



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Aneignung des Deutschen als Zweitsprache bei Kindern mit
der Erstsprache Türkisch –
Eine Sprachstandsdiagnose anhand des USB DaZ mit dem
Fokus auf den morphologisch-syntaktischen
Qualifikationsbereich“

verfasst von / submitted by

Fatma Keskin, BA

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

Wien, 2018 / Vienna 2018

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:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Dr.sc.ed. Beatrice Müller BA MA

Danksagung

*Tüm iyi şeyler sabırdan sonra gelir“
„Alles Gute kommt nach der Geduld.“*

(Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî)

Es war ein langer und kein leichter Weg bis zur Vollendung der Arbeit. Doch nun habe ich es geschafft und hiermit möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die zum Entstehen dieser Arbeit maßgeblich beigetragen haben.

Ein herzliches Dankeschön an die Frau Dr. Beatrice Müller, die meine Masterarbeit betreute und mir immer ausführliche Feedbacks gab. Auch ein Dankeschön an Frau Mag. Dr. Magdalena Knappik, die mir mit hervorragenden Tipps und Ratschlägen weiterhalf.

Danke, an die SchülerInnen und LehrerInnen der zweiten Klasse der Volksschule Brauhubergasse, für die netten und lustigen Stunden in euren Klassenzimmern. Es war für mich eine tolle Erfahrung und ihr werdet mir lange in Erinnerung bleiben. Danke, dass ihr mich herzlich aufgenommen habt.

Ein besonders großer Dank geht an meine Eltern, Gülbiz und Cemal Keskin, die mich während meiner ganzen Studienzeit sowohl finanziell als auch emotional unterstützt haben. Ich danke ihnen für das Vertrauen, das sie mir entgegengebracht haben. *Anne, Baba sizi seviyorum ve iyi ki varsınız.*

Ich möchte mich auch bei meinen StudienkollegInnen und engsten FreundInnen bedanken, die mich stets mit Rat und Tat unterstützt und motiviert haben.

Abschließend möchte ich mich bei meinem Verlobten, Yavuz Demirtaş, bedanken, der alle Höhen und Tiefen geduldig mit mir ertragen hat. *Seni seviyorum.*

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	8
1.1 Problemaufriss und Forschungsinteresse	8
1.2 Aufbau der Arbeit.....	9
2 Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen	11
3 Die Sprachaneignung	15
3.1 Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache	16
3.2 Theorien der Zweitsprachaneignung	18
3.2.1 Die Kontrastivhypothese	19
3.2.2 Die Identitätshypothese	20
3.2.3 Die Interlanguage-Hypothese.....	21
3.2.4 Pidginisierungstheorie	23
3.2.5 Separate Development Hypothesis.....	23
3.2.6 Aktuelle Entwicklungen	23
3.3 Die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache nach Ehlich	25
3.3.1 Die rezeptive und produktive phonische Qualifikation.....	27
3.3.2 Die pragmatischen Qualifikationen I & II.....	28
3.3.3 Die semantische Qualifikation	29
3.3.4 Die morphologisch-syntaktische Qualifikation.....	30
3.3.4.1 Morphologie des Nomens	31
3.3.4.2 Morphologie des Verbs	33
3.3.4.3 Syntax im Zweitspracherwerb.....	34
3.3.5 Die diskursive Qualifikation	37
3.3.6 Die literalen Qualifikationen I & II.....	37
3.4 Zusammenfassung des Kapitels	38
4 Sprachstandsdiagnostik	40
4.1 Begriffserklärung	40
4.2 Sprachkompetenz	41
4.2.1 Kompetenzstrukturmodelle	42
4.2.2 Kompetenzniveaumodelle	42
4.3 Anforderungen an Verfahren zur Sprachstandsdiagnose	43

4.3.1 Allgemeine Anforderungen	43
4.3.2 Nebengütekriterien	45
4.3.3 Spezifische Anforderungen	45
4.4 Verfahrensarten	46
4.4.1 Schätzverfahren	46
4.4.2 Profilanalysen	47
4.4.3 Tests	47
4.4.4 Beobachtungsverfahren	48
4.5 Die Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)	49
4.5.1 Allgemein über das Diagnoseinstrument USB DaZ.....	49
4.5.2 Charakteristika und Aufbau	50
5 Morphologisch-syntaktische Ebene in beiden Sprachen	53
5.1 Morphosyntax im Deutschen	53
5.1.1 Numerus, Kasus und Genus im Deutschen	53
5.1.2 Die Morphologie des Verbs	55
5.1.3 Die Syntax	55
5.2 Morphosyntax im Türkischen	56
5.2.1 Numerus, Genus und Kasus im Türkischen	56
5.2.2 Morphologie des Verbs im Türkischen	58
5.2.3 Syntax	59
5.3 Deutsch und Türkisch im Hinblick auf die morphologisch-syntaktische Ebene – ein Vergleich	60
6 Einfluss auf den Zweitspracherwerb	62
6.1 Die Rolle der Erstsprache für den Zweitspracherwerb	62
6.1.1 Code-Switching	63
6.1.2 Transfer – Interferenz	63
6.2 Weitere Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb	64
7 Methodisches Vorgehen	67
7.1 Beschreibung des Forschungsprozesses	67
7.2 Forschungsdesign	70
7.2.1 Gütekriterien.....	72
7.2.2 Forschungsethik	74

7.2.3 Die Rolle der Forscherin	74
7.3 Die Datenerhebung.....	74
7.3.1 Der Untersuchungskontext.....	75
7.3.2 Die ProbandInnen.....	75
7.3.3 Sampling.....	77
7.3.4 Korpus	77
7.3.5 Forschungsinstrument	79
7.3.6 Unterrichtseinheiten während der Beobachtungszeiträume	80
7.4 Die Datenaufbereitung	83
7.4.1 Aussagen der ProbandInnen	83
7.4.2 Sprachkompetenzprofile.....	84
7.5 Datenanalyse	128
7.5.1 Auswertung und Vergleich der Sprachkompetenzprofile	128
7.5.2 Einfluss der L1 Türkisch auf die Zweitsprache Deutsch	144
7.5.2.1 Einflüsse der L1 Türkisch auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache	144
7.5.2.2 Entlehnung und Mischung der beiden Sprachen.....	148
8 Ergebnisse der Analyse	150
8.1 Ergebnisse der USB DaZ-Sprachstandserhebung	150
8.2 Ergebnisse über den Einfluss der L1 Türkisch.....	154
8.3 Zusammentragung der Ergebnisse	156
9 Resümee und Ausblick.....	156
Literaturquellen	159
Abbildungsverzeichnis	168
Anhang	170
Abstract	170
Aussagen der SchülerInnen	171
Schreibprodukte der SchülerInnen	177

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss und Forschungsinteresse

Österreich ist ein mehrsprachiges Land. Durch Arbeitsmigrations- und Fluchtbewegungen des vergangenen Jahrhunderts sowie Migrationsbewegungen innerhalb der Grenzen der Europäischen Union werden österreichische Schulen von SchülerInnen mit verschiedenen Erst- beziehungsweise Familiensprachen besucht (vgl. Döll 2012:9). Als wichtiges Exempel aus der österreichischen Geschichte kann der Beginn der Anwerbung von sogenannten *GastarbeiterInnen* in den 1960er Jahren genannt werden. Somit werden die SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch ein wichtiger Teil der österreichischen Schulen beziehungsweise des österreichischen Bildungswesens (vgl. Fleck 2009:52).

Heutzutage liegt der Anteil der Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in österreichischen Schulen bei etwa 28 %, in Wiener Volksschulen sogar bei etwa 57% (vgl. BMB 2016b:23f.). Trotz des stetig steigenden Anteils von mehrsprachigen Kindern, wird in österreichischen Schulen vorwiegend noch das monolinguale Unterrichtsprinzip als inhärenter Teil gesehen. Es wird dabei die sprachliche Heterogenität der SchülerInnen außer Acht gelassen. Durch dieses Prinzip wird außerdem die (migrationsbedingte) Mehrsprachigkeit der SchülerInnen meist nicht in Anspruch genommen. Die PädagogInnen fühlen sich dabei meist überfordert und hilflos (vgl. Schrodts 2014:125f.). Vor allem hinsichtlich der Bildungssprache Deutsch können während der ganzen Bildungslaufbahn verschiedene Probleme und vor allem sprachliche Defizite auftauchen. Dies stellt für beide Seiten – SchülerInnen und PädagogInnen – eine große Herausforderung dar. Es wird stets unterstrichen, dass die Disparität zwischen den schulischen Leistungen von SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund sehr hoch sind (vgl. Döll 2012:9).

Es gibt daher einige institutionalisierte Sprachförderungsmaßnahmen wie zusätzlicher DaZ (Deutsch als Zweitsprache) - Unterricht und Sprachförderkurse, welche das Ziel haben, diese Defizite abzubauen und SchülerInnen an die sprachlichen Mittel und Fähigkeiten heranführen zu können. Diese sind dazu notwendig, das Bildungssystem mit Erfolg durchlaufen zu können (vgl. Fleck 2009:53f.). Um diese Sprachförderungsmaßnahmen angemessen, effizient und nachhaltig umsetzen zu können, ist es ratsam, den Sprachstand des Kindes zu diagnostizieren. Es wird davon ausgegangen, dass die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache nicht wie der Erstspracherwerb chaotisch und regellos verläuft, sondern in bestimmten

Aneignungsstufen. Jedoch ist die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache im Vergleich zum Erstspracherwerb durch mehr Variablen, wie beispielsweise Einflüsse der Erstsprache(n), geprägt (vgl. Döll 2012:29).

Der Anhaltspunkt der vorliegenden Arbeit war es somit, den Sprachstand bei den SchülerInnen zu diagnostizieren, um diskutieren zu können, wie Deutsch als Zweitsprache bei den SchülerInnen in Bezug auf die L1 – in diesem Fall Türkisch - dargestellt wird.

Im Rahmen ihres Studiums besuchte die Verfasserin dieser Arbeit das Seminar „Diagnosegestützte Sprachförderung in der Schule“, in welchem sie die Methode der diagnosegestützten Sprachförderung kennenlernte. Dabei arbeitete sie mit dem Sprachdiagnoseinstrument USB DaZ („Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ in Österreich“). Es handelt sich dabei um „das erste wissenschaftlich fundierte Diagnoseinstrument für Deutsch als Zweitsprache“ (Döll/Heller 2014:23), welches speziell für die Anwendung in Österreich beziehungsweise an österreichischen Schulen entwickelt wurde (vgl. Döll/Heller 2014:23). Ausgewählt wurde dieses Instrument unter anderem deshalb, da das Forschungsvorhaben dieser Arbeit an einer Wiener Volksschule durchgeführt wurde.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die SchülerInnen während der natürlichen Unterrichtszeit zu beobachten, um zu sehen, wo sich die SchülerInnen im Aneignungsprozess befinden und mit welchen sprachlichen Elementen dies dargestellt wird. Hierbei soll der Einfluss der Erstsprache Türkisch in Betracht gezogen werden, indem das Augenmerk auf die Beziehung der beiden Sprachen auf morphologisch-syntaktischer Ebene gelegt wird. Es wird untersucht, ob sprachliche Elemente der Erstsprache in deutschsprachigen Äußerungen in Erscheinung treten.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die folgende Arbeit besteht aus drei Hauptbereichen: Theorie, Methodik und Ergebnisse. Der theoretische Teil lässt sich in fünf Kapiteln einteilen. Dabei sollen die relevantesten Grundsteine der dieser Arbeit vorgestellt und diskutiert werden. Zunächst wird die Mehrsprachigkeit an heutigen österreichischen Schulen thematisiert, wobei der Fokus auf die Erstsprache Türkisch gelegt wird. Das zweite Kapitel widmet sich der Sprachaneignung. In diesem Rahmen werden wichtige Begrifflichkeiten, Theorien und Hypothesen der

Zweitsprachaneignung vorgestellt. Des Weiteren wird im dritten theoretischen Kapitel die Sprachstandsdiagnostik behandelt, indem der Fokus auf das Diagnoseinstrument USB DaZ, welches für die Untersuchung der vorliegenden Arbeit angewendet wird, gelegt wird. Darauf folgt eine Darstellung der morphologisch-syntaktischen Ebene der türkischen und deutschen Sprachen. In diesem Kontext wird auch ein Vergleich zwischen den beiden Sprachen gezogen. Das letzte Kapitel des Theorieteils beschäftigt sich mit dem Einfluss auf den Zweitspracherwerb. Dabei soll auch die Verbindung zwischen der L1 und der Zweitsprache diskutiert werden.

Der nächste Hauptbereich der Arbeit konzentriert sich auf das methodische Vorgehen. Im Kapitel *Methodisches Vorgehen* wird allgemein der Forschungsprozess skizziert, indem die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit vorgestellt wird. Im Anschluss daran folgt die Darstellung des Forschungsdesigns. In diesem Kontext werden zunächst die Gütekriterien festgestellt, dann ethische Überlegungen bekanntgegeben und zum Abschluss die Rolle der Forscherin bestimmt. Der Abschnitt *Datenerhebung* beschäftigt sich mit dem Untersuchungskontext. Dabei wird beschrieben, in welchem Rahmen und durch welche Personen die Untersuchung durchgeführt und danach auch die Daten gewonnen werden. Im nächsten Abschnitt *Datenaufbereitung* werden mittels Aufzeichnung der Aussagen Sprachkompetenzprofile der ProbandInnen erstellt. Diese präsentieren auf welcher Stufe sich die SchülerInnen beim Diagnoseinstrument USB DaZ während der zwei Beobachtungszeiträume befinden. Dabei liegt der Fokus auf der morphologisch-syntaktischen Ebene. Anschließend folgt das Kapitel *Datenanalyse*. In diesem Abschnitt der Datenanalyse werden die gewonnenen Daten ausgewertet, indem die Sprachkompetenzprofile des ersten und zweiten Durchgangs diskutiert und miteinander verglichen werden. Des Weiteren konzentriert sich der Abschnitt auf den Einfluss der L1 Türkisch auf den Zweitspracherwerb Deutsch, indem dies anhand der Aussagen der ProbandInnen diskutiert und analysiert wird. Im letzten Hauptbereich werden einerseits die Forschungsfrage beziehungsweise die Teilfragen der vorliegenden Arbeit beantwortet und andererseits die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

2 Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf die Sprachaneignung mit dem Fokus auf den morphologisch-syntaktischen Bereich der SchülerInnen mit der Erstsprache Türkisch, welche sich die deutsche Sprache als Zweitsprache aneignen.

In diesem Kapitel wird kurz die Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen diskutiert. Dabei wird die Rolle der Sprache, vor allem der Bildungssprache Deutsch, behandelt. Der Fokus wird auf die Erstsprache Türkisch liegen, da die ProbandInnen der empirischen Forschung der vorliegenden Arbeit die Erstsprache Türkisch haben. Des Weiteren hat die Forscherin selbst Türkisch als Erstsprache. Somit können Äußerungen der SchülerInnen während der Untersuchung in beiden Sprachen sowohl auf Deutsch als auch auf Türkisch aufgegriffen werden, um ein klareres Bild über den Sprachgebrauch des Deutschen als Zweitsprache mit Bezug auf die Erstsprache der SchülerInnen zu verschaffen.

Die Schule als wichtige Bildungsinstitution erfordert im Allgemeinen eine ausreichende sprachliche Qualifizierung der SchülerInnen. Es wird nicht nur im Unterrichtsfach *Deutsch* mit der Sprache gearbeitet und dies thematisiert, sondern auch in anderen Unterrichtsfächern. Denn die Vermittlung fachspezifischer Inhalte geschieht durch die deutsche Sprache. Dabei wird die Bildungssprache Deutsch, welches im Laufe der Bildungslaufbahn zunehmend abstrakten, von fachspezifischen Anforderungen und durch Schriftlichkeit geprägt ist, als Kommunikationsmittel und Werkzeug herangezogen. Sogar für die Interaktion im schulischen Bereich ist eine hinreichende sprachliche Qualifizierung unentbehrlich (vgl. Ehlich 2013:199f.). Dies verlangt also die Fähigkeit, verschiedene kommunikative Situationen zu meistern und sich ebenso schnell in neue kommunikative Ansprüche einzuarbeiten.

Wenn nun das Bildungswesen Österreichs als sogenanntes *Migrationsland* betrachtet wird, kann gesagt werden, dass etwa „dreiviertel aller österreichischen Schulklassen [...] de facto mehrsprachig“ sind (Döll/Fröhlich 2015:58). Durch diese Mehrsprachigkeit der Gesellschaft werden pädagogische Institutionen vor allem die Schule mit neuen Aufgaben konfrontiert. Obwohl die Mehrsprachigkeit eine Realität in Österreich ist, wird versucht, das „monolinguale Selbstverständnis“ (Döll/Heller 2014:18), welches Österreich beziehungsweise das österreichische Schulwesen prägt, im Mittelpunkt zu halten. Tatsache ist jedoch, dass in Österreich laut de Cillia und Krumm (2009) etwa 100 bis 200 *MigrantInnensprachen*

gesprochen werden (vgl. de Cillia/Krumm 2009:15). Die Sprachen werden grundsätzlich in verschiedenen Handlungsfeldern unterschiedlich in Anspruch genommen. Durch die hohe Bedeutung der Sprache in unserer Gesellschaft spielen die Bildungsinstitutionen im Hinblick auf Sprachvermittlung eine besondere Rolle. Die Sprachaneignung soll nicht einfach als ein Naturprozess betrachtet werden. Denn sie ist ein Geschehen, welches vom aktiven Einsetzen sowie kommunikativen Erfolg bei der Anwendung angeeigneter Sprachmittel geprägt ist. Um die kindliche Sprachaneignungsprozesse optimieren zu können, sind gute Kenntnisse über die Art und Weise notwendig, wie einzelne Kinder ihre Aneignungsprozesse in bestimmten Altersabschnitten realisieren (vgl. Ehlich 2012:4ff.).

Wenn man die Ergebnisse einiger Studien, wie beispielsweise PISA oder OECD-Bildungsbericht, betrachtet, kann festgestellt werden, dass SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache in Österreich zu den Bildungsbenachteiligten gehören. Denn obwohl es eine rechtlich-formale Gleichstellung gibt, sind SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in Schultypen mit niedrigeren Qualifikationen überrepräsentiert (Fleck 1998:19). Als wichtiger Grund dafür können nicht ausreichende Deutschkenntnisse sein. An dieser Stelle sollte immer wieder die Qualität des Schulsystems bezüglich schulischer und vor allem sprachlicher Förderung hinterfragt werden (vgl. Dirim et al. 2008:11).

In diesem Kontext repräsentieren SchülerInnen mit der Erstsprache Türkisch eine eindeutig große und relevante Gruppe, weshalb sie im Rahmen dieser Arbeit für die empirische Forschung untersucht werden. Laut der unten angeführten Tabelle (Abbildung 1), ist Türkisch die meistgesprochene *Umgangssprache* – außer Deutsch (Platz 1) – in den österreichischen Schulen. Zahlenmäßig bedeutet das, dass etwa 60.000 SchülerInnen Türkisch als Umgangssprache beziehungsweise als Erstsprache haben und diese sprechen. Sichtbar wird dies unter anderem in der Grafik von der Statistik Austria, bei der die Verteilung von SchülerInnen nach Schultyp und Umgangssprache dargestellt wird. Die Primarstufe – also die Volksschulen – wird in der Grafik deutlich markiert, da die Forscherin in der Volksschule die Forschung in diesem Bereich durchführen wird.

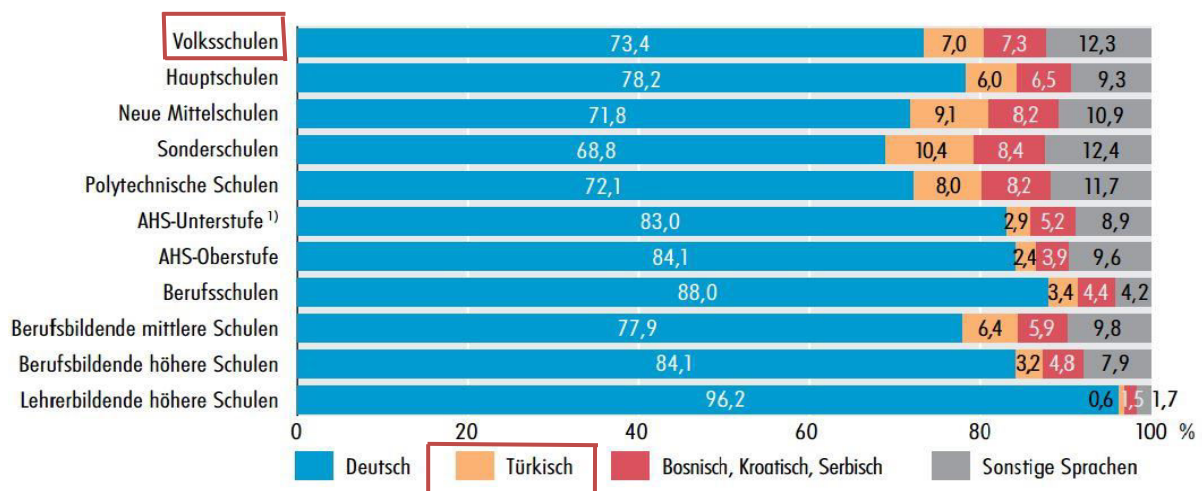


Abbildung 1: Verteilung von SchülerInnen nach Schultyp und Umgangssprache, Quelle: Fact Sheet. Aktuelles zu Migration und Integration. <https://www.integrationsfonds.at/news/detail/article/fact-sheet-18-migration-und-bildung/>

Es lässt sich feststellen, dass die Zusammenstellung der SchülerInnen der österreichischen Volksschulen durch Vielfalt und Diversität markiert ist. Die SchülerInnen sind unterschiedlich bezüglich individueller Entwicklung, Leistungsfähigkeit, Interessen, kultureller Herkunft, Beherrschung der Bildungssprache etc. (vgl. Fischer 2015:21). Aufgrund dieser Ungleichheiten – im Besonderen mit dem Fokus auf Leistungsfähigkeit und Beherrschung der Bildungssprache Deutsch – sollen diagnosegestützte Sprachförderprogramme ins Spiel kommen, indem klar definierte, individuelle Ziele gesetzt werden, um allen SchülerInnen die gleichen Chancen auf ihrer Bildungslaufbahn ermöglichen zu können (vgl. Dirim et al. 2008:11f.). Das bedeutet, dass die Maßnahmen für Sprachförderung die individuelle Sprachaneignung begleiten und unterstützen sollen. In diesem Zusammenhang gibt es in der Bildungspolitik Österreichs das sogenannte *3-Säulen-Modell* mit dem Ziel, den SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache einen chancengerechten Zugang zur Bildung gewährleisten zu können. Dieses Modell enthält Einzelmaßnahmen in Form von Förderung in Deutsch (DaZ), Förderung in den Erstsprachen (Muttersprachlicher Unterricht) und Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip, welches mittlerweile sehr umstritten ist (vgl. Lengyel 2012:8f.). Es ist jedoch zu bedenken, dass die Sprachförderung in der Zweitsprache sich nicht „auf die Vermittlung einer standardsprachlichen Norm im Bereich der Aussprache, der Orthographie, der Grammatik usw. beschränken“ (Kniffka/Siebert-Ott 2012:127) darf. Vielmehr sollten die SchülerInnen in der Lage sein, „sich an zunehmend

anspruchsvoller werdenden Fachdiskursen im Unterricht in Wort und Schrift erfolgreich zu beteiligen“ (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012:127). Es sind also nicht nur allgemeinsprachliche Kenntnisse, welche gefördert werden müssen, sondern auch fachsprachliche Kompetenzen, um mit fachspezifischen Inhalten effektiv umgehen zu können. Dieser Aspekt muss also von der Diagnostik berücksichtigt werden. Es wurden im Rahmen des BLK („Bund-Länder-Kommission“) –Programms FörMig (**F**örderung von Kindern und Jugendlichen mit **M**igrationshintergrund) Diagnoseinstrumente entwickelt, welche die bildungssprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen untersuchen (vgl. Salem 2010:19f.) Auch USB DaZ als Diagnoseinstrument achtet auf diesen Aspekt, indem dieser im USB DaZ-Beobachtungsbogen integriert ist. Denn im Beobachtungsbereich *Wortschatz* – sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe – ist die Bildungssprache die höchste Stufe, welche erreicht werden kann (vgl. Dirim et al. 2014:21).

3 Die Sprachaneignung

Die Aneignung einer Sprache ist eine sehr komplexe Aufgabe, welche die Kinder zu bewältigen haben (vgl. Dittmann 2006:9). Dabei wird von Ehlich (2009) darauf hingewiesen, dass durch die Termini Sprachaneignung und Spracherwerb dem Kind eine andere Rolle zugewiesen wird. Der Begriff Spracherwerb wird innerhalb der Generativen Grammatik von Chomsky (1959) verwendet und das Kind übernimmt dabei eine passive Rolle. Im Gegensatz dazu wird beim Terminus Sprachaneignung das Kind und auch seine jeweiligen KommunikationspartnerInnen in einer aktiven Rolle gesehen. Es wird zusätzlich betont, dass Sprache eine relevante Handlungsressource für die soziale Kommunikation des Kindes ist, welche durch den Prozess der Sprachaneignung verinnerlicht wird (vgl. Ehlich 2009:15). Erst in den 1960er und 1970er Jahren begann die Erforschung der Mehrsprachigkeit in systematischer Weise. Seit einigen Jahren werden auch im Forschungsfeld der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache Untersuchungen durchgeführt (vgl. Döll 2012: 20).

In diesem Kapitel werden zunächst Begriffe vorgestellt und erklärt, welche für die Arbeit von Bedeutung sind. Es handelt sich um zentrale Begrifflichkeiten der Forschungsfrage, wie *Zweitsprache* und *Zweitsprachaneignung*. In diesem Rahmen wird der Fokus auch auf die verschiedenen Sprachaneignungstheorien und auf die Sprachaneignungsfolge nach Ehlich (2005) gelegt. Die Sprachaneignungsfolge spielt eine wesentliche Rolle für die kindliche Zweitsprachaneignung und somit ist sie auch die Grundlage für das Sprachstandsdiagnoseverfahren USB DaZ. In diesem Rahmen wird hauptsächlich auf den morphologisch-syntaktischen Bereich der Sprachaneignung fokussiert und für die Untersuchung dieser Qualifikationsbereich herangezogen. Denn im Forschungsbereich ist die Aneignung morphologisch-syntaktischer Strukturen im Aneignungsprozess des Deutschen als Zweitsprache besser erforscht als die anderen Basisqualifikationen, welche auch in diesem Kapitel beschrieben werden (vgl. Döll 2012:34). Es wird angenommen, dass die einzelnen Ziele in Bezug auf die morphosyntaktischen Besonderheiten des Deutschen auf der Qualifikationsebene der Morphosyntax in ähnlicher Art und Reihenfolge bearbeitet werden wie beim Erstspracherwerb (vgl. Bredel/Kemp/Reich 2008:66).

3.1 Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache

Der Begriff *Zweisprachigkeit* kann nicht klar dargestellt werden und lässt sich bis heute nicht allgemein definieren. Bei den unterschiedlichen Definitionen werden Kriterien wie Grad der Sprachkompetenz oder das Alter der Aneignung der zweiten Sprache herangezogen. Bei der Definition von Blocher (1982) wird beispielsweise ein hoher Grad an Sprachkompetenz vorausgesetzt:

„Unter Zweisprachigkeit ist die Zugehörigkeit eines Menschen zu zwei Sprachgemeinschaften zu verstehen, in dem Grade, dass Zweifel darüber bestehen können, zu welcher der beiden Sprachen das Verhältnis enger ist oder welche als Muttersprache zu bezeichnen ist oder mit größerer Leichtigkeit gehandhabt wird oder in welcher man denkt“ (zit. nach Fthenakis 1985, 16).

Nach Tracy und Gawlitzek-Maiwald (2000) ist die parallel stattgefundene Aneignung von zwei Sprachen im frühen Kleinkindalter die so genannte *bilinguale Erstsprachaneignung*. Dabei ist jedoch nicht eindeutig festgelegt, bis zu welchem Lebensalter die zweite Sprache beginnen sollte, damit das Phänomen als Bilingualismus markiert werden kann. Aufgrund der sprachlichen Strukturentwicklung, welche einsprachige Kinder in den ersten sechs Lebensjahren aufarbeiten, sind Tracy und Gawlitzek-Maiwald der Meinung, dass die *bilinguale Erstsprachaneignung* nur dann vorkommt, wenn die Aneignung der zweiten Sprache schon während der ersten beiden Lebensjahre geschieht (vgl. Tracy/Gawlitzek-Maiwald 2000). Wenn diese Altersgrenze für den bilingualen Erstspracherwerb überschritten wird, wird die zweite Sprache als Zweitsprache betrachtet (vgl. Döll 2012:20f.).

Eine weitere Quelle für die Unterscheidung zwischen *bilingualer Erstsprachaneignung* und der Aneignung einer Zweitsprache sind die Ergebnisse des Hirnforschungsbereiches. Laut der Forschung entsteht bei Individuen, welche sich zwei Sprachen simultan als Erstsprache aneignen, im Gehirn nur ein neuronales Netz für die beiden Erstsprachen. Wenn bei einem Individuum eine Erstsprachaneignung mit einer Sprache abgeschlossen ist, muss für jede weitere Sprache ein erneutes neuronales Netz erstellt werden. Dies bedeutet, dass ab einem bestimmten Ausbau des vorhandenen Netzes schwierig ist, neue Elemente und Daten in das vorhandene Netz aufzunehmen (vgl. Bickes 2004:39ff.).

Die Unterscheidung und die Abgrenzung der Begriffe *Zweitsprache* und *Fremdsprache* in der Literatur werden oft diskutiert. Nach der These von Krashen (1988) findet die Aneignung einer Zweitsprache ungesteuert beziehungsweise in einem natürlichen Umfeld statt. Im Gegensatz dazu erfolgt die Aneignung einer Fremdsprache gesteuert. Wenn also die Sprache

in einer natürlichen Umgebung mithilfe von Interaktion mit anderen unbewusst gelernt wird, wird dieses Phänomen als Zweitspracherwerb bezeichnet. Jedoch sollte erwähnt werden, dass beispielsweise auch in natürlich gestalteten Situationen Unterrichtungen vorkommen können. Ein wichtiger Unterschied zwischen den beiden Aneignungsarten ist der sprachliche Input während des Aneignungsprozesses. Denn dieser ist in einem schulischen beziehungsweise institutionellen Umfeld gewissermaßen vorstrukturiert und quantitativ begrenzt (vgl. Döll 2012: 21).

In der Realität jedoch ist es durch die genannten Kriterien nicht möglich, klare Grenzen zwischen der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache und dem Erlernen des Deutschen als Fremdsprache zu ziehen. Denn Kinder, welche sich die deutsche Sprache in ihrer alltäglichen Umgebung als Zweitsprache aneignen, haben in Institutionen (u.a. in Schulen) additiven DaZ-Unterricht. Dadurch wird die ungesteuerte Aneignung des Deutschen in ihrem lebensweltlichen Umfeld durch gesteuerten Unterricht angegriffen. Als Gegenbeispiel können Personen erwähnt werden, welche zunächst die deutsche Sprache gesteuert als Fremdsprache in Sprachinstituten lernen, später jedoch in den deutschsprachigen Raum kommen. In diesen Fällen tritt das Phänomen der ungesteuerten Aneignung durch soziale Kontakte im deutschsprachigen Umfeld ein. Demzufolge sind aus spracherwerbstheoretischer Perspektive die Grenzen zwischen der Aneignung des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache verschwommen (vgl. Döll 2012: 22). Es wurde bis jetzt nicht dokumentiert „dass sich der Erwerb, das Lernen an sich, in den unterschiedlichen Kontexten unterscheidet“ (Oksaar 2003: 15). Diese Hypothese wurde mit den Ergebnissen von Diehl et al. (2000) verglichen, wobei die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Aneignung grammatischer Kompetenzen sowohl in gesteuerten als auch in ungesteuerten Zusammenhängen untersucht. Mithilfe der Ergebnisse lässt sich sagen, dass „[...] die natürlichen Erwerbsformen und der Erwerb unter gesteuerten Bedingungen nicht gleichgesetzt werden können; doch die Gemeinsamkeiten sind entscheiden größer als die Unterschiede.“ (Diehl et al. 2000: 360)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die beiden Begriffe Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verschiedene Kontexte der Sprachaneignung beinhalten. Laut Ahrenholz (2010) sollten die zwei Begriffe trotz mehrerer Gemeinsamkeiten voneinander abgegrenzt werden. Im Bereich des Deutschen als Zweitsprache soll der Unterricht die Sprachlernprozesse in außerunterrichtlichen Situationen ergänzen und unterstützen werden (vgl. Ahrenholz 2010:13). Des Weiteren wird gefordert, im Unterricht und allgemein während des

Sprachaneignungsprozesses individuelle sprachenbiografische Zusammenhänge zu berücksichtigen. Somit wird der Schwerpunkt auf die individualdiagnostischen Instrumente für die Planung von Unterricht gelegt (vgl. Döll 2012:24).

In der vorliegenden Arbeit spielt hauptsächlich der Begriff *Zweitsprache* eine zentrale Rolle, da die ProbandInnen die deutsche Sprache als Zweitsprache erlernen. Wie schon erwähnt, sind die Grenzen zwischen diesen Begriffen nicht in allen Situationen klar festgelegt. Bei den ProbandInnen der Arbeit wird die Zweitsprache Deutsch sowohl in gesteuerter als auch in ungesteuerter Umgebung angeeignet.

3.2 Theorien der Zweitsprachaneignung

Im Forschungsfeld der Zweitsprachaneignung wurden mehrere Hypothesen aufgestellt. Trotz verschiedenster Schwerpunkte verlaufen alle Hypothesen in eine Richtung: die Darstellung und Definition von Abweichungen von der Zielsprache. Obwohl einige der Hypothesen schon widerlegt wurden, spielen sie bei den Untersuchungen der Zweitsprachaneignung eine entscheidende Rolle. Wichtig zu erwähnen ist, dass die Mehrheit der im Folgenden präsentierten Ansätze aus dem Bereich des Fremdsprachenlernens entstanden ist. Keiner dieser Ansätze nimmt ausdrücklich Bezug auf die Aneignung einer Sprache als Zweitsprache in einer Migrationsgesellschaft (vgl. Döll 2012:24). Um die komplexe Thematik der Zweitsprachaneignung darstellen zu können, ergeben sich zwei forschungsmethodisch unterschiedliche Zugriffsmöglichkeiten: die erste Zugriffsmöglichkeit bezieht sich auf die Vermittlung einer Sprache und analysiert bestimmte Lehrverfahren und Vermittlungsmethoden, die den Sprachlernprozess steuern. Die zweite hingegen beschäftigt sich mit der Erwerbsperspektive. Dabei werden die Konditionen und Voraussetzungen erforscht, welche die LernerInnen in den eigenen Lernprozess einbringen (vgl. Günther/Günther 2007:141). Es kann gesagt werden, dass es Unterschiede zwischen der Sprachentwicklung eines bilingualen und eines monolingualen Kindes vorhanden sind. Als Beispiel kann die zusätzliche Aufgabe der Unterscheidung zwischen zwei Sprachen bei bilingualen Kinder erwähnt werden (vgl. Triarchi-Hermann 2003:57)

Im Folgenden werden Hypothesen mit unterschiedlichen Ansätzen präsentiert, welche auf der einen Seite sich auf die Zweitsprache konzentrieren und auf der anderen Seite welche, die Lernende und deren Erwerbsprozess ins Zentrum stellen.

3.2.1 Die Kontrastivhypothese

In der Fachliteratur wird die Kontrastivhypothese auch als Kontrastivitätshypothese oder Transferhypothese bezeichnet. Diese Hypothese stammt aus den Untersuchungen Fries (1947), Weinrich (1953) und Lado (1957). Der behavioristische Ansatz, welcher Sprache als „input-output-Verhalten darstellt, dient als Grundlage für diese Hypothese. Laut der Kontrastivitätshypothese ist die Aneignung von Sprache ein mechanisches Erwerben einer Routine. Es wird angenommen, dass die Erstsprache grundsätzlich den Zweitspracherwerb beeinflusst. Nach dieser Hypothese wird der Erwerb der Zweitsprache mithilfe der Strukturen der Erstsprache gebildet. So können sprachliche Strukturen, welche sich in der Erst- und Zweitsprache übereinstimmen, leichter erlernt werden, da die notwendigen Kenntnisse in der Erstsprache schon bereitgestellt sind. Je mehr die Strukturen der Erst- und Zweitsprache verwandt sind, desto stärker ist die Verbindung zwischen der Erst- und Zweitsprache. Somit kommt es zu einem positiven Transfer. Im Gegensatz dazu können von der Erstsprache abweichende Strukturen zu einem negativen Transfer (=Interferenz) führen. Bei stark kontrastierenden Strukturebenen kommt es zu Lernschwierigkeiten und es ist wahrscheinlicher, dass ein negativer Transfer von der Erst- in die Zweitsprache. (vgl. Döll 2012:24f.) Interferenzen zwischen den Sprachen können in den Bereichen der Aussprache, der Grammatik, des Wortschatzes und des Sprachgebrauchs vorkommen, welche bei LernerInnen zu Lernhemmungen führen können.

Der Kontrastivhypothese wird unterschiedlich starke Bedeutung beigemessen. Vor allem im Bereich der Sprachvermittlung spielt diese eine bedeutsame Rolle. Denn mithilfe der Sprachenkontrastierung werden Rückschlüsse auf Lernhemmungen und -schwierigkeiten gezogen (vgl. Klein 1992:37f.).

Durch den Vergleich der Sprachen bestehe die Möglichkeit, einer Vorhersage der erwartenden positiven beziehungsweise negativen Transfers. Dies wird jedoch in empirischen Bereich nicht gestützt, obwohl es Untersuchungen gibt, welche Relationen zwischen sprachlichen Abweichungen in der Zweitsprache und der Erstsprache darstellen (Grießhaber 2010). Schwachpunkte dieser Transferhypothese entstehen, wenn Lernschwierigkeiten nicht nur bei großen Strukturungleichheiten zwischen den Sprachen, sondern auch dort, wo angenommen sichtbare Strukturgemeinsamkeiten zwischen der Erst- und Zweitsprache gegeben sind. Ein wichtiger Kritikpunkt ist es, dass weder der Erwerbskontext noch die soziokulturellen und individuellen Auswirkungen auf die Zweitsprachaneignung

berücksichtigt werden. Außer Acht gelassen wird auch die prozesshafte Eigenschaft der Sprachaneignung (vgl. Döll 2012:25).

3.2.2 Die Identitätshypothese

Der Ansatz dieser These besagt,

„daß es für den SE [*Spracherwerb*, Anmerkung der Verfasserin] keine Rolle spielt, ob bereits eine Sprache gelernt wurde oder nicht: ESE [*Erstspracherwerb*, Anm. d. Verf.] und ZSE [*Zweitspracherwerb*, Anm. d. Verf.] folgen den gleichen Gesetzmäßigkeiten.“ (Klein 1992:36)

Diese Gesetzmäßigkeiten sind unabhängig davon gültig, ob das Kind bereits eine Sprache erlernt hat oder nicht. So geht die Identitätshypothese, welche auch als L1=L2-Hypothese bezeichnet wird, davon aus, dass sowohl der Erstspracherwerb als auch der Zweitspracherwerb grundsätzlich gleich ablaufen. Diese Hypothese beruht auf folgenden fünf Hauptansichten:

1. Die kognitiven und sozialen Entwicklungsebenen des Kindes und deren Konsequenzen für die Sprache werden nicht berücksichtigt.
2. Mithilfe vom Austausch mit der sprachlichen Umgebung kommt es zum richtigen Sprachgebrauch. Das akzentfreie Sprechen kann vorwiegend nur in der Erstsprache oder bei einem früheren Zweitspracherwerb ausgebildet werden.
3. Im Rahmen der Identitätshypothese wird angenommen, dass die spezifischen Sprachstrukturen, wie beispielsweise Negation, sowohl beim Erwerb der Erstsprache als auch der Zweitsprache grundsätzlich ähnliche Entwicklungsstrukturen aufweisen.
4. Die unterschiedlichen Spracherwerbsformen besitzen im Allgemeinen Gemeinsamkeiten, jedoch unterscheiden sie sich durch die Art der Vermittlung. Die Art und Weise der Sprachaneignung wird davon beeinflusst, ob die Sprache in einer natürlichen Umgebung ungesteuert vermittelt oder auf gesteuerte Weise durch eine Lehrperson in einer künstlichen Lernumgebung weitergegeben wird.
5. Trotz großer Übereinstimmungen zwischen Erst- und Zweitspracherwerb, müssen Unstimmigkeiten gewissenhaft ausgearbeitet werden (vgl. Klein 1992:36f.).

Die Identitätshypothese markiert die gleiche Verlaufskurve des Erwerbs der Erst- und Zweitsprache. Das bedeutet, dass der Zweitspracherwerb einer Sprache auf ähnliche Art erfolgt wie bei dem Erstspracherwerb derselben Sprache. Mithilfe des intensiven Sprachkontakts können bei beiden Erwerbsformen angeborene mentale Prozesse aktiviert werden. In Bezug auf die L1=L2-Hypothese wird die Verbindung zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache nur hergestellt, wenn die sprachlichen Fähigkeiten, welche in der Zweitsprache erworben werden, auf die Kompetenzen in der Erstsprache angewiesen sind. Diesbezüglich zeigen die Untersuchungen, dass Kinder, welche in ihrer Erstsprache eingeschult wurden und erst später die Zweitsprache erwerben, kleinere Probleme bei der Zweitsprachaneignung haben, als bei denen der Prozess der Zweitsprachaneignung mit der Einschulung parallel abläuft (vgl. Günther/Günther 2007:146f.). Die LernerInnen müssen nach der Identitätshypothese lediglich die nicht-angeborenen und nicht-universalen Strukturen entwickeln. Diese werden durch den sprachlichen Input ständig überprüft und neugestaltet. Im Verlauf dieses Prozesses werden kreative und nicht-zielsprachliche Aussagen gebildet, welche durch Übergeneralisierungen, Simplifizierungen und Reduktionen charakterisiert werden (vgl. Döll 2012:26).

Klein betrachtet diese Hypothese, welche auf Chomskys Universalgrammatik-Theorie in den 1960er Jahren basiert, kritisch, da es nicht sinnvoll ist, den Erstspracherwerb mit dem Zweitspracherwerb zu vergleichen, da es unterschiedliche Formen des Zweitspracherwerbs (ungesteuerter und gesteuerter ZSE) vorhanden sind. Somit sei der 1:1 Vergleich bedeutungslos (vgl. Klein 1992:36f.).

Des Weiteren wird an der Identitätshypothese kritisiert, dass Aneignungsumstände und die Transfers zwischen der Erst- und Zweitsprache außer Acht gelassen werden (vgl. Döll 2012: 26).

3.2.3 Die *Interlanguage*-Hypothese

Diese Hypothese wurde von Selinker 1972 in die Forschung der Zweitsprachaneignung eingeleitet. Der Begriff *Interlanguage* wird als eine Zwischensprache zwischen der Erst- und Zweitsprache bezeichnet. Diese Zwischensprache, welche sowohl über Merkmale der Erst- und Zweitsprache als aber auch von den beiden Sprachen abweichende und individuelle Züge verfügt, wird durch LernerInnen während des Aneignungsprozesses entwickelt. Sie ist durch

spezifische Regeln, Prozesse und Strukturen der LernerInnen bestimmt. Die Dynamik der Interlanguage ist variabel dennoch folgt sie zielerechten Prinzipien (vgl. Merten 1997:81ff.). Die Interlanguages sind vom aktuellen Entwicklungsstand des/der Lerner/Lernerin abhängig. So werden während des Aneignungsprozesses mehrere dynamische Zwischensprachen benutzt. Laut Selinker (1972) werden die Interlanguages durch folgende Prozesse und Strategien charakterisiert:

1. *Language transfer*: Die Übertragung aus der Erstsprache
2. *Transfer of training*: Lehrmaterialien
3. *Strategies of second language learning*: Zweitsprachlernstrategien
4. *Strategies of second language communication*: Kommunikationsstrategien in der Zweitsprache
5. *Overgeneralization of target language material*: Übergeneralisierungen

(vgl. Selinker 1972:216f.)

Die genannten Punkte übernehmen eine zentrale Rolle bei der Gestaltung der Äußerungen der LernerInnen.

Durch die Interlanguage-Hypothese werden früher entstandene Ansätze verbunden. Sie hat die Zweitspracherwerbsforschung erheblich beeinflusst. Des Weiteren wird durch Selinkers Hypothese die Fehleranalysen nicht mehr in den Mittelpunkt gestellt. Im Gegensatz dazu liegt der Fokus auf Aneignungsprozessen, welche aus aufeinanderfolgenden Lernphasen bestehen und von sprachlichen Abweichungen markiert werden (vgl. Döll 2012: 27).

„Durch diese These wurden die älteren Ansätze überwunden, die sich auf Fehleranalysen (d.h. Defizite im Blick auf die zu erwerbende Sprache) konzentrieren und hauptsächlich dem Einfluss der jeweiligen Erstsprache nachgingen. Dadurch wurde der Blick frei auf eine möglicherweise universale Erwerbssystematik, auf individuelle Aneignungsstrategien und auf die zu einem bestimmten Zeitpunkt erworbenen Kompetenzen und deren gegenseitigen Zusammenhang.“ (Reich 2005:137)

Für die Feststellung sprachlicher Fähigkeiten und Kompetenzen in der Zweitsprache spielt die Interlanguage-Hypothese eine bedeutende Rolle, da für die Sprachstandsdiagnostik im Besonderen zielsprachliche Abweichungen kennzeichnende Indikatoren im Prozess der Sprachaneignung sein können (vgl. Döll 2012:27).

