

## ***Die Entwicklung orthographischer Fähigkeiten im mehrsprachigen Kontext***

### ***1. Vorbemerkungen***

Seit Mitte der 90er Jahre wird über die Bedeutung der Orthographie in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen seitens der Didaktik auf einer generellen Ebene nicht mehr diskutiert. Sie wird als Voraussetzung für schulische Karriere anerkannt: ohne orthographische Kenntnisse ist das Erlangen qualifizierter schulischer Abschlüsse im hohen Maße erschwert. Die ständig neuen Konjunkturen des Legastheniebegriffs können als ein Beleg dafür gesehen werden, welche Bedeutung der Orthographie vor allem in den gesellschaftlichen Gruppen, für deren Kinder er genutzt wird, beigemessen wird.

Die basalen orthographischen Kenntnisse werden in der Grundschule gelegt. Aufgrund der Zuwanderungen der vergangenen 30-40 Jahre wird heute nahezu jede Grundschulklasse von Kindern mehrerer Muttersprachen besucht. Hier entwickeln die Kinder mit dem Lesen- und Schreibenlernen von Anfang an ihr (richtiges oder falsches) Wissen über das Laut-Schrift-Verhältnis. Schrifterwerb ist also immer gleichzeitig Orthographieerwerb, da die Schrift ein Zeichensystem darstellt, das gesprochene Sprache nach einem festen, beschreibbaren Regelsystem repräsentiert: Schrift ist Orthographie, in ihrer Systematik zugleich Grammatik (vgl. Eisenberg 1998, Maas 1992, 1999, 2000). Deshalb werden die Begriffe hier synonym gebraucht.

Der Erwerb der Schrift/ Orthographie bedeutet jedoch noch weitaus mehr als die Sicherung schulischer Karrierechancen: Erst die erfolgreiche Aneignung der Schrift als ein „zweiter Spracherwerb“ (Wygotski) ermöglicht den Erwerb sprachlicher Formen, die gesellschaftlich entscheidendere Positionen und Funktionen fundieren. Dieses gilt für vom Standard abweichende Varianten der Nationalsprachen (Dialekte, Soziolekte) in gleicher Weise wie für abweichende Varianten infolge anderer Herkunftssprachen. Für eine relativ große Gruppe von Schülern ist der Schrifterwerb sogar der „erste Spracherwerb“ in Bezug auf das Deutsche. Gleichgültig, wie ausgebaut ihre Fähigkeiten im gesprochenen Deutsch sind – die Fundierung der phonetischen und syntaktischen Grammatik des Deutschen erfolgt erst mit dem Schrifterwerb. Für *alle* Kinder gilt das auf einer anderen Ebene für die „Literalisierung“, d.h. die Fähigkeit, Sprache in einem elaborierten, an Schriftlichkeit orientierten Register zu gebrauchen; generell: Erst sie ermöglicht die Teilhabe an bestimmten Formen des gesellschaftlichen Lebens (vgl. z.B. Ong 1982, Maas 1992, Vermes 1998). Der schulische Schrift-/Orthographieerwerb stellt die erste systematische Begegnung mit dem „literaten“ (Maas 1992) Aspekt der Sprache dar.

Schrift, die Sprache durch graphische Symbole (Buchstaben in bestimmten Folgen und andere Zeichen) fixiert, „vergegenständlicht“ Sprache (Bosch), „dekontextualisiert“ sie (Vermes 1998). Sie ermöglicht damit Sprachbetrachtung, Sprachreflexion, Spracherwerb in weitaus stabileren Formen, als das der primäre bis ausschließliche mündliche Sprachgebrauch mit seiner Flüchtigkeit und seiner kommunikativen Ausrichtung vermag:

- Orthographie für die Decodierung orater und literater Strukturen einer Sprache
- Orthographie für Aufbau, Korrektur, Präzisierung der gesprochenen Sprache aufgrund der in der Schrift fixierten Strukturen

Mit dieser Beschreibung von Schrift/ Orthographie wird deutlich, welche zentrale didaktische Aufgabe Schrift bei der Analyse und Aneignung von Sprachen haben kann. Dieses Wissen bildet den Bezugsrahmen für die folgenden Darstellungen.

Der folgende Überblick über die Konzeptionsbildungen zum Orthographieerwerb in mehrsprachigen Klassen im deutschen Sprachraum lässt erkennen, dass die Didaktik diese Wahrnehmung des Gefüges Sprache-Schrift/ Orthographie – abgesehen von aller ersten Anfängen - bisher nicht aufgenommen, daher auch nicht konzeptionell konkretisiert hat. Sie war und ist primär an der Entwicklung kommunikativer Kompetenzen innerhalb interkulturell motivierter Modelle ausgerichtet.

An den wenigen Stellen, an denen Schrifterwerb thematisiert wird, folgen die Konzepte einer linearen, synthetischen Laut-Buchstaben-Präsentation, die den Schülern entgegen den Ergebnissen einer phonologisch orientierten Empirie des Schrifterwerbs suggeriert, gesprochene Wörter setzen sich aus Lauten zusammen wie geschriebene Wörter aus Buchstaben.

Entsprechend basieren die Lehrgänge auf „Buchstabenlernen“ und setzen damit voraus, dass

- 1). Kinder ohne Schrifterfahrung lautliche Segmentierungen leisten könnten, dass
- 2). Kinder mit Muttersprachen mit vom Deutschen abweichenden phonetischen/ phonologischen Systemen die für die Schrift des Deutschen relevanten Segmentierungen vornehmen könnten (vgl. dazu Röber-Siekmeyer/ Topfink 2001).

### ***1. Der Stellenwert der Orthographie in Konzepten für die Spracharbeit mit Zuwandererkindern im Rahmen einer Ausländerpädagogik bzw. des interkulturellen Lernens***

Eine Sichtung der didaktischen deutschsprachigen Literatur zum Thema „Orthographieerwerb in mehrsprachigen Klassen“ lässt den Eindruck aufkommen, als gehörte bis vor kurzem das Abzielen auf eine ausgebaute, orthographische Kompetenz in diesen Klassen zu den untergeordneten Aufgaben der Schule: Der sprachlichen Arbeit hier wurden Ziele gegeben, die entweder vorwiegend im mündlichen Sprachgebrauch oder auf einer primär pädagogisch-psychologischen Ebene liegen. So war zwar ein Teil der ersten Darstellungen für den Unterricht mit Kindern aus Migrantenfamilien in den 70er Jahren durchaus sprachanalytisch angelegt (vgl. z.B. Meyer-Ingwersen u.a. 1977, vgl. auch die verschiedenen Sprachvergleiche zu den Herkunftssprachen der Publikationen ALFA wie Cimili/ Liebe-Harkot<sup>3</sup> 1980): Im Vordergrund der meisten didaktischen Konzepte stand jedoch ausschließlich die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten der Schüler und zwar mit Methoden des mündlichen Sprachgebrauchs. Der schriftliche Sprachgebrauch wurde fraglos dem mündlichen nachgeordnet – normativ und methodisch. Dieses galt vor allem für die „marktbeherrschenden“ Konzepte, die im Rahmen des Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission und des Kultusministeriums von Nordrhein-Westfalen (ALFA) entstanden waren. Sein Ziel war die „Entwicklung von Maßnahmen für Fort- und Weiterbildung deutscher Lehrer von Kindern ausländischer Arbeitnehmer“. Hier formulierte z.B. Reich (1976) als primäre Aufgabe für die Spracharbeit mit Zuwandererkindern in deutschen Schulen die Befähigung der Schüler „zur Teilnahme an vorhandenen außerschulischen Kommunikationssituationen“ (ebd., 157). Aus dieser Zielformulierung leitete er die Maxime für die Methodik des Unterrichts ab: „Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben: Sprache sollte zuerst mündlich und danach erst schriftlich gelernt und geübt werden“ (ebd., 160). Entsprechend der inhaltlichen und methodischen Schwerpunktsetzung auf mündliche Kommunikation wurde die mangelnde Entwicklung schriftbezogener Fähigkeiten in Kauf genommen: „Die Fähigkeiten des Schreibens werden in der Regel deutlich hinter denen der

mündlichen Kommunikation zurückbleiben“ (ebd., 160). „Ein Deutschunterricht, zu dessen wesentlichen Zielen die Fähigkeit zur Teilnahme an vorhandenen außerschulischen Kommunikationssituationen gehört, kann nicht gleichzeitig einem Ideal völliger Fehlerfreiheit und sprachlicher Sicherheit während des Spracherwerbprozesses nachjagen“ (ebd., 157). Orthographie wurde hier in einem traditionell verbreiteten Sinne lediglich als rechtschreibliche Normierung gesehen, die der Entwicklung des mündlichen Sprachgebrauchs nicht nur nicht befördert, sondern sogar hemmt.

