

und sich damit indirekt auf die Elementarform {c} bezieht.¹⁶⁵ Brückl (1964 [1933]) entwickelte interessanterweise eine aus heutiger Sicht didaktisch eher fragwürdige Methode für den Schreibunterricht, die zunächst ausschließlich auf Elementarformen und ihrer damals als „kindgerecht“ erscheinenden Beschreibung aufbaut.

¹⁶⁵ <a> = {c} + {}, <o> = {c} + {ɔ}, <d> = {c} + {}, <g> = {c} + {J}

2.3 Hilfen bei graphematisch bedingten Fehlern

Orientierungsgrundlage bei der Unterrichtsplanung war, daß die Kinder im griechischen Erstschreibunterricht von Beginn an mit dem Einliniensystem arbeiten und gewohnt sind, Grapheme zu schreiben. Das Schreiben war jedoch sehr unsicher. Die Kinder orientierten sich - auch beim Abschreiben von der Tafel - sehr stark an der griechischen Schrift, in der z. B. viele Kleinbuchstaben wirklich „kleiner“ sind. Interferenzen dieser Art waren vorher nicht bedacht worden. Daher wechselten wir zum Vierliniensystem und arbeiteten mit systematischen Graphemschreibübungen, wodurch sich schon nach kurzer Zeit Verbesserungen zeigten: Auch beim Lückentextausfüllen an der Tafel ohne Linien produzierten die LernerInnen anschließend exakte Graphemformen. Anscheinend stellt das Vierliniensystem eine große Hilfe für die exakte Speicherung der Graphemform dar. Nur wenige Schwierigkeiten ergaben sich bei Einführung des Vierliniensystems:

	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
			I 7 A
			I 7 A
			I 5 A

Fehlerbeschreibung der Lehrerin	Kurs/Sitzung/Kind
L: Schau mal, die Buchstaben sitzen immer auf der Zeile.	I 4
L: Schau mal, dein l. Das schwebt in der Luft rum.	I 7

In einer Übung sollten die Kinder an der Magnettafel aus Pappe ausgeschnittene Elementarformen zu Buchstaben zusammensetzen¹⁶⁶. Großes Gelächter auch bei nur geringfügigen Fehlern sowie die diesbezüglichen Daten zur Schriftbewußtheit (s. Kap. III./2.) zeigen, daß durchaus ein hohes Maß an Sensibilität für die richtige Graphemform infolge der Erstalphabetisierung vor-

¹⁶⁶

Diese Idee wurde für einen der beiden Kurse von Christine Herrmann entwickelt.

handen ist, das genutzt werden sollte. Eine solche Übung scheint sinnvoll, da individuelle Fehler von den Kindern selbst untereinander besprochen werden können und das Phänomen Distinktivität sozusagen „be-greif-bar“ gemacht wird.

In bezug auf die exakte Graphemform sollte allerdings überprüft werden, ob es sinnvoll und lohnenswert ist, alle Abweichungen zu problematisieren. So ist z. B. die Realisierung von <K> durch <K> (typisch für manche Erwachsenen-Handschriften) durchaus tolerierbar, da der Aufwand, der notwendig wäre, um die Unterschiede zu erarbeiten und ihre Realisierung zu automatisieren, in keinem Verhältnis zum möglichen Ergebnis stehen würde. Die Abgrenzung von <k> und <K> ist dagegen im Hinblick auf die optische Abgrenzung zu <x> sehr wichtig.

Die aufgeführten Fehler machen grundsätzlich deutlich, wie wichtig die exakte Einhaltung der Elementarformen, der Buchstabenformen und der Schreibbewegungen ist und daß ein Beharren darauf mit einem Beharren auf der Sekundärtugend Ordentlichkeit nichts zu tun hat, obwohl man das spontan denken könnte. Die Analyseergebnisse weisen darauf hin, daß es lohnenswert ist, Elementarformen und ihre Verwendung bei der Alphabetisierung in einer zweiten Alphabetschrift hervorzuheben.

3 Intra- und intergrapho-phonologisch bedingte Lese- und Schreibfehler

Bei den grapho-phonologisch bedingten Lese- und Schreibfehlern werden die Grapheme visuell richtig erkannt, aber andere als die korrespondierenden Phoneme zugeordnet. Wird ein Phonem zugeordnet, das mit einem visuell übereinstimmenden oder ähnlichen Graphem im griechischen Schriftsystem korrespondiert, handelt es sich um einen intergrapho-phonologisch bedingten Fehler. Wird ohne Bezug auf den Kontrast ein abweichendes Phonem zugeordnet, ist der Fehler innerhalb des grapho-phonologischen Systems begründet. Um einige der Denkvorgänge der griechisch-alphabetisierten Kinder erkennen zu können, ist es wichtig, in die Graphem-Phonem-Zuordnungen der neugriechischen Orthographie zu kennen.

3.1 Zur Orthographie des Neugriechischen

Im Gegensatz zur deutschen Orthographie, deren Regelung 1902 durch die „Zweite orthographische Konferenz“ festgelegt wurde, ist die neugriechische Orthographie nicht nach verschiedenen Gesichtspunkten geregelt, sondern basiert auf der weitgehend phonographischen Schreibung des Altgriechischen. Abgesehen von dem 1982 eingeführten Einakzentsystem und einigen Vereinfachungen

chungen, hat sie sich - im Gegensatz zur griechischen Sprache - kaum verändert. Ursprünglich im Altgriechischen phonographische Schreibweisen sind also im Neugriechischen aufgrund von phonologischen Veränderungen nicht mehr als solche interpretierbar. Folgende Graphem-Phonem-Zuordnungen gelten in der neugriechischen Schrift:

<Α>	<Β>	<Γ>	<Δ>	<Ε>	<Ζ>	<Η>	<Θ>	<Ι>
<α>	<β/β̄>	<γ>	<δ>	<ε>	<ζ>	<η>	<θ/θ̄>	<ι>
/a/	/v/	/j, γ/	/ð/	/ε/	/z/	/i/	/θ/	/i/
<Κ>	<Λ>	<Μ>	<Ν>	<Ξ>	<Ο>	<Π>	<Ρ>	<Σ>
<κ>	<λ>	<μ>	<ν>	<ξ>	<ο>	<π>	<ρ>	<σ/ς>
/k/	/l/	/m/	/n/	/ks/	/ɔ/	/p/	/r/	/s/
<Τ>	<Υ>	<Φ>	<Χ>	<Ψ>	<Ω/Ο̄>			
<τ>	<υ>	<φ>	<χ>	<ψ>	<ω>			
/t/	/i/	/f/	/ç,x/	/ps/	/ɔ/			
<Αι>	<Ει>	<Οι>	<Ου>	<Αυ>	<Ευ>	<Ντ>	<Μπ>	<Γκ>
<αι>	<ει>	<οι>	<ου>	<αυ>	<ευ>	<ντ>	<μπ>	<γγ>
/ε/	/i/	/i/	/u/	/av,af/	/ev, εf/	/(n)d/	/(m)b/	/j,ŋ/
								/(ŋ)g/

Die Rekonstruktion der altgriechischen Lautung bleibt gezwungenermaßen hypothetisch. Dennoch lassen sich verschiedene Daten zur Rekonstruktion nutzen, wie z. B. Schriftstücke von damaligen Grammatikern, Wortspielereien/Onomatopoeia, Repräsentationen in anderen Sprachen und metrische Strukturen (Allen, 1974, vii). Problematisch ist, daß in den Veröffentlichungen zur altgriechischen Lautung nicht immer oder nicht immer konsequent Lautschrift verwendet wird bzw. in der älteren Literatur noch nicht verwendet werden konnte: /e/ und /ε/ werden z. B. oft nur mit einem Zeichen wiedergegeben. Einige Fragen bleiben bei der Rekonstruktion der altgriechischen Lautung offen, jedoch geht es an dieser Stelle darum, zu zeigen, daß die altgriechische Schrift weitgehend durch eine 1:1-Graphem-Phonem-Beziehung geprägt war. Das Vierecksystem der Vokale im Altgriechischen (hier: Klassisches Attisch) enthielt vermutlich 10-12 Monophthonge und 5-7 Diphthonge:

/a/	/a:/	/ɛ/ ¹⁶⁷	/ɛ:/	/i/	/i:/	/ɔ/ ¹⁶⁸	/ɔ:/ ¹⁶⁹	/y/
<α>	<α>	<ε>	<η>	<ι>	<ι>	<ο>	<ω>	<υ>

/y:/	/e/ ¹⁷⁰	/u/ ¹⁷¹
<υ>	<ει>	<ου>

/a ⁱ /	/e ⁱ / ¹⁷²	/ɔ ⁱ / ¹⁷³	/a ^u / ¹⁷⁴	/ε ^u / ¹⁷⁵	/y ⁱ /	/o ^u / ¹⁷⁶
<αι>	<ει>	<οι>	<αυ>	<ευ> ¹⁷⁷	<υι>	<ου>
			<αυ>	<ηυ>		

Im neugriechischen Vokal-Dreieckssystem (Troubetzkoy, 1958 [1939], 87) entfallen die distinktive Funktion der Vokalquantität, die Diphthonge und die sogenannten „geschlossenen“ Vokale /e/, /o/ und /y/ (falls es /e/ und /o/ überhaupt gegeben hat). /ɛ:/, /y/, /e:/ bzw. /eⁱ/, /ɔ:/ bzw. /oⁱ/ und /yⁱ/ verändern sich zu /ɪ/ („Itazismus“), /aⁱ/ zu /ɛ/, ggf. /o^u/ zu /u/ und /o:/ bzw. /ɔ:/ zu /ɔ/:

		/a/	
		(<α>)	
	/ɛ/		/ɔ/
	(<ε> <αι>)		(<ο> <ω>)
/u/			/u/
(<η> <υ> <ει> <οι> <ι> <υι>)			(<ου>)

¹⁶⁷ Laut Kühner/Blass (1890) /e/.

¹⁶⁸ Laut Kühner/Blass /o/.

¹⁶⁹ Bei Allen (1974) auch /o:/.

¹⁷⁰ Kühner/Blass: /eⁱ/, später /i:/.

¹⁷¹ Bei Kühner/Blass /o^u/ und ursprünglich <υ> = /u/.

¹⁷² Laut Allen /e:/, Laut Kühner/Blass später /i:/.

¹⁷³ Laut Kühner/Blass /oⁱ/.

¹⁷⁴ Möglicherweise auch /a^y/ wegen <υ>. Allerdings verändert sich der Diphthong, der mit <αυ> korrespondiert, im Neugriechischen zu /ευ/. Das spricht evtl. eher für /a^u/ im Altgriechischen, da [a^u] [av] artikulatorisch näher ist als [a^y].

¹⁷⁵ Möglicherweise auch /e^u/.

¹⁷⁶ Laut Kühner/Blass.

¹⁷⁷ Laut Kühner/Blass /ɔⁱ/.

Die restlichen Diphthonge /ε^u/ und /a^u/ verändern sich zu Vokal-Konsonanten-Verbindungen: /^u/ wird zu [v] vor Vokalen und stimmhaften Konsonanten und zu [f] vor stimmlosen Konsonanten.

Ergebnis der phonologischen Veränderungen in bezug auf die Beibehaltung der Orthographie ist, daß einige Phoneme nicht mehr nur durch ein einziges Graphem wiedergegeben werden, sondern durch mehrere, deren Verwendung beim Schreiben im Neugriechischen nicht mehr phonologisch abgeleitet werden kann. Die Rekodierung von Graphemen in Phoneme dagegen ist eindeutig.

Im Bereich des Konsonantismus gab es zwar auch phonologische Veränderungen, jedoch fielen nicht mehrere Phoneme zusammen, so daß die 1:1-Graphem-Phonem-Beziehung weitgehend bestehen blieb. Eine Ausnahme bildet die relativ seltene Verdopplung von Konsonantgraphemen (z. B.: <Ελλάδα> <εννέα> <όρρος> <ύππος> <θάλασσα> <λάκκος>), die im Neugriechischen - mit Ausnahme des <γγ> - nicht mehr mit phonologischen Phänomenen korrespondiert, was im Altgriechischen zumindest z. T. der Fall war (vgl. Allen, 1974, 10; Blass, 1888, 117).

Zu weiteren phonologischen Veränderungen gehört die Frikatisierung von /b/, /d/ und /g/ zu /v/, /ð/ und /ɣ/ mit der fakultativen Realisierungsvariante [j] vor „hellen“ Vokalen. Die Grapheme <β>, <δ> und <γ> wurden zur Bezeichnung der neuen Phoneme verwendet, daher mußten für die Verschriftlichung der Laute [b], [d] und [g] neue Grapheme vereinbart werden. Diese Laute kommen im Neugriechischen im Anlaut nur in Fremdwörtern und im Inlaut nur nach Nasalen vor, wo /p/, /t/, /k/, /v/, /ð/ und /ɣ/ nicht möglich sind. Daher hält es Troubetzkoy (1958 [1939], 143) für schwer entscheidbar, ob es sich im Neugriechischen bei diesen Lauten um Phoneme oder um kombinatorische Varianten handelt. Die Nasalisierung im Bereich der Phonotaktik schlägt sich in der Orthographie nieder: /(m)b/ wird durch <μπ> und /(n)d/ durch <ντ> wiedergegeben. In bezug auf Verschleifungen über Morphem- und Silbengrenzen hinweg existierte diese Problemlösung bereits im Altgriechischen: <νκ> für [ŋ], <νγ> für [ɲ] vor „hellen“ bzw. [ɲ] vor „dunklen“ Vokalen und <νχ> für [ŋx]. Dieselben Lautverbindungen wurden aber im Altgriechischen auch durch <γκ>, <γγ> und <γχ> verschriftlicht. Im Neugriechischen werden zur Verschriftlichung dieser durch Assimilation entstehenden Lautverbindungen die Grapheme <νκ>, <νγ> und <νχ> benutzt, sofern die Wortgrenze zwischen jeweils beiden Graphemen liegt, und <γκ>, <γγ> und <γχ> innerhalb von geschriebenen Wörtern.

Insgesamt ist die neugriechische Orthographie also leichter zu lesen als zu schreiben, da die Zuordnung eines Graphems zu einem Phonem in jedem Fall eindeutig ist, Phoneme dagegen durch verschiedene Grapheme wiedergegeben werden. Die Entscheidung für das richtige Graphem kann ohne Bezug auf das

Altgriechische nicht mittels Regeln abgeleitet werden. Wenn man das altgriechische Schriftsystem nicht beherrscht, muß mehr oder weniger auswendig gelernt werden, in welchen Wörtern <η> <υ> <ει> <οι> <ι> oder <υι> für /i/, in welchen <ε> oder <α> für /ε/ und in welchen <ο> oder <ω> für /ɔ/ geschrieben und in welchen Wörtern ein Konsonantgraphem verdoppelt wird.

3.2 Grapho-phonologischer Schriftvergleich

In der folgenden Tabelle werden die in der Internationalismenforschung (vgl. Braun/Schaeder/Volmert, 1990) zentralen Parameter „formale Kongruenz“ (hier: graphematisch) und „inhaltliche Äquivalenz“ (hier: phonologisch) auf den grapho-phonologischen Vergleich der deutschen und griechischen Schrift angewendet. Dabei war es nötig, die Kategorie der Ähnlichkeit hinzuzunehmen. Sie ist exakt festzumachen anhand der Merkmalsmatrizen, die zeigen, welche Elementarformen(-kombinationen) übereinstimmen. Intergraphem wird hier verstanden als einzelnes ein- oder mehrgliedriges Graphem, das in Form und Inhalt große Gemeinsamkeit mit einem Zeichen aus der jeweils anderen Schrift aufweist und für einen in der griechischen bzw. deutschen Schrift alphabetisierten Menschen aufgrund der Schrift seiner Muttersprache phonologisch umkodierbar ist.¹⁷⁸ Darunter fällt im strengen Sinne nur die Gruppe A 1, im weniger strengen Sinne außerdem A 2, B 1 und B 2. A 3 ist die Gruppe der Scheinäquivalenzen oder „falschen Freunde“.

Tab. 20: Grapho-phonologischer Schriftvergleich Neugriechisch - Deutsch

- A. graphematische Kongruenz
- B. graphematische Ähnlichkeit
- C. graphematische Divergenz

¹⁷⁸ In die deutsche Schrift integrierte griechische Grapheme sind m. W. auf Fachsprachen beschränkt (z. B. γ -Strahlen, Winkel α).

1. phonol. Korrespondenz- Äquivalenz

A.			B.			C.		
bezüglich			bezüglich			bezüglich		
<A α>	<A α>	/a/	<ε>	<ε>	/ε/	<Oυ ου>	<U u>	/u/
<E>	<E>	/ε/	<ι>	<ι>	/i/	<Ω ω>	<O o>	/ɔ/
<Ι>	<Ι>	/i/	<ς>	<ς>	/s/	<Ε ε>	<Ä ä>	/ε/
<O ο>	<O ο>	/ɔ/				<Οι οι>	<I i>	/i/
<M>	<M>					<Η η>	<I i>	/i/
<N>	<N>					<Ει ει>	<I i>	/i/
						<Υ υ>	<I i>	/i/
						<Λ λ>	<L l>	
						<μ>	<m>	
						<Φ φ>	<F f>	
						<Φ φ>	<V v>	/f/
						<Β β>	<W w>	
						<Β β>	<V v>	/v/
						<Σ σ>	<S s>	/s/
						<Σ σ>	<ß ss>	/s/
						<Ζ ζ>	<S s>	/z/
						<Τσ τσ>	<Z z>	
						<Ξ ξ>	<X x>	
						<Ψ ψ>	<Ps ps>	

2. phonol. Korrespondenz- Ähnlichkeit

A.			B.			C.		
bezüglich			bezüglich			bezüglich		
<A α>	<A α>	/a:/	<ε>	<ε>	/e: ə/	<Oυ ου>	<U u>	/u:/
<E>	<E>	/e ə/	<ι>	<ι>	/i:/	<Ω ω>	<O o>	/o:/
<Ι>	<Ι>	/i:/	<κ>	<k>	asp.	<Χ χ>	<Ch ch>	Distr.
<O ο>	<O ο>	/o:/	<τ>	<τ>	asp.	<Π π>	<P p>	asp.
<K>	<K>	asp.	<Ζ>	<S s>	/z/	<Ρ ρ>	<R r>	
<Τ>	<Τ>	asp.	<Σ>	<Z z>	/s/	<Γι γι>	<J j>	
						<Τζ τζ>	<Z z>	
						<Ντ ντ>	<D d nt nd>	
						<Μπ μπ>	<B b mp mb>	
						<γκ>	<nk>	
						<γγ>	<ng>	

3. phonol. Korrespondenz- Divergenz

A.			B.			C.		
		bezüglich			bezüglich			bezüglich
			<I>	<I>		<Δ δ>		
<β>	<β>	statt <6>	<η>	<h, n>		<Θ θ>		
<H>	<H>		<υ>	<u>		<Γ γ>	<G g>	Art.ort
<P>	<P>		<ω>	<w>			<h>	
<X>	<X>		<ρ>	<p>			<Sch sch>	
<Z>	<Z>		<χ>	<x>			<y>	
<v>	<v>		<Π π>	<M m>			<qu>	
<Y>	<Y>		<Z>	<z>				
			<6>					
			<δ δ>	<d>				
			<ς>	<c>				
			<γ>	<y>				
			<λ>	<h>				
			<ν>	<V>				
			<Γ>	<F>				
			<ζ>	<J>				
			<Α α>	<Ä ä>				
			<Ο ο>	<Ö ö>				
			<υ>	<Ü ü>				
			<Ου>	<Qu>				
			<Ει ει>	<Ei ei>				
			<Αυ αυ>	<Au au>				
			<Ευ ευ>	<Eu eu>				
			<Α/α+υ>	<Ei ei>	/a/			

In Kapitel IV. wurde bereits darauf verwiesen, daß insbesondere Scheinäquivalenzen („falsche Freunde“) und weniger starke Kontraste dazu verleiten, auf „inhaltliche“, d. h. phonologische Korrespondenz-Äquivalenz zu schließen (vgl. Braun/Schaeder/Volmert, 1990). Eine Häufung von Fehlern wäre also insbesondere für diese Bereiche anzunehmen. Jedoch soll an dieser Stelle auf weitere Hypothesen verzichtet und zunächst die Korpusanalyse dargestellt werden. Am Ende von Kapitel 3.4. (S. 312 f.) wird Tab. 20 noch einmal aufgeführt und enthält an der Stelle ausschließlich die Kontraste, auf die Lese- und Schreibfehler zurückzuführen waren.

3.3 Intraglypho-phonologisch bedingte Lese- und Schreibfehler

3.3.1 Intraglypho-phonologisch bedingte Lesefehler

Die im Korpus vorkommenden Fehler, die sich intraglypho-phonologisch begründen lassen, wurden folgendermaßen klassifiziert:

Falsche Phonemzuordnung

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
[v] <f>	[vintən]	<findet>	I 12 A

Der Buchstabenname wird zuweilen auf die Phonemzuordnung übertragen. Dieses Phänomen ist auch bei biskriptualen LernerInnen im Korpus von Luelsdorff (1986) und bei monoskriptualen im Korpus von Meyer-Schepers (1991, 127) festzustellen. Luelsdorff nennt diese Fehlerart „letter-naming“.

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
[ku] [kv] - <Qu>	[kualə]	<Qualle>	II 14 T
	[kuɛlə]	<Quelle>	II 14 T
	[kuartət]	<Quartett>	II 14 T
	[kuark]	<Quark>	II 14 T
[tə] <t>	[maintə]	<meint>	II 5 d
	[kɔmtə]	<kommt>	II 2 d

Mehrgliedrige Grapheme werden als solche erkannt, ihnen werden aber nicht die richtigen Phoneme zugeordnet:

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
[aʔi] <ei>	[aʔi]	<ei>	II 4 d
	[laʔisə]	<leise>	II 4 d
	[naʔin]	<Nein>	II 4, 5 d, T
	[faʔi]	<feines>	II 4 T
[iʔa] <ei> + Verdrehung	[ʃiʔa]	<Schein>	II 5 d
[oʔi] <eu>	[oʔi]	<eu>	II 14 T

[a:] <ei>	[ta:løn]	<teilen>	II 4 d
	[a:]	<ei>	II 5 d
	[ma:]	<meine>	II 9 d
[y:] <eu>	[y:]	<eu>	II 14 d
[œʔi:] <eu>	[œʔi:]	<eu>	II 14 N
[oʔu:] <eu>	[foʔu:]	<Feuer>	II 14 N
[ts] [ʃ]-<sch>	[puts]	<Pusch>	I 12 K

Problem Morphemgrenze

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
keine Auslautverhärt.	[ha ^u za ^u fga:bøn]	<Hausaufgaben>	I 15 D

Ganzheitliche Verwechslung von Phonemzuordnungen bei mehrgliedrigen Graphemen, orthographischen Gruppen und häufigen Graphemfolgen

vermutete Ursache	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
[a ^u] /a ⁱ /-<ei>	[tsa ^u] [ma ^u] [fra ^u] [kla ^u]	<Zeitschrift> <meine> <frei> <Gleich>	I 11 K II 9 d II 12 d I 11 P
[ç] /ʃ/-<Sch>	[çif]	<Schiff>	I 10 D
[ʃ] /ç/-<ch>	[ʃ]	<ch>	II 8 d
+ Verdrehung	[ʃit]	<nicht>	II 14 d
[çt] /ʃ/-<sch> ¹⁷⁹			
+ <D>	[buxtə]	<Dusche>	I 6
[xt] /x/-<ch>	[ʃlauxt]	<Schlauch>	I 6

¹⁷⁹ Dieser Fehler entsteht evtl., weil <nicht> ganzheitl. eingeführt wurde.