3.2.4 Pidginisierungstheorie

Die so genannte Pidginisierungstheorie, welche als Teiltheorie angesehen wird, behandelt einen gewissen Stillstand in den *Interlanguages*, nämlich, wenn eine Zweitsprache lediglich als Handelssprache erworben wird, um kulturelle, sprachliche und gesellschaftliche Distanzen überwinden zu können. Das heißt, wenn sich SprecherInnen einer sozial, kulturell und politisch schwächeren Sprache zu bestimmten Zwecken und Zielen Fertigkeiten einer dominanteren Sprache aneignen, kommt es zur Entstehung der *Pidginsprachen*. Diese erfüllen einen beschränkten und spezifischen Zweck in der Kommunikation. Meist beinhalten die *Pidgins* sowohl Eigenschaften der A-Sprache als auch der B-Sprache. Pidginsprachen werden durch fehlende Genusdifferenzierungen, Vernachlässigung der Verbflexion und anwendungsspezifische Lexik gekennzeichnet (vgl. Klein 1992:41f.).

3.2.5 Separate Development Hypothesis

Die von De Houwer präsentierte Separate Development Hypothese (1990, 1994) beschäftigt sich besonders mit der sprachlichen Entwicklung der bilingual aufwachsenden Kinder und Jugendlichen der zweiten und der dritten Migrationsgeneration wie auch aus binationalen und –lingualen Familien. Die Untersuchungen dieser Hypothese legen den Fokus auf die Aneignung von morphosyntaktischen Strukturen. Bei den Analysen konnten sowohl separate als auch für die jeweilige Sprache besondere Entwicklungszüge diagnostiziert werden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die beiden Sprachen voneinander unabhängig entwickelt werden. Kinder sind schon während der Phase der Zwei-Wort-Sätze in der Lage, situationsgemäß für den/die GesprächspartnerIn die eine oder die andere Sprache einzubeziehen. In den vergangenen Jahren wurde diese These für unterschiedliche Sprachenpaare und andere morphosyntaktische Bereiche, wie beispielsweise Verbmorphologie, bestätigt (vgl. Döll 2012:27f.).

Des Weiteren markiert dieser Ansatz die Einbeziehung der Aneignungsumstände, wie zum Beispiel die lebensweltliche Umgebung. Dadurch ist es nachvollziehbar, dass Sprachensysteme gemäß diesen Rahmenbedingungen entstanden werden und daher auch unterschiedliche Aneignungsstände in beiden Sprachen möglich sind (vgl. Döll 2012:28).

3.2.6 Aktuelle Entwicklungen

Derzeitige Entwicklungen im Bereich der Zweitsprachaneignungsforschung nehmen an, dass eine Zusammenstellung von nativistischen, kognitiven und interaktionistischen

Erklärungsversuchen am nützlichsten ist. Zusätzlich wird die Selbstaktivität der LernerInnen als relevante Komponente des Aneignungsprozesses gesehen. Zusammenfassend gibt Bredel folgendes zur Aussage (2005):

„Die Aneignung der (Mutter-)Sprache ist ein eigenaktiver Prozess, in den genetische, kognitive und interaktive Ressourcen kumulativ eingespannt sind: Kinder gewinnen aus der Struktur des „Inputs“ aus der Umgebung (einzelsprachliche Eigenschaften) geeignete Parametrisierungen der Universalgrammatik (genetisch). Sie extrahieren aus dem aktiven Umgang mit der gegenständlichen Umwelt semantische und konzeptuelle Relationen zwischen Gegenständen und Sachverhalten, die den „Rohstoff“ für den Aufbau semantischer Konzepte bilden (kognitiv). Sie filtern aus den Interaktionsverläufen, in die sie als Handelnde eingespannt, die Funktionalität sprachlicher Mittel, kommunikative Ablaufstrukturen sprachlichen Handelns sowie zentrale Rollenkonfigurationen aus (interaktiv).“ (Bredel 2005:83)

Des Weiteren sollen affektive und soziale Faktoren bei der Sprachaneignung nicht unerwähnt bleiben. Da diese Faktoren aber von außen nicht beobachtbar sind, kann nicht gesagt werden, in welchem Maß diese Komponente Einfluss auf die Zweitsprachaneignung haben (vgl. Döll 2012:29f.).

Die folgende Tabelle fasst noch einmal alle bereits vorgestellten Hypothesen zusammen:

Die Kontrastivhypothese	Die Identitätshypothese	Die Interlanguage-Hypothese	Die Pidginisierungstheorie	Separate Development Hypothesis
Der behavioristische Ansatz	L1=L2	Bildung der Zwischensprachen	Überwindung der Distanzen	Sprachliche Entwicklung der bilingualen Kinder
Mechanisches Erwerben	Sprache in natürlicher Umgebung versus auf gesteuerte Weise	Merkmale der Erst- und Zweitsprache + eigenständige Züge	Erreichen eines bestimmten Zweckes in der Kommunikation	Aneignung der morphosyntaktischen Strukturen
Einfluss des Zweitspracherwerbs durch die Erstsprache	Entwicklung der nicht angeborenen Strukturen	Fokus auf Aneignungsprozesse	Eigenschaften der A- und B-Sprache	Separate und sprachenspezifische Entwicklungszüge
positiver Transfer versus negativer Transfer	Übergeneralisierungen, Simplifizierungen, Reduktionen	Akzeptanz der zielsprachlichen Abweichungen	Fehlende Anwendung der sprachlichen Strukturen	Einbeziehung der Aneignungsumstände

*Abbildung 2: Theorien und Hypothesen zur Zweitsprachaneignung – ein Überblick
Quelle: eigene Darstellung*

Die Theorien der Zweitsprachaneignung, welche auch in der Tabelle (Abb.2) dargestellt werden, spielen eine wesentliche Rolle bei der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache.

Im Rahmen der Arbeit wird während der Untersuchung beobachtet, ob Anknüpfungspunkte zu den vorgestellten Theorien zu finden sind, und ob Phänomene wie (negativer/positiver) Transfer oder Übergeneralisierungen während der Untersuchungszeit von den ProbandInnen realisiert werden. Da sich die Untersuchung auf den morphologisch-syntaktischen Qualifikationsbereich konzentriert, wird der Fokus auf die Phänomene dieses Bereichs gelegt.

3.3 Die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache nach Ehlich

Nach vielen Untersuchungen in den letzten Jahren hat sich gezeigt, dass die Aneignung einer Zweitsprache im Vergleich zur Aneignung der Erstsprache durch mehr Elemente wie beispielsweise die Kontaktdauer zur Zweitsprache, beeinflusst wird. Aufgrund der vielfältigen Einflussfaktoren verläuft der Aneignungsprozess bei jedem Kind individuell (vgl. Döll 2012: 29f.).

Der theoretische Ausgangspunkt der Untersuchungen im Bereich der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache bildet die Interlanguage-Hypothese (Kap. 2.3), welche sich auf das Konzept der dynamischen Zwischensprache zwischen Erst- und Zweitsprache konzentriert. Wie bereits erläutert, erfolgt der Aufbau der Zielsprache schrittweise durch die Aufstellung von Hypothesen bezüglich der Zielsprachenstruktur. Durch die Resultate der bisherigen Untersuchungen kann gesagt werden, dass die Aneignung des Deutschen als Erstsprache strukturelle Gemeinsamkeiten in der Reihenfolge der Aneignungsphasen mit der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache enthalten. Dies ermöglicht die Herstellung der Bezugnahme zwischen den beiden Forschungsfeldern, um die Forschungslücken im Bereich der Zweisprachaneignung zu schließen (vgl. Döll 2012: 30).

Jedoch Landua et al. (2008) sind der Meinung, dass aufgrund der Variabilität in der Anfangsphase der Zweitsprachaneignung und der verschiedenen Kontaktkonditionen große Unterschiede zwischen den beiden Feldern im gesamten Ablauf der Zweitsprachaneignung entstehen können. Vor allem sind dabei die Bereiche der Flexionsmorphologie und der einfachen Syntax betroffen (vgl. Landua et al. 2008:171f.).

Ehlich (2009) weist darauf hin, dass die gesamte Dimension der Sprachaneignung betrachtet werden soll. Häufig wird der Schwerpunkt ausschließlich auf das Lexikon und die Grammatik gelegt, jedoch ist die Sprachaneignung „Aneignung einer umfassenden Ressource für die

Kommunikation“. Das Kind sollte sich geringstenfalls sieben unterschiedliche Qualifikationsbereiche aneignen, um sprachlich kompetent handeln zu können (vgl. Ehlich 2009:18). Die Aneignungsfolge laut Ehlich, welche als Grundlage und Bezugsquelle des Beobachtungsverfahrens USB DaZ eingesetzt wird, unterstreicht, dass Sprachaneignung in einer bestimmten Reihenfolge von den sogenannten Basisqualifikationen (BQ) durchgeführt wird (vgl. Dirim et al. 2014:7). Die Basisqualifikationen werden unter Einfluss von einigen Elementen wie die Umgebung des Kindes entwickelt, gefördert oder behindert. Die unterschiedlichen Basisqualifikationen stehen in einem engen Zusammenhang miteinander und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Ehlich 2007:11ff.). Mittels einer Sprachstandsdiagnose, wie beispielsweise USB DaZ, kann festgestellt werden, welche Basisqualifikationen sich das Kind angeeignet hat und welche laut der Reihenfolge der Aneignung als nächstes kommen sollte. Dies wird von Vygotskij (1934) als „Zone der nächsten Entwicklung“ beschrieben. Im Folgenden werden die Basisqualifikationen (BQ) von Ehlich präsentiert. Da die Arbeit sich auf den morphologisch-syntaktischen Bereich konzentriert, wird dieser ausführlich dargestellt und behandelt:

A die rezeptive und produktive phonische Qualifikation

- Phonologische und phonetische Unterscheidung und Produktion von Lauten
- Suprasegmental-prosodische Strukturen
- paralinguistische Diskriminierung und Produktion

B die pragmatische Qualifikation I

- Handlungsziele von GesprächspartnerInnen erkennen und darauf adäquat reagieren
- Sprache dem Handlungsziel anpassen

C die semantische Qualifikation

- Bedeutung der Wörter begreifen

D die morphologisch-syntaktische Qualifikation

- Erfassung und Produktion komplexer Formen, Wörter und Sätze

E die diskursive Qualifikation

- Beherrschung von Gesprächsregeln

- Erzählfähigkeit

F die pragmatische Qualifikation II

- Erkennung und Anwendung der Einflussnahme von Sprache
- Angemessener Einsatz von Sprache in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen

G I die literale Qualifikation I

- Erkennen und Produzieren von Schriftsprache (=Schriftspracherwerb)

G II die literale Qualifikation II

- Ausbildung von Lesevermögen und Orthografie
- Auf- und Ausbau der Sprachbewusstheit
- Beschäftigung mit Textsortenspezifika

(vgl. Ehlich 2012:3)

Diese Qualifikationen stehen in Wechselwirkung miteinander und lassen sich lediglich analytisch trennen. Beim sprachlichen Handeln interagieren sie stetig. Wenn Kompetenzzuwächse in einem Teilbereich des sprachlichen Handelns vorhanden sind, kommt es auch in anderen Teilbereichen zu diesen. Aufgrund des traditionellen Sprachverständnisses in der Sprachwissenschaft, sind nur einige dieser Bereiche analysiert. Andere Qualifikationsbereiche, wie beispielsweise der Bereich der Pragmatik, beinhalten große Forschungslücken. Trotz der Lücken leisten die Basisqualifikationen von Ehlich einen entscheidenden Beitrag bei der Darstellung des linguistischen Bereiches einer Diagnose (vgl. Ehlich 2009, S. 19f.).

3.3.1 Die rezeptive und produktive phonische Qualifikation

Die phonische Basisqualifikation stellt sich als unentbehrliches Fundament im nicht-lateralen Bereich, sprich mündlichen Bereich, dar und beinhaltet Wahrnehmung, Unterscheidung und Produktion von Lauten, Silben und Wörtern. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Intonation und der Akzent. Im Bereich der phonischen Basisqualifikation kann die höchste Stufe erreicht werden, wenn die sprachliche Erscheinung mit der der SprecherInnen der Erstsprache übereinstimmt. Dabei sollten die Varietäten der Zielsprache miteinbezogen werden.

Die Untersuchungen im Bereich der phonischen Qualifikation beschäftigen sich hauptsächlich mit SprecherInnen mit den Erstsprachen Türkisch und Russisch. Dabei wird der Fokus auf zielsprachliche Abweichungen und Schwierigkeiten im Aneignungsprozess gelegt. In beiden Fällen wird die Länge beziehungsweise Kürze der Vokale als Herausforderung angesehen. Bei SprecherInnen mit türkischer Erstsprache kommen meist Sprossvokale in Konsonantengruppen oder das Weglassen von Konsonanten vor. Jedoch sind diese Interferenzen aus den Erstsprachen bei Kindern mit Migrationshintergrund kaum zu sehen, welche im deutschsprachigen Raum geboren sind und dort aufwachsen (vgl. Landua et al. 2008:172f.). insgesamt lässt sich sagen, dass der Erwerbsverlauf bei den zweisprachigen Kindern davon abhängig ist, wie viel Kontakt sie zur Zweitsprache haben und in welchem Alter sie sich befinden (vgl. Falk et al. 2008:35f.).

3.3.2 Die pragmatischen Qualifikationen I & II

Pragmatische Basisqualifikation I

Der Begriff *Pragmatik* lässt sich definieren als Handeln durch Sprechen (vgl. Lüdeling 2013:13). Schon im Kleinkindalter wird versucht, ein Handlungsziel durch Sprache zu erreichen. Jedoch fehlen hier die morphologisch-syntaktischen Kompetenzen, um sich situationsgemäß auszudrücken. Deshalb werden nicht-sprachliche Mittel eingesetzt, um an das Handlungsziel zu gelangen. Für Kinder im Volksschulalter sind Handlungsmuster wie *Frage-Antwort-Gespräche, Auffordern/Bitten, Bestätigen/Widersprechen* kennzeichnend. Die Kinder sollten nicht nur über sprachliche, sondern auch kognitive und soziale Fähigkeiten verfügen, um zielgerecht Handlungsmuster einsetzen zu können (vgl. Trautmann/Reich 2008:41ff.).

Des Weiteren zeigen die Studien von Landua et al., dass Kinder beim Zweitsprachaneignungsprozess ähnliche Strategien im Bereich der Pragmatik heranziehen, welche mit zunehmenden Sprachkenntnissen immer weniger benutzt werden. Zum Einsatz kommen gestische und sprachliche Deiktika. Dadurch versuchen SprecherInnen, die Aufmerksamkeit der PartnerInnen zu lenken und Bezüge zu herstellen. Eine weitere Strategie ist der Wechsel in die Erstsprache, wenn dies zur Kommunikationssituation passt. Der Wechsel tritt auf, wenn es in der Zweitsprache Verstehens- oder/und Äußerungsschwierigkeiten vorhanden sind (vgl. Landua et al. 2008:173f.).

Pragmatische Basisqualifikation II

In Zusammenhang mit der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache wurden schon die Sprechaktionen *Erklären* und *Begründen* ausführlich erforscht. Es kann festgelegt werden, dass es beispielsweise bei Kindern mit der Erstsprache Türkisch meist eine Kluft zwischen konzeptuellem Wissen und den Möglichkeiten des Umsetzens von Erklärungen gibt. Das heißt, in unterrichtlichen Kommunikationssituationen wird den Kindern mit Türkisch als Erstsprache wenig Möglichkeit zum Trainieren sprachlicher Handlungen angeboten, da in solchen Situationen Kinder mit Deutsch als Zweitsprache Erklärungen abgeben. Zusammenfassend lässt sich lassen, dass die SchülerInnen Sprechhandlungen besser vollziehen können, wenn ihnen die Möglichkeit für das intensive, inhaltlich–semantische Vorbereiten zur Verfügung gestellt wird (Grundler 2010:65f.). Des Weiteren wurde von Antos (1988) die Sprechhandlung *Begründen* mithilfe von ProbandInnen mit der Erstsprache Türkisch untersucht. Dabei konnten Differenzen zwischen ErstsprachsprecherInnen und ZweitsprachsprecherInnen des Deutschen festgestellt werden. Im Rahmen dieser Untersuchungen wurden fünf Erwerbstufen bezüglich der Sprechhandlung *Begründen* präsentiert, worauf hier nicht eingegangen wird (vgl. Antos 1988:42).

Die pragmatischen Fähigkeiten werden bei USB-DaZ mithilfe der Beobachtungsbereiche mündliche *Sprachhandlungsfähigkeit* und *Strategien* diagnostiziert (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:9). Wichtig dabei ist es, dass ProbandInnen in authentischen Situationen beobachtet werden sollen. Nur somit können authentisches, sprachliches Handeln betrachtet werden, um am Ende den sprachlichen Stand feststellen zu können (Trautmann/Reich 2008:48).

3.3.3 Die semantische Qualifikation

Der Umfang des Lexikons und seine semantischen Formen werden oft zur Sprachstandsbestimmung herangezogen (vgl. Döll 2012:32)

Die Qualifikation im Bereich der Semantik beschäftigt sich mit der Erfassung der Wortbedeutungen. Durch die zunehmende Entwicklung erhöht sich der Schwierigkeitsgrad und die Komplexität. Es können somit neue und fremde Wörter verstanden werden (Lüdeling 2013:142). Die Entwicklung des Wortschatzes verläuft im Allgemeinen bei der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache analog zur Aneignung des Deutschen als Erstsprache. Bei zweisprachigen Kindern besteht der gesamte Wortschatz aus zwei sprachspezifischen Wortschätzen. Es kann gesagt werden, dass die Zunahme des Wortschatzes von kulturellen Ressourcen der Familie und der Verwendung des Deutschen als Umgangssprache abhängig

ist. Denn der Wortschatz erweitert und differenziert sich in unterschiedlichen Themenfelder aus. Je nach Lebensumständen und Interesse kann der Wortschatz eines Kindes in einem Themenfeld mehr aber in einem anderen weniger markant sein (vgl. Landua et al. 2008:176). Der Gesamtwortschatz wird als Indikator für die Erhebung des Sprachstandes unbedeutend gesehen. Dennoch gibt es wichtige Ansätze, welche besagen, dass wortartenspezifische Zugänge schon Erläuterungen zur Wortschatzentwicklung geben können. Nach Jeuk (2003) spielen die Verben als Indikator zur Sprachstandsfeststellung eine wichtige Rolle (vgl. Jeuk 2003:284). Das heißt „die Zunahme der Verben scheint ein Indikator für die Zunahme des Gesamtwortschatzes zu sein: Bei allen Kindern nimmt der Gesamtwortschatz in demselben Maß zu, in dem die Zahl der Verben (Types und Tokens) zunimmt. (Jeuk 2003:284)

Bezüglich des Verhältnisses der Wortarten zueinander gibt es vielseitige Ansätze in der Forschung. Aus diesem Grund ist das Lexikon und die Entwicklung dessen im Verlauf des Aneignungsprozesses des Deutschen als Zweitsprache bis heute undeutlich (vgl. Landua et al. 2008:176f.).

Für die Entwicklung lexikalisch-semantischer Kompetenzen wird die Vielfalt verwendeter Strategien, wie beispielsweise Überbrücken von Wortschatzlücken, auch als Indikator angesehen. Jeuk (2003) konnte feststellen, dass seine erfolgreichen ProbandInnen mit Deutsch als Zweitsprache (Erstsprache: Türkisch) Paraphrasierungen und Neologismen benutzen. Im Gegensatz zu ihnen praktizierten die weniger erfolgreichen Zweitsprachaneignende während der gesamten Untersuchungszeit das so genannte Suchverhalten, wie Lautmalereien, Pausenfüller etc. (vgl. Jeuk 2003:269f.).

3.3.4 Die morphologisch-syntaktische Qualifikation

Der Bereich der morphologisch-syntaktischen Qualifikation spielt eine zentrale Rolle bei der Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit. Denn während der *Unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtung* wird der Fokus ausschließlich auf die morphologisch-syntaktischen Fähigkeiten der ProbandInnen gelegt.

Die Aneignung der morphosyntaktischen Strukturen wurde im Rahmen des Forschungsgebietes Deutsch als Zweitsprache intensiver untersucht und analysiert als Erwerbsprozesse in den anderen Qualifikationsbereichen (vgl. Döll 2012:34).

Der Aneignungsprozess morphologisch-syntaktischer Besonderheiten der Sprache steht in engem Zusammenhang mit Prozessen in allen anderen Qualifikationsbereichen (vgl. Kemp et

al. 2008:63). Bei Kindern, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, wurden bereits morphologisch-syntaktische Kompetenzen in der Erstsprache angeeignet. Das bedeutet, dass sie schon wichtige Informationen über die Funktion eines Sprachsystems besitzen. Die morphosyntaktischen Besonderheiten des Deutschen als Zweitsprache werden in gleichartigen Weise und ähnlichen Reihenfolge wie beim Erstspracherwerb bearbeitet (vgl. Kemp et al. 2008:66).

3.3.4.1 Morphologie des Nomens

Die Nominalflexion im deutschen Sprachsystem ist ein ziemlich komplexes Phänomen. Sie besteht aus der Numerus-, Kasus- und Genusflexion. Im Gegensatz zur Genus- und Kasusflexion handelt es sich bei der Numerusflexion um einen simplen Aneignungsschritt. Im Deutschen gibt es eine Differenzierung zwischen Singular und Plural, welche den DaZ-LernerInnen meist aus der Erstsprache bekannt ist. Einige Untersuchungen zur Aneignung der Pluralmarkierungen sind vorhanden. Laut Wegener (1994) läuft diese folgendermaßen ab:

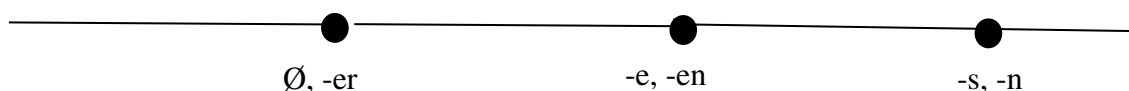


Abbildung 3: Aneignungsfolge Pluralallomorphe nach Wegener (1994),
Quelle: eigene Darstellung

Im Deutschen werden einerseits die Pluralmarkierung regelhaft aus Singularform abgeleitet, andererseits müssen einige andere Wort für Wort angeeignet werden. Nach Wegener (1994) werden zuerst $\emptyset$ und *-er* erworben, danach *-e* und *-en* und schließlich *-s* und *-n* (Abb. 3) (vgl. Kemp et al. 2008:71).

Das Kasussystem der deutschen Sprache besteht aus den vier Kasus *Nominativ*, *Genitiv*, *Dativ* und *Akkusativ*. Der Kasus wird im Deutschen durch den Platz des Nomens im Satz, Endungen am Nomen selbst und Formen der Artikeldeklinaton erfasst. Es wird behauptet, dass die Aneignung der drei Grundkasus *Nominativ*, *Dativ* und *Akkusativ* im Deutschen als Zweitsprache in der gleichen Reihenfolge verläuft wie im Erstspracherwerb. Das heißt, es wird als erstes der Nominativ angeeignet, danach kommen der Akkusativ und schließlich der Dativ (vgl. Döll 2012:35). Die Aneignung des Genitivs wird „erst im Zusammenhang mit der Aneignung literaler Qualifikationen erwartet.“ (Landua et al. 2008:184)

Die Aneignung des Genus und ihre Kennzeichnung durch Artikel braucht im Aneignungsprozess des Deutschen als Zweitsprache eine lange Zeit. Denn für DaZ-LernerInnen ist diese eine besonders große Hürde. Kaltenbacher und Klages bestätigen, dass Schwierigkeiten beim Genussystem bei DaZ-LernerInnen mit einer genuslosen Erstsprache markanter sind als bei Kindern mit slawischer Erstsprache, welche das System schon kennen. Im Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (2008) wird die Aneignungsfolge des Kasus folgendermaßen präsentiert:

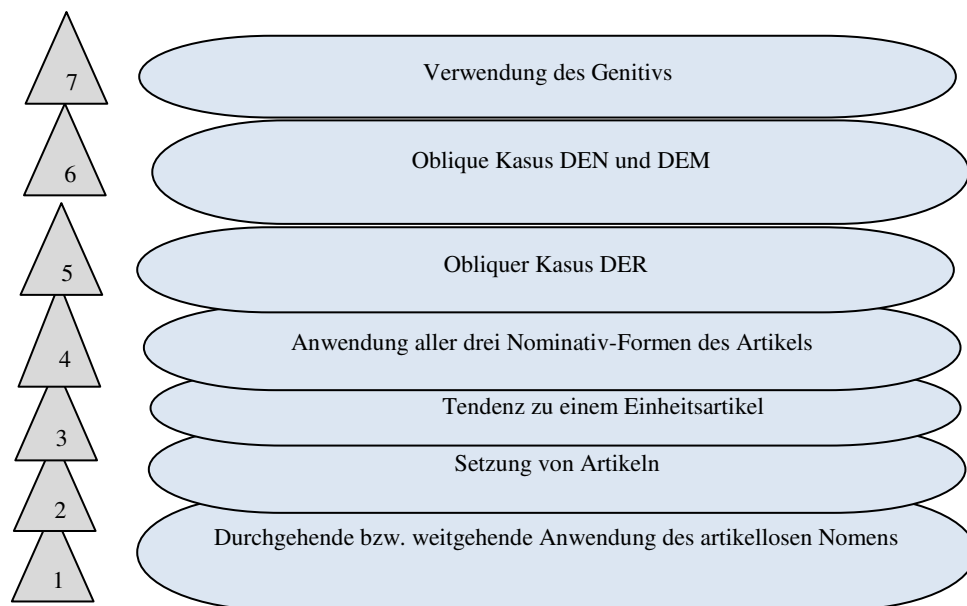


Abbildung 4: Aneignungsfolge des Kasus,
Quelle: Kremp/Bredel/Reich 2008:72

Zu Beginn werden die Normen ohne Artikel benutzt. Nach einiger Zeit kommen einzelne Artikelformen, ebenso das Plural-„die“ vor. Beim ersten Versuch zur Bildung der Regeln wird ein Einheitsartikel herangezogen (meistens DIE). Nach einigen Schritten wird der Einheitsartikel durch Artikelunterscheidung abgelöst. Später werden so genannte oblique¹ Formen von Nominativformen unterschiedet. Die Unterscheidung kann erst dann angeeignet gelten, wenn *den* und *dem* realisiert werden. (vgl. Kemp et al. 2008:71f.).

¹ Obliquer Kasus (oder inhärenter Kasus) wird nicht anhand der grammatischen Funktion zugewiesen, sondern z.B. aufgrund lexikalischer Eigenheiten oder thematischer Rollen. Im Deutschen sind dies die oben genannten Kasus: Genitiv, Dativ und Akkusativ. <http://deacademic.com/dic.nsf/dewiki/1040753> (20.11.2017)

Im Diagnoseverfahren USB DaZ wird im Beobachtungsbereich: „Realisierung von Subjekt und Objekt“ die Aneignungsfolge im Bereich der Morphologie von Nomen behandelt. Es ist unklar, warum in diesem Erhebungsverfahren lediglich die Beobachtung von Objekten herangezogen wird und die Verwendung von Kasusflexionen im Allgemeinen außer Acht gelassen wird.

3.3.4.2 Morphologie des Verbs

Die Untersuchungen im Bereich der Verbflexion beschäftigen sich hauptsächlich mit Person und Tempus. Die Personen eines Verbs werden mittels Endungen und durch Personalpronomen gekennzeichnet. Laut Jeuk (2003) entsteht die Verbflexion bezüglich der Reihenfolge der erworbenen Phänomene analog zum Erstspracherwerb (vgl. Jeuk 2003:285). Zu Beginn tauchen die Formen *ist* und *sind* und der endungslose Imperativ der 2. Person Singular auf. In regelrechter Anwendung treten zuerst die Formen der 1. Person Singular, anschließend die Formen der 3. Person in Singular und Plural und dann der 1. Person Plural auf. Im nächsten Schritt erscheinen die Formen der 2. Person (vgl. Kemp et al. 2008:72). Bezüglich der Aneignung der Tempusformen kann gesagt werden, dass als erster Schritt das Präsens und anschließend das Perfekt angeeignet werden. Wichtig zu erwähnen ist, dass von den Kindern während des Aneignungsprozesses immer wieder Übergangsformen benutzt werden. Diesbezüglich gilt die Verwendung des Partizips ohne Hilfsverb („Anna geweint“) als erster Zwischenschritt. Während seiner Untersuchung zeichnete Kuhberg (1987) auf, dass nach der Aneignung des Perfekts die Präteritumform von *sein* angeeignet wurde. Später folgte die Zeitform des Futurs. Die Aneignung des Präteritums erscheint erst am Ende des Aneignungsprozesses (vgl. Döll 2012:37). In der folgenden Abbildung sind die Aneignungsschritte der Tempusformen zusammenfassend dargestellt.

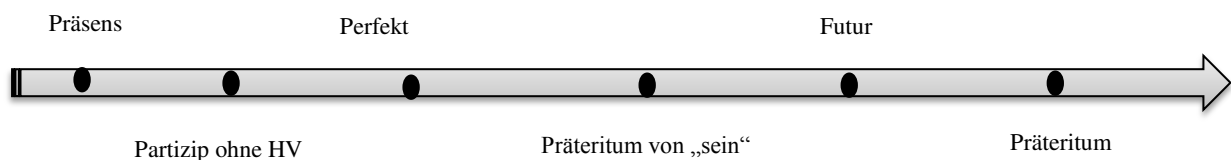


Abbildung 5: Aneignungsfolge der Tempusformen,
Quelle: Landua et al. 2008:186

Die Formen des Partizips II werden einerseits nach Regeln mit der Präfixsilbe *ge-* und mit den Endungen *-(e)t* bei schwachen beziehungsweise *-en* bei starken Verben gebildet. Andererseits gibt es Verben, bei denen die Partizipformen nicht regelgerecht gebildet werden, wie beispielsweise *geschrieben*. Bei den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache nimmt die Aneignung dieser einzelnen unregelmäßigen Formen lange Zeit in Anspruch. In einer Phase während des Aneignungsprozesses werden die Formen öfter generalisiert, in der anschließenden Phase tauchen Probeformen wie *gespielen* auf. Am Ende können zielsprachengerechte Formen angeeignet werden (vgl. Kemp et al. 2008:73).

3.3.4.3 Syntax im Zweitspracherwerb

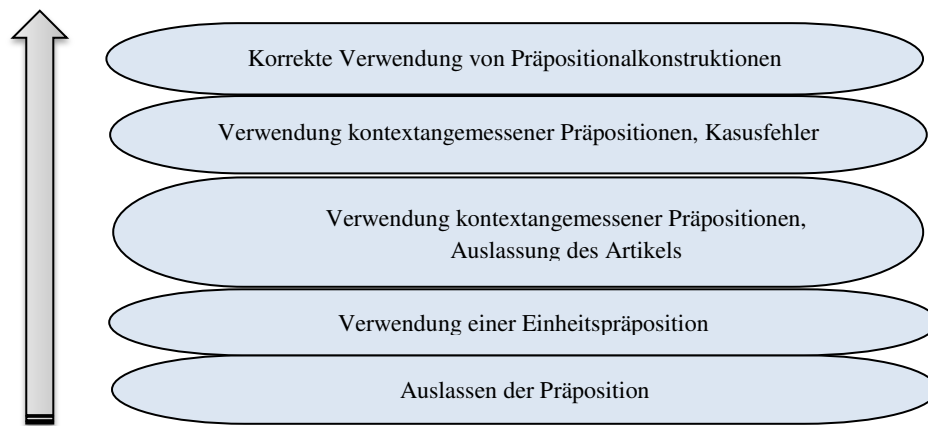
Für die Sprachstandsermittlung in der Zweitsprache Deutsch im Bereich syntaktischer Qualifikationen können die Anwendung von Präpositionalkonstruktionen, Satzverbindungen und -gefüge ebenso die Verbstellung im Satz als wichtige Indikatoren in Betracht gezogen werden (vgl. Döll 2012:40).

Die Kasuszuordnung im Deutschen kann den DaZ-LernerInnen einige Schwierigkeiten bereiten. In der deutschen Sprache bestimmen die Präpositionen den Kasus ihrer Bezugswörter, wobei einige Präpositionen „zweifach besetzt“ sind. Das bedeutet, dass diese Wechselprepositionen, wie beispielsweise *in*, *auf*, *an*, je nach Kontext entweder Akkusativ oder Dativ erfordern. Denn mit dem Akkusativ wird eine Richtung/Bewegung geäußert und der Dativ hingegen markiert eine Lokalität mit der Frage *Wo*. Um Präpositionalkonstruktionen zielsprachlich richtig realisieren zu können, müssen einige Punkte miteinbezogen werden:

- Genus
- Kasus
- Kontext

Somit lässt sich sagen, dass die Aneignung der Nominalflexion für den Erwerb und die Entwicklung der Präpositionalkonstruktionen als Grundlage dient. Es konnte beobachtet werden, dass DaZ-LernerInnen in der Anfangsphase des Aneignungsprozesses Präpositionen auslassen. In einer weiteren Phase wird eine einheitliche Präposition benutzt. Später werden unterschiedliche Präpositionen angeeignet und verwendet. Im gesamten Aneignungsprozess der Präpositionen ist Wechsel vom Nicht-Benutzen zum Benutzen von Artikeln zu sehen. Im

folgenden Modell wird die Aneignungsfolge der Präpositionen graphisch dargestellt (vgl. Döll 2012:40):



*Abbildung 6: Aneignungsfolge der Präpositionalkonstruktionen,
Quelle: Döll 2012:41*

Wie schon erwähnt beginnt der Aneignungsprozess mit dem Auslassen der Präposition. In der nächsten Phase wird von den DaZ-LernerInnen eine Einheitspräposition benutzt. Im nächsten Schritt kommen Präpositionen kontextangemessen vor, wobei die Artikel ausgelassen werden. In der späteren Phase werden fehlerhafte Artikel benutzt. Der Aneignungsprozess ist dann erfolgreich abgeschlossen, wenn zielsprachlich richtige Präpositionalkonstruktionen verwendet werden (vgl. Döll 2012:40).

Bezüglich der Häufigkeit der Verwendung von Präpositionen stellten Nübling (1998) und Turgay (2005) bei ihren Untersuchungen fest, dass *in* im Deutschen die am häufigsten vorkommende Präposition ist. Des Weiteren sind in den Ranglisten der ForscherInnen die Präpositionen bezüglich derer Verwendung unterschiedlich gereiht. Es wurde von Komor (2008) zusammenfassend ausgedrückt, dass hinsichtlich der Aneignung nichtflektierbarer Wörter im Deutschen keine systematischen Untersuchungen durchgeführt wurden. Somit kann darüber nur spekuliert werden (vgl. Komor 2008:64).

In Bezug auf die Stellung des Verbs in Haupt- und Nebensätzen wurden in den letzten Jahren viele Untersuchungen durchgeführt. Diese besagen, dass der Aneignungsprozess mit der Phase der Verwendung unvollkommener Äußerungen beginnt. Dabei werden Äußerungen mit oder ohne verbalen Teil gebildet. Phänomene wie

- Zweitstellung des Verbs in einem Hauptsatz

- Realisierung der Verbklammer mit Infinitiv oder trennbaren Verben
- Stellung des finiten Verbs am Ende der Nebensätze

spielen eine wesentliche Rolle im Aneignungsprozess. Im Jahr 2005 stellte Grißhaber ein umfassenderes Modell vor, in dem die einzelnen Aneignungsstufen der Stellung des Verbs im Deutschen dargestellt werden. Wenn im Vergleich dazu der Beobachtungsbereich *Verbstellung in Aussagesätzen* des USB DaZ-Bogens in Betracht gezogen wird, können Gemeinsamkeiten bezüglich der Aneignungsreihenfolge markiert werden.

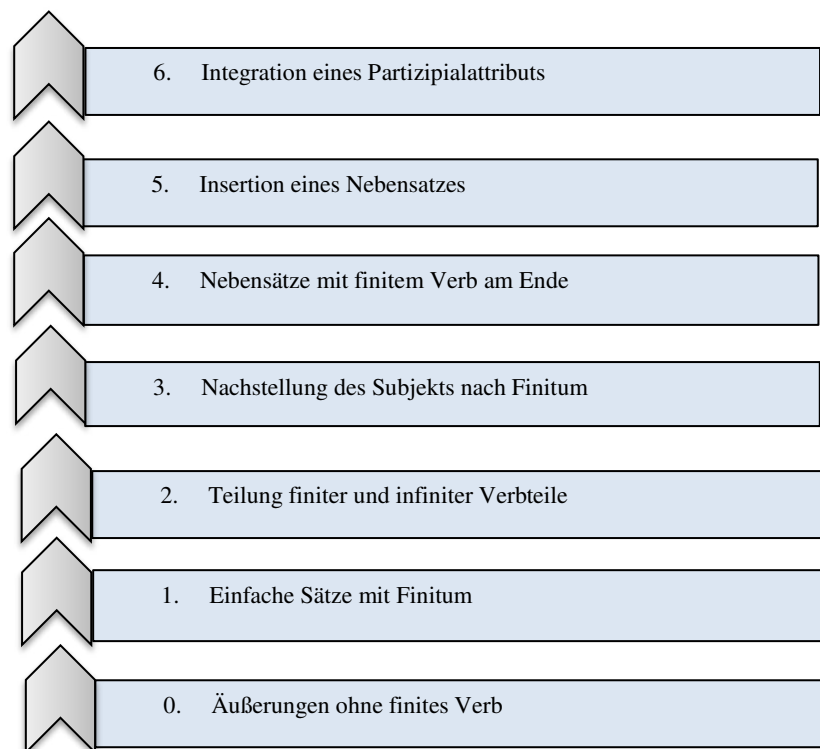


Abbildung 7: Aneignungsstufen Verbstellung im Deutschen,
Quelle: Grißhaber 2005:41

Die Verknüpfung von Sätzen ist ebenfalls ein wichtiger Indikator des Sprachstandes. Hinsichtlich der Satzverbindungen kann zusammenfassend gesagt werden, dass im Verlauf des Aneignungsprozesses immer mehr Konjunktionen benutzt werden. Vor allem Verbindungen mit den Subkonjunktionen verlangen hohe Kompetenzen im Bereich der Lexik und Syntax. Bezüglich der Aneignungsabfolge der einzelnen Konjunktionen gibt es keine eindeutigen Ergebnisse. Dennoch kann gesagt werden, dass sich DaZ-LernerInnen Konjunktionen wie *und*, *dann* und *weil* ziemlich früh aneignen (vgl. Döll 2012:46).

Die Skala im Bereich „Aussageverbindungen“ im Diagnoseverfahren USB DaZ kongruiert im Wesentlichen mit den Forschungsergebnissen in Bezug auf die Satzverbindungen.

3.3.5 Die diskursive Qualifikation

Der diskursive Qualifikationsbereich legt den Fokus auf die Erzählfähigkeit, die Kohärenz und die Einhaltung der Gesprächsregeln. Die Ausbildung der diskursiven Basisqualifikationen brauchen meist eine lange Zeit. Denn es handelt sich um eine äußerst komplizierte Qualifikation, welche im Wesentlichen von den kognitiven Entwicklungsprozessen und der institutionellen Bildung abhängig ist. Im Bereich Deutsch als Zweitsprache stehen diesbezüglich vor allem Untersuchungen auf dem Forschungsgebiet der Erzählfähigkeit zur Verfügung. Bedeutsame Indikatoren für den Bereich der Erzählfähigkeit können beispielsweise Thema/Rhema und die Textform herangezogen werden. Die Umsetzung diskursiver Fähigkeiten setzt einen gewissen Spielraum an der Verfügung über die Sprachmitteln. Diskursive Fähigkeiten werden zuerst in der Erstsprache oder in der Zweitsprache angeeignet. Wenn die erforderlichen Mittel in beiden Sprachen zur Verfügung stehen, besteht die Möglichkeit eines Transfers (vgl. Guckelsberger/Reich 2008:83f).

Für den Zweitspracherwerb spielen Faktoren wie Kontaktqualität und -dauer eine wesentliche Rolle. Bei der Kontaktqualität sollte jedenfalls die Sprachbildung in institutioneller Umgebung einbezogen werden. Diesbezüglich konnte im Rahmen der Untersuchungen diagnostiziert werden, dass deutsch-türkischsprachige GrundschülerInnen zu Beginn der Grundschulzeit die deutschsprachige Wiedergabefähigkeit einer Bildgeschichte bezüglich Kohärenz und Vollständigkeit schwächer war als die im Türkischen. Jedoch konnten sie in weiteren Jahren gleichwertige Leistungen in beiden Sprachen erbringen. Es muss aber bedacht werden, dass die sprachlichen Mittel alleine die Erzählkompetenz nicht ausmachen. (vgl. Guckelsberger/Reich 2008:91).

3.3.6 Die literalen Qualifikationen I & II

Wenn die Kinder schon in der Lage sind, „Schrift als Trägerin von Informationen“ (Dirim/Döll/Fröhlich 2014:33) zu betrachten und Äußerungen in schriftlicher Form wiederzugeben, wird die literale Qualifikation von ihnen erreicht (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:33). Der Schriftspracherwerb beginnt vor Schuleintritt und es wurde festgestellt, dass ein enger Zusammenhang zwischen der phonischen und der Kompetenz zur schriftsprachlichen Produktion vorhanden ist (vgl. Bredel/ Reich 2008:95).

Die Befunde im Bereich der Zweitsprache stellen dar, dass die zweisprachigen Lese- und SchreibanfängerInnen, welche in der vorschulischen Zeit ausreichend Kontakt mit der deutschen Sprache hatten, denselben Aneignungsablauf beim Wortschreiben haben wie die monolingual deutschsprachigen SchülerInnen. Anders sind die Ergebnisse bei den zugewanderten Kindern, welche bereits in der Erstsprache das Lesen und Schreiben gelernt haben. Hier besteht die Möglichkeit, dass es zu Interferenzen kommt (vgl. Bredel/ Reich 2008:99).

Im Hinblick auf die Studie von Knapp (1997) kann dennoch festgestellt werden, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, welche in einem deutschsprachigen Raum eingeschult wurden, bei der schriftlichen Textproduktion schlechtere Ergebnisse aufweisen als SchülerInnen, die weniger als zwei Jahre im deutschsprachigen Raum lebten. Denn die in einem deutschsprachigen Raum eingeschulten Kinder besitzen zwar gewisse lexikalische und morphologisch-syntaktische Kompetenzen, dennoch konnten sie sich in der Zweitsprache Deutsch wichtige Teilqualifikationen für die Textkompetenz nicht zureichend aneignen. Im Gegensatz dazu besteht bei den Kindern, die in ihrer Erstsprache schon eingeschult wurden, die Möglichkeit, dass die Text- und Erzählkompetenzen erfolgreich aus der Erstsprache transferiert werden können (vgl. Landua et al. 2008:201).

Die Basisqualifikationen im literalen Bereich können im Verfahren USB DaZ mittels der Beobachtungsbereiche *Orthographie* und *Textkompetenz* betrachtet und diagnostiziert werden (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:9).

3.4 Zusammenfassung des Kapitels

Die Termini *Erstsprache*, *Zweitsprache* und *Fremdsprache* lassen sich in der Realität schwer voneinander trennen. Erstsprache beschreibt im Grunde die erste Sprache, von der ein Kind umgeben ist und welche es sich dann aneignet. Die Zweitsprache rückt dann in den Fokus, wenn eine zweite Sprache angeeignet wird, nachdem die Aneignung einer Erstsprache abgeschlossen beziehungsweise fortgeschritten ist. Hierbei kann jedoch keine klare Grenze zwischen bilingualer Erstsprachaneignung und der Zweitsprachaneignung gesetzt werden. Die Fremdsprachaneignung wird im Wesentlichen von der Zweitsprachaneignung durch ihren gesteuerten Aneignungsablauf differenziert. Dennoch gibt es auch beim Fremdsprachenlernen ungesteuerte Lernsituationen und umgekehrt gesteuerte Lernsituationen in der Zweitsprache.

Im Allgemeinen wird die Aneignung einer Zweitsprache als Ausnahmefall der Sprachaneignung betrachtet, welche hauptsächlich den Fokus auf die Abweichungen von der Zielsprache legt. Die im Rahmen dieses Kapitels vorgestellten Hypothesen versuchen die Aneignung einer Zweitsprache darzustellen. Jede dieser Hypothese hat andere Schwerpunkte und so auch einige Forschungslücken.

Die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache ist von unterschiedlichen Faktoren, wie beispielsweise den altersspezifischen Merkmalen, abhängig. Laut Ehlich (2008) erfolgt die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache nicht unstrukturiert, sondern es gibt Aneignungsstufen. Anhand dieser Aneignungsstufen können sieben unterschiedliche Basisqualifikationen entwickelt werden, welche voneinander abhängig sind und in Wechselwirkung stehen. Auf die Aneignungsstufen wird im Beobachtungsverfahren USB DaZ Bezug genommen, indem die Beobachtungsskalen des Verfahrens die Resultate aus dem *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (Ehlich et al. 2008) widerspiegeln.

4 Sprachstandsdiagnostik

Um SchülerInnen individuell sprachlich fördern und ihre sprachliche Defizite beheben zu können, sollte ein effizientes Diagnoseverfahren für die einzelnen SchülerInnen durchgeführt werden. Es wird im Rahmen dieser Arbeit die Sprachstandsdiagnose als Ausgangspunkt der Untersuchung herangezogen, um nach der zweiten Durchführung des Verfahrens den Sprachstand untersuchter SchülerInnen präsentieren zu können.

Im folgenden Kapitel wird es einen Einblick in den Bereich der Sprachstandsdiagnostik gegeben. Zunächst wird der Fokus auf den Begriff *Kompetenz* gelegt, indem die *Sprachkompetenz* miteinbezogen wird. Des Weiteren werden verschiedene Anforderungen, welche an die Sprachstandsdiagnose im Hinblick auf den Spracherwerb gestellt werden, behandelt. Abschließend folgt eine Beschreibung der Verfahrensarten.