Unterstützung fand dieser Verzicht auf das Anstreben schriftsprachlicher Kompetenzen in der Propagierung pädagogischer Programme, die auf eine „Entwicklung der Ich-Identität der ausländischer Kinder“ (Boos-Nünning 1976, 76) abzielten. Für das Lesen und Schreiben in der Schule, wenn es denn thematisiert wurde, waren entsprechend ausschließlich inhaltlichen Schwerpunkte maßgeblich. So sollten die zugewanderten Schüler durch kreative, subjektbezogene Schreibprojekte dazu angehalten werden, ihre Situation zu reflektieren und darstellen: „Kreatives Schreiben im interkulturellen Kontext“ (Pommerin 1988) lautete die erste Devise für die Arbeit mit Schrift im mehrsprachigen Unterricht, und auch noch zehn und zwanzig Jahre später gilt: „Wenn sie sich als Persönlichkeiten individuell angesprochen fühlten, wenn ihre eigene Erfahrungs- und Gefühlswelt im Mittelpunkt stand, ... erweiterte und veränderte sich ihre Beziehung zur deutschen Sprache“ (Puhan-Schulz 1991, 219, vgl. auch Koliander-Bayer 1998).

Wurden bis Mitte der 80er Jahre der Primat des Inhaltlichen vorwiegend aus der Perspektive der Zuwandererkinder begründet („Ausländerpädagogik“), erhielt er im Rahmen der Entwicklung einer „Interkulturellen Pädagogik“ (vgl. z.B. Oomen-Welke 1994, Luchtenberg 1995) eine pädagogische und sprachlich bezogene Erweiterung durch den Einbezug der deutschen Schüler. Interkulturalität als Ausdruck von Begegnung, Toleranz und Selbstreflexion soll abgesichert werden, indem die Sprachenvielfalt in den Klassen für Sprachbetrachtung, -reflexion und die Entwicklung von Sprachbewusstheit genutzt wird: „Entdecken von Sprachen – Modellierung von Sprachunterricht“ (Oomen-Welke 1998, 134), „Schüler und Schülerinnen als ExpertInnen im mehrsprachigen Unterricht“ (Dietrich/ Abele, 1998, 198). Das hier entstandene reiche Repertoire an didaktischen Anregungen ist darum bemüht, sprachbezogene Unterrichtsinhalte mit interkulturell-pädagogischen Zielsetzungen zu verbinden.

Mit den Vorschlägen, den in den Klassen vorhandenen sprachlichen „Reichtum“ zu nutzen, ist gleichzeitig auf die „Erziehung der Erzieher“ (Oelkers) abgezielt: Zuwandererkinder sollten nicht länger als Ursache von Mehrbelastung und unterrichtlicher Qualitätsminderung, statt dessen als „Experten“ im Sinne einer Qualitätssteigerung der Spracharbeit gesehen werden (vgl. Oomen-Welke 1994, 1998).

Die Bedeutung einer Systematik der Spracharbeit im Rahmen des interkulturellen Lernziels „Sprachlichkeit“ (Oomen-Welke 1994), damit auch die Frage nach der Orthographie tritt zwar auch hier hinter pädagogischen und psychologischen Aspekten („sich wohlfühlen“, „angenommensein“) zurück, wird jetzt jedoch durchaus als didaktische Aufgabe anerkannt. Denn die Schulstatistiken einerseits, linguistische Untersuchungen zum Spracherwerb von Zuwandererkindern andererseits (z.B. Antos 1988, Kuhs 1989) belegten für den deutschen Sprachraum, was international schon länger bekannt war: dass sich nämlich Sprachrichtigkeit „im ungesteuerten Zweitspracherwerb nicht einfach von selbst einstellt“ (Oomen-Welke 1994, 175). Dennoch entstehen nur wenige systematische Forschungen auf diesem Gebiet, und ihre Hinweise für eine Effektivierung der Spracharbeit (z.B. Kuhns 1987, Slembek 1986) spielen keine Rolle für den Ausbau schriftsprachdidaktischer Konzepte.

Die didaktischen Konzepte für die Spracharbeit in mehrsprachigen Klassen, die in Deutschland ab Ende der 80er Jahre entwickelt wurden, nahmen zwei zentrale Themenbereiche der damaligen Diskussion auf: die internationale Debatte um die Bedeutung der Muttersprache für den Erwerb einer Zweitsprache auf der inhaltlichen Ebene (vgl. zur internationalen Diskussion Siebert-Ott 1997, 1999) sowie die Möglichkeiten differenzierter Arbeit im Klassenraum durch Formen der „Öffnung“ des Unterrichts auf der methodischen Ebene (vgl. z.B. Puhan-Schulz, 1989, Glumpler/ Appeltauer 1997, Röber-Siekmeyer 1989). Bezogen auf den ersten Bereich, die Bedeutung der Muttersprache, erhielten in der didaktisch kontrovers geführten Diskussion die Konzepte die Oberhand, die sich für die Alphabetisierung in der Muttersprache neben der Alphabetisierung im Deutschen, also dem Zugang zur Schrift in der Muttersprache sowie die Pflege der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer generell einsetzen. Das „Erziehungsziel Zweisprachigkeit“ (Gogolin 1988) galt dabei nicht allein für die Kinder der zugewanderten Familien, für die so ein Anwachsen des Sprachbewusstseins als kognitive Voraussetzung des Zweitspracherwerbs erhofft wurde, sondern auch für die deutschen Kinder in den Klassen: Sie sollen nach zweisprachig angelegten Konzepten die Herkunftssprache ihrer Mitschüler ebenfalls erwerben. Für den gegenwärtigen Stand der didaktischen Konzeptionen gilt weiterhin die Forderung nach der zweisprachigen Alphabetisierung an erster Stelle. Sie wird jedoch in den Erlassen der einzelnen Bundesländer sehr unterschiedlich konkretisiert (vgl. Benholz/ Lipkowski 1999).

Einen der ersten Versuche, einen zweisprachig konzipierten Schrifterwerb zu praktizieren, stellte ein Modellversuch des Berliner Senats unter der Leitung von Nehr (vgl. Nehr 1988) dar. In ihm wurden deutsche und türkische Kinder zweisprachig unterrichtet. Das Schrifterwerbskonzept für die Klassen orientierte sich inhaltlich und methodisch an den Prinzipien eines „Offenen Unterrichts“, in dem den Schülern durch motivierende Schreibanlässe viel Raum zum selbständigen Schreiben gegeben wird. Entsprechend der Maxime „Schreiben lernt man durch Schreiben“ basiert der Unterricht auf der Annahme, dass die Kinder, nachdem ihnen der Laut-Schrift-Bezug als ein 1:1-Bezug zwischen (An-)Lauten und Buchstaben präsentiert wurde, die Regularitäten der Schrift beider Sprachen „eigenständig“, „selbständig“ entdecken. Eine Untersuchung von Heintze (1998) weist jedoch darauf hin, dass die Praxis in den Klassen sehr heterogen war. So wurden auch türkische und deutsche Fibeln verwandt (ebd., 80, 83). Ein Gutachten von Felix, der in einer detailliert angelegten Untersuchung der Kompetenzen der Kinder im Schriftgebrauch am Ende der Erprobungsphase nach linguistischen Kriterien analysierte, - das seinerseits allerdings aufgrund seiner einseitig linguistischen Perspektive ebenfalls nicht unkritisiert blieb (vgl. Siebert-Ott 1998) - , lässt massive Zweifel an der Effektivität des Konzeptes aufkommen (vgl. Felix 1993). Dieses Urteil über den Erfolg einer zweisprachigen Schrifterwerbspraxis, die diesem Verständnis von Schrifterwerbsprozessen in „offenen“ Lernsituationen folgt, bestätigten die Ergebnisse des Hamburger BLK-Modellversuchs „Elementare Schriftkultur“, der die Rechtschreibentwicklung von über 400 Erst- und Zweitklässlern in Hamburg untersuchte (allerdings mit Hilfe eines linearen, d.h. buchstabenfixierten Instrumentariums), unter denen sich auch eine Gruppe in ihrer Muttersprache alphabetisierter Kinder befand. Die Analysen der Leistungen der mehrsprachigen Kinder weisen vor allem auf eine extrem große Streuung der Kompetenzen in dieser Schülergruppe hin (vgl. Hüttis-Graff 2000). Nicht zuletzt aufgrund der Ratlosigkeit, die diesen empirischen Befunden zur Effektivität des Schrifterwerbs im Deutschen folgt, ist zu erklären, dass die Position der 70er und 80er Jahre, nach der Schrift als zusätzliche Belastung der fremdsprachlichen Schüler gesehen wurden, noch heute offiziell vertreten wird. So fordern die „Handreichungen für Schulen und Schulverwaltung zur Integration von Seiteneinsteigern“ des Landes Nordrheinwestfalen aus dem Jahre 1997 noch immer als vorrangiges methodisches Prinzip die „Orientierung an Sprachverwendungssituationen“ (70) und fordern explizit, dass „der gesprochener Sprache

absoluter Vorrang eingeräumt wird“: „ Auf keine Fall aber sollte von der Schrift ausgegangen werden“ (83).

