

Andreas Jantowski (Hrsg.)

Thillm.2013 –

Gemeinsam leben. Miteinander lernen.

Impulse 58

Die Reihe »Impulse« wird vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur verlegt, sie stellt jedoch keine verbindliche, amtliche Verlautbarung des Ministeriums dar. Die verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich auf Personen beiderlei Geschlechts. Dem Freistaat Thüringen, vertreten durch das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, sind alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten. Die Herstellung von Kopien und Auszügen zur Verwendung an Thüringer Bildungseinrichtungen, insbesondere für Unterrichtszwecke, ist gestattet.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien dar.

Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autoren die Verantwortung.

ISSN 0944-8691

ISBN 978-3-00-040997-4

Bad Berka 2013

1. Auflage

© Thüringer Institut für Lehrerfortbildung,
Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)
Heinrich-Heine-Allee 2–4, 99438 Bad Berka

E-Mail: institut@thillm.de

URL: www.thillm.de

Redaktion: Rigobert Möllers

Herstellung: Gutenberg Druckerei GmbH Weimar

Titelbild: [iStockphoto.com/Collage_Best](https://www.istockphoto.com/Collage_Best)

Die Publikation wird gegen eine Schutzgebühr von 4 Euro abgegeben.

Inhaltsverzeichnis

<i>Vorworte</i>	
<i>Christoph Matschie</i> <i>Thüringer Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur</i>	7
<i>Andreas Jantowski</i> <i>Direktor des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung,</i> <i>Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm)</i>	8
<i>Ada Sasse und Ursula Schulzeck</i> Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch	13
<i>Monika A. Vernooij</i> Möglichkeiten und Grenzen der Inklusion von Kindern mit Lern- und/oder Verhaltensbeeinträchtigungen	23
<i>Thomas Rauschenbach</i> Zwischen Mangel und Modernisierung – Anmerkungen zur Zukunft des Personals in der Frühpädagogik	44
<i>Christiane Meiner</i> Kinderarmut und Inklusion. Das Bildungspaket als Strategie zur Verringerung von Ausgrenzungsmechanismen aus dem schulischen Alltag?	50
<i>Ingrid Karlegger und Rudolf Meraner</i> Inklusive Bildung in der Autonomen Provinz Bozen – Südtirol	70
<i>Will Lütgert</i> Omnes omnia omnino: Allen alles in allseitiger Weise – Reformpädagogische Wege zur Inklusion	86
<i>Andreas Jantowski</i> Inklusion in der Lehrerbildung – Herausforderungen an das Berufsbild und die Lehrerbildung	97
<i>Martin Seelig</i> Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention als rechtliche Grundlage der inklusiven Bildung in Thüringen – ein Überblick	111

<i>Gabriele Pollack</i> Herausforderung Inklusion – Ansprüche an Schulleitungen in Thüringen	115
<i>Viola Sommer</i> Berufsorientierung im Rahmen der „Initiative Inklusion“ – Gelingensbedingungen für Übergänge von der Schule in das Arbeitsleben für Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf	123
<i>Helga Hämmerling und Manuela Metscher</i> Impulsbeispiel für inklusives und sprachenübergreifendes Lernen im Deutsch- und Englischunterricht	131
<i>Manuela Metscher</i> Lesekompetenz als Voraussetzung für Partizipation	143
<i>Peggy Katelhön</i> Besonderheiten des mehrsprachigen Schrifterwerbs	148
<i>Elke Michalek</i> Heterogenität in der Lehrerfortbildung – Fach Sport	164
<i>Marina Chernivsky</i> Von BIAS zum Perspektivwechsel: Anti-Bias-Ansatz für Multiplikator_innen	172
<i>Dr. Bärbel Falke, Ulrike Greve, Rosemarie Jobst, Michael Nafe, Heike Scheika, Iris Bösenberg, Kerstin Herrmann und Heide Zschweigert</i> Inklusion als Thema der Zweiten Phase der Lehrerbildung / Individuelles Lernen im Vorbereitungsdienst professionalisieren	186
<i>Frieder Harz</i> Mit biblischen Erzählungen „Wert-Volles“ für Leben und Zusammenleben entdecken	204
<i>Gloria Hempel</i> Das Projekt SELF	220
<i>Matthias Ritter und Wolfgang Melzer</i> Start der Thüringer Gemeinschaftsschulen. Erste Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung	234
<i>Ursula Behr, Michael Fothe, Gabor Meißner, Matthias Müller, Claudia Strödter und Kinga Szücs</i> Abiturprüfungen in den Fächern Mathematik und Informatik – betrachtet aus der Perspektive der Fachdidaktiken	248

<i>Klaus P. Jantke</i>	
Digitale Assistenten für Schüler und Lehrer	264
<i>Dirk Drews und Uwe Klemm</i>	
Unterstützung von Lernen-durch-Lehren-Szenarien in E-Learning-Sequenzen für Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen	275
<i>Christiane Bernuth</i>	
Zugänge außerschulischer Bildungsangebote am Beispiel sportpädagogischer Projekte der Deutschen Soccer Liga e.V.	283

Besonderheiten des mehrsprachigen Schrifterwerbs

Die zahlreichen Fehler der Schüler, denen wir im Unterricht täglich und stündlich begegnen, bilden ein recht ernstes Hindernis [...].

Der Aufgabe ihrer Bekämpfung kann sich kein Lehrer entziehen. Aber diese Bekämpfung hat sich bisher in wenig erfreulichen Bahnen bewegt [...].

(Weimer 1924)

Einleitung¹

In der Praxis des universitären Deutschals-Fremdsprache-Unterrichts habe ich festgestellt, dass Lerner/innen im fremdsprachlichen Schrifterwerb eine große Anzahl von Orthografiefehlern produzieren, die in keine der gängigen Fehlerkategorien zu passen scheinen. In der Vergangenheit wurden viele dieser Fehler teils fälschlicherweise als Transfer- bzw. Interferenzfehler aus der Muttersprache oder einer früher erworbenen Fremdsprache klassifiziert.² Gleichgeartete Fehler treten jedoch auch im kindlichen Schrifterwerb der L1 auf, wo sie eindeutig nicht auf die Kenntnis beispielsweise des Englischen zurückzuführen

sein können. Ab einer entsprechenden Auftretenshäufigkeit dieser Fehlertypen spricht man im Erstspracherwerb auch vom Erscheinungsbild der Legasthenie oder der Lese-Rechtschreibschwäche (LRS). Andererseits handelt es sich bei den Studierenden um erwachsene Lerner/innen, die in ihrer Muttersprache (und zum Teil auch in anderen Sprachen) bereits erfolgreich eine Alphabetisierung durchlaufen haben, sodass ihnen für die L1 alle Schreibstrategien vom linear-phonologischen bis zum global-lexikalischen, automatisierten Schreiben zur Verfügung stehen. Eine weitere Problematik besteht in der Tatsache, dass zweisprachig aufwachsenden und alphabetisierten Kindern überproportional häufig eine Lese-Rechtschreibschwäche attestiert wird und jeder Lehrer, der an einer zweisprachigen Schule unterrichtet, wird bestätigen können, dass ‚typische‘ Fehler auftreten, die an einsprachigen Schulen in dieser Systemhaftigkeit und Häufigkeit nicht anzutreffen sind. Zur Veranschaulichung der Problematik sei hier ein Originaltext angeführt.³

¹ Die hier in Kurzfassung vorgestellten Ergebnisse gehen auf eine langjährige Forschungstätigkeit in Zusammenarbeit mit Frau Dr. B. Hans-Bianchi von der Universität L'Aquila zurück. Für eine Vertiefung siehe Hans-Bianchi (2005), Hans-Bianchi (2007), Katelhön (2007), Hans-Bianchi/Katelhön (2009, 2010).