4.1 Begriffserklärung

Die Sprachstandsdiagnostik, welche ein wichtiger Teil der pädagogischen Diagnostik ist, hat das Ziel, die Lernprozesse der SchülerInnen festzustellen und zu analysieren. Daraus werden entstehende Daten erhoben, um schließlich den Lernprozess der SchülerInnen optimieren zu können. Das heißt, es kann über individuelle Fördermaßnahmen nachgedacht und entschieden werden, wenn vorher analysiert wird, wie weit ein/e SchülerIn in der Sprachaneignung ist. Mithilfe der Analyse des Sprachstandes eines Kindes beziehungsweise eines Jugendlichen können Schwierigkeiten und Defizite in der Aneignung festgestellt werden. Durch gezielte Förderung kann daran gearbeitet werden (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008:13). Jedoch ist die Sprachstandsdiagnose ein komplexes Zusammenspiel mehrerer Faktoren.

„Feststeht, dass sich die sprachlichen bzw. kommunikativen Fähigkeiten von Lernenden und die spezifischen Eigenschaften ihres Sprachsystems nicht einfach messen lassen wie Gewicht oder Körpergröße oder auch der Puls.“ (Wenzel/Schulz/Tracy 2009: 47 f.)

Es wird seit Jahren über den Einsatz von sprachstandsdiagnostischen Verfahren und deren Aufbau diskutiert. Dabei werden Themen wie Gegenstandsbestimmung der Sprachstandsdiagnostik, also die Feststellung der Phänomene *Sprache*, *Kompetenz* und

Sprachkompetenz ebenso die Frage nach Festlegung und Angemessenheit der Maßstäbe in den Mittelpunkt gestellt.

4.2 Sprachkompetenz

„Was bedeutet es, eine Sprache zu können?“. Diese Frage ist seit einer langen Zeit von großer Bedeutung und wurde mehrmals gestellt, um Verfahren zur Feststellung sprachlicher Fähigkeiten zu entwickeln. Der Begriff *Sprachkompetenz* wird somit in den Mittelpunkt gestellt, obwohl dessen Definition sehr problematisch ist (vgl. Döll 2012:56f.). Denn sowohl *Kompetenz* als auch *Sprache* sind „völlig unspezifisch, allumfassend und damit eigentlich inhaltsleer geworden“ (Klieme/Hartig 2008:14).

Nach Chomsky (1965) wird *linguistic competence* als Regelwissen eines Hörer-Sprechers einer Sprache dargestellt. Somit versteht Chomsky unter Kompetenz das kognitive System, welches hinter sprachlichen Leistungen liegt. Im Gegenteil dazu, konzentrieren sich funktional-pragmatische Konzepte darauf, die Fähigkeiten von Individuen zu beschreiben, welche konkrete situative Ansprüche bewältigen. Dabei werden Kompetenzen als kontextbedingt und als Ergebnisse der Lernprozesse betrachtet (vgl. Döll 2012:58). Das bedeutet also, dass sich

„für die Feststellung sprachlicher Kompetenzen mit dem Ziel der Bilanzierung und Optimierung von individuellen Sprachaneignungsprozessen ein Anknüpfen an funktional-pragmatische Konzepte daher in besonderem Maße anbietet“. (Döll 2012:58)

Es lässt sich sagen, dass die Messung von Kompetenz eine schwierige Aufgabe ist. Für die Feststellung der Kompetenzen sollten ihre Ausprägungen möglichst genau festgelegt werden. Des Weiteren benötigt man für die Feststellung mehr als eine Beobachtung. Diese sollten in verschiedenen Situationen durchgeführt und dann zusammengeführt werden, um am Ende eine Aussage über das individuelle Kompetenzniveau treffen zu können. Die Messung muss in Form eines standardisierten und ökonomischen Verfahrens durchgeführt werden (vgl. Klieme/Hartig 2007:24).

Bei der Diagnostik der Kompetenz sollten theoretische Modelle, auf denen die Diagnoseverfahren stützen, kritisch betrachtet werden. Laut Hartig und Klieme (2006) sind zwei unterschiedliche Kompetenzmodelle vorhanden:

- 1) Strukturmodelle, welche die Dimensionen der Kompetenz thematisieren und strukturell behandeln
- 2) Niveaumodelle, welche die kennzeichnenden Fähigkeiten darstellen, die bei verschiedenen Ausprägungen einzelner Kompetenzen erscheinen.

(vgl. Hartig/Klieme 2006:132)

4.2.1 Kompetenzstrukturmodelle

Kompetenzstrukturmodelle konzentrieren sich auf die Dimensionalität zu erfassender Kompetenzen. Im Tätigkeitsbereich der Sprachstandsfeststellung sollte im Allgemeinen erläutert werden, welche Dimensionen das zu erfassende Phänomen *Sprache* besitzt. Diesbezüglich entstanden viele Modelle. Im deutschsprachigen Raum gilt das Modell der analytisch differenzierbaren sprachlichen Basisqualifikationen von Ehlich (2005) als bedeutender Orientierungsrahmen, welches im Gutachten *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung* skizziert wurde (vgl. Döll 2012:60). Die sprachlichen Basisqualifikationen wurden im vorherigen Kapitel (2.3) präsentiert und ausführlich behandelt.

Bei der Durchführung einer Untersuchung beziehungsweise eines Assessments sollte je nach Intention nicht außer Acht gelassen werden, inwieweit die Wechselwirkung zwischen Teilbereichen beziehungsweise -kompetenzen eine wichtige Rolle spielt.

4.2.2 Kompetenzniveaumodelle

Bei Kompetenzniveaumodellen wird der Inhalt der empirisch erfassten Kompetenzen ausführlich beschrieben. Nach Hartig und Klieme (2006)

„geht es hierbei um z.B. um die Frage, welche spezifischen Anforderungen eine Person mit einer hohen Kompetenz bewältigen kann und welche Anforderungen eine Person mit einer niedrigen Kompetenz gerade noch bewältigt welche nicht.“ (Hartig/Klieme 2006: 133)

Wenn im Bildungsbereich individuelle SchülerInnen im Mittelpunkt stehen, besteht ein Interesse an der inhaltlichen Deskription der erreichten Werte. Das bedeutet, dass die Inhalte interpretiert werden sollen. In Bezug auf die Feststellung sprachlicher Fähigkeiten dienen von der Sprachaneignungsforschung thematisierten Aneignungsfolgen als Grundlage für die Niveaumodellierungen. Denn es wurde hervorgehoben, „dass Spracherwerb nicht in

beliebigen Richtungen oder chaotisch verläuft, sondern vielmehr von einem sequenziellen Ordnungssystem geleitet wird.“ (Roche 2005: 229).

Die regelmäßige Feststellung des Sprachaneignungsstandes spielt auch bei SchülerInnen, mit Deutsch als Zweitsprache eine relevante Rolle, denn eine angemessene Sprachförderung erfordert eine sprachaneignungstheoretisch basierte Sprachstandsdiagnose. Im Forschungsfeld der Sprachaneignung werden sprachliche Teilbereiche immer isoliert betrachtet und analysiert, obwohl sie alle in enger Wechselbeziehung stehen (vgl. Döll 2012:62f.).

Des Weiteren wird immer wieder die Frage diskutiert, ob ein Phänomen – hauptsächlich morphologisch-syntaktische Struktur – in spontanen Äußerungen zufällig produziert werden kann. Diesbezüglich sollte erwähnt werden, dass Sprachaneignungsprozesse nicht linear ablaufen, sondern es sind dynamische u-kurvenförmige Verläufe mit Überlappungen vorhanden (Karmiloff-Smith 1995). Dabei kommt es hin und wieder während des Aneignungsprozesses zu sprachlichen Abweichungen, wie beispielsweise die Flexion der starken Verben, welche vielleicht nicht vorher beobachtet werden. Es ist also möglich, dass sie zuerst richtig flektiert werden, dann vorübergehend nicht in zielsprachlich korrekter Form, aber später wieder korrekt auftauchen. Es handelt sich dabei um Übergeneralisierungen nach der Interlanguage-Hypothese (Kap. 2.2.3). Die Art der u-kurvenförmigen Aneignungsverläufe wurde meist bei morphologischen Phänomenen aufgezeichnet (vgl. Döll 2012:64).

4.3 Anforderungen an Verfahren zur Sprachstandsdiagnose

Die Anforderungen an sprachdiagnostische Instrumente sind sehr vielseitig. Denn je nach Anwendungsbereich werden mithilfe diagnostischer Ergebnisse wesentliche Entscheidungen getroffen. Somit ist es erforderlich, dass sprachdiagnostische Verfahren festgelegte Qualitätskriterien einhalten. Neben der Einhaltung der allgemeinen Gütekriterien und Nebengütekriterien wird die Einhaltung bestimmter spezifischer Kriterien der Sprachstandsdiagnostik vorausgesetzt.

4.3.1 Allgemeine Anforderungen

Bei den pädagogischen Diagnoseverfahren werden drei wesentliche Gütekriterien in den Mittelpunkt gestellt:

- Objektivität
- Reliabilität
- Validität

(vgl. Döll 2012:68f.)

Die Objektivität einer Messung ist dann vorhanden, „wenn die Messergebnisse möglichst unabhängig vom Untersucher sind“, das bedeutet, „wenn verschiedenen Untersucher bei der Messung desselben Merkmals zum gleichen Ergebnis kommen“ (Ingenkamp/Lissmann 2008:51f.). Die Objektivität spielt sowohl bei der Durchführung als auch bei der Auswertung eine Rolle (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012:119).

Die Reliabilität oder auch Zuverlässigkeit konzentrieren sich auf „den Grad der Sicherheit oder Genauigkeit, mit dem ein bestimmtes Merkmal gemessen werden kann“ (Ingenkamp/Lissmann 2008:54). Das bedeutet, dieses Kriterium markiert „den Grad der Messgenauigkeit beziehungsweise den Grad der Freiheit von Messfehlern eines Instruments.“ (Döll 2016:69)

Neben den genannten Kriterien muss eine Messung auch valide sein. Es sollte geprüft werden, „ob tatsächlich das gemessen wird, was man messen will, und nicht irgendetwas anderes“ (Ingenkamp/Lissmann 2008:57). Dieses Gütekriterium ist für diagnostische Instrumente von großer Bedeutung.

Im Rahmen dieser Arbeit wird von der Forscherin das Diagnoseverfahren USB DaZ für die Untersuchung herangezogen. Bezüglich der Gütekriterien kann gesagt werden, dass es vor der Publikation von Personen – hauptsächlich von Lehrpersonen – aus der Praxis durchgeführt und überprüft wurde. Das Konzept des Diagnoseinstruments wurde danach redigiert, um die Rückmeldungen und Überarbeitungsvorschläge der Versuchspersonen nicht außer Acht zu lassen. Dieser Vorgang wurde ein zweites Mal durchgeführt. Dabei wurde es auf seine Reliabilität und Objektivität geprüft. Letztendlich wurde das Kriterium der Reliabilität als ausreichend eingestuft und ebenso kann durch dieses Diagnoseverfahren die Objektivität sichergestellt werden (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:7f.). Ehlich (2005) weist auf andere bedeutende Kriterien hin. Denn sprachstandsdiagnostische Verfahren sollten ausnahmslos auf wissenschaftlich fundierten Sprachaneignungstheorien stützen. Ob ein Verfahren für ein- oder mehrsprachige Kinder entworfen wurde, soll auch berücksichtigt werden. Der USB DaZ wurde speziell für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache entwickelt. Ebenso wird die

Aneignungsfolge aus dem Bereich der Spracherwerbsforschung von Ehlich et al. (2008) miteinbezogen (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:7).

Es lässt sich sagen, dass es sich bei USB DaZ um ein „valides und konsistentes Diagnoseinstrument handelt“ (Dirim/Döll/Fröhlich 2014:7). Außerdem hat die Forscherin im Rahmen ihres Masterstudiums einige Seminare allgemein zu der Sprachstandsdiagnose absolviert und einige Verfahren erprobt. Somit kann die Forscherin mit dem Beobachtungsverfahren USB DaZ gut umgehen und benötigt daher keinen Testversuch.

Neben den allgemeinen Gütekriterien sollten laut Ingenkamp und Lissmann (2008) auch so genannte Nebengütekriterien berücksichtigt werden.

4.3.2 Nebengütekriterien

Folgende Nebengütekriterien, die im Rahmen der pädagogischen Diagnostik relevant sind, werden von Ingenkamp und Lissmann definiert: Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie, Nützlichkeit, Zumutbarkeit, Unverfälschbarkeit und Testfairness. (Ingenkamp/Lissmann 2008:61f.) Diese Punkte werden sowohl von dem Instrument selbst als auch von Personen, welche davon betroffen sind – ForscherInnen und ProbandInnen – beeinflusst (vgl. Döll 2012:71).

4.3.3 Spezifische Anforderungen

In den vergangenen Jahren wurden spezifische Kriterien für die Verfahren zur Feststellung sprachlicher Kompetenzen geäußert. Hierzu gibt es linguistische, pädagogische und methodische Anforderungen.

Die linguistischen Anforderungen werden von Döll kritisiert, da diese meist „von einer Alltagsauffassung von Sprache“ geprägt sind und bei den gängigen Verfahren oft die „sprach- und sprachaneignungstheoretische Fundierung“ (Döll 2012: 72) nicht vorhanden ist. Daher wird gefordert die von Ehlich (2005) entwickelten Basisqualifikationen als Grundlage heranzuziehen, wie dies unter anderen bei USB DaZ der Fall ist. Aus pädagogischer Sicht sollen die Verfahren so aufgebaut sein, dass diese zu einer sinnvollen und längerfristigen Förderung beitragen. Dabei spielen Verfahren, die den Sprachstand der ProbandInnen beispielsweise mithilfe eines Sprachkompetenzprofils – dies wird auch im Rahmen dieser Arbeit erstellt – präsentieren, eine Rolle (vgl. Döll 2012:72f.)

Des Weiteren sollten die Verfahren weder „geschlechts- noch kulturspezifisch“ ausgerichtet sein. Darüber hinaus sollen spontane Sprache und natürliche Kommunikationen der ProbandInnen beachtet werden (vgl. Döll 2012:73). Bei der Untersuchung der vorliegenden Arbeit wird dieses Kriterium auch erfüllt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es zahlreiche Kriterien gibt, die ein sprachstandsdiagnostisches Verfahren erfüllen soll. Ein wichtiger Aspekt ist jedoch, dass Verfahren die „individuellen Stärken und Schwächen“ (Döll 2012:73) der ProbandInnen skizzieren soll.

Ein wichtiger Teil der Sprachstandsanalyse sind die Verfahren, mit denen der Sprachstand der SchülerInnen erhoben wird. Im Folgenden werden wichtige Verfahrensarten präsentiert.

4.4 Verfahrensarten

Es gibt bei der Sprachstandsdiagnose unterschiedliche Vorgehensweisen, da die Sprachstandserhebungen bei Kindern verschiedene Zwecke und Ziele verfolgen. Für die Zukunft sind beteiligte Wissenschaften, wie beispielsweise Pädagogik und Linguistik, die stärker und mehr kooperieren erwünscht. Diese interdisziplinäre Kooperation sollte auch bei der Erstellung von Verfahren berücksichtigt werden (vgl. Ehlich 2007:41f.). Laut einer Gliederung nach Reich (2007) sind die bereits vorhandenen Diagnoseverfahren für Deutsch als Zweitsprache in vier unterschiedlichen Kategorien eingeteilt. Im Folgenden werden die vier verschiedenen Verfahrenstypen, welche zur Erhebung des Sprachstandes eingesetzt werden können, kurz präsentiert.

4.4.1 Schätzverfahren

Bei Schätzverfahren werden Personen wie Eltern, PädagogInnen und andere Bezugspersonen und deren Bewertungen herangezogen, um sich Informationen über die Sprachaneignung eines Kindes zu beschaffen und diese am Ende analysieren zu können. Es handelt sich dabei um eine nicht-direkte Erhebung der Daten (vgl. Kany/Schöler 2010:104f.). Die Sprachstände werden daher durch Selbst- oder Fremdeinschätzung erhoben. Bei dieser Verfahrensart ergeben sich Schwierigkeiten daraus, dass gefragte Situationen meist vergangen sind und

diese nicht vollständig wiederaufgebaut werden können. Das bedeutet, dass die Beurteilung verfälscht und deshalb auch die Ergebnisse ungenau und nicht verlässlich sind. Aus diesem Grund werden Schätzverfahren selten eingesetzt (vgl. Kany/Schöler 2010:105). Dennoch können diese auch Vorteile mit sich bringen. Die Sprachenportfolios sind ein Beispiel hierfür. Mithilfe des Sprachenportfolios werden SchülerInnen zur Reflexion des eigenen Sprachaneignungsprozesses angeregt. Es ist eine gute Gelegenheit für SchülerInnen sich selbst einzuschätzen (vgl. Döll 2012:77f.).

4.4.2 Profilanalysen

Diese Verfahrensart stammt ursprünglich aus dem Bereich der Sprachheilpädagogik und wurde später auf den Zweitspracherwerb übertragen.

Mithilfe der Profilanalysen soll untersucht werden, an welcher Stelle des Aneignungsprozesses sich die ProbandInnen gerade befinden. Somit kann dargestellt werden, was bereits erreicht beziehungsweise nicht erworben wurde. Es werden Gespräche in alltagsnahen und natürlichen/quasinatürlichen Handlungssituationen zur Erhebung verwendet, welche dann aufgezeichnet und am Ende analysiert werden (Grießhaber 2006:7). Für die Analyse werden die sprachlichen Handlungen nach der Erhebung in einzelne sprachliche Teilqualifikationen zerlegt. Das Verfahren konzentriert sich dabei hauptsächlich auf die morphologisch-syntaktischen Kompetenzen (vgl. Lengyel 2012:18f.). Eine der bekanntesten Profilanalysen ist das von Reich und Roth (2004) entwickelte Diagnoseinstrument HAVAS 5. Dieses Diagnoseinstrument bezog erstmalig auch die Ebenen *Wortschatz* und *Pragmatik* mit ein. Es werden die Stärken und Schwächen in Form eines Sprachkompetenzprofils dargestellt. Auch bei der vorliegenden Arbeit wird diese Form herangezogen. Des Weiteren können Bumerang und Tulpenbeet als bekannte Profilanalysen genannt werden (vgl. Döll 2012:78ff.).

4.4.3 Tests

Bei diesen Verfahren wird die Objektivität in den Mittelpunkt gestellt und darauf geachtet. Die Tests erfassen im Allgemeinen „einzelne sprachliche Teilqualifikationen auf standardisierte Weise in zumeist stark kontrollierten Handlungssituationen“ (Ehlich 2007:44). Für die Erhebung werden Handlungssituationen erzeugt, in denen ausdrücklich eine sprachliche Fähigkeit hervorgehoben wird. Die ProbandInnen sollen Aufgaben lösen, danach wird kontrolliert, wie viele Antworten richtig und wie viele falsch sind. Dadurch wird der Output der ProbandInnen stark gesteuert und begrenzt (vgl. 2012:83).

Diese Art von Verfahren eignet sich gut, um beispielsweise Statistiken zu erstellen. Des Weiteren können aufgrund der starken Standardisierung und Normierung die Ergebnisse effizient interpretiert werden und somit können sie eine inhaltsreiche Auswertung anbieten.

Wenn es jedoch um individuelle Förderung geht, werden diese kaum eingesetzt, da diese nicht genug aussagekräftig sind, um darstellen zu können, wo sich die ProbandInnen gerade befinden und welche Art von Förderung sie benötigen (vgl. Döll 2012:83f.).

4.4.4 Beobachtungsverfahren

Das Beobachten ist ein wesentlicher Teil der pädagogischen Diagnostik und kann beliebig oft und zu jedem Zeitpunkt von den PädagogInnen eingesetzt werden. Es werden bei wissenschaftlichen Beobachtungen besondere Fälle und Verhaltensweisen dokumentiert. Auch hier wird sprachliches Handeln in alltäglichen Situationen beobachtet und beschrieben. Bei einer professionellen Beobachtung sollte im Vorhinein festgelegt werden, was und auf welche Weise untersucht wird (vgl. Döll 2007:43). Diese Art der Beobachtung wird als ein „absichtsvolles, zielgerichtetes und aufmerksames Wahrnehmen von Merkmalen und Verhaltensweisen“ (Kany/Schöler 2010:106) beschrieben. Aus diesem Grund werden bei meisten Beobachtungsinstrumenten zur Feststellung des Sprachstandes bereits skizzierte Kategoriensysteme oder Ratingskalen herangezogen, um Verhaltensweisen nach bestimmten Regeln festhalten zu können. Wie bei den Schätzverfahren besteht die Möglichkeit, dass die subjektive Interpretation des/der Beobachters/Beobachterin ins Spiel kommt und die Ergebnisse beeinflusst (vgl. Döll 2012:86f.). Es kann nur das beobachtet werden, was von der/dem BeobachterIn wahrgenommen wird. Bei den Beobachtungen werden die einzelnen Teilkompetenzen der SchülerInnen nicht getrennt betrachtet, denn das sprachliche Handeln wird durch Beobachtungsbögen gründlich skizziert (vgl. Lengyel 2012:19f.). Zu den Beobachtungsverfahren gehören die Niveaubeschreibungen DaZ, BESK-DaZ (Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache) und USB DaZ (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung- Deutsch als Zweitsprache) (vgl. Döll 2012 86f.).

4.5 Die Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)

Im Folgenden wird das Diagnoseinstrument „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache (USB DaZ)“ (Heller/Döll/Dirim 2013), welches im Auftrag des bm:ukk² in Wien erstellt wurde, präsentiert. Dies wurde als sprachstandsdiagnostisches Verfahren im Rahmen dieser Arbeit für die Erhebungen eingesetzt.

4.5.1 Allgemein über das Diagnoseinstrument USB DaZ

Das Diagnoseinstrument wurde in der Zeit von 2011 bis 2013 unter der Leitung von Marion Döll, İnci Dirim und unter Mitarbeit von Lisanne Heller konzipiert (vgl. Fröhlich/Döll/Dirim 2013:7). Das Ziel dabei war,

„ein Verfahren zu entwickeln, das [...] den Lehrkräften erlaubt, die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache von Kindern und Jugendlichen über mehrere Jahre (Primarstufe), Sekundarstufe I) hinweg individualdiagnostisch zu begleiten“. (Döll/Heller 2014:22f.)

Mithilfe der Erkenntnisse der begleitenden Beobachtung soll das Angebot der sprachförderlichen Schritte optimal mit den Bedürfnissen der SchülerInnen verknüpft werden, um die Zweitsprachaneignung effektiv unterstützen zu können. Ein besonderes Merkmal von diesem Diagnoseinstrument ist, dass es sich um „das erste wissenschaftlich fundierte Diagnoseinstrument für Deutsch als Zweitsprache“ handelt. Das bedeutet, dass bei der Formulierung der Niveaustufen die Ergebnisse beziehungsweise Erkenntnisse der DaZ-Spracherwerbsforschung berücksichtigt und miteinbezogen wurden (vgl. Döll/Heller 2014:23f). Ebenso bezieht sich das Beobachtungsinstrument auf den „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ von Bredel, Ehlich und Reich (2008).

Wie bereits erwähnt, basiert USB DaZ auf den sprachlichen Basisqualifikationen von Ehlich (Kap.2.3) und bietet für die meisten Qualifikationsbereiche Indikatoren zur Festlegung des Aneignungsstandes. Somit versucht USB DaZ, die dort vorgestellten Bereiche, bestmöglich aufzunehmen und abzudecken.

² Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
heute: Bundesministerium für Bildung (BMB)

Des Weiteren orientiert sich USB DaZ am Modell der *Niveaubeschreibungen DaZ*, welches sich auf die deutschen Bildungsstandards konzentriert (vgl. Döll/Heller 2014:24f.).

4.5.2 Charakteristika und Aufbau

Ein wichtiges Charakteristikum des Instruments ist es, dass dies als Beobachtungsverfahren in den Unterricht integriert und prinzipiell beliebig oft angewendet werden kann. Dabei soll USB DaZ benutzt werden, um umfassende Kompetenzprofile erstellen zu können, welche dann als „Grundlage für Förderentscheidungen“ (Fröhlich/Döll/Dirim 2014:8) dienen (vgl. Fröhlich/Döll/Dirim 2014:8).

Des Weiteren gibt es bei USB DaZ „keine festgelegte Zahl an Niveaustufen“ und somit kann auch eine differenzierte Darstellung der Kompetenzprofile ermöglicht werden (vgl. Döll/Heller 2014:24). Zu den einzelnen Skalen des Instruments lässt sich sagen, dass es sich um Implikationsskalen handelt. Das bedeutet:

„[W]enn ein fortgeschrittenes Phänomen beobachtet wird, ist davon auszugehen, dass die in der Aneignungsfolge voranstehenden sprachlichen Phänomene bereits angeeignet sind, auch wenn sie von den beobachteten Kindern und Jugendlichen im Beobachtungszeitraum nicht aktiv verwendet werden.“ (Fröhlich/Döll/Dirim 2014: 10)

Da sich die Beobachtungsbereiche von USB DaZ auf die Basisqualifikationen von Ehlich (2005) beziehen, soll die folgende Tabelle nach Döll und Heller (2013) darstellen, auf welche Basisqualifikation einzelne Beobachtungsbereiche eingehen.

Basisqualifikation nach Ehlich (2005)	Beobachtungsbereiche des USB DaZ (2013)
Pragmatische Qualifikation I und II Diskursive Qualifikation	Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit, Strategien
Semantische Qualifikation	Wortschatz
Morphologisch-syntaktische Qualifikation	Verbformen, Verbstellung in Aussagesätzen, Realisierung von Subjekten und Objekten, Aussageverbindungen
Literale Qualifikation I und II	Orthographie, Textkompetenz

Abbildung 8: Basisqualifikationen und Beobachtungsbereiche,
Quelle: Döll/Heller 2013

Während der Untersuchung in beiden Erhebungszeiträumen, welche im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wird, wird der Fokus ausschließlich auf den morphologisch-syntaktischen Bereich gelegt. Aus diesem Grund werden im Folgenden die Beobachtungsbereiche dargestellt, welche sich auf die morphologisch-syntaktische Qualifikation beziehen.

- Verbformen (Heller/Döll/Dirim 2013/12f.)

Dieser Bereich konzentriert sich auf den Umgang der SchülerInnen mit den Verbformen im Deutschen. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf der Flexion. Bei der Untersuchung soll beobachtet werden, ob ProbandInnen bereits die Verben nach Person, Tempus und Genus Verbi flektieren können.

- Verbstellung in Aussagesätzen (Heller/Döll/Dirim 2013/14f.)

Im Bereich der Verbstellung soll betrachtet werden, welche Verbstellung in einem Satz im Deutschen beherrschen. Indikatoren sind dabei die Berücksichtigung der Zweitstellung des Verbes in Hauptsätzen sowie die verschiedenen Arten der Verbklammer.

- Realisierung von Subjekten und Objekten (Heller/Döll/Dirim 2013/16f.)

Wenn bei SchülerInnen der Umgang mit Nomen untersucht werden soll, konzentriert man sich zunächst auf die Realisierung der Subjekte. Dies wird beispielsweise mithilfe der korrekten Verwendung von Artikeln beschrieben. Der nächste Schritt beschäftigt sich mit der richtigen Realisierung von Objekten, wobei laut theoretischer Aneignungsfolge zuerst der Akkusativ, dann der Dativ und zuletzt der Genitiv sprachlich realisiert werden. Der Qualifikationsbereich Realisierung von Subjekten und Objekten stellt die Zusammenstellung von bestimmten Artikel und Nomen in den Mittelpunkt. Diese Kategorie des Beobachtungsbogens besteht insgesamt aus sechs Aneignungsstufen – mit großen Kreisen im Bogen –, welche auch als Hauptstufen bezeichnet werden. Diese sind mit einer kurzen Erläuterung und einem Beispielssatz verständlich dargestellt, um sicher zu gehen, dass das beobachtete Kind auf der richtigen Stufe eingeordnet wird. Wichtig zu erwähnen ist, dass die Aneignungsstufen von unten nach oben zu lesen sind. Zusätzlich zu den Hauptstufen gibt es

auch Zwischenstufen. Die Hauptstufen sind dann angeeignet markiert, wenn das beschriebene Phänomen des Beobachtungsbereichs, beispielsweise das Akkusativobjekt, beinahe stets korrekt angewendet wird. Falls der/die ProbandIn eine Stufe tatsächlich beherrscht und die Phänomene der nächsthöheren Stufe aufzeigt, wird die Zwischenstufe angekreuzt.

Obwohl der Beobachtungsbereich Aussageverbindungen auch ein Teil der morphologisch-syntaktischen Bereiches ist, wird dies bei der Erhebung nicht in Betracht gezogen.

Zu Beginn der empirischen Forschung wird mithilfe des Beobachtungsverfahrens USB DaZ eine Sprachkompetenzdiagnose durchgeführt. Für die vorliegende Arbeit wird dieses Beobachtungsverfahren ausgewählt, da es für die ProbandInnen keine stressvolle Testsituation hergestellt wird. Denn diese werden in natürlichen Unterrichtssituationen beobachtet und somit wird der Sprachstand der SchülerInnen in möglichst angenehmer Atmosphäre diagnostiziert. Da es leider nicht erlaubt ist, während des Gesamtunterrichts die Gespräche aufzunehmen, werden die Äußerungen der SchülerInnen während des freien Sprechens notiert, um bestmöglich den Sprachstand erfassen zu können.

Ein weiterer wichtiger Faktor für die Auswahl des USB DaZ ist die Skalierung der einzelnen Beobachtungsbereiche. Die Daten können simpel und unkompliziert mittels Beobachtungsbogens, welcher in diverse Beobachtungsbereiche eingeteilt ist, von USB DaZ erhoben werden.

Da die ProbandInnen der Untersuchung die Volksschule besuchen, ist USB DaZ ein für diese Stufe (Primarstufe) geeignetes Beobachtungsverfahren und kann problemlos angewendet werden (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:8).

Wie bereits erwähnt, lässt sich USB DaZ „prinzipiell unendlich oft wiederholen“ (Dirim/Döll/Fröhlich 2014:8). Denn im Rahmen dieser Arbeit wird nach einem Zeitraum von drei Monaten das Diagnoseverfahren wiederholt durchgeführt, um festzustellen, ob es Änderungen beziehungsweise Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Durchführungen gibt.

Des Weiteren soll erwähnt werden, dass sich die Forscherin ausschließlich auf den morphologisch-syntaktischen Qualifikationsbereich konzentriert, da es in diesem Bereich wesentliche Unterschiede zwischen dem Türkischen und dem Deutschen existieren (s. Kap.4). Außerdem spielt die Entwicklung der Sprachkompetenz auf der Morphosyntax-Ebene eine wichtige Rolle für die Leistungen in der Schullaufbahn, wie beispielsweise Schularbeiten.

5 Morphologisch-syntaktische Ebene in beiden Sprachen

Im Rahmen dieser Arbeit wird für die empirische Untersuchung der morphologisch-syntaktische Qualifikationsbereich in Betracht gezogen. Bei der Erhebung werden SchülerInnen mit Erstsprache Türkisch untersucht. Die Erstsprache Türkisch könnte eine Rolle bei der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache spielen. Beispielsweise können ProbandInnen während der Untersuchungszeit sprachliche Äußerungen produzieren, bei denen eine Relation zwischen beiden Sprachen gesehen werden kann. Als Beispiel kann der Interferenz (Kap.2.2) genannt werden.

Es wurden mehrmals Untersuchungen durchgeführt, wie Kinder mit Deutsch als Zweitsprache Wörter deklinieren, konjugieren und Sätze bilden. Wenn man das Sprachsystem des Deutschen und des Türkischen auf der morphologisch-syntaktischen Ebene betrachtet, kann festgestellt werden, dass die beiden Sprachen eine andere Struktur aufweisen (vgl. Uzuntas 2008:69).

Im Folgenden wird der morphologisch-syntaktische Bereich der beiden Sprachen näher betrachtet. Zunächst wird der Fokus auf die Morphosyntax der deutschen Sprache gelegt. Anschließend wird kurz das Türkische in Bezug auf die morphologisch-syntaktischen Ebene vorgestellt. Abschließend werden die zwei Sprachen zusammenfassend gegenübergestellt und verglichen.

5.1 Morphosyntax im Deutschen

5.1.1 Numerus, Kasus und Genus im Deutschen

Im Deutschen gibt es die Numeri Singular und Plural. Bezeichnend für die Pluralbildung des Deutschen ist ihre Besonderheit, dass sie lediglich erfolgen kann, wenn es um ein zählbares Nomen geht. Denn nichtzählbare Nomen können keinen Plural bilden. Es gibt insgesamt fünf Pluralsuffixe, welche zur Pluralformenbildung am Nomen benutzt werden. Diese sind *-e*, *-er*, *-n*, *-en* und *-s*. Des Weiteren kann die Pluralbildung auch durch Umlaute erfolgen oder durch die Kombination aus Umlaut und Suffix. Die Bildung des Plurals kann im Deutschen auch ohne Veränderung der Singularform eintreten. Die Überzahl an Varietäten der Pluralbildung

erschweren vor allem bei den DaZ-LernerInnen die Gestaltung der Systematisierung von Bildungsrichtlinien (vgl. Günay 2016:20f.).

Das Phänomen Genus zeigt im Deutschen die Eigenschaften Femininum, Maskulinum und Neutrum auf und ist für jedes Nomen festgelegt. Die unterschiedliche Markierung beim Genus erfolgt lediglich in der Singularform. Dies wird „an sprachlichen Einheiten markiert, die gemeinsam mit dem Nomen auftreten: an indefiniten und definiten Artikeln, Determinativen und Adjektiven“ (Montanari 2010:194). Sowohl im Singular als auch im Plural gibt es eine besondere Relation zwischen dem Artikel, dem Adjektiv und dem Nomen. Die Relation wird Kongruenz genannt und stellt die „flexivische Anpassung der zusammengehörigen Satzteile“ (Weber 2001:11) dar. Corbett (2006) ist der Meinung, dass Verbindungen auf den syntaktischen, semantischen, morphologischen und lexikalischen Ebenen bei der Kongruenz von Bedeutung sind. Im Deutschen sind manche Genuszuweisungen mehrfunktional, beispielsweise der Artikel *der* kann mehrere Funktionen erfüllen. Diese Mehrfunktionalität erschwert ihren Erwerb bei den LernerInnen, da sie für jedes Genus ein Muster erstellen müssen, um die Numerus-, Genus- und Kasusmarkierungen zu unterscheiden und diese treffend einsetzen zu können (vgl. Kostyuk 2005:152f.). Wegener (1995) beschreibt den Genuserwerb folgendermaßen:

„[das Kind] muss [...] jedem Substantiv ein abstraktes Genus zuordnen, ein abstraktes Genusmerkmal entwickeln und im Lexikoneintrag festlegen, das dann an den Determinatoren und Pronomina unter Berücksichtigung von Kasus und Numerus in bestimmten Flexiven ausbuchstabiert wird.“ (Wegener 1995:5)

Nicht nur bei der Genuszuweisung, sondern auch bei der Kasusunterscheidung bietet die deutsche Sprache kein strukturiertes Bild an. Es existieren vier Merkmale im Bereich des Kasus: Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv.

Für die formale Feststellung des Kasus ist eine Analyse der ganzen Nominalgruppe notwendig. Bei definitiven und indefinitiven Artikeln, Adjektiven und Possessivpronomina ist die Kasusmarkierung noch komplexer als am Nomen selbst. Um die Kasusmarkierung im Deutschen zu beschreiben, sollten sowohl die Ebene der Morphologie als auch die Ebene der Syntax in Betracht gezogen werden. Es lässt sich sagen, dass „die Kasusmarkierung eines der zentralen grammatischen Phänomene des Deutschen ist“ (Dürscheid 2007: 89) – und gleichzeitig „zu den schweren Verstößen gegen die Grammatik gehört [...] (Heuer/Flückiger/Gallmann 2008: 471). Die Beherrschung der Kasus im Deutschen wird als

komplexe Erwerbsaufgabe betrachtet, denn es muss eine Reihe grammatischer Informationen aufgefasst und parallel eingesetzt werden (vgl. Marx 2014:102f.).

Die Kategorien Numerus, Genus und Kasus bilden zusammen die Kongruenz in der Nominalphrase.

5.1.2 Die Morphologie des Verbs

Die Morphologie des Verbs beinhaltet nicht nur die verschiedenen Formen eines Verbs, sondern auch Konstruktionen, welche aus Verben beziehungsweise Hilfsverben oder anderen Hilfswörtern zusammengefügt sind, wie beispielsweise Negation (vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014:99).

Die Flexion der Verben wird in der Literatur als Konjugation bezeichnet. Die Verbalflexion im Deutschen beinhaltet die Kategorien Person, Numerus, Tempus und Modus. Es wird Subjekt-Verb-Kongruenz gefordert. Auch in der Verbalflexion kommt die Polyfunktionalität in den Mittelpunkt, wie: -en-Endung für die Pluralmarkierung im Präsens 1. und 3. Person. Die Verben lassen sich in unterschiedlichen Untergruppen einteilen wie beispielsweise Vollverb und Hilfsverb. Des Weiteren soll auch erwähnt werden, dass Einteilungen wie regelmäßige/unregelmäßige und schwache/starke Verben im Deutschen in Betracht gezogen werden müssen. Somit verlangen bestimmte Verbkategorien im Deutschen spezifische Personalendungen oder auch Stammveränderungen (vgl. Leuenberger/Pelvat 2000:124).

5.1.3 Die Syntax

Wie schon erwähnt, spielen auf der Ebene der Syntax Phänomene wie die Verwendung von Präpositionalkonstruktionen, Satzverbindungen und –gefüge sowie Verbstellung im Satz im Deutschen eine wichtige Rolle. Diese können auch als Indikatoren für die Erhebung des Sprachstandes in der Zweitsprache Deutsch herangezogen werden. Vor allem die Verbstellung und Verbkammer in Haupt- und Nebensätzen sind im Deutschen von großer Bedeutung. Die Syntax behandelt allgemeine Grundlagen der Satzkonstitution. Sie beschäftigt sich somit mit einfachem, erweitertem und kompliziertem Satzbau (Döll 2012:40).

Allgemein lässt sich sagen, dass die Alternativen mündlicher und schriftlicher Produktionen stark von den Ausdrucksmöglichkeiten auf der syntaktischen Ebene abhängig sind.

5.2 Morphosyntax im Türkischen

Um ein klareres Bild über die türkische Sprache zu erhalten und die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen hervorzuheben, wird nun das Türkische in Hinsicht auf die Morphosyntax erläutert.

5.2.1 Numerus, Genus und Kasus im Türkischen

Wie das Deutsche besitzt das Türkische zwei Numeri: Singular und Plural. Jedoch existiert im Türkischen lediglich eine Pluralmarkierung anstatt wie im Deutschen neun. Die Pluralform wird mithilfe des Pluralsuffixes *-lar* beziehungsweise *-ler* realisiert. Je nachdem wie der letzte Vokal des Nomens lautet, wird das Suffix an die Singularform angehängt (vgl. Günay 20016:42). Im Türkischen spielt die Vokalharmonie eine wesentliche Rolle.

arab <u>a</u> „Auto“	arab <u>a</u> lar „Autos“
kap <u>ı</u> „Tür“	kap <u>ı</u> lar „Türen“
balon „Luftballon“	balonlar „Luftballons“
koyun „Schaf“	koyunlar „Schafe“

Abbildung 9: Pluralsuffix ‚-lar‘ im Türkischen, Quelle: Günay 2016:43

Das Pluralsuffix *-lar* wird dann angehängt, wenn der letzte Vokal der Singularform ein a/ı/o/u ist (Abb. 9). Ist jedoch der letzte Vokal des Wortes in Singularform e/i/ü/ö, wird die Endung *-ler* suffigiert.

inek „Kuh“	inekler „Kühe“
keç <i>ı</i> „Ziege“	keçiler „Ziegen“
traktör „Traktor“	traktörler „Traktoren“
köprü „Brücke“	köprüler „Brücken“

Abbildung 10: Pluralsuffix ‚-ler‘ im Türkischen, Quelle: Günay 2016:43

Es sollte erwähnt werden, dass die Pluralsuffixe als Pluralmarker im Türkischen mehrere Funktionen erfüllen, welche in diesem Kontext nicht relevant erscheinen und im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt werden.

Da es sich um eine agglutinierende Sprache handelt, gibt es im Türkischen keine Artikel wie im Deutschen. Es lässt sich somit sagen, dass es keine Merkmalkategorie Genus vorhanden ist und so auch keine grammatikalische Geschlechtszuweisung. Als Ausnahme kann eine Gruppe von Lehnwörtern erwähnt werden, welche eine Genusmarkierung aufweisen. Des Weiteren können Geschlechtsunterscheide durch eigene Lexeme benannt werden oder dem Nomen werden die Benennungen *kadın* („Frau“) / *kız* („Mädchen“) beziehungsweise *erkek* („Mann“) vorangestellt (vgl. Günay 2016:49).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass weder grammatisches Genus im Türkischen vorhanden ist, noch Artikel. „Türkisch besitzt keinen bestimmten Artikel, wie ‚der, die, das‘ und keinen unbestimmten Artikel wie ‚ein, eine, ein‘.“ (Ersen-Rasch 2004:3). In Hinsicht auf das biologische Geschlecht existieren jedoch einige Genusdifferenzierungen, welche am Nomen oder an einem Artikel gekennzeichnet werden (vgl. Günay 2016:50).

Bezüglich der Merkmalklasse Kasus wurde schon erwähnt, dass es im Deutschen vier Merkmale vorzufinden sind. Im Gegensatz dazu gibt es im Türkischen insgesamt sechs:

Nominativ	<i>kitap</i>	„das Buch“
Akkusativ	<i>kitabı</i>	„das Buch“
Dativ	<i>kitaba</i>	„dem Buch“
Genitiv	<i>kitabın</i>	„des Buches“
Lokativ	<i>kitapta</i>	„in dem Buch“
Ablativ	<i>kitaptan</i>	„aus dem Buch“

Abbildung 11: Kasusmarkierung am Nomen im Türkischen, Quelle: Dirim 2005:54

Wie auch in der Abbildung zu sehen ist, werden Nomen ebenso wie Pronomen des Türkischen durch Endungen dekliniert. Auch hier unterliegt die Zuweisung der Kasussuffixe

den Bestimmungen der Vokalharmonie. Wenn man das Kasussystem des Deutschen und des Türkischen betrachtet, lässt sich sagen, dass die Kasussuffixe im Türkischen ebenso die Aufgabe des „most productive way to express syntactic functions of noun phrases“ (Kornfilt 2000:212) übernehmen (vgl. Günay 2016:52).

5.2.2 Morphologie des Verbs im Türkischen

Die Suffixe nach dem Verbstamm sind von der Vokalharmonie abhängig. Infinitive werden mit dem Verbstamm und den Suffixen *-mak* oder *-mek* gebildet.

Infinitiv im Türkischen	
<i>-mek</i>	<i>-mak</i>
<i>ye-mek</i> (ess-en)	<i>al-mak</i> (nehm-en)
<i>sev-mek</i> (lieb-en)	<i>yap-mak</i> (mach-en)
<i>iç-mek</i> (trink-en)	<i>oyna-mak</i> (spiel-en)
<i>git-mek</i> (geh-en)	<i>yaz-mak</i> (schreib-en)

Abbildung 12: Infinitiv im Türkischen, Quelle: eigene Darstellung

Ebenso bei den Verben werden Suffixe angehängt, um Tempus und Modus im Türkischen zu markieren. Wie beispielsweise:

okuyor (er/sie/es liest)
okudu (er/sie/es hat gelesen)

Des Weiteren können andere Endungen dazukommen, wie die Personalendungen:

okudular (sie haben gelesen)

Die Formen des Tempus und Modalität decken sich nicht komplett. Denn es existiert im Türkischen beispielsweise die allgemeine Zeitform, mit dem Suffix *-ir*, welche ins Deutsche nicht 1:1 übertragen werden kann. Bezüglich der Modalität gibt es auch zwischen den beiden Sprachen Unterschiede. Beispielsweise die Modalverben *dürfen* und *können* werden im Türkischen mithilfe der Endung *-ebil-* markiert. Somit könnte es schwierig sein, den Bedeutungsunterschied im Deutschen zwischen den beiden Modalverben zu begreifen (vgl.

Dirim 2005:56). Des Weiteren sind in der türkischen Sprache keine Hilfsverben wie im Deutschen vorhanden.

5.2.3 Syntax

Im Gegensatz zu der deutschen Sprache ist die Reihenfolge im Türkischen nicht streng geregelt. Die einzelnen Teile des Satzes können beliebig verschoben werden, um unterschiedliche Betonungen setzen zu können (vgl. Dirim 2005:56).

Beispiel:

Dün hava çok soğuktu. (Gestern war es sehr kalt.)
Hava dün çok soğuktu. (Es war gestern sehr kalt.)

Jedoch steht das Subjekt in der Grundstellung stets an erster Stelle in türkischen Sätzen. An zweiter Stelle werden die Objekte positioniert und an letzter Stelle befindet sich das Prädikat. Bezüglich der Verbstellung der Nebensätze kann folgender Vergleich gezogen werden: ein deutscher Relativsatz ist nach rechts ausgerichtet und das Relativpronomen kommt nach dem Bezugsnomen. Beim türkischen Relativsatz hingegen stehen die Relativendungen vor dem Bezugsnomen (vgl. Gürsoy 2010:19).

