

# Hochsprachkompetenz der vorschulischen Immigrantenkinder in der dialektalen Deutschschweiz

---

Inauguraldissertation der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern  
zur Erlangung der Doktorwürde vorgelegt von

Wei Li

V.R. China

Selbstverlag, Bern 2009

Von der Philosophisch-historischen Fakultät auf Antrag von  
Prof. Dr. Elke Hentschel und Prof. Dr. Iwar Werlen angenommen

Bern, den 09.Okt.2009 Der Dekan: Prof. Dr. Heinzpeter Znoj

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung .....	5
------------------	---

Kapitel 1    Theoretische Ausgangslage und Forschungsstand .....	8
--	---

1.    Sprachsituation in der Deutschschweiz.....	8
1.1. Definition der Begriffe aus der Sprachwissenschaft.....	8
1.2. Diglossie.....	11
1.3. Wertschätzung der Mundart .....	14
1.4. Zurückdrängung der Hochsprache.....	16
1.5. Fazit.....	21
2.    Kontrastiver Vergleich zwischen der Hochsprache und der Berner Mundart .....	23
2.1. Aussprache .....	24
2.2. Wortschatz .....	27
2.3. Grammatik .....	27
2.4. Pragmatik.....	37
2.5. Zusammenfassung .....	38
3.    Migration in der Schweiz.....	39
3.1. Statistik der Migration und Migrationsgeschichte.....	39
3.2. Ausländer- / Migrationspolitik der Schweiz.....	43
3.3. Integration der Immigrantinnen und Immigranten.....	45
4.    Immigrantenkinder, deren Schulerfolg und Zweitspracherwerb .....	54
4.1.    Begriffe.....	54
4.2.    Schulerfolg der Immigrantenkinder in der Deutschschweiz .....	55
4.3.    Soziologische Faktoren, die den Schulerfolg der Immigrantenkinder beeinflussen.....	57
4.4.    Sprachliche Faktoren .....	67
4.5.    Neue Tendenzen im vorschulischen Bereich .....	80
5.    Sprachstandsmessung.....	83
5.1.    Methodologische Fragen in der Sprachstandsmessung .....	83
5.2.    Dokumentation der vorhandenen Testverfahren .....	84
5.3.    Fazit.....	98

Kapitel 2    Das Forschungsdesign und die empirische Pilotstudie .....	103
--	-----

1.    Aufbau eines Testverfahrens.....	103
1.1.    Das Ziel und die Testgegenstände .....	103
1.2.    Probanden .....	105
1.3.    Testverfahren.....	106
2.    Qualitative Validation - Vorversuch und Revision.....	123

2.1.	<i>Vorversuch im Kindergarten BM</i> .....	123
2.2.	<i>Qualitative Analyse und Diskussion mit Fachleuten</i> .....	124
3.	Versuch der Quantitative Validation - Pilotstudie .....	127
3.1.	<i>Datenerhebung im Kindergarten SH</i> .....	127
3.2.	<i>Auswertung der Daten aus der Untersuchung</i> .....	131
3.3.	<i>Zusammenfassung der Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung und deren Interpretation</i> .....	198
<b>Kapitel 3 Zusammenfassung der Arbeit und Ausblick</b> .....		<b>206</b>
1.	Reflexion des Testverfahrens .....	206
1.1.	<i>Erfahrungen</i> .....	206
1.2.	<i>Probleme</i> .....	208
2.	Ausblick .....	210
<b>Literatur</b> .....		<b>212</b>
<b>Verzeichnis der Grafiken</b> .....		<b>225</b>
<b>Verzeichnis der Tabellen</b> .....		<b>227</b>
<b>Anhang</b> .....		<b>229</b>
Anhang 1: Bildkarten im Pluraltest .....		229
Anhang 2: Die Geschichte „Das kleine Pferd“ .....		233
Anhang 3: Bilder der Geschichte „Das kleine Pferd“ .....		234
Anhang 4: Persönliche Daten der Probanden in der Pilotstudie.....		238
Anhang 5: Elternbrief in der Pilotstudie im Kindergarten SH.....		239
Anhang 6: Fragebögen für Lehrpersonen und Eltern .....		240
Anhang 7: Interviewsbogen.....		247
Anhang 8: Beispieltext von den Geschichteerzählungen.....		248

