



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Einfluss von sprachlicher Nähe vs. Distanz der Erstsprache von Vorschulkindern beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch“

verfasst von / submitted by

Ines Bauer, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dipl.-Päd. Dr. Anke Sennema, MA

Mitbetreut von / Co-Supervisor:

**„In jede hohe Freude mischt sich
eine Empfindung der Dankbarkeit.“**

(Marie von Ebner-Eschenbach)

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die mich bei der Realisierung meiner Masterarbeit unterstützt haben. Großer Dank gebührt meiner Betreuerin Dipl.-Päd. Dr. Anke Sennema, MA - Durch ihre Anregungen, Ermutigungen und Hilfeleistungen konnte die Arbeit in dieser Form entstehen.

Ich bedanke mich vor allem bei meinen Liebsten – bei meinen engsten Freunden und bei meiner Familie - im Besonderen bei meinen wundervollen Eltern, die immer an mich glauben und stets ein offenes Ohr für mich haben. Und ich danke meiner Schwester sowie liebsten Freundin Sandra, die immerzu mit hilfreichen Ratschlägen, herzlichen Gesten und aufmunternden Worten an meiner Seite ist. Unendlicher Dank gilt Stefan, der während der gesamten Arbeit mein Fels in der Brandung war und immer für mich da ist.

INHALTSVERZEICHNIS

1 Problemaufriss und Zielstellungen	7
2 Grundlegendes zu den Sprachen und deren Erwerb	10
2.1 Erstsprache, Zweitsprache und Erwerbs-hypothesen	10
2.1.1 Erstsprache	10
2.1.2 Zweitsprache und Zweitspracherwerb	11
2.1.3 Die Bedeutung der Erstsprache beim Zweitspracherwerb	17
2.1.4 Zweitspracherwerbs-hypothesen	18
2.2 Sprache und sprachliche Nähe vs. Distanz	22
2.3 Die Erstsprachen der Kinder	25
2.3.1 Serbisch	25
2.3.2 Arabisch	26
2.3.3 Türkisch	28
2.3.4 Polnisch	29
2.3.5 Persisch	30
2.4 Einfluss weiterer Faktoren auf den Zweitspracherwerb	32
2.4.1 Alter bei Erwerbsbeginn und Sprechangebot	32
2.4.2 Motivation und sozialpsychologische Faktoren	34
2.4.3 Familiärer Bildungshintergrund	35
2.4.4 Schulische und bildungspolitische Faktoren	36
3 Forschung an einer Wiener Volksschule	37
3.1 Zielsetzung und Fragestellung	37
3.2 Forschungsmethode und Datenerhebung	38
3.3 Elternfragebögen	40
3.4 Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache	44
3.5 Grundlegendes zum Sprachstand der Kinder	48
3.5.1 Wortschatz und Sprachverwendung	48
3.5.2 Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit	53
3.5.3 Tempus	57
3.6 Analyse anhand des Beobachtungsverfahrens „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache“	62
3.6.1 Kind mit der Erstsprache Serbisch	63
3.6.2 Kind mit der Erstsprache Arabisch	65
3.6.3 Kind mit der Erstsprache Türkisch	67
3.6.4 Kind mit der Erstsprache Polnisch	69

3.6.5 Kind mit der Erstsprache Persisch	71
3.7 Diskussion der Ergebnisse	73
3.7.1 Kritische Reflexion	79
4 Zusammenfassung und Ausblick	80
5 Literaturverzeichnis	83
6 Abbildungsverzeichnis	87
7 Zusätzliche Unterlagen	88
7.1 Eidesstaatliche Erklärung	88
7.2 Lebenslauf	89
7.3 Kurzzusammenfassung	90
8 Anhang	92
8.1 Elternfragebögen	92
8.2 USB DaZ-Bögen	97
8.2.1 USB DaZ-Bogen – Kind mit der Erstsprache Serbisch	97
8.2.2 USB DaZ-Bogen – Kind mit der Erstsprache Arabisch	100
8.2.3 USB DaZ-Bogen – Kind mit der Erstsprache Türkisch	103
8.2.4 USB DaZ-Bogen – Kind mit der Erstsprache Polnisch	106
8.2.5 USB DaZ-Bogen – Kind mit der Erstsprache Persisch	109

1 Problemaufriss und Zielstellungen

Die Sprache gilt als das wichtigste Medium der zwischenmenschlichen Kommunikation. Nicht unerwähnt sollte bleiben, dass sie jedoch zu den kompliziertesten Fähigkeiten des Menschen zählt. Mit Hilfe von Sprache können sowohl Kinder als auch Erwachsene kommunizieren. Zudem lernen sie, Emotionen zu vermitteln und Gedanken zu erzeugen. Heute hat bereits der Großteil der Bevölkerung mit mehreren Sprachen Kontakt, da er im Alltag – in der Schule, im Berufsleben, in den Medien und in ihrer Umwelt – damit konfrontiert wird (vgl. GÜNTHER 2007, S. 56).

Millionen von Menschen bedienen sich täglich mehrerer Sprachen und verknüpfen die erlernten und erworbenen Sprachen miteinander. JEUK weist in seiner Literatur darauf hin, dass sich alle Sprachen – auch Erst- und Zweitsprache(n) - gegenseitig beeinflussen. Die Sprachfähigkeit eines Menschen ist somit nicht teilbar (vgl. JEUK 2010, S. 14).

Als Erstsprache wird jene Sprache bezeichnet, die als erstes erworben wird. Dabei können starke und schwache Sprachen unterschieden werden. Die Sprache, die hauptsächlich verwendet wird, ist die starke Sprache und die weniger dominierende die schwache Sprache eines Menschen. Meist gilt die Erstsprache als die starke Sprache. Dies ist jedoch nicht immer der Fall. Welche Sprache als erste Sprache erworben wird, hängt von der Umgebung und den Lebensumständen ab. Im Kontext der Migration spielt auch der Begriff „Zweitsprache“ eine große Rolle. Die Zweitsprache wird als jene Sprache verstanden, die nicht parallel mit der Erstsprache erworben beziehungsweise erlernt wird, sondern erst ab dem dritten Lebensjahr. Der Begriff suggeriert, dass es sich um die Sprache handelt, die in der Reihenfolge des Erwerbs die zweite darstellt. Im Gegensatz zu einer Fremdsprache ist die Zweitsprache diejenige Sprache, die für den Alltag in einer bestimmten Gesellschaft wichtig und oftmals zum Beispiel aufgrund von Migration notwendig geworden ist (vgl. GÜNTHER 2007, S. 57 ff).

Die vorliegende Arbeit wird sich mit der Thematik des Erwerbes der Zweitsprache Deutsch im Hinblick auf die Nähe vs. Distanz der Erstsprache von Vorschulkindern beschäftigen. Die Idee basiert auf Beobachtungen, welche die Verfasserin in ihrem Beruf als Volksschullehrerin bei Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen gemacht hat. Besonders interessant erscheint vor allem, dass sich bei manchen Lernenden mehr Schwierigkeiten bei der Erweiterung des Wortschatzes sowie bei der mündlichen Sprachhandlungsfähigkeit und auch bei der Verwendung der richtigen Zeitformen zeigen als bei anderen. Zu Beginn des Schuljahres 2016/2017 wurden fünf Kinder mit je einer anderen Erstsprache ausgewählt und ein Semester lang beobachtet. Die Mehrzahl der Lernenden spricht die Erstsprachen Arabisch, Türkisch, Persisch, Serbisch und Polnisch. Somit wurden diese für die Forschung im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit ausgewählt. Auf die SchülerInnen wurde sowohl während des Regelunterrichts als auch im Sprachförderkurs ein besonderes Augenmerk gelegt, indem sprachliche Äußerungen notiert und Auffälligkeiten im Beobachtungsbogen „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache“ festgehalten worden sind. Dadurch wurde es der Autorin der vorliegenden Arbeit ermöglicht, sich ein umfassendes Bild über den Sprachstand der Lernenden zu machen.

Die Aktualität der Thematik zeigt sich auch in unserem Land: An Österreichs Volksschulen sprechen rund 25% aller SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch, in Wien sind es sogar 53% und die Zahlen steigen laufend (Vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.html 3.2.2017). Sprachförderkurse, Muttersprachlicher Unterricht und andere Förderprogramme sollen es den Kindern erleichtern, sowohl deren Erstsprache zu festigen als auch die Zweitsprache Deutsch in jenem Umfang zu beherrschen, um dem Regelunterricht folgen zu können.

Wie bereits erwähnt, ist es das Ziel dieses wissenschaftlichen Berichts zu untersuchen, ob beziehungsweise wenn ja, inwiefern die sprachtypologische Nähe einen Einfluss auf die Sprachkompetenz in der Zweitsprache Deutsch haben kann. Dies führt zu folgender Forschungsfrage:

„Welchen Einfluss hat die sprachliche Nähe vs. Distanz der Erstsprache von Vorschulkindern beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch?“

Im Theorieteil werden anfangs die Begriffe Erstsprache und Zweitsprache geklärt. Folglich wird auf den Zweitspracherwerb und auf die Erwerbshypothesen eingegangen. Im Anschluss werden sowohl die verschiedenen Sprachtypologien erläutert als auch weitere mögliche Einflussfaktoren bezüglich des Spracherwerbs genannt. Die Verfasserin möchte folglich die Begriffe „Sprachliche Nähe“ beziehungsweise „Sprachliche Distanz“ klären. Im empirischen Teil werden Daten aus dem Arbeitsumfeld der Autorin dieser Arbeit – einer Vorschulklasse in Wien – herangezogen. Es soll untersucht werden, welche Schwierigkeiten die SchülerInnen beim Zweitspracherwerb aufweisen und wie deren Erstsprache den Zielspracherwerb beeinflussen kann. Zu Beginn des Schuljahres und vor dem Start der Erhebungen wurden auch Fragebögen an die Eltern verteilt. Mit Hilfe dessen sollten die Erwachsenen den Sprachstand ihres Kindes einschätzen und auch auf weitere mögliche Einflussbereiche wie Bildungserfolg der Eltern, Anzahl der Geschwister, Motivation beim Spracherwerb oder sprachliches Umfeld hinweisen. Doch den wichtigsten Aspekt bilden die Beobachtungen und Aufzeichnungen, die gemacht und im Verfahren USB DaZ festgehalten werden. Die erhobenen Daten werden am Ende der Arbeit analysiert und mit bereits vorhandenen Studien und Literatur verglichen.

2 Grundlegendes zu den Sprachen und deren Erwerb

2.1 Erstsprache, Zweitsprache und Erwerbsshypothesen

Die Sprache, das wichtigste Medium der zwischenmenschlichen Kommunikation, zählt zu den kompliziertesten Fähigkeiten des Menschen. Mit Hilfe von Sprache können Menschen kommunizieren und lernen, Emotionen zu vermitteln und Gedanken zu erzeugen. Heute haben bereits fast alle Kinder und Erwachsenen mit mehreren Sprachen Kontakt, da sie im Alltag damit konfrontiert werden.

„Sprechen zu können macht es leichter, mit anderen Personen in Kontakt zu kommen, Gedanken und Gefühle auszudrücken, Wünsche zu äußern, Erlebnisse zu verarbeiten, Handlungen zu planen, Zusammenhänge zu verstehen und Erfahrungen auszutauschen (BRÜGGE & MOHS 2007, S. 13).“

2.1.1 Erstsprache

Als Erstsprache wird jene Sprache bezeichnet, die ein Mensch von Geburt an lernt und somit als erstes erwirbt. Dabei wird in starke und schwache Sprachen untergliedert. Die Sprache, die hauptsächlich verwendet wird, ist die starke Sprache und die weniger dominierende die schwache Sprache eines Menschen. Meist gilt die Erstsprache als die starke Sprache (vgl. AHRENHOLZ & OOMEN-WELKE 2017, S. 3 f). Welche Sprache als erste Sprache eines Kindes erworben wird, hängt von der Umgebung und den Lebensumständen ab, in denen es aufwächst. So können sich diese beispielsweise durch Zuwanderung ändern und das Kind vergisst nach und nach die zuerst erworbene Sprache, da diese nicht mehr gebraucht wird (vgl. GÜNTHER 2007, S. 56).

Häufig wird die Erstsprache mit dem Begriff der Muttersprache gleichgesetzt. GÜNTHER meint, dass dies jedoch nicht korrekt sei. Formal betrachtet ist die Muttersprache die Sprache, die die Mutter spricht und die auch das Kind als erste Sprache auf meist unkomplizierte und natürliche Art und Weise erlernt. Es ist zu beobachten, dass Kinder von Müttern mit starkem Dialekt oder ausländischem Akzent ebenso korrekt die Muttersprache erwerben wie andere Kinder auch. In Anbetracht dessen kann beispielsweise in grenznahen Regionen in Frankreich beobachtet werden, dass die Kinder dennoch ein lautreines Französisch sprechen, auch wenn deren Mutter immer einen deutschen Akzent sprach. Als Muttersprache bezeichnet man die beim primären Spracherwerb erlernte Sprache. Im Gegensatz dazu sind die später hinzugelernten Sprachen als Zweit- oder Drittsprache bekannt. Die Muttersprache ist die von frühester Kindheit an gesprochene Sprache. Dabei kann auch an gehörlose Mütter gedacht werden, die ihr Kind bewusst in der Zweitsprache erziehen (vgl. GÜNTHER 2007, S. 57).

Auch JEUK ist der Meinung, dass der Begriff ‚Muttersprache‘ die Sprache bezeichnet, die das Kind als erste erwirbt. Dies ist in der Regel die Sprache der Mutter oder die der Eltern. Sie wird am besten beherrscht und außerdem emotional bevorzugt (vgl. JEUK 2010, S. 14).

2.1.2 Zweitsprache und Zweitspracherwerb

Als Zweitsprache wird jede Sprache bezeichnet, die nach der Erstsprache erlernt wird. Oft wird darunter auch eine Alternativsprache – eine zweite Sprache – verstanden, die zum Überleben in einer neuen Kultur existenziell notwendig ist. Diese Zweitsprache wird dann meist so gut gesprochen wie die Erstsprache. Für das Kind hat die Zweitsprache eine zentrale Aufgabenstellung. Sie dient zur kommunikativen Bewältigung von Situationen im Alltag dieser Gesellschaft. In der Spracherwerbsforschung wird häufig zwischen der Aneignung einer Zweitsprache und der Aneignung einer Fremdsprache unterschieden. Als ein wichtiges Kriterium wird in der Regel der weitere Erwerbskontext angeführt (vgl. KNIFFKA & SIEBERT-OTT 2009, S. 15 f).

„Von Zweitsprache und Zweitspracherwerb spricht man, wenn der Erwerb innerhalb der Zielkultur stattfindet, von Fremdsprache und Fremdsprachenerwerb, wenn der Erwerb im Kontext der Ausgangskultur geschieht (KNIFFKA & SIEBERT-OTT 2009, S. 8).“

Die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz der Erstsprache hat ungefähr im Alter von zehn Jahren ihren Abschluss erreicht. Anschließend kann sich der Zweitspracherwerb auf Strategien und Fertigkeiten stützen und muss diese Fähigkeiten nicht aufs Neue erlernen. Eine Trennung in gesteuerten und ungesteuerten Zweitspracherwerb ist im besten Fall möglich. In der Praxis treten meist Mischformen auf (vgl. GÜNTHER 2007, S. 58).

„Zweitspracherwerb wird als Sammelbegriff für jeden Spracherwerb verstanden, der sich gleichzeitig mit (= simultan) oder als Folge (= konsekutiv) zum Grundspracherwerb (Erstspracherwerb) vollzieht (GÜNTHER 2007, S. 141).“

Die Fähigkeit, sprechen zu lernen, erstreckt sich meist nicht nur auf eine einzige Sprache. Häufig lernen Menschen mehrere Sprachen und gebrauchen diese abwechselnd oder auch gleichzeitig. Heute haben alle Kinder mit mehreren Sprachen Kontakt, da diese in den Medien oder auch in der Lebenswelt vorkommen. Zweitspracherwerb findet oft im Rahmen von Migration statt, da sich dadurch die Familiensprache und die Umgebungssprache oder die Sprache in der Schule unterscheiden. Deshalb werden zwei Sprachen in Alltagssituationen erworben, um letztlich kommunizieren zu können (vgl. AHRENHOLZ 2014, S. 42 f).

Seit mehr als hundert Jahren werden Spracherwerb und Sprachentwicklung bereits systematisch erforscht. Langzeiterhebungen bilden sowohl in der Erst- als auch in der Zweitspracherwerbsforschung die wichtigsten Datengrundlagen. Um das Lernen von Sprachen analysieren und interpretieren zu können, sind Daten nötig, die über einen sehr langen Zeitraum erhoben werden müssen. Bisher sind viele Theorien entstanden, doch keine dieser kann bisher alleinige Gültigkeit beanspruchen (vgl. RÖSCH 2011, S. 34 f).

Lange Zeit wurde angenommen, dass Kinder eine Zweitsprache besser – und auch schneller – lernen als Erwachsene. Diese Annahme ist laut JEUK nicht mehr aufrechtzuerhalten. Kinder lernen vor allem anders als Erwachsene und sie benötigen besondere Bedingungen (vgl. JEUK 2010, S. 26). Daher ist festzuhalten, dass eine Sprache dann erfolgreich gelernt werden kann, wenn verschiedenste Faktoren in optimaler Weise zusammenwirken. Beim Erwerb der Zweitsprache wird ein wichtiger Einflussfaktor in der Erstsprache gesehen. Hervorgehoben wird jedoch, dass diese Wirkung nicht auf allen Ebenen gleich ist. Beim Erwerb der Grammatik der Zweitsprache hat die Erstsprache großen Einfluss. Ebenso scheint die Erstsprache beim Wortschatzerwerb eine ziemlich große Gewichtung zu haben. Hierbei spielt zudem die Erfahrung, aufgrund der Verbindung mit dem Weltwissen, eine wichtige Rolle (vgl. JEUK 2010, S. 26 f).

Viele Kinder erlernen neben ihrer Erstsprache noch zwei oder mehr Sprachen. Der Erwerb dieser Zweitsprache kann sowohl simultan (= gleichzeitig) als auch konsekutiv (= versetzt) stattfinden (vgl. DEHN & OOMEN-WELKE & OSBURG 2012, S. 63). Beim simultanen Spracherwerb werden zwei Sprachen gleichzeitig erlernt. Dabei können Kinder, beispielsweise schon im Mutterleib, beide Sprachen hörend aufnehmen. Wenn ein Kind zwei Sprachen erlernt, dann geschieht dies laut DEHN u.a. zunächst ähnlich wie mit einer einzigen Sprache (vgl. DEHN & OOMEN-WELKE & OSBURG 2012, S. 63 f). Von Wichtigkeit ist zu erwähnen, dass der Sprachbeginn zweisprachig aufwachsender Kinder meist etwas später stattfindet. Auch der Lernfortschritt kann bei Zweisprachigen zu Beginn etwas langsamer aussehen. Im Alter von drei Jahren halten die Kinder die Wörter der verschiedenen Sprachen auseinander. Anfangs ist es jedoch möglich, dass zweisprachige Kinder ‚gemischte‘ Sätze bilden. Im Alter von vier Jahren wird bereits in jeweils einer der beiden Sprachen gesprochen (vgl. DEHN & OOMEN-WELKE & OSBURG 2012, S. 64). Beim konsekutiven Zweitspracherwerb wird zuerst die eine, dann die andere Sprache erlernt. Viele Kinder werden in einer anderen Umwelt geboren und ziehen später beispielsweise in ein deutschsprachiges Land. Somit erlernen sie ihre Zweitsprache Deutsch versetzt (= konsekutiv, nachfolgend) zu ihrer Erstsprache. Dies ist auch bei den Lernenden der Fall, welche im Rahmen dieser schriftlichen Arbeit beobachtet worden sind (vgl. DEHN & OOMEN-WELKE & OSBURG 2012, S. 75).

Die folgende Darstellung zeigt die Gegenüberstellung des Erwerbs einer Sprache und des Erwerbs von zwei oder mehr Sprachen (GÜNTHER 2007, S. 142):

:



Abbildung 1: Spracherwerb (vgl. GÜNTHER 2007, S. 142)

Beim Zweitspracherwerb müssen zwei weitere Typen auseinander gehalten werden: der gesteuerte – oder unterrichtsgesteuerte - und der ungesteuerte (= natürliche) Zweitspracherwerb. Unter gesteuertem Zweitspracherwerb versteht man das Erlernen einer Fremdsprache wie Englisch oder Spanisch im Unterricht. Beim ungesteuerten Zweitspracherwerb handelt es sich um den Erwerb einer Zweitsprache im Rahmen der kindlichen Sozialisation. Darunter kann beispielsweise der Erwerb der deutschen Sprache bei einem türkischen Kind gesehen werden. Hier kann auch von einer Migrations- oder Sozialisationssprache gesprochen werden (vgl. GÜNTHER 2007, S. 142 f).

GÜNTHER und RIEHL ähneln sich in ihrer Anschauung, dass es beim Erwerb einer Zweitsprache die zwei - bereits erwähnten - Formen, nämlich den gesteuerten und den ungesteuerten Zweitspracherwerb gibt. Weiteres vertritt RIEHL die Ansicht, dass sich diese beiden Typen in der Regel nicht trennen lassen:

„In vielen Fällen sind beide Möglichkeiten gekoppelt, z.B. bei Migrantenkindern. Diese lernen die Sprache des Gastlandes im Umgang mit Gleichaltrigen und in ihrer Umwelt ungesteuert und gleichzeitig in der Schule (gesteuert) (RIEHL, http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachforderung/BS_3/Artikel_Die_Bedeutung_von_Mehrsprachigkeit.pdf, 27.2.2017).“

Zusammenfassend möchte die Verfasserin dieser Arbeit die Begriffe Erstsprache und Zweitsprache in Form einer Tabelle gegenüberstellen:

	Erstsprache	Zweitsprache
Aneignungsbedingung	Aneignung der Sprache in der alltäglichen Kommunikation	Aneignung der Sprache in der alltäglichen Kommunikation, manchmal begleitet durch Sprachunterricht
Rahmenbedingungen	-	Erwerb kann durch Migrationsgeschichte geprägt sein
Kommunikative Anforderungen	Spracherwerb parallel zur physischen und kognitiven Entwicklung Kommunikationsprozesse an Sprachmöglichkeiten angepasst kommunikativer Erfolg und soziale Integration	Spracherwerbsprozess davon geprägt, dass für Sprecher bedeutsame, hochrelevante kommunikative Aufgaben mit eventuell unzureichenden Sprachkompetenzen bewältigt werden müssen wichtig: kommunikativer Erfolg
Beginn des Spracherwerbs	Spracherwerbsprozess von Geburt an	Erwerbsprozess oft ab Eintritt in soziale Kontexte wie Kindergarten oder Vorschule bei Seiteneinsteigern auch erst während der Schulzeit bei Erwachsenen mit Beginn des Aufenthaltes im Zielsprachenland bzw. mit Arbeitsaufnahme

Interaktionsbedingungen	Aneignung im engen familiären bzw. sozialen Umfeld sowie in Bildungsinstitutionen	Aneignung im engen sozialen Umfeld häufiger eingeschränkt: Interaktionen in der Zweitsprache in Bildungseinrichtungen und eventuell mit Freunden oder Geschwistern
Erstsprache	Erstsprache wird weiter gefördert und ausgebildet L1-Kompetenz von Alter, sozialem Umfeld und Bildungsweg abhängig	Erstsprache zunächst dominant; wird dann häufig nicht speziell gefördert Sprachkompetenz eventuell nicht altersgemäß

Abbildung 2: Erstsprache vs. Zweitsprache (vgl. AHRENHOLZ & OOMEN-WELKE 2017, S. 25)

2.1.3 Die Bedeutung der Erstsprache beim Zweitspracherwerb

Studien zeigen auf, dass die Erstsprache eine zentrale Rolle für die sprachliche Entwicklung der Zweitsprache und somit für den schulischen Erfolg spielt. Es bestehen keine Zweifel daran, dass bei einem neuen Lerngegenstand in der Regel auf bereits vorhandenes Wissen zurückgegriffen wird. Dasselbe gilt für den Erwerb der Zweitsprache. Jedoch ist unklar, inwieweit sich der Rückgriff auf Wissens- und Könnensbestände der Erstsprache auf die Zweitsprache auswirkt. Die Fortschritte im Zweitspracherwerb und die Qualität der Zweitsprache hängen auch vom Alter sowie von den Lebens- und Lernbedingungen des/der Lernenden ab (siehe Kapitel 2.4) (vgl. DE CHILLIA 2013, S. 3 f). Die Theorien zum Zweitspracherwerb werden im folgenden Kapitel näher beleuchtet.

CUMMINS weist im Hinblick auf den Zweitspracherwerb auf die „Interdependenzhypothese“ (siehe Kapitel 2.1.4.5) hin. Laut dieser Hypothese bildet die Erstsprache die Grundlage für den Zweitspracherwerb. Dies wird dadurch begründet, dass LernerInnen mit soliden Erstsprachkenntnissen auch höhere Kompetenzen in der Zweitsprache erreichen. Kenntnisse, die in der Erstsprache erworben werden – wie kommunikative oder kognitive Kompetenz - können auf die Zweitsprache übertragen werden. Auch der umgekehrte Fall ist möglich, da sie sprachenunabhängige Aspekte von Sprachkompetenz darstellen (vgl. 2000, S. 102 f).

Aufgrund der Existenz von „starker“ und „schwacher“ Sprachen (siehe Kapitel 2.1.1) kommt es bei Lernenden immer wieder vor, dass Sprachen vermischt werden.

Beim sogenannten „Code-Mixing“ werden innerhalb einer Äußerung Wörter der einen Sprache in die momentan angewendete Sprache eingesetzt. Diese eingesetzten Wörter stören oft den Redefluss des Sprechers oder der Sprecherin (vgl. TRIARCHI-HERRMANN 2003, S. 42 f). Besonders häufig kommt das Sprachmischen in der frühen Phase des Spracherwerbs vor. Dies ist ein Indiz dafür, dass zweisprachig aufwachsende Kinder ein einheitliches Sprachsystem anwenden. Jedoch variiert die Sprachmischung von Kind zu Kind und hängt auch von den beteiligten GesprächspartnerInnen und der Gesprächssituation ab (vgl. TRIARCHI-HERRMANN 2003, S. 71 f).

Der Unterschied zum „Code-Switching“ (= Sprachwechsel) ist, dass es sich hier um das Wechseln zwischen den beiden Sprachen handelt. Der Sprachwechsel, eine Art der Sprachmischung, ist ein Adressaten- bzw. situationsbezogener Wechsel der Sprachen. Dies geschieht größtenteils dann, wenn mehrsprachige GesprächspartnerInnen die gleichen Sprachen beherrschen. Die Verfasserin dieser Arbeit möchte zusammenfassend darauf hinweisen, dass die Zweitsprache Deutsch am besten gefördert werden kann, wenn ein regelmäßiger Umgang mit monolingualen Personen, welche die Sprache Deutsch sehr gut beherrschen, stattfindet (vgl. TRIARCHI-HERRMANN 2003, S. 71 f).

