



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Interferenzen im Rahmen der bilingualen Alphabetisierung

Verfasser

Ivana Vulić

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A332

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsche Philologie

Betreuerin:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Inci Dirim

Danksagung

Diese Arbeit widme ich meinem väterlichen Freund Rolf Holzmüller, der im Juli 2012 leider verstorben ist.

An erster Stelle möchte ich mich bei Univ.-Prof. Mag. Dr. Inci Dirim für die Betreuung meiner Diplomarbeit, die Freiheit, die Sie mir eingeräumt hat, und die gute Zusammenarbeit bedanken. Weiterhin danke ich Univ.-Ass. i. A. MMag. Birgit Springsits für die freundliche Unterstützung bei der Bearbeitung des Themas und für den vielseitigen fachlichen Rat.

An zweiter Stelle möchte ich mich bei meiner Familie bedanken, die mich die ganze Zeit meines Studiums in Wien trotz räumlicher Distanz in jeglicher Art und Weise unterstützte.

An dritter Stelle geht mein Dank an meine Freunde in Wien, die Teil meiner österreichischen Familie sind, insbesondere an Jasmina Malušić, Katharina Kniefacz, Gabrielle Holzmüller, Werner Reisinger sowie Julia und Thomas Kopalek.

Ihnen allen gilt mein herzlicher Dank.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	7
2	Theoretische Grundlagen.....	11
	Spracherwerb – Grundformen	11
	<i>Erstsprache</i>	11
	<i>Zweitsprache</i>	12
	<i>Fremdsprache</i>	12
3	Bilingualismus – Mehrsprachigkeit.....	14
	Faktoren rund um den bilingualen Spracherwerb im Grundschulalter	15
	Sprachbewusstheit bei mehrsprachigen Kindern.....	18
4	Bilingualer Unterricht im Kontext von Zweitsprachförderung	20
	Das Recht auf muttersprachlichen Unterricht in der Migration	21
5	Typologie der Sprachen	26
	Analytische und synthetische Sprachen	26
	Flektierende Sprachen	26
	Isolierende Sprachen	27
	Agglutinierende Sprachen	27
	Polysynthetische/inkorporierende Sprachen	28
	Sprachverwandtschaft.....	28
6	Deutsch und Serbokroatisch – Sprachunterschiede als Quelle für Interferenzen.....	29
	Häufige Fehler im grammatischen Bereich an Beispielen (Substantiv-, Pronomen-, Adjektiv-, Verb-, Präpositions-, Satzbau- und Syntaxfehler).....	30
	1) <i>Substantivfehler</i>	30
	2) <i>Pronomenfehler</i>	33
	3) <i>Adjektivfehler</i>	33
	4) <i>Verbfehler</i>	34
	5) <i>Negationsfehler</i>	36
	6) <i>Präpositionsfehler</i>	37
	7) <i>Syntaxfehler</i>	38

7	Hypothesen über den Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb – ein Überblick	41
	Chomsky – Erstspracherwerbstheorie.....	41
	Identitätshypothese	42
	Lado – Kontrastivhypothese	43
	Selinker – Interlanguage Hypothese (1978)	44
	Cummins – Interdependenzhypothese (1979).....	44
8	Definitionen von Transfer, Interferenz, crosslinguistic influence.....	46
9	Sprachlicher Fehler oder Interferenzfehler?	51
	Nicht jede Normabweichung ist ein sprachlicher Fehler	51
	Nicht jeder sprachliche Fehler beim Fremd-/Zweitspracherwerb ist ein Interferenzfehler	52
	Fehlerursachen	53
10	Konzept der „Mehrsprachigen Alphabetisierung“ von Kindern mit den Erstsprachen Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch.....	56
	Projektbeschreibung im Schuljahr 2011/12	57
11	Erhebungs- und Auswertungsmethode.....	59
	HAVAS 5	60
	Durchführung der Erhebung.....	61
	Auswertungsdesign	62
	Weitere Sprachstandsermittlungsverfahren.....	64
	„Das leere Blatt“	64
	„Sofa-Test“/ „Para-Test (Turk) / „Ruka-Test“ (BKS)	64
	Standardisierter Lesetest.....	64
	Stichprobe und erste Ergebnisse	65
12	Auswertung der Daten – Deutsch	66
	VS Johnstraße: Schüler 1	66
	<i>Beschreibung der Interferenz</i>	67
	VS Johnstraße: Schüler 2	68
	<i>Beschreibung der Interferenz</i>	69
	VS Johnstraße: Schüler 3	70
	<i>Beschreibung der Interferenz</i>	71

VS Johnstraße: Schüler 4	72
<i>Beschreibung der Interferenz</i>	73
VS Johnstraße: Schülerin 1	74
<i>Beschreibung der Interferenz</i>	76
VS Johnstraße: Schülerin 2	76
<i>Beschreibung der Interferenz</i>	78
VS Johnstraße: Schülerin 3	78
<i>Beschreibung der Interferenz</i>	80
VS Ortnergasse: Schüler 1	80
<i>Beschreibung der Interferenz</i>	82
VS Ortnergasse: Schüler 2	82
<i>Beschreibung der Interferenz</i>	83
VS Ortnergasse: Schülerin 1	84
<i>Beschreibung der Interferenz</i>	85
VS Ortnergasse: Schülerin 2	86
<i>Beschreibung der Interferenz</i>	87
VS Ortnergasse: Schülerin 3	87
<i>Beschreibung der Interferenz</i>	89
VS Ortnergasse: Schülerin 4	89
<i>Beschreibung der Interferenz</i>	90
VS Ortnergasse: Schülerin 5	91
<i>Beschreibung der Interferenz</i>	92
Phonetisch/phonologische Fehler in beiden Schulen am Beginn sowie Ende des Schuljahres.....	93
13 Darstellung der Fehlerauswertung	94
14 Resümee	96
15 Anhang.....	97
Abkürzungsverzeichnis	109
Tabellenverzeichnis	110
Abbildungsverzeichnis	112
Literatur	113
Zusammenfassung	117
Lebenslauf.....	119

1 Einleitung

Mehrsprachigkeit und die Phänomene, die den Spracherwerb begleiten, sind ein begehrtes wissenschaftliches (interdisziplinäres) Untersuchungsgebiet und in dem Zeitalter der Globalisierung und Migration auch ein wichtiger Faktor für fundierte politische Entscheidungen, wie z. B. über die diversen Sprachförderungen von MigrantInnen.

In der multikulturellen Gesellschaft, in den wir heute leben, sind zwei- oder mehrsprachige Menschen nichts Außergewöhnliches mehr. Auf der einen Seite haben wir MigrantInnen, die neben ihrer Herkunftssprache die Sprache des Landes, in das sie eingewandert sind, erlernen sollen, auf der anderen Seite müssen in der heutigen Zeit auch fast alle Menschen Fremdsprachenkenntnisse aufweisen – unabhängig davon, wo sie leben und vor allem, wenn sie im Berufsleben stehen. Fremdsprachenkenntnisse sind für die meisten Berufe unentbehrlich und zählen zu den meistgeforderten Berufsqualifikationen.

Diverse wissenschaftliche Disziplinen befassen sich mit der Untersuchung der Faktoren, die den Spracherwerb steuern. Ergebnisse verschiedener Untersuchungen auf dem Gebiet bieten auch wichtige Impulse für Fremdsprachdidaktik, Migrationspädagogik etc. Bei der Spracherwerbsforschung handelt es sich um ein großes interdisziplinäres Untersuchungsgebiet, in welchem die Erkenntnisgewinnung u. a. durch die Veränderlichkeit des Gegenstandes (Sprache) sowie viele andere Variablen (Individualität) etwas erschwert ist. Über Spracherwerbsprozesse, Ablauf und Sprachwechselwirkung bei Mehrsprachigen gibt es mittlerweile zahlreiche Publikationen und viele davon sind erst wenige Jahre alt, was die Aktualität dieses Themas unterstreicht.

Über den Spracherwerb ist bekannt, dass er durch verschiedene soziopsychologische Faktoren beeinflusst und wie bei jedem Erwerb von neuen Fähigkeiten von Fehlern begleitet ist. Die drei Grundformen des Spracherwerbs beziehen sich auf den Erwerb der Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Daneben gibt es wiederum viele Differenzierungen, abhängig davon, ob es sich um natürlichen oder gesteuerten Spracherwerb handelt, im welchem Alter er beginnt etc.

Im Zentrum der Untersuchung dieser Arbeit steht der Bilingualismus bei MigrantInnen-kindern, die durch den muttersprachlichen Schulunterricht gefördert werden. Der Fokus der empirischen Untersuchung liegt auf den durch Spracheneinflüsse oder Sprachwechselwirkung entstehenden Fehlern (Interferenzen) und auf der daraus resultierenden Frage, ob diese Fehler sich durch den zweisprachigen Unterricht korrigieren lassen. Untersucht werden die Interferenzen in unterschiedlichen grammatischen Kategorien der Sprache im mündlichen Bereich.

Die Interdependenzhypothese (Jim Cummins) besagt, dass es eine gegenseitige Abhängigkeit in der Entwicklung von beiden Sprachen einer zweisprachigen Person gibt. Mittlerweile ist bekannt, dass viele *soziogene* Faktoren den Spracherwerb steuern, welche von dieser Hypothese nicht berücksichtigt werden. (Reich/Roth u. a. 2002, S. 29) Das Argument der Verfasserin, sich trotzdem für diese Theorie zu entscheiden, ist, dass es sich im konkreten Fall um eine relativ homogene Gruppe von SchülerInnen handelt, wo von ungefähr identen soziogenen Faktoren ausgegangen werden kann. Die neue Auffassung dieser Theorie betont zwar nicht direkt die Notwendigkeit des Erwerbs der Erstsprache für den Zweitspracherwerb, trotzdem ergibt sich aus der betonten Abhängigkeit der Entwicklung der Sprachen eine ähnliche Konsequenz. Aus der Interdependenzhypothese wird folgende Fragestellung abgeleitet:

- 1) Welche Interferenzen in der deutschen Sprache zeigen sich bei zweisprachigen (Serbokroatisch/Deutsch) Kindern bei der mündlichen Textproduktion am Beginn und welche am Ende des Studienjahres?
- 2) Sind am Ende des Schuljahres bei den zweisprachigen Kindern in der VS Ortnergasse weniger Interferenzen vorhanden als am Anfang des Schuljahres (vor der zweisprachigen Alphabetisierung)?
- 3) Wie verhält sich dieses Ergebnis (Frage 2) im Vergleich mit dem Ergebnis der bilingualen Kinder aus der Kontrollgruppe in der VS Johnstrasse, die einsprachigen Unterricht hatten?

Im Sinne der Kontrastivhypothese ist mit Interferenz negativer Transfer gemeint. Die genannte Hypothese (s. Kapitel 7: „Lado – Kontrastivhypothese“, S. 43) besagt, dass Fehler beim Zweitspracherwerb als Folge des negativen Transfers, der bei typologisch distanzierten

Sprachen bzw. Sprachen, die sehr unterschiedliche Strukturen haben, zu beobachten seien. Auf diesem Ansatz basiert die nächste Fragestellung:

- 4) Sind die sprachlichen Fehler wirklich auf die Sprachenwechselwirkung (Transfer) zurückzuführen bzw. kann man das durch den durchgeführten Sprachvergleich nachweisen/begründen? (Kontrastivhypothese)

Schließlich werden die aus der empirischen Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse in Zusammenhang mit dem bilingualen Unterricht gebracht, um eine Einschätzung darüber zu geben, ob diese Form des Unterrichts auf solche Spracherwerbsphänomene Einfluss hat.

Tatsache ist, dass laut verschiedenen Studien (PISA etc.) Kinder mit Migrationshintergrund Defizite in der Schule aufweisen, die man durch richtige Förderung beheben könnte. Eine mögliche Form dafür ist der Unterricht in den Herkunftssprachen, wie das im Rahmen des Schulprojektes in der Ortnergasse 4 im 15. Wiener Gemeindebezirk der Fall ist. Dieses Projekt dient u. a. der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung über die möglichen Fortschritte in der sprachlichen Entwicklung von bilingualen Kindern, die durch zweisprachigen Unterricht gefördert werden. (s. Kapitel 10: „Konzept der „Mehrsprachigen Alphabetisierung“ von Kindern mit den Erstsprachen Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch“, S. 56)

Das Material für diese Untersuchung wurde aus den am Anfang und Ende des Schuljahres 2011/2012 durchgeführten HAVAS 5-Verfahren (s. Kapitel 10: Stichprobe und erste Ergebnisse, S. 65) entnommen und für diese Diplomarbeit nach wissenschaftlichen Methoden ausgewertet. Die Verfasserin selbst hat einen Migrationshintergrund, weshalb sie auch einen persönlichen Bezug zum Thema empfindet, und die gleiche Erstsprache (Serbokroatisch) wie die ProbandInnen, deren Sprachmaterial ausgewertet wurde, was für die Interferenzanalyse ein unentbehrlicher Faktor ist.

Das Interesse für dieses Thema wurde bei der Verfasserin dieser Arbeit durch eine Ausschreibung der Universität Wien für eine projektbegleitende Studie an zwei Wiener Volksschulen geweckt. Im Rahmen dieses Projektes hatten die SchülerInnen mit Migrationshintergrund, u. a. aus dem ehemaligen Jugoslawien, in einer der Schulen im ersten Schuljahr (2011/12) neben deutschsprachigem auch Unterricht in deren Herkunftssprache

Serbokroatisch¹ (Bosnisch-Kroatisch-Serbisch/BKS) und zwar in allen Unterrichtsfächern. Zur selben Zeit befand sich in einer zweiten ausgesuchten Wiener Volksschule die sogenannte Kontrollgruppe mit gleichen SchülerInnenprofilen, welche währenddessen regulären Unterricht (ausschließlich auf Deutsch) genoss. SchülerInnen beider Schulen wurden im Laufe des Schuljahres zwecks Sprachstandermittlung in beiden Sprachen mehrmals getestet.

Die Verfasserin selbst hat im Rahmen dieses Projektes ein Teil des HAVAS 5-Verfahren mit den SchülerInnen mit Migrationshintergrund (aus dem ehemaligen Jugoslawien) auf Deutsch durchgeführt und dies als eine neue, interessante Erfahrung erlebt. Außerdem durfte sie die Volksschule in der Ortnergasse 4 in 15. Wiener Gemeindebezirk sowie Lehrende für Serbokroatisch kennenlernen und war nach einer kurzen Hospitation von der angenehmen Atmosphäre und Engagement des Lehrpersonals überzeugt.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen (Kapitel 2–9) und einen empirischen Teil (Kapitel 10–13)

Im theoretischen Teil werden als erstes die Phänomene rund um den Spracherwerb beschrieben (2–3), während es im Kapitel 4 um die Formen des bilingualen Unterrichts geht. Kapitel 5 (Typologie der Sprachen) dient als Einleitung für Kapitel 6, wo ein Sprachvergleich zwischen Deutsch und Serbokroatisch dargestellt wird. Im Kapitel 7 werden die Hypothesen, die sich mit dem Einfluss von Erstsprache auf Zweitspracherwerb befassen, präsentiert und im Kapitel 8 und 9 wird das Phänomen der sprachlichen Interferenz beschrieben.

Das Kapitel 10 *Mehrsprachige Alphabetisierung* leitet den empirischen Teil ein. Im Kapitel 11 *Erhebungs- und Auswertungsmethode* wird das Verfahren HAVAS 5 beschrieben, sowie methodische Überlegungen der Verfasserin, die Vorgehensweise und die Darstellung der Untersuchung.

Im Zentrum der empirischen Beschäftigung steht die Untersuchung von Sprachfehlern, bei den am Projekt teilnehmenden SchülerInnen mit der Ausgangssprache Serbokroatisch. Im Kapitel *Ergebnisse* findet sich dann die Auswertung der Daten und abschließend eine Zusammenfassung der Untersuchung.

1 Anmerkung der Verfasserin: In dieser Arbeit wird die Bezeichnung Serbokroatisch, anstatt Bosnisch, Kroatisch und Serbisch verwendet, da es sich um Varietäten einer Sprache handelt und eine linguistisch korrekte Ausdrucksweise gegenüber den politischen Benennungen bevorzugt wird. (Vgl. Klajn 2006, S. 14)

2 Theoretische Grundlagen

Spracherwerb – Grundformen

Im Alltag trifft man auf unterschiedliche Bezeichnungen der Sprachkompetenz, die sich auf die Art des Spracherwerbs beziehen. Die Muttersprache oder Erstsprache ist die Sprache, die wir uns von Geburt an aneignen, und somit auch die erste Sprache, die Kinder lernen.

Der Ausdruck Zweitsprache ist ohne genaue Definition nur ein Oberbegriff für alle Formen des Spracherwerbs nach der Erstsprache, so wie Bilingualismus als übergeordneter Begriff verwendet wird, und bedarf einer genauen Beschreibung und Abgrenzung von Mehrsprachigkeit.

Erstsprache

Die Bezeichnung *Muttersprache* kommt aus dem Lateinischen und wird in den meisten Sprachen wörtlich übersetzt, z. B. *mother tongue* im Englischen oder *maternji jezik* im Serbokroatischen. Diese Benennung der ersten, meist im familiären Kontakt erworbenen Sprache ist in manchen Zusammenhängen nicht unproblematisch, weil sie die Spracherwerbssituation nur an der Mutter festmacht, illustriert und somit werden andere Familienmitglieder und am Spracherwerb des Kindes beteiligte Personen ausgeschlossen. (Vgl. Ahrenholz/Oomen-Welke 2010, S. 3)

Es ist außerdem wichtig zu betonen, dass die Benennung *Muttersprache* nicht ganz präzise ist, da die Sprache, die man als Kind auf natürliche Weise zuerst erwirbt, nicht unbedingt die Sprache der Mutter sein muss und dass die Lebensumstände, wie z. B. Migration, darauf wesentlichen Einfluss nehmen können. (Vgl. Apeltauer 1997, S. 10)

Auch im politischen Kontext wird der Begriff *Muttersprache* verwendet und stellt in diesem Kontext eine andere als die staatlich verordnete Nationalsprache dar. In Bezug auf Sprache und Identität hat der Begriff eine emotionale Komponente, die der Ausdruck *Erstsprache* nicht beschreibt, sondern ausblendet. In der sprachwissenschaftlichen und psycholinguistischen Literatur wird hingegen die Bezeichnung *Erstsprache*, bzw. L1

bevorzugt, weil es auf das mögliche Erlernen anderer Sprachen verweist und auch die zeitliche Dimension der Sprachentwicklung sowie der kognitiven Entwicklung impliziert. Im Englischen ist eine gängige Bezeichnung *native language*. (Vgl. Ahrenholz 2010, S. 3)

Zweitsprache

Bei der Zweitsprache – in der englischen Fachterminologie auch L2 genannt – handelt es sich um die Sprache, deren Erwerb nicht zeitgleich mit dem Erwerb der Muttersprache verläuft. Der damit verbundene Spracherwerbsprozess zeichnet sich dadurch aus, dass der Spracherwerb in diesem Fall in einer späteren Lebenssituation stattfindet und mithilfe der Kommunikation vollzogen wird. Dies trifft auf Menschen mit Migrationshintergrund zu, wenn sie die Landessprache des Ansiedlungslandes erlernen.

Unterschieden wird auch zwischen *kindlichem* Zweitspracherwerb und Zweitspracherwerb *Erwachsener*, weil man von einer abgeschlossenen psychischen und physischen Entwicklung mit Ende der Pubertät ausgeht, welche den Spracherwerb beeinflusst. Darüber hinaus erscheint es sinnvoll, v. a. im Kindesalter weitere Altersphasen zu unterscheiden. (Vgl. Ahrenholz 2010, S. 5–6)

„Für Sprachen, deren Aneignung sich nicht so sehr schulischen oder schulähnlichen Institutionen (Fremdsprachen) verdankt, sondern die ganz oder zu wesentlichen Teilen in praktischen Lebensvollzügen erworben werden, ist das Reden von Zweitsprachen charakteristisch.“ (Ehlich 2005, S. 26)

Ferner wird unterschieden zwischen simultanem und sukzessivem Zweitspracherwerb. Während der simultane Erwerb in der Regel auf natürliche Weise erfolgen soll, differenziert man beim sukzessiven Erwerb wieder zwischen natürlichem und gesteuertem Spracherwerb. Es wird betont, wie wichtig die Untersuchung des Sprachumfelds (Familiensprache, Umgebungssprache etc.) für die Bestimmung der Kategorien ist. (Vgl. Müller/Kupisch u. a. 2011, S. 15)

Fremdsprache

Ein durch den Unterricht oder andere Lehr- und Lerninstitutionen gesteuerter Zweitspracherwerb unterscheidet sich vom ungesteuerten Zweitspracherwerb, dem Fremdspracherwerb. Dieser Spracherwerb findet meistens im Inland (also außerhalb des Herkunftslandes der

Sprache) statt, aber auch bei Zuwanderern, die in den Kursen die Landessprache des Immigrationslandes erlernen wollen. (Vgl. Ahrenholz 2010, S. 7.)

3 Bilingualismus – Mehrsprachigkeit

Es gibt mehrere Auffassungen der Zweisprachigkeit: Einerseits wird sie als Gebrauch, andererseits als Kenntnis zweier Sprachen gesehen, wobei oft offen bleibt, von welchem sprachlichen Level der Beherrschung von Sprachen man ausgehen muss. (Vgl. Egger 1994, S. 54)

Beim Versuch, Bilingualismus als Phänomen präzise zu definieren, herrscht in der Wissenschaft keine einheitliche Meinung, ob es sich um einen simultanen Erwerb zweier Sprachen handeln muss oder auch ein zeitversetzter Erwerb der zweiten Sprache die Kriterien des Bilingualismus erfüllt. Auch über den Zeitpunkt des Beginns bzw. das Alter, in dem der Spracherwerb beginnen muss, um als bilingualer Spracherwerb zu gelten, gibt es unterschiedliche Ansichten. Es stellt sich genauso die Frage über die Rolle des Beherrschungsgrades der Sprachen und der Erwerbssituation.

Bis in die 1960-er Jahre hat man unter Bilingualismus (eng. *bilingualism*) Kenntnisse zweier Sprachen auf identischem Niveau verstanden. Im Laufe der Zeit kam es zu einer Begriffserweiterung, sodass man heute bereits von einer Mehrsprachigkeit (eng. *plurilingualism*) redet und darunter die Beherrschung von zwei oder mehreren unterschiedlichen Sprachen versteht. Einige AutorInnen verwenden den Begriff auch, wenn von Kenntnissen verschiedener Sprachvarietäten einer Sprache die Rede ist, wobei diese Auffassung des Begriffes streng genommen nicht richtig ist, denn korrekt interpretiert muss es sich um zwei unterschiedliche Sprachen handeln, wobei der Erwerb bei verschiedenen Personen unterschiedlich vor sich gehen kann. (Vgl. De Cillia 1998, S. 233–234)

Apeltauer fasst die Zweisprachigkeit unter dem Aspekt der Sprachbeherrschung wie folgt zusammen:

„Zweisprachigkeit ist die Fähigkeit zum alternierenden Gebrauch zweier Sprachen.

[...] Ein alternierender Gebrauch zweier Sprachen setzt nicht voraus, dass beide Sprachen auch produktiv beherrscht werden. Es genügt, wenn eine Person eine fremde Sprache verstehen kann. Bereits dann werden sie als zweisprachig bezeichnet.“ (Apeltauer 2001, S. 628)

Apeltauer unterteilt Bilingualismus in zwei Formen: den *primären Zweitspracherwerb* und den *sekundären Zweitspracherwerb*, wobei die zweite Form den Erwerb jeder weiteren Sprache bezeichnet, der nach dem Erwerb der primären Sprache erfolgt. Ob dieser bereits im Kindesalter oder dann erst später stattfindet, spielt für Apeltauer in diesem Sinne keine Rolle. Differenziert wird auch über die Art des Erwerbs und kategorisiert in gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerb. (Vgl. Apeltauer 1997, S. 16)

Nach der Meinung vieler Studien über natürliche Ordnung (*natural order*) und Entwicklungsschritte (*developmental sequences*), folgen Erst- und Zweitspracherwerb dem gleichen Ablauf, es gibt aber dennoch Unterschiede im Erwerb der Erst- und Zweit/Drittsprache, die vom Alter und der damit verbundenen neuronalen, kognitiven und sprachlichen Entwicklung, dem System der Zweitsprache, dem Input und seiner Qualität, der Quantität und Dauer sowie von individuellen Faktoren wie Motivation, Persönlichkeit, Interessen und bereits erworbenen Sprachen abhängig sind. (Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) 2006, S. 25–26)

Faktoren rund um den bilingualen Spracherwerb im Grundschulalter

Von bilinguaem Spracherwerb ist die Rede, wenn zwei Sprachen vom frühen Kindesstadium an gleichzeitig erworben werden. (Vgl. Siebert-Ott 2001, S. 6) Neben dieser simultanen Form existiert auch die sukzessive Zweisprachigkeit, der spätere Erwerb der Zweitsprache. (Vgl. Reich/Roth u. a. 2002, S. 11) Da sich die vorliegende Studie mit Kindern im Grundschulalter befasst, ist es sinnvoll, sich mit den hirnorganischen Bedingungen für den Spracherwerb in diesem Stadium vertraut zu machen.

Allgemein aufgefasst ist Spracherwerb ein Prozess, der nach einem bestimmten Muster verläuft. Zuerst setzt die Wahrnehmung der Sprache und Analyse ihrer Regeln ein, dem folgen der Vergleich mit dem bestehenden Informationsstand sowie die daraus resultierende Erfassung neuer Gesetze. Abhängig von der Erwerbssituation verläuft dieser Prozess mit individueller Geschwindigkeit und Intensität.

