

Universität Bielefeld

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

Dissertation zur
Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Philosophie (Dr. Phil.)
im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache

Leseprozesse und Anwendung von Strategien
beim Erlesen isoliert dargestellter Wörter

unter besonderer Berücksichtigung der farblichen und typographischen
Markierung von Buchstaben|gruppen

vorgelegt von
Alexis Feldmeier

Erstgutachterin: Prof. Dr. Claudia Riemer
Zweitgutachter: Prof. Dr. Uwe Koreik

Bielefeld, Januar 2010

GLIEDERUNG DER ARBEIT

Vorwort	S. 1
Danksagung	S. 2
Einleitung	S. 3

THEORETISCHER TEIL

KAPITEL I

ANALPHABETISMUS UND ERWACHSENENALPHABETISIERUNG	S. 10
1.1. Was ist Analphabetismus?	S. 10
1.2. Die Teilnehmer von Alphabetisierungskursen	S. 14
1.2.1. Die Anzahl von Analphabeten und der Bedarf an Alphabetisierung	S. 14
1.2.2. Das Geschlecht und die Herkunft der Teilnehmer	S. 15
1.2.3. Die Herkunft und Muttersprache der Teilnehmer	S. 17
1.2.4. Kenntnisse, Kompetenzen und sonstige individuelle Unterschiede	S. 18
1.3. Zusammenfassung	S. 25

KAPITEL II

SCHRIFTSPRACHERWERB UND STRATEGIEN

2.1. Theorie zum Schriftspracherwerb	S. 27
2.2. Der anfängliche Schriftspracherwerb bei Erwachsenen	S. 29
2.3. Strategien im anfänglichen Schriftspracherwerb bei Kindern	S. 32
2.3.1. Die symbolisch-präliterale Phase	S. 33
2.3.2. Die logographische Phase	S. 33
2.3.3. Die alphabetische Phase	S. 34
2.3.4. Die orthographische Phase	S. 34
2.3.5. Die post-literale Phase	S. 34
2.3.6. Von einer Phase zur nächsten	S. 35
2.4. Ungesteuerter Schriftspracherwerb	S. 36
2.5. Gesteuerter Schriftspracherwerb	S. 38
2.6. Zusammenfassung	S. 41

KAPITEL III

DIE ROLLE DER L1 BEIM LESEN DEUTSCHER WÖRTER

3.1. Phonetische Faktoren	S. 43
3.2. Positiver und negativer Transfer	S. 44
3.2.1. Arabisch	S. 47

3.2.1.1.	Die Silbe im Arabischen	S. 47
3.2.1.2.	Das Phoneminventar im Arabischen	S. 47
3.2.1.3.	Graphem-Phonem-Korrespondenz im Arabischen	S. 49
3.2.2.	Türkisch	S. 50
3.2.2.1.	Die Silbe im Türkischen	S. 51
3.2.2.2.	Das Phoneminventar im Türkischen	S. 51
3.2.2.3.	Graphem-Phonem-Korrespondenz im Türkischen	S. 52
3.2.3.	Kurdisch	S. 53
3.2.3.1.	Die Silbe im Kurmanci-Dialekt	S. 53
3.2.3.2.	Das Phoneminventar im Kurmanci-Dialekt	S. 54
3.2.3.3.	Graphem-Phonem-Korrespondenz im Kurmanci-Dialekt	S. 57
3.2.4.	Griechisch	S. 58
3.2.4.1.	Die Silbe im Griechischen	S. 58
3.2.4.2.	Das Phoneminventar im Griechischen	S. 58
3.2.4.3.	Graphem-Phonem-Korrespondenz im Griechischen	S. 59
3.3.	Zusammenfassung	S. 59
3.3.1.	Die vokalischen Lautinventare	S. 61
3.3.2.	Die konsonantischen Lautinventare	S. 62
KAPITEL IV		S. 64
VISUALISIERUNGEN UND BUCHSTABENGRUPPEN		
4.1.	Zum Einsatz von Visualisierungen im Deutschunterricht	S. 64
4.2.	Visualisierungen an der Tafel	S. 75
4.2.1.	Visualisierungen durch Farben	S. 77
4.2.2.	Visualisierungen durch typographische Mittel	S. 81
4.3.	Alphabetisierungslehrwerke, Buchstabengruppen und ihre Visualisierung	S. 82
4.3.1.	Buchstabengruppen in Alphabetisierungslehrwerken	S. 87
4.3.2.	Die Visualisierung von Buchstabengruppen in Alphabetisierungslehrwerken	S. 89
4.4.	Zusammenfassung	S. 101
KAPITEL V		S. 104
ALPHABETISIERUNGSFORSCHUNG		
5.1.	Überblick der bisherigen Forschung zu Analphabetismus und Analphabeten	S. 104
5.2.	Alphabetisierungsforschung als eigenständiger Forschungsbereich	S. 107
5.3.	Zusammenfassung	S. 109

EMPIRISCHER TEIL

KAPITEL VI

FORSCHUNGSINTERESSE UND -GEGENSTAND

S. 110

6.1. Das Forschungsinteresse

S. 110

6.2. Der Forschungsgegenstand

S. 111

KAPITEL VII

RAHMENBEDINGUNGEN

S. 113

7.1. Die an der Untersuchung beteiligten Kursgruppen

S. 113

7.1.1. Teilnehmer des ersten Kurses

S. 114

7.1.2. Teilnehmer des zweiten Kurses

S. 116

7.2. Von der Untersuchung ausgeschlossene Teilnehmer

S. 118

7.3. Aspekte des Unterrichts in den beteiligten Teilnehmergruppen

S. 118

KAPITEL VIII

METHODOLOGIE

S. 120

8.1. Grundlegende Gedanken zur Methodologie

S. 120

8.2. Qualitative und quantitative Forschung

S. 121

8.3. Interne Akzeptabilität und die klassischen Gütekriterien

S. 124

8.3.1. Interne Akzeptabilität und das Konzept der internen und externen Validität

S. 126

8.3.2. Interne und externe Akzeptabilität

S. 132

8.4. Die Methodologie von Einzelforschung im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten

S. 134

8.5. Im Sinne einer Zusammenfassung: zur Methode der vorliegenden Arbeit

S. 136

KAPITEL IX

UNTERSUCHUNGSDESIGN

S. 142

9.1. Grundzüge des Untersuchungsdesigns

S. 142

9.2. Detaillierte Beschreibung des Untersuchungsdesigns

S. 145

9.2.1. Der Einstufungstest, seine Items und die Reihenfolge ihrer Präsentation und ihres Abfragens

S. 145

9.2.2. Die Arbeit mit dem Computer im Alphabetisierungsunterricht, die Entwicklung der Software und die Technik

S. 149

9.2.3. Das Trainingsprogramm, seine Items und die Reihenfolge ihrer Präsentation und ihres Abfragens

S. 152

9.2.4. Das Aufgabenprogramm

S. 156

9.2.4.1. Zur Auswahl der Items

S. 159

9.2.4.2. Leseaufgaben zu Wörtern mit Buchstabengruppen	S. 160
9.2.4.3. Leseaufgaben zu Normalwörtern	S. 163
9.2.4.4. Aufgaben zu Zahlen, Buchstaben und -gruppen	S. 163
9.2.4.5. Aufgaben zum passiven und aktiven Wortschatz	S. 164
9.2.4.6. Zu einem möglichen Lerneffekt	S. 166
9.2.5. Schreibkreativer Ansatz zur Erhebung biographischer Daten	S. 168
9.2.6. Das Unterrichtstagebuch	S. 171
9.2.7. Der Color-Blindness-Test	S. 173
KAPITEL X	S. 174
ERHEBUNG UND AUFBEREITUNG DER DATEN	
10.1. Die Datenerhebung	S. 174
10.2. Die Datenaufbereitung	S. 177
10.2.1. Die Transkription	S. 178
10.2.2. Die Zeitmessung	S. 181
10.2.3. Die Bewertung der Antworten	S. 182
10.2.4. Das Unterrichtstagebuch	S. 182
10.2.5. Schwierigkeiten bei der Datenaufbereitung	S. 183
KAPITEL XI	S. 190
AUSWERTUNG DER DATEN	
11.1. Stichprobenbezogene quantitative Auswertung	S. 190
11.1.1. Die Rolle der Vorkommenshäufigkeit für den Leseprozess	S. 191
11.1.2. Die Rolle der Komplexität von Wörtern für den Leseprozess	S. 198
11.1.3. Die Rolle des Lekikons für den Leseprozess	S. 204
11.1.4. Die Rolle der Markierung von Buchstabengruppen für den Leseprozess	S. 214
11.1.5. Zusammenfassung	S. 220
11.2. Teilnehmerbezogene quantitative und qualitative Auswertung	S. 221
11.2.1. Der Alphabetisierungsgrad der Teilnehmer	S. 221
11.2.2. Das Leseverhalten vor dem Hintergrund errechneter Trendlinien	S. 225
11.2.2.1. Herr KL: Trendlinien	S. 226
11.2.2.2. Herr QW: Trendlinien	S. 233
11.2.2.3. Herr TZ: Trendlinien	S. 236
11.2.3. Zusammenfassung	S. 238
11.3. Stichprobenbezogene qualitative Auswertung	S. 238
11.3.1. Angewendete Strategien	S. 241
11.3.1.1. Strategien der Wortbenennung	S. 242
11.3.1.1.1. Unbestätigte Wortbenennung	S. 243
11.3.1.1.2. Bestätigte Wortbenennung	S. 246
11.3.1.1.3. Wortbenennung vs. Worterkennung	S. 248

11.3.1.1.4. Zusammenfassung	S. 251
11.3.1.2. Synthetisierungsstrategien	S. 252
11.3.1.2.1. Lautweises Erlesen	S. 253
11.3.1.2.2. Kumulatives Erlesen auf Lautebene	S. 254
11.3.1.2.3. Lautweises Erlesen mit Zweierlautgruppen	S. 255
11.3.1.2.4. Lautweises Erlesen mit Dreierlautgruppen	S. 257
11.3.1.2.5. Überlappendes Erlesen	S. 258
11.3.1.2.6. Buchstabenweises Erlesen	S. 260
11.3.1.2.7. Buchstabenweises Erlesen mit Zugriff auf das L1-Buchstabeninventar	S. 262
11.3.1.2.8. Silbenweises Erlesen	S. 263
11.3.1.2.9. Kumulatives Erlesen auf Silbenebene	S. 266
11.3.1.2.10. Silbenweises Erlesen mit Silbengruppen	S. 267
11.3.1.2.11. (Kumulatives) Wortweises Erlesen	S. 269
11.3.1.2.12. Erlesen mit Hilfe einer Konjunktion	S. 271
11.3.1.2.13. Nicht serielles Erlesen (keine Strategie)	S. 272
11.3.1.2.14. Morphemweises Erlesen (keine Strategie)	S. 274
11.3.1.2.15. Platzhalter-Strategie	S. 276
11.3.1.2.16. Vermeidungsstrategien	S. 277
11.3.1.3. Der gleichzeitige Einsatz mehrere Strategien	S. 279
11.3.1.4. Zusammenfassung	S. 281
11.3.2. Schwierigkeiten beim Lesen	S. 283
11.3.2.1. Visuell bedingte Fehler	S. 284
11.3.2.1.1. Buchstabe nicht erkannt oder verwechselt	S. 284
11.3.2.1.2. Buchstabengruppe nicht erkannt oder verwechselt	S. 285
11.3.2.2. Phonologisch/phonetisch bedingte Fehler	S. 289
11.3.2.2.1. Auslassung von Lauten	S. 289
11.3.2.2.2. Hinzufügung von Lauten	S. 293
11.3.2.2.3. Ersetzung von Lauten	S. 296
11.3.2.2.4. Lautverdreher	S. 298
11.3.2.3. Falsche Synthese durch Sprossvokale, den Schwa- Laut und Buchstabennamen	S. 303
11.3.2.4. Schwierigkeiten im Arbeitsgedächtnis	S. 304
11.3.2.5. Zugriff auf ein falsches Wort	S. 306
11.3.2.6. Zugriff auf ein falsch gespeichertes Wort	S. 314
11.3.2.7. Das gleichzeitige Vorkommen unterschiedlicher Fehlertypen	S. 317
11.3.2.8. Zusammenfassung	S. 319

KAPITEL XII

FAZIT DER ARBEIT	S. 322
Abschließende Überlegungen	S. 326
Literatur	S. 327
Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien	S. 350
CD-Rom	S. 350
Lehrwerke für die Alphabetisierung	S. 350
Vorkurse und Deutschlehrwerke	S. 350
Sonstige Unterrichtsmaterialien	S. 351
Abbildungen	S. 352
Tabellen	S. 355

ANHANG

Bogen für die Einstufung vor Kursbeginn	S. 1
Bogen für die Eintragungen ins Unterrichtstagebuch	S. 4
Liste der im Aufgabenprogramm verwendeten Items mit Buchstabengruppen	S. 6
Verwendete Visualisierungen bei der Datenauswertung	S. 10

I Erster Kurs (1. und 2. Erhebung)

Transkripte des ersten Kurses

Herr QW (1. Erhebung)	S. 11
Herr QW (2. Erhebung)	S. 21
Frau ER (1. Erhebung)	S. 30
Frau ER (2. Erhebung)	S. 41
Herr TZ (1. Erhebung)	S. 52
Herr TZ (2. Erhebung)	S. 66
Herr UI (1. Erhebung)	S. 76
Herr UI (2. Erhebung)	S. 85
Frau OP (1. Erhebung)	S. 93
Frau OP (2. Erhebung)	S. 102
Frau ÜA (1. Erhebung)	S. 111
Frau ÜA (2. Erhebung)	S. 125

Unterrichtstagebuch des ersten Kurses: Liste der aufgeschriebenen Wörter	S. 137
Erster Kurs: Liste der Vorkommenshäufigkeit der Wortformen	S. 148
Erster Kurs: Liste der Vorkommenshäufigkeit der Buchstaben	S. 159
Erster Kurs: Anwesenheitsliste	S. 160
Erster Kurs: Fehlzeiten	S. 162
Erster Kurs: Autobiographische Texte	S. 163
II Zweiter Kurs (1. und 2. Erhebung)	
Transkripte des zweiten Kurses	
	S. 165
Herr SD (1. Erhebung)	
165Herr SD (2. Erhebung)	S. 175
Herr FG (1. Erhebung)	S. 185
Herr FG (2. Erhebung)	S. 200
Herr HJ (1. Erhebung)	S. 214
Herr HJ (2. Erhebung)	S. 225
Herr KL (1. Erhebung)	S. 240
Herr KL (2. Erhebung)	S. 249
Frau ÖÄ (1. Erhebung)	S. 258
Frau ÖÄ (2. Erhebung)	S. 268
Unterrichtstagebuch des zweiten Kurses: Liste der aufgeschriebenen Wörter	S. 280
Zweiter Kurs: Liste der Vorkommenshäufigkeit der Wortformen	S. 293
Zweiter Kurs: Liste der Vorkommenshäufigkeit der Buchstaben	S. 302
Zweiter Kurs: Anwesenheitsliste	S. 303
Zweiter Kurs: Fehlzeiten	S. 305
Zweiter Kurs: Autobiographische Texte	S. 306

VORWORT

Ausgangspunkt des vorliegenden Dissertationsprojektes ist die eigene Praxiserfahrung im Deutschunterricht und in der Alphabetisierungsarbeit und der Wunsch, sich mit Lernprozessen zu befassen, die Teilnehmer auf dem Weg zur Schriftkundigkeit durchlaufen. Ein besonderes Augenmerk wurde dabei auf Leseprozesse im Zusammenhang mit Visualisierungen gelegt, deren Einsatz sowohl im Fremdsprachen- als auch im Alphabetisierungsbereich selbstverständlich ist. Das gewählte Forschungsinteresse entspringt somit der Praxistätigkeit und verfolgt das Ziel, den Alphabetisierungsunterricht zu verbessern. Die vorliegende Dissertation sieht sich daher der Sprachlehrforschung verpflichtet und zeigt – unter diesem Licht betrachtet – zudem Parallelen zur Lehrer- und Aktionsforschung insofern, dass sie aus der Praxis und für die Praxis entstanden ist. Leitmotiv der gesamten Arbeit ist demzufolge ein transparenter Aufbau und eine weitestgehend verständliche und von Fachbegriffen freie Schreibweise, die auch Kollegen und Kolleginnen ohne tiefer gehendes Wissen über die theoretischen Zusammenhänge erlaubt, möglichst alle einzelnen Teilschritte dieser Arbeit nachvollziehen zu können.

DANKSAGUNG

Das vorliegende Forschungsprojekt hat sich über einen Zeitraum von ca. sechs Jahren erstreckt. Wie vermutlich jedes andere auf einen solchen Zeitraum angelegte Projekt hat es Tag für Tag Arbeitsstunden „verschlungen“ und es erscheint überflüssig zu erwähnen, dass es viel Energie gekostet hat. Vor diesem Hintergrund ist es mir eine Pflicht, all denjenigen zu danken, die mit ihrer Unterstützung dafür gesorgt haben, dass ich kontinuierlich am Projekt arbeiten konnte.

Einen ganz besonderen Dank gebührt dabei meiner lieben Familie, insbesondere meiner Frau, die mir nicht nur in arbeitsintensiven Phasen den Rücken freigehalten hat, sondern eine unschätzbare Hilfe bei der Endredaktion des Textes gewesen ist. Sie hat es geschafft, die Sicht eines Laien in das Projekt einzubringen. Einen ebenso besonderen Dank verdienen meine zwei Töchter, die – ohne es zu wissen, aber mit unbeirrbarer Konsequenz – Ruhe und Ausgeglichenheit in diese sechs stressigen Jahre gebracht haben.

Danken möchte ich ebenfalls meinen BetreuerInnen. Sie haben mir über diese lange Zeit hinweg stets mit wertvollem fachlichem Rat zur Seite gestanden. Frau Prof. Dr. Claudia Riemer hat meine Weiterentwicklung insbesondere in forschungsmethodologischen Aspekten sehr gefördert. Ebenso hat Prof. Dr. Uwe Koreik mit wertvollen Hinweisen zur Fertigstellung dieses Projektes beigetragen. Einen Dank gebührt auch Prof. Dr. Karin Aguado, die im Rahmen des Doktorandenkolloquiums in der ersten Phase des Projektes beratend gewirkt hat.

Nicht zu vergessen sind die hilfreichen Anregungen, die im Doktorandenkolloquium gemacht wurden. Danken möchte ich in diesem Zusammenhang Dr. Julia Settinieri für einige sehr anregende Diskussionen, Sevilen Demirkaya und Nazan Gültekin für ihre aufrüttelnden Fragen und alle anderen am Doktorandenkolloquium aktiv mitwirkenden TeilnehmerInnen. Einen Dank verdienen auch die Kolleginnen „im Flur“, die sich immer wieder zu einer belebenden Kaffeepause breitschlagen ließen.

Zu Dank verbunden bin ich schließlich auch den Teilnehmenden, die an der Untersuchung mitgewirkt haben, und der Leiterin der Einrichtung, in der die Daten erhoben wurden.

EINLEITUNG

Seit etwa Anfang der 80er Jahre gibt es in Deutschland ein kontinuierliches Angebot an Alphabetisierungskursen für Migrantinnen und Migranten¹ (zumeist Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch²). Trotz der bundesweit stetigen Arbeit im Kampf gegen die Schriftunkundigkeit unter der zugewanderten Bevölkerung ist dieser Bereich von kaum einer der ihm nahestehenden wissenschaftlichen Disziplinen, hier insbesondere dem Bereich „Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache“³, wahrgenommen worden. Weiter fällt auf, dass im Gegensatz zum Bereich der Alphabetisierung funktionaler Analphabeten in der Muttersprache Deutsch, der sich durch die mehrjährige Öffentlichkeitsarbeit des Bundesverbandes Alphabetisierung und Grundbildung e.V.⁴ einen zwar kleinen, aber festen Platz in den Informationsmedien verschaffen konnte, die Alphabetisierungsarbeit mit Migranten bis heute nicht in das Bewusstsein der breiten Öffentlichkeit vorzudringen vermochte. Dadurch wird auch auf breiter Ebene die Notwendigkeit einer Auseinandersetzung mit unterrichtsrelevanten Aspekten der Alphabetisierung von Menschen nicht deutscher Muttersprache verkannt. Neuere Entwicklungen lassen jedoch die Hoffnung aufkeimen, dass diesem Zweig der Erwachsenenbildung die Aufmerksamkeit zuteil werden könnte, die er verdient und für eine Weiterentwicklung benötigt.

So hat sich der Bundesverband Alphabetisierung auf seine ursprünglichen Grundsätze besonnen, nach denen dieser auch Anwalt der Analphabeten nicht deutscher Muttersprache sein wollte.⁵ Diese Offensive für die Alphabetisierungsarbeit mit Migranten zeigt sich insbesondere in der Tatsache, dass seit Anfang 2006 die Migrantenalphabetisierung einen eigenständigen Platz innerhalb der Vereinsstruktur erhalten hat. Erstmals in der Vereinsgeschichte wurde ein Mitarbeiter, der ausschließlich für die Alphabetisierung von Migranten zuständig ist, in den Vorstand gewählt. Auch die Internetpräsenz hat eine stärkere und differenziertere Profilierung diesbezüglich erfahren, indem beispielsweise ein spezielles Internetforum für die Migrantenalphabetisierung geschaffen wurde. Dass die Bemühungen des Bundesverbandes Alphabetisierung, auch die Analphabeten nicht

¹ Im Folgenden wird auf geschlechtsneutrale Bezeichnungen wie „LernerIn“ oder „Lerner/in“ verzichtet. Stattdessen wird – stellvertretend für die weibliche und männliche Form – die männliche Form des Substantivs gewählt. Ferner werden im Weiteren mit der Bezeichnung Migrant stets Erwachsene gemeint.

² Alphabetisierungskurse können auch in der Muttersprache der Teilnehmer durchgeführt werden, wenn muttersprachlich homogene Teilnehmergruppen zu Stande kommen (vgl. hierzu BRÜCK 1986-90; DURMAZ & FISCHER 1986-90; STEINHILBER & URGANICIOGLU 1996-99; SZABLEWSKI-ÇAVUŞ 1986-99a; b; URBANEK 1999; JOCKISCH 2005).

³ Zur Unterscheidung zwischen den Bereichen Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) siehe RIEMER (2000b; 2004).

⁴ Der offizielle Vereinsname „Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e. V.“ wird im Weiteren mit „Bundesverband Alphabetisierung“ in Kurzform wiedergegeben.

⁵ Eine entsprechende Formulierung lässt sich in der Satzung des Vereins finden (§ 2, Satz 2). Siehe hierzu: www.alphabetisierung.de/verband/satzung.html.

deutscher Muttersprache zu vertreten, von Erfolg gekrönt sein könnten, zeigt sich bereits in der merklich gestiegenen Anzahl von Terminhinweisen zu Qualifizierungsmöglichkeiten für die Alphabetisierungsarbeit mit Migranten auf der Internetseite des Vereins. Hier ist auch die seit 2003 vom Bundesverband Alphabetisierung organisierte Jahrestagung für Alphabetisierung zu nennen, in welcher der Migrantenalphabetisierung zunehmend eine größere Bedeutung eingeräumt wird.

Eine ebenfalls interessante Entwicklung mit Blick auf die Alphabetisierungsarbeit mit Migranten ist das vom *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)* im Jahr 2007 veröffentlichte *Vorläufige Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung* (FELDMEIER 2007c) und das darauf aufbauende *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs* (FELDMEIER 2009). Durch diese Veröffentlichung liegt in Deutschland erstmalig ein staatliches Konzept vor, aus dem hervorgeht, wie die Alphabetisierungsarbeit innerhalb der vom BAMF vorgegebenen Rahmenbedingungen verlaufen kann. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang auch das in Österreich im Jahr 2006 veröffentlichte *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung* (FRITZ u.a. 2006) und das an der VHS Essen entwickelte „Curriculum zur Durchführung von niederschweligen Sprachkursen“ Teil 1 und 2 (SPRENGER & RIEKER 2006; SPRENGER 2006) sowie die dazugehörigen Handreichungen (SPRENGER & PASCHEN 2007).

Auch im wissenschaftlichen Bereich scheint dieses Thema – wenn auch nur leicht vernehmbar – mittlerweile auf Interesse zu stoßen. So ist neben einer stärkeren Beschäftigung mit der Alphabetisierungsarbeit im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten⁶ auch die Jahrestagung für Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) 2006 zu nennen, in der erstmalig ein Workshop die Alphabetisierungsarbeit von Migranten zum Thema hatte (JENTGES 2007). Exemplarisch steht auch das Projekt zur Alphabetisierung von Migranten an der Universität Leipzig unter der Leitung von Prof. Dr. Karen Schramm für das gestiegene Interesse an diesem Thema. Ziel dieses von DaF-Studenten vorangetriebenen Projekts ist die Schaffung einer Internetseite, die sich einzig und allein der Erwachsenenalphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch widmet.⁷

Weiter ist mit Blick auf die Entwicklung methodisch-didaktischer Konzepte die von der VHS Ottakring in Wien geleistete Pionierarbeit anzuführen: Seit 2002 wird dort ein umfangreicher Lehrgang zur Alphabetisierungsarbeit mit Migranten angeboten (vgl. RITTER 2001; 2005a; RIEDER 2001). Ein im Umfang und Struktur ähnlicher Lehrgang wird ebenfalls seit November 2007 im Internationalen Bund Bielefeld angeboten und bietet erstmalig in Deutschland Lehrkräften

⁶ Siehe hierzu beispielsweise die Abschlussarbeiten von FELDMEIER (2003); BOULANGER (2005); RODER (2006) zit. in JENTGES (2007); PRACHT (2007); HOLLING (2007) und KINDERMANN (2007).

⁷ Siehe hierzu www.uni-leipzig.de/herder/projekte/alpha/index.htm.

eine vom *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* anerkannte und vollständig bezuschusste Möglichkeit der umfassenden Qualifizierung für die Arbeit mit schriftunkundigen Migranten (vgl. FELDMEIERS 2006c; 2007a). Weitere Lehrgänge werden vom Herder-Institut der Universität Leipzig (siehe hierzu HEINZE 2008) und an der VHS Berlin Mitte angeboten.⁸

Zuletzt ist auf die vom *Bundesministerium für Bildung und Forschung* seit 2007 zur Verfügung gestellten Mittel zur Förderung von Forschungsprojekten im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung hinzuweisen (siehe hierzu LÜBKE 2008). Insgesamt befassen sich zurzeit 27 Verbundprojekte (mit über 100 Einzelprojekten) mit dem Thema Alphabetisierung von Erwachsenen deutscher und nicht deutscher Muttersprache. Unter diesen Projekten sind etwa das Projekt zur „Arbeit und Grundbildung“ (siehe HABERMANN 2008) und das Projekt zur „Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern“ (siehe ALBERT 2008) hervorzuheben, da sich diese speziell des Problems des Analphabetismus aus der zweitsprachlichen Perspektive annehmen. Mit Blick auf die Qualifizierung von Lehrkräften ist des Weiteren auf die Einrichtung eines Master-Studiums „Studiengang Alphabetisierung und Grundbildung“ an der Universität Weingarten, der aus einem ebenfalls vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierten Projekt (vgl. LÖFFLER & DRECOLL 2008; DRECOLL & LÖFFLER 2008) hervorgeht und die erste universitäre Ausbildung im Bereich Alphabetisierung deutschlandweit darstellt.⁹

Wenngleich die bisherigen Beschreibungen der in den letzten Jahren verzeichneten Anstrengungen, die Alphabetisierungsarbeit aus ihrem Dornröschenschlaf zu reißen, das Gefühl vermittelt haben könnten, es sei bereits viel geschehen, so muss entgegengehalten werden, dass insgesamt betrachtet dieser Bereich nach wie vor in den Kinderschuhen steckt. Didaktisch-methodische Konzepte dringen bisher nur sehr schwer in den Praxisalltag vor, da etwa Veröffentlichungsorgane, in denen Beiträge von der Praxis für die Praxis veröffentlicht werden könnten, fehlen. So gesehen ist es nicht verwunderlich, dass die heutzutage in der Alphabetisierung tätigen Lehrkräfte ohne Zugriff auf ein methodisch-didaktisches Fundament gezwungen sind, aus dem hohlen Bauch heraus zu unterrichten.

Die einleitenden Ausführungen sollten ebenso wenig über die Tatsache hinwegtäuschen, dass die Alphabetisierungsarbeit als Ganzes ein wissenschaftliches Desiderat darstellt. So fußen die zuvor zitierten Konzepte und bis heute veröffentlichten Lehrwerke kaum auf der wissenschaftlichen

⁸ Die Liste der Einrichtungen, die einen vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge finanzierten Lehrgang anbieten wird ständig aktualisiert (siehe www.bamf.de).

⁹ Siehe hierzu auch www.ph-weingarten.de/stag/ und www.profess-projekt.de/.

Erforschung von Lehr- und Lernprozessen in der Alphabetisierung erwachsener Menschen nicht deutscher Muttersprache.¹⁰

Die bis dato nicht existente Auseinandersetzung auf wissenschaftlicher Ebene mit Lehr- und Lernprozessen in der Alphabetisierung zeigt sich musterhaft in der fehlenden Beschreibung von Leseprozessen (etwa der angewandten Lesestrategien), die durch den Einsatz von Visualisierungen unterstützt werden. Diese zwei Aspekte bilden das Thema der vorliegenden Arbeit. Zwar sind die von Menschen eingesetzten Strategien im Leseprozess in der Erstleseforschung (Primarbereich) und in einem deutlich geringeren Maße bei (deutschen) funktionalen Analphabeten untersucht und beschrieben worden (zum Begriff des funktionalen Analphabetismus siehe Kapitel 1.1.), doch Untersuchungen im Rahmen der Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen, die in einer Zweitsprache lesen und schreiben lernen, liegen zurzeit nicht vor. Ebenso wenig wird die in der Praxis beobachtbare „Selbstverständlichkeit“, mit der Visualisierungen eingesetzt werden, bei genauerem Hinsehen durch wissenschaftliche Arbeiten zum fremdsprachlichen Unterricht gestützt. Für den hier interessierenden Bereich der L2-Erwachsenenalphabetisierung (Deutsch)¹¹ kann konstatiert werden, dass überhaupt keine Forschung zu Lese(lern)prozessen und zum Einsatz von Visualisierungen betrieben wurden. Insofern wird mit dem im Folgenden beschriebenen Forschungsprojekt „Neuland“ betreten.

Die vorliegende Dissertation verfolgt zwei Ziele: Die strategische Vorgehensweise, die Teilnehmer beim (Er)Lesen isoliert dargestellter Wörter zeigen, soll dokumentiert werden. Gleichzeitig soll untersucht werden, ob Visualisierungen im Erleseprozess eine Hilfe darstellen. Da insgesamt betrachtet der Fokus auf das *Er*lesen gerichtet ist, d.h. auf Leseprozesse, die typisch für den Anfängerunterricht sind, wird das breite Feld der Visualisierungsmöglichkeiten auf die Kennzeichnung von Buchstabenverbindungen innerhalb isoliert dargestellter Wörter, wie etwa <sch> wie im Wort <schön>, eingeschränkt. Auf der Grundlage der erhobenen Daten werden anschließend begründete Hypothesen hinsichtlich eingesetzter Lesestrategien und der Wirkung von Visualisierungen generiert. Zu diesem Zweck ist es notwendig, sich dem Thema aus unterschiedlichen theoretischen Richtungen zu nähern.

¹⁰ JENTGES (im Druck) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass auf Universitätsebene die Alphabetisierung nicht deutscher Muttersprachler einen niedrigeren Bekanntheitsgrad aufzuweisen scheint.

¹¹ Mit L2-Erwachsenenalphabetisierung (Deutsch) ist im Weiteren die „Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache in der Unterrichtssprache Deutsch“ gemeint. In diesem Sinne wird analog dazu L1-Erwachsenenalphabetisierung (Türkisch) als die „Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache in der Teilnehmermuttersprache Türkisch“ verstanden.

Das **erste Kapitel** beschreibt die Alphabetisierungsarbeit in Deutschland. Zunächst wird auf den Begriff des Analphabetismus eingegangen, um im weiteren Verlauf auf die allgemeine Unterrichtssituation, hier insbesondere auf die für die Alphabetisierungsarbeit übliche Heterogenität einzugehen. Es verortet die Alphabetisierungsarbeit innerhalb des übergeordneten Bereichs *Deutsch als Zweitsprache*. Das Kapitel erlaubt zudem nicht nur die Spezifizierung forschungsmethodologischer Entscheidungen, sondern gibt weitere Hinweise für zukünftige Forschung auf diesem Feld.

Ziel des **zweiten Kapitels** ist es, dem Leser einen Überblick über die Theorie des Schriftspracherwerbs zu geben. Unter Berücksichtigung der vorgenommenen Eingrenzung der Visualisierungen auf die Markierung von Buchstabengruppen kann schließlich die Relevanz der anfänglichen Phase des Lese- und Schreiblernprozesses (Anfängerkurs) für die vorliegende Arbeit dargestellt werden. Auf diese Weise kann unter anderem die Auswahl der an der Untersuchung teilnehmenden Lerner nachvollzogen werden.

Im **dritten Kapitel** wird auf die Muttersprachen der Teilnehmer, die an der vorliegenden Untersuchung beteiligt waren, eingegangen. Es werden die Sprachen Arabisch, Türkisch, Kurdisch (Kurmanci-Dialekt) und Griechisch mit Blick auf die Silbenstruktur, das Lautinventar und die Graphem-Phonem-Korrespondenzen beschrieben. Das Kapitel liefert eine wichtige Stütze bei der Diskussion der Forschungsergebnisse, da für die Teilnehmer die Beschäftigung mit der Zielsprache Deutsch nie frei von den Einflüssen ihrer Muttersprache sein kann.

Im **vierten Kapitel** wird auf das breite Feld der Visualisierungen und ihren Einsatz im Unterricht eingegangen, indem zunächst ihre Anwendung im (fremdsprachlichen) Unterricht thematisiert wird, um im folgenden Schritt ihre Besonderheiten im DaZ- und insbesondere im Alphabetisierungsbereich zu diskutieren. Maßgebliches Kriterium bei dieser Diskussion ist die Tafeltauglichkeit von Visualisierungen, d.h. ihre schnelle und unkomplizierte Umsetzbarkeit an der Tafel. Die Ausführungen begründen schließlich die in dieser Arbeit vorgenommene Eingrenzung hinsichtlich der farblichen und typographischen Markierung von Buchstabengruppen. Weiter werden die zurzeit gängigen Alphabetisierungslehrwerke für Migranten mit Blick auf die dort eingesetzten Visualisierungen bei der Einführung und Behandlung von Buchstabengruppen wie <sch>, <ei> oder <chs> analysiert. Die Ergebnisse der Analyse untermauern die Praxisrelevanz und Aktualität des gewählten Projektthemas.

Das **fünfte Kapitel** gibt einen Überblick über die bis jetzt – vorwiegend im englischsprachigen Raum – durchgeführten Untersuchungen zum Analphabetismus. Die Ausführungen machen deut-

lich, dass ein großer Teil der bisher durchgeführten Forschung nicht den Alphabetisierungsunterricht zum Forschungsgegenstand hatte. Vielmehr handelt es sich dabei um Forschung zum Phänomen des Analphabetismus, seinen Ursachen und Folgen für die Betroffenen oder um Forschung, die sich Analphabeten „bedient“, um bestimmte Störvariablen auszuklammern. Die Diskussion führt schließlich zur Forderung einer Alphabetisierungsforschung, welche die Erforschung von Lehr- und Lernprozessen im Alphabetisierungsunterricht zum Ziel hat und dementsprechend klare Bedingungen an die Methodologie der Forschungspraxis stellt. Die das Kapitel abschließenden Ausführungen bilden das (forschungsmethodologische) Fundament der vorliegenden Arbeit.

Kapitel I bis V umfassen den theoretischen Teil der Arbeit. Die Beschreibung des empirischen Teils beginnt mit dem **sechsten Kapitel**, in dem das Forschungsinteresse und der Forschungsgegenstand explizit beschrieben werden.

Das **siebte Kapitel** gibt einen Einblick in die konkrete Untersuchungssituation. Hier werden die Rahmenbedingungen dargelegt, welche die gesamte Untersuchung begleitet und zum Teil bestimmt haben. Von Relevanz sind hierbei nicht nur die Zusammensetzung der an der Untersuchung teilnehmenden Alphabetisierungskurse und die Beschreibung der Teilnehmer, sondern auch externe Rahmenbedingungen, die an der jeweiligen Einrichtung zum Zeitpunkt der Datenerhebung geherrscht haben. Durch die Beschreibungen werden beispielsweise Entscheidungen, die während der Datenerhebung getroffen wurden, nachvollziehbar gemacht. Des Weiteren bietet dieses Kapitel eine zusätzliche Stütze bei der Interpretation der Daten.

Ausgehend von einer allgemein gehaltenen Diskussion zur Forschungsmethodologie wird im **achten Kapitel** auf entscheidende Gütekriterien der empirischen Forschung eingegangen, welche für die vorliegende Arbeit bedeutsam sind. Die Darlegungen dieses Kapitels ermöglichen gemeinsam mit den Ergebnissen der vorangegangenen Kapitel die Begründung des für die vorliegende Dissertation zu Grunde liegenden Untersuchungsdesigns.

Dieses wird ausführlich im **neunten Kapitel** erläutert. Dreh- und Angelpunkt des gewählten Designs sind die zuvor für die Alphabetisierungsforschung formulierten Forderungen, d.h. die Tatsache, dass Lehr- und Lernprozesse möglichst *im* Unterricht zu untersuchen sind. Als wichtiges Instrument wird dabei der Computer gewählt, der – mit eigens für die Forschungsarbeit entwickelten Softwareprogrammen – bei der Datenerhebung großes Gewicht erhält. Diese Softwareprogramme und die weiteren Forschungsinstrumente werden in diesem Kapitel umfassend beschrieben.

Die Datenerhebung, -aufbereitung sind das Thema des **zehnten Kapitels**. Ganz unter dem Lichte von Forschungstransparenz steht die Beschreibung nicht nur der Aspekte, die besonders gut gelungen sind, sondern auch solche, die (unerwartete) Schwierigkeiten bereiteten. Folgerichtig wurden die Probleme, die sich auf dem Weg ergaben, nicht verschwiegen. Die transparente Darlegung jedes einzelnen Forschungsschrittes stellt sicher, dass Praktiker und Wissenschaftler den gesamten Forschungsverlauf nachvollziehen und kritisch beurteilen können.

Die Datenauswertung und ihre Interpretation stellen die Ergebnisse des **elften Kapitel** dar. Zuletzt wird diskutiert, welche Bedeutung diese für die Praxisarbeit haben könnten und wie zukünftig mit Blick auf weiterführende Forschung vorgegangen werden könnte.

Im Anschluss daran wird im letzten, **zwölften Kapitel** das Fazit der Arbeit gezogen.

I ANALPHABETISMUS UND ERWACHSENENALPHABETISIERUNG

1.1. Was ist Analphabetismus?

Mit dem Begriff Analphabetismus wird im Allgemeinen lediglich auf Menschen verwiesen, die nicht lesen und schreiben können. So schreibt das *Meyers Onlinelexikon* zu diesem Begriff: „[...] mangelhafte oder fehlende Kenntnis und Beherrschung des Lesens und Schreibens.“¹² Eine genauere Betrachtung des Phänomens „Analphabetismus“, welche die Ursachen und Folgen für Schriftunkundigkeit einbezieht, liefert hingegen ein differenziertes Bild. Unterschieden wird dabei zwischen primärem, funktionalem und sekundärem Analphabetismus. Zudem muss noch eine vierte Gruppe genannt werden, auf die in der Fachliteratur oft mit dem Begriff *Umalphabetisierung* Bezug genommen wird.

Als *primäre Analphabeten* werden Menschen bezeichnet, die nicht oder kaum¹³ zur Schule gegangen sind und die dementsprechend nicht lesen und schreiben gelernt haben (siehe hierzu LONNECKER & SCHÖDDER 2002; LONNECKER & ROBERT 2004). In der englischen Literatur wird im Gegensatz zur deutschsprachigen Literatur diese Gruppe weiter differenziert. Unterschieden wird dabei zwischen primären Analphabeten, die in einer nicht literalen Gesellschaft aufgewachsen sind und als „preliterate“ bezeichnet werden, und primären Analphabeten, die – obwohl in einer literalen Gesellschaft aufgewachsen – keine Schule besucht haben; Letztere werden als „nonliterate“ bezeichnet (vgl. BURT u.a. 2003). In beiden Untergruppen sind erfahrungsgemäß viele Frauen anzutreffen, da für sie u.a. auf Grund tradierter Rollenzuweisungen in den Familien eine schulische Bildung nicht notwendig erschien.¹⁴ Von dieser Form des Analphabetismus sind in Deutschland hauptsächlich Migranten betroffen, da für Kinder Schulpflicht besteht.¹⁵

¹² Siehe <http://lexikon.meyers.de/>.

¹³ Teilnehmer von Alphabetisierungskursen, die von sich behaupten, keine Schule besucht zu haben, geben oft an, nur wenige Tage, vielleicht einige Wochen oder Monate eine formale Unterrichtung erhalten zu haben. Diese Teilnehmer werden im Folgenden auch zu der Gruppe primärer Analphabeten gezählt.

¹⁴ In der Tat lässt sich in Einstufungstests immer wieder das Muster erkennen, dass, während unter Geschwistern die Brüder oft eine Schule besucht haben, den Mädchen nicht selten diese Möglichkeit verwehrt bleibt. Die Gründe hierfür dürften z.B. in der fehlenden Einsicht einiger Eltern über die Wichtigkeit der Schriftsprache für die Mädchen liegen („Mädchen brauchen nicht lesen und schreiben zu können, Jungs aber doch“), der teilweise sehr starken Einbeziehung der Mädchen in Haushaltsarbeiten („Zuerst müssen sämtliche Aufgaben im Haushalt erledigt werden, danach bleibt keine Zeit für andere ‚unwichtige‘ Dinge übrig“), der prekären finanziellen Situation einiger Familien („Wenn nur ein oder zwei Kinder zur Schule geschickt werden können, dann lieber die Jungen“) oder etwa in der Einschätzung von Gefahren für die Mädchen („Mädchen können sich nicht alleine auf den Weg zur Schule machen, während Jungen dies ohne Weiteres können“). Dass Frauen stärker vom Analphabetismus betroffen sind, kann den Statistiken der UNESCO entnommen werden (siehe hierzu www.uis.unesco.org). Einen Einblick in einige der Gründe für die höhere Analphabetismusrate von Frauen in nicht hochindustrialisierten Ländern vermögen biographische Erzählungen zu geben, etwa KOCYIGIT (1997). Schließlich schlägt sich diese Tatsache auch in einem starken Angebot für Frauenkurse mit Alphabetisierung nieder (vgl. BAKLAN 1982; YURTERI & GIESSLER 1988; BOULANGER 2001; JOCKISCH 2001).

¹⁵ In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass in unterschiedlichen Fällen Kindern mit Migrationshintergrund, die in Deutschland aufgewachsen sind, dennoch das Recht auf einen Schulbesuch verwehrt wird (so besteht in einigen

Da mit der Einführung der Schulpflicht für Kinder der Erhalt einer formalen Unterrichtung in Schreiben und Lesen gewährleistet ist, hat Analphabetismus unter den in Deutschland aufgewachsenen Menschen¹⁶ andere Ursachen. In der Regel handelt es sich in solchen Fällen um *funktionalen Analphabetismus*. Diese Art des Analphabetismus liegt immer dann vor, wenn die schriftsprachlichen Kenntnisse eines Menschen ihn dennoch nicht dazu befähigen, das Mindestmaß an schriftsprachlichen Anforderungen zu erfüllen, die an ihn von der Gesellschaft herangetragen werden (siehe z.B. DRECOLL & MÜLLER 1981). Im Falle Deutschlands gilt es als allgemein akzeptiert, dass funktionale Analphabeten in der Regel über eine mehrjährige Schulausbildung verfügen. Vor diesem Hintergrund können funktionale Analphabeten als Menschen bezeichnet werden, die trotz Schulbesuchs über keine ausreichenden schriftsprachlichen Kompetenzen verfügen, die sie in die Lage versetzen, die schriftsprachlichen Mindestanforderungen ihrer Gesellschaft zu erfüllen, um so am gesellschaftlichen (hier insbesondere beruflichen) Leben erfolgreich teilhaben zu können. Im Hinblick auf die mehrjährigen und leidvollen Schulerfahrungen von funktionalen Analphabeten ist allem voran auf die besondere Rolle individueller Faktoren wie *Einstellung, Motivation* und *Angst* hinzuweisen. So spricht DÖBERT-NAUERT (1985: 7) von „Diskriminierungserfahrungen in Elternhaus und Schule [...]“ und sieht darin „[...] die Basis für ein negatives Selbstbild, das von Inferioritäts- und Unsicherheitsgefühlen im schriftsprachlichen und möglicherweise im gesamten Bereich kommunikativen Handelns geprägt ist“ (ebd.: 7). Diese Diskriminierungserfahrungen führen nach Ansicht dieser Autorin zu Stigmatisierungsangst und Vermeidungsstrategien, deren Behandlung in der späteren Arbeit mit funktionalen Analphabeten zu einem wichtigen Gegenstand des Unterrichts zu erheben sind. So weist sie darauf hin, „[...] daß durch Maßnahmen zur Erwachsenenalphabetisierung Lese- und Schreibunkundigkeit im Sinne von Unkundigkeit und Unsicherheit im Umgang mit schriftsprachlichen Anforderungssituationen nicht positiv verändert werden kann, solange Selbstimage, Stigmatisierungsangst und Überlebensstrategien der Betroffenen nur wenig oder keine Beachtung finden“ (ebd.: 8). Die besondere Bedeutung individueller Faktoren wie Angst wird schließlich in einer ergänzenden Erklärung dieses Begriffes angeführt:

Funktionale Analphabeten sind auch die Menschen, die erworbene Schriftsprachkompetenzen nicht in schriftsprachliches Handeln im Alltag umsetzen und dadurch ebenfalls Schriftsprache nicht für sich nutzen können. [...] Als zentrale Ursache für den fehlenden Transfer wird das biographisch gewachsene und in der Gegenwart beibehaltene Selbstbild als Analphabet angenommen. (DÖBERT-NAUERT 1981: 5f.)

Bundesländern keine Schulpflicht für Flüchtlingskinder). Auf diese Weise können Migranten mit muttersprachlicher Kompetenz im Deutschen von primärem Analphabetismus betroffen sein.

¹⁶ Mit der Umschreibung „in Deutschland aufgewachsen“ sind hier Menschen gemeint, die in Deutschland auf Grund der bestehenden Schulpflicht eine Schule besucht haben. Zwar sind mehrere Begriffe denkbar, um diese Gruppe von Menschen mit nur einem Wort zu kennzeichnen (etwa „deutsch“, „Bildungsinländer“ oder „autochthon“), doch beschreibt m. E. keiner von ihnen die gemeinte Gruppe wirklich zutreffend und politisch korrekt.

Nun drängt sich die Frage auf, inwieweit es berechtigt ist, auch bei Migranten von funktionalem Analphabetismus zu sprechen. Im Gegensatz zur Definition von primärem Analphabetismus stellt nämlich die Definition von funktionalem Analphabetismus eine Beziehung zwischen Subjekt und Gesellschaft her. Das heißt, dass das Vorliegen von funktionalem Analphabetismus von der Gesellschaft abhängt, in der ein Mensch lebt. Folgerichtig können Veränderungen innerhalb einer Gesellschaft (z.B. das verstärkte Vorkommen von Displays in Alltagsgeräten und Maschinen oder die zunehmende Bedeutung des Internets) dazu führen, dass binnen weniger Jahre die schriftsprachlichen Anforderungen an die Bevölkerung steigen. Auch der Wechsel innerhalb einer Gesellschaft (z.B. die Veränderung des sozialen Milieus durch sozialen Aufstieg) kann ebenfalls dazu beitragen, dass die an Menschen gestellten schriftsprachlichen Anforderungen steigen. In solchen Fällen kann aus einem „Nicht-Analphabeten“ ein funktionaler Analphabet werden. In Analogie hierzu kann dies für Migrantinnen und Migranten bedeuten, dass, obwohl einige von ihnen in ihren Heimatländern nicht als Analphabet galten und sie somit nicht vom Stigma der Lese- und Schreibunkundigkeit betroffen waren, sich die Situation in Deutschland gravierend ändert. In einer hochgradig schriftbasierten Gesellschaft werden ihnen sofort schriftsprachliche Unzulänglichkeiten aufgezeigt. SZABLEWSKI-ÇAVUŞ (1991: 43) spricht hierbei von „Illiteralität als Folge von Wanderung“ (siehe hierzu auch PRACHT 2007: 6f.).

Über die Anzahl von Menschen mit Migrationshintergrund¹⁷, die – in diesem Sinne – von funktionalem Analphabetismus betroffen sind, gibt es (genau wie bei den anderen Gruppen) keine Erhebungen, so dass an dieser Stelle nur spekuliert werden kann, dass es sich überwiegend wohl um Menschen handeln muss, die in ihren Heimatländern nur wenige Jahre eine Schule besucht haben. In Deutschland – beispielsweise im Deutschunterricht – stellen sie schnell fest, dass ihre schriftsprachlichen Kenntnisse nicht mehr ausreichen. Möglicherweise sind viele der so genannten „lernungewohnten“ Teilnehmer an Deutschkursen der Gruppe der funktionalen Analphabeten zuzurechnen und wären in einem fortgeschrittenen Alphabetisierungs- oder einem Brückenkurs (vgl. hierzu FELDMEIERS 2005e) besser aufgehoben. Im Hinblick auf Faktoren wie *Scham*, *Angst* oder *Einstellung* bemerken LONNECKER & ROBERT (2004) und LONNECKER & SCHÖDDER (2002), dass bei Analphabeten nicht deutscher Muttersprache zwar nicht im selben Ausmaße von „mangelndem Selbstwertgefühl“ oder „Scham“ auszugehen ist wie bei „deutschen“ Analphabeten, fügen aber hinzu: „Dennoch können auch in dieser Lernergruppe Schwierigkeiten auftreten, die auf ein negatives Selbstbild zurückzuführen sind (ebd.: 2002: 27 und 2004: 27). Dieser Einschätzung

¹⁷ Das Statistische Bundesamt spricht von Menschen mit Migrationshintergrund, wenn diese „[...] nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugezogen sind [...]“, und zählt auch weiter „[...]alle in Deutschland geborenen Ausländer/-innen und alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugezogenen oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ dazu (Statistisches Jahrbuch 2007: 31).

kann an dieser Stelle auf der Basis eigener Praxiserfahrungen nur zugestimmt werden: Aussagen wie „Ich bin zu dumm“ oder „Mein Kopf ist kaputt“ werden auch von Lernern im Alphabetisierungsunterricht geäußert und stehen exemplarisch für das Selbstbild einiger Analphabeten nicht deutscher Muttersprache.

Eine spezielle Form des funktionalen Analphabetismus stellt der *sekundäre Analphabetismus* dar, mit dem ein Verlernen bereits erworbener schriftsprachlicher Kenntnisse definiert wird, wobei die Gründe für das Verlernen hauptsächlich in Vermeidungsstrategien zu suchen sind (siehe hierzu DÖBERT & HUBERTUS 2000: 15ff. und weiter PFIRRMANN 1991; siehe weiter zu sozialen Faktoren FINKE & JAEHN 1987). Auch diese Art des Analphabetismus kann Migranten betreffen. MAAS & MEHLEM (2003) verweisen beispielsweise darauf, dass Menschen auch erst durch die Zuwanderung zu sekundären Analphabeten werden können:

Durch den Aufenthalt in Deutschland ist der Schriftbezug in der Herkunftssprache stark reduziert, Anlässe zum Schreiben und Lesen sind zu gering – die Lerner fallen auf ein niedrigeres Niveau zurück, obwohl sie in der Schule des Heimatlandes lesen und schreiben gelernt haben. (Ebd.: 59)

Die letzte Gruppe der hier interessierenden Teilnehmer stellt diejenige dar, die in einer nicht lateinischen Schrift alphabetisiert ist. Diese Menschen gelten nicht als Analphabeten und werden in der Fachliteratur im Zusammenhang mit dem Begriff „Umalphabetisierung“ erwähnt. An dieser Stelle wird jedoch ein alternativer Begriff gewählt, der angemessener erscheint, sich am Begriff „Zweitspracherwerb“ orientiert und bereits von BERKEMEIER (1997) und SCHULTE-BUNERT (2000) in Bezug auf den schulischen Bereich und von FELDMEIERS (2007c) für den Erwachsenenbereich gebraucht wurde. Mit *Zweitschifterwerb* oder *Zweitschriftlernen* (FELDMEIERS 2009) soll im Folgenden Bezug auf das Erlernen des lateinischen Schriftsystems oder die Alphabetisierungsarbeit genommen werden, in der bereits alphabetisierte Menschen in die lateinische Schrift eingeführt werden (MAAS & MEHLEM 2003: 113 sprechen hierbei von einer „Umstellung auf ein lateinisch-deutsches Schriftsystem“). Oft handelt es sich um Teilnehmer mit mehreren Jahren Schulerfahrung, die schnell den Übergang zum Deutschunterricht schaffen (vgl. hierzu auch FRITZ u.a. 2006: 29).¹⁸ Wie zuvor beim Begriff des primären Analphabetismus wird auch hinsichtlich des Zweitschifterwerbs in der angelsächsischen Fachliteratur weiter differenziert. Auf der einen Seite stehen die Menschen, die in einer zwar nicht lateinischen, aber alphabetischen Schrift wie Griechisch oder Arabisch lesen und schreiben lernten und als „non-roman alphabet

¹⁸ Allerdings lässt sich diese Gruppe von Teilnehmern nicht stets mit dem Attribut „schnell lernend“ versehen: Auch unter den Zweitschifterwerbsteilnehmern finden sich funktionale Analphabeten, d.h. Lerner, die in einer nicht lateinischen Schrift auf Grund eines zu kurzen Schulbesuchs (vielleicht 2-3 Jahren) nicht ausreichend alphabetisiert sind.

literate“ bezeichnet werden. Auf der anderen Seite stehen die „non alphabet literates“: Menschen, die in einer logographischen Schrift wie im Falle des Chinesischen alphabetisiert wurden (vgl. BURT u.a. 2003; JOHANNSON u.a. 2000).

1.2. Die Teilnehmer von Alphabetisierungskursen

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die Unterrichtssituation in Alphabetisierungskursen gegeben werden. Ziel dieses Überblicks ist es, nicht nur grundlegende Aspekte der Alphabetisierungsarbeit zu erörtern, sondern auch dem Leser die Möglichkeit zu geben, spätere forschungsmethodische Entscheidungen besser nachvollziehen zu können.

1.2.1. Die Anzahl von Analphabeten und der Bedarf an Alphabetisierung

Der Versuch, Informationen über die hier interessierenden Teilnehmergruppen zu erhalten, entpuppt sich – wie bereits erwähnt – als sehr schwierige Aufgabe, da bis heute keine Erhebungen und Daten zu dieser stigmatisierten und zum Teil gerne verschwiegenen Bevölkerungsgruppe vorhanden sind. So ist die Anzahl von Analphabeten mit Migrationshintergrund bis dato nicht ermittelt worden. Der *Bundesverband Alphabetisierung* schätzt die Anzahl *funktionaler Analphabeten* auf ca. 4 Mio. Menschen, ohne dabei Angaben machen zu können, wie hoch der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund ist. Erste Schätzungen zur Analphabetismusrate unter Migranten stammen aus dem Jahr 1996 von SCHRAMM (1996), die basierend auf der Analphabetismusrate in den jeweiligen Herkunftsländern und statistischen Angaben zur ausländischen Bevölkerung in Deutschland eine grobe Schätzung über die Anzahl der in Deutschland lebenden Analphabeten mit Migrationshintergrund vorlegt und für das Jahr 1990 auf über 12% bezogen auf die Gesamtanzahl von Migranten beziffert (ebd.: 4). Die Autorin bemerkt jedoch, dass ihre Schätzung gleich mehrere Unbekannte enthält, so dass diese eher als „spekulativ“ zu bezeichnen ist. Als ebenso unfruchtbar erweist sich eine Annäherung an die Größenordnung über eine Analyse der in Deutschland angebotenen Kurse. So ist den Jahres- und Geschäftsberichten des *Sprachverbands DfaA* und des BAFI¹⁹ zu entnehmen, dass im Jahr 2000 7,1%, im Jahr 2001 6%, im Jahr 2002 6,4%, im Jahr 2003 8,3% und im Jahr 2004 8% aller angebotenen Kurse Alphabetisierungskurse waren.²⁰ In der kürzlich veröffentlichten Evaluation der Integrationskurse ist weiter zu lesen, dass seit Einrichtung der Integrationskurse im Jahr 2005 5% aller vom BAMF finanzierten Kurse Alphabetisierungskurse

¹⁹ Der *Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer* hatte vor seiner Auflösung u.a. die Aufgabe inne, Kurse für Migranten (darunter auch Alphabetisierungskurse) zu finanzieren. Diese Aufgabe wurde vorübergehend vom *Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge* (BAFI) übernommen, bevor sich auch dieses Amt auflöste und schließlich das *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* (BAMF) geschaffen wurde.

²⁰ Angaben nach persönlicher Anfrage vom BAMF erhalten.

waren.²¹ Somit kann zusammengefasst werden, dass zwischen den Jahren 2000 und 2005 der Prozentsatz der Alphabetisierungskurse gemessen an der Gesamtheit der vom Sprachverband, BAFl und BAMF finanzierten Kurse zwischen 5% und 8,3% lag. Hierbei ist jedoch anzumerken, dass der Bedarf an Alphabetisierungskursen höher als das Angebot ist.²² Gerade in strukturarmen und ländlichen Regionen kommt es immer wieder vor, dass Analphabeten an regulären Deutschkursen teilnehmen, weil kein passendes Angebot für sie vorhanden ist.²³ So geht aus der bereits erwähnten Evaluation von Integrationskursen weiter hervor, dass Alphabetisierungskurse nur in 50% der untersuchten Regionen angeboten wurden. Es ist daher davon auszugehen, dass zumindest zurzeit die Nachfrage in strukturarmen und ländlichen Regionen das Angebot bei Weitem übersteigt²⁴ und dass ein großer Teil der Analphabeten notgedrungenerweise an regulären Deutschkursen teilnimmt. Bei dieser Betrachtung werden jedoch all die Kurse ausgeklammert, die aus anderen

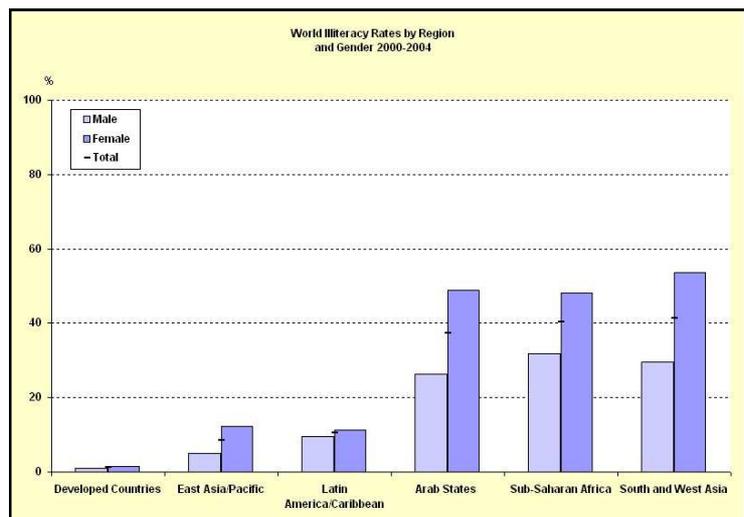


Abb. 1

Töpfen finanziert werden (z.B. Alphabetisierungskurse, die vom Arbeitsamt bezahlt werden).

Für die vorliegende Arbeit können diese Zahlen nur bedeuten, dass im Vergleich zu Deutschkursen deutlich weniger „potentielle Teilnehmer“ einer Untersuchung zu schriftsprachlichen Leseprozessen zur Verfügung stehen werden. Abschließend lässt sich rekapitulieren, dass sowohl über die Anzahl an Analphabeten mit Migrationshintergrund als auch über den Bedarf an Alphabetisierung bis heute keine wissenschaftlich gesicherten Angaben möglich sind.

1.2.2. Das Geschlecht und die Herkunft der Teilnehmer

Wie bereits angemerkt, ist unter den primären Analphabeten ein großer Teil weiblichen Geschlechts. Leider liegen auch hier keine zuverlässigen Daten zur Anzahl von Analphabetinnen

²¹ Vgl. „Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz“ (Dezember 2006: 30ff.). Im Weiteren wird auf diese Evaluation mit dem Begriff „Rambøll-Evaluationsstudie“ verwiesen.

²² Nach persönlicher Anfrage beim BAMF lag der Anteil der Alphabetisierungskurse im Jahr 2006 bereits bei 10%. Zurzeit hat sich der Anteil an Alphabetisierungskursen erhöht und liegt nun bei ca. 15% mit steigender Tendenz.

²³ Dass Analphabeten an regulären Deutschkursen teilnehmen, geschieht nicht nur in ländlichen Regionen. Bereits DEMMIG (2003: 111) stellte in ihrer qualitativen Studie für die Stadt Kassel fest, dass auch in zentral gelegenen Einrichtungen Deutschkurse von Teilnehmern besucht wurden, die schwach oder gar nicht alphabetisiert waren.

²⁴ Ob dieses auch auf die Zeit vor 2005 zutrifft, lässt sich an dieser Stelle nicht sagen.

mit Migrationshintergrund in Deutschland vor. Die statistischen Daten zur Analphabetismusrate in verschiedenen Ländern, die von der UNESCO veröffentlicht werden, zeigen jedoch deutlich, dass in allen Kontinenten Frauen stärker von Analphabetismus betroffen sind. Lediglich in industrialisierten Ländern ist die Analphabetismusrate von Frauen im Vergleich zu nicht industrialisierten Ländern als geringfügig höher einzustufen (siehe Abbildung 1). Es stellt sich daher die Frage, ob sich eine ähnliche Verteilung auch in Deutschland zeigt.

SPRENGER & YAŞENER (2007) machen in ihrem kurzen Überblick über die Alphabetisierungsarbeit in Deutschland darauf aufmerksam, dass während der Anwerbung von ausländischen Arbeitnehmern zunächst darauf geachtet wurde, „[...] dass die ausgesuchten Arbeitskräfte in ihrer Muttersprache lesen und schreiben konnten“. Erst nachdem im Zuge von Familienzusammenführung den meist männlichen Arbeitnehmern erlaubt wurde, ihre Familien nachkommen zu lassen, kam es zu einem verstärkten „importierten Analphabetismus“: „Man achtete dabei nicht mehr darauf, mit welchem Bildungsstand die Frauen in die Bundesrepublik einreisten. Allmählich machte sich die Anzahl der Analphabeten unter ihnen bemerkbar.“ (Ebd.: 27) Als schließlich im Jahr 1982 vom Sprachverband erstmalig spezielle Frauenkurse mit Kinderbetreuung eingerichtet wurden, zeichnete sich das Problem des Analphabetismus unter der zugewanderten Bevölkerung deutlich ab: „Bei diesen Kursen [Frauenkursen] stellte man schon damals fest, dass die meisten Frauen mit Migrationshintergrund lese- und schreibunkundig waren.“ (Ebd.) (Siehe weiter SZABLEWSKI-ÇAVUŞ 1994: 7ff.).

Einen statistisch untermauerten Anhaltspunkt für die höhere Anzahl von Frauen unter den Analphabeten mit Migrationshintergrund liefern zudem die Statistiken vom Sprachverband, in der die Anzahl der finanzierten Alphabetisierungskurse für das Jahr 2002 aufgeführt werden. Von den 4.644 Teilnehmern in Alphabetisierungskursen waren 10,5% Männer und 89,5% Frauen. Auch Daten aus dem Jahr 2004 nach BAFl-Richtlinien ergeben ein ähnliches Bild: Etwa 85% der Teilnehmer in Sprachkursen mit Alphabetisierung waren Frauen.²⁵ Diese Daten gestatten natürlich keine verlässlichen Angaben über die genaue Anzahl von Analphabetinnen mit Migrationshintergrund in Deutschland, doch vermögen sie eine deutliche Tendenz aufzuzeigen, die sich auch mit den praktischen Erfahrungen des Verfassers im Alphabetisierungsbereich decken (siehe zu diesem Thema auch SZABLEWSKI-ÇAVUŞ 2001 und die lesenswerte Autobiographie von KOCYIGIT 1997).²⁶ Ergänzend ist hier anzumerken, dass sich die große Anzahl von Analphabetinnen nicht immer in allen Kursen widerspiegelt. Nach eigenen Erfahrungen und

²⁵ Diese Informationen – nach persönlicher Anfrage beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) erhalten – beziehen sich auf den Geschäftsbericht 2002 des Sprachverbands Deutsch e. V. bzw. auf Angaben des Bundesamts für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge (BAFl).

²⁶ Ein Blick auf das Nachbarland Österreich stützt das für Deutschland gezeichnete Bild: Dort belegen Erhebungen des Alfazentrums in Wien einen Anteil von 90% an Frauen unter ihren Teilnehmern (RITTER 2001).

Beobachtungen ist es in gemischten Alphabetisierungskursen durchaus möglich, dass sich das Zahlenverhältnis zwischen teilnehmenden Analphabetinnen und Analphabeten in etwa die Waage hält. Insgesamt macht sich die zahlenmäßige Überlegenheit von Frauen unter den Analphabeten jedoch in der Tatsache bemerkbar, dass es zu den gemischten Alphabetisierungskursen noch zahlreiche Frauenkurse mit Alphabetisierung angeboten werden, aber kaum Männerkurse mit Alphabetisierung stattfinden (siehe hierzu Erfahrungsberichte und sonstige Beiträge wie BMBW-Werkstattberichte 1982; BAKLAN 1982; BRÜCK 1986-90; YURTERI & GIESSLER 1988; JOCKISCH 2001; BOULANGER 2005; HAUG 2006).

1.2.3. Die Herkunft und Muttersprache der Teilnehmer

Zu den in Alphabetisierungskursen vertretenen Teilnehmernationalitäten lassen sich ebenso wenig fundierte Daten anführen. Auch die kürzlich veröffentlichten statistischen Erhebungen im Rahmen der Rambøll-Evaluationsstudie zu den Integrationskursen beziehen sich lediglich auf die allgemeinen Integrationskurse. Alphabetisierungskurse standen zwar auch im Fokus des Interesses, doch sind in diesem Zusammenhang keine Daten zu den Nationalitäten der schriftunkundigen Teilnehmer erhoben worden.²⁷ Hinweise zu den Nationalitäten der Teilnehmer von Alphabetisierungskursen vermag diese Evaluationsstudie daher nur in sehr beschränktem Maße zu geben. So ist dieser zu entnehmen, dass 23,1% aller Teilnehmer an Integrationskursen²⁸ türkischer Herkunft sind (siehe Tabelle 1; vgl. Evaluation der Integrationskurse: S. 35). Teilnehmer aus dem Irak belegen mit 2,6% den 6. Rang, wobei unklar ist, wie hoch der Anteil an Kurden mit türkischer oder irakischer Staatsangehörigkeit ist. Statistische Daten zu Asylverfahren legen jedoch die Vermutung nahe, dass ein großer Teil der Menschen aus der Türkei und dem Irak kurdischer Herkunft ist. So schreibt das BAMF, dass „[d]ie Türkei [...] seit Jahren hinsichtlich der Zugänge auf einem der ersten drei Ränge der zugangsstärksten Herkunftsländer vertreten [ist]. In den Jahren 2003 und 2004 belegte die Türkei Platz eins.“ Weiter heißt es: „Die Mehrzahl der Antragsteller aus der Türkei sind Kurden. Der Anteil der Kurden an der Gesamtzahl türkischer Erstantragsteller blieb in den letzten Jahren relativ konstant mit Monatswerten zwischen 75% und 85%.“ (Migration, Asyl und Integration in Zahlen, S. 34) Bezüglich der Asylanträge von Menschen irakischer Nationalität ist zu

Nationalität	Prozent
Türkei	23,1 %
Russische Föderation	16,1 %
Ukraine	6,7 %
Kasachstan	6,7 %
Albanien	3,3 %
Irak	2,6 %
Serbien und Montenegro	2,5 %
Thailand	2,2 %
Iran	2,0 %
Vietnam	2,0 %
Sonstige	32,8 %

Tab. 1

²⁷ Interessant wäre eine solche Untersuchung insbesondere im Hinblick auf Unterrichtskonzepte (hier vor allem zweisprachige und kontrastive Alphabetisierung) und auf die Erstellung von Unterrichtsmaterialien, mit denen an die sprachlichen und weltlichen Kenntnisse und Kompetenzen der Teilnehmer angeknüpft werden könnte.

²⁸ Hier werden neben den allgemeinen Integrationskursen auch die Integrationskurse für spezielle Gruppen (Frauenkurse, Jugendkurse und Alphabetisierungskurse) betrachtet.

lesen, dass „[d]er Irak [...] von 2000 bis 2002 zugangsstärkstes Herkunftsland [war]. Kurden stellten dabei einen großen Anteil der Asylbewerber. [...] Der prozentuale Anteil der Kurden auf die Jahresgesamtzahl bezogen beläuft sich auf 52%.“ (Ebd.: 35)

Konkrete Hinweise über die Teilnehmernationalitäten in Alphabetisierungskursen gehen darüber hinaus aus Praxisberichten hervor und legen die Vermutung nahe, dass die in der Rambøll-Studie für den gesamten DaZ-Bereich ermittelten Teilnehmernationalitäten auf den Alphabetisierungsbereich nicht notwendigerweise zutreffen müssen. So nennt etwa RODER „als Herkunftsländer ihrer Teilnehmer vor allem Afghanistan, Marokko, Eritrea, Äthiopien und die Türkei, als weitere Herkunftsländer u.a. auch Thailand, Vietnam und Indien“ (zit. nach JENTGES im Druck), während BOULANGER (2005) in ihrer Untersuchung Teilnehmerinnen aus dem Libanon, aus Syrien, Marokko und Afghanistan interviewte.²⁹

1.2.4. Kenntnisse, Kompetenzen und sonstige individuelle Unterschiede

Klammert man den sekundären Analphabetismus aus, der als ein Spezialfall von funktionalem Analphabetismus betrachtet werden kann, so lassen sich die drei restlichen Analphabetengruppen zur Beschreibung der schriftsprachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und sonstigen individuellen Unterschiede heranziehen, die charakteristisch für die untersuchte Teilnehmergruppe sind (siehe Kapitel 7.1.). Kennzeichnend für die Alphabetisierungsarbeit ist, dass insbesondere in ländlichen Gebieten alle beschriebenen Analphabetengruppen am selben Alphabetisierungskurs teilnehmen und daher die Teilnehmergruppen extrem heterogen sein können. Diese Heterogenität wird durch folgende und weitere nicht aufgeführte Unterschiede bewirkt:

- sprachliche Unterschiede
- schriftsprachliche Unterschiede
- unterschiedlich entwickelte Sprachbewusstheit

²⁹ Unveröffentlichte Daten, die beim Internationalen Bund Bielefeld im Rahmen von Einstufungen für Alphabetisierungskurse erhoben wurden, zeigen ein anderes Bild über die Nationalitäten und Herkunftssprachen der Teilnehmenden. In den Jahren 2005/2006 wurden 160 Lerner eingestuft. Von diesen Teilnehmenden stammen 42,8% aus der Türkei. 21,7% der eingestuften Teilnehmer stammt aus dem Irak. Teilnehmer aus Sri Lanka belegen mit 7,8% den dritten Rang, gefolgt von Teilnehmern aus Syrien (6%), Griechenland (5,4%) und Marokko (3,6%). Hinsichtlich Muttersprachen belegte Kurdisch mit 53,6% den ersten Rang, gefolgt von Türkisch (13,3%), Tamilisch (7,8%), Arabisch (6,6%) und Griechisch (5,4%). Neuere unveröffentlichte Daten vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge aus dem Jahr 2009 zu BAMF-geförderten Alphabetisierungskursen stützen die Verteilung teilweise: Teilnehmer mit türkischer Nationalität stellen mit 28,8% die größte Gruppe dar. Gefolgt werden sie von Menschen mit russischer (7,3%), irakischer (6,6%) und kasachischer Nationalität (5,5%). Hinsichtlich der der Muttersprachen verteilen nimmt Türkisch (20,5%) den ersten Platz ein, gefolgt von Russisch (14,7%), Kurdisch (14,4%) und Arabisch (12,9%) (vgl. Rother & Flemming im Druck).

- unterschiedlich entwickelte phonologische Bewusstheit³⁰
- unterschiedliche Lernerfahrungen (Sprachlernbewusstheit)
- unterschiedliche Medien-Kompetenz
- sonstige individuelle Unterschiede (Motivation, Einstellung, Angst/Scham, usw.)
- soziale Faktoren (zur Verfügung stehende Zeit, Arbeit), welche die Lernprognose betreffen
- kognitive Unterschiede

So können *primäre Analphabeten* zunächst durch die Tatsache beschrieben werden, dass sie nicht oder nur sehr kurz zur Schule gegangen sind. Demzufolge verfügen sie in der Regel über keine schriftsprachlichen Kenntnisse in der L1 und L2. Das heißt, dass zum Teil weder Buchstabenkenntnisse noch ein Sichtwortschatz (Wörter, die auch ohne Buchstabenkenntnisse sofort erkannt werden) vorliegen. FELDMEIERS (2005) weist jedoch darauf hin, dass gerade dieser Teilnehmergruppe zudem sehr wichtige Schulerfahrungen fehlen, die unter anderem für die spätere lehrwerksbezogene Arbeit im heutigen Deutschunterricht von größter Bedeutung sind und als Lehrwerks- oder Buchwissen bezeichnet werden. Ein Beispiel für die Probleme, die fehlendes Lehrwerkswissen im Unterricht verursachen, sind die Schwierigkeiten der primären Analphabeten im Umgang mit verschiedenen Übungstypen (vgl. hierzu weiter FELDMEIERS 2007c). So wissen diese nicht, wie bei einem Kreuzworträtsel oder einer Lückenaufgabe vorzugehen ist. Ebenso wenig wissen diese Teilnehmer, wie sie sich innerhalb eines Lehrwerkes orientieren können: Ihnen ist unbekannt, dass ein Lehrwerk aus Lektionen besteht, dass oft im Anhang eine Wortschatzliste zu finden ist usw.³¹ Weiter ist auch auf die Tatsache hinzuweisen, dass viele der vom primären Analphabetismus betroffenen Teilnehmer in nicht literalen Gesellschaften oder ländlichen Regionen aufgewachsen sind, in denen Schriftsprache eine – im Vergleich zu literalen Gesellschaften – geringe Rolle gespielt hat. In diesem Zusammenhang sind fehlende Erfahrungen zu nennen, die zur Ausbildung wichtiger Kompetenzen hätten beitragen können, wie die Fähigkeit, gehörte Sprache auf unterschiedlichen Ebenen zu segmentieren (vgl. hierzu Kapitel 1.2.4.). So kann im Alphabetisierungsunterricht mit primären Analphabeten beobachtet werden, dass die Teilnehmer Wörter nicht in Silben zerlegen oder Reime nicht erkennen können. Auf die Frage, welches Wort wie „Zeitung“, „Wohnung“ oder „Werbung“ endet, geben einige Teilnehmer auch Antworten wie „trinken“. Solche Fähigkeiten können wiederum als Teil der Sprachbewusstheit verstanden werden,

³⁰ Auch wenn phonologische Bewusstheit als Teil der Sprachbewusstheit aufgefasst werden kann, wird sie hier gesondert aufgeführt, da sie für den Schriftspracherwerb von besonderer Bedeutung ist (siehe BLUME u.a. 1996: 17ff.; KÜSPERT 1998; KÜSPERT & SCHNEIDER 1999; PRACHT 2007).

³¹ Betrachtet man das Lehrwerkswissen unter dem Lichte des Konzepts der Lernerautonomie, so ist zu betonen, dass die Kenntnisse und Fähigkeiten, die unter Lehrwerkswissen subsumiert werden, zum größten Teil noch unterhalb des Bereichs „Lernstrategien“ liegen. RAMPILLON (1985: 16f.) bezeichnet ein solches Wissen daher als „Lernvoraussetzung“ zur Vermittlung von Lernstrategien.

die bei primären Analphabeten ebenso wenig ausgebildet ist. Zur Sprachbewusstheit gehören beispielsweise Kenntnisse über grundlegende Konzepte der Sprache, wie etwa dem Wortkonzept, oder über (implizites) Wissen um den morphematischen Aufbau der deutschen Sprache. Leider liegen kaum Untersuchungen zur Sprachbewusstheit primärer Analphabeten vor, weshalb an dieser Stelle lediglich auf der Grundlage eigener nicht wissenschaftlich dokumentierter Praxisbeobachtungen vermutet werden kann, dass die Sprachbewusstheit bei dieser Teilnehmergruppe sowohl in der L1 als auch in der L2 sehr wenig ausgebildet ist (vgl. auch FELDMEIER 2005f). Wie wenig primären Analphabeten grundlegende Konzepte der Sprache bekannt sind, ist jedoch aus der Arbeit von BÖRNER (1991; 1995) zu erahnen. Die Autorin untersuchte die Sprachbewusstheit deutscher funktionaler Analphabeten – mit immerhin mehreren Jahren Schulerfahrung – und stellte beispielsweise fest, dass die Fähigkeit, deutsche Wörter morphematisch zu zergliedern (die Autorin spricht hier von paradigmatischer Strategie), um auf diese Art Hinweise über die korrekte Schreibung zu erhalten, sehr schlecht ausgebildet war. Ähnliche Ergebnisse gehen aus der Untersuchung von KAMPER (1986) hervor, die sich mit den kognitiven Kompetenzen deutschsprachiger funktionaler Analphabeten mit mehreren Jahren Schulerfahrung befasst hat. Wenn also Forschungsarbeiten, wie die von BÖRNER und KAMPER belegen, die Sprachbewusstheit von deutschsprachigen funktionalen Analphabeten mit immerhin mehreren Jahren Schulerfahrung nur schwach ausgebildet ist, so darf vermutet werden, dass primäre Analphabeten ohne Schulerfahrung über eine noch weniger ausgebildete Sprachbewusstheit verfügen. Weitere Hinweise auf die kaum ausgebildete Sprachbewusstheit von primären Analphabeten werden durch Beobachtungen aus dem Fremdsprachenunterricht untermauert, die auf Schwierigkeiten so genannter *lernungewohnter Teilnehmer* hinweisen (siehe z.B. VIELAU 1988). Solche Teilnehmer verfügen in der Regel über eine (teilweise Jahrzehnte zurückliegende) geringe Schulerfahrung, haben oft große Schwierigkeiten mit Abläufen im Fremdsprachenunterricht und weisen große Defizite im Bereich des „Lernen-Lernens“ auf. In diesem Zusammenhang wären auch „grundlegende metasprachliche Kenntnisse“ (FUNK 1993: 145) zu nennen, zu denen etwa auch grammatikalische Begriffe wie Singular oder Plural gezählt werden. Die Praxis zeigt, dass primären Analphabeten nicht nur solche grammatischen Grundbegriffe wie Singular und Plural sowohl in der Zweit- als auch in der Muttersprache unbekannt sind, sondern auch, dass zum Teil Unsicherheiten im Verständnis der zu Grunde liegenden Konzepte bestehen.

Insgesamt lassen die angeführten Beispiele die Annahme plausibel erscheinen, dass gerade primäre Analphabeten über eine kaum ausgebildete Sprachbewusstheit in der L1 und L2 verfügen und zahlreiche Arbeitsschritte des hiesigen (Zweitsprachen-)Unterrichts lernen müssen.³²

Im Gegensatz zu der zuvor beschriebenen Teilnehmergruppe zeichnen sich *funktionale Analphabeten* durch höher ausgebildete Kompetenzen in nahezu allen relevanten Bereichen aus, da sie mehrere Jahre zur Schule gegangen sind.³³ Wie lange funktionale Analphabeten nicht deutscher Muttersprache³⁴ eine Schule besucht haben, lässt sich jedoch nicht genau sagen. Vereinzelt sind Teilnehmer beobachtbar, die mit lediglich 1 bis 2 Jahren Unterrichtserfahrung auf Grund einer starken Motivation und/oder Unterstützung (etwa durch Familienangehörige) ihre erworbenen Kompetenzen über die Zeit halten oder gar etwas ausbauen konnten. Schwierig ist es auch, Angaben zur Anzahl von Schuljahren zu machen, nach welchen vorausgesetzt werden kann, dass jemand der Schriftsprache mächtig ist. Viele Beispiele aus dem Bereich des funktionalen Analphabetismus deutscher Muttersprachler belegen, dass es durchaus möglich ist, mehrere Jahre eine Schule zu besuchen und dennoch diese als funktionaler Analphabet zu verlassen. Bezogen auf Migranten ist zu berücksichtigen, dass viele Teilnehmer mit lediglich 5 Jahren Schulerfahrung durchaus im Stande sind, einen „regulären“ Deutschkurs zu besuchen, in dem sie ihre eventuell (zu) geringen schriftsprachlichen Kompetenzen verbessern können. Diese Teilnehmer erfahren dennoch in vielen Fällen, dass sie zu den „langsameren“ Lernern gehören (in der Fachliteratur als so genannte Lernungewohnte oder Langsamler bezeichnet) und in ungünstigen Fällen mitgezogen werden.³⁵ Hierin könnte sich zeigen, dass zwischen dem Bereich des funktionalen Analphabetismus

³² Eine Ausnahme könnten die primären Analphabeten bilden, die bilingual aufgewachsen sind. So verfügen z.B. kurdische Teilnehmer mitunter über muttersprachliche Kompetenzen in zwei oder gar drei Sprachen (i.d.R. Türkisch/Kurdisch oder Arabisch/Kurdisch). Inwieweit sich bilinguale Kompetenzen auf die Sprachbewusstheit auswirken und den Alphabetisierungsprozess positiv beeinflussen, kann an dieser Stelle jedoch nicht bewertet werden (siehe zu diesem Thema JESSNER 1998).

³³ Es ist davon auszugehen, dass ein großer Teil der älteren türkischen Teilnehmer – wenn sie in den Genuss einer schulischen Ausbildung gekommen sind – höchstens 5 Jahre zur Schule gegangen ist, da in der Türkei erst im Jahr 1997 die Schulpflicht von 5 auf 8 Jahre erhöht wurde (siehe z.B. www.auswaertiges-amt.de). Diese Annahme steht mit der Einschätzung der 50-jährigen Buchautorin Kocyit im Einklang, die als Analphabetin nach Deutschland immigrierte und erst im Erwachsenenalter lesen und schreiben lernte: „Jede zweite Türkin in meinem Alter ist Analphabetin.“ (FECHTIG 1999: 20; siehe weiter KOCYIGIT 1997) Interessant ist in diesem Zusammenhang die vom BAMF veröffentlichte Evaluation der Integrationskurse, aus der hervorgeht, dass ca. 15% der befragten Teilnehmer weniger als 6 Jahre eine Schule besucht haben (Rambøll-Evaluationsstudie, S. 36).

³⁴ In der Fachliteratur werden bisweilen die Begriffe „autochthon“ für „einheimisch im Sinne von muttersprachlich“ und „allochthon“ im Sinne von „nicht einheimisch, d.h. fremdsprachlich“ verwendet. Im Weiteren wird auf diese Fachbegriffe verzichtet und stattdessen konkret auf deutsche (L1=Deutsch) funktionale Analphabeten und funktionale Analphabeten nicht deutscher Muttersprache Bezug genommen (siehe hierzu Fußnote 15).

³⁵ An dieser Stelle ist anzumerken, dass es bis Dezember 2007 nach dem Integrationskurssystem prinzipiell drei unterschiedliche Progressionslinien gab: langsame (A2 in 600 Unterrichtseinheiten), normale (B1 in 600 Unterrichtseinheiten) und schnelle (B1 in 500 Unterrichtseinheiten) Progression (vgl. IntV vom 13. Dezember 2004). Die Evaluation der Integrationskurse hat jedoch zu Tage gefördert, dass Integrationskurse mit langsamer Progression trotz ihrer Notwendigkeit kaum stattfinden. Diesem Umstand ist in der am 5. Dezember veröffentlichten geänderten Integrationskursverordnung Rechnung getragen worden: Es wird nicht mehr zwischen schneller,

bei Menschen nicht deutscher Muttersprache und dem Bereich der lernungewohnten Teilnehmer an Deutschkursen eine Schnittmenge vorhanden ist. Ob als lernungewohnt deklarierte Teilnehmer nicht besser in Alphabetisierungskursen aufgehoben wären, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Tatsache ist jedoch, dass Teilnehmer mit Problemen im schriftsprachlichen Bereich durch den Besuch eines Deutschkurses offiziell nicht mehr als Analphabeten erfasst werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass funktionale Analphabeten über deutlich höhere schriftsprachliche Kompetenzen verfügen als primäre Analphabeten. Sie kennen beispielsweise die Buchstaben und können diese (langsam) zu einem Wort synthetisieren, können mit Stift und Papier viel besser umgehen und verfügen über eine deutlich bessere Lese- und Schreibkompetenz. Sie offenbaren z.T. all die Schwierigkeiten, die auch bei so genannten lernungewohnten Teilnehmern in Deutschkursen zu beobachten sind (vgl. VIELAU 1988). Hierzu gehören beispielsweise ein sehr gering ausgebildetes Strategieninventar und fehlende Kenntnisse im Umgang mit Lernmaterialien (insbesondere mit Lehrwerken) und Lernsituationen (z.B. Gruppenarbeit). Darüber hinaus ist anzumerken, dass auch bei der Gruppe funktionaler Analphabeten nicht deutscher Muttersprache in vielen Fällen eine geringe Sprachbewusstheit gegeben ist (diese bezieht die phonologische Bewusstheit ein), was sich negativ auf den Lernprozess auswirken kann. Ein weiterer Aspekt, der hier unbedingt Berücksichtigung finden muss, betrifft die zuvor im Zusammenhang mit der Definition von funktionalem Analphabetismus beschriebenen individuellen Faktoren wie Angst, Scham und Einstellung. Wie bereits erwähnt, weisen LONNECKER & ROBERT (2004) und LONNECKER & SCHÖDDER (2002) zu Recht darauf hin, dass auch unter den hier im Fokus stehenden schriftunkundigen Teilnehmern nicht deutscher Muttersprache Gefühle wie Scham oder Angst vorkommen (vgl. hierzu auch BOULANGER 2005). „Ausreden“ wie „Ich habe meine Brille vergessen!“, erlauben einen kurzen Einblick in Vermeidungsstrategien, die Analphabeten für die Bewältigung ihres Alltags entwickeln und ebenso bei Einstufungen wie auch im anfänglichen Alphabetisierungsunterricht vorkommen. Solche individuellen Faktoren sind insofern von Bedeutung, da zumindest für den (fremd)sprachlichen Bereich hinreichend auf ihre Wichtigkeit für den Lernerfolg hingewiesen worden ist (vgl. allgemein zu individuellen Faktoren im Fremdsprachenerwerb EDMONDSON & HOUSE 2000; RIEMER 2002b; beispielsweise zum Faktor Motivation RIEMER 2006b); die Annahme erscheint daher berechtigt, dass solche individuellen Faktoren auch im Alphabetisierungsbereich den Lernerfolg grundlegend bestimmen können.

normaler und langsamer Progression unterschieden. Stattdessen gibt es unterschiedliche Kurse, die – mit Ausnahme des Alphabetisierungskurses – alle zum B1-Niveau führen sollen: ein Intensivkurs mit 400 Unterrichtseinheiten, der Standardintegrationskurs mit 600 Unterrichtseinheiten und die Kurse für spezielle Zielgruppen, deren Förderdauer sich maximal auf 900 UE erstreckt und gegebenenfalls um weitere 300 Unterrichtseinheiten erhöht werden kann (vgl. IntV vom 5. Dezember 2007).

Die letzte hier interessierende Teilnehmergruppe, der Lehrkräfte im Alphabetisierungsunterricht begegnen, setzt sich aus Lernern zusammen, die bereits in einer nicht lateinischen Schrift lesen und schreiben gelernt haben. Es handelt sich um Menschen, die im Idealfall lediglich einer Einführung in das lateinische Schriftsystem bedürfen und als *Zweitschrifterwerbsteilnehmer* oder kürzer *Zweitschriftlerner* bezeichnet werden. Beispiele hierfür sind etwa Menschen arabischer oder chinesischer Muttersprache. Im Idealfall sind diese Menschen über einen längeren Zeitraum (teilweise über 10 Jahre) zur Schule gegangen und können ohne Probleme ihre Muttersprache lesen und schreiben. Sie haben daher das System Schriftsprache verstanden und können im Alphabetisierungsunterricht auf wertvolles Wissen zurückgreifen. So beherrschen sie das Prinzip der Synthese³⁶, können schnell und gut mit Schreibwerkzeug arbeiten und sind im Allgemeinen geübt im Lernen.³⁷ Folgerichtig gehören sie zu denjenigen, die im Alphabetisierungsunterricht am schnellsten voranschreiten. Innerhalb dieser Gruppe können die schriftsprachlichen Kenntnisse im muttersprachlichen Schriftsystem aber auch stark variieren, da Zweitschrifterwerbsteilnehmer eine unterschiedlich lange schulische Ausbildung genossen haben können. So ist es in manchen Fällen möglich, dass Zweitschrifterwerbsteilnehmer auch gleichzeitig funktionale Analphabeten in ihrer Muttersprache sind. Diese beherrschen das lateinische Schriftsystem nicht (hinreichend) und zeigen zudem Schwächen beim Lesen und/oder Schreiben in ihrer Muttersprache. Hinsichtlich ihrer schriftsprachlichen Kenntnisse im lateinischen Schriftsystem können ebenfalls sehr unterschiedliche Kenntnisse vorliegen. Sowohl Teilnehmer, die keinen einzigen lateinischen Buchstaben erkennen, als auch solche, die bereits einige gelernt haben und sehr langsam auf Deutsch lesen können, sind im Alphabetisierungskurs anzutreffen.

Es sei abschließend an dieser Stelle unterstrichen, dass die zuvor beschriebenen Kompetenzen von primären, funktionalen Analphabeten oder Zweitschrifterwerbsteilnehmern nicht stets in dieser idealtypischen Form gegeben sind bzw. fehlen können. Es kann vorkommen, dass primäre Analphabeten über Kompetenzen verfügen, die Lehrkräfte eher bei funktionalen Analphabeten oder Zweitschrifterwerbsteilnehmern erwarten würden. Die Unterscheidung zwischen diesen drei Teilnehmergruppen weist selbstverständlich keine klar trennscharfen und undurchlässigen Grenzen auf. Besonders deutlich werden im Alphabetisierungskurs die Schnittmengen zwischen diesen drei Analphabetengruppen, wenn die zweitsprachlichen Kompetenzen fokussiert werden. Diese lassen

³⁶ Hier müssen Menschen, die in einem logographischen Schriftsystem alphabetisiert sind, gesondert betrachtet werden. Diese kommen jedoch in der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland verhältnismäßig selten vor und werden daher hier nicht weiter thematisiert (vgl. weiter Kapitel II).

³⁷ Offen bleibt jedoch die Frage, ob sie auch geübt im Lernen im Rahmen eines modernen Fremdsprachenunterrichts sind. So betrachtet würde der langjährige Besuch einer Schule nicht automatisch dazu befähigen, mit den heute in Deutschland eingesetzten Unterrichtsmaterialien und -methoden zu lernen, wenn die eigene Schulerfahrung auf einer gänzlich anderen Lehr- und Lerntradition basiert.

sich kaum auf die Bildungsbiographien zurückführen: Wie schnell und gut ein Migrant ungesteuert Deutsch erwirbt, hängt von zahlreichen Faktoren ab, unter denen schriftsprachliche Kompetenzen lediglich einen Faktor darstellen³⁸ (siehe zu Faktoren im ungesteuerten Spracherwerb etwa BOWDEN u.a. 2005; HAN 2004; SANZ 2005; SCHUMANN 1978; SELINKER 1972). Es lässt sich in der Praxis beobachten, dass sich die Deutschkenntnisse der Teilnehmer – unabhängig davon, ob es sich dabei um primäre, funktionale Analphabeten oder Zweitschrifterwerbsteilnehmer handelt – stark unterscheiden können. So ist es durchaus möglich, im selben Alphabetisierungskurs einen Lerner zu unterrichten, der erst vor einigen Wochen eingereist ist und kaum ein Wort Deutsch versteht, und einen Teilnehmer, der seit über 20 Jahren in Deutschland lebt, lange Zeit einer Arbeit nachgegangen ist und als *Fließend-Falsch-Sprecher* bezeichnet werden kann.³⁹ Ein weiterer Aspekt, der gleichsam alle zuvor beschriebenen Teilnehmergruppen betrifft und von Bedeutung für die vorliegende Untersuchung sein kann, sind die Lebensumstände. Diese werden zu einem großen Teil von der Tatsache bestimmt, dass – wie zuvor erläutert – ein großer Teil der Analphabeten mit Migrationshintergrund Frauen sind. Vor allem bei den Frauen, von denen viele auf Grund tradierter Rollenzuweisungen mit zusätzlichen Aufgaben etwa im Haushalt und in der Kindererziehung beschäftigt sind, ist zu befürchten, dass sie ihre volle Konzentration, Energie und Zeit nicht auf den Lernprozess legen können. Daraus lassen sich u.U. unterschiedliche Lernprognosen herleiten (vgl. FELDMEIERS 2007c).⁴⁰ Darüber hinaus ist das Augenmerk auf weitere individuelle Unterschiede zu lenken, die sich in den Einstellungen, Motivationen oder Gefühlen wie Angst oder Scham kristallisieren. Besondere Aufmerksamkeit verdient im Kontext der individuellen Unterschiede der Faktor Motivation, da in vielen Kursen Teilnahmepflicht besteht. Dies soll nicht bedeuten, dass an solchen Alphabetisierungskursen ausschließlich Lerner unterrichtet werden, die zur Teilnahme gezwungen werden. Der große Teil der Lerner kommt gerne und hochmotiviert zum Unterricht (siehe hierzu auch BOULANGER 2005).⁴¹ Dennoch nimmt ein – nach eigener Erfahrung – kleiner Teil der Lerner widerwillig am Kurs teil. In solchen Fällen zeigt sich die fehlende Motivation durch

³⁸ Es sei ergänzend hier darauf hingewiesen, dass im Gegenzug gute Deutschkenntnisse den zweitsprachlichen Schriftspracherwerb vermutlich unterstützen können.

³⁹ Diese Extremunterschiede kommen dadurch zu Stande, dass die Einstufungen im Alphabetisierungsbereich, sofern in der betreffenden Einrichtung überhaupt eingestuft wird, vornehmlich entlang der schriftsprachlichen Progressionslinie geschehen. Bisweilen nehmen an Alphabetisierungskursen auch in Deutschland aufgewachsene funktionale Analphabeten mit Migrationshintergrund teil, die über muttersprachliche Sprachkompetenz im Deutschen verfügen; diese Teilnehmer dürfen oft nicht an VHS Kursen für (deutsche) funktionale Analphabeten teilnehmen, da sie in den Zuständigkeitsbereich des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge fallen.

⁴⁰ Nach eigenen Erfahrungen des Verfassers kann hier festgehalten werden, dass in zahlreichen Einstufungen auf die Frage, ob ein Teilnehmer Zeit für das Lesen- und Schreibenlernen hat, gerade bei Frauen verneinende Antworten mit dem Hinweis auf Haus- und Erziehungsarbeit oft vorkommen.

⁴¹ Teilnahmepflicht kann auch als Chance für die Teilnehmer begriffen werden, die gerne zum Kurs kommen würden, aber mit Widerständen innerhalb ihrer Familien zu kämpfen haben (siehe zu den möglichen negativen Folgen bezüglich bestehender Abhängigkeitsbeziehungen innerhalb von Familien FINKE & JAEHN 1987; RÜBSAMEN 1987).

häufiges Fehlen, Verspätungen und fehlendes Engagement, was ohne Zweifel einen negativen Effekt auf den Lernerfolg zur Folge hat.

1.3. Zusammenfassung

Die Heterogenität in Alphabetisierungskursen ist extrem ausgeprägt. Gerade in strukturarmen und ländlichen Regionen, in denen ein außendifferenziertes Kursangebot nicht realisiert werden kann, ist es kein seltener Fall, dass Lehrkräfte in einem Kurs Kompetenzprofilen begegnen, die unterschiedlicher nicht sein können. So kann es sein, dass ein Teilnehmer, der nie eine Schule besucht hat, keinen einzigen Buchstaben kennt, mit einem Stift keinen geraden Strich ziehen kann und kein einziges Wort Deutsch versteht, gemeinsam mit einem Teilnehmer unterrichtet wird, der mehrere Jahre zur Schule gegangen ist, in einem nicht lateinischen Schriftsystem ohne Probleme lesen und schreiben kann, keinerlei Probleme im Umgang mit Schreibwerkzeug und Lernmaterialien zeigt und zudem über gute sprachliche Deutschkenntnisse verfügt (Fließend-Falsch-Sprecher). Des Weiteren unterscheiden sich die Teilnehmer auch hinsichtlich individueller Faktoren wie Motivation, Einstellung gegenüber dem (Schrift-)Sprachenlernen oder Gefühlen der Angst/Scham, von denen angenommen werden darf, dass sie den Lernprozess entscheidend beeinflussen. Der Lernprozess wird weiter maßgeblich durch Faktoren bestimmt, die sich aus den unterschiedlichen Lebenssituationen der Teilnehmer ergeben. Hier ist insbesondere auf die Situation vieler Frauen einzugehen, die auf Grund einer nicht seltenen Doppel- oder Dreifachbelastung (Kinder, Haushalt und eventuell Arbeit) ihre Anstrengungen, des Lesens und Schreibens mächtig zu werden, untergraben sehen. Von besonderem Belang ist dieser letzte Aspekt, da der größte Teil der an Alphabetisierungskursen teilnehmenden Lerner Analphabetinnen sind. Hinsichtlich der Nationalitäten und Teilnehmermuttersprachen lassen sich keine fundierten Angaben machen, außer, dass auch diesbezüglich die Gruppen heterogen sind. Es ist daher nicht davon auszugehen, dass muttersprachlich homogene Teilnehmergruppen die Regel in der Alphabetisierungsarbeit bilden.

In Bezug auf die vorliegende Arbeit erlauben die bisherigen Ausführungen einige Annahmen, die vorrangig das Forschungsdesign betreffen könnten:

- Erwachsene Migranten, die alphabetisiert werden, stellen insgesamt gesehen eine Randgruppe des Deutschbereichs dar. Berücksichtigt man, dass die Teilnehmer zudem z.B. sehr unterschiedliche Bildungsbiographien haben, so ist davon auszugehen, dass die meisten Alphabetisierungskurse in Deutschland deutlich heterogener als reguläre Deutschkurse sein

werden. Für die vorliegende Arbeit ist zu befürchten, dass es schwierig sein könnte, eine große Anzahl an Teilnehmern zu finden, die an der Untersuchung mitwirken können.

- Erhebungsinstrumente müssen auf Grund der zu erwartenden ausgeprägten Heterogenität so gewählt werden, dass sie Kleingruppen oder einzelne Teilnehmer adressieren. Zeitökonomischere Instrumente wie Gruppentests würden hingegen Schwierigkeiten bereiten.
- Es ist davon auszugehen, dass einige Teilnehmer eventuell mehr Probleme mit den Abläufen der Datenerhebung als mit den von ihnen zu bewältigenden Aufgaben haben könnten. So könnte beispielsweise der Aufgabentyp „Multiple Choice“ u. U. mehr Schwierigkeiten als die darin enthaltenen Wörter oder Sätze bereiten. Es sollten daher keine komplexen Aufgaben(typen) für die Erhebung von Daten gewählt werden.
- Erhebungsinstrumente, die eine hohe sprachliche Kompetenz in der L2 voraussetzen, könnten zusätzliche Schwierigkeiten bereiten. Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass die besonders für die vorliegende Arbeit interessierenden „schriftsprachlichen Anfänger“ bezüglich der Zweitsprache Deutsch fortgeschritten sind.
- Auch Erhebungsinstrumente, die eine hohe schriftsprachliche Kompetenz (etwa Fragebögen) erfordern, können problematisch sein.
- Bei einigen Teilnehmenden ist davon auszugehen, dass eine nur schwach ausgebildete Sprach- und Prozessbewusstheit (etwa bezüglich der Lernprozesse) den Einsatz bestimmter Erhebungsinstrumente (etwa „lautes Denken“) erschweren kann.
- Individuelle Faktoren könnten stärker als im Deutschbereich zu einem entscheidenden Faktor bei der Datenerhebung werden: Es sind Erhebungsinstrumente zu vermeiden, die Gefühle wie Angst oder Scham hervorrufen könnten.

II SCHRIFTSPRACHERWERB UND STRATEGIEN

2.1. Theorie zum Schriftspracherwerb

Nachdem im ersten Kapitel das Forschungsfeld „Analphabetismus und Alphabetisierung“ fokussiert wurde, werden im Folgenden relevante Lernprozesse diskutiert, die Erwachsene im und außerhalb des Alphabetisierungskurses durchlaufen. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Verwendung von Strategien im Leseprozess. Zu diesem Zweck ist der Begriff des Schriftspracherwerbs in der Fachliteratur zunächst aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu erörtern. Eine Betrachtungsweise, die sich an der fremdsprachlichen Fachdiskussion zum Begriffspaar Erwerb/Lernen anlehnt (siehe hierzu allgemein die Input-Hypothese, in der das Gegensatzpaar Erwerb vs. Lernen besonders geprägt wurde; vgl. für einen Überblick EDMONDSON & HOUSE 2000; ROHMANN & AGUADO 2002), könnte den Eindruck erwecken, dass sich *Schriftspracherwerb* lediglich auf eine anfängliche Phase bezieht: Mit dem Begriff des Erwerbs wäre insbesondere ein ungesteuertes Lernen verbunden, das noch vor Schulbeginn auf natürlichem Wege⁴² voranschreitet, wohingegen unter dem Begriff des *Lernens* das schulisch eingeleitete und gesteuerte Erlernen der Schriftsprache verstanden würde. Diese Unterscheidung zwischen Erwerben und Lernen lässt sich jedoch bezogen auf das Lesen- und Schreibenlernen nicht aufrechterhalten. Zum einen beginnen Kinder noch lange vor Schulbeginn damit, zahlreiche schriftsprachliche Erfahrungen zu sammeln (SPECK-HAMDAN 2001; AUGST 1998; BRÜGELMANN 1989; KRIEG 2005; HURRELMANN 1995). Zum anderen endet der schulisch eingeleitete Schriftspracherwerb nicht nach dem Besuch der zweiten Klasse. Nach zwei Schuljahren ist lediglich eine rein technische Seite des Lesen- und Schreibenlernens vermittelt worden; die PISA-Studie spricht hierbei von der Fähigkeit zum „Entziffern“ und sieht diese als Vorstufe der eigentlichen Lesekompetenz:

Lesen ist ein höchst komplexer Vorgang der Bedeutungsentnahme, der aus mehreren Teilprozessen besteht. Auf der untersten Ebene besteht Lesen aus dem Erkennen von Buchstaben und Wörtern sowie aus der Erfassung von Wortbedeutungen. Auf der nächst-höheren Ebene steht die Herstellung semantischer und syntaktischer Relationen zwischen Sätzen im Vordergrund und – auf der Textebene – die satzübergreifende Integration von Sätzen zu Bedeutungseinheiten sowie der Aufbau einer kohärenten mentalen Repräsentation der Bedeutung eines Textes. (BAUMERT u.a. 2001: 71)

⁴² Das Attribut *natürlich* wird hier und im Weiteren als Synonym zu *ungesteuert* verwendet. Zwar bemerkt APELTAUER (1997) zu Recht, dass die Bezeichnung *natürlicher Spracherwerb* eine nicht begründbare „Unnatürlichkeit“ für das Sprachenlernen im Unterricht impliziert. Doch ließe sich der Begriff *ungesteuert* ebenfalls kritisieren, da mit diesem fälschlicherweise suggeriert wird, dass Eltern den Spracherwerb ihrer Vorschulkinder bis zu einem gewissen Grad nicht gezielt steuern können. Im Weiteren werden deshalb *lernen* und *erwerben* synonym gebraucht.

Um das auf der niedrigsten Ebene des Lesenkönnens aufbauende sinnentnehmende Lesen zu beherrschen, das ein Lernen durch Lesen ermöglicht, bedürfen Kinder daher einer längeren Beschäftigung mit Schriftsprache (in der Sekundarstufe I) (siehe in diesem Zusammenhang das so genannte „academic reading“ GUNDERSON 1991; siehe auch zum ähnlich gelagerten Begriffspaar „Basic Interpersonal Communicative Skills“ und „Cognitive Academic Language Proficiency“ CUMMINS 1980; CUMMINS 1982; SIEBERT-OTT 1988; siehe auch die Schnittmenge zum Begriffspaar „elaborierter Code“ und „restringierter Code“ BERNSTEIN 1970). So heißt es in der PISA-Studie: „Vorrangige Aufgabe der Grundschule ist die erfolgreiche Vermittlung der Techniken des Lesens und Schreibens. Aufgabe der Sekundarstufe I ist die Förderung von Lesekompetenz im Sinne einer effektiven Informationsverarbeitung (Leseverständnis) [...].“ (BAUMERT u.a. 2001: 76) Diese Argumentationslinie könnte schließlich mit dem Hinweis fortgesetzt werden, dass im Zuge eines Lifelong-Learning-Ansatzes die schriftsprachliche Entwicklung selbstredend auch nach der Schulzeit andauert, wenn etwa Erwachsene berufsbedingt Fachtexte lesen müssen und dadurch ihre bereits erworbenen Lesekompetenzen auf ein neues Feld ausweiten.

Eine ähnliche Entwicklung lässt sich auch für das Schreibenlernen skizzieren. Hierbei wird die Fähigkeit, orthographisch richtig zu schreiben, zur Messlatte der Kompetenz erhoben. Genau wie beim Lesenlernen erstreckt sich der Erwerb der Schreibkompetenz je nach Betrachtungsweise über die gesamte Schulzeit oder kann gar als lebenslange Aufgabe verstanden werden. Für beide Aspekte der schriftsprachlichen Entwicklung kann daher zusammenfassend festgehalten werden, dass sie eine sehr lange Zeit in Anspruch nehmen und letzten Endes nie abgeschlossen werden.

Vor dem Hintergrund der in der vorliegenden Arbeit angestrebten thematischen Schwerpunktsetzung auf Leseprozesse unter besonderer Berücksichtigung der Visualisierung von Buchstabengruppen wird an dieser Stelle eingehender auf die erste Phase des Lesenlernens eingegangen. Denn gerade in dieser Phase werden Kompetenzen erworben, welche bei der Vermittlung von Buchstaben und Buchstabengruppen notwendig sind (vgl. FELDMEIERS 2007c). Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass alle bis heute vorgeschlagenen Modelle den muttersprachlichen Schriftspracherwerb beschreiben; völlig unberücksichtigt bleibt dabei, inwiefern sich ein parallel dazu verlaufender Zweitspracherwerb auf den Schriftspracherwerb auswirken könnte. Zu diesem komplexeren Zusammenhang fehlen bislang theoretische Ansätze.

2.2. Der anfängliche Schriftspracherwerb bei Erwachsenen

Wissenschaftlich abgesicherte Modelle zur Beschreibung des Schriftspracherwerbs bei Erwachsenen liegen zurzeit nicht vor. In vereinzelt veröffentlichten Zeichnungen zeigen sich dennoch erste vorsichtige Annäherungen darin ab, wie die Vermittlung (und damit in gewissem Grade der Erwerb⁴³) der Schriftsprache bei erwachsenen Migranten verlaufen könnte. Ein solcher Vorschlag ist die von STOCKMANN (2006) präsentierte Adaption des *Europäischen Sprachenportfolios*⁴⁴ für Analphabeten und die hierfür vorgenommene Unterteilung in Niveaus („Alpha A“, „Alpha B“ und „Alpha C“=A1) unterhalb des A1-Niveaus (nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen GER).

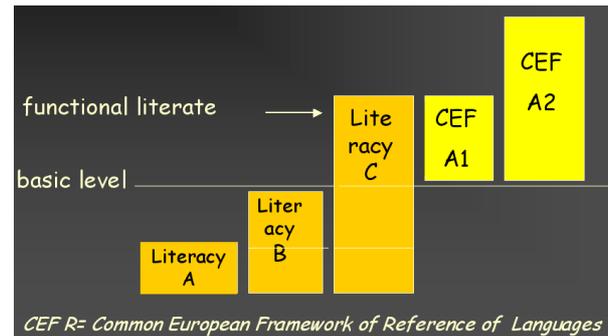


Abb. 2

Stockmann schlägt eine globale Beschreibung für unterschiedliche Kompetenzbereiche vor („Autonomy“, „Fluency“, „Word Complexity“ und „Text Properties“), die analog zum GER so genannte *Can-Do-Beschreibungen* enthält (siehe zum GER TRIM u.a. 2001 und GLABONIAT u.a. 2003). Die Kompetenzbereiche „Fluency“ und „Word Complexity“ führt STOCKMANN wie folgt aus (ebd.: 155):

	Alpha A	Alpha B	Alpha C=A1
Fluency	Can read and write character by character.	Can spell and write no longer character by character, but by (consonant) clusters.	Can analyze and synthesize in silence; only long, unknown words cause problems. Can recognize words as a unit and can write them as a unit.
Word Complexity	Can read and write global words trained, CVC words, words in which two graphemes represent one phoneme.	Can read and write the global words trained, all short words, long words if known, all grapheme combinations; words may contain consonant clusters and morphemes.	Can read and write all words except for long and semantically unknown words.

Tab. 2

⁴³ Selbstverständlich ist Vermittlung nicht mit dem Erwerb gleichzusetzen. Dies belegen Forschungsergebnisse, aus denen hervorgeht, dass bestimmte Aspekte des Spracherwerbs in festen Sequenzen erworben werden, die von Vermittlungsansätzen letztendlich unberührt bleiben (siehe PIENEMANN 1998; 2007). Ob solche Erwerbssequenzen in allen Bereichen des Sprachenlernens (d.h. auch im Schriftspracherwerb) unabhängig von ihrer Vermittlung Gültigkeit besitzen, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Die Untersuchungsergebnisse von BARR (1972; 1975-1976) deuten jedoch darauf hin, dass die eingesetzte Unterrichtsmethode die Ausbildung von Strategien im Leselernprozess beeinflusst.

⁴⁴ Siehe zu Sprachenportfolios für die Erwachsenenbildung das Sprachenportfolio der Volkshochschulen in Thüringen, für die Arbeit mit Jugendlichen/Erwachsenen das Sprachenportfolio der Schweizerischen Konferenz (SCHNEIDER u.a. 2001) und für die Arbeit mit Migranten die Adaption des Milestone Portfolios oder das Österreichische Sprachen & Qualifikationsportfolio (siehe zu den Portfolios das Literaturverzeichnis unter „Sonstige Materialien“).

Weitere ähnliche Vorschläge sind etwa in den *Canadian Language Benchmarks* enthalten (JOHANSSON u.a. 2000), in denen auf die Progression für „reading, writing and numeracy skills for ESL adults who have little or no literacy skills in their first language“ eingegangen wird (ebd.: IV) oder das *Milestones-Sprachenportfolio* für Zuwanderer. Die Autoren des Milestones-Sprachenportfolios ergänzen die GER-Niveaustufen um eine A0-Niveaustufe: „Ein zusätzlicher Level musste hinzugefügt werden, um sich auf Schüler einzustellen, deren Ausgangsniveau unter dem von A1 liegt. Es ist beabsichtigt, die Lerner, die am Anfang nur wenig oder gar nicht lesen und schreiben können, zu erreichen und diejenigen, die, wenn überhaupt, nur wenig Zielsprachenkompetenz haben.“ (Milestones-Sprachenportfolio: Lehrer-Handbuch, S. 12). Auch die für den deutschen Sprachraum kürzlich veröffentlichten Konzepte für die Alphabetisierungsarbeit geben Auskunft über die Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen und können zum Teil vorsichtige Hinweise liefern, wie der Erwerbsverlauf eingeschätzt wird (siehe FRITZ u.a. 2006; SPRENGER & RIEKER 2006; SPRENGER 2006; SPRENGER & PASCHEN 2007; FELDMEIERS 2007c).⁴⁵ Im Gegensatz zu den vom BAMF veröffentlichten Konzepten für Alphabetisierungskurse und dem an der VHS Essen entwickelten Curriculum enthält das in Wien veröffentlichte „Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung“ einen expliziten Vorschlag zu einem Modell, in dem „[...] Phasen des Erwerbsprozesses beschrieben [werden], die bei den Lernenden in den Alphabetisierungskursen für MigrantInnen zu beobachten sind. Sie beschreiben die wesentlichen Lernschritte beim Lesen und Schreiben.“ (FRITZ u.a. 2006: 33) Folgende Tabelle trägt die im Wiener Rahmencurriculum vorgeschlagenen Kompetenzen kurz zusammen:

Phase 1	Alphabetisches Prinzip wird verstanden; phonologische Bewusstheit beginnt sich zu entwickeln (Laute differenzieren); erste erkannte Laute können als Buchstabe geschrieben werden; Buchstaben können formrichtig produziert werden; die Schreibrichtung wird beachtet; ein begrenzter Schreib- und Sichtwortschatz wird entwickelt; einfache Wörter können erlesen werden; erste Erfahrungen mit Textsorten
Phase 2	Silben und Wörter können geschrieben werden, wenn sie buchstabiert werden; unbekannte Wörter können erlesen und lauttreu geschrieben werden (z. T. Skelettschreibungen); kurze Texte können frei geschrieben werden und nach Vorlage selbst korrigiert werden; Strategien zur Analyse von Wörtern werden entwickelt; einfache Interpunktion wird berücksichtigt; kurze einfache Texte können erlesen werden; geläufige Abkürzungen werden erkannt; der Sicht- und Schreibwortschatz wird erweitert

⁴⁵ Wie bereits erwähnt, können Curricula, welche vorwiegend die Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen beschreiben, selbstverständlich nicht den tatsächlichen Erwerbsverlauf wiedergeben. Insbesondere für alle kürzlich veröffentlichten Konzepte im deutschsprachigen Raum gilt, dass sie in Ermangelung wissenschaftlicher Arbeiten zum Thema auf Praxiserfahrungen basieren. Dennoch lässt sich kaum abstreiten, dass festgelegte Vermittlungsverläufe (wie sie in Curricula enthalten sind) auch *zum Teil* den Erwerbsverlauf beeinflussen oder gar bestimmen können. Dieses gilt gerade für den Bereich der Erwachsenenalphabetisierung, da im Gegensatz zur Erstalphabetisierung von Kindern Erwerbsverläufe in einem geringeren Maße durch eine nicht abgeschlossene kognitive Reife berührt werden. Inwieweit sich auch im erwachsenen Schriftspracherwerb genau wie im Erwerb einer Sprache natürliche Erwerbssequenzen zeigen (vgl. hierzu EDMONDSON & HOUSE 2000), lässt sich allerdings beim derzeitigen Stand der Forschung nicht sagen.

Phase 3	Längere Texte können gemeistert werden, ohne dass alles verstanden wird; Strategien zum selektiven/informativen Lesen werden entwickelt; Strategien zur Selbstkorrektur werden entwickelt; kurze Texte können frei geschrieben werden (lauttreu); selbst produzierte Texte können überarbeitet und korrigiert werden; erste Erfahrungen mit alphabetisch angeordneten Wortlisten werden gemacht (z.B. in einem Wörterbuch nachschlagen); unterschiedliche Textsorten werden kennen gelernt und können z. T. produziert werden
Phase 4	Lesen und Schreiben laufen zunehmend automatisiert ab; die erworbenen Kompetenzen werden auch in der Öffentlichkeit angewendet; selektives Lesen wird möglich; Lesestrategien werden ausgebaut

Tab. 3⁴⁶

Im Ansatz werden im Wiener Rahmencurriculum die Prozesse des Lesen- und Schreibenlernens in Beziehung zueinander gesetzt, ohne die Wechselwirkungen eingehend zu thematisieren. So schreibt das Autorenteam hierzu:

- Die Prozesse des Erwerbs von Lesen und Schreiben sind miteinander verwoben, Lesen und Schreiben beeinflussen sich gegenseitig.
- Es gibt Phasen, in denen das Lesen (die Rezeption) ausschlaggebend für das Lernen ist, und Phasen, in denen das Schreiben (die Produktion) sozusagen der Motor der Entwicklung ist. [...]
- Natürlich durchlaufen nicht alle Lernenden die Phasen in der angegebenen Reihenfolge und vor allem auch nicht in der gleichen Zeit. (FRITZ u.a. 2006: 33)

Zusammenfassend ist hier noch einmal zu betonen, dass alle hier diskutierten Ansätze zur Beschreibung des schriftsprachlichen Erwerbs bei Erwachsenen auf keiner wissenschaftlichen Basis fußen. Bei allen Vorschlägen handelt es sich demnach entweder um Adaptionen bereits vorhandener und wissenschaftlich abgesicherter Arbeiten (zum kindlichen Schriftspracherwerb oder zum europäischen Referenzrahmen) oder um Vorschläge zu Vermittlungsverläufen (etwa bei Curricula), die sich in erster Linie auf Praxiserfahrungen stützen.

2.3. Strategien im anfänglichen Schriftspracherwerb bei Kindern

Das zuvor beschriebene Wiener Erwerbsmodell erinnert stark an bereits ab den 80er Jahren veröffentlichte Vorschläge zum kindlichen Schriftspracherwerb, etwa FRITH (1985) oder GÜNTHER (1995). Besonders das von Frith vorgeschlagene Modell zum Schriftspracherwerb hat bis heute großen Einfluss auf die weiteren Versuche ausgeübt, den Schriftspracherwerb von Kindern zu beschreiben. So modelliert VALTIN (1994; 2000) den Erwerb der *Schreibkompetenz*⁴⁷ in 7 Stufen: 1) Kritzelstufe, 2) willkürliche Schreibungen (Pseudo-Wörter), 3) vorphonetisches Niveau, 4) halbphonetisches Niveau (mit skelettartigen Schreibungen), 5) phonetische bzw.

⁴⁶ Problematisch bei diesem Modell ist, dass die Praxisbeobachtungen, auf die sich das Modell stützt, innerhalb eines vierstufigen Kurssystems gemacht wurden (vgl. hierzu RITTER 2001): Folglich drängt sich die Frage auf, ob nicht ein fünfstufiges Kurssystem möglicherweise ein fünfstufiges Erwerbsmodell zur Folge gehabt hätte, d.h. ob die zum Modell führenden gemachten Praxisbeobachtungen nicht in einem starken Maße durch das in Wien bevorzugte vierstufige Kurssystem determiniert wurden.

⁴⁷ Damit ist in fast allen Modellen überwiegend die Rechtschreibkompetenz gemeint.

alphabetische Strategie, 6) phonetische Umschrift/erste Verwendung orthographischer Muster und 7) orthographische Verschriftungen. Weitere Vorschläge, wie etwa die „Schreibentwicklungstabelle“ von SPITTA (1994) oder das von SCHEERER-NEUMANN (1989) vorgeschlagene Modell, unterscheiden sich vorrangig durch die Anzahl der Stufen (beide zuletzt zitierten Autoren favorisieren ein sechsstufiges Modell), ähneln aber sonst dem zuvor zitierten Modell (siehe zu Erwerbsmodellen im Kontext *Englisch als Zweitsprache* auch GUNDERSON 1991; 96ff.).

Dahingegen werden die Erwerbsprozesse beim *Lesenlernen* von VALTIN (1997: 81ff.) in sechs Stufen unterteilt: 1) Als-ob-Lesen, 2) naiv-ganzheitliches Lesen, 3) Benennen/Erraten von Lautelementen, 4) buchstabenweises Erlesen, 5) Erlesen auf der Basis größerer Einheiten und 6) Automatisierung und Hypothesenbildung (siehe hierzu zum Vergleich SCHEERER-NEUMANN 1995; 1998 und die detaillierten Ausführungen von BRÜGELMANN 1989). Kennzeichnend für die Erwerbsmodelle zur Lese- und Schreibentwicklung ist, dass sie diese Teilkompetenzen isoliert betrachten, wodurch sie diese lediglich zu beschreiben vermögen. Die von FRITH (1985) und GÜNTHER (1995) vorgelegten Stufenmodelle betrachten das Lesen- und Schreibenlernen hingegen als zwei ineinandergreifende und sich gegenseitig bedingende Erwerbsprozesse. Dadurch erlauben diese Modelle bis zu einem gewissen Maße, die verschiedenen Erwerbsstufen zu erklären. Der Kern des von FRITH (1985) vorgeschlagenen Modells wird von der *logographischen*, der *alphabetischen* und der *orthographischen* Phase gebildet, in denen die Strategien beschrieben werden, die Kinder beim Schreiben und Lesen unbekannter Wörter vorwiegend anwenden. Zwei weitere Phasen, die *symbolisch-präliterale* und die *post-literale* Phase, werden bei Frith nur am Rande genannt und nicht weiter im Detail ausgeführt. Diesen Schritt leistet jedoch GÜNTHER (1995), auf den an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wird, da sich beide Modelle insgesamt sehr ähneln.⁴⁸ Im Folgenden wird die Grundstruktur gängiger Schrifterwerbsmodelle anhand des von Frith veröffentlichten Modells erläutert.

⁴⁸ Zu betonen ist, dass es sich bei dem vom Frith vorgeschlagenen Modell um ein Erwerbsmodell basierend auf der englischen Sprache handelt. Inwieweit sich die darin vorgeschlagenen Phasen auch auf den schriftsprachlichen Erwerb in der deutschen Sprache übertragen lassen, wird in dem von GÜNTHER (1995) für den deutschsprachigen Raum adaptierten Modell nicht diskutiert. WIMMER & HUMMER (1990) und WIMMER & GOSWAMI (1994) weisen aber hinsichtlich des kindlichen Schriftspracherwerbs im Deutschen darauf hin, dass der logographischen Phase einer geringeren Bedeutung zukommen könnte. Als Grund führen die Autoren die im Deutschen konsistentere Orthographie an: Einerseits zwingt die sehr komplexe englische Orthographie Kinder stärker dazu, Wörter als Ganzes auswendig zu lernen. Andererseits ist nicht auszuschließen, dass aus demselben Grund im schulischen Lernkontext bei englischen Kindern in einem stärkeren Maße Wörter als Ganzes vermittelt werden (siehe zum Einfluss der Unterrichtsmethoden auf die Ausbildung von schriftsprachrelevanten Strategien BARR 1972; 1974-75). Diese zwei Faktoren – die selbstinitiierte und fremdinitiierte Entwicklung von Lese- und Schreibstrategien könnten sich im Falle der deutschen Sprache weniger ausgeprägt auf die Entwicklung von Strategien auswirken (siehe weiter zur Bedeutung des Orthographietyps für den Schriftspracherwerb DEFIOR u.a. 2002; ONEY u.a. 1984; KYÖSTIÖ 1980).

2.3.1. Die symbolisch-präliterale Phase

In dieser Phase beginnt das Kind, ein Verständnis für Konzepte wie „Wort“, „Satz“⁴⁹, „Reim“ oder für das, was „Schrift“ und „schreiben“ sein könnte, zu entwickeln (vgl. hierzu DOWNING 1970). Es erfährt, dass Schrift einen Symbolcharakter hat. Solche Beschreibungen lassen unweigerlich an Begriffe wie *Sprachbewusstheit* denken und tatsächlich äußert sich FRITH (1985: 308) diesbezüglich, indem sie von „metalinguistic awareness“ spricht (vgl. zum Begriff der metalinguistischen Bewusstheit auch PRACHT 2007c). GÜNTHER (1995: 100) geht detaillierter auf diese Phase ein und führt Fähigkeiten an, welche der *Visual Literacy* (siehe z.B. LOHR 2008) zugeordnet werden können, wie beispielsweise die Interpretationsfähigkeit von zweidimensional dargestellter Dreidimensionalität.

2.3.2. Die logographische Phase

Kennzeichnend für diese Phase ist die sofortige Erkennung gut bekannter Wörter, wobei „auffällige“ Merkmale des Wortes als Hilfe bei der Worterkennung dienen. GÜNTHER (1995: 102) hebt in diesem Zusammenhang die Bedeutung „wortcharakterisierender Teilelemente“ hervor, wie auffällige Buchstaben (das <x> beim Namen <Max>) oder die Wortlänge. Auch die Form des ersten Buchstabens kann bereits dem Kind wichtige Hinweise geben, um das betreffende Wort zu erraten, obwohl es den Buchstabennamen oder -laut nicht kennt (siehe hierzu SCHEERER-NEUMANN 1995). Das Hauptaugenmerk bei der Worterkennung liegt folgerichtig nicht in den Buchstaben: Buchstabenkenntnisse sind im Allgemeinen nicht vorhanden. Dementsprechend wird die Buchstabenreihenfolge nicht wahrgenommen. Die Worterkennung findet daher über einen direkten Zugang zum „internen Lexikon“ (siehe zum Begriff des internen Lexikons⁵⁰ MÜLLER-LANCÉ 2003: 87ff.; MÜLLER u.a. 2006: 201ff.; MÜLLER 1994: 13ff.) statt, ohne dass das betreffende Wort phonologisch analysiert wird. Das Kind kann deshalb unbekannte Wörter nicht lesen. Typische Wörter, die in dieser Phase direkt erkannt werden, sind etwa der eigene Name oder Wörter, die eine persönlich relevante Bedeutung haben. Hierbei mag sich das Kind auf zusätzliche Hinweise stützen, welche das betreffende Wort begleiten, so wie sie etwa bei Labels vorkommen (siehe zum „Lesen“ von Logos auch MASONHEIMER u.a. 1984).

⁴⁹ In dieser Phase entwickeln Kinder lediglich erste Ansätze eines eigenen Wortkonzeptes: „During this phase a child has to acquire some understanding of such difficult metalinguistic terms as ‚word‘ or ‚sentence“ (FRITH 1985: 308). Die Arbeiten von ANDRESEN (1987); DOWNING (1970); MICKISH (1974); MELTZER & HERSE (1969) zeigen, dass Kinder noch nach Schuleintritt Schwierigkeiten mit dem Wortkonzept haben. Siehe zum Wortkonzept von Erwachsenen mit unterschiedlichen Alphabetisierungsgraden HAMILTON & BARTON (1983).

⁵⁰ Siehe zum internen Lexikon und konnektionistischen Modellen weiter McCLEALLAND & RUMELHART (1981); RUMELHART & McCLEALLAND (1982).

3.3.3. Die alphabetische Phase

Von den meisten Autoren wird diese als die entscheidende Phase im Prozess des Schriftspracherwerbs betrachtet. Kenntnisse der Buchstaben und deren Lautwerte liegen teilweise oder vollständig vor und die Fähigkeit zur Synthese beginnt sich auszubilden. Mit diesem Wissen und dieser Fähigkeit gerüstet sind die Kinder im Stande, auch unbekannte Wörter zu erlesen. Daher ist die Reihenfolge der Buchstaben innerhalb eines Wortes sehr wichtig und wird wahrgenommen. Im günstigsten Fall benutzt das Kind die Buchstabenlautwerte und nicht die Buchstabennamen, um das Wort Laut für Laut zu einem Ganzen zu synthetisieren. Die phonologische Bewusstheit muss daher relativ gut ausgebildet sein (siehe zur Bedeutung der phonologischen Bewusstheit OSSNER 2004; LEUNIGER u.a. 2004: 38ff.; SCHEITHAUER erscheint).

2.3.4. Die orthographische Phase

Die Prozesse der Synthese (typisch für die alphabetische Phase) laufen in dieser Phase derart automatisiert ab, dass das Kind ganze orthographische Muster (im Idealfall Morpheme) als Ganzes erkennt und schnell zum Gesamtwort synthetisiert. Idealerweise wird das Wort sofort als Ganzes erkannt, ohne es erlesen zu müssen (direkter Zugang zum Lexikon). Im Unterschied zur logographischen Phase können Kinder die Wörter analysieren, wohingegen der Unterschied zur alphabetischen Phase der ist, dass das Kind mit größeren Einheiten arbeitet und das Wort direkt erkennt, d.h. nicht über eine phonologische Dekodierung (=Synthese) erlesen muss.⁵¹

2.3.5. Die post-literale Phase

Schrift wird als ein von der mündlichen Sprache unabhängiges (Kommunikations-)System verstanden, mit dem gearbeitet werden kann, um etwa Ideen aufzuschreiben oder Tagebuch zu führen. FRITH (1985: 309) schreibt hierzu: „However, at least a *Phase 4* is conceivable where the independence of written from spoken language is achieved and written language is handled as a system in its own right.“ [Kursiv im Original]. Das Erreichen dieser Phase erinnert demnach stark an das Niveau, das in der deutschen Fachliteratur als funktionale Alphabetisierung verstanden wird (siehe hierzu auch Kapitel 1.1.; vgl. auch SAVAGE 1993). GÜNTHER (1995: 109) bemerkt zu dieser Phase: „Sie stellt eigentlich keine neue Strategie mehr dar, sondern bezeichnet den schriftlichen Sprachgebrauch des kompetenten Lesers und Schreibers in einem autonomen und funktionspezifischen Repräsentationssystem der Sprache.“

⁵¹ Siehe zur Unterscheidung zwischen direktem und indirektem (phonologischem) Zugang zum internen Lexikon auch FROST (1998); WIJNEDAELE & BRYSSBAERT (2002).

2.3.6. Von einer Phase zur nächsten

Wie bereits zuvor erwähnt, enthalten die Modelle von Frith und Günther über die bloße Beschreibung hinaus auch eine erklärende Komponente, da der Übergang von einer zur nächst höheren Stufe skizziert wird. Abbildung 3 gibt das Zusammenspiel zwischen dem Erwerb der Lese- und Schreibkompetenz wieder. Dabei wird:

- jede Phase (I, II, III) in zwei Modalitäten unterteilt: eine für das Lesen und eine für das Schreiben, wobei in jeder Phase eine dieser Modalitäten die taktgebende Strategie bildet;
- jede Phase durch zwei Teilphasen gekennzeichnet: a) Strategien für das Lesen und Schreiben sind unterschiedlich und b) Strategien für das Lesen und Schreiben sind gleich;
- der Entwicklungsgrad einer Strategie durch Indizes angegeben (1 bis 3 für jeweils schwach bis sehr entwickelt);
- der Erwerbsprozess durch einen Wechsel der Modalitäten „lesen“ und „schreiben“ erklärt.

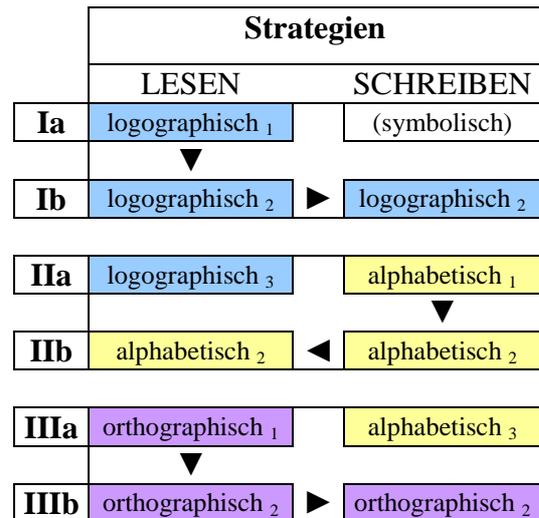


Abb. 3

Anhand des von FRITH (1985) vorgeschlagenen Modells soll kurz das Zusammenspiel zwischen Lesen und Schreiben erläutert werden, das schließlich zum schriftsprachlichen Erwerbsprozess führt. Zunächst entwickelt der Wunsch zu lesen die *logographische* Strategie, während das Kind noch *symbolisch* (z.B. Kritzelbriefe in der prä-symbolischen Phase) schreibt (Phase Ia). Nach und nach perfektioniert das Kind beim Lesen die logographische Strategie und kann schließlich diese auch beim Schreiben anwenden (Phase Ib). Der Wunsch, das zu schreiben, was es lesen kann, führt schließlich dazu, dass den einzelnen Buchstaben in Wörtern mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird (hierbei kommt der formalen Unterrichtung eine entscheidende Rolle zu), wodurch sich die *alphabetische* Strategie ausbildet (Phase IIa). In dieser Phase verharret das Kind beim Lesen nach wie vor in der für ihn vertrauten logographischen Strategie. Erst in der nächsten Phase IIb wird die alphabetische Strategie beim Lesen *nachentwickelt*. Im nächsten Schritt wird die Ausbildung der nächst höheren Strategie wieder durch einen Modalitätswechsel eingeläutet: Beim Lesen kann das Kind stärker auf orthographische Muster achten, ohne dass es im Stande ist, diese auch beim Schreiben zu reproduzieren (Phase IIIa). Dieses gelingt ihm erst in der letzten Phase IIIb.

Wie bereits angemerkt, lässt sich nicht eindeutig angeben, inwieweit diese Modelle auch die Erwerbsstufen bei Erwachsenen erklären können. DEVINE (1981) weist jedoch auf Ähnlichkeiten im kindlichen und erwachsenen Erwerbsprozess hin. Auch KURVERS & ZOUW (1990; zit. in CRAATS u.a. 2006), die sich mit der Migrantenalphabetisierung in der Zweitsprache Holländisch befassten, stellen fest, dass sich die von Frith vorgeschlagenen Erwerbsstufen auch im erwachsenen Schriftspracherwerb finden lassen:

One of the interesting findings was that in the process of learning word recognition skills in a second language the adults went more or less through the same stages that have been observed for young children [...]: a logographic stage in which they learned some sight words, based on visual or contextual cues, an alphabetic stage, in which they learned to recognize words indirectly by using grapheme-phoneme conversion rules, and an orthographic stage in which they gradually managed to recognize frequently used words directly, by automating the slow blending of the alphabetic stage. (Ebd.: 15)

2.4. Ungesteuerter Schriftspracherwerb

Prinzipiell ließe sich Friths Modell so interpretieren, dass der vollständige schriftsprachliche Erwerbsprozess ungesteuert ablaufen könnte, und in der Tat wird diese Meinung von einigen Autoren vertreten (vgl. etwa BRÜGELMANN 1989). Eine solche Ansicht muss jedoch hypothetisch bleiben, da – wie SCHEERER-NEUMANN (1989: 33) richtigerweise herausstellt – Vorschulkinder noch vor einer eventuellen vollständigen Entfaltung schriftsprachlicher Kompetenzen eingeschult werden. Die wenigen dokumentierten Fälle, in denen Kinder nahezu ungesteuert (im Sinne einer nicht institutionell eingeleiteten Steuerung) des Lesens und Schreibens mächtig wurden, führt SCHEERER-NEUMANN (1989) auf ungewöhnlich günstige und deshalb nicht repräsentative Bedingungen zurück:

Ausführliche Berichte über die Schreibentwicklung von Vorschulkindern zeigen, daß ein vom Kind weitgehend selbst gesteuerter Schriftspracherwerb *möglich* ist [...]. In all den berichteten Fällen waren die Umweltbedingungen besonders günstig: Alle Kinder lebten in einer lese- und schreibfreudigen Umgebung, hatten also nachahmenswerte Vorbilder; ihre Lese- und Schreibbemühungen wurden nicht nur ernst genommen, sondern es wurde auf sie auf [sic!] *reagiert* [...]. Schließlich gab es in den Familien dieser Kinder pädagogisch kompetente ‚Beantworter‘ für auftretende Fragen. [Kursiv im Original] (Ebd.: 33)⁵²

Für die vorliegende Arbeit sind gerade diese Art von Erfahrungen, die vor Schuleintritt gemacht werden, von besonderem Interesse: In gewisser Weise stellen sie ein Negativbild zu den fehlenden Erfahrungen in schriftsprachlich anreicherungsschwachen Erwerbssituationen dar, die für das Aufwachsen eines Teils der erwachsenen Lerner von Alphabetisierungskursen charakteristisch ist (siehe hierzu auch FELDMEIERS 2005f). So ist bei erwachsenen Analphabeten ohne Schulerfahrung, die in einer nicht literalen Gesellschaft aufgewachsen sind, eine weniger ausgeprägte Literacy zu erwarten als bei Menschen, die etwa zur Schule hätten gehen können (weil es Schulen gab), aber dies nicht

⁵² Solche Beispiele verdeutlichen, dass der in Kapitel 2.1. angesprochene Unterschied zwischen Erwerb und Erlernen keine klare Abgrenzung aufweist.

durften⁵³: Zur Literacy werden hierbei Erfahrungen subsumiert, die Kindern Einblicke in die Schreib- und Lesekultur einer Gesellschaft ermöglichen (vgl. hierzu NICKEL 2005a; 2005b; 2006). Sie erfahren beispielsweise, dass Lesen und Schreiben wichtig ist, dass Schrift mündliche Sprache abbildet, begreifen das alphabetische Prinzip⁵⁴ (Laute der Sprache können mit einzelnen Buchstaben aufgeschrieben werden) und vieles mehr. Darüber hinaus erwerben sie ein breites Wissen, das der *Visual Literacy* zugeordnet werden kann und sie dazu befähigt, unterschiedliche Bilder interpretieren zu können (siehe zur Visual Literacy Kapitel IV). Von großer Wichtigkeit sind des Weiteren all die Fähigkeiten, die in den kognitiven Bereich fallen. Hierbei hat sich die phonologische Bewusstheit als eine der wichtigsten Aspekte für den Schriftspracherwerb herausgestellt. Zur phonologischen Bewusstheit werden Fähigkeiten gezählt, wie Wörter auf Silbenebene segmentieren zu können oder Anlaute und Reime zu erkennen. Weiter gehören zur entscheidenden kognitiven Entwicklung auch metakognitive Fähigkeiten, welche die Grundlage für Lernprozesse bilden und im Zusammenhang mit Begriffen wie Lernerautonomie in der fremdsprachlichen Diskussion eingehend beschrieben wurden (BIMMEL & RAMPILLON 2000; FUNK 1993; HÄUPTLE-BARCELO 1999; RAMPILLON 1985; 1995; 2000; RITTER 2002). Erst durch solche Fähigkeiten ist das Kind im Stande, Lernprozesse zu planen, einzuleiten und zu evaluieren.

Schließlich machen Kinder zahlreiche Erfahrungen, die sie später beim Lernen innerhalb eines Klassenverbands benötigen werden (Fähigkeit zur Gruppenarbeit, konzentriertes Arbeiten usw.). Weiter ist direkt mit dem Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen die Ausbildung eines Sicht- und Schreibwortschatzes (Lernwortschatz) verbunden, die noch vor Schuleintritt durch Aktivitäten wie das abendliche Vorlesen, das „Unterschreiben“ und Beschriften eigener Bilder usw. eingeleitet wird. Als *Sichtwortschatz* wird dabei eine begrenzte Anzahl von sehr oft vorkommenden und/oder persönlich relevanten Wörtern verstanden, die das Kind sofort erkennen kann, obwohl die darin enthaltenen Buchstaben unbekannt sind (vgl. hierzu auch die *logographische* Phase). Erst durch die Beschäftigung mit dem Schreiben (zu Beginn vielmehr durch das „Abmalen“ persönlich wichtiger Wörter) entwickelt auch das Kind einen *Schreibwortschatz*, der aus einer ebenfalls stark begrenzten Anzahl von oft vorkommenden und/oder persönlich relevanten Wörtern gebildet wird, die das Kind aus dem Gedächtnis „abmalen“ kann (*logographische* Phase) oder ohne Fehler schreiben kann (in der *alphabetischen* Phase). In der Regel entwickelt sich zunächst ein Sichtwortschatz, später ein Schreibwortschatz. Typische Wörter, die diesen Wortschätzen angehören, sind z.B. der eigene Name oder häufig im Straßenbild vorkommende Wörter wie „Polizei“.

⁵³ Dies spiegelt sich auch in der – im englischsprachigen Raum – getroffenen Unterscheidung zwischen „preliterate“ und „nonliterate“ wider (siehe hierzu Kapitel 1.1.).

⁵⁴ Siehe zu den Prinzipien der Orthographie z.B. SCHRÜNDER-LENZEN (2009: 49ff.).

An dieser Stelle soll die Aufzählung der Fähigkeiten, die Kinder im günstigsten Fall durch eine anregungsreiche Umgebung ausbilden und ihren späteren, schulisch eingeleiteten Schriftspracherwerb sehr erleichtern können, nicht fortgeführt werden. Stattdessen wird auf Kapitel 1.2.4. verwiesen, in dem – auf der Grundlage von Praxisbeobachtungen – das thematisiert wurde, was erwachsene Teilnehmer von Alphabetisierungskursen (nicht) können (vgl. hierzu FELDMIEIER 2005f).

2.5. Gesteuerter Schriftspracherwerb

Wie bereits zuvor angemerkt, kann nicht ausgeschlossen werden, dass der Unterricht auch den Erwerbsprozess, hier insbesondere die Ausbildung von Strategien, beeinflussen kann (vgl. BARR 1972; 1975-1976). Insofern liegt es nahe, auch kurz auf Aspekte des gesteuerten Schriftspracherwerbs einzugehen. Hierzu empfiehlt es sich, den Alphabetisierungsunterricht nicht allzu sehr beim Namen zu nehmen. Besser wird der Alphabetisierungsunterricht hingegen verstanden, wenn er vom Deutschunterricht her gedacht wird: Deutschunterricht mit Alphabetisierung (so betrachtet ist die Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch stets dem Bereich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache zuzurechnen). Da Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch unweigerlich die Vermittlung von Deutschkenntnissen voraussetzt, sind zwei grundlegende (organisatorische) Modelle denkbar, die tatsächlich in der Praxis vorkommen. Bei der *verzahnten Vorschaltung* (FELDMIEIER 2006a; b; siehe als Beispiel eines Vorschaltsystems das Essener Curriculum SPRENGER & RIEKER 2006; SPRENGER 2006; SPRENGER & PASCHEN 2007) wird der Alphabetisierungskurs dem Deutschkurs vorgeschaltet.⁵⁵ Trotz dieser „vorweggenommenen“ Alphabetisierung kann der Unterricht keineswegs ohne die Vermittlung von Deutschkenntnissen auskommen, doch wird dieser unter besonderer Betonung der schriftsprachlichen Progressionslinie gestaltet. In einer verzahnten Vorschaltung werden hinsichtlich der sprachlichen⁵⁶ Progression eher Prinzipien als curriculare Vorgaben beachtet. Solche Prinzipien könnten wie folgt wiedergegeben werden:

- vermittele vorrangig rezeptive Kompetenzen (das, was die Teilnehmer lesen und schreiben, müssen sie verstehen).
- Sorge dafür, dass die Teilnehmer sprachlich immer mindestens einen Schritt gegenüber ihren schriftsprachlichen Kompetenzen voraus sind.

⁵⁵ DEMMIG (2003) sieht in diesem das vorherrschende organisatorische Modell: „Die Lösung, die bei den Kursträgern, die in dieser Studie durch Lehrende repräsentiert sind, praktiziert wird, ist die eines Alphabetisierungsvorkurses.“ (Ebd.: 198)

⁵⁶ Der Begriff „sprachlich“ wird hier im Gegensatz zu „schriftsprachlich“ gebraucht, d.h. er bezieht sich auf mündliche Aspekte des Deutschunterrichts.

- reduziere die Vermittlung grammatischer Inhalte auf ein Minimum,
- beachte, dass die Teilnehmer im späteren Deutschkurs Deutsch lernen werden: Vermittle im vorgeschalteten Alphakurs nicht mehr Deutsch als notwendig.
- bereite gezielt auf den Besuch des Deutschunterrichts vor.

Das zweite organisatorische Modell ist das so genannte „Verschmelzungsmodell“, bei dem die Alphabetisierung und die Vermittlung von Deutschkenntnissen von Beginn bis zum Ende der Förderungsdauer parallel verlaufen und bei dem klare curriculare Vorgaben/Vorschläge hinsichtlich der schriftsprachlichen und mündlich-sprachlichen Progression befolgt werden. Die Grundidee bei diesem Konzept ist, dass die Vermittlung schriftsprachlicher Kenntnisse nicht getrennt von der Vermittlung mündlicher Kenntnisse erfolgen kann (FELDMEIER 2006b; RITTER 2006; siehe als Beispiel für das Verschmelzungssystem das Wiener Rahmencurriculum FRITZ u.a. 2006).⁵⁷ Den bisherigen Ausführungen kann entnommen werden, dass der Vermittlung von (mündlichen) Deutschkenntnissen je nach organisatorischem Modell eine unterschiedlich wichtige Bedeutung zukommt.

Im Weiteren soll aber die sprachliche Progressionslinie ausgeklammert werden, da sie für die vorliegende Arbeit, bei der ausschließlich auf Wortebene gearbeitet wurde, eine geringere Rolle spielt. Daher beziehen sich die folgenden Erläuterungen auf die Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen.

