

IMIS-BEITRÄGE

Heft 37/2010

Herausgegeben vom Vorstand
des Instituts für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien (IMIS)
der Universität Osnabrück

Wissenschaftlicher Beirat:
Leo Lucassen, Werner Schiffauer, Thomas Straubhaar,
Dietrich Thränhardt, Andreas Wimmer

Institut für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien (IMIS)
Universität Osnabrück
D – 49069 Osnabrück
Tel.: ++49 (0)541 969 4384
Fax: ++49 (0)541 969 4380
E-Mail: imis@uni-osnabrueck.de
Internet: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de>

Gefördert durch die Robert Bosch Stiftung

Eingesandte Manuskripte prüfen vom Wissenschaftlichen Beirat
benannte Gutachter.

November 2010
Druckvorbereitung und Satz: Jutta Tiemeyer, IMIS
Umschlag: Birgit Götting
Herstellung: Grote Druck, Bad Iburg
ISSN 0949-4723

THEMENHEFT

**Schrifterwerb unter den Bedingungen
von Mehrsprachigkeit
und Fremdsprachenunterricht**

**Herausgegeben von
Constanze Weth**

Inhalt

Glossar	7
Constanze Weth Einführung	9

Schrifterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit

Ulrich Mehlem Eine heilige Sprache? Literalität im Arabischen in Aus- und Einwanderungskontexten.....	17
Christoph Schroeder und Yazgül İmlek Die Entwicklung der Kategorie Wort im Türkisch-Deutsch bilingualen Schrifterwerb in Deutschland.....	55

Schrifterwerb unter den Bedingungen von Fremdsprachenunterricht

Adelheid Kierepka Historischer Blick auf den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ...	83
Daniela Elsner »Ich habe was, das du nicht hast...« Oder: Welchen Mehrwert hat die Mehrsprachigkeit für das Fremdsprachenlernen?	99
Constanze Weth Gesteuert-ungesteuerter Schrifterwerb in der Fremdsprache	121
Bärbel Diehr und Stefanie Frisch Lesen sie doch? – Fragen an die LiPs Studie (Lesen im Englischunterricht auf der Primarstufe)	143
Die Autorinnen und Autoren	164

Gesteuert-ungesteuerter Schrifterwerb in der Fremdsprache

Seit den 1990er Jahren und verstärkt seit der Jahrtausendwende werden die Fremdsprachen Englisch und teilweise Französisch in den Grundschulen aller Bundesländer unterrichtet.¹ Vom frühen Beginn des Fremdsprachenlernens »erhofft man sich die Schaffung der Grundlage zum Erwerb anwendbarer Sprachkenntnisse, -fertigkeiten und -fähigkeiten im Bereich des Sprachverstehens, der Kommunikation und des interkulturellen Dialogs sowie die Anlage von Sprachlernstrategien«. ² Grammatische und orthographische Systematiken sind in den Curricula der Grundschule ausgeblendet und werden erst ab der Sekundarstufe thematisiert.³

Grundschul Kinder bringen für das Erlernen der ersten Fremdsprache ganz unterschiedliche Voraussetzungen mit. Neben den familiären sozialen Hintergründen zählen hierzu vor allem ihre verschiedenen sprachlichen Praktiken: Kinder aus einsprachig deutschen Familien unterscheiden sich beim Sprachenlernen von Kindern, die mehrsprachig aufwachsen, z.B. dadurch, dass Letztere mit Sprachwechseln vertraut sind. Im Hinblick auf die schulische Instruktion spielen aber besonders die literaten Erfahrungen⁴ der

-
- 1 Vgl. den Beitrag von Adelheid Kierepka in diesem Band.
 - 2 Michaela Sambanis, Verstehensbasierte Ansätze im frühen Fremdsprachenunterricht – Weg oder Irrweg?, in: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 43. 2005, S. 3–11, hier S. 3.
 - 3 Bei Bezügen auf bildungspolitische Vorgaben bezieht sich der vorliegende Beitrag auf den Bildungsplan von Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (MKJS), Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für Moderne Fremdsprachen. Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium. 2004, S. 71, 85, http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf (10.08.2010).
 - 4 Mit der von Maas vorgenommenen Unterscheidung sprachlicher Strukturen in »orat« und »literat« wird hervorgehoben, dass beide Konzeptionen in geschriebenen und gesprochenen Äußerungen realisiert werden können. Bei dieser Differenzierung handelt es sich nicht um reine Gegensätze, sondern um die Pole des Feldes mündlicher und schriftlicher Kommunikation. Während maximal orate Strukturen durch die Bedingungen einer Kommunikation von Angesicht zu Angesicht definiert sind, geht die literat strukturierte Sprache mit einer sozialen Dezentrierung der Kommunikationssituation einher. Demzufolge muss (lexikalisch und grammatisch) explizit geschrieben oder gesagt werden, was zur Interpretation erforderlich ist. Vgl. Utz

Kinder und der Grad des Schrifterwerbs im Deutschen und/oder einer weiteren Sprache eine Rolle für den Fremdsprachenerwerb. Literate Fähigkeiten sind von der einen in die andere Sprache übertragbar. Ein Transfer ist erstens in pragmatischer Hinsicht möglich im Hinblick auf Registervarietäten und soziale Domänen⁵ sowie auf Textmusterwissen.⁶ Er erfolgt zweitens beim Erwerb zweier alphabetischer Schriftsysteme. Denn Kinder übertragen die (De-)Kodierungsstrategien von einem schon bekannten auf ein neues System.⁷ Beim Schreibenlernen erwerben sie das grammatische Wissen, das der Ausgrenzung von Wörtern sowie der phonologischen und morphologischen Konstantanschreibung zugrunde liegt. Diese nur in der Schrift sichtbaren Kategorien gibt es in allen alphabetischen Schriftsprachen, wenn sie auch einzelsprachenspezifisch unterschiedlich realisiert werden. Die Curricula für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule gehen auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder und ihre Erfahrungen mit Schrift nicht ein.

Der Beitrag untersucht, wie Kinder nach den ersten vier Jahren Fremdsprachenunterricht die Fremdsprache Französisch verschriften. Das erste Kapitel umreißt die bildungspolitischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule insbesondere mit Bezug zum Schriftspracherwerb. Das zweite Kapitel stellt das theoretische Konstrukt der hier vorgestellten Studie dar: das Konzept der »Matrixsprache« und der »Matrixschrift«. Das zentrale dritte Kapitel stellt das Ziel, die Methoden und ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung zu den schriftsprachlichen Kompetenzen von Viertklässlern in der Fremdsprache Französisch vor. Ein Teil (3.1) ist dabei der quantitativen Untersuchung der Verschriftung von Nasalvokalen und finalen

-
- Maas, *Geschriebene Sprache*, in: Ulrich Ammon u.a. (Hg.), *Sociolinguistics: an International Handbook of the Science of Language and Society = Soziolinguistik. HSK 3.1.*, Berlin 2004, S. 633–645; ders., *Der Übergang von Oralität zu Skribalität in soziolinguistischer Perspektive*, in: Ulrich Ammon u.a. (Hg.), *Sociolinguistics: an International Handbook of the Science of Language and Society = Soziolinguistik. HSK 3.3.*, Berlin 2006, S. 2147–2171. Vgl. auch die Begrifflichkeit »Nähe-/Distanzsprache« von Peter Koch/Wulf Oesterreicher, *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*, in: *Romanistisches Jahrbuch*, 36. 1985, S. 15–43.
- 5 Ludo Verhoeven, *Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited*, in: *Language Learning*, 44. 1994, S. 381–415; Utz Maas, *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Perspektive (IMIS-Schriften, Bd. 15)*, Göttingen 2008, S. 41–54.
- 6 Shirley Brice Heath, *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge 1983; Markus Nussbaumer, *Textbegriff und Textanalyse*, in: Peter Eisenberg/Peter Klotz (Hg.), *Sprache gebrauchen – Sprachwissen erwerben*, Stuttgart 1993, S. 63–84.
- 7 Constanze Weth, *Mehrsprachige Schriftpraktiken in Frankreich. Eine ethnographische und linguistische Untersuchung zum Umgang mehrsprachiger Grundschüler mit Schrift*, Stuttgart 2008.

Konsonanten gewidmet. Ein zweiter Teil (3.2) beleuchtet die qualitative Analyse der Schreibungen von zwei Schülerinnen. Das vierte Kapitel resümiert den Beitrag und zieht aus den Ergebnissen Schlussfolgerungen für den Fremdsprachenunterricht.