Für den Spracherwerb generell müssen hirnorganische Voraussetzungen erfüllt sein, damit die Auffassung, Entschlüsselung sowie systematische Organisation der Sprache überhaupt

möglich ist. Beim bilingualen Spracherwerb von Kindern in der Migration stehen diese vor der großen Aufgabe, das bestehende System der Erstsprache weiter entwickeln zu müssen, parallel aber in ziemlich kurzer Zeit ein weiteres System der neuen Sprache aufzunehmen und zwar in Wort und Schrift. Schlüsselveränderungen, die diesen Prozess ermöglichen, finden in etwa im Alter von sechs Jahren statt. (Vgl. BMBWK 2006, S 22)

Die Meinung, dass der frühe Erwerb von zwei oder mehr Sprachen Kinder überfordert und ein Risiko für die geringere sprachliche und psychosoziale Entwicklung darstellt, ist von der modernen Spracherwerbsforschung widerlegt worden, solange das Kind den Zugang zu beiden Sprachen in seiner Umgebung hat und die Sprachen funktional voneinander abtrennt. (Vgl. Siebert-Ott 2001, S. 21) Der neue Forschungsstand widerlegt sogar die alten Annahmen mit der Erkenntnis, dass Kinder schon sehr früh fähig sind, ihre beiden Sprachen zu differenzieren und zu trennen (Vgl. Reich/Roth u. a. 2002, S. 11). Auch wurden positive Einflüsse der Zweisprachigkeit auf die kognitive Entwicklung nachgewiesen (Vgl. Reich/Roth u. a. 2002, S. 12):

„Zweisprachigkeit stellt keine intellektuelle Überforderung dar. Sie hat als solche keine negativen Auswirkungen auf die soziale, geistige und sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.“ (Reich/Roth u. a. 2002, S. 41)

Laut Erkenntnissen aus der Psychologie und Didaktik fällt uns der Erwerb einer Sprache am leichtesten zwischen dem 5. und 15. Lebensjahr. Die Neuropsychologen Wilder Penfield und Lamar Roberts (1959) wiesen den Zusammenhang zwischen der hirnpsychologischen Entwicklung der Kinder und deren Fähigkeit für den Spracherwerb nach. (Vgl. Pandžić 1992, S. 16)

Im Alter von sechs Jahren ist das kindliche Gehirn in einer wichtigen Entwicklungsphase. Dieses Stadium ist gekennzeichnet durch eine enorme Kapazität der Informationsverarbeitung, weil das Gehirn die neuronalen Netze ausbaut, die für die Formierung von Systemen wichtig sind. Bilingualer Spracherwerb hat begünstigenden Einfluss auf die sogenannte neuronale Plastizität des Gehirns – die Voraussetzung, sich bei äußerlichen Veränderungen organisieren und reorganisieren zu können. (Vgl. BMBWK 2006, S. 22–25)

Die Critical-period-hypothesis von Eric Lenneberg (1967, vgl. Pandžić 1992) behauptet, dass in einer gewissen Zeitspanne zwischen dem zweiten Lebensjahr und der Pubertät die Plastizität des Kindergehirns besonders begünstigend für den Erwerb einer Sprache ist. (Vgl. Pandžić 1992, S. 16) Ob die Sprachlernfähigkeit in der Pubertät wirklich abnimmt, bleibt eine

viel diskutierte Frage in der Zweitspracherwerbsforschung. Was den heutigen Erkenntnisstand betrifft, bewahrheitet sich diese Hypothese nur im Hinblick auf die perfekte Aussprache, wobei auch diesbezüglich Abweichungen nachgewiesen sind. (Vgl. Reich/Roth u. a. 2002, S. 11)

Die neuronalen Netze stabilisieren sich im Alter von sechs Jahren, weil das Gehirn bereits selektiv wird und zwischen relevanten und irrelevanten Synapsen unterscheiden kann. In Folge der Selektion werden die überschüssigen Synapsen abgebaut, was zur Beschleunigung des Hirnstoffwechsels führt. Die Bildung von Proteinhüllen um die Nervenbahnen ermöglicht einen effizienten Informationsfluss durch den Cortex. Die neuronale Infrastruktur verändert sich auch, sodass das Gehirn ökonomischer funktioniert und damit ideal für das Lernen vorbereitet ist. Kinder stehen in diesem Alter vor großen Lernaufgaben und das führt zu einer Steigerung des Glukosewertes, welche eine große Aktivität ermöglicht. (Vgl. BMBWK 2006, S. 22–25)

Zusammenfassend kann man sagen, dass MigrantInnenkinder genau in diesem Alter dank der großen neuronalen Plastizität über beste Voraussetzungen verfügen, ihre großen Lernaufgaben zu bewältigen, wenn sie einen optimalen Input, gute Umweltbedingungen und genügend Zeit haben, was vor allem bei typologisch sehr unterschiedlichen Sprachen wichtig ist. (Vgl. BMBWK 2006, S. 22–24)

In der Anfangsphase des Spracherlernens ist man mit der Wahrnehmung von großen neuen Lauteinheiten konfrontiert, die in späterer Folge für die Erstellung des Lexikons wichtig sind. Wenn die Marke von ca. 400 Lexemen erreicht ist, beginnt das Hirn mit der systematischen Organisation dieser in die syntaktischen Strukturen, welche mit der Zeit immer komplexer werden. (Vgl. BMBWK 2006, S. 22–25) Das Lexikon ist ein System, das das ganze Leben organisiert und reorganisiert. In der Erstsprache erfordert jeder neu erlernte Sachbereich Präzisionsarbeit in der Form von Differenzierung und Aufteilung in Kategorien. Genauso findet die semantische Neuorganisation statt, d. h. die Zuteilung der Wörter in die passenden Bedeutungskategorien. Für den Fremdspracherwerb heißt das, dass man mit der geschlossenen Klasse des Lexikons (also Funktionswörter und Partikel) bald vertraut wird. Ihre korrekte Verwendung ist für die Lernenden jedoch ein langwieriger Prozess, der noch erlernt werden muss. Dies betrifft den Aufbau von Sätzen und die richtige morphologische Markierung. (BMBWK 2006, S. 28)

Morphologie ist in der ersten Phase des Spracherwerbs nicht von großer Bedeutung, sie dient eher der Verbindung zwischen Lexik und Syntax. Ein wichtiges Merkmal, das über die

Fähigkeit von Kindern in diesem Stadium in der Regelanwendung aussagt, sind die Übergeneralisierungen in der Flexion. Mit sieben Jahren kommt es zur Stabilisierung des morphosyntaktischen Regelwerks im Deutschen, jedoch können die Übergeneralisierungen in der Pluralbildung und Umlaute bei unregelmäßigen Verben in der gesamten Grundschulzeit vorkommen. (Vgl. BMBWK, 2011, S. 29)

Die Syntax betreffend lässt sich sagen, dass in der frühen Phase des Spracherwerbs Relativsätze produziert werden. Typisch für diese Phase sind kurze Formeln bestehend aus Personalpronomen in Kombination mit Modalverb, Adverb etc. Beliebte Konstruktionen bestehen aus einem Hauptsatz mit dem Prädikat und anschließend einem kürzeren Satz, der die neue Information beinhaltet. Schwierigkeiten treten häufig bei der Satzstellung und Satzkoordination auf. (Vgl. BMBWK 2006, S. 31)

Sprachbewusstheit bei mehrsprachigen Kindern

Die Annahme Lew Semjonowitsch Wygotskis, dass zweisprachige Kinder gegenüber den einsprachigen bewussteren Umgang und Kontrolle über die Sprache (*metalinguistic awareness*) haben, hat sich inzwischen durch Experimente bestätigt. (Vgl. Reich/Roth u. a. 2002, S. 32)

„Sprachbewusstsein kann als die Fähigkeit definiert werden, über Sprache nachzudenken oder über ihre Struktur, Funktion und Natur Überlegungen anzustellen. Dazu gehört zum Beispiel die Fähigkeit, zu erkennen, dass zwei Wörter gleich klingen, obwohl ihre Bedeutung ganz verschieden ist.“ (BMBWK, 2006, S. 33)

Es wird allgemein davon ausgegangen, dass Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, eine erhöhte Sprachaufmerksamkeit haben. Diese Aufmerksamkeit für sprachliche Unterschiede ergibt sich durch die Notwendigkeit im Alltag – in Kindergarten oder Schule –, neben der Muttersprache auch die Zweitsprache zu rezipieren und produzieren, basiert nicht auf zweitsprachspezifischen Sozialisationsbedingungen, sondern wird nach wie vor über die Besonderheiten der Zweitsprachaneignung begründet. Diese Erkenntnis ist das Ergebnis von empirischen Untersuchungen zu Sprachlernbewusstheit und zu Unterschieden zwischen Erst-

und Zweitsprache im phonologischen und semantischen Bereich. Indikatoren für diese Art der Sprachaufmerksamkeit für die Zielsprache sind, dass Lernende ihre eigenen Äußerungen spontan korrigieren, schwierige Sprachwendungen vermeiden oder paraphrasieren. Basierend auf diesen Erkenntnissen stellt sich die Frage, wie man diese Fähigkeit unter dem Einfluss von Unterricht nutzen kann, um die Aneignung der Zweitsprache zu unterstützen. (Vgl. Ahrenholz 2009, S. 153)

Wichtig ist aber, diesen positiven Einfluss der Zweisprachigkeit als Resultat, das nur unter gewissen Bedingungen entsteht, zu betrachten. Die Sprachbewusstheit als Produkt der kognitiven Erfahrungen hängt von einigen Faktoren ab und ist nicht als Konstante, die bei allen mehrsprachigen Kindern zu finden ist, zu betrachten. (Vgl. Reich/Roth u. a. 2002, S. 32)

4 Bilingualer Unterricht im Kontext von Zweitsprachförderung

Der Begriff *bilingualer Unterricht* umfasst verschiedene Modelle und Konzepte des zweisprachigen Unterrichts:

- gesonderte bilinguale Züge,
- bilinguale Modelle mit kürzerer Laufzeit,
- bikulturelle Schulen sowie
- muttersprachlichen Ergänzungsunterricht für Lernende mit bilingualer Kompetenz.

Das Modell des gesonderten bilingualen Zuges zeichnet sich durch ein durchgehendes Schulfach in der Fremdsprache aus. Bei den Modellen mit kürzerer Laufzeit handelt es sich um Angebote in Projektkursen oder einzelnen Unterrichtssequenzen, wo in der Fremdsprache unterrichtet wird. Bei bikulturellen Schulen sowie beim muttersprachlichen Ergänzungsunterricht handelt es sich um spezielle Formen des bilingualen Unterrichts. (Vgl. Finkbeiner 2002, S. 8–9)

Das Ziel des bilingualen Unterrichts ist die Förderung der Erst- und Zweitsprache, mit der die ersprachlichen Kompetenzen nicht stagnieren, sondern weiter ausgebaut werden. Dadurch soll eine positive Entwicklung der Zweitsprache gefördert werden, angelehnt an Cummins' (1984) Interdependenzhypothese.

Erste Versuche bilingualen Unterrichts entstanden in den 1980-er Jahren v. a. in Berlin, wo Konzepte der zweisprachigen Alphabetisierung entwickelt wurden. (Harnisch/Nehr 1998, S. 103)

Bezüglich des richtigen Ausmaßes, Zeitpunktes sowie der geeigneten Unterrichtsmodelle gibt es verschiedene Ansichten. Jedenfalls sind die Ziele hinter den bilingualen Schulmodellen die Erhaltung der jeweiligen Herkunftssprachen sowie die Förderung der kognitiven und „Identitätsentwicklung“ der Lernenden, die zur Entstehung einer stabilen bilingualen Persönlichkeit führen sollen. (Vgl. Kuhs 2010, S. 397)

In der Zweitspracherwerbsforschung im Zusammenhang mit Cummins Interdependenzhypothese (s. Kapitel „Cummins – Interdependenzhypothese (1979)“, S. 44) sieht man im

bilingualen Unterricht eine notwendige Förderung der Erstsprache, die aber gleichzeitig für den erfolgreichen Zweitspracherwerb unentbehrlich ist, weil es eine gegenseitige Bedingung der Sprachen gibt. Dieser positive Einfluss auf die Zweitsprachentwicklung ist jedoch empirisch nicht nachgewiesen, was Kritiker wie z. B. Harmut Esser (2006) immer wieder betonen. (Vgl. Kuhs 2010, S. 398)

Zusammenfassend kann man sagen, dass in Hinsicht auf die Zweitsprachförderung bisher zwar keine aussagekräftigen Argumente für den bilingualen Unterricht zu verzeichnen sind, jedoch kann die positive Wirkung auf die Gesamtentwicklung der Lernenden nicht abgestritten werden.

Das Recht auf muttersprachlichen Unterricht in der Migration

Dieses Kapitel hat insofern Relevanz für die vorliegende Arbeit, weil es sich bei dem Schulprojekt „Mehrsprachige Alphabetisierung“ um ein Förderprojekt handelt, in dem durch die Förderung der Muttersprache eine positive Entwicklung auf den Erwerb beider Sprachen erzielt werden soll.

In dem Artikel „Geh runter, Murli!‘ oder Deutsch durch Muttersprache“ beschreibt Olja Alvir, die als Kleinkind aufgrund des Krieges am Balkan mit ihrer Familie nach Österreich flüchten musste, ihren eigenen sprachlichen Sozialisationsprozess. „Geh runter, Murli!“ war der erste Satz, den Alvir auf Deutsch sprechen konnte. Die Flucht hatte auf die Autorin dem Vernehmen nach traumatische Auswirkungen. Diese führten primär zu einer sprachlichen Zurückhaltung, zu einem Verstummen im sozialen Umfeld. Später weigerte sie sich, Serbokroatisch zu sprechen, erst als der Aufenthaltsstatus der Familie in Österreich gefestigt war, begann sich das Verhältnis zur eigenen Muttersprache zu normalisieren. Das dann wieder gesprochene Serbokroatisch war allerdings „holprig“ und grammatikalisch schlecht, was Freunde und Verwandte bisweilen belustigte. Bücher auf Serbokroatisch, die Olja Alvir geschenkt bekam, wurden kaum gelesen und lösten in ihr offensichtlich Minderwertigkeitsgefühle bzw. Gefühle der Demütigung aus. Ihre eigene sprachliche Identität beschreibt sie als eine widersprüchliche, so nennt sie auch als „Muttersprache“ meist „Deutsch/Serbokroatisch“:

„Und der Schrägstrich ist hier Programm. Als stünden die beiden Sprachen in Opposition, als würde man sie durcheinander dividieren müssen, in ein angemessenes

Verhältnis setzen. Ein Bruch mit der Herkunft, der Vergangenheit, der eigenen Identität“.

Der Artikel endet schließlich mit Kritik am Integrationszwang der österreichischen Gesellschaft und der impliziten Forderung nach bilingualen Unterricht. (Vgl. Alvir 2013)

Die Autorin dieses Artikels ist kein Einzelfall, was wiederum die Forderung nach einer Aufklärung der Rolle der Muttersprache v.a. für die Menschen in der Migration verstärkt.

Olja Stajić, ein Flüchtlingskind, das in den 90-er Jahren nach Österreich eingewandert sei, weist auf einen wichtigen Unterschied, zwischen den Einwanderern hin. Diese Generation der Einwanderer, die in den 90-er Jahren aufgrund des Krieges aus ehemaligen Jugoslawien nach Österreich kamen, zu der auch die Olja gehört, gelten als die Einwanderer die „gut integriert“ sind, verglichen mit den Gastarbeiterkindern der zweiten Generation, die in Österreich geboren sind. Die Ursachen mögen auch in der höheren Bildung der Flüchtlingsgeneration liegen, weil sie nicht nur, aus meist ungelerten Arbeitern besteht, jedoch nicht zu unterschätzen, sei die Tatsache, dass diese Gruppe mit guten Muttersprachenkenntnissen nach Österreich gekommen ist.

Aus diesem Grund, erinnert die Autorin des Standardartikels, an den Internationalen Tag der Muttersprachen, der am 21. Februar ist, mit dem Appel:

„Muttersprache zuerst! Und zwar richtig. Das heißt: gezielte Förderung im staatlichen Bildungssystem, flächendeckende Unterstützung durch MuttersprachenlehrerInnen. Dann wird auch die Forderung nach dem zweiten verpflichtenden Kindergartenjahr bei Sprachdefiziten obsolet.“ (Vgl. Stajić 2013)

Die Muttersprache hat eine wichtige Funktion im Leben jedes Individuums und spielt bei einer gesunden Identitäts- sowie Sprachentwicklung eine unbestritten große Rolle. Als MuttersprachlerIn hat man einen selbstverständlichen Zugriff und „Recht“ auf diese Sprache: man lernt sie im Unterricht und sie ist Teil des öffentlichen Lebens. MigrantInnen in einem fremden Land mit einer anderen Sprache befinden sich in einer anderen Situation. Kinder sowie Erwachsene stoßen an unterschiedliche Sprachschwierigkeiten, Barrieren oder gar Diskriminierungen, die zur Isolation führen können. Die „sichtbaren“ Folgen sind bei den Kindern oft „unbegründeter“ Misserfolg in der Schule, bei Erwachsenen Probleme bei dem Einstieg in das Berufsleben.

Aus pädagogischer Sicht ist es bereits als Tatsache anzusehen, dass die Muttersprache für die sprachliche Entwicklung der Kinder eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt. Der Erstspracherwerb sollte sich in der Schulzeit fortsetzen, weil Kinder erst ab diesem Alter grammatische, lexikalische und orthografische Kompetenzen erwerben können. Wenn man die Erstsprachentwicklung nicht durch den schulischen Unterricht fördert, kommt es zu einer unvollständigen Entwicklung beider Sprachen, der sogenannten *Halbsprachigkeit*.² (Vgl. De Cillia 1998, S. 238)

Die Antwort auf die Frage nach Förderung der Bikulturalität ist einerseits von der moralischen Rechtszuschreibung einem Einzelnen oder einer Gruppe gegenüber, und andererseits von den empirischen Einschätzungen abhängig. Es stellt sich die Frage, wie die Auffassung von diesem Recht bzw. der Rechtsgebrauch aussehen könnte. Sollte man den Unterricht in der Muttersprache als ein allgemeines Menschenrecht betrachten (wobei muttersprachlicher Unterricht in diesem Fall für jeden obligatorisch sein müsste)? Soll dieses Recht auf Muttersprachenunterricht nur gewissen Gruppen eingeräumt werden, oder doch nur eine Genehmigung für die private Benutzung bedeuten?

Um Muttersprachenunterricht als ein Recht zu legitimieren, muss jedoch zuerst seine Wichtigkeit bewiesen werden, wozu ein doppelter Vergleich durchgeführt wird. Auf einer Seite sind die lang im Land lebenden Sprachminderheiten, auf der anderen Seite das Recht zum Erlernen von anderen Sprachen, darunter der Sprache des Einwanderungslandes. Ziel eines solchen Vergleichs im Kontext des universellen Rechtsanspruchs wäre,

„[...] illegitime Ungleichbehandlung zu konstatieren. Wenn eine Gruppe dieses Recht hat, dann darf es einer anderen nicht vorenthalten werden; wenn eine Sprache toleriert und gefördert wird, dann muss das auch für die andere gelten.“ (Bauböck 1998, S. 296)

Bei dem Recht auf Muttersprachenunterricht handelt sich aber um ein bedingtes und kein universelles Recht für MigrantInnen. Eine minimalistische Auffassung von diesem Recht ist aus den Konzepten der neuen bekannten liberalen Theoretiker wie John Rawls, Ronald Dworkin und Robert Nozick abzuleiten. Nach diesen liberalen Konzepten sind Sprache und Identifikation mit einer Sprachgruppe eine Privatsache, gleichzusetzen mit Zugehörigkeit und Ausübung einer Religion. Problematisch in dieser Definition ist das Verständnis von diesem „privat“ – ein undeutlicher Begriff, der viel Platz für verschiedene Interpretationen einräumt.

2 Dieser Begriff ist mittlerweile umstritten. (Vgl. Atasoy 2012)

Handelt es sich um einen geschlossenen Bereich, in dem die Interaktion nur mit den Freunden und Familie stattfindet, also getrennt von der restlichen Gesellschaft, oder um eine private Sphäre, die zwar die Gesellschaft einschließt, aber das Gegenteil einer politischen Sphäre des Staates darstellt?

Darüber hinaus stellt sich die Frage nach der Akzeptanz eines solchen Rechtes auf Muttersprache, das wie die Religionsfreiheit betrachtet würde. Dieser Vergleich scheint aber nur bedingt möglich zu sein, denn gegenüber Religionsgemeinschaften ist eine staatliche Neutralität grundsätzlich nicht ausschließbar, auch wenn sie in den westlichen Staaten nicht gänzlich stattfindet. Die Antwort auf die Frage, warum der Staat der öffentlichen Sprache gegenüber nicht neutral ist, scheint in der politischen Rechtfertigung der sprachlichen Homogenisierung zu liegen. Gründe dafür sind vielfältig und liegen v. a. in den Erfordernissen des Staates, die Kommunikation in den Arbeitssektoren und der Verwaltung sowie im politischen Bereich durch Standardisierung der Sprache zu erleichtern, was jedoch keine Einsprachigkeit zur Folge haben muss. Tatsächliche Voraussetzungen für die Einsprachigkeit sind die Standardisierung in der Schriftform für jede Sprache des öffentlichen Lebens sowie der Unterricht dieser Sprachen an den Schulen und Hochschulen. Da der Staat gegenüber den Schriftsprachen nicht die gleiche Neutralhaltung aufweisen kann wie gegenüber religiösen Bekenntnissen, weil sie auch als Mittel zur politischen Organisation der Gesellschaft eine Rolle spielen, was ein neutraler, demokratischer Staat im heutigen Sinne nie zulassen würde, stellt sich die Frage nach den Rechten von Sprachminderheiten. Die BefürworterInnen der Assimilationspolitik würden die Prävalenz einer Staatssprache rechtfertigen und deren GegnerInnen würden angesichts dieser Dominanz einen Ausgleich zugunsten der Benachteiligten für notwendig erklären. Tatsache ist, dass die Erklärung gewisser Sprachen zu offiziellen Unterrichtssprachen die Autonomie der anderssprachigen Bürger nicht gefährden würde und dass die Assimilation in eine gemeinsame Staatssprache den Verlust von Minderheitensprachen nicht voraussetzt. Wenn eine Sprache aber keine gesellschaftlich-politische Funktion hat und kein Muttersprachenunterricht stattfindet, führt die Assimilation früher oder später zu dem Verlust dieser Sprache.

Für den Muttersprachenunterricht spricht diese Argumentation, die die negativen Folgen für Kinder bei Nicht Vermittlung der Muttersprache betont:

Eine „[...] durch die Muttersprache vermittelte kulturelle Färbung von Praktiken und Weltansichten wird durch Assimilation in eine andere sprachliche Umwelt beeinträchtigt. Wenn Kinder in der Schule vollständig ihrer Muttersprache

entfremdet werden, so bedeutet dies u. U. sowohl für sie selbst einen Kontinuitätsbruch in der Persönlichkeitsentwicklung als auch eine Barriere für die Kommunikation zwischen ihnen und ihren Eltern.“ (Bauböck 1998, S. 300)

Gegen den Unterricht spricht jedoch andererseits die Tatsache, dass es keine negativen Folgen auf die Psyche des Kindes haben kann, wenn es in der Muttersprache nicht unterrichtet wird. Einheimische MuttersprachlerInnen genießen als einzige das Privileg, dass deren Sprache als National- oder Staatssprache beglaubigt ist. Dagegen sind Minderheiten benachteiligt, weil deren Muttersprachen diese Anerkennung nicht genießen, selbst wenn deren Angehörige als StaatsbürgerInnen die gleichen Rechtsansprüche haben. Vor allem in gewissen Gebieten konzentrierte historische Sprachminderheiten erleben eine schwere Diskriminierung durch die Ausschließung von deren Sprachen aus der Öffentlichkeit.

„Die Unterwerfung historischer Sprachminderheiten unter eine monolinguale Mehrheitsstruktur würde sie ja nicht als Minderheit verschwinden lassen, sondern im Gegenteil als Ungleichberechtigte bezeichnen.“ (ebd. S. 301)

Ein Beweis für das Verständnis vom Recht auf muttersprachlichen Unterricht als ein Menschenrecht findet sich in dem Konzept von Tove Skutnabb-Kangas und Robert Phillipson für sprachbezogene Menschenrechte (*linguistic human rights*, LHR). Dieses Recht wird laut LHR nicht nur den Sprachminderheiten eingeräumt, sondern auch MigrantInnen, weil die Verweigerung solchen Rechtes der zweitgenannten Gruppe als Grund für ethnische Konflikte verstanden wird. (Vgl. Bauböck 1998, S. 290–302)

5 Typologie der Sprachen

Für die Kontrastivhypothese (s. Kapitel 7 „Lado – Kontrastivhypothese“, S. 43) stellen strukturelle Unterschiede zwischen Erst- und Zweitsprache Hauptdeterminanten für den Spracherwerb und umgekehrt dar. Dieses Kapitel dient einem kurzen Überblick über die verschiedenen Sprachtypen.

Die Sprachtypologie beschäftigt sich nicht nur mit der Entwicklung der Sprachen, weil sie sich typologisch ständig verändern, oder mit der Verwandtschaft und Herkunft der Sprachen, sondern mit ihrem aktuellen Stand. Sie versucht zu beantworten, ob auch nicht verwandte Sprachen strukturelle Gemeinsamkeiten haben können und ob es Eigenschaften gibt, die für alle Sprachen gelten. Man unterscheidet darüber hinaus zwischen mehreren Sprachtypen, wobei sich manche Sprachtypologien an dem Kasus und der Stellung der Satzglieder im Verhältnis zu ihrer Einbeziehung in Sachverhalte orientieren, andere wiederum an Sprachbau und Funktion der sprachlichen Einheiten. (Vgl. Oomen-Welke 2010, S. 33–36)

Analytische und synthetische Sprachen

In analytischen Sprachen entspricht ein Morphem einem grammatischen und begrifflichen Inhalt, d. h. ein Morphem = ein Wort. Als Beispiel gilt das klassische Chinesisch.

Die synthetischen Sprachen kombinieren demgegenüber in einem Wort mehrere Morpheme mit begrifflichem und grammatischem Inhalt. Als Beispiel kann Latein genannt werden.

Rein analytische oder synthetische Formen gibt es kaum, sondern eher Mischformen der einen oder anderen Tendenz. (Vgl. Oomen-Welke 2010, S. 37)

Flektierende Sprachen

Sprachen, deren morphologische Form in einigen Wortarten Veränderungen unterliegt, nennen sich flektierende Sprachen. Die Flexion (Deklination, Konjugation, Komparation)

kann im Inneren des Wortes erfolgen, welche durch zu Stammveränderung führt sowie durch Affixe. Als Beispiel kann man Englisch nennen, das aus der Gruppe der germanischen Sprachen stammt, also von der Herkunft her mit Deutsch verwandt ist. Flektierende Sprachen weisen heute v. a. Unterschiede im Flexionssystem auf, welches im Deutschen noch stark ausgeprägt ist, im Englischen aber kaum noch. Kasus und Genus werden im Englischen nur noch in den Personalpronomina markiert, der Artikel nicht dekliniert. Pluralformen von Substantiven haben zum Teil noch die innere Flexion und Konjugation findet man nur noch bei starken Verben, bei 3. Person Singular Präsens sowie bei einigen Personalformen der Modalverben. Englisch ist durch die ausgeprägten analytischen Tendenzen in seiner Entwicklung auf dem Weg zu einer isolierenden Sprache. Deutsch verliert auch seine Flexionsmerkmale, aber viel langsamer als Englisch. In der deutschen Schriftsprache ist jedoch Flexion viel präsenter als im mündlichen Gebrauch. Die Deklination der Artikel besteht weiterhin und bei den Verben, die gleiche Form in mehreren Personalformen haben, wird mit dem obligatorischen Personalpronomen klar markiert. Für Zweit- und FremdsprachlerInnen können viele gleichlautende Formen bei flektierenden Sprachen trotzdem Verwirrung stiften, aber die Satzstellung kann dadurch flexibler sein, verglichen mit den Sprachen ohne Flexion. (Vgl. Oomen-Welke 2010, S. 37–38)

Isolierende Sprachen

Hauptmerkmal der isolierenden Sprachen sind kurze Wörter, deren Form unveränderlich bleibt, d. h. keine Flexion aufweist, wie dies beispielsweise bei Chinesisch und Vietnamesisch der Fall ist. Grammatische Beziehungen werden bei diesem Sprachtyp durch selbstständige Wörter und Wortstellungsregeln hergestellt. Die Wörter sind meistens einsilbig und gehören, linguistisch gesehen, keiner fixen Wortart an. (Vgl. Oomen-Welke 2010, S. 39)

Agglutinierende Sprachen

Agglutinierende Sprachen sind synthetisch gebildete Sprachen, in denen an einen Wortstamm Affixe meist suffigiert, aber auch präfigiert werden und somit lange Wörter entstehen. Affixe tragen meistens keine grammatische Bedeutung. Beispiele für diesen Sprachbautyp sind

Ungarisch, Türkisch, Kasachisch, Japanisch und Swaheli. (Vgl. Ahrenholz/Oomen-Welke 2010, S. 39)

Polysynthetische/inkorporierende Sprachen

Eindeutig reine Sprachbautypen gibt es durch die Veränderungen, die die Sprachentwicklung bringt, nicht, aber diverse Mischtypen. Polysynthetische Sprache sind synthetisch gebildete Sprachen mit sehr komplexer und typologisch gemischter Morphologie. Beispiele dafür gibt es unter amerikanischen Native-Sprachen. (Vgl. Oomen-Welke 2010, S. 40)

Sprachverwandtschaft

Germanische, romanische, keltische, slawische, baltische und iranische Sprachen gehören zu den indoeuropäischen Sprachen. Demgegenüber zählen im europäischen Raum Estnisch, Finnisch, Lappisch/Samisch und Ungarisch zu den finno-ungarischen Sprachen, die Teil der uralischen Sprachfamilie sind. Das Baskische ist eine isolierte Sprache und Türkisch gehört zu den Turksprachen, die wiederum Teil der altaischen Sprachfamilie sind. (Vgl. Oomen-Welke 2010, S. 35)

6 Deutsch und Serbokroatisch – Sprachunterschiede als Quelle für Interferenzen

In diesem Kapitel werden sprachliche Merkmale des Deutschen und Serbokroatischen in einer Systemgegenüberstellung erläutert. Mit diesem Sprachvergleich soll die Aufmerksamkeit auf die Sprachenunterschiede als Quelle der Entstehung von Interferenzen gerichtet werden. Serbokroatisch ist die Muttersprache und (wie sich im Laufe der Untersuchung bei einigen SchülerInnen erwiesen hat) auch die Zweitsprache der SchülerInnen unseres Schulprojektes, an welchen das Interferenzvorkommen analysiert wird. Grammatische Interferenzen werden hier ausführlicher beschrieben und mithilfe von Beispielen belegt.

Deutsch ist eine viel gesprochene Sprache – zum Teil als Erstsprache oder als eine von zwei simultanen Sprachen, zum anderen Teil als Fremdsprache in Kontakt mit Erstsprachen und anderen Fremdsprachen. Globalisierung und Migration spielen in der Entwicklung eine große Rolle, weil eine erhebliche Zahl der MigrantInnen aus Europa in den deutschsprachigen Raum zugewandert ist. Somit ist der Anteil der Migrationssprachen aus der indoeuropäischen Sprachfamilie im deutschsprachigen Raum sehr hoch. (Vgl. Oomen-Welke 2010, S. 35)

Serbokroatisch gehört zu den südslawischen Sprachen, zusammen mit Slowenisch, Mazedonisch und Bulgarisch. Die Bezeichnung Serbokroatisch ist in der weltlichen Slawistik die übliche Benennung und war es auch in den Jugoslawien nach dem Zweiten Weltkrieg. Serbisch und Kroatisch galten als Varietäten der serbokroatischen Sprache. Nach dem Krieg und Zerfall Jugoslawiens haben die neu entstandenen Staaten dieser Sprache nationale Benennungen gegeben. Aufgrund der so geringen Unterschiede zwischen Bosnisch, Kroatisch und Serbisch kann man sie linguistisch gesehen jedoch weiterhin als Varietäten einer Sprache betrachten. Standarddialekt ist *štokavski*, benannt nach dem Fragepronomen *što/šta*. In der Aussprache wird zwischen *ekavski* (ekavisch) und *ijekavski* (iekavisch) unterschieden. Alle Wörter, die den slawischen Buchstaben *ja* (Ё) beinhalten, erhalten demnach entweder ein ekavisches *-e* oder ein iekavisches *-ije* (Bsp. Kind – *dete/dijete*). (Vgl. Klajn 2006, S. 13)

Pandžić (1992) schreibt über Sprachinterferenzen im Deutschen und Serbokroatischen bei jugoslawischen Kindern in Deutschland und teilt sie in phonetische und grammatische Interferenzen.

