

(Frühe) Schrifteinführung im Englischunterricht – Überlegungen zu Zeitpunkt und Methode auf Grundlage von psycholinguistischen Studien

**Anke Treutlein¹, Karin Landerl²
und Hermann Schöler³**

In elementary school, foreign language learning (dominantly English) is common in German-speaking countries and has a strong focus on verbal communication during the early years. It is, however, controversially discussed whether or not written skills should be taught as well, when exactly they should be introduced, and what method of teaching is most adequate. Empirical findings from psycholinguistic studies are important in order to develop evidence-based methods of best practice. In the current review we focus on word recoding skills and discuss research investigating the impact of early contact on written English and findings on the interference of the native language orthography. We also present evidence on recoding strategies among English native speakers as well as among German learners of English, and their experience-based developmental changes. The main conclusion based on this review is that the teaching of English orthography to German learners should follow a systematic approach based on the particular orthographic structure of words.

1. Einleitung

Seit einigen Jahren ist im deutschsprachigen Raum eine Fremdsprache im Fächerkanon der Grundschule verankert – in den meisten Fällen wird Englisch unterrichtet. In allen Bundesländern steht im Fremdsprachenunterricht der Grundschule der kommunikative Aspekt der Fremdsprache, das Verstehen und sich-Verständigen-Können (Hörverstehen und Sprechen) eindeutig im Vordergrund. Anzumerken ist, dass in den ersten Ländern ein differenzierterer Blick auf die Bedingungen des erfolgreichen frühen Fremdspracherwerbs erfolgt. So plant die neue Landesregierung in Baden-Würt-

-
- 1 Korrespondenzadresse: Anke Treutlein, Universität Stuttgart, Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie, Abteilung BWT, Geschwister-Scholl-Str. 24D, 70174 Stuttgart, Tel. 0711-68582973, E-mail: treutlein@bwt.uni-stuttgart.de
 - 2 Korrespondenzadresse: Karin Landerl, Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Psychologie, Strassoldogasse 10/2.OG, 8010 Graz, Tel. +43 316-3805127, E-mail: karin.landerl@uni-graz.at
 - 3 Korrespondenzadresse: Hermann Schöler, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg, E-mail: k40@ix.urz.uni-heidelberg.de

temberg den Fremdsprachenerwerb in den ersten beiden Schuljahren aufgrund der Empfehlungen des Expertenrats „Herkunft und Bildungserfolg“ (2011) wieder zurückzunehmen.

Zur Frage, mit welcher Methode oder zu welchem Zeitpunkt die Schrift eingeführt werden soll, gibt es keine klaren Regelungen. Verpflichtend vorgeschrieben ist die Berücksichtigung der englischen Schriftsprache erst ab der Sekundarstufe, je nach Bundesland kann jedoch bereits früher das englische Schriftbild in den Englischunterricht integriert werden (vgl. Tabelle 1 im Anhang).

Die Diskussionen über Zeitpunkt und Methode sind häufig geprägt von theoretischen Annahmen, Überzeugungen und eigenen Erfahrungen. Empirische Befunde werden nur in Ausnahmen berücksichtigt. Schulbuchverlage bieten inzwischen sogar Arbeitsmaterial für die Grundschule mit und ohne Schrift an (z. B. *Colour Land 2*, Stephany, Winck, Wirth & Zantner 2011), da der Umgang mit Schrift den persönlichen Vorlieben und Überzeugungen der Lehrkräfte überlassen wird.

Im Folgenden sollen zunächst Positionen und Befunde zum Zeitpunkt der Schrifteinführung im Fremdsprachenunterricht dargestellt werden. Es lassen sich grob zwei Positionen unterscheiden: die frühe Schrifteinführung schon ab Klasse 1 oder die Schrifteinführung zu einem Zeitpunkt, zu dem die Erstsprache erste Festigung erfahren hat. Wie im Laufe der Diskussion gezeigt wird, schließen sich diese Positionen nicht grundsätzlich aus. Anschließend werden Befunde zur Methodik der Schrifteinführung dargestellt. Auch hier lassen sich zwei Positionen unterscheiden: die Ganzwortmethode oder eine systematischere Methode (wie sie z.B. im *phonics*-Ansatz genutzt wird). Zur Bewertung dieser Methoden liegen empirische Befunde vor, die es erlauben, begründet Positionen beziehen zu können.

Da sich das Rekodieren als zentrale und grundlegende Fähigkeit erwiesen hat (vgl. DESI: Klieme 2008; IGLU 2006: Bos et al. 2007; zusammenfassend Diehr & Frisch 2010a; Share 1995), soll diese Fertigkeit hier im Zentrum stehen. Unter Rekodieren wird die Fähigkeit verstanden, eine Graphem- in eine Phonemfolge zu übersetzen. Dieses Übersetzen kann auf unterschiedlichem Wege geschehen; es können verschiedene Rekodierstrategien genutzt werden. Dargestellt wird, wie der Umgang mit schriftsprachlichem Material von einem bereits gelernten Schriftsystem beeinflusst ist, wie sich die Konsistenz einer Orthographie auf den Umgang mit schriftsprachlichem Material auswirkt, wie sich das Rekodieren mit zunehmender Englischexpertise verändert und welche Auswirkungen unterschiedliche Methoden auf den Schriftspracherwerb im Englischen haben.

Ausgehend von diesen empirischen Grundlagen werden Möglichkeiten abgeleitet, zu welchem Zeitpunkt und wie eine Berücksichtigung der Schrift im frühen Englischunterricht sinnvoll sein könnte.

2. Zum Zeitpunkt der Schrifteinführung

Die Diskussion über den günstigsten Zeitpunkt der Schrifteinführung im Englischunterricht ist geprägt von zwei Positionen: Gegner einer frühen Schrifteinführung argumentieren (ohne sich auf empirische Befunde zu stützen), dass vor einer Einführung des Schriftsystems der Fremdsprache zuerst das Schriftsystem der Erstsprache gestärkt werden muss – und dies nicht nur bei Kindern mit einem Risiko für Schriftspracherwerbsprobleme (Bleyhl 2001, 2006; Rieder 2002). Demnach sollte die Schrift im Englischunterricht frühestens ab dem dritten Schuljahr Unterrichtsgegenstand werden. Hoffmann (2007) empfiehlt darüber hinaus, in der Grundschule nur solche Schriftbilder einzuführen, bei denen die Graphem-Phonem-Zuordnung relativ regelmäßig ist. Diejenigen Kinder, die den Schriftspracherwerb im Deutschen noch nicht abgeschlossen haben, würden damit nicht zusätzlich durch die Unregelmäßigkeit der englischen Orthographie verwirrt.

Befürworter einer früheren Schrifteinführung im Englischunterricht sehen keine negative Beeinflussung des muttersprachlichen Schriftspracherwerbs durch die Einbeziehung der Schrift im Fremdsprachenunterricht, da die deutsche Schrift im Alltag der Kinder dominiert (Rymarczyk 2008a: 48). Rymarczyk fordert eine möglichst frühe Begegnung mit der englischen Schriftsprache, unabhängig von deren Unregelmäßigkeit. Durch die kontinuierliche Konfrontation mit den Schriftbildern komme es zu einer Rückkopplung der Lautform an das neue Schriftbild (ebd.). Die Kinder wären dadurch in der Lage, Analogien zwischen einzelnen Wörtern zu erkennen und Regeln abzuleiten, sodass sie sich neue Wörter selbst erschließen können (ebd.: 49). Diese Position wird empirisch gestützt: Ab dem ersten Kontakt mit Englisch bauten Kinder bereits phonologische Muster für die gelernten Begriffe auf (Diehr & Rymarczyk 2008; Rymarczyk 2007, 2008b).⁴ Kinder entwickeln demnach Vorstellungen darüber, wie englische

4 Unklar bleibt hierbei jedoch, ob durch das Hören englischer Wörter ein orthographisches Bild zu den gehörten Lautfolgen entsteht oder ob sich ein solches Bild als Methodenartefakt ergibt: Die Kinder wurden nämlich aufgefordert, englische Wörter zu verschriftlichen, was dazu geführt haben könnte, dass sie sich deswegen eine Möglichkeit der Verschriftlichung überlegt haben.