1 Schrift im Fremdsprachenunterricht in der Grundschule

Im Fremdsprachenunterricht sollen die Kinder spielerisch an das Sprachenlernen herangeführt werden, wobei bis zum Ende der Primarstufe eine grundlegende kommunikative Kompetenz angestrebt wird. Damit der Unterricht möglichst in der Zielsprache durchgeführt werden kann, erwerben die Kinder den thematischen Wortschatz durch ein zirkulär angelegtes Curriculum.⁸ Der Schwerpunkt des Sprachenlernens liegt auf den Fertigkeiten Hörverstehen und Sprechen. Lesen und Schreiben sind diesen nachgeordnet und haben »dienende Funktion«⁹ im Lernprozess. Dem Unterricht liegt also »keine grammatische, sondern eine kommunikative und thematische Progression zugrunde, die eine Verstehens- und Mitteilungskompetenz auf der Basis authentischer Sprachanlässe anstrebt.«¹⁰

Schrift spielt im Bildungsplan von Baden-Württemberg dennoch eine Rolle. In den Klassen 3 und 4 werden erste Erfahrungen mit Schrift in der Fremdsprache angebahnt. Unterstützt von kontextuellen Hilfen (situativer Vorentlastung, Bildern und deutlicher Textstrukturierung) lesen die Kinder »kürzere beschreibende und erzählende Texte sowie Korrespondenztexte aus ihrer Erfahrungswelt und bekannten Themenfeldern, die hauptsächlich aus bekannten einfachen sprachlichen Mitteln bestehen [...] und] beginnen, nach schriftsprachlichen Regelmäßigkeiten der Zielsprache zu suchen, diese auszuprobieren und zu modifizieren«.¹¹ Bis zum Ende der 4. Klasse schreiben die Kinder »Postkarten, kürzere Briefe oder E-Mails zur Kontaktaufnahme« und halten »ansatzweise eigene Gedanken und eigenes Wissen fest.« Wesentlich ist, dass hierbei kein Wert auf Rechtschreibung gelegt wird. Die Schüler_innen sollen vielmehr »kurze, bekannte und sehr häufig wiederkehrende Wörter, Wendungen und Sätze so aus dem Gedächtnis schreiben, dass sie eindeutig erkennbar sind.«¹² Nur beim Abschreiben von Wörtern und

-
- 8 MKJS, S. 72f., 86f.; Frédérique Viala, *La petite pierre* 4. Kommentare und Kopiervorlagen, Braunschweig 2009, S. 4f.
- 9 John L.M. Trim, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin 2004, S. 16.
- 10 Manfred Pienemann/Jörg-U. Kessler/Eckhard Roos, *Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch*, Paderborn 2006, S. 27.
- 11 MKJS, S. 71, 84.
- 12 MKJS, S. 78, 92.

einfachen kurzen Texten wird Korrektheit verlangt.¹³ Die für den frühen Fremdsprachenunterricht entwickelten Schriftdidaktiken setzen diese Vorgaben didaktisch um. In Englisch und Französisch lernen die Dritt- und Viertklässler im Schriftbereich die »Wortbilder in der Fremdsprache kennen [...] und] erkennen [...] den bereits bekannten Wortschatz in seinem Schriftbild wieder. [...] Ein erstes Heranführen an das Schriftbild des bekannten Wortschatzes findet in Form von Abschreiben und Zuordnen in vielfältiger Weise statt.«¹⁴

In den Bildungsplänen der Länder wird als zentrales Ziel des frühen Fremdsprachenunterrichts die Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit genannt. Anzustreben sei eine kommunikative Kompetenz in Alltagssituationen.¹⁵ Unter dieser Vorgabe ist eine Einführung in die grammatische und orthographische Systematik möglichst zu vermeiden. In der Konsequenz wird die graphische Repräsentation der Fremdsprache in allen Bundesländern mit einem weitgehend logographischen Ansatz eingeführt.¹⁶ Wortbilder werden durch das Zusammenführen von Bild- und Wortkarten und das Abschreiben von Wörtern und kurzen Texten geübt und sollen zu einer ersten Vertrautheit der Kinder mit den Wortgestalten der Fremdsprache führen. Da die Curricula und handelsüblichen didaktischen Materialien in den Bereichen Lesen und Schreiben theoretisch nicht hinreichend fundiert sind und

13 Ebd.

14 Viala, La petite pierre 4. Kommentare und Kopiervorlagen, S. 5. Das Lehrwerk »La petite pierre« setzt die aktuellen Anforderungen der Bildungsstandards des Landes Baden-Württemberg und des Teilrahmenplans Sprache des Landes Rheinland-Pfalz um und ist somit das meist verbreitete Lehrwerk für Französisch in der Grundschule.

15 Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bericht »Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2004«. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.2.2005, S. 3; http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_02_10-Fremdsp-Grundschule.pdf; Pienemann/Kessler/Roos, Englischerverb in der Grundschule, S. 24–30.

16 Der logographische Ansatz wird in den letzten Jahren immer stärker kritisiert. Vgl. Werner Bleyhl, Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele, Braunschweig 2002, S. 84–91; Heiner Böttger, Englisch lernen in der Grundschule, Bad Heilbrunn 2005, S. 131–135; Jürgen Mertens, Diskrepanz zwischen Laut und Schrift? Zum Einsatz der Schrift im frühen (Fremd-)Spracherwerb, in: Theo Fitzner (Hg.), Alphabetisierung und Sprachenlernen, Stuttgart 2002, S. 255–272.; Jutta Rymarczyk, Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule, in: Heiner Böttger (Hg.), Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen, München 2008, S. 170–182; Constanze Weth, »Wörter, Wendungen und Sätze so aus dem Gedächtnis schreiben, dass sie eindeutig erkennbar sind«: Überlegungen zum Umgang mit Schrift im frühen Fremdsprachenunterricht, in: Bärbel Diehr/Jutta Rymarczyk (Hg.), Researching Literacy in a Foreign Language among Primary School Learners, Frankfurt a.M. 2010, S. 147–165.

kaum konkrete Angaben zum Unterrichten machen, wird Schrift in der Unterrichtspraxis je nach Ermessen und Kompetenz der Lehrkräfte sehr unterschiedlich oder auch gar nicht in den Fremdsprachenunterricht einbezogen. Dies spiegeln auch die Unterschiede in den fremdsprachigen Kompetenzen wider, die Lehrkräfte beim Übergang in die Klasse 5 feststellen.¹⁷ Die Entdeckung orthographischer Strukturen bleibt schließlich weitgehend dem Zufall kindlicher Entdeckerfreude, im besten Fall aber dem fachlichen Wissen und Können einzelner Lehrer_innen überlassen.

Nicht reflektiert wird in den Curricula, dass die Schüler_innen im Deutschunterricht systematisch mit den grundlegenden Prinzipien der deutschen Orthographie vertraut gemacht werden. Es ist deshalb zu erwarten, dass sie mit selbstständigen Schreibversuchen in der Fremdsprache experimentieren und Vergleiche zwischen der Systematik des Deutschen (und möglicherweise einer weiteren Sprache) und der Fremdsprache ziehen. Sinnvoll wäre es daher, den Schriftspracherwerb des Deutsch- und des Fremdsprachenunterrichts zu koordinieren, wie es bereits seit geraumer Zeit in früh einsetzenden, wissenschaftlich begleiteten bilingualen Programmen an Grundschulen in Deutschland systematisch erprobt wird.¹⁸

Schrift einzuführen ohne den normativen Aspekt der Rechtschreibung in den Fokus zu rücken, ist alles andere als trivial und bedarf seitens der Lehrenden grundlegender Kenntnisse über die Sprachstruktur der Fremdsprache sowie ihrer graphischen Symbolisierung. Die orthographische Form des Französischen repräsentiert regelhaft phonologische, morphologische und syntaktische Strukturen. Anders als das ›Sprachbad‹, das ein flüchtiges Klangereignis darstellt, kann die stabile graphische Repräsentation dazu genutzt werden, phonologische, prosodische und morphologische Strukturen der Fremdsprache – idealerweise im Kontrast mit dem Deutschen – zu verdeutlichen.¹⁹ So ermöglicht es der optische Zugang über das Schriftbild, ver-

17 Heiner Böttger, *Englischunterricht in der 5. Klasse an Realschulen und Gymnasien*, Nürnberg 2009.

18 Ursula Rasch/Brigitta Schnell, Geld oder »para«? Zweisprachige deutsch-türkische Erziehung an Berliner Grundschulen – dargestellt an einem Beispiel aus der Alphabetisierung, in: *Grundschule Konkret*, 16. 2000, S. 25–31; Gesa Siebert-Ott, Entwicklung der Lesefähigkeiten im mehrsprachigen Kontext, in: Ursula Bredel u.a. (Hg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 2 Bde., Paderborn 2006, Bd. 1, S. 536–547.