Die ersten Unterschiede zeigen sich bereits in den phonetisch-phonologischen Systemen der Sprachen. (Vgl. Pandžić 1992, S. 31–33) Deutsch hat aufgrund seiner Umlaute sowie Diphthonge und Monophthonge mehr Vokale, Serbokroatisch hat wiederum aufgrund einiger, ausschließlich in slawischen Sprachen vorhandener Laute, eine höhere Konsonanzzahl als Deutsch. Beide Sprachen haben spezifische sprachliche Erscheinungen, wie z. B. den Wechsel von stimmhaften Konsonanten in die stimmlosen, abhängig von deren Position im Wort (Deutsch), oder die Ausgleichung der Laute nach Bildungsstelle, Klang etc. Auch prosodisch-distinktive Merkmale der Sprachsysteme sowie Anzahl der Akzente sind gänzlich anders (Vgl. Pandžić 1992, S. 39): Deutsch hat einen expiratorischen, Serbokroatisch hingegen einen musikalischen Akzent. Deutsch hat einen, Serbokroatisch hat vier Akzente.

Grammatische Unterschiede zwischen Deutsch und Serbokroatisch basieren auf morphologischen Differenzen, die wiederum das Ergebnis von linguistisch-typologischen Merkmalen der Sprachen sind. (Vgl. Pandžić 1992, S. 43)

Häufige Fehler im grammatischen Bereich an Beispielen (Substantiv-, Pronomen-, Adjektiv-, Verb-, Präpositions-, Satzbau- und Syntaxfehler)

1) Substantivfehler

Fehler in diesem Bereich entstehen dadurch, dass Deutsch eine Artikelsprache ist und Serbokroatisch nicht. Substantive im Deutschen und Serbokroatischen unterscheiden sich in Genus, Bildung und Deklination von Singular und Plural und bei der Wortbildung von Komposita. (Vgl. Pandžić 1992, S. 44–45).

a) Artikelfehler

Tabelle 1: Artikelfehler

Deutsch	Beispiel	Serbokroatisch	Beispiel
fehlender Artikel	<i>Nach Schule gehe ich spielen.</i>	überflüssiger Artikel	<i>On pije jedan čaj.</i> Richtig: <i>On pije čaj.</i> (Er trinkt einen Tee./Er trinkt Tee.)
Verwechslung des Kasus, Singular/Plural durch die Artikel-	<i>Der Spielplatz ist weit von des Hauses.</i>	Verwechslung des Kasus durch die Artikelflexion	<i>On ide s'jedna zena.</i> Richtig: <i>On ide s' jednom zenom.</i>

flexion			(Er geht mit einer Frau.)
Flexion Artikel und Adjektiv	<i>Er hat Angst von der seiner Lehrerin.</i>	Flexion von Artikel und Adjektiv	<i>Stric je jedan star čovek.</i> Richtig: Stric je star čovek. (Der Onkel ist ein alter Mann.)
Präposition und Artikel	<i>Wir gehen ins Schule.</i>	Präposition und Artikel	<i>On dolazi sa jednim biciklom.</i> Richtig: On dolazi biciklom. (Er kommt mit dem Fahrrad.)

(Vgl. Pandžić 1992, S. 49–50)

b) Genusfehler

Diese Fehler haben als Ursache die Nicht-Übereinstimmung von Genera (unterschiedliche Kongruenz), ihre Unterschiede in Numerus (Serbokroatisch unterscheidet auch im Plural zwischen drei Genera, Deutsch nicht) und Markierung. Außerdem hat das Serbokroatische die Markierung des Genus im Auslaut-Morphem, woraus sich ergibt, dass Substantive im Nominativ Singular unterschiedliche Endungen haben können (-a, -e, -o und Null-Morphem), welche sie zu dem bestimmten paradigmatischen Typ zuordnen, so wie es im Deutschen anhand des Artikels gelingt (der, die, das bzw. ein, eine, ein). (Vgl. Pandžić 1992, S. 46)

Tabelle 2: Genusfehler

Deutsch	Beispiel	Serbokroatisch	Beispiel
Verwechslung des Geschlechts	<i>Der Buch ist von diesem Schüler.</i>	Verwechslung des Geschlechts bei Substantiv und Adjektiv	<i>Crven krv teče.</i> Richtig: Crvena krv teče. (Rotes Blut fließt.)

(Vgl. Pandžić 1992, S. 49–50)

c) Kasusfehler

Hier entstehen die Fehler aufgrund der unterschiedlichen Zahl der Kasus und Deklinationstypen. Serbokroatisch hat ein System von sieben Kasus in Singular und Plural, Deutsch hat vier Fälle. (Vgl. Pandžić 1992, S. 44) Die Deklination im Deutschen erfolgt durch die Anfügung von Flexionsendungen an die Grundform (Nominativ Singular) und in

einigen Fällen durch den Umlaut des Stammvokals im Plural. Im Serbokroatischen bekommt man die Grundform, indem man die Flexionsendung des Genitivs Singular weglässt, was entsprechend einer der drei Deklinationen erfolgt. Deutsch hat auch drei Deklinationen im Singular, aber fünf im Plural. (Vgl. Pandžić 1992, S. 47)

Tabelle 3: Kasusfehler

Deutsch	Beispiel	Serbokroatisch	Beispiel
Kasus-Verwechslung	<i>Ich bewundere dem Mann.</i>	Kasus-Verwechslung	<i>On stanuje u selo.</i> Richtig: On stanuje u selu. (Er wohnt im Dorf.)

(Vgl. Pandžić 1992, S. 49–50)

d) Numerusfehler

Serbokroatisch und Deutsch weisen Unterschiede in der Pluralbildung auf, was auch eine Quelle für häufige Fehler darstellt. Im Serbischen erfolgt die Pluralbildung wie im Singular, während es im Deutschen fünf Deklinationstypen gibt und unregelmäßige Formen, die im Serbischen eher die Ausnahme sind. (Vgl. Pandžić 1992, S. 47–48)

Tabelle 4: Numerusfehler

Deutsch	Beispiel	Serbokroatisch	Beispiel
Schwierigkeiten bei der unregelmäßigen Pluralbildung	<i>Zuge halten an alle Bahnhöfe.</i>	falsche Pluralbildung	<i>Ima dva oki, dva zubi i dva uhi.</i> Richtig: Dva oka, zuba, uha. (Er hat zwei Augen, zwei Zähne und zwei Ohren.)
Verwechslung von Singular- und Pluralformen	<i>Mein Vater hat zwei Haus.</i>		

Fehler entstehen auch durch die große Zahl von Komposita im Deutschen, die das Serbokroatische nicht kennt, welche aber oft gebraucht werden (Schlafzimmer, Kleinkind etc.). (Vgl. Pandžić 1992, S. 48)

2) Pronomenfehler

Pronomen im Deutschen und Serbokroatischen zeigen Unterschiede im Genus (in einigen Punkten). Für die Höflichkeitsform wird nicht das gleiche Personalpronomen eingesetzt. Typisch für Serbokroatisch ist, dass Personalpronomen in der Rolle des Subjekts oft ausgelassen werden. Außerdem verfügt Serbokroatisch über subjektbezogene Possessivpronomen für alle Personenformen, welche es im Deutschen nur für die 3. Person gibt. Typisch für Deutsch sind die Indefinitpronomen „man“ und „es“, die es im Serbokroatischen nicht gibt. Unterschiedlich verläuft auch die Markierung von Nominativ Singular (außer bei den Personalpronomina). In beiden Sprachen werden die Personalpronomina als eigene Gruppe dekliniert und alle anderen Pronomen wiederum nach unterschiedlichen Deklinationen flektiert. (Vgl. Pandžić 1992, S. 51)

Tabelle 5: Pronomenfehler

Deutsch	Beispiel	Serbokroatisch	Beispiel
Verwechslung von Sie/Ihr bei der Höflichkeitsform	<i>Was haben Ihr gekauft?</i>	Gebrauch von Kurz- und Langformen der Personalpronomina	<i>Ti si meni pisao.</i> Richtig: <i>Ti si mi pisao.</i> (Du hast mir geschrieben.)
Verwechslung von Dativ und Akkusativ	<i>Er bewundert ihr/mir.</i>	Verwechslung von Dativ und Akkusativ	<i>Odakle ti prati?</i> Richtig: <i>Odakle te prati?</i> (Woher begleitet er dich?)
Wortstellung wie im Serbokroatischen, v. a. bei der Verneinung	<i>Mich nicht er mag.</i>	Bei der Verneinung: Wortstellung wie im Deutschen.	<i>Što ne pišeš mi?</i> Richtig: <i>Što mi ne pišeš?</i> (Warum schreibst du mir nicht?)
falsche Verwendung von „man“ und „es“	<i>Man wird er gesagt.</i> Ich weiß nicht, ob da was es gibt.	Wortstellung wie im Deutschen beim Gebrauch von Kurz- und Langformen der Personalpronomina	<i>On je te video.</i> Richtig: <i>On te je video.</i> (Er sah dich.)

(Vgl. Pandžić 1992, S. 55–56)

3) Adjektivfehler

Adjektive im Serbokroatischen und Deutschen unterscheiden sich in mehreren Kategorien. Das Adjektiv in der Rolle des Satzgliedes ist im Deutschen neutral, während es im Serbokroatischen drei Genera gibt. Serbokroatisch hat aus Substantiven entstandene

Possessivadjektiva, welche es im Deutschen nicht gibt. Im Deutschen lässt sich das Adjektiv in Nominativ Singular auf dreifache Weise markieren, im Serbokroatischen gibt es nur zwei Möglichkeiten dafür. Deutsch hat drei Adjektivdeklinationen, Serbokroatisch hat zwei. Die Komparation der Adjektive verläuft unterschiedlich mit Unregelmäßigkeiten bei beiden Sprachen, im Deutschen gibt es Umlaute, in Serbischen Lautveränderungen. (Vgl. Pandžić 1992, S. 56–57)

Tabelle 6: Adjektivfehler

Deutsch	Beispiel	Serbokroatisch	Beispiel
Adjektivendung auf „-e“ bei adverbialer und prädikativer Ergänzung	<i>Die Frau ist fleißige.</i>	Adjektivendung auf „-o“ bei der prädikativen Ergänzung	<i>Njegov skok je bio daleko.</i> Richtig: Njegov skok je bio dalek. (Sein Sprung war weit.)
Verwechslung von deklinierten Artikelformen falsche Adjektivendungen	<i>Das Kind geht in einer nahe Schule.</i> <i>Schöne Mädchen kommt nicht zum Geburtstag.</i>	Gebrauch des Adjektivs mit „ein“ („jedan“) wie im Deutschen	<i>Ona je jedna dobra učenica.</i> Richtig: Ona je dobra učenica. (Sie ist eine gute Schülerin.)
Verwechslung von Komparationsumlauten	<i>Er ist größer als ich.</i>	Komparationsbildung bei Adjektiva, die jotiert werden müssen	<i>On je debeliji od tebe.</i> Richtig: On je deblji od tebe. (Er ist dicker als du.)
Superlativbau wie im Serbokroatischen („naj“)	<i>Das kleine Kind ist viel gescheit in der Klasse.</i>	Auslassung von „j“ bei den Adjektiven, die mit „j“ beginnen, bei der Superlativbildung	<i>On je najačii.</i> Richtig: On je najjači. (Er ist der stärkste.)
fehlende Kenntnisse bei der Wortbildung	<i>Der Kartoffel ist fest zum Kochen.</i> (kochfest)	Fehlende Kenntnisse bei der Wortbildung	<i>On je gluvinem.</i> Richtig: gluvonem
Verwendung des Fugenelements („-e“)	<i>Das dauerte taglang.</i> (tagelang)	Fugenelement nicht bekannt	<i>Ona je bosenoga.</i> Richtig: Ona je bosonoga. (Sie ist barfüßig.)

(Vgl. Pandžić 1992, S. 61–62)

4) Verbfehler

Sehr viele Unterschiede sind in den Verbensystemen der beiden Untersuchungssprachen zu beobachten. Die Modalverben unterscheiden sich in der Funktion sowie in der Formbildung. Deutsch verfügt über trennbare Verbalpräfixe, Serbokroatisch nicht. Im Serbischen gibt es, im Gegensatz zu Deutsch, bei reflexiven Verben nur ein Reflexivpronomen für alle Personen.

Hilfsverben bei den Sprachen stimmen nicht überein und die Valenz weist oft Unterschiede auf. Deutsch kennt den Verbalaspekt (imperfektiv-perfektiv) nicht, den das Serbische hat, sowie *Aorist*. Dafür hat aber Serbokroatisch z. B. keine Konjunktivform. Die Möglichkeit der Passivbildung sowie Passivkonstrukte bei den Sprachen sind auch unterschiedlich. (Vgl. Pandžić 1992, S. 62–63) Serbokroatisch fällt in die Gruppe der „Satellite-framed-Sprachen, d. h. es funktioniert in Bezug auf Bewegungsverben wie das Deutsche.“ (BMUUK 2006, S. 150)

Tabelle 7: Verbfehler

Deutsch	Beispiel	Serbokroatisch	Beispiel
starke Verben mit Stammvokalwechsel	<i>Er hat die Zeitung gelest.</i>	Genusverwechslung im Partizip Perfekt II	<i>Suzana je juče pisao zadaću.</i> Richtig: <i>Suzana je juče pisala zadaću.</i> (Suzana hat gestern die Hausaufgabe geschrieben.)
Verben mit starker Konjugation im Präteritum und Partizip II	<i>Er rennte schnell im Hof.</i>	Verwechslung von „k“ mit „č“ und „e“ mit „u“ bei der 3. Person Plural	<i>Oni vuču.</i> Richtig: <i>Oni vuku.</i> (vući=ziehen; Sie ziehen.)
Verwechslung von Pronomenformen bei reflexiven Verben	<i>Du freust sich auf den Besuch.</i>	Deklinationsfehler bei reflexiven Verben	<i>Mi nas odmaramo na moru.</i> Richtig: <i>Mi se odmaramo na moru.</i> (Wir erholen uns am Meer.)
Anwendung von Modalverben	<i>Ich weiß Deutsch.</i> <i>Ich kenne Deutsch.</i>	Einige Modalverben	<i>Ja mogu njemački govorit.</i> Richtig: <i>Ja govorim njemački.</i> (Ich kann Deutsch sprechen./Ich spreche Deutsch.)
trennbare Verben	<i>Der Zug fährt ab um 10 Uhr.</i>	Ausdrücke werden direkt aus dem Deutschen übersetzt	<i>Dobro nam je išlo (ging) u Jugoslaviji.</i> Richtig: <i>Dobro nam je bilo (war) u Jugoslaviji.</i> (Es ging uns gut in Jugoslawien.)
Reflexive Verben, die im Serbokroatischen nicht reflexiv sind	<i>Die Kinder spielen sich vor dem Haus.</i>	Falsche Verwendung von „bio je“ (es war) und „imao je“ (es gab)	<i>Imao je jedan covek.</i> Richtig: <i>Bio je jedan covek.</i>

			(Es war ein Mensch.)
Perfekt- und Plusquamperfektbildung mit „haben“ und „sein“	<i>Ich war zuerst geschrieben und dann Fußball gespielt.</i>	Verwechslung von perfektiven und imperfektiven Verben bei Bildung und Verwendung von Imperfekt und Aorist	<i>Ja čitah – Ich las</i> (wird als Aorist gebraucht) <i>Ti pročitah. – Du last durch.</i> (wird als Imperfekt gebraucht)
Futurbildung mit „wollen“, statt „werden“	<i>Er will kaufen ein Buch.</i>	Bildung von Präsens, v. a. bei 1. Person Singular und Verben auf „-ci“	<i>Ja idim.</i> Richtig: <i>Ja idem.</i> (ići = gehen, Ich gehe.)
Konjunktivfehler: Verwechslung von „wäre“ und „würde“	<i>Mein Freund würde gefahren, wenn der Zug war.</i>		
Falscher Passivgebrauch	<i>Die Mutter wird das Zimmer geputzt.</i>		
unpersönlicher Gebrauch von Verben	<i>Heute regnet.</i>		
Verben, die mehrere Präfixe haben können	<i>Die Mutter hat das Mittagessen vorbereitet. (zubereitet)</i>		
Verben mit starker Konjugation im Partizip II	<i>Die Mutter hat die Suppe gesalzt.</i>		
Verben mit starker und schwacher Konjugation	<i>Die Mutter hat den Kuchen gebackt.</i>		

(Vgl. Pandžić 1992, S. 69–72)

5) Negationsfehler

Bei der Negation haben die Sprachen wiederum deren spezifische Merkmale. Hinzu kommt die Negationsform „kein“ im Deutschen, die man im Serbischen nicht kennt, das wiederum über eine doppelte Negation verfügt, welche es im Deutschen nicht gibt. (Vgl. Pandžić 1992, S. 72)

Tabelle 8: Negationsfehler

Deutsch	Beispiel	Serbokroatisch	Beispiel
doppelte Negation wird verwendet	<i>Keiner hat mir nicht was gesagt.</i>	doppelte Negation wird ausgelassen	<i>On ide nikada u kino.</i> Richtig: <i>On ne ide nikada u kino.</i> (Er geht nie ins Kino)
Negation „kein“ unbekannt	<i>Ich habe nicht ein Buch.</i>	Negation wird wie im Deutschen verwendet	<i>On je zadaću ne napisao.</i>

			Richtig: On nije napisao zadaću. (Er hat die Aufgabe nicht geschrieben.)
--	--	--	---

(Vgl. Pandžić 1992, S. 73–74)

6) Präpositionsfehler

Präpositionsunterschiede zeigen sich in Rektion³, dem Gebrauch und in der Kennzeichnung von Materialien. Im Deutschen und Serbokroatischen verlangen viele Präpositionen einen bestimmten Kasus, wobei Serbokroatisch sieben Kasus hat und die Präpositionen daher vielseitiger sind. Bei der Kennzeichnung der Materialien wird im Deutschen „von“ (serbokroatisch „od“) verwendet, im Serbokroatischen „iz“ (Deutsch „aus“). (Vgl. Pandžić 1992, S. 73–74)

Tabelle 9: Präpositionsfehler

Deutsch	Beispiel	Serbokroatisch	Beispiel
Unsicherheit bei Artikelverwendung und bei der Deklination	<i>Ich gehe bei Freund. Er war in der Theater. Sie hilft zu Mutter.</i>	überflüssige Präposition	<i>Boji se od mame.</i> Richtig: Boji se mame. (Er hat Angst vor der Mutter.)
Verwendung der Präpositionen wie im Serbokroatischen	<i>Ich fahre in Jugoslawien. Das Bild hängt auf der Wand. Der Stuhl ist von Holz.</i>	falsche Verwendung der Präpositionen „kod“ (bei) und „iz“ (aus)	<i>Idem kod kuće.</i> Richtig: Idem kući. (Ich gehe nach Hause.)
Verkürzung von Präposition und Artikel wird selten gebraucht	<i>Mein Vater arbeitet zu der Zeit schwer.</i>	Verwechslung von Präpositionen „iz“ (aus) und „od“ (von) bei der Materialkennzeichnung	<i>Kuća je iz kamena.</i> Richtig: Kuća je od kamena. (Das Haus ist aus Stein.)
fehlende Kenntnisse bei der Bildung von Präpositionsadverbien	<i>Lege das Buch da auf.</i>	Überflüssiger Gebrauch von „s“ und „sa“ (mit)	<i>Dolazi sa biciklom.</i> Richtig: Dolazi biciklom. (Er kommt mit dem Fahrrad.)
		Auslassung des Sproßvokals „-a“	<i>Ona ide k crkvi.</i> Richtig: Ona ide ka crkvi. (Sie geht zur Kirche.)

(Vgl. Pandžić 1992, S. 75–76)

³ Rektion der Verben bedeutet, dass bestimmte Verben einen bestimmten Kasus fordern.“ (Dreyer/Schmitt 2000, S. 70)

7) Syntaxfehler

Da es sich bei Serbokroatisch und Deutsch um genetisch-typologisch unterschiedliche Sprachen handelt, weisen die Sprachen viele Differenzen bei den Haupt- sowie Nebensätzen, in Satzbau und Wortfolge auf. Solche Unterschiede sind zu identifizieren bei der Fragestellung im Fragesatz, bei den Kausalsätzen („denn“- und „weil“-Sätze), die konjunktionsbedingt zwei Typen haben, bei Temporalkonjunktionen mit „als“, „wenn“ oder „wann“, die im Serbokroatischen alle dem „kad“ entsprechen, sowie bei Infinitivkonstruktionen in verschiedenen Satzarten. Im Deutschen sind die Sätze mit oder ohne Konjunktiv vorhanden, im Serbokroatischen ausschließlich mit Indikativ. Die Wortreihenfolge zeigt genauso Differenzen in den Hauptsätzen, bei den grammatischen und lexikalischen Prädikatsteilen und beim Prädikativ der Kopularverben. In den Nebensätzen gilt im Deutschen im Gegensatz zum Serbischen die Verbendstellung. (Vgl. Pandžić 1992, S. 85)

a) Satzbaufehler

Tabelle 10: Satzbaufehler

Deutsch	Beispiel	Serbokroatisch	Beispiel
Fragesätze werden wie im Serbokroatischen gestellt: „je li“/„da li“ (ist wahr)	<i>Ob er kommt zu mir?</i>	falsche Bildung der Fragesätze bei der Entscheidungsfrage	<i>Došao li Petar kući?</i> Richtig: <i>Da li je Petar došao kući?</i> (Ist Peter nach Hause gekommen?)
Befehlsätze werden wie im Serbokroatischen gebaut: „neka“ (er soll) für 3. Person Plural	<i>Er soll lesen!</i>	Auslassung des Partikels „neka“ bei der Bildung von Imperativsätzen	<i>Dođe on sutra!</i> Richtig: <i>Neka dođe on sutra.</i> (Er soll morgen kommen.)
Falsche Verwendung von „denn“-Sätzen	<i>Sie kommt nicht, denn ist sie krank.</i>	Falsche Verwendung der Konjunktionen „da“ (das) und „šta“ (was)	1) <i>Ona je pričala da je Sandra radila.</i> Richtig: <i>Ona je pričala šta je Sandra radila.</i> (Sie sprach darüber, was Sandra gemacht hat.) 2) <i>On je često ljut zašto on puno raditi mora</i> Richtig: <i>On je često ljut što mora puno da radi.</i> (Er ist oft sauer, weil er viel arbeiten muss.)
Verwechslung der „dass“- und „was“-	<i>Er sieht, dass im Zimmer passiert.</i>	Verwendung von Infinitivkonstruktionen	<i>Idu na planinu tamo se odmoriti.</i>

Nebensätze		ohne Konjunktionen	Richtig: Idu na planinu da se tamo odmore. (Sie gehen ins Gebirge, um sich dort zu erholen.)
Verwechslung von „als“, „wenn“ und „wann“	<i>Wenn ich bei dir war, schneite es.</i>	Falsche Verwendung der Konditional- und Komparativsätze	1) <i>Kada sam imao auto, išao bih na more.</i> Richtig: Da sam imao auto, išao bih na more. (Wenn ich ein Auto gehabt hätte, wäre ich ans Meer gefahren.) 2) <i>On je jači kao ja.</i> Richtig: On je jači nego ja. (Er ist stärker als ich.)
falsche Verwendung der Infinitivkonstruktionen	<i>Er geht ins Kino, um einen Film zu sehen.</i>		
falsche Tempusverwendung oder nicht bekannter Konjunktiv	<i>1) Hatte er Geld gehabt, wollte er Urlaub machen.</i>		

(Vgl. Pandžić 1992, S. 83–85)

b) Satzwortfolgefehler

Tabelle 11: Satzwortfolgefehler

Deutsch	Beispiel	Serbokroatisch	Beispiel
Auslassung von Personalpronomen beim Gebrauch des finiten Verbs	<i>Spielt gut Fußball.</i>	überflüssiger Gebrauch von Personalpronomen	<i>Ja sam bolestan i ja moram ići u krevet.</i> Richtig: Ja sam bolestan i moram ići u krevet. (Ich bin krank und ich muss ins Bett gehen.)
falsche Prädikats- teilung	<i>Meine Schwester hat gearbeitet viel heute.</i>	falsche Prädikats- teilung	<i>Danas sam ja u vrtu kopao.</i> Richtig: Danas sam ja kopao u vrtu. (Heute habe ich im Garten gegraben.)
Subjektstellung wie im Serbokroatischen	<i>Beim Bäcker ich kaufe das Brot.</i>	falsche Subjekt- stellung	<i>Danas sam pisao ja čitav dan.</i> Richtig: Danas sam ja pisao čitav dan.

			(Heute habe ich den ganzen Tag geschrieben.)
falsche Verbstellung im Nebensatz	<i>Ich weiß nicht, ob ich komme morgen zu dir.</i>	falsche Verbstellung im Haupt- und Nebensatz	<i>Kada smo stigli kod bake, smo mi puno slavili.</i> Richtig: Kada smo stigli kod bake, mi smo puno slavili. (Als wir zur Großmutter kamen, haben wir viel gefeiert.)

(Vgl. Pandžić 1992, S. 87–89)

7 Hypothesen über den Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb – ein Überblick

Chomsky – Erstspracherwerbstheorie

Noam Chomsky stellte seine Spracherwerbstheorie auf, mit dem Ziel, die behavioristische Spracherwerbstheorie, die in den 1920-er bis 1960-er Jahren führend war, zu widerlegen. Chomskys Ansatz ist nativistisch und geht von einer den Menschen angeborenen Sprachfähigkeit aus, weil jedes mental gesunde Kind unabhängig von den Bedingungen die Grammatik der Erstsprache fehlerfrei erwirbt. Mit seinem Ansatz vertritt Chomsky also die gegenteilige Meinung zum behavioristischen Ansatz, der sich an die externen Faktoren richtet und den Erstspracherwerb als eine Verhaltensweise (*habit*) beschreibt, die der Mensch durch die äußerliche Wahrnehmungen (*stimulus*) bzw. mit der Reaktion (*response*) auf diese erwirbt. (Vgl. Gülbeyaz 2012, S. 21–22)

Bei Chomskys Spracherwerbstheorie spielen die kognitiven Fähigkeiten und die biologischen Eigenschaften des Menschen eine große Rolle. Chomsky wollte v. a. herausfinden, wie Kinder Sprachregeln erwerben, auch wenn sie es von den Eltern unzureichend vermittelt bekommen, bzw. warum sie trotz des korrekten Inputs, den sie von den Eltern bekommen, sprachliche Fehler machen, und wie einige, auch bei nicht genügender Korrektur seitens der Eltern die Erstsprache perfekt erwerben können?

Zwei neue Begriffe, die Chomsky einführt, sind *Language Acquisition Device* (LAD), der Spracherwerbsapparat, und *Universal Grammar* (UG), die Universalgrammatik. Für Chomsky gehört ein sprachspezifisches kognitives Modell (LAD) zur „Grundausrüstung“ jedes Menschen und dieses enthält allgemeine grammatische Merkmale, die in allen Sprachen vorhanden sind. Demzufolge ist die UG ein Fundament für den Spracherwerb. Dieses Grammatikwissen ist eigentlich ein allgemeiner Parameter, der bei den Kindern, die nach dem Input von seinem Umfeld definiert werden (*Parameter Setting*). (Vgl. Gülbeyaz 2012, S. 22–23)

Chomsky unterscheidet zwischen einer Kerngrammatik, in der sich die sprachlichen Strukturen befinden, die das Kind von der UG ableitet, und einer Periphergrammatik (sprachspezifische Strukturen). Angelehnt an die *Theorie der Markiertheit*, die viele LinguistInnen für die verschiedenen Inhaltsanalysen benutzten, sind Chomskys Strukturen der Kerngrammatik unmarkiert und die der Periphergrammatik markiert.

Kritikpunkte an Chomskys Spracherwerbstheorie betreffen v. a. ihre schwere Übertragbarkeit auf den Zweitspracherwerb (was von einigen ForscherInnen dennoch gemacht wurde). Außerdem wird ihr vorgeworfen, Sprache als ein geschlossenes System zu betrachten, d. h. ohne Rücksichtnahme auf gesellschaftliche Aspekte, Umwelteinflüsse, Verschiedenheit der Erwerbsprozesse oder Unterschiede in kindlichem und erwachsenem Spracherwerb. (Vgl. Gülbeyaz 2012, S. 24–25)

Identitätshypothese

Das Fundament für die Identitätshypothese stellt die nativistische Position Chomskys, weshalb auch diese von einer naturgegebenen Spracherwerbsfähigkeit ausgeht und sich genauso gegen den behavioristischen Ansatz ausspricht. (Vgl. Gülbeyaz 2012, S. 26) Die Grundannahme der Identitätshypothese ist, dass Erst- und Zweitspracherwerb von ähnlichen psychologischen Prozessen geleitet werden. (Vgl. Wojnesitz 2010, S. 51)

Es gibt drei Varianten der Identitätshypothese, wo die Behauptung über den identischen Erwerbsverlauf der Erst- und Zweitsprache in der ersten Auffassung bei den dritten bereits in die Behauptung einer grundsätzlichen Ähnlichkeit im Erwerb mit Abweichungen, umgeformt wird. (Vgl. Gülbeyaz 2012, S. 26)

Anhand eines spezifischen Testes (*Bilingual-Syntax-Measure-Test*) von Heidi C. Dulay und Marina K. Burt an englischlernenden chinesischen und spanischen Kindern hat die Theorie ihre Bestätigung gefunden. Bei dieser Untersuchung wurden auch keine Spracheinwirkungen von der Erst- auf die Zweitsprache gefunden, was die Identitätshypothese als Gegenteil der Kontrastivhypothese (S. Kapitel 7) darstellen lässt.