	[nɔxt]	<noch>	I 6 K
[st] /ʃ/-<sch>	[st]	<sch>	I 6
[st] /ts/-<tz>	[plo:st]	<Plötzlich>	II 14 N
[st] /rt/-<rt>	[tœst]	<Törtchen>	II 5 N
[ʃt] /ʃp/-<Sp>	[ʃti:]	<Spielsachen>	II 12 N

Affrikaten

doppelte Lenisierung:

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
[dz] /ts/-<Z>	[dzaŋə]	<Zange>	I 14 A
	[dzɔti]	<Zotti>	I 8 P
	[dzu:]	<zu>	I 8 D
	[dzen]	<zehn>	I 14 W
Halbierung: [s] /ts/-<Z, z>	[sɔ]	<Zopf>	II 9 d
	[su:]	<Zuschauer>	II 9 d
	[su:]	<zu>	I 8, 9 A; II 15 d
	[svaʰ]	<zwei>	II 15 N
	[sarasuma]	<Zarazuma>	I 8 K
	[saratsuma]	<Zarazuma>	I 8 K
	[sɔti]	<Zotti>	I 8 K
	[tɔ]	<Zotti>	I 8 D
[t] /ts/-<Z, z>	[tɔ]	<Zotti>	I 8 D
[f] /pf/-<pf>	[kɔf]	<Kopf>	I 17 K
Umkehrung:			
[pf] /f/-<f>	[hɔpfto:və]	<Hoftor>	I 17 K

Veränderung der Artikulationsstelle

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
[tʃ] /ts/-<z>	[tsaratʃuma]	<Zarazuma>	I 8 K
	[tʃu:ʃauə]	<Zuschauer>	I 8 K

Umlaute

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
[e:] /ɛ:/-<ä>	[e:]	<ä>	I 15 W, P
	[kre:]	<krähte>	I 17 P
	[ve:]	<wären>	I 17 P
	[tre:kt]	<trägt>	I 15 P
[a ⁱ] /ɛ:/-<ä>	[a ⁱ]	<ä>	I 15 A
[ɔ ⁱ] /ø:/-<ö>	[ʃɔ ⁱ]	<schönem>	I 17 K
[o:] /y:/-<ü>	[ko:]	<Kühe>	II 13 N
	[mo:]	<müssen>	I 17 A
[u ⁱ] /y:/-<ü>	[u ⁱ]	<ü>	II 13 T
[u ^o] /y:/-<ü>	[fu ^o sən]	<Vorderfüßen>	I 17 W
[u ^o] /ʏ/ -<ü>	[mu ^o]	<müssen>	I 17 A

Umlaut + Diphthong

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
[a ^u] /ɔ ⁱ /-<äu>	[ɛRza ^u]	<ersäufen>	I 17
[o:] /ɔ ⁱ /-<äu>	[ɛRʃo:]	<ersäufen>	I 17
[ø:] /ɔ ⁱ /-<äu>	[ɛRʃø:]	<ersäufen>	I 17
[εø:] /ɔ ⁱ /-<äu>	[ɛRʃεø:]	<ersäufen>	I 17

Mehrdeutige Grapheme

Bei diesen Lesefehlern wird die Phonemzuordnung bei mehrdeutigen Graphemen nicht anhand phonologischer Kenntnisse überprüft, wie es auch für das Lesen bei der Erstalphabetisierung im Deutschen typisch ist.

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
[a:] [a]-<a>	[kra:x]	<Krach>	I 8 W
[a] [a:]-<a>	[kam]	<kam>	I 17 A
[o:] [ɔ]-<o> ¹⁸⁰	[to:m]	<Tom>	I 2

¹⁸⁰ I 2/33: Die Kinder benennen <o> mit [o:] und mit [ɔ].

	[lo:x]	<Loch>	II 6 T
[e:] [ɛ]-<e>	[e:tva]	<etwa>	I 2 W, D
	[ze:ks]	<sechs>	I 7 ?, P
	[le: rɔn]	<lernen>	I 7 K
	[ge:stɛrn]	<gestern>	I 9 P
	[fe:nstɛ]	<Fenster>	II 6 T
[e:] [ɔ]	[ɛrde:]	<Erde>	I 1 A; II 2, 15 d
	[dɛke:l]	<Deckel>	
[i:] [ɪ]	[mi:t]	<mit>	I 1 A; II 2, 15 d
	[mi:lç]	<Milch>	I 9 A
	[li:çt]	<Licht>	II 6 N
[v] [f]-<v>	[va:ti]	<Vati>	I 14 A
	[vatɔ]	<Vater>	I 15 A; II 13 T
	[vɔrnɔ]	<vorne>	II 15 T
	[vi:r]	<vier>	I 17 K; II 15 T
	[vi:l]	<viel>	I 14, 16 A
	[vi:lɔ]	<viele>	II 12, 15 N, d
	[vɛrzo:lɔn]	<versohlen>	I 16 K; II 14 T
	[vɛrli: rɔn]	<verlieren>	II 12 T
	[a ⁱ n ⁱ vɛrʃtandɔn]	<einverstanden>	I 17 K
[f] [v]-<v>	[fɛntila:toɔ]	<Ventilator>	II 12 N
	[fa:zɔ]	<Vase>	II 12 N
Sekundärfehler:			
[v] [f]-<F>	[vra ^u]	<Frau>	II 12 d
[f] [v]-<w>	[fa ⁱ tɛr]	<weitergefahren>	I 14 A
	[fi:zɔ]	<Wiese>	II 13 N

3.3.2 Intragrapho-phonologische Schreibfehler

Auch bei den Schreibfehlern findet sich das Phänomen „letter-naming“ (Luelsdorff, 1986):

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/ Kind
<n> ¹⁸¹ <en>	«Regn»	<Regen>	II 11 d
<l> <el>	«Regenmantl»	<Regenmantel>	I P

Ferner werden Phonemen falsche mehrgliedrige Grapheme zugeordnet:

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/ Kind
<ch> <sch>	«gech»	<geschenk>	II T
	«mench»	<Menschen>	I D, W
<ei> <au>	«ei»	<auch>	II d
<ei> <ie>	«speilen»	<spielen>	I K, A
<sch> <z>	«gansch»	<ganzen>	I K

3.4 Intergrapho-phonologisch bedingte Lese- und Schreibfehler

Bei intergrapho-phonologisch bedingten Lesefehlern werden nicht nur Elementarformen dem Kontrast entsprechend wahrgenommen, sondern das Graphem als ganzes wird als Graphem der Ausgangsschrift identifiziert, und es wird ihm das korrespondierende Phonem der Ausgangssprache zugeordnet. Entsprechend werden beim Schreiben nicht nur Elementarformen der Ausgangsschrift erinnert, sondern zur Verschriftung zielsprachlicher Phoneme werden Grapheme der Ausgangsschrift benutzt. Diese Grapheme können außerdem graphisch ähnlich oder sogar gleich sein („falsche Freunde“).

¹⁸¹ Möglicherweise handelt es sich hier auch phonographische Schreibweisen aufgrund der phonetischen Reduktionsformen [n] und [l].

3.4.1 Intergrapho-phonologisch bedingte Schreibfehler

Ersetzung durch ein Graphem der Ausgangsschrift mit Bezug zum gleichen oder einem ähnlichen Phonem

a) graphisch ähnlich (B 1 und 2)

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/ Kind
<ε>-/ε/ <e>	«Theo»	<Theo>	II T
	«Kinder»	<Kinder>	II T
+ «t» <t>			
+ intragraph.			II T
<a> <er>	«wεia»	<Wetter>	
+ intragraph.			
<n> <nn>	«wεn»	<wenn>	II T
+ <v>-/n/ <n>	«livεal»	<Lineal>	I D
<κ>-/k/ <k>	«Niκo»	<Niko>	I W, II N
<P>-/r/ <R>	«P»	<Regen>	I D
<τ>-/t/ <t>	«ρεqεημάητεL»	<Regenmantel>	I D
<τ>-/t/ <T>			
+ Vergröß.	«T»	<T>	II T
<ς>-/s/ <s>	«feineς»	<feines>	I W, A; II N
	«ς»	<s>	I 7

b) graphisch unähnlich (C 1 und 2)

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/ Kind
<v>-/t/ <i>, + intragraph.			
<ai> <ei>	«Osterau»	<Osterei>	II 9 d
<ω>-/o/ <o>	«Sømmer»	<Sommer>	I 6 D
<λ>-/l/ <l>	«Tolis»	<Tolis>	I D

<v>-/n/ <n>	«frierev»	<frieren>	I A
	«Dafv»	<Dafne>	II d
<ρ>-/t/ <r>	«bo»	<brauchen>	I D
	«gescho»	<geschrieben>	II N
+ intragraph.			
<A> <Ä>	«Ap»	<Ärmchen>	II N
<σ>-/s/ <s>	«bao»	<basteln>	II N
<γ>-/γ/ <k>	«γ»	<k>	I 4 D
<Σ>-/s/ <z>			
+ Verkl.	«ganΣen»	<ganzen>	I K
	«politΣisten»	<Polizisten>	II T
	«Σusammen»	<zusammen>	II N
	«tanΣen»	<tanzen>	II N
<Σ>-/s/ <s>-/s/			
+ Verkl.	«FenΣta»	<Fenster>	II N
<Σ>-/s/ <s>-/z/			
+ Verkl.	«BeΣen»	<Besen>	I D
Teilverbesserung:			
<σ> <z> ,			
+ <ρ> <p>	«polixist»	<Polizist>	II N
	«σ»	<z>	II 7 N
<σ> <s>-/s/	«FenσTa»	<Fenster>	II N
<σ> <s>-/z/	«Beσen»	<Besen>	I D
<ou> <u>	«Fo»	<Fußball>	I D
	«To»	<Tube>	II N
	«sto»	<Stunde>	I D
	«Toube»	<Tube>	II 8 d
	«Zaou»	<Zaun>	II 7 N
+ Verdrehung	«Auoto»	<Auto>	I 4 A
+ intragraph.			
<Schτ> <St>	«Schto»	<Stunde>	I W
+ <ç> <s>	«Zirkouç»	<Zirkus>	II 9 d

Ersetzung durch ein anderes Graphem der Zielschrift, das graphische Ähnlichkeit zu einem Graphem der Ausgangsschrift aufweist, welches mit einem gleichen oder ähnlichen Phonem korrespondiert wie das eigentlich zu verwendende (B 3)

/v/ wird aufgrund der Graphem-Phonem-Korrespondenz <6>-/v/ im griechischen Schriftsystem mit dem optisch ähnlichen anstatt mit <W> verschriftlicht:

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
/v/-<6>			
→ <W>	«b»	<Wecker>	I A
	«Schbe»	<Schwester>	II d
+ Verdrehung	«Scheb»	<Schwester>	II T

Aufgrund der Ähnlichkeit der Phoneme /x/ und /ɣ/ (Artikulationsort und -art stimmen - abgesehen vom Merkmal „stimmhaft“ - überein) wird /x/ durch das dem <ɣ> intergraphematisch als „entsprechend“ zugeordnete Graphem <g>¹⁸² verschriftlicht:

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
/ɣ/-<ɣ> →			
/g/-<g> /x/-<ch>	«braug»	<brauchen>	I K

Transfer orthographischer Regeln (Buchstabenverbindungen) (C 1 und 2)

a) Teiltransfer (Kopplung zweier Grapheme aus verschiedenen Schriften)

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
<μπ>-/b/			
→ «Bπ» 	«Bπ»	<Biene>	I 12 D

¹⁸² Vgl. griech.: <γάμμα> / dt.: <Gamma> - /gama/.

b) vollständiger Transfer in die Zielschrift

Fehlerbeschreibung	Realisierungsform	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
<ει>-/i/ → <ei> <i>	«feinden»	<finden>	I 14
<μπ>-/b/ → <Bm> 	«Bm»	<Biene>	I D
<μπ>-/b/ → <M> 	«M» ¹⁸³	<Biene>	I 5 K, P
<γγ>-/ŋg/ → <gg> <ng>	«Aggelos»	<Angelos>	I 5 A
<ντ>-/d/ → «nt» <d>	«banten» «Fanten» «Limonan» ¹⁸⁴ «balnt»	<baden> <Faden> <Limonade> <bald>	I A I A I D II d (Buchstabendiktat)
+ intragraph. <aei> <ei>	«baeinte»	<beide>	I A
<nt>-/d/ → «nt» <nd>	«Stunte» «binten»	<Stunde> <binden>	I D, A I 11 A, K
+ intragraph. <ie> <i>	«bienten» «fienten»	<binden> <finden>	I P, K, A I A

Teilverbesserung: In folgender Schreibung werden /n/ und /d/ getrennt verschriftlicht:

¹⁸³ Es ist anzunehmen, daß der griechischen Orthographie entsprechend ein zweigliedriges Graphem realisiert werden sollte, jedoch brechen die Schreiber den nach dem Buchstaben M ab. Es handelt sich jedenfalls nicht um die Verwechslung von <M>-/m/ und -/b/.

¹⁸⁴ Die Realisierungsform blieb unvollständig, vermutlich war die Schreibung <Limonante> beabsichtigt. Es handelt sich jedenfalls nicht um die Verwechslung von <n>-/n/ und <d>-/d/.

<n>+<nd>			I K
<n>+<d>	«Stunnde»	<Stunde>	
Ausweitung der Regel von /d/-<vτ> auf /t/:			
<nt> <t>	«Garnten»	<Garten>	I A
Übergeneralisierung nach der Sensibilisierung: <n>-Elision			
<d> <nd>	«Kider»	<Kinder>	I 6 D
	«biden»	<binden>	I D
	«fiden»	<finden>	I D
Ausweitung der <n>-Elision bei [nd]-<nd> auf [ŋg] und [ŋk]:			
<g> <ng>	«Agelos»	<Angelos>	I 5 A
	«fagen»	<fangen>	I K, P
<k> <nk>	«trik»	<trinken>	I D
	«leken»	<lenken>	I P
	«trikt»	<trinkt>	I P
	«triken»	<trinken>	I P
<g> <nk>	«triken»	<trinken>	I K
	«leken»	<lenken>	I P

Meese u. a. (1980, 14) interpretieren: „In der Verbindung <ng> wird das <n> weggelassen, der Fehler wird auf die Verbindung <nd> übertragen: <nd> ist also kein Interferenzfehler. Diese Interpretation entsteht möglicherweise dadurch, daß in der Fehlerliste <d> statt <nt> zwar vorkommt («daruder»), aber unter <d> statt <nd> eingeordnet wird. M. E. ist es plausibler, <d> statt <nd> auf die Übertragung von <vτ> zurückzuführen, ebenso wie <g> statt <ng>. Zwar wird im Neugrichischen „g in Verbindung mit n als ng gesprochen, ohne daß das <n> erscheint“ (15), aber [g], [ŋg] und [ŋx] werden immer durch zwei Grapheme wiedergegeben: <γκ>/<vκ>, <γγ>/<vγ> oder <γχ>/<vχ>. Von daher ist es unwahrscheinlich, daß [ŋg] im Deutschen deshalb als <g> verschriftet wird, weil nicht immer <v> erscheint. In der Verbindung <vκ> erscheint <v>; und die Analogiebildung <vτ> entspricht <d>, also entspricht <vκ> <g>.

3.4.2 Intergrapho-phonologisch bedingte Lesefehler

Phonem-Zuordnung gemäß der Ausgangsschrift abweichend von der Zielschrift

A. Graphematische Kongruenz (C 3: „Falsche Freunde“):

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
-/v/ -/b/	[va ^l]	<Bei>	I 12 P
	[vla]	<Blatt>	II 9 d
+ interphonet.			
unbehauchtes [t]	[vi:dɛ]	<Bitte>	I 7 D
+ (-) stimmhaft	[frɔt]	<Brot>	I 8 A
+ interphonet.			
[dz] [ts]	[vendzi:n]	<Benzin>	I 14 D, W, A
+ intragraph.			
<r> <i> oder „ganzheitlich“	[veø]	<Bei>	II 8 d
+ [ts] [st]	[vʏrtsə]	<Bürste>	I 16 D
+ <u> <u>	[vikə]	<Buckel>	II 8 d
	[vi]	<Buch>	II 9 d
+ intragraph.			
 <D>	[vas]	<Das>	II 6 d
	[v]	<Decke>	II 7 d
	[varauf]	<Darauf>	II 8 N
	[va]	<Daumen>	II 9 d
	[vo:]	<Dose>	II 9 d
	[veø]	<Der>	II 10 d

Hypergeneralisierender Umkehrschluß ¹⁸⁵ : /d/ /v/-<W, w>	[das]	<Was>	II 8, 12 N
	[das]	<was>	I 16 W
<H>-/i/ <H>-/h/	[i]	<H>	II 8 d
<P>-/r/ <P>-/p/	[r]	<P>	I 13 P
	[rɔlɪstɪst]	<Polizist>	II 11 N, d
	[ru]	<Pu>	II 15 d, N
<Z>-/z/ <Z>-/ts/	[zo:]	<Zoo>	I 9 D
	[zɔti]	<Zotti>	I 8 P, D; II 7 d
+ <v> <u>	[zi:]	<Zuschauer>	II 7, 9 d
-/v/ <β>-/s/	[v]	<β>	II 4 T
<v>-/n/ <v>-/f/	[nɔl]	<voll>	II 12 d
	[nɔv]	<vor>	II 12 d
	[nɛ]	<vergessen>	II 15 d

Graphematische Ähnlichkeit

a) Nichtwahrnehmen der Abwesenheit einer Elementarform, die nicht oder nicht in der Kombination E^E ist

Fehlerbeschreibung	vermutete Wahrnehm./Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<<in>> <m>	<>-[ain]		II 15 T
<<i>> <r>	<<er>>-[ai]	<er>	I 7 P
<Ov> <Qu>	<<Quartett>>-[ua]	<Quartett>	I 16 K

¹⁸⁵ Eine solche Vertauschung kommt vermutlich durch die Kombination folgender Denkschritte zustande:
 - Loslösung der abgeleiteten Regel vom Bezugsgegenstand
 - Betrachten der Regel als Äquivalenzumformung
 - Bezug der umgekehrten Regel auf weitere Grapheme.

<v> <u>	«v»-[i]	<u>	II 1
	«vnd»-[int]	<und>	I 3, 5 D; II 6 d, N
	«vft»-[rift]	<ruft>	I 6 D, II 6, 9 N, d
	«vvn»-[nim]	<nun>	I 6 D
	«zvm»-[tsim]	<zum>	I 9 D
	«Zarazvma»- [tsaratsima]	<Zarazuma>	I 8 K
	«Mutter»- [mitə]	<Mutter>	I 8, 9 P, W
	«Dv»-[di]	<Du>	I 9 D; II 9, 11 d
	«Juch hv»- [jiçɪ]	<Juch hu>	II 11, 12 T, d
	«dv»-[di]	<du>	I 12 D
	«Svsanne»- [sisa:nə]	<Susanne>	II 3 N, T
	«Kvchen»- [ki]	<Kuchen>	II 7 d
	«Fvtter»-[fi]	<Futter>	
	«Zirkvs»- [tsɪrkɪs]	<Zirkus>	II 9 d
	«Nvr»-[nɪr]	<Nur>	II 9 d
+ interphon. [dz] [ts]	«zv»-[dzi:]	<zu>	I 8 D
	«schavt»- [lait]	<schaut>	II 9 d
<ev>-<ei> <eu>	«Teufel»-[ta ⁱ]	<Teufel>	I 16 K
	«Fever»-[fa ⁱ]	<Feuer>	II 14 N
Hypergeneralisieren der Umkehrschluß: /u/ /i/	[u]	<Ina>	II 8 N
+ <ov> <oi>	[tu]	<Toilette>	II 9 d
<π> <m>	«Stadtπu»- [ʃtatpu]	<Stadtmusikanten>	I 17 K

« <i>peine</i> »- [pa'ne]	<meine>	II 8 d
------------------------------	---------	--------

b) Ergänzung einer Elementarform

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<6>-/v/ -/b/	[ve]	<bei>	I 8 P
	[va]	<backen>	II 8 N
	[vai]	<bei>	II 7 N
	[valt]	<bald>	I 14 A
	[vi]	<bi>	II 15 d
+ intragraph. <d> o./u. da ganzheitlich eingeführt	[vas]	<das>	I 3, 11 D, K
+ intragraph. <d>	[vi:]	<die>	I 4 D
	[vea]	<der>	
	[va]	<da>	I 5 D
	[burvur]	<Burdur>	II 8 N
Hypergeneralisieren der Umkehrschluß o. ganzheitlich	[das]	<was>	I 5 K
<6>-/v/ -/b/			
+ intragraph. <w> <m> ¹⁸⁶ oder interphonet. [m(p)]	[miligən]	<billigen>	II 15 d

186

Loslösung der Regel „statt [v] sprich [m]“, die möglicherweise zur Vermeidung der intragrammatischen Verwechslung von <W> und <M> entwickelt wurde.