## Einleitung

Die vorliegende Dissertation entstand im Rahmen des von der Karman Stiftung unterstützten Forschungsprojekts „Deutsch als Zweisprache in Dialektumgebung“, das von 2006 bis 2009, geleitet von Prof. Iwar Werlen und Prof. Elke Hentschel, am Institut für Sprachwissenschaft und Institut für Germanistik der Universität Bern realisiert wurde. Im Rahmen des Projektes waren zwei Dissertationen geplant. Das Projekt widmete sich dem Erwerb des Deutschen bei Kindern mit Migrationshintergrund unter besonderer Berücksichtigung des dialektalen Umfelds in der Schweiz. In der deutschsprachigen Schweiz, aber auch in Teilen Deutschlands, in Österreich und Liechtenstein sowie darüber hinaus in den deutschsprachigen Regionen Belgiens, Frankreichs, Italiens und Luxemburgs stehen Mundarten und Standardsprache in einer diglossischen Situation nebeneinander. Dieses Nebeneinander verschiedener Varietäten stellt für die Kinder beim Erwerb der Hochsprache erschwerte Bedingungen dar, weil der tägliche Input nicht oder nur teilweise dem entspricht, was die Lernenden eigentlich lernen sollen: die deutsche Standardsprache. Im Mittelpunkt des Interesses des Projekts steht die Entwicklung eines Sprachstandsmessungsverfahrens ebenso wie die Untersuchung der Einflussfaktoren für den Spracherwerb im gegebenen Kontext. Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Messung des Hochsprachstands Deutschschweizer Kindergartenkinder. Die Einflüsse der Mundart auf Hochspracherwerb von Schülern in der Grundstufe werden in einem zweiten Teil bearbeitet. In einem Gesamtvergleich soll so dann der Deutscherwerb der Immigrantenkinder in Dialektumgebung, wie in der deutschen Schweiz, erläutert werden. Inwiefern der Dialekt bei diesem Lern- und Entwicklungsprozess eine Wirkung zeigt und wie diese erhoben und festgemacht werden können, sind zentrale Fragestellungen des Forschungsprojekts. Aus den Ergebnissen und Analysen beider Studien sollen sich konkrete Schlüsse auf sinnvolle Methoden der Erkennung sprachlichen Förderungsbedarfs bei Kindern und zielführende Wege der sprachlichen Förderung ergeben.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist zum einen, in verhältnismäßig kurzer Zeit ein aussagekräftiges Testverfahren zur Feststellung des Hochsprachstands der vorschulischen Immigrantenkinder in der dialektalen Deutschschweiz zu entwickeln, und zum anderen durch eine empirische Untersuchung mit dem Testverfahren einen Einblick in die komplexe Realität des Hochspracherwerbs der Immigrantenkinder vor der Schule zu gewinnen.

Dieser empirischen Pilotstudie der erhobenen kindlichen Hochsprachkompetenz ist ein theoretisches Kapitel vorangestellt, in welchem der Forschungsstand und die Forschungsgegenstände dargestellt werden. Die erste Sektion des Kapitel 1 wird mit

Erläuterungen zu den wichtigsten Begriffen, welche dieser Arbeit zugrunde liegen, eingeleitet. Anschließend wird die besondere Sprachsituation in der deutschsprachigen Schweiz erläutert. In Teil 2 werden der Berner Dialekt und das Schweizerhochdeutsch in Kontrast gestellt, um die linguistischen Abweichungen zwischen den beiden Varietäten herauszuarbeiten. Aus der soziologischen Perspektive gehe ich in Teil 3 auf das Thema Migration in der Schweiz ein, wobei die Bedeutung der in der vorliegenden Arbeit untersuchten Gruppe und der Zusammenhang zwischen der Migration und dem Schulerfolg der deutschschweizerischen Immigrantenkinder erläutert werden. In Anschluss an die Erkenntnisse aus dem Gebiet der Zweitspracherwerbsforschung wird eine Diskussion in Teil 4 über die von der Diglossie bedingten Lernschwierigkeiten beim Hochspracherwerb bei Immigrantenkindern vor der Schule ausgeführt. Im letzten Theorieteil geht es um die Sprachstandsmessung bei fremdsprachigen Kindern im Vorschulalter, wobei eine Sichtung der ausgewählten Testverfahren im Detail dokumentiert wird.

