



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Die Erstsprache als Unterstützung für den Zweitspracherwerb? Ein Unterrichtsversuch.“

verfasst von / submitted by

Angela Linder, BEd

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

Wien, 2021 / Vienna 2021

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A.

Danksagung

Allen voran möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, dank deren finanzieller Unterstützung mir mein Studium überhaupt möglich gemacht wurde.

Weiters möchte ich mich bei meiner Betreuerin, Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A., für die kompetente Betreuung von der ersten Idee bis zur tatsächlichen Fertigstellung der Arbeit herzlich bedanken.

Meinem Partner sowie all meinen Freundinnen und Freunden, die mir in der Phase des Schreibens, aber auch während meines gesamten Studiums den Rücken gestärkt haben, gebührt ebenfalls großer Dank.

Zuletzt möchte ich auch dem BFI meinen Dank aussprechen, ohne deren schnelle und unkomplizierte Organisation die Durchführung meiner Studie nicht möglich gewesen wäre.

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung.....	1
1.1. Zielsetzung und Forschungsfrage.....	2
1.2. Aktueller Forschungsstand	4
1.3. Aufbau der Arbeit.....	7
TEIL A: THEORETISCHE KONTEXTUALISIERUNG	9
2. Zweitspracherwerb	9
2.1. Verortung des Begriffs Zweitsprache	9
2.2. Unterschiede zwischen Zweitspracherwerb von Kindern und Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter	12
2.3. Theorien des Zweitspracherwerbs	15
2.3.1. Kontrastivhypothese	16
2.3.2. Identitätshypothese.....	17
2.3.3. Interlanguage-Hypothese	18
2.3.4. Weitere Hypothesen und Theorien	19
2.4. Die Rolle der Erstsprache beim Erwerb der Zweitsprache	24
3. Zwei- und Mehrsprachigkeit im Migrationskontext.....	28
3.1. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Situation in Österreich	28
3.1.1. Exkurs zum Linguizismus	29
3.1.2. Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen	30
3.2. Das Potenzial der Mehrsprachigkeit	32
3.2.1. Language Awareness	33
3.2.2. Sprachvergleiche als Lernstrategie	34
3.3. Fazit	36
4. Deutsch versus Arabisch	38
4.1. Die arabische Sprache	38
4.1.1. Varietäten	39
4.1.2. Sprachliche Charakteristika	40
4.2. Morphologische und syntaktische Herausforderungen für arabischsprachige Deutschlernende	44
4.3. Die Bildung von Relativsätzen im Deutschen und im Arabischen.....	46
4.3.1. Der Relativsatz im Deutschen.....	46
4.3.2. Der Relativsatz im Arabischen	49
4.3.3. Herausforderungen für Deutschlernende	51

TEIL B: EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....	53
5. Methodisches Vorgehen	53
5.1. Forschungsdesign	53
5.2. Gütekriterien	57
5.3. Forschungsethik	59
5.4. Erhebungsmethoden	60
5.4.1. C-Test.....	60
5.4.2. Unterrichtsversuch.....	62
5.4.3. Gruppendiskussion	63
5.5. Probandinnen und Probanden	65
5.6. Datenerhebung.....	67
5.7. Datenaufbereitung und -auswertung.....	69
5.7.1. C-Test und Überprüfungen zu den Relativsätzen	69
5.7.2. Transkription.....	70
5.7.3. Qualitative Inhaltsanalyse	71
6. Analyse und Interpretation der Ergebnisse	74
6.1. Relativsatzübungen	74
6.2. C-Test.....	76
6.3. Lernzielkontrolle	79
6.4. Gruppendiskussion	81
6.4.1. Persönlicher Nutzen	82
6.4.2. Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht	83
6.4.3. Umgang mit eigener Mehrsprachigkeit.....	84
6.4.4. Anwendung von Sprachvergleichen.....	85
6.5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.....	86
7. Fazit und Ausblick.....	90
LITERATURVERZEICHNIS	94
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	102
TABELLENVERZEICHNIS.....	102
ANHANG	103
A.) Informationsblatt und Einverständniserklärung	105
B.) Materialien für die Erhebung und Aufbereitung der Daten.....	106
C.) Datenmaterial	113
ABSTRACT	150

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist etwas Positives. Dieser Aussage würde wohl kaum jemand widersprechen. *Mehrsprachigkeit stellt eine Ressource dar.* Auch diese Äußerung erhält gewiss größtenteils Zuspruch. Auch wenn ich über meine eigenen bisherigen Sprachlernerfahrungen reflektiere, kommt mir die Wichtigkeit meiner Erstsprache innerhalb des Fremdsprachlernprozesses in den Sinn. Durch das Finden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie das Anwenden des grammatischen Wissens auf die Grammatik der Zielsprache, fiel mir das Lernen von Fremdsprachen in der Vergangenheit nie besonders schwer. Diverse Deutschkurse, die ich entweder als Hospitantin oder als Unterrichtende erlebt habe, zeigten mir ein ähnliches Bild: Die Lernenden bedienen sich zu einem großen Teil ihrer Erstsprache und setzten diese ein, um grammatische Phänomene einfacher zu verstehen oder um die Bedeutung bestimmter Wörter zu begreifen.

Gleichzeitig habe ich die Erfahrung gemacht, dass den Lehrpersonen dieser Einsatz der Erstsprache oft zuwider ist. Nicht selten habe ich miterlebt, dass Lernende entweder dazu ermahnt wurden, Deutsch zu sprechen oder es ihnen verboten wurde, andere Sprachen zu verwenden – man sei ja schließlich zum Deutschlernen hier. Diese Sprachverbote beziehen sich dabei nicht nur auf jene Situationen, in denen etwa Lernende unterschiedlicher Erstsprachen miteinander sprechen und dabei durch die gemeinsame Sprache Deutsch verstanden werden soll, wer was sagt. Vielmehr durchziehen solche Untersagungen oftmals den gesamten Unterricht.

Bezüglich des Lernortes lässt sich feststellen, dass es Sprachverbote sowohl in Schulen als auch in der Erwachsenenbildung gibt und sie sich nicht nur auf die Unterrichtszeit beschränken, sondern teilweise auch in Pausensituationen präsent sind. Gerade in Schulen, die durch eine starke Heterogenität der Schülerschaft gekennzeichnet sind, wird Einsprachigkeit nach wie vor als Normalität angesehen. Die eingangs angeführten Aussagen bezüglich des Vorteils von Mehrsprachigkeit beziehen sich hier zumeist auf prestigeträchtige Sprachen wie Englisch oder Französisch. Jene Sprachen, die Migrantinnen und Migranten sprechen, werden hingegen außen vor gelassen. In der Erwachsenenbildung sind Deutschkurse eng an die Erfüllung der Integrationsvereinbarung geknüpft. Deutsch wird hierbei als „Schlüssel zur Integration“ (Plutzar 2010a) bezeichnet. Auf der Homepage des Österrei-

chischen Integrationsfonds heißt es hierzu: „Der Erwerb der deutschen Sprache ist Grundvoraussetzung für eine gelungene Integration“ (ÖIF 2021). Ziel ist es, die Sprache Deutsch so schnell wie möglich zu lernen. Gelingt den Lernenden dies innerhalb eines bestimmten Zeitraumes nicht, drohen Sanktionen (vgl. ÖIF 2019: 3). Die Tendenz dazu, möglichst schnell Deutsch zu lernen, blendet oft die Wichtigkeit des Einbezugs anderer Sprachen in den Sprachlernprozess aus. Forschungen, die den Nutzen der Mehrsprachigkeit hervorheben, stehen nicht im Einklang mit der Handhabung innerhalb unseres Bildungssystems.

1.1. Zielsetzung und Forschungsfrage

Da Sprachverbote zumeist innerhalb mündlicher Interaktionen ausgesprochen werden, könnte man denken, die Erstsprachen der Lernenden würden vielleicht schriftlich miteinbezogen werden. Doch auch hier bilden wenige Lehrwerke sowie einige sehr ambitionierte Lehrkräfte, die den Deutschlernenden Informationen in anderen Sprachen zur Verfügung stellen, die Ausnahme. Im Hinblick auf meine bisherigen Beobachtungen und Erfahrungen stellt sich für mich die Frage, ob bestimmte Themen des Deutschunterrichts für Lernende einfacher zu verstehen wären, wenn ihnen adäquates Material in ihren Herkunftssprachen zur Verfügung stünde. Zu Fragen wie dieser gibt es im schulischen Kontext bzw. der Elementarbildung neben diversen Studienergebnissen auch eine große Auswahl an Fachliteratur, für die Erwachsenenbildung ist dies hingegen nicht der Fall. Um dieser Tatsache entgegenzuwirken und diese Forschungslücke zu füllen, wurde der vorliegenden Masterarbeit folgende Forschungsfrage zugrunde gelegt:

Inwiefern dienen erwachsenen DaZ-Lernenden schriftliche Erklärungen zu Relativsätzen in deren Erstsprache Arabisch als Unterstützung, um Relativsätze im Deutschen besser zu verstehen?

Neben der Tatsache, dass es im Bereich der Erwachsenenbildung nur wenige Forschungsergebnisse gibt, habe ich mich auch auf diese Zielgruppe festgelegt, da Erwachsene andere Vorerfahrungen als Kinder mitbringen. Die Grammatik wurde im Normalfall bereits in einer anderen Sprache erlernt und der Erwerb der Erstsprache ist in der Regel abgeschlossen. Da sich die Untersuchung mit dem Einsatz schriftlicher erstsprachlicher Informationen und deren Auswirkung auf den Zweitspracherwerb beschäftigt, bietet es sich an, ein

grammatisches Thema zu behandeln. Der Bereich der Relativsätze hätte auch durch ein anderes grammatisches Phänomen ersetzt werden können, ich habe mich aber für Relativsätze entschieden, da auf diesem Gebiet kaum Forschungen existieren. Eine Ausnahme bietet die Studie von Fadel Ali Hassanin (1995), auf die in Abschnitt 4.3.3. näher eingegangen wird. Auch die Sprache Arabisch hätte durch eine beliebige andere Sprache ersetzt werden können. Sie wurde gewählt, da ich mich bereits in der Vergangenheit mit den Unterschieden zwischen den Sprachen Deutsch und Arabisch beschäftigt habe und ich zudem die Erfahrung gemacht habe, dass Deutschkurse in Wien zu einem großen Teil von arabischsprachigen Lernenden besucht werden.

Aus eigenen Beobachtungen sowie der intensiven Beschäftigung mit einschlägiger Fachliteratur lässt sich aus der Forschungsfrage folgende Hypothese ableiten: Lernende verstehen durch das Zurückgreifen auf schriftliche Informationen in ihren Erstsprachen das behandelte Thema schneller und letztendlich auch besser, als wenn ihnen die Information nur auf Deutsch zur Verfügung stünde. Diese Annahmen beziehen sich nicht nur auf Relativsätze, vielmehr glaube ich, dass der zusätzliche Einsatz der Erstsprache in vielerlei Hinsicht zu einem besseren und schnelleren Verstehen der Zweitsprache führen kann.

Um die Forschungsfrage zu beantworten und diese Hypothese zu überprüfen, wird in vorliegender Arbeit eine empirische Studie in einem Sprachkurs mit Lernenden, die Arabisch auf Erstsprachenniveau sprechen, durchgeführt. Den Probandinnen und Probanden wird dabei innerhalb eines Unterrichtsversuchs das Thema Relativsätze nähergebracht, wobei die Gruppenmitglieder zusätzlich schriftliche Informationen auf Arabisch erhalten. Um Lernerfolge feststellen zu können, wird der Sprachstand erfasst und das Wissen zu den Relativsätzen wird sowohl vor als auch nach der Unterrichtseinheit überprüft. Zudem erhalten die Lernenden innerhalb einer Gruppendiskussion die Möglichkeit, von ihren eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen zu berichten. Die detaillierte Beschreibung der methodischen Vorgehensweise findet sich in Kapitel 5 dieser Arbeit.

Durch Beantworten der Forschungsfrage erhoffe ich mir, Lehrkräfte vom Nutzen der Mehrsprachigkeit im Unterricht überzeugen zu können. Zusätzlich denke ich, dass durch die Durchführung des Forschungsvorhabens ein Materialienpool geschaffen werden kann, der in weiterer Folge bei der Erarbeitung verschiedener Themen, etwa bestimmter grammatischer Phänomene, eingesetzt werden kann. Materialpakete könnten neben anderen

Themenfeldern auch auf andere Sprachen ausgeweitet werden. So können Lehrpersonen den Kursteilnehmenden auch dann Hilfestellungen in deren Erstsprachen anbieten, wenn deren Sprachen der Kursleitung unbekannt sind.

1.2. Aktueller Forschungsstand

Im Hinblick auf den Einbezug von Herkunftssprachen der Lernenden in den Unterricht existieren für den schulischen Kontext zahlreiche Forschungsarbeiten und Studien. Auch wenn sich vorliegende Masterarbeit auf die Erwachsenenbildung bezieht, erscheint mir eine Beschäftigung mit Studien aus dem schulischen Bereich ebenso wichtig, da dadurch Rückschlüsse darauf gezogen werden können, welcher Stellenwert der Mehrsprachigkeit im Allgemeinen sowie der Sprachen von Migrantinnen und Migranten im Speziellen innerhalb der Bildungsinstitutionen zukommt.

Besonders häufig beschäftigen sich Studien mit der Frage, ob und inwiefern sich bilinguale Unterrichtsmodelle in der Praxis bewähren. Dabei fällt auf, dass sich deutschsprachige Studien oft mit dem Sprachenpaar Deutsch-Englisch beschäftigen, während für bilinguale Modelle, die auch Sprachen von Migrantinnen und Migranten beinhalten, nur wenige Beispiele genannt werden können. Nennenswerte Studien sind hierbei etwa der Schulversuch bilingualer Grundschulklassen in Hamburg, wo sich der bilinguale Unterricht auf die Sprachenpaare Portugiesisch-Deutsch, Italienisch-Deutsch, Spanisch-Deutsch und Türkisch-Deutsch bezieht (vgl. Roth/Neumann/Gogolin 2007 und Dirim/Döll/Neumann/Roth 2009). Nach Abschluss des Schulversuchs konnte hierbei neben guten schulischen Erfolgen auch erreicht werden, dass das dem deutschen Schulsystem inhärente Problem der sozialen Selektivität zwar nicht gelöst, aber eine Annäherung an die Lösung des Problems geschaffen werden konnte (vgl. Roth/Neumann/Gogolin 2007: 149). Weitere, auf den Schulbereich bezogene Studien, die sich mit dem Sprachenpaar Türkisch-Deutsch beschäftigen, finden sich etwa bei Schastak et al. (2017), wo Gründe ermittelt werden, ein türkisch-deutsches bilinguales Interaktionsangebot anzunehmen oder abzulehnen oder bei Wenk et al. (2016), wo die bilinguale Schreibfähigkeit von Schülerinnen und Schülern eines Gymnasiums untersucht wird. Während bei Wenk et al. (vgl. 2016: 160) der Frage nachgegangen wurde, inwiefern sich bei bilingualen Kindern unterschiedlich profilierte Schreibarrangements im Deutschunterricht auf die Textqualität im Türkischen auswirken und die Studie der Inter-

vention im Deutschunterricht letztlich positive Effekte im Türkischen attestieren konnte (vgl. ebd.: 170), geht die Studie von McElvany et al. (2017) den umgekehrten Weg und untersucht, ob und inwiefern der Einbezug der türkischen Familiensprache zur Wortschatzförderung im Deutschen dient. Hierzu wurden verschiedene Interventionsbedingungen aufgestellt. In einer davon wurde der Text zunächst auf Türkisch und dann auf Deutsch gelesen, in einer anderen erhielten die Grundschülerinnen und Grundschüler den deutschen Text sowie die ergänzende türkische Übersetzung einzelner Zielwörter (vgl. McElvany et al. 2017: 17). Die Annahme, dass der Zuwachs des Wortschatzes unter Einbezug der Familiensprache größer sei, konnte allerdings in dieser Studie nicht bestätigt werden (vgl. ebd.: 20ff). Ein möglicher Grund hierfür könnte sein, dass die Lesekompetenz der Kinder im Türkischen schwächer ausgebildet war als im Deutschen.

Bei der Betrachtung der Frage, ob und wie Herkunftssprachen in den Unterricht eingebracht werden, lohnt sich auch der Vergleich mit den Schulsystemen anderer Länder. Schließlich gilt es zu erfahren, wieso es hierzulande eine Unterrepräsentation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Gymnasien gibt und diese Schülerinnen und Schüler nach wie vor in den PISA-Testungen leistungsschwächer als jene Lernenden ohne Migrationshintergrund sind (vgl. Höller et al. 2019: 77ff). In einer von Löser 2009 durchgeführten Vergleichsstudie zeigt sich etwa, wie in Kanada und Schweden mit Mehrsprachigkeit umgegangen wird und wie die Herkunftssprachen hier in den Regelunterricht eingebracht werden. Dabei wird deutlich, dass die Herkunftssprachen an den schwedischen und kanadischen Schulen einen hohen Stellenwert haben (vgl. Löser 2011: 207, 210). Neben einem breiten Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht werden die Sprachen der Schülerinnen und Schüler auch innerhalb des Regelunterrichts als Ressource genutzt (vgl. ebd.: 211). In weiterer Folge vergleicht Löser (2010) die beiden Schulsysteme mit jenem Deutschlands, wo den Herkunftssprachen eine geringere Bedeutung beigemessen wird. In Interviews kritisieren Schulleiterinnen und -leiter insbesondere die Struktur des Schulsystems, welche Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nicht genügend Chancen eröffnen würde, schulisch erfolgreich zu sein (vgl. Löser 2010: 110). Was hier für Deutschland gilt, kann auch auf Österreich übertragen werden, da in beiden dieser Schulsysteme Monolingualität als Regelfall angesehen wird und das Potenzial der Mehrsprachigkeit meist nicht voll ausgeschöpft werden kann.

Mit der Einstellung von Lehrpersonen zur Mehrsprachigkeit beschäftigen sich Bredthauer/Hilke (2018). Innerhalb einer Literaturstudie vergleichen sie zwölf relevante Untersuchungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, die sich mit der Frage befassen, wie Lehrkräfte sprachlicher Fächer der Mehrsprachigkeitsdidaktik gegenüber eingestellt sind. Hierbei stellen sie fest, dass sich ein Großteil der Lehrkräfte auf den Unterricht mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern nicht gut vorbereitet fühlt, da die Aus- und Fortbildung in dieser Hinsicht mangelhaft sei (vgl. Bredthauer/Hilke 2018: 5). Während einerseits festgestellt werden konnte, dass der Großteil der Lehrkräfte Mehrsprachigkeit gegenüber zwar aufgeschlossen sei und diese als sinnvoll für den Unterricht erachte, sehen viele von ihnen gleichzeitig Schwierigkeiten bei der Durchführbarkeit, was eine ambivalente Haltung entstehen lässt (vgl. ebd.: 7f). Außerdem fällt auf, dass viele Lehrende zwar mehrsprachige Gruppen unterrichten, über den tatsächlichen Sprachstand ihrer Schülerinnen und Schüler jedoch keine Aussagen treffen können. Anstelle von Sprachvergleichen komme es vermehrt zu kulturellen Vergleichen (vgl. ebd.: 9f). Zusätzlich wird deutlich, dass die Lehrpersonen jene Sprachen mit hohem Prestige (wie etwa Englisch oder Französisch) als Indikator für Kompetenz sehen, während dies für weit verbreitete Herkunftssprachen (wie Arabisch, Türkisch oder Kurdisch) nicht gilt. So empfinden Lehrkräfte das Englische als am bedeutsamsten, es folgt Deutsch sowie weitere schulische Fremdsprachen. Die übrigen Herkunftssprachen haben für die Lehrenden hingegen kaum eine Bedeutung (vgl. ebd.: 11).

Eine Studie von Drexel et al. (2014) beschäftigt sich unter anderem mit dem Sprachgebrauch in DaZ-Kursen, die von erwachsenen Frauen besucht werden. Innerhalb von Unterrichtsbeobachtungen zeigt sich hier, dass Deutsch die dominante Sprache im Kurs ist und es explizite Aufforderungen gibt, Deutsch zu sprechen (vgl. Drexel et al. 2014: 81). Dennoch können auch andere Sprachen dominant werden, dies ist etwa in Pausen oder auch bei Gruppenarbeiten der Fall. Auch Englisch spielt eine wichtige Rolle. Es dient als Verständigungshilfe, da diese Sprache von den meisten Teilnehmerinnen verstanden wird (vgl. ebd.). Mit der Frage ob Sprachvergleiche als Lernstrategie dienlich sind, beschäftigt sich die Arbeit von Wildenauer-Józsa (2005). Der Großteil der Probandinnen und Probanden gab in ihrer Untersuchung an, Sprachvergleiche beim Erlernen einer Fremdsprache zu nutzen, wobei bei den meisten Befragten der Einsatz von Sprachvergleichen mit zunehmenden Deutschkenntnissen abnahm (vgl. Wildenauer-Józsa 2005: 174).

Bei den soeben genannten Forschungen sei anzumerken, dass diese sich fast ausschließlich auf Deutschland beziehen, für Österreich gibt es kaum vergleichbare Untersuchungen. Hierzulande decken bilinguale Angebote neben Englisch vorwiegend die autochthonen Minderheitensprachen ab, während jene Schülerinnen und Schüler mit anderen Herkunftssprachen den Regelunterricht besuchen und als Zusatzmaßnahme noch mehr Deutschunterricht erhalten, womit eine Ausgewogenheit zwischen Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache nicht stattfinden kann (vgl. de Cillia 2010: 248f). Bezüglich des Forschungsstandes ergeben sich zwei weitere Probleme: Erstens gibt es hinsichtlich des Einbezugs der arabischen Sprache in den Unterricht keine nennenswerte Forschung, zweitens bezieht sich ein Großteil der oben genannten Forschungen wie erwähnt auf den schulischen Bereich, hierbei insbesondere auf die Volks- bzw. Grundschule. Für das Feld der DaZ-Erwachsenenbildung gibt es hingegen kaum aktuelle Forschungsliteratur. In einer bereits 2008 veröffentlichten Erhebung, welche die Rahmenbedingungen bezüglich Sprachförderung von Erwachsenen in Österreich untersucht, attestiert die Autorenschaft den Institutionen ein unzureichendes Angebot in den Herkunftssprachen der Lernenden. So gaben von rund 400 befragten Institutionen, die Deutschkurse für Erwachsene anbieten, nur 13 Prozent an, Kursmaßnahmen für Sprecherinnen und Sprecher anderer Erstsprachen anzubieten und lediglich vier Institutionen gaben an, Sprachlerntandems zu vermitteln (vgl. de Cillia/Blaschitz 2008: 5).

Da sich auch die meisten, auf dieses Themenfeld bezogenen studentischen Abschlussarbeiten, mit der Primarstufe oder Sekundarstufe I beschäftigen und forschungsrelevante Literatur, die sich mit dem Einbezug der Erstsprachen in den Deutschunterricht im Bereich der Erwachsenenbildung befasst, nur unzureichend vorhanden ist, ist es mein Anspruch, eine Arbeit zu verfassen, die diese Forschungslücke schließt.

1.3. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Teile: Teil A fasst das theoretische Hintergrundwissen zusammen, das der Arbeit zugrunde liegt, Teil B beschreibt die empirische Untersuchung, welche die eingangs gestellte Forschungsfrage beantworten soll.

Teil A besteht aus drei Kapiteln, die aufeinander aufgebaut sind. Im Kapitel *Zweitspracherwerb* wird zunächst der Begriff Zweitsprache inklusive der gängigen Theorien zum

Zweitspracherwerb diskutiert, abschließend wird zudem geklärt, welche Rolle die Erstsprache beim Erwerb einer Zweitsprache einnimmt. Das Kapitel *Zwei- und Mehrsprachigkeit im Migrationskontext* setzt sich kritisch mit Fragen zur migrationsbedingten Mehrsprachigkeit in Österreich auseinander und zeigt auf, wo es hier Probleme gibt, um anschließend auf die Vorteile hinzuweisen, die durch den Einbezug von Mehrsprachigkeit in den Unterricht möglich wären. Im Kapitel *Deutsch versus Arabisch* wird die arabische Sprache mit ihren Charakteristika kurz vorgestellt, anschließend werden diese Charakteristika mit jenen der deutschen Sprache verglichen, um etwaige Schwierigkeiten für arabischsprachige Deutschlernende auszumachen. Ausführungen zur Bildung von Relativsätzen in deutscher und arabischer Sprache sowie Erläuterungen zu Herausforderungen, die für Deutschlernende mit Erstsprache Arabisch hierbei entstehen können, bilden den Abschluss des Kapitels und des theoretischen Teils dieser Arbeit.

Teil B beschreibt im Kapitel *Methodisches Vorgehen* die genaue Vorgehensweise der empirischen Untersuchung. Dabei wird sowohl das Forschungsdesign vorgestellt als auch auf Gütekriterien und ethische Überlegungen eingegangen. Anschließend werden die einzelnen Forschungsmethoden, die der Untersuchung zugrunde liegen, einzeln vorgestellt. Nachdem daraufhin die Zielgruppe kurz vorgestellt wird, wird erläutert, wie Datenerhebung, Datenaufbereitung und -auswertung erfolgen. In Kapitel 6 erfolgt schließlich die Darstellung der Untersuchungsergebnisse, die zunächst einzeln vorgestellt und im letzten Abschnitt des Kapitels miteinander in Verbindung gebracht werden. In einem abschließenden Fazit werden die Gesamtergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfrage zusammengefasst, der Forschungsprozess reflektiert und außerdem der Ausblick auf mögliche weitere Forschungsvorhaben eröffnet.

TEIL A: THEORETISCHE KONTEXTUALISIERUNG

2. Zweitspracherwerb

Da in vorliegender Arbeit die Frage gestellt wird, inwiefern die Erstsprache als Unterstützung im Zweitspracherwerb dienlich ist, sollen diese zwei Begriffe nun zunächst voneinander abgegrenzt werden. Dabei soll insbesondere der Begriff Zweitsprache genau verortet und näher beleuchtet werden. Anschließend wird auf Unterschiede des Zweitspracherwerbs im Kindes- sowie im Erwachsenenalter eingegangen. Danach werden kurz die bekanntesten Theorien des Zweitspracherwerbs vorgestellt, da in diesen auf das Verhältnis zwischen Erst- und Zweitsprache eingegangen wird und mögliche Einflussfaktoren in den Fokus gerückt werden. Durch diesen Überblick soll es abschließend gelingen, die Rolle der Erstsprache im Zweitspracherwerb näher zu untersuchen.

2.1. Verortung des Begriffs Zweitsprache

Im Gegensatz zum Erstspracherwerb, welcher mit der Geburt beginnt und entweder eine Sprache, im Falle von bilingualen Familien auch mehrere Sprachen betreffen kann, beginnt der Zweitspracherwerb mit dem Erwerb einer bzw. mehrerer zusätzlicher Sprache(n) ab dem dritten Lebensjahr. Der Zweitspracherwerb kann schließlich noch weiter unterteilt werden, je nachdem, in welchem Alter eine Person mit einer Sprache konfrontiert wird. So unterscheidet Rösch (vgl. 2011: 11) zwischen frühem Zweitspracherwerb von Kindern, der im Alter von drei bis sechs Jahren stattfindet, Zweitspracherwerb von Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren, sowie Zweitspracherwerb von Jugendlichen und Erwachsenen, der nach der Pubertät stattfindet.

Neben einer Abgrenzung zum Begriff Erstsprache muss zudem eine Unterscheidung zwischen den Bezeichnungen Zweitsprache und Fremdsprache erfolgen. Diese Unterscheidung bezieht sich nun nicht mehr auf das Alter, in dem die Sprache erlernt wird, sondern vielmehr auf die Umstände, unter denen dies geschieht. So erfolgt der Erwerb der Zweitsprache in der Regel ungesteuert, während eine Fremdsprache gesteuert, also durch Unterricht, erlernt wird (vgl. Bickes/Pauli 2009: 92). Auch Edmondson/House (2011: 11) neh-

men diese Unterscheidung vor und definieren weitere, mit den Begriffen Lernen (*learning*) und Erwerb (*acquisition*) einhergehende Unterscheidungen, wie Abbildung 1 zeigt:

Lernen („learning“)	Erwerb („acquisition“)
gesteuertes Lernen	natürliches Lernen
explizites Lernen	implizites Lernen
bewußtes Lernen	unbewußtes Lernen

Abbildung 1: Sprachentwicklung (Edmondson/House 2011: 11)

Die Unterscheidung zwischen dem bewussten, gesteuerten Erlernen einer Sprache und dem unbewussten, ungesteuerten Spracherwerb ist jedoch nicht ganz unproblematisch, denn einen vollkommen ungesteuerten Spracherwerb gibt es nicht – selbst der Erstspracherwerb verläuft nicht vollkommen ungesteuert. Gleichzeitig ist Fremdsprachenunterricht nicht vollkommen steuerbar (vgl. Bickes/Pauli 2009: 92f). Schwierig ist die Unterscheidung insbesondere beim Zweitspracherwerb. Kommen beispielsweise Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch erst mit dem Schuleintritt regelmäßig mit der deutschen Sprache in Kontakt, könnte dies durch den schulischen Kontext als gesteuert charakterisiert werden. Beachtet werden muss hierbei jedoch, dass die Sprache nicht der Gegenstand der Vermittlung ist, sondern vielmehr das Werkzeug, was wiederum auf ein natürliches, unbewusstes Lernen schließen lässt (vgl. Fischer 2014: 11). Gleichzeitig gibt es jedoch, etwa durch Sprachförderkurse, die nicht nur in Schulen, sondern auch in Kindergärten oder der Erwachsenenbildung stattfinden, auch im Zweitspracherwerb vielfach gesteuerte Spracherwerbssituationen (vgl. Rösler 2012: 30). Problematisch an der Unterscheidung zwischen gesteuertem und ungesteuertem Erwerb ist zudem, dass auch versucht werden kann, natürliches Lernen explizit im Unterricht zu fördern, gleichzeitig kann in natürlichen Situationen bewusst über die Zielsprache nachgedacht werden, was die Grenzen zwischen gesteuertem und ungesteuertem Erwerb wiederum sehr unklar erscheinen lässt (vgl. Edmondson/House 2011: 11).

Es lässt sich also festhalten, dass eine strikte Trennung zwischen gesteuertem Lernen und natürlichem Erwerben weder möglich noch sinnvoll ist, was sich insbesondere beim Spracherwerb zugewanderter Kinder und Jugendlicher zeigt, deren Sprachlernprozess sich sowohl aus gesteuerten als auch aus ungesteuerten Elementen zusammensetzt. Gleichzeitig

setzt der heutige Fremdsprachenunterricht immer häufiger auf die Erzeugung natürlicher Erwerbssituationen, etwa indem die Fremdsprache in anderen Fächern als Unterrichtssprache eingesetzt wird (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012: 29).

Neben der Unterscheidung zwischen ungesteuertem und gesteuertem Spracherwerb gibt es weitere Kriterien, die eine Abgrenzung zwischen Zweit- und Fremdsprache ermöglichen sollen. Hufeisen/Riemer unterscheiden wie folgt:

Im deutschsprachigen Gebiet wird der Begriff Fremdsprache verwendet, wenn die betreffende Sprache nicht im zielsprachigen Land selbst gelernt wird, d. h. Deutsch gilt als Fremdsprache außerhalb der deutschsprachigen Länder und Gebiete. Als Zweitsprache wird es bezeichnet, wenn es innerhalb deutschsprachiger Länder gelernt wird. Der Hauptunterschied besteht darin, dass zur institutionellen Unterweisung mit Regeln, Lehrwerken und explizitem Grammatikunterricht auch das Sprachbad in der Umgebungssprache Deutsch möglich ist, d. h. wenn echte und authentische zielsprachige Kommunikation zum Alltag gehört. (Hufeisen/Riemer 2010: 738)

Hier wird also als weiteres Kriterium der Ort definiert, an dem die Zielsprache erlernt wird. Somit ist Deutsch dann Fremdsprache, wenn es außerhalb des deutschsprachigen Raums erlernt wird, beim Erlernen innerhalb des deutschsprachigen Raums spricht man hingegen von Deutsch als Zweitsprache. Auch diese Unterscheidung ist jedoch nicht immer genau vorzunehmen, da sie von verschiedenen individuellen Faktoren abhängig ist. Rösler (vgl. 2012: 30f) zufolge lernt eine Person dann Deutsch als Zweitsprache, wenn diese Zweitsprache für den Alltag der Person von Relevanz ist, insbesondere bezogen auf gesellschaftliche Kontexte.

Es kann festgehalten werden, dass eine genaue Verortung des Begriffs Zweitsprache nicht problemlos möglich ist, was den unterschiedlichen Definitionen und Auffassungen in der Fachliteratur geschuldet ist. Doch auch wenn Unterscheidungen teilweise individuell zu treffen sind und keine allgemein gültige Definition möglich ist, kann gesagt werden, dass Deutsch als Zweitsprache mehrheitlich im deutschen Sprachraum erworben wird, der Erwerb sowohl gesteuert als auch natürlich geschieht und die Sprache für die Lebenswelt der Lernenden von Relevanz ist (vgl. Rösler 2012: 31).

Zuletzt soll noch auf die Bezeichnung *L2* eingegangen werden, welche die zuvor getroffenen Unterscheidungen außer Acht lässt und sich ungeachtet des Kontextes auf jene Sprachen bezieht, die sich eine Person nach Erwerb der Erstsprache angeeignet (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012: 29). Edmondson/House verwenden den Begriff *L2* als Oberbegriff für

alle „Nicht-Muttersprachen“ (Edmondson/House 2011: 10). Für Bickes/Pauli (vgl. 2009: 8) steht der Begriff L2 für jede weitere Sprache, die Lernende im Verlauf ihres Lebens erwerben. Hufeisen/Riemer (vgl. 2010: 738) verwenden die Bezeichnung L2 ebenfalls sowohl für Fremd- als auch Zweitsprachen. Da sich die vorliegende Arbeit zum Großteil mit den Begriffen *Erst- und Zweitsprache* beschäftigt, dem Begriff *Fremdsprache* hingegen kaum Bedeutung beigemessen wird, wird im weiteren Verlauf der Begriff Zweitsprache als L2 bezeichnet, sofern es sich nicht explizit um Fremdsprachenunterricht handelt. Für den Begriff Erstsprache wird die Bezeichnung L1 verwendet.

2.2. Unterschiede zwischen Zweitspracherwerb von Kindern und Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter

Wie im vorigen Abschnitt bereits ersichtlich wurde, kann der Zweitspracherwerb, je nachdem in welchem Alter der Sprachkontakt stattfindet, in unterschiedliche Stadien eingeteilt werden, was Abbildung 2 verdeutlicht:

Alter etwa	Erwerb Sprache A	Erwerb Sprache B	Name
0–3 Jahre	+	–	monolingualer Erstspracherwerb
	+	+	bilingualer Erstspracherwerb (Doppelspracherwerb)
3–6 Jahre	+	+	Früher Zweitspracherwerb von Kindern
6–12 Jahre	(+)	+	Zweitspracherwerb von Kindern
nach der Pubertät	–	+	Zweitspracherwerb von Jugendlichen und Erwachsenen

Abbildung 2: Spracherwerb nach Alter (Rösch 2011: 11)

Der frühkindliche Zweitspracherwerb, also der Erwerb einer weiteren Sprache im Alter zwischen etwa drei und sechs Jahren, kann als eine Art Mischform zwischen Erst- und Zweitspracherwerb gesehen werden, da Kinder in diesem Alter beim Erwerb des Deutschen einerseits Parallelen zu Kindern mit L1 Deutsch zeigen (etwa bezüglich des Aufbaus von Genus- und Kasusystem), andererseits gibt es Parallelen zu älteren Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (zum Beispiel bei dem Erwerb der Satzstruktur sowie der Präposi-

tionen). Die Unterschiede zwischen Erst- und Zweitspracherwerb werden deutlicher, je älter die Kinder beim Kontakt mit der L2 sind. Wenn Kinder ab dem Alter von ca. sechs Jahren in der Schule mit der L2 in Kontakt kommen und dort ausschließlich mit dieser Sprache konfrontiert sind, kann es zudem passieren, dass dies den Erwerb ihrer L1 einschränkt, da sowohl Lesen als auch Schreiben in der L2 stattfindet und die Bildungssprache ebenfalls die L2 ist (vgl. Rösch 2011: 12f).

Werden Personen erst nach der Pubertät bzw. im Erwachsenenalter mit einer Zweitsprache konfrontiert, unterscheidet sich der Erwerb wiederum von kindlichem Zweitspracherwerb. So verfügen erwachsene Lernende im Regelfall sowohl über ein umfangreiches Weltwissen als auch über eine abgeschlossene Sprachentwicklung in ihrer Erstsprache. Dieses Vorwissen kann die Aneignung von Strukturen in der L2 erleichtern (vgl. Vogt 2016: 203). Natürlich ist es dennoch immer stark von individuellen Umständen abhängig, wie schnell der Spracherwerb fortschreitet und wie gut die L2 letztendlich erworben wird. So kommt es im Migrationskontext, je nachdem wie intensiv der Kontakt mit der einheimischen Bevölkerung ist, zu unterschiedlichen Verläufen des Spracherwerbs. Bei mangelnden Sprachkontakten bzw. der mangelnden Notwendigkeit, Sprechen zu müssen, verbleibt die L2 oft auf einer bestimmten Stufe, auch Fossilisierung genannt (vgl. Rösler 2012: 19). Als eine der Nebenwirkungen des natürlichen Zweitspracherwerbsprozesses führt Rösler (vgl. ebd.: 20) außerdem an, dass Lernende, die eine L2 hauptsächlich durch Kommunikation mit Anderen erwerben, zwar über einen großen Wortschatz verfügen würden, bei grammatischen Themen allerdings oft Schwierigkeiten hätten.

Niebuhr-Siebert/Baake (2014: 27f) fassen den Zweitspracherwerb von Erwachsenen wie folgt zusammen:

- Erwachsene Lernende zeigen starke Unterschiede im Endstatus des erreichten Lernniveaus. Meist wird keine erstsprachenähnliche Beherrschung der L2 erreicht;
- Sprachniveaus der Lernenden können ins Stocken geraten bzw. auf einer bestimmten Stufe stehen bleiben;
- Lernende verfügen über Vorwissen aus anderen Sprachen, die ihre L2 beeinflussen können;
- Spracherwerb und Identitätsbildung gehen nicht – wie etwa im kindlichen Zweitspracherwerb – einher;

- Erwachsene Lernende erfahren häufig ein geringeres sprachliches Angebot;
- Der L2-Erwerb verläuft in Entwicklungsstufen, diese unterscheiden sich aber von jenen der L1 und weisen überdies eine große Spanne hinsichtlich der Entwicklungsgeschwindigkeit auf;
- Im späten L2-Erwerb gibt es keinen Zusammenhang zwischen Verbstellungs- und Flexionserwerb.

Dass Kinder eine Zweitsprache mühelos, teilweise auch bis zur Perfektion hin, erlernen, bei Erwachsenen dies jedoch selten der Fall ist, erklären Klein/Dimroth wie folgt:

Zwei Gründe sind denkbar: entweder muß es mit dem Alter zu tun haben, oder aber es liegt an dem Umstand, daß bereits eine Sprache vorhanden ist, die den Erwerb einer weiteren blockiert. Letzteres ist angesichts der schier unbegrenzten Speicherfähigkeit des menschlichen Gehirns nicht sehr plausibel, und klar widerlegt wird es durch den Umstand, daß der ZSE [Zweitspracherwerb, Anm. d. Verf.] vor der Pubertät, sagen wir im Alter von sechs oder acht Jahren, normalerweise eben nicht fossilisiert. Es handelt sich also um einen klaren 'Alterseffekt'. Offenbar verschwindet das Sprachlernvermögen nach der Pubertät zwar nicht völlig, aber es verändert sich deutlich zum schlechteren. (Klein/Dimroth 2003: 138).

Dieser Interpretation zufolge wird es also mit fortschreitendem Alter schwieriger, sich eine Zweitsprache anzueignen. Eventuelle Zusammenhänge zwischen Spracherwerb und Alter versuchte Lenneberg mit seiner Hypothese der kritischen Periode (*Critical Period Hypothesis*) bereits 1967 zu erklären. Hier wird postuliert, dass es für Lernende nach einer kritischen Phase, die in etwa bis zur Pubertät reicht, nicht mehr möglich sei, ersprachenähnliche Kompetenzen in einer Zweit- oder Fremdsprache zu erlangen. Durch widersprüchliche Forschungsergebnisse ist diese Hypothese jedoch höchst umstritten (vgl. Klein/Dimroth 2003: 138). Ein weiterer Ansatz, der versuchte, einen erschwerten Zweitspracherwerb mit voranschreitendem Alter zu erklären, ist Löwes *Adoleszenz-Maximum-Hypothese* (1973). Diese besagt, dass die Lernfähigkeit, ebenso wie das Hör- und Sehvermögen sowie die Leistung des Kurzzeitgedächtnisses, ab dem 40. Lebensjahr wieder abnehme (vgl. Quetz 2016: 301; Edmondson/House 2011: 178). Bereits früh wurde die Aussagekraft dieser Hypothese jedoch in Frage gestellt, etwa da in den durchgeführten Querschnittuntersuchungen die untersuchten älteren Personen eine völlig andere bildungsbezogene Sozialisation durchlebten als die untersuchten jüngeren Personen (vgl. Eckert 2009: 265). Es wird zwar nicht in Abrede gestellt, dass die Lernfähigkeit im Alter langsam nachlasse, nicht konsequent erforscht ist hingegen, welche Folgen sich daraus für den Zweitspracherwerb ergeben (vgl. Edmondson/House 2011: 178).

Als Gründe, die gegen die Annahme sprechen, das Alter würde den Spracherwerb nach Abschluss der kritischen Phase beeinflussen, listen Klein/Dimroth (vgl. 2003: 139ff) die folgenden auf: Erstens müsse man zwischen den unterschiedlichen, aber parallel verlaufenden Entwicklungen vom Kind zum Erwachsenen unterscheiden, also der biologischen, sozialen und kognitiven Entwicklung. So sei beispielsweise bei der sozialen Entwicklung anzumerken, dass sich ein Kind in einem viel stärkeren Ausmaß an seine neue Umgebung anpassen müsse, als dies bei Erwachsenen der Fall sei und bei der kognitiven Entwicklung müsse beachtet werden, dass erwachsene Lernende bereits über eine Vielzahl an kognitiven Kategorien verfügen, was den Erwerb in negativer, aber auch positiver Weise beeinflussen könne. Zweitens gebe es keinen kausalen Zusammenhang zwischen generellen, über die gesamte Lebenszeit andauernde Veränderungen im Gehirn und einem bestimmten Alterseffekt um die Pubertät. Drittens sei eine perfekte Beherrschung der L2 nach der Pubertät zwar nicht gewöhnlich, aber dennoch keinesfalls unmöglich. Selbst bei der Aussprache, die für viele Lernende im Erwachsenenalter mitunter die größte Schwierigkeit darstellt, sei eine erstsprachenähnliche Aussprache möglich. Wie unterschiedlich leicht Kinder oder Erwachsene eine Zweitsprache erwerben, hängt also von einer Vielzahl von Faktoren ab, keinesfalls darf dabei nur das Alter als einzige Ursache betrachtet werden (vgl. Klein/Dimroth 2003: 141). So können Faktoren wie Motivation, Sprachlerneignung, kognitiver Lernstil und äußere Umstände wie Inputunterschiede, Sprachkontakt und Arbeitsbelastung für Unterschiede zwischen einzelnen Altersgruppen mitverantwortlich sein. Durch das Wissen um diese Faktoren ist es aber gleichzeitig möglich, innerhalb des DaZ-Unterrichts entsprechende didaktische Maßnahmen zu setzen und so etwaigen sich negativ auswirkenden Konsequenzen des Alters entgegenzuwirken (vgl. Edmondson/House 2011: 190).

2.3. Theorien des Zweitspracherwerbs

Beschäftigt man sich mit Zweitspracherwerb und insbesondere mit dem Verhältnis zwischen Erst- und Zweitspracherwerb, wird man früher oder später mit den drei ‚großen Hypothesen‘ des Zweitspracherwerbs konfrontiert, die Bausch und Kasper 1979 formulierten (vgl. Bausch/Kasper 1979, zit. nach Rösch 2011: 23). Folgende Abschnitte sollen nun dazu dienen, diese, sowie andere, für die Zweitspracherwerbsforschung relevante Theorien, kurz vorzustellen.

2.3.1. Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese ist die älteste und somit erste wichtige Zweitspracherwerbstheorie. Sie beruht auf den Grundlagen des behavioristischen Ansatzes, der Lernen als Konditionierungsprozess ansieht (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 740). Die Anfänge der Kontrastivhypothese gehen auf Fries (1945) zurück, die Weiterentwicklung erfolgte durch Lado (1957). Im Mittelpunkt der Hypothese steht der Grundgedanke, dass der Zweitspracherwerb durch Strukturen bereits erworbener Sprachen beeinflusst wird. Die L1 beeinflusst den L2-Erwerb also insofern, als im L2-Erwerb identische Elemente leicht erlernt werden, es bei Unterschieden zwischen L1 und L2 hingegen zu Lernschwierigkeiten und Fehlern kommt. Der aus dem Vorhandensein identischer Elemente resultierende Lernerfolg wird als positiver Transfer bezeichnet, Lernschwierigkeiten und Fehler durch Unterschiede bezeichnet man hingegen als negativer Transfer bzw. Interferenz (vgl. Fischer 2014: 14f).