2.1.4 Zweitspracherwerbshypothesen

2.1.4.1 Kontrastivhypothese

Der Kontrastivhypothese – auch als Kontrastivitätshypothese bekannt – liegt ein behavioristischer Ansatz zugrunde, welcher Sprache als „Input-Output-Verhalten“ sieht, das keiner kognitiven Steuerung unterliegt. Hierbei wird die Aneignung von Sprache als ein mechanisches Erlernen einer Routine dargestellt. Bei der Kontrastivhypothese lagen Beobachtungen zugrunde, die Abweichungen im Prozess des Zweitspracherwerbs mit der Erstsprache in Verbindung brachten. So wurde davon ausgegangen, dass sprachliche Strukturen, die sich in der Erst- und Zweitsprache ähnlich sind, leichter erlernt werden können. Im Gegensatz dazu besagt diese Hypothese, dass abweichende Strukturen zu einer Hemmung in der Übernahme in den Sprachgebrauch führen. Im Folgenden werden von der Verfasserin dieser Arbeit sowohl Beispiele für einen positiven als auch für einen negativen Transfer genannt: Ein positiver Transfer könnte beispielsweise bei der Stellung von Nomen und Adjektiv im Deutschen und auch im Englischen passieren (z.B.: the mean dog – der böse Hund). Als negativen Transfer kann auf Interferenzen hingewiesen werden, die auftreten können, wenn sprachliche Strukturen aus der Erstsprache in der Zweitsprache übernommen werden, die sich aber nicht ähneln (z.B.: „Sie wohnt seit 1990 in Wien - She lives in Vienna since 1990“ (vgl. GÜNTHER & GÜNTHER 2007, S. 147 f).

Interferenzen treten gegebenenfalls in den Bereichen der Aussprache, der Grammatik, des Wortschatzes und des Sprachgebrauchs auf. Lernblockaden bei den SchülerInnen können die Folge sein. Im Zusammenhang mit der Kontrastivhypothese ist zu erwähnen, dass je näher sich die beiden Sprachen strukturell stehen, desto mehr positive Übertragungen sind aus der Erst- in die Zweitsprache möglich. Ist die strukturelle Distanz zwischen den beiden Sprachen groß, wächst auch die Menge negativer Übertragungen. Folglich könnte daher durch Sprachvergleich eine Prognose von positiven und negativen Interferenzen, die zu erwarten sind, möglich sein (vgl. KOCH 2007, S.36 f).

Aus empirischer Sicht kann jedoch dieser hohe prognostische Anspruch nicht gestützt werden, auch wenn Belege für die Verbindung zwischen sprachlichen Abweichungen in der Zweitsprache und der Erstsprache zu finden sind. Zudem wird die Gleichsetzung von linguistischen Strukturen mit psycholinguistischen Prozessen beanstandet. Nicht unerwähnt sollte bleiben, dass bei der Kontrastivhypothese weder der Erwerbskontext noch die soziokulturellen und individuellen Einflüsse auf die Zweitsprachaneignung mit einbezogen werden. Auch der prozesshafte Charakter der Sprachaneignung bleibt außen vor. Weiteres ist festzuhalten, dass sich Lernschwierigkeiten nicht zwingend in Form von sprachlichen Abweichungen von der Zielsprache äußern müssen und ebenso wenig Strukturunterschiede Lernschwierigkeiten verursachen (vgl. GÜNTHER & GÜNTHER 2007, S. 148 ff).

2.1.4.2 Identitätshypothese

Bei der Identitätshypothese wird davon ausgegangen, dass Transfers aus der Erstsprache keine Rolle bei der Zweitsprachaneignung spielen. Diese Hypothese ist auf dem nativistischen Ansatz gestützt. Hierbei ist grundlegend, dass vorwiegend Strukturen der Zweitsprache den Erwerb derselben beeinflusst. Die Aneignung der Zweitsprache läuft also isomorph zur Erstsprachaneignung ab. Dies bedeutet, dass der Erwerb der ersten Sprache nach den gleichen Prinzipien abläuft wie die jener der später erlernten Sprachen. Die Lernenden aktivieren in beiden Fällen angeborene, universale Potenziale und kognitive Prozesse, wodurch die Regeln und Elemente der Zweitsprache in der gleichen Abfolge wie in der Erstsprache erworben werden. Die Erstsprache steht bei der Identitätshypothese nur insofern in Verbindung mit der

Zweitsprache, als dass die sprachlichen Fähigkeiten, die in der Zweitsprache erworben werden, von den Kenntnissen in der Erstsprache zum Zeitpunkt des Beginns des Zweitspracherwerbs abhängen (vgl. GÜNTHER & GÜNTHER 2007, S. 146 f).

So konnte beispielsweise in Untersuchungen festgestellt werden, dass Kinder, die in ihrer Erstsprache eingeschult werden und erst später migrieren, weniger Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb aufweisen als Lernende, bei denen der Zweitspracherwerbsprozess mit der Einschulung zusammenfällt. An dieser Hypothese wird kritisiert, dass die Transfers zwischen der Erst- und Zweitsprache, die sich zweifelsohne finden lassen, als auch die Aneignungsumstände nicht berücksichtigt werden (vgl. DÖLL 2012, S. 25).

2.1.4.3 Interlanguage-Hypothese

Als Interlanguage wird die Zwischensprache zwischen Erst- und Zweitsprache verstanden, die die LernerInnen während ihres Spracherwerbs entwickeln. Die Interlanguage weist sowohl Merkmale der Erstsprache und der Zweitsprache als auch individuelle Züge, die unabhängig von der Erst- und Zweitsprache sind, auf. Die Dynamik der Interlanguage wird von verschiedenen Prozessen des Zweitspracherwerbs bestimmt. Sie ist variabel und dennoch systematisch. Die sprachlichen Systeme - auch „Interlanguages“ genannt - passen sich dem jeweils aktuellen Entwicklungsstand der Lernenden an und werden somit ständig durch neue Systeme ersetzt, weshalb während des Erwerbsprozesses eine Vielzahl dynamischer Zwischensprachen verwendet wird. Diese sind jedoch zielorientiert, so unvollkommen sie auch sein mögen. Die Interlanguages werden von folgenden Strategien und Prozessen beeinflusst, die für den Zweitspracherwerb kennzeichnend sind: Es findet ein sogenannter „language transfer“ statt, also Übertragungen aus der Erstsprache in die Zweitsprache. Außerdem wirken Lehrmaterialien, zweitsprachige Kommunikationsstrategien, Übergeneralisierungen und Zweitsprachlernstrategien - also sogenannte Regelbildungsprozesse - auf die Gestaltung der Äußerungen ein (vgl. GÜNTHER & GÜNTHER 2007, S. 147 f).

2.1.4.4 Separate Development-Hypothese

Die Separate Development Hypothese untersucht in erster Linie die sprachliche Entwicklung bei bilingual aufwachsenden Kindern. Die Erforschungen fokussierten insbesondere die Aneignung morpho-syntaktischer Strukturen. Bei den Untersuchungen konnten sowohl separate als auch für die jeweilige Sprache spezifische Entwicklungslinien festgestellt werden. Hierbei konnte jedoch nicht von einer vollständig voneinander unabhängigen Entwicklung beider Sprachen ausgegangen werden. Nicht unerwähnt sollte bleiben, dass Kinder schon in der Phase der Zwei-Wort-Sätze unterscheiden können, ob sie es mit GesprächspartnerInnen der einen oder der anderen Sprache zu tun haben. So schaffen sie es, angemessen sprachlich zu reagieren. Die Separate Development Hypothese berücksichtigt als einziger Ansatz die Aneignungsumstände, wie beispielsweise die lebensweltliche Umgebung und deren kommunikative Angebote und Erfordernisse. Daraufhin lässt sich erklären, dass Sprachensysteme diesen Rahmenbedingungen entsprechend entfaltet werden und infolgedessen ungleiche Erwerbsstadien in jede der Sprachen möglich sind (vgl. DÖLL 2012, S. 27 ff).

2.1.4.5 Interdependenzhypothese

Bei der Interdependenzhypothese handelt es sich – im Gegensatz zu den bereits erwähnten Hypothesen – nicht um psycholinguistische Ansätze, sondern vielmehr um ein erziehungswissenschaftliches Modell. Dieses wurde von Jim Cummins entwickelt. Die Interdependenzhypothese schließt vom Erfolg oder Misserfolg bestimmter Schulmodelle auf Erwerbsprozesse des Zweitspracherwerbs. Der Vorteil dieser Hypothese liegt darin, dass veranschaulicht werden kann, dass die Erstsprache einen entscheidenden Einfluss auf den Zweitspracherwerb hat und sogar den Grundstein dafür legt (vgl. JEUK 2010, S. 37). Zudem zeigt Cummins auf, dass die Förderung der Erstsprache keine negativen Auswirkungen auf den schulischen Erfolg und den Zweitspracherwerb hat. Hiermit können sogar positive Effekte erzielt werden (vgl. JEUK 2010, S. 50 f).

2.2 Sprache und sprachliche Nähe vs. Distanz

Die Ähnlichkeit beziehungsweise Verschiedenheit von Erst- und Zweitsprache stellt einen wichtigen Einflussfaktor für den Spracherwerb dar. Alle Sprachen gehören bestimmten Sprachtypen an. Die Zuordnung von Sprachen erfolgt auf Basis typischer Eigenschaften. Auf phonologischer, syntaktischer und morphologischer Ebene können Besonderheiten der Sprache analysiert werden. Nicht unerwähnt soll hierbei bleiben, dass diese Eigenschaften fest miteinander verbunden sind und somit nicht getrennt voneinander definiert werden können. Aussagen über die Wortlänge – in Bezug auf die Silbenanzahl - geben beispielsweise essentielle Hinweise über die Produktivität in der Wortbildung und über synthetische bzw. analytische Ausdrucksweisen im morpho-syntaktischen Bereich (vgl. ZIFONUN 2003, S. 11 f).

Die deutsche Sprache wird zum flektierenden Sprachtypus gezählt. Im flektierenden Sprachtypus werden grammatische Kategorien und syntaktische Beziehungen durch Endungen ausgedrückt. Hierbei sind die Grenzen zwischen den Morphemen schwer zu bestimmen und es gibt viele Deklinations- sowie Konjugationsklassen (vgl. ZIFONUN 2003, S. 12 f).

Im Rahmen dieser schriftlichen Arbeit wurden SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache beobachtet, deren Erstsprachen Arabisch, Türkisch, Serbisch, Polnisch und Persisch sind. Jede dieser Sprachen wird einem bestimmten Sprachtypus zugeordnet und weist einmal mehr oder weniger Gemeinsamkeiten zur Sprache Deutsch auf. Zudem gibt es noch mehr Unterschiede zwischen den Erstsprachen und dem Deutschen, die gerade bei Deutsch als Zweitsprache-Lernenden zu Schwierigkeiten führen können. Folglich wird kurz auf die Sprachtypen eingegangen und im Zuge dessen werden die Erstsprachen der ProbandInnen diesen Arten der Sprache zugeordnet. Allgemein betrachtet werden fünf morphologische Typen unterschieden:

Im flektierenden Sprachtypus werden grammatische Kategorien (z.B.: Kasus, Genus etc.) und syntaktische Beziehungen durch Endungen ausgedrückt. Hierbei sind die Grenzen zwischen den Morphemen schwer zu bestimmen und es gibt viele Deklinations- sowie Konjugationsklassen. Beispiele für diesen Typus wären das Deutsche, das Polnische und das Serbische (vgl. ZIFONUN 2003, S. 7).

In weiterer Folge zu unterscheiden ist der agglutinierende Sprachtypus. Dieser ist auch unter „anleimender“ Sprachbau bekannt, da dabei Beziehungen durch das Aneinanderreihen grammatischer Morpheme – häufig Suffixe - dargestellt werden. Weiteres ist zu erwähnen, dass Kasus, Numerus, Artikel und dergleichen in diesem Sprachbau durch Suffixe ausgedrückt werden. Türkisch wird zum agglutinierenden Sprachtypus gezählt, da in dieser Sprache beispielsweise selten Personalpronomina verwendet werden (vgl. ZIFONUN 2003, S. 7 ff).

Beim isolierenden Sprachtypus werden viele Präpositionen und Konjunktionen verwendet. Zudem gibt es keine morphologischen Marker, die Wörter miteinander verbinden. Außerdem ist keine Formbildung vorhanden und die Wörter, die nur aus einem Morphem bestehen, bleiben konstant. Die Morphemgrenzen innerhalb der Wörter sind ziemlich einfach zu erkennen. Ein weiteres Merkmal des isolierenden Sprachtypus ist, dass einzelne grammatische Morpheme isolierbar sind. Die Beziehungen innerhalb des Satzes werden in diesem Sprachtypus durch die Stellung der Wörter beziehungsweise durch Pausen ersichtlich. Daher gibt es eine feste Wortstellung (vgl. ZIFONUN 2003, S. 8).

Weiteres ist der polysynthetische Sprachtypus zu nennen. Bei diesem Sprachtypus findet ein umfangreicher Gebrauch von Affixen statt. Nicht nur grammatische Informationen werden an einem Stamm angehängt, sondern häufig werden auch mehrere Stämme zusammen mit grammatischen Morphemen zu einem Wort zusammengefügt. Hier finden Konjugationen und Deklinationen nicht statt. Zum polysynthetischen Sprachtypus wird beispielsweise die Sprache Persisch gezählt (vgl. ZIFONUN 2003, S. 8 f).

Abschließend wird auf den introflektierenden Sprachtypus hingewiesen. Ein Merkmal dessen ist, dass Flexion nicht durch die Hinzufügung von Affixen erfolgt, sondern durch eine Veränderung im Wortstamm beziehungsweise in der Wurzel. Ein Beispiel für diesen Sprachbau wäre die Sprache Arabisch (vgl. ZIFONUN 2003, S. 9 f).

Von Wichtigkeit ist zu erwähnen, dass die Sprachen nicht vollkommen einem Typus zugeordnet werden können. Idealerweise stellen die Sprachtypen optimale und kennzeichnende Konstruktionen dar. Einzelne Sprachen können durch bestimmte Eigenschaften der individuellen Typen mehr oder weniger leicht zugeordnet werden. Allerdings ist zu beachten, dass jede natürliche Sprache Elemente aus allen Typen enthält. So sind Mischformen – wie auch bei der deutschen Sprache – in der Realität sehr häufig vorzufinden (vgl. ZIFONUN 2003, S. 9 f).

2.3 Die Erstsprachen der Kinder

Wie zu Beginn bereits erwähnt worden ist, wurden im Rahmen dieser schriftlichen Arbeit am Anfang des Schuljahres 2016/2017 fünf Kinder mit je einer anderen Erstsprache ausgewählt und ein Semester lang beobachtet. Um den Einfluss von sprachlicher Nähe beziehungsweise sprachlicher Distanz auf die Sprache Deutsch analysieren zu können, wurden von der Verfasserin vollkommen unterschiedliche Erstsprachen der Lernenden ausgewählt. Manche von ihnen sind dem Deutschen ein wenig ähnlich, andere wiederum gar nicht.

Die Kinder, die beobachtet wurden, sprechen die Sprachen Arabisch, Türkisch, Persisch, Serbisch und Polnisch. Im Folgenden wird kurz auf diese eingegangen, um den LeserInnen Wissenswertes über die Sprachen zu vermitteln. So zeigen sich Gemeinsamkeiten beziehungsweise Unterschiede zur deutschen Sprache und essentielle Informationen können aufgezeigt werden.

2.3.1 Serbisch

Vor dem Zerfall Jugoslawiens galt Serbokroatisch als die Staatssprache des Landes. Es war eine Dachsprache für kroatische, serbische, bosnische und montenegrinische Dialekte. Nach 1991 entwickelten sich das Serbische und das Kroatische, aber auch das Montenegrinische und das Bosnische auseinander. Jedoch beanspruchen sie aus linguistischer Sicht noch nicht den Status eigener Sprachen, da sich ihre SprecherInnen ausreichend miteinander verständigen und untereinander kommunizieren können. BKS (Bosnisch-Kroatisch-Serbisch) hat sich im Zuge dessen als Bezeichnung eingebürgert. Nicht unerwähnt sollte hierbei bleiben, dass die sprachlichen Unterschiede tatsächlich gering sind und sich größtenteils auf den Wortschatz beziehen. Das BKS bildet mit dem Slowenischen die westliche Gruppe der südslawischen Sprachen (vgl. KRIFKA 2014, S. 197 f).

Insgesamt wird Serbisch von rund elf Millionen Menschen gesprochen. Sieben Millionen davon leben in Serbien. Darüber hinaus wird die Sprache in Bosnien, Herzegowina, Montenegro und Makedonien verwendet. Zudem ist sie als

Minderheitensprache in Ungarn, Rumänien, Bulgarien, Griechenland und Albanien und als Migrantensprache in Österreich, Deutschland, Frankreich usw. vertreten.

Serbisch wird – wie die deutsche Sprache – zum flektierenden Sprachtypus gezählt (siehe Kapitel 2.2). Grammatische Kategorien (z.B.: Kasus, Genus) und syntaktische Beziehungen werden hierbei durch Endungen ausgedrückt. Die Grenzen zwischen den Morphemen sind schwer zu bestimmen und es gibt viele Deklinations- sowie Konjugationsklassen.

Besonders interessant sind die Sprachbrücken, die zwischen dem Serbischen und dem Deutschen vorhanden sind. Die beiden Sprachen standen und stehen in einem engen Sprachkontakt. Viele serbische Wörter sind Germanismen, obwohl sie manchmal wegen der anderen Schreibweise nicht mehr als solche zu erkennen sind (z.B. *escja* = Esszeug/Besteck). Andererseits stammt beispielsweise das deutsche Wort „Paprika“ aus dem Serbischen. Einige neue wie auch ältere Internationalismen sind beiden Sprachen gemeinsam wie zum Beispiel „gramatika“ (= Grammatik) oder „kompjuter“ (= Computer). Ebenso gibt es eine Reihe an Wörtern, die auf den gemeinsamen indoeuropäischen Stamm verweisen (z.B. *brat* – Bruder) (vgl. FLECK, <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=112> 11.3.2017).

2.3.2 Arabisch

Arabisch wird heutzutage von rund 280 Millionen Menschen als Erstsprache gesprochen und zählt zum inflektierenden Sprachtypus. Dies bedeutet, dass Flexion nicht durch die Hinzufügung von Affixen erfolgt, sondern durch eine Veränderung im Wortstamm beziehungsweise in der Wurzel (siehe auch Kapitel 2.2). Wissenswert ist, dass sich der arabische Sprachraum – geografisch gesehen – von Syrien im nördlichen Raum bis zum Sudan im Süden sowie vom Marokko im Westen bis zum Irak im östlichen Raum erstreckt. In all diesen Ländern wird jedoch nicht eine einzige, vollkommen identische arabische Sprache gesprochen. Mit „Arabisch“ meinen die SprecherInnen zumeist die Staatssprache des jeweiligen Heimatlandes, welche in der Schule gelernt wird und auch als deren Standardsprache verstanden werden kann. Diese „Hochsprache“ genießt eine – wie der Name schon erahnen lässt - sehr hohe Stellung, wohingegen die tatsächlich gesprochenen Umgangssprachen meist als minder abgewertet werden. Die

jeweiligen Varietäten werden allesamt als „Arabisch“ bezeichnet und nicht etwa als Marokkanisch, Ägyptisch und dergleichen. Bedeutsam ist allerdings, dass kein Kind mit der Standardsprache als Muttersprache aufwächst. Neben der gesprochenen Sprache wird später die Standardsprache erlernt und so wird gewissermaßen zweisprachig gelebt. Es ist darauf hinzuweisen, dass das Vorbild des Schriftarabischen vor allem die Sprache der religiösen Texte, vor allem des Korans, ist. Dieser wird traditionell in der sogenannten „Koran-Schule“ gelesen, gelernt und schlussendlich auch auswendig rezitiert (vgl. KRIFKA 2014, S. 136 ff).

In der arabischen Kunst spielt die Sprache eine entscheidende Rolle. Nicht zuletzt durch das Bilderverbot im Islam hat sich eine herausragende Kultur des Wortes entwickelt. Literaten und Dichter sind seit jeher hoch angesehen.

Es kristallisieren sich einige Sprachbrücken zwischen dem Deutschen und dem Arabischen heraus. So können dutzende deutsche Wörter entdeckt werden, die aus dem Arabischen stammen und die man auf den ersten Blick gar nicht als Lehnwörter erkennen würde. Gut nachvollziehbar ist die arabische Herkunft von Wörtern wie Algebra (al-gabr) oder Alkohol (al-kuḥuul) (vgl. FLECK, <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=103> 11.3.2017).

.

2.3.3 Türkisch

Das Türkische hat rund 80 Millionen SprecherInnen. Die Mehrheit von ihnen – etwa 70 Millionen – leben in der Türkei. Weitere größere Gruppen von türkischsprachigen Personen leben auf Zypern, in Bulgarien, Rumänien, Griechenland, Australien und Westeuropa (vgl. KRIFKA 2014, S. 115).

Die türkische Sprache zählt zu den Turksprachen. Die Dialektunterschiede in der Türkei sind nicht sehr groß. Die Verschiedenheiten liegen mehr im phonetischen als im lexikalischen Bereich. Das Istanbuler Türkisch bildet die Grundlage für die Schriftsprache. Die türkische Sprache gehört zur ural-altäischen Sprachgruppe. Als Besonderheit der Sprache kann die Agglutinierung genannt werden. Wie bereits in Kapitel 2.2 erwähnt bedeutet dies, dass viele syntaktische Formen durch das Anhängen von Endungen an Wortstämme angezeigt werden. Bedeutend ist folgende Tatsache: Zwischen der deutschen und der türkischen Sprache bestehen einzelne – jedoch wenige - Verbindungen. So wurden Wörter aus dem Türkischen ins Deutsche (z.B. kösk – Kiosk) und aus dem Deutschen (z.B. salter – Lichtschalter) ins Türkische übernommen (vgl. KRIFKA 2014, S. 115 f).

2.3.4 Polnisch

Bis zu 60 Millionen Menschen sprechen Polnisch als eine ihrer Erstsprachen. Die Sprache zählt wie Serbisch und Deutsch zum flektierenden Sprachtypus (siehe 2.2.1). Außerhalb von Polen findet sich eine große Anzahl an SprecherInnen in Australien, Deutschland, Großbritannien, Irland, Israel, Kanada, Lettland, Litauen, Österreich, Russland, Tschechien, Ungarn, der Ukraine, den USA und in Weißrussland. Als Amtssprache fungiert Polnisch in Polen und somit auch in der Europäischen Union. Die Verfasserin möchte darauf hinweisen, dass Polnisch in Österreich als Volksgruppensprache nicht anerkannt ist. In Deutschland hingegen ist die polnischsprachige Minderheit im Nachbarschaftsvertrag von 1991 erwähnt. Als Minderheitensprache ist Polnisch in einigen Ländern wie beispielsweise Lettland und Litauen anerkannt.

Aufgrund der in Polen stark verbreiteten Orientierung an der Schriftsprache sind Dialekte oder Kleinsprachen sozial äußerst stigmatisiert: Die Hochsprache wird mit besserer Bildung assoziiert und vermittelt infolgedessen höheres Sozialprestige. KRIFKA zeigt in seiner Literatur auf, dass sich die polnische Sprachpolitik dem Schutz der Hochsprache Polnisch vor umgangssprachlichen Ausdrücken verschrieben hat. So liegt sprachwissenschaftlichen Arbeiten ein normativer Charakter zugrunde. Sie sollten sogenannte „sprachliche Wirklichkeit“ verbreiten und die Verwendung der Sprache regulieren (vgl. 2014, S. 67 ff).

Polnische Entlehnungen aus dem Deutschen gibt es nicht allzu viele, dennoch sind diese bedeutsam. Folglich werden einige Beispiele genannt:

- budować (bauen)
- cel (Ziel)
- cukier (Zucker)
- drut (Draht)
- farba (Farbe)
- grunt (Grund)
- gwałt (Gewalt)
- knajpa (Kneipe)
- kuchnia (Küche),

Die Sprache Deutsch besitzt ebenfalls einige Entlehnungen aus dem Polnischen. Hier kann zum Beispiel auf die Begriffe „Grenze“ (granica) und „Gurke“ (ogórek) hingewiesen werden (vgl. FLECK, <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=112> 11.3.2017).

2.3.5 Persisch

Über 70 Millionen Menschen sprechen Persisch als Erstsprache. 39 Millionen davon leben im Iran, 17 Millionen in Afghanistan und weitere 17 Millionen in Zentralasien, vor allem in Tadschikistan und in Usbekistan. Weitere 60 Millionen sprechen Persisch als Zweitsprache. Sie gilt als Amtssprache im Iran, in Afghanistan und in Tadschikistan. Die Sprache Persisch zählt zum iranischen Zweig der indoeuropäischen Sprachfamilie. Betreffend der Sprachtypologie ist das Persische dem polysynthetischen Sprachbau zugehörig. In Kapitel 2.2 wurde bereits darauf eingegangen, dass bei dieser Sprachtypologie ein umfangreicher Gebrauch von Affixen stattfindet. Nicht nur grammatische Informationen werden an einem Stamm angehängt, sondern oft werden auch mehrere Stämme zusammen mit grammatischen Morphemen zu nur einem Wort zusammengefügt. Eine Besonderheit der persischen Sprache ist, dass sie sich als eine von wenigen Sprachen im Orient gegen die Übermacht der arabischen Sprache behaupten konnte. Die osmanischen Herrscher in Indien wählten Persisch zeitweilig als Hof- und Korrespondenzsprache, während das gesamte Sprachgebiet selbst unter Fremdherrschaft stand. Dass sich Persisch trotz der politischen Unterlegenheit an den Höfen durchgesetzt hat, wird oft auf die der Sprache zugeschriebenen Poesie und Darstellungskraft zurückgeführt. Von Wichtigkeit zu erwähnen ist zudem, dass bis zu tausend Jahre alte Texte bis heute auch außerhalb gebildeter Schichten verstanden werden und alte Formen in überlieferten Gedichten oder Sprichwörtern weiterhin in Gebrauch bleiben (vgl. FLECK, <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=228> 11.3.2017).

Die Verwandtschaft zwischen dem Deutschen und dem Persischen lässt sich daran erkennen, dass sich gewisse Wörter in beiden Sprachen ähnlich sind, so zum Beispiel „Name“ (nām), „Mutter“ (mādar) und „Bruder“ (barādar). Einige persische Bezeichnungen wurden in europäische Sprachen übernommen (z.B. Basar). Im Gegensatz dazu wurden Begriffe europäischen Ursprungs in der persischen Sprachen verwendet (z.B. otomobil – Automobil).

Die Verfasserin dieser schriftlichen Arbeit möchte weiteres auf die interessante Tatsache hinweisen, dass persische Vornamen immer eine Bedeutung haben. So sind Blumennamen für Mädchen und Heldenamen aus der Mythologie für Buben sehr häufig anzutreffen. Wie in Kapitel 2.3.1 bereits erwähnt wurde, wird Höflichkeit in diesem Sprachraum großgeschrieben. So wird selten jemand per „Du“ angesprochen. Auch Eltern und Verwandte lassen sich oft per „Sie“ anreden. Anders als im deutschen Sprachraum wird damit keine Distanz zum Ausdruck gebracht, sondern Höflichkeit und Respekt (vgl. FLECK, <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=228> 11.3.2017).