Kapitel 2 umfasst drei Sektionen und fokussiert die Erhebung der Hochsprachkompetenz der Vorschulkinder in der Deutschschweiz. Zuerst wird im Teil 1 ein neues Testverfahren, das sich an der spezifischen Sprachumgebung und der spezifischen Lernergruppe orientiert, entworfen. Im Teil 2 wird der erste Versuch des Testverfahrens dokumentiert, dessen Befunde anschließend diskutiert werden. Der Teil 3 stellt eine empirische Pilotstudie mit 16 Kindergartenkindern aus der Stadt Bern vor, in der ein differenziertes Modell für die Analyse der erhobenen Daten vorgestellt wird; die Ergebnisse werden anschließend diskutiert.

## Danksagung

Prof. Dr. Elke Hentschel und Prof. Dr. Iwar Werlen verdankt das gesamte Forschungsprojekt seine Intialzündung. Ich danke an erster Stelle meinen beiden Professoren für ihre wissenschaftliche Inspirierung, die fruchtbaren Diskussionen, die umfassende Förderung und die ausgezeichnete Betreuung bei der Fertigung dieser Arbeit, sowie Prof. Beat Siebenhaar, Andrea Ender, Katharina Strassl, Corina Reber Braun, Klaus Peter, Michael Schümann, Sibylle Reichel, Gabriela Perrig und allen anderen am Projekt Beteiligten für ihre Mithilfe und Anregungen.

Bing Zou danke ich für die sorgfältige Durchsicht des Manuskripts. Großer Dank gebührt auch den Lehrerinnen, Frau Nattiel, Frau Kauter im Versuchskindergarten für ihre freundliche Hilfe und Unterstützung meiner Arbeit. Herzliches Dankschön auch an den an meiner empirischen Untersuchung beteiligten Kindern für ihre Mitarbeit.

Zuletzt danke ich besonders meiner Familie, die mir ständig mit Liebe, geistiger und finanzieller Unterstützung beigestanden hat. Ihnen widme ich mit herzlichem Dank die vorliegende Arbeit.

## Kapitel 1 Theoretische Ausgangslage und Forschungsstand

### 1. *Sprachsituation in der Deutschschweiz*

#### 1.1. Definition der Begriffe aus der Sprachwissenschaft

##### 1.1.1. Hochsprache, Hochdeutsch, Standardsprache

In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „Hochdeutsch“, „Hochsprache“ und „Standardsprache“ als Synonyme verwendet. In vielen Stellen in der vorliegenden Arbeit beziehen sie sich auch spezifisch auf das Schweizer Hochdeutsche, das in der Schweiz verwendet zur überregionalen Verständigung wird und durch das sich die Schweiz zum gesamten deutschen Sprachraum zusammen schließt. Dabei ist allerdings nicht zu vergessen, dass in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz unterschiedliche standardisierte Sprachvarietäten der deutschen Sprache existieren. Clyne (1984: 1) nennt es Plurizentrität der deutschen Sprache. Der Begriff „Plurizentrität“ bedeutet, dass eine Sprache über mehrere „Zentren“ verfügt. Zwei Grundmerkmale für eine plurizentrische Sprache sind:

- (1) Die Sprache kommt in mehreren Staaten vor und
- (2) die Sprache hat in ihren jeweiligen Zentren eine offizielle Funktion als anerkannte Sprache, sei es als Nationalsprache oder sei es als Schriftsprache.