Alle weiteren Konzepte für einen auf Mehrsprachigkeit bzw. Zweispracherwerb angelegten Unterricht – auch für ältere Schüler (Schulte-Bunert 1998) – in den vergangenen Jahren gleichen sich untereinander in folgenden Punkten:

- Sie verbinden Ziele einer interkulturellen Erziehung mit generellen Lernzielen des Unterrichts, so wie sie in den Richtlinien vorgegeben sind. D.h. die Ausrichtung dieser Konzeptionen geht nicht mehr wie in den 70er, 80er Jahren von einer Reduktion der schriftsprachlichen Leistungserwartungen an die mehrsprachigen Kinder aus, vielmehr ist ihr Ziel die gleiche Befähigung *aller* Kinder der Klasse beim Erwerb des gesprochenen und geschriebenen Deutsch.
- Alle Konzepte sind methodisch an Formen des Offenen Unterrichts orientiert. Entsprechend der großen Bedeutung, die der Motivation der Schüler hier gegeben wird, bilden Spiele und Handlungsorientierung die obersten Prinzipien für Übung und Anwendung der Schrift (im Gegensatz zu Darstellungen der 80er Jahre wie Eggers 1989, John 1998, die den Unterricht mit Fibeln in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellten).
- Eine systematische Präsentation der Schrift/ Orthographie verbleibt aufgrund des Prinzips der Selbsttätigkeit im Offenen Unterricht sowie aufgrund der Vorgabe eines 1:1-Bezuges zwischen Laut und Buchstabe am Anfang völlig. Das Laut-Schrift-Verhältnis wird mit Hilfe von Anlauttabellen dargestellt. Diese Methode wird nicht allein auf den Schrifterwerb im Deutschen, sondern auch auf den in den Muttersprachen, soweit ihre Schrift der Alphabetschrift entspricht, angewandt. Hierfür werden spezielle Tabellen entwickelt (vgl. Schulte-Bunert 1998, Urbanek 1999), unabhängig von der Frage wie Schrift in den einzelnen Sprachen Lautung repräsentiert/ repräsentieren kann. Gemäß der generellen Praxis der Arbeit mit Anlauttabellen wird von den Kindern während des 1. Schuljahres eine sog. lautreue Schreibung erwartet, von der ein Rechtschreibunterricht ab der 2. Klasse abgetrennt wird: Schreibenlernen und Rechtschreibenlernen werden als unterschiedliche Kompetenzen gesehen, wobei Rechtschreibenlernen nahezu ausschließlich methodisch abwechslungsreiches Memorieren ist (Karteikastenarbeit, Diktatübungen usw.).
- Die Berücksichtigung der Muttersprachen der Kinder beim Erwerb der Schrift wird in allen Konzepten in doppelter Weise eingefordert: zum einen als konzeptionelles kontrastives Wissen der Lehrerinnen für spezielle Hilfen der mehrsprachigen Kinder, dann als Möglichkeit, den Kindern Strukturen der Sprachen für kontrastive Sprachreflexionen darzustellen. Die Kontrastierung beschränkt sich allerdings auf einen Vergleich von Buchstaben, die – wie gesagt – ausschließlich als graphische Repräsentanten von Lauten gesehen werden. Diese Fixierung verhindert die Chancen der zweisprachigen Erziehung, Kontrastierungen für die Entwicklung von Sprachbewusstsein der Kinder – hier im phonetisch/ phonologischen Bereich – zu nutzen (vgl. Röber-Siekmeyer 2002). Die Frage des Nacheinander oder Nebeneinander der Alphabetisierung in den beiden Sprachen gilt zwar als ungeklärt (vgl. Benholz/ Lipkowski 1999), die Unterrichtsvorschläge favorisieren jedoch durchgängig ein Nebeneinander (vgl. Urbanek 1999, Belke/ Giambusso 1999, Schader 2000).
- Sowohl die Heranführung an die Schrift mit Hilfe von Anlauttabellen, die dem Prinzip „Schreib, wie du sprichst“ folgt, als auch die übrigen Vorschläge für das Lesen- und Schreibenlernen zeigen für diese Konzepte den Primat des Mündlichen. Schreiben wird dargestellt als die Verschriftung von inhaltlich motivierten Texten aufgrund einer lautlichen Analyse gemäß der Laut-Buchstaben-Beziehung von Anlauttabellen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die derzeitigen Konzeptionen zum Orthographieerwerb in mehrsprachigen Klassen der traditionellen Sichtweise des Schrifterwerbs folgen, nach der es nicht möglich ist, Orthographie als ein sprachliche (phonologische) Strukturen fixierendes graphisches System zu präsentieren. Hierin mag die Begründung dafür liegen, dass sich das Thema „Orthographieerwerb“ in mehrsprachigen Klassen unterschiedlichster Schwerpunktsetzungen in der einschlägigen Literatur als Stiefkind erweist. So findet es in den neueren Darstellungen zu

- Schrift-/Orthographieerwerb in deutschen Schulen generell (Augst/Dehn 1998, Hinney 1997, Hollenweger 1995, Meiers 1998, Osburg 1998)
- Zweitspracherwerb (Diehl 2000, Meißner 1998, Schulte-Bunert 1998, Müller 2000, Antos 1989, Diehl 2000),
- Mehrsprachigkeit (Gogolin 1998, Appeltauer 1998, Koliander-Bayer 1998)
- Fremdsprachenlernen (Börner/ Vogel 1992, Meißner 1997, Mißler 1999)

Keine ausreichende Berücksichtigung.

Das Bild bestätigt sich bei einer Durchsicht der entsprechenden didaktischen und linguistischen deutschsprachigen Zeitschriften, die den Erwerb des Deutschen thematisieren: So enthalten die ca. 5000 Artikel in 15 relevanten Zeitschriften in den vergangenen zehn Jahren lediglich 7 Artikel, die das Thema ansprechen (Lewicki 1990, Kuhberg 1990, Schlemmer 1993, Reifarth/ Hoppe 1995, Bohn 1998, Kaltenbacher 1998, Benholz/ Lipkowski 1999).

## ***2. Neuste Ansätze zum Orthographieerwerb im mehrsprachigen Kontext***

Die defizitäre Forschungssituation mutet angesichts der beängstigenden statistischen Belege über die Erfolglosigkeit vor allem der Zuwanderkinder in deutschen Schulen höchst erstaunlich an: Trotz der pädagogischen Anstrengungen der vergangenen 30 Jahre im Rahmen ausländerpädagogischer und interkultureller Programme ist es nicht gelungen, die Ausbildungssituation der Kinder aus Zuwandererfamilien der Situation deutschsprachiger SchülerInnen anzugleichen. So weist der Bericht der Ausländerbeauftragten der Bundesregierung aus dem Jahre 2000 nach, dass die Zahl der Schulabgänger ohne Abschluss in der Gruppe der Zuwandererkinder zwar von 30% im Jahre 1980 auf 15% im Jahre 1996 gesunken ist. Dennoch sind Kinder aus Zuwandererfamilien an Haupt- und Sonderschulen noch immer stark über-, an Realschulen und Gymnasien weit unterrepräsentiert: Während bei den deutschen SchülerInnen 1997 10% die Hauptschule und 2% die Sonderschule für Lernbehinderte besuchten, waren es bei den ausländischen SchülerInnen jeweils die doppelte Prozentzahl. Andererseits besuchten 12% der deutschen die Realschule und 23% das Gymnasium, bei den ausländischen SchülerInnen waren es 8 bzw. 9 %.