² Vgl. die Fehleranalyse bei Radisoglou (1986, S. 117–121).

³ Es handelt sich um ein Diktat eines bekannten, lexikalisch vorentlasteten Textes. Der Lernende ist 20 Jahre alt, männlich, italienischer Muttersprachler und besitzt Kenntnisse der L2 Englisch und passive Dialektkenntnisse des Bergamaskischen, Student der Germanistik und Anglistik. Dieses Material wurde zu Beginn des zweiten Semesters erhoben, auf einem Sprachniveau des Deutschen von A2+. Der diktierete Originaltext findet sich im Anhang.

In diesem Beitrag möchte ich anhand schriftlicher Texte italienischer Muttersprachler/innen, die die deutsche (Schrift-) Sprache in einem institutionellen Kontext erwerben (Mittelschule, Universität) und Kindern der Schweizer Schule in Rom (zweisprachig alphabetisiert, weitere beteiligte Sprachen), zunächst diese Problematik nachweisen, Gründe für diese Fehlerkategorien erläutern und mögliche didaktisch-methodische Maßnahmen vorstellen. Traditionelle Übungsformen vermögen den Lerner/-innen bei der Überwindung dieser Schrifthürde selten helfen, da sie ein Mindestmaß an phonetischer Sensibilität voraussetzen, die nur in muttersprachlichen Erwerbskontexten spontan entwickelt werden kann. Daher werde ich vorschlagen, wie in der Therapie der Legasthenie, vor allem an der Entwicklung kognitiver Lernstrategien zu arbeiten. Zum anderen werden didaktische Maßnahmen zur Unterstützung des mehrsprachigen Schrifterwerbs vorgestellt.

*Auf unseren Planeten gibt es heute /
grund 2000 artungen Sprachen. /
Die Zeit nimmt ständig up, vor /
5000 Jahre waren es warscheinlich
mehr | als 10000 Sprachen. | In
Indien gibt es 18 offizielle und über
100 | weniger wichtiger Sprache.
Africa spricht 700 Sprachen, und in
den | Tellern in den Caucaso wurden
mehr als 80 verschieden Sprachen
gesprochen. |*

Abb. 1: „Sprachen der Welt“

1. Der Schrifterwerb

Erst in jüngster Zeit wurde der eigenständige Systemcharakter der schriftlichen Sprache aufgedeckt und somit einer linguistisch fundierten Schreiberwerbsforschung und -praxis der Weg geebnet. Neueren Theorien zum Schrifterwerb zufolge setzt die schriftliche Sprache zwar an der lautlichen Ebene an (Graphem-Phonem-Korrespondenz). Die Buchstaben und deren Anordnung werden jedoch nicht nur zur Wiedergabe von Lauten und Lautverbindungen eingesetzt, sondern auch zur Repräsentation prosodischer, morphologischer, syntaktischer wie auch transphrastischer Informationen. Grundlage für den Lernprozess bilden sprachliche Systembildungen, die die Lerner/-innen bereits mitbringen. Wo der Anfang des Schrifterwerbs eine Verknüpfung von schriftlichen und lautlichen Einheiten vorsieht, erfordert der Schriftspracherwerb in seinem weiteren Verlauf eine Lösung von der segmentalen Struktur der Schrift zum Aufbau suprasegmentaler graphemischer Einheiten. Mit der orthografischen Schreibung wird demnach der Zugriff auf diejenigen Ebenen des Sprachsystems optimiert, die in sprachlichen Rezeptionsvorgängen aktiviert werden. Demzufolge kann der Schrifterwerb nicht nur als eine einfache Anwendung bereits erworbener Fähigkeiten (mündlich) auf ein neues Medium (schriftlich) verstanden werden. Die Schreibfähigkeit muss als eine komplexe kognitive und kommunikative Handlung verstanden werden. Rechtschreiben ist ein kognitiv gesteuerter Prozess, der vom Wissen der Schreibenden mehr oder minder bewusst beeinflusst wird. Die optimale Anbahnung orthografischer Kompetenz vermittelt daher nicht nur mehr zwischen Buchstaben und Lauten, sondern zwischen

orthografisch relevanten Struktureigenschaften und den kognitiven Ressourcen und Hypothesen der Lernenden. Studien zum Schrifterwerb einer Fremdsprache sind sehr selten und liegen für das Sprachenpaar Deutsch–Italienisch bislang nicht vor.⁴ Stellt Rechtschreiberwerb in der Erstsprache einen Prozess dar, der auf der Grundlage eines inneren Regelsystems zum Aufbau kognitiver Strukturen, Prozeduren und Verhaltensweisen führen soll, ist beim Erwerb der orthografischen Kompetenzen in einer Zweit- oder Fremdsprache noch zu klären, welche vorhandenen Wissensbestände genutzt werden können und welche Regeln der beteiligten Sprachen dagegen unerlässlich für den Aufbau dieser Kompetenz sind.

2. Deutsche und italienische Phonologie, Graphematik und Orthografie kontrastiv

Deutsch und Italienisch werden nach typologischen Parametern oft in unterschiedliche Sprachtypen eingeteilt. Phonologisch gehört Deutsch zu den akzentzählenden Sprachen, Italienisch zu den silbenzählenden. Das führt zu einem unterschiedlichen Rhythmus, im Deutschen überwiegen Trochäusformen, im Italienischen kann man sowohl den Trochäus als auch den Jambus antreffen. Der unterschiedliche Rhythmus führt zu den bekannten Reduktionserscheinungen im Deutschen. Die deutsche Sprache gehört zu den KVK-Sprachen, die Italienische zu den KV-Sprachen. Dass bereits diese unterschiedlichen phonologischen Parameter auch zu einer unterschiedlich ausgeprägten und akzentuierten Phonembewusstheit führen, scheint auf der Hand zu liegen. Unge-

wohnte Lautverbindungen wie die Konsonantenhäufungen an den Silbenrändern im Deutschen führen auch auf der Ebene der grafischen Abbildung zu ungewohnten Wortbildern. Deutschlerner/-innen italienischer Muttersprache tendieren im Mündlichen wie im Schriftlichen dazu, Sprossvokale einzufügen, um die ungewohnte Silbenstruktur aufzulösen. Im Standarditalienischen fehlen die gerundeten Vorderzungenvokale und der Zen-tralvokal (Schwa-Laut), es gibt keine Opposition zwischen gespannten und ungespannten Vokalen (vgl. u. a. Auer 2000, Ponti/Romano 2006, Katelhön im Druck). Orthografisch weist die deutsche Sprache eine tiefe Orthografie auf, die italienische Sprache ist typologisch als phonologisch flach zu klassifizieren (Eisenberg 1995). Die bekannte Überformtheit der deutschen Orthografie hinsichtlich des Morphemkonstanzprinzips (Ruge 2005) erfordert ein anderes Regelwissen, als das einer Sprache, deren Orthografie relativ lautgetreu ist. Die italienische Sprache unterscheidet zwischen nativen und nicht-nativen Graphemen (u. a. <j>, <k>, <w>, <x>, <y>). Ähnliche Grapheme oder Graphemkombinationen weisen in den beiden Sprachen unterschiedliche Funktionen auf (Konsonantenverdopplung für festen Silbenanschluss im Deutschen oder *geminata* im Italienischen; <h> als Dehnungszeichen oder Signal für lockeren Silbenanschluss im Deutschen, im Italienischen dagegen etymologischer Rest wie in *hanno* vs. *anno* oder diakritisches Zeichen (*oh!* vs *o*). Eine weitere relevante Unterscheidung ist die Funktion der Großschreibung und ihre Position. Wie bekannt ist, werden in der deutschen Sprache Substantive groß geschrieben, im Italienischen nicht. Allerdings können im Ital. Majuskeln mitten im Wort auftreten (enkli-