Die deutsche Sprache hat unterschiedliche nationale Varietäten, die jeweils durch eigenständige Normen gekennzeichnet sind. Wie Földes (2002: 226) behauptet, hat es in der deutschen Sprachgeschichte nie eine homogene Einheit der Sprache gegeben, sondern nur verschiedenen Varietäten, so dass kaum von einer Vereinheitlichung der deutschen Sprache die Rede sein kann. Auch die gegenwärtige deutsche Sprache ist durch die von Földes (2002: 226) als „diatopische Artenvielfalt“ bezeichnete regionale Mannigfaltigkeit charakterisiert. „Ein Deutsch (oder Hochdeutsch), das mit allen Wörtern und Wendungen überall identisch ist, gibt es nicht.“<sup>1</sup> Solche Verschiedenheit bringt natürlich verschiedene Sprachnormen innerhalb der deutschen Sprache mit sich. In diesem Sinne ist es für die definitorische Diskussion der „Hochsprache“ immer notwendig, eine pluralistische Norm-Sicht zu halten (vgl. Földes 2002: 234). Nach dem national betrachteten Plurizentritätskonzept von Clyne ist das Deutsche vielmehr eine plurinationale als plurizentrische Sprache (hier nicht auf der dialektalen sondern auf der standardsprachlichen Ebene). In ihren jeweiligen nationalen Voll- oder Halbzentren hat das Deutsche eine Standardvarietät mit eigenständigen Sprachkonventionen,

---

<sup>1</sup> Zitiert nach <http://de.wikipedia.org/wiki/Standarddeutsch>.



die in Wörterbüchern und Grammatiken kodifiziert wurden. Das Deutsche hat drei Vollzentren und vier Halbzentren. In den drei Vollzentren, also Deutschland, Österreich und der deutschsprachige Schweiz, existieren drei nationale Standardvarietäten des Deutschen, nämlich die Varietät in Deutschland (deutschländisches Deutsch<sup>2</sup>), in Österreich (österreichisches Deutsch) und in der deutschsprachigen Schweiz (schweizerisches Deutsch). Die vier Halbzentren sind: Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Das Schweizer Hochdeutsche ist mit eigenem Kodex standardisiert und dokumentiert. Es besitzt die Merkmale, die als Standardsprache von Ammon (vgl. 1995: 74) als wesentlich betrachtet werden, nämlich die nationale Kodifiziertheit, Schriftlichkeit, Überregionalität, Ausgebautheit und Invarianz.

Als eine der Standardvarietäten des deutschen Sprache stammt Schweizer Hochdeutsch aus dem Neuhochdeutschen. Geschichtlich wurde das Hochdeutsch als schriftliche Varietät ausgebildet und verbreitet. Aufgrund seiner sozialen pragmatischen Funktion wird es in der Deutschschweiz als „Schriftsprache“ bezeichnet. Unter nationalspezifischen Bedingungen ist das Schweizer Hochdeutsch jedoch von verschiedenen linguistischen Eigenschaften geprägt und unterscheidet sich von den Standardvarietäten in Deutschland und in Österreich. Diese Eigenschaften zeigen sich vor allem im lexikalischen Bereich (Helvitismen in engerem Sinne) und in der Aussprache, in wenigen Fällen aber auch in der Grammatik, insbesondere in der Genus- und die Numerus-Markierung sowie in der Wortbildung. Solche linguistische Unterschiede zwischen der Schweizer Hochsprache und dem deutschen Standarddeutschen werden im Kapitel 1-2 weiter diskutiert.

### 1.1.2. Dialekt, Mundart, das Schweizerdeutsch

Die Unterscheidung von Dialekt und Sprache ist seit langem eine nicht unproblematische Frage, die man entweder linguistisch, historisch, politisch, volkskundlich oder emotional, jedoch sehr unterschiedlich beantworten kann.

Eine allgemeine Definition von Dialekt, im Sinne des internationalen Gebrauchs, findet sich im Wörterbuch der Angewandten Linguistik Longman (Longman Dictionary of Applied Linguistics) wie folgt:

„A variety of a language, spoken in one part of a country (regional dialect), or by people belonging to a particular social class (sociolect), which is different in some words, grammar and/or pronounce from other forms of the same language (Richards/

---

<sup>2</sup> Vgl. Scharloth (2005:12).

Platt/ Weber 1985: 80).

Dabei werden zwei wesentliche Merkmale eines „Dialekts“, im Unterschied zu einer Sprache, genannt, nämlich die Regionalität und die Soziolektalität.