Durch den Vergleich zweier Sprachen erhoffte man sich, Lernschwierigkeiten ableiten zu können, die Kontrastivhypothese ist dennoch aufgrund mehrerer Faktoren in dieser Form nicht haltbar. So kann es einerseits auch beim Vorhandensein identischer Elemente zu Lernschwierigkeiten kommen, andererseits können auch unterschiedliche Strukturen oft sehr leicht gelernt werden. Fehlerprognosen können somit durch die Kontrastivhypothese nicht zuverlässig getroffen werden (vgl. ebd.: 15). Weiters kann es beim Zweitspracherwerb auch zu Fehlern kommen, die sowohl von Strukturen der Ausgangs- als auch von Strukturen der Zielsprache abweichen. Interferenzen können zudem auch aufgrund bereits erlernter Strukturen innerhalb der Zielsprache entstehen. Überdies gibt es innerhalb der Kontrastivhypothese keine Erklärung für die Tatsache, dass L2-Lernende mit derselben Erstsprache nicht auch dieselben Fehler machen (vgl. Edmondson/House 2011: 224). Insbesondere wurde an der Kontrastivhypothese kritisiert, dass sie den Prozess des Zweitspracherwerbs nicht in den Blick nehme, sondern sich nur auf die jeweiligen ausgebildeten Standardsprachen beziehe. Auch werden durch die ausschließliche Bezugnahme auf Phonologie und Syntax ganze Sprachbereiche, wie etwa Semantik und Pragmatik, sowie andere Faktoren, wie der soziale Kontext, außer Acht gelassen (vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014: 33f). Die Kontrastivhypothese ließe sich Bausch und Kasper zufolge nur dann halten, wenn man sie vom behavioristischen Ansatz losgelöst ansieht und im Sinne des Kognitivismus interpretiert, wodurch Lernenden die Fähigkeit zugesprochen wird, aktiven Ge-

brauch von ihren gesamten sprachlichen Vorerfahrungen zu machen (vgl. Bausch/Kasper 1979: 12, zit. nach Fischer 2014: 16).

Als Lerntheorie wird die Kontrastivhypothese heutzutage zwar als ungeeignet angesehen, als linguistische Methode findet sie hingegen nach wie vor Verwendung. Durch kontrastive Analysen können Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb diverser Sprachen veranschaulicht werden (vgl. Jeuk 2003: 15).

2.3.2. Identitätshypothese

Als Reaktion und Kritik auf die Kontrastivhypothese entstand die Identitätshypothese, die auch als *L1 = L2-Hypothese* bekannt ist (vgl. Riemer 2001: 665; Edmondson/House 2011: 136). Unter Bezugnahme auf Chomskys nativistischen Ansatz, der den Spracherwerb im Gegensatz zum Behaviorismus nicht als imitativen, sondern als kreativen Prozess ansieht, wurde sie von Durlay und Burt in den 1970er Jahren entwickelt. Die Identitätshypothese besagt, dass der L2-Erwerb identisch zum L1-Erwerb abläuft und Entwicklungssequenzen durch die Struktur der L2 gesteuert werden. Fehler beim L2-Erwerb seien somit nicht auf die Struktur der L1 zurückzuführen, sondern durch die Struktur der L2 bedingt (vgl. Fischer 2014: 16). Demnach sei es auch gleichgültig, ob eine Sprache als Erst- oder als Zweitsprache erworben wird, da die Aneignungsprozesse immer identisch oder zumindest ähnlich seien (vgl. Königs 2010: 756). Eng mit der Identitätshypothese verknüpft ist die von Chomsky begründete Universalgrammatik (UG). Chomsky geht von einem angeborenen Spracherwerbsmechanismus aus, den er zunächst als LAD (*language acquisition device*) und später als UG (*Universal Grammar*) bezeichnet. Folglich besitzen Lernende ihnen angeborene Erwerbsmechanismen, über die sie sowohl im L1-Erwerb als auch im gesteuerten und ungesteuerten L2-Erwerb gleichermaßen verfügen (vgl. Riemer 2001: 663).

Während die starke Version der Identitätshypothese, die vom identisch ablaufenden L1- und L2-Erwerb ausgeht, bereits in den 1970er Jahren falsifiziert werden konnte, geht eine in weiterer Folge formulierte schwächere Ausrichtung der Hypothese lediglich von Ähnlichkeiten im Aneignungsprozess aus (vgl. Riemer 2001: 665). Kritik an der Identitätshypothese gibt es aus unterschiedlichen Richtungen. So wird einerseits kritisiert, dass sie sich lediglich auf den Erwerb morpho-syntaktischer Strukturen beschränkt und andere Bereiche

sowie sozio-kulturelle Einflussfaktoren dabei unbeachtet bleiben, andererseits ist die Zugänglichkeit einer Universalgrammatik für die L2 umstritten. Weiters stellt sich die Frage, warum es manchen Lernenden mit bestimmten Erstsprachen schwieriger fällt, die Zielsprache Deutsch zu lernen als dies bei Lernenden mit anderen Erstsprachen der Fall ist (vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014: 35f).

2.3.3. Interlanguage-Hypothese

Durch die Tatsache, dass die unterschiedlichen Erwerbsprozesse in L1 und L2 nicht allein auf Unterschieden im sprachlichen Vorwissen beruhen, formulierte Selinker (1972) die Interlanguage-Hypothese. Kognitive Spracherwerbstheorien, die den Lernenden in den Vordergrund stellen, bilden die Grundlage für diese. Die Hypothese besagt, dass Lernende innerhalb des Zweitspracherwerbs sogenannte *Interlanguages* (auch als Lernersprachen, Zwischensprachen oder Interimssprachen bezeichnet) ausbilden (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012: 35). Interlanguages können wie folgt definiert werden:

Als Lernersprache oder Interlanguage wird das sich entwickelnde L2-System eines Lerners bezeichnet. Es kann Merkmale der L1 des Lerners oder einer zuvor erlernten Fremdsprache enthalten, außerdem Merkmale der zu erlernenden L2 und Merkmale, die keinem der beiden Sprachsysteme zuzuordnen sind. Lernersprachen sind in sich systematisch. Sie sind dynamisch, d.h. sie sind ständiger Veränderung unterworfen. (Kniffka/Siebert-Ott 2012: 44)

Eine Interlanguage ist also ein vorläufiges Zwischenstadium innerhalb eines Spracherwerbsprozesses. Lernende befinden sich so lange in diesem, bis sie ein neues Kompetenzniveau erreichen (vgl. Bickes/Pauli 2009: 104). Folgende fünf Prozesse sieht Selinker (1972) als für die Interlanguage zentral an: 1. Transfer aus anderen Sprachen: Regeln und Gewohnheiten aus der L1 bzw. aus anderen beherrschten Sprachen werden übernommen; 2. Transfer aus der Lernumgebung: Der Einsatz bestimmter Lehrmaterialien oder Übungsformen führt zu Sonderformen der Interlanguage; 3. Lernstrategien: Lernende finden selbstständig Regeln heraus, die dann überprüft, bestätigt oder revidiert werden; 4. Kommunikationsstrategien: Bei Kommunikationsproblemen werden verschiedene Strategien zur Bewältigung dieser Probleme angewendet; 5. Übergeneralisierung (vgl. Edmondson/House 2011: 234). Als Beispiel für Übergeneralisierung können Präteritumsformen wie *kamte* genannt werden, die entstehen, wenn Lernende die regelmäßige Präteritumsbildung als eine Regel der Zielsprache auf unregelmäßige Verben übertragen. Formen wie diese finden sich unabhängig von Alter und Erstsprache in allen Lernersprachen (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012: 45). Als eines der Hauptmerkmale der Interlanguage bezeichnet

Selinker (1972) zudem die Fossilisierung. Diese tritt dann auf, wenn bestimmte Strukturen der Interlanguage auch durch intensiven Unterricht in der L2 erhalten bleiben (vgl. Edmondson/House 2011: 234). Zudem kann es auch vorkommen, dass Lernende in Teilbereichen der Interlanguage auf ein früheres Niveau zurückfallen, was als *backsliding* bezeichnet wird (vgl. Bickes/Pauli 2009: 104).

2.3.4. Weitere Hypothesen und Theorien

Neben den soeben genannten drei ‚großen Hypothesen‘ gibt es eine Vielzahl weiterer Ansätze, die versuchen, den Zweitspracherwerb erklärbar zu machen. Dazu gehören auch Cummins *Schwellenniveau- und Interdependenzhypothese*, die auf die Erkenntnisse der Studie von Skutnabb-Kangas und Toukomaa (1976) aufbauen. In dieser wurde die Leistung finnischer Schülerinnen und Schüler an schwedischen Schulen über sechs Jahre hinweg gemessen. Es zeigte sich, dass jene Kinder, die zuvor für mindestens drei Jahre die Schule in Finnland besucht hatten, ein hohes sprachliches Niveau in der schwedischen Sprache erreichen konnten. Waren die Kinder bei ihrer Einwanderung nach Schweden etwa 10 Jahre alt, konnten sowohl in der L1 als auch in der L2 gute Kenntnisse festgestellt werden. Bei jüngeren Kindern, deren ersprachliche Kompetenzen aufgrund der Migration zum Stillstand kamen, zeigten sich auch beim L2-Erwerb Schwierigkeiten (vgl. Caprez-Krompæk 2010: 60). Cummins griff diese Beobachtungen auf und fasste sie in seiner Schwellenniveauhypothese (*threshold hypothesis*) zusammen. Hierbei legte er drei Schwellen fest, die für die Sprachentwicklung von Bedeutung sind. Befinden sich Lernende unterhalb der ersten Schwelle, ist ihre Kompetenz sowohl in der L1 als auch in der L2 niedrig, was auch als Semilingualismus bezeichnet wird. Unterhalb der zweiten Schwelle besitzen Lernende eine hohe Kompetenz in lediglich einer der beiden Sprachen, auch dominanter Bilingualismus genannt. Das oberste Schwellenniveau, auch additiver Bilingualismus genannt, bedeutet, dass Lernende in beiden Sprachen eine hohe Kompetenz besitzen. Um einer Verzögerung der kognitiven Entwicklung zu entgehen, müsse man Cummins zufolge die unterste Schwelle überwinden (vgl. ebd.: 61).

Kritik an der Schwellenniveauhypothese gibt es insbesondere bezüglich der ungenauen Definition der einzelnen Schwellenniveaus. So definiert Cummins die Schwellen der Sprachkompetenz nicht, wodurch ungeklärt bleibt, welches Niveau innerhalb der einzelnen

Kompetenzbereiche erreicht werden muss, um eine Schwelle überwinden zu können (vgl. Caprez-Krompàk 2010: 61).

Problematisch an Cummins' Ausführungen wird zudem das Konzept des Semilingualismus, auch doppelte Halbsprachigkeit genannt, gesehen. Dieses weist schon innerhalb seiner Begrifflichkeit auf eine Unterentwicklung einer Person hin und dient oft als Stigmatisierung bestimmter Gesellschaftsgruppen (vgl. Ayaz Özbağ 2014: 28). Kritisch wird am Konzept des Semilingualismus vor allem gesehen, dass dieses einige für den Spracherwerb entscheidende wirtschaftliche, politische und soziale Faktoren unberücksichtigt lässt. Da sprachliche Defizite oft nur in Bezug auf die Standardsprache und innerhalb eines schulisch-akademischen Kontextes attestiert werden, wird dabei außer Acht gelassen, dass Lernende ihr sprachliches Repertoire in unterschiedlichen Situationen verwenden und weiterentwickeln. Dem Semilingualismus liegen verschiedene Sprachideologien zugrunde, die einerseits die Einhaltung willkürlich gesetzter Normen fordern, die andererseits der Mehrheitssprache einen höheren Wert zusprechen und die zudem von einem Konzept ausgehen, in dem Sprachen als voneinander abgetrennte Einheiten angesehen werden (vgl. Busch 2017: 52f). Als eine Art Gegenbegriff zum Semilingualismus führt Gogolin (1988) den Begriff *Lebensweltliche Zweisprachigkeit* ein:

„Lebensweltliche Zweisprachigkeit“ soll die spezifischen Potenziale bezeichnen, die die Schüler nach ihren lebensweltlichen und sprachlichen Erfahrungen in den Bildungsprozeß einbringen und soll bedeuten, daß dieser spezifische Sprachbesitz gebraucht wird, um im Einwanderungsland dauerhaft gesellschaftlich handlungsfähig zu sein. (Gogolin 1988: 10)

Im Vergleich zum normativen Konzept des Semilingualismus umfasst der deskriptive Begriff Gogolins die Merkmale des Spracherwerbs von Migrantinnen und Migranten, wobei etwa der Tatsache Rechnung getragen wird, dass die Lernenden die L2 nicht unter ersprachlichen Bedingungen erwerben, Sprachmischungen legitim sind und die Wahl der Sprache situationsabhängig ist (vgl. Fürstenau 2011: 30). Caprez-Krompàk (vgl. 2010: 62) schlägt vor, anstelle des Begriffs Semilingualismus auf den von Cook (1995) geprägten Begriff *Multi-Kompetenz* zurückzugreifen, da dieser „die Sprachkompetenz in L1 und L2 nicht einzeln, sondern als einziges System definiert und eine klare Unterscheidung zwischen den monolingualen sprachlichen Kompetenzen und den bilingualen Multi-Kompetenzen sieht“ (Caprez-Krompàk 2010: 62). Aufgrund der kontrovers geführten Diskussionen rund um den Begriff Semilingualismus rät inzwischen auch Cummins selbst vom Gebrauch dieser Bezeichnung ab (vgl. Becker 2013: 77).

Als Weiterentwicklung der Schwellenniveauhypothese formulierte Cummins 1979 die *Interdependenzhypothese*. Diese besagt, dass es einen positiven Zusammenhang in der Entwicklung von L1 und L2 gibt, sofern beide Sprachen gefördert werden und entsprechende Motivation vorhanden ist (vgl. Caprez-Krompàk 2010: 62). Ist die Kompetenz in der L1 hoch entwickelt, hat dies demnach auch eine hoch entwickelte Kompetenz in der L2 zur Folge. Im Umkehrschluss haben also jene Personen mit nicht intakt erworbener L1 auch beim Erwerb der L2 Probleme. Zudem müsse eine kommunikative Kompetenz in der L2 nicht automatisch bedeuten, dass sich diese positiv auf Sprachleistungen in der Schule äußere. Cummins begründet dies, indem er Sprachfähigkeit in zwei Dimensionen unterteilt: BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) sind situationsgebundene, grundlegende Sprachfertigkeiten, CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) ist die kognitiv-akademische Sprachfähigkeit (vgl. Jeuk 2003: 25f). In der engen Auslegung der Hypothese wurde anfangs behauptet, dass das CALP-Niveau zunächst in der Erstsprache ausgebildet werden müsse, um als Grundlage für den Erwerb der L2 dienen zu können. Dies revidiert Cummins später und geht mittlerweile davon aus, dass CALP in beide Richtungen übertragen werden könne. Das macht eine Auslegung der Interdependenzhypothese möglich, die den Spracherwerb nicht mehr konsekutiv, sondern koordiniert sieht (vgl. Rösch 2011: 26).

Im Zusammenhang mit Cummins' Hypothesen beschreibt Caprez-Krompàk (vgl. 2010: 63) zwei Missverständnisse, die durch Fehlinterpretation der Hypothesen entstehen. Eines davon ist, dass die Schwellenniveau- und Interdependenzhypothese immer wieder miteinander verschmolzen werden, was zur Behauptung führt, man müsse die L1 zunächst bis zum ersten Schwellenniveau entwickeln, bevor mit dem Erwerb der L2 begonnen werden könne. Cummins stellt jedoch klar, dass dies nicht der Fall sei (vgl. Cummins 2000: 198, zit. nach Caprez-Krompàk 2010: 63).

Zudem werde die Schwellenniveauhypothese immer wieder mit ähnlichen Hypothesen, wie etwa der *short-circuit-Hypothese*, verwechselt, was zu der Annahme führt, die Alphabetisierung solle in der L1 stattfinden. Cummins weist jedoch darauf hin, dass weder die Schwellenniveau- noch die Interdependenzhypothese besagen, in welcher Sprache die Alphabetisierung erfolgen solle (vgl. ebd.: 63f). Insbesondere im Kontext der Migration ist eine Abgrenzung der L2 von der L1 nämlich gar nicht möglich. So ist es abwegig, die L1 zunächst auf hohem Niveau auszubauen, bevor die L2 erworben wird, da Kinder etwa durch Medien oder ältere Geschwister schon früh mit der Umgebungssprache konfrontiert

werden. Die L2 kann den Kindern somit im Normalfall nicht vorenthalten werden (vgl. Dirim/Mecheril 2010a: 16f).

Das Aufkommen der Interdependenzhypothese ist für die Zweitspracherwerbsforschung insofern bedeutend, als die Erstsprache dadurch in ein positiveres Licht gerückt wird. Durch die Tatsache, dass dem Einsatz der Erstsprache keine negativen, sondern vielmehr positive Auswirkungen auf den Erwerb der Zweitsprache attestiert werden, rückt die L1 auch im Zweitspracherwerb in den Fokus (vgl. Jeuk 2003: 27). Edmondson/House (2011) merken dazu an:

In der heutigen Welt, die durch immer stärker werdende Migrationsströme und die dadurch kontinuierlich wachsende Mehrsprachigkeit und Multikulturalität weiter Kreise der Weltbevölkerung gekennzeichnet ist, hat ein explizites Zulassen der ersten Sprache(n) der Fremdsprachenlerner einen besonderen Wert. Zudem ist das Ziel des heutigen Fremdsprachen- und Zweitsprachenlerner nicht mehr, das sprachlich-kulturelle Verhalten von Muttersprachlern in einer monolingualen Umgebung nachzuahmen, um einen letztlich nicht-erreichbaren ‚Idealzustand‘ erworbener Muttersprachlichkeit zu erreichen, sondern vielmehr bilingual und bikulturell zu werden, d.h. sich eine neue Sprache und Kultur anzueignen und gleichzeitig die eigene kulturelle und sprachliche Identität zu bewahren. (Edmondson/House 2011: 226f).

Weitere Hypothesen zum Zweitspracherwerb beziehen sich vor allem auf die Konzeption des Unterrichts und sollen nun noch der Vollständigkeit halber erwähnt werden. Krashens Monitor-Modell geht von fünf Hypothesen aus und wird stark vom nativistischen Ansatz Chomskys beeinflusst. Zu diesen Hypothesen zählen die *Acquisition-learning-Hypothese*, welche die Konzepte Erwerben und Lernen strikt voneinander unterscheidet, die *Monitorhypothese*, nach der sich Lernen eines Monitors bedient, der von Lernenden jeweils unterschiedlich genutzt wird, die *Natural-order-Hypothese*, der zufolge der L2-Erwerb genauso wie der L1-Erwerb innerhalb festgelegter Erwerbsstufen stattfindet, die *Input-Hypothese*, welche die Wichtigkeit des verständlichen Inputs (i+1) unterstreicht sowie die *Affective-filter-Hypothese*, die postuliert, dass der Sprachverarbeitung ein affektiver Filter inhärent ist, der den Lernprozess auf unterschiedliche Weise beeinflusst. Eine positive Einstellung zur Sprache oder Selbstbewusstsein fördern den Spracherwerb demnach, während negative Affekte Hemmungen hervorrufen (vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014: 36; Rösch 2011: 27). Mit der *Interaktionshypothese* bezieht sich Long auf Krashens Forderung nach verständlichem Input. Dieser sei für den Spracherwerb zwar förderlich und wichtig, er müsse aber durch Bedeutungshandlung vermittelt werden. So sei es nicht ausreichend, den Input bei Verständnisschwierigkeiten zu vereinfachen, vielmehr müsse man diverse kom-

munikative Strategien, wie eine verlangsamte Sprechgeschwindigkeit oder Klärungsfragen, einsetzen, um einen Input zum Intake zu machen (vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014: 37; Rösch 2011: 28). Diese erste Version der Interaktionshypothese revidierte Long später und geht nun nur mehr davon aus, dass Bedeutungshandlung eine Gelegenheit für die Sprachentwicklung darstellt. Zudem betont er die Wichtigkeit des Feedbacks innerhalb des Interaktionsprozesses (vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014: 37). Der *Outputhypothese* zufolge ist der Spracherwerbsprozess dann erfolgreicher, wenn Lernende die Gelegenheit erhalten, ihren Output in Interaktion zu entwickeln, zu modifizieren und zu korrigieren (vgl. Königs 2010: 760). Der *Lehr-/Lernbarkeitshypothese* bzw. *Teachability-Hypothese* Pienemanns zufolge können Lehrprozesse nur dann erfolgreich verlaufen, wenn sie innerhalb der Entwicklungssequenzen auf den nächsten Schritt aufbauen (vgl. ebd.: 761). Auch intensiver Unterricht könne dem nicht entgegenwirken bzw. könne sich ein Lehren entgegen der Entwicklungssequenzen sogar hemmend auf die Lernenden auswirken (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 742):

Die genannten Hypothesen haben jeweils unterschiedliche Ansprüche und beziehen sich auf unterschiedliche Bereiche. An vielen von ihnen wurde, insbesondere in ihren starken Auslegungen, heftige Kritik geübt und viele sind durch diese Kritik als eine Weiterentwicklung vorheriger Hypothesen entstanden. Eine umfassende Theorie, die alle Erwerbstypen berücksichtigt sowie auf alle sprachspezifischen, individuellen und soziokulturellen Faktoren Bezug nimmt, gibt es bis heute nicht. Stattdessen wird der Fokus in den verschiedenen Hypothesen auf Einzelaspekte, wie der Rolle von Input oder Output, der vorhandenen Sprachkenntnisse oder der Frage nach Ähnlichkeiten mit der L1, gelegt (vgl. Ahrenholz 2010a: 367). Insbesondere die später entstandenen Hypothesen rund um kognitive und soziokulturelle Ansätze (vgl. Hufeisen/Riemer 2010: 741ff) zeigen eine Veränderung von der Input- hin zur Outputorientierung bzw. von der Rezeption zur Produktion der Sprache. Diese Veränderung wirkt sich auf den Unterricht insofern aus, als Unterrichtsinhalten, der Rolle der Lehrperson sowie Übungsformen ein neuer Stellenwert beigemessen wird. Für die Planung des Zweitsprachenunterrichts kann aus den Hypothesen abgeleitet werden, dass Lernaltersstadien als ein Stadium des Spracherwerbs verstanden werden müssen, dass die individuellen Vorkenntnisse der Lernenden beachtet werden müssen oder auch, dass die Lehrperson konstruktive Korrekturen anwenden muss, wobei auch auf die L1 der Lernenden sowie auf weitere Sprachkenntnisse Bezug genommen werden muss (vgl. Rösch 2011: 29).

2.4. Die Rolle der Erstsprache beim Erwerb der Zweitsprache

Dass sich die Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache auswirkt, gilt als unumstritten (vgl. Jeuk 2003: 27). So stellt beispielsweise de Cillia (2011) fest:

Die Aktualisierung und Förderung der für den Menschen spezifischen Spracherwerbsfähigkeit im Erstspracherwerb und das gleichzeitige Hineinwachsen in eine bestimmte sprachliche und kulturelle Welt legen den Grundstein für den Erwerb von weiteren Zweit-/Fremdsprachen. (de Cillia 2011: 3)

Wie tiefgreifend der Einfluss der L1 auf die L2 ist, zeigt unter anderem die Studie von Brizić (2007). So konnte in dieser beispielsweise festgestellt werden, dass jene Kinder, deren Eltern die Staatssprache ihres Herkunftslandes ‚sehr gut‘ beherrschen, auch hohe Deutschkompetenzen aufweisen, was für jene Kinder, deren Eltern die Sprache ‚schlecht‘ beherrschen, nicht zutreffend ist (vgl. Brizić 2007: 313). Insgesamt schneiden jene Kinder, deren Eltern ihnen die eigene L1 weitergeben, im Deutschtest sehr gut ab, während die Kinder jener Eltern, die dies nicht tun, schlechtere Ergebnisse erzielen (vgl. ebd.: 318). Zudem konnte festgestellt werden, dass eine höhere Kompetenz der Erstsprache bei Schuleintritt mit höheren Kompetenzen in Deutsch am Ende der 3. Klasse korreliert und dass sich ein großes sprachliches Selbstvertrauen ebenfalls positiv auf die Deutschkompetenzen auswirkt (vgl. ebd.: 302).

Kehren wir zu den sprachlichen Einflussfaktoren zurück, kann festgehalten werden, dass Lernenden der Erwerb einer Sprache in der Regel leichter fällt, wenn diese Ähnlichkeiten zu ihrer Erstsprache aufweist. Apeltauer (1997: 77) zufolge benötigen Lernende mit der Erstsprache Deutsch circa ein Jahr, um Dänisch oder Spanisch fließend zu beherrschen. Für Sprachen wie Ungarisch, Finnisch oder Türkisch würden Lernende in etwa doppelt so lange brauchen, für das Erlernen des Arabischen sei eine Zeit von circa dreißig Monaten nötig. Ähnlichkeiten zwischen Sprachen wirken sich außerdem insofern positiv auf den L2-Erwerb aus, als dadurch ein Gefühl der Vertrautheit entsteht. Dadurch können wiederum Lernprozesse beschleunigt werden, da vertraute Inhalte schneller verarbeitet werden können als unvertraute (vgl. ebd.: 79). Auch das Erlernen neuer Wörter gelingt schneller, wenn diese Wörter Ähnlichkeiten aufweisen. Hierbei gilt es jedoch, das Phänomen der *falschen Freunde* zu beachten: Dies sind Wörter, die zwar lautliche Ähnlichkeiten aufweisen, jedoch nicht miteinander verwandt sind. Ein hierbei oft genanntes Beispiel ist das eng-

lische Wort *became*, das trotz lautlicher Ähnlichkeit mit dem deutschen Wort *bekam* nichts zu tun hat. Insbesondere bei der Sprachproduktion treten *falsche Freunde* oft auf (vgl. ebd.: 80). Bezogen auf die in dieser Arbeit vorkommende Sprache Arabisch, können als *falsche Freunde* beispielsweise die Wörter *ṭabṭaq* (deutsch: Teller) oder *mauz* (deutsch: Bananen) genannt werden. Durch Wörter, die ihren Ursprung im Arabischen haben, etwa *sukkar* (deutsch: Zucker), *tāsa* (deutsch: Tasse) oder *qītāra* (deutsch: Gitarre), gibt es aber auch zahlreiche Wortverwandtschaften (vgl. Müller 2012: 5ff). Apeltauer (vgl. 1997: 80) merkt an, dass Sprachverwandtschaften insbesondere im Anfangsstadium des L2-Erwerbs hilfreich sein können, bei Fortgeschrittenen wird durch ein besseres Beherrschen der Sprache die Vertrautheit zu dieser größer, was sich wiederum positiv auf den Lernprozess auswirkt und dazu führt, dass mehr neue Wörter gespeichert werden können.

Eng mit diesen Überlegungen verbunden sind die Begriffe *Transfer* und *Interferenz*. Bereits in Abschnitt 2.3.1. wurden diese im Zusammenhang mit der Kontrastivhypothese kurz erwähnt. Auch wenn die Kontrastivhypothese in ihrer starken Form nicht mehr aufrechterhalten werden kann, ist das Konzept des Transfers, etwa innerhalb kontrastiver Analysen, nach wie vor bedeutend. Dabei könne „wegen der zahlreichen Missverständnisse und Fehlinterpretationen nicht oft genug davor gewarnt werden, die Kontrastivhypothese mit Kontrastivität oder mit Kontrastiver Linguistik gleichzusetzen“ (Brdar-Szabó 2010: 522).

Auf die uneinheitliche Verwendung der Begriffe *Transfer* und *Interferenz* weist unter anderem Oksaar (vgl. 2003: 131) hin. So kommt es häufig zur Mischung oder synonymen Verwendung der Begriffe. Bezüglich des Begriffs *Transfer* herrscht Einigkeit darüber, dass dieser sich im Allgemeinen auf die Übertragung sprachlicher Elemente von einer auf eine andere Sprache bezieht (vgl. Apeltauer 1997: 83; Demne 2010a: 343). Kommt es bei dieser Übertragung zu korrekten sprachlichen Äußerungen, spricht man demnach von positivem *Transfer*, kommt es zu fehlerhaften Äußerungen, wird dies negativer *Transfer* genannt. Der Terminus *Interferenz* wird häufig mit dem Begriff des negativen Transfers gleichgesetzt (vgl. Demne 2010b: 136) oder als Resultat des negativen Transfers bezeichnet (vgl. Bickes/Pauli 2009: 97). Um der Vielschichtigkeit des Begriffs *Interferenz* gerecht zu werden, schlägt Oksaar vor, innerhalb der *Interferenzen* zwischen „*linguistischen* und *situationalen* *Interferenzen*“ (Oksaar 2003: 133, Hervorhebung im Original) zu unterscheiden. Linguistische *Interferenzen* beziehen sich auf phonemische, lexikalische und semantische Abweichungen, bedingt durch den Einfluss einer anderen Sprache bzw. eines Dialekts oder Sozi-

olekts (vgl. ebd.: 134). Situationale Interferenzen betreffen situationsgebundene Konventionen, die nicht nur für sprachliche, sondern auch für parasprachliche oder nonverbale Bereiche gelten (vgl. ebd.: 142f).

Apeltauer (1997: 84) merkt an, dass Transfer in bestimmten Gebieten häufiger beobachtbar sei, etwa im Bereich der Aussprache, Lexik oder Wortstellung. Brdar-Szabó (vgl. 2010: 524) zufolge gebe es die meisten Beispiele für negativen Transfer im Bereich der Phonetik, insbesondere in Bezug auf Wortakzent und Intonation. Im Bereich der Flexion komme es hingegen seltener zu negativem Transfer (vgl. Apeltauer 1997: 84). Statt der Übertragung von erstsprachlichen Elementen in die L2 kommt es aber auch immer wieder dazu, dass Lernende versuchen, Konstruktionen zu vermeiden, die es zwar in der Zielsprache, jedoch nicht in ihrer Erstsprache gibt. So versuchen chinesisch- oder japanischsprachige Lernende oft, den in ihrer L1 nicht vorhandenen Relativsatz zu vermeiden, während persisch- oder arabischsprachige Lernende versuchen, Relativsatzkonstruktionen, die sie aus ihrer L1 kennen, zu verwenden (vgl. Apeltauer 1997: 84).

Bezugnehmend auf die in dieser Arbeit untersuchten sprachlichen Phänomene ist hinsichtlich der Transfer- und Interferenzerscheinungen darauf hinzuweisen, dass man neben der Zweitsprache Deutsch auch mögliche weitere, zuvor gelernte Sprachen, in den Blick nehmen muss. Denn neben der L1 können sich auch andere bereits erworbene Sprachen auf den Deutschlernprozess auswirken. So konnte etwa Ringbom (1987) feststellen, dass bilingualen Englischlernende, die Schwedisch und Finnisch als L1 sprechen, Strukturen eher aus dem Schwedischen als aus dem Finnischen ins Englische übertragen, da die Lernenden eine geringere Distanz zwischen Schwedisch und Englisch wahrgenommen haben (vgl. Edmondson/House 2011: 229). Die Tatsache, dass viele Deutschlernende vor dem Erwerb des Deutschen bereits andere Sprachen erworben haben, darf für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht nicht unberücksichtigt bleiben, da Kenntnisse den Transfer beeinflussen können. So können beispielsweise für arabischsprachige Lernende Englischkenntnisse beim Erwerb deutscher Strukturen von Nutzen sein.

Neben all den soeben genannten sprachlichen Einflussfaktoren gilt es zudem, auch nichtsprachliche Faktoren, die sich auf den L2-Erwerb auswirken können, in den Blick zu nehmen, da auch diese den Lernfortschritt bedingen können. Ahrenholz (vgl. 2010b: 65) unterscheidet hier zwischen internen und externen Faktoren. Während interne Faktoren sich

auf Motivation und Einstellungen der Lernenden, auf die kognitive Entwicklung sowie das Alter beziehen, werden Handlungsabsichten, Bildungserfahrungen innerhalb der Familie oder die Möglichkeit des Sprachkontakts mit L1-Sprecherinnen und -sprechern den externen Faktoren zugerechnet (vgl. ebd.).

3. Zwei- und Mehrsprachigkeit im Migrationskontext

Im vorangegangenen Kapitel konnte gezeigt werden, dass die L1 bzw. andere, bereits erworbene Sprachen, einen erheblichen Einfluss auf den Erwerb einer weiteren Sprache haben können. Warum es trotz dieses Wissens um den Mehrwert von weiteren Sprachen meist nicht dazu kommt, dass die Erstsprachen von Lernenden in den Zweitspracherwerbsprozess miteinbezogen werden, soll nun im folgenden Kapitel geklärt werden. Dazu soll zunächst betrachtet werden, welche Stellung Sprachen von Migrantinnen und Migranten in Österreich haben und wie diese im Verhältnis zur Staatssprache Deutsch stehen. In diesem Zusammenhang soll außerdem ein kurzer Exkurs zum *Linguizismus* erfolgen. Um dennoch das Potenzial, das Mehrsprachigkeit für den Zweitsprachenunterricht beinhaltet, begreifbar zu machen, soll abschließend der Blick auf das Konzept der *Language Awareness* gerichtet werden, welches sich unter anderem mit der Bewusstheit bezüglich (eigener) Mehrsprachigkeit befasst. Zudem wird die Lernstrategie des Sprachvergleichs betrachtet, was einen konkreten Unterrichtsbezug herbeiführen soll.

3.1. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Situation in Österreich

Neben Deutsch als Staatssprache genießen in Österreich sechs autochthone Minderheitensprachen offizielle Anerkennung sowie besonderen Schutz. Sprachen von Menschen, die innerhalb der letzten Jahrzehnte nach Österreich immigriert sind, sind den autochthonen Minderheitensprachen zwar zahlenmäßig größtenteils überlegen, für sie gibt es hingegen keine gesetzlich verankerten sprachlichen Rechte (vgl. de Cillia/Dorostkar 2013: 148). Insbesondere innerhalb unseres Bildungssystems wird deutlich, inwiefern einigen bestimmten Sprachen mehr Anerkennung zugesprochen wird als anderen. Sprachhierarchien zeigen sich beispielsweise, wenn bestimmte Sprachen in den Schulen als Fremdsprachen gelehrt werden, andere Sprachen hingegen abgewertet oder sogar verboten werden. Besondere Wertschätzung erfahren etwa europäische Kolonialsprachen wie Englisch, Französisch, Deutsch oder Spanisch (vgl. Aygün-Sagdic/Bajenaru/Melter 2015: 112).

Bezüglich der Vormachtstellung des Deutschen schreibt Ingrid Gogolin erstmals bereits 1994 vom *monolingualen Habitus der multilingualen Schule* (vgl. Gogolin 2008). Dass

dieser Habitus nach wie vor vorherrschend ist, liegt unter anderem daran, dass innerhalb unseres Bildungssystems Machtverhältnisse erzeugt und reproduziert werden. Hierbei ist auf Bourdieu (2005, franz. Original 1982) Begriff der *legitimen Sprache* hinzuweisen. Diese ist die offizielle Sprache einer Gemeinschaft, wird innerhalb offizieller Räume, wie Schulen oder der öffentlichen Verwaltung, genutzt und dient als Norm, an der andere Sprachgebräuche gemessen werden (vgl. Bourdieu 2005: 50). Im Prozess der Etablierung einer legitimen Sprache nimmt das Bildungssystem eine entscheidende Rolle ein, da in Bildungseinrichtungen bestimmte Sprachgebräuche, wie etwa Dialekte oder andere Sprachen, zurückgedrängt werden können (vgl. ebd.: 53f). Sprecherinnen und Sprecher, denen die Aneignung einer legitimen Sprache verwehrt bleibt, sind Bourdieu zufolge „in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt“ (Bourdieu 2005: 60).

3.1.1. Exkurs zum Linguizismus

Wenn Sprache soziale Ungleichheiten erzeugt, wird auch von *Linguizismus* gesprochen. Dirim (2010: 91f) versteht darunter:

[...] eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung. Die Sprache einer Elite wird dabei zur Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet. (Dirim 2010: 91f)

Linguizismus kann also als eine bestimmte Art des Rassismus bezeichnet werden. Während Rassismus in seiner prototypischen Form biologische Merkmale wie etwa die Hautfarbe verwendete, um eine Fremdgruppe zu markieren, erfolgt er heute meist nicht mehr durch das Unterscheidungsmerkmal ‚Rasse‘. Balibar (1998: 28) bezeichnet diesen Neo-Rassismus als „Rassismus ohne Rassen“. Anstelle des Unterscheidungsmerkmals ‚Rasse‘ rückt das Merkmal ‚Kultur‘. Auch wenn zwar nicht davon gesprochen wird, dass eine Kultur einer anderen übergeordnet sei, werden einzelne Kulturen dennoch als unvereinbar angesehen (vgl. Springsits 2015: 92). In unseren heutigen demokratischen Staaten wird die Existenz des Rassismus zwar abgelehnt, dennoch werden Menschen aufgrund bestimmter ethnischer Merkmale oft ausgegrenzt oder schlechter gestellt (vgl. Dirim 2010: 95). Ein Wandel vom offenen zum verdeckten Rassismus hin ist insbesondere auch im Bereich des

Linguizismus erkennbar. Während sich dieser früher in der Diskriminierung sprachlicher Minderheiten seitens des Staates offen zeigte, geschehen sprachliche Unterdrückungen heute eher verdeckt. Dirim (2010: 96) spricht daher, angelehnt an das Konzept des Neo-Rassismus, von *Neo-Linguizismus*.

Der Neo-Linguizismus ist subtil, er spielt Tatsachen vor, er agiert hinter dem Deckmantel harmlos klingender Bezeichnungen, er täuscht über Ausgrenzung und Unterdrückung hinweg und ist dadurch im Vergleich zu dem Linguizismus gewissermaßen „hinterhältig“ und schwer aufzudecken. (Dirim 2010: 96)

Dieser Neo-Linguizismus wirkt sich auf die unterschiedlichsten Bereiche aus. Im Bildungsbereich kann etwa die Formulierung von Sprachgeboten oder die Abschaffung des herkunftssprachlichen Unterrichts in Schulen genannt werden (vgl. Dirim 2010: 102f). Auch im Kontext von Integration existiert er, da der Sprache hier eine Schlüsselrolle zukommt. Wie in den meisten europäischen Ländern sind Migrantinnen und Migranten auch in Österreich dazu verpflichtet, die Landessprache auf einem bestimmten Niveau zu erwerben, um die Staatsbürgerschaft zu erlangen (vgl. Plutzar 2010b: 114). Durch die Bindung von Aufenthalt, Zuzug und Staatsbürgerschaft an sprachliche Kenntnisse wird ersichtlich, inwieweit Sprache mit Machtverhältnissen einhergeht. Werden bestimmte sprachliche Anforderungen nicht erreicht, erfolgen Sanktionen (vgl. Busch 2017: 113). Hier spielt der Linguizismus eine entscheidende Rolle, etwa wenn man die Aufgabenstellungen diverser Sprachtests näher betrachtet. Für die Situation in Deutschland beschreibt beispielsweise Dirim (vgl. 2010: 104), dass oft jene Aufgaben gelöst werden müssen, die für die heutige Kommunikation weitgehend irrelevant seien. Als Beispiel nennt sie das Verfassen einer schriftlichen Einladung in Form eines Briefes, welche heutzutage wohl eher per Mobiltelefon oder in Form einer E-Mail ausgesprochen wird. Somit wird es den Deutschlernenden zwar einerseits ermöglicht, an dem Deutshtest teilzunehmen, andererseits wird einigen von ihnen gleichzeitig der Erfolg vorenthalten.

3.1.2. Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen

Wie bereits beschrieben, ist der monolinguale Habitus in Schulen nach wie vor vorherrschend. Die persönliche Mehrsprachigkeit wird laut Gogolin (2001: 2) „keineswegs unter allen Umständen gesellschaftlich anerkannt“. So verfügen die Sprachen von Migrantinnen und Migranten einerseits über keinen besonderen rechtlichen Status, der ihnen Legitimität zukommen lassen würde, andererseits zählen sie nicht zu den in der Schule gelehrt

Fremdsprachen, wodurch sie im Vergleich zu anderen Sprachen auch keine Aufwertung erfahren (vgl. Gogolin 2001: 2f). Oomen-Welke (2000: 1) beschreibt die Situation an deutschen Grundschulen wie folgt:

Ein paar anderssprachige Lieder oder Wörter sind in vielen Grundschulklassen üblich. Im ernsteren Teil des Unterrichts werden die anderen Sprachen allerdings meist nicht beachtet oder sogar verboten. Dagegen wird das Lernen von Schulfremdsprachen, neuerdings schon ab der Grundschule, mit erheblichem personellen finanziellen Aufwand gefördert. (Oomen-Welke 2000: 1)

Auch in österreichischen Schulklassen ergibt sich ein ähnliches Bild, Sprachverbote und Deutschgebote sind hier keine Seltenheit. Mehrsprachig aufwachsende Kinder fallen in der Schule meist erst dann auf, wenn sie die deutsche Sprache nicht gut genug beherrschen – was dann meist schlechte Deutschnoten oder zusätzliche Deutschförderung zur Konsequenz hat. Verhängnisvoll ist insbesondere, dass das Beherrschen weiterer Sprachen meist nicht als Leistung gewürdigt wird, sondern es stattdessen zu den eben genannten Sprachverboten kommt. Dies hat auch zur Folge, dass es den Kindern nicht möglich ist, jemanden ihre Beobachtungen an den Sprachen mitteilen zu können, schließlich ist die Lehrperson hier oft nicht die richtige Ansprechperson (vgl. Oomen-Welke 2000: 5).

In der Erwachsenenbildung wird, insbesondere ausgehend von den sprachenpolitischen Entwicklungen der letzten Jahre, die Nationalsprache „zum immer strenger reglementierten Kriterium für die Teilnahme an wichtigen gesellschaftlichen Bereichen wie Bildung oder Arbeitsmarkt“ (Kovacevic/Wurzenrainer/Laimer 2014: 60), wodurch das Potenzial von Mehrsprachigkeit verdeckt wird (vgl. ebd.). Im Zuge der Integrationsdebatte und der damit einhergehenden einseitigen Forderung an Migrantinnen und Migranten sich zu integrieren, wird besonders die deutsche Sprache als *die* Integrationsvoraussetzung angesehen (vgl. de Cillia/Dorostkar 2013: 144). Dadurch, dass eine gemeinsame Sprache für nationale Identität eine wesentliche Rolle spielt, grenzt man sich von Menschen mit anderen Erstsprachen ab oder verlangt von ihnen, sich die Landessprache anzueignen, um Eintritt in die Mehrheitsgesellschaft erfahren zu dürfen. Dabei wird oft damit argumentiert, dass sich Migrantinnen und Migranten selbst für die Zuwanderung entschieden hätten und es somit der Mehrheitsgesellschaft schuldig wären, bestimmte Pflichten, wie das Erlernen der deutschen Sprache, zu erfüllen (vgl. ebd.: 146f). Das schnellstmögliche Erlernen der deutschen Sprache spiegelt sich schließlich auch in den Deutschkursen für Erwachsene wider, in denen die Erstsprachen der Lernenden meist ausgeklammert werden. „Angebote, in denen

Formen des Mehrsprachigkeitsunterrichts praktiziert werden, sind bis dato selten und finden in der Literatur wenig bis gar keine Resonanz“ (Hofstätter 2018: 3). In weiterer Folge bleibt somit „das kulturelle Kapital der Mehrsprachigkeit in Gesellschaft, Wirtschaft und Bildung“ (Roche 2013: 180) ungenutzt.

3.2. Das Potenzial der Mehrsprachigkeit

Dass Mehrsprachigkeit eine gewinnbringende Ressource für Lernende darstellt, ist trotz der Vormachtstellung des Deutschen begründet. So konnte die Mehrsprachigkeitsforschung in den letzten Jahren diverse Konzepte und Ansätze hervorbringen, welche die Wichtigkeit der L1 zeigen und dabei vor allem auf deren unterstützende Rolle im L2-Lernprozess Bezug nehmen (vgl. Kovacevic/Wurzenrainer/Laimer 2014: 60). Als Beispiele nennen Kovacevic/Wurzenrainer/Laimer (vgl. ebd.) die Forschungen von Cummins (2000), García (2008), de Cillia (2008), Krumm (2008) sowie Gogolin/Neumann/Roth (2003).

Auch Roche (2013: 181) ist der Ansicht, dass die verschiedenen Erstsprachen der Lernenden von großem Wert sind:

Herkunfts- oder Familiensprachen stellen also ein ruhendes Vermögen dar, das potenziell gewinnbringende Wissensschätze enthält, die ihre Berechtigung als nützliches und verwandelbares Kapital behalten können und nicht verdrängt werden müssen. (Roche 2013: 181)

Manche Lehrpersonen beschäftigen sich ebenfalls immer mehr mit der Frage, wie die Erstsprachen der Lernenden gewinnbringend in den Unterricht eingebracht werden können (vgl. Kovacevic/Wurzenrainer/Laimer 2014: 60). Um eine tatsächliche gewinnbringende Einbindung der L1 in den DaZ-Unterricht zu erreichen, wäre es für alle Lehrpersonen wichtig, sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Für die Basisbildung gibt es hier bereits Konzepte, die versuchen, die Mehrsprachigkeit der Lernenden zum Vorteil zu machen. Genannt werden kann hier etwa das Konzept *der kontrastiven Alphabetisierung*, bei dem die Vorteile der zweisprachigen Alphabetisierung auch in der Erwachsenenbildung genutzt werden, sowie das Projekt *MEVIEL*, das die Mehrsprachigkeit von Migrantinnen und Migranten anhand von diversen Materialien sicht- und nutzbar macht (vgl. Hofstätter 2018: 5f).