Grob kann der Alphabetisierungsunterricht in zwei Bereiche unterteilt werden: in den Anfänger- und den Fortgeschrittenenbereich. Ein besonders wichtiger didaktischer Aspekt im Anfängerunterricht ist die Einführung von Buchstaben. Diese kann auf zwei unterschiedliche Weisen vorgenommen werden, die in der Literatur als *synthetisch* und *analytisch* bezeichnet werden. Während die analytische Buchstabeneinführung von Sätzen oder Wörtern ausgeht, wird bei der synthetischen Vorgehensweise vom Buchstaben und Laut ausgegangen. Analytisch zu unterrichten heißt also, den Teilnehmern eine kleine Anzahl von Wörtern oder kleinen Sätzen zu vermitteln, die auswendig gelernt werden, ohne Kenntnis der darin enthaltenen Buchstaben. Auf diese Weise wird ein „Lernwortschatz“ (analog zum „Sicht- und Schreibwortschatz“) vermittelt. Ausgehend von diesem (möglichst persönlich relevanten) Lernwortschatz werden die kleineren Einheiten Morpheme, Silben, Buchstaben und Laute „herausanalysiert“ (siehe hierzu als Beispiel die Ganz-Satz-Methode in ZENN 1993). Eine synthetische Einführung von Buchstaben beschreitet den

⁵⁷ RITTER (2006) versucht im Vorschalt- und im Verschmelzungssystem ein Gegensatzpaar zu definieren. Diese Betrachtungsweise hinkt jedoch insofern, als die Wahl für eine Verschmelzung oder für Vorschaltung nicht ausschließlich didaktischen Erwägungen erwächst. In der Alphabetisierungsarbeit sind u.a. stets auch finanzierungs- und organisatorische Aspekte zu berücksichtigen.

umgekehrten Weg, d.h. es werden zunächst die Buchstaben und die dazu gehörenden Buchstabenlautwerte vermittelt. Parallel dazu wird u.a. die Fähigkeit zur Synthetisierung gefördert, so dass Teilnehmer beispielsweise einen [m]-Laut und einen [a]-Laut zur Silbe [ma] „verschmelzen“ (synthetisieren) können. Zur Einführung von Buchstaben stehen den Lehrkräften mehrere Methoden zur Verfügung, von denen die wichtigste die Lautiermethode ist (siehe BARNITZKY 1998). Bei dieser Methode werden Buchstaben und ihre Buchstabenlautwerte vermittelt, d.h. nicht [əm] für <m>, sondern [m].⁵⁸ Zu den zu vermittelnden schriftsprachlichen Kompetenzen gehören weiter grundlegende Fähigkeiten im Bereich der phonologischen Bewusstheit (An-, Aus- oder Reimerkennung, Synthese- und Analysefähigkeit usw.) und eine Einsicht in die Struktur und Funktionsweise von Sprachen (Sprachbewusstheit). Parallel zur Vermittlung sprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen erlernen die Lerner darüber hinaus von Beginn der Alphabetisierungsarbeit an, wie sie möglichst autonom ihre eigenen Lernziele festlegen, die notwendigen Schritte für deren Umsetzung durchführen und die Ergebnisse ihrer Arbeit evaluieren können. Der Fortgeschrittenenunterricht setzt eine Grundalphabetisierung voraus (mindestens Kenntnisse zu Buchstaben(gruppen) und die Fähigkeit zur Synthese/Analyse) und fokussiert insbesondere die Arbeit auf Satz- und Textebene. Die Methoden, die auf dieser Niveaustufe zur Verfügung stehen, sind die Morphem-Methode (SCHUBENZ 1979; WALDMANN 1985), der Fähigkeitenansatz (KAMPER 1984; 1985; 1986) und der Spracherfahrungsansatz (WAGNER & DRECOLL 1985). Auf eine Beschreibung dieser Methoden wird an dieser Stelle verzichtet, da in der vorliegenden Arbeit ausschließlich auf Wortebene gearbeitet wurde.

2.6. Zusammenfassung

Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen wird noch lange vor dem Besuch der 1. Klasse eingeleitet und endet nicht notwendigerweise nach Schulabschluss. Ein anregungsreiches Umfeld liefert u.a. Einblicke in die Schrift- und Lesekultur, ermöglicht die Ausbildung von Sprachbewusstheit (hier insbesondere phonologischer Bewusstheit) und gibt Kindern einen ersten Eindruck über Aktivitäten, die beim späteren Schulbesuch entscheidend sein können, etwa die Fähigkeit zur Gruppenarbeit oder die aktive Gestaltung eigener Lernprozesse (Lernerautonomie, siehe auch *präliterale-symbolische* und *logographische Phase*). Die institutionell eingeleitete Unterrichtung in das Lesen- und Schreibenlernen setzt diese zunächst ungesteuerte Entwicklung

⁵⁸ Die Lautiermethode stellt gewissermaßen die Gegenmethode zur Buchstabiermethode dar, nach welcher die Buchstabennamen vermittelt werden. Wenngleich hinsichtlich der Methoden in der Fachdiskussion nicht eindeutig eine Methode als die bessere herausgestellt werden kann, so besteht weitestgehend Konsens darüber, dass die Buchstabiermethode keine Anwendung im Unterricht finden sollte.

fort und leitet den Erwerb entscheidender Kenntnisse und Fähigkeiten ein. Die Einsicht, dass Laute durch Buchstaben wiedergegeben werden, die Fähigkeit, gehörte oder ausgesprochene Wörter in kleineren Einheiten zu analysieren, die Kenntnis über die Laut-Buchstabenentsprechungen und die Fähigkeit, mit Hilfe dieser unbekannte Wörter zu erlesen, werden in der *alphabetischen Phase* ausgebildet. In der darauf folgenden Entwicklung automatisiert das Kind die Schritte, die es für das Lesen eines unbekanntes Wortes durchgeht: Aus Erlesen wird Erkennen. Weiter erwirbt es Kenntnisse über orthographische Muster und ist am Ende dieser Entwicklung im Stande, Texte zu lesen und immer sicherer orthographisch richtig zu schreiben (*orthographische Phase*). Diese Entwicklung stellt eine basale Lese- und Schreibentwicklung dar, die zur Beherrschung der „technischen Fertigkeiten“ auf Wortebene führt.⁵⁹ Darauf fußend entwickeln Kinder weitere Kompetenzen, die ihnen ermöglichen, aus Texten zu lernen: Lesen und Schreiben wird zum Schlüssel für jedes schulische Lernen.

Für das Verständnis der schriftsprachlichen Kompetenzen von erwachsenen Analphabeten kann die Beschreibung einer positiv verlaufenden schriftsprachlichen Entwicklung bei Kindern insofern herangezogen werden, als sie ein „Negativbild“ darstellen kann. So blieben erwachsenen Analphabeten, die in einer nicht literalen Gesellschaft aufgewachsen sind, bereits als Kind zahlreiche Erfahrungen verwehrt, die in literalen Gesellschaften den Grundstein für eine erfolgreiche schriftsprachliche Entwicklung in der ersten und zweiten Schulklasse legen.⁶⁰ Groß ist in solchen Fällen die Gefahr, bei erwachsenen Analphabeten im Unterricht nur das zu beachten, was sie in der Schule nicht gelernt haben. Vielmehr muss bedacht werden, dass ihnen unter Umständen Fähigkeiten fehlen, die in einer literalen Gesellschaft von Vorschulkindern ohne Probleme beherrscht werden. Ziel des gesteuerten Unterrichts mit Erwachsenen ist daher, nicht nur das ABC zu vermitteln, sondern auch grundlegende Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Anlaut- oder Reimerkennung, die Synthese- und Analysefähigkeit und grundlegende Konzepte der Sprache (z.B. „Was ist ein Wort?“ oder „Was ist ein Verb?“). Bei der Vermittlung von Buchstabenkenntnissen stehen den Lehrkräften mehrere Methoden zur Verfügung, von denen die Lautiermethode die wichtigste ist. Nach dieser Methode lernen die Lerner die Buchstabenlautwerte (auf keinen Fall die Buchstabennamen) kennen und können durch Analyse und Synthese lesen und schreiben.⁶¹

⁵⁹ In der Erwachsenenalphabetisierung wird hierbei von „Grundalphabetisierung“ (FELDMEIER 2007c) und in der PISA-Studie von der Fähigkeit zum „Entziffern“ gesprochen (BAUMERT u.a. 2001).

⁶⁰ Insbesondere nach den verheerenden PISA-Ergebnissen wird als selbstverständlich erachtet, dass die (Grund-)Schule benachteiligte Kinder so zu fördern hat, dass ihnen fehlende (vorschulisch erworbene) Kompetenzen beim Lesen- und Schreibenlernen nicht zum Verhängnis werden.

⁶¹ Ein Teilnehmer, der ein ihm unbekanntes Wort schreiben will, muss zunächst das gehörte oder von ihm gesprochene Wort analysieren, d.h. in seine lautlichen Bestandteile segmentieren können. Auf der Basis seiner Analyse kann er die entsprechenden Buchstaben schreiben. Möchte er hingegen ein geschriebenes Wort erlesen, so synthetisiert er die darin enthaltenen Buchstabenlautwerte zu Silben und zum Wort.

Mit Blick auf die in der vorliegenden Arbeit angestrebte Beschäftigung mit Buchstabengruppen unter dem Lichte des Einsatzes von Visualisierungen könnten folgende Aspekte von Bedeutung sein:

- Es ist davon auszugehen, dass erwachsenen Analphabeten, die in nicht oder wenig literalen Gesellschaften aufgewachsen sind, nicht nur schulisches Wissen fehlt, sondern auch Fähigkeiten und Kompetenzen, die selbst bei Vorschulkindern als gegeben erwartet werden.
- In diesem Sinne ist zu erwarten, dass einige Teilnehmer Schwierigkeiten mit der Interpretation von Visualisierungen haben (siehe präliteral-symbolische Phase, Kapitel 2.3.). Die Wahl der zu untersuchenden Visualisierungen sollte daher diesen Aspekt berücksichtigen.
- Schwierigkeiten könnten sich auch im Zusammenhang mit der Interpretation von Arbeitsschritten und -anweisungen ergeben. Das Untersuchungsdesign muss diesen Aspekt berücksichtigen.
- Da die Vermittlung von Buchstaben und Buchstabengruppen den Beginn des Lesen- und Schreibenlernens darstellt, sind vorwiegend Anfängerkurse von Interesse.
- Lesen und Schreiben bedingen sich vermutlich gegenseitig. Beschreibende oder gar erklärende Modelle fehlen bis heute, so dass bei der vorliegenden Arbeit nicht auf solche zurückgegriffen werden kann.
- Je nach Unterrichtsmethode können bestimmte Strategien stärker als andere gefördert werden. Eine methodische Vorgehensweise, bei der die Aufmerksamkeit auf die Lautwerte von Buchstaben gelenkt wird, könnte möglicherweise die alphabetische Strategie stärker fördern als Methoden, die das Auswendiglernen ganzer Wörter verlangen. Die im mitwirkenden Alphabetisierungskurs verwendeten Unterrichtsmethoden können daher bei der Interpretation der Daten bedeutsam sein.

III DIE ROLLE DER L1 BEIM LESEN DEUTSCHER WÖRTER

3.1. Phonetische Faktoren

Sieht man von der Alphabetisierungsarbeit in der Muttersprache der Teilnehmer ab (siehe hierzu beispielsweise BAYMAK-SCHULDT 1985), welche in Deutschland relativ selten vorkommt, lässt sich festhalten, dass überwiegend in der Zweitsprache Deutsch alphabetisiert wird. Der Grund hierfür liegt vorrangig in der Zusammensetzung der Kurse: Multinationale Gruppen weisen in der Regel keine gemeinsame Teilnehmermuttersprache oder gemeinsam beherrschte Sprache auf. Ein kennzeichnendes Merkmal der Alphabetisierungsarbeit in Deutschland ist somit, dass die Teilnehmer von Alphabetisierungskursen in der Regel unterschiedliche Muttersprachen in den Unterricht mitbringen. Für die vorliegende Arbeit bedeutet dies, dass nicht nur die Zweitsprache Deutsch, sondern auch die Muttersprachen der Teilnehmer (oder andere von ihnen beherrschte Sprachen) im Leseprozess deutscher Wörter eine tragende Rolle spielen werden. Darüber hinaus unterscheiden sich Teilnehmer von Alphabetisierungskursen unter anderem bezüglich der Kenntnisse ihres muttersprachlichen Schriftsystems (falls die betreffende Sprache ein Schriftsystem hat). Konkret bedeutet dies, dass es in einem Kurs Teilnehmer geben kann, die lediglich einige Buchstaben ihres muttersprachlichen Schriftsystems und ihre lautliche Entsprechung kennen (meist allerdings implizit durch Kenntnis der Buchstabennamen), oder solche, die über einige Jahre Schulerfahrung in ihrer Heimat verfügen und flüssig in der Muttersprache lesen und schreiben können. Dies ist insofern bedeutsam, da vor diesem Hintergrund im Leseprozess nicht nur Transferleistungen auf reiner Lautebene vom muttersprachlichen Lautsystem auf das Lesen deutscher Wörter ausgehen können (Einfluss der Aussprache), sondern auch vom muttersprachlichen Schriftsystem. So hebt BERKEMEIER (2003: 299) hinsichtlich des Erwerbs eines fremden Schriftsystems hervor:

Je nach den jeweiligen Übereinstimmungen und Unterschieden beteiligter Schriftsysteme beim Zweitschrifterwerb kann man auf zu nutzendes transferierbares Wissen (Gleiches), verbleibende Lernaufgaben (Neues) sowie mögliche auf das Erst-Schriftsystem rückführbare Schwierigkeiten (Interferenzen) schließen.

Aus diesen Gründen werden im Folgenden die Muttersprachen der Teilnehmer in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Hierbei sind von besonderem Interesse die Graphem-Phonem-Korrespondenzen und die Silbenstruktur der jeweiligen Teilnehmermuttersprachen, da diese eventuell eine Hilfe bei der späteren Interpretation der erhobenen Daten leisten können.

3.2. Positiver und negativer Transfer

Die Bedeutung phonologischer Aspekte der Muttersprache und von Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln für die Interpretation der gewonnenen Daten folgt der Annahme, dass Teilnehmer, die in einer Zweitsprache kommunizieren, unweigerlich von den Strukturen ihrer Muttersprache beeinflusst werden. Die Vorstellung, dass fremde Sprachen durch die Brille der eigenen Muttersprache gelernt werden, gehört gewissermaßen zu den didaktischen Binsenweisheiten (vgl. für einen Überblick z.B. GRIESSHABER 2003). Solche Transferleistungen⁶² (in der Fachliteratur zumeist im Sinne eines negativen Transfers diskutiert und auch als *Interferenz* bezeichnet) schlagen sich in den Aufsätzen zum Leselernprozess in Begriffen wie „Schriftinterferenz“ (HIRSCHFELD & SEDDIKI 2003: 9), „Interferenzbuchstaben“ (BELKE & GIAMBUSSO 1999; NEHR u.a. 1988) oder auf allgemeinerer Art etwa als „Problemfälle“ (ÖZEN 1986: 24) nieder. In der Literatur zum Fremdspracherwerb wird das Konzept des Transfers von der Mutter- zur Fremd- oder Zweitsprache am stärksten durch die *Kontrastiv-Hypothese* aufgegriffen. Vertreter einer starken Version der Kontrastiv-Hypothese sahen darin die Möglichkeit, durch Analyse der Muttersprache Fehler beim Erwerb der Zielsprache vorauszusagen. In dieser starken Version wird davon ausgegangen, dass Ähnlichkeiten zwischen der Mutter- und Zielsprache zu einem *positiven Transfer* führen (auch Lernerleichterung genannt), während Unterschiede zu einem *negativen Transfer* (Interferenz), d.h. zur Erschwerung des Lernprozesses, führen (vgl. für einen kurzen Überblick EDMONDSON & HOUSE 2000; ROHMANN & AGUADO 2002). Wenngleich die starke Version der Kontrastiv-Hypothese kaum aufrechterhalten werden kann, so lässt sich nicht abstreiten, dass es durch Einfluss der Muttersprache zu positiven und negativen Transfers kommen wird (ROHMANN & AGUADO 2002: 274). So tragen EDMONDSON & HOUSE (2000) Argumente gegen eine starke Version der Kontrastiv-Hypothese vor und schließen ihre Diskussion mit der Bemerkung ab: „Man geht heute davon aus, daß der Einfluß der Muttersprache nur *ein* Einfluß unter vielen anderen ist, der sich auf den zweitsprachenerwerbs/-lernprozeß auswirkt.“ (Ebd.: 225) Mit Hilfe der schwachen Form der Kontrastiv-Hypothese lassen sich somit keine Voraussagen zu Lernprozessen machen; dennoch wird ein Einfluss der L1 auf die Lernprozesse in der Zweitsprache nicht verneint. Eine weitere Hypothese zum Fremdspracherwerb, die in der Fachdiskussion heute größere Anerkennung findet, ist die *Interlanguage-Hypothese* (SELINKER 1972). Bei dieser Hypothese wird angenommen, dass Lerner im Laufe ihres Spracherwerbs eine *Interlanguage* ausbilden, die sich dynamisch verändert.

⁶² KEYS (2002: 83) definiert Transfer wie folgt: „A basic definition of transfer is that it represents the use of L1 (L_n) knowledge in some way during the acquisition of L2.“ TARONE (1979) unterscheidet weiter zwischen positivem (ein Phonem ist in der Mutter- und Zielsprache enthalten, weshalb es zu einer Erleichterung kommt) und negativem Transfer (keine Erleichterung im Lernprozess).

Die Interlanguage wird sowohl von der Mutter- als auch von der Zielsprache beeinflusst, wobei der Lernprozess sich dadurch auszeichnet, dass sich die Interlanguage (in Teilbereichen) der Zielsprache annähert. Hervorzuheben ist hier, dass die Interlanguage nicht nur Merkmale der Mutter- und Zielsprache aufweist, sondern zudem auch eigene Merkmale, die weder in der Mutter- noch in der Zielsprache enthalten sind (vgl. ECKMAN 1987). Ein besonders wichtiger Aspekt dieser Hypothese ist die Annahme, dass Transfer von der Mutter- oder anderen beherrschten Sprachen in die Interimsprache stattfinden wird. Vergleicht man nun die zuerst vorgestellte Kontrastiv-Hypothese mit der Interlanguage-Hypothese, so lässt sich zunächst feststellen, dass in beiden das Konzept des Transfers eine Rolle spielt, wobei in der Interlanguage-Hypothese der Transfer lediglich ein Merkmal des Spracherwerbs ist. So betont TARONE (1978: 15) im Hinblick auf den Erwerb der Aussprache: „[...] [T]ransfer is only a part – and often a small part – of the influence on interlanguage phonology.“ Werden die bisherigen Ausführungen zur Interlanguage-Hypothese berücksichtigt, so kann vermutet werden, dass ein Lerner beim Erwerb der Aussprache des Deutschen z.B. bestimmte Laute der Zielsprache, die in seiner Muttersprache ebenfalls vorhanden sind, in seine Interlanguage übernehmen kann. Genauso kann es aber auch sein, dass ein Zielsprachenlaut, der in seiner Muttersprache nicht vorkommt, „approximiert“ wird. Ergebnis einer solchen Approximation kann ein Laut in der Interlanguage sein, der weder in der Mutter- noch in der Zielsprache vorkommt (TARONE 1979).

Bei der Diskussion um eventuelle Übertragungen auf der Lautebene darf ein weiterer, sehr wichtiger Aspekt nicht vergessen werden: Es geht nicht nur um die Laute, die in der Mutter- und Zielsprache vorkommen, sondern auch um ihre Distribution. Distributionale Faktoren können sich auf unterschiedliche Weise auswirken, wobei von besonderer Bedeutung ist, dass im Deutschen Konsonantenhäufungen oft vorkommen, während dies auf andere Sprachen nicht zutrifft. Dieser Umstand kann dazu führen, dass Lerner des Deutschen unterschiedliche Strategien anwenden, um Konsonantencluster auszusprechen oder ihre Aussprache zu lernen. Zu diesen Strategien gehören die Vermeidung von Lauten, Übergeneralisierungen, die Tilgung von Lauten, das Hinzufügen von Sprossvokalen (entweder zwischen Konsonanten oder vor einem Konsonantencluster, wie in „Schiritt“ für „Schritt“ oder „Estopp“ für „Stopp“) oder die Approximation von Lauten (vgl. zu den genannten Strategien TARONE 1979; CAREY o. J.; CARDOSO 2008).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, wenngleich dieser nicht unbedingt zu den Strategien gezählt werden kann, ist, dass Lerner in ihrem Lernprozess „linguistischen Universalien“ folgen können. So besteht weitestgehend Konsens darüber, dass innerhalb der möglichen Silbenstrukturen die offene Silbe mit einfachem Onset (CV-Struktur wie <ma> oder <pu>) eine Universalie ist: „In all languages there appears to be a universal preference for the open CV syllable.“ (CAREY o. J) Auch TARONE

(1978) bemerkt diesbezüglich: „[O]pen CV syllable may be a universal articulatory and perceptual unit such that the articulators tend to operate in basic CV programs in all languages.“ (ebd.: 24) Sie weist weiter darauf hin, dass Strategien wie die Tilgung oder das Hinzufügen von Sprossvokalen von Lernern eingesetzt werden könnten, um in dieser universalen Silbenstruktur operieren zu können (ebd.).⁶³

Im Folgenden wird daher vorrangig auf

- die Silbenstruktur,
- das Lautinventar und auf die
- Graphem-Phonem-Korrespondenzen

für die arabische, türkische, kurdische (Kurmanci-Dialekt) und griechische Sprache detaillierter eingegangen (siehe zur Begründung dieser Auswahl Kapitel VII). Kritisch ist an dieser Stelle anzumerken, dass hinsichtlich des Einflusses der L1 auf den Lernprozess der L2 nicht Phoneme, sondern Allophone von besonderem Interesse gewesen wären. Phoneminventare listen lediglich die Laute auf, die bedeutungsunterscheidend sind, geben aber nicht das gesamte Lautinventar eines Sprechers wieder.⁶⁴ Darüber hinaus ist zu bedenken, dass eine solch detaillierte Beschreibung nur mit Blick auf bestimmte Dialekte sinnvoll gewesen wäre: Nicht die Allophone des Arabischen, sondern einer Varietät des Arabischen (z.B. der in Marokko gesprochenen Varietät) wären besonders aufschlussreich gewesen. Dies zu leisten hätte jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit gesprengt. Insofern ist bei den in diesem Kapitel enthaltenen Ausführungen stets zu bedenken, dass sie von einem standardsprachlichen Sprecher ausgehen, der sich nicht der allophonen Varianten aller in seiner Muttersprache vorkommenden Phoneme bewusst ist.

⁶³ Zu den „Universalien“ kann noch weiter die Tendenz gezählt werden, die Interlanguage so zu strukturieren, dass zunächst unmarkierte Varianten eines Phänomens gelernt werden. So weist ECKMAN (1987) darauf hin, dass Konsonantencluster in der finalen Wortposition durch Tilgung von Konsonanten vereinfacht werden und dass die Tilgung derart vorgenommen wird, dass eine unmarkierte Variante zustande kommt. Er fasst zusammen: „[...] IL grammars will be in conformity with typological markedness.“ (Ebd.: 158; vgl. auch ECKMANN o. J.). Als weitere „Universalie“ könnte noch das Konzept der Sonorität gezählt werden, welche nach TROPF (1987) eine der Triebfedern für die Entwicklung der Interlanguage im Bereich der Phonologie ist: „[...] [T]he ease of acquisition of (single) consonants and clusters correlates with their degree of sonority.“ (Ebd.: 189) Diese Aspekte der Interlanguageentwicklung werden in der vorliegenden Arbeit nicht weiter berücksichtigt, da sie den Rahmen sprengen würden.

⁶⁴ Zu beachten ist zudem, dass, da Allophone nicht bedeutungsunterscheidend sind, das Bewusstsein über ihr Vorkommen schwach ausgeprägt sein kann.

3.2.1. Arabisch

3.2.1.1. Die Silbe im Arabischen

Die Silbenstruktur ist im Arabischen relativ einfach: Es können nicht mehr als zwei Konsonanten innerhalb einer Silbe aufeinander folgen. Für das moderne Hocharabisch zählen HIRSCHFELD & SEDDIKI (2003) lediglich fünf Muster auf:

KV, KV, KVK, KV: und KVV⁶⁵ und weisen darauf hin, dass Konsonantenverbindungen beim Lernen der deutschen Sprache

	vorn	zentral	hinten
lang	i:	a:	u:
kurz	i	a	u

Tab. 4

für arabische Lerner ein großes Problem darstellen, wodurch es zu Weglassungen, Hinzufügung von Sprossvokalen oder Verdrehungen kommen kann (ebd.: 11). Auch hinsichtlich des irakischen Arabisch betont LERCHNER (1971), dass Verbindungen von mehr als zwei Konsonanten unbekannt sind. In seiner kontrastiven Phonemanalyse geht er genau auf mögliche Konsonantenverbindungen ein. Demnach sind Verbindungen wie /pfl/, /ʃp/, /tsv/ oder /kv/ in prävokalischer Position im irakischen Arabischen unbekannt. In postvokalischer Position sind Verbindungen wie /nd/, /ks/, /ft/, /st/ oder /ʃt/ nur aus Lehnwörtern bekannt. Vollkommen unbekannt sind – sowohl im Hoch- als auch im irakischen Arabischen – Verbindungen wie /ps/, /mpf/, /nts/, /ŋk/, /pft/, oder /lf/ (ebd.: 165).

3.2.1.2. Das Phoneminventar im Arabischen

Obwohl sich die arabische Sprache, so wie sie im Koran verankert ist, in ihrer grammatischen Struktur seit mehr als 1300 Jahren kaum verändert hat, kann diese Varietät des Arabischen, die als überregionale klassische Form der arabischen Sprache bezeichnet wird, nicht mit dem so genannten *Hocharabisch* gleichgesetzt werden. Diese zuletzt genannte Varietät der arabischen Sprache dient als „Schriftsprache in Wissenschaft, Kunst und in den Massenmedien“ (HIRSCHFELD & SEDDIKI 2003: 2). Neben dem Hocharabischen existieren jedoch zahlreiche dialektale Varianten, die „wegen des (noch immer) weit verbreiteten Analphabetentums – nur gesprochen wurden, sich dadurch immer weiter voneinander entfernten und eine eigenständige Entwicklung durchliefen“ (ebd.). Insofern weist die arabische Sprache, je nach regionaler Varietät, ein weitgefächertes Lautinventar auf. Nichtsdestoweniger führen HIRSCHFELD & SEDDIKI (2003) als phonetische Besonderheiten des Arabischen und seiner Varietäten unter anderem eine geringere Sprechspannung und einen im Vergleich zur deutschen Sprache weniger ausgeprägten Unterschied zwischen betonten und unbetonten Silben an. Des Weiteren weisen die Autoren auf das

⁶⁵ Konsonanten werden mit „K“ abgekürzt. Vokale werden dementsprechend mit „V“ abgekürzt, wobei die Längung von Vokalen durch einen Doppelpunkt wiedergegeben wird.

Fehlen der Lippenrundung und auf eine „rückverlagernde Artikulation“ als weitere typische Merkmale hin (HIRSCHFELD & SEDDIKI 2003: 3).

Bereits aus den bisherigen und sehr knappen Ausführungen zur arabischen Sprache lässt sich ableiten, dass ihr Lautinventar eine große Varianz aufweisen wird. Da im Rahmen dieser Arbeit selbstverständlich kein umfassender Überblick geliefert werden kann, wird zunächst nur auf das Lautinventar des Hocharabischen Bezug genommen. Entsprechend der Annahme, dass – wie aus Kapitel 1.2.2. behandelt – unter den Alphabetisierungsteilnehmern die Gruppe der irakischen Teilnehmer möglicherweise stärker vertreten sein könnte als andere Länder wie etwa Marokko, werden die Ausführungen zum Hocharabisch um weitere Angaben zum irakischen Arabischen ergänzt.

Das Vokalinventar umfasst im Arabischen lediglich sechs Phoneme, wobei es etwa durch Koartikulationsprozesse⁶⁶ zu zahlreichen Varianten kommt. Im vokalischen Lautinventar sind das /a/, das gespannte /i/ und das gespannte /u/ enthalten. Diese werden zudem hinsichtlich der Vokallänge unterschieden, wie Tabelle 4 zu entnehmen ist. Weiter sind nur zwei fallende Diphthonge bekannt: /aj/ und /aw/. Das konsonantische Lautinventar ist hingegen komplexer als das der deutschen Sprache. Als besonderes Merkmal ist hier zu nennen, dass alle Konsonanten gelängt werden können und dass diese Konsonantenqualität phonologisch relevant ist. Einen deutlichen Unterschied zur deutschen Sprache stellen zudem die so genannten emphatischen Konsonanten dar, die „entstehen, indem dentale Konsonanten zusätzlich velarisiert und pharyngalisiert („gepresst“) werden“ (HIRSCHFELD & SEDDIKI 2003: 7).⁶⁷ Weitere im irakischen Arabisch vorkommende Allophone sind von Interesse. Bei diesen Allophonen kann jedoch nicht stillschweigend vorausgesetzt werden, dass sie von den Sprechern bewusst produziert werden können. So wird das Phonem /b/ unter anderem als [p] mit oder ohne Aspiration oder das Phonem /n/ als [ŋ] vor /p t q/ ausgesprochen (LERCHNER 1971). Das konsonantische Lautinventar lässt sich wie folgt darstellen HIRSCHFELD & SEDIKI (2003).⁶⁸

⁶⁶ KELZ (2003: 13) definiert den Begriff der *Koartikulation* als das „Ineinandergreifen“ der Artikulationsbewegungen benachbarter Laute. So werden beispielsweise in dem Wort Suppe bereits bei der Artikulation des [z] die Lippen gerundet im Hinblick auf das folgende [ʃ].

⁶⁷ Die emphatischen Konsonanten üben einen starken koartikulatorischen Einfluss auf die Vokale aus, ohne dass es dadurch zu einer phonemischen Veränderung kommt (Assimilation). So wird das /a/ durch die Nachbarschaft eines emphatischen Konsonants zum Allophon /æ/ (HIRSCHFELD & SEDDIKI 2003: 6).

⁶⁸ Fettgedruckt sind Laute mit Phonemstatus, die im irakischen Arabischen enthalten sind (LERCHNER 1971).

		labial	inter-dental	dental	palatal	velar	uvular-pharyngal	glottal
Plosive	emphatisch stimmhaft			ḏ				
	emphatisch stimmlos			ṭ				
	nicht emphatisch stimmhaft	b		d	dʒ	g		
	nicht emphatisch stimmlos			t		k	q	ʔ
Frikative	emphatisch stimmhaft			ʒ				
	emphatisch stimmlos			ʃ				
	nicht emphatisch stimmhaft		ð	z		ɣ	ʕ	
	nicht emphatisch stimmlos	f	θ	s	ʃ	x	ħ	h
Nasale		m		n				
Laterale/Liquide				l r				
Halbvokale		w			j			

Tab. 5

3.2.1.3. Graphem-Phonem-Korrespondenz im Arabischen

Da die Buchstaben des arabischen Schriftsystems eine nur sehr geringe strukturelle Ähnlichkeit mit den Buchstaben des lateinischen Schriftsystems aufweisen (vgl. zum Begriff der strukturellen Ähnlichkeit im Allgemeinen GRÜNEWALD 1970; KRICHBAUM 1985), kann eine Interferenz auf Graphem-Ebene weitestgehend ausgeschlossen werden. Von besonderem Interesse ist dennoch die Tatsache zu bewerten, dass im alltäglichen Arabisch (hierzu wird auch das Arabische in den Printmedien gezählt) keine kurzen Vokale mitgeschrieben werden (das Arabische wird daher zu den konsonantischen Alphabetschriften gezählt).⁶⁹ Zur Veranschaulichung dieses Prinzips kann hier das Wort <Marmelade> als Beispiel herangezogen werden, welches – wäre dies ein arabisches Wort – im Arabischen dementsprechend als <Mrmlad> geschrieben würde. Der arabische Leser ergänzt etwa auf der Basis des Kontext- und grammatikalischen Wissens die nicht notierten kurzen Vokale und kann so die Bedeutung des Wortes erschließen (vgl. HIRSCHFELD & SEDDIKI 2003). Dies ist insofern wichtig zu betonen, da eine Tendenz zu so genannten Skelettschreibungen (etwa <Mrmlad> für <Marmelade>) bei Teilnehmern, die im Arabischen alphabetisiert sind, unter Umständen auch durch „Schriftinterferenz“ begründet sein könnte.

Als weiteres wichtiges Merkmal der arabischen Schriftsprache ist hervorzuheben, dass von rechts nach links geschrieben und gelesen wird.

⁶⁹ Während in Schulbüchern lediglich Langvokale angegeben werden, werden im Koran sowohl Kurz- als auch Langvokale geschrieben (HIRSCHFELD & SEDDIKI 2003).

3.2.2. Türkisch

Im Zuge der von Mustafa Kemal Atatürk vorangetriebene Sprachreform wurde das Schriftsystem des Türkischen im Jahr 1928 reformiert. Die seit dem 10. Jahrhundert mit Hilfe des arabischen Alphabets geschriebene türkische Sprache wurde fortan durch ein lateinisches Alphabet wiedergegeben, wobei in Zusammenarbeit mit Sprachwissenschaftlern darauf geachtet wurde, dass die Orthographie möglichst lauttreu ist. Das heutige Schriftsystem des Türkischen gehört daher zu den so genannten phonetischen Schriften mit einer nahezu „eins

	große VH	kleine VH
a	ı	a
ı		
o	u	
u		
e	i	e
ı		
ö	ü	
ü		

Tab. 6

zu eins“ Laut-Buchstabenzuordnung. Ein bezeichnendes Merkmal des Türkischen ist die Agglutination und im phonetischen Bereich die Vokalharmonie. Da grammatische Formen im Türkischen durch das Anhängen von Suffixen an Hauptmorpheme realisiert werden (Agglutination), können sehr lange Wortformen entstehen, wobei auf Grund der Vokalharmonie der vokalische Kern aller in den angehängten Suffixen enthaltenen Silben dem Vokal des Hauptmorphems lautlich angeglichen wird: „Vowel harmony in Turkish is a process whereby qualitative vowel oppositions are substantially neutralized in non-initial syllables, the quality of such a non-initial vowel being assimilated to that of the preceding vowel.“ (COMRIE 1997: 886). Dieses Angleichen der vokalischen Kerne erfolgt „from left to right through the word“ (ebd.:) nach der großen oder kleinen Vokalharmonie (siehe Tabelle 6). So wird die Wortfolge „in unseren Häusern“ ausgehend vom Wort „Haus“ (auf Türkisch „ev“) gebildet. Dabei erhält das Wort „ev“ zunächst eine Pluralmarkierung („lar“ oder „ler“), ein Possessivsuffix für die erste Person Plural („ımız“, „umuz“, „imiz“ oder „ümüz“) und abschließend die Situativergänzung („de“ oder „da“). Wie aus diesem Beispiel deutlich wird, werden einige Suffixe entsprechend der kleinen Vokalharmonie (in diesem Beispiel die Pluralmarkierung oder die Situativergänzung) oder entsprechend der großen (hier der Possessivsuffix) angehängt. Der Vokal „e“ des Hauptmorphems „ev“ verlangt aus den zwei Möglichkeiten der Pluralmarkierung „lar“/„ler“ auf Grund der kleinen Vokalharmonie die Endung „ler“ (→ „evler“), für die Possessivendung ergibt sich auf Grund der großen Vokalharmonie aus den vier möglichen Alternativen die Endung „imiz“ (→ „evlerimiz“) und letztendlich für die Situativendung – diesmal auf Grund der kleinen Vokalharmonie – das Suffix „de“ (→ „evlerimizde“ = „in unseren Häusern“) (vgl. zur Vokalharmonie auch ROLFFS 2003; ERSEN-RASCH 2004: 9ff.).

3.2.2.1. Die Silbe im Türkischen

Die Bedeutung der Vokalharmonie für die vorliegende Arbeit wird deutlich, wenn zusätzlich die Silbenstruktur im Türkischen berücksichtigt wird. Ähnlich wie zuvor bei der arabischen Sprache weist das Türkische eine im Vergleich zum Deutschen relativ einfache Silbenstruktur auf. Nach ROLFFS (2003) und COMRIE (1997) sind lediglich folgende Muster möglich: V, KV, KVK oder VKK. Zudem werden Vokalkombinationen im Türkischen vermieden, indem Fugenkonsonanten („y“, „n“ oder „s“) hinzugefügt werden, so dass es fast durchgehend zu einer Vokal-Konsonant-Struktur kommt: „Vokalkombinationen, Doppelvokale und Doppelkonsonanten kommen außer in Fremdwörtern im Türkischen nicht vor.“ (ROFFLS 2003: 6) Selbst bei Lehnwörtern, die in den türkischen Wortschatz aufgenommen wurden, werden Konsonantenhäufungen vereinfacht. Dabei werden Konsonantenverbindung in der Regel dadurch aufgelöst, indem ein Sprossvokal dazwischengeschoben wird, etwa „tiren“ statt „tren“ (dt. „Zug“). Vor diesem Hintergrund erscheint plausibel, Schwierigkeiten für türkische Lerner des Deutschen vorauszusagen⁷⁰. Und in der Tat bemerkt ROLFFS (2003: 4), „[...] dass die Konsonantenhäufungen des Deutschen türkische Deutschlerner vor fast unlösbare Artikulationsprobleme stellen“. Ein besonderes Augenmerk ist diesbezüglich auf die Affrikaten /pf/ und /ts/ im Deutschen zu richten, die im Türkischen nicht vorkommen (SLEMBEK 1995: 48). Nach SLEMBEK werden türkische Lerner des Deutschen daher Konsonantenhäufungen durch das Hinzufügen von Sprossvokalen entsprechend der Vokalharmonie vereinfachen. So wird ein Wort wie <Schritt> eher als „Schiritt“ produziert und nicht etwa als „Schoritt“ oder „Schuritt“.

3.2.2.2. Das Phoneminventar im Türkischen

Das türkische Vokalinventar enthält 8 Vokale, die allesamt kurz gesprochen werden. Lediglich in Lehnwörtern (etwa aus dem Arabischen) kommt es zur Längung von Vokalen, die graphisch durch ein Zirkumflex „^“ gekennzeichnet wird. Diphthonge werden im Türkischen durch die Kombination mit dem Halbvokal /j/ gebildet, so dass es insgesamt zu folgenden Gleitlauten kommt: /aj/, /ij/, /ej/, /oj/, /øj/, /uj/ und /yj/. Bei den Konsonanten sind die Phoneme /dʒ/ und /tʃ/ hervorzuheben, die im Türkischen nicht als Affrikaten betrachtet werden, sondern als Einzelphonem. Unbekannt im deutschen Lautinventar sind die im Türkischen vorkommenden palatalen Plosive /g^j/ und /k^j/. Der

	ungerundet		gerundet	
	vorn	hinten	vorn	hinten
geschlossen	i	u	y	u
offen	ε	a	ø	ɔ

Tab. 7

⁷⁰ Mit dem Verb „voraussagen“ sind hier und im Weiteren keine Voraussagen über konkrete Fehler gemeint, sondern über Schwierigkeiten im Allgemeinen. Wie bereits in Kapitel 3.2. erwähnt, lässt sich die starke Form der Kontrastiv-Hypothese nicht aufrechterhalten.

türkische Laut /t/ kommt hingegen in ähnlicher Form im rheinischen Dialekt vor. Die Konsonanten des Türkischen lassen sich wie folgt wiedergeben:

		bilabial	labio-dental	dental	alveolar	palatal	velar	uvular	pharyngal
Plosive	stimmhaft	b		d		dʒ gʲ		g	
	stimmlos	p		t		tʃ kʲ		k	
Frikative	stimmhaft		v		z				
	stimmlos		f		s	ʃ ç			h
Nasale		m		n					
Laterale/Liquide				l ɫ					
Vibranten				r				ɣ	
Halbvokal						j			

Tab. 8

3.2.2.3. Graphem-Phonem-Korrespondenz im Türkischen

Im Gegensatz zum Arabischen ist bei türkischen Sprechern mit Schriftinterferenz zu rechnen, da beide Sprachen mit Hilfe eines lateinischen Alphabetes verschriftet werden. Dieses Problem betrifft insbesondere die Buchstaben, die sowohl im türkischen als auch im deutschen Buchstabeninventar vorkommen, aber unterschiedlich ausgesprochen werden. NEHR u.a. (1988) und BELKE & GIAMBUSSO (1999) sprechen hierbei von „Interferenzbuchstaben“. Diese sind für das Sprachenpaar Türkisch/Deutsch die Buchstaben <c>, <g>, <h>, <ı>, <İ>, <ı>, <İ>, <r>, <s>, <v>, <y> und <z>. Werden Buchstabenkombinationen betrachtet, so sind weiter das <ng> und <nk> zu nennen.

gemeinsame Grapheme	Türkisch	Deutsch
<c>	/dʒ/	/ts/ oder /k/
<h>	/h/	/h/ oder stummes H
<r>	/r/	/r/ oder /ʁ/
<s>	/s/	/s/ oder /z/
<v>	/v/	/v/ oder /f/
<y>	/j/	/j/ oder /y/
<z>	/z/	/ts/

Tab. 9

Mögliche Interferenzprobleme können auch aus einer anderen Perspektive betrachtet werden, wenn von den Lauten und nicht von den Graphemen ausgegangen wird. Interessant sind hier Laute und Lautverbindungen, die in beiden Sprachen vorkommen können, aber unterschiedlich geschrieben werden (in Anlehnung an den Begriff „Interferenzbuchstabe“ im Weiteren „Interferenzlaute“ genannt). Hier sind neben allen Lauten zu den bereits oben genannten Interferenzbuchstaben auch Diphthonge wie das /ai/, die deutschen Affrikaten /tʃ/ und /dʃ/ oder Einzellaute wie /ʃ/ oder /ʁ/ zu nennen. Des Weiteren sind die Buchstaben zu berücksichtigen, die nur in einem der Buchstabeninventare vorhanden sind. Nur im Türkischen vorkommende Buchstaben sind <Ş>, <ş>, <İ>, <ı>, <Ğ>, <ğ>, <Ç>, <ç>. Umgekehrt sind die im Deutschen vorkommenden Grapheme <Ä>, <ä>, <Q>, <q>, <W>, <w>, <X>, <x>, <ß> im türkischen Grapheminventar nicht enthalten. Bei einigen dieser Buchstaben kann es gegebenenfalls zu optischen Verwechslungen kommen, etwa dann, wenn das <Q> für ein <O>, das

<ğ> für ein <g> usw. gehalten werden (siehe zum Problem möglicher Buchstabenverwechslungen BERKEMEIER 1998a; b).

3.2.3. Kurdisch

Die kurdische Sprache weist mehrere Dialekte auf, von denen dem *Kurmanci*- und dem *Sorani*-Dialekt die meisten Sprecher angehören. Weitere Dialekte sind das *Zaza* und das *Gorani* (BEDIR-KHAN & LESCOT 1986). Geographisch betrachtet, können die Hauptdialekte Kurmanci und Sorani Gebieten zugeordnet werden:

Das kurmancî, oft als Dialekt des Nordens bezeichnet, hat sein Verbreitungsgebiet in den kurdischen Provinzen der Türkei, Syriens und des Kaukasus wie auch im nördlichen Teil Iranisch- und Irakisch-Kurdistans. Das soranî, auch Baba Kurdî genannt, wird in den Gebieten des Südostens, das heißt hauptsächlich im Gebiet von Suleymaniyeh gebraucht. (Ebd.: VII)

Bei der kurdischen Sprache ist zu beachten, dass kurdische Sprecher, je nachdem, aus welchem Land sie stammen, unter Umständen verschiedene Alphabete zur Verschriftung ihrer Muttersprache gebrauchen. So werden kurdische Menschen aus der Türkei – sofern diese Schrifterfahrung haben – in der Regel auf das lateinische Alphabet zurückgreifen, während Kurden beispielsweise aus dem Irak das arabische Alphabet kennen.⁷¹

Im Folgenden wird auf die Silbenstruktur, das Lautinventar und auf die Graphem-Phonem-Zuordnungen des Kurmanci-Dialekts eingegangen, da die an der Untersuchung beteiligten Teilnehmer aus dem türkischen und irakischen Gebiet stammten und allesamt Kurmanci als Muttersprache angaben (ergänzend zum Sorani-Dialekt siehe McCARUS 1997).

3.2.3.1. Die Silbe im Kurmanci-Dialekt

Im Kurmanci-Dialekt kommen „[...] lange und kurze Silben, die sowohl offen als auch geschlossen sein können“, vor (BEDIR-KHAN & LESCOT 1986: 35). BEDIR-KHAN und LESCOT zählen insgesamt folgende Silbenmuster (Beispiele aus der kurdischen Sprache zu den einzelnen Silbenmustern sind in Klammern gesetzt): V (e, ê), KV (ba, pê), VK (ar, om), VKK (erd, îsk), KKV (sto), KVK (bar, pol), KKVK (dran), KKKV (stro), KKVKK (stêrk), KKKVK (stran) (vgl. ebd.: 35). Weiter weisen sie darauf hin, dass kurdische Wörter nur selten auf offenen Silben enden (BEDIR-KHAN & LESCOT 1986). Hinsichtlich der Distribution von Konsonantenhäufungen

⁷¹ Laut McCARUS (1997: 691) wurde die kurdische Sprache auf dem türkischen Gebiet bis 1991 unterdrückt, so dass kaum Veröffentlichungen auf Kurdisch zu finden sind. Gänzlich anders verhält es sich auf irakischem Gebiet, wo sich die kurdische Sprache seit dem ersten Weltkrieg entfalten konnte, was zahlreiche Publikationen hervorgerufen hat. Kurdische Teilnehmer aus dem Irak könnten demnach mehr Kenntnisse über ihr muttersprachliches Schriftsystem als kurdische Teilnehmer aus der Türkei gesammelt haben.

bemerken sie, dass diese (in der Regel nicht mehr als zwei Konsonanten) entweder Teil eines einsilbigen Wortes oder am Anfang von mehrsilbigen Wörtern vorkommen: „Man findet sie außer in zusammengesetzten Wörtern (z.B. *vexwendin*/einladen, *rîspî*/alt) kaum an zweiter oder dritter Stelle.“ [Kursiv im Original] (Ebd.: 36) Auslautende Konsonantenhäufungen (Zweiergruppe) kommen hingegen häufig vor, wobei die Autoren auf der Grundlage ihrer erstellten Wörterlisten vermuten, dass der erste Konsonant von Zweier-Konsonantengruppen nie ein Plosiv ist (z.B. *berf*=Schnee; *bilind*=hoch)⁷² (ebd.: 37).

3.2.3.2. Das Phoneminventar im Kurmanci-Dialekt

Der Kurmanci-Dialekt hat acht Vokallaute, von denen drei kurz (<e>, <i>, <u>) und fünf lang (<a>, <ê>, <î>, <o>, <û>) gesprochen werden. Tabelle 10 können die Vokale des Kurmanci-Dialekts entnommen werden.⁷³ Den Lautwert des kurdischen Vokals <e> verorten BEDIR-KHAN & LESCOT zwischen dem deutschen <ä> und dem <a> im englischen Wort <bad>. Somit ließe sich der Lautwert zwischen dem [ɛ] und dem [æ] ansiedeln. Dahingegen schlägt THACKSTON (o. J.: 1) für das kurdische <e> ausschließlich den Lautwert [æ] vor. Diesem Transkriptionsvorschlag wird hier auf der Grundlage persönlicher Erfahrungen mit kurdischen Teilnehmern, die Kurmanci als Muttersprache haben, gefolgt.⁷⁴

Der Laut des kurdischen Buchstabens <i> ist „[...] das Äquivalent zum türkischen ‚i‘ und entspricht dem französischen unbetonten ‚e‘“ (BEDIR-KHAN & LESCOT 1986: 3). Somit ähnelt der Laut des kurdischen <i> dem türkischen /u/-Laut und dem deutschen Schwa-Laut /ə/, der im Französischen mit Lippenrundung gesprochen wird (SCHMITDT 2003). Auch bei diesem Laut zeigen sich bei BEDIR-KHAN & LESCOT und THACKSTON leichte Unterschiede. THACKSTON (o. J.: 1) siedelt den Lautwert des kurdischen <i> zwischen dem I-Laut beim englischen Wort <bit> (dieser entspricht dem ungespannten Vokallaut /ɪ/) und dem Laut des türkischen Buchstabens <ı> (d.h. der /u/-Laut) an. Diesbezüglich orientiert sich WURZEL (1997) in ihrem Lehrwerk für die kurdische Sprache (Kurmanci) gänzlich am Türkischen, legt sich auf den /u/-Laut fest und verwendet sogar das Graphem <ı> anstatt des Graphems <i>. Im Weiteren wird den Vorschlägen von THACKSTON und WURZEL gefolgt und der kurdische Buchstabe <i> mit /u/ transkribiert.

⁷² Im Gegensatz hierzu können im Deutschen Plosive an der ersten Stelle von auslautenden Konsonantenhäufungen vorkommen, etwa bei <Topf>, <Blitz> oder <Keks>.

⁷³ Leider verwenden BEDIR-KHAN & LESCOT keine phonetischen Zeichen bei der Diskussion des Lautinventars und führen stattdessen Vergleiche zu Lauten in anderen Sprachen an. Die Autoren stellen aber Vokale im Kurdischen tabellarisch dar und ordnen diese nach hohen, mittleren und tiefen Vokalen und nach langen und kurzen Vokalen (hier jeweils zwischen vorderen und hinteren unterschieden) (ebd.: 1986: 7).

⁷⁴ Im Rahmen kontrastiver Ansätze in der Alphabetisierungsarbeit (FELDMEIER 2005c) gewann der Verfasser den Eindruck, dass der Buchstabe <e> von kurdischen Teilnehmern näher am Laut [a] als am Laut [ɛ] ausgesprochen wird.

Der letzte kurdische kurze Vokal <u> entspricht dem „[...] Zusammentreffen des Halbkonsonanten w und des Vokals i [...]“ (BEDIR-KHAN & LESCOT 1986: 3) und kommt in seiner lautlichen Realisierung in keiner europäischen Sprache vor. Die Autoren schlagen für diesen Laut als beste Approximation den Lautwert des <u> in deutschen Wörtern wie <kurz> oder <Burg>, also das ungespannte deutsche <u> (d.h. den /ʊ/-Laut) vor. THACKSTON Einschätzung zum kurdischen <u>-Graphem stimmt hier weitestgehend überein; er bemerkt jedoch, dass der Gleitlaut (hier weicht er etwas von BEDIR-KHAN & LESCOT ab und spricht eher von einem /uɛ/-Gleitlaut) nur von wenigen Sprechern gesprochen wird, weshalb im Folgenden der kurdische Vokal <u> nur mit dem Laut /ʊ/ notiert wird. Hinsichtlich der langen Vokale des Kurdischen schreiben BEDIR-KHAN & LESCOT (1986: 4):⁷⁵

- A – entspricht einem sehr langen deutschen ‚a‘, wie im Wort ‚Aal‘ [...]
- Ê – wird genauso ausgesprochen wie das deutsche ‚e‘ (in ‚Tee‘), ist aber sehr lang [...]
- Î – entspricht einem sehr langen deutschen ‚i‘, wie im Wort ‚Biber‘ [...]
- O – entspricht ebenfalls einem sehr langen deutschen ‚o‘, wie im Wort ‚Not‘ [...]
- Û – entspricht dem deutschen ‚u‘, wird aber ebenfalls sehr lang ausgesprochen, wie im Wort ‚Flut‘

Mit Hilfe dieser Umschreibungen lässt sich der phonetische Wert für das <A>/<a> mit /a:/, des

	Lange		Kurze	
	vorn	hinten	vorn	hinten
hohe	i:	u:		u, ʊ
mittlere	ɛ:	o:		
tiefe		a:	a	

Tab. 10

<Ê>/<ê> mit /ɛ:/, des <Î>/<î> mit /i:/, des <O>/<o> mit /o:/ und schließlich des <Û>/<û> mit /u:/ wiedergeben.

Das vokalische Lautinventar des Kurmanci-Dialekts lässt sich so wie folgt tabellarisch darstellen (siehe Tab. 10):

Das konsonantische Lautinventar lässt sich auf der Grundlage der von BEDIR-KHAN & LESCOT gezogenen Vergleiche zum Deutschen und Englischen gewinnen. Bezüglich der Labiale und Dentale schreiben die Autoren:

[...] b, f, m, p, v, w. Die ersten vier haben genau den gleichen Wert wie im Deutschen; v und w werden wie im Englischen ‚very well‘ ausgesprochen [...].

[...] d, l, n, r, s, t, z. Sie geben die gleichen Laute wieder wie im Deutschen, ausgenommen das r, das wie im Spanischen oder Italienischen an der Zungenspitze gerollt wird, und das s und das z, die immer wie das stimmlose ß bzw. das stimmhafte s in ‚weiß‘ und ‚weise‘ gesprochen werden. (Ebd.: 4)

Es sei an dieser Stelle ergänzt, dass THACKSTON (o. J.: 3) zusätzlich zum geschlagenen Zungenspitzen-R mit nur einem Anschlag das gerollte Zungenspitzen-R (mit mehreren Anschlägen) als Phonem hinzuzählt (vgl. zu den unterschiedlichen Realisierungen des <r>-Graphems KELZ

⁷⁵ Auch hier gibt es leichte Unterschiede zu THACKSTON, der für das <a> den Lautwert /a/ anführt. Die kurdischen Buchstaben <ê>, <î>, <o> und <û> werden hingegen von THACKSTON mit demselben phonetischen Lautwert angegeben wie bei BEDIR-KHAN & LESCOT, wobei dieser Autor die Vokallänge nicht thematisiert (ebd.: 1). Da in der Fachliteratur im Hinblick auf das Deutsche ohnehin nicht zwischen dem vorderen /a/- und dem hinteren /a/-Laut unterschieden wird (vgl. hierzu RAMERS 1998: 30; POMPINO-MARSCHAL 2003: 229; DUDEN-Aussprachewörterbuch: 35ff.), wird der Einfachheit halber der kurdische Buchstabe <a> mit dem /a/-Laut notiert.

2003: 9f.). Diesem Vorschlag wird hier gefolgt, so dass das kurdische Lautinventar an dieser Stelle zusätzlich zum /r/-Laut (geschlagenes Zungenspitzen-R) um den /r/-Laut (gerolltes Zungenspitzen-R) ergänzt wird. Hinsichtlich der velar artikulierten Buchstaben <c> und <ç> ziehen die Autoren einen Vergleich zu deutschen Wörtern wie <Dschungel> oder <Tscheche>. Damit lässt sich der Lautwert dieser Buchstaben mit dem Lautwert derselben Buchstaben im Türkischen wiedergeben. In Anlehnung an das Türkische werden die entsprechenden Laute /dʒ/ und /tʃ/ nicht als Affrikaten (wie im Deutschen), sondern als Einzellaute aufgefasst. Der Buchstabe <ş> entspricht dem deutschen <sch>, d.h. dem Laut /ʃ/. Der konsonantische Laut des kurdischen Buchstabens <j> wird von BEDIR-KHAN & LESCOT mit Hilfe deutscher Lehnwörter wie <Etagé> oder <Genie> erklärt und der kurdische Buchstabe <y> mit dem deutschen <j> lautlich gleichgesetzt. Diese beiden zuletzt genannten kurdischen Buchstaben entsprechen somit den Lauten /ʒ/ und /j/.

Die velar und guttural artikulierten kurdischen Buchstaben <g> und <k> werden genau wie ihre deutschen Pendant ausgesprochen. Das kurdische <h> wird sowohl in anlautender als auch in in- oder auslautender Position als Hauch-Laut gesprochen. Der kurdische Buchstabe <x> wird mit Hilfe des deutschen Wortes <suchen> erläutert, ihm entspricht deshalb der Lautwert /x/. Phonetisch schwierig einzugrenzen ist der plosive Laut des kurdischen <q>, der „[...] durch Verschluss der Kehle an der Stelle eines deutschen Zäpfchen-,r’s“ erzeugt wird (BEDIR-KHAN & LESCOT 1986: 5). Der Laut ähnelt daher dem arabischen „qaf“, das jedoch etwas tiefer artikulierte wird. Deshalb sprechen die Autoren von einem abgeschwächten arabischen /q/. Für die vorliegende Arbeit wird das kurdische <q> daher als /q/ transkribiert. Als Grundlage für die Entscheidung werden auch hier die persönlichen Erfahrungen mit kurdischen Teilnehmern genommen: Kurdische Teilnehmer sprechen beispielsweise das kurdische Wort <qaz> (Gans) nach Einschätzung des Verfassers näher an dem Laut des arabischen Buchstabens „qaf“ als an dem Laut des deutschen /k/ aus. Ihre Diskussion zum konsonantischen Lautinventar schließen BEDIR-KHAN & LESCOT mit zwei fakultativen Buchstaben. Ihnen entsprechen Laute, die im Arabischen vorkommen. Es handelt sich dabei um ein sehr stark angehauchtes „h“ und um einen Laut, der dem Zäpfchen-R gleicht. In Anlehnung an das Arabische werden diese fakultativen Buchstaben mit den Lauten /h/ und /ɣ/ transkribiert.⁷⁶ Das konsonantische Lautinventar des Kurmanci-Dialekts lässt sich zusammenfassend wie folgt darstellen:

⁷⁶ THACKSTON differenziert bei einigen konsonantischen Lauten etwas weiter, indem er die Aspiration als bedeutungsunterscheidendes Merkmal angibt. So macht er einen Unterschied nicht nur bei Plosiven, sondern auch beim tsch-Laut (/tʃ^h/ vs. /tʃ/). Diese feine Unterscheidung wird für die vorliegende phonetische Beschreibung nicht übernommen.

		labial/ labiodental	dental	palatal	velar	uvular	pharyngal
Plosive	stimmhaft	b	d	dʒ	g		
	stimmlos	p	t	tʃ	k	q	
Frikative	stimmhaft	v	z	ʒ		ʁ	
	stimmlos	f	s	ʃ	x	ħ	h
Nasale		m	n				
Laterale/Liquide			l				
Vibranten			r r				
Halbvokal		w		j			

Tab. 11

3.2.3.3. Graphem-Phonem-Korrespondenz im Kurmanci-Dialekt

Genau wie bei der Entwicklung des türkischen Alphabets ist auch beim kurdischen Alphabet darauf geachtet worden, möglichst jedem Laut nur einen Buchstaben zuzuordnen. THACKSTON (o. J.: 1) bemerkt diesbezüglich: „The Kurdish alphabet is based on the Turkish adaptation of the Latin alphabet [...]“ Es handelt sich somit um ein so genanntes phonetisches Alphabet: „Jeder der Buchstaben, aus denen es besteht, entspricht, bis auf wenige Abweichungen, einem einzigen Laut und kann auf keinen Fall zur Transkription eines anderen verwendet werden [...].“ (BEDIR-KHAN & LESCOT 1986: 3)

Das kurdische Alphabet hat 31 Buchstaben (bzw. 33, wenn zwei fakultative Buchstaben hinzugezählt werden). Gleich ausgesprochen werden im Kurdischen und Deutschen die Buchstaben <a>, <A>, , , <d>, <D>, <e>, <E>, <f>, <F>, <g>, <G>, <i>, <I>, <k>, <K>, <j>, <J>, <m>, <M>, <n>, <N>, <o>, <O>, <p>, <P>, <t>, <T>, <u> und <U>. Ebenfalls in beiden Alphabeten enthalten, aber unterschiedlich ausgesprochen werden die Buchstaben <c>, <C>, <h>, <H>, <j>, <J>, <q>, <Q>, <r>, <R>, <s>, <S>, <v>, <V>, <w>, <W>, <x>, <X>, <y> <Y>, <z> und <Z>.

gemeinsame Grapheme	Kurmanci	Deutsch
<c>	/dʒ/	/ts/ oder /k/
<h>	/h/	/h/ oder stummes H
<j>	/ʒ/	/j/
<q>	/q/	nur in <qu> als /kv/
<r>	/r/	/R/ oder /ʁ/
<s>	/s/	/z/ oder /s/
<v>	/v/	/v/ oder /f/
<w>	/w/	/v/
<x>	/x/	/ks/
<y>	/j/	/j/ oder /y/
<z>	/z/	/ts/

Tab. 12

Tabelle 12 fasst zusammen, wie diese Buchstaben im Kurmanci-Dialekt und Deutschen ausgesprochen werden. Des Weiteren gibt es einige Buchstaben, die nur im kurdischen Alphabet vorkommen, aber eine strukturelle Ähnlichkeit mit deutschen Buchstaben aufweisen und dementsprechend optisch verwechselt werden könnten. Es handelt sich hierbei um die kurdischen Buchstaben <Ç>, <ç>, <Ş>, <ş>, <Ṛ>, <ṙ>⁷⁷, <Ê>, <ê>, <Î>, <î>, <Û> und <û>.

⁷⁷ Gerolltes Zungenspitzen-R (/r/-Laut) nach THACKSTON.

3.2.4. Griechisch

3.2.4.1. Die Silbe im Griechischen

Wie in der türkischen und arabischen Sprache weisen die griechischen Silben eine relativ einfache Struktur auf. STÖTZER (2003: 4) führt die Muster V, KV, VK, KVK, KKV und VKK als die häufigsten an. Dadurch kommen im Griechischen in einem deutlich geringeren Anteil Konsonantenhäufungen vor als im Deutschen. Für griechische Lerner des Deutschen schreibt deshalb RADISOGLU (1986): „Die Prognose lautet hier, dem griechischen Muttersprachler werden die Konsonantenbündel besondere Schwierigkeiten bereiten; er wird zur Vereinfachung ihm unbekannter Konsonantenhäufungen tendieren.“ (Ebd.: 103)

3.2.4.2. Das Phoneminventar im Griechischen

Das Griechische weist mit lediglich 5 Phonemen ein relativ einfaches Vokalinventar auf, wobei alle Vokale kurz gesprochen werden. Hinzu sind noch die drei Diphthonge /ai/, /ei/ und /oi/ zu nennen. Mit Blick auf das

	ungerundet		gerundet	
	vorn	hinten	vorn	hinten
geschlossen	i			u
offen	ε	a		ο

Tab. 13

konsonantische Lautinventar ist hervorzuheben, dass das Griechische kein /ʃ/ und kein /h/ kennt (etwas, was bei vielen griechischen Lernern im Unterricht schnell auffällt). So schreibt RADISOGLU zum /h/-Laut: „Auch der glottale Frikativ /h/ ist dem griechischen Konsonantensystem fremd. Er wird durch die benachbarten Frikative [ç] oder [x] ersetzt, und zwar nach den griechischen Distributionsregeln dieser zwei Allophone.“ (Ebd.: 102) Die konsonantischen Laute lassen sich wie folgt schematisch darstellen:

		bilabial	labio-dental	dental-alveolar	palatal	palatal-velar	uvular
Plosive	stimmhaft	b		d	g'	g	
	stimmlos	p		t	c	k	
Frikative	stimmhaft		v	z ð	j		ʁ
	stimmlos		f	s θ	ç		x
Nasale		m		n	ɲ	ŋ	
Laterale/Liquide				l	ʎ		
Vibranten				r			

Tab. 14

3.2.4.3. Graphem-Phonem-Korrespondenz im Griechischen

Hinsichtlich einer möglichen Schriftinterferenz birgt das Griechische potentiell Schwierigkeiten, da, obwohl es sich beim griechischen Schriftsystem um ein nicht lateinisches Alphabet handelt, große Übereinstimmungen mit dem lateinischen Alphabet vorhanden sind. Insbesondere bei den Großbuchstaben, aber auch bei den Kleinbuchstaben gibt es Grapheme, die in beiden Lautinventaren enthalten sind, aber in den jeweiligen Sprachen unterschiedlich ausgesprochen werden, so z.B. , <Z>, <H>, <X>, <P>, <Y>, <ß> (METGER 1998: 12f.). Ebenso können sich Schwierigkeiten daraus ergeben, dass Verbindungen aus Buchstaben, die in beiden Alphabeten vorkommen, im Griechischen anders ausgesprochen werden als im Deutschen. Ergänzend sind hier noch Buchstabenverbindungen zu nennen, die mit einem Einzellaut wiedergegeben werden: <AI>, <OI>, <EI>, <YI>, <OY>, <AY>, <EY>, <MP> und <NT> (METGER 1998: 12f.; STÖTZER 2003: 7). Tabelle 15 enthält die Buchstabenverbindungen, die Interferenzen hervorrufen können. Genau wie zuvor für das Türkische beschrieben, besteht auch im Griechischen die Gefahr, dass griechische Buchstaben, die eine strukturelle Ähnlichkeit aufweisen, im Alphabetisierungsunterricht mit deutschen Buchstaben verwechselt werden oder umgekehrt. Dies betrifft Groß- und Kleinbuchstaben. Tabelle 16 enthält die Buchstaben, die eine Verwechslung auf Schrift- und daraus resultierend auch auf Lautebene hervorrufen können.

Graphem	griech. Ausspr.	deut. Ausspr.
	/v/	/b/
<Z>	/z/	/ts/
<H>	/i/	/h/ oder stummes H
<X>	/ç/ oder /x/	/ks/
<P>	/r/	/p/
<Y>	/i/	/y/
<ß>	/v/	/s/
<AI>	/ε/	/ai/
<OI>	/i/	/oy/
<EI>	/i/	/ai/
<YI>	/i/	/yi/
<OY>	/u/	/oy/
<AY>	/av/ oder /af/	/ay/
<EY>	/εv/ oder /εf/	/ey/
<MP>	/b/	/mp/
<NT>	/d/ oder /nd/	/nt/

Tab. 15

3.3. Zusammenfassung

Die bisherigen Ausführungen zum Arabischen, Türkischen, Kurdischen (Kurmanci-Dialekt) und Griechischen eröffnen die Möglichkeit, eventuelle Fehler im Leseprozess nicht nur vor dem Hintergrund einer (vermuteten) unzureichenden Alphabetisierung (etwa, weil bestimmte Buchstaben unbekannt sein können), sondern auch durch Interferenzen auf Laut- oder Schriftebene oder durch phonotaktische Zwänge, die sich beispielsweise aus der Silbenstruktur ergeben, zu diskutieren. Hinsichtlich der unterschiedlichen Phonotaktik lässt sich vermuten, dass es – bedingt durch die im Deutschen komplexere Silbenstruktur – bei allen hier interessierenden

Graphem	griech. Ausspr.	Verwechslungsgefahr mit
<Γ>	/x/ oder /j/	<T>
<Λ>	/l/	<A>
<Π>	/p/	<n>
<Σ>	/s/	<M>
<Ω>	/o/	<O>/<o>
<η>	/i/	<n>
<ι>	/i/	<i>
<λ>	/l/	<A>
<μ>	/m/	<u>
<ν>	/n/	<V>/<v>
<π>	/p/	<n>
<σ>	/s/	<o>
<τ>	/t/	<t>
<υ>	/i/	<u>
<ω>	/o/	<W>/<w>

Tab. 16

Teilnehmermuttersprachen zu Vereinfachungen innerhalb der Silben kommen kann. Dies wird ersichtlich, da im Deutschen komplexe Silbenstrukturen wie „schimpfst“ (KVKKKKK) oder Komposita mit Konsonantenhäufungen wie bei „Herbststurm“ (KVKKKKKKVKK) vorkommen können. So werden für alle hier angesprochenen Teilnehmermuttersprachen das Weglassen von Konsonanten und das Hinzufügen von Sprossvokalen zur Vereinfachung komplexer Konsonantenhäufungen erwartet (HIRSCHFELD & SEDDIKI 2003: 11; ROLFFS 2003: 10; STÖTZER 2003: 12). HIRSCHFELD & SEDDIKI (2003: 11) sehen zudem in Verdrehungen von Konsonanten eine weitere Möglichkeit der Vereinfachung von Silbenstrukturen (z.B. Frost/Forst).

Auf segmentaler Ebene sind zudem Interferenzen auf der schriftlichen und lautlichen Ebene zu erwarten. Einerseits können diese durch Grapheme bewirkt werden, die zwar in beiden Grapheminventaren vorhanden sind, aber unterschiedlich ausgesprochen werden. Andererseits sind Interferenzen auf einer rein lautlichen Ebene möglich, und zwar immer dann, wenn bestimmte Laute des Deutschen nicht im muttersprachlichen Lautinventar enthalten sind. In solchen Fällen besteht die Gefahr, dass Laute weggelassen oder durch ähnliche Laute ersetzt werden. So schreiben HIRSCHFELD & SEDDIKI (2003) beispielsweise hinsichtlich der deutschen Vokale für arabische Lerner: „Die deutschen Ö- und Ü-Laute werden nicht richtig gebildet bzw. durch andere Vokale ersetzt [...]“ (ebd.: 10) und „[d]er Murmelvokal /ə/ wird im Auslaut häufig weggelassen (Hefte – Heft) oder durch [ɛ, ɪ, a] ersetzt.“ (ebd.: 11) Mit Blick auf die Konsonanten heben sie hervor: „Der Ich-Laut [ç] wird durch [j] ersetzt (Löcher – Löscher).“ (ebd.) Auch ROLFFS (2003: 14) weist darauf hin, dass insbesondere der deutsche Buchstabe <Z>/<z> türkischen Lernern große Probleme bereitet, da „[...] dessen Lautwert [ts] im Türkischen nicht bekannt ist und deshalb entsprechend seinem Lautwert im Türkischen als ein stimmhaftes [z] artikuliert wird [...]“. Und STÖTZER (2003: 11) betont mit Blick auf die griechische Sprache: „Da es im Griechischen keinen Hauchlaut [h] gibt, bleibt er unbeachtet oder wird als geräuscharmer Ach- oder Ich-Laut artikuliert. z.B. [sic!] *Hemden*: [ˈxɛmdɛn], *nähen* [ˈnɛxɛn].“ Weiter hebt er hervor: „Da das griechische Lautinventar den stimmlosen Frikativ [ç] nicht enthält, wird er, besonders vor oder nach einem anderen Konsonanten, durch [s] ersetzt [...]“ (ebd.) SLEMBEK (1995: 33) berichtet diesbezüglich ebenfalls über Schwierigkeiten: „[D]a im Griechischen /ʃ/ = <sch> nicht vorkommt, ersetzen Griechen diesen Laut durch <s>, <deutsch> klingt wie <deuts>.“

Im Folgenden wird zusammenfassend das Lautinventar für das Standarddeutsche (DIELING 2003), Hoch- und irakische Arabisch (HIRSCHFELD & SEDDIKI 2003; LERCHNER 1971; BENHOLZ & LIPKOWSKI 1999), Türkische (ROLFFS 2003; SLEMBEK 1995; BENHOLZ & LIPKOWSKI 1999; ERSEN-RASCH 2004), Kurdische (BEDIR-KHAN & LESCOT

1986; MacKENZIE 1981) und Griechische (STÖTZER 2003; BENHOLZ & LIPKOWSKI 1999; RADISOGLOU 1986) dargestellt. In Grau untermalt sind dabei die Laute, die in der jeweiligen Sprache keinen Phonemstatus besitzen, aber für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung sein können; es handelt sich in diesen Fällen folglich um Allophone. Die Darstellung der Phoneminventare erfolgt hierbei nicht mit dem Ziel, Fehler im Sinne der Kontrastiv-Hypothese zu prognostizieren. Vielmehr sollen diese eine weitere Stütze bei der Diskussion der Untersuchungsergebnisse bieten. Die Tabellen 17 und 18 fassen noch einmal zusammen, welche Laute in den jeweiligen Sprachen vorkommen.

3.3.1. Die vokalischen Lautinventare

Deutsch	Arabisch	Türkisch	Kurmanci	Griechisch
a:	a:	[a:]	æ:	-
a	a	a	-	a
-	[æ]	-	æ	-
e:	-	-	e:	-
ε	-	ε	-	ε
ε:	-	-	-	-
i:	i:	-	i:	-
-	i	i	-	i
ɪ	-	-	-	-
o:	-	-	o:	-
o	-	-	-	-
ɔ	-	ɔ	-	ɔ
u:	u:	-	u:	-
-	u	u	-	u
ʊ	-	-	ʊ	-
φ:	-	-	-	-
-	-	φ	-	-
œ	-	-	-	-
y:	-	-	-	-
-	-	y	-	-
Y	-	-	-	-
ə	-	-	-	-
-	-	u	u	-
ɐ	-	-	-	-
-	w	-	w	-
-	j	j	-	-
a: _ɪ	-	-	-	-
ε: _ɪ	-	-	-	-
i: _ɪ	-	-	-	-
o: _ɪ	-	-	-	-

u:ɣ	-	-	-	-
ø:ɣ	-	-	-	-
y:ɣ	-	-	-	-
ai	-	-	-	-
-	-	aj	-	-
oy	-	-	-	-
au	-	-	-	-

Tab. 17

3.3.2. Die konsonantischen Lautinventare⁷⁸

			Deutsch	Arabisch	Türkisch	Kurmanci	Griechisch
Plosive	stimmlos	labial	p	-	p	p	p
	stimmhaft	labial	b	b	b	b	b
	stimmlos	dental	-	t	t	t	-
	stimmlos emphatisch	dental	-	ṭ	-	-	-
	stimmhaft	dental	-	d	d	d	-
	stimmhaft emphatisch	dental	-	ḍ	-	-	-
	stimmlos	alveolar	t	-	-	-	t
	stimmhaft	alveolar	d	-	-	-	d
	stimmhaft	palatal	-	-	ɟʒ gʲ	ɟʒ	gʹ
	stimmlos	palatal	-	-	tʃ kʲ	ɟʃ	c
	stimmlos	velar	k	k	-	k	-
	stimmhaft	velar	g	-	-	g	g
	stimmlos	uvular	-	-	k	q	k
	stimmhaft	uvular	-	-	g	-	-
	stimmlos	uvular- pharyngal	-	q	-	-	-
	stimmlos	laryngal	ʔ	-	-	-	-
stimmlos	glottal	-	ʔ	-	-	-	
Frikative	stimmlos	labial	-	f	-	-	-
	stimmlos	labiodental	f	-	f	f	f
	stimmhaft	labiodental	v	-	v	v	v
	stimmhaft	interdental	-	ð	-	-	ð
	stimmlos	interdental	-	θ	-	-	θ
	stimmlos	dental	-	s	-	s	-
	stimmlos emphatisch	dental	-	ʂ	-	-	-
	stimmhaft	dental	-	z	-	z	-

⁷⁸ Die tabellarische Anordnung ist so gestaltet, dass von oben nach unten die Sonorität der Laute zunimmt. Nach CARDOSO (2008) nimmt die Sonorität mit Blick auf die Artikulationsart wie folgt zu: Plosive, Frikative, Nasale, Liquide, Diphthonge und Vokale (vgl. auch TOPF 1987). Hinzugenommen werden an dieser Stelle noch die Affrikaten, die aber nach den Frikativen aufgeführt werden. Ebenfalls von oben nach unten angeordnet finden sich die Artikulationsorte, und zwar derart, dass die in der Fachliteratur übliche Reihenfolge „vom vorderen Mundraum zum hinteren“ gewahrt bleibt. In diesem Sinne wird die Anordnung der Artikulationsorte tabellarisch von oben nach unten für jede einzelne Artikulationsart wie folgt vorgenommen: labial, labiodental, interdental, dental, alveolar, palatal, uvular, pharyngal, glottal.

			Deutsch	Arabisch	Türkisch	Kurmanci	Griechisch
Frikative	stimmhaft emphatisch	dental	-	z	-	-	-
	stimmlos	alveolar	s	-	s	-	s
	stimmhaft	alveolar	z	-	z	-	z
	stimmlos	präpalatal	ʃ	-	-	-	-
	stimmhaft	präpalatal	ʒ	-	-	-	-
	stimmlos	palatal	-	ʃ	ʃ	ʃ	-
	stimmhaft	palatal	-	dʒ	-	ʒ	-
	stimmlos	palatal	ç	-	ç	-	ç
	stimmhaft	palatal	j	-	-	j	j
	stimmlos	velar	x	x	-	x	x
	stimmhaft	velar	-	ɣ	-	-	ɣ
	stimmhaft	velar	ʁ	-	-	-	-
	stimmhaft	uvular- pharyngal	-	ʕ	-	ʕ	-
	stimmlos	uvular- pharyngal	-	ħ	-	ħ	-
stimmlos	pharyngal	-	-	h	h	-	
stimmlos	glottal	-	h	-	-	-	
Affrikaten	stimmlos		pf	-	-	-	-
	stimmlos		ts	-	-	-	-
	stimmhaft		kv	-	-	-	-
	stimmlos		ks	-	-	-	-
	stimmlos		ps	-	-	-	-
	stimmlos		tʃ	-	-	-	-
	stimmhaft		dʒ	-	-	-	-
Nasale	stimmhaft	labial	m	m	-	m	m
	stimmhaft	dental	-	n	-	n	-
	stimmhaft	alveolar	n	-	-	-	n
	stimmhaft	palatal	-	-	-	-	ɲ
	stimmhaft	velar	ŋ	-	-	-	ŋ
Liquide	stimmhaft	dental	-	l	l	l	-
		dental	-	-	r	r r	-
	stimmhaft	alveolar	l	-	-	-	l
	stimmhaft	palatal	-	-	-	-	ʎ
	stimmhaft	dental	r	r	ɾ	-	r
		uvular	-	-	ʁ	-	-
isoliert	stimmlos	laryngal	h	-	-	-	-

Tab. 18

IV VISUALISIERUNGEN UND BUCHSTABENGRUPPEN

4.1. Zum Einsatz von Visualisierungen im Deutschunterricht

Visualisierungen im Deutschunterricht mit Migranten werden schon lange als unhinterfragte Selbstverständlichkeit akzeptiert. Jeder Blick in ein modernes DaF/DaZ-Lehrwerk⁷⁹ offenbart eine Fülle von Visualisierungsmöglichkeiten. So schreibt beispielsweise BIECHELE (1996) Bezug nehmend auf Deutschlehrwerke, dass „[d]arstellende Bilder (Zeichnungen, Fotografien, stereotype Zeichnungen, Skizzen, Montagen aus Foto und Zeichnung, zuweilen auch Kunstbilder, Karikaturen, Cartoons, Collagen...) oder visuelle Zeichen (Piktogramme, Symbole...) [...] ebenso [...] wie logische bzw. analytische Bilder (Schemata, Graphen, Diagramme, Schaubilder, Tabellen...)“ anzutreffen sind (ebd.: 746). Visualisierungen spielen deshalb im Lehr- und Lernprozess des Deutschunterrichts eine wichtige Rolle, da die Vermittlung von Inhalten ohne Lehrwerk wohl als Rarität bezeichnet werden kann (RIEGER etwa betrachtet die Lehrperson und Lehrwerke/Unterrichtsmaterialien als absolut notwendige Visualisierungen jedes Unterrichts, ebd. 1999: 174). Auch die Analyse von Tafelbildern lässt ohne Weiteres eine breite Palette an Visualisierungen erkennen, die sich im Allgemeinen – dies wird an dieser Stelle angenommen – qualitativ von den Visualisierungen in Lehrwerken unterscheiden.⁸⁰ Inwieweit der verstärkte Einsatz von Visualisierungen in Deutschlehrwerken die Lehrkräfte zu einem verstärkten Einsatz von Visualisierungen an der Tafel animiert hat und inwiefern sich die Art und Weise, an der Tafel zu visualisieren, mit der Zeit verändert hat, soll an dieser Stelle nicht verfolgt werden. Die Annahme, dass nicht nur etwa die universitäre Ausbildung von Lehrkräften dazu beigetragen haben könnte, den Einsatz von Visualisierungen an der Tafel in den letzten Jahrzehnten qualitativ und quantitativ zu verändern, scheint nicht abwegig zu sein. Die Qualität und Quantität von Visualisierungen an der Tafel könnte ebenso dadurch (positiv) beeinflusst worden sein, dass diese in modernen Deutschlehrwerken mit Selbstverständlichkeit gebraucht werden: Ein modernes Lehrwerk zeichne sich unter anderem durch eine Vielzahl von Visualisierungen aus und so müsse es wohl auch bei einem modernen Tafelbild sein, könnte in diesem Sinne die gängige Meinung von Lehrkräften sein.

⁷⁹ Im Folgenden werden die Abkürzungen Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) nicht weiter verwendet, stattdessen wird von Deutschlehrwerken oder -unterricht usw. gesprochen. Damit ist im Weiteren – sofern nicht anders vermerkt – der Deutschunterricht von Erwachsenen in Deutschland gemeint.

⁸⁰ Diese Annahme fußt auf der Tatsache, dass nicht jede Lehrkraft im Stande ist, an der Tafel qualitativ hochwertige Zeichnungen zu produzieren, wohingegen für die Entwicklung von Lehrwerken professionelle Zeichner zur Verfügung stehen. Darüber hinaus fehlen an der Tafel technische Mittel, was zur Folge hat, dass die Anzahl an Visualisierungsmöglichkeiten stark eingeschränkt ist.

Diese Aussagen über den Einsatz von Visualisierungen im Deutschunterricht mögen auf den ersten Blick etwas aus der Luft gegriffen scheinen. Der Leser wird möglicherweise Quellenangaben dafür erwarten. Hier spiegelt sich jedoch die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis wider: Obwohl sich der Einsatz von Visualisierungen einer ungebrochenen Beliebtheit erfreut, fehlt für deren selbstverständliches Vorkommen die theoretische und wissenschaftliche Grundlage weitestgehend. Bereits in den 80er Jahren mahnte LÜBKE (1985: 266) an: „Trotz der Wichtigkeit gibt es bisher noch keine systematische Untersuchung der visuellen Hilfen.“ Nach wie vor fehlt dem Einsatz von Visualisierungen zur Unterstützung des fremdsprachlichen Lernprozesses eine gesicherte theoretische Basis.

Dessen ungeachtet werden Visualisierungen insgesamt eine Reihe von positiven Auswirkungen auf das Lernen nachgesagt. RIEGER (1999: 174) etwa schreibt, dass „[...] visuelle Mittel die Motivation der Lernenden [erhöhen]. Sie wecken Interesse, fesseln die Aufmerksamkeit und geben Anlass zu natürlicher Kommunikation.“ HINZ (1985) beruft sich auf die Erfahrungen, die in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts gemacht werden und kommt zu ähnlich positiven Ergebnissen:

Jeder Praktiker weiß aus Erfahrung, daß im Fremdsprachenunterricht visuelle Medien belebend und motivierend wirken. Die einzelnen Formen der visuellen Veranschaulichung ermöglichen einen abwechslungsreichen, interessanten, lebendigen und anschaulichen Unterricht. Es gelingt in verstärktem Maße, Monotonie und Unaufmerksamkeit zu vermeiden, da sich Interesse und Aufmerksamkeit der Schüler erhöhen und ihre Konzentrationsfähigkeit wächst [...] [,] dieses Verfahren [ist eines, welches] die psychologische Aktivität des Lernenden mobilisiert, das Interesse an der Beschäftigung mit der Sprache hervorruft, die spontane Aufmerksamkeit in eine willkürliche überführt, den Gesichtskreis erweitert, Müdigkeit vermindert, die schöpferische Einbildungskraft trainiert, den Willen weckt und den ganzen Lernprozeß erleichtert. (Ebd.: 283)

Hinsichtlich der Visualisierungen in Lehrwerken schreibt RIEGER (1999: 180), dass „[...] von ästhetisch, interessant und insgesamt ansprechend gestalteten Lehrbüchern erwartet werden [kann], dass das Lernen mit ihnen weniger langweilig ist und mehr Spaß macht“. Die Autorin fügt jedoch – in Ergänzung zu LÜBKE (1985: 266) – hinzu: „Empirische Beweise gibt es hierfür allerdings nicht.“ (Ebd.: 180)

Die Möglichkeiten und Einsatzbereiche von Visualisierungen im Fremdsprachenunterricht sind, wie bereits angemerkt, sehr vielfältig. Bezüglich des ersten Aspektes – d.h. der Visualisierungsmöglichkeiten – mag eine Erklärung des Begriffes *Visualisierung* einen ersten Überblick geben.

Visualisierungen oder visuelle (Hilfs-)Mittel sind all jene Darbietungen, die über den optischen Kanal verarbeitet werden. Für den FU bedeutet dies: Lehrperson, Lehrwerk, Tafel, Bilder, Poster, Fotos, Overhead- und Filmprojektor, Fernseher, Videofilme sowie die Darstellungsweisen in diesen oder durch diese Medien: Schriftarten und -formen, Schreibweise, Symbole, Piktogramme, Diagramme, Assoziogramme, Tabellen, Kästen, Kreise, Pfeile etc. (RIEGER 1999: 174)

Ebenso breit gefächert sind die Bereiche, in denen Visualisierungen eingesetzt werden, weshalb an dieser Stelle lediglich ein sehr kurzer Überblick gegeben wird (siehe zu den Funktionen von Visualisierungen weiter MACAIRE & HOSCH 1999: 75ff.).

Visualisierungen eignen sich beispielsweise in der *Wortschatzarbeit* (vgl. HINZ 1985), etwa bei der Semantisierung durch Bilder (vgl. weiter FRITTON 1985; SCHUCKALL 1987). So schreibt SCHUCKALL, dass die Semantik eines Einzelworts zunächst abstrakt und vage ist und dass Bilder „[...] eine Brücke zwischen abstrakter Einzelwortbedeutung und konkreter Bedeutung [...]“ sein können (SCHUCKALL 1987: 10), wenngleich er betont, dass „[...] Sprache nicht durchgängig visualisierbar und das Bild nicht immer anschaulicher als die verbale Erklärung“ (ebd.: 12) ist und auch scheinbar leicht durch Visualisierungen semantisierbare konkrete Begriffe „[...] oft kulturelle Bedeutungen [enthalten], die bei Lernern verschiedener Kulturkreise ganz verschiedene Assoziationen hervorrufen können“ (ebd.: 14). Auch APELT (1976: 196) hebt hinsichtlich der Wortschatzarbeit hervor, dass Visualisierungen schneller und nachhaltiger auf Schüler wirken, und erinnert an den bekannten Ausspruch, dass ein Bild mehr als tausend Worte sagt. Eng verwandt mit diesem Einsatzbereich ist die Aktivierung von Vorwissen durch Bilder sowie deren Einsatz als Sprech- und Schreibanlass (siehe hierzu EICHHEIM 1991; MEYER 1991). Neben der Semantisierung durch Bilder kann zum Bereich der Wortschatzarbeit auch die Gestik und Mimik der Lehrkraft gezählt werden (siehe z.B. GÜLLNER 1989). SCHUCKALL (1987: 6) stellt heraus, dass das, was im Unterricht gesagt wird, durch das Zusammenspiel von Paraphrase, Gestik, Mimik und dem Verständigungskontext zu seiner schnelleren Erfassung beiträgt. Dass z.B. die Lautbildung „abgesehen“ werden kann, wird von APELT (1976) angemerkt, der hierzu schreibt: „Nicht ohne Grund sehen auch viele Schüler gerade im Anfangsunterricht dem Lehrer in viel stärkerem Maße im wahrsten Sinne des Wortes ‚auf den Mund‘ als in anderen Unterrichtsfächern.“ (Ebd.: 198) Er beschränkt die Visualisierungsmöglichkeiten durch die Lehrkraft jedoch nicht nur auf das Absehen von Lauten durch Beobachtung der Lippenbewegungen, sondern unterstreicht insgesamt „[...] die Bedeutung von Gestik und Mimik im sprachlichen Kommunikationsprozeß im allgemeinen und beim Erlernen von Fremdsprachen im besonderen“ (ebd.: 199).

Ein weiterer Bereich, der von Visualisierungen regelrecht durchsetzt ist, betrifft die Vermittlung von *Grammatik*. Im Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Semantisierungsmöglichkeiten, die zumindest im Alphabetisierungsbereich fast ausschließlich auf die Visualisierung von Konkreta beschränkt wird, werden bei der Grammatikvermittlung im Fremdsprachen- und Deutschunterricht in einem höheren Maße abstrakte Bilder eingesetzt. Allgemein bekannt ist beispielsweise – in Anlehnung an die Dependenzgrammatik (LÜHR 2000: 44-67; HELBIG & BUSCHA 1999) – die

Visualisierung von Verben durch Ovale und Visualisierungen von Ergänzungen durch Rechtecke (vgl. hierzu FUNK & KOENIG 1999: 78). Verstärkt kommen zudem abstrakte Visualisierungen wie Tabellen vor, etwa bei der Behandlung des Verbsystems (z.B. Konjugationsendungen) oder bei der Adjektivdeklinaton. Bisweilen scheint die tabellarische Anordnung des erarbeiteten Stoffes (etwa nach dem Prinzip des selbstentdeckenden Lernens) der letzte Schritt einer Grammatikeinheit zu sein. Ein prototypisches Beispiel für Visualisierungen in der Grammatikvermittlung, durch welche der Forderung entsprochen wird, Abstraktes durch Visualisierungen „konkret“ darzustellen, ist auch die im Lehrwerk *Deutsch Aktiv* (NEUNER u.a. 1994) verwendete Visualisierung der Verbklammer durch eine Schraubzwinge (siehe hierzu FUNK & KOENIG 1991). Zur Vorsicht rät in diesem Zusammenhang LÜBKE, der einem übertriebenen Einsatz von Visualisierungen kritisch gegenübersteht und mit Blick auf die Vermittlung grammatischer Inhalte zu bedenken gibt, „[...] dass durch eine zu reichliche Verwendung von visuellen Hilfsmitteln einfache grammatische Strukturen übertrieben kompliziert dargestellt werden“ (LÜBKE 1985: 269). Er plädiert daher für den Gebrauch von typographischen Mitteln: „Allein durch Fett- und Magerdruck lassen sich grammatische Besonderheiten eindeutiger und für die Schüler klarer darstellen als durch ausformulierte Regeln.“ (Ebd.: 267). In diesem Sinne ist neben typographischen Mitteln wie Unterstreichungen auch der Einsatz von Farben als Visualisierungsmöglichkeit in der Grammatikvermittlung zu nennen (vgl. WOLFF 1985: 304), der auch von LÜBKE befürwortet wird. So weist er darauf hin, dass sich typographische Mittel und Farben gegenseitig ergänzen können:

Klarheit entsteht, wenn man einfache graphische Hilfsmittel funktional richtig verwendet. Die Unterstreichung zeigt den Relativsatz an, das Kästchen das Subjekt im Relativsatz [...]. Der Lehrer sollte jedoch dafür sorgen, daß der Farbe/den Farben eine klare Funktion zugeordnet wird, die die Schüler sofort einsehen. Am einfachsten ist es, die Farbe ‚Rot‘ bei der graphischen Aufbereitung von Beispielsätzen zu verwenden, um die neuen Endungen, die neuen Wörter und Strukturen hervorzuheben. Die Farbe ‚Rot‘ entspricht dann dem fetten Druck in den Schulgrammatiken. Gelegentlich sind auch zwei Farben (z.B. Rot und Grün) angebracht [...]. Auf jeden Fall sollte aber vermieden werden, daß die Farben zu reichlich verwendet werden und eine nur schmückende Funktion erhalten. (LÜBKE 1985: 271f.)

Weitere Einsatzbereiche von Visualisierungen liegen beispielsweise in der Behandlung von *Aussprache*, *Satzakzent* und *-intonation* (siehe etwa DIELING & HIRSCHFELD 2000: 90ff.). FRITTON (1985) merkt diesbezüglich an, dass mit Hilfe von Visualisierungen unterschiedliche Intonationskurven einfacher von den Lernenden erkannt werden können, wodurch der Lernprozess erleichtert wird.

Als sehr wichtiger Einsatzbereich von Visualisierungen ist der Bereich der *Landeskunde* zu nennen: Landeskundliche Themen sind heutzutage z.B. nicht ohne die Verwendung von Bildern denkbar

(siehe zum Einsatz von Bildern im landeskundlichen Unterricht MACAIRE & HOSCH 1999; MÜLLER 1983; BIECHELE 1998). Dieser Aspekt soll jedoch an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden, da Landeskunde bis heute in der Migrantentalphabetisierung kaum eine Rolle gespielt hat (exemplarisch ist zu beachten, dass das Konzept für Alphabetisierungskurse vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge insgesamt nur in einem sehr geringen Umfang landeskundliche Aspekte thematisiert, vgl. FELDMEIERS 2007c und hinsichtlich der Aufwertung des Bereichs Landeskunde/Kultur auch FELDMEIERS 2009). Gleiches gilt für den Einsatzbereich der *Textarbeit* (vgl. BIECHELE 1998; WOLFF 1985), auf den hier nicht weiter eingegangen wird. Ebenso unberücksichtigt bleiben – trotz ihrer außerordentlich wichtigen Bedeutung für den (Anfänger-)Unterricht – Nonverbalia, da es bei der vorliegenden Arbeit primär um Visualisierungen geht, die in Lehrwerken oder an der Tafel realisiert werden können (vgl. jedoch zum Thema von Nonverbalia im DaZ-Unterricht KOLAROVA & KURTZ 2007).

Weitere Einsatzbereiche liegen unter anderem zudem in der Initiierung von *Selbstkorrekturen* durch die Lerner (FUNK & KOENIG 1999: 85), den Möglichkeiten einer *Gedächtnisstütze* (vgl. FUNK & KOENIG 1999; BOCK & HÖRMANN 1974; ENGELKAMP & KRUMNACKER 1980) und als Weg, *Arbeitsanweisungen* zu unterstützen (FUNK & KOENIG 1999).

Die bisherigen Ausführungen zum Einsatz von Visualisierungen im Fremdsprachen-, Deutsch- und z. T. im Alphabetisierungsunterricht mögen den Eindruck erweckt haben, eine allzu kritische Haltung gegenüber der Verwendung von Visualisierungen sei als grundsätzlich unangebracht zu betrachten. In diesem Sinne stellt WEIDENMANN (1988: 43) fest: „Die Illustrationsforschung wie die pädagogische Praxis zeichnet sich nämlich im Hinblick auf die pädagogische Effektivität von Bildern durch einen ungetrübten Optimismus aus.“ An dieser Stelle müssen jedoch mehrere Aspekte angesprochen werden, die einem unreflektierten Einsatz von Visualisierungen – insbesondere im Alphabetisierungskontext – entgegenstehen:

1. Zum einen ist für den gesamten fremdsprachlichen und Deutschbereich – im Gegensatz zur Verwendung von Visualisierungen in einem nicht fremdsprachlichen, monolingualen und (relativ) kulturell heterogenen schulischen Kontext – das Augenmerk darauf zu lenken, dass das Verstehen von Visualisierungen (hier beispielhaft das Verstehen von Bildern) in Abhängigkeit von der Kultur variieren kann.
2. Zum anderen ist zu beachten, dass sich schulische Bildung auf das Verstehen von Visualisierungen auswirken kann.

3. Ein dritter Aspekt ist die Gefahr eines unreflektierten und flüchtigen Blicks auf Visualisierungen.
4. Weiter wird von zahlreichen Autoren auf die Gefahr der Überfrachtung hingewiesen, welche der Nutzung von Visualisierungen durch den Lerner im Wege stehen kann.
5. Als letzter Punkt, der hier lediglich erwähnt und nicht weiter ausgeführt werden soll, ist der Zusammenhang zwischen dem Verstehen von Visualisierungen und den kognitiven Fähigkeiten anzuführen. Von Bedeutung könnte beispielsweise der Faktor kognitive Reife sein, wenn die Verstehensleistungen von Kindern und Erwachsenen verglichen werden sollen. Da sich die vorliegende Arbeit jedoch ausschließlich mit der Erwachsenenbildung befasst, soll auf diesen Aspekt nicht weiter eingegangen werden (vgl. hierzu SCHERLING 1984: 45).

Im Zusammenhang mit dem kulturellen Einfluss auf die Wahrnehmung von Visualisierungen lenken nicht wenige Autoren die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung einer *Visual Literacy*, der Fähigkeit „[...] des ‚Bilder-Lesen-Könnens‘, d.h. visuelle Botschaften interpretieren und produzieren zu können [...]“, der BIECHELE (1998: 34) eine ähnlich wichtige Bedeutung wie dem Lesen- und Schreibenkönnen beimisst und daher als weitere *Kulturtechnik* begreift. PETTERSON (1994) spezifiziert diesen Begriff, indem er auf zwei Komponenten von Visual Literacy hinweist: die Fähigkeit zur *Interpretation* und *Produktion* visueller Botschaften. Somit treten diese zwei Fähigkeiten in Analogie zu den Fähigkeiten des Lesens und Schreibens. Von Bedeutung ist diese Analogie insofern, als dass es genau wie beim Lesen und Schreiben auch in der Visual Literacy unterschiedliche Beherrschungsgrade gibt.

So steht dem unüberlegten Gebrauch von Visualisierungen im unterrichtlichen Kontext BIECHELE ebenfalls kritisch gegenüber, wenn sie anmerkt: „Es scheint auch problematisch, daß die Visualisierung eines Lehrwerkes für Erwachsene sich von der für Kinder oder Jugendliche bzw. für spezielle Zielgruppen nicht unterscheidet. Damit wird unterstellt, daß diese Lernergruppen über eine identische Visual Literacy verfügen.“ (BIECHELE 1996: 751) Eine ähnliche Haltung wird bei SCHERLING (1984) deutlich, der als Ausblick seiner Ausführungen für die Konzeption zukünftiger Deutschlehrwerke vorschlägt, „[...] nicht nur die ‚*Progression*‘ im sprachlichen, sondern eben auch im visuellen Bereich zu reflektieren“ [Hervorhebung im Original] (SCHERLING 1984: 48).

Der Aspekt der Visual Literacy sollte nicht nur im Zusammenhang mit eventuellen kulturellen Einflüssen betrachtet werden, sondern auch in Abhängigkeit vom Vorhandensein einer schulischen

Bildung. ALBERS beispielsweise fügt sich zwar in die Reihe derer ein, die den kulturellen Einfluss auf die Visual Literacy unterstreichen, indem er schreibt, dass „[...] die Wahrnehmung visueller Zeichen(-komplexe) [...] kulturspezifisch ausgeprägt [ist]“, führt jedoch weiter aus, dass „[z]u den Grundlagen dieser Prägung [...] die unterschiedlichen Konventionen der Schreib-/Leserichtung, der Schriftsysteme und damit verbundene Erscheinungen“ gehören (ALBERS 1987: 9). Für literale Gesellschaften, in denen etwa von rechts nach links gelesen und geschrieben wird, verändert sich demnach die Betrachtungsweise von Visualisierungen. So bemerkt dieser Autor mit Blick auf das Arabische: „Nicht nur die Zuordnung der Bilder in einer Bilderfolge erfolgt im arabischen und im europäischen Kontext in entgegengesetzter Richtung. Auch die einzelnen Bildelemente und die Bewegungsrichtung innerhalb der Bilder sind der jeweiligen Grundrichtung entsprechend arrangiert.“ (Ebd.: 11) Auch SCHERLING (1984: 83) weist auf die Bedeutung der Sehgewohnheiten hin, die sich primär auf Grund der Lese- und Schreibrichtung herausbilden, und präzisiert den Zusammenhang zwischen Lese- und Schreibrichtung und der Betrachtungsweise eines Bildes, indem er betont: „Das gleiche Prinzip gilt natürlich auch für die Konvention: oben – unten. Wie wir von links nach rechts schreiben, lesen und sehen, so füllen und lesen wir ein Blatt von oben nach unten. Ohne diese Prinzipien ist keine schlüssige Rezeption möglich!“ (Ebd.: 43; vgl. weiter hierzu auch FRITTON 1985 Im gleichen Sinne argumentiert WINN (1988), der ebenfalls einen Zusammenhang zwischen der Schreib- und Leserichtung und der Abtastung einer Visualisierung konstatiert und in der sequenziellen Abfolge der Wahrnehmung von Teilelementen einen entscheidenden Beitrag für das Gesamtverstehen sieht: „Verändert man die Platzierung von Elementen, dann verändert man auch die Reihenfolge, in der sie erfaßt werden, und dies kann zu signifikanten Konsequenzen für die Verarbeitung und die Interpretation der Graphik führen.“ (WINN 1988: 61).

Neben dem Einfluss der Lese- und Schreiberfahrung auf die Verarbeitung von Visualisierungen ist das Vorwissen des Betrachtenden von entscheidender Bedeutung. BIECHELE (1996: 750f.) stellt die Rolle des *deklarativen Wissens* für das Verstehen von Visualisierungen heraus und führt diesbezüglich unter anderem die Kenntnisse bezüglich der Spezifika des betreffenden ikonischen Zeichensystems an. Hierzu zählen etwa die Konventionen zur Darstellung von Raum, Perspektive oder Entfernungen. FRITTON (1985) schreibt hierzu, dass „[d]ie Bildlesebewegung der Rezipienten [...] spontan von links nach rechts [geht], vom Vordergrund zum Hintergrund“ (Ebd.: 35) Es kann jedoch nicht stillschweigend davon ausgegangen werden, dass alle Menschen – unabhängig von ihrem kulturellen und schulischen Hintergrund – Dreidimensionalität in Zeichnungen auf dieselbe Weise wahrnehmen (vgl. hierzu die Ausführungen von WINN 1988). So führt bereits 1933 THOULESS zwei Merkmale an, die er als charakteristisch für „Oriental art“

betrachtet: „[...] the absence of shadows and the partial or total absence of perspective [...]“ (THOULESS 1933: 330), und stellt fest: „There is a measurable difference in the perceptions of these races [bezogen auf die persische, indische, chinesische und japanische Gesellschaft], and this difference is such that they see objects in a manner much further from the principles of perspective than do the majority of Europeans and also that they tend not to see shadows.“ (Ebd.) Weiter stellt HUDSON (1960) hinsichtlich der afrikanischen Kunst fest: „African art is essentially volumetric. Where it is pictorial as in wall decorations or body tattooing, it is either diagrammatic or two-dimensional naturalistic.“ (Ebd.: 205) Dieser Autor befasst sich mit der Wahrnehmung von Tiefen auf Zeichnungen und Bildern und teilt die Hypothese, dass die Konventionen zur Darstellung von Dreidimensionalität in Zeichnungen nicht von allen Kulturen im gleichen Ausmaß erworben werden: „It has been shown that pictorial depth perception is learned, but that the process can be retarded or prevented by cultural environment [...].“ (Ebd.: 204) Im Gegensatz zu den von ihm beobachteten Kulturen steht laut Hudson die westliche Kultur, in der bereits im frühkindlichen Alter Visual Literacy gefördert wird:

Western culture is primarily a visual culture. We specialize in picture, diagrams, and illustrations. We emphasize visual perception generally. We teach our children through visual media. Early in their lives we start by showing them picture books and by telling them how to look at pictures. All through their school career we keep it up. (HUDSON 1962: 189)⁸¹

Wider Erwarten beurteilt er auf der Grundlage seiner Untersuchungen die Rolle der schulischen Bildung bei der Ausbildung der Fähigkeit zur Wahrnehmung von Dreidimensionalität in Zeichnungen als gering (vgl. HUDSON 1960; 1962). Kritisiert werden Hudsons Ergebnisse jedoch von DEREGOWSKI (1968), der zu anderen Ergebnissen kommt, wenngleich dieser Autor darauf hinweist, dass sich die diskutierten Untersuchungen kaum miteinander vergleichen lassen. Insgesamt gesehen dürfte der Einfluss der Kultur und der schulischen Bildung nur schwer voneinander losgelöst untersucht werden können: Schule wird die Kultur bis zu einem gewissen Grad widerspiegeln und gleichzeitig wird Kultur in einem vermutlich nicht unwichtigen Maße durch schulische Bildung geprägt und transportiert. Zudem lassen Vergleichsgruppen kaum Schlüsse zu, wie DEREGOWSKI (1968: 202) betont, „[...] it is impossible to compare the education received by the schoolboys of today with that received by the servants when they attended school and because, as has already been pointed out, the education of the servants is remote in time“. Es sollte zudem als selbstverständlich erachtet werden, dass Untersuchungen zu

⁸¹ Siehe weiterführend auch SHAPIRO (1960; 1962b); TOTT (1966); DEREGOWSKI (1971); MILLER (1973); NICHOLSON & SEDDON (1977); EVANS & SEDDON (1978).

Visual Literacy notwendigerweise immer nur auf einen sehr kleinen Ausschnitt der Wirklichkeit eingehen können. Dass der Faktor Kultur und schulische Erfahrung bei der Wahrnehmung von Bildern eine entscheidende Rolle spielen kann, geht beispielsweise aus Untersuchungen zur Wahrnehmung von Sicherheitshinweisen hervor, mit der sich WINTER (1963) befasste. Sie untersuchte die Wahrnehmung von Sicherheitspostern bei Arbeitern, die dem afrikanischen Bantustamm angehörten, und kam zum Ergebnis, dass Arbeiter mit Schulbildung solche Poster besser als Arbeiter ohne Schulbildung interpretieren konnten: „Schooling increases the likelihood that workers will understand the message of the posters.“ (Ebd.: 129). Von besonderem Interesse ist, dass die in der Untersuchung betrachteten Poster sehr unterschiedlich waren und die Autorin feststellen konnte, dass nicht nur die Wahrnehmung der Tiefe zu Schwierigkeiten führt. Schwierigkeiten hatten insbesondere die ungebildeten Arbeiter bei der Interpretation von Postern, in denen eine Geschichte durch mehrere Teilbilder dargestellt wurde. Sie stellt fest: „Some of the workers did not read the poster from left to right or top to bottom, but from right to left or bottom to top.“ (Ebd.: 131). Diese Ergebnisse stützen den zuvor dargelegten Zusammenhang zwischen Lese- und Schreibrichtung und der Abfolge, in der komplexe Bilder visuell *abgetastet* werden. Ein weiteres Problem bei der Interpretation der Sicherheitshinweise waren die kulturell geprägten Unterschiede in der Symbolik. So wurde von einem Teil der Bantuarbeiter die Farbe Rot als Symbol für Feuer oder Blut interpretiert, obwohl dies in den Sicherheitspostern nicht intendiert war. Des Weiteren sind in Ergänzung zu den bisher diskutierten kulturellen und schulisch bedingten Aspekten des *deklarativen Wissens* Kenntnisse „[...] um soziokulturelle Zusammenhänge und deren visuelle Darbietungsmuster bzw. -traditionen“ (BIECHELE 1996: 750) zu zählen. Diesbezüglich weist ALBERS darauf hin, dass in Texten aus dem arabischen Kulturraum „[...] wenig bildliche und sonstige Auflockerung (Verbot der Darstellung von Menschen im Islam!)“ zum Einsatz kommt (ALBERS 1987: 15) und dass die Gliederung innerhalb eines Textes insbesondere durch kalligraphische Elemente hergestellt wird.

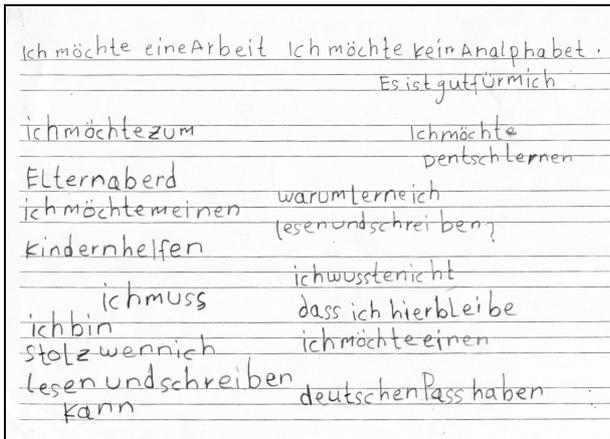


Abb. 4

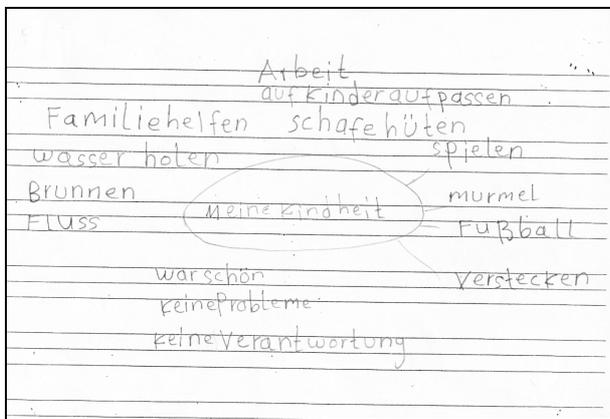


Abb. 5

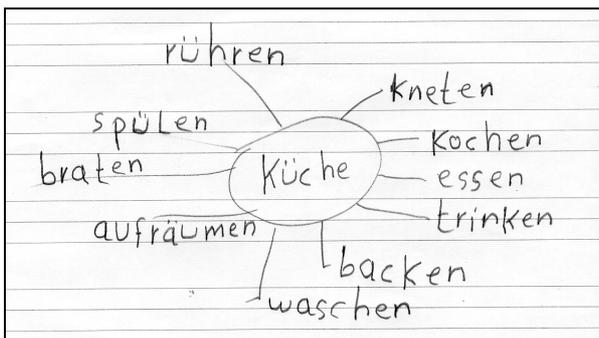


Abb. 6

Die bisher diskutierten Forschungsergebnisse stützen tendenziell Beobachtungen aus der Praxis im Alphabetisierungsunterricht: Insbesondere primäre Analphabeten haben Schwierigkeiten mit abstrakten Visualisierungen (Tabellen, Assoziogrammen, Zuordnungen usw.). So dokumentieren die folgenden Beispiele zu Übertragungen eines an der Tafel produzierten Assoziogramms durch Teilnehmer auf das eigene Heft, die Schwierigkeiten, aber auch die Entwicklung, die primäre Analphabeten im Laufe eines Alphabetisierungskurses hinsichtlich der Produktion abstrakter Visualisierungen wie Tabellen oder Assoziogramme durchlaufen (siehe Abbildungen 4, 5 und 6).⁸² Während zu Beginn des Alphabetisierungsprozesses der Visualisierung durch Mittelkreis und Striche bei einem Wortigel offensichtlich wenig Bedeutung beigemessen wird, verändert sich dies mit der Kursdauer. Abbildung 4 zeigt, dass bei der Übertragung eines an der Tafel vollständigen Wortigels weder Mittelkreis noch Striche berücksichtigt wurden. Zudem wird die Schrift kaum um einen Mittelpunkt angeordnet („Warum lerne ich lesen und schreiben?“). Bei Abbildung 5 ist zu einem späteren Zeitpunkt im Alphabetisierungsprozess

die Anordnung der Schrift um den übertragenen Mittelkreis („Meine Kindheit“) deutlich. Allerdings wurden nicht sämtliche Striche vom Mittelkreis zu den einzelnen Eintragungen übertragen (oft ist im Kurs auch zu beobachten, dass deutlich mehr Striche vom Mittelkreis gezogen werden als es Wörter gibt; offensichtlich haben einige Lerner zu Beginn der Alphabetisierung noch Schwierigkeiten die Funktion der Striche bei einem Wortigel zu verstehen). Erst Abbildung 6 zeigt eine vollständige Übertragung der Visualisierung „Wortigel“ von der Tafel ins Heft.

⁸² Siehe zur Produktion von Visualisierungen durch schriftunkundige Erwachsene auch GUSTAV (1981).

Neben der Bedeutung des deklarativen Wissens spielt auch das *prozedurale Wissen* eine nicht minder wichtige Rolle. Es wird definiert als „[...] Verfahren, Bilder ‚lesen‘ zu können, dabei deklaratives Wissen im Prozeß der Verarbeitung, d.h. des Herstellens von Kohärenz zwischen den eingehenden Signalen und den vorhandenen Wissensstrukturen, effizient einzubringen [...]“ (BIECHELE 1996: 750). Solche prozeduralen Schritte, die zum Bildverstehen führen, lassen sich ungleich schwerer erfassen als Aspekte des deklarativen Wissens, da es sich dabei um kognitive Prozesse handelt, die nicht abgefragt werden können. Wichtig ist hierbei, dass das prozedurale Wissen – genau wie das deklarative Wissen – nicht im fremdsprachlichen Unterricht als gegeben vorausgesetzt werden kann. Dieses Wissen muss vielmehr – sofern es nicht oder ungenügend vorhanden ist – im Unterricht ausgebildet werden (vgl. ALBERS 1987; BIECHELE 1996). In diesem Zusammenhang kann auch die von WINN (1988) geforderte Grammatik des Bildverstehens betrachtet werden. Insgesamt ist noch einmal zusammenfassend hervorzuheben, dass, wenngleich der Einfluss von Kultur (hier im Sinne einer Kultur des Sehens HALLET 2010) und Schulbildung in den zitierten Arbeiten isoliert untersucht wurde, gerade diese zwei Faktoren in einem besonderen Maße miteinander verwoben sind.

Der diesem Kapitel einleitend an dritter Stelle aufgelistete Punkt eines zu schnellen Blicks auf Visualisierungen betrifft das „Phänomen des *Flüchtigkeitsfehlers* beim Lernen mit Bildern“ [Hervorhebung A.F.] (WEIDENMANN 1988: 43). Dieser kann unabhängig von kulturellen und bildungsbiographischen Einflüssen auftreten, da er sich direkt auf die Lernsituation bezieht, „[...] in der der Lerner ein pädagogisches Bild nicht ausreichend verarbeitet, weil er zu unrecht meint, es bereits gründlich genug ausgewertet zu haben“ (ebd.). Die Gründe für einen vorzeitigen Abbruch der Verarbeitung einer Visualisierung sind jedoch nicht allein beim Lerner zu suchen. WEIDENMANN weist darauf hin, dass auch die Lehrwerke durch eine unzureichende Abstimmung zwischen Visualisierung und pädagogischem Ziel dazu beitragen, Bilder als pädagogisch weitestgehend belanglos zu erfahren:

Es ist wahrscheinlich, daß Lerner in unserer pädagogischen Kultur die Erfahrung aufbauen und verfestigen, Bilder in Lerntexten seien optional und anspruchslos; auf der anderen Seite tragen Bildproduzenten und Bildverwender dazu bei, daß diese Haltung durch die Lernmaterialien faktisch immer wieder bestätigt wird. (Ebd.: 47)

Der letzte Aspekt, der im Zusammenhang mit eventuellen Schwierigkeiten bei der Anwendung und Wahrnehmung von Visualisierungen von einigen Autoren erwähnt wird, ist die

Überfrachtungsgefahr.⁸³ So bemerken FUNK & KOENIG (2001: 75) im Hinblick auf die Vermittlung von Grammatik:

Durch das gehäufte Verwenden von ähnlichen Mitteln der Hervorhebung auf engem Raum kann allerdings ein unerwünschter Nebeneffekt entstehen. Eine bestimmte Information, ein Wort, eine Endung oder ein Merksatz, die unter all den anderen Informationen optisch ‚ins Auge fallen‘ sollen, werden durch weitere Hervorhebungen (Fettdruck oder Unterstreichung) in unmittelbarer Nähe wieder aufgehoben. Ein ‚Zuviel‘ solcher drucktechnischen Mittel hebt ihren Zweck, die Betonung einer Information, praktisch auf.

Die Autoren empfehlen daher eine „sparsame“ Dosierung von Visualisierungen (ebd.: 82f.). Vorgreifend auf die in der vorliegenden Arbeit interessierenden Visualisierungen durch Farben, ist – bezogen auf das Lernen im Allgemeinen – die Warnung von DWYER & LAMBERSKI (1982-83: 310) zu berücksichtigen:

[A] consistent finding is that as the number of color coded items increases, the value of color as a cue for selecting important information decreases. [...] In other words, in a very dense visual display color coding at some minimal level helps in picking out important information, but if you increase this use of color, its value as a selection cue diminishes.

Auch LYCZAK (1976) befasst sich mit Untersuchungen zum Gebrauch von Farben im Leselernprozess und resümiert: „[...] [I]t has been shown that the amount learned about any single cue decreases with every increase in the number of redundant relevant cues available.“ (Ebd.: 158) Darüber hinaus ist gerade beim Einsatz von Farben hier weiter zu berücksichtigen, dass diese von anderen Visualisierungen leicht „übertrumpft“ werden können. So geben OTTO & ASKOV zu bedenken:

The salient implication of all the existing research on the role of color in learning seems to be that the cue value of color is fragile at best and apt to be superseded by more potent cues. On the other hand, color cues seem to be better than no cues at all, and it would be sensible to provide them when stimuli are so similar or so unsystematically presented as to provide little basis for differentiation. (OTTO & ASKOV 1968: 163)

4.2. Visualisierungen an der Tafel

Erfahrungsgemäß spielt der Einsatz von Lehrwerken in Alphabetisierungskursen im Vergleich zum Deutschbereich eine eher untergeordnete Rolle. Die Gründe hierfür liegen zum einen in der typischerweise vorherrschenden extremen Heterogenität⁸⁴, die den Einsatz eines kurstragenden

⁸³ In gewisser Weise könnten die Überfrachtungsgefahr und der „flüchtige Blick“ in einem engen Zusammenhang betrachtet werden. Je „bildüberfrachteter“ eine Lehrbuchseite ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer flüchtigen und unzureichenden Wahrnehmung von Visualisierungen.

⁸⁴ In Deutschkursen wird vorwiegend nur die sprachliche Progressionslinie berücksichtigt, da die Beherrschung des Lesens und Schreibens vorausgesetzt wird. Die L2-Alphabetisierung hingegen ist durch die Berücksichtigung von zwei Linien gekennzeichnet, der sprachlichen und schriftsprachlichen Progressionslinie. Wie FELDMEIERS (2006b) hervorhebt, gestaltet sich in diesem Fall die Einstufung von Teilnehmenden besonders schwer, so dass im Allgemeinen die Teilnehmergruppen heterogener als im Deutschbereich sind. Eine mangelnde Finanzierung und eine zum Teil geringe Nachfrage nach Alphabetisierungskursen führt schließlich dazu, dass vielerorts kein außendifferenziertes Kurssystem angeboten werden kann, wodurch extrem heterogene Teilnehmergruppen zu

Lehrwerkes unmöglich macht. Erschwerend tritt hinzu, dass die zurzeit vorhandenen Alphabetisierungslehrwerke qualitativ schlecht sind: Die Alphabetisierungsarbeit steckt bis heute in den Kinderschuhen und diese Tatsache spiegelt sich vollständig in den bisher veröffentlichten Alphabetisierungslehrwerken wider.⁸⁵ Die Alphabetisierungsarbeit verlagert sich dementsprechend unweigerlich stärker auf das Medium Tafel. Zudem darf nicht vergessen werden, dass in der Praxis von allen denkbaren Medien sowohl das Lehrwerk als auch die Tafel die breiteste Verbreitung im Unterricht genießen (vgl. PETERSON 1994: 224). Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden genauer auf die Visualisierungsmöglichkeiten eingegangen werden, die im Zusammenhang mit der Tafelarbeit gegeben sind. Wie in den vorhergehenden Abschnitten geschieht dies zunächst aus der Sicht des Fremdsprachen- und Deutschunterrichts und wird anschließend um alphabetisierungsrelevante Formen der Visualisierung ergänzt.

Genau wie bei den Lehrwerken werden Visualisierungen auch an der Tafel hinsichtlich verschiedener Bereiche wie Wortschatzarbeit (Wortschatzaktivierung und -einführung), Grammatik oder Landeskunde eingesetzt. Obwohl auch hier von Seiten der Lehrkräfte auf ein breites Repertoire an Visualisierungsmöglichkeiten zurückgegriffen werden kann, sind diesen – wie bereits angemerkt – im Vergleich zu den professionell angefertigten Visualisierungen in Lehrwerken deutliche Grenzen gesetzt. So gibt HINZ (1985) zu bedenken, dass die „[...] Anfertigung größerer Zeichnungen an der Wandtafel [...] meist allerdings nur mit großem Zeitaufwand und damit mit Verlust an Unterrichtszeit möglich [ist], ganz abgesehen davon, daß nicht jedermann über das entsprechende zeichnerische Talent verfügt“ (ebd.: 283). Dieser Autor konkretisiert seine Aussage, indem er ausführt, dass sich die Tafel „[...] meist nur für schnell zu erstellende Strichzeichnungen und damit zur Visualisierung einzelner Wörter in der Präsentationsphase“ eignet (HINZ 1985: 283). Diesbezüglich bemerkt WOLFF (1985), dass Lehrkräfte keine besonderen zeichnerischen Fähigkeiten benötigen. Er verweist vielmehr auf die Bedeutung „[...] von Bestandteilen eines nicht-sprachlichen Zeichensystems wie Unterstreichungen, Einrahmungen, Einkreisungen, hinweisende

Stände kommen (siehe hierzu auch Kapitel I). Ein weiterer Aspekt, der nach der Bildung einer Teilnehmergruppe die u.U. bereits vorhandene starke Heterogenität noch verstärken kann, sind so genannte *Schereneffekte*: Während einige Teilnehmer nur sehr langsam neue Kompetenzen erwerben, eilen andere Teilnehmer bei scheinbar ähnlichen Ausgangsbedingungen den restlichen Lernern davon (siehe hierzu EDMONDSON & HOUSE 2000; RIEMER 2002b; speziell zum Faktor Motivation RIEMER 2006b). Solche Effekte treten im Alphabetisierungskurs jedoch in einem höheren Ausmaß als im Deutschkurs auf und beschränken sich darüber hinaus nicht ausschließlich auf die Kompetenzen von unterschiedlichen Teilnehmenden, sondern sind durchaus auch innerhalb eines einzelnen Teilnehmers zu beobachten (siehe hierzu FELDMEIERS 2006b; 2007c). So kommt es in der Alphabetisierungspraxis immer wieder vor, dass ein Teilnehmer, der zunächst sowohl sprachlich als auch schriftsprachlich als „Nullanfänger“ eingestuft wurde, binnen kurzer Zeit deutliche Unterschiede in dem aufweist, was er sprechen und verstehen, und dem, was er schreiben und lesen kann. All diese Faktoren bewirken, dass die zu unterrichtenden Teilnehmergruppen von einer extremen Heterogenität gekennzeichnet sind.

⁸⁵ In der Regel wird die Gesamtheit der vorhandenen Alphabetisierungslehrwerke als offene Unterrichtsmaterialien begriffen; zur Qualifizierung der Lehrkräfte gehört somit das Wissen, aus welchen Büchern etwas fotokopiert werden kann, um gezielt Teilnehmer zu fördern.

Pfeile, zusammenfassende Klammern, Bögen, Entsprechungs- (=) und Gegensatzzeichen (≠), die dem Tafel- bzw. Folienanschrieb Struktur im Sinne eines Layout geben und die für Verdeutlichung nach der Art von Verkehrszeichen sorgen“ (ebd.: 299). Somit spricht auch seine Ansicht tendenziell dafür, dass sich Visualisierungen an der Tafel qualitativ von denen unterscheiden werden, die in Lehrwerken vorkommen. Auch TEGTMEIER (1970) weist auf die Grenzen der Visualisierungsmöglichkeiten durch die Lehrkraft hin, indem er die Frage aufwirft: „Wandtafel und Kreide stehen dem Lehrer zwar immer zur Verfügung, wird er aber bei der Herstellung größerer Tafelzeichnungen nicht zeichnerisch und zeitlich überfordert?“ (ebd.: 178) Aus diesen Gründen erscheint es angemessen zu sein, die Diskussion um Visualisierungsmöglichkeiten an der Tafel auf diejenigen Visualisierungen zu beschränken, die in ihrer Struktur einfach sind und schnell produziert werden können.⁸⁶

In diesem Sinne stellt auch LÜBKE (1985: 269) fest: „Die Verwendung von graphischen Hilfsmitteln ist typisch für das Schreiben an der Tafel und im Heft; einige werden auch im Druck verwendet. [...] Das häufigste graphische Hilfsmittel, um das, was wichtig ist, optisch hervorzuheben, ist die einfache oder doppelte Unterstreichung.“ Von besonderem Interesse könnten hierbei weitere Visualisierungsmöglichkeiten aus der Drucktechnik sein, wie etwa „[...] die Verwendung weiterer Farben als Druckfarbe oder als Unterlage [...]“ FUNK & KOENIG (1991: 75) oder „[...] der Wechsel der Schriftart bzw. die Wahl eines andersfarbigen Untergrunds für bestimmte Teile von Wörtern oder Sätzen“ (ebd.: 83). Als weitere Möglichkeiten der Visualisierungen aus dem drucktechnischen Bereich seien an dieser Stelle exemplarisch BLOCKSCHRIFT, *Kursivschrift*, die Verwendung von „Anführungszeichen“, die Stauchung oder *D e h n u n g* genannt. Im Hinblick auf die Tafelarbeit (oder selbstverständlich auch in Lehrwerken und sonstigen Unterrichtsmaterialien) ist hier weiter die räumliche Anordnung innerhalb des Tafelbildes zu nennen, da diese ebenso schnell und einfach hergestellt werden kann. FUNK & KOENIG (1999: 76) äußern sich hierzu:

Sinnvoll kann auch sein, Merksätze nur in bestimmte Zonen der Tafel zu schreiben, ein Vorschlag, der leider nur mit ziemlich großen Tafeln zu realisieren ist. Der Vorteil einer solchen Einteilung ist: Die Schüler wissen immer: Alle Sätze, die (zum Beispiel) links oben auf der Tafel stehen, beziehen sich auf die Grammatik, sind besonders wichtig und müssen abgeschrieben werden. Alles, was (zum Beispiel) rechts steht, bezieht sich auf Vokabeln. Alles, was in der Mitte steht, braucht nicht abgeschrieben zu werden [...].

⁸⁶ Nicht berücksichtigt wird hierbei der Einsatz von Bildern, die an der Tafel angebracht und dort mit Kreide schriftlich vervollständigt werden, oder ähnliche Vorgehensweisen wie die Projektion von Bildern auf White-Boards (etwa eines Lückentextes) und ihre direkte „Ergänzung“ am White-Board selbst (siehe hierzu PIEPHO 1985 und zum Einsatz des Overheadprojektors allgemein auch HINZ 1985).

Auch PIEPHO (1985) verweist auf diese Möglichkeit der Visualisierung, wenn er in Bezug auf die unterschiedlichen Flügel einer Tafel betont, dass „[j]ede dieser Flächen [...] im Englischunterricht eine eigene Funktion haben [sollte], so daß die Schülerinnen und Schüler voraussagen können, welche Art Anschrieb dort jeweils erscheinen wird und welche Art Tätigkeit von ihnen erwartet wird“ (ebd.: 255).

4.2.1. Visualisierungen durch Farben

Eine sehr einfache Art und Weise der Visualisierung an der Tafel ist jeder Lehrkraft durch den Einsatz von verschiedenen Farben gegeben. Leider spiegelt sich auch hier die Schere zwischen praktischer Anwendung und ihrer wissenschaftlichen Fundierung wider, vor allem dann, wenn sie auf das Lesenlernen bezogen wird. Für den deutschsprachigen Raum lässt sich die theoretische Diskussion um den Einsatz von Farben im Leselernprozess von Erwachsenen schnell abschließen: Untersuchungen gibt es nicht. Für den Deutschunterricht finden sich lediglich vereinzelt Vorschläge zum Gebrauch von Farbe; ergänzend zu den zuvor zitierten Autoren sei hier noch auf JETT (1953) oder auf die von GATTEGNO (1977; 1978) im Rahmen des „Silent Way“ eingesetzten „sound/colour charts“ und „Fidel Charts“ verwiesen.⁸⁷ Die folgende Diskussion zum Einsatz von Farben und typographischen Visualisierungen im Leselernprozess fußt daher notwendigerweise auf der Alphabetisierungsarbeit mit Kindern im englischsprachigen Raum.

Dort blickt die Anwendung von Farbe im Leselernprozess von Kindern auf eine lange Tradition zurück. HINDS & DODDS (1968: 43) stellen dies heraus: „The use of color in teaching is not new. As early as 1900, Nellie Dale in England employed color to highlight the language sounds.“ Farben werden dabei als Weg verwendet, die Aufmerksamkeit des Schülers auf bestimmte Aspekte zu lenken. So führt DWYER (1971) an: „It is generally agreed that one prerequisite for efficient learning is to have the learner attend to the information being presented. One assumption for the use of color in media is that it increases the effectiveness of the material by making it more attractive, thereby evoking more attentive behavior on the part of the learner.“ (Ebd.: 401) Des Weiteren werden Farben nicht nur zur Erhöhung der Aufmerksamkeit, sondern auch zur Aufrechterhaltung derselben eingesetzt (DWYER & LAMBERSKI 1982-83: 304).

Genau wie bei Visualisierungen im Fremdsprachen- und Deutschunterricht stützt sich die Anwendung von Farben im Leselernprozess eher auf den Glauben, dass es funktioniert, als auf wissenschaftlich erhärtete Tatsachen. OTTO & ASKOV weisen bereits Ende der 60er Jahre auf diesen Missstand hin: „In general, no real attempt has been made to draw upon existing research

⁸⁷ Siehe hierzu http://www.saskschools.ca/curr_content/hutt/esl/s_c_chrt.pdf und weiter zum Einsatz von „Colour Charts“ im Ausspracheunterricht CHERRY (2002).

and theory regarding the role of color in learning; instead, color has simply been used as an added information bearing cue.” (OTTO & ASKOV 1968: 160) Ein positiver Trend lässt sich in den 60er und 70er Jahren verzeichnen, in denen z.B. die von GATTEGNO veröffentlichte Unterrichtsmethode „Words in Color“ zum Gegenstand einiger Untersuchungen wurde.⁸⁸ Nach dieser Methode wurde in einem sehr starken Maße die Anwendung verschiedener Farben zur Kennzeichnung aller im Englischen vorkommenden Phoneme benutzt (vgl. GATTEGNO & HINMAN 1966; GATTEGNO 1962 zit. in OTTO & ASKOV 1968). Auch ähnliche oder auf Gattegnos Methode anknüpfende Ansätze wie „Color Phonic System“ (vgl. BANNATYNE 1966), „Colour Story Reading“ oder „English Colour Code“ (vgl. PHILP & GOYEN 1973: 18ff.) greifen auf Farbe als Visualisierung im Leselernprozess zurück. Ziel der farblichen Markierung bei all diesen Ansätzen ist, die komplexen Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln der englischen Orthographie – GATTEGNO & HINMANN (1966: 175) sprechen hierbei von „mad spelling“ – durch eine eindeutige Zuordnung zwischen Laut und Farbe zu vereinfachen. Die Grundidee eines solchen Ansatzes fassen PHILP & GOYEN (1973: 18) zusammen:

Words in Colour represents each of 47 sound patterns in English by a different colour in a consistent way. The child has to learn the colour code and the different written symbols associated with each sound: thus ,oug' as in ,cough' is written in the same colour as ,ff' as in ,stuff', while ,ough' as in ,bough' is in the same colour as ,ow' in ,now'. There is no change in the orthography. *Words in colour* is thus an attempt to regularize the written code. [Hervorhebung im Original]

Auch die Ansätze „English Colour Code“ (vgl. PHILP & GOYEN 1973: 20) und „Color Phonic System“ (BANNATYNE 1966) verfolgen dasselbe Ziel, wobei dort lediglich die lautlich unterschiedlichen Realisierungen der englischen Vokale farblich markiert werden. BANNATYNE (1966) begründet die Beschränkung auf die farbliche Markierung im Vokalsystem wie folgt: „Vowels are the main offenders, and the color coding reduces the many possible spellings of one particular phoneme to a single color identification process.” (Ebd.: 199)

Das Vorhandensein solcher Leselernmethoden, in denen der Gebrauch von Farbe konzeptuell verankert ist, sollte jedoch nicht zur Annahme verleiten, dass sich diese im heutigen Alphabetisierungsunterricht durchgesetzt haben. Nach den 70er Jahren scheint der Einsatz von Farben aus der fachdidaktischen Diskussion weitestgehend verschwunden zu sein. Ein möglicher Grund dafür, dass sich eine Methode wie „Words in Colour“ im englischsprachigen Raum nicht durchgesetzt hat, könnte darin liegen, dass der Einsatz von Farben die Produktion von

⁸⁸ Obwohl der Einsatz von Farben Bestandteil unterschiedlicher Methoden zur Vermittlung von Schriftsprache ist, sind dennoch hinsichtlich ihrer Wirkung auf den Leselernprozess kaum Untersuchungen durchgeführt worden (vgl. hierzu PHILP/GOYEN 1973: 27).

Unterrichtsmaterialien verteuert. So gibt KNAFLE (1973), der sich mit der Effektivität von Farbe und Unterstreichung befasst, zu bedenken: „Because of the printing costs of using underlining as a cue would be less expensive than the printing costs of using color as a cue, the findings suggest that underlining may be used to economic advantage in beginning reading books without sacrificing cue effectiveness.” (KNAFLE 1973: 520) Ein gewichtiger Grund dafür, dass sich der Einsatz von Farben im Leselernprozess methodisch nicht durchsetzen können, dürfte jedoch darin liegen, dass die wenigen Untersuchungen zum Einfluss von Farbe auf den Leselernprozess keine eindeutigen Ergebnisse geliefert haben. So betont LYCZAK (1976: 157): „[R]esearch on its effectiveness [bezogen auf *words in colour*] has shown only mixed success.“ OTTO & ASKOV (1968) diskutieren in ihrem Überblicksartikel zum Einsatz von Farbe im Lehr- und Lernprozess Untersuchungsergebnisse und kamen ebenfalls zu einem ähnlichen Fazit: „Color has been used to carry basic information, but little has been done to make use of the existing research, probably because the cue value of color in learning is still essentially unclear.“ (Ebd.: 161) Diese Einschätzung wird ebenfalls von KNAFLE (1973: 505) geteilt. Die Untersuchungen zur Effektivität der Methode „Words in Colour“ spiegeln mustergültig die fehlende Uneinigkeit darüber wider, ob Farbe einen positiven Einfluss auf den Leselernprozess ausübt. Während LOCKMILLER & NELLO (1970) die Effektivität von Gattegnos Methode im Vergleich zu einer herkömmlichen Leselernmethode bei langsamen Lesern untersuchten und zum Ergebnis kamen, dass “[c]learly, Words in Color did not offer any particular advantage to the second-grade retarded readers of this study” (ebd.: 1970: 334), erzielten HINDS & DODDS (1968) hingegen mit ihren Arbeiten andere Resultate:

Statistical tests showed Words in Color to be a more effective language arts program. Highly significant differences were found by Dodds in word recognition skills and in spelling at the end of first grade. These differences tapered off somewhat during the second grade but continued to be statistically significant. Mean comprehension scores for the Words in Color pupils were in every case higher than for those in the traditional program [...]. (Ebd.: 48)

Als Befürworter der farblichen Kennzeichnung von Phonemen hebt BANNATYNE (1966: 205) hervor, dass sich Kinder durch die farbliche Markierung bewusster über die phonemische und phonographemische Vielfalt werden und darüber hinaus einen Einblick in die englische Rechtschreibung gewinnen können. Auch KNAFLE (1973) sieht im Gebrauch von Farben eine Möglichkeit, Rechtschreibmuster bewusst zu machen: „Teachers who are presenting words of the same spelling pattern to children should find the additional emphasis of color or underlining to be an aid in helping children to see the similarities in the words.“ (Ebd.: 520) Insgesamt werden dem Einsatz von Farben – genau wie zuvor in Bezug auf Visualisierungen im Allgemeinen – unterschiedlich positive Eigenschaften zugeschrieben, ohne dass diese als wissenschaftlich erhärtet

betrachtet werden können. So schreibt BANNATYNE (1966: 207): „A colorful method which, while disassociated from books, is still associated with pleasant activity, with enjoyable games, with creative writing, and with reliable self help cues is eminently desirable.” LYCZAK (1976: 157) umschreibt *Words in Colour* mit: „[...] the color-coding technique has a great deal of intuitive appeal [...]” und JONES (1968), der sich wissenschaftlich mit der Methode *Colour Story Reading* befasste, berichtet: „The overwhelming majority of these children said after the tests that they preferred the colored material. Many of them could not explain this, and when asked why, said ‚Because I did.‘ But other said ‚Because it’s pretty,‘ ‚It’s nicer,‘ and so on.” (Ebd.: 56)

Die Gründe für die unterschiedlichen Forschungsergebnisse zur Effektivität von Farbe als Visualisierung mögen dadurch zu Stande kommen, dass der Forschungsgegenstand Alphabetisierungsunterricht sehr komplex ist. Untersuchungen zum Farbeinsatz sind bei anders gelagerten (Lern-)Prozessen, etwa beim Betrachten von Displays (GREEN & ANDERSON 1956; SMITH & THOMAS 1974), beim Lesen längerer Texte (KLARE u.a. 1955) oder bei der Arbeit mit abstrakten Visualisierungen wie Diagrammen (DOOLEY & HARKINS 1970) durchgeführt worden. So bemerken DWYER & LAMBERSKI (1982-83: 316): „The instructional value of color appears highly dependent upon the complexity of the task in the materials and perceived response requirements by the learner.” Darüber hinaus scheinen Faktoren wie Alter oder kognitive Fähigkeiten eine Rolle zu spielen. LYCZAK (1976) weist diesbezüglich darauf hin, dass „[...] it has been shown repeatedly that the ability to use multiple cues in discrimination learning increases as a function of both, chronological and mental age” (ebd.: 158), und HINDS & DODDS (1978) betonen allgemein zum Einsatz von Farben, dass dieser bei unterschiedlichen Kulturen eine höhere Motivation bewirken kann: „Among culturally disadvantaged people, where there is absence of color in their drab lives, the addition of color has a highly motivating effect.” (Ebd.: 46). Weiter scheint sich die Effektivität von Farbe als Visualisierung zu ändern, wenn sie bewusst als solche wahrgenommen wird: „The use of multiple cues may have a very beneficial effect on learning to read when learners are informed that color is a relevant cue and when training emphasizes letter shape.” (LYCZAK 1976: 165)

4.2.2. Visualisierungen durch typographische Mittel

Eine andere Möglichkeit, die Aufmerksamkeit der Schüler/Lerner im Leselernprozess zu steuern, kann im Gebrauch von typographischen Mitteln betrachtet werden. Hierzu zählen etwa der Fett- und Kursivdruck oder die Unterstreichung. Im Folgenden soll kurz auf einige Forschungsergebnisse zum Einsatz von Unterstreichung als Visualisierung eingegangen werden, wobei die Festlegung auf diese Art der typographischen Visualisierung ausschließlich auf der Grundlage praktischer

Überlegungen fußt: Von all den möglichen typographischen Mitteln stellt die Unterstreichung die wohl am leichtesten und schnellsten herstellbare Visualisierung an der Tafel dar und ist daher für den Alphabetisierungsunterricht von besonderer Relevanz.

KLARE u.a. (1955) untersuchten die Effektivität von Unterstreichung als Möglichkeit der Hervorhebung bestimmter Wörter in technischen Texten und stellten fest, dass die Gedächtnisleistung der Probanden durch die Unterstreichung erhöht werden konnte. Ein positives Ergebnis hinsichtlich der Unterstreichung als Visualisierungsform erzielte auch KNAFLE (1974). In ihrer Untersuchung hatten Kinder (Kindergarten bis zur dritten Klasse) durch den Einsatz von Farbe und Unterstreichung Vorteile bei der Erkennung von Wortstrukturen (z.B. Reim): „[...] [E]nhancement of pattern similarities with color or underlining cues was effective in facilitating structure detection (e. g. an in can, it in hit) [...]“ [Hervorhebung im Original] (ebd.: 245)

4.3. Alphabetisierungslehrwerke, Buchstabengruppen und ihre Visualisierung

Nachdem im vorherigen Kapitel die Bedeutung von Visualisierungen nicht nur für den Fremdsprachen-, sondern auch für den Alphabetisierungsunterricht aus einem vorwiegend theoretischen Blickwinkel erörtert wurde, soll nun ergänzend der diesbezügliche praktische „Ist-Zustand“ beleuchtet werden. Hierbei sollen die Visualisierungsmöglichkeiten (insbesondere im Hinblick auf die Einführung von Buchstabenkombinationen) unter die Lupe genommen werden, die in Unterrichtsmaterialien für die Alphabetisierung zu finden sind. Lehrkräften stehen hierbei im Vergleich zum Deutschunterricht nur sehr wenige Materialien zur Verfügung. Eine Liste der bekanntesten, zurzeit vorhandenen Alphabetisierungslehrwerke für erwachsene Migranten macht deutlich, wie wenig dieser Bereich der Erwachsenenbildung bis heute beachtet wurde (in Klammern wird das Erscheinungsjahr angegeben; nach dem Schrägstrich wird die Gesamtseitenanzahl angeführt):⁸⁹

- Materialband Alphabet. Lesen und Schreiben für ausländische Erwachsene (1990)/211 Seiten)
- Hamburger ABC (mehrere Bände, 1992)/insgesamt über 2000 Seiten
 - Teil I: Grundkurs (152 Seiten)⁹⁰
 - Teil II: Aufbaukurs (118 Seiten)
 - Teil IIa: Ergänzung zum Aufbaukurs (39 Seiten)
 - Teil III: Einführung in die Grammatik (202 Seiten)
 - Teil IIIa: Verben im Präsens und Perfekt (168 Seiten)⁹¹
- Das Alpha-Buch (1992)/128 Seiten
- Kompakt Alpha 1. Kreativ-synthetische Methode 1 (1997)/74 Seiten
- Kompakt Alpha 2. Kreativ-synthetische Methode 2 (1997)/50 Seiten
- „A wie Arabisch“ (1998)/108 Seiten
- Alphabet Spuren. Das Handbuch (Schweiz, 1998)/134 Seiten
- Alphabet Spuren. Die Buchstabenwerkstatt (Schweiz, 1998)
- Lesen und Schreiben 1, Lehrbuch (2001)/194 Seiten
- Lesen und Schreiben 1, Schreibmappe (2001)/89 Seiten
- Lesen und Schreiben 1, Lehrerhandbuch (2002)/85 Seiten
- Lesen und Schreiben 2, Lehrbuch (2004)/198 Seiten

⁸⁹ Hierbei ist zu beachten, dass von den angeführten Alphabetisierungslehrwerken nicht alle vom BAMF zugelassen sind. Laut aktueller Auflistung (Stand September 2007) sind von den genannten Lehrwerken das Alpha-Buch, das Hamburger ABC, Lesen und Schreiben, Mosaik, Projekt Alphabet Neu und das Alpha-Basis-Projekt zugelassen.

⁹⁰ Zum Grundkurs gehören weitere Teilbände: Teil Ia (71 Seiten), Teil Ib (63 Seiten), Teil Ic (20 Seiten), Teil Id (20 Seiten), Teil Id (23 Seiten).

⁹¹ Die weiteren Bände Teil IV bis Teil XI sowie die zusätzlichen Materialien (Spezial 1a/b, 2, 3a/b) und die Spiele des Hamburger ABC werden hier nicht weiter aufgezählt. Diese Bände sind um thematische Schwerpunkte wie Feste, Wohnen oder Gesundheit aufgebaut.

- Lesen und Schreiben 2, Lehrerhandbuch (2004)/60 Seiten
- Projekt Alphabet NEU (2004)/256 Seiten
- Mosaik (2004)/113 Seiten
- Alpha 123 Grundkurs (Österreich, 2005)/164 Seiten
- Alpha 123. Zusatzteil (Österreich, 2005)/151 Seiten
- Alpha-Basis-Projekt (2007)/175 Seiten⁹²

Diese Auflistung der Alphabetisierungslehrwerke enthält Titel, die bereits vergriffen sind (etwa „Materialband Alphabet“) oder im Bereich der grauen Literatur einzuordnen und schwer erhältlich sind. Des Weiteren sind auch Lehrwerke, die in der Schweiz („Alphabet Spuren“) und in Österreich („Alpha 123“) herausgegeben werden.⁹³ Insgesamt gesehen kann die obige Auflistung als relativ vollständig für den gesamten deutschsprachigen Raum betrachtet werden.⁹⁴ Eine zusätzliche Quelle bieten die reichlich vorhandenen Unterrichtsmaterialien für den Primarbereich, wenn sie zielgruppenspezifisch adaptiert werden können. Auch weitere Unterrichtsmaterialien aus der Erwachsenenbildung können einbezogen werden, doch zeichnen sich diese allesamt dadurch aus, dass sie ursprünglich nicht für den Alphabetisierungsbereich konzipiert wurden. Hierzu zählen Unterrichtsmaterialien aus der Alphabetisierung von Erwachsenen in der Muttersprache Deutsch (funktionale Analphabeten) und Materialien für den Deutschunterricht. Auf Letztere greifen Lehrkräfte immer dann zurück, wenn sich der Alphabetisierungskurs an der Schwelle zum Deutschkurs befindet. Ein gutes Beispiel hierfür sind Vorkurse, die zu den gängigen Deutschlehrwerken herausgegeben werden (siehe hierzu die Liste der vom BAMF zugelassenen Lehrwerke, aus der hervorgeht, dass auch solche Vorkurse im Alphabetisierungsbereich Anwendung finden dürfen). Ein vergleichender Blick verrät jedoch, dass sich der Aufbau und die Inhalte der Vorkurse vom Aufbau und den Inhalten der ersten Lektionen in Deutschlehrwerken

⁹² Ein deutliches Gegenbild hierzu bietet die Entwicklung auf dem DaF/DaZ-Markt: Jahr für Jahr scheinen sich die unterschiedlichen Verlage mit der Veröffentlichung von neuen Deutschlehrwerken gegenseitig überbieten zu wollen. In der Regel werden dabei Lehr-, Arbeitsbuch und nicht selten ein Lehrerhandbuch für unterschiedliche Stufen herausgegeben. So kommt das Deutschlehrbuch „Delfin“ (Din-A4-Format) mit dem Lehrbuch, Arbeitsbuch und Lehrerhandbuch zu insgesamt 1144 Seiten. Hingegen erreichen die Alphabetisierungslehrwerke (mit Arbeitsbuch und Lehrerhandreichungen) „Projekt Alphabet Neu“, „Mosaik“, „Das Alpha-Buch“, „A wie Arabisch“ und „Materialband Alphabet“ zusammengenommen eine Anzahl von 816 Seiten. Hinsichtlich des Umfangs kann nur das Hamburger ABC als einziges Alphabetisierungslehrwerk den Anforderungen der Alphabetisierungsarbeit genügen. Zudem muss bedacht werden, dass Alphabetisierungslehrwerke im Vergleich zu Deutschlehrwerken ein deutlich großzügigeres Layout haben. Sei hier noch hervorgehoben, dass der Umfang nicht das einzige Argument sein kann: der Qualität von Lehrwerken kommt einer noch höheren Bedeutung zu. Allerdings vermittelt das Merkmal Quantität (Anzahl der Veröffentlichten Lehrwerke und Umfang der einzelnen Lehrwerke) m.E. ein Bild darüber, wie unzureichend Verlage und Experten die komplexe Aufgabe der Alphabetisierung bewerten.

⁹³ Ohne Zweifel ließe sich diese Liste um weitere Materialien erweitern, die innerhalb einzelner Einrichtungen mit zum Teil sehr beschränkten Ressourcen entwickelt wurden und bei denen folglich die Qualität sehr zu wünschen übrig lässt (siehe hierzu „Materialband Alphabet“, z.B. Abb. 8).

⁹⁴ Nicht angeführt sind *offene* Unterrichtsmaterialien, wie sie im Rahmen eines Blended-Learning-Unterrichtskonzepts notwendig sind (siehe hierzu etwa „Alphabetisierung – Lesen und Schreiben lernen“).

kaum unterscheiden. Aus diesem Grund wird im Alphabetisierungsbereich in so genannten „Brückenkursen“ ebenso oft auf die ersten Lektionen von Deutschlehrwerken zurückgegriffen.

Mit Blick auf das sich hier abzeichnende Forschungsinteresse (siehe hierzu genauer Kapitel VI) soll im Folgenden der Einsatz von Farben und typographischen Mitteln bei der Behandlung von Buchstabengruppen in den aufgeführten Alphabetisierungslehrwerken betrachtet werden. Bevor aber detailliert analysiert wird, wie Buchstabengruppen in den oben angeführten Alphabetisierungslehrwerken visualisiert werden, stellt sich jedoch die Frage, was in der vorliegenden Arbeit unter Buchstabengruppe verstanden wird und in welchem Umfang diese in den genannten Lehrwerken thematisiert werden.