Wörter geschrieben werden, ohne dass die englische Schriftsprache explizit gelehrt wird: Sie verschriftlichen die englischen Phoneme mit Hilfe deutscher Grapheme, bauen also Eigenregeln auf. Für die Kinder wäre es danach erschwerend und demotivierend, wenn sie erst später lernen müssten, dass sie bislang falsch geschrieben haben und ihre Eigenregeln wieder vergessen sollen (Diehr & Rymarczyk 2008; Rymarczyk 2007).⁵

Duscha (2007) verglich Kinder, die ab der 3. Klasse Englisch lernten und entweder im Englischunterricht gleichzeitig mit Schrift konfrontiert waren oder nicht. Er stellte fest, dass Kinder in der 3. Klasse bessere Leistungen im Hörverstehen, im freien Sprechen und bei der Aussprache erzielen, wenn die Schrift im Englischunterricht ab der 3. Klasse mit berücksichtigt wird verglichen mit Kindern, die Englisch ohne Schrift lernten. Die Aussprache profitiert vom Schrifteinsatz, wenn den Kindern die Unterschiede zwischen Schreibung und Lautung bewusst gemacht wird. Zu anderen Ergebnissen kommt Buchholz (2007, zit. nach Diehr & Frisch 2010a: 151), die diesen positiven Effekt am Ende der 4. Klasse nicht nachweisen kann. Begründet wird dies damit, dass das Lesen im Englischunterricht vernachlässigt wird und sich deswegen der Schrifteinsatz nicht auswirken kann.

Rymarczyk und Musall (2010) untersuchten, ob bei einem frühen Kontakt mit der englischen Schriftsprache (in der 1. Klasse) die englischen (oder deutschen) Wörter mit Hilfe einer logographischen Strategie entschlüsselt werden, wie dies Frith (1985) für englische Leseanfängerinnen und -anfänger annahm. Dies zeigte sich nicht, jedoch produzierten die Kinder im Deutschen mehr Lesefehler als Kinder, die noch keinen Kontakt mit der englischen Schriftsprache hatten. Kinder, die erst in der 3. Klasse in Kontakt mit der englischen Schriftsprache kamen, produzierten am Ende der 3. Klasse mehr Lesefehler im Englischen (insbesondere die guten deutschen Leserinnen und Leser) als Kinder am Ende der 1. Klasse, die von Beginn an mit der englischen Schriftsprache konfrontiert waren. Die meisten Lesefehler im Englischen entstehen dabei durch ein 'deutsches Lesen'; die in der Mutter-

5 Interessanterweise gibt es in Bezug auf den deutschen Schriftspracherwerb eine ähnliche Debatte, die argumentativ allerdings genau umgekehrt verläuft: Befürworterinnen und Befürworter des Ansatzes "Lesen durch Schreiben" (Reichen 1982) halten es für sinnvoll, die Kinder anfangs so schreiben zu lassen, wie sie wollen; die Erfahrung der kommunikativen Funktion von Schrift sei für die Kinder sehr motivierend. Um die Motivation nicht negativ zu beeinflussen, wird orthographisch korrektes Schreiben erst zu einem späteren Zeitpunkt eingeführt. Dagegen argumentieren Lehrkräfte, die von Beginn an Wert auf orthographisch korrektes Schreiben legen, um so zu verhindern, dass die Kinder falsche Schriftbilder verinnerlichen (vgl. Treutlein, Roos & Schöler 2009).

sprache erworbenen Rekodierstrategien werden also offenbar in die Fremdsprache übertragen.

3. Zur Methode der Schrifteinführung

3.1 Einfluss eines bereits gelernten Schriftsystems auf den Umgang mit fremdsprachlichem Schriftmaterial

Ein 'deutsches Lesen' von englischen Wörtern (Rymarczyk & Musall 2010) spricht dafür, dass die bereits gelernten Lesestrategien das Lesen in der Fremdsprache beeinflussen. Weitere Studien zum Rekodieren belegen diese Wirkung: So konnte Akamatsu (2002; 2003; 2005) zeigen, dass auch japanische Englischlernerinnen und -lerner ihre Rekodierstrategie aus der Muttersprache beim Lesen englischer Wörter beibehalten. In seiner Studie legte er japanischen und iranischen Englischlernerinnen und -lernern Wörter vor, die entweder alternierend in Groß- und Kleinbuchstaben (wie In DiEsEm BeIsPiEl) oder in normaler Schreibweise geschrieben waren. Durch die alternierende Groß-Kleinschreibung sollte ein Lesen durch möglicherweise abgespeicherte Wortbilder verhindert werden. Da Japanisch keine alphabetische Orthographie hat, müssen Japanerinnen und Japaner in ihrer Muttersprache nicht phonologisch rekodieren und sollten sich deswegen die Lautbilder zu englischen Wörtern über das Wortbild einprägen. Ist ein Abruf des Lautbilds über das Wortbild nicht mehr möglich – wie bei den alternierend groß-klein geschriebenen Wörtern – sollten sie mehr Schwierigkeiten haben. Die Befunde von Akamatsu bestätigen diese Annahme. Ein gegenläufiges Ergebnis ergab sich bei den iranischen Englischlernerinnen und -lernern: Da Persisch mit einer Alphabetschrift verschriftlicht wird, hatten sie bereits in ihrer Muttersprache phonologisches Rekodieren gelernt. Daher konnten sie die alternierend geschriebenen Wörter besser rekodieren – zwar auch mit Schwierigkeiten, aber die Schwierigkeiten waren deutlich geringer als die der japanischen Englischlernerinnen und -lerner. Bezogen auf das Leseerwerbsmodell von Frith (1985) kann dieser Befund so interpretiert werden, dass die iranischen Englischlernerinnen und -lerner eine alphabetische Phase durchlaufen hatten, während im Japanischen eine alphabetische Phase nicht erforderlich ist. Auch beim Rekodieren normal geschriebener Wörter ließen sich diese Befunde bestätigen. Sasaki (2005) untersuchte japanische und italienische Englischlernerinnen und -lerner und

verglich ihre Leseleistung mit der von englischen Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern. Die japanischen Englischlernerinnen und -lerner hatten sowohl hinsichtlich der Geschwindigkeit als auch der Lesegenauigkeit die größten Schwierigkeiten, was auf durch das muttersprachliche Schriftsystem bedingte Transfereffekte hinweist.

Solche Transfereffekte zeigen sich auch im Hinblick auf den Code, der in der phonologischen Schleife erhalten wird: Geva und Siegel (2000) konnten zeigen, dass die Kapazität der phonologischen Schleife sowohl den Schriftspracherwerb in der Erst- als auch den in der Fremdsprache beeinflusst. Gespeichert wird – unabhängig von der Muttersprache – ein Code, der aber je nach Muttersprache in unterschiedlichem Ausmaß von der phonologischen Information, die ein geschriebenes Wort beinhaltet, beeinflusst ist (Koda 1989): Lernerinnen und Lerner mit alphabetischem Schriftsystem in der Muttersprache berücksichtigen die phonologischen Informationen einer Buchstabenfolge in stärkerem Ausmaß als Lernerinnen und Lerner mit morphographischem Hintergrund. Beispielsweise konnte Koda (1989) zeigen, dass sich arabische, englische, spanische und japanische Erwachsene Homophone oder unaussprechbare Buchstabenfolgen weniger gut merken können als sinnvolle Wörter. Erwartungsgemäß unterschieden sich die Japanerinnen und Japaner dabei von den anderen: Die arabischen, englischen und spanischen Versuchspersonen zeigten bessere Behaltensleistungen bei Homophonen im Vergleich zu unaussprechbaren Buchstabenfolgen, bei den japanischen Versuchspersonen war es genau umgekehrt.

Auch die Expertise / Sprachkompetenz in der zu lesenden Sprache beeinflusst die Leseleistung: Geva und Siegel (2000) zeigten, dass insbesondere in tiefen Orthographien, also Orthographien mit vielen inkonsistenten Schreibweisen, die Expertise bedeutsam ist. Sie untersuchten Kinder israelischer Herkunft in den USA, deren Erstsprache Englisch war und die gleichzeitig begannen Englisch und Hebräisch lesen zu lernen. Das sprachliche Wissen (wie Wortschatz und syntaktisches Wissen) in der Fremdsprache Hebräisch war eher nebensächlich für die Leseleistung: Obwohl die Kinder zuhause nicht mit der hebräischen Sprache in Kontakt gekommen waren, lernten sie in der recht transparenten Orthographie Hebräisch schneller lesen als in ihrer Muttersprache Englisch. Dies spricht dafür, dass zumindest in relativ transparenten Orthographien wie dem Hebräischen wenig sprachliches Wissen vorhanden sein muss, um lesen lernen zu können, während in tiefen Orthographien (z.B. Englisch) mehr sprachliches Vorwissen nötig ist. Expertise kann zudem die Einflüsse der muttersprachlichen Orthographie kompensieren: Akamatsu (2002) konnte in seinen oben beschriebenen Expe-

rimenten keine unterschiedliche Leseleistung bei indonesischen und japanischen Englischlernerinnen und -lernern mit hoher Englischexpertise feststellen.