Beispiel:

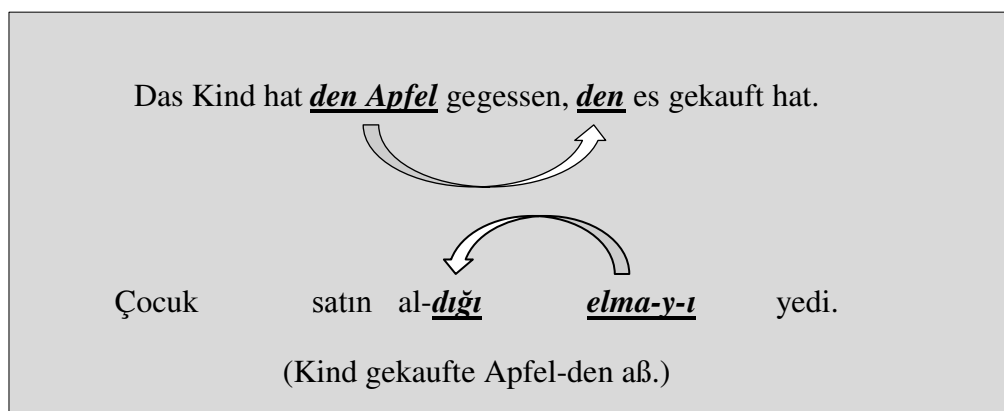


Abbildung 13: Deutscher Relativsatz vs. Türkischer Relativsatz,
Quelle: eigener Beispielsatz

Es lässt sich feststellen, dass die Erweiterung von Sätzen und der Ausbau von Phrasen in beiden Sprachen unterschiedlich markiert werden. Im Türkischen werden die Nebensätze

durch die Umformung von Verben gebildet. Durch die Struktur der türkischen Sprache kann eine sehr große Zahl von Satzerweiterungsmöglichkeiten erreicht werden (vgl. Gürsoy 2010:21).

5.3 Deutsch und Türkisch im Hinblick auf die morphologisch-syntaktische Ebene – ein Vergleich

Bei der türkischen Sprache handelt es sich im Gegensatz zum Deutschen um eine Sprache mit flektierend-fusionierenden Strukturen, also um eine agglutinierende Sprache. Das bedeutet, „Numerus, Kasus und Zugehörigkeit des Nomens, Person, Tempus, Modus, Aspekt und Genus des Verbs sowie Frage und Negation, Wunsch und Notwendigkeit werden durch angehängte Elemente (Suffixe) ausgedrückt“ (Sırım/Reich 2008: S. 113). Im Allgemeinen sind agglutinierende Sprachen synthetisch gebildete Sprachen. Es wird an den Wortstamm Affixe suffigiert oder präfigiert. Somit können lange Wörter entstehen. Im Türkischen werden in der Reihenfolge Numerus + Possessiv + Kasus Endungen an den Stamm angehängt.

Des Weiteren ist die türkische Sprache durch Vokalharmonie charakterisiert, „d.h. dass in aufeinander folgenden Silben nur ‚zueinander passende‘ Vokale vorkommen, ausgenommen in Fremd- und Lehnwörtern“ (Sırım/Reich 2008: S. 113). Wenn die Sprachbereiche – beispielsweise Orthographie – beider Sprachen betrachtet werden, lassen sich viele und bedeutsame Unterschiede feststellen. Was beispielsweise Orthographie betrifft, kann die Groß- und Kleinschreibung genannt werden. Darüber hinaus gibt es im Türkischen weder Genera, noch Kasus, Artikel oder Präpositionen. Dieser große Unterschied zu der deutschen Sprache bereitet oft Schwierigkeiten bei der Wahl der Artikel, der richtigen Deklination und der Präposition (vgl. Dirim 2005:55). Grieshaber markiert an einem konkreten Beispiel, welche Leistungen beispielsweise beim Satz „Aron wollte bei einer Frau einbrechen.“ erbracht werden müssen. Denn es muss die richtige Präposition zu einbrechen und zu alte Frau herausgefunden werden, des Weiteren soll der richtige Kasus ermittelt werden. Hierbei muss berücksichtigt werden, an welchen sprachlichen Ausdrücken sich die Form des Kasus orientiert (vgl. Grieshaber 2008:42). Hinsichtlich des Artikels kann beobachtet werden, dass den Deutschlernenden die Notwendigkeit für die Artikelbenutzung nicht ersichtlich wird. Das Phänomen Genus im Allgemeinen und die Genuszuweisung im Speziellen lassen sich als ein Problemfeld für DaZ-LernerInnen darstellen. Bei der Deklination des Nomens und

Pronomen müssen SchülerInnen mit Türkisch als Erstsprache lernen, mit den Artikeln und den unterschiedlich auftretenden Endungen umzugehen (vgl. Dirim 2005:53f.). Montanari (2010) fasst es folgendermaßen zusammen:

„Die vorteilhaftesten Bedingungen für die Aneignung von Genus bietet [...] die Kombination der Faktoren erstsprachlicher Input [und nicht eine Lernervarietät der L2, Ergänzung A.B.] und Genusprache als Familiensprache.“

(Montanari 2010:285)

Ebenso auf der Satzebene lassen sich einige Merkmale beobachten. Im Türkischen werden syntaktische Relationen zwischen den Wörtern durch Endungen, Konjunktionen und Postpositionen hergestellt. Im Türkischen steht das Verb im Generellen am Ende des Satzes (vgl. Dirim 2005:55). Dieses Phänomen kann sowohl Vorteile als auch Nachteile mit sich bringen. Denn während es für die Nebensätze im Deutschen – mit Verbendstellung – von Vorteil sein kann, bereitet dies Schwierigkeiten für Hauptsätze – das Verb steht an zweiter Position – im Deutschen. Es sollte auch erwähnt werden, dass es im Türkischen keine Nebensätze in der Form gibt, wie sie im Deutschen existieren. Denn untergeordnete Aussagen – wie Nebensätze im Deutschen – werden mithilfe nominaler und adverbialer Verbformen in den Satz eingebaut (vgl. Sırım/Reich 2008: S. 113). Somit können Äußerungen in einer Sprache nicht wortwörtlich in der zweiten Sprache wiedergegeben werden, da es in beiden Sprachen unterschiedliche Konstruktionen zugrunde liegen.

6 Einfluss auf den Zweitspracherwerb

Der Spracherwerb im Allgemeinen ist von einer bedeutenden Selbstaktivität des Individuums geprägt. Nicht nur der sprachliche Input spielt eine wichtige Rolle, sondern auch die soziale Umgebung hinsichtlich der sprachlichen Angebote. Auch der Zweitspracherwerb beziehungsweise dessen Aneignungsverlauf ist von mehreren Variablen bestimmt. Das bedeutet, es gibt Faktoren, welche den Erwerbsprozess beeinflussen. In der Literatur wird versucht, die Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb systematisch und gänzlich darzustellen. Jedoch eine einzige Theorie, welche alle Faktoren zusammen behandelt und ihr Abhängigkeitsverhältnis präsentiert, gibt es nicht (vgl. Bredel 2005:80). Grundsätzlich existiert eine Unterteilung der Einflussfaktoren in sprachbezogene und nicht-sprachbezogene Aspekte (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007:59). In dieser Hinsicht ist die Erstsprache des Individuums von großer Bedeutung.

6.1 Die Rolle der Erstsprache für den Zweitspracherwerb

Die Forscherin untersucht im Rahmen der vorliegenden Arbeit SchülerInnen, welche Deutsch als Zweitsprache erlernen. Als Erstsprache haben die untersuchten Kinder Türkisch. Im Wissenschaftsbereich wird immer wieder zur Diskussion gestellt, welche Bedeutung die Erstsprache für den Zweitspracherwerb hat und ob und wie er von der L1 beeinflusst werden kann.

Es werden im Forschungsbereich zwei unterschiedliche Grundkonzepte markiert. Einerseits wird die Förderung der Erstsprache hervorgehoben, aber andererseits wird sie abgelehnt (vgl. Allemann-Ghionda/ Pfeiffer 2008: 8). Diesbezüglich ist Esser (2009) der Meinung, dass ausschließlich die deutsche Sprache gefördert werden sollte und appelliert somit gegen eine zweisprachige Erziehung (vgl. Esser 2009:84f.) Im Gegensatz zu Esser unterstützt Gogolin (2005) die Förderung der Zweisprachigkeit, indem er argumentiert, dass „nach der Analyse des Forschungsstands [...] ein straffer Zusammenhang zwischen dem Erwerb einer Zweitsprache und dem der jeweiligen Erstsprache [besteht]“. (Gogolin 2005:91) Laut Gogolin kann durch die schulische Förderung der Erstsprache schlechten Falls eine neutrale Auswirkung auf den Zweitspracherwerb entstehen. In der Regel jedoch kann mittels Förderung der Erst- und Zweitsprache die Sprachentwicklung positiv beeinflusst werden (vgl. Gogolin 2005:92). Diesbezüglich plädieren auch Hufeisen und Neuner (2006) für eine Förderung der Erstsprachen. Sie unterstreichen dabei die wesentliche Rolle einer

Basissprache, auf deren Grundlage das Erlernen weiterer Sprachen ermöglicht werden kann (vgl. Hufeisen/Neuner 2006:161). Des Weiteren wird postuliert, dass beide Sprachen – Erstsprache(n) und Zweitsprache – gefördert werden sollen, um negative Auswirkungen in der Entwicklung vermeiden zu können (vgl. Boeckmann 2008:5f.). Außerdem wird die identitätsstiftende Rolle der Erstsprache als ein weiterer Punkt dargestellt. Diesbezüglich äußert Krumm (2004) seine Meinung:

„Durch unsere Erstsprache wird es uns möglich, uns als Ich zu begreifen und zu artikulieren. Mit ihr wachsen wir in unsere Gesellschaft und ihr Wertsysteme hinein, d.h. die Erstsprache konstituiert unsere personale, soziale und kulturelle Identität.“
(Krumm 2004:21)

Hiermit wird die affektive und sozialökonomische Bedeutung der Erstsprache deutlich markiert.

Insgesamt wird darauf hingewiesen, dass die Fortschritte während des Zweitspracherwerbs von der Erstsprache abhängig sein können. Dabei können Sprachkontaktphänomene entstehen, die von vielen WissenschaftlerInnen diskutiert und verwendet werden. Es gibt diesbezüglich unterschiedliche Benennungen für die gleichen Begriffe. Aus diesem Grund gibt es auch keine Übereinstimmung für eine allgemein gültige Terminologie

6.1.1 Code-Switching

Das Phänomen *Code-Switching* ist ein Charakteristikum eines bilingualen Sprachumfeldes. Während des Sprechens wird die Verwendung der beiden Sprachen absichtlich beziehungsweise unbewusst nicht gänzlich getrennt. Das bedeutet, dass während des Sprechens Wörter oder sogar ganze Sätze innerhalb beider Sprachen gemischt und in die jeweils andere übertragen werden. Beim *Code-Switching* wird von einer Sprache in die andere umgeschaltet (vgl. Riehl 2004:20f.).

6.1.2 Transfer – Interferenz

Der Begriff *Transfer* bedeutet, dass sprachliche Besonderheiten einer Sprache, in vielen Fällen der Erstsprache L1, auf die andere erworbene Sprache übertragen werden. Bei diesem sprachlichen Phänomen werden Einheiten einer Sprache wie beispielsweise einzelne Lexeme übernommen (vgl. Auer 1983:52f.). Es wird dabei zwischen dem negativen und positiven *Transfer* unterschieden. Wenn sprachliche Besonderheiten einer Sprache in die andere

übertragen wird, und der Transfer dabei positive Einflüsse hat, wird dieses Phänomen *positiver Transfer* genannt. Der sogenannte negative Transfer hingegen verursacht unterschiedliche Fehler. Dieses Phänomen wird in der Literatur als *Interferenz* bezeichnet (vgl. Bußmann 2002:709). Die *Interferenz* ist laut Bußmann (2002):

“Beeinflussung eines Sprachsystems durch ein anderes (a) im Individuum oder (b) in der Sprachgemeinschaft. Interferenz im Sinne von (a) bezeichnet den unangemessenen Gebrauch von erst- bzw. muttersprachlichen Strukturen in der Zweit/Fremd/Zielsprache... Im Gegensatz zu morphologischer oder syntaktischer Interferenz ist phonologische Interferenz einer Korrektur oder Modifikation meist weniger zugänglich; vgl. den sogen. *foreign accent*, der auch bei längerem Aufenthalt in der zielsprachlichen Kultur und sonst guter Sprachbeherrschung erhalten bleiben kann. Lernalterssprachliche Interferenz gilt meist als Lernhemmung und Fehlerquelle. Interferenz im Sinne von (b) ist eine Ursache von Sprachwandel.“ (Bußmann 2002:314)

Es kann gesagt werden, dass, wenn es große Unterschiede bezüglich der sprachlichen Systeme und Strukturen zwischen beiden Sprachen gibt, die *Interferenz* des Öfteren vorkommen kann (vgl. Manukka 2006:11).

6.2 Weitere Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

Laut Apeltauer (1987:13f.) gibt es externe und interne Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen können. Zu den externen gehören beispielsweise Wohnsituation, Bildungserfahrung und Erziehung in der Familie. Des Weiteren können auch die besuchten Erziehungs- beziehungsweise Bildungseinrichtungen sowie Art und Ausmaß geplanter Förderungsmaßnahmen unter der Kategorie der externen Faktoren eingeordnet werden (vgl. Ahrenholz 2008:65). Demgegenüber zählen zu den internen Faktoren beispielsweise Einstellungen zur L2, Antrieb beziehungsweise Motivation und Persönlichkeitsmerkmale. Auch Elemente wie Intelligenz, Lernstile und Sprachlerneignung gehören zu den internen Faktoren (vgl. Apeltauer 1987:14). Außerdem ist Ahrenholz (2008) der Meinung, dass sprachbezogene Faktoren eine wesentliche Rolle für den Zweitspracherwerb spielen. Dazu gehören Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs und sprachliche Wissensbestände sowohl in der L1 als auch in der L2 (vgl. Ahrenholz 2008:65). Des Weiteren wird dem Alter einen hohen Wert beim Zweitsprachaneignung beigemessen. Denn es wird meist angenommen, dass Kinder im Vergleich zu den Erwachsenen die besseren FremdsprachenlernerInnen sind und in kürzerer Zeit eine höhere Kompetenzphase erreichen

können. Diesbezüglich gibt es in der Literatur unterschiedliche Ansichten. Aktuell wird das Vorhandensein einer kritischen Phase für den Spracherwerb behandelt. Diese *Critical Period* vermittelt bestimmte sprachliche Charakteristika und Kompetenzen, die lediglich innerhalb eines bestimmten Zeitraums – endet ungefähr mit dem Beginn der Pubertät – erreicht werden können. Nach dem Überschreiten der *Critical Period* kann keine muttersprachliche Kompetenz in einer Zweitsprache erreicht werden (vgl. Grotjahn/Schlak 2010:867). Diese Überlegung wird im Forschungsbereich oft kritisch betrachtet. Der Faktor *Alter* kann nicht vollständig dargestellt werden, somit auch sein Einfluss auf den Zweitspracherwerb nicht. Zusammenfassend kann gesagt werden,

dass Kinder und Jugendliche zwar langfristig bessere Chancen haben, ein weit fortgeschrittenes fremd-/zweitsprachliches Niveau zu erreichen, dass aber erwachsene Lerner/innen, z.B. im Bereich Aussprache, durchaus von intensivem Training profitieren und ein muttersprachenähnliches Niveau erreichen können. (Hufeisen/Riemer 2010:744)

Hinsichtlich der Persönlichkeitsmerkmale – ein interner Faktor – wird angenommen, dass ein/e extrovertierte/r LernerIn den Kontakt zu den MuttersprachlerInnen sucht, um einen höheren Lernerfolg aufzeichnen zu können als ein/e introvertierte/r LernerIn. Des Weiteren kann ein zu sehr starkes Streben, die Zielsprache möglichst korrekt und fehlerlos zu benutzen, zu Ängsten vor sprachlichen Situationen führen. Dies wirkt sich negativ auf den L2-Erwerb aus (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009:62f.).

Wenn die externen Faktoren unter die Lupe genommen werden, kann gesagt werden, dass der Faktor *Eltern* – allgemein gesagt familiäre Einflüsse – eine wesentliche Rolle spielt. Hierbei gibt es verschiedene Einflüsse, die bei der sprachlichen Entwicklung der Zweitsprache wesentlich sein können.

Es wird angenommen, dass ein höherer sozioökonomischer Status – Bildung und Einkommen der Eltern werden dabei unterstrichen – positiv mit einer höheren Sprachkompetenz der SchülerInnen zusammenhängt (vgl. Demirkaya et al. 2010:15). Darüber hinaus kann als weiterer Faktor die Motivation der Eltern, ob und wie sie sich mit dem Erwerb der deutschen Sprache beschäftigen, genannt werden (vgl. Bachmayer 1993:71).

Huneke und Steinig meinen, dass der Faktor Alter mit anderen Aspekten wie beispielsweise Entwicklungsstand in der L1 zusammenhängt. Denn deren Ansicht nach haben Kinder keine größeren Probleme mit dem Zweitspracherwerb, wenn sie aus einem sprachbewussten Elternhaus kommen (vgl. Huneke/Steinig 1997:9). Außerdem wird behauptet, dass die

Erstsprache der Kinder ein bestimmtes Niveau erreicht haben muss, um eine positive Entwicklung beider Sprachen stattfinden kann (vgl. Huneke/Steinig 1997:12).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass während des L2-Erwerbsprozess verschiedene Faktoren ins Spiel kommen, welche sich gegenseitig ergänzen und beeinflussen können. *Den* Faktor, welcher den Erfolg beziehungsweise Misserfolg beim Zweitspracherwerb voraussieht, gibt es nicht.

Wenn die SchülerInnen der vorliegenden Arbeit betrachtet werden, kann gesagt werden, dass die SchülerInnen in Österreich gebürtig sind und Türkisch als Erstsprache haben. Im Elternhaus der SchülerInnen werden sowohl die deutsche als auch die türkische Sprache gesprochen. Diesbezüglich werden weitere Informationen im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit gegeben.

Bei der Erhebung wird versucht, auf linguistischer Ebene – ausschließlich der morphosyntaktische Qualifikationsbereich – mögliche Einflüsse der Erstsprache auf die Zweitsprache Deutsch zu markieren. Andere Einflussfaktoren wie affektive Faktoren, beispielsweise Motivation, werden bei der durchgeführten Erhebung nicht untersucht.

7 Methodisches Vorgehen

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Konzeptualisierung und Ausführung der durchgeführten Studie. Es wird zuerst ein kurzer Überblick über die Forschung der vorliegenden Arbeit gegeben. Der Teil zum Forschungsdesign soll die Verortung im Forschungsfeld darstellen und konzentriert sich auf die ethischen Bedingungen der durchgeführten Studie (s. 7.2). Im Anschluss daran wird der Abschnitt zur Datenerhebung mit den Untersuchungsrahmen behandelt, in welchem auch das Forschungsinstrument präsentiert wird (7.3). Der Abschnitt der Datenaufbereitung fokussiert sich auf die Sprachkompetenz (s. Kap. 4.2) der ProbandInnen. Die Sprachkompetenz im ersten und zweiten Durchgang wird in Form von Sprachkompetenzprofilen präsentiert (s. 7.4). Zum Schluss wird im Abschnitt der Datenanalyse die Sprachkompetenzprofile ausgewertet und verglichen. Des Weiteren konzentriert sich der Abschnitt auf den während des Beobachtungszeitraumes aufgezeichneten Einfluss der L1 Türkisch auf den Erwerb des Deutschen (s. 7.5). Relevant für die Arbeit ist dies insofern, da im Gesamten der Frage nachgegangen werden soll, wie sich Deutsch als Zweitsprache bei türkischen ErstsprachlerInnen aneignet.

7.1 Beschreibung des Forschungsprozesses

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zu diagnostizieren, inwiefern die L1 Türkisch die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache auf der morphologisch-syntaktischen Ebene beeinflusst. Um dies zu untersuchen und herausfinden zu können, wird an einer Wiener Volksschule während des Regelunterrichts eine Beobachtung durchgeführt. Im Rahmen dieser werden sieben beziehungsweise fünf SchülerInnen der zweiten beziehungsweise dritten Klasse mit der Erstsprache Türkisch mithilfe des Diagnoseinstruments USB DaZ untersucht. Des Weiteren soll erwähnt werden, dass dieses Diagnoseinstrument innerhalb von drei Monaten eingesetzt wurde. Damit soll sich einerseits ein besseres Bild über die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache und den Einfluss der L1 Türkisch auf die DaZ-Aneignung verschafft werden. Da die Forscherin im Regelunterricht mit insgesamt 23-24 SchülerInnen ihre Untersuchung durchführt, sollen die zwei Erhebungszeiträume die Möglichkeit geben, zu einigermaßen ausreichenden Daten für die Auswertung zu gelangen.

Andererseits soll beobachtet werden, ob sich innerhalb von diesen drei Monaten Fortbeziehungsweise Rückschritte feststellen lassen. Der ganze Forschungsprozess lässt sich somit in drei Phasen gliedern:

- 1) Datenerhebung
- 2) Datenaufbereitung
- 3) Datenanalyse

Die Phasen des gesamten Forschungsprozesses können folgendermaßen dargestellt werden:

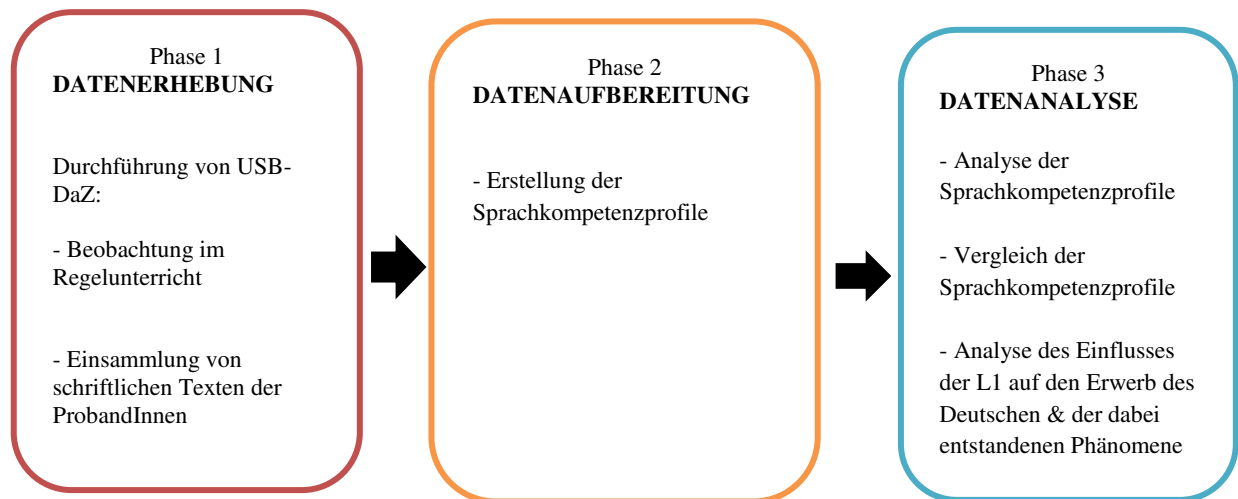


Abbildung 14: Überblick über den Forschungsprozess,
Quelle: eigene Darstellung

In der ersten Phase steht die Datenerhebung mittels zuvor genannter Sprachstandsdiagnose im Zentrum. Dazu werden im ersten Erhebungszeitraum sieben und im zweiten fünf SchülerInnen³ der zweiten beziehungsweise dritten Klasse mit der Erstsprache Türkisch im Regelunterricht vier Unterrichtstage lang beobachtet und deren schriftliche Texte, welche für den Regelunterricht verfasst wurden, eingesammelt. Wichtig zu erwähnen ist, dass nicht alle Schreibprodukte, die zur Verfügung stehen, herangezogen werden. Es werden nur jene Texte in Betracht gezogen, welche für die Forschung beziehungsweise für den Analyseteil der Arbeit eine Rolle spielen. Die SchülerInnen besuchten während des ersten Erhebungszeitraums die zweite Klasse und während der zweiten Erhebung die dritte Klasse Volksschule.

In der zweiten Phase des Forschungsprozesses werden die Sprachkompetenzprofile der ProbandInnen erstellt. Dabei dienen Äußerungen der SchülerInnen, welche während der

³ Für die zweite Erhebung konnten nur fünf SchülerInnen beobachtet werden, da ein Proband die zweite Schulstufe wiederholen musste und eine Probandin ins Ausland umgezogen ist.

Hospitationszeit von der Forscherin notiert wurden, mit schriftlichen Texten der SchülerInnen als Grundlage. Durch die erstellten Sprachkompetenzprofile soll der Sprachstand der SchülerInnen im Deutschen auf der morphologisch-syntaktischen Ebene mit dem Fokus auf dem Einfluss der L1 dargestellt werden.

Nach etwa drei Monaten werden erneut die SchülerInnen im Regelunterricht beobachtet und solche Profile erstellt, sodass ein besseres Bild über deren Sprachstand im Deutschen erhoben werden kann. Außerdem kann damit ein Vergleich zwischen den jeweiligen Sprachkompetenzprofilen gezogen werden.

Abschließend soll durch die durchgeführte Studie folgende Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit beantwortet werden:

Inwiefern beeinflusst die Erstsprache Türkisch die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache auf morphologisch-syntaktischer Ebene?

Wenn man die Forschungsfrage genauer betrachtet, stellt man fest, dass sie sich in eigentlich zwei Fragen spaltet.

- I. Wie ist der Sprachstand – bei der ersten und der zweiten Erhebung – im Deutschen auf der **morphologisch-syntaktischen** Ebene?

○ **Verb:** Verbformen, **Verb:** Verbstellung

○ **Nomen:** Realisierung von Subjekten und Objekten

○ Aussageverbindungen

***Morphologisch-
syntaktische
Fähigkeiten***

(vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:9)

II. Inwiefern kann die L1 die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache beeinflussen?

Die erste Teilfrage bezieht sich auf den Beobachtungsbogen USB DaZ. Durch die Erstellung der Sprachkompetenzprofile kann anschließend auch ein Vergleich zwischen den beiden Erhebungen gezogen werden.

Die zweite Teilfrage hingegen beschäftigt sich mit dem Einfluss der L1 auf die Zweitsprache Deutsch. Zur Beantwortung dieser Frage werden auch Äußerungen der SchülerInnen während des Unterrichts und der Pause herangezogen

Insgesamt soll am Ende die allgemeine Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit beantwortet werden.

Anhand der bisher durchgeführten Untersuchungen wird angenommen, dass auch in dieser Untersuchung Einflüsse der L1 auf die Zweitsprache Deutsch herauskristallisiert werden. Somit kann folgende Vorannahme formuliert werden, welche im Rahmen der Arbeit überprüft werden soll:

- 1. Durch die Erstsprache Türkisch wird die Zweitsprache Deutsch auf der morphologisch-syntaktischen Ebene gewissermaßen beeinflusst.*

7.2 Forschungsdesign

Die Forschung der vorliegenden Arbeit kann als Teil der *pädagogischen Diagnostik* betrachtet werden. Laut Ingenkamp und Lissmann (2008) kann dieser Begriff folgendermaßen definiert werden:

„Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. Zur Pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben.“ (Ingenkamp/Lissmann 2008:13)

Die *pädagogische Diagnostik* kann somit in den Schulalltag eingebettet werden um, den Stand der Sprachaneignung der SchülerInnen festzustellen. Am Ende können umfassende Profile der SchülerInnen erstellt werden, welche die Stärken und Schwächen präsentieren. Ziel der *Pädagogischen Diagnostik* ist es somit, individuelle Förderentscheidungen treffen zu können (vgl. BMBF 2015:13f.).

Die Daten der vorliegenden Untersuchung werden durch das Beobachtungsverfahren der Sprachstandsdiagnostik *USB DaZ* eingeholt.

Das eigentliche Ziel der Förderdiagnostik ist es, wie schon erwähnt, die Entwicklung des Sprachstandes der SchülerInnen über einen längeren Zeitraum zu erfassen. Jedoch kann bei der Untersuchung der vorliegenden Arbeit die Entwicklung aus organisatorischen und zeitlichen Gründen nicht über einen langen Zeitraum erfasst werden. Dennoch versucht die Forscherin, durch die Beobachtung des Regelunterrichts während der zwei Durchgänge in zwei unterschiedlichen Zeiträumen, ein klares Bild über den Sprachstand der SchülerInnen darzustellen, und die Entwicklung des Sprachstandes der Individuen durch zwei Erhebungszeiträume detailliert wie möglich zu erfassen. Somit wird im Rahmen dieser Arbeit eine qualitative Forschung durchgeführt, bei der folgende Kriterien erfüllt werden:

1) *Subjektbezogenheit*

Gegenstand der qualitativen Forschung sind ausschließlich Menschen. Daher werden bei der Untersuchung Individuen in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Mayring 2016:19f.). In diesem Fall stehen sieben SchülerInnen, welche während der Untersuchung beobachtet werden, im Vordergrund der Forschung. Somit kann diesem Kriterium gerecht werden.

2) *Deskription*

Der Gegenstandsbereich soll genau beschrieben werden (vgl. Mayring 2016:21f.).

3) *Interpretation*

Die erhaltenen Daten müssen durch die Interpretation der Forscherin erschlossen werden (vgl. Mayring 2016:22). Dafür werden Sprachkompetenzprofile erstellt

4) *Alltägliche Umgebung*

Die Untersuchung soll in einer möglichst alltäglichen und natürlichen Umgebung durchgeführt werden (vgl. Mayring 2016:22f.). Da die Untersuchung im Regelunterricht der SchülerInnen durchgeführt wird, wird dieses Kriterium somit erfüllt.

5) *Verallgemeinerungsprozess*

Abschließend soll die Verallgemeinerung der Ergebnisse erfolgt werden. Es ist dabei notwendig, plausible Argumente und Begründungen gegeben werden. Denn somit können die Forschungsergebnisse ebenso auf andere Situationen und Zeiten geltend gemacht werden (vgl. Mayring 2016:23f.). Um dieses Kriterium zu erfüllen, werden die Ergebnisse der Untersuchung präsentiert (Kapitel 7).

7.2.1 Gütekriterien

Allgemeine Gütekriterien und spezifische Anforderungen für die Verfahren zur Feststellung sprachlicher Kompetenzen, welche für die Untersuchung der vorliegenden Arbeit berücksichtigt werden, wurden bereits (Kap 4.3) vorgestellt und diskutiert.

Nach Mayring (2016) sollen die Gütekriterien auf die jeweilige zum Einsatz kommende Methode angepasst werden, da sie nicht immer für die qualitative Forschung passend sind. In diesem Zusammenhang stellt er folgende Kriterien vor, welche besonders für die teilnehmende Beobachtung skizziert sind:

- Glaubwürdigkeit der Personen

Es wird von der Offenheit und Ehrlichkeit der SchülerInnen während der Beobachtungszeit ausgegangen. Des Weiteren soll erwähnt werden, dass die Inhalte der Äußerungen nicht in den Mittelpunkt gestellt werden, sondern eher die sprachliche Kompetenz der SchülerInnen. Somit kann angenommen werden, dass der Inhalt von SchülerInnen – zumindest mit Absicht – nicht verfälscht werden.

- Reaktivität des Materials

Für die Erhebung des Sprachstandes spielen hauptsächlich freie Äußerungen der SchülerInnen eine zentrale Rolle. Daher wurde die Untersuchung während des Regelunterrichts durchgeführt. Sowohl von der Lehrkraft als auch von der Forscherin wurde darauf geachtet, dass SchülerInnen sich spontan und nicht nach bestimmten Vorgaben äußern.

- Dokumentation und Analyse

Die im Rahmen der Untersuchung gewonnenen Daten werden übersichtlich und gewissenhaft und verständlich dokumentiert und analysiert, indem die Sprachkompetenzprofile der SchülerInnen erstellt und die Einstufung der Sprachkompetenz begründet werden.

- Negativfälle

Es werden auch Negativfälle, welche im Rahmen der Untersuchung vorkommen und dem Ergebnis widerreden, dargestellt (Kap. 6.5) und schließlich auch diskutiert (Kap. 7).

- Interpretation

Das Kapitel „Ergebnisse der Analyse (Kap. 7) befasst sich mit Begründung und Argumentation der gewonnenen Daten.

- Nähe zum Gegenstand

Die Untersuchung wird in der Schulklasse der SchülerInnen durchgeführt. Somit ist dies eine vertraute nicht fremde Umgebung für die ProbandInnen.

- Vergleich mit anderen Forschungsergebnissen

Es werden die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung mit den vorhandenen Studien, die im theoretischen Teil dargestellt wurden, betrachtet und verglichen (Kap. 7).

(vgl. Mayring 2016:140-144)

7.2.2 Forschungsethik

Aufgrund der Forschungsethik wird im Vorfeld der Erhebung ein zweisprachiges Informationsblatt erstellt, damit die Erziehungsberechtigten der SchülerInnen über Themenfeld der Forschung, Zweck und Ziele sowie Umgang mit den gewonnenen Daten und den Schutz dieser informiert werden. Des Weiteren werden die Eltern auch hinsichtlich der Freiwilligkeit der Teilnahme ihrer Kinder und Recht zum Rückzug ihres Einverständnisses informiert. Nach diesen Schritten wird schriftlich durch Unterschreibung eine Einverständniserklärung eingeholt (vgl. Schramm 2014:246). Für die Anonymität der untersuchten SchülerInnen, werden von Anfang an alle Namen durch Kürzel ersetzt (vgl. Legutke/Schramm 2016:113).

7.2.3 Die Rolle der Forscherin

Im Rahmen der Untersuchung der vorliegenden Arbeit übernimmt die Forscherin die Beobachterrolle. Die Forscherin beobachtet den Regelunterricht der ProbandInnen im Klassenraum und ist somit in den Forschungsprozess involviert. Um dem Kriterium *alltägliche Umgebung* (Mayring 2016:22) gerecht werden zu können, wurde von der Klassenlehrerin versucht, eine angenehme und natürliche Atmosphäre für die SchülerInnen herzustellen.

7.3 Die Datenerhebung

Dieses Kapitel der Arbeit beschäftigt sich mit der Darstellung der Datengewinnung. Zu Beginn wird der Untersuchungskontext dargestellt. Danach werden die ProbandInnen der Untersuchung vorgestellt, indem es auch eine Begründung für die Auswahl dieser SchülerInnen gegeben wird. Im Anschluss daran wird kurz auf das Untersuchungsinstrument eingegangen. Abschließend werden die Unterrichtseinheiten, welche beobachtet werden, in Form von Tabellen präsentiert

7.3.1 Der Untersuchungskontext

Die Untersuchung wird an der Volksschule Braunhubergasse im elften Bezirk der Stadt Wien durchgeführt. Dabei werden SchülerInnen der zweiten Schulstufe beobachtet. Die Volksschule Braunhubergasse legt einen großen Wert auf die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen und versucht diese zu fördern, indem nicht nur die deutsche Sprache im Schulalltag herangezogen wird, sondern auch die anderen (Erst-)Sprachen. Als Beispiel kann dafür die mehrsprachige Beschriftung der Sachen (Spiegel, Regal, Pinnwand, etc.) in Klassenräumen und Gängen erwähnt werden. Dies ist ein wichtiges Auswahlkriterium für diesen Standort. Die Unterrichtseinheiten während der Untersuchung finden hauptsächlich im Klassenraum statt, außer die SchülerInnen haben Unterrichtseinheiten wie Bewegung & Sport und Werken. Jedoch werden die beobachteten Unterrichtseinheiten von der Klassenlehrerin der jeweiligen Klasse abgehalten. Des Weiteren kommen in manchen Unterrichtsstunden BegleitlehrerInnen als Unterstützung der Klassenlehrerin hinzu.

7.3.2 Die ProbandInnen

Es werden insgesamt sieben SchülerInnen im Rahmen der Untersuchung beobachtet, wobei zwei SchülerInnen an der zweiten Erhebung nicht teilnehmen. Im Folgenden werden die ProbandInnen samt wichtiger Informationen in Form einer Tabelle dargestellt:

Kind	Geschlecht	Alter	Erstsprache	in Österreich seit	Sprachen(-kenntnisse) im Elternhaus ⁴
TA	männlich	7-8	Türkisch	in Österreich geboren	Beide Elternteile sprechen gut Deutsch, meiste Zeit L1 im Elternhaus gesprochen.
AE	weiblich	7-8	Türkisch	in Österreich geboren	Beide Elternteile können kaum Deutsch sprechen; im Elternhaus lediglich L1 gesprochen.
LA	weiblich	7-8	Türkisch ⁵	in Österreich geboren	Beide Elternteile beherrschen die deutsche Sprache, im Elternhaus werden Deutsch & L1 (Türkisch) gesprochen.
EE ⁶	männlich	7-8	Türkisch	in Österreich geboren	Beide Elternteile beherrschen die deutsche Sprache, zuhause wird aber hauptsächlich L1 gesprochen.
HN	männlich	7-8	Türkisch	in Österreich geboren	Die Mutter beherrscht die deutsche Sprache und spricht mit dem Kind in beiden Sprachen. Der Vater ist der deutschen Sprache nicht mächtig. Zu Hause werden beide Sprachen gesprochen.
YT	männlich	7-8	Türkisch	in Österreich geboren	Die Mutter ist der deutschen Sprache nicht mächtig. Der Vater kann gut Deutsch sprechen. Im Elternhaus wird hauptsächlich L1 gesprochen.
ER ⁷	weiblich	7-8	Türkisch	in Österreich geboren	Im Elternhaus wird lediglich L1 gesprochen.

Abbildung 15: wichtige Informationen über
die ProbandInnen, Quelle: eigene Darstellung

⁴ Informationen von der Lehrperson bzw. von den ProbandInnen

⁵ Die Eltern des Kindes LA haben Türkisch und Kurdisch als Erstsprache, jedoch sprechen sie lediglich Türkisch mit dem Kind

⁶ EE nahm nur an der ersten Erhebung teil: 2. Klasse muss wiederholt werden

⁷ ER nahm nur an der ersten Erhebung teil: Umzug ins Ausland

7.3.3 Sampling

Für die Erhebung im Rahmen der folgenden Arbeit wird das Sample möglichst homogen gewählt, um bei der Analyse basierend auf einer gemeinsamen Grundlage vorgehen und einen angemessenen Vergleich ziehen zu können. Somit spielen folgende Faktoren eine zentrale Rolle für die Auswahl der Untersuchungsgruppe:

- *Türkisch als Erstsprache & Deutsch als Zweitsprache*
- *Zweite Klasse der Volksschule*
- *Österreich als Geburtsort*

Da die ProbandInnen im Elternhaus meist in türkischer Sprache kommunizieren, kann Türkisch als Erstsprache bezeichnet werden. Es werden lediglich SchülerInnen mit der Erstsprache Türkisch ausgesucht, um untersuchen zu können, inwiefern die Erstsprache Türkisch die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache beeinflusst. Des Weiteren sind die SchülerInnen seit der Geburt in Österreich und besuchten den Kindergarten. Damit die ProbandInnen einen gemeinsamen Ausgangspunkt haben und die Daten vergleichbar sind, spielt dies auch eine wichtige Rolle. Ein weiteres Kriterium, welches genannt werden soll, ist das Einverständnis der Eltern zur Verwendung der gewonnenen Daten für die vorliegende Forschungsarbeit, wofür es schriftliche Einverständniserklärungen der Erziehungsberechtigten gibt. Die Gruppengröße der ProbandInnen wird zunächst auf sieben beschränkt, da die Erziehungsberechtigten der SchülerInnen mit der Erstsprache Türkisch mit der Untersuchung nicht einverstanden waren. Jedoch gibt es während des zweiten Erhebungszeitraumes nur fünf ProbandInnen, da ein Schüler die zweite Schulstufe wiederholen muss und die andere SchülerIn ins Ausland umzog. Aufgrund der kleineren Gruppengröße wird versucht, die SchülerInnen genauer zu betrachten.

7.3.4 Korpus

Der Untersuchungszeitraum umfasst drei Monate. Es soll jedoch erwähnt werden, dass nur zu Beginn und am Ende des Untersuchungszeitraumes die SchülerInnen mit dem Einsatz des Diagnoseverfahrens USB DaZ beobachtet werden. Im Rahmen des ersten Erhebungszeitraumes werden die SchülerInnen vier Schultage lang innerhalb 17 Unterrichtseinheiten untersucht.

Bei der zweiten Untersuchung nach etwa drei Monaten werden die ProbandInnen zum zweiten Mal vier Schultage lang innerhalb 18 Unterrichtseinheiten beobachtet. Daraus ergeben sich insgesamt 35 Unterrichtseinheiten, in denen SchülerInnen untersucht werden. Dieses Stundenmaß ist für die Bewertung nicht optimal. Denn, um den Sprachstand der SchülerInnen und die Einflüsse der Erstsprache auf die Aneignung der Zweitsprache Deutsch gründlich darstellen zu können, sollen die ProbandInnen über einen längeren Zeitraum untersucht werden. Jedoch aus organisatorischen und zeitlichen Gründen beschränkt sich die vorliegende Untersuchung auf insgesamt 35 Unterrichtseinheiten. Zudem kann aus dieser kurzen Zeit ebenso eine relevante Analyse gezogen werden, wie die kommenden Kapitel beweisen.

7.3.5 Forschungsinstrument

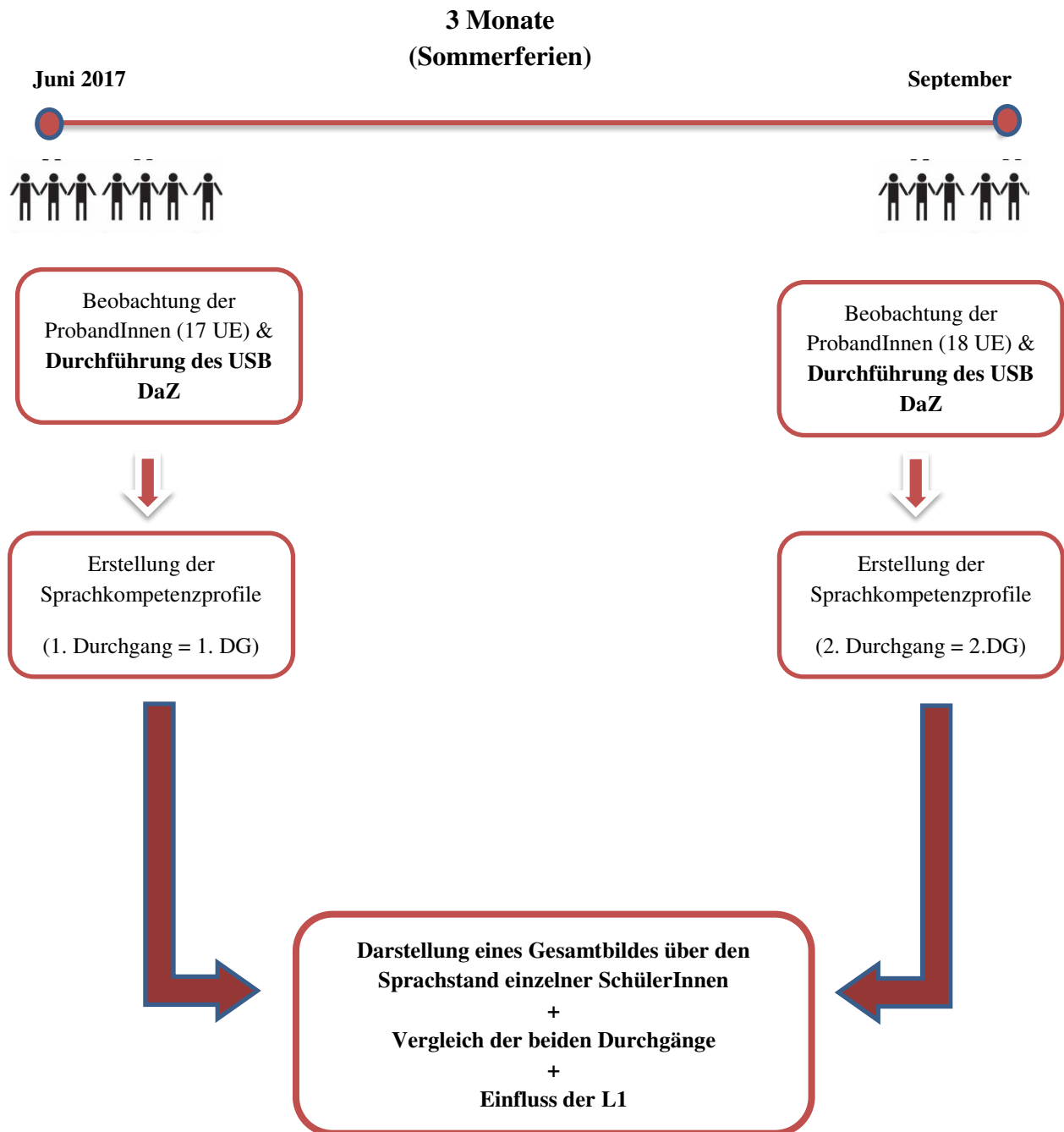


Abbildung 16: Forschungsprozess, Quelle: eigene Darstellung

Für die Beantwortung der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit wird das Diagnoseinstrument USB DaZ, welches bereits ausführlich vorgestellt wurde (s. Kap.4.5), verwendet. Am Beginn der empirischen Forschung werden die SchülerInnen im

Regelunterricht der Schule beobachtet. Bei der Erhebung wird eine Sprachkompetenzdiagnose mithilfe des Beobachtungsbogens USB DaZ durchgeführt. Es wird dieses Diagnoseinstrument eingesetzt, da dies als Beobachtungsverfahren in den Unterricht integriert wird. Des Weiteren kann als Grund für die Auswahl des Diagnoseinstruments auch die Einteilung der verschiedenen Beobachtungsbereiche genannt werden. Denn die Forscherin fokussiert sich auf den morphologisch-syntaktischen Qualifikationsbereich.

Während des freien Sprechens im Unterricht werden die ProbandInnen von der Forscherin beobachtet. Die Äußerungen der SchülerInnen werden ausführlich notiert, um deren Sprachstand bestmöglich erfassen zu können.

Zudem wird der USB DaZ deshalb ausgewählt, da sich das Diagnoseinstrument im Allgemeinen „unendlich oft wiederholen“ (Dirim/Döll/Fröhlich 2014:8) lässt. Denn im Rahmen der Untersuchung wird das Diagnoseverfahren nach einem Zeitraum von drei Monaten zum zweiten Mal eingesetzt, um wieder Sprachkompetenzprofile zu erstellen. Das Ziel dabei ist es, einerseits den Sprachstand der SchülerInnen genau wie möglich mittels USB DaZ-Beobachtungsbogens darzustellen. Andererseits wird das Verfahren wiederholt, um die Fortschritte der SchülerInnen während des Zeitraumes festzustellen.