Zu diesem Zweck ist es dienlich, sich noch einmal das von FRITH (1985) vorgeschlagene Schriftspracherwerbsmodell in Erinnerung zu rufen. Mit Hilfe der alphabetischen Phase lernen die Kinder das alphabetische Prinzip der Sprache erkennen und beginnen die alphabetische Strategie anzuwenden, durch die sie *lauttreu* schreiben können. Das Wort [ˈfɑtə] würde dementsprechend als <fata> geschrieben. Den Kindern sind in dieser Phase die Besonderheiten der deutschen Orthographie unbekannt, weshalb sie solche Wörter zwar lauttreu, aber orthographisch falsch verschriften. Erst nach und nach entdecken sie die Regularitäten der Orthographie und können am Ende ihres Lernprozesses Wörter wie „Vater“ richtig schreiben. Eine ähnliche Entwicklung lässt sich ebenfalls in der Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache beobachten (siehe FRITZ u.a. 2006 und KURVERS & ZOUW 1990; zit. in CRAATS u.a. 2006). Auch hier erreichen die Teilnehmer zunächst eine Phase, in der sie überwiegend lauttreu schreiben: Sie schreiben genau das, was sie hören. Verschriftungen wie <hoite>, <kinda> oder <aima> sind Beispiele, die in jedem Alphabetisierungsunterricht mit Migranten produziert werden und zunächst nicht weiter beunruhigend sind. Solche Fehler sind kein Anzeichen dafür, dass die Teilnehmer etwas falsch verstanden haben, sondern spiegeln einen bestimmten Entwicklungsstand wider. So betrachtet lassen sich solche Fehler in keiner Weise verhindern; sie werden vielmehr durch die Besonderheiten der deutschen Orthographie bedingt. Doch welche sind die orthographischen Fallen, in die Kinder und erwachsene Teilnehmer tappen? Offensichtlich sind es all die Buchstaben und Buchstabenkombinationen, die anders geschrieben werden, als sie sich anhören, d.h. die nicht lauttreu geschrieben werden können, ohne die Rechtschreibung zu missachten.⁹⁵ Linguistisch gesehen ergibt sich dieses Problem immer dann, wenn auf einen Laut mehr als ein Buchstabe

⁹⁵ In gewisser Weise erinnert dies an Phraseme oder Phraseologismen. PALM (1997: 1) definiert Phraseologie als „[...]die Wissenschaft oder Lehre von den festen Wortverbindungen einer Sprache, die [...] [die] Funktion und Bedeutung einzelner Wörter (Lexeme) übernehmen können“. Ein Phrasem ist demnach eine Wortverbindung, die als Ganzes „[...] auf jeden Fall etwas anderes bedeutet als seine Bestandteile (Komponenten)“. (ebd.: 9; siehe zum Thema weiter BURGER 2007).

kommt. Das Phonem [p] kann beispielsweise durch das Graphem <p> wie bei <Papa>, durch die Buchstabenkombination <pp> wie bei <Koppel> oder aber auch durch das wie bei <Stab> realisiert werden. Ebenso kommt es zu Schwierigkeiten, wenn es zu einem Graphem mehr als ein Phonem gibt. So kann das Graphem <d> sowohl als [d] als auch als [t] ausgesprochen werden. Von besonderem Interesse sind hier die Fälle, in denen Phoneme durch eine Buchstabenverbindung realisiert werden. Beispiele hierfür sind etwa das <sch> für den Laut [ʃ], das <chs> für die Lautfolge [ks] oder das <ch> für das Phonem [x] mit den Allophonen [x]/[ç].⁹⁶

Bedeutsam für die vorliegende Arbeit ist, dass bei der Erklärung des Begriffs Buchstabengruppe kein rein linguistischer Ansatz verfolgt wird (siehe für einen ähnlichen Ansatz hinsichtlich Buchstabenverbindungen das Konzept des *Phonogramms* – „Buchstabenverbindungen, die als ein Laut gesprochen werden, z.B. sch, ie, tz.“ – in Montessori-Arbeitsmaterialien, Montessorivereiningung 1992: 20). Vielmehr wird eine praxisbasierte Definition bevorzugt, die sich stark an die Praxis des Lesenlernens anlehnt. Der Grund hierfür liegt in der Tatsache, dass Teilnehmer beim Lesenlernen in der Regel Kenntnisse zu den Buchstaben und erst danach zu Buchstabengruppen erwerben.⁹⁷ Zudem sind all die „schwachalphabetisierten“ Teilnehmer (DEMMIG 2003) zu berücksichtigen, die vor Kursbeginn bereits Buchstabenkenntnisse erworben haben (etwa türkische Teilnehmer mit einem Jahr oder zwei Jahren Schulerfahrung in der Heimat), aber denen die Besonderheiten der deutschen Orthographie unbekannt sind. Solche Teilnehmer werden bei Buchstabengruppen dazu neigen, buchstabenweise zu lesen. So konnte vom Verfasser bei Einstufungsverfahren regelmäßig beobachtet werden, dass die Buchstabengruppe <sch> nicht als [ʃ] benannt, sondern als [stʃh] zusammengesetzt wird. Genauso wird die Buchstabengruppe <chs> fälschlicherweise als [tʃhs] erlesen, da vielen Teilnehmenden unbekannt ist, dass sie einen eigenen Lautwert hat. Teilnehmer, die über einige Kompetenzen im schriftsprachlichen Bereich verfügen und so genannte *Normalwörter*⁹⁸ langsam erlesen können, stoßen auf ihre Grenzen, wenn sie Wörter lesen müssen, die solche Buchstabengruppen enthalten. Ein Wort wie <wachsen> stellt in solchen Fällen jeden Leseanfänger vor unüberbrückbare Hürden, da seine buchstabenweise Synthetisierung die Lautfolge [vastʃhən] ergibt, die in keiner Weise an die Standardaussprache

⁹⁶ Linguistisch gesehen sind die Begriffe des *Buchstabens* und des *Graphems* voneinander zu unterscheiden. Die Menge der Grapheme enthält zwar alle im Alphabet enthaltenen Buchstaben, doch gehören viele der in der vorliegenden Arbeit interessierenden Buchstabenkombinationen nicht zum Graphembestand der deutschen Sprache (siehe weiter DÜRSCHIED 2006; NEEF 2005; GROTTJAN 1998; AUGST 1985).

⁹⁷ Selbstverständlich überschneiden sich diese Lernprozesse. Viele Teilnehmer kennen einige häufig vorkommenden Buchstabengruppen, noch bevor sie das gesamte Alphabet beherrschen. Bei den Teilnehmern, die in einer lateinischen Schrift nur wenige Jahre lesen und schreiben gelernt haben, ist eine fast vollständige Beherrschung des Alphabetes gegeben. Ihnen sind jedoch die meisten Buchstabengruppen unbekannt.

⁹⁸ Als Normalwörter sollen hier solche bezeichnet werden, die keine Buchstabengruppen oder Konsonantenhäufungen enthalten (z.B. <Hose> oder <Ananas>).

['vaksən] erinnert. In diesem Sinne wird für die vorliegende Arbeit folgende Definition, die von der Schreibung und nicht von der Lautung ausgeht, vorgeschlagen:

Als Buchstabengruppe werden Buchstabenkombinationen aus mindestens zwei Buchstaben definiert, die für sich genommen *einen* eigenen Lautwert (bestehend aus einem oder mehr als einem Phonem) haben und von Leseanfängern durch die Synthetisierung der darin enthaltenen Buchstaben nicht *eindeutig* und *richtig* erlesen werden können. Der Lautwert von Buchstabengruppen muss daher genau wie beim Lautwert von Buchstaben als Ganzes auswendig gelernt und abgerufen werden.⁹⁹

Der Unterschied zu einem rein linguistischen Ansatz, der ausschließlich von Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln (GPKR) für das Deutsche ausgeht, zeigt sich etwa beim Phonem [ç]/[x]. Während die GPKRn hier das Graphem <ch> vorsehen (siehe z.B. DÜRSCHIED 2000: 133), würde die obige Definition unterschiedliche Buchstabengruppen liefern: <ach>, <och>, <uch>, <ech>, <ich> usw., da die Teilnehmer erst durch die Berücksichtigung des vorangestellten Vokals eindeutig entscheiden können, ob der Laut [ç] oder [x] auszusprechen ist.¹⁰⁰ Ein weiteres Beispiel ist das <r> in Endposition bei einem Wort wie <Kinder> ['kɪndɐ]: Linguistisch gesehen wird hier von einem vokalischen R gesprochen. Auch bei Wörtern wie <wer> [vɛɐ̯] oder <er> [ɛɐ̯] wird ein vokalisiertes R ausgesprochen, wobei zu bedenken ist, dass im Sinne der obigen Definition Wörter wie <Bär> oder <Tür> keine Buchstabengruppen enthalten, weil die buchstabenweise Synthese bis zum jeweiligen zweiten Laut tatsächlich gelingt. Erst beim auslautenden R ergibt sich ein Unterschied zur – vom Teilnehmer – erwarteten lautlichen Realisierung. Das Wort <Kinder> hingegen enthält die Buchstabengruppe <_er>, weil Teilnehmer das Wort bis <Kind> richtig synthetisieren können und erst die letzten zwei Buchstaben einen eigenen Laut [ɐ̯] ergeben (siehe zu Buchstabengruppen weiter FELDMEIERS 2003).

⁹⁹ Streng linguistisch betrachtet macht eine solche Definition wenig Sinn, da der Lautwert einer Buchstabenkombination auf Grund von phonologischen Prozessen (z.B. Koartikulation/Assimilation) nicht immer eindeutig durch die Synthese der darin enthaltenen „Ideallaute“ (isolierte Laute) vorausgesagt werden kann. Dieses Problem betrifft aber nicht nur die hier definierten Buchstabengruppen, sondern jede Buchstabenkombination (vgl. PRACHT 2007b: 24). So enthalten die Wörter „Methan“ [me'ta:n], „fett“ [fɛt] und „halte“ [haltə] jeweils ein <e>, das aber in jedem dieser drei Fälle anders ausgesprochen wird (siehe zum Lautinventar der Vokale im Deutschen HALL 2000: 34ff.; DIELING 2000).

¹⁰⁰ Hier wird abermals deutlich, dass im Alphabetisierungsunterricht nicht die linguistische Richtigkeit im Vordergrund steht, sondern praktisch umsetzbare Faustregeln, mit denen lernungewohnte und -unerfahrene Lerner zurechtkommen können. Aus linguistischer Sicht wäre es genauer, das Vorkommen des Ach- oder Ich-Lautes im Sinne einer komplementären Distribution (RAMERS 1998; KOHLER 1995) zu erklären und dies nicht mit Blick auf den vorangestellten Buchstaben, sondern auf den vorangehenden Laut. Diese Vorgehensweise würde den Unterricht unnötigerweise verkomplizieren und vermutlich schlechtere didaktische Ergebnisse liefern.

Vor diesem Hintergrund sind Unterrichtsmaterialien, die sich darin ausschöpfen, lediglich die Buchstaben zu vermitteln, bestenfalls für den Anfängerunterricht geeignet. Ein Alphabetisierungslehrwerk, mit dem Analphabeten das Lesen und Schreiben lernen sollen, muss daher auch Buchstabengruppen behandeln. Inwieweit diese Forderung in den gängigen Alphabetisierungslehrwerken umgesetzt wird, soll ein prüfender Blick auf die oben angeführten Lehrwerke verdeutlichen.

4.3.1. Buchstabengruppen in Alphabetisierungslehrwerken

Die Behandlung von Buchstabengruppen in den Unterrichtsmaterialien für Alphabetisierung ist durch eine unsystematische Herangehensweise in den älteren Lehrwerken und eine tendenziell positive Entwicklung zu ihrer bewussteren und zielgerichteteren Thematisierung in neueren Lehrwerken charakterisiert. So führt beispielsweise das „Alpha-Buch“ (1992) lediglich die Buchstabengruppen <ch>, <sch>, <ei>, <au> und <eu> ein.¹⁰¹ Interessanterweise wird die Buchstabengruppe <ch> dabei ausschließlich als [ç] vorgestellt und ihre Aussprache als [x] nicht explizit erläutert. Beispielhaft für die unsystematische Behandlung der Buchstabengruppen in diesem sehr bekannten Alphabetisierungslehrwerk ist ebenfalls, dass der Buchstabe <Q> eingeführt wird, nicht jedoch die Buchstabengruppe <Qu>.¹⁰² Das Lehrwerk „Mosaik“ (2004) hingegen zeichnet sich durch eine umfangreichere Berücksichtigung der Buchstabengruppen aus. So werden hier die Buchstabengruppen <ei>, <eu>, <au>, <ck>, <nk>, <ch>, <sch>, <_ig>, <ng>, <sp_>, <st_>, <ph>, <qu>, <chs> und <äu> eingeführt. Zudem werden das Dehnungs-H und das <r> in der Endposition behandelt.

Folgender Tabelle kann entnommen werden, welche Buchstabengruppen in den jeweiligen Lehrwerken explizit eingeführt werden. Als Merkmal für das explizite Einführen/Vorkommen einer Buchstabengruppe werden hierbei folgende Kriterien herangezogen, wobei nicht alle drei Kriterien gleichzeitig erfüllt sein müssen:

- die Hervorhebung einer Buchstabengruppe durch Visualisierungen;
- das Vorhandensein von Übungen, mit Hilfe derer die betreffende Buchstabengruppe geübt wird;
- Erklärungen zu der Aussprache einer Buchstabengruppe.

¹⁰¹ Das Dehnungs-H wird auf Seite 72 implizit durch Fettdruck thematisiert.

¹⁰² Diese Vorgehensweise verwundert, wenn bedacht wird, dass in einem Lernerwörterbuch wie das „Langenscheidt Großwörterbuch“ unter dem Buchstaben <Q> ausschließlich Einträge mit der Buchstabengruppe <Qu> zu finden sind (vgl. GÖTZ u.a. 1993).

Auf der Basis dieses Kriterienrasters ergibt die Analyse der oben aufgeführten Lehrwerke folgendes Ergebnis (in Klammern sind die Buchstabengruppen aufgeführt, die im Lehrwerk induktiv thematisiert werden; das Pluszeichen verweist darauf):

Alphabetisierungslehrwerk	Explizit eingeführte Buchstabengruppen	Anzahl
Materialband Alphabet	au, ei, ch, qu, sch, st-, sp-	7
Hamburger ABC (Teil I Grundkurs)	au, ei, ch, sch, eu, äü, sp-, ck, st ¹⁰³	9
Das Alpha-Buch	ch, sch, ei, au, eu,	5
Kompakt Alpha 1	sch, ch, ei, au, chs, au, äü, sp-, st-, ck, ph, qu	12
Kompakt Alpha 2	ck, eu, ei, au, sch, st-, sp-, ch, chs, ph	
„A wie Arabisch“	qu, äü, eu, ch, ei, sch, sp-, st-	8
Alphabet Spuren (Handbuch)	-	14 (+1)
Alphabet Spuren (Buchstabenwerkstatt)	au, ei, sch, st-, sp-, ch (auch „uch“), eu, äü, ie, ck, qu, nk, ng, äh	
Lesen und Schreiben 1 (Lehrbuch)	ch, sch, qu	13 (+1)
Lesen und Schreiben 1 (Schreibmappe)	ich (induktive Behandlung der Buchstabengruppe „ch“), sch, qu	
Lesen und Schreiben 1 (Lehrerhandbuch)	sch	
Lesen und Schreiben 2 (Lehrbuch)	ei, ch, au, ie, eu, sch, sp-, st-, ck, ng, äü	13 (+6)
Projekt Alphabet NEU	ei, eu, äü, au, qu, ng, sch, ch, Dehnungs-H (ih, ieh, oh, uh, ah, eh), ck, nk, chs, ie	
Mosaik	ei, ie, eu, au, ck, nk, Dehnungs-H, ch, sch, -ig, ng, sp-, st-, ph, qu, chs, äü ¹⁰⁴	18
Alpha 123 (Grundkurs)	ie, ei, ch, au, sch, -er, eu, sp-, st-, ck, äü, qu	12
Alpha 123 (Zusatzteil)	ck, sp-, st-, sch, eu, ie, ch, ei, au, qu, äü	
Alpha-Basis-Projekt	au, ei, äü, eu, sp, st, ch, qu, sch	9

Tab. 19

Bei Betrachtung der obigen Tabelle lässt sich feststellen, dass in den neueren Alphabetisierungslehrwerken der Buchstabengruppe als Lerneinheit tendenziell eine größere Rolle zukommt. So werden in den älteren Lehrwerken (bis zum Jahr 1998 in „A wie Arabisch“) kaum mehr als 10 Buchstabengruppen eingeführt.¹⁰⁵ Bereits ab dem Lehrwerk „Alphabet Spuren“ scheint sich ein bewussterer Umgang mit Buchstabengruppen abzuzeichnen. Dies zeigt sich nicht nur in der höheren Anzahl der eingeführten Buchstabengruppen, sondern auch in der Tatsache, dass sie zum Teil induktiv behandelt werden. So wird im Lehrwerk „Lesen und Schreiben“ die Buchstabenkombination <ch> auch mit Hilfe der Buchstabengruppen <ach, och, uch, ech, ich> geübt (siehe Abbildung 27). Beispielhaft für diese qualitativ veränderte Herangehensweise bei der Behandlung von Buchstabengruppen sind auch die Übungen zum Dehnungs-H, zur

¹⁰³ Die Buchstabengruppe <sp_> wird im Zusammenhang mit der Behandlung des <p>, die Buchstabengruppe <st_> im Zusammenhang mit der Behandlung des <s> und die Buchstabengruppe <ck> im Zusammenhang mit der Behandlung des <k> eingeführt.

¹⁰⁴ Der Buchstabe <R> in der Endposition wird zwar durch Farbe visualisiert, doch wird dieser in der Auflistung nicht aufgenommen, da laut Definition eine Buchstabengruppe aus mindestens zwei Buchstaben bestehen muss. Demnach wäre die Buchstabenkombination <_er> eine Buchstabengruppe, wenn sie als [ɐ] ausgesprochen wird. Das Lehrwerk „Mosaik“ kennzeichnet das vokalische R jedoch nicht im Sinne einer Buchstabengruppe (<Kinder>), sondern als <Kinder>.

¹⁰⁵ Das Alphabetisierungslehrwerk „Kompakt Alpha“ mag hier als Ausnahmerecheinung interpretiert werden, da es zudem durch den gezielten Einsatz von Farben als Visualisierungshilfe auffällt.

Buchstabengruppe <ck> und Buchstabenkombination <ch> im Lehrwerk „Alphabet Spuren“ (siehe Abbildungen 17, 18, 19). Ebenso induktiv wird das Dehnungs-H im Lehrwerk „Projekt Alphabet NEU“ thematisiert (siehe Abbildung 31). Wird der Fokus der Analyse auf die in Deutschland herausgegebenen Alphabetisierungslehrwerke gelenkt, so kann konstatiert werden, dass sich mit dem Lehrwerk „Lesen und Schreiben“ ein kleiner quantitativer und qualitativer Sprung im Umgang mit Buchstabengruppen abzeichnet.¹⁰⁶

4.3.2. Die Visualisierung von Buchstabengruppen in Alphabetisierungslehrwerken

Nun drängt sich die Frage auf, ob sich bei den aufgelisteten Alphabetisierungslehrwerken auch eine quantitative und qualitative Entwicklung im Umgang mit Visualisierungen, speziell bei der Einführung von Buchstabengruppen, zeigt.¹⁰⁷ Im Folgenden soll dieser Frage nachgegangen werden.

Die Suche nach Hervorhebungen von Buchstabengruppen im über 200 Seiten umfassenden Alphabetisierungslehrwerk „Materialband Alphabet“ (1990) ergibt eine einzige Übungsform, in der Visualisierungen indirekt eine Rolle spielen. Hierbei werden die Teilnehmenden aufgefordert, die betreffende Buchstabengruppe zu erkennen und durch Einkreisen zu kennzeichnen. Die Visualisierung wird somit von den Teilnehmenden selbst übernommen und ist nur in der Arbeitsanweisung explizit Bestandteil des Lehrwerks (siehe Abbildung 7 und 8).

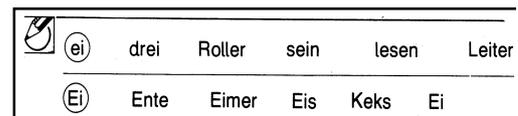


Abb. 7

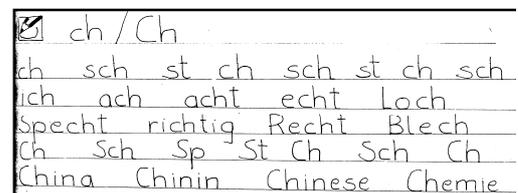


Abb. 8

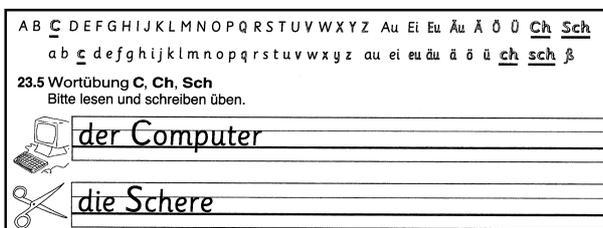


Abb. 9

Auch das „Hamburger ABC“ (1992) verzichtet weitestgehend auf die Visualisierung der Buchstabengruppen. Diese werden lediglich einleitend gekennzeichnet, etwa durch Fettdruck „23.5 Wortübung C, Ch, Sch“ bei der Aufgabenbeschreibung oder durch den Einsatz

¹⁰⁶ Die Lehrwerke „Alphabet Spuren“ und „Alpha 123“ werden in der Schweiz herausgegeben. Das Lehrwerk „Kompakt Alpha“ stellt hier eine Ausnahme dar.

¹⁰⁷ Bei den meisten hier besprochenen Lehrwerken handelt es sich um Einfarbdrucke, die dementsprechend ausschließlich mit Hilfe von typographischen Mitteln oder sonstigen einfarbigen Visualisierungen das Vorhandensein einer Buchstabengruppe kennzeichnen können.

von Hohlbuchstaben und eine immer wiederkehrende Anordnung rechts vom Alphabet, durch die ebenfalls signalisiert wird, dass die dort angeführten Buchstaben und Buchstabengruppen einer gesonderten Behandlung bedürfen (Abbildung 9).

Diese anfängliche Visualisierung wird jedoch nicht in den jeweiligen Übungen oder Texten übernommen, wie dies anhand der gleichen Abbildung (Abbildung 9) deutlich wird.

Auf sehr ähnliche Art wird im „Alpha-Buch“ (1992) verfahren, in dem bei der Einführung von Buchstabengruppen diese lediglich in der Kopfzeile durch Fettdruck hervorgehoben werden, ohne

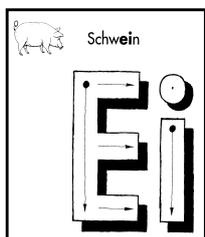


Abb. 10



Abb. 11



Abb. 12

das diese Visualisierungen eine weitere Berücksichtigung in den jeweiligen Übungen oder Texten finden (siehe Abbildung 10, 11, 12). Eine Ausnahme bilden in diesem knapp 130-seitigen Lehrwerk folgende Visualisierungen:

Auf Seite 81 wird eine Visualisierung durch Anordnung eingesetzt, wie dies aus Abbildung 11 hervorgeht (die Buchstabengruppe <sch> wird als Ganzes zusammenschrieben). Weiter enthält Seite 118 weitere Visualisierungen durch Fettdruck, wobei an dieser Stelle dem Wortkontext eine größere Rolle beigemessen wird (siehe Abbildung 12).

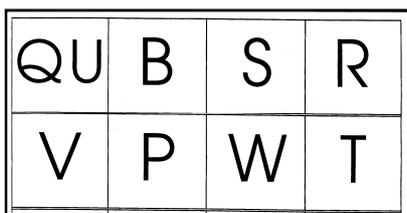


Abb. 13

Im Lehrwerk „A wie Arabisch“ (1998) erfahren die Buchstabengruppen keine Hervorhebung durch typographische Mittel, obwohl Visualisierungen bei anderen Phänomenen, etwa bei der Kennzeichnung der Infinitivendung durch Fettdruck, vorkommen. Lediglich das Vorhandensein von Kärtchen zu

Buchstabengruppen (vermutlich als Kopiervorlage) könnten als Visualisierung gewertet werden, da Buchstabenkärtchen bei Syntheseübungen im Alphabetisierungsunterricht ein wichtiges Instrument sind. In diesen Buchstabenkärtchen werden die Buchstabengruppen als Ganzes auf jeweils einer Karte wiedergegeben (Visualisierung durch Anordnung; siehe Abbildung 13). Insofern stellen Kärtchen mit Buchstabengruppen eine Hervorhebung derselben dar, da prinzipiell Wörter wie „Quelle“ durch das Aneinanderreihen von 6 Buchstabenkärtchen bei einer Syntheseübung zusammengesetzt werden könnten („Qu-a-l-l-e“ gegenüber „Q-u-a-l-l-e“); in letzterem Fall hätte die Buchstabengruppe <Qu> keine Hervorhebung erfahren (siehe Abbildung 13).

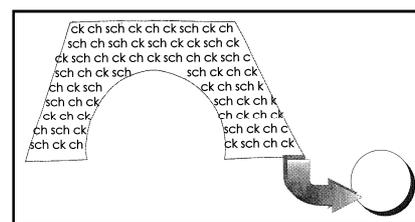


Abb. 14

Das Schweizer Alphabetisierungslehrwerk „Alphabet Spuren“ und die dazu gehörige „Buchstabenwerkstatt“ lassen in der bisherigen Diskussion eine erste qualitative und quantitative Entwicklung im Gebrauch von Visualisierungen erkennen. So zeigt Abbildung 14 eine Visualisierung, die über die bloße Markierung einer Buchstabengruppe hinausgeht. In diesem Fall geht es um die Buchstabengruppe <ck>, welche die Teilnehmer einzukreisen haben, um sie von ähnlichen Buchstabengruppen zu unterscheiden (<ck> vs. <ch>/<sch>). In einer weiteren Übung, in der es ebenfalls um das Erkennen und Einkreisen einer bestimmten Buchstabengruppe geht, sind zudem Visualisierungsarten enthalten, die aus den bereits besprochenen Alphabetisierungslehrwerken bekannt sind, so etwa die Markierung durch Fettdruck in der Aufgabenstellung (siehe Abbildung 15). Auch

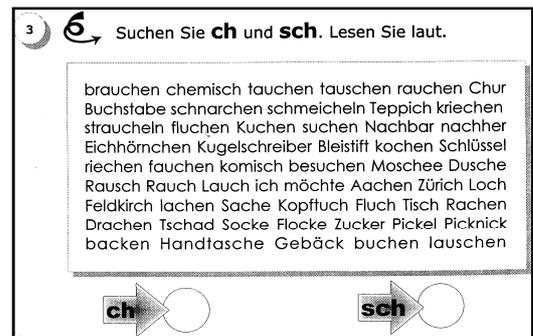


Abb. 15

„implizite“ Visualisierungen kommen in dem Lehrwerk vor: Die Buchstabengruppen <ch> und <sch> erhalten erst bei der Lösung der Aufgabe eine Hervorhebung, indem der Teilnehmer selbst die Buchstabengruppen markiert. Ein ausgereifteres Konzept von Visualisierungen wird auch in der folgenden Abbildung 16 deutlich, in der sowohl die betreffenden Buchstabengruppen durch Fettdruck als auch die zu bewältigende Aufgabe durch einen Trichter visualisiert werden. Hier wird dem lernungewohnten Teilnehmer signalisiert, dass die oben angegebenen Wörter durch die Trichter in die richtigen Spalten müssen. Die fettgedruckte Buchstabengruppe <ng> macht dabei deutlich, dass Wörter wie „schwingen“ durch den linken Trichter müssen, während der Fettdruck bei <nk> zeigt, dass Wörter wie „schenken“ durch den rechten Trichter müssen.¹⁰⁸ Wörter wie „schwimmen“ passen durch keinen Trichter und bleiben oben. Ein sehr interessanter Aspekt bei den Visualisierungen dieses Lehrwerkes ist, dass hier erstmalig einige



Abb. 16

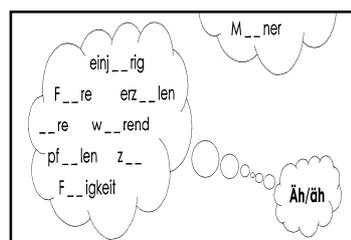


Abb. 17

Konsonanten (hier das Dehnungs-H) gemeinsam mit dem vorangehenden Vokal markiert werden (ganz im Sinne der hier vorgeschlagenen Definition für Buchstabengruppen).

¹⁰⁸ Vorausgesetzt sei an dieser Stelle, dass alle Teilnehmer einen Trichter sehen und seine Funktionsweise kennen.

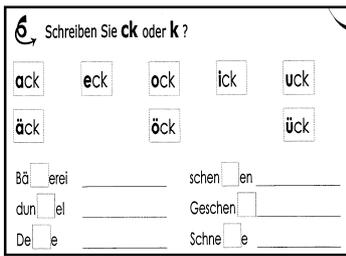


Abb. 18

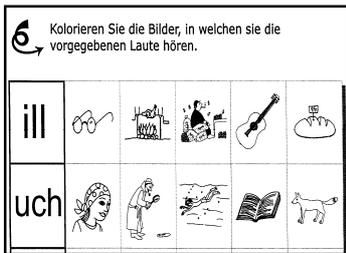


Abb. 19

So wird das Dehnungs-H, das eine Auswirkung auf die Quantität des vorangehenden Vokals hat, gemeinsam mit dem <ä> als <äh> fettgedruckt (Abbildung 17). Ähnliches geschieht bei der Buchstabengruppe <ck>, die den vorangehenden Vokal schärft (Abbildung 18), und der Buchstabenkombination <ch>, welche die Schwierigkeit birgt, als [ç] oder [x] ausgesprochen zu werden: Durch das Einbeziehen des vorangestellten Vokals in die Visualisierung wird sie eindeutig als [ux] identifizierbar gemacht (Abbildung 19).

Ein ähnlicher Gebrauch von Visualisierungen wird im Lehrwerk „Lesen und Schreiben“ entfaltet. Da der erste Band sich vorrangig

den Buchstaben widmet und erst auf den letzten Seiten Buchstabengruppen eingeführt werden, sind dementsprechend wenige Visualisierungen von Buchstabengruppen enthalten (im zweiten Band dieses Lehrwerkes wird auf Satzebene gearbeitet, so dass keine Buchstabengruppen mehr thematisiert werden). Auffällig sind hier die häufigen Visualisierungen von

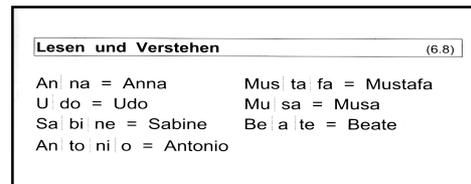


Abb. 20

Silbengrenzen durch einen senkrechten Strich, wie in Abbildung 17 zu sehen ist. Ein weiteres



Abb. 21

Beispiel für einen stärkeren Einsatz von Visualisierungen – auch unabhängig von Buchstabengruppen – ist die Visualisierung des Wortes <quer> (Abbildung 21), die Hervorhebung von Doppelkonsonanten durch Unterstreichung (Abbildung 22) oder der Vokale durch Fettdruck und Schriftgröße in Abbildung 23. Musterhaft für den verstärkten Gebrauch von Visualisierungen ist die Einführung

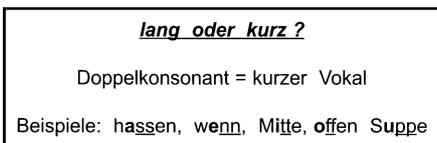


Abb. 22

der Buchstabengruppen <st_> und <sp_>. Hierbei gehen die Autoren von der bereits bekannten Buchstabengruppe <sch> aus und stellen einen Zusammenhang zwischen dem Lautwert der jeweiligen Buchstabengruppen [ʃ], [ʃt] und [ʃp] her. Den Visualisierungen sollen die Lerner entnehmen, dass in den Buchstabengruppen <st_> und <sp_> zwar ein Sch-Laut zu hören ist, dass aber die Buchstabengruppe <sch> in der schriftlichen Realisierung der Buchstabengruppen <st_> und

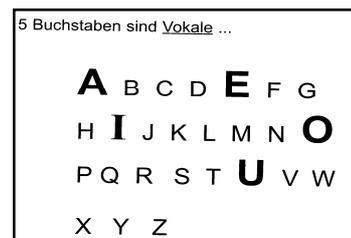


Abb. 23

<sp_> dennoch nicht vorkommt (siehe Abbildung 24).¹⁰⁹ Bei der Einführung von Buchstabengruppen zeichnet sich dieses Lehrwerk insbesondere durch

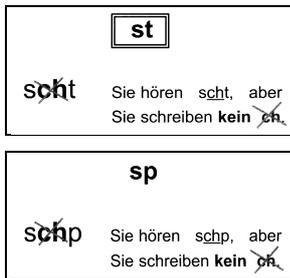


Abb. 24

den gezielten Einsatz von Fettdruck aus. Ebenso wird die Anordnung als zusätzliche Art der Visualisierung verwendet, wie Abbildung 25 verdeutlicht. Abbildung 26 zeigt außerdem eine dreifache Kennzeichnung der Buchstabengruppe (Fettdruck, Unterstreichung und Kursivdruck).¹¹⁰

Ein sehr interessanter Aspekt bei diesem Lehrwerk ist, dass die Buchstabenkombination <ch> eine induktive Behandlung erfährt. Die gerade für lernungewohnte Teilnehmer nicht immer eindeutig ersichtliche Aussprache dieser Buchstabenkombination wird nicht im deduktiven Sinne durch die Vorgabe einer Regel erklärt. Vielmehr werden hier die Umgebungen konkret thematisiert, in denen das <ch> als [x] oder als [ç] ausgesprochen werden, und es wird den Teilnehmern überlassen, die dazugehörige Regel



Abb. 25

selbstständig zu finden. Die an dieser Stelle des

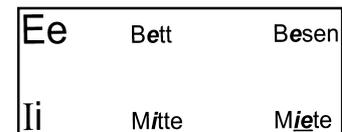


Abb. 26

Lehrwerks gewählte Vorgehensweise beim Graphem <ch> führt schließlich zu mehreren Buchstabenkombinationen (ach, och, uch, ech, ich, eich), welche an die in der vorliegenden Arbeit formulierten Definition von Buchstabengruppen erinnert (siehe Abbildung 27).

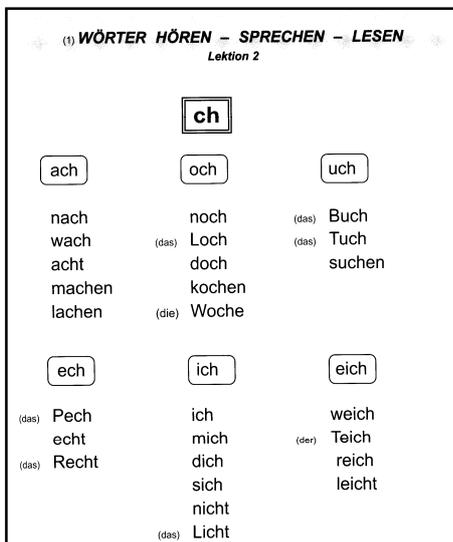


Abb. 27

¹⁰⁹ Es sei dahingestellt, ob dieses Vorhaben tatsächlich gelingt, wenn man bedenkt, dass die in Abb. 24 durchgestrichenen Buchstaben <ch> im Lehrwerk ebenfalls als Buchstabengruppe mit dem Laut [x] oder [ç] eingeführt wurden.

¹¹⁰ Es lässt sich nicht eindeutig sagen, ob die Unterstreichung an dieser Stelle nicht die Vokallänge anzeigen soll. Dagegen spricht, dass diese Vorgehensweise im Lehrwerk sonst nicht vorkommt und dass beim Wort <Besen> die Vokallänge nicht durch einen Unterstrich gekennzeichnet wird.

Bezüglich des Einsatzes von Visualisierungen stellt das Lehrwerk „Projekt Alphabet NEU“ insgesamt das ausgereifteste Werk dar. Dieses Buch richtet sich speziell an so genannte Zweitschifterwerbsteilnehmer, d.h. an Menschen mit schriftsprachlichen Kenntnissen in einer nicht lateinischen Schrift (siehe hierzu Kapitel I). Im Alphabetisierungsunterricht lässt sich immer wieder beobachten, dass diese Teilnehmer besonders schnell lernen (vgl. BURT u.a. 2003); für sie gilt daher ein Übergang vom Alphabetisierungs- zum Deutschkurs als wahrscheinlich (FELDMEIER 2007c). Aus diesem Grund ist Ziel des Lehrwerks, diesen Übergang zum Deutschunterricht zu ermöglichen und die „[...] Voraussetzung für den Einsatz von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache [...]“ zu schaffen (Projekt Alphabet NEU 2004: S. 10). Das Lehrwerk orientiert sich daher offensichtlich an gängigen Deutschlehrwerken, so dass Visualisierungen nicht nur bei der Einführung von Buchstabengruppen gezielt eingesetzt werden, sondern auch in allen anderen Bereichen, etwa als Sprech Anlass, zur Aktivierung von Wortschatz oder Kennzeichnung der verschiedenen Unterrichtsaktivitäten (lesen, schreiben, hören, sehen). Im Zusammenhang mit Buchstabengruppen wird z.B. systematisch mit dem Einsatz von Kästchen und Anordnung gearbeitet, wie die Abbildungen 28, 29, 30 verdeutlichen. Auch in diesem Lehrwerk wird nicht nur

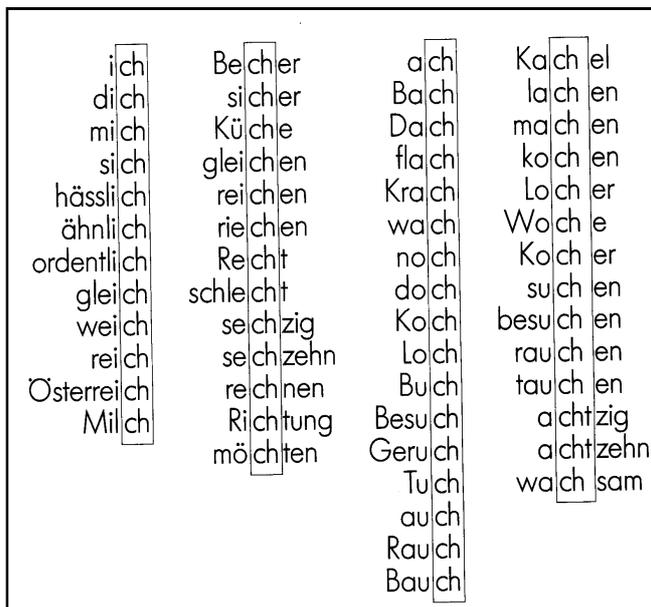


Abb. 28

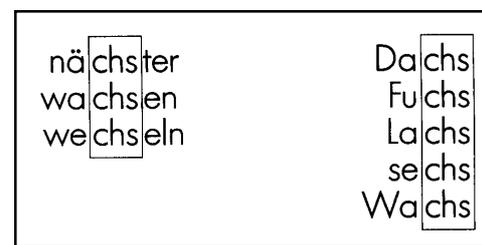


Abb. 29

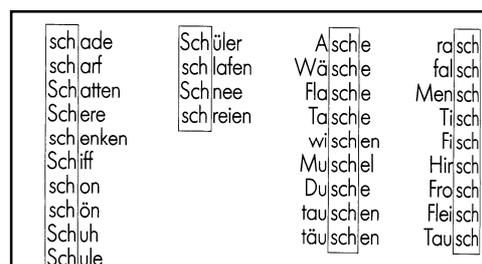


Abb. 30

eine Zunahme an Visualisierungen von Buchstabengruppen, sondern zudem eine qualitativ veränderte Vorgehensweise offensichtlich. Wie zuvor im Lehrwerk „Lesen und Schreiben“ kommt hier das Unterrichtsprinzip „induktive Einführung von Inhalten“, das insbesondere bei der Arbeit mit lernungewohnten Teilnehmern zu empfehlen ist, zum Tragen.

So stellt bereits in Abbildung 28 die Anordnung der angeführten Wörter einen Zusammenhang zwischen dem vorangehenden Vokal und der Aussprache der Buchstabenkombination <ch> her: Untereinander werden in den ersten zwei linken Spalten alle Wörter aufgeführt mit vorangehendem hellen Vokal (das <ch> wird als [ç] ausgesprochen). Die zwei rechten Spalten enthalten dagegen ausschließlich Wörter mit vorangehenden dunklen Vokalen (a, o, u), die auf die Aussprache [x] hinweisen. Implizit wird somit durch die Verwendung eines Rechteckes visualisierte Buchstabenkombination <ch> auf Grund ihrer Anordnung auf die Buchstabengruppen <ech>, <ich>, <ach>, <och> und <uch> usw. hingewiesen (vgl. auch das

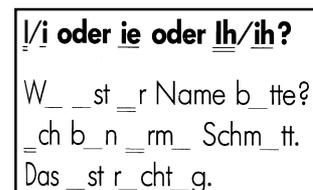


Abb. 31

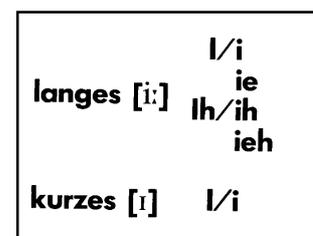


Abb. 32



Abb. 33

Lehrwerk „Lesen und Schreiben“, Abbildung 27). Diese Vorgehensweise wird auch in der induktiven Behandlung des Dehnungs-Hs fortgesetzt. Die Übung in Abbildung 32 ist ein Paradebeispiel für Übungen, in denen nicht durch eine

Regelvorgabe (deduktive Vorgehensweise) thematisiert wird, dass der Buchstabe <h> in der mittleren und Endposition (stets bezogen auf einzelne Morpheme) den vorangehenden Vokal dehnt.¹¹¹ Stattdessen werden lange Vokale behandelt und das [i:] wird zum Gegenstand der Übung.

Auch das 2004 erschienene Lehrwerk „Mosaik“ führt konsequent die sich bis dahin abzeichnende Entwicklung von Lehrwerken weiter, die weitestgehend ohne Visualisierungen auskommen, zu Lehrwerken, die Visualisierungen systematisch und in vielfältiger Weise einsetzen. Dieses Lehrwerk bezieht

Inhalt	
M · m	5
O · o	6
N · n	7
A · a	8
L · l	9
I · i	10
S · s	11
E · e	12
Ei · ei	13
ie	14
T · t	15
B · b	16
... b	17
U · u	18
Eu · eu	19
Au · au	20
K · k	21
D · d	22
... d	23
C · c	24
ck	25
nk	26
H · h	27
h	28
Ch · ch	29
Sch · sch	30
R · r	31
... r	32
W · w	33
F · f	34
G · g	35
... g	36
... ig	37
... ng	38
P · p	39
Sp... · sp...	40
St... · st...	41
Pf · pf	42
Ph · ph	43
Z · z	44
tz	45
J · j	46
V · v	47
V · v	48
ß	49
Qu · qu	50
X · x	51
chs	52
Y · y	53
Ä · ä	54
Äu · äu	55
Ö · ö	56
Ü · ü	57
bb, dd, ff, gg	58
ll, mm	59
nn, pp, rr	60
ss, tt	61
Äa, oa, ee, oo	62
0, 1, 2, 3, 4	63
5, 6, 7, 8, 9	64

Abb. 34

¹¹¹ Obwohl einige Autoren darauf hinweisen, dass dem stummen <h> weitere Funktionen zugeordnet werden (etwa die Optimierung der Silbenstruktur: sa/hen anstatt *sa/en), wird hier die Funktion als Dehnungs-H auf Grund ihrer Bedeutung für den Alphabetisierungsunterricht in den Mittelpunkt gerückt (siehe zu diesem Thema weiter PRIMUS 2000; OSSNER 2001).

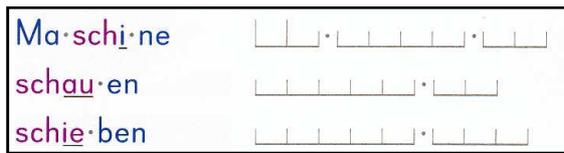


Abb. 35

Farben und typographische Mittel gleichermaßen im Leselehrprozess ein. Bereits das Titelblatt verdeutlicht die Bedeutung, der Visualisierungen bei der Behandlung von Buchstabengruppen

beigemessen wird (Abbildung 33). Dass die Einführung von Buchstabengruppen in diesem Lehrwerk wie bei keinem anderen ernst genommen wird, kann augenblicklich der Inhaltsangabe entnommen werden (Abbildung 34). Zudem werden zu weiteren leserelevanten Bereichen unterschiedliche Visualisierungen eingesetzt. So wird auch wie zuvor im Lehrwerk „Lesen und Schreiben“ die Silbengrenze konsequent markiert, indem die Autoren hierfür einen Punkt wählen, wie in Abbildung 35, 36 und 37

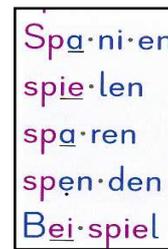


Abb. 36

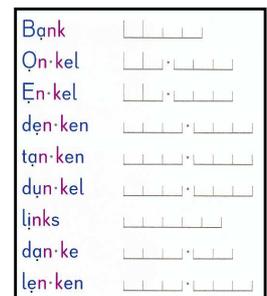


Abb. 37

zu sehen ist. Auch die Vokalquantität, d.h. die Schärfung oder Dehnung von Vokalen, wird dort stets gekennzeichnet: ein Punkt für kurze und ein Strich für lange Vokale.

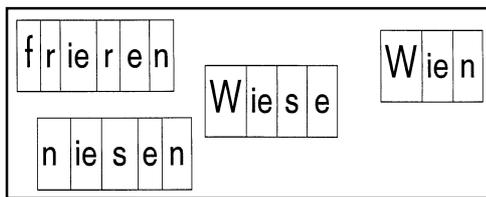


Abb. 38

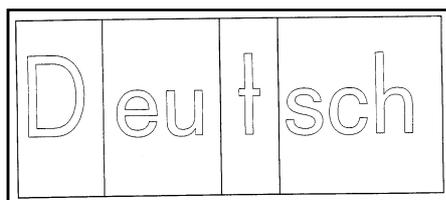


Abb. 39

Neueren Datums sind die in Österreich veröffentlichten Unterrichtsmaterialien, die zum freien Download zur Verfügung gestellt werden. Obwohl diese Materialien zunächst als PDF-Datei vorliegen und der Einsatz von Farben ohne Weiteres möglich gewesen wäre, ist diese Option unberücksichtigt geblieben. Der Grund ist darin zu vermuten, dass es sich hierbei um offene Unterrichtsmaterialien und daher notwendigerweise um Kopiervorlagen handelt (durch das einfarbige Fotokopieren wird die Wirkung von Farben sehr stark gemindert).

Die Visualisierungen werden demzufolge über typographische Mittel, Grauabstufung und sonstige Visualisierungsarten realisiert. So wird z.B. bei der Behandlung der Buchstabengruppen <ie> und <eu> auf die Verwendung von Kästchen zurückgegriffen (Abbildung 38 und 39). Ebenso häufig kommt die Markierung

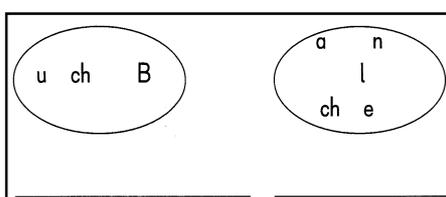


Abb. 40

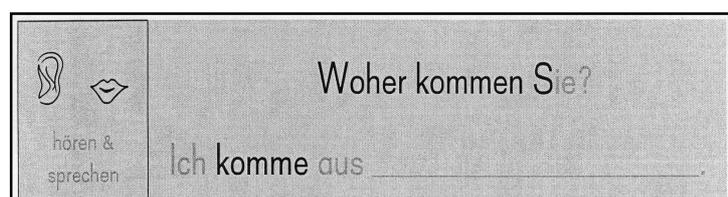


Abb. 41

einer Buchstabengruppe durch Anordnung, die unterstützend durch eine geringe Laufweite (Stauchung der Buchstabengruppe) verstärkt wird (Abbildung 40). Seltener wird zur Hervorhebung von Buchstabengruppen hingegen mit unterschiedlichen Graustufungen gearbeitet, wie Abbildung 41 zeigt. Eine insgesamt selten in Lehrwerken vorkommende indirekte Visualisierung besteht darin, die Aussprache der betreffenden Buchstabengruppe zu visualisieren. Dies war zuvor nur im Lehrwerk „Projekt Alphabet NEU“ geschehen, indem die lautliche Realisierung einer

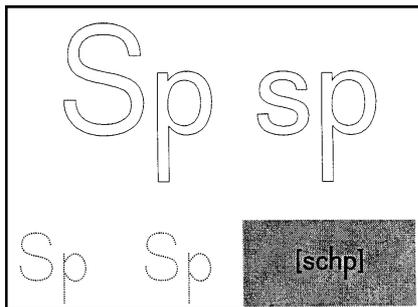


Abb. 42

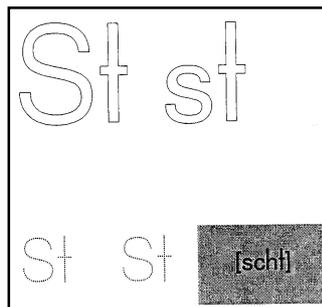


Abb. 43

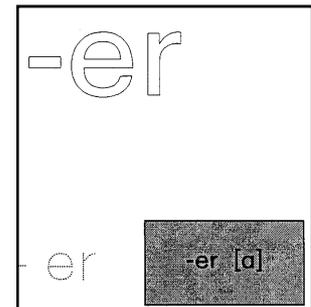


Abb. 44

Buchstabengruppe in der internationalen Lautschrift¹¹² wiedergegeben wurde. So könnte Abbildung 32 derart interpretiert werden, dass der Lautwert der Buchstabengruppen <ie>, <ih> und <ieh> durch die Lautschrift [i:] indirekt hervorgehoben wird. Ähnlich wird auch in den österreichischen Materialien vorgegangen. Die Aussprache der Buchstabengruppen wird jedoch nicht durch die internationale Lautschrift wiedergegeben, sondern durch zuvor eingeführte Buchstabengruppen. Ein Beispiel hierfür sind die Buchstabengruppen <st-> und <sp->.

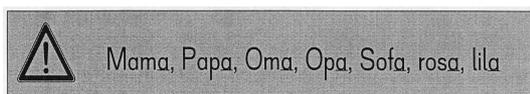


Abb. 45

Abbildung 42 und 43 verdeutlichen diese Vorgehensweise, nach der eine Beziehung zwischen den

Buchstabengruppen <st-> und <scht> bzw. <sp-> und <schp> hergestellt wird.¹¹³ Eine besondere Hervorhebung erfährt in diesem Zusammenhang die Buchstabengruppe <-er> auf derselben Seite, die genau wie zuvor beschrieben durch die Thematisierung ihrer Aussprache als [a]-Laut (Abbildung 44) durch die zusätzliche Berücksichtigung einiger Fälle, in denen das gehörte auslautende [a] nicht durch die Buchstabengruppe <-er> realisiert wird (siehe Abbildung 45), visualisiert wird. Besonders prägnant ist auch die in Abbildung 46 gezeigte Visualisierung der

Sch	Sch
Scho	Scho
Schok	Schok
Schoko	Schoko
Schokol	Schokol
Schokola	Schokola
Schokolad	Schokolad
Schokolade	Schokolade
Schokolad	Schokolad
Schokola	Schokola
Schokol	Schokol
Schoko	Schoko
Schok	Schok
Scho	Scho
Sch	Sch

Abb. 46

¹¹² International Phonetic Association (IPA)/Association Phonétique Internationale (API).

¹¹³ Inwiefern sich eine solche Vorgehensweise als kontraproduktiv erweisen könnte, soll hier nicht weiter thematisiert werden (siehe hierzu DIELING & HIRSCHFELD 2000: 36f.).

Buchstabengruppe <sch>. Die treppenartige Struktur, die sich durch das Hinzunehmen bzw. Wegnehmen eines Buchstabens beim Wort „Schokolade“ ergibt, wird auf ihrer ersten und letzten Stufe durch die Struktur der Buchstabengruppe selbst bedingt. Das Signal ist deutlich: Die Buchstabengruppe <sch> lässt sich nicht weiter in ihren Buchstaben segmentieren und wird als Einheit betrachtet.

Das letzte Lehrwerk, das die Analyse der recht überschaubaren Anzahl von Unterrichtsmaterialien abschließen soll, ist das Alpha-Basis-Projekt. Es wurde im August 2007 präsentiert und stellt demzufolge die jüngste Veröffentlichung dar. Obwohl es unter dem Blickwinkel des allgemeinen Einsatzes von Visualisierungen ein durchaus professionell hergestelltes Lehrwerk ist, setzt sich mit diesem Buch die bis dahin verzeichnete Entwicklung zu einer stärkeren und systematischen Einführung von Buchstabengruppen und deren Visualisierungen nicht fort. Der Grund hierfür liegt darin, dass das Lehrwerk im Gegensatz zu allen zuvor beschriebenen Unterrichtsmaterialien für integrierte Alphabetisierungskurse konzipiert wurde, d.h. Kurse, an denen (deutsche) funktionale Analphabeten und schriftunkundige Migranten gemeinsam teilnehmen. Diese Tatsache bedingt das Einstiegsniveau für die Alphabetisierungsarbeit maßgeblich. Von besonderer Bedeutung ist hierbei, dass funktionale Analphabeten, die im Allgemeinen über mehrere Jahre Schulerfahrung verfügen, in den seltensten Fällen eine systematische Einführung von Buchstaben und Buchstabengruppen benötigen; ihre Schwierigkeiten liegen eher im orthographischen Bereich (siehe weiter Kapitel 1.2.4.). Dementsprechend werden gleich zu Beginn des Kurses bei Teilnehmern nicht deutscher Muttersprache Kompetenzen auf A2-Niveau (nach dem GER) vorausgesetzt. Die Autorinnen merken diesbezüglich an: „Es ist nicht als Deutschlehrbuch gedacht, spricht aber neben deutschen Muttersprachlern explizit Menschen mit Migrationshintergrund an, die bereits über mündliche Deutschkenntnisse verfügen (DRITTNER & OCHS 2007: 1). Ob mit dem (sprachlichen) A2-

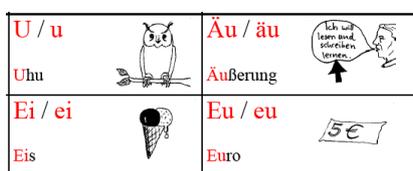


Abb. 47



Abb. 48

Niveau auch ein fortgeschrittenes Niveau im schriftsprachlichen Bereich bei den Teilnehmern mit Migrationshintergrund impliziert wird, ist den Ausführungen der Autorinnen nicht eindeutig zu entnehmen. Der Aufbau des Buches lässt jedoch sehr stark vermuten, dass das vorausgesetzte A2-Niveau tatsächlich auch für den schriftsprachlichen Bereich zumindest fortgeschrittene Kompetenzen fordert. Folglich fällt die Behandlung von Buchstaben und Buchstabengruppen vergleichsweise kurz

aus. Nichtsdestoweniger werden insgesamt 8 Buchstabengruppen eingeführt bzw. wiederholt,¹¹⁴ wobei – trotz eines überdurchschnittlich starken Einsatzes von Visualisierungen im gesamten Lehrwerk – diese leider unsystematisch gekennzeichnet werden. Farbe wird insbesondere in den ersten Abschnitten des Lehrwerkes als Visualisierungsmöglichkeit eingesetzt, wobei alle Konsonanten mit Blau und alle Vokale und Diphthonge mit Rot markiert werden.¹¹⁵ Unsystematisch wird insofern visualisiert, als die Markierungen die Buchstabengruppen nicht konsequent als „Buchstabeneinheit“ hervorheben. So ist beispielsweise zu begrüßen, dass die Visualisierungen der Buchstabengruppen <äu>, <ei> und <eu> diese als Einheit herausstellen, wie die Abbildungen 47 und 48 nahelegen. Abbildung 49 zeigt dennoch deutlich, dass das Autorinnenteam den konzeptuellen Schwerpunkt nicht auf die Einführung und Behandlung von

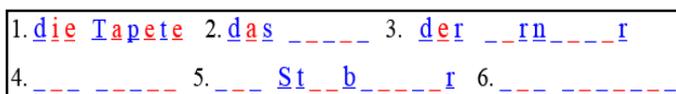


Abb. 49

Buchstabengruppen und ihre Visualisierung gelegt hat: Die Buchstabengruppen <ie> beim 1. Wort <die> und <St> beim 5. Wort <Staubsauger> werden buchstabenweise

markiert. Das Aufhebeln der Buchstabengruppe als Einheit wird im besonderen Maße sichtbar bei der Buchstabengruppe <er>, bei welcher der Vokal rot und der Konsonant blau geschrieben

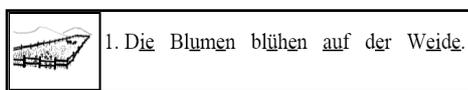


Abb. 50

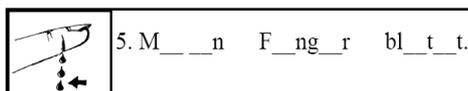


Abb. 51

werden (3. und 5. Wort in Abbildung 49). Die inkonsequente Markierung von Buchstabengruppen wird auch in den Abbildungen 50 und 51 deutlich. Während in Abbildung 50 die Buchstabengruppe <ei> beim Wort <Weide> mit nur einem Unterstrich gekennzeichnet wird, erhält auf der gleichen Seite bei einer anderen Übung

dieselbe Buchstabengruppe zwei Unterstriche. Besonders offensichtlich wird die verwirrende Anwendung von Visualisierungen im Umgang mit Buchstabengruppen in Abbildung 52. Hier wird im Zusammenhang mit der Behandlung der Buchstabengruppen <sch>, <st_> und <sp_> auf zwei Fälle hingewiesen, in denen diese

		Sch / sch	Sp / sp	St / st
[ʃ]		das Schaf		springen
		die Schale		die Spirale
		schwach	der Spargel	der Stern
		sch	sp	st
[s]		das Röschen		die Wespe
		das Gläschen		der Kasper
		sc	sp	st
				die Stereoanlage
				stark
				die Kruste
				kosten

Abb. 52

¹¹⁴ Es sei hier daran erinnert, dass genuin für den Alphabetisierungsbereich mit Migranten konzipierte Lehrwerke wie das „Hamburger ABC“ oder das „Alpha-Buch“ eine ähnlich niedrige Anzahl von Buchstabengruppen behandeln (siehe Tabelle 19).

¹¹⁵ Insgesamt betrachtet werden Buchstabengruppen ohne Vokale konsequenter markiert, was mit dem Ansatz zu erklären ist, Vokale und Konsonanten farblich voneinander zu unterscheiden. Siehe zu dieser Vorgehensweise Ansätze wie das „Color-Phonic-System“ (Kapitel 4.2.1.).

keine Buchstabengruppen sind. Einerseits wird im Falle der Buchstabengruppe <sch> thematisiert, dass diese ausschließlich innerhalb eines Morphems besteht (Buchstabengruppen bestehen nicht Morphem übergreifend; so wird „Buch/stabe“ mit Hilfe der Buchstabengruppe <uch> und <st> gelesen und nicht etwa mit Hilfe von <chs>). Hierzu werden die Beispiele <Rös-chen> und <Gläs-chen> angeführt (vs. *<Rö-schen>/*<Glä-schen>). Jedoch werden leider alle drei Buchstabengruppen fettgedruckt, wodurch signalisiert wird, dass beim Wort Rös-**chen** und Gläs-**chen** die Buchstabenkombination <sch> eine Einheit bildet.

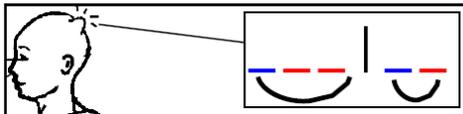


Abb. 53

Auf ähnlich inkonsequente Weise wird mit den Buchstabenkombinationen <st> und <sp> verfahren, die nur dann Buchstabengruppen sind, wenn sie in der Anfangsposition eines Morphems stehen (Beispiel: <springen> oder <Spargel>). Auch hier werden sie in einer Mittelposition gemeinsam fettgedruckt.

Genau wie andere Lehrwerke wird auch im Alpha-Basis-Projekt die Silbengrenze mit Hilfe eines senkrechten Striches markiert. Zusätzlich – und im Kontrast zu den zuvor analysierten Lehrwerken – wird die Silbe markiert; für ihre Markierung wird ein Silbenbogen verwendet, der sich im Primarbereich großer Beliebtheit erfreut. Auf diese Weise wird die Einheit Silbe auf zweifache Weise markiert. Die Visualisierung des Wortes <Beule> in Abbildung

Sch / sch		Ch / ch	
	das Schaf		das Licht
	die Schuhe		China
	die Dusche		das Dach
	der Fisch		der Docht

Abb. 54

53 zeigt exemplarisch die doppelte Visualisierung auf Silbenebene. Insgesamt betrachtet wird bei diesem Lehrwerk deutlich, dass es sich an schriftsprachlich fortgeschrittene Teilnehmer richtet. Zu kurz und zu schnell werden Buchstaben und Buchstabengruppen behandelt. Exemplarisch wird

diese Einschätzung durch Abbildung 54 belegt. Hier wird die Buchstabenkombination <ch> thematisiert und der Lerner durch eine Regel darauf aufmerksam gemacht, wann <ch> als [ç] oder [x] ausgesprochen wird. Diese Vorgehensweise könnte derart interpretiert werden, dass in diesem Lehrwerk die Notwendigkeit einer induktiven Einführung von Inhalten, die besonders für lernerunfähige Lerner von Vorteil ist, nicht gesehen wird.

3 Hören, Lesen, Schreiben

1 Hören Sie und markieren Sie sch, sp, st.

sch	Schneiderin	Schwester	schreiben
sp	Spiegel	spielen	sprechen
st	Stuhl	Straße	Werkstatt

2 Ordnen Sie zu und lesen Sie danach laut.

Sch / sch	Sp / sp	St / st
Schneiderin		

Abb. 55

17 Wie spricht man das? Hören Sie und sprechen Sie nach.

ei	Türkei	Ich heiße Einstein.
cu	Deutschland	Europa
au	aus Augsburg	Frau Maurer

Abb. 56

Zum Abschluss dieses Kapitels sollen noch zwei der seltenen Fälle (Abbildung 55 und 56) dokumentiert werden, in denen Buchstabengruppen in Unterrichtsmaterialien für den Deutschunterricht visualisiert werden. Anzutreffen sind solche Visualisierungen insbesondere in den zahlreichen Vorkursen (Abb. 55 zeigt ein Beispiel aus dem Vorkurs „Der Vorkurs“) und Anfänger-Deutschlehrwerken (Abb. 56 zeigt ein Beispiel aus „Schritte“), die – wie an anderer Stelle erwähnt – auch in fortgeschrittenen Alphabetisierungskursen zum Einsatz kommen können (siehe z.B. die Liste der vom BAMF zugelassenen Materialien).

4.4. Zusammenfassung

In Anlehnung an die Praxis wird für die vorliegende Arbeit eine Definition von Buchstabengruppen gewählt, die den Leselernprozess, so wie dieser tatsächlich beobachtbar ist, stärker berücksichtigt als dies ein rein linguistischer Ansatz zu leisten vermag. Hierdurch wird die Definition von Buchstabengruppen über eine bloße Berücksichtigung von *Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln* insofern erweitert, als dass unterrichtliche Prinzipien der Alphabetisierungsarbeit wie Induktivität stärker einbezogen werden.

Wird das Alphabetisierungslehrwerk „Kompakt Alpha“ als „Ausreißer“ interpretiert, so lassen die in Deutschland herausgegebenen Alphabetisierungslehrwerke insgesamt eine positive Entwicklung im Umgang mit Buchstabengruppen erkennen. Hierbei markiert die Veröffentlichung des Lehrwerks „Lesen und Schreiben“ im Jahr 1998 einen leichten qualitativen und quantitativen Sprung. In diesem und allen danach folgenden Lehrwerken werden deutlich mehr Buchstabengruppen eingeführt. Bemerkenswert ist dabei, dass in einigen Lehrwerken das Dehnungs-H, das R in letzter Position und die Buchstabenkombination <ch> zusammen mit den jeweils vorangehenden Vokalen visualisiert werden. Diese Vorgehensweise kann im Sinne einer Bevorzugung induktiver gegenüber deduktiver Verfahren interpretiert werden.

Im Zusammenhang mit der Visualisierung der behandelten Buchstabengruppen lässt sich festhalten, dass diese ebenfalls deutlich zunehmen, wobei sich diese Zunahme nicht als bloße Folge der höheren Anzahl behandelter Buchstabengruppen interpretieren lässt: Visualisierungen (im Allgemeinen) werden insgesamt in den neueren Lehrwerken in einer systematischeren und vielfältigeren Weise eingesetzt. Ein gutes Beispiel hierfür ist das Lehrwerk „Projekt Alphabet NEU“, das in Bezug auf Visualisierungen den gängigen Deutschlehrwerken lediglich im Einsatz von Farben nachsteht.

Aus der bisherigen Analyse kann entnommen werden, dass bei der Kennzeichnung von Buchstabengruppen der Visualisierung durch Anordnung (z.T. verstärkt durch eine kleinere Laufweite), den Fettdruck und verschiedene Formen der Umrandung (Kreise oder Rechtecke) eine

besondere Rolle zukommt. Seltener wird in Alphabetisierungslehrwerken auf die Unterstreichung zurückgegriffen. Der Kursivdruck kommt kaum vor. Die auffälligste Hervorhebung wird ohne Zweifel durch den Einsatz von Farben bewirkt. Hier ist das Lehrwerk „Mosaik“ zu nennen, das sich gemeinsam mit dem neu erschienenen Lehrwerk „Alpha-Basis-Projekt“ als Beispiele für eine sich vage andeutende Tendenz zu einem stärkeren Einsatz von Farben als Visualisierung in Alphabetisierungslehrwerken deuten lässt. Die Entwicklung zu einem stärkeren Gebrauch von Visualisierungen ist weiter durch die systematische Markierung von Silbengrenzen durch Striche oder Punkte gekennzeichnet, so wie sie im Lehrwerk „Lesen und Schreiben“ oder „Mosaik“ vorkommen. Dabei wird öfter auf den senkrechten Strich als auf einen Punkt zur Markierung der Silbengrenze zurückgegriffen. Äußerst selten kommt dem Silbenbogen diese Aufgabe zu. Für die vorliegende Arbeit lassen sich folgende Aspekte als bedeutsam hervorheben:

- Buchstabengruppen werden in neueren Lehrwerken zunehmend berücksichtigt und visualisiert. Ihre Visualisierungen, die sich nicht theoretisch begründen lassen, könnten vorrangig im Glauben verankert sein, dass sie funktionieren.
- Die Visualisierung durch typographische Mittel wie Fettdruck oder Umrandung ist – vermutlich aus Kostengründen – die bevorzugte Form in Alphabetisierungslehrwerken.
- Die auffälligste Form der Visualisierung stellt der Einsatz von Farben dar.
- Die Markierung der Silbengrenze durch einen senkrechten Strich kommt öfter als Punkte oder Silbenbögen in Lehrwerken vor.

Im Hinblick auf die Anwendung von Visualisierungen lässt sich festhalten, dass sich diese nicht nur durch alle Bereiche des fremdsprachlichen Unterrichts wie ein roter Faden zieht, sondern auch längst Praxisalltag in der Alphabetisierung ist. Dabei stehen insbesondere bei der Produktion von Lehrwerken zahlreiche Visualisierungsmöglichkeiten zur Verfügung, zu denen nicht nur diejenigen wie Bilder oder Zeichnungen gezählt werden, die vielen Praktikern sofort als Visualisierung *ins Auge fallen*. Auch abstrakte Visualisierungen wie Tabellen oder Assoziogramme, aber auch die Möglichkeit der Visualisierung durch Anordnung sind hier u.a. zu nennen. Wenngleich Praktiker der Anwendung von Visualisierungen im fremdsprachlichen Bereich im Allgemeinen sehr positiv gegenüberstehen, so ist auf eventuelle Probleme bei der Interpretation von Visualisierungen durch die Teilnehmenden hinzuweisen. Diese können kulturell und bildungsbiographisch bedingt sein. Weiter kann ein unreflektierter Umgang mit Visualisierungen im Unterricht dazu führen, dass diese als didaktisch wertlos vom Teilnehmer betrachtet werden. Problematisch könnte auch ein zu ausgiebiger Gebrauch von Visualisierungen sein, welcher genau das Gegenteil dessen bewirken würde, was ursprünglich beabsichtigt war: Der Lerner scheint in solchen Fällen *den Wald vor lauter Bäumen* nicht mehr zu erkennen und vermag kaum einen Nutzen aus den visualisierten

Informationen zu ziehen. Für die vorliegende Arbeit ergeben sich aus diesen Ausführungen folgende Überlegungen:

- die untersuchten Visualisierungen müssen auch Gegenstand des Unterrichts sein.
- Bei der Untersuchung sollte möglichst auf einfache Visualisierungen zurückgegriffen werden, indem etwa auf Merkmale von Dreidimensionalität verzichtet wird.

Im Widerspruch zur dargelegten, selbstverständlichen Anwendung von Visualisierungen im fremdsprachlichen Unterricht steht eine nicht eindeutige Lage hinsichtlich ihrer theoretischen Basis. Insgesamt betrachtet scheinen die empirischen Ergebnisse der angeführten Untersuchungen zu diesem Thema kein eindeutiges Votum für oder gegen Visualisierungen im fremdsprachlichen Unterricht zuzulassen. Somit lässt sich bei der vorliegenden Arbeit keine gerichtete Hypothese über die Wirkung von Visualisierungen theoretisch ableiten:

- Die Annahme, dass sich Visualisierungen im Alphabetisierungsunterricht positiv auf den Lernprozess auswirken könnten, kann bestenfalls auf der Grundlage von Beobachtungen in einem nicht wissenschaftlichen Kontext begründet werden.

Mit Blick auf die Anwendung von Visualisierungen in Alphabetisierungslehrwerken ist festzuhalten, dass auf Grund der üblicherweise herrschenden Heterogenität in den Kursen die Verwendung eines kurstragenden Alphabetisierungslehrwerkes nicht möglich ist. Zudem ist zu berücksichtigen, dass – im Gegensatz zu Lehrwerken im Deutschbereich – die Entwicklung von Alphabetisierungslehrwerken in allen Bereichen in den Anfängen steckt (siehe hierzu Kapitel 4.3.).¹¹⁶ Für den hier interessierenden Alphabetisierungsbereich gewinnt aus diesen Gründen die Arbeit an der Tafel eine besondere Bedeutung. Damit verbunden ist eine Eingrenzung der Visualisierungsmöglichkeiten auf solche, die sich leicht und schnell an der Tafel umsetzen lassen. Hierzu können neben abstrakten Visualisierungen wie Tabellen oder Assoziogrammen zudem auch solche wie Unterstreichung oder der Einsatz von Farben gezählt werden. Hieraus ergibt sich ein weiterer für die vorliegende Untersuchung wichtiger Aspekt:

- Visualisierungen, die leicht an der Tafel realisiert werden können, sind für eine praxisorientierte Untersuchung von besonderem Interesse.

¹¹⁶ Auf die Entstehung eines Marktes für Unterrichtsmaterialien dürfte sich die extreme Heterogenität in Alphabetisierungskursen sehr negativ ausgewirkt haben: Kaum ein Verlag hat den Versuch unternommen, für diese ohnehin sehr kaufschwache Teilnehmergruppe Unterrichtsmaterialien zu entwickeln und herauszugeben. Fairerweise ist jedoch zu bemerken, dass die extreme Heterogenität in Alphabetisierungskursen die Entwicklung eines kurstragenden Alphabetisierungslehrwerkes sehr erschwert: Analog hierzu wäre die Forderung an Verlage anzuführen, ein Deutschlehrwerk für die gleichzeitige Unterrichtung von Nullanfängern und Teilnehmern auf A2/B1-Niveau (GER) zu entwickeln.

V ALPHABETISIERUNGSFORSCHUNG

5.1. Überblick der bisherigen Forschung zu Analphabetismus und Analphabeten

Die bis heute betriebene Forschung zum Phänomen des Analphabetismus kann als sehr mager bezeichnet werden. Wie im letzten Kapitel erläutert, richtet die *Schriftspracherwerbsforschung* ihr Augenmerk auf Kinder und Jugendliche, die noch nicht schreiben und lesen gelernt haben, die sich im Lernprozess befinden oder Probleme mit demselben haben. Besonders hinsichtlich des letzten Punktes, d.h. der Schüler, die eine Lese-Rechtschreib-Schwäche¹¹⁷ aufweisen, gibt es Überschneidungen mit der bisherigen Forschung zu Analphabetismus. Bedeutsam ist in dieser Hinsicht, dass einige Autoren die Begriffe Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) und funktionaler Analphabetismus nahezu als deckungsgleich ansehen: Lediglich das Alter und damit verbunden der Status „schulpflichtig/nicht schulpflichtig“ der Betroffenen unterscheidet diese Begriffe voneinander. Demnach wird ein Schüler mit LRS automatisch zum funktionalen Analphabeten, wenn er die Schule verlässt. Insofern lassen ein Teil der Befunde aus der Schriftspracherwerbsforschung zumindest Einblicke in den Erwerb der Schriftsprache bei Erwachsenen vermuten. Forschungsarbeiten zu erwachsenen Analphabeten, die solche Vermutungen untermauern, sind jedoch noch zu erbringen, denn anders als bei der Schriftspracherwerbsforschung, die auf eine längere Tradition zurückblicken kann, steckt die Erforschung des Analphabetismus von Erwachsenen (nicht deutscher Muttersprache) nach wie vor in den Anfängen. Vier unterschiedliche (verwandte) Forschungsfelder können ausgemacht werden:

1. Forschungsarbeiten, die sich konkret mit Analphabetismus befassen. Hier sind Forschungsarbeiten zu nennen, die sich mit
 - a. dem funktionalen Analphabetismus,
 - b. dem Alphabetisierungsgrad in den Gesellschaften unterschiedlicher Länder und
 - c. dem Analphabetismus unter der zugewanderten Bevölkerung befassen.
2. Diese drei Bereiche werden durch Forschungsarbeiten ergänzt, die nicht vorrangig mit dem Ziel durchgeführt wurden, das Phänomen des Analphabetismus zu erhellen. Disziplinen wie die Psychologie und Psycholinguistik haben bei der Erforschung allgemeiner kognitiver Aspekte des Lernens die Kompetenzen schriftunkundiger Menschen (funktionale und primäre Analphabeten) in den Fokus genommen, da sich auf diese Weise bestimmte Störvariablen kontrollieren lassen.

¹¹⁷ Die Begriffe der Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie werden im Weiteren synonym gebraucht.

Zum angeführten Bereich a) sind für den deutschsprachigen Raum insbesondere qualitative Studien zu zitieren, welche die Ursachen des funktionalen Analphabetismus und seine Auswirkungen auf das soziale Leben der Betroffenen beleuchten (siehe etwa NAMGALIES u.a. 1990; DÖBERT-NAUERT 1985; OSWALD & MÜLLER 1982). Weiter wurden die kognitiven Kompetenzen funktionaler Analphabeten in den Blick genommen. Diesbezüglich können lediglich zwei Doktorarbeiten angeführt werden. KAMPER (1987) untersuchte in einer quantitativ ausgerichteten Arbeit die „elementaren Fähigkeiten“ funktionaler Analphabeten, die für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb notwendig sind. Ebenso zielte BÖRNER (1995) mit ihrer qualitativen Studie (im Rahmen eines auf Lernberatung abzielenden Interventionskonzepts) auf die Erforschung der Sprachbewusstheit funktionaler Analphabeten (siehe auch weiter ebd. 1991; 2006; zu den didaktischen Konsequenzen siehe die Übungsvorschläge mit Blick auf die Rechtschreibung von BALHORN 2007).

Der zweite Forschungsbereich wird durch Organisationen wie die UNESCO mittels statistischer Erhebungen abgedeckt.¹¹⁸ In diesem Zusammenhang sind auch die IGLU-Studie (BOS u.a. 2003) und PISA-Studien (BAUMERT u.a. 2001) zu nennen sowie unterschiedliche Studien zum Alphabetisierungsgrad von Erwachsenen in literalen Gesellschaften (siehe hierzu die unterschiedlichen OECD-Studien).

Der Analphabetismus unter der zugewanderten Bevölkerung ist der bis heute am wenigsten beachtete Bereich. Für den deutschsprachigen Raum sind abgesehen von einigen wenigen Qualifikationsarbeiten im Rahmen von Studiengängen (siehe z.B. FELDMEIERS 2003; BOULANGER 2005; RODER 2005, zit. nach JENTGES 2007; DUBIS 1999, zit. nach HOLZBAUER 2007; PRACT 2007; HOLLING 2007) kaum Arbeiten durchgeführt worden.¹¹⁹

Auf internationaler Ebene zeigt sich erfreulicherweise – wenn auch langsam – ein wachsendes Interesse für diesen zuletzt genannten Bereich der Erwachsenenbildung. Diesbezüglich ist vor allem auf die Symposien für „Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition (LESLLA)“ in den Jahren 2005, 2006 und 2007 hinzuweisen.¹²⁰ Das Gründungssymposium im Jahr 2005 brachte eine Dokumentation hervor, in der zwar von nahezu jedem Autor auf ein Forschungsdesiderat hingewiesen wird, die aber gleichzeitig erste Arbeiten zur Alphabetisierung in der Zweitsprache enthält (vgl. CRAATS u.a. 2006). Hier ist insbesondere die longitudinal angelegte Studie „What

¹¹⁸ Siehe hierzu www.unesco.org.

¹¹⁹ An dieser Stelle ist noch auf die kürzlich veröffentlichte Evaluationsstudie der Integrationskurse hingewiesen, die auch Alphabetisierungskurse und Analphabeten in Integrationskursen gesondert untersuchte. Da in dieser Studie Analphabetismus nicht im Mittelpunkt des Interesses stand, wird sie nicht als Forschungsarbeit zu diesem Thema gezählt.

¹²⁰ Siehe hierzu www.leslla.org.

Works Study Adult ESL Literacy Students“ hervorzuheben¹²¹, die 490 Lerner in Alphabetisierungsmaßnahmen hinsichtlich der Faktoren untersuchte, die sich positiv auf den Erwerb einer grundlegenden Lesefähigkeit, der Verbesserung des Leseverständnisses und der mündlichen Kommunikationsfähigkeit auswirken (siehe CONDELLI, undatiert). Ebenso sticht die Arbeit von Jeanne Kurvers hervor, in der die metalinguistische Bewusstheit von Analphabeten untersucht wird (siehe hierzu KURVERS 2002, zit. in CRAATS u.a. 2007). Ihre Untersuchung bestätigt im Großen und Ganzen die Ergebnisse früherer Forschungsarbeiten zur phonologischen Bewusstheit, die im Bereich der Psychologie und Psycholinguistik durchgeführt worden waren (etwa MORAIS 1991; 1993; MORAIS u.a. 1979; 1986; 1988; CARY & MORAIS 1979; READ u.a. 1986; GELDER 1993; GOMBERT 1994; KOLLINSKY u.a. 1987; ADRIAN u.a. 1995; LUKATELA u.a. 1995). Gerade diese früheren Arbeiten spiegeln das bisher größte Interesse an Analphabeten wider. Es handelt sich dabei etwa um Forschungsarbeiten aus dem Bereich der Psychologie und Psycholinguistik, in denen auf schriftunkundige Erwachsene (vorwiegend primäre Analphabeten) zurückgegriffen wurde, um Klarheit darüber zu erhalten, ob phonologische Bewusstheit – Segmentierungsfähigkeit auf Phonemebene – im Zuge einer kognitiven Reifung oder erst durch den Schriftspracherwerb ausgebildet wird. Die Gesamtheit dieser Arbeiten bildet den an letzter Stelle aufgelisteten, vierten Forschungsbereich (siehe Spiegelstrich 2), wobei allen jedoch gemein ist, dass sie Analphabetismus in einem nicht zweitsprachlichen Kontext betrachten. So untersucht z.B. MORAIS (1979) in Portugal die phonologische Bewusstheit von 60 portugiesischen Analphabeten. Lediglich die Arbeiten von READ u.a. (1986) und GELDER u.a. (1993) können auf den ersten Blick unter dem Gesichtspunkt eines zweitsprachlichen Kontextes gesehen werden, da die Kompetenzen chinesischer Einwanderer in den Fokus genommen wurden. Dennoch sind diese zwei Arbeiten Musterbeispiele dafür, dass es in der Psychologie und Psycholinguistik bei der Arbeit mit (schriftunkundigen) Erwachsenen lediglich darum ging, Störvariablen zu kontrollieren. So untersuchten READ u.a. (1986) die phonologische Bewusstheit von alphabetisierten Chinesen erwachsenen Alters. Ausgehend von früheren Forschungsarbeiten nahmen die Autoren an, dass sich die Fähigkeit, auf Phonemebene segmentieren zu können, nicht als Folge einer allgemeinen kognitiven Reifung, sondern durch den Erwerb einer alphabetischen Schrift ausbildet. Da die chinesische Sprache auf einem logographischen Schriftsystem fußt, wurde vermutet, dass alphabetisierte chinesische Erwachsene hinsichtlich der phonologischen Bewusstheit bei Tests genauso schlecht wie schriftunkundige Erwachsene abschneiden müssten. Dieser Nachweis gelang den Autoren: Die Fähigkeit, auf Phonemebene zu segmentieren, bildet sich in Interaktion mit dem Erwerb einer alphabetischen Schrift heraus.

¹²¹ Siehe CONDELLI (o. J.) und CONDELLI & SPRUCK WRIGLEY (2006).

Abschließend wären weitere Arbeiten zu erwähnen, die sich mit allgemeinen kognitiven Kompetenzen wie z.B. der Fähigkeit zur Klassifikation oder der Fähigkeit, logische Schlüsse zu ziehen, befassen (siehe GAY & COLE 1967; COLE u.a. 1971; LURIJA 1986).¹²² Wie die zuvor zitierten Arbeiten wurden diese Untersuchungen nicht mit dem Ziel durchgeführt, Prozesse im zweitsprachlichen Lernkontext zu erhellen.

5.2. Alphabetisierungsforschung als eigenständiger Forschungsbereich

Wie bereits angemerkt, sind die im letzten Kapitel zitierten (Forschungs-)Arbeiten vorrangig in Bezugsdisziplinen wie Psychologie und Linguistik durchgeführt worden und hatten in allen Fällen Analphabetismus, seine Ursachen und (kognitiven) Auswirkungen im Blick. In keiner dieser Untersuchungen ging es darum, einen Prozess zu betrachten, sondern vielmehr darum, einen kognitiven Entwicklungsstand zu ermitteln. Dies geschah mit Hilfe von experimentellen Untersuchungsdesigns, welche die Kontrolle zahlreicher störender Variablen ermöglichten. Die angewandten Forschungsmethoden (etwa die Anwendung von Testbatterien) und die geschaffenen Rahmenbedingungen (z.B. die Bezahlung der Probanden) waren demzufolge dem Forschungsgegenstand angemessen (siehe hierzu weiter Kapitel VIII).

Die Alphabetisierung als gesteuerter Prozess des Lesen- und Schreibenlernens ist jedoch von keiner der bisher zitierten Forschungsarbeiten in den Blick genommen worden. Dieses mangelnde Interesse an Lehr- und Lernprozessen im Alphabetisierungsunterricht lässt sich möglicherweise durch die methodologischen Hürden erklären, die zu meistern sind. Auch in der Sprachlehrforschung¹²³ sind solche methodologischen Probleme hinlänglich bekannt. So weist RIEMER (2004: 199) auf die bisher zögerliche Erforschung des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache hin, „[...] was möglicherweise auch Reflex forschungsmethodologischer Probleme ist (z.B. Heterogenität der Lernenden u.a. in der L1, Unkontrollierbarkeit der außerunterrichtlichen Einflüsse, Vielfältigkeit der intervenierenden Variablen)“.¹²⁴ Aus methodologischer Sicht stellt sich die Situation für die Erforschung von Lehr- und Lernprozessen in Alphabetisierungskursen weitaus schwieriger als in Deutschkursen dar, da – wie in Kapitel I deutlich wurde – die dort herrschende extreme Heterogenität selbst erfahrene Deutschlehrkräfte zu überraschen vermag. Aus diesem Grund wird in der vorliegenden Arbeit die Ansicht vertreten, dass die Erforschung des Alphabetisierungsunterrichts mit dem Ziel, denselben zu verbessern, nicht in laborähnlichen Situationen erfolgen kann.

¹²² Siehe zu Lurijas Untersuchungen den kritischen Beitrag von LEVI (1996).

¹²³ Dieser Begriff wird hier als abgekürzte Form des Begriffes „Sprachlehr- und Sprachlernforschung“ benutzt.

¹²⁴ Siehe zu den Merkmalen des DaZ-Unterrichts SZABLEWSKI-ÇAVUŞ (2007).

In Anlehnung an die Sprachlehrforschung, die als die Erforschung von gesteuerten Lehr- und Lernprozessen – d.h. von Lehr- und Lernprozessen im Sprachunterricht – definiert wird (vgl. etwa EDMONDSON & HOUSE 2000), wird deshalb Alphabetisierungsforschung als die Erforschung von Lehr- und Lernprozessen im Alphabetisierungsunterricht aufgefasst. Im Gegensatz zur Sprachlehrforschung, für die im Unterricht durchgeführte Untersuchungen von besonderem Interesse sind, wird in der vorliegenden Arbeit eine radikalere Position bezogen: Ausschließlich Untersuchungen, die im Unterricht durchgeführt werden, ohne diesen zum Nachteil zu verändern, sind der Alphabetisierungsforschung zuzuzählen. Sofern der Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch und nicht in der Teilnehmermuttersprache durchgeführt wird (siehe hierzu RITTER 2006; FELDMEIERS 2006a; 2006b; 2007d) und mit dem Unterricht somit neben der bloßen Alphabetisierung auch die Vermittlung von Deutschkenntnissen angestrebt wird (siehe hierzu FRITZ u.a. 2006; SPRENGER & RIEKER 2006; SPRENGER 2006; SPRENGER & PASCHEN 2007; FELDMEIERS 2007c), kann die Alphabetisierungsforschung auch als Teil der Sprachlehrforschung betrachtet werden. Dabei zieht ein Verständnis von Alphabetisierungsforschung als Teildisziplin der Sprachlehrforschung und die Abgrenzung derselben zur Erforschung des Analphabetismus, seinen Ursachen und Auswirkungen in erster Linie forschungsmethodologische Folgen nach sich. Diese ergeben sich aus der Tatsache, dass jeder Unterricht vielfältigen und zahlreichen Einflussfaktoren unterliegt, die sich durch kein Untersuchungsdesign vollständig kontrollieren lassen, ohne den üblichen Verlauf des Unterrichts grundlegend zu verändern: Das gilt insbesondere für den Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch, in dem die Teilnehmenden große Unterschiede bezüglich ihrer Kompetenzen aufweisen (siehe hierzu Kapitel 1.2.4.).

Für die vorliegende Arbeit sind daher im Gefolge der zuvor begründeten Alphabetisierungsforschung folgende Aspekte von Relevanz:

- Lehr- und Lernprozesse des Alphabetisierungsunterrichts können ausschließlich im Unterricht untersucht werden.
- Das Untersuchungsdesign darf den Unterricht nicht zum Nachteil verändern.
- Es ist zu vermeiden, dass die untersuchende Person im Unterricht von den Lernenden als „Fremdkörper“ wahrgenommen wird.
- Die an der Untersuchung mitwirkenden Teilnehmer sollten eher die Rolle eines Partners als die eines Untersuchungsobjektes oder Probanden haben: Teilnehmer eines Alphabetisierungskurses müssen auch während der Untersuchung Kursteilnehmer bleiben.

5.3. Zusammenfassung

Insgesamt betrachtet lässt sich resümieren, dass im deutschsprachigen Raum lediglich der Bereich des funktionalen Analphabetismus, d.h. des Analphabetismus unter „Inländern“ mit mehreren Jahren Schulerfahrung, das Interesse einiger weniger Forscher geweckt hat. Der Analphabetismus unter der zugewanderten Bevölkerung ist hingegen bis dato lediglich im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten (Magister- und Diplomarbeiten) tangiert worden; Forschungsarbeiten wurden bis heute nicht durchgeführt. International betrachtet lässt sich konstatieren, dass Analphabetismus überwiegend immer dann eine Rolle gespielt hat, wenn es darum ging, bestimmte Störfaktoren zu kontrollieren. Untersuchungen zur phonologischen Bewusstheit von Analphabeten können zu diesen Arbeiten gezählt werden. Kennzeichnend für den größten Teil dieser Untersuchungen ist jedoch, dass die Kompetenzen von Analphabeten nicht unter zweitsprachlichen Gesichtspunkten untersucht wurden. Eine positive Tendenz scheint sich seit 2005 mit der Gründung des Symposiums „Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition“ abzuzeichnen, in dem neuere Forschungsarbeiten zum *Zweitspracherwerb und Analphabetismus* und zur *Alphabetisierung in einer Zweitsprache* vorgestellt wurden.

Nichtsdestoweniger stellt der Bereich des Analphabetismus unter Migranten national und international ein Forschungsdesiderat dar. Umso stärker gilt diese Aussage für den deutschsprachigen Raum: Es sind bis heute keine Untersuchungen zu Analphabetismus unter der immigrierten Bevölkerung durchgeführt worden. Folgerichtig lässt sich hinsichtlich der vorliegenden Arbeit festhalten, dass es bis heute keine Forschungsarbeiten zur Effektivität von Visualisierungen im zweitsprachlichen Alphabetisierungsunterricht mit erwachsenen Lernern gibt.

Ebenso lässt sich hier festhalten, dass es keine wissenschaftlichen Arbeiten zu Lernprozessen im Alphabetisierungsunterricht mit Migranten gibt. Jedweder Hypothese – gerichtet wie ungerichtet – hinsichtlich der Wirkung von Visualisierungen auf den Leseprozess würde daher die theoretische Fundierung fehlen.

VI FORSCHUNGSINTERESSE UND -GEGENSTAND

6.1. Das Forschungsinteresse

Wie im Kapitel 4.3. dargelegt, ist in den Alphabetisierungslehrwerken für erwachsene Migranten ein Trend zu einem stärkeren und differenzierteren Gebrauch von Visualisierungen bei der Einführung und Behandlung von Buchstabengruppen zu erkennen. Trotz fehlender Untersuchungen zum Lehrerverhalten im Alphabetisierungsunterricht erscheint plausibel anzunehmen, dass auch die Arbeit der Lehrkräfte an der Tafel hinsichtlich der Einführung und Behandlung von Buchstabengruppen durch unterschiedliche Visualisierungen unterstützt werden könnte. Unklar ist dabei, ob sich auch diesbezüglich eine Entwicklung zu einem vielfältigeren und häufigeren Einsatz von Visualisierungen über die letzten Jahre ergeben hat. Die bereits in Kapitel 4.1. aufgeworfene Frage, inwieweit der selbstverständliche und weitestgehend als richtig akzeptierte Einsatz von Visualisierungen bei der Einführung und Behandlung von Buchstabengruppen begründet ist, stellt den Ausgangspunkt für einen Aspekt des Forschungsinteresses bei der vorliegenden Arbeit dar. Eine zentrale Frage ist daher, ob die farbliche und typographische Markierung von Buchstabengruppen den Leseprozess erleichtert. Hierbei ist zu betonen, dass sich lediglich der Leseprozess beobachten lässt. Ob ein durch die farbliche und typographische Kennzeichnung von Buchstabengruppen erleichtertes Leseprozess letztendlich zu einem besseren *Leselern*prozess führt, kann mit der vorliegenden Arbeit nicht beantwortet werden. Die zweite zentrale Frage betrifft den Er- bzw. Leseprozess: Es geht darum, den beobachtbaren Leseprozess zu dokumentieren und zu analysieren.

Insgesamt betrachtet vermag die Arbeit nur Tendenzen aufzuzeigen, die Gegenstand von Folgeuntersuchungen werden können. Die Forschungsfragen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Wie gehen Lerner beim (Er-)Lesen von Wörtern vor?
 - a) Welche Strategien wenden sie an?
 - b) Welche Schwierigkeiten erfahren sie?
2. Zur Markierung von Buchstabengruppen:
 - a) Hilft die Markierung von Buchstabengruppen beim Lesen?
 - b) Werden Wörter mit markierten Buchstabengruppen öfter richtig gelesen (d.h. öfter als richtig gewertet)?
 - c) Werden markierte Buchstabengruppen mit weniger Fehlern gelesen?

Diese zwei Fragen werfen automatisch weitere Fragen auf, die damit zusammenhängen, dass die Teilnehmer in der Zweitsprache Deutsch alphabetisiert werden. Daher ist noch die Rolle der Deutschkenntnisse im Leseprozess zu hinterfragen:

3. Spielen die sprachlichen Kenntnisse der Teilnehmer bei Frage 1) und 2) eine Rolle?
 - a) Werden die zu lesenden Wörter schneller und/oder besser gelesen, wenn sie den Teilnehmenden bekannt sind?
 - b) Wie gut müssen den Teilnehmenden die zu lesenden Wörter bekannt sein?
4. Spielt die Muttersprache der Teilnehmer (vorrangig die Phonologie der L1) eine Rolle im Leseprozess?
5. Spielen zusätzliche Aspekte wie die Vorkommenshäufigkeit der Items, die Länge oder Komplexität der zu lesenden Wörter eine Rolle im Leseprozess?

6.2. Der Forschungsgegenstand

Jede empirische Forschungsarbeit bedarf einer eingehenden Beschäftigung mit dem Wirklichkeitsbereich, mit dem *Was*, das untersucht werden soll. So gesehen ließe sich – in einem engen Sinne – der Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit als der Leseprozess von Wörtern, deren Buchstabengruppen farblich und typographisch gekennzeichnet sind, angeben. Aus diesem Blickwinkel betrachtet wären der Begriff Forschungsgegenstand und das, worauf geschaut wird (d.h. das *Was*-erforscht-wird), gleichgesetzt. Das Kriterium der Gegenstandsangemessenheit¹²⁵ zwingt so gesehen dazu, ein geeignetes Instrument zur Erforschung des Leseprozesses und der Wirkung von farblichen und typographischen Visualisierungen von Buchstabengruppen auf denselben. Und in der Tat könnte eine gegenstandsangemessene Vorgehensweise gewählt werden, wenn die vorliegende Untersuchung im Labor unter kontrollierten Bedingungen durchgeführt würde. In Kapitel 5.2. wurde aber deutlich zum Ausdruck gebracht, dass im Rahmen von Alphabetisierungsforschung – so wie sie in der vorliegenden Arbeit aufgefasst wird – jede Untersuchung zu Lehr- und Lernprozessen im Unterricht zu geschehen hat. In diesem speziellen Forschungsfall, in dem die Unterrichtssituation gleich der Untersuchungssituation ist, kann mit dem Forschungsgegenstand nicht in einem engen Sinne operiert werden. Vielmehr verschmilzt dieser mit der gesamten Unterrichtssituation, so dass hier das Kriterium der Gegenstandsangemessenheit unter Berücksichtigung der gesamten Untersuchungssituation zu erfüllen ist. Diese Sichtweise kann

¹²⁵ Dieses Kriterium besagt, dass das zu wählende Forschungsinstrument dem Forschungsgegenstand angemessen sein muss, und ist gewissermaßen als „Abwehrreaktion“ qualitativ arbeitender Forscher gegen den Vorwurf der Unwissenschaftlichkeit, welches von Seiten quantitativ arbeitender Forscher erhoben wurde, zu verstehen. Gegenstandsangemessenheit richtet sich somit gegen ein forschungsmethodologisches Dogma, das die klassischen Kriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität zur Messlatte hinsichtlich der Qualität von Forschung erhebt. Siehe weiter dazu Kapitel VIII.

als Forschungsgegenstand in einem weiteren Sinne verstanden werden. Erst auf diese Weise kann die Angemessenheit der gewählten Forschungsinstrumente von den Lesern richtig beurteilt werden (siehe hierzu auch Kapitel VIII). Zu diesem Zweck wird im folgenden Kapitel der Forschungsgegenstand Alphabetisierungsunterricht näher beschrieben.

VII RAHMENBEDINGUNGEN

7.1. Die an der Untersuchung beteiligten Kursgruppen

Die vorliegende Untersuchung fand im Rahmen von zwei unterschiedlichen Alphabetisierungskursen statt, die an einer ostwestfälischen Einrichtung der Erwachsenenbildung durchgeführt und ausschließlich vom Verfasser der vorliegenden Arbeit geleitet wurden.¹²⁶ Bei beiden Kursen handelte es sich um teilnahmepflichtige Anfängerkurse mit je einem Stundenumfang von 280 Unterrichtseinheiten (à 45 min). An der betreffenden Einrichtung wurden zum Zeitpunkt der Datenerhebung Alphabetisierungskurse auf drei unterschiedlichen Niveaus angeboten. Während in den Anfängerkursen vorrangig eine Grundalphabetisierung angestrebt wurde (vgl. FELDMEIER 2005e; 2007c), wurde diese in den fortgeschrittenen Kursen weitestgehend als abgeschlossen vorausgesetzt. In der dritten Stufe, dem Brückenkurs, wurde das Hauptaugenmerk auf die Vermittlung von sprachlichem Wissen (mit sehr langsamer Progression) und auf die Vorbereitung der Teilnehmer für den Umgang mit typischen Unterrichtsmaterialien und -hilfsmitteln (Lehrwerke, Wörterbücher, Computer usw.) für den Deutschunterricht gelegt. Der Förderung autonomen Lernens wurde in allen Stufen ein hohes Gewicht beigemessen. Der vom Verfasser erteilte Alphabetisierungsunterricht stützte sich notwendigerweise auf dieses Kurssystem. Trotz der beschriebenen Außendifferenzierung und der vor Kursbeginn vorgenommenen Einstufungen waren die Teilnehmer beider an der Untersuchung beteiligten Anfängerkursgruppen sehr heterogen. Dies ist zum einen damit zu erklären, dass sich durch Einstufungen grundsätzlich keine homogenen Gruppen bilden lassen, zum anderen aber auch dadurch, dass im Laufe der Kurse weitere Teilnehmer zu den bereits bestehenden Gruppen hinzustießen, wobei das Kompetenzprofil dieser neuen Teilnehmer eine reibungslose Eingliederung in die Gruppen nicht zuließ, so dass es zu einer zusätzlichen Heterogenisierung durch Teilnehmerfluktuation kam.

Da die in Kapitel I enthaltenen Informationen zu Teilnehmergruppen in Alphabetisierungskursen nur einen allgemeinen Einblick in den Forschungsgegenstand Alphabetisierungsunterricht geben konnten, erscheint insbesondere vor dem Hintergrund des hier sehr praktisch ausgerichteten Forschungsinteresses eine ergänzende Beschreibung sowohl des erteilten Alphabetisierungsunterrichts als auch der betreffenden Alphabetisierungskurse erforderlich; nur so

¹²⁶ Aus Datenschutzgründen wird der Name der Einrichtung nicht aufgeführt. Angaben zur Finanzierung der Kurse werden ebenso wenig gemacht, da sonst ein Rückschluss zu den konkreten Kursgruppen und gegebenenfalls zu den an der Untersuchung mitwirkenden Teilnehmern möglich wird. Weiter werden aus denselben Gründen keine genaueren Angaben zum Beginn und Ende der Kurse gemacht.

können wichtige Entscheidungen unmittelbar vor und während der Datenerhebung nachvollzogen werden.¹²⁷

Im Folgenden werden die Alphabetisierungskurse und die Lerner, die an der Untersuchung beteiligt waren bzw. teilnahmen, kurz beschrieben. Alle Namen werden dabei anonymisiert wiedergegeben (die gewählten Buchstaben zur Benennung der Teilnehmer stimmen nicht mit den Initialen überein). Die Angaben zu den Teilnehmern beziehen sich auf die in den Einstufungstests erhobenen Daten und/oder aus später im Kurs gesammelten Informationen. Eine genauere Beschreibung der Teilnehmer, insbesondere im Hinblick auf ihre schriftsprachlichen Kompetenzen, erfolgt in Kapitel XI.

7.1.1. Teilnehmer des ersten Kurses

Der erste Anfängerkurs begann Anfang und endete Mitte 2005. Der Unterricht fand an vier Tagen in der Woche mit jeweils 5 Unterrichtseinheiten pro Unterrichtstag statt. Die Gesamtdauer betrug 280 Unterrichtseinheiten, so dass sich der Unterricht über 56 Tage erstreckte. Zum Kurs meldeten sich insgesamt 12 Lerner an, wobei ein Teilnehmer den Kurs bereits in der ersten Woche verließ. Von diesen 12 Teilnehmern stießen zwei in der dritten Woche und einer in der sechsten Woche nachträglich zu der Gruppe hinzu. Die Kerngruppe bestand somit ab der sechsten Woche aus 11 Lernern. Obwohl alle Lerner zur Teilnahme verpflichtet waren, beliefen sich die Fehlzeiten auf durchschnittlich 17,1% (siehe zu den Fehlzeiten Anhang 1.7.). Von diesen 11 Teilnehmern waren 5 weiblichen und 6 männlichen Geschlechts. Insgesamt waren fünf Nationalitäten im Kurs vertreten: Die Teilnehmer kamen aus dem Irak, der Türkei, Griechenland, Marokko und Sri Lanka. Hervorzuheben ist hierbei, dass alle Teilnehmer mit türkischem oder irakischem Pass aus kurdischen Gebieten stammten oder zumindest einen kurdischen Hintergrund aufwiesen, weshalb sie auf das Kurdische als Lingua franca zurückgreifen konnten und dies auch in der Regel taten. Wird dieser Umstand berücksichtigt, so kann ergänzt werden, dass im Kurs vorwiegend vier unterschiedliche Muttersprachen vertreten waren. Selbstverständlich verfügten manche Teilnehmer zudem über (muttersprachliche) Kompetenzen in anderen Sprachen, die an dieser Stelle nicht aufgelistet werden.

Von allen Teilnehmern des ersten Kurses beteiligten sich an der Untersuchung folgende Lerner:¹²⁸

¹²⁷ In neueren Forschungsarbeiten wurde gerade diesem Aspekt wenig Beachtung geschenkt (vgl. CONDELLI & SPRUCK WRIGLEY 2005; CONDELLI 2004), was ein Verständnis der Forschungsergebnisse zum Teil erschwert.

¹²⁸ Die Angaben zu den Deutschkenntnissen entsprechend der Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens wurden nach Einschätzung des Verfassers gemacht. Die Ermittlung der mündlichen Deutschkenntnisse mit Hilfe standardisierter Testverfahren war im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht möglich.

Herr QW ist 25 Jahre alt und stammt aus Marokko. Als Muttersprache gibt er Arabisch an. Eine Schule hat er nicht besucht. In Deutschland lebt er seit 1992. In dieser Zeit hat er weder einen Deutsch- noch einen Alphabetisierungskurs besucht. Er kann sich auf Deutsch leicht verständlich machen (\approx A2-Niveau). Seine beruflichen Erfahrungen in Deutschland beschränken sich vorwiegend auf eine langjährige Beschäftigung in einem Zirkus und auf Tätigkeiten als Koch.

Frau ER ist 58 Jahre alt und kommt aus der Türkei. Ihre Muttersprache ist Kurdisch (Kurmanci), doch gibt sie an, besser Türkisch zu sprechen. Sie ist nicht zur Schule gegangen und hat in Deutschland weder einen Deutsch- noch einen Alphabetisierungskurs besucht. In Deutschland lebt sie seit 19 Jahren. Sie verfügt kaum über Deutschkenntnisse (noch unterhalb A1-Niveaus). Als Berufserfahrung gibt sie an, nur als Hausfrau gearbeitet zu haben.

Herr TZ ist 35 Jahre alt und stammt aus der Türkei. Seine Muttersprache ist Kurdisch (Kurmanci), er verfügt nach eigenen Angaben zudem über muttersprachliche Kompetenz im Türkischen. Eine Schule in seiner Heimat hat er nicht besuchen können, da es nach eigenen Angaben keine Schule gab. In Deutschland lebt er seit 1995. Im Jahr 2000 und 2003 hat er Kurse an verschiedenen Einrichtungen besucht. Unklar blieb, ob er diese Kurse zu Ende gebracht hatte. Auf Deutsch kann er sich verständlich machen, wenn er Hilfestellungen erhält (\approx A1-Niveau). Gearbeitet hat er als Maler.

Herr UI ist 50 Jahre alt, kommt aus der Türkei und ist kurdischer Herkunft. Als Muttersprache gibt er den kurdischen Dialekt Kurmanci an, fügt aber hinzu, ebenso muttersprachlich Türkisch zu beherrschen. Eine Schule hat er in seiner Heimat nicht besucht. Als Gründe hierfür erklärt er, dass es zu seiner Zeit keine Schule gab. Seit 1995 wohnt er in Deutschland. In dieser Zeit hat er keinen Deutschkurs besucht. Dennoch hat er ungesteuert einige Deutschkenntnisse erworben (\approx A2-Niveau). Im Jahr 2003 hat er einen Alphabetisierungskurs besucht, den er jedoch nach einem Monat abbrach. Einer Arbeit ist er bis zum Zeitpunkt der Einstufung nicht nachgegangen.

Frau OP ist 20 Jahre alt und stammt aus dem Irak. Sie ist Kurdin und gibt als ihre Muttersprache den kurdischen Dialekt Kurmanci an. Da sie im Irak 5 Jahre zur Schule gegangen ist, verfügt sie auch über muttersprachliche Kompetenz im Arabischen und gibt an, ohne größere Probleme Arabisch lesen und schreiben zu können. In Deutschland lebt sie seit 1999. In dieser Zeit konnte sie ungesteuert grundlegende Deutschkenntnisse erwerben und kann sich im mündlichen Bereich oberhalb des A1-Niveaus verständlich machen. Sie gibt an, mehrere Deutschkurse angegangen zu haben, die sie jedoch abbrach. Die Gründe hierfür führt sie nicht aus. Einen Alphabetisierungskurs

hatte sie bis zum Zeitpunkt der Einstufung nicht besucht. Zum Zeitpunkt der Einstufung ging sie einer Beschäftigung als Reinigungskraft nach.

Frau ÜA ist 35 Jahre alt und kommt aus dem Irak. Ihre Muttersprache ist Kurdisch (Kurmanci), sie gibt aber an, muttersprachlich Arabisch zu sprechen. Im Irak ist sie 6 Jahre zur Schule gegangen und hat dort Arabisch lesen und schreiben gelernt. In Deutschland lebt sie erst seit zwei Jahren. In dieser Zeit hat sie weder einen Deutsch- noch einen Alphabetisierungskurs besucht. Sie verfügt über geringe Deutschkenntnisse (noch unterhalb des A1-Niveaus). Beschäftigt war sie bis zum Zeitpunkt der Einstufung als Hausfrau.

Im Bezug auf diesen Kurs ist zu betonen, dass dieser zeitlich mit Umstrukturierungsprozessen innerhalb des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zusammenfiel, infolge derer ein großer Teil des BAMF-finanzierten Kurssystems zum Erliegen kam. Für die Dauer der Datenerhebung im ersten Kurs wurden daher an der betreffenden Einrichtung verhältnismäßig wenige Kurse angeboten. Dies erlaubte in den Phasen des Werkstattunterrichts (siehe hierzu Kapitel 7.3.), die einzelnen Lerneckeln zum Teil in unterschiedlichen Räumen einzurichten (in der Regel zwei durch eine Tür getrennte Räume und der Computerraum). Insgesamt betrachtet herrschte während der gesamten Datenerhebung im ersten Kurs eine für diese Einrichtung untypische Ruhe.

7.1.2. Teilnehmer des zweiten Kurses

Der zweite Kurs begann Mitte 2005 und dauerte bis Ende 2005. Die Gesamtdauer betrug 280 Unterrichtseinheiten, so dass sich auch dieser Kurs über 56 Unterrichtstage erstreckte. Der Unterricht fand an vier Tagen in der Woche mit 5 Unterrichtseinheiten pro Unterrichtstag statt. Insgesamt nahmen 15 Lerner am Kurs teil, wobei sich drei von diesen Teilnehmern erst in der zweiten Woche zum Kurs anmeldeten. Einer von diesen drei Teilnehmern verließ jedoch den Kurs in der darauffolgenden Woche. In der sechsten Woche brach ein weiterer Teilnehmer den Kurs ab. Der feste Kern der Gruppe bestand somit aus 13 Teilnehmern, wobei sich die durchschnittlichen Fehlzeiten auf 10,8% beliefen (siehe zu den Fehlzeiten Anhang 2.7.). Von diesen 13 Teilnehmern waren sechs weiblichen und sieben männlichen Geschlechts. Mit der Türkei, dem Irak, Syrien, Afghanistan und Kenia waren im Kurs fünf Nationalitäten vertreten, wobei im Gegensatz zum ersten Kurs ein Teilnehmer mit türkischem Pass keinen kurdischen Hintergrund hatte und daher kein Kurdisch sprach. Insgesamt wurden im Kurs vor allem das Kurdische, das Türkische und das Arabische gesprochen; eine Teilnehmerin sprach Persisch und eine weitere Englisch.

Von allen Teilnehmern des Kurses beteiligten sich an der Untersuchung folgende Lerner:

Herr SD ist 36 Jahre alt und stammt aus dem Irak. Dort ist er 5 Jahre zur Schule gegangen und kann daher problemlos auf Arabisch lesen und schreiben. Seine Muttersprache ist Kurdisch (Kurmanci), doch beherrscht er zudem nach eigenen Angaben Arabisch ohne Probleme. In Deutschland lebt er seit 5 Jahren. Er hat weder einen Deutschkurs noch einen Alphabetisierungskurs besucht. Seine Sprachkompetenzen im Deutschen liegen im unteren Anfängerbereich (\approx A2-Niveau). Er hatte mehrere Jobs, die er nur für eine kurze Zeit auf Grund mangelnder Sprachkenntnisse halten konnte.

Herr FG ist 56 Jahre alt und stammt aus der Türkei. Seine Muttersprache ist Kurdisch (Kurmanci). Zudem spricht er ohne Schwierigkeiten Türkisch. Eine Schule hat er in seiner Heimat nicht besucht. Nach Deutschland ist er im Jahr 1980 eingereist. Er hat zwar 7 Monate einen Deutschkurs besucht, gibt aber an, wenig verstanden zu haben. Seine Deutschkenntnisse sind als gering einzuschätzen und liegen unterhalb des A1-Niveaus. Er gibt an, in Deutschland gearbeitet zu haben.

Herr HJ ist 50 Jahre alt und kommt aus der Türkei. Seine Muttersprache ist Kurdisch (Kurmanci). Nach eigenen Angaben spricht er auch Türkisch. Eine Schule in seiner Heimat hat er nie besucht. In Deutschland lebt er seit 9 Jahren. In dieser Zeit hat er für zwei Monate einen Deutsch- und für zwei Monate einen Alphabetisierungskurs besucht. Auf Deutsch kann er sich kaum verständigen; sein sprachliches Niveau liegt im mündlichen Bereich noch unter A1.1.

Herr KL ist 55 Jahre alt und stammt aus Syrien. Als Muttersprache gibt er Aramäisch und Arabisch an. In seiner Heimat hat er die Schule bis zur 7. Klasse besucht, so dass er der Gruppe der Zweitschifterwerbsteilnehmer zugeordnet werden kann. In Deutschland lebt er seit 26 Jahren. Im Jahr 1981 hat er einen Deutschkurs besucht, kann sich aber nicht mehr daran erinnern, wie lange der Kurs ging. Seine Deutschkenntnisse gehen über das hinaus, was bei Fließend-falsch-Sprechern (hohe kommunikative Kompetenz bei gleichzeitig niedriger grammatischer Kompetenz) üblich ist und liegen in manchen Bereichen zwischen A2 und B1. Gearbeitet hat er in einer Fabrik.

Frau ÖÄ ist 27 Jahre alt und stammt aus Griechenland. Dort besuchte sie 6 Jahre lang eine Schule und lernte das Lesen und Schreiben. In Deutschland lebt sie seit drei Jahren. In dieser Zeit hat sie weder einen Deutsch- noch einen Alphabetisierungskurs besucht. Auf Deutsch kann sie sich leicht oberhalb des A1-Niveaus verständlich machen. Beschäftigt war sie als Reinigungskraft.

Der im Zusammenhang mit dem ersten Kurs angemerkte untypisch ruhige Kursbetrieb an der betreffenden Einrichtung herrschte während der Datenerhebung im zweiten Kurs nicht weiter. Vielmehr fand der zweite Kurs unter üblichen Rahmenbedingungen statt, so dass in den Phasen des

Werkstattunterrichts die unterschiedlichen Lernecken nicht ohne Probleme auf mehrere Räume verteilt werden konnten. Dennoch war es möglich, die Computer-Lernecke nahezu durchgehend im Computerraum einzurichten. Die gesamte Datenerhebung im zweiten Kurs verlief im Gegensatz zur Erhebungssituation im ersten Kurs unruhiger.

7.2. Von der Untersuchung ausgeschlossene Teilnehmer

Von allen Teilnehmern, die das schriftsprachliche Niveau hatten, um an der Untersuchung teilnehmen zu können, wurden zwei ausgeschlossen. Im ersten Kurs zeigte sich eine Teilnehmerin durch die Arbeit mit dem Computer und insbesondere durch die Tatsache, dass ihre Stimme aufgenommen wurde, sehr verunsichert und äußerte diesbezüglich mehrmals Unbehagen. Sie konnte folglich nicht in die Untersuchung einbezogen werden. Im zweiten Kurs war es bei einem Teilnehmer nicht möglich, ihn in der Vorphase zur Datenerhebung zu einer motivierten Arbeit mit Computern zu bewegen. Dieser Teilnehmer zeichnete sich insgesamt durch allgemeine Unlust und Unpünktlichkeit aus und brach schließlich den Kurs ab.

7.3. Aspekte des Unterrichts in den beteiligten Teilnehmergruppen

Der Unterricht, den die Teilnehmer im ersten und zweiten Kurs erhielten, basierte auf einem Unterrichtskonzept, das von der Einrichtung entwickelt worden war. Organisatorisch betrachtet handelte es sich um ein Vorschaltssystem, d.h. die Alphabetisierungskurse sollten auf den Besuch eines Deutschkurses vorbereiten. Die gewählten Methoden hinsichtlich der Buchstabeneinführung waren überwiegend synthetisch, d.h. im Mittelpunkt der Buchstabeneinführung standen Buchstaben(gruppen) und deren Lautwerte. Der Unterricht erfolgte jedoch nicht nach einer streng synthetischen Vorgehensweise: Es war durchaus möglich, auch Wörter und Sätze zu lesen oder zu schreiben, bei denen nicht alle Buchstaben(gruppen) und ihre Lautwerte bekannt waren. Thematisch wurde teilnehmerorientiert gearbeitet und es wurden dabei Themen gewählt, die die Teilnehmer persönlich interessierten. Dazu wurden Texte im Unterricht mit Hilfe der Teilnehmer produziert, auf deren Grundlage Übungen ausgewählt wurden. Aus diesem Grund wurde mit keinem Lehrwerk gearbeitet. Übergreifendes Ziel des Unterrichts war die Ausbildung und Förderung der Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen. Der Unterricht verlief daher im Zusammenhang mit der Anwendung offener Unterrichtsmethoden über weite Strecken in Kleingruppenarbeit.¹²⁹ In diesem Zusammenhang kam dem Einsatz von Spielen und spielerischen Übungen eine wichtige Rolle zu. Darüber hinaus wurde der Computer fester Bestandteil der Alphabetisierungsarbeit.

¹²⁹ Siehe zu offenen Unterrichtsmethoden FRIEDRICH 2006; FREI-EILING & FREI 2006; HAMEYER 2006; HEGEL 2006; MEYER 1988; MÜHLHAUSEN 2008; VAUPEL 2006; WIECHMANN 2006. Siehe speziell zu Werkstattunterricht ERNST 2005; PALLASCH 2006; WEBER & HUNZIGER 1998; REICHEN 1988.

Der Ablauf beider Alphabetisierungskurse ähnelte sich sehr, weshalb dieser im Folgenden für beide Kurse näher dargelegt wird. In einer ersten Phase wurden vorrangig die Buchstaben des deutschen Alphabets vermittelt. Danach verlagerte sich der Schwerpunkt auf die Vermittlung der Buchstabengruppen. Dies sollte nicht derart verstanden werden, dass im ersten Schritt ausschließlich Buchstaben thematisiert wurden; die Förderung der Synthesefähigkeit (Verschmelzung von Lauten zu größeren Einheiten) und Analysefähigkeit (Fähigkeit zur Segmentierung auf Wort-, Morphem-, Silben- und Lautebene) begann bereits in den ersten Unterrichtsstunden und setzte sich über die gesamte Kursdauer fort. Parallel hierzu wurden vorrangig mündlich grundlegende Deutschkenntnisse vermittelt. Des Weiteren wurden die Teilnehmer auf einen (eventuellen) lehrwerksbasierten Deutschunterricht vorbereitet. Diese Vorbereitung auf den in Deutschland praktizierten Zweitsprachenunterricht beinhaltete unter anderem wichtige Aspekte wie die Einführung in typische Arbeitsweisen (Brainstorming, selbstständige Mitgestaltung von Unterrichtsabläufen usw.), die Vermittlung von Kenntnissen zu Übungstypen (Lückentexte, Zuordnungsaufgaben usw.), die Förderung von Visual-Literacy (z.B. Interpretation und Produktion von abstrakten Visualisierungen wie Tabellen oder Wort-Igeln), das Kennenlernen von Unterrichtsformen (Plenum-, Werkstatt-, Projekt-, Kleingruppen- und Zweierarbeit, Einzellernphasen usw.) und die Förderung einer selbstgesteuerten Arbeitsweise (autonomes Lernen), die durch die kontinuierliche Beschäftigung mit Stationen- und Werkstattunterricht zusätzlich unterstützt wurde (zu einer detaillierteren Darstellung der Ziele im anfänglichen Alphabetisierungsunterricht siehe FELDMEIERS 2007c; vgl. zur Erstalphabetisierung von Kindern weiter APELTAUER 1988).

VIII METHODOLOGIE

8.1. Grundlegende Gedanken zur Methodologie

Ausgehend von der Definition von Alphabetisierungsforschung als Erforschung von Lehr- und Lernprozessen im Alphabetisierungsunterricht und ihrer Verortung innerhalb der Sprachlehrforschung, soll im Folgenden auf die sich daraus ergebenden forschungsmethodischen Konsequenzen eingegangen werden. Hierbei ist es notwendig, den Forschungsgegenstand zu berücksichtigen, um dementsprechend ein geeignetes Forschungsdesign auswählen zu können, das diesem angemessen ist. So betont die Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1996: 151)¹³⁰:

Zu den von uns als unabdingbar und im Hinblick auf die Rezeption von Forschungsergebnissen durch Dritte notwendig erachteten Kriterien zählt zunächst einmal das der Gegenstandsangemessenheit. Neben der präzisen Bestimmung des spezifischen Gegenstandes sollte zu Beginn einer jeden Forschungsarbeit die Wahl einer oder mehrerer gegenstandsangemessener Untersuchungsmethoden begründet werden.

Diesem Kriterium wird in der vorliegenden Arbeit ein hoher Stellenwert eingeräumt, weshalb in den vorangegangenen Kapiteln der Forschungsgegenstand ausführlich beschrieben wurde. Eng verflochten mit dem Kriterium der *Gegenstandsangemessenheit* ist das Kriterium der *Nachvollziehbarkeit*, das „[...] sowohl auf der Ebene der Datenaufbereitung wie auch auf der Ebene der Analyse und Interpretation“ greifen muss (AFB ebd.). An dritter Stelle wird das Kriterium der *Akzeptabilität* hervorgehoben, mit dem nicht ausschließlich die Akzeptanz der Ergebnisse innerhalb eines ohnehin kleinen Fachkreises gemeint ist, sondern insbesondere auch die Akzeptanz innerhalb durch die direkt an der Alphabetisierungspraxis beteiligten Kollegen. Hier sind zwei Teilkriterien zu differenzieren, die als *interne* und *externe Akzeptabilität* bezeichnet werden (vgl. AFB 1996). Während das erste Kriterium auf die Akzeptanz der Forschungsergebnisse innerhalb der Forschergemeinschaft abhebt, wird mit dem zweiten Kriterium – der externen Akzeptabilität – die zustimmende Rezeption der Untersuchungsergebnisse durch die Praktikergemeinde angestrebt. Dieses Teilkriterium ist insofern von großer Bedeutung, da Sprachlehrforschung – und als Teil dieser auch die Alphabetisierungsforschung – nicht zum Selbstzweck betrieben werden darf, sondern vielmehr einen engen Bezug zur Praxis bewahren muss. AGUADO & RIEMER (2000: 157) stellen hierzu fest, dass „[...] die Themen und Fragen solcher empirischer Forschung idealerweise unmittelbar aus der unterrichtlichen Praxis stammen, an Erfahrungen der Beteiligten – also sowohl von Lehrenden als auch von Lernenden – anknüpfen sowie von ihnen selbst wahrgenommene und formulierte Probleme und Fragestellungen aufgreifen [...]“ sollten. Die

¹³⁰ Im Weiteren wird die Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld mit dem Akronym AFB abgekürzt.

Autorinnen fassen diese Sichtweise zusammen, indem sie schreiben: „Empirische Forschung: aus der Praxis (zumindest langfristig) für die Praxis!“ (AGUADO & RIEMER 2000: 162).

Diese forschungsmethodologischen Vorgaben implizieren ein weiteres Kriterium, das der *Transparenz*, das entlang des gesamten Forschungsprozesses (Datenerhebung, -auswertung und -interpretation) gegeben sein muss und „[...] zum Zweck der Verbesserung des Dialogs zwischen ‚Produzenten‘ (i.e. Forschende und Forschungsteilnehmer) und ‚Rezipienten‘ (i.e. andere Forschende, Forschungsteilnehmer, Praktiker) empirischer Forschung“ beiträgt, wie AGUADO (2000: 120) anmerkt. Ähnlich äußert sich diesbezüglich die AFB (1996: 151):

Die externe Akzeptabilität hängt unmittelbar mit dem Anspruch zusammen, daß unsere Forschung praxisrelevant sein soll und ihre spezifischen Untersuchungsgegenstände, -methoden und -ergebnisse so beschaffen sind, daß sie auch für die Kollegen und Kolleginnen aus der Praxis akzeptabel sind.

Unerlässliche Bedingung, um diesem Anspruch zu genügen, ist daher eine umfassende und transparente Beschreibung nicht nur der Alphabetisierungsarbeit und ihrer Rahmenbedingungen (d.h. des Forschungsgegenstandes), sondern auch eine genaue Begründung der daraus folgenden (Teil-)Schritte etwa für die Wahl des Forschungsdesigns. So schreibt AGUADO (2000: 119) weiter:

Während dem **Produkt** der Forschung – also den Forschungsergebnissen – ein vergleichsweise hoher Stellenwert eingeräumt wird, ist häufig zu beobachten, daß der oftmals mühevollen **Prozeß**, der zu diesen Ergebnissen geführt hat, vernachlässigt wird [...]. [I]nsbesondere die Darstellung der Methodologie und des konkreten Vorgehens bei der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten [fällt] meist sehr knapp aus. Ebenso selten sind Hinweise auf die vielfältigen Schwierigkeiten, Hindernisse oder die zu treffenden Entscheidungen und einzugehenden Kompromisse zu finden, mit denen Forschende in den verschiedenen Phasen der jeweiligen Vorhaben konfrontiert sind. [Hervorhebungen im Original]

8.2. Qualitative und quantitative Forschung

Die Diskussion um qualitative vs. quantitative Forschung hat in der Sprachlehrforschung an Intensität verloren. Die polarisierende Haltung gegenüber diesen unterschiedlichen Forschungsparadigmen ist in den letzten Jahren immer stärker der Einsicht gewichen, dass qualitative und quantitative Forschung kein Gegensatzpaar bilden, sondern sinnvoll miteinander kombiniert werden können (vgl. FLICK 2004: 67ff.; KELLE u.a. 1998; ACHTENHAGEN 1984; AGUADO & RIEMER 2001; RIEMER 2006; MAYRING 2001; DENZIN 1970; NUSSBAUM 1984). Ebenso besteht mittlerweile Konsens darüber, dass quantitative nicht per se „wissenschaftlicher“ als qualitative Verfahren sind. Vielmehr ist mit Blick auf einen bestimmten Forschungsgegenstand und zur Erhellung einer bestimmten Forschungsfrage von einem „angemesseneren“ Verfahren zu sprechen. Daher ist eine entscheidende Frage, die vom Kriterium der Gegenstandsangemessenheit aufgeworfen wird, ob Daten qualitativ oder quantitativ erhoben, ausgewertet und interpretiert werden sollen. Zu einer ersten Orientierung, was qualitative und

quantitative Forschung letztendlich bedeutet, können die in Anlehnung an unterschiedliche Autoren von RIEMER (1997: 36) angeführten zentralen Merkmale des qualitativen und quantitativen Forschungsparadigmas herangezogen werden:

Qualitatives Paradigma	Quantitatives Paradigma
Verstehen	Erklären
Nachvollzug menschlichen Verhaltens	Suchen nach Fakten und Ursachen menschl. Verhaltens
Holistisch	Partikularistisch
Innenperspektive	Außenperspektive
„Bottom-up“-Verfahren	„Top-down“-Verfahren
Explorativ-interpretativ	Analytisch-nomologisch
Hypothesengenerierend	Hypothesentestend
Induktiv	Deduktiv
Feldforschung	Experiment
Prozessorientiert	Produktorientiert
Valide, natürliche, tiefgründige Daten	Reliable, elizierte, replizierbare Daten
Natürlicher Kontext	Kontrollierter Kontext
Fallorientiert	Repräsentativ, generalisierbar
Subjektiv	Objektiv

Tab. 20

Demnach werden quantitativer und qualitativer Forschung bestimmte Merkmale zugeordnet. Obwohl – wie eingangs beschrieben – eine dichotome Betrachtung dieser beiden Forschungsparadigmen nicht mehr aufrechtzuerhalten ist, kann eine Gegenüberstellung von definitorischen Merkmalen zunächst durchaus sinnvoll sein, wenn nicht aus den Augen verloren wird, dass qualitative und quantitative Forschung je nach Forschungsinteresse und -gegenstand eine gewisse Schnittmenge aufweisen werden. So kann beispielsweise qualitative Forschung wie im Falle der *Grounded Theory* (GLASER & STRAUSS 1998; vgl. auch STRÜBING 2004) durchaus in der Lage sein, erklärend zu sein, indem zuvor generierte Hypothesen getestet werden. Quantitative Forschung kann hingegen auch ein Verständnis für einen bestimmten Sachverhalt formen und sich auf der Basis ermittelter Korrelationen (etwa im Rahmen von Korrelationsstudien) zur Generierung von Hypothesen eignen. Ebenso können sich Feldforschung und Experiment einander nähern (siehe hierzu SCHWARZ 1970 zu quasi-experimentellen Anordnungen in der Unterrichtsforschung) und so weiter. Hinzu kommen Forschungsdesigns, die sowohl qualitative als auch quantitative Ansätze beinhalten. In solchen Fällen ist denkbar, in einer vorrangig zur Hypothesenüberprüfung konzipierten und daher (vermutlich) quantitativ ausgerichteten Arbeit qualitative Instrumente immer dann einzubeziehen, wenn bestimmte Störvariablen nicht kontrolliert werden können und die Gefahr besteht, einen Teil der Validität einzubüßen (siehe zum Begriff der Validität die nächsten

Abschnitte). In solchen Fällen wird es darum gehen, die mögliche Wirkung dieser Störvariablen in der Dateninterpretation einzubeziehen; hierzu kann sich der Forschende qualitativer Verfahren bedienen. In Anlehnung an dieses Beispiel sind auch Designs zu nennen, die eine qualitative Ausrichtung haben und quantitative Verfahren anwenden, um eine validere Generierung von Hypothesen zu ermöglichen (siehe z.B. MAYRING 2001; für eine kritische Diskussion hierzu auch RIEMER 2006; siehe weiter zu triangulierenden Ansätzen FLICK 2004; AGUADO & RIEMER 2001; DENZIN 1970).

Zur weiteren Eingrenzung dessen, was qualitative und quantitative Forschung bedeuten können, dient auch eine Gegenüberstellung ihrer typischen Forschungsinstrumente. Quantitative Forschung mit dem Ziel einer Hypothesenprüfung erfordert quantifizierbare Daten; jedes zu untersuchende Phänomen muss deshalb so operationalisiert (d.h. messbar gemacht) werden, dass es in irgendeiner Form gezählt werden kann. Dies kann beispielsweise durch Fragebögen geschehen, bei denen die Häufigkeit bestimmter Angaben (etwa Ja-/Nein-Antworten) oder eine bestimmte Ausprägung (sehr gut/gut/normal/schlecht/sehr schlecht) festgehalten wird. Weiter können selbstverständlich Zeiten gemessen werden, etwa bei Versuchen zur Worterkennung, bei denen ein Proband so schnell wie möglich auf einen Knopf drücken muss, wenn er ein präsentiertes Zielwort erkannt hat. Da im Rahmen quantitativer Untersuchungen in den meisten Fällen Daten auf der Grundlage von Stichproben erhoben werden, sind für eine spätere zulässige Übertragung der gewonnenen Erkenntnisse auf die Gesamtpopulation darüber hinaus zwei Aspekte von unerlässlicher Bedeutung. Zum einen muss die Stichprobe so zusammengesetzt sein, dass sie statistisch repräsentativ ist. Statistisch repräsentativ ist eine Stichprobe immer dann, wenn für jedes Objekt/Individuum der Gesamtpopulation dieselbe Wahrscheinlichkeit gilt, Teil der Stichprobe zu werden (vgl. z.B. GEHRING & WEINS 2000). In der Regel werden statistisch repräsentative Stichproben durch die Anwendung von Zufallsverfahren gebildet. Eine weitere Möglichkeit der Stichprobe ist die so genannte Klumpenstichprobe, bei der nicht einzelne Objekte/Individuen aus einer Gesamtpopulation per Zufall in die Stichprobe aufgenommen werden, sondern Gruppen=Klumpen (z.B. ganze Schulklassen oder Alphabetisierungskurse). Selbstverständlich muss auch hier für jede einzelne Gruppe der Gesamtpopulation gelten, dass sie mit derselben Wahrscheinlichkeit Teil der Klumpenstichprobe werden kann. Eine Alternative zu zufallsbasierten Stichproben sind so genannte Quotenstichproben, die nicht auf Zufall beruhen. Eine Quotenstichprobe wird auf der Basis von bereits bekannten Verteilungen innerhalb der Gesamtpopulation zusammengesetzt, und zwar so, dass sie ein Abbild der Verteilungen innerhalb der Gesamtpopulation darstellt. Wenn also bekannt ist, dass innerhalb der Gesamtpopulation 55% der Menschen weiblichen und 45% männlichen Geschlechts und 20% der Männer Migranten sind, wird man genau diese Verhältnisse innerhalb der

Stichprobe abbilden, ohne dabei ausschließlich Zufallsverfahren anzuwenden (die Teilstichproben können dennoch durch Zufall zusammengesetzt sein; vgl. zu Stichproben GEHRING & WEINS 2000: 156ff.). Der zweite Punkt, der für die Übertragung von stichprobenbasierten Ergebnissen auf die Gesamtpopulation erfüllt sein muss, ist, dass die gewonnenen Daten statistisch signifikant zu sein haben. Statistisch signifikant sind Daten, wenn mit Hilfe von mathematischen Verfahren ausgerechnet werden kann, dass mit mindestens 95prozentiger Wahrscheinlichkeit¹³¹ das innerhalb der Stichprobe gefundene Ergebnis auch innerhalb der Gesamtpopulation in derselben statistischen Abbildung zu finden sein wird (siehe ebd.: 2000: 218ff.).

Qualitative Verfahren bedienen sich im Gegensatz zu quantitativen Verfahren anderer Instrumente, von denen sich viele durch folgendes „Forschungsmotto“ charakterisieren lassen: *Wenn du wissen möchtest, was in einem Menschen vorgeht, dann frag ihn einfach*. Forschungsinstrumente wie das Lernertagebuch, das Gruppengespräch, freie, halbstrukturierte oder strukturierte Interviews sind hier aufzuzählen. Ebenso sind introspektive Verfahren hinzuzunehmen, „[...] bei denen die untersuchten Personen sich selbst beobachten, in sich selbst hineinsehen, über interne Zustände oder Prozesse nachdenken und darüber Auskunft erteilen“ (AGUADO 2004: 26). Zu diesen Verfahren gehört beispielsweise das gleichzeitige laute Denken (vgl. HEINE 2005). Retrospektive Verfahren wie das nachträgliche laute Denken (unmittelbar und zeitlich verzögertes lautes Denken) oder das nachträgliche Beantworten von Fragen geben hingegen eine Einsicht in die Beurteilung der untersuchten Personen bezüglich ihrer eigenen (schrift-) sprachlichen Produkte.

Weiter sind im Zusammenhang mit qualitativer Forschung u.a. Instrumente wie die Unterrichtsbeobachtung, das Führen eines Unterrichtstagebuchs oder die Analyse von (schrift-) sprachlichen Produkten der Lerner durch den Forschenden zu nennen (siehe hierzu BORTZ & DÖRING 2003: 306f.).

8.3. Interne Akzeptabilität und die klassischen Gütekriterien

Nachdem mit Hilfe des Kriteriums der Gegenstandsangemessenheit eine Entscheidung für oder wider qualitative bzw. quantitative Methoden gefällt werden kann (möglich wäre auch eine Mischung aus beiden), sind die klassischen Gütekriterien die wohl wichtigsten Aspekte, die bei jeglicher empirischen Forschungstätigkeit bezüglich der internen Akzeptabilität Berücksichtigung finden müssen. Gerade aus dem Bereich der quantitativen Forschung, allen voran aus naturwissenschaftlichen Disziplinen wie etwa der Physik, drängen sich die Kriterien der (internen)

¹³¹ In der Regel wird für das Vorhandensein von Signifikanz die 95%-Grenze angesetzt. Bei 99%iger Wahrscheinlichkeit wird von sehr signifikanten Ergebnissen gesprochen. In manchen Forschungsbereichen wird eine 90%ige Wahrscheinlichkeit als signifikant betrachtet.

Validität, *Reliabilität* und *Objektivität* ins Bewusstsein jedes Forschers (vgl. allgemein zu den Gütekriterien LIENERT 1961; LAATZ 1993; SCHNELL u.a. 1995; BORTZ & DÖRING 2003).

Unter dem Kriterium der *Validität* wird dabei verstanden, dass das gewählte Messinstrument genau das und nichts anderes misst, was zu messen war (für eine genauere Beschreibung dieses Kriteriums siehe auch den nächsten Abschnitt). Inwieweit dieses Kriterium erreicht werden kann, hängt zu einem nicht unwesentlichen Anteil von den Möglichkeiten ab, das zu messende Phänomen operationalisieren zu können, d.h. es zu definieren und damit auch die Wege aufzuzeigen, wie es gemessen werden kann. Vermag ein Messinstrument dies zu vollbringen, so die Verfechter der klassischen Gütekriterien, kann davon ausgegangen werden, dass die gemessenen Daten Gültigkeit erreichen können. Folglich wird man sich bei Phänomenen wie etwa Zeit und Temperatur der Messinstrumente Chronometer und Thermometer bedienen und kaum ein Forscher wird daran zweifeln, dass mit diesen Instrumenten genau das gemessen wird, was zu messen war, nämlich Zeit in Sekunden und Temperatur in Grad. Schwieriger gestaltet sich die Situation bei Phänomenen, bei denen auf keine allgemein anerkannten Operationalisierungen zurückgegriffen werden kann und die sich nicht ohne Weiteres leicht operationalisieren lassen.¹³² Solche Phänomene wären etwa in der Psychologie der Stolz oder in der hier interessierenden Sprachlehrforschung das Vorlesen (damit verbunden die Entscheidung, wann ein Wort als vorgelesen gilt).

Das zweite Kriterium der *Reliabilität* zielt auf die Genauigkeit des Messinstruments, d.h. darauf, dass bei wiederholten Messungen unter gleichen Rahmenbedingungen dieselben Messergebnisse erzielt werden. Auch hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Physik und etwa der Sprachlehrforschung. Während sich bei physikalischen Experimenten annähernd gleiche Rahmenbedingungen für die wiederholte Messung eines Phänomens herstellen lassen (man denke daran, dass z.B. Temperatur und Druck mit Hilfe technischer Mittel bis zu einem hohen Grad kontrolliert werden können), lässt sich in einem Klassenraum oder in einer Lernberatung eine annähernd ähnliche Situation zu unterschiedlichen Zeitpunkten kein zweites Mal herstellen (von identischen Rahmenbedingungen ganz zu schweigen). Das letzte Kriterium der *Objektivität* bezieht sich darauf, dass die Erhebung der Daten von dem an der Erhebung selbst beteiligten Wissenschaftler unabhängig sein soll.

Erst die bedingungslose Erfüllung dieser drei Kriterien werde einen erfolgreichen Abschluss des Projektes gewährleisten, könnte die voreilige – an den Naturwissenschaften orientierte – Meinung sein. Für die vorliegende Arbeit darf jedoch nicht vergessen werden, dass sich

¹³² Auch exakte Wissenschaften wie die Physik mussten zu ihren allgemein anerkannten Operationalisierungen finden. So sind Längen auch in Handflächen, Ellen, Daumen und Fuß gemessen worden, bevor sie (heute) mit Hilfe der Atomphysik eindeutig definiert werden konnten. Des Weiteren ist zu beachten, dass der technische Stand einer Gesellschaft bestimmt, was gemessen werden kann.

Alphabetisierungsforschung nicht etwa mit Metallen befasst, die sich in eine Hochvakuumkammer unter gezielter Kontrolle der Licht- und Temperaturverhältnisse platzieren lassen, sondern mit Menschen, die sich in ihren individuellen Voraussetzungen sehr voneinander unterscheiden und unter dem Einfluss zahlreicher, sehr komplexer Faktoren miteinander interagieren.

Abschließend ist herauszustellen, dass – gerade im Zusammenhang mit qualitativen Untersuchungen bei den so genannten nicht exakten Wissenschaften – diese drei klassischen Kriterien auf unterschiedlichen Ebenen des Forschungsprozesses greifen. Diese Ebenen betreffen die Datenerhebung, -auswertung und -interpretation. Validität, Reliabilität und Objektivität sind demnach im gesamten Forschungsprozess anzustreben, wobei es durchaus möglich ist, dass diese nicht auf allen drei genannten Ebenen im selben Ausmaß erfüllt werden können. Es ist somit prinzipiell möglich, dass nach einer validen Datenerhebung die Datenauswertung und die darauf folgende -interpretation weitaus mehr Probleme bereiten und dementsprechend dieses Kriterium nicht auf allen drei Ebenen im selben Ausmaß erfüllt werden kann. Auf diese Schwierigkeiten macht die AFB (1996: 151) aufmerksam, wenn sie schreibt: „Gleichzeitig muß eingeräumt werden, daß nicht sämtliche Kriterien auf allen forschungsrelevanten Ebenen, nämlich Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse, gleichermaßen zutreffen (können).“

8.3.1. Interne Akzeptabilität und das Konzept der internen und externen Validität

Die Erfüllbarkeit der klassischen Gütekriterien hat in der Fachdiskussion um qualitative und quantitative Forschungsansätze heftige Kontroversen ausgelöst. Auf der einen Seite wird – wie zuvor erwähnt – von quantitativ arbeitenden Wissenschaftlern auf die bedingungslose Erfüllung der klassischen Gütekriterien gepocht. So wird im Bereich der Psychologie erst dann von psychometrischen Tests oder Fragebögen gesprochen, wenn alle drei Kriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität gegeben sind (BORTZ & DÖRING 2003: 193) und deren Erfüllung unter Heranziehung strenger mathematischer Verfahren überprüft wird. Auf der anderen Seite sehen sich gerade die Forscher, die auf Grund des von ihnen erforschten Gegenstandes außer Stande sind, unter streng kontrollierten Untersuchungsbedingungen zu arbeiten (man denke hierbei an Forschungsarbeiten im Klassenzimmer), der Kritik ausgesetzt, unwissenschaftlich zu arbeiten und daher ungültige Ergebnisse zu produzieren. Exemplarisch lässt sich diese Kontroverse anhand der Begriffe *interne* und *externe Validität* verdeutlichen.

Im letzten Abschnitt war ein Messinstrument als valide definiert worden, wenn es genau das misst, was zu messen ist. Im Falle einer exakten Wissenschaft wie der Physik könnte somit (überspitzt betrachtet) der Standpunkt eingenommen werden, dass ein Messinstrument entweder valide oder

nicht valide Messungen liefert. Unterschiedliche Grade von Validität würde es demnach nicht geben: Zeit in Sekunden wird entweder gemessen oder nicht (die Frage, wie genau gemessen wird – etwa in Sekunden oder Nanosekunden – betrifft die Reliabilität). So betont GADENNE (1976: 65) hinsichtlich einer exakten Wissenschaft wie der Physik: „Man wird dort bereits ein Experiment mit nur einer potentiellen störenden Bedingung als unzureichend betrachten [...].“ Andere wissenschaftliche Disziplinen wie die Sprachlehrforschung befassen sich jedoch mit Phänomenen, bei denen – wie bereits erwähnt – zum Teil auf keine allgemein akzeptierten Operationalisierungen zurückgegriffen werden kann und/oder die zahlreichen, komplexen und teilweise sich gegenseitig bedingenden Verursachungsfaktoren unterworfen sind. Exemplarisch ist an dieser Stelle auf das in der Psychologie sehr gut erforschte Konzept der Intelligenz hingewiesen. Auf die Frage, wie Intelligenz gemessen wird, kann heutzutage mit einer klaren Antwort gerechnet werden: Mittlerweile wissen Menschen, dass Intelligenz in IQ-Punkten wiedergegeben wird. Verschwiegen oder vergessen bleibt jedoch in diesem Fall, dass dieses allgemein geteilte Wissen erst dadurch möglich wurde, dass unzählige Fachdiskussionen um die Richtigkeit der angewandten Messinstrumente zur Ermittlung von Intelligenz schließlich in einen wissenschaftlichen Konsens mündeten.¹³³ Befasst sich eine wissenschaftliche Disziplin mit einem neuen Konzept, so sieht sie sich zunächst mit dem Problem konfrontiert, das zu messende Phänomen zu definieren und derart zu beschreiben, dass es gemessen werden kann. In solchen Fällen lässt sich kein dualistischer Standpunkt mehr einnehmen: Dass ein Instrument nicht valide misst, lässt sich gegebenenfalls erst dann erkennen, wenn in einer anderen Forschungsarbeit ein weiteres Messinstrument entwickelt wurde, von dem man annimmt, dass es validere Daten liefert. Vor diesem Hintergrund lässt sich das Konzept der Validität nicht mehr mit dem Bild eines Schalters veranschaulichen, der entweder auf „an“ oder „aus“ steht. Vielmehr ist Validität als ein Kontinuum zu begreifen, das durch seine maximalen Ausprägungen „valide“ und „nicht valide“ aufgespannt wird (siehe Abb. 57).

Ein weiteres Problem im Zusammenhang mit dem Begriff der Validität ergibt sich aus dem Wirk-

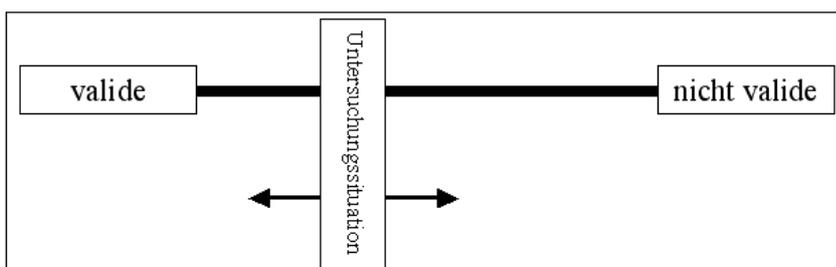


Abb. 57

lichkeitsausschnitt, den man zu messen sucht. So werden quantitativ arbeitende Forscher im Bereich der Sozialwissenschaften zum Teil misstrauisch beäugt. In

diesen Fällen zielt jedoch die Kritik auf die fehlende Vergleichbarkeit der Forschungssituation mit

¹³³ Als Ergebnis dieser Diskussionen sind die unterschiedlichen Intelligenztests zu betrachten, die heute zur Verfügung stehen, etwa kulturunabhängige Tests.

der Wirklichkeit, die ursprünglich untersucht werden sollte. SCHRITTMACHER (1979) betont diesbezüglich:

In ihrem Bemühen, den Kriterien einer ‚exakten‘ Disziplin gerecht zu werden, also vorzugsweise nomologisches Wissen zu entwickeln, habe sie [die Sozialwissenschaft] die in der Realität vorfindbare Komplexität bedenkenlos so lange reduziert, bis strenge Wenn-Dann-Aussagen möglich waren. Dadurch sei die praktische Relevanz empirischer Unterrichtsforschung weitgehend verlorengegangen. (Ebd.: 16)

Dieser Autor fügt hinzu:

Forschungsergebnisse sollen nach dem Verständnis von Repräsentativität als Praxisnähe generalisierbar sein, d.h. sie sollen auf praktische Situationen übertragen werden können. Anders ausgedrückt: Aus Forschungsergebnissen sollen technologische Aussagen ableitbar sein, die beispielsweise dem handelnden Lehrer angeben, welche Lehrstrategie er auswählen muß, damit er zum erwünschten Schülerverhalten kommt, oder welche Maßnahmen er ergreifen muß, um Schulangst bei seinen Schülern weitgehend zu verhindern. (SCHRITTMACHER 1979: 18)

Forschung dürfe nicht dazu führen, dass der zu untersuchende Wirklichkeitsausschnitt derart vereinfacht wird, dass die gewonnenen Daten letztendlich ausschließlich für eine von der Forschungssituation geschaffene Untersuchungswirklichkeit gültig sind, so die Kritik. In diesem Sinne bemerkt RIEMER (2005: 89) mit Blick auf den Bereich der Sprachlehrforschung, dass die „[...] im Rahmen von Forschungsprojekten unverzichtbare Auswahl (und damit der Ausschluss) von Variablen, die im Kontext spezifischer Lehr-/Lernszenarien und sämtlicher damit verbundenen Bedingungen (Lehr-/Lernmittel, Methoden etc.) erforscht werden, [...] zu Ergebnissen [führt], die nicht ohne weiteres außerhalb des fokussierten Faktorenkomplexes und Wirklichkeitsausschnitts Aussagekraft besitzen“. Dieser Aspekt betrifft dabei jede Art von Untersuchung, unabhängig davon, ob diese eine qualitative oder quantitative Ausrichtung aufweist. In diesem Sinne hebt die AFB (1996: 152) hervor, „[...] daß nicht nur ‚künstlich‘ – d.h. mit Hilfe von Experimenten oder Tests elizitierte –, sondern auch ‚natürliche‘ Daten eine Reduktion der Wirklichkeit darstellen, insofern als immer nur einzelne, ausgewählte Sequenzen oder Phänomene erfaßt werden können.“ Deutlich wird somit, dass auch hier keine Entweder-Oder-Haltung angemessen zu sein scheint: Die Untersuchung eines Wirklichkeitsausschnitts schafft immer eine neue Situation. Demnach gibt es kein Untersuchungsdesign, das den zu untersuchenden Wirklichkeitsausschnitt völlig unberührt lässt. Vielmehr ist davon auszugehen, dass durch jede Forschungsarbeit im unterschiedlichen Maße die zu untersuchenden Wirklichkeitsausschnitte verändert werden. Im Gefolge dessen kann Abb. 57 ergänzt werden, indem von einem Kontinuum gesprochen wird, das von zwei extremen Untersuchungssituationen aufgespannt wird. Auf der einen Seite wird der zu untersuchende Gegenstand derart verändert, dass dieser kaum noch etwas mit dem eigentlichen ursprünglich interessierenden Wirklichkeitsausschnitt gemein zu haben scheint. Dieser Pol wird durch eine

strenge Kontrolle der Untersuchungssituation charakterisiert, für die das Laborexperiment exemplarisch steht. Auf der anderen Seite steht der Versuch, den zu untersuchenden Gegenstand möglichst unberührt zu lassen, wodurch eine Kontrolle der Untersuchungssituation kaum möglich wird. Paradebeispiel für diese Art von Forschung ist in den Sozialwissenschaften die Feldstudie (siehe Abb. 58).