Zentral für den Umgang mit der Schrift einer Fremdsprache scheinen demnach Merkmale der muttersprachlichen Orthographie zu sein. Die Konsistenz einer Orthographie⁶ wirkt sich – wie oben dargestellt – auf die Rekodierstrategien⁷ aus. Das englische und deutsche Schriftsystem sind zwar beide alphabetisch, die Orthographien unterscheiden sich jedoch deutlich in ihrer Konsistenz (Seymour, Aro & Erskine 2003; Seymour 2005; Treiman, Mullennix, Bijeljac-Babic & Richmond-Welty 1995): Die englische Orthographie (Graphem-Phonem-Korrespondenz) ist als inkonsistent bzw. tief zu bewerten, die deutsche Graphem-Phonem-Korrespondenz ist deutlich transparenter als die englische.

3.2 Einfluss der Konsistenz einer Orthographie auf die gewählten Rekodierstrategien

Verschiedene Theorien und empirische Befunde sprechen dafür, dass Unterschiede in der Konsistenz einer Orthographie unterschiedliche Rekodierstrategien induzieren. So nehmen Ziegler und Goswami (2005) in ihrer *psycholinguistic grain-size*-Theorie an, dass in eher konsistenten Orthographien wie dem Deutschen unbekannte Wörter mit Hilfe einer simplen Graphem-Phonem-Zuordnung erlesen werden können, während in inkonsistenten Orthographien wie dem Englischen größere Einheiten wie Anlaut und Silbenreim berücksichtigt werden müssen. Solche größere Einheiten weisen im Englischen eine stabilere Aussprache auf (Treiman et al. 1995); sie erleichtern demnach das Rekodieren. So finden sich etwa empirische Belege dafür, dass der Wortlängeneffekt in Deutsch ausgeprägter ist als in Englisch (Ziegler, Perry, Jacobs & Braun 2001). Dies bedeutet, dass im Deutschen bei längeren Wörtern mehr Zeit bis zur richtigen Aussprache vergeht und mehr Aussprachefehler entstehen als bei kürzeren Wörtern. Da ein Wortlängeneffekt bei seriellem Rekodieren entsteht, spricht dieses Ergebnis

6 Hier und im Folgenden ist dabei die Graphem-Phonem-Korrespondenz gemeint, die für das Rekodieren relevant ist.

7 Neben den Rekodierstrategien sind auch andere Fertigkeiten (z.B. die phonologische Kodierung) von der Konsistenz einer Orthographie beeinflusst (für einen Überblick vgl. Treutlein 2011).

dafür, dass beim Lesen deutscher (Pseudo-)Wörter in stärkerem Ausmaß von links nach rechts rekodiert wird als im Englischen. In anderen Studien wurden den Probandinnen und Probanden Pseudowörter mit und ohne orthographische Reimnachbarn vorgegeben (z.B. *dake* → orthographischer Reimnachbar: *cake*, vs. *daik* → kein orthographischer Reimnachbar vorhanden). Während Wörter mit orthographischem Reimnachbarn mit Hilfe größerer Einheiten (Anlaut und Silbenreim) oder mit Hilfe einer Graphem-Phonem-Zuordnung erlesen werden können, kann das Rekodieren von Wörtern ohne orthographischen Reimnachbarn lediglich über die Graphem-Phonem-Zuordnung erfolgen. Solche Wörter wurden den deutschen und englischen Probandinnen und Probanden gemischt oder geblockt vorgegeben (Goswami, Ziegler, Dalton & Schneider 2003). Wird zwischen verschiedenen Strategien hin- und hergewechselt, sollten bei gemischter Vorgabe Wechselkosten entstehen. Dies zeigte sich bei englischen Leserinnen und Lesern, nicht jedoch bei deutschen. Ein solches Ergebnis spricht dafür, dass englische Leserinnen und Leser wenn möglich größere Einheiten zum Rekodieren verwenden, während deutsche Leserinnen und Leser durchgängig mit Hilfe kleiner Einheiten rekodieren.

Berent und Perfetti (1995) berücksichtigen in ihrem Zwei-Zyklen-Modell die Inkonsistenz der englischen Orthographie. Sie gehen davon aus, dass das Rekodieren im Englischen in zwei Zyklen erfolgt: Im ersten sehr schnell ablaufenden Zyklus entsteht ein Konsonantengerüst des zu erlesenden Wortes, in das während des zweiten Zyklus die Vokale eingefügt werden. In diesem Modell wird berücksichtigt, dass insbesondere die Vokale im Englischen sehr inkonsistent sind (Borgwaldt, Hellwig & de Groot 2005, zit. nach Share 2008: 587; Frost 2005; Näslund 1999), die sie umgebenden Konsonanten häufig die Aussprache bestimmen und die Konsonanten insgesamt als "*islands of relative certainty*" bezeichnet werden können (Lee, Binder, Kim, Pollatsek & Rayner 1999: 958). In *Priming*-Experimenten konnten sie ihre Annahmen belegen: Englische Muttersprachlerinnen und Muttersprachler erkannten Wörter schneller und häufiger korrekt, wenn kurz zuvor das Konsonantengerüst dargeboten wurde, als wenn andere Buchstabenfolgen gezeigt wurden. Bei etwas längerer Darbietung des *Primes* erwiesen sich solche Reize am günstigsten, die in ihren Vokalen mit dem Zielwort übereinstimmten.

Wie angenommen, variieren die Rekodierstrategien in Abhängigkeit von der Inkonsistenz der muttersprachlichen Orthographie. Darüber hinaus scheinen die Rekodierstrategien in der Muttersprache auf eine Fremdsprache übertragen zu werden. Für die Fremdsprachdidaktik wäre wichtig zu klären,

ob die Rekodierstrategien, die in der Fremdsprache zielführend sind, beim Fremdsprachenerwerb sozusagen beiläufig mitgelernt werden, ob sie erst bei einer bestimmten Kompetenz in der Fremdsprache gelernt werden oder auftreten. Wenn letzteres zutreffend wäre, ist zu fragen, wie viel Expertise in der Fremdsprache erforderlich ist, damit die zielführenden Rekodierstrategien erkannt und genutzt werden können.

3.3 Rekodierstrategien deutscher Englischlernerinnen und -lerner und ihre Veränderung mit zunehmender Expertise im Englischen

Bislang ist ungeklärt, welche Rekodierstrategien deutschsprachige Englischlernerinnen und -lerner verwenden und ob sich diese mit zunehmender Expertise verändern. Angenommen werden kann, dass die Rekodierstrategien zumindest zu Beginn an der phonologischen und seriellen Rekodierstrategie des Deutschen orientiert sind. Diese Strategie wird im Englischen jedoch seltener zum Erfolg führen als im Deutschen. Falls deutsche Englischlernerinnen und -lerner dieses Problem genauso lösen wie englische Muttersprachlerinnen und Muttersprachler, müssten sie größere Einheiten berücksichtigen. Nach der *grain-size*-Theorie ist zu vermuten, dass größere Einheiten, z.B. Silbenreime, zum Rekodieren genutzt werden. Allerdings ist ein Rekodieren mit Hilfe orthographischer Reimnachbarn nur bei entsprechendem Wortschatz möglich; über einen solchen verfügen deutsche Englischlernerinnen und -lerner bei der Begegnung mit der englischen Schriftsprache noch nicht im gleichen Maß wie englische Muttersprachlerinnen und Muttersprachler. Rekodierstrategien, wie sie von Berent und Perfetti (1995) angenommen werden, verlangen hingegen keinen Wortschatz: Englischlernerinnen und -lerner müssen lediglich Konsonanten von Vokalen unterscheiden können und (bewusst oder unbewusst) wissen, dass die Vokale im Englischen sehr viel unregelmäßiger sind als im Deutschen und es sinnvoll ist, die sie umgebenden Konsonanten zu berücksichtigen. Möglicherweise verändern sich die Rekodierstrategien mit zunehmender Expertise.