3.2.1. Language Awareness

Ein weiterer Ansatz, der das Bewusstsein für Sprache(n) in den Vordergrund rückt und daher auch gut im DaZ-Unterricht eingesetzt werden kann, ist das Konzept der *Language Awareness* (LA). Dieses Konzept wurde Mitte der 1980er Jahre in Großbritannien entwickelt und maßgeblich von Eric Hawkins geprägt, der in seinem Werk *Awareness of Language* (1985) beschrieb, dass andere Sprachen hilfreich für den Sprachlernprozess seien (vgl. Budde 2012: 41). Eine genaue Definition des Begriffs sowie eine klare Zuordnung zu einem bestimmten Fachgebiet ist schwierig. Edmondson (vgl. 2009: 163) führt dies darauf zurück, dass eine erhebliche Unsicherheit darüber besteht, wie weit der Begriff Sprache in diesem Zusammenhang gefasst wird. Luchtenberg (vgl. 2010: 108) verweist hier auf die *Association for Language Awareness*, die den Begriff wie folgt definiert: „We define Language Awareness as explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use“ (ALA 2020). Für Budde (2012: 41) ist Language Awareness „eine zusammenfassende Bezeichnung für verschiedene Ansätze zum konstruktiven, positiven und bewussten Umgang mit Mehrsprachigkeit.“

Im deutschsprachigen Raum wird der Begriff oft mit Sprach(en)bewusstheit, Sprachbewusstsein, Sprachaufmerksamkeit oder Sprachsensibilisierung übersetzt, wobei diese Bezeichnungen auch innerhalb anderer Kontexte verwendet werden. So wird etwa Sprachbewusstheit, die sich meist auf kognitive Fähigkeiten bezieht, als einer der zentralen Faktoren beim Erwerb der L1 angesehen, sie ist im Hinblick auf den Vergleich zwischen L1 und L2 aber auch für den DaZ-Unterricht bedeutend (vgl. Budde 2016: 2). Oomen-Welke (vgl. 2016: 9) übersetzt Language Awareness mit dem Begriff Sprachaufmerksamkeit und entwickelte hierzu ein didaktisches Konzept, „das zeigen sollte, wie Lehrpersonen Schritt für Schritt gemeinsam mit den Kindern eigene und andere Sprachen in kleinen Einheiten für den Unterricht nutzbar machen können, selbst wenn sie sie nicht sprechen oder verstehen“ (Oomen-Welke 2016: 9). Die Anwendungsbereiche der LA sind vielfältig, neben der Beschäftigung mit sprachlichen Phänomenen im Erst- sowie im Fremdsprachenunterricht befasst sie sich auch mit dem Verständnis von sprachlicher Vielfalt als Normalität, der kritischen Beschäftigung mit dem Umgang von Sprache (*Critical Language Awareness*) sowie den in Sprachen enthaltenen kulturellen Bezügen (*Language and Cultural Aware-*

ess) (vgl. Luchtenberg 2010: 108). In seinem ganzheitlichen Ansatz wirkt LA auf mehreren Ebenen (vgl. James/Garrett 1992; zit. nach Luchtenberg 2010: 108):

- Affektive Ebene: Hier geht es um Einstellungen zu Sprache(n);
- Soziale Ebene: Diese bezieht sich (kritisch) auf den Sprachgebrauch;
- Kognitive Ebene: Hier geht es um den bewussten Umgang mit Regeln und Strukturen von Sprachen;
- Machtebene: Hierbei werden Einsichten erlangt, inwieweit Sprache Macht ausüben kann.

Die Bewusstmachung sprachlicher Phänomene kann für DaZ-Lernende auch im Hinblick auf Grammatik eine große Hilfe sein, durch den Vergleich mit der L1 können Spracheinsichten erlangt werden (vgl. Luchtenberg 2010: 113). Diese Erkenntnis ist insbesondere für die im Zuge dieser Arbeit durchgeführte Untersuchung von Relevanz.

3.2.2. Sprachvergleiche als Lernstrategie

Besonders im Anfangsstadium des Zweit- oder Fremdspracherwerbs spielen die zuvor erworbenen oder erlernten Sprachen der Lernenden eine entscheidende Rolle. Sprachliche Strukturen von Ausgangs- und Zielsprache werden meist bewusst miteinander verglichen. Je länger der Spracherwerbsprozess andauert, desto seltener erfolgt der bewusste Vergleich der Sprachen (vgl. Oomen-Welke 2010a: 33). Dass Lernende solche Sprachvergleiche tatsächlich nutzen, zeigt eine Studie von Wildenauer-Józsa (2005), in der 40 Personen zum Nutzen von Sprachvergleichen als Lernstrategie befragt wurden. Fast alle Lernenden gaben an, die Ähnlichkeiten verwandter Sprachen zum Erlernen des Wortschatzes und lautliche Ähnlichkeiten als Eselsbrücken zu nutzen. Auch im Bereich der Grammatik wurden Regeln aus den bereits erworbenen Sprachen auf das Deutsche übertragen (vgl. ebd.). Oomen-Welke (vgl. ebd.) zufolge wird das Sprachbewusstsein durch Sprachvergleiche entwickelt, laut Oksaar (vgl. 2003: 126) gilt Sprachbewusstsein als Voraussetzung für das Nutzen von Sprachvergleichen als Lernstrategie. In diesem Sinne kann man wohl von einem wechselseitigen Prozess sprechen, denn einerseits bedarf es der Beherrschung von Regeln bezüglich des sprachlichen Systems sowie des selbstreflexiven Bewusstseins dieser Beherrschung, um Sprachvergleiche durchführen zu können, andererseits wird durch den

Vergleich von Sprachen das Bewusstsein für die unterschiedlichen Sprachen entwickelt und sensibilisiert.

Um sich ein Bild über den Einsatz von Sprachvergleichen als Lernstrategie machen zu können, soll der Begriff *Lernstrategie* nun kurz genauer betrachtet werden. Eine exakte Definition ist ob der Vielzahl an Versuchen, den Begriff zu interpretieren, schwierig. Umstritten ist etwa, ob Strategien bewusst oder unbewusst angewandt werden (vgl. Bimmel 2010: 843). Westhoff (2001: 687) zufolge ist eine Lernstrategie ein „Plan von (mental)en Handlungen, um ein Lernziel zu erreichen“. Bimmel (vgl. 2010: 843) sieht in dieser Definition den Vorteil, dass sie zwischen einer Lernstrategie, also einem Handlungsplan, und der Ausführung dieser Strategie unterscheidet. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001: 22) wird Strategie als „jede organisierte, zielgerichtete und gelenkte Abfolge von Handlungen oder Prozessen, die eine Person wählt, um eine Aufgabe auszuführen, die sie sich selbst stellt oder mit der sie konfrontiert wird“ definiert. Diese Definition sieht Strategien also als zielgerichtet und metakognitiv gesteuert an (vgl. Schramm 2010: 96). Wildenauer-Józsa (vgl. 2005: 95f) beschreibt den Sprachvergleich als bewusste, von Lernenden beabsichtigte Lernstrategie und bezeichnet Sprachvergleiche in weiterer Folge als Transferstrategien. Solche Transferstrategien könne man laut Apeltauer (vgl. 1997: 99) besonders in der Anfangszeit des Sprachenlernens beobachten. Edmonson/House (vgl. 2011: 229) sehen Transfer hingegen eher als das Ergebnis eines Sprachvergleichs an.

Für Brdar-Szabó (vgl. 2010: 518) sind Sprachvergleiche nicht einer bestimmten linguistischen Disziplin angehörig, sondern werden als übergreifender Prozess verstanden. Hierbei sollen Hypothesen gebildet und überprüft werden, die sich mit Einzelsprachen, der Verwandtschaft von Sprachen und sprachlichen Eigenschaften beschäftigen, zudem sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Sprachen festgestellt und erklärt werden (vgl. ebd.). Kontrastivität bezeichnet sie als Strategie, die sich sowohl auf „die explizite Bewusstmachung von Unterschieden, Ähnlichkeiten und Identitäten in den Form- und Funktionszuordnungen als Strategie des kognitiven Lernens“ (Brdar-Szabó 2010: 520) bezieht als auch „die implizite Bewusstmachung von Kontrasten und Kontrastmangel in Situationen des Zweitspracherwerbs zur optimalen Steuerung des Lernprozesses“ (ebd.) beinhaltet. Die Vermittlung von Sprachvergleichen als Lernstrategie solle also sowohl durch explizite als auch durch implizite Bewusstmachung erfolgen. Explizite Bewusstma-

chung erfolgt zum Beispiel durch die kontrastive Vermittlung von grammatischen Phänomenen, wobei alle Phänomene der Zweitsprache gleichzeitig mit den entsprechenden Phänomenen in der Erstsprache präsentiert werden (vgl. ebd.: 525). Implizite Bewusstmachung umfasst jene Strategien, bei denen die Lernenden durch Inferieren Hypothesen über Sprachstrukturen in L1 und L2 erlangen. Bewusstmachungsstrategien wie Selektion, Komplexitätsreduktion oder Progression kommen hierbei zum Einsatz (vgl. ebd.: 526).

Da in DaZ-Kursen im seltensten Fall eine sprachlich homogene Gruppe von Lernenden zu finden ist und es der Lehrperson im Regelfall nicht möglich ist, sich Wissen über alle Sprachstrukturen der einzelnen Sprachen im Kurs anzueignen, rückt die Lernerautonomie in den Vordergrund. Dieses, auch innerhalb des Language Awareness-Ansatzes wichtige Konzept (vgl. Luchtenberg 2010: 108), befähigt die Lernenden dazu, verschiedene, für ihren Lerntyp passende Lernstrategien, anzuwenden und ihre Lernprozesse zu reflektieren. In Bezug auf Sprachvergleiche führen autonome Lernende eigenständige Vergleiche zwischen Sprachen durch. Die Rolle der Lehrperson ändert sich dahingehend, dass anstelle der zentralen Steuerung der Unterrichtsabläufe nun die Moderation von Unterricht und die Beratung von Lernenden in den Fokus rückt (vgl. Nodari/Steinmann 2010: 1159).

3.3. Fazit

Nach diesem Überblick hinsichtlich der Mehrsprachigkeit in Österreich, der einerseits aufzeigen sollte, dass Sprache eng mit Machtverhältnissen einhergeht und bestimmten Sprachen mehr Anerkennung zugesprochen wird als anderen, der andererseits aber auch das Potenzial der Mehrsprachigkeit verdeutlichen sollte, ergibt sich für den Unterricht daraus nun Folgendes: Die Mehrsprachigkeit der Lernenden beinhaltet erhebliches Potenzial und muss bereits in der Unterrichtsplanung der Lehrenden berücksichtigt werden, um gewinnbringend eingesetzt werden zu können. Das Bewusstmachen und Bewusstsein für die eigene und andere Sprache(n) kann im Sinne des Language Awareness-Ansatzes in den Unterricht einbezogen werden. Letztendlich sollen Lernende durch dieses Bewusstsein auch dazu angeregt werden, bereits erworbene Sprachen als positive Bereicherung für den Spracherwerbsprozess zu erkennen und dazu befähigt werden, Sprachvergleiche auch als Lernstrategie einzusetzen.

Aus dem Sensibilisierungsprogramm, das Oomen-Welke (1996; 1998; 2000) für Lehrpersonen, die mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen arbeiten, entwickelt hat, lässt sich für den DaZ-Unterricht Folgendes ableiten (vgl. Oomen-Welke 2010b: 484ff):

- Andere Sprachen zulassen: Äußerungen der Lernenden in deren Erstsprache sollen im Unterricht nicht sanktioniert werden, Sprachvergleiche werden zugelassen;
- Sprachaufmerksamkeit erkennen: Sprachen, mit denen die Lernenden in Kontakt kommen, werden spontan miteinander verglichen. Dies kann sich sowohl auf die L1 und die L2 Deutsch beziehen als auch auf den Vergleich zwischen Dialekt, Soziolekt und Standardsprache;
- Vorschläge der Lernenden aufgreifen: Die Lehrperson betrachtet die Beiträge der Lernenden als Unterrichtsvorschläge, wodurch sie einerseits ein Stück der Kontrolle abgibt und die Lernenden andererseits als Expertinnen und Experten für deren Sprache akzeptiert;
- Andere Sprachen herbeiholen: Lehrpersonen fragen von sich aus nach den Sprachen der Lernenden und beziehen diese in den Unterricht mit ein;
- Texte, Sprachsysteme und Alltagsroutinen im Vergleich: Diese werden von allen Lernenden gemeinsam erschlossen.

Ähnliche Lernziele formulieren auch Krumm/Reich (2013), die Kovacevic/Wurzenrainer/Laimer (vgl. 2014: 65f) wie folgt für die DaZ-Basisbildung zusammenfassen: (1) Interesse an Sprachen wecken und die Aufmerksamkeit im Unterricht erhöhen, (2) Wertschätzung und Anerkennung fördern, (3) Soziale und kulturelle Bezüge von Sprachen erarbeiten, (4) Wissen über Sprachen erweitern; metasprachliches Bewusstsein und Wissen schaffen. Ist der Deutschunterricht so ausgelegt, dass die Lernenden sich selbst einbringen können, fühlen sie sich Oomen-Welke (vgl. 2010b: 486) zufolge adressiert, erfahren Prestige für ihre Sprache(n) und erarbeiten sich zudem eine Funktion als Sprachexpertin bzw. Sprachexperte.

Dirim/Mecheril (vgl. 2010b: 116) plädieren für eine Ausbildung, bei der allen zukünftigen Lehrpersonen fundamentales Wissen bezüglich Deutsch als Zweitsprache vermittelt wird. In weiterer Folge können sowohl der Deutschunterricht als auch andere Unterrichtsfächer so gestaltet werden, dass die unterschiedlichen Zugänge der Schülerinnen und Schüler zur deutschen Sprache berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

4. Deutsch versus Arabisch

Da sich im empirischen Teil dieser Arbeit ein wesentlicher Teil auf die arabische Sprache bezieht, sollen nachfolgend nun einige Unterschiede zwischen der deutschen und der arabischen Sprache herausgearbeitet und es soll auf die Besonderheiten der arabischen Sprache Bezug genommen werden. Des Weiteren sollen besondere sprachliche Phänomene des Deutschen, welche arabischsprachigen Lernenden oftmals Schwierigkeiten bereiten, näher betrachtet werden. Durch das Wissen um die Schwierigkeiten der deutschen Sprache können Hilfestellungen gegeben und Strategien zur Vermeidung von Fehlern angewendet werden.

Zentral ist für dieses Kapitel außerdem die unterschiedliche Bildung von Relativsätzen im Deutschen und im Arabischen, da dieses sprachliche Phänomen den zentralen Punkt des Unterrichtsversuchs darstellt und eng mit der zu beantwortenden Forschungsfrage in Verbindung steht.

4.1. Die arabische Sprache

Arabisch gehört zur Sprachfamilie der afroasiatischen Sprachen, genauer handelt es sich um eine semitische Sprache. Diesem Sprachzweig gehören eine Reihe von Sprachen im Nahen Osten an. Viele davon, beispielsweise Akkadisch, sind jedoch heute nicht mehr existent. Weitere Beispiele für heute noch existierende semitische Sprachen sind neben Arabisch etwa Hebräisch oder Aramäisch (vgl. Versteegh 2014: 10f). Die Zahl der Menschen, die Arabisch als Erstsprache sprechen, beläuft sich unterschiedlichen Quellen zufolge auf etwa 220 bis 300 Millionen (vgl. Holes 2004: 1; Riedner/Kassem 2010: 531; El Baghdadi 2013: 1; Owens 2013: 2). In Ägypten, Algerien, Bahrain, Dschibuti, Eritrea, Irak, Jemen, Jordanien, auf den Komoren, in Katar, Kuwait, im Libanon, in Libyen, Mauretanien, Marokko, Oman, Palästina, Saudi-Arabien, Somalia, Sudan, Syrien, Tschad, Tunesien und in den Vereinigten Arabischen Emiraten ist die arabische Sprache Amtssprache, in weiteren Staaten Afrikas und Vorderasiens ist Arabisch eine anerkannte Minderheitensprache. Zudem zählt die arabische Sprache zu einer der sechs Amtssprachen der Vereinten Nationen. Seit Ende des 19. Jahrhunderts gibt es außerdem größere arabischsprachige Gemeinschaften außerhalb des arabischen Raums, so etwa in den USA wie auch in Europa. Die Tatsache, dass der Koran, die Heilige Schrift des Islam, ebenfalls in arabischer Spra-

che verfasst ist, macht die Sprache für alle Muslime, sowohl innerhalb auch außerhalb des arabischen Sprachraums, bedeutungsvoll (vgl. Holes 2004: 1).

4.1.1. Varietäten

Charakteristisch für die arabische Sprache ist die Koexistenz verschiedener Varietäten. So ist das klassische Hocharabisch, die älteste der Sprachformen, eine reine Schriftsprache. Durch die zentrale Rolle des Islam und dem damit einhergehenden Wunsch, den Koran korrekt lesen zu können, wurde es nötig, die arabische Sprache zu normieren. Aus diesen Bestrebungen entstand schließlich das klassische Hocharabisch, welches sowohl bezüglich Phonetik, Morphologie, Syntax als auch Lexik über die Jahrhunderte hinweg unverändert blieb. Modernisierungsbestrebungen führten schließlich im 19. Jahrhundert zur Bildung einer neuen Varietät. Dieses sogenannte moderne Standardarabisch, welches als überregionale Sprachform beispielsweise in den Medien und in öffentlichen Diskursen verwendet wird, unterscheidet sich vom klassischen Hocharabisch vor allem in der Stilistik sowie dem Wortgebrauch (vgl. Riedner/Kassem 2010: 531).

Dem Standardarabisch gegenüber stehen zahlreiche Dialekte, die sich sowohl untereinander als auch gegenüber dem Standardarabisch hinsichtlich Phonologie, Morphologie, Syntax sowie Lexik stark unterscheiden. Während Standardarabisch in der gesamten arabischen Region nahezu einheitlich ist, nimmt die gegenseitige Verständlichkeit der Dialekte mit zunehmender geografischer Entfernung ab. Die einzelnen Dialekte unterscheiden sich dabei oftmals so stark voneinander, dass in einem gemeinsamen Gespräch entweder auf die Hochsprache oder sogar eine Fremdsprache zurückgegriffen werden muss. Jede Arabischsprecherin und jeder Arabischsprecher spricht von Kindheit an einen der unzähligen Dialekte als Erstsprache. Erst in der Schule kommt mit dem modernen Standardarabisch eine weitere, schriftliche Sprache hinzu (vgl. Diem 2006: 1). Für Ferguson (1959) stellt diese sprachliche Situation ein prototypisches Beispiel für Diglossie dar, was vor allem mit der Verwendung der Sprache in verschiedenen Kontexten zusammenhängt. So wird das Standardarabisch in formalen und literarischen Kontexten, wie Politik, Bildung, Medien oder Kunst benutzt, während die Dialekte sich auf Gespräche und andere informelle Anlässe beschränkt, etwa bezogen auf Sport, Musik oder Fernsehen (vgl. Albirini 2016: 3f). Das Standardarabisch als Sprache der Macht und Kontrolle steht somit der Umgangssprache als Sprache der Vertrautheit und Häuslichkeit gegenüber (vgl. Holes 2004: 6).

Meist werden arabische Dialekte bezüglich ihrer sprachlichen Merkmale in fünf Hauptgruppen eingeteilt (vgl. Cotter/de Jong 2019: 48):

- a. Dialekte der Arabischen Halbinsel (dazu zählen Golfstaaten wie Saudi-Arabien, Jemen oder Oman),
- b. Mesopotamische Dialekte (Irak und südliches Mesopotamien sowie Teile des Iran),
- c. Syro-libanesishe Dialekte (Syrien, Libanon, Palästina und Jordanien),
- d. Ägyptische Dialekte (Ägypten und Sudan),
- e. Maghreb-Dialekte (die Dialekte der westlichen arabischen Welt. Dazu gehören Mauretanien, Marokko, Westsahara, Algerien, Tunesien und Libyen).

4.1.2. Sprachliche Charakteristika

Der folgende Abschnitt soll einen kurzen Überblick bezüglich sprachlicher Charakteristika des Arabischen liefern, wobei überblicksartig auf Phonetik und Phonologie, Graphemik, Morphologie sowie Syntax eingegangen wird. Weitere Merkmale des Arabischen werden anschließend in Abschnitt 4.2. behandelt, welcher sich mit Herausforderungen auf morphologischer und syntaktischer Ebene befasst. Hierbei werden die sprachlichen Besonderheiten speziell aus dem Blickwinkel arabischsprachiger Deutschlernender betrachtet. Durch die kontrastive Gegenüberstellung der beiden Sprachen sollen jene Stolpersteine aufgezeigt werden, die deutschlernenden Menschen mit arabischer Herkunftssprache im Hinblick auf Morphologie und Syntax Schwierigkeiten bereiten könnten.

- Phonetik und Phonologie

Im Vergleich zum Deutschen existiert in der arabischen Sprache eine weitaus größere Anzahl an Konsonanten sowie eine geringere Anzahl an Vokalen. 28 Konsonantenphoneme und 6 Vokalphoneme des Arabischen stehen hier 19 Konsonantenphonemen und 15 Vokalphonemen des Deutschen gegenüber. Durch die Bildung der Laute, die im Vergleich zum Deutschen weiter hinten und unten im Rachenraum gebildet werden, entsteht der für die arabische Sprache charakteristische Klang. So ist beispielsweise der pharyngal (im Rachenraum) gebildete Laut *ʿAin* (ع) typisch für das Arabische. Ein weiteres Charakteristikum stellen die emphatischen, gepressten Laute dar, die immer jeweils das Gegenstück zu einem nicht-emphatischen, also nichtgepressten Laut bilden. Um diese emphatischen Laute

zu bilden, wird die Zunge nach hinten und unten gezogen. Vergleichbar ist dies mit dem Laut /l/ im englischen Wort *well* (vgl. Blohm/El Dib 2001: 445f).

- **Graphemik**

Im arabischen Alphabet, bestehend aus 28 Buchstaben, entspricht jeder Buchstabe einem Laut. Eine Besonderheit stellt die Schreibweise der Buchstaben dar. Neben der Tatsache, dass von rechts nach links geschrieben wird, existiert ein Buchstabe in vier verschiedenen Varianten. Je nachdem, ob dieser isoliert, am Anfang, in der Mitte oder am Ende eines Wortes steht, ändert er sein Aussehen. Beim Schreiben eines Wortes werden die Buchstaben im Regelfall von links beginnend miteinander verbunden, jedoch existieren auch sechs Buchstaben, die nicht weiter verbunden werden können. Eine weitere Besonderheit ist, dass sich das Arabische – wie für semitische Sprachen üblich – durch eine Konsonantenschrift auszeichnet. Vokale werden dabei nicht als eigene Buchstaben wiedergegeben, Ausnahmen sind hierbei das lange a (أ), das lange u (و), sowie das lange i (ي). Die übrigen Vokale werden durch Vokalzeichen ausgedrückt, die man über oder unter einen Buchstaben setzt. Zusätzlich können Verdoppelungen von Konsonanten sowie Vokallostigkeit mithilfe solcher Zeichen dargestellt werden (vgl. El Baghdadi 2013: 3).

- **Morphologie**

Wie auch das Deutsche zählt Arabisch zu den flektierenden Sprachen. Dennoch gibt es zwischen den zwei Sprachen grundlegende Unterschiede hinsichtlich ihrer morphologischen Struktur. Die Besonderheit des Arabischen ist das den semitischen Sprachen zugrundeliegende Wurzelsystem. Diese Wurzeln bestehen in der Regel aus drei, seltener aus vier sogenannten Radikalen bzw. Wurzelkonsonanten und enthalten in einer festgelegten Reihenfolge die Grundbedeutung eines Wortes. Diese Wurzeln bilden die Basis für das Verbsystem, darüber hinaus leiten sich aus den Verbstämmen bedeutungsverwandte Substantive und Adjektive ab. Um konkrete Wörter aus den Wurzeln zu bilden, werden etwa Vokale, Präfixe, Infixe oder Suffixe hinzugefügt, wobei die Wortbildung immer nach bestimmten Mustern verläuft (vgl. Riedner/Kassem 2010: 533f). Abbildung 3 soll dies verdeutlichen:

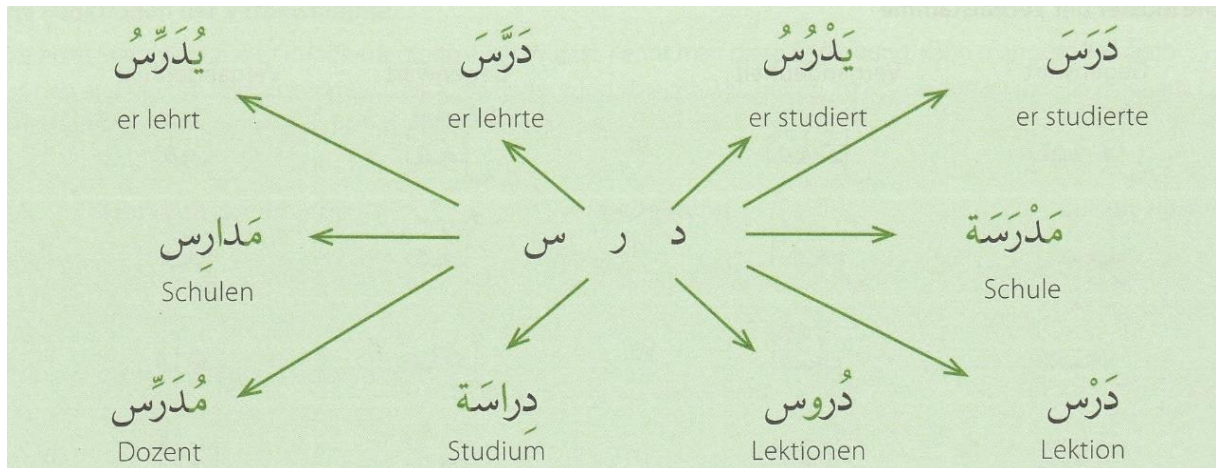


Abbildung 3: Das arabische Wurzelsystem (LSI Bochum 2017: 253)

Die in Abbildung 3 vorkommende Wurzel ist d (د) – r (ر) – s (س) und bedeutet ‚lernen‘. Innerhalb dieser Wortfamilie finden sich nun die oben genannten zehn Wörter, denen alle- samt die Wurzel d-r-s in dieser festgelegten Reihenfolge zugrunde liegt. Durch das Hinzu- fügen, etwa von Vokalen, ändert sich die Wortbedeutung. So ist etwa das Wort **darrasa** (er lehrte) eine Intensivierung des Wortes **darasa** (er studierte), was durch eine Verdoppelung des Radikals r angezeigt wird. Weitere Beispiele sind von der Wurzel abgeleitete Substan- tive wie **madrasa** (Schule) oder **dirāsa** (Studium).

Das arabische Wurzelsystem ist insbesondere für die Verbkonjugation bedeutend, da die verschiedenen Verbstämme von der Grundform abgeleitet werden. Die einzelnen Ver- bstämme werden in Grammatiken und Wörterbüchern durch römische Ziffern gekenn- zeichnet. Insgesamt existieren 15 Verbstämme, wobei meist nur die Stämme I. – X. ange- führt werden, da die weiteren Stämme, vor allem im modernen Hocharabisch, kaum vor- kommen (vgl. Fischer 2002: 86ff). Als Beispiel betrachten wir das arabische Wort *kataba* (كتب), welches *schreiben* bzw. *er schrieb* bedeutet. Da im Arabischen die 3. Person Singu- lar Maskulin aufgrund des fehlenden Infinitivs als Grundform des Verbs betrachtet wird, ist das Wort *kataba* der I. Verbstamm. Die dem Wort zugrunde liegende Wurzel lautet k (ك) – t (ت) – b (ب). Der II. Stamm, der dem Wort meist eine verstärkende oder kausative Bedeutung verleiht, wird durch eine Verdoppelung des zweiten Konsonanten angezeigt, somit bedeutet *kattaba* (كَتَبَ) im Deutschen *schreiben lassen*. Der III. Stamm wird durch das Einfügen eines ā (ا) zwischen erstem und zweitem Radikal gebildet und hat meist eine Handlung zum Ziel. *Kātaba* (كَاتَبَ) bedeutet somit im Deutschen *anschreiben*. Durch Ein-

fügen weiterer Prä- und Infixe können nun bis zu zehn Verbstämme gebildet werden, wobei nicht für jedes Wort der Gebrauch aller Verbstämme üblich ist, wie in folgender Tabelle ersichtlich wird:

Tabelle 1: Verbalstämme im Arabischen (eigene Darstellung, in Anlehnung an El Baghdadi 2013: 8f)

Verbstamm	Verb	Bedeutung	Übersetzung
I.	<i>kataba</i> (كتب)	Grundstamm	schreiben/ er schrieb
II.	<i>kattaba</i> (كَتَّب)	verstärkende oder kausative Bedeutung	schreiben lassen
III.	<i>kātaba</i> (كَاتَب)	eine Handlung zum Ziel haben, meist transitiv	anschriften
IV.	<i>aktaba</i> (اَكْتَب)	bildet Kausativa	diktieren
V.	-	bildet Reflexiva zum II. Stamm	<i>bei diesem Wort nicht gebräuchlich</i>
VI.	<i>takātaba</i> (تَكَاتَب)	bildet reziproke Verben	einander schreiben
VII.	<i>inkataba</i> (اِنْكَتَب)	bildet Passiva zum I. Stamm	geschrieben
VIII.	<i>iktataba</i> (اِكْتَتَب)	bildet reflexiv-intransitive Verben zum I. Stamm	sich einschreiben
IX.	-	bezeichnet Farben und wird nur bei sehr wenigen Verben gebraucht (Bsp. erröten)	<i>bei diesem Wort nicht gebräuchlich</i>
X.	<i>istaktaba</i> (اِسْتَكْتَب)	um etwas bitten	jmd. zu schreiben bitten

Weitere morphologische Charakteristika des Arabischen sollen nun noch der Vollständigkeit halber erwähnt werden. So verfügt das Arabische im Gegensatz zum Deutschen neben Singular und Plural auch über einen Dual. Dieser wird jedoch lediglich in der Hochsprache verwendet, in den Dialekten findet er hingegen kaum Verwendung. Bei den Personalpronomen unternimmt das Arabische bei der 2. Person Singular sowie bei der 3. Person Plural eine zusätzliche Unterscheidung zwischen Maskulin und Feminin, ein Äquivalent zur deutschen Höflichkeitsform existiert hingegen nicht (vgl. Blohm/El Dib 2001: 447f). Eine weitere Unterscheidung muss bezüglich der Tempora vorgenommen werden. Im Vergleich zu den sechs Tempora des Deutschen verfügt das Arabische über zwei Tempora: Perfekt und Imperfekt. Das Perfekt beschreibt vollendete Handlungen und dient der Darstellung vorgefallener Ereignisse in der Vergangenheit, der Tatsachenfeststellung oder auch des Ausdrucks gewünschter Handlungen. Das Imperfekt bezieht sich im Regelfall auf die Gegenwart und Zukunft, es kann jedoch, wenn sich der Kontext auf die Vergangenheit bezieht, auch auf Vergangenes bezogen werden. Das Imperfekt dient der Beschreibung eines ge-

genwärtig stattfindenden, eines wiederholt eintretenden oder eines allgemeinen Vorgangs (vgl. Fischer 2002: 91ff).

- **Syntax**

Ein Charakteristikum der arabischen Sprache auf syntaktischer Ebene ist die Unterscheidung zwischen Nominalsätzen und Verbalsätzen. Bezüglich der genauen Definition dieser sind sich arabische Grammatiken jedoch uneins: Den einen zufolge besteht ein Nominalsatz aus einem Subjekt (Substantiv, Personalpronomen oder Eigename) sowie einer Satzaussage (Adjektiv, Adverb oder weiteres, unbestimmtes Substantiv) und enthält in der Gegenwartsform kein Verb, sondern lediglich eine Nullkopula. Ein Verbalsatz enthält hingegen verbindlich ein Verb. Er kann sowohl aus einem Verb allein, aus einem Verb + Subjekt oder aus einem Verb + Subjekt + Objekt bestehen. Zur Verdeutlichung je ein Beispiel: Der Nominalsatz *Das Haus ist groß* lautet im Arabischen *al-baitu kabīr*, die wörtliche Übersetzung wäre *Das Haus groß*. Die Gegenwartsbedeutung der Kopula *sein* wird hier weggelassen. Der Verbalsatz *Ahmad schreibt einen Brief* wird mit *yaktubu Aḥmadu risāla* übersetzt, wörtlich *schreibt Ahmad Brief*. Anderen Grammatiken zufolge sind jene Sätze dann Verbalsätze, wenn an ihrer Spitze ein Verb steht und jene Sätze Nominalsätze, die mit einem Nomen beginnen. Dies bedeutet, dass hier auch Sätze mit einem Verb an zweiter Stelle als Nominalsätze angesehen werden (vgl. Blohm/El Dib 2001: 449).

4.2. Morphologische und syntaktische Herausforderungen für arabischsprachige Deutschlernende

Anders als die deutsche Dreiteilung der Genera in Maskulin, Feminin und Neutrum, existieren im Arabischen lediglich die Genera Maskulin und Feminin, womit das zusätzliche Vorhandensein des Neutrum, wie für Sprecherinnen und Sprecher anderer Erstsprachen auch, eine Schwierigkeit darstellt. Hinzu kommt, dass durch die unterschiedlichen Wortendungen im Deutschen nicht gleich klar ersichtlich ist, um welches Genus es sich handelt, während dieses im Arabischen meist an der Wortendung eindeutig festgestellt werden kann. Zudem gibt es im Arabischen kein grammatisches Geschlecht, das dem natürlichen Geschlecht widerspricht, wie dies im Deutschen der Fall sein kann (vgl. Abu Hatab 1976: 239). Der definite Artikel *al* steht im Arabischen unabhängig von Numerus, Genus und

Kasus vor einem Nomen und steht somit einer vollständigen Flexionsreihe des Artikels im Deutschen gegenübersteht (vgl. Blohm/El Dib 2001: 447).

Dass das Arabische zwar über Nominativ, Genitiv und Akkusativ, jedoch nicht über einen Dativ verfügt, kann für Lernende eine Schwierigkeit darstellen. Markiert wird der Kasus im Arabischen über die Flexionsendungen der Nomen: *-u* zeigt den Nominativ an, *-a* den Akkusativ und *-i* den Genitiv. In den unterschiedlichen Dialekten des Arabischen erfolgt in der Regel keine Kasusmarkierung. Neben dem Dativ stellen auch die Flexion sowie der grammatische Einsatz aller Kasus im Deutschen die Lernenden vor eine Herausforderung. Dies wirkt sich auch auf den Bereich der Verbvalenzen aus, so gibt es im Arabischen neben Dativ- auch keine Genitivattribute. Die im Deutschen kaum vorkommenden doppelten Akkusativobjekte gibt es im Arabischen hingegen relativ häufig (vgl. Riedner/Kassem 2010: 534f).

Das Fehlen eines Infinitivs im Arabischen stellt viele Deutschlernende vor eine zusätzliche Herausforderung. So ist die Grundform eines Verbs im Arabischen stets die 3. Person Singular Maskulin. Der fehlende Infinitiv wird insbesondere bei Infinitivkonstruktionen, wie Infinitiv + *zu*, problematisch. Auch trennbare und zusammengesetzte Verben sind im Arabischen unbekannt, was beispielsweise dazu führt, dass Verbzusätze oft weggelassen werden (vgl. Abu Hatab 1976: 168ff).

Auf Ebene der Syntax ist es vor allem die Klammerstruktur und Stellung der Satzglieder, die den Deutschlernenden Schwierigkeiten bereitet. Wie bereits weiter oben erwähnt, zeichnet sich das Arabische durch seine Nominal- und Verbalsätze aus. Daraus ergibt sich, dass das finite Verb fast jede Position innerhalb eines Satzes einnehmen kann, was in weiterer Folge dazu führt, dass arabischsprachige Lernende die Verbzweitstellung im deutschen Aussagesatz nicht beachten. Zudem führt es auch dazu, dass den Lernenden die Endstellung des Verbs in Nebensätzen Probleme bereiten kann (vgl. ebd.: 168).

4.3. Die Bildung von Relativsätzen im Deutschen und im Arabischen

Die für diese Arbeit zentrale Frage beschäftigt sich mit dem Erlernen von Relativsätzen im Deutschen. Daher soll dieser Absatz nun dazu dienen, zunächst zu definieren, was ein Relativsatz ist und wie dieser im Deutschen gebildet wird. Anschließend wird geklärt, wie Relativsätze im Arabischen gebildet werden, um zuletzt auf die Unterschiede zwischen der Relativsatzbildung in diesen beiden Sprachen eingehen zu können.

4.3.1. Der Relativsatz im Deutschen

Relativsätze, aus dem lateinischen *relatum* ‚bezogen auf‘, stellen in der deutschen Sprache eine Kategorie von Nebensätzen dar. Genauer handelt es sich um Attributsätze, welche ein Relativpronomen (*der/die/das*, seltener auch *welcher/welche/welches*) oder relativisch gebrauchte Interrogativpronomina und-adverbien beinhalten (vgl. Peter 2010: 306f).

Peter (2010: 307) nennt hierfür folgende Beispiele:

Die Stadt, die mir besonders gut gefällt ... (Relativpronomen *die*)

Derjenige, welcher ... (Relativpronomen *welcher*)

Er hat mir nichts gesagt, was ich nicht schon gewusst hätte (als Relativum gebrauchtes Interrogativpronomen *was*)

Die Art, wie sie lacht ... (als Relativum gebrauchtes Interrogativadverb *wie*)

Das Relativpronomen beschränkt sich nicht auf die Funktion eines direkten Objekts, sondern kann in allen Kasus auftreten. Als Beispiele nennt Eisenberg (1994: 226f):

Wir schließen einen Vertrag, der allen nützt.

Wir schließen einen Vertrag, dessen ihr euch häufig bedienen werdet.

Wir schließen einen Vertrag, dem alle trauen.

Wir schließen einen Vertrag, den auch die Schweiz unterstützt.

Hierbei wird ersichtlich, dass der Kasus des Relativpronomens jeweils vom Verb im Relativsatz abhängig ist, Genus und Numerus sind hingegen vom Bezugselement der Nominalgruppe abhängig, in diesem Fall ist das Bezugselement *Vertrag* (vgl. Eisenberg 1994: 227).

Pittner (vgl. 2009: 734) definiert Relativsätze als Nebensätze, die sich auf ein Bezugselement im übergeordneten Satz beziehen und durch ein Relativum einen Bezug zu diesem übergeordneten Satz herstellen. Zusätzlich gibt es aber auch Relativsätze, in denen der übergeordnete Satz kein Bezugselement aufweist. In diesem Fall spricht man von freien Relativsätzen. Als Beispiele für solche freien Relativsätze nennt Eroms (2000: 297): „*Wer wagt, gewinnt*“ oder „*Was nicht ist, kann noch werden*“. Neben Relativsätzen, die unmittelbar nach ihrem Bezugselement stehen und freien Relativsätzen gibt es auch noch solche Sätze, in denen zwischen Bezugselement und Relativsatz noch ein weiteres Element treten kann. Dies kann insbesondere bei Übereinstimmung von Genus und Kasus zu Verwirrung führen. Peter (2010: 307) führt hierfür folgendes Beispiel an: „*Er hat die Vase auf die Kommode gestellt, die er von seinen Großeltern geerbt hatte*“. In so einem Fall wird normalerweise die nächstliegende Nominalphrase als Bezugselement angenommen, die Mehrdeutigkeit kann aber auch durch das Setzen des Relativsatzes neben das entsprechende Bezugselement aufgelöst werden, also „*Er hat die Vase, die er von seinen Großeltern geerbt hatte, auf die Kommode gestellt*“ bzw. „*Er hat die Vase auf die Kommode, die er von seinen Großeltern geerbt hatte, gestellt*“ (ebd.: 307).

Bezüglich der Verbstellung sei anzumerken, dass sich in Relativsätzen das finite Verb, wie in Nebensätzen üblich, an letzter Stelle befindet. Ist dies nicht der Fall, wie etwa im Satz *Ich habe eine Tante, die lebt in Amerika*, ist umstritten, ob es sich hierbei aufgrund der Verbzweitstellung um einen Hauptsatz handelt oder der Satz durch das Bezugselement *Tante* sowie die Anbindung des zweiten Satzteils an dieses Bezugselement als Relativsatz kategorisiert werden kann (vgl. ebd.). Dieses Beispiel zeigt, dass die Frage danach, was ein Relativsatz ist, nicht immer klar beantwortbar ist. So wird sowohl die Einteilung der Relativsätze als auch die Frage danach, was Relativpronomen oder -adverbien seien, je nach Grammatik unterschiedlich gehandhabt. Ein Beispiel ist das Wort *wie*, das als Relativadverb einerseits einen Relativsatz einleiten kann, andererseits aber auch zur Einleitung anderer Attributsätze dienen kann. Hierbei empfiehlt Zifonun (2001: 98), das *wie* durch ein Relativpronomen zu ersetzen:

Die Art und Weise, wie er das machte, war ungewöhnlich.

Die Art und Weise, auf die / in der er das machte, war ungewöhnlich.

Als Beispiel, in dem so ein Ersetzen des Wortes *wie* nicht möglich ist, nennt Zifonun folgendes (ebd.):

Er war ein Mann, wie jeder ihn sich wünscht.

Bei diesem Beispiel wird das Bezugselement *Mann* durch die Anapher *ihn* wieder aufgenommen. Einerseits gibt es eine solche Aufnahme in deutschen Relativsätzen nicht, andererseits ist es in diesem Beispiel nicht möglich, das *wie* durch ein anderes Relativpronomen zu ersetzen. Sätze wie solche ordnet Zifonun (vgl. ebd.) als adnomiale Vergleichssätze ein.

Nun gilt es noch, zwei Gruppen semantisch zu unterscheiden: restriktive und appositive Relativsätze. So wird in restriktiven Relativsätzen die Nominalgruppe mithilfe eines Relativsatzes eingeschränkt und näher charakterisiert. Eisenberg führt hierzu folgendes Beispiel an (1994: 228):

Jeder Linguist, der was auf sich hält, geht zweimal jährlich zum Friseur.

Während sich *Linguist* auf alle Linguisten beziehen kann, bezieht sich *jeder Linguist, der was auf sich hält* lediglich auf eine Teilmenge von Linguisten. Für die Gruppe von appositiven Relativsätzen nennt Eroms folgendes prototypische Beispiel (2000: 292):

Unser Hund, der ein ganz braver Kerl ist, würde nie einen Briefträger beißen.

Sowohl *Unser Hund* als auch *Unser Hund, der ein ganz braver Kerl ist* bezeichnet denselben Hund. Der Relativsatz ändert somit nichts an der Erweiterung der Nominalgruppe. Während soeben genannte Beispiele prototypisch für restriktive bzw. appositive Relativsätze sind, gibt es auch viele Relativsätze, die sowohl auf die eine als auch auf die andere Art gelesen werden können. Um zu bestimmen, um welche es sich handelt, können unterschiedliche Transformationsproben durchgeführt werden. So können appositive Relativsätze weggelassen werden, sie können durch Verknüpfung mit dem Wort *und* paraphrasiert werden oder durch Partikeln wie *ja* oder *übrigens* ergänzt werden (vgl. Peter 2010: 309). Bezogen auf das vorige Beispiel würde man also wie folgt vorgehen:

Unser Hund würde nie einen Briefträger beißen.

Unser Hund ist ein ganz braver Kerl und würde nie einen Briefträger beißen.

Unser Hund, der ja/übrigens ein ganz braver Kerl ist, würde nie einen Briefträger beißen.

Bei restriktiven Relativsätzen kann das Bezugselement um *jene*, *derjenige* oder *solche* ergänzt werden (vgl. ebd.: 310).

4.3.2. Der Relativsatz im Arabischen

Wenn von Relativsätzen im Arabischen gesprochen wird, muss zunächst festgehalten werden, dass das Arabische, wie auch andere semitische Sprachen, weder einen Relativsatz noch Relativpronomen in unserem Sinne kennt. Vielmehr sind jene Sätze, die aufgrund ihrer syntaktischen Phänomene dem deutschen Relativsatz ähnlich sind, „in Wirklichkeit ihrer Struktur nach selbstständige Hauptsätze als Attribut eines nominalen Bezugswortes oder eines sog. Relativpronomens, das seinerseits Attribut eines Bezugswortes sein kann, und das damit mit dem Bezugswort in Genus, Numerus und Kasus, wo immer das möglich ist, kongruiert“ (Kienast 2001: 446). Innerhalb arabischer Grammatiken wird bei jenen Sätzen, die dem deutschen Relativsatz entsprechen, vom Relativum sowie dessen Bezugssatz gesprochen, wobei mit Bezugssatz jener Satz gemeint ist, der hinter einem Relativum steht. Das Relativum selbst wird nicht als Bestandteil des Relativsatzes verstanden (vgl. Fadel Ali Hassanin 1995: 17f). Nachfolgend soll nun in aller Kürze auf die wichtigsten Merkmale eingegangen werden, die es in jenen arabischen Sätzen gibt, die aufgrund ihrer syntaktischen Besonderheiten den deutschen Relativsätzen ähnlich sind. Der Einfachheit halber werden diese Sätze im weiteren Verlauf auch als Relativsätze bezeichnet.