2.4 Einfluss weiterer Faktoren auf den Zweitspracherwerb

Im Vergleich zum Erstspracherwerb, welcher in der Regel stets erfolgreich abläuft, kann es bei der Aneignung der Zweitsprache zu Schwierigkeiten kommen. Im Rahmen des Zweitspracherwerbs haben verschiedenste Faktoren Einfluss darauf, wie dieser vonstattengeht. Beim Erwerb der Zweitsprache ist es möglich, dass der Erwerbsverlauf, die Geschwindigkeit des Erlernens und auch das Ergebnis – also der erreichte Kompetenzstand der zu lernenden Sprache – ziemlich unterschiedlich sind (vgl. JEUK 2010, S. 39). Der Zweitspracherwerb hängt neben der sprachlichen Nähe vs. Distanz der Erstsprache zur Zweitsprache (siehe Kapitel 2.1.3 und 2.2) von bestimmten Faktoren ab, welche im Folgenden beleuchtet werden (vgl. NIEBUHR-SIEBERT & BAAKE 2014, S. 54 f).

2.4.1 Alter bei Erwerbsbeginn und Sprechangebot

Kinder, die von Geburt an oder aufgrund ihrer Familiensituation zwei Sprachen erwerben, schaffen diesen Erwerb in der Regel sehr erfolgreich, wenn doch eventuell etwas verzögert im Gegensatz zu einsprachig aufwachsenden Gleichaltrigen. Von Wichtigkeit hierbei ist ähnlich hoher Input in beiden Sprachen. Werden die zwei Sprachen simultan erworben, so kommen die Kennzeichen des Erstspracherwerbs zum Vorschein und man spricht von „Bilingualität“. Der frühe Zweispracherwerb, der allerdings erst bei Lernenden im Alter von drei bis fünf Jahren liegt, könnte dem doppelten Erstspracherwerb gleichgesetzt werden. Bisher durchgeführte Studien zeigen auf, dass die Eigenschaften und die Qualität des Erwerbs vergleichbar sind (vgl. NIEBUHR-SIEBERT & BAAKE 2014, S. 57).

Im Kontrast dazu steht der kindliche Zweitspracherwerb. Dieser erfolgt im Alter zwischen fünf und zwölf Jahren und weist andere Erwerbsmerkmale und einen differenten Endzustand auf. Nicht unerwähnt sollte hierbei bleiben, dass sich in dieser Altersspanne sowohl Kennzeichen finden, die mit dem frühen Zweitspracherwerb korrespondieren, und andere, welche dem erwachsenen Zweitspracherwerb (ab zwölf Jahren) zuzuordnen sind (vgl. NIEBUHR-SIEBERT & BAAKE 2014, S. 57 f).

„Gleichzeitig scheint es abhängig von der jeweiligen Erwerbsaufgabe zu sein, welche Altersgruppe die besseren Ergebnisse erzielt. Lexikalisch-semantiche Aufgaben werden von älteren Lernenden in der Regel besser bewältigt als von jüngeren, da diese auf ein größeres enzyklopädisches und Erfahrungswissen zurückgreifen können. Phonologische wie auch morpho-syntaktische Erwerbsaufgaben scheinen dem Motto ‚Je früher, desto besser‘ zu folgen“ (NIEBUHR-SIEBERT & BAAKE 2014, S. 57).

Neben dem Alter beim Erwerbsbeginn ist auch die Häufigkeit, mit der der/die Lernende einer neuen Sprache ausgesetzt ist, für den erfolgreichen Spracherwerb entscheidend. Die Quantität des Inputs erweist einen wichtigen Einfluss auf den Zweitspracherwerbsprozess. Während die Kinder teilweise nur in der Schule Deutsch sprechen, wird mit der Familie oder mit Freunden vor allem oder ausschließlich in der Erstsprache kommuniziert. Deutschsprachige Kontakte außerhalb des Schulalltags sind von großer Bedeutung, denn sonst würde sich der Input entsprechend verringern (vgl. SCHRAMM & MEMPEL & BUCHWALD & HEINDEL & RÜTHLING 2011, S. 91 f). Auch die Qualität ist – neben der Quantität - essentiell dafür, dass das zu erlernende Sprachsystem erfolgreich erworben werden kann. Komplexe Strukturen werden beispielsweise dann besonders gut entdeckt, wenn diese im Input vorhanden sind. Die Verfasserin dieses Schriftstücks weist infolge ihrer Berufserfahrung darauf hin, dass sprachliche Formen für die SchülerInnen nicht zu häufig vereinfacht werden sollten, da insonderessen komplexe sprachliche Strukturen wegfallen könnten. NIEBUHR-SIEBERT & BAAKE zeigen in ihrer Literatur zudem auf, wie wichtig guter Input für die Regelbildung und für den erfolgreichen Zweitspracherwerb ist. So erhalten die Lernenden die Möglichkeit, sich weiterzubilden und verbleiben nicht auf einem gering ausgebauten Sprachsystem.

Auch der Output der LernerInnen ist von Bedeutung. Diese benötigen die Möglichkeit, die erfahrenen Regeln ausprobieren beziehungsweise anwenden zu können. Insonderessen kann durch korrekatives Feedback gelernt werden. Ebenso schafft es der Output den Kindern beim Schreiben oder Sprechen zu zeigen, welche Kompetenzen sie bereits besitzen oder was sie noch verbessern oder erlernen müssen (vgl. NIEBUHR-SIEBERT & BAAKE 2014, S. 55 f).

2.4.2 Motivation und sozialpsychologische Faktoren

Die Motivation ist einer der wichtigsten Faktoren im Hinblick auf einen erfolgreichen (Zweit)Spracherwerb. HECKHAUSEN & HECKHAUSEN weisen darauf hin, dass eine Person, die zögerlich und unsicher eine Herausforderung in Angriff nimmt, weniger Chancen auf Erfolg hat, als eine Person, die ein klares Ziel vor Augen hat und selbstbewusst an eine Aufgabe – wie beispielsweise der Spracherwerb – herangeht (vgl. HECKHAUSEN & HECKHAUSEN 2006, S. 7 f). Ein Kind kann durch Verstärker wie etwa Lob zum Lernen bewogen werden. Im schulischen Kontext ist zudem eine motivierende Lernumgebung von enormer Notwendigkeit. Die Effektivität zweisprachiger Lern- und Spieleinheiten ist sowohl von der Intensität der Interaktion, der Motivation und der Lernatmosphäre abhängig. Nicht unwichtig scheinen dabei – wie bereits erwähnt – auch die Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs zu sein. In der Schule und vor allem im Unterricht sind die Lehrpersonen Vorbilder für die Kinder. Denn nur wenn sie mit Motivation, Freude und Begeisterung an das zweisprachige Lernen herantreten, kann diese Begeisterung an die jungen Lernenden überspringen. Die LernerInnen erhalten ihr Wissen durch konstruktive Auseinandersetzung mit der Lehrperson, mit MitschülerInnen oder anderen Kindern sowie durch den angebotenen abwechslungsreichen und motivierenden Lerninhalt (vgl. RIEMER & BURWITZ-MELZER & MEHLHORN & BAUSCH & KRUMM 2016, S. 311).

Ziel ist es, dass sich alle aktiv in den Lernphasen beteiligen, sich in Unterrichtspausen trauen, in der Zweitsprache Deutsch zu sprechen und in jeder Hinsicht motiviert werden, ihren Wortschatz und ihre Sprachkenntnisse im Allgemeinen zu verbessern. Die Kinder sollen stets das Gefühl vermittelt bekommen, dass sie mit Hilfe korrekter Sprachverwendung viel erreichen können und dies steigert die Motivation, die Zielsprache erfolgreich lernen und laufend verbessern zu wollen (vgl. GÜNTHER & BINDEL 2012, S. 304).

Nicht unerwähnt sollte bleiben, dass sozialpsychologische Faktoren wie Motivation, Lust oder Angst im Allgemeinen eine entscheidende Rolle beim Lernen spielen. Selbstvertrauen ist bei Kindern insofern wichtig, als dass es größere Erfolge mit sich bringen kann. Während geringes Selbstbewusstsein und Angst den erfolgreichen Zweitspracherwerb behindern – wie bereits von HECKHAUSEN & HECKHAUSEN erwähnt

worden ist - , kann durch Selbstvertrauen viel mehr erreicht werden. Die Lernenden trauen sich ihr Wissen anzuwenden, Fehler zu machen und über ihre Grenzen hinauszuwachsen. Eine Studie zum zweisprachigen Spracherwerb von Migrantenkinder in Wiener Volksschulen von Pelzer-Karpf (2006) zeigt auf, dass die Faktoren Selbstvertrauen, Mut und Motivation besonders schwer im Hinblick auf den Spracherwerbsverlauf wiegen (vgl. NIEBUHR-SIEBERT & BAAKE 2014, S. 60 f).

2.4.3 Familiärer Bildungshintergrund

NIEBUHR-SIEBERT & BAAKE weisen in ihrer Literatur darauf hin, dass die familiäre Unterstützung und ein (relativ) hoher sozio-ökonomischer Status als wichtiger Wirkgrund auf den Zweitspracherwerb angesehen werden können. In Familien, in denen wenig gesprochen, erzählt, gelesen oder vorgelesen wird, zeigen sich bei den jungen LernerInnen entscheidend geringere Erwerbszuwächse. Im Vergleich dazu erweisen sich Eltern oder (ältere) Geschwister, welche viel Zeit mit den Kindern verbringen und Geschichten erzählen oder Gespräche führen, als Vorteil im Hinblick auf die Aneignung der Zweitsprache. Dies gilt im Besonderen für den Wortschatzumfang. Auch eine gute Ausbildung der Eltern oder eine vorbildliche Schulbildung der Geschwister sind nicht unbedeutend dafür, inwieweit der Spracherwerb der Kinder von Erfolg geprägt sein kann (vgl. 2014, S. 61).

Auch GÜNTHER & BINDEL vertreten die Ansicht, das familiäre Milieu und die dort praktizierten Werthaltungen und Einstellungen zur Sprache seien für den Spracherwerb entscheidend. Die Bezugspersonen wie Eltern, Geschwister und Verwandte können das Sprechen des Kindes durch passende Sprechanlässe und Gesprächsimpulse anregen, fördern oder auch korrigieren (vgl. 2012, S. 13).

2.4.4 Schulische und bildungspolitische Faktoren

Da Kinder die Sprache Deutsch neben ihrem alltäglichen privaten Leben auch innerhalb der Schule und im Unterricht lernen, ist die Sprachpolitik, die die Schule vertritt, auch von großer Bedeutung.

„Neben den Faktoren Beschulungskonzept hinsichtlich der Sprache, Integration bzw. Segregation von MigrantenschülerInnen, das heißt Zuteilung der SchülerInnen in deutschsprachige Regelklassen oder in speziell für sie eingerichtete Klassen, was von den Kindern eher als stigmatisierend empfunden wird, spielt es eine Rolle, ob die Kinder Kontakte zu muttersprachlich deutschen MitschülerInnen haben, wie die Rahmenbedingungen des Unterrichts hinsichtlich Klassengröße, Zusammensetzung der Klasse etc. sind, wie auch die Einstellungen und das Verhalten des Lehrenden selbst (NIEBUHR-SIEBERT & BAAKE 2014, S. 61).“

Als positiv im Lehrerverhalten erweist sich, wenn die SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache Aufmerksamkeit bekommen. Zudem sollen die Lehrpersonen auf sprachliche Fortschritte achten und diesen Anerkennung schenken. Positive Rückmeldungen sind unerlässlich. Die Artikulation der Lehrkraft spielt ebenso eine wichtige Rolle. Sie sollte zu ungefähr neunzig Prozent der Standardaussprache angenähert sein (vgl. GÜNTHER & BINDEL 2012, S. 409).

Auch AHRENHOLZ und OOMEN-WELKE führen in ihrer Literatur an, dass sowohl unterrichtliche Faktoren als auch die Qualität der Lehrperson und des Unterrichts von großer Bedeutung für den Spracherwerb sind. Zudem empfinden die beiden Autoren Blickkontakt und Anregung zur Mitarbeit als wichtig (vgl. 2017, S. 522 f). Abschließend sollte noch darauf hingewiesen werden, dass in Gesprächen – abhängig von Situation, Gesprächspartner und Laune – meist unterschiedliche Varianten einer Sprache verwendet werden. Dies trifft auch im Schulalltag zu und ist für den Spracherwerb von jungen Lernenden nicht unwichtig (vgl. TRACY 2008, S. 49).

3 Forschung an einer Wiener Volksschule

3.1 Zielsetzung und Fragestellung

Die Idee dieser Arbeit basiert – wie eingangs erwähnt - auf Beobachtungen, welche die Verfasserin in ihrem Beruf als Volksschullehrerin bei Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen gemacht hat. Der Wunsch und die Neugier, neue Erkenntnisse zu gewinnen, bildeten den Grundstein für dieses Schriftstück.

Im Vorfeld erschien es als besonders interessant, dass sich bei manchen Lernenden mehr Schwierigkeiten bei der Erweiterung des Wortschatzes sowie bei der mündlichen Sprachhandlungsfähigkeit und auch bei der Verwendung der richtigen Zeitformen zeigen als bei anderen. Bezüglich der Thematik, welchen Einfluss die sprachliche Nähe beziehungsweise Distanz der Erstsprache beim Erwerb der Zweitsprache ausüben kann, gibt es bis dato äußerst wenige Untersuchungen. Im schulischen Alltag konnte immer wieder beobachtet werden, dass sich der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache von Kind zu Kind anders gestaltet. Das Interesse der Verfasserin und die Wahrnehmungen beim Zweitspracherwerb der Kinder waren ausschlaggebend für das Thema dieser Masterarbeit. Dies führte schließlich zu folgender Forschungsfrage:

„Welchen Einfluss hat die sprachliche Nähe vs. Distanz der Erstsprache von Vorschulkindern beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch?“

Die Forschungsfrage soll dazu dienen, folgende Bereiche im Rahmen dieser Masterarbeit zu hinterfragen:

- Welche Faktoren können den Spracherwerb beeinflussen?
- Was versteht man unter sprachlicher Nähe?
- Welche Besonderheiten der deutschen Sprache gibt es?
- Wie vollzieht sich der Zweitspracherwerb (im Gegensatz zum Erstspracherwerb)?
- Welche Hypothesen hinsichtlich des Zweitspracherwerbes gibt es?
- In welchen Bereichen ergeben sich für die ProbandInnen mit den

verschiedenen Erstsprachen Arabisch, Türkisch, Persisch, Serbisch und Polnisch beim Deutschlernen besondere Schwierigkeiten?

- Inwiefern kann die sprachliche Nähe der Erstsprache den Zweitspracherwerb beeinflussen?

3.2 Forschungsmethode und Datenerhebung

Um die Forschungsfragen näher zu untersuchen, wird die Autorin Daten aus dem Arbeitsumfeld – einer Vorschulklasse im dritten Wiener Gemeindebezirk – heranziehen. Anhand des Verfahrens „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache“ wurden im Laufe eines Semesters systematische Aufzeichnungen gemacht. Dabei konnten fünf Vorschulklassenkinder bei Erzählungen und Gesprächen sowie beim Lernen mit Sprachspielen beobachtet werden. So wurden beispielsweise Sprechanlässe geboten, zu denen die Lernenden eine Geschichte erzählen sollten. Mit Hilfe der genannten Methode soll untersucht werden, welche Schwierigkeiten die SchülerInnen beim Zweitspracherwerb aufzeigen und wie deren Erstsprache den Zielspracherwerb beeinflussen kann.

Zusätzlich wurden auch zu Beginn des Schuljahres und vor dem Start der Erhebungen Fragebögen an die Eltern verteilt. Dabei sollten sie den Sprachstand ihres Kindes einschätzen und auch auf weitere mögliche Einflussbereiche wie den Bildungserfolg der Eltern oder das familiäre Umfeld eingehen.

Die Autorin dieser wissenschaftlichen Arbeit hat darauf geachtet, dass die ProbandInnen folgende Gemeinsamkeiten beziehungsweise Ähnlichkeiten aufweisen: Alter, Sprachkenntnis in der Erstsprache, Sprachkenntnis in der Zweitsprache, Zeitpunkt des Erwerbsbeginn der Zweitsprache. Somit ist ein angemessener Vergleich möglich. Die Kinder werden im Zuge des empirischen Teils und der Analyse der Fragebögen und des Verfahrens USB DaZ anonymisiert. Ebenso möchte die Verfasserin darauf hinweisen, dass die Erhebung erst nach Zustimmung aller Beteiligten – wie SchülerInnen, Eltern, Lehrer, Direktorin der

Schule – stattgefunden hat. Die Kinder werden mit dem Anfangsbuchstaben ihres Vornamens bezeichnet:

- Kind mit der Erstsprache Serbisch: L.
- Kind mit der Erstsprache Arabisch: A.
- Kind mit der Erstsprache Türkisch: S.
- Kind mit der Erstsprache Polnisch: N.
- Kind mit der Erstsprache Persisch: H.

3.3 Elternfragebögen

Die lebensweltlichen Bedingungen haben einen enormen Einfluss auf die Art und Weise des Zweitspracherwerbs. Im Zuge dieser Masterarbeit stehen nicht die Fragebögen im Zentrum der Analyse. Vielmehr sollen sie die Möglichkeit bieten, sich ein Bild von der sprachlichen Lebenswelt des Kindes zu verschaffen (vgl. JEUK 2011, S. 137 f). Hierzu zählen die Bildung der Eltern, die Geschwisterkonstellationen, die Bildung der Geschwister, die Einschätzung der Sprachkenntnisse und die Einstellung hinsichtlich der Erziehung der Kinder.

Zu Beginn des Untersuchungszeitraumes – Anfang September 2016 - wurde ein schriftlicher Fragebogen an die Eltern der Kinder ausgeteilt. Dieser beinhaltete folgende Bereiche und offene Fragen:

- Name des Kindes
- Alter des Kindes
- Geburtsland des Kindes
- Muttersprache des Kindes
- Welche Sprache wird größtenteils zuhause gesprochen? Wie gut beherrscht das Kind diese Sprache?
- Wann (Alter; Zeitpunkt) hat das Kind begonnen, Deutsch zu lernen?
- Wie schätzen Sie die Deutschkenntnisse Ihres Kindes ein?
- Welche Ausbildung und welchen Beruf haben die Eltern des Kindes?
- Worauf achten Sie bei der Erziehung Ihres Kindes besonders?
- Wie viele Geschwister hat Ihr Kind? Nennen Sie bitte auch das Alter und die schulische/berufliche Tätigkeit der Geschwister.

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass die Kinder mit Hilfe von Fragebögen nicht untersucht werden. Vielmehr werden indirekt diagnostische Daten über sie erhoben, welche im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit anhand der Einschätzung der Eltern zum Ausdruck kommen. Die Eltern haben – teilweise mit Hilfe der Lehrperson – die Fragebögen ausgefüllt. Im Folgenden werden diese kurz analysiert.

Die Eltern des serbisch-sprachigen Kindes L. (Fragebogen 1) haben im Fragebogen angeführt, dass es sechs Jahre alt ist und in Serbien geboren wurde. Kurz darauf ist die Familie nach Österreich übersiedelt. Zuhause wird Serbisch gesprochen. Die Erstsprache des Kindes wird von ihm sehr gut beherrscht, die Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch sind allerdings „sehr schlecht“. Diese Sprache hat das Kind im Alter von fünf Jahren begonnen zu erlernen. Laut Angaben der Eltern spielen Höflichkeit, Respekt und gutes Benehmen in der Erziehung und im Umgang mit anderen Menschen eine wichtige Rolle. Die Mutter hat ihre Ausbildung im Bereich „Hotelmanagement“ abgeschlossen und ist nun auf der Suche nach einem Arbeitsplatz. Der Vater des Kindes arbeitet an der Universität Wien für Musik als Sänger und Dirigent. Das Kind hat keine Geschwister.

Das arabisch-sprachige Kind A. (Fragebogen 2) ist ebenfalls sechs Jahre alt und wurde in Österreich geboren. Es beherrscht die Erstsprache Arabisch sehr gut und hat im Alter von vier Jahren mit dem Erwerb der Zweitsprache Deutsch begonnen. Laut Einschätzungen der Eltern sind die Deutschkenntnisse des Kindes noch nicht zufriedenstellend. Während die Mutter ihrer Tätigkeit als Hausfrau nachgeht, arbeitet der Vater als Koch. Den beiden ist Respekt und gutes Benehmen wichtig. A. hat zwei Geschwister, welche ein knappes Jahr und fünf Jahre alt sind.

Die Eltern des türkischsprachigen Kindes S. (Fragebogen 3) haben angegeben, dass es sechs Jahre alt ist und bereits in Österreich geboren wurde. Die Muttersprache von S. ist Türkisch und diese wird auch zuhause am meisten verwendet. Die Erziehungsberechtigten schätzen die Kenntnisse in der Erstsprache ihres Kindes als „gut“ ein. Die Sprache Deutsch wurde ab dem Alter von vier Jahren - kurz vor dem fünften Geburtstag – begonnen zu lernen. Infolgedessen beschreiben die Eltern den Sprachstand in der Zweitsprache Deutsch als „mittelmäßig“. Von Wichtigkeit ist auch auf die Bildung der Familienmitglieder hinzuweisen: Die Mutter arbeitet als Kindergruppenbetreuerin und der Vater ist Lehrer. Da das Kind keine Geschwister hat, verbringen die Eltern viel Zeit mit ihrem Nachwuchs. In der Erziehung legen sie großen Wert auf Selbstbewusstsein und gutes Benehmen.

Das Kind N. mit der Erstsprache Polnisch (Fragebogen 4) wurde in Österreich geboren und ist sechs Jahre alt. Die Familie spricht zuhause vermehrt Polnisch. Deutsch wurde ab dem fünften Lebensjahr erlernt und laut den Eltern „halbwegs“ gut verstanden. Sowohl Mutter als auch Vater verfügen über keine Berufsausbildung. Die Erziehungsberechtigten, welche die Volks- und Hauptschule in Polen besucht haben, legen Wert auf respektvollen Umgang und wollen ihrem Kind eine gute Ausbildung ermöglichen. N. hat vier ältere Schwestern. Drei der Schwestern arbeiten als Kauffrau im Einzelhandel beziehungsweise im Büro, eine besucht die Neue Mittelschule.

Das persisch-sprachige Kind H. (Fragebogen 5) wurde im Iran geboren, ist als Kleinkind nach Österreich gekommen und ist nun sechs Jahre alt. Die Eltern haben angeführt, dass die Erstsprache Persisch gut beherrscht und zuhause am meisten verwendet wird. Die Zweitsprache Deutsch wurde mit Eintritt in den Kindergarten – im Alter von fünf Jahren – begonnen zu erlernen. Bezüglich des Fragebogens besitzt das Kind „Grundkenntnisse“ in der Sprache Deutsch. Die Eltern haben die Volksschule im Iran besucht und keine weitere Ausbildung abgeschlossen. Das persisch-sprachige Kind hat fünf Geschwister. Der älteste Bruder arbeitet als Zahntechniker. Die drei Schwestern und ein weiterer Bruder besuchen noch die Schule.

Die ausgefüllten schriftlichen Fragebögen, welche einen Überblick über die sprachlichen Lebenswelten der Kinder schaffen, befinden sich im Anhang (Kapitel 8.1).

Elternfragebogen

Name des Kindes: _____

Alter des Kindes: _____ Jahre

Geburtsland: _____

Muttersprache: _____

Welche Sprache wird zuhause am meisten gesprochen? Wie gut beherrscht das Kind diese Sprache?

Wann (Alter; Zeitpunkt) hat das Kind begonnen, Deutsch zu lernen?

Wie schätzen Sie die Deutschkenntnisse Ihres Kindes ein?

Welche Ausbildung und welchen Beruf haben die Eltern des Kindes?

Worauf achten Sie bei der Erziehung Ihres Kindes besonders?

Wie viele Geschwister hat Ihr Kind? Nennen Sie bitte auch das Alter und die schulische/berufliche Tätigkeit der Geschwister.

3.4 Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache

Um die Beobachtungen im Unterricht schriftlich festhalten zu können, wurde das Verfahren „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache“ herangezogen. Die Bögen wurden für jedes der fünf Kinder ausgefüllt und werden in Kapitel 3.6 näher beleuchtet. Da sich dieses Diagnoseverfahren im Hinblick auf das Forschungsinteresse und Ziel dieser Arbeit am besten eignet, wurde es dafür ausgewählt. Um den LeserInnen Wissenswertes über USB DaZ zu vermitteln, wird in Folge näher darauf eingegangen.

Das Projekt „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung - Deutsch als Zweitsprache“ – auch als „USB DaZ“ bekannt - wurde vom Bundesministerium für Bildung und Frauen (Referat für Migration und Schule) in Auftrag gegeben und befähigt Lehrkräfte dazu, Sprachstand und Sprachzuwächse von Lernenden mit Zweitsprache Deutsch beobachten, analysieren und interpretieren zu können, um daraus zielgerichtete Fördermaßnahmen abzuleiten (vgl. DIRIM & DÖLL & FRÖHLICH 2014, S. 5).

USB DaZ ist somit das erste wissenschaftlich fundierte Diagnoseinstrument, das speziell für die Anwendung im österreichischen Schulsystem konzipiert ist. Die Niveaubeschreibungen des USB DaZ sind auf dem Modell der sprachlichen Basisqualifikationen nach EHLICH (2005) aufgebaut und bieten somit für die meisten Qualifikationsbereiche Indikatoren zur Feststellung des Aneignungsstandes. Mit der Skala „Wortschatz“ wird der Bereich der produktiven und rezeptiven lexikalisch-semanticen Fähigkeiten festgestellt, die für die Primar- und die Sekundarstufe I differenziert ausgestaltet ist. Der Bereich „Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit“ umfasst die diskursiven und pragmatischen Fähigkeiten und ist ebenfalls in „rezeptiv“ und „produktiv“ unterteilt. Im morphologisch-syntaktischen Bereich werden lediglich die produktiven Fähigkeiten erfasst und anhand der Skalen „Verbformen“, „Verbstellung in Aussagesätzen“, „Realisierung von Subjekten und Objekten“ und „Aussageverbindungen“ dargestellt. Die literalen Fähigkeiten werden durch den Bereich „Orthographie“ und „Textkompetenz“ erhoben, die diskursiven Fähigkeiten durch die Bereiche „Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit (Pragmatik)“

und „Strategien“. Auf die Erhebung rezeptiver Qualifikationen im morphologisch-syntaktischen Bereich als auch im literalen Bereich wurde bewusst verzichtet, ebenso auf die Erhebung rezeptiver und produktiver phonischer Qualifikationen, da für diese Bereiche bereits viele Erhebungsverfahren beziehungsweise Tests verfügbar sind. Es wird im Beobachtungsbogen mehrfach angeführt, dass die alleinige Erhebung durch USB DaZ nicht ausreichend ist. Somit wird in dem Diagnoseverfahren auf andere Verfahren hingewiesen, die diese Lücken füllen können, um ein vollständiges Kompetenzprofil für die Sprache Deutsch zu erstellen (vgl. DIRIM & DÖLL & FRÖHLICH 2014).