Bei einer Untersuchung von deutschen Englischlernerinnen und -lernern unterschiedlicher Expertise (5., 7. und 9. Klasse sowie Studierende, zum Teil mit Englisch als Fach), zeigte sich, dass Studierende wie die englischen Muttersprachlerinnen und Muttersprachler größere Einheiten (Silbenreime)

zum Rekodieren berücksichtigten (vgl. Treutlein 2011). Jugendliche der 5. Klasse verwendeten im Deutschen und Englischen ähnliche Rekodierstrategien, d.h. sie kodierten noch größtenteils seriell und nicht mit Hilfe von Silbenreimen. Nur bei Wörtern, zu denen ihnen spontan ein orthographischer Reimnachbar einfiel oder ein solcher nahegelegt wurde (z.B. bei zweisilbigen Wörtern), nutzten sie bereits den Silbenreim als Grundlage für das Rekodieren. Bei den Jugendlichen der 7. und 9. Klasse fielen die Ergebnisse unerwartet und etwas widersprüchlich aus (vgl. Treutlein 2011: 91-99). Sie ließen vermuten, dass Jugendliche, wenn sie das Rekodieren mit Hilfe von Analogien auf Grundlage von Reimnachbarn kennen gelernt hatten, anfangs Schwierigkeiten hatten, die zielführende Rekodierstrategie auszuwählen und die jeweils andere auszublenden. Dies wurde offenbar erst mit einem gewissen Maß an Expertise möglich (vgl. Treutlein 2011: 105-112). Wie erwartet werden also zu Beginn des Englischlernens englische Wörter rekodiert, indem die im Deutschen zielführende Rekodierstrategie verwendet wird. Mit zunehmender Expertise werden auch größere Einheiten (Silbenreime) verwendet; nach einigen Jahren Englischunterricht wird in derselben Art rekodiert, wie dies englische Muttersprachlerinnen und Muttersprachler tun.

In einer weiteren Studie mit derselben Stichprobe wurden auch die nach Berent und Perfetti (1995) zu erwartenden Rekodierstrategien überprüft. Die Ergebnisse liefern jedoch keine Hinweise auf eine zeitlich versetzte Verarbeitung von Konsonanten und Vokalen (vgl. Treutlein 2011: 130-132). Deutsche Englischlernerinnen und -lerner scheinen nicht in zwei Zyklen zu rekodieren. Detailliertere Analysen lassen vielmehr vermuten, dass in einem ersten Schritt eine deutsche Phonemfolge entsteht, von der im Normalfall nur die Konsonanten für die englische Aussprache verwendet werden können. Die englische Aussprache entsteht – gewissermaßen in einem zweiten Zyklus – durch eine anschließende 'Übersetzung' der deutschen Lautfolge ins Englische.

3.4 Studien zu Auswirkungen unterschiedlicher Methoden der Schrifteinführung

Vor diesem Hintergrund überraschen die Befunde nicht, die zu den Auswirkungen verschiedener Methoden der Schrifteinführung vorliegen. Diehr (2010) verglich die Aussprache beim Lesen von Kindern, die entweder mit der Ganzwortmethode unterrichtet wurden, über Imitation (Hör-

beispiele zum Mitlesen) lernten oder systematisch an das Rekodieren herangeführt wurden. In dieser letzten Gruppe wurden Graphem-Phonem-Beziehungen explizit thematisiert. Bei denjenigen Kindern, die mit der Ganzwortmethode unterrichtet wurden, konnte häufig ein 'deutsches Lesen' festgestellt werden; insgesamt produzierte diese Gruppe die meisten Lesefehler. Die Gruppe, die über Imitation lernte, machte zwar die wenigsten Lesefehler, verlor jedoch auch am stärksten die Motivation. Die Gruppe, der das Rekodieren systematisch beigebracht wurde, machte etwas mehr Lesefehler als die Kinder, die über Imitation lernten, aber deutlich weniger als die Kinder, die das Lesen mit Hilfe der Ganzwortmethode lernten. Auffallend war, dass die Kinder dieser Gruppe sich zu den Aussprachephänomenen Notizen machten. "Die Kinder hatten dem Schriftbild ein Lautbild zuordnen können, waren sich aber im Klaren, dass die Andersartigkeit der Graphem-Phonem-Relation nicht ihren erstsprachlichen Regeln entsprach" (Diehr & Frisch 2010a: 154).

Diehr und Frisch (2010) schließen aus diesen Ergebnissen,

dass inzidentelles Lernen durch bloße Begegnung mit dem Schriftbild nur geringe und unsichere Fortschritte hervorbringt und dass explizite Hilfen und eine systematische Vorgehensweise dem Potenzial der Grundschülerinnen und Grundschüler eher gerecht werden (Diehr & Frisch 2010a: 154).

Auch die Ergebnisse aus englischsprachigen Ländern zum Vergleich zwischen *phonics*-Ansatz und der Ganzwortmethode sprechen für ein systematisches Vorgehen, denn der *phonics*-Ansatz hat sich für den Schriftspracherwerb in englischsprachigen Ländern bewährt (Jorm & Share 1983; *National Reading Panel* 2000; vgl. zusammenfassend Frisch 2010). Die Ganzwortmethode zur Einführung der Schrift im Englischen kann – wie auch im Deutschen – kritisch gesehen werden. Dennoch zeigte sich bei einer Befragung von deutschen Englischlehrkräften, dass die Schrift im Englischunterricht meistens mit Hilfe dieser Methode eingeführt wird (Frisch 2010).

Bezogen auf deutsche Englischlernerinnen und -lerner sind zudem Ergebnisse zur Sprachentransferunterstützung von Bedeutung: In Studien zum Erwerb von Deutsch als Fremdsprache hat es sich als erfolgreich erwiesen, wenn Unterschiede zwischen den Sprachen explizit thematisiert und sprachliche Erfahrungen und Strategien aus der bereits bekannten Sprache für den Erwerb der neuen Sprache genutzt wurden (Göbel, Vieluf & Hesse 2010). Eine solche Sprachentransferunterstützung stellt jedoch derzeit die Ausnahme im Englischunterricht dar. 74 % der Lehrkräfte gehen nach der Ganzwortmethode vor und thematisieren die Inkonsistenz der englischen

Orthographie nicht (vgl. Frisch 2010: 112). Auch Engel (2008: 35) stellt fest, dass nur in 1,1 % der Unterrichtsstunden "Sprachbewusstheit und Reflexion über Sprache" gefördert wird. In der *EVENING*-Studie berichteten die Lehrkräfte, Sprachen nur dann vergleichend gegenüberzustellen, wenn die Schülerinnen und Schüler das Bedürfnis dazu äußern (vgl. Engel 2009). Während 'gute Lernerinnen und Lerner' einen solchen Sprachentransfer von alleine anstellen, benötigen die anderen Lernerinnen und Lerner explizite Unterstützung dabei (vgl. Göbel et al. 2010). Dass bereits Kinder in der 3. Klasse durchaus in der Lage sind, über das Schriftbild im Englischen und Deutschen nachzudenken, konnte Reichart-Wallrabenstein (2003) nachweisen.

4. Überlegungen zu Zeitpunkt und Methode der Schrifteinführung vor dem Hintergrund empirischer Befunde

Die dargestellten Studien zeigen mehreres:

- Der Umgang mit schriftsprachlichem Material (z.B. die Rekodierstrategie) ist abhängig von der Konsistenz einer Orthographie. Demnach sind beispielsweise die Rekodierstrategien in der Muttersprache durch die Konsistenz der muttersprachlichen Orthographie bedingt.
- Ein einmal gelerntes Schriftsystem (im Normalfall das der Muttersprache) beeinflusst das Rekodieren, nicht nur in der Mutter-, sondern auch in der Fremdsprache.
- Deutsche Englischlernerinnen und -lerner rekodieren englische Wörter anfangs wie im Deutschen seriell, mit zunehmender Expertise werden größere Einheiten berücksichtigt. Mit entsprechender Expertise verwenden deutsche Englischlernerinnen und -lerner dieselben Rekodierstrategien wie englische Muttersprachlerinnen und Muttersprachler.
- Deutsche Englischlernerinnen und -lerner verwenden zum Rekodieren größere Einheiten (z.B. Silbenreime); sie verarbeiten Konsonanten und Vokale nicht zeitversetzt in zwei Zyklen.