Anders als im Deutschen wird das Adjektiv im Arabischen bei Verbindungen von Substantiv und attributivem Adjektiv nicht voran- sondern nachgestellt und in den gleichen Status wie das Leitwort gesetzt, also definit oder indefinit. So wird *das große Haus* mit *al-baitu l-kabīr*, wörtlich *das Haus das große*, übersetzt. Nach demselben Schema werden auch Relativsätze gebildet. Diese weisen nur dann einen voranstehenden Definitmarker bzw. Relativartikel oder -pronomen auf, wenn sie sich auf ein definites Bezugselement beziehen. Sowohl Genus und Numerus als auch Kasus des Relativpronomens stimmen mit jenem des Bezugselements überein. Ein rückweisendes Pronomen verdeutlicht die Stellung des Bezugselements im Relativsatz (vgl. Blohm/El Dib 2001: 449).

El Baghdadi (2013: 24) nennt hierfür das Beispiel „*Die Studentin, die ich gestern traf*“, arabisch *al-ṭālibatu allatī qābaltuhā ams*. Der arabische Beispielsatz lautet wörtlich übersetzt *Die Studentin, die ich traf sie gestern*. Das *sie* im Satz verweist somit auf das Be-

zugselement *die Studentin*. Als weiteres Beispiel nennt Kienast (2001: 447): „*Ein Mann, der bei mir war*“, arabisch *rağulun huwa 'indī*, wörtlich *Ein Mann - er war bei mir*. Das Pronomen *er* verweist hierbei wieder auf das Bezugselement.

Fadel Ali Hassanin (1995: 16) listet einige weitere Beispiele auf, die verdeutlichen sollen, wie Relativsätze in arabischer Sprache gebildet werden. Zunächst findet sich die Umschrift des arabischen Satzes, dessen deutsche Entsprechung und zuletzt die wörtliche Übersetzung:

al-kitābu llađī qara 'tuhū

das Buch, das ich gelesen habe

das Buch, das las ich es

al-ğarīdatu llatī ġalabtuhā

die Zeitung, die ich gebracht habe

die Zeitung, die brachte ich sie

al- 'aṣḍiqā 'u llađīna 'usāfiru 'ilaihim

die Freunde, zu denen ich fahre

die Freunde, die ich fahre zu ihnen

Auch bei Betrachtung dieser Sätze fällt auf, dass diese allesamt über rückweisende Pronomen verfügen. Dieses rückweisende Pronomen kann allerdings auch fakultativ sein, nämlich dann, wenn es als Akkusativobjekt an das Verb angehängt wird. Dies wird gemacht, da der Satz sonst zu lang wäre. Anstelle von *kallam-tu llađī kallam-ta-hū* sagt man daher *kallamtu llađī kallamta*, zu Deutsch *Ich habe mit dem gesprochen, mit dem du gesprochen hast* (vgl. Fadel Ali Hassanin 1995: 18).

Abschließend soll nun noch kurz auf die Relativa Bezug genommen werden. Hierbei sei anzumerken, dass diese im Arabischen keine eigene grammatische Kategorie bilden, sondern den Nomen unterstellt sind. Zudem ist man sich bezüglich ihrer Klassifikation uneinig. So gibt es laut einigen arabischen Grammatiken gar keine Relativpronomen, sie werden vielmehr als Relativsignale oder Determinationsmarker bezeichnet. Andere Grammatiken sprechen hingegen sehr wohl von Relativpronomen. Fadel Ali Hassanin (1995: 44) spricht vom „spezifischen Relativpronomen“, das die arabische Entsprechung der deut-

schen Relativpronomen *der*, *die* und *das* ist. Seine Grundform lautet الَّذِي (*al-lla-dī*, Singular, mask.) und الَّتِي (*al-la-tī*, Singular, fem.). Dieses spezifische Relativpronomen wird in seinen Singular- und Dualformen sowohl für Personen als auch Dinge verwendet, in seiner Pluralform hingegen nur für Personen (vgl. ebd.: 45).

Neben den Relativpronomen gibt es im Deutschen noch weitere Wörter, die Relativsätze einleiten können, wie etwa *wann*, *wo*, *wie* oder *woher*. Im Arabischen gibt es sechs Relativa, die unter dem Begriff „das verallgemeinernde Relativum“ (Fadel Ali Hassanin 1995: 50) zusammengefasst werden. Es sind diese: مَنْ (*man*), مَا (*mā*), أَيْ (*‘ayy*), ذُو (*dū*), ذَا (*dā*) und الـ (*al-*). Auch hier herrscht, wie bei der Einteilung der deutschen Relativa, Uneinigkeit hinsichtlich der Kategorisierung, weshalb nicht immer alle dieser sechs Wörter als Relativa angesehen werden (vgl. ebd.: 50).

4.3.3. Herausforderungen für Deutschlernende

Nachdem dieses Kapitel – nach einem kurzen Überblick über das Arabische im Allgemeinen – das Augenmerk auf allgemeine Stolpersteine der deutschen Sprache, mit denen Sprecherinnen und Sprecher des Arabischen konfrontiert sein können, gelegt hat, soll nun explizit auf jene Herausforderungen Bezug genommen werden, vor die Deutschlernende bei der Bildung von Relativsätzen gestellt werden. Zu diesem Zweck möchte ich nun kurz auf die Ergebnisse der Untersuchung von Fadel Ali Hassanin (vgl. 1995: 161) eingehen, bei der durch die Übersetzung arabischer Sätze ins Deutsche durch Personen mit Erstsprache Arabisch mögliche Interferenzfehler festgestellt werden sollten.

Die Tatsache, dass in arabischen Relativsätzen mit indefinitem Regens keine Relativpronomen vorhanden sind, führt dazu, dass die Lernenden dies auf deutsche Relativsätze übertragen:

**Finnland ist ein Land, viele Seen hat.*¹

**Der Walfisch ist ein Tier unter Wasser lebt.* (Fadel Ali Hassanin 1995: 168)

Die voneinander abweichende Wortstellung in deutschen und arabischen Sätzen führt ebenfalls zur fehlerhaften Bildung von Sätzen:

¹ In diesem und den folgenden Absätzen werden inakzeptable Satzkonstruktionen durch das Sternchen (*) angezeigt.

**Lesen Sie vor bitte die Mädchen Roman, die sie muß hundert Jahr schlafen.*

**Er hat die Bücher gelest, die ich habe zu ihm geschenke. (ebd.: 169)*

Auch die Stellung von Relativa vor eine Präposition kann für die Lernenden herausfordernd sein:

**die Projekte, die der Lehrer über gesprochen hatte.*

**Da ist die Museum, die wir zu ihn gehen. (ebd.: 170)*

Bei der Bildung von Relativsätzen wird oftmals ein rückweisendes Pronomen verwendet, da die Lernenden dies aus ihrer Erstsprache kennen:

**Das ist der Herr, der die Tasche ihm gehört.*

**Das ist das Haus, das ich darin wohne. (ebd.: 171)*

Arabischsprachige Deutschlernende müssen somit bei der Bildung von deutschen Relativsätzen beachten, dass in diesen durch die Einleitung mittels Relativpronomen und der damit einhergehenden Flexion ein rückweisendes Pronomen überflüssig wäre und daher nicht verwendet wird (vgl. Blohm/El Dib 2001: 449).

Weitere, in dieser Untersuchung festgestellten Herausforderungen betreffen beispielsweise das Vertauschen verschiedener Relativadverbien, das Vertauschen von Thema und Rhema durch die Umstellung ganzer Satzglieder oder der inkorrekte Gebrauch der Tempora (vgl. Fadel Ali Hassanin 1995: 171ff).

Zudem kann für arabischsprachige Deutschlernende der unterschiedliche Gebrauch von *der*, *die* und *das* mitunter verwirrend sein, da diese Wörter sowohl als Relativpronomen als auch als bestimmte Artikel, Demonstrativpronomen oder Ersatz für Possessivpronomen gebraucht werden können. Um die Wortart zu bestimmen, kann allerdings eine Probe durchgeführt werden, etwa, indem *der* durch *welcher* ersetzt wird: *Ich sehe den Mann, der (welcher) dort steht* (vgl. ebd.: 41).

TEIL B: EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

5. Methodisches Vorgehen

Im zweiten Teil dieser Arbeit wird das Augenmerk nun auf die empirische Untersuchung gerichtet, wobei Konzeptualisierung und Umsetzung der Erhebung ausführlich dargelegt werden. Zunächst wird dabei das Forschungsdesign beschrieben, das dieser Untersuchung zugrunde liegt. Anschließend wird auf die Punkte Gütekriterien sowie Forschungsethik eingegangen. Danach erfolgt die Darlegung der angewendeten Erhebungsmethoden sowie eine Beschreibung bezüglich der ausgewählten Testpersonen. Der genaue Ablauf der Forschung wird schließlich im darauffolgenden Abschnitt erläutert. Den Abschluss des Kapitels bildet die Beschreibung der Vorgehensweise bezüglich Datenaufbereitung sowie Datenauswertung.

5.1. Forschungsdesign

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsfrage *„Inwiefern dienen erwachsenen DaZ-Lernenden schriftliche Erklärungen zu Relativsätzen in deren Erstsprache Arabisch als Unterstützung, um Relativsätze im Deutschen besser zu verstehen“* soll mithilfe der Durchführung einer empirischen Untersuchung beantwortet werden. Da es sich hierbei um eine Frage handelt, die aus mehreren Perspektiven betrachtet werden muss und soll, bietet sich die Forschungsstrategie der Triangulation an. Definiert werden kann Triangulation als

[...] die systematische und begründete Kombination verschiedener Perspektiven, wobei die jeweils eingesetzten methodisch-methodologischen Verfahren zur Erfassung des jeweiligen Gegenstands inhaltlich und/oder zeitlich in unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen können. (Aguado 2014: 47)

Innerhalb dieser Forschungsstrategie können verschiedene Typen unterschieden werden, für vorliegende Arbeit sind hierbei sowohl die Datentriangulation als auch die Methodentriangulation von Relevanz. Die Datentriangulation meint die Einbeziehung mehrerer Datenquellen, was innerhalb meiner Arbeit durch die Testdaten eines C-Tests und einer Lernzielkontrolle sowie durch die Daten aus einer Gruppendiskussion geschieht. Der gemeinsame Einsatz der Methoden Test und Gruppendiskussion beschreibt den zweiten Triangulationstypen, die Methodentriangulation (vgl. ebd.: 49f). Die Kombination mehrerer

Methoden soll Aguado (vgl. 2014: 52) zufolge nicht dazu dienen, etwaige Schwächen einzelner Methoden zu kompensieren, sondern vielmehr dazu führen, ein umfassendes und facettenreiches Bild des Untersuchungsgegenstandes zu erlangen, wobei durch die sich ergänzenden Daten Erklärungszusammenhänge möglich gemacht werden und sich daraus ein verbesserter Erkenntnisgewinn ergibt. In vorliegender Arbeit erfolgte die Entscheidung, eine Methodentriangulation durchzuführen, da die Testdaten allein die subjektive Sicht der Lernenden ausgeblendet hätten. Somit erhalten die Probandinnen und Probanden innerhalb der Gruppendiskussion eine zusätzliche Möglichkeit, von ihren eigenen Erfahrungen und Empfindungen zu berichten. Diese Diskussion soll unabhängig von den Testergebnissen Auskunft darüber geben, ob und inwiefern die herkunftssprachlichen Texte für die Gruppe gewinnbringend waren.

Mit dem C-Test, dem Unterrichtsversuch sowie der Gruppendiskussion erfolgt neben dem Einsatz verschiedener Methoden zudem eine Kombination von quantitativen und qualitativen Vorgehensweisen, was in der Sozialforschung auch als *Mixed Methods* (vgl. Kelle 2019: 159) bzw. *Between-Methods Triangulation* (vgl. Aguado 2014: 50) bezeichnet wird. Der Mixed Methods-Ansatz kann wie folgt definiert werden:

Unter Mixed-Methods wird die Kombination und Integration von quantitativen und qualitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d.h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojekts oder bereits in früheren Projektphasen. (Kuckartz 2014: 33)

Da sich der C-Test um die Erhebung und Auswertung standardisierter Daten dreht, wobei die Postulate nach Objektivität und Reliabilität sowie Vergleichbarkeit dieser Daten befolgt werden (vgl. Kelle 2019: 161), handelt es sich hierbei um ein quantitatives Forschungsdesign. Während die Stärken quantitativer Forschungsansätze besonders darin liegen, präzise und generalisierbare Messungen zu liefern, können Ursachen, wieso bestimmte Effekte auftreten bzw. nicht auftreten, nicht erklärt werden (vgl. Schmelter 2014: 38). Die Gruppendiskussion, bei der die Sichtweise der Lernenden im Mittelpunkt steht, wird den qualitativen Forschungsmethoden zugerechnet, welche Interaktion zwischen Forschenden und Forschungsteilnehmenden sowie Offenheit und Authentizität postulieren (vgl. Kuckartz 2014: 28). Qualitative Forschungsansätze machen es sich zum Ziel, das Handeln einer Person zu verstehen. Als Stärke qualitativer Ansätze kann der explorative

Charakter der Erkenntnisgewinnung genannt werden, als Schwäche gilt der hohe Aufwand, den die Datenauswertung aufgrund großer Datenmengen mit sich bringt (vgl. Schmelter 2014: 41). Der in dieser Arbeit durchgeführte Unterrichtsversuch kann innerhalb der Aktionsforschung eingeordnet werden. Diese Art der Forschung bedient sich in Bezug auf die Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse sowohl qualitativer als auch quantitativer Verfahren. Auch wenn es der Aktionsforschung an eigenen Forschungsmethoden fehlt, um als eigenständiges Paradigma bezeichnet werden zu können, weist sie einige strukturelle Merkmale auf, die sie von rein quantitativer bzw. rein qualitativer Forschung abhebt (vgl. Feldmeier 2014: 256).

Die unterschiedlichen Forschungsziele quantitativer und qualitativer Vorgehensweisen haben dazu geführt, dass beide Richtungen seit den 1920er-Jahren entgegengesetzte, voneinander abgeschottete Lager gebildet haben (vgl. Kelle 2019: 162). Vielfach wird hierbei auch von den „beiden Paradigmen sozialwissenschaftlicher Methoden“ (Kuckartz 2014: 27) gesprochen, „so als würden diese beiden Methodenrichtungen völlig verschiedenen Logiken und Regeln folgen“ (ebd.). Erst in den letzten Jahren kam die Diskussion über die Kombination bzw. Integration von Methoden auf, mittlerweile kann der Mixed Methods-Ansatz die alte Zweiteilung zwischen quantitativen und qualitativen Ansätzen in einem neuen Ansatz aufheben – manche sprechen hier auch von einem dritten Paradigma (vgl. ebd.: 29).

Der Einbezug unterschiedlicher Methoden kann einerseits dazu dienen, bereits vorhandene Daten und Ergebnisse zu validieren, andererseits ist eine „systematische Erweiterung und Vervollständigung von Erkenntnismöglichkeiten“ (Aguado 2014: 50) möglich. Zur Validierung ist zu sagen, dass die Forschungsergebnisse bei einem Einsatz von quantitativen und qualitativen Daten sowohl konvergent, divergent als auch komplementär sein können (vgl. Kelle 2019: 163), wobei sowohl starke Konvergenzen als auch starke Divergenzen weder positiv noch negativ für die Validität einer Studie sind (vgl. Aguado 2014: 51). In vorliegender Studie soll die Funktion der Datenkombination besonders den zweiten Punkt, also die ‚Erweiterung und Vervollständigung von Erkenntnismöglichkeiten‘, betreffen.

Auf die einzelnen, innerhalb dieser Forschung angewendeten Erhebungsmethoden, nämlich C-Test, Unterrichtsversuch und Gruppendiskussion, wird in Abschnitt 5.4. detailliert

eingegangen. Nachfolgende Abbildung soll den Ablauf des Forschungsprozesses verdeutlichen:

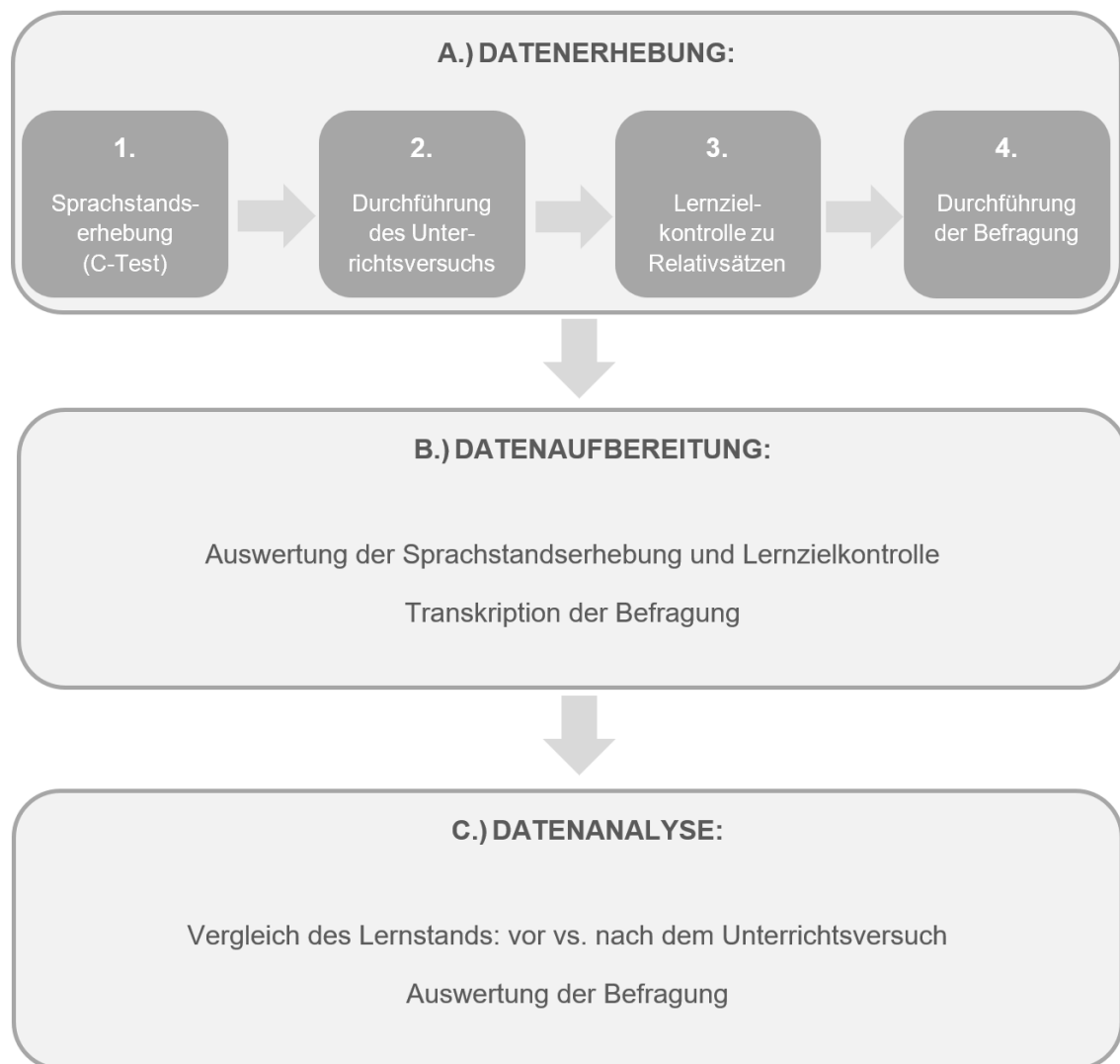


Abbildung 4: Ablauf des Forschungsprozesses (eigene Darstellung)

In einem ersten Schritt ist es vonnöten, den Sprachstand der Lernenden zu ermitteln. Diese Sprachstandserhebung findet mittels eines C-Tests statt. Zusätzlich zu diesem bearbeiten die Probandinnen und Probanden einige Übungen zu Relativsätzen. Dadurch soll eruiert werden, wie gut die Lernenden diese beherrschen. Im weiteren Verlauf erfolgt die Durchführung des Unterrichtsversuchs. Hierbei wird das Thema *Relativsätze* behandelt. Dazu erhalten die Lernenden ein kleines Heft, welches Informationen zu Relativsätzen in arabischer Sprache bereithält. Anschließend erfolgt eine zweite Überprüfung. Bei dieser wird

das Wissen zu den Relativsätzen erneut überprüft. Als letzten Schritt der Datenerhebung erfolgt eine Gruppendiskussion mit allen Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern. Die Datenaufbereitung umfasst die Auswertung der Sprachstandserhebung und Lernzielkontrollen sowie die Transkription der Befragung. Die abschließende Analyse der Daten erfolgt, indem die Lernstände zu den verschiedenen Zeiten miteinander verglichen werden. Zudem werden die Daten der Gruppendiskussion ausgewertet und mit den Ergebnissen der Lernzielkontrollen in Verbindung gebracht.

5.2. Gütekriterien

Um die Qualität von wissenschaftlichen Untersuchungen im Verlauf des Forschungsprozesses kontrollieren und gewährleisten zu können, müssen bestimmte Gütekriterien eingehalten werden. Grundsätzlich unterscheiden sich die Gütekriterien, je nachdem, ob quantitativ oder qualitativ geforscht wird.

So gelten als zentrale Kriterien der quantitativen Forschung die Objektivität, die Reliabilität sowie die Validität (vgl. Caspari 2016: 16). Bei der qualitativen Forschung gibt es zwar keine einheitliche Festlegung von Gütekriterien, als besonders wichtige Grundprinzipien werden aber meist Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität sowie Reflexivität genannt (vgl. Schmelter 2014: 42). Dennoch sollten, insbesondere im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und auch im Hinblick auf die in dieser Arbeit stattfindende Triangulation, Gütekriterien eingehalten werden, die innerhalb beider Forschungsansätze Anwendung finden. Schmelter (vgl. 2014: 35) nennt hierfür als zentrales, übergeordnetes Kriterium die Transparenz, die er sowohl auf die Begriffe Nachvollziehbarkeit als auch Objektivität bezieht. Damit beschreibt er die Tatsache, Erkenntnisse nicht erst als Produkt eines undurchsichtigen Forschungsprozesses zu verstehen, sondern den gesamten Forschungsprozess offen darzulegen, um somit eine Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Je nach Forschungsmethode sind andere Maßnahmen der bzw. des Forschenden nötig, um Transparenz gewährleisten zu können (vgl. ebd.: 35f). Zudem ergibt sich für Forschende als weiteres Gütekriterium die Offenlegung und Begründung des eigenen Gegenstandsverständnisses, wodurch diskutiert werden kann, ob angemessene Methoden verwendet wurden. In weiterer Folge können dadurch der Praxisbezug sowie die Anschlussfähigkeit der Studie eingeschätzt werden (vgl. ebd.: 36). Hierbei ist es auch wichtig, Forschungsergebnisse so

zu präsentieren, dass sie einerseits für alle verständlich, andererseits für alle zugänglich gemacht werden. Nicht zuletzt sollten Forschende offenlegen, auf welche Theorien und Erkenntnisse sie sich beziehen und an welchen Forschungsstand sie anknüpfen (vgl. ebd.: 37). Um diesen soeben genannten übergeordneten Kriterien, insbesondere der Transparenz, gerecht zu werden, achte ich in dieser Arbeit darauf, die einzelnen Schritte des Forschungsprozesses detailliert und begründet zu dokumentieren. Alle erhobenen Daten und verwendeten Materialien sind zudem im Anhang beigelegt.

Bezogen auf den quantitativen Teil dieser Arbeit, also die Arbeit mit den Tests, sollen zudem die Kriterien Objektivität, Reliabilität sowie Validität beachtet werden. Die Objektivität bezieht sich sowohl auf die Datenerhebung als auch auf die Datenauswertung und -analyse (Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität). Die Reliabilität betrifft die Messgenauigkeit und Verlässlichkeit der Ergebnisse, die Validität gibt Auskunft darüber, ob eine Methode das misst, was gemessen werden soll (vgl. Schmelter 2014: 39f). Durch die Tatsache, dass der C-Test nur eine richtige Antwortmöglichkeit zulässt, ist eine absolut objektive Auswertung und Interpretation des Tests möglich. Da der eingesetzte C-Test nicht von mir erstellt wurde, sondern es sich um einen an der Universität Duisburg-Essen innerhalb einer Arbeitsgruppe erstellten und bereits erprobten Test handelt (vgl. Baur/Chlosta/Spettmann 2005: 92), werden auch die Kriterien der Reliabilität und Validität erfüllt.

Die für die qualitative Forschung wichtigen Kriterien spielen insbesondere bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Befragung eine bedeutende Rolle. Neben der oben bereits genannten Nachvollziehbarkeit, die durch die lückenlose Dokumentation des Forschungsprozesses gewährleistet wird, ist hierbei auch das Kriterium Reflexivität essenziell. Diesbezüglich ist es wichtig, über sein Handeln zu reflektieren und diese Daten ebenfalls in die Interpretation einfließen zu lassen (vgl. Schmelter 2014: 42). Folglich habe ich während des Forschungsprozesses meine Maßnahmen stets reflektiert und kritisch betrachtet. Die Kriterien der Offenheit und Flexibilität werden dahingehend erfüllt, dass eine Änderung der Instrumente zur Datenerhebung und -analyse, sofern dies aufgrund neu gewonnener Erkenntnisse nötig werden sollte, grundsätzlich möglich ist.

Als zusätzliches Kriterium beschreibt Caspari (vgl. 2016: 18) die Einhaltung ethischer Standards, worauf im folgenden Abschnitt näher eingegangen wird.

5.3. Forschungsethik

Ethische Fragen betreffen den gesamten Verlauf der Forschung und müssen somit in sämtlichen Forschungsprozessen bedacht werden. Hierbei geht es etwa um Fragen zur Schaffung oder Änderung von Rahmenbedingungen, um etwaige Konsequenzen für Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer sowie um bestimmte Regeln, die einzuhalten sind. Besonders wichtig ist hierbei die Frage, wie viele und welche Information die Teilnehmenden erhalten dürfen und müssen (vgl. Riemer 2014: 26). Insbesondere bei Befragungen ergeben sich hier oft ethische Probleme, da sich die Frage stellt, wie viele Informationen offenbart werden sollen, ohne die Resultate zu beeinflussen und die Teilnehmenden womöglich abzuschrecken und wie viele Informationen zurückgehalten werden können, um dabei forschungsethischen Prinzipien dennoch gerecht zu werden. In jedem Fall ist eine angemessene Information für die Befragten Voraussetzung zur Entscheidung dafür, an einer Studie teilzunehmen oder nicht (vgl. Friedrichs 2019: 67). Hier gibt es auch Vorgaben in Form von Ethik-Kodizes, die innerhalb der verschiedenen Disziplinen existieren (vgl. ebd.: 68). Für den Bereich der Fremdsprachenforschung kann beispielsweise der Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung genannt werden (vgl. DGFF 2019). Zu den Grundprinzipien dieser Kodizes zählen Legutke/Schramm (2016: 108f) zufolge: „das Prinzip der Schadensverminderung, das Prinzip des Nutzens bzw. des Mehrwerts von Forschung, der Respekt vor anderen Menschen sowie das Prinzip der Redlichkeit“.

Eine zentrale Grundlage empirischer Forschung ist es, sicherzustellen, dass die Probandinnen und Probanden freiwillig an der Untersuchung teilnehmen. Weder darf Druck auf sie ausgeübt werden noch sollen sie durch eine Nichtteilnahme irgendwelche Nachteile erfahren. Bei Vorlegen einer informierten Einwilligungserklärung sollte zudem bedacht werden, dass insbesondere im DaZ-Kontext sprachliche Schwierigkeiten auftreten könnten (vgl. Legutke/Schramm 2016: 111).

In vorliegender Untersuchung wurden alle Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer im Vorfeld schriftlich über das Forschungsvorhaben aufgeklärt. Dabei wurden sie auf die Freiwilligkeit der Studie hingewiesen sowie auf die Tatsache, dass eine Nichtteilnahme bzw. ein Rückzug keinerlei Nachteile mit sich bringt. Da das Forschungsdesign so angelegt ist, dass sich detaillierte Informationen bezüglich der zu erforschenden Inhalte nicht auf die

Ergebnisse auswirken, war eine vollständige Aufklärung in Bezug auf das Forschungsvorhaben möglich. Das Einverständnis zur Teilnahme an der Studie sowie an der Verwendung der erhobenen Daten wurde schließlich schriftlich eingeholt. Um zu gewährleisten, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die ihnen vorgelegten Informationen auch vollständig verstehen, wurden die Informationen zusätzlich auch mündlich vorgetragen. Zudem erhielten die Teilnehmenden vor Unterschreiben der Einverständniserklärung genügend Zeit, um Fragen zu stellen. Das Informationsblatt sowie die Einverständniserklärung befinden sich im Anhang dieser Arbeit. Einen weiteren wichtigen Punkt stellt die Vertraulichkeit der Daten dar. Um die Identität der Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer zu wahren, wurden alle erhobenen Daten anonymisiert, wodurch für Außenstehende kein Rückschluss auf Personen möglich ist.

5.4. Erhebungsmethoden

Wie bereits in Abschnitt 5.1. erläutert, kommt es innerhalb dieses Forschungsprojekts zur Anwendung mehrerer Forschungsmethoden. Diese sollen nun nachfolgend genauer betrachtet werden.

5.4.1. C-Test

Der C-Test, der zu den meisterforschten Sprachtests gehört und bereits seit den 1980er Jahren Einsatz findet, gilt als sehr zuverlässiges und brauchbares Instrument zur Sprachstandsbestimmung. Meist besteht ein C-Test aus vier bis fünf kurzen Texten zu unterschiedlichen Thematiken, die in sich geschlossen sind und jeweils circa 60 bis 80 Wörter enthalten. Nach dem klassischen Tilgungsprinzip wird die Hälfte jedes zweiten Wortes eines Textes gelöscht. Jeder der Texte enthält die gleiche Zahl an Tilgungen. Als Kontext für die Lösungsfindung sollte am Ende des Textes ein kurzes unbeschädigtes Textstück stehen bleiben (vgl. Grotjahn 2002: 212). Neben der Tilgung jedes zweiten Wortes ist auch eine 3er-Tilgung möglich, was eine Vereinfachung des Testformats bedeutet (vgl. Baur/Goggin/Wrede-Jackes 2013: 3). Um die einzelnen Lücken wieder zu füllen, müssen die Lernenden ihre Sprachkompetenz aktivieren. Die Texte können umso besser gelöst werden, desto größer das Sprachvermögen der Probandinnen und Probanden ist. Das Test-

ergebnis liefert somit eine valide Aussage über den Sprachstand der Lernenden (vgl. Baur/Grotjahn/Spettmann 2006: 1).

Als eine der großen Stärken von C-Tests kann die Möglichkeit der absolut objektiven Auswertung genannt werden. Diese wird durch vorher festgelegte Lösungen und Lösungsvarianten sichergestellt. Zudem sind C-Tests sehr reliabel und korrelieren mit weit aufwändigeren Tests. Die Testentwicklung, -durchführung und -auswertung nimmt relativ wenig Zeit in Anspruch, wodurch C-Tests auch im Hinblick auf die Testökonomie von Vorteil sind. Der Durchführungsaufwand beträgt pro Teilttest fünf Minuten, die Auswertung nimmt etwa drei bis fünf Minuten pro Test in Anspruch. Obgleich der C-Test viele Vorteile mit sich bringt, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass er aufgrund seines Testformates keine Aussagen über die Bereiche Hörverstehen und Sprechen liefern kann. Hierfür empfiehlt sich der zusätzliche Einsatz eigener Testformate (vgl. ebd.: 2). Neben dem allgemeinen Sprachstand können C-Tests auch ein differenziertes Bild bezüglich einzelner Teilfertigkeiten liefern. Hierbei bietet sich der Einsatz von TF-Tests an. Diese Teilfertigkeitstests sind ein vom C-Test abgeleitetes Testformat und können sowohl im Bereich des Fachwortschatzes als auch zur Überprüfung der grammatischen Fähigkeiten eingesetzt werden. Um Einblick in mehrere Kompetenzbereiche zu erhalten, kann es auch ratsam sein, eine Kombination von C-Tests und TF-Tests innerhalb eines Testsets zu verwenden (vgl. ebd.: 11f).

Bei der Auswertung des C-Tests werden zwei unterschiedliche Werte ermittelt. Der erste, der sogenannte Richtig/Falsch-Wert (R/F-Wert), ergibt sich aus der Menge an den korrekt ergänzten Lücken. Dies betrifft sowohl die semantische, orthografische als auch grammatische Richtigkeit. Für jedes vollständig richtig gelöste Item erhalten die Probandinnen und Probanden einen R/F-Punkt, gibt es für eine Lücke mehrere Lösungsvarianten, werden auch hier bei Fehlerlosigkeit R/F-Punkte vergeben. Der R/F-Wert ist schließlich das Resultat aus der Addition der maximal 80 R/F-Punkte (vgl. Baur/Goggin/ Wrede-Jackes 2013: 7). Der zweite Wert ist der Worterkennungswert (WE-Wert). Wird ein zu ergänzendes Wort erkannt, wird ein WE-Punkt vergeben, wobei orthografische und morphologische Fehler keine Rolle spielen, es geht lediglich um die Erkennung des Wortes. Der WE-Wert setzt sich schließlich aus der Menge der semantisch korrekt ergänzten Lücken zusammen (vgl. ebd.). Oftmals kommt in C-Tests lediglich die Interpretation nach dem R/F-Wert zur Anwendung. Es hat sich aber gezeigt, dass der Vergleich von R/F-Werten und WE-Werten

eine wichtige Information für Lehrpersonen und deren unterrichtliche Praxis darstellt, denn während der R/F-Wert die produktiv-schriftsprachliche Kompetenz ermittelt, fokussiert der WE-Wert die rezeptiven Fertigkeiten. Die Differenz zwischen den beiden Werten gibt Aufschluss über das Verhältnis von produktiven und rezeptiven Fertigkeiten, wodurch auch mögliche Förderbedarfe festgestellt werden können. So bedeutet eine geringe Differenz zwischen den Werten im oberen Punktbereich eine gute allgemeine Sprachkompetenz, während eine geringe Differenz im niedrigen Punktbereich auf fehlendes Textverständnis schließen lässt. Bei weit auseinanderliegenden Werten, etwa wenn der R/F-Wert niedrig, der WE-Wert hingegen hoch ist, lässt dies darauf schließen, dass hier das Textverständnis zwar hoch ist, es jedoch noch Probleme bei Orthografie und Grammatik gibt (vgl. ebd.: 8f).

Die Entwicklung von C-Tests sieht nach der Zusammenstellung der Teilttests einen Testdurchlauf mit zehn erwachsenen Personen vor, die Deutsch als Erstsprache sprechen. Dadurch soll gewährleistet werden, dass das Erschließen der Lücken L1-Sprecherinnen und -sprechern keine Probleme bereitet. Sollten zwei der zehn Personen eine der Lücken nicht korrekt rekonstruieren können, muss eine Adaption erfolgen. Können die Texte schließlich von allen zehn Personen problemlos gelöst werden, wird der Text an ca. 100 Probandinnen und Probanden überprüft (vgl. Baur/Grotjahn/Spettmann 2006: 12). Aufgrund dieser langwierigen Vortests habe ich mich in meiner Studie dazu entschieden, einen bereits vorhandenen C-Test zu verwenden, worauf in Abschnitt 5.6. näher eingegangen wird.

5.4.2. Unterrichtsversuch

Müsste man den Unterrichtsversuch einer Methode zuordnen, kann dieser am ehesten dem Forschungsansatz der Aktionsforschung zugerechnet werden. Diese macht es sich zum Ziel, die Qualität des Lehrens und Lernens zu verbessern. Sie soll den Lehrpersonen dabei helfen, praxisrelevante Probleme selbst zu bewerkstelligen, Lösungswege zu finden und dies dann zu überprüfen (vgl. Altrichter/Posch/Spann 2018: 11). Als Charakteristika von Aktionsforschung nennen Altrichter/Posch/Spann (ebd.: 13) unter anderem die folgenden: Forschung der Betroffenen, Fragestellungen aus der Praxis und In-Beziehung-Setzung von Aktion und Reflexion. Besonders diese wechselseitige Verbindung von Aktion und Reflexion ist hierbei von Bedeutung. So stellt die Aktion jenes Unterrichten dar, das unter dem

Einfluss der zuvor formulierten Veränderungen stattfindet. Die Reflexion führt anschließend entweder zu einer neuen Planung des Forschungsprozesses oder zu einem Abschluss der Untersuchung (vgl. Feldmeier 2014: 262f). Daraus ergibt sich ein spiralförmiger Forschungszyklus, der gegebenenfalls mehrere Male durchlaufen werden kann. Forschende führen häufig Zwischenanalysen durch, bei denen aufkommende Fragestellungen präzisiert werden und dann in den weiteren Verlauf der Forschung miteinfließen (vgl. Altrichter/Posch/Spann 2018: 15). Als Phasen der Aktionsforschung bezeichnet Burns (vgl. 2010: 8) die Planung, die Aktion, die Beobachtung sowie die Reflexion. Im Rahmen der Aktionsforschung wird oft mit Beobachtungen, Interviews, Reflexionen und Tagebüchern gearbeitet, eine Triangulation mehrerer Methoden ist ebenfalls gebräuchlich (vgl. Altrichter/Posch/Spann 2018: 114ff).

Bei der in dieser Arbeit durchgeführten Studie kann zwar nicht von einer klassischen Aktionsforschung gesprochen werden – hierfür müsste die Lehrperson aktiv in die Forschung involviert sein und selbst den Unterricht durchführen – allerdings enthält der Unterrichtsversuch viele Elemente der Aktionsforschung. Da ich als Forschende nicht die eigentliche Lehrerin meiner Probandinnen und Probanden bin, sehe ich den Unterrichtsversuch als eine an die Aktionsforschung angelehnte Methode, wobei der Fokus auf Materialorientierung liegt (vgl. Boeckmann 2010: 25).

Innerhalb des Unterrichtsversuchs kommt es neben der Behandlung des Themas *Relativsätze* auch zu zwei Überprüfungen, die zeitlich sowohl vor als auch nach dem Unterrichtsversuch angesiedelt sind. Jene Überprüfung, die vor dem Unterricht stattfindet, dient dazu, das Wissen der Lernenden bezüglich der Relativsätze einzuordnen, die nach dem Unterricht stattfindende Lernzielkontrolle soll überprüfen, ob ein Lernzuwachs stattgefunden hat. Auf den genauen Ablauf des Unterrichtsversuchs sowie der Überprüfungen wird in Abschnitt 5.6. näher eingegangen.

5.4.3. Gruppendiskussion

Da es mir innerhalb meiner Studie wichtig war, neben den Testergebnissen eine weitere Datenquelle zu erhalten, die Einblicke in die Studienergebnisse aus der Sicht der Lernenden gewährt, habe ich mich für den zusätzlichen Einsatz einer Befragung entschieden. Die ursprüngliche Idee, die Probandinnen und Probanden innerhalb von leitfadengestützten

Interviews einzeln zu befragen, musste aufgrund der räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten abgeändert werden. So wurde die Entscheidung getroffen, die Befragung in Form einer Gruppendiskussion durchzuführen. Der Vorteil gegenüber Interviews besteht darin, dass in Gruppendiskussionen Kommunikationsprozesse herbeigeführt werden, die Alltagsgesprächen näher kommen, als dies in Einzelbefragungen der Fall wäre. Dies liegt unter anderem daran, dass der gemeinsame Erfahrungsaustausch sowohl zu gegenseitigem Erzählen anregt als auch persönliche Erinnerungen oder Ergänzungen zulässt (vgl. Vogl 2019: 695). Die in solchen Diskussionen aufkommende Gruppendynamik stellt einerseits den größten Vorteil dieser Art der Befragung dar, kann sich jedoch mitunter auch nachteilig auswirken. So können Meinungsäußerungen bestimmter Gruppenmitglieder aufgrund von sozialer Erwünschtheit verhindert werden. Zudem kann es passieren, dass abweichende Meinungen aus Sorge vor Sanktionen für sich behalten werden (vgl. ebd.: 696). Daher ist auch die Rolle der interviewenden Person, auch Moderator oder Moderatorin genannt, von besonderer Bedeutung. Sie ist die zentrale Figur der Diskussion und lenkt diese durch aktives Zuhören, das Paraphrasieren, Strukturieren und Präzisieren von Aussagen sowie der Bereitschaft zur Konfrontation, um das Gespräch in die Tiefe führen zu können (vgl. ebd.: 698f).

Die Strukturierung von Gruppendiskussionen erfolgt mittels eines vorab erstellten Leitfadens. Wichtige Elemente des Leitfadens sind Erzählaufforderungen, vorformulierte Fragen sowie Stichworte für frei formulierbare Fragen (vgl. Helfferich 2019: 670). Der Leitfaden soll dabei „so offen wie möglich, so strukturiert wie nötig“ (Helfferich 2019: 670) sein. Das bereits erwähnte Gütekriterium der Offenheit, das innerhalb der qualitativen Forschung eine wesentliche Rolle einnimmt, muss insbesondere bei der Erstellung des Leitfadens bedacht werden. Gibt man zu viel vor und wählt Fragen, die etwas bestätigen sollen, was man ohnehin schon weiß, entspricht dies nicht dem Kriterium der Offenheit. Befragten soll es möglich sein, in einer für die oder den Forschenden unerwarteten Weise antworten oder erzählen zu können (vgl. ebd.: 672). Dennoch gibt es auch Argumente, die für eine stärkere Strukturierung sprechen. Dieser bedarf es beispielsweise dann, wenn das Forschungsinteresse auf konkrete Informationen ausgerichtet ist (vgl. ebd.: 674).

Bei der Erstellung des Leitfadens kann nach dem *SPSS Prinzip* (vgl. ebd.: 677f) vorgegangen werden:

- **Sammeln von Fragen:** Mögliche Fragen, die im Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse wichtig erscheinen, werden gesammelt.
- **Prüfen von Fragen:** Die Fragen werden mit Bezug auf das Forschungsinteresse kritisch geprüft, überflüssige Fragen werden gestrichen.
- **Sortieren:** Fragen werden nach zeitlicher Abfolge und inhaltlichen Aspekten sortiert und gebündelt.
- **Subsumieren:** Für jedes Fragenbündel wird ein erzählgenerierender Impuls gefunden. Einzelaspekte können hier als Stichworte untergeordnet werden.

Bei der Durchführung der Befragung gilt es schließlich zu beachten, dass der Leitfaden zwar abgearbeitet wird, man sich aber nicht zu stark an diesem orientiert. Spontane Äußerungen sollten gegenüber der Einhaltung der Reihenfolge von Fragen Priorität haben (vgl. ebd.: 677). So kann sich die Reihenfolge der Fragen durch den Verlauf der Diskussion verändern und Befragte können bestimmte Fragen möglicherweise auch schon vorab beantworten, wodurch diese später ausgelassen werden können. Zudem kann eine zu starke Orientierung am Leitfaden das Gespräch zu einem Frage-Antwort-Dialog verkürzen (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 111). Innerhalb der Gruppe sollte zudem darauf geachtet werden, dass sich der Moderator bzw. die Moderatorin der Diskussion nicht zu sehr in Einzelgespräche verwickeln lässt, kein suggestives Verhalten zeigt und stets die Phasen der Diskussion sowie die Gruppendynamik im Blick hat, um auf diese laufend reagieren zu können (vgl. Vogl 2019: 699).

Darüber hinaus sollte sich die interviewende Person auch der Tatsache bewusst sein, dass das Gütekriterium der Objektivität für diese Form der Befragung nicht gelten kann. Der Forscher oder die Forscherin ist aktiv in den Befragungsprozess involviert, was immer mit einem gewissen Maß an Subjektivität einhergeht. Diese Subjektivität muss in jedem Fall methodisch kontrolliert und reflektiert sein, um den wissenschaftlichen Ansprüchen qualitativer Forschung zu genügen (vgl. Helfferich 2019: 683).