19 Vgl. Christa Röber-Siekmeyer, Schrift als Visualisierung sprachlicher Strukturen beim Zweitspracherwerb, in: Armin Wolff/Hartmut Lange (Hg.), *Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa*, Regensburg 2002, S. 322–333; Doris Tophinke, Die lautlich-segmentale Analyse des Gesprochenen und ihre Forcierung im Schrifterwerb, in: Christa Röber-Siekmeyer/Doris Tophinke (Hg.), *Schrifterwerbskonzepte zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik*, Baltmannsweiler 2002, S. 48–65.

schiedene Hördiskriminations- und Artikulationsfähigkeiten zu schulen (z.B. das Erkennen von Nasalvokalen durch die Symbolisierung eines Vokalbuchstaben und <n> im Französischen oder das Unterscheiden von /θ/ und /s/ durch die Darstellungen <th> und <s> im Englischen). Zudem zeigt die Nutzung von Schrift eine lernunterstützende Wirkung bei visuell ausgerichteten Grundschüler_innen, denen der optische Kanal beim Wortschatzlernen und Wiedererkennen von Wörtern hilft.²⁰ Die Gefahr, dass die Einführung eines weiteren Schriftsystems besonders leistungsschwache Schreibanfänger überfordert und zu erheblicher Verwirrung führen kann²¹, wird in vielen Studien widerlegt.²² Die Einführung einer weiteren Schriftsprache in der Grundschule bietet stattdessen sogar die Möglichkeit, die sprachenübergreifende Funktion von Orthographie zu entdecken: denn als sekundäres Zeichensystem lässt sich die Alphabetschrift mit einem Baukasten vergleichen, dessen Buchstabeninventar in verschiedenen Kombinationen je andere Funktionen erfüllt. Die graphischen Kombinationen beziehen sich in besonderer Weise auf die spezifische Lautung einer Einzelsprache.

Nicht normgerechte Verschriftungen der Fremdsprache von Kindern bieten gute Anhaltspunkte für Lehrende, um die Ressourcen der Schüler_innen (z.B. in Bezug auf die kategoriale Wahrnehmung von Phonemen und morphologischer Konstantenschreibung) zu erkennen.

2 Der Stand der Forschung zum Schreiben von Grundschulern in mehreren Sprachen

Lernerschriften stellen Lösungen für die Verschriftung einer gesprochenen Sprache dar. Bei Schulanfängern zeigen diese Lösungen, welche Vorstellung von Schrift sie haben und welche Strategien sie entwickeln, Phoneeme graphisch zu repräsentieren.²³ Diese Strategien sind auch über eine Einzelsprache hinaus zu beobachten.

20 Vgl. Böttger, Englisch lernen in der Grundschule, S. 134.

21 Ebd., S. 132.

22 Z.B. Ellen Bialystok, *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*, Cambridge 2001; María Estela Brisk/Margaret Harrington, *Literacy and Bilingualism. A Handbook for ALL Teachers*, London 2007.

23 Jean-Pierre Jaffré, *Ce que nous apprennent les orthographes inventées*, in: Claudine Fabre-Cols (Hg.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Brüssel 2000, S. 60–70; Christa Röber, *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen: Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben*, Baltmannsweiler 2009, S. 67–95.

2.1 Die Matrixschrift von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache

Mehrsprachige, in Deutschland lebende Schüler_innen, die gebeten worden sind, eine Geschichte in ihrer – nicht verschrifteten – Familiensprache zu schreiben, nutzen ihr Wissen über die deutsche Orthographie, um die Herkunftssprache aufzuschreiben.²⁴ Anhand spontan verschrifteter Texte in der Familiensprache zeigen sich die schriftsprachlichen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen, die diese in Familie und Schule erworben haben. Dazu gehören einerseits die sprachlichen Fähigkeiten, die dem Schrifterwerb zugrunde liegen: die formalen Mittel für den Textaufbau und die Konstant-schreibung von Wörtern, Morphemen und Phonemen. Andererseits bestimmt auch die Erwartung an einen Text, welche Form als richtig geschrieben aufgefasst wird. Diese »Erwartungserwartungen« unterscheiden sich in verschiedenen sozialen Zusammenhängen.²⁵ Die Vorstellungen von einem »guten Text« differieren somit unter Umständen in Familie und Schule, und die Auseinandersetzung mit diesen Wahrnehmungsschemata spiegelt sich in den Schülertexten wider.²⁶ Angelehnt an das Modell der »Matrixsprache«²⁷ lässt sich in den Schreibungen der mehrsprachigen Kinder eine »Matrix-schrift« identifizieren.²⁸ Unabhängig von der verschrifteten Sprache wird als Matrixschrift die orthographische Struktur definiert, nach der ein Schreibender beispielsweise Wörter ausgliedert und Silbenränder repräsentiert.²⁹ Ein Beispiel von Reich zeigt anschaulich, wie sich die Matrixschrift mit der Zeit auch verändern kann: Er erörtert anhand dreier Schreibproben im Verlauf des ersten Schuljahrs³⁰, wie sich die Orthographie eines türkischen Mädchens entwickelt, das vor Eintritt in die Grundschule relativ schwache mündliche Deutschkenntnisse hat, sich aber differenziert auf Türkisch ausdrückt. In der ersten deutschen Schreibprobe, kurz nach Schuleintritt, produziert sie dennoch einige deutsche Wörter richtig und liegt mit ihren Leistungen insgesamt

24 Vgl. den Beitrag von Ulrich Mehlem in diesem Band.

25 Niklas Luhmann, *Soziale Systeme*, Frankfurt a.M. 1984.

26 Constanze Weth, *Mehrsprachige Schriftpraktiken in Frankreich. Eine ethnographische und linguistische Untersuchung zum Umgang mehrsprachiger Grundschüler mit Schrift*, Stuttgart 2008, S. 197.

27 Carol Myers-Scotton, *Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching*, Oxford 1993, S. 3.

28 Utz Maas/Ulrich Mehlem, *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*, Osnabrück 2003, S. 20–24.

29 So würde der rechte Wortrand des türkischen Worts *kitap* (»Buch«) nach dem deutschen orthographischen Muster der Konstant-schreibung bei Auslautverhärtung <kitab> geschrieben, nach französischem Muster hingegen als <kitape>.

30 Hans H. Reich, *Zweisprachig schreiben lernen. Erste Ergebnisse von Sprachstandserhebungen*, in: *Grundschule Sprachen*, 6. 2002, S. 38–41. Die genauen zeitlichen Angaben und Abstände der drei Erhebungen sind in dem Artikel nicht aufgeführt.

über dem Durchschnitt der erhobenen Gruppe. Die türkischen Schreibungen sind weniger weit entwickelt. Bei der zweiten Schreibprobe im Laufe der ersten Klasse zeigen sich in beiden Sprachen große Fortschritte. Besonders das »(zunächst »vernachlässigte«) Schreiben des Türkischen [...] wird in kurzer Zeit (aufgrund seiner orthographischen Einfachheit) »besser« beherrscht als das (orthographisch schwierigere) Deutsche.«³¹ Die dritte Schreibprobe zeigt nochmals Fortschritte im Deutschen. Im Türkischen verwendet die Schülerin dagegen nun Strukturen aus der deutschen Orthographie und »bettet« sie quasi in das Türkische »ein«.³² So verschriftet sie z.B. das Wort *kitap* als <kittab> und realisiert damit die deutschen Strukturen der Schärfungsschreibung und der Auslautverhärtung. Das Beispiel zeigt, dass dem Mädchen die schriftsprachlichen Strukturen der Sprachen in jeweils unterschiedlichem Maße zugänglich sind. Dieses Bild ergibt sich allerdings nur, wenn die geschriebene Äußerung in Bezug auf die Schriftsysteme beider von dem Mädchen ausgeübten Sprachen hin analysiert wird.

Der Zugang zu einer Schriftsprache kann mit zwei ganz unterschiedlichen Schwierigkeiten verbunden sein. Erstens verfügen die Lernenden einer L2 (Zweitsprache) über geringere Wortschatzkenntnisse und ein geringeres Bewusstsein für die syntaktischen Strukturen der L2. Diesen Nachteil im Vergleich zu Muttersprachlern holen neu zugewanderte Kinder in der Regel relativ schnell auf. Zweitens wirken sich die schriftsprachlichen Kenntnisse der L1 (Erstsprache) auf die der L2 aus. Nach dem Modell von Cummins von 1981 sind literate Kenntnisse übersprachlich und können somit von einer in eine andere Sprache transferiert werden.³³ Der Transfer von einer Orthographie in eine andere kann sogar positiv ausfallen, wenn die Kinder zuerst in einer regelmäßigeren Orthographie alphabetisiert werden und dann eine zweite, weniger regelmäßige Orthographie lernen.³⁴ Da alle Orthographien regelmäßiger und unregelmäßiger Strukturen aufweisen, muss aber in jedem einzelnen Schriftsystem geklärt werden, was hier jeweils eine (Un-)Regelmäßigkeit bedeutet.

31 Ebd., S. 40.

32 Entsprechend der Begrifflichkeit von Myers-Scotton »matrix language« und »embedded language«.

33 Jim Cummins, The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students, in: California State Department of Education, Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework, Evaluating, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles 1981.