Erstaunlich ist die unzureichende Forschungssituation zusätzlich aus einem anderen Grund: Seit ca. drei Jahrzehnten bildet Schrift/ Schriftlichkeit einen Schwerpunkt der nationalen und internationalen linguistischen Diskussion. Seit den 70er Jahren hebt diese die eingangs angesprochene Bedeutung von Schrift für gesellschaftliche Beteiligungen hervor (vgl. Labov 1972, Bourdieu 1982, Ong 1982, Maas 1992, 2000). Schrift wird hier in mehrfacher Weise eine zentrale Funktion für erfolgreiches Handeln in modernen Gesellschaften zugewiesen: Der Ausbau der Schrift in den europäischen Nationalsprachen hat seit dem Mittelalter, vor allem seit den nationalen Homogenisierungen des 18./19. Jahrhunderts zu der Entwicklung schriftnaher Kunstsprachen, den „Hochsprachen“, geführt. Diejenigen, die sie mit Hilfe der Schrift angenommen haben, haben damit gleichzeitig ein Medium der Distanzierung denjenigen gegenüber erworben, die ohne dieses kulturelle Kapital (und häufig auch ohne materielles) hochgradig verunsichert waren („Sprachunsicherheit“) und somit „durch ihre

eigene ‚Komplizenschaft‘ am Zustand der Unterdrückung“ festhielten (Vermes 1998, 14). Das Ansehen, das diese „Hoch“-Sprachen erhielten, war gebunden an ihren Wert in ökonomischen und bürokratischen Zusammenhängen, in individuellen Emanzipationsprozessen (gerade der Frauen), vor allem an ihrem Wert als Schulsprache, damit als Voraussetzung für Aufstieg und Partizipation. Für die Funktion in Bildungszusammenhängen eignete sie sich – mehr als jede andere Varietät – aufgrund ihrer Konstruiertheit: als standardisierte, „virtuelle“ Sprache war sie hochgradig grammatisiert, kodifiziert und lexikalisch festlegbar. Solche Eigenschaften ermöglichen die „systematische ‚Dekontextualisierung‘ des Sprechens“ (Vermes 1998, 7), die der Schrifterwerb voraussetzt. Dieser Blickwinkel auf die Schrift betont zwei Aspekte, die generell von didaktischer Bedeutung sind, zusätzlich einen besonderen didaktischen Bezug zur Mehrsprachigkeit haben, auf den Vermes (1999) nachhaltig hinweist: Es geht um die Bedeutung der Schrift zur Teilhabe an modernen Gesellschaften einerseits, um ihre Funktion als „linguistisches Ordnungsprinzip“ für Sprachen aufgrund ihres Charakters als visualisiertes, zweidimensionales, manipuliertes und manipulierbares Objekt andererseits (ebd., 9): Schrift gibt Einblick in den Bau einer Sprache, sie legt die Strukturen frei, die eine Sprache bezeichnen und diese von anderen vergleichbar unterscheidet - sie visualisiert das, was sowohl Schrifanfänger als auch Sprachlerner erwerben müssen, um den Bau der Sprachen erkennen zu können.

Diese historische Betrachtungsweise des Verhältnisses von Schrift und Gesprochenem stellt den Primat des Mündlichen und des Kommunikativen in der Didaktik in Frage: Gesprochene Sprache erhält ihre „Explizitheit“, die ihre Strukturen offen legt, erst durch die Schrift, die diese mit einem regelhaften Zeichensystem markiert und dabei bezeichnet. Insofern geht Geschriebenes (für Schrift- und Spracherwerbsprozesse) dem Gesprochenen voraus. (vgl. Maas 1992, 2000, Eisenberg 1998). So z.B. sind Wortabtrennungen Grammatisierungen, die als Abstraktionen erst beim Schreiben vorgenommen werden, denn im Kontinuum des Gesprochenen gibt es keine Wortabtrennungen (vgl. u.a. ebd., Röber-Siekmeyer 1998). Haben die Kinder deutscher Muttersprache aufgrund ihrer Erfahrungen beim Spracherwerb die Chance, die „Sollbruchstellen“ (Maas) zur Wortgliederung zu erkennen, gilt das nur erschwert für Kinder, in deren Sprachen das Segment Wort völlig anders grammatisiert ist als im Deutschen (wie z.B. im Türkischen und im Arabischen). Erst Schrift macht Wörter als grammatische Segmente der Sprachen sichtbar, lernbar. Anders herum gesehen: Eine unzureichende Aneignung der Schrift einer Sprache verhindert ihren adäquaten Erwerb, verhindert damit den Zugang zu den entsprechenden Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilnahme.

In seiner didaktischen Wendung hat dieser Blick auf die Schrift und die Orthographie weitreichende Konsequenzen für die Spracharbeit auch in mehrsprachigen Klassen. Sie wurden vereinzelt bereits vor fast 20 Jahren angesprochen (vgl. Hermanns 1984, Heid 1989, Maas 1986) und seit kurzem wieder aufgenommen (vgl. Röber-Siekmeyer 1997, Maas/Mehlem 1999, vgl. auch Hüttis- Graff 2000). So beklagte Hermanns 1984 aus einer verwandten Perspektive, nämlich der der Fremdsprachendidaktik: „In der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts... rangiert eindeutig das Schreiben nicht nur an letzter, sondern auch an minderer Stelle“ (ebd., 222, vgl. auch Krings 1992). Maas (1986) kritisierte in Bezug auf den Spracherwerb ausländischer Schüler zusätzlich die geringe empirische Fundierung der unterrichtlichen Konzeptbildungen zum Schrift-/ Orthographieerwerb: „Über die Schreibpraxis und ihren Erwerb (nicht nur bei ausländischen Schülern!) wissen wir ausgesprochen wenig – jedenfalls ist wenig von den landläufigen Auffassungen darüber durch empirische Forschungen gestützt“ (ebd., 23).

Die wenigen AutorInnen, die der Schrift einen zentralen Raum beim Sprachenlernen einräumen wollen, argumentieren vorwiegend mit dem bereits angesprochenen reflexiveren,

kontemplativeren Umgang mit Sprache beim Schreiben und Lesen gegenüber dem beim Sprechen. Aufschlussreich ist allerdings wiederum, dass dabei Schreiben nahezu durchgängig als das Herstellen eines Textes definiert wird, wobei der Schrift-/ Orthographieerwerbsprozess völlig außer Acht bleibt. (Hermanns 1984, Heid 1984, Wolf 1992, Koch 1992). Lediglich Maas (1986), der die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zur Nutzung der Schrift für sprachliche Artikulation durch ausländische Kinder vorstellt, verweist auf die Leistungen der Kinder, ihre gesprochene Sprache in der Weise zu analysieren, wie es die Schrift erfordert, damit auf die Bedeutung der Schrift in diesen Prozessen. Die durchaus vorhandenen orthographischen Elemente ihrer Schreibungen zeigen, dass sie sehr schnell entdeckt haben, dass Schrift Sprache phonologisch abbildet: „Diese ausländischen Schüler haben das Grundprinzip unserer Schrift verstanden und setzen es in ihrer Schreibpraxis erstaunlich konsequent um – erstaunlich vor allem, weil die Sprachdidaktik sie dabei kaum unterstützt“ (ebd., 28).

Neuere Untersuchungen zum Orthographieerwerb und seinen Voraussetzungen, die nicht primär grundschulpädagogisch und interkulturell motiviert sind, gibt es erst seit Ende der 90er Jahre (vgl. Tophinke/ Röber-Siekmyer 2001). So weist eine empirische Untersuchung, die den Erwerb der Schärfungsschreibung in einer mehrsprachigen Klasse beschreibt, auf die Folgen einer unzureichenden phonetischen Analyse der gesprochenen Sprache der Kinder hin (vgl. Röber-Siekmyer 1998 b): Hier fiel auf, dass eine Schülerin mit italienisch und spanisch sprechenden Großeltern, deren Leistungen im Deutschen sich weder grammatisch noch lexikalisch von denen der Deutschsprecher der Klasse unterschied, im Gegensatz zu ihnen größte Schwierigkeiten beim Erwerb der Schärfungsschreibung hatte. Genauere auditive Kontrollen ihrer gesprochenen Sprache ergaben, dass sie periphere Vokale („Langvokale“) und zentrale Vokale („Kurzvokale“) artikulatorisch kaum unterschied. Vermutlich hat diese unzureichende Differenzierung ihre Ursache darin, dass ihre Eltern entsprechend dem Vokalismus ihrer romanischen Muttersprachen, die ein anderes Vokalsystem als das Deutsche haben, sie nicht vornahmen, das Kind folglich sie bei ihrem Erwerb des Deutschen in ihrer Familie nicht erlernen konnte. Dieses Ergebnis weist auf die Notwendigkeit einer systematischen Kontrolle der Beziehung zwischen der gesprochenen Sprache der einzelnen Kinder und ihren Rechtschreibleistungen nicht nur bei Kindern der sog. 2. Generation, den Kindern von zugewanderten Eltern, sondern auch der 3. Generation hin.