Es wird im Rahmen der Arbeit nicht nur beobachtet, um den Sprachstand der SchülerInnen zu erfassen. Sondern um die Forschungsfrage auch beantworten zu können, wird zudem der Einfluss der L1 – in diesem Fall Türkisch - untersucht. Um dies zu untersuchen, werden auch die Äußerungen der SchülerInnen während der Beobachtungszeit herangezogen.

7.3.6 Unterrichtseinheiten während der Beobachtungszeiträume

Zunächst findet ein kurzes Treffen sowohl mit der Direktorin der Schule als auch mit der Klassenlehrerin statt. Dabei werden die GesprächspartnerInnen über das Forschungsvorhaben informiert. Zudem bekommt die Klassenlehrerin einen schriftlichen Elternbrief mit der Einverständniserklärung. Das gesamte Informationsblatt ist zweisprachig – Deutsch und Türkisch – verfasst. Nach der Einsammlung der unterschriebenen Einverständniserklärungen sind Termine für die Hospitation ausgemacht. Am ersten Hospitationstag stellt sich die Forscherin den Kindern vor.

a) Der erste Erhebungszeitraum im Juni (insgesamt 17 UE)

	Untersuchungstag 1 – 13. Juni	Inhalt
1. Std.	Zeichnen	„Wozu braucht man Wasser“: Zu diesem Thema zeichnen
2. Std.	Deutsch	Text „im Wald“ aus dem Schulbuch lesen + mit LW selbstständig Sätze bilden
3. Std.		
4. Std.	Sachunterricht	„Wozu brauche ich Wasser“: AB mit Text und Fragen
	Untersuchungstag 2 – 14. Juni	Inhalt
1. Std.	Werken: SuS in zwei Gruppen geteilt → Technisches und Textiles Werken	Textil: Selbstständiges Arbeiten (Papierstreifen) Technisch: BL (E- Native Speaker + KL; Arbeiten mit Holz
2. Std.	Lesen + Selbstlernstunde	Vorlesen von „Frau Holle“: BL + KL; Selbstlernphase: 1) Zusammenfassung von Märchen + Fragen 2) Rechenbeispiele
3. Std.	Sachunterricht	Fische: arbeiten mit dem Buch
4. Std.	Religion (Islam)	Fastenmonat Ramadan: Lied, Reden
	Untersuchungstag 3 – 21. Juni	Inhalt
1. Std.	Deutsch	LW besprechen + eigenständig Sätze bilden
2. Std.	Werken	Technisches Werken: KL + BL
3. Std.	Kreissspiel	Erzählen über die Sommerferien
4. Std.	Religion (Islam)	Fastenmonat Ramadan: Malen, Lied
	Untersuchungstag 4 – 23. Juni	Inhalt
1. Std.	Englisch + Mathematik	Textaufgaben auf Englisch, Arbeiten mit Boards
2. Std.	Geschichtestunde (Deutsch): Bildgeschichte	DIn; Bildgeschichte besprechen + Bilder in die richtige Reihenfolge bringen
3. Std.		
4. Std.	Lesen	„das kleine ich bin ich“ + selbst ausgesuchtes Buch lesen
5. Std.	Englisch + Mathematik	Lernspiel

Abbildung 17: Darstellung der Unterrichtseinheiten im ersten Untersuchungszeitraum, Quelle: eigene Darstellung

b) Der zweite Erhebungszeitraum im September (insgesamt 18 UE)

	Untersuchungstag 1 – 25. September	Inhalt
1. Std.	Deutsch	Einander grüßen, Personalpronomen im Akkusativ
2. Std.	Turnen/Judo	Workshop: Judo
3. Std.	Mathematik	Arbeiten mit Zahlenstrahl & 4 Grundrechnungsarten
4. Std.	Deutsch	Ausreden im Alltag erzählen
5. Std.	Religion	Fragenkönig
	Untersuchungstag 2 – 27. September	Inhalt
1. Std.	Religion	Mekka-Geschichten
2. Std.	Deutsch	Den Klassenraum im Lehrbuch beschreiben
3. Std.		
4. Std.	Englisch + Musikerziehung	Englische Kinderlieder singen; Zahlen/Datum/Tage auf Englisch üben
5. Std.	Mathematik	Selbstständiges Arbeiten mit dem Buch
	Untersuchungstag 3 – 28. September	Inhalt
1. Std.	Deutsch	Sitzkreis: Silbentrennung verschiedenen Wörtern Buch: Namenwörter erkennen (Artikel, Pluralform)
2. Std.	Deutsch + Sachunterricht	Sitzkreis: über die Herkunft/Muttersprache sprechen; AB: Herkunft/Erstsprache der KlassenkollegInnen nachfragen
3. Std.	Werken	Textiles & Technisches: Haus bauen, selbstständig Zopf machen
4. Std.		
	Untersuchungstag 4 – 29. Juni	Inhalt
1. Std.	Werken	Textiles & Technisches: Fechten Masche, Haus bauen
2. Std.		
3. Std.	Rechenprobe & Freiarbeit	AB: Mathematik, Deutsch
4. Std.		

Abbildung 18: Darstellung der Unterrichtseinheiten im zweiten Untersuchungszeitraum, Quelle: eigene Darstellung

Abkürzungen:

LW... Lernwörter

AB... Arbeitsblatt

SuS... SchülerInnen

KL... Klassenlehrerin

BL ... Begleitlehrer

DIn ... Direktorin

Die zwei angeführten Tabellen (Abb. 17 & Abb. 18) zeigen, dass die Forscherin in unterschiedlichen Unterrichtsfächern die Beobachtung der SchülerInnen durchführt. Dabei werden Unterrichtsstunden, welche für die Sprachstandsdiagnose eine wichtige Rolle spielen, deutlich hervorgehoben. In diesen Unterrichtseinheiten können im Vergleich zu den anderen mehr Äußerungen aufgezeichnet werden.

Des Weiteren soll erwähnt werden, dass Pausengespräche beziehungsweise Gespräche zwischen den SchülerInnen im Allgemeinen auch herangezogen werden. Diese sind besonders für die Darstellung des Einflusses der L1 auf die Zweitsprache Deutsch von großer Bedeutung. Nach beiden Erhebungszeiträumen werden Sprachkompetenzprofile der ProbandInnen erstellt. Insgesamt werden die SchülerInnen einerseits in Hinsicht auf die morphologisch-syntaktischen Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache und andererseits auf den Einfluss der L1 35 Unterrichtsstunden beobachtet. Für die Feststellung des Sprachstands werden von der Forscherin einige schriftliche Texte der SchülerInnen, welche für den Unterricht verfasst wurden und im Anhang der vorliegenden Arbeit eingesehen werden können, eingesammelt.

7.4 Die Datenaufbereitung

In diesem Abschnitt wird die Aufbereitung der gewonnenen Daten beschrieben. Da die Unterrichtseinheiten nicht aufgenommen werden können, werden die einzelnen Aussagen der ProbandInnen von der Forscherin während der Beobachtungszeit schriftlich notiert. Anhand dieser Notizen und schriftlichen Texten der SchülerInnen werden Sprachkompetenzprofile erstellt. Dieser Vorgang wird nach drei Monaten wiederholt.

7.4.1 Aussagen der ProbandInnen

Die wichtigen Aussagen der ProbandInnen während der beiden Erhebungszeiträume können im Anhang nachgelesen werden. Dabei werden die Äußerungen der SchülerInnen wortwörtlich aufgeschrieben und nicht an die deutschen Orthographieregeln angepasst, um Merkmale der SchülerInnen-Aussagen darstellen zu können.

7.4.2 Sprachkompetenzprofile

Im Rahmen der Untersuchung der vorliegenden Arbeit werden für jede/n SchülerIn zwei Sprachkompetenzprofile erstellt, um die ProbandInnen genauer auf dem USB DaZ-Beobachtungsbogen einstufen zu können. Die ersten Sprachkompetenzprofile (1.DG) werden nach dem ersten Erhebungszeitraum im Juni erstellt. Nach einem Zeitraum von drei Monaten werden die SchülerInnen wieder beobachtet. Am Ende der Untersuchungszeit im September werden die zweiten Sprachkompetenzprofile (2.DG) der ProbandInnen angefertigt. Die Sprachkompetenzprofile werden mithilfe von der Forscherin aufgeschriebenen mündlichen Äußerungen und den Schreibprodukten der SchülerInnen erstellt. Die SchülerInnen werden hauptsächlich auf morphologisch-syntaktischer Ebene untersucht. Somit kommen lediglich die Bereiche „Verbformen“, „Verbstellung in Aussagesätzen“, „Realisierung von Subjekten und Objekten“ und „Aussageverbindungen“ (Dirim/Döll/Fröhlich 2014:9) infrage und diese werden in die Beurteilung miteingeschlossen. Die Sprachkompetenzprofile der SchülerInnen werden in Form einer Tabelle dargestellt, welche deren Einstufung auf den jeweiligen Stufen der unterschiedlichen Kompetenzbereiche anschaulich darstellt. Des Weiteren wird anfangs kurz auf die Persönlichkeit der SchülerInnen eingegangen. Die Forscherin wird Beispielsätze der SchülerInnen zu jedem Bereich anführen. Dabei werden die zielsprachlich korrekten Aussagen, welche während der Beobachtungszeit notiert wurden, grün und die fehlerhaften orange markiert.

Sprachkompetenzprofile des 1. Durchgangs

Schüler TA

- kurze Persönlichkeitsbeschreibung

Der Proband TA ist im Unterricht ein sehr ruhiger, schüchterner Schüler. Meist kann er die Fragen der Lehrperson nicht gänzlich verstehen, somit auch nicht die Aufgabestellungen in unterschiedlichen Unterrichtsfächern. Bei Verständnisproblemen fragt TA seine NachbarInnen, die Türkisch sprechen und ihm die Aufgabenstellungen auf Türkisch erklären können. Wenn TA von der Lehrperson gefragt wird, kann er meist mit einem Wort oder mit sehr kurzen Sätzen beantworten. Jedoch kann man den Schüler als ehrgeizig und lernfreudig beschreiben, da er immer wieder versucht, die Aufgaben selbstständig zu lösen. Im Gegensatz

zur Unterrichtsstunde ist der Schüler in Pausen sehr lebhaft und versucht, mit KlassenkollegInnen (kurze) Gespräche zu führen.

- **Verb: Verbformen**

Person und Numerus

In Hinblick auf die Beherrschung von Person und Numerus des Verbs konnte festgestellt werden, dass der Schüler TA auf der höchsten Stufe angekreuzt werden kann. Denn bei diesem Schüler kommen alle Personenformen vor, jedoch sollte erwähnt werden, dass sich oft Fehler in seinen Aussagen befinden. Dabei soll erwähnt werden, dass TA immer versucht, die Verben zu flektieren – wenn auch mit Fehlern – und den unflektierten Infinitiv nicht zu benutzen. Des Weiteren kann festgestellt werden, dass der Schüler Schwierigkeiten mit der Kombination von einem Modalverb und einem Vollverb hat. Das bedeutet, dass TA oft bei Sätzen mit Modalverben die Infinitivform am Ende auslässt. Außerdem wird von TA das Verb *machen* mit dem Akkusativartikel *das* im Kontext mit einer Beschreibung einer Sache häufig benutzt. Dabei werden vor allem 1. und 2. Person Singular hervorgehoben. Weiters zu beobachten ist, dass der Schüler Wörter wie *alle* und *viele* als Singularformen wahrnimmt. Somit wird von TA statt 3. Person Plural die 3. Person Singular benutzt. Der Schüler TA kann auf der höchsten Stufe *Person und Numerus* eingeordnet werden, da er während der Beobachtungszeit einen korrekten Satz mit der 2. Person Plural gebildet wird. (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:12f.).

„ Machst du für mich, ich kann nicht.“
„ Sind wir in der Wasser?“
„Ihr nehmt FindeFix.“

„ Willst du Kipferl?“
„Die Ferien kommt !“
„Du sprechst mit der Lehrerin heute?“
„ Ist alle da?“
„In die Straße ist viele Autos“

Tempus

Der Schüler TA benutzt meist die Zeitform Präsens. Es wird aber auch oft das Perfekt verwendet. Diesbezüglich kann beobachtet werden, dass TA bei der Perfektanwendung manchmal das Hilfsverb auslässt und das Perfekt nur mit dem Partizip II bildet. Demgegenüber werden einige unregelmäßige Partizip II-Formen vom Schüler TA korrekt verwendet. Es wird auch oft das Präteritum von *sein* angewendet, jedoch nicht von Vollverben. Einmal konnte auch beobachtet werden, dass der Proband das Futur bei seinen Äußerungen benutzt. Der Schüler befindet sich somit auf der Stufe der Futur-Zeitform (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:12f.).

„Wenn, habe ich Schokokipferl gegessen .“

„Ich werde in die Türkei fahren .“
--

„Ich habe das bekommen .“

„Das Kind von Deutschland gekommt .“

„Du geschrieben das?“

Genus Verbi

Es konnte während der Beobachtungszeit festgestellt werden, dass der Schüler TA die Passivform nicht benutzt. TA bildet Sätze ausschließlich im Aktiv. So befindet er sich auf der ersten Stufe der aktiven Verbformen (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:12f.).

- Verb: Verbstellung in Aussagesätzen

Bezogen auf die Verbstellung in Aussagesätzen konnte beobachtet werden, dass der Schüler TA die Verbzweitstellung in Hauptsätzen beziehungsweise Verbendstellung in Nebensätzen beherrscht, wobei hier noch Fehler unterlaufen. Beim Schüler kommen auch die Verbklammer I & II vereinzelt vor, indem beispielsweise ein Modalverb mit dem Infinitiv verwendet oder einen Satz mit der Futurform gebildet wird. Aus diesem Grund kann der TA auf der Stufe der Verbklammer II eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:14f.).

„Ich werde in die Türkei fahren .“
„Ich kann auch fasten .“
„...weil mit Ansagen fertig sind .“

- **Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten**

In diesem konnte Bereich betrachtet werden, dass der Schüler TA Schwierigkeiten mit der Genus- und Kasuszuweisung hat. Es werden Sätze gebildet, indem TA des Öfteren den Artikel weglässt, obwohl dies notwendig ist. Bezüglich der Genuszuweisung konnte beobachtet werden, dass TA im Vergleich zu den anderen Artikeln den Artikel *die* öfter verwendet. Hinsichtlich der Kasuszuweisung konnten größere Probleme festgestellt werden, wobei das Subjekt fast immer richtig realisiert wird. Probleme entstehen bei der Realisierung von Akkusativ- und Dativobjekten. Denn Akkusativ und Dativ werden von TA oft verwechselt, öfter wenn eine Präposition ins Spiel kommt. Bezüglich der Präpositionen kann gesagt werden, dass der Proband meistens die Wechselpreposition *in* in Verbindung mit dem Akkusativ und Objekt benutzt. Dabei können diese nicht auseinandergehalten werden.

Daher kann der Schüler TA auf der dritten Zwischenstufe – zwischen *Der/die für Subjekt und Objekt* und *Korrekte Subjektrealisierung* – eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:16f.).

„Wir nehmen Wörterbuch .“
„Darf man das in der Garten machen“
„ In die Straße ist viele Autos“
„Sind wir in der Wasser ?“
„Was machen wir das ?“
„Ich gehe neben der Strand “

- **Aussageverbindungen**

Der Schüler TA benutzt die Konjunktionen *und* und *weil*. Er schafft es damit, einen Hauptsatz mit Nebensatz zu bilden. In meisten Fällen spricht der Schüler TA nur in kurzen Sätzen oder gar Satzteilen. Jedoch konnte einmal beobachtet werden, dass TA einen Konditionalsatz mit *wenn* benutzt. Daher wird der Schüler auf der fünften Stufe der *einfachen subordinierenden Satzverbindungen* eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:18f.).

„... weil mit Ansagen fertig sind.
„Machst du für mich, ich kann nicht!“
„ Wenn wir da kommen, habe ich Schokoladecipferl gegessen.“

Darstellung der ausgewählten Stufen in einzelnen Bereichen bei TA:

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	erreichte Stufe
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	5
	Tempus	6	5
	Genus Verbi	3	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	5
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6 Hauptstufen + 5 Zwischenstufen	3-4 (3. Zwischenstufe)
Aussageverbindungen		6	5

Abbildung 19: Einstufung des Schülers TA beim 1. DG,
Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Schülerin AE

- Kurze Persönlichkeitsbeschreibung

Die Probandin AE ist im Allgemeinen in allen Unterrichtsfächern eine zielstrebige, ehrgeizige Schülerin. Dennoch ist sie meistens sehr ruhig und schüchtern. Wenn sie sich in der Unterrichtsstunde meldet oder die Lehrperson sie etwas fragt, spricht sie mit sehr leiser Stimme. So wirkt die Schülerin auch unsicher und nicht selbstbewusst. Des Öfteren arbeitet

sie alleine und selbstständig. Auch in der Pause ist sie verhaltensunauffällig und redet meist Türkisch mit ihren türkischsprachigen FreundInnen.

- **Verb: Verbformen**

Person und Numerus

Während der Beobachtungszeit benutzte die Schülerin AE sehr oft die 1. Person Singular. Die Sätze mit der 1. Person Singular werden immer korrekt gebildet. Die Schülerin benutzt des Öfteren Sätze mit Modalverben, welche auch richtig realisiert wurden. Im Gegensatz dazu konnte nicht festgestellt werden, ob die Schülerin AE die 2. Person Plural korrekt realisieren kann. Denn es konnte kein einziges Mal die Anwendung der 2. Person Plural festgestellt werden. Daher kann die Schülerin AE nur auf der vierten Stufe eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

„Ich wasche meine Hände auch mein Gesicht.“
--

„ Müssen wir mit Füllfeder schreiben ?“

„ Soll ich es schreiben , oder du?“

Tempus

Die Schülerin AE verwendet meistens die Zeitform Präsens. Bei Nacherzählungen benutzt die Probandin ausschließlich das Perfekt. In meisten Fällen wird das Perfekt richtig benutzt. Jedoch ist die Schülerin bei unregelmäßigen Verben und der Unterscheidung zwischen *sein* und *haben* manchmal unsicher. AE benutzte während der Untersuchungszeit auch das Präteritum von *sein*. Somit wird die Schülerin AE auf der vierten Stufe Präteritum von sein eingeordnet, da sie bei der Beobachtung die nächste Stufe, das Futur, nicht verwendete (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

„Die Kinder sind schnell nach Hause gelauft .“
--

„Egon hat gekommen .“

„Ich war gestern krank.“

Genus Verbi

Während der Beobachtungszeit wurde von der Schülerin AE kein einziges Mal Passivform benutzt. Daher befindet sie sich auf der Stufe der *aktiven Verbformen* (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

- Verb: Verbstellung in Aussagesätzen

Die Schülerin AE beherrscht die Verbklammer beim Perfekt ganz gut und verwendet dies auch korrekt. Die Verbklammer I bei Modalverben mit dem Infinitiv am Ende konnten bei AE auch beobachtet werden. Die Verbendstellung in Nebensätzen wurde von der Probandin nicht korrekt realisiert werden. Somit kann die Schülerin AE auf der Stufe der *Verbklammer I* eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014: 14f.).

„Ich muss die Blumen gießen .“
--

„ Müssen wir mit Füllfeder schreiben ?“

„Die Kinder sind schnell nach Hause gelaufen .“

Ich gehe heute früher, weil meine Mutter hat das gesagt .“
--

- Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten

Die Schülerin AE benutzt oft Akkusativobjekte, jedoch werden von ihr dies nicht immer korrekt realisiert. Größere Schwierigkeiten konnten bei den Dativobjekten beobachtet werden. Es werden Fehler hauptsächlich aufgrund der Genuszuweisung gemacht. In unsicheren Fällen wird der Artikel *die* benutzt. Im Bereich Nomen wird eine Stufe dann angekreuzt, wenn dies von der/vom ProbandIn in meisten Fällen richtig realisiert wird. Somit wird die Schülerin AE auf der Zwischenstufe von *Subjekt* und *Akkusativobjekt* eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:16f.).

„Der Tischler sägt mit einer Säge .“

„Ich gehe mit meiner Mutter ins Schwimmbad.“

„Ich wasche meine Hände auch mein Gesicht .“
--

„Ich renne mit mein Bruder .“

„Wir machen das mit Filzstifte .“
„ Erste Buchstabe ist H, letzte Buchstabe ist S.“
„Müssen wir mit Füllfeder schreiben.“
„Ich fahre in Türkei.“
„Ich und meine Vater sind in die Wald gegangen.“

- **Aussageverbindungen**

Die Schülerin bildet hauptsächlich kurze Sätze. Damit werden kaum Sätze mit Konjunktionen verbunden. Es wird das Bindewort *und* meistens für die Aufzählungen und nicht für die Satzverbindungen angewendet. Aus diesem Grund muss die Schülerin AE in diesem Bereich auf der ersten Stufe *keine Verbindungen* eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:18f.).

„Ich fahre in Türkei. Ich besuche meine Oma und Opa. Ich gehe schwimmen“
„Es ist grün, es ist gelb.“

Darstellung der ausgewählten Stufen in einzelnen Bereichen bei AE:

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	erreichte Stufe
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	4
	Tempus	6	4
	Genus Verbi	3	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	3
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6 Hauptstufen + 5 Zwischenstufen	3-4 (3. Zwischenstufe)
Aussageverbindungen		6	1

Abbildung 20: Einstufung der Schülerin AE beim 1. DG,
Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Schülerin LA

- Kurze Persönlichkeitsbeschreibung

Die Probandin LA ist eine fröhliche und ehrgeizige Schülerin. Sie arbeitet im Unterricht meist selbstständig. Des Öfteren hilft LA gerne den anderen türkischsprachigen KollegInnen. Sie arbeitet meist selbstständig. Während des Unterrichts ist die Schülerin nicht schüchtern und gibt freiwillig Wortmeldungen zu bestimmten Aufgabenstellungen ab. Auch in Pausen kommuniziert sie sowohl mit türkischsprachigen als auch mit anderen KlassenkollegInnen.

- **Verb: Verbformen**

Person und Numerus

Es konnte bei der Schülerin LA beobachtet werden, dass sie problemlos mit allen Personen – im Plural und Singular – Sätze bildet. Meist werden diese ohne Fehler gebildet. Besonders gut und oft wird die 3.Person Singular von der Probandin benutzt. Insgesamt kann sie auf der höchsten Stufe der 2.*Person Plural* eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

„Wir haben keine Scheren! Habt ihr Scheren?“
„Sie muss den Bett gut machen.“
„Die eigene Tochter liebte sie meer.“

Tempus

Die Schülerin LA benutzt die Perfektformen oft. Dabei werden sie auch meist korrekt realisiert. Des Weiteren konnte beobachtet werden, dass die Probandin auch richtige Futursätze bildet. In dem Schreibprodukt der Schülerin konnte festgestellt werden, dass sie auch einige Präteritumformen von Vollverben benutzt. Wichtig zu erwähnen ist, dass LA in ihrem Schreibprodukt meist Präteritumformen von *haben*, *sein* und von Modalverben verwendet. Somit wird die Schülerin LA in diesem Bereich auf die höchste Stufe Präteritum eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

„Es wird bald schon Abend.“
„Ich werde in die Türkei fliegen .“
„Wir haben die Sätze gemeinsam geschrieben .“
„Die eigene Tochter liebte sie meer.“
„Sie hatte zwei Töchter.“

Genus Verbi

Auch bei der Schülerin LA konnte nicht beobachtet werden, dass sie das Passiv benutzt. Daher wird sie ebenfalls auf der Stufe *aktive Verbformen* eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

- **Verb: Verbstellung in Aussagesätzen**

Bei der Schülerin LA konnte bezüglich der Verbstellung in Aussagesätzen beobachtet werden, dass sie die Verbzweitstellung in Hauptsätzen gut beherrscht und in meisten Fällen korrekt anwendet. Häufig wird das Perfekt mit Verbklammer I angewendet. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass die Probandin auch andere Phänomene aus dem Bereich – Modalverb mit Infinitiv am Ende und die Futur-Zeitform – benutzt. Diese werden auch meistens korrekt realisiert. Demzufolge wird die Schülerin LA hier auf der fünften Stufe Verbklammer II eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:14f.).

„Sie muss den Bett gut machen .“
„Sie hatt Kessel als Belohnung bekommen .“
„Ich werde in die Türkei fliegen .“

- **Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten**

Das Subjekt wird häufig von der Schülerin richtig benutzt. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass sowohl Dativ- als auch Akkusativobjekte oft korrekt realisiert werden, wobei das Akkusativobjekt öfter und fehlerfrei verwendet wird. Obwohl in diesem Bereich noch Fehler in einigen Fällen unterlaufen, kann die Schülerin LA hier der vierten Zwischenstufe von *Akkusativobjekt* und *Dativobjekt* zugeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:16f.).

„Wir brauchen ein Blatt Papier .“
„Was ist eine Volksschule ?“
„Bei mir fehlen noch vier Sätze .“
„Ich spiele gern mit dem Sand .“
„Vielleicht ist das die Frau Lehrerin .“
„Das hat meine Mutter gesagt.“
„Gehst du in die üniversite (Universität auf Türkisch)?“

„Sie muss den Bett gut machen.“
„Sie war mit goldene Belohnung .“
„ Das fleißige Tochter sollte Arbeiten.“

- **Aussageverbindungen**

Bei der Schülerin LA konnte festgestellt werden, dass sie kaum Sätze mit Konnektoren verbindet. So bildet sie meist nebeneinander unverbundene Sätze. Jedoch konnte einmal beobachtet werden, dass die Schülerin LA einen Wenn-Satz benutzt. Es wird die dementsprechende Stufe angekreuzt, sobald das Phänomen einmal festgestellt werden kann. Daher befindet sich die Probandin auf der fünften Stufe (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:18f.).

„Immer **wenn** wir Werken haben, kommt immer dieses Geräusch!“

Darstellung der ausgewählten Stufen in einzelnen Bereichen bei LA

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	erreichte Stufe
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	5
	Tempus	6	6
	Genus Verbi	3	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	5
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6 Hauptstufen + 5 Zwischenstufen	4-5 (4. Zwischenstufe)
Aussageverbindungen		6	5

Abbildung 21: Einstufung der Schülerin LA beim 1. DG,
Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Schüler EE

- Kurze Persönlichkeitsbeschreibung

Der Schüler EE ist die meiste Zeit schüchtern. Während des Unterrichts spricht er sehr selten. Er spricht nur, wenn er dazu aufgefordert wird. In diesen Fällen hört man jedoch meist unvollständige beziehungsweise nur einzelne Wörter von ihm. Obwohl er sich ziemlich bemüht, kann er oft nicht selbstständig arbeiten und ist auf die Unterstützung von KlassenkameradInnen.

- Verb: Verbformen

Person und Numerus

Der Schüler EE benutzt hauptsächlich die Ich-Form in der mündlichen Kommunikation. Bei seinem Schreibprodukt, in dem er die Fragen zu einem Text beantworten sollte, wendet er auch die 3. Person Singular an. Bei dem Schüler konnte einmal beobachtet werden, dass er die 2. Person Singular benutzt. Obwohl bei dem Probanden EE nicht festgestellt werden konnte, dass er die 3. Und die 1. Person Plural benutzt, wird der Schüler auf dieser Stufe eingeordnet, da diese auch die 2. Person Singular beinhaltet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

„Ich bin fertig alles.“
„Ich brauche ein neues Heft.“
„Ich gehe im Schwimmen.“
„ Bist du Türkisch?“

Tempus

In Hinsicht auf die Tempusformen konnte beim Schüler EE beobachtet werden, dass, wenn er vollständige Sätze bildet, meist die Zeitform Präsens benutzt. Des Weiteren konnte auch festgestellt werden, dass der EE auch Perfektform richtig realisieren kann. Wenn das Schreibprodukt des Probanden EE betrachtet wird, kann gesagt werden, dass es bei der schriftlichen Kommunikation auch die Zeitform Präteritum, sowohl von dem Hilfsverb *sein* als auch von Vollverben, benutzt wurde. Dabei sollte erwähnt werden, dass das Schreibprodukt ein gelenkter Arbeitsauftrag war. Nichtsdestotrotz wird der Schüler auf der höchsten Stufe *Präteritum* eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

„ Fliege auch Türkei.“
„Ich habe schon ‚Hand‘ gefunden! “
„Sie war mit golt Bedekt.“
„Die eigene Tochter Liebte sie.“

Genus Verbi

Es konnte kein einziges Mal während der Beobachtungszeit festgestellt werden, dass der Schüler EE im Passiv spricht. Daher wird EE auf der Stufe aktive Verbformen eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

- **Verb: Verbstellung in Aussagesätzen**

Wie bereits erwähnt, verwendet EE meist die Zeitform Präsens bei seinen Sätzen. Jedoch konnte einmal beobachtet werden, dass der Schüler EE das Perfekt korrekt mit der richtigen Verbstellung benutzt. Auch beim Schreibprodukt konnte festgestellt werden, dass EE Modalsätze mit dem Infinitiv mit der korrekten Verbstellung am Ende beherrscht. Aus diesem Grund wird der Proband EE auf der Stufe Verbkammer I eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:14f.).

„Ich habe schon ‚Hand‘ gefunden! “
„Sie musste viel arbeiten. “

- **Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten**

Im Bereich *Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten* konnte beobachtet werden, dass der Schüler nicht immer Artikel verwendet, auch wenn dies erforderlich ist. In Fällen, wo der Artikel benutzt wurde, erfolgte die Genuszuweisung nicht immer korrekt. Größere Schwierigkeiten tauchen bei der Kasuszuweisung auf, indem Akkusativ- und Dativobjekte des Öfteren nicht korrekt realisiert werden. Im USB DaZ-Beobachtungsbogen wird für diesen Bereich angemerkt, dass eine Stufe nur angekreuzt wird, wenn das Phänomen größtenteils richtig realisiert wird (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:16). Insgesamt wird der Schüler daher auf der Zwischenstufe von *Der/Die für Subjekt und Objekt* und *Subjekt* eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:16f.).

„Ich bin fertig alles .“

„ Ein Tochter...“

„Fliege auch Türkei . Ich gehe im Schwimmen .“
--

„Sie musst Spindel zurück holen.“
--

„Ich brauche ein neues Heft .“

„Was ist eine Witwe ?“

- **Aussageverbindungen**

Während der Beobachtungszeit konnte nicht beobachtet werden, dass der Schüler EE Konjunktionen verwendet. Denn der Schüler EE spricht oft in unvollständigen und manches Mal auch in sehr kurzen Sätzen. Aus diesem Grund muss der Proband auf der ersten Stufe keine Verbindungen eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:18f.).

„Fliege auch Türkei. Ich gehe im Schwimmen.“
--

Darstellung der ausgewählten Stufen in einzelnen Bereichen bei EE

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	erreichte Stufe
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	4
	Tempus	6	6
	Genus Verbi	3	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	3
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6 Hauptstufen + 5 Zwischenstufen	2-3 (2. Zwischenstufe)
Aussageverbindungen		6	1

Abbildung 22: Einstufung des Schülers EE beim 1. DG,
Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Schüler HN

- Kurze Persönlichkeitsbeschreibung

Der Proband HN ist ein äußerst motivierter Schüler. In allen Unterrichtsfächern arbeitet er fleißig mit. Er versucht voller Ehrgeiz, die Arbeitsaufträge schnell und korrekt zu erledigen. Des Weiteren zeigt er im Unterricht oft auf und gibt korrekte Wortmeldungen ab. In Pausen ist er ziemlich gesprächig und fröhlich. HN führt in der Pause mit allen KlassenkameradInnen Gespräche. Mit türkischsprachigen KlassenkollegInnen spricht er während des Unterrichts in meisten Fällen Deutsch. Außerdem weist er darauf hin, dass seine türkischsprachige KollegInnen während des Unterrichts nicht Türkisch reden sollen. In Pausen wird in beiden Sprachen gesprochen.

- **Verb: Verbformen**

Person und Numerus

Während der aufgezeichneten Äußerungen konnte beobachtet werden, dass der Schüler HN Sätze mit allen Personen, sowohl im Singular als auch im Plural, benutzt. Des Öfteren werden Sätze mit der 1. Person im Singular verwendet. Wenn man die Schreibprodukte des Schüler HN betrachtet, kann gesagt werden, dass er in der schriftlichen Kommunikation meist die 3. Person im Singular anwendet.

Insgesamt werden Sätze mit allen Personen im Singular und Plural von HN in meisten Fällen einwandfrei korrekt realisiert. Daher kann der Schüler HN auf der 5. Stufe 2. Person Plural eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

„Ich fahre mit einem Rad.“
„Er hat sich als Koch verkleidet .“
„Ihr habt nicht gewusst .“

Tempus

Der Schüler HN verwendet sowohl in seiner mündlichen als auch in seiner schriftlichen Kommunikation verschiedene Zeitformen. Diese werden von HN meist korrekt gebildet und benutzt. Während des Unterrichts bevorzugt der Schüler je nach Kommunikationsziel und -kontext unterschiedliche Zeitformen, indem Sätze im Präsens, Perfekt und im Futur gebildet werden. Im Gegensatz dazu wird in seinen Schreibprodukten zusätzlich Präteritum benutzt. Die Präteritum-Zeitform wird meist korrekt verwendet. Dabei werden nicht nur Sätze im Präteritum von *sein* gebildet, sondern der Proband HN verwendet auch Präteritumformen von Vollverben und Modalverben mit dem Infinitiv am Satzende. Des Weiteren konnte beobachtet werden, dass HN in seinen schriftlichen Texten auch das Plusquamperfekt benutzt. Insgesamt befindet sich der Schüler HN auf der höchsten Stufe *Präteritum* in diesem Bereich (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

„Ihr habt nicht gewusst .“
„Die Direktorin wird wieder kommen .“
„Er hat sich als Koch verkleidet .“
„Julia und Florian Gingen auf die Wiese.“
„Julia steckte ihm einen Schneemann einen Besen.“

Genus Verbi

Es konnte kein einziges Mal beobachtet werden, dass der Schüler HN im Passiv spricht. Es kommen auch in seinen Schreibprodukten keine Passiv-Sätze vor. Deshalb wird er hier auf der Stufe der aktiven Verbformen eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

- Verb: Verbstellung in Aussagesätzen

Bei den Hauptsätzen des Schülers HN treten ganz selten Fehler bezüglich der Verbzweitstellung auf. Das bedeutet, dass er die Bildung der Hauptsätze gut beherrscht. In seinen schriftlichen Texten versucht er das Öfteren, längere Sätze mit Nebensätzen zu bilden. Dabei treten Fehler in Hinsicht auf die Verbstellung auf. Im Gegensatz dazu werden Perfektsätze in meisten Fällen richtig gebildet und dabei die Verbklammer I nicht außer Acht gelassen. Da es in der Beobachtungszeit auch Sätze in der Futurform gebildet werden, kann der Schüler auf der Stufe *Verbklammer II* eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:14f.).

„Die Direktorin wird wieder kommen .“

„... darum musste sie in den Brunnenspringen.“

„Sie musste die ganze Arbeit machen im Haus.“

- Nomen: Realisierung Subjekten und Objekten

In diesem Bereich konnte beobachtet werden, dass die Genus- und Kasuszuweisung beim Schüler HN in vielen Fällen korrekt realisiert werden. Beim Subjekt benutzt der Proband den Artikel meistens bereits fehlerlos. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass auch Akkusativ- und Dativobjekte bei HN sehr oft vorkommen. Es werden Sätze oft mit dem Akkusativ- beziehungsweise Dativobjekt gebildet. Dabei unterlaufen in einigen Fällen Fehler, jedoch werden die Objekte öfters korrekt verwendet. Meistens benutzt HN Objekte kombiniert mit einer Präposition, wie beispielsweise *in* und *mit*. Es werden also sowohl richtige Präposition als auch das richtige Objekt richtig angewendet.

Insgesamt kann der Schüler HN auf der fünften Hauptstufe im Bereich *Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten* eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:16f.).

„ Meine Äpfel sind alle ...“
„ Die Witwe hatte den Faulen lieber.“
„ In einer Woche sind Ferien .“
„Ich fahre mit meinem Rad .“
„ In den Kopf drückten die Kinder eine Karotte und zwei Steine .“
„Dort rollten sie drei Kugeln zusammen.“
„ Der Bub trägt eine roter Mantel .“

- **Aussageverbindung**

Beim Probanden HN konnte bezüglich Aussageverbindungen festgestellt werden, dass er versucht, vor allem in schriftlichen Texten längere Sätze mit Konnektoren zu verbinden. Dabei werden Konnektoren wie *wenn*, *dass*, *weil* und *und* benutzt. In diesen Sätzen mit Satzverbindungen werden manchmal vom Schüler HN Fehler gemacht, jedoch werden sie des Öfteren korrekt realisiert. Aus diesem Grund befindet sich HN im Bereich *Aussageverbindungen* auf der fünften Stufe *einfache subordinierende Satzverbindungen* (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:18f.).

„ Wenn etwas schmutzig ist, ...“
„ Dann bleibe ich in Wien und gehe ich Schwimmen.“
„Die belohnung war das sie in ein Tor hinein geht und als sie dort stant ist ihr ...“
„ Weil die Spindel ihr runter gefallen ist darum musste sie in den Brunnenspringen.“

Darstellung der ausgewählten Stufen in einzelnen Bereichen bei HN

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	erreichte Stufe
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	5
	Tempus	6	6
	Genus Verbi	3	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	5
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6 Hauptstufen + 5 Zwischenstufen	5
§Aussageverbindungen		6	5

Abbildung 23: Einstufung des Schülers HN beim 1. DG,
Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Schüler YT

- Kurze Persönlichkeitsbeschreibung

Der Proband YT ist sehr schüchtern. Während der Beobachtungszeit wurde kaum Wortmeldungen von ihm gehört. Denn während des Unterrichts ist er sehr leise und meldet sich kaum. Des Weiteren reagierte er selten und gab keine Antworten, wenn die Lehrperson ihn etwas fragte. Außerdem wirkte der Schüler in der ganzen Unterrichtszeit ziemlich müde und demotiviert. Da es kaum mündliche Daten aufgezeichnet wurde, wird der Fokus hauptsächlich auf die schriftlichen Texte des Schülers YT gelegt.

- **Verb: Verbformen**

Person und Numerus

Der Schüler YT verwendet meistens – sowohl beim Schreiben als auch in seinen schriftlichen Texten – die Ich-Form. Die Ich-Form wird des Öfteren korrekt realisiert, jedoch konnte festgestellt werden, dass einige Male Verben in manchen seiner Äußerungen nicht flektiert werden, das heißt es wurden die Infinitivformen benutzt. Weiters verwendet der Proband in seinen schriftlichen Texten öfters auch die 3. Person Singular. Beim Schüler YT konnte nicht beobachtet werden, dass er die Pluralformen – *wir, ihr* und *sie* – und die Du-Form benutzt. Aus diesem Grund wird YT auf der dritten Stufe *3.Person Singular* eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

„Am heißen Tagen schwimme ich gern.“

„ Sie liebt die Faule am meisten.“

„ Ich der Pause essen ich ein Stück Brot ...“

Tempus

Der Proband YT verwendete hauptsächlich das Präsens in seiner mündlichen Kommunikation. Diese wurden häufig korrekt realisiert. In seinen schriftlichen Texten bildet er Sätze in meisten Fällen im Perfekt. Es konnte jedoch einmal festgestellt werden, dass er außerdem die Zeitform Präteritum mit dem Hilfsverb benutzte. Des Weiteren konnte aufgezeichnet werden, dass er einen Satz im Futur mit einem reflexiven Verb schrieb. Da die Stufe, sobald diese einmal vom Schüler korrekt realisiert wird, angekreuzt wird, ist YT auf der fünften Stufe *Futur* (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

„Am Sonntag gibt es oft eine Torte.“

„Sie hat gold bikommen .“

„Er hatte hohes Fieber ...“

„Alle werden sich freuen , wenn er sie bringt.“
--

Genus Verbi

Der Proband benutzte kein einziges Mal das Passiv in seinen Äußerungen. Auch in seinen schriftlichen Texten wird das Passiv nicht verwendet. Daher befindet der Schüler YT auf der Stufe der aktiven Verbformen (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

- **Verb: Verbstellung in Aussagesätzen**

Beim Schüler YT wurde die Verbzweitstellung in Hauptsätzen meistens korrekt realisiert. Weiters verwendet der Schüler YT ganz oft das Perfekt. Diese Zeitform kommt vor allem in seinen schriftlichen Texten vor. Jedoch wird die Verbklammer I beim Perfekt nicht mit der richtigen Verbstellung benutzt. Dieses Problem taucht nicht nur beim Perfekt auf, sondern auch bei Modalsätzen mit dem Infinitiv am Satzende. Denn der Schüler setzt in seinen Aussagen die Infinitivformen des Öfteren in die Mitte des Satzes. Aus diesem Grund wird der Proband YT auf der zweiten Stufe Zweitstellung im Hauptsatz eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:14f.).

„Sie **liebt** die Faule am meisten.“

„Die Schöne und die Fleisige **musste** Spindel wieder **hollen** von der Brunnen.“

- **Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten**

Im Bereich *Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten* konnte beobachtet werden, dass der Schüler YT in vielen Fällen das Subjekt problemlos anwendet. Die Subjekte werden dabei mit einem Artikel korrekt realisiert. In Hinsicht auf die Objekte in den Aussagen des Probanden YT kann gesagt werden, dass die zielsprachlich korrekte Form nicht immer realisiert wird. Dabei erfolgt die Genus- und Kasuszuweisung nicht richtig. Aus diesem Grund wird der Schüler YT auf der Zwischenstufe von *Subjekt* und *Akkusativobjekt* eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:16f.).

„**Der Mistkübel** war voll. Jetzt ist es leer.“

„**Das Essen** schmeckte **ihm** nicht.“

„Ich der Pause essen ich **ein Stück Brot** und **einen Apfel**.“

„Sie sollte **ihre Bett** ordentlich machen bis die Federn fliegen.“

„Sieh **eine volle Kessel** voller Pech bekommen.“

„Er hatte und **stark Husten**.“

- **Aussageverbindung**

Der Schüler benutzt bereits den Konnektor *und*, jedoch nur um Aufzählungen zu machen. Es wurden hier keine Hauptsätze verbunden. Wenn schriftliche Texte des Schülers YT genau betrachtet werden, kann gesagt werden, dass er Sätze mittels anderer Konnektoren bereits verknüpfen kann. Hierbei kann ein Nebensatz mit dem Konnektor *wenn* hervorgehoben werden. Des Weiteren benutzt der Schüler YT den Konnektor *bis* in seinem schriftlichen Text, welcher auch korrekt realisiert wurde. Somit befindet sich der Proband YT auf der höchsten Stufe der weiteren subordinierenden Satzverbindungen (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:18f.)

„Alle werden sich freuen, wenn er sie bringt.“
„Sie sollte ihre Bett ordentlich machen bis die Federn fliegen.“

Darstellung der ausgewählten Stufen in einzelnen Bereichen bei YT

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	erreichte Stufe
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	5
	Tempus	6	6
	Genus Verbi	3	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	5
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6 Hauptstufen + 5 Zwischenstufen	5
Aussageverbindungen		6	6

Abbildung 24: Einstufung des Schülers YT beim 1. DG,
Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Schülerin ER

- Kurze Persönlichkeitsbeschreibung

Die Probandin ER eine lachende, fröhliche und redselige Schülerin. Während des Unterrichts und in der Pause redet sie gern mit ihren KlassenkameradInnen. Da sie meistens viel redet, arbeitet sie im Unterricht sehr langsam und kann des Öfteren ihre Aufgaben nicht vollständig erledigen. In manchen Unterrichtsfächern ist die Schülerin ER ziemlich motiviert jedoch in einigen Fächern zeigt sie ihr Desinteresse ganz klar. Des Weiteren ist ER ein sehr neugieriges Kind, welches sich aus Neugier den anderen SchülerInnen und auch der Forscherin häufig auch im Unterricht private Fragen stellt. Obwohl die Probandin eine redselige Person ist, meldet sie sich während des Unterrichts nicht freiwillig. Nur wenn die Frage an sie gerichtet ist, versucht die Schülerin, die Aufgabe korrekt zu lösen beziehungsweise die Frage vernünftig zu beantworten. Im Allgemeinen spricht sie mit ihren türkischsprachigen KollegInnen hauptsächlich Türkisch, auch wenn die andere Person auf Deutsch spricht.

- Verb: Verbformen

Person und Numerus

Die Probandin ER benutzt in ihren mündlichen und schriftlichen Aussagen, abgesehen von der 2. Person Plural, alle Personen. Sie werden von ER in meisten Fällen richtig realisiert. Sowohl in der mündlichen als auch der schriftlichen Kommunikation verwendet die Schülerin ER häufig die 1. Person Singular, die Ich-Form. Es konnte auch beobachtet werden, dass die 3. Person – vor allem im Singular – mehrmalig von ER realisiert wurde. Aus diesem Grund kann die Schülerin in diesem Bereich auf vierter Stufe zugeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:12f.).