34 Vgl. Amedeo D'Anguilli/Linda S. Siegel/Emily Serra, The Development of Reading in English and Italian in Bilingual Children, in: Applied Psycholinguistics, 22. 2002, S. 479–507; vgl. auch Angélique Laurent/Clara Martinot, Bilingualism and Phonological Awareness: the Case of Bilingual (French-Occitan) Children, in: Reading & Writing, 23. 2010, S. 435–452.

2.2 Die Matrixschrift von deutschsprachigen Fremdsprachenlernern

Beim Schreiben in der Fremdsprache ist von vornherein klar, dass die Kinder erst beginnen, Französisch oder Englisch zu lernen, und dass die jeweilige Orthographie nicht die Matrixschrift darstellt. Schreiben und Lesen in der Fremdsprache haben in der Grundschule zudem einen nachgeordneten Stellenwert und beschränken sich meist auf das logographische Erfassen von Wörtern. Dennoch setzen sich die Kinder von Anfang an mit dieser neuen Schriftform auseinander.

Rymarczyk hat für das Englische gezeigt, dass Kinder am Ende des zweiten Lernjahres (2. Klasse) in der Lage sind, einzelne Lexeme oder kurze Ausdrücke auf Englisch zu schreiben.³⁵ Aufgefordert durch die Frage, welche englischen Wörter die Kinder kennen und ob sie diese schon schreiben können, haben die Kinder in den vier Untersuchungsklassen durchschnittlich zwischen 16,7 und 22 Wörter verschriftet. Die meisten dieser Schreibungen waren nach normativen Kriterien nicht korrekt geschrieben, enthielten aber Regelmäßigkeiten aus der deutschen Orthographie. Die Schreibungen zeigen schon in der zweiten Klasse in differenzierter Weise, wie die Kinder mit ihren schriftsprachlichen Ressourcen umgehen: sowohl hinsichtlich des einzelsprachenübergreifenden Wissens über Schrift als auch der spezifischen Verschriftung einer Sprache.

3 Eine Untersuchung zu den schriftsprachlichen Kompetenzen von Viertklässlern in der Fremdsprache Französisch

Die zuvor genannten Forschungsdesiderate gingen gezielt in die 2009 begonnene Untersuchung zu den schriftsprachlichen Kompetenzen von Viertklässlern in der Fremdsprache Französisch ein. Sie analysiert, wie Viertklässler mit Französisch als erster Fremdsprache diese verschriften. Die Untersuchung geht davon aus, dass Grundschulern die orthographische Systematik der Fremdsprache noch nicht explizit vermittelt wird, sie aber dennoch bestimmte Regularitäten der französischen Schrift erfasst haben und anwenden.³⁶ Ziel des Projekts ist es herauszufinden, wie weitgehend die Schüler_innen ihre schriftsprachlichen Ressourcen aus dem Deutschen auf die Fremdsprache übertragen und wie systematisch sie dabei vorgehen. Die Analyse konzentriert sich darauf, wie regelmäßig die Kinder wiederkehrende

35 Jutta Rymarczyk, *Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule*, in: Heiner Böttger (Hg.), *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen*, München 2008, S. 170–182.

36 Ein Teil der Studie umfasst auch Interviews mit den Französisch- und Deutschlehrenden in Bezug auf zentrale Methoden ihres Unterrichts, die Einführung von Schrift, das verwendete Lehrwerk sowie ihre Einschätzungen der Schülerschreibungen. Die Daten liegen vor, sind aber noch nicht ausgewertet.

Formen verschriften (phonologische und morphologische Konstantanschreibung), welche Phonem-Graphem-Beziehungen aus der deutschen und aus der französischen Orthographie abgeleitet werden und ob die Kinder graphische Mittel einsetzen, um ihre Texte ›Französisch‹ aussehen zu lassen.

Die Erhebung der Studie ist folgendermaßen aufgebaut: Im letzten Schulquartal des Jahres 2009/10 erhielten 105 Viertklässler aus fünf Klassen in insgesamt drei Schulen ein Diktat auf Französisch und ein Diktat auf Deutsch.³⁷ Die französischen Schreibungen wurden in Bezug auf die französische und deutsche Orthographie im Hinblick auf die graphische Repräsentation von Phonemen und Morphemen hin analysiert. Zusätzlich wurden sechs Schüler_innen jeder Klasse ausgewählt, die ihre Schreibungen um einige Wochen zeitversetzt vorlasen und zudem gebeten wurden, einzelne Schreibungen (besonders der Nonsense-Wörter) zu kommentieren.³⁸ Im Schuljahr davor wurde das gleiche Design als Pilotstudie mit 94 Kindern aus sechs Schulklassen schon einmal durchgeführt.

Mittelpunkt der quantitativen Auswertung war das Erstellen von Kategorien für die Verschriftung von Phonemen und Morphemen des Französischen durch die Französischlerner am Ende der 4. Klasse. Die Kategorien wurden im Hinblick auf die französische und deutsche Orthographie erstellt. Darüber hinaus umfassen die Kinderschreibungen aber so unterschiedliche Lösungen, dass die idiosynkratischen Systeme nicht alle in Kategorien gebündelt werden konnten. Obwohl sie noch nicht vollständig ausgewertet sind, zeigen die Daten die schriftsprachlichen Ressourcen der Kinder bei der Verschriftung der Fremdsprache. Sie werden erstens in der quantitativen Darstellung der Repräsentation markanter graphischer Repräsentationen von Phonemen (Kapitel 3.1) und zweitens in der qualitativen Betrachtung einzelner Kinder (Kapitel 3.2) deutlich. Die hier vorgestellten Daten stammen für die quantitative Untersuchung aus der Pilotstudie, für die qualitative Analyse aus der Hauptstudie.

3.1 Quantitäten: Verschriftung von Nasalvokalen und finalen Konsonanten

Nasalvokale und finale Konsonanten werden im Französischen im Allgemeinen sehr regelhaft verschriftet. Die graphische Repräsentation von Nasalvo-

37 Das französische Diktat wurde von Constanze Weth entwickelt und erprobt. Es besteht aus 15 Wörtern und 4 kurzen Sätzen, entnommen aus dem Lehrwerk »La petite Pierre« sowie aus 2 Nonsens-Wörtern und 2 Nonsens-Sätzen. Die Items sind danach ausgewählt worden, aussagekräftig im Hinblick auf u. a. folgende Bereiche zu sein: die Schreibung von Nasalvokalen, von Schwa und von wortfinalen Konsonanten. Für das deutsche Diktat wurde die Hamburger Schreibprobe (HSP4/5) gewählt.

38 Die Interviews mit den Schüler_innen führte die Autorin oder eine Studentin durch.

kalen ist ein Vokalbuchstabe und <n> (<Vn>).³⁹ Deutschsprachige Französischlerner müssen nicht nur die Schreibung der Digraphen memorisieren. Sie müssen auch das Erkennen der Lautklasse lernen, da das Deutsche keine Nasalvokale umfasst. Konsonantische Silben- und Wortränder sind in der deutschen Sprache hingegen nichts Ungewöhnliches. Allerdings unterscheidet sich ihre Schreibung vom Französischen. Im Deutschen werden auf Konsonant endende Wörter (z. B. mit dem Auslaut [-p]) im schriftlichen Medium häufig ebenfalls mit einem einfachen Konsonantenbuchstaben geschrieben, z.B. <-p> (*Stop*). Daneben gibt es Schreibungen mit Doppelkonsonant <-pp> (*schnapp*) und, bedingt durch morphologische Konstanzschreibung bei der Auslautverhärtung, Verschriftungen mit <-b> (*Dieb*). Im Französischen werden finale Konsonanten regelhaft mit Konsonantenbuchstaben und <-e> (<Ke> »jupe« (»Rock«)) geschrieben. Zwar gibt es hier vor allem aufgrund der Flexionsformen zahlreiche Abweichungen der Schreibung (*jupes, frappe, frappent*), dennoch bleibt <-Ke> die typischste Schreibung des konsonantischen rechten Wortrands im Französischen.⁴⁰ In der Pilotstudie der vorliegenden Untersuchung schrieben die Kinder neun französische Wörter, die insgesamt elf Nasalvokale enthielten.⁴¹ Erörtert werden zudem die Schreibungen von drei Wörtern, die auf [-p] endeten. Hierbei handelt es sich um das französische Wort *jupe* [jyp] (»Rock«) sowie die beiden strukturell ähnlichen Pseudowörter: /fyp/ und /fup/.