Kritikpunkte an der Identitätshypothese betreffen ebendiese oben erwähnte Verneinung der Spracheinflüsse zwischen den Sprachen, was in weiterer Folge für die Didaktik im

Fremdspracherwerb bedeuten würde, dass gesonderter Unterricht bei den Lernenden mit verschiedenen Erstsprachen nicht notwendig wäre. (Vgl. Gülbeyaz 2012, S. 27)

Lado – Kontrastivhypothese

Die bereits angesprochene Kontrastivhypothese basiert auf dem behavioristischen Ansatz und ist aus Versuchen Robert Lados, im fremdsprachlichen Englischunterricht besser auf die Ansprüche des verschiedenen Lernenden einzugehen, entstanden. Lado hat den Gedanken von Charles Carpenter Fries (1945) weitergeführt, der von der Annahme ausgeht, dass Menschen Formen und Bedeutungen aus der eigenen in die fremden Sprachen und Kulturen transferieren. Demzufolge bedeutet das im konkreten Bezug auf den Spracherwerb, dass man beim Erlernen einer Fremdsprache die Strukturen, die der ersten Sprache ähnlich sind, leichter lernt, als die, die das nicht sind. Für Analysen auf Basis dieser Hypothese ist ein Sprachvergleich sinnvoll, weil man dadurch den Einblick in die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen gewinnen kann, was in didaktischer Hinsicht, eine Fokuslenkung auf die eventuell problematischen sprachlichen Strukturen (mit wenig Ähnlichkeiten) ermöglicht. Entsprechend schreibt Uriel Weinreich in seiner Arbeit *Linguistics Across Cultures*, dass größere Unterschiede in den Systemen der Sprachen Lernschwierigkeiten verursachen können, und sieht diese als Quelle für die Entstehung von Interferenzen.

Um die Kontrastivhypothese für die Didaktik zu verwenden, müsste man ein pädagogisches Konzept erstellen, in dem den Lernenden zuerst die muttersprachlichen Strukturen vermittelt würden, um einen positiven Transfer zu ermöglichen. (Vgl. Gülbeyaz 2012, S. 29–33)

Trotz bedeutender Erkenntnisse, die die Kontrastivhypothese hervorgebracht hat, gibt es doch einige Kritikpunkte an ihr. In erster Linie ließen sich nicht alle Fehler mit der kontrastiven Analyse untersuchen, denn die Hypothese ist nur auf die sprachliche Ebene (hauptsächlich Phonetik und Syntax) fokussiert und befasst sich ausschließlich mit dem Einfluss von den Erst- auf die Zweitsprachen. Weiters wurde kritisiert, dass nur intralinguale Unterschiede als Fehlerquelle erklärt wurden, jedoch nicht die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen. Kritik richtete sich auch gegen die Behauptung, dass Interferenzen das Haupthindernis für den Spracherwerb darstellen und dass Unterschiede zwischen zwei Sprachen einer Lernbehinderung gleichgestellt sind etc. (Vgl. Gülbeyaz 2012, S. 33–36)

Selinker – Interlanguage Hypothese (1978)

Die Interlanguage Hypothese (1978) vertritt die kognitivistische Position, d. h. im Zentrum des Interesses stehen die kognitiven Prozesse beim Fremdspracherwerb. Larry Selinker geht von einer eigenen Sprache (*Interimssprache*) aus, die im Spracherwerbsprozess bei Lernenden entsteht und nicht immer nach der sprachlichen Norm geformt ist. Eine solche Zwischenform der Lernautsprache (in der Erwerbsphase), die meistens Fehler enthält, ist nach Selinker kein Zeichen von geringerer Kompetenz oder von mangelhaftem Wissen, sondern im Gegenteil für die Messung des Wissensstandes des/r Lernenden hilfreich und darüber hinaus auch aufschlussreich hinsichtlich der Frage, wie die Lernenden mit ihrem Wissen umgehen. Anders als bei manchen anderen Ansätzen wird hier die Meinung vertreten, dass Transfer nicht mehr als Fehlervoraussetzung erscheint, sondern als ein kognitiver Prozess, der den Lernprozess begünstigt. (Vgl. Gülbeyaz 2012, S. 41–42)

Cummins – Interdependenzhypothese (1979)

Die Grundannahme der Interdependenzhypothese ist, dass die Erreichung der Sprachkompetenz in der Zweitsprache (bei bilingualen Menschen) von dem Niveau der erstsprachlichen Kompetenz abhängig ist. Demzufolge wäre die Förderung der Erstsprache ein unentbehrlicher Faktor für den erfolgreichen Zweitspracherwerb und sogar als Bedingung für diesen zu sehen. Ist diese Voraussetzung nicht erfüllt, muss man mit negativen Konsequenzen für den Zweitspracherwerb rechnen, d. h. mit größeren Lernschwierigkeiten.

Laut Jim Cummins sollte das Sprachniveau in der ersten Sprache einen *abstrakten Stand* erreicht haben, damit der Erwerb der zweiten Sprache einwandfrei erfolgen kann. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass die Entfaltung des abstrakten Denkens durch die Veränderung des sprachlichen Umfelds – wie das im Falle der Migration passieren kann – vorübergehend abgestellt wird. (Vgl. Wojnesitz 2010, S. 53)

Daher werden nach Cummins SchülerInnen mit guten Erstsprachkenntnissen weniger Probleme haben, eine zweite Sprache zu erwerben, weil sie auf bereits vorhandenem Sprachwissen aufbauen können. Cummins zählt die einzelnen wichtigen sprachlichen Kompetenzen auf, deren Beherrschung noch vor dem Schuleintritt wünschenswert wäre und erforderlich ist, wie z. B. die Textkompetenz. SchülerInnen müssten außerdem über ein

Lexikon eines gewissen Umfangs verfügen. (Vgl. Wojnesitz 2010, S. 54) Ebenso wichtige Faktoren sind nach Cummins die Lernmotivation sowie die Identifikation mit der zu erlernenden Sprache. Eine nicht vorhandene Identifikation stellt auch eine Determinante für den Lernerfolg dar. (Vgl. Wojnesitz 2010, S. 54)

8 Definitionen von Transfer, Interferenz, crosslinguistic influence

Nach dem Hypothesenüberblick über die Spracheinflüsse werden hier die Interferenzphänomene näher erklärt und einige Definitionen vorgestellt.

Interferenzfehler werden mit dem Zusammenstoß von unterschiedlichen Sprachen (L1 und L2) – auch abhängig von der Art, von den Kulturen, von der Form des Spracherwerbs (simultan/sukzessiv) – in Zusammenhang gebracht.

Die Absicht der Verfasserin ist, den LeserInnen aus verschiedenen Forschungsperspektiven unterschiedliche Definitionen und Standpunkte zu diesem Thema anzubieten, wobei vorab angemerkt werden muss, dass aufgrund des großen theoretischen Umfangs nur eine zusammengefasste Form nach eigenen Auswahlkriterien und keine Gesamtheit der Interpretationen und Forschungsstandpunkte dargeboten werden kann.

„Sprachen existieren nicht als sich selbst genügende Systeme, sie werden für Kommunikation und Kognition eingesetzt, und in beiden Funktionen ist es ganz normal, daß Sprecher mit fremden sprachlichen Systemen im Kontakt kommen.“

(Jeßing 1994, S. 7–8)

Zu solchen Zusammenstößen der sprachlichen Systeme kommt es oft dort, wo die Sprachen sich treffen – an den Sprachgrenzen oder dort, wo mehrere Sprachen gesprochen werden. Auch durch die Medien ermöglichter Sprachkontakt kann in einer Beeinflussung der Sprachen resultieren. (Vgl. Jeßing 1994, S. 7–8)

Jan Czochralski unterscheidet zwischen positiven und negativen Wechselwirkungen der Sprachsysteme und versteht unter Interferenz *„die gegenseitige Einwirkung und Beeinflussung von Strukturen, die zwei verschiedenen Sprachsystemen angehören“* (Czochralski 1971, S. 5)

Uriel Weinreich geht von einem Spracheinfluss beider Sprachen aufeinander aus und beschreibt die Interferenz als Ergebnis eines Sprachkontaktes:

„Diejenigen Fälle der Abweichung von den Normen der einen wie der anderen Sprache, die in der Rede von Zweisprachigen als Ergebnis ihrer Vertrautheit mit mehr

als einer Sprache [sic!] d. h. als Ergebnis des Sprachkontaktes vorkommen, werden als Interferenz-Erscheinungen verzeichnet.“ (Weinreich 1976, S. 15)

Bei Weinreich sind Interferenzerscheinungen bei einem bilingualen Menschen in beiden Sprachen möglich. Die Ursache sieht er nicht in unzureichenden Kenntnissen der neu zu erwerbenden Sprache – wie das die Kontrastivhypothese behauptet –, sondern im Gegenteil: sie ist das Resultat der *Vertrautheit* mit zwei oder mehr unterschiedlichen Sprachen. (Vgl. Gülbeyaz 2012, S. 32)

Viele Linguisten teilten in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ganz andere Meinungen, beispielsweise Antoine Meillet die gegenseitige Sprachbeeinflussung beim Sprecher bzw. bei der Sprecherin zweier Sprachen nicht anerkennt: „*Kein grammatisches System einer Sprache [...] kann das einer anderen durchdringen.*“ (Vgl. Gülbeyaz 2012, S. 31)

Robert Lado (s. Kapitel 7: „Lado – Kontrastivhypothese“, S. 43) beschreibt den Transfer als positive und die Interferenz als negative Übertragung in die Fremd-/Zweitsprache und je unterschiedlicher die Sprachen sind, desto größer ist der Potenzial für deren Entstehung. Lados Ansatz ist behavioristisch, er besagt, dass es sich bei dem grammatischen System einer Sprache um ein System der Gewohnheiten (*habits*) handelt, welches schon in der Kindheit (unbewusst) entsteht. Dieses System wird folglich beim Zweitspracherwerb in die neue Sprache (unbewusst) übertragen und zwar die grammatischen Strukturen mit ihrer Distribution. (Vgl. Gülbeyaz 2012, S. 32–33)

Es besteht auch die Annahme, dass sich das erworbene Sprachwissen und Spracheneinflüsse bei mehrsprachigen Personen unterscheiden, abhängig vom Spracherwerbsverlauf (simultan/sukzessiv), den sie hinter sich haben. (Vgl. Müller/Kupisch u. a. 2011, S. 17)

Unter Interferenz versteht János Juhász (1970) die negative Beeinflussung zwischen den Sprachen und – als Resultat dieser Beeinflussung – die verursachte Verletzung der sprachlichen Norm. Weiters unterscheidet er zwischen Interferenz innerhalb einer Sprache und Interferenz zwischen zwei Sprachen. Bei der Interferenz zwischen zwei Sprachen wird weiter differenziert zwischen der Interferenz der Fremdsprache auf die Muttersprache und jener der Muttersprache auf die Fremdsprache. Weiterhin unterscheidet er zwischen der

globalen Interferenz (Substitutionsdruck der Fremdsprache (FS) auf die Muttersprache (MS) besteht, solange eine als MS und andere als FS empfunden wird) und Einzelinterferenz (bei Parallelgebrauch von MS und FS verursachte Störung im fremden Sprachsystem). (Vgl. Juhász 1970, S. 9–10) Einsprachige Menschen haben feste Beziehungen zwischen sprachlichen Formen und Begriffen und zwischen Zeichen und Zeichen. Beim Erlernen jeder weiteren Sprache entsteht vorerst eine globale Interferenz. Der/Die Lernende versucht beim Lernen einer Fremdsprache entweder die Muttersprache als Störungsfaktor in den Hintergrund zu stellen oder als Hilfsmittel für den Spracherwerb zu verwenden. Fries (1963, 15) sieht die Schwierigkeit im Spracherwerb darin, dass man die muttersprachlichen Fertigkeiten „überwinden“ muss.

Mit der Annahme, dass jede Sprache über ein System der Oppositionen verfügt, wo jede Spracherscheinung der Bestandteil einer Opposition ist, wie z. B. die grammatische Form des Passivs, nur als Opposition zum Aktiv existiert. Es lässt sich deutlich erkennen, dass solche komplizierten Verknüpfungen auch beim Fremdspracherwerb zwischen zwei Sprachen – Muttersprache und Fremdsprache – entstehen können, weil den Lernenden diese Systeme zum Vergleich – global und detailliert – dienen können.

Beim Sprachgebrauch einer Fremdsprache besteht immer ein Bedürfnis, den Gedanken in der muttersprachlichen Form Ausdruck zu verleihen. Dieses Phänomen trifft sowohl bei einem wenig geübten, aber bewusst ausgeübten Sprachgebrauch sowie bei einer spontanen Sprachausübung zu. Es wird bei unterschiedlichen Elementen auch immer unterschiedlich ausfallen, weil es reine *compound* bzw. *coordinate systems*⁴ kaum gibt. (Vgl. Juhász 1970, S. 30)

Bei einer Gegenüberstellung dieser Elemente gibt es zwei Arten der Einwirkung der Muttersprache auf die Fremdsprache:

1. „*Das muttersprachliche Element und das fremdsprachliche Element fügen sich auf ähnliche Weise in das jeweilige System ein.*“ (Juhász 1970, S. 30)

4 „Seit Ervin/Osgood (1954) wird zwischen ‚coordinate system‘ und ‚compound system‘ und entsprechend auch zwischen ‚coordinate bilingualism‘ (koordinierter Zweisprachigkeit) und ‚compound bilingualism‘ (vermischter bzw. zusammengesetzter Zweisprachigkeit) unterschieden. Im Fall des koordinierten Bilinguismus geht man davon aus, daß einem Element der außersprachlichen Wirklichkeit eine sprachliche Bezeichnung entspricht, die in den beiden betroffenen Sprachen einzeln vorliegt; im Fall des vermischten Bilinguismus geht man von zwei sprachliche Bezeichnungen aus, die einem außersprachlichen Element entsprechen.“ (Sinner 2001)

In diesem Fall ist der bewusste Vergleich zwischen den Sprachen nützlich und der/die Lernende verletzt nicht die sprachliche Norm. Diese (positive) Art des muttersprachlichen Einflusses ist als *Transfer* bekannt.

2. „Das muttersprachliche und das fremdsprachliche Element fügen sich auf verschiedene Weise in das jeweilige System ein: ihre Struktur, ihre Valenz, ihre semantische Kongruenz, ihre Bedeutungsstruktur, ihre Verwendungsweise usw. unterscheiden sich ganz oder teilweise voneinander.“ (Juhász 1970, S. 31)

Bei solchen Oppositionen üben die Elemente der Muttersprache einen störenden Einfluss auf das Erlernen der Fremdsprache aus und das führt in weiterer Folge zu der Verletzung der sprachlichen Norm. Dieses eher negativ charakterisierte Phänomen wird *Interferenz* genannt. (Vgl. Ebd. S. 31)

Aus Juhász' Standpunkt ist feststellbar, dass er sich auf das Interferenzvorkommen auf der Ebene von *parole* konzentriert. (Vgl. Otomo 1991, S. 27)

Aus der Perspektive der Linguistik kann man unter Interferenz jeden Einfluss einer Sprache mit ihren soziokulturellen Rahmenbedingungen auf eine andere verstehen. (Vgl. Tesch 1978, S. 36)

Die Benennungen Transfer und Interferenz wurden in späterer Folge wegen des Zusammenhangs mit der bereits umstrittenen Kontrastivhypothese von manchen LinguistInnen als nicht mehr akzeptabel angesehen. Michael Scharwood-Smith und Eric Kellerman reden stattdessen von *crosslinguistic influence*. In diesem neueren Begriff sind auch Sprachphänomene wie *avoidance* (Elemente der Fremdsprache werden vermieden bzw. ausgelassen, weil sie in der Erstsprache selten vorkommen oder nicht existieren) und *borrowing* inbegriffen. (Vgl. Gülbeyaz 2012, S. 37)

In der generativen Grammatikforschung spielen die Begriffe *Kompetenz* und *Performanz* eine zentrale Rolle. Kompetenz steht für Sprachwissen und Performanz für die Sprachanwendung. Darüber hinaus wird die *Entlehnung* aus einer anderen Sprache (*borrowing*) als ein Kompetenzphänomen gesehen und *Interferenz* als ein Performanzphänomen. Diese Spracherscheinungen sind voneinander zu differenzieren. Daraus resultierend kategorisiert man die Interferenz als ein individuell bedingtes Phänomen und Entlehnung als eine Spracherscheinung, die eine Sprachgruppe betrifft. Interferenz ist also eine Variable, die durch mehrere Faktoren beeinflusst wird (Sprachstil, Sprachausprägung), auf den phono-

logischen und grammatischen Ebenen vorkommt und bevorzugt in der gesprochenen Sprache zu finden ist. (Vgl. Müller/Kupisch 2011, S. 18)

Wenn sich der Spracheneinfluss auf der Ebene der Kompetenz auswirkt, ist die Rede vom *Transfer*, was die Übertragung von Wissen von einer Sprache, mit der man gut vertraut ist (Muttersprache/Erstsprache), auf eine andere, neue Sprache (Zweitsprache) bedeutet. Diese Erscheinung ist oft bei zwei- oder mehrsprachigen Personen, beim sukzessiven Spracherwerb zu beobachten. Ein positiver Transfer beschleunigt den Spracherwerb und umgekehrt, ein negativer Transfer erschwert ihn. (Vgl. Müller/Kupisch u. a. 2011, S. 21)

In den 1960-er bis 1970-er Jahren wurden allmählich behavioristische und strukturalistische durch universalistische Perspektiven ersetzt. Im Zentrum der Forschung standen nun sprachliche Universalien, die als Produkt von interlingualen Ähnlichkeiten entstehen. Die möglichen Unterschiede beim Zweitspracherwerb abhängig vom Erwerbsverlauf (simultan/sukzessiv, kindlich/erwachsen) wurden untersucht und mit den Entwicklungsstadien beim Erstspracherwerb verglichen. (Vgl. Gülbeyaz 2012, S. 38) Für Universalisten wie Leonard Newmark und David Reibel oder Stephen D. Krashen (Input-Hypothese) ist Transfer eine Kommunikationsstrategie, mit der Personen erworbene Erstsprachstrukturen benützen, um die Lücken bei der Zweitsprache zu füllen, damit die Kommunikation weiter gewährleistet bleibt bzw. überhaupt möglich ist. (Vgl. Gülbeyaz 2012, S. 40)

Aus der kognitivistischen Position von Larry Selinker (Interlanguage-Hypothese) wird Transfer nicht negativ als Fehlerverursacher gesehen, sondern im Gegenteil als ein positiver kognitiver Prozess und ein Instrument zur Bildung einer *Interimssprache* (Lernersprache). (Vgl. Gülbeyaz 2012, S. 41–42)

Die Schlussfolgerung aus den bisherigen Untersuchungen und gewonnenen Erkenntnissen auf dem Gebiet wäre, dass Transfer ein Phänomen der gegenseitigen Beeinflussung von Sprachen (L1, L2, L3...) ist, der auf allen sprachlichen Ebenen vorkommt und von dem der Spracherwerbsverlauf (simultan/sukzessiv, kindlich/erwachsen) abhängig ist.

9 Sprachlicher Fehler oder Interferenzfehler?

Die Fehleranalyse muss sich grundlegenden Fragen stellen: Was ist ein Fehler? Welche Arten von Fehlern kommen beim Spracherwerb vor? Welche Fehler basieren auf der Interferenz zwischen den Sprachen?

Bei der Diagnostizierung von sprachlichen Fehlern stößt man auf Schwierigkeiten: erstens im Kontext der sogenannten Normabweichung, die ein Parameter für die Bestimmung des Fehlers ist. Die sprachliche Norm zu definieren ist die Herausforderung an sich, genauso die Abweichung von dieser Norm. Und zweitens zeigen sich oft Schwierigkeiten im Prozess der Unterscheidung von jenen Fehlern, die interferenzbedingt vorkommen, von dem Rest.

Nicht jede Normabweichung ist ein sprachlicher Fehler

Im Kontext der Interferenz wird oft die sprachliche Norm erwähnt und darüber hinaus Interferenz als eine Verletzung dieser Norm definiert. Dennoch sind sich die LinguistInnen in dem Bestreben, diesen Parameter zu definieren, nicht einig. (Vgl. Juhász, 1970, S. 12) Wenn sich aber die sprachliche Norm nicht eindeutig definieren lässt, erscheint die Diagnostizierung von in Folge der Interferenz entstandenen sprachlichen Fehlern als eine noch größere Herausforderung. Sprachliche Fehler werden erst im Kontext der Abweichung von der Norm sichtbar. (Vgl. Juhász 1970, S. 33)

„Die Sprache existiert als System zur Kommunikation und als Erscheinungsform des Denkens innerhalb einer Sprachgemeinschaft. Dabei handelt es sich jeweils um einen Zustand der Sprache, den man Synchronie nennt.“ (Juhász, 1970, S. 33)

Da sich Sprache langsam, aber ständig verändert, ist *Synchronie* nur ihr aktueller Zustand, und trotzdem wird ein solches Zeichensystem im Kopf eines jeden Menschen als die Norm empfunden. Jede Veränderung der Sprache wird zunächst als die Abweichung von dieser Norm gesehen. Entlehnungen aus anderen Sprachen – die sogenannten Modewörter – werden

zum Beispiel als starke Abweichung gesehen, manche andere Veränderungen als kleinere Abweichungen. Dieser Logik nach war jede sprachliche Veränderung ein Fehler.

Während jede Veränderung der Norm ursprünglich ein Fehler ist, führt jedoch nicht jede Abweichung von der Norm zur Veränderung der Sprache. SprachwissenschaftlerInnen können eine Abweichung von der Norm erst dann diagnostizieren, wenn der „Fehler“ zu einer Veränderung des Systems geführt hat. (Vgl. Juhász 1970, S. 33–34) Eine solche dogmatische Auffassung der Norm wird dem Wesen der Sprache jedoch nicht gerecht, (Vgl. Juhász 1970, S. 37), weil sie veränderbar ist und ihre Elemente keiner exakten Messung unterliegen. Humor und sprachliche Kunst sind Bereiche, in welchen eine gezielte Abweichung von der Norm auf jeden Fall zu erwarten ist. Ein Fakt ist auch, dass jede territoriale sowie soziale Sprachgemeinschaft über ihre eigene Norm verfügt. (Vgl. Juhász 1970, S. 39)

Zusammenfassend lässt sich sagen:

„Viele Elemente unserer sprachlichen Äußerungen sind normiert in dem Sinne, daß sie innerhalb der Äußerung nicht substituierbar sind. Aber bei weitem nicht alle Formen sind so expressiv, daß ihre Ersetzung durch andere die Intention des Sprechers und den Mitteilungswert der Aussage beeinträchtigen würden. [...] Norm kann häufig als eine Reihe von fakultativen Varianten angesehen werden.“ (Juhász 1970, S. 39)

Eine Fehleranalyse ließe sich aber ohne die Festlegung der sprachlichen Norm nicht durchführen. Wegen der angesprochenen Schwierigkeit, eine Norm zu definieren, bedient man sich einer durch ein Wörterbuch oder Grammatikbuch geregelten Norm und nimmt auf diese Bezug. Weitere Bezugskriterien wären Verständlichkeit und die situativ angemessene Verwendung der Sprache. (Vgl. Chlosta/Schäfer u. a. 2010, S. 266)

Nicht jeder sprachliche Fehler beim Fremd-/Zweitspracherwerb ist ein Interferenzfehler

Interferenz lässt sich am leichtesten an einer Analyse von sprachlichen Fehlern, die den Fremdspracherwerb begleiten, herausfiltern. Nicht jeder Fehler in der Sprachrealisierung ist als Interferenzfehler aufzufassen bzw. entsteht ausschließlich aufgrund der Beeinflussung der Sprachen untereinander. (Vgl. Pandžić 1992, S. 10–11)

Es ist wichtig, Fehler zu kategorisieren und die durch die Interferenz entstandenen Fehler aus den restlichen herauszufiltern. Darüber, welche Fehler man als Interferenzfehler betrachten kann, gibt es jedoch auch unterschiedliche Auffassungen:

Fehler, die beim Fremd-/Zweitspracherwerb auftreten, können unterschiedlicher Natur sein. Interferenzfehler sind demzufolge nicht zu verwechseln mit intralingualen Fehlern (Übergeneralisierungen, Simplifikationen) und die korrekte Fehleranalyse kann nur unter Berücksichtigung von psycho- und soziolinguistischen Aspekten erfolgen. (Vgl. Gülbeyaz 2012, S. 19)

Christoph Chlosta, Andrea Schäfer u. a. (2010) teilen die Interferenzfehler in interlinguale und intralinguale Fehler. Bei der Interpretation von interlingualen Interferenzen beziehen sie sich auf die Auffassung von Helga Dieling und Ursula Hirschfeld (2001), die darunter „*Prozess und Ergebnis der Übertragung sprachlicher Merkmale und Regeln aus der Muttersprache in eine andere Sprache (Fremdsprache)*“ verstehen. (Dieling/Hirschfeld 2001, S. 181, zit. n. Chlosta/Schäfer u. a. 2010, S. 267) Die intralinguale Interferenz bezeichnet den Transfer von Regeln der Zielsprache in die Bereiche der Zielsprache, wo diese Regeln nicht zu verwenden sind. (Vgl. Chlosta/Schäfer u. a. 2010, S. 267)

Fehlerursachen

a) Übergeneralisierung/Regularisierung

Hierbei handelt es sich meistens um Fehler, die im intralingualen Bereich vorkommen und aus dem Grund passieren, dass gewisse Regeln der Zielsprache in die Ebenen der Zielsprache übertragen werden, wo diese Regeln nicht gelten. (Vgl. Chlosta/Schäfer u. a. 2010, S. 267–271)

b) Hyperkorrektur

Dieses Phänomen ist v. a. im phonetischen Bereich zu beobachten, wenn eine Person sich sehr bemüht, bestimmte, schwierig empfundene Laute, außerordentlich gut auszusprechen, was in weiterer Folge dazu führen kann, dass er dies auch an den Stellen tut, wo das nicht richtig ist.

c) Simplifizierung

Simplifizierungen sind v. a. an der morphosyntaktischen Sprachebene zu beobachten und kommen zustande, wenn eine Person versucht, die schwierigeren Strukturen der Fremd-

sprache durch die einfacheren zu ersetzen (Bsp. Verben: Gebrauch von Infinitiv, statt finiten Formen).

d) Language/code switching

Dieses Phänomen ist oft innerhalb einer Äußerung zu beobachten und bezeichnet den Sprachwechsel von einer in eine andere Sprache. Es kommt häufig beim Versuch vor, Wissenslücken in der Fremdsprache zu schließen, indem man auf die Strukturen der bekannten Sprache zurückgreift. Da dieses Phänomen nur innerhalb einer Gruppe auftreten kann, wie die Personen neben der Fremdsprache, auch diese andere Sprache kennen, ist dieser Fehler bei der DaZ-Fehleranalyse nicht von Relevanz. İnci Dirim beschreibt dieses Phänomen wie folgt:

„Code-Switching heißt, dass Sprachen aus sprechstrategischen Gründen abwechselnd verwendet werden. Zum Beispiel wird eine Ablehnung mit einem Wort der gerade nicht verwendeten Sprache bekräftigt. Untersuchungen haben gezeigt, dass, je besser die einzelnen Sprachen gesprochen werden, sie auch desto besser in Form des Code Switchings gemischt werden können.“ (Disoski 2010)

e) Unterrichts- und lehrerbedingte Fehler

Manchmal weisen LehrerInnen gewisse sprachliche Normabweichungen auf oder verwenden gewisse inkorrekte Lexika, was als Folge haben kann, dass Lernende diese unreflektiert übernehmen.

f) Performanzfehler

Performanzfehler bezeichnet das Phänomen, bei dem eine Person bereits während sie den Fehler beim Reden macht, diesen unmittelbar feststellt, sich verbessert bzw. verbessert werden kann. Dieses Phänomen ist auch bei Personen zu beobachten, während sie Gebrauch von ihrer Muttersprache machen und sind kein Zeichen der Inkompetenz.

g) Kompetenzfehler

Im Unterschied zu den Performanzfehlern handelt es sich hier um eine Art von Fehlern, bei denen die Person nicht selbst erkennen kann, einen Fehler gemacht zu haben, und jemand anderer sie darauf hinweisen muss, d. h. die Person kennt oder versteht dieses sprachliches Phänomen nicht.

h) Übergangsfehler

Diese Fehler basieren auf einer von den Lernenden im Prozess des Fremdspracherwerbs entwickelten sogenannten Lernaltersprache (Interimssprache/interlanguage), die Merkmale der

Mutter- sowie der Fremdsprache in sich trägt. Die Interlanguage-Hypothese (s. Kapitel 7 „Selinker – Interlanguage Hypothese (1978)“, S. 44) betrachtet diese Fehler als positive Entwicklungsfehler im Erwerb einer Sprache.