Dabei ist eine Unterscheidung zwischen deutschen und englischen Dialekten besonders wichtig: In der deutschen Dialektologie ist Dialekt eher ein geografischer Begriff, weil die Sprachen bzw. (Stammes-)Dialekte in Europa mit Völkerwanderungen tradieren. Dabei spielt die Regionalität eine wichtige Rolle. Trotzdem gibt es auch (gerade in der neueren Forschung besonders beachtet) Unterschiede im Dialektgebrauch verschiedener Bevölkerungsgruppen. Allerdings ist der Begriff Soziolekt in seinem eigentlichen Sinne im Englischen, der mit sozialen Schichten verbunden ist, anders gewichtet in der deutschen Dialektologie als im englischen Sprachraum.

Löffler (2003: 3) bietet eine differenziertere Sicht in den terminologischen Frage und postuliert, den Begriff Dialekt immer nur auf dem Hintergrund des Gegenstücks – der Hochsprache – zu betrachten, wobei die Ab- und Ausgrenzung von Dialekt gegenüber der Sprache nach folgenden sechs Kriterien beobachtet werden kann:

- (1) Das linguistische Kriterium (Grammatische Struktur)
- (2) Das Kriterium des Verwendungsbereiches
- (3) Das Kriterium der Sprachbenutzer („Schichtzugehörigkeit“, „Identität“)
- (4) Das Kriterium der sprachgeschichtlichen Entstehung
- (5) Das Kriterium der räumlichen Erstreckung („Dialektgeographie“)
- (6) Das Kriterium der kommunikativen Reichweite (Löffler 2003: 3-8)

Dabei spielen das Kriterium der räumlichen Erstreckung und das der sprachgeschichtlichen Entstehung für die deutsche Dialektforschung eine besonders wichtige Rolle.

In der deutschen Dialektforschung unterscheidet man regionale Varietäten von Dialekten, die entweder auf alte deutsche Stammessprachen zurückzuführen oder innerhalb der historisch politisch-territorialen Begrenzungen zu verorten sind. Dazu gehören Stammesdialekte wie Bairisch, Fränkisch, Alemannisch etc. In den traditionellen Stadtzentren wie Berlin, Köln, Bern, Basel, Zürich usw. gibt es auch regionale Varietäten. Die Dialekte, die in der Deutschschweiz gesprochen werden, gehören zum alemannischen Stammesdialekt und

unterteilen sich weiter in Niederalemannisch, Hochalemannisch und Höchstalemannisch. Zur Dialektgruppe des Niederalemannischen gehört das Baseldeutsch, während Walliserdeutsch, Berner Oberlanddeutsch und die Dialekte der Innerschweiz (außer dem Kanton Luzern) und des Senselands (Kanton Freiburg) Höchstalemannisch sind. Die restlichen Dialekte gehören zum Hochalemannischen Gebieten, in dem sich das Berndeutsche als einer der größten Dialekträume befindet.

Gleichzeitig bildet eine Sprache oder eine Sprachform auch die Identität der Sprachbenutzer. Die Identifikationsfunktion einer Sprachvarietät ist zwar von Region zu Region unterschiedlich, spielt bei der Wertschätzung einer Sprachform in der Gesellschaft doch eine große Rolle. Besonders im deutschsprachigen Raum, der durch eine geschichtliche Koexistenz der vielfältigen sprachlichen Varietäten gekennzeichnet ist, kann man davon ausgehen, dass sich die Aufteilung der Sprachfunktionen in jedem deutschen Sprachzentrum und auch die Statusschwankung innerhalb der Sprachvarianten stark variieren.

Im Hinblick auf die Reichweite ist ein Dialekt auf relativ geringe Benutzerzahlen und einen kleinen Gültigkeitsbereich beschränkt und wird nur zur regionalen Verständigung verwendet.