5.5. Probandinnen und Probanden

Die Zielgruppe meiner Untersuchung stellen erwachsene Deutschlernende da, deren Erstsprache Arabisch ist. Da innerhalb des Unterrichtsversuchs das Thema *Relativsätze* behan-

delt wird, sollte das Deutschniveau der Lernenden mindestens A2 bis B1 betragen. Das Finden solch einer Gruppe stellte mich aufgrund der zu dieser Zeit aufkommenden Coronavirus-Pandemie vor eine große Herausforderung, da die meisten Sprachschulen ihren Unterricht auf Fernlehre umgestellt hatten oder keine kursfremden Personen in ihren Instituten erlaubten. Aufgrund der nach wie vor geltenden Sicherheitsbestimmungen ist die Zahl der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer in Präsenzkursen derzeit sehr gering, weshalb jener Kurs, in dem ich meine Untersuchung durchführen durfte, aus lediglich sechs Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern bestand. Es handelt sich hierbei um einen Deutschkurs des Berufsförderungsinstituts, in dem Lernende sowohl über den Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) als auch über das Arbeitsmarktservice (AMS) Kurse besuchen können. Die von mir gehaltene Unterrichtseinheit fand in einem B2-Kurs statt, dessen Teilnehmerinnen und Teilnehmer alle die arabische Sprache beherrschen. Zur Wahrung der Anonymität wird anstelle des Namens der jeweiligen Probandin bzw. des jeweiligen Probanden das Kürzel P1, P2, etc. verwendet. Von den sechs am Kurs teilnehmenden Personen wurden alle in Syrien geboren, lediglich P2 stammt aus dem Irak. Als Erstsprache geben fünf Personen Arabisch an, P6 hingegen Kurdisch. Das Alter der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, von denen vier männlich und zwei weiblich sind, reicht von 19 bis 47 und beträgt durchschnittlich 32,6 Jahre. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des insgesamt vier Monate dauernden Kurses hatten bei meinem Besuch etwa die Hälfte des Kurses absolviert. Die Frage, seit wann sie Deutsch lernen, beantworteten die Probandinnen und Probanden ziemlich unterschiedlich, die Zeitspanne reicht hier von einem Jahr bis zu sieben Jahren. Eine Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse, die die Probandinnen und Probanden anhand einer Skala, die von 0 bis 10 reichte, vornehmen sollten, brachte folgende Ergebnisse: Alle Personen bewerteten ihre Arabischkenntnisse mit 10, P6 gab als weitere Sprache Kurdisch mit 10 an. P2 meinte zwar, er würde seinen Dialekt perfekt beherrschen, handle es sich hingegen um Standardarabisch würde er sich auf der Skala bei 8 einstufen. P1, P3 und P5 beurteilten ihre Deutschkenntnisse mit 5, wobei P5 und P6 seit vier Semestern Deutschkurse besuchen, P1 lernt seit etwa vier Jahren Deutsch. P6 besucht seit drei Semestern, und damit am kürzesten Deutschkurse und gibt bei den Deutschkenntnissen auf der Skala 6 an. P2 bewertet die Deutschkenntnisse mit 7 und hat zuvor zwei Deutschkurse besucht. P4 gibt an, seit sieben Jahren Deutsch zu lernen, was innerhalb der Gruppe die längste Zeit ist. Auch die Sprachkenntnisse werden hier mit 8 am höchsten bewertet. Abgesehen von P6 beherrschen alle Probandinnen und Probanden Englisch, die Selbsteinschätzung liegt hier zwischen 3 und 7. Weitere Sprachen werden nur von P2 und P6 ange-

führt. P6 beherrscht, wie erwähnt, Kurdisch, P2 bewertet seine Russischkenntnisse mit 5 auf der Skala.

5.6. Datenerhebung

Die Erhebung der Daten erfolgte am 13. April 2021 zur üblichen Kurszeit. Vor Beginn der Untersuchung erhielten die Probandinnen und Probanden ein Informationsblatt, das sie über Zweck und Ablauf der Studie informieren sollte (siehe Abschnitt 5.3. sowie Anhang A). Nachdem die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über das Forschungsvorhaben informiert waren und die Einverständniserklärung unterschrieben hatten, erhielten sie den Fragebogen. Auf diesem sollten sie zunächst ihre Sprachkenntnisse auf einer Skala von 0 bis 10 beurteilen. Danach erhielten sie die Aufgabe, in drei verschiedenen Übungen Relativpronomen richtig einzusetzen. Da eine der teilnehmenden Personen zu spät zum Unterricht kam, konnte sie nur zwei der drei Übungen ausfüllen, was in der Datenanalyse berücksichtigt wird.

Im Anschluss an die Übungen bearbeiteten die Lernenden den C-Test. Hierfür wurden, wie bereits erläutert, Texte der Niveaustufe B1-B2 von Baur/Chlosta/Spettmann (2005) verwendet, welche unter der Leitung von Prof. R.S. Baur an der Universität Duisburg-Essen erarbeitet wurden und auf der Homepage des „Europäischen Netzwerk Deutsch als Fremdsprache“ zur Verfügung gestellt werden.² Die Wahl fiel auf diese, bereits erprobten Texte, da der Erstellung eines eigenen Testsets eine langwierige Phase der Überprüfung vorausgehen müsste, was im Rahmen dieser Abschlussarbeit nicht möglich gewesen wäre. Zudem entsprechen die hier zur Verfügung gestellten Texte der Niveaustufe der Lernenden. Das eingesetzte Testset basiert auf Lehrbuchtexten. Die in sich abgeschlossenen Texte wurden mit einer Tilgung jedes dritten Wortes versehen, wobei die Wörter jeweils zur Hälfte getilgt wurden. Der erste und letzte Satz des jeweiligen Textes blieb unversehrt. Die ersten beiden Texte, *Der Bücherbus* und *Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus*, basieren auf Texten der Niveaustufe B1, die Texte *Die beliebteste Frucht* und *Klimaveränderungen und Naturkatastrophen* entsprechen B2-Niveau. Aufgrund der knappen Zeit sowie vieler potenziell unbekannter Wörter entschied ich mich vorab dazu, den dritten Text, *Die beliebteste Frucht*, nicht zu verwenden und den C-Test lediglich mit drei Texten durchzu-

² <https://www.daf-netzwerk.org/arbeitsgruppen/ag4/dokumente.php?kategorieid=89> (Zugriff 15.04.2021)

führen. Dies kürzt die Zeit, welche die Probandinnen und Probanden zur Bearbeitung des Textes zur Verfügung gestellt bekommen, von 20 auf 15 Minuten. Vor Durchführung des eigentlichen C-Tests erfolgte das gemeinsame Bearbeiten eines Beispieltextes, welcher sich ebenfalls auf der oben genannten Homepage befindet. Nachdem beim gemeinsamen Ausfüllen des Beispieltextes keine Fragen aufkamen, konnte anschließend der eigentliche C-Test durchgeführt werden. Dafür hatten die Lernenden exakt 15 Minuten Zeit, wobei sie nach jeweils fünf Minuten darauf hingewiesen wurden, den nächsten Text zu bearbeiten.

Nach Ablauf der Zeit wurden die Zettel eingesammelt und das Informationsheft zu den Relativsätzen in arabischer Sprache ausgeteilt. Dieses Informationsheft setzt sich aus Seiten des Buches *Almani – Deutsche Grammatik für Araber* von Khaled Al-Rawaschdeh (2009) zusammen. Den Lernenden waren Relativsätze bereits bekannt, weshalb die anschließende Unterrichtseinheit eine Wiederholung für sie darstellte. Während ich den Lernenden das Thema Relativsätze anhand von Beispielen näher brachte und wir gemeinsame Übungen durchführten, verwies ich immer wieder auf das Informationsheft, in dem die Lernenden die von mir vorgetragenen Informationen in arabischer Sprache vorfanden. Dabei wurde ich auch auf Fehler in der arabischen Übersetzung aufmerksam gemacht. Die Unterrichtseinheit war wie eine gewöhnliche Grammatikeinheit in einem Deutschkurs konzipiert, der einzige Unterschied war das Informationsheft, das jedes der Gruppenmitglieder vor sich liegen hatte. Beispielsätze wurden auf Deutsch besprochen, es wurden aber auch jene Sätze, die sich im Informationsheft finden, aufgegriffen. Die Lernenden wurden dazu angehalten, auch selbst Beispielsätze zu finden oder Relativpronomen zu ergänzen. Die meisten von ihnen verwendeten dazu die im Informationsheft vorkommende Deklinationstabelle als Hilfestellung.

Nach Durchführung der Unterrichtseinheit sowie einer kurzen Pause erhielten die Probandinnen und Probanden eine Lernzielkontrolle, bei der sie erneut Aufgaben zu den Relativsätzen bearbeiten sollten. Es mussten sowohl Relativpronomen ergänzt als auch Relativsätze gebildet werden (siehe Anhang B.5.). In fünf Aufgaben konnten hierbei insgesamt 31 Punkte erreicht werden.

Den Abschluss der Untersuchung bildete die Gruppendiskussion, welche mithilfe des Mobiltelefons aufgezeichnet wurde. Hierbei waren neben den sechs Kursteilnehmerinnen und -teilnehmern auch der Kursleiter anwesend, wobei dieser zwischenzeitlich den Raum für

einige Zeit verließ. Er hörte sich an, was seine Gruppenmitglieder zur Diskussion beizutragen hatten, mischte sich selbst jedoch nur am Rande ein. Die Diskussion fand direkt im Anschluss an die Lernzielkontrolle statt, weshalb die Lernenden sofort im Thema waren und von ihren Eindrücken zur Unterrichtseinheit berichteten. Während der Diskussion orientierte ich mich grob an dem vorab erstellten Leitfaden, es ergaben sich jedoch auch neue Fragen, die gemeinsam geklärt wurden. Während der Befragung kam es zu keinen größeren Unterbrechungen oder Störfaktoren, lediglich eine der teilnehmenden Personen verließ für kurze Zeit den Raum.

5.7. Datenaufbereitung und -auswertung

Die meiner Studie zugrundeliegenden Daten bilden einerseits die Ergebnisse der Sprachstandserhebung und Lernzielkontrolle, andererseits die Transkription der Befragung. Die Auswertung der Daten aus der Gruppendiskussion erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. In den nachfolgenden Abschnitten wird nun auf die Aufbereitung und Auswertung dieser einzelnen Daten näher eingegangen.

5.7.1. C-Test und Überprüfungen zu den Relativsätzen

Die Aufgaben, welche die Probandinnen und Probanden zu den Relativsätzen bearbeiteten, wurden manuell ausgewertet, wobei für korrekt ausgefüllte Lücken und korrekt gebildete Relativsätze jeweils ein Punkt vergeben wurde. Bei den der Unterrichtseinheit vorangegangenen Übungen zu den Relativsätzen konnten die Lernenden insgesamt 20 Punkte erreichen, bei der an den Unterricht anschließenden Lernzielkontrolle konnten insgesamt 26 Punkte erreicht werden. Bei der Auswertung des C-Tests wurde sowohl der Wert der vollständig korrekt ausgefüllten Lücken (R/F-Wert), der Worterkennungswert (WE-Wert), als auch der sich aus den jeweiligen Punkten ergebende Differenzwert vermerkt. Bei der Frage, was als vollständig korrekt ausgefüllt gilt, orientiere ich mich an jener Schreibweise, wie sie auch bei Baur/Chlosta/Spettmann (2005) angeführt wird. Das Wort *Bibliothek* im ersten Teilstest bietet hier eine Ausnahme: Während Baur/Chlosta/Spettmann nur den Plural *Bibliotheken* als korrekt werten, vergebe ich hier auch für den Singular einen R/F-Punkt, da meiner Meinung nach beide Varianten korrekt sind. WE-Punkte wurden bei jenen Wörtern vergeben, die zwar erkannt wurden, deren Schreibweise jedoch orthographische oder morphologische Fehler enthielten. Zudem wurden WE-Punkte vergeben, wenn Artikel

erkannt wurden, aber der falsche Artikel eingesetzt wurde (vgl. Baur/Goggin/Wrede-Jackes 2013: 7f). Aufgrund der Streichung eines Textes konnten insgesamt 60 Punkte erzielt werden. Die Punkte der einzelnen Teiltests wurden anschließend tabellarisch vermerkt und den jeweiligen Testpersonen zugeordnet.

Alle Testergebnisse befinden sich im Anhang dieser Arbeit, die Einzelergebnisse der Probandinnen und Probanden werden außerdem in Kapitel 6 in tabellarischer Form dargestellt und diskutiert.

5.7.2. Transkription

Für die Aufbereitung der Daten der Gruppendiskussion wurde ein Transkript angefertigt. Auf den Einsatz einer Videoaufzeichnung während der Befragung wurde verzichtet, um den Probandinnen und Probanden das Gefühl einer möglichst offenen aber dennoch von außen unbeobachteten Atmosphäre zu ermöglichen. Zudem merken Kühn/Koschel (vgl. 2018: 199) an, dass Videoaufzeichnungen mitunter dazu führen können, dass die interviewende Person der Körpersprache von Teilnehmerinnen und Teilnehmern während der Befragung keine Beachtung schenkt, da ohnehin auf die Aufzeichnung vertraut wird. Um dennoch zu wissen, welche Person welche Äußerung trifft und dies im Transkript genau belegen zu können, wurde ein Sitzplan sowie ein stichprobenartiges Gedankenprotokoll erstellt. Die Frage, wie detailliert die Sprache im Transkript festgehalten werden soll, hängt eng mit den Forschungszielen zusammen. Da in meiner Forschung die Aussagen der Lernenden im Vordergrund stehen, sprachliche Besonderheiten wie Dialekte, Betonung oder Aussprache jedoch irrelevant sind, wurden diese im Transkript nicht berücksichtigt. Die sprachlichen Äußerungen wurden ohne den Einsatz einer Computersoftware wörtlich transkribiert, wobei zum Zweck der besseren Lesbarkeit kleinere Korrekturen an der Wortstellung vorgenommen wurden. Längere Pausen werden im Transkript mithilfe von in Klammern gesetzten Auslassungspunkten (...) vermerkt, wobei die Anzahl der Punkte jeweils die Länge der Pausen bestimmt. Wird der Sprechfluss einer Person durch die Aussage einer anderen unterbrochen, wird deren Wortbeitrag in Klammern gesetzt. Etwaige Störungen, wie das Klingeln eines Mobiltelefons, werden ebenfalls in Klammern notiert. Nichtsprachliche Aktivitäten und Lautäußerungen, wie etwa Lachen oder Seufzen, werden in Doppelklammern wiedergegeben. Unverständliche Äußerungen werden mit (unv.) gekennzeichnet, ergänzende Kommentare stehen in eckigen Klammern. Alle am Gespräch

teilnehmenden Personen erhalten Kürzel: So wird die interviewende Person mit *I*, die Probandinnen und Probanden mit *P1-P6* und der Kursleiter mit dem Kürzel *KL* gekennzeichnet (vgl. Kuckartz/Rädiker 2019: 449).

5.7.3. Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Daten aus der Gruppendiskussion erfolgt mittels qualitativer Inhaltsanalyse. Diese dient dazu, jegliche Art der Kommunikation zu analysieren, wobei dies stets regel- sowie theoriegeleitet geschieht. Die qualitative Inhaltsanalyse macht es sich zum Ziel, „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (Mayring 2015: 13). Mayring differenziert drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: Die *Zusammenfassung*, bei der das Material so reduziert wird, dass am Ende die essenziellen Inhalte zurückbleiben, die *Explikation*, deren Ziel es ist, unverständliche Textstellen mithilfe von zusätzlichem Material erklärbar zu machen, sowie die *Strukturierung*, welche die Daten aufgrund vorher festgelegter Kriterien einordnet (vgl. ebd.: 67). Den Grundformen liegt jeweils ein Kategoriensystem zugrunde, wobei man bei der Zusammenfassung von induktiver Kategorienbildung spricht, bei der Strukturierung von deduktiver Kategorienanwendung. Bei der induktiven Kategorienbildung werden während der Durchsicht des Materials Kategorien formuliert, welche später schrittweise zu Hauptkategorien zusammengefasst werden können. Die deduktive Kategorienanwendung erfolgt vorab und theoriegeleitet. Zu diesem Zweck wird zunächst ein Kodierleitfaden erstellt, anhand dessen bestimmt werden kann, welche Textstelle welcher Kategorie zugeordnet werden soll (vgl. Mayring/Fenzl 2019: 637f). Neben einem strikt induktiven oder deduktiven Verfahren können diese beiden Vorgehensweisen auch miteinander kombiniert werden, wozu ich mich auch in vorliegender Arbeit entschieden habe. Die Findung von Kategorien ergab sich bereits vorab bei der Erstellung des Leitfadens, dessen Fragen sich aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit ableiten. Zusätzlich wurde während der Durchsicht des Transkripts jenes Datenmaterial, welches sich nicht in die zuvor erstellten Kategorien einordnen ließ, analysiert, paraphrasiert und neu gebildeten Kategorien zugeordnet. Im Anschluss wurden ähnliche Kategorien zu einer gemeinsamen zusammengefasst. Anhand der von Mayring (2015: 69ff) vorgeschlagenen Vorgehensweise wurden folgende vier Kategorien bestimmt, die sich jeweils mit den daneben angeführten Punkten beschäftigen:

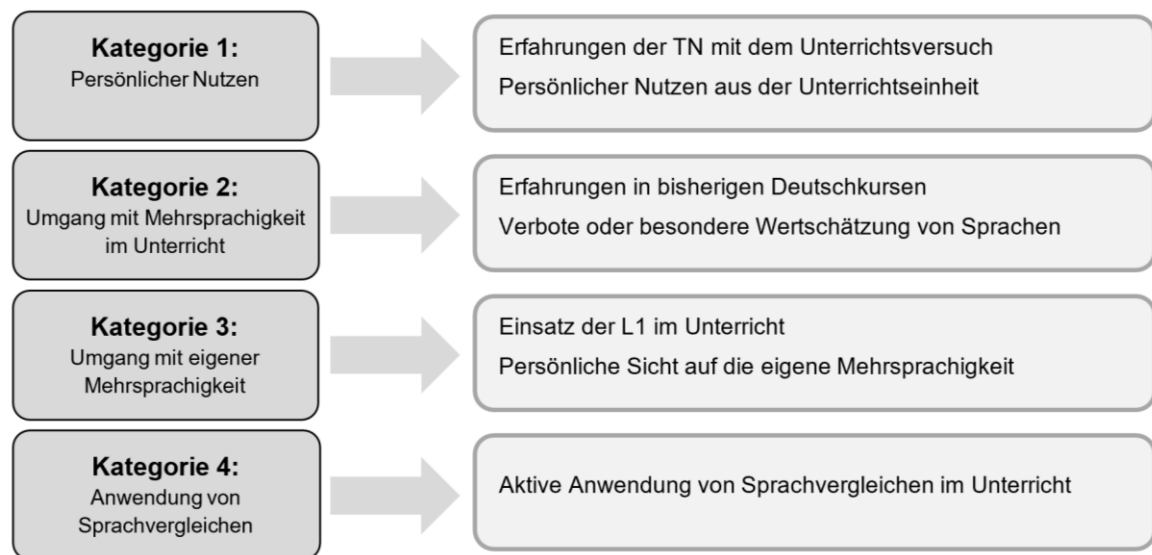


Abbildung 5: Kategoriensystem (eigene Darstellung)

Kategorie 1 beschäftigt sich mit der Frage, welchen Nutzen der Unterrichtsversuch für die Teilnehmenden brachte. Dies bezieht sich einerseits auf den Unterricht an sich, vor allem aber auf die Arbeit mit dem arabischsprachigen Grammatikheft. Die Gruppe soll hier reflektieren, was sie aus dem Unterricht mitnehmen konnte, ob und inwiefern sie davon profitieren konnte und ob es Dinge gibt, die sie verändern würde. Zudem sollten die Lernenden einschätzen, ob das Informationsheft auf Arabisch ihnen tatsächlich zu einen Lernfortschritt verhelfen konnte. Dies soll eine subjektive Einschätzung sein, die Probandinnen und Probanden kennen zum Zeitpunkt der Befragung ihre Testergebnisse nicht. **Kategorie 2** geht der Frage nach, wie im jetzigen und in bisherigen Deutschkursen mit der Mehrsprachigkeit der Lernenden umgegangen wird bzw. wurde. Dabei interessiert es mich, ob die Gruppe bereits Erfahrung mit Linguizismus gemacht hat und ob es Lehrende gibt, welche die Mehrsprachigkeit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Mehrwert ansehen und aktiv in den Unterricht einbringen. Zudem soll geklärt werden, ob und wie im aktuellen Kurs auf die Erstsprache der Lernenden Rücksicht genommen wird. **Kategorie 3** richtet den Blick auf die eigene Mehrsprachigkeit der einzelnen Probandinnen und Probanden. Dabei soll geklärt werden, wie sie ihre Mehrsprachigkeit innerhalb des Unterrichts wahrnehmen und ob sie diese selbst als Ressource nutzen. Eng mit dieser Kategorie ist die abschließende **Kategorie 4** verwoben, da es auch hier um die eigene Mehrsprachigkeit im Unterricht geht, diesmal mit Fokus auf Lernstrategien. Es soll geklärt werden, ob die Lernenden aktiv

Sprachvergleiche anwenden und auch ob der Einsatz anderer bereits erworbener Sprachen hierbei eine Rolle spielt.

6. Analyse und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt zunächst die Analyse und Ergebnisdarstellung aus den Daten der Relativsatzübungen, des C-Tests sowie der Lernzielkontrolle. Dabei wird zuerst auf die Analyse der Daten jeder einzelnen Aufgabe eingegangen, um diese im Anschluss in Beziehung zueinander zu setzen und kritisch zu beleuchten.

Jene Daten, die aus der Gruppendiskussion gewonnen werden konnten und mittels qualitativer Inhaltsanalyse aufbereitet wurden, spielen bei der Interpretation der Ergebnisse ebenfalls eine wichtige Rolle. Sie ergänzen die Lesart und helfen dabei, die Resultate der Probandinnen und Probanden einzuordnen. Die Ergebnisse, die sich durch die Inhaltsanalyse manifestierten, werden in Abschnitt 6.4. innerhalb der zuvor gebildeten Kategorien dargestellt und interpretiert, um sie im darauffolgenden Abschnitt mit den Ergebnissen der anderen Daten in Verbindung zu bringen.

6.1. Relativsatzübungen

Die Überprüfung zu den Relativsätzen besteht aus drei verschiedenen Übungen, bei denen insgesamt 20 Punkte erreicht werden können. In Übung 1 sollen die Probandinnen und Probanden Lücken mit Relativpronomen füllen, wobei die einzelnen Relativpronomen aus einem Kästchen auszuwählen sind. Übung 2 enthält Sätze mit jeweils zwei Relativpronomen, von denen das falsche Pronomen durchgestrichen werden soll. In Übung 3 sollen die jeweiligen Sätze wieder mit Relativpronomen gefüllt werden, hier gibt es diesmal jedoch keine Auswahlmöglichkeit. Meine Wahl fiel auf diese Art der Übungen, da den Lernenden Relativpronomen bereits im Vorhinein bekannt waren und mithilfe der Übungen festgestellt werden soll, wie gut sie diese beherrschen und anwenden können. Die erreichten Punkte der einzelnen Übungen wurden am Ende addiert und in eine Tabelle eingetragen. Zudem wurde der Mittelwert sowie die erreichten Prozentpunkte errechnet. Tabelle 2 veranschaulicht die Ergebnisse:

Tabelle 2: Darstellung der Ergebnisse zu den Relativsatzübungen (eigene Darstellung)

Ergebnisse Relativsatzübungen		
Proband*in	Punkte (max. 20)	Prozent erreicht
P1	16	80,0%
P2	18	90,0%
P3	16	80,0%
P5	11	55,0%
P6	13	65,0%
Mittelwert	15	74,0%

Proband*in	Punkte (max. 13)	Prozent erreicht
P4	8	61,5%

Im Durchschnitt konnten die Lernenden eine Gesamtpunktezah von 15 (74,0%) erreichen, wobei P2 mit 18 die meisten, P5 mit 11 die wenigsten Punkte erreichte. Eine der Personen, P4, wird in dieser Aufzeichnung gesondert geführt, da sie verspätet zum Unterricht erschien und somit nur zwei der drei Aufgaben bearbeiten konnte. Die zu erreichende Maximalpunktezah beträgt bei dieser Person somit 13 anstelle von 20 Punkten.

Bei Übung 1 konnten P1, P2 und P3 5 bzw. 6 von 7 Punkten erreichen, während P4, P5 und P6 zwischen 2 und 3 Punkte erreichten. Bei Übung 2 erreichten sowohl P1 als auch P4 mit 6 Punkten die volle Punktezah. Die restlichen Probandinnen und Probanden konnten zwischen 3 und 5 Punkte erreichen. Bei Übung 3 erreichten die Lernenden im Durchschnitt die meisten Punkte, nämlich zwischen 6 und 7 von 7. Lediglich P1 erreichte hier mit 4 die wenigsten Punkte.

Bei den nicht korrekt ausgefüllten Lücken gab es verschiedene Relativpronomen, mit denen die Lernenden diese füllten. Es konnte hier kein Muster festgestellt werden, das uns etwa zeigen würde, dass den Lernenden beispielsweise die Deklination eines bestimmten Kasus schwerfallen würde.

6.2. C-Test

Bei den Ergebnissen des C-Tests wurden sowohl die Resultate der drei einzelnen Teiltests als auch das Gesamtergebnis tabellarisch festgehalten. Dabei wurde jeweils der R/F- sowie der WE-Wert bestimmt. Außerdem wurde der Differenzwert berechnet, auf den später noch näher eingegangen wird. Die nachfolgenden Tabellen 3, 4, 5 und 6 veranschaulichen die Ergebnisse:

Tabelle 3: Darstellung der Gesamtergebnisse des C-Tests (eigene Darstellung)

Ergebnisse C-Test gesamt					
Proband*in	R/F		WE		Differenzwert
	Punkte (max. 60)	Prozent erreicht	Punkte (max. 60)	Prozent erreicht	
P1	30	50,0%	43	71,7%	13
P2	30	50,0%	41	68,3%	11
P3	29	48,3%	42	70,0%	13
P4	27	45,0%	33	55,0%	6
P5	12	20,0%	26	43,3%	14
P6	11	18,3%	21	35,0%	10
Mittelwert	23	38,6%	34	57,2%	11

Tabelle 4: Darstellung der Ergebnisse des ersten Teiltests „Der Bücherbus - eine Bibliothek auf Rädern“ (eigene Darstellung)

Ergebnisse Test 1					
Proband*in	R/F		WE		Differenzwert
	Punkte (max. 20)	Prozent erreicht	Punkte (max. 20)	Prozent erreicht	
P1	12	60,0%	17	85,0%	5
P2	11	55,0%	14	70,0%	3
P3	14	70,0%	20	100,0%	6
P4	16	80,0%	19	95,0%	3
P5	5	25,0%	11	55,0%	6
P6	7	35,0%	15	75,0%	8
Mittelwert	11	54,2%	16	80,0%	5

Tabelle 5: Darstellung der Ergebnisse des zweiten Teiltests „Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus“ (eigene Darstellung)

Ergebnisse Test 2					
Proband*in	R/F		WE		Differenzwert
	Punkte (max. 20)	Prozent erreicht	Punkte (max. 20)	Prozent erreicht	
P1	11	55,0%	14	70,0%	3
P2	12	60,0%	13	65,0%	1
P3	11	55,0%	14	70,0%	3
P4	9	45,0%	11	55,0%	2
P5	5	25,0%	11	55,0%	6
P6	4	20,0%	6	30,0%	2
Mittelwert	9	43,3%	12	57,5%	3

Tabelle 6: Darstellung der Ergebnisse des dritten Teiltests „Klimaveränderungen und Naturkatastrophen“ (eigene Darstellung)

Ergebnisse Test 3					
Proband*in	R/F		WE		Differenzwert
	Punkte (max. 20)	Prozent erreicht	Punkte (max. 20)	Prozent erreicht	
P1	7	35,0%	12	60,0%	5
P2	7	35,0%	14	70,0%	7
P3	4	20,0%	8	40,0%	4
P4	2	10,0%	3	15,0%	1
P5	2	10,0%	4	20,0%	2
P6	0	0,0%	0	0,0%	0
Mittelwert	4	18,3%	7	34,2%	3

Insgesamt konnten die Lernenden einen durchschnittlichen R/F-Wert von 38,6% sowie einen durchschnittlichen WE-Wert von 57,2% erreichen. Es fällt auf, dass sowohl der R/F-Wert als auch der WE-Wert von Text zu Text abnimmt. Beträgt der R/F-Wert beim ersten Teilttest durchschnittlich noch 54,2%, sind es beim zweiten Test nur mehr 43,3% und bei Test 3 lediglich 18,3%. Der WE-Wert sinkt von durchschnittlichen 80,0% bei Test 1 auf 57,5% (Test 2) und schließlich auf 34,2% (Test 3). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass es sich bei Text 1 und 2 um Texte der Niveaustufe B1 handelt, Text 3 basiert hingegen auf Textgrundlagen der Niveaustufe B2. Außerdem kann vermutet werden, dass der erste Text einen größeren Bezug zur Lebenswelt der Lernenden darstellt, als dies beim zweiten und dritten Text der Fall ist. Eine weitere Erklärung für die schlechter werdenden Ergebnisse könnte sein, dass sich einige der Probandinnen und Probanden länger als die

vorgegebenen fünf Minuten mit Text 1 beschäftigten, was sie bei Text 2 und 3 in Zeitnot brachte. So konnte beispielsweise P6 bei Text 3 keine der vorgegebenen Lücken füllen.

Abschließend soll nun noch auf das Verhältnis eingegangen werden, in dem rezeptive und produktive Sprachfertigkeiten zueinander stehen. Hierzu werden die Differenzwerte errechnet, die sich aus der Differenz zwischen WE- und R/F-Wert ergeben. Während eine geringe Differenz im oberen Punktbereich von guter allgemeiner Sprachkompetenz zeugt, lässt eine geringe Differenz im niedrigen Punktbereich auf fehlendes Textverständnis schließen. Liegen R/F- sowie WE-Werte eher weit auseinander, bedeutet dies, dass zwar Textverständnis vorhanden ist, die Schwierigkeiten hingegen bei der formalsprachlich korrekten Umsetzung, also bei Orthografie und Grammatik, zu verorten sind (vgl. Baur/Goggin/Wrede-Jackes 2013: 9). Um möglichen Förderbedarf aus diesen Werten ableiten zu können, schlagen Baur/Spettmann (vgl. 2009: 123) folgende Orientierung vor: Handelt es sich um einen niedrigen Differenzwert im oberen Bereich, also liegt der R/F-Wert über 70,9% und der Differenzwert unter 10, besteht kein Förderbedarf. Auch wenn es sich um einen hohen Differenzwert (über 10) im oberen Bereich handelt, besteht kein unmittelbarer Förderbedarf. Aus einem R/F-Wert von unter 70,9% einem WE-Wert von über 70,9% und einem Differenzwert über 10, also einem hohen Differenzwert im unteren Bereich, ergibt sich gegebenenfalls Förderbedarf im formalsprachlichen Bereich. Je höher der Differenzwert hierbei ist, desto eher besteht die Möglichkeit einer gravierenden Schwäche in diesem Bereich. Ein niedriger R/F-Wert in Kombination mit einem niedrigen WE-Wert, aus denen sich zudem ein niedriger Differenzwert ergibt, verlangt nach Förderung im Bereich der Lese- und Textkompetenz. Als Orientierung werden hier R/F- und WE-Werte von unter 70,9 sowie ein Differenzwert von unter 10 angegeben. Bei sehr niedrigen R/F-Werten von unter 60,9% sowie WE-Werten von unter 70,9% und einem Differenzwert von über 10, also einem hohen Differenzwert im unteren Bereich, existiert Förderbedarf sowohl auf formalsprachlicher Ebene als auch im Bereich der Lese- und Textkompetenz (vgl. ebd.: 123ff).

Die R/F- und WE-Werte, welche die Probandinnen und Probanden in der vor mir durchgeführten Untersuchung erzielten, werden in Abbildung 6 veranschaulicht:

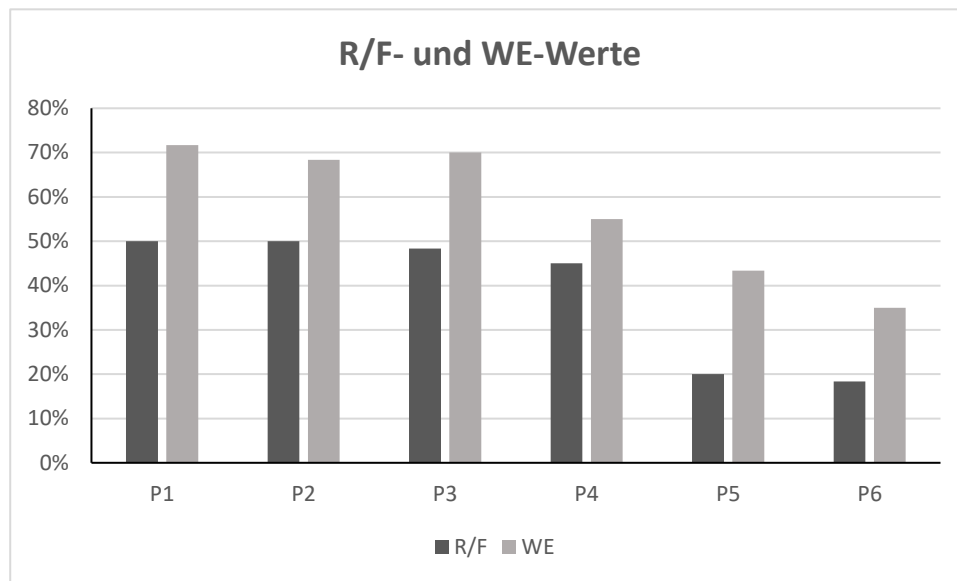


Abbildung 6: Darstellung der R/F- und WE-Werte (eigene Darstellung)

Die geringste Differenz zwischen den beiden Werten, nämlich 6, weist P4 auf. Die restlichen Probandinnen und Probanden erzielten Differenzwerte, die zwischen 10 und 14 liegen. Orientiert man sich an der von Baur/Spettmann (2009) vorgeschlagenen Herangehensweise, bestünde in unserem Fall für alle Lernenden Förderbedarf. Alle der getesteten Personen erzielten einen R/F-Wert von unter 60,9% sowie WE-Werte von unter 70,9% (ausgenommen P1). Der Differenzwert liegt dabei, abgesehen von P4, bei 10 oder darüber.

Insgesamt scheint es, als entspräche das B2-Niveau, auf dem die Lernenden den Kurs besuchen, nicht ihrem eigentlichen Sprachniveau, wobei hier zwischen den einzelnen Probandinnen und Probanden große Unterschiede hinsichtlich des Sprachstands festzustellen sind. Für die Ergebnisse meiner Studie ist dies jedoch irrelevant, da die Resultate des C-Tests lediglich dazu dienen sollen, die Ergebnisse der Lernzielkontrolle besser einordnen zu können und diese mit dem Sprachstand der einzelnen Lernenden in Verbindung zu bringen.

6.3. Lernzielkontrolle

Die abschließende Lernzielkontrolle beinhaltet drei Aufgaben, bei denen die Lernenden einerseits Relativpronomen ergänzen, andererseits Relativsätze bilden sollen. Aufgabe 1 besteht aus zwölf Sätzen, in denen jeweils das Relativpronomen fehlt und ergänzt werden

soll. In Aufgabe 2, bestehend aus zehn Sätzen, sollen ebenfalls die fehlenden Relativpronomen ergänzt werden, wobei die Probandinnen und Probanden aus vier Relativpronomen das jeweils zum Satz passende Pronomen ankreuzen sollen. In Aufgabe 3 sollen schließlich vier Relativsätze gebildet werden. Hierbei haben die Lernenden immer zwei Hauptsätze vor sich, aus denen jeweils ein Relativsatz gebildet werden soll. Bei der Auswertung habe ich mich dazu entschieden, für die letzte Aufgabe auch halbe Punkte zu vergeben. So konnte bei der Verwendung des richtigen Relativpronomens ein halber Punkt erreicht werden, auch wenn der Satz nicht korrekt gebildet wurde. Nachfolgende Tabelle veranschaulicht die Ergebnisse der Lernzielkontrolle:

Tabelle 7: Darstellung der Gesamtergebnisse der Lernzielkontrolle (eigene Darstellung)

Ergebnisse LZK gesamt		
Proband*in	Punkte (max. 26)	Prozent erreicht
P1	14,5	55,8%
P2	15	57,7%
P3	14,5	55,8%
P4	10,5	40,4%
P5	17,5	67,3%
P6	17,5	67,3%
Mittelwert	15	57,4%

Neben dem Gesamtergebnis soll auch hier ein genauerer Blick auf die einzelnen Teilaufgaben der Lernzielkontrolle geworfen werden. Deren Ergebnisse werden in Tabelle 8 dargestellt:

Tabelle 8: Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Aufgaben innerhalb der Lernzielkontrolle (eigene Darstellung)

Ergebnisse LZK Aufgabe 1			Ergebnisse LZK Aufgabe 2			Ergebnisse LZK Aufgabe 3		
Proband*in	Punkte (max. 12)	Prozent erreicht	Proband*in	Punkte (max. 10)	Prozent erreicht	Proband*in	Punkte (max. 4)	Prozent erreicht
P1	9	75,0%	P1	4	40,0%	P1	1,5	37,5%
P2	8	66,7%	P2	6	60,0%	P2	1	25,0%
P3	7	58,3%	P3	5	50,0%	P3	2,5	62,5%
P4	3	25,0%	P4	6	60,0%	P4	1,5	37,5%
P5	9	75,0%	P5	6	60,0%	P5	2,5	62,5%
P6	8	66,7%	P6	7	70,0%	P6	2,5	62,5%
Mittelwert	7	61,1%	Mittelwert	6	56,7%	Mittelwert	2	47,9%

Im Durchschnitt erreichten die Lernenden bei der ersten Aufgabe, bei der eine Lücke mit einem passenden Relativpronomen ergänzt werden sollte, die meisten Punkte. Aufgabe 3, bei der aus zwei Sätzen ein Relativsatz gebildet werden sollte, stellte für die Lernenden augenscheinlich die größte Herausforderung dar. Diese Aufgabe erscheint auch objektiv betrachtet als die schwierigste der drei Aufgaben, da neben der Verwendung des passenden Pronomens auch die richtige Satzstellung bedacht werden muss. Besonders P1 und P2 hatten hier Probleme, obwohl diese Personen in den vorherigen Überprüfungen gut abgeschnitten hatten. P5 und P6, die bei den Relativsatzübungen und dem C-Test die niedrigsten Werte erzielten, erreichten bei Aufgabe 3 hingegen die meisten Punkte.

Betrachtet man Aufgabe 3 und die Herangehensweise, wie die Lernenden die Relativsätze gebildet haben, kann festgestellt werden, dass sie den Relativsätzen in der von Fadel Ali Hassanin (vgl. 1995: 170f) durchgeführten Studie, die in Abschnitt 4.3.3. besprochen wird, ähneln. So verwenden die Lernenden oftmals rückweisende Pronomen, da dies der Bildung von Relativsätzen in ihrer L1 entsprechen würde:

*Das ist der Weg, den wir **ihm** folgen (vgl. Lernzielkontrolle P2, Anhang C.4.2.)

*Ich treffe mich mit Antonio, den ich **ihn** in Italien kennengelernt habe (vgl. Lernzielkontrolle P4, Anhang C.4.4.)

*Die Frau ist jung, die **sie** mich besucht (vgl. Lernzielkontrolle P5, Anhang C.4.5.)

*Ich treffe mich mit Antonio, **ihn** ich in Italien kennengelernt habe (vgl. Lernzielkontrolle P6, Anhang C.4.6.)

6.4. Gruppendiskussion

Die qualitative Inhaltsanalyse führte zur Herausbildung folgender vier Kategorien (vgl. auch Abschnitt 5.7.3):

- Kategorie 1: Persönlicher Nutzen
- Kategorie 2: Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht
- Kategorie 3: Umgang mit eigener Mehrsprachigkeit
- Kategorie 4: Anwendung von Sprachvergleichen

Nachfolgend werden die Ergebnisse, welche sich aus den Daten der Gruppendiskussion ergeben haben, in diese Kategorien unterteilt und diskutiert. In Klammer gesetzt finden sich dabei die jeweiligen Verweise auf die Aussagen des sich im Anhang befindlichen Transkripts.

6.4.1. Persönlicher Nutzen

Die an der Untersuchung teilnehmenden Personen äußerten sich allesamt positiv über den durchgeführten Unterrichtsversuch und die dabei eingesetzte Hilfestellungen in arabischer Sprache. Die Hilfestellungen wurden als sinnvoll erachtet und die Lernenden meinten, die Grammatik wäre mit den Hilfestellungen verständlicher gewesen als ohne (vgl. Gruppendiskussion, Zeile 19-29). P2 äußerte sich während der Diskussion mehrmals zu dem arabischsprachigen Informationsheft:

„Ah, ich werde das weiterempfehlen, wirklich (.) für die anderen, das ist sehr hilfreich. Das ist sympathisch.“ (P2, Zeile 58-59)

„Für mich ist jetzt die Grammatik ganz klar. Das werde ich auch für die anderen weiterempfehlen. Das ist eine gute Idee, finde ich. Also man bekommt Beispiele auch auf Arabisch, wie das funktioniert (...) das ist auch gut, finde ich.“ (P2, Zeile 153-155)

„Es ist sehr praktisch. Also (...) vier Blätter für Relativsätze. Wenn man die Relativsätze wiederholt, man kann einfach schauen und die ganzen Relativsätze wiederholen.“ (P2, Zeile 164-166)

Die Probandinnen und Probanden gaben an, dass die Grammatik im Informationsheft auch dann gut zu verstehen sei, wenn man die Grammatik des modernen Hocharabisch nicht perfekt beherrsche, was durch das Vorherrschen der arabischen Dialekte (siehe dazu Abschnitt 4.1.) auch bei dieser Gruppe zum großen Teil zutrifft (vgl. Gruppendiskussion, Zeile 159-163).

Die einzelnen Übungen wurden als gut empfunden, P5 hätte sich allerdings noch mehr Übungen und Erklärungen gewünscht: *„[...] Aber wir brauchen auch viele Übungen zum Erklären (...) wann der Relativsatz kommt, Dativ oder Nominativ [...]“ (P5, Zeile 8-10)*

Bezüglich des Lernfortschritts, den die Lernenden an sich selbst feststellen konnten, behaupteten fast alle Probandinnen und Probanden von sich selbst, bei der abschließenden Lernzielkontrolle besser abgeschnitten zu haben als bei den der Einheit vorausgegangenen Relativsatzübungen. Lediglich P4 gab hier an, keine Verbesserung an sich selbst festgestellt zu haben (vgl. Gruppendiskussion, Zeile 34-38).

Auf die Frage hin, welche Änderungswünsche die Lernenden hätten und ob man Übungen eventuell auch auf Arabisch durchführen sollte, sprachen sich die Probandinnen und Probanden klar dafür aus, Übungen ausschließlich auf Deutsch durchzuführen. Zusätzlich wünschten sich die Lernenden einen zusätzlichen Einsatz des Informationsheftes für andere grammatische Themen, wie etwa das Passiv (vgl. Gruppendiskussion, Zeile 39-50).

6.4.2. Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht

Die Frage, wie in bisherigen Deutschkursen mit der Mehrsprachigkeit der Lernenden umgegangen wurde, beantworteten fast alle Teilnehmenden ähnlich: Die eigene Erstsprache wurde nie in den Unterricht miteinbezogen (vgl. Gruppendiskussion, Zeile 51-54). Auch gab es in keinem bisherigen Kurs der Lernenden eine Kursleiterin bzw. einen Kursleiter, die oder der Arabisch beherrschte. Lediglich eine Person konnte vom Einsatz der Erstsprache in den Deutschunterricht erzählen. P5 berichtete von einem A2-Kurs, in dem alle am Kurs teilnehmenden Personen ein Grammatikbuch gehabt hätten, das neben Deutsch auch die Grammatik in ihrer jeweiligen Erstsprache erklärt habe (vgl. Gruppendiskussion, Zeile 55-73). Abgesehen von dieser Erfahrung konnte keines der Gruppenmitglieder von ähnlichen Erlebnissen berichten.

P5 äußerte sich außerdem zu einem weiteren Kurs, in dem es die Kursleitung der Gruppe verboten hatte, eine andere Sprache als Deutsch zu benutzen. Zudem war der Einsatz eines Wörterbuchs hier nicht gestattet (vgl. Gruppendiskussion, Zeile 98-99). In jenem Kurs, den die Teilnehmenden aktuell besuchen, herrscht kein Sprachverbot, es wird während des Unterrichts aber nur dann untereinander Arabisch gesprochen, wenn eine Person etwas überhaupt nicht versteht. Bezüglich der Frage, ob es besser ist, in einem Kurs nur Deutsch zuzulassen oder auch den Einsatz anderer Sprachen zu akzeptieren, sind sich die Teilnehmenden uneins:

„Nein, nur Deutsch ist besser, weil ich Deutsch spreche und das ist sehr gut. Wenn ich ein (...) Wort nicht [...] erinnere, das ist gut. Das ist eine Übung für meinen Kopf, ja.“ (P5, Zeile 104-106)

„Vielleicht für sie ist es gut aber die die anderen nicht. Also zum Beispiel P6, wenn er die anderen fragt, fragt er auf Arabisch und nicht auf Deutsch. Also wenn ich es auf Deutsch ihm erkläre, versteht er mich nicht. Es wäre besser für ihn auf Arabisch zu erklären.“ (P2, Zeile 119-121)

„Auf Arabisch ist es besser für mich, die Erklärungen (...) Vielleicht verstehe ich ein Wort nicht, aber auf Arabisch verstehe ich es dann.“ (P6, Zeile 123-124)

6.4.3. Umgang mit eigener Mehrsprachigkeit

Die besondere Situation, dass in jenem Kurs, den die Probandinnen und Probanden aktuell besuchen, alle der am Kurs teilnehmenden Personen Arabisch sprechen, stimmt die Teilnehmenden nicht gerade glücklich. Sie erklären, dass sie sich eine Durchmischung von Personen mit unterschiedlichen Erstsprachen wünschen würden, um in den Pausen mehr Deutsch zu sprechen und dadurch ihre Deutschkenntnisse auch abseits des Unterrichts verbessern zu können:

„I: [...] ihr redet alle Arabisch, das heißt ihr redet wahrscheinlich auch in den Pausen miteinander auf Arabisch.

P2: Ja, immer Arabisch!

alle: ((lachen)) Ja.

I: Ist das gut so für euch?

P2: Wir beschweren uns darüber.

I: Ja, das hat mir der Kursleiter eh gesagt.

P2: Ja, ich habe mit ihm gesprochen und (...) ja.

I: Also ihr hättet das lieber wenn es durchgemischt wäre?

P2, P3, P5, P6: Ja! Das wäre besser.

P1: Ja, sicher.

P2: Damit wir ein bisschen Kontakt haben auch.