Hypergeneralisierung: -/v/ <β>-/s/ -/b/ <6>-/v/	[grobəŋ]	<großen>	I 12 D
---	----------	----------	--------

c) Ersetzung von Elementarformen:

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
oder da ganzheitl. vermittelt Hypergeneralisieren der Umkehrschluß: /d/ /v/	«Becke»-[v]	<Decke>	II 7 d
	«Barauf»-[varauf]	<Darauf>	II 8 N
	«Baumen»-[va]	<Daumen>	II 9 d
	«Bose»-[vo]	<Dose>	II 9 d
	«Wer»-[veʁ]	<Der>	II 10 d
	[das]	<Was>	II 8 N
<ρ>-/r/ <p>-/p/	«Pappe»-[parə]	<Pappe>	II 11 d
	«spielt»-[frit]	<spielt>	II 12 N
<Π>-/p/ <M>-/m/	«OΠA»-[o:pa]	<OMA>	I 2 D
	«ΠONI»-[p]	<MONI>	II 1 d
	«Πann»-[pa]	<Mann>	II 9 d
<ζ>-/z/ <J>-/j/ + süddt. [s]/[z]	«ζahre»-[s]	<Jahre>	I 17
	«ζacke»-[səkə]	<Jacke>	I 10 P
<η>-/i/ <n>-/n/ + intragraph. <k> <h>	«η»-[i]	<n>	II 4, 8, 9 d
	«Johaηna»-[johaina]	<Johanna>	II 11 T
	«Jokhaηna»-[jok hain]	<Johanna>	II 12 d

+ intragraph. <M> <W>	«Μεην»- [main]	<Wenn>	II 13 N
+ intragraph. <c> <u>			
+ intragraph. <h> <n>	«ηch»-[iç]	<nun>	I 6 P
+ semantisch Hypergeneralisierende Ausweitung: <H>-/i/ <H>-/h/ + /n/ /i/ <h>-/i/ <h>-/h/	[n] «ηat»-[i] «beinaη»- [bainai]	<H> <hat> <beinah>	I 9 D II 10 d II 14 T
+ intergraph. <Z>-/z/ <z>-/ts/	«zeηη»-[zain]	<zehn>	I 14 W
	«μεηr»- [mɛʔi]	<mehr>	I 12 P
<λ>-/l/ <h>-/h/	«geλt»-[gɛlt] «Küλε»- [külo]	<geht> <Kühe>	II 12 N II 13 N
<i>-/i/ <l>-/l/	«λörten»-[lö] «Eiefant»- [aiʔɛfant]	<hörten> <Elefant>	II 13 T I 5 D
	«solu»-[li] «aulein»[a ⁱ] «mai»-[ma ⁱ]	<sol> <allein> <mal>	II 3 d II 5 d I 2 A, P, D
<l> <i>	«tellt»-[tɛl]	<teilt>	I 3 D
<v>-/n/ <V>-/v/	[nɛtilatɔv] [nazɔ]	<Ventilator> <Vase>	II 12 d II 12 d
<v>-/n/ <V>-/f/	[natɔ]	<Vater>	II 13 d
<Z>-/z/ <z>-/ts/	[zu]	<zu>	I 9, 14 A

	[flu:kzo'k]	<Flugzeug>	I 12 A
	[benzi:n]	<Benzin>	I 14 W
	[zu]	<zu>	I 8 A
+ <v> <u>	[zi]	<zu>	II 11 d

Graphematische Divergenz

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<γ> <g>	[γabøn]	<Hausaufgaben>	II 13 N

*Übertragung orthographisch bedingter Rekodierungsregeln
(abweichende Phonemzuordnung bei Buchstabenverbindungen)*

Graphematische Ähnlichkeit (B 3)

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<Av>/<av>			
<av>-/af <au>-/a ^u / + intragraph. <t> <f>	<avch>-[af] [laft]	<auch> <lauf>	II 10 d I 4 D
+ intragraph. <t> <f>	[ɔft]	<auf>	I 7 K
+ semant. <av>+<au>			
+ intragraph. <a> <d>	[a ^u f]	<du>	I 6 P
+ intragraph. <t> <f>	[la ^u ft]	<lauf>	I 4 D, P
oder intragram. oder ganzheitlich	[a ^u f]	<aus>	I 6 K

<Eɪ>/<ɛɪ>			
<Eɪ>-/i/ <Ei>-/a ⁱ /	<Eɪs>-[is]	<Eis>	II 6 d
<ɛɪ>-/i/ <ei>-/a ⁱ /	<ɛɪn>-[in]	<ein>	I 3, 6, 7 A, P, K; II 6 d
oder <ie> <ei>	[infax]	<einfach>	II 7 T
	[di]	<deinen>	II 9 d
	[ni]	<Nein>	II 8, 9 d
	[ri]	<reicht>	II 9 d
	[kin]	<kein>	II 8 d
	[bi]	<Bei>	I 8 K
	[i]	<ei>	II 4 d
	[dri]	<drei>	II 15 d
+ <ɪ> <i>	<wɛɪl>-[wil]	<wein>	I 9 K
Hypergeneralisieren der Umkehrschluß: [a ⁱ] [i]	[a ⁱ n]	<in>	II 9 d
	[ha ⁱ n]	<hin>	II 12 d
<Ov>			
<Ov>-/u/ <Qu>- /kv/	<Ovartett>- [ua]	<Quartett>	I 16 K

Graphematische Divergenz (C 2)

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
<μɪ>-/(m)b/ →			
[mb] /b/-	[mba ^u ɐhof]	<Bauernhof>	II 14 d
[mb] /mp/-<mp>	[lambə]	<Lampe>	I 10, 12 D, ?
	[pumbə]	<Pumpe>	I 12 A
Umkehrschluß [mp] /p/-<pp>	[lampən]	<Lappen>	I 12 D

<vτ>-/(n)d/ →			
[nd] /nt/-<nt>	[andə]	<Antonio>	I 4, 15 D, K; II 2, 4 T
	[tandə]	<Tante>	II 3 A, K
	[ɛndə]	<Ente>	I 3 A, K
Hypergeneralisieren der Umkehrschluß:	[ɛntə]	<Ende>	I 2, 10 A, P
	[fintət]	<findet>	II 9 d
n-Elision: [d] /nd/- <nd>	[ɛrfidə]	<Erfinder>	I 12 A
	[ɛrfidə]	<erfinde>	I 14 A, D
Umkehrschluß [nd] /d/-<d>	[rɛndən]	<reden>	I 14 D
Umkehrschluß + d-Elision (falsche Schlußfolgerung) [n] /d/-<d>	[rɛnən]	<reden>	I 5 A
Ausweitung der n-Elision auf <t> [t] /nt/-<nd>	[fa:t]	<fand>	I 17 P
<γκ>-/ŋ/ →			
[ŋ] /ŋk/-<nk>	[bliŋə]	<Blinker>	I 14 A

In der folgenden Tabelle werden die intergrapho-phonologischen Fehler zusammengefaßt aufgeführt, da nicht alle Kontraste (vgl. Tab. 20, S. 290 f.) zu Fehlern führten (Schreibfehler werden durch Unterstreichung, Lesefehler durch Fett- und Kursivdruck gekennzeichnet).

Tab. 21: Zusammenstellung der intergrapho-phonologisch bedingten Fehler

1. phonol. Korrespondenz- Äquivalenz

A.			B.			C.		
bezüglich			bezüglich			bezüglich		
			<e>	<e>	/e/	<ou>	<u>	/u/
			<i>	<i>	/i/	<o>	<o>	/o/
			<c>	<s>	/s/			
						<ei>	<i>	/i/
						<λ>	<λ>	
							<w>	
						<6>		
						<Σ σ>	<S s>	/s/

2. phonol. Korrespondenz- Ähnlichkeit

A.			B.			C.		
bezüglich			bezüglich			bezüglich		
			<e>	<e>	/e: ə/	<ou>	<u>	/u:/
			<i>	<i>	/i:/	<ω>	<o>	/o:/
			<κ>	<k>	asp.	<ch>	(→ <γ>)	asp.
			<τ>	<τ>	asp.	<Ππ>	<P p>	asp.
<K>		asp.	<Z>	<S s>	/z/	<P ρ>	<R r>	
<T>		asp.	<Σ>	<Z z>	/s/			
						<Nτ vr>	<D d nt nd>	
						<Mμππ>	<B b mp mb>	
						<γκ>	<nk>	
						<γγ>	<ng>	

3. phonol. Korrespondenz- Divergenz

A.		B.		C.	
	bezüglich		bezüglich		bezüglich
		<ι>	<I>		
<β>	statt <6>	<η>	<h, n>		
<H>		<υ>	<u>	≤γ> (←<ch>)	<g> Art.ort
<P>		<ρ>	<ρ>		<h>
<Z>		<Ππ>	<M m>		<Sch sch>
<ν>		<Z>	<τ>		
		<ϕ>			
		<ι>	<h>		
		<υ>	<V>		
		<Γ>	<F>		
		<ζ>	<J>		
		<Α α>	<Ä ä>		
		<Ο ο>	<Ö ö>		
		<Ου>	<Qu>		
		<Ει ει>	<Ei ei>		
		<Αυ αυ>	<Au au>		
		<α+υ>	<ei>	/a/	

Die ausgesprochen große Datenfülle in diesem Kapitel läßt die Aussage Meeses u. a. (1980, 14), „in der Praxis haben sich keine Verwechslungen von griechischer und deutscher Schrift gezeigt, da die Umstellung von der kyrillischen¹⁸⁷ Schrift insgesamt neu ist“, ausgesprochen fragwürdig erscheinen. Der Vergleich der Elementarformen zeigte, daß die vorkommenden Interferenzen allerdings nicht leicht zu erkennen sind, wenn man die griechische Schrift nicht genau untersucht.

¹⁸⁷ Selbstverständlich gehört die griechische Schrift nicht zu den kyrillischen, sondern liegt diesen genetisch zugrunde.

4 Orthographisch bedingte Lese- und Schreibfehler

Für **interorthographisch** bedingte Fehler gibt es im Korpus nur wenige Belege. Lerner „K“ überlegt aufgrund der griechischen Orthographie (sechs verschiedene Schreibweisen für /i/) beim Schreiben des Wortes <Schwein>: „,[ɣva i]. Sò, was für ein i jetzt?“ Möglicherweise wird in Spontanschreibungen die gemäßigte Kleinschreibung aus der neugriechischen auf die deutsche Orthographie übertragen. Da die Regeln zur Großschreibung aber noch nicht explizit behandelt wurden, kann die Kleinschreibung von Substantiven auch daher rühren. Eine interessante Übertragung findet sich in dem abgedruckten Brief von Theo (Abb. 5), der <ε> meistens zur Wiedergabe von /ɛ/ und <e> zur Wiedergabe von /e:/ und /ə/ benutzt. Wahrscheinlich sind Übertragungen von orthographischen Regeln auf die Orthographie der Zweitschrift im allgemeinen nicht sehr häufig und am ehesten in vom Inventar her sehr ähnlichen Schriftsystemen mit unterschiedlichen orthographischen Konventionen wie z. B. im Kontrast Niederländisch-Deutsch zu vermuten.

Intraorthographische Fehler sollten sinnvollerweise orthographiesystematisch klassifiziert werden (vgl. Naumann, 1989; Meyer-Schepers, 1991), da nur anhand einer solchen Analyse deutlich wird, welche orthographischen Regeln noch nicht (vollständig) beherrscht werden. Aufgrund ihrer Komplexität werden orthographische Regeln auch deutschsprachigen ErstleserInnen erst nach und nach im Laufe des Orthographieunterrichts vermittelt und von den LernerInnen erworben (Naumann, 1989; Meyer-Schepers, 1991; Klicpera/Gasteiger-Klicpera, 1995, 118 f.). Auf diese Problematik, daß in Fehleranalysen Orthographiefehler in unzulässiger Weise als Interferenzfehler interpretiert werden, hat Thomé (1987) hingewiesen. In vielen Fehleranalysen findet man nämlich als phonologische Interferenz klassifizierte Fehler, obwohl eine interphonologische Bedingtheit gar nicht möglich ist. So kann z. B. die Schreibung «scht» statt <st> in keiner Weise mit der Aufenthaltsdauer der LernerInnen in der BRD und der Spracherwerbsdauer zusammenhängen, wie es Meese u. a. (14) nahelegen. Besonders in bezug auf die orthographische Kennzeichnung der Vokallänge (Konsonantgraphemverdopplung, sog. Dehnungs-h, Vokalgraphemverdopplung ...) scheint es häufig plausibler anzunehmen, daß die jeweilige orthographische Schreibweise bzw. Regel noch nicht vermittelt oder von den Schreibenden nicht beachtet wurde, als daß der Fehler auf fehlender Diskriminationsfähigkeit beruht. Laut Klicpera/Gasteiger-Klicpera (1995, 117) brauchen auch monolinguale LernerInnen insbesondere für die Erfassung der Regeln bzw. Konventionen zur Vokallängen Kennzeichnung längere Zeit. Vor der Fehleranalyse muß bei mehrsprachigen LernerInnen zunächst überprüft werden, ob sie Vokallängen diskriminieren können oder nicht. Falls sie es können, handelt es sich bei fehlender orthographischer Kennzeichnung **nicht** um

einen Interferenzfehler. Belke (1990, 96) kritisiert zu Recht, daß Orthographieregeln hinsichtlich der Kennzeichnung der Vokallänge nicht selten vermittelt würden, bevor die Schüler die Vokallänge rezeptiv und produktiv diskriminieren könnten. Sinnvoll wäre es m. E., Schrift- und Spracherwerb in der Weise zu koppeln, daß - sofern notwendig - die Diskriminationsfähigkeit bezüglich der Vokalquantität **im Zusammenhang** mit der orthographischen Kennzeichnung entwickelt wird.

Die bilingualen ProbandInnen dieses Projekts können die Vokallänge rezeptiv und produktiv diskriminieren (vgl. Kap. V./1.). Nur wenige orthographische Regeln konnten in der Kürze des Alphabetisierungskurses vermittelt werden. Die Vermittlung orthographischen Wissens gehört im wesentlichen zum Lehrstoff des Folgekurses. Das bedeutet für die Fehleranalyse, daß viele Fehler in den Spontanschreibungen auf nicht vorhandene Orthographiekennnisse zurückzuführen sind und daß zwischen Verletzung bekannter und Verletzung unbekannter Regeln unterschieden werden muß. Wenn die Kinder selbständig orthographische Besonderheiten bewußt wahrgenommen haben, kommt es im Anschluß daran mitunter zu Hypergeneralisierungen, da sie ihre Beobachtungen anwenden wollen, obwohl sie die Reichweite der von ihnen abgeleiteten Regel nicht kennen.

4.1 Fehler aufgrund fehlenden orthographischen Regelwissens

4.1.1 Lesefehler

Die durch orthographische Markierung eindeutige Phonemzuordnung bei mehrdeutigen Graphemen kann noch nicht erfolgen. Die fehlerhafte Phonemzuordnung könnte allerdings anhand des vorhandenen Sprachwissen überprüft werden.

Vokalqualität/-quantität bzw. orthographisch markiertes Silbengelenk

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
[a:] /a/-<a>	[ʃne:ma:n]	<Schneemann>	I 17 A
	[fa:sən]	<fassen>	I 8 P
	[sa:t]	<satt>	II 15 d
	[da:n]	<Dann>	II 13 d
	[fa:lən]	<fallen>	II 4 T

	[pa:kən]	<packen>	I 12 D
[a] /a/-<a>	[han]	<Hahn>	II 14 d
[o:] /ɔ/-<o> ¹⁸⁸	[lo:ta]	<Lotta>	I 2 A; II 2 d
	[o:to:]	<Otto>	I 1, 2, 3, 4, 9 D, P, K, A; II 1 T, d
	[tso:ti]	<Zotti>	II 7 T
	[to:ti]	<Totti>	II 7 d
	[to:lə]	<tolle>	II 5 d
	[o:lə]	<olle>	II 5 T
	[ko:mt]	<kommt>	I 1 A
	[ko:mən]	<kommen>	II 1 T, d
	[zo:məʀ]	<Sommer>	I 6 P
[ɔ:] /o:/-<o>	[gʀɔ:sən]	<großen>	I 15 D
[ɔ] /o:/-<o>	[hɔf]	<Bauernhof>	II 13 N
	[lɔs]	<los>	II 3 d
	[brɔt]	<Brot>	II 10 T
	[fɔto:s]	<Fotos>	II 8 N
	[ɔnə]	<ohne>	I 10 P
[u:] /u/-<u>	[pu:f]	<puff>	II 15 d
	[ʃnu:f]	<schnuff>	II 15 N
[e:] /ɛ/-<e>	[ve:n]	<wenn>	I 9 K
	[de:n]	<denn>	I 17 K
	[he:l]	<hell>	I 17 A
	[ve:tə]	<Wetter>	I 9 P
	[e:sən]	<Essen>	I 17 K
	[de:kəl]	<Deckel>	I 12 P

Die folgenden Lesarten kommen in den Sprechaufnahmen nicht vor und sind daher nicht - wie man vermuten könnte - phonologisch bedingt:

[ɛ] /e:/	[lɛsən]	<lesen>	I 7 K; II 9 d
------------	---------	---------	---------------

188

I 2: Die Kinder benennen <o> mit [o:] und mit [ɔ].

	[gələsən]	<gelesen>	I 11 D, P
	[əsəl]	<Esel>	I 3 A, P
	[dɛn]	<den>	I 9, 11, 12, 15 K, D; II 3, 14, 15 T, N, d
	[pakɛt]	<Paket>	I 12 A
	[vɛn]	<Wen>	I 3 W, K
	[kɛfir]	<Kefir>	II 7 d
	[brɛmən]	<Bremen>	I 17 K
	[brɛmɐ]	<Bremer>	I 17 K
	[pakɛt]	<Paket>	I 12 W
	[pɛtɐ]	<Peter>	I 12 W
	[ʃnɛman]	<Schneemann>	I 6 A
	[tsɛn]	<zehn>	I 14 W
	[fɛrnzɛn]	<Fernsehen>	I 15 A
[i:] /i/	[tri:f]	<triff>	II 9 d
	[gri:lən]	<grillen>	I 14 D
[i] /i:/	[in]	<ihn>	I 14 A
	[kriçt]	<kriecht>	I 11 K

Rekodierung der Verschriftlichung des Reduktionsvokals

Bei diesen Belegen handelt es sich nicht um Fehler, aber die Aussprache des /r/ ist überdeutlich und weicht von der Sprechweise der Kinder ab.

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
[R] /ɐ/-<-r>	[ve:R]	<Wer>	I 3, 11 W, P; II 6, 11 N
	[ɛR]	<Er>	I 12 P
	[dɛR]	<der>, <Der>	I 11 P, A; II 5, 14 N, d
	[wɛtɛR]	<Wetter>	I 9 P, A
	[fa:tɛR]	<Vater>	II 13 N

	[imɛR]	<immer>	II 5 T
	[la ¹ tɛR]	<Leiter>	II 6 N
	[klamɛRn]	<Klammern>	I 15 P; II 13 N
	[a:bɛR]	<aber>	I 15 W; II 12, 15 N
	[fɛRnze: ɛR]	<Fernseher>	I 16 K
	[fo ¹ ɛR]	<Feuer>	I 16 A
	[fɛRnə]	<Ferne>	I 17 A
	[RɔlɛR]	<Roller>	II 5 T, N
	[zɔmɛR]	<Sommer>	I 6 P
	[tsu:ʃa ^u ɛR]	<Zuschauer>	II 7 N
	[kindɛR]	<Kinder>	II 8 N
	[viR]	<Wir>	I 7, 9, 10, 14 W, D, P, A; II 14 d
	[miR]	<mir>	I 8 P
	[diR]	<dir>	II 7, 12 N, T, d
	[mo:toR]	<Motor>	I 5; II 5 N, T
	[burduR]	<Burdur>	I 8 K, A
[] /ø/-<-r>	[mi]	<mir>	I 8 A
	[di]	<dir>	I 8 A
	[de:]	<der>	I 17 A; II 6 T
	[me:]	<mehr>	I 12 P
	[ha ¹ mwe:k]	<Heimwerker>	I 14 A
	[kop]	<Korb>	I 14 A
	[duç]	<durch>	II 15 T
	[ʃnu:]	<Schnur>	II 6 T
	[am]	<Arm>	II 8 N
[a] /ø/-<-r>	[gesta]	<gestern>	I 9 A
	[ze:ʔa]	<Fernseher>	I 16 K

[ɔ] /ɐ/-<r>	[diʔa]	<dir>	II 7 T
[ɐ] /rɐ/-<rer>	[ɛrfindɔ]	<Erfinder>	I 15 D
	[ma ^u ɐ]	<Maurer>	I 15 K

Anhand der Datenmenge wird deutlich, daß die /r/-Schreibung eine auffällige Schwierigkeit darstellt, was die Kinder selbst merken. Die unzureichenden und nicht exakten Erklärungen der Lehrerin („Wir hören es nicht.“, „Nur im Plural hört man es.“) werden von den Kindern „diskutiert“:

L: Das [R] am Ende, das hören wir normalerweise nicht. Wir sagen
L: Moto <u>ɐ</u> .
? : Motto
A: <u>Moto</u> .
K: Das is kein a!
P: Moto <u>a</u>
W: Moto

(I 5)

P: Moto <u>r</u> Moto <u>a</u> tra Moto <u>a</u> Moto Muta Muta Muta Mutor Moto
K: Mo to ah?

P: <u>ah</u> haha

(I 5)

Es ist offensichtlich unerlässlich, die spezifische Phonemvariantenzuordnung des auf ein Vokalgraphem (evtl. Vokalgraphem + <h>) folgenden <r> zu thematisieren und als Schreibhilfe auf das „morphologische Prinzip“ zu verweisen (Verlängerungsregel). Anhand dieses Phänomens wird deutlich, daß nicht nur die Beachtung phonologischer, sondern auch phonetischer Aspekte bei der Schriftvermittlung eine Rolle spielen sollte. Daher wäre es sinnvoll, wenn dieses Problem in der Fibel gesondert behandelt würde. Ferner sind, wie Naumann (1989) herausarbeitet, abhängig von den regionalen Varianten, die von den Kindern gesprochen werden, weitere phonetische Reduktionsstufen im späteren Orthographieunterricht zu thematisieren:

„Teils bedeuten sie einen Übergang in die Klasse der Vokale, am auffälligsten in der vorbereiteten Diphthongierung von /ir/ vor Konsonant, wie in Kirche, Wirt, teils in die Klasse der nicht-stimmhaften Konsonanten in der regionalen Verschiebung zu /x/ besonders zwischen /a/ bzw. /o/ und /t/, wie in hart, dort.“ (Naumann, 218)

Weitere Lesefehler aufgrund fehlenden Regelwissens

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
[çs] /ks/-<chs>	[zεçs]	<sechs>	I 7

4.1.2 Schreibfehler

Vokalqualität/-quantität bzw. orthographisch markiertes Silbengelenk

Fehlerbeschreibung	Realisierungsvariante	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
<i>-[i:] <ie>	«Bine»	<Biene>	I 12 D
	«Liber»	<Lieber>	I 7 ? (Abschreiben)
Hypergeneralisierung: <ie> <i> ohne Konsonantgraphemverdopplung:	«bie»	<binden>	I 11 W
	«Lota»	<Lotta>	I 2 A
	«Welen»	<Wellen>	I 3 W
	«Somer»	<Sommer>	I A, K
	«kent»	<kennt>	I W, P

Hypergeneralisierung der Graphemverdopplung (einschließlich der Sonderformen <tz> und <ck>):

«TOMMATEN»	<TOMATEN>	I 1 A
«ckoffer»	<Koffer>	I 8 K
«tzaun»	<Zaun>	I 8 P
«Lochh»	<Loch>	I 11 K
«LLoch»	<Loch>	I 11 A
«Looch»	<Loch>	I 11 A
«gantzen»	<ganzen>	I W

/r/- Schreibung am Wortende

Fehlerbeschreibung	Realisierungs- variante	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
<a>-/ø/ <er>	«Dinosauria»	<Dinosaurier>	II T
	«Wassa»	<Wasser>	I 6 P
	«größä»	<größer>	I 15 A (Abschreiben)
	«Soma»	<Sommer>	I A
	«oda»	<oder>	II 7 d
	«selba»	<selber>	II 7 T
	«Schwesta»	<Schwester>	II 13 T
	<ia>-/ø/ <er>	«eimia»	<Eimer>
<e>-/ø/ <-r>	«mie»	<mir>	II N
<A>-/a:/ ¹⁸⁹ <Ar>	«Am»	<Arm>	II 13 T
	«paKen»	<parken>	I P
	«wam»	<warm>	I W
Hypergeneralisierung: <ar> <er>	«Gläsar»	<Gläser>	I 15 W
	«odar»	<oder>	II 7 d
<Gläser>			
→ <er> <e>	«Füßer»	<Füße>	I 15 K
<r> <er>	«abr»	<aber>	II 7

Weitere Schreibfehler aufgrund fehlenden Regelwissens

Orthographische Nichtmarkierung der Auslautverhärtung:

Fehlerbeschreibung	Realisierungs- variante	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
<k>-/k/ <g>	«Tak»	<Tag>	I K

Distribution des Graphems <v>:

¹⁸⁹ Regionale Variante des Deutschen: [a:] für /ar/ mit folgendem Konsonanten.