Der Begriff Schweizerdeutsch ist eine Sammlungsbezeichnung für alle verschiedenen Dialekte in der gesamten deutschsprachigen Schweiz. Dieser Begriff kann allerdings in anderen deutschsprachigen Ländern falsch verstanden werden. Der Spruch, „in der Deutschschweiz spricht man ‚Schwyzerdütsch‘“, bringt nicht selten das Missverständnis mit sich, dass die Deutschschweizer ihren Dialekt mit etwa schweizerischem Akzent so sprechen, wie die anderen Dialektsprecher in Deutschland oder in Österreich eine überregionale Umgangssprache zur alltäglichen Kommunikation verwenden. Tatsächlich betrifft das Schweizerdeutsch weder eine konkrete Sprachform noch eine einheitliche Sprache. Es gibt keine regionale Ausgleichssprache, wie es in Deutschland der Fall ist. Die topografische Klammerung und die historischen sowie politischen Bedingungen der deutschsprachigen Gebiete in der Schweiz haben dazu geführt, dass es heutzutage in der Deutschschweiz noch eine Anzahl von Dialekten gibt, welche die kulturelle Vielfaltigkeit der Deutschschweiz widerspiegeln. Diese Dialekte unterscheiden sich voneinander teilweise so stark, dass innerhalb der Deutschschweiz manchmal auch Kommunikationsschwierigkeiten vorkommen.

## 1.2. Diglossie

In der viersprachigen Schweiz wird die Sprache Deutsch in der Ost-, Zentral- und Nordwestschweiz benutzt, wobei „das auffälligste Merkmal der deutschschweizerische

Sprachsituation“, laut Sieber/ Sitta (1998), das Nebeneinander von Mundart und Standardsprache ist. Eine solche Sprachsituation wird linguistisch als Diglossie bezeichnet, und zwar eine besondere Form der Zweisprachigkeit einer gesamten Gesellschaft, wobei es eine klare funktionale Differenzierung zwischen zwei eng verwandten Sprachvarietäten gibt.

Ferguson (1959: 336) beschreibt „Diglossia“ als:

„a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation.“

Als typisches Beispiel einer diglossischen Sprachsituation hat Ferguson die Deutschschweiz genannt, wo zwei Formen der deutschen Sprache, nämlich Schweizerhochdeutsch und Schweizerdeutsch (die Mundarten), als funktional unterschiedliche Register aufgeteilt und zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen verwendet werden.

Tatsächlich gilt die Unterscheidung zwischen High-Varietät und Low-Varietät, die Ferguson als Charakteristikum diglossischer Sprachensituationen betrachtet, besonders im Fall der deutschsprachigen Schweiz als problematisch, weil die mit der Sprachvarietäten verbundene soziale Schichtangehörigkeit gerade in der Schweiz nicht existiert. In diesem Fall ist die Unterscheidung zwischen den Varietäten eher „use-oriented“ als „user-oriented“ (vgl. Britto 1986: 37-39).

Laut Kolde (1981) ist die Sprachsituation in der Deutschschweiz von einer medialen Diglossie geprägt, in der der Gebrauch der verschiedenen Sprachvarietäten vom Medium bestimmt ist: man schreibt Standardsprache und spricht Mundart. Die Hochsprache in ihrer gesprochenen Form wird zumeist nur in gegebenem Maße in der Öffentlichkeit, in Kirchen, im Militär, im Schulunterricht, an Hochschulen in Lehrveranstaltungen, bei öffentlichen Veranstaltungen, in überregionalen Fernseh- und Radiosendungen der staatlichen Sender, in Lautsprecherdurchsagen an Bahnhöfen und im eidgenössischen Parlament verwendet. In Alltagssituationen wird Hochdeutsch nur mit Menschen gesprochen, die die Schweizer Dialekte nicht verstehen. Statt einer überregionalen Hochsprache werden im Alltag nur verschiedene Dialekte in verschiedenen Orten gesprochen.

Über die eigenartigen sprachlichen Verhältnisse von Dialekten und der Hochsprache, die im Vergleich zu den Sprachsituationen in den anderen deutschsprachigen Regionen oft als Sonderfall gesehen werden, wurden in der Deutschsprachwissenschaft viel diskutiert und geschrieben (vgl. Sieber/Sitta 1986, Schwarzenbach 1969, Baur 1983, Hägi/Scharloth 2005). Unter anderem werden häufig die umfangreiche Verwendung der Mundarten durch alle Sozialschichten und die Umgangssprache-Funktion der Mundarten im Alltag erwähnt. Denn sozial registriert und abgewertet sind Dialekte heute im gesamten deutschsprachigen Raum bis auf die Deutschschweiz.