Die Ergebnisse der verschiedenen Studien lassen Überlegungen zum Zeitpunkt und zur Methode der Schrifteinführung zu. Befürworterinnen und Befürworter der frühen Schrifteinführung im Englischen möchten verhin-

dern, dass die Kinder das in der Muttersprache gelernte Schriftsystem in die Fremdsprache übertragen (und dann ihre 'deutschen' Lese- und Schreibweisen wieder vergessen müssen). Damit dies gelingt, muss das fremdsprachliche Schriftsystem zeitgleich zum muttersprachlichen Schriftsystem eingeführt und zudem in ähnlicher Intensität vermittelt werden. Wie noch gezeigt wird, gibt es durchaus auch Möglichkeiten, die Muttersprache sinnvoll und unterstützend beim Fremdspracherwerb zu nutzen. In der Praxis wird es schwierig bzw. unmöglich sein, beide Schriftsysteme in gleicher Intensität einzuführen. Auch für Kinder mit Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb – immerhin 5-10 % eines Jahrgangs – wäre dies problematisch. Diese Kinder haben schon Schwierigkeiten bei der ausschließlichen Beschäftigung mit der konsistenteren Orthographie Deutsch und sind bei der (zeitversetzten) Konfrontation mit einer anderen Orthographie häufig überfordert (Brezing 2002).⁸ Dies muss jedoch nicht bedeuten, dass die Schrift im Englischunterricht in den ersten Jahren völlig ausgeklammert werden muss. Vielmehr könnte die alphabetische Rekodierstrategie nicht nur mit deutschen Wörtern trainiert werden, sondern auch ausgewählte englische Wörter könnten für diesen Zweck herangezogen werden. Mit solchen lautgetreuen Wörtern (z.B. *dog, pet, egg, bed, pink*) lassen sich nur sehr wenige ganze englische Sätze lesen bzw. schreiben; ein solches Vorgehen ist den Kindern aber aus dem deutschen Schriftspracherwerb bekannt.⁹ Das Sprechen im Englischunterricht ist davon nicht beeinflusst; es kann in ganzen englischen Sätzen gesprochen werden. Nicht alle der beim Reden verwendeten Wörter müssen jedoch von Anfang an geschrieben/gelesen werden. Ein solches Vorgehen entspricht ungefähr dem *phonics*-Ansatz.¹⁰ Da auch das deutsche Schriftsystem in ähnlicher Weise vermittelt wird, könnten sich die Methoden zur Vermittlung der Schriftsprache im Deutschen und Englischen ergänzen.

Bislang werden im Englischunterricht die Wörter hauptsächlich im Rahmen von semantischen Wortfeldern eingeführt (Tiere, Farben, Dinge in der

-
- 8 Allerdings muss auch festgestellt werden, dass sich eine Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS) nicht immer in der Fremdsprache zeigen muss. Samu (1998, zit. nach Brezing 2002: 192) findet, dass Kinder mit einer LRS im Deutschen durch einen klar strukturierten Englischunterricht ihre Kompetenz im Deutschen steigern konnten. Zu vermuten ist hier, dass durch die klare Strukturierung die Regelhaftigkeit und damit die sinnvollste Rekodierstrategie im Deutschen bewusst wurde.
- 9 Die ersten Sätze, die im Deutschen gelesen werden, bestehen beispielsweise häufig aus einzelnen Wörtern, die mit Bildern von 'schwierigen' Wörtern, deren Grapheme noch nicht bekannt sind, ergänzt werden.
- 10 Das Vorgehen ist nicht identisch mit dem *phonics*-Ansatz, weil beim *phonics*-Ansatz nicht die deutschen Aussprachen der Buchstaben berücksichtigt werden müssen.

Schule usw.), was für den Sprechspracherwerb durchaus sinnvoll und zu begrüßen ist. Bei Verwendung von Schrift im Englischunterricht werden diese Wörter auch gelesen/geschrieben. Eine solche Praxis muss hinterfragt werden; sie ist aus didaktischen oder motivationalen Gründen nicht notwendig. Auch beim Schriftspracherwerb im Deutschen werden schließlich zuerst 'einfache', also lautgetreue Wörter gelesen und geschrieben, unabhängig davon, ob die Wörter zum gleichen Wortfeld gehören. Lautgetreue Wörter können auch beim Erwerb der englischen Schriftsprache am Anfang stehen. Dass dies umsetzbar ist, zeigt beispielsweise das Programm *Lesikus* (herausgegeben von Scherling über www.lesikus.com). In diesem Programm wird das Lesen und Schreiben englischer Wörter zuerst an "Mitsprechwörtern" geübt, wobei die Laute den deutschen Lauten entsprechen. Schrittweise werden dann weitere Laute eingeführt (z.B. [r] wie in *bring* oder *dress*, [w] wie in *swim* oder *twin*, [dʒ] wie in *jet* oder *job*, [j] wie in *yes* oder *yet*, [ð] wie in *bath* oder *fifth*, [tʃ] wie in *chips* oder *sandwich*), bevor letztlich unterschiedliche Aussprachen gleicher Buchstaben thematisiert werden.

Dem steht nicht entgegen, dass bereits weitere Wörter mündlich eingeführt werden und für das Sprechen genutzt werden. Auch beim Schriftspracherwerb im Deutschen kennen die Kinder bereits mehr Wörter, als sie selbst lesen und schreiben. Es ist für sie im Allgemeinen unproblematisch, wenn 'schwierigere' Wörter am Anfang noch nicht geschrieben oder gelesen werden. Solche Wörter könnten theoretisch auch aus einem Wortfeld stammen; es müssen ja nicht alle diese Wörter auch gelesen/geschrieben werden. Wie oben dargestellt, kann die Ganzwortmethode zur Einführung der Schrift im Englischen kritisch gesehen werden, obwohl sie häufig verwendet wird. Demgegenüber stehen nicht nur die bereits angeführten Untersuchungen zum *phonics*-Ansatz in englischsprachigen Ländern, sondern auch die Praxis im deutschen Schriftsprachunterricht: Dort wird größtenteils ein analytisch-synthetischer Ansatz verwendet. Für Kinder – insbesondere für solche, die noch Schwierigkeiten mit der Laut-Zuordnung im Deutschen haben –, kann es schwierig werden, das alphabetische Prinzip zu durchschauen, wenn Grapheme unterschiedlich ausgesprochen werden. Schon deswegen erscheint es sinnvoll, anfangs lautgetreue Wörter im Englischen zu verwenden, bevor systematisch neue Grapheme und Laute thematisiert werden.

Gegner der frühen Schrifteinführung könnten an dieser Stelle einwenden, dass bei einem solchen Vorgehen (anfangs) keine spezifisch englischen Rekodierstrategien gelernt werden und die englische Schrift am Anfang dann

auch ganz weg gelassen werden kann.¹¹ Andere Lesestrategien als im Deutschen werden bei diesem Vorgehen am Anfang tatsächlich nicht gelernt. Gelernt werden aber die ersten englischen Schriftbilder und auch die Tatsache, dass im Englischen manche Buchstaben anders ausgesprochen werden als im Deutschen. Beispielsweise könnte das *r* eingeführt werden, das im Englischen wie ein Knurren [r] klingt (*red, frog, grass...*), oder – wenn die Zuordnung im Deutschen sicher beherrscht wird – das kurze *a*, das (im *Standard British English*) ähnlich wie ein deutsches *ä* klingt (*cat, bat, rat, ham, jam...*). Solche Wörter können dann ebenfalls über serielles Rekodieren gelesen werden. Nach Share (vgl. 1995: 198-201) müssen Anlaute, Silbenreime, Silben und Wörter mehrfach erfolgreich rekodiert worden sein, bevor sie im orthographischen Lexikon gespeichert werden. Er bezeichnet deswegen die Fähigkeit zu rekodieren als *conditio sine qua non*, die sich langfristig auf das Leseverstehen auswirkt.