P3: Und auch mehr Deutsch sprechen.“ (Zeile 76-88)

Die Gruppe glaubt, dass sie, wenn sie durch die unterschiedlichen Erstsprachen der Teilnehmenden dazu gezwungen wären, Deutsch zu sprechen, dies auch eher täten. Auch der Kursleiter ist mit der Situation, dass die ganze Gruppe Arabisch spricht, nicht glücklich. Er spricht davon, dass die Deutschgruppen am Institut normalerweise von sprachlicher Diversität gekennzeichnet seien und dass die Tatsache, dass alle Gruppenmitglieder Arabisch

sprechen, außergewöhnlich und für den Deutschlernprozess nicht gerade förderlich sei (vgl. Gruppendiskussion, Zeile 198-199).

Im Gespräch wird deutlich, dass die Lernenden ihre eigene Mehrsprachigkeit innerhalb des Unterrichts eher als negativ denn als positiv auffassen. Aus ihrer Sicht verhindere sie, dass sie ihre Deutschkenntnisse verbessern können. Über die Frage, ob die Erstsprache für den Deutschlernprozess auch ein Gewinn sein könnte, schien sich die Gruppe bis dahin noch keine Gedanken gemacht zu haben.

Wie bereits innerhalb der zweiten Kategorie *Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht* deutlich wurde, wünscht sich unter anderem P5, im Unterricht nur Deutsch zu sprechen. Sie meint, dass Erklärungen auf Arabisch zwar einfacher für sie wären, ihr diese auf Deutsch aber lieber seien, da hier der Übungsgedanke im Vordergrund stünde (vgl. Gruppendiskussion, Zeile 110-112). Bezüglich Übersetzungen sind sich aber alle Lernenden einig, dass diese nötig seien. Sie werden von allen Gruppenmitgliedern vorgenommen, in erster Linie wird hierfür das Wörterbuch auf dem Mobiltelefon verwendet. Was die Lernenden übersetzen, ist individuell, einige schauen jedes unbekannte Wort nach, andere nur jene, die sie unbedingt wissen wollen:

„[...] nur die, die ich wirklich wissen will. Weil manche hab ‘ich dann gelernt, indem ich gesehen habe, ja, er hat das jetzt gesprochen und er tut das.“ (P1, Zeile 145-146)

P1 meint weiter, dass Übersetzungen gerade am Anfang wichtig seien, je fortgeschrittener die Deutschkenntnisse jedoch wären, umso weniger solle man übersetzen (vgl. Gruppendiskussion, Zeile 125-134). Dies deckt sich auch mit den Aussagen von Oomen-Welke (vgl. 2010a: 33) sowie Apeltauer (vgl. 1997: 80), die davon sprechen, dass zuvor erlernte Sprachen besonders zu Beginn des L2-Erwerbs von Bedeutung seien, diese Bedeutung mit fortschreitenden L2-Kenntnissen jedoch immer weiter abnehmen würde.

6.4.4. Anwendung von Sprachvergleichen

Sprachvergleiche werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Kurses nicht aktiv bzw. bewusst als Lernstrategie angewendet. Die Lernenden sehen in den Sprachen Deutsch und Arabisch große Unterschiede und wohl auch wenig Möglichkeiten, hier Sprachvergleiche anzuwenden. Um Sprachvergleiche als Lernstrategie nutzen zu können,

müssen Lernende Oksaar (vgl. 2003: 126) zufolge über Sprachbewusstsein verfügen. Dieses Sprachbewusstsein kann sich laut Oomen-Welke (vgl. 2010a: 33) nur dann entwickeln, wenn Sprachen miteinander verglichen werden. Es handelt sich also um einen wechselseitigen Prozess, den die Lernenden noch nicht verinnerlicht zu haben scheinen bzw. wurden sie in der Vergangenheit noch nicht damit konfrontiert.

Bezüglich anderer Sprachen geben bis auf eine Person alle Probandinnen und Probanden an, Englisch zu beherrschen, die meisten von ihnen haben diese Sprache in der Schule gelernt. Auf die Frage, ob die Lernenden beim Englischlernen Arabisch als Hilfe einsetzen, merkt P2 an:

„Ich glaube Englisch ist ein anderes Thema. Also die Grammatik von Englisch ist einfacher als Deutsch. Man kann das nicht so vergleichen zwischen Englisch oder Deutsch. Es ist sicher einfacher für uns, Englisch zu lernen (unv.) man lernt Englisch schneller als Deutsch.“ (P2, Zeile 170-172)

Andere Sprachen werden von den Lernenden kaum gesprochen. P2 gibt zwar an, Russisch zu beherrschen, sagt aber auch, dass man Sprachen schnell vergesse, wenn eine neue Sprache erlernt wird (vgl. Gruppendiskussion, Zeile 177-179). P6 gibt als Erstsprache Kurdisch an und spricht Arabisch ebenfalls auf Erstsprachenniveau, äußert sich jedoch nicht dazu, ob und wie er diese Sprachen unterstützend einsetzt.

Trotz der Unterschiede zwischen der deutschen und arabischen Sprache und der Tatsache, dass andere Sprachen kaum gesprochen werden und somit als Vergleich ebenso wenig herangezogen werden können, würden die Lernenden es dennoch als sinnvoll erachten, Informationen in ihrer Erstsprache auch für andere Themen einzusetzen, insbesondere die Grammatik betreffend (vgl. Gruppendiskussion, Zeile 151-158).

6.5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Nachdem die Ergebnisse der Relativsatzübungen, des C-Tests, der Lernzielkontrolle sowie der Gruppendiskussion nun im Einzelnen diskutiert wurden, möchte ich diese abschließend noch zueinander in Beziehung sowie mit der Theorie in Verbindung setzen. In Abbildung 7 werden die R/F- und WE-Werte des C-Tests (RF, WE), die Ergebnisse der Relativsatz-

übungen (RSÜ) sowie die Resultate der Lernzielkontrolle (LZK) aller Probandinnen und Probanden dargestellt. Hierbei stellt der graue Balken die jeweils erreichten Punkte dar und der weiß strichlierte Balken jene Punkte, die bei den einzelnen Aufgaben insgesamt erreicht werden konnten:

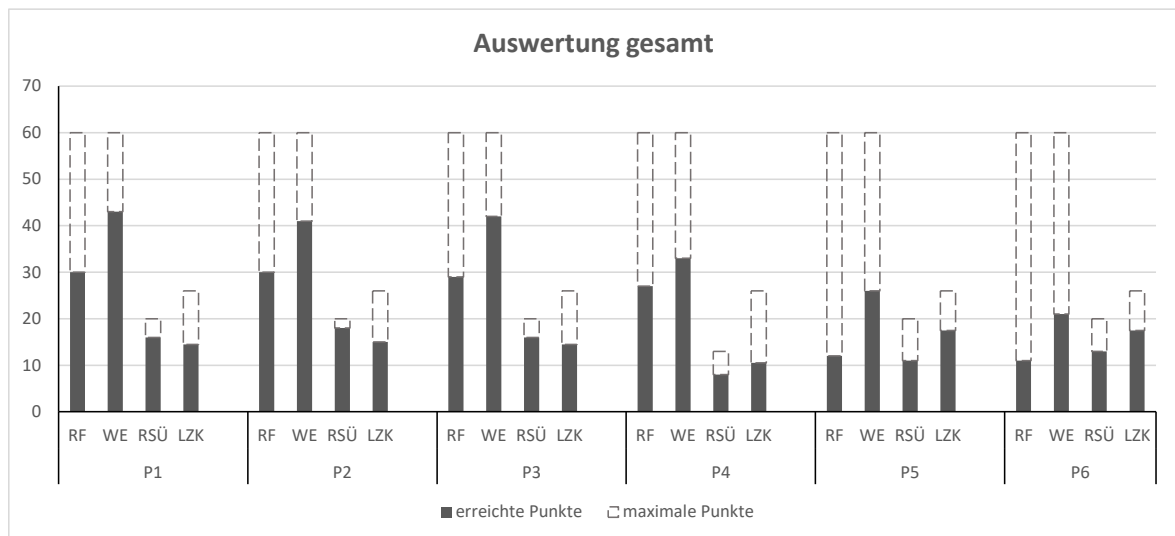


Abbildung 7: Darstellung der Gesamtergebnisse (eigene Darstellung)

Insgesamt liegen die Ergebnisse der Relativsatzübungen und Lernzielkontrolle nahe beieinander, wobei die Resultate der Lernzielkontrolle im Vergleich zu den vorangegangenen Übungen lediglich bei P5 und P6 einen höheren Wert aufweisen (für P4 gilt bei der Relativsatzübung hier wie bereits erwähnt eine andere Maximalpunktezahl). Zugleich sind P5 und P6 jene Personen, die von allen Probandinnen und Probanden sowohl beim C-Test als auch bei den Relativsatzübungen die geringste Punktezahl erreichten. So erreichte P5 bei den Relativsatzübungen mit 55,0% den geringsten Wert aller Teilnehmenden. Beim C-Test wurden 20,0% (R/F-Wert) bzw. 43,3% (WE-Wert) erreicht, bei der Lernzielkontrolle erreichte P5 hingegen 67,3%. P6 erreichte bei den Relativsatzübungen 65,0% und beim C-Test 18,3% (R/F-Wert) bzw. 35,0%, was den niedrigsten Wert aller Probandinnen und Probanden darstellt. Bei der Lernzielkontrolle konnte P6 schließlich, genau wie P5, 67,3% erzielen. P3 erreichte bei den Relativsatzübungen mit 90% den höchsten Wert, beim C-Test war der R/F-Wert mit 50% am höchsten, der WE-Wert mit 68,3% im oberen Bereich. Bei der Lernzielkontrolle konnte P3 hingegen nur 55,8% erreichen. P4 erzielte mit 61,5% bei den Relativsatzübungen einen ähnlich geringen Wert wie P5 und P6. Bei den Ergebnissen des C-Tests lagen die Werte von P4 im Mittelfeld, bei der Lernzielkontrolle erreichte

er hingegen mit 40,4% den niedrigsten Wert. P4 war außerdem die einzige Person, die in der Gruppendiskussion meinte, dass der Einsatz des arabischsprachigen Informationsheftchens nicht zu einer Verbesserung der Leistung bei der Lernzielkontrolle geführt hätte. Alle anderen Personen hatten das Empfinden, dass die arabischsprachige Information ihnen einen Lernzuwachs beschert hätte.

Alle Lernenden hoben zwar die Vorteile, die ihnen die Arbeit mit dem arabischsprachigen Heft gebracht hatte, hervor, ein tatsächlicher Lernzuwachs konnte allerdings wie erwähnt nicht bei allen an der Untersuchung teilnehmenden Personen festgestellt werden. Die Gründe hierfür lassen sich nicht klar aus den Studienergebnissen ableiten, weitere Forschungen wären nötig, um Aufschluss über die Ursachen zu geben. Die Tatsache, dass die Lernenden in ihrer Selbstwahrnehmung eine Verbesserung ihrer Leistungen erwarteten, zeigt dennoch, dass es möglich ist, einen Nutzen aus der Unterrichtseinheit sowie dem zur Verfügung gestellten Material zu ziehen.

Das Vorhandensein der arabischsprachigen Information und die Möglichkeit, immer wieder darauf zurückgreifen zu können, wurde von der Gruppe positiv hervorgehoben. Die Tatsache, dass sich die Lernenden arabischsprachige Informationen auch für andere grammatische Themen wünschen und glauben, dass diese ihnen eine Hilfe wären, zeigt, dass die Probandinnen und Probanden Vorteile in der schriftlichen Hilfe sehen. Da sie sich solche schriftlichen Hilfestellungen auch für diverse andere Sprachen vorstellen können, nehme ich an, dass es in einem Deutschunterricht mit unterschiedlichen Erstsprachen gut möglich wäre, mit Informationsheften in den jeweiligen Erstsprachen zu arbeiten und dass dies von den einzelnen Gruppenmitgliedern auch gut angenommen werden würde. Hierbei bedarf es allerdings einer Lehrperson, die der Mehrsprachigkeit der Lernenden positiv gegenübersteht. Sprachkenntnisse in den jeweiligen Sprachen wären dabei nicht zwingend notwendig, sofern die Informationshefte in den entsprechenden Sprachen bereits vorhanden wären. Die Unterschiede, die es bei der Relativsatzbildung im Deutschen und der Relativsatzbildung im Arabischen gibt, führten im Hinblick auf die Arbeit mit der arabischsprachigen Information zu keinen Problemen. Auch dass sich die arabischsprachigen Dialekte und das moderne Standardarabisch teilweise stark voneinander unterscheiden, stellte den Probandinnen und Probanden zufolge bei der Arbeit mit dem Informationsheft kein Problem dar.

Aus den Ergebnissen der Gruppendiskussion ging weiters hervor, dass sich die Lernenden mehr Übungen und Beispiele zu den Relativsätzen gewünscht hätten, was aufgrund der knapp bemessenen Zeit nicht möglich war. Für zukünftige, ähnliche Unterrichtseinheiten wäre dies jedoch ebenso wünschenswert, wie eine etwas längere Zeit, die zwischen den einzelnen Überprüfungen vergeht. So könnte man das Thema Relativsätze in einer Einheit, die Lernzielkontrolle in einer späteren Einheit durchführen.

Ein letzter Punkt, der sich insbesondere auf die Aussagen der Probandinnen und Probanden im qualitativen Teil dieser Arbeit bezieht, betrifft die Frage nach der Wertschätzung, die der Sprache der Lernenden entgegengebracht wird. So wäre es wünschenswert, die Anerkennung für andere Sprachen als Deutsch zu fördern und diese Sprachen auch zuzulassen. Es muss den Lernenden ermöglicht werden, ihre Erstsprache als Ressource nutzen und diese auch als Bereicherung ansehen zu können. Dass Sprachvergleiche von der Gruppe nicht als Lernstrategie verstanden und angewendet werden, mag auch daran liegen, dass die Lernenden es gewohnt sind, auf Deutsch zu arbeiten und andere Sprachen dabei ausklammern. Schließlich können Sprachvergleiche nur dann als Lernstrategie genutzt werden, wenn die Lernenden über Sprachbewusstsein verfügen. Ob sich dieses Sprachbewusstsein aber überhaupt entwickeln kann, wenn man keinerlei Erfahrung mit dem Einbezug anderer Sprachen in den Deutschunterricht gemacht hat, sei dahingestellt.

7. Fazit und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es, zu untersuchen, ob und in welcher Weise Lernende mit der Erstsprache Arabisch von schriftlichen Informationen zu einem bestimmten grammatischen Thema bei der Erklärung desselben Themas auf Deutsch profitieren. In der Literatur wird der Einfluss, den die L1 auf den L2-Erwerb hat, vielfach diskutiert. Zudem finden sich zahlreiche Studien, die sich mit der Wirkung der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb befassen. Die ausführliche Auseinandersetzung mit dieser Literatur führte schließlich zu folgender Forschungsfrage:

Inwiefern dienen erwachsenen DaZ-Lernenden schriftliche Erklärungen zu Relativsätzen in deren Erstsprache Arabisch als Unterstützung, um Relativsätze im Deutschen besser zu verstehen?

Um diese Frage beantworten zu können, wurde im Zuge der empirischen Untersuchung ein Unterrichtsversuch durchgeführt, bei dem den Lernenden durch Informationen zu den Relativsätzen in ihrer Erstsprache eine zusätzliche schriftliche Hilfe zur Verfügung gestellt wurde. Innerhalb der Untersuchung, die sich sowohl unterschiedlicher Daten und Methoden bedient als auch qualitative und quantitative Forschungsdesigns vereint, erfolgten neben dem Unterrichtsversuch auch Sprachstandsfeststellungen, die sowohl vor als auch nach dem Unterricht eingesetzt wurden, um einen Vergleich des Sprachstands anstellen zu können. Außerdem erhielten die Probandinnen und Probanden innerhalb einer Gruppendiskussion die Möglichkeit, ihre Sicht der Dinge zu erläutern.

Die empirische Untersuchung fand in einem B2-Kurs statt, in dem alle Gruppenmitglieder die arabische Sprache beherrschen. Da der Kurs aus lediglich sechs Teilnehmerinnen und Teilnehmern bestand, ist anzumerken, dass die Studienergebnisse nicht repräsentativ sind und sich daraus keine allgemein gültigen Erkenntnisse ableiten lassen. Vielmehr dient die Studie und deren Ergebnisse dazu, eine erste Einsicht in die Materie zu erlangen und durch den Erkenntnisgewinn Anknüpfungspunkte für ähnliche Projekte zu schaffen.

Die Ergebnisse des quantitativen Teils der Studie konnten keine signifikante Verbesserung der Leistung der Gruppenmitglieder zeigen. Zwar erzielten jene zwei Teilnehmenden, die in den vorangegangenen Überprüfungen die niedrigsten Werte erreichten, bei der Lernziel-

kontrolle die meisten Punkte, die anderen vier Probandinnen und Probanden schnitten bei der Lernzielkontrolle hingegen schlechter ab als bei den anderen Überprüfungen. Dem gegenüber stehen die Ergebnisse aus dem qualitativen Teil der Studie: So konnte innerhalb der Gruppendiskussion festgestellt werden, dass schriftliche Erklärungen in der Erstsprache der Lernenden für diese einen Mehrwert darstellen können. Die Ergebnisse aus dem quantitativen sowie dem qualitativen Teil der Forschung stehen somit nicht im Einklang miteinander, sondern widersprechen sich. Die eigenen Aussagen der Lernenden, welchen zufolge der Einbezug der L1 eine Verbesserung der Deutschkenntnisse zur Folge gehabt hätte, konnten innerhalb des quantitativen Studienteils nicht bestätigt werden. Man könnte mutmaßen, dass dies an der Tatsache liegt, dass die Lernenden schlicht daran gewöhnt sind, auf Deutsch zu arbeiten, eine genaue Erklärung lässt sich aus den Studienergebnissen jedoch nicht ableiten. Eventuell könnten durch Folgestudien Erkenntnisse erlangt werden, die Aufschluss darüber geben, warum der erwartete Lerneffekt innerhalb dieser Studie nicht eingetreten ist.

Eine zusätzliche Erkenntnis, die aus der Befragung hervorgeht, ist, dass die Lernenden den Einsatz von Informationen in ihrer Erstsprache zwar als positiv empfinden, diese Informationen aber nicht im Sinne eines Sprachvergleichs anwenden. Neben der Tatsache, dass die Sprachen Deutsch und Arabisch für solche Sprachvergleiche vermutlich zu verschieden sind, ist eine mögliche Erklärung dafür, dass den Lernenden das Bewusstsein dafür zu fehlen scheint, Sprachvergleiche als Lernstrategien einsetzen zu können. Eine Ursache für dieses fehlende Sprachbewusstsein kann in der bereits erwähnten Gewohnheit, auf Deutsch zu arbeiten, liegen. Die Wunschvorstellung wäre hier ein früher Kontakt mit einer Zweitsprache, der mit einer frühen Entwicklung einer Sprachbewusstheit einhergeht. Hierbei sei etwa auf das deutsch-türkische bilinguale Sprachenprogramm an der Albert-Schweitzer-Schule in Hannover zu verweisen, welches gezeigt hat, dass der frühe Kontakt mit einer Zweitsprache schon früh zur Entwicklung von Sprachbewusstheit führt. Diese Sprachbewusstheit ist nicht nur für ein erfolgreiches Sprachenlernen von Bedeutung, die gegenseitige Wertschätzung der Sprachen wirkt sich zudem positiv auf die Identitätsbildung aus und führt zu neuem Selbstbewusstsein (vgl. Küppers 2016: 178ff). Da ein solch früher Kontakt mit der Zweitsprache im DaZ-Unterricht mit Erwachsenen jedoch nicht möglich ist, bleibt diese frühe Entwicklung von Sprachbewusstheit wohl Fiktion. Dennoch können Projekte wie diese eine Vorbildwirkung haben und zeigen, dass der Einbezug mehrerer Sprachen in

den Unterricht einen Mehrwert darstellt und es sich lohnt, an Konzepten wie diesen weiter zu arbeiten.

Wo die Erstsprache hingegen für alle Lernenden eine wichtige Rolle spielt, ist bei der Semantisierung von Wörtern. So verwenden alle Gruppenmitglieder Übersetzungen, um die Bedeutung neuer Wörter zu erschließen und erachten den Einsatz eines Wörterbuchs als unverzichtbar. Diese Erkenntnis deckt sich auch mit den Ansichten anderer Autorinnen und Autoren, die der Erstsprache insbesondere im Anfangsstadium einen großen Stellenwert beimessen. Dies bezieht sich in vorliegender Studie aber lediglich auf die L1, Englisch oder andere Fremdsprachen werden nicht als Hilfestellung genutzt.

Im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage und die eingangs aufgestellte Hypothese lässt sich also zusammenfassen:

- Die Studienergebnisse konnten keinen Hinweis darauf geben, dass der Einsatz der Erstsprache zu einer Verbesserung der Deutschkenntnisse führt.
- Ob insbesondere die Relativsätze im Deutschen durch die Anwendung der arabischsprachigen Informationen tatsächlich besser verstanden wurden, konnte durch die Lernzielkontrolle nicht festgestellt werden. Auch wenn fünf der sechs Probandinnen und Probanden dies behaupteten, wurde dies durch die Studienergebnisse nicht verifiziert.
- Die schriftlichen Erklärungen werden von den Lernenden nicht dazu genutzt, um die Sprachen miteinander zu vergleichen und daraus Ähnlichkeiten oder Unterschiede abzuleiten, die für den Spracherwerb von Bedeutung sein könnten. Es geht eher darum, schnell an Informationen gelangen zu können.

Abschließend stellt sich noch die Frage, ob und wie mit diesen Ergebnissen an weitere Untersuchungen angeknüpft werden kann. Durch die Tatsache, dass der Einsatz der arabischsprachigen Informationen zu keiner nennenswerten Verbesserung der Deutschleistung führte, bietet es sich an, hier weiter zu forschen. Eventuell könnte durch andere Settings die Grundlage für ein mehrsprachiges Lernen geschaffen werden, das ohne den Verlust

von Lerneffekten stattfindet. Nach Finden dieses geeigneten Settings für das Sprachenpaar Deutsch-Arabisch könnten ähnliche Unterrichtsversuche auch für andere Sprachenpaare aufschlussreiche Erkenntnisse liefern. Wie bereits angedeutet, wäre hier neben der Behandlung von Relativsätzen zudem wohl auch eine Beschäftigung mit anderen grammatischen Themen interessant. Zur Umsetzung in sprachlich heterogenen Gruppen wären dabei allerdings noch einige Fragen zu klären, da die Erstellung von Informationsheften in den jeweiligen Erstsprachen bei sprachlich stark heterogenen Gruppen einen erheblichen Zeitaufwand bedeuten würde. Nichtsdestotrotz wäre eine Erstellung eines solchen Materials wünschenswert, da durch die Sammlung von Materialien in diversen Sprachen ein Materialienpool geschaffen werden könnte, von dem sowohl Lehrpersonen als auch Lernende profitieren würden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Abu Hatab, Mohamed (1976): Zu einigen Schwierigkeiten für Araber beim Erlernen der deutschen Sprache. In: Herder Institut Leipzig: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. Heft 3/1976 & Heft 4/1976. S. 166-171 & 235-241. Online abrufbar unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/rsc/viewer/jportal_derivate_00231568/daf_1976-3_040.tif (Zugriff 11.10.2019)
- Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevil/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoç, Nazan/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 47-56.
- Ahrenholz, Bernt (2010a): Zweitspracherwerbstheorie. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: A. Francke, S. 367.
- Ahrenholz, Bernt (2010b): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), S. 64-80.
- Al-Rawaschdeh, Khaled (2009): Almani – Deutsche Grammatik für Araber. Remscheid: Re Di Roma Verlag, S. 67-70 u. 293-294.
- ALA - Association for Language Awareness (2020): https://www.languageawareness.org/?page_id=48 (Zugriff 07.01.2020)
- Albirini, Abdulkafi (2016): Modern Arabic Sociolinguistics. Diglossia, variation, codeswitching, attitudes and identity. London/New York: Routledge.
- Altrichter, Herbert/ Posch, Peter/ Spann, Harald (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Eine Einführung. (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Fernstudieneinheit 15) Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Ayaz Özbağ, Derya (2014): Bilingualismus in der multikulturellen Gesellschaft. Sprachentwicklung und Zweitspracherwerb in Zeiten der Globalisierung. Hamburg: Diplomica Verlag.
- Aygün-Sagdic, Gülden/ Bajenaru, Oana/ Melter, Claus (2015): Gedanken zum Verhältnis von Rassismus, nationalsprachlicher Diskriminierung und Neolinguizismus. In: Thoma, Nadja/ Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript Verlag, S. 109-129.
- Balibar, Étienne (1998): Gibt es einen »Neo-Rassismus«? In: Balibar, Étienne/ Wallerstein, Immanuel (Hrsg.): Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten. Hamburg: Argument. S. 23-28.
- Baur, Rupprecht S./ Chlosta Christoph/ Spettmann, Melanie (2005): Arbeitsgruppe 4: Lehren, Lernen, Beurteilen. In: Schäffer, Dagmar (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache in Europa. 2. Jahresbericht des Comenius-Netzwerks "DAF-SÜDOST" (2004-2005). S. 91-108. Online abrufbar unter: <https://www.daf-netzwerk.org/infos/jahresberichte/DaF-annual-report-2004-2005.pdf> (Zugriff 26.03.2020)
- Baur, Rupprecht S./ Grotjahn, Rüdiger/ Spettmann, Melanie (2006): Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Online abrufbar unter: https://www.academia.edu/2277599/Der_C-Test_als_Instrument_der_Sprachstandserhebung_und_Sprachf%C3%B6rderung_im_Bereich_Deutsch_als_Zweitsprache (Zugriff 24.03.2020)

- Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2009): Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In: Lengyel, Drorit/ Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim/ Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Förmig Edition 5. Münster: Waxmann, S. 115-127.
- Baur, Rupprecht S./ Goggin, Melanie/ Wrede-Jackes, Jennifer (2013): Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. Online abrufbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/c_test_einsatzmoeglichkeiten_daz.pdf (Zugriff 24.03.2020)
- Becker, Tabea (2013): Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. Eine qualitative Längsschnittstudie. Münster: Schneider Verlag Hohengrehen.
- Bickes, Hans/ Pauli, Ute (2009): Erst- und Zweitspracherwerb. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Bimmel, Peter (2010): Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 842-850.
- Blaschitz, Verena/ de Cillia, Rudolf (2008): Sprachförderung für Erwachsene in Österreich. Sprachenpolitische Rahmenbedingungen und Ergebnisse einer Erhebung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, Ausgabe 5, 2008. Online abrufbar unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-5/meb08-5.pdf> (Zugriff 27.09.2019)
- Blohm, Dieter/El Dib, Nahed (2001): Kontrastive Analysen Deutsch – Arabisch. Eine Übersicht. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gerhard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter. S. 444-450.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Aktionsforschung im Unterricht – Wie Lehrende den eigenen Unterricht erforschen und dabei weiterentwickeln können. In: Boeckmann, Klaus-Börge/ Feigl-Bogenreiter, Elisabeth/ Reininger-Stressler, Doris (Hrsg.): Forschendes Lehren. Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht. VÖV-Edition Sprachen 4, S. 19-31. Online abrufbar unter: https://files.adulteducation.at/uploads/brigitte_e/Forschendes_Lehren.pdf (Zugriff 27.03.2020)
- Bourdieu, Pierre (2005 [Franz. Original 1982]): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Brdar-Szabó, Rita (2010): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 518-531.
- Bredthauer, Stefanie/ Engfer, Hilke (2018): Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung. Online abrufbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:38-80921> (Zugriff 06.04.2020)
- Brizić, Katharina (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster: Waxmann.
- Budde, Monika (2012): Über Sprachen reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen. Kassel: Kassel University Press.
- Budde, Monika (2016): Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Einführung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 21: 2, S. 1-4. Online abrufbar unter: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/> (Zugriff 07.01.2019)
- Burns, Anne (2010): Doing Action Research in English Language Teaching. A Guide for Practitioners. New York: Routledge.
- Busch, Brigitta (2017): Mehrsprachigkeit. Wien: facultas.

- Caprez-Krompæk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Münster: Waxmann.
- Caspari, Daniela (2016): Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, Daniela/ Klippel, Friederike/ Legutke, Michael/ Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 7-21.
- Cotter, William M./ De Yong, Rudolf (2019): Regional Variation. In: Al-Wer, Enam/Horesh, Uri (Hrsg.): The Routledge Handbook of Arabic Sociolinguistics. London/New York: Routledge, S. 47-62.
- Cummins, Jim (2000): Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daase, Andrea/ Hinrichs, Beatrix/ Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoç, Nazan/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 103-122.
- de Cillia, Rudolf (2008): Mehrsprachigkeit im schulischen Fremdsprachenunterricht. In: ÖDAF-Mitteilungen, 2/2008, S. 16-27.
- de Cillia, Rudolf (2010): Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In: de Cillia/ Gruber/ Krzyzanowski/ Menz (Hrsg.): Discourse – Politics – Identity. Diskurs – Politik – Identität. FS für Ruth Wodak. Tübingen: Stauffenburg, S. 245-255.
- de Cillia, Rudolf (2011): Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache. In: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) (Hrsg.): Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch. Online abrufbar unter: https://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11_f%C3%BCr_BIFIE.pdf (Zugriff 02.12.2019)
- de Cillia, Rudolf/ Dorostkar, Niku (2013): Integration und/durch „Sprache“. In: Dahlvik, Julia/ Sievers, Wiebke/ Reinprecht, Christoph (Hrsg.): Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. Jahrbuch 2/2013. Göttingen: Vienna University Press bei V&R unipress (= Migrations- und Integrationsforschung 5), S. 143-161.
- Demne, Silke (2010a): Transfer. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: A. Francke, S. 343.
- Demne, Silke (2010b): Interferenz. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: A. Francke, S. 136-137.
- DGFF (2019): Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung. Online abrufbar unter: <https://dgff.de/assets/Uploads/dokumente/Ethikkodex-der-Deutschen-Gesellschaft-fur-Fremdsprachenforschung.pdf> (Zugriff 19.03.2020)
- Diem, Werner (²2006): Hochsprache und Dialekte im Arabischen. Untersuchungen zur heutigen arabischen Zweisprachigkeit. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Dirim, İnci (2010): Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/ Dirim, İnci/ Gomolla, Mechthild/ Hornberg, Sabine/ Stojanov, Krassimir (Hrsg.): Spannungsverhältnisse, Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann: S. 91–112.
- Dirim, İnci/ Döll, Marion/ Neumann, Ursula/ Roth, Hans-Joachim (2009): Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Wissenschaftliche Begleitung. Bericht 2009. Abschlussbericht über die tür-

kisch-deutschen Modellklassen. Online abrufbar unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/gogolin/pdf-dokumente/bericht2009.pdf> (Zugriff 27.09.2019)

- Dirim, İnci/ Mecheril, Paul (2010a): Materialien zum Kapitel 5. Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. In: Mecheril, Paul/ Kalpaka, Annita/ Castro Varela, María do Mar/ Dirim, İnci/ Melter, Claus: Bachelor/ Master: Migrationspädagogik. Materialien zum Band. Weinheim/Basel: Beltz, S. 16-21.
- Dirim, İnci/ Mecheril, Paul (2010b): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/ Kalpaka, Annita/ Castro Varela, María do Mar/ Dirim, İnci/ Melter, Claus: Bachelor/ Master: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 99-120.
- Drexel, Matthias/ Ohmle, Claudia/ Romaner, Elisabeth/ Weiss, Matthias (2014): DaZ-Kurse als Raum sprachlicher Ermächtigung. Forschungsbericht Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck. In: maiz (Hrsg): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge. [d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. S. 60-121. Online abrufbar unter: https://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf (Zugriff 06.04.2020)
- Eckert, Thomas (³2009): Methoden und Ergebnisse quantitativ orientierter Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/ von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 263-278.
- Edmondson, Willis J. (2009): Language Awareness. In: Knapp, Karlfried/ Seidlhofer, Barbara (Hrsg.): Handbook of Foreign Language Communication and Learning (Handbooks of Applied Linguistics Volume 6), Berlin/New York: de Gruyter, S. 163-190.
- Edmondson, Willis J./ House, Juliane (⁴2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Eisenberg, Peter (³1994): Grundriss der deutschen Grammatik. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Eissenhauer, Sebastian (1999): Relativsätze im Vergleich: Deutsch-Arabisch. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.
- El Baghdadi, Houria (2013): Sprachbeschreibung modernes Standardarabisch. Online abrufbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_arabisch.pdf (Zugriff 27.09.2019)
- Eroms, Hans-Werner (2000): Syntax der deutschen Sprache. Berlin/New York: De Gruyter.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, lernen, beurteilen. Berlin/München: Langenscheidt.
- Fadel Ali Hassanin, Ahmed (1995): Syntax und Semantik des Relativsatzes im Deutschen und Arabischen. Eine grammatisch-kontrastive Beschreibung. Regensburg: Roderer.
- Feldmeier, Alexis (2014): Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevil/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoç, Nazan/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 255-267.
- Ferguson, Charles A. (1959): Diglossia. Online abrufbar unter: <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702> (Zugriff 27.09.2019).
- Fischer, Wolfdietrich (³2002): Grammatik des Klassischen Arabisch. 3., verbesserte Auflage. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Fischer, Annina (2014): Motivationen im frühen Zweitspracherwerb. Tübingen: A. Francke Verlag.

- Friedrichs, Jürgen (²2019): Forschungsethik. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 67-76.
- Fürstenau, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-50.
- García, Ofelia (2008): Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective. West-Sussex: Wiley-Blackwell.
- Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag.
- Gogolin, Ingrid (2001): Sprachenvielfalt durch Zuwanderung – ein verschenkter Reichtum in der (Arbeits-) Welt? Online abrufbar unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/gogolin_sprachenvielfalt.pdf (Zugriff 02.01.2020)
- Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr, S. 55-61.
- Gogolin, Ingrid (²2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK- Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, S. 107.
- Grotjahn, Rüdiger (2002): Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bd. 4. Bochum: AKS-Verlag, S. 211-225.
- Hofstätter, Verena (2018): Mehrsprachigkeit in der Basisbildung. Prinzipien, Anregungen, Perspektiven. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 33, 2018. Online abrufbar unter: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf> (Zugriff 03.01.2020)
- Höller, Iris/ Lindemann, Romana/ Wallner-Paschon, Christina/ Schaubmair, Victoria (2019): Kompetenzentwicklung im Kontext individueller und familiärer Faktoren. In: Suchań, Birgit/ Höller, Iris/ Wallner-Paschon, Christina (Hrsg.): PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam, S. 65-79.
- Helferich, Cornelia (²2019): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 669-686.
- Holes, Clive (2004): Modern Arabic: Structures, Functions, and Varieties. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachenlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 738-753.
- Jeuk, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Kelle, Udo (²2019): Mixed Methods. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 159-172.

- Kienast, Burkhard (2001): Historische semitische Sprachwissenschaft. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Klein, Wolfgang/ Dimroth, Christine (2003): Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand. In: Maas, Utz/ Mehlem, Ulrich (Hrsg.): Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern. IMIS Band 21, Osnabrück: IMIS, S. 127-161.
- Kovacevic, Madja/ Laimer, Thomas/ Wurzenrainer, Martin (2014): »... als wäre eine Lampe zusätzlich angeknipst!« – Mehrsprachigkeit als Ressource im DaZ-Unterricht mit Jugendlichen. In: ÖDAF- Mitteilungen, 2/2014. Göttingen: V&R unipress, S. 60-71.
- Königs, Frank G. (2010): Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 754-764.
- Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (³2012): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Schöningh.
- Krumm, Hans-Jürgen (2008): Die Förderung der Muttersprachen von MigrantInnen als Bestandteil einer glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik in Österreich. In: ÖDAF-Mitteilungen, 2/2008, S. 7-15.
- Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kuckartz, Udo/ Rädiker, Stefan (²2019): Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 441-456.
- Kühn, Thomas/ Koschel, Kay-Volker (²2018): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Küppers, Almut (2016): Das Potenzial von Migrantensprachen für die Entwicklung transnationaler Bildungskonzepte am Beispiel Türkisch als Fremdsprache. In: Küppers, Almut/ Pusch, Barbara/ Uyan Semerci, Pinar (Hrsg.): Bildung in transnationalen Räumen. Wiesbaden: Springer VS, S. 167-189.
- Landesspracheninstitut in der Ruhr-Universität Bochum (⁶2017): Arabisch Intensiv. Grundstufe. Hamburg: Buske Verlag.
- Legutke, Michael K./ Schramm, Karen (2016): Forschungsethik. In: Caspari, Daniela/ Klippel, Friederike/ Legutke, Michael/ Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 108-117.
- Löser, Jessica M. (2010): Der Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen. Ein Vergleich zwischen Kanada, Schweden und Deutschland. Frankfurt am Main: Brandes&Apsel.
- Löser, Jessica M. (2011): Herkunftssprachen in der Schule. Eine international vergleichende Perspektive. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 203-214.
- Luchtenberg, Sigrid (²2010): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), S. 107-117.
- Mayring, Philipp (¹²2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp/ Fenzl, Thomas (²2019): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 633-648.

- McElvany, Nele/ Ohle, Annika/ El-Khechen, Wahiba/ Hardy, Ilonca/ Cinar, Melihan (2017): Förderung sprachlicher Kompetenzen – Das Potenzial der Familiensprache für den Wortschatzerwerb aus Texten. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 31 (1), S. 13-25.
- Müller, Gerhard (2012): Admiral und Laute, Papagei und Zucker. Arabische Wörter im Deutschen. Eine allgemeine Übersicht. Mannheim: Institut für deutsche Sprache, S. 2-9. Online abrufbar unter: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/3468/file/M%c3%bccller_Admiral_2012_4.pdf (Zugriff 11.12.2019)
- Niebuhr-Siebert, Sandra/ Baake, Heike (2014): Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Nodari, Claudio/ Steinmann, Cornelia (2010): Lernerautonomie. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 1157-1162.
- Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Oomen-Welke, Ingelore (2000): Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht - Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. Online abrufbar unter: <http://jaling.ecml.at/pdffdocs/articles/IOLfacing.pdf> (Zugriff 03.01.2020)
- Oomen-Welke, Ingelore (2010a): Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), S. 33-48.
- Oomen-Welke, Ingelore (2010b): Didaktik und Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), S. 479-492.
- Oomen-Welke, Ingelore (2016): Mehrsprachigkeit – Language Awareness – Sprachbewusstheit. Eine persönliche Einführung. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 21: 2, S. 5-12. Online abrufbar unter: <http://tujournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif/> (Zugriff 07.01.2020)
- Owens, Jonathan (2013): The Oxford Handbook of Arabic Linguistics. New York: Oxford University Press.
- ÖIF - Österreichischer Integrationsfonds - Fonds zur Integration von Flüchtlingen und MigrantInnen (2019): Integrationserklärung. Online abrufbar unter: https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/2019_Integrationserklaerung_Muster_Deutsch.pdf (Zugriff 15.05.2021)
- ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds - Fonds zur Integration von Flüchtlingen und MigrantInnen (2021): Deutsch lernen. Online abrufbar unter: <https://www.integrationsfonds.at/sprache> (Zugriff 15.05.2021)
- Peter, Klaus (2010): Relativsatz. In: Hentschel, Elke (Hrsg.): Deutsche Grammatik. Berlin/New York: De Gruyter, S. 306-310.
- Pittner, Karin (2009): Relativum. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wortarten. Berlin/New York: De Gruyter, S. 727-757.
- Plutzar, Verena (2010a): Sprache als „Schlüssel“ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. In: Herbert Langthaler (Hrsg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag, S. 123-142.
- Plutzar, Verena (2010b): Zuwanderung und Sprachenpolitik der deutschsprachigen Länder. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: De Gruyter, S. 107-123.

- Quetz, Jürgen (⁶2016): Sprachenlernen im Erwachsenenalter. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia/ Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 300-304.
- Riedner, Renate/Kassem, Nabil (2010): Kontrastive Analyse Arabisch – Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, S. 531-538.
- Riemer, Claudia (2001): Zweitspracherwerb als prädestinierte Entwicklung II: der kognitivistische und nativistische Ansatz. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 663-670.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoç, Nazan/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 15-31.
- Roche, Jörg (2013): Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb - Kognition - Transkulturation - Ökologie. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Roth, Hans-Joachim/ Neumann, Ursula/ Gogolin, Ingrid (2007): Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Wissenschaftliche Begleitung. Bericht 2007. Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen. Online abrufbar unter: <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/personen/gogolin/pdf-dokumente/bericht2007.pdf> (Zugriff 02.04.2020)
- Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Schastak, Martin/ Reitenbach, Valentina/ Rauch, Dominique/ Decristan, Jasmin (2017): Türkisch-deutsch bilinguale Interaktion beim Peer-Learning in der Grundschule: Selbstberichtete Gründe für die Annahme oder Ablehnung bilingualer Interaktionsangebote. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 20/2. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 213-235.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia/ Demirkaya, Sevilen/ Feldmeier, Alexis/ Gültekin-Karakoç, Nazan/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 33-45.
- Schramm, Karen (2010): Sprachlernstrategien. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 9), S. 95-106.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: International Review of Applied Linguistics 24, S. 209-239.
- Springsits, Birgit (2015): Nein, das kann nur die Muttersprache sein. In: Thoma, Nadja/ Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld: transcript Verlag, S. S. 89–108.
- Versteegh, Kees (²2014): The Arabic Language. Edinburgh: University Press.
- Vogl, Susanne (²2019): Gruppendiskussion. In: Baur, Nina/ Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S.695-700.
- Vogt, Karin (⁶2016): Sprachen lernen und lehren in der Erwachsenenbildung: Curriculare Dimension. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Mehlhorn, Grit/ Riemer, Claudia/ Bausch, Karl-Richard/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 200-205.

- Wenk, Anne Kathrin/ Marx, Nicole/ Rüßmann, Lars/ Steinhoff, Torsten (2016): Förderung bilingualer Schreibfähigkeiten am Beispiel Deutsch – Türkisch. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 27/2, S. 151-179.
- Westhoff, Gerard J. (2001): Lernstrategien, Kommunikationsstrategien, Lerntechniken. In: Burkhardt, Armin/ Steger, Hugo/ Weigand, Herbert Ernst (Hrsg.): Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 1 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1-2). Berlin: de Gruyter, S. 684-692.
- Wildenauer-Józsa, Doris (2005): Sprachvergleiche als Lernstrategie: eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.
- Zifonun, Gisela (2001): Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Der Relativsatz. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Sprachentwicklung	10
Abbildung 2: Spracherwerb nach Alter	12
Abbildung 3: Das arabische Wurzelsystem	42
Abbildung 4: Ablauf des Forschungsprozesses.....	56
Abbildung 5: Kategoriensystem	72
Abbildung 6: Darstellung der R/F- und WE-Werte	79
Abbildung 7: Darstellung der Gesamtergebnisse	87

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Verbalstämme im Arabischen.....	43
Tabelle 2: Darstellung der Ergebnisse zu den Relativsatzübungen.....	75
Tabelle 3: Darstellung der Gesamtergebnisse des C-Tests	76
Tabelle 4: Darstellung der Ergebnisse des ersten Teiltests.....	76
Tabelle 5: Darstellung der Ergebnisse des zweiten Teiltests.....	77
Tabelle 6: Darstellung der Ergebnisse des dritten Teiltests.....	77
Tabelle 7: Darstellung der Gesamtergebnisse der Lernzielkontrolle.....	80
Tabelle 8: Darstellung der Ergebnisse der einzelnen Aufgaben innerhalb der Lernzielkontrolle.....	80

ANHANG

A.) Informationsblatt und Einverständniserklärung	105
B.) Materialien für die Erhebung und Aufbereitung der Daten.....	106
B.1. Fragebogen	106
B.2. Relativsatzübungen	107
B.3. C-Test	108
B.4. Lösungen C-Test.....	109
B.5. Lernzielkontrolle	110
B.6. Leitfaden Gruppendiskussion	112
C.) Datenmaterial	113
C.1. ausgefüllte Fragebögen.....	113
C.1.1. Fragebogen P1	113
C.1.2. Fragebogen P2	114
C.1.3. Fragebogen P3	115
C.1.4. Fragebogen P4	116
C.1.5. Fragebogen P5	117
C.1.6. Fragebogen P6	118
C.2. ausgefüllte Relativsatzübungen.....	119
C.2.1. Relativsatzübungen P1	119
C.2.3. Relativsatzübungen P3	120
C.2.4. Relativsatzübungen P4	120
C.2.5. Relativsatzübungen P5	121
C.2.6. Relativsatzübungen P6	121
C.3. ausgefüllte C-Tests	122
C.3.1. C-Test P1	122
C.3.2. C-Test P2	123
C.3.3. C-Test P3	124
C.3.4. C-Test P4	125
C.3.5. C-Test P5	126
C.3.6. C-Test P6	127
C.4. ausgefüllte Lernzielkontrollen	128
C.4.1. Lernzielkontrolle P1	128
C.4.2. Lernzielkontrolle P2	130
C.4.3. Lernzielkontrolle P3	132
C.4.4. Lernzielkontrolle P4	134

C.4.5. Lernzielkontrolle P5	136
C.4.6. Lernzielkontrolle P6	138
C.5. Transkriptionsregeln und Transkript der Diskussion	139
C.5.1. Übersichtstabelle der Transkriptionsregeln	139
C.5.2. Transkript der Diskussion	140
C.6. Inhaltsanalyse	146

A.) Informationsblatt und Einverständniserklärung

Informationsblatt und Einverständniserklärung zur Teilnahme an der Studie:

Die Erstsprache als Unterstützung für den Zweitspracherwerb? Ein Unterrichtsversuch

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

ich lade Sie ein, an der oben genannten Studie teilzunehmen, die ich, Angela Linder, im Rahmen meiner Masterarbeit an der Universität Wien schreibe. Mit Studien wie diesen können neue, wissenschaftliche Forschungsergebnisse gewonnen werden. Unverzichtbare Voraussetzung für die Durchführung von Studien ist jedoch, dass Sie Ihr Einverständnis zur Teilnahme an dieser Studie schriftlich erklären. Bitte lesen Sie den folgenden Text sorgfältig durch und zögern Sie nicht, Fragen zu stellen.