In Deutschland oder Österreich bezeichnet sich Dialekt oder regional gefärbte Mundart in den meisten Situationen „als sozial minderwertig, als Bauernsprache im abschätzigen Sinn, als Dörfer- und Pöbelsprache“ (Schwarzenbach 1969: 17). Lokale Dialekte werden nur in den intimen Umkreis, im Dorf und in der sozialen Grundsicht gesprochen. Zur alltäglichen Kommunikation in der Gesellschaft gibt es eine Umgangssprache, eine Zwischenschicht der Standardform und des Dialekts.

Im Unterschied zur Nachbarschaft ist die Sprachlandschaft der deutschsprachigen Schweiz im mündlichen Bereich durch eine hohe Akzeptanz der Mundart geprägt. In diesem Sinne ist nicht von der Soziolektalität der Dialekte in der Deutschschweiz die Rede, weil die Wahl einer Sprechform nicht mit dem sozialen Status des Sprechers zusammenzuschließen ist<sup>3</sup>.

Die jüngsten Auseinandersetzungen über das Verhältnis zwischen den beiden Sprachformen behaupten, dass der Sprachgebrauch in der deutschsprachigen Schweiz nicht nur zwischen Literalität und Oralität, sondern auch noch weiter „zwischen Produktion und Rezeption, zwischen massenmedialer und persönlicher Funktion, zwischen In-Group und Out-Group-Kommunikation zu unterscheiden“ ist (Werlen 1998: 33), so dass die pragmatische Unterscheidung der beiden Sprachregister noch komplizierter ist und zwischen Hochsprache und Mundart seit langem ein Spannungsfeld besteht, in dem die Funktionsaufteilung und das Ansehen der jeweiligen Sprachvarietäten in der deutschschweizerischen Gesellschaft in den vergangenen Jahrhunderten ständig Schwankungen erlebt haben und die Verhältnisse zwischen beider Sprachregister bis heute nicht stabil sind.

---

<sup>3</sup> Nach Siebenhaar (2002: 16) ist in Bern doch weiter zwischen Varietäten der Mundart zu unterscheiden, wobei einzelne linguistische Variablen als sozial differenzierend bekannt sind, obwohl „die Unterschiede zwischen den sozialen Schichten nicht mehr so stark sind, wie sie früher beschrieben wurden“. D.h., dass die verschiedenen sozialen Schichten doch je andere Varietäten verwenden, wie sie jeweils als das burgerliche und nicht-burgerliche Berndeutsche bezeichnet werden. Darauf soll aber in der vorliegenden Arbeit nicht weiter eingegangen werden.

### 1.3. Wertschätzung der Mundart

In den vergangenen Jahrzehnten ist die Sprachsituation der Deutschschweiz durch eine Aufwertung der Mundart charakterisiert, die sowohl im Bereich mündlicher Kommunikation als auch der Schriftlichkeit zu beobachten ist. Besonders in formellen Situationen, die früher der Hochsprache vorbehalten waren, gilt Mundart langsam auch als angemessene Ausdrucksform, und ist bisweilen sogar beliebter als die Hochsprache.

#### 1.3.1. In der mündlichen Kommunikation

Im mündlichen Bereich ist das hohe Ansehen der Mundart durchaus kein junges Phänomen. Bereit im 18. und 19. Jahrhundert entstand die Liebe zur Mundart, welche als die ursprüngliche Form der deutschen Sprache und Nationalsprache angesehen wurde. Bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts ähnelte die Situation in der Deutschschweiz noch derjenigen in anderen deutschen Dialektgebieten, wobei der Dialekt lediglich auf das Privatleben beschränkt war, so dass Befürchtungen vor dem Untergang der Mundarten entstanden. Anschließend begann die erste von den drei Mundartwellen, durch die die Mundart nach dem Zweiten Weltkrieg immer mehr an Ansehen gewann.