Synonym für diese zwei beschriebenen Extreme können die Konzepte der *internen* auf der einen und der *externen Validität* auf der anderen Seite gebraucht werden. GADENNE (1976: 9) äußert sich hierzu wie folgt: „Eine Untersuchung ist intern valide, wenn es möglich ist, eine festgestellte Veränderung der abhängigen Variablen kausal auf die Veränderung der unabhängigen Variablen zurückzuführen.“ Bei Untersuchungsgegenständen im Bereich der Sprachlehrforschung, in denen Menschen unter dem Einfluss zahlreicher Faktoren miteinander interagieren, wirft das Vorhaben, eine Beobachtung eindeutig auf eine Veränderung der Untersuchungssituation zurückführen zu wollen, berechtigterweise zahlreiche Fragen auf. Wie etwa lässt sich eine eindeutig kausale Beziehung herstellen, wenn zahlreiche Faktoren bei der Untersuchungssituation eine entscheidende Rolle spielen? Die Antwort liegt im Versuch verborgen, eben all diese Faktoren zu kontrollieren, womit die Untersuchungssituation in die Nähe des Laborexperiments gerückt wird: „Manche Störfaktoren, z.B. das störende Geräusch, kann man eliminieren, indem man die experimentelle Situation nach außen hin isoliert. Diese Isolation ist für das Laborexperiment charakteristisch“, so GADENNE (1976: 3), der weiter ausführt: „[...] [I]nterne Validität hängt davon ab, ob es gelingt, diese Störfaktoren in einer Untersuchung zu kontrollieren.“ (Ebd.: 12) Was aber sind die Störfaktoren in einer zwischenmenschlichen Kommunikationssituation? Eine erste Annäherung an die Antwort liefert die Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1996):

In Interaktionen sieht sich der Lerner fremdsprachlichem Input ausgesetzt, wobei wir Input in dem weiteren, alles sprachliche Material umfassenden Sinne verstehen, das in Gegenwart des Lerners produziert wird und für den Lernprozeß prinzipiell zugänglich ist. Das heißt nicht immer, daß auch etwas wahrgenommen wird. Trotzdem ist der nicht wahrgenommene Input für den Makroprozeß von nicht unerheblicher Bedeutung [...]. Wahrnehmbar ist nicht nur der sprachliche Input, sondern auch Elemente para- und nonverbaler Kommunikation neben vielen anderen Phänomenen, die ebenfalls in Beziehung zum Kommunikationsprozeß gesetzt werden können: Geräusche, Temperaturen, Farben, Gerüche. Häufig beeinflussen sie das sprachliche Geschehen, manchmal ist die Kommunikation darauf angewiesen. (Ebd.: 148)

Diesen Sachverhalt bringen WATZLAWICK u.a. (1967: 49) mit ihrem kommunikativen Axiom auf den Punkt: „[...] [N]o matter how one may try, one cannot *not* communicate. [...] Neither can we say the ‚communication‘ only takes place when it is intentional, conscious, or successful, that is, when mutual understanding occurs.“ [Hervorhebungen im Original]

An dieser Stelle wird klar, dass gerade bei der Erforschung von Lehr- und Lernprozessen im Sprachunterricht die Gefahr besteht, die wichtigsten Akteure, nämlich die Lerner und den Lehrer, sowie die Unterrichtssituation als Störfaktor aufzufassen und kontrollieren zu wollen. Hierin besteht das Dilemma einer Erforschung von gesteuerten Lehr- und Lernprozessen: Da sie im Unterricht stattfinden, lassen sich diese in keinem Fall außerhalb der Unterrichtssituation unter laborähnlichen, kontrollierten Bedingungen beobachten. Daraus folgt in letzter Konsequenz, dass die Durchführung von solchen Forschungsarbeiten letzten Endes ausschließlich im Unterricht selbst – möglichst durch die dort tätige Lehrkraft – geschehen sollte. Nur in einem solchen Fall wäre es möglich, Daten in einer Situation zu erheben, die außerhalb des betreffenden Forschungsprojektes tatsächlich in annähernder Weise vorkommen kann. GADENNE (1976: 9) erklärt hierzu: „Externe Validität liegt vor, wenn die Ergebnisse einer Untersuchung nicht nur unter den spezifischen Umständen gültig sind, unter denen sie durchgeführt wurde, sondern generalisierbar sind.“ NUSSBAUM (1984: 224) beschreibt weiter das Konzept der externen Validität, indem er darauf hinweist: „Auf jegliche experimentelle Manipulation oder Kontrolle wird verzichtet. Wesentliches ‚Erhebungsinstrument‘ ist der Forscher selbst.“ Auch BORTZ & DÖRING (2003: 505) weisen insbesondere bei

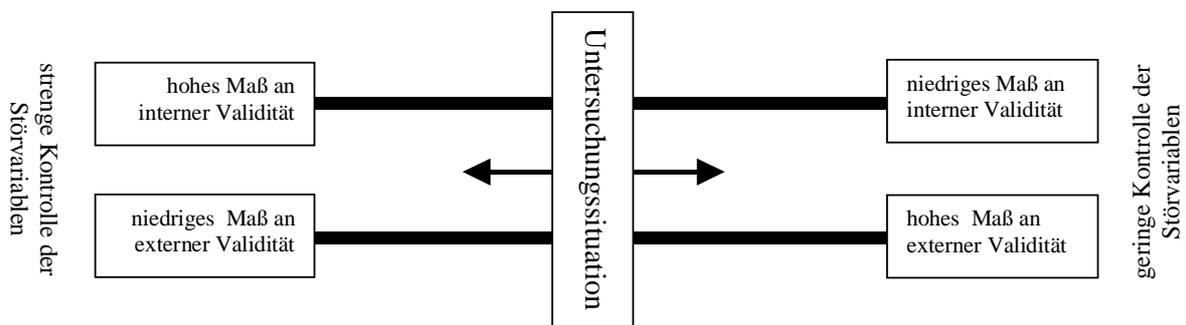


Abb. 58

Laboruntersuchungen darauf hin, „[...] daß die Ergebnisse zunächst nur unter den Bedingungen valide sind, unter denen sie ermittelt wurden. Über die Laborbedingungen hinausgehende Generalisierungen sind in der Regel problematisch [...].“

Betrachtet man diese letzten Ausführungen unter dem Lichte des zuvor beschriebenen Kontinuums zwischen streng kontrollierten Forschungssituationen unter laborähnlichen Bedingungen auf der einen Seite und wenig kontrollierten, repräsentativen („im Sinne von Praxisnähe“ (SCHRITTMACHER 1979: 16)) Untersuchungssituationen auf der anderen, und wird weiter die Tatsache berücksichtigt, dass Validität in der Sprachlehrforschung (und damit auch in der Alphabetisierungsforschung) nicht als Entweder-Oder-Konzept aufgefasst werden kann, so lässt sich das Zusammenwirken der internen und externen Validität wie folgt darstellen:

Jede Untersuchungssituation ist innerhalb dieses Kontinuums angesiedelt und beinhaltet demzufolge Aspekte, die interne und externe Validität gleichzeitig betreffen, wobei sich diese reziprok zueinander verhalten. GADENNE (1976: 23) führt hierzu an: „Eine Untersuchung sollte im Idealfall intern und extern valide sein. Je mehr man sich jedoch bemüht, eines der beiden Ideale zu erreichen, desto mehr muß man das andere vernachlässigen.“ Auch BORTZ & DÖRING (2003: 504) bemerken, dass sich „[...] beide Kriterien teilweise einander zuwiderlaufen [...]“, ergänzen aber, dass „[...] die Bemühungen um einen optimalen Untersuchungsplan interne und externe Validität gleichermaßen berücksichtigen [...]“ sollten (ebd.: 504).

Ob und inwieweit sich das hochgesteckte Ziel erreichen lässt, interne und externe Validität durch ein geeignetes Forschungsdesign gleichermaßen zu ermöglichen, kann nicht im Voraus bestimmt werden. Vielmehr wird es darum gehen, unter Berücksichtigung des Forschungsinteresses und -gegenstandes ein geeignetes Forschungsdesign zu entwerfen, das stets eine Entscheidung für oder gegen interne bzw. externe Validität beinhalten wird. Je nach Forschungsdisziplin scheinen auch diesbezüglich gegensätzliche Standpunkte vertreten zu werden. So mahnt GADENNE (1979: 80) für den Bereich der Psychologie an:

Wenn eine Untersuchung dem Zweck dienen soll, eine Theorie zu testen, so wird sie im allgemeinen nicht repräsentativ [im Sinne von praxisnah] sein, da sie sonst nicht streng sein könnte. Das Kriterium der Strenge [interne Validität] hat hier Vorrang. Die generelle Forderung nach Praxisnähe muß also abgelehnt werden.

Er relativiert jedoch diese Aussage, indem er weiter ausführt:

Bei der praktischen Anwendung einer Theorie muß man allerdings fragen, ob diese nur unter idealen, oder auch unter praxisbezogenen Bedingungen gültig ist. Sofern zur Beantwortung dieser Frage spezielle Untersuchungen durchgeführt werden, müssen sie repräsentativ [im Sinne von praxisnah] sein. Dies bedeutet allerdings nicht, daß das Kriterium der Strenge hier überflüssig wäre. Es muß vielmehr versucht werden, repräsentative Untersuchungen von größtmöglicher Strenge durchzuführen. (Ebd.: 80f.)¹³⁴

SCHRITTMACHER (1979: 16) hingegen betrachtet externe Validität aus der Sicht der Unterrichtsforschung und bemerkt:

Will man extern valide Forschung, muß man repräsentative [im Sinne von praxisnahe] Situationen etwa in einem Feldexperiment oder in einer Feldstudie aufgreifen, verzichtet aber damit auf eine befriedigende Kontrolle der Störfaktoren. Aus der Sicht derer, die eine größere ‚Praxisnähe‘ fordern, erscheint die Feldforschung gegenüber

¹³⁴ Diese Aussage ist insofern sehr interessant, weil sich hier der Verdacht aufdrängt, dass ein *forschungsmethodologischer Schwarzer Peter* weitergereicht wird. Unter der Prämisse, valide Daten zu liefern, wird zunächst eine forschungsmethodisch schwierige Untersuchungssituation im Feld vermieden, indem einzelne Aspekte derselben unter laborähnlichen Bedingungen untersucht werden. Gleichzeitig wird erkannt, dass die gewonnenen Erkenntnisse nur für die Laborsituation und nicht mehr für die ursprünglich interessierende Forschungssituation im Feld Gültigkeit haben. Dennoch wird eine (nicht valide) Übertragung von der Laborsituation auf das Feld befürwortet, wobei im gleichen Atemzug gefordert wird, dass die Validität dieser Übertragung (von anderen Wissenschaftlern?) im Feld selbst überprüft werden muss. Wie diese Überprüfung selbst intern valide zu leisten ist, wird jedoch nicht weiter erklärt. (Für eine weitere Diskussion zu Repräsentativität vergleiche auch MOSER 1986).

experimenteller Forschung mindestens gleichwertig, wenn nicht überlegen, denn Repräsentativität im Sinne von Praxisnähe ist ihnen ein ebenso wichtiges – in der Regel wohl das wichtigere Gütekriterium als Strenge.

Einer polarisierenden Sichtweise auf die Bedeutung von interner und externer Validität wirkt der von BORTZ & DÖRING (2003: 61) unterbreitete Vorschlag entgegen, interne und externe Validität prinzipiell als sich ergänzende Konzepte zu betrachten:

Liegen zu einem weit fortgeschrittenen Forschungsgebiet vorwiegend Laboruntersuchungen vor, sodass an der internen Validität der Erkenntnisse kaum noch Zweifel bestehen, sollten die Resultate vordringlich mit Felduntersuchungen auf ihre externe Validität hin überprüft werden. Dominieren in einem gut elaborierten Forschungsgebiet hingegen lebensnahe Feldstudien, deren interne Validität nicht genügend dokumentiert erscheint, sollten vorrangig Überlegungen zur Umsetzung der Fragestellung in Laboruntersuchungen angestellt werden.

Hierbei wird jedoch deutlich, dass sich interne und externe Validität nicht innerhalb einer Forschungsarbeit ergänzen, da sich ihr Vorschlag auf einen gesamten Forschungsbereich bezieht. Auch bei BORTZ & DÖRING (2003) bleibt somit unklar, wie interne und externe Validität innerhalb einer Forschungsarbeit gleichzeitig erzielt werden können.

8.3.2. Interne und externe Akzeptabilität

Die bisher diskutierten grundlegenden Gedanken zur Forschungsmethodologie haben gezeigt, dass ein undifferenziertes Festhalten an den klassischen Gütekriterien gerade für den Bereich der Alphabetisierungsforschung unangemessen ist. Das in der vorliegenden Arbeit hoch bewertete Kriterium der Gegenstandsangemessenheit wirkt sich nicht nur darauf aus, welches Forschungsdesign und welche methodologische Ausrichtung (qualitativ oder quantitativ) gewählt wird, sondern auch darauf, wie die (klassischen) Gütekriterien überhaupt interpretiert werden. Die Favorisierung quantitativer Verfahren mit Blick auf eine möglichst umfassende Kontrolle von Störvariablen scheint dabei genauso unangemessen zu sein wie ein Entweder-oder-Verständnis der diskutierten Gütekriterien. Vielmehr ist vor dem Hintergrund des hier relevanten Forschungsgegenstandes Alphabetisierungsunterricht (im weiteren Sinne verstanden) einerseits für ein forschungsmethodologisches Verständnis zu plädieren, das eine selbstverständliche und sich gegenseitig ergänzende Anwendung quantitativer und qualitativer Verfahren ermöglicht. Andererseits sind im Sinne dieses forschungsmethodologischen Verständnisses sämtliche Gütekriterien als Kontinuum aufzufassen, innerhalb dessen unterschiedliche Grade eines jeden Kriteriums erreicht werden können. Die Qualität von Forschung kann somit nicht per se durch das Erreichen oder Nichterreichen einiger weniger Gütekriterien definiert werden, sondern wird für jede

einzelne Forschungsarbeit außerhalb derselben (*interne* und *externe Akzeptabilität*) bestimmt.¹³⁵ Dieses eher ganzheitliche Verständnis von Forschung wird sich automatisch der Kritik ausgesetzt sehen, nicht auf Anhieb valide (im Sinne interner Validität) Erkenntnisse zu liefern. In solchen Fällen wird es daher darum gehen, dass die erzielten Ergebnisse durch weitere Forschungsarbeiten „gegenvalidiert“ werden (vgl. hierzu BORTZ & DÖRING 2003: 61). So betonen FLICK u.a. (1995: 430) hinsichtlich der internen Akzeptabilität: „Validierung durch die Wissenschaftlergemeinschaft ist nicht neu; auch in den Naturwissenschaften stellt die Wissenschaftlergemeinschaft das letztgültige Kriterium für die Akzeptanz der Wahrheit einer Aussage dar.“ Die meisten Forschungsarbeiten – insbesondere im Bereich der Einzelforschung – werden dementsprechend nur einen kleinen Beitrag zur Erhellung eines bestimmten Forschungsinteresses leisten. Forschung wird in diesem Sinne als ein sich durch interne und externe Akzeptanz zusammensetzendes Mosaikbild verstanden. Die Bedeutung eines jeden Mosaiksteinchens, d.h. der jeweiligen Forschungsarbeit, für das Gesamtbild wird dabei nicht nur durch die Berücksichtigung von „[...] Kriterien, die bewußt aufgestellt und zielgerichtet erfüllt werden können [...]“, ermittelt, sondern auch durch die Berücksichtigung von „[...] solchen Kriterien, die zunächst vom Forschenden antizipiert werden müssen, deren Erfüllung jedoch erst von den Rezipienten der jeweiligen Forschungsarbeit beurteilt werden kann“ (AFB 1996: 151).¹³⁶ Aufgabe des Forschenden ist daher, ein Forschungsdesign zu wählen, das zum einen dem Forschungsgegenstand angemessen ist und die Gütekriterien bestmöglichst berücksichtigt. Zum anderen sind die Ergebnisse seiner Forschung unter dem Gesichtspunkt der *Transparenz* so aufzubereiten, dass sie von anderen Forschern rezipiert werden können. Erst dadurch können die Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden, dass Forschungsarbeiten gegebenenfalls durch andere ähnlich gelagerte Untersuchungen gegenvalidiert werden können. Offensichtlich ist auch die Bedeutung der geforderten Transparenz auf allen Forschungsebenen (Erhebung, Auswertung und Interpretation), wenn die Möglichkeit von Replikationsarbeiten, die ebenfalls zu einer Gegenvalidierung führen können, gewahrt bleiben soll. Die Bedeutung dieses Kriteriums für die Sprachlehr- und Alphabetisierungsforschung kann illustriert werden, wenn abermals ein Vergleich zu so genannten exakten Wissenschaften bemüht wird: Physiker können Forschungsergebnisse liefern, die mathematisch unumstößlich sind. In einem Forschungsbereich, in dem zu viele Faktoren nicht kontrolliert werden, wird hingegen das Kriterium der Transparenz umso wichtiger. Wissenschaftlicher Fortschritt geschieht in der

¹³⁵ Hier ist abermals anzumerken, dass ein Erreichen der Gütekriterien interne Validität, Reliabilität und Objektivität nur bei bestimmten Forschungsinstrumenten wie Tests und Fragebögen unter formal-mathematischen Gesichtspunkten eindeutig bestimmt werden kann (siehe hierzu BORTZ & DÖRING 2003).

¹³⁶ RIEMER (2005: 88) bemerkt diesbezüglich, „[...] dass Einzelforschungen stets einen begrenzten Wirklichkeitsausschnitt fokussieren müssen, sich aber nicht notwendigerweise ergänzen, sich mitunter widersprechen oder sogar ganz inkompatibel sind“.

Sprachlehr- und Alphabetisierungsforschung nicht in der Auf- oder Entdeckung von unumstößlichen und nicht kritisierbaren Wahrheiten, sondern im wissenschaftlichen Diskurs. Unter diesem Licht betrachtet stellt Transparenz eines der wichtigsten Gütekriterien der Alphabetisierungsforschung dar.

Auf eine ähnliche Weise ist dem Kriterium der externen Akzeptabilität zu begegnen. Auch dieses Kriterium kann nicht innerhalb einer Forschungsarbeit aus sich heraus erfüllt werden; vielmehr lässt sich stets erst nach der eigentlichen Forschungsarbeit beurteilen, ob externe Akzeptabilität annähernd erreicht worden ist. Im Falle der Alphabetisierungsforschung werden es die Praktiker der Alphabetisierungsarbeit sein, die nach der Rezeption des Forschungsberichtes (im vorliegenden Fall der Doktorarbeit oder darauf basierender Aufsätze) bestimmen werden, inwiefern die Forschungsergebnisse von Relevanz für die Alphabetisierungspraxis sind und damit bis zu welchem Grad externe Akzeptabilität erreicht wurde.¹³⁷ Aufgabe des Forschenden ist daher, durch die Berücksichtigung von Kriterien wie *Transparenz* und *Nachvollziehbarkeit* (vgl. AFB 1996) dafür zu sorgen, dass der gesamte Forschungsprozess in allen Ebenen so beschrieben wird, dass ihn auch Praktiker ohne ein breites theoretisches Wissen nachvollziehen können.

8.4. Die Methodologie von Einzelforschung im Rahmen von Qualifizierungsarbeiten

Nachdem in den letzten Kapiteln ausführlich Gütekriterien empirischer Forschung diskutiert wurden, sollen abschließend weitere Aspekte Erwähnung finden, die einen großen Teil empirischer Forschung mitbestimmen. Hierbei wird das Augenmerk auf Forschung gelegt, die im Rahmen von Qualifikationsarbeiten betrieben wird. Dieser Aspekt ist nicht unwesentlich, da zurzeit ein nicht unbeachtlicher Anteil der empirischen Forschung im Bereich der Sprachlehrforschung von Doktoranden durchgeführt wird. Bekanntlich handelt es sich dabei meistens um Einzelforschungsarbeiten, die auf einem eher schmalen finanziellen Fundament stehen. Diese Tatsache begrenzt in einem nicht unwesentlichen Maße die Möglichkeiten eines Forschers und zwingt bisweilen zu Entscheidungen, die auch die oben beschriebenen Gütekriterien betreffen können. So wird bereits 1970 angemerkt: „Sie [junge Forscher] müssen sich darüber im Klaren sein, daß es ihnen nicht nur in finanzieller Hinsicht verhältnismäßig schlecht gehen wird, sondern daß auch die Ergebnisse ihrer Experimente dürftig sein werden.“ (SCHWARZ 1970: 455) Auch die Arbeitsgruppe zur Fremdsprachenerwerbsforschung Bielefeld gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken:

¹³⁷ Dieses darf nicht im Sinne eines statischen Urteils verstanden werden. Die Bedeutung von Forschungsergebnissen lässt sich gerade im Falle von Einzelforschung erst im Zusammenhang mit anderen Untersuchungen beurteilen. Insofern ist externe Akzeptabilität eine veränderliche Größe.

Für eine gründliche Forschung bedarf es ausreichender personeller Kapazitäten, die zeitlich nicht begrenzt sind. Forschung in Form von individuellen Dissertationsvorhaben und Einzelforschungen kann nicht ausreichen, um diffizile in Komplexitäten eingebettete Probleme zu lösen. [...] Zukunftsweisende effiziente fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung scheint uns nur in großen, finanziell gut ausgestatteten Forschungsgruppen möglich zu sein. (AFB 1996b: 209)

In dieselbe Denkrichtung argumentiert GROTHJAHN (2005: 41), indem er darauf hinweist, dass Forschung in der Sprachlehrforschung im Allgemeinen „[...] auf der Basis stark beschränkter Mittel [...]“ stattfindet, und Verständnis dafür äußert, Forschung auch unter pragmatischen Gesichtspunkten zu betreiben (vgl. ebd.: 41).

Nun sollten diese Aussagen nicht so interpretiert werden, dass Einzelforschung im Rahmen von Qualifikationsarbeiten *schlecht* sein darf und daher z.B. die Gütekriterien empirischer Forschung nicht zu beachten braucht. Genauso problematisch ist jedoch der Standpunkt, dass externe Faktoren wie die Finanzierung eines Projektes in keiner Weise die Qualität von Forschung betreffen. Eine solche Sichtweise wäre rein theoretisch und hätte mit der Forschungspraxis wohl wenig gemein. GADENNE (1979) bemerkt hierzu:

Es muß nicht in jedem Fall unvernünftig sein, die Durchführung einer weniger strengen Untersuchung vorzuziehen, da eine derartige Entscheidung nicht nur von methodologischen, sondern z.B. auch von ökonomischen oder ethischen Gesichtspunkten abhängen kann. (Ebd.: 66)

Sind hingegen die Rahmenbedingungen, unter denen geforscht wird, günstig, so sind bei der Erfüllung von Gütekriterien wie dem der Gegenstandsangemessenheit ausschließlich inhaltliche Aspekte zu berücksichtigen. So war es der Forschergruppe um MORAIS u.a. (1979) möglich, die Versuchspersonen ihrer Untersuchungen für die Teilnahme zu bezahlen, während KURVERS (2006) beispielsweise in ihrer Untersuchung zu den metakognitiven Fähigkeiten von Analphabeten auf die Zusammenarbeit von Übersetzern und Dolmetschern (Somali, Türkisch, Arabisch) aufbauen konnte, die gemeinsam mit der Forscherin Alphabetisierungskurse in unterschiedlichen holländischen Städten aufsuchten, um Teilnehmer muttersprachlich zu befragen und bei der Durchführung von Tests unterstützend mitzuwirken (siehe hierzu Kapitel 5.1.). Es ist zu vermuten, dass erst diese günstigen Rahmenbedingungen die hohe Anzahl von Teilnehmern an ihrer Untersuchung ermöglichten (n=30 für die primären Analphabeten, n=30 für die Analphabeten mit schriftsprachlichen Kompetenzen). Fraglich ist jedoch, ob ohne eine ausreichende finanzielle Absicherung dieser Forschungsprojekte die gewählten Forschungsdesigns praktikabel und ob die erreichte Teilnehmerzahl in der Höhe möglich gewesen wäre.

Vor dem beschriebenen Hintergrund wird daher wichtig sein, im Sinne eines *Kriteriums der Machbarkeit* möglichst alle real gegebenen forschungsmethodologischen Möglichkeiten zur Erhellung eines Forschungsinteresses einzubeziehen.

8.5. Im Sinne einer Zusammenfassung: zur Methode der vorliegenden Arbeit

Forschung darf sich keinen methodologischen Dogmen beugen. Die Frage, welche forschungsmethodologische Ausrichtung eine Untersuchung haben soll, darf dabei nicht von dem Wunsch geleitet werden, Gütekriterien zu erfüllen. Vielmehr wird es – wie zuvor ausgeführt – darum gehen, eine sowohl dem Forschungsinteresse und -gegenstand als auch den gegebenen Rahmenbedingungen angemessene methodische Vorgehensweise zu wählen. Für die hier angestrebte Alphabetisierungsforschung sind zwei Leitmotive bedeutsam:

1. Die Erforschung von Lehr- und Lernprozessen findet im Unterricht statt.
2. Fragestellungen ergeben sich aus der Praxis und werden mit Blick auf die Praxis untersucht.

Während der erste Aspekt insbesondere Folgen für das zu wählende Forschungsdesign hat und eine starke Betonung in der Praxisnähe liegt, zwingt der zweite Aspekt zu einer allgemein verständlichen und transparenten Darlegung aller Teilschritte, die zu den Forschungsergebnissen geführt haben.

Das in Kapitel VI formulierte Forschungsinteresse wirft dementsprechend die Frage auf, welche methodische Herangehensweise für die Untersuchung von Leseprozessen und der Wirkung von Visualisierungen auf dieselben angemessen ist, wenn die Untersuchung im Alphabetisierungsunterricht stattfindet. Die Verortung von Alphabetisierungsforschung innerhalb der Sprachlehrforschung lässt mithin sämtliche Forschungsdesigns, die auf gut kontrollierten Laborbedingungen beruhen, von vornherein als unangemessen erscheinen.¹³⁸ Als potentiell angemessen wird hingegen das betrachtet, was in den Sozialwissenschaften als Feldforschung definiert wird. Hierzu unterscheiden BORTZ & DÖRING (2003: 338 [Hervorhebungen im Original]) wie folgt: „*Qualitative Feldforschung* ist nicht zu verwechseln mit *quantitativen Felduntersuchungen*, für die das ‚Feld‘ nur der Ort ihrer Untersuchung, nicht jedoch das Thema ist.“¹³⁹ In diesem Sinne ist für die vorliegende Arbeit demnach auch ein Forschungsdesign als ungeeignet zu betrachten, mit dem man lediglich ins Feld geht. Vielmehr ist mit der Wahl des

¹³⁸ Mit der vorliegenden Arbeit wird die Meinung vertreten, dass auch Grundlagenforschung zur Alphabetisierungsforschung im Unterricht zu geschehen hat. Forschungsarbeiten wie die von KURVERS zur phonologischen Bewusstheit von Analphabeten werden daher als Ergebnisse anderer Bezugsdisziplinen (so wie sie HENRICI (1994: 530ff.) für den Deutschbereich beschrieben hat), etwa der Psycholinguistik, betrachtet.

¹³⁹ Als ebenso potentiell angemessen werden weiter quasi-experimentelle Designs (CAMPBELL & STANLEY 1970) betrachtet.

Forschungsdesigns der Forderung nachzukommen, „sich möglichst nahtlos in das Feld einzufügen“ (BORTZ & DÖRING 2003: 338). Dieses kann am besten geschehen, indem der eigene Alphabetisierungsunterricht zum Gegenstand der Untersuchung wird.¹⁴⁰ Eine solche Forderung ist keineswegs neu und im Zusammenhang mit der Erforschung von Alphabetisierungsprozessen bei funktionalen Analphabeten von BÖRNER festgehalten worden: „Analphabetismusforschung in der Bundesrepublik ist Praxisforschung, es gibt keine grundsätzliche Trennung von ForscherInnen und PraktikerInnen.“ (Ebd. 1995: 20). Unter der Voraussetzung, dass jeder Kursleiter/Lehrer dazu im Stande ist, in seinem eigenen Unterricht für eine entspannte und angenehme Lernsituation zu sorgen, kommt eine durch Kursleiter durchgeführte Untersuchung darüber hinaus der Forderung einer möglichst offenen und herrschaftsfreien Kommunikation zwischen Forscher und Forschungsteilnehmern nahe, so wie sie AGUADO & RIEMER (2000: 7) gefordert haben. Des Weiteren ist zu bedenken, dass die Durchführung von Forschungsarbeiten im Unterricht durch unterrichtsfremde Personen die Unterrichtssituation stark verändern wird. Gerade die Bedeutung dieses Aspekts heben BORTZ & DÖRING (2003: 338) hervor, indem sie anmahnen: „Der natürliche Lebensablauf im Feld soll durch die Forschungstätigkeiten so wenig wie möglich beeinträchtigt werden [...].“ Als ein weiterer Grund für die Erforschung von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht durch die dort tätige Lehrkraft sind mögliche Ängste und Unsicherheiten von Seiten der Lernenden anzuführen. Solche affektiven Faktoren können sich nicht nur auf quantifizierbare Daten wie z.B. gemessene Zeiten auswirken, sondern sich auch auf die qualitativ erhobenen (biographischen) Daten, negativ auswirken. Aus demselben Grund erscheint beispielsweise für die vorliegende Untersuchung naheliegend, die im Rahmen der Einstufungsverfahren (siehe hierzu auch Kapitel 9.1.1.) erhobenen biographischen Daten aller Teilnehmer, und damit auch der an der Untersuchung mitwirkenden Lerner, noch einmal durch die forschende Lehrkraft mit einem zweiten unterrichtsnahen Verfahren zu erheben, so dass die Daten trianguliert werden können (vgl. zum Begriff der Triangulation FLICK 2004; DENZIN 1970).

Die bisherigen Ausführungen in diesem Kapitel erinnern unweigerlich an Aktions- und Lehrerforschung, in der sich Lehrer gemeinsam mit den Lernern einer Forschungsfrage annehmen (ALTRICHTER 1990), doch ist an dieser Stelle zu unterstreichen, dass die vorliegende Forschungsarbeit nicht im Bereich der Aktions- und Lehrerforschung angesiedelt ist. Die Gründe

¹⁴⁰ Ein sehr pragmatischer Grund für die Erhebung der Daten im Alphabetisierungsunterricht ist, dass die interessierende Untersuchungszielgruppe ohnehin schwer zu erreichen ist. So betont BÖRNER (1995: 61) im Zusammenhang mit funktionalem Analphabetismus: „Diese Zielgruppe [...], für die das Verschweigen ihrer Probleme mit der Schriftsprache oft existentiell notwendig ist, ist schwer zugänglich [...].“ Auch wenn im Falle schriftunkundiger Migranten im Gegensatz zu funktionalen Analphabeten, die das deutsche Schulsystem z. T. durchlaufen haben, nicht im gleichen Maße Vermeidungsstrategien und Ängste zu erwarten sind, so ist zumindest davon auszugehen, dass auch Migranten ihre schriftsprachlichen Defizite nicht außerhalb des Unterrichts gerne offenkundig zeigen.

hierfür liegen vorrangig in den hier formulierten Forschungsfragen und einem speziellen Merkmal der untersuchten Teilnehmergruppe: Analphabeten verfügen über eine zum Teil sehr geringe Sprach(lern)bewusstheit (vgl. hierzu MORAIS 1991, 1993; KURVERS 2006; BÖRNER 1991, 1995, 2006; siehe weiter Kapitel 1.2.4.). Es ist daher zu befürchten, dass ein Forschungsdesign, das auf die Mitarbeit der untersuchten Lerner mit Blick auf die Frage, wie sie beim Erlesen vorgehen und ob sie von farblichen Visualisierungen im Leseprozess profitieren können, auf kaum zu überbrückbare Schwierigkeiten stoßen würde. So mahnen BORTZ & DÖRING (2003: 344) hinsichtlich der Möglichkeiten von Aktionsforschung an:

Der gut gemeinte Vorsatz, die Problemfindung in enger Zusammenarbeit mit den Untersuchungs,subjekten' zu bewerkstelligen, stößt dort an seine Grenzen, wo kein ausreichendes Problembewusstsein bei den Untersuchungsteilnehmern vorhanden ist und ‚eingefahrene Praxisdeformationen' möglicherweise erst in einem ‚Problematisierungsprozeß' durchbrochen werden müssen.

Die Autoren fassen daher zusammen: „Aktionsforschung ist eher für gut gebildete Teilnehmer geeignet [...]“ (Ebd.: 345) In dieselbe Richtung argumentiert AGUADO (2004), die unabhängig von Lehrer- und Aktionsforschung im Zusammenhang mit introspektiven Verfahren anmerkt, dass „[...] die Wahl des jeweiligen introspektiven Verfahrens [...] abhängig von dem zu untersuchenden Gegenstand und dessen Bewusstheitsgrad bzw. Zugänglichkeit seitens der befragten Person“ ist (Ebd.: 27).

Die bei erwachsenen Analphabeten (sehr) wenig ausgeprägte Bewusstheit für die eigenen Lernprozesse lässt daher einige Forschungsinstrumente, die in Kapitel VIII als typisch für qualitative Forschung genannt wurden, als zum Teil ungeeignet für die Beleuchtung des hier formulierten Forschungsinteresses erscheinen. Hierzu können all die Elizitierungstechniken wie Interviews¹⁴¹ und Gruppengespräche gezählt werden, die dem Forschungsmotto folgen: *Wenn du wissen möchtest, was in einem Menschen vorgeht, dann frag ihn einfach*. Hinsichtlich solcher Elizitierungstechniken wie Interviews ist zudem darauf hinzuweisen, dass die Auswahl der an der Untersuchung teilnehmenden Lerner vorwiegend auf der Grundlage ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen begründet wird¹⁴² und ihre zweitsprachliche Kompetenz daher stark variieren kann. Es ist daher nicht davon auszugehen, dass die für die vorliegende Untersuchung schriftsprachlich interessierenden Teilnehmer im Rahmen eines Interviews in der Zweitsprache Deutsch genauere

¹⁴¹ Im Hinblick auf Interviews weist REUBAND (1990) auf das Problem der „Meinungslosigkeit“ und thematisiert die methodologischen Schwierigkeiten, die sich ergeben können, wenn Probanden trotz vorhandener „Meinungslosigkeit“ zu einer Meinungsäußerung gebeten werden. Zum Entstehen von Meinungslosigkeit erklärt der Autor: „Mangelnde Vertrautheit mit einer Sache ist eine wichtige Grundlage der Meinungslosigkeit.“ (Ebd.: 430)

¹⁴² So ist in den Handreichungen für Einstufende zum Einstufungssystem (S. 18) für die Integrationskurse in Deutschland zu lesen: „Bei der Einstufung in die Alphabetisierungsmodule werden die Ergebnisse der mündlichen Einstufung den Ergebnissen der schriftlichen Einstufung untergeordnet.“

Angaben zu ihrem Vorgehen beim Erlesen von Wörtern machen können.¹⁴³ Aus den angeführten Gründen werden Forschungsinstrumente als besonders geeignet betrachtet, die wenig/kein Problem- und/oder Prozessbewusstsein und keine hohe kommunikative Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch voraussetzen. Um die Frage zu beantworten, welche konkreten Forschungsinstrumente für die vorliegende Arbeit als geeignet zu betrachten sind, sollen an dieser Stelle noch einmal die das Forschungsinteresse repräsentierenden Forschungsfragen in Erinnerung gerufen werden (vgl. Kapitel VI).

1. Wie gehen Lerner beim (Er-)Lesen von Wörtern vor?
 - a) Welche Strategien wenden sie an?
 - b) Welche Schwierigkeiten erfahren sie?
2. Zur Markierung von Buchstabengruppen:
 - a) Hilft die Markierung von Buchstabengruppen beim Lesen?
 - b) Werden Wörter mit markierten Buchstabengruppen öfter richtig gelesen (d.h. öfter als richtig gewertet)?
 - c) Werden markierte Buchstabengruppen mit weniger Fehlern gelesen.

Die erste Forschungsfrage betrifft u.a. die Qualität des Lesens und legt eine Analyse des Gelesenen nahe, wobei zu beantworten ist, wann etwas als (richtig) vorgelesen gilt und inwiefern das Gelesene mit der Standardaussprache übereinstimmen kann. Da die untersuchten Teilnehmer keine Muttersprachler des Deutschen sind, kann natürlich keine muttersprachliche Aussprache erwartet werden. In die Beurteilung, ob und gegebenenfalls wie gut ein Teilnehmer ein Zielwort gelesen hat, wird daher stets ein unbekannter Faktor eingehen, der u.a. individuelle Merkmale und Aspekte der Teilnehmermuttersprache beinhaltet. Ein arabischer Muttersprachler beispielsweise, der Schwierigkeiten damit hat, das [i] vom [e] und das [o] vom [u] zu unterscheiden, wird das Wort <Koch> möglicherweise als [kux] oder [ku:x] lesen. In einem solchen Fall könnte argumentiert werden, dass dieser Teilnehmer auch im normalen Gespräch [ku:x] sagen würde und daher das ausgesprochene [u] nicht als Fehler oder falsch zu bewerten ist. Wichtiger wird hingegen sein, dass der Ach-Laut bzw. dass das auslautende <h> nicht ausgesprochen wird (für eine genauere Beschreibung der Beurteilungsmerkmale siehe Kapitel 10.2.3.). In diesem Sinne wird es bei der

¹⁴³ Dass dies nicht notwendigerweise ein Problem darstellen muss, geht auch aus der Arbeit von KURVERS (2006) hervor, in der die Dienste von Übersetzern in Anspruch genommen wurden. Für Einzelforschungsarbeiten mit sehr eingeschränkten Mitteln sind Interviews in der Muttersprache der Teilnehmer und ihre Übersetzung jedoch nicht machbar.

Auswertung der Daten vielmehr darum gehen, ob die (vor)gelesenen Items verständlich sind.¹⁴⁴ Als geeignetes Elizitierungsverfahren erscheint auf den ersten Blick das VorLesen zu sein, nicht zuletzt weil VorLeseübungen fester Bestandteil jedes Alphabetisierungsunterrichts sind. In der Alphabetisierungspraxis lässt sich jedoch beobachten, dass einige Teilnehmer gerade beim Vorlesen im Plenum auf Grund von Ängsten oder Nervosität nicht ihr Potential abrufen können. Eine solche Erhebungstechnik wäre somit in starkem Maße individuellen Faktoren unterworfen, deren Auswirkung auf die erhobenen Daten kaum abgeschätzt werden können. Daher wird nicht das Vorlesen im Plenum, sondern das (Er-)Lesen (für sich) als Elizitierungsverfahren favorisiert, das als eine stärker gesichtwahrende Variante betrachtet wird. Als Aufnahmetechnik empfiehlt sich hierfür die Benutzung eines Aufnahmegeräts, wobei sich die Frage aufdrängt, ob erlesene Wörter tatsächlich mit einem Raummikrofon in ausreichend guter Qualität aufgenommen werden können, da davon auszugehen ist, dass einige Teilnehmer die zu lesenden Wörter nicht laut, sondern bestenfalls flüsternd erlesen werden. Folgerichtig wird notwendig sein, ein leistungsstarkes Mikrofon unmittelbar vor dem Mund der Teilnehmenden zu platzieren. Dieses Vorhaben könnte durch die Benutzung von Headsets verwirklicht werden, wobei ein möglichst praxisnaher Einsatz dadurch gewährleistet wird, dass diese im Rahmen von Arbeitsphasen am Computer im Rahmen eines computergestützten Alphabetisierungsunterrichts verwendet werden (siehe hierzu als Beispiel eines Blended-Learning-Konzepts etwa die CD-Rom „Alphabetisierung“ von PROSON). Die auf diese Weise elizitierten Daten werden phonetisch transkribiert (siehe hierzu Kapitel 10.2.1.).

Bei der zweiten Frage empfiehlt es sich selbstverständlich, eine Messtechnik zu wählen, mit welcher die Zeit gemessen werden kann. Gerade in der Psychologie haben ähnliche Fragestellungen die Grundlage zahlreicher Untersuchungen gebildet, etwa bei Untersuchungen zur Worterkennung, bei denen oft auf die tachistoskopische Präsentation¹⁴⁵ von Zielwörtern zurückgegriffen wurde oder bei denen die Versuchspersonen gebeten wurden, einen Knopf zu betätigen, sobald sie das Zielwort erkannt haben. Offenkundig eignen sich diese zwei Vorgehensweisen der Zeitmessung sehr gut, um intern valide Daten zu erheben. So wird im Fall der tachistoskopischen Präsentation die Zeit, welche die Versuchspersonen benötigen, um das Zielwort zu erkennen, dadurch bestimmt, dass sie das (nicht mehr sichtbare) Zielwort wiedergeben müssen. Können die Versuchspersonen das Zielwort richtig wiedergeben, so haben sie es auch erkannt. In diesem Fall wird die Präsentationsdauer so lange weiter verringert, bis die Versuchsperson das Wort nicht mehr

¹⁴⁴ Die Orientierung an einem solchen Richtwert ist gewiss problematisch, da er dem Kriterium der Intersubjektivität zuwiderläuft. Die Möglichkeiten einer Forschertriangulation (Rater-Triangulation) war auf Grund der schmalen Finanzierung des Forschungsprojektes nicht möglich.

¹⁴⁵ Bei einer tachistoskopischen Präsentation wird ein Item für einen sehr kurzen, zuvor festgelegten Zeitraum (etwa der Bruchteil einer Sekunde) der Versuchsperson gezeigt. Danach verschwindet das Item. Diese Art der Präsentation wird nur dann angewandt, wenn die Versuchspersonen über sehr gute schriftsprachliche Kompetenzen verfügen und Wörter direkt erkennen können (siehe Kapitel II).

erkennen kann. So lässt sich genau bestimmen, wie lange jemand braucht, um ein Zielwort auf den ersten Blick zu erkennen (der Forscher tastet sich gewissermaßen an die Zeit heran, die der Proband zum Erkennen der Items braucht). Vorteil dieser Methode ist, dass – im Gegensatz zu der zweiten, der „Drück-auf-den-Knopf“-Methode – keine Reaktionszeit in die Zeitmessung eingeht. Mit Blick auf eine Datenerhebung im Alphabetisierungsunterricht lässt sich jedoch sagen, dass beide Messmethoden sehr problematisch sind. Die tachistoskopische Präsentation ist aus zwei Gründen für die vorliegende Untersuchung abzulehnen. Zum einen würde sie sich nur für Teilnehmer eignen, die Wörter direkt, d.h. ohne sie zu erlesen, erkennen können. Da aber mit der vorliegenden Arbeit gerade die Phase des Erlesens untersucht werden soll, kann auf diese Methode nicht zurückgegriffen werden. Zum anderen würde sie in den Alphabetisierungsunterricht einen Aufgabentyp hineinbringen, der vor dieser Untersuchung dort nicht zum Einsatz gekommen ist und vermutlich danach ebenso wenig vorkommen wird. Die Anwendung einer solchen Messmethode schafft somit eine untersuchungseigene Unterrichtssituation: Hier passt sich nicht die Wissenschaft der Praxis an, sondern umgekehrt. Die zweite Messmethode, nämlich den Teilnehmern zu sagen, dass sie so schnell wie möglich einen Knopf betätigen sollen, sobald sie ein Zielwort erkannt haben, wird als Übungstyp ebenso wenig im gängigen Alphabetisierungsunterricht angewandt. Dort wird im Gegenteil dafür plädiert, keinen Unterrichtsstil anzuwenden, der die Teilnehmer in irgendeiner Weise unter Druck setzen könnte. Auch diese Messmethode schafft also eine Untersuchungssituation, die mit der üblichen Unterrichtssituation wenig gemein hat. Zwar würden beide Methoden vermutlich intern sehr valide Daten liefern, sie ließen sich aber auf Grund fehlender externer Validität nicht auf den üblichen Alphabetisierungsunterricht übertragen. Da aber gerade die externe Validität für die vorliegende Arbeit von größter Bedeutung ist, können nur Messtechniken eingesetzt werden, die keine unbekanntenen Übungs- oder Aufgabentypen in den Alphabetisierungsunterricht hineinbringen, von denen angenommen werden kann, dass sie außerhalb der Datenerhebungssituation im üblichen Unterricht nicht mehr zum Einsatz kommen werden. Im Einklang mit einer solchen Forschungsprämisse ist auch, dass Arbeitsweisen und Anweisungen zu vermeiden sind, welche die Teilnehmer unter Druck setzen könnten, auch wenn auf diese Weise einer intern validen Messung entgegengewirkt wird (siehe hierzu Kapitel 8.3.).

IX UNTERSUCHUNGSDESIGN

9.1. Grundzüge des Untersuchungsdesigns

Die vorherigen Ausführungen zum Forschungsgegenstand und die sich daraus ergebenden methodischen Konsequenzen für die Untersuchung von Lernprozessen im Alphabetisierungsunterricht gestatten nun unter Berücksichtigung des in Kapitel VI formulierten Forschungsinteresses, Prinzipien zu formulieren, auf deren Basis ein geeignetes Forschungsdesign gewählt werden kann. Einbezogen werden muss zudem die in Kapitel 5.2. geforderte Vorgehensweise bei der Erforschung von Lehr- und Lernprozessen im Alphabetisierungsunterricht, so dass insgesamt bei der Erforschung des Leseprozesses und der Wirkung von Visualisierungen auf denselben hier folgende Prinzipien von Belang sind:

1. Alle benötigten Daten müssen möglichst im Unterricht erhoben werden.
2. Die Datenerhebung darf den üblichen Ablauf des Alphabetisierungsunterrichts nicht zum Nachteil verändern oder diesen hindern.
3. Die Datenerhebung ist im Alphabetisierungsunterricht möglichst so zu integrieren, dass sie im Idealfall mit ihm „verschmilzt“.
4. Durch die Datenerhebung dürfen bei den Teilnehmenden keine zusätzlichen Unsicherheiten und Ängste hervorgerufen werden.
5. Die Wünsche und Ängste der Teilnehmer sind während der Datenerhebung zu respektieren.

Die Beachtung dieser Prinzipien ermöglicht es, ein hohes Maß an externer Validität zu erzielen, die als Leitmotiv einer im Rahmen von Sprachlehrforschung betriebenen Alphabetisierungsforschung in Kapitel V gefordert wurde. Dieses Leitmotiv ist unbedingt einzuhalten, da insbesondere bei Menschen ohne schulische Bildung die Gefahr einer Überforderung durch die Untersuchungsaufgaben zu einer Unterwanderung der Validität führen kann (vgl. hierzu KOOPMANN 1987; BERTELSON u.a. 1987; LEVI 1996; LURIJA 1986).

Vor Beginn des Alphabetisierungskurses wurden die Teilnehmer hinsichtlich ihrer sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen getestet. Auf der Grundlage der dort gewonnenen Daten wurden die Teilnehmer, vorwiegend entlang ihrer schriftsprachlichen Kompetenzen, in das bestehende Kurssystem der betreffenden Einrichtung eingestuft. Zur Gewährleistung einer möglichst standardisierten Vorgehensweise beim Einstufungsverfahren wurden ein stark strukturierter Interviewfragebogen mit geschlossenen Fragen zur Erhebung der biographischen Daten (siehe Anhang a) und ein Computerprogramm entwickelt, im Weiteren Einstufungsprogramm genannt, mit dem die schriftsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmer getestet wurden. Das

Einstufungsverfahren fand nicht im Rahmen der vorliegenden Untersuchung statt, weshalb die forschungsmethodologischen Gütekriterien wie in Kapitel VIII beschrieben und die oben formulierten forschungsmethodologischen Prinzipien nur bedingt erfüllt werden konnten. Vielmehr spielten dabei organisatorische Aspekte eine Rolle, die von der betreffenden Einrichtung vorgegeben wurden (etwa möglichst zügige, d.h. kostengünstige Einstufungsverfahren oder der Einsatz von mehreren einstufigen Mitarbeitern). Die Daten zu den Einstufungen der Lerner, die später tatsächlich an der Untersuchung teilnahmen, wurden von der Einrichtung zur Verfügung gestellt (es wurden jedoch nicht alle Daten verwendet). Doch wird die Erhebungssituation im Rahmen dieser Einstufung insgesamt als die dem Forschungsgegenstand nicht angemessenste betrachtet.¹⁴⁶ Aus diesem Grund war es notwendig, diese Daten mit einem möglichst praxisnahen Ansatz gegenzuvalidieren. Hierfür wurde ein schreibkreativer Ansatz zur Erhebung von biographischen Daten gewählt.

Im Hinblick auf die Erhebung der benötigten Daten wurden die Teilnehmer mit Beginn des Alphabetisierungsunterrichts in eine werkstattbasierte Kursarbeit eingeführt (siehe hierzu z.B. CAROLA 2005). Im Werkstattunterricht hatten die Teilnehmer die Möglichkeit, unter verschiedenen Lernstationen (z.B. Spiel-Station, Übungsblatt-Station, L2-Station oder Computer-Station) phasenweise eine auszuwählen, die ihren eigenen Lernzielen und Vorlieben am besten entsprach, wobei während der Datenerhebungsphase versucht wurde, auf die freie Wahl der Lernstation möglichst wenig Einfluss zu nehmen. Zur Erhebung der Daten wurden im Vorfeld der Untersuchung unterschiedliche Computerprogramme entwickelt, mit denen die Teilnehmer im Laufe des Kurses und im Rahmen der Datenerhebung arbeiteten. Auf diese Weise konnte u.a. sichergestellt werden, dass die Abläufe bei der Datenerhebung für alle Teilnehmenden annähernd gleich waren.

Wie aus den Ausführungen in Kapitel 1.2.4. hervorgeht, ist davon auszugehen, dass der größte Teil der Lerner in Alphabetisierungskursen über eine sehr niedrige Medienkompetenz verfügt. Es war daher damit zu rechnen, dass der Umgang mit einem Computer im Rahmen der Datenerhebung unter Umständen zu Unsicherheiten oder gar Ängsten und einer ablehnenden Haltung ihm gegenüber führen könnte. Dies war auf jeden Fall zu verhindern. Aus diesem Grund wurde ein Computerprogramm entwickelt (im Weiteren Trainingsprogramm genannt), das stark an die

¹⁴⁶ Zwar könnte argumentiert werden, dass Einstufungstests in vielen Einrichtungen auf ähnliche Weise stattfinden, doch wird hier in Abrede gestellt, dass die erhobenen biographischen Daten bei allen Teilnehmenden tatsächlich in ausreichender Ausführlichkeit vorliegen werden. Zu beachten ist hierbei, dass die Teilnehmer zur Einstufung verpflichtet wurden und dass dieses für einige von ihnen eine ungewollte Stresssituation bedeuten könnte. Es ist für diese Teilnehmer nicht einschätzbar, ob auf bestimmte Fragen beschönigt geantwortet wurde oder ob Antworten schlechter ausfielen, weil auf eine kürzere Kursdauer spekuliert wurde.

Struktur und Oberfläche des bei der Datenerhebung eingesetzten Computerprogramms (Aufgabenprogramm¹⁴⁷) angelehnt war. Dieses Trainingsprogramm wurde im Alphabetisierungsunterricht Wochen vor der Datenerhebung als zusätzliches Mittel zur Binnendifferenzierung eingesetzt. Jeder der an der Untersuchung teilnehmenden Lerner arbeitete vor der Datenerhebung mindestens zweimal (alleine oder in Kleingruppen) mit dem Trainingsprogramm. Auf diese Weise sammelten die Teilnehmer Erfahrungen, die sie auf die Arbeit mit dem später eingesetzten Aufgabenprogramm übertragen konnten. So war es möglich, unmittelbar vor jeder Datenerhebung eine Trainingsphase, so wie sie in anderen Untersuchungen mit Hilfe von Computerprogrammen üblich ist (etwa in der Psychologie), zu vermeiden. Des Weiteren wurden Wochen vor der Untersuchung weitere Programme eingesetzt, die für den Alphabetisierungs- und Deutschbereich auf dem Markt erworben werden können. Dadurch wurde von Beginn des Unterrichts an der Computer zu einem gern gebrauchten und üblichen Medium im Alphabetisierungsprozess.

Zur Datenerhebung wurde ein Computerprogramm entwickelt (im Weiteren Aufgabenprogramm genannt), mit dem die zu lesenden Zielwörter präsentiert und abgefragt wurden. Hauptaufgabe der an der Untersuchung teilnehmenden Lerner war es, diese Wörter zu lesen. Um die Daten auswerten zu können, wurden die Antworten der Teilnehmenden mit Hilfe eines unmittelbar vor dem Mund platzierten Mikrophons (Headsets) aufgenommen. Hierbei wurden auf Grund der oben formulierten Prinzipien 2) und 4) keine unterrichtsfremden Anweisungen gegeben (siehe zu den Prinzipien Kapitel 5.2.). Konkret heißt das, dass die Teilnehmenden nicht gebeten wurden, „laut“, „deutlich“, „schnell“ oder „gut“ zu lesen. Sie wurden schlicht – wie bei ähnlichen Aufgaben im Unterricht – gebeten, die Wörter der Übung zu lesen. Die Teilnehmer setzten sich an den Rechner und arbeiteten alleine in werkstattbasierten Arbeitsphasen mit dem Aufgabenprogramm so, wie sie mit anderen Unterrichtsmaterialien arbeiten: ohne Druck und im eigenen Tempo.

Während der gesamten Kursdauer wurde zusätzlich ein Kurstagebuch geführt, in dem genau festgehalten wurde, welche Wörter, Sätze und Texte die Teilnehmer aufgeschrieben hatten.

Um eventuelle Probleme bei der Datenauswertung auf Grund von Farbenblindheit ausschließen zu können, wurde abschließend ein Farbenblindheitstest durchgeführt.

Folgende tabellarische Darstellung illustriert den zeitlichen Ablauf der einzelnen Schritte, die im Rahmen der Untersuchung vorgenommen wurden. Die Einteilung gibt keine Hinweise über die

¹⁴⁷ Das Trainings- und das Aufgabenprogramm wurden im Vorfeld der Untersuchung in einem 80-stündigen Alphabetisierungskurs erprobt und verbessert.

genauen zeitlichen Abfolgen, sondern nur einen allgemeinen Überblick. Nicht eingetragen ist der Teilschritt „Einstufung der Teilnehmer“, da dieser einrichtungsintern vor Untersuchungsbeginn durchgeführt wurde und insofern nicht direkt Teil der Untersuchung war.

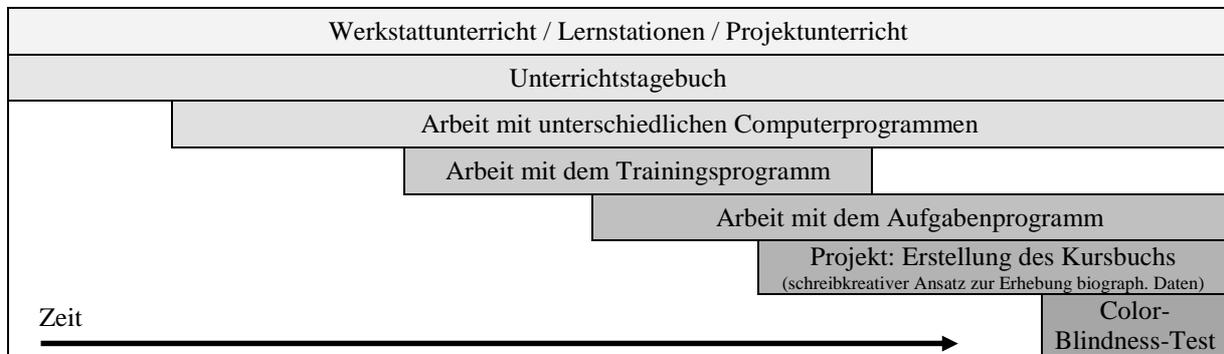


Abb. 59

9.2. Detaillierte Beschreibung des Untersuchungsdesigns

Im Folgenden werden die oben angeführten Bestandteile bzw. Teilschritte der Untersuchung detaillierter beschrieben. Diese sind:

- der Einstufungstest
- die Arbeit mit dem Computer im Alphabetisierungsunterricht
- die Software und Technik
- das Trainingsprogramm
- das Aufgabenprogramm
- der schreibkreative Ansatz zur Erhebung biographischer Daten
- das Kurstagebuch
- der Color-Blindness-Test.

9.2.1. Der Einstufungstest, seine Items und die Reihenfolge ihrer Präsentation und ihres Abfragens

An der betreffenden Einrichtung wurde zum Zeitpunkt der Untersuchung ein dreigliedriges Kurssystem für die Alphabetisierung angeboten, das eine Einstufung neuer Teilnehmer notwendig machte.¹⁴⁸ Im Vorfeld der Untersuchung wurde mit Blick auf diese ein Computerprogramm zur Einstufung der Lerner entwickelt. Zudem wurde ein Fragebogen entwickelt, mit dem biographische Daten gesammelt wurden (siehe Anhang a). Durch den Fragebogen wurden grundlegende Informationen zur Person (Vor- und Familienname, Alter oder Geburtsdatum, Herkunftsland mit

¹⁴⁸ Bei den getesteten Teilnehmern war zuvor im Rahmen einer Einstufung für Deutschkurse an einer anderen Einrichtung ein Alphabetisierungsbedarf festgestellt worden.

Angabe der Stadt, Muttersprache, weitere beherrschte Sprachen, Aufenthaltsdauer in Deutschland, Informationen zu beruflichen Erfahrungen) und zur schulischen Bildung (Dauer des Schulbesuchs, Selbsteinschätzung über die eigenen schriftsprachlichen Kompetenzen, Angaben zu besuchten Kursen in Deutschland) in Erfahrung gebracht. Darüber hinaus wurden Informationen zum Alphabetisierungsgrad der Geschwister (Dauer des Schulbesuchs) und zu sozialen Faktoren eruiert, die den Lernprozess begünstigen oder hemmen können (zur Verfügung stehende Zeit für Hausaufgaben, Motivation, Möglichkeiten der Unterstützung durch Familienangehörige im Lernprozess). Diese erste Phase der Einstufung diente nicht nur der Einschätzung der sprachlichen Kompetenz, sondern zudem, um Beobachtungen hinsichtlich der schriftsprachlichen Kompetenz zu machen. So wurden alle Teilnehmer zunächst aufgefordert, den Fragebogen selbstständig auszufüllen. Gegebenenfalls erhielten sie Hilfe durch den Einstufenden.

Um die schriftsprachlichen Kompetenzen genauer einordnen zu können, wurden mit dem Einstufungsprogramm mehrere Untertests durchgeführt:

- Test zu Zahlenkenntnissen
- Test zu Buchstabenkenntnissen in der L2 (und L1)
- Test zu Kenntnissen der Buchstabengruppen in der L2 (und gegebenenfalls in der L1)
- Test zum Sichtwortschatz in der L2 und L1
- Test zur Synthesefähigkeit bei Wörtern, Pseudowörtern und Nicht-Wörtern.

Auf der Basis aller erhobenen Daten wurden die Teilnehmer den verschiedenen Kursen *Anfänger*, *Fortgeschrittene* und *Brückenkurs* zugeteilt. Dabei wurde die Zuweisung in eines dieser drei Niveaus vorrangig auf der Grundlage der schriftsprachlichen Kompetenzen vorgenommen. Die Einstufungen wurden von Mitarbeitern der Einrichtung und vom Verfasser selbst vorgenommen. Zu diesem Zweck hatte die betreffende Einrichtung Einstufungstage festgelegt, in denen über mehrere Stunden hinweg zum Teil über 30 Personen am Verfahren teilnahmen.

Für die Einstufung innerhalb der drei Niveaus *Anfänger*, *Fortgeschrittene* und *Brückenkurs* galten folgende Kriterien:

Anfänger:

- ungeübter Umgang mit Schreibwerkzeug beobachtbar
- Buchstabenkenntnisse nicht oder nur teilweise vorhanden
- Kenntnisse der Buchstabengruppen nicht oder kaum vorhanden
- Synthese- und Analysefähigkeit nicht vorhanden

- Wörter können nicht gelesen werden

Fortgeschrittene:

- Umgang mit Schreibwerkzeug ohne größere Schwierigkeiten beobachtbar
- Buchstabenkenntnisse (zum größten Teil) vorhanden
- Kenntnisse der Buchstabengruppen zum Teil vorhanden
- anfängliche Synthese- und Analysefähigkeit vorhanden
- (unbekannte) Wörter können langsam gelesen werden
- (unbekannte) Sätze können kaum gelesen werden

Brückenkurs:

- geübter Umgang mit Schreibwerkzeug beobachtbar
- nahezu vollständige Kenntnisse der Buchstaben und -gruppen liegen vor
- Synthese- und Analysefähigkeit läuft zum Teil automatisiert ab
- (unbekannte) Wörter und Sätze können langsam erlesen werden

Die Deutschkenntnisse, die Motivationslage und sonstige Informationen (z.B. zur Verfügung stehende Zeit zum Lernen oder die Möglichkeiten externer Hilfe) wurden zumeist nur in Zweifelsfällen stärker berücksichtigt, d.h., wenn die schriftsprachlichen Kompetenzen der Teilnehmer keine eindeutige Einstufung erlaubten. Die Dauer der einzelnen Einstufungen variierte sehr stark. Im Folgenden werden eine detaillierte Auflistung der abgefragten Items und die Reihenfolge ihrer Präsentation in den jeweiligen Tests gegeben.

Bei den *Zahlen* des deutschen Schriftsystems wurde eine willkürliche Reihenfolge gewählt, die ebenfalls für das arabische Schriftsystem übernommen wurde.

Die Reihenfolge bei den *Buchstaben* und *-gruppen* des deutschen Alphabets orientierte sich hingegen an deren Vorkommenshäufigkeit (siehe hierzu FELDMEIERS 2003). Während bei den Kleinbuchstaben alle 30 Buchstaben plus die Schreibschriftvarianten des Buchstabens <a>/<ä> (→ <a> und <ä>) präsentiert wurden, war die Wahl der abgefragten Großbuchstaben auf diejenigen beschränkt, die sich in ihrer Struktur von den Kleinbuchstaben deutlich unterscheiden. So wurde das kleine <u> abgefragt, jedoch nicht das große <U>; das kleine <e> unterscheidet sich hingegen strukturell von dem großen <E>, so dass in diesem Fall beide, der Klein- und der Großbuchstabe, präsentiert wurden.

Die Anzahl der abgefragten *Buchstabengruppen* wurde auf die zehn häufigsten beschränkt.¹⁴⁹ Folgender Auflistung kann entnommen werden, welche Items präsentiert bzw. abgefragt wurden und in welcher Reihenfolge dies geschah:

Zahlen	5, 6, 2, 10, 8, 3, 1, 4, 9, 7
Kleinbuchstaben	e, n, a, r, s, a, d, t, i, h, l, g, u, m, c, o, f, w, b, k, p, ä, z, j, ä, ü, v, ß, ö, y, x, q
Großbuchstaben	E, N, A, R, D, T, I, H, L, G, M, F, B, Ä, J, Y, Q
Buchstabengruppen	ei, sch, ie, st_, ich, ach, ck, sp_, eu, uch
kurd. Buchstaben	Ê, ê, î, û, ş, ç, c, w, z
türk. Buchstaben	İ, ç, ğ, Ç, Ş, ı, ş, Ğ, c, z
arabische Zahlen	٥ ٦ ٢ ١٠ ٨ ٣ ١ ٤ ٩ ٧
arab. Buchstaben	أ ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن ه و لا ي
griech. Buchstaben	Ωω, Ψψ, Χχ, Φφ, υ, τ, Σσς, Ρρ, Ππ, Ξξ, ν, μ, Λλ, κ, ι, Θθ, Ηη, Ζζ, ε, Δδ, Γγ, Ββ, Αα
griechische Buchstabengruppen	EY ευ, AY αυ, OY ου, YI υι, EI ει, OI οι, AI αι, ΓK γκ, ΜΠ μπ, NT ντ, ΓΓ γγ

Tab. 21

Für den Test zum *Sichtwortschatz* wurden zum größten Teil Wörter gewählt, die zur so genannten „Straßenschrift“ gehören (NEHR u.a. 1988) und bei denen davon ausgegangen werden kann, dass die meisten Teilnehmenden auf ihren unterschiedlichen (Alltags-)Wegen (z.B. von der eigenen Wohnung zum Alphabetisierungskurs oder auf dem Weg zum Einkaufen) diesen regelmäßig begegnen. Bei den Wörtern zum Sichtwortschatz in den Teilnehmermuttersprachen wurden vorrangig häufig vorkommende Wörter, persönlich relevante Wörter und bekannte Firmennamen gewählt. Folgender Tabelle kann die Wahl und Reihenfolge der Items entnommen werden:

deut. Wörter	IB, Amt, REGE, Aldi, Dixi, Post, Ikea, Lidl, real, Taxi, Edeka, Quelle, Bahnhof, Karstadt, Bielefeld, McDonalds, Deutschland
kurd. Wörter	mal (Haus), THY (türkische Fluggesellschaft), TRT (türkisches Fernsehen), bav (Papa), Gazi (türkische Käsemarke), DURU (Marke für Hülsenfrüchte), dia (Mama), IKRAM (Olivenmarke), MUNZUR (bekannte Stadt in Kurdistan/Geschäft in Bielefeld), ÇAYKUR (türkische Teemärke), Egetürk (türkische Wurstmarke), medyaTV (kurdisches Fernsehen), Pasaport (Reisepass), Kurdistan
türk. Wörter	ev (Haus), THY (türkische Fluggesellschaft), TRT (türkisches Fernsehen), baba (Papa), Gazi (türkische Käsemarke), DURU (Marke für Hülsenfrüchte), anne (Mama), IKRAM (Olivenmarke), MUNZUR (bekannte Stadt in Kurdistan/Geschäft in Bielefeld), ÇAYKUR (türkische Teemärke), Egetürk (türkische Wurstmarke), Türkiye (Türkei), Pasaport (Reisepass), medyaTV (kurdisches Fernsehen)
arab. Wörter	أُم (Mutter), أَنَا (ich), أَب (Vater), سَمَك (Fisch), أَنْتَ (du), ابْن (Sohn), كِتَاب (Buch), طاوُكَة (Tisch), كِتَاب (Hund), بَيْت (Haus)
griech. Wörter	ενα (eins), και (und), ώρα (Stunde), ζωη (Leben), ιδεα (Idee), ριζι (Reis), μπαρ (Bar), πινω (trinken), ταξι (Taxi), ψαρι (Fisch), καλα (gut), αυριο (morgen), κεντρο (Zentrum), θεατρο (Theater)

Tab. 22

¹⁴⁹ Der Grund hierfür lag in den Vorgaben der Einrichtung, nach denen das Einstufungsverfahren möglichst schnell abzuwickeln war. Da erfahrungsgemäß bei Analphabeten – wenn schriftsprachliche Kenntnisse vorhanden sind – eher Kenntnisse zu Buchstaben als zu Buchstabengruppen vorliegen, wurden die Kenntnisse hinsichtlich der Buchstaben stärker in den Fokus genommen. Bei den Buchstaben(gruppen) des griechischen Schriftsystems orientiert sich die Reihenfolge an der Reihenfolge des Alphabets.

Für den Test zur *Synthesefähigkeit* wurden Pseudowörter¹⁵⁰ mit zwei offenen Silben¹⁵¹ gewählt, so dass die Pseudowörter allesamt vier Buchstaben enthielten. Für alle verwendeten Pseudowörter wurde die Struktur K-V-K-V gewählt. Die Pseudowörter wurden unter keinen weiteren Kriterien ausgewählt. Da in der Regel die Kenntnisse der Großbuchstaben bei den meisten Teilnehmenden ausgeprägter als die Kenntnisse der Kleinbuchstaben sind, wurden zudem die Hälfte der Pseudowörter in Versalienschrift präsentiert und abgefragt. Zur Überprüfung der Synthesefähigkeit wurden zudem *Nichtwörter*¹⁵² präsentiert, die aus den zuvor gewählten Pseudowörtern gewonnen wurden, indem einer der darin enthaltenen Vokale durch einen Konsonanten ersetzt wurde. Insgesamt wurden folgende Pseudo- und Nichtwörter in folgender Reihenfolge präsentiert und abgefragt:

Pseudowörter	hisü, TENO, lepi, KOWO, bado, DUFA, göma, NIZU, räsu, TÖVE
Nichtwörter	hjsü, TENW, lrpi, KZWU, bsdo, DUFM, gömc, NIZR, rksu, TXVE

Tab. 23

9.2.2. Die Arbeit mit dem Computer im Alphabetisierungsunterricht, die Entwicklung der Software und die Technik

Da die Daten mit Hilfe eines Computerprogramms erhoben werden sollten, stellte sich lange vor Beginn der Untersuchung die Frage, wie die Teilnehmer in den Umgang mit diesem für sie neuen Medium eingeführt werden können, so dass die spätere Arbeit im Unterricht mit dem Aufgabenprogramm als etwas Gewohntes wahrgenommen wird. Als sehr begünstigend wirkte sich aus, dass die Einrichtung, in der die Untersuchung durchgeführt wurde, nicht nur über einen Computerraum verfügte, sondern auch mehrere Notebooks für den Deutsch- und Alphabetisierungsunterricht bereitstellen konnte. Der Einsatz von Computern im Alphabetisierungsprozess wurde dementsprechend zum selbstverständlichen Bestandteil des Unterrichts. Dieses geschah – wie bereits erwähnt – vorrangig in Phasen von so genanntem Werkstattunterricht und vereinzelt in (Computer-)Lernstationenunterricht.¹⁵³ Da der Einsatz von Medien als ausdrückliches Ziel der Alphabetisierungsarbeit (FELDMIEIER 2007c; 2009; FRITZ u.a. 2006) und Werkstattunterricht sowohl im Deutsch- als auch im Alphabetisierungsbereich als geeignetes Instrument zur Binnendifferenzierung (vgl. zur Binnendifferenzierung KILIAN 1995; GÖBEL 1986; KLAFKI & STÖCKER 1991; KAUFMANN 2007) und Förderung der Lernerautonomie und

¹⁵⁰ Pseudowörter sind Items, die sich *deutsch anhören*, aber keine Wörter sind, z.B. <Hampung>.

¹⁵¹ Eine offene Silbe hat die Strukturen V oder KV, wie z.B. <Ei> oder <frei>.

¹⁵² Nichtwörter sind Items, die sich unter phonetischen Gesichtspunkten für die deutsche Sprache *verboten* anhören, wie z.B. <Hjampung> oder <Drtn>.

¹⁵³ Während mit Werkstattunterricht ein Unterrichtsmodell gemeint ist, in dem sich das Plenum auflöst und die Kursarbeit ausschließlich in mehreren Stationen parallel stattfindet, ist in der vorliegenden Arbeit mit Lernstationenunterricht ein plenumbasiertes Unterrichtsmodell mit einer Lernstation gemeint, die von einzelnen Teilnehmern aufgesucht werden kann.

Teilnehmerorientierung betrachtet werden, stellte der Einsatz des Computers vor der Datenerhebungsphase keine negative Veränderung des Unterrichts dar und steht im Einklang mit dem im Kapitel 9.1. formulierten zweiten Prinzip. Vielmehr ist in der Arbeit mit Computern als eine Bereicherung des Alphabetisierungsunterrichts zu sehen, welche die externe Validität der Untersuchung in keiner Weise untergräbt.¹⁵⁴ Im Laufe des Kurses arbeiteten die Teilnehmer vorwiegend mit folgenden Programmen:

- Word Perfekt
- Internet Explorer
- Wort im Bild
- Trainingsprogramm
- Aufgabenprogramm
- verschiedene Programme zu Deutschlehrwerken (z.B. Themen 1)
- verschiedene Programme zum Deutschunterricht (z.B. Grammatik- oder Wortschatzprogramme)

In den Phasen des Werkstattunterrichts, in denen die Teilnehmer mit dem Computer arbeiteten, wurde darauf geachtet, dass dies sowohl in Kleingruppen, Zweiergruppen als auch in Einzelarbeit geschah. Dabei wurden regelmäßig Headsets eingesetzt (insbesondere immer dann, wenn im Plenum und einer Computer-Lernstation gearbeitet wurde), wobei das eigens für die Untersuchung hergestellte Headset (siehe hierzu Kapitel 9.2.2.1.) ebenfalls als eines unter anderen zum Einsatz kam. Soweit die räumlichen Möglichkeiten gegeben waren, wurden die Lernstationen des Werkstattunterrichts auf unterschiedliche Räume der Einrichtung verteilt. Für die Arbeit mit dem Computer stand in der Regel der Computerraum zur Verfügung, in dem Teilnehmer alleine oder in Gruppen lernten. In seltenen Fällen wurde die Computer-Lernstation in einem leeren Kursraum eingerichtet. In den Situationen, in denen keine weiteren Räume zur Verfügung standen, wurde eine Computer-Lernstation im Raum des Alphabetisierungsunterrichts eingerichtet.

Die in der Untersuchung eingesetzten Computerprogramme wurden vom Verfasser der vorliegenden Arbeit mit der Autorensoftware *Macromedia Director* entwickelt.¹⁵⁵ Während das Einstufungs- und Aufgabenprogramm ausschließlich auf einem Notebook liefen (im Weiteren

¹⁵⁴ Für diese Einschätzung spricht die Tatsache, dass sich alle Teilnehmer sehr positiv zur Arbeit mit Computern äußerten und dass die Computer-Stationen stets gut besucht waren.

¹⁵⁵ Die Entwicklung aller drei Programme (Einstufungs-, Trainings- und Aufgabenprogramm) nahm etwa sechs Monate in Anspruch, da hierzu zunächst Kenntnisse in einer Skript-Sprache erworben werden mussten (siehe hierzu das Lingo-Lexikon; WENZ u.a. 1999; HÜBNER & SEIFERT 2004; EBERL & JACOBSEN 2003; ASMUS & GOLA 2002).

Untersuchungs-Notebook genannt), war das Trainingsprogramm hingegen auf verschiedenen Notebooks und Rechnern der Einrichtung installiert. Sowohl bei der Einstufung als auch bei der Datenerhebung wurden parallel zur Arbeit mit dem jeweiligen Einstufungs- und Aufgabenprogramm Audioaufnahmen gemacht, die als WAV-Audioformat auf die Festplatte des Untersuchungs-Notebooks gespeichert wurden. Für die Aufnahmen und auch für ihre spätere Auswertung wurde das Software-Programm *Transcribe!* benutzt. Da die Teilnehmer keine besonderen Anweisungen zur Lösung der einzelnen Aufgaben erhielten, war zu erwarten, dass einige Teilnehmer die zu lesenden Wörter flüstern und bestenfalls anschließend das Endergebnis ihrer „stummen“ Syntheseveruche laut aussprechen würden. Aus diesem Grund wurde der Einsatz eines Headsets notwendig, da auf diese Weise das Mikrofon direkt vor den Mund positioniert werden konnte. Durch Aufnahmetests vor Untersuchungsbeginn konnte jedoch festgestellt werden, dass mit herkömmlichen Headsets und der in gängigen Laptops enthaltenen Hardware (hier insbesondere die Soundkarte) keine verwertbaren Aufnahmen von geflüstertem Sprachmaterial möglich war. Um dieses Problem zu beheben, wurde zwischen das Mikrofon und das Untersuchungs-Notebook ein externes Mischpult (mit Verstärkung) (Eurorack MX 602A) geschaltet. Mit Hilfe des Mischpults konnten sowohl eine höhere Verstärkung erzielt als auch beide eingehenden Signale – d.h. das, was die Teilnehmer vom Computer hörten (etwa die Ansagen für die jeweiligen Aufgaben), und das, was die Teilnehmer ins Mikrofon sprachen (etwa die Leseversuche der Teilnehmer – zu einem Signal gemischt werden. Als problematisch erwies sich dabei, dass Computerheadsets für den Betrieb eine geringe Spannung von ca. 2 V benötigen, die direkt aus dem Mikrophoneingang des Notebooks bezogen wird (bei Notebooks und Rechnern liegt standardmäßig diese Spannung an der Buchse vor). Da aber externe Verstärker eine solche Spannung direkt am Mikrophoneingang nicht liefern, funktionierten die Mikrophone von herkömmlichen Computerheadsets nicht, wenn diese an den externen Verstärker angeschlossen wurden. Dieses Problem konnte dadurch behoben werden, dass ein eigenes Headset entwickelt wurde, indem ein handelsübliches externes Mikro (VIVANCO EM35), das keine Eingangsspannung benötigt, an einen handelsüblichen Kopfhörer (PHILLIPPS SHP1900) befestigt wurde. Bei der Datenerhebung (Einstufung und Aufgabenprogramm) wurden zudem am Untersuchungs-Notebook eine externe Tastatur und eine Maus angeschlossen, welche die Teilnehmer bedienen konnten. Untersuchungs-Notebook, externe Tastatur und Maus befanden sich stets auf einem Tisch vor einer Fensterfront, an dem die Teilnehmer in normaler Sitzentfernung saßen. Die Gardinen direkt hinter diesem Tisch wurden zugezogen, so dass die externen Lichtverhältnisse den Kontrast zwischen Programmoberfläche und den präsentierten Items nicht beeinträchtigen konnten. Der zusätzlich eingesetzte externe Verstärker befand sich hinter der

Gardine und war für die Teilnehmer der Untersuchung nicht einsehbar. Lediglich die Kabel, die vom Computer zur Gardine hinführten, konnten einen Hinweis auf dieses weitere Gerät liefern.

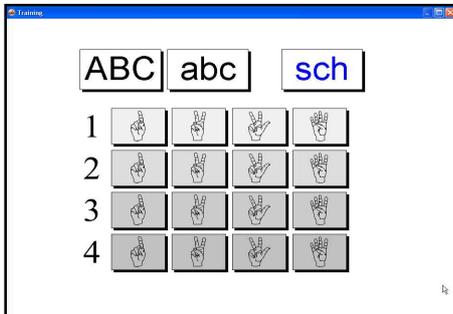


Abb. 60

9.2.3. Das Trainingsprogramm

Alle Teilnehmer der Alphabetisierungskurse begannen bereits in den ersten Wochen, einfache Aufgaben mit unterschiedlichen Softwareprogrammen am Computer zu bearbeiten (siehe hierzu Kapitel 9.1.1.). Obwohl die Arbeit mit dem Computer in der Regel in Alphabetisierungskursen von nahezu allen Teilnehmenden sehr positiv aufgenommen

wird, wurde speziell für die Untersuchung ein zusätzliches Programm (*Trainingsprogramm*) entwickelt, das in seiner Struktur und Oberfläche dem später zur Datenerhebung eingesetzten Aufgabenprogramm sehr ähnelt. Die Lerner, bei denen abzusehen war, dass sie die Voraussetzungen zur Teilnahme an der Untersuchung erfüllen würden, arbeiteten alleine oder in Kleingruppen mindestens zweimal über ca. 15 min mit dem Trainingsprogramm. Durch die Arbeit mit dem Trainingsprogramm machten sich die Teilnehmer mit den unterschiedlichen Leseaufgaben und der Wortschatzpräsentation vertraut, die in ähnlicher oder gleicher Form im später eingesetzten Aufgabenprogramm ebenfalls vorkommen würden. Genau wie bei dem Aufgabenprogramm (siehe hierzu Kapitel 9.2.4.) konnten mit dem Trainingsprogramm unterschiedliche Aufgaben bearbeitet werden, welche die Teilnehmer in Bezug auf Bearbeitungsgeschwindigkeit selbst steuern konnten. Im Vergleich zum später zur Datenerhebung eingesetzten Aufgabenprogramm bot das Trainingsprogramm mehr Möglichkeiten der Steuerung durch die Teilnehmer. Hier ist insbesondere die Navigationsoberfläche des Trainingsprogramms zu nennen, die im Gegensatz zum Aufgabenprogramm von den Teilnehmenden selbst bedient werden konnte. Abbildung 60 zeigt diese Navigationsoberfläche: Die Aufgaben sind auf der Senkrechten im Schwierigkeitsgrad durch Nummerierung angeordnet (1 für einfache Aufgaben und 4 für sehr schwierige Aufgaben). Als Merkmal für den Schwierigkeitsgrad galt die Wortlänge der zu lesenden Wörter und die Anzahl der darin enthaltenen Buchstabengruppen. Die jeweiligen Schwierigkeitsgrade 1 bis 4 gliederten sich zudem auf der Waagerechten in unterschiedliche Aufgabentypen (*ein Finger* bis *vier Finger*). Folgende Aufgaben konnten bearbeitet werden (siehe Abbildungen 62-65):

- Wortschatzpräsentation (*ein Finger*) mit der Ansage „Hören Sie!“
- Aufgabe zum passiven Wortschatz (*zwei Finger*) mit der Ansage „Wo ist das?“
- Aufgabe zum aktiven Wortschatz (*drei Finger*) mit der Ansage „Was ist das?“
- Aufgabe zum Lesen (*vier Finger*) mit der Ansage „Lesen Sie!“

Die Teilnehmer wurden gebeten, zunächst mit den einfachen Aufgaben zu beginnen (Schwierigkeitsgrad 1) und die unterschiedlichen Übungstypen in der Reihenfolge *ein Finger* bis *vier Finger* durchzuarbeiten. Um während der Bearbeitung der jeweiligen Aufgaben die anderen Kursteilnehmer nicht zu stören, wurde am Trainingsprogramm zum Teil mit Kopfhörern gearbeitet, wobei das eigens für die Untersuchung entwickelte Headset regelmäßig zum Einsatz kam. In einzelnen Fällen – etwa dann, wenn mehrere Teilnehmer am selben Computer arbeiteten – wurden am Laptop externe Lautsprecher angeschlossen.

Im Unterschied zum Aufgabenprogramm enthielt das Trainingsprogramm drei zusätzliche Übungstypen zu Buchstaben und -gruppen, durch welche die Teilnehmer ihre Kenntnisse zu Buchstaben und Buchstabengruppen auffrischen und festigen konnten (siehe Abbildungen 60 und 61). Diese drei Aufgaben finden sich im Gegensatz zu allen anderen Aufgaben des Trainingsprogramms nicht im Aufgabenprogramm wieder. Lediglich die Ansagen erinnern an die später im Aufgabenprogramm vorkommenden Übungen zu Buchstaben und Buchstabengruppen. Die Aufgaben gliedern sich wie folgt:

- Aufgabe *ABC* zu den Großbuchstaben mit der Ansage „Welcher Buchstabe ist das?“
- Aufgabe *abc* zu den Kleinbuchstaben mit der Ansage „Welcher Buchstabe ist das?“
- Aufgabe *sch* zu den Buchstabengruppen mit der Ansage „Welche Buchstabenfamilie ist das?“¹⁵⁶

Die Teilnehmer arbeiteten selbstständig am Programm und konnten von der Navigationsoberfläche ausgehend die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade und Aufgabentypen gezielt durch Anklicken der dazugehörigen Buttons abrufen. Die Abbildungen 62 bis 65 zeigen die Programmoberflächen zu den verschiedenen Aufgabentypen „Wortschatzpräsentation“, „passiver Wortschatz“, „aktiver Wortschatz“ und „Lesen“. Im Unterschied zum Aufgabenprogramm sind hier in allen Oberflächen ein Button zum wiederholten Hören (Ohrmuschel) und ein Button, um die jeweilige Aufgabe zu

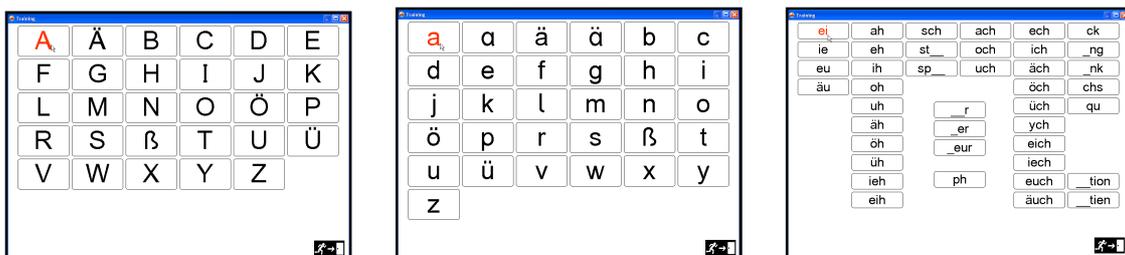


Abb. 61

¹⁵⁶ Während in der vorliegenden Untersuchung von Buchstabengruppen gesprochen wird, wurden im Alphabetisierungsunterricht diese den Teilnehmenden als *Buchstabenfamilie* vorgestellt, weil dieser Begriff erfahrungsgemäß als Metapher für „Einheit“ für die meisten Teilnehmer leichter zugänglich ist.

verlassen und auf die Navigationsoberfläche zurückzukehren (Ausgangszeichen), enthalten (siehe Abb. 60). Diese Möglichkeit einer wiederholten akustischen Präsentation der Items stand den Teilnehmenden bei der Datenerhebung mit Hilfe des Aufgabenprogramms nicht zur Verfügung.

Die Wahl der präsentierten Items wurde unter Berücksichtigung derselben Kriterien getroffen wie für das Aufgabenprogramm (siehe hierzu Kapitel 9.2.4.5.). Die vier Schwierigkeitsgrade wurden – wie zuvor beschrieben – durch die Wortlänge und orthographische Komplexität definiert.

- Im ersten Schwierigkeitsgrad wurden Wörter ohne Buchstabengruppen präsentiert mit einer maximalen Wortlänge von vier Buchstaben.
- In der darauf folgenden Aufgabe (zweiter Schwierigkeitsgrad) wurden Wörter ohne Buchstabengruppen präsentiert, die eine Wortlänge von fünf bis acht Buchstaben aufwiesen.
- In der Aufgabe mit drittem Schwierigkeitsgrad lasen die Teilnehmenden ausschließlich Wörter, die Buchstabengruppen enthielten. Die Wortlänge variierte zwischen vier und neun Buchstaben (bzw. $x - x$ Leseeinheiten).
- Die schwierigste Aufgabe (vierter Schwierigkeitsgrad) bestand aus (zusammengesetzten) Wörtern mit oder ohne Buchstabengruppen, die in der Wortlänge zwischen fünf und 15 Buchstaben variierten.

Die Bearbeitung der Aufgaben der Reihe nach ahmte demnach die im Aufgabenprogramm vorgesehene Zunahme an Wortkomplexität und -länge nach. Wichtig ist dabei, dass keine der im Trainingsprogramm präsentierten und abgefragten Items im Aufgabenprogramm vorkam, so dass ein Lerneffekt diesbezüglich ausgeschlossen werden konnte.¹⁵⁷ Genauso wie beim später eingesetzten Aufgabenprogramm hörten die Teilnehmer gleichzeitig mit dem Erscheinen jedes Items auf dem Bildschirm einen leisen Referenzklick. Parallelen zum Aufgabenprogramm bestanden ebenfalls bei den Ankündigungen zu den einzelnen Aufgaben.

Tabelle 24 enthält die Items zu den Normalwörtern in der Aufgabe mit dem Schwierigkeitsgrad 1 (2-4 Leseeinheiten) und der Aufgabe mit dem Schwierigkeitsgrad 2 (5-8 Leseeinheiten).

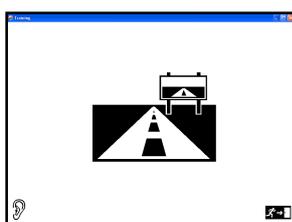


Abb. 62

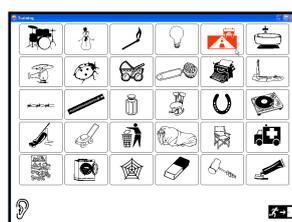


Abb. 63

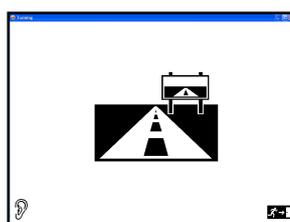


Abb. 64



Abb. 65

¹⁵⁷ Ein Trainingseffekt war hingegen dadurch erwünscht, dass sich die Teilnehmer mit der Vorgehensweise bei der Bearbeitung der Aufgaben vertraut machen sollten.

Lese-einheiten	Wörter	Bilder
2	Po	
3	Hai, Lok, See, Rad, Fee, Ufo, Ass, Fön, Pik, Fax	
4	Nuss, Baum, Bett, Kiwi, Burg, Topf, Herd, Maus, Löwe, Papa, Zaun, Geld, Hund, Wind, Pilz	
5	Pizza, Ampel, Blume, Teddy, Kerze, boxen, Musik, Waage, Zange, Radio, Piano, Anzug	
6	Tomate, Brille, Zirkus, Kirmes, Pillen, Rakete, regnen, Würfel, Lineal	
7	Laterne, Gorilla	
8	Brokkoli, Pyramide	

Tab. 24

Die Items der Aufgabe zu den Wörtern mit Buchstabengruppen (Schwierigkeitsgrad 3) können Tabelle 25 entnommen werden:

Lese-einheiten	Wörter	Bilder
3	Sieb, Fuchs, Locher, Schaf, Tisch, Fisch	
4	Feder, Mixer, Schäler, Beule, Lehrer, Truhe, Wecker, Tiger, Socke, Häuser	
5	Mutter, Brücke, Spaten, Spiegel, weinen, Schloss, wählen, Zeitung	
6	Geschenke, schlafen, Schnuller, Kellner, Papagei, träumen, Pfirsich	
7	Xylophon	

Tab. 25

Die Aufgabe zu zusammengesetzten Wörtern (ohne und mit Buchstabengruppen) war die schwierigste Trainingsaufgabe (4. Schwierigkeitsgrad).¹⁵⁸ Die Items dieser Aufgabe werden in der folgenden Tabelle 26 wiedergegeben (Wörter mit 5 Leseinheiten sind in dieser Aufgabe nicht enthalten):

Lese-einheiten	Wörter	Bilder
4	Tee ei	
6	Spiel zeug,	
7	Streich holz, Huf eisen, See löwe, Leucht turm, Auto bahn, Salz streuer, Schlag zeug	

¹⁵⁸ Im Folgenden wird der Begriff „zusammengesetztes Wort“ synonym zu „Kompositum“ gebraucht. Es gibt unterschiedliche Zusammenbildungsvarianten, von denen eine durch Komposita charakterisiert wird, ausschließlich aus freien Morphemen zusammensetzt sind. In diesem Sinne dürfen Wörter wie <Leuchtturm> nicht als Kompositum bezeichnet werden, da es das Wort <Leucht> nicht als freies Morphem gibt. Hingegen sind Wörter wie <Teeei> als Kompositum zu bezeichnen, weil sowohl <Tee> als auch <Ei> eigenständige Wörter darstellen. Eine weitere Klassifikation von Kompositum erlaubt auch Verbindungen, die ein nicht wortfähiges Hauptmorphem wie <Leucht> enthalten (so genannte Konfixe). In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Kompositum in diesem weiter gefassten Sinn verstanden (vgl. hierzu LOHDE 2006: 36).

8	Schnee mann, Klapp stuhl, Zahn pasta, Glüh birne, Stachel draht, Rasen mäher	
9	Korken zieher, Hub schrauber, Wasch maschine, weg schmeißen, Marien käfer, Bade wanne, Staub sauger, Spinn weben, Schaukel stuhl	
10	Kinder wagen, Radier gummi, Reiß verschluss, Schreib maschine	
11	Kranken wagen, Platten spieler	

Tab. 26

9.2.4. Das Aufgabenprogramm

Zur Erhebung der Daten wurde ein aus mehreren Teilaufgaben bestehendes Computerprogramm entwickelt. Das Kernstück dieses *Aufgabenprogramms* zielte darauf ab, dass die Teilnehmer Wörter zunehmender Länge und Komplexität¹⁵⁹ lasen. Die Items konnten nur mit Hilfe des Headsets gehört werden, mit dem gleichzeitig die Leseversuche der Teilnehmer aufgenommen wurden. Die Aufgabenreihe zum Lesen setzte sich wie folgt zusammen:

- Leseaufgabe zu kurzen Wörtern ohne Buchstabengruppen (2-5 Buchstaben)
- Leseaufgabe zu langen Wörtern ohne Buchstabengruppen (6-9 Buchstaben)
- Leseaufgabe zu kurzen Wörtern mit einer Buchstabengruppe (2-4 Leseeinheiten)
- Leseaufgabe zu langen Wörtern mit einer Buchstabengruppe (5-9 Leseeinheiten)
- Leseaufgabe zu Wörtern mit mehr als einer Buchstabengruppe (2-9 Leseeinheiten)
- Leseaufgabe zu zusammengesetzten Wörtern ohne Buchstabengruppen
- Leseaufgabe zu zusammengesetzten Wörtern mit Buchstabengruppen

All diese Leseaufgaben begannen mit der Ansage „Lesen Sie!“.

Ergänzend hierzu wurden die Kenntnisse zu Zahlen, Buchstaben und Buchstabengruppen mit Hilfe weiterer Aufgaben ermittelt. Die Teilnehmer bearbeiteten zudem zwei weitere Leseaufgaben, in denen ausschließlich Normalwörter (d.h. Wörter ohne Buchstabengruppen wie etwa <Hose>) präsentiert wurden. Schließlich wurde in weiteren Aufgaben ermittelt, inwieweit die Teilnehmer die Wörter

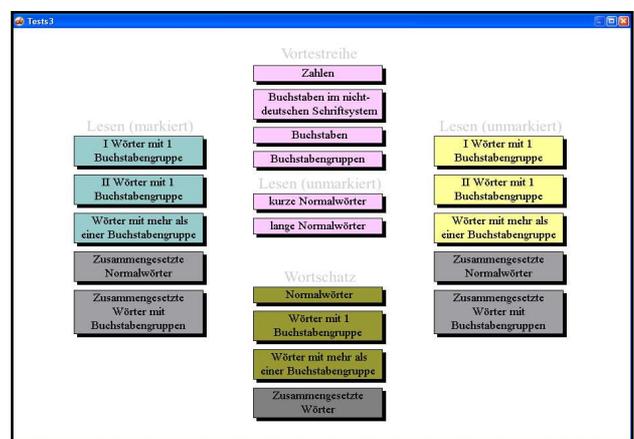


Abb. 66

¹⁵⁹ Die Länge wird für die vorliegende Arbeit durch die Anzahl der vorhandenen Buchstaben bzw. Buchstabengruppen definiert. Die Komplexität wird hier durch die Anzahl von Buchstabengruppen definiert.

kannten, die sie zuvor in allen Leseaufgaben gelesen hatten; sie lösten deshalb Aufgaben zum passiven und aktiven Wortschatz.

Die gesamte Aufgabenreihe (Leseaufgaben, Aufgaben zu Zahlen, Buchstaben/-gruppen und Aufgaben zum passiven/aktiven Wortschatz) sollte innerhalb von drei möglichst aufeinanderfolgenden Tagen von jedem Teilnehmer durchgearbeitet werden. Abbildung 66 zeigt die Navigationsoberfläche des Aufgabenprogramms, die ausschließlich vom Untersuchungsleiter bedient wurde und die beabsichtigte dreiteilige Vorgehensweise veranschaulicht. Am ersten Untersuchungstag wurden die Aufgaben zum Lesen c), d), e), f) und g) durchgeführt (linke Seite auf Abbildung 66). Diese Aufgaben wurden am zweiten Tag wiederholt (rechte Seite auf Abbildung 66). Der einzige Unterschied zwischen den Aufgaben am ersten und zweiten Untersuchungstag war, dass an einem dieser Tage die in den zu lesenden Wörtern enthaltenen Buchstabengruppen farblich/typographisch (siehe Abbildung 67 und 68) sowie die Wortgrenzen zusammengesetzter Wörter typographisch markiert waren (siehe als Beispiel Abbildung 65). Während beim ersten an der Untersuchung mitwirkenden Alphabetisierungskurs mit den Leseaufgaben begonnen wurde, worin die Wörter mit gekennzeichneten Buchstabengruppen und Wortgrenzen präsentiert wurden, geschah dies beim zweiten Alphabetisierungskurs in umgekehrter Reihenfolge: Beim zweiten Alphabetisierungskurs wurde somit die Aufgabenreihe mit den Leseaufgaben zu den Wörtern begonnen, in denen die Buchstabengruppen und Wortgrenzen nicht gekennzeichnet waren (siehe zur Begründung dieser Vorgehensweise Kapitel 9.2.4.6.). Am dritten Tag wurden die oben beschriebenen Aufgaben zur Überprüfung der Kenntnisse zu Zahlen, Buchstaben und -gruppen, die Aufgaben zum Lesen a) und b) und zum aktiven und passiven Wortschatz von den Teilnehmern bearbeitet. Die Durchführung der Aufgabenreihe lässt sich demnach tabellarisch wie folgt darstellen:



Abb. 67



Abb. 68

erster Kurs	1. Tag	Leseaufgaben c), d), e), f) und g) mit Kennzeichnung der Buchstabengruppen und Wortgrenzen
	2. Tag	Leseaufgaben c), d), e), f) und g) ohne Kennzeichnung der Buchstabengruppen und Wortgrenzen
	3. Tag	Aufgaben zu Kenntnissen der Zahlen, Buchstaben und -gruppen, Leseaufgaben a) und b), Aufgaben zum aktiven und passiven Wortschatz
zweiter Kurs	1. Tag	Leseaufgaben c), d), e), f) und g) ohne Kennzeichnung der Buchstabengruppen und Wortgrenzen
	2. Tag	Leseaufgaben c), d), e), f) und g) mit Kennzeichnung der Buchstabengruppen und Wortgrenzen
	3. Tag	Aufgaben zu Kenntnissen der Zahlen, Buchstaben und -gruppen, Leseaufgaben a) und b), Aufgaben zum aktiven und passiven Wortschatz

Tab. 27

Gleichzeitig mit dem Erscheinen jedes Items auf dem Bildschirm war ein leiser Referenzklick zu hören,¹⁶⁰ der für die spätere Bestimmung der benötigten Zeiten für die Bearbeitung der Aufgaben notwendig war (siehe hierzu Kapitel 10.2.2.). Bei allen Aufgaben bestimmte der an der Untersuchung teilnehmende Lerner durch das Betätigen einer beliebigen Taste auf der Tastatur (in der Regel wurde hierfür die Leertaste gewählt) das Voranschreiten von einem zum nächsten Item. Das heißt, dass erst wenn der Teilnehmer auf eine Taste gedrückt hatte, das Testprogramm das nächste Wort oder Bild präsentierte bzw. abfragte. Im Gegensatz zum Trainingsprogramm konnten die Teilnehmer die Navigationsoberfläche (Abbildung 66) nicht erreichen: Sobald das Programm von der Lehrkraft mit Beginn der ersten (Lese)Aufgabe gestartet wurde, folgte eine Aufgabe der nächsten, bis alle Aufgaben bearbeitet wurden: Die Teilnehmer konnten somit weder Aufgaben auswählen noch wiederholen. Da die Teilnehmer vor der Bearbeitung der Aufgaben keine Anweisungen erhielten, die Wörter und Bilder laut, gut oder schnell zu lesen bzw. zu benennen, war auf diese Weise gewährleistet, dass sie mit dem eigenen und für sie angemessenen Tempo lernten. Die Teilnehmer arbeiteten mit dem Programm über weite Strecken ohne die Anwesenheit des untersuchenden Kursleiters, da dieser parallel zur Datenerhebung alle anderen Lernstationen betreute; in dieser Hinsicht unterschied sich die Erhebungssituation für den betreffenden Teilnehmer daher nicht von jeder anderen Unterrichtssituation. Im Folgenden wird eingehender auf diese Teilaufgaben eingegangen.

9.2.4.1. Zur Auswahl der Items

Die präsentierten bzw. abgefragten Items des Trainings- und Aufgabenprogramms wurden auf der Grundlage folgender Kriterien ausgewählt:

- Sie sollten bildlich darstellbar sein und
- sowohl häufig vorkommende Wörter wiedergeben, die den Teilnehmenden voraussichtlich bekannt sein würden, als auch Wörter, die für einen Teil der Lerner vermutlich unbekannt sein würden.

Sowohl für die Präsentations- als auch für die Leseaufgaben wurde *vom Leichten zum Schwierigen* verfahren. Diese Vorgehensweise entspricht einem für den Deutsch- und Alphabetisierungsunterricht gängigen Kriterium zur Festlegung von Progressionen, das sich in gängigen Unterrichtsmaterialien niederschlägt (siehe z.B. im Hinblick auf Grammatik FUNK & KOENIG 1991: 62f. und auf Wortschatzprogression BOHN 2000: 16f.) und ermöglichte die Anpassung der Aufgaben zur Erhebung von Daten hinsichtlich dieses Aspekts an den üblichen Alphabetisierungsunterricht (siehe

¹⁶⁰ Warnsignal Standardton „Windows XP-Start“.

hierzu das Kriterium der Praxisnähe in Kapitel VIII). Die im Aufgabenprogramm vorkommenden Wörter wurden nicht explizit im Unterricht geübt.

Die Anzahl der Items wurden zu einem großen Teil dadurch bestimmt, dass bei der Untersuchung mit einer kleinen Stichprobe gerechnet wurde, da im Sinne von Alphabetisierungsforschung ausschließlich im Unterricht und am besten durch die dort tätige Lehrkraft Daten erhoben werden konnten. Bei Gruppenstärken von ca. 12 bis 15 Teilnehmern konnte, wenn Vorkommnisse wie Kursabbrüche oder häufige Fehlzeiten berücksichtigt wurden, mit einer Anzahl von ca. 6 Lernern pro Kurs gerechnet werden, die tatsächlich an der Untersuchung teilnehmen würden. Um bei einer solch kleinen Stichprobe die Chance einer statistischen Aufbereitung zu bewahren, Korrelationswerte oder gar signifikante Ergebnisse zu erhalten, empfahl es sich, die Anzahl der zu bearbeitenden Items möglichst hoch zu setzen. Die Itemanzahl der verschiedenen (Teil)Aufgaben kann Tabelle 28 entnommen werden.

In Abhängigkeit davon, wie die Teilnehmer bei vorangegangenen Tests (bei der Einstufung oder bei Aufgaben der ersten Erhebung) abgeschnitten hatten, wurden Teile der Aufgaben zu Zahlen, Buchstaben und Buchstabengruppen in der L1 und L2 nicht mehr angeboten. Wenn also z.B. ein Teilnehmer bereits bei der Einstufung oder bei der ersten Datenerhebung

Lese- aufgabe	Item- anzahl
a)	25
b)	25
c)	32
d)	24
e)	30
f)	15
g)	32

Tab. 28

sämtliche Zahlen ohne Schwierigkeiten benennen konnte, wurden diese Items in der zweiten Erhebung nicht mehr berücksichtigt.

9.2.4.2. Leseaufgaben zu Wörtern mit Buchstabengruppen

Am ersten bzw. zweiten Tag lösten die Teilnehmer unterschiedliche Leseaufgaben. Entsprechend dem didaktischen Prinzip der steigenden Komplexität bearbeiteten die Teilnehmer zunächst die Aufgabe zu kurzen Wörtern mit einer Buchstabengruppe (Wörter mit 2, 3 oder 4 Leseeinheiten; siehe Spalte „Wörter“ in Tabelle 29), danach die Aufgabe zu langen Wörtern mit einer Buchstabengruppe (Wörter mit 6, 7 oder 8 Leseeinheiten; siehe Spalte „Wörter“ in Tabelle 30). Die Ansage zu beiden Aufgaben war „Lesen Sie!“.

Lese-einheiten	Wörter	Bilder
2	Dach, Koch, acht, Buch, Kuh, reich, Reh, Heu	
3	sechs, Bäuche, Ähre, Bank, Eule, Rock, eins, Sohn, Dachs, Huhn, Knie, Ring	
4	Frosch, lachen, gehen, nähen, Fichte, riechen, ziehen, Mücke, Zahn, Möhre, Ohren, Mühle	

Tab. 29

Lese-einheiten	Wörter	Bilder
5	Kirsche, rauchen, Teppich, fechten, lächeln, Teufel, Sterne, singen, Knochen, Knöchel	
6	Spritze, Polizei, Zwiebel, wachsen, trinken, Quadrat, Früchte	
7	heiraten, Aquarium, schwimmen	
8	Information, Hamburger, Bräutigam, Mikrophon	

Tab. 30

Danach lösten die Teilnehmer die Aufgabe zu Wörtern mit mehr als einer Buchstabengruppe (Wörter mit 2-9 Lese-einheiten; siehe Spalte „Wörter“ in Tabelle 31). Tabelle 31 enthält die Items in der Reihenfolge, in der sie vom Computerprogramm präsentiert wurden. Die Ansage zu dieser Aufgabe war „Lesen Sie!“.

Lese-einheiten	Wörter	Bilder
2	<u>Schuh</u>	
3	Anker, <u>Stuhl</u> , <u>Dächer</u> , <u>Fächer</u> , <u>Bücher</u> , <u>Euter</u> , <u>Stock</u> , <u>Eimer</u>	
4	<u>Schrank</u> , <u>Hühner</u> , <u>Schwein</u> , <u>Schläuche</u> , <u>Fleisch</u> , <u>Tochter</u> , <u>Leuchter</u> , <u>Besteck</u>	
5	<u>Schlange</u> , <u>spielen</u> , <u>Stiefel</u> , <u>sprühen</u> , <u>Schachtel</u> , <u>Trichter</u> , <u>streichen</u>	
6	<u>Räuber</u> , <u>Picknick</u>	
7	<u>Anspitzer</u>	
8	<u>Photograph</u>	
9	<u>Schmetterling</u> , <u>verheiratet</u>	

Tab. 31

Bei dieser Aufgabe wurde im Gegensatz zu den vorherigen Aufgaben mit einer Buchstabengruppe nicht nur auf die Visualisierung durch Farbe zurückgegriffen, sondern auch die Visualisierung durch Unterstreichung eingesetzt. Der Grund für diese Entscheidung lag darin, dass bei Wörtern mit zwei unmittelbar nebeneinanderstehenden Buchstabengruppen wie <Schuh> eine Visualisierung

einzig und allein durch die Farbe Rot¹⁶¹ keine Differenzierung zwischen diesen Buchstabengruppen ermöglicht hätte: Dieses Wort wäre gänzlich in Rot präsentiert worden (<Schuh>). Gegen eine Visualisierung von nebeneinander stehenden Buchstabengruppen durch unterschiedliche Farben (etwa Rot und Blau: <Schuh>) sprachen tendenziell Untersuchungsergebnisse zu Visualisierungen, nach denen der gleichzeitige Gebrauch von unterschiedlichen Farben zu einer Überfrachtung führen kann (siehe Kapitel IV). Die aus Tabelle 31 (Spalte „Wörter“) hervorgehenden Visualisierungen durch Farbe und Unterstreichung entsprechen ebenfalls der im Aufgabenprogramm gewählten Visualisierungsform.

Optional wurde den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, eine weitere Aufgabenreihe zu bearbeiten, die Items zu zusammengesetzten Wörtern ohne und mit Buchstabengruppen enthielten. Nahezu alle Teilnehmer bearbeiteten diese Aufgaben. Die Teilnehmer lösten zuerst die Aufgaben zu zusammengesetzten Normalwörtern und anschließend zu zusammengesetzten Wörtern mit Buchstabengruppen. Die Vorgehensweise wich nicht von der zuvor für alle anderen Übungen beschriebenen Aufgabenfolge ab. In der ersten Aufgabe wurden die Items zu den zusammengesetzten Normalwörtern mit 7, 8, 9, 10 und 11 Leseinheiten präsentiert und von den Teilnehmenden gelesen (siehe Spalte „Wörter“ in Tabelle 32). Anschließend wurden die Aufgaben zu den zusammengesetzten Wörtern mit Buchstabengruppen mit 6, 7, 8, 9, 10, 11 und 12 Leseinheiten bearbeitet (siehe Spalte „Wörter“ in Tabelle 33). Sowohl bei den zusammengesetzten Normalwörtern als auch bei den zusammengesetzten Wörtern mit Buchstabengruppen wurde die Wortgrenze durch einen grünen senkrechten Strich gekennzeichnet. Die Ansage zu beiden Aufgaben war „Lesen Sie!“.

Lese- einheiten	Wörter	Bilder
7	See hund, Fuß ball	
8	Sekt glas, Nil pferd	
9	Last wagen, Tee kessel, Kokos nuss, Tee kanne, Zünd kerze, Luft pumpe	
10	Bade mantel, Mikro welle ¹⁶² , Kontra bass	
11	Kredit karte, Foto apparat	

Tab. 32

¹⁶¹ Die Farbe Rot wurde gewählt, weil diese im Lehrwerk „Mosaik“ benutzt wird und in den betreffenden Einrichtungen dieses Lehrwerk eingesetzt wurde.

¹⁶² Im Test ist die Reihenfolge der letzten Items leicht verändert, weil die Items <Kontrabass> und <Kreditkarte> nachträglich hinzugefügt wurden. Die Reihenfolge im Test ist: <Fotoapparat>, <Kontrabass>, <Kreditkarte>.

Lese- einheiten	Wörter	Bilder
6	Feu <u>e</u> r zeu <u>g</u>	
7	Kühl sch <u>r</u> ank, Tasch <u>e</u> n t <u>u</u> ch, Flei <u>s</u> ch sp <u>i</u> eß, Flug zeu <u>g</u> , Blei st <u>i</u> ft, Roll st <u>u</u> hl, Stro <u>h</u> halm, Fern se <u>h</u> er	
8	Vogel sch <u>e</u> uche, Schu <u>b</u> karre, Näh ma <u>s</u> chine, Wasser h <u>a</u> hn, Zeig <u>e</u> fi <u>n</u> ger, Bügel ei <u>s</u> en, Gie <u>ß</u> kanne, Ziege <u>n</u> bo <u>ck</u>	
9	Schild kr <u>ö</u> te, Regen sch <u>i</u> rm, Schl <u>ü</u> ssel lo <u>ch</u> , Gras hü <u>p</u> fer, Fleder m <u>ä</u> use, Zahn bü <u>r</u> ste, Brief ma <u>r</u> ke ¹⁶³	
10	Schraub <u>e</u> n zie <u>h</u> er, W <u>ä</u> sche kla <u>m</u> mer	
11	Sch <u>a</u> ukel p <u>f</u> erd, Wasser me <u>l</u> one	
12	Kaffee ma <u>s</u> chine, Strei <u>ch</u> holz sch <u>a</u> chtel, Sich <u>e</u> r hei <u>t</u> s n <u>a</u> del, Einka <u>f</u> u <u>f</u> s wa <u>g</u> en	

Tab. 33

Die Teilnehmer wurden gebeten, die Aufgaben zu lösen, und vor Beginn derselben darüber informiert, dass ihre Stimme aufgenommen wurde. Es wurde ihnen versichert, dass niemand außer dem Kursleiter die Aufzeichnungen hören würde. Weiter wurden sie darüber informiert, dass die Audiodaten weiter aufbereitet und analysiert wurden. Die Teilnehmer wurden abschließend befragt, ob sie mit der beschriebenen Vorgehensweise einverstanden waren. Alle Teilnehmer stimmten den Aufnahmen zu. Auf Anfrage einiger Teilnehmer wurden ihnen zur Veranschaulichung Auszüge aus den Audiodaten vorgespielt.

Mit der Bearbeitung der bis hier beschriebenen Leseaufgaben schloss die Datenerhebung am ersten und zweiten Tag ab.

9.2.4.3. Leseaufgaben zu Normalwörtern

Am dritten Tag der Datenerhebung wurden zwei weitere Leseaufgaben angeboten. Präsentiert wurden ausschließlich Normalwörter, d.h. Wörter, die keine Buchstabengruppen enthalten. Zunächst wurde die Aufgabe zu kurzen Normalwörtern mit 3, 4 und 5 Leseeinheiten gelöst (siehe Spalte „Wörter“ in Tabelle 34), danach die Aufgabe zu langen zusammengesetzten Normalwörtern mit 6, 7, 8, 9 und 10 Leseeinheiten (siehe Spalte „Wörter“ in Tabelle 35). Die Tabellen 34 und 35 enthalten die Items zu dieser Aufgabenreihe in der Reihenfolge, wie sie im Aufgabenprogramm präsentiert wurden. Die Ansage zu beiden Aufgaben war „Lesen Sie!“.

¹⁶³ Im Test erscheint dieses Wort als letztes, weil es nachträglich dem Test zugefügt wurde.

Lese-einheiten	Wörter	Bilder
3	Wal, Axt, Bus, Aal, Hut, Zug, Arm, Fuß, Tee, Ast	
4	Tesa, Haus, Dose, Sofa, Gans, Ente, Auto, Hand	
5	Gurke, Birne, Gabel, Katze, Apfel, Krebs, Zebra	

Tab. 34

Lese-einheiten	Wörter	Bilder
6	Ananas, Banane, Delfin, Löffel, Kamera, Sessel, Karate, Pfanne	
7	Zitrone, Gitarre, Telefon, Elefant, Paprika, Diamant, Giraffe	
8	Krokodil, Toilette, Kassette, Pinzette, Trompete, Diskette, Krawatte, Skorpion	
9	Karussell	
10	Medikament	

Tab. 35

9.2.4.4. Aufgaben zu Zahlen, Buchstaben und -gruppen

Ebenfalls am dritten Tag wurden die Kenntnisse zu Zahlen, Buchstaben und Buchstabengruppen ermittelt. Tabelle 36 können die Items der Aufgabenreihe zu Zahlen, Buchstaben und Buchstabengruppen in der Zweitsprache Deutsch und in den Teilnehmermuttersprachen Türkisch, Kurdisch (Kurmanji-Dialekt), Arabisch und Griechisch entnommen werden. Die Reihenfolge innerhalb der Tabelle entspricht der Reihenfolge während der Präsentation bei der Bearbeitung der Aufgabe. Für die Präsentation von Buchstaben und Wörtern wurde ausgehend vom Zeichensatz Arial ein leicht modifizierter Zeichensatz entwickelt, in dem das kleine <l> im unteren Teil einen leichten Schlenker nach rechts macht <ℓ>, so dass es vom großen <I> leichter unterschieden werden konnte. Zusätzlich wurden die waagerechten Striche des großen <I> etwas gekürzt, da Teilnehmer in Vortests diesen Buchstaben immer wieder mit dem großen <T> verwechselten.

Aufgabe	Ansage	Items
1 (Zahlen)	„Welche Zahl ist das?“	5, 7, 2, 0, 8, 3, 1, 4, 9, 6
2a (Kleinbuchstaben)	„Welcher Buchstabe ist das?“	a, z, y, x, w, ä, v, ü, t, ß, s, r, u, p, ö, n, m, l, k, o, j, h, ä, g, f, e, d, i, c, b, a ¹⁶⁴
2b (Großbuchstaben)	„Welcher Buchstabe ist das?“	Y, T, R, N, M, L, J, I, H, Ä, G, F, E, D, B, A ¹⁶⁵
3a (türk. Buchstaben)	„Welcher türkische Buchstabe ist das?“	İ, ç, ğ, ı, ş, Ğ
3b (kurd. Buchstaben)	„Welcher kurdische Buchstabe ist das?“	ç Ê, û, ê, î, ş
3c (arab. Zahlen)	„Welche arabische Zahl ist das?“	٥ ٧ ٢ ١٠ ٨ ٣ ١ ٤ ٩ ٦
3d (arab. Buchstaben)	„Welcher arabische Buchstabe ist das?“	ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن ه و ل ا ی أ ب ت ث ج ح خ ذ ذر
4a (griech. Großbuchstaben) ¹⁶⁶	„Welcher griechische Buchstabe ist das?“	Ω, Ψ, X, Φ, Υ, Σ, Ρ, Π, Ξ, Λ, Θ, Η, Ζ, Δ, Γ, Β, Α
4b (griech. Kleinbuchstaben)	„Welcher griechische Buchstabe ist das?“	ω, ψ, χ, φ, υ, τ, σ, ρ, π, ζ, ξ, ν, μ, λ, κ, ι, θ, η, ζ, ε, δ, γ, β, α.
4c (griech. Buchstabengruppen)	„Welche griechische Buchstabenfamilie ist das?“	EY ευ, AY αυ, OY ου, YI υι, EI ει, OI οι, AI αι, ΓΚ γκ, ΜΠ μπ, ΝΤ ντ, ΓΓ γγ
5 (deut. Buchstabengruppen)	„Welche Buchstabenfamilie ist das?“	ei, __r, ph, oh, ck, äch, ie, chs, ach, üh, och, eu, uh, __er, uch, ih, ich, qu, äh, äu, __ig, ech, __ng, öh, äuch, __tien, ah, __nk, eh, euch, sch, __tion, sp__, öch, eich, st__, iech, ych, __eur, ieh, Qu

Tab. 36

9.2.4.5. Aufgaben zum passiven und aktiven Wortschatz

Die Datenerhebung am dritten Untersuchungstag wurde durch die Aufgaben zum passiven und aktiven¹⁶⁷ Wortschatz abgeschlossen. Mit Hilfe dieser Aufgaben sollte festgestellt werden, inwiefern die in den unterschiedlichen Leseaufgaben präsentierten Items Teil des passiven oder aktiven Wortschatzes der Teilnehmer waren. Die Bearbeitung dieser Aufgaben verlief wie folgt:

1. Zunächst wurde der betreffende Wortschatz als Bild präsentiert und benannt (Wortschatzpräsentation)¹⁶⁸, wobei die Teilnehmer das gehörte Wort durch Anklicken

¹⁶⁴ Der Buchstabe <q> wurde nicht abgefragt, da dieser ausschließlich in der Buchstabengruppe <qu> präsentiert wurde. Zum Buchstaben <a>/<ä> wurden die Schreibriftvarianten <a> und <ä> einbezogen.

¹⁶⁵ Die Buchstaben <ß> und <Q> wurden nicht abgefragt.

¹⁶⁶ Es wurden nur griechische Großbuchstaben präsentiert, die im deutschen Buchstabeninventar zwar vorhanden sind, aber unterschiedlich artikuliert werden, etwa das griechische <X> als /ç/ und /x/. NEHR u.a. (1988) sprechen hierbei von „Interferenzbuchstaben“. Weiter wurden griechische Großbuchstaben präsentiert, die im deutschen Buchstabeninventar nicht vorhanden sind.

¹⁶⁷ In neuerer Fachliteratur werden die Begriffe aktiver und passiver Wortschatz als veraltet abgelehnt. Stattdessen wird von Mitteilungs- und Verstehenswortschatz gesprochen (BOHN 2000: 23f.). Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass jede Verstehensleistung ein konstruktives Moment beinhaltet und keineswegs passiv abläuft. Da jedoch in dieser Untersuchung lediglich auf Wortebene gearbeitet wird und somit die konstruktive Leistung des Verstehens im Gegensatz zum Verstehen von Sätzen und Texten auf ein Minimum reduziert wird, ist die Entscheidung zu Gunsten des obsoleten Begriffspaares aktiv/passiv gefallen.

¹⁶⁸ Im Vorfeld der Untersuchung wurde überlegt, bei den als Bild präsentierten Items Fotografien zu nehmen, da sie im weltweiten Netz sehr leicht zugänglich sind. Diese Idee wurde jedoch – trotz ihrer einfacheren Interpretation – verworfen, da in den gängigen Alphabetisierungslehrwerken kaum Fotografien verwendet werden, sondern vielmehr schlichte Strichzeichnungen. Ebenso ist bei der Arbeit an der Tafel davon auszugehen, dass – wenn überhaupt – insbesondere Zeichnungen vorkommen. Aus diesen Gründen fielen die Überlegungen zu der Art der bildlichen Darstellung schließlich zu Gunsten von Schwarz-Weiß-Zeichnungen, die keine Dreidimensionalität abbilden.

- (Button zur Wiederholung als Ohrmuschel wie in Abbildung 69 unten links) beliebig oft hören konnten. Eingeleitet wurde diese Aufgabe durch die Ansage „Hören Sie!“.
2. In einem zweiten Schritt wurden dem Teilnehmer dieselben Bilder mit der Aufforderung gezeigt, das, was auf dem Bildschirm zu sehen war, selbst zu benennen (Aufgabe zum aktiven Wortschatz), wobei die Möglichkeit, durch Anklicken das betreffende Zielwort zu hören, nicht mehr gegeben war (siehe Abbildung 70). Die Frage hierzu war „Was ist das?“.
 3. In einem letzten Schritt wurden dem Teilnehmer alle zuvor vorgekommenen Bilder gleichzeitig präsentiert. Das Aufgabenprogramm gab zunächst akustisch ein Wort vor und forderte dann den Teilnehmer auf, mit Hilfe der Maus auf das dazugehörige Bild zu klicken (Aufgabe zum passiven Wortschatz). Danach gab das Programm ein zweites Wort vor, dessen Bild der Teilnehmer mit Hilfe der Maus anklickte. Diese Prozedur wiederholte sich, bis alle Wörter vom Programm genannt und vom Teilnehmer als Bild angeklickt wurden (vgl. Abbildung 71). Die Frage lautete einmalig zu Beginn der Aufgabe „Wo ist das?“. Bei der Aufforderung, ein betreffende Bild zum vorgegebenen Wort anzuklicken, hörten die Teilnehmer die Frage „Wo ist... (akustisch vorgegebenes Item)?“.



Abb. 69



Abb. 70

Die Aufgabenreihe zum aktiven und passiven Wortschatz lief demnach in drei aufeinanderfolgenden Teilschritten ab:

1. Wortschatzpräsentation (Abbildung 69)
2. Aufgabe zum aktiven Wortschatz (Abbildung 70)
3. Aufgabe zum passiven Wortschatz (Abbildung 71)

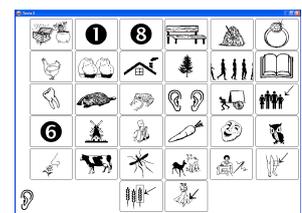


Abb. 71

Diese drei Teilschritte zur Ermittlung des aktiven und passiven Wortschatzes wurden zu jeder der zuvor aufgelisteten Leseaufgaben c), d), e) und g) durchgeführt (siehe Kapitel 9.2.4.). Zusätzlich zu den Leseaufgaben c), d), e), und g), in denen Wörter mit Buchstabengruppen präsentiert wurden, bearbeiteten die Teilnehmer die Aufgaben a), b) und f) (siehe Kapitel 9.2.4.) zu Wörtern ohne Buchstabengruppen (so genannte Normalwörter). Dadurch sollte überprüft werden, ob zur Beschreibung der Komplexität eines Wortes neben der Wortlänge auch das Vorhandensein von Buchstabengruppen herangezogen werden kann. Hier liegt die Annahme zu Grunde, dass Buchstabengruppen irgendwann im Leselernprozess als Ganzes gespeichert und erkannt werden. In einem solchen Fall wäre für den Faktor Wortlänge nicht die

Hierfür wurden so genannte Dingbats (Zeichensätze, die keine Buchstaben, sondern Symbole und Icons beinhalten) benutzt, da sie im Internet leicht als kostenloses Download erhältlich sind.

Anzahl der darin enthaltenen Buchstaben, sondern der Leseeinheiten von Bedeutung. Mit Leseeinheiten sind sowohl Buchstabengruppen als auch die Buchstaben gemeint, die im Wort nicht gleichzeitig Bestandteil einer Buchstabengruppe sind. Das Wort <Schleier> hätte somit 8 Buchstaben, aber nur 4 Leseeinheiten. So haben die Wörter <Baum>, <Lachse> oder <Schleier> eine unterschiedliche Anzahl von Buchstaben, aber dieselbe Anzahl von Leseeinheiten. Alle Antworten der Teilnehmer wurden aufgenommen.

9.2.4.6. Zu einem möglichen Lerneffekt

Da die Leseaufgaben zu Wörtern mit bzw. ohne Markierung von Buchstabengruppen und die dazugehörigen Aufgaben zum Wortschatz eine mehrmalige Wiederholung einer begrenzten – aber jedes Mal gleichen – Anzahl von Items bedeutete, war mit Lerneffekten zu rechnen. Es konnte also nicht ausgeschlossen werden, dass einige Teilnehmer bestimmte Items, denen sie zuvor in einer der Aufgaben begegnet waren, diese bei der nächsten Aufgabe erinnerten.¹⁶⁹ Aus diesem Grund wurden von allen Teilnehmenden die Aufgaben zum Wortschatz nach den Leseaufgaben bearbeitet. Ein eventueller Lerneffekt lässt sich zwar durch diese Aufgabenreihenfolge ebenfalls nicht ausschließen, doch besteht die Annahme, dass auf diese Weise – im Gegensatz zur Reihenfolge Aufgabe zum Wortschatz und dann die Leseaufgaben – der Lerneffekt niedriger ausfallen könnte. Begründen lässt sich diese Annahme dadurch, dass die Teilnehmer durch die Arbeit mit den Wortschatzaufgaben den Items gleich dreimal begegnet wären (*gehört und gleichzeitig als Bild gesehen, als Bild gesehen und anschließend ausgesprochen* und *gehört und anschließend gesucht*). Die Bearbeitung der Aufgaben zum Wortschatz vor den Leseaufgaben hätte somit die insbesondere für die vorliegende Arbeit interessierende Lesegeschwindigkeit und Lesegenauigkeit in einem nicht abzuschätzenden Ausmaße beeinflusst. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass durch die bildliche Präsentation der Items in den Wortschatzaufgaben eine höhere Erinnerungsleistung als bei einer Präsentation durch das bloße Wortbild zu erwarten war (siehe zur Mehrfachkodierung von Informationen ENGELKAMP & KRUMNACKER 1985). Zudem wurde nicht erwartet, dass jedes schriftsprachlich präsentierte Wort richtig erlesen wird (ergo, dass es nicht erkannt und deshalb auch nicht erinnert werden konnte), wohingegen erwartet wurde, dass die bildliche Darstellung der Items in nahezu allen Fällen richtig erkannt wird. Aus diesen Gründen schien die Bearbeitung der Aufgaben zum Wortschatz nach den Leseaufgaben die geeignetste Art zu sein, um einen eventuellen Lerneffekt möglichst niedrig zu halten.

¹⁶⁹ Es ist hierbei zu beachten, dass bis heute keine Arbeiten zu Lerneffekten bei erwachsenen Analphabeten durchgeführt worden sind. Die Unterrichtspraxis zeigt jedoch sehr deutlich, dass das Lernen innerhalb dieser Zielgruppe sehr langsam verläuft. So kann es durchaus länger als eine halbe Stunde benötigen, bis sich ein primärer Analphabet die Lautabfolge /a / – /e/ – /i/ – /o/ – /u/ merken kann (siehe hierzu FELDMEIERS 2005c).

Ein Lerneffekt hätte weitestgehend verhindert werden können, wenn die einzelnen Aufgaben zeitlich sehr weit auseinander gelegen hätten, etwa dann, wenn zwischen der Leseaufgabe zu Wörtern mit markierten Buchstabengruppen und der Leseaufgabe zu Wörtern ohne markierte Buchstabengruppen Wochen gelegen hätten. Eine solche Vorgehensweise war jedoch abzulehnen, da in der Zeit zwischen den Aufgaben die Teilnehmer im Unterricht ihre schriftsprachlichen Kompetenzen verbessert hätten, wodurch die Ergebnisse zu den einzelnen Aufgaben nicht sinnvoll miteinander hätten verglichen werden können (SCHWARZ 1977: 459f. sprechen hierbei von „Fehler durch Reifung“). Vielmehr erschien es angemessen, die Leseaufgaben möglichst unmittelbar nacheinander bearbeiten zu lassen. Dabei schied die Möglichkeit aus, beide Leseaufgaben an demselben Unterrichtstag anzubieten. Zum einen war ein sehr starker Lerneffekt zu befürchten. Zum anderen konnte nicht im Voraus eingeschätzt werden, wie lange die einzelnen Teilnehmer für die Bearbeitung der Aufgaben brauchen würden: Beide Leseaufgaben hätten bei einigen Teilnehmern unter Umständen unverhältnismäßig lange benötigt. In solchen Fällen war zu befürchten, dass die Konzentration der Teilnehmer überstrapaziert würde. Es darf zudem nicht vergessen werden, dass viele Leseaufgaben im Alphabetisierungsunterricht stets kurzweilig sind, da sie den Teilnehmern eine hohe Konzentration abverlangen; hier bestand also die Gefahr, dass die Untersuchungssituation den Unterricht negativ beeinflusst, was methodologisch abzulehnen ist. Die dargelegten Überlegungen mündeten daher in der Entscheidung, die Aufgaben möglichst innerhalb von drei Tagen anzubieten (eine Aufgabe pro Unterrichtstag).¹⁷⁰ Hinsichtlich der Wortschatzaufgaben wurde, basierend auf der Annahme, dass der passive Wortschatz eines Menschen größer als sein aktiver Wortschatz ist, die Reihenfolge „Aufgabe zum aktiven Wortschatz“ vor der „Aufgabe zum passiven Wortschatz“ gewählt. Auch diese Reihenfolge versprach, einen eventuellen Lerneffekt am niedrigsten zu halten.

Trotz der beschriebenen Maßnahmen zur Verringerung eines eventuellen Lerneffekts musste angenommen werden, dass dieser in irgendeiner Ausprägung auftreten würde.¹⁷¹ Aus diesem Grund wurden für die Datenerhebung im ersten und im zweiten Kurs umgekehrte Reihenfolgen bei den

¹⁷⁰ Gegen zwei oder mehrere Tage zwischen den einzelnen Aufgaben sprach, dass die Untersuchungsapparatur auf Grund der begrenzten Finanzierung nur einmal vorlag, so dass sich nicht mehrere Teilnehmer gleichzeitig an der Datenerhebung beteiligen konnten. Bei größeren Zeiträumen zwischen den Aufgaben und mehreren Teilnehmern hätte sich die Datenerhebung u. U. über Wochen ziehen können, wodurch ein Vergleich der Ergebnisse zwischen dem Teilnehmer, der die Aufgaben als Erster, und dem, der die Aufgaben als Letzter bearbeitete, als problematisch zu bewerten war. Der letzte wäre gegenüber dem ersten Teilnehmer im Vorteil, da er mehrere Wochen länger Alphabetisierungsunterricht genossen und daher mehr gelernt hätte (beachte den Faktor „Fehler durch Reifung“ (vgl. SCHWARZ 1970).

¹⁷¹ Es sei hier erwähnt, dass dieser Lerneffekt leicht hätte vermieden werden können, wenn die Items der ersten und zweiten Erhebung unterschiedlich gewesen wären. Dieser Weg erschien nicht gangbar, da wie bereits erwähnt der Leseprozess im Anfängerunterricht in keiner Weise untersucht worden ist. Es war daher nicht absehbar, inwiefern scheinbar ähnliche Wörter wie <Hose> und <Hase> unterschiedliche Schwierigkeiten beim Erlesen bereiten könnten; die Vergleichbarkeit zwischen den erhobenen Daten in der ersten und zweiten Erhebung wäre im schlimmsten Fall stark gesunken.

Leseaufgaben festgelegt. Während der erste Kurs mit den Leseaufgaben zu Wörtern ohne Markierung der Buchstabengruppen begann und am darauffolgenden Unterrichtstag die Aufgabe zu den Wörtern mit markierten Buchstabengruppen gelöst wurde, war diese Reihenfolge beim zweiten Alphabetisierungskurs umgekehrt. Diese unterschiedliche Vorgehensweise in den beiden Alphabetisierungskursen ließ prinzipiell die Möglichkeit offen, mit Hilfe mathematischer Verfahren einen eventuellen Lerneffekt auszufiltern.

9.2.5. Schreibkreativer Ansatz zur Erhebung biographischer Daten

Wie bereits beschrieben, wurden die Teilnehmer der an der Untersuchung mitwirkenden Kurse vor Kursbeginn einem Einstufungsverfahren unterzogen. Erfahrungsgemäß kommt es bei der Einstufung von schriftunkundigen Teilnehmern immer wieder vor, dass diese über keine kommunikative Kompetenz im Deutschen verfügen. Wenn in solchen Fällen kein Dolmetscher anwesend ist, gestaltet sich die Einstufung sehr schwer. Zwar gelingt es in der Regel durch Nonverbalia, diesen Teilnehmern deutlich zu machen, dass sie z.B. einzelne Buchstaben oder Wörter lesen sollen, doch sind der weiteren Erhebung biographischer Daten klare Grenzen gesetzt. Mit Geduld gelingt es, auch in solch schwierigen Situationen einige Informationen zu erfragen, doch bleibt insgesamt der Zweifel bestehen, ob die Fragen der einstufernden Lehrkraft überhaupt richtig verstanden wurden und demzufolge, inwiefern die erhobenen Daten gültig sind. Des Weiteren ist vor dem Hintergrund der in der vorliegenden Arbeit befolgten Prämisse, angstfreie Situationen während der gesamten Untersuchung zu vermeiden, die Testsituation während eines Einstufungsverfahrens als problematisch zu betrachten. Die Befürchtung, dass in der Einstufungssituation einige Teilnehmer auf Grund von Angst Auskunft nicht oder geschönt geben könnten, sollte durch ein zusätzliches Verfahren zur Erhebung biographischer Daten im Alphabetisierungskurs behoben werden.

Basierend auf Ansätzen zur Textproduktion in der Alphabetisierung von Erwachsenen (dem Spracherfahrungsansatz SPRUCK WRIGLEY 1992; PEYTON 1993; TAYLOR 1993 und dem biographischen Ansatz STEINHILBER & URGANICIOGLU 1996-99) wurde ein unterrichtsintegriertes Verfahren zum angeleiteten freien Schreiben konzipiert. Mit Hilfe dieses Ansatzes wurden in der letzten Phase des Alphabetisierungskurses die bei der Einstufung vor Kursbeginn erhobenen biographischen Daten abermals erhoben. Dieses Verfahren beinhaltete das Anfertigen eines Kursbuches im Rahmen eines Projektes, das von den Teilnehmenden selbst entwickelt wurde. Die Teilnehmenden wurden zu Beginn des Kurses informiert, dass in den letzten Abschnitten des Alphabetisierungskurses ein Projekt von ihnen durchgeführt werden sollte, dessen Ergebnis ein Kursbuch sein sollte. In dieses Buch könnten z.B. Fotos aus der Heimat, von der Familie oder anderen wichtigen Bereichen aufgenommen werden und sollte für sie als Sammlung

selbst geschriebener, einfacher Texte zur Verfügung stehen. Solche Projekte sind bei der Alphabetisierung deutscher funktionaler Analphabeten, aber auch bei der Migrantentalphabetisierung fester Bestandteil des Unterrichts und erlauben, eine „Zwischenliteratur“ zu erschaffen, die von Kursteilnehmern für Kursteilnehmer geschrieben wird (siehe hierzu das Konzept der Zwischenliteratur WAGENER & DRECOLL 1985; siehe zum verwandten Ansatz des Publishing PEYTON 1993).

Hierzu war es notwendig, dass die Teilnehmenden im Unterricht auf freiwilliger Basis biographische Texte schrieben. Da nicht stillschweigend davon ausgegangen werden konnte, dass die Deutsch- und insbesondere die schriftsprachlichen Kenntnisse der Teilnehmenden auch in der letzten Phase eines Anfänger-Alphabetisierungskurses für die Produktion von Texten ausreichen würden, war eine gezielte Anleitung zum kreativen Schreiben erforderlich. Es mussten daher vor der eigentlichen Textproduktion mehrere Aspekte im Unterricht behandelt werden. Diese betrafen:

1. das Aktivieren und Einführen des notwendigen Wortschatzes und der notwendigen Redemittel
2. das Bereitstellen und Üben von Wortschatz und Redemitteln
3. die Einführung und Übung im Umgang mit Visualisierungen (hier insbesondere Lückentexte und Dialog-/Textbaukästen)
4. die Phase des freien Schreibens

Um im ersten Schritt den Wortschatz und die Redemittel zu aktivieren bzw. einzuführen, wurden zunächst einige zentrale Begriffe bestimmt, die zu verwertbaren biographischen Texten führen könnten. Die Bestimmung dieser Begriffe erfolgte durch den Verfasser mit Blick auf die erhofften Daten und unter Berücksichtigung seiner eigenen Praxiserfahrung und waren „Familie“, „Heimat“, „Schule“ und die Frage „Warum möchte ich lesen und schreiben lernen?“. Keines dieser Themen stand im Widerspruch zu üblichen im Alphabetisierungsunterricht behandelten Themen. Die Begriffe wurden an unterschiedlichen Kurstagen zum Gegenstand des Unterrichts, indem diese an die Tafel ins Zentrum eines Wort-Igels geschrieben wurden. Die Teilnehmer wurden dann aufgefordert, im Brainstorming alles zu sagen, was ihnen zu diesem Begriff einfiel.¹⁷² Die von ihnen genannten Begriffe, Redewendungen und Sätze wurden schließlich im Unterrichtstagebuch (siehe Anhang b) festgehalten. Darauf aufbauend wurde im zweiten Schritt der genannte Wortschatz zum Gegenstand des weiteren Unterrichts, indem beispielsweise

¹⁷² Bei primären Analphabeten kann nicht vorausgesetzt werden, dass Arbeitsweisen und Übungstypen wie Brainstorming, die eigenständige Bestimmung der Lerninhalte oder die Erstellung eines Wortigels bekannt sind. Demzufolge wurden schon zu Beginn des Alphabetisierungskurses diese Arbeitsweisen und Übungstypen eingeführt und eingehend geübt.

- unbekannte Wörter geklärt wurden,
- Wörter als Grundlage für die Behandlung von Grammatik (etwa die Konjugation),
- als Grundlage für die Behandlung von Lerntechniken (etwa das Führen eines Wortschatzheftes unter Angabe der Artikel und Pluralendung) oder
- als Grundlage für Syntheseübungen eingesetzt wurden.

Im dritten Schritt wurde gemeinsam mit den Teilnehmenden eine Liste von wichtigen Redewendungen und Sätzen aufgestellt (z.B. „ich komme aus...“ oder „ich habe drei Kinder“), mit Hilfe derer von den Teilnehmenden im Sinne eines stellvertretenden Schreibens (WAGENER & DRECOLL 1985; MAGIN 1991) ein gemeinsamer Text diktiert wurde, den der Kursleiter an die Tafel schrieb. Folgender Text (von mehreren Teilnehmern als Gespräch diktiert) illustriert exemplarisch diese Phase (während im Unterricht die Namen der Teilnehmer an die Tafel geschrieben wurden, werden sie in Abbildung 72 nicht wiedergegeben):¹⁷³

Kursleiter: Hallo, mein Name ist Alexis. Ich komme aus Spanien.
Teilnehmer 1: Ja, hallo. Mein Name ist xx. Ich komme aus Syrien und wohne in xx.
Teilnehmer 2: Mein Name ist xx. Ich komme auch aus Syrien. Das ist meine Frau xx.
Teilnehmer 3: Hallo, wir kommen aus xx.
Teilnehmer 4: Ich komme aus Griechenland. Mein Name ist xx. Ich bin seit 3 Jahren in Deutschland.

Abb. 72

Auf diese Weise wurde der von den Teilnehmenden selbst im Brainstormingverfahren (im ersten Schritt) genannte Wortschatz und die genannten Redemittel weiter eingeübt (2. und 3. Schritt) und in Rollenspielen verwendet.

Der vierte Schritt führte schließlich – über die in den vorherigen Schritten erarbeiteten und zum größten Teil von den Teilnehmenden selbst gelieferten Wörter, Redemittel und Sätze – schließlich zur Textproduktion. Jeder Teilnehmer sollte mit Hilfe eines Dialog- bzw. Textbaukastens kurze Texte zu den Themen *Familie*, *meine Kindheit* oder *Heimat* schreiben.¹⁷⁴

Für die Durchführung aller vier Schritte wurden pro Thema zwei bis drei Unterrichtstage veranschlagt. Die Ergebnisse dieser Kleinprojekte sind im Anhang 1.5. und 2.5. zu finden.

¹⁷³ Die grammatischen Ungereimtheiten werden in solchen Texten nicht übernommen.

¹⁷⁴ Solche Dialogaufgaben nach Baukastensystem sind in Lehrwerken wie Themen Neu bekannt.

9.2.6. Das Unterrichtstagebuch

Im Kapitel VI wurde die Frage aufgeworfen, ob die Vorkommenshäufigkeit der Items die Lesegeschwindigkeit beeinflussen könnte. Hinter dieser Frage verbirgt sich die Annahme, dass die Teilnehmer Wörter, die sie zuvor sehr oft gelesen oder zumindest gesehen haben, in der Leseaufgabe schneller erlesen werden.¹⁷⁵ Diese Annahme wird insofern theoretisch gestützt, als in zahlreichen Untersuchungen zur Worterkennung bei geübten Lesern festgestellt werden konnte, dass häufig vorkommende Wörter schneller als selten vorkommende Wörter erkannt werden (siehe zum Worthäufigkeitseffekt z.B. STROHNER 1993). Nun gibt es aber einen entscheidenden Unterschied zwischen geübten Lesern und Leselernanfängern: Während der geübte Leser Wörter direkt erkennt, d.h. auf einen Blick (siehe orthographische Phase in Kapitel 2.3.4.), muss der Leselernanfänger diese mühsam erlesen (siehe alphabetische Phase in Kapitel 2.3.3.). Es stellt sich daher die Frage, ob häufig vorkommende Wörter (siehe hierzu Wörterbücher zur Vorkommenshäufigkeit wie ORTMANN 1979) bei Leselernanfängern (hier insbesondere bei der Gruppe der primären Analphabeten) in demselben Maße einen Einfluss auf die Lesegeschwindigkeit haben werden. Zur Erhellung dieser Frage kam bei der Bestimmung von Worthäufigkeiten der Rückgriff auf Worthäufigkeits-Wörterbücher jedoch nicht in Frage, da davon ausgegangen werden kann, dass sie nicht auf der Basis eines lernerrelevanten Korpus hergestellt wurden, das für Analphabeten repräsentativ ist.

Bei der Interpretation der Daten waren somit genauere Kenntnisse darüber wichtig, welche Wörter im Alphabetisierungsunterricht und/oder außerhalb desselben von den Teilnehmenden gelesen und geschrieben wurden. Wie sich die Teilnehmer außerhalb des Unterrichts schriftsprachlich verhalten, lässt sich jedoch kaum feststellen, weshalb dies als Unbekannte in die Rechnung aufgenommen werden muss. Größte Schwierigkeiten bereitet ebenfalls festzustellen, was die Teilnehmenden im Unterricht lesen, hören oder (untereinander) sprechen. Zwar kann punktuell festgehalten werden, dass ein bestimmter Teilnehmer auf die Aufforderung einer Lehrkraft hin einen bestimmten Text vorliest, doch was außerhalb dieser speziellen Unterrichtssituation geschieht, entzieht sich jeder Beobachtungsmöglichkeit im Rahmen einer Qualifikationsarbeit. So lässt sich etwa nicht feststellen, ob die Wörter eines Tafelanschriebs von einem bestimmten Teilnehmer im Stillen mehrmals oder gar nicht gelesen werden.

¹⁷⁵ Ein interessantes Ergebnis der vom Verfasser durchgeführten Einstufungsverfahren ist, dass in der Aufgabe zur Ermittlung eines Sichtwortschatzes von den meisten Teilnehmenden das Wort <Bielefeld> sofort erkannt wurde, obwohl sie zuvor präsentierte Wörter wie <Aldi>, <Lidl> oder <Taxi> nicht erkennen konnten. Auf die Frage, warum das schwierige und lange Wort Bielefeld so schnell gelesen wurde, antworteten viele Teilnehmer, dass sie es in zahlreichen Briefen der Stadt gesehen hätten.

Aus diesem Grund wurde mit dem Unterrichtstagebuch die Aufmerksamkeit auf die Wörter, Sätze und Texte gelenkt, die von den Teilnehmenden geschrieben wurden. Bei der vorliegenden Arbeit soll somit nicht auf Worthäufigkeitswörterbücher zurückgegriffen, sondern für jeden Alphabetisierungskurs eine Worthäufigkeitsauflistung ermittelt werden, die auf Grund forschungsmethodischer Schwierigkeiten notwendigerweise auf die Schreibprodukte im Alphabetisierungsunterricht beschränkt bleibt.

Das Unterrichtstagebuch dokumentiert die Schreibprodukte durch:

- Tafelanschriften, welche die Teilnehmer ins eigene Heft übertrugen,
- Aufgabenblätter, welche die Teilnehmer lösten, und
- die Arbeit mit Computerprogrammen, bei der die Teilnehmer schreiben mussten.

Da im Alphabetisierungsunterricht nicht alle Teilnehmer im selben Tempo arbeiteten und das gleiche Interesse teilten, wurde über unterschiedliche Tempi (zwei Teilnehmer bearbeiten dieselbe Aufgabe, kommen aber unterschiedlich weit bei ihrer Lösung) oder unterschiedliche Unterrichtsmaterialien (zwei Teilnehmer bekommen ähnliche, aber dennoch unterschiedlich schwierige Aufgaben) binnendifferenziert (siehe zur Binnendifferenzierung DEMMIG 2003). Dies machte bei der Führung des Unterrichtstagebuchs erforderlich, für jeden einzelnen Lerner genau zu dokumentieren, was und in welchem Umfang schriftlich bearbeitet wurde. Die Ergebnisse und Aufbereitung dieser Dokumentation sind im Anhang¹⁷⁶ enthalten.