Im Laufe der ersten zwei Grundschuljahre sollen im Deutschen Grapheme mit mehreren Buchstaben (wie *qu, ch, sch, st, sp, ck* usw.) gelesen und richtig geschrieben werden können (vgl. z.B. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008; im aktuellen Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg sind keine expliziten Vorgaben zu finden, im Lehrplan von 1994 des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg ist dies auch noch so festgehalten). Wie beim Schriftspracherwerb im Deutschen können nach dem Aufbau von ersten Graphem-Phonem-Regeln auch im Englischen zunehmend größere Einheiten und Grapheme bestehend aus mehreren Buchstaben eingeführt werden (im Englischen z.B. *ch, ea, ee*, aber auch Anlaute und Silbenreime). Um die Bedeutung von Anlauten und Silbenreimen bewusst zu machen, bietet sich die von Diehr und Frisch (2010b: 27f) vorgeschlagene Leselehrmethode "*A roadmap to reading*" an. Dort wird u.a. vorgeschlagen, dass mit Hilfe von Reimwörtern und Analogien Muster der englischen Orthographie verdeutlicht werden. Anhand von schriftsprachlich klar strukturierten Übungen können die Kinder Muster im englischen Schriftbild entdecken (z.B. wenn Wörter gesammelt werden, die auf *-ight* enden). Zentral bei diesem Schritt ist die Kontrastierung mit der deutschen Schriftsprache. Durch den Vergleich mit

11 An dieser Stelle muss noch einmal festgestellt werden, dass auch bei einer frühen Berücksichtigung der Schrift im Englischunterricht nicht unbedingt die spezifisch englischen Strategien gelernt werden. Die dargestellten Studien lassen den Schluss zu, dass dies nur dann passiert, wenn die englische Schriftsprache von Anfang an und in gleicher Intensität wie im Deutschen berücksichtigt wird (was in der Praxis schwierig sein dürfte).

dem deutschen Schriftsystem wird explizit auf das Vorwissen der Kinder aus dem deutschen Schriftspracherwerb Bezug genommen. Gleichzeitig werden den Kindern Strategien vermittelt, die beim Rekodieren englischer Wörter helfen können. Dies entspricht der schon angesprochenen Sprachtransferunterstützung.

Aus einem weiteren Grund ist es sinnvoll, den Englischlernerinnen und -lernern zu zeigen, wie sie von der Darstellung in Graphemen zur Aussprache des Wortes gelangen: Einen Teil der Wörter lernen Englischlernerinnen und -lerner zuerst zu kommunikativen Zwecken; sie verstehen die Wörter und können sie richtig aussprechen (vgl. Rymarczyk 2011: 61). Begegnet den Lernerinnen und Lernern das Wort jedoch in geschriebener Form, können sie es häufig weder aussprechen noch verstehen.¹² Anzunehmen ist, dass sie das Wort verstehen würden, wenn sie wüssten, wie im Englischen die Übersetzung der Grapheme in Phoneme erfolgt.

Eine solche systematische und explizite Unterstützung beim Rekodieren im Englischen ist bislang nicht evaluiert; dies muss weiterer Forschung vorbehalten bleiben. Sie erscheint vor dem Hintergrund der oben dargestellten Studien jedoch als sehr viel angemessener als eine ebenfalls inzwischen zu findende Methode, die auf der Theorie von Berent und Perfetti (1995) beruht: das *Patchword*-Konzept, das beispielsweise im Lehrwerk *Sally* umgesetzt wird (Bredenbröcker, Elsner, Gleixner-Weyrauch, Gutwerk, Lugauer & Spangenberg 2009). *Patchwords* wollen optisch Wortteile kennzeichnen, bei denen die Beziehung zwischen Graphem und Phonem eindeutig ist: Diese Wortteile sind schwarz abgedruckt, während die restlichen Wortteile grau geschrieben sind. Englischlernerinnen und -lerner sollen sich beim Rekodieren an den schwarz gedruckten Buchstaben orientieren (vgl. Mindt & Wagner 2010). Nicht nur, dass die Gestaltung der Patchwords mehr als zweifelhaft ist (vgl. beispielsweise die Kennzeichnung der *a* in *kookaburra*), aufgrund der oben dargestellten Ergebnisse muss zudem angenommen werden, dass deutsche Englischlernerinnen und -lerner sich letztlich an Silbenreimen orientieren, jedoch nicht konsistente und inkonsistente Wortteile zeitversetzt verarbeiten. Der Forschungsstand legt eher nahe, die unter-

12 Englischlehrkräfte berichten immer wieder von dem Phänomen, dass manche Schülerinnen und Schüler, insbesondere schwächere Schülerinnen und Schüler, Schwierigkeiten haben, sich die Aussprache eines geschriebenen Wortes zu merken, obwohl sie es längst verstehen und aussprechen können. Das übliche Vorgehen ist dann, das Wort immer wieder vorzusprechen und einzelne Personen / die ganze Klasse usw. nachsprechen zu lassen. Es wird also versucht, das Wortbild mit der Aussprache zu verbinden, ohne aufzuzeigen, wie das Wortbild mit der Aussprache zusammenhängt.

schiedlichen Farben zur Kennzeichnung von Anlaut und Silbenreim zu nutzen (z.B. *cake*).

Der Zeitpunkt der Schrifteinführung im Englischunterricht der Grundschule wird zurzeit heiß diskutiert. Im Vordergrund des Englischunterrichts in der Grundschule sollte sicherlich der Sprechspracherwerb stehen. Der Schriftspracherwerb ist schon im Deutschen eine Herausforderung, mit der manche Kinder längere Zeit kämpfen. Ein Einfluss des muttersprachlichen (deutschen) Schriftsystems wird sich nicht verhindern lassen und muss auch nicht verhindert werden, weil das Vorwissen produktiv z.B. im Rahmen der Sprachtransferunterstützung genutzt werden kann. Falls Lehrkräfte der Meinung sind, die Schrift schon in der Grundschule einführen zu wollen, ist ihnen ein sehr viel systematischeres und an orthographischen Merkmalen der Wörter (anstatt an der Zugehörigkeit zu Wortfeldern) orientiertes Vorgehen anzuraten. Es wäre sehr zu begrüßen, wenn das Vorwissen aus der Muttersprache in der Englischdidaktik nicht ausgeblendet, sondern berücksichtigt werden würde. In der Didaktik der Naturwissenschaften ist die Beschäftigung mit Präkonzepten (Alltagsvorstellungen) und deren Auswirkungen auf die Wahrnehmung von im Physikunterricht dargebotenen Inhalten selbstverständlich; die Auswirkung und Veränderbarkeit von Präkonzepten ist seit Jahren Forschungsgegenstand (vgl. Pfundt & Duit 2009, die über 8300 Studien seit den 1970er-Jahren zu diesem Thema zusammengetragen haben). Aus der psychologischen Forschung ist bekannt, dass neue Inhalte mit Hilfe der bereits aufgebauten Schemata / des Vorwissens wahrgenommen, erinnert und interpretiert werden. In der Englischdidaktik, insbesondere in der Schriftsprachdidaktik, wird diese Erkenntnis noch seltener wahrgenommen. Eine Berücksichtigung der sprachlichen Präkonzepte / des Vorwissens scheint aber sinnvoll und nötig zu sein.