„Am August habe ich Geburtstag.“
„ Er macht Punkte.“
„ Sie kommen wieder.“

„Die Ferien ist schön.“

Tempus

In Bezug auf den Bereich *Tempus* konnte bei der Schülerin ER beobachtet werden, dass sie sowohl in der mündlichen Kommunikation als auch in ihren schriftlichen Texten unterschiedliche Zeitformen verwendet. Die Zeitformen werden häufig korrekt realisiert. In der mündlichen Kommunikation werden meistens die Zeitformen *Präsens* und *Perfekt* von der Schülerin ER angewendet und diese auch richtig realisiert. In ihren schriftlichen Texten kommt die Zeitform *Präteritum* dazu. Als Ausnahme kann die Zeitform *Futur* erwähnt werden, da es kein einziges Mal beobachtet werden konnte, dass ER diese Zeitform benutzt. Dennoch befindet sich die Schülerin ER auf der höchsten Stufe in diesem Bereich (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

„Er wollte Pilze finden .“
„Die sind schon gekommen .“
„Ich hab ‘ richtige Antwort gefunden .“
„Ich wartete bei der Haltestelle.“

Genus Verbi

Bei der Schülerin konnte während der Beobachtungszeit kein einziges Mal aufgezeichnet werden, dass sie Passiv benutzt. Aus diesem Grund kann die Schülerin auf der Stufe der aktiven Verbformen eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

- Verb: Verbstellung in Aussagesätzen

Bezüglich der Verbstellung in Aussagesätzen konnte festgestellt werden, dass die Schülerin ER die Hauptsätze mit der Verbzweitstellung fehlerlos beherrscht. Da die Probandin ER auch des Öfteren Perfekt-Sätze bildet, konnte auch beobachtet werden, dass diese mit der Verbklammer I in meisten Fällen korrekt realisiert werden. Des Weiteren wurden Modalsätze mit dem Infinitiv am Ende und Sätze mit trennbaren Verben aufgezeichnet. Daher kann die Schülerin ER auf der dritten Stufe *Verbklammer I* eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014: 14f.).

„Ich habe meine Haare ein Jahr nicht schneiden lassen .“
„Maurer bauen die Mauern auf .“
„Am Samstag möchte sie Film im Fernsehen anschauen .“

- **Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten**

Im Bereich *Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten* konnte festgestellt werden, dass die Schülerin ER Schwierigkeiten mit der Genus- und Kasuszuweisung hat. Denn es werden des Öfteren der Artikel ausgelassen, auch wenn dies notwendig ist. Die Artikelauslassung erfolgt hauptsächlich bei Akkusativ- beziehungsweise Dativobjekten. Das Subjekt benutzt sie in vielen Fällen mit einem Artikel, jedoch nicht immer fehlerfrei. Bezüglich der Akkusativ- und Dativobjekte konnte des Weiteren beobachtet werden, dass häufig die Präpositionen, die dazugehören, auch nicht korrekt realisiert wurden. Insgesamt kann die Schülerin auf der dritten Zwischenstufe von *Subjekt* und *Akkusativobjekt* eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:16f.).

„Der See ist schön.“

„Am Mittwoch möchte das Mädchen Schuhe abholen.“
--

„Am Samstag möchte sie Zahnarzt gehen.“

„Ich spiele mit Sand.“

„Ich bin auf das Rad.“

„Wir schreiben Lernwörter mit Buntstifte.“
--

„Darf ich bitte Kleber ausborgen?“

„Im Sommerferien lebe ich im Türkei.“

„Er macht neue Drache.“

- **Aussageverbindungen**

Die Schülerin ER bildet in ihren schriftlichen Texten hauptsächlich kurze Hauptsätze und spricht auch in sehr kurzen Sätzen. So kommen auch keine Satzverbindungen, weder in der mündlichen, noch in der schriftlichen Kommunikation bei ihr vor. Da kein einziges Mal beobachtet werden konnte, dass die Probandin ER einen Nebensatz bildet, muss sie im Bereich *Aussageverbindungen* auf der ersten Stufe *keine Verbindungen* eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:18f.).

„Er macht neue Drache. Er macht eine Stift. Er macht Punkte.“

„Ich gehe im See. Ich bin nass.“

Darstellung der ausgewählten Stufen in einzelnen Bereichen bei ER

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	erreichte Stufe
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	4
	Tempus	6	6
	Genus Verbi	3	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	3
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6 Hauptstufen + 5 Zwischenstufen	3-4 (3.Zwischenstufe)
Aussageverbindungen		6	1

Abbildung 25: Einstufung der Schülerin ER beim 1. DG,
Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Sprachkompetenzprofile des 2. Durchgangs

Schüler TA

- Verb: Verbformen

Person und Numerus

Im Vergleich zum ersten Durchgang konnte festgestellt werden, dass es keine großen Änderungen vorhanden sind. Der Schüler TA versucht, die Verben richtig zu flektieren. Dabei

werden mehrere Male die Person und Numerus zielsprachlich korrekt realisiert, besonders wird die 1.Person Singular hervorgehoben. Es sollte des Weiteren erwähnt werden, dass beim zweiten Durchgang kein einziges Mal die 2.Person Plural vorkommt. Aus diesem Grund wird der Schüler TA auf der vierten Stufe eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:12f.).

„Lukas grüßt die Schulwartin.“
„Wir sehen unsere Klasse.“

Tempus

In Hinsicht auf das Tempus konnte beobachtet werden, dass in meisten Fällen das Präsens und das Perfekt vom Schüler TA benutzt werden. Diesbezüglich sollte es hervorgehoben werden, dass der Proband sich in diesem Punkt sich verbessert hat. Denn beim ersten Durchgang ließ der Schüler TA das Hilfsverb bei der Bildung von Perfektformen aus. Im Gegensatz dazu konnte beim zweiten Durchgang festgestellt werden, dass er in meisten Fällen das Partizip II mit einem Hilfsverb verwendet. Dabei werden auch unregelmäßige Verben zielsprachlich korrekt angewendet. Jedoch werden in einigen Fällen falsche Entscheidung zwischen dem Hilfsverb *haben* und *sein* getroffen. Im Vergleich zum ersten Durchgang konnte kein einziges Mal beobachtet werden, dass der Proband TA die Zeitform Futur oder das Präteritum benutzt. Insgesamt befindet sich der Schüler TA auf der vierten Stufe *Präteritum von „sein“* (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:12f.).

„Sie hat mit Lineal gemacht .“
„Ich habe Idee gefunden .“
„Elisabeth und Claudia waren krank gestern.“

„Ich habe schon gegangen .“
„Ich habe nicht aufgewacht .“

Genus Verbi

Auch während der zweiten Beobachtungszeit konnte nicht festgestellt werden, dass der Schüler TA Passivsätze bildet. Jedoch konnte beim zweiten Durchgang im Vergleich zum ersten einmal beobachtet werden, dass der Proband versuchte, einen Passivsatz für die Beschreibung eines Bildes zu bilden. Dieser Satz wird aber vom Probanden nicht zielsprachlich korrekt realisiert. Aus diesem Grund wird der Schüler TA auf der Stufe der aktiven Verbformen eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:12f.).

„Das Klassenzimmer **ist** neu **gestalten**.“

- Verbstellung in Aussagesätzen

In Bezug auf die Verbstellung in Aussagesätzen beim Schüler TA kann festgestellt werden, dass TA in seinen Aussagen Hauptätze in den meisten Fällen mit der Verbzweitstellung korrekt realisiert. Des Weiteren funktioniert die Verbklammer im Vergleich zum ersten Durchgang besser, denn der Schüler vergisst nicht mehr auf die Hilfsverben. Da während der zweiten Beobachtungszeit keinen Futursatz oder korrekten Passivsatz aufgezeichnet werden konnte, kann der Schüler auf der dritten Stufe *Verbklammer I* eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:14f.).

„Sie **putzt** unsere Klasse.“

„Ich **habe** Idee **gefunden**.“

- Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten

Im Bereich *Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten* konnte beobachtet werden, dass es weiterhin Schwierigkeiten mit dem deutschen Artikel gibt, denn es werden des Öfteren vom Probanden TA der Artikel entweder ausgelassen oder falsch angewendet. Dieses Problem ist vor allem bei Dativ- und Akkusativobjekten stark ersichtlich. Die Objekte im Dativ und Akkusativ können vom Schüler nicht richtig realisiert werden, da es in meisten Fällen keinen der Unterschied zwischen den beiden Kasus erkannt werden konnte. Des Weiteren besteht das Problem mit den Präpositionalobjekten weiterhin. Insgesamt muss der

Schüler TA auf der zweiten Zwischenstufe von *der/die für Subjekt und Objekt* und *korrekte Subjektrealisierung* eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:16f.).

„Lukas grüßt die Schulwartin. Auch Lukas grüßt ihm .“
„Sie putzt alle Klasse .“
„Kann ich bitte Turnsackerl und Essen .“
„Sie hat mit Lineal gemacht.“
„Zeichnungen sind in der Wand .“
„ Eine Bub hat zwei Blumen.“

- **Aussageverbindungen**

Der Schüler TA bildet während der Beobachtungszeit meist kurze, einfache Sätze, in denen in manchmal auch das Verb fehlt. Es konnte einmal beobachtet werden, dass der Proband TA versucht, einen Nebensatz mit dem Konnektor *wenn* zu bilden. Jedoch wird kein korrekter Satz gebildet, da bereits in seinem konstruierten Hauptsatz das Verb fehlt. Im Vergleich zum ersten Durchgang muss der Schüler TA auf der ersten Stufe *keine Verbindungen* eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:18f.).

„ Wenn 30 da ist, dann 5 dazu.“
--

Darstellung der ausgewählten Stufen in einzelnen Bereichen bei TA:

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	erreichte Stufe
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	4
	Tempus	6	4
	Genus Verbi	3	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	3
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6 Hauptstufen + 5 Zwischenstufen	2-3 (2. Zwischenstufe)
Aussageverbindungen		6	1

Abbildung 26: Einstufung des Schülers TA beim 2. DG,
Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Schülerin AE

- Verb: Verbformen

Person und Numerus

Die Probandin AE benutzt während der Beobachtungszeit an erster Stelle die 1. Person Singular. Dies wird vor allem in der mündlichen Kommunikation angewendet. Des Weiteren werden auch Sätze mit der 3. Person Singular von der Schülerin AE gebildet. Insgesamt konnte beobachtet werden, dass außer der 2. Person Plural alle anderen Personen von ihr gebildet werden. Diese werden in vielen Fällen korrekt realisiert. Da kein einziges Mal beobachtet werden konnte, dass die Schülerin die 2. Person Plural anwendet, wird sie aus diesem Grund auf der vierten Stufe eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

„Wir müssen zuerst Fenster und Tür machen .“
--

„Willst du so haben, aber dann kannst Fenster und Tür nicht öffnen .“

Tempus

Die Schülerin AE benutzt während der ersten Beobachtungszeit in den meisten Fällen das Präsens als Zeitform. Dies wird des Öfteren in ihrer mündlichen Kommunikation bevorzugt. Sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Kommunikation wird das Präsens in meisten Fällen korrekt realisiert. In einigen Fällen wird das Vollverb am Satzende bei den Modalsätzen weggelassen. Des Weiteren wird von der Schülerin auch das Perfekt verwendet, welches auch – vor allem durch regelmäßige Partizipien – öfters korrekt realisiert wird. Somit befindet sich die Schülerin AE auf der dritten Stufe der Zeitform Perfekt, da es keine anderen Zeitformen während der Untersuchungszeit beobachtet werden konnten (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

„Ich habe dir gesagt , das ist falsch.“

„Mein Vater hat gesagt , ich habe das in der Früh gemacht ... geschrieben .“

Genus Verbi

Auch beim zweiten Durchgang konnte nicht festgestellt werden, ob die Schülerin AE die Passivform im Allgemeinen zielsprachlich korrekt anwenden kann. Da sie ausschließlich Sätze mittels aktiver Verbformen bildet, wird die Probandin AE auf der ersten Stufe *aktive Verbformen* eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

- Verb: Verbstellung in Aussagesätzen

Die Probandin AE beherrscht weiterhin die Verbklammer I mit der Anwendung der Zeitform Perfekt. Die Verbklammer I durch Modalsätze und den Infinitiv am Satzende funktioniert bei der Schülerin auch ziemlich gut. Jedoch werden bei einigen Äußerungen der Infinitiv bei Modalsätzen ausgelassen. Des Weiteren kam die Verbklammer II bei der Schülerin nicht vor, da sie keine Futur- oder Passivsätze während der Untersuchung benutzt. Somit kann die Schülerin AE der dritten Stufe *Verbklammer I* zugeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:14f.).

„Ich habe dir gesagt , das ist falsch.“

„Wir müssen zuerst Fenster und Tür machen .“
--

- **Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten**

Im Bereich *Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten* konnten einige Unsicherheiten bei der Probandin AE beobachtet werden. Bei der Schülerin AE konnte festgestellt werden, dass sie des Öfteren den Artikel sowohl bei Subjekten als auch bei Objekten auslässt. In manchen Fällen wird der bestimmte beziehungsweise unbestimmte Artikel *die/eine* benutzt. Ihre Unsicherheiten sind nicht nur bei der Genuszuweisung, sondern auch bei der Kasuszuweisung vorhanden. Wie beim ersten Durchgang kann diesbezüglich festgestellt werden, dass es zwischen einem Dativ- und Akkusativobjekt nicht immer unterschieden werden kann. Da die Schülerin AE im Bereich der Realisierung der Subjekte und Objekte in vielen Fällen Fehler einbaut, muss sie auf der zweiten Zwischenstufe von *Der/die für Subjekt und Objekt* und *Subjekt* eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:16f.).

„Laura grüßt den Bäcker.“

„Das ist Zahlenstrahl .“

„Ich sehe eine Hase.“

„Es gibt eine Schrank.“

„Ich brauche letzter Satz.“

„Wir müssen zuerst Fenster und Tür machen. Wenn es fertig ist, dann machen wir Dach .“
--

- **Aussageverbindungen**

Die Probandin bildet in meisten Fällen sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich kurze und einfache Sätze. Aus diesem Grund werden selten Sätze mit einem Konnektor verbunden. Jedoch konnte bei der Schülerin AE beobachtet werden, dass sie Sätze mit Konnektoren verknüpft. Dabei entstand einmal einen korrekten Wenn-Dann-Satz und einen Satz mit dem Konnektor *aber*. Insgesamt kann die Schülerin AE auf der fünften Stufe *Einfache subordinierende Satzverbindungen* eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:18f.).

„ Wenn es fertig ist, dann machen wir Dach.“
--

„Willst du so haben, aber dann kannst Fenster und Tür nicht öffnen.“

Darstellung der ausgewählten Stufen in einzelnen Bereichen bei AE:

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	erreichte Stufe
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	4
	Tempus	6	3
	Genus Verbi	3	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	3
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6 Hauptstufen + 5 Zwischenstufen	2-3 (2. Zwischenstufe)
Aussageverbindungen		6	5

Abbildung 27: Einstufung der Schülerin AE beim 2. DG,
Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Schülerin LA

- Verb: Verbformen

Person und Numerus

Die Schülerin LA konnte während der Beobachtungszeit beim zweiten Durchgang in meisten Fällen mit allen Personen Sätze bilden. Dabei werden Person und Numerus meist zielsprachlich korrekt von ihr realisiert. Außerdem benutzt die Schülerin in einigen Fällen auch Sätze mit dem Indefinitpronomen *man*, welche auch richtig angewendet werden. Da alle

Personen im Singular und Plural benutzt werden, wird die Probandin LA auf der höchsten Stufe eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

„Nach dieser Stunde müsst ihr runtergehen und Direktorin sagen, ...“
„ Man soll nur die Striche zählen ...“

Tempus

In der Beobachtungszeit konnte festgestellt werden, dass die Schülerin LA oft die Zeitform Perfekt anwendet. Dabei werden sowohl regelmäßige als auch unregelmäßige Partizip II-Formen meistens korrekt realisiert. Von der Schülerin LA werden beim zweiten Durchgang keine Futursätze im Vergleich zum ersten Durchgang verwendet. Des Weiteren konnte einmal beobachtet werden, dass die Schülerin während einer Nacherzählung sowohl Perfekt als auch Präteritum als Zeitform benutzt. Aus diesem Grund kann die Schülerin der sechsten Stufe der Zeitform Präteritum zugeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

„Das Kind, ein Bub, hat das Heft bekommen . Die Lehrerin hat ihm das Heft gegeben . Am nächsten Tag in der Schule gegangen . Aber alle bekamen ...“

Genus Verbi

Bei der Schülerin LA konnte kein einziges Mal beobachtet werden, dass sie das Passiv benutzt. Somit muss sie auf der Stufe *aktive Verbformen* eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

- Verb: Verbstellung in Aussagesätzen

Die Schülerin beherrscht die Verbklammer I in meisten Fällen ganz gut und diese werden des Öfteren fehlerfrei benutzt. Dabei werden sehr oft Sätze in der Zeitform Perfekt und des Weiteren auch Modalsätze mit einem Modalverb und dem Infinitiv am Satzende gebildet. Außerdem konnte einmal beobachtet werden, dass die Probandin LA während der Beobachtung einen Nebensatz anwendet, welcher mit dem Fragewort *wo* eingeleitet wird. Dieser wird von LA korrekt realisiert. Somit befindet sich die Schülerin LA auf der vierten Stufe *Verbstellung im Nebensatz* eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:14f.).

„Die wohnen, wo du wohnst, aber sind links oder rechts.“

- **Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten**

Bei der Schülerin LA kommen sowohl Subjekte als auch Objekte in meisten Fällen mit einem Artikel vor. Dabei werden Subjekte des Öfteren von LA korrekt realisiert. Des Weiteren benutzt sie oft Akkusativ- und Dativobjekte, indem auch Präpositionalobjekte vorkommen. Auch wenn es in manchen Fällen Fehler unterlaufen, bildet sie oft längere Sätze mit Dativ- und Akkusativobjekten. Dabei beherrscht sie die Genus- und Kasuszuweisung ziemlich gut. Aus diesem Grund befindet sich die Schülerin LA auf der vierten Zwischenstufe von *Akkusativobjekt* und *Dativobjekt* (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:16f.).

„Da stehen die Nummern und die Striche .“
„ Das Kind, ein Bub , hat das Heft bekommen. Die Lehrerin hat ihm das Heft gegeben. Am nächsten Tag ...“
„...muss auf einem Blatt schreiben.“
„Wir brauchen ... ein Lineal und einen roten Stift “

„Am nächsten Tag in der Schule gegangen.“
Wir brauchen ein Füllfeder ...“

- **Aussageverbindungen**

Beim zweiten Durchgang konnte bei der Schülerin LA festgestellt werden, dass sie des Öfteren versucht, längere Sätze zu bilden, indem sie Konnektoren benutzt. In einigen Fällen werden die Sätze fehlerhaft gebildet, da beispielsweise das Verb im zweiten Satzteil fehlt. Jedoch werden von der Probandin LA zwei Sätze korrekt mit den Konnektoren *und* und *aber* verknüpft. Außerdem verwendet die Schülerin LA die Konjunktion *und*, um auch gleichrangige Wörter miteinander zu verbinden. Insgesamt wird LA der vierten Stufe zugeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:18f.).

„Wir brauchen ein Füllfeder, ein Lineal und einen roten Stift.“
„Man soll nur die Striche zählen und nach 5 kommt 6.“
„Die wohnen, wo du wohnst, aber sie sind links oder rechts.“

Darstellung der ausgewählten Stufen in einzelnen Bereichen bei LA:

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	erreichte Stufe
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	5
	Tempus	6	6
	Genus Verbi	3	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	4
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6 Hauptstufen + 5 Zwischenstufen	4-5 (4. Zwischenstufe)
Aussageverbindungen		6	4

Abbildung 28: Einstufung der Schülerin LA beim 2. DG,
Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Schüler HN

- Verb: Verbformen

Person und Numerus

Während der Beobachtung konnte der Schüler HN korrekte Sätze in allen Personen im Singular und Plural bilden. Die kommen sowohl in seinem Schreibprodukt als auch in der mündlichen Kommunikation vor. Der Proband benutzt am meisten die 1. Person Singular, die Ich-Form, und auch die 3. Person Singular. Insgesamt kann gesagt werden, dass er Sätze mit allen Personen in Singular und Plural in meisten Fällen fehlerlos bilden kann. Aus diesem Grund befindet sich der Schüler HN auf der höchsten Stufe (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

„ Sie sucht Wasser. Sie ist herumgelaufen.“
„ Wir haben den gleichen Fehler.“
„ Ihr werdet das morgen in der dritten Stunde machen ...“

Tempus

Es konnte beobachtet werden, dass der Schüler HN versucht, Sätze in unterschiedlichen Zeitformen zu bilden und zu verwenden. Dabei werden die Zeitformen Präsens und Perfekt wie beim ersten Durchgang vom Probanden bevorzugt. Auch wie beim ersten Durchgang benutzt der Schüler einen Satz in der Zeitform Futur. Weiters konnte festgestellt werden, dass Verben im Präteritum vorkommen. Dabei wird einmal das Modalverb *müssen* im Präteritum angewendet. Insgesamt werden die Präteritumformen von HN korrekt realisiert. Aus diesem Grund, kann der Schüler HN auf der höchsten Stufe eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

„Christian musste auch aufs Klo und wir haben gewartet .“
„Sie ist herumgelaufen .“
„Sie schrieb einen Brief in der Nacht für den Mann.“
„ Ihr werdet das morgen in der dritten Stunde machen ...“

Genus Verbi

Ebenso wie während der ersten Untersuchung konnte beim zweiten Durchgang kein einziges Mal beobachtet werden, dass der Schüler HN das Passiv verwendet. Da der Schüler durchgehend aktive Verbformen benutzt, wird er auch der ersten Stufe der aktiven Verbformen zugeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

- **Verb: Verbstellung in Aussagesätzen**

Im Bereich *Verb: Verbstellung in Aussagesätzen* konnte beim Schüler HN beobachtet werden, dass er Hauptsätze mit der Verbzweitstellung ohne Probleme beherrscht und verwendet. Des Weiteren verwendet der Proband auch die Verbklammer I in meisten Fällen fehlerlos, indem er die Zeitform Perfekt und Modalsätze mit dem Infinitiv am Satzende benutzt. Es konnte auch festgestellt werden, dass der Schüler HN während der Beobachtungszeit Nebensätze anwendet. Diese werden auch einwandfrei mit der Verbendstellung zielsprachlich korrekt realisiert. Insgesamt befindet sich der Proband HN auf der fünften Stufe Verbklammer II, da

er auch einen Satz in der Zeitform Futur während der Beobachtung benutzt. werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:14f.).

„Ein Mädchen zeigt sein Bild, was sie gezeichnet hat .“
„Ich soll dir nicht sagen, wie viele Fehler du hast .“
„Ihr werdet das morgen in der dritten Stunde machen ...“

- Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten

In diesem Bereich konnte beim Schüler HN festgestellt werden, dass er in vielen Fällen sowohl Subjekte als auch Objekte korrekt realisiert. Dabei ließ der Proband bei seinen Äußerungen den bestimmten beziehungsweise unbestimmten Artikel nicht aus und wählte des Öfteren den korrekten aus. Auch Akkusativ- und Dativsubjekte – vor allem Objekte im Akkusativ – werden vom Schüler HN sehr oft benutzt. Des Weiteren werden auch häufig Präpositionalobjekte verwendet. Dabei werden die Präpositionalobjekte oft mit einer korrekten Präposition gebildet. Somit kann der Schüler HN insgesamt auf der vierten Zwischenstufe von *Akkusativobjekt* und *Dativobjekt* eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:16f.).

„Du musst den Zaun und das Gras machen.“
„Wir haben den gleichen Fehler .“
„Christian musste auch aufs Klo .“
„ Ein Mädchen zeigt sein Bild, ...“
„Sie schrieb einen Brief in der Nacht für den Mann .“
„Es ist eine Katze .“

„Das Mädchen hängt **ihr Bild auf der Wand**.“

- Aussageverbindungen

Es konnte in diesem Bereich beobachtet werden, dass der Schüler HN in der mündlichen Sprache in meisten Fällen kürzere Sätze verwendet. Jedoch benutzt HN des Öfteren die Konjunktion *und*, um Aufzählungen zu machen. Zudem konnte festgestellt werden, dass der Proband einen Nebensatz mit *weil* bildet, welcher auch korrekt realisiert wird. Außerdem werden von ihm auch Nebensätze benutzt, welche mit Fragewörtern eingeleitet werden. Diese werden auch richtig mit der Verbendstellung verwendet. Aus diesem Grund befindet sich der

Proband HN im Bereich der Aussageverbindungen auf der fünften Stufe der einfachen subordinierenden Satzverbindungen (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:18f.).

„Ein Mädchen zeigt sein Bild, was sie gezeichnet hat.“
„Ich soll dir nicht sagen, wie viele Fehler du hast.“
„Die Kinder machen das Zimmer schön, weil sie ein Fest haben.“
„Die Schere und den Kleber brauchen wir heute nicht.“

Darstellung der ausgewählten Stufen in einzelnen Bereichen bei HN:

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	erreichte Stufe
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	5
	Tempus	6	6
	Genus Verbi	3	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	5
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6 Hauptstufen + 5 Zwischenstufen	4-5 (4. Zwischenstufe)
Aussageverbindungen		6	5

Abbildung 29: Einstufung des Schülers HN beim 2. DG,
Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Schüler YT

- Verb: Verbformen

Person und Numerus

Beim zweiten Durchgang der Beobachtung benutzt der Schüler YT wie beim ersten Durchgang öfters die Ich-Form. Diese werden in vielen Fällen korrekt realisiert. Jedoch unterlaufen manchmal auch Fehler, indem statt das flektierte Verb der Infinitiv benutzt wird. Des Weiteren werden öfters auch Sätze mit der 3.Person Singular gebildet, welche meist korrekt angewendet werden. Es konnte auch beobachtet werden, dass der Schüler YT einen Satz mit dem Indefinitpronomen *man* bildet. Während der Beobachtungszeit wird von ihm keine Sätze mit der 2.Person Plural aufgezeichnet. Insgesamt befindet sich der Proband auf der vierten Stufe, da er auch die Du-Form in seinen Sätzen benutzte (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

„Sie putzt auch unsere Toiletten.“

„Man zählt nur die kleinen Striche.“

„Du sollst abgeben.“

„Ihr malen ein Bild für die Herbst.“

Tempus

Der Schüler YT spricht in der mündlichen Sprache in meisten Fällen im Präsens. Des Weiteren wird auch das Perfekt bei Nacherzählung benutzt. Dabei unterlaufen ihm auch häufig Fehler. Es konnte weiters beobachtet werden, dass er die Zeitform Präteritum von *sein* benutzt. Dies wird auch vom Schüler YT korrekt realisiert. Aus diesem Grund befindet sich der Schüler insgesamt auf der vierten Stufe (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

Die Häuser waren schmutzig, weil es gibt viel Autos.

Genus Verbi

Es konnte kein einziges Mal festgestellt werden, dass der Schüler YT das Passiv in seinen Äußerungen verwendet. Somit wird der Proband der Stufe der aktiven Verbformen zugeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

- **Verb: Verbstellung in Aussagesätzen**

Der Schüler YT kann in meisten Fällen Hauptsätze bilden, welche mit der Verbzweitstellung korrekt realisiert werden. Seine Äußerungen in der Zeitform Perfekt mit der Verbklammer sind des Öfteren richtig, wobei er das Verb *machen* häufig benutzt. Des Weiteren werden Modalsätze mit der Verbklammer in manchen Fällen nicht korrekt verwendet, da der Schüler YT den Infinitiv am Satzende weglässt oder ihn nicht an das Satzende setzt. Insgesamt wird der Schüler auf der Stufe Verbklammer I eingeordnet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:14f.).

„Ich habe die Striche lang gemacht .“

„Er muss schreiben die Sätze hier, nicht hier.“
--

„Darf ich auf dein_Platz ?

- **Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten**

In diesem Bereich konnte beim Schüler YT beobachtet werden, dass er in vielen Fällen das Subjekt zielsprachlich korrekt realisieren kann. Am häufigsten werden dabei problemlos die Subjekte im Plural mit dem Pluralartikel *die* benutzt. Im Allgemeinen werden Nomen – vor allem im Nominativ und Akkusativ – zielsprachlich korrekt im Plural realisiert. Es konnte aufgezeichnet werden, dass der Schüler YT größere Schwierigkeiten bei Präpositionalobjekten hat, indem die Kasuszuweisung nicht zielsprachlich korrekt erfolgt und keine passende Präposition ausgewählt wird. Insgesamt kann der Schüler YT der dritten Zwischenstufe von *Subjekt* und *Akkusativobjekt* zugeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:16f.).

„Ihr malen ein Bild für die Herbst.“

„ Die Häuser waren schmutzig, weil es gibt viel Autos .“
--

„Er muss schreiben die Sätze hier, nicht hier.“
--

„Lena grüßt den Bäcker. Auch Bäcker grüßt ihr.“

„Darf ich **auf dein Platz?**“

„Klara klebt ein Bild **auf den Wand.**“

„Lena grüßt den Bäcker. Auch Bäcker grüßt **ihr.**“

„Ihr malen ein Bild **für die Herbst.**“

- **Aussageverbindungen**

Während der Beobachtungszeit konnte festgestellt werden, dass der Schüler YT sehr selten Konjunktionen benutzt. Somit verbindet er auch keine Satzteile, indem er meist in nur kurzen Sätzen spricht beziehungsweise einzelne Satzteile verwendet. Des Weiteren sollte erwähnt werden, dass der Proband auch die Konjunktion *und* vereinzelt benutzt, um gleichrangige Wörter miteinander zu verknüpfen. Es konnte einmal aufgezeichnet werden, dass der Schüler versucht, einen Nebensatz mit *weil* zu bilden. Jedoch wird dies nicht zielsprachlich korrekt gebildet, da das Verb nicht am Satzende steht. Aus diesem Grund kann der Schüler YT auf der vierten Stufe *Weitere koordinierende Satzverbindungen und einige subordinierende, die koordinierend verwendet werden* eingeordnet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:18f.).

„Die Häuser waren schmutzig, **weil es gibt viel Autos.**“

Darstellung der ausgewählten Stufen in einzelnen Bereichen bei YT:

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	erreichte Stufe
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	4
	Tempus	6	4
	Genus Verbi	3	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	3
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6 Hauptstufen + 5 Zwischenstufen	3-4 (3. Zwischenstufe)
Aussageverbindungen		6	4

Abbildung 30: Einstufung des Schülers YT beim 2. DG,
Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

7.5 Datenanalyse

Dieser Teil der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit dem Vergleich der gewonnenen Daten. Es werden dabei die Sprachkompetenzprofile der ProbandInnen, welche beim ersten und zweiten Durchgang erstellt wurden, gegenübergestellt und miteinander verglichen. Anschließend wird der Einfluss der Erstsprache Türkisch auf die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache auf der Ebene der Morphosyntax diskutiert und analysiert.

7.5.1 Auswertung und Vergleich der Sprachkompetenzprofile

Schüler TA

- Verb: Verbformen (Person & Numerus, Tempus und Genus Verbi)

Der Schüler benutzt sowohl beim ersten als auch beim zweiten Durchgang der Beobachtung des Öfteren die 1. Person Singular. Die 1. Person Singular, die Ich-Form wird in meisten Fällen fehlerfrei realisiert. Des Weiteren verwendet der Proband in seinen Äußerungen auch die 3. Person Singular vor allem bei Beschreibungen. Es konnte bei den Beobachtungen festgestellt werden, dass der Schüler häufig das Verb *machen* benutzt, anstatt ein passenderes Verb zu verwenden. Wichtig zu erwähnen ist es, dass der Schüler TA beim ersten Durchgang der Beobachtung bei der Bildung der Zeitform Perfekt oder auch bei Modalsätzen die Verbkammer I außer Acht lässt. Denn der Schüler bildet das Perfekt oft nur mit dem Partizip II und lässt das Hilfsverb aus. Des Weiteren ist das Problem auch Modalsätzen sichtbar, indem er nur das flektierte Modalverb benutzt und am Satzende den Infinitiv weglässt. Beim zweiten Durchgang konnten in diesem Bereich Fortschritte beobachtet werden, da der Schüler TA mehr auf die Verbkammer I achtet. Bezüglich des Tempus kann gesagt werden, dass hauptsächlich die Zeitformen Präsens und Perfekt infrage kommen, da der Schüler TA in meisten Fällen Präsens- oder Perfektsätze benutzt. Insgesamt konnte in diesem Bereich aufgezeichnet werden, dass es kleine Fortschritte diesbezüglich vorhanden sind, jedoch unterlaufen noch einige Fehler vor allem bei der Bildung der Zeitform Perfekt (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

- **Verb: Verbstellung in Aussagesätzen**

In diesem Bereich konnte beobachtet werden, der Schüler TA Fortschritte macht. Der Proband kann während der beiden Durchgängen des Öfteren Hauptsätze einwandfrei verwenden, indem er die Sätze mit dem Verb an zweiter Stelle bildet. Jedoch konnte beim ersten Durchgang beobachtet werden, dass er Schwierigkeiten mit der Verbklammer I hatte. Dabei vergaß er einerseits bei Perfektsätzen auf das Hilfsverb *sein* oder *haben* und benutzt das Perfekt nur mit dem Partizip II. Andererseits ließ der Schüler bei Modalsätzen den Infinitiv am Satzende aus. Im Gegensatz zum ersten Durchgang konnte beim zweiten Durchgang festgestellt werden, dass der Proband TA öfters das Perfekt mit der richtigen Verbklammer bildet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:14f.).

- **Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten**

Im Bereich *Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten* konnte insgesamt festgestellt werden, dass es keine Fortschritte gemacht wurde. Denn der Proband hat weiterhin große Schwierigkeiten sowohl bei der Kasus- als auch der Genuszuweisung. In einigen Fällen wird der Artikel ausgelassen oder der Artikel *die* undifferenziert benutzt. Weiters konnte beobachtet werden, dass der Schüler TA weiterhin Akkusativ- und Dativobjekte nicht korrekt realisieren und unterscheiden kann. Es sollte auch erwähnt werden, dass die Präpositionalobjekte dem Probanden auch Probleme bereiten, indem der Proband erstens nicht die korrekte Präposition und zweitens auch nicht den richtigen Kasus auswählen kann (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:16f.).

- **Aussageverbindungen**

Während des ganzen Beobachtungszeitraums konnte aufgezeichnet werden, dass der Schüler TA hauptsächlich in kurzen Sätzen beziehungsweise Satzteilen spricht. Somit benutzte TA kaum Konjunktionen, um Sätze zu verbinden. In seltenen Fällen benutzte er das Bindewort *und*, um Aufzählungen zu machen. Es konnte jedoch einmal beobachtet werden, dass der Proband einen Konditionalsatz mit der Konjunktion *wenn* korrekt realisiert. Insgesamt gibt es in diesem Bereich kaum Änderungen oder Fortschritte (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:18f.).

Vergleich der Sprachkompetenzprofile des Schülers TA

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	1.DG	2.DG
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	5	4
	Tempus	6	5	4
	Genus Verbi	3	1	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	5	3
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6 Hauptstufen + 5 Zwischenstufen	3-4 (3. Zwischenstufe)	2-3 (2. Zwischenstufe)
Aussageverbindungen		6	5	1

Abbildung 31: Vergleich des 1.DG und 2.DG beim Schüler TA, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Schülerin AE

- Verb: Verbformen (Person & Numerus, Tempus und Genus Verbi)

Die Schülerin AE benutzt während der ganzen Beobachtungszeit sowohl in der mündlichen Kommunikation als auch in ihren schriftlichen Texten hauptsächlich die 1. und 3. Person Singular. In meisten Fällen diese zielsprachlich korrekt realisiert. Es sollte erwähnt werden, dass sowohl beim ersten als auch beim zweiten Durchgang die 2. Person Plural kein einziges Mal benutzt wird. In Hinsicht auf das Tempus können die Zeitformen Präsens und Perfekt deutlich markiert werden. Denn die Schülerin AE verwendet während der Beobachtungszeit hauptsächlich die beiden Zeitformen. Diese werden in meisten Fällen von ihr korrekt realisiert. Bezüglich der Perfektbildung konnte festgestellt werden, dass AE beim ersten

Durchgang Schwierigkeiten einerseits bei der Unterscheidung zwischen dem Hilfsverb *sein* und *haben* und andererseits bei der Flexion der unregelmäßigen Verben hat. Im Gegensatz dazu konnte beim zweiten Durchgang beobachtet werden, dass die Schülerin AE Fortschritte in diesem Bereich macht, indem die Verben im Perfekt mit dem Partizip II des Öfteren korrekt realisiert werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:18f.).

- **Verb: Verbstellung in Aussagesätzen**

Im Bereich *Verbstellung in Aussagesätzen* konnte insgesamt aufgezeichnet werden, dass die Probandin AE die Perfektbildung ganz gut beherrscht. Dabei wird von ihr in meisten Fällen auf die Verbklammer I geachtet und das Partizip II an das Satzende gestellt. Im Gegensatz dazu wird die Verbklammer I bei Modalsätzen öfters nicht korrekt realisiert, da die Schülerin den Infinitiv am Satzende auslässt und nur das flektierte Modalverb benutzt. Des Weiteren kann die Verbendstellung bei Nebensätzen als Problem dargestellt werden. Denn bei der Bildung des Nebensatzes wird nicht auf die Verbendstellung geachtet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:14f.).

- **Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten**

Bei der Schülerin AE kann der Bereich *Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten* als Problemfeld dargestellt werden. Denn die Probandin hat große Unsicherheiten bezüglich der Kasus- und Genuszuweisung. Dabei werden des Öfteren sowohl bei Subjekten als auch bei Objekten der Artikel ausgelassen, obwohl dies nötig wäre. Weiters konnte beobachtet werden, dass der Artikel *die* häufig undifferenziert verwendet wird. In Hinsicht auf die Dativ- und Akkusativobjekte kann gesagt werden, dass größere Probleme auftreten, wobei die Schülerin AE den Akkusativ besser beherrscht als den Dativ. Insgesamt konnte festgestellt werden, dass es bei der Kasuszuweisung öfter Fehler unterlaufen, da es keine richtige Unterscheidung zwischen dem Akkusativ und dem Dativ getroffen werden kann. Diesbezüglich konnten auch keine Fortschritte bei der Probandin AE beobachtet werden (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:16f.).

- **Aussageverbindungen**

In Hinsicht auf die Aussageverbindungen wurde festgestellt, dass die Schülerin AE sowohl in der mündlichen Kommunikation als auch in ihren schriftlichen Texten in meisten Fällen kurze Sätze oder nur Satzteile benutzt. Aus diesem Grund konnte beim ersten Durchgang kein einziges Mal beobachtet werden, dass die Probandin AE mittels Konjunktionen Sätze verbindet. Es wird nicht einmal die Konjunktion *und* für die Aufzählung benutzt. Im Gegensatz dazu konnte beim zweiten Durchgang der Beobachtungszeit aufgezeichnet werden, dass AE längere Sätze durch Konnektoren bildet. Dabei konnten Satzverbindungen mit den Konjunktionen *wenn* und *aber* zielsprachlich korrekt realisiert werden, indem die Schülerin auf die Verbstellung achtet. Aus diesem Grund macht die Probandin AE im Bereich der Aussageverbindungen Fortschritte (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:18f.).

Vergleich der Sprachkompetenzprofile der Schülerin AE

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	1.DG	2.DG
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	4	4
	Tempus	6	4	3
	Genus Verbi	3	1	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	5	4
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6 Hauptstufen + 5 Zwischenstufen	3-4 (3. Zwischenstufe)	2-3 (2. Zwischenstufe)
Aussageverbindungen		6	1	5

Abbildung 32: Vergleich des 1.DG und 2.DG bei der Schülerin AE, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Schülerin LA

- Verb: Verbformen (Person & Numerus, Tempus und Genus Verbi)

Während der Beobachtungszeit benutzt die Schülerin LA alle Personen sowohl im Singular als auch im Plural. Diese werden in meisten Fällen korrekt realisiert. Im Vergleich zum ersten Durchgang konnte bezüglich der Person & Numerus beobachtet werden, dass die Probandin in seinen Äußerungen auch das Indefinitpronomen *man* verwendet. Dies kann die Schülerin auch einwandfrei benutze. In Hinsicht auf das Tempus konnte insgesamt festgestellt werden, dass sie in der mündlichen Kommunikation des Öfteren das Präsens und Perfekt benutzt. Diese Zeitformen werden von der Schülerin LA meistens richtig angewendet, indem das Verb richtig flektiert und das Partizip II beim Perfekt zielsprachlich korrekt gebildet werden. Des Weiteren kann auch erwähnt werden, dass die Probandin in ihren schriftlichen Texten bei Nacherzählungen die Zeitform Präteritum bevorzugt. Es werden sowohl die Formen von *haben* und *sein* als auch die Vollverben richtig verwendet. Dabei werden regelmäßige und unregelmäßige Verben benutzt. Weiters wendet die Schülerin auch Modalverben in ihren Äußerungen. Auch diese werden meistens korrekt realisiert. Insgesamt kann gesagt werden, dass die Probandin LA alle Personen in fast allen Zeitformen häufig problemlos verwendet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

- Verb: Verbstellung in Aussagesätzen

Es konnte während der Beobachtungszeit festgestellt werden, dass die Schülerin LA das Konzept der deutschen Verbstellung größtenteils begreift. Denn es wird einerseits die Verbzweitstellung in Hauptsätzen korrekt realisiert. Andererseits verwendet die Schülerin auch die Verbklammer I durch die Bildung der Zeitform Perfekt und der Modalsätze richtig. Des Weiteren konnte auch beobachtet werden, dass die Probandin auch Sätze im Futur bilden kann. Somit kann sie auch die Verbklammer korrekt anwenden. Im Vergleich zum ersten Durchgang kann aufgezeichnet werden, dass die Schülerin LA zielsprachlich korrekte Nebensätze mit der Verbendstellung bilden kann. Denn während des zweiten Durchgangs bildet sie Nebensätze mit Fragewörtern mit dem Verb am Satzende (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:14f.).

- **Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten**

Im Bereich *Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten* konnte bei der Schülerin LA aufgezeichnet werden, dass sie in vielen Fällen einen sicheren Umgang mit der Subjektrealisierung hat. Denn während der ganzen Beobachtung verwendet sie Subjekte öfters mit der richtigen Genuswahl und es werden dabei keine Artikel ausgelassen. In Hinsicht auf die Objektrealisierung lässt sich sagen, dass die Probandin mehr Objekte im Akkusativ als im Dativ benutzt. Somit werden die Objekte im Akkusativ auch des Öfteren korrekt realisiert als die im Dativ. Des Weiteren konnte beim zweiten Durchgang der Beobachtung festgestellt werden, dass die Schülerin in ihren Äußerungen auch in manchen Fällen Präpositionalobjekte einbezieht. Insgesamt kann festgestellt werden, dass etliche Male bei der Schülerin LA Fehler unterlaufen, dennoch beherrscht sie während der ganzen Beobachtungszeit das System der Subjekt- und Objektrealisierung ziemlich gut (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:16f.).

- **Aussageverbindungen**

Im Bereich der Aussageverbindungen kann festgestellt werden, dass die Schülerin LA beim ersten Durchgang der Beobachtung meistens kurze Sätze benutzt. Dabei werden von der Probandin kaum Konnektoren verwendet, weder für die Satzverbindung noch für die Aufzählung der gleichrangigen Wörter. Es konnte bei der ersten Beobachtung nur ein einziges Mal beobachtet werden, dass LA einen Satz mit der Konjunktion *wenn* anwendet. Wenn im Vergleich dazu der zweite Durchgang betrachtet wird, lässt sich sagen, dass die Schülerin LA versucht, längere Sätze durch Konjunktionen zu bilden. Dabei konnten Nebensätze mit Fragewörtern, einen Satz mit der Konjunktion *aber* und die Konjunktion *und*, welche für die Aufzählung und Satzverbindung benutzt wird, aufgezeichnet. Aus diesem Grund kann gesagt werden, dass die Probandin in diesem Bereich Fortschritte macht (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:18f.).

Vergleich der Sprachkompetenzprofile der Schülerin LA

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	1.DG	2.DG
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	5	5
	Tempus	6	6	6
	Genus Verbi	3	1	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	5	3
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6 Hauptstufen + 5 Zwischenstufen	4-5 (4. Zwischenstufe)	4-5 (4. Zwischenstufe)
Aussageverbindungen		6	5	4

Abbildung 33: Vergleich des 1.DG und 2.DG bei der Schülerin LA, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Schülerin LA

- Verb: Verbformen (Person & Numerus, Tempus und Genus Verbi)

Während der Beobachtungszeit benutzt die Schülerin LA alle Personen sowohl im Singular als auch im Plural. Diese werden in meisten Fällen korrekt realisiert. Im Vergleich zum ersten Durchgang konnte bezüglich der Person & Numerus beobachtet werden, dass die Probandin in seinen Äußerungen auch das Indefinitpronomen *man* verwendet. Dies kann die Schülerin auch einwandfrei benutze. In Hinsicht auf das Tempus konnte insgesamt festgestellt werden, dass sie in der mündlichen Kommunikation des Öfteren das Präsens und Perfekt benutzt. Diese Zeitformen werden von der Schülerin LA meistens richtig angewendet, indem das Verb richtig flektiert und das Partizip II beim Perfekt zielsprachlich korrekt gebildet werden. Des

Weiteren kann auch erwähnt werden, dass die Probandin in ihren schriftlichen Texten bei Nacherzählungen die Zeitform Präteritum bevorzugt. Es werden sowohl die Formen von *haben* und *sein* als auch die Vollverben richtig verwendet. Dabei werden regelmäßige und unregelmäßige Verben benutzt. Weiters wendet die Schülerin auch Modalverben in ihren Äußerungen. Auch diese werden meistens korrekt realisiert. Insgesamt kann gesagt werden, dass die Probandin LA alle Personen in fast allen Zeitformen häufig problemlos verwendet (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

- **Verb: Verbstellung in Aussagesätzen**

Es konnte während der Beobachtungszeit festgestellt werden, dass die Schülerin LA das Konzept der deutschen Verbstellung größtenteils begreift. Denn es wird einerseits die Verbzweitstellung in Hauptsätzen korrekt realisiert. Andererseits verwendet die Schülerin auch die Verbklammer I durch die Bildung der Zeitform Perfekt und der Modalsätze richtig. Des Weiteren konnte auch beobachtet werden, dass die Probandin auch Sätze im Futur bilden kann. Somit kann sie auch die Verbklammer korrekt anwenden. Im Vergleich zum ersten Durchgang kann aufgezeichnet werden, dass die Schülerin LA zielsprachlich korrekte Nebensätze mit der Verbendstellung bilden kann. Denn während des zweiten Durchgangs bildet sie Nebensätze mit Fragewörtern mit dem Verb am Satzende (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:14f.).