Die Aneignungsstufen, die durch die Skalen veranschaulicht werden, sind aufgrund von Forschungsergebnissen in der Aneignungstheorie gewählt worden und zeigen an, wann die genannten Merkmale als angeeignet gelten. Um die Praktikabilität des Erhebungsverfahrens zu untersuchen, wurden Lehrkräfte aus ganz Österreich in die Entwicklung mit einbezogen. Auf Basis der Rückmeldungen der Lehrkräfte, die die einzelnen Teilbereiche in ihrer beruflichen Praxis erprobt hatten, wurden Optimierungen vorgenommen. Die erste Praktikabilitätsprüfung fand im Jänner 2012 statt, bei der die prinzipielle Handhabbarkeit von USB DaZ in Österreich bescheinigt wurde. Drei Bereiche wurden dabei als problematisch beziehungsweise als herausfordernd bezeichnet, von denen jedoch nur zwei unmittelbar in Zusammenhang mit USB DaZ stehen. Einige Lehrkräfte empfanden das Beobachten während des Unterrichts als herausfordernd, da die Bandbreite an Aspekten, die zu beachten sind, sehr groß sei. Diese anfängliche Schwierigkeit konnte jedoch durch häufigere Anwendung und die dadurch entstandene Routine verringert werden. Weiteres stellte die linguistische Terminologie einen Problembereich dar, da die Lehrkräfte aufgrund ihrer bisherigen Ausbildung nicht gut mit linguistischen Grundbegriffen vertraut waren und darüber hinaus das Erkennen dieser sprachlichen Strukturen eine Hürde für sie dargestellt hat, für deren Überwindung auch das beigefügte Glossar mit Erklärungen der linguistischen Begriffe nicht ausreichend war (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN <https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlaesse/1usb-daz-erlass-erledigung.pdf?4mrwaz> 15.2.2017) .

Unabhängig von der Praktikabilität von USB DaZ in Österreich tauchte bei vielen Lehrkräften die Frage auf, wie nach der Erhebung des Sprachstandes weiter vorzugehen sei. Es entstand der Wunsch nach einem Arbeits- und Fördermaterial, das für alle Aneignungsstufen Angebote bereithält. Da Sprachförderung aber wesentlich mehr Aspekte mit einzubeziehen hat, als eine reine ‚Arbeitsblattsammlung‘ bieten kann, konnte diesem Wunsch nicht nachgekommen werden. Im erstellten Übungskatalog, welcher sehr wohl den Ansatz verfolgt, Übungen für die jeweiligen Aneignungsstufen zu erstellen, wurde mehrfach darauf hingewiesen wird, dass dies nicht als alleinige und unterrichtstragende sprachfördernde Methode eingesetzt werden soll (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN <https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlaesse/1usb-daz-erlass-erledigung.pdf?4mrwaz> 15.2.2017) .

Die Verbreitung von USB DaZ und die Einschulung für Beobachterinnen und Beobachter soll in Zukunft durch Multiplikatorinnen und Multiplikatoren passieren, die teilweise an der Praktikabilitätsprüfung von USB DaZ mitgewirkt haben und/oder im Bereich der interkulturellen Bildung tätig sind. Im Zuge dieser Fortbildungen soll nicht nur die Verwendung von USB DaZ Inhalt sein, sondern auch Grundlegendes zu migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung, wie beispielsweise die Themen Migration, Mehrsprachigkeit, Sprach(en)aneignung, interkulturelle Kompetenz, Othering und der Umgang mit Vorurteilen und Rassismus (vgl. DIRIM & DÖLL & FRÖHLICH 2014).

Abschließend werden die wichtigsten Aspekte zusammengefasst, welche sich bei der Arbeit mit der unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung ergeben:

- Bei USB DaZ handelt es sich nicht um einen Test, sondern um ein Verfahren, welches Lehrpersonen ermöglicht, den Sprachstand von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache zu beobachten und zu interpretieren. So können zielgerichtete Fördermaßnahmen abgeleitet werden.
- Das Instrument lässt sich jederzeit und beliebig oft anwenden. Die Beobachtung wird in den Unterrichtsalltag integriert. Daher werden die Lernenden keiner Stresssituation ausgesetzt.

- Das Verfahren USB DaZ eignet sich sowohl für den Regelunterricht als auch für den Einsatz in Sprachförderkursen für außerordentliche SchülerInnen.
- Die unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung besteht aus zwei Teilen, nämlich aus dem Beobachtungsbogen und dem Ergebnisdokumentationsbogen, bei dem die jeweils erreichte Spracherwerbsstufe angekreuzt werden kann (vgl. DIRIM & DÖLL & FRÖHLICH 2014).

3.5 Grundlegendes zum Sprachstand der Kinder

Im folgenden Kapitel wird auf die Bereiche „Wortschatz und Sprachverwendung“, „Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit“ und „Tempus“ der jeweiligen Erstsprachen der ProbandInnen näher eingegangen. Diese Bereiche sind für den Forschungsbereich insofern interessant, da sich besonders in diesen Gebieten Schwierigkeiten bei den DaZ-Lernenden gezeigt haben. Die ausgewählten Bereiche „Wortschatz und Sprachverwendung“, „Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit“ und „Tempus“ werden auch im von der Autorin für die Forschung ausgewählten Diagnoseverfahren USB DaZ aufgegriffen und spielen dort eine wichtige Rolle im Hinblick auf den Spracherwerb der Zweitsprache Deutsch. Um den Rahmen dieser Masterarbeit nicht zu sprengen, wurde im Laufe vorangegangener Gespräche in der Planungsphase festgelegt, das Augenmerk auf eben diese Bereiche zu legen. Folglich wird stets ein Vergleich zur Sprache Deutsch gezogen, um auf die sprachliche Nähe beziehungsweise sprachliche Distanz aufmerksam zu machen. Wie eingangs erwähnt, wurden die Erstsprachen Serbisch, Arabisch, Türkisch, Polnisch und Persisch im Zuge dieser wissenschaftlichen Arbeit ausgewählt. Grund hierfür ist, dass der Großteil der SchülerInnen der für die Durchführung der Forschung ausgewählten Volksschule diese Sprachen spricht. Dadurch konnten möglichst unterschiedliche Sprachen herangezogen werden konnten.

3.5.1 Wortschatz und Sprachverwendung

Der Bereich „Wortschatz und Sprachverwendung“ spielt in jeglicher Hinsicht eine wichtige Rolle. Vor allem beim Zweitspracherwerb sind erste gefestigte Ausdrücke beziehungsweise – im Laufe der Zeit – ein umfangreicher Wortschatz die Voraussetzung für einen gelungenen Erwerbsfortschritt. Im Folgenden möchte die Autorin die einzelnen Sprachen im Hinblick auf deren Besonderheit im Wortschatz und in der Sprachverwendung näher beleuchten, um diese mit dem Deutschen gegenüberstellen zu können.

In der Sprache **Serbisch** gibt es – wie in anderen slawischen Sprachen – ein ausdifferenziertes System von Verwandtschaftsbezeichnungen. Ähnliches gilt auch für die Monatsnamen. Slawische Bezeichnungen für die Monatsnamen werden auch offiziell verwendet. Jedoch gibt es dabei erhebliche Unterschiede. Im Gegensatz zur Sprache Deutsch weisen viele der serbischen Monatsnamen eine deutlich erschließbare Bedeutung auf. So heißt Oktober wörtlich übersetzt „Blätterfall“ und der Monatsname Juli lässt sich vom Wort „Sichel“ ableiten und weist somit auf die Erntearbeit in den Sommermonaten hin. Die höfliche Anrede im Serbischen entspricht der älteren Version des Deutschen. Hier werden höhergestellte Personen mit „Ihr“ und dem dazugehörigen Verb in der 2. Person Plural angesprochen (z.B. Ihr seid sehr hübsch!). Im Deutschen hingegen wird die höfliche Anrede mit der großgeschriebenen grammatikalischen Pluralform „Sie“ und mit den davon abgeleiteten Formen der 3. Person Plural gebildet. Betreffend der Sprachverwendung ist noch darauf hinzuweisen, dass verheiratete Frauen nicht selten einen Doppelnamen tragen. Hierbei wird der Mädchenname als Erstes genannt (vgl. KRIFKA 2014, S. 215 f).

Im **Arabischen** sind Begrüßungen mit der Tageszeit wie beispielsweise „guten Morgen“ (wörtlich: „Morgen der Güte“) oder „guten Abend“ (wörtlich: „Abend der Güte“) üblich. In positiven Nachrichten steckt die Phrase „Gott sei Lob“, was uns auch in der deutschen Sprache bekannt ist. Hier wird häufig „Gott sei Dank“ geäußert, wenn Menschen zufrieden, glücklich oder froh sind. Erwähnenswert ist zudem, dass die arabischen Wochentage durchgezählt werden. So wird Sonntag als „Tag der 1“, Montag als „Tag der 2“, Dienstag als „Tag der 3“ usw. angeführt. Ausnahmen hierbei bilden die Wochentage Freitag und Samstag. So wird Freitag in der arabischen Sprache als „Tag der Versammlung“ (in der Moschee) bezeichnet und Samstag bedeutet so viel wie „Sabbattag“ (Tag der Ruhe) (vgl. KRIFKA 2014, S. 157 f). Den Wortschatz – und vor allem die Aussprache – betreffend stellen Konsonantenhäufungen bei Deutschlernenden mit Erstsprache Arabisch eine enorme Schwierigkeit dar (z.B. „Schlingpflanze“). Die LernerInnen kompensieren diese mögliche Fehlerquelle oft durch das Einfügen von Vokalen (vgl. MAROUANI 2006, S. 24 f).

Die Sprache **Türkisch** gehört zu einer Gruppe von Sprachen, deren Verben eher die Gerichtetheit einer Bewegung ausdrücken als die Art und Weise der Bewegungsführung. Dies lässt sich anhand eines Beispiels näher erläutern: Wenn im Deutschen der Satz „Er stampfte zur Tür hinaus“ geäußert wird, dann wird mit dem Begriff „stampfen“ eine bestimmte Art der Bewegung ausgedrückt. „Stampfen“ drückt die Art der Bewegung aus. In welche Richtung die Bewegung abläuft wird anhand des Satzgliedes „zur Tür hinaus“ ausgesagt. Im Türkischen würde dafür das Verb „çıkma“ verwendet werden, welches jedoch lediglich die gerichtete Bewegung aus einem Raum hinaus bezeichnet. Die Art und Weise der Bewegung selbst wird mit Hilfe eines Adverbial – wie zum Beispiel „ağır aksak“ („schwerfällig“) – zum Ausdruck gebracht. Nicht unerwähnt sollte bleiben, dass das Türkische insgesamt über weniger Verben wie beispielsweise „trampeln, stampfen oder stapfen“ als das Deutsche verfügt. Wie das eben genannte Beispiel zeigt, ist die Sprache Türkisch dafür reich an Verben, die die Richtungen eines Bewegungsablaufes angeben. (vgl. KRIFKA 2014, S. 129). Weiteres zeigen sich Unterschiede zwischen dem Türkischen und dem Deutschen bei den Verwandtschaftsbezeichnungen. Grundsätzlich gibt es hier wesentliche Übereinstimmungen. So sind im Deutschen das Geschlecht, die Generation, der Grad der Verwandtschaft wie die Unterscheidung zwischen direkter oder infolge von Heirat zustande gekommene Verwandtschaft Kriterien, die die Verwendung bestimmter Bezeichnungen oder Begriffe festlegen. (vgl. KRUMM & REICH 2013, S.115 f).

Im Türkischen kommen jedoch noch weitere Kriterien hinzu: relatives Alter, Geschlecht der Bezugsperson und Geschlecht der Zwischenglieder. So entsteht eine erhebliche Anzahl an Ausdrücken. Im Unterschied zum Deutschen werden die Verwandtschaftsbezeichnungen im Türkischen auch in der Anrede der jeweiligen Person genutzt. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass in der direkten Anrede eher ein Wort verwendet wird, welches die Beziehung zwischen Sprecher und Angesprochenem ausdrückt, als den Namen der angesprochenen Person selbst (vgl. KRIFKA 2014, S. 130).

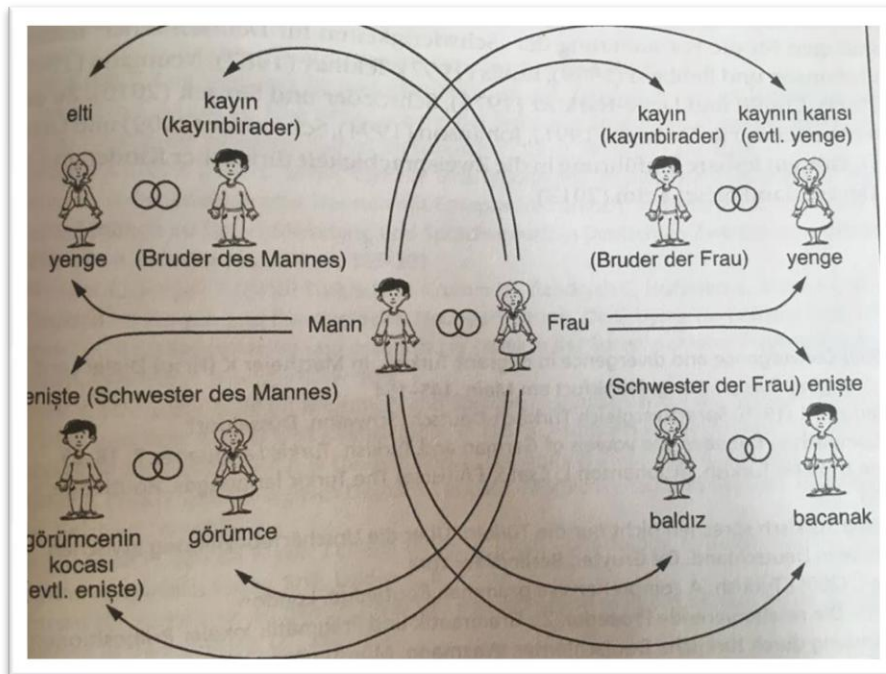


Abbildung 3: Türkische Wörter für Verwandtschaftsbezeichnungen (vgl. KRIFKA 2014, S. 130)

Im **Polnischen** fallen im Vergleich zum deutschen Wortschatz sowohl Über- als auch Unterdifferenzierungen auf. So kennt man beispielsweise drei Bezeichnungen für das deutsche Wort „blau“. Die Verfasserin dieser Arbeit möchte des Weiteren darauf hinweisen, dass in der polnischen Sprache – im Gegensatz zum Deutschen - nicht lediglich zwischen Nichte und Neffe unterschieden wird. Vielmehr wird anhand der differenzierten Bezeichnungen darauf eingegangen, ob der Neffe beziehungsweise die Nichte das Kind von der Schwester oder vom Bruder der jeweiligen Person ist. Interessant ist hingegen die Bezeichnung der Gliedmaßen des Menschen: Hier gibt es im Polnischen nur ein Wort für „Finger“ und „Zeh“. Um Verwechslungen zu vermeiden, muss bei der Sprachverwendung explizit angegeben werden, was gemeint ist (z.B. „beim Fuß“). In der Höflichkeitsform des Polnischen werden die Wörter „pan“ (Herr), „pani“ (Dame) oder „państwo“ (Damen und Herren) verwendet. Das Verb steht hier in der 3. Person. In polnischen Schulen ist die höfliche Anrede der Lehrenden mit „Frau/Herr Professor“ von enormer Wichtigkeit (vgl. KRIFKA 2014, S. 86).

Als besondere Fehlerquelle bezüglich des Wortschatzes bei Deutschlernenden sind die sogenannten „falschen Freunde“ zu nennen. Hier handelt es sich um Wortpaare, die trotz ähnlicher oder identischer Form Bedeutungsunterschiede aufweisen und so bei polnisch-sprechenden Menschen leicht zu Missverständnissen führen können, wenn es um den Deutscherwerb geht. So bedeutet „kryminalista“ nicht etwa Kriminalist, sondern Krimineller (vgl. KRIFKA 2014, S. 87).

Im **persischen** Sprachraum wird Höflichkeit großgeschrieben. So kann darauf hingewiesen werden, dass selten jemand per „Du“ angesprochen wird. Im Gegensatz zum deutschen Sprachraum wird damit jedoch keine Distanz zum Ausdruck gebracht, sondern Respekt und Höflichkeit vermittelt (vgl. FLECK, <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=228> 11.3.2017).

3.5.2 Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit

Um sowohl im schulischen Kontext als auch im privaten Umfeld erfolgreich in der Zweitsprache Deutsch kommunizieren zu können, müssen die Lernenden über notwendige sprachliche Mittel verfügen und Gespräche mit erzählendem, beschreibendem oder sachlichem Charakter bewältigen können. Im Hinblick darauf weist die Verfasserin dieser schriftlichen Arbeit auf wichtige Elemente der gewählten Erstsprachen hin. Sowohl Wortbildung, Grammatik und beispielsweise das Formulieren von Phrasen und Sätzen spielen hierbei eine entscheidende Rolle. Nun wird ein Überblick auf die Sprachen verschaffen und auch ein Vergleich zur Sprache Deutsch gezogen.

In der Sprache **Serbisch** ist die Komposition, die hingegen im Deutschen sehr verbreitet ist (z.B. Bierfass, Schifffahrt), weit eingeschränkter. Im Serbischen ist zudem eine Genusmarkierung unüblich. Im Gegensatz dazu ist die Bestimmung des Geschlechts im Deutschen in erster Linie bereits am Artikel ablesbar. Dadurch können Deutsch als Zweitsprache-LernerInnen immer wieder mit den grammatischen Geschlechtern durcheinanderkommen. Ähnlich wie auch im Deutschen wird zum Beispiel Kasus und Genus wie auch syntaktische Beziehungen durch Endungen ausgedrückt. Weiteres gibt es auch viele Deklinations- sowie Konjugationsklassen, was wiederum mit der deutschen Sprache vergleichbar ist (vgl. KRIFKA 2014, S. 212).

Die Wortbildung der Sprache **Arabisch** funktioniert anders als die der Sprache Deutsch. Ein Großteil der arabischen Wörter lässt sich auf sogenannte „Wurzeln“ zurückführen. Diese bestehen aus Konsonanten. Nicht unerwähnt sollte bleiben, dass einige arabische Wörterbücher nach solchen Wurzeln organisiert sind. Unterschiedliche Wörter entstehen, wenn verschiedenste Vokale oder auch Vor- und Nachsilben hinzukommen. Als besondere Eigenschaft der arabischen Grammatik ist zu nennen, dass die Konsonanten als Träger der Grundbedeutung der Wörter zu sehen sind. Sie bilden die Wurzel der Wörter. So haben beispielsweise alle Wörter, die von der Wurzel „k.t.b“ gebildet werden, etwas mit schreiben zu tun (vgl. KRIFKA 2014, S. 146 f).

Als womöglich verwirrender Unterschied zwischen der deutschen und der arabischen Sprache kann die umgekehrte Abfolge zwischen dem Nomen und dem Adjektiv gesehen werden. Im Arabischen erscheint das Bezugsnomen bereits vor dem Adjektiv. So wird zum Beispiel „ein kleines Haus“ als „Haus klein“ formuliert (vgl. KRIFKA 2014, S. 156).

Im **Türkischen** werden sehr wenige Funktionswörter verwendet. Wenn in einem deutschen Satz allerdings Verben und Nomen vorkommen, so werden die Verbindungen zwischen den Wörtern mit Endungen ausgedrückt. Bei dem Beispiel „Passanten klatschten“ steht das Subjekt „Passanten“ im Nominativ und das Verb „klatschten“ stimmt mit dem eben genannten Subjekt in Bezug auf den Plural überein. Im Gegensatz dazu enthalten viele Sätze im Türkischen gar kein Funktionswort (vgl. KRIFKA 2014, S. 123).

„Viele der Einzelheiten und Zusammenhänge zwischen den Wörtern werden aber im Deutschen auch durch sogenannte Funktionswörter ausgedrückt. Dazu gehören der bestimmte Artikel (der, die, das etc.) und der unbestimmte Artikel (ein, eine etc.), Personalpronomen (er, sie, es etc.) und Possessivpronomen (mein, dein, sein etc.), Präpositionen (von, mit, durch, auf, in etc.), satzeinleitende Konjunktionen (weil, dass, wenn, ob etc.) und andere, meist kurze, unbetonte Wörter im Satz (KRIFKA 2014, S. 123).“

Eine große Rolle im Türkischen spielen Endungen. So wird in der Sprache Türkisch viel durch eine Vielzahl von Endungen – insbesondere am Nomen und am Verb – ausgedrückt. Dabei ist es auch möglich, dass eine ganze Reihe von Endungen nacheinander vorkommt, wie folgendes (extremes) Beispiel zeigt:

- kitap = „Buch“
- kitap-lar = „Büch-er“
- kitap-lar-im = „meine Bücher“
- kitap-lar-im-da = „in meinen Büchern“

Einen weiteren Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Türkischen stellt der definite Artikel dar: Das häufigste Wort im Deutschen hat im Türkischen keine Entsprechung. Dies ist wiederum ein Beispiel für die geringe Anzahl an Funktionswörtern (vgl. KRIFKA 2014, S. 123 ff).

Schließlich soll noch auf eine mögliche Schwierigkeit für Deutschlernende eingegangen werden. Während im Türkischen das Verb am Satzende steht, kann die deutsche Verbstellung in unterschiedlichen Satzarten variieren (vgl. KRIFKA 2014, S. 127).

Im **Polnischen** spielt die Komposition – wie in anderen slawischen Sprachen auch – eine geringe Rolle. Hingegen zeigt das Deutsche eine Vorliebe für die Wortzusammensetzungen. Anstatt zusammengesetzter Wörter sind in der Sprache Polnisch oft Beschreibungen mit mehreren Wörtern vorherrschend. So spricht man im Polnischen beispielsweise vom „apfeln Saft“ (Apfelsaft) oder von der „Zeit der Abfahrt“ (Abfahrtszeit). Auch anstelle zusammengesetzter Farbwörter wie „dunkelblau“ oder „himmelblau“ gibt es einfache Farbbezeichnungen. Wie bereits erwähnt ist die Sprache Deutsch wegen seiner Wortzusammensetzungen berüchtigt. Im Gegensatz dazu ist das Polnische für etwas ganz anderes bekannt, nämlich für die Diminution, welche auch als Bildung von Verkleinerungsformen bekannt ist. In diesem Zusammenhang spielen Koseformen eine bedeutende Rolle. „Mutti“ wird im Polnischen zu „mamusia“, „matusia“ oder „mamunia“ und der Vorname „Danuta“ kann zum Beispiel „Danusia“, „Danulka“ oder „Danka“ genannt werden. Besonders interessant ist hierbei, dass eine Anrede mit „Danuta“ durch einen Bekannten bereits als beinahe distanziert empfunden wird (vgl. KRIFKA 2014, S. 76 f).

Polnisch-sprechende Menschen sollten keine großen Schwierigkeiten mit Kasus und Genus des Deutschen haben, da sich die Sprachen in dieser Hinsicht ähneln. Allerdings kommen einige Unterschiede im Detail zum Vorschein: Während sich die Flexion im Deutschen im Artikel zeigt, so fehlt dieser im Polnischen. KRIFKA weist in seiner Literatur darauf hin, dass die Lernenden somit auch in deutschen Sätzen auf die Artikel vergessen könnten. Ähnlich wie bei der deutschen Sprache muss auch im Polnischen das Verb mit dem Subjekt übereinstimmen. Im Unterschied dazu kann in der Sprache Polnisch auf diese Weise nicht nur die Person und der Numerus, sondern auch das Genus des Subjekts am Verb erkannt werden. Infolgedessen

muss das Subjekt oft nicht genannt werden, was wiederum im Deutschen zu Schwierigkeiten führen kann (vgl. 2014, S. 79).

Betreffend der Wortbildung im Deutschen fallen Komposita – was so viel bedeutet wie Zusammenspiel lexikalischer Elemente wie beispielsweise „Wäsche-leine“ oder „Kaffee-maschine“ – besonders auf. Bei Komposita ist ein Element vorherrschend, welches ein anderes näher bestimmt. Besonders schwierig für Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende ist die Bedeutungszuweisung, da diese per Konventionen in der Sprachgemeinschaft festgelegt wird. Eine weitere Besonderheit des Deutschen stellen Wortbildungsprozesse wie zum Beispiel Ableitungen dar. Diese können durch Vor- oder Nachsilben erfolgen und haben sogleich eine andere Bedeutung (z.B. erfahren, an-fahren, ab-fahren) (vgl. NIEBUHR-SIEBERT & BAAKE 2014, S. 63).

Im **Persischen** können – wie auch im Deutschen – neue Wörter durch das Hinzufügen bestimmter Vorsilben oder Endungen gebildet werden. Im Deutschen ist es beispielsweise möglich, durch das Anfügen der Silbe „-keit“ an ein Adjektiv ein neues Substantiv zu bilden. So könnte aus dem Adjektiv „heiter“ das Substantiv „Heiterkeit“ werden. Das persische Wortbildungselement, welches so viel bedeutet wie „Ort von“ wird an ein Wort angefügt, um eine Ortsbezeichnung beziehungsweise einen Ländernamen zu bilden. Ein weiteres interessantes Beispiel bei der Wortbildung stellt die Anfügung von Verbstämmen dar. Fügt man im Persischen an das Substantiv „Haus“ ein Element an, welches dem Stamm des Verbs „haben“ entspricht, so ergibt sich ein neues Wort, nämlich „Hausbesitzer“. Im Gegensatz zum deutschen Wort „Hausbesitzer“ handelt es sich hierbei nicht um zwei Wörter, die auch eigenständig zum Vorschein kommen können, da das persische Element kein eigenständiges Wort ist (vgl. KRIFKA 2014, S. 185 f).

3.5.3 Tempus

Die Verwendung des Tempus (lat. Zeit) steht am Beginn des Zweitspracherwerbs jedoch nicht im Vordergrund, ist aber dennoch nicht unwichtig für die sprachliche Entwicklung. Das Diagnoseverfahren USB DaZ hat den Bereich „Tempus“ auch aufgegriffen. Da die Autorin häufig Schwierigkeiten im Umgang mit den Zeitformen feststellen konnte, wurden diese in die Untersuchung mit aufgenommen. Nachfolgend werden die Tempora der Sprachen Serbisch, Arabisch, Türkisch, Polnisch und Persisch kurz vorgestellt und auch im Vergleich zur deutschen Sprache gesetzt.

Bei den Tempora im **Serbischen** kommen zwei häufig verwendete Vergangenheitsformen vor, nämlich das Perfekt und der Aorist. Das Perfekt fungiert in der Sprache Serbisch als generalisiertes Präteritum (z.B. Ich las Zeitung.). Der Aorist kommt allgemein betrachtet in narrativen Kontexten häufiger vor als in nicht-narrativen. Er stellt die Ereignisse meist so dar, als ob sich die sprechende Person innerhalb der Erzählung befindet (vgl. MEERMANN 2013, S. 3 f).

Im Deutschen gibt es – wie bereits erwähnt – sechs Tempora. Die Zeitformen der eben genannten Sprachen weisen teilweise ganz andere Merkmale auf. Nun möchte die Verfasserin dieser Arbeit kurz auf die Tempora des Deutschen eingehen, um auf mögliche Schwierigkeiten beim Sprechen und Erzählen der Lernenden in der Sprache Deutsch hinzuweisen. Die Gegenwartsform wurde schon am Beginn des Kapitels erwähnt. Zu den Vergangenheitsformen der Sprache Deutsch zählen wiederum das Präteritum, das Perfekt und das Plusquamperfekt. Während das Präteritum vergangene Vorgänge ohne Abschluss ausdrückt, bezeichnen Perfekt und Plusquamperfekt den Abschluss. Schließlich gibt es im Deutschen noch zwei Formen der Zukunft. Das Futur I beschreibt Vorgänge, die zum Zeitpunkt der Äußerung in ihrem Verlauf noch nicht stattgefunden haben. Weiteres wird es auch verwendet, um eine Ankündigung oder eine Vermutung auszudrücken (z.B. Du wirst dich erkälten.). Das Futur II bezieht sich wiederum auf Vorgänge, die in der Zukunft bereits abgeschlossen sind. Sie können auch eine Vermutung über das spätere Geschehen ausdrücken (z.B. Vielleicht werde ich in einem Jahr mein großes Ziel erreicht haben).