Eingang des revidierten Manuskripts 04.03.2013

Anhang

Tabelle 1: Zeitpunkt des Fremdsprachenbeginns sowie Richtlinien zum Stellenwert des Lesens im grundschulischen Fremdsprachenunterricht in den einzelnen Bundesländern

Bundesland	Fremdsprache ab Klasse...	Umgang mit Schrift im Fremdsprachenunterricht
Baden-Württemberg	1	"in Klasse 3 und 4 erste Erfahrungen mit der Schriftlichkeit" (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2004: 68)
Bayern	3	"Lesen und Schreiben haben nur unterstützende Funktion" (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000: 28)
Berlin	3	"Die Schülerinnen und Schüler sind mit dem englischen Schriftbild so vertraut, dass sie einzelne Wörter, Sätze und sehr kurze, einfache Texte verständlich vorlesen können, wenn sie diese zuvor in Verbindung mit dem Schriftbild gehört haben" (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006: 16).
Brandenburg	1	"Die Schülerinnen und Schüler erfassen ganzheitlich einzelne Wörter, die ihnen im Alltag oder im Unterricht begegnen [und] nehmen wahr, dass sich die Laut-Buchstaben-Zuordnung der Fremdsprache von der deutschen Sprache unterscheidet" (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg 2008: 21).
Bremen	3	"Lesen und Schreiben haben eine sekundäre und stützende Funktion" (Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen 2003: 6), Lesen als Mitlesen und Wiedererkennen, Schreiben nach Vorlage, behutsame Einführung des Schriftbilds wegen der zum Teil noch nicht abgeschlossenen Schriftsprachentwicklung im Deutschen und der intransparenten Orthographie
Hamburg	1	"Erst wenn die Aussprache vollständig gesichert ist, kann das Schriftbild von Einzelwörtern und Kurzäußerungen für eher

		visuell lernende Schülerinnen und Schüler als Unterstützung mit angeboten werden. Es hat zu diesem Zeitpunkt nicht die Funktion, Lesekompetenz systematisch zu entwickeln" (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2011: 13). Ab Klasse 3: Lesen als ganzheitliches Wiedererkennen
Hessen	3	"Gelesen wird nur das, was als Lautbild bereits bekannt, in seinem Bedeutungsgehalt erfaßt und vielfältig mündlich geübt wurde" (Hessisches Kultusministerium 1995: 247).
Mecklenburg-Vorpommern	3	"Auch das Schriftbild findet im Unterricht dabei Berücksichtigung. Lesen ist hier zu verstehen als ein Wiedererkennen von Wörtern, Sätzen und Texten, die aus der mündlichen Kommunikation bereits bekannt sind" (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern 2007: 15).
Niedersachsen	3	"Das Lesen spielt im Englischunterricht im Vergleich zu den Kompetenzbereichen Hör- und Hör-/Sehverstehen und Sprechen eine untergeordnete Rolle" (Niedersächsisches Kultusministerium 2006: 9).
Nordrhein-Westfalen	1	"Lesen und Schreiben werden von Anfang an zur Unterstützung des Lernens einbezogen" (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008: 8).
Rheinland-Pfalz	1	"Lesen und Schreiben (einzelne vertraute Wörter und kurze einfache Sätze auf Schildern, Plakaten, Postkarten etc.), [...], ziel-sprachliche Muster und Strukturen entdecken und mit muttersprachlichen vergleichen (Analogien bilden)" (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2004: 11).
Saarland	3 (immer Französisch)	"Das Erlesen von Wörtern ist ein kognitiver Prozess und muss deshalb sehr behutsam eingeleitet werden, indem die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit haben, nach und nach die Schreibweisen französischer Wörter oder kleinerer Strukturen zu entdecken

		und Bezüge herzustellen. Grundlage für diesen Prozess ist, dass Wörter und Strukturen mündlich sehr gut gesichert sind" (Ministerium für Bildung Saarland 2011: 6).
Sachsen	3	"Entwickeln der Fähigkeit des Lesens im Sinne der Wiedererkennung des Schriftbildes" (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2004: 2).
Sachsen-Anhalt	3	"bekanntes Sprachmaterial nach entsprechender Vorbereitung lautrichtig vorlesen" (Kultusministerium Sachsen-Anhalt 2007: 7)
Schleswig-Holstein	3	"Erst nach Ausbildung der mündlichen Fertigkeiten entwickeln die Schülerinnen und Schüler die Fertigkeiten des wiedererkennenden Lesens und sehr individuell auch die des Schreibens" (Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein 1997: 4).
Thüringen	3	"Sie [Leseverstehen und Schreiben] dienen dem ganzheitlichen Wiedererkennen und Reproduzieren von im Klangbild vertrauten Wortbildern. Erst nach Schaffen einer gefestigten mündlichen Sprachbasis wird die Schriftsprache eingesetzt" (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2010: 10).

Literaturverzeichnis

- Akamatsu, Nobuhiko (2002), A similarity in word-recognition procedures among second language readers with different first language backgrounds. *Applied Psycholinguistics* 23: 117-133.
- Akamatsu, Nobuhiko (2003), The effects of first language orthographic features on second language reading in text. *Language Learning* 53: 207-231.
- Akamatsu, Nobuhiko (2005), Effects of second language reading proficiency and first language orthography on second language word recognition. In: Cook, Vivian & Bassetti, Benedetta (Hrsg.), *Second language acquisition, vol. 11. Second language writing systems*. Clevedon: Multilingual Matters, 238-259.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2000), *Lehrplan für die bayerische Grundschule – Anhang*. [Online: <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=2475dcf0f0c0e1534c4299f5401b288a>. 19.03.2012].

- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2000), *Lehrplan für die bayerische Grundschule – Kapitel 2*. [Online: http://www.isb.bayern.de/download/8880/lp_gs_kapitel-2.pdf. 21.02.2013].
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg 2011, S. 13, *Bildungsplan Grundschule Englisch*. [Online: <http://www.hamburg.de/contentblob/2481798/data/englisch-gs.pdf>. 21.02.2013].
- Berent, Iris & Perfetti, Charles A. (1995), A rose is a REEZ: The two-cycles model of phonology assembly in reading English. *Psychological Review* 102: 146-184.
- Bleyhl, Werner (2001), Was heißt es, eine Sprache zu erwerben, und dies in der Schule? *Fremdsprachenunterricht* 4: 246-251.
- Bleyhl, Werner (2006), *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Diesterweg.
- Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut & Valtin, Renate (Hrsg.) (2007), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bredenbröcker, Martina; Elsner, Daniela; Gleixner-Weyrauch, Stefanie; Gutwerk, Simone; Lugauer, Marion & Spangenberg, Anke (2009). *Sally*. Berlin: Oldenbourg.
- Brezing, Hermann (2002), Fremdsprachen lernen: Unbelasteter Neubeginn oder altvertraute Schwierigkeiten? In: Schulte-Körne, Gerd (Hrsg.), *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte*. Bochum: Dr. Winkler, 191-200.
- Diehr, Bärbel (2010), Research into reading in the primary school: a fresh look at the use of written English with young learners of English as a foreign Language. In: Diehr, Bärbel & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) (2010), 51-68.
- Diehr, Bärbel & Frisch, Stefanie (2010a), Lesen sie doch? – Fragen an die LiPs Studie (Lesen im Englischunterricht auf der Primarstufe). *IMIS-Beiträge* 37: 143-163.
- Diehr, Bärbel & Frisch, Stefanie (2010b), A roadmap to reading – Bewusstmachende Verfahren im Umgang mit der englischen Schriftsprache. *Grundschule* 9: 26-28.
- Diehr, Bärbel & Rymarczyk, Jutta (2008), Zur Basis von Lese- und Schreibversuchen in Klasse 1 und 2. "Ich weiß es, weil ich es so spreche". *Grundschulmagazin Englisch* 1: 6-8.
- Diehr, Bärbel & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) (2010), *Researching literacy in a foreign language among primary school learners. Forschung zum Schriftspracherwerb in der Fremdsprache bei Grundschulern*. Frankfurt: Lang.
- Duscha, Michael (2007), *Der Einfluss der Schrift auf das Fremdsprachenlernen in der Grundschule. Dargestellt am Beispiel des Englischunterrichts in Niedersachsen*. [Online: <http://www.digibib.tu-bs.de/?docid=00021088>. 21.02.2013].
- Engel, Gaby (2008), Evaluation Englisch ab Klasse 3 in NRW. Die Studie EVENING. *Grundschulmagazin Englisch* 5: 35-37.
- Engel, Gaby (2009), EVENING – Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der Grundschule. In: Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (Hrsg.), *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen. Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis*. Berlin: Cornelsen, 197-215.
- Expertenrat Herkunft und Bildungserfolg (2011), *Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020 (BW 2020)*. [Online: http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/show/1285001/ExpertenberichtBaW%FC_online.pdf. 15.08.2012].