Ferner kann auch zwischen den Fehlern, die Kommunikation behindern, und solchen, die das nicht tun, unterschieden werden.

i) Die Durchführung einer Fehleranalyse

Als ersten Schritt heißt es, die sprachlichen Ebenen und grammatische Kategorien für die Fehleruntersuchung festzulegen. Man könnte die Fehler in phonetisch-phonologische, morphosyntaktische, lexiko-semantische u. a. Fehler aufteilen, abhängig von dem Untersuchungsgegenstand und dem dafür verfügbaren sprachlichen Untersuchungsmaterial. Wie bereits erklärt worden ist, kommen die Fehler auf allen Ebenen einer Sprache vor, d. h. man kann alle Ebenen untersuchen oder sich auf gewisse Ebenen beschränken. Eine Fehleranalyse hat einen empfohlenen, bestimmten Ablauf:

- 1) Zuerst muss man die Abweichung von der Norm als solche finden und den Fehler identifizieren.
- 2) Der nächste Schritt ist die Zuordnung der Fehler zu der Sprachebene, auf der er vorgekommen ist, sowie zu der korrekten grammatischen Kategorie.
- 3) Die Fehlerursache soll angegeben werden. Interferenzen können – wie oben erläutert – interlingual oder intralingual sein.
- 4) Fehler sollen bewertet sein, wenn man damit eine Einschätzung für die Bekämpfung, bzw. eine Fehlertherapie bewirken soll. Eines der Kriterien ist die Häufigkeit des Auftretens, ein anderes wäre, die Fehler in gravierende und weniger gravierende aufzuteilen. (Vgl. Chlosta/Schäfer u. a. 2010, S. 273–274)

10 Konzept der „Mehrsprachigen Alphabetisierung“ von Kindern mit den Erstsprachen Türkisch und Bosnisch/Kroatisch/Serbisch⁵

Das Konzept „Mehrsprachige Alphabetisierung“ ist von Dženita Özcan im Jahr 2002/03 entwickelt worden und in der VS Ortnergasse 4 im 15. Wiener Gemeindebezirk, wo sie damals als Muttersprachenlehrerin tätig war, erprobt worden. Die Idee dahinter war, Kinder aus zwei- oder mehrsprachigen Familien, die Möglichkeit des Schriftspracherwerbs neben Deutsch in deren Erstsprachen zu bieten, mit dem Ziel, literale Kenntnisse in beiden Sprachen weiter zu entwickeln. Später wurde dieses Konzept von anderen Schulen übernommen und seit dem Schuljahr 2012/13 wird es an zehn Wiener Volksschulen umgesetzt. Das Sprachförderzentrum, an dem Dženita Özcan jetzt tätig ist, begleitet, unterstützt und nimmt die Rückmeldungen der LehrerInnen entgegen, die das Konzept an den Schulen umsetzen. (Vgl. Springsits/Özcan 2012, S. 6)

Seit Beginn des Schuljahres 2011/12 wird der Schriftspracherwerb der SchülerInnen von dem Fachbereich DaF/DaZ des Instituts für Germanistik an der Universität Wien wissenschaftlich begleitet. Dieser Fachbereich ist für die Sprachstanderhebungen in der VS Ortnergasse sowie in der Kontrollgruppe zuständig und im Zuge dessen werden wissenschaftliche Hypothesen generiert. Das wissenschaftliche Team setzt sich wie folgt zusammen und wird von StudentInnen unterstützt:

- Univ.-Prof. Mag. Dr. Inci Dirim (Professorin für Deutsch als Zweitsprache am Institut für Germanistik (Fachbereich DaF/DaZ) der Universität Wien)
- Dipl.-Päd. Dr. Marion Döll (wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik (Fachbereich DaF/DaZ) sowie am Zentrum für Sprachstanddiagnostik der Universität Wien)
- MMag. Birgit Springsits (wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik (Fachbereich DaF/DaZ) der Universität Wien) (Ebd.)

⁵ Die Verfasserin hat die Projektinformation aus dem Artikel von Birgit Springsits und Dženita Özcan 2012 und war selbst am Projekt beteiligt.

Projektbeschreibung im Schuljahr 2011/12

Bei dem Projekt handelt es sich um ein klassenübergreifendes Modell für das Schuljahr 2011/12 unter der Leitung von Andreas Bauer (Klassenlehrer der 1b) und Richard Klemenschitz (Klassenlehrer der 1a). Projektpartner sind das Sprachförderzentrum Wien (Koordination, Dokumentation) und der genannte Fachbereich am Institut für Germanistik der Universität Wien, zuständig für Sprachstanderhebung und Forschung.

Die Schule Ortnergasse 4 befindet sich in einer Wohngegend mit vorwiegend sozial benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund. Die positive Einstellung zu kultureller und sprachlicher Heterogenität ist Teil des Schulprofils. Muttersprachenunterricht und generell die wertschätzende Einbindung der Erstsprachen der Kinder in den Regelunterricht haben bereits langjährige Tradition in der Schule. (Vgl. Springsits/Özcan 2012, S.6)

Das Modell fügt sich in eine Reihe mehrsprachiger Unterrichtskonzepte ein und sieht eine intensive klassenübergreifende Zusammenarbeit der Klassen 1a und 1b auf unterschiedlichsten Ebenen vor. Alle Ressourcen, die beiden Klassen zur Verfügung stehen, sind als ein Gemeinsames zu verstehen und so zu koordinieren, dass den Kindern ein vielseitig differenzierter Unterricht geboten werden kann. Die Arbeit in zusammengefassten Gruppen (von Kindern aus beiden Klassen) mit ähnlichen sprachlichen Voraussetzungen hat eine Optimierung der Möglichkeiten zum Ziel.

Eine Sprachstanderhebung in der zweiten Schulwoche soll die Einteilung der Kinder zu den Sprachgruppen ermöglichen. Die Aufteilung in vier Gruppen erfolgt nach der Erst- bzw. Starksprache der Kinder in Türkisch als Erstsprache, BKS als Erstsprache, Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache.

Der Unterricht wird wie folgt organisiert: Montags, mittwochs und freitags beginnt der Unterricht mit einer gemeinsamen 1. Stunde im Medienraum: Morgenkreis, Lieder singen, Wochenplan, Tagesplan vorstellen, Spiele. In der 2. und 3. Stunde findet der Unterricht geblockt in vier Sprachgruppen in getrennten Räumen statt: Der Schwerpunkt der Arbeit in den Sprachgruppen liegt auf Lesen- und Schreiben-Lernen, darüber hinaus werden auch Inhalte in Mathematik und Sachunterricht erarbeitet. Für Freitag ist eine Lernzielkontrolle

vorgesehen. Für Kinder, die in zwei Sprachen alphabetisiert werden, ergibt sich daraus ein tageweise abwechselnder Rhythmus der Unterrichtssprache.

Die anschließenden Stunden sind für die Arbeit in den Stammklassen 1a und 1b vorgesehen. Sinnvollerweise sind Gegenstände wie Religion, Turnen, Werken in dieser Zeit anzusetzen.

Alle Inhalte werden in einer wöchentlichen Besprechung gemeinsam festgelegt und in Sprachgruppen parallel vermittelt. Am Dienstag und Donnerstag erfolgt der Unterricht in klasseneigenen Räumen. Für diese Tage ist die Wiederholung und Festigung des am Vortag erarbeiteten Stoffes vorgesehen. (Vgl. Springsits/Özcan 2012, S. 7)

„Mittels verschiedener Sprachstandermittlungsverfahren (HAVAS 5, Leeres Blatt, Buchstaben-Diktat, Sofa-para-Test) sollen der Sprachstand und die Sprachentwicklung der Türkisch- und BKS-sprachigen SchülerInnen (und auch der DaZ-SchülerInnen) laufend erhoben/begleitet werden. Die Alphabetisierung auf Deutsch lässt sich zwischen bilingual und monolingual in Deutsch alphabetisierenden Kindern vergleichen.“ (Ebd., S. 3)

11 Erhebungs- und Auswertungsmethode

Für die Erhebung von Daten muss ein passendes Erhebungsinstrument ausgesucht werden, eine Befragung, Beobachtung oder Inhaltsanalyse. Bei den Datenerhebungsmethoden wird über die Form der Versuchsanordnung zwischen experimentellen und nicht-experimentellen unterschieden. (Vgl. Ebster/Stalzer 2008, S. 201)

Es wird unterschieden zwischen qualitativen und quantitativen Inhaltsanalysen. Die quantitative Inhaltsanalyse wird verwendet, um bestimmte Text- oder Bildmerkmale zu erfassen, aufzuzählen und dann zu kategorisieren. Solche Analysen haben einen typischen Ablauf: Nachdem die Auswahl aus dem Datenmaterial getroffen und der Beobachtungszeitraum festgelegt ist, muss man sich für eine Stichprobe entscheiden. Der nächste Schritt ist dann die Bestimmung einer Zähleinheit (*was* gezählt wird) und die Entwicklung eines Codierschemas, in welchem die beobachteten Merkmale *operationalisiert* werden. In weiterer Folge kann man einen Testversuch starten, den sogenannten Pre-Test, der das Codierschema überprüft und die Möglichkeit einräumt, dieses – wenn das nötig ist – zu ändern, bevor die Codierung der Zähleinheiten und die Aufzählung von Kategorien beginnt. Am Ende wird das Verfahren auf Zuverlässigkeit und Gültigkeit geprüft. Hier wird unterschieden zwischen zwei Typen von Reliabilität: Intercoderreliabilität bezeichnet die unterschiedliche Beurteilung desselben Elements durch die verschiedenen Personen. Unter *Intracoderreliabilität* wird die unterschiedliche Codierung desselben Elements durch dieselbe Person zu den verschiedenen Zeitpunkten verstanden. (Vgl. Ebster/Stalzer 2008, S. 202)

Datenerhebungsinstrument für die vorliegende Untersuchung waren die mit den SchülerInnen zwei Mal im Jahr (am Anfang und am Ende des Schuljahres) durchgeführten HAVAS 5-Verfahren.

HAVAS 5

HAVAS 5 ist ein Verfahren für die Profilanalyse und ermöglicht bei den bilingualen Kindern eine Messung der Sprachbeherrschung in Erst- und Zweitsprache. Nach dem Verständnis von HAVAS 5 ist der Sprachstand bei Kindern eine Fähigkeit, den das kommunikative Handeln nützt. Diese Fähigkeit wird durch soziale Kontakte gewonnen und durch den Gebrauch von einer oder mehreren Sprachen weiter ausgebaut. Darüber hinaus ist der Sprachstand eines Kindes nur ein aktuelles Bild dieser Entwicklung. Bei der Beurteilung von einsprachigen Kindern kann man anhand des Vergleichs mit den gleichaltrigen leicht einen Sprachstand erfassen. Bei zweisprachigen Kindern spielt die Kontaktdauer (Qualität und Quantität) mit der Sprache eine wichtige Rolle. HAVAS 5 ist für Kinder zwischen fünf und sechs Jahren entwickelt worden und kann Aussagen über den möglichen Förderbedarf bei den Kindern tätigen.

Die Indikatoren für den Sprachstand sind von Sprache zu Sprache verschieden. In Tabelle 12 ist zu sehen, welche sprachlichen Phänomene HAVAS 5 in der deutschen Sprache als Kriterium des Sprachfortschritts betrachtet. (Vgl. Reich/Roth 2007, S.71–75)

Tabelle 12: Sprachstand im Deutschen

Sprachstand im Deutschen					
	<i>Sprachliches Handeln</i>		<i>Symbolsystem</i>		
<i>Kategorie</i>	Erzählfähigkeit	Bewältigung der Gesprächssituation	Wortschatz	einfache Syntax	komplexe Syntax
<i>Indikatoren</i>	Referenz auf die Akteure und ihr Handeln	Sprechweise Selbstkorrektur, Umgang mit Ausdrucksnot, Sprachwechsel	Verben (aufgabenbezogen)	Verbstellung Übergangserscheinungen	Satzverbindungen (Konjunktionen)

(Reich/Roth 2007, S. 75)

Durchführung der Erhebung

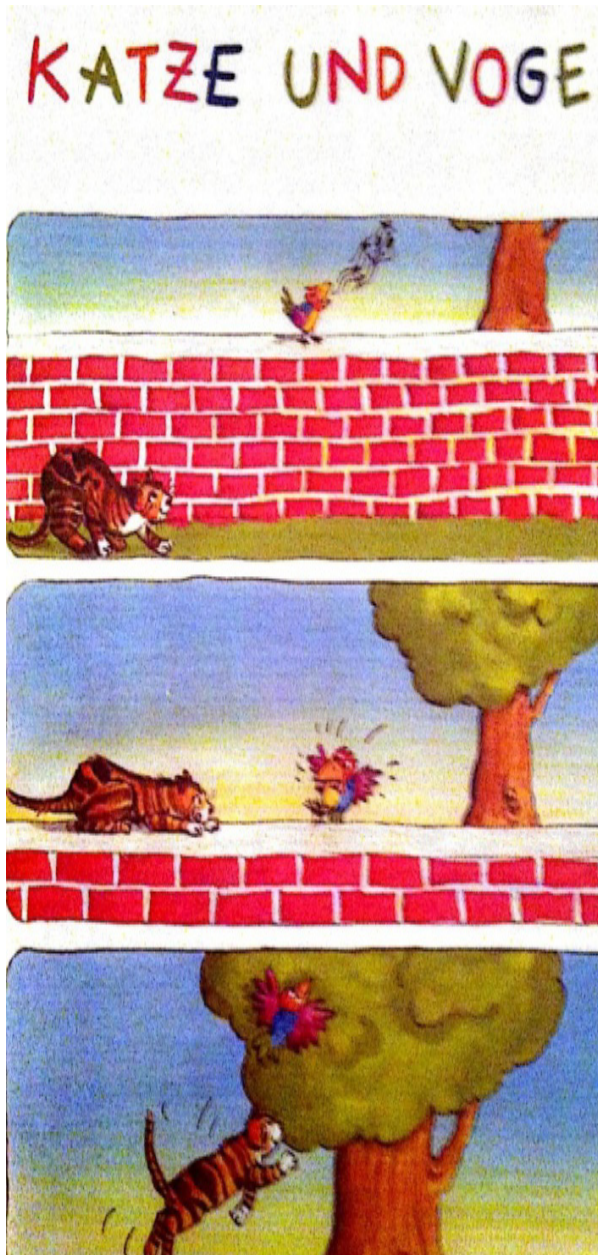


Abbildung 1: Bildgeschichte, HAVAS 5-Verfahren

Am Beginn (September/Oktober) und am Ende (Juni) des Schuljahres wurde den SchülerInnen der VS Ortnergasse und VS Johnstraße eine Bildgeschichte über Katze und Vogel (s. Abbildung 1: Bildgeschichte, HAVAS 5-Verfahren) vorgelegt und sie wurden gebeten, die Geschichte Bild für Bild möglichst frei zu erzählen, d. h. im Idealfall ohne, dass der/die InterviewerIn zwischendurch eingreifen muss. Falls jedoch der Redefluss des Kindes

unterbrochen wurde, hat man mit Fragen wie „Wie geht es weiter?“ [verbunden mit Zeigen auf das nächste Bild], bzw. „Was machen sie da?“ [auf Katze und Vogel im Bild hindeutend] die Erzählung des Kindes weiterzuleiten. Am Ende wurde meistens gefragt, warum die Katze weint und was das Kind selbst an ihrer Stelle tun würde. Anschließend wurden mit „besonders gesprächigen“ SchülerInnen kurze Spontaninterviews geführt, wodurch auch gewisse für den Spracherwerb wichtige Hintergrundinformationen zu Tage kamen, z. B. welche Sprachen das Kind zu Hause spricht etc.

Die HAVAS 5-Tests wurden in Deutsch und in den Herkunftssprachen der SchülerInnen durchgeführt, auf Tonband aufgezeichnet und projektbeteiligten StudienassistentInnen für verschiedene Auswertungen zur Verfügung gestellt.

Auswertungsdesign

Die Vorgehensweise der empirischen Untersuchung besteht darin, aus der mündlichen Textproduktion (HAVAS 5) gewonnene Textproben auf Deutsch auf Fehler zu überprüfen, dem jeweiligen Fehlertyp zuzuordnen und anschließend die Ursache für das Vorkommen dieser Fehler unter Einfluss von Interferenz zu beschreiben.

Die Kinder wurden öfters aufgefordert die Geschichte über Katze und Vogel ein wiederholtes Mal zu erzählen. Für die Erhaltung einer einheitlichen Stichprobe hat die Verfasserin entschieden immer die erste Erzählung der SchülerInnen zu untersuchen.

Die Stichprobe besteht aus je sieben SchülerInnen pro Schule, was einen Fehlerkorpus von 28 Tonaufnahmen von HAVAS 5-Bildgeschichten ergibt.

Fokus der Untersuchung liegt auf den Fehlern im grammatischen Bereich der Sprache, die im Text farblich markiert werden. Diese werden nach dem Vorbild der Fehleranalyse von Karl Rieder (2002) aufgeteilt in:

- Lexikosemantische Fehler (pink): lexikalische Lücken/lexikalische Abweichungen und Neologismen.

- Fehler, die die Textstruktur betreffen (gelb): morphologische Abweichungen, morphosyntaktische Abweichungen, syntaktische Abweichungen und Probleme der Textkonstitution.
- Pragmatische Fehler (grün): stilistische Abweichungen. Diese Fehlerkategorie wird bei der Auswertung (Fehleraufzählung) nicht berücksichtigt, weil sie für die Erfüllung der kommunikativen Handlung kein Hindernis darstellen.

Die Textproben wurden bei allen SchülerInnen mit *Transkript 1* und *Transkript 2* gekennzeichnet. Transkript 1 steht für die am Beginn des Schuljahres gewonnene Textprobe und Transkript 2 für die Textprobe der jeweiligen SchülerIn am Ende des Schuljahres. Für die Fehleranalyse wird das Grammatikbuch Dreyer/Schmitt 2000 verwendet.

Die Schwierigkeit in der Durchführung einer solchen Fehleranalyse besteht darin, dass es sich um die mündliche Proben handelt, die:

- a) manchmal sehr schwer verständlich sind (schnell/leise sprechende Kinder, unbekannte Lexeme, die nach der Vermutung der Verfasserin (was gemeint sein könnte) transkribiert wurden),
- b) anders zu beurteilen sind als die schriftlichen Proben (allgemein gesehen größere Fehlertoleranz)

Aus diesen Gründen wird keine genaue Zahl der phonetisch-phonologischen Fehler präsentiert, sondern nur die häufigsten und auffälligsten Fehler in diesem Bereich hervorgehoben. Unter Berücksichtigung der mündlichen Textproduktion wird die außerdem Kategorie orthographische Fehler (Rieder 2002) nicht in die Analyse miteinbezogen.

Neben der Schwierigkeit der Identifizierung der Fehler als solche, besteht jene der Zuordnung zu der richtigen Fehlerkategorie, weil man einige Erscheinungen mehreren Fehlerkategorien zuordnen kann, abhängig davon, was das Kind genau äußern wollte, was wiederum oft nicht eindeutig war. Die Beurteilung erfolgt also im Zweifelsfall auf Basis der Vermutungen der Verfasserin.

In einem weiteren Schritt wird die Anzahl der auftretenden Fehler am Anfang mit jenen am Ende des Schuljahres verglichen, um die Veränderungen, zunächst für jede Schule separat und schließlich durch Vergleich beider Schulen, darzustellen. Die Interferenzen werden auch in Anlehnung an Pandžić (1992) beschrieben.

Weitere Sprachstandsermittlungsverfahren

Neben dem Verfahren HAVAS 5 wurden auch folgende Verfahren eingesetzt:

„Das leere Blatt“

Dieses Verfahren wird am Anfang des Schuljahres eingesetzt, um literale Vorkenntnisse der Kinder aufzuzeigen.

Testablauf

Je zwei SchülerInnen erhalten ein DIN-A2 Blatt, auf dem sie malen sowie Buchstaben und Wörter, mit denen sie vertraut sind, aufschreiben sollen. (Vgl. Reich 2002, S. 38)

„Sofa-Test“/ „Para-Test (Turk) / „Ruka-Test“ (BKS)

Dieses Verfahren wird dreimal im Laufe des Schuljahres für die Überprüfung der Entwicklung des Schriftspracherwerbs bei den SchülerInnen eingesetzt.

Testablauf

Der Test ist nach dem ersten Wort benannt, das die Kinder schreiben sollen. Die Aufgabe besteht darin, dass SchülerInnen pro Sprache je fünf geübte, diktierter und bildlich vorgegebene Wörter schreiben sollen. Zusätzlich können sie ein Wort oder einen Satz freier Wahl schreiben.

Standardisierter Lesetest

Dieses Verfahren dient dem Vergleich der erreichten Lesekompetenz mit den Normwerten und wird am Ende des Schuljahres durchgeführt.

Stichprobe und erste Ergebnisse

Die Stichprobengröße beläuft sich pro Schule auf fünf Kinder mit Erstsprache Türkisch und sieben Kinder mit Erstsprache BKS. (Vgl. Springsits/Özcan 2012, S. 8)

Anhand der Schriftprobenanalyse hat sich gezeigt, dass sich die Lerngeschwindigkeit zwar unterscheidet, aber nicht im auffälligen Maß, was sich möglicherweise mit der Größe der Stichprobe erklären lässt. Außerdem weisen alle Kinder bei den deutschsprachigen Schreibproben von Dezember 2011 bis Juni 2012 einen Lernzuwachs auf bzw. stagnieren nicht in der Sprachentwicklung. (Vgl. Springsits/Özcan 2012, S. 9)

Bei der Analyse der Interferenz-Erscheinungen der Erstsprache auf die Zweitsprache hat sich gezeigt, dass diese in beiden Schulen im Laufe des Schuljahres abnehmen. Bei den Interferenzen der Zweitsprache auf die Erstsprache zeigen sich die Unterschiede zwischen den Schulen. In der Schule, in der das Konzept „Mehrsprachige Alphabetisierung“ durchgeführt wird, nahmen die Interferenzen leicht ab. (Vgl. Springsits/Özcan 2012, S. 11–12)

Die derzeitig verzeichneten Ergebnisse werden von der wissenschaftlichen Begleitung positiv beurteilt und sehen für die „Mehrsprachige Alphabetisierung“ wie folgt aus:

- Es besteht kein Risiko für den erfolgreichen Schriftspracherwerb.
- Die Entwicklung der bi-literalen Kompetenz wird gefördert.
- Möglicherweise hat das Konzept positive Wirkung auf den Schriftspracherwerb im Deutschen – um dies zu bestätigen, wären jedoch größere Stichproben notwendig. (Vgl. ebd. S. 12–13)

12 Auswertung der Daten – Deutsch

VS Johnstraße: Schüler 1

Tabelle 13: VS Johnstraße Schüler 1: Fehlerdiagnose

	Textrekonstruktion
<i>Transkript 1</i>	
K: Die Katze schaut da und sie... Sie (1) tut pfeifen. Da ist die Katze raufgegangen(2), und sie (3) hat sich erschreckt und da... Sie wollte sie (4) fangen. Da ist sie (5) raufgegangen(6), und sie ist raufgeklettert und hat sich im Baum reingeschlagen (7). I: Und, wie geht's weiter? K: Da, sie ist dann hier raufgegangen(8), und sie (9) klettert (10) da rauf. Und sie(11) ist dann hier runtergefliegen. Und da ist sie... Da war sie böse. Schau, da! Das ist... Da hat sie geweint, und sie (12) hat wieder gepfeift (13). I: Warum weint die Katze? K: Weil sie (14) nicht gefangen hat.	K: Die Katze schaut da und er... Er (der Vogel) tut pfeifen. Da ist die Katze raufgegangen, und er hat sich erschreckt, und da... Sie wollte ihn fangen. Da ist er raufgegangen, und sie ist raufgeklettert und hat sich im Baum versteckt. I: Und, wie geht's weiter? K: Da... er ist dann hier raufgegangen, und sie ist da rauf geklettert. Und er ist dann hier runtergefliegen. Und da ist sie... Da war sie böse. Schau, da! Das ist... Da hat sie geweint, und er hat wieder gepfeiffen. I: Warum weint die Katze? K: Weil sie ihn nicht gefangen hat.
<i>Transkript 2</i>	
K: Schau, die tut hier weiter... will sie hier raufspringen. (1) Sie springt dann rauf, dann hat sie (2) sich erschreckt. Dann ist sie (3) hier gegangen (4), und dann ist die Katze nachgegangen. I: Mhm, und hier? K: Und dann ist sie hier raufgekommen. Dann, ähm, ist sie (5) wieder weggefliegen. Dann hat sie angefangen zu weinen. I: Aha. Und warum weint die Katze? K: Weil sie will... die Katze nicht den Vogler (6)(7)	K: Schau, die tut hier weiter... Sie will hier raufspringen. Sie springt dann rauf, dann hat er sich erschreckt. Dann ist er hier hingeflogen, und dann ist die Katze nachgegangen. I: Mhm, und hier? K: Und dann ist die Katze hier raufgekommen. Dann ist er wieder weggefliegen. Dann hat sie angefangen zu weinen. I: Aha. Und warum weint die Katze? K: Weil sie will... die Katze den Vogel nicht

gefangen hat.	gefangen hat.
---------------	---------------

Tabelle 14: VS Johnstraße Schüler 1: Fehleranalyse Transkript 1

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	2, (6),7,(8)
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	13
	Morphosyntaktische Abweichungen	1, 3,(4),(5), (9),(11),(12)
	Syntaktische Abweichungen	14
	Probleme der Textkonstitution	10

Tabelle 15: VS Johnstraße Schüler 1: Fehleranalyse Transkript 2

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	4
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	6
	Morphosyntaktische Abweichungen	2, 3, 5
	Syntaktische Abweichungen	1, 7
	Probleme der Textkonstitution	

Beschreibung der Interferenz

Am Anfang des Schuljahres fällt bei dem Schüler die durchgehende Verwendung von dem falschen Personalpronomen für den Nomen *Vogel* auf. Der Vogel ist im Deutschen männlichen Geschlechts, jedoch im Serbokroatischen weiblich, weshalb dieser Fehler möglicherweise auf die *Interferenz* zurückzuführen sei. Außerdem wird das Verb *pfeifen* falsch konjugiert („gepfeift“) und diesen Fehler hat schon Pandžić als einen Interferenzfehler klassifiziert (Vgl. Kapitel 6: Verbfehler/starke Verben mit Stammvokalwechsel, S. 34)

Am Ende des Schuljahres ist die Verwechslung des Geschlechts (der Vogel – „sie“) immer noch vorhanden, im letzten Satz aber ist der Vogel aber männlich („[...] die Katze nicht den Vogler gefangen hat.“), was eventuell auf eine aufkommende Verbesserung hindeutet.