Auf die Problematik, „dass der sogenannte ‚fremde Akzent‘ gar nicht davon abhängt, dass der betreffende Fremde irgendeinen Laut nicht aussprechen kann, sondern vielmehr davon, dass er diesen Laut nicht richtig beurteilt“, hat der Phonologe Trubezkoy bereits 1939 hingewiesen: „Diese falsche Beurteilung des Lautes einer fremden Sprache ist durch den Unterschied zwischen der phonologischen Struktur der fremden Sprache und der Muttersprache des Redners bedingt“ (ebd., 49): Wir nehmen in fremden Sprachen nur die phonetischen und phonologischen Segmente wahr, die auch in unserer Muttersprache vorhanden sind, alle übrigen fallen durch das „Wahrnehmungssieb“ (Trubezkoy).

An dieses alte Wissen erinnert in neuester Zeit Bohn (1998). Er berichtet in einem Forschungsüberblick, der mit Ergebnissen aus russischen Untersuchungen der 30er Jahre beginnt, auch über eine eigene Untersuchung mit Lernern unterschiedlicher Muttersprachen. Ihre Ergebnisse zu den charakteristischen Fehlern in der Wahrnehmung des deutschen Lautsystems bestätigen die aus anderen Untersuchungen. Als eine besondere Relevanz für den schulischen Orthographieerwerb stellt er dabei heraus, dass Kinder zwar „Sprachen meist erfolgreich erwerben, während Erwachsene meist nicht erfolgreiche Lerner sind“ (ebd., 7), dass Kinder allerdings dennoch größere Probleme in der Diskriminierung von einzelnen Lauten, vor allem Vokalen haben (ebd., 13). Mit diesen Ergebnissen widerspricht er teilweise anderen Befunden (vgl. 1997). Die Diskrepanz ist auf die unterschiedliche phonologische Differenziertheit der Untersuchung zurückzuführen.

Erweist sich die graphische Repräsentation von Vokalen auch bei deutschen Muttersprachlern als ein großes Problem an ihrem Schrifteinsatz (vgl. Röber-Siekmeyer 1998 b), belegen zahlreiche Untersuchungen, dass sie für phonetisch/ phonologische anders entwickelte Wahrnehmungsformen ein weitaus größeres und längerfristiges Problem darstellt (vgl. Kuhs 1987, Belke 1999, Benholz-Lipkowski 1999). So haben die meisten Sprachen keine Unterscheidung der Vokalqualitäten und –quantitäten („Lang-/ Kurzvokal“) wie das Deutsche, und wenn sie sie haben, sind sie wie z.B. im Russischen nicht distinktiv (wie z.B. bei <Hüte/ Hütte>). Viele Sprachen haben zusätzlich ein im Vergleich zum Deutschen reduziertes Vokalsystem. So gibt es im Marokkanischen beispielsweise lediglich [a, i, u] und das geschlossene Schwa (vgl. Maas/ Mehlem 2000).

Diese wenigen Beispiele lassen erkennen, dass Modelle für den Erwerb des gesprochenen und geschriebenen Deutsch in mehrsprachigen Klassen einer sorgfältigen vergleichenden phonologischen Analyse bedürfen. Bohn weist auf bereits über 20 Jahre bekannte Untersuchungsergebnisse hin, nach denen „ähnlich wie bei Muttersprachlern ... die Nutzung visueller Informationen [d.h. der Schrift, R.S.] auch bei L2-Lernern eine Funktion sprachlicher Erfahrung“ ist (ebd., 16). Er beklagt hier ebenfalls den Mangel ausreichender empirischer Absicherungen schrifterwerbsbezogener Ergebnisse.

Während seine Darstellungen ausschließlich segmental angelegt sind, stellt Kaltenbacher (1998) die Bedeutung der prosodischen Strukturen der Sprache für die Lautproduktion und –rezeption heraus. In dem Maße, wie Orthographie phonologische Strukturen (Akzentverhältnisse, Bau der Silben) repräsentiert, ist es für die Darbietung des Laut-Schrift-Bezuges notwendig, die Betonungsverhältnisse der kontrastierten Sprachen zu berücksichtigen (vgl. auch Maas 1999, 2000). Gilt die Notwendigkeit der Beachtung prosodischer Elemente für den Schrifterwerb generell, gilt sie in besonderem Maße für den Schrifterwerb in der Zweitsprache. Kaltenbacher hebt mit Nachdruck die Bedeutung des phonologischen Unterschiedes zwischen „akzentzählenden“, „silbenzählenden“ und „morenzählenden“ Sprachen hervor. Zu der ersten Gruppe gehören die Sprachen mit einem Wechsel zwischen betonten und unbetonten Silben wie im Deutschen, im Englischen und im Russischen, ihre Segmentierungen sind zusätzlich zu den Silben durch metrische Füße (Trochäus, Daktylus) gegeben. Silbenzählende Sprachen wie z.B. das Französische kennen nur silbische Segmentierungen. Morenzählende Sprachen wie das Japanische unterscheiden nach silbischen „Gewichtungen“. Anhand einer Pilotstudie weist sie nach, welche Folgen eine anders strukturierte Prosodik für den Zweitspracherwerb hat, allerdings ohne auf die Konsequenzen für den orthographischen Bereich einzugehen.

Ein Ansatz, graphische Modellierung als Repräsentation phonetisch-phonologischer Strukturen des Deutschen für Kinder mit einer anders strukturierten Muttersprache zu nutzen, stellt eine Untersuchung von Röber-Siekmeyer (1997) dar. Sie nutzt für die Präsentation des Vokalsystems des Deutschen für Kinder mit russischer Muttersprache, deren phonetisches und phonologisches System sich teilweise von dem der deutschen Sprache unterscheidet, ein Bild, das zum einen betonte und unbetonte Silben differenziert, das zum anderen die Abhängigkeit der Lautung von dem silbischen Bau der Wörter aufzeigt. Dadurch, dass die Schrift des Deutschen silbische Strukturen repräsentiert und markiert, können Kinder mit Muttersprachen, deren Phonologie und Phonembestand von dem des Deutschen abweicht, an der Schreibung der deutschen Wörter erkennen, wie diese zu artikulieren sind. Auf diese Weise erhalten sie mit Hilfe der Schrift die Möglichkeit, sich der spezifischen Strukturen ihrer Muttersprache bewusst zu werden und gleichzeitig kontrastiv für die Abweichungen des Deutschen von ihrer Muttersprache phonologische Wahrnehmungsmuster zu entwickeln. Sie bilden die notwendige Basis für den Orthographieerwerb, der die phonologische Analyse voraussetzt. Dieses Modell hatte sich auch im sprachlichen Anfangsunterricht mit deutschen Muttersprachlern bewährt (vgl. Röber-Siekmeyer 1998 b). Seine Anwendung für die Arbeit

mit Kindern russischer Muttersprachen lässt einerseits seinen darstellenden Wert erkennen, macht gleichzeitig die Notwendigkeit und Effektivität einer intensiveren begleitenden Arbeit mit den Lernern deutlich. Die Pilotuntersuchung, die einen erfreulichen Zuwachs der orthographischen Fähigkeiten der Kinder nachweist, lässt weitere empirische Arbeiten zur Effektivität von Modellen wünschen, die Kindern schon zu Beginn der Grundschule durch geeignete Veranschaulichungen sprachliche Strukturen visualisieren und kontrastieren.

1999 begann an der Universität Osnabrück ein dreijähriges Projekt, das erstmalig im deutschsprachigen Raum die Erwerbsprozesse literaten Kompetenzen bei Migrantenkindern sowohl in der Muttersprache als auch im Deutschen unter Berücksichtigung der jeweiligen schulischen Bedingungen erforscht. Die Gruppe, die ausgewählt wurde, hat einen sprachlichen Hintergrund, der zum einen äußerst komplex ist, zum anderen typologisch in großer Distanz zum Deutschen steht: die Gruppe marokkanischer Kinder, die berberische Dialekte spricht (vgl. Maas/ Mehlem 1999, 2000). Ausgangspunkt der Untersuchungen ist die Annahme, dass die katastrophale Bildungssituation dieser Gruppe neben den bekannten sozialen Faktoren ihrer sprachlichen Situation geschuldet ist (vgl. Maas/ Mehlem 1999, 66-67). In der Stadt Dortmund z.B. besuchen marokkanische Kinder zu 13% die Sonderschule (ausl. Schüler: 8,4%, alle Schüler: 6,5%) und nur 7% besucht das Gymnasium (ausl. Schüler: 17,7%, alle Schüler: 33,7%). So sind ein Teil dieser Kinder neben ihrer berberischen Muttersprache mit dem marokkanischen Arabisch als Kommunikationssprache in ihrer nationalen Gruppe sowie dem Hocharabischen als Schriftsprache in religiösen und muttersprachlich-unterrichtlichen Zusammenhängen konfrontiert. Die zentrale Frage des Projektes gilt den sprachlichen Ressourcen, über die marokkanische Kinder in Deutschland verfügen (vgl. ebd., 92).