⁴ Mit Ausnahme der bereits angeführten Arbeiten von Hans-Bianchi und Katelhön, vgl. Fußnote 1.

tische Pronomina der Höflichkeitsform); die Minuskel kann nach einem Frage- oder Ausrufezeichen zur Fortführung des Satzes gesetzt werden (*Ma guarda un po' chi l'avrebbe mai creduto?*; vgl. Lichem 1988, S. 30). Auch die handschriftlichen Notationsweisen differieren in verschiedenen Ländern und Kulturen, es kommt zur Existenz kulturkreisbedingter Allografen (ebenda).⁵ Die Methoden des muttersprachlichen Orthografieerwerbs differieren ebenfalls. An den italienischen Grundschulen hat sich die ganzheitliche, synthetische Methode durchgesetzt, für das Deutsche überwiegt eher eine Mischung aus synthetisch-analytischem Prinzip. Das führt mitunter bis ins Erwachsenenalter zu Problemen.

3. Die Orthografie in der Tertiärsprachendidaktik

3.1. Voraussetzungen und Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Es ist eine anerkannte Tatsache, dass Deutsch normalerweise nicht mehr als erste Fremdsprache (L2), sondern als zweite oder weitere Fremdsprache (L3) gelernt wird. Sehr häufig ist die Konstellation Deutsch nach Englisch. Wenn mehrere Sprachen gleichzeitig oder nacheinander erworben werden, fängt der Lerner natürlich nicht jedes Mal bei null an. Das Englische dient gewissermaßen als ‚Türöffner‘ und bedeutet für Deutsch als L3, dass eine Erweiterung des Sprachwissens und des Sprachbewusstseins (deklaratives sprachliches Wissen) erfolgt. Bereits in der Literatur zur Tertiärsprachendidaktik beschriebene Vorteile dieses multilingualen Fremdsprachenlernens sind u. a. – vor allem für erwachsene

Lerner – die erweiterte Sprachbewusstheit und die metasprachliche Bewusstheit, die in einem engen Zusammenhang mit der gesteigerten Fähigkeit, die handlungsauffordernden Gegebenheiten (*affordances*) einer Fremdsprache zu erkennen, stehen (Wildenauer-Józsa 2005, Kretzenbacher 2009). Diese Sprachbewusstheit kann zu einem stärkeren Transfer zwischen den zu erwerbenden Sprachen führen, die von den Lernenden als *psychotypologisch* ähnlich empfunden werden. Diese Transfererscheinungen können sich sowohl positiv als auch negativ auf den Erwerb der L3 auswirken. An bereits vorhandenes sprachliches Wissen kann angeknüpft werden, vorhandene sprachliche Fertigkeiten genutzt werden. Die Entfaltung des Sprachlernbewusstseins in seinen einzelnen Komponenten wie das prozedurale Wissen und die Sprachlernaufmerksamkeit kann für den Prozess des L3-Erwerbs ebenfalls positiv genutzt werden. Hierbei geht es um die bereits gemachten Erfahrungen beim Erlernen früherer Fremdsprachen; Lehrmethoden aber auch bereits entwickelte Lernstrategien werden analysiert und bestätigt (Neuner et al. 2009, S. 24). Nicht in jeder der neu zu erlernenden Sprache muss eine muttersprachliche Kompetenz erreicht werden. Zudem können das Kompetenzniveau und das Fertigungsprofil in den zu erlernenden Sprachen stark differieren (ebenda).

3.2. Faktoren im L3-Erwerb

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

⁵ Das führt im Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache v. a. bei älteren Lerner/innen zu starken Irritationen. Figge/De Matteis (1982, S.23) ist die einzige kontrastive Darstellung Dt./Ital., die die unterschiedlichen Schulausgangsschriften im L2-Erwerb als Lernproblem anführt.

werden: a) Neuropsychologische Faktoren: Hier spielen die allgemeinen Voraussetzungen für einen Spracherwerb, das Alter usw. eine Rolle; b) Lernerexterne Faktoren: betreffen die Lernumwelten, die Art und den Umfang des sprachlichen Inputs und weitere Faktoren. Diese beiden Faktoren wirken bereits im Erstspracherwerb. Beim Erwerb der zweiten und dritten Fremdsprache kommen folgende Aspekte hinzu: c) Emotionale Faktoren: wie Motivation, (Lern-) Angst, Einschätzung der eigenen Sprachliteralität, die empfundene Nähe bzw. Distanz zwischen den Sprachen, das Prestige der zu erlernenden Sprache und Kultur, individuelle Lebens- und Lernerfahrungen usw.; d) Kognitive Faktoren: betreffen das bereits erwähnte Sprachbewusstsein, das metalinguistische Bewusstsein, das Lernbewusstsein und den individuellen Lerntyp, bereits vorhandene Lernstrategien usw., e) Fremdsprachenspezifische Faktoren treten dann beim Erwerb einer dritten Sprache hinzu. Sie betreffen die Erfahrungen beim Erwerb früherer Fremdsprachen und die Fremdsprachenlernstrategien (beispielsweise die Erfahrungen mit Vergleichs- und Transfermöglichkeiten, das Lernaltersprachensystem der früher erworbenen Fremdsprachen mit seinem inneren Regelsystem und die Lernaltersprache der jeweiligen Zielfremdsprache); e) Linguistische Faktoren: betreffen die Struktur und den Aufbau der zu erlernenden (Fremd-) Sprachen.

4. Erwerbsphasenmodelle, Legasthenie und Lese-Rechtschreibschwäche

Es ist seit längerem bekannt, dass der Schrifterwerb in der L1 verschiedene Entwicklungsstufen durchläuft und schon

vor dem institutionellen Schulunterricht beginnt. Es werden dabei verschiedene Entwicklungsphasen oder -stufen angenommen, die die Kinder während des Schrift-erwerbs mit unterschiedlicher Geschwindigkeit durchlaufen:⁶

- 1) *Präliterale-symbolische Phase*: Kinder erkennen, dass Zwei- für Dreidimensionales stehen kann. Sie kritzeln und behaupten, dass sie schreiben (Imitation des Schreibprozesses),
- 2) *Logografische oder protoalphabetische Phase*: Beim Schreiben werden komplexe Wortbilder und Formen ikonografisch wiedergegeben;
- 3) *Alphabetische oder phonetische Phase*: Wörter werden überwiegend lautgetreu geschrieben,
- 4) *Orthografische Phase*: Es werden Grapheme integriert, für die es keine lautliche Entsprechung gibt, d. h. für die deutsche Sprache, dass Dehnungen, Schärfungen, Umlautungen orthografisch realisiert werden,
- 5) *Wortübergreifende Strategie*: Sie betrifft vor allem Phänomene der Groß- und Kleinschreibung und der Zeichensetzung (syntaktische Funktionen).