- **Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten**

Im Bereich *Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten* konnte bei der Schülerin LA aufgezeichnet werden, dass sie in vielen Fällen einen sicheren Umgang mit der Subjektrealisierung hat. Denn während der ganzen Beobachtung verwendet sie Subjekte öfters mit der richtigen Genuswahl und es werden dabei keine Artikel ausgelassen. In Hinsicht auf die Objektrealisierung lässt sich sagen, dass die Probandin mehr Objekte im Akkusativ als im Dativ benutzt. Somit werden die Objekte im Akkusativ auch des Öfteren korrekt realisiert als die im Dativ. Des Weiteren konnte beim zweiten Durchgang der Beobachtung festgestellt werden, dass die Schülerin in ihren Äußerungen auch in manchen Fällen Präpositionalobjekte einbezieht. Insgesamt kann festgestellt werden, dass etliche Male bei der Schülerin LA Fehler

unterlaufen, dennoch beherrscht sie während der ganzen Beobachtungszeit das System der Subjekt- und Objektrealisierung ziemlich gut (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:16f.).

- **Aussageverbindungen**

Im Bereich der Aussageverbindungen kann festgestellt werden, dass die Schülerin LA beim ersten Durchgang der Beobachtung meistens kurze Sätze benutzt. Dabei werden von der Probandin kaum Konnektoren verwendet, weder für die Satzverbindung noch für die Aufzählung der gleichrangigen Wörter. Es konnte bei der ersten Beobachtung nur ein einziges Mal beobachtet werden, dass LA einen Satz mit der Konjunktion *wenn* anwendet. Wenn im Vergleich dazu der zweite Durchgang betrachtet wird, lässt sich sagen, dass die Schülerin LA versucht, längere Sätze durch Konjunktionen zu bilden. Dabei konnten Nebensätze mit Fragewörtern, einen Satz mit der Konjunktion *aber* und die Konjunktion *und*, welche für die Aufzählung und Satzverbindung benutzt wird, aufgezeichnet. Aus diesem Grund kann gesagt werden, dass die Probandin in diesem Bereich Fortschritte macht (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:18f.).

Vergleich der Sprachkompetenzprofile der Schülerin LA

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	1.DG	2.DG
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	5	5
	Tempus	6	6	6
	Genus Verbi	3	1	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	5	3
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6 Hauptstufen + 5 Zwischenstufen	4-5 (4. Zwischenstufe)	4-5 (4. Zwischenstufe)
Aussageverbindungen		6	5	4

Abbildung 33: Vergleich des 1.DG und 2.DG bei der Schülerin LA, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Schüler HN

- Verb: Verbformen (Person & Numerus, Tempus und Genus Verbi)

Im diesem Bereich konnte beim Schüler HN festgestellt werden, dass er ohne großen Probleme Verben flektieren kann. Der Schüler benutzt des Öfteren die 1. und die 3. Person Singular. Auch in Hinsicht auf das Tempus lässt sich sagen, dass der Proband in seinen Äußerungen verschiedene Zeitformen heranzieht. Diese werden des Öfteren korrekt realisiert. Wenn die die schriftlichen Texte des Schülers betrachtet werden, konnte aufgezeichnet werde, dass HN des Weiteren auch die Zeitform Präteritum benutzt. Dabei werden sowohl Vollverben als auch Modalverben korrekt realisiert. Insgesamt der Schüler HN in meisten

Fällen Verben richtig flektieren und in verschiedenen Zeiten anwenden (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:12f.).

- **Verb: Verbstellung in Aussagesätzen**

Im Bereich der Verbstellung in Aussagesätzen kann der Schüler HN in beiden Durchgängen zwischen einem deutschen Hauptsatz und dem Nebensatz unterscheiden. Seine Hauptsätze werden korrekt mit der Verbzweitstellung realisiert. Des Weiteren kommen auch bei ihm die Verbkammer I und die Verbkammer II vor. Dabei werden Sätze in der Zeitform Perfekt mit Partizip II am Satzende und Modalsätze mit dem Infinitiv am Ende gebildet. Da der Schüler HN auch Futursätze bildet, beherrscht er auch die Verbkammer II, indem der Infinit an das Satzende gestellt wird. Bezüglich der Nebensätze konnte aufgezeichnet werden, dass diese mit der Verbstellung korrekt realisiert werden können. Insgesamt kann gesagt werden, dass der Proband in diesem Bereich gar keine großen Schwierigkeiten hat (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:14f.).

- **Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten**

Der Schüler HN kann in seinen Äußerungen sowohl beim ersten als auch beim zweiten Durchgang die Subjekte korrekt verwenden. Dabei werden die Subjekte in meisten Fällen mit Artikeln benutzt. Des Weiteren versucht der Proband korrekte Akkusativ- und Dativobjekte zu bilden, indem die richtige Genus- und Kasuswahl trifft. Meistens werden diese auch korrekt realisiert. Des Weiteren sollte erwähnt werden, dass es beim zweiten Durchgang der Beobachtung Präpositionalobjekte des Öfteren vorkommen. Er werden hier einige Male Fehler gemacht, jedoch konnten dabei Fortschritte aufgezeichnet werden (vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:16f.).

- **Aussageverbindungen**

Im Bereich der Aussageverbindungen konnte während des ersten Durchganges festgestellt werden, dass der Proband HN kaum Konnektoren benutzt und meist unverbundene und kurze Sätze bildet. Während der ersten Beobachtung konnte nur ein einziges Mal einen Nebensatz mit dem Konnektor *wenn* aufgezeichnet werden. Im Vergleich zum ersten konnte beim zweiten Durchgang beobachtet werden, dass der Schüler versucht, längere Sätze zu bilden, indem er die Sätze mit einem Konnektor zu verbinden. Dabei werden einige Male Fehler

gemacht. Jedoch kommen die Konjunktionen *und* und *aber* vor. Der Konnektor *und* wird einerseits für die Aufzählung andererseits für die Satzverbindung verwendet. Des Weiteren konnten auch Nebensätze – eingeleitet mit einem Fragewort – beobachtet werden. In meisten Fällen werden Nebensätze richtig realisiert. Aus diesem Grund sind in diesem Bereich auch Fortschritte sichtbar (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:18f.).

Vergleich der Sprachkompetenzprofile des Schülers HN

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	1.DG	2.DG
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	5	5
	Tempus	6	6	6
	Genus Verbi	3	1	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	5	5
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6 Hauptstufen + 5 Zwischenstufen	5	4-5 (4. Zwischenstufe)
Aussageverbindungen		6	5	5

Abbildung 34: Vergleich des 1.DG und 2.DG beim Schüler HN, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Schüler YT

- Verb: Verbformen (Person & Numerus, Tempus und Genus Verbi)

Es konnte während der ganzen Beobachtungszeit festgestellt werden, dass der Schüler YT öfters die 1. Person Singular, die ich-Form, benutzt. Dies konnte vor allem in seiner mündlichen Kommunikation aufgezeichnet werden. Im Gegensatz dazu wird in seinen Texten die 3. Person Singular bevorzugt. Des Weiteren sollte auch erwähnt werden, dass der Proband die Pluralformen kaum benutzt. Diese konnten weder in der mündlichen Kommunikation noch in seinen schriftlichen Texten aufgezeichnet werden. Im Allgemeinen hat der Schüler in einigen Fällen Schwierigkeiten mit der Verbflexion. In einigen Äußerungen werden die Verben nicht flektiert, sondern die Infinitivform benutzt. Bezüglich des Tempus konnte festgestellt werden, dass der Proband in meisten Fällen das Präsens beim Sprechen und das Perfekt in schriftlichen Texten verwendet. In einigen Fällen benutzt er jedoch das Präteritum von *sein*. Beim ersten Durchgang konnte außerdem auch einen Satz in der Zeitform Futur beobachtet werden. Insgesamt lässt sich sagen, dass die Personen im Singular öfters benutzt wurden und die Pluralformen kaum. In Hinsicht auf das Tempus, funktioniert das Präsens beim Schüler ganz gut und beim Perfekt unterlaufen einige Fehler (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:12f.).

- Verb: Verbstellung in Aussagesätzen

Im Bereich der Verbstellung in Aussagesätzen konnte festgestellt werden, dass der Schüler YT die Verbzweitstellung in Hauptsätzen ganz gut beherrscht. Des Weiteren wird das Öffnen der Verbklammer mit der Perfektbildung korrekt realisiert. Im Gegensatz werden bei der Bildung der Modalsätze Fehler gemacht, indem der Infinitiv am Satzende in manchen Fällen ausgelassen wird. Insgesamt lässt sich sagen, dass der Schüler beim zweiten Durchgang der Beobachtung mehr auf die Verbklammer I achtet und korrekt realisiert (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:14f.).

- Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten

Im Bereich *Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten* konnte während der Beobachtungszeit aufgezeichnet werden, dass die Subjekte des Öffnen korrekt realisiert werden als die Objekte. Sowohl beim ersten als auch beim zweiten Durchgang hat der

Proband Schwierigkeiten bei der Kasus- und Genuswahl. Es kann öfters zwischen dem Akkusativ und dem Dativ nicht unterschieden werden. Dieses Problem wird auch beim zweiten Durchgang mit den Präpositionalobjekten sichtbar. Insgesamt lässt sich sagen, dass es diesbezüglich keine Fortschritte gibt (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:16f.).

- **Aussageverbindungen**

In Hinsicht auf die Aussageverbindungen konnte beobachtet werden, dass der Konnektor *und* in vielen Fällen für die Aufzählung gleichrangiger Wörter benutzt wird. Des Weiteren wurde beim ersten Durchgang ein Wenn-Satz und ein Satz mit der Konjunktion *bis* korrekt realisiert. Im Vergleich zum ersten Durchgang werden vom Schüler YT keine Nebensätze korrekt verwendet. Denn der Schüler versucht beim zweiten Durchgang einen Nebensatz mit der Konjunktion *weil* zu bilden. Jedoch wird dabei nicht auf die Verbendstellung geachtet. Auch in diesem Bereich sind keine Fortschritte sichtbar (vgl. Dirim/Döll/ Fröhlich 2014:18f.).

Vergleich der Sprachkompetenzprofile des Schülers YT

Beobachtungsbereich		Anzahl der Stufen	1.DG	2.DG
Verb: Verbformen	Person und Numerus	5	5	4
	Tempus	6	6	4
	Genus Verbi	3	1	1
Verb: Verbstellung in Aussagesätzen		6	5	3
Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten		6 Hauptstufen + 5 Zwischenstufen	5	3-4 (3. Zwischenstufe)
Aussageverbindungen		6	6	4

Abbildung 35: Vergleich des 1.DG und 2.DG beim Schüler YT,
Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Insgesamt kann festgestellt werden, dass es sich interessante Ergebnisse beim Vergleich der Sprachkompetenzprofile der SchülerInnen ergeben. Dabei sind die Ergebnisse bei jedem/r ProbandIn unterschiedlich. Dennoch haben einige SchülerInnen wie beispielsweise TA und AE deutlich sichtbar schlechtere Ergebnisse beim zweiten Durchgang als beim ersten. Ein möglicher Grund wäre, dass die Sommerferien zwischen den Untersuchungszeiträumen gelegen sind, und die SchülerInnen während dieser Zeit in ihrer Erstsprache kommuniziert haben, da sie Zuhause mit ihrer Familie die deutsche Sprache nur mäßig praktizieren und wenn, sich die sprachlichen Fehler der Familie aneignen. Es kann vermutet werden, dass aufgrund der Kommunikation in beiden Sprachen im Elternhaus bei der Schülerin LA und dem Schüler HN die Sprachkompetenzprofile ziemlich gute Ergebnisse liefern. Des Weiteren

unterscheiden sich die Ergebnisse der beiden Durchgänge nicht stark voneinander. Im Vergleich dazu gibt es bei einigen SchülerInnen wie YT Rückschritte, da die deutsche Sprache möglicherweise in den Sommerferien vernachlässigt wurde.

7.5.2 Einfluss der L1 Türkisch auf die Zweitsprache Deutsch

Wie bereits in dem theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit diskutiert, spielt die Erstsprache eine äußerst wichtige Rolle bei der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache. Denn bei der Aneignung der Zweitsprache besteht die Möglichkeit, dass die Erstsprache negativen beziehungsweise positiven Einfluss auf den Spracherwerb haben kann. In dieser Hinsicht spielen die Sprachsysteme der Erstsprache L1 und der Zweitsprache auch eine wichtige Rolle, da die Vergleichbarkeit beziehungsweise Verschiedenheit zwischen den beiden Sprachen als relevanter Faktor für den Spracherwerb sein kann.

Die Erst- und Zweitsprache, in diesem Fall Türkisch und Deutsch haben, wie bereits im Theorieteil dargestellt, ein unterschiedliches Sprachsystem und weisen eine andere sprachliche Struktur auf.

Die ProbandInnen, welche während der Beobachtungszeit untersucht wurden, haben alle die Erstsprache Türkisch. Alle sind in Österreich gebürtig und eignen sich die deutsche Sprache als Zweitsprache. Laut Angaben der SchülerInnen, Lehrerin und der Eltern sprechen die ProbandInnen außerhalb der Schulzeit in vielen Fällen Türkisch

Die Forscherin der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich im Rahmen dieser Arbeit mit dem Einfluss der L1 auf die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache.

In diesem Abschnitt werden die Äußerungen der SchülerInnen während der Beobachtungszeit in Hinsicht auf den Einfluss der L1 analysiert. Die Analyse bezieht sich hauptsächlich auf die morphologisch-syntaktische Ebene.

7.5.2.1 Einflüsse der L1 Türkisch auf den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache

- Verbformen (Person & Numerus, Tempus und Genus Verbi)

Im Bereich der Verbformen konnte während der Beobachtungszeit aufgezeichnet werden, dass die unregelmäßigen Verben und auch die Wurzelflexion der Verben bei den

ProbandInnen eine Schwierigkeit darstellen. Denn um in der türkischen Sprache das Tempus, Modus und die grammatikalische Person auszudrücken, werden dem Verbstamm Endungen angehängt. Somit können Endungen an Endungen angehängt werden. Im Deutschen gibt es im Gegensatz dazu Personalpronomen, um die grammatikalische Person anzugeben, und Hilfsverben, welche beispielsweise für die Bildung der Zeitform Perfekt nötig sind. Im Türkischen gibt es keine Hilfsverben, somit lässt sich beobachten, dass die ProbandInnen in einigen Fällen das Hilfsverb beim Perfekt auslassen. Des Weiteren kann bezüglich der Personalpronomen gesagt werden, dass es im Türkischen die Personalpronomen nur angegeben werden, wenn die Person hervorgehoben wird. Im Deutschen muss bei der Bildung eines Satzes die Personalpronomen beziehungsweise das Subjekt obligatorisch angegeben werden. Somit konnte beobachtet werden, dass SchülerInnen bei ihren deutschen Äußerungen einige Male die Personalpronomen auslassen. Weiters unterlaufen Fehler bei den deutschen Modalsätzen mit dem Infinitiv am Satzende. Im Türkischen gibt es bezüglich des Modus keine klare Differenzierung. Außerdem werden im Türkischen die Modalverben *können* und *dürfen* durch das Suffix *-ebil-* ausgedrückt. Im Türkischen wird die Modalität nur im Falle von *wollen* (= *istemek*) in Form eines Verbs ausgedrückt. Somit konnte festgestellt werden, dass die SchülerInnen das System der deutschen Modalverben nicht gänzlich beherrschen, indem sie manchmal den Infinitiv nicht ans Satzende stellen, sondern gleich nach dem Modalverb angeben.

„Du sprechst mit der Lehrerin heute?“ (TA) – 1.DG
„Das Kind von Deutschland gekommt .“ (TA) – 1.DG
„Du geschrieben das?“ (YT) – 2.DG.
„Alina fahrt mit Auto oder Bus?“ (YT) – 1.DG
„Du musst machen die Striche.“ (AE) – 1.DG
„Ich kann die Punkte.“ (AE) – 1.DG

- Verbstellung in Aussagesätzen

Im Gegensatz zum Deutschen ist es im Türkischen die Reihenfolge der Satzteile nicht sehr strikt vorgegeben. Die einzelnen Satzteile können im Türkisch verschoben werden, um differenzierte Bedeutungsnuancen zu erstellen. Dabei kann auch das Verb seinen Platz im

Satz wechseln. Im Vergleich dazu spielt in der deutschen Sprache die Verbstellung eine zentrale Rolle in einem Satz. Denn in Hauptsätzen wird die Verbzweitstellung und in subordinierenden Nebensätzen die Verbendstellung hervorgehoben. Dabei kommt auch die Verbkammer I/II beispielsweise bei der Bildung der Modalsätze ins Spiel, indem auch die Verbstellung klar definiert ist. Insgesamt kommen bei den ProbandInnen in diesem Bereich verschiedene Varianten der Verbstellung, da sie die strikte Regel der Verbstellung in Aussagesätzen aus der L1 nicht kennen und so auch noch gänzlich begreifen.

„Ich gehe heute früher, weil meine Mutter hat das gesagt .“ (AE) – 1.DG
„Sie musste die ganze Arbeit machen im Haus.“ (HN) – 1.DG
„Die Schöne und die Fleisige musste Spindel wieder hollen von der Brunnen.“ YT – 1.DG
„Er muss schreiben die Sätze hier, nicht hier.“ YT – 2. DG

- Realisierung von Subjekten und Objekten

Im Vergleich zu den anderen Bereichen der Morphosyntax entstehen im Bereich der Realisierung der Subjekte und Objekte am meisten Probleme und Unklarheiten. Denn da es sich im Türkischen um eine agglutinierende Sprache handelt, gibt es in dieser Sprache kein grammatikalisches Geschlecht und somit auch keine Artikel. In einem türkischen Satz werden die Beziehungen zwischen den einzelnen Wörtern auf der syntaktischen Ebene mithilfe der Endungen, Postpositionen und Konjunktionen herstellen erzeugt. Aus diesem Grund konnte während der Untersuchungszeit beobachtet werden, dass die SchülerInnen des Öfteren den bestimmten beziehungsweise unbestimmten Artikel des Nomens auslassen oder den unkorrekten Artikel benutzen. Diesbezüglich konnte auch aufgezeichnet werden, dass SchülerInnen öfters den Artikel *die* undifferenziert benutzen. Das Phänomen des deutschen Genus wird auch in Pronomen im Deutschen erkennbar. Denn im Deutschen gibt es für die 3. Person Singular drei Varianten – *er, sie, es* – und im Vergleich dazu gibt es im Türkischen nur eine Personalendung, nämlich *o*. So muss die Dreigliedrigkeit des deutschen, grammatikalischen Geschlechts auch in Hinsicht auf die Pronomen im Allgemeinen begriffen werden. Aus diesem Grund konnte während der Untersuchung einige Male Probleme bei der Wahl der Pronomen aufgezeichnet werden.

Als nächster Punkt sollte in diesem Bereich die Realisierung der Objekte genannt werden. Dabei liegt der Fokus auf die Dativ- und Akkusativobjekte, da es während der Untersuchung kein einziges Mal Genitivobjekte aufgezeichnet werden konnte. Die Objekte werden im Deutschen in vielen Fällen mit einer Präposition realisiert. Da es aber im Türkischen keine Präpositionen, keine Artikel, kein Genus vorhanden sind, ist das Phänomen der Präpositionalobjekte eine große Hürde für viele SchülerInnen mit der Erstsprache Türkisch. Denn es konnte beobachtet werden, dass die SchülerInnen einerseits das Öfteren nicht die korrekte Präposition benutzen und andererseits nicht den richtigen Kasus auswählen. Dieses Problem taucht meistens bei den Wechselpräpositionen auf. In diesem Kontext kann die Deklination der deutschen Adjektive nach bestimmten und unbestimmten Artikel als weitere Hürde dargestellt werden, da die Adjektive im Türkischen nicht dekliniert werden und diese ihre Form immer behalten.

Weiters kann die Pluralbildung in beiden Sprachen genannt werden. Im Türkischen wird der Plural abhängig von der Vokalharmonie entweder mit der Endung *-lar* und *-ler* gebildet. Im Vergleich dazu gibt es in der deutschen Sprache bei der Pluralbildung eine Formenvielfalt. Somit unterlaufen auch in diesem Bereich Fehler bei den ProbandInnen. Einen großen Unterschied gibt es zwischen *alle* und *viele* im Deutschen und *hepsi*, *bütün* (alle + Nomen), *çok* (viele+ Nomen) und *çok* im Türkischen, denn im Türkischen werden diese Begriffe als Singularbegriffe realisiert. Aus diesem Grund konnte während der Beobachtung aufgezeichnet werden, dass die SchülerInnen öfters die Begriffe *alle* und *viele* als Singular wahrnehmen.

„Darf man das in der Garten machen.“ (TA) – 1.DG
„ In die Straße ist viele Autos.“ (TA) – 1.DG
„ Erste Buchstabe ist H, letzte Buchstabe ist S.“ (AE) – 1.DG
„Sie war mit goldene Belohnung .“ (LA) – 1.DG
„Er hatte und stark Husten .“ (YT) – 1.DG
„Sie putzt alle Klasse .“ (TA) – 2.DG
„Wir müssen zuerst Fenster und Tür machen. Wenn es fertig ist, dann machen wir Dach .“ (AE) – 2.DG
„Das Mädchen hängt ihr Bild auf der Wand .“ (HN) – 2.DG

- **Aussageverbindungen**

Im Bereich der Aussageverbindungen konnte während Beobachtungszeit keine großen Phänomene aufgezeichnet werden. Die SchülerInnen bilden in meisten Fällen kurze Sätze. Somit konnten nicht sehr viele Aussageverbindungen beobachtet werden, indem der Einfluss der L1 auch analysiert werden sollte. In Hinblick auf die Aussageverbindungen kann nur gesagt werden, dass die ProbandInnen einige wenige Nebensätze mit den Konjunktionen bilden können und dabei auch die Verbstellung in vielen Fällen korrekt realisieren.

7.5.2.2 Entlehnung und Mischung der beiden Sprachen

Während der Untersuchungszeit konnte beobachtet werden, dass die SchülerInnen vor allem in Pausengesprächen öfters die deutschen Wörter im schulischen Kontext in das Türkische übertragen. es werden deutsche Wörter transferiert, da ihnen diese Wörter und Begriffe im Türkischen nicht bekannt sind. Aus diesem Grund benutzen sie automatisch das deutsche Wort, welches am leichtesten und problemlos im Gedächtnis erreicht werden kann. Wie schon im Theorieteil dieser Arbeit dargestellt (Kap.6.1), wird entweder ein Wort in die andere Sprache übertragen oder es werden gemischte Sätze aus beiden Sprachen benutzt. Es entstehen dabei Phänomene wie Code-Switching und Interferenz. Trotz grammatikalisch unterschiedlicher Strukturen der türkischen und deutschen Sprache werden durch die türkischen Suffixe und der Agglutination deutsche Wörter nach der Vokalharmonie ins Türkische integriert.

Folgende Äußerungen konnte während der Beobachtung aufgezeichnet werden:

„Bana Stift versene“ (<i>Gib mir Stift</i>) ER	ER verwendet das Wort <i>Stift</i> in ihrem türkischen Satz.
„Balığı Bleistift le çizeceksin“ (<i>Du zeichnest den Fisch mit dem Bleistift</i>) LA	LA benutzt das Wort <i>Bleistift</i> und gibt ihm das Suffix <i>-le</i> , welches im Türkischen das deutsche <i>Mit</i> realisiert.
„Ben zaten yarın Nachhilfe ye gideceğim.“ (<i>Ich geh sowieso morgen in die Nachhilfe</i>) TA	TA verwendet hier den Begriff <i>Nachhilfe</i> und als Suffix <i>-ye</i> . Durch dieses Suffix wird eine Richtung mit der Antwort auf die Frage <i>Wohin</i> angegeben.

„Hangi Seitedeyiz ?“ (<i>Auf welcher Seite sind wir</i>) TA	Es werden hier dem deutschen Wort <i>Seite</i> zwei türkische Suffixe <i>-de</i> und <i>-yiz</i> angehängt. Das Suffix <i>-de</i> gibt den Ort und <i>-yiz</i> die grammatikalische Person an.
„Bunları Farbeyle yapacaksın.“ (<i>Diese machst du mit der Farbe</i>) AE	Auch hier wird das Wort <i>Farbe</i> mit der Endung <i>-(y)le</i> , welches das <i>Mit</i> im Deutschen angibt, zusammengeführt.
„Ne zaman Laufene gidiyorlar?“ (<i>Wann gehen sie denn laufen?</i>) YT	Hier wird das türkische Dativsuffix <i>-e</i> mit dem substantivisch gebrauchtem Infinitiv <i>Laufen</i> benutzt.
„Ya benim Radiergummim nerde?“ (<i>Geh wo ist mein Radiergummi?</i>) AE	Das deutsche Wort Radiergummi wird mit dem türkischen Possessivsuffix verknüpft.

Des Weiteren gibt es das Phänomen, indem die deutschen Verben im Infinitiv mit türkischen Verben in verschiedener Form kombiniert werden. Dabei werden meistens die türkischen Verben *yapmak* und *etmek* (machen und tun) herangezogen. Denn das Verb *yapmak* wird im Sinne von schaffen, bilden und bauen benutzt. Das türkische Verb *etmek* ist wie ein Hilfsverb in dieser Sprache. Das Verb *etmek* wird in meisten Fällen mit einem Substantiv verwendet.

„Hadi einpacken etmemiz lazım“ (<i>Komm, wir müssen einpacken</i>) AE	Das Wort <i>lazım</i> bedeutet hier Notwendigkeit beziehungsweise Pflicht wie das deutsche Modalverb <i>müssen</i> .
„Bunu malen yapman lazım“ (<i>Das musst du malen/anmalen</i>) ER	Auch hier bedeutet das Wort <i>lazım</i> Notwendigkeit beziehungsweise Pflicht wie das deutsche Modalverb <i>müssen</i> .

8 Ergebnisse der Analyse

Dieser Kapitel der vorliegenden Arbeit befasst sich mit der Vorstellung und Interpretation der ausgewerteten Daten. Es werden zunächst die Ergebnisse der USB DaZ-Sprachstandserhebung dargestellt. Dabei werden Verbindungen zwischen den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit und der bereits vorhandenen Studien und Theorien hergestellt. Des Weiteren werden die Ergebnisse der Einflüsse der L1 Türkisch auf die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache präsentiert. Abschließend wird im letzten Abschnitt des Kapitels die Ergebnisse zusammengetragen, somit soll auch die Beantwortung der Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit, inwiefern die Erstsprache Türkisch die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache auf morphologisch-syntaktischer Ebene beeinflusst, erfolgen.

8.1 Ergebnisse der USB DaZ-Sprachstandserhebung

Der erste Abschnitt des Kapitels konzentriert sich auf die Beantwortung folgender Frage:

„Wie ist der Sprachstand im Deutschen der ProbandInnen mit der Erstsprache Türkisch auf der morphologisch-syntaktischen Ebene?“

Es wird im Folgenden auf die einzelnen Beobachtungsbereiche des USB DaZ-Beobachtungsbogens auf der Ebene der Morphosyntax bezogen, um diese Frage beantworten zu können.

Für den Bereich *Numerus und Tempus* trifft zu, dass ProbandInnen meiste Zeit in ihren Äußerungen die 1. und die 3. Person Singular benutzen. Die 3. Person Singular wird hauptsächlich in ihren schriftlichen Texten verwendet. In meisten werden die Singularformen von den ProbandInnen zielsprachlich korrekt realisiert. Im Vergleich dazu kommen die grammatische Personen im Plural kaum vor. Einige Male werden sie auch nicht korrekt realisiert. Jedoch gibt es SchülerInnen, wie beispielsweise der Schüler HN, welcher alle grammatische Personen im Singular und Plural problemlos sowohl in der mündlichen Sprache als auch in seinen schriftlichen Texten verwendet. Wenn Ergebnisse der ProbandInnen verglichen werden, lässt sich sagen, dass es keine großen Unterschieden zwischen den SchülerInnen gibt.

Beim Bereich *Tempus* konnte festgestellt werden, dass die SchülerInnen in meisten Fällen in der mündlichen Kommunikation das Präsens bevorzugen. Des Weiteren konnte beobachtet werden, dass die ProbandInnen vor allem für die schriftlichen Texte das Perfekt und auch das Präsens benutzen. In Hinsicht auf die Zeitform Perfekt lässt sich sagen, dass bei einigen SchülerInnen einige Male die Perfektform nicht korrekt realisiert wird, indem das Hilfsverb des Perfekts ausgelassen und nur das Partizip II verwendet wird. Wenn die SchülerInnen hinsichtlich des Bereichs *Tempus* verglichen werden, kann die Aussage getroffen, dass einige ProbandInnen für ihre schriftlichen Texte auch die Verbformen im Präteritum benutzen. Dabei kommen auch unregelmäßige Verben vor. Interessant zu erwähnen ist, dass das Futur bei den ProbandInnen sehr selten vorkommt. Insgesamt konnte in beiden Durchgängen beobachtet werden, dass die SchülerInnen die meiste Zeit im mündlichen Bereich ihre Sätze im Präsens und im schriftlichen Bereich mit dem Perfekt beziehungsweise Präteritum bilden.

Bezüglich der *Verbstellung* lässt sich feststellen, dass die Hauptsätze mit der Verbendstellung in meisten Fällen korrekt von den ProbandInnen beherrscht wird. Die Verbklammer I, mit der das Perfekt und Modalsätze gebildet werden., wird des Öfteren mit Fehlern realisiert. Dabei wird einerseits in manchen Fällen das Perfekt nur mit dem Partizip II gebildet oder das Partizip nicht an das Satzende gestellt, wie beispielsweise bei dem Schüler YT. Andererseits wird bei den Modalsätzen in vielen Fällen der Infinitiv am Ende ausgelassen. Im Allgemeinen kommt die Verbklammer II sehr selten vor, da kaum Futursätze aufgezeichnet werden konnte. Jedoch wird das Futur von den SchülerInnen beispielsweise von TA und LA korrekt gebildet, indem sie auf die Verbklammer II achten. Bezüglich der Verbendstellung im Nebensatz lässt sich sagen, dass einige Male Nebensätze mit korrekter Verbstellung aufgezeichnet wurden. Im Gegensatz dazu kommen auch Nebensätze mit der falschen Verbstellung vor. Dies lässt auf Unsicherheiten in diesem Bereich schließen.

Im Bereich *Realisierung von Subjekten und Objekten* konnte festgestellt werden, dass Unterschiede zwischen den SchülerInnen zu sehen sind. Einige SchülerInnen haben große Schwierigkeiten mit der Genuszuweisung. Dabei werden Nomen entweder artikellos oder mit dem undifferenzierten Artikel *die* realisiert. Im Gegensatz dazu erfolgt beispielsweise bei HN die Genuszuweisung in vielen Fällen korrekt. Des Weiteren kann die Kasuszuweisung mit Dativ- und Akkusativobjekten als Hürde genannt werden. Da die SchülerInnen bereits mit der Genuswahl Probleme haben wird dies auch bei der Kasuswahl sichtbar, indem die

unbestimmten und bestimmten Artikel nicht korrekt realisiert werden. Weiters konnte beobachtet werden, dass die SchülerInnen große Unsicherheiten bei den Präpositionalobjekten haben. Dabei wird des Öfteren die Präposition *in* benutzt. Insgesamt lässt sagen, dass bei einigen SchülerInnen die Probleme bei der Genus- und Kasuswahl weiters vorhanden sind und bei einigen aber Fortschritte sichtbar sind.

In Hinsicht auf den Beobachtungsbereich Aussageverbindung lässt sich im Allgemeinen sagen, dass die SchülerInnen in meisten Fällen kurze Sätze bilden und keine Konjunktionen verbinden. Interessant zu erwähnen ist, dass die Konjunktion *und* auch kaum verwendet werden. Bei den aufgezeichneten Satzverbindungen werden des Öfteren der Konnektor *wenn* benutzt, um Konditionalsätze zu realisieren, außerdem werden Nebensätze mit Fragewörtern eingeleitet. Der Vergleich zwischen den SchülerInnen zeigt dass einige lediglich kurze Sätze bilden und andere in einigen Fällen Satzverbindungen verwenden, indem diese auch korrekt realisiert werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sichtbare Unterschiede bezüglich der Sprachkompetenz der SchülerInnen gibt. Die größten Unterschiede konnten im Bereich der Realisierung von Subjekten und Objekten aufgezeichnet werden. Mittels der Auswertung wurde ersichtlich, dass zwischen dem Schüler HN und der Schülerin LA diesbezüglich Gemeinsamkeiten gezogen werden können. Denn bei beiden SchülerInnen werden des Öfteren Subjekte und Objekte mit dem korrekten Artikel realisiert. Des Weiteren werden auch etliche Male korrekte Präpositionen ausgewählt.

Wenn die Ergebnisse des Schülers TA betrachtet werden, kann festgestellt werden, dass er in allen Bereichen Rückschritte aufweist. Jedoch soll dabei erwähnt werden, dass der Schüler TA beim zweiten Durchgang mehr Selbstbewusstsein hat und sich des Öfteren freiwillig im Unterricht meldet. Bei der Schülerin AE gibt es im Vergleich zum ersten Durchgang ersichtliche Fortschritte im Bereich der Aussageverbindungen. Der Schüler YT hat in allen Bereiche der Morphosyntax sichtbare Rückschritte – in manchen Bereichen zwei Stufen – gemacht.

Wenn die Sprachkompetenzprofile der beiden Durchgänge im Allgemeinen verglichen werden, kann festgestellt werden, dass die SchülerInnen beim ersten Durchgang bessere Ergebnisse erzielen als beim zweiten, jedoch dazwischen auch die Sommerferien gelegen

sind. Dadurch könnte erklärt werden, warum die Profile des ersten Durchgangs im Juni bessere Ergebnisse darstellen als beim zweiten.

Es konnte insgesamt festgestellt werden, dass zwischen den Aneignungsfolgen in der Theorie und den erhobenen Daten von den SchülerInnen viele Gemeinsamkeiten in allen Bereichen der morphologisch-syntaktischen Ebene gezogen werden können:

- *Morphologie des Verbs*: Bei den SchülerInnen treten des Öfteren die Formen der 2. Person und anschließend die Formen der 3. Person im Singular auf. In Hinsicht auf das Tempus kann gesagt werden, dass die SchülerInnen als erster Schritt das Präsens und danach das Perfekt anwenden. Dabei können auch so genannte Übergangsformen, wie beispielsweise Partizip II ohne das Hilfsverb, benutzt werden (Kap. 3.3.4.2).
- *Morphologie des Nomens*: Die Nominalflexion ist ein ziemlich komplexes Phänomen. Im Vergleich zu Kasus- und Genusflexion stellt die Numerusflexion keine große Hürde dar. Laut Kaltenbacher und Klages (2008) entstehen bei DaZ-LernerInnen mit genusloser Erstsprache größere Probleme bei der Realisierung von Subjekten und Objekten. Laut Aneignungsfolge des Kasus von Kremp, Bredel und Reich (2008) wird anfangs Artikel bei Nomen ausgelassen oder zu einem Einheitsartikel tendiert. Dies konnte auch bei den ProbandInnen beobachtet werden, indem des Öfteren der Artikel ausgelassen oder der Einheitsartikel die benutzt wird (Kap. 3.3.4.1).
- *Syntax*: Auch in diesem Bereich können Verbindungen zur Theorie aufgebaut werden. Bezüglich der Präpositionen kann laut Döll (2012) gesagt werden, dass zunächst keine Präpositionen verwendet werden oder eine Einheitspräposition benutzt wird. Im Allgemeinen treten die meisten Stufen der Aneignungsfolge der Präpositionalkonstruktion laut Döll (2012) bei den ProbandInnen während der Beobachtungszeit auf. Des Weiteren spielt auch die Aneignungsstufen der Verbstellung nach Grieshaber (2005) eine wichtige Rolle, da die Verknüpfung von Sätzen ein wichtiger Indikator des Sprachstandes auf der Ebene der Morphosyntax ist (Kap. 3.3.4.3).

8.2 Ergebnisse über den Einfluss der L1 Türkisch

Wie bereits im Theorieteil dargestellt, sind die beiden Sprachen bezüglich des Systems sehr unterschiedlich. Die deutsche Sprache weist flektierend-fusionierende Strukturen auf. Im Gegensatz dazu handelt es sich bei der türkischen Sprache um eine agglutinierende Sprache (Kap. 5.3), indem an den Wortstamm Affixe suffigiert und präfigiert wird. Aufgrund der großen Unterschiede zwischen beiden Sprachen konnte bei der Untersuchung während der Beobachtungszeit ersichtlich, dass die L1 Türkisch als wichtiger Einflussfaktor bei der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache auf der morphologisch-syntaktischen Ebene dargestellt werden kann.

Im Bereich der Verbflexion konnte festgestellt werden, dass es Schwierigkeiten bezüglich des Hilfsverb bei der Bildung der Zeitform Perfekt auftauchen. Denn im Vergleich zum Deutschen gibt es im Türkischen weder Hilfsverben noch das Perfekt und auch andere Zeitformen werden nur mit dem Suffix am Vollverb gebildet. Aus diesem Grund gibt es Unsicherheiten hinsichtlich der Unterscheidung zwischen dem Hilfsverb *haben* und *sein*.

Auch bei Modalsätzen konnte fast bei allen SchülerInnen beobachtet werden, dass die Verbstellung bei Modalsätzen nicht immer korrekt realisiert werden, indem die Verbklammer I außer Acht gelassen wird. Denn bei manchen SchülerInnen wird entweder der Infinitiv ausgelassen oder die beiden Teile – Modalverb und Infinitiv – nicht getrennt. Auch in diesem Bereich kann die L1 Einfluss darauf haben, da es im Türkischen die Modalverben entweder aus einem Verb bestehen oder aus zwei nicht getrennten Teilen.

Die Verbstellung im Türkischen hat keine strikten Vorgaben wie im Deutschen. Aus diesem konnte beobachtet werden, dass es vor allem bei zweiteiligen Verben oder bei der Verbklammer I die Verbstellung bei einigen ProbandInnen außer Acht gelassen wird und verschiedene Varianten bezüglich der Verbstellung entstehen.

Da die L1 der ProbandInnen eine genuslose Sprache ist, entstehen die größten Schwierigkeiten im Bereich der Subjekt- und Objektrealisierung. In vielen Fällen wird der deutsche Artikel ausgelassen, obwohl dieser nötig wäre. Des Weiteren konnte auch beobachtet werden, dass der Artikel *die* in einigen Fällen als Einheitsartikel herangezogen wird.

Diese aufgezeichneten Phänomene können mit der Identitätshypothese (Kap. 3.2.2) oder/auch mit der Pidginisierungstheorie (Kap. 3.2.4) verknüpft werden. Die Identitätstheorie besagt

nämlich, dass es im Verlauf des Aneignungsprozesses nicht-zielsprachliche Aussagen gebildet werden und dabei Übergeneralisierungen, Simplifizierungen und Reduktionen entstehen. Als weitere Hürde kann die Realisierung der Präpositionalobjekte genannt werden. Da es im Türkischen auch keine Präpositionen in dem Sinne gibt, konnte während der Beobachtungszeit festgestellt werden, dass die SchülerInnen einerseits nicht die richtige Präposition auswählen und andererseits die Präposition nicht mit dem korrekten Objekt realisieren. Diesbezüglich konnte auch aufgezeichnet werden, dass die Präpositionen *nach* für das Akkusativobjekt und *in* für das Dativobjekt im Vergleich zu den anderen Präpositionen des Öfteren vorkommen.

In Hinsicht auf die Satzverbindungen konnten anhand der erhobenen Daten keine Verbindungen zu der L1 gefunden, indem der Einfluss der Erstsprache ersichtlich wird.

Während der Beobachtungszeit konnten einige wichtige Phänomene aufgezeichnet werden. Es werden die beiden Sprachen in den Äußerungen der ProbandInnen gemischt, indem deutsche Wörter transferiert und mit den türkischen Suffixen verwendet werden. Dieses Phänomen wird in der Literatur *Code-Switching* genannt. Die Mischsprache wird in meisten Fällen in Pausengesprächen verwendet, in denen Sprachfindungsschwierigkeiten bezüglich des Wortschatzes auftreten. Da es die deutschen Begriffe – vor allem schulbezogene Substantive – im Gedächtnis griffbereit sind, werden diese mit den türkischen Dativ- und Akkusativsuffixen verknüpft. Dabei werden die Suffixe nach der türkischen Vokalharmonie gebildet.

Ein weiterer Punkt, welcher erwähnt werden sollte, ist Kombination der deutschen Infinitivformen mit den türkischen Verben *etmek* und *yapmak*. Die zwei Verben werden im Allgemeinen im Türkischen sehr oft benutzt. Die SchülerInnen verbinden diese oft mit den deutschen Verben, da sie höchstwahrscheinlich die türkische Bezeichnung dafür nicht kennen und so mit dem Verb *yapmak* beziehungsweise *etmek* kombinieren. Dabei sollte erwähnt werden, dass es im Türkischen die zwei Verben mit Substantiven verbunden werden, um unterschiedliche Verben realisieren zu können (Beispiel: *alışveriş yapmak* = *einkaufen*). Aus diesem Grund entstehen in dieser Hinsicht Interferenzen laut der Kontrastivhypothese (s. Kap. 3.2.1) von Fries (1947), Weinrich (1953) und Lado (1957).

8.3 Zusammentragung der Ergebnisse

Wenn alle Ergebnisse der ProbandInnen in ihrer Gesamtheit betrachtet werden, lässt sich feststellen, dass die Hypothese dieser Arbeit bestätigt wird. Denn während der Beobachtungszeit konnte festgestellt werden, dass der Einfluss der Erstsprache Türkisch auf der Ebene der Morphosyntax bei Äußerungen der SchülerInnen ersichtlich wird. Vor allem im Bereich der Subjekt- und Objektrealisierung im Deutschen weisen einige Schwierigkeiten bei der Aneignung des Deutschen auf die unterschiedlichen Sprachtypen hin. Die Artikelzuweisung wird in vielen Fällen nicht korrekt realisiert. Des Weiteren werden bei den Beobachtungen deutsche Begriffe ins Türkische übernommen und mit den türkischen Endungen nach der Vokalharmonie suffigiert. Dass es bei der Aneignung der Zweitsprache zu Übergeneralisierung, Simplifizierung und Reduktionen kommt, wird auch im Rahmen der Identitätshypothese und Pidginisierungstheorie thematisiert (Kap. 3.2.2). Weiters kommt bei den Aussagen der SchülerInnen ein Wechsel zwischen den Sprachen vor, welcher auch *Code-Switching* genannt wird. Dieses Phänomen wird in der Literatur als ein sehr wichtiger Aspekt der Zweisprachigkeit betrachtet (vgl. Hoffmann 1991:109). Aus diesem Grund kann schließlich gesagt werden, dass die L1 als wichtiger Einflussfaktor auf die Zweitsprachaneignung gilt.

9 Resümee und Ausblick

Die Sprachaneignung ist ein komplexer Prozess, welcher durch vielen Faktoren beeinflusst werden kann. Dabei spielt die Zweisprachigkeit des Individuums eine bedeutsame Rolle. In Österreich ist der Begriff der Zweisprachigkeit aktueller denn je, denn immer mehr Menschen wachsen mehrsprachig auf. Dieses Phänomen kristallisiert sich auch an österreichischen Volksschulen. So sprechen an österreichischen Volksschulen etwa 28% aller SchülerInnen eine andere Erstsprache. An Wiener Volksschulen liegt der Anteil sogar bei etwa 57% (vgl. BMB 2016b:23f.). Aus diesem Grund ist die Zweisprachigkeit ein zentraler Aspekt des österreichischen Bildungswesens.

Die Idee und die Erstellung der vorliegenden Untersuchung basieren auf der Relevanz der Thematik der Zweisprachigkeit und auf eigene Beobachtung, welche die Forscherin selbst in ihrem zweisprachigen Umfeld gemacht hat. Da das Türkisch im Allgemeinen an

österreichischen Schulen eine wichtige Erstsprache ist und die Forscherin selbst diese Sprache als L1 erlernt hat, erschien es besonders interessant, in diesem Bereich die Untersuchung durchzuführen.

Infolgedessen beschäftigt sich die Arbeit mit der Thematik *Aneignung des Deutschen als Zweitsprache bei Kindern mit Erstsprache Türkisch*.

Die wissenschaftliche Studie aus einem Theorieteil, in welchem wichtige Begrifflichkeiten, Hypothesen und wissenschaftliche Grundlagen präsentiert und diskutiert werden. Des Weiteren beschäftigt sich der zweite empirische Teil mit der Durchführung und den Ergebnissen der Forschung. Im Rahmen der Untersuchung wurden mithilfe des Beobachtungsbogens USB DaZ Beobachtungen an einer Wiener Volksschule durchgeführt. Während der Beobachtungszeit wurden sprachliche Äußerungen notiert und wichtige Auffälligkeiten herausmarkiert. Um ein umfassendes Bild über den Sprachstand der ProbandInnen zu erhalten, wurde die Untersuchung in zwei Zeiträumen durchgeführt. Im Zuge dessen sollte einerseits der Sprachstand der SchülerInnen beobachtet werden, aber andererseits sollte auch untersucht werden, welche Schwierigkeiten die ProbandInnen beim Zweitspracherwerb aufweisen und wie die Erstsprache Türkisch den Erwerb des Deutschen beeinflussen kann. Im Theorieteil wurden zusätzlich weitere Einflussfaktoren wie elterlicher Bildungserfolg thematisiert, jedoch werden diese bei der Interpretation der erhobenen Daten nicht berücksichtigt, da dies den Umfang der vorliegenden Arbeit überschreiten würde.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konnte mithilfe der vorhandenen Studien und Literaturrecherchen dargestellt werden, dass die L1 als Einflussfaktor ein wichtiger Aspekt beim Sprachaneignungsprozess aufgezeigt werden kann. Es konnte aufgezeichnet werden, dass die Sprachaneignung der SchülerInnen mit der Erstsprache Türkisch in Beobachtungsbereichen *Person und Numerus, Tempus, Verbstellung in Aussagesätzen, Aussageverbindungen* und *Realisierung der Subjekte und Objekte* der Ebene Morphosyntax durch die L1 gewissermaßen (negativ) beeinflusst werden kann. Denn da die beiden Sprachen der SchülerInnen einem unterschiedlichen Sprachsystem gehören, entsteht zwischen beiden Sprachen eine sprachliche Distanz. Dies wird vor allem im Bereich *Realisierung der Subjekte und Objekte* ersichtlich, indem die SchülerInnen Probleme mit der Genus- und Kasuszuweisung haben. Dabei werden etliche Male der bestimmte beziehungsweise der unbestimmte Artikel ausgelassen oder nicht zielsprachlich korrekt realisiert. Dieses Problem der Subjekt- und Objektrealisierung kristallisiert sich auch bei Präpositionalobjekten. Die SchülerInnen können meist keine Präpositionalkonstruktionen mit der korrekten Präposition

und dem richtigen Kasus realisieren. Es sollte jedoch erwähnt werden, dass einige SchülerInnen trotz der sprachlichen Distanz das Konzept der Subjekt- und Objektrealisierung begreifen und Fortschritte in diesem Bereich aufweisen.