Im Gegensatz zu anderen Arbeiten, die ähnliche Fragestellungen verfolgten, stehen hier schriftliche Texte der Kinder sowohl in ihren Herkunftssprachen als auch im Deutschen im Zentrum der Untersuchung. Von besonderer Brisanz ist dabei, dass die Kinder, wenn sie angehalten werden, Texte in ihrer Muttersprache zu schreiben, eine Schreibhandlung durchführen, die ihnen vorher noch nie abverlangt wurde: das Berberische ist nicht verschriftet. Der Vergleich mit Ergebnissen von berberischen Kindern in Marokko, die die gleichen Aufgaben erhielten, lässt abschätzen, welche anderen/ zusätzlichen sprachreflektierten Ressourcen die immigrierten Kinder erworben haben. Er wird gleichzeitig die Bereiche sichtbar machen, in denen didaktische Konzeptionen Klärungen im schulischen Unterricht für diese Gruppe der Lerner schaffen müssen – sowohl bezogen auf die Muttersprache als auch auf das Deutsche.

Erste Ergebnisse, die Mehlem (2001) vorstellt, belegen die –angesichts des geringen Schulerfolgs – erstaunlich hohen Reflexionsleistungen der Kinder beim Verschriften berberischer Texte. So übernehmen sie durchgängig und konsequent graphische Muster des Deutschen (Wortabtrennungen, bestimmte Morpheme) für die Präsentation einiger spezifischer lautlicher und grammatischer Merkmale des Berberischen und weisen damit nach, dass sie die Prinzipien der graphischen Repräsentation von Gesprochenem erkannt haben.

Die Ergebnisse lassen annehmen, dass auch – oder besonders – diese Gruppe der Kinder nicht nur in der Lage ist, einer systematischen Präsentation der Schrift als Grundlage der systematischen Darstellung des Deutschen zu folgen: Vielmehr brauchen sie offensichtlich – angesichts ihres testierten Misserfolgs in der Schule – Anregungen in dieser Richtung: Eine Methode, die ihre regelgeleiteten Annäherungen an das Deutsche, deren Aneignung sie in ihren Verschriftungen des Berberischen zeigen, stützt und sie dort, wo sie den Kindern verschlossen bleiben, forciert, lässt auf mehr schulischen Erfolg der Kinder hoffen – beim Erwerb der Schrift sowie der Einübung intellektueller Aneignungsformen generell.

Untersuchungen mit dieser Zielsetzung und Methodik machen deutlich, wie notwendig eine breit angelegte empirischen Forschung für den deutschen Sprachraum zur Beantwortung der zahlreichen Fragen ist, die in der Vergangenheit entweder überhaupt nicht gestellt wurden oder als für bereits beantwortbar ausgegeben wurden. Ein Wert, den ihre Ergebnisse haben, gilt der Fundierung und Legitimation unterrichtlicher Konzeptbildungen und von Lehrerbildungsmodellen.

### 3. *Resümee*

Der Überblick über die angesprochenen Darstellungen aus den didaktischen Bereichen Schriftspracherwerb, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache ergibt folgendes Bild für das Thema „Orthographieerwerb im mehrsprachigen Kontext“:

- Modelle für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen sind vorwiegend grundschulpädagogisch und interkulturell ausgerichtet, linguistisch orientierte Untersuchungen sind erst in allerersten Ansätzen vorhanden.
- Aufgrund der durchgängig phonetisch-linearen Interpretation des Laut-Schrift-Verhältnisses (1:1) der Konzepte wird die Möglichkeit, durch die Schriftpräsentation die spezifischen phonetischen und phonologischen Bedingungen des Deutschen generell, zusätzlich ihr Kontrast zu den Herkunftssprachen der Kinder zu systematisieren, nicht ausreichend gesehen.
- Graphische Modellierungen werden weder für den schulischen Schrift-/Orthographieerwerb grundsätzlich, noch für die Möglichkeit, durch die graphische Darbietung Kindern anderer Muttersprachen den Zugang zum gesprochenen und geschriebenen Deutsch zu erleichtern, genutzt. Der Primat des Mündlichen, der den Unterricht weiterhin beherrscht, vergibt Chancen, die seit der „Entdeckung“ der Bedeutung der Schrift für den intellektuellen Umgang mit Sprache bekannt sind.
- Die Forschungssituation in allen hier relevanten Bereichen, die Schrifterwerbsprozesse in mehrsprachigen Situationen in Deutschland betreffen, stellt sich trotz der 30jährigen Entwicklung mehrsprachiger Klassen als äußerst desolat dar.

### 4. *Ausblick*

Dieses Resümee weist auf die Bereiche hin, in denen zukünftig Forschungsschwerpunkte als Basis für Unterrichtskonzepte für die Spracharbeit in mehrsprachigen Klassen zu liegen haben:

- Schrift ist ein weitaus zentralerer Platz im Unterricht einzuräumen als bisher. Ihre Beherrschung muss vorrangiges Ziel werden, ihre systematische, modellierte Betrachtung muss den Mittelpunkt der sprachlichen Arbeit in mehrsprachigen Klassen bilden.
- Die Präsentation der Schrift im Deutschen für *alle* Lerner muss sich von der üblichen Laut-Buchstaben-Fixierung lösen zugunsten einer phonologischen Darbietung des Laut-Schrift-Verhältnisses, das Orthographie als regelhafte Markierung phonologischer Strukturen der Sprachen zeigt.
- Die Modelle, die Strukturen des Gesprochenen und ihre graphische Repräsentation veranschaulichen, müssen so gewählt werden, dass sie sowohl die Varianten der deutschen Muttersprachler als auch die besonderen phonetischen/phonologischen und syntaktischen Bedingungen der einzelnen Herkunftssprachen berücksichtigen können.

Das setzt ein dezidiertes Wissen der Lehrerinnen über die Kontraste des Deutschen zu den einzelnen Muttersprachen voraus.

- Die Basis für solche Modellerstellungen sind regionale Analysen des gesprochenen Deutsch sowie Sprachvergleiche, die sich – im Gegensatz zu den meisten für den didaktischen Bereich gebräuchlichen – von der ausschließlich linearen Betrachtung der Sprachen lösen und ihre phonologischen Strukturen mit berücksichtigen müssen. Das wiederum erfordert eine Ausbildung der Lehrerinnen, die es ihnen ermöglicht, vor dem Hintergrund eines ausgewiesenen phonetisch/ phonologischen Wissens auditiven Analysen vorzunehmen, die sie die besonderen sprachlichen Situationen ihrer Schüler adäquat kategorisieren lassen.

## *Literatur*

- Antos, Gerd (Hrg.). 1988. Ich kann ja Deutsch! Studien zum ‚fortgeschrittenen‘ Zweitsprachenerwerb von Kindern ausländischer Arbeiter. Tübingen.
- Appeltauer, Ernst. 1997. Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Berlin
- Appeltauer, Ernst u.a. 1998. Erziehung für Babylon. Hohengehren.
- Augst, Gerhard/ Dehn, Mechthild. 1998. Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen. Eine Einführung für Studierende und Lehrende aller Schulformen. Stuttgart.
- Belke, Gerlind. 1994. Schulpolitische Voraussetzungen und sprachdidaktische Konsequenzen einer zweisprachigen Erziehung. Didaktische Konzepte und Unterrichtserfahrungen. In: Oomen-Welke, Ingelore (Hrg.): Brückenschlag. Von anderen lernen – miteinander handeln. Stuttgart, 181-192.
- Belke, Gerlind. 1998. Das Spiel mit der Abweichung im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. In: Giese, Heinz/ Ossner, Jakob: Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg i.Br., 147-666.
- Belke, Gerlind. 1999. Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Hohengehren.
- Belke, Gerlind/ Giambusso, Giuseppe. 1999. Zweisprachige Alphabetisierung? Ja, aber koordiniert! In: Praxis Grundschule 3/1999, 5-11.
- Benholz, Claudia/ Lipkowski, Eva. 1999. Erstlesen und Erstschreiben in Klassen mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Muttersprachen. In: Deutsch lernen 3/1999, 253-272.
- Berkemeier, Anne. 1997. Mehrsprachigkeit: Ein ausreichend berücksichtigter Bereich im Deutschunterricht? Der Deutschunterricht,
- Bickel, Hans/ Schläpfer, Robert. 1994. Mehrsprachigkeit, eine Herausforderung. Zürich.
- Bohn, Ocke-Schwen. 1998. Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute: Wo ist das Problem. In: Wegener, Heide (Hrg.). Eine zweite Sprache lernen. Tübingen, 1-20.
- Boos-Nünning, Ursula. 1976. Lernprobleme und Schulerfolg. In: Hohmann, Manfred (Hrg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf, 57-88.
- Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hrg.). 1991. Schreiben in der Fremdsprache: Prozeß und Text, Lehren und Lernen. Göttingen.
- Bourdieu, P. 1982. Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Paris.
- Cimili, Nürhet/Liebe-Harkot, Klaus<sup>3</sup>. 1980. Sprachvergleich Deutsch/ Türkisch. Düsseldorf.
- Claudia Osburg (Hrg.). 1998. Textschreiben – Rechtschreiben – Alphabetisierung: Initiierung sprachlicher Lernprozesse im Bereich der Grundschule, Sonderschule und Erwachsenenbildung. Hohengehren.
- Conrady, Peter. 1999. Sprachen im Unterricht: Nebeneinander und miteinander. In: Praxis Grundschule, H.3.
- Diehl, Erika. 2000. Grammatikunterricht: alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen.
- Dietrich, Ingrid/Abele, Tamino. 1998. Schüler und Schülerinnen als ExpertInnen im mehrsprachigen Deutschunterricht. In: Oomen-Welke, Ingelore: „...ich kann da nix!“ – Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg i.Br., 198-212.
- Eggers, Clemens. 1989. Erstlesen und Erstschreiben mit ausländischen Schulanfängern. 1-13. In: Deutsch als Fremdsprache, 1-13.
- Eisenberg, Peter. 1998. Grundriss der deutschen Grammatik. Das Wort. Stuttgart, Weimar.
- Felix, S.W. 1993. Psycholinguistische Untersuchungen zur zweisprachigen Alphabetisierung. Gutachten im Auftrage der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport. Passau.