9.2.7. Der Color-Blindness-Test

Da bei der vorliegenden Untersuchung auf die farbliche Markierung durch die Farben Rot und Grün zurückgegriffen wurde, bleibt letztendlich zu beantworten, ob bei den Teilnehmenden eine Störung in der Wahrnehmung von Farben vorliegt. Solche Störungen kommen bei Männern in ca. 8% und bei Frauen in ca. 0,5% vor. Dabei ist die so genannte totale Farbenblindheit eine sehr seltene Störung (hier werden sämtliche Farben in unterschiedlichen Grauabstufungen wahrgenommen). Vielmehr wird mit der im Volksmund bezeichneten Farbenblindheit auf eine Rot-Grün-Farbschwäche oder -blindheit hingewiesen.¹⁷⁷ Da in der vorliegenden Arbeit Rot und Grün als Farben zur Markierung der Buchstabengruppen und Wortgrenzen benutzt werden, ist insbesondere bei den männlichen Teilnehmern zu befürchten, dass sich eventuell eine Rot-Grün-Schwäche oder -blindheit auf die Interpretation der Daten negativ auswirken könnte. Um Teilnehmer mit einer Rot-

¹⁷⁶ Siehe für eine chronologische Auflistung aller im Kurs an der Tafel aufgeschriebenen Wörter Anhang 1.3. und für eine Auflistung nach Worthäufigkeit Anhang 1.4.

¹⁷⁷ Eine Störung oder Blindheit im Blaubereich kommt ebenso selten vor wie die totale Farbenblindheit.

Grün-Schwäche oder -blindheit von der Untersuchung ausschließen zu können, wird daher ein Color-Blindness-Test durchgeführt. Hierbei stehen mehrere Möglichkeiten zur Verfügung. Bei dem „Color Blindness Ishihara Test“ (ISHIHARA 1980) sehen die Teilnehmer unterschiedliche Tafeln, in denen Zahlen enthalten sind (siehe Abbildung 73). Ihre Aufgabe ist, diese Zahlen zu benennen. Aus ihren Nennungen lässt sich dann bestimmen, ob die betreffende Person eine Schwäche oder Blindheit in der Wahrnehmung von Farben aufweist.

Andere Tests verwenden wiederum Symbole oder Bilder anstatt Zahlen (Abbildung 74 veranschaulicht diese Variante)¹⁷⁸, wobei hier die Aufgabe lauten könnte: „Finden Sie den Kreis!“ oder „Welche Figuren sehen Sie?“.

Als problematisch muss hierbei gewertet werden, dass – selbst kurz vor Abschluss des Alphabetisierungskurses – nicht von jedem Teilnehmer vorausgesetzt werden kann,

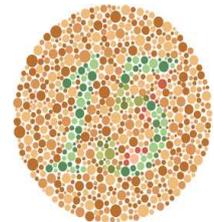


Abb. 73

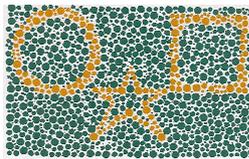


Abb. 74

dass Wörter wie Kreis, Quadrat oder Stern im aktiven Wortschatz enthalten sind. Erfahrungsgemäß sind im Gegensatz hierzu einem großen Teil der Lerner bereits vor Beginn eines Anfänger-Alphabetisierungskurses die Zahlen in der Mutter- oder Zweitsprache bekannt. Deshalb wurde der „Ishihara Color Blindness Test“ bevorzugt (siehe Abbildung 73;

ISHIHARA 1980).¹⁷⁹ Der Test wird – auch auf die Gefahr hin, dass einzelne Teilnehmer nachträglich aus der Untersuchung genommen werden – als letzter Schritt der Untersuchung durchgeführt. Auf diese Weise kann ein eventuelles Nichtbenennen von Zahlen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auf eine Rot-Grün-Schwäche oder -Blindheit zurückgeführt werden und nicht etwa auf fehlende Sprachkenntnisse im Deutschen.

¹⁷⁸ Abbildung online unter: <http://colorvisiontesting.com/online%20test.htm#demonstration%20card>.

¹⁷⁹ Abbildung online unter: <http://colorvisiontesting.com/ishihara.htm#fourth%20test%20plate>.

X ERHEBUNG UND AUFBEREITUNG DER DATEN

Das gewählte Forschungsdesign erlaubte, die Datenerhebung über weite Strecken tatsächlich in den Unterricht integrieren zu können, so dass diese nach Einschätzung des Verfassers von den Teilnehmenden als *weitere Unterrichtsübung/-aufgabe* wahrgenommen wurde. Gleichzeitig bedeutete es den Verzicht auf eine Untersuchung unter Laborbedingungen, wodurch zahlreiche die interne Validität betreffenden Faktoren (siehe hierzu Kapitel VIII) nicht kontrolliert werden konnten. Diese beiden Kehrseiten – die Schwierigkeiten und die Vorteile des gewählten Designs – werden im Folgenden anhand konkreter Beispiele zur Datenerhebung und -aufbereitung beschrieben.

10.1. Die Datenerhebung

Wie einleitend erwähnt, liegen die Vorteile des gewählten Designs ohne Zweifel in der Tatsache, dass der Untersuchungsgegenstand durch die Erhebungssituation im Vergleich zu anderen möglichen Designs nicht negativ verändert wird. Für diese Einschätzung sprechen einige Vorkommnisse und positive Äußerungen der Teilnehmer zu den Aufgaben, die nahelegen, dass die Datenerhebung von den meisten Teilnehmenden als eine weitere Unterrichtstätigkeit verstanden wurde. Folgende beobachtete Situation steht exemplarisch für die positive Resonanz des Aufgabenprogramms im Alphabetisierungsunterricht:

Frau ER (Teilnehmerin im ersten Kurs) hatte am ersten Erhebungstag für die Bearbeitung der Aufgaben zu Wörtern ohne markierte Buchstabengruppen (erste Aufgabenreihe) unerwartet lange gebraucht. Aus diesem Grund wurde von der Lehrkraft vorgeschlagen, die Aufgabenreihe abubrechen und sie zu einem späteren Zeitpunkt fortzusetzen. Ihr fehlte bis zu diesem Zeitpunkt die Aufgabe zu zusammengesetzten Wörtern ohne markierte Buchstabengruppen. Am darauffolgenden Tag bearbeitete Frau ER die Aufgabenreihe zu Wörtern mit markierten Buchstabengruppen, wobei von der Lehrkraft darauf geachtet wurde, dass die Aufgabe zu zusammengesetzten Wörtern mit Buchstabengruppen nicht bearbeitet wurde, da die entsprechende Aufgabe am Vortag nicht gemacht worden war. Als Frau ER die betreffende Übung anfangen wollte, wurde ihr von der Lehrkraft angeboten, eine andere Lernecke aufzusuchen. Frau ER sagte aber, dass sie gerne weiter mit dem Computer arbeiten wollte. Die wiederholten Versuche der Lehrkraft, Frau ER zum Abbruch der Aufgabenreihe zu animieren, wurden stets mit der vorherigen Begründung von ihr abgeblockt. Sie bearbeitete schließlich die Aufgabe zu zusammengesetzten Wörtern mit markierten Buchstabengruppen.

Weitere Beispiele für die positive Einstellung der Teilnehmer gegenüber der Arbeit mit dem Computer und den eingesetzten Programmen (darunter auch dem Trainings- und Aufgabenprogramm) ist die vielfach beobachtete rege Beteiligung an den Computer-Lernecken oder die Bitte einiger Teilnehmer, auch unabhängig vom Werkstattunterricht mit dem Computer arbeiten zu dürfen. Des Weiteren belegen die bejahenden Antworten der Teilnehmer auf die Frage der Lehrkraft, ob die Aufgaben am Rechner *gut waren* oder *Spaß machten*, die Motivation und positive Einstellung hinsichtlich der Arbeit mit einem Computer. Bei einigen Teilnehmern schien die Arbeit mit dem Computer darüber hinaus ein zusätzlicher persönlicher Gewinn zu sein.

Diese Beispiele sprechen tendenziell dafür, dass das Leseverhalten der Teilnehmer weitestgehend „natürlich“¹⁸⁰ blieb. Dafür spricht auch, dass einige Teilnehmer die zu lesenden Wörter derart leise vor sich hin sprachen, dass die Aufnahmen ohne eine Vorverstärkung nicht brauchbar gewesen wären. Für die Lehrkraft schien es auf den ersten Blick so zu sein, dass die Teilnehmer die Aufgaben überhaupt nicht bearbeiteten; erst nach dem Hören der Aufnahmen konnte festgestellt werden, dass die betreffenden Teilnehmer tatsächlich gelesen hatten. Nur in einem einzigen Fall fasste ein Teilnehmer die Leseaufgaben als speziell auf: Der Teilnehmer wiederholte seine Leseergebnisse nach jedem Wort etwas lauter und deutlicher. Erst als die Lehrkraft ihn darauf hinwies, dass eine Wiederholung der gelesenen Wörter nicht nötig sei und dass er „ganz normal wie sonst immer“ weiterlesen könne, normalisierte sich sein Leseverhalten. Für die *Natürlichkeit* der Datenerhebung spricht weiter der Umstand, dass einige Teilnehmer unaufgefordert die Leseaufgaben um eine eigene zusätzliche Teilaufgabe ergänzten. Diese bestand darin, die gelesenen Items in den meisten Fällen nach dem jeweiligen Lesen in ihr Heft zu schreiben, wie Anhang 2.1.2. zu den Aufnahmen von Herrn FG zeigt. Von der Lehrkraft wurde diese zusätzliche Teilaufgabe zu keinem Moment unterdrückt, da sie als ein Zeichen selbstständigen Lernens und der Anwendung von Lernstrategien betrachtet wurde; beide Aspekte sind wichtige Ziele jedes Alphabetisierungsunterrichts.

Wenngleich das gewählte Design der Aufrechterhaltung eines üblichen Leseverhaltens dienlich war, so ergaben sich auch zahlreiche Schwierigkeiten. Zum einen ist die bereits in Kapitel VII erwähnte Unruhe während der Datenerhebung hervorzuheben, die sich notwendigerweise aus dem Kursbetrieb einer Einrichtung ergibt. Auch wenn von der Lehrkraft stets versucht wurde, einen ruhigen Ort für den direkt an der Datenerhebung beteiligten Teilnehmer zu suchen, ließ sich nicht vermeiden, dass andere Teilnehmer oder Lehrkräfte den Raum betreten oder gar im selben saßen und an anderen Übungen arbeiteten. Genauso wenig ließ sich kontrollieren, inwieweit der direkt an der Datenerhebung beteiligte Teilnehmer mit anderen Teilnehmern interagierte oder mit welcher Intensität die Leseaufgaben bearbeitet wurden.¹⁸¹ Hinweise für solche Störungen¹⁸² geben die

¹⁸⁰ Der Begriff „natürlich“ ist hierbei nicht so zu verstehen, wie er z. T. in der Zweitspracherwerbsforschung diskutiert worden ist (natürlich=ungesteuert vs. unnatürlich=gesteuert). Vielmehr wird hier die Ansicht vertreten, dass ein natürlicher Erwerb von Kompetenzen sowohl außerhalb des Unterrichts als auch innerhalb desselben stattfindet. Mit dem Begriff „natürlich“ wird daher ein Lernverhalten näher bezeichnet, das in jedem anderen Unterricht hätte stattfinden können.

¹⁸¹ An dieser Stelle ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass sich die Lehrkraft dem direkt an der Datenerhebung beteiligten Lerner nur insoweit widmete, wie dieser eine Hilfestellung zu benötigen schien. Bei selbstständig arbeitenden Lernern reduzierte sich daher die Anwesenheit der Lehrkraft während der Datenerhebung auf ein Minimum, was mit dem üblichen Lehrerverhalten im Werkstattunterricht übereinstimmt.

¹⁸² Wenn hier von Störungen gesprochen wird, so geschieht dies nur im forschungsmethodologischen Sinne. Für den Unterricht stellt die Interaktion mit anderen Teilnehmenden prinzipiell keine Störung dar, sondern kann den Lernprozess unterstützen und ist im Zusammenhang mit einer selbstständigen, strategiegeleiteten Arbeitsweise

Audioaufnahmen, aus denen zu entnehmen ist, dass einige Teilnehmer bei schwierigen Wörtern die Hilfe anderer im Raum Anwesenden suchten. In solchen Fällen muss genauer diskutiert werden, ob die betreffenden Daten wertlos sind oder inwiefern diese noch von Interesse sein können. Schwierigkeiten ergaben sich ferner im Zusammenhang mit dem ursprünglich angestrebten Zeitraum von drei Untersuchungstagen (siehe Kapitel IX) für die Erhebung der Daten. Aus verschiedenen Gründen ließ sich dieses enge zeitliche Fenster kaum einhalten, wie etwa den Anwesenheitslisten im Anhang 1.6. und 2.6. zu entnehmen ist. Die Gründe hierfür sind vielfältig und können wie folgt zusammenfassend wiedergegeben werden:

- Die Teilnehmer kamen unregelmäßig zum Unterricht.
- Die Teilnehmer kamen zum Unterricht, hatten aber keine Lust auf Computerarbeit; sie suchten sich beispielsweise eine andere Lernecke des Werkstattunterrichts und konnten nicht zur Arbeit mit dem Computer von der Lehrkraft animiert werden.
- Die Teilnehmer brachen die Aufgabenreihe aus unterschiedlichen Gründen ab (z.B. aus terminlichen Gründen, wegen Kopfschmerzen/Augenermüdung oder Unlust).
- Die Teilnehmer lösten nur einen Teil der Aufgaben, weil ihnen die Items als zu schwierig erschienen.
- Die Teilnehmer brauchten für die Aufgaben unerwartet viel Zeit, was dazu führte, dass die Tests an einem Tag nicht abgeschlossen werden konnten und am nächsten Tag fortgesetzt werden mussten. Die Gründe hierfür sind eine unerwartet langsame oder gründliche Bearbeitungsweise oder die zuvor erwähnte Ergänzung der Aufgaben um eine „eigene“ Schreibkomponente.
- Die Teilnehmer stellten Fragen zu den Aufgaben, unterhielten sich mit anderen Teilnehmern oder waren anderweitig abgelenkt.

Lediglich bei einer Teilnehmerin ergaben sich anfänglich leichte Schwierigkeiten dadurch, dass das Leseverhalten offensichtlich aufgenommen wurde. Alle an der Untersuchung beteiligten Teilnehmer wurden vor Aufnahmebeginn darüber informiert, dass das, was sie lesen und sagen würden, mit Hilfe eines Mikrophons aufgenommen wurde (die Lehrkraft zeigte hierbei auf das am Headset angebrachte Mikrophon) und dass sich die Lehrkraft später die Aufnahmen anhören würde, um die Bearbeitung der Aufgaben zu verfolgen (siehe hierzu auch Kapitel 9.2.4.1.1.).¹⁸³ In den

teilweise zu befürworten. Hier wird abermals deutlich, dass in einer Laboruntersuchung kein sich normal verhaltender Teilnehmer hätte untersucht werden können, da sämtliche Hilfestellungen, auf die er hätte zurückgreifen können, nicht gegeben wären.

¹⁸³ Das Aufnehmen der eigenen Stimme war die einzige Komponente der Untersuchung, die nicht zuvor als didaktisch-methodische Übung im Alphabetisierungsunterricht vorgekommen war. Somit ist das Aufnehmen die einzige

meisten Fällen reagierten die Teilnehmer positiv auf diese Information. Einem Teilnehmer, der sich nach den Aufnahmen für dieselben interessierte, wurden Audiobeispiele durch die Lehrkraft vorgespielt. Der Teilnehmer zeigte sich interessiert für die eigene Stimme und ließ einen weiteren ebenfalls an der Untersuchung beteiligten Teilnehmer seine eigenen Aufnahmen mithören. Keiner dieser Teilnehmer äußerte sich negativ zu den Aufnahmen. Eine Teilnehmerin reagierte zunächst etwas verwundert, setzte die Aufgabenreihe aber ohne sicht- und hörbare Probleme fort. Nur eine Teilnehmerin äußerte sich negativ zur Aufnahmeaktivität und wurde daher aus der Untersuchung ausgeschlossen (siehe Kapitel 7.2.). Hinsichtlich der Audioaufnahmen ergaben sich einige Schwierigkeiten dadurch, dass einige Teilnehmer während der Datenerhebung den Kopfhörer bewegten und dadurch die Position des Mikrophons vor dem Mund ungünstig veränderten. In wenigen Fällen wurde sogar der Kopfhörer gänzlich abgenommen und auf den Tisch gelegt, während die Aufgaben bearbeitet wurden. In beiden Fällen verschlechterte sich folgerichtig die Qualität der Aufnahmen; diese konnten jedoch mit Hilfe digitaler Technik verwertet werden. Zuletzt soll noch auf Ungereimtheiten im Ablauf der Datenerhebung hingewiesen werden, die ihre Ursache möglicherweise in Programmierungsfehlern haben. Während der Bearbeitung der Leseaufgaben war es bei einigen Teilnehmern vorgekommen, dass Teile von Leseaufgaben vom Programm wiederholt wurden (siehe hierzu Fußnote 1 im Anhang 1.1.1.). Es lässt sich nicht sagen, ob ein Programmierungsfehler vorgelegen hat oder ob die Teilnehmer durch die gleichzeitige Betätigung mehrerer Tasten eine unbeabsichtigte Wiederholung der Aufgaben bewirkten.¹⁸⁴ Welche Ursachen letztendlich vorgelegen haben, lässt sich im Nachhinein nicht feststellen, da zum Zeitpunkt des nicht planmäßigen Programmablaufs die Lehrkraft nicht im Raum anwesend war. Die Wiederholung der Aufgaben wird aber nicht als nachteilig für die Erhebung bewertet.

10.2. Die Datenaufbereitung

Im Gegensatz zu den meisten Forschungsarbeiten zum (Schrift-)Spracherwerb, die vorrangig die Schriftprodukte fokussieren, werden in der vorliegenden Arbeit Leseversuche untersucht. Während schriftliche Produkte in ausreichender Anzahl auf „natürlichem“ Wege im Rahmen von Unterricht (man denke etwa an Übungen, Diktate oder Aufsätze) entstehen und sich relativ unproblematisch sammeln und bewerten lassen, setzt die Untersuchung der mündlichen Produktion (und hierzu sind

unterrichtsferne Komponente der gesamten Datenerhebung. Unklar bleibt dabei, ob sie auch als negative Veränderung des Unterrichts zu bewerten ist.

¹⁸⁴ Die Navigationsoberfläche konnte, sobald die Aufgabenreihe gestartet worden war, ausschließlich durch eine – nur der Lehrkraft bekannten – Tastenkombination erreicht werden. Es lässt sich jedoch nicht ausschließen, dass einige Teilnehmer diese Tastenkombination beobachteten und sich merkten, die Navigationsoberfläche auf diese Weise erreichten und eine Wiederholung der Leseaufgabe bewirkten.

Leseversuche zuzählen) komplexere Erhebungsmethoden voraus.¹⁸⁵ Insbesondere „unterrichtstaugliche“ Erhebungsmethoden, die das Aufnehmen von möglichst „natürlichen“ Leseversuchen im Alphabetisierungsunterricht erlauben, liefern Daten, deren Aufbereitung besondere Schwierigkeiten bereiten. Die Aufbereitung der bei der vorliegenden Doktorarbeit erhobenen Daten betrifft die Transkription der Audiodaten und die Auswertung des Unterrichtstagebuchs, worauf im Folgenden näher eingegangen wird.

10.2.1. Die Transkription

Für die Transkription der von den Teilnehmenden vorgelesenen Wörter wurde eine vereinfachte Form des *Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA)* verwendet. Die Vereinfachung wird damit begründet, dass sich diese Untersuchung nicht mit der Aussprache im Sinne einer standardsprachlichen Kompetenz befasst. Vielmehr geht es darum, dass die Buchstaben und Buchstabengruppen richtig erkannt und die Wörter in etwa auf eine verständliche Weise wiedergegeben werden. Es ist somit unwesentlich, ob ein Arabisch sprechender Teilnehmer beim Wort <Nase> das <a> eher wie ein [ə] und das <e> eher wie ein [i] ausspricht, wenn dieses seine eigene Art ist, die betreffenden Vokale auszusprechen.¹⁸⁶ Weiter ist zu beachten, dass im Alphabetisierungsunterricht notwendigerweise Buchstaben durch idealisierte Laute eingeführt werden. Demnach werden Vokale wie das <e> als [ɛ] eingeführt ungeachtet der Tatsache, dass dieser Vokallaut im Wort durch Koartikulationsprozesse auf unterschiedliche Weisen ausgesprochen werden kann (etwa als Schwa-Laut). Dieser Umstand führt gerade bei Leseanfängern dazu, dass diese Ideallaute Oberhand gewinnen und in ihren Leseversuchen überrepräsentiert sind. Wenn also ein Leseanfänger das Wort <komme> nicht als ['komə], sondern als ['kome:] ausspricht, so spiegelt sich prinzipiell darin kein Lesefehler wider; vielmehr manifestiert sich darin eine notwendige Entwicklungsphase im Leselernprozess. Bei der Transkription der vorgelesenen Items wurden daher nur die Ideallaute zu Vokalen, Konsonanten und Buchstabengruppen berücksichtigt. Dies bewirkte hinsichtlich des Lautinventars der deutschen Vokale eine stärkere Vereinfachung: Die unterschiedlichen Laute zum Buchstaben <a> wurden mit [a], die zum Buchstaben <e> und <ä> mit [ɛ], die zum Buchstaben <i> mit [i], die zum Buchstaben

¹⁸⁵ Während bei fortgeschrittenen Lesern eine Dokumentation vor Ort durch die Lehrkraft denkbar ist, in der etwa per Hand die wenigen Versprecher beim Vorlesen eines vorgegebenen Textes festgehalten werden, ist dieses Erhebungsinstrument bei Leseanfängern, die Wörter Laut für Laut und Silbe für Silbe erlesen, ungeeignet. Hierfür eignen sich besser Aufnahmen, die später aufbereitet werden können.

¹⁸⁶ Die arabische Hochsprache kennt nur drei Vokale (a, i und u), die sich lediglich in der Vokallänge voneinander unterscheiden. Deshalb haben arabische Muttersprachler oft Probleme, das [i] vom [e] zu unterscheiden (siehe HIRSCHFELD & SEDDIKI 2003; BORG 1996).

<o> mit [o], die zum Buchstaben <u> mit [u], die zum Buchstaben <ö> mit [œ] und die zum Buchstaben <ü> mit [y] wiedergegeben. Darüber hinaus wurden folgende Laute phonetisch notiert:

- Das <e> wurde mit [ə] transkribiert, wenn es als Schwa-Laut ausgesprochen wurde. Dies war notwendig, weil der Schwa-Laut sehr oft in den Aufnahmen vorkam.
- Die Buchstabengruppe <_er> wurde als [ɐ] transkribiert, wenn das <r> vokalisiert wurde.
- Die Buchstabengruppen <_ng_> und <_nk_> wurden mit [ŋk] transkribiert. Diese Transkription ist ungewöhnlich, da die Buchstabengruppen <ng> als [ŋ] transkribiert wird (so etwa beim Wort <Ring> als [rɪŋ]). In den transkribierten Audioaufnahmen ist jedoch in den meisten Fällen eine Art Verschlusslaut zu vernehmen. Dies kann zwei Ursachen haben. Zum einen könnten die Teilnehmer tatsächlich versucht haben, das <g> bei Wörtern wie <Ring> zu lesen, was tatsächlich als Fehler beim Lesen der Buchstabengruppe gewertet werden müsste.¹⁸⁷ Andererseits ist zu bedenken, dass beim Aussprechen der Buchstabengruppen <_ng_> das Velum in eine Position gebracht wird, welche die Nasalisierung ermöglicht. Wird anschließend das Velum zurückbewegt, so ist dies beim genauen Hinhören vernehmbar. Der dabei produzierte Laut ähnelt sehr einem Verschlusslaut (so in etwa dem Glottisverschluss). In der Regel hört man diesen Laut nicht, weil er bei normaler Lautstärke von anderen Lauten übertönt wird (beim Wort <Ring> ist dann [rɪŋ] zu hören und nicht [rɪŋk]). Da aber bei vielen Leseversuchen die Teilnehmer die Wörter sehr leise gelesen haben, enthalten die Audioaufnahmen zahlreiche geflüsterte Leseversuche, bei denen die Rückbewegung des Velums tatsächlich zu hören ist. Formal betrachtet sollte dennoch die Buchstabengruppe <_ng_> nicht als [ŋk] transkribiert werden, da der durch die Rückbewegung des Velums verursachte Laut hinsichtlich der Artikulationsart und -stelle nicht dem [k]-Laut entspricht. Nichtsdestoweniger wird in der vorliegenden Arbeit die Notation [ŋk] gewählt, um zu signalisieren, dass bei der Aussprache der betreffenden Buchstabengruppen eine Art von Verschlusslaut zu vernehmen ist.

Weiter wurde in den meisten Fällen darauf verzichtet, die Wortbetonung und die Vokalquantität, d.h. die Dehnung und Schärfung von Vokalen, zu notieren. Beide Schritte begründen sich darin, dass im Prozess des Erlesens die zu lesenden Wörter von den Teilnehmenden teilweise auf eine ungewöhnliche Weise lautlich segmentiert und dabei gedehnt werden, so dass eine Betonung nicht

¹⁸⁷ Hierbei ist zu bedenken, dass dieser Fehler auch von vielen Muttersprachlern des Deutschen gemacht wird. So äußert sich DIELING (2003: 18) zur Aussprache der Buchstabengruppe <_ng_>: „Es heißt also Ring [rɪŋ], und nicht wie man es auch von Muttersprachlern oft hört *[rɪŋk].“

immer erkennbar ist. Dieses durchaus typische Leseverhalten bei Leseanfängern führt dazu, dass sowohl dem Wortakzent als auch der Vokalquantität eine geringe Bedeutung zukommt. Zwar könnte argumentiert werden, dass bei falschem Wortakzent oder bei Missachtung der Vokalquantität das Verstehen des gelesenen Wortes erschwert oder gar unmöglich wird, doch darf hier nicht vergessen werden, dass es bei der vorliegenden Arbeit nicht um sinnentnehmendes Lesen geht (weiter hierzu im nächsten Abschnitt). Die Dehnung von Vokalen wurde aus diesem Grund nur dann markiert, wenn sie ungewöhnlich lang andauerte. Die Betonung wurde nicht markiert. Tabelle 37 (Spalte „Leseverhalten“) veranschaulicht dies anhand eines Leseversuchs, bei dem sich weder ein Wortakzent noch die Vokalquantität feststellen lassen.¹⁸⁸

Die Bewertung der Antworten als richtig, fast richtig, falsch oder für die Untersuchung interessant wurde durch die Verwendung farblicher Untermauerung gekennzeichnet. Folgender Auflistung können die unterschiedlichen Visualisierungen entnommen werden, die im Transkript verwendet wurden:

- gelb markierte **Antworten**, die als richtig gewertet wurden;
- grün markierte **Antworten**, die als teilweise richtig gewertet wurden;
- gelb markierte **Zeiten**, die in die Auswertung eingehen;
- grün markierte **Zeiten**, die in die Auswertung eingehen;
- grau markiert sind für die qualitative Auswertung **interessante Antworten**;
- grün/grau markiert sind Antworten, die „**Fehler**“ enthalten;
- [...] weist auf eine undeutliche oder nicht abhörbare Stelle hin;
- „Doppelpunkt“ markiert Dehnungen im Lesefluss;
- „Leerzeichen“ markiert eine Pause im Lesefluss;
- Kommentare des Kursleiters werden in Klammern gesetzt und mit der Abkürzung „KL:“ eingeleitet;
- Kommentare des Teilnehmers werden in Klammern gesetzt und mit der Abkürzung „TN:“ eingeleitet.

¹⁸⁸ Die linke Spalte zum passiven Wortschatz gibt die Antworten des Teilnehmers in der Aufgabe „Wo ist das?“. Dementsprechend gibt die Spalte zum aktiven Wortschatz die Antworten des Teilnehmers zur Aufgabe „Was ist das?“. Die Leseversuche zum Zielwort sind in der rechten Spalte enthalten. Die Zeiten darin werden in Sekunden angegeben. Die Zeit bis zum nächsten Item (von einem Referenzklick bis zum nächsten) wird nach dem Wort „Ende“ angeführt. In Gelb untermauert sind die als richtig bewerteten Antworten.

10.2.2. Die Zeitmessung

Wie aus der Spalte „Leseverhalten“ in Tabelle 37 hervorgeht, wurden bei der Transkription der Leseaufgaben an relevanten Stellen die Zeiten notiert, welche die Teilnehmer für das Lesen der Items benötigten.

Passiver Wortschatz	Aktiver Wortschatz	Zielwort	Leseverhalten
Paprika	[papri:ka]	Paprika	[pa:pri:ka] 2.59 Ende 2.75
Zebra	[sebra]	Zebra	[ɲi: zibra] 3.27 Ende 3.23 !!

Tab. 37

Bei diesem Beispiel wurde vom Teilnehmer das Zielwort <Paprika> in 2 Sekunden und 59 Hundertstel gelesen. Um einen Anhaltspunkt für die Zeitmessung zu haben, wurde bei jeder Itempräsentation vom Aufgabenprogramm ein Audiosignal gegeben. Als Audiosignal, das für die Teilnehmer gleichzeitig mit dem Erscheinen eines jeden Items auf dem Bildschirm zu hören war, wurde der im Windows-Betriebssystem enthaltene Sound „Windows XP-Start“ verwendet.



Abb. 75

Dieses Audiosignal (ein Klick) stellte bei der Zeitmessung stets den Anfangs- und Endpunkt dar. Obwohl für das normale Gehör dieser Referenzklick als *ein* Klicken wahrgenommen wurde, zeigt – bei starker Vergrößerung – die vom Auswertungsprogramm visualisierte Audioaufnahme (siehe Abbildung 75), dass sich das Audiosignal aus zwei unmittelbar nacheinander folgenden Audioimpulsen zusammensetzt. Als Ausgangspunkt für die Zeitmessung bot sich daher an, die „Mitte“ zwischen diesen zwei Impulsen zu wählen.

Die Zeitmessung erfolgte mit Hilfe des Shareware-Programms „Transcribe!“. Hierzu wurde das Audiosignal beim Referenzklick (dieser fällt mit dem Erscheinen des Items auf dem Bildschirm zusammen) markiert und von dort ausgehend die unterschiedlichen interessierenden Stellen des Leseversuchs. Das Programm lieferte dann die Zeiten in Sekunden und Hundertstelsekunden. Bei Zeiten unterhalb von 60 Sekunden wurden die Sekunden und die Hundertstelsekunden durch einen Punkt getrennt (siehe Spalte „Leseverhalten“ in Tabelle 37). Bei Zeiten über 60 Sekunden wurden 60 Sekunden als Minute notiert. Wenn das Programm beispielsweise eine Zeit von 71 Sekunden und 23 Hundertstel zeigte, so wurde diese als 1:11.23, d.h. als 1 Minute:11 Sekunden. 23 Hundertstel notiert.

Notiert wurden nicht nur die Zeiten für die unterschiedlichen Leseversuche, sondern auch die Gesamtzeit zwischen zwei Itempräsentationen. Diese Zeit wurde mit Hilfe beider Referenzklicks (Referenzklick für Item a und Referenzklick für Item a+1) ermittelt. Die Gesamtzeit zwischen zwei Itempräsentationen wird in der Spalte „Leseversuch“ nach dem Wort „Ende“ wiedergegeben (siehe beispielsweise Tabelle 39). In manchen Fällen überschritten sich Leseversuche und Itempräsentation; in diesen Fällen wurde hinter den jeweiligen Zeiten ein Ausrufezeichen gesetzt (vgl. zur Veranschaulichung Tabelle 37).

10.2.3. Die Bewertung der Antworten

Neben dem eigentlichen Leseverhalten bei der Bearbeitung der Leseaufgaben wurden zusätzlich die Ergebnisse der Aufgaben zum aktiven und passiven Wortschatz dokumentiert. Dabei wurden als richtig bewertete Antworten mit Gelb und teilweise richtige Antworten mit Grün untermalt (siehe Tabelle 38 und 39). Mit grau untermalt wurden alle für die qualitative Auswertung besonders interessanten Antworten, etwa alle als falsch bewerteten Leseversuche, die sich offensichtlich durch die Nichtberücksichtigung des Lautwertes von Buchstabengruppen ergaben (siehe Spalte „Leseverhalten“ in Tabelle 38 und 39).

Passiver Wortschatz	Aktiver Wortschatz	Zielwort	Leseverhalten
Rock	[rok] [mantel] [rok]	Rock	[r o k] 3.03 [rok] 3.69 [rok] 6.40 Ende 6.82
		Rock	[rok] 2.39 [rok] 4.18 [r ok rok] 7.55 Ende 7.76

Tab. 38

Passiver Wortschatz	Aktiver Wortschatz	Zielwort	Leseverhalten
Dachs	-	Dachs	[də ox doxs doxst doxst dox də ox də ax dax st daxst] 15.77 Ende 17.08
		Dachs	[d da ax dag daxs daks daks] 8.92 [daks ks daks daks] 14.03 Ende 14.48

Tab. 39

Die Auswertungen aller Teilnehmer sind im Anhang I und II zu finden.

10.2.4. Das Unterrichtstagebuch

Zusätzlich zu der Aufbereitung der Audiodaten wurde das Unterrichtstagebuch im Hinblick auf die Vorkommenshäufigkeit von Wörtern aufbereitet. Die Vorkommenshäufigkeit der im Alphabetisierungsunterricht geschriebenen Wörter wurde mit Hilfe des Software-Programms „Zarb“ ermittelt. Im Anhang ist eine Auflistung aller im Alphabetisierungskurs von den Teilnehmenden aufgeschriebenen Wörter enthalten, die nach dem Tag ihres Vorkommens (Anhang I) und der Vorkommenshäufigkeit der Wörter (Anhang II) geordnet ist.

10.2.5. Schwierigkeiten bei der Datenaufbereitung

Die Aufbereitung der Audiodaten gestaltete sich in mancher Hinsicht zunächst schwierig. Die Hauptschwierigkeit bestand darin, festzustellen, welche Antwort als richtig, welche als teilweise richtig und welche als falsch zu bewerten war. Für die Formulierung von Kriterien, anhand welcher diese Antwortkategorien bestimmt werden können, ist abermals unbedingt darauf hinzuweisen, dass es bei der vorliegenden Untersuchung nicht um sinnentnehmendes Lesen geht. Ziel der Arbeit ist vielmehr, den Leseprozess, der sich beim Erlesen von isoliert dargestellten Wörtern manifestiert, genauer unter die Lupe zu nehmen. Das gewählte Design eignet sich folglich nicht zur Feststellung, ob die erlesenen Items zugleich auch verstanden wurden! Dieses Forschungsinteresse mag auf den ersten Blick befremdlich wirken und wirft die Frage auf, welche Praxisrelevanz die vorliegende Arbeit hat, wenn lediglich ein rein technisches Lesen *ohne Sinn und Verstand* fokussiert wird. Diesem Einwand ist entgegenzuhalten, dass die Fähigkeit zur Synthese, d.h. Wörter buchstaben- oder silbenweise zu erlesen, einer mehrerer notwendigen Schritte zum sinnentnehmenden Lesen ist. Erst wenn sich aus dem Erlesen ein Lesen und sich aus diesem schließlich ein Worterkennen entwickelt, entfalten Teilnehmer – bei Vorliegen weiterer notwendiger Kompetenzen bzw. Kenntnisse – die Fähigkeit zum sinnentnehmenden Lesen.

Bei der Aufgabe zum *passiven Wortschatz* („Wo ist...?“) wurden erwartungsgemäß nur Antworten als richtig bewertet, wenn der Teilnehmer das passende Bild zum genannten Item angeklickt hatte. Auf Grund der Aufgabenstruktur sind hierbei nur die Antwortkategorien richtig und falsch denkbar (siehe zur Veranschaulichung Spalte „Passiver Wortschatz“ in Tabelle 38 und 39).

Bei der Aufgabe zum *aktiven Wortschatz* („Was ist das?“) wurde hingegen neben den Kategorien richtig und falsch zusätzlich die Antwortkategorie teilweise richtig berücksichtigt (siehe zur Veranschaulichung Spalte „Aktiver Wortschatz“ in Tabelle 38 und 39). Als richtig wurden Antworten bewertet, die der standardsprachlichen Lautung¹⁸⁹ weitestgehend entsprachen. Mit teilweise richtig wurden folgende Antworten bewertet:

- Antworten bei der Aufgabe zum aktiven Wortschatz und den Leseaufgaben, die stärkere Abweichungen von der standardsprachlichen Lautung aufwiesen und welche durch die muttersprachlich gefärbte Aussprache des Teilnehmers bedingt wurden. Hierzu gehören beispielsweise bei Sprechern des Arabischen die Realisierung der Vokale <e> und <i> durch Varianten des Lautes [i]/[ɪ] und der Vokale <o> und <u> durch Varianten des Lautes [u]/[ʊ] (vgl. hierzu DIELING & SEDDIKI 2003) oder bei türkischen oder kurdischen Teilnehmern

¹⁸⁹ Als Grundlage zur Feststellung einer standardsprachlichen Aussprache diente das Aussprachewörterbuch der Dudenreihe.

die Realisierung des Buchstabens <z> durch den Laut [z] (vgl. ROLFFS 2003; BEDIR-KHAN 1986).

- Antworten bei den Aufgaben zum aktiven Wortschatz, die leichte Unterschiede zum Zielwort aufwiesen, wobei als leichte Unterschiede das Fehlen oder Hinzufügen einzelner Laute oder Silben betrachtet wurden; das genannte Wort sollte dabei in etwa erkennbar bleiben. Die Ursache dieser Unterschiede wurde nicht ausschließlich in aussprachebedingten Interferenzen vermutet, sondern auf das Vorhandensein einer lernersprachenspezifischen Speicherung des betreffenden Wortschatzes zurückgeführt. Die Spalte „Aktiver Wortschatz“ in den Tabellen 40 und 41 enthalten Beispiele, welche die unvollständige Speicherung der Wörter <Information> und <Skorpion> widerspiegelt und somit eventuelle Einblicke in ein zwischensprachliches internes Lernerlexikon erlaubt.

Passiver Wortschatz	Aktiver Wortschatz	Zielwort	Leseverhalten
Information	iformation	Informati <u>o</u> n	[i:fa iformatsion] 4.52 Ende 4.66
(Herr QW/2. Erhebung/1. Kurs/Aufgabe zu langen Wörtern mit einer Buchstabengruppe)			

Tab. 40

Passiver Wortschatz	Aktiver Wortschatz	Zielwort	Leseverhalten
Skorpion	skorpion	Skorpion	[tsi: tso pio tsio] 5.01 [skorpion] 5.99 Ende 6.63
(Herr QW/2. Erhebung/1. Kurs/Aufgabe zu langen Wörtern mit einer Buchstabengruppe)			

Tab. 41

- Hingegen wurden Antworten bei den Leseaufgaben als teilweise richtig gewertet, die leichte Unterschiede zum Zielwort aufwiesen, wenn diese Unterschiede durch Interferenz zwischen der L1 und der L2 erklärt werden konnten. Die Leseversuche durften demnach nur Abweichungen bei den Lauten enthalten, die zu den so genannten Interferenzlauten gehören oder durch Schriftinterferenz zu Stande gekommen sein könnten (siehe hierzu Kapitel III). Die Tabellen 40, 42 und 43 enthalten Beispiele zur Veranschaulichung. Beim ersten Beispiel (Spalte „Leseversuch“ in Tabelle 42) liest Herr QW das Wort <Huhn> als [ho:n]. Diese Antwort wird als teilweise richtig gewertet, da Herr QW arabischer Muttersprachler ist. Wie aus Kapitel III hervorgeht, haben Muttersprachler des Arabischen immer wieder Schwierigkeiten mit der Aussprache der Buchstaben <o> und <u>, da das arabische Vokalsystem keine <o>-Laute mit Phonemstatus kennt. Auf ähnliche Weise verhält es sich beim zweiten Beispiel (Spalte „Leseversuch“ in Tabelle 43). Hier spricht Herr TZ das Wort <Banane> als [b:anana] aus. Da Herr TZ kurdischer Herkunft ist, könnte es zu einer Schriftinterferenz gekommen sein: Der Buchstabe <e> wird im Kurdischen als [a] oder [æ] ausgesprochen (siehe hierzu Kapitel III).

Passiver Wortschatz	Aktiver Wortschatz	Zielwort	Leseverhalten
Huhn	-	Huhn	[høy] 2.39 [ho:n] 3.69 [ho:n] 5.26 Ende 5.19
(Herr QW/1. Erhebung/1. Kurs/Aufgabe zu kurzen Wörtern mit einer Buchstabengruppe)			

Tab. 42

Passiver Wortschatz	Aktiver Wortschatz	Zielwort	Leseverhalten
Banane	[banana]	Banane	[banana] 2.74 Ende 3.32
(Herr TZ/1. Erhebung/1. Kurs/Aufgabe zu langen Normalwörtern)			

Tab. 43

Als falsch wurden alle Antworten bewertet, die keiner der zuvor beschriebenen Kategorien zugeordnet werden konnten.

Bei der Aufbereitung der Audiodaten zu den Leseaufgaben ergaben sich die meisten Schwierigkeiten. Während die Festlegung des Anfangs- und Endpunktes eines Leseversuchs mit Hilfe der Referenzklicks – wie bereits in Kapitel 10.2.2. beschrieben – keine Probleme bereitete, erlaubten in vielen Fällen die für den Prozess des Erlesens typischen Dehnungen von vokalischen und konsonantischen Lauten (hier insbesondere der *Wortauslaute*) keine genaue Bestimmung des Zeitpunktes, zu dem das Zielwort richtig oder teilweise richtig erlesen wurde. Des Weiteren muss in diesem Zusammenhang bedacht werden, dass durch die Vorschaltung eines zusätzlichen externen Verstärkers und die Platzierung des Mikrophons unmittelbar vor dem Mund der Teilnehmer die Audioaufnahmen einen Einblick in den Leseprozess erlauben, der unter normalen Hörbedingungen nicht gegeben ist: Die verwendete Apparatur vermochte das aufzunehmen, was wohl sonst kein Mensch in normaler Gesprächsentfernung hätte hören können. So zeigt Abbildung 76 ein Beispiel, in dem ein Teilnehmer das Wort <Dach> vorliest. Die visuelle Auswertung legt nahe, den Endpunkt für das Lesen des Items dort anzusetzen, wo das Audiosignal sichtlich abklingt (Stelle gekennzeichnet durch den roten Pfeil). Ein mehrmaliges Hören der betreffenden Audiodatei offenbart jedoch, dass bereits zuvor das vorgelesene Wort richtig vernehmbar ist (Stelle gekennzeichnet durch den gelben Pfeil).



Abb. 76

Ein weiteres Beispiel dieser Schwierigkeiten zeigt die folgende Visualisierung des Leseversuchs zum Wort <Teppich> (siehe Abbildung 77). Der Teilnehmer zieht den auslautenden Ich-Laut (von ihm als Sch-Laut realisiert) in die Länge. Im Gegensatz zum vorherigen Beispiel zeigt die Visualisierung der Audioaufnahme, dass die Lautstärke bei der Produktion des Sch-Lautes relativ schnell abklingt. Die Visualisierung legt hier nahe (stärker als beim vorherigen Beispiel, in welchem die Lautstärke des [x]-Lautes von Beginn bis Ende konstant bleibt), den Endpunkt für die Zeitmessung vorrangig visuell festzulegen (Stelle gekennzeichnet durch den roten Pfeil in Abbildung 77). Ein mehrmaliges Hören zeigt jedoch, dass auch hier zuvor das Zielwort <Teppich> deutlich vernehmbar ist (Stelle gekennzeichnet durch den gelben Pfeil).

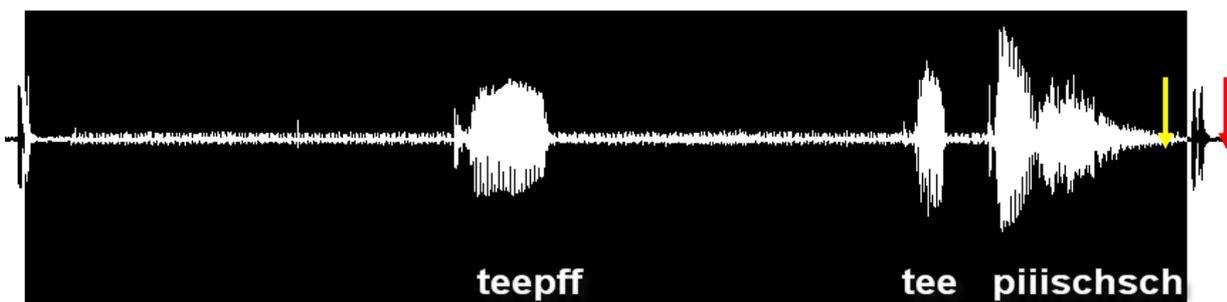


Abb. 77

Nun könnte man den Standpunkt vertreten, dass solange ein Laut ausgesprochen wird, das Zielwort noch nicht als vorgelesen zu bewerten ist. Hierbei ist jedoch zu bedenken, dass bei der Auswertung der Audiodaten – bedingt durch die Vorverstärkung und die Platzierung des Mikrophons direkt vor dem Mund – es technisch/digital möglich ist, jedes Audiosignal noch ein bisschen lauter zu hören. Der vermeintlich herausgehörte Endpunkt ließe sich auf diese Weise bei zusätzlicher Verstärkung und entsprechender digitaler Bearbeitung wiederholt noch mehrmals verschieben.

Die Frage, die sich jedoch stellt, ist, ob das Zielwort nicht schon zuvor als richtig vorgelesen zu bewerten ist, d.h. ob nicht angenommen werden kann, dass ein Teilnehmer das vorgelesene Wort, lange bevor das Audiosignal endgültig abgeklungen ist, als vorgelesen bzw. verstanden abgehakt haben könnte. Für diese Interpretation sprechen zahlreiche Leseversuche, wie in Abbildung 78 exemplarisch dargestellt:

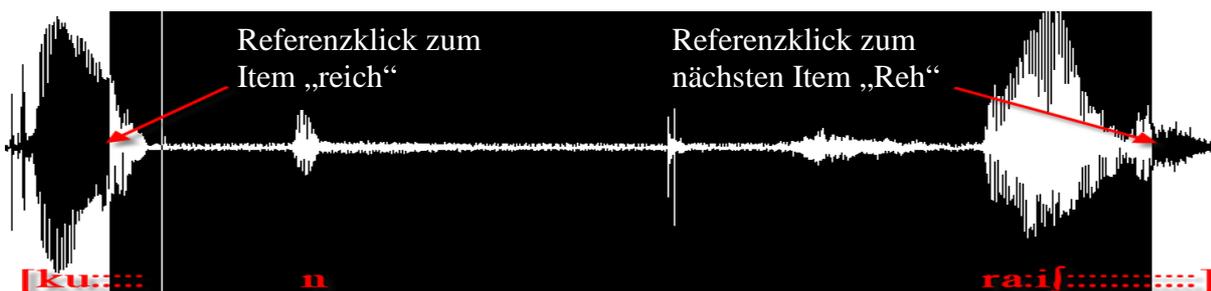


Abb. 78

Dieses Beispiel verdeutlicht die angesprochene Problematik. Hier sind die sonst in der visuellen Darstellung der Audiosignale klar sichtbaren Referenzklicks (siehe Abbildung 75) nicht mehr zu sehen, weil sie vom Audiosignal zweier Leseversuche überlagert werden. So wird der Referenzklick zum Item <reich> vom auslautenden [u] des vorherigen Leseversuchs zum Item <Kuh> überlagert. Selbst deutlich nachdem das Item <reich> auf dem Bildschirm erschienen ist, scheint der Teilnehmer seinen Leseversuch [ku:] um einen zusätzlichen Laut [n] zu ergänzen [ku:n]. Sein Leseversuch zum folgenden Item „reich“ überlagert seinerseits den Referenzklick zum darauffolgenden Item <Reh> (vgl. Tabelle 44). Dieser Teilnehmer scheint somit die von ihm gelesenen Items als richtig gelesen betrachtet zu haben, noch bevor er sie zu Ende ausgesprochen hat, und signalisiert dies durch das verfrühte Betätigen einer Taste, also das Abrufen des nächsten Items.¹⁹⁰ Auf diese Weise überlagern sich das Erscheinen eines Items auf dem Bildschirm und der Leseversuch zum vorhergehenden Item (solche Fälle wurden in der Transkription durch Ausrufezeichen markiert). Tabelle 44 zeigt, dass die Leseversuche zu den Zielwörtern <Kuh> und <reich> länger andauern als ihre Präsentation auf dem Bildschirm.

Aus diesen Gründen wurde bei der Aufbereitung der Audiodaten folgende Vorgehensweise gewählt:

- a) Bei überdurchschnittlich langgezogenen auslautenden Vokalen und Konsonanten eines Zielworts wurde der Endpunkt, d.h. der Zeitpunkt, ab welchem das Zielwort als richtig/gelesen bewertet wurde, vorrangig auditiv bestimmt. Hierbei war wichtig, dass der gehörte Auslaut weder als „abgehackt“ noch als „übermäßig lang“ wahrgenommen wurde.
- b) Bei Leseversuchen, in denen der Auslaut nicht übermäßig langgezogen wurde und bei dem die Lautstärke merklich abnahm (siehe etwa Abbildung 77), wurde der Endpunkt auditiv und visuell bestimmt.
- c) Bei Leseversuchen, die den Referenzklick des nächsten Items überlagerten, wurde der Referenzklick nicht als Endpunkt gewertet, sondern der Leseversuch selbst gemäß a) und/oder b) bewertet.

Ein weiteres Problem, das sich bei der Datenaufbereitung ergab, waren die Fälle, in denen ein Teilnehmer das zunächst richtig gelesene Wort *falsch berichtigt* oder um einen zusätzlichen Laut ergänzt und so im Anschluss an einer (fast) richtigen Antwort zu einem nicht richtigen oder

Zielwort	Leseverhalten
Kuh	[hu:] 1.29 Ende 1.14 !!
reich	[rajç] 3.13 Ende 2.76 !!

Tab. 44

¹⁹⁰ Es sei hier noch einmal angemerkt, dass diese Überlagerung in vielen Fällen nicht ohne eine zusätzliche Verstärkung/Bearbeitung wahrnehmbar wäre.

teilweise richtigen Leseversuch kommt. Tabelle 45 und Abbildung 79 zeigen einen solchen Fall.

Passiver Wortschatz	Aktiver Wortschatz	Zielwort	Leseverhalten
Photograph	[fotograf]	Photograph	[fo togra:::f] 3.92 [fo fotograf p fotograf] 7.30 Ende 7.85

Tab. 45

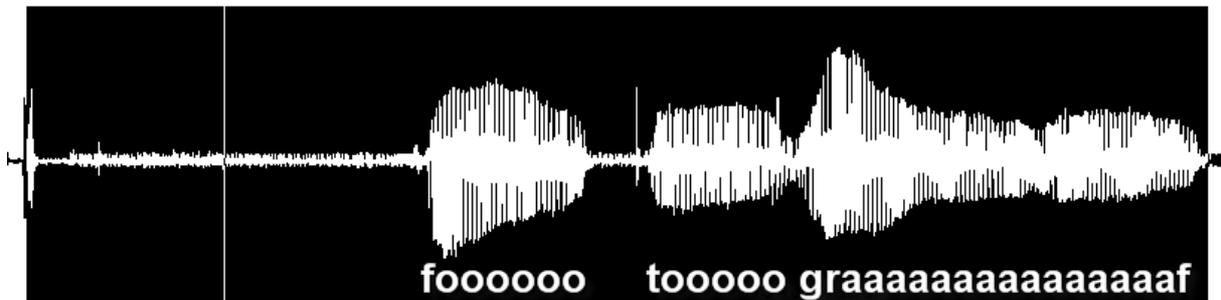


Abb. 79

Tabelle 45 kann entnommen werden, dass im zweiten Versuch (Zielwort ohne Markierung von Buchstabengruppen) der Teilnehmer zunächst das Wort <Photograph> richtig liest (auch wenn das Wort in zwei Teilen [fo tograf] gelesen wird), zunächst eine Verbesserung erzielen kann, indem er das Zielwort in einem Schwung wiederholt [fotograf], aber sich schließlich doch zu [pfotograf] verschlechtert.

Ein ähnlich gelagertes Problem ergibt sich aus den für Leseanfänger typischen Dehnungen von einzelnen Lauten und der individuell unterschiedlichen Segmentierung von Leseeinheiten. So zeigt das nächste Beispiel (Tabelle 46), dass sich ein Teilnehmer der Aussprache der Zielwörter <Tesa> und <Haus> über mehrere Stufen nähert. Während beim Wort <Tesa> zunächst einzelne Laute betrachtet werden, findet der zweite und dritte Leseversuch auf Silbenebene¹⁹¹ statt, um schließlich das Wort in einem Schwung richtig zu lesen. Dieses schrittweise Herantasten an die Aussprache eines Items geschieht beim Wort <Haus> durch eine Zwischenstufe, in welcher der Teilnehmer den Anlaut und Reim synthetisiert.

Passiver Wortschatz	Aktiver Wortschatz	Zielwort	Leseverhalten
Tesa	[tɛzafilm]	Tesa	[t ε:s t ε za] 6.45 [tɛz za] 9.28 [tɛ ε:za] 10.56 [tɛ:za] 11.32 Ende 11.26
Haus	[haus]	Haus	[h aus] 2.56 [haus] 3.44 Ende 3.59

Tab. 46

Es stellt sich nun die Frage, welche der unterschiedlichen Antworten im Sinne der Untersuchung als richtig zu bewerten ist, da jede Antwort zunächst für sich genommen eine unterschiedliche Segmentierungsebene repräsentiert. Da aus methodologischen Überlegungen die Teilnehmenden

¹⁹¹ Hier wird mit dem Begriff Silbe nicht im Sinne der Rechtschreibung operiert. Vielmehr zeigt sich die silbenweise Herangehensweise darin, dass in vokalischen Silbenkernen segmentiert wird.

nicht angehalten wurden, ihre Leseversuche vor dem Abrufen eines nächsten Items noch einmal offiziell als Ganzes vorzulesen, kam es bei einigen Teilnehmern vor, dass sie sich mit einer niedrigen Segmentierungsebene zufrieden gaben und das Zielwort nicht abschließend als Ganzes vorlasen. Die folgenden Beispiele eines Teilnehmers zu unterschiedlichen Aufgaben verdeutlichen dieses Problem (Tabelle 47):

Passiver Wortschatz	Aktiver Wortschatz	Zielwort	Leseverhalten
Diskette	[tikasetə]	Diskette	[dis kɛ:t] 2.60 Ende 2.92
lachen	[laxən]	lachen	[la xən] 1.93 Ende 2.61
Reh	-	Fichte	[fi:t tə] 7.59 Ende 8.02
Fichte	-	Mühle	[mul lə] 3.87 [lə] 5.07 Ende 5.55
Spritze	[ʃpitʒə]	Spritze	[ʃprɪt tsə] 2.72 Ende 3.26

Tab. 47

Hier werden vom Teilnehmer keine weiteren Versuche unternommen, das zunächst auf Silbenebene vorgelesene Wort noch einmal abschließend als Ganzes richtig vorzulesen. Das schnelle Voranschreiten dieses Teilnehmers, das durch die unmittelbare Betätigung einer Taste und damit verbunden den Abruf des nächsten Items deutlich wird, weist jedoch darauf hin, dass er bereits auf dieser Segmentierungsebene weiß, um welche Wörter es sich handelt. Zumindest ist das Verhalten so zu interpretieren, dass eine weitere Präzisierung des vorgelesenen Wortes vom Teilnehmer als unnötig erachtet wird. Für die vorliegende Arbeit wurde daher folgende Vorgehensweise bei der Auswertung solcher Fälle gewählt:

- Leseversuche wurden als (teilweise) richtig gewertet, auch wenn danach in einem weiteren Leseversuch das Wort falsch gelesen wurde.
- Wenn innerhalb eines Leseversuches mehrere Segmentierungsebenen vorkamen, wurde die erste als (teilweise) richtig akzeptiert (meistens auf Laut- oder Silbenebene), wenn danach das Zielwort auf einer höheren Segmentierungsebene richtig gelesen wurde.
- Leseversuche auf einer Segmentierungsebene unterhalb der Wortebene (Laut-, Silben-, Anlaut- oder Reimebene) wurden als teilweise richtig akzeptiert, auch wenn danach keine weiteren Versuche unternommen wurden, das Zielwort als Ganzes vorzulesen.
- Leseversuche auf einer unterhalb der Wortebene liegenden Segmentierungsebene wurden als falsch bewertet, wenn aus der danach folgenden Synthetisierung das Zielwort nicht erkennbar war.

XI AUSWERTUNG DER DATEN

In den folgenden Abschnitten werden die erhobenen Daten quantitativ und qualitativ ausgewertet. Die quantitative Auswertung erfolgt mit Hilfe des Programms SPSS. Die qualitative Auswertung erfolgt auf der Grundlage der erstellten phonetischen Transkripte und weiterer Dokumente (siehe Anhang I und II). Es werden unterschiedliche Ebenen analysiert. Zum einen wird eine stichprobenbezogene quantitative Auswertung über die Gesamtheit aller Teilnehmer vorgenommen. Zum anderen werden die Daten aber auch fallbezogen quantitativ und qualitativ analysiert.

11.1. Stichprobenbezogene quantitative Auswertung

Die stichprobenbezogene Auswertung wird durch zwei Faktoren erschwert. Zum einen ist mit 6 Teilnehmern im ersten und 5 Teilnehmern im zweiten Kurs die Anzahl der an der Untersuchung Mitwirkenden sehr gering. Dies stellt grundsätzlich bei der statistischen Überprüfung von Unterschieds- und Zusammenhangshypothesen ein großes Problem dar, da die Stichprobengröße n in die Berechnungen eingeht. Je größer eine Stichprobe ist, desto genauer kann z.B. eine Korrelation berechnet werden. Ebenso verhält es sich bei der Ermittlung der Signifikanz, die mit einem Wert unterhalb von 0.05 gegeben sein muss, damit die errechneten Korrelationen als nicht vom Zufall abhängig betrachtet werden können und daher interpretierbar sind. Ein weiteres Problem ergibt sich durch die bei einigen Teilnehmern sehr hohe Anzahl an fehlenden Antworten. So wurde von Herrn SD die Aufgabe zum aktiven Wortschatz bei kurzen Normalwörtern (2. Kurs, 1. Erhebung) nicht bearbeitet. Dieses grundsätzliche Problem scheint sich zu verstärken bei Items mit einer hohen Komplexität und spitzt sich insbesondere bei den Aufgaben zu zusammengesetzten Wörtern zu (siehe auch hierzu Herr SD, der die Leseaufgaben zu zusammengesetzten Wörtern in der ersten Erhebung nicht gelöst hat).

Vor diesem Hintergrund ist es nicht durchgängig möglich, alle Variablen in die quantitative Auswertung einzubeziehen. Es werden deshalb vorrangig die Aufgaben berücksichtigt, die von den meisten Teilnehmern mit einer relativ hohen Vollständigkeit gelöst wurden. Dies trifft auf die Aufgaben zu Normalwörtern und zu kurzen Wörtern mit einer Buchstabengruppe zu. Diese stellen die vollständigsten Datensätze dar. Zusätzlich werden – wenn es möglich ist und sinnvoll erscheint – weitere Aufgaben in die Analyse einbezogen.

Die Daten werden im Hinblick auf folgende Fragen ausgewertet (siehe hierzu auch Kapitel 6.1.):

1. Spielen Aspekte wie die Vorkommenshäufigkeit der Items, die Länge oder Komplexität der zu lesenden Wörter eine Rolle im Leseprozess?
2. Werden die zu lesenden Wörter schneller und/oder häufiger richtig oder teilweise richtig gelesen, wenn sie den Teilnehmenden bekannt sind? Wie sicher müssen die Teilnehmer diese Wörter beherrschen?
3. Hilft die Markierung von Buchstabengruppen beim Lesen?

11.1.1. Die Rolle der Vorkommenshäufigkeit für den Leseprozess

Wie bereits erörtert gilt als gesichert, dass Menschen Wörter schneller erkennen, wenn diese häufig vorkommen (so genannter Worthäufigkeitseffekt). Dieser Effekt wurde jedoch im Hinblick auf das geübte Lesen untersucht, bei dem es lange nicht mehr um ein Erlesen, sondern vielmehr um ein direktes Erkennen von Wörtern als Ganzes geht. Des Weiteren ist zu bedenken, dass für die Bestimmung der Vorkommenshäufigkeiten Korpora verwendet wurden, die für die hier interessierende Teilnehmergruppe vermutlich nicht repräsentativ sind. Ob es einen Worthäufigkeitseffekt in einem anfänglichen Stadium des Leselernprozesses gibt, ist deshalb unklar. Um dieser Frage nachzugehen, wurde in der vorliegenden Arbeit ein Unterrichtstagebuch erstellt (siehe Kapitel 9.2.6.) mit dem Ziel, das Vorkommen von Wörtern zu dokumentieren (siehe Anhang I und II, „Unterrichtstagebuch“). Aus forschungsmethodischen Gründen beschränkt sich diese Dokumentation auf das Tafelbild, d.h. auf jene Wörter, die an die Tafel geschrieben und von den Teilnehmenden ins Heft übertragen wurden (es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Teilnehmer angehalten wurden, alle Tafelanschriften ins Heft zu übertragen). Anhang I und II („Liste der Vorkommenshäufigkeit der Wortformen“) enthalten die Wortformen, nach der Häufigkeit geordneten, die im ersten und zweiten Kurs geschrieben wurden. Dabei werden die Häufigkeiten in Abhängigkeit zu den zwei Erhebungszeitpunkten aufgelistet. Im ersten Kurs gibt es deshalb zwei Häufigkeitslisten: eine Liste bis zum 13.04.2005, in der alle Wörter enthalten sind, die, noch bevor die erste Datenerhebung startete, geschrieben wurden, und eine Liste mit den Vorkommenshäufigkeiten der Wörter, die ab der ersten Erhebung bis zum Ende des ersten Kurses geschrieben wurden (die zweite Erhebung fand kurz vor Ende des Kurses statt). Entsprechend enthält die Häufigkeitsliste für den zweiten Kurs ebenfalls eine Auflistung der Häufigkeiten bis kurz vor Beginn der ersten Erhebung (18.08.2005) und eine Auflistung mit den Vorkommenshäufigkeiten für den Zeitraum zwischen der ersten Erhebung und dem Ende des zweiten Kurses.

Diese Auflistungen und die Antworten der Teilnehmer in den verschiedenen Leseaufgaben stellen die Grundlage für die folgende Diskussion. Miteinander verglichen werden pro Aufgabe folgende zwei Gruppen miteinander:

- die in der Auflistung am häufigsten vorkommenden Wörter, die zugleich Item der Leseaufgaben waren
- die in der Auflistung nicht oder nur 1-mal vorkommenden Wörter, die zugleich Item der Leseaufgaben waren.

Beim Vergleich wurde die Komplexität der gewählten Items kontrolliert (die Komplexität wird hier an der Anzahl von Leseinheiten und dem Vorhanden bzw. Nichtvorhandensein von Buchstabengruppen gemessen). Da – wie bereits erwähnt – ein grundsätzliches Problem der vorliegenden Untersuchung durch fehlende Antworten gegeben ist, werden im Folgenden nur die Wörter berücksichtigt, die in der Aufgabe zu „kurzen Normalwörtern“ und „kurzen Wörtern mit einer Buchstabengruppe“ vorkommen, da zu diesen Aufgaben die vollständigsten Datensätze vorliegen. Für die Berechnung der Vorkommenshäufigkeiten werden Morpheme gezählt. Ein Wort wie <acht> wird dann in Wörtern wie <achtzehn> oder <achtzig> mitgezählt, jedoch nicht in Wörtern wie <Nacht> oder <gelacht>. Diese Vorgehensweise erscheint gerechtfertigt, da in beiden Kursen auch nach der so genannten Morphem-Methode unterrichtet wurde, nach welcher der morphematische Aufbau von Wörtern systematisch behandelt wird (siehe zu dieser Methode weiter Kapitel 3.3.2. in FELDMEIERS 2010). Tabelle 48 enthält die Wortformen, die im ersten Kurs vorkamen, geordnet nach dem Zeitpunkt der Datenerhebung und ihrer Vorkommenshäufigkeit (in Klammern angegeben). Weiterhin sind in der letzten Spalte die Wörter angegeben, welche im Kurs nicht oder nur 1-mal vorkamen, jedoch in der Untersuchung erlesen wurden.

	bis zum 13.04.2005	nach dem 13.04.2005	nicht oder 1-mal vorgekommen
Kurze Normalwörter	<ul style="list-style-type: none"> • Tee (4-mal); Hustentee (2-mal); Hustentees (1-mal) • Hausarzt (4-mal); Haus (3-mal); Krankenhaus (3-mal); Hause (2-mal); Hausärzte (1-mal); Hochhaus (1-mal); Kaufhaus (1-mal) • Auto (7-mal); Autoradio (2-mal); Autos (2-mal); Autobahn (1-mal); Autobahnschilder (1-mal); Autoradios (1-mal) • Hand (5-mal); Handschuh (1-mal); Handtuch (1-mal) • Gurke (4-mal); Gurken (3-mal) • Birnen (4-mal); Glühbirne (3-mal); Birne (3-mal); Glühbirnen (1-mal) • Apfel (7-mal); Granatapfel (2-mal); Apfelkuchen (1-mal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tee (3-mal); Hustentee (2-mal); Hustentees (1-mal) • Hausarzt (2-mal); Haus (1-mal); Hause (1-mal); Hochhaus (1-mal); Krankenhaus (1-mal) • Auto (2-mal); Autobahn (1-mal); Autobahnschilder (1-mal) • Hand (5-mal); Handschuh (1-mal); Handtuch (1-mal) • Gurke (4-mal); Gurken (1-mal) • Birne (2-mal); Birnen (1-mal) • Apfel (5-mal); Granatapfel (2-mal); Apfelkuchen (1-mal) 	<ul style="list-style-type: none"> Wal, Aal, Ast Tesa, Gabel Krebs

Kurze Wörter mit einer Buchstabengruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Dach (5-mal) • kochen (8-mal); gekocht (2-mal); Koch (1-mal); Wasserkocher (1-mal) • acht (10-mal); achtzehn (2-mal); achtzig (1-mal) • Buch (15-mal); Wörterbuch (1-mal) • Kuh (5-mal) • Sechs (3-mal) • Eule (7-mal); Eulen (2-mal) • eins (9-mal) • Sohn (9-mal) • lachen (6-mal) • gehen (13-mal) • Möhre (6-mal); Möhren (2-mal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dach (4-mal) • kochen (5-mal); Koch (1-mal) • acht (9-mal); achtzehn (2-mal); achtzig (1-mal) • Buch (7-mal) • Kuh (5-mal) • Sechs (3-mal) • Eule (7-mal); Eulen (2-mal) • eins (9-mal) • Sohn (6-mal) • lachen (4-mal) • gehen (8-mal) • Möhre (3-mal); Möhren (1-mal) 	Reh, Ähre, Dachs nähen
---	--	--	---------------------------

Tabelle 48: Wörter der Leseaufgaben, die im Tafelanschrieb des ersten Kurses häufig oder nicht bzw. einmal vorkamen

Tabelle 49 können die Wortformen entnommen werden, die im zweiten Kurs besonders oft oder nicht/1-mal vorkamen.

	bis zum 18.08.2005	nach dem 18.08.2005	nicht oder 1-mal vorgekommen
Kurze Normalwörter	<ul style="list-style-type: none"> • Bus (9-mal) • Fuß (3-mal); Fußball (3-mal); Fußboden (1-mal) • Tee (8-mal) • Haus (10-mal); Hausfrau (4-mal); Hause (3-mal); Rathaus (2-mal); Hausmann (1-mal); Hausnummer (1-mal); haust (1-mal); Krankenhaus (1-mal) • Sofa (6-mal) • Auto (4-mal); Automechaniker (1-mal) • Gurke (3-mal) • Birne (10-mal) • Apfel (4-mal); Apfelsine (1-mal); 	<ul style="list-style-type: none"> • Bus (8-mal) • Fuß (2-mal) • Tee (5-mal) • Haus (9-mal); Hausfrau (2-mal); Hausnummer (1-mal); haust (1-mal) • Sofa (2-mal) • Auto (2-mal) • Gurke (3-mal) • Birne (10-mal) • Apfel (3-mal); Apfelsine (1-mal) 	Wal, Aal, Ast Tesa, Gabel Krebs Zebra
Kurze Wörter mit einer Buchstabengruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Dach (6-mal) • kochen (9-mal); Koch (4-mal); koch (3-mal); koche (1-mal); kochst (1-mal) • acht (9-mal); achtzehn (2-mal); achtzig (1-mal) • Buch (10-mal); Kinderbuch (1-mal); Sparbuch (1-mal); Wörterbuch (1-mal) • Kuh (3-mal) • sechs (6-mal) • Eule (5-mal) • eins (6-mal) • Sohn (11-mal) • lachen (7-mal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dach (6-mal) • kochen (9-mal); koch (2-mal); kocht (2-mal); koche (1-mal); kochst (1-mal) • acht (6-mal); achtzehn (1-mal); achtzig (1-mal) • Buch (7-mal); Sparbuch (1-mal) • Kuh (3-mal) • sechs (3-mal) • Eule (5-mal) • eins (5-mal) • Sohn (2-mal) • lachen (7-mal) 	Reh, Ähre, Dachs, Frosch nähen

Tabelle 49: Wörter der Leseaufgaben, die im Tafelanschrieb des zweiten Kurses häufig oder nicht bzw. einmal vorkamen

Da die in Tabelle 48 und 49 vorkommenden Spalten auf die Tafelanschriebe kurz vor der ersten und der zweiten Erhebung Bezug nehmen, werden die Gesamthäufigkeiten (=Häufigkeit vor der ersten Erhebung + Häufigkeit zwischen beiden Erhebungen) mit dem Antwortverhalten der Teilnehmer in der zweiten Datenerhebung verglichen. So geht aus Tabelle 48 hervor, dass im ersten Kurs das Wort <Tee> insgesamt 13-mal (7-mal bis zum Zeitpunkt der ersten Erhebung und weitere 6-mal bis zum Ende des Kurses) an der Tafel zu lesen war.

Für den ersten Kurs werden bei der Aufgabe zu kurzen Normalwörtern die Items <Tee>, <Haus> und <Apfel> gemeinsam betrachtet und den gleich komplexen Items <Wal>, <Tesa> und <Krebs> gegenübergestellt. Bei der Aufgabe zu kurzen Wörtern mit einer Buchstabengruppe werden die Items <Buch>, <Koch>, <acht> und <gehen> als besonders häufig vorkommende Items den Items <Reh>, <Ähre>, <Dachs>, <nähen> gegenübergestellt. Für den zweiten Kurs werden bei der Aufgabe zu kurzen Normalwörtern die vier grau markierten Items <Bus>, <Tee>, <Haus> und <Birne> zusammengefasst als häufige Items betrachtet. Demgegenüber werden die Items <Wal>, <Aal>, <Tesa> und <Gabel> betrachtet. Bei der Aufgabe zu kurzen Wörtern mit Buchstabengruppen werden die Items <Buch>, <Sohn>, <kochen>, <lachen> als häufig vorkommende Items betrachtet und mit dem Leseverhalten zu den Items <Reh>, <Ähre>, <Dachs>, <Frosch> verglichen.

Die Analyse erfolgt auf der Grundlage einer Unterschiedshypothese: Die Gruppe der häufig vorkommenden Wörter unterscheidet sich hinsichtlich der Häufigkeit gültiger³⁸³ Antworten und der durchschnittlichen Zeit, in der gültige Items gelesen werden, von der Gruppe der nicht oder nur 1-mal vorkommenden Wörter. Daher wird ein t-Test für verbundene Stichproben durchgeführt. Zunächst werden neue Variablen errechnet, welche die interessierenden Items hinsichtlich der Häufigkeit gültiger Leseversuche und der durchschnittlichen Lesezeit dieser gültigen Leseversuchen wiedergeben. Diese neu errechneten Variablen werden zum besseren Verständnis in der im Folgenden aufgeführten Tabelle aufgelistet:

Neue Variable	Aufgabe	nvalid/mean	Markierung
nvalid_knw	kurze Normalwörter	absolute Anzahl gültiger Leseversuche	-
mean_knw		Mittelwert der Zeiten gültiger Leseversuche	-
m_nvalid_kwbg	kurze Wörter mit einer Buchstabengruppe	absolute Anzahl gültiger Leseversuche	mit
m_mean_kwbg			ohne
o_nvalid_kwbg		Mittelwert der Zeiten gültiger Leseversuche	mit
o_mean_kwbg			ohne

Tab. 50: Neu errechnete Variablen zur Durchführung des t-Tests zur Rolle der Vorkommenshäufigkeit

Zusätzlich wird bei jeder Variable die Zugehörigkeit zur Gruppe „häufige Items“ durch „oft_“ und zur Gruppe „seltene Items“ durch „selt_“ notiert. Weiter wird die Zugehörigkeit zum Kurs und zur 2. Erhebung durch die Angabe „_1_2“ für „1. Kurs/2. Erhebung“ und „_2_2“ für „2. Kurs/2. Erhebung“ dargestellt, so dass beispielsweise die Variable „oft_o_nvalid_kwbg_2_2“ als die absolute Anzahl gültiger Leseversuche der Gruppe der Items <Buch>, <Sohn>, <kochen>,

³⁸³ Mit „gültig“ wird hier ein SPSS-relevanter Begriff verwendet. Darin sind die als richtig oder teilweise richtig gewerteten Leseversuche enthalten.

<lachen> in der Aufgabe zu kurzen Wörtern mit einer Buchstabengruppe ohne Markierung repräsentiert.

Die Ergebnisse der t-Tests für die zweite Erhebung des *ersten* Kurses sind in Tabelle 51 enthalten. Es wird daraus ersichtlich, dass nicht bei allen Tests signifikante Unterschiede festgestellt werden können. Hervorzuheben sind einerseits die Unterschiede bei der Aufgabe zu kurzen Normalwörtern, die mit $T=-5,106$ und $p=0,007$ bei den durchschnittlichen Lesezeiten zwischen der Gruppe der häufigen Items und der Gruppe der nicht vorkommenden Items Signifikanz erreichen. Auch bei der Aufgabe zu kurzen Wörtern mit einer Buchstabengruppe kommt es zu einem signifikanten Unterschied zwischen der Gruppe der in der Leseaufgabe vorkommenden und an der Tafel oft angeschriebenen Items und der Items, die in den Leseaufgaben vorkommen, aber im Unterricht an der Tafel nicht oder nur einmal geschrieben wurde. Dieser signifikante Unterschied ist sowohl bei den Aufgaben mit markierten Buchstabengruppen ($T=-7,739$; $p=0,001$) als auch bei den Aufgaben ohne Markierung ($T=-7,342$; $P=0,001$) gegeben. Zusätzlich ist bei dieser Aufgabe hervorzuheben, dass es bei den Aufgaben zu markierten Buchstabengruppen einen signifikanten Unterschied hinsichtlich der absoluten Anzahl gültiger Leseversuche zwischen der häufigen und den seltenen Items gibt.

Die Ergebnisse des t-Tests für die zweite Erhebung des zweiten Kurses werden in Tabelle 52 wiedergegeben. Die t-Tests erzielten für den zweiten Kurs folgende Ergebnisse: Lediglich bei einer Aufgabe gibt es einen signifikanten Unterschied zwischen häufigen Items und seltenen Items. Dieser Unterschied betrifft die absolute Anzahl gültiger Leseversuche bei der Aufgabe zu kurzen Wörtern mit einer Buchstabengruppe, die ohne Markierung gelesen wurden ($T=3,138$; $p=0,35$). Bei allen anderen Aufgaben wird keine Signifikanz erreicht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass trotz der sehr kleinen Stichprobe insbesondere im ersten Kurs (mit 6 Teilnehmern) signifikante Unterschiede vorrangig in den durchschnittlichen Zeiten gegeben sind, die die Teilnehmer für das Lesen der gewählten Items (häufige Items <Buch>, <Koch>, <acht> und <gehen> vs. seltene Items <Reh>, <Ähre>, <Dachs>, <nähen>) benötigen. Im zweiten Kurs (5 Teilnehmer) wird hingegen nur bei einem Test Signifikanz erreicht; in diesem Fall betrifft dies die absolute Anzahl gültiger Leseversuche bei der Aufgabe zu kurzen Wörtern ohne Markierung. Warum im zweiten Kurs deutlich weniger signifikante Unterschiede festgestellt werden als im ersten Kurs, lässt sich an dieser Stelle nicht erklären. Die kleinere Stichgruppengröße ($n=5$ im zweiten Kurs gegenüber $n=6$ im ersten Kurs) wird dabei vermutlich kaum ins Gewicht fallen.

Test bei gepaarten Stichproben

1. Kurs/2. Erhebung		Gepaarte Differenzen				T	df	Sig. (2-seitig)	
		Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere				Obere
Paaren 1	oft_nvalid_knw_1_2 - selt_nvalid_knw_1_2	,33333	1,03280	,42164	-,75052	1,41719	,791	5	,465
Paaren 2	oft_mean_knw_1_2 - selt_mean_knw_1_2	-4,09067	1,79132	,80110	-6,31488	-1,86645	-5,106	4	,007
Paaren 3	oft_m_nvalid_kwbg_1_2 - selt_m_nvalid_kwbg_1_2	1,50000	,83666	,34157	,62198	2,37802	4,392	5	,007
Paaren 4	oft_m_mean_kwbg_1_2 - selt_m_mean_kwbg_1_2	-2,77458	,92563	,37789	-3,74597	-1,80319	-7,342	5	,001
Paaren 5	oft_o_nvalid_kwbg_1_2 - selt_o_nvalid_kwbg_1_2	,50000	,83666	,34157	-,37802	1,37802	1,464	5	,203
Paaren 6	oft_o_mean_kwbg_1_2 - selt_o_mean_kwbg_1_2	-2,65667	,84082	,34326	-3,53905	-1,77428	-7,739	5	,001

Tab. 51: T-Test zur Rolle der Worthäufigkeit im ersten Kurs (2. Erhebung)

Test bei gepaarten Stichproben

2. Kurs/2. Erhebung		Gepaarte Differenzen				T	df	Sig. (2-seitig)	
		Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere				Obere
Paaren 1	oft_nvalid_knw_2_2 - selt_nvalid_knw_2_2	,20000	,44721	,20000	-,35529	,75529	1,000	4	,374
Paaren 2	oft_mean_knw_2_2 - selt_mean_knw_2_2	-2,40100	4,36016	1,94992	-7,81486	3,01286	-1,231	4	,286
Paaren 3	oft_m_nvalid_kwbg_2_2 - selt_m_nvalid_kwbg_2_2	1,20000	1,48324	,66332	-,64169	3,04169	1,809	4	,145
Paaren 4	oft_m_mean_kwbg_2_2 - selt_m_mean_kwbg_2_2	-1,98898	1,79616	,89808	-4,84707	,86911	-2,215	3	,114
Paaren 5	oft_o_nvalid_kwbg_2_2 - selt_o_nvalid_kwbg_2_2	1,60000	1,14018	,50990	,18429	3,01571	3,138	4	,035
Paaren 6	oft_o_mean_kwbg_2_2 - selt_o_mean_kwbg_2_2	-9,84083	18,15433	8,11886	-32,38241	12,70074	-1,212	4	,292

Tab. 52: T-Test zur Rolle der Worthäufigkeit im zweiten Kurs (2. Erhebung)

11.1.2. Die Rolle der Komplexität von Wörtern für den Leseprozess

Neben der Rolle der Worthäufigkeit ist auch die Rolle der Komplexität zu erörtern. Die Komplexität wird hier über die Anzahl der Leseeinheiten/Buchstabengruppen und das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein von Buchstabengruppen definiert. Das heißt, dass Wörter mit mehr Leseeinheiten komplexer sind als Wörter mit nur wenigen Leseeinheiten. Als Leseeinheit gelten in der vorliegenden Arbeit sowohl Buchstaben als auch Buchstabengruppen. Ein Wort wie <Banane> ist komplexer als <Bus>, weil es sechs Leseeinheiten (in diesem Fall Buchstaben) enthält, während <Bus> lediglich drei Leseeinheiten aufweist. Dasselbe gilt für Wörter mit Buchstabengruppen: So ist ein Wort wie <schwimmen> mit sieben Leseeinheiten (<sch-w-i-m-m-e-n>) komplexer als <Heu> mit zwei Leseeinheiten (<H-eu>). Komplexer sind ebenfalls Wörter mit Buchstabengruppen gegenüber Wörtern ohne Buchstabengruppen, etwa das Wort <Vater> vs. <Sofa>.³⁸⁴

Um dieser Forschungsfrage nachzugehen, wird das Leseverhalten der Teilnehmer bei kurzen und langen Wörtern miteinander verglichen. Dabei werden lediglich Normalwörter und kurze Wörter mit einer Buchstabengruppe betrachtet, da die entsprechenden Aufgaben die geringste Zahl an fehlenden Werten aufweisen. Verglichen werden deshalb die Anzahl und Zeiten von sieben³⁸⁵ gültigen Antworten bei kurzen Normalwörtern mit drei Leseeinheiten (<Wal>, <Axt>, <Bus>, <Aal>, <Hut>, <Zug>, <Arm>) mit der Anzahl und den Zeiten gültiger Antworten zu langen Normalwörtern mit sieben Leseeinheiten (<Zitrone>, <Gitarre>, <Telefon>, <Elefant>, <Paprika>, <Diamant>, <Giraffe>).³⁸⁶

Des Weiteren werden sieben Items mit drei Leseeinheiten der Aufgabe zu kurzen Normalwörtern (<Wal>, <Axt>, <Bus>, <Aal>, <Hut>, <Zug>, <Arm>) mit sieben Items mit drei Leseeinheiten ohne Markierung der Aufgabe zu kurzen Wörtern mit einer Buchstabengruppe (<Koch>, <acht>, <Buch>, <Kuh>, <reich>, <Reh>, <Heu>) miteinander verglichen; auf diese Weise wird die Rolle von Buchstabengruppen für die Komplexität beurteilt.

³⁸⁴ Nicht eindeutig verhält es sich jedoch, wenn Wörter mit Buchstabengruppen mit Wörtern ohne Buchstabengruppen verglichen werden. Einerseits ist ein Wort wie <sechs> durch das Vorhandensein einer Buchstabengruppe komplexer als ein Wort wie <Apfel>. Andererseits weist <sechs> nur drei Leseeinheiten (<s-e-chs>) auf, wohingegen <Apfel> fünf Leseeinheiten enthält, weshalb hier angenommen wird, dieses sei schwieriger zu lesen.

³⁸⁵ Die Zahl sieben orientiert sich an der Anzahl von Items mit sieben Leseeinheiten bei der Aufgabe zu langen Normalwörtern: Dort kommen insgesamt sieben Items vor. Bei den anderen Aufgaben (kurze Normalwörter mit drei Leseeinheiten und kurze Wörter mit Buchstabengruppen mit drei Leseeinheiten kommen jeweils mehr als sieben Items vor). Um die Gruppen besser miteinander vergleichen zu können, wurde deshalb die niedrigste Zahl gewählt.

³⁸⁶ Bei den langen Normalwörtern wurde darauf verzichtet, die Gruppe der Wörter mit acht Leseeinheiten zu wählen. Grund hierfür ist, dass dort mehrere Wörter mit einer ähnlichen Endung vorkommen (-ette, -ete, -atte).

Grundlage der Analyse sind folgende Unterschiedshypothesen:

- Kurze Normalwörter werden häufiger gültig gelesen als lange Normalwörter.
- Gültig gelesene kurze Normalwörter werden schneller gelesen als gültig gelesene lange Normalwörter.
- Kurze Normalwörter werden häufiger gültig gelesen als kurze Wörter mit einer Buchstabengruppe.
- Gültig gelesene kurze Normalwörter werden schneller gelesen als gültig gelesene Wörter mit einer Buchstabengruppe.

Dementsprechend werden auch hier t-Tests für verbundene Stichproben durchgeführt, wofür neue Variablen errechnet werden, welche die absolute Anzahl der gültigen Leseversuche und die durchschnittlichen Zeiten der gewählten Items wiedergeben. Diese werden zum besseren Verständnis der SPSS-Outputs tabellarisch wiedergegeben (siehe Tabelle 53):

Neue Variable	Aufgabe	nvalid/mean
nvalid_knw_3LE	kurze Normalwörter (Wal, Axt, Bus, Aal, Hut, Zug, Arm)	absolute Anzahl gültiger Leseversuche
mean_knw_3LE		Mittelwert der Zeiten gültiger Leseversuche
nvalid_lnw_7LE	lange Normalwörter (Zitrone, Gitarre, Telefon, Elefant, Paprika, Diamant, Giraffe)	absolute Anzahl gültiger Leseversuche
mean_lnw_7LE		Mittelwert der Zeiten gültiger Leseversuche
o_nvalid_kwbg_3LE	kurze Wörter mit einer Buchstabengruppe (Koch, acht, Buch, Kuh, reich, Reh, Heu)	absolute Anzahl gültiger Leseversuche
o_mean_kwbg_3LE		Mittelwert der Zeiten gültiger Leseversuche

Tab. 53: Neu errechnete Variablen zur Durchführung des t-Tests zur Rolle der Komplexität

Zusätzlich wird die Zugehörigkeit zum Kurs („_1“/“_2“ und zur Erhebung „_1“/“_2“) im Variablennamen angeführt: So gibt beispielsweise Variable „mean_kwbg_3LE_1_1“ die durchschnittlichen Zeiten der gültigen Leseversuche der Items mit drei Leseinheiten <Koch>, <acht>, <Buch>, <Kuh>, <reich>, <Reh> und <Heu> in der ersten Erhebung des ersten Kurses wieder.

Den folgenden Tabellen 54 bis 57 können die Ergebnisse der t-Tests für beide Kurse und beide Erhebungen entnommen werden.

Test bei gepaarten Stichproben

1. Kurs/1. Erhebung		Gepaarte Differenzen				T	df	Sig. (2-seitig)	
		Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere				Obere
Paaren 1	nvalid_knw_3LE_1_1 - nvalid_inw_7LE_1_1	,50000	2,88097	1,17615	-2,52339	3,52339	,425	5	,688
Paaren 2	mean_knw_3LE_1_1 - mean_inw_7LE_1_1	-2,23819	2,07726	,84804	-4,41815	-,05823	-2,639	5	,046
Paaren 3	nvalid_knw_3LE_1_1 - o_nvalid_kwbg_3LE_1_1	-,33333	1,75119	,71492	-2,17109	1,50443	-,466	5	,661
Paaren 4	mean_knw_3LE_1_1 - o_mean_kwbg_3LE_1_1	-,62987	1,31637	,53741	-2,01131	,75158	-1,172	5	,294

Tab. 54: T-Test zur Rolle der Komplexität im Leseprozess (1. Kurs/1. Erhebung)

Test bei gepaarten Stichproben

1. Kurs/2. Erhebung		Gepaarte Differenzen				T	df	Sig. (2-seitig)	
		Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere				Obere
Paaren 1	nvalid_knw_3LE_1_2 - nvalid_lnw_7LE_1_2	1,66667	1,36626	,55777	,23286	3,10047	2,988	5	,031
Paaren 2	mean_knw_3LE_1_2 - mean_lnw_7LE_1_2	-2,43694	1,47241	,60111	-3,98214	-,89174	-4,054	5	,010
Paaren 3	nvalid_knw_3LE_1_2 - o_nvalid_kwbg_3LE_1_2	-,33333	1,50555	,61464	-1,91331	1,24664	-,542	5	,611
Paaren 4	mean_knw_3LE_1_2 - o_mean_kwbg_3LE_1_2	,00558	,43353	,17699	-,44938	,46054	,032	5	,976

Tab. 55: T-Test zur Rolle der Komplexität im Leseprozess (1. Kurs/2. Erhebung)

Test bei gepaarten Stichproben

2. Kurs/1. Erhebung	Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
				Untere	Obere			
Paaren 1 nvalid_knw_3LE_2_1 - nvalid_inw_7LE_2_1	1,20000	2,68328	1,20000	-2,13173	4,53173	1,000	4	,374
Paaren 2 mean_knw_3LE_2_1 - mean_inw_7LE_2_1	-1,01462	1,56344	,69919	-2,95588	,92665	-1,451	4	,220
Paaren 3 nvalid_knw_3LE_2_1 - o_nvalid_kwbg_3LE_2_1	1,40000	1,14018	,50990	-,01571	2,81571	2,746	4	,052
Paaren 4 mean_knw_3LE_2_1 - o_mean_kwbg_3LE_2_1	,06191	1,11266	,49759	-1,31964	1,44345	,124	4	,907

Tab. 56: T-Test zur Rolle der Komplexität im Leseprozess (2. Kurs/1. Erhebung)

Test bei gepaarten Stichproben

2. Kurs/2. Erhebung		Gepaarte Differenzen				T	df	Sig. (2-seitig)	
		Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere				Obere
Paaren 1	nvalid_knw_3LE_2_2 - nvalid_lnw_7LE_2_2	-,60000	,54772	,24495	-1,28009	,08009	-2,449	4	,070
Paaren 2	mean_knw_3LE_2_2 - mean_lnw_7LE_2_2	-1,91259	6,05835	2,70938	-9,43502	5,60985	-,706	4	,519
Paaren 3	nvalid_knw_3LE_2_2 - o_nvalid_kwbg_3LE_2_2	,40000	1,51658	,67823	-1,48308	2,28308	,590	4	,587
Paaren 4	mean_knw_3LE_2_2 - o_mean_kwbg_3LE_2_2	-,18393	4,03290	1,80357	-5,19144	4,82358	-,102	4	,924

Tab. 57: T-Test zur Rolle der Komplexität im Leseprozess (2. Kurs/2. Erhebung)

Den Tabellen 54 bis 57 kann entnommen werden, dass auch hinsichtlich der Rolle der Komplexität von Wörtern die Ergebnisse im ersten Kurs tendenziell anders sind als im zweiten Kurs. Während im ersten Kurs bei zwei t-Tests signifikante Unterschiede erzielt werden, können im zweiten Kurs keine signifikanten Unterschiede errechnet werden. In der ersten Erhebung des ersten Kurses wird lediglich im Test zur Rolle der Wortlänge bei Vergleich der Items mit drei Leseinheiten der Aufgabe zu kurzen Normalwörtern und der Items mit sieben Leseinheiten der Aufgabe zu langen Normalwörtern Signifikanz erreicht. Es gibt einen signifikanten Unterschied in den durchschnittlichen Zeiten: Kurze Normalwörter werden signifikant schneller gelesen als lange Normalwörter ($T=-2,639$; $p=0,046$). Auch in der zweiten Erhebung des ersten Kurses ergeben zwei Tests signifikante Ergebnisse. Es betrifft ebenfalls die Tests zur Rolle der Wortlänge, die sowohl hinsichtlich der absoluten Anzahl gültiger Leseversuche als auch der durchschnittlichen Zeiten Signifikanz erzielen. So geht aus Tabelle 55 hervor, dass kurze Normalwörter mit drei Leseinheiten häufiger gültig gelesen werden als lange Normalwörter mit sieben Leseinheiten ($T=2,988$; $p=0,031$) und dieselben kurzen Normalwörter im Durchschnitt schneller gelesen werden als lange Normalwörter mit sieben Leseinheiten ($T=-4,054$; $p=0,010$). Die Tests im zweiten Kurs erzielen weder in der ersten noch in der zweiten Erhebung Signifikanz.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Rolle der Komplexität über die Anzahl von Leseinheiten tendenziell durch die Ergebnisse im ersten Kurs gestützt wird. Dahingegen erfährt die angenommene Rolle der Komplexität über das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein von Buchstabengruppen weder durch die im ersten noch die im zweiten Kurs gewonnenen Daten Bestätigung. Ob daraus gefolgert werden kann, dass eine Definition der Komplexität lediglich auf der Basis der Wortlänge vorgenommen werden sollte, kann dennoch nicht beantwortet werden. Zu niedrig ist die Anzahl der Teilnehmer, so dass die Ergebnisse der Tests dadurch direkt negativ beeinflusst werden.

11.1.3. Die Rolle des Lexikons für den Leseprozess

Wenn das Lesen als Prozess verstanden wird, der sowohl bottom-up- als auch top-down-Strategien beinhaltet, muss von Bedeutung sein, ob eine Person ein ihr bekanntes oder unbekanntes Wort liest. Zwei Hypothesen werden hier formuliert:

- Wörter, die im internen Lexikon enthalten sind, werden häufiger richtig oder teilweise richtig gelesen als Wörter, die nicht im Lexikon enthalten sind.

- Wörter, die im internen Lexikon enthalten sind und richtig oder teilweise richtig gelesen werden, werden schneller gelesen als Wörter, die nicht im Lexikon enthalten sind.

Eine weitere Differenzierung wird an dieser Stelle gemacht: Es ist nicht nur wichtig, dass das zu lesende Wort bekannt ist, sondern auch wie gut es beherrscht wird. Der Beherrschungsgrad wird über den aktiven und passiven Wortschatz operationalisiert. Dabei wird davon ausgegangen, dass ein Wort, welches sowohl passiv als auch aktiv beherrscht wird, besser beherrscht wird als ein Wort, das zwar passiv, aber nicht aktiv beherrscht wird. Dementsprechend weisen die Wörter, die weder passiv noch aktiv beherrscht werden, den niedrigsten Beherrschungsgrad auf. Um diese Hypothesen zu überprüfen wurde in der vorliegenden Untersuchung zu jedem Wort auch der passive und aktive Wortschatz erfragt.

Im Folgenden werden drei Gruppen gebildet und miteinander verglichen:

- Items, die sowohl passiv als auch aktiv beherrscht werden [+aktiv/+passiv]
- Items, die nur passiv beherrscht werden [-aktiv/+passiv]
- Items, die weder aktiv noch passiv beherrscht werden [-aktiv/-passiv].

Zu finden sind deshalb jene Items, die für ALLE Teilnehmer die Merkmale [+passiv/+aktiv], [+passiv/-aktiv] und [-passiv/-aktiv] aufweisen (dies in den Erhebungen 1. Kurs/1. Erhebung, 1. Kurs/2. Erhebung, 2. Kurs/1. Erhebung, 2. Kurs/2. Erhebung).³⁸⁷

Den Tabellen 58 und 59 können die Items entnommen werden, die in den Aufgaben zum aktiven und passiven Wortschatz FALSCH oder RICHTIG/TEILWEISE RICHTIG gelöst wurden.³⁸⁸

³⁸⁷ Die Möglichkeit [-passiv/+aktiv] kommt in den Datensätzen vor. Sie wird an dieser Stelle jedoch nicht diskutiert, da davon ausgegangen wird, dass der rezeptive Wortschatz größer als der produktive Wortschatz ist. Es wird daher vermutet, dass die in den Datensätzen vorkommenden Fälle vorwiegend auf Grund von Fehlern im Umgang mit dem Computerprogramm oder der Hardware bei der Aufgabe zum passiven Wortschatz zustande gekommen sind.

³⁸⁸ Bei den als falsch gewerteten Antworten werden auch jene Antworten der Teilnehmer gezählt, bei denen die Lösung einer ganzen oder eines Teils einer Aufgabe verweigert wurde. So beantwortet Frau ÜA kein einziges Item der Aufgabe zum aktiven Wortschatz der zusammengesetzten Wörter mit Buchstabengruppen.

	aktiver Wortschatz Items von allen Teilnehmern RICHTIG oder TEILWEISE RICHTIG benannt	aktiver Wortschatz Items von allen Teilnehmern FALSCH benannt	passiver Wortschatz Items von allen Teilnehmern RICHTIG erkannt	passiver Wortschatz Items von allen Teilnehmern FALSCH erkannt
1. Kurs/ 1. Erhebung	<p>Bus, Fuß, Tee, Haus, Auto, Apfel, Ananas, Banane, Löffel, Telefon, Paprika, Toilette, Krawatte,</p> <p>acht, Buch, Kuh, sechs, eins, gehen, Kirsche, rauchen, Teppich, Polizei, trinken, heiraten,</p> <p>Schuh, Stuhl, Eimer, Schwein, spielen, verheiratet,</p> <p>Fernseher, Kaffeemaschine</p>	<p>Ast, Pinzette, Trompete,</p> <p>Ähre, Dachs, Fichte, Mücke, Mühle, fechten, Bräutigam,</p> <p>Fächer, Euter, sprühen, Schachtel, Trichter,</p> <p>Lastwagen, Teekessel, Teekanne, Zündkerze, Kontrabass,</p> <p>Strohalm,</p> <p>Vogelscheuche, Bügeleisen, Gießkanne, Schildkröte, Schlüsselloch, Grashüpfer, Fledermäuse, Zahnbürste, Schaukelpferd, Streichholzschachtel</p>	<p>Bus, Zug, Fuß, Haus, Auto, Hand, Banane, Löffel, Karate, Telefon, Paprika, Krawatte, Medikament, Koch, acht, Kuh, sechs, Bank, eins, Sohn, Knie, gehen, Zahn, Kirsche, Polizei, Zwiebel, heiraten, schwimmen, Hamburger, Mikrophon, Schuh, Eimer, Schwein, Fleisch, Schlange, spielen, Picknick, Photograph, verheiratet, Fußball, Sektglas, Teekessel, Teekanne, Luftpumpe, Mikrowelle Fotoapparat, Kreditkarte, Kühlschrank, Flugzeug, Fernseher, Wassermelone, Kaffeemaschine, Briefmarke</p>	Ähre
1. Kurs/ 2. Erhebung	<p>Ananas, Banane,</p> <p>acht, Buch, Kuh, sechs, Bank, eins, lachen, Zahn, gehen,</p> <p>Schuh, Stuhl, Eimer, Schwein, Tochter,</p> <p>Photograph, Kreditkarte</p>	<p>Aal, Ast, Tesa, Trompete,</p> <p>Ähre, Bräutigam,</p> <p>Euter, Schachtel, Trichter, Räuber,</p> <p>Strohalm, Vogelscheuche, Grashüpfer, Fledermäuse, Streichholzschachtel</p>	<p>Bus, Zug, Fuß, Tee, Haus, Dose, Gans, Ente, Auto, Hand, Gurke, Birne, Gabel, Katze, Apfel, Zebra, Ananas, Banane, Löffel, Kamera, Karate, Zitrone, Telefon, Elefant, Paprika, Giraffe, Toilette, Krawatte, Medikament, Koch, acht, Kuh, sechs, Bank, eins, Sohn, Huhn, Knie, lachen, gehen, Zahn, Kirsche, rauchen, Teppich, fechten, lächeln, Polizei, trinken, schwimmen, Information, Hamburger, Bräutigam, Mikrophon, Schuh, Stock, Eimer, Schwein, Tochter, spielen, Photograph, verheiratet, Fußball, Sektglas, Nilpferd, Lastwagen, Teekessel, Teekanne, Luftpumpe, Bademantel, Mikrowelle, Fotoapparat, Kreditkarte,</p>	-

Tab. 58: Items der Aufgaben zum aktiven und passiven Wortschatz, die im ersten Kurs von allen Teilnehmern richtig/teilweise richtig oder falsch gelöst wurden

Es wird klar ersichtlich, dass es nur ein Item gibt, das von allen Teilnehmern in der Aufgabe zum passiven Wortschatz falsch gelöst wird. Damit ist eine Differenzierung der Items über das Merkmal [-passiv] nicht möglich. Dieses Problem ergibt sich ebenfalls im zweiten Kurs. Aus Tabelle 59 wird deutlich, dass es im zweiten Kurs kein Item gibt, das von allen Teilnehmern in der Aufgabe zum passiven Wortschatz falsch gelöst wurde. Dieses Ergebnis war in der Form nicht zu erwarten. Zwar kann davon ausgegangen werden, dass der passive Wortschatz größer als der aktive Wortschatz ist, doch könnten hier Lerneffekte und eventuell auch die Anwendung von Ausschluss-Strategien zum Tragen gekommen sein und einen Deckeneffekt bewirkt haben. Alle Teilnehmer hatten die

Aufgaben zum Wortschatz zunächst mit der Präsentation der Items begonnen. Danach folgte die Aufgabe zum aktiven Wortschatz, anschließend die Aufgabe zum passiven Wortschatz. Es ist daher durchaus möglich, dass aus diesem Grund die Aufgabe zum passiven Wortschatz den Teilnehmern – nachdem die Items zuvor in zwei Aufgaben präsentiert bzw. gelöst worden waren – sehr leicht fiel. Des Weiteren ist es denkbar, dass bei dem Erkennen von Items in der Aufgabe zum passiven Wortschatz, Items die nicht erkannt wurden, durch ein Ausschlussverfahren über die Items, welche bekannt waren, erraten wurden.

	aktiver Wortschatz Items von allen Teilnehmern RICHTIG oder TEILWEISE RICHTIG benannt	aktiver Wortschatz Items von allen Teilnehmern FALSCH benannt	passiver Wortschatz Items von allen Teilnehmern RICHTIG erkannt	passiver Wortschatz Items von allen Teilnehmern FALSCH erkannt
2. Kurs/ 1. Erhebung	Ananas, Banane, Kamera, Karate, Zitrone, Telefon, Paprika, Toilette, Kassette, Krawatte, Dach, acht, Kuh, sechs, Huhn, gehen, Zahn, Teppich, Polizei, Zwiebel, heiraten, Hamburger, Mikrophon,	Ast, Karussell, Heu, Ähre, Fichte, fechten, Euter, Besteck, Trichter, Nilpferd, Lastwagen, Teekessel, Kontrabass, Fleischspieß, Strohalm, Vogelscheuche, Schubkarre, Grashüpfer, Schaukelpferd, Streichholzschachtel, Sicherheitsnadel	Bus, Fuß, Tee, Haus, Dose, Auto, Hand, Gurke, Birne, Gabel, Katze, Apfel, Ananas, Banane, Kamera, Karate, Zitrone, Paprika, Toilette, Medikament, Dach, acht, Kuh, sechs, Bank, eins, Kirsche, Teppich, Sterne, Knochen, Zwiebel, trinken, heiraten, Information, Hamburger	-
2. Kurs/ 2. Erhebung	Bus, Hut, Zug, Fuß, Tee, Haus, Dose, Sofa, Auto, Hand, Birne, Gabel, Apfel, Ananas, Kamera, Karate, Zitrone, Telefon, Paprika, Toilette, Kassette, Krawatte, Dach, Koch, acht, Buch, sechs, Bank, eins, Sohn, lachen, gehen, Zahn, Kirsche, rauchen, Teppich, Sterne, Polizei, Zwiebel, trinken, Quadrat, heiraten, schwimmen, Dächer, Bücher, Eimer, Schrank, Tochter, Schlange, spielen, Kreditkarte	Wal, Ast, Karussell, fechten, Bräutigam, Euter, Besteck, sprühen, Trichter, Teekessel, Kontrabass, Vogelscheuche, Gießkanne, Grashüpfer	Axt, Bus, Hut, Zug, Arm, Fuß, Tee, Haus, Dose, Sofa, Gans, Ente, Auto, Hand, Gurke, Birne, Gabel, Katze, Apfel, Kamera, Sessel, Karate, Pfanne, Zitrone, Telefon, Paprika, Toilette, Krawatte, Medikament, Koch, acht, Bäuche, Bank, Mikrophon, Schuh, Seehund, Teekanne, Bademantel, Nähmaschine	-

Tab. 59: Items der Aufgaben zum aktiven und passiven Wortschatz, die im zweiten Kurs von allen Teilnehmern richtig/teilweise richtig oder falsch gelöst wurden

Für die Frage, der in diesem Kapitel nachgegangen wird, heißt dies, dass es keine Gruppe mit Items gibt, die die Bedingung [-aktiv/-passiv] erfüllen. Denn es gibt nur ein einziges Item, dass von keinem der Teilnehmer des ersten Kurses in der Aufgabe zum passiven Wortschatz erkannt wurde:

<Ähre>. Nicht deutlich besser sind die Ergebnisse der Gruppierung zu den Items mit den Merkmalen [-aktiv/+passiv], wie aus Tabelle 60 hervorgeht. Die größte Gruppe wird von den Items mit dem Merkmal [+aktiv/+passiv] gebildet.

	Items der Aufgaben zum Wortschatz mit den Merkmalen [+aktiv/+passiv]	Items der Aufgaben zum Wortschatz mit den Merkmalen [-aktiv/+passiv]	Items der Aufgaben zum Wortschatz mit den Merkmalen [-aktiv/-passiv]
1. Kurs/ 1. Erhebung	Bus, Fuß, Haus, Auto, Banane, Löffel, Telefon, Paprika, Krawatte, acht, Kuh, sechs, eins, gehen, Kirsche, Polizei, heiraten, Schuh, Eimer, Schwein, spielen, verheiratet, Fernseher, Kaffemaschine	Teekessel, Teekanne,	Ähre
1. Kurs/ 2. Erhebung	Ananas, Banane, acht, Kuh, sechs, Bank, eins, lachen, gehen, Zahn, Schuh, Eimer, Schwein, Tochter, Photograph, Kreditkarte	Bräutigam,	-
2. Kurs/ 1. Erhebung	Ananas, Banane, Kamera, Karate, Zitrone, Paprika, Toilette, Dach, acht, Kuh, sechs, Teppich, Zwiebel, heiraten, Hamburger,	-	-
2. Kurs/ 2. Erhebung	Bus, Hut, Zug, Fuß, Tee, Haus, Dose, Sofa, Auto, Hand, Birne, Gabel, Apfel, Kamera, Karate, Zitrone, Telefon, Paprika, Toilette, Krawatte, Koch, acht, Bank	-	-

Tab. 60: Items der Aufgaben zum aktiven und passiven Wortschatz, die von allen Teilnehmern in den Erhebungen richtig/teilweise richtig oder falsch gelöst wurden

Aus Tabelle 60 geht deutlich hervor, dass es kaum Items gibt, für die gilt, dass sie nicht aktiv, aber passiv beherrscht werden. Diese kommen lediglich beim ersten Kurs vor: <Teekessel> und <Teekanne> in der ersten Erhebung und <Bräutigam> in der zweiten Erhebung. Für den zweiten Kurs lassen sich keine Items finden, die diese Bedingung erfüllen.

Eine statistische Auswertung kann daher auf der Grundlage der gewonnenen Daten nicht in der zunächst geplanten Form durchgeführt werden.³⁸⁹ Um dennoch die Daten zu analysieren, werden deshalb zwei einfachere Gruppen gebildet, die sich nur durch das Merkmal [+/-aktiv] voneinander unterscheiden. Gesucht werden die Items der Aufgaben zum aktiven Wortschatz, die von allen Teilnehmern einer Erhebung richtig/teilweise richtig benannt wurden und die Items, die von keinem

³⁸⁹ Der Versuch eines t-Tests hinsichtlich der Anzahl gültiger Antworten und die durchschnittliche Zeiten der Items <Ähre>, <Teekessel> und <Teekanne> bei den entsprechenden Leseaufgaben scheitert. In der ersten Erhebung des ersten Kurses wird <Ähre> nur von drei Teilnehmern gültig gelesen, <Ähre> nur 1-mal, <Tee/kessel> nur 1-mal, <Teekessel> nur 2-mal, <Tee/kanne> nur 1-mal und <Teekanne> dreimal gültig gelesen. Das Programm SPSS führt deshalb den t-Test nicht durch.

der Teilnehmer gültig benannt wurden. Tabelle 58 und 59 enthalten die Auflistung der Items mit den Merkmalen [+aktiv] bzw. [-aktiv]. Da sich die Items hinsichtlich der Komplexität voneinander unterscheiden, werden nicht alle berücksichtigt. Es werden nur jene Items ausgewählt, die in derselben Aufgabe (z.B. beide in der Gruppe der Normalwörter) vorkommen und dieselbe Komplexität (gemessen an der Wortlänge) aufweisen. So geht aus Tabelle 58 hervor, dass die Items <Bus>, <Fuß>, <Tee>, <Haus>, <Auto>, <Apfel>, <Ananas>, <Banane>, <Löffel>, <Telefon>, <Paprika>, <Toilette>, <Krawatte> von allen Teilnehmern des ersten Kurses in der ersten Erhebung in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz bei kurzen/langen Normalwörtern gültig benannt werden konnten. Demgegenüber stehen die Items derselben Aufgabe, die von keinem der Teilnehmer gültig benannt werden konnten: <Ast>, <Pinzette>, <Trompete>. Folglich wird die Gruppe der Items <Bus>³⁹⁰, <Toilette> und <Krawatte> mit der Gruppe der Items <Ast>, <Pinzette>, <Trompete> verglichen. Entsprechend geht aus Tabelle 59 hervor, dass in der ersten Erhebung des zweiten Kurses die Items <Euter>, <Besteck>, <Trichter> (Items aus der Gruppe von Wörtern mit Buchstabengruppen) von keinem der Teilnehmer in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz gültig benannt werden konnten. Diese Items können jedoch keinen weiteren Items bei der Gruppe der gültig benannten Items zugeordnet werden, da – wie Tabelle 60 belegt – es keine Items gibt, die aus der Gruppe der Wörter mit Buchstabengruppen stammen und von allen Teilnehmern richtig/teilweise richtig benannt wurden.

Die Tabellen 59 und 60 enthalten grau markiert die für die Hypothesenprüfung gewählten Items.

Die Analyse erfolgt auf der Grundlage zweier Unterschiedshypothesen:

- Items, die im aktiven Wortschatz enthalten sind, werden häufiger gültig gelesen als Items, die nicht im aktiven Wortschatz enthalten sind.
- Items, die im aktiven Wortschatz enthalten sind, werden schneller gültig gelesen als Items, die nicht im aktiven Wortschatz enthalten sind.

Neue Variablen wurden berechnet, die alle gewählten Items pro Erhebung zusammenfassend wiedergeben. Der Einfachheit halber werden bei den Items mit Buchstabengruppen nur die Items ohne Markierung berücksichtigt. Zum besseren Verständnis der SPSS-Outputs sind die neu errechneten Variablen in Tabelle 61 wiedergegeben. So wird mit der Variable „mean_gult_1_1“ die durchschnittliche Zeit der Leseversuche zu den Items <Bus>, <Toilette>, <Krawatte>, [<sechs>

³⁹⁰ Muss ein Item aus mehreren Items derselben Komplexität ausgewählt werden, so wird im Folgenden das zuerst präsentierte Item genommen.

<eins>, <gehen>, <Kirsche>, <Stuhl>, <Eimer>, <spielen> und <Fernseher>]ohne Markierung (vgl. hierzu Tabelle 59). Verglichen wird diese Variable mit der Variable „mean_ungult_1_1“.

Neue Variable	Erhebung	gültig benannt/ nicht gültig benannt	nvalid/mean
nvalid_gult_1_1	1. Kurs/1. Erhebung	ja	absolute Anzahl gültiger Leseversuche
mean_gult_1_1		ja	Mittelwert der Zeiten gültiger Leseversuche
nvalid_ungult_1_1		nein	absolute Anzahl gültiger Leseversuche
mean_ungult_1_1		nein	Mittelwert der Zeiten gültiger Leseversuche
nvalid_gult_1_2	1. Kurs/2. Erhebung	ja	absolute Anzahl gültiger Leseversuche
mean_gult_1_2		ja	Mittelwert der Zeiten gültiger Leseversuche
nvalid_ungult_1_2		nein	absolute Anzahl gültiger Leseversuche
mean_ungult_1_2		nein	Mittelwert der Zeiten gültiger Leseversuche
nvalid_gult_2_1	2. Kurs/1. Erhebung	ja	absolute Anzahl gültiger Leseversuche
mean_gult_2_1		ja	Mittelwert der Zeiten gültiger Leseversuche
nvalid_ungult_2_1		nein	absolute Anzahl gültiger Leseversuche
mean_ungult_2_1		nein	Mittelwert der Zeiten gültiger Leseversuche
nvalid_gult_2_2	2. Kurs/2. Erhebung	ja	absolute Anzahl gültiger Leseversuche
mean_gult_2_2		ja	Mittelwert der Zeiten gültiger Leseversuche
nvalid_ungult_2_2		nein	absolute Anzahl gültiger Leseversuche
mean_ungult_2_2		nein	Mittelwert der Zeiten gültiger Leseversuche

Tab. 61: Neu errechnete Variablen zur Durchführung der t-Tests zur Rolle des Lexikons

Es wurden t-Tests für verbundene Stichproben durchgeführt. Die Ergebnisse gehen aus den Tabellen 62 bis 65 hervor.

Test bei gepaarten Stichproben

1. Kurs/1. Erhebung		Gepaarte Differenzen				T	df	Sig. (2-seitig)	
		Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere				Obere
Paaren 1	nvalid_gult_1_1 - nvalid_ungult_1_1	3,00000	2,82843	1,15470	,03175	5,96825	2,598	5	,048
Paaren 2	mean_gult_1_1 - mean_ungult_1_1	-3,31117	3,07784	1,25652	-6,54116	-,08118	-2,635	5	,046

Tab. 62: T-Test zur Rolle des Lexikons bei Items, die in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz gültig bzw. ungültig gelesen wurden (1. Kurs/1. Erhebung)

Test bei gepaarten Stichproben

1. Kurs/2. Erhebung		Gepaarte Differenzen				T	df	Sig. (2-seitig)	
		Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere				Obere
Paaren 1	nvalid_gult_1_2 - nvalid_ungult_1_2	-,16667	,40825	,16667	-,59510	,26176	-1,000	5	,363
Paaren 2	mean_gult_1_2 - mean_ungult_1_2	-3,64700	3,14655	1,40718	-7,55395	,25995	-2,592	4	,061

Tab. 63: T-Test zur Rolle des Lexikons bei Items, die in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz gültig bzw. ungültig gelesen wurden (1. Kurs/2. Erhebung)

Test bei gepaarten Stichproben

2. Kurs/1. Erhebung		Gepaarte Differenzen				T	df	Sig. (2-seitig)	
		Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere				Obere
Paaren 1	nvalid_gult_2_1 - nvalid_ungult_2_1	,60000	,54772	,24495	-,08009	1,28009	2,449	4	,070
Paaren 2	mean_gult_2_1 - mean_ungult_2_1	-2,99729	2,24913	1,12456	-6,57616	,58158	-2,665	3	,076

Tab. 64: T-Test zur Rolle des Lexikons bei Items, die in der Aufgabe zum aktiven gültig bzw. ungültig gelesen wurden Wortschatz (1. Kurs/2. Erhebung)

Test bei gepaarten Stichproben

2. Kurs/2. Erhebung		Gepaarte Differenzen				T	df	Sig. (2-seitig)	
		Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere				Obere
Paaren 1	nvalid_gult_2_2 - nvalid_ungult_2_2	2,20000	1,30384	,58310	,58107	3,81893	3,773	4	,020
Paaren 2	mean_gult_2_2 - mean_ungult_2_2	,45002	2,20860	,98772	-2,29231	3,19236	,456	4	,672

Tab. 65: T-Test zur Rolle des Lexikons bei Items, die in der Aufgabe zum aktiven gültig bzw. ungültig gelesen wurden Wortschatz (2. Kurs/2. Erhebung)

Tabelle 62 zeigt, dass die Unterschiede bei den gewählten Items, die in den Aufgaben zum aktiven Wortschatz von allen Teilnehmern richtig oder teilweise richtig gelesen wurden, gegenüber den gewählten Items, die in den Aufgaben zum aktiven Wortschatz von keinem Teilnehmer richtig bzw. teilweise richtig benannt wurden, signifikant sind. Dies betrifft sowohl die absolute Anzahl gültiger Antworten als auch die durchschnittlichen Zeiten. Somit lasen die Teilnehmer des ersten Kurses in der ersten Erhebung die Wörter häufiger gültig, wenn diese in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz benannt werden konnten ($T=2,598$; $p=0,048$). Gleichzeitig lesen sie die betreffenden Items schneller, wenn diese Teil ihres aktiven Wortschatzes sind ($T=-2,635$; $p=0,046$). Die t-Tests zur zweiten Erhebung ergeben hingegen keine Signifikanz. Grund hierfür könnte die zu niedrige Itemanzahl sein, die berücksichtigt wurde (2 Items gültig/2 Items ungültig; vgl. hierzu auch Tabelle 59). Möglicherweise aus demselben Grund erzielen die t-Tests zur ersten Erhebung des zweiten Kurses ebenfalls keine Signifikanz; auch hier konnten lediglich nur wenige Items betrachtet werden (4 Items gültig; 4 Items ungültig; vgl. Tabelle 60). Dahingegen erzielt der t-Test zur absoluten Anzahl gültiger Leseversuche bei der zweiten Erhebung des zweiten Kurses Signifikanz ($T=3,773$; $p=0,020$). Auch hier lesen die Teilnehmer häufiger richtig oder teilweise richtig, wenn die Items Teil ihres aktiven Wortschatzes sind.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die vermutete Rolle des Lexikons tendenziell durch die Ergebnisse gestützt wird. Zwar konnten die Gruppierungen [+aktiv/+passiv] mit keinen weiteren Gruppierungen [-aktiv/+passiv] und [-aktiv/-passiv] verglichen werden, da sich zu diesen letzten zwei Gruppen kaum Items finden ließen, doch erzielte eine vereinfachtere Betrachtung durchaus positive Ergebnisse.

11.1.4. Die Rolle der Markierung von Buchstabengruppen für den Leseprozess

Die letzte Forschungsfrage, die im Folgenden diskutiert wird, ist, ob die farbliche und typographische Markierung von Buchstabengruppen eine Rolle im Leseprozess spielt.

- a) Werden Wörter mit markierten Buchstabengruppen häufiger richtig oder teilweise richtig gelesen als Wörter ohne markierte Buchstabengruppen?
- b) Werden Wörter mit Buchstabengruppen, die richtig oder teilweise richtig gelesen wurden, schneller gelesen als Wörter ohne markierte Buchstabengruppen?

Zur Klärung der ersten und zweiten Frage wurden die Daten zu folgenden Aufgaben analysiert (Aufgaben zu Normalwörtern werden nicht einbezogen, da diese per definitionem keine Buchstabengruppen enthalten):

- Aufgaben zu kurzen und langen Wörtern mit einer Buchstabengruppe (gemeinsame Betrachtung beider Aufgaben)
- Aufgabe zu Wörtern mit Buchstabengruppen
- Aufgabe zu zusammengesetzten Normalwörtern³⁹¹
- Aufgabe zu zusammengesetzten Wörtern mit Buchstabengruppen

Da es sich bei Frage a) und b) um Unterschiedshypothesen handelt, wurde ein t-Test für verbundene Stichproben für beide Kurse und beide Erhebungen getrennt durchgeführt: t-Test für den 1. Kurs/1. Erhebung, t-Test für den 1. Kurs/2. Erhebung, t-Test für 2. Kurs/1. Erhebung und t-Test 2. Kurs/2. Erhebung.

Zur Durchführung der t-Tests wurden neue Variablen errechnet. Die absolute Anzahl gültiger Leseversuche wurde ermittelt und einer neuen Variablen mit dem Namen „nvalid“ zugewiesen. Dies wurde im Hinblick auf markierte („m_“) Items und Items ohne Markierung durchgeführt („o_“).

³⁹¹ Normalwörter enthalten zwar per definitionem keine Buchstabengruppen, doch wurde in der vorliegenden Untersuchung die Wortgrenze mittels eines senkrechten grünen Strichs gekennzeichnet.

Zum besseren Verständnis der SPSS-Outputs werden die neu errechneten Variablen tabellarisch dargestellt.

Neue Variable	Aufgabe	nvalid/mean	Markierung
m_nvalid_klwbg	Kurze und lange Wörter mit einer Buchstabengruppe	absolute Anzahl gültiger Leseversuche	mit
o_nvalid_klwbg			ohne
m_mean_klwbg		Mittelwert der Zeiten gültiger Leseversuche	mit
o_mean_klwbg			ohne
m_nvalid_wbg	Wörter mit Buchstabengruppen	absolute Anzahl gültiger Leseversuche	mit
o_nvalid_wbg			ohne
m_mean_wbg		Mittelwert der Zeiten gültiger Leseversuche	mit
o_mean_wbg			ohne
m_nvalid_znw	Zusammengesetzte Normalwörter	absolute Anzahl gültiger Leseversuche	mit
o_nvalid_znw			ohne
m_mean_znw		Mittelwert der Zeiten gültiger Leseversuche	mit
o_mean_znw			ohne
m_nvalid_znwbg	Zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen	absolute Anzahl gültiger Leseversuche	mit
o_nvalid_znwbg			ohne
m_mean_znwbg		Mittelwert der Zeiten gültiger Leseversuche	mit
o_mean_znwbg			ohne

Tab. 66: Neu errechnete Variablen zur Durchführung des t-Tests zur Rolle der Markierung

Zusätzlich wird bei den Variablen eine Zuordnung zum Kurs (1 oder 2) und zur Erhebung (1 oder 2) gemacht. So gibt beispielsweise die Variable „m_nvalid_klwbg_2_1“ die absolute Anzahl gültiger Leseversuche bei den gemeinsam betrachteten Aufgaben zu kurzen und langen Wörtern mit einer Buchstabengruppe beim zweiten Kurs und der ersten Erhebung wieder.

Tabellen 67 bis 70 können die Ergebnisse der t-Tests entnommen werden. In keinem der t-Tests wird ein signifikanter Unterschied erzielt. Die Rolle der Markierung von Buchstabengruppen für den Leseprozess sowohl hinsichtlich der Anzahl gültiger Antworten als auch der durchschnittlichen Zeiten bleibt somit ungeklärt. Eine Hypothese auf der Grundlage dieser Ergebnisse kann deshalb nicht begründet werden.

Test bei gepaarten Stichproben

1. Kurs/1. Erhebung		Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
		Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere	Obere			
Paaren 1	m_nvalid_klwbg_1_1 - o_nvalid_klwbg_1_1	2,16667	4,66548	1,90467	-2,72945	7,06278	1,138	5	,307
Paaren 2	m_mean_klwbg_1_1 - o_mean_klwbg_1_1	1,26595	1,87816	,76676	-,70507	3,23696	1,651	5	,160
Paaren 3	m_nvalid_wbg_1_1 - o_nvalid_wbg_1_1	-,33333	4,03320	1,64655	-4,56591	3,89925	-,202	5	,848
Paaren 4	m_mean_wbg_1_1 - o_mean_wbg_1_1	-,39010	3,77986	1,54312	-4,35682	3,57661	-,253	5	,810
Paaren 5	m_nvalid_znw_1_1 - o_nvalid_znw_1_1	1,00000	1,67332	,68313	-,75604	2,75604	1,464	5	,203
Paaren 6	m_mean_znw_1_1 - o_mean_znw_1_1	-,10204	4,97801	2,03226	-5,32613	5,12206	-,050	5	,962
Paaren 7	m_nvalid_zwbg_1_1 - o_nvalid_zwbg_1_1	1,83333	4,35507	1,77795	-2,73704	6,40370	1,031	5	,350
Paaren 8	m_mean_zwbg_1_1 - o_mean_zwbg_1_1	-1,22000	2,85612	1,27730	-4,76634	2,32634	-,955	4	,394

Tab. 67: T-Test zur Rolle der Markierung von Buchstabengruppen im Leseprozess (1. Kurs/1. Erhebung)

Test bei gepaarten Stichproben

1. Kurs/2. Erhebung	Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
				Untere	Obere			
Paaren 1 m_nvalid_klwbg_1_2 - o_nvalid_klwbg_1_2	1,00000	2,36643	,96609	-1,48342	3,48342	1,035	5	,348
Paaren 2 m_mean_klwbg_1_2 - o_mean_klwbg_1_2	,25109	,74951	,30599	-,53547	1,03766	,821	5	,449
Paaren 3 m_nvalid_wbg_1_2 - o_nvalid_wbg_1_2	-,66667	3,38625	1,38243	-4,22031	2,88698	-,482	5	,650
Paaren 4 m_mean_wbg_1_2 - o_mean_wbg_1_2	,47179	1,45824	,59532	-1,05854	2,00211	,792	5	,464
Paaren 5 m_nvalid_znw_1_2 - o_nvalid_znw_1_2	1,00000	2,96648	1,21106	-2,11313	4,11313	,826	5	,447
Paaren 6 m_mean_znw_1_2 - o_mean_znw_1_2	,75220	3,10551	1,38883	-3,10380	4,60819	,542	4	,617
Paaren 7 m_nvalid_znwbg_1_2 - o_nvalid_znwbg_1_2	3,16667	3,76386	1,53659	-,78327	7,11660	2,061	5	,094
Paaren 8 m_mean_znwbg_1_2 - o_mean_znwbg_1_2	-3,96073	11,12665	4,54244	-15,63744	7,71598	-,872	5	,423

Tab. 68: T-Test zur Rolle der Markierung von Buchstabengruppen im Leseprozess (1. Kurs/2. Erhebung)

Test bei gepaarten Stichproben

2. Kurs/1. Erhebung		Gepaarte Differenzen				T	df	Sig. (2-seitig)	
		Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere				Obere
Paaren 1	m_nvalid_klwbg_2_1 - o_nvalid_klwbg_2_1	1,60000	4,82701	2,15870	-4,39352	7,59352	,741	4	,500
Paaren 2	m_mean_klwbg_2_1 - o_mean_klwbg_2_1	-,22831	1,22727	,54885	-1,75217	1,29555	-,416	4	,699
Paaren 3	m_nvalid_wbg_2_1 - o_nvalid_wbg_2_1	1,80000	4,02492	1,80000	-3,19760	6,79760	1,000	4	,374
Paaren 4	m_mean_wbg_2_1 - o_mean_wbg_2_1	-1,36028	3,62486	1,62109	-5,86113	3,14058	-,839	4	,449
Paaren 5	m_nvalid_znw_2_1 - o_nvalid_znw_2_1	,00000	3,60555	1,61245	-4,47688	4,47688	,000	4	1,000
Paaren 6	m_mean_znw_2_1 - o_mean_znw_2_1	-3,97832	4,50476	3,18535	-44,45202	36,49539	-1,249	1	,430
Paaren 7	m_nvalid_zwbg_2_1 - o_nvalid_zwbg_2_1	-2,80000	6,76018	3,02324	-11,19387	5,59387	-,926	4	,407
Paaren 8	m_mean_zwbg_2_1 - o_mean_zwbg_2_1	-2,78588	3,33212	2,35616	-32,72376	27,15199	-1,182	1	,447

Tab. 69: T-Test zur Rolle der Markierung von Buchstabengruppen im Leseprozess (2. Kurs/1. Erhebung)

Test bei gepaarten Stichproben

2. Kurs/2. Erhebung		Gepaarte Differenzen				T	df	Sig. (2-seitig)	
		Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere				Obere
Paaren 1	m_nvalid_klwbg_2_2 - o_nvalid_klwbg_2_2	-1,40000	3,20936	1,43527	-5,38495	2,58495	-,975	4	,385
Paaren 2	m_mean_klwbg_2_2 - o_mean_klwbg_2_2	-,53075	,68750	,30746	-1,38439	,32290	-1,726	4	,159
Paaren 3	m_nvalid_wbg_2_2 - o_nvalid_wbg_2_2	,00000	2,44949	1,09545	-3,04144	3,04144	,000	4	1,000
Paaren 4	m_mean_wbg_2_2 - o_mean_wbg_2_2	,07078	1,21436	,54308	-1,43705	1,57861	,130	4	,903
Paaren 5	m_nvalid_znw_2_2 - o_nvalid_znw_2_2	,60000	1,51658	,67823	-1,28308	2,48308	,885	4	,426
Paaren 6	m_mean_znw_2_2 - o_mean_znw_2_2	,31077	,52134	,30099	-,98431	1,60584	1,032	2	,410
Paaren 7	m_nvalid_zwbg_2_2 - o_nvalid_zwbg_2_2	,60000	1,34164	,60000	-1,06587	2,26587	1,000	4	,374
Paaren 8	m_mean_zwbg_2_2 - o_mean_zwbg_2_2	,45193	1,13399	,65471	-2,36506	3,26892	,690	2	,561

Tab. 70: T-Test zur Rolle der Markierung von Buchstabengruppen im Leseprozess (2. Kurs/2. Erhebung)

11.1.5. Zusammenfassung

Die stichprobenbezogene quantitative Auswertung hat einerseits interessante und andererseits z.T. ernüchternde Ergebnisse zu Tage gefördert. Hinsichtlich der Rolle der Vorkommenshäufigkeit sind einige signifikante Unterschiede in den t-Tests erzielt worden. Auch hinsichtlich der Komplexität können signifikante Unterschiede angeführt werden. Insgesamt stützen die Ergebnisse die Annahme, dass die Vorkommenshäufigkeit und die Komplexität – letztere nur definiert über die Anzahl von Leseinheiten – der zu lesenden Items eine Rolle im Leseprozess spielen könnten.

In beiden Fällen sind die erzielten Signifikanzen im ersten Kurs zu verzeichnen; der zweite Kurs scheint hier „aus dem Rahmen zu fallen“. Eine Erklärung hierfür kann an dieser Stelle nicht gegeben werden, doch erscheint sehr fraglich, dass dies mit der unbedeutend kleineren Stichprobe zusammen hängt (der erste Kurs hat sechs Teilnehmer, wohingegen der zweite Kurs lediglich fünf Teilnehmer hat). Möglicherweise kommt zum Tragen, dass die Teilnehmer des ersten Kurses mit den Aufgaben mit markierten Buchstabengruppen im ersten Erhebungstag begannen und erst im zweiten Erhebungstag dieselben Aufgaben ohne Markierung lösten. Der zweite Kurs hingegen begann im ersten Tag mit den Aufgaben ohne markierte Buchstabengruppen und löste dann am zweiten Tag die Aufgaben mit Markierung (siehe Kapitel 9.2.4. Tabelle 27). Dieses Design war gewählt worden, um prinzipiell die Chance zu wahren, einen möglichen Lerneffekt bei den Aufgaben zu Wörtern, die Buchstabengruppen enthalten, statistisch herauszufiltern. Auf diesen Versuch wird jedoch auf Grund der bisherigen schlechten Ergebnisse zur Rolle der Markierungen verzichtet.

Die Rolle des Lexikons für den Leseprozess wird ebenfalls durch einige Ergebnisse untermauert. Der Vergleich der Antworten in den Leseaufgaben zu den ausgewählten Items, die von allen Teilnehmern in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz gültig benannt wurden mit den ausgewählten Items, die von allen Teilnehmern in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz falsch benannt wurden, ergibt bei einigen Tests Signifikanz. Diese Ergebnisse nähren die Vermutung, dass Wörter, die bekannt sind, öfter und schneller gelesen werden können als Wörter, die unbekannt sind.

Ein ernüchterndes Ergebnis zeigt sich hingegen bei den Tests zur Rolle der Markierung von Buchstabengruppen. Kein einziger t-Test erzielt Signifikanz und kann zur Erhellung der Rolle von Markierungen im Leseprozess beitragen. Eine begründete Annahme zur Rolle der Markierungen für den Leseprozess lässt sich aus diesem Grund nicht formulieren. Ob die Markierung dazu führt, dass Wörter häufiger oder schneller gelesen werden, bleibt somit unklar.

Inwiefern die sehr niedrige Teilnehmerzahl dazu geführt hat, dass z.T. keine signifikanten Ergebnisse erzielt werden konnten, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Vorsicht ist aus

demselben Grund auch bei den Tests geboten, die Signifikanz erzielt haben: Eine Nachfolgeuntersuchung mit deutlich höheren Teilnehmerzahlen ist deshalb notwendig.

11.2. Teilnehmerbezogene quantitative und qualitative Auswertung

In diesem Kapitel wird im Anschluss an die stichprobenbezogene Auswertung eine teilnehmerbezogene quantitative Auswertung vorgenommen. Ausgangspunkt sind auch hier die in Kapitel VI formulierten Forschungsfragen. Zunächst werden die Daten aus der ersten und zweiten Erhebung berücksichtigt mit dem Ziel, den Alphabetisierungsgrad jedes einzelnen Teilnehmers zu ermitteln, um geeignete Fälle auswählen zu können. Im Anschluss daran werden auf der Grundlage der Daten Trendlinien errechnet, um die Rolle der Wortlänge für den Leseprozess fallbezogen zu diskutieren.

11.2.1. Der Alphabetisierungsgrad der Teilnehmer

Zunächst ist es notwendig, das Konstrukt „Alphabetisierungsgrad“ zu operationalisieren. Hierfür wird für die vorliegende Arbeit die Einbeziehung folgender Variablen vorgeschlagen:

- Zahl der richtig gelesenen Items
- Zahl der unbestätigten Wortbenennungen.³⁹²

Für diese zwei Variablen wird ein Quotient (pro Aufgabe) errechnet: $\text{Quotient} = x / \text{Gesamtanzahl der Items pro Aufgabe}$. Liest ein Teilnehmer beispielsweise bei der Aufgabe zu kurzen Normalwörtern 15 von den insgesamt 25 präsentierten Items gültig, so lässt sich ein Quotient_a von $15/25=0.6$ für diese Aufgabe errechnen (in allen in den folgenden Kapiteln enthaltenen Tabellen wird der Quotient für jede einzelne Aufgabe in Klammern aufgeführt). Die Quotienten zu den unterschiedlichen Leseaufgaben werden errechnet, da davon ausgegangen werden kann, dass eine hohe Anzahl von richtig gelesenen Items als Indikator für einen hohen Alphabetisierungsgrad zu werten ist; hierbei wird von einer „technischen“ Betrachtungsweise des Lesens ausgegangen: Menschen mit einem hohen Alphabetisierungsgrad (in einem lateinischen Alphabet) müssen im Stande sein, isoliert dargestellte Wörter zu lesen. Dies bezieht sich auch auf jene Wörter, die ihnen unbekannt sind, einschließlich so genannter Pseudo- und Nicht-Wörter.³⁹³ Zur Errechnung des

³⁹² Ein Quotient zur Aufgabe zu Zahlenkenntnissen wäre prinzipiell möglich gewesen, doch sind bei einigen der Teilnehmer bereits bei der ersten Erhebung auf Grund des fortgeschrittenen Unterrichts so genannte Deckeneffekte zu befürchten: Die Aufgaben könnten zu leicht sein, so dass kaum Fehler vorkommen.

³⁹³ Selbstverständlich ist eine solche Bestimmung des Alphabetisierungsgrades geradezu linguistisch einseitig. Unberücksichtigt bleiben andere sehr wichtige Aspekte der Alphabetisierung wie z.B. die Sprachbewusstheit (darin insbesondere die phonologische Bewusstheit) oder das Verfügen über grundlegende Konzepte der (Schrift-)Sprache.

Alphabetisierungsgrads erscheint nicht notwendig, alle Aufgaben zu berücksichtigen. Vielmehr werden auf der Basis der Wortlänge und -komplexität drei Aufgaben ausgewählt, die als „leicht“, „mittelleicht“ und „schwer“ gelten können. Es handelt sich hierbei jeweils um die Aufgabe zu kurzen Normalwörtern, die Aufgabe zu langen Wörtern mit einer Buchstabengruppe und die Aufgabe zu zusammengesetzten Wörtern mit Buchstabengruppen. Weiter werden ausschließlich die Items ohne markierte Buchstabengruppen berücksichtigt. Demnach gehen in die Berechnung der Quotienten die Anzahl richtig gelesener Items für diese drei Aufgaben ein:

- Quotient_a zu kurzen Normalwörtern
- Quotient_b zu langen Wörtern mit einer nicht markierten Buchstabengruppe
- Quotient_c zu zusammengesetzten Wörtern mit nicht markierten Buchstabengruppen.

Zuletzt wird in Anlehnung an Wygotsky und an die von ihm vorgeschlagenen Konzepte des „private“ und „inner speech“ (siehe hierzu Kapitel 11.3.1.1.3.) weiter angenommen, dass die Verbalisierung von Leseprozessen im Kopf („inner speech“) als repräsentativ für eine hohe Automatisierung zu interpretieren ist. So gesehen deuten sämtliche Synthetisierungsstrategien (siehe hierzu 11.3.1.2.) und auch die bestätigte Wortbenennung (siehe Kapitel 11.3.1.1.2.) auf eine weniger ausgebildete Automatisierung im (Er)Leseprozess hin, wohingegen die unbestätigte Wortbenennung³⁹⁴ (siehe Kapitel 11.3.1.1.1.) als Indiz für eine hohe Lesekompetenz zu bewerten ist. Errechnet wird deshalb das Verhältnis zwischen der Anzahl richtiger unbestätigter Wortbenennungen zur Gesamtitemzahl bei den drei gewählten Leseaufgaben:

- Quotient_{uwb-a} zu unbestätigten Wortbenennungen bei der Aufgabe zu kurzen Normalwörtern
- Quotient_{uwb-b} zu unbestätigten Wortbenennungen bei der Aufgabe zu langen Wörtern mit einer nicht markierten Buchstabengruppe
- Quotient_{uwb-c} zu unbestätigten Wortbenennungen bei der Aufgabe zu zusammengesetzten Wörtern mit nicht markierten Buchstabengruppen.

Für jeden Teilnehmer wird anschließend ein Wert für den Alphabetisierungsgrad errechnet, der sich durch das arithmetische Mittel der vorgeschlagenen Quotienten ergibt.

Mit Blick auf die vorliegende Arbeit erscheint dennoch eine verkürzte Sichtweise auf das Konzept „Alphabetisierungsgrad“ angemessen, da mit Hilfe der Alphabetisierungsgrade lediglich Fälle ausgewählt werden sollen.

³⁹⁴ Mit unbestätigten Wortbenennungen werden Leseversuche gemeint, bei denen das zu lesende Wort ohne vorherige Synthetisierungsversuche als Ganzes benannt wird. Nach dem Benennen werden keine Synthetisierungsversuche unternommen.

Tabelle 71 kann die Quotienten zu den drei gewählten Aufgaben entnommen werden. Die linke Spalte enthält die Gesamtanzahl der in den jeweiligen Aufgaben präsentierten Items. Die Angaben zu den einzelnen Teilnehmern setzen sich zusammen aus der absoluten Anzahl richtig gelöster Aufgaben und dem Quotienten (in Klammern angegeben) und werden für die erste Erhebung (1. Erh.) und die zweite Erhebung (2. Erh.) angegeben. So liest Herr QW von den 25 Items der Aufgabe zu kurzen Normalwörtern 21 Items richtig, was einen Quotienten von 0.84 ergibt. Die untersten Zeilen enthalten das arithmetische Mittel zu den errechneten Quotienten.

Erster Kurs		Herr QW		Frau ER		Herr TZ		Herr UI		Frau OP		Frau ÜA	
		1. Erh.	2. Erh.										
25	kurze Normalwörter	21 (0.84)	21 (0.84)	20 (0.8)	21 (0.84)	10 (0.40)	12 (0.48)	20 (0.80)	23 (0.92)	23 (0.92)	24 (0.96)	22 (0.88)	23 (0.92)
24	lange Wörter mit 1 Buchstaben-gruppe	13 (0.54)	19 (0.79)	12 (0.50)	13 (0.54)	8 (0.33)	9 (0.37)	10 (0.42)	13 (0.54)	17 (0.71)	19 (0.79)	18 (0.75)	18 (0.75)
32	zusammengesetzte Wörter mit Buchstaben-gruppen	12 (0.34)	13 (0.40)	8 (0.25)	13 (0.40)	0 (0)	1 (0.03)	7 (0.22)	6 (0.19)	15 (0.47)	17 (0.53)	19 (0.59)	19 (0.59)
	arithmetisches Mittel	0.57	0.67	0.52	0.59	0.24	0.29	0.48	0.55	0.7	0.76	0.74	0.75
	arithm.Mittel aus der 1. und 2. Erhebung	0.62		0.55		0.265		0.515		0.73		0.745	

Tab. 71: Anzahl der richtig oder fast richtig gelesenen Wörter bei Leseaufgaben im ersten Kurs

Tabelle 72 können die Quotienten zu den unbestätigten Wortbenennungen entnommen werden.

Erster Kurs		Herr QW		Frau ER		Herr TZ		Herr UI		Frau OP		Frau ÜA	
		1. Erh.	2. Erh.	1. Erh.	2. Erh.	1. Erh.	2. Erh.	1. Erh.	2. Erh.	1. Erh.	2. Erh.	1. Erh.	2. Erh.
25	kurze Normalwörter	10 (0.4)	12 (0.48)	1 (0.04)	1 (0.04)	3 (0.12)	7 (0.28)	18 (0.72)	19 (0.76)	19 (0.76)	21 (0.84)	2 (0.08)	5 (0.20)
24	lange Wörter mit 1 Buchstaben-gruppe	5 (0.21)	6 (0.25)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	8 (0.33)	11 (0.46)	12 (0.50)	12 (0.50)	0 (0)	0 (0)
32	zusammengesetzte Wörter mit Buchstaben-gruppen	0 (0)	2 (0.06)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	1 (0.03)	1 (0.03)	6 (0.19)	8 (0.25)	0 (0)	1 (0.03)
	arithmetisches Mittel	0.2	0.26	0.01	0.01	0.04	0.09	0.36	0.42	0.48	0.53	0.03	0.08
	arithm.Mittel aus der 1. und 2. Erhebung	0.23		0.01		0.065		0.39		0.505		0.055	

Tab. 72: Anzahl der unbestätigten Benennungen bei Leseaufgaben im ersten Kurs

Auch hier werden die Quotienten in Klammern angegeben; die über den Quotienten angeführte Zahl bezieht sich auf die absolute Anzahl von unbestätigten Wortbenennungen. Für den ersten Kurs lassen sich die Alphabetisierungsgrade wie folgt darstellen:

erster Kurs	Anzahl der richtig gelesenen Items	Anzahl der unbestätigten Wortbenennungen	Gesamt- quotient	Rang
Herr QW	0.62	0.23	0.45	3
Frau ER	0.55	0.01	0.28	5
Herr TZ	0.265	0.065	0.165	6
Herr UI	0.515	0.39	0.45	2
Frau OP	0.73	0.505	0.62	1
Frau ÜA	0.745	0.055	0.40	4

Tab. 73: Alphabetisierungsgrad der Teilnehmer im ersten Kurs

Aus Tabelle 74 gehen die Quotienten zu den Aufgaben hervor, die von den Teilnehmern des zweiten Kurses gelöst wurden.

zweiter Kurs		Herr SD		Herr FG		Herr HJ		Herr KL		Frau ÖÄ	
		1. Erh.	2. Erh.								
25	kurze Normalwörter	24 (0.96)	25 (1.00)	23 (0.92)	15 (0.60)	22 (0.88)	19 (0.76)	24 (0.96)	24 (0.96)	24 (0.96)	22 (0.88)
24	lange Wörter mit 1 Buchstabengruppe	19 (0.79)	18 (0.75)	5 (0.21)	4 (0.17)	6 (0.25)	9 (0.37)	21 (0.87)	21 (0.87)	15 (0.62)	11 (0.50)
32	zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen	14 (0.44)	14 (0.44)	7 (0.28)	4 (0.125)	0 (0.)	0 (0.)	26 (0.81)	27 (0.84)	11 (0.34)	12 (0.37)
	arithmetisches Mittel	0.73	0.73	0.47	0.30	0.38	0.38	0.88	0.89	0.64	0.58
	arithm.Mittel aus der 1. und 2. Erhebung	0.72		0.385		0.38		0.885		0.61	

Tab. 74: Anzahl der richtig oder fast richtig gelesenen Wörter bei Leseaufgaben im zweiten Kurs

Tabelle 75 enthält die Quotienten zu den Aufgaben, die von den Teilnehmern des zweiten Kurses durch unbestätigte Wortbenennungen gelöst wurden.

zweiter Kurs		Herr SD		Herr FG		Herr HJ		Herr KL		Frau ÖÄ	
		1. Erh.	2. Erh.	1. Erh.	2. Erh.	1. Erh.	2. Erh.	1. Erh.	2. Erh.	1. Erh.	2. Erh.
25	kurze Normalwörter	14 (0.56)	14 (0.56)	1 (0.04)	2 (0.08)	2 (0.08)	3 (0.12)	23 (0.92)	20 (0.80)	19 (0.76)	19 (0.76)
24	lange Wörter mit 1 Buchstabengruppe	3 (0.12)	12 (0.50)	1 (0.04)	3 (0.12)	0 (0)	0 (0)	6 (0.25)	11 (0.46)	9 (0.37)	11 (0.46)
32	zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	2 (0.06)	0 (0)	3 (0.09)
	arithmetisches Mittel	0.27	0.35	0.05	0.1	0.03	0.04	0.4	0.44	0.38	0.47
	arithm.Mittel aus der 1. und 2. Erhebung	0.31		0.075		0.035		0.42		0.42	

Tab. 75: Anzahl der unbestätigten Benennungen bei Leseaufgaben im zweiten Kurs

Aus den ermittelten Werten lassen sich die Gesamtquotienten für die Teilnehmer des zweiten Kurses angeben:

zweiter Kurs	Anzahl der richtig gelesenen Items	Anzahl der unbestätigten Wortbenennungen	Gesamt- quotient	Rang
Herr SD	0.73	0.31	0.52	2
Herr FG	0.385	0.075	0.23	4
Herr HJ	0.38	0.035	0.21	5
Herr KL	0.885	0.42	0.65	1
Frau ÖÄ	0.61	0.42	0.515	3

Tab. 76: Alphabetisierungsgrad der Teilnehmer im zweiten Kurs

Zu bedenken ist an dieser Stelle, dass beim ersten Kurs die Leseaufgaben zu Wörtern mit einer oder mehreren Buchstabengruppen mit den markierten Items begonnen wurde (siehe Kapitel 9.2.4.). Frühestens einen Tag später bearbeiteten die Teilnehmer dieselben Aufgaben ohne Markierung der Buchstabengruppen. Dahingegen begannen die Teilnehmer des zweiten Kurses die Aufgaben zu Wörtern mit Buchstabengruppen gleich mit nicht markierten Items und wiederholten die Aufgaben frühestens einen Tag später mit den markierten Items.

Für die folgende Diskussion werden nicht die Daten aller Teilnehmer berücksichtigt, da dies zur Generierung von Hypothesen als nicht notwendig erachtet wird. Gewählt werden stattdessen drei Teilnehmer, die sich möglichst stark hinsichtlich der Alphabetisierungsgrade und möglichst auch hinsichtlich der Lernbiographien (vgl. hierzu Kapitel 7.1. und die biographischen Texte in Anhang I und II) voneinander unterscheiden: ein Teilnehmer mit einem hohen Alphabetisierungsgrad, ein Teilnehmer mit einem niedrigen Alphabetisierungsgrad und ein Teilnehmer, dessen Alphabetisierungsgrad dazwischen angesiedelt ist. Entsprechend der Tabellen 73 und 76 werden folgende Teilnehmer gewählt:

- hoher Alphabetisierungsgrad: Herr KL
- mittlerer Alphabetisierungsgrad: Herr QW
- niedriger Alphabetisierungsgrad: Herr TZ.