Im **Arabischen** sind lediglich zwei Zeitformen bekannt, nämlich das Perfekt und das Imperfekt. Das Perfekt drückt abgeschlossene Handlungen in der Vergangenheit aus und das Imperfekt wird wiederum für Handlungen verwendet, die nicht abgeschlossen oder wiederkehrend sind. Nicht unerwähnt sollte hierbei bleiben, dass das Imperfekt sowohl die Gegenwart, als auch die Zukunft bezeichnen kann. Verschiedene Vergangenheitsformen oder eine eigene Form für das Futur – wie im deutschen Sprachraum vorherrschend – kennt das Arabische nicht. Im Arabischen wird zwischen einer passiven und einer aktiven Zeitform unterschieden. Hier kann eine Parallele zum Deutschen entdeckt werden (vgl. KRIFKA 2014, S. 153 ff).

In Zusammenhang mit der **türkischen** Zeitform wird stets auch ein gewisser Blick auf die Ausführungsmöglichkeiten einer Handlung transportiert, den sogenannten „Aspekt“. Die Aspektformen im Türkischen tauchen vor allem in bestimmten Gesprächs- und Textformen auf. Damit kann dem Hörer oder der Hörerin beziehungsweise dem Leser oder der Leserin eine gewisse Sicht auf geäußerte Information vermittelt werden. Mit Hilfe von Aspektformen wird eine Unterscheidung zwischen Wahrheit, Fiktion, Erlebnis und dergleichen ermöglicht. So drückt die sogenannte „magische“ Endung beispielsweise aus, dass der Sprecher oder die Sprecherin das Geschehen nicht selbst miterlebt hat und ohne das Verwenden der Endung „-mis“ könnte er/sie schnell der Lüge bezichtigt werden. Im Türkischen sind zwei Gegenwartsformen vorherrschend, nämlich der „Aorist“ und die „Verlaufsform“. Der Aorist weist auf Handlungen von allgemeiner Gültigkeit hin (z.B. Ich rauche.). Zudem kann er eine vage Absicht ausdrücken (z.B. Ich hänge das Bild irgendwann auf.). Im Vergleich dazu gibt es im Deutschen nur eine Gegenwartsform, nämlich das Präsens. Dieses drückt gegenwärtiges Geschehen aus (z.B. Er isst einen Apfel.). Jedoch kann das Präsens der Sprache Deutsch aber auch zukünftiges Geschehen bezeichnen, vor allem wenn es in Verbindung mit Zeitangaben steht (z.B. *Ja, sie kommt.*) (vgl. KRIFKA 2014, S. 127 f).

Im Gegensatz zur Sprache Türkisch scheint das Tempus von deutschen Verben relativ einfach zu sein. Allgemein betrachtet gibt es im Deutschen sechs Tempora. Diese können die Gegenwart, die Vergangenheit und die Zukunft ausdrücken. Das gewählte Tempus hängt entweder mit der Aussageabsicht der schreibenden oder sprechenden Person oder mit dem Zeitpunkt zusammen, an dem die Aussage getroffen worden ist. Zudem kann sich die Zeitform auch nach dem Stil des Textes richten.

Das **polnische** Präsens bezieht sich auf die Tätigkeit, die gerade vollzogen wird. Allerdings gibt es im Polnischen – im Gegensatz zum Deutschen - nur eine Vergangenheitsform, die oft mit dem deutschen Präteritum verglichen wird. Die Vergangenheitsform in der Sprache Polnisch bezieht sich auf alle Geschehnisse, die in der Vergangenheit stattgefunden haben, sowohl unvollendete als auch vollendete. Das Futur hingegen bezieht sich auf Tätigkeiten, die in der Zukunft ausgeführt werden sollen oder bestimmt ausgeführt werden. Parallel zum Deutschen ist auch im Polnischen die Futurform eine zusammengesetzte Tempusform, die aus zwei Teilen besteht (vgl. SKIBICKI 2016, S. 395 ff).

Im **Persischen** fällt im Bezug auf die Form des Verbstammes auf, dass es immer unterschiedliche Stämme – sowohl für die Gegenwart, als auch für die Vergangenheit – gibt. Auch im Deutschen gibt es Verben mit unterschiedlichen Stämmen. So lautet beispielsweise das Verb in der Präsensform „ich gebe“, im Präteritum heißt das Verb allerdings „ich gab“. Nicht unerwähnt sollte hier bleiben, dass dies nicht bei allen Verben der Fall ist, sondern nur bei den sogenannten „unregelmäßigen“ beziehungsweise „starken“ Verben.

All die eben erwähnten Informationen und Unterschiede werden kurz zusammengefasst und in Form einer Tabelle dargestellt, um abschließend einen Überblick verschaffen zu können:

Sprache und Sprachtypologie	Tempus	Wortschatz	Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit
Serbisch (flektierender Sprachtypus)	- zwei Vergangenheitsformen: Perfekt und Aorist (Perfekt fungiert als Präteritum (z.B. Ich las Zeitung.) - Aorist kommt in Erzählungen vor)	- Ausdifferenziertes System von Verwandtschaftsbezeichnungen - Höfliche Anrede: höhergestellte Personen mit „Ihr“ und dem dazugehörigen Verb in der 2. Person Plural (z.B. Ihr seid...)	- Kasus und Genus durch Endungen ausgedrückt - syntaktische Beziehungen durch Endungen ausgedrückt - viele Deklinations- und Konjugationsklassen vorhanden - Genusmarkierung unüblich - Komposition kaum vorhanden
Arabisch (introflektierender Sprachtypus)	- zwei Zeitformen: Perfekt und das Imperfekt - Perfekt drückt Abgeschlossenes aus - Imperfekt drückt noch nicht abgeschlossene Handlungen aus - keine Zukunftsform (wird durch Imperfekt ausgedrückt)	- Begrüßungen nach der Tageszeit (z.B. „Guten Abend“) - Beim Ausdruck von Dankbarkeit: stets Phrasen mit „Gott“ - Durchzählen der Wochentage - Keine Konsonantenhäufungen im Arabischen (durch Einfügen von Vokalen kompensiert)	- Konsonanten als Träger der Grundbedeutung (jedoch keine Konsonantenhäufung – siehe Wortschatz) - Im Arabischen erscheint Bezugsnomen bereits vor Adjektiv (z.B. Haus klein)
Türkisch (agglutinierender Sprachtypus)	reich an Verben, die Richtungen eines Bewegungsablaufes angeben	- Vielzahl von Endungen – insbesondere am Nomen und am Verb - kein definitiver	- zwei Gegenwartsformen vorherrschend, „Aorist“ weist auf Handlungen von allgemeiner Gültigkeit hin (z.B.

	• sehr viele verschiedene Verwandtschaftsbezeichnungen	Artikel vorhanden	Ich rauche) • „Verlaufsform“
Polnisch (flektierender Sprachtypus)	• Unterdifferenzierungen (z.B. drei verschiedene Bezeichnungen für das Wort „blau“) • Höfliche Anrede sehr wichtig (z.B. Schule, Universität) • Mögliche Fehlerquelle: „Falsche Freunde“: Trotz ähnlicher/ identischer Form Bedeutungsunterschiede	• Kaum Kompositionen, dafür oft Beschreibungen mit mehreren Wörtern (z.B. „Zeit der Abfahrt“ statt „Abfahrtszeit“) • Kein Artikel vorherrschend • Verb muss mit Subjekt übereinstimmen (wie im Deutschen)	• Eine Präsensform • nur eine Vergangenheitsform, die oft mit dem deutschen Präteritum verglichen wird • eine Form für die Zukunft (besteht aus zwei Teilen – wie im Deutschen)
Persisch (polysynthetischer Sprachtypus)	• Anrede per „Sie“ (drückt Höflichkeit aus)	• neue Wörter durch Hinzufügen bestimmter Vorsilben oder Endungen gebildet	• unterschiedliche Stämme bei den Verbformen: Bei Gegenwart und Vergangenheit

3.6 Analyse anhand des Beobachtungsverfahrens „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache“

Im nachfolgenden Kapitel werden die Bögen des Verfahrens USB DaZ der einzelnen ProbandInnen näher beschrieben und analysiert. Dabei wird besonders Bezug darauf genommen, inwiefern die sprachliche Nähe zwischen Erst- und Zweitsprache den Zweitspracherwerb beeinflussen kann und weiteres ist auch interessant, in welchen Bereichen sich für die Lernenden mit den Erstsprachen Arabisch, Türkisch, Persisch, Serbisch und Polnisch beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch besondere Schwierigkeiten gezeigt haben.

Die ProbandInnen wurden ein Semester lang – von September 2016 bis Jänner 2017 - sowohl während des Regelunterrichts als auch im Sprachförderkurs beobachtet. Nicht unerwähnt sollte hierbei bleiben, dass im Schuljahr 2016/17 rund 97% aller SchülerInnen dieser Schule eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen. Da die Sprachen Serbisch, Arabisch, Türkisch, Polnisch und Persisch an dieser Volksschule und auch im gesamten Wiener Raum stark vertreten sind und eine möglichst breitgefächerte Vielfalt bieten, hat die Verfasserin diese fünf Kinder ausgewählt. Sprachliche Äußerungen und Auffälligkeiten der Lernenden wurden laufend notiert und schließlich im Beobachtungsbogen USB DaZ festgehalten. Dadurch wurde es der Autorin ermöglicht, sich ein umfassendes Bild über den Sprachstand der LernerInnen zu machen und mögliche Schwierigkeiten beim Erwerb der Sprache Deutsch aufzuzeigen. Da in der Vorschulklasse einige Bereiche eine besonders wichtige Rolle spielen und andere wiederum noch nicht im Lehrplan verankert sind - wie beispielsweise der Schriftspracherwerb und im Zuge dessen die Orthographie oder das Verfassen von Texten - so wurden diese nicht für die Forschung herangezogen. Um den Rahmen dieser Masterarbeit nicht zu sprengen, wurden die drei wichtigsten Themengebiete für den Zweitspracherwerb im Vorschulbereich ausgewählt. Somit werden – wie bereits in vorangegangenen Kapiteln erwähnt – folgende Bereiche erläutert: Tempus, Wortschatz und Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit. Im Anschluss werden die Bögen der einzelnen SchülerInnen analysiert (die ausgefüllten Exemplare befinden sich im Anhang).

3.6.1 Kind mit der Erstsprache Serbisch

Die Beobachtungen bei L. (Kind mit der Erstsprache Serbisch) wurden - wie bei jedem anderen der fünf Kinder auch - in folgenden Bereichen durchgeführt:

Tempus:

L. verwendet im Unterricht und beim Lernen mit Sprachspielen fast durchgehend das Präsens. Beim Erzählen im Sitzkreis zum Thema Schule verwendet das Kind auch hin und wieder das Partizip ohne Hilfsverben („Manuel gegangen“). Als besonders positiv kann ein Gespräch gesehen werden, bei dem L. das Perfekt immer wieder anwendet („Heute haben wir gespielt mit die Schnee“ oder „Meine Mama ist gegangen“). Schwierigkeiten treten in diesem Bereich kaum auf. Somit wird die Kompetenz im Bereich Tempus auf der Stufe „Perfekt“ eingeordnet.

Wortschatz:

Beim Bereich „Wortschatz“ wird zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz unterschieden. Auf der produktiven Ebene würde L. von der Verfasserin auf der Zwischenstufe vom Alltagsgrundwortschatz zum Grundwortschatz eingeordnet werden. Bei Verben und Adjektiven wird hauptsächlich der Alltagsgrundwortschatz („gehe“, „esse“, „gut“, „kalt“ etc.) angewandt. Das Kind verwendet durchaus Nomen, die dem Grundwortschatz entsprechen wie beispielsweise „Jause“ oder „Hof“. Auf der rezeptiven Ebene lässt sich L. nur sehr schwer einordnen, da das Material für die Beobachtung in dieser Hinsicht sehr unzureichend ist. Die Lehrperson fragt L. zum Beispiel, ob er ab September die erste Klasse besuchen wird, woraufhin das Kind mit einem Nicken reagiert und die Phrase „erste Klasse“ wiederholt. Als die SchülerInnen im Sitzkreis aufgefordert werden zu erzählen, was ihnen an der Schule besonders gut gefällt, scheint es auch hier so, als würde L. verstehen, was die Lehrperson meint. Aus diesem Grund wird das Schulkind auch hier in der Zwischenstufe vom Alltagsgrundwortschatz zum Grundwortschatz eingeordnet.

Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit:

Auch hier wird zwischen der produktiven und rezeptiven Ebene unterschieden. Auf der produktiven Ebene wird die Kompetenz von L. der 3. Hauptstufe zugeordnet. Diese gibt an, dass sich die beobachtete Person basal verständigen und beispielsweise kurze Beschreibungen zur eigenen Person geben kann. Das Kind erzählt – wenn auch mit einigen Fehlern – vom Wochenende und von den Erlebnissen am Nachmittag. Es kann Tiere beschreiben und Grundbedürfnisse äußern. Im rezeptiven Bereich kann die Zwischenstufe zwischen der 3. und 4. Hauptstufe gewählt werden. Das beobachtete Kind kann zwar ausschließlich Gespräche mit erzählendem Charakter bewältigen, versteht aber wiederum Spielanleitungen oder Beschreibungen von Abläufen ganz gut.

Folglich soll auch auf weitere Auffälligkeiten im Zuge der Beobachtung hingedeutet werden: Was im Schulalltag besonders zur Geltung kommt, ist, dass L. stets die Höflichkeitsform gegenüber erwachsenen Personen verwendet. Spricht das Kind die Lehrperson oder Eltern anderer Kinder an, so wird das Wort „Sie“ eingesetzt. Des Weiteren wird die Verwendung des grammatischen Geschlechts – des Genus - größtenteils weggelassen. Da es dieses im Serbischen nicht gibt, setzt das Schulkind auch bei deutschen Äußerungen auf allgemeine Formulierungen wie „mein Mama und mein Papa“ oder lässt Artikel, die auf das Geschlecht hinweisen, ganz weg (z.B. „Das ist Haus“ oder „Haus hat rote Dach“ (siehe Kapitel 3.5).

Im Vergleich zu anderen LernerInnen in der Vorschulklasse konnte bei den Beobachtungen festgestellt werden, dass das Kind mit Erstsprache Serbisch beim deutschen Spracherwerb etwas weniger Schwierigkeiten hat. Es fasst Neues – vor allem Vokabular und Phrasen – relativ schnell auf. Die sprachliche Nähe zwischen der Erstsprache Serbisch und der Sprache Deutsch könnte hierbei keine unwichtige Rolle spielen. Neben Deutsch zählt auch Serbisch zum flektierenden Sprachtypus.

3.6.2 Kind mit der Erstsprache Arabisch

Tempus:

A. gebraucht bei Äußerungen im Schulalltag größtenteils die Zeitform „Präsens“ („Ich gerne spiele mit meine Bruder“). Wenn das Perfekt doch zum Einsatz kommt, wird dies falsch gebildet („Einmal hab ich dort gegeht...“). Das Kind hat bei der Verwendung des passenden Tempus noch einige Schwierigkeiten. Der Einsatz des Partizips ohne Hilfszeitwort kommt des Öfteren richtig vor („Ich gegangen nach Hause“). Daher erfolgt die Zuordnung im Bereich „Tempus“ auf der Stufe „Partizip ohne Hilfsverben“.

Wortschatz:

Im Bereich „Wortschatz“ würde A. von der Autorin sowohl in produktiver als auch in rezeptiver Form auf der Stufe „Grundwortschatz“ eingeordnet werden. Das Kind setzt Verben wie „fernsehen“ und „kennen“ ein. Des Weiteren versteht es Begriffe wie „erraten“ und „kennen“. Allgemein betrachtet lässt sich die rezeptive Kompetenz nicht allzu einfach analysieren. Bei Beobachtungen im Schulalltag fällt auf, dass A. den Anleitungen der Lehrperson gut folgen kann und Ausdrücke des Grundwortschatzes – beziehungsweise damit formulierte Fragen - versteht (z.B. „Wer kann die zwei Bilder vergleichen?“). Betrachtet man wiederum die Produktivität des Kindes, so werden Nomen und Adjektive wie „Video“, „Hund“ oder „Elefant“ eingesetzt. Auch auf rezeptiver Ebene entsprechen die Fähigkeiten von A. dem Grundwortschatz. Daraus schließend wird die Kompetenz des Kindes sowohl im produktiven als auch im rezeptiven Bereich der Stufe „Grundwortschatz“ zugeordnet.

Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit:

Auf der produktiven Ebene würde die Verfasserin dieser Arbeit A. auf der 3. Hauptstufe einordnen. Diese gibt an, dass die beobachtete Person Gespräche mit beschreibendem und erzählendem Charakter bewältigt und somit beispielsweise von Wochenenderlebnissen berichten kann. In einigen Unterrichtsstunden sollen die SchülerInnen von ihren Nachmittagsbeschäftigungen, ihren Lieblingstieren oder ähnlichem erzählen. Das Kind schafft dies sehr gut und formuliert Aussagen wie „Meine Mama gibt wenn ich nach Hause ein Essen“ oder „Ich schauen dann einen

Film und spiele gerne mit Bausteine große“). Im rezeptiven Bereich wird A. auch der 3. Hauptstufe zugeordnet. Das Kind versteht Erzählungen und Beschreibungen und kann diesen auch gut folgen. Dies lässt sich zum Beispiel daraus erschließen, dass A. lacht, als ein weiteres Schulkind von lustigen Wochenenderlebnissen berichtet oder die Lehrkraft den Ablauf eines Spiels beschreibt und dies erfolgreich verstanden wird.

Im Folgenden wird noch auf andere Beobachtungen eingegangen: Das arabischsprachige Kind verwendet die Bezugsnorm vor dem Adjektiv (z.B. „...spiele gerne Bausteine große“ oder „Ich wohne in Haus große“). Dies ist im arabischen Sprachraum üblich und wird somit auch im Zweitspracherwerb Deutsch so umgesetzt. Auch die Wortbildung ist im Arabischen eine ganz andere und stellt somit für die DeutschlernerInnen eine Hürde dar (siehe auch 3.5).

3.6.3 Kind mit der Erstsprache Türkisch

Tempus:

Das türkisch-sprachige Kind verwendet sowohl im Unterricht als auch im „normalen“ Schulalltag fast durchgehend das Präsens. Bei Erzählungen in der Kleingruppe zum Thema „Mein Zuhause“ kommt meist das Präsens zum Einsatz. Selten wird das Partizip ohne Hilfsverb gebraucht (z.B. „...wenn ich Besuch gegangen...“). Da dies die höhergestellte Stufe ist und S. dies hin und wieder doch verwendet, kann das Kästchen „Partizip ohne Hilfsverb“ angekreuzt werden.

Wortschatz:

Beim Bereich „Wortschatz“ wird – wie bereits erwähnt - zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz unterschieden. S. würde auf der produktiven Ebene von der Verfasserin auf der Zwischenstufe vom Alltagsgrundwortschatz zum Grundwortschatz eingeordnet werden. Bei Nomen und Adjektiven wird größtenteils der Grundwortschatz verwendet („Winter“, „Hund“, „Pause“, „heiß“, „süß“, „müde“ etc.). Betreffend den Einsatz von Verben kann festgestellt werden, dass diese eher dem Alltagsgrundwortschatz entsprechen. Hier können Beispiele wie „gehen“ oder „malen“ genannt werden. Somit wird die Kompetenz im Bereich „Wortschatz“ der Zwischenstufe zugeschrieben. In diesem Fall ist dies im rezeptiven Bereich genau so, weshalb auch hier die Zwischenstufe vom Alltagsgrundwortschatz zum Grundwortschatz ausgewählt worden ist.

Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit:

Auch hier kann zwischen der produktiven und rezeptiven Ebene unterschieden werden. Die Kompetenz von S. wird im produktiven Bereich der Zwischenstufe zwischen 2. und 3. Hauptstufe zugeordnet. Das Schulkind kann sich basal verständigen und auch von Erlebnissen und Abläufen – teilweise mit vielen Fehlern – berichten. S. erzählt beispielsweise von den Nachmittagen mit den Eltern oder teilt dessen Hobbies mit. Daher wurde die Zwischenstufe gewählt. Im rezeptiven Bereich kann allerdings die Zwischenstufe zwischen der 3. und 4. Hauptstufe angekreuzt werden. Das Kind versteht Spielanleitungen oder Beschreibungen meistens sehr gut.

Anschließend soll noch kurz auf weitere Auffälligkeiten im Zuge der Beobachtung hingedeutet werden: Was sich im Schulalltag zudem auszeichnet, ist, dass S. kaum einen Artikel verwendet. Im türkischen Sprachraum ist kein definiter Artikel vorhanden. Dies kristallisiert sich nun auch im Deutscherwerb heraus. Das türkischsprachige Kind verwendet auch immer wieder Begriffe aus deren Erstsprache. So werden Mama und Papa als „Anne“ und „Baba“ bezeichnet. Auch beim Spielen mit Bildkarten wird teilweise türkisches Vokabular angewendet. Bei den Beobachtungen im Bereich „Tempus“ hat sich weiteres gezeigt, dass im Türkischen das Präsens die wichtigste Rolle spielt. Hier sind sogar zwei Gegenwartsformen im Alltagsgebrauch. Auch S. verwendet fast ausschließlich diese Zeitform (siehe auch Kapitel 3.5).

3.6.4 Kind mit der Erstsprache Polnisch

Tempus:

N. verwendet bei Äußerungen im Schulalltag durchgehend das Präsens („Ich spielen und ich schauen eine Film“ oder „Ich essen und ich schlafen“). Das Kind spricht ausschließlich in der Gegenwartsform und daher erfolgt die Zuordnung im Bereich „Tempus“ auf der Stufe „Präsens“.

Wortschatz:

Im Bereich „Wortschatz“ würde N. von der Autorin sowohl in produktiver als auch in rezeptiver Form auf der Stufe „Grundwortschatz“ eingeordnet werden. Das Kind setzt Verben wie „schwimmen“, „arbeiten“ und „wegräumen“ ein. Zudem versteht es Begriffe wie „vergleichen“ oder „spazieren“. Bei Beobachtungen im Schulalltag und während des Unterrichts fällt auf, dass N. den Anleitungen der Lehrperson gut folgen kann. Des Weiteren wird der Grundwortschatz ausführlich verstanden. Betrachtet man die mündliche Produktivität im Bereich „Wortschatz“, so kommen Nomen und Adjektive wie „Schnee“, „Affe“, „Regen“ oder „kalt“ zum Einsatz. Infolgedessen wird die Kompetenz des Schulkindes sowohl im produktiven als auch im rezeptiven Bereich der Stufe „Grundwortschatz“ zugeordnet.

Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit:

Aus Sicht der Produktivität im Bereich „Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit“ würde die Verfasserin dieser Arbeit N. auf der Zwischenstufe zwischen 2. und 3. Hauptstufe einordnen. Das Kind schafft es, einfache Auskünfte zu erteilen (z.B. „Papa zuhause. Mama nicht zuhause, sie arbeiten“). Zudem werden Grundbedürfnisse geäußert. Hin und wieder sollen die SchülerInnen von ihren Nachmittagsbeschäftigungen oder ihren Hobbies berichten. N. meistert dies gut und formuliert kurze Sätze wie „Ich spielen Barbie und Auto“. Im rezeptiven Bereich wird N. wiederum der 3. Hauptstufe zugeordnet. Das Schulkind versteht Erzählungen und Beschreibungen und kann diesen auch gut Folge leisten.

Im Folgenden wird auf zusätzliche Beobachtungen eingegangen: Das polnischsprachige Kind verwendet durchgehend die Zeitform Präsens. Weiteres fällt auf, dass N. vermutlich ausschließlich den Infinitiv bei den Verbformen kennt (z.B. „Ich turnen, arbeiten und spielen“ oder „Das Pferd laufen“ oder „Mama arbeiten“). In der polnischen Sprache gibt es keine Artikel, was wiederum zu Schwierigkeiten bei der Bildung des Genus im Deutschen führen kann. Bei Beobachtungen im Rahmen der Forschung stellte sich weiteres heraus, dass die höfliche Anrede bei Polnisch-SprecherInnen eine besondere Rolle spielt. Dies wird somit auch häufig im Zweitspracherwerb Deutsch umgesetzt (siehe auch 3.5).

Allgemein betrachtet konnte festgestellt werden, dass das polnischsprachige Kind – obwohl es noch nicht länger als die anderen beobachteten SchülerInnen die Sprache Deutsch erlernt – über Stärken im Bereich „Wortschatz“ verfügt. Die Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch sind zwar noch relativ gering, doch im Großen und Ganzen könnte man daraus schließen, dass die Zugehörigkeit zur gleichen Sprachtypologie einen Vorteil bei polnischsprachigen LernerInnen mit sich ziehen könnte. Sowohl Deutsch als auch Polnisch gehören dem flektierenden Sprachtypus an.

3.6.5 Kind mit der Erstsprache Persisch

Tempus:

Das persisch-sprachige Kind verwendet sowohl im Unterricht als auch im Schulalltag meistens die Zeitform „Präsens“. Bei Erzählungen in der Gruppe zu Themen wie „In der Schule“ oder „Mein Zuhause“ wird größtenteils die Gegenwartsform angewandt („Mein Mama macht Suppe“ oder „Ich spielen und malen“). Selten wird das Partizip ohne Hilfsverb gebraucht (z.B. „Mama gegangen Hause“). Da dies die hochrangigere Stufe ist und H. dieses Tempus hin und wieder gebraucht, kann das Kästchen „Partizip ohne Hilfsverb“ angekreuzt werden.

Wortschatz:

Beim Bereich „Wortschatz“ wird – wie bereits einige Male erwähnt - zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz unterschieden. H. würde auf der produktiven Ebene von der Autorin auf der Zwischenstufe vom Alltagsgrundwortschatz zum Grundwortschatz eingeordnet werden. Bei den Nomen wird ausschließlich auf den Grundwortschatz zurückgegriffen („Handschuhe“, „Jacke“, „Elefant“). Betreffend den Einsatz von Adjektiven und Verben kann darauf hingewiesen werden, dass diese eher dem Alltagsgrundwortschatz entsprechen. Beispiele wie „gehen“, „haben“, „malen“, „laut“ und „kalt“ sind hierbei zu nennen. Somit wird die Kompetenz im Bereich „Wortschatz“ der Zwischenstufe zugeschrieben. Im rezeptiven Bereich kann dies genauso zugewiesen werden. Deshalb wurde auch hier die Zwischenstufe vom Alltagsgrundwortschatz zum Grundwortschatz gewählt.

Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit:

Die mündliche Sprachhandlungskompetenz von H. wird im produktiven Bereich der 2. Hauptstufe zugeordnet. Das Schulkind kann sich basal verständigen und verfügt über die notwendigen sprachlichen Mittel (z.B. „Hund ist braun“ oder „Ich spiele mit...“). Daher wurde die zweite Hauptstufe gewählt. Im rezeptiven Bereich kann allerdings das Kästchen zwischen der 2. und 3. Hauptstufe markiert werden. H. versteht Gegenstandsbeschreibungen oder Erzählungen anderer SchülerInnen meist sehr gut.