VS Johnstraße: Schüler 2

Tabelle 16: VS Johnstraße Schüler 2: Fehlerdiagnose

	Textrekonstruktion
<i>Transkript 1</i>	
K: Ein Jaguar will, wie heißt es, ein (1) Vogel aufessen(2). I: Was passiert da? K: Er singt. Dann ist er raufgekommen. Dann wollte er den Vogel aufessen(3). Dann ist, der Jaguar(x) wollte den Vogel fangen, aber er ist weggefliegen. Dann ist er runtergefallen. I: Und wie geht es dann weiter? K: Dann ist der Jaguar zum (4) Baum hochgeklettert. Er hat ihn fast erwischt. Dann ist er weggefliegen. Und dann hat der Vogel gesingt (5) und dann hat der Jaguar geweint. I: Stimmt. Und, warum hat er geweint, glaubst du, der Jaguar? K: Weil er singt von (6) der (7) Jaguar etwas. I: Was würdest du tun, wenn du der Jaguar wärst, oder der Vogel? K: Wenn ich der Vogel wäre, dann würd ich, wenn der Jaguar kommt, dann würd ich wegfliegen.	K: Ein Jaguar will einen Vogel fressen. I: Was passiert da? K: Er singt. Dann ist er raufgekommen. Dann wollte er den Vogel aufessen. Dann ist, der Jaguar wollte den Vogel fangen, aber er ist weggefliegen. Dann ist er runtergefallen. I: Und wie geht es dann weiter? K: Dann ist der Jaguar den Baum hochgeklettert. Er hat ihn fast erwischt. Dann ist er weggefliegen. Und dann hat der Vogel gesungen und dann hat der Jaguar geweint. I: Stimmt. Und, warum hat er geweint, glaubst du, der Jaguar? K: Weil er singt über den Jaguar etwas. I: Was würdest du tun, wenn du der Jaguar wärst, oder der Vogel? K: Wenn ich der Vogel wäre, dann würd ich, wenn der Jaguar kommt, dann würd ich wegfliegen.
<i>Transkript 2</i>	
K: Die Katze will den Vogel fressen und der Vogel singt. Dann ist die Katze auf den, ähm...(versucht sich zu erinnern) I: Vielleicht erzählst du mir weiter und du erinnerst du dich dann. Was geschieht denn da? K: Dann ist die Katze raufgesprungen auf dem (1)	K: Die Katze will den Vogel fressen und der Vogel singt. Dann ist die Katze auf den, ähm...(versucht sich zu erinnern) I: Vielleicht erzählst du mir weiter und du erinnerst du dich dann. Was geschieht denn da? K: Dann ist die Katze auf den Baum

Baum und der Vogel ist weggefliegen. I: Mhm. Und hier? K: Dann ist die Katze raufgekan (2), der Vogel war noch oben. Dann ist die Katze (x), war sie ganz oben, dann ist der Vogel runtergefliegen, dann (3) die Katze geweint, weil sie konnte nimmer runter (4). Und der Vogel hat einfach weiter gesungen.	raufgesprungen und der Vogel ist weggefliegen. I: Mhm. Und hier? K: Dann ist die Katze raufgegangen, der Vogel war noch oben. Dann war die Katze, war sie ganz oben, dann ist der Vogel runtergefliegen, dann hat die Katze geweint, weil sie nicht mehr runter springen kann Und der Vogel hat einfach weiter gesungen.
--	---

Tabelle 17: VS Johnstraße Schüler 2: Fehleranalyse Transkript 1

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	2, (3)
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	5
	Morphosyntaktische Abweichungen	1,4, 6, 7
	Syntaktische Abweichungen	
	Probleme der Textkonstitution	

Tabelle 18: VS Johnstraße Schüler 2: Fehleranalyse Transkript 2

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	2
	Morphosyntaktische Abweichungen	1, 3
	Syntaktische Abweichungen	4
	Probleme der Textkonstitution	

Beschreibung der Interferenz

Am Anfang des Schuljahres fällt der lexikosemantische Fehler des Verbs *essen* („aufessen“) auf. Im Deutschen wird zwischen *essen* (Menschen) und *fressen* (Tiere) unterschieden, was

aber im Serbokroatischen nicht der Fall ist, was das Zustandekommen dieses Fehlers möglicherweise beleuchtet. Weiters wird das Verb *singen* falsch konjugiert („gesingt“), einen Fehler, den bereits Pandžić als einen Interferenzfehler klassifiziert hat (Vgl. Kapitel 6: Verbfehler/starke Verben mit Stammvokalwechsel, S. 34)

VS Johnstraße: Schüler 3

Tabelle 19: VS Johnstraße Schüler 3: Fehlerdiagnose

	Textrekonstruktion
<i>Transkript 1</i>	
K: Das (1) Vogel singt und eine Katze springt. Und der Vogel hatte Angst und hat (2) weggefliegen (3). Die Katze hat probiert ihm (4) zu fangen. I: Und dann, wie geht's weiter? K: Die Katze hat den Vogel gefangen und sie hat probiert rauf zu klettern und sie musste wieder runter klettern. Und sie war auf dem Baum und sagte: "miau-miau" I: Und warum weint die Katze? K: Weil sie auf dem Baum ist, und sie nicht runter (5) kann. I: Was würdest du tun, wenn du die Katze wärest? K: Ein bissl runter klettern und runterspringen.	K: Der Vogel singt und eine Katze springt. Und der Vogel hatte Angst und ist weggefliegen. Die Katze hat probiert ihn zu fangen. I: Und dann, wie geht's weiter? K: Die Katze hat den Vogel gefangen und sie hat probiert rauf zu klettern und sie musste wieder runter klettern. Und sie war auf dem Baum und sagte: "miau-miau" I: Und warum weint die Katze? K: Weil sie auf dem Baum ist, und sie nicht runter springen kann. I: Was würdest du tun, wenn du die Katze wärest? K: Ein bissl runter klettern und runterspringen.
<i>Transkript 2</i>	
K: Eine Katze wollte eine, ein (1) Vogel fangen und (2) Vogel hat gesung, gesingt (3). Dann ist die Katze auf die Mauer gesprungen und der Vogel hat sich erschreckt. Er hat (4) auf den Baum geflogen und die Katze ist auch gesprungen. I: Mhm, und wie geht's weiter? K: Und dann hat (5) sie (6) den (7) Vogel geklettert, geklettert bevor er (x) sie bei (8) ihm gekommen ist. Und, wenn (9) sie (10) gekommen ist, dann (11) ist der Vogel runtergefliegen und die Katze bleib (12)(13) oben. Und der Vogel hat	K: Eine Katze wollte einen Vogel fangen und der Vogel hat gesungen. Dann ist die Katze auf die Mauer gesprungen und der Vogel hat sich erschreckt. Er ist auf den Baum geflogen und die Katze ist auch gesprungen. I: Mhm, und wie geht's weiter? K: Und dann ist sie zum Vogel geklettert, geklettert, bevor sie zu ihm gekommen ist. Und, als sie zu ihm gekommen ist, ist der Vogel runtergefliegen und die Katze ist oben geblieben. Und der Vogel hat gesungen, und die Katze hat

wieder gesingt (14) und die Katze hat geweint, weil sie ihn nicht gefangen hat und weil sie Höhenangst hat. I: Aha. Und was würdest du tun, wenn du die Katze wärst? K: Ich würde, ähm, nicht auf die Mauer klettern, sondern, ähm, mich hinter dem Vogel verstecken und dann raufspringen und ihm (15) fangen.	geweint, weil sie ihn nicht gefangen hat und weil sie Höhenangst hat. I: Aha. Und was würdest du tun, wenn du die Katze wärst? K: Ich würde nicht auf die Mauer klettern, sondern mich hinter dem Vogel verstecken und dann raufspringen und ihn fangen.
---	--

Tabelle 20: VS Johnstraße Schüler 3: Fehleranalyse Transkript 1

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	3
	Morphosyntaktische Abweichungen	1, 2, 4
	Syntaktische Abweichungen	5
	Probleme der Textkonstitution	

Tabelle 21: VS Johnstraße Schüler 3: Fehleranalyse Transkript 2

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	3, 12, (14)
	Morphosyntaktische Abweichungen	1, 2, 4, 5, 7, 8, 15
	Syntaktische Abweichungen	9, 11
	Probleme der Textkonstitution	6, 10, 13

Beschreibung der Interferenz

Am Anfang des Schuljahres kommt der Konjugationsfehler mit dem Verb *wegfliegen* vor („weggefliegen“). Dieser Fehler ist nach Pandžić als ein Interferenzfehler zu klassifizieren.

(Vgl. Kapitel 6: Verbfehler/starke Verben mit Stammvokalwechsel, S. 34) Der gleiche Fehler kommt am Ende des Jahres mit dem Verb *singen* („gesingt) vor.

VS Johnstraße: Schüler 4

Tabelle 22: VS Johnstraße Schüler 4: Fehlerdiagnose

	Textrekonstruktion
<i>Transkript 1</i>	
K: Eine... ein Löwe. Er aufschreit (1). Er will ihm (2) fressen. Und er... Er will ihm (3) fressen! Aber er! Dann passiert... Er fliegt, und er hüpt (4). Dann er ist (5) am Baum, und er ist (6) Baum. Er will ihm (7) fressen, aber er ist am Baum. Und er ist am Baum und er ist runter (8). Und er macht Musik. I: Warum weint die Katze? K: Er macht Musik.	K: Eine... ein Löwe. Er schreit auf. Er will ihn fressen. Und er... Er will ihn fressen! Aber er! Dann passiert... Er fliegt, und er hüpf/springt. Dann ist er am Baum, und er ist unter dem Baum. Er will ihn fressen, aber er ist am Baum. Und er ist am Baum und er ist unten/hinuntergefliegen. Und er macht Musik. I: Warum weint die Katze? K: Er macht Musik.
<i>Transkript 2</i>	
K: Das Vogel, ähm... Der Vogel, er ist so laut. Und die Katze will es (1)(2). Und dann... Das (3) Vogel hat Angst, und die Katze will essen(4). Dann hat (5) er, das (6) Vogel, geflogen auf den Baum (7), und dann hat (8) die Katze auch gefürcht (9). Aber sie hat (10) nicht geschafft und dann hat sie (11) geschafft. Und dann hat (12) die Katze oben auf dem Baum. Und dann hat die... Das (13) Vogel hat gesitzt (14), und dann hat (15) (16) Vogel gefliegen... geflogen. Und dann hat die Katze sie (17) gesehen. Und dann hat die Katze geweint, und das (18) Vogel hat ge.. gesungen (19). I: Und warum weint die Katze? K: Sie kann nicht runter (20) I: Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst?	K: Das Vogel, ähm... Der Vogel, er ist so laut. Und die Katze will ihn (fressen/fangen). Und dann... Der Vogel hat Angst, und die Katze will fressen. Dann ist er, der Vogel, auf den Baum geflogen, und dann hat sich die Katze auch gefürchtet. Aber sie hat es nicht geschafft und dann hat sie es geschafft. Und dann war die Katze oben auf dem Baum. Und dann hat die... Der Vogel ist gesessen, und dann ist der Vogel geflogen... geflogen. Und dann hat die Katze ihn gesehen. Und dann hat die Katze geweint und der Vogel hat ge.. gesungen. I: Und warum weint die Katze? K: Sie kann nicht hinunter(springen). I: Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst?

K: (unverständlich) I: (ergänzend) und dann würdest du den Vogel fressen? K: Ja.	K: (unverständlich) I: (ergänzend) und dann würdest du den Vogel fressen? K: Ja.
--	--

Tabelle 23: VS Johnstraße Schüler 4: Fehleranalyse Transkript 1

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	4, 8
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	1
	Morphosyntaktische Abweichungen	2, 3, 7
	Syntaktische Abweichungen	5, 6
	Probleme der Textkonstitution	

Tabelle 24: VS Johnstraße Schüler 4: Fehleranalyse Transkript 2

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	4
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	8, 9, 14, 19
	Morphosyntaktische Abweichungen	1, 3, 5, (6), 12, (13), 15, 16, 17, (18)
	Syntaktische Abweichungen	2, 7, 10, (11), 20
	Probleme der Textkonstitution	19

Beschreibung der Interferenz

Am Anfang des Schuljahres kommt ein Fehler mit dem trennbaren Verb *aufschreiben* („aufschreit“) vor. (Vgl. Kapitel 6: Verbfehler/trennbare Verben, S. 34) Weiter kommt es zu einer Verwechslung von Dativ und Akkusativ bei der Deklination des Personalpronomens, die

auch zu den Interferenzfehlern zählt. (Vgl. Kapitel 6: Pronomenfehler/Verwechslung von Dativ und Akkusativ, S. 33)

Am Ende des Schuljahres kommt der bereits besprochene lexikosemantische Fehler mit dem Verb *essen* vor. Außerdem zeigen sich am Ende des Schuljahres Verbfehler („gesitzt“/„geflogen“/ „gesung“), die auch als von Pandžić klassifizierte Interferenzfehler zu betrachten sind.

VS Johnstraße: Schülerin 1

Tabelle 25: VS Johnstraße Schülerin 1: Fehlerdiagnose

	Textrekonstruktion
<i>Transkript 1</i>	
K: Die Vögel (1) singt und die (2) Tiger geht (3) auf die (4) oben, wo die Vögel (5) ist. Und dann hat sie (6) Angst. Und dann die Vögel (7) ist im Baum und die (8) Tiger fängt (9) die Vögel (10) auf (11). Und, die Vögel (12) gehe (13)(14) noch weit (15) und die (16) Tiger sind noch aufgegangen (17). Und dann ist (18) ganz, ganz weit (19). Die Vögel, die sind runter (20) und die (21) Tiger (22). Die (23) Tiger bleib (24) noch hier und die Vögel (25), die gehe (26)(27) runter. Und sie (28) sing (29). I: Warum weint der Tiger? K: Weil er kann nicht von (30) runter gehen (31). I: Was würdest du machen, wenn du der Tiger wärst? K: Dann kann ich nicht in die Schule gehen.	K: Der Vogel singt und der Tiger klettert nach oben, wo der Vogel ist. Und dann hat er Angst. Und dann der Vogel ist im Baum und der Tiger fängt den Vogel ein. Und, der Vogel fliegt noch weiter, und der Tiger ist noch aufgeklettert. Und dann ist er ganz, ganz weit oben. Der Vogel, die sind unten und der Tiger oben. Der Tiger bleibt noch hier und der Vogel, der fliegt runter. Und er singt. I: Warum weint der Tiger? K: Weil er kann nicht von hier runter springen. I: Was würdest du machen, wenn du der Tiger wärst? K: Dann kann ich nicht in die Schule gehen.
<i>Transkript 2</i>	
K: Die (1) Vogel singen (2)(3), die Katze wollte fressen. Und dann, dann ist die Katze aufgeklettert und die (4) Vogel hat (5) geschreckt (6). Dann ist sie (7) oben, die Katze auch. I: Ok, und dann weiter...hier? Was passiert hier? K: Die (8) Vogel geht (9) ganz, ganz, ganz (10)	K: Der Vogel sang, die Katze wollte fressen. Und dann, dann ist die Katze aufgeklettert und der Vogel ist erschrocken. Dann ist er oben, die Katze auch. I: Ok, und dann weiter...hier? Was passiert hier? K: Der Vogel fliegt ganz, ganz, ganz nach oben.

oben. Die Katze auch. Dann geht (11) die (12) Vogel runter, (13) Vogel (14) auch. Dann weint die Katze. Dann ist der Vogel runterge..runter geklettert (15), dann singt sie (16).	Dann fliegt der Vogel runter, die Katze auch. Dann weint die Katze. Dann ist der Vogel runter geflogen, dann singt er.
I: Mhm, und was macht die Katze da?	I: Mhm, und was macht die Katze da?
K: Sie weint.	K: Sie weint.
I: Warum weint die Katze?	I: Warum weint die Katze?
K: Sie wollte fressen.	K: Sie wollte fressen.
I: Mhm. Was würdest du tun wenn du die Katze wärst?	I: Mhm. Was würdest du tun wenn du die Katze wärst?
K: Auch fressen.	K: Auch fressen.

Tabelle 26: VS Johnstraße Schülerin 1: Fehleranalyse Transkript 1

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	3, 13, 17, 20, 26, 31
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	9, 11, 14, 15, 29
	Morphosyntaktische Abweichungen	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 16, 21, 23, 25, 28
	Syntaktische Abweichungen	18, 19, 22, 30
	Probleme der Textkonstitution	

Tabelle 27: VS Johnstraße Schülerin 1: Fehleranalyse Transkript 2

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	9, 11, 14, 15
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	6
	Morphosyntaktische Abweichungen	1, 2, 4, 5, 7, 8, 12, 13, 16
	Syntaktische Abweichungen	10
	Probleme der Textkonstitution	3

Beschreibung der Interferenz

Am Anfang des Schuljahres kommt es zu einer Verwechslung von Singular und Plural („die Vögel“), welcher auch in diesem Fall als lexikosemantischer Fehler zu betrachten wäre, weil die Form an sich korrekt ist, jedoch geht es in der Bildergeschichte um einen Vogel und nicht um mehrere Vögel. Am Ende des Schuljahres ist der Vogel aber weiblichen Geschlechts („die Vogel“), was die Annahme verstärkt, dass es zur Verwechslung des Geschlechtes kommt. Am Anfang des Schuljahres gab es noch zusätzlich eine Verwechslung der Singular- und Pluralform. (Vgl. Kapitel 6: Substantivfehler/Genusfehler/ Verwechslung von Singular- und Pluralformen, S. 31)

VS Johnstraße: Schülerin 2

Tabelle 28: VS Johnstraße Schülerin 2: Fehlerdiagnose

	Textrekonstruktion
<i>Transkript 1</i>	
K: Der Tiger will den Vogel fressen. Er singt so und der Tiger will ihm (1) bekommen zu fressen (2). Der Tiger schleicht sich (3), der Vogel hat Angst und der geht (4) rauf auf dem Baum. Der Tiger und der Vogel gehen rauf und er will den Vogel bekommen (5). Wenn (6) er (7) nicht bekommen (8) will (9), dann weint er. I: Genau. Und, was macht der Vogel? K: Der Vogel, der tut singen.	K: Er singt so und der Tiger will ihn fressen. Der Tiger schleicht sich an, der Vogel hat Angst und der fliegt rauf auf dem Baum. Der Tiger und der Vogel gehen rauf und er will den Vogel fangen. Als er ihn nicht bekommen kann, dann weint er. I: Genau. Und, was macht der Vogel? K: Der Vogel, der tut singen.
<i>Transkript 2</i>	
K: Eine Katze jagt ein (1) Vogel, und das (2) Vogel singt. I: Mhm, und weiter? K: Die Katze versucht sie (3) zu fressen und dann erschreckt sie sich. I: Mhm, und da? K: Die Katze geht (4) auf dem (5) Baum rauf und will sie (6) jagen.	K: Eine Katze jagt einen Vogel, und der Vogel singt. I: Mhm, und weiter? K: Die Katze versucht ihn zu fressen und dann erschreckt sie sich. I: Mhm, und da? K: Die Katze klettert auf den Baum rauf und will ihn jagen.

I: Mhm, ok. Und hier weiter? K: Ähm, dann klettert sie weiter bei (7) der Mauer und der Vogel schlaft (8). I: Mhm, und hier? K: Die Katze ist rauf (9) und der Vogel fliegt weg. I: Mhm. Und hier? K: Die Katze weint und das (10) Vogel singt. I: Mhm. Warum weint die Katze? K: Weil sie will den Vogel jagen. I: Ok. Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst? K: Runterspringen!	I: Mhm, ok. Und hier weiter? K: Dann klettert sie weiter auf der Mauer und der Vogel schläft. I: Mhm, und hier? K: Die Katze ist oben und der Vogel fliegt weg. I: Mhm. Und hier? K: Die Katze weint und der Vogel singt. I: Mhm. Warum weint die Katze? K: Weil sie den Vogel jagen will. I: Ok. Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst? K: Runterspringen!
--	--

Tabelle 29: VS Johnstraße Schülerin 2: Fehleranalyse Transkript 1

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	2, 4, (5), (8), 9
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	3
	Morphosyntaktische Abweichungen	1
	Syntaktische Abweichungen	6, 7
	Probleme der Textkonstitution	

Tabelle 30: VS Johnstraße Schülerin 2: Fehleranalyse Transkript 2

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	4, 9
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	8
	Morphosyntaktische Abweichungen	1, 2, 3, 4, 5, 6, (10)
	Syntaktische Abweichungen	

	Probleme der Textkonstitution	7
--	-------------------------------	---

Beschreibung der Interferenz

Am Anfang des Schuljahres kommt es zu einem Satzbaufehler, der auf die Verwechslung von *als* und *wenn* (Vgl. Kapitel 6: Syntaxfehler/Satzbaufehler/Verwechslung von „als“, „wenn“, „wann“, S. 38) zurückzuführen ist. Außerdem zeigt sich eine Verwechslung von Dativ und Akkusativ („ihm“ statt „ihn“), was zu den von Padžić klassifizierten Interferenzfehlern zählt. (Vgl. Kapitel 6: Substantivfehler/Kasusfehler/Verwechslung von Dativ und Akkusativ, S. 31)

Am Ende des Schuljahres gibt es Kasusfehler („geht auf *dem* Baum“) und es kommt zu der Verwechslung des Geschlechtes („das Vogel“).

VS Johnstraße: Schülerin 3

Tabelle 31: VS Johnstraße Schülerin 3: Fehlerdiagnose

	Textrekonstruktion
<i>Transkript 1</i>	
K: Ein Vogel pfeift und eine Katze will den Vogel aufessen (1). I: Und weiter? K: Dann hat sich der Vogel erschreckt. Dann ist die Katze hochgesprungen und der Vogel ist weggefliegen. Der Vogel sitzt am Baum, die Katze klettert am (2) Baum. Die Katze ist von hinten gekommen, der Vogel ist weggefliegen. Die Katze weint und der Vogel quietscht. I: Warum weint die Katze? K: Weil er weggefliegen ist.	K: Ein Vogel pfeift und eine Katze will den Vogel fressen. I: Und weiter? K: Dann hat sich der Vogel erschreckt. Dann ist die Katze hochgesprungen und der Vogel ist weggefliegen. Der Vogel sitzt am Baum, die Katze klettert auf den Baum. Die Katze ist von hinten gekommen, der Vogel ist weggefliegen. Die Katze weint und der Vogel quietscht. I: Warum weint die Katze? K: Weil er weggefliegen ist.
<i>Transkript 2</i>	
K: Eine Katze will ein (1) Vogel fangen und das (2) Vogel will...das Vogel singt. Und die Katze streicht sich so durch (3) und sie will den Vogel	K: Eine Katze will einen Vogel fangen und der Vogel singt. Und die Katze schleicht sich an und sie will den Vogel fangen.

fangen. I: Mhm, und weiter? K: Die Katze ist raufgesprungen, der Vogel hat sich erschreckt. Und dann ist der Vogel weggefliegen und der ist am (4) Baum geflogen. Und dann ist die Katze auf dem (5) Baum gesprungen. I: Aha, ok und weiter? K: Die Katze haltet (6) sich mit den Nägeln (7) an den (8) Baum und will den Vogel fangen. Und die Katze ist oben, mit den (9) Vogel. Der Vogel fliegt weg, die Katze weint dann und der Vogel quickt. I: Warum weint die Katze? K: Weil sie kann nicht den Vogel fangen. (10) I: Mhm. Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst? K: Ich hätte den Vogel in Ruh gelassen.	I: Mhm, und weiter? K: Die Katze ist raufgesprungen, der Vogel hat sich erschreckt. Und dann ist der Vogel weggefliegen und er ist am Baum geflogen. Und dann ist die Katze auf den Baum gesprungen. I: Aha, ok und weiter? K: Die Katze hält sich mit den Krallen am Baum und will den Vogel fangen. Und die Katze ist oben, mit dem Vogel. Der Vogel fliegt weg, die Katze weint dann und der Vogel quickt. I: Warum weint die Katze? K: Weil sie den Vogel nicht fangen kann. I: Mhm. Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst? K: Ich hätte den Vogel in Ruh gelassen.
--	--

Tabelle 32: VS Johnstraße Schülerin 3: Fehleranalyse Transkript 1

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	1
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	
	Morphosyntaktische Abweichungen	2
	Syntaktische Abweichungen	
	Probleme der Textkonstitution	

Tabelle 33: VS Johnstraße Schülerin 3: Fehleranalyse Transkript 2

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	3, 7
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	6
	Morphosyntaktische Abweichungen	1, 2, 4, 5, 8, 9

	Syntaktische Abweichungen	10
	Probleme der Textkonstitution	

Beschreibung der Interferenz

Am Anfang des Schuljahres kommt der bekannte lexikosemantische Fehler, die Verwechslung von *essen/fressen* („aufessen“), vor.

Am Ende des Schuljahres sind einige Kasusfehler zu beobachten, die auf die Verwechslung von Dativ und Akkusativ zurückzuführen sind. (Vgl. Kapitel 6: Substantivfehler/Kasusfehler/ Verwechslung von Dativ und Akkusativ, S. 31) Außerdem tritt ein Verbfehler mit dem starken Verb *halten* („hältet“) auf, sowie die Verwechslung des Geschlechts („das Vogel“), jedoch nicht durchgehend.

VS Ortnergasse: Schüler 1

Tabelle 34: VS Ortnergasse Schüler 1: Fehlerdiagnose

	Textrekonstruktion
<i>Transkript 1</i>	
K: Das (1)Vogel singt und die Katze will den Vogel essen (2). Und, als die Katze raufgesprungen ist, hat der Vogel es bemerkt. Und dann ist der Vogel weggeflogen und die Katze ist auf dem (3) Baum zugeflogen ist (4). Und die Katze ist nachgesprungen. Und dann hat die Katze fast ihn erwischt (5). Und dann ist der Vogel weg gegang (6)(7), die Katze hat dann geschrien und der Vogel hat einfach weiter gesungen. I: Und warum weint die Katze da? K: Weil sie oben auf dem Baum ist und sie nicht runter kommen kann. I: Was würdest du tun wenn du die Katze wärst? K: Einfach runterspringen. Katze (8) haben 9 Leben!	K: Der Vogel singt und die Katze will den Vogel fressen. Und, als die Katze raufgesprungen ist, hat der Vogel es bemerkt. Und dann ist der Vogel weggeflogen und die Katze ist auf den Baum geklettert/gesprungen. Und die Katze ist nachgesprungen. Und dann hat die Katze ihn fast erwischt. Und dann ist der Vogel weggeflogen, die Katze hat dann geschrien und der Vogel hat einfach weiter gesungen. I: Und warum weint die Katze da? K: Weil sie oben auf dem Baum ist und sie nicht runter kommen kann. I: Was würdest du tun wenn du die Katze wärst? K: Einfach runterspringen. Katzen haben 9 Leben!

Transkript 2

K: Die Katze will den Vogel essen (1). Und beim zweiten Bild ist sie auf den Ziegel (2) raufgesprungen. Beim dritten ist dann der Vogel hochgeflogen auf dem (3) Baum und die Katze ist ihm nachgesprungen. Und die Katze ist oben. Und beim zweiten Bild ist der Vogel weggeflogen. Und beim dritten ist die Katze oben am Baum und kann nicht runter (4). I: Warum weint die Katze? K: Weil, sie kann nicht mehr runter (5)(6). I: Was würdest du tun, wenn du Katze wärest? K: Ich würde nicht auf den Baum klettern.	K: Die Katze will den Vogel fressen. Und beim zweiten Bild ist sie auf die Mauer raufgesprungen. Beim dritten ist dann der Vogel hochgeflogen auf den Baum und die Katze ist ihm nachgesprungen. Und die Katze ist oben. Und beim zweiten Bild ist der Vogel weggeflogen. Und beim dritten ist die Katze oben am Baum und kann nicht runterspringen. I: Warum weint die Katze? K: Weil, sie nicht mehr runter springen kann. I: Was würdest du tun, wenn du Katze wärest? K: Ich würde nicht auf den Baum klettern.
---	---

Tabelle 35: VS Ortnergasse Schüler 1: Fehleranalyse Transkript 1

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	2, 4, 6
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	7
	Morphosyntaktische Abweichungen	1, 3, 8
	Syntaktische Abweichungen	5
	Probleme der Textkonstitution	

Tabelle 36: VS Ortnergasse Schüler 1: Fehleranalyse Transkript 2

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	1, 2
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	
	Morphosyntaktische Abweichungen	3
	Syntaktische Abweichungen	4, (5), 6

	Probleme der Textkonstitution	
--	-------------------------------	--

Beschreibung der Interferenz

Am Anfang sowie am Ende des Schuljahres kommt es zu dem lexikosemantischen Fehler, der auf der Verwechslung der Verben *essen/fressen* beruht. Weiter wiederholt sich auch der fast gleiche Kasusfehler („dem Baum“), der durch die Verwechslung von Dativ und Akkusativ entstanden ist. (Vgl. Kapitel 6: Substantivfehler/ Kasusfehler/Verwechslung von Dativ und Akkusativ, S. 31)

VS Ortnergasse: Schüler 2

Tabelle 37: VS Ortnergasse Schüler 2: Fehlerdiagnose

	Textrekonstruktion
<i>Transkript 1</i>	
K: Dieser Tiger hat Angst von diesen (1) Vogel. Und jetzt fliegt er auf ihn zu (2)! I: Ach ja wirklich, das habe ich noch garnicht gesehen! Da unten..was ist da los? K: Er springt auf ihn! I: Wie geht das weiter, wie schaut es auf anderen Bildern aus? K: Dann klettert er und der Vogel läuft (3) weg. Dann singt er. I: Warum weint die Katze? K: Weil der Vogel weggelaufen (4) ist.	K: Dieser Tiger hat Angst von diesem Vogel. Und jetzt fliegt er auf ihn zu! I: Ach ja wirklich, das habe ich noch garnicht gesehen! Da unten..was ist da los? K: Er springt auf ihn! I: Wie geht das weiter, wie schaut es auf anderen Bildern aus? K: Dann klettert er und der Vogel fliegt weg. Dann singt er. I: Warum weint die Katze? K: Weil der Vogel weggefliegen ist.
<i>Transkript 2</i>	
K: Erst mal geht die Katze und sie sehe (1) ein (2) Vogel, wie sie (3) singt. Dann will die Katze sie (4) aufessen (5). Und die Katze springt auf dem (6) Baum. Die Katze hat es geschafft auf dem (7) Baum zu gehen (8), der Vogel ist ganz verängstigt hier. Der Vogel fliegt weg und die Katze weint.	K: Erst mal geht eine Katze und sie sieht einen Vogel, wie er singt. Dann will die Katze ihn fressen. Und die Katze springt auf den Baum. Die Katze hat es geschafft auf den Baum zu klettern, der Vogel ist ganz verängstigt hier. Der Vogel fliegt weg und die Katze weint.

I: Warum weint die Katze?	I: Warum weint die Katze?
K: Weil der Vogel weggefliegen ist.	K: Weil der Vogel weggefliegen ist.
I: Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst?	I: Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst?
K: Nicht weinen, sondern zu den (9) Vogel zu (10) gehen und Entschuldigung zu (11) sagen.	K: Nicht weinen, sondern zu dem Vogel gehen und Entschuldigung sagen.

Tabelle 38: VS Ortnergasse Schüler 2: Fehleranalyse Transkript 1

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	3, 4
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	2
	Morphosyntaktische Abweichungen	1
	Syntaktische Abweichungen	
	Probleme der Textkonstitution	

Tabelle 39: VS Ortnergasse Schüler 2: Fehleranalyse Transkript 2

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	5, 8
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	
	Morphosyntaktische Abweichungen	1, 2, 3, 4, 6, 7, 9
	Syntaktische Abweichungen	
	Probleme der Textkonstitution	10, 11

Beschreibung der Interferenz

Neben einigen Kasusfehlern (Vgl. Kapitel 6: Substantivfehler/Kasusfehler/Verwechslung von Dativ und Akkusativ, S. 31), ist am Ende des Jahres die Unsicherheit in der Wahl des richtigen Geschlechtes bei dem Nomen *Vogel* auffällig und ein Wechsel zwischen *die/der* Vogel. Dieser Fehler hat möglicherweise die Ursache, dass die Genera in Deutsch und

Serbokroatisch nicht übereinstimmen, und „Vogel“ im Serbokroatischen weiblichen Geschlechtes ist. Der lexikosemantischen Fehler, Verwechslung der Verben *essen/fressen* kommt auch hier vor.