11.2.2. Das Leseverhalten vor dem Hintergrund errechneter Trendlinien

Die Frage nach der Rolle der Wortlänge im Leseprozess kann auch aus der Sicht jedes einzelnen Teilnehmers diskutiert werden, wenn Trendlinien (Regressionsgeraden)³⁹⁵ auf der Basis der Antworten der Leseaufgaben erstellt werden. Hierbei werden jedoch lediglich Aufgaben betrachtet, die mit einem Quotienten von ca. 0,5 oder höher gelöst wurden; d.h. bei denen in etwa die Hälfte

³⁹⁵ Die Berücksichtigung von Trendlinien erscheint sinnvoll, weil die Aufgaben tendenziell so aufgebaut sind, dass die Items kontinuierlich an Komplexität gewinnen. So beginnt die Aufgabe zu kurzen Normalwörtern mit Wörtern wie „Wal“, „Axt“ oder „Bus“. Die Aufgabe zu „langen Normalwörtern“ endet hingegen mit Wörtern wie „Medikament“.

der Items oder mehr richtig gelesen wurden. Ferner werden einerseits die Aufgaben „kurze Normalwörter“ und „lange Normalwörter“ und andererseits die Aufgaben „kurze Wörter mit einer Buchstabengruppe“ und „lange Wörter mit einer Buchstabengruppe“ gemeinsam behandelt, da sich hinsichtlich der Komplexität lediglich um die Wortlänge (nicht jedoch um die Anzahl von Buchstabengruppen) voneinander unterscheiden.

11.2.2.1. Herr KL: Trendlinien

Abbildung 79 zeigt die Antworten von Herrn KL zu beiden Aufgaben zu Normalwörtern und die daraus errechneten Trendlinien. Die Trendgeraden zeigen deutlich, dass Herr KL für das Lesen der Items entsprechend ihrer Präsentationsreihenfolge immer längere Zeiten benötigt. Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass – wie aus Abb. 79 hervorgeht – die Items innerhalb einer Aufgabe so angeordnet sind, dass sie von Beginn an bis zum Ende der Aufgabe an Komplexität durch Wortlänge gewinnen. Die positiven Steigungen der Geraden zu den Aufgaben zu Normalwörtern ($y=0,048x$ und $y=0,0434$) können als Beleg gewertet werden, dass Herr KL im Schnitt tatsächlich für kurze Wörter weniger Zeit für das Lesen benötigt als bei langen Wörtern. Abbildung 79 kann weiter entnommen werden, dass die Trendlinie zur ersten Erhebung oberhalb der Trendlinie zur zweiten Erhebung verläuft. Dies kann als Beleg gewertet werden, dass Herr KL im Schnitt bei der zweiten Erhebung schneller gelesen hat als bei der ersten Erhebung.

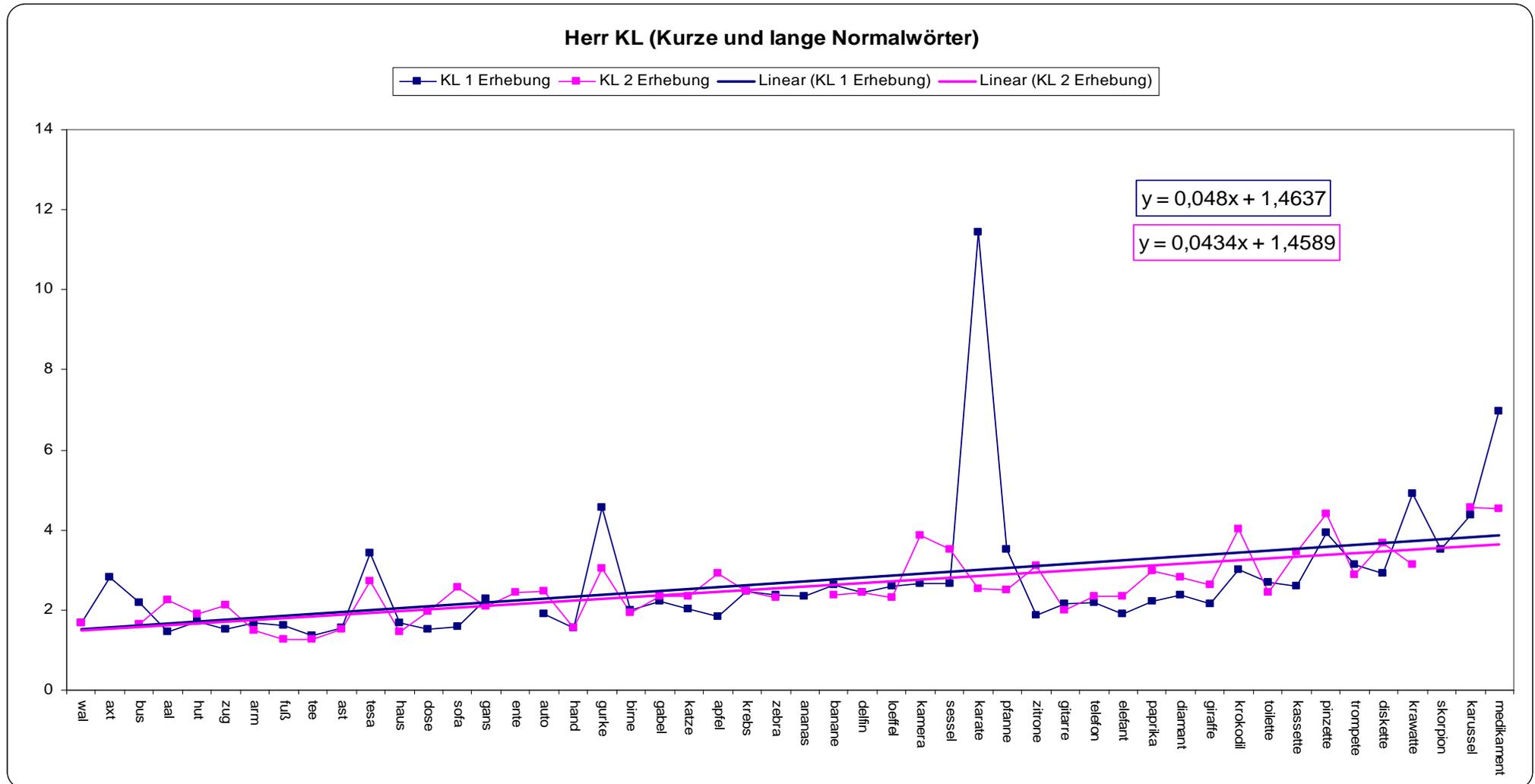


Abb. 79: Trendlinien für Normalwörter in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herr KL)

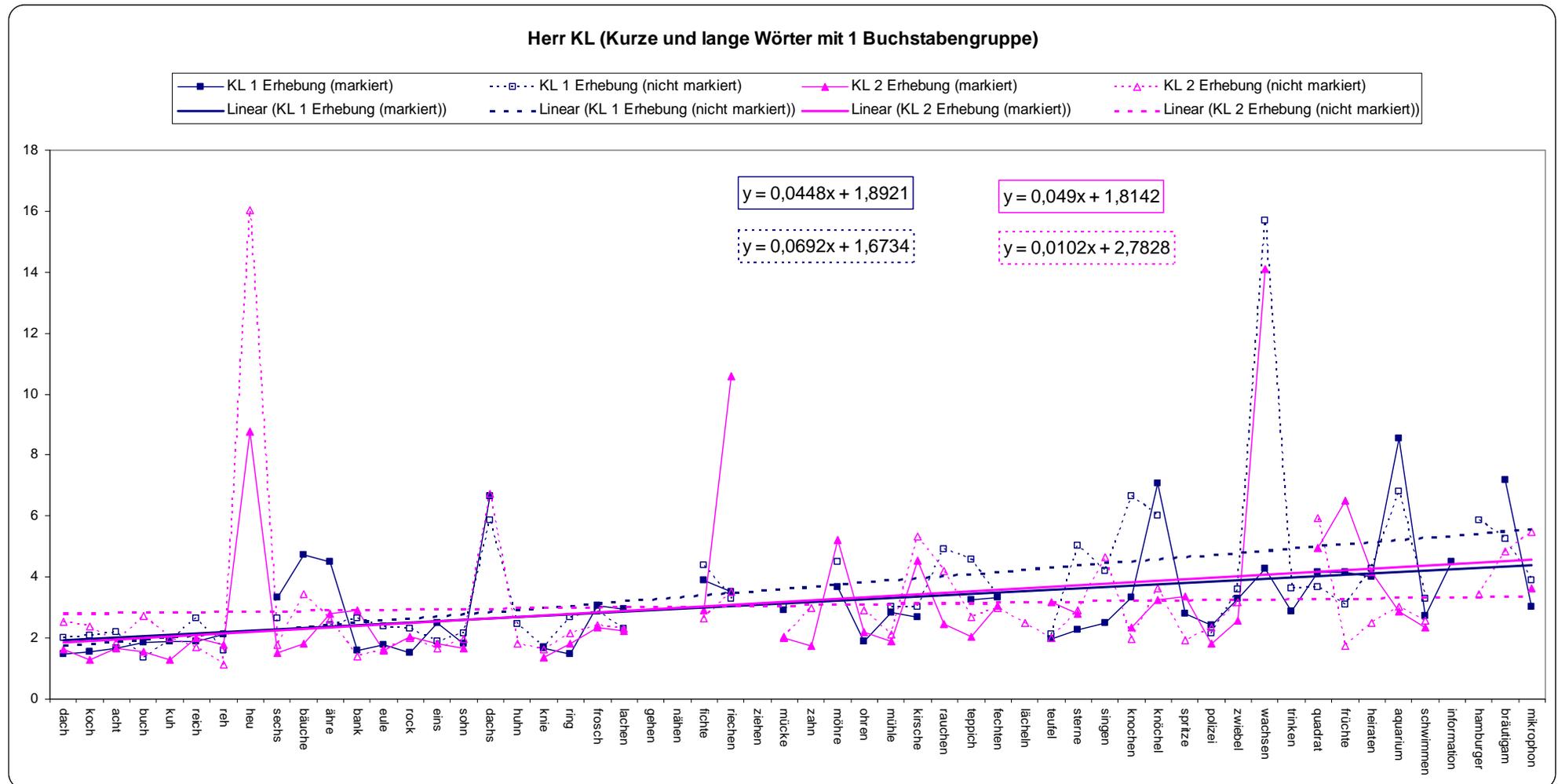


Abb. 80: Trendlinien für markierten und nicht markierten Wörter mit einer Buchstabengruppe in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herr KL)

Ähnlich verhält es sich bei den Aufgaben zu Wörtern mit einer Buchstabengruppe. Abbildung 80 zeigt die Trendlinien für die erste und zweite Erhebung, in denen jeweils Items mit markierten und nicht markierten Buchstabengruppen zu lesen waren. Alle Trendlinien zeigen eine positive Steigung (siehe Werte auf Abbildung 80), was ebenfalls belegt, dass Herr KL für kurze Wörter weniger Lesezeit in Anspruch nimmt als bei langen Wörtern.

Weniger einheitlich sind die Ergebnisse bei der Aufgabe zu Wörtern mit Buchstabengruppen. Abbildung 81 zeigt, dass alle Trendlinien – genau wie zuvor bei den anderen Aufgaben – positive Steigungen aufweisen. Die Trendlinie zu den Leseversuchen zu nicht markierten Wörtern in der ersten Erhebung zeigen jedoch eine negative Steigung ($y = -0,0205x + 3,486$). Anhang II kann jedoch entnommen werden, dass Herr KL bei der entsprechenden Aufgabe die ersten sechs Wörter mit Ausnahme des Items <Stuhl> falsch liest; diese Anhäufung von fehlenden Werten könnte zu der negativen Steigung geführt haben. Ebenfalls deutlich wird, dass auch bei dieser Aufgabe die Gerade zur ersten Erhebung oberhalb der Geraden zur zweiten Erhebung verläuft: Herr KL benötigt in der zweiten Erhebung im Schnitt weniger Zeit zum Lesen.

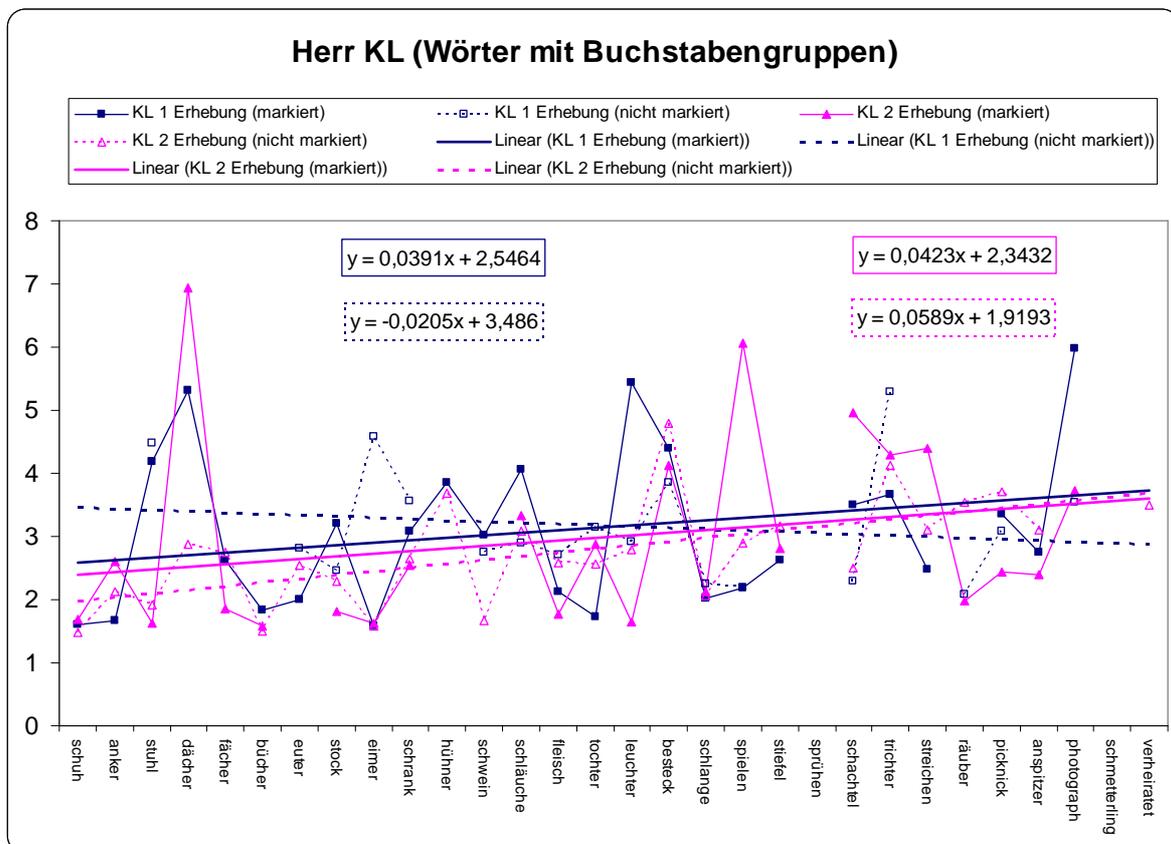


Abb. 81: Trendlinien für markierte und nicht markierte Wörter mit Buchstabengruppen in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herrn KL)

In dieses insgesamt etwas uneinheitliche Bild zum Leseverhalten ordnen sich die Ergebnisse der restlichen Aufgaben ein. Abbildung 82 zeigt die Ergebnisse der Aufgabe zu zusammengesetzten Normalwörtern. Betrachtet man die Ergebnisse bezogen auf jede einzelne Erhebung, so zeigt sich, dass in der ersten Erhebung die Steigung der Trendgerade zu markierten Items positiv ($y=0,0819$) und bei den nicht markierten Items negativ ($y=-0,0397$) verläuft. Dies bedeutet, dass Herr KL mit den komplexeren (gemessen an der Anzahl vorhandener Buchstaben) Items dieser Aufgabe weniger Schwierigkeiten hatte als mit den einfacheren Items. Auf den ersten Blick könnte dieses Leseverhalten bei der Aufgabe mit nicht markierten Buchstabengruppen (blaue gestrichelte Linie) so interpretiert werden, dass Herr KL mit den längeren Wörtern besser zurecht kommt als mit den kürzeren Wörtern. Die transkribierten Daten (siehe hierzu Anhang II) zu dieser Aufgabe können diesen Eindruck nicht ganz entkräften: Herr KL liest die ersten Items relativ problemlos, erfährt aber beim Item <Sektglas>, für das er über 6 Sekunden Lesezeit benötigt, klare Schwierigkeiten. Möglicherweise ist die negative Steigung diesem Ausreißer geschuldet. Die Annahme, dass Herr KL bei den längeren Items weniger Zeit braucht als bei den kürzeren Items steht zumindest im Widerspruch zu der bisherigen Diskussionsergebnissen.

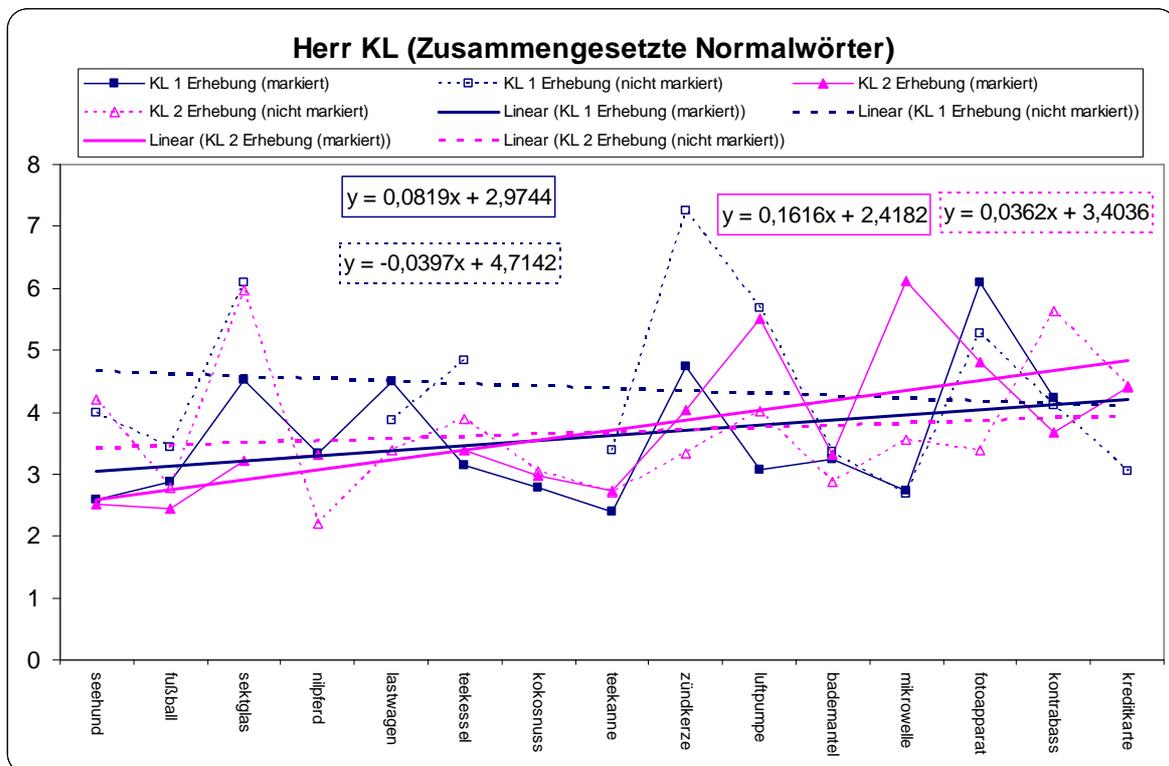


Abb. 82: Trendlinien für markierte und nicht markierte zusammengesetzte Normalwörter in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herrn KL)

Bei der Aufgabe zu „zusammengesetzten Wörtern mit Buchstabengruppen“ zeigt sich zunächst, dass Herr KL in der zweiten Erhebung (pinke Linie) im Schnitt schneller als in der ersten Erhebung (blaue Linie) lesen kann (siehe hierzu Abbildung 83). Die Trendgerade zu den markierten Items in der ersten Erhebung verläuft oberhalb der Geraden zur zweiten Erhebung. Genauso verhält es sich bei den nicht markierten Items.

Betrachtet man die Daten erhebungsbezogen, so fällt auf, dass Herr KL die nicht markierten Items im Trend langsamer liest als die markierten. Dies könnte durch einen positiven Effekt der Markierung oder einen Lerneffekt bewirkt worden sein, da Herr KL die Items ohne Markierung am 1. und die Items mit Markierung am 2. Tag liest. Weiter fällt auf, dass die Steigungen aller Trendgeraden positiv sind. Herr KL benötigt für das Lesen der kürzeren Wörter weniger Zeit als für das Lesen der längeren Wörter.

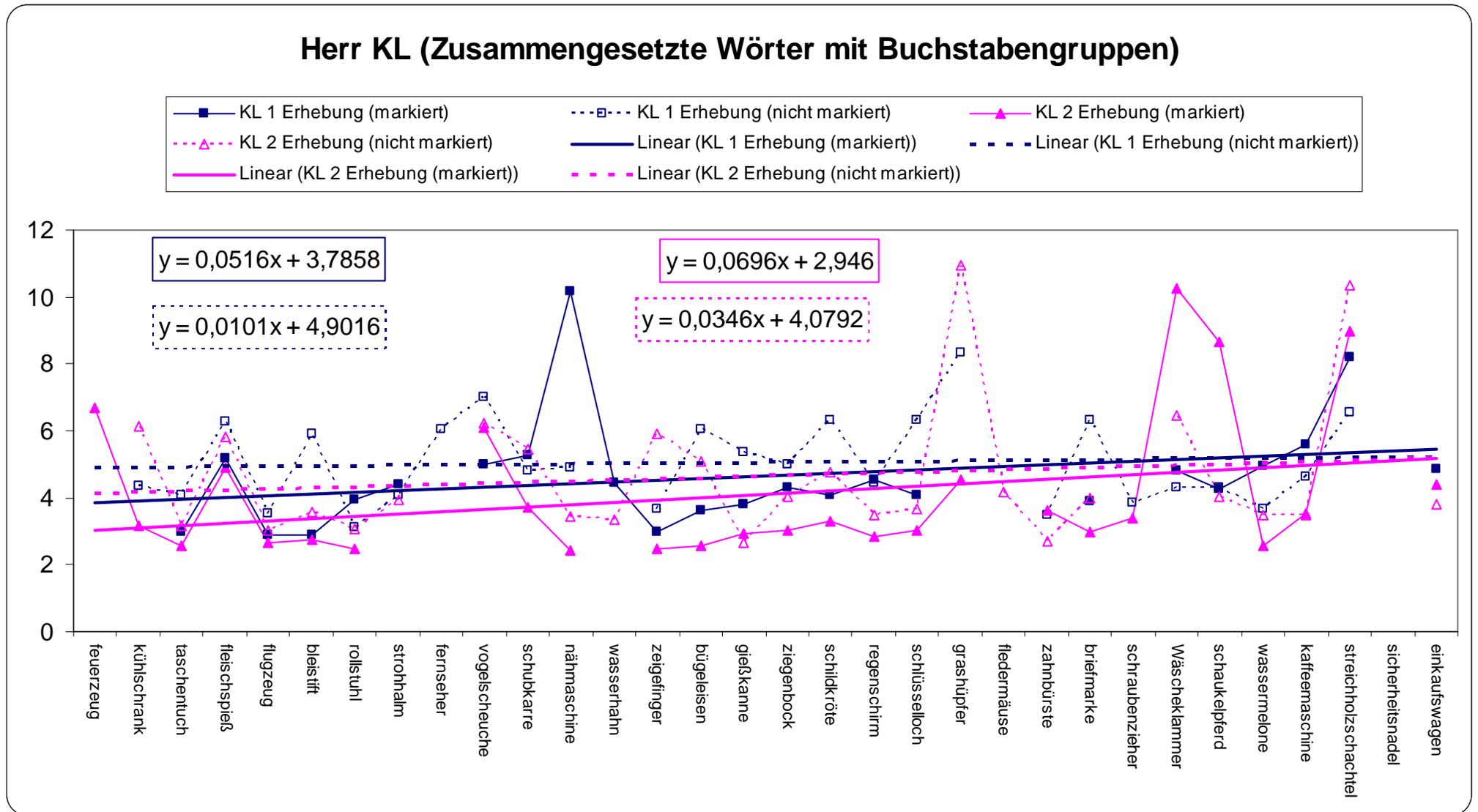


Abb. 83: Trendlinien für markierte und nicht markierte zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herrn KL)

11.2.2.2. Herr QW: Trendlinien

Ausgehend von den als richtig gewerteten Items der Aufgaben zu kurzen und langen Normalwörtern wurden zwei Regressionsgeraden errechnet. Deutlich zu sehen ist, dass die Trendgerade zur ersten Erhebung (blaue Gerade) deutlich über der Trendgerade zur zweiten Erhebung (pinke Gerade) bleibt. Daraus kann geschlossen werden, dass Herr QW für die Lösung der Items in der zweiten Erhebung im Durchschnitt weniger Zeit benötigt hat. Des Weiteren kann festgestellt werden, dass beide Steigungen positiv verlaufen: Für die kurzen Wörter benötigt Herr QW weniger Lesezeit als für die längeren Wörter. Diese Ergebnisse müssen jedoch mit Vorsicht betrachtet werden, da wie aus Abbildung 84 hervorgeht, Herr QW in beiden Erhebungen bei den Aufgaben zu Normalwörtern bei mehreren Items Schwierigkeiten erfährt: Mehrere Ausreißer sind zu verzeichnen, die in die Errechnung der Trendlinien eingehen und ein verzerrtes Bild über das Leseverhalten von Herr QW geben.

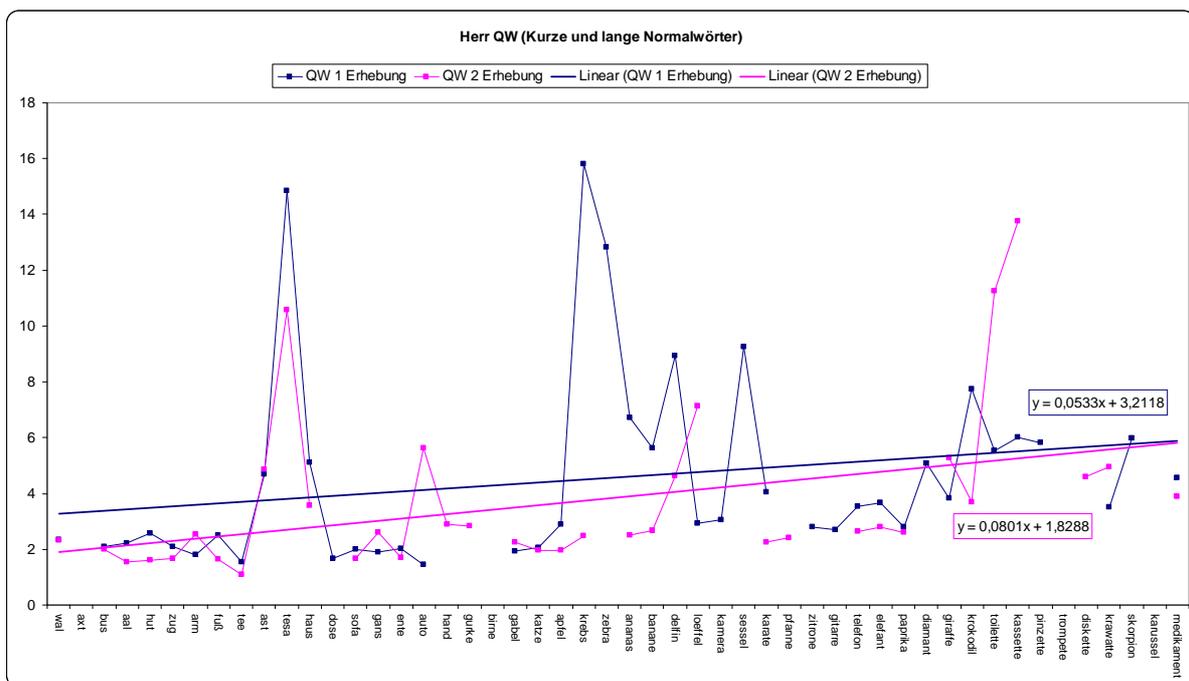


Abb. 84: Trendlinien für Normalwörter in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herr QW)

Abbildungen 85 und 86 geben Information über die Ergebnisse in den Aufgaben zu kurzen und langen Wörtern mit einer Buchstabengruppe (beide in einem Graphen zusammengefasst) und Wörtern mit Buchstabengruppen. Mit der Farbe Blau wird Bezug auf die Ergebnisse der ersten Erhebung, während mit der Farbe Pink Bezug auf die zweite Erhebung genommen wird. Dabei bezieht sich die durchgezogene Gerade auf Items mit markierten Buchstabengruppen und die gestrichelte Gerade auf Items ohne Markierung. Die Regressionsgeraden zeigen, dass trotz deutlicher Unterschiede in den Steigungen (dies insbesondere bei der Aufgabe zu Wörtern mit Buchstabengruppen), alle Steigungen positiv verlaufen.

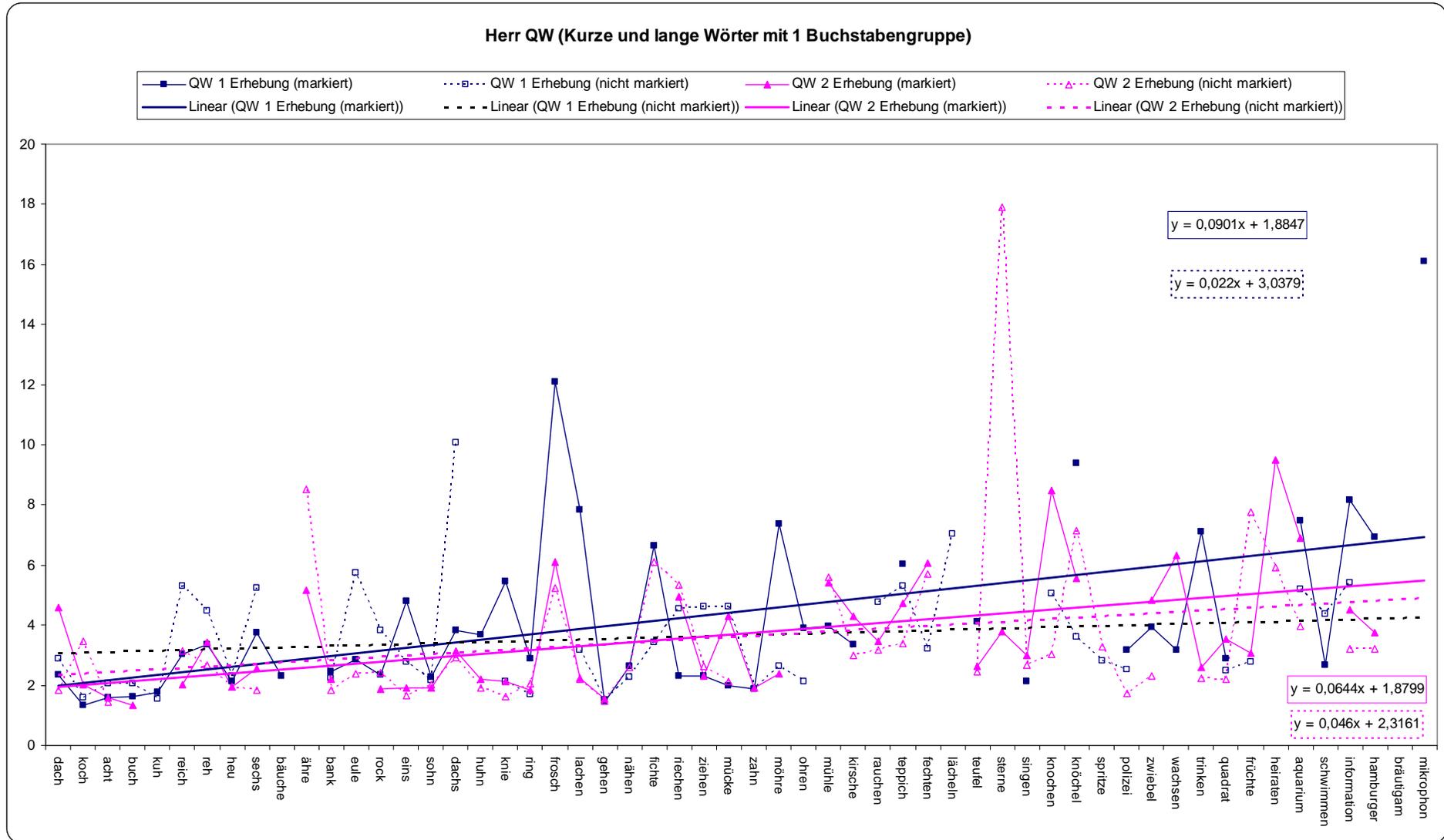


Abb. 85: Trendlinien für markierte und nicht markierte Wörter mit einer Buchstabengruppe in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herr QW)

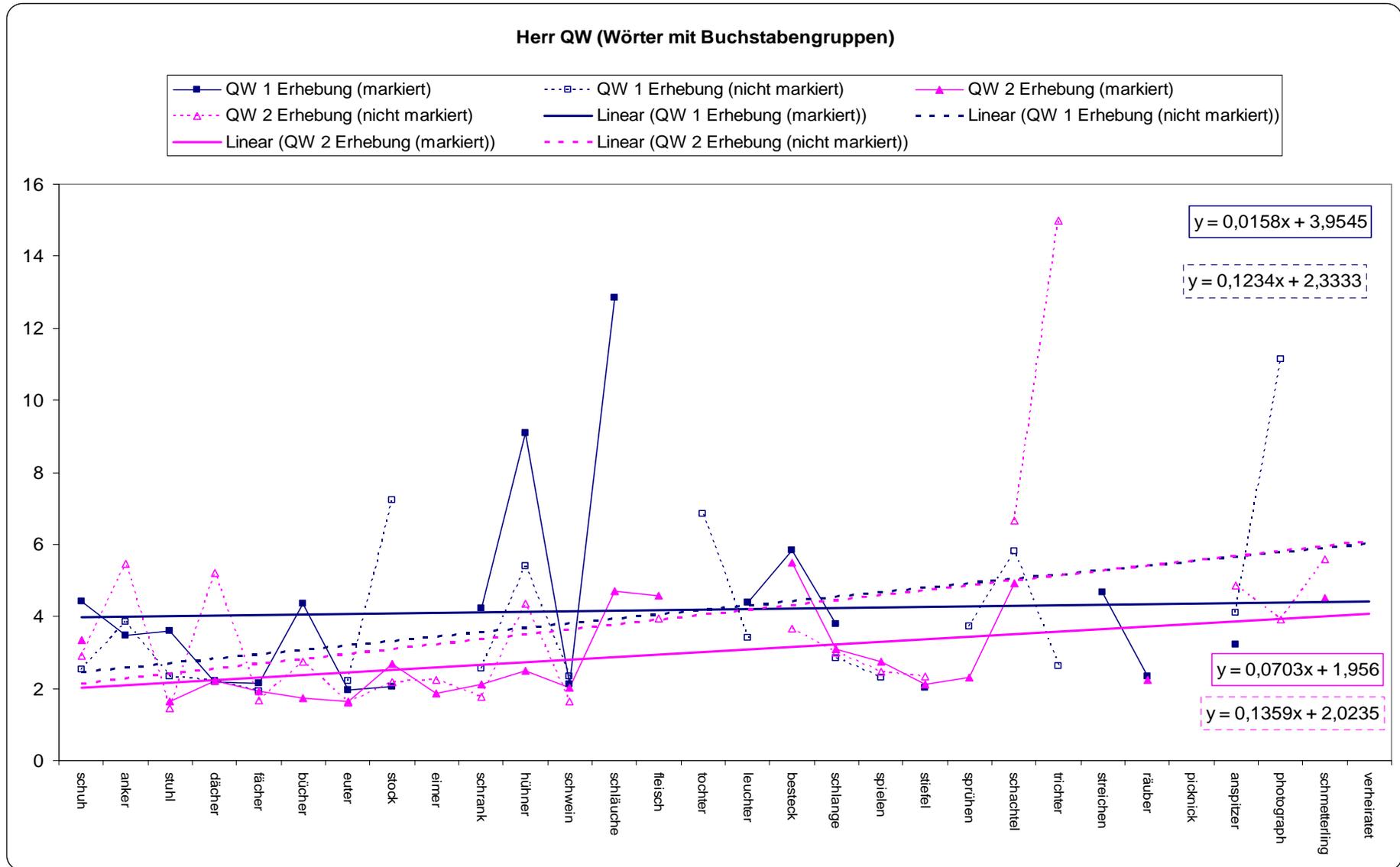


Abb. 86: Trendlinien für markierte und nicht markierte Wörter mit Buchstabengruppen in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herrn QW)

11.2.2.3. Herr TZ: Trendlinien

Die Diskussion der Antworten in den Leseaufgaben von Herrn TZ beschränkt sich einerseits auf die kurzen und langen Normalwörter und andererseits auf die kurzen und langen Wörter mit einer Buchstabengruppe. Diese sind die einzigen Aufgaben, bei denen Herr TZ die meisten Wörter gültig lesen kann (vgl. hierzu Tabelle 71 und Anhang II). Bei allen anderen Aufgaben ist die Anzahl der fehlenden Werte so hoch, dass die Errechnung einer Trendgerade nicht sinnvoll erscheint. Abbildung 87 bestätigt das, was zuvor bei den anderen Teilnehmern beobachtet wurde. Herr TZ benötigt für kurze Wörter weniger Lesezeit als bei langen; die Steigungen beider Geraden sind positiv. Hierbei ist jedoch hervorzuheben, dass Herr TZ insbesondere bei der Aufgabe zu langen Normalwörtern deutlich mehr Schwierigkeiten beim Lesen hat: Die Anzahl fehlender Werte ist dort höher, was dazu geführt hat, dass die Steigungen mit ($y=0,1813$ für die erste Erhebung und $y=0,2245$ für die zweite Erhebung) verhältnismäßig hoch sind.

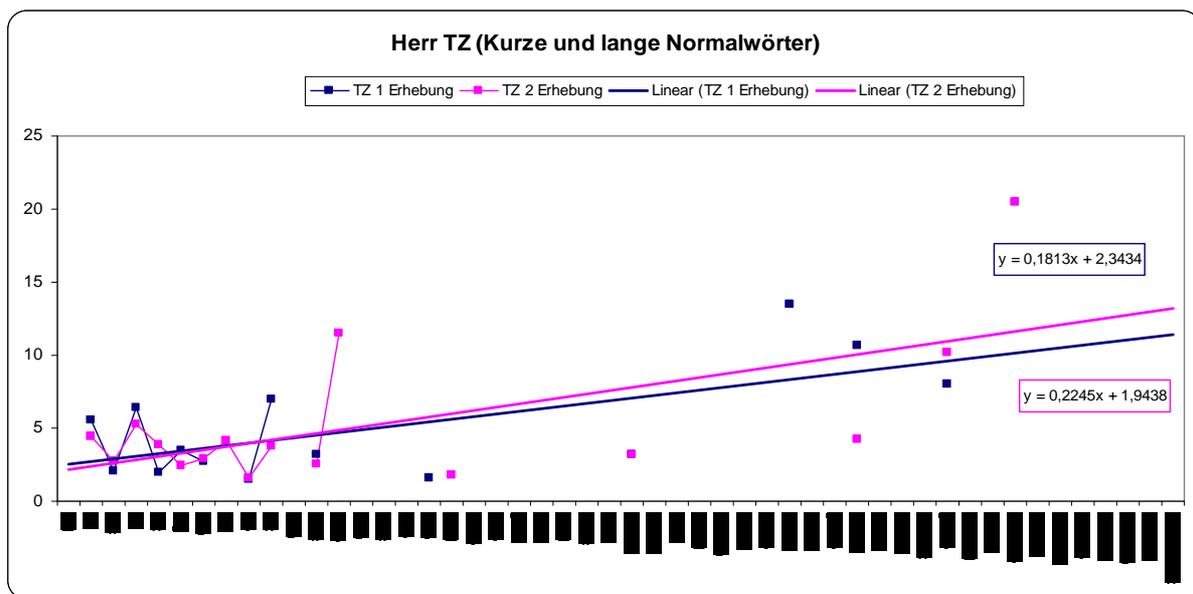


Abb. 87: Trendlinien für Normalwörter in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herr TZ)

Auch Abbildung 88 zeigt ein ähnliches Bild. Genau wie bei der zuvor diskutierten Aufgabe, erfährt Herr TZ bei den langen Wörtern mehr Schwierigkeiten. Die Aufgabe zu kurzen Wörtern mit einer Buchstabengruppe kann er besser lösen. Dies mag der Grund sein, warum die Steigungen allesamt verhältnismäßig hoch sind. Interessanter ist, dass auch hier alle Steigungen positiv sind: Herr TZ benötigt auch bei dieser Aufgabe für die langen Wörter mehr Zeit als für die kurzen Wörter.

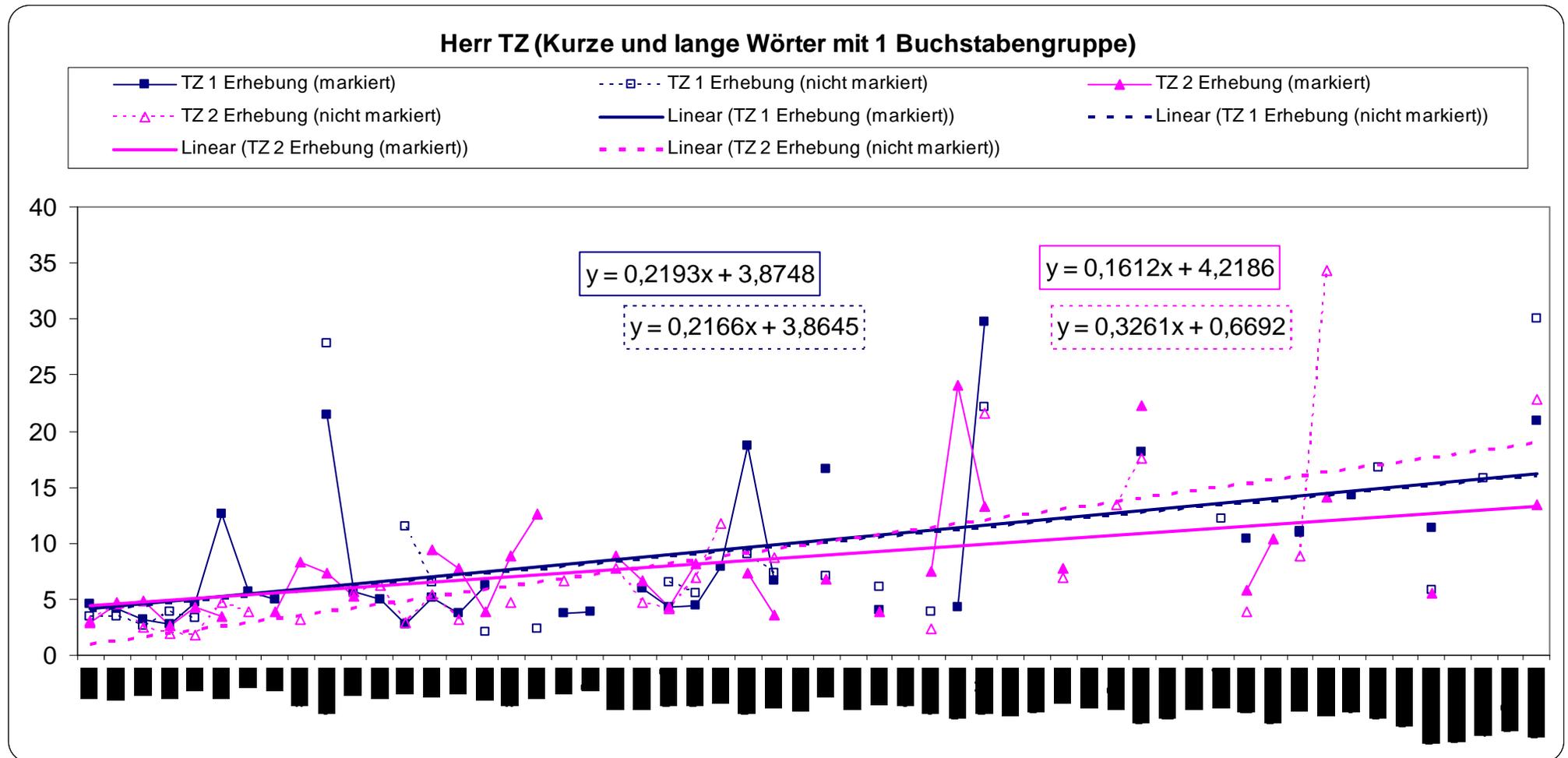


Abb. 88: Trendlinien für markierte und nicht markierte Wörter mit einer Buchstabengruppe in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herr TZ)

11.2.4. Zusammenfassung

Die Diskussion der drei gewählten Fälle zeigt klare Ergebnisse hinsichtlich der Rolle der Komplexität für den Leseprozess und stützen die in Kapitel 11.1.2. mit Vorsicht formulierten Annahmen. Für das Lesen kurzer Items wird weniger Lesezeit in Anspruch genommen als für das Lesen langer Items. Dies zeigt sich deutlich in den Steigungen der meisten Trendgeraden. Da bei allen Aufgaben die Wortlänge nach Beginn der jeweiligen Aufgabe zunimmt, kommt es zu positiven Steigungen bei den Geraden.³⁹⁶ Somit scheint die Wortlänge – definiert über die Anzahl von Leseinheiten – ein geeignetes Mittel zu sein, um die Komplexität eines Items zu verändern. Dieses Ergebnis deckt sich auch mit den Praxisbeobachtungen des Verfassers und theoretischen Vorüberlegungen: Insbesondere Alphabetisierungsanfänger befinden sich in der so genannten alphabetischen Phase, in der die einzelnen Buchstaben für den Leseprozess besonders wichtig sind. Es dauert sehr lange, bis die Teilnehmer dieser Phase entwachsen und damit beginnen, Wörter als Ganzes zu erkennen. Des Weiteren gehen aus den diskutierten Fällen hervor, dass die durchschnittlichen Zeiten für das Lesen in der zweiten Erhebung niedriger sind als bei der ersten Erhebung. Dies war zu erwartet und bestätigt, dass die Teilnehmer in der Zeit von der ersten zur zweiten Erhebung ihre Lesekompetenz verbessern konnten.

11.3. Stichprobenbezogene qualitative Auswertung

Ergänzend zu den bisherigen Auswertungen wird in diesem Kapitel eine stichprobenbezogene qualitative Auswertung mit dem Ziel vorgenommen, die Strategieanwendung und das Vorkommen von Fehlern zu diskutieren.

Zum besseren Verständnis der aufgeführten Beispiele sei an dieser Stelle noch einmal in Erinnerung gerufen, wie die Tabellen zu lesen sind. Bei den Aufgaben zu den Normalwörtern (kurze Normalwörter und lange Normalwörter) lösten die Teilnehmer drei unterschiedliche Teilaufgaben: Aufgabe zum passiven Wortschatz („Wo ist...?“), Aufgabe zum aktiven Wortschatz („Was ist das?“) und die Leseaufgabe („Lesen Sie!“). Die Daten wurden tabellarisch wie folgt notiert:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	[transkribierter Leseversuch] Zeit Ende Zeit
2	Axt	[aks]	Axt	[aks] 1.64 Ende 2.03
3	Auto	[bus]	Bus	[bus] 2.10 Ende 2.59
Herr XX (kurze Normalwörter, 2. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 77: Notationsweise in den Tabellen zur stichprobenbezogenen qualitativen Auswertung

³⁹⁶ Die Rolle der Komplexität über das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein bleibt auch bei dieser Diskussion unklar. Mit Hilfe eines veränderten Forschungsdesigns könnte dieser Frage nachgegangen werden, wenn z.B. die Komplexität der Items einer Aufgabe durch die Anzahl von Buchstabengruppen verändert wird.

Tabelle 77 ist demnach so zu interpretieren, dass der betreffende Teilnehmer Herr XX beim zweiten Item (siehe Spalte „Itemzahl“), bei dem es um das Zielwort <Axt> (siehe Spalte „Zielwort“) geht, in der Aufgabe zum passiven Wortschatz tatsächlich das richtige Bild angeklickt hat. Dies ist ihm beim dritten Item <Bus> nicht gelungen; da klickte er fälschlicherweise auf die Frage „Wo ist Bus?“ auf das Bild eines Autos (siehe Spalte zum passiven Wortschatz). Die Aufgaben zum aktiven Wortschatz („Was ist das?“) konnten hingegen in beiden Beispielen richtig gelöst werden. Ebenso konnten die Leseaufgaben ohne Probleme bewältigt werden. Aus der Tabelle geht beispielsweise hervor, dass der betreffende Teilnehmer für das Item <Axt> 1 Sekunde und 64 Hundertstel benötigte. Das darauf folgende Item <Bus> hat er durch Betätigung einer Taste nach 2 Sekunden und 3 Hundertstel abgerufen.

Bei den Aufgaben zu Wörtern mit Buchstabengruppen (kurze Wörter mit einer Buchstabengruppe, lange Wörter mit einer Buchstabengruppe, Wörter mit Buchstabengruppen) und bei den Aufgaben zu zusammengesetzten Wörtern (zusammengesetzte Normalwörter und zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen) kommt eine weitere Teilaufgabe hinzu. Genau wie zuvor für die kurzen und langen Normalwörter beschrieben, löst jeder Teilnehmer eine Teilaufgabe zum passiven und eine zum aktiven Wortschatz. Die Leseaufgabe gliedert sich hingegen in zwei Teilaufgaben: eine Teilaufgabe, bei der die Buchstabengruppen des Items farblich markiert sind, und eine Teilaufgabe, bei der die Buchstabengruppen des Items nicht markiert sind. In den aufgeführten Tabellen wird zwischen diesen Teil-Leseaufgaben dadurch unterschieden werden, dass unter der Spalte „Zielwort“ die betreffenden Items markiert oder nicht markiert sind.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	[transkribierter Leseversuch] Zeit Ende Zeit
24	Mikrophon	[mikrofo:n]	Mikro ph on	[mikro:vel mikrovelo] 5.00 Ende 5.71
24	Mikrophon	[zingə]	Mikrophon	[mikriovel] 3.05 Ende 2.92 !!
Frau XX (lange Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 78 Notationsweise in den Tabellen zur stichprobenbezogenen qualitativen Auswertung

Tabelle 78 kann folglich entnommen werden, dass Frau XX bei der Aufgabe zu langen Wörtern mit einer Buchstabengruppe beim Item mit markierter Buchstabengruppe das Zielwort

- nicht richtig lesen konnte,
- richtig benannt hat (Aufgabe zum aktiven Wortschatz) und
- richtig angeklickt hat (Aufgabe zum passiven Wortschatz).

Bei der Variante mit nicht markierter Buchstabengruppe konnte sie hingegen

- das Zielwort nicht richtig lesen,

- es auch nicht richtig benennen (sie bezeichnet das Item bei der Aufgabe zum aktiven Wortschatz als [zingə]),
- es jedoch finden (Aufgabe zum passiven Wortschatz).

Bei den im Weiteren angeführten Beispielen wird eine vereinfachte Visualisierung verwendet. Im Gegensatz zu den Visualisierungen, so wie sie im Anhang vorkommen (siehe hierzu Kapitel 10.2.1.), werden in den folgenden Beispielen lediglich die Stellen markiert, die für das jeweilige Unterkapitel von Interesse sind. Hierzu wird eine Visualisierung verwendet, die sich von den Visualisierungen unterscheidet, die im Anhang vorkommen:

- **Türkis markiert** sind interessante Stellen für die teilnehmerbezogene Auswertung.

Die vollständigen Tabellen zu den transkribierten Daten finden sich im Anhang I und II. Hier ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die Beschreibungen in den Tabellen, die im Anhang zu finden sind, ausführlicher sind. So sind für die Tabellen zu kurzen und langen Normalwörtern folgende Informationen im Tabellenkopf enthalten:

Herr QW (1_1)	Wo ist das? Was gewählt? (Aufgabe zum passiven Wortschatz)	Was ist das? Was gesagt? (Aufgabe zum aktiven Wortschatz)	Zielwort	Was gelesen? (gemessene Zeiten vom Referenzklick aus) + (Gesamtzeit bis zum nächsten Klick)
---------------	--	---	----------	--

Tab. 79: Notationsweise in den Tabellen zur stichprobenbezogenen qualitativen Auswertung

Die erste Spalte enthält den Namen des Teilnehmers. Direkt in Klammern dahinter sind Informationen zum Kurs und zur Erhebung enthalten: Die erste Zahl bezieht sich auf den Kurs, während die zweite Zahl die Erhebung angibt. So zeigt Tabelle 79, dass sich die darin enthaltenen Daten auf die erste Datenerhebung von Herr QW beziehen, der den ersten Kurs besucht. Unterhalb dieser ersten Spalte ist die Itemzahl zu finden. Die restlichen Spalten sind selbsterklärend. Ähnlich aufgebaut sind die Tabellen zu Wörtern mit Buchstabengruppen (Tabelle 80). Hier sind jedoch die zwei Teilaufgaben (Leseaufgaben mit markierten und nicht markierten Buchstabengruppen) unmittelbar nebeneinander angeordnet. Aus diesem Grund gibt es zwei Spalten für „Zielwort“ und zwei Spalten für die Leseversuche. Fettgedruckt ist noch zur Information die Aufgabe, auf die sich die Tabelle bezieht, mit:

- Aufgabe 1: Kurze Wörter mit einer Buchstabengruppe (Buchstabengruppe markiert)
- Aufgabe 2: Lange Wörter mit einer Buchstabengruppe (Buchstabengruppe markiert)
- Aufgabe 3: Wörter mit Buchstabengruppen (Buchstabengruppe markiert)
- Aufgabe 4: Zusammengesetzte Normalwörter (Wortgrenze markiert)
- Aufgabe 5: Zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppe (Wortgrenze und Buchstabengruppe markiert)
- Aufgabe 6: Kurze Wörter mit einer Buchstabengruppe (Buchstabengruppe markiert)
- Aufgabe 7: Kurze Wörter mit einer Buchstabengruppe (Buchstabengruppe markiert)
- Aufgabe 8: Wörter mit Buchstabengruppen (Buchstabengruppe markiert)
- Aufgabe 9: Zusammengesetzte Normalwörter (Wortgrenze markiert)
- Aufgabe 10: Zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppe (Wortgrenze und Buchstabengruppe markiert)

Herr QW (1_1)	Wo ist das? Was gewählt? (Aufgabe zum passiven Wortschatz)	Was ist das? Was gesagt? (Aufgabe zum aktiven Wortschatz)	Zielwort ₁ (gekennzeichnete Buchstabengruppen)	Was gelesen? (gemessene Zeiten vom Referenzklick aus) + (Gesamtzeit bis zum nächsten Klick) AUFGABE XX	Zielwort ₂ (nicht gekennzeichnete Buchstabengruppen)	Was gelesen? (gemessene Zeiten vom Referenzklick aus) + (Gesamtzeit bis zum nächsten Klick) AUFGABE XX
---------------	--	---	--	---	---	---

Tab. 80: Notationsweise in den Tabellen zur stichprobenbezogenen qualitativen Auswertung

11.3.1. Angewendete Strategien

Die Teilnehmer zeigen unterschiedliche Herangehensweisen, um die dargestellten Wörter zu (er)lesen, die im Weiteren als *Strategien* bezeichnet werden.³⁹⁷ Diese Bezeichnung wird in Anlehnung an die in Kapitel II dargestellten Schriftspracherwerbsmodelle gewählt, bei denen von einer logographischen, alphabetischen und orthographischen Strategie im Schriftspracherwerbsprozess ausgegangen wird. Da der Begriff der Strategie in der Fachdiskussion zum Schriftspracherwerb von Migranten bis dato nicht diskutiert wurde, wird hier auf die fremdsprachliche Fachdiskussion Bezug genommen. Dort sind im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen die Begriffe *Lernstrategie* und *Lerntechnik*³⁹⁸ eingehend erläutert worden (BLOMBACH 1991; FUNK 1993; WOLFF o.J.; 1991; BIMMEL & RAMPILLON 2000;

³⁹⁷ Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass die Teilnehmer zur Lösung der gestellten Aufgaben keine Anweisungen darüber erhielten, *wie* sie lesen sollten. Weiter ist zu bedenken, dass viele Aufnahmen nur deshalb zu Stande kamen, weil das Mikrophon unmittelbar vor dem Mund platziert war und dass trotz dieser Maßnahme manche Aufnahmen für ihre Auswertung zusätzlich nachträglich digital verstärkt werden mussten. Ferner muss noch in Erinnerung gerufen werden, dass die Teilnehmer zum Teil über Strecken ohne die Anwesenheit der Lehrkraft und der anderen Lerner gearbeitet haben.

³⁹⁸ In der Literatur werden diese Begriffe und andere mitunter synonym gebraucht.

RAMPILLON 1985; 1991; 1995a; 1995b). RAMPILLON (1991: 4) etwa versteht unter Lernstrategie „[...] einen allgemein formulierten, vielfältig verwendbaren Plan für die Bearbeitung komplexerer Lernprozesse“. Solche Pläne setzen sich nach Rampillon aus unterschiedlichen Lerntechniken zusammen, „[...] die von den Lernenden ausgehen und die von ihnen absichtlich und planvoll angewandt werden [...]“. (RAMPILLON 1995: 14) In diesem Verständnis setzt der Einsatz von Lernstrategien in der Regel eine Bewusstheit voraus, wobei BIMMEL & RAMPILLON diesen Zusammenhang in einer späteren Veröffentlichung etwas abschwächen: „Lernende gebrauchen Strategien, das ist sicher – oft tun sie es, ohne es zu wissen.“ (BIMMEL & RAMPILLON 2000: 44).

In Anlehnung an *Lernstrategien* soll bei der vorliegenden Arbeit unter *Strategie* allgemein eine Herangehensweise verstanden werden, die sowohl bewusst als auch unbewusst sein kann und welche die Teilnehmer einsetzen, um die präsentierten Wörter zu (er)lesen, wobei hier keine Unterscheidung zwischen Strategie und Technik getroffen wird. Im Folgenden werden auf der Basis der transkribierten Daten (Anhang I und II) unterschiedliche Strategien vorgeschlagen, erläutert und in zwei Gruppen eingeteilt:

- Strategien der Wortbenennung
- Synthetisierungsstrategien

Während bei den Strategien der Wortbenennung keine Synthetisierungsprozesse hörbar sind, stellen diese ein definitorisches Merkmal der Synthetisierungsstrategien dar. Die zweite Gruppe von Strategien ist daher in einer Phase des Schriftspracherwerbs anzusiedeln, die von FRITH (1985) als alphabetische Phase bezeichnet wird (siehe Kap. 2.3.3).

11.3.1.1. Strategien der Wortbenennung

Mit der Bezeichnung *Wortbenennung* wird bewusst eine Bezeichnung gewählt, die zwar stark an das in der Psychologie gut erforschte Phänomen der *Worterkennung* erinnert, sich jedoch deutlich davon unterscheidet. Worterkennung kann auf zwei unterschiedlichen Weisen geschehen: auf indirektem/phonologischem und auf direktem Weg ohne phonologische Dekodierung. In beiden Fällen erfolgt die *Worterkennung* aber sofort in Bruchteilen von Sekunden (vgl. etwa FROST 1998), wobei zu beachten ist, dass Untersuchungen zur Worterkennung stets erfahrene Leser in den Blickpunkt nehmen. Wie in Kapitel V näher erklärt wurde, sind schriftsprachliche Erwerbsprozesse in einer Zweitsprache bei Erwachsenen jedoch bis heute kaum untersucht worden, so dass an dieser Stelle keine begründete Vermutung darüber aufgestellt werden kann, inwieweit auch erwachsene

Leseanfänger im Stande sind, Wörter sofort als Ganzes zu erkennen. Ausgehend von der Didaktik des Schriftspracherwerbs und den in Kapitel II vorgestellten Erwerbsmodellen darf dennoch angenommen werden, dass zumindest Kinder einige für sie wichtige Wörter als Ganzes erkennen (siehe den Begriff des Sichtwortschatzes in Kapitel 1.2.4., 2.2. und 2.4.). Ob aber auch erwachsene primäre Analphabeten ebenfalls über einen nennenswerten Sichtwortschatz verfügen, kann nicht auf der Grundlage von Forschungsergebnissen beantwortet werden. Im Gegensatz zu Kindern, die in literalen Gesellschaften aufwachsen und eine Vorschule oder einen Kindergarten besuchen, verfügen primäre Analphabeten in der Regel nicht über solche vorschulischen (Schrift-)Erfahrungen, die zur Entwicklung eines Sichtwortschatzes führen. Aus diesen Gründen wird hier mit *Wortbenennung* eine Bezeichnung gewählt, die nicht mit einem sofortigen Worterkennen deckungsgleich ist und nichtsdestotrotz prinzipiell offen lässt, ob die Teilnehmer auch bei einigen Items im Stande wären, Wörter – etwa auf der Basis auffälliger Merkmale des Wortbildes – direkt ohne phonologische Dekodierung zu erkennen. Bei der Strategie der Wortbenennung wird im Folgenden zwischen einer unbestätigten und einer bestätigten Benennung unterschieden.

11.3.1.1.1. Unbestätigte Wortbenennung

Wie bereits oben ausgeführt ist kennzeichnend für die Strategie der Wortbenennung, dass vor der Benennung keine Synthetisierungsprozesse (d.h. Prozesse des Erlesens) beobachtet³⁹⁹ werden. Das Item wird vom Teilnehmer sofort benannt. Ein definitorisches Merkmal für die Strategie der *unbestätigten* Wortbenennung ist zusätzlich, dass nach dem sofortigen Benennen des Items keine weiteren Leseversuche unternommen werden. Hinter einem solchen Leseverhalten könnte die Überzeugung der Teilnehmer stehen, das betreffende Item richtig gelesen zu haben, wodurch auf weitere bestätigende Leseversuche verzichtet wird. Folgende Beispiele veranschaulichen die Strategie der unbestätigten Wortbenennung:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
1	Wal	[va:l]	Wal	[va:l] 2.34 Ende 2.96
2	Axt	[aks]	Axt	[aks] 1.64 Ende 2.03
3	Bus	[bus]	Bus	[bus] 2.10 Ende 2.59
Herr QW (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 81

Herr QW liest die Items ohne Pausen in einem Schwung. Dehnungen, wie etwa beim Wort <Wal> → [va:l] sind möglich. Nachdem Herr QW die Items liest, unternimmt er keine weiteren Leseversuche und ruft das nächste Item ab.

³⁹⁹ Das Verb *beobachten* wird nicht in seiner ursprünglichen Bedeutung gebraucht, sondern im Sinne eines wissenschaftlichen Beobachtens in einem erweiterten Verständnis, das nicht auf den visuellen Kanal beschränkt ist.

Nicht als Strategie der Wortbenennung werden die Fälle gewertet, bei denen ein Synthetisierungsprozess auf Laut-, Silben- oder Wortebene deutlich wird, d.h. immer dann, wenn die Teilnehmer das Wort erlesen. Tabelle 82 enthält einige Beispiele:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
22	Stiefel	-	Schachtel	[ʃax təl] 3.03 Ende 3.67
23	Picknick	-	Trichter	[triʃ tɛ] 2.78 Ende 3.55
Frau OP (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				
22	Trichter	-	Schachtel	[ʃ axtəl] 4.29 Ende 4.43
Frau OP (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/2. Erhebung)				
29		-	Streichholzschachtel	[ʃraɪç ho:lts ʃaxtəl] 8.22 Ende 9.40
Herr KL (zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen, 2. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 82

So liest Frau OP das Item <Schachtel> in zwei Schritten: Zunächst liest sie die erste Silbe des Wortes <Schach> und dann die zweite <tel>. Dazwischen macht sie eine Pause im Redefluss (transkribiert durch Leerzeichen). Beim selben Item (diesmal in der zweiten Erhebung) liest sie das Wort ebenfalls nicht in einem Schwung. Hier liest sie zunächst die Buchstabengruppe <Sch> und erst danach das gesamte Wort <Schachtel>. Während sie also in der ersten Erhebung das Zielwort auf Silbenebene segmentiert liest, enthält ihr späterer Leseversuch einen Synthetisierungsprozess auf Lautebene. Ein Synthetisierungsprozess wird auch bei Herrn KL sichtbar. Tabelle 82 kann entnommen werden, dass Herr KL das zusammengesetzte Wort <Streichholzschachtel> nicht in einem Schwung liest, sondern in drei Schritten, wobei er dabei an den Wortgrenzen eine Pause macht: <Streich>-<holz>-<schachtel>.

Entsprechend der oben formulierten Definition wurden Leseversuche nicht als *unbestätigte* Wortbenennung gewertet, bei denen nach der zunächst stattgefundenen Benennung des Items weitere Leseversuche unternommen wurden, wie Tabelle 83 veranschaulicht:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
5	Kamera	[kamora]	Kamera	[kamera] 4.45 [ka mɛ ra kamera] 7.51 Ende 7.90
6	Sessel	[zɛsəl]	Sessel	[zɛsəl] 2.17 [sɛsəl] 4.66 Ende 5.00
Herr SD (lange Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				
16	Sohn	[kint]	Sohn	[zo:n] 5.05 [ɛs o ha ən zo:n] 7.99 Ende 8.26
Herr FG (kurze Wörter mit Buchstabengruppen, 2. Kurs/1. Erhebung)				
24	Karussell	[gans] (TN: Ah ja, ich weiß nicht) [fonkoros]	Karussell	[ka:ruse:l] 4.38 [karuse:l karusəl] 7.51 Ende 7.91
Herr KL (lange Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 83

Sowohl Herr SD als auch Herr FG und Herr KL können die Items sofort benennen. Sie scheinen jedoch ihrem Leseversuch nicht ganz zu vertrauen und suchen die Bestätigung durch einen erneuten Leseversuch. Hierbei kommt es zum Einsatz unterschiedlicher Strategien, die Gegenstand der folgenden Kapitel sind. So benennt Herr SD das Item <Kamera> richtig, unternimmt aber einen zweiten bestätigenden Leseversuch, bei dem er zunächst das Wort auf Silbenebene segmentiert <Ka>-<me>-<ra> und anschließend als Ganzes synthetisiert. Bestätigung der zunächst gelungenen Benennung sucht auch – wie aus Tabelle 83 hervorgeht – Herr FG, der das Item <Sohn> liest. Nachdem er zunächst das Wort richtig benannt hat, segmentiert er es in seiner Bestätigung suchenden zweiten Leseversuch auf Buchstabenebene (<S>-<o>-<h>-<n>), um es anschließend zum einem Ganzen zu synthetisieren. Als bestätigte Wortbenennung gelten auch die Leseversuche von Herr KL, der das Wort <Karussell> in einem Schwung richtig liest, es jedoch im Anschluss zwei weitere Male benennt.

Die Strategie der *unbestätigten Wortbenennung* wurde bei einigen Teilnehmern vorwiegend bei kurzen Wörtern beobachtet (Wörter mit wenigen Leseinheiten wie <Bus> oder <Anker>). In den Aufgaben zu zusammengesetzten Wörtern kam diese Strategie bei einigen Teilnehmern hingegen selten oder nicht zum Einsatz. Dass vorwiegend kurze Wörter unbestätigt benannt werden, steht im Einklang mit Forschungsergebnissen aus der Psychologie. MILLER (1956) weist darauf hin, dass die Erinnerungsspanne eines Menschen und anschließende Verarbeitung auf sieben (plus/minus zwei) Einheiten (oder Chunks) beschränkt ist. Demnach können Wörter mit ca. sieben Buchstaben noch als Ganzes erkannt und verarbeitet werden. Längere Wörter müssen hingegen stückweise verarbeitet werden. Es stellt sich aber die Frage, ob die Anzahl der Buchstaben oder die Anzahl der Leseinheiten⁴⁰⁰ (Buchstaben und Buchstabengruppen) maßgeblich für die unbestätigte Wortbenennung sind. Dafür, dass nicht die Buchstaben, sondern die Leseinheiten für die unbestätigte Wortbenennung wichtig sein könnten, spricht, dass Buchstabenkombinationen irgendwann im Leselernprozess als Ganzes gespeichert und erkannt werden (Bildung von Chunks). So hat das Wort <Anker> zwar fünf Buchstaben, aber nur drei Leseinheiten <A-nk-er>.⁴⁰¹ Diesbezüglich äußert sich ELLIS (2002: 156) allgemein zu Chunks im Sprachlernprozess: „Language perception and production are mediated by learner’s representations of chunks of language [...]“. Auch MILLER betont die Bedeutung der Chunkbildung für die Verarbeitung von

⁴⁰⁰ In diesem Kapitel werden der Begriff Leseinheit und der an die kognitive Psychologie angelehnte Begriff Verarbeitungseinheit synonym gebraucht.

⁴⁰¹ Genauso möglich ist, dass Teilnehmer häufig vorkommende Silben als Einheit erkennen. Insbesondere bei Normalwörtern mit einer V-C-Struktur könnten solche Wahrnehmungsmuster zum Tragen kommen.

verbalem Material: „Since the memory span is a fixed number of chunks, we can increase the number of bits of information that it contains simply by building larger and larger chunks, each chunk containing more information than before.” (MILLER 1956: 93). FROST (1998: 91f.) bezieht sich unmittelbar auf das Lesen von mehrgliedrigen Graphemen und stellt fest: „The acquisition of reading skills can therefore be characterized as an increased ability to convert larger letter clusters into phonemic clusters, rather than depending on single letter-to-phoneme conversion. Ultimately, it could be possible, in principle, to convert whole printed words into whole phonological units.”

Ergänzend ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass mit der Strategie der unbestätigten Wortbenennung nicht in jedem Fall gleichzeitig ein direkter Zugang zum Lernerlexikon erfolgen muss (dies unterscheidet klar das hier definierte Wortbenennen vom Begriff der Worterkennung). Dass ein Teilnehmer ein Wort unbestätigt benennt (auch in sehr kurzer Zeit), muss nicht bedeuten, dass er das Wort kennt, auf das interne Lexikon zugreift und das Wort auch verstanden hat. Für diese Hypothese sprechen die Leseversuche, bei denen das Item zwar sofort benannt wurde, bei denen aber weder die betreffende Aufgabe zum passiven als auch zum aktiven Wortschatz in der ersten und/oder der zweiten Datenerhebung erfolgreich gelöst wurde. Die folgende Tabelle enthält Beispiele aus dem ersten Kurs:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
26	Fichte	[blu:mən]	riechen	[ri:ʃən] 2.30 Ende 2.80
Herr QW (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/1. Erhebung)				
7	Ast	[hant]	Arm	[a:rəm] 2.72 Ende 3.62
Herr TZ (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 84

Den Daten in Tabelle 84 kann entnommen werden, dass Herr QW das Zielwort <riechen> zwar unbestätigt benennt, dass er aber die später bearbeitete Aufgabe zum passiven und zum aktiven Wortschatz nicht lösen kann. Genauso kann Herr TZ das Wort <Arm> unbestätigt benennen, bezeichnet aber bei der später bearbeiteten Aufgabe zum aktiven Wortschatz das Bild eines Armes als [hant] und ordnet bei der Aufgabe zum passiven Wortschatz dem Zielwort <Arm> das Bild eines Astes zu.

In solchen Fällen kann tendenziell davon ausgegangen werden, dass das betreffende Wort nicht im Lernerlexikon enthalten ist und dass somit auch kein Zugriff auf den Lexikoneintrag stattfinden kann.

11.3.1.1.2. Bestätigte Wortbenennung

Bei der Definition der unbestätigten Wortbenennung war als definitorisches Merkmal formuliert worden, dass nach der ersten Benennung keine weiteren Benennungen oder Synthetisierungsversuche vorgenommen werden. Die Analyse der transkribierten Daten zeigt, dass es zahlreiche Leseversuche gab, bei denen Teilnehmer ein zunächst sofort benanntes Wort durch die Anwendung weiterer Strategien zu bestätigen suchten. Als plausible Interpretation für dieses Leseverhalten war oben angeboten worden, dass der Leser sich in solchen Fällen nicht auf den ersten Leseindruck verlässt. Ein solches Leseverhalten könnte einerseits von individuellen Unterschieden abhängen: So scheinen einige Teilnehmer eine eher defensive Grundhaltung hinsichtlich ihrer ersten Leseindrücke zu haben und versuchen scheinbar „auf Nummer sicher zu gehen“, indem sie diese durch einen zweiten oder dritten Leseversuch bestätigen (siehe zur Veranschaulichung Tabelle 85).

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
10	Krebs	-	Ast	[a:st] 2.16 [aəst əst ast] Ende 9.12
Frau ÜA (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
20	Ähre	[ri ri:tə]	Ring	[riŋk] 7.53 [riŋk] 10.18 Ende 11.30
25	Mücke	-	Fichte	[fiçtə] 4.22 [fiçtə] 9.43 [fiç tɛ] 11.70 [fiçtə] 11.51 Ende 18.06
Frau ÜA (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 85

Andererseits könnte dieses Leseverhalten auch von den zu lesenden Wörtern beeinflusst sein: Besonders komplexe Wörter (lange Wörter oder Wörter mit Buchstabengruppen) könnten bei den Teilnehmern eher das Gefühl hervorrufen, ein besonders schwieriges Wort vor sich zu haben. Dadurch könnten sie dazu geneigt sein, eine Bestätigung des ersten Eindruckes zu suchen. Dies könnte insbesondere der Fall bei zusammengesetzten Wörtern sein. So äußern einige Teilnehmer Verblüffung und Erstaunen beim Anblick von Wörtern wie <Streichholzsachtel>. Tabelle 86 enthält einige Beispiele zur Veranschaulichung:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
29	Daten fehlen!	Daten fehlen!	Streichholzschachtel	[es tɛ er ε i: kə [trix: hə o ɛn ɛs (TN: Weiß nicht)] ax xɛ tɛ el (TN: Weiß nicht. Hier lang./TN: Sehr lang/KL: Drei Teile. Streichholzschachtel. KL erklärt Wort)] Ende 30.98
29			Streichholzschachtel	[s: [trɔixə] 6.61 (TN: Das schwer) Ende 11.93
Herr FG (lange zusammengesetzte Wörter mit BG, 1. Kurs/1. Erhebung)				

29	Streichholzschachtel	-	<u>Streichholzschachtel</u>	[ɛs tɛ ər ε i: xə ʃtrix hæ o əl Es (KL: Weiß nich. Wie lang!) ʃ a:xə ʃax tɛ əl ʃaxtəl (TN: Diese Schachtel/KL: Das ist Schachtel, richtig) es tɛ ər ε i: xə ʃtrix ha o əl ɛs hols: (KL: Holz) ʃtrixəhols (TN: Nee?/KL: Streichholzschachtel/TN: Hm. Wie lang...)] 38.66 Ende 39.75
29			Streichholzschachtel	Daten fehlen
Herr FG (lange zusammengesetzte Wörter mit BG, 1. Kurs/2. Erhebung)				
29	Einkaufswagen	-	<u>Streichholzschachtel</u>	[ʃ:tʰ ʃ tʰ tʰ ajn xən] 12.82 Ende 13.56
			Streichholzschachtel	(Weggeklickt) Ende 1.03
Herr HJ (lange zusammengesetzte Wörter mit BG, 1. Kurs/1. Erhebung)				
29	Streichholzschachtel	-	<u>Streichholzschachtel</u>	Aufgabe nicht gemacht!
			Streichholzschachtel	Aufgabe nicht gemacht!
Herr HJ (lange zusammengesetzte Wörter mit BG, 1. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 86

So äußert sich Herr FG beim Anblick des Items <Streichholzschachtel> mit „Sehr lang“, „Das schwer“ oder „Wie lang“. Ein deutliches Zeichen dafür, dass das Item als zu schwierig empfunden wird, liegt dann vor, wenn der Teilnehmer es gar nicht zu lesen versucht. Solche Fälle häufen sich insbesondere bei den Aufgaben zu zusammengesetzten Wörtern mit Buchstabengruppen. Tabelle 86 enthält hier einige Beispiele. Sowohl für Herrn FG als auch Herrn HJ liegen zu diesem Item bei der Leseaufgabe keine Daten vor. Zum Teil wurde das betreffende Item weggeklickt (Herr HJ/1. Erhebung), zum Teil wurden die Aufgaben erst gar nicht bearbeitet (z.B. Herr HJ in Absprache mit der Lehrkraft) oder durch den Teilnehmer abgebrochen und nicht mehr fortgesetzt (z.B. Herr FG in der 2. Erhebung).

Aus diesen Gründen werden Leseversuche, wie sie in Tabelle 85 enthalten sind, als eine Variante der Strategie der Wortbenennung betrachtet und als *bestätigte Wortbenennung* bezeichnet.

11.3.1.1.3. Wortbenennung vs. Worterkennung

In den vorherigen Ausführungen wurde darauf hingewiesen, dass eine unbestätigte Wortbenennung nicht gleichzeitig bedeuten muss, dass das betreffende Wort auch im Lernerlexikon gespeichert ist. Ergänzend soll an dieser Stelle die Frage aufgegriffen werden, ob, wenn tatsächlich ein Zugriff auf das Lernerlexikon stattfindet, dieser indirekt über den phonologischen Weg oder direkt über das sofortige Erkennen der Wortform verläuft. Diese Frage war und ist in der Psychologie und Psycholinguistik Gegenstand zahlreicher Untersuchungen, bei denen es um die *Worterkennung* und den Zugang zum Lexikon geht. Während einige Wissenschaftler die Ansicht vertreten, dass erfahrene Leser Wörter phonologisch sehr schnell dekodieren und auf diese Weise als Ganzes sofort erkennen, gehen andere Wissenschaftler davon aus, dass Wörter auch ohne phonologische Dekodierung als Ganzes wahrgenommen und ebenfalls sofort erkannt werden. Vertreter der ersten

Position gehen daher von einer indirekten oder phonologischen Worterkennung, Vertreter der zweiten hingegen von einer direkten Worterkennung aus. Nun beziehen sich die Modelle für eine indirekte oder eine direkte Worterkennung auf erfahrene Leser (etwa amerikanische Psychologiestudenten), so dass sich an dieser Stelle die Frage aufdrängt, ob auch Leseanfänger Wörter direkt oder indirekt erkennen. Es wäre also zu klären, ob die Fälle einer (un)bestätigten Wortbenennung nicht lieber gleich als Worterkennung bezeichnet werden sollten.

Für ein direktes Erkennen sprechen die sehr schnellen unbestätigten Benennungen. So benötigt Frau ÖÄ für das Benennen des Wortes <Tee> beispielsweise lediglich 0.89 Sekunden (siehe Tabelle 87).

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
9	Tee	[tʰə:]	Tee	[tɛ:] 0.89 Ende 1.44
Frau ÖÄ (kurze Normalwörter, 2. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 87

Hierbei ist zu beachten, dass die Messung der Zeiten die Zeitspanne vom Referenzklick beim Erscheinen des Items auf dem Bildschirm bis zur endgültigen Artikulation wiedergibt und dass somit bei den ermittelten Zeiten die Artikulationszeit enthalten ist (ermittelte Zeit = benötigte Zeit zur Erkennung + Artikulationszeit).⁴⁰² Außerdem erhielten die Teilnehmer keine Anweisung, möglichst schnell die Wörter zu lesen (unter gleichen Bedingungen hätten Teilnehmer eines Deutschkurses dasselbe Item vermutlich in einer nicht viel schnelleren Zeit gelesen). Zudem darf nicht vergessen werden, dass der Aufbau eines so genannten Sichtwortschatzes, d.h. einer kleinen Anzahl von Wörtern, die von den Teilnehmenden sofort erkannt werden können, fester Bestandteil des Alphabetisierungsunterrichts ist.

Gegen eine (Um)Interpretation der Strategie der Wortbenennung als Worterkennung spricht grundsätzlich, dass selbst bei einer unbestätigten Wortbenennung Synthetisierungsprozesse stattgefunden haben können. Die Teilnehmer könnten den Synthetisierungsvorgang nicht artikuliert oder derart schwach artikuliert haben, dass das Mikrofon trotz der starken Vorverstärkung kein Eingangssignal erhalten hat. Für die Interpretation einer indirekten Verarbeitung sprechen bei einigen Items die zum Teil lange Dauer vom Moment der Itempräsentation bis zum Augenblick der unbestätigten Benennung: Aus Tabelle 88 geht beispielsweise hervor, dass Frau OA 6.89 Sekunden für das unbestätigte Benennen des Items <Telefon> benötigt hat. Noch deutlicher ist der Fall bei

⁴⁰² Ein Forschungsdesign, welches die für die Artikulation benötigte Zeit ausfiltert, würde z.B. die Betätigung eines Knopfes bei Erkennung beinhalten, durch die das präsentierte Item aus dem Bildschirm verschwindet, und die anschließende Benennung des zuvor wahrgenommenen Items.

Herrn UI, der das Item <Rollstuhl> nach 8.41 Sekunden und <Schraubenzieher> erst nach 9.44 Sekunden unbestätigt benennt. Diese langen Zeiten dürfen dabei nicht so interpretiert werden, dass der Teilnehmer ungewöhnlich lange artikuliert hat. Dagegen spricht im Transkript, dass es keine ungewöhnlichen Dehnungen im Redefluss gegeben hat (Dehnungen werden im Transkript durch Doppelpunkte gekennzeichnet). Vielmehr ist das Leseverhalten so, dass die Teilnehmer über einen längeren Zeitraum von mehreren Sekunden nach der Präsentation des Items nichts sagen und erst dann das Wort in für sie sonst normaler Redegeschwindigkeit benennen.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
11		[teləfɔn]	Telefon	[teləfɔn] 6.89 Ende 7.19
Frau ÖÄ (lange Normalwörter, 2. Kurs/2. Erhebung)				
24	Bleistift	-	Schraubenzieher	[[raubənzi:ɐ] 9.44 Ende 10.97
Herr UI (zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				
7	Vogelscheuche	-	Rollstuhl	[rol tu:l] 8.61 Ende 10.28
Herr UI (zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 88

Plausibel erscheint insbesondere beim Lesen zusammengesetzter Wörter die Annahme, dass trotz einer nicht beobachtbaren Synthetisierung Items im Kopf lautlich zusammengesetzt werden, da diese Items im Vergleich zu etwa kurzen Normalwörtern wie <Bus> deutlich komplexer sind.

Solch lange Zeiten, wie in Tabelle 88 dokumentiert, sprechen klar gegen eine sofortige Worterkennung ohne phonologische Dekodierung und daher für eine Synthetisierung im Kopf. Die Annahme von Synthetisierungsprozessen auch bei der unbestätigten Wortbenennung schwächt jedoch nicht ihren Status als eigenständige Strategie.⁴⁰³ Qualitativ unterscheiden sich die Strategien der Wortbenennung von den restlichen Synthetisierungsstrategien (siehe hierzu nächstes Kapitel 11.3.1.). Im Hinblick auf das Lernen sieht WYGOTSKY (1974) beispielsweise in der Fähigkeit zum inneren Sprechen einen Entwicklungsschritt gegenüber der zur Unterstützung von Handlungen laut vernehmbar geäußerten Sprache. Für ihn weist jegliches Lernen eine Phase der laut vernehmbaren aber selbstgerichteten Verbalisierung („private speech“) von Handlungen auf, die sich mit zunehmendem Automatisierungsgrad zu einem nicht mehr laut vernehmbaren inneren Sprechen („inner speech“) entwickelt.

[Private speech] is seen as evidence of children's growing ability to regulate their own behaviour – when, for example, a child talks to himself while painting a picture, or solving a puzzle. For Vygotsky, private speech eventually becomes inner speech, a use of language to regulate internal thought, without any external articulation. Thus, private speech reflects an advance on the earliest uses of language, which are social and

⁴⁰³ Hier könnte der Einwand geäußert werden, dass es keinen Sinn macht, von einer Strategie der Wortbenennung zu sprechen und diese von Synthetisierungsstrategien zu unterscheiden, wenn auch bei der Wortbenennung in vielen Fällen nicht hörbaren Synthetisierungsprozesse ablaufen.

interpersonal. The fully autonomous individual has developed inner speech as a tool of thought, and normally feels no further need to articulate external private speech. However, when tackling a new task, even skilled adults may accompany and regulate their efforts with a private monologue. (MITCHELL & MYLES 2004: 198)

In diesem Sinne wären Teilnehmer, bei denen Synthetisierungsprozesse beobachtbar sind, in ihrer Automatisierung noch eine Stufe hinter den Teilnehmenden, bei denen die Synthetisierungsprozesse im Kopf stattfinden und deshalb nicht mehr beobachtet werden können. In diesem Lichte betrachtet stellen die Wortbenennungsstrategien einen Zwischenschritt zwischen Synthetisierungsstrategien von Leseanfängern und der Worterkennung sehr gut alphabetisierter Menschen dar.

11.3.1.1.4. Zusammenfassung

Die bisherigen Ausführungen dieses Kapitels lassen folgende Aussagen zu:

- Bei sehr schnellen unbestätigten Wortbenennungen erlaubt das vorliegende Forschungsdesign nicht, zwischen Benennung und Erkennung zu unterscheiden.
- Bei weniger schnellen unbestätigten Wortbenennungen erscheint hingegen der Gedanke plausibel, dass keine Worterkennung (im Sinne einer sofortigen Erkennung) involviert ist.
- Auch wenn bei der Strategie der Wortbenennung in vielen Fällen Synthetisierungsprozesse ablaufen, stellen Wortbenennungen qualitativ betrachtet eine andere Strategie als Synthetisierungsstrategien dar: Wortbenennungen stellen gegenüber Synthetisierungsstrategien (siehe Kapitel 11.3.1.2.) eine Weiterentwicklung im Leselernprozess dar.
- Unbestätigte Wortbenennungen können im Vergleich zu bestätigten Wortbenennungen ein höheres Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten bedeuten. Sie können jedoch auch ein Indiz dafür sein, dass ein Teilnehmer auf der Grundlage seiner Einschätzung über den Schwierigkeitsgrad eines zu lesenden Items in weiteren bestätigenden Leseversuchen keinen Sinn sieht.

11.3.1.2. Synthetisierungsstrategien

Zusätzlich zu den oben beschriebenen Strategien der unbestätigten und bestätigten Wortbenennung bedienen sich die Teilnehmer der vernehmbar *artikulierten*⁴⁰⁴ Synthese auf unterschiedlichen Synthetisierungsebenen, um Wörter zu lesen. Das heißt: Die Items werden durch ein Zusammensetzen auf Laut-, Buchstaben-, Silben- oder Wortebene geflüstert oder laut *erlesen*. Darüber hinaus synthetisierten die Teilnehmer auf einer Ebene, die oberhalb der Lautebene liegt, aber keiner der zuvor genannten Strategien zugeordnet werden kann; es handelt sich in solchen Fällen um die Synthese von Lautkombinationen, die keine Silben oder Wörter ergeben. Wenngleich in den folgenden Kapiteln die Strategien einzeln beschrieben werden, so ist zu unterstreichen, dass die Teilnehmer bei ihren Leseversuchen in den meisten Fällen mit Hilfe einer Kombination von mehreren Strategien seriell von links nach rechts vorgehen.

Bei der Auswertung der Daten können folgende *Synthetisierungsstrategien* dokumentiert werden:

- a) lautweises Erlesen
 - kumulatives Erlesen auf Lautebene
 - lautweises Erlesen mit Zweierlautgruppen
 - lautweises Erlesen mit Dreierlautgruppen
 - überlappendes Lesen
- b) buchstabenweises Erlesen
 - buchstabenweises Erlesen mit Zugriff auf das L1- und/oder L2-Buchstabeninventar
- c) silbenweises Erlesen
 - kumulatives Erlesen auf Silbenebene
 - silbenweises Erlesen mit Silbengruppen
- e) wortweises Erlesen
- f) Erlesen mit Hilfe der Konjunktion „und“
- g) Platzhalter-Strategie
- h) Vermeidungsstrategie

Zwei Sonderfälle werden ergänzend diskutiert, wenngleich sie in der vorliegenden Arbeit nicht als Strategie interpretiert werden:

- i) nicht serielles Erlesen (keine Strategie)

⁴⁰⁴ Das kursiv hervorgehobene Attribut *artikuliert* wird im Sinne einer laut vernehmbaren Sprache verwendet, so wie sie Wygotsky sie im Zusammenhang mit dem Begriff „private speech“ betrachtet.

j) morphemweises Erlesen (keine Strategie)

Alle aufgezählten Strategien werden im Folgenden beschrieben.

11.3.1.2.1. Lautweises Erlesen

Das lautweise Erlesen gehört im Alphabetisierungsunterricht zum methodischen Standardprogramm. Wie aus Kapitel 7.3. zu entnehmen ist, hat sich die Methode des Lautierens in der Alphabetisierungsarbeit behaupten können, so dass Analphabeten dieses Leseverhalten gleich zu Beginn der Alphabetisierungsarbeit kennen lernen und einüben. Beim lautweisen Lesen werden ein Wort oder Teile davon dadurch gelesen, dass die Lautwerte der darin enthaltenen Buchstaben hintereinander von links nach rechts ausgesprochen werden. In den meisten Fällen werden anschließend das gesamte Wort oder zumindest Teile davon in synthetisierter Form ausgesprochen. So liest Frau ÜA das Wort <Früchte>, indem sie zunächst die Lautwerte für das <F> und das <r> ausspricht: [əf ər fry:ç::t] (Frau ÜA, lange Wörter mit einer Buchstabengruppe, 1. Kurs/2. Erhebung). Weitere Fälle dienen der Veranschaulichung dieser Strategie (Tabelle 89).

Item-zahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
21	Frosch	[fri:]	Frosch	[f f r o əf r o] 8.60 [fru] 9.12 [fru] fru] 11.01 [f fru] 14.45 [f r o] 17.37 [fro:] 18.71 [fro] 23.87 Ende 24.59
Frau ÜA (kurze Normalwörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/1. Erhebung)				
18	heiraten	[hajrat]	heiraten	[h ai r haj ra tən] 5.95 [haj ər a tɛ ɛn hajraten] 9.77 Ende 9.40 !
Frau ÜA (lange Normalwörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/2. Erhebung)				
22	Katze/Katze	[ketse]	Katze	[h a t s ketse se ε ketssə] 8.67 Ende 8.94
Herr TZ (kurze Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 89

Frau ÜA liest das Item <Frosch> zunächst auf Lautebene und synthetisiert es anschließend zu [fru:]. Offensichtlich bemerkt sie, dass sie das <o> wie ein <u> ausspricht, und synthetisiert abermals das Wort auf Lautebene; diesmal jedoch nur bis zum betreffenden Buchstaben <o>. Auf diese Weise korrigiert sie ihren ersten synthetisierten Leseversuch. Problematisch bei der Anwendung dieser Strategie sind die konsonantischen Laute, die nicht ohne Schwa-Laut ausgesprochen werden können. Es handelt sich hierbei um stimmhafte Plosive, wie <d>, die als Phonem zwar mit /d/ wiedergegeben werden, aber in der tatsächlich vorkommenden Realisierung kaum anders als [də] ausgesprochen werden können. In diesen Fällen besteht immer wieder die Gefahr, dass der Schwa-Laut in die Synthese einbezogen wird (siehe Kapitel 11.3.2.3.). Wie aber beim Leseversuch von Frau ÜA zum Item <Frosch> ersichtlich wird, kommen Schwa-Laute nicht nur bei stimmhaften Plosiven vor. Sie lautiert beispielsweise den Buchstaben <F>/<f> mehrmals als [f], einmal jedoch

auch als [əf]. Tabelle 89 kann zusätzlich noch entnommen werden, dass auch Buchstabengruppen mit Hilfe ihres zugehörigen Lautes bzw. ihrer Lautkombination synthetisiert werden. Frau ÜA beispielsweise synthetisiert und benennt den Lautwert der Buchstabengruppe <sch> in ihrem Synthetisierungsprozess. Sie identifiziert offensichtlich Leseeinheiten, zu denen auch die Buchstabengruppen gehören, und liest daher das Wort <Frosch> als <F>-<r>-<o>-<sch> und nicht etwa als <F>-<r>-<o>-<s>-<c>-<h>. Ähnliches ist auch bei ihrem Leseversuch zum Item <heiraten> zu beobachten. Hier operiert sie zunächst ebenfalls auf Lautebene, indem sie die drei ersten Leseeinheiten lautiert und dabei die Buchstabengruppe <ei> mit ihrem Lautwert in die Synthese einbezieht. So liest sie <h>-<ei>-<r>, was ihr auszureichen scheint, um das gesamte Wort auszusprechen.

11.3.1.2.2. Kumulatives Erlesen auf Lautebene

Im Gegensatz zum lautweisen Erlesen, bei dem die Teilnehmer ein Wort oder Teile eines Wortes zunächst in Lauten segmentieren und anschließend zu einem Ganzen synthetisieren ([a r m] → [arm]), kann in den transkribierten Daten noch eine Variante beobachtet werden, die im Weiteren mit dem Attribut *kumulativ* umschrieben wird. Beim kumulativen Erlesen wird ein Wort Schritt für Schritt synthetisiert, indem die zuvor erlesenen Einheiten wiederholt werden. Abstrakt lässt sich diese Strategie am Beispiel eines Wortes mit vier Buchstaben (<b₁b₂b₃b₄>) wie folgt darstellen: b₁+b₂ = b₁b₂ → b₁b₂+b₃ = b₁b₂b₃ → b₁b₂b₃+b₄ = b₁b₂b₃b₄. Tabelle 90 enthält zwei Beispiele für diese Strategie:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
24	Krebs	-	Krebs	[gr kr ε kr ε krε kr ε krε ps] 10.29 [krεps] 11.19 [kε r kε kr ka kə ər kər ε sε krε:psə sε kr ε p s] 24.22 [krεps] 25.03 Ende 24.33 !
Frau ÜA (kurze Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)				
16	Schläuche	[ʃpi:ltʂə ʃpiltʂə]	Leuchter	[əl løy löyx: löyx: löyx oy löyxε löy löy: tε ʃ löyʃtε] 21.34 [løyʃtε] 22.59 [løyʃtε əl əyʃ löyç: 1 əl əy əy x:a löyx löyx tε] 41.37 [løyxtε] 42.15 [əyx:tε löyxtε] 46.17 Ende 46.04!
Frau ÜA (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 90

So setzt Frau ÜA das Wort <Leuchter> lautlich zusammen, indem sie zunächst ausgehend vom <L> die Buchstabengruppe <eu>, die in der Buchstabengruppe <euch> enthalten ist, zusammensetzt und auf diese Weise zu <Leu> gelangt. Darauf aufbauend berücksichtigt sie die gesamte Buchstabengruppe <euch> und gelangt zu <Leuch>.⁴⁰⁵ Mit diesem Zwischenschritt der

⁴⁰⁵ Dieser Leseversuch ist besonders interessant, weil hier auch eine alternative Interpretation ihrer Vorgehensweise durchaus plausibel erscheint. Möglich ist, dass Frau ÜA die Buchstabengruppe <euch> gar nicht als Leseinheit

Synthetisierung beschäftigt sie sich zwar noch, indem sie etwa die Buchstabengruppe <eu> noch einmal überprüft und die Aussprache von <euch> von [ɔyx] zu [ɔy] ändert. Sie verwendet aber abschließend wieder das kumulative Erlesen, indem sie dem bis dahin synthetisierten [lɔy] ein [tɛ] hinzufügt und zu [lɔy|tɛ] gelangt.

Eine ähnliche Vorgehensweise zeigt sich im kumulativen Erlesen auf Silbenebene (siehe Kapitel 11.3.1.2.9.).

11.3.1.2.3. Lautweises Erlesen mit Zweierlautgruppen

Innerhalb der lautbasierten Synthetisierungsstrategien kann eine Untergruppe ausgemacht werden, bei der Lautkombinationen als Leseinheit fungieren. Beim lautweisen Erlesen in Zweierlautgruppen rücken zwei benachbarte Leseinheiten (diese zusammengesetzten Leseinheiten können Buchstaben oder -gruppen enthalten) in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. Dies erfolgt unabhängig von Silben- oder Wortgrenzen. Eine tentative Beschreibung dieser Strategie könnte heißen: „Nehme zwei beliebige nebeneinanderstehende Leseinheiten und erlese sie.“ Auf diese Weise werden auch Buchstabenverbindungen erlesen, die sich die Teilnehmer vermutlich nur schwer merken können, etwa Konsonantenpaare.

Die fokussierten Kombinationen aus Leseinheiten können sowohl am Anfang, im Wortinnern oder am Wortende vorkommen, wie folgende Beispiele verdeutlichen (Tabelle 91):

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
21	Frosch	[fro]	Frosch	[fr o:] 2.73 Ende 2.98
Frau ÜA (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/2. Erhebung)				
1	Ananas	[ananas ananas]	Ananas	[an a n:as] 6.31 [ananas] 7.73 (TN schreibt) [ana...] Ende 1:05.47
Herr HJ (lange Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				
22	Gabel	[katʂə]	Katze	[ka t se:] 3.17 Ende 4.15
Frau ÜA (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
2	Trichter	-	Anker	[a nke] 9.97 Ende 12.58
Herr SD (Wörter mit Buchstabengruppen, 2. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 91

So fasst Frau ÜA die ersten Buchstaben des Items <Frosch> zusammen und liest [fr], um anschließend den darauf folgenden Buchstaben <o> mit der Buchstabengruppe <sch> zu einer Zweiergruppe zusammenzufassen, die sie zu [o:] synthetisiert. Auch Herr HJ verarbeitet

betrachtet. Vielmehr könnte sie mit der Buchstabengruppe <eu> operieren und mit dem Graphem <ch>, welchem sie zwei mögliche Aussprachen zuordnen kann.

Buchstaben in Zweiergruppen: Er liest das Wort <Ananas> nicht unter Berücksichtigung der Silbengrenze <A>-<na>-<nas>, sondern als <An>-<a>-<nas>. Bei diesem Beispiel wird deutlich, dass die Teilnehmer unterschiedliche Strategien kombinieren. So kann der Leseversuch von Herrn HJ unter dem Lichte der Strategieverwendung wie folgt beschrieben werden: (lautweises Erlesen in Zweiergruppen bei <An>) + (lautweises Erlesen bei <a>) + (silbenweises Erlesen⁴⁰⁶ bei <nas>). Eine Mischstrategie verwendet Frau ÜA bei ihrem Versuch, das Wort <Katze> zu lesen. Hier fasst sie die Buchstaben <Ka> und <ze> jeweils zu Zweiergruppen zusammen, während sie den Buchstaben <t> mit Hilfe des lautweisen Erlesens liest. Ebenso fasst Herr SD die Buchstabengruppen <nk> und <_er> zu einer Zweiergruppe zusammen, welche er als [ŋkɐ] liest.

Es stellt sich die Frage, wie der Gebrauch dieser Strategie motiviert sein könnte. Mit Hilfe der Daten lässt sich nicht feststellen, dass die Teilnehmer bei der Verarbeitung von zwei Leseinheiten in irgendeiner Weise systematisch vorgehen.⁴⁰⁷ In vielen Fällen ergeben sich bei der Bildung der Zweiergruppen Kombinationen, die sowohl schwierig zu artikulieren als auch schwierig zu behalten sind. Dahingegen wäre eine Segmentierung auf Silbenebene sinnvoller. Um jedoch auf Silbenebene segmentieren zu können, muss der Leser einen Überblick über das Wort als Ganzes oder zumindest über Teile des Wortes haben und vermutlich auch über eine gute phonologische Bewusstheit verfügen, um die vokalischen Silbenkerne zu erkennen (siehe für eine Diskussion des Erlesens mit Hilfe von Silben Kapitel 11.3.1.2.8.).⁴⁰⁸ In diesem Lichte betrachtet stellt die Strategie des lautweisen Erlesens mit Zweiergruppen vermutlich eine anfängliche Stufe im Leselernprozess dar. Ob etwa das in Kapitel 11.3.1.2.1. besprochene *lautweise Erlesen* als Vorstufe des *lautweisen Erlesens mit Zweiergruppen* betrachtet werden kann, kann mit Hilfe des vorliegenden Forschungsdesigns nicht geklärt werden. Der Gedanke aber, dass die Fähigkeit, zwei Leseinheiten zu einer Gruppe zusammenzufassen und anschließend zu lesen, einen höheren Kompetenzgrad erfordert als nur einzelne Leseinheiten zu lautieren, ist dennoch m.E. nicht abwegig. Dies gilt aus den oben genannten Gründen (mögliche Schwierigkeiten beim Artikulieren und Behalten) insbesondere dann, wenn die gelesenen Zweiergruppen nicht mit Silben zusammenfallen. Gleichzeitig würde dies bedeuten, dass die Strategie des lautweisen Erlesens mit Zweiergruppen

⁴⁰⁶ Zur Strategie des silbenweisen Erlesens siehe Kapitel 11.1.1.2.8.

⁴⁰⁷ Prinzipiell können mit Hilfe des lautweisen Erlesens mit Zweiergruppen folgende Leseinheiten zu einer Zweiergruppe zusammengefasst werden: Buchstabe + Buchstabe, Buchstabe + Buchstabengruppe, Buchstabengruppe + Buchstabe, Buchstabengruppe + Buchstabengruppe.

⁴⁰⁸ Wenn er beim Anblick eines Wortes bereits eine Hypothese hat, um welches Wort es sich handeln könnte, und dieses Wort im Kopf phonologisch segmentiert, könnte er in einem bestätigenden Leseversuch Silben in den Mittelpunkt seiner Aufmerksamkeit stellen.

hinsichtlich der Kompetenzentwicklung zwischen der Strategie des lautweisen Erlesens und der Strategie des silbenweisen Erlesens anzusiedeln ist.

11.3.1.2.4. Lautweises Erlesen mit Dreierlautgruppen

Analog zum lautweisen Erlesen in Zweierlautgruppen verfahren bei den Dreierlautgruppen die Teilnehmer so, dass durch drei Laute eine Leseinheit gebildet wird. Tabelle 92 können einige Beispiele entnommen werden:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
14	wachsen	[waksən]	wachsen	[va: ksən] 2.66 [vaksən] Ende 3.26
Frau OP (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				
25	Zebra	-	Zebra	[tsib ra] 2.92 [tsibra] 3.89 Ende 3.93
Herr SD (kurze Normalwörter, 2. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 92

Das Item <wachsen> wird etwa von Frau OP als <wa>-<chsen> gelesen, wodurch sie die drei letzten Leseinheiten lautlich zu einer Einheit bildet (in diesem Falle Buchstabengruppen + Buchstabe + Buchstabe). Ähnlich verhält sich Herr SD beim Wort <Zebra>, das er als <Zeb>-<ra> liest (Buchstabe + Buchstabe + Buchstabe).

Genau wie zuvor bei der Strategie des lautweisen Erlesens in Zweiergruppen, werden in den oben angeführten Beispielen bei der gemeinsamen Berücksichtigung von drei lautlichen Einheiten *per definitionem* keine Silben gebildet.

Folgt man hier der Argumentation, die in Kapitel 11.3.1.2.3. entwickelt wurde, so sollte das lautweise Erlesen in Dreiergruppen eine wiederum höhere Kompetenzstufe als das lautweise Erlesen in Zweiergruppen darstellen. Dadurch, dass sich die Teilnehmer eine lautliche Dreierverbindung merken müssen, die keine Silbe ist, könnten höhere Behaltensleistungen erforderlich sein. Allerdings muss beachtet werden, dass bei der Berücksichtigung von drei lautlichen Einheiten die Wahrscheinlichkeit erhöht wird, dass ein vokalischer Laut einbezogen wird. Zwar gibt es im Deutschen Wörter, bei denen drei oder mehr konsonantische Laute aufeinander folgen, doch ist dies nicht der Regelfall. Im Falle eines solchen Wortes wie <Herbst> könnte eine Segmentierung in Dreiergruppen beispielsweise <Her>-<bst> ergeben, von der ausgegangen werden kann, dass sie tatsächlich schwieriger zu behalten ist als eine Segmentierung in Zweiergruppen, etwa <he>-<rb>-<st>. Andererseits wird bei Wörtern, die keine solch ausgeprägten Konsonantenanhäufungen aufweisen, bei der Bildung von Dreiergruppen fast immer automatisch ein vokalischer Laut einbezogen, so dass dadurch lautliche Kombinationen zu Stande kommen, die zwar bei dem betreffenden Wort nicht notwendigerweise eine Silbe darstellen, aber

dennoch eine Struktur aufweisen, die in anderen Silben vorkommt (z.B. eine CV-Struktur). Dies könnte wiederum zu einer Erleichterung beim Behalten der lautlichen Dreierverbindung bewirken. So sind die in Tabelle 92 vorkommenden lautlichen Dreiergruppen zwar keine Silben der betreffenden Wörter, sie weisen jedoch eine in Silben mögliche Struktur auf:

- <wachsen> → <va>-<chsen>, wobei <chsen> die in Wörtern wie <Brot> oder <schlimm> gegebene Struktur KKV hat;
- <Zebra> gelesen als <Zeb>-<ra>, wobei <Zeb> die in Wörtern wie <Mar-melade> oder <Kar-te> gegebene Struktur KVK hat.

Die Bildung von Zweiergruppen liefert hingegen oft Konsonantenverbindungen ohne vokalischen Laut, die keiner Silbenstruktur entsprechen, da Silben stets einen vokalischen Kern aufweisen müssen. Aus diesem Grund lässt sich nicht eindeutig sagen, ob die Anwendung des *lautweisen Erlesens mit Dreiergruppen* gegenüber des *lautweisen Erlesens mit Zweiergruppen* als schwieriger und daher als Indiz für eine Weiterentwicklung im Strategierepertoire zu betrachten ist. Beide Strategien könnten daher in etwa auf derselben Entwicklungsstufe stehen.

11.3.1.2.5. Überlappendes Erlesen

Eine Variante des lautweisen Erlesens in Zweier- oder Dreierlautgruppen wird in den Leseversuchen ersichtlich, bei denen die Teilnehmer zwei nacheinander folgende Leseeinheiten derart erlesen, dass die zweite Leseeinheit mit dem letzten Laut der ersten Einheit beginnt. Die so erlesenen Leseeinheiten sind gewissermaßen durch einen gemeinsamen Laut verbunden. Das Wort <Blume> könnte demzufolge als [blum mə] oder etwa als [bl lum mə] gelesen werden.⁴⁰⁹

Folgende Beispiele dienen zur Veranschaulichung:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
19	Gurke	(weggeklickt)	Gurke	[gʊ ʊrkə] 2.42 [yr kə gurkə] 4.92 Ende 5.38 Frau ER (kurze Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)
8	Stock	[ftok]	Stock	[ft tok] 2.87 Ende 3.38 Herr SD (Wörter mit Buchstabengruppen, 2. Kurs/2. Erhebung)
9	Zitrone	[tsitronə]	Zitrone	[tsit tronə] 3.09 Ende 3.28 Herr KL (lange Normalwörter, 2. Kurs/2. Erhebung)
5	Kamera	[kamera]	Kamera	[ko o a kam k a: kam mə: ɛra:] 7.59 [kɛmɛrə] 9.14 [kɛmɛ: ɛ ra ər a kamera:] 14.57 [ra: kama kɛ (u)a ka ka:

⁴⁰⁹ Die Strategie kann jedoch nicht auf der Basis des lautweisen Erlesens definiert werden. Ihre Anwendung benötigt stets Leseeinheiten von mehr als einem Laut (Zweier- oder Dreiergruppen): Würde das Wort <Blume> als [b blume] gelesen, so könnte das überlappende Lesen von der Strategie des lautweisen Erlesens nicht mehr unterschieden werden.

				mε ε əra kamera] 22.65 Ende 22.86
Frau ÜA (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
23	Apfel	[apfəl]	Apfel	[apfəl] 2.14 Ende 2.88
Herr HJ (kurze Normalwörter, 2. Kurs/2. Erhebung)				
20	schwimmen	[ʃvimə]	schwimmen	[ʃvi mən] 2.33 Ende 2.44
Frau ÜA (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/2. Erhebung)				
21	Schachtel	-	sprühen	[ʃp pɔ:r ʃpo: han ʃpo:han] 9.37 [ʃpɔ:r o: h: han ʃporhan] 16.57 Ende 17.18
Herr HJ (Wörter mit Buchstabengruppen, 2. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 93

So liest Frau ER das Wort <Gurke> als <Gu>-<urke>, während Herr SD die Buchstabengruppe <St_> mit <tock> verbindet. Dieses Beispiel ist insofern interessant, da Herr SD zwar die Buchstabengruppe <St_> zunächst benennt, diese aber im Anschluss daran in einzelne Buchstaben aufspaltet <s>-<t-ock>. Die restlichen Beispiele veranschaulichen ebenfalls diese Strategie.

Wie aus Tabelle 93 ebenfalls ersichtlich wird, kann in einigen Fällen das überlappende Lesen ebenfalls als Variante des silbenweisen Erlesens betrachtet werden (prinzipiell auch als Variante des wortweisen Erlesens), etwa beim Wort <Kamera>, das Frau ÜA als <Kam>-<me>-<ra> liest. Dieser Leseversuch lässt sich strategisch betrachtet als die Abfolge (lautweises Erlesen in Dreiergruppen + silbenweises Erlesen + silbenweises Erlesen) analysieren, wobei durch die lautlichen Überlappungen diese Strategieabfolge gleichzeitig ein Beispiel für die hier besprochene Strategie des überlappenden Erlesens darstellt.

Es ist schwer zu mutmaßen, wie das Vorkommen dieser Strategie motiviert sein könnte. Hier wären weitere Untersuchungen (etwa mit Hilfe von Eye-Tracking-Systemen) notwendig, um sagen zu können, warum die Teilnehmer eine bereits erlesene Einheit noch einmal im Leseprozess aufnehmen. Auf der Grundlage der transkribierten Daten lässt sich kein systematisches Vorgehen erkennen. Die Teilnehmer überlappen Zweiergruppen, Dreiergruppen, Silben oder Wörter, wobei Tabelle 93 zu entnehmen ist, dass bei der Bildung von Zweiergruppen auch lautliche Kombinationen vorkommen, die keine prinzipielle Silbenstruktur aufweisen. So überlappt Herr SD <St> mit <tock>, während Frau ÜA beim Item <schwimmen> <schw> mit <wi> überlappt. Da aus phonologischer Sicht die Silbe eine besondere Rolle im Alphabetisierungsprozess einnimmt (siehe hierzu Kapitel V) und zu ihrer Berücksichtigung im Leseprozess – wie bereits oben angemerkt – einen Gesamtüberblick über das Wort als Ganzes voraussetzt, sprechen Überlappungen insgesamt für eine Strategie, die in der Entwicklung noch unterhalb des silbenweisen Erlesens (siehe Kapitel 11.3.1.2.10) anzusiedeln ist.

11.3.1.2.6. Buchstabenweises Erlesen mit Zugriff auf das L2-Buchstabeninventar

Im klaren Gegensatz zu den zuvor beschriebenen Strategien steht – aus didaktischen Gründen – das buchstabenweise Erlesen. Wenngleich unter den Didaktikern nicht immer Einigkeit herrscht, welche Methode bei der Einführung von Buchstaben die richtige ist, so besteht zumindest weitestgehend Konsens darüber, dass die so genannte Buchstabiermethode mehr Schaden anrichtet, als sie den Teilnehmenden helfen kann. Die Einführung der Buchstaben mit Hilfe der Buchstabennamen gilt daher als überholt. Dennoch ist die Strategie des buchstabenweisen Erlesens immer wieder in der Praxis beobachtbar, da manche Teilnehmer bereits vor Kursbeginn einige Buchstabennamen kennen.⁴¹⁰

Die Strategie des buchstabenweisen Erlesens konnte auch in der vorliegenden Arbeit beobachtet werden. Sie wurde vorrangig von einem Teilnehmer gebraucht, obgleich sie auch bei anderen Teilnehmenden vereinzelt vorkam. Analog zur Strategie des lautweisen Lesens wird beim buchstabenweisen Lesen ähnlich verfahren, jedoch mit dem Unterschied, dass nicht Lautwerte, sondern Buchstabennamen hintereinander ausgesprochen werden. Beispielsweise benutzt Herr FG die Buchstabennamen [a pɛ ɛf ɛl], um das Wort <Apfel> zu lesen (Herr FG, kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung). In vielen Fällen verursacht die Anwendung dieser Strategie jedoch Fehler (siehe hierzu Kapitel 11.3.2.3.). Herr FG etwa versucht das Wort <Kamera> zu lesen, indem er die Buchstabennamen benennt [kɛ a ɛm a ɛr a], und kommt so zur Synthese [kɛrma] (Herr FG, lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung). Folgende Fälle aus Tabelle 94 sind weitere Beispiele für die Strategie und die sich daraus ergebenden Synthetisierungsschwierigkeiten:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
7	Arm	[hant]	Arm	[a ər ɛm] 2.60 [ərm] 3.27 Ende 3.37
14	Sofa	[zofa]	Sofa	[ɛs o ɛf a] 4.56 [zos a:] 5.36 Ende 6.03
Herr FG (kurze Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				
8	Pfanne	TN: Weiß ich nicht: Kanne? Was?/KL: Pfanne/TN: Pfanne	Pfanne	[pɛ ɛf a ɛn ɛn ɛ] 4.32 [nəfən pɛfən] 6.52 [pɛ ɛf a ɛn ɛn ɛ pɛfən pɛfən pɛfə] Ende 12.94
14	Skorpion	Weiß ich nicht	Diamant	[dɛ i a ɛm a ɛn tɔ] 4.92 [deamat] 5.87 (TN: Weiß ich nicht/KL: Diamant. Hier so ein Stein; sehr teuer/TN: Unklar) [kieramant] Ende 14.52
16	Giraffe	[zo aux afrik aux] (KL: Afrika ja)	Krokodil	[kɛ ɛr o kɛ o dɛ i ɛl] 6.60 [krodil] 7.44 (TN: Krodil, was is?/KL: Krokodil?) [krokodil] Ende 12.61
Herr FG (lange Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				
14	Bäuche	-	Rock	[ɛr o kɛ] 3.92 [rok] 4.65 [ro:kə] 5.51 Ende 5.55
Herr FG (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 2. Kurs/1. Erhebung)				
2	Axt	[hars aks aks aksəl]	Axt	[a iks:tə] 2.98 [ikst] 3.84 [ikst] 4.81 Ende 4.85
Herr FG (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 2. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 94

⁴¹⁰ So berichten Teilnehmer in dem vom Verfasser durchgeführten Einstufungsverfahren, dass sie schon die Buchstaben mit Hilfe der Kinder auswendig gelernt haben, womit in den meisten Fällen die Buchstabennamen gemeint sind.

Sehr prägnant kommt diese Strategie zur Anwendung etwa beim Item <Pfanne>, das von Herrn FG als [pɛ ɛf a ɛn ɛn ɛ] erlesen wird. Mit Gewissheit lässt sich nicht sagen, ob Herr FG auch bei den Vokalen die Strategie des buchstabenweisen Erlesens anwendet, da gerade bei Vokalen der Buchstabenname und der Buchstabenlautwert identisch sind. Zwar wäre es denkbar, dass Herr FG beim Item <Pfeffer> eine Strategiefolge einsetzen könnte, die sowohl buchstabenweises als auch lautweises Erlesen beinhaltet. Doch erscheint in Anbetracht der gewählten Beispiele eher wahrscheinlicher, dass Herr FG bei Items wie <Diamant> oder <Krokodil> durchgehend ein buchstabenweises Erlesen anwendet. Aus Tabelle 94 wird ersichtlich, dass die Anwendung des buchstabenweisen Lesens zu großen Schwierigkeiten bei der Synthetisierung führen kann. So führt der Gebrauch der Buchstabennamen beim Wort <Axt> dazu, dass Herr FG als Antwort schließlich [ikst] gibt. Warum er den zuvor genannten Buchstabennamen [a iks:tə] bei der Synthese nicht berücksichtigt, lässt sich an dieser Stelle nicht beantworten. Von Bedeutung ist an dieser Stelle lediglich, dass der im Buchstabenname des <x> enthaltene i-Laut bei der anschließenden Synthese berücksichtigt wird. Dass ausgesprochene Laute bei einer anschließenden Synthese immer wieder einbezogen werden, kann auch dem Leseversuch zum Item <Arm> entnommen werden. Hier verwendet Herr FG eine Mischstrategie. Einerseits wendet er ein buchstabenweises Erlesen an (bei den Buchstaben <a> und <m>), andererseits wendet er das lautweise Erlesen beim Buchstaben <r> an, das ihm nicht hundertprozentig gelingt: Bei der Produktion des Lautwertes zum <r> spricht er noch einen Schwa-Laut mit und kommt so zur Aussprache [ər]. Gerade aber dieser Schwa-Laut führt bei der anschließenden Synthese zur Antwort [ərm].

Auch wenn die Strategie des buchstabenweisen Lesens in vielen Fällen zu Synthetisierungsschwierigkeiten führt (siehe hierzu weiter Kapitel 11.3.2.3.), so gibt es auch immer wieder Beispiele dafür, dass Herr FG zu richtigen Antworten gelangt. Beim Item <Rock> etwa buchstabiert er zwar, kann jedoch bei der anschließenden Synthese zunächst die Antwort [rok] geben, bevor er sich anschließend zur endgültigen Antwort [rokə] entschließt.

Wie lässt sich nun die Strategie des buchstabenweisen Erlesens im Verhältnis zu den bisher besprochenen bzw. erwähnten Strategien setzen? Wie bereits oben angemerkt, kommt diese Strategie nur vereinzelt bei anderen Teilnehmern außer Herrn FG vor. Bei Herrn FG hingegen stellt sie die wichtigste Strategie dar. Aus diesem Grund ist es schwierig, aus den transkribierten Daten heraus eine Hypothese hinsichtlich ihres Vorkommens zu formulieren. Bereits oben war jedoch angemerkt worden (siehe Fußnote 28), dass nach eigener Erfahrung des Verfassers viele Teilnehmer bei der Einstufung über Buchstabenkenntnisse verfügen, die sich in den allermeisten

Fällen durch Kenntnisse der Buchstabennamen offenbaren. Beobachten lässt sich im Alphabetisierungsunterricht auch, dass gerade in den ersten Stunden die Strategie des buchstabenweisen Erlesens öfter angewandt wird. Die Lehrkraft versucht dann strategische Alternativen für das Erlesen anzubieten (z.B. lautweises Erlesen). Auch in den zwei Kursen, die an der vorliegenden Untersuchung beteiligt waren, konnte das buchstabenweise Erlesen verstärkt im Anfangsstadium des Unterrichts beobachtet werden. So betrachtet stellt die Strategie des buchstabenweisen Erlesens eine sehr frühe Strategie dar, die dadurch ausgebildet wird, dass außerhalb des Unterrichts in der Regel nicht lautiert, sondern buchstabiert wird. Wenn also ein Teilnehmer außerhalb des Unterrichts nach Hilfe beim Synthetisieren eines Wortes fragt, wird er vermutlich Buchstabennamen hören und nicht etwa deren Lautwerte. Das buchstabenweise Erlesen könnte daher – neben der logographischen Strategie nach Frith (siehe Kapitel 2.3.2.) – eine *natürliche* Strategie darstellen, die im Unterricht nie vermittelt wird (oder zumindest nicht vermittelt werden sollte).

11.3.1.2.7. Buchstabenweises Erlesen mit Zugriff auf das L1-Buchstabeninventar

Eine Variante der Strategie des buchstabenweisen Erlesens ist eine, bei der die Teilnehmer die Buchstabennamen des muttersprachlichen Inventars verwenden. Die Teilnehmer nennen demnach für den Buchstaben <F>/<f> nicht den deutschen Buchstabennamen /ɛf/, sondern z.B. den türkischen /fe/. Diese Strategie wird im vorliegenden Datensatz im Vergleich zum buchstabenweisen Erlesen selten gebraucht und kam vorwiegend nur bei Herrn FG vor. Die untere Tabelle enthält einige Beispiele dieser Strategie:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
12	Haus	[haus]	Haus	[hɛ a u es] 2.71 [haus:] 3.37 Ende 3.72
Herr FG (kurze Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				
16	Giraffe	[zo aux afrik aux] (KL : Afrika ja)	Krokodil	[kɛ ɛr o kɛ o dɛ i ɛl] 6.60 [krodil] 7.44 (TN: Krodil, was is?/KL: Krokodil?) [krokodil] Ende 12.61
Herr FG (lange Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 95

Prinzipiell können sich aus der Anwendung dieser Strategie dieselben Schwierigkeiten wie bei der im vorherigen Kapitel behandelten Strategie des buchstabenweisen Erlesens oder für das Problem der Schwa-Laute bei stimmhaften Plosiven beim lautweisen Erlesen ergeben (siehe hierzu Kapitel 11.3.2.3.). Auch bei dieser Strategie kann davon ausgegangen werden, dass sie *natürlich* (im Sinne von *nicht didaktisch gesteuert*) erworben wird.

11.3.1.2.8. Silbenweises Erlesen

Die zuvor genannten Herangehensweisen stellen, was die Entwicklung und Anwendung von Synthetisierungsstrategien betrifft, ein erstes Entwicklungsstadium dar. Wie bereits angemerkt, sind dem menschlichen Arbeitsgedächtnis klare Grenzen gesetzt. Wird davon ausgegangen, dass jeder Buchstabe eine Verarbeitungseinheit darstellt (und dies darf man im Falle von Leseanfängern annehmen), so können nicht beliebig lange Wörter verarbeitet werden, ohne dass Chunks gebildet werden. So weist ELLIS (2002) allgemein zum Spracherwerb darauf hin, dass durch die wiederholte Bildung bestimmter Chunks diese gewissermaßen automatisiert werden und dem Arbeitsgedächtnis dann als eigenständige Verarbeitungseinheit zur Verfügung stehen. Ein solcher Prozess könnte dazu führen, dass nicht mehr einzelne Buchstaben die Wahrnehmungs- und Verarbeitungseinheit bilden, sondern größere Einheiten. In diesem Sinne sind einfache Silben (VC-, CV- oder CVC-Struktur) als nächst höhere Ebene geradezu prädestiniert. Und in der Tat finden sich in den transkribierten Audiodaten zahlreiche Beispiele für die Anwendung dieser Strategie, bei der die Teilnehmer mit Silben operieren. Es seien an dieser Stelle exemplarisch einige angeführt (Tabelle 96).

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
6	lächeln	-	Teufel	[tɔy fəl] 3.37 [tɔy fəl] 5.57 Ende 6.02
18	Bräutigam	[verhəiratət]	heiraten	[həi ra tən] 4.69 [həiratən] 5.66 Ende 5.99
21	Information	-	Information	[in for ma tsion] 5.17 [informatʃion] 6.57 Ende 6.97
Herr SD (lange Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 2. Kurs/1. Erhebung)				
19	spielen	[ʃpi:lən]	spielen	[ʃpi: lən] 2.09 Ende 2.12
20	Leuchter	-	Stiefel	[ʃtaɪ fəl] 3.64 Ende 3.93
21	Schläuche	-	sprühen	[ʃpraɪ hən] 2.52 Ende 2.82
Herr SD (Wörter mit Buchstabengruppen, 2. Kurs/1. Erhebung)				
16	Krokodil	[krokodi:l]	Krokodil	[kro ko di:l] 3.00 Ende 3.56
Herr KL (lange Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 96

Beispielhaft ist das Leseverhalten von Herr SD, der das Wort <Information> als <In>-<for>-<ma>-<tion> liest. Wie auch aus der Tabelle ersichtlich wird, führt die Anwendung dieser Strategie (dies trifft allerdings auf alle bisher besprochenen und die noch zu besprechenden Strategien zu) nicht automatisch zu einer richtigen Antwort. So verwechselt Herr SD offensichtlich die Buchstabengruppe <ie> mit der Buchstabengruppe <ei> und liest das Item <Stiefel> als [ʃtaɪ fəl], segmentiert dabei aber das Wort auf Silbenebene. Interessant ist auch der Leseversuch zum Wort <sprühen>. Hier liest Herr SD [ʃpraɪ hən]; er ersetzt offenbar den Buchstaben <ü> durch die Buchstabengruppe <ei> und beachtet zudem die Buchstabengruppe <üh> nicht, indem er sie aufspaltet und das Dehnungs-h ausspricht.

Diese Beispiele werfen die Frage auf, wie es genau zum silbenweisen Erlesen kommt. Eine Erklärung für das Benennen von Silben könnte prinzipiell darin bestehen, dass die Teilnehmer ihre Aufmerksamkeit von links nach rechts auf zwei bis drei Leseinheiten (Buchstaben oder -gruppen) lenken. Durch ein solches strategisches Vorgehen wäre in vielen Fällen tatsächlich – zumindest am Anfang des Wortes – die Wahrscheinlichkeit hoch, Silben zu erlesen. Die Strategie könnte demzufolge heißen: „Beginne links. Nehme zwei, maximal drei Leseinheiten in den Blick und beachte den Rest des Wortes zunächst nicht. Lese die Buchstabenkombination und merke sie dir. Gehe nach demselben Verfahren weiter vor, bis das gesamte Wort erlesen ist.“ So könnte ein Teilnehmer beim Wort <Banane> seine Aufmerksamkeit auf das <Ba> oder <Ban> lenken, wobei er eine 50 zu 50 Wahrscheinlichkeit hätte, tatsächlich eine Silbe zu lesen. Problematisch wäre es hingegen bei Wörtern wie <missverstehen>, da auf diese Weise die fokussierten Buchstabenverbindungen <mi> oder <mis> wären.⁴¹¹ Hinweise dafür, dass die Teilnehmer möglicherweise eine solche Vorgehensweise verwenden, finden sich in den transkribierten Daten und wurden im Zusammenhang mit den Strategien des lautweisen Erlesens in Zweier- und Dreierlautgruppen erläutert (siehe Kapitel 11.3.1.2.3. und 11.3.1.2.4.). *Per definitionem* kommt es beim lautweisen Erlesen mit Zweier- oder Dreierlautgruppen zu Segmentierungen (am Wortbeginn, im -inneren oder am Wortende), die der Silbenstruktur im Wort widersprechen können, wie die folgenden Beispiele belegen:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
23	Picknick	-	Trichter	[tri tri:]tɛ] 5.37 [tɛ] 7.26 Ende 7.36
Herr SD (Wörter mit Buchstabengruppen, 2. Kurs/1. Erhebung)				
2	Trichter	-	Anker	[a ŋkɛ] 9.97 Ende 12.58
Herr SD (Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 2. Kurs/1. Erhebung)				
2	Axt	[hɔy] [hɔy]	Axt	[a kst] 2.84 [a kɛst] 4.95 [a (u) kə akst] 8.21 [ɛkst ε akst] 10.46 Ende 8.38 !
Frau ÜA (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
3	Delfin	[dɛlfin]	Delfin	[dɛ əl fi:n] 3.96 [dɛ:l dɛl fi in dɛlfin] 8.50 [dɛ ε el dɛəl fiin] Ende 12.47
Frau ÜA (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 97

Das bedeutet, dass in vielen Fällen sich nicht sauber zwischen der Strategie des lautweisen Erlesens mit Zweier- oder Dreiergruppen und der Strategie des silbenweisen Erlesens unterscheiden lässt. Dass ein Teilnehmer beim Erlesen in Silben segmentiert, muss demnach nicht bedeuten, dass er dies auch wollte; die Silben können also durch Zufall bei der Anwendung eines lautweisen Erlesens mit

⁴¹¹ Auf Grund der für die vorliegende Arbeit gewählten Items könnte die so formulierte Strategie in vielen Fällen zu einem silbenweisen Erlesen führen.

Zweier- oder Dreiergruppen entstanden sein. Beachtet man jedoch die Regelmäßigkeit, mit der einige Teilnehmer das silbenweise Erlesen erfolgreich anwenden, so fällt es schwer, daran zu glauben, dass die Teilnehmer mit Hilfe des Zufalls arbeiten.

Eine weitere Erklärung ist, dass sich das Erlesen von Silben primär durch die Wahrnehmung derselben als Einheit ergibt (Silben wären als Chunks erkennbar). Das muss nicht bedeuten, dass die Teilnehmer jede im Deutschen vorkommende Silbe als Ganzes erkennen und/oder benennen können. Vielmehr wäre es wahrscheinlicher anzunehmen, dass einige Silben, die in für den Teilnehmer wichtigen Wörtern oft vorkommen, als Ganzes gespeichert werden und auf diese Weise erkannt werden. Beim Anblick dieser Silben würden sie sofort Leseeinheiten erkennen und lesen können, ohne die darin enthaltenen Buchstaben(gruppen) zu synthetisieren. Ist hingegen eine Silbe als Ganzes unbekannt, so müssten andere Synthetisierungsstrategien angewendet werden. Diese Erklärung lässt sich jedoch nur schwer mit den Leseversuchen von Herrn SD vereinbaren, wie in Tabelle 96 ersichtlich wird. Dort liest er die Wörter <Stiefel> und <sprühen> als [ʃtai̯ fəl] bzw. [ʃprai̯ hən]. Zumindest bei den Silben <Stie> und <sprüh> lässt sich somit nicht annehmen, dass Herr SD die betreffenden Silben als Ganzes sofort erkennen konnte und benannt hat (es sei denn, es wird zusätzlich angenommen, dass er die Aussprache der Silben falsch gespeichert hat).

Eine dritte Erklärung für das silbenweise Erlesen ist, dass die Teilnehmer ein implizites Verständnis für Silbenkerne, d.h. für Vokale, haben und bei der Synthese nutzen. Eine tentative Formulierung der Strategie könnte demnach heißen: „Beginne links. Erkenne den Vokal oder Diphthong. Nimm den oder die Konsonanten links und gegebenenfalls auch rechts davon in den Blick. Lese die Buchstabenverbindung. Gehe nach demselben Muster weiter vor und erlese das gesamte Wort.“ Diese Strategie müsste zudem durch weiteres implizites Wissen ergänzt werden, z.B.: „Versuche, dass möglichst immer konsonantische Laute links von jedem Vokalkern stehen.“ Durch diese implizite Regel könnte sichergestellt werden, dass ein Wort wie <Mama> als <Ma-ma> richtig segmentiert wird und nicht etwa als <Mam-a>.⁴¹² Eine solche Strategie würde bei Wörtern wie <Banane> oder <Marmelade> gut funktionieren.

Eine weitere Erklärung für das Zustandekommen des silbenweisen Erlesens ist, dass die Teilnehmer beim ersten Anblick eines Wortes bereits eine Hypothese über das Wort bilden. Sie können das Wort als Ganzes erkennen, ihrem Eindruck jedoch nicht vertrauen und durch die Anwendung weiterer Strategien eine Bestätigung suchen. Verfügt dieser Teilnehmer zudem über eine gut ausgebildete phonologische Bewusstheit und kann das vermutete Wort im Kopf auf Silbenebene segmentieren, dann beginnt er gewissermaßen auch damit, hinsichtlich der Silbenstruktur des Wortes Hypothesen zu bilden. Wenn also ein Teilnehmer beim Anblick des Wortes <heiraten>

⁴¹² Diese Regel entspricht dem, was in der Phonetik als Onsetoptimierung bezeichnet wird.

sofort an [hajratən] denkt und das Wort im Kopf als [haj ra tən] segmentiert, könnte es wahrscheinlicher sein, dass er im Leseprozess diese Silben schneller wieder erkennt, weil er sie auch erwartet. Problematisch ist dieser Erklärungsansatz bei den Leseversuchen von Herrn SD, in denen er <Stiefel> und <sprühen> als [ftaj fəl] bzw. [praɪ hən] liest. Solche falschen Antworten wären demnach dann möglich, wenn der Teilnehmer beim Anblick des Wortes <Stiefel> sofort an die Aussprache [ftajfəl] denkt, und dies würde demnach bedeuten, dass er die falsche Aussprache des Wortes gespeichert hat.

Alle hier angebotenen Erklärungsansätze bleiben letztendlich hypothetisch und können nicht mit Hilfe der erhobenen Daten bestätigt werden. Möglicherweise wird die Strategie des silbenweisen Erlesens durch eine Mischung aus diesen Ansätzen zu erklären sein, da diese sich nicht notwendigerweise gegenseitig ausschließen. Mit Ausnahme des ersten Erklärungsansatzes fußen jedoch alle weiteren Ansätze auf der Annahme gut ausgebildeter Kompetenzen in verschiedenen Bereichen. Ansatz 2 setzt die Speicherung ganzer Silben als Ganzes voraus. Ansatz 3 ist nur dann möglich, wenn die Teilnehmer über ein gutes Gefühl für Vokale verfügen und weitere Regeln verinnerlicht haben (z.B. die Onsetoptimierung). Ansatz 4 setzt sogar höhere Kompetenzen als Ansatz 2 voraus, da hier der Teilnehmer ein Wort als Ganzes erkennt und lediglich auf Grund von affektiven Faktoren (fehlendes Vertrauen in die eigenen Fähigkeit, Angst vor einer falschen Antwort usw.) nicht sofort benennt. Insgesamt betrachtet erscheint es gerechtfertigt anzunehmen, dass die Strategie des silbenweisen Erlesens hinsichtlich ihrer Entwicklung oberhalb derer anzusiedeln ist, die ausschließlich auf Lautebene operieren.

11.3.1.2.9. Kumulatives Erlesen auf Silbenebene

Genau wie zuvor beim kumulativen Erlesen auf Lautebene kann das kumulative Erlesen auf Silbenebene als ein Zusammensetzen des Wortes definiert werden, bei dem die zuvor benannten Silben in immer größer werdenden Silbengruppen wiederholt werden. Ein viersilbiges Wort wie <Marmelade> kann abstrakt als $\langle S_1S_2S_3S_4 \rangle$ wiedergegeben werden (mit S=Silbe) und würde entsprechend dieser Strategie wie folgt gelesen: $S_1+S_2 = S_1S_2 \rightarrow S_1S_2+S_3 = S_1S_2S_3 \rightarrow S_1S_2S_3+S_4 = S_1S_2S_3S_4$. Tabelle 98 enthält ein Beispiel für das kumulative Erlesen auf Silbenebene.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
24	Karussell	(TN: Keine Ahnung)	Karussell	[ka karu karuzal] 4.42 Ende 5.92
Frau ÖÄ (lange Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 98

Frau ÖÄ setzt das Wort <Karussell> in drei Schritten zusammen, indem sie im zweiten Schritt die zuvor genannte Silbe <Ka> um eine weitere Silbe ergänzt <Karu>. Im dritten Schritt führt die Hinzufügung der letzten Silbe <sell> zur Aussprache des gesamten Wortes [karu:zəl].

Unklar bleibt, ob das kumulative Erlesen auf Laut- oder Silbenebene stets eine wiederholte visuelle Verarbeitung aller zuvor erlesenen Einheiten beinhaltet. In solchen Fällen würden die Teilnehmer beim Erlesen jeder Silbe stets zum Wortanfang zurückgehen und alle bis dahin schon erlesenen Silben noch einmal erlesen.⁴¹³ Denkbar ist jedoch auch, dass die Teilnehmer seriell von links nach rechts das Wort erlesen, ohne beim Kumulieren jedes Mal das Erlesen am Wortanfang zu beginnen. Dies wäre möglich, wenn die phonologische Repräsentation der zuvor benannten Silben noch im Arbeitsgedächtnis enthalten ist und diese der Synthese der neu zu erlesenen Silbe hinzugefügt wird. Dieser letzte Erklärungsansatz könnte als Vereinfachung des silbenweisen Erlesens interpretiert werden: Der Teilnehmer zieht es vor, zur Gesamtaussprache des Wortes schrittweise zu gelangen. Die mehrfachen Wiederholungen der Silben(gruppen) verhindern dabei, dass die zuvor gelesenen Silben vergessen werden.

11.3.1.2.10. Silbenweises Erlesen mit Silbengruppen

Wie zuvor bei der Strategie des silbenweisen Erlesens diskutiert wurde, ist die Bildung von Chunks ein notwendiger Schritt für das Erlesen komplexer Wörter. In Silben Verarbeitungseinheiten zu erkennen, könnte somit eine Entwicklung in der Lesekompetenz darstellen. Genauso könnte das *silbenweise Erlesen mit Silbengruppen* als eine weitere Entwicklung in der Lesekompetenz interpretiert werden. Bei dieser Strategie werden nicht einzelne Silben, sondern zwei Silben als Ganzes am Wortanfang, im -innern oder am Wortende benannt. Bedingt durch die Auswahl an Items bei der vorliegenden Arbeit, ist das Benennen von Silbengruppen im Wortinnern selten beobachtet worden, da hierzu Wörter mit mindestens vier Silben notwendig sind.⁴¹⁴ Wie zuvor bei der Strategie des silbenweisen Erlesens oder der unbestätigten Wortbenennung drängt sich auch beim silbenweisen Erlesen mit Silbengruppen die Frage auf, wie das Benennen einer Silbengruppe genau zu Stande kommt. Möglich ist, dass die Silbengruppe entweder im Kopf synthetisiert und anschließend benannt wird oder als Ganzes ohne Synthese erkannt und benannt wird. Für die Strategie des silbenweisen Erlesens waren zuvor im Kapitel 11.3.1.2.8. unterschiedliche Erklärungsansätze angeboten worden:

⁴¹³ Um diese Frage zu erhellen, wären Eye-Tracking-Untersuchungen notwendig.

⁴¹⁴ Werden die zusammengesetzten Wörter nicht einbezogen, so sind nur die Items <Medikament>, <verheiratet> und <Information> viersilbig.

1. Fokussierung der Aufmerksamkeit auf zwei oder drei Buchstaben mit schneller Synthese und einer hohen Wahrscheinlichkeit, dabei Silben zu benennen.
2. Ein Gefühl für Silben, welches implizites Wissen um Silbenkerne und -ränder beinhaltet.
3. Erkennung von Silben als Ganzes ohne Synthese.

Diese Erklärungsansätze bieten sich grundsätzlich auch hier an. Es darf jedoch nicht aus den Augen verloren werden, dass sich ein Erklärungsansatz zur Benennung von Silbengruppen komplexer gestalten kann. Theoretisch wäre zwar möglich, dass die Silbengruppe als Ganzes erkannt und benannt wird. Bei Leseanfängern erscheint aber eine Kombinationen aus unterschiedlichen Zugängen wahrscheinlicher. Angenommen ein dreisilbiges Wort $\langle S_1S_2S_3 \rangle$ wird als $\langle S_1S_2 - S_3 \rangle$ gelesen, so ist es denkbar, dass die Verarbeitungseinheit $\langle S_1S_2 \rangle$ durch eine Kombination aus den oben genannten Erklärungsansätzen 1, 2 oder 3 zu Stande kommt. Konkret heißt das, dass ein Teilnehmer bei einem Wort wie $\langle \text{Hamburger} \rangle$ beispielsweise die erste Silbe $\langle \text{Ham} \rangle$ als Ganzes sofort erkennt (Erklärungsansatz 3) und die zweite Silbe $\langle \text{bur} \rangle$ im Kopf schnell synthetisiert (mit Hilfe des Ansatzes 1 oder 2), um auf diese Weise zur unbestätigten Benennung der Silbengruppe $\langle \text{Hambur} \rangle$ zu gelangen.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
7	Karate	[kara:tə]	Karate	[gara: tɛ] 3.81 [ka ra tɛ] 11.43 [karatə] 13.20 Ende 13.99
20	Trompete	[trompɛ:tə]	Trompete	[tro:m pɛtə] 3.15 Ende 3.80
21	Diskette	[de: d dis]	Diskette	[dis kɛtə] 2.91 Ende 3.66
Herr KL (lange Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				
24	Mikrophon	[mikrofoŋ]	Mikrophon	[mikro fo:n] 3.01 Ende 3.77
Herr KL (lange Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 2. Kurs/1. Erhebung)				
21	Information	[iŋfɔrmatsio]	Information	[in forma tion] 4.28 Ende 5.38
Herr KL (lange Normalwörter, 2. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 99

Tabelle 99 enthält einige Beispiele für das silbenweise Erlesen mit Silbengruppen. So werden die Items $\langle \text{Karate} \rangle$, $\langle \text{Trompete} \rangle$ und $\langle \text{Mikrophon} \rangle$ von Herrn KL dadurch gelesen, dass er zunächst die zwei ersten Silben zusammenfasst und benennt. Ebenso verwendet er diese Strategie beim Item $\langle \text{Diskette} \rangle$, indem er die zwei letzten Silben zusammenfasst. Ein seltenes Beispiel für die Bildung einer Silbengruppe im Wortinnern (dies – wie bereits erwähnt – vermutlich auf Grund der eingesetzten Items) ist das Wort $\langle \text{Information} \rangle$, welches Herr KL als $\langle \text{In} \rangle$ - $\langle \text{forma} \rangle$ - $\langle \text{tion} \rangle$ liest.

Wie bereits erwähnt und aus Tabelle 99 ersichtlich wird, können Silbengruppen an unterschiedlichen Stellen eines Wortes benannt werden. Von besonderem Interesse sind hier Silbengruppen am Anfang und Ende eines Wortes (siehe beispielsweise Item 7 und 20 in Tabelle

99), für die unterschiedliche Prozesse verantwortlich sein dürften. Während bei der Benennung einer Silbengruppe am Wortanfang der Leser noch über keine Information verfügt, um welches Wort es sich handeln könnte⁴¹⁵, kann er bei der Verarbeitung einer Silbengruppe am Wortende auf Teilinformationen über das Wort zurückgreifen (nämlich auf die zuvor am Wortanfang gelesenen Laute/Silben). Item 20 aus Tabelle 99 kann diesen Aspekt veranschaulichen. Nachdem der Teilnehmer die erste Silbe [trom] des Wortes <Trompete> benannt hat, verfügt er über ein Wissen, das für das Erlesen der weiteren Silben hilfreich sein kann. Voraussetzung hierbei ist, dass das betreffende Wort im Lernerlexikon enthalten ist. In diesem Falle könnte die Frage: „Welches Wort beginnt mit „Trom“?“ das Erlesen (in diesem Sinne könnte dann auch von Erraten gesprochen werden) des gesamten Wortes erheblich erleichtern.⁴¹⁶ Für diesen Erklärungsansatz spricht, dass das Benennen von Silbengruppen am Wortende öfter vorkommt als umgekehrt.⁴¹⁷

11.3.1.2.11. (Kumulatives) Wortweises Erlesen

Bei dieser Strategie bilden die einzelnen Wörter die Leseeinheiten, weshalb das wortweise Erlesen eine gewisse Nähe zur Strategie der Wortbenennung aufweist. Genau wie bei den zuvor beschriebenen Strategien kann auch das wortweise Erlesen kumulativ verlaufen. In diesem Sinne lässt sich ein beliebiges zusammengesetztes Wort als $\langle W_1W_2W_3 \rangle$ mit (W=Wort) und das kumulative wortweise Erlesen als $\langle W_1+W_2=W_1W_2 \rangle \rightarrow \langle W_1W_2 + W_3 = W_1W_2W_3 \rangle$ beschreiben.

Es erscheint jedoch nicht sinnvoll, das (kumulative) wortweise Erlesen als Variante der Worterkennung zu betrachten. Per definitionem kommt die Strategie des (kumulativen) wortweisen Erlesens ausschließlich bei zusammengesetzten Wörtern vor. Dabei kann das wortweise Erlesen eine Kombination der in den vorherigen Kapiteln erörterten Strategien beinhalten. Ihre einfachste Erscheinungsform ist dabei auf der Grundlage einer unbestätigten Wortbenennung gegeben, wie aus Tabelle 100 ersichtlich wird:

⁴¹⁵ Dies trifft nur dann zu, wenn das Wort seriell von links nach rechts verarbeitet wird und nicht, wenn zuvor das Wort als Ganzes erkannt wurde und in einem anschließenden Leseversuch bestätigt werden soll.

⁴¹⁶ Selbstverständlich stellen sich die Teilnehmer beim Erlesen nicht solche Fragen. Vielmehr laufen solche Prozesse des Zugriffs auf das Lernerlexikon automatisch ab.

⁴¹⁷ Dass das Erlesen eines Wortes leichter fallen könnte, wenn erst einmal „das Eis gebrochen ist“, d.h., wenn die erste Silbe gelesen ist, steht im Einklang mit kognitiven Modellen des mentalen Lexikons. In solchen konnektionistischen Modellen wird davon ausgegangen, dass alle Elemente eines Wortes miteinander verbunden sind und sich gegenseitig positiv oder negativ beeinflussen. So würde beispielsweise beim Wort <Marmelade> das Erkennen/Lesen der ersten Silbe <Mar> weitere Elemente im Lexikon aktivieren (etwa das deutsche Wort <Marmor>, das englische Wort <march> oder das spanische Wort <mermelada> (Marmelade).

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
3	Sektglas	[glas ain vain]	Sektglas	[zɛkt glas] 9.24 [zɛktglas] 10.31 Ende 10.84
9	Teekanne	-	Zündkerze	[tsunt kartsa] 9.04 Ende 10.10
11	Bademantel	[mantə]	Bademantel	[bat mante:] 8.62 Ende 12.31
Herr UI (zusammengesetzte Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 100

So liest Herr UI das Wort <Sektglas>, indem er zunächst das Wort <Sekt> und anschließend das Wort <glas> unbestätigt benennt. Gleich verfährt er beim Wort <Bademantel>, welches er als <Bade>-<mantel> liest. Möglich ist aber auch, dass Synthetisierungsstrategien oder eine Mischung aus Synthetisierungsstrategien und unbestätigter Wortbenennung eingesetzt werden, wie aus Tabelle 101 hervorgeht:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
26	Schaukelpferd	-	Schaukelpferd	[ʃə jau jaukla: pfar da jaukla:pfert jauklapfert] 20.45 Ende 21.59
28	Kaffeemaschine	[ka:fəmaʃi:nə]	Kaffeemaschine	[ka fe maʃi:nə] 8.72 [ka:fəmaʃi:nə] 9.89 Ende 10.71
Herr UI (zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 101

Das Wort <Schaukelpferd> liest Herr UI zwar mit Hilfe des wortweisen Erlesens, doch verwendet er zuvor noch andere Strategien. Zunächst verwendet er das lautweise Erlesen mit Zweiergruppen [ʃə], wobei er noch einen Schwa-Laut hinzufügt. Auf diese Weise gelangt er zur ersten Silbe [jau] (Strategie des silbenweisen Erlesens). Darauf aufbauend liest er mit Hilfe des kumulativen silbenweisen Erlesens das erste Wort <Schaukel>, welches er auf Grund eines Verdrehers (siehe hierzu Kapitel 11.3.2.2.4.) als [jaukla:] liest. Schließlich liest er das gesamte Wort, indem er das erste und das zweite Wort verbindet (kumulatives wortweises Erlesen). Beim Wort <Kaffeemaschine> verwendet er hingegen nur beim zweiten Wort <maschine> das wortweise Erlesen. Beim Wort <Kaffee> kommt hingegen das silbenweise Erlesen zum Einsatz.