Fehlerbeschreibung	Realisierungs- variante	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
<v>/-v/ <w>	«Schwein»	<Schwein>	I W

Distribution von <s>/<ß>

Fehlerbeschreibung	Realisierungs- variante	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
<s> <ß> + <oi> <äu>	«Stroischn»	<Sträußchen>	I 16 A

4.2 Fehler aufgrund nicht angewendeten orthographischen Wissens

Folgende Fehler dagegen zeigen, daß bereits vermitteltes orthographisches Wissen nicht angewendet wird.

4.2.1 Lesefehler

Beim lauten Erlesen kommt es vor, daß bekannte orthographische Besonderheiten nicht erkannt werden:

Verschriftung von /ft/ und /jp/ im Silben-Onset

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
[st] /ft/-<st> ¹⁹⁰	[gøstandən]	<gestanden>	I 11 P
Umkehrung: ¹⁹¹	[geftən]	<Gestern>	II 13 N
	[fenftə]	<Fenster>	I 17 W
[sp] /jp/-<sp>	[spi:lən]	<spielen>	I 12 A
	[spi:lt]	<spielt>	I 12 A
	[spitsə]	<Spitze>	I 17 A

¹⁹⁰ <St, st> war zu dem Zeitpunkt noch nicht eingeführt.

¹⁹¹ Evtl. süddeutsche Variante.

Verschriftung von /ŋk/ im Silbengelenk

Fehlerbeschreibung	Rekodierung	Input	Kurs/Sitzung/Kind
[nk] /ŋk/-<nk>	[dankə]	<Danke>	I 7
	[lank]	<lang>	I 15 K
	[hunkrikə]	<hungrige>	II 15 N
[ng] /ŋ/-<ng>	[dzangə]	<Zange>	I 14 A
[ŋg] /ŋ/-<ng>	[hɛŋgən]	<hängen>	I 15 W
	[fɪŋgə]	<Finger>	I 15 A
	[laŋgən]	<langen>	I 14 A
	[dzangə]	<Zange>	I 14 A
[nç] /ŋ/-<ng>	[ɛnçəs]	<enges>	II 15 N
[ŋk] /ŋ/-<ng>	[laŋk]	<lang>	I 12, 15 P, D
	[faŋkən]	<fangen>	I 12 P
	[aŋkəl]	<Angel>	I 14 W
	[anfɪŋk]	<anfing>	II 15 N
	[ʃmɛtəlɪŋk]	<Schmetterling>	II 15 d
	[fɪŋkən]	<fingen>	I 17 P
	[gɪŋk]	<ging>	I 17 P
	[luftbalɔŋk]	<Luftballon>	I 10 A
	[gəaŋkəlt]	<geangelt>	I 14 W
	[gəflɪŋgət]	<geflunkert>	I 14 A

4.2.2 Schreibfehler

Diphthong-Verschriftung

Fehlerbeschreibung	Realisierungs- variante	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
<ai> <ei>	«raiten»	<reiten>	I P, K
	«ba»	<beide>	I P, D, K; II N

	«ain»	<ein>	I P, II d, N
	«kainen»	<keinen>	I K
	«Schwa»	<Schwein>	I P
<ae> <ei>	«sfaen»	<Schwein>	I K
	«rae»	<reiten>	I A
<oi> <äu>			
+ <s> <ß>	«Stroischn»	<Sträußchen>	I 16 A

Damanakis (1981, 83) interpretiert Schreibungen wie «ai» statt <ei>, «oi» statt <eu> oder <äu> als intergraphematisch bedingte Fehler aufgrund der Übertragung der zweigliedrigen Grapheme <ai> und <oi>. M. E. ist das nicht wahrscheinlich. Zum einen wird der i-Punkt geschrieben, den das griechische <i> nicht hat, zum anderen müßte ein Akzent oder ein Trema erscheinen, da die Phonem-Zuordnung ohne Diakritika von <ai> /ɛ/ und von <oi> /i/ lautet. Hinzu kommt, daß es sich um phonographische Schreibungen handelt, die in gleicher Weise bei der Erstalphabetisierung im Deutschen erscheinen.

Verschriftung von /ft/ und /jp/ im Silben-Onset

Fehlerbeschreibung	Realisierungsvariante	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
«scht» <st>	«Schtunde»	<Stunde>	I P
«schp» <sp>	«schpielen»	<spielen>	I W, P

Verschriftung von /ŋk/ im Silbengelenk

Fehlerbeschreibung	Realisierungsvariante	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
«ngk» <nk>	«lengken»	<lenken>	I D

Interpunktion

Fehlerbeschreibung	Realisierungsvariante	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
<> <.>	Am Satzende fehlt oft der Punkt.	Punkt am Satzende	I 1, 2

Majuskel-Minuskel-Austausch (evtl. wegen Erinnerungslücke)

Fehlerbeschreibung	Realisierungs- variante	Norm	Kurs/Sitzung/Kind
<F> <f>	«Fangen»	<fangen>	I D
<L> <l>	«ToLis»	<Tolis>	I D
	«FiLipp»	<Filipp>	I P
	«aLle»	<alle>	I 6 D
<R> <r>	«GaRden»	<Garten>	I P
<t> <T>	«theo»	<Theo>	II T

5 Fazit

Den Ausgangspunkt der Arbeit bildet die These, daß es sinnvoll ist, **bei der Zweitalphabetisierung den Erstschrifterwerb in spezifischer Weise einzuzeichnen**, und daß der jeweilige Kenntnisstand je nach Ausgangsschrift vermutet werden kann, auch wenn es vorkommen kann, daß Kinder einzelne Fähigkeiten auch in bezug auf die Erstschrift noch nicht vollkommen erworben haben (Kap. I.). Zur Überprüfung der genannten These wurde ein Unterrichtskonzept entwickelt, durch dessen Anwendung empirische Daten gewonnen wurden (Kap. II). Die Analyse und Interpretation der empirischen Daten hat gezeigt, daß die **in der Erstalphabetisierung erarbeiteten Kenntnisse und Fähigkeiten** für die Zweitalphabetisierung von entscheidender Bedeutung sind und Kinder diese zu großen Teilen **selbständig** übertragen. Nebenbemerkungen im Unterricht ermöglichen hier z. T. interessante Einblicke und sollten - soweit es die Unterrichtssituation erlaubt - in die Erhebung vorhandener Kenntnisse einbezogen werden (Kap. III.).

Bei der Konzeption eines Zweitschrifterwerbskurses ist zu berücksichtigen, daß sich Erst- und Zweitschrifterwerb strukturell unterscheiden. Selbstverständlich sollte sein, daß der Forschungsstand der Didaktik des Erstschrifterwerbs auch für die Zweitalphabetisierung bedeutsam ist, jedoch nur hinsichtlich der noch zu erwerbenden Fähigkeiten. So ist Schrifthanbahnung z. B. nicht mehr nötig. Bestimmte Arten von didaktischer Reduktion, die bei der Erstalphabetisierung ihre Berechtigung haben, stören bei der Zweitalphabetisierung: Beispielsweise werden den LernerInnen durch die Reduzierung orthographischer Elemente Hilfsmittel zur syntaktischen Strukturierung von geschriebener Sprache entzogen, die sie bereits nutzen können. Hinsichtlich der Reihenfolge der einzuführenden Grapheme im Alphabetisierungskurs raten Meiers (1980) wie Nehr u. a. (1988, 20 ff.), mit gleichen Graphemen anzufangen, wobei „gleich“ die Übereinstimmung in Form und Phonemzuordnung meint. Diese Orientierung liegt auch der vorliegenden Konzeption zugrunde. Die Durchführung der Kurse in relativ kurzer Zeit (15 bzw. 17 Doppelstunden) und die deutlich positive und motivierende Wirkung der ersten Unterrichtseinheit auf die Kinder unterstreichen, daß ein solcher Beginn sinnvoll ist.

Um den Zweitschrifterwerb sinnvoll unterstützen zu können, ist eine **linguistisch fundierte und exakte Fehler- und Lernprozeßanalyse** unerlässlich (Kap. IV.), wenn man auftretende Phänomene interpretieren und die vielfältigen Ursachen erforschen will. Daß eine allgemein handhabbare Fehlertypologie hinsichtlich des Zweitschrifterwerbs insbesondere unter getrennter Berücksichtigung sprach- und schriftstruktureller Bedingtheiten bisher noch ausstand, wird anhand bisheriger Veröffentlichungen bezüglich einzelner Fehleranalysen deutlich gemacht (Kap. VI./2.). Eine solche Typologie wurde anhand von

Schriftprodukten und Lesetranskriptionen neu entwickelt und für die Untersuchung des Zweitschrifterwerbs griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen unter Berücksichtigung **sprachstruktureller** (Kap. V.) und **schriftstruktureller** (Kap. VI.) Fehlerbedingtheiten im Längs- und Querschnitt genutzt. Aus Abb. 20 ist ersichtlich, welche Fehlertypen im gesamten Material vorkommen, welche hingegen nicht, sich aber in anderen Korpora finden bzw. denkbar wären. Es handelt sich dabei nicht unbedingt um eindeutige Zuordnungen. Um diese Eindeutigkeit herzustellen, müssen Zuordnungen grundsätzlich überprüft oder die LernerInnen diesbezüglich befragt werden.

Anhand der Forschungsergebnisse können genauere Empfehlungen formuliert werden, die in unterschiedlichem Maße spezifisch für die untersuchte Gruppe sind und sich z. T. auf andere Zielgruppen übertragen lassen:

- Aufgrund der relativ guten **phonologischen** Fähigkeiten im Deutschen (Kap. V./1.) sind Aussprache- und Diskriminationsübungen für die Zweitalphabetisierung dieser bilingualen Kinder nur in wenigen Bereichen notwendig. Dazu gehören in diesem Fall der Öffnungsgrad der Langvokale /e:/ vs. /i:/ und /u:/ vs. /o:/ sowie die Opposition von stimmhaft vs. stimmlos bei allen Plosiven und evtl. den Frikativen /f/ und /v/. Interphonologisch waren Ersetzungen von /h/ durch /x/ und von /ʃ/ durch /s/ sowie falsche Distribution der kombinatorischen Varianten [ç] und [x] nicht selten. Zweit- und FremdsprachenlernerInnen mit geringen Deutschkenntnissen haben im phonologischen Bereich insgesamt wahrscheinlich wesentlich mehr Schwierigkeiten. Bezüglich der **Segmentierungsverfahren** der LernerInnen beim lauten Erlesen wurde deutlich, daß der Einfluß von Silbenstrukturkontrasten auf den Zweitschrifterwerbsprozeß eine wesentliche Rolle spielt, da Silbenstrukturen des Neugriechischen beim lauten Lesen auf das Segmentieren deutscher Wörter übertragen werden (Kap. V./2.). Dem Segmentieren in „geöffnete“ Silben kann, sofern Handlungsbedarf besteht, durch Silben-Puzzles begegnet werden. Es ist m. E. denkbar, mit den Kindern dabei die Silbenstrukturen des Neugriechischen und Deutschen in einer kindgerechten Form zu vergleichen. Sofern solche Fehler die Sinnentnahme ernsthaft einschränken oder z. B. mehrgliedrige Grapheme oder orthographische Gruppen ständig falsch segmentiert werden, sollte die Silbengliederung geübt werden.

Abb. 20: Fehlertypen bei der Analyse von Schriftprodukten und Lesetranskriptionen griechisch-deutsch-bilingual-biskriptualer Kinder ¹⁹²

¹⁹² LF = Lesefehler, SF = Schreibfehler

Fehler- bedingtheit	lingual	phonologisch	bez. Phonem	intra-	LF [i:zəl]/<Esel>
					SF «Tobe»/<Tube>
				inter-	LF [çiməl]/<Himmel>
				SF «Mensen»/<Menschen>	
			bez. Pho- notaktik	intra-	LF [kɔf]/<Kopf>
					SF ¹⁹³
		inter-		LF [wa ʃla pən]/<Waschlappen>	
			SF ¹⁹⁴		
		morphologisch	intra-	LF [du: kan]/<du kannst>	
				SF «treft»/<trifft>	
			inter-	LF ¹⁹⁵	
				SF ¹⁹⁶	
	syntaktisch	intra-	LF [təm papa]/<Toms Papa>		
			SF ¹⁹⁷		
		inter-	LF [tsu: fu:sbal]/<zum Fußball>		
			SF «da spielen mit»/<...wir...>		
	skriptual	graphematisch	intra-	LF [bʊftət]/<duftet>	
				SF «se.lber»/<sel.ber>	
			inter-	LF [aiefant]/<Elefant>	
				SF «Telefon»/<Telefon>	
grapho- phonologisch		intra-	LF [ta:lən]/<teilen>		
			SF «gansch»/<ganz>		
		inter-	LF [zu:]/<zu>		
			SF «Schbe»/<Schwester>		
orthographisch		intra-	LF [ve:ta]/<Wetter>		
			SF «Gläsar»/<Gläser>		
		inter-	LF ¹⁹⁸		
			SF «mama»/<Mama>		

¹⁹³ hypothetischer Schreibfehler dieser Kategorie: «Kof»/<Kopf>

¹⁹⁴ Schreibfehler dieser Kategorie aus einem Schriftprodukt eines türkisch-deutsch bilingual-bi-skriptualen Kindes: «Fürösche»/<Frösche>

¹⁹⁵ hypothetischer Lesefehler dieser Kategorie im Kontrast Niederländisch- Deutsch: [hɛp]/<hab>

¹⁹⁶ hypothetischer Schreibfehler dieser Kategorie im Kontrast Englisch- Deutsch: «Rads»/<Räder>

¹⁹⁷ hypothetischer Schreibfehler dieser Kategorie: «Tom Papa»/<Toms Papa>

¹⁹⁸ hypothetischer Lesefehler im Kontrast Französisch-Deutsch: [mɛ:r]/<Meeres>

- **Morphologische** und **syntaktische** Schreibfehler (Kap. V./3.1. und V./4.1.) sind in der Alphabetisierungsphase noch relativ selten und treten erst mit zunehmender Produktion schriftlicher Texte gehäuft auf. Intramorphologisch bedingte **Flexionsfehler** beim Lesen kommen dagegen sehr oft vor. In diesem Zusammenhang ist auf die **Problematik der Verwendung der ganzheitlichen Leselehrmethode** zu verweisen (Kap. VI./1.). Nach den Überlegungen einiger AutorInnen (Nehr u. a., 1990; Belke, 1990; Anschütz/Wrobel, 1986) sollten beim Zweitschifterwerb eher ganzheitliche Methoden verwendet werden, da die Grapheme aus dem Erstschrift-erwerb vorausgesetzt werden können (was allerdings nur für Schriften mit demselben Alphabet gilt). Diese Empfehlung scheint aufgrund der im Projekt gesammelten Erfahrungen in dieser Zielgruppe ausgesprochen problematisch: Ganzheitlich eingeführte Wörter werden sehr häufig verwechselt, und es wird deutlich, daß „ganzheitliches Lesen“ eher dem Erraten als dem Wiedererkennen nahe kommt, was besonders beim Lesen des Anfangstextes deutlich wurde (Verwechslung optisch ähnlicher Wörter mit bekannten Graphemen wie <KANN>, <KOMMT> ...). Sogar bei farblicher Markierung der ganzheitlich zu „lesenden“ Wörter in Kurs II zeigten sich noch dieselben Schwierigkeiten.

Dieses Phänomen kann möglicherweise dadurch erklärt werden, daß bei der ganzheitlichen Einführung von Wörtern von den LernerInnen verlangt wird, eine Lesestrategie anzuwenden, die einer Schrifterwerbsstufe angehört, welche im griechischen (ersten) Alphabetisierungsprozeß und damit bezüglich einer anderen Alphabetschrift bereits überwunden wurde. Die LernerInnen übertragen ihre Fähigkeiten, sind entsprechend darauf fixiert, die alphabetische Strategie anzuwenden, und versuchen, auch die ganzheitlich eingeführten Wörter zu analysieren. Wenn sie merken, daß ihr Wissen dazu nicht ausreicht, fangen sie an zu raten, was mitunter auch auf die Wörter übertragen wird, die analysiert werden können. Es ist bezüglich der Flexionsfehler sinnvoll, die Aufmerksamkeit der LernerInnen - soweit zu Beginn der Alphabetisierungs-phase möglich und soweit beim Erraten analysierbarer Wörter notwendig - auf die genaue einzelheitliche Unterscheidung zu lenken, anstatt das „Wiedererkennen“ ohne genaue Analyse zu fördern, wodurch man der Strategie „Erraten“ Vorschub leistet. Würden die Kinder die Schriftstruktur besser analysieren, hätte dies vielleicht auf Dauer auch eine positive Wirkung auf ihren weiteren Spracherwerb im Deutschen.

- Wie die Daten zeigen, sind als bisher kaum beachtete Interferenzart **graphematische** Interferenzen und damit die **Elementarformen** im kontrastiven Schriftvergleich zu berücksichtigen (Kap. VI./2.). Laut H. Günther sind graphemisch ähnliche Wörter vernetzt (1988, 166): Ein Wort wird genau

dann erkannt, wenn bezüglich der Wahrnehmung genügend Informationen zur Unterscheidung von allen anderen Wörtern gesammelt wurden (167). Die angeführten Belege lassen die Annahme zu, daß nicht nur graphematisch ähnliche Grapheme ebenfalls vernetzt sind, sondern auch graphematisch ähnliche Elementarformen, und daß es deshalb genau dann leicht zu Verwechslungen (und damit zu Verlesern) kommt, wenn nicht genügend Informationen zur Unterscheidung gesammelt werden. **Intergraphematisch** sind insbesondere die im folgenden aufgeführten Elementarformkontraste sowohl für Verwechslung von Graphemen des griechischen und des deutschen Schriftsystems als auch für Verwechslungen innerhalb des deutschen Schriftsystems von entscheidender Bedeutung:

intergraphematische Elementarformkontraste	Beispiel für die Verwechslung
{U} vs. {L} + {}	<v> <u>
{j} vs. {}	<η> <n>
{ð} vs. {} + {ɔ}	<ρ> <p>
{ } vs. {·}/{..}	<a> <ä>
{ } vs. {}	<a> <d>
{ } vs. {} und {}	<f> <t>

Intragraphematisch fallen häufige Reversionen (<b, d, c, z, g, u>), Inversionen (<W>-<M>, <w>-<m>, <u>-<n>) und seltener 90°-Drehungen (<u>-<c>) auf. Als besondere Schwierigkeit hat sich das Schreiben von <S, s> aufgrund des Kurvenrichtungswechsels¹⁹⁹ erwiesen, womit wohl auch Interferenzen mit <Z, z> zu erklären sind. Ferner erweisen sich folgende Elementarform(kombination)en als problematisch:

intragraphematische Elementarformkontraste	Beispiel für die Verwechslung
{f} vs. {}	<r> <n>
Die Kombination von { } mit {ɔ} vs. {} vs. {}	 <h> <k>

¹⁹⁹ Das Graphem <S, s> fällt auch graphematisch als Besonderheit der Kombinationsarten von Elementarformen im deutschen Graphemsystem auf.

Die didaktische Konsequenz besteht darin, die visuelle Diskriminationsfähigkeit spezifisch zu trainieren, also die Aufmerksamkeit der LernerInnen auf die bedeutsamen Unterschiede von Elementarformen und ihrer Kombination zu konzentrieren (z. B. durch ein Elementarformen-Puzzle). Jedenfalls sollten die Fibelgrapheme positiven Transfer ermöglichen bzw. negativen verhindern, z. B. dadurch, daß <u> nicht durch <U> und <I> nicht durch <J> ersetzt wird, wie in der Fibel „Alle lernen lesen“ (Groll/Urbanek, 1980): Was erstlesedidaktisch durchaus begründet werden kann, kann beim Zweitschifterwerb hinderlich sein.

Meiers (1980, 51) empfiehlt, Grapheme nach ihrer „Gestaltprägnanz“²⁰⁰, ihrer vielseitigen Verwendbarkeit und unter Berücksichtigung von korrespondierenden Lautbildungsschwierigkeiten auszuwählen. Da der Autor von einem phonologischen Sprachvergleich ausgeht, ist er bei seiner Auswahl von Graphemen aber wohl hauptsächlich auf die Vermeidung von **interphonologisch** bedingten Fehlern orientiert: Zu Beginn sollten seiner Meinung nach <m>, <f>, <r>, <i> und <o>, gegen Ende <p>, <t>, <k>, , <d>, <g>, <s>, <ch>, <sch> und <h> eingeführt werden. Zieht man den graphematischen Schriftvergleich sowie die diese Kategorie bildenden Belege hinzu, so bieten sich <f> und <r> nicht für die Anfangsphase an. Aufgrund der aufgezeigten graphematischen Schwierigkeiten, die Elementarform {f} von <r> korrekt zu realisieren (« r r f r »), kann es sich hier nicht um einen „gestaltprägnanten“ Buchstaben handeln. Ferner ist <r> aufgrund seiner orthographischen Funktionen (s. VI./4.) schwieriger einzuführen als viele andere Grapheme.

Es ist davon auszugehen, daß sich bei LernerInnen mit anderen Kontrastschriften ebenfalls graphematische Interferenzen ergeben, die auf fehlende Diskrimination von Elementarformen zurückzuführen sind - möglicherweise jedoch nur oder vor allem bei Kontrastschriften, die ein ähnliches, sich teilweise überlappendes Elementarformenreservoir aufweisen. Beim Kontrast Arabisch als Erstschrift - Deutsch als Zweitschrift werden vermutlich nur intragraphematische Fehler zu finden sein, bei Russisch oder Bulgarisch als Erstschrift dagegen möglicherweise ähnlich viele graphematische Interferenzen wie beim Griechischen als Erstschrift. Eine interessante Frage wäre, ob es z. B. beim Armenischen als Ausgangsschrift aufgrund der weniger zahlreichen Übereinstimmungen von Elementarformen auch zu entsprechend weniger intergraphematisch bedingten Fehlern kommt.

200

Der Ausdruck "Gestaltprägnanz" entstand im Zusammenhang mit der Gestalttheorie. Er wurde allerdings von verschiedenen AutorInnen unterschiedlich benutzt und nicht näher bestimmt, weshalb seine Verwendung bis heute immer wieder kritisiert wird (vgl. Hüppe, 1984, 18 ff.).