Anschließend wird kurz auf weitere Auffälligkeiten hingedeutet, welche im Zuge der Beobachtung gemacht wurden: Was sich im Schulalltag herauskristallisiert hat, ist, dass H. meist die Höflichkeitsform verwendet. Sowohl Lehrpersonen als auch andere Erwachsene werden mit „Sie“ angesprochen. Interessant ist auch, dass S. das einzige Kind im Klassenverband ist, welches die Lehrkraft mit „Frau ...“ anspricht. Die höfliche Anrede – welche im persischen Sprachraum eine wichtige Rolle spielt - lässt es sich somit auch im deutschen Sprachgebrauch nicht nehmen (siehe auch Kapitel 3.5).

3.7 Diskussion der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführten Forschung diskutiert. Bei Beobachtungen im Schulalltag stellten sich bei manchen SchülerInnen mehr Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb Deutsch heraus als bei anderen. Die Verfasserin dieser Arbeit nutzte so ihr berufliches Umfeld, um im Zuge dieses wissenschaftlichen Berichts herauszufinden, woran dies liegen könnte.

Wie bereits in einem vorangegangenen Kapitel erwähnt, spielt die Erstsprache eine zentrale und besonders wichtige Rolle beim Zweitspracherwerb. Die sogenannte „Interdependenzhypothese“ (siehe Kapitel 2.1.4.5) deutet auch auf den Einfluss der Erstsprache beim erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache hin (vgl. DE CHILLIA 2013, S. 3 f). Im Zuge unzähliger Recherchen hat sich zudem herausgestellt, dass die Sprachtypologie eine weitere entscheidende Komponente beim Zweitspracherwerb darstellt. Die Ähnlichkeit beziehungsweise Verschiedenheit von Erst- und Zweitsprache bildet einen sehr wichtigen Einflussfaktor für den Spracherwerb (vgl. ZIFONUN 2003, S. 11 f). So wurden die fünf verschiedenen Sprachtypen im Theorieteil vorgestellt und fünf Kinder mit je einer anderen Erstsprache für die durchzuführende Forschung ausgewählt.

Die Autorin dieser Arbeit wollte infolgedessen herausfinden, ob beziehungsweise wenn ja, inwiefern die sprachtypologische Nähe einen Einfluss auf die Sprachkompetenz in der Zweitsprache Deutsch haben kann. Es wäre im Rahmen dieser Arbeit zu umfangreich, hätte man mehrere ProbandInnen oder noch mehr verschiedene Erstsprachen ausgewählt oder würde man auf all die anderen möglichen Einflussbereiche beim Zweitspracherwerb im Zuge der Forschung detailliert eingehen.

So wurde das Forschungskonzept folgendermaßen gestaltet: Anhand des Verfahrens „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache“ wurden im Laufe eines Semesters systematische Aufzeichnungen gemacht. Mit Hilfe der genannten Methode soll untersucht werden, wie die Sprachkompetenz der LernerInnen im Hinblick auf den Zweitspracherwerb Deutsch einzuschätzen ist.

In weiterer Folge sollen nun die Ergebnisse der Beobachtung genauer erläutert werden. Andere Einflussbereiche wie Alter bei Erwerbsbeginn, Sprach- und Sprechangebot, familiärer Bildungshintergrund oder Motivation werden im theoretischen Teil der Arbeit erläutert (siehe Kapitel 2.4). Da diese Bereiche bei der Forschung nicht explizit beachtet wurden, spielen sie bei der Diskussion der Ergebnisse keine Rolle. Dies würde über den Rahmen dieser schriftlichen Arbeit hinausragen.

Betreffend der Sprache Serbisch konnten im Zuge der Forschung folgende Beobachtungen gemacht werden: Das serbisch-sprachige Kind verwendet erwachsenen Personen gegenüber stets die Höflichkeitsform. Spricht das Kind die Lehrperson oder Eltern anderer Kinder an, so wird das Wort „Sie“ eingesetzt. Dies ist im serbischen Sprachraum essentiell und zeigt sich auch im Deutschen. Des Weiteren ist eine Genusmarkierung im Serbischen unüblich. Da dies in der Erstsprache des Kindes ungewöhnlich ist, setzt L. auch bei deutschen Äußerungen auf allgemeine Formulierungen wie „mein Mama und mein Papa“ oder lässt Artikel, die auf das Geschlecht hinweisen, ganz weg (z.B. „Das ist Haus“ oder „Haus hat rote Dach“) (siehe Kapitel 3.5). Für den flektierenden Sprachtypus – zu welchem die serbische Sprache zählt - ist jedoch kennzeichnend, dass grammatische Kategorien (z.B. Kasus) und syntaktische Beziehungen durch Endungen ausgedrückt werden. Zudem gibt es beim flektierenden Sprachbau viele verschiedene Konjugations- und Deklinationsklassen. Dies zeigt sich im Serbischen genauso wie im Deutschen. Besonders interessant sind die Sprachbrücken, die sich zwischen dem Serbischen und dem Deutschen zeigen. Die beiden Sprachen standen und stehen in einem engen Sprachkontakt. Viele serbische Wörter sind Germanismen, obwohl sie manchmal wegen der anderen Schreibweise nicht mehr als solche zu erkennen sind. Bezüglich des Deutsch als Zweitsprache-Erwerbs konnte im

Vergleich zu anderen SchülerInnen festgestellt werden, dass das Kind mit Erstsprache Serbisch etwas weniger Schwierigkeiten hat. L. fasst Neues – vor allem was den Wortschatz und die Grammatik betrifft – relativ schnell auf. Die Verfasserin dieser wissenschaftlichen Arbeit geht davon aus, dass die sprachliche Nähe zwischen der Erstsprache Serbisch und der Sprache Deutsch hierbei keine unwichtige Rolle spielen könnte. In einer Studie von MÜLLER wird ebenso darauf hingewiesen, dass die sprachliche Nähe zwischen Erst- und Zweitsprache eine positive Auswirkung auf den Zweitspracherwerb ausüben kann. Ähnlichkeiten in der Grammatik in Erst- und Zweitsprache können den Erwerb der Zweitsprache oft sogar beschleunigen (vgl. 2006, S. 25). Zusammenfassend ließ sich feststellen, dass sich diese sprachliche Nähe bei L. vor allem positiv auf den Bereich Wortschatz ausgewirkt hat.

Weiteres konnten auch bei der Sprache Polnisch ähnliche Beobachtungen gemacht werden: Das polnisch-sprachige Kind hat sich im Zuge der Forschung – obwohl es noch nicht länger als die anderen beobachteten SchülerInnen die Sprache Deutsch erlernt – vor allem in den Bereichen „Wortschatz“, „Sprachliche Handlungsfähigkeit“ und „Grammatik“ ziemlich leicht getan. Die Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch sind zwar noch relativ gering, doch im Großen und Ganzen könnte man daraus schließen, dass die Zugehörigkeit zur gleichen Sprachtypologie einen Vorteil beim Deutscherwerb mit sich bringen könnte. Die Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und dem Polnischen zeigen sich auch im Vokabular (z.B. budować (bauen), cel (Ziel), cukier (Zucker), drut (Draht), farba (Farbe) etc.). In einer Studie von CIRKO & RYTEL-SCHWARZ wird dargestellt, dass sprachliche Parallelen in den Bereichen Wortschatz und Phraseologie zwischen dem Deutschen und dem Polnischen zu finden sind. Die beiden Sprachen weisen einige Gemeinsamkeiten auf, wie bereits in Kapitel 3.6.4 erwähnt worden ist. Die Verfasser der Studie aus dem Jahr 2010 zeigen auf, dass die sprachliche Nähe zwischen der polnischen und der deutschen Sprache gegeben ist (vgl. KRUMM & FANDRYCH & HUFESSEN & RIEMER 2010, S. 654). Allerdings gibt es in der polnischen Sprache keine Artikel, was wiederum zu Schwierigkeiten bei der Zuordnung passender Artikel im Deutschen geführt hat (z.B. „der Auto“ oder „die Mädchen“). Bei Beobachtungen im Rahmen der Forschung stellte sich weiteres heraus, dass die höfliche Anrede bei Polnisch-SprecherInnen eine besondere Rolle spielt. Dies wird somit auch häufig im Zweitspracherwerb Deutsch umgesetzt (z.B.

„Kommen Sie, Frau ...“). Die Sprache Polnisch zählt zum flektierenden Sprachtypus. Das polnisch-sprechende Kind hat keine großen Lernschwierigkeiten mit Kasus und Genus des Deutschen aufgezeigt, da sich die Sprachen in dieser Hinsicht ähneln. Vergleichbar mit der deutschen Sprache muss auch im Polnischen das Verb mit dem Subjekt übereinstimmen. Im Unterschied dazu kann in der Sprache Polnisch auf diese Weise nicht nur die Person und der Numerus, sondern auch das Genus des Subjekts am Verb erkannt werden. Ergebnisse der Beobachtung haben gezeigt, dass N. manchmal auf das Subjekt vergisst, da dies aufgrund dessen im Polnischen oft nicht genannt werden muss. Gemeinsamkeiten zwischen der deutschen und der polnischen Sprache sind vorherrschend. Das polnisch-sprachige Kind hat sich im Unterricht - vor allem Wortschatz und Grammatik betreffend - ziemlich leicht getan. Die Autorin interpretiert folglich, dass die sprachliche Nähe zwischen dem Polnischen und dem Deutschen einen Vorteil für den Deutsch als Zweitsprache-Erwerb bei diesen LernerInnen mit sich bringt.

Im Folgenden wird auf Beobachtungen eingegangen, die beim arabisch-sprachigen Kind gemacht wurden. Häufig hat A. die Bezugsnorm vor dem Adjektiv verwendet (z.B. „...spiele gerne Bausteine große“ oder „Ich wohne in Haus große“). Dies ist ein besonderes Merkmal der arabischen Sprache. Die Verfasserin hat erwartet, dass sich beim arabisch-sprachigen Kind mehr Schwierigkeiten auftun, da die Sprache zu einem anderen Sprachtypus zählt. So gibt es wenige Parallelen zwischen dem Deutschen und dem Arabischen. Es kristallisieren sich zwar – wie im theoretischen Teil erwähnt - einige Sprachbrücken heraus, doch sonst erscheinen die Sprachen als sehr unterschiedlich und die Vermutungen der Autorin haben sich größtenteils bestätigt: Die Wortbildung der Sprache Arabisch funktioniert anders als die der Sprache Deutsch. Im Arabischen bilden „Wurzeln“ den Träger von Wörtern. A. hat Probleme damit, Kompositionen zu bilden oder zu verstehen. Diese sind im Deutschen allerdings häufig anzutreffen. Als besondere Eigenschaft der arabischen Grammatik ist laut der Verfasserin zu sehen, dass die Konsonanten als Träger der Grundbedeutung der Wörter zu sehen sind. Den Wortschatz – und vor allem die Aussprache - betreffend stellen Konsonantenhäufungen bei dem Schulkind mit der Erstsprache Arabisch eine Schwierigkeit dar. Allgemein betrachtet geht die Verfasserin davon aus, dass die LernerInnen diese mögliche Fehlerquelle oft durch das Einfügen von Vokalen kompensieren. Dies stellt sich auch immer wieder im

Schulalltag heraus. Bei den Beobachtungen hat sich gezeigt, dass A. immer wieder Fehler macht und Schwierigkeiten beim Deutscherwerb aufweist. In einer Studie von Cummins wird darauf eingegangen, dass die Erstsprache einen entscheidenden Einfluss auf den Zweitspracherwerb hat und eine sprachliche Distanz zwischen Erst- und Zielsprache zu weniger Fortschritten im Erwerb der Zweitsprache führen kann (siehe 2.1.4.5). Dies konnte bei A. auch mit Hilfe des Diagnoseverfahren „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache“ bestätigt werden. Infolgedessen ist zu erwähnen, dass Arabisch zum introflektierenden Sprachtypus zählt. Die sprachliche Nähe zwischen Deutsch und Arabisch ist somit nicht gegeben. Die wenigen Fortschritte des arabisch-sprachigen Kindes im Hinblick auf den Deutsch als Zweitsprache-Erwerb lässt sich auf die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen zurückführen.

Beim türkisch-sprachigen Kind konnten folgende Beobachtungen gemacht werden: Bei deutschsprachigen Äußerungen werden kaum Artikel verwendet. Im türkischen Sprachraum ist kein definiter Artikel vorhanden und dies kristallisiert sich nun auch im Deutsch als Zweitsprache-Erwerb heraus. Personalpronomina werden nicht verwendet und somit schließt die Autorin daraus, dass diese im Türkischen unüblich sind, was sich auch im theoretischen Teil der Arbeit gezeigt hat (siehe 3.5). Das türkisch-sprachige Kind gebraucht auch immer wieder Begriffe aus deren Erstsprache. So werden Mama und Papa als „Anne“ und „Baba“ bezeichnet. Auch beim Spielen mit Bildkarten wird teilweise türkisches Vokabular angewendet. Dieses „Code-Mixing“ kommt oft am Beginn des Spracherwerbs vor und kann in allen Sprachen auftreten (siehe Kapitel 2.1.3). Bei den Beobachtungen im Bereich „Tempus“ hat sich weiteres gezeigt, dass im Türkischen das Präsens die wichtigste Rolle spielt. S. setzt ausschließlich die Gegenwartsform ein. Die Sprache Türkisch wird zum agglutinierenden Sprachtypus gezählt. Ein Merkmal dieses Sprachtypus ist, dass selten bis nie Personalpronomina verwendet werden. Dies konnte auch in der Praxis beobachtet werden. Allgemein gesehen bestehen zwischen der deutschen und der türkischen Sprache nur wenige Verbindungen. Einige Wörter wurden aus dem Türkischen ins Deutsche oder aus dem Deutschen ins Türkische übernommen. Die beiden Sprachen weisen kaum Gemeinsamkeiten auf und so ist es für die Autorin nicht überraschend, dass das Kind mit der Erstsprache Türkisch einige Schwierigkeiten beim Deutsch als Zweitsprache-Erwerb aufzeigt.

Die Verfasserin hat bereits am Anfang des empirischen Teils die Erhebungen aus dem Schulalltag des persisch-sprachigen Kindes analysiert. Da das Persische dem polysynthetischen Sprachtypus entspricht, können – theoretisch betrachtet - kaum Parallelen zur Sprache Deutsch erkannt werden. Doch ob dies auch in der Praxis der Fall ist, möchte die Autorin in weiterer Folge erläutern. H. hat bei Äußerungen im Unterricht ausschließlich den Nominativ eines Nomen verwendet. Konjugationen und Deklinationen sind im Persischen nicht vorherrschend und somit ist verständlich, warum dies auch im Zweitspracherwerb eine Hürde darstellt. Die Bildung von Wörtern betreffend konnte Folgendes wahrgenommen werden: Im Persischen gibt es unterschiedliche Stämme (z.B. bei Verben). Ebenso sind im Deutsch verschiedene Stämme vorherrschend. Parallelen gibt es dabei allerdings – wie auch bezüglich des Wortschatzes und anderer Bereiche der Grammatik – kaum. Des Weiteren ist die höfliche Anrede auch im Persischen – wie auch im Serbischen und im Polnischen - von größerer Bedeutung. Anhand der Beobachtung zeigte sich, dass selten jemand per „Du“ angesprochen wird. Anders als im deutschen Sprachraum wird damit keine Distanz zum Ausdruck gebracht, sondern Höflichkeit und Respekt. Das Kind mit der Erstsprache Persisch hat die Lehrkraft stets mit „Frau ...“ angesprochen und ließ sich davon keinesfalls abbringen. Zwischen dem Persischen und dem Deutschen gibt es beinahe keine Sprachbrücken. Das Schulkind hatte einige Probleme damit, neues Vokabular zu wiederholen oder zu festigen. Allgemein betrachtet konnte die Autorin beobachten, dass sich vor allem Wortschatz und grammatische Gegebenheiten für H. als ziemlich kompliziert erweisen. Der polysynthetische und der flektierende Sprachtypus ähneln einander nicht. Aus diesem Grund gestaltet sich der Erwerb der Zweitsprache Deutsch für das persisch-sprachige Kind bis dato als relativ schwierig.

Die Ergebnisse der Schultichprobe geben an, dass eine sprachliche Nähe zwischen dem Deutschen und dem Serbischen sowie zwischen dem Deutschen und dem Polnischen gegeben ist. All diese Sprachen zählen zum flektierenden Sprachtypus. Zusammenfassend lässt sich somit sagen, die Erwartung der Verfasserin, die sprachliche Nähe zwischen zwei Sprachen würde den Spracherwerb beeinflussen, wurde erfüllt. Im Zuge dessen kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die sprachliche Nähe der Erstsprache von Vorschulkindern den Erwerb der Zweitsprache Deutsch beeinflusst.

Die LeserInnen sollten im Hinblick auf die Ergebnisse allerdings beachten, dass diese Arbeit auf einer „stichprobenartigen“ Beobachtung basiert. Jedoch kann und soll diese kleine Untersuchung als Grundlage für weitere empirische Forschungen in diesem – noch größtenteils unerforschten - Bereich gesehen werden.

3.7.1 Kritische Reflexion

Im Zuge der Beobachtung und der stichprobenartigen Forschung an der Volksschule wurde von der Verfasserin festgestellt, dass die sprachliche Nähe zwischen Erst- und Zweitsprache den Zweitspracherwerb positiv beeinflusst. Was jedoch im Rahmen der Forschung nicht explizit beachtet werden konnte, – und auch nicht Teil der Studie sein sollte – sich aber dennoch als wichtig herausstellte, ist der Faktor „Motivation“. Die Autorin machte die Erfahrung, dass die Motivation für den Zweitspracherwerb von großer Bedeutung sein könnte. Die LernerInnen, welche ein klares Ziel vor Augen hatten und selbstbewusst und voller Ehrgeiz an eine Aufgabe herangegangen sind, haben diese größtenteils besonders gut geschafft. Dies konnte bei all den fünf ausgewählten SchülerInnen beobachtet werden und war für die Forschende spannend mit anzusehen. Somit spielt vermutlich der Faktor „Motivation“ eine wirklich entscheidende Rolle. Die Verfasserin möchte an dieser Stelle auf Studien hinweisen, welche in Kapitel 2.4.2 genannt worden sind. Aktuellere und umfangreichere Studien im Bereich der „Motivation“ wären somit wünschenswert und würden vermutlich interessante Ergebnisse mit sich bringen. Denn es ist allemal spannend, inwieweit andere Einflussfaktoren – wie eben Motivation - beim erfolgreichen Zweitspracherwerb mitentscheidend sind.

Weiterführende Forschungen würde die Autorin dieser wissenschaftlichen Arbeit auch in anderen Bereichen empfehlen. Andere Forschende könnten die sprachliche Nähe zwischen Deutsch und anderen – bisher noch nicht in diesem Zusammenhang erforschten – Sprachen beobachten und analysieren. Hier würden sich die Sprachen Albanisch, Rumänisch oder Ungarisch empfehlen. Diese sind im Raum Wien – außer den im Rahmen dieser Masterarbeit erforschten Sprachen – die am meisten gesprochenen Erstsprachen aller Volksschulkinder. Dies sind nur einige Vorschläge dafür, wie weitere Untersuchungen gestaltet werden könnten. Diese Masterarbeit kann und soll somit anderen ForscherInnen als Orientierung dienen.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Wie zu Beginn dieser Arbeit erwähnt, gilt die Sprache als das wichtigste Medium der zwischenmenschlichen Kommunikation. Im Zuge der Forschung hat sich die theoretische Ansicht bestätigt, dass Sprache und Spracherwerb zu den kompliziertesten Fähigkeiten des Menschen zählen. Immer mehr Menschen wachsen zweisprachig auf. Diese Aktualität der Thematik zeigt sich auch in unserem Land: An Österreichs Volksschulen sprechen rund 25% aller SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch, in Wien sind es sogar schon mehr als 53%. Die Begriffe Erstsprache und Zweitsprache sind somit allgegenwärtig.

Die Idee und die Entstehung des vorliegenden Forschungsberichtes basieren auf eben dieser Aktualität und auf Beobachtungen, welche die Autorin in ihrem Beruf als Volksschullehrerin bei Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen gemacht hat. Besonders interessant erschien vor allem, dass sich bei manchen Lernenden mehr Schwierigkeiten gezeigt hatten als bei anderen. Die Verfasserin dieser Arbeit nutzte so ihr berufliches Umfeld, um im Zuge dieser wissenschaftlichen Arbeit herauszufinden, woran dies liegen könnte. Vorhandene Studien und Literaturrecherchen haben aufgezeigt, dass die Erstsprache eine zentrale Rolle beim Zweitspracherwerb spielt. Im Zuge weiterer Nachforschungen hat sich zudem herausgestellt, inwieweit die Sprachtypologie eine weitere entscheidende Komponente beim Zweitspracherwerb darstellen könnte. Infolgedessen hat sich diese Arbeit der Thematik *„Der Einfluss von sprachlicher Nähe vs. Distanz der Erstsprache von Vorschulkindern beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch“* gewidmet.

Diese wissenschaftliche Studie besteht aus einem theoretischen Teil, in dem wichtige Begrifflichkeiten und Wissenswertes erläutert werden, und einem empirischen Teil, in welchem von der durchgeführten Forschung berichtet wird. Die Autorin nutzte ihre berufliche Tätigkeit und machte Beobachtungen im Schulalltag. So wurden Anfang des Schuljahres 2016/2017 fünf Kinder mit je einer anderen Erstsprache ausgewählt und ein Semester lang untersucht. Da die Mehrzahl der LernerInnen der für die Stichprobe ausgesuchten Klasse die Erstsprachen Arabisch, Türkisch, Persisch, Serbisch und Polnisch spricht, wurden diese Sprachen für die Forschung herangezogen. Auf die SchülerInnen wurde sowohl während des Regelunterrichts als

auch im Sprachförderkurs ein besonderes Augenmerk gelegt, indem sprachliche Äußerungen notiert und Auffälligkeiten im Beobachtungsbogen „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache“ festgehalten worden sind. Die Verfasserin hatte somit die Möglichkeit, sich ein umfassendes Bild über den Sprachstand der Lernenden zu machen. Im Zuge dessen sollte untersucht werden, welche Schwierigkeiten die SchülerInnen beim Zweitspracherwerb aufweisen und wie deren Erstsprache den Zielspracherwerb beeinflussen kann. Zusätzlich wurden zu Beginn des Schuljahres und vor dem Start der Erhebungen auch Fragebögen an die Eltern verteilt. Damit sollten andere Einflussbereiche wie Bildungserfolg der Eltern, Anzahl der Geschwister und Motivation beim Spracherwerb abgedeckt werden. Diese Informationen wurden bei der Interpretation der Ergebnisse jedoch nicht berücksichtigt, da dies den Umfang der Arbeit überschreiten würde.

Die Untersuchungen in der Vorschulklasse haben gezeigt, dass eine sprachliche Nähe zwischen dem Deutschen und dem Serbischen sowie zwischen dem Deutschen und dem Polnischen gegeben ist. Diese Sprachen zählen zum flektierenden Sprachtypus. Sprachbrücken und Gemeinsamkeiten in der Grammatik sind hier hervorzuheben. Die erwähnten Sprachen standen und stehen in einem engen Sprachkontakt. Sowohl das polnisch-sprachige als auch das serbisch-sprachige Kind haben aufgrund der sprachlichen Nähe zwischen Erst- und Zweitsprache im Unterricht - vor allem Wortschatz und Grammatik betreffend – Vorteile gehabt. Im Vergleich zu den SchülerInnen mit den Erstsprachen Türkisch, Arabisch und Persisch haben sich die Ähnlichkeiten der Sprachen betreffend des Zweitspracherwerbs hier als positiv herausgestellt. Studien von MÜLLER und CIRKO & RYTEL-SCHWARZ zeigen ebenso auf, dass die sprachliche Nähe zwischen Erst- und Zweitsprache eine positive Auswirkung auf den Zweitspracherwerb ausüben kann. Zusammenfassend ließ sich feststellen, dass sich diese sprachliche Nähe im Rahmen der Forschung größtenteils vor allem positiv auf den Bereich Wortschatz ausgewirkt hat.

Durch das Diagnoseverfahren „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache“ konnte bestätigt werden, dass sowohl das polnischsprachige als auch das serbisch-sprachige Kind mehr Fortschritte im Deutsch als Zweitsprache-Erwerb gemacht haben und Vorteile durch die Ähnlichkeit zwischen Erst- und Zweitsprache ziehen konnten.

Folglich lässt sich auch die Forschungsfrage beantworten, denn wie bereits erwähnt zeigen die Ergebnisse der Schulstichprobe auf, dass eine sprachliche Nähe zwischen dem Deutschen und dem Serbischen sowie zwischen dem Deutschen und dem Polnischen gegeben ist. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die sprachliche Nähe der Erstsprache von Vorschulkindern den Erwerb der Zweitsprache Deutsch beeinflusst.

5 Literaturverzeichnis

AHRENHOLZ, Bernt (2014): *Deutsch als Zweitsprache - Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Hohengehren: Schneider Verlag.

AHRENHOLZ, Bernt & OOMEN-WELKE, Ingelore (2017): *Deutsch als Zweitsprache – Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Hohengehren: Schneider Verlag.

BRÜGGE, Walburga & MOHS, Katharina (2007): *So lernen Kinder sprechen. Die normale und die gestörte Sprachentwicklung*. München: Reinhardt Verlag.

CUMMINS, Jim (2000): *Language, Power und Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters Verlag.

DE CILLIA, Rudolf (2013): *Spracherwerb in der Migration*. In: Informationsblätter des Referates für Migration und Schule Nr. 3/2013. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kultur.

DEHN, Mechthild, OOMEN-WELKE, Ingelore & OSBURG, Claudia (2012): *Kinder & Sprachen – Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Friedrich Verlag.

DÖLL, Marion (2012): *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.

DIRIM, Inci & DÖLL, Marion & FRÖHLICH, Susanne (2014): *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache – Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe I*. Wien: Digitales Druckzentrum Renngasse.

GÜNTHER, Britta & GÜNTHER, Herbert (2007): *Erstsprache. Zweitsprache. Fremdsprache - Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

GÜNTHER, Herbert (2008): *Sprache hören – Sprache verstehen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

GÜNTHER, Herbert & BINDEL, Walter Rolf (2012): *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

HECKHAUSEN, Jutta & HECKHAUSEN, Heinz (2006): *Motivation und Handeln - Einführung und Überblick* (S. 1- 9). In: HECKHAUSEN, Jutta & HECKHAUSEN, Heinz (Hrsg.): *Motivation und Handeln*. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

JEUK, Stefan (2010): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule – Grundlagen, Diagnose, Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

JEUK, Stefan (2011): *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch – Eine empirische Untersuchung türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.

KNIFFKA, Gabriele & SIEBERT-OTT, Gesa (2009): *Deutsch als Zweitsprache – Lehren und lernen*. Paderborn: Schöningh Verlag.

KOCH, Sophie (2007): *Zweisprachigkeit von Migrantenkinder*. Landau: Empirische Pädagogik-Verlag.

KRIFKA, Manfred (2014): *Das mehrsprachige Klassenzimmer – Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Heidelberg: Springer Verlag.