Ohne Zweifel setzt die Strategie des (kumulativen) wortweisen Erlesens eine hohe schriftsprachliche Kompetenz voraus. Die Gründe hierfür sind bereits in Kapitel 11.3.1. zu den Strategien der Wortbenennung genannt. Zu den Hürden, die ein Teilnehmer bei der Strategie des (kumulativen) wortweisen Erlesens gegenüber einer Wortbenennungsstrategie zusätzlich nehmen muss, ist zu zählen, dass er stets einen Teil des zusammengesetzten Wortes im Arbeitsspeicher behalten muss. Prinzipiell sollte – aus der Sicht einer bottom-up-Strategie – daher das Erlesen von zusammengesetzten Wörtern schwieriger als das Erlesen eines einzelnen Wortes sein, insbesondere immer dann, wenn der Teilnehmer einen Teil des zusammengesetzten Wortes nicht kennt. Aus der Sicht einer top-down-Strategie könnte hingegen – wenn das erste Wort bekannt ist – das Erlesen des zweiten Wortes einfach sein.

11.3.1.2.12. Erlesen mit Hilfe einer Konjunktion

Von allen Teilnehmenden setzte insbesondere eine Teilnehmerin eine weitere Synthetisierungsstrategie ein, bei der die kurdische Konjunktion <u> (dt. und) eine zentrale Rolle spielt. Hierbei werden die Leseeinheiten durch die Konjunktion verbunden, wobei die Leseeinheiten unterschiedlich in ihrer Größe (Chunks) sein können: Es können Laute, Silben oder Wörter mit Hilfe der Konjunktion verbunden werden. Theoretisch ließe die Verwendung dieser Strategie mehrere Varianten zu. Diese können anhand eines Beispiels verdeutlicht werden: Würde man das Wort <Kontrabass> mit Hilfe der deutschen Konjunktion <und> erlesen, so können analog zu den zuvor beschriebenen Strategien zum Beispiel folgende Varianten vorkommen:

- lautweises Erlesen → [k und o und n und t und ...]
- lautweises Erlesen mit Schwa-Lauten → [kə und o und ən und tə und ...]
- buchstabenweises Erlesen → [ka und o und ɛn und tɛ und ...]
- silbenweises Erlesen → [kon und tra und bas]
- wortweises Erlesen → [kontra und bas]

Solche Varianten können in der Tat in den transkribierten Daten beobachtet werden. Ebenso kommt es vor, dass unterschiedliche Strategien miteinander verbunden wurden.

- Mischstrategien → [k und o und ɛn und tra und bas]

Tabelle 102 enthält einige Beispiele zu dieser Strategie:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
29	Zahn	[sa:n]	Zahn	[s (u) a sa:n] 3.19 [sa:n] 4.88 Ende 5.32 Frau ÜA (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)
9	Knochen	[kəni:]	Knochen	[k (u) ɛn kno:x:ən] 3.93 [kən o x kno ox o o kno:xən knoxən] 20.04 Ende 19.51! Frau ÜA (lange Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/1. Erhebung)
4	Fächer	[ty:xə]	Dächer	[də (u) ɛ de: dɛ:ç:ɐ] 6.15 [ɛ dɛçɐ] 6.85 [ɛ ɛ:ç: dɛçɐ...dɛçɐ...] Ende 22.06 Frau ÜA (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)
18	Diskette	[kamɛra] (TN: Diskette)	Kassette	[kə (u) a ka s:ə tə] 3.46 Ende 4.00 Frau ÜA (lange Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)
19	Knie	[kni:]	Knie	[kə (u) i ɛn kin ki: ki: kə (u) ən kni:] 7.39 Ende 7.47 Frau ÜA (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/2. Erhebung)
27	reich	Weiß ich nicht. So mit Hand machen. Schwer.	ziehen	[s (u) i ɛ ha ən suhan suhan (TN: Weiß ich nicht) s (u) i ɛ ha ən ɛn suhan] 12.13 (KL: Ziehen/TN: Ziehen, ziehen) Ende 16.68 Herr FG (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 2. Kurs/1. Erhebung)

Tab. 102

Das Wort <Zahn> liest Frau ÜA, indem sie den Buchstaben <z> und die Buchstabengruppe <ah> mit Hilfe der Konjunktion „u“ verbindet. Auch das Wort <Knochen> geht sie mit der gleichen Strategie an: Hier verbindet sie die Buchstaben <K> und <n> mit Hilfe der Konjunktion. In beiden Fällen kann sie im Anschluss daran das gesamte Wort aussprechen. Beim Wort <Dächer> kommt es hingegen noch zu einem Zwischenschritt. Hier verbindet sie zwar die ersten zwei Buchstaben mit Hilfe von <u> (hierbei beachtet sie die Buchstabengruppe <äch> nicht), verwendet aber, bevor sie das gesamte Wort aussprechen kann, die Strategie des silbenweisen Erlesens, indem sie die Silbe <dä> ausspricht. Erst danach liest sie das gesamte Wort <Dächer>. ⁴¹⁸

Genau wie beim Vorkommen von Schwa-Lauten (siehe Kapitel 11.3.2.3.), birgt das Aussprechen der Konjunktion <u> im Synthetisierungsprozess Gefahren. Prinzipiell ist davon auszugehen, dass die Aussprache der Konjunktion im Synthetisierungsprozess interferieren kann. Dies wird beispielsweise deutlich beim Leseversuch von Herr FG (Tabelle 102), der das Wort <ziehen> liest. Herr FG operiert zunächst auf einer niedrigen Segmentierungsebene, indem er Lautwerte und Buchstabennamen nennt: [s (u) i ε ha ən]. Hinzu kommt die Verwendung der Konjunktion <u>, die aber schließlich zur falschen Lesung [suhan] führt. Im Sinne des von WYGOTSKY (1974) vorgeschlagenen Konzepts der *private speech* stellt die Strategie des Erlesens, mit Hilfe der Konjunktion eine starke Form des Verbalisierens von Verarbeitungsprozessen dar und ist daher ein starkes Indiz dafür, dass bestimmte Prozesse noch nicht automatisiert verlaufen. So betrachtet stellt diese Strategie eine anfängliche Strategie dar.

11.3.1.2.13. Nicht serielles Erlesen (keine Strategie)

Alle zuvor beschriebenen Strategien bedienen sich einer seriellen Synthese von links nach rechts, was als Lese- und Schreibrichtung des Deutschen im Unterricht vermittelt wird. Insofern ist zu erwarten, dass Teilnehmer eines Alphabetisierungskurses ihre Synthetisierungsversuche von links nach rechts organisieren. ⁴¹⁹ Dennoch kann in einigen sehr wenigen Fällen in den Leseversuchen der Teilnehmer ein von dieser sonst üblichen Vorgehensweise abweichendes Leseverhalten beobachtet werden. Die Teilnehmer beginnen die Synthese nicht links, sondern rechts. Solche Fälle kommen jedoch kaum vor, so dass an dieser Stelle es nicht sinnvoll erscheint, von einem nicht seriellen Erlesen als weitere Strategie zu sprechen. Zudem ist zu beachten, dass dieses Leseverhalten durch ein anfängliches Erlesen im Kopf zu Stande gekommen sein könnte. Hierbei würde die Synthese tatsächlich von links nach rechts erfolgen, wobei der Leser bei den ersten Buchstaben(gruppen) des

⁴¹⁸ Das ist ein gutes Beispiel dafür, dass die Verwendung des silbenweisen Erlesens dazu führen kann, dass Buchstabengruppen nicht beachtet werden.

⁴¹⁹ In der Praxis kann dennoch vereinzelt beobachtet werden, dass Teilnehmer, die z.B. im Arabischen alphabetisiert sind, unter dem Einfluss ihrer Kenntnisse zum L1-Schriftsystem deutsche Wörter von rechts nach links erlesen.

zu lesenden Wortes die Laute nicht artikuliert und erst zu einem späteren Zeitpunkt Laute ausspricht.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
15	Tochter	[toxtɐ]	Tochter	[tɛ toxtɐ] 7.94 [to:x tɛ] Ende 10.49
Frau ÜA (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				
30	Möhre	[møɾə]	Möhre	[r ɛ møɾə] 6.17 [møɾə] 6.57 [møɾə mø ø rə mø ø mø mø ɛ ɛ: r mœrmœr ør mø ør] 26.88 Ende 25.58
Frau ER (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/1. Erhebung)				
12	Haus	(weggeklickt)	Haus	[s haus] 4.10 Ende 4.41
Frau ER (kurze Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)				
23	Bräutigam	[bo b brœytiga]	Bräutigam	[ti brœy ti gea brœytigam] 7.18 [brœytigam] 9.51 Ende 10.20
Herr KL (lange Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 2. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 103

Tabelle 103 enthält einige Beispiele für dieses von der sonst üblichen Vorgehensweise abweichende Leseverhalten. So beginnt Frau ÜA die Synthese des Wortes <Tochter> mit der letzten Silbe <ter> und gelangt erst dann zur Aussprache des gesamten Wortes. Ähnlich geht auch Frau ER vor, indem sie die Synthese beim Wort <Möhre> mit der letzten Silbe beginnt und dabei ein lautweises Erlesen verwendet <r>-<e>. Im Falle von Herr KL wird beim Item <Bräutigam> der Synthetisierungsprozess erst mit der Silbe <ti> im Wortinnern begonnen.

Wie bereits oben angemerkt, kann es aber zu diesem scheinbar abweichenden Leseverhalten dadurch gekommen sein, dass ein im Kopf vorher stattfindender Synthetisierungsprozess nicht aufgenommen wurde und daher nicht im Transkript erscheint. Frau ÜA könnte in der Tat beim Wort <Tochter> die erste Silbe <Toch> im Kopf synthetisiert und erst bei der zweiten Silbe <ter> artikuliert haben. Unter diesem Licht betrachtet wäre das nicht serielle Erlesen sogar als eine Weiterentwicklung des seriellen Lesens zu bewerten: Teile der Synthese konnten mit Hilfe der *inner speech* (WYGOTSKY 1974) bereits im Kopf bearbeitet werden. Für diese Hypothese lassen sich jedoch im Transkript keine stützenden Indizien finden, was dem Forschungsdesign geschuldet ist, da es nicht erlaubt, sehr leise oder im Kopf ablaufende Synthetisierungsprozesse zu beobachten.

Abschließend sollte auf einen besonderen Leseversuch hingewiesen werden, weil es sich den bisherigen Erklärungsansätzen entzieht. Tabelle 104 dokumentiert den Leseversuch eines türkischen Teilnehmers kurdischer Herkunft (Kurmanci-Dialekt) ohne Kenntnisse im Arabischen. Der Teilnehmer erliest das Wort zunächst von rechts nach links und anschließend von links nach rechts.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
14	Bäuche	-	Rock	[kə o ɛr o kə rok] 5.58 [rok] 6.25 Ende 6.99
Herr FG (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 2. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 104

Herr FG synthetisiert konsequent jede Leseinheit. Er verwendet dabei eine Mischstrategie: lautweises Erlesen (mit Schwa-Laut) und buchstabenweises Erlesen. Im Anschluss daran verwendet er wieder dieselbe Mischstrategie, diesmal von links nach rechts, und kommt so zur Aussprache des Zielwortes <Rock>. Da der betreffende Teilnehmer türkischer bzw. kurdischer Herkunft ist, kann eine Beeinflussung durch Kenntnisse über das arabische Schriftsystem als Erklärung nicht herangezogen werden. Dieses Beispiel ließe eindeutig die Vermutung einer weiteren Strategie zu. Da es aber das einzige in den transkribierten Daten vorkommende Leseverhalten dieser Art ist, wird an dieser Stelle keine eigenständige Strategie angenommen.

11.3.1.2.14. Morphemweises Erlesen (keine Strategie)

Bei den bisher diskutierten Strategien ist eine theoretisch erwartbare Strategie unberücksichtigt geblieben. Morpheme stellen ebenso wie Silben oder Wörter eine denkbare Verarbeitungseinheit dar. Und in der Tat lassen sich Leseversuche finden, in denen Teilnehmer Morpheme als Ganzes benennen, wie aus Tabelle 105 ersichtlich wird:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
27	Fächer	-	Anspitzer	[an pitse] 6.82 [asnspitse] 7.93 Ende 8.67
Herr UI (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				
27	Anspitzer	[[netspits]	Anspitzer	(Tn hustet) 4. 67 [an:]p anʃpitsən anʃpitsi:n]parsirən r ɛ]parsirən an ʃ ang:ʃp ang]p anaf aŋa ʃ ans: h a na sp ansp pits:ən pits i: tʃ s v anaspitsə] 42.14 (tiefes Ausatmen des TNs) Ende 45.43
Herr TZ (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/2. Erhebung)				
27	Anspitzer	[ain]pise]	Anspitzer	[na a sə: pajsən]pajsən nɛ an an an an]pi: an an an]pit:sə] 16.29 Ende 17.44
Frau ER (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				
30	Picknick	[vɛəhajratət]	verheiratet	[ves fɛr hajratət] 6.81 [fɛrhajratə] 7.55 Ende 6.84
Herr SD (Wörter mit Buchstabengruppen, 2. Kurs/1. Erhebung)				
30	verheiratet	[vɛəhajratət]	verheiratet	[vɛr hajrat] 3.91 [vɛrhajratət] 6.17 Ende 6.39
Herr SD (Wörter mit Buchstabengruppen, 2. Kurs/2. Erhebung)				
29	Schläuche	-	Schmetterling	[ʃm ʃm ɛ tɛraliŋk]ta]ta ɛtɛ ɛr liŋk]ma a]]maj ɛr v ɛr ɛk]majk...] 1.00.94 Ende 1.03.16
Frau ER (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 105

Im ersten Beispiel liest Herr UI das Wort <Anspitzer>, indem er zunächst die ersten zwei Buchstaben <An> verbindet. Diese Segmentierung kann unterschiedlich motiviert sein (lautweises Erlesen mit Zweiergruppen oder silbenweises Erlesen), doch ist wichtig, dass das Ergebnis tatsächlich ein Erlesen auf Morphemebene ergibt. Ähnlich verhalten sich Herr TZ und Frau ER beim gleichen Item. So liest Frau ER <Anspitzer> ebenfalls dadurch, dass sie zunächst die zwei ersten Buchstaben <An> zusammenfasst. Dies gelingt ihr jedoch nicht, da sie einen Verdreher produziert [na]. Deutlich sind auch die Beispiele für das Item <verheiratet>, das von Herrn SD in der 1. und 2. Erhebung ähnlich mit Hilfe von <ver> segmentiert wird. Ein Beispiel für eine Segmentierung auf Morphemebene ist im letzten Beispiel enthalten, in dem Frau ER das Wort <Schmetterling> liest. Hier kommt es im Synthetisierungsprozesse zur Segmentierung <ling>, die einer Leseinheit auf der Morphemebene entspricht.

Die in der Tabelle 105 aufgeführten Beispiele sprechen zwar dafür, auch in einem solchen Leseverhalten die Anwendung einer Strategie auf Morphemebene zu sehen. Das Problem dabei ist, dass die Morpheme der präsentierten Items deckungsgleich mit anderen, zuvor beschriebenen Verarbeitungseinheiten sind. So ist beim Wort <Anspitz-er> das Morphem <_er> gleichzeitig eine Buchstabengruppe und daher gleichzeitig eine Verarbeitungseinheit auf Lautebene. Wenn also ein Teilnehmer das Morphem <er> als [ɐ] liest, so können darin unterschiedliche Strategien interpretiert werden (lautweises oder morphemweises Erlesen). Ähnlich verhält es sich bei einem Wort wie <Schmetter-ling> und dem darin enthaltenen Morphem <ling>, das gleichzeitig eine Silbe darstellt. Analog dazu können Präfixe ebenso als Silben betrachtet werden, etwa bei den Items <Anspitzer> oder <verheiratet>. Nicht von einer Strategie des morphemweisen Erlesens zu sprechen, erscheint deshalb aus mehreren Gründen richtig. Zum einen ließen sich keine klaren Grenzen zwischen den betreffenden Strategien ziehen, was negativ zu bewerten ist. Weiter bildet sich, wie in Kapitel 2.4. im Zusammenhang mit der phonologischen Bewusstheit deutlich wurde, die Segmentierungsfähigkeit auf Silbenebene zum Teil parallel zur Sprachentwicklung aus. Eine Bewusstheit für die Morpheme des Deutschen setzt hingegen ein Verständnis für den Aufbau der Sprache voraus, das mit einer gewissen Sprachbeherrschung einhergeht. Vor diesem Hintergrund ist von Anfängern des Deutschen als Zweitsprache die Segmentierung eines Wortes eher auf Laut- oder Silbenebene als auf Morphemebene zu erwarten. Ein Wort wie <Dächer> wird folglich eher als /dɛ-çɐ/ und nicht als /dɛç-ɐ/ gelesen. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass die Morphem-Methode, welche die Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf den morphematischen Aufbau der Sprache lenkt, erst im fortgeschrittenen Unterricht in vollem Umfang zum Einsatz kommt, wodurch eher im fortgeschrittenen Stadium ein morphemweises Lesen plausibel erscheint. Dahingegen wird die

Segmentierung auf Laut- und Silbenebene bereits im Anfangsunterricht curricular gefordert und gefördert.

Aus diesen Gründen wird in der vorliegenden Arbeit gerade bei Deutsch- und Leseanfängern keine Strategie mit einer Segmentierung auf Morphemebene angenommen, auch wenn eine solche Strategie theoretisch möglich ist.

11.3.1.2.15. Platzhalter-Strategie

Das wichtigste Moment beim Einsatz dieser Strategie scheint im Versuch begründet zu sein, den Synthetisierungsprozess aufrecht zu erhalten. Sie kommt scheinbar immer dann vor, wenn die Teilnehmer Buchstaben oder Buchstabengruppen begegnen, die sie nicht kennen oder sicher beherrschen. So werden von Herrn QW unterschiedliche Buchstabengruppen allesamt als [ɔy] ausgesprochen, obwohl eine visuelle Ähnlichkeit kaum oder nicht vorliegt (siehe zu Verwechslungen Kapitel 11.3.2.1.1.), wie aus Tabelle 106 hervorgeht:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
4	Stroh h alm	[flaj pitsə]	Fle is ch sp ie ß	[flɔyz] 3.14 [flɔy ɛ pitz] 5.81 [flɔy ɛ pits] 6.96 [flɔy pitsə] 8.78 [flɔy pits] 10.13 Ende 11.22
18	Schlüssel l och		S ch ild kr ö t e	[lɔyde] 2.77 [l lɔydet] 4.50 Ende 4.89
20	Schlüssel l och	-	S ch lüssel l och	[lɔyzɛl] 5.78 [flɔyzol] 6.88 [lɔyzɛl] 8.38 [ɛ] 9.71 [flɔy] 12.32 [flɔyzɛl] 15.45 [lɔyzɛl] 18.17 Ende 18.17
11	Schub k arre	[fubkarə]	Schub k arre	[ɔybɛ] 4.84 [ɔybəkart] 6.83 Ende 7.36
8	Streichholz- sch h achtel	[flɔy]	Stroh h alm	[trɔy] 2.49 [trɔy] 4.69 [trɔyalm] 6.06 Ende 6.77
Herr QW (zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 106

Hier scheint die Buchstabengruppe <eu>/<äu> als Stellvertreter für unterschiedliche Buchstaben und Buchstabengruppen zu fungieren. Sie ersetzt die Buchstabengruppe <ei> beim Item <Fleischspieß>, den Buchstaben <i> beim Item <Schildkröte>, den Buchstaben <ü> beim Item <Schlüsselloch>, den Buchstaben <u> beim Item <Schubkarre> und die Buchstabengruppe <oh> beim Item <Strohalm>. Ein ähnliches Verhalten konnte vom Verfasser bei Einstufungstests beobachtet werden: Hier diente ein Buchstabe als Stellvertreter für andere Buchstaben. Seltene Buchstaben, die die Teilnehmer noch nicht kannten, wurden bisweilen allesamt „in eine Schublade gesteckt“ und provisorisch mit einem Lautwert belegt. Der Anblick eines <y>, <q> oder <ü> rief dann stets dieselbe Antwort hervor: z.B. [tset].

Um den Synthetisierungsprozess nicht abbrechen zu müssen, wird daher stellvertretend der *Platzhalter-Lautwert* genannt.⁴²⁰

11.3.1.2.16. Vermeidungsstrategien

Prinzipiell ist eine weitere Strategie denkbar und wird in anderen Bereichen der Sprachlehr- und -lernforschung tatsächlich angenommen. Es handelt sich um Vermeidungsstrategien, bei denen ein Lerner bestimmte Strukturen (etwa grammatische) vermeidet, weil sie ihm als zu schwierig erscheinen. Vermeidungsstrategien können mit Hilfe des gewählten Forschungsdesigns nicht direkt dokumentiert werden, zeichnen sich diese ja gerade dadurch aus, dass etwas nicht passiert, z.B. dass ein schwieriges Wort nicht ausgesprochen wird. Es ist somit unmöglich, mit Hilfe der transkribierten Daten festzustellen, ob innerhalb eines offensichtlich „anstrengenden“ Synthetisierungsversuches, wie in Tabelle 107 wiedergegeben, doch nicht etwa eine Vermeidungsstrategie zum Einsatz gekommen sein könnte.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
21	Besteck	-	sprühen	[ʃpə əɾə ʃp əɾ y:ən] 5.33 [[ʃpy:rən] 7.18 [[ʃpyy ʃpə əɾ ʃpy:n y:n y:ən [ʃpy: ʃpy:ən] 17.51 [[ʃpə y y ɛn ʃpə əʃpə ɛɾ ʃpəɾ y ɛn ʃpy:rən] 30.25 [[ʃpy rə r: ʃpy: y:ən ʃpy:rən ʃp əɾy:ən ʃpy:rən ʃpy: y ʃpy:n [ʃpy:n ʃpy:rə: ʃpyrə y:ən ʃpəru:ən] 50.54 [ʃ rərə r: y: y:ən ʃpy: [ʃpəry:ən] 58.92 [əʃpə əɾ y:ən ʃpə ʃp əɾ y:n ʃp r y ɛn ʃpy:rən] 1:08.43 [[ʃpə ry: ʃpəry:ən] 1:12.24 [[ʃpə:rən pɾy:ən ʃpəry:ən] 1:18.50 Ende 1:21.54
Frau ÚA (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 107

Anders gestaltet es sich, wenn Hinweise auf Schwierigkeiten beim Lesen gegeben werden. Herr TZ bringt beim Item <Lastwagen> (siehe Tabelle 108) zum Ausdruck, dass das zu lesende Wort schwer ist („Schwer, Mann“), dennoch versucht er es zu synthetisieren. Ob bei diesem Synthetisierungsversuch einzelne Buchstaben oder Silben vermieden (im Sinne von *nicht gelesen*) wurden, lässt sich nicht sagen. Auch der Kommentar („Das schwer“) im zweiten Beispiel von Tabelle 108 lässt vermuten, dass Herr TZ möglicherweise im Synthetisierungsprozess Vermeidungsstrategien verwendet haben könnte. Nichtsdestoweniger erscheint in solchen Fällen nicht sinnvoll, eine Vermeidungsstrategie anzunehmen.⁴²¹

⁴²⁰ Somit erinnert eine solche Strategie an so genannte Kommunikationsstrategien, bei denen es darum geht, einen Zusammenbruch der Kommunikation auf Grund fehlender Sprachkenntnisse zu vermeiden, so etwa bei der Verwendung von *Dingsda-Wörtern* (BIMMEL & RAMPILLON 2000).

⁴²¹ Eine Möglichkeit, um eine solche Annahme zu stützen, böte ein nachträgliches Befragen der Teilnehmer. Diese Vorgehensweise war jedoch im vorliegenden Design nicht vorgesehen.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
5	Lastwagen Lastwagen	- -	Lastwagen	(TN: Schwer, Mann) [lu: a:s luas: tʰə lost f: agə] 15.60 Ende 19.79
Herr TZ (zusammengesetzte Normalwörter, 1.Kurs/1. Erhebung)				
20	Strohalm Strohalm	- weggeklickt	Schlüssel och	[j:l::u jlu:x (TN: Das schwer) la u: s lu:s s: lox jlus lu:s lox] 22.47 Ende 26.67
Herr TZ (zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen, 1.Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 108

Bei besonders langen Wörtern (vornehmlich bei der Aufgabe zu zusammengesetzten Wörtern) lassen sich jedoch Indizien dafür finden, dass die Teilnehmer das Erlesen eines schwierigen Items vermeiden, wie aus Tabelle 109 hervorgeht.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
2	rauchen	[rauxən]	rauchen	[gr a ... (TN: Das ist schwer)] Ende 41.77
Herr FG (lange Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 2. Kurs/1. Erhebung)				
29	Daten fehlen!	Daten fehlen!	Streichholzschachtel	[s: [traixə] 6.61 (TN: Das schwer) Ende 11.93
Herr FG (zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen, 2. Kurs/1. Erhebung)				
25	Medikament	[tabletə] [pi:l]	Medikament	Weggeklickt Ende 2.16 (KL: „Schwer?“/TN: „ Das ist schwer, das ist schwer! “)
Herr TZ (lange Normalwörter, 1.Kurs/2. Erhebung)				
14	Kontrabass Zündkerze	- -	Kontrabass	(TN: Schwer, das ist.) Weggeklickt Ende 0.85
Herr TZ (zusammengesetzte Normalwörter, 1.Kurs/1. Erhebung)				
31	Einkaufswagen	-	Einkaufswagen	(TN: Alles schwer) Weggeklickt Ende 1.04
Herr TZ (zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 109

Die deutlichsten Indizien für eine Vermeidungsstrategie ergeben sich durch die Kommentare, welche die Teilnehmer bei ihren unterschiedlichen Leseversuchen abgeben. Im selben Sinne kann die Tatsache interpretiert werden, dass die Teilnehmer in solchen Fällen nach dem Kommentar keine nennenswerten Synthetisierungsversuche mehr unternehmen. So scheint Herr FG den Synthetisierungsprozess beim Wort <rauchen> abubrechen. Seine Stimme wird so leise (gekennzeichnet durch [...]), dass eine Auswertung der Daten nicht mehr möglich ist. Die Aufgabe empfindet er als „schwierig“, wie seinem Kommentar zu entnehmen ist. Zu einem Abbruch des Synthetisierungsprozesses könnte es auch beim Item <Streichholzschachtel> gekommen sein. Auch hier beginnt Herr FG zunächst mit der Synthese und kann den ersten Teil des Wortes <Streich> synthetisieren. Danach scheint er den Leseversuch abubrechen und sagt, dass die Aufgabe schwierig ist. Deutliche Indizien für eine Vermeidungsstrategie sind in den restlichen Beispielen

von Tabelle 109 gegeben. Herr TZ unternimmt beim Item <Medikament> keinen Leseversuch; auf die Frage des Kursleiters, ob das Wort schwer war, gibt er eine bejahende Antwort: „Das ist schwer, das ist schwer!“ Auch bei den Items <Kontrabass> und <Einkaufswagen> unternimmt er keinen Leseversuch. Noch bevor er das nächste Item abrufen, scheint er zu bemerken, dass die Aufgabe schwer ist: „Schwer, das ist“ und „alles schwer“.

11.3.1.3. Der gleichzeitige Einsatz mehrerer Strategien

Die in den letzten Kapiteln angeführten Beispiele zu Strategien sind unter dem Gesichtspunkt ausgesucht worden, dass die betreffenden Strategien möglichst isoliert vorkommen. Diese Auswahl sollte aber nicht den Eindruck erwecken, dass die Teilnehmer sich mit Vorliebe jeweils nur einer Strategie bedienen. Vielmehr ist das Gegenteil die vorherrschende Herangehensweise. Mit Ausnahme der unbestätigten Wortbenennung, die *per definitionem* keine weitere Strategie zulässt, setzen die Teilnehmer beim Erlesen eines Wortes in der Regel Mischstrategien ein, wie Tabelle 110 zu entnehmen ist:

Item-zahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
16	Sohn	[ju:nk]	Sohn	[zo:n] 2.46 [zo: n] 4.34 [zo:n] 5.02 [əs o ən] 7.04 (TN: „ja“) [ə o] 7.77 [zo:n] 9.30 Ende 9.93
Frau ÜA (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/1. Erhebung)				
20	Birne	(weggeklickt)	Birne	[bri:nə bɪr b be:nə bɪrnə] 15.59 [bɪrnə bɪrnə] 19.69 Ende 20.14
Herr SD (kurze Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				
16	Krokodil	[krokonso:]	Krokodil	[korko gor kodia gorkodia kro kodia] 14.17 Ende 14.53
Herr SD (lange Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 110

Frau ÜA etwa wendet beim Erlesen des Items <Sohn> gleich mehrere Strategien an. Zunächst setzt sie die Strategie der bestätigten Wortbenennung ein, indem sie das Wort als Ganzes ausspricht. Danach kommt es zu einem lautweisen Erlesen mit Zweiergruppen, bei dem sie den ersten Buchstaben <S> und die Buchstabengruppe <oh> zu einer Zweiergruppe zusammenfasst. Im Anschluss daran wendet sie die Strategie des lautweisen Erlesens an, indem sie das <n> lautiert. Ergebnis dieses bisherigen Synthetisierungsprozesses ist das Aussprechen des gesamten Wortes [zo:n], das sie noch einmal mit Hilfe des lautweisen Erlesens (dieses Mal kommen Schwa-Laute hinzu) erliest: [əs o ən]. Die Bestätigung, dass sie das Wort richtig gelesen hat, quittiert sie zwar mit einem „Ja“, vergewissert sich aber offensichtlich noch einmal, dass sie die Buchstabengruppe <oh> richtig gelesen hat. Letztendlich liest sie das gesamte Wort abermals als [zo::n], wobei die starke Dehnung des o-Lautes darauf hinweist, dass sie sich noch mit der Buchstabengruppe befasst.

Eine Mischstrategie kommt auch beim Leseversuch von Herrn SD zum Einsatz. Hier liest er das Wort <Birne> zunächst mit Hilfe einer bestätigten Wortbenennung, wobei es durch einen Verdreher zu einer falschen Antwort kommt. Möglicherweise bemerkt er die abweichende Aussprache [bri:nə] gegenüber [birnə]. Er wendet daraufhin die Strategie des silbenweisen Erlesens an [b:ir], wobei die Dehnung des (in der Audiodatei als „Stottern“ beobachtbar) dafür spricht, dass er sich mit diesem Buchstaben möglicherweise eingehender befasst. Diese Vermutung wird durch den darauffolgenden Gebrauch des lautweisen Erlesens untermauert, durch den der Buchstabe lautiert wird. Schließlich spricht er das gesamte Wort zunächst als [bɛ:rnə] und schließlich als [birnə] aus.

Wird der Einsatz von Strategien der unterschiedlichen Teilnehmer betrachtet, so fällt auf, dass einige Teilnehmer eine deutliche Präferenz für bestimmte Strategien haben. So ist im Zusammenhang mit der Strategie des Erlesens mit Hilfe der Konjunktion „und“ in der L1 (siehe Kapitel 11.3.1.2.12.) darauf hingewiesen worden, dass diese vorwiegend von Frau ÜA angewendet wird. Eine Präferenz für die Strategie des buchstabenweisen Erlesens zeigt hingegen fast ausschließlich Herr FG (siehe Kapitel 11.3.1.2.6.). Die Strategie des wortweisen Erlesens wird im Gegensatz hierzu zwar von mehreren Teilnehmenden, jedoch nicht von allen eingesetzt. Solche Beobachtungen deuten darauf hin, dass das strategische Repertoire eines Teilnehmers nicht etwas ist, das notwendigerweise beständig wächst und beobachtet wird. Viele Strategien bei einem Leseversuch anzuwenden scheint vielmehr ein Indiz für eine niedrig entwickelte Lesekompetenz oder mangelndes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu sein. Leser mit einer höheren Lesesicherheit, wie Herr KL, benutzen hingegen nur wenige Strategien. Eine plausible Erklärung für dieses Muster wäre, dass die Ausbildung von neuen Strategien dazu führt, dass ältere Strategien nicht mehr eingesetzt werden: Effektivere Strategien ersetzen weniger effektive Strategien. Dies würde erklären, warum fortgeschrittenere Teilnehmer (etwa Herr KL) im Vergleich zu anderen weniger fortgeschrittenen Teilnehmern (etwa Herr HJ) nur noch wenige Strategien verwenden. Zudem steht diese Vermutung im Einklang mit den in verschiedenen Kapiteln auf der Grundlage der transkribierten Daten und theoretischer Überlegungen formulierten Hypothesen über die Reihenfolge in der Entwicklung von Strategien. So war etwa in Kapitel 11.3.1.4. die Vermutung geäußert worden, dass die Strategie des buchstabenweisen Erlesens eine vorwiegend ungesteuert erworbene Strategie ist, die daher sehr früh eingesetzt wird. Dahingegen entwickelt sich in der Regel die Strategie des lautweisen Erlesens erst durch den Unterricht.

11.3.1.4. Zusammenfassung

In Kapitel 2.3. wurde ein Erwerbsmodell vorgestellt, das die Anwendung unterschiedlicher Strategien durch die Lese- und Schreibanfänger erklärt. In diesem Zusammenhang wurden die logographische, die alphabetische und die orthographische Phase beschrieben, in denen jeweils die entsprechende logographische, alphabetische und orthographische Strategie zum Einsatz kommt. Während sich die logographische Phase sozusagen auf natürlichem Wege (im Sinne von ungesteuert) entwickelt, ist die alphabetische Phase in der Regel eine direkte Folge des Unterrichts: Sie bildet sich aus, weil im Lese- und Schreibunterricht die Aufmerksamkeit der Schüler auf Buchstaben und Laute gelenkt wird. Auf der Grundlage dieser Phase bildet sich schließlich die orthographische Phase aus, in der die Schüler immer größer werdende Chunks (etwa orthographische Muster) sofort erkennen und die letztendlich in der sofortigen Worterkennung mündet.

Die nun in der Auswertung der transkribierten Daten dokumentierten Strategien lassen sich größtenteils innerhalb der alphabetischen Phase verorten. Die Strategien der unbestätigten Wortbenennung (vor allem, wenn die für die Benennung benötigte Zeit sehr kurz ist) und der bestätigten Wortbenennung könnten sowohl der logographischen als auch der orthographischen Phase zugerechnet werden. Das vorliegende Design erlaubt jedoch nicht zu unterscheiden, ob ein Teilnehmer beim Lesen eines Items mit Hilfe der unbestätigten Wortbenennung

- das betreffende Item auch vor Beginn des Alphabetisierungskurses als Ganzes hätte erkennen können (logographische Strategie nach FRITH 1985) oder ob
- die schriftsprachlichen Kompetenzen des Lerners derart fortgeschritten sind, dass er dieses Item mit Hilfe größerer Chunks wie orthographische Muster, Morpheme usw. mehr oder minder als Ganzes erkennt (orthographische Strategie nach FRITH 1985).

Für die übrigen der in der vorliegenden Arbeit vorgeschlagenen Strategien – und das betrifft den größten Teil aller Strategien – gilt jedoch, dass sie vermutlich erst durch den Unterricht ausgebildet und unterhalb der Wortebene wirken. Demzufolge sind die Synthetisierungsstrategien allesamt innerhalb der von FRITH (1985) vorgeschlagenen „alphabetischen Strategie“ zu verorten.

Wird die Gesamtheit aller hier vorgeschlagenen Strategien betrachtet, so kann auf der Grundlage der Daten und theoretischen Überlegungen eine vorläufige und hypothetische Gruppierung vorgenommen werden, in der eine Erwerbsreihenfolge der besprochenen Teilstrategien widerspiegelt (siehe Tabelle 111). Der Tabelle kann entnommen werden, dass die Strategien in drei

Gruppen angeordnet werden. Diese Anordnung hat zunächst nur tentativen Charakter und muss noch durch weitere Analysen bestätigt werden. Im ersten Block sind Strategien enthalten, die auch vor dem Unterricht, d.h. auf natürlichem (ungesteuertem) Wege erworben werden können. Der zweite und dritte Block enthalten Strategien, die vorwiegend erst durch den Unterricht ausgebildet werden, wobei im zweiten Block Strategien aufgezählt werden, die überwiegend bei Leseanfängern beobachtet werden. Fortgeschrittene Leser setzen hingegen die Strategien ein, die im dritten Block enthalten sind.

Strategien der Wortbenennung	vor Beginn des Unterrichts	logographische Strategie nach FRITH (1985)
	vor Beginn des Unterrichts	Vermeidungsstrategie
	vor Beginn des Unterrichts	Buchstabenweises Erlesen mit Buchstabennamen in der L1
	vor Beginn des Unterrichts	Buchstabenweises Erlesen mit Buchstabennamen in der L2
	vor Beginn des Unterrichts	Buchstabenweises Erlesen mit Zugriff auf das L1-Buchstabeninventar
	vor Beginn des Unterrichts	überlappendes Erlesen
	vor Beginn des Unterrichts	Platzhalter-Strategie
	vor Beginn des Unterrichts	unbestätigte Wortbenennung
Synthetisierungsstrategien	erst durch den Unterricht	bestätigte Wortbenennung
	erst durch den Unterricht	Vermeidungsstrategie
	erst durch den Unterricht	überlappendes Erlesen
	erst durch den Unterricht	lautweises Erlesen
	erst durch den Unterricht	lautweises Erlesen mit Hilfe der Konjunktion <und> in der L1
	erst durch den Unterricht	lautweises Erlesen mit Zweiergruppen
	erst durch den Unterricht	lautweises Erlesen mit Dreiergruppen
	erst durch den Unterricht	Platzhalter-Strategie
Synthetisierungsstrategien	erst durch den Unterricht	silbenweises Erlesen
	erst durch den Unterricht	silbenweises Erlesen mit Silbengruppen
	erst durch den Unterricht	kumulatives silbenweises Erlesen
	erst durch den Unterricht	Wortweises Erlesen
	erst durch den Unterricht	bestätigte Wortbenennung
	erst durch den Unterricht	unbestätigte Wortbenennung
	erst durch den Unterricht	orthographische Strategie nach FRITH (1985)

Tab. 111: Strategien im ersten und zweiten Kurs

Zusätzlich wurden die logographische und die orthographische Strategie (FRITH 1985) berücksichtigt, da mit Hilfe des vorliegenden Forschungsdesigns nicht ausgeschlossen werden kann, dass es sich bei den Fällen der (schnellen) unbestätigten Wortbenennung nicht doch etwa um Fälle der logographischen (vorwiegend bei Leseanfängern) oder der orthographischen (vorwiegend bei fortgeschrittenen Lesern) Strategie handelt. Zu beachten ist bei der Anordnung der Strategien innerhalb der Tabelle, dass Strategien in mehreren Blöcken vorkommen können: Zwischen diesen drei Blöcken gibt es Überschneidungen. So kann etwa die Vermeidungsstrategie sowohl vor Kursbeginn auf natürlichem Wege erworben werden als auch in der Anfangsphase des Alphabetisierungsunterrichts. Tabelle 111 ist demnach nicht so zu interpretieren, dass alle

Teilnehmer alle darin enthaltenen Teilstrategien ausbilden werden. Ferner sind die in Tabelle 111 vorgeschlagenen Blöcke nicht so zu interpretieren, dass die Ausbildung der darin enthaltenen Teilstrategien in jedem Fall in der vorgeschlagenen Reihenfolge beobachtbar sein wird.

11.3.2. Schwierigkeiten beim Lesen

Neben den im letzten Kapitel erörterten Strategien bieten auch die (zum Teil) misslungenen Leseversuche interessante Einsichten in den (Er)Leseprozess. Auf vier unterschiedliche Fehlerquellen wird im Folgenden detaillierter eingegangen.

Zum einen können Fehler begangen werden, weil Buchstabenkenntnisse fehlen: Wer Buchstaben eines Wortes nicht kennt, kann es nicht mit Hilfe von Synthetisierungsstrategien erlesen.⁴²² Solche Fehler werden im Folgenden als visuell bedingte Fehler bezeichnet:

- visuell bedingte Fehler
 - Buchstabe nicht erkannt oder verwechselt
 - Buchstabengruppe nicht erkannt oder verwechselt

Die Auswertung der Transkripte liefert zudem eindeutige Hinweise dafür, dass eine weitere Fehlerquelle im Bereich der Phonologie/Phonetik liegt. Hier scheinen vorrangig Abweichungen zwischen der in der Interlanguage verankerten phonologischen Repräsentation der L2(-Laute) und der tatsächlichen L2-Norm verantwortlich zu sein. Aber auch phonotaktische Zwänge auf Silbenebene bieten eine Erklärung für viele Fehler. Folgende Fehler sind im Transkript dokumentiert:

- phonologisch/phonetisch bedingte Fehler
 - Auslassung von Lauten
 - Hinzufügung von Lauten
 - Ersetzung von Lauten
 - Lautverdrehen

Fehler werden auch dann begangen, wenn sich unerwünschte Laute in das Arbeitsgedächtnis *einschmuggeln*. Dies kann automatisch bei der Anwendung des lautweisen Erlesens etwa bei den stimmhaften Plosiven geschehen (Vorkommen eines Schwa-Lautes) oder durch die Anwendung des buchstabenweisen Erlesens. Wenn in solchen Fällen der Teilnehmer den Schwa-Laut oder etwa den e- oder a-Laut (im Falle der Verwendung von deutschen Buchstabennamen /bɛ/, /dɛ/, /ka/ usw.)

⁴²² Gleichwohl könnte ein Teilnehmer das Wort erraten, etwa durch Top-down-Prozesse oder indem er sich auf seinen ersten Eindruck verlässt (bestätigte Worterkennung/unbestätigte Wortbenennung).

fälschlicherweise in den Synthetisierungsprozess einbezieht, können die Leseversuche misslingen. Vor diesem Hintergrund lässt sich als weitere Fehlerquelle anführen:

- falsche Synthese durch Schwa-Laute oder Buchstabennamen

Die vierte Fehlerquelle bilden Fehlgriffe auf das Lernerlexikon oder Zugriffe auf ein im Lernerlexikon falsch gespeichertes Wort:

- Zugriff auf ein falsches Wort im Lernerlexikon
- Zugriff auf ein falsch gespeichertes Wort im Lernerlexikon

In den folgenden Kapiteln werden diese unterschiedlichen Fehlertypen eingehender beschrieben.

11.3.2.1. Visuell bedingte Fehler

11.3.2.1.1. Buchstabe nicht erkannt oder verwechselt

Gerade bei Leseanfängern darf vermutet werden, dass manche Buchstaben entweder nicht erkannt oder mit strukturell ähnlichen Buchstaben verwechselt werden und es so zu Fehlern kommt. Dies kann immer wieder vorkommen und ist typisch für den anfänglichen Alphabetisierungsunterricht. Und tatsächlich mögen viele Fehler, die in den nächsten Abschnitten als phonologisch/phonetisch bedingt angeführt werden, ihre Ursache auch in einer visuellen Verwechslung haben.

So lässt sich der in Tabelle 112 dokumentierte Fehler prinzipiell auf unterschiedliche Weisen erklären.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
6	Bleistift	[blajftif]	Ble stift	[bajftif] 3.66 [bajftif] 5.06 Ende 6.54
Herr QW (zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 112

Es könnte sich hierbei um einen Vereinfachungsprozess handeln: Ein Laut der Konsonantenhäufungen <Bl> und <ft> wird ausgelassen, um diese aufzulösen. Verworfen werden darf aber nicht die Möglichkeit, dass der Teilnehmer die betreffenden Buchstaben <l> und <t> schlichtweg nicht kennt und diese deshalb tilgt (Vermeidungsstrategie). Ebenso wenig kann ausgeschlossen werden, dass im Falle des Buchstabens <t> dieser mit dem vorangehenden <f> verwechselt, auf diese Weise die Buchstabenfolge <ft> als <ff> wahrgenommen und deshalb als [f] ausgesprochen wurde. Dieser letzte Erklärungsansatz für die Fehler im Item <Bleistift> stützt sich auf die Annahme, dass sich Fehler auf Grund struktureller oder räumlicher Ähnlichkeit ergeben können. Solche Ver-

wechslungen können als mögliche Erklärung vor allem dann herangezogen werden, wenn eine starke strukturelle Ähnlichkeit vorliegt. Dies trifft vermutlich zu, wenn ein Teilnehmer z.B. für den Buchstaben <i> den Laut [j] ausspricht; die Vermutung liegt nahe, dass der Teilnehmer die strukturell ähnlichen Buchstaben <i> und <j> miteinander verwechselt haben könnte. Tabelle 113 enthält ein Beispiel für einen Fehler, der durch eine Verwechslung hervorgerufen sein könnte:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
8	Fuß	(weggeklickt)	Fuß	[pus:] 2.35 Ende 2.39
Herr SD (kurze Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 113

So könnte Herr SD beim Item <Fuß> im Buchstaben <F> den strukturell ähnlichen Buchstaben <P>/<p> erkannt haben, was zur falschen Antwort [pus:] führt.

Verwechslungen können aber auch durch räumliche Ähnlichkeit zu Stande kommen. Prototypisch wären hier die Buchstaben , <p>, <d> und <q>, die zwar allesamt dieselbe Struktur aufweisen und lediglich durch die unterschiedliche Raumlage voneinander differenziert werden können. Tabelle 114 enthält ein Beispiel für eine mögliche Verwechslung:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
20	Trompete	-	Trompete	[tro: ma tro:m əro:m pə: pɛ: tro:m tro:m de: tɛ:] 14.44 [tro:mɛ tro:m dde: dɛ de: tɛ tɛ tɛ ɛ:ɛ tɛ əromɛ:tə dɾo: dromɛ droom mɛ mətə dromɛ mɛ də (Äh) dromɛ: də ər o am drom drom pɛ: pə pɛ:tə pɛ tə pɛ:tɛ: pɛ:tæ: pɛ:tɛ drompɛ:tə] 55.69 [dɾ: o:m pɛ:tə] 58.93 Ende 59.31
Frau UA (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 114

11.3.2.1.2. Buchstabengruppe nicht erkannt oder verwechselt

Das Nichterkennen einer Buchstabengruppe wird offensichtlich, wenn die Teilnehmer diese nicht als Ganzes lesen, sondern die darin enthaltenen Buchstaben synthetisieren. In solchen Fällen wird etwa die Buchstabengruppe <sch> nicht als /ʃ/, sondern z.B. als /stʃh/ ausgesprochen. Tabelle 115 enthält hierzu einige Beispiele:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
17	Besteck	-	Besteck	[be:s: tɛk] 7.65 [bestək bestək] 10.97 Ende 10.82
Herr SD (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				
24	Ähre	[an ni: ani ni:]	nähen	[n::əhən] 3.17 Ende 9.43
Herr SD (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 2. Kurs/2. Erhebung)				

19	Knie	[kni:]	Knie	[kɛ kɛ kə ni ɛ kniə] 10.37 Ende 11.61
Frau ER (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1.Kurs/2. Erhebung)				
15	Knie	[ajns]	eins	[ɛ i en es inəs ins ɛ i en es inəs inəs (TN: Was?/KL: Ei-ns, eins) ajns] Ende 13.37
Herr FG (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 2. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 115

Beim Item <Besteck> etwa liest Herr SD <Bes>-<teck> und spaltet somit die Buchstabengruppe <st_> in die darin enthaltenen Buchstaben. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass Herr SD die Buchstabengruppe nicht erkannt hat. Allerdings ist es auch durchaus denkbar, dass Herr SD die Buchstabengruppe zwar erkannt haben könnte, dass er jedoch durch den Einsatz einer Strategie zu diesem Fehler geradezu gezwungen wurde: In Kapitel 11.3.1.2.8. wurden unterschiedliche Erklärungsansätze angeboten, wie Teilnehmer beim Erlesen auf Silbenebene operieren können. Einer davon bestand darin, dass die Teilnehmer zwei bis drei Buchstaben zusammenfassen und als Zweier- oder Dreiergruppe erlesen, wobei sich in vielen Fällen tatsächlich (durch Zufall) eine Silbe ergibt (in diesen Fällen lässt sich die Strategie des lautweisen Erlesens mit Zweier- oder Dreiergruppen nicht von der Strategie des silbenweisen Erlesens unterscheiden). Das augenscheinliche Nichterkennen der Buchstabengruppe <st_> könnte also auch dadurch hervorgerufen worden sein, dass Herr SD beim Item <Besteck> die Strategie des silbenweisen Erlesens angewendet hat. Auch beim Item <nähen> behandelt Herr SD die Buchstabengruppe <äh> als eine einfache Buchstabenverbindung, weshalb er den h-Laut in die Aussprache des gesamten Wortes einbezieht. Ähnlich verhält es sich bei den Items <Knie> und <eins>.

Neben diesen Beispielen, die das Nichterkennen einer Buchstabengruppe dokumentieren, finden sich in den Transkriptionen ebenso wie im vorherigen Kapitel beschriebene Verwechslungen, die eine qualitativ andere Fehlerart als das Nichterkennen einer Buchstabengruppe darstellen.

Zum einen gibt es Verwechslungen, bei denen eine nur geringe visuelle Ähnlichkeit zwischen der fälschlicherweise ausgesprochenen und tatsächlich zu lesenden Buchstabengruppe besteht. Ein Beispiel für diesen Fehlertyp ist das Lesen der Buchstabengruppe <äu> als [aj], da die zu diesem Laut gehörende Buchstabengruppe <ei> kaum strukturelle Ähnlichkeit mit <äu> aufweist. Eine mögliche Erklärung für solche Fehler ist, dass manche Buchstabengruppen so etwas wie Platzhalter für andere (nicht sicher gespeicherte) Buchstaben(gruppen) sind (siehe hierzu Kapitel 11.3.1.2.15.). Eindeutiger gestaltet es sich in den Fällen, in denen eine visuelle Ähnlichkeit der Buchstabengruppen offensichtlich ist. Exemplarisch stehen für diese Art der Verwechslung die Paare <ei>/<ie> und <sch>/<chs>, die erfahrungsgemäß im Unterricht immer wieder Probleme bereiten. Tabelle 116 enthält Beispiele für Verwechslungen beim Paar <sch>/<chs>:

Item-zahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
14	wachsen	[vaksə]	wachsen	[va:ʃən] 3.42 Ende 3.52
Herr QW (kurze Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/2. Erhebung)				
14	Bräutigam	[blu:mən]	wachsen	[v:a:ʃ va a ks ε n vaks vaksən] 19.70 [vaksən] 11.67 Ende 12.25
Herr TZ (kurze Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				
14	wachsen	-	wachsen	[v::a:ʃ va a ks ε n] 8.35 [vaks vaksən] 10.42 [vaksn] 11.73 Ende 12.25
Herr TZ (kurze Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/2. Erhebung)				
14	wachsen	[vaksən]	wachsen	[vax vɛ:ʃən] 9.28 [vaʃən] 11.36 Ende 11.38
Herr SD (kurze Wörter mit Buchstabengruppen, 2. Kurs/1. Erhebung)				
14	wachsen	[vaksən]	wachsen	[vaksən] 8.02 [v:vak ksən vaʃən vaksən] Ende 16.08
Herr SD (kurze Wörter mit Buchstabengruppen, 2. Kurs/2. Erhebung)				
14	Früchte	(KL: Die Kinder, die werden groß...KL umschreibt wachsen)	wachsen	[va: x: ʃ s:ʃ vaxʃən] 9.29 [va:ʃən] 10.60 Ende 11.43
Herr HJ (kurze Wörter mit Buchstabengruppen, 2. Kurs/2. Erhebung)				
14	wachsen	[vaksən]	wachsen	[va ʃ vaksən] 6.48 [vaʃən (oder) vaxs vaʃsən vax (ach!) vaksən] 15.68 Ende 14.54!
Herr KL (kurze Wörter mit Buchstabengruppen, 2. Kurs/1. Erhebung)				
14	Aquarium	[blume] (TN: Keine Ahnung)	wachsen	[vaʃən] 2.12 Ende 2.42
14	Aquarium	[blume] (TN: Keine Ahnung)	wachsen	[vaʃən] 2.68 Ende 4.92
Frau ÖÄ (kurze Wörter mit Buchstabengruppen, 2. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 116

Diese Beispiele belegen, dass die Buchstabengruppe <chs> beim Item <wachsen> von unterschiedlichen Teilnehmenden leicht mit der Buchstabengruppe <sch> verwechselt wird.⁴²³ Auch hinsichtlich des Paares <ei>/<ie> lassen sich in den transkribierten Daten Beispiele für Verwechslungen finden, wie aus Tabelle 117 hervorgeht:

Item-zahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
19	spielen	[fʉ:s ʃpi:l]	spielen	[ʃpə ai:l l ε: ʃ ʃpə ai:lə ʃpai:lə ʃpai:lə ʃpa pə ʃpə ai:lə:n ʃpai:lən ʃpai:lən ʃpai ʃpaj xən ʃpɛ:lən] 22.83 Ende 23.50
Herr TZ (kurze Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				

⁴²³ Interessanterweise finden sich in den Transkripten keine Fehler, in denen /ks/ für die Buchstabengruppe <Sch>/<sch> ausgesprochen wurde. Eine mögliche Erklärung hierfür liegt in der Vorkommenshäufigkeit der betreffenden Buchstaben (siehe hierzu FELDMEIERS 2003; siehe weiter Fußnote 215). Da die Buchstabengruppe <Sch>/<sch> deutlich häufiger vorkommt als die Buchstabengruppe <chs>, wird sie im Alphabetisierungsunterricht und in Unterrichtsmaterialien in der Regel zuerst vermittelt. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass die Lerner die Buchstabengruppe <Sch>/<sch> außerhalb des Unterrichts häufiger lesen werden. Dies könnte dazu führen, dass die Buchstabengruppe <Sch>/<sch> im Gedächtnis besser gespeichert ist und über eine (im Sinne konnektionistischer Gedächtnismodelle; siehe hierzu genauer Kapitel 11.1.2.5.) höhere Aktivierungsenergie verfügt. Beim Anblick einer der Buchstabengruppe <Sch>/<sch> ähnlichen Buchstabenfolge (etwa <chs>) würde daher mit höherer Wahrscheinlichkeit die Aussprache /ʃ/ aktiviert. Dies würde schließlich dazu führen, dass die Buchstabengruppe <chs> öfter mit der Buchstabengruppe <Sch>/<sch> verwechselt wird, wohingegen die umgekehrte Verwechslung seltener stattfinden dürfte.

13	Zwiebel	[knoblauX]	Zwiebel	[tsvʌjβəl] 3.81 [tsvi:βəl] 4.53 Ende 5.41
Herr UI (lange Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/1. Erhebung)				
9	Schläuche	[ajmɐ]	Eimer	[e i em ɐ] 3.79 [i:mɐ] 4.68 [ɛ i em ɐ i:mɐ] (TN: Was immer?/KL: Eimer/TN: Heimat) Ende 12.02
Herr FG (Wörter mit Buchstabengruppen, 2. Kurs/2. Erhebung)				
24	Trichter	[mal ma:lən] (TN: Nee/KL: Malen oder? Etwas anderes. Ah egal)	streichen	[j: trixtɐ] 6.43 [j: ti: rrx:tɐ zit j: j:t t ^h j: ti: x: fti:xən] 23.86 [j:ti j: ti: j:ti:xən fti:xən] 33.59 Ende 34.04
Herr HJ (Wörter mit Buchstabengruppen, 2. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 117

Hier ist zunächst anzumerken, dass die Buchstabengruppen <ei> und <ie> in beide Richtungen miteinander verwechselt werden. Dies könnte auch – analog zu dem zuvor behandelten Paar <Sch>/<sch> und <chs> – mit der Vorkommenshäufigkeit dieser Buchstabengruppen erklärt werden: Da die Vorkommenshäufigkeit von <Ei>/<ei> und <ie> ähnlich sind⁴²⁴, sollte die Verwechslung in beiden Richtungen vorkommen.

So enthält Tabelle 117 ein Beispiel dafür, wie bei den Items <spielen> und <Zwiebel> die Buchstabengruppe <ie> mit der Buchstabengruppe <ei> verwechselt wird. Ebenso dokumentiert der Leseversuch zum Item <streichen> eine Verwechslung der Buchstabengruppe <ei> mit der Buchstabengruppe <ie>. Besonders interessant ist hier jedoch der Leseversuch zum Item <Eimer>. Die Aussprache der darin enthaltenen Buchstabengruppe <Ei> als [i:] lässt nicht nur schwer mit Hilfe einer visuell bedingten Verwechslung erklären, da der Buchstabe <E> strukturell betrachtet kaum Ähnlichkeit mit dem <e> aufweist, weshalb eine visuell bedingte Verwechslung von <Ei> mit <ie> als abwegig erscheint. Ob es hierbei tatsächlich zu einer Verwechslung gekommen ist oder ob die Aussprache des Items <Eimer> als [i:mɐ] etwa durch die Anwendung einer Strategie (möglich wäre, dass das Item als <E>-<immer> gelesen wurde) zu Stande kam, lässt sich nicht feststellen. An der Erklärung einer Verwechslung ließe sich nur über Umwege festhalten, wenn diese nicht visuell, sondern phonetisch/phonologisch bedingt wäre. Vorausgesetzt ein Teilnehmer merkt sich die Aussprache einer Buchstabengruppe über eine Operation wie „/ɛ/ und /i/ ergibt /aj/“, so wäre eine Verwechslung auf phonetisch/phonologischem Wege denkbar. In diesem Fall könnte die Aussprache des Items <Eimer> als [i:mɐ] dadurch hervorgerufen worden sein, dass der Laut /e/ gemeinsam mit dem Laut /i/ (wobei die Reihenfolge nebensächlich sein müsste) den Laut /aj/ aktiviert. Dieser Erklärungsansatz bleibt jedoch höchst spekulativ.

⁴²⁴ FELDMEIERS (2003) führt beispielsweise für das Lehrwerk *Passwort Deutsch 1* an, dass unter den Buchstabengruppen das <ie> am häufigsten vorkommt. Gefolgt wird diese Buchstabengruppe hinsichtlich der Vorkommenshäufigkeit von <ei>. An dritter Stelle folgt die Buchstabengruppe <sch>. Die Buchstabengruppe <chs> gehört hingegen zu den seltensten vorkommenden Buchstabengruppen.

11.3.2.2. Phonologisch/phonetisch bedingte Fehler

Neben den bisher diskutierten visuell bedingten Fehlern kommt es zu phonologisch bedingten Fehlern, die in den nächsten Kapiteln detailliert beschrieben werden.

11.3.2.2.1. Auslassung von Lauten

Die Auslassung von Lauten ist ein immer wieder vorkommender Lesefehler. Mögliche Ursachen für diese Art von Fehler könnten in der Interferenz von der Mutter- zur Zweitsprache auf phonologischer oder semantischer Ebene liegen. Auf phonologischer Ebene sind insbesondere die Laute der Zweitsprache betroffen, die in der Teilnehmermuttersprache nicht vorkommen (siehe hierzu Kapitel III).⁴²⁵ In diesem Sinne lässt sich die Auslassung eines Lautes als Vermeidungsstrategie interpretieren, die phonologisch motiviert ist.

Zusätzlich kann die Auslassung von Lauten durch Unterschiede hinsichtlich der Silbenstruktur zwischen dem Deutschen und der jeweiligen Muttersprache begründet sein. Immer dann, wenn eine komplexe Silbenstruktur gelesen werden soll und dies den Sprachgewohnheiten in der Muttersprache widerstrebt, könnte es zu einer Auslassung kommen. Vor diesem Hintergrund betreffen Lautauslassungen vor allem konsonantische Laute, die Teil einer Konsonantenhäufung sind. Um Konsonantenhäufungen zu vereinfachen, stehen den Teilnehmern unterschiedliche Möglichkeiten wie das Hinzufügen eines Sprossvokals (siehe Kapitel 11.3.2.2.2.) oder eben die Auslassung eines Konsonanten zur Verfügung. Tabelle 118 zeigt einige Beispiele konsonantischer Auslassungen innerhalb von Konsonantenhäufungen:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
2	Axt	[aks]	Axt	[aks] 1.64 Ende 2.03
Herr QW (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
8	Pfanne	[fa:nə]	Pfanne	[pa:pə pa: pa:nə] 6.17 [papa:nə] 6.95 Ende 7.70
Herr QW (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
8	Pfanne	[fa:nə]	Pfanne	[fa:nə] 2.42 Ende 2.50
Herr QW (lange Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)				
8	Pfanne	[fa:nə] [fanə]	Pfanne	[fə a fa:nə fanə] 5.66 Ende 6.48
Frau ER (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
5	lächeln	[laux laxən]	lächeln	[la eç liç ε l læçən] 9.79 [læç læç ən læçən n læçən] 16.22 [læç læçən læçən] 18.46 Ende 19.76
Herr TZ (kurze Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 118

⁴²⁵ Wie im vorherigen Kapitel erörtert wurde, können Auslassungen auch darin begründet sein, dass der Teilnehmer den betreffenden Buchstaben nicht erkannt hat.

So spricht Herr QW das Wort <Axt> als [aks] aus, obwohl er den Buchstaben <t> kennt und der t-Laut in seiner Muttersprache Arabisch vorkommt. Die Buchstabengruppe <Pf> wird von Herrn QW dadurch vereinfacht, dass der f-Laut ausgelassen wird.⁴²⁶ Frau ER vereinfacht hingegen dieselbe Buchstabengruppe dadurch, dass sie den p-Laut auslässt. Sie zeigt somit eine – auch unter deutschen Muttersprachlern – gängige Vereinfachung der Buchstabenkombination <Pf>/<pf> (vgl. hierzu DIELING 2003: 16). Zu einer weiteren Vereinfachung durch Auslassung eines Lautes kommt es beim Item <lächeln>, das von Herrn TZ als [læçən] gelesen wird. Auch hier sind alternative Begründungen für Auslassung unwahrscheinlich: Herr TZ (türkischer/kurdischer Muttersprachler) kennt den Buchstaben <l> und den dazugehörigen l-Laut aus seiner Muttersprache und erkennt diesen Buchstaben sowohl bei der Aufgabe zur Buchstabenerkennung als auch beim Erlesen unterschiedlicher Items wie etwa <Aal>, <Gabel>, <Telefon> oder <Elefant>.

Auslassungen kommen jedoch nicht nur bei Konsonanten vor, sondern auch bei vokalischen Lauten. So sind beispielsweise bei Teilnehmern mit Arabisch als Muttersprache Fehler beim Lesen der Vokale <e> und <o>, die im Arabischen keinen Phonemstatus besitzen, und auch zum Teil beim Vokal <a>, das als [æ] ausgesprochen wird, möglich: Wenn also ein Teilnehmer einen Vokal lesen soll, den er nicht aussprechen kann, könnte er versucht sein, diesen auszulassen. Hervorzuheben ist aber, dass die Auslassung von Vokalen im Wortinnern unwahrscheinlich erscheint, da es dadurch zu Konsonantenhäufungen kommen kann. Vielmehr darf vermutet werden, dass Auslassungen von Vokalen verstärkt am Wortanfang und -ende vorkommen werden, während im Wortinnern Vokale ersetzt werden.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
11	Zebra	[va:t]	Tesa	[tɛ: sea tɛs: tɛs] 5.20 Ende 5.76
13	Dose	[dozə]	Dose	[do:s do:s] 4.66 Ende 5.01
14	Axt	[zof zof]	Sofa	[s: s:s dos zof zof zof zof] 12.11 Ende 12.72
16	Ente	[entə]	Ente	[ent] 5.70 Ende 6.21
Herr TZ (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
13	Paprika	[i:pe: s paprike:]	Paprika	[pe a pe er i: ke] 5.02 [pa:prik] 5.90 Ende 6.09
Herr FG (lange Normalwörter, 2. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 119

Tabelle 119 können einige Beispiele für die Auslassung eines Vokals entnommen werden. So spricht Herr TZ das Item <Tesa> als [tɛs] und das Item <Sofa> als [zof] aus. Warum es zu diesen

⁴²⁶ Zwar erkennt Herr QW den Buchstaben <F>/<f> in der Aufgabe zu Buchstabenkenntnissen nicht, doch zeigt er in derselben Aufgabe zu langen Normalwörtern beim Erlesen Wörter, die ein <F>/<f> enthalten, keine Schwierigkeiten, etwa <Fuß>, <Giraffe> oder <Elefant> (siehe hierzu Anhang 11.3.1.1.).

Auslassungen bei Herrn TZ kommt, der Muttersprachler des Türkischen und Kurdischen ist und daher den Laut /a/ kennt und auch in den entsprechenden Aufgaben (Aufgabe zur Buchstabenerkennung + Leseaufgaben) keine systematischen Schwierigkeiten mit dem Buchstaben <A>/<a> erfährt, lässt sich nicht beantworten.⁴²⁷ Ein weiterer Erklärungsansatz könnte prinzipiell auch in phonotaktischen Zwängen liegen, und zwar dann, wenn in der türkischen und/oder kurdischen Muttersprache auslautende Vokale selten wären. In einem solchen Fall würde ein Muttersprachler des Türkischen/Kurdischen möglicherweise dazu tendieren, seinen Sprechgewohnheiten zu folgen, und beim Erlesen von Items, die einen vokalischen Auslaut haben, diesen auslassen. Dieser Erklärungsansatz lässt sich jedoch kaum für den hier besprochenen Fall „Muttersprache: Türkisch/Kurdisch“ halten, da, wie aus Kapitell III hervorgeht, sowohl das Türkische als auch das Kurdische offene Silben erlauben.

Bei einigen der vorkommenden Fälle im Transkript lässt sich jedoch vermuten, dass die Vokalauslassungen am Wortende durch semantische Interferenz bewirkt sein könnten. Tabelle 120 enthält einige Fälle von Vokalauslassungen bei Wörtern wie <Kassette> oder <Diskette>, die der Gruppe der Internationalismen zuzuzählen sind. Auch bei Wörtern wie <Krawatte> könnte es durch semantische Interferenz zu Lesefehlern gekommen sein.⁴²⁸ Zwar kommt beispielsweise dieses Wort nicht in den jeweiligen Teilnehmermuttersprachen vor, doch erinnert die Endung <atte> an die Endung <ette> bei den zuvor erwähnten Internationalismen (<Krawatte> vs. <Kassette>). Durch Übergeneralisierung könnten die Teilnehmer zu einer Auslassung des Auslauts verleitet worden sein.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
17	Toilette	[toiletə]	Toilette	[twale: tole:tə] 4.84 [twuale:t] 5.54 Ende 6.05
19	Pinzette	[aks]	Pinzette	[pi:n pi:n pintse:tə] 5.83 [pintse:t] 6.78 [pentsi:t] 7.89 Ende 8.04
Herr QW (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
17	Toilette	[toiletə]	Toilette	[tɛle: tɛ: tɛle: tɛ tɛ telet tuile:t] 11.25 [tuile:t] 12.16 Ende 12.37
Herr QW (lange Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)				
18	Kassette	[kasetə]	Kassette	[k a ka se:t kaset] 6.73 Ende 8.49
20	Gitarre	-	Trompete	[tr o tro tro:mɛ t ɛ t v] 6.59 Husten [t t r o tro me pet tron pet t ron pe] Ende 22.15
Frau ER (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				

⁴²⁷ Eine spekulative Erklärung könnte in der Anwendung einer bisher nicht vorgeschlagenen Strategie liegen. Gerade Wörter wie <Tesa> oder <Sofa> werden einsilbig, wenn der vokalische Auslaut entfällt. Die Strategie könnte somit in einer Silbenreduktion liegen: „Spreche so wenige Silben wie möglich aus.“ Auch die Auslassung des Vokals <a> im Item <Paprika> ließe sich auf diese Weise erklären, da dadurch aus einem dreisilbigen Wort <Pa>-<pri>-<ka> ein zweisilbiges Wort wird: <Pa>-<prik>. Ob dem tatsächlich auch so ist, kann in der vorliegenden Arbeit nicht beantwortet werden, folglich muss dieser Erklärungsansatz spekulativ bleiben.

⁴²⁸ Diese Wörter kommen als Wortentlehnungen aus dem Französischen im Türkischen und Kurdischen vor, so dass eine semantische Interferenz hier wahrscheinlich erscheint. Auch bei Teilnehmern aus Marokko ist ein Einfluss aus dem Französischen in Betracht zu ziehen.

17	Toilette	(weggeklickt)	Toilette	[to o tɔy læ tɔy i :lɛ ɛt] 9.24 Ende 10.36
18	Kassette	[kasetə]	Kassette	[a sə ka se kasət] 7.55 Ende 8.16
20	Trompete	(weggeklickt)	Trompete	[tro tɛ ro o m pɛ:t] 5.73 [trompɛt] 6.66 [tra an tro on tɛ ro o:ɔn pɛ ɛ tɛ ɛ] 15.10 [trampɛt] 17.28 Ende 17.41
22	Krawatte	(weggeklickt)	Krawatte	[kra a kra a kra kra a at kravət] 12.05 Ende 12.52
Frau ER (lange Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)				
18	Kassette	[k ^h asetə]	Kassette	[kr: a: as kra:s: kra:a: kra:s: t ^h krast ɛ kratəs krasət] 13.30 Ende 13.38
Herr TZ (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
18	Sessel	-	Kassette	[kaset] 3.03 [kasetə] 4.49 Ende 4.96
20	Kassette	-	Trompete	[tormopɛt] 7.61 Ende 7.90
Herr UI (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
20	Karussell	-	Trompete	[to:] 2.08 [tromɛtɛ] 7.87 [trome: pɛt] 10.85 [trome:tɛt] 1.76 Ende 11.45
21	Diskette	[tikasetə]	Diskette	[dis kɛ:t] 2.60 Ende 2.92
22	Krawatte	[kravatə]	Krawatte	[kravat:t] 1.53 Ende 1.60
Frau OP (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
19	Pinzette	TN: Was ist das?	Pinzette	[pɛ ɛ pɛ i ɛn sə: tɛ tɛ ɛntsy t ^h pintset] 11.68 Ende 11.95
21	Diamant	TN: Weiß ich nicht/KL: Diskette [disket]	Diskette	[de i es kɛ disk] 4.83 [kɛ ɛ tɛ tɛ ki diskɛt] 9.65 [de i es kɛ dis kɛ ɛ tɛ tɛ ɛ distat] Ende 17.71
22	Trompete	[krava:t]	Krawatte	[kə ər a: ... kraf: ka a a tɛ tɛ ɛ krat krava kravət] 15.65 (TN: Krawatte nee?/KL: Ja/TN schreibt auf) Ende 1:06.61
Herr FG (lange Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 120

Tabelle 120 enthält mehrere Beispiele für Wörter mit der Endung <_ette>, <_ete> und <_atte>: <Toilette>, <Trompete>, <Kassette>, <Krawatte>, <Pinzette> und <Diskette>. Hierbei ist zu betonen, dass einige dieser Wörter auch im Türkischen, Kurdischen z.B. aus dem Französischen übernommen wurden; so etwa die türkischen Wörter <disket>, <kaset>, <trompet>, <tuvalet> und <kravat>. Bei Wörtern wie <Pinzette>, die in der türkischen Sprache nicht in ähnlicher Form bzw. Aussprache vorkommen (<Pinzette> im Türkischen heißt <cımbız>), kann dennoch davon ausgegangen werden, dass zumindest die Endung <_ette> zu Fehlern führen kann. So gesehen verwundert es nicht, dass es bei den in Tabelle 120 enthaltenen Beispielen zu falschen Antworten in der Leseaufgabe kommt. So liest Herr QW das Wort <Toilette> als [twuäl:t] und Frau ER das Wort <Kassette> als [kaset]. Dies könnte durch eine spezifische Sprechgewohnheit im Zusammenhang mit bestimmten Wörtern des Türkischen/Kurdischen zusammenhängen (Wörter, die auf /ɛt/ enden), könnte allerdings auch damit zusammenhängen, dass das türkische/kurdische Wort aus dem L1-Lexikon abgerufen wird. Wenn also beispielsweise Frau ER das Wort <Kassette> erliest, so könnte sie an das türkische Wort <kaset> denken, wodurch die muttersprachliche Aussprache [kaset] wahrscheinlicher ist. Grundsätzlich wäre auch denkbar, dass die Teilnehmer die Aussprache von einem Wort wie <Kassette> falsch als /kaset/ im deutschen Lexikon gespeichert haben, dass sie also beim Erlesen auf das L2-Lexikon zugreifen (siehe hierzu Kapitel 11.3.2.5.). Diese Erklärung erscheint unwahrscheinlich, wenn die Antworten auf die Aufgabe zum aktiven Wortschatz in

Tabelle 120 berücksichtigt werden: Nahezu alle Antworten enthalten den Schwa-Laut. Zu einer Auslassung kann es somit nicht durch einen Zugriff auf das L2-Lexikon gekommen sein, da dort die Wörter offensichtlich zumindest mit Blick auf das auslautende /ə/ richtig gespeichert sind.

Eine im Zusammenhang mit dem L2-Lexikon stehende, alternative Erklärung für die Auslassung vokalischer Auslaute könnte insbesondere im Fall des auslautenden <e>-Lauts darin liegen, dass der Schwa-Laut in keiner der Teilnehmermuttersprachen bedeutungsunterscheidend ist. Dies könnte bewirken, dass die Teilnehmer grundsätzlich Schwierigkeiten haben, den auslautenden Schwa-Laut zu hören. Wenn angenommen wird, dass Wörter wie <Banane> als [bana:n] im Lernerlexikon gespeichert werden, so wird ein Teilnehmer bei Zugriff auf das Lernerlexikon und anschließender Benennung den Auslaut weglassen.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
10	Gitarre	-	Gitarre	[gə i tar gə i tar tar gitar] 16.39 [r ε gə i giter gə i tar] 28.01 Ende 29.46 Frau ER (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)
10	Gitarre	(weggeklickt)	Gitarre	[gi gi it gi:it tar gitar] 13.94 (TN: Nee?) Ende 16.51 Frau ER (lange Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)
22	Katze	[kɛtsə]	Katze	[kə ka: ts: kats] 5.82 Ende 6.32 Herr TZ (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)
9	Zitrone	[sitronə]	Zitrone	[tsi:tro:n] 2.80 Ende 2.96 Herr QW (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)

Tab. 121

Die in Tabelle 121 enthaltenen Beispiele stützen jedoch diese Vermutung nicht. Hier wird zwar in den Leseversuchen der Schwa-Laut ausgelassen, doch zeigen zumindest die Antworten zu den Items <Katze> und <Zitrone> in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz, dass die Wörter mit Schwa-Laut im L2-Lexikon gespeichert sind. So benennt Herr TZ das Bild einer Katze mit [kɛtsə], liest das entsprechende Wort aber als [kats]. Ähnlich verhält sich Herr QW, der das Bild einer Zitrone als [sitronə] bezeichnet, das entsprechende Wort jedoch als [tsi:tro:n] liest.

11.3.2.2.2. Hinzufügung von Lauten

Wie im letzten Kapitel bemerkt, stellen Konsonantenhäufungen für die Teilnehmer eine phonetische/phonologische Hürde dar, die sie z.B. durch die Auslassung von Lauten meistern. Eine weitere Möglichkeit, um Konsonantenhäufungen zu vereinfachen, besteht im Hinzufügen eines (Spross)Vokals. Dies geschieht in der Tat sehr oft bei allen Lernern. Tabelle 122 enthält einige Beispiele:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
24	Krebs	[krɛ:ps]	Krebs	[krɛ:pəs] 2.48 Ende 2.71 Herr KL (kurze Normalwörter, 2. Kurs/2. Erhebung)
19	Knie	[ka:nə]	Knie	[ka:nə] 5.63 [kanə kanə ka:nə kənə kənə] 12.31 Ende 12.82 Herr SD (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 2. Kurs/1. Erhebung)
7	Ast	[hant]	Arm	[a:rəm] 2.72 Ende 3.62 Herr TZ (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)
22	Krawatte	[karavatə]	Krawatte	[karavatə] 1.92 Ende 1.99 Frau OP (lange Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)
9	Zündkerze	-	Zündkerze	[tsundə] 5.81 [tsyndəkɛ] 7.50 [tsyndəkerts] 9.92 [tsundəkerts] 14.36 [tsundəkerts] 15.38 [tsundəkertsə] 18.78 [tsuntkertsə] 21.41 Ende 21.56 Herr QW (zusammengesetzte Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)

Tab. 122

Wie Tabelle 122 entnommen werden kann, tendieren die Teilnehmer dazu, Laute hinzuzufügen, die sich gut in das restliche Wort einfügen. SLEMBEK (1995) weist darauf hin, dass Sprecher des Türkischen dazu tendieren können, entsprechend der Vokalharmonie Sprossvokale einzufügen. Diese Vorgehensweise zeigt sich bei Herrn TZ (Muttersprachler des Türkischen/Kurdischen), der die Konsonantenhäufung <rm> beim Item <Arm> durch das Hinzufügen des Schwa-Lautes /ə/ auflöst, der wiederum lautlich sehr nah an der Aussprache /u/ des türkischen Buchstabens <ı> liegt. Hervorzuheben ist aber, dass die restlichen Teilnehmer Herr KL (Muttersprachler des Arabischen/Aramäischen), Herr SD (Muttersprachler des Kurdischen), Frau OP (Muttersprachlerin des Kurdischen/Arabischen) und Herr QW (Muttersprachler des Arabischen) die phonetischen Prozesse, die durch eine Vokalharmonie hervorgerufen werden, unbekannt sind. In keiner der betreffenden Teilnehmermuttersprachen gibt es Vokalharmonie. Dennoch wird von keinem dieser Teilnehmer ein Sprossvokal eingeschoben, der in seiner Färbung gänzlich von den anderen abweicht. Deutliche Präferenz beim Einschub eines Sprossvokals liegt – wie die obigen Beispiele zeigen – beim Schwa-Laut /ə/, der auf Grund seiner artikulatorisch zentralen Stellung im Mundraum zu jedem anderen vokalischen Laut passt. Der häufige Gebrauch eines Schwa-Lautes als Sprossvokal könnte somit unter Beachtung eines Ökonomieprinzips erfolgen: „Wähle den Laut, der sich artikulatorisch am einfachsten realisieren lässt.“

Laute werden aber nicht nur in die Konsonantenhäufung eingefügt. Eine weitere Art der Vereinfachung von Silbenstrukturen besteht darin, einen Vokal unmittelbar nach einer Konsonantenhäufung am Wortende einzufügen, was zu einer neuen Silbe führt und damit zur Auflösung der Konsonantenhäufung. Beispiel hierfür ist etwa:

Item-zahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
12	Elefant	[ɛlɛvən]	Elefant	[ɛlɛvanta] 3.64 Ende 3.54
Frau OP (lange Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 123

So bewirkt das Hinzufügen des a-Lautes beim Item <Elefant>, dass aus dem zunächst dreisilbigen Wort ein viersilbiges Wort wird: /ɛ-/lɛ-/vant/ vs. /ɛ-/lɛ-/van-/ta/. Dieser Erklärungsansatz würde – sofern er richtig ist – eine Präzisierung der oben beschriebenen Schwierigkeiten mit Konsonantenhäufungen nach sich ziehen. Nicht Konsonantenhäufungen per se verursachen Ausspracheprobleme, sondern insbesondere Konsonantenhäufungen innerhalb einer Silbe. Ob diese zunächst spekulative Annahme tatsächlich der Wirklichkeit entspricht, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

In den meisten Fällen wurde bei unterschiedlichen Leseversuchen ein /ə/-Laut hinzugefügt. Interessant sind die Fälle, in denen dabei ein Plural entsteht. Hier stünden konkurrierende Erklärungsansätze zur Verfügung: Einerseits könnte durch die Schaffung einer neuen Silbe die Konsonantenhäufung aufgelöst werden. Andererseits ließe sich kaum genau sagen, ob das Hinzufügen des /ə/-Lauts nicht doch durch einen Zugriff auf das Lernerlexikon verursacht wird. So liest Frau OP in der zweiten Datenerhebung (siehe Tabelle 124) das Wort <Medikament> als [mɛdikamɛntə]. Dadurch spaltet sie die Konsonantenhäufung <nt> durch die Schaffung einer zusätzlichen Silbe in [mɛ-di-ka-mɛn-tə] auf. Einerseits könnte diese Vorgehensweise als strategisch bewertet werden, andererseits fällt auf, dass Frau OP bei der Aufgabe zum aktiven Wortschatz auf das entsprechende Bild in der ersten und zweiten Datenerhebung mit den Antworten [dikamajtə], [dikamɛntə] und [mɛdikamɛntə] reagiert. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass sie das Wort <Medikament> im L2-Lexikon vorwiegend in der Pluralform präsent hat.

Item-zahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
25	Medikament	[dikamajtə] [dikamɛntə]	Medikament	[mɛdikamɛntə] 2.18 Ende 2.06
Frau OP (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
25	Medikament	[mɛdikamɛntə]	Medikament	[mi:t ^h mɛ mɛtə mɛddi kama: kamajɛntə mɛdikamajɛntə mɛdikamɛntə] 14.86 Ende 14.97
Frau OP (lange Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)				
25	Medikament	[table:tə]	Medikament	[əm (u) ɛ mɛ: mɛ: mɛdɔik mɛd mɛ: mɛ dɛ mɛdɛ ikɔmɛ:n mɛdɛ mɛ di: mɛdi mɛdi kɔ: mɛ:n tɛ] 22.74 [mɛdikɛmɛ:n ɛm ɔntɛ mɛdikɛmɛ:ən mɛdikɛmɛntə] 28.16 Ende 28.61
Frau ÜA (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
25	Medikament	[table:tə]	Medikament	[əm (u) ɛ mɛ mɛ əm (u) ɛ mɛ ɛ mɛ dik mɛntə mɛdɛkamɛntə] 11.78 [mɛ da ka mɛntə] 14.93 Ende 15.02

Frau ÜA (lange Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)				
25	Medikament	[medikamentə]	Medikament	[medikamentə] 4.22 [kament medikament] 6.96 Ende 7.43
Herr KL (lange Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				
25	Medikament	[medikamentə]	Medikament	[medika:mentə] 3.41 [medikament] 4.52 Ende 6.82
Herr KL (lange Normalwörter, 2. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 124

Auch die Leseversuche von Herrn KL und seine Antworten in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz, die in Tabelle 124 wiedergegeben werden, machen deutlich, dass das Hinzufügen des /ə/-Lauts durch einen Zugriff auf das L2-Lexikon hervorgerufen sein könnte.⁴²⁹

11.3.2.2.3. Ersetzung von Lauten

Mit der Ersetzung eines Lautes wird eine Fehlerart dokumentiert, die durch Ausspracheschwierigkeiten und den Umgang mit diesen bewirkt sein könnten. Ein Grund, warum bestimmte Laute von den Teilnehmenden nicht ausgesprochen werden können, ist, dass diese weder im Phoneminventar der jeweiligen Teilnehmermuttersprache (oder in einer anderen vom Teilnehmer beherrschten Sprache) oder im Phoneminventar der Interlanguage enthalten ist. Exemplarisch können hier die <o>- und <e>-Laute angeführt werden, die im Arabischen keinen Phonemstatus besitzen (siehe hierzu Kapitel 3.2.1.). Sofern in der Interimsprache des Teilnehmers der betreffende Laut ebenfalls nicht enthalten ist, könnte er dazu tendieren, diesen zu ersetzen.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
11	Ast	-	Tesa	[ti:sa] 2.74 [tis ti:s] 5.69 [ti tis ti:sa] 7.70 [ti:sa] 8.50 [tis ti:sa] 11.53 [ti:za] 14.84 Ende 15.48
16	Ente	[gə] [gen genzə] [entə]	Ente	[intə] 2.02 Ende 2.36
Herr QW (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
9	Tee	[ti:]	Tee	[ti:] 1.10 Ende 1.22
25	Zebra	[sɛbra]	Zebra	[ɲi: zɪbra] 3.27 Ende 3.23 !!
Herr QW (kurze Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)				
2	Banane	[banana]	Banane	[banana] 2.74 Ende 3.32
Herr TZ (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
2	Banane	[banana]	Banane	[banana] 2.00 Ende 2.07
Herr TZ (lange Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 125

So ersetzt Herr QW (Muttersprachler des Arabischen) den <e>-Laut durch einen <i>-Laut. Eine mögliche Erklärung für dieses Verhalten liegt in der Tatsache, dass die für das Deutsche typischen

⁴²⁹ Das Bild zum Item Medikament könnte hier für die Verwendung des Plurals verantwortlich sein. Auf dem entsprechenden Bild sind neben Behältnissen mit dem für Apotheken typischen Symbol Tabletten und Pillen zu sehen. Diese nicht eindeutige Visualisierung des Items <Medikament> könnte die Teilnehmer dazu verleitet haben, den Plural des Wortes zu nennen.

<e>-Laute im Arabischen keinen Phonemstatus haben und deshalb für Muttersprachler des Arabischen nur schwer gehört und ausgesprochen werden können (HIRSCHFELD & SEDDIKI 2003).⁴³⁰ Auch bei den Items <Ente> und <Zebra> liest Herr QW das <E>, indem er einen <i>-Laut verwendet, und kommt so auf die Antworten [intə] und [zibra].⁴³¹ Im scheinbaren Widerspruch zu diesen Lesefehlern steht jedoch, dass Herr QW bei der Aufgabe zum aktiven Wortschatz die in der Leseaufgabe ersetzten Laute nicht in jedem Fall ersetzt. So reagiert er auf das Bild einer Ente und eines Zebras mit den Antworten [ɛntə] und [sɛbra]. Hier wird ein Phänomen sichtbar, das auch bei anderen Teilnehmenden beobachtet werden kann: Im Leseversuch werden zum Teil Ergebnisse erzielt, die mit Blick auf die Aussprache hinter den Möglichkeiten der Teilnehmer liegen. Das heißt, dass in vielen Fällen die Teilnehmer bei der Aufgabe zum aktiven Wortschatz in der Lage sind bestimmte Laute zu produzieren, die sie in der entsprechenden Leseaufgabe ersetzen oder tilgen. Diese Beobachtung muss keineswegs verwundern, wird doch in der Leseaufgabe die Konzentration der Teilnehmer in besonderer Weise beansprucht. Während die Teilnehmer bei der Aufgabe zum aktiven Wortschatz lediglich auf das L2-Lexikon zugreifen müssen, sind sie in der Leseaufgabe gezwungen, einen Teil ihrer Aufmerksamkeit bzw. Konzentration auf die Erkennung von Buchstaben(gruppen) und auf die Synthese zu legen; dabei scheint offensichtlich der Überblick für das gesamte Wort leicht verloren zu gehen.

Das Item <Banane> in Tabelle 125 kann als weiteres Beispiel für eine Ersetzung herangezogen werden. Hier spricht Herr TZ in der ersten und zweiten Datenerhebung dieses Wort als [banana] aus. Genau wie bei den zuvor diskutierten Beispielen, bietet sich auch hier als Erklärung der Einfluss der Teilnehmermuttersprache auf den Leseprozess an. Da Herr TZ (Muttersprachler des Kurdischen) den Schwa-Laut /ə/ in seiner Muttersprache nicht als Phonem kennt, könnte er Schwierigkeiten damit haben, diesen gezielt⁴³² zu produzieren. Allerdings wirft dieses Beispiel die Frage auf, warum Herr TZ den Schwa-Laut nicht einfach durch den /ɛ/-Laut ersetzt, den er aus seiner Muttersprache kennt und in der Aufgabe zu den Buchstabenkenntnissen als Antwort für den Buchstaben <E>/<e> angibt. Auffällig ist bei diesem Item, dass Herr TZ in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz in der ersten Erhebung die Antwort [banana] und in der zweiten Erhebung die

⁴³⁰ Ähnliche Schwierigkeiten bei Muttersprachlern des Arabischen konnten vom Verfasser im DaZ- und im Alphabetisierungsunterricht immer wieder beobachtet werden.

⁴³¹ Die Ersetzung über das Nichterkennen des Buchstabens <e> zu erklären scheidet aus. Herr QW kennt diesen Buchstaben, benennt ihn in der Aufgabe zu Buchstabenkenntnissen als [i:] und erkennt ihn bei anderen Items der Leseaufgaben (ersetzt diesen aber regelmäßig durch [i:]).

⁴³² Der Schwa-Laut zeichnet sich durch eine sehr zentrale Artikulationsposition der Zunge aus. So gesehen fällt es schwer zu glauben, dass türkische oder kurdische Teilnehmer keine Schwa-Laute im Redefluss verwenden. Die Frage, die sich hier aber stellt, ist, ob dieser Laut ohne größere Probleme *gezielt* produziert werden kann.

Antwort [bananə] gibt. Es wäre also möglich, dass Herr TZ das Wort <Banane> im L2-Lexikon nicht eindeutig als /bana:nə/ gespeichert hat, was wiederum auch damit zusammenhängen könnte, dass er den Schwa-Laut nicht präzise genug im gesprochenen Deutsch heraushören kann. Die Ersetzung des <e>-Lauts durch den <a>-Laut könnte bei Herrn TZ auch durch einen Zugriff auf das L2-Lexikon erklärt werden.

Bei dieser zuletzt diskutierten Ersetzung wird ein interessanter Aspekt deutlich in den Vordergrund gestellt. Es kommt öfter vor, dass Laute ersetzt werden, die prinzipiell richtig oder zumindest (artikulatorisch) annähernd richtig von Teilnehmern beherrscht werden sollten. So wird etwa der /u/-Laut von den Teilnehmern mit Arabisch als Muttersprache oft durch einen anderen Laut ersetzt, obwohl er im arabischen Phoneminventar enthalten ist. Folgende Tabelle 126 gibt exemplarisch einige Leseversuche zu den Items der Aufgabe „kurze Normalwörter“ wieder, die den Buchstaben <u> enthalten.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
5	Hut	[hy:tə]	Hut	[hyl] 1.34 [hy] 2.01 [hy:ta] 2.57 Ende 3.08
8	Fuß	[fus]	Fuß	[fy] 1.82 [fy:s] 2.52 Ende 2.81
12	Haus	[haus]	Haus	[hy hy ho:] 3.49 [haus] 5.10 [haus] 6.77 Ende 6.81
19	Gurke	[gurkə]	Gurke	[gyr təl] 2.27 Ende 2.87
Herr QW (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 126

Wie die Beispiele aus Tabelle 126 zeigen, scheint es so zu sein, dass insbesondere hinsichtlich des vokalischen Lautsystems allgemein Verwirrung herrscht.

11.3.2.2.4. Lautverdrehen

Die Verdrehung von Lauten ist ein Fehlertyp, der in den Leseversuchen bei jedem Teilnehmer vorkommt. Mit dem vorliegenden Forschungsdesign kann nicht ermittelt werden, ob solche Fehler an einer mangelnden optischen Differenzierungsfähigkeit liegen. So hat KAMPER (1986) für den Bereich der funktionalen Alphabetisierung in deutscher Muttersprache festgestellt, dass die von ihr untersuchten Teilnehmer unter anderem Schwierigkeiten in der seriellen visuellen Wahrnehmung hatten (siehe zur visuellen Differenzierungsfähigkeit auch FROSTIG 1976). Wenn also Teilnehmer Buchstabenfolgen lautlich verdreht wiedergeben, muss die Frage beantwortet werden, ob dies durch eine „verdrehte“ Wahrnehmung begründet wird oder ob erst die Verarbeitung einer visuell richtig wahrgenommenen Buchstabenfolge den Verdreher verursacht. Für diese letztere Interpretation sprechen die in Kapitel III aufgeführten Unterschiede hinsichtlich der Silbenstrukturen des Deutschen und der Teilnehmermutter Sprachen Arabisch, Türkisch, Kurdisch und Griechisch: All

diese Teilnehmermuttersprachen weisen eine deutlich einfachere Silbenstruktur als die des Deutschen auf.⁴³³ Gegen eine Erklärung, die sich auf Schwierigkeiten in der seriellen Wahrnehmung stützt, sprechen die in den transkribierten Daten vorkommenden Fälle von Lautverdrehern: Laute werden vorwiegend dort verdreht, wo Konsonanten aufeinandertreffen. Wenn hingegen die Verdrehung von Lauten in Schwierigkeiten bei der seriellen Wahrnehmung verborgen liegen, dann müssten Verdreher prinzipiell an jeder Stelle von Wörtern vorkommen können und nicht vornehmlich bei Konsonantenclustern. In den erhobenen Daten lassen sich jedoch wenige Fälle von Verdrehern in Wörtern mit einer C-V-Struktur wie z.B. <Ananas> oder <Banane> finden.

Verdreher sind demnach insbesondere im Zusammenhang mit Konsonantenhäufungen zu beobachten. Ihre Wirkung kann zwei unterschiedliche Ergebnisse hervorrufen:

1. konsonantische Lauthäufungen werden aufgelöst oder
2. konsonantische Lauthäufungen werden verschoben.

Dabei wird durch die *Auflösung* einer Konsonantenhäufung eine einfachere Silbenstruktur geschaffen. Unter *Verschiebung* einer Konsonantenhäufung wird im Folgenden verstanden, dass durch die Auflösung einer im Wort vorkommenden Konsonantenhäufung an einer anderen Stelle desselben Wortes eine neue Konsonantenhäufung geschaffen wird. Ein Beispiel für eine solche Verschiebung ist die Aussprache des Wortes <Birne> als [bri:nə] (siehe Tabelle 127). Im Gegensatz zur Aussprache [birnə], bei der die Konsonantenhäufung /rn/ im Wortinneren vorkommt, verschiebt sich die Konsonantenhäufung an den Wortanfang (/b**ir**nə/ vs. /b**ri**nə/).⁴³⁴

Eine Erklärung für die Verdrehungen, die lediglich eine Auflösung bewirken, könnten in der einfacheren Silbenstruktur der jeweiligen Teilnehmermuttersprachen liegen (siehe hierzu Kapitel III). Die Lautverdrehungen, die zu einer Verschiebung von Konsonantenhäufungen innerhalb des Wortes führen, könnten hingegen durch unterschiedliche Distributionen in der L1 und L2 erklärt

⁴³³ Unabhängig von den in Kapitel III vorgenommenen kontrastiven Vergleichen hinsichtlich der Silbenstruktur könnte auch die Bedeutung der C-V-Struktur als mögliche linguistische Universalie von Bedeutung sein. Demnach würde in allen hier interessierenden Sprachen (auch im Deutschen) eine Vereinfachung komplexer Silben ihre Ursache nicht unbedingt im Einfluss der L1 auf die Zweitsprache haben. So wird von verschiedenen Autoren bemerkt, dass Menschen gerade bei Stress auch in der eigenen Muttersprache mündlich Fehler machen, die durch die Produktion von C-V-Strukturen gekennzeichnet sind. Da angenommen werden kann, dass bei vielen Leseversuchen der Syntheseprozess den Teilnehmenden eine hohe Konzentration abverlangt, könnte es zu Vereinfachungen von Silben kommen.

⁴³⁴ Solche Verschiebungen stehen scheinbar im Widerspruch zur Aussage, dass die Teilnehmer insbesondere mit Konsonantenhäufungen innerhalb einer Silbe Schwierigkeiten haben. Dies würde jedoch nur dann gelten, wenn der betreffende Teilnehmer das ausgesprochene Wort als zweisilbig wahrnimmt.

werden. So betont LERCHNER (1971: 165) zum irakischen Arabisch, dass Konsonantenhäufungen von zwei Lauten „[...] vorzugsweise in Initialposition (prä vokalisch) [...]“ vorkommen. So betrachtet wäre es möglich, dass die erfolgreiche Verarbeitung von Konsonantenhäufungen nicht nur davon abhängig ist, ob und wie oft diese in der L1, sondern auch *wo* sie überwiegend vorkommen.

Tabelle 127 können zunächst einige Beispiele entnommen werden, die eine Verschiebung durch Lautverdrehung anhand des Items <Birne> veranschaulichen. Hier bewirkt der Lautverdrehen die Verschiebung der im Wortinnern vorkommenden Konsonantenhäufung /rn/ zu einer Konsonantenhäufung /br/ am Wortanfang.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
20	Birne	[bri:nə]	Birne	[bri: bri:nə] 6.04 [bri:nə] 6.73 [brinə] 7.64 Ende 7.71 Herr QW (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)
20	Ast	[birnə]	Birne	[brɛn brɛn brɛ:ən brɛn] 10.21 Ende 10.67 Herr TZ (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)
20	Birne	[gurna]	Birne	[brinə] 2.45 Ende 3.06 Herr UI (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)
20	Birne	[brine]	Birne	[brinə] 2.97 Ende 3.52 Herr UI (kurze Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)
20	Birne	(weggeklickt)	Birne	[bri:nə bɪr b bɛ:mə birnə] 15.59 [birnə birnə] 19.69 Ende 20.14 Herr SD (kurze Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)
9	Seehund	-	Zündkerze	[tsi:ən t kra:tʃə tʃi:ən tɛkra: tʃə] 15.41 Ende 16.03 Herr SD (zusammengesetzte Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)
9	Zündkerze	-	Zündkerze	[tʃa:nt kra:tʃə] 7.25 [tʃa:ntkratsə] Ende 7.32 Herr SD (zusammengesetzte Normalwörter, 2. Kurs/2. Erhebung)

Tab. 127

Das Item <Birne> ruft bei unterschiedlichen Teilnehmern ähnliche Schwierigkeiten hervor: Die wortinnere Konsonantenhäufung <rn> wird aufgelöst, indem das <r> zusammen mit dem zu /br/ synthetisiert wird: Aus <Birne> wird auf diese Weise <Brine>.⁴³⁵ Wie bereits oben angemerkt, könnte im Falle des Arabischen eine solche Verschiebung mit einer eventuellen Präferenz für wortinitiale Konsonantenhäufungen erklärt werden. Dieser Erklärungsansatz wäre für Herrn QW (mit Arabisch als Muttersprache) und Herrn SD (mit muttersprachlichen Kenntnissen im Arabischen) denkbar. Im Falle von Herrn UI und Herrn TZ (Kurdisch als Muttersprache/muttersprachliche Kompetenz im Türkischen) greift diese Erklärung jedoch nicht. So

⁴³⁵ Eine alternative Erklärung wäre, dass die Teilnehmer offene Silben bevorzugen. Dies steht jedoch nicht mit den Fällen im Einklang, bei denen durch die Verdrehung eine geschlossene Silbe hervorgerufen wird, wie in Tabelle 102 dokumentiert.

betont ROLFFS (2003: 10): „Generell erlaubt das Türkische keine Konsonantenkombinationen und -häufungen. Wenn diese vorkommen, so beschränken sie sich auf Silbenfugen.“

Tabelle 128 zeigt, dass der tentative Begründungsansatz über unterschiedliche Distributionen in den jeweiligen Teilnehmermuttersprachen nicht alle Fälle von Lautverdrehungen erklären kann.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
16	Krokodil	[krokonso:]	Krokodil	[korko gor kodia gorkodia kro kodia] 14.17 Ende 14.53 Herr SD (kurze Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)
16	Krokodil	[ko: kokozol konkonzol]	Krokodil	[gir kodiə gyrkodia] 5.23 Ende 5.73 Herr SD (lange Normalwörter, 2. Kurs/2. Erhebung)
22	Fernseher	-	Fledermäuse	[felt ra məyɜə] 5.87 [fɛldraməyɜə] 12.44 Ende 14.24
30	Schaukelpferd	-	Sicherheit/snadel	[ziç] 6.70 [zi fɛ] 8.89 [sijɛ hajt zandəl] 13.95 Ende 15.25 Herr UI (zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)
22	Fledermäuse	[fɛdɛməyɜə]	Fledermäuse	[fɛldɛ məyɜə] 4.10 Ende 4.99
22	Fledermäuse	[fɛdɛməyɜə]	Fledermäuse	[fɛldɛ məyɜə fɛldɛ fɛldɛ məyɜə məyɜə] 9.79 Ende 10.89 Herr KL (zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen, 2. Kurs/1. Erhebung)

Tab. 128

Herr SD etwa verschiebt die Konsonantenhäufung vom Wortanfang in das Wortinnere, indem er das Wort <Krokodil> als [gorkodia] (1. Erhebung) und als [gyrkodia] (2. Erhebung) liest. Ebenso wird die im Wortanfang vorkommende Konsonantenhäufung <Fl> beim Wort <Fledermäuse> durch mehrere Teilnehmer als <Feldermäuse>⁴³⁶ gelesen.

An dieser Stelle kann nur über einen differenzierteren Begründungsansatz spekuliert werden: Der Erklärungsansatz über Distributionen könnte prinzipiell richtig sein. Es müsste jedoch genauer analysiert werden, in welchen konkreten Fällen dieser Gültigkeit besitzt. So könnte es im irakischen Arabisch sein, dass während die Konsonantenhäufung
 vorwiegend am Wortanfang vorkommt, die Häufung <kr> vorrangig im Wortinnern anzutreffen ist.⁴³⁷ Wichtig zu betonen ist hierbei, dass auch die Distributionen innerhalb der Teilnehmer-Interlanguage eine entscheidende Rolle spielen werden. Da sich die Interlanguage eines Teilnehmers stets unter Einflussnahme verschiedener Faktoren entwickelt, erscheint es fraglich, dass Lautverschiebungen durch idiosynkratische Distributionen innerhalb der Interlanguage erklärt werden können. Der Umgang mit Konsonantenhäufungen könnte deshalb zum Teil durch eine nicht näher spezifizierbare freie Variation verursacht werden.

⁴³⁶ Prinzipiell böte sich an dieser Stelle ein Zugriff auf das L2-Lexikon an, wenn darin die Wörter <Feld> und <Felder> gespeichert sind.

⁴³⁷ Solche Distributionsanalysen liegen kaum vor.

Neben den Fällen von Verschiebungen sind hier auch die Fälle von Interesse, in denen eine Konsonantenhäufung tatsächlich aufgelöst wird. So lässt sich beispielsweise das Wort <Knie> durch eine lautliche Verdrehung leichter als <Kin> aussprechen, wie aus den in Tabelle 129 explizierten Beispielen hervorgeht:

Item-zahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
19	Knie	[ni:]	Knie	[kon] 1.43 [ko:] 2.94 [kin] 4.27 [kni:] 5.44 Ende 6.23
Herr QW (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/1. Erhebung)				
19	Knie	[kni:]	Knie	[kin kin] 7.14 Ende 8.66
Frau ER (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/1. Erhebung)				
19	Knie	[kni:]	Knie	[kinə ki: kin] 6.89 Ende 8.79
Frau ER (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/2. Erhebung)				
19	Knie	[fu:s]	Knie	[kɛ i: n ki:n ki:n ki i: na ki:n i ki:n] 11.05 Ende 12:57 [kə kən i: kənə: ki:n ki:n in kin] 12.80 Ende 13.47
Herr TZ (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/1. Erhebung)				
19	Knie	-	Knie	[ky: kyn i ky:nə ki:n ki:n in kin] 12.97 Ende 13.44
Herr TZ (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/2. Erhebung)				
19	Mücke	[kni:kɛ knik (KL: Knie)]	Knie	[kɛ ɛ n i ɛ kin kni:] 5.91 [kɛ ɛ i ɛ kinə ki:n] 10.06 Ende 10.66
Herr FG (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 2. Kurs/1. Erhebung)				
19	riechen	[ɛ: nuk nikə nokə nukən nuk]	Knie	[kɛ ɛ i ɛ ɛ kinə kin kin kɛ ɛ n i ɛ] 9.47 [kinə] (KL: Knie/TN: Knie, Knie. So: Knie) Ende 15.19
Herr FG (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 2. Kurs/2. Erhebung)				
19	ziehen	-	Knie	[k kin kin] 5.78 Ende 16.45
Herr HJ (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 2. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 129

Auch beim Item <Knie> – wie zuvor in der Diskussion anderer Items – wird offensichtlich, dass die Schwierigkeiten beim Lesen nicht unbedingt damit zusammenhängen, dass die Teilnehmer grundsätzliche Schwierigkeiten bei der Aussprache haben. So kann Frau ER in der ersten und zweiten Erhebung das Bild eines Knies richtig als [kni:] benennen (Aufgabe zum aktiven Wortschatz). Ebenso reagiert Herr FG in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz mit einer fast richtigen Antwort [kni:kɛ], wobei die interessierende Konsonantenhäufung <Kn> ohne Probleme ausgesprochen wird. Problematisch wird es für Frau ER und Herrn FG in der Leseaufgabe: Hier schaffen sie es nicht, das später in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz richtig ausgesprochene Wort ohne Fehler zu lesen. Beide Teilnehmer erlesen das Item als [ki:n]. Interessant diesbezüglich ist der Leseversuch von Herrn TZ, der das Wort zunächst mit Hilfe einer Mischstrategie aus buchstabenweisem Erlesen und lautweisem Erlesen als [kɛ i: n] erliest. Die anschließende Synthetisierung ergibt dann: [ki:n ki:n ki i: na ki:n i ki:n]. Bei diesem Beispiel scheint es so zu

sein, dass Herr TZ im Synthetisierungsprozess seine Aufmerksamkeit nicht richtig auf die Konsonantenhäufung richten kann. Er segmentiert die Buchstabenfolge nicht als <K>-<n>-<ie> auf, sondern als <K>-<ie>-<n>. Ähnliche Probleme erfährt Herr FG; er erliest das Wort als [kε ε i ε ε] und überspringt offensichtlich dabei den Buchstaben <n>, so dass die anschließende Synthetisierung [kinə kin kin] ergibt. Erst in einem zweiten Anlauf segmentiert er das Wort mit Hilfe des buchstabenweisen Erlesens richtig: [kε ε n i ε]. Es scheint folglich so zu sein, dass bei einigen Teilnehmenden der Anblick einer Konsonantengruppe dazu führt, dass die Aufmerksamkeit nur auf Teile des Wortes gelenkt wird: Der Synthetisierungsprozess scheint offensichtlich einen großen Teil ihrer Aufmerksamkeit zu beanspruchen und führt so zu Fehlern. Anders verhält es sich bei Herrn FG. Er macht im Prinzip alles richtig, liest [kε ε n i ε], synthetisiert es aber zu [ki:n], bevor er sich dann berichtigt und [kni:] antwortet. Dieses Beispiel spricht eher dafür, dass im Erleseprozess von Konsonantenhäufungen nicht die Aufmerksamkeit, sondern eher die anschließende Verarbeitung (=Synthetisierung) problematisch ist (obwohl Herr FG die Konsonantenfolge <Kn> in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz richtig ausspricht). Wo auch immer das Problem tatsächlich liegt⁴³⁸, es scheint so zu sein, dass die deutlich schwierigere Leseaufgabe eher zu Fehlern führt als die leichtere Benennungsaufgabe zum aktiven Wortschatz.

11.3.2.3. Falsche Synthese durch Sprossvokale, Buchstabennamen und den Schwa-Laut

Neben den visuell und phonologisch/phonetisch bedingten Fehlern stellt die fehlerhafte Synthese durch die Berücksichtigung hinzugefügter Laute in den Synthetisierungsprozess eine weitere Fehlerquelle dar. Im Falle der Sprossvokale wurde in Kapitel III erklärt, dass sich die Teilnehmer in der Regel dem phonotaktischen Zwang ihrer L1 (oder ihrer Interlanguage) nicht entziehen können und deshalb zur Vereinfachung komplexerer Konsonantenhäufungen Vokale hinzufügen. Dies führt in vielen Fällen zu Synthetisierungsfehlern.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
24	Krebs	[han (weiß ich nicht)]	Krebs	[kε er ε bε es] 3.75 [krɛpəs] 4.59 [kε er ε bε es kribəs krips] 10.87 [kribəs] 12.12 Ende 13.15
Herr FG (kurze Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				
23	Skorpion	[skampə]	Skorpion	[[əko fəkor pion] 7.76 Ende 8.21
Herr SD (lange Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 130

⁴³⁸ Dies sollte nicht derart verstanden werden, dass sich die vorgeschlagenen Erklärungsansätze ausschließen.

Auch eine falsche Synthese durch den Gebrauch des buchstabenweisen Erlesens kann vorkommen und zeigt sich im Unterricht oft anhand skelettartiger Verschriftungen: Die Wörter /entə/, /erdə/, /katsə/ und /tʃetəl/ können als <nt>, <rd>, <kc> und <zl> verschriftet werden. In den transkribierten Daten lassen sich Beispiele finden für diese Art von Fehlern.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
1	Krebs	[wase] (Weiß nicht)	Wal	[ve a:] 2.74 [ve:] 3.62 Ende 4.51
Herr FG (kurze Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				
11	Wal	Unklar (KL: Tesa) [tɛ:zes]	Tesa	[te es tə test te ε es a] 8.53 [tɛza] 9.25 [təs] 10.14 Ende 10.80
Herr FG (kurze Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				
7	Arm	[hant]	Arm	[a ər ɛm] 2.60 [ər] 3.27 Ende 3.37
Herr FG (Kurze Normalwörter, 2. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 131

Zu Fehlern kann es auch dann kommen, wenn lautweise erlesen wird. Zwar wird bei der Synthese mit Hilfe von Buchstabennamen – aus didaktischer Sicht – eine hohe Fehlerzahl erwartet und aus diesem Grund die Synthese auf Lautebene empfohlen, dennoch ist zu beachten, dass es einige Laute gibt, die nicht ohne den Schwa-Laut [ə] ausgesprochen werden können. Dies betrifft die stimmhaften Plosive , <d> und <g>, die lautiert als /bə/, /də/ oder /gə/ artikuliert werden. Schwierigkeiten ergeben sich aber auch bei den stimmlosen Plosiven und den restlichen konsonantischen Lauten, die prinzipiell zwar ohne Schwa-Laut ausgesprochen werden können, bei denen aber viele Teilnehmer einen Schwa-Laut hinzufügen.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
10	Ast	(TN: Weiß nicht/KL: Ast/TN: Ast, was is das?/KL: Hier, von sonem Baum/TN: Bau, so, ach so, Ast)	Ast	[aast] 2.81 [əst] 3.63 Ende 4.23
Herr FG (kurze Normalwörter, 2. Kurs/2. Erhebung)				
30	nähen	(TN: Ah, was is? Weiß nicht. Vergesst/KL: Möhre) [morə mor morə]	Möhre	[ɛm y: hə ər ɛ] 4.45 [muhər] 5.10 (TN: Was Mu-har?/KL: Möhre, Möhre/TN: Was Mohre?/KL erklärt das Wort) [morə] Ende 31.07
Herr FG (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 2. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 132

11.3.2.4. Schwierigkeiten im Arbeitsgedächtnis

Wenn erfahrene Leser isolierte Wörter lesen, scheint es so zu sein, dass nach jedem Lesen das Arbeitsgedächtnis *gelöscht* wird. Der erfahrene Leser beginnt scheinbar jedes Mal von Neuem: Das, was er zuvor gelesen hat, steht dem Arbeitsgedächtnis nicht mehr zur Verfügung, so dass die neu

eintreffende Information zum nächsten Wort ohne jegliche Probleme verarbeitet werden kann.⁴³⁹ Die in diesem Kapitel diskutierten Fehler könnten jedoch auch dadurch verursacht worden sein, dass sich ein zuvor gelesenes Wort oder der Teil eines Wortes noch auf die darauffolgenden Leseversuche des nächsten Wortes auswirken. So zeigt Tabelle 133 ein Beispiel für einen solchen Einfluss. Die erlesene Lautfolge [tra] wirkt sich auf das Erlesen des darauffolgenden Wortes aus. <bass> wird so [brats].

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
14	Kontrabass	-	Kontrabass	[kondrabiats] 4.10 [kontra brats] 5.59 [kontra brats] 7.12 [konta biats] 11.44 Ende 11.59
Herr QW (zusammengesetzte Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 133

Herr QW liest das Item <Kontrabass> zunächst als [kondrabiats] fast richtig, lässt sich aber durch die Silbe <tra> in seinen darauffolgenden Leseversuchen [kontra**brats**] beeinflussen, bevor er schließlich zu einer Antwort kommt, bei der die betreffenden Silben /dra/ und /brats/ vereinfacht werden: [konta**biats**]. Bedeutsam könnte hier sein, dass beide betroffenen Silben <tra> und <bass> mit einem plosiven Laut beginnen und daher ein phonetisches Merkmal teilen. Ähnliche Ursachen könnten für die Fehler eines weiteren Teilnehmers verantwortlich sein (siehe Tabelle 134). Hier liest Herr TZ zunächst das Wort <Giraffe>. Die erste Silbe des darauffolgenden Wortes <Krokodil> wird zunächst fälschlicherweise als [gi] gelesen. Dasselbe scheint auch bei den zwei weiteren Items zu geschehen. Nachdem der Teilnehmer das Wort <Krokodil> zu synthetisieren versucht und dabei die erste Silbe teilweise richtig ausspricht, scheint es so zu sein, dass ihm die Lautfolge [kr] nicht mehr *loslässt*. Die Anfangssilben der Wörter <Toilette> und <Kassette> werden zunächst als [kr:] gelesen.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
15	Giraffe	-	Giraffe	[ng ir gir a:f:ɛ gira:fə] 7.98 Ende 8.43
16	Skorpion	-	Krokodil	[gi kr: kr: o: k ^h o: də: bag krawə: kra:vuti kravati: kr: a: kr: o:m: o:k ^h m:] 21.62 Ende 22.69
17	Toilette	[toaletə]	Toilette	[kr: tə tə tə tə o:r: l: lə:t ^h krat karat ^h ɛ krat ^h] 12.46 Ende 12.96

⁴³⁹ Mit der Vorstellung einer *Löschung des Arbeitsspeichers* sind nicht Priming-Effekte gemeint. Denn auch erfahrene Leser werden von den Wörtern und Bildern beeinflusst, die zuvor präsentiert wurden. Diese Tatsache bietet die theoretische Grundlage zum Stroop-Test. Bei diesem Test sieht die Versuchsperson eine Reihe von farbbezeichnenden Wörtern (z.B. „blau“, „gelb“, „rot“), die in unterschiedlichen Farben geschrieben sind. Aufgabe im Stroop-Test ist nicht, die Wörter zu lesen, sondern die benutzten Farben zu nennen. Stimmen die Farbe, mit der das farbbezeichnende Wort geschrieben ist, und die Farbbezeichnung nicht überein, so ist die Aufgabe deutlich schwieriger zu lösen als wenn eine Übereinstimmung vorliegt: „**rot**, **gelb**, **blau**, **schwarz**, **grün**“ vs. „**schwarz**, **blau**, **grün**, **gelb**, **rot**“. Während bei dem einen Fall sich zwei Informationsquellen unterstützen (das, was die Versuchsperson liest, und die Farbe, die sie sieht), stehen im anderen Fall die Informationsquellen in einem sich störenden Verhältnis zueinander (vgl. hierzu FROST 1998).

18	Kassette	[k ^h asetə]	Kassette	[kr: a: as kra:s:: kra:a: kra:s: t ^h krast ε kratəs krasət] 13.30 Ende 13.38
Herr TZ (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 134

Auch in diesen zuletzt besprochenen Beispielen teilen alle betroffenen Silben dasselbe phonetische Merkmal der Plosivität, weshalb vermutet werden kann, dass ähnlich anlautende Wörter anfälliger für den Einfluss zuvor unternommener Leseversuche sind.

11.3.2.5. Zugriff auf ein falsches Wort

Im Zusammenhang mit der Strategie der unbestätigten Wortbenennung (Kapitel 11.3.1.1.1.) wurde angemerkt, dass eine Benennung nicht notwendigerweise einen Zugriff auf das Lernerlexikon voraussetzt: Es ist durchaus möglich, dass ein Teilnehmer über derart fortgeschrittene schriftsprachliche Kompetenzen verfügt, dass der Synthetisierungsprozess sehr schnell läuft.⁴⁴⁰ In den transkribierten Daten gibt es jedoch Fälle, die stark für einen Zugriff auf das Lernerlexikon sprechen. Es handelt sich hierbei um die Leseversuche, bei denen die Teilnehmer ein Wort benennen, das sie nicht synthetisiert haben können. Dies ist immer dann der Fall, wenn ein falsches Wort benannt wird. Die Tabellen 135 und 136 enthalten exemplarisch die Fehlzugriffe zweier Teilnehmer.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
19	Gurke	[gurkə]	Gurke	[gyr təl] 2.27 Ende 2.87
Herr QW (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
1	Ananas	[ananas]	Ananas	[ha:nt] 2.54 [ananas] 6.71 Ende 6.78
2	Banane	[bananə]	Banane	[banke] 3.03 [ba bananə] 5.61 [bana banan] 6.71 [ba:na:n] 8.30 Ende 8.85
3	Delfin	[delfi:n]	Delfin	[dilə:fan elefan] 3.95 [dile f delfin] 8.18 [delfin] 8.94 Ende 9.49
Herr QW (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
18	Huhn	-	Huhn	[hunt] 2.09 Ende 2.22
Herr QW (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/1. Erhebung)				
11	Spritze	[ʃpritsə]	Spritze	[ʃparə] 2.74 [ʃp] 3.37 [ʃa:rkasə] 5.79 [ʃpa:rkasə] 6.62 Ende 8.11
24	Mikrofon	[mikrofo:]	Mikrofon	[mikro:vil] 8.33 [mikrovil] 9.66 [mikrovil] 12.66 [mikrovil] 15.11 [mikrovil] 16.58 [mikrovil] 18.81 [mikroveol] 22.64 Ende 23.45
Herr QW (lange Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/1. Erhebung)				
13	Schläuche	[ʃløyxa]	Schläuche	[ʃlāig] 2.14 [ʃla] 2.70 [ʃløy] 3.45 [ʃløy:] 5.31 [ʃløy:xə] 6.43 [ʃløyxə] 7.20 Ende 7.62
24	streichen	[ʃtraixən]	streichen	[ʃtraixən] 3.90 [ʃtraixən] 4.67 [ʃtraix] 6.04 [ʃtraixən] 6.99 Ende 7.79

⁴⁴⁰ Analog dazu können alphabetisierte Menschen Pseudowörter wie <Sondo> oder <Donzu> sehr schnell lesen, wobei als gesichert gilt, dass dieses Lesen nicht auf der Grundlage eines Zugriffs auf das interne Lexikon geschieht, da Pseudowörter darin nicht gespeichert sind.

Herr QW (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				
10	Luftpumpe	[luftbalon] [luftpumpa]	Luftpumpe	[luftbalon] 3.80 [luftbalon] 5.27 [luftbal] 6.28 [luftluftpumpa] 12.32 [luftpumpə] 13.26 Ende 13.78
Herr QW (zusammengesetzte Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
11	Schubkarre	[jubkarə]	Schubkarre	[jubekart] 4.53 [jubeka] 5.41 [jubkarta] 6.20 Ende 6.73
14	Zeigefinger	[pilgətsɔyk]	Zeigefinger	[tsvei] 3.02 [tsçaiçə] 4.42 [tsvilinge] 6.12 Ende 7.21
Herr QW (zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				
4	Löffel	[lyfəl]	Löffel	[lə:və (fragend) lə:və lə: ləfəl] 7.15 Ende 2.27
19	Pinzette	(ich hab's vergessen)	Pinzette	[pan:tsa (Panzer boah! Bei Armee Panzer!) pa pen pəntsə pəntsə] 14.74 Ende 14.85
20	Trompete	[saksifon]	Trompete	[trio mɛ:tə tro: tro: mɛ:l trom:əl] 10.35 Ende 10.50
24	Karussell	[karuse:l]	Karussell	[kar karu:seri ka karu:səri] 9.81 Ende 10.26
Herr QW (lange Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)				
10	Knöchel	[knø:ʃəl]	Knöchel	[knø:blaux (nee) knø:ʃən kny:ʃəl] 7.16 Ende 7.79
24	Mikrofon	[mikrofo:n]	Mikrofon	[mikro:ve:l mikrovelo] 5.00 Ende 5.71
24	Mikrofon	[mikrofo:n]	Mikrofon	[mikriovel] 3.05 Ende 2.92 !!
Herr QW (lange Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/2. Erhebung)				
11	Hühner	[hy:nə]	Hühner	[ho:nt (nee) hy:nə] 4.35 [hy:nə] 5.23 Ende 5.44
15	Tochter	[toxtə]	Tochter	[to: ty:jə ty:jə ty:jə] 6.20 Ende 6.46
26	Trichter	-	Picknick	[bli:ɔŋkən] 2.76 Ende 3.09
Herr QW (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 135

Interessant ist hierbei, dass die Zugriffe auf das Lernerlexikon nicht gänzlich dem Zufall überlassen bleiben. So erscheint der Gedanke nicht abwegig zu sein, dass das zu lesende Wort und das tatsächlich falsch benannte Wort phonetische Ähnlichkeiten aufweisen werden. Dies ist etwa der Fall bei Herrn QW, der die Wörter <Luftpumpe> als [luftbalon], <Huhn> als [hunt] oder <Mikrofon> als [mikro:vil] liest. Bei diesen Wörtern ist auffällig, dass der Anfang des zu lesenden Wortes und der Anfang des tatsächlich genannten Wortes übereinstimmen. Der serielle Synthetisierungsprozess von links nach rechts ist demnach der Zündmechanismus für den Zugriff auf das Lexikon.⁴⁴¹ Ähnlich verhält es sich auch bei anderen Items. So liest Herr QW <Gurke> als [gyr təl], <Banane> als [ban:kə] und <Löffel> als [lə:və]. Diese zuletzt angeführten Beispiele belegen, dass nicht ganze Wörter wie etwa beim Item <Luftpumpe> oder Silbengruppen wie bei <Mikrowelle> seriell verarbeitet werden müssen, bevor ein Zugriff auf das Lexikon bewirkt wird. Es reicht auch das Lesen der ersten Silbe oder sogar von einzelnen Buchstaben, wie die Items <streichen> oder <Pinzette> veranschaulichen, die Herr QW als [ʃtrajtən] und [pan:tsa] liest. Ein zweiter Blick auf die angeführten Beispiele legt weiterhin nahe, dass nicht nur der Anfang des

⁴⁴¹ Allerdings darf auch hier nicht mit Gewissheit für alle Fälle angenommen werden, dass die Teilnehmer beim Benennen eines falschen Wortes tatsächlich auf das Lernerlexikon zugegriffen haben. Grundsätzlich denkbar sind auch hier fehlerhafte Synthetisierungen, die zufällig ein deutsches Wort ergeben, ohne dass dieses auch tatsächlich im Lernerlexikon enthalten ist. Die große Anzahl an Beispielen, bei denen ein falsches Wort benannt wird, lässt jedoch vermuten, dass es in vielen Fällen tatsächlich zu einem Zugriff auf das Lernerlexikon kommt.

Wortes für den Zugriff auf das Lexikon von Bedeutung sein könnte, sondern auch die restlichen Teile des zu lesenden Wortes. So fällt auf, dass bei <Gurke> als [gyr təl], <Banane> als [baŋkə] und <Löffel> als [lø:və] jeweils noch der Buchstabe <e> als Schwa-Laut in der Antwort realisiert wird. Genauso gibt es zusätzlich zum Wortanfang weitere Parallelen zwischen dem Item <streichen> und dem Leseversuch [ʃtraɪtən]: die Endung <_en> wird in der Antwort ebenfalls realisiert. Auch das Wort <Pinzette> teilt sich mehr als nur den Anfangslaut mit dem entsprechenden Leseversuch [pan:tʂa]: Sowohl das <n> als auch das <z> sind in der Antwort enthalten. Dieses kann bedeuten, dass Herr QW, noch bevor er ein Wort benennt oder synthetisiert, dieses Wort im Kopf erlesen oder verarbeitet haben könnte. Wenn lediglich die serielle Verarbeitung von links nach rechts als Zündmechanismus reichte, dann könnte der Zugriff auf das Lexikon auch Wörter hervorbringen, die keine weiteren phonetischen Ähnlichkeiten mit dem zu lesenden Wort haben. Der Anfangsbuchstabe <P> beim Item <Pinzette> hätte somit einen Zugriff auf Wörter wie <Paprika> oder <Papa> bewirken können.

Dass sich die Teilnehmer die Aussprache eines Wortes nicht notwendigerweise Schritt für Schritt von links nach rechts erarbeiten, wird sehr deutlich auch beim Leseversuch von Frau ER (siehe Tabelle 136), bei dem sie das Wort <Schachtel> bereits im anfänglichen Synthetisierungsprozess als [ʃp a:x tɛ ɛl] liest und so zur Antwort [ʃpaxtəl] gelangt. Es ist durchaus möglich, dass Frau ER das Wort <Spachtel> kennt – das Wort <Schachtel> hingegen nicht, wie die Ergebnisse in den Aufgaben zum aktiven und passiven Wortschatz vermuten lassen – und die Verarbeitung der Wortendung bewirkt hat, dass sie <Sch> als [ʃp] liest. Eine zusätzliche Untermauerung erfährt eine solche Erklärung durch Beispiele, bei denen der Anfang des zu lesenden Wortes und das tatsächlich benannte Wort nicht übereinstimmen: So liest Frau ER (siehe Tabelle 136) das Wort <Ohren> als [mø:rən]. Auch hier könnte die Endung des Wortes dafür verantwortlich sein, dass ein bestimmter Zugriff auf das Lexikon erfolgt. Auch die Fälle, bei denen sich ein Teilnehmer im Synthetisierungsprozess zu verlieren scheint, könnten als Indiz für diesen Erklärungsansatz bewertet werden. So liest Herr QW das Wort <Delfin> zunächst als [dilə:fan] und kommt in einem zweiten Anlauf zur Aussprache [ɛləfan].

Hervorzuheben ist bei der Diskussion um Fehlzugriffe auf das Lexikon, dass sie scheinbar in ähnlicher Form bei unterschiedlichen Teilnehmenden stattfinden. So gibt es klare Parallelen zwischen den Fehlzugriffen von Herrn QW (arabischer Muttersprachler) und Frau ER (kurdische Muttersprachlerin). Tabelle 136 enthält hierzu einige Beispiele.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
4	Löffel	[løfəl]	Löffel	[løfə lø:və] 2.67 [l ø l ø:və] 6.45 [lø:və] 7.62 Ende 8.31
Frau ER (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
31	Ähre	[orɛ]	Ohren	[mø:rən mø:rən o ɛr oher oher oher oher r hen oheren] 27.54 Ende 27.68
Frau ER (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/1. Erhebung)				
3	Pinzette	(weggeklickt)	Delfin	[dɛ:lfi: dɛ ɛl ɛləfant (TN: Nee ?) ɛləfant dɛ dɛ dɛl fi dɛlfi] 19.03 Ende 20.68
4	Löffel	(weggeklickt)	Löffel	[løvə] 2.15 Ende 4.73
Frau ER (lange Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)				
29	Zahn	[tsa:n]	Zahn	[a za a xə saxə za xə sa a xe zaxə] 12.45 Ende 12.47
Frau ER (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/2. Erhebung)				
14	wachsen	(weggeklickt)	wachsen	[va ax va aks:ə vɛ ɛ:ksəl vɛksəl] 9.29 Ende 9.59
Frau ER (lange Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/2. Erhebung)				
13	Leuchter	(vergessen)	Schläuche	[ʃv ʃv ʃvɛ euk ʃlɛ la ai fɛ en ʃla:fən ʃla a ʃlɛ ʃlɛ ʃlɛ u kɛ ɛn ɛ ʃlu:kə ʃ l ʃlɛ ʃ ɛ ɛ ux ʃluxə] 36.50 Ende 37.70
22	Trichter	-	Schachtel	[ʃp a:x tɛ ɛl ʃpaxtəl ʃp ʃp ^h ax:kt spaxt ʃp ʃku: ʃu k ʃ ax ak ak tɛ ɛl ʃpaktəl ʃk] 25.61 Ende 26.34
28	Photograph	[fotogra:f]	Photograph	[pə h ot pot pə o pə o tɛ o kɛr kɛr a tɛ ɛ pɛro pɔ:grɑ:mən pə o pə ogr gə grɑ:mə pɛ pro pɔ:grɑ:tə program pɛ ɛ program pɛ] 38.49 Ende 38.97
Frau ER (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 136

Das Wort <Löffel> wird – wie zuvor von Herrn QW (siehe Tabelle 135) – von Frau ER als [lø:və] gelesen und beim Wort <Delfin> scheint sie sich auf die nahezu selbe Art im Synthetisierungsprozess zu verlieren, wie zuvor im Fall von Herrn QW beschrieben wurde. Sie liest <Delfin> zunächst als [dɛ:lfi:], bevor sie durch weitere Synthetisierungsprozesse zwischenzeitlich zu [ɛləfant (TN: Nee?) ɛləfant] gelangt und schließlich ihren ersten Leseversuch [dɛlfi] bestätigt. Tendenziell spräche dies dafür, dass die Fehlzugriffe auf das Lexikon durch eine allgemein gültige kognitive Verarbeitung erklärt werden können, in der die unterschiedlichen Muttersprachen oder Alphabetisierungsgrade von geringerer Bedeutung sind.

Unter diesem Licht betrachtet, stellt sich die Frage, ob die hier angebotenen Erklärungen für das Leseverhalten der Teilnehmer durch eine theoretische Grundlage gestützt werden können. Und in der Tat steht das beobachtete Leseverhalten der in diesem und dem vorherigen Unterkapitel angeführten Teilnehmer im Einklang mit konnektionistischen Modellen des internen Lexikons. Im Gegensatz zu älteren Modellen, die das Zusammenspiel zwischen dem muttersprachlichen Wortschatz und dem fremdsprachlichen Wortschatz im Lexikon als ein rein seriell Verarbeiten beschreiben (siehe hierzu zusammenfassend MÜLLER u.a. 2006), erlauben konnektionistische

Modelle eine parallele Verarbeitung. In konnektionistischen Modellen wird davon ausgegangen, dass der Zugriff auf das (bilinguale) Lexikon durch die Aktivierung von Knoten erfolgt. Worin jeder einzelne dieser Knoten besteht, lässt sich nicht genau sagen. So beschreibt das konnektionistische Modell zur Buchstabenerkennung im Wortkontext, das von McCLEALAND & RUMMELHART (1981) vorgeschlagen wird, prinzipiell bereits eine Erkennung von Buchstabenbestandteilen (etwa von Kreisen, senkrechten Strichen usw.). In diesem Sinne könnten solche immer wiederkehrenden Komponenten von Buchstaben jeweils einen Knoten konstituieren. Wird hingegen nicht die Worterkennung, sondern die Erfassung semantischer Merkmale fokussiert, so können Knoten etwas anderes bedeuten. MÜLLER-LANCE (2003) etwa beschreibt die Erfassung von Bedeutungen, indem er zwei Ebenen definiert. Auf der einen Ebene befinden sich die lexikalischen Einträge, d.h. die Wörter des Lexikons. Auf der anderen Ebene befinden sich Konzepte (siehe Abbildung 89). Jeder lexikalische Eintrag (d.h. jedes Wort) konstituiert einen Knoten. Dabei spielt keine Rolle, zu welcher Sprache der lexikalische Eintrag gehört. Abbildung 89 zeigt auf der Ebene des Lexikons zwei Einträge: aus dem Englischen das Wort <father> und aus dem Deutschen das Wort <Vater>. Diese Wörter sind mit unterschiedlichen Konzepten auf der konzeptuellen Ebene verbunden. Die in Abbildung 89 auf der Ebene des konzeptuellen Gedächtnisses angeordneten Knoten stehen jeweils für ein Teilkonzept. So könnte der erste Knoten das Konzept [+männlich], der zweite Knoten das Konzept [+erwachsen], der dritte Knoten das Konzept [+gehört zur Familie] usw. beinhalten. Der Knoten zum Wort <Vater> auf der lexikalischen Ebene würde demnach diese und weitere Knoten auf der konzeptuellen Ebene aktivieren. Bei konkreten Begriffen wie <Vater>, <Tisch> oder <Hand> wird davon ausgegangen, dass die jeweiligen Knoten auf der lexikalischen Ebene im Idealfall dieselben Knoten auf der konzeptuellen Ebene aktivieren, wie die entsprechenden Wörter in der Fremdsprache. Das Wort <Vater> würde demnach im Idealfall dieselben Teilkonzepte aktivieren

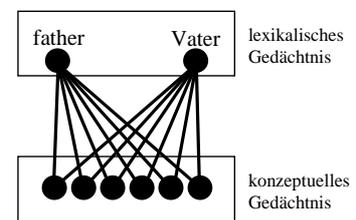


Abb. 89

wie das englische Wort <father>. Anders verhält es sich bei abstrakten Begriffen, wie Abbildung 90 zeigt. Ein Wort wie <Idee> oder das entsprechende Wort auf Englisch <idea> aktivieren nicht dieselben Teilkonzepte auf der konzeptuellen Ebene.

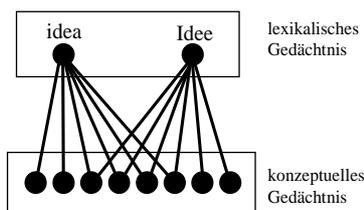


Abb. 90

Parallel verläuft die Verarbeitung insofern, weil sich alle Knoten zum selben Zeitpunkt gegenseitig aktivieren können. So würde das Konzept zu *Vater* mehrere Knoten auf der lexikalischen Ebene gleichzeitig aktivieren, die ihrerseits

Parallel verläuft die Verarbeitung insofern, weil sich alle Knoten zum selben Zeitpunkt gegenseitig aktivieren können. So würde das Konzept zu *Vater* mehrere Knoten auf der lexikalischen Ebene gleichzeitig aktivieren, die ihrerseits

Knoten auf der konzeptuellen Ebene aktivieren. [+männlich; +erwachsen; +gehört zur Familie] könnte daher sowohl das Wort <Vater> als auch <Onkel> aktivieren. Ebenso würden die entsprechenden lexikalischen Einträge aller anderen Sprachen aktiviert werden, die beherrscht werden (z.B. <father> und das spanische Wort <padre>). Das aktivierte Wort <Onkel> aktiviert seinerseits Knoten auf der konzeptuellen Ebene wie [-gehört zur Familie; +verwandt]⁴⁴². Der Knoten zum Konzept [+verwandt] aktiviert seinerseits unterschiedliche Knoten auf der lexikalischen Ebene, etwa *Tante*, *Cousin*, *Neffe* usw. Nun drängt sich die Frage auf, warum sich Menschen – wenn schon so viele Knoten auf unterschiedlichen Ebenen aktiviert werden – sich nicht beim Sprechen im Chaos verlieren. Wenn also [+männlich; +erwachsen; +gehört zur Familie] parallel derart viele Knoten aktiviert, warum spricht ein Muttersprachler des Deutschen das Wort /fa:tə/ aus und nicht etwa die englische oder spanische Entsprechung? Hierzu gibt es unterschiedliche Erklärungsansätze. Ein Erklärungsansatz beruht auf der Vorstellung, dass lexikalische Einträge bereits im Ruhezustand unterschiedliche Energiezustände aufweisen, wobei lexikalische Einträge in der Muttersprache per se eine höhere Grundenergie als lexikalische Einträge in anderen Sprachen aufweisen. Stößt sich beispielsweise ein Muttersprachler des Deutschen an einer Tischkante, so aktiviert der Schmerz unterschiedliche Knoten: Für den darauffolgenden Fluch stehen diesem Menschen lexikalische Einträge in unterschiedlichen Sprachen zur Verfügung. Der wahrscheinlichste Output wird jedoch ein Wort oder eine Wortverbindung aus der Muttersprache sein (etwa „Mist!“ oder „So ein Pech!“)⁴⁴³; diese Einträge haben gegenüber englischen lexikalischen Einträgen wie „Jesus!“ eine höhere Grundenergie. Ein solcher Erklärungsansatz vermag jedoch nicht zu erklären, warum Menschen in einer Fremd- oder Zweitsprache überhaupt kommunizieren können. Wenn die lexikalischen Einträge der Muttersprache ohnehin eine höhere Grundenergie aufweisen, so dürfte es wohl kaum gelingen, ein Wort in einer Fremdsprache auszusprechen. Bereits oben war aber schon darauf hingewiesen worden, dass innerhalb von Muttersprachen die einzelnen lexikalischen Einträge selbst unterschiedliche Grundenergien aufweisen können. Diese unterschiedlichen Grundenergien ergeben sich z.B. durch die Worthäufigkeit⁴⁴⁴ oder durch affektive Faktoren (etwa bei Wörtern, die persönlich relevant sind). Auf diese Weise steht eine mögliche Erklärung für den Gebrauch von Fremdsprachen zur Verfügung. Durch die bewusste Entscheidung, in einer Fremdsprache kommunizieren zu wollen, erfahren alle lexikalischen Einträge zu dieser Sprache automatisch eine

⁴⁴² Hier wird der Unterschied zwischen Familie im Sinne von Kernfamilie (vgl. MÜLLER 1994: 32) bestehend aus Eltern und Kindern und Verwandtschaft im Sinne von Großfamilie getroffen.

⁴⁴³ Innerhalb der Muttersprache könnte von allen potentiellen Alternativen diejenige geäußert werden, die durch die Vorkommenshäufigkeit oder durch persönliche Vorlieben eine höhere Grundenergie besitzt.

⁴⁴⁴ In der Tat ist der so genannte Worthäufigkeitseffekt in der Psycholinguistik gut erforscht. Erfahrene Leser erkennen häufig vorkommende Wörter schneller als selten vorkommende.

Grundaktivierung, die noch höher als die Grundaktivierung der Muttersprache ist. Das Konzept *Vater* würde demnach den muttersprachlichen lexikalischen Eintrag <Vater> bzw. /fa:tə/ und die entsprechenden fremdsprachlichen Einträge aktivieren. Durch die bewusste Entscheidung, Englisch sprechen zu wollen, würde das englische Wort in der orthographischen und phonologischen Repräsentation eine sehr hohe Grundenergie aufweisen, die durch das Konzept *Vater* zusätzlich aktiviert wird. Nur so gelingt es beispielsweise einem Muttersprachler des Deutschen, auf Englisch zu kommunizieren. Wie aber bereits erwähnt, wird die Erhöhung der Grundenergie aller lexikalischen Einträge für das Englische auf die bewusste Entscheidung zurückgeführt, Englisch sprechen zu wollen. Sinkt im Gespräch der Grad an Bewusstheit (=Steuerung im Sinne eines Monitors), so kann es geschehen, dass das eine oder andere Wort in der Muttersprache tatsächlich ausgesprochen wird.

Die Frage, worin die Knoten selbst bestehen, hängt somit im starken Maße von der konkreten Fragestellung ab. Wird mit Blick auf die Buchstabenerkennung ein Modell vorgeschlagen, so kann es ratsam sein, Knoten und Buchstaben gleichzusetzen. Geht es um muttersprachliche Sprachverarbeitung, so können, wie MÜLLER-LANCE dies vornimmt, Knoten mit lexikalischen Einträgen gleichgesetzt werden. Möglich wäre aber auch, ganze Wortverbindungen als Knoten zu betrachten, etwa im Zusammenhang mit Phraseologismen⁴⁴⁵ (siehe hierzu PALM 1997; BURGER 2007). So schreibt BURGER (2007: 17): „Evidenz dafür, dass Phraseologismen als Einheiten gespeichert sind, liefern psycholinguistische Tests.“ Zugleich ist es durchaus denkbar, dass es mehrere Ebenen gibt, die in einem Modell berücksichtigt werden. In MÜLLER-LANCE (2003) sind zwar lediglich zwei Ebenen beschrieben worden, doch wäre es ohne Probleme möglich, die lexikalische Ebene auszudifferenzieren. So erinnern LINKE u.a. (1996: 337ff.) daran, dass ein lexikalischer Eintrag eine orthographische und eine phonologische Repräsentation aufweist. Auf diese Weise betrachtet, aktiviert das Konzept *Vater* nicht nur das geschriebene Wort <Vater>, sondern auch die phonologische Repräsentation /fa:tə/, die gemeinsam mit einer orthographischen Repräsentation in einem Knoten gespeichert ist.

Die theoretische Basis, die konnektionistische Modelle bieten, erlauben nun, Erklärungen für die Leseversuche der Teilnehmer anzubieten. Frau ER etwa liest das Wort <Löffel> als [løfə], wie Tabelle 137 zeigt.

⁴⁴⁵ Phraseologismen oder Phraseme sind Wortverbindungen, welche die Funktion oder die Bedeutung eines einzelnen Lexems übernehmen können, wie z.B. *ab und zu=manchmal*.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
4	Löffel	[løfəl]	Löffel	[løfə lø:və] 2.67 [l ø l ø:və] 6.45 [lø:və] 7.62 Ende 8.31
Frau ER (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 137

Wenn davon ausgegangen wird, dass nicht nur alle Wörter und alle Konzepte jeweils einen eigenen Knoten haben, sondern auch Buchstaben, Laute, phonetische Merkmale wie [+stimmhaft], [-stimmlos], [+frikativ], [-frikativ] usw., dass es also nicht nur eine lexikalische und eine konzeptuelle Ebene gibt, sondern auch weitere Ebenen wie eine phonologische und eine orthographische Ebene, dann lässt sich der in Tabelle 137 enthaltene Leseversuch tentativ wie folgt erklären. Frau ER sieht das Wort <Löffel> und verarbeitet es seriell von links nach rechts.⁴⁴⁶ Dabei aktiviert jeder Buchstabe (=Knoten) auf der Graphemebene einen Knoten auf der phonologischen Ebene: Das <L> aktiviert das /l/, das <ö> aktiviert das /ø/, das <f> aktiviert das /f/ usw. In jedem von diesen Verarbeitungsstufen werden wiederum parallel weitere Knoten aktiviert (etwa auf der lexikalischen Ebene): das /l/ aktiviert lexikalische Einträge wie „Lampe“, „leben“, „Liebe“ usw. Das /ø/ aktiviert lexikalische Einträge wie „Öl“, aber auch solche wie „können“, die zwar keinen initialen ö-Laut aufweisen, in denen aber ein ö-Laut enthalten ist. Ähnliches geschieht bei der Verarbeitung der restlichen Buchstaben. Die Verarbeitung der fünf ersten Buchstaben <Löffel> könnte bereits dazu geführt haben, dass nicht nur alle Knoten aktiviert werden, die schließlich zur Aussprache [løfəl] führen, sondern auch weitere, die die Aussprache des Wortes [lø:və] bewirken. Das heißt, dass an diesem Punkt angekommen, Frau ER u.U. bereits die lexikalischen Einträge „Löffel“ und „Löwe“ abrufbereit hatte. Wenn das Wort „Löwe“ als Ganzes eine höhere Aktivierungsenergie aufweist, weil sie es häufiger gehört oder ausgesprochen hat oder weil es für sie – aus welchen Gründen auch immer – ein wichtiges Wort ist, dann würde dies möglicherweise dafür ausreichen, dass keine weiteren Synthetisierungsversuche unternommen werden: Das letzte <l> wird somit nicht mehr berücksichtigt, so dass sie das Wort [løfə] liest. Die Aussprache [løfə] passt jedoch nicht zum lexikalischen Eintrag „Löwe“. Da aber noch das Wort „Löwe“ aktiviert ist, kann sie es im zweiten Versuch aussprechen. Unbeantwortet bleibt dabei zunächst die Frage, wie bewusst der Leseprozess insgesamt verläuft. Die bisherigen hypothetischen Überlegungen zum Leseversuch von Frau ER legen nahe, dass alle Prozesse unbewusst ablaufen. In der Tat werden viele Prozesse unbewusst ablaufen, doch stellt sich die Frage, ob und wann ein gezieltes (im Sinne von bewusstes) Vorgehen beginnt. Der Leseversuch [løfə lø:və] könnte auch so interpretiert

⁴⁴⁶ Eine Verarbeitung des Wortes als Ganzes erscheint hier nicht plausibel, da sie sonst einen direkten Zugang zum lexikalischen Eintrag hätte. In diesem Fall hätte sie als Antwort sofort [løfəl] oder im Falle eines Fehlzugriffes [lø:və] geben können. Die Tatsache, dass sie unterschiedliche Strategien anwendet und ihren ersten Eindruck zu bestätigen sucht, spricht aber dafür, dass sie seriell verarbeitet.

werden, dass Frau ER zunächst das Wort [løfə] ausspricht, sich aber etwas denkt wie „Nein, etwas passt nicht. Das kenne ich nicht.“ und daraufhin das Wort [lø:və] ausspricht. Immer noch nicht überzeugt, wendet sie ergänzende Strategien auf einer niedrigeren Ebene an und kommt so zum Leseversuch [l ø l ø:və], den sie schließlich mit [lø:və] bestätigt. Ob und in welchem Umfang gezielt Strategien angewendet werden, hängt vermutlich von affektiven Faktoren wie Risikobereitschaft oder vom Alphabetisierungsgrad ab (siehe hierzu Kapitel 11.3.1.1.2. zur bestätigten Worterkennung).