Aus Platzgründen kann nicht auf die Kritik an diesen Stufenmodellen eingegangen werden. Auf diese aufbauend verfolgen qualitative Fehleranalysen und -diagnostiken (u. a. Thomé/Thomé 2004a, May 2002, zu einer Diskussion auch Scheele 2006) den Anspruch, Fehler nicht nur quantitativ zu erfassen, sondern auch dergestalt die orthografischen Entwicklungsphasen des Kindes bestimmen zu können. Verbleibt ein Kind zu lange beispielsweise in der logografischen Phase, werden außerschul-

⁶ Es wurden für den Schrifterwerb verschiedene Stufen oder Phasenmodelle vorgelegt. vgl. u. a. Frith (1986) und Günther (1986). Über-sichten zu den verschiedenen Modellen finden sich u. a. in Nerius (2000) und Bremerich-Vos (2004).

lische Fördermaßnahmen wie ein gezieltes Legasthietraining oder der Besuch gesonderter LRS-Förderklassen empfohlen.⁷ Grob definiert handelt es sich bei Legasthenie und Lese-Rechtschreibschwäche um Störungen im Erwerbsverlauf der Schriftsprache eines Kindes bei ansonsten normalen intellektuellen Voraussetzungen (im Erwachsenenalter spricht man dann von funktionellem Analphabetismus). Es werden verschiedene Faktorenbündel als Gründe dieser Erscheinungsbilder angeführt, die in ihrer Symptomatik immer zu einer auditiven oder visuellen Wahrnehmungsschwäche führen, die als sekundäre Ursache wiederum die bekannten Störungen im Schriffterwerb bedingt.⁸ Allerdings führen das „phonetische“ – auch das „grafische Sieb“ einer anderen Muttersprache oder früher erworbener Fremdsprachen zu den gleichen Symptomen. Es ist zudem bekannt, dass der Spracherwerb bei bilingualen Kindern zeitversetzt stattfindet, da zwei komplexe Sprachsysteme gleichzeitig im Gehirn verarbeitet werden müssen.

5. Datengrundlage

Das Korpus zur Untersuchung des mehrsprachigen Orthographieerwerbs in der L3 besteht aus ca. 1000 Diktattexten, die an der *Università degli studi di Bergamo* in den Jahren 1996–2008 erfasst wurden. Von 2010 bis 2011 wurden zusätzlich dazu in 6 Klassen der Schweizer Schule in Rom in einem 6 Monate dauernden Zeitraum ca. 100 Diktattexte erfasst. Die Textsorte Diktat ist zwar besonders anfällig für emoti-

onale und lernerexterne Faktoren, die die Sprachproduktion beeinflussen und eine hohe Anzahl von Performanzfehlern bedingen können. Es gab jedoch verschiedene Gründe, dennoch aus diesen Texten die empirische Basis zu bilden. Zum einen war es die einfache Verfügbarkeit. An vielen italienischen Universitäten gehören Diktate immer noch zum festen Prüfungskanon für Deutsch als Fremdsprache. Zum anderen unterliegt der Schreibprozess im Diktat auch stark dem Einfluss kognitiver Faktoren, da hier ein komplexes Zusammenspiel verschiedener sprachlicher Fertigkeiten (Hören, Schreiben), Kenntnissen (internes Regelwissen in der Morphosyntax), aber auch von textuellen Kenntnissen (Textsortenkonventionen, Kohärenz und Kohäsion) und Kenntnissen in der Phonologie zum Tragen kommt. Es wurde versucht, in der Diktatsituation zumindest die wichtigsten emotionalen Faktoren (wie Prüfungsangst, Versagensangst) oder negative lernerexterne Faktoren (schlechte Akustik beim Input, hyperkorrekte Aussprache usw.) soweit wie möglich zu reduzieren. Für die erwachsenen Lerner/-innen ist das Sprachniveau in den Erwerbsstufen der Grundstufe anzusiedeln (zwischen A1 und B1). Die Studierenden waren durchschnittlich im Alter von 18 bis 24 Jahren. Die übliche Sprachenfolge sah folgendermaßen aus: L0 = Dialekt⁹, L1 = Italienisch, L2 = Englisch, L3 = Deutsch. Auch weitere Sprachen werden neben Deutsch als Drittsprache erworben. Die Schüler/-innen der Schweizer Schule waren zwischen 8 und 11 Jahren alt. Als Muttersprachen wurden Deutsch und

⁷ Diese für unsere Zwecke stark reduzierte Darstellung kann vertieft werden u. a. bei Kossow (1985), Klicpera/Schabmann/Gasteiger-Klicpera (2003), Thomé (2004).

⁸ In der italienischen Forschung sind Äquivalente der Begriffe *Legasthenie* oder *Lese-Rechtschreibschwäche* nicht üblich. Es wird im Allgemeinen von *dislessia* gesprochen, die dann in verschiedene Untergruppen gegliedert wird. Vgl. u. a. Jadoulle (?1996) oder Davis (?2004).

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

Italienisch, aber auch Schweizerdeutsch, Tschechisch, Ungarisch, Serbisch, Slowakisch u. m. angegeben. Den Schüler/-innen fiel es übrigens schwer, auf die Frage nach der Muttersprache zu antworten, oftmals gab es hier Mehrfachnennungen. Hinzu kommen Englisch und Französisch als unterrichtete Fremdsprachen. Die Erstalphabetisierung erfolgt an dieser Schweizer Schule zunächst in der Muttersprache¹⁰ (Deutsch oder Italienisch), die zweite Sprache tritt dann nach einigen Monaten hinzu. Hauptunterrichtssprache ist Deutsch, es werden Lehrbücher aus der deutschsprachigen Schweiz verwendet, wohingegen „Pausenhofsprache“ Italienisch bleibt.

6. Vorläufige Ergebnisse

Ausgangspunkt der Untersuchung war die Beobachtung der Schreibleistungen in der Fremdsprache Deutsch italienischsprachiger Studierender (s. Abb. 1). Die im Diktatkorpus anzutreffenden Schreibungen des Deutschen als Zweit- oder Drittorthographie (O2/O3) fallen sehr häufig aus dem Rahmen der üblichen Phasenmodelle (z. B. Frith 1986; Günther 1986; Scheerer-Neumann 1989; Brügelmann/Brinkmann 1994; May 2002), die sich ausschließlich auf den O1-Erwerb stützen. So zeigen Schreibungen wie *varschainlig* für <wahrscheinlich> und *äusern* statt <Häusern> einerseits typische „Anfängerfehler“ wie <ai> statt <ei> oder das fehlende Anlaut-<h>; andererseits werden wesentlich komplexere orthographische Muster korrekt beherrscht wie das Suffix <-ig> und der Umlaut-Diphthong <äu>.