3.1.1 Die Verschriftung von Nasalvokalen

Die in dem Diktat enthaltenen elf Nasalvokale werden in diesem Beitrag nicht differenziert, sondern als ein Item »Nasalvokale« zusammengefasst. Diesbezüglich ausgewertet wurden bisher die Verschriftungen von 60 Schüler_innen. Für die Quantifizierung wurden die sehr heterogenen Schreibblösungen in vier Kategorien eingeteilt: 1. Schreibungen, die die Nasalqualität nicht darstellen, sondern einen einfachen Oralvokal repräsentieren, bei-

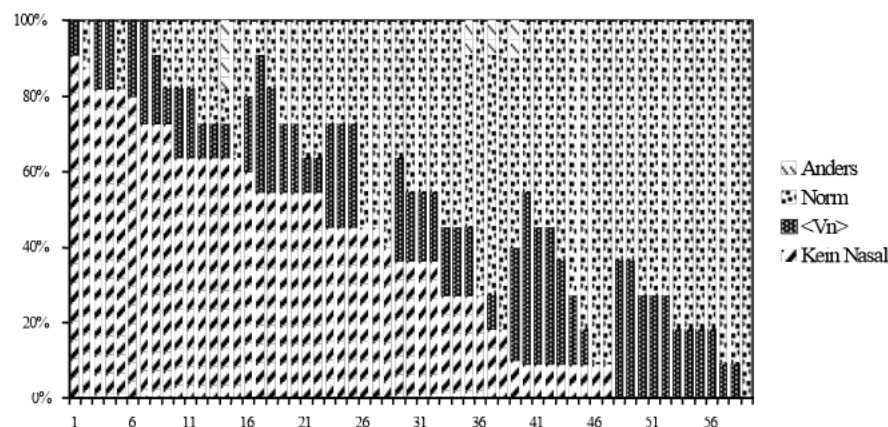
39 Vor bilabialen Plosiv werden Nasalvokale mit <Vn> verschriftet (z.B. *ambigu, ampleur*). Die ausgewählten Wörter des Diktats haben diesen Bereich nicht einbezogen und keine Kinderschreibung enthält eine Form mit <Vn>. Ein nicht spezifizierter Vokalbuchstabe wird im Folgenden mit <V>, ein Konsonantenbuchstabe mit <K> dargestellt.

40 Vgl. Trudel Meisenburg, *Romanische Schriftsysteme im Vergleich: eine diachrone Studie*, Tübingen 1996, S. 195f. Zu den Schreibprozessen französischer Schreibanfänger vgl. Jacques David, *L'orthographe du français et son apprentissage, historique et perspectives*, in: Renée Honvault-Ducrocq (Hg.), *L'orthographe en questions*, Rouen 2006, S. 145–168.

41 Für die Darstellung in diesem Beitrag werden alle Nasalvokale des Diktats als ein Item zusammengefasst. Dieses setzt sich zusammen aus den Nasalvokalen in den Wörtern: *le magasin, un garçon, le poisson, le petit pantalon, les pantalons, elle mange, c'est bon, deux oranges*.

spielsweise *<magasa> anstelle von *magasin*. 2. Schreibungen, die die Nasalqualität darstellen, ohne aber den korrekten Vokalbuchstaben zu verwenden, z.B. *<magasen>, *<magasan>. 3. die normativ korrekte Darstellung des Nasalvokals: <magasin>. 4. eine andere, hier nicht kategorisierte Darstellung, beispielsweise *<magaseng> oder *<magasine>.

Schaubild 1: Verschriftung von 11 Nasalvokalen durch 60 Kinder



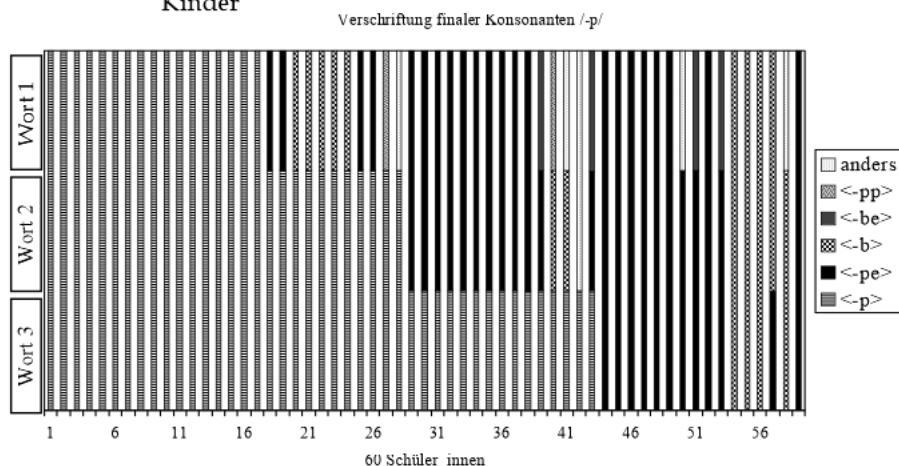
Das Schaubild zeigt, dass die Kinder mehrheitlich keine einheitlichen Lösungen zum Verschriften der Nasalvokale gefunden haben. Zumindest zwölf Schüler_innen (S48–S60) haben aber alle Nasalvokale mit Vokalbuchstaben und <-n> verschriftet, wenn auch nicht immer normativ korrekt. Unterstellt man eine von elf Schreibungen als ›Ausreißer‹, zeigt sich, dass etwa ein Drittel (S39–S60) das Prinzip der Verschriftung französischer Nasalvokale verstanden haben und systematisch anwenden. S1 und S2, die in Schaubild 1 ganz links angeordnet sind, haben zehn von elf Vokalen als einfachen Vokalbuchstaben geschrieben und je einen als <Vn>. Somit haben alle Schüler_innen die französische Symbolisierung von Nasalvokalen mindestens einmal angewandt.

3.1.2 Die Verschriftung finaler Konsonanten

Wortfinale Konsonanten sind im Französischen wie im Deutschen gängig, werden graphisch aber jeweils unterschiedlich symbolisiert. In diesem Beitrag wird nur die graphische Repräsentation von finalelem <-p> in drei Wörtern dargestellt: *jupe* [ʒyp] (›Rock‹) und den beiden strukturell ähnlichen Pseudowörtern /fyp/ und /fup/. Die Schreiblösungen des Coda-Konsonanten wurden in sechs Kategorien eingeteilt: 1. Das unmarkierte finale <-p>, das eine direkte Phonem-Graphem-Beziehung anzeigt; 2. die französisch

markierte Form <-pe>, in der das <-e> die Artikulation des Konsonanten signalisiert; 3. finales <-b> entsprechend der Auslautverhärtung im Deutschen; 4. <be> als eine Mischung der deutschen und französischen Orthographie; 5. finale Doppelkonsonanten entsprechend der Schärfungsschreibung im Deutschen (<-pp>) und 6. andere Formen, die unter keine der genannten Kategorien fallen. Bisher ausgewertet sind die Verschriftungen von 60 Schüler_innen.

Schaubild 2: Verschriftung des wortfinalen Konsonanten /-p/ in dem Wort *jupe* und den beiden Pseudowörtern /fyp/ und /fup/ durch 60 Kinder



Etwa die Hälfte der Kinder (S1–S28) verwendet in den drei Schreibungen eine direkte phonographische Strategie und verschriftet den finalen Konsonanten mehrheitlich mit <-p>. S1–S17 wählen diese Strategie ausschließlich, S18–S28 schreiben den rechten Rand in einem Fall anders. Ein weiteres Drittel, S29–38, S44–S53 sowie S60 verwendet ausschließlich oder mehrheitlich das französische Muster zur Verschriftung. Fünf Kinder (S54–S59) schließlich schreiben das finale /-p/ in zwei oder drei Fällen nach dem deutschen Muster der Auslautverhärtung (z.B. Dieb – Diebe) mit <-b>. Von den Schüler_innen, die überwiegend <-pe> und somit das französische Muster realisiert haben, hat niemand <-b> geschrieben. Einige haben den rechten Rand des dritten Words aber mit <-be> repräsentiert, eine Form, die sich als eine Mischung aus dem französischen und einem deutschen Muster interpretieren lässt. Nur vereinzelt und in jeweils einem Wort verwenden Kinder die aus dem Deutschen abgeleitete Doppelkonsonantenschreibung. Diese schrieben den rechten Wortrand nie nach französischem Muster mit <-pe>.

In den Verschriftungslösungen der Kinder des finalen /-p/ ließ sich kein Unterschied zwischen dem bekannten Wort *jupe* und den Pseudowörtern feststellen. Das zu Beginn der Studie vermutete Ergebnis, dass das reguläre Wort *jupe* am häufigsten nach französischem Muster verschriftet würde, da die Kinder sich das Wortbild haben einprägen können, hat sich nicht bestätigt. Denn während die Kinder *jupe* und /fup/ mehrheitlich mit <-p> realisierten, schrieben sie /fyp/ in den meisten Fällen mit <-pe>. Auch die Mehrzahl der übertragenen ›Auslautverhärtungen‹ wurden bei dem bekannten Wort *jupe* realisiert.⁴² Ein möglicher Grund für diese Differenzierung zwischen den Wörtern ist noch unklar.⁴³ Gegen ein logographisches Erfassen der französischen Wörter sprechen auch die sehr häufig auftretenden unbestimmten Artikel *un* und *une*, die auffallend viele Kinder nicht rechtschriftlich realisieren (vgl. Kapitel 4).