KRUMM, Hans-Jürgen & FANDRYCH, Christian & HUFSEISEN, Britta & RIEMER, Claudia (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: De Gruyter Verlag.

KRUMM, Hans-Jürgen & REICH, Hans (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit – Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.

MAROUANI, Zahida (2006): *Der Erwerb des Deutschen durch arabisch-sprachige Kinder - Eine Studie zur Nominalflexion*. Universität Heidelberg.

MÜLLER, Natascha (2006): *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr Verlag.

NIEBUHR-SIEBERT, Sandra & BAAKE, Heike (2014): *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule – Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

RIEMER, Claudia & BURWITZ-Melze,r Eva & MEHLHORN, Grit & BAUSCH, Karl-Richard & KRUMM, Hans-Jürgen (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Verlag.

RÖSCH, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie Verlag.

SCHRAMM, Karen & MEMPEL, Caterina & BUCHWALD, Ditte & HEINDEL, Sebastian & RÜTHLING, Katrin (2011). Mündliches Erzählen im Grundschulunterricht anhand von deskriptiven Unterrichtsanalysen. In: Apeltauer, Ernst & Rost-Roth, Martina (Hrsg.), *Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache: Von der Vor- in die Grundschule* (87–102). Tübingen: Stauffenburg.

SKIBICKI, Monika (2016): *Polnische Grammatik*. Hamburg: Buske Verlag.

TRACY, Rosemarie (2008): *Wie Kinder Sprachen lernen – Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke Verlag.

TRIARCHI-HERRMANN, Vassilia (2003): *Mehrsprachige Erziehung - Wie Sie Ihr Kind fördern*.- München: Ernst Reinhardt Verlag.

Elektronische Quellen:

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (2016): *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch – Österreichs Schulen sind mehrsprachig*. 2.11.2016.- Online im WWW unter URL: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.html [3.2.2017].

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (2014): *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)*. 30.10.2014.- Online im WWW unter URL: <https://www.bmb.gv.at/schulen/recht/erlaesse/1usb-daz-erlass-erledigung.pdf?4mrwaz> [15.2.2017].

FLECK, Elfie (2013): *Österreichs Schulen sind mehrsprachig!* 10.9.2013.- Online im WWW unter URL: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php> [11.3.2017].

MEERMANN, Anastasia (2013): *Tempus und Aspekt im Narrationssystem des Serbischen*. 26.2.2013.- Online im WWW unter URL: http://www.slavistik.uni-muenchen.de/download/tempus_aspekt_serbisch.pdf [21.3.2017].

RIEHL, Claudia Maria (2006): *Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit*. 2.1.2006.- Online im WWW unter URL: http://ganztagblk.de/ganztagsbox/cms/upload/sprachfrderung/BS_3/Artikel_Die_Bedeutung_von_Mehrsprachigkeit.pdf [27.2.2017].

ZIFONUN, Gisela (2003): *Sprachtypologie und Sprachvergleich*. 4.6.2003.- Online unter URL: <http://www1.ids-mannheim.de/fileadmin/gra/texte/zif4.pdf> [10.3.2017].

6 Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: SPRACHERWERB.....	14
GÜNTHER, Britta & GÜNTHER, Herbert (2007): <i>Erstsprache. Zweitsprache. Fremdsprache - Eine Einführung</i> . Weinheim und Basel: Beltz Verlag.	
ABBILDUNG 2: ERSTSPRACHE VS. ZWEITSPRACHE.....	16
AHRENHOLZ, Bernt & OOMEN-WELKE, Ingelore (2017): <i>Deutsch als Zweitsprache – Deutschunterricht in Theorie und Praxis</i> . Hohengehren: Schneider Verlag.	
ABBILDUNG 3: TÜRKISCHE WÖRTER FÜR VERWANDTSCHAFTSBEZEICHNUNGEN.....	51
KRIFKA, Manfred (2014): <i>Das mehrsprachige Klassenzimmer – Über die Muttersprachen unserer Schüler</i> . Heidelberg: Springer Verlag.	

7 Zusätzliche Unterlagen

7.1 Eidesstaatliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbst verfasst habe und dass ich ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, Mai 2017

7.2 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Ines Bauer
Geburtstag: 5.12.1990
Geburtsort: 2130 Mistelbach, Niederösterreich
Staatsangehörigkeit: Österreich
Familienstand: ledig

Ausbildung

1997 - 2001 Volksschule, 2225 Zistersdorf
2001 - 2005 Hauptschule, 2130 Mistelbach
2005 - 2009 BORG, 2130 Mistelbach
2009 - 2010 Universität Wien, 1010 Wien
2011 - 2014 Lehramt für Volksschulen, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (Standort Wien)

Ferialpraktika

Juli 2008 Verwaltungsassistentin im Gemeindeamt, 2130 Mistelbach
Juli 2009 Praktikum im Landeskrankenhaus Weinviertel, 2130 Mistelbach
August 2010 Angestellte bei Firma Tchibo, 1220 Wien
Juli/August 2011 Angestellte bei Firma Tchibo, 1220 Wien
März/April 2016 Praktikum beim Vorstudienlehrgang der Wiener Universitäten, 1150 Wien

Berufliche Tätigkeit

Seit Oktober 2014 Volksschullehrerin beim Stadtschulrat für Wien

7.3 Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Thematik, welchen Einfluss die sprachliche Nähe beziehungsweise Distanz zwischen Erst- und Zweitsprache beim Zielspracherwerb Deutsch hat. Die Idee dieses wissenschaftlichen Berichts basiert auf Beobachtungen, welche die Autorin in ihrem Beruf als Volksschullehrerin bei Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen gemacht hat. Bei manchen Lernenden haben sich im Hinblick auf Deutsch als Zweitsprache-Erwerb mehr Schwierigkeiten gezeigt als bei anderen. So wurden Anfang des Schuljahres 2016/2017 fünf Kinder mit je einer anderen Erstsprache ausgewählt und ein Semester lang beobachtet. Da die Mehrzahl der LernerInnen der für die Stichprobe ausgesuchten Klasse die Erstsprachen Arabisch, Türkisch, Persisch, Serbisch und Polnisch spricht, wurden diese Sprachen für die Forschung herangezogen. Sprachliche Äußerungen wurden im Beobachtungsbogen „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache“ notiert. Die Ergebnisse der durchgeführten Forschung zeigen, dass sich die sprachliche Nähe zwischen dem Deutschen und dem Serbischen sowie zwischen dem Deutschen und dem Polnischen – all diese Sprachen zählen zum Typus der flektierenden Sprachen - als positiver Einflussfaktor hinsichtlich des Zweitspracherwerbes herausgestellt hat.

Summary

This paper discusses the impact of linguistic proximity or linguistic distance, respectively, of the first and second language when acquiring the target language German. The idea of this scientific paper is based on observations of children with various native languages made by the author in her profession as a primary school teacher. Some pupils acquiring the target language German as a second language showed more difficulties than others. Thus, five children with one native language each were selected at the beginning of the school year 2016/17 and observed for one term. Because the majority of the children in the selected sample class spoke Arabic, Turkish, Persian, Serbian or Polish as a first language, these five languages were chosen for the study. Linguistic utterances were noted in the surveillance sheet “Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache“. The results of the present study show that the linguistic proximity of German to Serbian as well as that of German to Polish – which are all inflectional languages – is a positive impact factor regarding second language acquisition.

8 Anhang

8.1 Elternfragebögen

①

Erstsprache: Serbisch

Elternfragebogen

Name des Kindes: L.

Alter des Kindes: 6 Jahre

Geburtsland: SERBIEN,

Muttersprache: Serbisch,

Welche Sprache wird zuhause am meisten gesprochen? Wie gut beherrscht das Kind diese Sprache?

Serbisch, sehr gut beherrscht;

Wann (Alter; Zeitpunkt) hat das Kind begonnen, Deutsch zu lernen?

mit 6 begonnen, erster Tag der Schule in Ö

Wie schätzen Sie die Deutschkenntnisse Ihres Kindes ein?

beiden schlecht;

Welche Ausbildung und welchen Beruf haben die Eltern des Kindes?

Mutter: Hotelmanagement Abschluss,
Stichlauer Universität Wien für Musik, Schauspiel, Komposition und Dirigieren

Worauf achten Sie bei der Erziehung Ihres Kindes besonders?

gutes Benehmen, Höflichkeit, Respekt vor älteren Leuten,

Wie viele Geschwister hat Ihr Kind? Nennen Sie bitte auch das Alter und die schulische/berufliche Tätigkeit der Geschwister.

Keine

②

Erstsprache: Arabisch

Elternfragebogen

Name des Kindes: A.

Alter des Kindes: 6 Jahre

Geburtsland: ÖSTERREICH

Muttersprache: ARABISCH

Welche Sprache wird zuhause am meisten gesprochen? Wie gut beherrscht das Kind diese Sprache?

ARABISCH , SEHR GUT

Wann (Alter; Zeitpunkt) hat das Kind begonnen, Deutsch zu lernen?

1, JAHRE

Wie schätzen Sie die Deutschkenntnisse Ihres Kindes ein?

RELATIV

Welche Ausbildung und welchen Beruf haben die Eltern des Kindes?

VATER : KOCH

MUTTER : HAUSERAU

Worauf achten Sie bei der Erziehung Ihres Kindes besonders?

RESPEKT UND GUTES BENEHMEN

Wie viele Geschwister hat Ihr Kind? Nennen Sie bitte auch das Alter und die schulische/berufliche Tätigkeit der Geschwister.

2 GESCHWISTER

5 JAHRE

8 MONAT



Erstsprache: Türkisch

Elternfragebogen

Name des Kindes: S.

Alter des Kindes: 6 Jahre

Geburtsland: Österreich

Muttersprache: Türkisch

Welche Sprache wird zuhause am meisten gesprochen? Wie gut beherrscht das Kind diese Sprache?

Türkisch wird am meisten gesprochen. Gut

Wann (Alter; Zeitpunkt) hat das Kind begonnen, Deutsch zu lernen?

ab dem Kindergartenalter also ab 4 Jahren

Wie schätzen Sie die Deutschkenntnisse Ihres Kindes ein?

mittelmäßig

Welche Ausbildung und welchen Beruf haben die Eltern des Kindes?

Mutter: Kindergartenbetreuerin

Vater: Lehrer

Worauf achten Sie bei der Erziehung Ihres Kindes besonders?

auf das Selbstbewußtsein, auf ihr Benehmen, Frei-
auf gute Erziehung usw...

Wie viele Geschwister hat Ihr Kind? Nennen Sie bitte auch das Alter und die schulische/berufliche Tätigkeit der Geschwister.

keine Einzelkind

(4)

Erstsprache: Polnisch

Elternfragebogen

Name des Kindes: N.

Alter des Kindes: 6 Jahre

Geburtsland: Wien

Muttersprache: _____

Welche Sprache wird zuhause am meisten gesprochen? Wie gut beherrscht das Kind diese Sprache?

Polnisch und Deutsch

Wann (Alter; Zeitpunkt) hat das Kind begonnen, Deutsch zu lernen?

Ab sein 5 Lebensjahr (im Kindergarten)

Wie schätzen Sie die Deutschkenntnisse Ihres Kindes ein?

er verstehtes halbwegs

Welche Ausbildung und welchen Beruf haben die Eltern des Kindes?

Mutter Volksschule in Polen
Vater Volksschule + Hauptschule
keine Ausbildung

Worauf achten Sie bei der Erziehung Ihres Kindes besonders?

Das er Respekt hat das er brav bleibt und Ausgebildet ist.

Wie viele Geschwister hat Ihr Kind? Nennen Sie bitte auch das Alter und die schulische/berufliche Tätigkeit der Geschwister.

- 1) Suzana 27. Ausgebildete Bürokauffrau arbeitet bei der Post.
 - 2) Alkida 26. Ausgeb. Einzelhandelskauffrau arbeitet bei Philip Maly.
 - 3) Amanda 21 Ausgebildet Einzelhandelskauff. Parfümerie Fachfrau. (Müller)
 - 4) Igbalka 15 Jahre alt 8 Hauptschule.
- insgesamt 5 Geschwister.

(b)

Erstsprache: Persisch

Elternfragebogen

Name des Kindes: H.

Alter des Kindes: 6 Jahre

Geburtsland: Iran

Muttersprache: Persisch

Welche Sprache wird zuhause am meisten gesprochen? Wie gut beherrscht das Kind diese Sprache?

Persisch, gut

Wann (Alter; Zeitpunkt) hat das Kind begonnen, Deutsch zu lernen?

Als sie 5 Jahre alt war, (Kindergarten) hat sie begonnen.

Wie schätzen Sie die Deutschkenntnisse Ihres Kindes ein?

Sie besitzt Grundkenntnisse

Welche Ausbildung und welchen Beruf haben die Eltern des Kindes?

Beide haben Volksschule abgeschlossen und haben keinen Beruf.

Worauf achten Sie bei der Erziehung Ihres Kindes besonders?

Höflichkeit, Gehorsamkeit, Ehrlichkeit, Selbstständigkeit

Wie viele Geschwister hat Ihr Kind? Nennen Sie bitte auch das Alter und die schulische/berufliche Tätigkeit der Geschwister.

5 Geschwister (3 Schwestern u. 2 Brüder).
23, Zahntechniker; 22, Schülerin im Abendgymnasium; 20, Schülerin im Abendgymnasium; 18, Schülerin 8. Klasse ORG; 10, Schüler in Volksschule

8.2 USB DaZ-Bögen

8.2.1 USB DaZ-Bogen – Kind mit der Erstsprache Serbisch

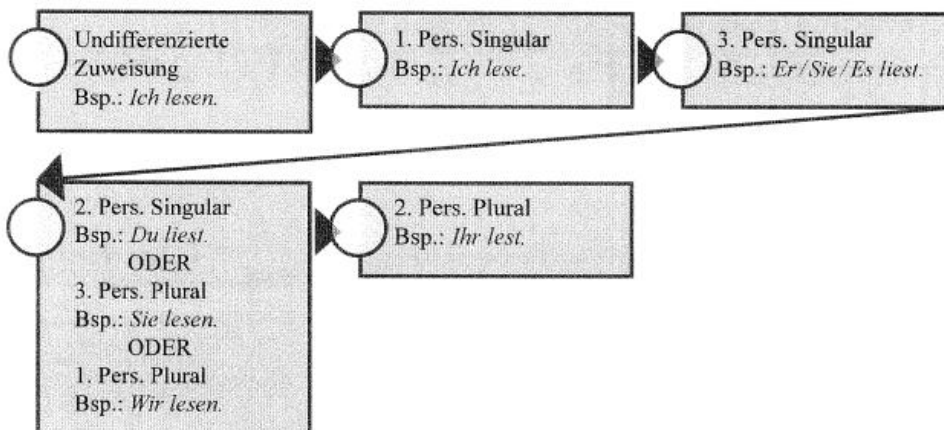
1 USB DaZ-Bogen 1

Kind mit der Erstsprache
Serbisch: L.

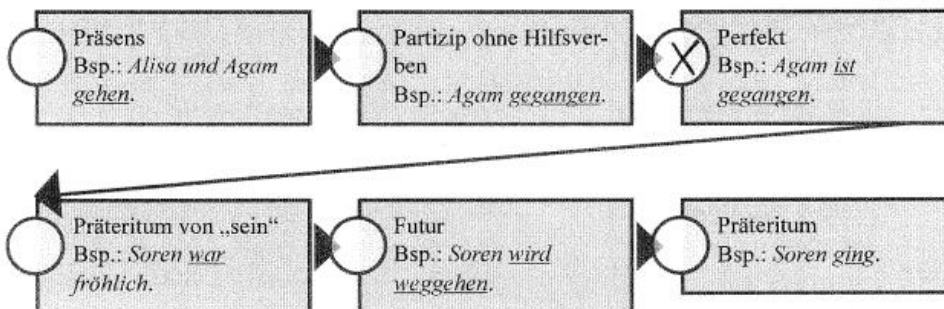
VERB: VERBFORMEN

13

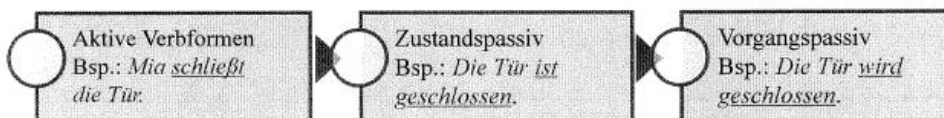
PERSON UND NUMERUS

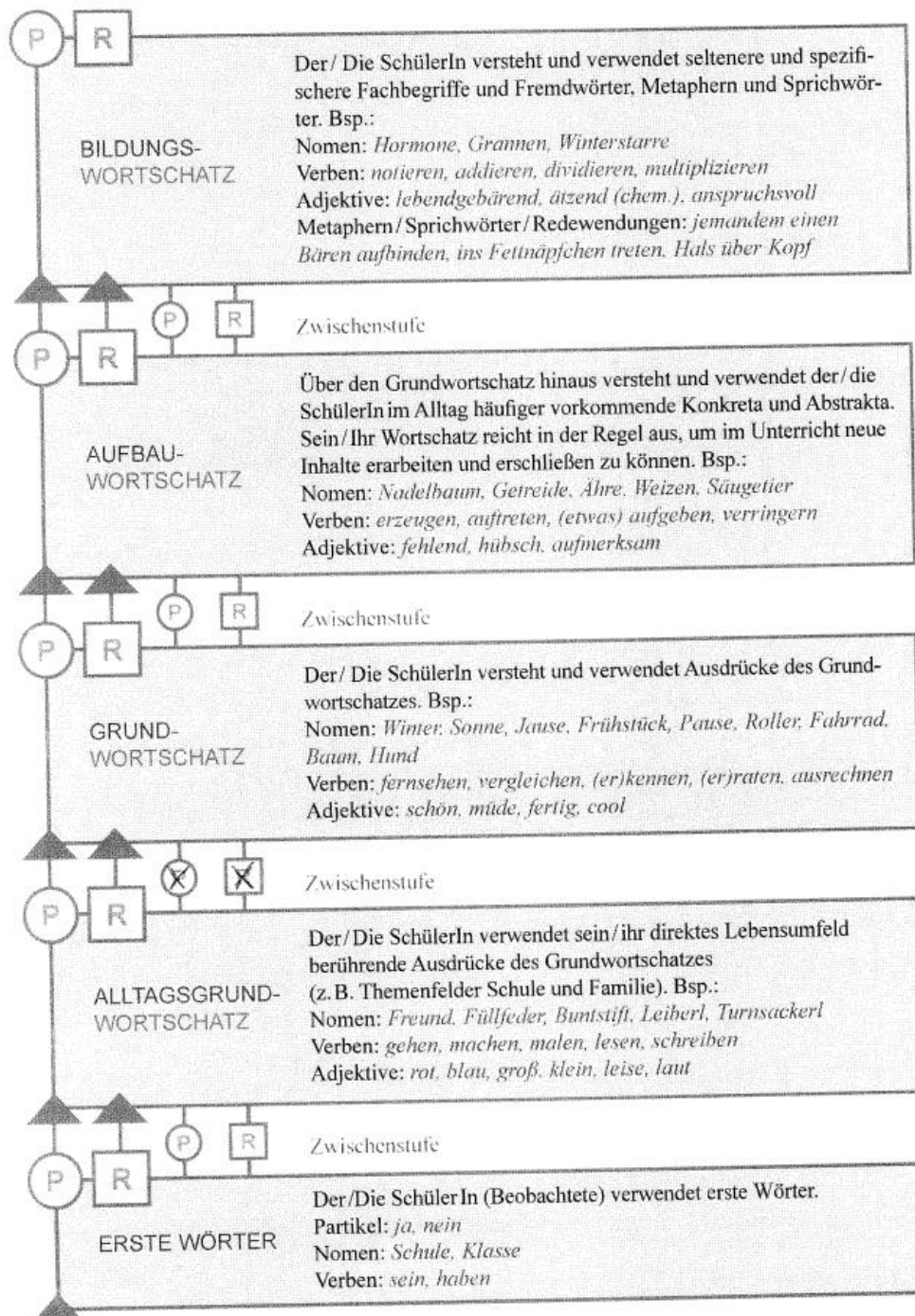


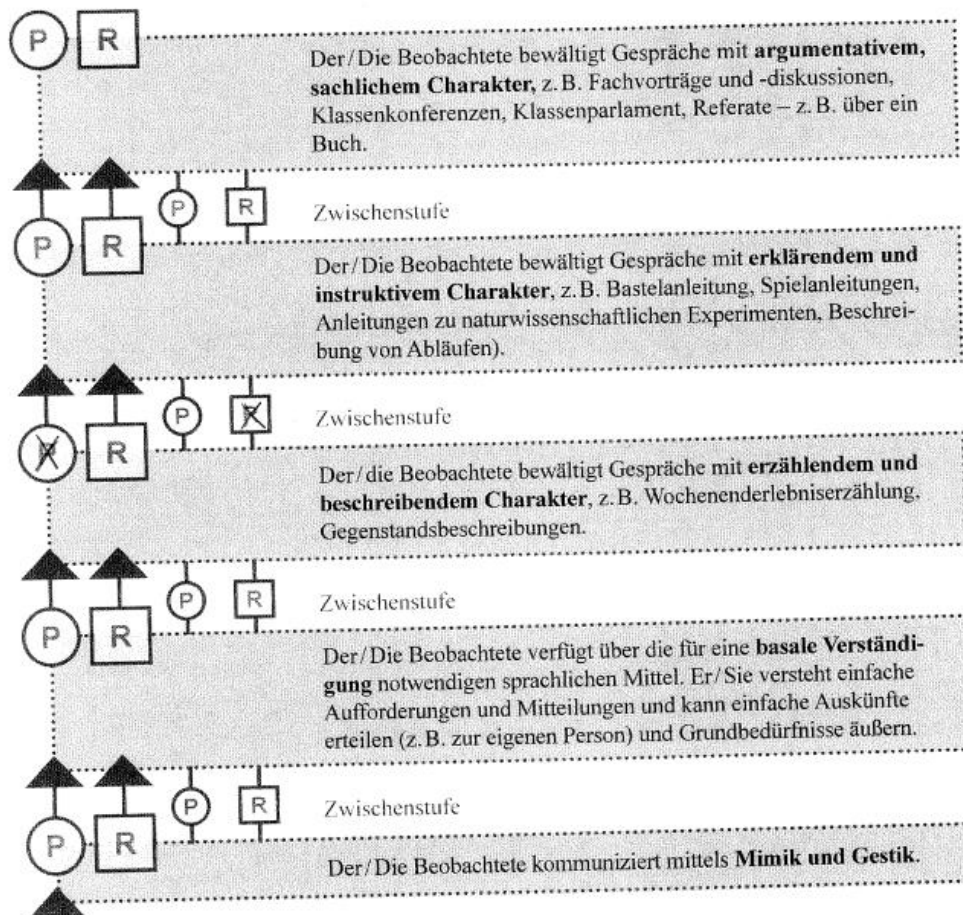
TEMPUS



GENUS VERBI







8.2.2 USB DaZ-Bogen – Kind mit der Erstsprache Arabisch

2 USB DaZ-Bogen 2

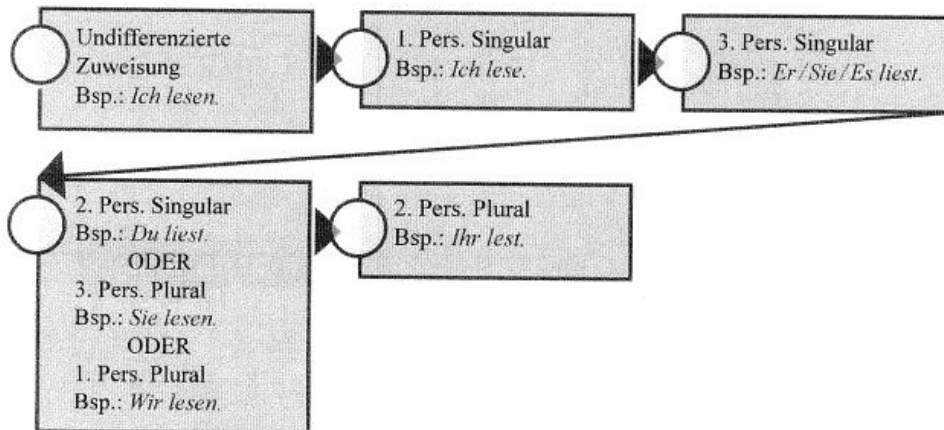
Kind mit der Erstsprache Arabisch: A.