Gemessen an den Erwerbsmodellen aus der Muttersprachenorthographie hätten wir es mit fehlerhafter alphabetischer Strategie (Anfänger) bei korrekter morphematischer Strategie (Fortgeschrittene) zu tun (Terminologie nach der Hamburger Schreibprobe HSP: May 2002). Auch die Einordnung einzelner Schreibungen in bestimmte Phasen gemäß der Entwicklung beim deutschsprachigen Kind erscheint für diese Probanden/-innen unzutreffend: Zum einen findet der bilinguale Spracherwerb zeitversetzt statt. Zum anderen haben Hans-Bianchi/Katelhön (2007, 2009, 2010) in der Vergangenheit gezeigt, dass bei mehrsprachigem Schrifterwerb diese Phasen nicht sukzessive wie beim Erstspracherwerb ablaufen, sondern gleichzeitig und nach anderen Gesetzmäßigkeiten. Ein Beispiel: Die Schreibung <v> statt <w> (siehe Abb. 1: <veniger> statt <weniger>) liegt aufgrund eines Transfers aus der italienischen O1/O2 als Problemlösung am nächsten, während ein solcher Ersatz in der O1 erst in einer fortgeschrittenen Erwerbsphase auftaucht, nämlich nachdem der Lerner begonnen hat, sich mit dem Orthographem <v> auseinanderzusetzen. Die auf den O1-Erwerb zugeschnittene Darstellung eines sukzessiven Aufbaus der Schreibstrategien von der alphabetischen über die orthographische bis hin zur morphematischen und wortübergreifenden Strategie erweist sich als unzureichend (vgl. Berkemeier 1997, S. 327).

Für ein *ranking* der häufigsten orthographischen Fehler wurden der Analyse folgende Basiskategorien zu Grunde gelegt:¹¹

¹⁰ Das ist nicht an allen Schweizer Schulen in Italien so. An der Schweizer Schule in Bergamo erfolgt die Erstalphabetisierung auf Deutsch, erst in der zweiten Grundschulklasse tritt Italienisch hinzu.

¹¹ Es ging hier nicht um eine qualitative Auswertung oder einen diagnostischen Anspruch. Tatsächlich versteht sich dieser Beitrag als Ausgangspunkt für weitere Forschungen zum Schrifterwerb in einer L3 und will daher diese Thematik rein empirisch ohne jeglichen Bewertungsanspruch darstellen. Für weitere Untersuchungen könnten die Fehlerkategorien noch stärker ausdifferenziert werden (so z. B. in Hans-Bianchi/Katelhön 2009).

A-Fehler: Systemfehler: Verstöße gegen die orthografischen, morphologischen und syntaktischen Normen der deutschen Sprache; *B-Fehler*: Eindeutig zu klassifizierende Transferfehler aus anderen Sprachen (lexikalische Strategie, Ersatz durch aus der O1 oder O2 bekannte graphematische Muster).¹² *C-Fehler*: Fehler der logographischen Phase wie Auslassungen, Metathesen. Dreh- und Spiegelfehler. Im Einzelnen sind dies:

Tab. 1: Fehlerkategorien zur Analyse mit Korpusbeispielen

Bezeichnung Fehlerkategorie	Beispiele aus dem Korpus
A1: Länge des Vokals und Dehnung	<i>dier (dir), Jare (Jahre)</i>
A2: Kürze des Vokals und Schärfung	<i>kent (kennt), ihm (in)</i>
A3: Auslautverhärtung (n-ng-nk, b-p, d-t, g-k, ch-ck-cks usw.)	<i>unt (und), balt (bald)</i>
A4: s-Laute (stimmhaft, stimmlos, Affrikat)	<i>zeit (seit), Strasse (Straße), altz (als)</i>
A5: <sch>, <sp>, <st>	<i>Scule (Scule), shon (schon)</i>
A6: Umlaute	<i>schön (schon), Brüder (Bruder), fuhlen (füllen)</i>
A7: Diphthonge	<i>Vercoiferin (Verkäuferin),</i>
A8: <f>, <w>, <v>	<i>Fater (Vater), vont (wohnt)</i>
A9: Groß- und Kleinschreibung	<i>hobbies (Hobbys), meine swester (Schwester)</i>
A10: Getrennt- und Zusammenschreibung	<i>Jugent Magazine (Jugendmagazin),</i>
A11: Morphologische und syntaktische Fehler	<i>Ich habe einen Bruder unt einen swester ...</i>

¹² Da Interferenz auf allen sprachlichen Ebenen stattfinden kann, ist die Abgrenzung zwischen Fehlern der Kategorie A und B nicht immer eindeutig. Viele Fehler, die als A-Fehler klassifiziert wurden, beruhen ebenfalls auf negativem Transfer (vgl. u. a. Gruppen A4, A5, A9). Diese Fehler werden jedoch auch in der O1 produziert, was den Ausschlag für ihre Einordnung gab.

Bezeichnung Fehlerkategorie	Beispiele aus dem Korpus
A12: Interpunktion	<i>Seit zwei Jahren, habe ich...</i>
A13: Wort- und Silbentrennung	<i>Deu-tschland</i>
A14: Fremdwörter	<i>Passasche (Passage)</i>
A15: Anderes: Eigennamen, Zahlen usw.	<i>Sweiz (Schweiz), Caucaso (Kaukasus), 50 (500)</i>
B1: Englisch L2	<i>Yare (Jahre), Father (Vater)</i>
B2: Französisch L2	<i>Theatre (Theater)</i>
B3: Italienisch L1	<i>Accademica (Akademiker)</i>
C1: „Stampatello“ (Kompletter Text in Versalien)	DEINE ANZEIGE IM JUGEND-MAGAZIN WAR SEHR...
C2: Mischbuchstaben und Ligaturen	<i>GroßEltern</i> (auch Verschmelzen zweier Buchstaben wie p+b bei nachträglicher Korrektur)
C3: Drehfehler (WR=Wahrnehmungsrichtung)	<i>Lagen Passage (Ladenpassage)</i>
C4: Spiegelfehler (WR)	<i>lieper (lieber), Autowekaniker (Automechaniker)</i>
C5: Metathesen und Substitutionen von Silben (WD=Wortdurchgliederung)	<i>liecht (leicht), whone (wohne), Jhare (ahre), ghet (geht), fhatz (Platz), bissen (wissen), hier (mir), Sauchspieler (Schauspieler), Alex (alles), gesent (wissen)</i>
C6: Auslassungen (gekennzeichnet)	<i>Meine Mutter arbeitet als _____ (als Verkäuferin).</i>
C7: Auslassungen (nicht gekennzeichnet)	<i>wohn (wohnt, auch komplette Wörter und Sätze)</i>
C8: Einfügungen	<i>lehesen (lesen), diege (dir), bleicht (leicht)</i>
C9: Fehlende Trennschärfe (WT=Worterkenntung und -abgrenzung) ¹³	<i>aupt Bahnhof (Hauptbahnhof), ein kauft (Einkauf)</i>

¹³ Der Unterschied zu A11 liegt hier tatsächlich in der nicht vorhandenen Trennschärfe in der Wahrnehmung der Wörter bzw. der einzelnen lexikalischen Einheiten. In A11 werden die Einheiten als solche erkannt, es werden aber die entsprechenden Regeln der Getrennt- und Zusammenschreibung nicht beherrscht.

In den folgenden Tabellen sind die durchschnittlichen Fehler pro Student/-in auf 100 Wörter für die einzelnen Fehlerunterkategorien aufgeführt. Es sei erwähnt, dass es sich um Durchschnittswerte handelt.