3.1.3 Interpretation der quantitativen Auswertung von Nasalvokalen und finalen Konsonanten

In den Verschriftungen der Nasalvokale und finalen Konsonanten zeigen die Viertklässler erkennbare Systematiken in den Schreibungen. Dabei greifen sie auf die ihnen bekannten Orthographien des Deutschen und Französischen zurück und integrieren Elemente, die entweder Merkmale aus beiden Schriftsystemen vereinigen (z.B. <-be>) oder die weder Bestandteil der einen noch der anderen Orthographie sind (z.B. <-V> zur Darstellung eines Nasalvokals). Die untersuchten elf Nasalvokale werden zu einem Drittel (fast) vollständig nach französischem Muster geschrieben. Fast zwei Drittel symbolisieren den Nasalvokal zumindest zur Hälfte mit <Vn>. Die Darstellung der finalen Konsonanten verläuft heterogener. Das hier am häufigsten angewandte Muster ist das finale <-p>. Diese Befunde sind als hypothesengenerierend zu interpretieren: Eine erste Interpretation dieser Daten ist, dass die graphische Repräsentation von Nasalvokalen stärker memorisiert wird, da diese Lautklasse für die Kinder insgesamt neu ist. Eine zweite Interpretation lautet, dass die Schüler_innen bei der Verschriftung finaler Konsonanten eher auf ihnen bekannte Muster aus der deutschen Orthographie zurückgreifen. Beide Hypothesen werden in der weiteren Auswertung überprüft.

Ohne die Regularitäten der französischen Schrift im Unterricht behandelt zu haben, ist – zumindest bei der Verschriftung der Nasalvokale – etwa ein Drittel der Kinder in der Lage, die Systematik der Fremdsprache zu erfassen und anzuwenden. Inwieweit diese Gruppe auch der oberen Leistungs-

42 *Jupe* wurde in 29 Fällen mit <-p> realisiert, /fup/ in 32 Fällen. /fyp/ schrieben die Kinder in 26 Fällen mit <-pe>. In 9 Fällen schrieben Kinder *jupe* mit <-b>.

43 Als Grund für die unterschiedlichen Schreibungen werden Aussprachevariationen beim Diktieren nicht ausgeschlossen. Deswegen wurden alle Diktate aufgenommen und werden hinsichtlich der aufgetretenen phonetischen Variationen analysiert.

gruppen im Fach Deutsch angehört und ob Ein- oder Mehrsprachigkeit ein Faktor ist, der mit den Regularitäten der französischen Schreiblösungen korreliert, wird momentan untersucht.

4 Regularitäten einzelner Kinder

Die qualitative Analyse zeigt, wie systematisch zwei Kinder ihre literaten Ressourcen nutzen, um die Fremdsprache zu schreiben. Dargestellt wird, wie zwei Schülerinnen einer Klasse Nasalvokale und finale Konsonanten verschriften. Beide haben an der Hauptstudie mitgewirkt und ihre Schreibungen im Nachhinein auch kommentiert. Die Schülerin Ella ist im Deutschen eine sehr gute Rechtschreiberin und hat in der Hamburger Schreibprobe HSP 4/5 276 von 277 Graphemtreffern richtig. Vanessa erreichte 259 von 277 Graphemtreffern und liegt mit ihrem Ergebnis im unteren Drittel der bundesdeutschen Referenzgruppe der HSP.⁴⁴

Die Schreiblösungen der französischen Syntagmen sind in den wenigsten Fällen normativ korrekt. Sie zeigen aber, dass die Schülerinnen Wortgrenzen im Französischen erkennen, einzelne phonologische und morphologische Elemente konstant schreiben und Akzentzeichen verwenden, die sie aus französischen Texten kennen. Ihre Lösungen spiegeln ihre Ressourcen aus dem Wissen über die deutsche und französische Orthographie wider.

4.1 Die Verschriftungslösungen von Ella und deren Rekodierung

Ella verschriftet fast alle Nasalvokale nach dem französischen Muster mit <Vn>. An drei Stellen weicht sie von dieser Strategie ab. *Poisson* schreibt sie am Ende mit <-ont> und verstößt somit zwar gegen die Norm, aber nicht gegen die phonographische Möglichkeit der Endung <-ont> im Französischen (z.B. als Flexionsendung). Den unbestimmten maskulinen Artikel *un* schreibt sie einmal als <an> und einmal als <a'>. Diese Schreibweisen lassen auf das Erkennen von morphologischer Konstanz schließen, zumal die erste Schreibung das Muster des Nasalvokals korrekt wiedergibt. Die zweite Schreibung lässt auf das Paradigma schließen, dass Klitika vor ihrer lexikalischen Basis manchmal apostrophiert werden.⁴⁵ Den ersten Nasalvokal des Wortes *panta-*

44 Die Auswertung der individuellen Rechtschreibergebnisse ermöglicht einen Leistungsvergleich mit der bundesdeutschen Referenzgruppe der HSP. Die erreichten Graphemtreffer der Schüler_innen entsprechen einem Prozentrang, der angibt, wieviel Prozent der Vergleichsgruppe eine bessere, gleich gute oder schwächere Leistung erreichen. Ein PR-Wert von 70 besagt z.B., dass von 100 vergleichbaren Schüler_innen 30 eine bessere und 70 eine gleich gute oder schwächere Leistung erzielt haben. Peter May, HSP 4-5 Hamburger Schreibprobe. Hinweise zur Durchführung und Auswertung, Hamburg 2001, S. 11f.

45 Die Pronomina *je, me, te, se, le* und *la* gehören zu der Gruppe der Klitika im Französischen. Dieser Begriff fasst die Kriterien der Unbetontheit und Gebundenheit mit ei-

Tabelle 1: Verschriftung einiger Wörter aus dem französischen Diktat der Hauptstudie des Orthographieprojekts durch Ella und ihre Rekodierung

	Diktat ⁴⁶	phonologische Struktur	Verschriftung von Ella	Ellas Rekodierung ihrer eigenen Schreiblösung
Fokus auf:	Le magasin	/lə.ma.ga.zɛ̃/	le magersan	[lemaga'sɛ̃]
Nasalvokale	un garçon	/œ̃.gaʁ.sɔ̃/	a'garsson	[aga'sɔ]
	le poisson	/lə.pœ̃.sɔ̃/	le poisson	[lepœ'sɔ]
	le petit pantalon	/lə.pə.ti.pɑ̃.ta.lɔ̃/	le petit portalon	[le.pe.ti.pɑ̃.ta.'lɔ]
	les pantalons	/le.pɑ̃.ta.lɔ̃/	le portalon	[lepœ'tablɔ]
	c'est bon	/sɛ̃.bɔ̃/	cé bon	[ze'bɔ̃]
	un petit ours	/œ̃.pə.ti.tuʁs/	an petit turs	
Fokus auf:	deux bananes	/dø̃.ba.nan/	deux Banan	[dø̃ba'nan]
Wortfinale	le soir	/lə.sœ̃ʁ/	le soar	[le'zoɛ]
Konsonanten	un petit ours	/œ̃.pə.ti.tuʁs/	an petit turs	
	la jupe	/la.ʒyp/	la chupe	[la'kup]
		/la.fyp/	la fuep	[la'fyp]
		/yn.fup/	un fup	[yn'fyp]

lon verschriftet sie zweimal als <-or>. Was zunächst unverstündlich erscheinen mag, erschließt sich mit einem Blick auf die deutsche Orthographie. Hier symbolisiert das <r> häufig die Längung eines Vokals oder einen Diphthong, wie in den Wörtern *Arbeit* ([a:.bart]) bzw. *erfordern* ([ɛ̃.fõ.dan]). Ella hat den Nasalvokal in der Wortmitte möglicherweise nicht als [+nasal] wahrgenommen, aber durchaus als distinkt von einem einfachen Oralvokal. Finale Konsonanten schreibt Ella außer in einem Fall durchgehend mit einfachem Konsonantenbuchstaben. Den rechten Wortrand des ihr bekannten Worts *jupe* hat sie möglicherweise als Bild abgespeichert und verschriftet ihn deswegen normativ korrekt.

Drei Wochen nach dem Diktat hat Ella mir einige der von ihr geschriebenen Wörter und Sätze vorgelesen und ihre Schreibungen kommentiert. Sie hat fast alle Syntagmen flüssig gelesen und nach französischem Muster auf

ner lexikalischen Basis zusammen. Den hier aufgeführten Klitika ist zusätzlich gemeinsam, dass ihr Vokal vor vokalisch anlautender Basis elidiert wird. Graphisch wird dies durch einen Apostroph sichtbar, wie z.B. *l'orange, s'amuser*. Vgl. Trudel Meisenburg, Vom Wort zum Flexiv? Zu den französischen Pronominalklitika, in: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 110. 2000, S. 223–237.