VERB: VERBFORMEN

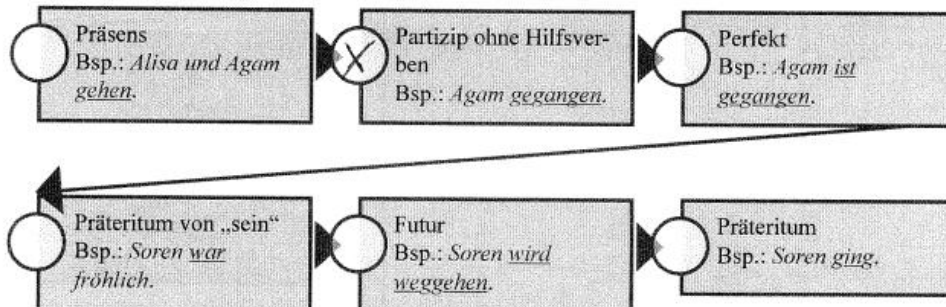


13

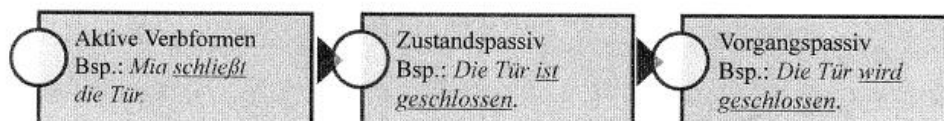
PERSON UND NUMERUS

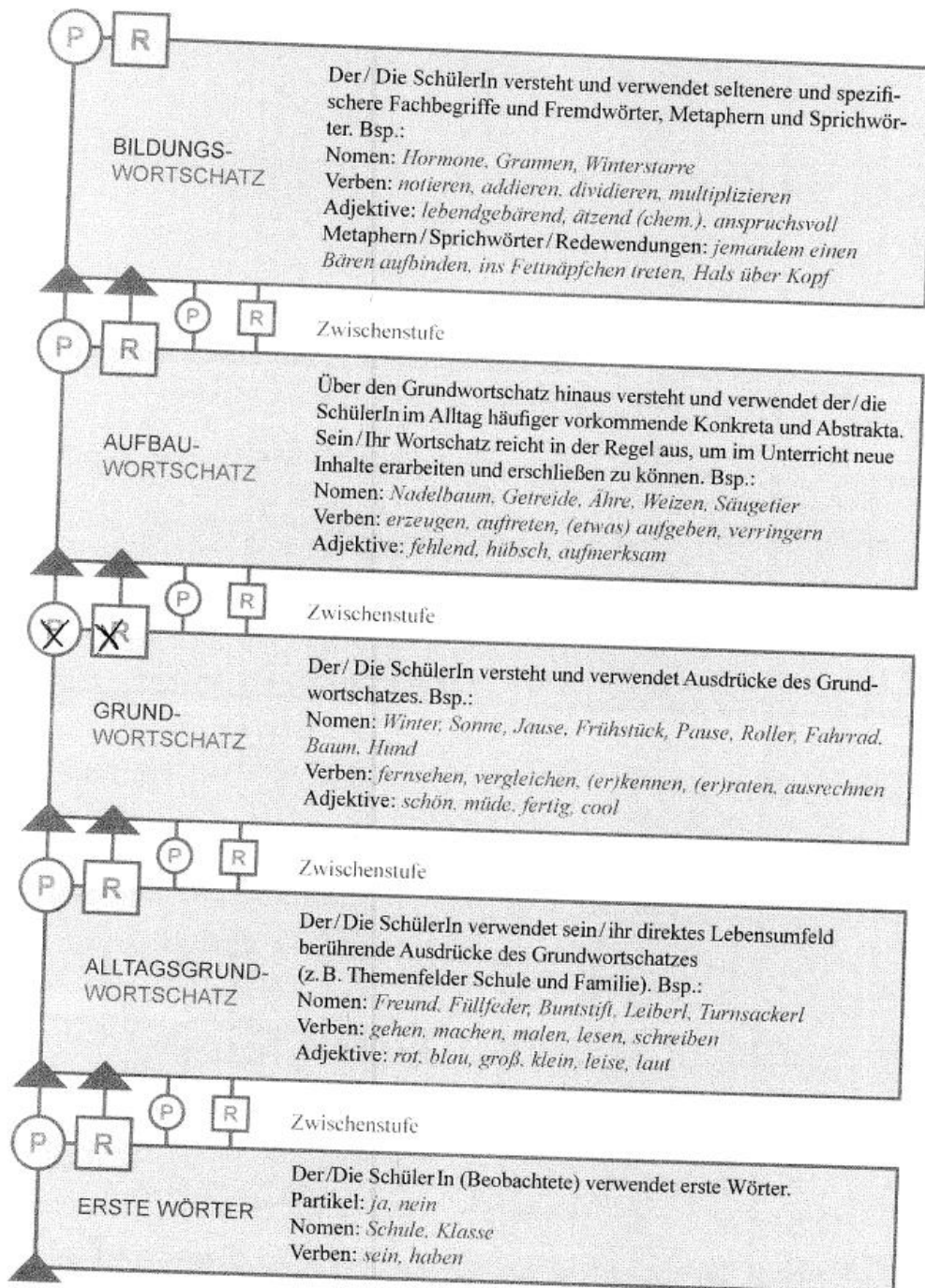


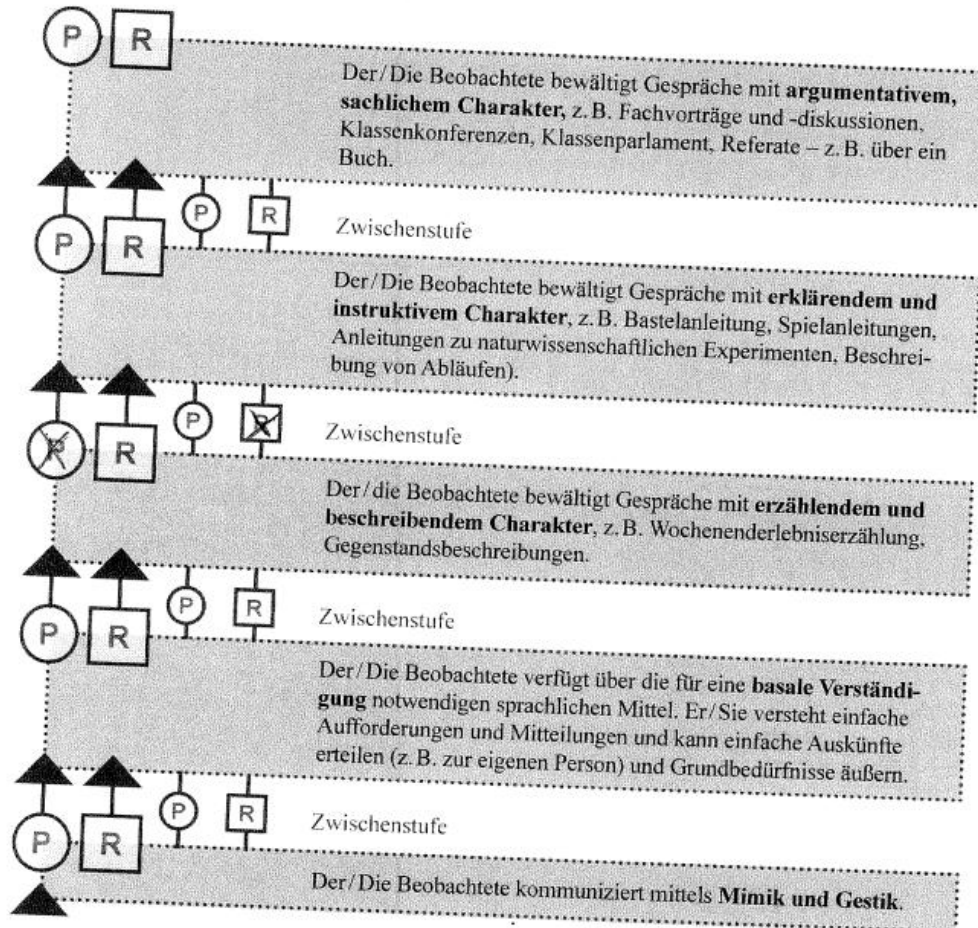
TEMPUS



GENUS VERBI







8.2.3 USB DaZ-Bogen – Kind mit der Erstsprache Türkisch

(3) USB DaZ - bogen 3

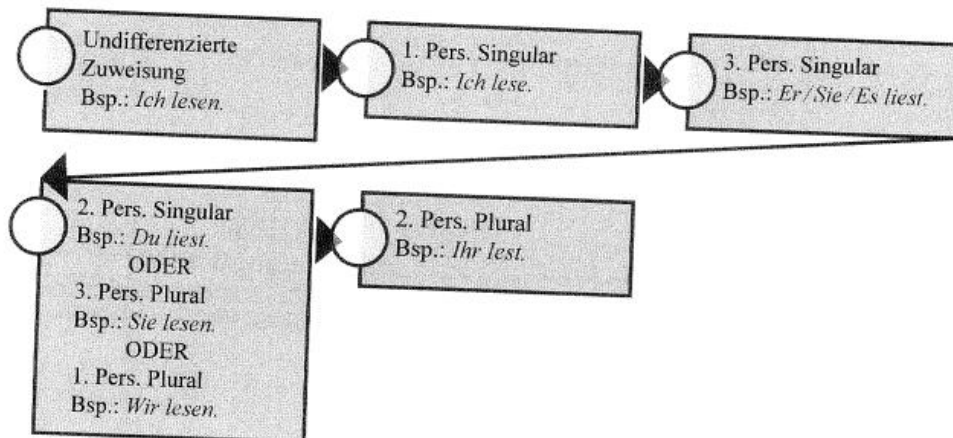
Kind mit der Erstsprache Türkisch : S.

VERB: VERBFORMEN

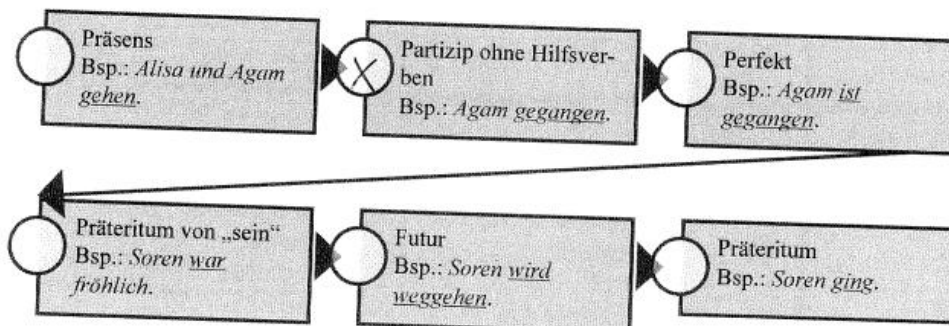


13

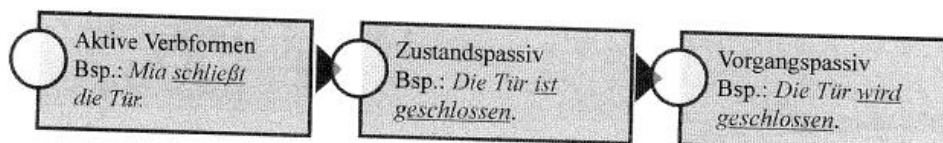
PERSON UND NUMERUS

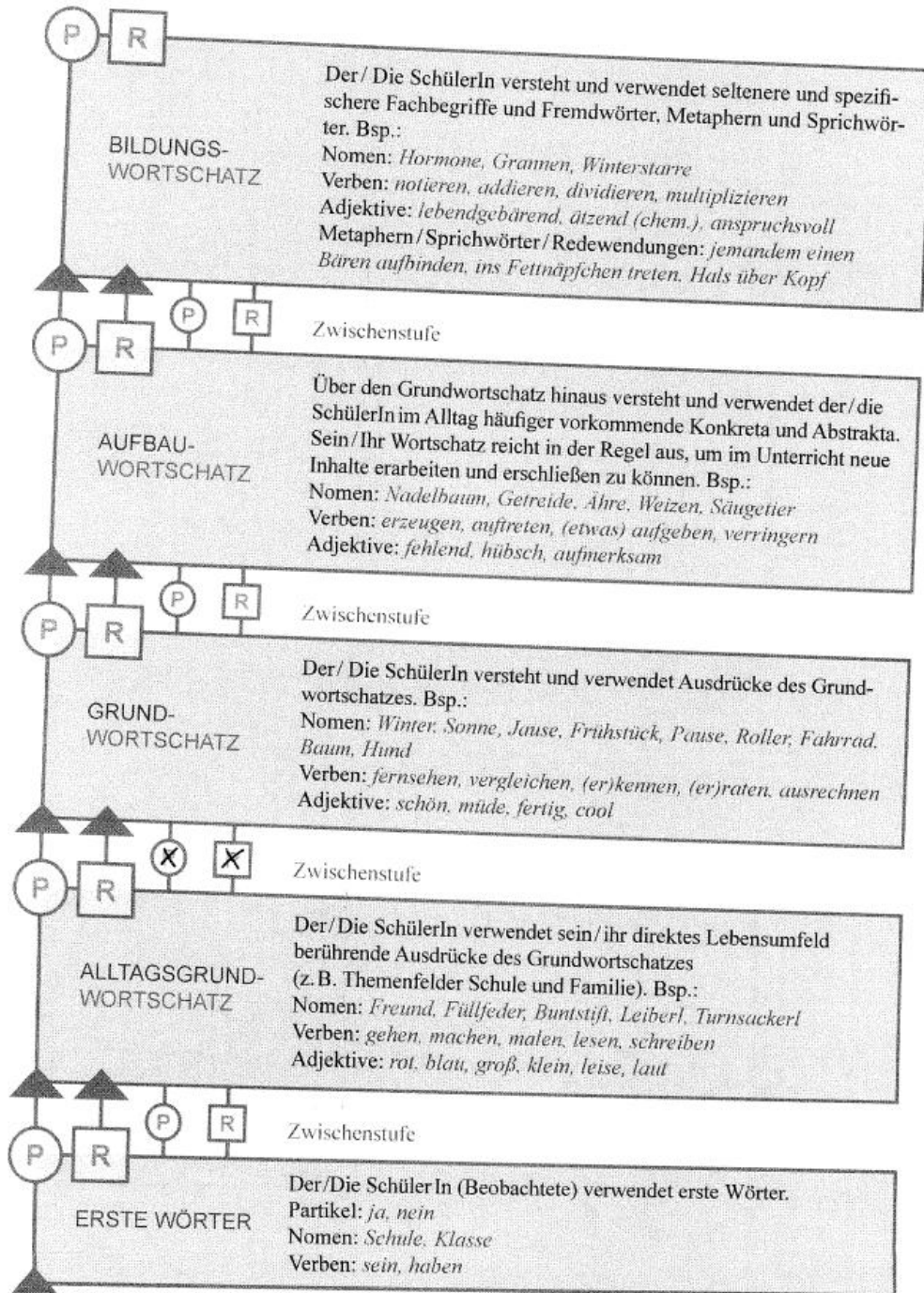


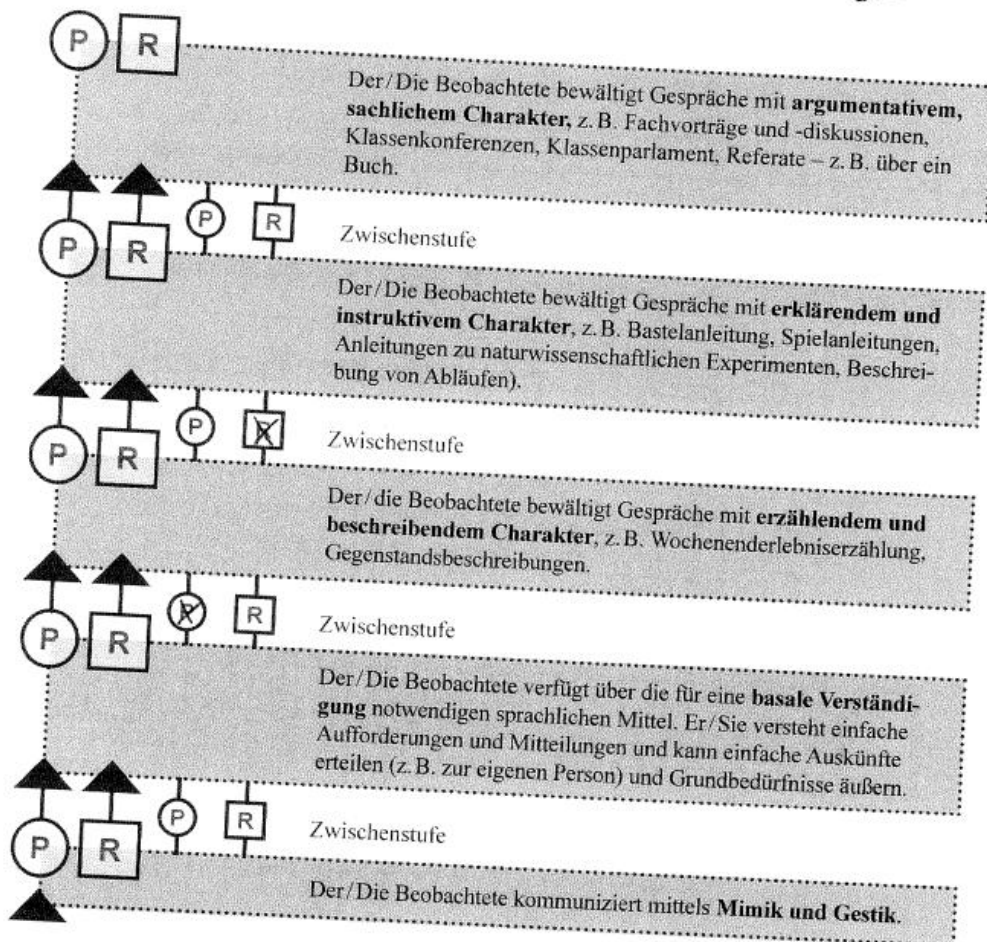
TEMPUS



GENUS VERBI







8.2.4 USB DaZ-Bogen – Kind mit der Erstsprache Polnisch

④ USB DaZ-Bogen 4

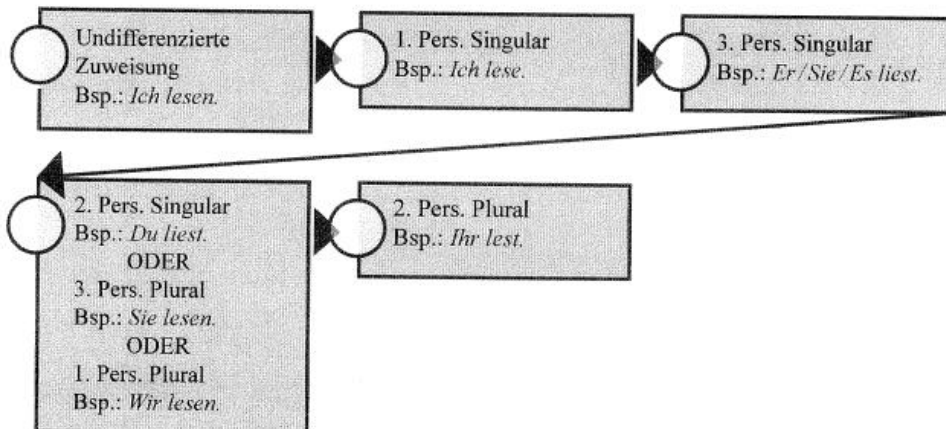
Kind mit der Erstsprache Polnisch: N.

VERB: VERBFORMEN

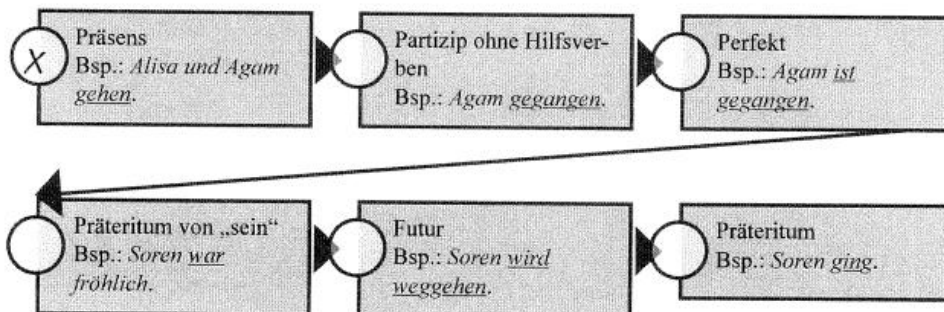


13

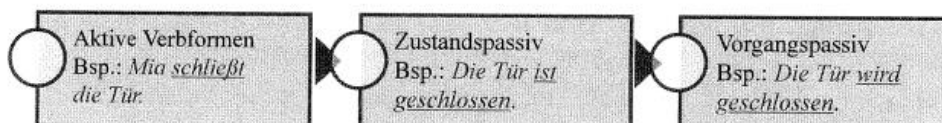
PERSON UND NUMERUS

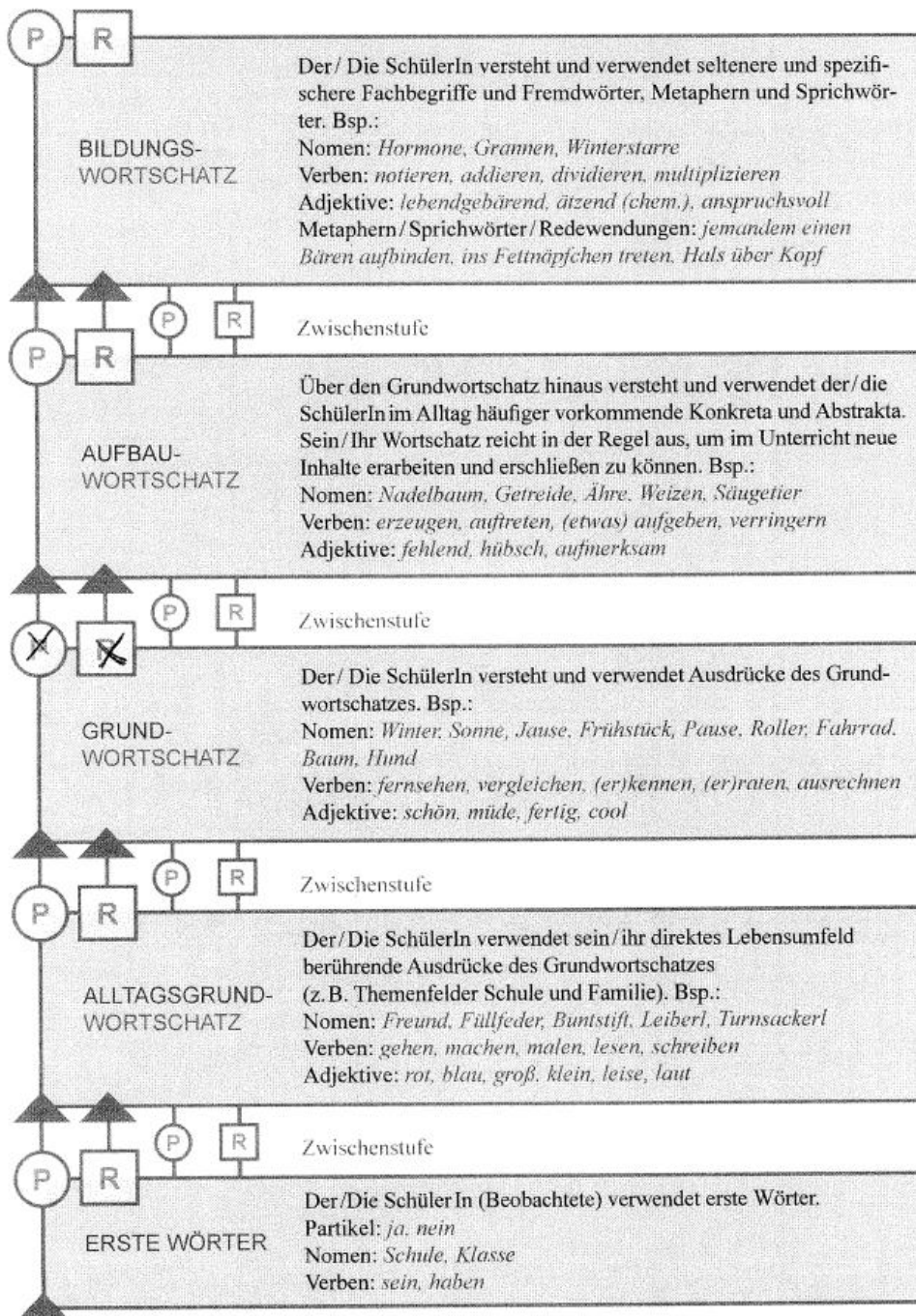


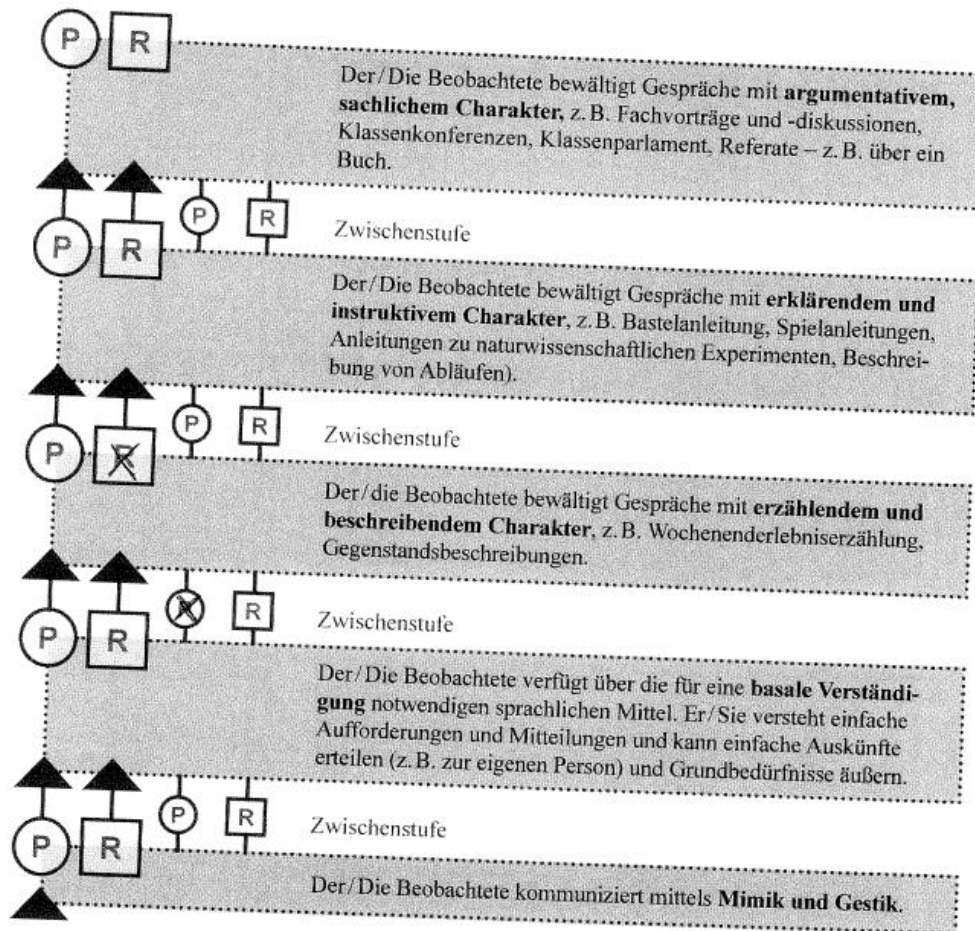
TEMPUS



GENUS VERBI







8.2.5 USB DaZ-Bogen – Kind mit der Erstsprache Persisch

⑤ USB DaZ Bogen 5

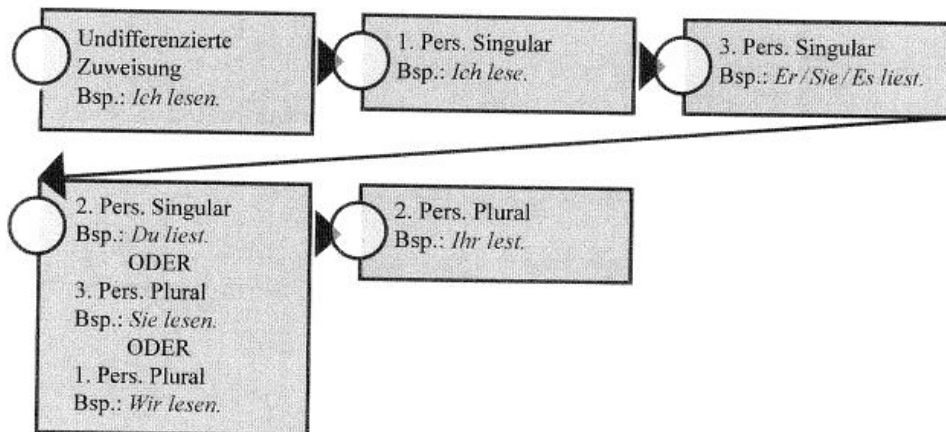
Kind mit der Erstsprache Persisch : H.

VERB: VERBFORMEN

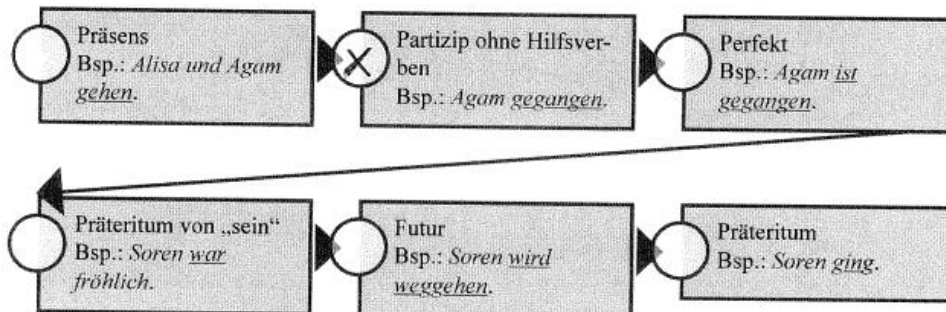


13

PERSON UND NUMERUS



TEMPUS



GENUS VERBI