Ein weiterer Aspekt, welcher im Zuge der Untersuchung erkannt wurde, ist der Zusammenhang zwischen dem Sprachstand und der Mischung der beiden Sprachen. Denn es konnte beobachtet werden, dass die SchülerInnen mit besseren Ergebnissen die Erst- und die Zweitsprache nur in wenigen Fällen kombinieren und mischen. Durch diesen Aspekt kann unterstrichen und thematisiert werden, wie relevant die L1 beziehungsweise die Sprachkompetenz in der L1 für die Aneignung einer Zweitsprache beziehungsweise einer weiteren Sprache ist.

Zusammenfassend ließ sich feststellen, dass die Erstsprache ein wichtiger Einflussfaktor auf den Spracherwerb ist. Zum einen entstehen bei den SchülerInnen mit der genuslosen Sprache Schwierigkeiten bei der Aneignung des Systems einer flektierenden Sprache. Zum anderen wird das sprachliche System der Erstsprache mit dem der Zweitsprache verbunden und es können dabei auch Mischelemente aus beiden Sprachen entstehen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung können mit der Studie von Reich (2009) verknüpft werden, in der das Sprachverhalten der SchülerInnen mit der Zweitsprache Deutsch – darunter auch türkischsprachige Kinder – beobachtet und die Sprachkompetenz erschlossen wurde. Des Weiteren kann auch die Studie von Myers-Scotton (2002) als Anknüpfungspunkt angeführt werden, da sie sich mit den Sprachkontaktphänomenen der Kinder mit einer Zweitsprache beschäftigte. Denn Myers-Scotton unterstreicht, dass die Ein-Wort-Übertragungen aus einer Sprache in die andere Sprache fast ausschließlich auf Verben und Nomen belaufen. Diese Ergebnisse können auch in dieser Untersuchung markiert werden.

.

Literaturquellen

- Ahrenholz, Bernt (2008): Zweitsprachenerwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 64-80.
- Ahrenholz, Bernt (2010): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. Korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler:Schneider Verlag. S.3-16.
- Allemann-Ghionda, Cristina/ Pfeifer, Saskia (2008): Einleitung. In: Allemann-Ghionda, Cristina/ Pfeiffer, Saskia (Hrsg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Berlin: Frank & Timme, 7-11.
- Antos, Gerd (1988): Interlanguage-Systeme. Erwerbssynchrone bzw. –diachrone Analysen von Lernaltersprachen. In: Antos, Gerd (Hrsg.): „Ich kann ja Deutsch!“ Studien zum ‚fortgeschrittenen‘ Zweitspracherwerb von Kindern ausländischer Arbeiter. Tübingen:Niemeyer. S.27-80.
- Apeltauer, Ernst (1987): Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb, Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München: Hueber, S. 9-50.
- Auer, J. P. P. (1983): Zweisprachige Konversationen. Code-Switching und Transfer bei italienischen Migrantenkindern in Konstanz. Dissertation 1983. Sonderforschungsbereich 99. Universität Konstanz.
- Bachmayer, Gabriele (1993): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Frankfurt am Main: Lang.
- BMB (2016): Informationsblätter zum Thema Migration und Schule. SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2009/10 bis 2015/16. Wien
- Bickes, Hans (2004): Bilingualismus, Mehrsprachigkeit und mentales Lexikon. Evolutionsbiologische, soziokulturelle und kognitionswissenschaftliche Perspektiven. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 33. S. 27-51.
- Bickes, Hans/ Pauli, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag
- Blocher, Eduard (1982): Zweisprachigkeit: Vorteile und Nachteile. In Swift, J. (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. S. 1-62.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2008): Mehrsprachigkeit und Migration: Lässt sich sprachliche Assimilation wissenschaftlich rechtfertigen? Zielsprache Deutsch. 35. Jg., H.1, S.3-22.

- Bredel, Ursula (2005): Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Autoren: Ehlich, Konrad unter Mitarbeit von Ursula Bredel Birgitta Garne [et al.] (= Bildungsreform Band 11). Bonn/Berlin: BMBF. S.77-119.
- Bredel, Ursula/ Reich, Hans H. (2008): Literale Basisqualifikationen I und II. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Band 29/I. Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung. S.95-106.
- Bussmann, Hadumod (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart, Alfred Kröner Verlag.
- Corbett, Greville G. (2006): Agreement. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Cillia, Rudolf/ Krumm, Hans-Jürgen (2009): Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich. <http://verein.ecml.at/Portals/2/presentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf> [Zugriff: 15.9.2017].
- Demirkaya, Sevilen/ Gültekin-Karakoç, Nazan/ Riemer, Claudia (2010): MiKi. Wissenschaftliche Begleitforschung der vorschulischen Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund in Bielefeld. Bielefeld: Universität, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft.
- Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabella/Studer, Thérèse (2000): Grammatikunterricht, alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Dirim, İnci (2005): Deutsch lernen auf der Grundlage der Erstsprache Türkisch. In: Barnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. S. 53-57.
- Dirim, İnci/Hauenschild, Katrin/Lütje-Klose, Birgit (2008): Einführung. Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. In: Dirim, İnci/Hauenschild, Katrin [et al.] (Hrsg.): Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Frankfurt am Main: Brandes & Apfel
- Dirim, İnci/Döll, Marion/Fröhlich, Lisanne (2014): Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache: Teil 1: Beobachtungsbogen für Volksschulen und Sekundarstufe I.
- Dittmann, Jürgen (2006): Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. München: Verlag C.B Heck

- Döll, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen: Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. Förmig Edition Band 8. Münster [et al.]: Waxmann.
- Döll, Marion/ Heller, Lisanne (2014): Unterrichtsbegleitende Beobachtung der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache (nicht nur) in Österreich. In: Bredel, Ursula/ Ezhova-Heer, Irina/ Schlickau, Stephan (Hrsg.) Zur Sprache.kom : Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Band 89. Göttingen: Universitätsverlag. S. 17-30.
- Döll, Marion/ Fröhlich, Lisanne (2015): Diagnosegestützte Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Fagner, Josef (Hrsg.): Behinderte Menschen. H.3, S. 57-66.
- Dürscheid, Christa (2007): Quo vadis, Casus? Zur Entwicklung der Kasusmarkierung im Deutschen. In Lenk, Hartmut E. H./Walter, Maik (Hrsg.): Wahlverwandtschaften. Valenzen - Verben – Varietäten. Festschrift für Klaus Welke zum 70. Geburtstag. Hildesheim: Olms. S. 89–113.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bredel, Ursula/Ehlich, Konrad. (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund. Band 11. Bonn: BMBF.
- Ehlich, Konrad (2009): Sprachaneignung- Was man weiß, und was man wissen müssten. In: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim et al. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Förmig Edition Band 5. Münster: Waxmann-Verlag. S. 15-24
- Ehlich, Konrad (2012): Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. Pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern.
- Ehlich, Konrad (2013): Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. In: DDS – Die Deutsche Schule. 105. Jg., H.2, S.199-209.
- Ersen-Rasch, Margarete I (2004): Türkische Grammatik für Anfänger und Fortgeschrittene. Ismaning: Hueber.
- Esser, Hartmut (2009): Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS, S. 69-88.

- Falk, Simone/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Phonische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Band 29/I. Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung. S.35-40.
- Fleck, Elfie (1998): Die multikulturelle Schule. Eine Herausforderung für die 90er- Jahre. In: Aichinger, Walter (Hrsg.): Fremd in Österreich. Linz: Trauner. S. 16-29.
- Fleck, Elfie (2009): Sprachförderung in Österreich: Angebote im schulischen Bereich. In: Plutzer, Verena/ Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): Nachhaltige Sprachförderung. Innsbruck: Studienverlag. S. 52-63
- Fischer, Christian (2015): (Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule (Münstersche Gespräche zur Pädagogik). Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2005): Bilinguale Literalisierung. In: Hufeisen, Britta/ Madeline, Lutjeharms (Hrsg.): Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Tübingen: Narr, S. 89-100.
- Grießhaber, Wilhelm (2008): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, Berndt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag, 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. S. 31-48.
- Grießhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: UVRR.
- Grotjahn, Rüdiger/ Schlak, Thorsten (2010): Alter. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin/New York: de Gruyter. S.866-875.
- Grundler, Elke (2010): Argumentieren in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, Berndt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr. S. 55-68.
- Guckelsberger, Susanne/Reich, Hans H. (2008): Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Band 29/I. Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung. S.83-93.
- Günay, Gülsüm (2016): Erwerb der deutschen Pluralflexion. Empirische Studien zu Kindern mit Türkisch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr.

- Günther, Britta/ Günther, Herbert (2007): Erstsprache. Zweitsprache. Fremdsprache. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Gürsoy, Erkan (2010): Sprachbeschreibung Türkisch. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_tuerkisch.pdf [Zugriff: 29.11.2017].
- Heuer, Walter/ Flückiger, Max/Gallmann, Peter (2008): Richtiges Deutsch. Vollständige Grammatik und Rechtschreiblehre unter Berücksichtigung der aktuellen Rechtschreibreform. 28., überarb. Aufl. Zürich: Verl. Neue Zürcher Zeitung.
- Hoffmann, Charlotte (1991): An introduction to bilingualism. London: Longman.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Nikolas (2006): DaZ im Rahmen eines Gesamtsprachencurriculums aus der Perspektive der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Efig, Christian/ Janich, Nina (Hrsg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn: Eusl, S. 155-170.
- Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin/New York: de Gruyter. S.737-752.
- Huneke, Hans-Werner/ Steinig, Wolfgang (1997): Deutsch als Fremdsprache. Erich Schmidt Verlag: Neuburg.
- Ingenkamp, Karlheinz/Lissmann, Urban (2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 6. Auflage. Weinheim: Beltz
- Jeuk, Stefan (2003). Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Freiburg: Fillibach.
- Kany, Werner/Schöler, Hermann (2010): Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Karmiloff-Smith, Annette (1995): Beyond modularity – A developmental perspective on cognitive science. Cambridge: MIT-Press
- Kemp, Robert F./Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (2008): Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Band 29/I. Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung. S.63-81.
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb: Eine Einführung, Frankfurt: Hain.
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred/ Gogolin, Ingrid/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kompetenzdiagnose. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8, S.11-29.

- Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 3. Aktualisierte Auflage. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG.
- Komor, Anna (2008): Semantische Basisqualifikationen. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Band 29/II. Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung. S. 51-75.
- Kornfilt, Jaklin (2000): Turkish. London: Routledge.
- Kostyuk, Natalia (2005): Der Zweitspracherwerb beim Kind. Eine Studie am Beispiel des Erwerbs des Deutschen durch drei russischsprachige Kinder. Hamburg: Dr. Kovač.
- Krumm, Hans-Jürgen (2004): Integration durch Sprache – ein falsches Versprechen? Oder: Bedingungen für einen integrationsfördernden Sprachunterricht. In: Wolff Armin/ Ostermann, Thorsten/ Chlosta, Christoph (Hrsg.): Integration durch Sprache. Regensburg: FaDaF, S. 19-37.
- Landua, Sabine/Maier-Lohmann, Christa (2008): Deutsch als Zweitsprache. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Band 29/II. Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung. S. 171-203.
- Legutke, Michael K./ Schramm, Karen (2016): Forschungsethik. In: Caspari, Daniela/ Klippel, Fredericke/Legutke, Michael K./Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 108-118.
- Lengyel, Drorit (2012): Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Band 29. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabella (2000): „Die Leute wissen nicht mehr sehen die positive Punkt des Leben“ – Der Erwerb der Verbalflexion. In: Henne, Helmut [et al.] (Hrsg.): Grammatikunterricht: Alles für der Katz?. Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer. S.124-166.
- Lüdeling, Anke (2013): Grundkurs Sprachwissenschaft. Stuttgart: Klett.
- Munukka Päivi, Funktionen und Typen des Code-Switchings im DaF-Unterricht, Pro Gradu – Arbeit, Universität Jyväskylä, Dezember 2006,
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11491/URN_NBN_fi_jyu-2006602.pdf?sequence=1 (14.02.2018)

- Marx, Nicole (2014): Kasuswahl und Kasuslehre bei Schülern mit Migrationshintergrund: Eine differenzierte Betrachtung. In: Ahrenholz, Bernt/Grommes, Patrick (Hrsg.): Zweitspracherwerb im Jugendalter. Berlin: De Gruyter. S.99-124.
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Merten, Stephan (1997): Wie man Sprache(n) lernt. Eine Einführung in die Grundlagen der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung mit Beispielen für das Unterrichtsfach Deutsch. Frankfurt am Main [et al.]: Peter Lang.
- Montanari, Elke (2010): Kindliche Mehrsprachigkeit. Determination und Genus. Münster: Waxmann.
- Myers-Scotton, C. (2002): Contact Linguistics. Bilingual Encounter and Grammatical Outcomes. Oxford.
- Niebuhr-Siebert, Sandra/Baake, Heike (2014): Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule: eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Noam, Chomsky (1965): Aspects of Theory of Syntax. Cambridge/Massachusetts: MIT Press.
- Nübling, Damaris (1998): Wann werden die deutschen Präpositionen flektieren? Grammatisierungswege zur Flexion. In: Fabri, Ray/Ortmann, Albert/Parodi, Teresa (Hrsg.): Models of inflection. Tübingen:Niemeyer. S.266-289.
- Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- ÖIF (2015): Fact Sheet 18: Migration und Bildung.
<https://www.integrationsfonds.at/news/detail/article/fact-sheet-18-migration-und-bildung/> (25.11.2017).
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (2007): HAVAS 5-das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim; Neumann, Ursula (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Münster [u.a.]: Waxmann. S.71-94.
- Reich, Hans H. (2007): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Band 11. Bonn/Berlin. S. 121-169.
- Reich, Hans H. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster.

- Riehl, Claudia Maria (2004): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen.
- Roche, Jörg (2005): Von der Spracherwerbsforschung zur Diagnostik und Standardentwicklung. In: Bausch, Karl-Richard [et al.] (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. S. 227-239.
- Schramm, Karen (2014): Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung. In: Settineri, Julia/Demirkaya, Sevilien/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: UTB Schöningh. S. 243-254.
- Schrodt, Heidi (2014): Sehr gut oder nicht genügend? Schule und Migration in Österreich. Wien/Graz/ Klagenfurt: Molden.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. International Review of Applied Linguistics in language teaching. (IRAL), 10. S. 209-231.
- Sırım, Emran/Reich, Hans H. (2008): Referenzrahmen Türkisch. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Band 29/II. Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung. S. 113-119.
- SQA – Schulqualität Allgemeinbildung (20015): Pädagogische Diagnostik.
http://www.sqa.at/pluginfile.php/785/mod_data/intro/reader_paedagogische_diagnostik.pdf (14.02.2018)
- Tracy, Rosemarie/Gawlitze-Maiwald, Ira (2000) Bilingualismus in der frühen Kindheit. In: Grimm, H. (Hrsg.) Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe. S. 495-535.
- Trautmann, Caroline/Reich, Hans H. (2008): Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In: Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Band 29/I. Berlin/Bonn: Bundesministerium für Bildung Forschung (BMBF) Referat Bildungsforschung. S.41-48.
- Triarchi-Herrmann, Vassilia (2003): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. München: Ernst Reinhard GmbH & Co KG.
- Turgay, Katharina (2005): Zum Erwerb deutscher Präpositionen durch Kinder mit Türkisch als Erstsprache. Magisterarbeit. Mainz: Johannes-Gutenberg-Universität, Fachbereich Philosophie und Philologie.

- Uzuntas, Aysel (2008): Muttersprachliche Sprachstandserhebung bei zweisprachigen türkischen Kindern im deutschen Kindergarten. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Zweitspracherwerb. Diagnose, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag. S. 65-91.
- Weber, Doris (2001): Genus. Zur Funktion einer Nominalkategorie exemplarisch dargestellt am Deutschen. Frankfurt: Lang.
- Wegener, Heide (1994): Variations in the Acquisition of German Plural Morphology by Second Language Learners. In: Tracy, Rosemarie/ Lattey, Elsa (Hrsg.): How tolerant is Universal Grammar? Tübingen: Niemeyer. S. 267-294.
- Wegener, Heide (1995): Die Nominalflexion des Deutschen als Lerngegenstand. Tübingen: Niemeyer.
- Wenzel, Ramona/Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2009): Herausforderungen und POTENZIAL der Sprachstandsdiagnostik-Überlegungen am Beispiel von LiSe-DaZ. In: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim et al. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Band 5. Münster: Waxmann. S. 45-70.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verteilung von SchülerInnen nach Schultyp und Umgangssprache, Quelle: Fact Sheet. Aktuelles zu Migration und Integration.

<https://www.integrationsfonds.at/news/detail/article/fact-sheet-18-migration-und-bildung/>

Abbildung 2: Theorien und Hypothesen zur Zweitsprachaneignung – ein Überblick, Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 3: Aneignungsfolge Pluralallamorphe nach Wegerer (1994), Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 4: Aneignungsfolge des Kasus, Quelle: Kremp/Bredel/Reich 2008:72

Abbildung 5: Aneignungsfolge der Tempusformen, Quelle: Landua et al. 2008:186

Abbildung 6: Aneignungsfolge der Präpositionalkonstruktionen, Quelle: Döll 2012:41

Abbildung 7: Aneignungsstufen Verbstellung im Deutschen, Quelle: Griebhaber 2005:41

Abbildung 8: Basisqualifikationen und Beobachtungsbereiche, Quelle: Döll/Heller 2013

Abbildung 9: Pluralsuffix ‚-lar‘ im Türkischen, Quelle: Günay 2016:43

Abbildung 10: Pluralsuffix ‚-ler‘ im Türkischen, Quelle: Günay 2016:43

Abbildung 11: Kasusmarkierung am Nomen im Türkischen, Quelle: Dirim 2005:54

Abbildung 12: Infinitiv im Türkischen, Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 13: Deutscher Relativsatz vs. Türkischer Relativsatz, Quelle: eigener Beispielsatz

Abbildung 14: Überblick über den Forschungsprozess, Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 15: wichtige Informationen über die ProbandInnen, Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 16: Forschungsprozess, Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 17: Darstellung der Unterrichtseinheiten im ersten Untersuchungszeitraum, Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 18: Darstellung der Unterrichtseinheiten im zweiten Untersuchungszeitraum, Quelle: eigene Darstellung

Abbildung 19: Einstufung des Schülers TA beim 1. DG, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Abbildung 20: Einstufung der Schülerin AE beim 1. DG, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Abbildung 21: Einstufung der Schülerin LA beim 1. DG, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Abbildung 22: Einstufung des Schülers EE beim 1. DG, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Abbildung 23: Einstufung des Schülers HN beim 1. DG, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Abbildung 24: Einstufung des Schülers YT beim 1. DG, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Abbildung 25: Einstufung der Schülerin ER beim 1. DG, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Abbildung 26: Einstufung des Schülers TA beim 2. DG, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Abbildung 27: Einstufung der Schülerin AE beim 2. DG, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Abbildung 28: Einstufung der Schülerin LA beim 2. DG, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Abbildung 29: Einstufung des Schülers HN beim 2. DG, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Abbildung 30: Einstufung des Schülers YT beim 2. DG, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Abbildung 31: Vergleich des 1.DG und 2.DG beim Schüler TA, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Abbildung 32: Vergleich des 1.DG und 2.DG bei der Schülerin AE, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Abbildung 33: Vergleich des 1.DG und 2.DG bei der Schülerin LA, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Abbildung 34: Vergleich des 1.DG und 2.DG beim Schüler HN, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Abbildung 35: Vergleich des 1.DG und 2.DG beim Schüler YT, Quelle: vgl. Dirim/Döll/Fröhlich 2014:3

Anhang

Abstract

Das Ziel der Arbeit war es, zu untersuchen, inwiefern die Erstsprache Türkisch die Sprachaneignung des Deutschen als Zweitsprache beeinflusst. Um der Frage nachzugehen, wurde eine Untersuchung an einer Wiener Volksschule durchgeführt. In diesem Rahmen wurden insgesamt sieben SchülerInnen der zweiten Klasse Volksschule mit der Erstsprache Türkisch in zwei verschiedenen Zeiträumen – jeweils vier Unterrichtstage – im Regelunterricht mit verschiedenen Schulfächern beobachtet. Für die empirische Untersuchung wurde eine Sprachstandsdiagnose mit Hilfe des Beobachtungsverfahrens USB DaZ (*Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache*) durchgeführt. Nach der ersten Durchführung wurde nach etwa zwei Monaten der Vorgang wiederholt, um sich ein größeres Bild vom Sprachstand der SchülerInnen zu verschaffen und die Ergebnisse miteinander zu vergleichen. Dafür wurde nach jeder Durchführung der USB DaZ-Sprachkompetenzdiagnose für jede/n SchülerIn ein Sprachkompetenzprofil erstellt. Die Sprachkompetenzprofile der SchülerInnen, welche die Einstufung auf USB DaZ vorzeigen und begründen, beziehen sich lediglich auf die morphologisch-syntaktische Ebene des Deutschen.

Da schon im Theorieteil der Arbeit diskutiert und dargestellt wurde, dass es eine enge Beziehung zwischen der Erst- und Zweitsprache gibt und somit die Erstsprache Einfluss auf die Zweitsprache haben kann, wurde während der gesamten Untersuchungszeit dieser Aspekt auch miteingeschlossen und beobachtet. Nach der Auswertung der gewonnenen Daten konnte die Forschungsfrage beantwortet werden. Es konnte insgesamt festgestellt werden, dass die Erstsprache Türkisch auf der untersuchten morphologisch-syntaktischen Ebene die Sprachaneignung des Deutschen als Zweitsprache aufgrund der unterschiedlichen Sprachsysteme gewissermaßen beeinflusst und dabei Phänomene wie Übergeneralisierung und *Simplifizierung* entstehen.

Aussagen der SchülerInnen

1. Durchgang im Juni

1. Tag

TA: Ist alle da?

KL: Ist dir was aufgefallen?

TA: die Student, die Studentin

KL: Warum ist hier ein freier Platz?

AE: Damit sie auch --- Platz ---hat

KL: Was ist beobachten?

LA: Ähm anschauen

TA: Haifische

Im Wald, neiin im Wasser

„Wozu braucht man das Wasser?“

TA: für die Gebetswaschung

LA: Wiese gießen

TA: Für die Blumen, Bäume

HN: Wenn etwas schmutzig ist

EE: So oder So

KL: Was fehlt dir noch? Was brauchen wir noch?

LA: Wir brauchen ein Blatt Papier.

ER: *Bahğı Bleistiftle çizeceksin*

AE: wir machen das jetzt mit Filzstifte. Bunları Farbeyle yapacaksın.

TA: Machst du für mich, ich kann nicht!

ER: Bunu malen yapman lazım.

LA: Darf ich jetzt bitte anmalen?

KL: Warum machen wir keine Ansagen mehr?

TA: Weil mit Ansagen fertig sind.

Thema: „Im Wald“

Lara: Bei uns fehlen heute x und y.

KL: Was wollte Julian finden .

ER: Er wollte Pilze finden.

LA: Es wird bald schon Abend.

AE: Die Kinder sind schnell nach Hause gelaufen.

EE: ich bin fertig alles.

Arbeiten mit dem Wörterbuch

TA: Wir nehmen Wörterbuch. Ihr nehmt FindeFix. Wir suchen die Wörter.

ER: Wir schreiben Lernwörter mit Buntstifte.

EE: Ich brauche ein neues Heft.

Ich habe schon „Hand“ gefunden!

LA: Wir haben die Sätze gemeinsam geschrieben.

TA: Ist da hoch?

HN: Nein! Ist DAS!

Länderspiel

AE: Es ist grün, es ist gelb,...

HN: Ich bin dran

TA: Er fängt an

AE: In der Mitte sind 4 Sterne

TA: Mit welcher Buchstabe fängt es an?

AE: erste Buchstabe ist H, letzte Buchstabe ist S

HN: Ihr habt nicht gewusst

LA (Frage an die Forscherin): Kannst du Türkisch reden?

EE (Frage an die Forscherin): Bist du Türkisch?

KL: Was haben wir in der Früh gemacht? Worüber haben wir gesprochen? Wozu brauche ich Wasser?

EE: zu trinken

AE: Ich wasche meine Hände auch mein Gesicht

HN: in die Waschmaschine reingeben

AE: Ich muss die Blumen gießen ... mit Wasser

Arbeitsblatt mit Fragen

ER: Du bist noch nicht fertig!

TA: Darf man das in der Garten machen?

2.Tag

LA: Was ist eine Volksschule? ---- Das hab' ich falsch gemacht ---- Immer wenn wir Werken haben, kommt immer dieses Geräusch! ---- Vielleicht ist das die Frau Lehrerin?!

LA: Gehst du in die *üniversite*! Das hat meine Mutter gesagt.

TA: Ich mach das nicht wieder!

TA: Wenn wir da kommen, habe ich
Schokoladekipferl gegessen.

Das Märchen: Frau Holle

EE: Was ist eine Witwe?

Selbstlernphase

EE: Es ist richtig?

KL: Wie viele Töchter hat sie?

EE: Ein Tochter

LA: Bei mir fehlen noch 4 Sätze

AE: Egon hat gelaufen.

TA: Willst du Kipferl?

Du geschrieben das?

Ramadan, Fasten

TA: Ich kann auch fasten

AE: Hör auf!

TA: Necip Hodscha, müssen wir anmalen?

3.Tag

Lernwörter

KL: Zu welcher Wortart gehört?

TA: Die Ferien kommt.

KL: hmhhh

LA: Die Ferien kommen.

HN: Ich fahre mit einem Rad.

LN: Ich spiele gern mit dem Sand.

ER: Der See ist schön.

TA: Sind wir in der Wasser?

Ich wandere in einem Berg.

AE: Ich bin nass.

LA: Bei welchem müssen wir suchen?

AE: Müssen wir mit Füllfeder schreiben?

LA: Aber Hausaufgaben nur!

ER: Nerde benim Stiftim? Bana Stift versene!

ER: Darf ich bitte Kleber ausborgen?

HN: Ich warte auf sie!

Im Kreis sitzen: über die Sommerferien

ER: Am August habe ich Geburtstag. Im Sommerferien lebe ich im Türkei

TA: Ich werde in die Türkei fahren

LA: Ich werde in die Türkei fliegen

AE: ich fahre in Türkei. Ich besuche meine Oma und Opa. Ich gehe Schwimmen

EE: Fliege auch Türkei . Ich gehe im Schwimmen.

HN: Ich fliege in die Türkei. Dann bleibe ich in Wien und gehe ich Schwimmen

AE: Ich war gestern krank. Heute gibt's Lernclub?

Wer hat nicht?

TA: Du sprichst mit der Lehrerin heute?

4.Tag

HN: Die Direktorin wird wieder kommen.

TA: Ich habe kein bekommen

TA: Was machen wir das?

LA: Bei mir ist alles richtig? Außer das?

ER: Sie kommen wieder! Ich bin noch nicht fertig! Die sind schon gekommen!

Bildgeschichte

ER: Er macht neue Drache. Er macht eine Stift. Er macht Punkte.

DIn: Wo macht er Punkte?

ER: Er macht auf der Drache

LA: Wir haben keine Scheren! Habt ihr Scheren?!

AE: Ich weiß nicht, ich muss meine Mutter fragen. Ich gehe heute früher, weil meine Mutter hat das gesagt.

Soll ich es schreiben, oder du?

AE: Hadi einpacken etmemiz lazım!

2.Durchgang

1.Tag

Einander grüßen

AE: Laura grüßt den Bäcker. Auch Laura grüßt ihn

TA: Lukas grüßt die Schulwartin. Auch Lukas grüßt ihm

KL: Was ist eine Schulwartin?

TA: Sie putzt unsere Klasse --- alle Klasse

YT: Sie putzt auch unsere Toiletten.

KL: Was ist ein Nachbar?

LA: Die wohnen, wo du wohnst, aber sind links oder rechts!

TA: Kann ich bitte Turnsackerl und Essen?

LA: Nach dieser Stunde müsst ihr runtergehen und Direktorin sagen, ...

HN: Ihr werdet das morgen in der dritten Stunde machen, nicht heute.

Zahlenstrahl

AE: Das ist Zahlenstrahl

LA: Da stehen die Nummern und die Striche

YT: Ich habe die Striche lang gemacht.

TA: Sie hat mit Lineal gemacht.

KL: Sie haben das mit einem Lineal gemacht.

LA: Man soll nur die Striche zählen und nach 5 kommt 6.

YA: Man zählt nur die kleinen Striche.

TA: Wenn 30 da ist, dann 5 dazu

AE: Weil da 45 steht und -2 ist 43.

Ausreden

LA: Das Kind, ein Bub, hat das Heft bekommen. Die Lehrerin hat ihm das Heft gegeben. Am nächsten Tag in der Schule gegangen. Aber alle bekamen --- Er hat das Heft nicht --- Muss auf einem Blatt schreiben

TA: Ich schlafe einmal. Ich habe nicht aufgewacht. Ich sage zu Lehrerin: Meine Mutter hat nicht --- gevergessen

2.Tag

HN: Sie sucht Wasser. Sie ist herumgelaufen.

YT: Ne zaman laufene gidiyorlar?

YT: Was soll ich mit das machen?

abgeben ediyorum

Darf ich auf dein Platz?

Du sollst abgeben!

Der Klassenraum: Beschreibung eines Bildes

TA: Hangi Seitedeyiz?

TA: Wir sehen unsere Klasse. Zeichnungen sind in der Wand.

LA: Die Kinder machen die Klasse ordnen

HN: Ein Mädchen zeigt sein Bild, was sie gezeichnet hat. Das Mädchen hängt ihr Bild auf der Wand. Es ist eine Katze.

AE: Ich sehe eine Hase.

LA: Ein Bub gibt die Bücher.

AE: Es gibt eine Schrank.

TA: Eine Bub hat zwei Blumen ---

LA: Wir haben die Sitzplätze umgestaltet.

YT: Ihr malen ein Bild für die Herbst.“

YT: Klara klebt ein Bild auf den Wand.“

LA: Wir brauchen ein Füllfeder, ein Lineal und einen roten Stift.

LA: Das Klassenzimmer ist schön geworden.

TA: Das Klassenzimmer ist neu gestalten.

HN: Die Kinder machen das Zimmer schön, weil sie ein Fest haben.

YT: Er muss schreiben die Sätze hier, nicht hier.

AE: Mein Vater hat gesagt, ich will nicht in der Früh kommen

AE: Ich brauche letzter Satz

AE: Wem gehört das?

3.Tag

Silbentrennung

AE: Meine Name ist

HN: Die Schere und den Kleber brauchen wir heute nicht.

AE: Ich habe Fenster zu Luft.

AE: Aber ich kann die Fenster nicht aufmachen.

AE: Ich bin mit das fertig.

LA: Ich kann schon ein Zopf machen.

4.Tag

Technisches Werken

TA: Elisabeth und Claudia waren krank gestern.

AE: Wir müssen zuerst Fenster und Tür machen. Wenn es fertig ist, dann machen wir Dach

HN: Du musst den Zaun und das Gras machen.

AE: Zaun und Gras machen

AE: Willst du so haben, aber dann kannst Fenster und Tür nicht öffnen.

TA: Ich habe Idee gefunden.

AE: Ya benim Radiergummim nerde? Hep falsch yapıyorum, Fehler oluyor!

HN: Ich soll dir nicht sagen, wie viele Fehler du hast!

HN: Soll ich dir sagen, wie viele Fehler du hast? Wir haben DEN gleichen Fehler

AE: Ich habe dir gesagt, das ist falsch. Ich habe richtig

TA: Ben zaten yarın Nachhilfeye gideceğim. Ich habe schon gegangen.

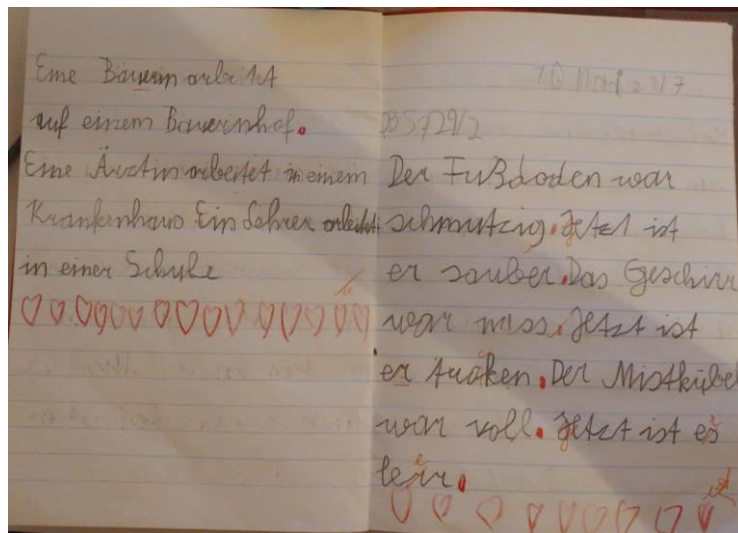
HN: Christian musste auch aufs Klo und wir haben gewartet.

LA: Wie viele Jahre hast du?

LA: Wir sagen ihm nicht Fatma, sondern Songül.

Schreibprodukte der SchülerInnen

Schüler YT



Zuerst. Ich zeichne einen Apfel. Das ist gerun
 geun wiege Herzen. Zu Mittag esse ich gerun
 Suppe, Fleisch und frischen Salat. Am Sonntag gibt
 es oft eine Forté. Manchmal
 trike ich kalte Milch.
 Meine Mutter kocht sehr
 gut.
 Ich der Pause esse ich
 ein Stück Brot und
 13 März 2014
 B 5.98/4
 Das scheckt mir
 Ich der Pause esse ich
 ein Stück Brot und

Wie viele Töchter hatte die Witwe?
Die Witwe hat zwei Töchter.

Welche Tochter hatte sie geliebt?
Sie liebt die Faule am meisten.

Was musste die schöne und fleißige Tochter tun?
Die schöne und die Fleißige musste
Spiendel wieder holen von den Brunnen.

Warum musste die schöne und fleißige Tochter in den Brunnen springen?
Sie musste die Spiendel holen.

Was rief das Brot?
Hol mich sonst sonst verbrenne ich.

Was rief der Baum?
Ach schütze mich! Meine Äpfel sind
schon Reif.

Was sollte sie bei der Frau Holle machen?
Sie sollte ihre Bett ordentlich
machen, sonst die Federn fliegen.

Was hat sie als Belohnung bekommen?
Sie hat Gold bekommen.

Was hat die faule und hässliche Tochter als Belohnung bekommen?
Sie hat eine volle Kessel voller Blei
bekommen.

Was rief der Hahn, als die faule und hässliche Tochter nachhause kam?
Kikiki unsere Belohnung ist
werden sie

Schüler TA

Lernzettel 2.5.2017
 Ich warte, dass die Ampel ~~grün~~
 wird. Auf der ~~grün~~ ^{grün} ist. In der Straße ist
 viele Autos. Eine Ampel muss
 den Verkehr regeln. Habe
 ich ~~fast~~ ^{fast} mit einem ~~Auto~~ ^{anderen}? Ich
 habe ein großes Taxi. Ich bin
 laut. Ist alle da? Wo ~~ich~~ ^{sind}
 gehen, gehen andere auch ^{kommen}.

Lernzettel 30.5.2017
 Wann gehen wir schon? Die Katze hatte Hunger.
 Kannst du mir ein Glas geben? Sie entdeckte eine Maus.
 gehen und danach ~~um~~ ^{mit} dem Kind. Doch die Maus war schon
 Wann kommen die Sommerferien und lief ~~hinaus~~ ^{sich}
 da? Kannst du mir diesen Brief geben? Sie versteckte ~~sich~~ ^{sich} ~~unter~~
 nach? sehen den Socken. Kurze
 Zeit später entdeckte die
 Katze eine kleine Maus.

Wie viele Töchter hatte die Witwe?

Die Witwe hat zwei Töchter.

Welche Tochter hatte sie geliebt?

Die Witwe hatte den Ästern
geliebt.

Was musste die schöne und fleißige Tochter tun?

Sie musste die ganze Mädchen
arbeit im Haus

Warum musste die schöne und fleißige Tochter in den Brunnen springen?

Weil das Mädel ihre Mutter
gefallen ist darum musste sie

Was rief das Brot?

Das Mädchen wollte Brot aus
dem Backofen

Was rief der Baum?

Ach Schütze mich! Meine Äpfel
sind alle reif.

Was sollte sie bei der Frau Holle machen?

Sie musste ihre Bett machen
und die Ecken fliegen sagte
die Frau Holle das schneest die Welt.

Was hat sie als Belohnung bekommen?

Die Belohnung war das sie
in ein Jahr reifen geht und als sie

Was hat die faule und hässliche Tochter als Belohnung bekommen?

Sie hatte nichts als Belohnung.

Was rief der Hahn, als die faule und hässliche Tochter nachhause kam?

Kikeriki immer Belohnung
ist wieder hi!

Schülerin LA

Wie viele Töchter hatte die Witwe?
 Sie hatte zwei Töchter.

Welche Tochter hatte sie geliebt?
 Die eigene Tochter, lieber sie mehr.

Was musste die schöne und fleißige Tochter tun?
 Das fleißige Tochter sollte Ackerbau.

Warum musste die schöne und fleißige Tochter in den Brunnen springen?
 Sie muss Spindel zurück Holen.

Was rief das Brot?
 Hol mich sonst leere ich.

Was rief der Baum?
 Ach schüssel mich.

Was sollte sie bei der Frau Holle machen?
 Sie muss den Bell gut machen.

Was hat sie als Belohnung bekommen?
 Sie war mit goldene Belohnung.

Was hat die faule und hässliche Tochter als Belohnung bekommen?
 Sie hat Kiesel als Belohnung bekommen.

Was rief der Hahn, als die faule und hässliche Tochter nachhause kam?

HN

Der Kopfputz. Das Mädchen ^{auf ihren Kopf} hat einen großen ^{in der Hand} Besen. Sie hat sich als Hexe verkleidet.

Florian trägt eine karierte Hose. Florian hat ein weißes ^{an} Hemd. ^{er trägt} Florian trägt eine hohe Mütze. Er hat sich als Koch verkleidet. Lukas hat eine weiße Hose. ^{an} Der Bub trägt

ein roten Mantel. Er ^{hat} trägt eine goldene Krone. ^{auf seinen Kopf} Er hat ein großes Schwert. Er hat verkleidet sich als König.

♡♡♡♡♡♡♡♡

Wie viele Töchter hatte die Witwe?

Die Witwe hat zwei Töchter.

Welche Tochter hatte sie geliebt?

Die Witwe hatte den Faulen lieber.

Was musste die schöne und fleißige Tochter tun?

Sie musste die ganze Arbeit machen im Haus.

Warum musste die schöne und fleißige Tochter in den Brunnen springen?

Weil die Spindel ihr runter gefallen ist, darum musste sie in den Brunnenspringen.

Was rief das Brot?

Hol mich raus, sonst verhungere ich.

Was rief der Baum?

Ach schneidel mich! meine Äpfel sind alle.

Was sollte sie bei der Frau Holle machen?

Sie musste ihren Bass machen, das die Federn fliegen, sagte die Frau Holle, dann schneit die Welt.

Was hat sie als Belohnung bekommen?

Die Belohnung war, dass sie in ein Tor hineingeht und als sie dort steht, ist ihr goldenes Kleid.

Was hat die faule und hässliche Tochter als Belohnung bekommen?

Sie bekam pech bekommen als Belohnung.

Was rief der Hahn, als die faule und hässliche Tochter nachhause kam?

Kikeriki unsere pechmaxie ist wieder da!

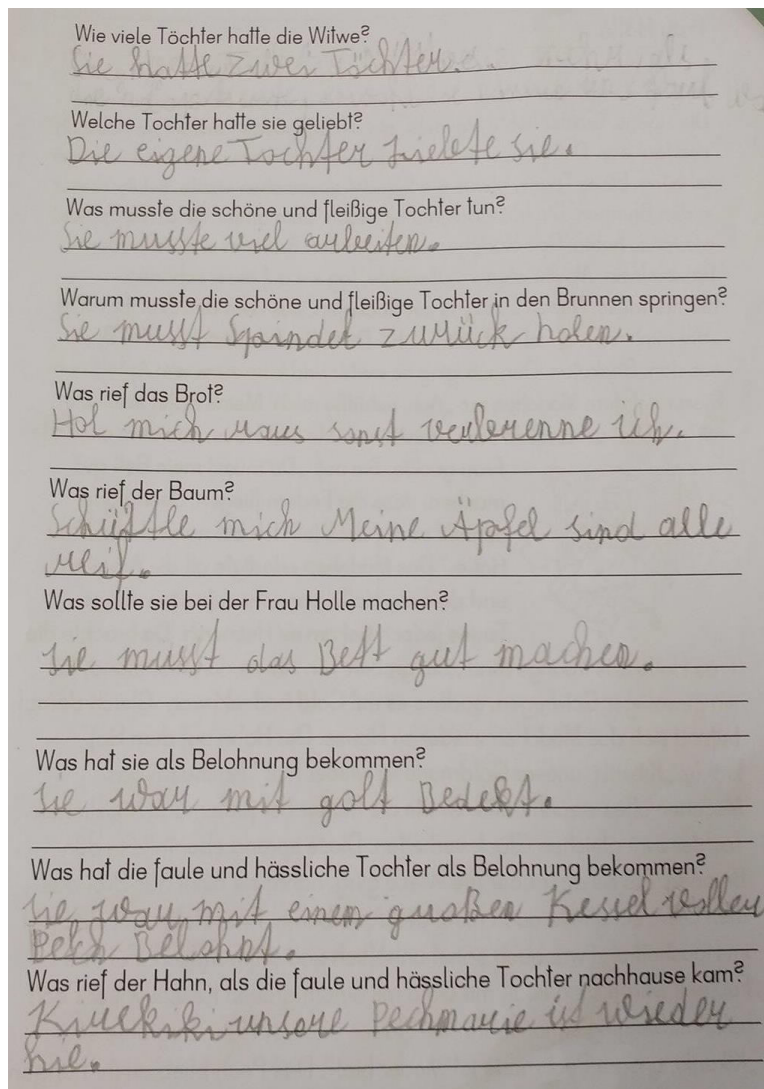
Gleich darauf zog sie sich ^{an} warmen Pullover. Nachher schlüpfte sie in ^{ihre} feste Stiefel. Sie band einen bunten Schal um. Zuletzt setzte sie sich eine rote Haube auf.

♥♥♥♥♥♥♥♥♥♥☆☆☆☆

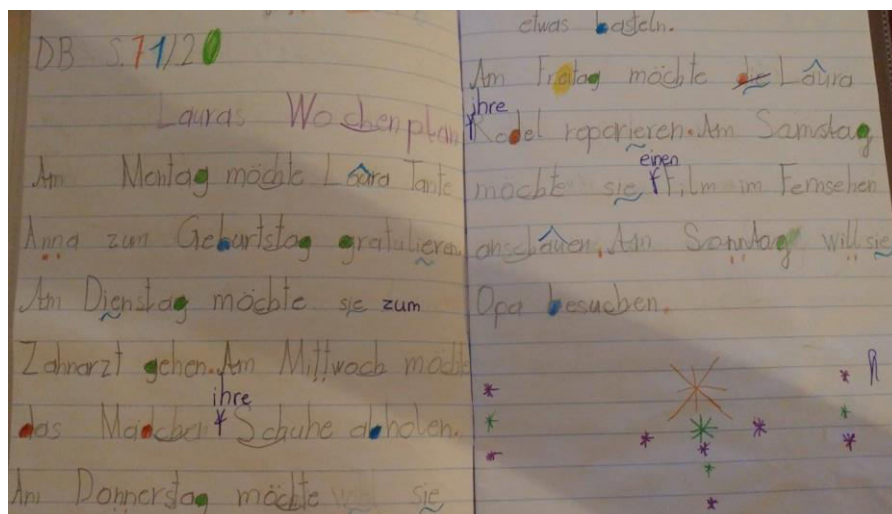
Schneemann bauen
13. Februar 2017
DB 5.83/2

Julia und Florian gingen auf die Wiese. Dort wollten sie drei Kugeln zusammen. Sie stellten die Kugeln aufeinander. Florian setzte ^{lauf} auf dem Schneemann eine Karotte.

Schüler EE



Schülerin ER



Die Ferien ist schön. Ich gehe im
See. Ich bin nass. Ich trinke
Wasser. Ich spiele mit Sand.
Ich bin auf das Rad. Ich gehe
wandern. Ich bin auf einer Stra

Schülerin AE

Bald kommt der Sommer. Ich binde
eine Masche. Ich und meine Vater sind
in die Wahl gegangen.

Lernwörter
Die Semmel schmeckt mir sehr
gut. Der Sommer kommt bald.
Ich gehe mit meiner Mutter ins
Schwimmbad. Ich renne mit mein
Bruder. Ich esse mit meinem Bruder.