VS Ortnergasse: Schülerin 1

Tabelle 40: VS Ortnergasse Schülerin 1: Fehlerdiagnose

	Textrekonstruktion
<i>Transkript 1</i>	
K: Die Katze will den Vogel fangen. I: Und da? K: Dann erschreckt sich der Vogel, geht (1) am (2) Baum. Die Katze geht (3) auch am (4) Baum. Dann ist die Katze da oben. Und dann geht (5) der Vogel weg und dann heult die Katze. I: Warum heult die Katze? K: Weil sie den Vogel nicht gefangt (6) hat. I: Was würdest du machen, wenn du die Katze wärst? K: Ich werde ihn fangen.	K: Die Katze will den Vogel fangen. I: Und da? K: Dann erschreckt sich der Vogel, fliegt auf den Baum. Die Katze klettert auch auf den Baum. Dann ist die Katze da oben. Und dann fliegt der Vogel weg und dann heult die Katze. I: Warum heult die Katze? K: Weil sie den Vogel nicht gefangen hat. I: Was würdest du machen, wenn du die Katze wärst? K: Ich werde ihn fangen.
<i>Transkript 2</i>	
K: Ein Vogel, eine Katze. Die Katze klettert rauf, der Vogel erschreckt sich. Der Vogel fliegt auf dem Baum. Die Katze geht (1) rauf. Der Vogel ist oben, die Katze geht (2) auch rauf. Der Vogel geht (3) runter. Die Katze geht (4) auch runter. Und der Vogel ist runtergegangen (5) und die Katze weint am Baum. I: Warum weint die Katze? K: Weil sie den Vogel nicht gefangen hat. I: Was würdest du, an Stelle der Katze machen? K: Nichts machen.	K: Ein Vogel, eine Katze. Die Katze klettert rauf, der Vogel erschreckt sich. Der Vogel fliegt auf dem Baum. Die Katze springt/klettert rauf. Der Vogel ist oben, die Katze klettert auch rauf. Der Vogel fliegt runter. Die Katze klettert auch runter. Und der Vogel ist runtergeflogen und die Katze weint am Baum. I: Warum weint die Katze? K: Weil sie den Vogel nicht gefangen hat. I: Was würdest du, an Stelle der Katze machen? K: Nichts machen.

Tabelle 41: VS Ortnergasse Schülerin 1: Fehleranalyse Transkript 1

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	1, 3, 5
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	6
	Morphosyntaktische Abweichungen	2, 4
	Syntaktische Abweichungen	
	Probleme der Textkonstitution	

Tabelle 42: VS Ortnergasse Schülerin 1: Fehleranalyse Transkript 2

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	1, 2, 3, 4, 5
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	
	Morphosyntaktische Abweichungen	
	Syntaktische Abweichungen	
	Probleme der Textkonstitution	

Beschreibung der Interferenz

Am Anfang des Schuljahres verwechselt der Schüler noch gelegentlich Dativ und Akkusativ („geht *am* Baum“) und es kommt zu einem Konjugationsfehler mit dem starken Verb *fangen* („gefangt“). Beide Fehlertypen wurden von Pandžić (1992) als Interferenzfehler klassifiziert.

VS Ortnergasse: Schülerin 2

Tabelle 43: VS Ortnergasse Schülerin 2: Fehlerdiagnose

	Textrekonstruktion
<i>Transkript 1</i>	
K: Die Katze denk (1) das (2) Vlök (x), Vogel fressen. Das (3) Vogel singt. Und die Katze hat (4) raufgesprungen und die (5) Vogel hat sich umgedreht und ausgeschreckt (6). Und dann hat (7) die (8) Vöglein (9) geflogen. Dann hat (10) die Katze nachgesprungen. Dann hat (11) die Katze rauf geklettert und dann der Vogel hat (12) runter geflogen. Dann hat die Katze geweint, warum (13) kann sie nicht die (14) Vöglein fressen wollte (15), und die (16) Vöglein singt (17) weiter.	K: Die Katze will den Vogel fressen. Der Vogel singt. Und die Katze ist raufgesprungen und der Vogel hat sich umgedreht und ist erschrocken. Und dann ist das Vöglein geflogen. Dann ist die Katze nachgesprungen. Dann ist die Katze raufgeklettert und dann ist der Vogel runter geflogen. Dann hat die Katze geweint, weil sie das Vöglein nicht fressen konnte, und das Vöglein hat weiter gesungen.
<i>Transkript 2</i>	
K: Der Vogel singt und die Katze will sie (1) auffressen. Der Vogel hat sich erschreckt und die Katze will sie (2) haben (3). Der Vogel fliegt dort, der (4) Katze springt in den Baum. Die Katze klettert auf dem (5) Baum. Der Vogel fliegt wieder nach runter (6). Und die Katze weint und die (7) Vogel singt.	K: Der Vogel singt und die Katze will ihn auffressen Der Vogel hat sich erschreckt und die Katze will ihn fangen. Der Vogel fliegt dort, die Katze springt in den Baum. Die Katze klettert auf den Baum. Der Vogel fliegt wieder nach unten. Und die Katze weint und der Vogel singt.

Tabelle 44: VS Ortnergasse Schülerin 2: Fehleranalyse Transkript 1

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	1, 6, 13, 15
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	9
	Morphosyntaktische Abweichungen	2, 3, 4, 5, 7, 8, 11, 12, 14, 16

	Syntaktische Abweichungen	
	Probleme der Textkonstitution	17

Tabelle 45: VS Ortnergasse Schülerin 2: Fehleranalyse Transkript 2

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	3, 6
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	
	Morphosyntaktische Abweichungen	1, 2, 4, 5, 7
	Syntaktische Abweichungen	
	Probleme der Textkonstitution	

Beschreibung der Interferenz

Am Anfang sowie am Ende des Schuljahres ist eine Unsicherheit bei dem Geschlecht des Nomens *Vogel* bemerkbar. Solche Fehler können auf die Nicht-Übereinstimmung der Genera im Deutschen und Serbokroatischen zurückgeführt werden.

VS Ortnergasse: Schülerin 3

Tabelle 46: VS Ortnergasse Schülerin 3: Fehlerdiagnose

	Textrekonstruktion
<i>Transkript 1</i>	
K: Da ist die Katze, da ist der Vogel. Die Katze will ihn auffressen. I: Und was passiert da? K: Die Katze kommt und er (1)weg.	K: Da ist die Katze, da ist der Vogel. Die Katze will ihn auffressen. I: Und was passiert da? K: Die Katze kommt und er ist/fliegt weg.

I: Und weiter? K: Die Katze kommt und er ist im Baum. Katze will ihm (2) fressen, da. I: Und hier? K: Er fliegt weg und Katze weint dann.	I: Und weiter? K: Die Katze kommt und er ist im Baum. Katze will ihn fressen, da. I: Und hier? K: Er fliegt weg und Katze weint dann.
<i>Transkript 2</i>	
K: Dieser (1) singt und dieser (2) will ihm (3) essen (4). Dieser (5) fliegt runter. Dieser (6) ist auf dem Baum, die Katze kommt. Dieser (7) fliegt weg und dieser (8) will ihn essen (9). Und dieser (10) singt und dieser (11) weint. I: Warum weint die Katze? K: Weil sie gar nichts gegessen hat. I: Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst? K: Ich weiß es nicht.	K: Der Vogel singt und die Katze will ihn fressen. Der Vogel fliegt runter. Der Vogel ist auf dem Baum, die Katze kommt. Der Vogel fliegt weg und die Katze will ihn fressen. Und der Vogel singt und die Katze weint. I: Warum weint die Katze? K: Weil sie gar nichts gegessen hat. I: Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst? K: Ich weiß es nicht.

Tabelle 47: VS Ortnergasse Schülerin 3: Fehleranalyse Transkript 1

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	
	Morphosyntaktische Abweichungen	2
	Syntaktische Abweichungen	1
	Probleme der Textkonstitution	

Tabelle 48: VS Ortnergasse Schülerin 3: Fehleranalyse Transkript 2

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	

	Morphosyntaktische Abweichungen	3
	Syntaktische Abweichungen	
	Probleme der Textkonstitution	

Beschreibung der Interferenz

Am Anfang sowie am Ende des Schuljahres kommt ein Fehler bei den Personalpronomen vor, der eine Verwechslung von Dativ und Akkusativ als Ursache hat.

VS Ortnergasse: Schülerin 4

Tabelle 49: VS Ortnergasse Schülerin 4: Fehlerdiagnose

	Textrekonstruktion
<i>Transkript 1</i>	
K: Der Vogel singt. Die Katze ist auch da und hör (1) zu. Die Katze will ihm (2) essen (3). Der Vogel geht (4) aufm (5) Baum, die Katze geht mit(6). Der Vogel ist ganz oben, die Katze kommt immer näher und näher. Der Vogel geht (7) runter. Die Katze geht auch mit(8). Der Vogel singt und die Katze weint. I: Warum weint die Katze? K: Weil die Katze ihn nicht gefangen hat, dass er(9) sie(10) esst(11)(12)(13).	K: Der Vogel singt. Die Katze ist auch da und hört zu. Die Katze will ihn fressen. Der Vogel fliegt auf den Baum, die Katze geht mit. Der Vogel ist ganz oben, die Katze kommt immer näher und näher. Der Vogel fliegt runter. Die Katze geht auch mit. Der Vogel singt und die Katze weint. I: Warum weint die Katze? K: Weil die Katze ihn nicht gefangen hat, um ihn zu fressen.
<i>Transkript 2</i>	
K. Der Vogel singt. Die Katze schaut. I: Was passiert weiter? K: Der Vogel erschreckt sich. I: Und, was macht die Katze? K: Sie will ihn fressen. Der Vogel fliegt weg. Die Katze geht hinter ihm. Der Vogel ist ganz oben. Die Katze geht weiter. Der Vogel fliegt runter. Die	K: Der Vogel singt. Die Katze schaut. I: Was passiert weiter? K: Der Vogel erschreckt sich. I: Und, was macht die Katze? K: Sie will ihn fressen. Der Vogel fliegt weg. Die Katze geht hinter ihm. Der Vogel ist ganz oben. Die Katze geht weiter.

Katze ist (x), geht (1) bisschen weiter. Der Vogel singt wieder und die Katze weint.	Der Vogel fliegt runter . Die Katze ist (x), geht ein bisschen weiter. Der Vogel singt wieder und die Katze weint.
I: Und, warum weint die Katze?	I: Und, warum weint die Katze?
K: Weil die Katze ihn nicht gefangen hat.	K: Weil die Katze ihn nicht gefangen hat.

Tabelle 50: VS Ortnergasse Schülerin 4: Fehleranalyse Transkript 1

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	3, 4, 6, (7), (8), 10, 12
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	1, 11
	Morphosyntaktische Abweichungen	2, 5, 9, 10
	Syntaktische Abweichungen	13
	Probleme der Textkonstitution	

Tabelle 51: VS Ortnergasse Schülerin 4: Fehleranalyse Transkript 2

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	
	Morphosyntaktische Abweichungen	1
	Syntaktische Abweichungen	
	Probleme der Textkonstitution	

Beschreibung der Interferenz

Am Anfang des Schuljahres besteht bei der Schülerin noch die Unsicherheit bei der Deklination von Pronomen („will *ihm* essen“) sowie die Verwechslung der Verben *essen/fressen*. Dieser Fehler scheint am Ende des Schuljahres behoben zu sein.

VS Ortnergasse: Schülerin 5

Tabelle 52: VS Ortnergasse Schülerin 5: Fehlerdiagnose

	Textrekonstruktion
<i>Transkript 1</i>	
K: Ein Tiger, der will den (1) Vogel auffressen(2). Der Vogel singt. I: Und dann? K: Ess (3) (4) der Tiger den Vogel. Dann fliegt den (5) Vogel und der Tiger fresst(6) ihn auf. Und er kann nicht fliegen. Er ist auf dem Baum und er kann nicht fliegen. I: Und dann? K: Steckt der fest und kann nicht runtergehen(7). I: Wie geht es dann weiter? K: Dann weint er, weil er will(8) dem(9) Vogel fressen.	K: Ein Tiger, der will einen Vogel auffressen. Der Vogel singt. I: Und dann? K: Frisst der Tiger den Vogel. Dann fliegt der Vogel und der Tiger fressst ihn auf. Und er kann nicht fliegen. Er ist auf dem Baum und er kann nicht fliegen. I: Und dann? K: Steckt der fest und kann nicht runterspringen. I: Wie geht es dann weiter? K: Dann weint er, weil er wollte den Vogel fressen.
<i>Transkript 2</i>	
I: Kannst du mir mal sagen, was du das siehst? K: Ich sehe ein (1) Vogel, was (2) singt. Und die Katze will ihn auffressen. Und die Katze liegt und will ihm (3) fressen. Und er klettert (4) dann auf den Baum. Und die Katze ist auf dem Baum. Und der Vogel steht (5) auf den (6) Baum. Und die Katze hat Angst, dass sie runterfliegt. Und der Vogel tut wegfliegen. Und die Katze kann nicht fliegen und sie weint dann. Und der Vogel singt weiter. Und sie weint und sie kann nicht runtergehn(7). I: Und, was würdest du tun, wenn du die Katze wärst? K: Wegfliegen! Den Vogel fressen.	I: Kannst du mir mal sagen, was du das siehst? K: Ich sehe einen Vogel, der singt. Und die Katze will ihn auffressen. Und die Katze liegt und will ihn fressen. Und er fliegt dann auf den Baum. Und die Katze ist auf dem Baum. Und der Vogel sitzt auf dem Baum. Und die Katze hat Angst, dass sie runterfliegt. Und der Vogel tut wegfliegen. Und die Katze kann nicht fliegen und sie weint dann. Und der Vogel singt weiter. Und sie weint und sie kann nicht runterspringen. I: Und, was würdest du tun, wenn du die Katze wärst? K: Wegfliegen! Den Vogel fressen.

Tabelle 53: VS Ortnergasse Schülerin 5: Fehleranalyse Transkript 1

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	2, 4, 7
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	3,6
	Morphosyntaktische Abweichungen	1, (5), 7, 9
	Syntaktische Abweichungen	
	Probleme der Textkonstitution	8

Tabelle 54: VS Ortnergasse Schülerin 5: Fehleranalyse Transkript 2

Lexikosemantik	lexikalische Lücken und Abweichungen	4, 5, 7
	Neologismen	
Struktur	Morphologische Abweichungen	
	Morphosyntaktische Abweichungen	1, 2, 3, 6
	Syntaktische Abweichungen	
	Probleme der Textkonstitution	

Beschreibung der Interferenz

Am Anfang sowie am Ende des Schuljahres kommt es zu einer falschen Artikelverwendung („den Vogel“), die auf die Unsicherheit in der richtigen Verwendung von bestimmten und unbestimmten Artikeln hindeutet. Möglicherweise beruht dieser Fehler auf den Sprachunterschieden in Deutsch und Serbokroatisch. Serbokroatisch ist im Gegensatz zu Deutsch eine artikellose Sprache. Weiters kommt es zu einigen Kasusfehlern (Verwechslung von Dativ und Akkusativ) sowie zu einem Konjugationsfehler des starken Verbs *fressen/essen* („ess“, „fresst“).

Phonetisch/phonologische Fehler in beiden Schulen am Beginn sowie Ende des Schuljahres

Die meisten Fehler zeigten sich im Bereich der Vokale (Vokallänge und Umlaute), andere betrafen den Akzent. Im Bereich der Konsonanten war die Verwechslung von stimmlosen und stimmhaften Konsonanten auffällig.

13 Darstellung der Fehlerauswertung

Tabelle 55: Lexikosemantik

Name	Fehleranzahl am Anfang	Fehleranzahl/ 100Wörter	Fehleranzahl am Ende	Fehleranzahl /100Wörter	Veränderung
VSJ Schüler 1	2	2,46	1	1,81	
VSJ Schüler 2	1	1,17	0	0,00	
VSJ Schüler 3	0	0,00	0	0,00	
VSJ Schüler 4	2	3,33	1	0,99	
VSJSchülerin 1	5	5,55	3	4,91	
VSJSchülerin 2	3	5,76	2	3,07	
VSJSchülerin 3	1	1,72	2	2,00	
VSJMittelwert		2,85		1,82	-1,03
VSO Schüler 1	3	3,52	2	2,81	
VSO Schüler 2	0	0,00	2	3,07	
VSO Schölerin 1	1	2,08	2	3,33	
VSO Schölerin 2	4	6,34	2	4,00	
VSO Schölerin 3	0	0,00	1	2,00	
VSO Schölerin 4	4	6,15	0	0,00	
VSO Schölerin 5	3	5,45	3	3,70	
VSOMittelwert		3,36		2,70	-0,66

Tabelle 56: Struktur

Name	Fehleranzahl am Anfang	Fehleranzahl/ 100Wörter	Fehleranzahl am Ende	Fehleranzahl /100Wörter	Veränderung
VSJ Schüler 1	5	6,17	3	5,45	
VSJ Schüler 2	5	5,88	4	5,71	
VSJ Schüler 3	5	7,57	14	12,96	
VSJ Schüler 4	5	8,33	16	15,84	
VSJSchülerin1	13	14,44	8	13,11	
VSJSchülerin2	4	7,69	8	12,30	
VSJSchülerin3	1	1,72	8	8,00	
VSJMittelwert		7,94		10,48	+2,54
VSO Schüler1	5	5,88	3	4,22	
VSO Schüler 2	2	5,88	6	9,23	
VSOSchülerin1	3	6,25	0	0,00	
VSOSchülerin2	13	20,63	4	8,00	
VSOSchülerin3	2	5,00	1	2,00	
VSOSchülerin4	7	10,76	1	1,72	
VSOSchülerin5	6	10,90	4	4,93	
VSOMittelwert		9,32		4,30	-5,02

14 Resümee

Die Ergebnisse der Fehleruntersuchung zeigen, dass die monolingual-, sowie bilingual alphabetisierten SchülerInnen einen Lernfortschritt im Bereich der Lexikosemantik aufweisen. Dieser äußert sich in der geschickterer Wortwahl, was v.a. im Bereich der Verben zu beobachten sei.

Die Kategorie Struktur weist jedoch gewisse Unterschiede zwischen den Schulen auf. Die VS Johnstraße (die Schule mit monolingualen Unterricht) verzeichnet in diesem Bereich eine Steigerung der Fehlerzahl am Ende des Schuljahres, währenddessen die VS Ortnergasse (die Schule mit bilingualen Unterricht) einen sichtbaren Lernfortschritt aufweist. Dieser äußert sich v. a. in der Bildung von komplexen Sätzen.

Die meisten Fehler lassen sich auf die Interferenz zurückführen. Trotz der relativ kleinen Stichprobe, ist das Ergebnis aussagekräftig und bestätigt in diesen Fall, dass die Interferenzen bei den bilingual unterrichteten SchülerInnen abnehmen.

Der Ausgangspunkt für die Untersuchung war die Interdependenzhypothese. Fazit, der aus der Verbindung zwischen Theorie und Empirie abzuleiten werden kann, ist, dass die positive Wechselwirkung zwischen Erst- und Zweitsprache nicht zu unterschätzen sei und aus diesen Grund eine gleichzeitige Förderung beider Sprachen sich als notwendig aufweist. Darüber hinaus gilt eine Befürwortung des bilingualen Unterrichts.

15 Anhang

SchülerInnen Transkripte

VS Johnstrasse Anfang des Schuljahres 2011/12

1.VSJ Schüler1

I: Schau dir das mal an, was passiert denn da?

K: Die Katze schaut da und sie, sie tut pfeifen. Da ist die Katze raufgegangen und sie hat sich erschreckt und da, sie wollte sie fangen. Da ist sie raufgegangen und sie ist raufgeklettert und hat sich im Baum reingeschlagen.

I: Und, wie geht's weiter?

K: Da, sie ist dann hier raufgegangen. Und sie klettert da rauf. Und sie ist dann hier runtergefliegen. Und da ist sie, da war sie böse (schau da). Das ist, da hat sie geweint und sie hat wieder gepfeift.

I: Warum weint die Katze?

K: Weil sie nicht gefangen hat.

I: Schauen wir es nochmal an. Was ist denn das?

K: Vogel.

I: Magst du es mir nochmal beschreiben? Was passiert da nochmal?

K: Pfeift sie oder singt sie?

I: Das ist egal, kannst du entscheiden.

K: Sie singt. Was macht sie da?? Aah, sie hüpfte da rauf! Und da ist sie rauf gesprungen. Was bedeutet das?

I: Überleg mal. Was wird der Vogel wohl machen?

K: Sie hat sich erschrocken.

I: Genau!

K: Dann ist sie weggefliegen. Und dann er, sie ist weggesprungen.

I: Wie geht es weiter?

K: Dann ist sie hier raufgekommen und sie ist hier runtergefliegen. Und dann hat sie geweint und sie hat wieder gesungen.

I: Warum weint die Katze nochmal?

K: Weil sie es nicht gefangen hat.

2.VSJ Schüler2

I: Schau es dir mal an, was passiert da?

K: Ein Jaguar will, wie heißt es, ein Vogel aufessen.

I: Was passiert da?

K: Er singt. Dann ist er raufgekommen. Dann wollte den Vogel aufessen. Dann ist der Jaguar wollte den Vogel fangen, aber er ist weggefliegen. Dann ist er runtergefallen.

I: Und wie geht es dann weiter?

K: Dann ist der Jaguar zum Baum hochgeklettert. Er hat ihn fast erwisch. Dann ist er weggefliegen. Und dann hat der Vogel gesungen und dann hat der Jaguar geweint.

I: Ob du es viell. noch ein bisschen genauer erzählst, was a passiert?

K: Ich weiß es nicht.

I: Was machen die denn da?

K: Die wollen Vogels aufessen.

I: Und da? Was passiert da?

K: Dann ist er raufgesprungen. Dann hat der Vogel sich erschreckt. Und dann ist er weggefliegen. Der Jaguar ist mit ihm gegangen aber er könnte nicht und er ist dann runtergefallen. Dann ist der Jaguar zum Baum hochgeklettert. Der Vogel ist gestanden, hat ihn nicht gesehen. Dann ist der Jaguar zu ihm gekommen, er ist weggefliegen. Hat ihm nochmal erschreckt. Und dann hat er gesungen und dann hat der Jaguar geweint.

I: Stimmt. Und, warum hat er geweint glaubst du, der Jaguar?

K: Weil er singt von der Jaguar etwas.

I: Was würdest du tun, wenn du der Jaguar wärst, oder der Vogel?

I: Wenn ich der Vogel wäre, dann würd ich, wenn der Jaguar kommt, dann würd ich wegfliegen.

3.VSJ Schüler3

I: Schau dir das bitte mal an, was ist hier los?

K: Das Vogel singt und eine Katze springt und der Vogel hatte Angst und hat weggefliegen. Die Katze hat probiert ihm zu fangen.

I: Und dann, wie geht's weiter?

K: Die Katze hat den Vogel gefangen und sie hat probiert rauf zu klettern und sie musste wieder runter klettern. Und sie war auf dem Baum und sagte: „miau-miau“

I: Jetzt mal die ganze Geschichte von Anfang bis zum Ende

K: Der Vogel [...nicht verständlich] und der Vogel hatte Angst und die Katze wollte ihm zum fressen haben und sie ist auf dem Baum geflogen und er hat auf dem Baum gesprungen. Dann hat die Katze probiert rauf zu klettern die, dem Vogel zum schnappen. Aber sie war oben und sie musste runter klettern und sie hat es nicht geschafft. Und sie sagte oben: „Hilfe“

I: Und warum weint die Katze?

K: Weil sie auf dem Baum ist und sie nicht runter kann.

I: Was würdest du tun, wenn du die Katze wärest?

K: Ein bissl runter klettern und runterspringen.

4.VSJ Schüler4

I: Was passiert denn da? Was ist denn da los?

K: Eine, ein Löwe. Er auf Streit. Er will ihm fressen. Und er...Er will ihm fressen! Aber er! Dann passiert... er fliegt und er hüpt. Dann er ist am Baum und er ist Baum. Er will ihm fressen, aber er ist am Baum. Und er ist am Baum und er ist runter. Und er macht Musik.

I: Warum weint die Katze?

K: Er macht Musik.

I: Nochmal...

K: Das ist ein, ein Löwe. Er macht Musik. Er will ihm fressen. Er will fliegen. Er hüptig. Er ist im Baum. Er is im Baum, er is im Baum. Er is im Baum und er is bisschen runter. Er is im Baum und er weint und er is runter und er macht Musik.

5.VSJ Schülerin1

I: Schau dir das mal an, was passiert da?

K: Die Vögel singt. Und die Tiger geht auf die oben, wo die Vögel ist und dann hat sie Angst. Und dann die Vögel ist im Baum und die Tiger fangt die Vögel auf. Und die Vögel gehe noch weit ist dann_ raufgegangen. Und dann ist ganz, ganz weit. Die Vögel die sind runter und die Tiger. Die Tiger bleibt noch hier und die Vögel die gehe runter und sie sing.

I: Noch einmal, was machen da die Tiere?

K: Die Tiere macht Vögel fressen. Die Vögel sing und die Tiger, die Tiger bleib noch unten. Und er ist schon raufgegangen und die Vogel (..) und er mag fressen. Und die Vögel gehe rauf und die Tiger geht auch rauf. Und die Tiger, die Papagei geht noch weiter und dann die Tiger fangt sie. Und, die Papagei geh jetzt runter und die Tiger bleibt oben. Und dann die Vögel ist schon runter gegangen und dann singt sie und die Tiger weint.

I: Warum weint der Tiger?

K: Weil er kann nicht von runter gehen.

I: Was würdest du machen, wenn du der Tiger wärst?

K: Dann kann ich nicht in die Schule gehen.

6.VSJ Schülerin2

I: Der Tiger will den Vogel fressen. Er singt so und der Tiger will ihm bekommen zu fressen. Der Tiger schleicht sich, der Vogel hat Angst und der geht rauf auf dem Baum. Der Tiger und der Vogel gehen rauf und er will den Vogel bekommen. Wenn er nicht bekommen will, dann weint er.

I: Genau. Und, was macht der Vogel?

K: Der Vogel, der tut singen.

7.VSJ Schülerin3

K: Ein Vogel pfeift und eine Katze will den Vogel aufessen.

I: Und weiter?

K: Dann hat sich der Vogel erschreckt. Dann ist die Katze hochgesprungen und der Vogel ist weggefliegen. Der Vogel sitzt am Baum, die Katze klettert am Baum. Die Katze ist von hinten gekommen, der Vogel ist weggefliegen. Die Katze weint und der Vogel *quietscht*.

I: *Warum weint die Katze?*

K: *Weil er weggefliegen ist.*

VS Johnstrasse am Ende des Schuljahres

1.VSJ Schüler1

I: Ich habe hier eine Geschichte, eine Bildgeschichte und kannst du mir ein bisschen erzählen was da geschieht?

K: Schau, die tut hier weiter(?) will sie hier raufspringen, sie springt dann rauf, dann hat sie sich erschreckt, dann ist sie hier gegangen und dann ist die Katze nachgegangen.

I: Mhm, und hier?

K: Und dann ist sie hier raufgekommen. Dann, ähm, ist sie wieder weggefliegen. Dann hat sie anfangen zu weinen.

I: Aha. Und warum weint die Katze?

K: Weil sie will die Katze nicht den Vogler gefangen hat.

2.VSJ Schüler 2

I: Magst du es mir nicht ein bisschen genauer erzählen? (2. Aufnahme, weil die erste nicht geklappt hat)

K: Die Katze will den Vogel fressen und der Vogel singt. Dann ist die Katze auf den, ähm...(versucht sich zu erinnern)

I: Vielleicht erzählst du mir weiter und du erinnerst du dich dann. Was geschieht denn da?

K: Dann ist die Katze raufgesprungen auf dem Baum und der Vogel is weggefliegen.

I: Mhm. Und hier?

K: Dann ist die Katze raufgekan(?), der Vogel war noch oben, dann ist die Katze, war sie ganz oben, dann ist der Vogel runtergefliegen, dann die Katze geweint, weil sie konnte nimma runter und der Vogel hat einfach weiter gesungen.

3.VSJ Schüler3

I: Elvin, schau: Hier hab ich eine Geschichte und ich mag, dass du sie mir ein bisschen erzählst was da geschieht.

K: Eine Katze wollte eine, ein Vogel fangen und Vogel hat gesung, gesingt. Dann ist die Katze auf die Mauer gesprungen und der Vogel hat sich erschreckt. Er hat auf den Baum geflogen und die Katze ist auch gesprungen.

I: Mhm, und wie geht's weiter?

K: Und dann hat sie_ den Vogel geklettert, geklettert bevor er sie bei ihm gekommen ist. Und, wenn sie gekommen ist, dann ist der Vogel runtergeflogen und die Katze bleib oben. Und der Vogel hat wieder gesingt und die Katze hat geweint, weil sie ihn nicht gefangen hat und weil sie Höhenangst hat.

I: Aha. Und was würdest du tun, wenn du die Katze wärst?

K: Ich würde, ähm, nicht auf die Mauer klettern, sondern, ähm, mich hinter dem Vogel verstecken und dann raufspringen und ihm fangen.

4.VSJ Schüler4

I: Gut, Ich habe hier eine Geschichte, kannst du mir bitte erklären was da passiert?

K: Das Vogel, ähm, der Vogel, er ist so laut. Und die Katze will es. Und dann, das Vogel hat Angst und die Katze will essen. Dann hat er, das Vogel geflogen auf den Baum und dann hat die Katze auch gefürcht(?) aber sie hat nicht geschafft und dann hat sie geschafft.

I: Ja, weiter

K: Und dann hat die Katze, oben auf dem Baum und dann hat die das Vogel hat gesitzt und dann hat vogel gefliegen, geflogen und dann hat die Katze sie gesehen und dann hat die Katze geweint und das vogel hat ge.. gesung.

I: Und warum weint die Katze?

K: Sie kann nicht runter.

I: Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst?