Ihre Teilnahme an dieser Studie erfolgt freiwillig. Sie können die Teilnahme im Vorhinein ablehnen und während der Studie jederzeit abbrechen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen!

Was ist der Zweck der Studie?

In meiner Studie gehe ich der Frage nach, ob sich der Einbezug der Erstsprache Arabisch positiv auf den Deutschlernprozess auswirkt. Konkret wird das Thema „Relativsätze“ behandelt. Es wird der Frage nachgegangen, ob sich schriftliche Erklärungen zu Relativsätzen in arabischer Sprache positiv auf den Erwerb der Relativsätze im Deutschen auswirken.

Wie läuft die Studie ab und wie lange dauert sie?

Die Studie besteht aus mehreren Teilen. Zunächst wird Ihr Sprachstand in Form eines kurzen Tests erhoben. Dies ist nötig, um den Lernfortschritt später feststellen zu können. Anschließend erfolgt eine Unterrichtseinheit, in der wir das grammatische Thema „Relativsätze“ behandeln. Hierbei erhalten arabischsprachige TeilnehmerInnen zusätzliche schriftliche Informationen zu den Relativsätzen in ihrer Erstsprache. Es folgt eine kurze Lernzielkontrolle, bei der Sie das, was Sie in der Unterrichtseinheit gelernt haben, anwenden sollen. Anschließend erfolgt eine Diskussion in der Gruppe, welche auch aufgenommen wird. Hier erhalten Sie die Möglichkeit, von ihren persönlichen Erfahrungen und Eindrücken bezüglich der Arbeit mit Ihrer Erstsprache zu berichten. Der Test, die Unterrichtseinheit sowie die Lernzielkontrolle werden insgesamt ca. 2 UE in Anspruch nehmen, die Diskussion dauert etwa 20-30 Minuten.

Was passiert mit Ihren Daten?

Ihre Testergebnisse werden miteinander verglichen. Diese sind lediglich für mich und meine Studie relevant – sie werden nicht an die Kursleitung weitergegeben und sind somit für den weiteren Verlauf Ihres Deutschkurses nicht relevant. Die Namen auf den Testbögen werden durch Kürzel (Herr A., Frau B., etc.) ersetzt. Ihr voller Name wird zu keiner Zeit genannt, wodurch keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich sind. Die Diskussion wird aufgenommen und in der Arbeit in schriftlicher Form wiedergegeben. Auch hier werden alle persönlichen Daten anonymisiert. Die Tonaufzeichnungen werden nicht veröffentlicht, sondern sicher, für fremde Personen nicht zugänglich, aufbewahrt.

Ich habe die Informationen gelesen und erkläre mich bereit, am Forschungsprojekt „Die Erstsprache als Unterstützung für den Zweitspracherwerb? Ein Unterrichtsversuch“ unter der Leitung von Angela Linder teilzunehmen. Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden. Ich stimme zu, dass meine Daten dauerhaft in anonymisierter Form elektronisch gespeichert werden. Die Daten werden in einer nur der Projektleitung zugänglichen Form gespeichert, die gemäß aktueller Standards gesichert ist. Ich bin mir bewusst, dass die Teilnahme an der Studie freiwillig und in keiner Weise verpflichtend ist.

.....
Datum und Unterschrift

.....
Vor- und Nachname in Druckbuchstaben

B.) Materialien für die Erhebung und Aufbereitung der Daten

B.1. Fragebogen

FRAGEBOGEN

Vorname: _____ Alter: _____

☐ männlich ☐ weiblich

Geburtsland: _____

Muttersprache(n): _____

Bitte beurteilen Sie Ihre Sprachkenntnisse auf der Skala zwischen 0 und 10. Wie gut beherrschen Sie folgende Sprachen? Kreuzen Sie an.

	gar nicht	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	sehr gut
Arabisch		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Deutsch		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Englisch		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
andere Sprachen (bitte eintragen):													
_____		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
_____		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
_____		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
_____		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
_____		☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

B.2. Relativsatzübungen

ÜBUNGEN ZU RELATIVSÄTZEN

1. Setzen Sie das passende Pronomen aus dem unteren Kasten ein.

- a) Sag mal, wer sind denn die Leute, mit ____ der Junge spricht?
- b) Kennst du den Mann, ____ mit der Frau tanzt?
- c) Wo bleibt denn die Band, ____ heute Abend spielen soll?
- d) Siehst du die Frau, ____ Kleid so rot ist?
- e) Der Brautkuss, auf ____ wir alle gewartet haben, kam nicht.
- f) Das Essen, ____ der berühmte Koch Harry Wein gekocht hat, war das Beste, ____ ich in meinem Leben gegessen habe.

das	den	der	deren	die	was	denen
-----	-----	-----	-------	-----	-----	-------

2. Nur ein Wort passt. Streichen Sie das falsche Wort durch.

- a) Mit meinem besten Freund Tim, **der** / **den** ich schon seit meiner Kindheit kenne, habe ich immer viel Spaß.
- b) Er ist ein Mensch, mit **dem** / **der** ich über alles sprechen kann.
- c) Er ist jemand, **der** / **das** immer lacht und nie schlechte Laune hat.
- d) Jeden Freitag treffen wir uns in einer Bar, **dort** / **wo** wir Bier trinken und reden.
- e) Leider hat er seit ein paar Wochen eine neue Freundin, **das** / **was** nicht gut für unsere Freundschaft ist.
- f) Sie ist eine dominante Person, **die** / **deren** dauernd Nachrichten an Tim schickt und fragt, was er gerade macht.

3. Setzen Sie das passende Relativpronomen ein.

- a) Der Student, ____ bei uns wohnt, ist Italiener.
- b) Die Fotos, ____ der Fotograf gemacht hat, sind schön geworden.
- c) Dort steht die Frau, ____ ich gestern gesehen habe.
- d) Das Fahrrad, ____ ich gekauft habe, war sehr teuer.
- e) Ist das der Mann, ____ du auf der Party kennengelernt hast?
- f) Hast du das Auto gesehen, ____ so schnell war?
- g) Wie heißt der Mann, ____ das Hotel gehört?

Quelle: <https://www.deutsch-perfekt.com/deutsch-ueben/relativsaetze>

B.3. C-Test

C-TEST

1. Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es _____ auch in Dörfern _____ viele Leser, aber _____ oft keine Bibliothek _____. Deshalb kommt der _____ Bücherbus sowohl in _____ kleine Städte als auch in viele _____ Dörfer auf dem _____ Land. Bücherbusse gibt es schon seit _____ vielen Jahren. Den _____ meisten Besuchern sind _____ Kinder und ältere _____ Leute. Der Bücherbus _____ hält an besonderen _____ Haltestellen. Er bietet _____ nicht nur Bücher _____ und Zeitschriften, sondern _____ auch Hörbücher, Computerprogramme _____, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

2. Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann _____ der Mensch nicht _____ hören. Sie heißen _____ Ultraschall. Wenn der _____ Töne auf einen _____ Gegenstand treffen, kommt _____ sie als Echo _____ zurück. Auf diese _____ Weise finden Fledermäuse _____ im Dunkeln ihre _____ Beute. Mit dem _____ Fledermaus-Trick finden Flugzeuge _____ und Schiffe nach _____ und bei schlechtem _____ Wetter ihren Weg _____. Mit einem _____, das Radar heißt _____, senden sie Wellen _____. Die Wellen treffen _____ auf Gegenstände und _____ kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

3. Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die _____ Temperatur der bodennahen _____ Atmosphäre in den _____ letzten 100 Jahren um _____ 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Wir _____ weiterhin ungebremst Treibhausgas _____ freigesetzt werden, was _____ bis ins Jahr _____ 2025 mit einer Temperaturerhöhung _____ um 1°C, bis im _____ Jahr 2100 mit einem _____ Anstieg um 3°C gerechnet _____. Die globale Erwärmung _____ erhöht das Risiko _____ von Naturkatastrophen: Stürme _____, Starkniederschläge und Überschwemmungen _____, Erdbeben, Bergstürze, Lawen _____ und Waldbrände infolge _____ von Trockenheit werden _____ häufiger auftreten, schwerere _____ Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

B.4. Lösungen C-Test

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern (B1)

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliotheken. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus (B1)

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nachts und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gerät, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

Klimaveränderungen und Naturkatastrophen (B2)

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Wenn weiterhin ungebremst Treibhausgase freigesetzt werden, wird bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis ins Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawinen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegendere Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

B.5. Lernzielkontrolle

LERNZIELKONTROLLE RELATIVSÄTZE

Name: _____

Aufgabe 1: Ergänzen Sie die Relativpronomen.

- a) Der Student, _____ bei uns wohnt, kommt aus den USA.
- b) Die Lehrerin, _____ heute morgen in der Klasse war, ist aus Argentinien.
- c) Das Auto, _____ dort steht, gehört meinem Freund.
- d) Die Bücher, _____ wir im Unterricht brauchen, bringe ich morgen mit.
- e) Wer ist die Frau, _____ du gerade begrüßt hast?
- f) Wer ist das Mädchen, _____ du die Blumen schenken willst?
- g) Wo ist der Platz, _____ du reserviert hast?
- h) Morgen treffen wir die Frau, _____ Sohn in München studiert.
- i) Wie heißen die Mitarbeiter, _____ du das Geld gegeben hast?
- j) Ist das nicht euer Nachbar, _____ Frau neulich gestorben ist?
- k) Kennst du die Leute, _____ da vor der Tür stehen?
- l) Ich fahre morgen zu meinem Bruder, _____ ich beim Hausbau helfen will.

Aufgabe 2: Kreuzen Sie das passende Relativpronomen an.

a) Der Geiger, ... Instrument gestohlen wurde, musste das Konzert absagen.

- ☐ dem ☐ dessen ☐ deren ☐ den

b) Der Fußballspieler, ... von der Menge angefeuert wurde, gab sein Bestes.

- ☐ dem ☐ den ☐ der ☐ dessen

c) Wo ist der Kugelschreiber, ... ich hier hingelegt hatte?

- ☐ dem ☐ der ☐ den ☐ des

d) Wer ist die Frau, ... du gestern angerufen hast?

- ☐ die ☐ deren ☐ der ☐ dessen

e) Der Mechaniker, ... die Bank keinen Kredit geben wollte, musste seine Werkstatt schließen.

- ☐ die ☐ den ☐ der ☐ dem

f) Die Pflanze, ... Wurzeln krank waren, musste abgeschnitten werden.

- ☐ dessen ☐ deren ☐ den ☐ denen

g) Die Urlauber, ... das Essen nicht schmeckte, verließen das Hotel.

- ☐ denen ☐ den ☐ deren ☐ dessen

h) Frau Huber, ... dieses Auto gehört, hat falsch geparkt.

- ☐ den ☐ dem ☐ die ☐ der

i) Der Verkäuferin, ... in der Lebensmittelabteilung arbeitete, wurde gekündigt.

- ☐ die ☐ der ☐ deren ☐ den

j) Der Wein, ... meine Eltern mir geschickt haben, schmeckt sehr gut.

- ☐ denen ☐ der ☐ den ☐ die

Aufgabe 3: Bilden Sie aus den beiden Sätzen je einen Relativsatz.

a.) Mein Onkel heißt Markus. Er ist Koch.

b.) Ich treffe mich mit Antonio. Ich habe ihn in Italien kennengelernt.

c.) Die Frau ist jung. Sie besucht mich.

d.) Das ist der Weg. Wir müssen ihm folgen.

B.6. Leitfaden Gruppendiskussion

GRUPPENDISKUSSION - LEITFADEN

1. Wie hat Ihnen die Unterrichtseinheit allgemein gefallen?

(Gesprächseinstieg, Finden in das Thema, freies Erzählen)

2. Wie haben Sie die Hilfestellungen in arabischer Sprache empfunden?

- (Inwiefern) konnten Sie davon profitieren?
- War es sinnvoll/nicht sinnvoll? Welche Probleme gab es?
- Konnten Sie selbst einen Lernfortschritt feststellen?
- Haben Sie Änderungswünsche?

(persönliche Erfahrungen/subjektive Einschätzung zum persönlichen Nutzen bezüglich des Unterrichtsversuchs)

3. Gab es so einen Einbezug ihrer Erstsprache/Muttersprache im Unterricht schon einmal?

- Wenn ja, in welcher Form? (schriftlich oder mündlich/von der Lehrperson oder den TN/zu einem bestimmten Thema/...)
- Wie wird im Unterricht sonst mit Mehrsprachigkeit umgegangen? (verboten/erwünscht/geduldet etc.)

(In Erfahrung bringen, wie im Unterricht sonst mit Mehrsprachigkeit umgegangen wird)

4. Hätten Sie sich Hilfestellungen in Ihrer Erstsprache/Muttersprache auch in anderen Einheiten/zu bestimmten Themen gewünscht?

- Warum (nicht)?

(In Erfahrung bringen, in welchem Kontext sich der Einbezug der L1 nützlich machen könnte)

5. Sprechen Sie neben Arabisch und Deutsch noch weitere Sprachen?

- Wenn ja, auf welchem Niveau?
- Setzen Sie Arabisch oder andere Sprachen selbstständig als Hilfsmittel im Deutschunterricht ein?
- Wenn ja, wie?
- Helfen Ihnen Übersetzungen beim Deutschlernen?

(In Erfahrung bringen, welchen Einfluss weitere Sprachen auf den Lernprozess haben)

C.) Datenmaterial

C.1. ausgefüllte Fragebögen

C.1.1. Fragebogen P1

FRAGEBOGEN

Vorname: [REDACTED] Alter: 23

P1

☒ männlich ☐ weiblich

Geburtsland: Syrien

Muttersprache(n): Arabisch

Bitte beurteilen Sie Ihre Sprachkenntnisse auf der Skala zwischen 0 und 10. Wie gut beherrschen Sie folgende Sprachen? Kreuzen Sie an.

	gar nicht sehr gut 										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Arabisch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒
Deutsch	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Englisch	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐
andere Sprachen (bitte eintragen):											
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

lernt Deutsch seit: 4 Jahren

C.1.2. Fragebogen P2

FRAGEBOGEN

Vorname: [REDACTED] Alter: 30

P2

☒ männlich ☐ weiblich

Geburtsland: ~~mesopotamien~~ Irak

Muttersprache(n): Arabisch

Bitte beurteilen Sie Ihre Sprachkenntnisse auf der Skala zwischen 0 und 10. Wie gut beherrschen Sie folgende Sprachen? Kreuzen Sie an.

		gar nicht sehr gut										
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hoch	Arabisch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Hoch	Deutsch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
	Englisch	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐
andere Sprachen (bitte eintragen):												
	<u>Russisch</u>	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐
	<u> </u>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	<u> </u>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	<u> </u>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
	<u> </u>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

lernt Deutsch seit: 1 Jahr (2 Kurse)

C.1.3. Fragebogen P3

FRAGEBOGEN

Vorname: [REDACTED] Alter: 31

P3

○ männlich ☒ weiblich

Geburtsland: [REDACTED] Syrien, Damaskus

Muttersprache(n): Arabisch

Bitte beurteilen Sie Ihre Sprachkenntnisse auf der Skala zwischen 0 und 10. Wie gut beherrschen Sie folgende Sprachen? Kreuzen Sie an.

	gar nicht sehr gut 										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Arabisch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒
Deutsch	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Englisch	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐
andere Sprachen (bitte eintragen):											
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Lernt Deutsch seit: 4 Semestern

C.1.4. Fragebogen P4

FRAGEBOGEN

Vorname: [REDACTED] Alter: 19

P4

☒ männlich ☐ weiblich

Geburtsland: Damaskus, Syrien

Muttersprache(n): Arabisch

Bitte beurteilen Sie Ihre Sprachkenntnisse auf der Skala zwischen 0 und 10. Wie gut beherrschen Sie folgende Sprachen? Kreuzen Sie an.

	gar nicht sehr gut 										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Arabisch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒
Deutsch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐
Englisch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
andere Sprachen (bitte eintragen):											
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Lernt Deutsch seit: 7 Jahren

C.1.5. Fragebogen P5

FRAGEBOGEN

Vorname: [REDACTED] Alter: 47

P5

0 männlich ☒ weiblich

Geburtsland: [REDACTED] Syrien

Muttersprache(n): Arabisch.

Bitte beurteilen Sie Ihre Sprachkenntnisse auf der Skala zwischen 0 und 10. Wie gut beherrschen Sie folgende Sprachen? Kreuzen Sie an.

	gar nicht sehr gut 										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Arabisch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒
Deutsch	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐
Englisch	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
andere Sprachen (bitte eintragen):											
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Lernt Deutsch seit: 4 Semestern

C.1.6. Fragebogen P6

FRAGEBOGEN

Vorname: [REDACTED] Alter: [REDACTED] 46

☒ männlich ☐ weiblich

Geburtsland: Syrien

Muttersprache(n): Kurdisch

Bitte beurteilen Sie Ihre Sprachkenntnisse auf der Skala zwischen 0 und 10. Wie gut beherrschen Sie folgende Sprachen? Kreuzen Sie an.

	gar nicht sehr gut										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Arabisch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒
Deutsch	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐	☐
Englisch	☒	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
andere Sprachen (bitte eintragen):											
<u>Kurdisch</u>	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
_____	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Lernt Deutsch seit: 3 Semestern

C.2. ausgefüllte Relativsatzübungen

C.2.1. Relativsatzübungen P1

P1

ÜBUNGEN ZU RELATIVSÄTZEN

1. Setzen Sie das passende Pronomen aus dem unteren Kasten ein.

- a) Sag mal, wer sind denn die Leute, mit denen der Junge spricht? ✓
b) Kennst du den Mann, den mit der Frau tanzt? ✓
c) Wo bleibt denn die Band, die heute Abend spielen soll? ✓
d) Siehst du die Frau, deren Kleid so rot ist? ✓
e) Der Brautkuss, auf den wir alle gewartet haben, kam nicht. ✓
f) Das Essen, was der berühmte Koch Harry Wein gekocht hat, war das Beste, das ich in meinem Leben gegessen habe. X 5/7

das den der deren die was denen

2. Nur ein Wort passt. Streichen Sie das falsche Wort durch.

- a) Mit meinem besten Freund Tim, ~~der~~ / den ich schon seit meiner Kindheit kenne, habe ich immer viel Spaß. ✓
b) Er ist ein Mensch, mit dem / ~~der~~ ich über alles sprechen kann. ✓
c) Er ist jemand, der / ~~das~~ immer lacht und nie schlechte Laune hat. ✓
d) Jeden Freitag treffen wir uns in einer Bar, dort / ~~wo~~ wir Bier trinken und reden. ✓
e) Leider hat er seit ein paar Wochen eine neue Freundin, das / ~~was~~ nicht gut für unsere Freundschaft ist. ✓
f) Sie ist eine dominante Person, die / ~~deren~~ dauernd Nachrichten an Tim schickt und fragt, was er gerade macht. ✓

Quelle: <https://www.deutsch-perfekt.com/deutsch-ueben/relativsaetze>

3. Setzen Sie das passende Relativpronomen ein.

- a) Der Student, der bei uns wohnt, ist Italiener. ✓
b) Die Fotos, die der Fotograf gemacht hat, sind schön geworden. ✓
c) Dort steht die Frau, die ich gestern gesehen habe. ✓
d) Das Fahrrad, das ich gekauft habe, war sehr teuer. ✓
e) Ist das der Mann, den du auf der Party kennengelernt hast? ✓
f) Hast du das Auto gesehen, das so schnell war? X
g) Wie heißt der Mann, den das Hotel gehört? X

4/7

gesamt: 16/20

C2.2. Relativsatzübungen P2

P2

ÜBUNGEN ZU RELATIVSÄTZEN

1. Setzen Sie das passende Pronomen aus dem unteren Kasten ein.

- a) Sag mal, wer sind denn die Leute, mit denen der Junge spricht? ✓
b) Kennst du den Mann, den mit der Frau tanzt? ✓
c) Wo bleibt denn die Band, die heute Abend spielen soll? ✓
d) Siehst du die Frau, die Kleid so rot ist? X
e) Der Brautkuss, auf den wir alle gewartet haben, kam nicht. ✓
f) Das Essen, was der berühmte Koch Harry Wein gekocht hat, war das Beste, das ich in meinem Leben gegessen habe. ✓ 6/7

das den der deren die was denen

2. Nur ein Wort passt. Streichen Sie das falsche Wort durch.

- a) Mit meinem besten Freund Tim, der / ~~den~~ ich schon seit meiner Kindheit kenne, habe ich immer viel Spaß. X
b) Er ist ein Mensch, mit dem / ~~der~~ ich über alles sprechen kann. ✓
c) Er ist jemand, der / ~~das~~ immer lacht und nie schlechte Laune hat. ✓
d) Jeden Freitag treffen wir uns in einer Bar, dort / ~~wo~~ wir Bier trinken und reden. ✓
e) Leider hat er seit ein paar Wochen eine neue Freundin, das / ~~was~~ nicht gut für unsere Freundschaft ist. ✓
f) Sie ist eine dominante Person, die / ~~deren~~ dauernd Nachrichten an Tim schickt und fragt, was er gerade macht. ✓ 5/6

Quelle: <https://www.deutsch-perfekt.com/deutsch-ueben/relativsaetze>

3. Setzen Sie das passende Relativpronomen ein.

- a) Der Student, den bei uns wohnt, ist Italiener. ✓
b) Die Fotos, die der Fotograf gemacht hat, sind schön geworden. ✓
c) Dort steht die Frau, die ich gestern gesehen habe. ✓
d) Das Fahrrad, das ich gekauft habe, war sehr teuer. ✓
e) Ist das der Mann, den du auf der Party kennengelernt hast? ✓
f) Hast du das Auto gesehen, das so schnell war? ✓
g) Wie heißt der Mann, den das Hotel gehört? ✓

7/7

gesamt: 18/20

C2.3. Relativsatzübungen P3

P3

ÜBUNGEN ZU RELATIVSÄTZEN

1. Setzen Sie das passende Pronomen aus dem unteren Kasten ein.

- Sag mal, wer sind denn die Leute, mit denen der Junge spricht? ✓
- Kennst du den Mann, der mit der Frau tanzt? ✓
- Wo bleibt denn die Band, derer heute Abend spielen soll? X
- Siehst du die Frau, die Kleid so rot ist? X
- Der Brautkuss, auf den wir alle gewartet haben, kam nicht. ✓
- Das Essen, das der berühmte Koch Harry Wein gekocht hat, war das Beste, was ich in meinem Leben gegessen habe. ✓

das den der deren die was denen

5/7

2. Nur ein Wort passt. Streichen Sie das falsche Wort durch.

- Mit meinem besten Freund Tim, der / den ich schon seit meiner Kindheit kenne, habe ich immer viel Spaß. X
- Er ist ein Mensch, mit dem / der ich über alles sprechen kann. ✓
- Er ist jemand, der / das immer lacht und nie schlechte Laune hat. ✓
- Jeden Freitag treffen wir uns in einer Bar, dort / wo wir Bier trinken und reden. ✓
- Leider hat er seit ein paar Wochen eine neue Freundin, das / was nicht gut für unsere Freundschaft ist. ✓
- Sie ist eine dominante Person, die / deren dauernd Nachrichten an Tim schickt und fragt, was er gerade macht. ✓

5/6

Quelle: <https://www.deutsch-perfekt.com/deutsch-ueben/relativsaetze>

3. Setzen Sie das passende Relativpronomen ein.

- Der Student, der bei uns wohnt, ist Italiener. ✓
- Die Fotos, die der Fotograf gemacht hat, sind schön geworden. ✓
- Dort steht die Frau, die ich gestern gesehen habe. ✓
- Das Fahrrad, das ich gekauft habe, war sehr teuer. ✓
- Ist das der Mann, den du auf der Party kennengelernt hast? ✓
- Hast du das Auto gesehen, das so schnell war? ✓
- Wie heißt der Mann, der das Hotel gehört? X

6/7

gesamt: 16/20

C2.4. Relativsatzübungen P4

P4

ÜBUNGEN ZU RELATIVSÄTZEN

1. Setzen Sie das passende Pronomen aus dem unteren Kasten ein.

- Sag mal, wer sind denn die Leute, mit denen der Junge spricht? X
- Kennst du den Mann, der mit der Frau tanzt? X
- Wo bleibt denn die Band, derer heute Abend spielen soll? X
- Siehst du die Frau, die Kleid so rot ist? X
- Der Brautkuss, auf den wir alle gewartet haben, kam nicht. X
- Das Essen, das der berühmte Koch Harry Wein gekocht hat, war das Beste, was ich in meinem Leben gegessen habe. ✓

das den der deren die was denen

2/7

2. Nur ein Wort passt. Streichen Sie das falsche Wort durch.

- Mit meinem besten Freund Tim, der / den ich schon seit meiner Kindheit kenne, habe ich immer viel Spaß. ✓
- Er ist ein Mensch, mit dem / der ich über alles sprechen kann. ✓
- Er ist jemand, der / das immer lacht und nie schlechte Laune hat. ✓
- Jeden Freitag treffen wir uns in einer Bar, dort / wo wir Bier trinken und reden. ✓
- Leider hat er seit ein paar Wochen eine neue Freundin, das / was nicht gut für unsere Freundschaft ist. ✓
- Sie ist eine dominante Person, die / deren dauernd Nachrichten an Tim schickt und fragt, was er gerade macht. ✓

Quelle: <https://www.deutsch-perfekt.com/deutsch-ueben/relativsaetze>

6/6

3. Setzen Sie das passende Relativpronomen ein.

- Der Student, ____ bei uns wohnt, ist Italiener. ✓
- Die Fotos, ____ der Fotograf gemacht hat, sind schön geworden. ✓
- Dort steht die Frau, ____ ich gestern gesehen habe. ✓
- Das Fahrrad, ____ ich gekauft habe, war sehr teuer. ✓
- Ist das der Mann, ____ du auf der Party kennengelernt hast? ✓
- Hast du das Auto gesehen, ____ so schnell war? ✓
- Wie heißt der Mann, ____ das Hotel gehört? ✓

8/13

C2.5. Relativsatzübungen P5

P5

ÜBUNGEN ZU RELATIVSÄTZEN

1. Setzen Sie das passende Pronomen aus dem unteren Kasten ein.

- Sag mal, wer sind denn die Leute, mit denen der Junge spricht? ✓
- Kennst du den Mann, den mit der Frau tanzt? X
- Wo bleibt denn die Band, was heute Abend spielen soll? X
- Siehst du die Frau, die Kleid so rot ist? X
- Der Brautkuss, auf den wir alle gewartet haben, kam nicht. ✓
- Das Essen, das der berühmte Koch Harry Wein gekocht hat, war das Beste, das ich in meinem Leben gegessen habe. ✓

das der dort deren die was denen

2. Nur ein Wort passt. Streichen Sie das falsche Wort durch.

- Mit meinem besten Freund Tim, der / den ich schon seit meiner Kindheit kenne, habe ich immer viel Spaß. ✓
- Er ist ein Mensch, mit dem / der ich über alles sprechen kann. ✓
- Er ist jemand, der / das immer lacht und nie schlechte Laune hat. X
- Jeden Freitag treffen wir uns in einer Bar, dort / wo wir Bier trinken und reden. ✓
- Leider hat er seit ein paar Wochen eine neue Freundin, das / was nicht gut für unsere Freundschaft ist. X
- Sie ist eine dominante Person, die / deren dauernd Nachrichten an Tim schickt und fragt, was er gerade macht. X

Quelle: <https://www.deutsch-perfekt.com/deutsch-ueben/relativsaetze>

3/6

3. Setzen Sie das passende Relativpronomen ein.

- Der Student, der bei uns wohnt, ist Italiener. X
- Die Fotos, die der Fotograf gemacht hat, sind schön geworden. ✓
- Dort steht die Frau, die ich gestern gesehen habe. ✓
- Das Fahrrad, das ich gekauft habe, war sehr teuer. ✓
- Ist das der Mann, den du auf der Party kennengelernt hast? X
- Hast du das Auto gesehen, das so schnell war? ✓
- Wie heißt der Mann, den das Hotel gehört? ✓

5/7

gesamt: 11/20

C2.6. Relativsatzübungen P6

P6

ÜBUNGEN ZU RELATIVSÄTZEN

1. Setzen Sie das passende Pronomen aus dem unteren Kasten ein.

- Sag mal, wer sind denn die Leute, mit denen der Junge spricht? ✓
- Kennst du den Mann, den mit der Frau tanzt? X
- Wo bleibt denn die Band, die heute Abend spielen soll? ✓
- Siehst du die Frau, der Kleid so rot ist? X
- Der Brautkuss, auf den wir alle gewartet haben, kam nicht. X
- Das Essen, das der berühmte Koch Harry Wein gekocht hat, war das Beste, das ich in meinem Leben gegessen habe. ✓

das den der deren die was denen

2. Nur ein Wort passt. Streichen Sie das falsche Wort durch.

- Mit meinem besten Freund Tim, der / den ich schon seit meiner Kindheit kenne, habe ich immer viel Spaß. ✓
- Er ist ein Mensch, mit dem / der ich über alles sprechen kann. ✓
- Er ist jemand, der / das immer lacht und nie schlechte Laune hat. X
- Jeden Freitag treffen wir uns in einer Bar, dort / wo wir Bier trinken und reden. X
- Leider hat er seit ein paar Wochen eine neue Freundin, das / was nicht gut für unsere Freundschaft ist. ✓
- Sie ist eine dominante Person, die / deren dauernd Nachrichten an Tim schickt und fragt, was er gerade macht. X

Quelle: <https://www.deutsch-perfekt.com/deutsch-ueben/relativsaetze>

4/6

3. Setzen Sie das passende Relativpronomen ein.

- Der Student, den bei uns wohnt, ist Italiener. X
- Die Fotos, die der Fotograf gemacht hat, sind schön geworden. ✓
- Dort steht die Frau, die ich gestern gesehen habe. ✓
- Das Fahrrad, das ich gekauft habe, war sehr teuer. ✓
- Ist das der Mann, den du auf der Party kennengelernt hast? ✓
- Hast du das Auto gesehen, das so schnell war? ✓
- Wie heißt der Mann, den das Hotel gehört? ✓

6/7

gesamt: 13/20

C.3. ausgefüllte C-Tests

C.3.1. C-Test P1

①

© R. S. Baur et al. – Universität Duisburg-Essen

GER_B1-B2

C-TEST

1. Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es S auch in Dörfern ✓ viele Leser, aber oft keine Bibliothek WE. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in ✓ kleine Städte als auch in vielen WE Dörfern auf dem WE Land. Bücherbusse gibt es schon seit ✓ vielen Jahren. Die ✓ meisten Besucher sind ✓ Kinder und ältere Leute. Der Bücherbus WE hält an besonderen ✓ Haltestellen. Er bietet ✓ nicht nur Bücher ✓ und Zeitschriften, sondern ✓ auch Hörbücher, Computerprogramme WE, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

RIF: 12 WE: 17

/20

2. Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann ✓ der Mensch nicht ✓ hören. Sie heißen ✓ Ultraschall. Wenn die ✓ Töne auf einen ✓ Gegenstand treffen, kommen WE sie als Echo zurück. Auf die WE Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre ✓ Beute. Mit dem WE Fledermausstrick finden Flugzeuge ✓ und Schiffe nach ✓ und bei schlechten WE Wetter ihren Weg ✓. Mit einem Gegenstand, das Radar heißt ✓, senden sie Wellen ✓. Die Wellen treffen ✓ auf Gegenstände und ✓ kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

RIF: 11 WE: 14

/20

3. Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die ✓ Temperatur der bodennahen ✓ Atmosphäre in den ✓ letzten 100 Jahren um ✓ 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Weil WE weiterhin ungebremst Treibhausgas ✓ freigesetzt werden, wie ✓ bis ins Jahr ✓ 2025 mit einer Temperaturerhöhung WE um 1°C, bis im WE Jahr 2100 mit einem ✓ Anstieg um 3°C gerechnet ✓. Die globale Erwärmung WE erhöht das Risiko ✓ von Naturkatastrophen: Stürme ✓, Starkniederschläge und Überschwemmungen ✓, Erdbeben, Bergstürze, Lawen ✓ und Waldbrände infolge ✓ von Trockenheit werden ✓ häufiger auftreten, schwerere ✓ Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

RIF: 7 WE: 12

/20

Gesamt: 30/60 (RIF) 43/60 (WE)

C.3.2. C-Test P2

2

© R. S. Baur et al. – Universität Duisburg-Essen

GER_B1-B2

C-TEST

1. Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alle Leute. Der Bücherbus hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

RIF: 11 WE: 14

2. Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn diese Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermausstrick finden Flugzeuge und Schiffe nach und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gegenstand, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

RIF: 12 WE: 13

3. Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Weiterhin ungebremsst Treibhausgas freigesetzt werden, wird bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis ins Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegend. Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

RIF: 7 WE: 14

Gesamt: 30/60 (RIF) 41/60 (WE)

C.3.3. C-Test P3

③

© R. S. Baur et al. – Universität Duisburg-Essen

GER_B1-B2

C-TEST

1. Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte aber auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alle Leute. Der Bücherbusse hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

RIF: 14 WE: 20

2. Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch nicht hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommt sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermausstrick finden Flugzeuge und Schiffe nach und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gefähr, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

RIF: 11 WE: 14

3. Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahe Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Weltweit weiterhin ungebremsst Treibhausgas freigesetzt werden, wie bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis ins Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürzen, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawen und Waldbrände infizieren von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

RIF: 4 WE: 8

Gesamt: 29/60 (RIF) 42/60 (WE)

C.3.4. C-Test P4

4

© R. S. Baur et al. – Universität Duisburg-Essen

GER_B1-B2

C-TEST

1. Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es auch in Dörfern viele Leser, aber oft keine Bibliothek. Deshalb kommt der Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in viele Dörfer auf dem Land. Bücherbusse gibt es schon seit vielen Jahren. Die meisten Besucher sind Kinder und alte Leute. Der Bücherbibliothek hält an besonderen Haltestellen. Er bietet nicht nur Bücher und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogramme, CDs und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

RIF: 16 WE: 19

2. Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann der Mensch niemals hören. Sie heißen Ultraschall. Wenn die Töne auf einen Gegenstand treffen, kommen sie als Echo zurück. Auf diese Weise finden Fledermäuse im Dunkeln ihre Beute. Mit dem Fledermausstrick finden Flugzeuge und Schiffe nach und bei schlechtem Wetter ihren Weg. Mit einem Gerät, das Radar heißt, senden sie Wellen. Die Wellen treffen auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

RIF: 9 WE: 11

3. Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die Temperatur der bodennahen Atmosphäre in den letzten 100 Jahren um 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Werden weiterhin ungebremst Treibhausgas freigesetzt werden, wird bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis im Jahr 2100 mit einem Anstieg um 3°C gerechnet. Die globale Erwärmung erhöht das Risiko von Naturkatastrophen: Stürme, Starkniederschläge und Überschwemmungen, Erdbeben, Bergstürze, Lawen und Waldbrände infolge von Trockenheit werden häufiger auftreten, schwerwiegende Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

RIF: 2 WE: 3

Gesamt: 27/60 (RIF) 33/60 (WE)

C.3.5. C-Test P5

5

© R. S. Baur et al. – Universität Duisburg-Essen

GER_B1-B2

C-TEST

1. Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es 5 auch in Dörfern viele Leser, aber zu oft keine Bibliothek WE. Deshalb kommt dem WE Bücherbus sowohl in kleine Städte als auch in vi Dörfer auf dem WE Land. Bücherbusse gi bt es schon se it vielen Jahren. D meisten Besucher si nd Kinder und alle WE Leute. Der Bücherbus hält an besonders s WE Haltestellen. Er biet nicht nur Büc und Zeitschriften, sondern auch Hörbücher, Computerprogram WE, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

RIF: 5 WE: 11

2. Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne ka en WE der Mensch ni mand hören. Sie heisst WE Ultraschall. Wenn die WE Töne auf e iner WE Gegenstand treffen, kommt WE sie als Ec zurück. Auf di e WE Weise finden Fledermäuse im Dunkeln i hs Beute. Mit d em WE Fledermaustrick finden Flugzeuge und Schiffe nach und bei schlechtem WE Wetter ihren Weg zu finden. Mit einem Ge radar, das Radar he isst, senden sie Wel che Wellen. Die Wellen tr ef en WE auf Gegenstände u nd kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

RIF: 5 WE: 11

3. Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die WE Temperatur der bodenna he im Atmosphäre in di e WE letzten 100 Jahren u nd 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. Wel che weiterhin ungebremst Treibhausgas freigesetzt werden, wi e bis ins Jahr h WE 2025 mit einer Temperaturerhöhung um 1°C, bis i dem Jahr 2100 mit e inem Anstieg um 3°C gere chnet. Die globale Erwärmung erhöht das Ris iko von Naturkatastrophen: Stür me, Starkniederschläge und Überschw emmungen, Erdbeben, Bergstürze, Law en und Waldbrände inf olge von Trockenheit wer den häufiger auftreten, schwerwi ge Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

RIF: 2 WE: 4
Gesamt: 12/60 (RIF) 26/60 (WE)

C.3.6. C-Test P6

(6)

© R. S. Baur et al. – Universität Duisburg-Essen

GER_B1-B2

C-TEST

1. Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

Nicht nur in den Städten, sondern auch auf dem Land kann man Bücher ausleihen. Zwar gibt es ✓ auch in Dörfern WE viele Leser, aber ✓ oft keine Bibliothek WE. Deshalb kommt das WE Bücherbus sowohl in ✓ kleine Städte andere auch in viele ✓ Dörfer auf dem ✓ Land. Bücherbusse gibt ✓ es schon sehr vielen Jahren. Die ✓ meisten Besucher sind ✓ Kinder und alle WE Leute. Der Bücherbus bibliothek hält an besonders WE Haltestellen. Er bietet WE nicht nur Bücher ✓ und Zeitschriften, sondern WE auch Hörbücher, Computerprogramme WE, Cds und DVDs an. Man kann die Medien entweder ausleihen oder bestellen, wenn der Bus sie nicht dabei hat.

RIF: 7 WE: 15

2. Gegenstände erkennen wie eine Fledermaus

Fledermäuse benutzen nachts beim Jagen einen Trick, sie geben im Flug hohe Töne ab. Diese Töne kann ✓ der Mensch nicht ✓ hören. Sie heißen ✓ Ultraschall. Wenn die ✓ Töne auf einen ✓ Gegenstand treffen, kommt WE sie als Echo ✓ zurück. Auf die WE Weise finden Fledermäuse ✓ im Dunkeln ihre Beute. Mit dem ✓ Fledermausstrick finden Flugzeuge ✓ und Schiffe nach ✓ und bei schlechtem ✓ Wetter ihren Weg ✓. Mit einem Gerät ✓, das Radar heißt ✓, senden sie Wellen ✓. Die Wellen treffen ✓ auf Gegenstände und kommen zurück. Auf dem Radarschirm kann man dann Hindernisse auf dem Weg rechtzeitig erkennen.

RIF: 4 WE: 6

3. Klimaveränderungen und Naturkatastrophen

Das Klima verändert sich: Weltweit hat die ✓ Temperatur der bodennahen ✓ Atmosphäre in den ✓ letzten 100 Jahren um ✓ 0,3°C bis 0,6°C zugenommen. We ✓ weiterhin ungebremst Treibhausgas ✓ freigesetzt werden, wird ✓ bis ins Jahr 2025 mit einer Temperaturerhöhung ✓ um 1°C, bis im ✓ Jahr 2100 mit einem ✓ Anstieg um 3°C gerechnet ✓. Die globale Erwärmung ✓ erhöht das Risiko ✓ von Naturkatastrophen: Stürme ✓, Starkniederschläge und Überschwemmungen ✓, Erdbeben, Bergstürze, Lawen ✓ und Waldbrände infolge ✓ von Trockenheit werden ✓ häufiger auftreten, schwerwiegende ✓ Verläufe annehmen und unsere Lebensräume zerstören. Zunehmend wird das auch Gebiete betreffen, die bisher von solchen Ereignissen verschont geblieben sind.

RIF: 0 WE: 0

Gesamt: 11/60 (RIF) 24/60 (WE)

C.4. ausgefüllte Lernzielkontrollen

C.4.1. Lernzielkontrolle P1



LERNZIELKONTROLLE RELATIVSÄTZE

Name: _____

Aufgabe 1: Ergänzen Sie die Relativpronomen.

- a) Der Student, der bei uns wohnt, kommt aus den USA. ✓
- b) Die Lehrerin, die heute morgen in der Klasse war, ist aus Argentinien. ✓
- c) Das Auto, das dort steht, gehört meinem Freund. ✓
- d) Die Bücher, die wir im Unterricht brauchen, bringe ich morgen mit. ✓
- e) Wer ist die Frau, die du gerade begrüßt hast? ✓
- f) Wer ist das Mädchen, das du die Blumen schenken willst? ✗
- g) Wo ist der Platz, den du reserviert hast? ✓
- h) Morgen treffen wir die Frau, deren Sohn in München studiert. ✓
- i) Wie heißen die Mitarbeiter, die du das Geld gegeben hast? ✗
- j) Ist das nicht euer Nachbar, dessen Frau neulich gestorben ist? ✓
- k) Kennst du die Leute, die da vor der Tür stehen? ✓
- l) Ich fahre morgen zu meinem Bruder, den ich beim Hausbau helfen will. ✗

9/12

①

Aufgabe 2: Kreuzen Sie das passende Relativpronomen an.

- a) Der Geiger, ... Instrument gestohlen wurde, musste das Konzert absagen.
☐ dem ☒ dessen ☐ deren ☐ den ✓
- b) Der Fußballspieler, ... von der Menge angefeuert wurde, gab sein Bestes.
☐ dem ☐ den ☒ der ☐ dessen ✓
- c) Wo ist der Kugelschreiber, ... ich hier hingelegt hatte?
☐ dem ☐ der ☒ den ☐ des ✓
- d) Wer ist die Frau, ... du gestern angerufen hast?
☒ die ☐ deren ☐ der ☐ dessen ✓
- e) Der Mechaniker, ... die Bank keinen Kredit geben wollte, musste seine Werkstatt schließen.
☐ die ☐ den ☒ der ☐ dem ✗
- f) Die Pflanze, ... Wurzeln krank waren, musste abgeschnitten werden.
☒ dessen ☐ deren ☐ den ☐ denen ✗
- g) Die Urlauber, ... das Essen nicht schmeckte, verließen das Hotel.
☐ denen ☐ den ☒ deren ☐ dessen ✗
- h) Frau Huber, ... dieses Auto gehört, hat falsch geparkt.
☐ den ☒ dem ☐ die ☐ der ✗

- i) Der Verkäuferin, ... in der Lebensmittelabteilung arbeitete, wurde gekündigt.
☐ die ☒ der ☐ deren ☐ den ✗

- j) Der Wein, ... meine Eltern mir geschickt haben, schmeckt sehr gut.
☐ denen ☐ der ☐ den ☒ die ✗

4/10

Aufgabe 3: Bilden Sie aus den beiden Sätzen je einen Relativsatz.

- a.) Mein Onkel heißt Markus. Er ist Koch.

Mein Onkel heißt Markus, und ist Koch. ✗

- b.) Ich treffe mich mit Antonio. Ich habe ihn in Italien

kennengelernt.

Ich treffe mich mit Antonio, den ich in Italien kennengelernt habe. ✓

- c.) Die Frau ist jung. Sie besucht mich.

Die Frau ist jung, die mich besucht. ✗

- d.) Das ist der Weg. Wir müssen ihm folgen.

Das ist der Weg, den wir folgen müssen. ✗

1,5/4

C.4.2. Lernzielkontrolle P2

2

LERNZIELKONTROLLE RELATIVSÄTZE

Name: _____

Aufgabe 1: Ergänzen Sie die Relativpronomen.

- a) Der Student, der bei uns wohnt, kommt aus den USA. ✓
- b) Die Lehrerin, die heute morgen in der Klasse war, ist aus Argentinien. ✓
- c) Das Auto, dem dort steht, gehört meinem Freund. ✗
- d) Die Bücher, die wir im Unterricht brauchen, bringe ich morgen mit. ✗
- e) Wer ist die Frau, der du gerade begrüßt hast? ✗
- f) Wer ist das Mädchen, dem du die Blumen schenken willst? ✓
- g) Wo ist der Platz, den du reserviert hast? ✓
- h) Morgen treffen wir die Frau, deren Sohn in München studiert. ✓
- i) Wie heißen die Mitarbeiter, denen du das Geld gegeben hast? ✓
- j) Ist das nicht euer Nachbar, dessen Frau neulich gestorben ist? ✓
- k) Kennst du die Leute, denen da vor der Tür stehen? ✗
- l) Ich fahre morgen zu meinem Bruder, dem ich beim Hausbau helfen will. ✓

8/12

2

Aufgabe 2: Kreuzen Sie das passende Relativpronomen an.