- Setzt man die in dieser Arbeit aufgeführten Belege für Lese- und Schreibfehler in Beziehung zum griechisch-deutschen **grapho-phonologischen** Schriftvergleich, fällt auf, daß nicht alle der Ähnlichkeiten zu Verwechslungen führten (s. Tab. 21, S. 312 f.). **Intergrapho-phonologisch** (Kap. VI./3.) sind - wie zu erwarten - die „Interferenzgrapheme“ (i. S. von „falschen Freunden“: graphematisch gleich, Phonemkorrespondenz ungleich), vor allem <Z>, und <H>, besonders problematisch. Diese werden von Meiers (1980) gar nicht aufgeführt. Nehr u. a. (1988) ziehen es bezüglich der Interferenzgrapheme des Schriftkontrastes Türkisch-Deutsch vor, sie nicht am Anfang, sondern später und über den Alphabetisierungsprozeß verteilt einzuführen, wobei die Interferenzgefahr durch ständige Übungen immer wieder bewußt zu machen sei. Da im Projekt in der ersten Stunde mit den Kindern ein kontrastiver Schriftvergleich durchgeführt wurde, waren die Kategorien des Kontrastes gleich zu Beginn des Kurses mit Hilfe der Lehrerin erarbeitet worden: Grapheme, die gleich aussehen und mit denselben Phonemen korrespondieren (für die Kinder waren das die Häuser des Buchstabendorfes mit grünen Dächern), Grapheme, die gleich aussehen, aber mit unterschiedlichen Phonemen korrespondieren (Häuser mit roten Dächern), und unbekannte Grapheme (nicht markierte Dächer). Es scheint sinnvoll, die Interferenzgrapheme zwar nicht am Anfang, aber doch zusammenhängend, also **als Kategorie erkennbar**, einzuführen. Die farbliche Markierung war allerdings während des Lese- oder Schreibprozesses nicht immer wirksam. Man könnte untersuchen, ob es sich positiv auswirkt, wenn die Interferenzgrapheme selbst in der Einführungsphase in den Lesetexten farbig hervorgehoben werden.

Als **intragrapho-phonologisch** schwierig erweisen sich Grapheme und Graphemverbindungen, denen verschiedene Phoneme zugeordnet werden können (Vokalgrapheme ohne zusätzliche orthographische Kennzeichnung, <nk>, <ng>, <st> und <sp> aufgrund von Silbengrenzen), mehrgliedrige Grapheme, die untereinander verwechselt werden, sowie die Kodierung und Dekodierung von Diphthongen, Affrikaten und Umlauten. Intergrapho-phonologisch bedingte Lesefehler entstehen dadurch, daß ein einem griechischen Graphem gleich oder ähnlich aussehendes deutsches Graphem einem mit dem griechischen Graphem korrespondierenden Phonem zugeordnet wird. Schreibfehler erklären sich dadurch, daß einem Phonem des Deutschen, das einem griechischen Phonem gleich oder ähnlich ist, das entsprechende griechische Graphem oder ein diesem ähnliches deutsches Graphem zugeordnet wird.

- **Orthographisch** bedingte Fehler (Kap. VI./4.) sind zum größten Teil darauf zurückzuführen, daß die entsprechenden orthographischen Phänomene in dieser Phase noch nicht eingeführt sind. Daher schreiben die Kinder not-

wendigerweise überwiegend phonographisch. Die Anzahl der Einträge in dieser Kategorie nimmt - ebenso wie die der morphologischen und syntaktischen Fehler - mit steigender Anzahl und Komplexität der von den LernerInnen selbständig produzierten schriftlichen Texte zu. **Interorthographische** Fehler kamen in den Daten nur selten vor, sind wahrscheinlich auch im allgemeinen nicht häufig und am ehesten in sehr ähnlichen Schriftsystemen zu vermuten (z. B. im Kontrast Niederländisch - Deutsch). Die These R. Neumanns (1981, 5), die besagt, daß „das Auftauchen typisch deutscher Rechtschreibfehler schon ein Anzeichen eines fortgeschrittenen Stadiums“ sei, ist m. E. nicht zutreffend. Intraorthographisch bedingte Fehler sind den verschiedenen Interferenzfehlern keineswegs zeitlich nachgeordnet, was auch sehr verwunderlich wäre.

Röhr-Sendlmeier (1985) hat nachgewiesen, daß die Einflußfaktoren in bezug auf den Zweitspracherwerb ausgesprochen vielfältig sein können. Klicpera/Gasteiger-Klicpera (1995, 299 ff.) stellen dies hinsichtlich der Erstalphabetisierung ebenfalls fest. Man kann auch die für den Zweitschrifterwerb relevanten Einflußfaktoren nicht auf Alter, Dauer der bisherigen Schriffterfahrung und mündliche Sprachkenntnisse beschränken. Den gewonnenen Daten nach scheinen sowohl Sprachstand als auch Dauer der bisherigen Schriffterfahrung (0,5 - 1,5 Jahre) **nicht** so starken Einfluß auf die Zweitalphabetisierung zu haben, wie man zunächst annehmen könnte: **In bezug auf den Zeitpunkt der Zweitalphabetisierung kann gesagt werden, daß es sich in diesem Feldversuch als unproblematisch erwiesen hat, sie bereits ein halbes Jahr auf den Beginn der Erstalphabetisierung folgen zu lassen.** Nach 1,5 oder 2,5 Jahren scheint schon wertvolle Zeit vertan, die für den Umgang mit der deutschen Schriftsprache und den weiteren Spracherwerb genutzt werden könnte bzw. sollte. Der Einfluß der griechischsprachigen Umgebung hat sich als so mächtig gezeigt, daß nicht befürchtet werden muß, daß die Kinder lateinische Buchstaben in griechisch-sprachigen Schriftprodukten verwenden. Die diesbezügliche Skepsis einiger griechischer GrundschullehrerInnen hat sich im Zusammenhang mit unserem Projekt als unbegründet erwiesen. Auch bei den jüngsten Kindern (Beginn der Zweitalphabetisierung 0,5 Jahre nach der Einschulung) verlief der Alphabetisierungsprozeß „problemlos“ in dem Sinne, daß keine Bedenken bestehen, die Zweitalphabetisierung auch mit 6- bis 7jährigen durchführen zu können. Selbstverständlich gab es in beiden Gruppen individuelle Unterschiede. Für den Lernerfolg mindestens so entscheidende Einflußfaktoren wie Alter und Sprachstand sind allgemeine Konzentrationsfähigkeit, Beschäftigung mit der deutschen Schrift außerhalb des Unterrichts, Unterstützung des Zweitschrifterwerbs durch die Eltern sowie der Grad der Internalisierung des alphabetischen Prinzips durch den Erstschrifterwerb, der nicht unbedingt mit dem Alter bzw. der Dauer des Schulbesuchs zusammenhängt,

wie Scheerer-Neumann, Brügelmann, Dehn u. a. durch Fallbeispiele gezeigt haben.

Es kann bestätigt werden, was Hüttis (1988) in bezug auf das Leseverhalten schwächerer LernerInnen im Erstschrifterwerb herausgearbeitet hat. Auch noch beim Zweitschrifterwerb aktivieren schwächere LernerInnen verfügbares Wissen weniger (vgl. Hüttis, 23) und nutzen vorhandene Möglichkeiten nicht ausreichend (vgl. Hüttis, 9). Ihre Korrekturen sind oft einfache Neuanfänge, ohne daß ein Bezug auf den gemachten Fehler erkennbar ist, durch den die Strategie falsifiziert würde und sich die Wiederholung desselben Fehlers vermeiden ließe. Sie empfinden Fehler emotional eher als Mißerfolg statt als Impuls, was deutlich zu den von Hüttis genannten Notfallreaktionen wie Ausweichen, Angriff, Beharren oder Außenorientierung (vgl. Hüttis, 54) führt. Problemlösen wird von ihnen nicht als selbstbestimmtes Handeln verstanden (vgl. Hüttis, 53). Bei den schwächeren LernerInnen war die intrinsische Motivation, auf Deutsch lesen und schreiben zu können, im Gegensatz zu den guten LernerInnen kaum noch wirksam; die extrinsische Motivation mußte in hohem Maße verstärkt werden. Dennoch waren die Unterschiede nicht so groß, daß nicht auch die schwächeren LernerInnen das Kursziel erreicht hätten. Allerdings hat eines der jüngsten Kinder den Alphabetisierungskurs noch einmal wiederholt, weil die Lernunterschiede im weiterführenden Sprach- und Lesekurs dann doch zu stark zum Tragen kamen.

Insgesamt wurde im Projekt versucht, die LernerInnen ernst zu nehmen, sie ihre Kenntnisse anwenden zu lassen und somit ihrer problemlösenden Wisenserarbeitung nicht im Wege zu stehen. In diesem Sinne wurde ihnen aufgrund ihres Kenntnisstandes hinsichtlich der Alphabetschrift des Griechischen der Zugang zum vollständigen Graphemsystem des Deutschen von Anfang an ermöglicht: Jedes Kind malte in der ersten Stunde die Dächer seines kopierten Buchstabendorfs entsprechend aus und hängte dieses zu Hause über den Schreibtisch. Da die Kinder mit dem System vertraut waren, Graphem-Phonem-Zuordnungen anhand von den Anlauten der bildlich dargestellten Wörter (auf den „Türen“ der einzelnen Graphem-Häuser) abzuleiten. Durch die jede Woche ausleihbaren Bilderbücher mit relativ wenig Schrift ließen sich fünf der acht Kinder sehr stark zu selbständigem Lernen anregen. Zusammenfassend läßt sich konstatieren, daß sich die Berücksichtigung der folgenden Leitsätze bewährt hat:

- **Lerninhalte sollten nicht doppelt erarbeitet werden, da sonst bereits Beherrschtes erneut zum Lerngegenstand gemacht wird.**
- **Ein leichter Problemüberschuß dient dem Lernerfolg am besten („Zone der nächsten Entwicklung“).**

- **Eine klare Sachstrukturierung ermöglicht innere Plausibilität des Lern- sowie des Lehrprozesses.**

Die Untersuchungsergebnisse lassen sich folgendermaßen verallgemeinern. Um Materialien für die Zweitalphabetsierung im Deutschen zu erstellen, die von verschiedenen **homogenen** Gruppen mit je **einer** Erstalphabetsierungsschrift benutzt werden können, sollten fünf Bereiche bearbeitet werden, deren Prämissen und Ergebnisse ebenfalls empirisch zu überprüfen sind:

- Es ist **Basismaterial** (i. S. eines „Material-Pools“) für relevante Schriftkontraste zu erstellen, das sich aus einem Grundwortschatz für das Deutsche, Lesetextideen bzw. -inhalten mit entsprechendem Bildmaterial sowie exemplarischen, phonologisch und graphematisch ausgerichteten Diskriminationsübungen zusammensetzt.
- Für jede Kontrastschrift sollte **spezifisches Material** bezüglich einer sinnvollen Reihenfolge der einzuführenden Grapheme zusammengestellt werden. Diese Reihenfolge bestimmt wiederum die der Lesetexte (falls diese an bestimmte Grapheme gebunden sind) und die konkrete Lesetexterstellung. Dabei stehen gerade zu Anfang nicht viele Grapheme und damit nicht viele Möglichkeiten, damit Wörter zu schreiben, zur Verfügung. Die „Lesetexte“ können aber z. B. durch Bilder ergänzt oder die lesbaren Wörter in eine mündlich erzählte Geschichte eingebettet werden.
- Es ist sinnvoll, **konkrete Diskriminationsübungen** je nach Interferenzfehlern, die auf Sprach- bzw. Schriftähnlichkeiten und -unterschieden beruhen, auszuarbeiten.
- Ferner sollte **spezifisches Ergänzungsmaterial**, wenn nötig spezifische „Vorkurse“ hinsichtlich typologisch oder genetisch entfernt(er) Kontrastschriften entwickelt werden. Mit diesem Material sollten z. B. Schreibende des Arabischen oder des Hebräischen die Schriftrichtung von links nach rechts oder BenutzerInnen einer logographemischen Schrift die akustische Durchgliederung üben können.
- Hinsichtlich der Unterscheidung Zweitalphabetsierung bilingualer LernerInnen vs. Zweitalphabetsierung im Fremdsprachenunterricht sollten die Materialien im ersten Fall den weiteren **Spracherwerb unterstützen**, im letzteren Fall aber den Spracherwerb überhaupt erst **ermöglichen**. Die jeweilige Auswahl der Vokabeln, der grammatischen Phänomene, der grammatischen Übungen und der phonologischen Diskriminations- und Produktionsübungen sollte diesem Unterschied Rechnung tragen.

Auf diese Weise können Lehrmaterialien entstehen, die auf die jeweiligen Bedürfnisse einzelner homogener Zielgruppen zugeschnitten sind und die es er-

möglichen, Sprach- und Schrifterwerb in jeweils sinnvollem Maß zu verbinden.

Die Komplexität der Untersuchungsergebnisse verweist deutlich darauf, wieviel komplexer die Arbeit mit heterogenen Zielgruppen (wie z. B. in vielen deutschen Grund- und Sonderschulen) ist. Allen LernerInnen solcher Gruppen gerecht zu werden, ist heute kaum möglich, aber die Bewußtheit von LehrerInnen und SchülerInnen für mögliche Probleme sprach- und schriftstruktureller Art dürfte sich auch hier als hilfreich erweisen.

6 Anhang

Fragebogenerhebung

Nicht alle Befragten beantworteten alle Fragen. Eine statistische Auswertung ist auch wegen der geringen Datenmenge (27 von ca. 70 Fragebögen rückläufig) nicht sinnvoll; allerdings sind Tendenzen zu beobachten. Die Gruppe der Befragten ist recht heterogen:

- deutsch-griechische Ehepaare
- deutsch-deutsche Ehepaare
- eine alleinerziehende griechische Remigrantin
- eine alleinerziehende Griechin mit deutscher Freundin
- variierende Anzahl von Kindern pro Familie
- Kinder in unterschiedlichen Lebensabschnitten (zweisprachige Erziehung vor 20 Jahren noch nicht so üblich, Mütter von Kleinkindern noch nicht vom Alphabetisierungsproblem betroffen).

a) Zur Zweisprachigkeit der Eltern und zur Einstellung der Umgebung des Kindes

1 a. Sind beide Eltern berufstätig?

Ja	
nur der gr Elternteil	
nur der dt Elternteil	
nur ein Elternteil	

1 b. Ist der alleinerziehende Elternteil berufstätig?

Ja	
Nein	

2. Welcher Elternteil hat DaM?

Mutter	
Vater	
beide	
keiner	

3 a. Sprechen beide Elternteile beide Sprachen?

Ja	
Nein	

Wie beurteilen Sie Ihre Sprachkenntnisse in der jeweiligen Zweitsprache?

DaZ

GaZ

gut/sehr gut		
ausreichend		
mittelmäßig		
wenig/schlecht		

3 b. Spricht der alleinerziehende Elternteil beide Sprachen?

Ja |

Nein |

4. Wie ist Ihre Einstellung gegenüber Zweisprachigkeit? (Vor-/Nachteile)

positiv |||| |

notwendig |

positiv, aber anstrengend ||

braucht bewußtes Handeln |

Vorteile überwiegen |

5. Wie ist die Einstellung der Umgebung des Kindes zur Zweisprachigkeit?

positiv |||| |

überwiegend positiv ||

normal ||

gleichgültig |

Vorbehalte/Ablehnung |||

6. Haben Sie sich bewußt für zweisprachige Kindererziehung entschieden?

Ja |||| |

Nein (situationsbedingt) ||| |

Haben Sie sich informiert?

Ja |||| |

(Gemeindeseminar, Lehrer, Ärztin, Lit., Austausch)

nicht intensiv |

Nein |||| |

Hätten Sie gern eine Ansprechperson/Beratung gehabt?

Ja |||| |

Nein |||

Beschäftigt Sie die Zweisprachigkeit Ihres Kindes?

Ja |||| | (auch: Alphabetisierung)

Nein |||

7. Welchen Stellenwert haben beide Sprachen innerhalb Ihrer Familie?

Griechisch mehr als 50 % |||| |||| ||

Deutsch mehr als 50 % ||||

beide ungefähr gleich |||| ||||

8. Nach welchem Prinzip erziehen Sie zweisprachig?

spontan | (alleinerziehend)

Familie dt, Umfeld gr |

Partnerprinzip |||| |||| |||| |||| ||

Halten Sie das Prinzip konsequent ein?

Ja |||| |

meistens |||| ||||

nicht mehr |

Nein ||||

Geschwistersprache?

griechisch |||| ||||

deutsch |

beide |||| ||

9. Ist die Verwendung der einen oder anderen Sprache nach Funktionsbereichen getrennt?

Ja |

Anweisungen auf deutsch ||

Grundsatzdiskussionen dt/intellektueller Bereich dt. |

beim Lernen griechisch ||

schimpfen/streiten griech |(l)

schwierige Zus.hänge gr. |

erzählen, vorlesen, singen vorwiegend auf dt |

über Schule/Erziehung überwiegend auf Griechisch

+ Wiederholung auf Deutsch |

über Schule: dt. |

Spiel: meistens Griechisch |

Vater: Spielen/Liebkosungen auf Griech |

spontane Erlebnisberichte auf Griech |

b) Zur Zweisprachigkeit des Kindes

1. Welche Sprache hat das Kind zuerst gesprochen?

- beide von Anfang an ||||| |||
 mehr griechisch |
 mehr deutsch |
 griechisch ||||
 deutsch |||| ||||| |||
2. Wann haben Sie mit der zweisprachigen Erziehung begonnen?
- von Beginn an ||||| ||||| ||||| ||
3. Lebensjahr |||
- Kindergartenalter |||
- nach dem Umzug |||
3. Welche Schwierigkeiten tauchten auf?
- keine ||||| |
- Ablehnung der schlechter beherrschten Spr |
- inkonsequente Durchführung des Partnerprinzips ||
- beleidigtes griech Umfeld |
4. Welche Konsequenzen zogen Sie daraus?
- Sprachmischung wie bei der Mutter
- Mutter versuchte nur deutsch zu spr.
- Defizite nach dem Umzug
- Erweiterung der Kontakte mit Griechen
- Direktübersetzung dt-gr
- Erweiterung der Kontakte mit Griechen
- besser beherrschte Sprache wird aus Bequemlichkeit benutzt
- Kind antwortet mit besser beherrschten Spr
- zusätzlich Unterricht
- konsequentes Partnerprinzip
- Ablehnung der Umwelt übertrug sich Vermittlung e positiven Sicht
- Umgebung versteht nicht
- Mutter übersetzt
- Mutter versteht griechisch sprechende Kinder nicht

→ lernt Griech. ||

geringerer Wortschatz in beiden Sprachen

→ häufiges Vorlesen

Wortschatzmangel im Griechischen

→ mehr Lesen

5. Wie beurteilen Sie die Fähigkeiten Ihres Kindes in beiden Sprachen

beide gut/sehr gut ||||| ||||| ||||| |||||

griechisch besser ||||| |||||

deutsch besser |

6. Welche Einstellung hat Ihr Kind zur eigenen Zweisprachigkeit?

natürlich |||||

positiv ||||| ||||| ||

stolz |||||

Freude |

anstrengend |

bewußt |

bemerkt Defizite im Dt. ||

wechselt |

gleichgültig |

7. Wann und wo hat Ihr Kind Kontakt zur deutschen Sprache (außer zu Hause)?

Deutsche Gemeinde ||||| |||||

deutscher Kindergarten ||

deutsche Freunde ||||| |

Besuche in Deutschland ||||| ||||| ||||| ||

Besuch aus Deutschland ||||| ||||| |

In welchem Land hat das Kind gelebt?

GR ||||| ||||| ||||| |

zuerst D/CH, dann GR ||||| ||||| |

8./9. Wie motivieren/fördern Sie Ihr Kind?

Vorlesen ||||| ||||| ||||| ||||| |

Briefdiktat |

Comics |

Cassetten	
Kinderlieder	
Spiele	
Fernsehen/Video	
zusätzlicher Unterricht	
positive Bestärkung	

10. Wie reagieren Sie auf Sprachmischung?

unterschiedlich	
gar nicht	
negativ	
Verbesserung	
Nachfrage	
Nachsprechen lassen	
lachen	
Aufforderung zu Sprachtrennung	

11. Welchen Stellenwert messen Sie der Zweitalphabetisierung bei?

hoch		Ausweitung der Sprachkenntnisse Kommunikation mit Verwandten, bedeutender Teil der Sprachkompetenz Vorteil für Fremdsprachenerwerb
nicht unwichtig		
erst nach der Schule wichtig		
noch nicht überlegt		

12. Wo wurde Ihr Kind alphabetisiert?

zu Hause	
Einzelunterricht	
Frondistirio	
griechische Schule	
Gemeinde	
Deutsche Schule	

Welche Möglichkeit würden Sie bevorzugen?

priv. Einzel-U./Wohnnähe	
--------------------------	--

Frondistirio	
Goethe-Institut	
Kleingruppe	
Elterninitiative	
Kurse für bilinguale Kinder	
13. Bemerkten Sie sprachliche Fortschritte nach der Alphabetisierung?	
Nein	
zu kurzer Zeitraum	
Ja	

Gabriele Graefen: Fragebogen für die Seminarteilnehmer (14)

„Deutsch als zweite Muttersprache“ (15./16.9.1990)

1 a) Muttersprache der Mutter

Deutsch |||| |||| |

Griechisch ||

andere |

Muttersprache des Vaters

Griechisch |||| |||| ||

Deutsch |

1 b) Seit wann leben Sie in Griechenland?

0-5 Jahre |||| |

6-10 Jahre ||||

11-20 Jahre ||

mehr als 20 Jahre |

1 d) Familiensprache außer Partnerprinzip

Deutsch ||||

Griechisch |||

beide Sprachen |||| ||

2 c) Wo sind die Kinder geboren?