- Glumpler, Edith/ , Ernst. 1997. Ausländische Kinder lernen Deutsch. Lernvoraussetzungen, methodische Entscheidungen, Projekte. Berlin.
- Göhlich, Manfred (Hrsg.) 1998. Europa – Schule - Das Berliner Modell. Beiträge zu zweisprachigem Unterricht europäischer Dimension, interkultureller Pädagogik und Schulentwicklung. Neuwied.
- Gogolin, Ingrid. 1988. Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg.
- Gogolin, Ingrid u.a. (Hrg.) 1998. Über Mehrsprachigkeit. Stauffenburg.
- Heid, Manfred. (Hrg.) 1989. Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. München.
- Heintze, Andreas. 1998. Schriftspracherwerb von Sprachminderheiten am Beispiel türkischer Schulkinder in Berlin. In: , Ernst (Hrsg.). Erziehung für Babylon. Hohengehren, 1998, 78-87.
- Hermanns, Fritz. 1984. Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 10. 222-234.
- Hollenweger, Judith (Hrg.). 1995. Lesen und Schreiben in der Schule: Beiträge zu einem interdisziplinären Verständnis des Schriftspracherwerbs. Zürich.
- Hüttis-Graff, Petra. 2000. Rechtschreiblernen unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit – Plädoyer für die Schriftorientierung im Unterricht. In: Valtin, Renate (Hrg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt a.M., 104-110.
- John, Barbara. 1998. Rechtschreibunterricht für ausländische Schüler. In: Deutsch als Fremdsprache, 13-31.
- Kaltenbacher, Erika. 1998. Zum Sprachrhythmus des Deutschen und seinem Erwerb. In: Wegener, Heide (Hrg.) Eine zweite Sprache lernen. Tübingen, 21-38.
- Koch, Peter. 1992. Schriftlichkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hrg.) Schreiben in der Fremdsprache. Bochum, 2-12.
- Koliander-Bayer, Claidia. 1998. Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Innsbruck/ Wien.
- Krings, Hans P. 1992. Empirische Untersuchungen zu fremdsprachlichen Schreibprozessen – Ein Forschungsüberblick. In: Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hrg.) Schreiben in der Fremdsprache. Bochum, 47-63.
- Kuhberg, Heinz. 1990. Zum L2-Erwerb zweier elfjähriger Kinder mit Türkisch und Polnisch als Ausgangssprachen: Eine Longitudinalstudie unter besonderer Berücksichtigung kontrastivlinguistischer Gesichtspunkte. In: Deutsch lernen 1/1990, 25-43.
- Kuhs, Katharina (Hrg.). 1998. Pfade durch Babylon: Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg.
- Kuhs, Katharina. 1987. Fehleranalyse am Schülertext. In: Appeltauer, Ernst (Hrg.). Gesteuerter Zweitspracherwerb. München, 173-206.
- Kuhs, Katharina. 1989. Sozialpsychologische Faktoren im Zweitspracherwerb. Eine Untersuchung bei griechischen Migrantenkindern in der Bundesrepublik Deutschland (Eine Pilotstudie auf der Grundlage von schriftlichen Texten). Tübingen.
- Labov, W. 1972. Sociolinguistique. Paris.
- Lewicki, Eugen Roman. 1990. Linguo – didaktische Kontraste: Polnisch – Deutsch. In: Deutsch lernen, 303-314.
- Luchtenberg, Sigrid. 1995. Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Sprache und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster.
- Maas, Utz. 1986. Zur Aneignung der deutschen Schriftsprache durch ausländische Schüler. In: Deutsch lernen, 23-31.
- Maas, Utz. 1992. Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen.

- Maas, Utz. 1994. Rechtschreibung und Rechtschreibreform: sprachwissenschaftliche und didaktische Perspektiven. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, 150-189.
- Maas, Utz. 1999. Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. Opladen/ Wiesbaden.
- Maas, Utz. 2000. Orthographie. Materialien zu einem erklärenden Handbuch zur Rechtschreibung des Deutschen. Osnabrück.
- Maas, Utz/ Mehlem, Ulrich. 1999. Sprache und Migration in Marokko und in der marokkanischen Diaspora in Deutschland. In: IMIS-Beiträge 11/1999. Osnabrück, 65-107.
- Maas, Utz/ Mehlem, Ulrich. 2000. Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland. 2. Zwischenbericht des Projekts. Osnabrück (Universität).
- Mehlem, Ulrich. 2001. Die Nutzung orthographischer Strukturen des Deutschen in der Verschriftung familiensprachlicher Texte. In: Röber-Siekmeyer, Christa/ Tophinke, Doris. Schriftspracherwerbskonzepte zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft. Hohengehren (im Druck).
- Meiers, Kurt. 1998. Lesenlernen und Schriftspracherwerb im ersten Schuljahr. Ein Studienbuch. Bad Heilbrunn/Obb.
- Meißner, Franz-Joseph (Hrg.). 1997. Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Tübingen.
- Meißner, Franz-Joseph (Hrg.). 1998. Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen.
- Meyer-Ingwersen, J./Neumann, R./Kummer, M. 1977. Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik, Bd. 1 und 2. Kronberg/Ts.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 1998. Aus aller Herren Länder. Handreichung für Schule und Schulverwaltung zur Integration von Seiteneinsteigern. Düsseldorf.
- Mißler, Bettina. 1999. Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien: eine empirische Untersuchung. Tübingen.
- Müller, Klaus. 2000. Lernen im Dialog. Gestaltlinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen.
- Nehr, Monika u.a. 1988. In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das?: Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung. Weinheim.
- Ong, W. 1982. Orality and Literacy: the Technologizing of the Word. London/New York.
- Oomen-Welke, Ingelore. 1994. Umrisse einer interkulturellen Didaktik für den gegenwärtigen Deutschunterricht. In: Oomen-Welke, Ingelore (Hrg.): Brückenschlag. Von anderen lernen – miteinander handeln. Stuttgart, 170-180.
- Oomen-Welke, Ingelore. 1998. Sprachen entdecken. In: Giese, Heinz/Ossner, Jakob: Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg i.Br., 123-146.
- Orthey, Ralf. 1990. Interferenzfehler im Deutscherwerb polnischer Aussiedler. In: Deutsch lernen 4/1990, 315-324.
- Pommerin, Gabriele. 1988. Clustern macht Spaß – Kreatives Schreiben im interkulturellen Kontext. In: Pommerin, Gabriele (Hrg.): „Und im Ausland sind die Deutschen auch Fremde!“. Interkulturelles Lernen in der Grundschule. Frankfurt a.M., 109-120.
- Puhan-Schulz, Barbara. 1989. Wenn ich einsam bin, fühle ich mich wie acht Grad minus. Kreative Sprachförderung für deutsche und ausländische Kinder. Stauffenburg.
- Puhan-Schulz, Barbara. 1991. „Ich träumte, daß...“ – Kreative Sprachförderung mit ausländischen Kindern. In: Valtin, Renate/ Naegele, Ingrid: „Schreiben ist wichtig!“. Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt a.M., 219-231.