- Frisch, Stefanie (2010), Bewusstmachende Verfahren beim Umgang mit dem Schriftbild im Englischunterricht der Primarstufe – erste Ergebnisse der LiPs Studie. In: Diehr, Bärbel & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) (2010), 107-130.
- Frith, Uta (1985), Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson, Karalyn E.; Marshall, John C. & Coltheart, Max (Hrsg.), *Surface dyslexia*. London: Erlbaum, 300-330.
- Frost, Ram (2005), Orthographic systems and skilled word recognition processes in reading. In: Snowling, Margaret J. & Hulme, Charles (Hrsg.), *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell, 272-295.
- Geva, Esther & Siegel, Linda S. (2000), Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 12: 1-30.
- Göbel, Kerstin; Vieluf, Svenja & Hesse, Hermann-Günter (2010), Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachlernerfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik* 55: 101-122.
- Goswami, Usha; Ziegler, Johannes C.; Dalton, Louise & Schneider, Wolfgang (2003), Nonword reading across orthographies: How flexible is the choice of reading units? *Applied Psycholinguistics* 24: 235-247.
- Hessisches Kultusministerium (1995), *Rahmenplan Grundschule*. [Online: <http://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/fb2/anglistik-romanistik/fbg/links/rahmenplan-grundschule-hessen.pdf>. 21.2.2013].
- Hoffmann, Ingrid B. (2007), Englisch in der Grundschule: Don't bridge the gap – just go on! In: Böttger, Heiner (Hrsg.), *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007*. München: Domino, 256-265.
- Jorm, Anthony F. & Share, David L. (1983), Phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics* 4: 103-147.
- Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Koda, Keiko (1989), Effects of L1 orthographic representation on L2 phonological coding strategies. *Journal of Psycholinguistic Research* 18: 201-222.
- Kultusministerium Sachsen-Anhalt (2007), *Fachlehrplan Grundschule Englisch*. [Online: http://www.bildung-lsa.de/pool/RRL_Lehrplaene/Entwuerfe/lpgsengl.pdf. 21.02.2013].
- Lee, Young-Ai; Binder, Katherine S.; Kim, Jung-Oh; Pollatsek, Alexander & Rayner, Keith (1999), Activation of phonological codes during eye fixations in reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 25: 948-964.
- Mindt, Dieter & Wagner, Gudrun (2010), Das Schriftbild im Englischunterricht der Klassen 1 und 2. In: Diehr, Bärbel & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) (2010), 167-196.
- Ministerium für Bildung Saarland (2011), Kernlehrplan Französisch, Grundschule, Klassenstufen 3/4. [Online: http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/KLPFrzGS.pdf. 21.02.2013].
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2004), *Rahmenplan Grundschule, Teilrahmenplan Fremdsprache*. [Online: http://grundschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/grundschule.bildung-rp.de/Downloads/Rahmenplan/Ra pla-FS-Druckfassung.pdf. 21.02.2013].
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008). *Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen*. [Online: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/me

- hrere_stufen/Moderne_Fremdsprachen_1.-GS-Sek.I_2008_Brandenburg.pdf. 21.02.2013].
- Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (1997), *Rahmenlehrplan Englisch in der Grundschule*. [Online: <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=4>. 21.02.2013].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2007). *Rahmenplan Grundschule Fremdsprachen*. [Online: http://www.bildungsserver-mv.de/download/rahmenplaene/rp-fremdsprache-3-4-gs_2007.pdf. 21.02.2013].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004), *Bildungsplan Grundschule*. [Online: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Grundschule/Grundschule_Bildungsplan_Gesamt.pdf. 21.02.2013].
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg. (1994), *Bildungsplan für die Grundschule*. [Online: <http://www.ls-bw.de/bildungsplaene/allgbilschulen/lp/bpgs.pdf>. 19.03.2012].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2008), *Lehrplan für die Grundschule – Deutsch*. [Online: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplaene-gs/deutsch/lehrplan-deutsch/kompetenzen/>. 19.03.2012].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens (2008), *Lehrplan Englisch für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalen*. [Online: http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/GS_LP_E.pdf. 21.02.2013].
- Näslund, Jan C. (1999), Phonemic and graphemic consistency: Effects on decoding for German and American children. *Reading and Writing: An interdisciplinary journal* 11: 129–152.
- National Reading Panel (2000), *Teaching children to read: Reports of the subgroups*. [Online: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report.pdf>. 13.03.2010].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006), *Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 3-4*. [Online: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gs_englisch_nib.pdf. 21.02.2013].
- Pfundt, Helga & Duit, Reinders (2009), *Students' and Teachers' Conceptions and Science Education*. [Online: <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/stcse/stcse.html>. 06.10.2011].
- Reichart-Wallrabenstein, Maike (2003), *Kinder und Schrift im Englischunterricht der Grundschule: Eine theorie- und empiriegeleitete Studie zur Diskussion um die Integration von Schriftlichkeit*. [Online: http://www.dissertation.de/index.php3?active_document=buch.php3&buch=3570. 10.09.2013].
- Reichen, Jürgen (1982), *Lesen durch Schreiben*. Zürich: Sabe.
- Rieder, Karl (2002), Fremdsprache(n) für Kinder mit massiven Sprachstörungen? Theoretische Reflexionen einer aktuellen sprachdidaktischen Frage. *mitSprache: Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik* 1: 19-31.
- Rymarczyk, Jutta & Musall, Annika (2010), Reading skills of first graders who learn to read and write in German and English. In: Diehr, Bärbel & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.) (2010), 69-88.
- Rymarczyk, Jutta (2007), Früher oder später? Zur Einführung des Schriftbildes in der Grundschule. In: Böttger, Heiner (Hrsg.), *Fortschritte im frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Nürnberg 2007*. München: Domino, 170-182.

- Rymarczyk, Jutta (2008a), *Mythos-Box: Paralleler Schriftspracherwerb in Erst- und Fremdsprache ist unmöglich! Take off!* 4: 48.
- Rymarczyk, Jutta (2008b), *Zum Umgang mit Schrift im frühen Fremdsprachenunterricht. Take off!* 4: 49.
- Rymarczyk, Jutta (2011), "Lautes Lesen = mangelhaft / Leises Lesen = sehr gut" – Diskrepanzen in den Leseleistungen von Zweitklässlern im Fremdsprachenunterricht Englisch. In: Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule: Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*. Frankfurt: Lang, 49-67.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2004), *Lehrplan Grundschule Englisch*. [Online: http://www.sachsen-macht-schule.de/apps/lehrplandb/downloads/lehrplaene/lp_gs_englisch.pdf. 21.02.2013].
- Sasaki, Miho (2005), The effect of L1 reading processes on L2: A crosslinguistic comparison of Italian and Japanese users of English. In: Cook, Vivian & Bassetti, Benedetta (Hrsg.), *Second language acquisition, vol. 11 Second language writing systems*. Clevedon: Multilingual Matters, 289-308.
- Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen (2003), *Rahmenplan Englisch-Primarstufe*. [Online: http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/04-02-02_Englisch.pdf. 21.02.2013].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006), *Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I, Englisch*. [Online: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/gr_englisch.pdf?start&ts=1150112357&file=gr_englisch.pdf. 21.02.2013].
- Seymour, Philip H. K. (2005), Early reading development in European orthographies. In: Snowling, Margaret J. & Hulme, Charles (Hrsg.), *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell, 296-315.
- Seymour, Philip H.K.; Aro, Mikko & Erskine, Jane M. (2003), Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* 94: 143-174.
- Share, David L. (1995), Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition* 55: 151-218.
- Share, David L. (2008), On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of over-reliance on an "outlier" orthography. *Psychological Bulletin* 134: 584-615.
- Stephany, Jutta; Winck, Margaret; Wirth, Ute & Zantner, Eleonore (2011), *Colour Land 2*. Stuttgart: Klett.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010), *Lehrplan für die Grundschule und die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule, Fremdsprache*. [Online: <http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1263>. 21.02.2013].
- Treiman, Rebecca; Mullenix, John; Bijeljac-Babic, Ranka & Richmond-Welty, E. Daylene (1995), The special role of rimes in the description, use, and acquisition of English orthography. *Journal of Experimental Psychology: General* 124: 107-136.
- Treutlein, Anke (2011), *Rekodieren im Deutschen und Englischen: Wie rekodieren Englischlerner/-innen mit deutscher Muttersprache englische Wörter?* [Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-opus-56403>. 10.09.2013].
- Treutlein, Anke; Roos, Jeanette & Schöler, Hermann (2009), Merkmale des Anfangsunterrichts. In: Roos, Jeanette & Schöler, Hermann (Hrsg.), *Entwicklung des Schriftspracherwerbs in der Grundschule*. Wiesbaden: VS, 146-161.

- Ziegler, Johannes C. & Goswami, Usha (2005), Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin* 131: 3-29.
- Ziegler, Johannes C.; Perry, Conrad; Jacobs, Arthur M. & Braun, Mario (2001), Identical words are read differently in different languages. *Psychological Science* 12: 379-384.