D |||| |||| ||||

GR |||| |||| ||

2 d) Erste Sprache der Kinder

Deutsch |||| ||||

Griechisch |

beide |||| |||| |||| |

2 f) sprachliche Entwicklung der Kinder

Deutsch sehr gut ||

gut |||| |||| |||| ||

altersgemäß |

müßte besser sein |

könnte besser sein |

Griechisch sehr gut |||| ||||

gut |||| |

altergemäß	
müßte besser sein	
3 a) Schule der Kinder	
griechische Schule	
deutsche Schule	
griechische Schule + Dtkurs	
3 b) innerschulische Fördermaßnahmen für biling Kinder?	
Nein	
Ja	
3 e) Probleme in der Schule aufgrund Zweisprachigkeit?	
Wortschatz-Probleme im Aufsatzunterricht	
4 a) Macht dem Kind die Zweisprachigkeit Spaß?	
Ja	
Nein, notwendig	
unterschiedlich	
4 b) Kontakte der Kinder zu	
griechischen Kindern	
deutschen Kindern	
griechischen + deutschen Kindern	

7 Tabellen und Abbildungen

Tab. 1:	Arten des Spracherwerbs.....	42
Abb. 1:	Typologische Verwandtschaft ausgewählter Schriften	44
Abb. 2:	Genetische Verwandtschaft ausgewählter Schriften (unter Hinzunahme von Haarmann, 1990; Glück, 1993).....	44
Tab. 2:	Zu nutzende Kenntnisse und Fähigkeiten aus dem Erstschrifterwerb	49
Tab. 3:	Neu zu erwerbende Kenntnisse und Fähigkeiten für den Erwerb einer Alphabetschrift	52
Abb. 3:	Beim Zweitschrifterwerb zu berücksichtigende linguistische Bereiche	119
Tab. 4:	Linguistische Kategorien zur Untersuchung von gesprochener und geschriebener Sprache.....	120
Tab. 5:	Oft nicht hinreichend differenzierte Teilbereiche der Linguistik in Veröffentlichungen zu Fehleranalysen	122
Tab. 6:	Felder der Fehleranalyse bzw. der kontrastiven Analyse.....	137
Abb. 4:	Typologie für Diktatfehler nach Kühlwein	139
Abb. 5:	Brief von Theo, 6 Jahre, 1. Schuljahr der griechischen Grundschule (2. Halbjahr).....	144
Abb. 6:	Struktur der Fehlerursachen im untersuchten Schriftprodukt	147
Abb. 7:	Fehlertypologie zur Analyse von Schriftprodukten bilingual- biskriptualer LernerInnen.....	148
Tab. 7:	Übersicht über die Fehleranalyse eines Schriftproduktes	149
Abb. 8:	Lesetranskript (Kurs II, 12. Unterrichtseinheit): „Alle lernen lesen“ (Urbanek/Groll, 1980, 63)	150
Abb. 9:	Darstellung des (Er-)Leseprozesses	152
Tab. 8:	Übersicht über die Fehleranalyse eines Transkriptes	155
Abb. 10:	Deutsches Vokalsystem (Standardbereich) (vgl. Bußmann, 1990, 838; Meinhold/Stock, 1980, 80).....	162
Abb. 11:	Neugriechisches Vokalsystem (Standardbereich)	163
Abb. 12:	Deutsches Konsonantensystem (Standardbereich) (vgl. Bußmann, 1990, 412; IPA (revised to 1993)).....	169
Abb. 13:	Neugriechisches Konsonantensystem (Standardbereich).....	170
Abb. 14:	Erweitertes Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien (K. B. Günther, 1986, 33 nach Frith, 1986)	187
Tab. 9:	Statistische Übersicht über die klassifizierten Daten zur Segmentierung von Wörtern beim lauten Erlesen.....	204
Tab. 10:	Silben-Onsets im Neugriechischen	207
Tab. 11:	Elementarformen des lateinischen Minuskel-Alphabetes nach Scharnhorst	244

Abb. 15: Orientierungsraster zur Beschreibung von Elementarformen nach Bhatt (1988, 110)	245
Abb. 16: Rastererfassung des lateinischen Majuskel-Alphabetes nach Bhatt (1988, 110 f.).....	246
Tab. 12: Beschreibung der Elementarformen des lateinischen Majuskel-Alphabetes nach Bhatt (1988, 112).....	248
Abb. 17: Beschreibung der Anordnung bzw. Erstreckung von Elementarformen.....	254
Tab. 13: Klassifikation der einfachen und zusammengesetzten Elementarformen.....	254
Tab. 14: Merkmalsmatrix für die Majuskeln des deutschen Schriftsystems	260
Tab. 15: Merkmalsmatrix für die Minuskeln des deutschen Schriftsystems	261
Tab. 16: Merkmalsmatrix für die Majuskeln des griechischen Schriftsystems	262
Tab. 17: Merkmalsmatrix für die Minuskeln des griechischen Schriftsystems	263
Abb. 18: Häufigkeit der Verwendung der Elementarform-Kombinationen im intergraphematischen Vergleich (Majuskeln und Minuskeln beider Schriften).....	264
Abb. 19: Häufigkeit der Verwendung der Elementarform-Kombinationen im intergraphematischen Vergleich (Majuskeln zueinander - Minuskeln zueinander).....	265
Tab. 18: Gebrauch der Ober- und Unterlänge bei den Elementarformen (types).....	273
Tab. 19: Gebrauch der Ober- und Unterlänge bei den Elementarformen (tokens).....	273
Tab. 20: Grapho-phonologischer Schriftvergleich Neugriechisch - Deutsch.....	289
Tab. 21: Zusammenstellung der intergrapho-phonologisch bedingten Fehler	312
Abb. 20: Fehlertypen bei der Analyse von Schriftprodukten und Lesetranskriptionen griechisch-deutsch-bilingual-biskriptualer Kinder	328

8 Literatur

- Aakerlund, M. (1990): Alphabetisierung und Zweitsprachenerwerb bei Migrantenkindern. (unveröffentl. Staatsarbeit an der Päd. Hochschule Heidelberg)
- Allen, W. Sidney (1974²): *Vox Graeca. A guide to the pronunciation of classical Greek.* Cambridge.
- Althaus, H. P. (1980²a): Graphetik, Graphemik. In: Althaus, H. P./Henne, H./Wiegand, H. E. (Hg.): *Lexikon der Germanistischen Linguistik.* Tübingen. 138-151.
- Althaus, H. P. (1980²b): Orthographie/Orthophonie. In: Althaus, H. P./Henne, H./Wiegand, H. E. (Hg.): *Lexikon der Germanistischen Linguistik.* Tübingen. 787-792.
- Andresen, H. (1985): *Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewußtheit.* Opladen: Westdt. Verlag.
- dies. (1993): Sprachspiele als Fenster zu entstehender Sprachbewußtheit bei Kindern. In: Eisenberg, P./Klotz, P. (Hg.): *Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben.* Stuttgart u. a.: Klett. 119-133.
- Anschütz, M./Wrobel, J. (1986): Funktionaler Schreibunterricht mit ausländischen Jugendlichen. In: *Diskussion Deutsch.* 90. 439-443.
- Apeltauer, E. (1981): Die Vokalsysteme des Deutschen und Türkischen und ihre graphemischen Realisierungsmöglichkeiten. In: *Zielsprache Deutsch.* 4. 38-46.
- Auer, P. (1990): *Phonologie der Alltagssprache.* Berlin u. a.
- dies. (1994): Einige Argumente gegen die Silbe als universale prosodische Hauptkategorie. In: Ramers, K. H./Vater, H./Wode, H. (Hg.): *Universale phonologische Strukturen und Prozesse.* Tübingen. 55-78.
- Augst, G. (Hg.) (1985a): *Graphematik und Orthographie.* Frankfurt/Bern/N.Y.
- dies. (Hg.) (1985b): *Regeln zur deutschen Rechtschreibung am 1. Januar 2001.* Frankfurt.
- dies. (1987): Zur graphischen Bezeichnung der Vokalquantität bei Fremdwörtern. In: Zabel, H. (Hg.): *Fremdwortorthographie.* Tübingen. 94-110.
- dies. (1990): (Psycho)linguistische Grundlagen der (Ortho)graphie und des Orthographieunterrichts. In: *Muttersprache.* 317-330.
- dies. (1994): Philipps „roter Pullover“ - ein Konsilium. In: *Der Deutschunterricht.* 2. 4-5.
- BAGIV (=Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin/West) (Hg.) (1985): *Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland.* (mit der 2., neubearbeiteten Fassung des „Memo-

- randums zum Muttersprachlichen Unterricht“. Hamburg: E. B. Verlag Rissen. (Memorandum: 13-42).
- Baklan, M. (1982): „Wenn ich lesen und schreiben kann, werde ich vor Freude tanzen“ - Ein Alphabetisierungskurs mit türkischen Frauen. In: Deutsch lernen. 3. 26-37.
- Balhorn, H./Brügelmann, H. (1987) (Hg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Faude.
- dies. (Hg.) (1989): Jeder spricht anders. Normen und Vielfalt in Sprache und Schrift. Faude.
- Bartnitzky, H./Bunk, H.-D. (Hg.) (1990): Kunterbunt. Unser Sprachbuch für Klasse 2. Ausgabe für NRW. Stuttgart/Düsseldorf: Klett.
- Baurmann, J. (1994): Schreiben lernen - erstschreiben. In: Praxis Deutsch. 126. 3-8.
- Baurmann, J./Cherubim, D./Rehbock, H. (Hg.) (1981): Nebenkommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Braunschweig: Westermann.
- Bausch, K.-R./Kasper, G. (1979): Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. In: Linguistische Berichte. 64. 3-35.
- Beermann, A. (1982): Das Krefelder Modell. Konzeption und Maßnahmen zur schulischen Integration ausländischer Kinder in einer Stadt. In: Ausländerkinder. 9. 12-25.
- Beierling, A./Benholz, C./Lipkowski, E./Steinhaus, M./Thomas, N. (1985): Förderunterricht für griechische Schüler (Essener Modellversuch). In: Deutsch lernen. 4. 57-61.
- Belke, G. (1984): Probleme des Schrifterwerbs bei mehrsprachigen Kindern. In: Ossner, J. u. a. (Hg.): Planvoller Unterricht Deutsch als Fremdsprache. 2: Beurteilen im Deutschunterricht. Ludwigsburg: Päd. Hochschule. 19-33.
- dies. (1987): „Şıraybe vi du şipirist“. Schrifterwerb, Mehrsprachigkeit und „interkulturelle Erziehung“. In: Ehlich, K. (Hg.): Festschrift für B. Engelen. Dortmund: mimeo. 62-76.
- dies. (1989): Deutsch als Muttersprache, Zweitsprache oder Fremdsprache? Probleme des Schrifterwerbs und des Grammatikunterrichts. In: Diskussion Deutsch. 106. 174-182.
- dies. (1990): Empirie und Didaktik: Schrifterwerb und Schreibenlernen in einer multinationalen Regelklasse. In: Baurmann, J./Ludwig, O. (Hg.): Schreiben - Schreiben in der Schule. Germanistische Linguistik 104-105. Olms. 91-108.
- Bense, E. (1981): Der Einfluß von Zweisprachigkeit auf die Entwicklung der metasprachlichen Fähigkeiten von Kindern. In: OBST. 20. 114-138.

- Bentin, S./Bargai, N./Katz, L. (1984): Orthographic and phonemic coding for lexical access: evidence from Hebrew. In: *Journal of Experimental Psychology Learning, Memory and Cognition*. 10. 353-368.
- Berg, T. (1992): Umrisse einer psycholinguistischen Theorie der Silbe. In: Eisenberg, P./Ramers, K. H./Vater u. a. (Hgg.) (1992): *Silbenphonologie des Deutschen*. Tübingen. 45-91.
- Bergk, M. (1980): *Leselernprozeß und Erstlesewerke*. Bochum.
- dies. (1987): *Rechtschreibenlernen von Anfang an*. Frankfurt.
- Bergk, M. (in Zusammenarbeit mit Pichler, U./Pfeistlinger, L./Strauß, I./Weichselbraun, E.) (1986): *Unterrichten ohne Fehlerängste*. In: Brügelmann, H. (Hg.): *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Faude. 158-169.
- Bergk, M./Meiers, K. (1985): *Schulanfang ohne Fibeltrott*. Bad Heilbrunn.
- Besner, D./Smith, C. S. (1992): Basic Processes in Reading: Is the Orthographic Depth Hypothesis Sinking? In: Frost, R./Katz, L. (Hgg.): *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*. Amsterdam u. a. 45-66.
- Bhatt, P. M. (1988): Graphic Systems, Phonic Systems and Linguistic Representations. In: Kerckhove, D. de/Lumsden, C. J. (Hg.): *The Alphabet and the Brain*. Berlin u. a.: Springer. 106-120.
- Bierwisch, M. (1972): Schriftstruktur und Phonologie. In: *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*. 43. 21-44.
- Blass, F. (1888³): *Über die Aussprache des Griechischen*. Berlin.
- Blumenstock, L. (1987): Brauchen wir einen Fibellehrgang zum Schriftspracherwerb? In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (1987) (Hg.): *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder*. Faude. 207-213.
- Bogdain, K. (1989): Zweisprachige Erziehung in der Familie. In: Kegel, G. u. a. (Hg.): *Sprechwissenschaft und Psycholinguistik*. 3. 229-256.
- Bolte, H. (1977): *Ausländische Kinder in Bremer Vorbereitungsklassen*. Bremen: Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis.
- Bosch, B. (1961³): *Grundlagen des Erstleseunterrichts*. Ratingen. (1. Aufl.: 1937)
- Bramann, K.-W. (1987): *Der Weg zur heutigen Rechtschreibnorm*. Frankfurt u. a.
- Braun, P./Schaeder, B./Volmert, J. (Hgg.) (1990): *Internationalismen*. Tübingen: Niemeyer.
- Brekle, H. E. (1981): Zur Integration eines speziellen Typs ikonischer Elemente in primär schriftsprachlichen Wortbildungen einiger europäischer Sprachen. In: Pöchl, W. (Hg.): *Europäische Mehrsprachigkeit*. 197-207.
- ders. (1994a): Die Buchstabenformen westlicher Alphabetschriften in ihrer historischen Entwicklung. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit*.

- Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Bd. 1. Berlin u. a. 171-204.
- ders. (1994b): Typographie. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Bd. 1. Berlin u. a. 204-227.
- ders. (1995): Neues über Groß- und Kleinbuchstaben. Theoretische Begründung der Entwicklung der römischen Majuskelformen zur Minuskelschrift. In: Linguistische Berichte. 155. 3-21.
- Brown, R./Berko, J. (1974): Wortassoziation und der Erwerb der Grammatik. In: Eichler, W./Hofer, A. (Hgg.): Spracherwerb und linguistische Theorien. Texte zur Sprache des Kindes. München. 339-356.
- Bruce, D. J. (1964): The analysis of word sounds by young children. In: British Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 5. 325-337.
- Brückl, H. (1964⁷ [1933]): Der Gesamtunterricht im ersten Schuljahr. München.
- Brügelmann, H. (1986): Fehler: „Defekte“ im Leistungssystem oder individuelle Annäherungsversuche an einen schwierigen Gegenstand? Anmerkungen zur erneuten „Legasthenie“-Diskussion. In: ders. (Hg.) (1986): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Faude. 22-31.
- ders./Fischer, D. (1977): Verlesungen - Fehler oder (diagnostische) Hilfen? In: Grundschule. 9. 575 ff.
- ders. u. a. (1986²): Die Schrift entdecken. Faude.
- ders./Balhorn, H. (Hg.) (1990): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. Faude.
- Brünner, G. (1990): Der Rechtschreibgrundwortschatz und seine theoretische Basis. Stellungnahme zum Beitrag von Augst. In: Muttersprache. 342-345.
- Bühler, K. (1913): Die Gestaltwahrnehmungen. Stuttgart.
- ders. (1949⁷): Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes. Heidelberg. (1. Auflage 1919)
- Bürkle, M./Rusch, P. (1994): Einige Thesen zur Ausspracheschulung aus „großdeutscher“ Sicht. In: Breitung, H. (Hg.): Phonetik - Intonation - Kommunikation. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung. 2. Goethe-Institut München. 41-48.
- Buommatei, B. (1641³): Della Lingua Toscana. Florenz. (Nachdruck: Venedig, 1735)
- Busch, U. (1993): HANIBANA - HANIBANA. Verblüffendes auf dem Weg zum mehrsprachigen Lesen. In: Balhorn, H. (Hg. i. A. d. DGLS): Lesen- und Schreibenlernen in verschiedenen Sprachen. Beiträge 1993. Hamburg: vpm. 24-33.
- Bußmann, H. (1983): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.

- Butt, M./Eisenberg, P. (1990): Schreibsilbe und Sprechsilbe. In: Stetter, C. (Hg.): Zu einer Theorie der Orthographie. Tübingen. 33-64.
- Cavelis, T. (1981): Haben Mädchen kein Geschlecht? Sprachvergleich Deutsch-Kroatisch/Serbisch. In: *Ausländerkinder*. 5. 75-83.
- Chrysakopoulos, C./Papadopoulos, G. (1988): Reintegration griechischer Migrantenkinder. Die Rückkehrerschule in Thessaloniki. In: *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*. 3. 18-20.
- Clahsen, H. (1986): Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter. Berlin.
- Clyne, M. (1977): Forschungsbericht Sprachkontakt. Kronberg.
- Cummins, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. California. (= *Multilingual matters*. 6.)
- Damanakis, M. (1981): Schwierigkeiten griechischer Schüler beim Deutschlernen. In: *Ausländerkinder in Schule und Kindergarten*. 8. 80-87.
- Dannenbauer, F. M./Kotten-Sederqvist, A. (1986): Beziehungen zwischen phonologischen und syntaktischen Defiziten bei sprachentwicklungsgestörten Kindern: empirische Befunde, Erklärungsansätze und sprachtherapeutische Implikationen. In: *Der Sprachheilpädagoge*. 18. 43-61.
- „Das Glück des Tüchtigen oder: Der Konflikt um die zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung türkischer Schulkinder.“ Dokumentation mit Stellungnahmen von Heidi Rösch, Norbert Dittmar, Ulrich Steinmüller u. a. In: *OBST*. 47. 1993. 187-248.
- Dathe, G. (1981): *Erstleseunterricht*. Berlin.
- De Góes, C./Martlew, M. (1983): Young children's approach to literacy. In: Martlew, M. (Hg.): *The Psychology of Written Language*. New York. 217-236.
- Dehn, M. (1988): *Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen*. Bochum.
- dies. (1990): Die Zugriffsweise „fortgeschrittener“ und „langsamer“ Lese- und Schreibanfänger: Kritik am Konzept der Entwicklungsstufen? In: *Muttersprache*. 305-316.
- Dieling, H. (1994): Phonetik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: Breitung, H. (Hg.): *Phonetik - Intonation - Kommunikation. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung*. 2. Goethe-Institut München. 13-20.
- Dorfmüller-Karpusa, K. (1987): Texte bilingualer griechischer Kinder. Eine autororientierte Analyse. In: *Info DaF*. 1. 34-46.
- Douvitsas, J./Xanthos, S. (1990): *Mina und Otto. Ein Lese- und Schreiblehrgang in Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache für Kinder*. München: Klett.

- Douvitsas-Gamst, J./Xanthos, E./Xanthos-Kretzschmer, S. (1991): Das Deutschmobil. Deutsch als Fremdsprache für Kinder. München: Klett.
- Dräger, M. (Hg.) (1988): Am Anfang steht der eigene Text. Heinsberg.
- Eberle, G./Reiß, G. (Hg.) (1987): Probleme beim Schriftspracherwerb. Möglichkeiten ihrer Vermeidung und Überwindung. Heidelberg: Edition Schindele.
- Eggers, C. (1985): Erstlesen und Ersts Schreiben mit ausländischen Schulanfängern. In: Lernen in Deutschland. 1. 4-7.
- ders. (1992): Ziel- und Zweitsprache Deutsch. Anfangsunterricht im Primar- und Sekundarbereich. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Ehlich, K. (1981): Schulischer Diskurs als Dialog? In: Schröder, P./Steger, H. (Hgg.): Dialogforschung - Jahrbuch 1980 des IdS. Schwann. 334-369.
- ders. (1982): Sprachmittel und Sprachzwecke. In: TILL 1 (= Tilburg papers in language and literature). Tilburg: Katholieke Hogeschool.
- ders. (1989): Graphem-Strukturen. Eine Anwendung der Kolers-Analyse auf die hebräische Quadratschrift. In: Riemenschneider, H. (Hg.): Festgabe Walter Israel. Dortmund: Institut für deutsche Sprach und Literatur (mimeo).
- ders. (1992): Computergestütztes Transkribieren - das Verfahren HIAT-DOS. In: Richter, G. (Hg.): Methodische Grundfragen der Erforschung gesprochener Sprache. Frankfurt a. M.: Lang.
- Ehlich, K./Rehbein, J. (1977): Schulbezogene Kommunikationsanalyse - reflektierte und geheime Wissenschaftspraxis. In: Unterrichtswissenschaft. 4. 346-360.
- dies. (1986): Muster und Institution. Tübingen.
- Ehri, L. C. (1979): Linguistic insight: Threshold of reading acquisition. In: Waller, T. G./MacKinnon, V. E. (Hgg.): Reading Research: Advances in theory and practice. Bd. 1. New York: Academic Press.
- dies. (1984): How Orthography Alters Spoken Language Competencies in Children Learning to Read and Spell. In: Downing, J./Valtin, R. (Hgg.): Language awareness and Learning to Read. N. Y./Berlin u. a.: Springer. 119-148.
- Eideneier, H.: Sprachvergleich Deutsch - Neugriechisch. Düsseldorf: Schwann.
- Eisenberg, P. (1985): Graphemtheorie und phonologisches Prinzip. Vom Sinn eines autonomen Graphembegriffs. In: Augst, G. (Hg.): Graphematik und Orthographie. Frankfurt. 122-128.
- ders. (1988a): Die Grapheme des Deutschen und ihre Beziehung zu den Phonemen. In: Baurmann, J./Günther, K.-B./Knoop, U. (Hg.): Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit. Hildesheim u. a.: Olms. 139-154.
- ders. (1988b): Über die Autonomie der graphematischen Analyse. In: Nerius, D./Augst, G. (Hgg.): Probleme der geschriebenen Sprache. Berlin. 25-35.

- ders. (1989): Die Schreibsilbe im Deutschen. In: Eisenberg, P./Günther, H. (Hgg.): Schriftsystem und Orthographie. Tübingen. 57-84.
- ders. (1993): Linguistische Fundierung orthographischer Regeln. Umriss einer Wortgraphematik des Deutschen. In: Baurmann, J./Günther, H./Knoop, U. (Hgg.): homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Niemeyer. 67-93.
- ders. (1994): Orthographiefehler und Grammatikerwerb. In: Der Deutschunterricht. . 26-31.
- ders. (1995⁵): Der Laut und die Lautstruktur des Wortes./Der Buchstabe und die Schriftstruktur des Wortes. In: Duden „Grammatik der deutschen Gegenwartssprache“. Mannheim. 21-84.
- Eisenberg, P./Ramers, K. H./Vater u. a. (Hg.) (1992): Silbenphonologie des Deutschen. Tübingen.
- Engelen, B. (1975): Der Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. In: Sowinski, B.: Fachdidaktik Deutsch. Köln/Wien. 103-116.
- Erichson, Christa (1987): Aus Fehlern soll man klug werden. In: Balhorn/Brügelmann (Hg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. 148-157.
- Feilke, H./Augst, G. (1994): Schreiben, Schreibschwächen und Grammatik in der Schule oder: Der gewendete „rote Pullover“. In: Der Deutschunterricht. 2. 19-25.
- Feldman, L. B./Andeželković, D. (1992): Morphological Analysis in Word Recognition. In: Frost, R./Katz, L. (Hgg.): Orthography, Phonology, Morphology and Meaning. Amsterdam u. a. 343-360.
- Felix, S. W. (1978): Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Spracherwerb. München: Fink.
- ders. (1993): Psycholinguistische Untersuchungen zur zweisprachigen Alphabetisierung. Gutachten im Auftrage der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport. Kap. 20 des Gutachtens veröffentlicht in: OBST. 47.
- Ferdinand, W. (1975): Zur Effektivität ganzheitlichen und synthetischen Lese-(Schreib-)Anfangsunterrichts. In: Guss, K. (Hg.): Gestalttheorie und Erziehung. Darmstadt. 140-160.
- Ferreiro, E./Gomez Palacio, M. (1988): Lire-écrire à l'école. Comment s'y aprennent-ils? Lyon.
- Fischer, V. (1988): Ein Vorkurs „Alphabetisierung“. In: Lernen in Deutschland. 1. 55-56.
- Fleischer, W. (1966): Strukturelle Untersuchungen zur Geschichte des Neuhochdeutschen. Berlin.
- Fox, B./Routh, D. K. (1975): Analyzing spoken language into words, syllables and phonemes. A developmental study. In: Journal of Psycholinguistic Research. 4. 331-342.