46 Die Wörter in der Tabelle stellen einen Teil des Diktats dar. Ihre Übersetzung lautet (von oben nach unten): *der Laden, ein Junge, der Fisch, die kleine Hose, die Hosen, das ist gut, ein kleiner Bär, zwei Bananen, der Abend, ein kleiner Bär, der Rock.*

der letzten Silbe betont. Die Konventionen französischer Digraphen (<Vn>, <oi>), die sie richtig umgesetzt hat, liest Ella auch entsprechend als Nasalvokal und Diphthong [œ]. In manchen Fällen erkennt sie die Wörter nicht wieder, z.B. den Anfang des Syntagmas <a'garsson> [a.ga.'sɔ̃]. Dabei identifiziert sie den unbestimmten Artikel [œ] nicht, was sich in ihrer Antwort auf die Frage, was die Wörter auf Deutsch hießen, bestätigt. Sie antwortet mit »der Junge« anstelle von »ein Junge«. Die Buchstaben <r> in ihren Schreiblösungen artikuliert sie (unabhängig davon, ob sie normativ korrekt sind oder nicht) nach deutschem Muster als Vokallängung oder als Diphthong. In einem Fall realisiert sie das Wort *pantalon*, verschriftet als <portalon>, als [pɔ̃ɛtablə]. Hier scheint das <r> als Trigger zu funktionieren, um ein anderes französisches Wort (allerdings wieder nach deutschem Muster) zu »lesen«: *portable*⁴⁷.

4.2.2 Die Verschriftungslösungen von Vanessa und deren Rekodierung

Vanessas Schreibungen weichen stärker von der französischen Rechtschreibung ab. Aber auch hier zeigen sich Regelmäßigkeiten in der Schreibung und deutliche Strategien, mit der Verschriftung der Fremdsprache umzugehen.

Tabelle 2: Verschriftung einiger Wörter aus dem französischen Diktat der Hauptstudie des Orthographieprojekts durch Vanessa und ihre Rekodierung

	Diktat	phonologische Struktur	Verschriftung von Vanessa	Vanessas Rekodierung ihrer eigenen Schreiblösung
Fokus auf:	Le magasin	/lə.ma.ga.zɛ̃/	le maggêsang	
Nasalvokale	un garçon	/œ̃.gaʁ.sɔ̃/	a.garsên	[lœ̃gaʁ'sɔ̃]
	le poisson	/lə.pœ̃.sɔ̃/	le puâsong	
	le petit pantalon	/lə.pə.ti.pɑ̃.ta.lɔ̃/	le petit potanglon	
	les pantalons	/le.pɑ̃.ta.lɔ̃/	le potanglong	
	c'est bon	/sɛ̃.bɔ̃/	cê boné	
	un petit ours	/œ̃.pə.ti.tuʁs/	eng petit tors	
Fokus auf:	deux bananes	/dø̃.ba.nan/	deux Bannane	
Wortfinale	le soir	/lə.sɔ̃ʁ/	le swuaré	
Konsonanten	un petit ours	/œ̃.pə.ti.tuʁs/	eng petit tors	
	la jupe	/la.ʒyp/	la schupé	
		/la.fyp/	lar füpener	
		/yn.fup/	une fupen	

47 Portable ist das französische Wort für Mobiltelefon.

Die wortfinalen Nasalvokale schreibt sie in fünf von sieben Fällen mit <Vng>, in einem Fall mit <Vn> und einmal mit <Vné>. Zwar entsprechen die mehrheitlich geschriebenen Formen nicht dem orthographischen Muster des Französischen, Vanessa hat aber eine graphische Form gefunden, die es ihr – mit dem Wissen aus dem Deutschen – erlaubt, den Nasalvokal graphisch abzubilden und als palatalisiertes n [Vŋ] auch wieder zu erlesen. Den wortinternen Nasalvokal in *pantalon* schreibt Vanessa zweimal als <o>, den folgenden Oralvokal allerdings mit <Vng> (<potanglong>). Wortfinale Konsonanten schreibt sie einmal mit finalelem <-s>⁴⁸ und in zwei Fällen mit <Ke>. Auch die Lösung <schupé> könnte als Schreibungen mit <Ke> interpretiert werden. Denn ob ein <-é> in Vanessas Systematik eine andere Funktion hat als ein <-e>, kann für den Schreibprozess nicht geklärt werden. Die beiden diktierten Pseudowörter /fyp/ und /fup/ schreibt Vanessa sehr auffällig als <füpener> und <fupen>. Plausibel wird die Schreibung dadurch, dass es sich um die Verschriftung eines »Quatschworts handelt, das es im Französischen nicht gibt, aber geben könnte.«⁴⁹ Für das Wort gibt es also auch keine rechtsschriftliche Norm. Unabhängig davon, ob den Schüler_innen alle regulären Wörter des Diktats bekannt waren, fand Vanessa (wie viele andere schwächere Kinder) das Schreiben der Quatschwörter »ein bisschen einfacher«⁵⁰ als das Schreiben der regulären Wörter und Sätze.⁵¹

Als sie drei Wochen nach dem Diktat gebeten wird, ihre Schreibungen vorzulesen, möchte sie das nicht und sagt, dass sie dies nicht könne. Die interviewende Studentin liest ihr deshalb das erste Wort *le magasin* vor. Auf Nachfragen sagt Vanessa, dass das folgende Wort *le garçon* heiße. Danach benennt sie kein Wort mehr auf Französisch. Aber sie kommentiert, warum sie den rechten Wortrand der meisten Wörter mit zusätzlichen »stummen« Buchstaben versehen hat.

S: Warum hast du die Wörter am Ende mit <Vng> geschrieben?

V: Mm ich weiß nicht. Immer ganz hinten an den Wörtern denke ich, immer bei Franzosen ist das immer ganz witzig, weil die sprechen ja meistens das letzte Wort⁵² nicht mit.

S: Genau. Und dann denkst du, dass da <ng> dran kommt?

48 In diesem Fall ist diese Schreibung auch entsprechend der französischen Orthographie korrekt.

49 Mit diesem Kommentar wurden die Pseudowörter und -sätze im Diktat vorgestellt.

50 Zitat von Vanessa aus dem Interview.

51 Dieses Urteil teilten ausnahmslos Schüler_innen, die nach dem Ergebnis der HSP 4/5 zu den schwächeren Schreibern zählten.

52 Der Wortbegriff von Vanessa ist hier nicht ganz klar. Möglich wäre, dass sie die Silbe oder den letzten Buchstaben eines Wortes meint. Im Kontext des Interviews scheint diese Interpretation plausibel.

V: Ja.

S: [...] an anderer Stelle, wo die Wörter ganz ähnlich klingen, bei *le petit pantalon*, hast du *pantalon* nicht mit <ng>, sondern nur mit <n> geschrieben. Weißt du noch, warum du das so gemacht hast?

V: Da habe ich gedacht, ich spreche ja das Ende nicht mit und dann wollte ich irgendeinen Buchstaben dahinter setzen und wusste nicht welchen, dann habe ich überlegt und bin halt auf das <n> gekommen.

S: Und bei *le poisson, les pantalons* oder *le magasin*: warum hast du da <ng> geschrieben?

V: Weil sich das am Schluss so – weiß ich nicht mehr.

S: Bei den Quatschwörtern wurde diktiert [*la fyp*] und [*yn fup*]. Warum hast du das so geschrieben, wie das hier steht?

V: Weiß ich auch nicht mehr. Bei dem Wort zum Beispiel mit den drei Buchstaben [zeigt auf <une fupen>] habe ich gedacht, ich hätte es irgendwo gesehen und habe es halt so geschrieben.

S: Und bei [*fyp*], warum hast du da [*fypənɛɛ*] geschrieben?

V: Weiß ich nicht mehr.

S: auf manche Buchstaben hast du Zeichen gemacht. Hier hast du ö-Punkte gemacht, hier ein Dach, oder einen Strich.

V: Bei den ö-Punkten weiß ich jetzt schon, das ist falsch. Da kommt ein <eu> hin. [Sie zeigt auf ihre Schreibung von *je* (<ich>) des Satzes *je me lave*. Dieser Satz wurde ebenfalls diktiert, wird hier aber nicht behandelt. Dieses *je* hat Vanessa als <schö> verschriftet].

S: [...] Bei *la jupe* hast du einen Strich auf das <e> gemacht. Weißt du noch warum?

V: Hm ein bisschen. Wir haben mal gelernt, dass es ganz verschiedene <e> gibt: mit Dächern und solche mit schiefen Strichen. Ich habe am Anfang immer [alles] ohne Striche gemacht und dann war das vielleicht falsch und dann wollte ich bei manchen halt einen Strich hin machen.