Tab. 2: Rangliste der häufigsten orthografischen Fehler

Kenn-Nr.	Fehlerkategorie	Ave auf 100
A 9	Groß- und Kleinschreibung	3,24
A 11	Morphologische und syntaktische Fehler	3,24
C 6	Metathesen und Substitutionen von Silben (WD=Wortdurchgliederung)	1,56
A 6	Umlaute	1,44
C 7	Auslassungen (nicht gekennzeichnet)	1,13
A 15	Anderes: Eigennamen, Zahlen usw.	1,06
C 4	Spiegelfehler (WR= Wahrnehmungsrichtung)	1,04
A 10	Getrennt- und Zusammenschreibung	0,89
A 12	Interpunktion	0,84
B 1	Transfer Englisch L2	0,84
A 3	Ähnliche Laute und Auslautverhärtung (n-ng-nk, b-p, d-t, g-k, ch-ck-cks usw.)	0,74
C 8	Einfügungen	0,65
A 1	Länge des Vokals und Dehnungszeichen	0,58
A 4	s-Laute (stimmhaft, stimmlos, Affrikat)	0,53
A 2	Kürze des Vokals und Schärfung (Doppelkonsonantbuchstaben)	0,46
A 8	<f>, <w>, <v>, <pf>	0,45
A 7	Diphthonge	0,33
C 9	Fehlende Trennschärfe (WT= Worterkennung und -abgrenzung)	0,29
B 3	Transfer Italienisch L1	0,27
A 5	<sch>, <sp>, <st>	0,24
B 2	Transfer Französisch L2	0,65
C 1	„Stampatello“ (kompletter Text in Versalien)	0,12
C 2	Mischbuchstaben und Ligaturen	0,10
A 13	Wort- und Silbentrennung	0,05
A 14	Fremdwörter	0,05
C 3	Drehfehler (WR= Wahrnehmungsrichtung)	0,04

6. Diskussion der Ergebnisse

Interessant ist, dass sich als häufigste Fehlerquellen sowohl Fehler der Gruppe A als auch der Gruppe C finden. Die Groß- und Kleinschreibung, die Getrennt- und Zusammenschreibung, aber auch die Umlaute sind die wichtigsten Probleme der Gruppe A. Die ersten beiden mögen aufgrund der graphematischen Unterschiede des Dt. und Ital. (siehe 1.1.) nicht verwundern. Für die Umlaute sehe ich eine andere Erklärung. In den lombardischen Dialekten sind sie nämlich vorhanden, tragen aber keine distinktive Funktion. Tatsächlich kommt es in diesem Bereich häufig zu Hyperkorrekturen. Die Fehlergruppe C (insbesondere C4, C5, C7) verwundert in ihrer Relevanz. Es kann Grießhaber (2004, S. 84) nicht zugestimmt werden, wenn er schreibt: „Erwartungsgemäß spielen direkte Einflüsse erstsprachlicher Schriftsprachkonventionen eine im Einzelfall wahrnehmbare, aber generell vernachlässigbare Größe.“ Denn hier spielen die ungewohnten Wortbilder eine Rolle. Mein Vorschlag zur Prophylaxe dieser Fehler ist die Entwicklung kognitiver Lernstrategien und die Arbeit an der Stärkung der visuellen Wahrnehmung mit Hilfe grafischer Symbolsysteme (siehe orthografische Algorithmen bei Kossow 1985 oder Notation grammatisch-phonetischer Merkmale bei Rug 2007) oder die Arbeit mit Gestensystemen (vgl. Velickova 1993) zur Unterstützung der phonematischen Bewusstheit. Wichtigste Größe der B-Gruppe stellen die negativen Interferenzen aus dem Englischen dar. Die Tertiärsprachendidaktik der letzten Jahre hat eindrucksvoll gezeigt, wie diese Transfererscheinungen schon im Anfangsunterricht auch im Bereich der Orthografie positiv genutzt werden können (vgl. Kursiša/Neuner 2006, S. 44).

7. Abschluss

Noch stehen wir erst am Anfang einer systematischen Erforschung des mehrsprachigen Schrifterwerbs. Um verlässliche Aussagen zu Erwerbsphasen und beeinflussenden Faktoren treffen zu können, sollten unbedingt vergleichbare longitudinale Studien für den O2- und O3-Erwerb durchgeführt werden. Besonders in mehrsprachigen Umgebungen dürften sie von höchster Relevanz auch für die schulische Vermittlung von Zweit- und Drittsprachen sein. U.W. existieren noch keine Untersuchungen in diesem Bereich. Gerade bei Kindern mit Lernschwierigkeiten führt das fehlende Wissen um die Varianz der Erwerbsphasen zwischen L1, L2, L3 häufig zu einer falschen Diagnostik, denn leider gibt es nur in den seltensten Fällen mehrsprachig ausgebildete Logopäden oder Psychologen, die dem Kind eine Legasthenie attestieren. Die nur auf den muttersprachlichen Spracherwerb ausgerichteten Diagnoseverfahren liefern fast immer eine falsche Einschätzung. Folgende Empfehlungen können den daher interessierten Lehrkräften angeboten werden:

1. Hörübungen zur Diskrimination der Phoneme und Silbenabgrenzungen, auch mit visueller Unterstützung
2. Übungen zur Diskrimination und Bestimmung von Phonemen und Morphemen
3. Übungen zum Erkennen der phonematischen und graphematischen Wortstruktur (Akzent- und Reduktionssilben, Über- und Unterlängen im Schriftbild usw.)
4. Lese- und Schreibaufgaben nach dem morphematischen Prinzip
5. Übungen zur syntaktischen Struktur (kontrastiv)

6. Übungen zu distinktiven graphischen Einheiten für bestimmte Textsorten (auch kontrastiv zu anderen Sprachen)
7. Entwicklung der notwendigen kognitiven Fähigkeiten

In bestimmten mehrsprachigen Kontaktszenarien kann die orthografische Kompetenz vom Lerner nicht spontan und intuitiv erworben werden. Ihnen müssen entsprechende didaktische Hilfsmittel zur Hand gegeben werden. Es bleibt zu hoffen, dass nach der *kognitiven Wende* in der Linguistik und Sprachdidaktik der letzten Jahren und den neuesten Erkenntnissen der Tertiärsprachendidaktik auch im Bereich des mehrsprachigen Schrifterwerbs eine stärkere Sensibilisierung aller Beteiligten erfolgt und dass speziell für das Deutsche als Zweit- oder Drittsprache entsprechende Lehrmaterialien entwickelt werden.