- Frey, E. (1994): Der Einfluß von Intonation und Vokalquantität auf die Syllabierung von Wörtern. Ein Beitrag zur phonologischen Fundierung des Phonetikunterrichts. In: Breitung, H. (Hg.): Phonetik - Intonation - Kommunikation. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung. 2. Goethe-Institut München. 117-128.
- Fried, L./Christmann, M. (1987): Neue Übungen und Spiele zur Lautunterscheidung. Weinheim.
- Friederici, A. (1978): Ein neurolinguistisches Modell der phonischen und graphischen lexikalischen Performanz. In: Linguistische Berichte. 55. 48-58.
- Frith, U. (Hg.) (1980): Cognitive Processes in Spelling. London.
- dies. (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, G. (Hg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin. 218-233.
- Fritsche, M./Stölting, W. (1979): Die Aneignung graphischer Systeme unter den Bedingungen der Zweisprachigkeit. In: OBST. 13. 143-151.
- Fthenakis, W. E. (1983): Konzepte zur Förderung ausländischer und deutscher Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. München: Institut für Frühpädagogik.
- Fthenakis, W. E./Sonner, A./Thrul, R./Walbinger, W. (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München.
- Füssenich, I. (1987): Gestörte Kindersprache aus interaktionistischer Sicht: Fragestellungen, methodische Überlegungen und pädagogische Konsequenzen. Heidelberg: Edition Schindele.
- Füssenich, I./Gläß, B. (1984): Alphabetisierung und Morphem-Methode. In: OBST. 26. 39-70.
- Garbe, B. (1985): Graphemtheorien und mögliche Strukturmodelle zur Beschreibung der Orthographie. In: Augst, G. (Hg.): Graphematik und Orthographie. Frankfurt/Bern/N.Y. 1-21.
- Georgogiannis, P. (1979): Ein neuer Weg des zweisprachigen Unterrichts. Bochum: mimeo.
- Gerloff, M./AG ASOP II Hessen (1988): Alphabetisierung von nicht deutschsprechenden Seiteneinsteigern und weiterführende Maßnahmen zur schulischen Integration. In: Lernen in Deutschland. 1. 13-16.
- Gey, M./Makrickas, H.-J. (1976): Hören - Unterscheiden - Sprechen. Werscherberger Lautprüf- und Übungsmappe. Oldenburg: H. Prull KG.
- Giagounidis, P./Wagner, E. (1980): Die griechische und die deutsche Sprache. In: Landeskunde Griechenland. Fernstudium Erziehungswissenschaft. Tübingen: DIFF. 27-43.

- Giambusso, G./Oliverio, S. (1991): *Il mio libro. Corso coordinato di alfabetizzazione per la prima elementare.* (Lehrerkommentar zu Bd. 1 und 2 von Belke, G./Giambusso, G./Winters-Ohle, E.)
- Gibson, E. J./Levin, H. (1980): *Die Psychologie des Lesens.* Stuttgart: Klett.
- Giese, H. W. (1978): *Zum Zusammenhang von Schriftspracherwerb und Begriffsbildung in der Primarstufe.* In: Augst, G. (Hg.): *Spracherwerb von 6 bis 16.* Düsseldorf. 131-143.
- Gleich, Uta von (1987): *Bilingual-interkulturelle Primarschulerziehung in Lateinamerika. Eine Bestandsaufnahme aus Forschung und Praxis.* (= *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit*. 27).
- Gleitman, L./Rozin, P. (1977): *The structure and acquisition of reading.* In: Reber, A. S./Scarborough, D. L. (Hg.): *Toward a Psychology of Reading.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Acc. 1-142.
- Glück, H. (Hg.) (1993): *Metzler Lexikon Sprache.* Stuttgart/Weimar: Metzler.
- ders. (1994): *Schriften im Kontakt.* In: Günther, H./Ludwig, O. (Hg.): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung.* Bd. 1. Berlin u. a. 745-766.
- Goethe-Institut (Hg.) (1994): *Alphabetisierung in der zweiten Schrift. Materialien zur Vermittlung der deutschen Schrift im Anschluß an die Erstalphabetisierung in nicht-lateinischen Schriften. Mitentwicklung, Textredaktion und Layout:* A. Berkemeier. (= *Primarschulmaterialien/Erprobungsfassung, Best.-Nr. 419429B*)
- Götze, L. (1983): *Die Rolle der Muttersprache beim Zweitspracherwerb: Anmerkungen zum „Memorandum zum muttersprachlichen Unterricht“.* In: *Deutsch lernen*. 8. 4. 48-60.
- Gombert, J. E. (1992): *Metalinguistic Development.* Chicago.
- Goodman, K. S. (1976): *Die psycholinguistische Natur des Leseprozesses.* In: Hofer, A. (Hg.): *Lesenlernen: Theorie und Unterricht.* Düsseldorf. 139-151.
- Gornik, H. (1989): *Metasprachliche Entwicklung bei Kindern. Definitionsprobleme und Forschungsergebnisse - ein Überblick.* In: *OBST*. 40. 39-57.
- Graf, P./McLaughlin, B. (1985): *Minderheiten in der Schule - Die Frage des Lernens in zwei Sprachen.* In: *Deutsch lernen* 10. 43-56.
- Grainger, J. (1992): *Orthographic Neighbourhood and Visual Word Recognition.* In: Frost, R./Katz, L. (Hgg.): *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning.* Amsterdam u. a. 131-146.
- Grauer, D. (1984): *Das Muttersprachliche Memorandum läßt viele Fragen offen - zu viele.* In: *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*. 4. 57-62.

- Grauer, D./Diaz Diaz, P. (1984): Memorandum zum muttersprachlichen Unterricht. Dokumentation von Stellungnahmen. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit. 4. 44-56.
- Groll, A./Urbanek, R./Rixius, N. (1988): Alphabetisierung von Seiteneinsteigern in der Hauptschule. In: Lernen in Deutschland. 1. 5-12.
- Gümbel, R. (1989³): Erstleseunterricht. Entwicklungen - Tendenzen - Erfahrungen. Frankfurt: Scriptor.
- Günther, H. (1981): Das Prinzip der Alphabetschrift begreifen lernen - einige Thesen zu einem fragwürdigen Konzept. In: Forschungsberichte des Instituts für Phonetik und sprachliche Kommunikation der Universität München (=FIPKM). 14. 3-69.
- ders. (1981): Den Esel gemeint, aber den Sack geschlagen - Zu E. Scheerers Kritik an den Thesen zur Alphabetschrift. In: FIPKM 14. 103-119.
- ders. (1985): Schriftsystem und schriftliche Sprachtätigkeit - Überlegungen am Beispiel des lauten Lesens. In: Augst, G. (Hg.): Graphematik und Orthographie. Frankfurt/Bern/N.Y. 195-205.
- ders. (1988): Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen. Tübingen.
- ders. (1990): Neuere zum Schriftspracherwerb. In: Muttersprache. 290-304.
- ders. (1993a): Erziehung zur Schriftlichkeit. In: Eisenberg, P./Klotz, P. (Hg.): Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben. Stuttgart u. a.: Klett. 85-96.
- ders. (1993b): Graphetik - Ein Entwurf. In: Baurmann, J./Günther, H./Knoop, U. (Hgg.): homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Niemeyer. 29-42.
- Günther, K. B./Günther, H. (Hg.) (1983): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Tübingen: Niemeyer.
- Günther, K.-B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hg.) (1986): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Faude. 32-54.
- ders. (1987): Kompensatorische und alternative Methoden für den Schriftspracherwerb bei lernbehinderten und sprachentwicklungsgestörten Kindern: Anmerkungen zur Bedeutung der Silbe. In: Eberle, G./Reiß, G. (Hgg.): Probleme beim Schriftspracherwerb. Möglichkeiten ihrer Vermeidung und Überwindung. Heidelberg. 338-360.
- ders. (1988): Die Bedeutung des Schreibens für den Schriftspracherwerb: Entwicklungspsycholinguistische Argumente gegen die Kritiker eines frühen Schreibbeginns. In: Baurmann, J./Günther, K.-B./Knoop, U. (Hg.): Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit. Hildesheim u. a.: Olms. (= Germanistische Linguistik. 93-94.) 9-25.

- ders. (1989): Schrift und Schreiben in der frühen Phase des Schriftspracherwerbs. In: ders. (Hg.): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg. 206-242.
- ders. (1994): Vergleich der symbolisch visuellen Wahrnehmungs- und visomotorischen Produktionsfähigkeit von sprachentwicklungsgestörten, gehörlosen und nicht-behinderten Kindern (VIS). Frankfurt u. a.: Lang. (= Arbeiten zur Sprachanalyse, Bd. 20)
- Guss, K. (Hg.) (1975): Gestalttheorie und Erziehung. Darmstadt u. a.
- Haarmann, H. (1990): Universalgeschichte der Schrift. Frankfurt/N.Y.
- Hannig, C./Hannig, J. (1974): Der Einfluß des Erstleseunterrichts auf die Sprache von Schulanfängern. In: Hannig, C. (Hg.): Zur Sprache des Kindes im Grundschulalter. Kronberg. 98-124.
- Harnisch, U. (1989): Schreiben zweisprachig alphabetisierte türkische Schüler bessere Aufsätze? In: Lernen in Deutschland. 2. 40-44.
- Harweg, R. (1971): Buchstabe und Graphem. In: Linguistische Berichte. 13. 78-80.
- ders. (1973): Phonematik und Graphematik. In: Koch, W. A. (Hg.): Perspektiven der Linguistik. 1. 37-64.
- Hasler, H. (1991): Lehren und Lernen der geschriebenen Sprache. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft. (= Erträge der Forschung. Bd. 272).
- Hauéis, E. (1985): Sprachspiele und die didaktische Modellierung von Wissensstrukturen. In: Stötzel, G. (Hg.): Germanistik - Forschungsstand und Perspektiven. Vorträge des Deutschen Germanistentages 1984. Bd. 1. Berlin: de Gruyter. 658-667.
- Haußer, K. (1983): Identitätsentwicklung. N. Y.: Harper & Row.
- Heike, G. (1992): Zur Phonetik der Silbe. In: Eisenberg, P./Ramers, K. H./Vater u. a. (Hg.) (1992): Silbephonologie des Deutschen. Tübingen. 1-44.
- Heinz-Unterberg, R. (1988): Zum Verhältnis von schriftlicher und mündlicher Sprache in Schule, Legastheniebetreuung und Sprachtherapie. In: Kegel, G. u. a. (Hg.): Sprechwissenschaft und Psycholinguistik. 2. Opladen. 127-218.
- Heller, K. (1985): Zur Stellung der geschriebenen Sprache und der Orthographie in der neueren linguistischen Forschung. In: Zeitschrift für Germanistik. 6. 3. 310-321.
- Henrici, G./Zöfgen, E. (1993): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt „Fehleranalyse und Fehlerkorrektur“. In: FLuL. 22. 3-14.
- Herrmann, T. (1957): Problem und Begriff der Ganzheit in der Psychologie. Wien.
- Heuß, G. (1971): Leselehrverfahren in empirischer Sicht. In: Blätter für Lehrerfortbildung. 372-377.
- Hinrichs, J./Will-Beuermann, H. (1983): Bunte Fibel. Hannover: Schroedel.

- Hirschfeld, U. (1994): Phonetik in Deutsch als Fremdsprache - Desiderata. In: Breitung, H. (Hg.): Phonetik - Intonation - Kommunikation. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung. 2. Goethe-Institut München. 21-28.
- Hofrichter, W. (1989): Zu strukturellen Besonderheiten graphischer Wortsegmente. In: Eisenberg, P./Günther, H. (Hgg.): Schriftsystem und Orthographie. Tübingen. 163-178.
- Holenstein, E. (1980): Doppelte Artikulation in der Schrift. In: Zeitschrift für Semiotik. 2. 319-333.
- Hüppe, A. (1984): Prägnanz. Ein gestalttheoretischer Grundbegriff. München.
- Hüttis, Petra (1988): Umgang mit Fehlern. Kognitive Prozesse von Leselernern. Hamburg. Diss.
- Hufeisen, B. (1991): Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion. Frankfurt: Lang.
- Ickelsamer, V. (1527): Die rechte weis, aufs kürztist lesen zu lernen. Faksimile-Ausgabe (hg. v. K. Pohl). Stuttgart. 1971.
- Ilhssen, W. B. (1980): Probleme der Sprachentwicklungsdiagnose bei Ausländerkindern. In: Praxis Deutsch. Sh. 40-42.
- Jakobson, R. (1969): Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Frankfurt: Surkamp. (1. Auflage 1941)
- Janssen, W. H. (1981): Vorstellung und Wahrnehmung. Eine Prüfung ihrer Beziehungen mit Hilfe des selektiven Interferenz-Paradigmas. In: Zeitschrift für Semiotik. 3. 339-352.
- Januschek, F./Paprotté, W./Rohde, W. (1981): Editorial. Entwicklung von Sprachbewußtheit. In: OBST. 20. 4-8.
- Jespersen, O. (1904): Phonetische Grundfragen. Leipzig/Berlin: Teubner.
- Juhasz, J. (1970): Probleme der Interferenz. München.
- ders. (1980): Interferenzlinguistik. In: Lexikon germanistischer Linguistik. Art. 76.
- Karcher, G. L. (1987): Muttersprachliches = fremdsprachliches Lesen? In: Zielsprache Deutsch. 18. Heft 3. 22-27.
- ders. (1988): Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache. Dimensionen einer Fremdsprachenlegetik. Heidelberg.
- Karoliye-Walz, P. (1981): Metasprachliche Fähigkeiten bilingualer Kinder. In: OBST. 20. 139-157.
- Katz, L./Frost, R. (1992): The Reading Processes Different for Different Orthographies: The Orthographic Depth Hypothesis. In: Frost, R./Katz, L. (Hgg.): Orthography, Phonology, Morphology and Meaning. Amsterdam u. a. 67-82.

- Kelz, H. P. (1976): *Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Buske.
- Kerckhove, D. de (1988): *Critical Brain Processes Involved in Deciphering the Greek Alphabet*. In: Kerckhove, D. de/Lumsden, C. J. (Hg.): *The Alphabet and the Brain*. Berlin u. a.: Springer. 401-421.
- Kern, A. (1965): *Der Zusammenhang zwischen Ganzheitspsychologie und ganzheitlichen Leselernverfahren*. In: ders. (Hg.): *Die Idee der Ganzheit in Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Didaktik*. Freiburg u. a. 22-41.
- Kern, A. u. E. (1967⁶): *Lesen und Lesenlernen*. Freiburg u. a. (1. Auflage 1937)
- Kelz, H. P. (1976): *Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg.
- Keskin, A. (1988): *Alphabetisierung in der Muttersprache*. In: *Deutsch lernen* 13. 18-45.
- Kettemann, B. (1971): *Welche Lösungsfunktion hat eine graphematische Theorie?* In: *Linguistische Berichte*. 16. 52.
- Kiliari, A. (1990): *Sprachunterricht mit griechischen Remigrantenkindern*. In: Steinig, W. (Hg.): *Zwischen den Stühlen - Schüler in ihrer fremden Heimat*. Sprachliche, schulische und psychische Probleme remigrierter Kinder und Jugendlicher in den Herkunftsländern ausländischer Arbeitnehmer. Tostedt: Attikon. 105-113.
- Klicpera, C./Gasteiger-Klicpera, B. (1995): *Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten*. Entwicklung, Ursachen, Förderung. Weinheim.
- Klicpera, C./Schachner-Wolfram, S. (1987): *Entwicklung des metalinguistischen und phonematischen Bewußtseins während des ersten Schuljahres*. In: *Frühförderung interdisziplinär*. 6. 26-32.
- Kluwe, R. H./Spada, H. (1981): *Wissen und seine Veränderung: Einige psychologische Beschreibungsansätze*. In: Foppa, K./Groner, R. (Hg.): *Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung*. Bern u. a.: Huber. 284-327.
- Koda, K. (1990): *The Use of L1 Reading Strategies in L2 Reading. Effects of L1 Orthographic Structures on L2 Phonological Recoding Strategies*. In: *Studies in Second Language Acquisition*. 12. 393-410.
- König, E. (1990): *Kontrastive Linguistik als Komplement zur Typologie*. In Gnutzmann, C. (Hg.): *Kontrastive Linguistik*. Frankfurt u. a.: Lang. 117-129. (= GAL-forum für angewandte Linguistik. Bd. 19)
- Kohler, K. J. (1984): *Das Invarianzproblem in sprachlichen Zeitstrukturen*. In: *FIPKM*. 19. 38-45.
- ders. (1994): *Glottal Stops and Glottalization in German. Data and Theory of Connected Speech Processes*. In: *Phonetica*. 51. 38-51.
- Kohrt, M. (1979): *Rechtschreibung und „phonologisches Prinzip“*. In: *OBST*. 13. 1-27.

- ders. (1985): Problemgeschichte des Graphembegriffs und des frühen Phonembegriffs. Tübingen: Niemeyer.
- ders. (1987): Phonotaktik, Graphotaktik und die orthographische Worttrennung. In: Augst, G./Nerius, D. (Hgg.): Probleme der geschriebenen Sprache (= Linguistische Studien. Arbeitsberichte 173). 125-165.
- Kolers, P. A. (1983): Polarization of Reading Performance. In: Coulmas, F./Ehlich, K. (Hg.): Writing in focus. Trends in Linguistics. Berlin u. a. 371-391.
- Kotten-Sederqvist, A. (1993): Sprachproben-Erhebung nach phonetischem Plan: SEPP. Germering.
- Krech, E.-M. (1968): Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchung zum Gebrauch des Glottisschlageinsatzes in der allgemeinen deutschen Hochlautung. Basel u. a.
- Kristophson, J. (1986): Klassifikation von Orthographiesystemen. München.
- Kügelgen, R. v. (1993): Zur Geschichte der Regiefrage - Herausarbeitung und Überwindung. Hamburg: mimeo.
- ders. (1994): Diskurs Mathematik. Lang.
- Kühlwein, W. (1972): Intra- und interstrukturelle Fehlleistungen auf der phonetisch-graphemischen Ebene. In: PAKS-Arbeitsbericht. 5. 40-84.
- Kühner, R. (1890): Ausführliche Grammatik der griechischen Sprache. Elementar- und Formenlehre (bearb. v. F. Blass). Bd. 1. Darmstadt: Wiss. Buchges. (unveränd. re-prograf. Nachdr. d. 3. Aufl. Hannover/Leipzig 1890, 1966)
- Kuhs, K. (1987): Fehleranalysen am Schülertext. In: Apeltauer, E. (Hg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. München. 173-205.
- dies. (1989): Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkinder in der BRD. Tübingen: Narr.
- Lado, R. (1957): Linguistics across Cultures. Ann. Arbor.
- Lewandowski, T. (1991): Deutsch als Zweit- und Zielsprache. Handbuch zur Sprachförderung. Trier.
- Lieberman, I. Y./Shankweiler, D./Fischer, F. W./Carter, B. (1974): Explicit Syllable and Phoneme Segmentation in the Young Child. In: Journal of Experimental Child Psychology. 18. 201-212.
- List, G. (1981): Sprachpsychologie. Stuttgart.
- dies. (1992): Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten. In: Der Deutschunterricht. 4. 15-23.
- Lomax, R. G./McGee, L. M. (1987): Young children's concepts about print and reading: Towards a model of words reading acquisition. In: Reading Research Quarterly. 22. 237-256.

- Luelsdorff, P. A. (1986): Constraints on error variables in grammar: bilingual misspelling orthographies. Amsterdam u. a.: Benjamins.
- ders./Eyland, E. A. (1991): A Psycholinguistic Model of the Bilingual Speller. In: Joshi, P. M. (Hg.): *Written language disorders*. Dordrecht u. a. 165-190.
- Lundberg, I./Høien, T. (1991): Initial Enabling Knowledge and Skills in Reading Acquisition: Print Awareness and Phonological Segmentation. In: Sawyer, D. J./Fox, B. J. (Hgg.): *Phonological Awareness in Reading*. N. Y. u. a. 73-95.
- Maas, U. (1986): Zur Aneignung der deutschen Schriftsprache durch ausländische Schüler. In: *Deutsch lernen*. 4. 23-31.
- ders. (1992): *Grundzüge der deutschen Orthographie*. Tübingen: Niemeyer.
- Mandl, H./Spada, H. (Hg.) (1988): *Wissenspsychologie*. München/Weinheim.
- Mandl, H./Friedrich, H. F. (Hg.) (1992): *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Markou, Marie-Louise (1978): Materialien zur Analyse von Lautschwierigkeiten griechischer Kinder. In: AkDaf (Hg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. 9. Regensburg. 211-234.
- Martens, K./Giese, H. W. (1977): Zur Bedeutung des Schriftspracherwerbs für die Entwicklung der Erkenntnistätigkeit des Kindes. In: *Linguistische Berichte*. 47. 96-107.
- Martlew, M. (1983): The development of writing: Communication and Cognition. In: Coulmas, F./Ehlich, K. (Hgg.): *Writing in Focus*. Berlin/N.Y./Amsterdam. 257-275.
- Mattingly, I. G. (1984): Reading, Linguistic Awareness and Language Acquisition. In: Downing, J./Valtin, R. (Hg.): *Language awareness and Learning to Read*. N. Y./Berlin u. a.: Springer. 9-25.
- May, P. (1987): Lesenlernen als Problemlösen. In: Brügelmann, H./Balhorn, H. (Hgg.): *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder*. Faude. 92-102.
- McClelland, J. L./Rumelhart, D. E. (1981): An Interactive Activation Model of Context Effects in Letter Perception: Part 1. An Account of Basic Findings. In: *Psychological Review*. 5. 375-407.
- ders. (1982): An Interactive Activation Model of Context Effects in Letter Perception: Part 2. The Contextual Enhancement Effect and Some Tests and Extensions of the Model. In: *Psychological Review*. 1. 60-94.
- Meese, H. u. a. (1980): Muttersprachlich bedingte Fehlerquellen ausländischer Arbeiterkinder: Ein Vergleich ausgewählter Kapitel der deutschen Sprache mit den jeweiligen Entsprechungen im Griechischen, Italienischen und Serbokroatischen. In: *Deutsch lernen*. 5.