In den drei Interviewpassagen zeigt sich, dass Vanessa die graphischen Auffälligkeiten des Französischen deutlich memoriert hat: Die Orthographie enthält Buchstaben am rechten Wortrand ohne lautliche Entsprechung und Akzentzeichen. Diese symbolischen Formen nutzt sie und versucht, ihren Text somit französischer – und korrekter – aussehen zu lassen (vgl. 3. Interviewpassage, ab Zeile 9). Darüber hinaus hat sie sich bei der Schreibung der Nasalvokale als <Vng> wahrscheinlich von der Lautung leiten lassen (vgl. 1.

Interviewpassage, letzte Zeile). Allerdings hat sie noch keine Kriterien dafür, wann sie bestimmte Markierungen gezielt einsetzen muss.

4.2.3 Die Interpretation der Verschriftungslösungen von Ella und Vanessa

Die exemplarische Darstellung der Schreibungen von zwei Schülerinnen zeigt, dass die Kinder ihre literaten Kenntnisse auch sprachübergreifend nutzen. Je nach den Kompetenzen in der deutschen Orthographie zeichnen sich dabei unterschiedliche Strategien zur Verschriftung der Fremdsprache ab: Ella nimmt orthographische Elemente aus dem Französischen auf (<Vn> für Nasalvokale) und schreibt wortfinale Konsonanten unmarkiert mit dem jeweiligen Konsonantenbuchstaben. Vanessa verwendet noch kaum orthographische Formen aus dem Französischen. Sie markiert ihre Schreibungen aber mit Zeichen, die die Schreibung ›Französisch‹ aussehen lässt: zahlreiche Akzente und finale ›stumme‹ Buchstaben. Beide Strategien zeigen die schriftsprachlichen Ressourcen der Schülerinnen auf, die diese beim Schrifterwerb des Deutschen gelernt haben und die sie in der Fremdsprache in unterschiedlichem Maße nutzen.

Ella liest ihre Schreibungen nach französischem Akzentmuster und mit augenscheinlichem Selbstbewusstsein vor. Dabei lässt sie sich auch nicht von Wörtern irritieren, die sie offensichtlich nicht mehr rekodieren kann (Sie hatte *la jupe* als <la chupe> verschriftet und ihre Lösung als [lakup] gelesen). Ausgelöst von der Schreiblösung der ersten Silbe von <le portalon> (*les pantalons*), interpretiert sie zudem ein anderes ihr bekanntes Wort *le portable*.

Vanessa hingegen möchte ihre Schreibungen nicht mehr vorlesen und zeigt sich als unsicher gegenüber der französischen Schrift. In ihren Kommentaren schildert sie, warum sie bestimmte Wortenden auf eine bestimmte Weise geschrieben und Akzentzeichen verwendet hat. Ihre Begründungen verdeutlichen, dass sich Vanessa an bestimmten optischen Markierungen des Französischen orientiert. Sie zeigen aber auch, dass sie – gerade im Vergleich zu Ella – noch keine Kategorien gebildet hat, mit Hilfe derer sie die Funktion bestimmter (Di-)Graphen in der französischen Orthographie erkennen kann.

5 Die Matrixschrift des Deutschen als Kategorie zur Untersuchung von Schreibungen in der Fremdsprache

Der Schrifterwerb gestaltet sich in verschiedenen Sprachen und Orthographien jeweils anders, ist aber in jeder Orthographie dem Prozess unterworfen, dass sich die Lernenden den graphischen Code und die damit verbundenen Kategorien der verschrifteten Einzelsprache erschließen müssen. Diese Entwicklung scheint sich nach einem semiographisch-logographischen und (bei Alphabetschriften) phonographischen Prinzip zu vollziehen. Aus beiden erschließen die Lernenden schließlich orthographisch symbolisierte morpholo-

gische und syntaktische Formen. Dieser Prozess gelingt nicht von selbst, sondern bedarf didaktisch-methodischer Unterstützung.⁵³

Schreiblerner des Französischen als Fremdsprache sind in der Grundschule dabei, auf Deutsch Lesen und Schreiben zu lernen und werden im Französischunterricht mit einem weiteren Sprach- und Schriftsystem konfrontiert. Obwohl sich in den Schreibungen der Fremdsprachenlerner graphische Formen erkennen lassen, die auch typisch für französischsprachige Schreiblernende sind⁵⁴, findet der Schrifterwerb im Fremdsprachenunterricht unter anderen Voraussetzungen als der Erstschrifterwerb statt. Die Matrixschrift ist im zweiten Fall die deutsche Orthographie (und/oder eine Familiensprache, die einzelne Kinder schreiben lernen). Aufbauend auf dieses erworbene Schriftsystem erschließen sich die Kinder die im Deutschen und Französischen übereinstimmenden und die voneinander abweichenden Muster. Unterschiede zeigen sich bei den Schüler_innen in Bezug darauf, wie stark sie das Französische in die deutschen Strukturen einbetten und wie sie einzelne phonologische und morphologische Elemente nach dem Muster des Französischen schreiben.

Die quantitativen Ergebnisse zeigen, dass die Anlehnung an die deutsche Orthographie variiert. Wenn die zu verschriftenden Lautstrukturen in beiden Sprachen gegeben sind (wie im Fall konsonantischer Wortträger), werden sie auch mit der ganzen Breite an – nach den Mustern der deutschen und französischen Orthographien – möglichen Schreibungen repräsentiert. Das französische Muster ist dabei eines unter mehreren. Mehrheitlich verwenden die Kinder eine einfache Phonem-Graphem-Zuordnung.

Handelt es sich dagegen um Phoneme, die im Deutschen nicht vorkommen (wie Nasalvokale), dann haben in dem Korpus über die Hälfte der Grundschüler meist Lösungen gewählt, die dem Französischen entsprechen (<Vn>). Ebenfalls haben aber 47 von 60 Schüler_innen zumindest einmal einen Nasalvokal mit einem einfachen Vokalbuchstaben symbolisiert. Erst in der qualitativen Betrachtung der einzelnen Lernenden zeigt sich die Logik der individuellen Lerschrift. Hier lässt sich erschließen, ob ein Kind den Nasalvokal womöglich akustisch nicht wahrgenommen hat oder ob ihm die orthographischen Mittel für eine Differenzierung von Oral- und Nasalvokalen fehlen. Zudem zeigt sich erst in der Einzelbetrachtung der Schreiblösungen und im Lesen der eigenen Schreibungen, ob die Schüler_innen den selbst

53 Vgl. für das Deutsche: Christa Dürscheidt, Einführung in die Schriftlinguistik, 3. überarbeitete und ergänzte Auflage, Göttingen 2006, S. 239–270; Röber, Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen; für das Französische: Jacques David, Les procédures orthographiques dans les productions des jeunes enfants, in: *Revue des sciences de l'éducation*, 29. 2003, H. 1, S. 137–158.

54 Vgl. zu den Prozessen des Erstschrifterwerbs im Französischen: Michel Fayol/Jean-Pierre Jaffré, *Orthographier*, Paris 2008, S. 137–227.

erstellten graphischen Code auch recodieren können. Manche (wie Vanessa) fühlen sich sichtbar unwohl bei dieser Aufgabe und weigern sich, dies zu tun. Eine weitere Gruppe von Kindern entziffert die von ihnen geschriebenen Wörter Buchstabe für Buchstabe, ohne darin ein französisches Lexem wiederzuerkennen. Eine dritte Gruppe (darunter Ella) kann die eigenen Schreibungen rekodieren. Nur diese letzte hat – unabhängig von der Nähe der jeweiligen Schülerschreibung zur orthographischen Norm des Französischen – ein System geschaffen, das es ihr ermöglicht, mit ihren Schreibungen auch zu kommunizieren (indem jede/r Einzelne zumindest das Selbstgeschriebene wieder lesen kann). Schließlich geben die Kommentare der Kinder zu den eigenen Schreibungen einen Einblick in ihre Vorstellungen von der französischen Schriftsprache.

Der Schrifterwerb im Fremdsprachenunterricht soll sich laut den Bildungsplänen der Länder nicht an den normativen Kriterien der französischen (oder englischen) Orthographie orientieren, sondern die Kinder dazu anregen, die neuen Wortgestalten zu entdecken. Damit das gelingt, bedarf es einer theoretischen Fundierung der Lernerchrift von Grundschüler_innen im Hinblick auf die Orthographien der Fremdsprache und des Deutschen. Denn durch den Schrifterwerb im Deutschen (und möglicherweise einer weiteren Sprache) können die Schüler_innen sprachübergreifende Merkmale der Schrift anwenden (z.B. die Wortausgliederung, Satzmarkierungen und morphologische Konstantanschreibung) und haben (mehr oder weniger erfolgreich) die regelhafte orthographische Repräsentation von Phonemen, Morphemen und Wörtern des Deutschen gelernt. Dieses Wissen wenden die Kinder auch bei der Schreibung französischer Wörter und Sätze an. Eine ideale Förderung im Schrifterwerb des Deutschen und der Fremdsprache erhalten sie, wenn die Lehrenden instande sind, diese Ressourcen zu erkennen.