8. Didaktisch-methodischer Ausblick

Mit besonderem Blick auf die analysierten englisch-deutschen Transfererscheinungen schlage ich vor, diese für den Sprachlernprozess auch positiv zu nutzen. Im Unterrichtsalltag haben sich Visualisierungen sehr gut bewährt. Im Gegensatz zu früheren Vorschlägen (u.a. *Speech-Bike* von Berger/Colucci 2003¹⁴) zielt diese grafische Darstellung nicht auf etymologisch phonologische Korrespondenzen ab, sondern versucht gezielt graphematische Äquivalenzen synchron darzustellen. Eine didaktisch nutzbare Visualisierung könnte so aussehen:

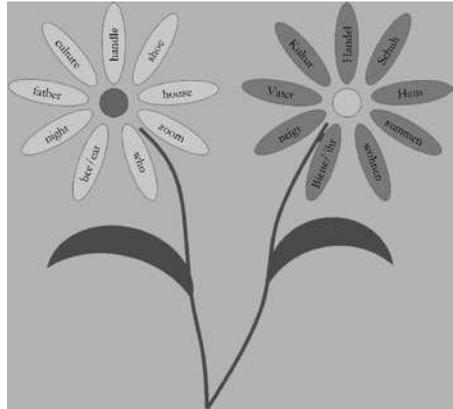


Abb. 1: Visualisierung für Englisch-Deutsche-Graphemkorrespondenzen

Abschließend möchte ich ein Korrektursystem für Rechtschreibfehler vorstellen, das sich bereits in der Praxis bewährt hat und von den Lerner/-innen nach einer ersten Einführung autonom angewendet werden kann. Vor allem Studierende mit einer hohen Fehlerquote konnten nachweislich nach einem Semester Arbeit die Prüfung Diktat erfolgreich bestehen. Auch in LRS-Förderkursen an Grundschulen in Deutschland hat es sich bereits bewährt.

Hinweise zur Berichtigung der Diktate

- a) Legen Sie sich ein Heft mit den unter Punkt A genannten Fehlerarten an!
- b) Ordnen Sie den Fehler in eine der Fehlerarten ein!
- c) Berichtigen Sie die Wörter wie folgt:
 - Wenn das Wort ein *Verb* ist: Schreiben Sie die finiten Formen der 1. und 2. Person Singular im Präsens und im

¹⁴ Vorgestellt in der Online-Zeitschrift *PerVoi*, eine vom Goethe-Institut Italien herausgegebene Fachzeitschrift für italienische Deutschlehrer/-innen: Berger, Marina (2003): Deutsch nach Englisch Lerneinheit 2, in *Per Voi* 12: 20. Abgerufen unter: <http://www.goethe.de/ins/it/pro/pervoi/PerVoi12NEU.pdf>

Präteritum auf! Unterstreichen Sie die Fehlerstelle! *Beispiel: laufen: ich laufe, du läufst; ich lief, du liefst.*

- Wenn das Wort ein *Substantiv* ist: Schreiben Sie das Wort im Singular und Plural mit Artikel auf! Schreiben Sie 3 weitere Wörter der gleichen Wortfamilie auf! Unterstreichen Sie die Fehlerstelle! *Beispiel: der Vorschlag, die Vorschläge; vorschlagen, der Patentvorschlag, vorgeschlagen*
- Wenn das Wort ein *Adjektiv* ist: Schreiben Sie (wenn möglich) die Steigerungsstufen auf! Schreiben Sie das Wort in einer Wortgruppe mit Präposition auf! Unterstreichen Sie die Fehlerstelle! *Beispiel: mutig – mutiger – am mutigsten; nach einer mutigen Aktion.*
- Bei *anderen Wortarten* verwenden Sie das Wort in drei sinnvollen Wortgruppen! *Beispiel: während des Mittagessens – während der Vorlesung – während der Exkursion.*
- *Grammatikfehler* oder *Fehler der Zeichensetzung* werden im ganzen Satz berichtet! *Beispiel: Sie denken nur an ihren Einkauf.*

d) Legen Sie sich am Ende dieses Heftes einen Regelteil an!

A) Fehlerarten

1. *Länge des Vokals: Bsp.: spilen statt spielen, nehmen statt nehmen,*
2. *Kürze des Vokals und Doppelkonsonanten: Bsp.: Mitwoch statt Mittwoch,*
3. *Ähnliche Laute (b-p, d-t, g-k, nk-ng): Bsp.: der Korp statt der Korb; balt statt bald,*
4. *S-Laute (s, ss, ß): Bsp.: ich heisse statt ich heiße,*
5. *Sch-Laut (sch, sp und st): Bsp.: schpielen statt spielen*
6. *Umlaute (ä, ö, ü): Bsp.: Merz statt März,*
7. *Diphthonge (eu, äu, ei, ai): Bsp.: häute statt heute,*
8. *F-Laute (f, ph, v, pf): Bsp.: Eater statt Vater,*
9. *Getrennt- oder Zusammenschreibung: Bsp.: deutsch Prüfung statt Deutschprüfung,*
10. *Groß- und Kleinschreibung: Bsp.: der student statt der Student,*
11. *Grammatikfehler: Bsp.: er laufte statt er lief, Ich gehe in Haus. statt: Ich gehe ins Haus.*
12. *Fehler der Zeichensetzung: Bsp.: Er bleibt zu Hause, weil er krank ist. statt: Er bleibt zu Hause, weil er krank ist.*
13. *Andere Fehler.*

Ein letzter Abschnitt sollte der Regelteil sein. Hier schreiben Sie die wichtigsten Orthografie- und Grammatikregeln hinein, die Sie in den Lehrveranstaltungen kennen gelernt oder sich selbst erarbeitet haben!

9. Literaturverzeichnis

- Auer, A. (2000): Kontrastive Analysen Deutsch–Italienisch: eine Übersicht. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H. J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin – New York: de Gruyter, 361–374.
- Berkemeier, A. (1997): Kognitive Prozesse beim Zweitschifterwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bremerich-Vos, A. (2004): Rechtschreibstandards, Kompetenzstufen und IGLU – einige Anmerkungen. In: Bremerich-Vos, A./Löffler, C./Herné, K. L. (Hrsg.):

- Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik. Festschrift für Carl Ludwig Naumann zum 60. Geburtstag, Freiburg im Breisgau: Fillibach, 85–104.
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, H./Richter, S. (Hrsg.): *Wie wir recht schreiben lernen*. Lengwil: Libelle. 44–52.
- Brügelmann, H. (Hrsg.) (1986): *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher*. Konstanz: Faude.
- Davis, R. D. (2004): *Il Dono della dislessia. Perché alcune persone molto intelligenti non possono leggere e come possono impararlo*. Roma: Armando.
- Eisenberg, P. (1995): Zur Typologie der Alphabetschriften: Das Deutsche und die Reform seiner Orthographie. In: Lang, E./Zifonun, G. (Hrsg.): *Deutsch Typologisch*, Berlin – New York: de Gruyter, 615–631.
- Figge, U./De Matteis, M. (1982): *Sprachvergleich italienisch–deutsch*. München: Oldenbourg.
- Frith, U. (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, G. (Hrsg.): *New Trends in Graphemics and Orthography*. Berlin – New York: De Gruyter, 218–233.
- Grießhaber, W. (2004): Einblicke in zweitsprachliche Schrifterwerbsprozesse. In: Baumann, M./Ossner, J. (Hrsg.): *Diagnose und Schrift II: Schreibfähigkeiten*. In: *OBST* 67, 65–87.
- Günther, H. (1988): *Schriftliche Sprache: Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen*, Tübingen: Niemeyer.
- Hans-Bianchi, B./Katelhön, P. (2009): *Acquisizione dell'ortografia in L2. Due ortografie europee a confronto*. In: Consani, C./Furiassi, C./Guazzelli, F./Perta, C. (Hrsg.) *Atti del IX Congresso internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica applicata (AitLa). Oraltà/scrittura*. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona. Perugia: Guerra Edizioni, 305–330.
- Hans-Bianchi, B./Katelhön, P. (2010): *Orthografieerwerb in der L3*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung ZFF* 21: 1, 31–52.
- Hans-Bianchi, B. (2009): *Acquisizione dell'ortografia in L2. Due ortografie europee a confronto*. In: Consani, C./Furiassi, C./Guazzelli, F./Perta, C. (Hrsg.) *Atti del IX Congresso internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica applicata (AitLa). Oraltà/scrittura*. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona. Perugia: Guerra Edizioni, 305–330.
- Hans-Bianchi, B. (2005): *La competenza scrittoria mediale. Studi sulla scrittura popolare*. Tübingen: Niemeyer.
- Hans-Bianchi, B. (2007): *Der italienische Weg zur deutschen Rechtschreibung. Überlegungen zu Schreibprozess und Schreiberwerb in der Fremdsprache Deutsch*. In: *DaF-Werkstatt* 9/10, 77–96.
- Hans-Bianchi, B./Katelhön, P. (2010): *Orthografieerwerb in der L3*. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung ZFF* 21: 1, 31–52.
- Hufeisen, B. (2003): *L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb*. In: Baumgarten, N./Böttger, C./Motz, M./Probst, J. (Hrsg.): *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3), 97–109.