11.3.2.6. Zugriff auf ein falsch gespeichertes Wort

Die im vorigen Kapitel erläuterten falschen Zugriffe auf das Lernerlexikon stellen nicht nur eine Fehlerquelle dar, sondern sind auch ein starkes Indiz dafür, dass auf das Lernerlexikon tatsächlich zugegriffen wird. Ähnlich verhält es sich bei den Fehlern, die durch einen Zugriff auf ein aus der Sicht der L2 im Lernerlexikon fehlerhaft gespeichertes Wort verursacht werden. In der folgenden Tabelle sind einige Beispiele aufgelistet:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
6	Sessel	[zi:səl]	Sessel	[tsi:l tsi: tsi:] 6.29 [z] 6.83 [zi:tsəl] 9.26 Ende 9.86
Herr QW (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
6	Sessel	[zi:səl]	Sessel	[si:tsəl] 3.78 Ende 4.18
Herr QW (lange Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)				
3	Bus	[bu:]	Bus	[bu:] bu:] 2.55 [bu:] bu:] 4.94 Ende 5.04
19	Gurke	[gyrke]	Gurke	[gə ur kə] 5.37 [gyrke] 6.23 [gur gyr kə] 8.39 Ende 8.89
Frau ER (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
3	Teppich	[tepi]	Teppich	[t tɛ pi: tɔ ɛ tɔ a pø ik tɔ ɛ] 13.43 [tɛ ɛp tɔ ɛ pi: h tepi] 28.39 Ende 32.07
19	Aquarium	[akvario]	Aquarium	[a k au u kv a r akvario] 36.44 [ak akvario akvario] 45.16 Ende 46.28
Frau ER (lange Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/1. Erhebung)				
18	Schlange	[ʃlanʃ]	Schlange	[ʃp ʃa ʃ la anʃ] 7.05 [ʃlanʃ] 7.80 [ʃ ʃla ʃu ʃlax slanʃ] Ende 34.26
Frau ER (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				
18	Schlange	[ʃlanʃ]	Schlange	[ʃu u ʃla anʃ ʃlanʃ ʃl ʃla anʃgə] 9.99 [gɛ ɛ ʃlangə] 12.26 Ende 12.47
Frau ER (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/2. Erhebung)				
18	Schlange	[ʃlanʃ]	Schlange	[ʃlanʃ] 3.17 Ende 4.02
18	Schlange	[ʃlanʃ]	Schlange	[ʃlanʃ] 3.23 Ende 3.90
Herr UI (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				
15	Kreditkarte	[kredikarte]	Kreditkarte	[kadik] 6.72 [kredik krtə] 18.47 [kredikta] 19.68 Ende 20.83
Herr UI (zusammengesetzte Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
16	Skorpion	[kokodil]	Krokodil	[kokodil] 1.99 Ende 2.04
Frau OP (lange Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
3	Bus	[pus]	Bus	[pu:s] 1.25 Ende 1.32

15	Gans	[kans]	Gans	[kans] 1.93 Ende 2.22
Frau OP (kurze Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)				
24	nähen	[nɛ:nən]	nähen	[nɛ:nən] nɛ: nɛ:n 6.70 Ende 7.22
24	nähen	[nɛ:nən]	nähen	[nɛ:nən] 2.34 Ende 2.52
Frau OP (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/s. Erhebung)				
6	Teufel	[tɔyfa]	Teufel	[tɔyfa:] 2.47 Ende 3.12
Frau OP (lange Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/2. Erhebung)				
9	Eimer	[ajnmɐ]	Eimer	[ajn mɐ] 2.56 [ajn m ɐ ajmɐ] 5.62 Ende 5.37!
Frau ÜA (Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				
19	Knie	[kana]	Knie	[kana] 5.63 [kanə kanə ka:nə kɛnə kənə] 12.31 Ende 12.82
19	Knie	[kana]	Knie	[kana] 6.39 [kanə] 10.98 Ende 11.04
Herr SD (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 2. Kurs/1. Erhebung)				
8	Fuß	[fust]	Fuß	[fust] 2.96 Ende 3.17
Herr FG (kurze Normalwörter, 2. Kurs/2. Erhebung)				

Tab. 138

Von Interesse ist hierbei, dass die Antwort in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz und die Leseversuche zum jeweiligen Item übereinstimmen. So bezeichnet Herr QW sowohl in der ersten als auch in der zweiten Datenerhebung das Bild eines Sessels mit [zitsəl]. In der Leseaufgabe liest er in beiden Erhebungen ebenfalls <Sessel> als [zi:tsəl].⁴⁴⁷ Weitere Beispiele stammen aus den Leseversuchen von Frau ER. Sie liest beispielsweise das Item <Bus> als [bu:] und benennt es in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz ebenfalls als [bu:]. Genau wie bei diesen Beispielen kann beim Item <Schlange> angenommen werden, dass die Teilnehmer dieses Wort im Lernerlexikon tatsächlich auch als /ʃlan̩k/ gespeichert haben, weshalb die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass im Leseversuch durch einen Zugriff auf das Lernerlexikon nicht /ʃlan̩gə/, sondern /ʃlan̩k/ ausgesprochen wird, wie im Falle von Frau ER und Herrn UI. Durch die Anwendung weiterer Strategien kann dieser Fehler behoben werden, wie anhand des Leseversuchs zu <Eimer> ersichtlich wird. Hier liest Frau ÜA das Wort mit Hilfe eines silbenweisen Erlesens als [ajn mɐ], korrigiert sich aber schließlich dadurch, dass sie mit Hilfe des lautweisen Erlesens den Buchstaben <m> lautlich isoliert. Aus [ajn m ɐ] wird letztendlich [ajmɐ]. Wie stark der Einfluss des

⁴⁴⁷ Kritisch ist hier anzumerken, dass die Reihenfolge bei der Lösung der Aufgaben die folgende war: Leseaufgabe, Präsentation der Bilder zu den Items, Aufgabe zur Benennung der Items (aktiver Wortschatz), Aufgabe zur Suche des Items (aktiver Wortschatz). Das Wort <Sessel> wurde also zuerst gelesen; im Anschluss daran sah der Teilnehmer das Bild zum Item und benannte es. Hier könnte kritisiert werden, dass das in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz benannte Wort durch den vorherigen misslungenen Leseversuch stark beeinflusst sein könnte. Zu beachten ist jedoch hierbei, dass vor der Aufgabe zum aktiven Wortschatz, das betreffende Item als /'zɛsəl/ und nicht als /zi:tsəl/ präsentiert worden war. Weiter erscheint unwahrscheinlich, dass die Leseaufgaben dazu führen, dass Wörter falsch im Lernerlexikon gespeichert werden. Da in den Leseaufgaben lediglich die zu lesenden Wörter präsentiert werden, ohne das durch Bilder eine Verbindung zum bezeichneten Gegenstand hergestellt wird, kann nicht davon ausgegangen werden, dass falsch gelesene Wörter in irgendeine Form durch die Teilnehmer einem Objekt zugeordnet und erst durch die Bearbeitung der Leseaufgaben im Lernerlexikon gespeichert werden.

Lernerlexikons auf den Leseprozess ist, wird exemplarisch beim Item <Fuß>, der Herr FG in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz als [fu:st] benennt. In der Leseaufgabe liest er ebenfalls [fu:st], obwohl im Wort kein <t> enthalten ist.

Nicht aufgeführt sind zahlreiche Beispiele, die ebenfalls als Zugang zu einem falsch gespeicherten Wort im Lernerlexikon interpretiert werden könnten. Diese betreffen Leseversuche zu Items, die Interferenzlaute enthalten. So sind insbesondere bei den Teilnehmenden mit Arabisch als Muttersprache regelmäßig Fälle zu finden, bei denen sie Items so lesen wie sie diese in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz genannt haben. Feststellen lässt sich jedoch nicht, ob dies primär ein Ausspracheproblem ist, denn es ist durchaus denkbar, dass die Lerner das betreffende Wort im Lernerlexikon entsprechend der Aussprachenorm gespeichert haben, dass sie aber in der Produktion das betreffende Wort – sowohl in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz als auch in der Leseaufgabe – nicht standardsprachlich wiedergeben können. Prinzipiell ließen sich daher einige der in Tabelle 139 aufgeführten Beispiele ebenfalls auf Ausspracheprobleme zurückführen. So lässt sich etwa beim ersten Beispiel zum Item <Birne>, welches als [bri:nə] benannt und gelesen wurde, nicht mit Gewissheit sagen, dass das Wort fehlerhaft als [bri:nə] im Lernerlexikon gespeichert wurde. Durchaus möglich – wie zuvor erläutert – ist auch, dass das Wort tatsächlich als [bɪrnə] gespeichert wurde und dass es erst bei der mündlichen Produktion auf Grund phonotaktischer Zwänge zu einer Verdrehung der Laute kommt.⁴⁴⁸

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
20	Birne	[bri:nə]	Birne	[bri: bri:nə] 6.04 [bri:nə] 6.73 [brinə] 7.64 Ende 7.71
Herr QW (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
23	Apfel	[afəl]	Apfel	[afəl] 1.20 Ende 1.20
Frau OP (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
19	Regenschirm	[regen rim]	Regen schirm	[regen rim] 2.58 Ende 2.84
Frau OP (zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 139

Auch der Leseversuch zu <Apfel> [afəl], der von Frau OP unternommen wird, kann nicht mit Gewissheit als Zugriff auf ein falsch gespeichertes Wort im Lernerlexikon interpretiert werden.

⁴⁴⁸ In gewisser Weise erinnert dieses Problem an die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz, so wie sie im Zusammenhang mit der Universalgrammatik getroffen wird (CHOMSKY 1980; 1981). Dort wird auch davon ausgegangen, dass, wenngleich Sprecher über eine muttersprachliche Kompetenz verfügen können, diese nicht immer in der Performanz zeigen wird, da Performanz zahlreicher Faktoren unterliegt. Analog zu Grammatikalitätsurteilen könnte ein Forschungsdesign, welches auf die Kompetenz und nicht die Performanz abzielt, dieses Problem erhellen, etwa dann wenn Teilnehmer befragt würden, ob z.B. <Brine> bzw. /brinə/ oder <Birne> bzw. /bɪrnə/ richtig ist.

Ebenso wie der Verdreher, den Herrn QW beim Item <Birne> produziert, erscheint nicht wahrscheinlich, dass der Verdreher von Frau OP zum Item <Regenschirm> auf Grund eines Zugriffs auf ein falsch gespeichertes Wort bewirkt wird. Zu oft kommen in den transkribierten Daten Verdreher vor, obwohl das betreffende Wort in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz richtig ausgesprochen wird. Verdreher und sonstige Fehler, die im starken Maße durch Interferenz oder phonotaktische Zwänge verursacht sein können, sind daher keine besonders guten Indizien für das Vorhandensein eines fehlerhaft gespeicherten Wortes.

11.3.2.7. Das gleichzeitige Vorkommen unterschiedlicher Fehlertypen

In Kapitel 11.3.1.3. wurde erläutert, dass Strategien selten isoliert vorkommen. Genau so verhält es sich bei Fehlern: Ihr isoliertes Vorkommen ist unüblich. Isoliert kommen Fehler nur in den Fällen vor, in denen die Teilnehmer ein Wort unbestätigt benennen, wie aus Tabelle 140 ersichtlich wird:

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
18	Hand	[pɛnt]	Hand	[hʊnt] 2.27 Ende 3.60
Herr TZ (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				
17	Auto/Auto	[oto] (KL: "Ente war das!" / TN: „Ente, ja“) [auto]	Auto	[ota] 2.10 Ende 2.25
Herr TZ (kurze Normalwörter, 1. Kurs/2. Erhebung)				
6	Zug	[tzuke]	Zug	[tʃuk] 2.66 Ende 3.48
Herr UI (kurze Normalwörter, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 140

Da die unbestätigte Wortbenennung per definitionem keine weiteren Strategien zulässt, treten Fehler hier stets isoliert vor. Hierbei ist möglich, dass ein Fehlzugriff stattfindet, wie etwa bei Herrn TZ (siehe Tabelle 140). Hier liest er das Wort <Hand> als [hʊnt]. Möglich ist allerdings auch, dass das Wort im Kopf falsch synthetisiert und demnach falsch benannt wird. Beispielhaft für das gleichzeitige Vorkommen unterschiedlicher Fehler sind Leseversuche zum Wort <Knie> in Tabelle 141. Bei diesem Wort kommt immer wieder vor, dass die Konsonantenhäufung durch Umstrukturierung aufgelöst wird (ausgesprochen als [kɪn]). Hinzu kommt eine eventuelle Verwechslung der Buchstabengruppen <ei> und <ie>. Wird zudem ein Schwa-Laut hinzugefügt oder das <n> als [nə] in der Synthese berücksichtigt, so lesen schließlich manche Teilnehmer das Wort <Knie> als [kajnə].⁴⁴⁹

⁴⁴⁹ Prinzipiell denkbar wäre auch, dass das Wort <keine> im Lernerlexikon enthalten ist und von den betreffenden Buchstaben des Wortes <Knie> aktiviert wird. In dem Fall wäre das Vorlesen des Wortes <Knie> als <keine> als falscher Zugriff auf das Lernerlexikon zu interpretieren. Da aber ähnliche Probleme bei anderen Wörtern beobachtet werden können – etwa <Fledermaus> als <Feldermaus> gelesen –, von denen ausgegangen werden kann, dass diese

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
19	Knie	[knek]	Knie	[kajnə] 3.57 [kajna] 5.49 Ende Gespräch! 10.31
Herr UI (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/1. Erhebung)				
19	Knie	[kiŋk]	Knie	[kajna kaj n] 5.75 Ende 6.96
Herr UI (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/2. Erhebung)				
19	ziehen	-	Knie	[ka:n ne kanə kan kn: kaj kaj n kajna] 15.91 Ende 16.49
Herr HJ (kurze Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 2. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 141

Unterschiedliche Fehler kommen selbstverständlich auch dann vor, wenn im Leseversuch der Synthetisierungsprozess deutlich beobachtbar wird und mehrere Strategien angewendet werden. Denn wie bereits festgestellt, können Fehler unter Umständen als direkte Konsequenz der Anwendung einer Strategie betrachtet werden. Exemplarisch ist hier etwa das buchstabenweise Erlesen oder das Vorkommen von Schwa-Lauten, was immer wieder dazu führt, dass die im Buchstabennamen zusätzlich enthaltenen Lauten oder der Schwa-Laut in die Synthese des Gesamtwortes einfließen.

Itemzahl	Aufgabe zum passiven Wortschatz	Aufgabe zum aktiven Wortschatz	Zielwort	Leseversuch
23	fechten	-	Bräutigam	[bro ri bro: bæ rə brə: brə: br ε y: bry: tə ti: ti: tə i ge: tigem brutigem] 22.01 [bə ər bəro y:t brut bərə ε: bæ (u) ər (u) bur ε berure:u ti: tige: ti ti: tigam bərə: bəru: bæ ər ə: bæ ε r ε bre u bərə:u ti: kə ga: gaa gam brøytigam] 55.86 Ende 56.01
Frau UA (lange Wörter mit 1 Buchstabengruppe, 1. Kurs/1. Erhebung)				

Tab. 142

Frau UA setzt beispielsweise in ihrem fast 1-minütigem Leseversuch unterschiedliche Strategien ein, welche zu unterschiedlichen Fehlern führen. So verwendet sie beim lautweisen Erlesen Schwa-Laute und liest die Buchstaben und <r> als [bə rə]. Dadurch kommt sie zur Synthetisierung [brə]. Etwas später verwendet sie das lautweise Erlesen mit Hilfe der kurdischen Konjunktion <u> und synthetisiert dieselbe Silbe noch einmal. Aus [bə (u) ər] wird schließlich [bur], da sie die Konjunktion <u> offensichtlich in die Synthese einfließen lässt.

auf Grund ihres eher seltenen Vorkommens nicht im Lernerlexikon enthalten ist, wird diese Interpretation für die unwahrscheinlichere gehalten.

11.1.4. Zusammenfassung

Die Diskussion um Fehler ergänzt die vorherige Diskussion um Strategien. Fehler werden im Alphabetisierungsprozess zwangsläufig begangen. Bereits aus dem in Kapitel II vorgestellten Erwerbsmodell von Frith ging hervor, dass Fehler nicht als etwas Negatives zu betrachten sind und keinesfalls ein Nichtverstehen zum Ausdruck bringen, sondern als Merkmal eines Entwicklungsstandes zu interpretieren sind. In diesem Sinne stehen die in den letzten Kapiteln beschriebenen Fehlerarten in einem engen Zusammenhang zu den davor diskutierten Strategien. Die Anwendung bestimmter Strategien scheint in starkem Maße die Art von Fehlern zu bestimmen, die vorkommen können. Der Gebrauch von Strategien seinerseits könnte ein Spiegel bereits vorhandener Kompetenzen sein. In Kapitel 11.3.1.4. waren alle diskutierten Strategien tabellarisch angeordnet worden, wobei die gewählte Anordnung als tentative Reihenfolge ihres Vorkommens im Alphabetisierungsprozess vorgeschlagen wurde. Wenn also manche Fehlertypen durch die Anwendung von Strategien verursacht werden, sich aber bestimmte Strategien eher als andere zeigen, so sollte es möglich sein, eine tentative Aussage über das Vorkommen bestimmter Fehlertypen zu machen.

Dieses Unterfangen ist jedoch schwieriger als vielleicht auf den ersten Blick erscheint. Tabelle 143 enthält alle bisher diskutierten Fehlertypen.

vor Beginn des Unterrichts	Zugriff auf ein falsches Wort
vor Beginn des Unterrichts	Zugriff auf ein falsch gespeichertes Wort
vor Beginn des Unterrichts	Buchstabe nicht erkannt oder verwechselt
vor Beginn des Unterrichts	Buchstabengruppe nicht erkannt oder verwechselt
erst durch den Unterricht	falsche Synthese durch Buchstabennamen
erst durch den Unterricht	falsche Synthese durch Schwa-Laute
erst durch den Unterricht	falsche Synthese durch Sprossvokale
erst durch den Unterricht	falsche Synthese durch den Gebrauch der kurdischen Konjunktion „u“
erst durch den Unterricht	Schwierigkeiten im Arbeitsgedächtnis
erst durch den Unterricht	Lautverdreher
erst durch den Unterricht	Auslassung von Lauten
erst durch den Unterricht	Hinzufügung von Lauten
erst durch den Unterricht	Ersetzung von Lauten
erst durch den Unterricht	Zugriff auf ein falsches Wort
erst durch den Unterricht	Zugriff auf ein falsch gespeichertes Wort

Tab. 143: Fehlertypen im ersten und zweiten Kurs

Gemäß des von FRITH (1985) vorgeschlagenen Erwerbsmodells ist es durchaus möglich, dass Kinder vor Schuleintritt über die Kompetenz verfügen einige für sich wichtige Wörter als Ganzes zu erkennen. Wird dieses auf die Arbeit mit erwachsenen Analphabeten übertragen, so könnte es sein, dass einige Analphabeten bereits vor Beginn des Unterrichts im Stande sind, einzelne Wörter

auf der Grundlage von Merkmalen wie Wortlänge oder mit Hilfe auffälliger Buchstaben zu erraten, ohne dass die Lerner weder die Buchstaben kennen noch die Synthese beherrschen. Dies ist tatsächlich – wenngleich selten – auch im Alphabetisierungsunterricht zu beobachten. So können Analphabeten vor Kursbeginn beim Einstufungsverfahren das Wort <Bielefeld> auf Anhieb erkennen, obwohl sie bei der Aufgabe zu Buchstabenkenntnissen die darin enthaltenen Buchstaben nicht erkennen können. Wenn also ein Zugriff auf das Lernerlexikon schon vor Kursbeginn prinzipiell möglich ist, so scheint es nicht abwegig zu sein, auch ein Fehlzugriff oder einen Zugriff auf ein falsch gespeichertes Wort noch vor Kursbeginn als möglich anzusehen. Selbstverständlich können Fehlzugriffe bzw. Zugriffe auf fehlerhaft gespeicherte Wörter zu späteren Zeitpunkten vorkommen. Da – wie aus Kapitel 2.4. hervorgeht – bei einem Teil der erwachsenen Analphabeten (vorwiegend bei den primären Analphabeten) nicht ohne Weiteres davon ausgegangen werden kann, dass sie vor Kursbeginn einen ausgeprägten Sichtwortschatz entwickeln, ist zu erwarten, dass Fehlzugriffe und Zugriffe auf falsch gespeicherte Wörter erst verstärkt nach Kursbeginn zu beobachten sind. Diese Art von Fehler wäre auch bei den Teilnehmenden zu erwarten, die bereits vor Kursbeginn über schriftsprachliche Kompetenzen verfügen (funktionale Analphabeten und Zweitschriftlerner). Betrachtet man die erfolgreichsten Lerner, wie z.B. Herrn KL, so kann festgestellt werden, dass Fehlertypen wie die Verwechslung von Lauten immer seltener vorkommen und stattdessen Fehlzugriffe öfter beobachtbar sind (siehe hierzu Anhang 2.1.4.). Lerner, wie z.B. Herr TZ, die im Alphabetisierungsprozess noch in den Anfängen stehen, machen vergleichsweise selten Gebrauch von Benennungsstrategien; Zugriffe auf das Lexikon sind dementsprechend seltener zu beobachten. Zusammenfassend lässt sich hier festhalten, dass Fehlzugriffe oder Zugriffe auf fehlerhaft gespeicherte Wörter zwar noch vor Beginn des Unterrichts bzw. zu Beginn des Unterrichts vorkommen können, dass diese (im Falle von primären Analphabeten) aber voraussichtlich erst im fortgeschrittenen Unterricht öfter zu beobachten sein werden.

Ebenfalls vor oder zu Beginn des Unterrichts können Fehler verstärkt vorkommen, die auf Grund nicht vorhandener Kenntnisse herrühren. Diese betreffen vor allem das Nichterkennen oder Verwechseln von Buchstaben und Buchstabengruppen. Hier scheint es plausibel zu sein, das Nichterkennen bzw. Verwechseln von Buchstaben zeitlich vor dem Nichterkennen bzw. Verwechseln von Buchstabengruppen zu erwarten. Dies hängt insbesondere damit zusammen, dass im Alphabetisierungsunterricht immer wieder vorkommt, dass Teilnehmer vor Kursbeginn über Buchstabenkenntnisse verfügen, so etwa Menschen, die in einem lateinischen Schriftsystem einige Jahre alphabetisiert wurden (funktionale Analphabeten). Solche Teilnehmer können Normalwörter ohne größere Probleme lesen, erfahren aber Schwierigkeiten beim Lesen von Wörtern mit Buchstabengruppen. Die Ergebnisse der Leseaufgaben stützen diese Praxisbeobachtung: Die

Leseaufgaben zu Normalwörtern wurden von den meisten Lernern gut gelöst, wohingegen Leseaufgaben zu Wörtern mit Buchstabengruppen schwieriger zu bewältigen sind.

XII Fazit der Arbeit

Mit der vorliegenden Arbeit wird der Versuch unternommen, in einen Forschungsbereich vorzudringen, der als Desiderat bezeichnet werden kann. Die Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache, ist, obwohl sie seit ca. 30 Jahren in Deutschland betrieben wird, nie Gegenstand empirischer Forschung gewesen. Ausgehend von der eigenen Praxiserfahrung als Alphabetisierungslehrkraft wurde ein Forschungsdesign entwickelt, mit welchem Hypothesen zum Leseprozess isoliert dargestellter Wörter generiert werden sollen. Leitmotiv der forschungsmethodischen Überlegungen war die Wahrung der ökologischen Validität: Die Daten wurden während des Alphabetisierungsunterrichts erhoben, weshalb dieser in keiner Weise durch die Untersuchung gestört werden durfte. Die Unterrichtssituation wurde folglich in keiner Weise kontrolliert, auch wenn dadurch deutliche Einbußen hinsichtlich der internen Validität hingenommen werden mussten. Teilnehmer aus zwei Alphabetisierungskursen wurden bei ihren Versuchen aufgenommen, isoliert dargestellte Wörter zu erlesen. Auf der Grundlage dieser Audiodaten wurden phonetische Transkripte erstellt, die quantitativ und qualitativ analysiert wurden. Die Analyse erfolgte einerseits stichprobenbezogen im Sinne eines quantitativen Paradigmas und zur Triangulation fallbezogen im Sinne eines qualitativen Paradigmas; beide Analysen erfolgten mit dem Ziel einer Hypothesengenerierung. Die stichprobenbezogenen quantitativen Analysen stützen die Annahme, dass die *Vorkommenshäufigkeit* der zu lesenden Items einen positiven Einfluss auf die Häufigkeit ausüben, mit der diese richtig oder teilweise richtig gelesen werden. Es kann des Weiteren angenommen werden, dass die Vorkommenshäufigkeit einen Einfluss auf die durchschnittlichen Zeiten ausübt, die für das Lesen benötigt werden: Je öfter die Items im Unterricht vorkommen, desto schneller werden sie in den Leseaufgaben gelesen. Diese Annahmen werden durch errechnete signifikante Unterschiede gestützt. Weiter wird die Annahme untermauert, dass die *Wortlänge* einen Einfluss auf die Anzahl gültiger Leseversuche und die Zeiten hat, die zum Lesen benötigt werden. Die zunächst vermutete Bedeutung, die das Vorhandensein von Buchstabengruppen für die Komplexität eines zu lesenden Items haben könnte, ließ sich hingegen mit Hilfe der quantitativen Analysen nicht bestätigen. Schließlich tragen die Testergebnisse zur besseren Einschätzung der Rolle, die das *Lexikon* beim Leseprozess spielen könnte. Wörter, die im aktiven Wortschatz vorhanden sind, werden häufiger gültig und in durchschnittlich weniger Zeit gelesen. Alle Ergebnisse sind jedoch mit äußerster Vorsicht zu bewerten: Als sehr problematisch erweist sich bei den quantitativen Analysen die sehr kleinen Stichproben ($n=5$ und $n=6$). Vermutlich aus diesem Grund ergeben die quantitativen Analysen zur Klärung der Rolle von *farblich markierten Buchstabengruppen* im Leseprozess keine positiven Ergebnisse. Kein einziger Test erreicht Signifikanz; die quantitativ ausgewerteten Daten können mit Blick auf die farbliche

und typographische Markierung nicht interpretiert werden. Die Generierung einer Hypothese darüber, ob farbliche/typographische Markierungen von Buchstabengruppen den Leseprozess erleichtern, ist daher auf der Grundlage der vorliegenden Daten nicht möglich. Zur Triangulation der Ergebnisse zur Rolle der Komplexität von Wörtern im Leseprozess wurde eine fallbezogene qualitative Analyse der Daten für drei Fälle vorgenommen. Die Ergebnisse lassen einen Einfluss der Komplexität (gemessen nur an der Zahl von Leseeinheiten) vermuten. Gemeinsam mit den vorherigen Ergebnissen der quantitativen Analyse werden die Ergebnisse der fallbezogenen Analyse als starker Indiz dafür gewertet, dass die Länge eines Wortes den Leseprozess erleichtern oder erschweren kann. Die Transkripte wurden zuletzt stichprobenbezogen qualitativ analysiert. Hierbei wurde das Hauptaugenmerk auf die Verwendung von Strategien und das Vorkommen von Fehlern im Leseprozess gelenkt. Die Ergebnisse dieser Analysen erlauben unter Berücksichtigung theoretischer Vorüberlegungen die Formulierung von Hypothesen. Die vorgeschlagenen Modelle des kindlichen Schriftspracherwerbs (FRITH 1985), werden durch die erhobenen Daten für Erwachsene nur zum Teil unterstützt:

- Die logographische Phase (ebd.) könnte bei erwachsenen primären Analphabeten eine sehr geringe Rolle spielen. Bedingt durch die zum Teil kaum gemachten Erfahrungen im Bereich der Literacy könnte die logographische Phase größtenteils übersprungen werden. Leseanfänger machen kaum Gebrauch von Benennungsstrategien, die eventuell auf das Vorhandensein eines Sichtwortschatzes deuten könnten.

Strategisch betrachtet beginnt der Alphabetisierungsprozess für erwachsene Analphabeten vielmehr mit der alphabetischen Phase (ebd.), in der sie in besonderem Maße die alphabetische Strategie einsetzen. Innerhalb dieser alphabetischen Phase entwickeln Leseanfänger im Laufe des Alphabetisierungsprozesses unterschiedliche Teilstrategien zum Erlesen isoliert dargestellter Wörter. Diese Teilstrategien lassen sich grob in solche gliedern, die auf „natürlichem“ Wege ohne Unterrichtung erworben werden (z.B. Lesen mit Hilfe von Buchstabennamen) und solche, die erst durch den Unterricht ausgebildet werden (z.B. Lesen mit Hilfe von Buchstabenlautwerte).

Letztere Gruppe von Teilstrategien kann in anfängliche Teilstrategien und in fortgeschrittene Teilstrategien aufgeteilt werden. Dabei können die anfänglichen Teilstrategien nahezu gänzlich der alphabetischen Strategie (FRITH 1985) subsumiert werden. Folgende Teilstrategien konnten mit Hilfe der Daten definiert werden:

Strategien der Wortbenennung	vor Beginn des Unterrichts	logographische Strategie nach FRITH (1985)
	vor Beginn des Unterrichts	Vermeidungsstrategie
	vor Beginn des Unterrichts	Buchstabenweises Erlesen mit Buchstabennamen in der L1
	vor Beginn des Unterrichts	Buchstabenweises Erlesen mit Buchstabennamen in der L2
	vor Beginn des Unterrichts	Buchstabenweises Erlesen mit Zugriff auf das L1-Buchstabeninventar

	vor Beginn des Unterrichts	überlappendes Erlesen
	vor Beginn des Unterrichts	Platzhalter-Strategie
	vor Beginn des Unterrichts	unbestätigte Wortbenennung

Synthetisierungsstrategien	erst durch den Unterricht	bestätigte Wortbenennung
	erst durch den Unterricht	Vermeidungsstrategie
	erst durch den Unterricht	überlappendes Erlesen
	erst durch den Unterricht	lautweises Erlesen
	erst durch den Unterricht	lautweises Erlesen mit Hilfe der Konjunktion <und> in der L1
	erst durch den Unterricht	lautweises Erlesen mit Zweiergruppen
	erst durch den Unterricht	lautweises Erlesen mit Dreiergruppen
	erst durch den Unterricht	Platzhalter-Strategie
Synthetisierungsstrategien	erst durch den Unterricht	kumulatives lautweises Erlesen
	erst durch den Unterricht	silbenweises Erlesen
	erst durch den Unterricht	silbenweises Erlesen mit Silbengruppen
	erst durch den Unterricht	kumulatives silbenweises Erlesen
	erst durch den Unterricht	Wortweises Erlesen
	erst durch den Unterricht	bestätigte Wortbenennung
	erst durch den Unterricht	unbestätigte Wortbenennung
	erst durch den Unterricht	orthographische Strategie nach FRITH (1985)

Zu beachten sind folgende Aspekte:

- Die Entwicklung von Teilstrategien mündet nicht in jedem Fall in einem vielfältigeren Gebrauch mehrerer Teilstrategien. Nicht effektive Teilstrategien scheinen durch effektivere Teilstrategien ersetzt zu werden (z.B. Synthetisierungsstrategien gegen Wortbenennungsstrategien).
- Ein sehr variationsreicher Gebrauch von Teilstrategien ist hingegen ein Indiz für eine anfängliche Lesekompetenz oder für Leseschwierigkeiten; so kann ein Teilnehmer wie Herr KL, der oft Gebrauch von der Strategie der unbestätigten Wortbenennung macht, bei Schwierigkeiten auf Synthetisierungsstrategien zurückgreifen, wenn er sich seines Leseversuches sicher sein will.

Die Analyse der Daten erlaubte es auch, Fehlertypen zu definieren, die sich auch im Hinblick auf den Erwerbskontext in Blöcken zusammenfassen lassen:

vor Beginn des Unterrichts	Zugriff auf ein falsches Wort
vor Beginn des Unterrichts	Zugriff auf ein falsch gespeichertes Wort
vor Beginn des Unterrichts	Buchstabe nicht erkannt oder verwechselt
vor Beginn des Unterrichts	Buchstabengruppe nicht erkannt oder verwechselt

erst durch den Unterricht	falsche Synthese durch Buchstabennamen
erst durch den Unterricht	falsche Synthese durch Schwa-Laute
erst durch den Unterricht	falsche Synthese durch Sprossvokale
erst durch den Unterricht	falsche Synthese durch den Gebrauch der kurdischen Konjunktion „u“
erst durch den Unterricht	Schwierigkeiten im Arbeitsgedächtnis
erst durch den Unterricht	Lautverdreher
erst durch den Unterricht	Auslassung von Lauten
erst durch den Unterricht	Hinzufügung von Lauten
erst durch den Unterricht	Ersetzung von Lauten

erst durch den Unterricht	Zugriff auf ein falsches Wort
erst durch den Unterricht	Zugriff auf ein falsch gespeichertes Wort

Hinsichtlich des Vorkommens von Fehlern im Leseprozess werden auf der Grundlage der analysierten Daten folgende Hypothesen aufgestellt:

- Zahlreiche Lesefehler könnten in einer L1-L2-Interferenz ihre Ursache haben.
- Zahlreiche Fehler können als direkte Folge der Anwendung von Teilstrategien erklärt werden. In diesem Lichte betrachtet stellen Fehler kein didaktisches oder persönliches Versäumnis dar, sondern ein notwendiges Nebenprodukt der schriftsprachlichen Entwicklung im Bereich der Strategien.
- Die Muttersprache(n) der Teilnehmer (hier insbesondere der Laut- und Buchstabeninventar, die Silbenstruktur und phonotaktische Zwänge) spielen vermutlich eine wichtigen Rolle im Leseprozess: Die Teilnehmer können nicht aus ihrer muttersprachlichen Haut und können deutsche Wörter nicht besser lesen als aussprechen. Vielmehr werden sie im Leseprozess zu einer teilweise unerwarteten schlechten Aussprache kommen: Sie fallen im Leseprozess hinter ihren aussprachetechnischen Möglichkeiten zurück.

Zu beachten ist, dass Entwicklung und der Gebrauch bestimmter Strategien und damit verbunden auch das Vorkommen von Fehlern vermutlich durch unterschiedliche Faktoren mitbestimmt werden, die in der vorliegenden Arbeit nicht untersucht wurden, etwa:

- Didaktische Maßnahmen: Vermittlung von Buchstabenkenntnissen durch das Lautieren, Förderung der phonologischen Bewusstheit auf Silben und Lautebene, in der Reimerkennung usw.
- Schriftsprachliche Vorkenntnisse der Teilnehmer.

Mit Blick auf mögliche didaktische Konsequenzen, lassen sich u.a. folgende vorsichtige Empfehlungen formulieren:

- Kurze Wörter sind am einfachsten zu lesen. Mit Blick auf die Motivation sollte der Alphabetisierungsunterricht dies berücksichtigen und vorrangig kurze Normalwörter bereitstellen.
- Zusammengesetzte Wörter sind am schwierigsten zu lesen. Solche Wörter sollten im anfänglichen Alphabetisierungsunterricht zunächst vermieden werden.
- Die Deutschkenntnisse spielen eine wichtige Rolle für den Leseprozess. Das, was im Unterricht gelesen werden soll, muss vorher mündlich beherrscht werden. Dies spricht für einen Alphabetisierungsunterricht, in dem der Deutschvermittlung eine große Bedeutung beizumessen ist.
- Da die Vorkommenshäufigkeit eine Rolle im Leseprozess spielt, sollte im Unterricht u.a. mit einer kleinen Anzahl persönlich relevanter Wörter regelmäßig gearbeitet werden, die oft behandelt werden.
- Die Teilnehmermuttersprachen spielen eine wichtige Rolle im Leseprozess: Fundierte Kenntnisse über die häufigsten Teilnehmermuttersprachen des Alphabetisierungsunterricht sind daher notwendig, um häufig vorkommende Lesefehler besser einschätzen zu können.
- Fehler sind in vielen Fällen kein Zeichen für Nichtverstehen, sondern ein sich manifestierendes Merkmal eines bestimmten Entwicklungsstadiums. Nicht alle Fehler müssen deshalb sofort korrigiert

werden. Viele Fehler ergeben sich durch die Anwendung von Strategien, so dass sie im Laufe des Alphabetisierungsprozesses durch die Entwicklung im strategischen Bereich verschwinden.

Abschließende Überlegungen

Die definierten Strategien und Fehlertypen und die generierten Hypothesen basieren auf den erhobenen Daten zweier Alphabetisierungskurse. Somit spiegeln sie einen sehr kleinen Ausschnitt der Praxiswirklichkeit wider. Wünschenswert wären deshalb weitere Forschungsarbeiten, in denen der ökologischen Validität eine große Bedeutung beigemessen werden sollte. Bedenkt man aktuelle Erhebungen zur Anzahl der Integrationskurse mit Alphabetisierung – zurzeit liegen sie bei etwa 18% aller vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge geförderten Kurse – kann dies nur bedeuten, dass sich der Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ unbedingt dem Thema Analphabetismus widmen muss. Es ist zudem zu beachten, dass Forschungsergebnisse zum Alphabetisierungsunterricht auch der Arbeit mit so genannten „lernungewohnten“ Teilnehmern zugute käme und folglich mit Blick auf den regulären DaZ-Unterricht von Interesse sind, etwa Förderkurse, die sich zurzeit durch eine hohe Anzahl lernungewohnter Teilnehmer auszeichnen. Der Kontakt zwischen Wissenschaft und Praxis – etwa im Rahmen von Aktionsforschung – sollte gesucht werden: In diesem Feld steckt eine 30-jährige Praxiserfahrung, die ein bisher kaum von der Wissenschaft genutztes Potential darstellt.

LITERATUR

- Achtenhagen, Frank** (1996). Qualitative Unterrichtsforschung. Einige einführende Bemerkungen zu einer kontrovers diskutierten Problematik. In: Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung*. Donauwörth: Auer, S. 206-217.
- Adrian, Jose Antonio; Alegria, Jesus & Morais, Jose** (1995). Metaphonological Abilities of Spanish Illiterate Adults. In: *International Journal of Psychology*, 30, 3, S. 329-353.
- Aguado, Karin** (2000). Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz. In: Aguado, Karin (Hrsg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 119-132.
- Aguado, Karin** (2004). „Introspektive Verfahren in der empirischen Fremdsprachenerwerbsforschung: Methodisch-methodologische Überlegungen und Vorschläge.“ In: *Fremdsprachen und Hochschule*, 71, S. 24-38.
- Aguado, Karin & Riemer, Claudia** (2000). Empirische Forschung: aus der Praxis für die Praxis? In: Wolff, Armin & Tanzer, Harald (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 53), S. 153–165.
- Aguado, Karin & Riemer, Claudia** (2001). Triangulation: Chancen und Grenzen mehrmethodischer empirischer Forschung. In: Aguado, Karin; Riemer, Claudia (Hrsg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderen Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, S. 245-257.
- Albers, Hans-Georg** (1987). Textwahrnehmung und Texterfahrung. Kulturspezifische Bedingungen des Textsverständnisses im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – dargestellt am Beispiel arabischsprachiger Lernender. In: *Zielsprache Deutsch*, 3, S. 921.
- Albert, Ruth** (2008). Alphabetisierung von erwachsenen Einwanderern. In: *Alfa-Forum*, 2008, 68, S. 24-25.
- Altrichter, Herbert** (1990). *Ist das noch Wissenschaft. Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil Verlag.
- Andresen, Helga** (1987). Das Wort - ein Kinderspiel? In: Balhorn, Heiko; Brügelmann, Hans (Hrsg.), *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder*. Konstanz: Faude, S. 83-90.
- Apelt, Walter** (1976). Die Bedeutung der visuellen Komponente im Fremdsprachenunterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 4, S. 195-204.
- Apeltauer, Ernst** (1988). Der Einfluß von Lerngewohnheiten und kognitiven Stilen auf den Zweitspracherwerb. In: *Deutsch Lernen*, 1, S. 3.-14.
- Apeltauer, Ernst** (1998). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 15. Berlin (u.a.): Langenscheidt.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld** (1987). Welcher Typ von Forschung in der Fremdsprachendidaktik? Zum Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In: Lörcher, Wolfgang; Schulze, Rainer (Hrsg.), *Perspectives on Language in Performance, Volume 2. Tübinger Beiträge zur Linguistik, Band 317*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 943-975.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld** (1996). Fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen. Teil I (Kap. 1-6). In: *Deutsch als Fremdsprache*, 33, 3, S. 144-155.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld** (1996b). Fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen. Teil II (Kap. 7-8). In: *Deutsch als Fremdsprache*, 33, 4, S. 200-210.
- Asmus, Johannes & Gola, Joachim** (2002). *Das Lingo Labor. Skripting-Experimente mit Macromedia Director*. München: Addison-Wesley Verlag.

- Augst, Gerhard** (1985). Graphematik und Orthographie: neuere Forschungen der Linguistik, Psychologie und Didaktik in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M. [u.a.]: Peter Lang.
- Augst, Gerhard** (Hrsg.) (1995). Frühes Schreiben: Studien zur Ontogenese der Literalität. Essen: Verlag die Blaue Eule.
- Baklan, Mevlüde** (1982). "Wenn ich lesen und schreiben kann, werde ich vor Freude tanzen" – Ein Alphabetisierungskurs mit türkischen Frauen. In: *Deutsch Lernen*, 3, S. 26-37.
- Bannatyne, Alexander D.** (1966). The color phonics system. In: Money, John (Ed.), *The disabled Reader. Education for the Dyslexic Child*. Baltimore: The Johns Hopkins Press, S. 193-214.
- Balhoern, Heiko** (2007). Otto Graf trifft Anna Lyse – über bewusstes und unbewusstes Rechtschreiblernen. In: *Alfa-Forum*, 66, S. 15-19.
- Baymak-Schuldt, Mediha** (1985). Mit offenen Augen Lesen lernen. Türkische Alphabetisierung nach der Methode von Paulo Freire. Reihe Unterrichtsmaterialien für die Praxis. Berlin: EXpress Edition.
- Bartnitzky, Horst** (1998). «Die rechte weis aufs kürzist lesen zu lernen» Oder: Was man aus der Didaktik-Geschichte lernen kann. In: Balhorn, Heiko; Bartnitzky, Horst; Büchner, Inge; Speck-Hamdam, Angelika (Hrsg.), *Schatzkiste Sprache 1, Von den Wegen der Kinder in die Schrift, Beiträge zur Reform der Grundschule Band 104, Jahrbuch der DGLS »lesen und schreiben 8«*, Libelle: wissenschaft, S.14-46.
- Barr, Rebecca C.** (1972). The influence of instructional conditions on word recognition errors. In: *Reading Research Quarterly*, 7 (3), S. 509-529.
- Barr, Rebecca C.** (1975-76). The effect of instruction on pupil reading strategies. In: *Reading Research Quarterly*, 10 (4), S. 555-582.
- Baumert, Jürgen; Klieme, Eckhard; Neubrand, Michael; Prenzel, Manfred; Schiefele, Ulrich; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra; Tillmann, Klaus-Jürgen & Weiß, Manfred** (Hrsg.) (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Bedir Khan, Emir D. & Lescot, Roger** (1986). *Kurdische Grammatik: Kurmanci-Dialekt*. Kurdisches Institut. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft.
- Belke, Gerlind & Giambusso, Giuseppe** (1999). Zweisprachige Alphabetisierung? Ja, aber koordiniert. In: *Praxis Grundschule*, 3, S. 5-11.
- Benholz, Claudia & Lipkowski, Eva** (1999). Erstlesen und Ersts Schreiben in Klassen mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Muttersprachen. In: *Deutsch lernen*, 3, S. 253-272.
- Berkemeier, Anne** (1997). Zweitschifterwerb. In: Balhorn, Heiko, Niemann, Heide (Hrsg.), *Sprachen werden Schrift. Mündlichekeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit*, DGLS, Lesen und Schreiben 7. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, S. 263-268.
- Berkemeier, Anne** (1998a). Wäre in Babylon das Lesen und Schreiben gelehrt worden...über die Notwendigkeit linguistischen Wissens für die Alphabetisierung mehrsprachiger/mehrschriftiger LernerInnen. In: Kuhs, Katharina; Steinig, Wolfgang (Hrsg.), *Pfade durch Babylon, Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft*. Freiburg im Bressgau: Filibach Verlag, S. 157-180.
- Berkemeier, Anne** (1998b). Kontrastive Analyse von Schriftsysteminventaren. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 56, S. 48-74.
- Berkemeier, Anne** (2003). Schifterwerb im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Band 1*. Paderborn [u.a.]: Schöningh, S. 297-306.
- Bernstein, Basil** (1970). *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970*. Amsterdam: Verlag de Munter, S. 62-73.

- Bertschinger, Betinna** (1997). Vermeidungsverhalten bei AnalphabetInnen. In: *Alfa-Forum*, 34, S. 14-17.
- Bertelson, Paul; Morais, Jose; Cary, Luz & Alegria, Jesus** (1987). Interpreting data from illiterates: Reply to Koomans. In: *Cognition*, 27, S. 113-115.
- Bertelson, Paul; Gelder, Beatrice de; Tfouni, Leda V. & Morais, Jose** (1989). Metaphonological Abilities of Adult Illiterates: New Evidence of Heterogeneity. In: *European Journal of Cognitive Psychology*, 1, 3, S. 239-250.
- Biechele, Barbara** (1996). Bilder als Kommunikate und Lernmedien im Fremdsprachenunterricht/DaF. In: *Info DaF*, 23, 6, S. 746-757.
- Biechele, Barbara** (1997). Visualisierungen in Lehrwerken für DaF – ein Beitrag zur Gedächtnisschulung? In: Wolff, Armin; Tütken, Gisela; Liedtke, Horst (Hrsg.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 46, Rensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 58-71.
- Biechele, Barbara** (1998). Konstruktivistisch Lernen mit Visualisierungen in der interkulturellen Landeskunde. In: Blei, Dagmar; Zeuner, Ulrich (Hrsg.), *Theorie und Praxis interkultureller Landeskunde im Deutschen als Fremdsprache*. Bochum: AKS-Verlag, S. 30-42.
- Bimmel, Peter & Rampillon, Ute** (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Blombach, Joachim** (1991). Lerntechniken zur Förderung des Hörverstehens. In: *Der fremdsprachliche Unterricht: Englisch*, 25, 2, S.20-33.
- Blume, Sylvia; Schwarz, Leslie & Witt-Hentschke, Lika** (1995). Entwicklung und Förderung elementarer Fähigkeiten in der Alphabetisierung und Elementarbildung. Schleswig-Holstein: Landesverband der VHS.
- BMBW-Werkstattberichte** (1982). III. Beschreibung der Weiterbildungsmaßnahmen. Heft 42. Bonn: BMBF. S. 30-38.
- Bock, Michael & Hörmann, Hans** (1974). Der Einfluss von Bildern auf das Behalten von Sätzen. In: *Psychologische Forschungen*, 36, S. 343-357.
- Bohn, Rainer** (2000). *Probleme der Wortschatzarbeit*. Fernstudieneinheit 22. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Borg, Tawfik** (1996). *Modernes Hocharabisch. Konversationskurs. Band 1 Grundkurs*. Hamburg: Verlag Borg GmbH.
- Börner, Anne** (1991). Wissen und Lernwege erwachsener SchreiblerInnen: Ergebnisse einer qualitativen Analyse der Schreibentwicklung von vier funktionalen Analphabeten mit lautorientierten Lernstand. In: Sandhaas, Bernd; Schneck, Peter (Hrsg.), *Lesenlernen – Schreibenlernen*. Wissenschaftstagung anlässlich des Internationalen Alphabetisierungsjahres 1990. Bregenz, 4. bis 7. November 1990. Beiträge. Wien: Österreichische Unesco-Kommission und Bonn: Deutsche Unesco-Kommission, S. 273-284.
- Börner, Anne** (1995). Sprachbewusstheit funktionaler Analphabeten am Beispiel ihrer Äußerungen zu Verschriftungen. *Europäische Hochschulschriften*. Frankfurt a. M [u.a.]: Peter Lang.
- Börner, Anne** (2006). „Ich und nachdenken!“ – Der Erwerb des Schreibens bei Lernern mit erschwertem Zugang zur Schriftsprache. In: *Alfa-Forum*, 63, S. 8-10.
- Bortz, Jürgen & Döring, Nicola** (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*, 3. überarb. Aufl. Berlin: Springer Verlag.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Pranzel, Manfred; Schwippert, Knut; Walther, Gerd & Valtin, Renate** (Hrsg.) (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Boulanger, Daniela** (2001). Alphabetisierung als notwendiger Bestandteil der Integration ausländischer Frauen – Die Methode nach Paulo Freire. In: *Interkulturell*, 3/4, S. 211-250.
- Boulanger, Daniela** (2005). *Bildungsbiographien von Analphabetinnen fremdkultureller Herkunft und deren Erwartungen und Wünsche an eine Grundbildung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Pädagogische Hochschule Freiburg.

- Bowden, Harriet W.; Sanz, Cristina & Stafford, Catherine A.** (2005). Individual Differences: Age, Sex, Working Memory and Prior Knowledge. In: Sanz, Cristina (Ed.), *Adult Second Language Acquisition*. Washington D. D.: George Town University Press, S. 105-140.
- BMBW-Werkstattberichte:** Neue Wege in der Weiterbildung ausländischer Mitbürger. Darin: Alphabetisierung in der Muttersprache. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, S. 30-38.
- Brück, Ulla** (1986-90). Alphabetisierung in der Muttersprache und Deutschunterricht für türkische Frauen. In: *Materialdienst Alphabet*. Reprint aus den Heften 1-6, S. 52-73.
- Brügelmann, Hans** (1989). *Die Schrift entdecken*. Konstanz: Faude Verlag.
- Burger, Harald** (2007). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 3. Aufl., Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Burt, Miraim; Peyton, Joy Kreeft & Adams, Rebecca** (2003). Reading and Adult English Language Learners. A Review of the Research. DC: Center for Applied Linguistics. Online unter: <http://www.cal.org/caela/research/RAELL.pdf> [Zugriff am 26.03.2007]
- Campbell, Donald T. & Stanley, Julian C.** (1957). Factors relevant to the validity of experiments in social settings. *Psychological Bulletin*, 54, 4, 297-312.
- Cardoso, Walcir** (2008). The Development of sC Onset Clusters in Interlanguage: Markedness vs. Frequency Effects. Online unter: www.lingref.com/cpp/gasla/9/paper1622.pdf
- Carey, Michael** (o. J.). Interlanguage Phonology. Sources of L2 Pronunciation "Errors". Online unter: <http://www.ling.mq.edu.au/speech/phonetics/phonology/interlanguage/pronerrors.pdf>
- Cary, Luz & Morais, Juan** (1979). A aprendizagem da leitura e a consciência da estrutura fonética da fala. In: *Revista Portuguesa de Psicologia*, 14/15/16, S. 97-106.
- Chomsky, Noam** (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, Noam** (1981). Principles and parameters in syntactic theory. In: Hornstein, Norbert; Lightfoot, David (Eds.), *Explanation in linguistics: the logical problem of language acquisition*. London: Longman, S. 32-75.
- Condelli, Larry** (undatiert). Effective Instruction for Adult ESL Literacy Students: Findings from the What Works Study. Online unter: www.nrdc.org.uk/uploads/documents/doc_54.pdf [Zugriff am 11.03.2007].
- Condelli, Larry & Spruck Wrigley, Heide** (2006). Instruction, Language and Literacy: What Works Study for Adult ESL Literacy Students. In: Craats, Ineke van de; Kurvers, Jeanne ; Young-Scholten, Martha (Eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium*. Tilburg University, August 2005. Utrecht: LOT, S. 111-134.
- Cook, Thomas D. & Campbell, Donald T.** (1976). The Design and Conduct of Quasi-Experiments and True Experiments in Field Settings. In: Dunnette, M. D. (Hrsg.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand MacNally College Publishing Company, S. 223-326.
- Cole, Michael; Gay, John, Glick; Joseph A. & Sharp, Donald W.** (1971). *The cultural context of learning and thinking. An exploration in experimental anthropology*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- Comrie, Bernard** (1997). Turkish Phonology. In: Kaye, Alan S. (Ed.), *Phonologies of Asia and Africa*. Vol. 2. Winona Lake: Eisenbrauns, S. 883-898.
- Craats, Ineke van de; Kurvers, Jeanne & Young-Scholten, Martha** (Eds.) (2006). *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium*. Tilburg University. August 2005. Utrecht: LOT. Online unter: www.lotos.library.uu.nl/publish/articles/000180/bookpart.pdf
- Craats, Ineke van de; Kurvers, Jeanne & Young-Scholten, Martha** (2006). Research on Low-Educated Language and Literacy Acquisition. In: Craats, Ineke van de; Kurvers, Jeanne; Young-Scholten, Martha (Eds.), *Low-Educated*

Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium. Tilburg University, August 2005. Utrecht: LOT, S. 7-24.

Cummins, Jim (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. In: *TESOL Quarterly*, Vol. 14, No 2, S. 175-187.

Cummins, James (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.), *Bilinguale und multilinguale Erziehung*. Würzburg: Königshausen und Neuman, S. 34-43.

Defior, Sylvia; Martos, Francisco & Cary, Luz (2002). Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish. In: *Applied Psycholinguistics*, 23, S. 135-148.

Degerowski, Jan B. (1968). Difficulties in Pictorial Depth Perception in Afrika. In: *British Journal of Psychology*, 59, 3, S. 196-204.

Deregowski, Jan B. (1971). Orientation and Perception of Pictorial Depth. In: *International Journal of Psychology*, Vol. 6, No. 2, S. 111-114.

Demmig, Silvia (2003). Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel Binnendifferenzierung. Dissertation an der Universität Kassel. Online unter: http://deposit.dbd.de/cgi-bin/dokserv?idn=973673222&dok_var=ext=pdf&filename=973673222.pdf

Denzin, Norman K. (1970). The research act. A theoretical introduction to sociological methods. Chicago: Aldine Publishing Company, S. 297-313.

Devine, Joanne (1981). Developmental Patterns in Native and Non-Native Reading Acquisition. In: Hudelson, Sarah (Ed.), *Linguistics and Literacy. Series 1. Learning to Read in Different Languages*, Washington D. C.: CAL, S. 103-114.

Dieling, Helga (2003). Deutsch. In: Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich P.; Müller, Ursula. *Phonetik international. Grundwissen von Albanisch bis Zulu*. Grimma: Poop, S. 1-21.

Dieling, Helga & Hirschfeld, Ursula (2003). *Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Döbert-Nauert, Marion (1985). Verursachungsfaktoren des Analphabetismus. Auswertung von Interviews mit Teilnehmern an der Volkshochschule Bielefeld. Bonn/Frankfurt a. M.: DVV/PAS.

Döbert, Marion; & Hubertus, Peter (2000). *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Münster: Bundesverband Alphabetisierung e. V. und Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Donald, E. Cherry (2002). Experimenting with the Sound/Color Charts for Pronunciation. In: *Bulletin of Hokuriku University*, Vol. 26, S. 219-235. Online unter: www.hokuriku-u.ac.jp/jimu/kiyo/kiyo26/gail12.pdf

Dooley, Roger P. & Harkins, Larry E. (1970). Functional and attention-getting effects of color on graphic communications. In: *Perceptual and Motor Skills*, 31, S. 851-854.

Downing, John (1970). Children's concept of language in learning to read. In: *Educational Research*, 12, S. 106-112.

Drecol, Frank & Müller, Ulrich (Hrsg.) (1981). *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a. M. [u.a.]: Diesterweg.

Drecol, Frank (1981). Funktionaler Analphabetismus – Begriff, Erscheinungsbild, psycho-soziale Folgen und Bildungsinteressen. In: Drecol, Frank; Müller, Ulrich (Hrsg.). *Für ein Recht auf Lesen. Analphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland*. Frankfurt a. M. [u.a.]: Diesterweg, S. 29-40.

Drecol, Frank & Löffler, Cordula (2008). Professionalisierung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit in Deutschland: weiterbildender Masterstudiengang „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“. Online unter: www.ph-weingarten.de/stag/downloads/meb08-4_15_drecol_loeffler.pdf.

Drittner, Meike & Ochs, Martina (2007). *Alpha-Basis-Projekt*. Norderstedt: Books on Demand.

- Dubis, Heidi** (1999). „Motive und Motivationen erwachsener AnalphabetInnen nicht deutscher Muttersprache beim Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung ihrer Lebensgeschichte.“ Diplomarbeit an der Universität Wien.
- Durmaz, Ebaziye & Fischer, Veronika** (1986-90). Die ersten vier Unterrichtseinheiten eines Alphabetisierungskurses „Türkisch für Türkinnen“. In: *Materialdienst Alphabet*. Reprint aus den Heften 1-6, S. 5-6.
- Dürscheid, Christa** (2006). Einführung in die Schriftlinguistik. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dwyer, Francis M.** (1971). Color as an instructional variable. In: *AV Communication Review*, 19, 4, S. 399-416.
- Dwyer, Francis M. & Lamberski, Richard J.** (1982-83). A review of the research on the effects of the use of color in the teaching-learning process. In: *International Journal of Instructional Media*, 10, 4, S. 303-328.
- Eberl, Markus & Jacobsen, Jens** (2003). Director MX und Lingo. Komplettwissen für Multimedia-Publisher. München: Markt + Technik Verlag.
- Edmondson, Willis & House, Juliane** (2000). Einführung in die Sprachlehrforschung. 2. Auflage. Tübingen: A. Franke Verlag.
- Eckman, Fred R.** (1987). The Reduction of Word-final Consonant Clusters in Interlanguage. In: Leather, Jonathan; James, Allan (Eds.), *Sound Patterns in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Foris Publications, S. 143-162.
- Eckman, Fred R.** (o. J.). Typological Markedness and Second Language Phonology. Online unter: http://www.uwm.edu/People/eckman/Fred%20Eckman/Recent%20Publications_files/typmkdL2phon.pdf
- Eichheim, Hubert** (1991). Bild als Sprechkanal. Das frei verwendete Bild als Unterrichtsmedium außerhalb einer vorgegebenen Progression. In: *Fremdsprache Deutsch*, 5, S. 28-30.
- Ellis, Nick C.** (2002). Frequency Effects in Language Processing. A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 24, S. 143-188.
- Einstufungssystem für die Integrationskurse in Deutschland.** Handreichungen für Einstufende. A1, A2, B1, B2, C1, C2. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Engelkamp, Johannes & Krumnacker, Horst** (1980). Imaginale und motorische Prozesse beim Behalten verbalen Materials. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 27, S. 511-533,
- Ernst, Carola** (2005). Werkstattunterricht – eine Möglichkeit zur Binnendifferenzierung im Alphabetisierungsunterricht mit Fremdsprachigen. In: *Alfa-Forum*, 58, S. 15-23.
- Ersen-Rasch, Margarete I.** (2004). Türkische Grammatik für Anfänger und Fortgeschrittene. Ismaning: Max Hueber.
- Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz.** Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse. Dezember 2006. Durchgeführt von Rambøll Management im Auftrag des Bundesministeriums des Innern. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online unter: http://www.integration-in-deutschland.de/cln_101/nn_284236/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstiges/abschlussbericht-evaluation__IP,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/abschlussbericht-evaluation_IP.pdf
- Evans & Seddon** (1978). Responsiveness of Nigerian Students to Pictorial Depth Cues. In: *Educational Communication & Technology*, 1978, Vol. 26, No. 4, S. 313-320.
- Fechtig, Beate** (1999). Schreiben statt verstummen. In: *Emma*, Mai/Juni, S. 20-21.
- Feldmeier, Alexis** (2003). Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch unter besonderer Berücksichtigung des Spieleinsatzes. Unveröffentl. Magisterarbeit an der Universität Bielefeld.
- Feldmeier, Alexis** (2003). Buchstabenprogression in der Alphabetisierung ausländischer Erwachsener. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 1, S. 26-32.

- Feldmeier, Alexis** (2004a). Die Alphabetisierung von Erwachsenen nicht deutscher Muttersprache. In: Genz, J. (Hrsg.), 25 Jahre Alphabetisierung in Deutschland. Bundesverband Alphabetisierung e. V., Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 101-139.
- Feldmeier, Alexis** (2004b). Unterrichtsmethoden in der muttersprachlichen Alphabetisierung und ihre Anwendbarkeit im fortgeschrittenen Alphabetisierungsunterricht in der Zweitsprache Deutsch. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 2, S. 8-17.
- Feldmeier, Alexis** (2004c). Die Alpha-Box als Unterrichtskonzept für die Alphabetisierung mit ausländischen Erwachsenen in der Zweitsprache Deutsch. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 3, S. 34-41.
- Feldmeier, Alexis** (2004d). Spiele in der Alphabetisierung ausländischer Erwachsener. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 4, S. 35-42.
- Feldmeier, Alexis** (2005a). Alphabetisierung ausländischer Erwachsener – Empfehlungen für die Beschäftigung von Kursleitern und Durchführung von Alphabetisierungskursen. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 1, S. 33-37.
- Feldmeier, Alexis** (2005b). Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch: Wann ist sie abgeschlossen? In: *Deutsch als Zweitsprache*, 1, S. 38-42.
- Feldmeier, Alexis** (2005c). Die kontrastive Alphabetisierung als Alternativkonzept zur zweisprachigen Alphabetisierung und zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch am Beispiel der Sprachen Kurdisch und Türkisch. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 2, S. 42-50.
- Feldmeier, Alexis** (2005d). Die Bedeutung der Deutschkenntnisse für die Alphabetisierung multinationaler Lernergruppen – Am Beispiel der Übungsform „Diktat“. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 3, S. 8-15.
- Feldmeier, Alexis** (2005e). Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch – über den Brückenkurs zum Deutschkurs. Anforderungen und Skizzierung eines Curriculums. In: *Alfa-Forum*, 58, S. 42-45.
- Feldmeier, Alexis** (2005f). „Was Eminecik nicht lernt, lernt Emine nimmer mehr“ Alphabetisierung primärer Analphabeten in der Zweitsprache Deutsch. In: Müller, Annerose (Hrsg.), Alphabetisierung – Kultur – Wirtschaft. Bundesverband Alphabetisierung, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 37-166.
- Feldmeier, Alexis** (2006a). Qualitätsstandards in der Migrantentalphabetisierung – Ist das Gegensatzpaar „additiv vs. integrativ“ sinnvoll? In: *Alfa-Forum*, 61, S. 32-34.
- Feldmeier, Alexis** (2006b). Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten: Additives oder/und integratives Modell? Online unter: www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads/Texte/Feldmeier_Text.pdf
- Feldmeier, Alexis** (2006c). Die Qualifizierung von Lehrkräften in der Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten. Der Bielefelder „Lehrgang zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch“. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 4, 35-40.
- Feldmeier, Alexis** (2007a). Zur Qualifizierung von Lehrkräften in der Alphabetisierung von MigrantInnen. Grundriss eines Lehrgangs. In: *Alfa-Forum*, 64, S. 36-37.
- Feldmeier, Alexis** (2007c). Vorläufiges Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online unter: http://www.integration-in-deutschland.de/cln_101/nn_287158/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konzept-fuer-einen-bundesweiten-integrationskurs-mit-alphabetisierung__IP,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/konzept-fuer-einen-bundesweiten-integrationskurs-mit-alphabetisierung_IP.pdf
- Feldmeier, Alexis** (2008). Möglichkeiten und Grenzen des „Vorläufigen Konzepts für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung“. In: Knabe, Ferdinande (Hrsg.), Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 176-192.
- Feldmeier, Alexis** (2008). The Case of Germany: Literacy Instruction for Adult Immigrants. In: Young-Scholten, Martha (Ed.), Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Third Annual Forum, Newcastle University. Durham: Roundtuit Publishing, S. 7-16.

- Feldmeier, Alexis** (2009). Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online:
http://www.bamf.de/cln_153/nn_441968/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/konz-f-bundesw-ik-mit-alphabet.pdf
- Feldmeier, Alexis** (2009). Offene Unterrichtsmethoden in der muttersprachlichen und zweitsprachlichen Alphabetisierung. In: Bothe, J. (Hrsg.), *Wie kommen Analphabeten zu Wort? Analysen und Perspektiven. Alphabetisierung und Grundbildung Band 3*. Münster [u.a.]: Waxmann, S. 175-195.
- Feldmeier, Alexis** (2010). *Von A bis Z: Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett
- Finke, Regina & Jaehn, Ute** (1987). Lese-/Rechtschreibschwäche als Ausdruck einer umfassenden Störung im sozialen Beziehungsgefüge eines Menschen. In: Dummer, Lisa (Hrsg.), *Legasthenie. Bericht über den Fachkongress 1986*, S. 79-82.
- Flehsig, Karl-Heinz** (1979). 15 Jahre Unterrichtswissenschaft. In: *Unterrichtswissenschaft*, 3, S. 283-292.
- Frey-Eiling, Angela & Frey, Karl** (2006). Gruppenpuzzle. In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.), S. 50-57.
- Frey, Karl** (2006). Die Projektmethode. In: Wiechmann, Jürgen (Hrsg.), S. 155-162.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Keupp, Heiner; Rosenstiel, Lutz von & Wolf, Stephan** (Hrsg.) (1995). *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, 2. Aufl. München: Psychologie-Verlag-Union.
- Flick, Uwe** (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedrich, F. H.** (2006). Unterrichtsmethoden und Lernstrategien. In: Wiechmann, J. (2006), S. 163-172.
- Fritton, Michael** (1985). Semantisierung durch Bilder. In: *Bildungsarbeit mit ausländischen Jugendlichen*, DfaA., 6, S. 33-60.
- Frith, Ute** (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In: Patterson, K. E., Marshall, J. C., Coltheart, M. (Hrsg.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates, S. 301-330.
- Fritz, Thomas; Faistauer, Renate; Ritter, Monika & Hrubesch, Angelika** (2006). *Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung*. Online unter: www.wien.gv.at/integration/pdf/ma17_rahmencurriculum.pdf
- Frost, Ram** (1998). Toward a Strong Phonological Theory of Visual Word Recognition: True Issues and False Trails. In: *Psychological Bulletin*, Vol. 123, No. 1, S. 71-99.
- Frostig, Marianne** (1976). *Individualprogramm zur visuellen Wahrnehmungsförderung. Anweisungsheft*, 2. Aufl. Dortmund: Schroedel Schulbuchverlag.
- Funk, Hermann & Koenig, Michael** (1991). *Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1*. Berlin: Langenscheidt, S. 73-93.
- Funk, Hermann** (1993). Grammatik lernen lernen – autonomes Lernen im Grammatikunterricht. In: Harden, Theo; Marsh, Cliona (Hrsg.), *Wie viel Grammatik braucht der Mensch*. München: Iudicium- Verlag, S. 138-157.
- Gadenne, Volker** (1976). *Die Gültigkeit psychologischer Untersuchungen*. Stuttgart [u.a.]: Verlag W. Kohlhammer.
- Gattegno, Caleb & Hinman, D.** (1966). *Words in Color*. In: Money, John (Ed.), *The disabled Reader. Education for the Dyslexic Child*. Baltimore: The Johns Hopkins Press, S. 175-191.
- Gattegno, Caleb** (1977). *English Sound-Colour Charts*. USA: Educational Solutions, Inc.
- Gattegno, Caleb** (1978). *English Fidel*. USA: Educational Solutions, Inc.

- Gay, John & Cole, Michael** (1967). *The new mathematics and an old culture. A study of learning among the Kpelle of Liberia*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gehring, Uwe W. & Weins, Cornelia** (2000). *Grundkurs Statistik für Politologen*, 2. Aufl., Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gelder, de Beatrice; Vroomen, Jean & Bertelson, Paul** (1993). The effects of alphabetic-reading competence on language representation in bilingual Chinese subjects. In: *Psychological Research*, 55, S. 315-321.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen**: Siehe Trim u.a. (2001)
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen & Wertenschlag, Lukas** (2003). Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Niveau A1, A2, B1, B2. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Gibbs, Graham R.; Friese, Susanne & Mangabeira, Wilma C.** (2002, Juli). Technikeinsatz im qualitativen Forschungsprozess. Einführung zu FGS Band 2(2) [34 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [Online Journal], 3(2). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> [Zugriff: 16.09.2005].
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L.** (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Goodman, Mark D. & Cundick, Bert P.** (1976). Learning rates with black and colored letters. In: *Journal of Learning Disabilities*, 9, 9, S. 68-70.
- Gombert, Jean Emile** (1994). How do Illiterat Adults React to metalinguistic Training ? In: *Annals of Dyslexia*, Vol. 44, S. 250-269.
- Göbel, Richard** (1986). *Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht*. 2. Aufl. Mainz: Verlag Manfred Werkmeister.
- Götz, Dieter; Haensch, Günther & Wellmann, Hans** (Hrsg.) (1993). *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache: das einsprachige Wörterbuch für alle, die Deutsch lernen*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Grießhaber, Wilhelm** (2003). Einblicke in zweisprachliche Schriftspracherwerbsprozesse. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 66, S. 65-87.
- Grotjahn, Rüdiger** (1998). Ausspracheunterricht. Ausgewählte Befunde aus der Grundlagenforschung und didaktisch-methodische Implikationen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9, S. 35-83.
- Grotjahn, Rüdiger** (2005). Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16, 1, S. 23-56.
- Gunderson, Lee** (1991). *ESL Literacy Instruction. A Guidebook to Theory and Practice*. New Jersey: Prentice-Hall
- Gustav, Jahoda** (1983). Drawing Styles of Schooled and Unschooled Adults: a Study in Ghana. In: *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 33A, S. 133-143.
- Günther, Klaus B.** (1985). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibleistungen. In: Balhorn, Heiko, Brügelmann, Hans (Hrsg.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung*. Langwil am Bodensee: Libelle, S. 98-121.
- Güllner, Werner** (1989). Ratatouille. Ein Einstopf zur bildhaft-kreativen Wortschatzarbeit im Französischunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 93, S. 20-22.
- Habermann, Doris** (2008). Vorstudien: Arbeit und Grund-Bildung zur Chancenerhöhung (ABC). In: *Alfa-Forum*, 2008, 68, S. 33-34.
- Haddad, F. T.** (1981), First Language Illiteracy – Second Language Reading: A Case Study. In: Hudelson, S. (Hrsg.), *Learning to Read in Different Languages, Papers in Applied Linguistics, Linguistics and Literacy, Series: 1*, CAL The Center for Applied Linguistics, S. 32-44.

- Hall, Alan T.** (2000). *Phonologie. Eine Einführung*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Hallet, Wolfgang** (2010). Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, C. & Surkamp, C. (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen, Methoden*. Tübingen: Narr, S. 26-54.
- Han, Zhao H.** (2004). *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon [u.a.]: Multilingua Matters.
- Hameyer, Uwe** (2006). Entdeckendes Lernen. In: Wiechmann, J. (Hrsg.), S. 114-129.
- Hamilton, Mary E. & Barton, David** (1983). Adults' Definitions of 'Word': the Effects of Literacy and Development. In: *Journal of Pragmatics*, 7, S. 581-594.
- Haug, Sonja** (2006). Frauen in Integrationskursen. Ergebnisse einer Teilnehmerbefragung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 1, S. 8-12.
- Häuptle-Barceló, Marianne** (1999). Lernstrategien und autonomes Lernen. In: Edelhoff, Christoph; Weskamp, Ralf (Hrsg.), *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning: Max Hueber Verlag, S. 50-62.
- Hegele, Irmintraut** (2006). Stationenarbeit. Ein Einstieg in den offenen Unterricht. In: Wiechmann, J. (2006), S. 58-71.
- Heine, Lena** (2005). Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16, 2, S. 163-185.
- Heintze, Anja** (2008). Alphabetisierung für erwachsene Migrantinnen und Migranten – eine Projekt-Homepage am Herder-Institut der Universität Leipzig. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 3, S. 28-36.
- Helbig, Gerhard & Buscha, Joachim** (1999). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 19. Aufl. Leipzig [u.a.]: Langenscheidt.
- Helsper, Werner; Herwartz-Emden, Leonie & Terhart, Ewald** (2001). Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Tagungsbericht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 2, S. 251-2.
- Henrici, Gert** (1994). Referenzwissenschaften der Fremdsprachendidaktik und –methodik. In: Henrici, Gert; Riemer, Claudia (Hrsg.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 530-537.
- Heymann, Hans W.** (1984). Modellierungsprobleme bei der Erforschung des Lehrer- und Schülerverhaltens. Überlegungen zur „Aufhebung“ des Methodenstreits. In: *Unterrichtswissenschaft*, 3, S. 232-251.
- Hinds, Lillian R. & Dodds, William G.** (1968). Words in color: Two experimental studies. In: *Journal of Typographic Research*, 2, S. 43-52.
- Hinz, Klaus** (1985). Visuell gestützte Wortschatzarbeit im Englischunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 76, S. 282-290.
- Hirschfeld, Ursula & Seddiki, Aoussine** (2003). Arabisch. In: Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich P.; Müller, Ursula. *Phonetik international. Grundwissen von Albanisch bis Zulu*. Grimma: Poop, S. 1-14.
- Holzbauer, Friderike** (2007). *Das Wort ergreifen. Ein Alphabetisierungsprojekt für Erwachsene*. Bozen-Südtirol: Alpha Beta Verlag.
- Holling, Ivonne** (2007). *Alphabetisierung neu zugewandelter Jugendlicher im Sekundarbereich*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Hubner, Klemens & Seifert, Hans** (2004). *Macromedia Director. Multimediaprogrammierung mit Lingo*. Heidelberg: Springer Verlag.

- Hudelson, Sarah** (1981). An Investigation of the Oral Reading Behaviors of Native Spanish Speakers Reading in Spanish. In: Hudelson, S. (Hrsg.), *Learning to Read in Different Languages, Papers in Applied Linguistics, Linguistics and Literacy, Series: 1*, CAL The Center for Applied Linguistics, S. 10-20.
- Hudson, William** (1960). Pictorial Depth Perception in Sub-Cultural Groups in Africa. In: *The Journal of Social Psychology*, 52, S. 183-208.
- Hudson, William** (1962). Cultural Problems in Pictorial Perception. In: *South African Journal of Science*, 58, 7, S. 189-196.
- Hurrelmann, Bettina, u.a.** (1995). Leseklima in der Familie. Eine neue Untersuchung über die Lesesozialisation von Kindern. In: Brügelmann, Hans; Balhorn, Heiko; Füssenich, Iris (Hrsg.), *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus*. Lengwil am Bodensee: Libelle Verlag, S. 122-124.
- Integrationskursverordnung – IntV**. Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung – IntV). Vom 13. Dezember 2004. Online unter: http://www.bmi.bund.de/cln_011/nn_122778/Internet/Content/Common/Anlagen/Gesetze/IntV,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/IntV
- Integrationskursverordnung – IntV**. Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung – IntV) vom 13. Dezember 2004 (BGBl. I S. 3370) geändert durch die Erste Verordnung zur Änderung der Integrationskursverordnung vom 5. Dezember 2007 (BGBl. I Nr. 61 S. 2787). Online unter: http://www.integration-in-deutschland.de/cln_006/nn_282952/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstiges/lesefassung-intv-neu-05-12-2007-pdf,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/lesefassung-intv-neu-05-12-2007-pdf.pdf
- Ishihara, Shinobu** (1980). *Ishihara's Tests for Colour-Blindness. Concise Edition*, Tokyo: Kanehara Shuppan Co. LTD.
- Jakob, Alexander** (2001, Februar). Möglichkeiten und Grenzen der Triangulation quantitativer und qualitativer Daten am Beispiel der (Re-) Konstruktion einer Typologie erwerbsbiographischer Sicherheitskonzepte [69 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal]*, 2(1). Online unter: <http://qualitative-research.Net/fqs.htm> [Zugriff am 16.09.2005].
- Janssen-van Dieten, Anne-M.** (2005). Common European Framework of Reference and L2 learners with a low level of education. In: Craats, Ineke van de; Kurvers, Jeanne; Young-Scholten, Martha (Eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium*. Tilburg University, August 2005. Utrecht: LOT, S. 143-151.
- Jentges, Sabine** (2007). Zur Rolle von Alphabetisierung und Nullanfängerunterricht in der Ausbildung von DaF-Lehrpersonen. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 78.
- Jeßner, Ulrike** (1998). Bilingualismus und Drittspracherwerb: Dynamische Aspekte des Multilingualismus auf individueller Ebene. In: Hufeisen, Britta; Lindemann, Beate (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 149-158.
- Jett, Alvin D.** (1953). The Use of Color Codes in Teaching German. In: *The German Quarterly*, Vol. XXVI, No. 1, S. 33-38.
- Jockisch, Sabine** (2001). Sozio-kulturelle Dimension der Alphabetisierung. Türkische Frauen auf dem Weg in die Selbstbestimmtheit. In: *Alfa-Forum* 48, S. 7-11.
- Jockisch, Sabine** (2005). Alphabetisierung in der Muttersprache. Türkisch als Einstieg in die (schriftsprachliche) Zweisprachigkeit. In: *Alfa-Forum*, 58, S. 39-41.
- Johansson, Linda; Leader, Team; Angst, Kathy; Beer, Brenda; Martin, Sue; Rebeck, Wendy & Sibilleau, Nicole** (2000). *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners*. Ottawa: Centre for Canadian Language Benchmarks. Online unter: http://www.language.ca/displa-page.asp?page_id=255 [Zugriff am 26.03.07].

- Jones, J. Kenneth** (1965). Colour as an aid to visual perception in early reading. In: *British Journal of Educational Psychology*, 35, S. 21-27
- Kamper, Gertrud** (1984). Aneignung von Einheiten der Schrift nach dem Fähigkeiten-Konzept. In: *Theorie und Praxis der Alphabetisierung* 7, Methoden und Materialien der Schriftsprachaneignung II, PAS/DVV, S. 99-165.
- Kamper, Gertrud** (1985). Der Fähigkeitenansatz. In: Kreft, Wolfgang (Hrsg.), *Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung*. Bonn/Frankfurt a. M.: PAS/DVV, S. 54-65.
- Kamper, Gertrud** (1986). *Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Band 1. Erkennen und Fördern unzureichend ausgebildeter elementarer Fähigkeiten bei Lernschwierigkeiten im Schriftspracherwerb*. Berlin: Systemdruck GmbH.
- Kaufmann, Susan** (2007). Heterogenität und Binnendifferenzierung im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth; Frank, Winfried (Hrsg.), *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1*. Ismaning: Hueber Verlag. S. 186-214.
- Kelle, Udo; Kluge, Susann & Sommer, Thorsten** (1998). Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslaufforschung. In: Heinz, Walter R.; Dressel, Werner; Blaschke, Dieter; Engelbrech, Gerhard (Hrsg.), *Was prägt Berufsbiographien? Lebenslaufdynamik und Institutinnenpolitik. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, BeitrAB 215. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, S. 335-361.
- Kelz, Heinrich P.** (2003). Lexikon der Phonetik. In: Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich P.; Müller, Ursula. *Phonetik international. Grundwissen von Albanisch bis Zulu*. Grimma: Poop, S. 1-29.
- Keys, Kevin J.** (2002). Interlanguage phonology. Theoretical questions and empirical data. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, Nr. 1, 2002, S. 75-91. Online unter: http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n1/F_kevin.pdf.
- Kilian, Volker** (1995). Binnendifferenzierung m Zweitsprachenunterricht Deutsch. In: Kilian, Volker; Neuner, Gerhard; Schmitt, Wolfgang (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt. S. 42-66.
- Kindermann, Nino** (2007). *Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. Eine Methodenanalyse*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Universität Bielefeld.
- Klafki, Wolfgang & Stöcker, Hermann** (1991). Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, Wolfgang. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 173-208.
- Klare, George R.; Mabry, James E. & Gustafson, Levarl M.** (1955). The relationship of patterning (underlining) to immediate retention and to acceptability of technical material. In: *The Journal of Applied Psychology*, 39, 1, S. 40-42.
- Kohler, Klaus J.** (1995). *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Knafle, June D.** (1973). Word perception: cues aiding structure detection. In: *Reading Research Quarterly*, 8,4, S. 502-523.
- Knafle, June D.** (1974). Color cues in word perception. In: *Journal of Reading Behaviour*, 6,3, S. 233-247.
- Kocigit, Seveim** (1997). *Fingerschmerz. Geschichte einer Türkin*. Essen: Verlag Henselowsky Boschmann.
- Kolarova, Zornitza & Kurtz, Gunde** (2007). Nonverbale Kommunikationsmittel im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth; Frank, Winfried (Hrsg.), *Fortbildung für Kursleitende. Deutsch als Zweitsprache. Band 1, Migration, Interkulturalität, DaZ*. Ismaning: Hueber, S. 215-248.
- Koopmans, Matthijs** (1987). Formal schooling and task familiarity: A reply to Morais et al. In: *Cognition*, 27, S. 109-111,
- Konzeption für die Zusatzqualifizierung von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache**. Erarbeitet vom Goethe-Institut im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg: BAMF. Online unter: [http://www.bamf.de/cln_092/nn_442016/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Lehrkraefte/](http://www.bamf.de/cln_092/nn_442016/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Lehrkraefte/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraeften-)

pdf__IP,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/konzeption-fuer-die-zusatzqualifikation-von-lehrkraefte-pdf_IP.pdf

Krieg, Elsbeth (2005). Bedeutsamkeit der Schrift erleben. Schrift im Kindergarten. In: Hofmann, Bernhard; Sasse, Ada (Hrsg.). Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Berlin: DGLS, S. 28-51.

Kurvers, Jeanne & Craats, Ineke van de (2007). Presentation on the LESLLA Third International Symposium: Research, Practice, and Policy. Newcastle upon Tyne, England, September 13-15. Online unter: www.lesllag.org/workshops/2007htm.

Kyöstiö, O. K. (1980). Is learning to read easy in a language in which the grapheme-phoneme correspondences are regular? In: Kavannagh, James F.; Venezky, Richard L. (Eds.), *Orthography, Reading, and Dyslexia*. Baltimore: University Park Press, S. 35-49.

Küspert, Petra (1998). *Phonologische Bewußtheit und Schriftspracherwerb*. Frankfurt a. M. (u.a.): Peter Lang.

Küspert, Petra & Schneider, Wolfgang (1999). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Laatz, Wilfried (1993). *Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaften*, Thun/Frankfurt a. M.: Verlag Harri Deutsch.

Doob, Leonard W. (1958). The Use of Different Test Items in Nonliterate Societies. In: *Public Opinion Quarterly*, 21, S. 499-504.

Lerchner, Gotthard (1971). Zum Aufbau eines Phonetikunterrichts des Deutschen für irakische Studierende auf der Grundlage einer kontrastiven Phonemanalyse von irakischem Arabisch und Deutsch. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 3, S. 161-172.

Leuniger, Helen; Vorkörper, Marc-Oliver & Happ, Daniela (2004). Schriftspracherwerb und Deutsche Gebärdensprache. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 67, S. 27-63.

Levi, Don (1996). Why do illiterates do so badly in Logic? In: *Philosophical Investigations*, 19, 1, S. 34-54.

Lienert, Gustav A. (1961). *Testaufbau und Testanalyse*, 3. Aufl., Weinheim [u.a.]: Verlag Julius Beltz, S. 7-31.

Lingo-Lexikon: Macromedia Director 6. San Francisco: Macromedia.

Linke, Angelika; Nussbaumer, Markus & Portman, Paul R. (1996). *Studienbuch Linguistik*. 3. unveränd. Aufl. Tübingen: Max Niemayer Verlag.

Lockmiller, Pauline & di Nello Mario (1970). Words in color versus a basal reader program with retarded readers in grade 2. In: *The Journal of Educational Research*, 63, 7, S. 330-334.

Lohde, Michael (2006). *Wortbildung des modernen Deutschen. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Tübingen: Gunter Narr

Lohr, Linda L. (2008). *Creating Graphics for Learning and Performance. Lessons in Visual Literacy. Second Edition*. New Jersey: Pearson Education Ltd.

Lonnecker, Georgia & Schödder, Beate (2002). *Lesen und Schreiben 1, Lehrerhandbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Lonnecker, Georgia & Robert, Anne (2004). *Lesen und Schreiben 2, Lehrerhandbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Löffler, Cordula & Drecoll, Frank (2008). Projekt-Verbund PROFESS: Master-Studiengang, Weiterbildungsstudium und Fortbildungsangebote „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“. In: *Alfa-Forum*, 68, S. 38-39.

Lübke, Diethard (1985). Visuelle Hilfen im Grammatikunterricht Französisch. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 76, S. 265-280.

- Lübke, S. Oliver** (2008). Dem Alphabet das „Du“ anbieten. Der Förderschwerpunkt „Forschungs- und Entwicklungsvorhaben im Bereich Alphabetisierung /Grundbildung für Erwachsene“ des BMBF. In: Alfa-Forum, 2008, 68, S. 8-10.
- Lühr, Rosemarie** (2000). Neuhochdeutsch. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft. 6. Aufl. München: Fink.
- Lurija, Alexander R.** (1986). In historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Lyczak, Richard A.** (1976). Learning to read: the redundant cues approach. In: *Journal of Educational Psychology*, 68, 2, S. 157-166.
- Lukatela, Katerina; Carello, Claudia; Shankweiler, Donald & Liberman, Isabelle Y.** (1995). Phonological awareness in illiterates: Observations from Sevo-Croatian. In: *Applied Psycholinguistics*, 16, S. 463-487.
- Maas, Utz** (2006). Phonologie. Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen. 2. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maas, Utz & Mehlem, Ulrich** (2003). Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. In: IMIS-Beiträge, 21/2003. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Online unter: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de/pdf/files/imis26.pdf>.
- Macaire, Dominique & Hosch, Wolfram** (1999). Bilder in der Landeskunde. Fernstudieneinheit 11. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Magin, Ulrike** (1991). Methodische Ansätze der alphabetisierung in der Muttersprache Deutsch. In: Deutsch Lernen, 1991, Heft 1-2. Mainz: Sprachverband DfaA, S. 62-116.
- MacKenzie, David N.** (1981). Kurdish Dialect Studies I. London: Oxford University Press.
- Masonheimer, Patricia E.; Drum, Priscilla A. & Ehri Linnea C.** (1984). Does environmental print identification lead children into word reading? In: *Journal of Reading Behavior*, 16 (4), S. 257-271.
- Massaro, Janet & Buchanan, Sheila** (2004). Adult ESL Literacy Resource. Survival Guide for Instructors. British Columbia: Association of ELSA Service Providers. Online unter: http://www.elsanet.org/pdf/literacy_guide.pdf. [Zugriff am 26.03.07].
- Mayring, Philipp** (2001, Februar). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse [31 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 2(1). Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> [Zugriff: 16.09.2005].
- McCarus, Ernest N.** (1997). Kurdish Phonology. In: Kaye, Alan S. (Ed.), *Phonologies of Asia and Africa*. Vol. 2. Winona Lake: Eisenbrauns, S. 691-706.
- McClelland, James L. & Rumelhart, David E.** (1981). An Interactive Activation Model of Context Effects in Letter Perception: Part 1. An Account of Basis Findings. In: *Psychological Review*, Vol. 88, No. 5, S. 375-407.
- Meyer, Hilbert** (1988). Unterrichtsmethoden 1: Theorieband. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mickish, Virginia** (1974). Children's perceptions of written word boundaries. In: *Journal of Reading Behavior*, 6, S. 19-22.
- Miller, Georg A.** (1956). *The magical number seven, plus or minus two: Some Limits on our Capacity for Processing Information*. In: *The Psychological Review*, 63, 2, S. 81-97.
- Mitchell, Rosamond & Myles, Florence** (2004). *Second Language Learning Theories*. 2. Edition. London: Hodder Arnold.
- Meltzer, Nancy S. & Herse, Robert** (1969). The boundaries of written words as seen by first graders. In: *Journal of Reading Behavior*, Vol. 1, No. 3, S. 3-14.
- Metger, Wilhelm** (1998). Neugriechisch. Kurzgrammatik. Ismaning: Max Hueber Verlag.

- Meyer, Irmgard** (1991). Bild zum Mitmachen. Sprech- und Spielideen mit Bildern aus Zeitschriften. In: *Fremdsprache Deutsch*, 5, S. 31-34.
- Migration, Asyl und Integration in Zahlen.** Tabellen, Diagramme, Karten, Erläuterungen. 14. Aufl., Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Miller, Robert J.** (1973). Cross-Cultural Research in the Perception of Pictorial Materials. In: *Psychological Bulletin*, 80, 2, S. 135-150.
- Montessorivereinigung e.V.** (1992). Montessorimaterial. Teil 2. Materialien für den Bereich Sprache. Handbuch für Lehrgangsteilnehmer. Zehlem: Verlag Nienhuis Montessori International bv.
- Morais, Jose** (1991). Constraints on the development of phonemic awareness. In: Brady, A., Shankweiler, O. P. (Hrsg.), *Phonological processes in literacy: a tribute to Isabelle Y. Liberman*. Lawrence Erlbaum Associates, S. 5-27.
- Morais, Jose** (1993). Phonemic awareness, language and literacy. In: Joshi, R. Malatesha, Leong, Che Kan (Hrsg.), *Reading disabilities: Diagnosis and component processes*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, S. 175-184.
- Morais, Jose; Cary, Luz ; Alegria, Jesus & Bertelson, Paul** (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? In: *Cognition*, 7, S. 323-331.
- Morais, Jose ; Bertelson, Paul; Cary, Luz & Alegria, Jesus** (1986). Literacy training and speech segmentation. In: *Cognition*, 24, S. 45-64.
- Morais, Jose; Content, Alain; Bertelson, Paul; Cary, Luz & Kolinsky, Regine** (1988). Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis? In: *Cognitive Neuropsychology*, 5, 3, S. 347-352.
- Moser, Klaus** (1986). Repräsentativität als Kriterium psychologischer Forschung. In: *Archiv für Psychologie*, 1986, 138, S. 139-151.
- Mruck, Katja** unter Mitarbeit von Mey, G. (2000, Januar). Qualitative Sozialforschung in Deutschland [54 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1(1). Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs> [Zugriff am 16.09.2005].
- Mühlhausen, Ulf (2008).** Schüleraktivierung im Schulalltag. Ungewöhnliche Unterrichtsmethoden in der Sekundarstufe. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller, Bernd-Dietrich** (1983). Begriffe und Bilder. In: *Zielsprache Deutsch*, 1983, 2, S. 5-15.
- Müller, Bernd-Dietrich** (1994). Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung. Fernstudieneinheit 8. Berlin [u.a.]: Langenscheidt, S. 13-16.
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin & Cantone, Katja** (2006). Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Tübingen: Narr. Kap. 8 bis 8.2., S. 201-208.
- Müller-Lancé, Johannes** (2003). Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Kap. 2.3. und 2.3.1. Zum mehrsprachigen mentalen Lexikon. Tübingen: Stauffenburg, S. 87-92.
- Namgalies, Lisa; Heling, Barbara & Schwänke, Ulf** (1990). Stiefkinder des Bildungssystems. Lern- und Lebensgeschichten deutscher Analphabeten. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Neef, Martin** (2005). Die Graphematik des Deutschen. Tübingen: Max Nimeyer Verlag.
- Nehr, Monika; Birnkott-Rixius, Karin; Kubat, Leyla & Masuch, Sigrid** (1988). In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das?. Erfahrungsbericht über die zweisprachig koordinierte Alphabetisierung. Institut für Interkulturelle Erziehung und Bildung im Zentralinstitut für Unterrichtswissenschaften und Curriculumentwicklung der Freien Universität Berlin. Basel: Beltz Verlag Weinheim.
- Nickel, Sven** (2005a). Family Literacy – Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie. In: Fachforum: „Orte der Bildung im Stadtteil“ – Dokumentation zur Veranstaltung am 16. und 17. Juni 2005 in Berlin, S. 85-90.

- Nickel, Sven** (2005b). Literacy beginnt in der Familie. Family Literacy: eine Aufgabe für die Schule? In: Hofmann, Bernhard; Sasse, Ada (Hrsg.), *Übergänge: Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule*. Frankfurt a. M.: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 179-188.
- Nickel, Sven** (2006). Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Schule. In: Graf, Ulrike; Moser-Opiz, Elisabeth (Hrsg.), *Diagnose und Förderung am Schulanfang*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 87-104. (Auch online unter: http://www.deutschdidaktik-primar-uni-bremen.de/Nickel_Beobachtung_Literacy.pdf).
- Niederöst, Bruno** (2002, Mai). Die technikunterstützte Analyse von qualitativen Daten mit Word [27 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Resarch [On-line Journal], 3(2). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>. [Zugriff: 16.09.2005].
- Nußbaum, Albert** (1984). Quantitative oder qualitative Unterrichtsforschung? Kontroverse Standpunkte und erste Schritte zu einer Annäherung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 3, S. 218-231.
- Oerter, Rolf** (1979). Welche Realität erfasst Unterrichtsforschung? In: *Unterrichtswissenschaft*, 1, S. 24-43.
- Oney, Banu & Goldman, Susan R.** (1984). Decoding and Comprehension Skills in Turkish and English: Effect of the Regularity of Grapheme-Phonem Correspondences. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, No. 4, S. 557-568.
- Ortmann, Wolf D.** (1979). Hochfrequente deutsche Wortformen III. München: Goethe-Institut/Arbeitsstelle für wissenschaftliche Didaktik, Projekt Phonotek.
- Ossner, Jakob** (2001). Das <h>-Graphem im Deutschen. In: *Linguistische Berichte*, 187, S. 325-352.
- Ossner, Jakob** (2004). Phonologische Bewusstheit und Diagnose von Schreibfähigkeiten. In: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 67, S. 9-26.
- Oswald, Marie-Luise & Müller, Horst-Manfred** (1982). Deutschsprachige Analphabeten. Lebensgeschichte und Lerninteressen von erwachsenen Analphabeten. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Otto, Wayne & Askov, E.** (1968). The role of color in learning and instruction. In: *The Journal of Special Education*, 2, S. 155-165.
- Otto, Wayne** (1968). Elementary pupils' use of cues in paired-associate learning. In: *Psychology in the Schools*, 5, S. 179-182.
- Özen, Erhan** (1986). Phonetische Probleme türkischsprachiger Deutschlerner. Teil 1: Der andere Rhythmus. In: *Deutsch Lernen*, 3, S. 11-55.
- Pallasch, Waldemar** (2006). Werkstattarbeit. In: Wiechmann, J. (Hrsg.), S. 143-154.
- Palm, Christine** (1997). *Phraseologie. Eine Einführung*. 2. Aufl., Tübingen: Narr.
- Patry, Jean-Luc** (1991). Der Geltungsbereich sozialwissenschaftlicher Aussagen. Das Problem der Situationsspezifität. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, S. 223-244.
- Petterson, Rune** (1994). Visual Literacy und Infologie. In: Weidenmann, Bernd (Hrsg.), *Wissenserwerb mit Bildern: instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*, Bern [u.a.]. Verlag Hans Huber, S. 215-235.
- Peyton, Joy K.** (1993). Listening to Students' Voices: Publishing Students' Writing for Other Students to Read. In: Crandall, JoAnn; Peyton, Joy K. (Eds.), *Approaches to Adult ESL Literacy Instruction*. ERIC, Language in Education, Theory&Practice, Center for Applied Linguistics, S. 59-74.
- Pfiffmann, Monika** (1991). Aspekte des Verlernens. In: Sandhaas, Bernd; Schneck, Peter (Hrsg.), *Lesenlernen – Schreibenlernen. Wissenschaftstagung anlässlich des Internationalen Alphabetisierungsjahres 1990*. Bregenz, 4. bis 7. November 1990. Beiträge. Wien:Österreichische Unesco-Kommission und Bonn: Deutsche Unesco-Kommission, S. 285-290.

- Pienemann, Manfred** (1998). *Language Processing and Second Language Development*. Amsterdam [u.a.]: Benjamins.
- Pienemann, Manfred** (2007). Processability Theory. In: VanPatten, Bill; Williams, Jessica (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction*. Mahwah [u.a.]: Lawrence Erlbaum Associates, S. 137-154.
- Piepho, Hans-Eberhard** (1985). Die Wandtafel als Medium im Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht im Englischunterricht*, 76, S. 255-265.
- Philp, Hugh & Goyen, Judith** (1973). *Innovation in Reading in Britain. Experiments and Innovation in Education*. Paris: Unesco. Online unter: www.unesco.unesco.org/images/0000/000033/003385eo.pdf.
- Polduwe, Margarete** (1985). Die Bildergeschichte im Italienischunterricht der Jahrgangsstufe 12. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 76, S. 291-297.
- Pompino-Marschal, Bernd** (2003). *Einführung in die Phonetik*. 2. Aufl. Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Pracht, Henrike** (2007). *Schrift-Sprach-Strukturen. Kompetenzorientierte Alphabetisierungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch*. Unveröff. Diplomarbeit an der Universität Oldenburg.
- Pracht, Henrike** (2007b). Wissen über Wörter. Zum Lernbereich ‚Phonologische Bewusstheit – Sprachbewusstheit – Aussprache‘ in der zweitsprachlichen Alphabetisierungsarbeit. In: *Deutsch als Zweitsprache*, 2, S. 19-32.
- Pracht, Henrike** (2007c). Zur theoretischen Modellierung funktionaler Alphabetisierung: Schrift-Sprach-Kompetenz. In: *Alfa-Forum*, 66, S. 20-22.
- Primus, Beatrice** (2000). Suprasegmentale Gramphematik und Phonologie: Die Dehnungszeichen im Deutschen. In: *Linguistische Berichte*, 181, S. 9-34.
- Radisoglou, Theodoros** (1986). Deutscher Aussprache- und Orthographietest. Ergebnisse einer Untersuchung bei griechischen Schülern an zweisprachigen Klassen in der Bundesrepublik Deutschland. In: *Info DaF*, 2, S. 99-121.
- Ramers, Karl-Heinz** (1998). *Einführung in die Phonologie*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Rampillon, Ute** (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht – Handbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Rampillon, Ute** (1985). *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Rampillon, Ute** (1995). *Lernen leichter machen – Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Rampillon, Ute** (1991). Fremdsprachen lernen – gewußt wie. Überlegungen zum Verständnis und zur Vermittlung von Lernstrategien und Lerntechniken. In: *Der fremdsprachliche Unterricht: Englisch*, 25, 2, S. 2-9.
- Rampillon, Ute** (1995a). Grammatik selber lernen? Zur Bedeutung von Lernstrategien und Lerntechniken beim schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 85-100.
- Rampillon, Ute** (1995b). *Lernen leichter machen. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Rampillon, Ute** (2000). *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen – Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Read, C.; Zhang, Y. F.; Nie, H. Y. & Ding, B. Q.** (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. In: *Cognition*, 24, S. 31-44.
- Reichen, Jürgen** (1988). *Lesen durch Schreiben. Heft 1*. Zürich: Sabe.
- Reichen, Jürgen** (1988). *Lesen durch Schreiben. Heft 2*. Zürich: Sabe.
- Reuband, Karl-Heinz** (1990). Meinungslosigkeit im Interview. Erscheinungsformen und Folgen unterschiedlicher Befragungsstrategien. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 19, S. 428-443.

Rieder, Mario (2001). Innovative Modelle für Deutsch und Alfabetisierung im Sprachenzentrum Ottakring. Online unter: www.navigar.at/texte/artikel_innov_modell.pdf [Zugriff am 27.01.07].

Rieger, Caroline L. (1999). Visualisierungen in modernen DaF-Lehrbüchern. In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 32.2, American Association of Teachers of German, S. 174-181.

Riemer, Claudia (1997). Empirische Forschungsmethoden – Einige Überlegungen zur „qualitativen“ und „quantitativen“ Methodologie. In: Demme, Silke; Henrici, Gert (Hrsg.), *Dem Fremdsprachenerwerb auf der Spur...Dokumentation des Forschungskolloquiums „Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung“*, Jena: Friedrich-Schiller-Universität, S. 34-47.

Riemer, Claudia (2000a). Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede. In: Aguado, K. (Hrsg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*, Band 13. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren, S. 93-131.

Riemer, Claudia (2000b). Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Element von Mehrsprachigkeit: Arbeitsfelder für das Fach DaF. In: Wolff, Armin; Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.), *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?*, Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 58, Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 23-38.

Riemer, Claudia (2000c). Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? In: Wolff, Armin; Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 23-38.

Riemer, Claudia (2002). Für und über die eigene Unterrichtspraxis forschen: Anregungen zur Lehrerhandlungsforschung. In: Schreiber, Rüdiger (Hrsg.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache. Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg. Unterrichtspraxis, Tests, Evaluation*. Fachverband Deutsch als Fremdsprache. Regensburg, S. 129-143.

Riemer, Claudia (2002b). Wie lernt man Fremdsprachen? In: Quetz, Jürgen; von der Handt, Gerhard (Hrsg.), *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv-Verlag, S. 49-83.

Riemer, Claudia (2004). Thesen zu Mehrsprachigkeiten mit DaF, DaZ, DaH und DaM. In: Bausch, Karl-R.; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-J. (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 197-205.

Riemer, Claudia (2005). Nie zu früh und immer zu wenig: Forschung im und für den Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva; Solmecke, Gert (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz*. Berlin: Cornelsen Verlag, S. 85-93.

Riemer, Claudia (2006). Entwicklungen in der qualitativen Fremdsprachenforschung: Quantifizierung als Chance oder Problem? In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 451-464.

Riemer, Claudia (2006b). DaF-Lernende – alles Exoten? Motivationsforschung und deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.), *Innovationen – neue Wege im Deutschunterricht*. Innsbruck: Studienverlag, Bd. 9/2005, S. 43-58.

Ritter, Monika (1999). Nicht nur ein bisschen schreiben lernen... In: *Deutsch Lernen*, 2, S. 187-192.

Ritter, Monika (2001). Alfabetisierung für MigrantInnen in Wien. In: *Alfa-Forum*, 48, S. 17-20.

Ritter, Monika (2002). Autonome Zugänge zur Textkompetenz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen. Online unter: www.alfazentrum.at/dox/artikel_autonome_zugaenge.pfd.

Ritter, Monika (2005a). Alphabetisierungs-Ausbildung in Wien: Der Lehrgang Alphabetisierung und Deutsch als Zweitsprache mit MigrantInnen. In: *Alfa-Forum*, 58, S. 35-38.

Ritter, Monika (2005b). Alphabetisierung mit MigrantInnen: Kurse, die Unterschiede machen. Online unter: www.alfazentrum.at. (Auch in: Hartmann, Gabriella; Judy, Michaela (Hrsg.), *Unterschiede machen. Managing Gender & Diversity in Organisationen und Gesellschaft*. Wien: Edition Volkshochschule).

- Ritter, Monika** (2006). Alphabetisierung mit MigrantInnen: Brückenkurs oder kombinierte Kurse für Alphabetisierung und Deutsch? In: *Alfa-Forum*, 60, S. 35-37.
- Roder, Anne** (2006). Bedeutung und didaktische Möglichkeiten von Ausspracheunterricht in der Alphabetisierung in Deutsch als Fremdsprache. Unveröffentlichte Diplomarbeit an der Philipps-Universität Marburg.
- Roder, Anne** (2007). Ausspracheunterricht in der alphabetisierung. Marburg: Tectum Verlag.
- Rohmann, Heike & Aguado, Karin** (2002). Der Spracherwerb: das Erlernen von Sprache. In: Müller, Horst M. (Hrsg.), *Arbeitsbuch Linguistik*. Paderborn [u.a.]: Schöningh, S. 263-285.
- Rolffs, Songül** (2003). Türkisch. In: Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich P.; Müller, Ursula. *Phonetik international. Grundwissen von Albanisch bis Zulu*. Grimma: Poop.
- Rother, N. & Flemming, P.** (erscheint). Ergebnisse einer Befragung der Kursleitenden von Integrationskursen mit Alphabetisierung. In: *Deutsch als Zweitsprache. Sonderheft*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Rübsamen, Helga** (1987). Analphabetismus als Familienschicksal? In: Kamper, Gertrud (Hrsg.), *Elementare Fähigkeiten in der Alphabetisierung. Band 2. Beiträge der Expertenkonferenz am 24./25. Januar 1987 in der Hochschule der Künste Berlin*. Berlin: Systemdruck GmbH, S. 152-154.
- Rumelhart, David E. & McClelland, James L.** (1982). An Interactive Activation Model of Context Effects in Letter Perception: Part 2. The Contextual Enhancement Effect and Some Tests and Extensions of the Model. In: *Psychological Review*, Vol. 89, No. 1, S. 60-94.
- Sanz, Cristina** (2005). Adult SLA: The Interaction between External and Internal Factors. In: Sanz, Cristina (Ed.), *Adult Second Language Acquisition*. Washington D. D.: George Town University Press, S. 3-20.
- Savage, K. Lynn** (1993). Literacy Through a Competency-Based Educational Approach. In: Crandall, JoAnn; Peyton, Joy K. (Eds.), *Approaches to Adult ESL Literacy Instruction*. United States: Center for Applied Linguistics CAL, S. 15-34.
- Schaich, Ute** (1996). Alphabetisierung mit Migrantinnen – Erfahrungsbericht und Unterrichtseinheit „Körperteile/Schmerzen/Medikamente“. In: *Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch. Konzepte und Materialien. Sonderheft: Beiträge zur Alphabetisierung 1996-1999*, S. 22-26.
- Scheerer-Neuman, Gerheid** (1986). Ein Entwicklungsmodell zur Analyse der Rechtschreibschwäche. In: Dummer, Lisa (Hrsg.), *Legasthenie. Bericht über den Fachkongreß 1986*. Hannover: Bundesverband Legasthenie, S. 205-223.
- Scheerer-Neumann, Gerheid** (1989). Rechtschreibschwäche im Kontext der Entwicklung. In: Valtin, Renate; Naegele, Ingrid (Hrsg.), *LRS in den Klassen 1-10*. Weinheim: Beltz, S. 25-35.
- Scheerer-Neumann, Gerheid** (1995). Wortspezifisch: ja – Wortbild: nein. Ein letztes Lebewohl an die Wortbildtheorie. Teil Lesen. In: Balhorn, Heiko; Brügelmann, Hans (Hrsg.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs*. Lengwil am Bodensee: Libelle, S. 149-173.
- Scheerer-Neumann, Gerheid** (1998). Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs - Wo stehen wir heute?. In: Balhorn, Heiko; Bartnitzky, Horst; Büchner, Inge; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.), *Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V. und Hamburg: DGLS, S. 54-80.
- Scherling, Theo** (1984). Sehen und Verstehen. Zur Visualisierung von Dialogen in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: *Zielsprache Deutsch*, 1, S. 40-48.
- Schmidt, Lothar** (2003). Französisch. In: Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich P.; Müller, Ursula (Hrsg.), *Phonetik international. Grundwissen von Albanisch bis Zulu*. Grimma: Poop, S. 1-14.
- Schnaitmann, Gerhard W.** (1996). Methodische Ansätze und praktische Beispiele bei der Erforschung von Lernprozessen. In: Schnaitmann, Gerhard W. (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung*, Donauwörth: Auer, S. 17-40.

- Scheithauer, Christiane** (erscheint). Die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit und deren Zusammenhang zu schriftsprachlichen Kompetenzen bei illiteraten MigrantInnen – ein mögliches Diagnoseverfahren. In: *Deutsch als Zweitsprache*. Sonderheft. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B. & Esser, Elke** (1995). *Methoden der empirischen Sozialforschung*, München: R. Oldenbourg Verlag.
- Schramm, Karen** (1995). Alphabetisierung erwachsener Ausländer in der Zweit- oder Zielsprache Deutsch. In: *Deutsch Lernen*, 2, S. 99-125.
- Schramm, Karen** (1996). Alphabetisierung ausländischer Erwachsener in der Zweitsprache Deutsch. Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Schrittmatter, Peter** (1979). Unterrichtswissenschaft – Wissenschaft für Unterricht? In: *Unterrichtswissenschaft*, 1, S. 13-23.
- Schründer-Lenzen, Agi** (2009). *Schriftspracheerwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens*. 3. Aufl. Wiesbaden: VL Verlag.
- Schubenz, Siegfried** (1979). Eine Morphem-Analyse der deutschen Sprache und ihre lernpsychologische Bedeutung für die Vermittlung von Schriftsprachenkompetenz. In: Pilz, Dieter; Schubenz, Siegfried (Hrsg.) *Schulversagen und Kindertherapie, Die Überwindung von sozialer Ausgrenzung*, Köln: Pahl- Rugenstein Verlag, S. 239-255 und S. 271-300.
- Schuckhall, Hans Friedrich** (1987). Semantisierung durch Bilder. In: *Spracharbeit Goethe-Institut*, 1987, 1, S. 3-18.
- Schumann, John H.** (1978). Sozial and Psychological Factors in Second Language Acquisition. In: Richards, Jack C. (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers, S. 163-178.
- Schulte-Bunert, Ellen** (2000). Alles noch einmal von vorn? Zweitschifterwerb für Seiteneinsteiger in der Sekundarstufe I, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schwarz, Elisabeth** (1970). Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung. In: Ingenkamp, Karlheinz (Hrsg.), *Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil 1, Theoretische und methodologische Grundlegung*, Verlag Julius Beltz, Weinheim, 450631 [Deutsche Bearbeitung des Aufsatzes: Campbell, Donald T.; Stanley, Julia C. (1965), *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research on Teaching*. In: Gage, N. L. H. (Hrsg.), „*Handbook of Research on Teaching*“, Rand McNally and Company, Chicago].
- Selinker, Larry** (1972). Interlanguage. In: *IRAL* 10(3), S. 209-231.
- Shapiro, M. B.** (1960). The Rotation of Drawings by Illiterate Africans. In: *The Journal of Social Psychology*, 52, S. 17-30.
- Siebert-Ott, Gesa** (1998). Probleme des Schriftspracherwerbs bei Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. In: Weingarten, Rüdiger; Günther, Hartmut (Hrsg.), *Schriftspracherwerb*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 151-181.
- Slembek, Edith** (1995). *Lehrbuch der Fehleranalyse und Fehlertherapie. Deutsch hören, sprechen und schreiben für Lernende mit griechischer, italienischer, polnischer, russischer oder türkischer Muttersprache*. 2. Aufl. Heinsberg: Agentur Dieck.
- Speck-Hamdan, Angelika** (2001). Schreiben- und Lesenlernen beginnt nicht in der Grundschule. In: *Grundschule*, 2, S. 33-34.
- Spitta, Gudrun** (1994). Kinder entdecken die Schriftsprache. Lehrer bzw. Lehrerinnen beobachten Sprachlernprozesse. In: Valtin, Renate; Naegele Ingrid (Hrsg.), „*Schreiben ist wichtig!*“. Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V., S. 67-83.
- Sprenger, Rabia & Yaşaner, Vecih** (2007). Ausländer-Alphabetisierung in der Bundesrepublik Deutschland. Von A wie Anwerbung bis Z wie Zuwanderung. In: *Alfa-Forum*, 66, S. 27-29.

- Sprenger, Rabia & Rieker, Yvonne** (2006). Curriculum zur Durchführung von niederschwelligen Sprachkursen. Teil 1. Lesen-Schreiben-Sprechen von Anfang an. Essen: Stadt Essen
- Sprenger, Rabia** (2006). Curriculum zur Durchführung von niederschwelligen Sprachkursen. Teil 2. IKME – Integrationskurse für Migrantenerlern. Essen: Stadt Essen.
- Sprenger, Rabia & Paschen, Petra** (2007). Handreichung für Kursleitende in niederschwelligen Sprachkursen unter besonderer Berücksichtigung der Alphabetisierungsarbeit mit Migrantinnen und Migranten. Essen: Stadt Essen.
- Spruck Wrigley, Heide** (1992). Adult ESL Literacy: State of the Art 1990. Washington D. C.: Aguirre International. Online unter: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/sevlet/ERIC/servlet?accno=ED348893>.
- Spruck Wrigley, Heide & Guth, Gloria J. A.** (1992). Bringing Literacy to Life. Issues and Options in Adult ESL Literacy. San Mateo: Aguirre International.
- Statistisches Jahrbuch 2007 für die Bundesrepublik Deutschland.** Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online unter: http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/SharedContent/Oeffentlich/AI/IC/Publikationen/Jahrbuch/Statistisches_20Jahrbuch2007,property=file.pdf
- Steinhilber Beate & Urganicioglu, Feridun** (1996-99). "Benim mavi Coraplarim – Meine blauen Socken": Die Lebenskurve als Beispiel eines biographischen Ansatzes in der muttersprachlichen Alphabetisierung. In: *Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch*. Konzepte und Materialien. Beiträge zur Alphabetisierung 1996-1999. Mainz: Sprachverband DfaA, S. 36-39.
- Steinke, Ines** (1999). Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Stockmann, Willemijn** (2006). Portfolio Methodology for Literacy Learners: The Dutch Case. In: van de Craats, Ineke van de; Kurvers, Jeanne; Young-Scholten, Martha (Eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition*. Proceedings of the Inaugural Symposium. Tilburg University, August 2005. Utrecht: LOT, S. 151-163.
- Stötzer, Ursula** (2003). Griechisch. In: Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich P.; Müller, Ursula. *Phonetik international*. Grundwissen von Albanisch bis Zulu. Grimma: Poop.
- Strohner, Hans** (1993). Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung. Tübingen/Basel: Fink Franke Verlag.
- Sturm, Dietrich** (1990). Zur Visualisierung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache: historische und kulturkontrastive Aspekte, Dissertation an der Universität Kassel.
- Strübing, Jörg** (2004). Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Szablewski-Çavuş, Petra** (1991). Lesen- und Schreibenlernen in der Emigration: Zur Alphabetisierung sprachlicher Minderheiten in der Bundesrepublik. In: *Deutsch Lernen*, 1-2, S. 38-61.
- Szablewski-Çavuş, Petra** (1986-1990a). Zur Diskussion: Für die Alphabetisierung in der Muttersprache. In: *Materialdienst Alphabet*. Reprint aus den Heften 1-6. Frankfurt a. M.: Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V., S. 3-4.
- Szablewski-Çavuş, Petra** (1986-1990b). Alphabetisierung in Türkisch: Wie sich ein Konzept verändert hat. In: *Materialdienst Alphabet*. Reprint aus den Heften 1-6. Frankfurt a. M.: Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer e. V., (1986-90), S. 7-47.
- Szablewski-Çavuş, Petra** (1991). Lesen- und Schreibenlernen in der Emigration: Zur Alphabetisierung sprachlicher Minderheiten in der Bundesrepublik. In: *Deutsch Lernen*, 1-2, S. 38-61.
- Szablewski-Çavuş, Petra** (1994). Migration und berufliche Qualifizierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bender, Walter; Szablewski-Çavuş, Petra (Hrsg.), *Ausländische Erwachsene qualifizieren. Rahmenbedingungen und konzeptionelle Ansätze*. Frankfurt a. M.: PAS/DVV, S. 7-35. Online unter: http://www.die-frankfurt.de/espid/dokumente/doch-1994/bender94_01.pdf.

- Szablewski-Çavuş, Petra** (2001). Deutsch lernen, Schreiben lernen. Alphabetisierung mit MigrantInnen. In: *Alfa-Forum*, 48, S. 21-25.
- Szablewski-Çavuş, Petra** (2005). „Ja, wenn es unsere Buchstaben wären...“ Zur Rolle der Muttersprache in der Alphabetisierung. In: *Alfa-Forum*, 58, S. 10-14.
- Szablewski-Çavuş, Petra** (2007). Merkmale des DaZ-Unterrichts. In: Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vanderheiden, Elisabeth; Frank, Winfried (Hrsg.), *Fortbildung für Kursleitende. Deutsch als Zweitsprache. Band 1, Migration, Interkulturalität, DaZ*. Ismaning: Hueber, S. 1-29.
- Thackston, W. M.** (o. J.). *Kurmanji Kurdish. A Reference Grammar with Selected Readings*. Online unter: http://www.fas.harvard.edu/~iranian/kurmanji_complete.pdf.
- Tarone, Elaine E.** (1978). The Phonology of Interlanguage. In: Richards, Jack C. (Ed.), *Understanding Second and Foreign Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers, S. 15-33.
- Tawfik, Borg** (1996). *Modernes Hocharabisch. Konversationskurs. Band I*. 3. Aufl. Hamburg: Verlag Borg GmbH.
- Taylor, Marcia L.** (1993). The Language Experience Approach. In: Crandall, JoAnn; Peyton, Joy K. (Eds.), *Approaches to Adult ESL Literacy Instruction*. ERIC, Language in Education, Theory&Practice, Center for Applied Linguistics, S. 47-58.
- Tegtmeier, Heinz-Dieter** (1970). Praktische Arbeit mit Flanelltafel und Haftelementen. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, S. 178-183.
- Thouless, Robert H.** (1933). A Racial Difference in Perception. In: *Journal of Social Psychology*, 4, S. 330-339.
- Tierney, Mary Ann; Davies, Paula & McQuaid, Ann** (1995). *Handbook for ESL Literacy Instructors*. British Columbia: Ministry of Skills, Training and Labour.
- Tott, Brian du** (1966). Pictorial Depth Perception an Linguistic Relativity. In: *Psychologia Africana*, 11, S. 51-63.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel & Sheils, Joseph** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.
- Tropf, Herbert S.** (1987). Sonority as a Variability Factor in Second Language Phonology. In: Leather, Jonathan; James, Allan (Eds.), *Sound Patterns in Second Language Acquisition*, Dordrecht: Foris Publications, S. 173-191.
- Urbanek, Rüdiger** (1999). Türkisch schreiben und lesen lernen mit der Lauttabelle. In: *Praxis Grundschule*, 3, S. 12-15.
- Valtin, Renate** (1994). Ein Stufenmodell des Rechtschreiblernens. In: Naegele, Ingrid; Valtin, Renate (Hrsg.), *Rechtschreibunterricht in den Klassen 1-6*. 3. Auflage. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V., S. 32-37.
- Valtin, Renate** (1997). Stufen des Lesen- und Schreibenlernens. In: Haarmann, Dieter (Hrsg.), *Grundschule. Ein Handbuch*. Band 2. 4. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 76-88.
- Valtin, Renate** (2000). Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreiblernens. In: Valtin, Renate (Hrsg.), *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V., S. 17-22.
- Vaupel, Dieter** (2006). Wochenplanarbeit. In: Wiechmann, J. (2006.), S. 72-81.
- Vielau, Axel** (1988). Fremdsprachenunterricht für lernungewohnte Erwachsene. In: Vielau u.a. (Hrsg.), *Fremdsprachen an der Volkshochschule: Arbeitsschwerpunkte und Entwicklungstendenzen*. Frankfurt a. M.: PAS/DVV, S. 47-53.
- Wagner, Monika & Drecoll, Frank** (1985). Der Spracherfahrungsansatz. In: Kreft, Wolfgang (Hrsg.), *Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung*. Bonn-Frankfurt a. M.: PAS/DVV, S. 34-53.
- Waldmann, Doris** (1985). Der sprachsystematische Ansatz. In: Kreft, Wolfgang (Hrsg.), *Methodische Ansätze zur Schriftsprachvermittlung*. Bonn-Frankfurt a. M.: PASS/DVV, S. 17-34.

- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H. & Jackson, Don D.** (1967). *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Pattern, Pathologies, and Paradoxes.* Toronto: Norton&Company.
- Weber, Anders & Hunziger, Karin** (1998). *Was ist...Werkstattunterricht.* Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Weidenmann, Bernd** (1988). Der flüchtige Blick beim stehenden Bild: Zur oberflächlichen Verarbeitung von pädagogischen Illustrationen. In: *Unterrichtswissenschaft*, 3, S. 43-56.
- Weingarten, Rüdiger** (o. J.). Die Silbe im Schreibprozess und im Schriftspracherwerb. Online unter: <http://www.ruediger-weingarten.de/Texte/DieSilbe.pdf>
- Wenz, Christian; Hauser, Tobias & Hofstetter, Rudi** (1999). *Macromedia Director 7.* Kaarst: bhv Verlag.
- Wiechmann, Jürgen** (Hrsg.) (2006). *12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis.* Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Wijnendaele, Ilse van & Brysbaert, Marc** (2002). Visual Word Recognition in Bilinguals: Phonological Priming From the Second to the First Language. In: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, Vol. 28, No. 3, S. 616-627.
- Willoughby Mott, B.** (1981). A Miscue Analysis of German Speakers Reading in German and English. In: Hudelson, Sarah (Hrsg.), *Learning to Read in Different Languages, Papers in Applied Linguistics, Linguistics and Literacy, Series: 1, CAL The Center for Applied Linguistics*, S. 54-68.
- Wimmer, Heinz & Hummer, P.** (1990). How German-speaking first graders read and spell: Doubts on the importance of the logographic stage. In: *Applied Psycholinguistics*, 11, S. 349-368.
- Wimmer, Heinz & Goswami, Usha** (1994). The influence of orthographic consistency on reading development. Word recognition in English an German children. In: *Cognition*, 51, S. 91-103.
- Winn, William D.** (1988). Die Verwendung von Graphiken für Instruktion: Eine präskriptive Grammatik. In: *Unterrichtswissenschaft*, 3, S. 58-76.
- Winter, Wendy** (1963). The Perception of Safety Posters by Bantu Industrial Workers. In: *Psychologia Africana*, 10, S. 127-135.
- Wolff, Dieter** (o. J.). Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. Online unter: <http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm>.
- Wolff, Dieter** (1991). Lerntechniken und die Förderung der zweitsprachlichen Schreibfähigkeit. In: *Der fremdsprachliche Unterricht: Englisch*, 25, 2, S. 34.39.
- Wolff, Udo** (1985). Visuelle Hilfen bei der Textbearbeitung im Französischunterricht – Zur Gestaltung von Tafel- und Folienanschriften. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*, 76, S. 298-312.
- Wurzel, Petra** (1997). *Rojbaş. Einführung in die kurdische Sprache.* Wiesbaden: Dr. Ludwig Reichert Verlag.
- Wygotski, Lew S.** (1974). *Denken und Sprechen.* 5. Aufl. Berlin: Fischer Verlag.
- Young-Scholten, Martha** (2006). First-time L2 readers: Is there a critical period? In: van de Craats, Ineke van de; Kurvers, Jeanne ; Young-Scholten, Martha (Eds.), *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium.* Tilburg University, August 2005. Utrecht: LOT, S. 45-68.
- Yurteri, Şerife & Giessler, Lothar** (1988). Alphabetisierung türkischer Mädchen und Frauen. VHS-Kurs an der Volkshochschule Kiel. In: *Lernen in Deutschland*, 1/2, S. 17-20.
- Zenn, Susanne** (1993). Çözmesel method: Lesen- und Schreibenlernen in der Türkei. In: Balhorn, Heiko; Brügelmann, Hans (Hrsg.), *Bedeutungen erfinden - im Kopf, mit Schrift und miteinander, Zur individuellen und sozialen Konstruktion von Wirklichkeiten, Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, Jahrbuch »lesen und schreiben 5«.* Lengwil am Bodensee: Libelle: wissenschaft, S. 100-108.

LEHRWERKE UND UNTERRICHTSMATERIALIEN

CD-Roms

Alphabetisierung. Lesen- und Schreibenlernen. Berlin: Proson (www.prosonsoft.de)

Lehrwerke für die Alphabetisierung

Brandt, Elke; Brandt, Karl-H.; Frohn, Bernd (1992). Das Alpha-Buch. Ismaning: Max-Hueber Verlag.

Drittner, Meike; Ochs, Martina (2007). Alpha-Basis-Projekt. Norderstedt: Books on Demand.

Knechtel, Inge (2004). Mosaik, Der Alphabetisierungskurs. Berlin: Cornelsen.

Lonnecker, Georgia; Schödder, Beate (2001). Lesen und Schreiben 1, Lehrbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Lonnecker, Georgia; Schödder, Beate (2001). Lesen und Schreiben 1, Schreibmappe. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Lonnecker, Georgia; Schödder, Beate (2002). Lesen und Schreiben 1, Lehrerhandbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Lonnecker, Georgia (2004). Lesen und Schreiben 2, Lehrbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Lonnecker, Georgia; Robert, Anne (2004). Lesen und Schreiben 2, Lehrerhandbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Lonnecker, Georgia (2004). Lesen und Schreiben 2, Schreibmappe. Ismaing: Max Hueber Verlag??? (Müsste es geben, habe ich nicht)

Rohm, Daniela (2005). Alpha 123 Grundkurs. Online unter: www.integrationsfonds.at, (Downloads/Lehrmaterialien für Alpha-Kurse)

Rohm, Daniela (2005). Alpha 123 Zusatzteil. Online unter: www.integrationsfonds.at, (Downloads/Lehrmaterialien für Alpha-Kurse)

Volkmar-Clark, Claudia (2004). Projekt Alphabet NEU. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Wäbs, Herma (1992). Hamburger ABC (mehrere Bände). Hamburg: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e. V. (Selbstverlag: Bestelladresse: Arbeitsgemeinschaft Karolinenviertel e. V., Graberstr. 28, 20357 Hamburg).

Vorkurse und Deutschlehrwerke

Bastani, Atousa; Ragg, Christina (2005). Der Vorkurs, Einführung ins Deutsch-Lernen. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Bovermann, Monika; Penning, Sylvette; Specht, Franz; Wagner, Daniela (2003). Schritte1. Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.

Burger, Elke (2005). Berliner Platz, Deutsch im Alltag für Erwachsene, Einstiegskurs. Berlin/München: Langenscheidt.

Orth-Chambah, Jutta; Weers, Dörte; Zschärlich, Renate (2002). Erste Schritte, Vorkurs Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Sonstige Materialien

Das Aussprachewörterbuch (2000). Duden Band 6. 4. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG.

Milestone Europäisches Sprachenportfolio – European Language Portfolio (2003). Die Sprache des Einwanderungslandes lernen. Online unter: http://www.eu-milestone.de/files/sites/eumilestone/german_elp_validatet_03.pdf [Zugriff am 11.12.2007]

Milestone Europäisches Sprachenportfolio – European Language Portfolio (2003). Die Sprache des Einwanderungslandes lernen. Lehrer-Handbuch. Online unter: http://www.eu-milestone.de/files/sites/eumilestone/handbook_german.pdf [Zugriff am 11.12.2007]

Europäisches Sprachenportfolio. Version für Jugendliche und Erwachsene. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag, 2001.

Sprachen Lernen. Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene. Die Volkshochschulen in Thüringen. Ismaning: Hueber, 2006.

Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge (2005). Wien: Integrationshaus. Online unter: http://www.integrationshaus.at/portfolio/squp/Deutsch/SQuP_deutsch.pdf [Zugriff 11.02.2008]

Sprachen & Qualifikationsportfolio für MigrantInnen und Flüchtlinge (2005). Handbuch und CD-ROM. Wien: Integrationshaus. Online unter: <http://www.integrationshaus.at/portfolio/handbuch/handbuch.pdf> [Zugriff 11.02.2008]

ABBILDUNGEN

Abb. 1	Analphabetismusrate in unterschiedlichen Kontinenten für die Jahre 2000 bis 2004. Online unter: www.uis.unesco.org .	S. 15
Abb. 2	Alpha-Niveaus und Kompetenzniveaus im GER. Aus: Kurvers/Craats 2007.	S. 29
Abb. 3	Erwerbsmodell zur Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen. In Anlehnung an FRITH (1985)	S. 35
Abb. 4	Übertragung eines Assoziogramms zum Thema „Warum lerne ich lesen und schreiben?“	S. 73
Abb. 5	Übertragung eines Assoziogramms zum Thema „Meine Kindheit“	S. 73
Abb. 6	Übertragung eines Assoziogramms zum Thema „Küche“	S. 73
Abb. 7	Materialband Alphabet, S. 68	S. 89
Abb. 8	Materialband Alphabet, S. 139	S. 89
Abb. 9	Hamburger ABC, Teil 1 Grundkurs, S. 105	S. 89
Abb. 10	Alpha-Buch, S. 75	S. 90
Abb. 11	Alpha-Buch, S. 81	S. 90
Abb. 12	Alpha-Buch, S. 118	S. 90
Abb. 13	A wie Arabisch, S. 41	S. 90
Abb. 14	Buchstabenwerkstatt, Übung c/tz1	S. 90
Abb. 15	Die Buchstabenwerkstatt, Übung Ch1	S. 91
Abb. 16	Die Buchstabenwerkstatt, Übung G4	S. 91
Abb. 17	Buchstabenwerkstatt, Übung Ä5	S. 91
Abb. 18	Buchstabenwerkstatt, Übung ck/tz2	S. 92
Abb. 19	Buchstabenwerkstatt, Übung H6	S. 92
Abb. 20	Lesen und Schreiben 1, S. 47	S. 92
Abb. 21	Lesen und Schreiben 2, S. 32	S. 92
Abb. 22	Lesen und Schreiben 2, S. 128	S. 92
Abb. 23	Lesen und Schreiben 1, S. 165	S. 92
Abb. 24	Lesen und Schreiben 2, S. 106	S. 93
Abb. 25	Lesen und Schreiben 1, S. 46	S. 93
Abb. 26	Lesen und Schreiben 2, S. 33	S. 93
Abb. 27	Lesen und Schreiben 2, S. 19	S. 93
Abb. 28	Projekt Alphabet NEU, S. 238	S. 94
Abb. 29	Projekt Alphabet NEU, S. 245	S. 94
Abb. 30	Projekt Alphabet NEU, S. 230	S. 94
Abb. 31	Projekt Alphabet NEU, S. 67	S. 95
Abb. 32	Projekt Alphabet NEU, S. 33	S. 95
Abb. 33	Mosaik, erste Seite	S. 95
Abb. 34	Mosaik, S. 3	S. 95
Abb. 35	Mosaik, S. 30	S. 96

Abb. 36	Mosaik, S. 40	S. 96
Abb. 37	Mosaik, S. 26	S. 96
Abb. 38	Alpha 123 Grundkurs, S. 47	S. 96
Abb. 39	Alpha 123 Zusatzteil, S. 60	S. 96
Abb. 40	Alpha 123 Grundkurs, S. 60	S. 96
Abb. 41	Alpha 123 Grundkurs, S. 37	S. 96
Abb. 42	Alpha 123 Grundkurs, S. 77	S. 97
Abb. 43	Alpha 123 Grundkurs, S. 79	S. 97
Abb. 44	Alpha 123 Grundkurs, S. 73	S. 97
Abb. 45	Alpha 123 Grundkurs, S. 73	S. 97
Abb. 46	Alpha 123 Zusatzteil, S. 59	S. 97
Abb. 47	Alpha-Basis-Projekt, S. 11	S. 98
Abb. 48	Alpha-Basis-Projekt, S. 53	S. 98
Abb. 49	Alpha-Basis-Projekt, S. 37	S. 99
Abb. 50	Alpha-Basis-Projekt, S. 66	S. 99
Abb. 51	Alpha-Basis-Projekt, S. 66	S. 99
Abb. 52	Alpha-Basis-Projekt, S. 73	S. 99
Abb. 53	Alpha-Basis-Projekt, S. 25	S. 100
Abb. 54	Alpha-Basis-Projekt, S. 81	S. 100
Abb. 55	Der Vorkurs, S. 42	S. 100
Abb. 56	Schritte 1, S. 71	S. 100
Abb. 57	Validität als Kontinuum	S. 127
Abb. 58	Interne und externe Validität: ein Kontinuum	S. 130
Abb. 59	Zeitlicher Ablauf aller Untersuchungsschritte	S. 145
Abb. 60	Navigationsoberfläche des Trainingsprogramms	S. 152
Abb. 61	Zusätzliche Aufgaben zu Buchstaben und Buchstabengruppen im Trainingsprogramm	S. 153
Abb. 62	Präsentation von Wortschatz im Trainingsprogramm	S. 154
Abb. 63	Aufgabe zum passiven Wortschatz im Trainingsprogramm	S. 154
Abb. 64	Aufgabe zum aktiven Wortschatz im Trainingsprogramm	S. 154
Abb. 65	Aufgabe zum Lesen im Trainingsprogramm	S. 154
Abb. 66	Oberfläche zur Bedienung des Aufgabenprogramms	S. 156
Abb. 67	Präsentation eines Items im Aufgabenprogramm (mit Buchstabenmarkierung)	S. 157
Abb. 68	Präsentation eines Items im Aufgabenprogramm (ohne Buchstabenmarkierung)	S. 157
Abb. 69	Wortschatzpräsentation im Aufgabenprogramm	S. 165
Abb. 70	Aufgaben zum aktiven Wortschatz im Aufgabenprogramm	S. 165
Abb. 71	Aufgaben zum passiven Wortschatz im Aufgabenprogramm	S. 165
Abb. 72	Von Teilnehmern selbst entworfener autobiographischer Text	S. 170
Abb. 73	Beispiel aus dem Ishihara Color-Blindness-Test. Online unter: http://colorvisiontesting.com/ishihara.htm#fourth%20test%20plate	S. 173
Abb. 74	Beispiel aus einem Color-Blindness-Test. Online unter:	S. 173

	http://colorvisiontesting.com/online%20test.htm#demonstration%20card	
Abb. 75	Visualisierung des Audiosignals „Window XP-Start“ als Referenzklick	S. 181
Abb. 76	Bestimmung der Lesezeit für das Wort „Dach“	S. 185
Abb. 77	Bestimmung der Lesezeit für das Wort „Teppich“	S. 186
Abb. 78	Visualisierung der Audiodaten zum Wort „Photograph“	S. 186
Abb. 79	Trendlinien für Normalwörter in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herr KL)	S. 227
Abb. 80	Trendlinien für markierten und nicht markierten Wörter mit einer Buchstabengruppe in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herr KL)	S. 228
Abb. 81	Trendlinien für markierte und nicht markierte Wörter mit Buchstabengruppen in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herrn KL)	S. 229
Abb. 82	Trendlinien für markierte und nicht markierte zusammengesetzte Normalwörter in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herrn KL)	S. 230
Abb. 83	Trendlinien für markierte und nicht markierte zusammengesetzte Wörter mit Buchstabengruppen in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herrn KL)	S. 232
Abb. 84	Trendlinien für Normalwörter in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herr QW)	S. 233
Abb. 85	Trendlinien für markierte und nicht markierte Wörter mit einer Buchstabengruppe in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herr QW)	S. 234
Abb. 86	Trendlinien für markierte und nicht markierte Wörter mit Buchstabengruppen in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herrn QW)	S. 235
Abb. 87	Trendlinien für Normalwörter in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herr TZ)	S. 236
Abb. 88	Trendlinien für markierte und nicht markierte Wörter mit einer Buchstabengruppe in der 1. und 2. Erhebung/2. Kurs (Herr TZ)	S. 237
Abb. 89	Konnektionistisches Modell bei konkreten Wörtern	S. 310
Abb. 90	Konnektionistisches Modell bei abstrakten Wörtern	S. 310

TABELLEN

Tabelle 1	Nationalitäten der Teilnehmer von Integrationskursen im Jahr 2005	S. 17
Tabelle 2	Adaption des Europäischen Sprachenportfolios für den Bereich Alphabetisierung (Stockmann 2006)	S. 29
Tabelle 3	Entwicklungsphasen nach dem Wiener Rahmencurriculum	S. 30-31
Tabelle 4	Vokalisches Lautinventar im Arabischen	S. 47
Tabelle 5	konsonantisches Lautinventar im Arabischen	S. 49
Tabelle 6	Vokalharmonie im Türkischen	S. 50
Tabelle 7	Vokalisches Lautinventar im Türkischen	S. 51
Tabelle 8	Konsonantisches Lautinventar im Türkischen	S. 52
Tabelle 9	Interferenzbuchstaben für das Sprachenpaar Türkisch/Deutsch	S. 52
Tabelle 10	Vokalisches Lautinventar im Kurmanci-Dialekt	S. 55
Tabelle 11	Konsonantisches Lautinventar im Kurmanci-Dialekt	S. 57
Tabelle 12	Interferenzbuchstaben für das Sprachenpaar Kurmanci/Deutsch	S. 57
Tabelle 13	Vokalisches Lautinventar im Griechischen	S. 58
Tabelle 14	Konsonantisches Lautinventar im Griechischen	S. 58
Tabelle 15	Interferenzbuchstaben für das Sprachenpaar Griechisch/Deutsch	S. 59
Tabelle 16	Mögliche Verwechslungen beim Sprachenpaar Griechisch/Deutsch	S. 59
Tabelle 17	Die vokalischen Lautinventare der Sprachen Deutsch, Arabisch, Türkisch, Kurdisch (Kurmanci-Dialekt) und Griechisch	S. 61-62
Tabelle 18	Die konsonantischen Lautinventare der Sprachen Deutsch, Arabisch, Türkisch, Kurdisch (Kurmanci-Dialekt) und Griechisch	S. 62-63
Tabelle 19	Buchstabengruppen in Alphabetisierungslehrwerken	S. 88
Tabelle 20	Merkmale der qualitativen und quantitativen Forschung	S. 122
Tabelle 21	Items des Einstufungstests zu Buchstabenkenntnissen (Reihenfolge ihrer Präsentation)	S. 148
Tabelle 22	Items des Einstufungstests zum Sichtwortschatz (Reihenfolge ihrer Präsentation)	S. 148
Tabelle 23	Items des Einstufungstests zu Pseudo- und Nichtwörtern (Reihenfolge ihrer Präsentation)	S. 149
Tabelle 24	Items des Trainingsprogramms zu kurzen und langen Normalwörtern	S. 155
Tabelle 25	Items des Trainingsprogramms zu Wörtern Buchstabengruppen	S. 155
Tabelle 26	Items des Trainingsprogramms zu zusammengesetzten Wörtern mit Buchstabengruppen	S. 155-156
Tabelle 27	Reihenfolge der Aufgaben des Aufgabenprogramms beim ersten und zweiten Kurs	S. 157
Tabelle 28	Anzahl der Items pro Aufgabe des Aufgabenprogramms	S. 159
Tabelle 29	Items der Teilaufgabe zu kurzen Wörtern mit einer Buchstabengruppe im Aufgabenprogramm	S. 160
Tabelle 30	Items der Teilaufgabe zu langen Wörtern mit einer Buchstabengruppe im Aufgabenprogramm	S. 160
Tabelle 31	Items der Teilaufgabe zu Wörtern mit mehr als zwei Buchstabengruppen im Aufgabenprogramm	S. 160

Tabelle 32	Items der Teilaufgabe zu zusammengesetzten Wörtern ohne Buchstabengruppen im Aufgabenprogramm	S. 161
Tabelle 33	Items der Teilaufgabe zu zusammengesetzten Wörtern mit Buchstabengruppen im Aufgabenprogramm	S. 162
Tabelle 34	Items der Teilaufgabe zu kurzen zusammengesetzten Normalwörtern im Aufgabenprogramm	S. 163
Tabelle 35	Items der Teilaufgabe zu langen zusammengesetzten Normalwörtern im Aufgabenprogramm	S. 163
Tabelle 36	Items der Teilaufgabe zu Buchstabenkenntnissen im Aufgabenprogramm	S. 164
Tabelle 37	Leseversuch zum Wort „Paprika“	S. 181
Tabelle 38	Leseversuch zum Wort „Rock“	S. 182
Tabelle 39	Leseversuch zum Wort „Dachs“	S. 182
Tabelle 40	Leseversuch zum Wort „Information“	S. 184
Tabelle 41	Leseversuch zum Wort „Skorpion“	S. 184
Tabelle 42	Leseversuch zum Wort „Huhn“	S. 185
Tabelle 43	Leseversuch zum Wort „Banane“	S. 185
Tabelle 44	Leseversuch zum Wort „Kuh“ und „reich“	S. 187
Tabelle 45	Leseversuch zum Wort „Photograph“	S. 188
Tabelle 46	Leseversuche zu den Wörtern „Tesa“ und „Haus“	S. 188
Tabelle 47	Leseversuche zu den Wörtern „Diskette“, „lachen“, „Fichte“, „Mühle“, „Spitze“	S. 189
Tabelle 48	Wörter der Leseaufgaben, die im Tafelanschrieb des ersten Kurses häufig oder nicht bzw. einmal vorkamen	S. 192-193
Tabelle 49	Wörter der Leseaufgaben, die im Tafelanschrieb des zweiten Kurses häufig oder nicht bzw. einmal vorkamen	S. 193
Tabelle 50	Neu errechnete Variablen zur Durchführung des t-Tests zur Rolle der Vorkommenshäufigkeit	S. 194
Tabelle 51	T-Test zur Rolle der Worthäufigkeit im ersten Kurs (2. Erhebung)	S. 196
Tabelle 52	T-Test zur Rolle der Worthäufigkeit im zweiten Kurs (2. Erhebung)	S. 197
Tabelle 53	Neu errechnete Variablen zur Durchführung des t-Tests zur Rolle der Komplexität	S. 199
Tabelle 54	T-Test zur Rolle der Komplexität im Leseprozess (1. Kurs/1. Erhebung)	S. 200
Tabelle 55	T-Test zur Rolle der Komplexität im Leseprozess (1. Kurs/2. Erhebung)	S. 201
Tabelle 56	T-Test zur Rolle der Komplexität im Leseprozess (2. Kurs/1. Erhebung)	S. 202
Tabelle 57	T-Test zur Rolle der Komplexität im Leseprozess (2. Kurs/2. Erhebung)	S. 203
Tabelle 58	Items der Aufgaben zum aktiven und passiven Wortschatz, die im ersten Kurs von allen Teilnehmern richtig/teilweise richtig oder falsch gelöst wurden	S. 206
Tabelle 59	Items der Aufgaben zum aktiven und passiven Wortschatz, die im zweiten Kurs von allen Teilnehmern richtig/teilweise richtig oder falsch gelöst wurden	S. 207
Tabelle 60	Items der Aufgaben zum aktiven und passiven Wortschatz, die von allen Teilnehmern in den Erhebungen richtig/teilweise richtig oder falsch gelöst wurden	S. 208
Tabelle 61	Neu errechnete Variablen zur Durchführung der t-Tests zur	S.210

	Rolle des Lexikons	
Tabelle 62	T-Test zur Rolle des Lexikons bei Items, die in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz gültig bzw. ungültig gelesen wurden (1. Kurs/1. Erhebung)	S. 211
Tabelle 63	T-Test zur Rolle des Lexikons bei Items, die in der Aufgabe zum aktiven Wortschatz gültig bzw. ungültig gelesen wurden (1. Kurs/2. Erhebung)	S. 211
Tabelle 64	T-Test zur Rolle des Lexikons bei Items, die in der Aufgabe zum aktiven gültig bzw. ungültig gelesen wurden Wortschatz (1. Kurs/2. Erhebung)	S. 212
Tabelle 65	T-Test zur Rolle des Lexikons bei Items, die in der Aufgabe zum aktiven gültig bzw. ungültig gelesen wurden Wortschatz (2. Kurs/2. Erhebung)	S. 212
Tabelle 66	Neu errechnete Variablen zur Durchführung des t-Tests zur Rolle der Markierung	S. 215
Tabelle 67	T-Test zur Rolle der Markierung von Buchstabengruppen im Leseprozess (1. Kurs/1. Erhebung)	S. 216
Tabelle 68	T-Test zur Rolle der Markierung von Buchstabengruppen im Leseprozess (1. Kurs/2. Erhebung)	S. 217
Tabelle 69	T-Test zur Rolle der Markierung von Buchstabengruppen im Leseprozess (2. Kurs/1. Erhebung)	S. 218
Tabelle 70	T-Test zur Rolle der Markierung von Buchstabengruppen im Leseprozess (2. Kurs/2. Erhebung)	S. 219
Tabelle 71	Anzahl der richtig oder fast richtig gelesenen Wörter bei Leseaufgaben im ersten Kurs	S. 223
Tabelle 72	Anzahl der unbestätigten Benennungen bei Leseaufgaben im ersten Kurs	S. 223
Tabelle 73	Alphabetisierungsgrad der Teilnehmer im ersten Kurs	S. 224
Tabelle 74	Anzahl der richtig oder fast richtig gelesenen Wörter bei Leseaufgaben im zweiten Kurs	S. 224
Tabelle 75	Anzahl der unbestätigten Benennungen im zweiten Kurs	S. 224
Tabelle 76	Alphabetisierungsgrad der Teilnehmer im zweiten Kurs	S. 225
Tabelle 77	Notationsweise in den Tabellen zur stichprobenbezogenen qualitativen Auswertung	S. 238
Tabelle 78	Notationsweise in den Tabellen zur stichprobenbezogenen qualitativen Auswertung	S. 239
Tabelle 79	Notationsweise in den Tabellen zur stichprobenbezogenen qualitativen Auswertung	S. 240
Tabelle 80	Notationsweise in den Tabellen zur stichprobenbezogenen qualitativen Auswertung	S. 241
Tabelle 81	Unbestätigte Wortbenennung	S. 243
Tabelle 82	Unbestätigte Wortbenennung	S. 244
Tabelle 83	Unbestätigte Wortbenennung	S. 244
Tabelle 84	Unbestätigte Wortbenennung	S. 246
Tabelle 85	Bestätigte Wortbenennung	S. 245
Tabelle 86	Bestätigte Wortbenennung	S. 245-246
Tabelle 87	Wortbenennung vs. Worterkennung	S. 249
Tabelle 88	Wortbenennung vs. Worterkennung	S. 250
Tabelle 89	Lautweises Erlesen	S. 253

Tabelle 90	Kumulatives Erlesen auf Lautebene	S. 254
Tabelle 91	Lautweises Erlesen mit Zweierlautgruppen	S. 255
Tabelle 92	Lautweises Erlesen mit Dreierlautgruppen	S. 257
Tabelle 93	Überlappendes Erlesen	S. 258-259
Tabelle 94	Buchstabenweises Erlesen mit Zugriff auf das L2-Buchstabeninventar	S. 260
Tabelle 95	Buchstabenweises Erlesen mit Zugriff auf das L1-Buchstabeninventar	S. 262
Tabelle 96	Silbenweises Erlesen	S. 263
Tabelle 97	Silbenweises Erlesen	S. 264
Tabelle 98	Kumulatives Erlesen auf Silbenebene	S. 266
Tabelle 99	Silbenweises Erlesen mit Silbengruppen	S. 268
Tabelle 100	(Kumulatives) Wortweises Erlesen	S. 270
Tabelle 101	(Kumulatives) Wortweises Erlesen	S. 270
Tabelle 102	Erlesen mit Hilfe einer Konjunktion	S. 271
Tabelle 103	Nicht serielles Erlesen (keine Strategie)	S. 273
Tabelle 104	Nicht serielles Erlesen (keine Strategie)	S. 274
Tabelle 105	Morphemweises Erlesen (keine Strategie)	S. 274
Tabelle 106	Platzhalter-Strategie	S. 276
Tabelle 107	Vermeidungsstrategien	S. 277
Tabelle 108	Vermeidungsstrategien	S. 278
Tabelle 109	Vermeidungsstrategien	S. 278
Tabelle 110	Der gleichzeitige Einsatz mehrerer Strategien	S. 279
Tabelle 111	Strategien im ersten und zweiten Kurs	S. 282
Tabelle 112	Buchstabe nicht erkannt oder verwechselt	S. 284
Tabelle 113	Buchstabe nicht erkannt oder verwechselt	S. 285
Tabelle 114	Buchstabe nicht erkannt oder verwechselt	S. 285
Tabelle 115	Buchstabengruppe nicht erkannt oder verwechselt	S. 285-286
Tabelle 116	Buchstabengruppe nicht erkannt oder verwechselt	S. 287
Tabelle 117	Buchstabengruppe nicht erkannt oder verwechselt	S. 287-288
Tabelle 118	Auslassung von Lauten	S. 289
Tabelle 119	Auslassung von Lauten	S. 290
Tabelle 120	Auslassung von Lauten	S. 291-292
Tabelle 121	Auslassung von Lauten	S. 293
Tabelle 122	Hinzufügung von Lauten	S. 294
Tabelle 123	Hinzufügung von Lauten	S. 295
Tabelle 124	Hinzufügung von Lauten	S. 295-296
Tabelle 125	Ersetzung von Lauten	S. 296
Tabelle 126	Ersetzung von Lauten	S. 298
Tabelle 127	Lautverdreher	S. 300
Tabelle 128	Lautverdreher	S. 301
Tabelle 129	Lautverdreher	S. 302

Tabelle 130	Falsche Synthese durch Sprossvokale, Buchstabennamen und den Schwa-Laut	S. 303
Tabelle 131	Falsche Synthese durch Sprossvokale, Buchstabennamen und den Schwa-Laut	S. 304
Tabelle 132	Falsche Synthese durch Sprossvokale, Buchstabennamen und den Schwa-Laut	S. 304
Tabelle 133	Schwierigkeiten im Arbeitsgedächtnis	S. 305
Tabelle 134	Schwierigkeiten im Arbeitsgedächtnis	S. 305-306
Tabelle 135	Zugriff auf ein falsches Wort	S. 306-307
Tabelle 136	Zugriff auf ein falsches Wort	S. 309
Tabelle 137	Zugriff auf ein falsches Wort	S. 313
Tabelle 138	Zugriff auf ein falsch gespeichertes Wort	S.314- 315
Tabelle 139	Zugriff auf ein falsch gespeichertes Wort	S. 316
Tabelle 140	Das gleichzeitige Vorkommen unterschiedlicher Fehlertypen	S. 317
Tabelle 141	Das gleichzeitige Vorkommen unterschiedlicher Fehlertypen	S. 318
Tabelle 142	Das gleichzeitige Vorkommen unterschiedlicher Fehlertypen	S. 318
Tabelle 143	Fehlertypen im ersten und zweiten Kurs	S. 319