- Reich, Hans H. 1976. Zum Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. In: Hohmann, Manfred (Hrg.): Unterricht mit ausländischen Kindern. Düsseldorf, 149-184.
- Reifahrth, Gert Thomas/ Hoppe, Susanne. 1995. Schriftsprachliche Fehler bei Spätaussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion. In: Zielsprache Deutsch, 214-220.
- Röber-Siekmeyer, Christa. 1989. Das Stammbäume-Buch der Klasse 3a. Ein Sachunterrichtsprojekt in einer Klasse mit Kindern deutscher und ausländischer Eltern. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe 17, 506-511.
- Röber-Siekmeyer, Christa. 1997. Die Bedeutung der Schrift für die unterrichtliche Spracharbeit mit Kindern nicht-deutscher Muttersprache. In: Balhorn, Heiko/ Niemann, Heide (Hrg.): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. Lengwil/ Bodensee, 275-285.
- Röber-Siekmeyer, Christa/ Pfisterer, Katja. 1998 (a). Silbenorientiertes Arbeiten mit einem leseschwachen Zweitkläbler. Begründung und Beschreibung einer nicht buchstabenorientierten Unterrichtsfolge zum Lesenlernen. In: Günther, Hartmut/ Weingarten, Rüdiger. (Hrg.): Schriftspracherwerb. Hohengehren, 36-61.
- Röber-Siekmeyer, Christa. 1998 (b). Die sprachstrukturierende Einführung der Schärfungsschreibung im 2. Schuljahr. Bericht über eine empirische Untersuchung eines computergestützten Orthographieunterrichtsprojekts. Freiburg. (unveröffentlichtes Manuskript)
- Röber-Siekmeyer, Christa/ Tophinke, Doris. 2002 (a). Schriftspracherwerbskonzepte zwischen Pädagogik und Sprachwissenschaft. Hohengehren. (Im Druck).
- Röber-Siekmeyer, Christa 2002 (b). Schrift als Visualisierung sprachlicher Strukturen beim Zweitspracherwerb. In: Wolff, Armin/ Lange, Martin (Hrsg.) Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa. Beiträge der 29. Jahrestagung DaF 2001. Regensburg: Fa DaF.
- Schader, Basil. 2000. Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen; Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten und Sekundarstufe 1. Zürich.
- Schlemmer, Heinrich. 1993. Zum Einfluß der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache am Beispiel von Fehleranalysen. Griechisch-Deutsch und Türkisch-Deutsch. In: Zielsprache Deutsch, 149-157.
- Schulte-Bunert, Ellen. 1998. Alphabetisierung kurdischer Jugendlicher aus dem Irak in der Drittsprache Deutsch. In: Appeltauer, Ernst (Hrsg.). Erziehung für Babylon. Hohengehren 1998. 88-107.
- Sengelhoff. 1999. In meiner Sprache... Lesen und Schreiben in Mehrsprachigkeit. In: Praxis Grundschule, 16-22.
- Siebert-Ott, Gesa. 1997. Frühe Mehrsprachigkeit – Problem und Chance. In: Dürscheid, Chr./ Ramers, K.-H./ Schwarz, M. (Hrg.): Sprache im Fokus. Festschrift für Heinz Vater. Tübingen, 457-471.
- Siebert-Ott, Gesa. 1998. Probleme des Schriftspracherwerbs bei Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. In: Weingarten, Rüdiger/Günther, Hartmut: Schriftspracherwerb. Hohengehren, 151-182.
- Siebert-Ott, Gesa. 1999. Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der Schulforschung. Universität Köln, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Soest).
- Slembeck, Edith. 1986. Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie. Heinsberg.
- Thomé, Günther. 1999. Orthographieerwerb. Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt a.M..
- Tophinke, Doris/ Röber-Siekmeyer, Christa. 2001. Schärfungsschreibung im Fokus. Hohengehren. (Im Druck).

- Trubezkoy, N.S. 1939. Grundzüge der Phonologie. Prag.
- Urbanek, Rüdiger. 1999. Türkisch schreiben und lesen lernen mit der Anlauttabelle. In: Praxis Grundschule 3/1999, 12-15.
- Vermes, Geneviève. 1998. Schrifterwerb und Minorisierung als psychologisches Problem. Über Schwierigkeiten des Eintritts in die französische Schriftkuotur für ethno- und soziolinguistische Minderheiten. In: Gogolin, Ingrid (Hrg.) u.a.: Über Mehrsprachigkeit. Stauffenburg.
- Wolff, Dieter. 1992. Zur Förderung der zweitsprachigen Schreibfähigkeit. In: Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hrg.). Schreiben in der Fremdsprache. Bochum, 110-127.

## Sachregister:

„Öffnung“ des Unterrichts  
Akzentverhältnisse  
Alphabetisierung  
Aneignung von Sprachen  
Anlauttabellen  
Das Kommunikative  
Das Mündliche  
Deutsch als Zweitsprache  
Fremdsprachenlernen  
geschriebene Sprache  
gesprochene Sprache  
Grammatik des Deutschen  
Hochsprachen  
interkulturell  
interkulturelle Erziehung  
interkulturelle Pädagogik  
kommunikativ  
kommunikative Kompetenzen  
Laut-Schrift-Verhältnis  
lauttreue Schreibung  
Lehrerbildungsmodelle  
Lehrerinnen  
Lesen-und Schreibenlernen  
Literalisierung  
literat  
Mehrsprachigkeit  
mündlicher Sprachgebrauch  
Muttersprache  
Offener Unterricht  
orat  
Orthographie  
Orthographieerwerb in mehrsprachigen Klassen  
Schreibanlässe  
Schrift  
Schrifterwerb  
Schriftlichkeit  
Schriftspracherwerb  
Selbständigkeit  
Silben  
Sprachbetrachtung  
Spracherwerb  
Sprachlexikon  
Sprachreflexion  
Vokale  
Vokalqualitäten  
Vokalquantitäten  
Vokalsystem  
Zweitspracherwerb

## Personenregister:

Abele, Tamino  
Antos, Gerd  
Appeltauer, Ernst.  
Augst, Gerhard  
Balhorn, Heiko  
Belke, Gerlind.  
Benholz, Claudia  
Berkemeier, Anne  
Berkemeier, Antos  
Bickel, Hans  
Bohn, Ocke-Schwen  
Boos-Nünning, Ursula  
Börner, Wolfgang  
Bourdieu, P  
Cimili, Nürhet  
Conrady, Peter  
Dehn, Mechthild.  
Diehl, Erika  
Dietrich, Ingrid  
Dürscheid, Chr.  
Eggers, Clemens  
Eisenberg, Peter  
Felix, S.W.  
Giambusso, Giuseppe  
Giese, Heinz  
Glumpler, Edith  
Gogolin, Ingrid  
Göhlich, Manfred  
Günther, Hartmut  
Heid, Manfred  
Heintze, Andreas  
Hermanns, Fritz  
Hohmann, Manfred  
Hollenweger, Judith  
Hoppe, Susanne  
Hüttis-Graff, Petra  
John, Barbara  
Kaltenbacher, Erika  
Koch, Peter  
Koliander-Bayer, Claidia  
Krings, Hans P.  
Kuhberg, Heinz  
Kuhs, Katharina  
Kummer, M.  
Labov, W.  
Lange, Martin  
Lewicki, Eugen Roman.  
Liebe-Harkot, Klaus  
Lipkowski, Eva  
Luchtenberg, Sigrid  
Maas, Utz  
Mehlem, Ulrich  
Meiers, Kurt  
Meißner, Franz-Joseph  
Meyer-Ingwersen, J.  
Mißler, Bettina  
Müller, Klaus  
Naegele, Ingrid  
Nehr, Monika  
Neumann, R.  
Niemann, Heide  
Ong, W.  
Oomen-Welke, Ingelore  
Orthey, Ralf  
Osburg, Claudia  
Ossner, Jakob  
Pfisterer, Katja  
Pommerin, Gabriele  
Puhan-Schulz, Barbara  
Ramers, K.-H.  
Reich, Hans H.  
Reifahrth, Gert Thomas  
Röber-Siekmeyer, Christa  
Schader, Basil  
Schläpfer, Robert  
Schlemmer, Heinrich  
Schulte-Bunert, Ellen  
Schwarz, M  
Sengelhoff  
Siebert-Ott, Gesa  
Slembeck, Edith  
Thomé, Günther  
Tophinke, Doris  
Trubezkoy, N.S.  
Urbanek, Rüdiger  
Valtin, Renate  
Vermes, Geneviève  
Vogel, Klaus  
Wegener, Heide  
Weingarten, Rüdiger  
Wolff, Armin  
Wolff, Dieter  
Wygotski