- Hufeisen, B./Lindemann, B. (Hrsg.) (1998): Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B./Neuner, G. (Hrsg.) (2005): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, B. (1998): L3 – Stand der Entwicklung – Was bleibt zu tun? In: Hufeisen, B./Lindemann, B. (Hrsg.): Tertiärsprachen – Theorien, Modelle, Methoden. Tübingen: Stauffenburg, 169–183.
- Hufeisen, B. (2001): Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H. J. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter, 648–653.
- Jadoulle, A. (1996): Apprendimento della lettura e dislessia, Roma: Armando.
- Kabatek, Johannes (1997), Zur Typologie sprachlicher Interferenzen. In: Moellenkott, Wolfgang & Weber, Peter (Hrsg.) (1997), 232–241.
- Katelhön, P. (2007): Fremdsprachlicher Schriffterwerb und Legastheniefehler. In: DaF-Werkstatt 9/10, 97–112.
- Katelhön, P. (im Druck): Ortografia e grafematica. In: Bosco Colettos, S./Costa, M. (Hrsg.): Italiano-tedesco. Problemi di linguistica contrastiva
- Contrastività italiana e tedesca. Torino: Edizioni dell'Orso.
- Klicpera, C./Schabmann, A./Gasteiger-Klicpera, B. (2003): Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung, München–Basel: E. Reinhardt.
- Kossow H. J. (1985): Leitfaden zur Bekämpfung der Lese-Rechtschreibschwäche. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Kretzenbacher, H. L. (2009): Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. In: Electronic Journal of Foreign Language Teaching 6/1, 88–99.
- Kursiša, A./Neuner, G. (2006): Deutsch ist easy! München: Hueber, München.
- Lichem, K. (1988): Graphetik und Graphematik/ Grafetica e grafematica. In: Holtus, G./Metzeltin, M./Schmitt, Ch. (Hrsg.): Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL), Bd IV/Vol. IV: Italienisch, Korsisch, Sardisch/Italiano, Corso, Sardo, Tübingen: Niemeyer, 19–39.
- May, P. (2002): HSP 1-9. Diagnose orthographischer Kompetenz. Zur Erfassung der grundlegenden Rechtschreibstrategien mit der Hamburger Schreibprobe. Neustandardisierung 2001. Hamburg: vpm.
- Meisenburg, T. (1998): Zur Typologie von Alphabet-Schriftsystemen anhand des Parameters der Tiefe. In: Linguistische Berichte 173, 43–64.
- Naegele, I. M./Valtin, R. (Hrsg.) (1989): LRS in den Klassen 1–10. Weinheim: Beltz.
- Naegele, I. M./Valtin, R. (Hrsg.) (1994): Rechtschreibunterricht in den Klassen 1–6. Frankfurt: Der Grundschulverband/ Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Nerius, D. (Hrsg.) (2000): Deutsche Orthographie, Mannheim: Dudenverlag.
- Neuner, G./Hufeisen, B./Kursiša, A./Marx, N./Koithan, U./Erlenwein, S. (2009): Deutsch als zweite Fremdsprache, Berlin usw.: Langenscheidt.
- Radisoglou, T. (1986): Deutscher Aussprache- und Orthophrasietest. Ergebnisse einer Untersuchung bei griechischen Schülern an zweisprachigen Klassen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Info daF 13/2, 99–121.
- Rug, W. (2007): Klänge der Grammatik. In: ZfL 12/2.
- Ruge, N. (2005): Zur morphembezogenen Überformung der deutschen Orthographie. In: Linguistik online 25.

- Scheele, V. (1996): Entwicklung fortgeschrittener Rechtschreibfähigkeiten. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Scheerer-Neumann, G. (1996): Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeiten. In: Günther, H./Ludwig, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung, Vol. 1. Berlin, New York, de Gruyter, 1153–1169.
- Schiemann, E./M. Bölcck (2003): Hören. Sprechen. Richtig Schreiben. Übungsprogramm zu Phonetik und Rechtschreibung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Schmetterling.
- Thomé, G./Thomé, D. (2004b): Der orthographische Fehler zwischen Orthographietheorie und Entwicklungspsychologie. Aspekte der qualitativen Fehleranalyse und Förderdiagnostik. In: Bremerich-Vos, A./Löffler, C./Herné, K. L. (Hrsg.): Neue Beiträge zur Rechtschreibtheorie und -didaktik. Festschrift für Carl Ludwig Naumann zum 60. Geburtstag, Freiburg im Breisgau: Fillibach, 63–177.
- Thomé, G. (1999): Orthographieerwerb: Qualitative Fehleranalysen zum Aufbau der orthographischen Kompetenz. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Thomé, G. (Hrsg.) (2004): Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS) und Legasthenie. Eine grundlegende Einführung. Weinheim–Basel: Beltz.
- Thomé, G./Thomé, D. (2006): OLFA Oldenburger Fehleranalyse. Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz aus freien Texten ab Klasse 3 und zur Qualitätssicherung von Fördermaßnahmen. Oldenburg: Igel Verlag Wissenschaft.
- Velickova, L. (1993): Die Vermittlung phonologischer Distinktionen mit einem Gestensystem. In: Deutsch als Fremdsprache 30, 253–258.
- Vorderwülbecke, A./Vorderwülbecke, K. (1995): Stufen International. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. München: Klett Edition Deutsch.
- Weimer, H. (1924): Psychologie der Fehler, Leipzig: Julius Klinkhardt.
- Wildenauer-Józsa, D. (2005): Sprachvergleich als Lernerstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden. Freiburg i. B.: Fillibach.
- Anhang: Diktat Sprachen der Welt*
 Auf unserem Planeten gibt es heute rund 28.000 Sprachen. Die Zahl nimmt ständig ab, vor 500 Jahren waren es wahrscheinlich mehr als 100.000 Sprachen. In Indien gibt es 18 offizielle und über 100 weniger wichtige Sprachen. Afrika spricht 700 Sprachen, und in den Tälern des Kaukasus werden mehr als 80 verschiedene Sprachen gesprochen. (Wörter 53)