K: (unverständlich)

I: (ergänzend) und dann würdest du den vogel fressen?

K: Ja

5.VSJ Schülerin1

I: Genau, schau hier habe ich eine Geschichte und ich mag dass du es mir ein bisschen erzählst. Was passiert denn da?

K: Die Vogel singen, die Katze wollte fressen und dann, dann ist die Katze raufgeklettert und die Vogel hat_ geschreckt, dann ist sie oben, die Katze auch.

I: Ok, und dann weiter..hier? Was passiert hier?

K: Die Vogel geht ganz, ganz, ganz oben. Die Katze auch. Dann geht die Vogel runter, Vogel auch. Dann weint die Katze. Dann ist der Vogel runterge..runter geklettert, dann singt sie.

I: Mhm, und was macht die Katze da?

K: Sie weint.

I: Warum weint die Katze?

K: Sie wollte fressen.

I: Mhm. Was würdest du tun wenn du die Katze wärst?

K: Auch fressen.

6.VSJ Schülerin2

I: Ich habe hier eine Geschichte. Magst du mir ein bisschen erklären was da geschieht, auf den Bildern?

K: Mhm. Ähm, auf Kroatisch oder auf Deutsch?

I: Auf Deutsch bitte.

K: Eine Katze jagt ein Vogel und das Vogel singt.

I: Mhm, und weiter?

K: Die Katze versucht sie zu fressen und dann erschreckt sie sich.

I: Mhm, und da?

K: Die Katze geht auf dem Baum rauf und will sie jagen.

I: Mhm, ok. Und hier weiter?

K: Ähm, dann klettert sie weiter bei der Mauer und der Vogel schläft.

I: Mhm, und hier?

K: Die Katze ist rauf und der Vogel fliegt weg.

I: Mhm. Und hier?

K: Die Katze weint und das Vogel singt.

I: Mhm. Warum weint die Katze?

K: Weil sie will den Vogel jagen.

I: Ok. Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst?

K: Runterspringen!

7.VSJ Schülerin3

I: Schau, ich habe hier eine Geschichte und magst du sie mir ein bisschen erklären und mir erzählen was da geschieht?

K: Eine Katze will ein Vogel fangen und das Vogel will...das Vogel singt und die Katze streicht sich so durch und sie will den Vogel fangen.

I: Mhm, und weiter?

K: Die Katze ist raufgesprungen, der Vogel hat sich erschreckt und dann ist der Vogel weggeflogen und der ist am Baum geflogen und dann ist die Katze auf dem Baum gesprungen.

I: Aha, ok und weiter?

K: Die Katze haltet sich mit den Nägeln an den Baum und will den Vogel fangen. Und die Katze ist oben mit den Vogel, der Vogel fliegt weg, die Katze weint dann und der Vogel quickt(?)

I: Warum weint die Katze?

K: Weil sie kann nicht den Vogel fangen.

I: Mhm. Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst?

K: Ich hätte den Vogel in Ruh gelassen.

VS Ortnergasse am Anfang des Schuljahres

1.VSO Schüler1

I: Was machen die beiden da?

K: Das Vogel singt und die Katze will den Vogel essen. Und, als die Katze raufgesprungen ist, hat der Vogel es bemerkt. Und dann ist der Vogel weggeflogen und die Katze ist auf dem Baum zugeflogen ist. Und die Katze ist nachgesprungen. Und dann hat die Katze fast ihn erwischt. Und dann ist der Vogel weg gegangen, die Katze hat dann geschrien und der Vogel hat einfach weiter gesungen.

I: Und warum weint die Katze da?

K: Weil sie oben auf dem Baum ist und sie nicht runter kommen kann.

I: Jetzt schauen wir uns die Bilder ein letztes mal genauer an, ich habe nicht gut aufgepasst, kannst du es mir ein letztes mal ganz genau erzählen?

K: Der Vogel singt und die Katze möchte iss, aufessen. Und dann ist die Katze raufgesprungen, es hats der Vogel bemerkt. Der Vogel ist direkt auf dem Baum zugeflogen, die Katze ist nachgesprungen. Und dann hat die Katze fast erwischt, und dann hat die Katze ihn gesehen und dann hat sie geweint und der Vogel hat einfach weiter gesungen.

I: Was würdest du tun wenn du die Katze wärst?

K: Einfach runterspringen. Katze haben 9 Leben!

1.VSO Schüler2

I: Was passiert denn da? (zeigt auf das Bild)

K: Dieser Tiger hat Angst von diesen Vogel. Und jetzt fliegt er auf ihn!

I: Ach ja wirklich, das habe ich noch garnicht gesehen! Da unten..was ist da los?

K: Er springt auf ihn!

I: Wie geht das weiter, wie schaut es auf anderen Bildern aus?

K: Dann klettert er und der Vogel läuft weg. Dann singt er.

I: Warum weint die Katze?
 K: Weil der Vogel weggelaufen ist.
 I: Ach ja, jetzt sehe ichs, hast recht! Hast du es nochmal erzählen? Was macht der Vogel da?
 K: Er singt.
 I: Und die Katze?
 K: Er kommt und will mit ihr spielen oder will ihn aufessen.
 I: Glaubst er will ihn aufessen? Ooh, der arme Vogel!
 K: Aber eine Katze frisst nur Mäuse!
 I: Naja, vielleicht Vögel auch. Weisst man ja nicht. Ok, und was ist denn da, auf dem zweiten Bild? Was macht die Katze da?
 K: Sie schleicht sich an ihn und dann erschreckt sich der Vogel.
 I: Und was würdest du machen, wenn du der Vogel wärst?
 K: Ich werde... wegfliegen! Nach Kanada.
 I: Und was macht der Vogel selber?
 K: Er ist im Baum.
 I: Wie ist er dort hingekommen?
 K: Er hat Flügel und mit den Flügel kann er dann fliegen.
 I: Und was macht die Katze da?
 K: Die Katze springt auf ihm. Und dann klettert er hoch und will mit dem Vogel spielen! Aber der Vogel läuft weg und er weint. Und dann singt er.
 I: Und warum weint die Katze?
 K: Weil der Vogel weggelaufen ist. Oder weil er auf dem Baum sitzt.
 I: Was würdest du machen, wenn du die Katze wärst?
 K: Ich werde, als Frühstück verspeissen!

2.VSO Schülerin1

I: Was passiert hier? (zeigt auf das Bild1)
 K: Die Katze will den Vogel fangen.
 I: Und da? (Bild2)
 K: Dann erschreckt sich der Vogel, geht am Baum. Die Katze geht auch am Baum. Dann ist die Katze da oben. Und dann geht der Vogel weg und dann heult die Katze.
 I: Warum heult die Katze?
 K: Weil sie den Vogel nicht gefangt hat.
 I: ...alles noch einmal genau durch, was machen auf dem Bild Katze und Vogel?
 K: Die Katze will Vogel fangen. Dann erschreckt sich der Vogel, fliegt am Baum. Die Katze geht auch am Baum. Dann geht die Katze mit ihm am Baum, dann geht der Vogel wieder runter. Und dann heult sie.
 I: Die Katze heult weil...?
 K: Weil Sie nicht den Vogel fangen kann.
 I: Was würdest du machen, wenn du die Katze wärst?

K: Ich werde ihn fangen.

3.VSO Schülerin2

K: Die Katze denk das Vlök, Vogel fressen. Das Vogel singt. Und die Katze hat raufgesprungen und die Vogel hat sich umgedreht und ausgeschreckt. Und dann hat die Voglein geflogen. Dann hat die Katze nachgesprungen. Dann hat die Katze rauf geklettert und dann der Vogel hat runtergeflogen. Dann hat die Katze geweint, warum kann sie nicht die Vöglein fressen wollte und die Vöglein singt weiter.

I: Kannst du es mir nochmal erzählen, viell. Fehlt dir noch was auf.

K: Ich weiss nicht.

4.VSO Schülerin3

I: Kannst du mir sagen was auf dem Bildern passiert?

K: Da ist die Katze, da ist der Vogel. Die Katze will ihn aufessen.

I: Und was passiert da? (zeigt auf das nächste Bild hin)

K: Die Katze kommt und er weg.

I: Und weiter?

K: Die Katze kommt und er ist im Baum, Katze will ihm fressen, da

I: Und hier?

K: Er fliegt weg und Katze weint dann.

I: Kannst du es mir jetzt nochmal genauer erzählen?

K: Er singt und die Katze.. Die Katze kommt und er fliegt runter. Der Vogel ist in Baum gegangen und die Katze auch. Die Katze ist am Baum gegangen und der Vogel auch. Und jetzt fliegt der Vogel weg und die Katze kommt. Die Katze weint und er singt.

I: Warum weint die Katze?

K: Sie hat gar nichts gegessen.

5.VSO Schülerin4

K: Der Vogel singt. Die Katze ist auch da und hör zu. Die Katze will ihm essen. Der Vogel geht aufm Baum, die Katze geht mit. Der Vogel ist ganz oben, die Katze kommt immer näher und näher. Der Vogel geht runter. Die Katze geht auch mit. Der Vogel singt und die Katze weint.

I: Warum weint die Katze?

K: Weil die Katze ihn nicht gefangen hat, dass er sie esst.

I: Kannst du es mir nochmal erzählen?

K: Der Vogel singt. Die Katze schaut zu. Die Katze will ihn essen. Der Vogel will weggehen. Dann ist der Vogel auf dem Baum. Die Katze kommt auch mit. Dann ist der Vogel ganz oben. Die Katze kommt immer näher und näher. Dann geht der Vogel runter, die Katze kommt auch wieder näher. Und Die Katze weint, der Vogel singt. Und die Katze weint, weil sie ihn nicht gefangen hat, dass sie ihn esst.

I: Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst?

K: Auch weinen.

6.VSO Schülerin5

K: Ein Tiger, der will den Vogel aufessen. Der Vogel singt.

I: Und dann?

K: Ess der Tiger den Vogel. Dann fliegt den Vogel und der Tiger fressst ihn auf. Und er kann nicht fliegen. Er ist auf dem Baum und er kann nicht fliegen.

I: Und dann?

K: Steckt der fest und kann nicht runtergehen.

I: Wie geht es dann weiter?

K: Dann weint er, weil er will dem Vogel fressen.

I: Nochmal...

K. Die Katze will ihm fressen und er singt.

I: Und dann?

K: Will ihm fressen, der Vogel hat Angst.

I: Und was passiert dann?

K: Fliegt. der Tiger will ihm aufessen und fliegt auch.

I: Und dann?

K: Er ist auf dem Baum und er kann nicht fliegen. Und er sieht den Vogel und er fliegt weiter weg. Und dann weint der Tiger, er will ihn noch aufessen.

I: Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst?

K.: Aufessen!

VS Ortnergasse Ende des Schuljahres 2011/12

1.VSO Schüler1

I: Was passiert auf den Bildern?

K: Die Katze will den Vogel essen. Und beim zweiten Bild ist sie auf den Ziegel raufgesprungen. Beim dritten ist dann der Vogel hochgeflogen auf dem Baum und die Katze ist ihm nachgesprungen. Und die Katze ist oben. Und beim zweiten Bild ist der Vogel weggeflogen. Und beim dritten ist die Katze oben am Baum und kann nicht runter.

I: Warum weint die Katze?

K: Weil, sie kann nicht mehr runter.

I: Was würdest du tun, wenn du Katze wärest?

K: Ich würde nicht auf den Baum klettern.

2.VSO Schüler2

I: Sag mal was hier alles passiert...

K: Erst mal geht die Katze und sie sehe ein Vogel, wie sie singt. Dann will die Katze sie auffressen und die Katze springt auf dem Baum. Die Katze hat es geschafft auf dem Baum zu gehen, der Vogel ist ganz verängstigt hier. Der Vogel fliegt weg und die Katze weint.

I: Nochmal genauer..

K: Die Katze will den Vogel essen. Der Vogel erschreckt sich. Die Katze springt zu den Baum. Die Katze hat es bei dem Baum geschafft zu klettern. Der Vogel fliegt weg und die Katze weint.

I: Warum weint die Katze?

K: Weil der Vogel weggeflogen ist.

I: Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst?

K: Nicht weinen, sondern zu den Vogel zu gehen und Entschuldigung zu sagen.

3.VSO Schülerin1

I: Erzähl mir, was auf diesen Bildern passiert...

K: Ein Vogel, eine Katze. Die Katze klettert rauf, der Vogel erschreckt sich. Der Vogel fliegt auf dem Baum. Die Katze geht rauf. Der Vogel ist oben, die Katze geht auch rauf. Der Vogel geht runter. Die Katze geht auch runter und der Vogel ist runtergegangen und die Katze weint am Baum.

I: Warum weint die Katze?

K: Weil sie den Vogel nicht gefangen hat.

I: Was würdest du, an Stelle der Katze machen?

K: Nichts machen.

4.VSO Schülerin2

I: Kannst du mir erzählen was du da siehst?

K: Der Vogel singt. Und die Katze will sie auffressen. Der Vogel hat sich erschreckt und die Katze will sie haben. Der Vogel fliegt dort, der Katze springt in den Baum. Die Katze klettert auf dem Baum. Der Vogel fliegt wieder nach runter. Und die Katze weint und die Vogel singt.

I: Nochmals genau anschauen... Was machen sie da in dem ersten Bild?

K: Die Katze will sie auffressen. Und der Vogel singt. Der Vogel hat sich erschreckt.

I: Und die Katze?

K: Die Katze will sie auffressen. Der Vogel fliegt in den Baum. Die Katze springt auf.

I: Und hier?

K: Die Katze klettert auf dem Baum. Der Vogel steht. Der Vogel fliegt hinunter. Und die Katze kann nicht hinunter. Die Katze weint auf dem Baum und der Vogel funkelt (?)

5.VSO Schülerin 3

I: Was ist hier los, was machen sie da?

K: Dieser singt und dieser will ihm essen. Dieser fliegt runter. Dieser ist auf dem Baum, die Katze kommt. Dieser fliegt weg und dieser will ihn essen. Und dieser singt und dieser weint.

I: Schauen wir das noch einmal genau an. Was passiert hier?

K: Der Vogel singt. Und der, der Katze. Der Vogel fliegt runter. Die Katze kommt bei Vogel. Die Katze kommt bei dem Vogel. Der Vogel fliegt weg und die Katze weint. Und der Vogel singt.

I: Warum weint die Katze?

K: Weil sie gar nichts gegessen hat.

I: Was würdest du tun, wenn du die Katze wärst?

K: Ich weiß es nicht.

6.VSO Schülerin4

I: Schau dir das bitte an und erzähl mir was da passiert

K: Der Vogel singt. Die Katze schaut.

I: Was passiert weiter?

K: Der Vogel erschreckt sich.

I: Und, was macht die Katze?

K: Sie will ihn fressen. Der Vogel fliegt weg. Die Katze geht hinter ihm. Der Vogel ist ganz oben. Die Katze geht weiter. Der Vogel fliegt runter. Die Katze ist, geht bisschen weiter. Der Vogel singt wieder und die Katze weint.

I: Und, warum weint die Katze?

K: Weil die Katze ihn nicht gefangen hat.

7.VSO Schülerin5

I: Kannst du mir mal sagen, was du das siehst?

K: Ich sehe ein Vogel, was singt. Und die Katze will ihn auffressen. Und die Katze liegt und will ihm fressen. Und er klettert dann auf den Baum. Und die Katze ist auf dem Baum. Und der Vogel steht auf den Baum. Und die Katze hat Angst, dass sie runterfliegt. Und der Vogel tut wegfliegen. Und die Katze kann nicht fliegen und sie weint dann. Und der Vogel singt weiter. Und sie weint und sie kann nicht runtergehn.

I: Und, was würdest du tun, wenn du die Katze wärst?

K: Wegfliegen! Den Vogel fressen.

Abkürzungsverzeichnis

DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
FS	Fremdsprache
HAVAS 5	Hamburger Verfahren für Sprachstandermittlung bei 5-Jährigen
LAD	Language Acquisition Device (Spracherwerbsapparat)
MS	Muttersprache
LHR	linguistic human rights
L1, L2 etc.	Erst-, Zweitsprache etc.
PISA	Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung)
UG	Universal Grammar (Universalgrammatik)
VS	Volksschule

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Artikelfehler	30
Tabelle 2: Genusfehler	31
Tabelle 3: Kasusfehler	32
Tabelle 4: Numerusfehler	32
Tabelle 5: Pronomenfehler	33
Tabelle 6: Adjektivfehler	34
Tabelle 7: Verbfehler	35
Tabelle 8: Negationsfehler	36
Tabelle 9: Präpositionsfehler	37
Tabelle 10: Satzbaufehler	38
Tabelle 11: Satzwortfolgefehler	39
Tabelle 12: Sprachstand im Deutschen	60
Tabelle 13: VS Johnstraße Schüler 1: Fehlerdiagnose	66
Tabelle 14: VS Johnstraße Schüler 1: Fehleranalyse Transkript 1	67
Tabelle 15: VS Johnstraße Schüler 1: Fehleranalyse Transkript 2	67
Tabelle 16: VS Johnstraße Schüler 2: Fehlerdiagnose	68
Tabelle 17: VS Johnstraße Schüler 2: Fehleranalyse Transkript 1	69
Tabelle 18: VS Johnstraße Schüler 2: Fehleranalyse Transkript 2	69
Tabelle 19: VS Johnstraße Schüler 3: Fehlerdiagnose	70
Tabelle 20: VS Johnstraße Schüler 3: Fehleranalyse Transkript 1	71
Tabelle 21: VS Johnstraße Schüler 3: Fehleranalyse Transkript 2	71
Tabelle 22: VS Johnstraße Schüler 4: Fehlerdiagnose	72
Tabelle 23: VS Johnstraße Schüler 4: Fehleranalyse Transkript 1	73
Tabelle 24: VS Johnstraße Schüler 4: Fehleranalyse Transkript 2	73
Tabelle 25: VS Johnstraße Schülerin 1: Fehlerdiagnose	74

Tabelle 26: VS Johnstraße Schülerin 1: Fehleranalyse Transkript 1	75
Tabelle 27: VS Johnstraße Schülerin 1: Fehleranalyse Transkript 2	75
Tabelle 28: VS Johnstraße Schülerin 2: Fehlerdiagnose	76
Tabelle 29: VS Johnstraße Schülerin 2: Fehleranalyse Transkript 1	77
Tabelle 30: VS Johnstraße Schülerin 2: Fehleranalyse Transkript 2	77
Tabelle 31: VS Johnstraße Schülerin 3: Fehlerdiagnose	78
Tabelle 32: VS Johnstraße Schülerin 3: Fehleranalyse Transkript 1	79
Tabelle 33: VS Johnstraße Schülerin 3: Fehleranalyse Transkript 2	79
Tabelle 34: VS Ortnergasse Schüler 1: Fehlerdiagnose	80
Tabelle 35: VS Ortnergasse Schüler 1: Fehleranalyse Transkript 1	81
Tabelle 36: VS Ortnergasse Schüler 1: Fehleranalyse Transkript 2	81
Tabelle 37: VS Ortnergasse Schüler 2: Fehlerdiagnose	82
Tabelle 38: VS Ortnergasse Schüler 2: Fehleranalyse Transkript 1	83
Tabelle 39: VS Ortnergasse Schüler 2: Fehleranalyse Transkript 2	83
Tabelle 40: VS Ortnergasse Schülerin 1: Fehlerdiagnose	84
Tabelle 41: VS Ortnergasse Schülerin 1: Fehleranalyse Transkript 1	85
Tabelle 42: VS Ortnergasse Schülerin 1: Fehleranalyse Transkript 2	85
Tabelle 43: VS Ortnergasse Schülerin 2: Fehlerdiagnose	86
Tabelle 44: VS Ortnergasse Schülerin 2: Fehleranalyse Transkript 1	86
Tabelle 45: VS Ortnergasse Schülerin 2: Fehleranalyse Transkript 2	87
Tabelle 46: VS Ortnergasse Schülerin 3: Fehlerdiagnose	87
Tabelle 47: VS Ortnergasse Schülerin 3: Fehleranalyse Transkript 1	88
Tabelle 48: VS Ortnergasse Schülerin 3: Fehleranalyse Transkript 2	88
Tabelle 49: VS Ortnergasse Schülerin 4: Fehlerdiagnose	89
Tabelle 50: VS Ortnergasse Schülerin 4: Fehleranalyse Transkript 1	90
Tabelle 51: VS Ortnergasse Schülerin 4: Fehleranalyse Transkript 2	90
Tabelle 52: VS Ortnergasse Schülerin 5: Fehlerdiagnose	91

Tabelle 53: VS Ortnergasse Schülerin 5: Fehleranalyse Transkript 1	92
Tabelle 54: VS Ortnergasse Schülerin 5: Fehleranalyse Transkript 2	92
Tabelle 56: Struktur	95

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bildgeschichte, HAVAS 5-Verfahren.....	61
---	----

Literatur

Ahrenholz, Bernt, Hg. (2009): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg: Filibach.

Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore, Hg. (2010): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Hohengehren: Schneider.

Alvir, Olja (2013): „Geh runter, Murli!“ oder Deutsch durch Muttersprache, in: Der Standard Online, 21.01.2013, verfügbar unter: <http://dastandard.at/1358304131545/Geh-runter-Murli-oder-Deutsch-durch-Muttersprache>, letzter Aufruf: 31.01.2013.

Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. Berlin, Wien u. a.: Langenscheidt (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, 15).

Apeltauer, Ernst (2001): Bilingualismus – Mehrsprachigkeit. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm, Hg.: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch, Band 1. Berlin, New York: De Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19), S. 628–638.

Atasoy, Kübra (2012): Mythos Halbsprachigkeit, in: UNIQUE 06 (2012), verfügbar unter : <http://www.univie.ac.at/unique/uniquecms/?p=2160>, letzter Aufruf: 31.01.2013.

Bauböck, Rainer (1998): Gesellschaftspolitische Zielsetzungen des Muttersprachenunterrichts. In: Dilek Çinar, Hg.: Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. 1. Auflage, Innsbruck, Wien: Studien Verlag, S. 289–320.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (2006): A kući spremam Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Vorschulklassen. Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Wien: BMBWK.

Chlosta, Christoph; Schäfer, Andrea u. a. (2010): Chlosta, Christoph (2010): Welche Sprachen sprechen die Schüler? in: Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke, Hg.: Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Hohengehren: Schneider, S.42-45

De Cillia, Rudolf (1998): Burenwurscht bleibt Burenwurscht. Sprachenpolitik und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Österreich. Klagenfurt: Drava-Verlag (Dissertationen und Abhandlungen / Slowenisches Institut zur Alpen-Adria-Forschung, 42).

Czochralski, Jan (1971): Zur sprachlichen Interferenz. In: *Linguistics* 67, S. 5–25.

Disoski, Meri (2010): „Hast du ateş?“, in: *Der Standard Online*, 26.03.2012, verfügbar unter: <http://dastandard.at/1269448266245/daStandardat-Interview-Hast-du-ates>, letzter Aufruf: 31.01.2013.

Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard (2006): Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik. München: Hueber.

Ebster, Claus; Stalzer, Lieselotte (2008): Wissenschaftliches Arbeiten für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler. 3. überarbeitete Auflage, Wien: Facultas-WUV.

Egger, Kurt (1994): Die Sprachen unserer Kinder. Spracherwerb in einem mehrsprachigen Gebiet. Meran: Alpha-&-Beta-Verlag (Contact, 6).

Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Konrad Ehlich, Ursula Bredel, Birgitta Garne, Anna Komor, Hans-Jürgen Krumm, Hg.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 11–64.

Finkbeiner, Claudia, Hg. (2002): Bilingualität und Mehrsprachigkeit. Modelle, Projekte, Ergebnisse. Hannover: Schroedel.

Fries, Charles Carpenter (1963): *Linguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gülbeyaz, Esin Işıl (2012): Spracherwerb und Fehleranalyse. Eine korpusanalytische Studie. Frankfurt am Main, Wien: Lang.

Harnisch, Ulrike; Nehr, Monika (1998): Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung in Berlin. In: Katharina Kuhs, Wolfgang Steinig, Hg.: *Pfade durch Babylon. Konzepte und*

Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 103–114.

Jeßing, Benedikt, Hg. (1994): Sprachdynamik – Auf dem Weg zu einer Typologie sprachlichen Wandels, Band III (Interferenzlinguistik). Bochum: Brockmeyer (Bochum-Essener Beiträge zur Sprachwandelforschung, 23).

Juhász, János (1970): Probleme der Interferenz. München: Hueber.

Klajn, Ivan (2006): Gramatika srpskog jezika za strance. Beograd: Zavod za Udžbenike (Serbika, 2).

Kuhs, Katharina (2010): Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke, Hg.: Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Hohengehren: Schneider, S. 395–408.

Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Katrin; Cantone, Katja (2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch-Französisch-Italienisch. 3. Auflage, Tübingen: Narr.

Otomo, Nobuya (1991): Kompetenzbezogene Interferenztheorie im Rahmen der Linguistik. München: Iudicium-Verlag.

Pandžić, Marinko (1992): Interferenzen im Deutschen und Serbokroatischen der Kinder jugoslawischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland. Fehleranalyse und didaktische Übungen. München: Univ., Diss.

Reich, Hans (2002): Zweisprachig schreiben lernen. Erste Ergebnisse von Sprachstandserhebungen. In: Grundschule Sprachen 6.

Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim u. a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Broschüre der Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg. Hamburg und Ladau in der Pfalz: Amt für Sport, verfügbar unter: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/gogolin/files/Gutachten.pdf> (letzter Aufruf: 30.12.2012).

Rieder, Karl (2001): Fehler in Schülertexten analysieren. Wien: Öbv+htp.

Siebert-Ott, Gesa Maren (2001): Frühe Mehrsprachigkeit. Probleme des Grammatikerwerbs in multilingualen und multikulturellen Kontexten. Tübingen: Niemeyer.

Sinner, Carsten (2001): Zur Terminologie in der Sprachkontaktforschung: Bilinguismus und Diglossie, Interferenz und Integration sowie tertiärer Dialekt, in: Gerda Haßler, Hg.: Sprachkontakt und Sprachvergleich. Münster: Nodus, S. 125–152, verfügbar unter: <http://www.carstensinner.de/Lehre/spanisch/sinner.pdf> (letzter Aufruf: 31.01.2013)

Springsits, Birgit; Özcan, Dženita (2012): Von mehrsprachigen Abc-Schützen und multiliteralen Taferlklasslerinnen. „Mehrsprachige Alphabetisierung“ an Wiener Volksschulen. In: ÖDaF-Mitteilungen (Informationen des Vereins „Österreichischer Lehrerverband: Deutsch als Fremdsprache“) 2, Heft 2.

Stajić, Olja (2013): „Mit Kinderpartisanen zur sozialen Gerechtigkeit“ in: Der Standard Online, 20.02.2013, verfügbar unter: <http://dastandard.at/1361240582204/MitKinderpartisanen-zur-sozialen-Gerechtigkeit> Letzter Aufruf: 20.02.2013

Tesch, Gerd (1978): Linguale Interferenz. Theoretische, terminologische und methodische Grundlagen zu ihrer Erforschung. Tübingen: Narr (Tübinger Beiträge zur Linguistik, 105).

Weinreich, Uriel (1976): Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. München: Beck.

Wojnesitz, Alexandra (2010): „Drei Sprachen sind mehr als zwei.“ Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration. Münster: Waxmann.

Zusammenfassung

In dieser Arbeit werden die Sprachphänomene rund um den bilingualen Spracherwerb, mit dem Fokus auf Interferenzen, thematisiert.

Basierend auf den Erkenntnissen der Theorien, welche die Rolle der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb beschreiben, wird eine empirische Untersuchung mit bilingualen SchülerInnen zweier Wiener Volksschulen durchgeführt.

Im Rahmen dieser Untersuchung werden die Interferenzen bei der mono- und bilingual alphabetisierten Kindern verglichen, um festzustellen, ob der bilinguale Unterricht zu einer Verringerung der Interferenzen beiträgt.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Vulić Ivana

Geburtsdatum und -ort: Niš, Serbien

Schulische Ausbildung:

1987–1995	Pflichtschule in Niš, Serbien
1995–1999	Gymnasium „Svetozar Marković“ Niš, Serbien
25.05.2000	Reifeprüfung

Universitäre Ausbildung:

2000–2002	Lehramtstudium Anglistik und Amerikanistik Italienisch an der Universität Wien
Seit 2002	Diplomstudium Deutsche Philologie an der Universität Wien
2003–2011	Bachelorstudium Übersetzen/Dolmetschen (Deutsch/Englisch) an der Universität Wien
Seit 2011	Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation (Deutsch/Englisch) an der Universität Wien

Berufliche Tätigkeiten:

2003–2006	Seniorenhilfe: Altenpflegerin
2006–2009	Diverse Tätigkeiten, u. a.: Catering: Servicekraft, Telefonverkauf: Callagent, Promotionsagentur: Promotionagent, Sprachunterricht (Deutsch/Serbokroatisch/Englisch)
05.2010–01.2012	Vias: Dokumentenkontrolle (01.02.2012–01.02.2013 Bildungskarenz)
06.2012–10.2012	Sozial Global/Essen auf Rädern: Zustellerin

Sprachkenntnisse

Muttersprache(n):	Serbisch (Kroatisch, Bosnisch)
Sonstige Sprachen:	Deutsch (fließend) in Wort und Schrift Englisch und Bulgarisch in Wort und Schrift Russisch, Französisch und Spanisch Grundkenntnisse

EDV-Kenntnisse

Microsoft Office (Word, Excel, Access, Frontpage, Powerpoint)