- a) Der Geiger, ... Instrument gestohlen wurde, musste das Konzert absagen.
☐ dem ☐ dessen ☐ deren ☒ den
- b) Der Fußballspieler, ... von der Menge angefeuert wurde, gab sein Bestes.
☒ dem ☐ den ☐ der ☐ dessen
- c) Wo ist der Kugelschreiber, ... ich hier hingelegt hatte?
☒ dem ☐ der ☐ den ☐ des
- d) Wer ist die Frau, ... du gestern angerufen hast?
☐ die ☐ deren ☒ der ☐ dessen
- e) Der Mechaniker, ... die Bank keinen Kredit geben wollte, musste seine Werkstatt schließen.
☐ die ☐ den ☐ der ☒ dem
- f) Die Pflanze, ... Wurzeln krank waren, musste abgeschnitten werden.
☐ dessen ☒ deren ☐ den ☐ denen
- g) Die Urlauber, ... das Essen nicht schmeckte, verließen das Hotel.
☒ denen ☐ den ☒ deren ☐ dessen
- h) Frau Huber, ... dieses Auto gehört, hat falsch geparkt.
☐ den ☐ dem ☐ die ☒ der

- i) Der Verkäuferin, ... in der Lebensmittelabteilung arbeitete, wurde gekündigt.

☒ die ☐ der ☐ deren ☐ den

- j) Der Wein, ... meine Eltern mir geschickt haben, schmeckt sehr gut.

☐ denen ☐ der ☒ den ☐ die

6/10

Aufgabe 3: Bilden Sie aus den beiden Sätzen je einen Relativsatz.

- a.) Mein Onkel heißt Markus. Er ist Koch.

Mein Onkel, ~~der~~ Markus heißt, ist ~~ein~~ Koch

- b.) Ich treffe mich mit Antonio. Ich habe ihn in Italien kennengelernt.

Ich treffe mich mit Antonio, den ich in Italien kennengelernt habe

- c.) Die Frau ist jung. Sie besucht mich.

Die Frau, die jung ist, besucht mich

- d.) Das ist der Weg. Wir müssen ihm folgen.

Das ist der Weg, den wir ihm folgen müssen

1/4

C.4.3. Lernzielkontrolle P3

3

LERNZIELKONTROLLE RELATIVSÄTZE

Name: _____

Aufgabe 1: Ergänzen Sie die Relativpronomen.

- a) Der Student, der bei uns wohnt, kommt aus den USA. ✓
- b) Die Lehrerin, die heute morgen in der Klasse war, ist aus Argentinien. ✓
- c) Das Auto, das dort steht, gehört meinem Freund. ✓
- d) Die Bücher, die wir im Unterricht brauchen, bringe ich morgen mit. ✓
- e) Wer ist die Frau, der du gerade begrüßt hast? ✗
- f) Wer ist das Mädchen, dem du die Blumen schenken willst? ✓
- g) Wo ist der Platz, den du reserviert hast? ✓
- h) Morgen treffen wir die Frau, die Sohn in München studiert. ✗
- i) Wie heißen die Mitarbeiter, die du das Geld gegeben hast? ✗
- j) Ist das nicht euer Nachbar, dessen Frau neulich gestorben ist? ✓
- k) Kennst du die Leute, deren da vor der Tür stehen? ✗
- l) Ich fahre morgen zu meinem Bruder, der ich beim Hausbau helfen will. ✗

7/12

Aufgabe 2: Kreuzen Sie das passende Relativpronomen an.

- a) Der Geiger, ... Instrument gestohlen wurde, musste das Konzert absagen.
- dem dessen deren ~~den~~ ~~des~~
- b) Der Fußballspieler, ... von der Menge angefeuert wurde, gab sein Bestes.
- dem den ~~der~~ dessen ~~des~~
- c) Wo ist der Kugelschreiber, ... ich hier hingelegt hatte?
- dem der ~~den~~ des ~~des~~
- d) Wer ist die Frau, ... du gestern angerufen hast?
- ~~die~~ deren der dessen ~~des~~
- e) Der Mechaniker, ... die Bank keinen Kredit geben wollte, musste seine Werkstatt schließen.
- die den ~~der~~ dem ~~des~~
- f) Die Pflanze, ... Wurzeln krank waren, musste abgeschnitten werden.
- dessen deren den ~~denen~~ ~~des~~
- g) Die Urlauber, ... das Essen nicht schmeckte, verließen das Hotel.
- denen ~~den~~ deren dessen ~~des~~
- h) Frau Huber, ... dieses Auto gehört, hat falsch geparkt.
- den dem ~~die~~ der ~~des~~

- i) Der Verkäuferin, ... in der Lebensmittelabteilung arbeitete, wurde gekündigt.

☒ die ☐ der ☐ deren ☐ den

- j) Der Wein, ... meine Eltern mir geschickt haben, schmeckt sehr gut.

denen der ~~den~~ die

Aufgabe 3: Bilden Sie aus den beiden Sätzen je einen Relativsatz.

- a.) Mein Onkel heißt Markus. Er ist Koch.

$\mu \sim \mu$, der Koch ist. $\frac{1}{2}$

- b.)** Ich treffe mich mit Antonio. Ich habe ihn in Italien

kennengelernt.

kennengelernt.

Ich treffe mich mit Antonio, den ich ⁱⁿ $\frac{1}{2}$ Italien kennengelernt habe.

- c.) Die Frau ist jung. Sie besucht mich.

... , die mich besucht. $\frac{1}{2}$

- d.)** Das ist der Weg. Wir müssen ihm folgen.

dem wir folgen müssen. ✓

 $2,5/4$

C.4.4. Lernzielkontrolle P4

④

LERNZIELKONTROLLE RELATIVSÄTZE

Name: _____

Aufgabe 1: Ergänzen Sie die Relativpronomen.

- a) Der Student, den bei uns wohnt, kommt aus den USA. ✗
- b) Die Lehrerin, die heute morgen in der Klasse war, ist aus Argentinien. ✓
- c) Das Auto, das dort steht, gehört meinem Freund. ✗
- d) Die Bücher, denen wir im Unterricht brauchen, bringe ich morgen mit. ✗
- e) Wer ist die Frau, die du gerade begrüßt hast? ✓
- f) Wer ist das Mädchen, den du die Blumen schenken willst? ✗
- g) Wo ist der Platz, den du reserviert hast? ✗
- h) Morgen treffen wir die Frau, deren Sohn in München studiert. ✗
- i) Wie heißen die Mitarbeiter, den du das Geld gegeben hast? ✗
- j) Ist das nicht euer Nachbar, _____ Frau neulich gestorben ist? ✗
- k) Kennst du die Leute, die da vor der Tür stehen? ✓
- l) Ich fahre morgen zu meinem Bruder, den ich beim Hausbau helfen will. ✗

3/12

④

Aufgabe 2: Kreuzen Sie das passende Relativpronomen an.

- a) Der Geiger, ... Instrument gestohlen wurde, musste das Konzert absagen.
☒ dem ☐ dessen ☐ deren ☐ den ☒ ~~den~~
- b) Der Fußballspieler, ... von der Menge angefeuert wurde, gab sein Bestes.
☐ dem ☐ den ☒ der ☐ dessen ☒
- c) Wo ist der Kugelschreiber, ... ich hier hingelegt hatte?
☐ dem ☐ der ☒ den ☐ des ☒
- d) Wer ist die Frau, ... du gestern angerufen hast?
☒ die ☐ deren ☐ der ☐ dessen ☒
- e) Der Mechaniker, ... die Bank keinen Kredit geben wollte, musste seine Werkstatt schließen.
☐ die ☒ den ☐ der ☐ dem ☒
- f) Die Pflanze, ... Wurzeln krank waren, musste abgeschnitten werden.
☐ dessen ☐ deren ☐ den ☒ denen ☒
- g) Die Urlauber, ... das Essen nicht schmeckte, verließen das Hotel.
☒ denen ☐ den ☐ deren ☐ dessen ☒
- h) Frau Huber, ... dieses Auto gehört, hat falsch geparkt.
☐ den ☐ dem ☒ die ☐ der ☒

- i) Der Verkäuferin, ... in der Lebensmittelabteilung arbeitete, wurde gekündigt.
☒ die ☐ der ☐ deren ☐ den ☒

- j) Der Wein, ... meine Eltern mir geschickt haben, schmeckt sehr gut.
☐ denen ☐ der ☒ den ☐ die ☒

6/10

Aufgabe 3: Bilden Sie aus den beiden Sätzen je einen Relativsatz.

- a.) Mein Onkel heißt Markus. Er ist Koch.

Mein Onkel heißt Markus, der Koch ist. 1/2

- b.) Ich treffe mich mit Antonio. Ich habe ihn in Italien kennengelernt.

Ich treffe mich mit Antonio, den ich in Italien kennengelernt habe. 1/2

- c.) Die Frau ist jung. Sie besucht mich.

Die Frau ist jung, die mich besucht. 1/2

- d.) Das ist der Weg. Wir müssen ihm folgen.

Das ist der Weg, den wir folgen müssen. 1,5/4

C.4.5. Lernzielkontrolle P5

⑤

LERNZIELKONTROLLE RELATIVSÄTZE

Name: _____

Aufgabe 1: Ergänzen Sie die Relativpronomen.

- a) Der Student, der bei uns wohnt, kommt aus den USA. ✓
- b) Die Lehrerin, die heute morgen in der Klasse war, ist aus Argentinien. ✓
- c) Das Auto, das dort steht, gehört meinem Freund. ✓
- d) Die Bücher, die wir im Unterricht brauchen, bringe ich morgen mit. ✓
- e) Wer ist die Frau, die du gerade begrüßt hast? ✓
- f) Wer ist das Mädchen, der du die Blumen schenken willst? ✗
- g) Wo ist der Platz, der du reserviert hast? ✗
- h) Morgen treffen wir die Frau, deren Sohn in München studiert. ✓
- i) Wie heißen die Mitarbeiter, denen du das Geld gegeben hast? ✓
- j) Ist das nicht euer Nachbar, dessen Frau neulich gestorben ist? ✓
- k) Kennst du die Leute, die da vor der Tür stehen? ✓
- l) Ich fahre morgen zu meinem Bruder, der ich beim Hausbau helfen will. ✗

9/12

5

Aufgabe 2: Kreuzen Sie das passende Relativpronomen an.

- a) Der Geiger, ... Instrument gestohlen wurde, musste das Konzert absagen.
☒ dem ☐ dessen ☐ deren ☐ den ☒ X
- b) Der Fußballspieler, ... von der Menge angefeuert wurde, gab sein Bestes.
☐ dem ☒ den ☐ der ☐ dessen ☒ X
- c) Wo ist der Kugelschreiber, ... ich hier hingelegt hatte?
☐ dem ☐ der ☒ den ☐ des ☒ ✓
- d) Wer ist die Frau, ... du gestern angerufen hast?
☒ die ☐ deren ☐ der ☐ dessen ☒ ✓
- e) Der Mechaniker, ... die Bank keinen Kredit geben wollte, musste seine Werkstatt schließen.
☐ die ☐ den ☐ der ☒ dem ☒ ✓
- f) Die Pflanze, ... Wurzeln krank waren, musste abgeschnitten werden.
☐ dessen ☒ deren ☐ den ☐ denen ☒ ✓
- g) Die Urlauber, ... das Essen nicht schmeckte, verließen das Hotel.
☐ denen ☐ den ☒ deren ☐ dessen ☒ X
- h) Frau Huber, ... dieses Auto gehört, hat falsch geparkt.
☐ den ☐ dem ☐ die ☒ der ☒ ✓

- i) Der Verkäuferin, ... in der Lebensmittelabteilung arbeitete, wurde gekündigt.
☐ die ☐ der ☒ deren ☐ den ☒ X

- j) Der Wein, ... meine Eltern mir geschickt haben, schmeckt sehr gut.
☐ denen ☐ der ☒ den ☐ die ☒ ✓

6/10

Aufgabe 3: Bilden Sie aus den beiden Sätzen je einen Relativsatz.

- a.) Mein Onkel heißt Markus. Er ist Koch.

Mein Onkel heißt Markus, der Koch ist. $\frac{1}{2}$

- b.) Ich treffe mich mit Antonio. Ich habe ihn in Italien kennengelernt.

Ich treffe mich mit Antonio, den ich in Italien kennengelernt habe. ✓

- c.) Die Frau ist jung. Sie besucht mich.

Die Frau ist jung, die sie mich besucht. $\frac{1}{2}$

- d.) Das ist der Weg. Wir müssen ihm folgen.

Das ist der Weg, dem wir ihm folgen müssen. $\frac{1}{2}$

2,5/4

C.4.6. Lernzielkontrolle P6

6

LERNZIELKONTROLLE RELATIVSÄTZE

Name: _____

Aufgabe 1: Ergänzen Sie die Relativpronomen.

- a) Der Student, der bei uns wohnt, kommt aus den USA. ✓
- b) Die Lehrerin, die heute morgen in der Klasse war, ist aus Argentinien. ✓
- c) Das Auto, das dort steht, gehört meinem Freund. ✓
- d) Die Bücher, die wir im Unterricht brauchen, bringe ich morgen mit. ✓
- e) Wer ist die Frau, die du gerade begrüßt hast? ✓
- f) Wer ist das Mädchen, das du die Blumen schenken willst? ✗
- g) Wo ist der Platz, den du reserviert hast? ✓
- h) Morgen treffen wir die Frau, die Sohn in München studiert. ✗
- i) Wie heißen die Mitarbeiter, die du das Geld gegeben hast? ✗
- j) Ist das nicht euer Nachbar, der Frau neulich gestorben ist? ✗
- k) Kennst du die Leute, die da vor der Tür stehen? ✓
- l) Ich fahre morgen zu meinem Bruder, dem ich beim Hausbau helfen will. ✓

8/12

6

Aufgabe 2: Kreuzen Sie das passende Relativpronomen an.

- a) Der Geiger, ... Instrument gestohlen wurde, musste das Konzert absagen.
☒ dem ☐ dessen ☐ deren ☐ den
- b) Der Fußballspieler, ... von der Menge angefeuert wurde, gab sein Bestes.
☐ dem ☐ den ☒ der ☐ dessen
- c) Wo ist der Kugelschreiber, ... ich hier hingelegt hatte?
☐ dem ☐ der ☒ den ☐ des
- d) Wer ist die Frau, ... du gestern angerufen hast?
☒ die ☐ deren ☐ der ☐ dessen
- e) Der Mechaniker, ... die Bank keinen Kredit geben wollte, musste seine Werkstatt schließen.
☐ die ☐ den ☐ der ☒ dem
- f) Die Pflanze, ... Wurzeln krank waren, musste abgeschnitten werden.
☒ dessen ☐ deren ☐ den ☐ denen
- g) Die Urlauber, ... das Essen nicht schmeckte, verließen das Hotel.
☐ denen ☐ den ☐ deren ☐ dessen
- h) Frau Huber, ... dieses Auto gehört, hat falsch geparkt.
☒ den ☐ dem ☐ die ☐ der

- i) Der Verkäuferin, ... in der Lebensmittelabteilung arbeitete, wurde gekündigt.
☒ die ☐ der ☐ deren ☐ den

- j) Der Wein, ... meine Eltern mir geschickt haben, schmeckt sehr gut.
☐ denen ☐ der ☒ den ☐ die

Aufgabe 3: Bilden Sie aus den beiden Sätzen je einen Relativsatz.

- a.) Mein Onkel heißt Markus. Er ist Koch.

Mein onkel heißt Markus, der Koch ist. 7/10

- b.) Ich treffe mich mit Antonio. Ich habe ihn in Italien

kennengelernt.

Ich treffe mich mit Antonio, ihn ich in Italien kennengelernt habe. 1/2

- c.) Die Frau ist jung. Sie besucht mich.

Die Frau ist jung, die mich besucht.

- d.) Das ist der Weg. Wir müssen ihm folgen.

Das ist der weg, dem wir folgen müssen. 3,5/4

C.5. Transkriptionsregeln und Transkript der Diskussion

C.5.1. Übersichtstabelle der Transkriptionsregeln (vgl. Kuckartz/Rädiker 2019: 449)

Darstellung	Erläuterung
I:	Kürzel für die Diskussionsleiterin
P1:/ P2:/ P3:/ P4:/ P5:/ P6:	Kürzel für die Proband*innen
(.)	Kurze Pause (bis 2 Sekunden)
(..)	Pause (bis 4 Sekunden)
(...)	Pause (bis 6 Sekunden)
P2: Die andere Grammatik (P5: Ja, ja) erklärt werden	Einwürfe anderer Personen
((lacht)), ((überlegt))	nichtsprachliche Aktivitäten und Lautäußerungen
(unv.)	unverständliche Äußerung
(Handy klingelt)	Störungen unter Angabe der Ursache
[Kommentar]	ergänzende Kommentare

C.5.2. Transkript der Diskussion

Gruppendiskussion

Aufgenommen am: 13.04.2021

Uhrzeit: 10:33 Uhr

Dauer: 00:23:41

- 1 I: Zuerst mal ganz allgemein (.) was habt ihr von dieser Unterrichtseinheit gehalten?
- 2 P1: Es war gut, diese Grammatik hier ((zeigt auf Tabelle in Broschüre)) dritter Fall, vierter Fall (..) jetzt
3 hab ich's gesehen und Beispiele gemacht. Also die Beispiele sind, sind (...) haben schon sehr gehol-
4 fen.
- 5 P2: Bei mir (...) hab ich das, ähm, neu gelernt (.) also beim Relativsatz (...) und (..) welcher, welches
6 und so, das habe ich noch nicht gelernt.
- 7 I: Das hast du noch nicht gelernt, mhm, okay. Sonst, wie waren sonst eure Eindrücke?
- 8 P5: Ich finde der Unterricht ist gut. Aber wir brauchen auch viele Übungen zum Erklären (..) wann der
9 Relativsatz kommt, Dativ oder Nominativ oder (..) ich (unv.) ich kenne diese Grammatik, aber wenn (..) ich
10 es benütze, ich brauche viel (..) Erfahrung.
- 11 I: Also mehr Übungen einfach (P5: ja) (...) okay.
- 12 P2: Und ich fand auch die Übungen sehr gut, die wir gemacht haben. Sind sehr gut. Und praktisch, ja.
- 13 P5: Aber wir brauchen zusammen korrigieren, es ist besser für uns.
- 14 I: Aha ja, damit ihr wisst (..) Das wäre natürlich in einem normalen Deutschkurs auch so (...)
- 15 KL: Ich hab das eh (...) [es wird geklärt, dass die TN die Korrektur der Übungen später vornehmen.
16 Die Lernzielkontrolle wird dem Kursleiter überreicht]
- 17 I: Wie war das für euch, diese Hilfestellungen auf Arabisch? Habt ihr davon profitieren können, war
18 das gut, war es sinnvoll oder eher nicht?
- 19 P1: Ja, auf jeden Fall.
- 20 P5: Gut, sehr gut.
- 21 P3: Auch gut, viel besser.
- 22 I: Also besser als ohne Hilfe?
- 23 P3: Ja.
- 24 P6: Für mich war es auch sehr gut.
- 25 I: Und für dich?
- 26 P4: Auch gut, ja. [KL verlässt den Raum]
- 27 I: Und gab es für euch dabei auch Probleme oder war alles gut?

28 P5: Nein, keine Probleme, alles gut.

29 P3: Ich auch nicht, nein.

30 I: Okay. Und (.) habt ihr (..) selbst einen Lernfortschritt dann feststellen können? Also (..) wenn ihr
 31 sagt, ich hab zuerst den Fragebogen gemacht ohne diese Information auf Arabisch und dann habe ich
 32 danach nochmal das da ((zeigt auf Lernzielkontrolle)) gemacht, ist es dann einfacher für euch gewe-
 33 sen?

34 P2, P3, P5, P6: Ja.

35 P1: Ja, ich hab dann hier ((zeigt auf Lernzielkontrolle)) mehr aufgepasst.

36 P4: Nicht so.

37 I: Nicht so? Okay, also für dich war es gleich?

38 P4: Ja.

39 I: Mhm, okay. Und hättet ihr jetzt, wenn man so etwas nochmal machen würde mit so einer Broschüre
 40 (..) irgendwelche Änderungswünsche? Würdet ihr etwas anders machen wollen?

41 ((Stille))

42 P2: Was meinen Sie?

43 I: Generell, zum Beispiel (...) ((überlegt)) das man auch auf Arabisch ...

44 P2: Die andere Grammatik (P5: Ja, ja) erklärt werden

45 I: Ja (..) Nein, es geht jetzt schon um Relativsätze, also das man zum Beispiel auch auf Arabisch
 46 Übungen hat oder so irgendwas.

47 P2: Aha, hm (...) nein. Ich glaube ich finde das genug. Ja, aber (.) die Übungen sollen auf Deutsch
 48 sein. [P4 verlässt den Raum]

49 I: Die Übungen sollen auf Deutsch sein?

50 P5: Ja, ja, auf Deutsch ist besser.

51 I: Mhm, okay. Ihr habt ja alle schon Deutschkurse gemacht. Hat es da schon mal so was gegeben,
 52 dass man eure (.) Muttersprache irgendwie in den Unterricht einbezogen hat?

53 P3: Nein, nie.

54 P1, P2, P4, P6: Nein.

55 P5: Ah, in A2 in einem Kurs hatte ich ein (..) Grammatikbuch, Arabisch oder Deutsch, aber das war in
 56 A2.

57 I: Ah, okay, gut.

58 P2: Ah, ich werde das weiterempfehlen, wirklich (.) für die anderen ((zeigt auf Broschüre zu den Rela-
 59 tivsätzen)), das ist sehr hilfreich. Das ist sympathisch.

60 I: Ist es hilfreich? Super, das freut mich... Okay, das heißt, du hast gesagt, du hattest so ein Gramma-
 61 tikbuch da (P5: Ja genau) und war das einfach nur schriftlich die Information, oder?

62 P5: Ja, ja. Schriftlich, ja.

63 I: Und haben das alle gehabt?

64 P5: Äh (...) haben das alle gehabt (...) ja, aber das ist nur das Buch für A2.

65 I: Aber das war dann Deutsch und Arabisch?

66 P5: Ja, ja, Deutsch und Arabisch.

67 I: Aber haben dann im Kurs (.) haben das dann alle gehabt?

68 P5: Ja! Und nicht nur Arabisch (..) Ungarisch und (M: Farsi auch) Farsi, ja, ja.

69 I: Aha, das heißt, jeder Teilnehmer hatte das dann wirklich?

70 P5: Ja (...) das ist aber (..) nicht diese Schule, das war in (..) (unv.) [P4 betritt den Raum] im 23. Be-
 71 zirk. Und das war vor (.) 3 oder 4 Jahren.

72 I: War das dann wirklich ein ganzes Buch oder waren das dann so einzelne Übungen?

73 P5: Nein, nein, das ist ein Buch. Aber nur für Grammatik, nicht wie ein Kursbuch.

74 I: Verstehe, okay. Und dann würde ich noch gerne wissen, ihr seid ja, ihr redet alle Arabisch, das heißt
 75 ihr redet auch wahrscheinlich in der Pause miteinander auf Arabisch.

76 P2: Ja, immer Arabisch!

77 alle: ((lachen)) Ja.

78 I: Ist das gut so für euch?

79 P2: Wir beschwerten uns darüber.

80 I: Ja, das hat mir der Kursleiter eh gesagt.

81 P2: Ja, ich hab mit ihm gesprochen und (...) ja.

82 I: Also ihr hättet das lieber wenn es durchgemischt wäre?

83 P2, P3, P5, P6: Ja! Das wäre besser.

84 P1: Ja, sicher.

85 P2: Damit wir ein bisschen Kontakt haben auch.

86 P3: Und auch mehr Deutsch sprechen.

87 I: Damit ihr mehr Deutsch sprecht? Ja, ist eh klar, weil wenn man die gleiche Sprache spricht, dann
 88 spricht man natürlich in dieser Sprache, das ist eh klar. Und ist das auch so, also ich hab das jetzt eh
 89 gemerkt, dass wenn irgendwer was nicht verstanden hat, dann hat das die andere Person mal kurz
 90 auf Arabisch erklärt, ist das im Unterricht beim Kursleiter auch so?

91 P5: Nicht (..) viel.

92 P4: Nicht immer. Also wenn man etwas unbedingt braucht, dann können wir es der Person erklären.

93 I: Okay. Und wie reagiert er da? Weil es gibt ja manche Menschen die sagen: Nein, nur Deutsch.

94 P5: Ja, ja, ja.

95 I: Sagt er das auch?

96 P5: Nein, er nicht. Aber ich hatte einen Kurs, da hat die Lehrerin (..) gesagt: Nur Deutsch sprechen
 97 und es ist verboten (...) das Handy zu benutzen.

98 I: Aha okay. Und wie findest du das?

99 P5: Ja, es ist besser.

100 I: Was meinst du jetzt, wenn man nur Deutsch spricht, (P5: ja, ja ja) oder wenn man das auch verwen-
 101 den darf?

102 P5: Nein, nur Deutsch ist besser, weil ich Deutsch spreche, und das ist sehr gut. Wenn ich ein (...)
 103 Wort nicht (unv.) (...) ((sagt Wort auf Arabisch)) erinnere, das ist gut. Das ist eine Übung für meinen
 104 Kopf, ja.

105 P2: Aber sie fragt, ob wenn jemand dir etwas erklärt, es wäre besser auf Deutsch oder Arabisch?

106 P5: Nein, auf Deutsch ist besser. Das ist schwer, zuerst ist es schwer, aber (...)

107 P2: Aber es wäre besser, wenn der Lehrer uns erklärt und nicht ich oder (...)

108 P5: Ja, es ist besser, aber das ist Übung für uns. Ja es ist schwer (...) aber das ist Übung. Wenn (..) ist
 109 leicht arabisch ... leicht ((sagt Wort auf Arabisch)) (P2: leichter) leichter Arabisch sprechen, aber es ist
 110 besser Deutsch sprechen.

111 I: Okay. Aber ich mein jetzt, wenn es wirklich verboten wird, dass du Arabisch sprichst (..)

112 P2: Nein, es ist nicht verboten.

113 I: Das ist es normal nicht, ja. Aber so wie du gesagt hast (P2: nein, nein) in diesem Kurs, wo du warst
 114 und wo es geheißen hat, ich darf da [KL betritt den Raum] nicht nachschauen oder so. Also das ist gut
 115 für dich sagst du, weil du dann besser lernen kannst.

116 P5: Ja, schon.

117 P2: Vielleicht für sie ist es gut aber für die anderen nicht. Also zum Beispiel P6, wenn er die anderen
 118 fragt, fragt er auf Arabisch und nicht auf Deutsch. Also wenn ich es auf Deutsch ihm erkläre, versteht
 119 er mich nicht. Es wäre besser für ihn auf Arabisch zu erklären.

120 I: Also kommts auf die Person drauf an. Glaubst du, ist es für dich einfacher auf Arabisch?

121 P6: Auf Arabisch ist es besser für mich, die Erklärungen (...) Vielleicht verstehe ich ein Wort nicht,
 122 aber auf Arabisch verstehe ich es dann.

123 P1: Ja also ich glaube schon, dass am Anfang (...) auf jeden Fall braucht man Übersetzungen, du
 124 übersetzt Wörter oder Sätze. Aber wenn man wirklich die Sprache lernen möchte, dann muss man
 125 aufhören zu übersetzen, meiner Meinung nach. Weil (...) ich sage dann nur, ich kann jetzt gut Deutsch
 126 sprechen nur wenn ich auf diesem Niveau bin, wo ich jetzt nicht übersetze. Wo ich dann nicht mehr
 127 auf Arabisch denke und wo ich dann nicht jedes Wort im Kopf übersetzen muss, sondern in diesem
 128 Zeitpunkt kann ich dann schon sagen ja, ich kann jetzt gut Deutsch sprechen.

129 I: Okay, mhm.

130 P1: Also manchmal braucht man schon Übersetzungen, aber später, wo man dann die Grundlagen
 131 hat oder die Grundvoraussetzungen oder die wichtigsten Sachen hat, dann muss man sich selbst (...)
 132 helfen und da braucht man dann keine Übersetzungen.

133 I: Ja, ja. Und wie macht ihr das, wenn ihr jetzt so Wörter, einzelne Wörter habt, die ihr nicht versteht,
 134 schaut ihr dann im Wörterbuch nach, oder?

135 alle: Ja.

136 P5: Ja, ich ((lacht)) Immer!

137 P2: Sicher. Also unbedingt brauchen wir das.

138 P1: Auf jeden Fall, wenn jetzt (...) wenn ich jetzt ein Wort, wo ich nicht weiß was das heißt (...) brauch
 139 ich schon eine Übersetzung. Es gibt viele Wörter, die ich jetzt nicht weiß, was sie bedeuten, da
 140 brauch' ich dann unbedingt mein Handy.

141 I: Das heißt, wenn du jetzt ein Wort hast, das du nicht kennst, dann schaust du einfach wie das auf
 142 Arabisch heißt?

143 P1: Ja (...) nicht alle, nur die, die ich wirklich wissen will. Weil manche hab' ich dann gelernt, indem ich
 144 gesehen hab, ja, er hat das jetzt gesprochen und er tut das.

145 I: Aha, da sieht man dann eigentlich was der andere meint.

146 P1: Genau, und dann (...) im Gegenteil, dann weiß ich nicht was dieses Wort wirklich dann auf Ara-
 147 bisch heißt und bedeutet (...) ja, dieses Wort gibt es so und (...) das hab' ich nicht einmal übersetzt,
 148 sondern hab' ich nur im Hinterkopf dann mitbekommen, dass es das bedeutet, ja.

149 I: Mhm. Gut, du hast schon gesagt, du hättest auch zu anderen Themen, also zu anderen grammati-
 150 schen Themen gern so Broschüren?

151 P2: Für mich ist jetzt die Grammatik ganz klar. Das werde ich auch für die anderen weiterempfehlen.
 152 Das ist eine gute Idee, finde ich. Also man bekommt die Beispiele auch auf Arabisch, wie das funktio-
 153 niert (...) das ist auch gut, finde ich.

154 I: Okay. Das heißt du meinst, das könnte man auch woanders einsetzen? (P2: ja) Und nur für Gram-
 155 matik?

156 P2: Besonders die schwierige Grammatik. Zum Beispiel Passiv.

157 I: Aha, solche Themen. Und (...) ihr habt jetzt alle gesagt, das war gut für euch, dass ihr die Hilfe hat-
 158 tet (P5: ja!) Auch wenn (.) Arabisch, also die Grammatik ist ja doch von den Relativsätzen ein biss-
 159 chen anders als im Deutschen. Hat euch das verwirrt ein bisschen? Oder war das trotzdem gut?

160 P3: Nein, war gut.

161 P5: Nein, nein, gut.

162 P2: Es ist sehr praktisch. Also (...) vier Blätter für Relativsätze. Wenn man die Relativsätze wiederholt,
 163 man kann einfach schauen und die ganzen Relativsätze wiederholen.

164 I: Mhm, genau. Das heißt für andere Themen wäre das auch gut (P2: ja). Gut, dann habe ich noch
 165 eine Frage. Ich hab da eh geschrieben welche Sprachen ihr noch spricht, ((schaut auf Fragebögen))
 166 ich glaube Englisch haben die meisten angekreuzt. Überlegt einmal, wenn ihr jetzt zum Beispiel an
 167 Englisch denkt oder halt eine andere Sprache (...) setzt ihr dann auch Arabisch ein als Hilfe?

168 P2: Ich glaube, Englisch ist ein anderes Thema. Also die Grammatik von Englisch ist einfacher als
 169 Deutsch. Man kann das nicht so vergleichen zwischen Englisch oder Deutsch. Es ist sicher einfacher
 170 für uns, Englisch zu lernen, (unv.) man lernt Englisch schneller als Deutsch.

171 I: Habt ihr Englisch in der Schule gelernt?

172 P5: Ja, für mich ja.

173 P3: Ja, auch.

174 P1: In Syrien? Ja.

175 P2: Aber wenn man eine neue Sprache lernt, man vergisst die anderen Sprachen.

176 I: Wenn man nicht spricht, meinst du.

177 P2: Genau. Die Sprache reduziert sich.

178 I: Genau, ja. Und dann habe ich noch eine Frage, und zwar... du ((schaut P2 an)) hast ja gesagt, dass
 179 du dieses (.) Hocharabisch (..) dass da die Grammatik schwieriger ist für dich.

180 P2: Ja, ich glaube für die anderen auch, nicht nur für mich.

181 P1, P3, P4, P5: ((lachen)) Ja, ist es.

182 I: Aber es war dann trotzdem okay mit der Broschüre? Also es war so verständlich, dass man das gut
 183 einsetzen kann?

184 P3: Ja, war es.

185 P5: Ja.

186 P1: ((nickt))

187 I: Okay, gut. Und bis auf dich ((zeigt auf P5.)) hat sonst niemand schon mal im Deutschkurs mit der
 188 Muttersprache gearbeitet oder? Es war immer nur Deutsch.

189 P1, P2, P3: Ja ((nicken))

190 P4: Ich hab dich nicht verstanden.

191 I: Du hast ja schon öfters einen Deutschkurs gemacht, oder? (P4: Ja) Und dort hattest du immer nur
 192 Deutsch und es gab nie Unterstützung in Arabisch zum Beispiel?

193 P4: Ja, immer nur Deutsch.

194 I: Und bei dir ((schaut zu P6))?

195 P6: Auch Deutsch.

196 KL: Das ist ja jetzt auch hier in der Gruppe eine besondere Situation, dass wirklich alle Teilnehmer
 197 Arabisch reden. Das ist normalerweise nicht so und das ist auch nicht unbedingt förderlich.

198 I: Du meinst jetzt, weil sie halt dann untereinander Arabisch reden, oder? (KL: genau) Und man halt,
 199 wenn das jetzt durchgemischt ist, ist man ja irgendwie gezwungen, dass man Deutsch spricht.

200 P2: Naja, das stimmt. Man könnte seine Deutschkenntnisse verbessern und die anderen auch wenn
 201 (...) wenn man mit jemanden redet.

202 I: Aber glaubt ihr, wenn da jetzt, ich weiß nicht, zwei Leute sitzen würden, die eine andere Sprache
 203 sprechen, würdet ihr dann alle auf Deutsch immer reden oder würdet ihr dann auch Arabisch reden?

204 P5: ((lacht)) auch Arabisch.

205 I: Ja, das ist halt die Frage. So, ich bin jetzt fertig. Ich bedanke mich vielmals, dass ihr mitgemacht
 206 habt, ihr habt mir sehr geholfen.

207 P6: Danke für dich.

208 P2: Ja, dank

C.6. Inhaltsanalyse

Person	Zeilennummer	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
P1	2	Es war gut, diese Grammatik hier	Die Grammatik war gut	Kategorie 1: Persönlicher Nutzen • Grammatik wurde als sinnvoll erachtet • Beispiele haben beim Lernen geholfen • Übungen waren praktisch • Mehr Übungen wären gut gewesen • Mit Hilfestellungen ist es einfacher als ohne • Lernfortschritt (nicht) erkennbar
P1	3-4	Also diese Beispiele haben schon sehr geholfen	Die Beispiele haben geholfen	
P2	5-6	Ich habe das neu gelernt „welcher, welches“ das habe ich noch nicht gewusst	Es wurde Neues gelernt	
P5	8-10	Wir brauchen auch viele Übungen zum Erklären	Mehr Übungen wären wünschenswert	
P2	12	Die Übungen waren sehr gut und sehr praktisch	Die Übungen waren gut und praktisch	
P5	13	Es wäre besser gewesen, die Übungen gemeinsam zu korrigieren	Übungen sollte man gemeinsam korrigieren	
P1	19	Ja, auf jeden Fall	Die Hilfestellungen waren sinnvoll	
P3	21	Auch gut, viel besser	Mit Hilfestellungen ist es einfacher als ohne	
P4,5,6	24	Die Hilfestellungen waren gut	Die Hilfestellungen waren gut	
P5,3	28-29	Nein keine Probleme, alles gut	Es gab keine Probleme bei den Hilfestellungen	
P2,3,5,6	34	Ich konnte Lernfortschritte feststellen	Lernfortschritt erkennbar	
P1	35	Ich habe bei der zweiten LZK mehr aufgepasst	Mit Hilfestellungen war die LZK einfacher zu bearbeiten	
P4	36	Ich habe keinen Lernfortschritt gemerkt	Kein Lernfortschritt erkennbar	
P2	44	Es wäre gut, wenn auch andere Grammatik in der L1 erklärt werden würde	Erklärung von anderen Themen in der L1 wünschenswert	Kategorie 4: Anwendung von Sprachvergleichen
P2	47-48	Die Übungen sollten auf Deutsch sein	Übungen besser auf Deutsch als auf Arabisch	
P5	50	Auf Deutsch ist's besser	Übungen auf Deutsch sind besser	Kategorie 3: Umgang mit eigener Mehrsprachigkeit
P1,2,3,4,6	53-54	Die Muttersprache wurde nie in den Unterricht einbezogen	Die L1 wurde nie in den Unterricht einbezogen	
P5	55	In einem Kurs hatte ich ein Grammatikbuch Arabisch-Deutsch	In einem Kurs wurde die L1 einbezogen	Kategorie 2: Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht • (kein) Einbezug der L1 in den Unterricht

P2	58	Ich werde das weiterempfehlen, das ist sehr hilfreich	Die Hilfestellungen sind gut	
P5	62	Schriftlich, ja	Es wurden schriftliche Informationen zur Verfügung gestellt	
P5	68	Nicht nur Arabisch. Ungarisch, Farsi,...	Es gab schriftliche Hilfestellungen in verschiedenen Sprachen	
P5	70	Jeder TN hatte so ein Grammatikbuch	Jede*r TN hatte schriftliche Hilfestellung in der jeweiligen L1	
P5	75	Das war gut	Die Hilfestellung war sinnvoll	
P2	78	Ja, immer Arabisch	In den Pausen wird unter den TN Arabisch gesprochen	K3: • Untereinander wird Arabisch gesprochen
P2	81	Wir beschweren und darüber	Die TN sind nicht glücklich darüber, nur Arabisch zu sprechen	
P1,2,3,5,6	85-86	Es wäre besser, wenn die Sprachen im Kurs durchgemischt wären	Die TN wünschen sich mehr Sprachen im Kurs	
P2	87	Damit wir ein bisschen Kontakt haben auch	Gäbe es andere Sprachen, gäbe es mehr Kontakte mit den anderen	
P3	88	Und auch mehr Deutsch sprechen	Gäbe es andere Sprachen, würde mehr Deutsch gesprochen werden	
P5	93	Nicht viel	Im Unterricht wird nicht oft Arabisch gesprochen	K2: • Sprachverbote/Sprachgebote
P4	94	Nicht immer. Also wenn man etwas unbedingt braucht, können wir es der Person erklären	Es wird nur Arabisch gesprochen, wenn man etwas unbedingt braucht	
P5	98	Ich hatte einen Kurs, da hat die Lehrerin gesagt „Nur Deutsch sprechen“	In einem Kurs durfte man nur Deutsch sprechen	
P5	99	Und es ist verboten, das Handy zu benutzen	In einem Kurs war es verboten, das Wörterbuch zu benutzen	
P5	101	Ja, es ist besser	Es ist gut, wenn man nur Deutsch im Unterricht spricht	
P5	105-106	Nur Deutsch ist besser. Das ist eine Übung für meinen Kopf	Nur Deutsch zu sprechen, ist eine Übung für den Kopf	K3: • Fokus auf Deutsch
P5	108	Auf Deutsch ist's besser. Zuerst ist es schwer	Auch Erklärungen sollten nur auf Deutsch sein	
P5	110-112	Ja es ist schwer, aber das ist Übung. Arabisch sprechen ist leichter, aber Deutsch zu spre-	Erklärungen auf Arabisch wären leichter, aber auf Deutsch stellt es	

		chen ist besser	eine gute Übung dar	
P2	114	Nein, es ist nicht verboten	Es gibt keine Sprachverbote in diesem Kurs	K2: • Sprachverbote/Sprachgebote
P5	118	Ja, schon	Man kann besser lernen, wenn man das arabische Wort nicht nachschauen kann	K4: • Verwendung der L1
P2	119-121	Wenn P6 die anderen fragt, fragt er auf Arabisch, nicht auf Deutsch. Für ihn ist das besser	Für manche wäre es trotzdem besser, wenn sie die Erklärung auf Arabisch bekommen würden	
P6	123-124	Auf Arabisch ist es besser für mich. Wenn ich ein deutsches Wort nicht verstehe, verstehe ich es auf Arabisch	Erklärungen auf Arabisch sind besser, weil sie leichter verständlich sind	
P1	125	Auf jeden Fall braucht man Übersetzungen, du übersetzt Wörter oder Sätze	Am Anfang braucht man Übersetzungen	
P1	126-127	Wenn man wirklich eine Sprache lernen möchte, dann muss man aufhören zu übersetzen	Je besser man Deutsch spricht, desto weniger sollte man übersetzen	
P1	127-129	Wo ich dann nicht mehr auf Arabisch denke und wo ich dann nicht mehr jedes Wort im Kopf übersetzen muss, sondern zu diesem Zeitpunkt kann ich dann schon sagen, ich kann jetzt gut Deutsch sprechen	Spricht so gut Deutsch, dass nicht mehr jedes Wort im Kopf übersetzt werden muss und nicht mehr auf Arabisch gedacht wird	
alle	137-142	Ja. Unbedingt brauchen wir das	Einzelne Wörter werden im Wörterbuch (Handy) nachgeschaut	
P1	145	Nicht alle	Nicht alle Wörter werden nachgeschaut	
P1	145	Nur die, die ich wirklich wissen will	Nur Wörter, die man unbedingt wissen will, werden nachgeschaut	
P1	146	Manche hab' ich dann gelernt, indem ich gesehen hab, er hat jetzt gesprochen und er tut das	Bei manchen Wörtern sieht man, was der andere tut und versteht dann den Kontext	
P2	153	Für mich ist jetzt die Grammatik ganz klar	Durch das Informationsheft auf Arabisch ist die Grammatik jetzt klarer	K1/K4
P2	154-155	Man bekommt die Beispiele auch auf Arabisch, wie das funktioniert. Das ist auch gut	Man bekommt Beispiele auf Arabisch und kennt sich besser aus	K1/K4
P2	158	Besonders schwierige Grammatik. Zum Beispiel Passiv	Man könnte so ein Informationsheft für andere grammatische Themen,	K4

			wie das Passiv, einsetzen	
P3,5	162-164	Nein, war gut	Obwohl der Relativsatz im Arabischen anders gebildet wird, war die Hilfestellung gut und nicht verwirrend	K4
P2	164-166	Es ist sehr praktisch. Wenn man die Relativsätze wiederholt, kann man einfach schauen	Das Infoheft ist praktisch, weil man einfach schnell nachschauen kann, wenn man etwas wissen will	K1/K4
P2	170-172	Englisch ist ein anderes Thema. Die Grammatik von Englisch ist einfacher. Man kann das nicht so vergleichen. Es ist sicher einfacher für uns, Englisch zu lernen	Den Lernprozess von Englisch und Deutsch kann man schwer vergleichen, weil Englisch einfacher ist	K4
P1,3,5	186-188	Ja, war es	Das Arabisch ist im Infoheft so einfach gehalten, dass es jeder versteht, auch wenn er nicht Hocharabisch beherrscht	K1
KL	198	Das ist jetzt auch hier in der Gruppe eine besondere Situation, dass alle Arabisch reden. Das ist normalerweise nicht so	In anderen Kursen sind die Sprachen der TN durchgemischt	K2
KL	199	Und das ist auch nicht unbedingt förderlich	Es wäre besser, wenn die TN sprachlich durchgemischt wären und somit dazu gezwungen wären, Deutsch zu sprechen	
P2	202-203	Man könnte seine Deutschkenntnisse verbessern und die anderen auch, wenn man mit jemanden redet	Wenn es durchgemischt wäre, könnten alle ihre Deutschkenntnisse verbessern	
P5	206	Auch Arabisch	Wahrscheinlich würde, auch wenn TN anderer Sprachen da wären, trotzdem viel Arabisch gesprochen werden	K2/K3

ABSTRACT

Vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Rolle, die Mehrsprachigkeit innerhalb des Zweitspracherwerbs bei Erwachsenen einnimmt. In der theoretischen Auseinandersetzung wird dabei neben Fragen, die sich mit den Auswirkungen des Einbezugs der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb beschäftigen, der Blick auch auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit innerhalb der Bildungsinstitutionen Österreichs gerichtet sowie Ansätze präsentiert, die das Potential der Mehrsprachigkeit sichtbar machen. Im Sinne einer kontrastiven Linguistik werden außerdem die Sprachen Deutsch und Arabisch einander gegenübergestellt. Die der Arbeit zugrunde liegende empirische Untersuchung geht der Frage nach, ob und auf welche Weise der Einsatz schriftlicher Informationen zu Relativsätzen auf Arabisch eine Unterstützung beim Erlernen der Relativsätze auf Deutsch sein kann. Um diese Frage beantworten zu können, wurde eine Vorgehensweise gewählt, die im Sinne der Triangulation verschiedene Untersuchungsmethoden, wie Sprachstandsfeststellung, Unterrichtsversuch und Gruppendiskussion, miteinander vereint. Die Ergebnisse der Untersuchung machten deutlich, dass ein Einbezug von schriftlichen Informationen in der Erstsprache sich aus Sicht der Lernenden positiv auf den Deutscherwerb auswirken kann, wobei die Testergebnisse dies nur zum Teil bestätigen konnten.

ABSTRACT (English)

This master's thesis takes a close look at the role of multilingualism regarding the second language acquisition of adults. The theoretical examination deals with questions concerning the impacts of including the first language into the second language acquisition and exemplifies how the Austrian educational institutions deal with multilingualism. Approaches that point out the advantages of multilingualism are introduced, furthermore the German and Arabic language are juxtaposed in terms of contrastive linguistics. The empirical study on which the thesis is based explores whether and in what way the use of written information on relative clauses in Arabic can help with learning relative clauses in German. To answer this question, different methods like language assessment, teaching attempt and group discussion, are combined. The results show the positive effect on the acquisition in German from the learner's perspective, although the test results could only partially confirm this.