- Meiers, K. (1980): Überlegungen zur Praxis eines Erstlese/-schreibunterrichts mit Ausländerkindern. In: Praxis Deutsch. Sonderheft. 51-54.
- ders. (Hg.) (1981²): Erstlesen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meinhold, G./Stock, E. (1980): Phonologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig.
- Menz, C./Groner, R. (1981): „Zweitlesenlernen“ - die experimentelle Analyse der okulomotorischen und artikulatorischen Koordination bei einer komplexen Dekodierleistung. In: Foppa, K./Groner, R. (Hg.): Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung. Bern u. a.: Huber. 201-226.
- Menzel, W. (1978): Zur Didaktik der Orthographie. In: Praxis Deutsch. 32. 14-24.
- ders. (1989): Lateinische oder Vereinfachte Ausgangsschrift? In: Günther, K.-B. (Hg.): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg. 317-321.
- ders. (1995³): Schreiben als kommunikative Handlung. In: Schorch, G. (Hg.): Schreibenlernen und Schriftspracherwerb. Bad Heilbrunn. 70-78.
- Metzger, W. (1975): Was ist Gestalttheorie? In: Guss, K. (Hg.): Gestalttheorie und Erziehung. Darmstadt u. a. 1-13.
- ders. (1986): Gestaltpsychologie: Ausgewählte Werke aus den Jahren 1950-1982. Hrsg. u. eingel. v. M. Stadler u. H. Crabus. Frankfurt.
- Meyer-Ingwersen, J./Neumann, R./Kummer, M. (1981²): Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. Königstein/Ts. Bd. 1.
- Meyer-Schepers, U. (1991): Linguistik und Problematik des Schriftspracherwerbs. Frankfurt u. a.: Lang.
- Müller, Karin (1990): „Schreibe, wie du sprichst!“ Eine Maxime im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Eine historische und systematische Untersuchung. Frankfurt: Lang.
- Mugdan, J. (1984): Jan Baudouin de Courtenay. Leben und Werk. Bd. 1.
- Munske, H. H. (1985): Phonotaktik und Orthographie. In: Augst, G. (Hg.) (1985a): Graphematik und Orthographie. Frankfurt/Bern/N.Y. 44-63.
- Nakipoglu-Schimang (1988): Zur Alphabetisierung türkischer Kinder. In: Pommerin, G. (Hg.): Und im Ausland sind die Deutschen auch Fremde. 85-91.
- Naumann, C. L. (1989): Gesprochenes Deutsch und Orthographie: linguistische und didaktische Studien zur Rolle der gesprochenen Sprache in System und Erwerb der Rechtschreibung. Frankfurt u. a.: Lang. (= Theorie und Vermittlung der Sprache. Bd. 8)
- Neisser, U. (1974): Kognitive Psychologie. Stuttgart: Klett.
- Nerius, D. (Hg.) (1987): Deutsche Orthographie. Leipzig.

- Nehr, M./Birnkoott-Rixius, K./Kubat, L./Masuch, S. (1988): In zwei Sprachen lesen lernen - geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachig koordinierte Alphabetisierung. Basel: Beltz.
- Nehr, M. (1990): Schrift- und Schriftspracherwerb am Beispiel der bilingualen Alphabetisierung türkischer Schulkinder. In: List, Gudula u. Günther (Hg.): Gebärde, Laut und graphisches Zeichen. Schrifterwerb im Problemfeld von Mehrsprachigkeit. Opladen: Westdeutscher Verlag. 146-166.
- Neuland, E. (1990): Schriftspracherwerb. Ein Diskussionsbeitrag zu Struktur und Prozeßvorstellungen. In: Muttersprache. 331-341.
- Neumann, H.-J. (1982): Deutsch als Zweitsprache für türkische Kinder und Jugendliche - Sprachvergleich und Hilfen zur Aussprache-, Lese- und Rechtschreibschulung. In: Türkische Kinder in unseren Schulen - Eine pädagogische Herausforderung. Stuttgart: Klett. 95-133.
- Neumann, R. (1981): Sprachkontrast Deutsch/Türkisch im Bereich von Aussprache und Rechtschreibung. In: Deutsch lernen. H. 2. 3-21.
- Oksaar, E. (1981): Zweitspracherwerb als kulturelles Lernen. In: Ausländerkinder. 7. 58-66.
- Ong, W. (1987): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen.
- Otomo, N. (1990): Interlinguale Interferenzerscheinungen im Bereich der Aussprache bei ausländischen Studenten. Frankfurt: Lang.
- Paleit, D. (1987): Sprachkurse mit Alphabetisierung. In: Deutsch lernen. 4. 45-51.
- Paprotté, W. (1979): Zum Wortbegriff des Vorschul- und Schulkindes. In: GAL (Hg.): Kongreßbericht der 9. Jahrestagung der GAL. Bd. 2. Sektion Psycholinguistik. 67-88.
- Petrounias, E. (1984): Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική ανάλυση. (Neugriechische Grammatik und komparative Analyse). Thessaloniki: University Studio Press.
- Pfaff, C./Portz, R. (1979): Foreign children's acquisition of German: universals vs. interference. Paper presented at the annual meeting of the Linguistic Society of America. Los Angeles.
- Pfeuffer, P. (1995³): Die Betreuung von Linkshändern im Erstschiebungunterricht. In: Schorch, G. (Hg.): Schreibenlernen und Schriftspracherwerb. Bad Heilbrunn. 125-135.
- Porpodas, K. D. (1989): The Phonological Factor in Reading and Spelling of Greek. In: Aaron, P. G./Malatesha, J. R. (Hg.): Reading and writing disorders in different orthographic systems. Dordrecht: Kluwer.
- Posner, R. (1983): Sprache - Schriftsprache - Plansprache. In: Zeitschrift für Semiotik. 5. 311-329.

- Predota, S. (1972): Zur graphemischen Interferenz. In: *Germanica Wratislaviensia*. Nr. 16. 99-105.
- ders. (1974): Gesetzmäßigkeiten der Interferenz im Bereich der phonisch-graphemischen Umkodierung. In: *Germanica Wratislaviensia*. Nr. 18. 87-94.
- Probleme des Lese-Schreib-Erstunterrichts (1979). Thesen, Beiträge und Ergebnisse eines Rundgesprächs der DFG am 29. und 30. September 1977 in Bad Homburg. Boppard. (Mitteilung/Kommission für Erziehungswissenschaft. 2)
- Probst, H. (1987): Inventur impliziter Rechtschreibregeln. In: Eberle, G./Reiß, G. (Hgg.): *Probleme beim Schriftspracherwerb. Möglichkeiten ihrer Vermeidung und Überwindung*. Heidelberg: Edition Schindele. 251-254.
- Radisoglou, T. (1984): *Zweisprachigkeit griechischer Kinder. Eine empirische soziolinguistische Untersuchung an Erlanger Schulen*. Erlangen: Palm & Enke.
- ders. (1986): Deutscher Aussprache- und Orthographietest. Ergebnisse einer Untersuchung bei griechischen Schülern an zweisprachigen Klassen in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Info DaF*. 2. 99-121.
- Ramers, K. H. (1988): *Vokalquantität und -qualität im Deutschen*. Tübingen.
- Rathenow, P. (1989): Was Stefan schon lesen kann - Lehrer/innen finden bei leseschwachen Kindern Ansatzpunkte für Fördermaßnahmen. In: Günther, K. B. (Hg.): *Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb*. Heidelberg. 151-163.
- Redder, A. (1984): *Modalverben im Unterrichtsdiskurs*. Tübingen.
- dies. (1987): Schülerkritik - eine Unterrichtsstörung? In: Ludwig, O./Priebe, ./Winkel, R. (Hg.): *Unterrichtsstörungen. Jahresheft V*. Friedrich-Verlag.
- dies. (1985): Beschreibungsverfahren türkischer Kinder auf Deutsch. In: Rehbein, J. (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen. 222-240.
- Rehbein, J. (1987): Sprachloyalität in der Bundesrepublik? Ausländische Kinder zwischen Sprachverlust und zweisprachiger Erziehung. Hamburg. (= *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit*. 26.)
- Rehbock, H. (1981): Nebenkommunikation im Unterricht. Funktionen, Wirkungen, Wertungen. In: Baurmann, J./Cherubim, D./Rehbock, H. (Hgg.): *Nebenkommunikationen*. Braunschweig. 35-88.
- Reich, H. H. (1977): Individuelle Interferenzen bei deutschlernenden griechischen Kindern. In: Kolb, H./Lauffer, H. (Hgg.): *Sprachliche Interferenz*. Tübingen. 119-125.
- Rippien, S. (1984): Zur Alphabetisierung von erwachsenen Ausländern. In: *OBST 26: Analphabetentum in der BRD*. 71-102.
- Röber-Siekmeyer, C. (1991a): Lesen und Schreiben mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. In: *Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Leseförderung - Leseforschung. Dokumentation. Fachtagung am 29.11.91 in Vechta*. 76-82.

- dies. (1991b): Ausländische Kinder - Funktionale Analphabet/inn/en der Zukunft? In: Harting, U. (Hg.): Menschen ohne Schrift - Was tun? Dokumentation der Fachtagung des Weltalphabetisierungsjahres 1990 am 14./15.9.90 in Bonn-Bad Godesberg. 120-126.
- Röhr, H. (1978): Voraussetzungen zum Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Münster (Diss.).
- Röhr-Sendlmeier, U. M. (1985): Zweitsprachenerwerb und Sozialisationsbedingungen. Frankfurt: Lang.
- dies. (1988): Pädagogisch sinnvolle Sprachdiagnose bei Migrantenkindern: Probleme - Forderungen - Lösungsansätze. In: Deutsch lernen. 3-4. 89-97.
- dies. (1990): Zweitsprachenerwerb und personale Entwicklung. In: Psychologie, Erziehung, Unterricht. 37. 163-171.
- dies. (1992): Der Schulunterricht für Migranten in Deutschland 1950-1990. In: Macha, H./Roth, H. J.: Bildungs- und Erziehungsgeschichte im 20. Jahrhundert. Frankfurt: Lang. 297-316.
- Rösch, H. (1993): Minderheitenzweisprachigkeit in Berliner Erziehungs- und Bildungseinrichtungen - ein Argument für Mittelpunkt-Schulen mit Minderheitensprachen. In: OBST. 47. 234-248.
- Rombach, J. (1965): Untersuchungen über das Gestaltprinzip im ganzheitlichen Lesen. In: Kern, A. (Hg.): Die Idee der Ganzheit in Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Didaktik. Freiburg u. a. 86-101.
- Rubin, H. (1991): Morphological Knowledge and Writing Ability. In: Joshi, R. M. (Hg.): Written language disorders. Dordrecht u. a. 43-70.
- Ruge, H. (1976): Phonetik. In: Eideneier, H.: Sprachvergleich Deutsch - Neugriechisch. Düsseldorf: Schwann. 13-29.
- Ryan, E. B. (1980): Metalinguistic development and reading. In: Murray, F. B. (Hg.): Language Awareness and Reading. Newark, NJ: International Reading Association.
- Sander, F./Volckelt, H. (1962): Ganzheitspsychologie. München.
- Scharnhorst, J. (1988): Die graphische Ebene im Modell des Sprachsystems. In: Augst, G./Nerius, D. (Hgg.): Probleme der geschriebenen Sprache (= Linguistische Studien. Arbeitsberichte 173). 87-102.
- Scheerer, E. (1981): In welchem Sinne beruht das Lesen auf dem Prinzip der Alphabetschrift? Eine Antwort auf die Thesen von H. Günther. In: FIPKM 14. 71-102. München.
- Scheerer-Neumann, G. (1979): Zur Analyse des Leseprozesses beim Grundschulkind. In: OBST 13. 98-123.

- dies. (1986): Wortspezifisch: Ja - Wortbild: Nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. Teil 1: Rechtschreibung. In: Brügelmann, H. (Hg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Faude. 171-185.
- dies. (1987): Wortspezifisch: Ja - Wortbild: Nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. Teil 2: Lesen. In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. 219-242.
- dies. (1988a): Rechtschreibtraining mit rechtschreibschwachen Hauptschülern auf kognitionspsychologischer Grundlage. Opladen: Westdt. Verlag.
- dies. (1988b): Zur Entwicklung von Spontanschreibungen: Eine Fallstudie. In: Baurmann, J./Günther, K.-B./Knoop, U. (Hg.): Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit. Hildesheim u. a.: Olms. (= Germanistische Linguistik. 93-94.) 27-58.
- dies. (1990): Lesestrategien und ihre Entwicklung im 1. Schuljahr. Zwei Fallbeispiele. In: Grundschule. 22. 10. 20-24.
- dies./Kretschmann, R./Brügelmann, H. (1986): Andrea, Ben und Jana: Selbstgewählte Wege zum Lesen und Schreiben. In: Brügelmann, H. (Hg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Faude. 55-96.
- Schlüter, G. (1985): Linguistische Bewußtheit und Lesenlernen: Versuch einer Prognose der elementaren Lesefertigkeiten. Bielefeld (Diss.).
- Schorch, G. (1988): Das Problem der Erst- und Ausgangsschrift aus grundschuldidaktischer Sicht. In: Baurmann, J./Günther, K.-B./Knoop, U. (Hg.): Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit. (= Germanistische Linguistik. 93-94.) Hildesheim u. a.: Olms. 59-81.
- ders. (1995³): Erstschrift. In: ders. (Hg.): Schreibenlernen und Schriftspracherwerb. Bad Heilbrunn. 106-119.
- Schottmann, H. (1977): Die Beschreibung der Interferenz. In: Kolb, H./Lauffer, H. (Hgg.): Sprachliche Interferenz. Tübingen. 14-28.
- Schmaus, A. (1981⁸): Lehrbuch der Serbokroatischen Sprache. München: Hueber.
- Schmidt, R. (1980): Erstlesen und Erstschreiben. In: Praxis Deutsch. Sonderheft. 43-46.
- Schmitt, L. (1987): Konzept zur Förderung „nicht lesender“ Schüler der Mittel- und Oberstufe der Schule für Lernbehinderte. In: Eberle, G./Reiß, G. (Hg.) (1987): Probleme beim Schriftspracherwerb. Möglichkeiten ihrer Vermeidung und Überwindung. Heidelberg: Edition Schindele. 281-317.
- ders. (1989): Die Bedeutung von Segmentierungsstrategien im Leselernprozeß bei Schülern der Schule für Lernbehinderte. In: Günther, K.-B. (Hg.): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg. 186-205.
- Schwartz, E./Warwel, K./Winter, G. (Hg.) (1984): Wörterbuch für die Grundschule. Neubearbeitung. Ein Wörterbuch mit Rechtschreibhilfen zum Grundwortschatz und Übungen zur Sprachbildung. Westermann.

- Segui, A. F. (1992): Intergrapheme und andere seltene Internationalismen. In: Raasch, A. u. a. (Hg.): *Angewandte Linguistik 1992. Kurzfassungen der Kongreßeinträge der 23. Jahrestagung der GAL (= SALUS Bd. 11)*. 114-115.
- Sendlmeier, W. F. (1981): Der Einfluß von Qualität und Quantität auf die Perzeption betonter Vokale des Deutschen. In: *Phonetica*. 38. 291-308.
- ders. (1985): *Psychophonetische Aspekte der Wortwahrnehmung*. Hamburg: Buske.
- ders. (1994): Phonetisch-rezeptive Aspekte des Fremdsprachenerwerbs. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 5. 26-42.
- Sennlaub, G. u. a. (1985): *Sprachschatz 2. Sprachbuch für Grundschul Kinder im 2. Schuljahr*. Berlin: Cornelsen-Velhagen u. Klasing.
- Skutnabb-Kangas, T. (1982): Some prerequisites for learning the majority language - a comparison between different conditions. In: *OBST*. 22. 63-95.
- dies. (1988): Multilingualism and the education of minority children. In: dies./ Cummins, J. (Hgg.): *Minority Education*. Clevedon. 9-44.
- dies. (1992): Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Minderheitenkindern. In: *Deutsch lernen*. 1. 38-67.
- Slembek, Edith (1986): *Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie*. Heinsberg.
- dies. (1981): Über einen Fall graphonemischer Irritationen beim Zweitsprachenerwerb bei türkischen Gastarbeiterkindern. In: Nelde, P. H. u. a. (Hg.): *Sprachprobleme bei Gastarbeiterkindern*. Tübingen. 157-166.
- Smith, P. T. (1980): Linguistic Information in Spelling. In: Frith, U. (Hg.): *Cognitive Processes in Spelling*. London. 33-50.
- Snowling, M./Frith, U. (1981): The role of sound, shape and orthographic cues in early reading. In: *British Journal of Psychology*. 72. 83-87.
- Spitta, G. (1987). Wenn Kinder zu Autoren werden. Erfahrungen aus der Arbeit mit Schreibkonferenzen. In: Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hg.): *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder*. 260-274.
- dies. (1988): *Von der Druckschrift zur Schreibschrift*. Frankfurt.
- Steinberg, D. D./Steinberg, M. T. (1975): Reading before Speaking. In: *Visible Language*. 9. 197-224.
- Stern, W. (1949⁷): Über verlagerte Raumformen. In: *Zeitschrift für angewandte Psychologie*. 2.
- Stetter, C. (1989): Graphematisches Teilsystem der Sprache. In: Eisenberg, P./Günther, H. (Hgg.): *Schriftsystem und Orthographie*. Tübingen. 297-320.
- Stock, E./Hollmach, U. (1994): Zur phonetischen Basis des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. In: Breitung, H. (Hg.): *Phonetik - Intonation - Kommunikation. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung*. 2. Goethe-Institut München. 9-40.

- Stölting, W. (1980): Die Zweisprachigkeit jugoslawischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden.
- Storch, G. (1994): Kontrastivität als ein Grundpfeiler der Ausspracheschulung. In: Breitung, H. (Hg.): *Phonetik - Intonation - Kommunikation. Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung*. 2. Goethe-Institut München. 75-90.
- Sydow, H. (1981): Problemstruktur und Lösungsprozeß. In: Foppa, K./Groner, R. Hg.): *Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung*. Bern u. a.: Huber. 269-283.
- Zsulc, A. (1987): *Historische Phonologie des Deutschen*. Tübingen.
- Tesch, G. (1978): *Linguale Interferenz*. Tübingen.
- The International Phonetic Alphabet (revised to 1993). International Phonetic Association. Leeds.
- Thomé, G. (1987): *Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler*. Heidelberg. (Diss.).
- ders. (1987): Argumente gegen die Kontrastivhypothese am Beispiel der Rechtschreibung. In: *Deutsch lernen*. 4. 30-34.
- Tillmann, H. G. (1984): *Phonetik und Phonologie sowie die natur- und geisteswissenschaftliche Erforschung der gesprochenen Sprache*. In: *FIPKM*. 19. 9-36.
- Tolchinsky-Landsmann, L./Levin, I. (1985): Writing in preschoolers: An age-related analysis. In: *Applied Psycholinguistics*. 6. 319-339.
- Tolchinsky-Landsmann, L./Teberosky, A./Matas, J. (1994): Phonological knowledge and writing: a developmental study in two writing systems. In: Verhoeven, L./Teberosky, A. (Hgg.): *Proceedings on the Workshop on „Understanding early literacy in a developmental and cross-linguistic approach“ in Wassenaar, The Netherlands, 7-9 October 1993*. 81-127.
- Troubetzkoy, N. S. (1958): *Grundzüge der Phonologie*. Göttingen. (1. Auflage 1939)
- Tumat, A. J. (1988): *Analphabetismus - Ausschluß vom gesellschaftlichen Leben*. n: *Lernen in Deutschland*. 1. 3-4.
- Twiehaus, I. (1979): *Kritzelpriefe. Zur Nachahmung der Schrift im Vorschulalter*. In: *Über Kritzelschrift. Studien zur semiotischen Analyse des Schriftspracherwerbs*. 24-236. (= PAPMAKS 11)
- Ungeheuer, G. (1977): *Phonetik und Phonologie des Deutschen im Grundriß*. In: *Materialien zur Phonetik des Deutschen*. Hamburg. 95-159.
- Urbanek, R./Groll, A. (1980): *Alle lernen lesen*. Fibel. Bochum: Kamp.
- Vachek, J. (1976): *Grundlagen der Sprachkultur*. Berlin.
- Valtin, R. (1984): *Awareness of Features and Functions of Language*. In: Valtin, R./Downing, J. (Hgg.): *Language awareness and Learning to Read*. N.Y./Berlin u. a.: Springer. 227-260.

- Valtin, R./Downing, J. (Hg.) (1984): *Language awareness and Learning to Read*. N. Y./Berlin u. a.: Springer.
- Velalidis, A. u. a. (1991): *Η γλώσσα μου. Για την πρώτη δημοτικού*. Bd. 1 (Neugriechische Fibel).
- Wallesch, C. W. (1983): *Schreiben, seine Anatomie und Physiologie*. In: *Zeitschrift für Semiotik*. 5. 363-370.
- Warwel, K. (1967): *Lesenlernen nach strukturgemäßen Verfahren. Grundlagen und Aufbau der Westermann-Fibel*. Braunschweig: Westermann.
- ders. (1978): *Segmentierung oder Strukturierung beim Lese(lern)prozeß?* In: *Grundschule*. 10. 314 ff.
- Weigl, E. (1972): *Zur Schriftsprache und ihrem Erwerb - neuropsychologische und psycholinguistische Betrachtungen*. In: *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*. 43. 45-105.
- ders./Bierwisch, M. (1972): *Neuropsychologie und Linguistik: Themen gemeinsamer Untersuchungen*. In: *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*. 43. 5-20.
- Wendt, H. F. (1989¹⁶): *Langenscheidts Taschenwörterbuch der neugriechischen und deutschen Sprache*. Berlin u. a.
- Wilgermein, J. (1992): *Metasprachliches Bewußtsein. Entwicklung, Besonderheiten beim sprachbehinderten Kind und pädagogische Implikationen*. Diss. (edition von freisleben)
- Wimmer, H. (1993): *Commentary on Perfetti, Georgi and Beck: Children without phonemic awareness before learning to read. Are they at risk?* In: Grimm, H./Skowronek, H. (Hgg.): *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention*. Berlin/N.Y. 211-218.
- Wode, H. (1988): *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber.
- Wolf, E. (1985): *Zweisprachig lesen lernen - gleichzeitig Deutsch lernen. Ein Praxisbericht aus der Arbeit mit ausländischen Schülern an der Grundschule*. In: *Neue deutsche Schule*. 5/6. 25-26.
- Wudtke, H. (1990): *Lesenlernen - Können Gebärden helfen?* In: List, Gudula u. Günther: *Gebärde, Laut und graphisches Zeichen*. Opladen: Westdt. Verlag. 100-115.
- Wurzel, W. U. (1981): *Phonologie: Segmentale Struktur*. In: *Grundzüge der deutschen Grammatik*. Berlin: Akademie-Verlag. 898-990.
- Wygotski, L. S. (1977⁶): *Denken und Sprechen*. Frankfurt: Fischer.

- Yurteri, S./Giessler, L. (1988): Alphabetisierung türkischer Mädchen und Frauen. VHS-Kurs an der VHS Kiel. In: Lernen in Deutschland. 1. 17-20.
- Zabel, H. (1995): Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. In: Der Sprachdienst. 1. 1-17.
- Zielinski, W. (1987): Wörter lesen. Unterschiede zwischen ungeübten und fortgeschrittenen Lesern in einem Laborexperiment. In Brügelmann, H./Balhorn, H. (Hg.): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Faude. 246-254.