Heutzutage sind die Deutschschweizer Mundarten für die Kommunikation in fast allen Sprachsituationen angemessen. Wie Siebenhaar/Wyler (1997) ausführen, kann man in der Schweiz nur selten zwischen Mundart und Standardsprache wählen, weil es in den meisten Situationen erwartet wird, Dialekt zu sprechen. Es gibt in der Deutschschweiz wenige Situationen, in denen Deutschschweizer Standardsprache sprechen müssen. Im Alltagsleben in der Deutschschweiz wird die Mundart uneingeschränkt als Umgangssprache aller sozialen Schichten verwendet.

#### 1.3.2. Im schriftlichen Bereich

Im Gegensatz zur Würdigung des Mundartgebrauchs im mündlichen Bereich ist die schriftliche Verwendung der Mundart relativ marginal. Aber im Vergleich zu den Situationen in den anderen deutschsprachigen Nachbarländern kann man trotzdem von einem Aufschwung der Mundartverschriftlichung in der Schweiz sprechen, denn in vielen Bereichen, die früher nur der Hochsprache zugeschrieben wurden, dringen Mundarten jetzt ungehindert vor, wobei die Mundartliteratur und geschriebene Mundart im Alltagsleben zu erwähnen sind.

Mundartliteratur ist sicher keine junge Erscheinung. Vor zweihundert Jahren gab es schon Mundartdichtung bzw. Dialektdichtung in der Deutschschweiz. Seit den sechziger Jahren des

letzten Jahrhunderts entstehen neue Mundartliteraturen, deren Ausbreitung jedoch seit den 80er Jahren infolge der Globalisierung und des Medienzeitalters gebremst ist. Einerseits verringern die Mundartliteraturwerke, im Vergleich mit Werken in einer standardsprachlichen Varietät, die eine vergleichsweise größere Reichweite besitzen, wegen der erschwerten Lesbarkeit und der geographisch eingeschränkten Verstehbarkeit der Texte ihren potenziellen Leserkreis über die Dialektkompetenten hinaus. Reck (1994: 8) stellt es fest, dass „sich die meisten Mundart schreibenden Personen an der deutschen Schriftsprache orientieren, um so auch den höchstmöglichen Verständlichkeitsgrad zu erreichen“. Andererseits sind auch die Gelegenheiten der Beteiligung am internationalen und medialen Austausch beschränkt. Doch ist die Mundartdichtung nie ganz ausgestorben. Es ist nicht selten, dass Gedichte, Krimis, Filmstücke, Lyrik in der Popmusik usw. in der Mundart erschienen. Neben berühmten übersetzten Werken wie „Der kleine Prinz“ sind die neuen mundartliterarischen Werke der letzten Jahre wie „Bach- u Wöschtag“ (1998) und „Züpfe u Suppe“ (2002) von Hanni Salvisberg erfolgreich.

Gegenwärtig schreibt vor allem die jüngere Generation ihre privaten Texte meistens in Mundart. In der privaten Kommunikation wie Email, SMS, Chat und Briefen ist der schriftliche Mundartgebrauch wegen der vereinfachten Satzbildung und Schreibweise sehr beliebt. Die neue Schriftlichkeit der Mundart im alltäglichen Sprachgebrauch zeigt sich auch in veröffentlichter Form etwa in Inseraten, auf Plakaten, in Kontaktanzeigen und Annoncen in Zeitungen (z.B. Todesanzeigen und Danksagungen).

### 1.3.3. Jüngere Veränderungen der Mundart

Bemerkenswert ist, dass Mundarten in den vergangenen Jahrzehnten dramatische Veränderungen durchlaufen haben. Einerseits ist durch die wachsende Mobilität der Menschen und die Verwendung der Mundarten in den Massenmedien ein regionaler Ausgleich der Schweizer Dialekte zu beobachten, so dass die Tendenz der Großagglomerationsdialekte immer eindeutiger wird. Dies bringt gleichzeitig die Individualisierung des Mundartgebrauchs und uneinheitliche Mischungen der verschiedenen Dialekte mit sich. Wie Siebenhaar (2002: 6) beschreibt, wurden in der letzten Zeit bestehende Tendenzen zum Abbau markierter Varietäten zugunsten eines unmarkierten Mittelschichtsberndeutschen verstärkt. „Markierte Varietäten, insbesondere auch das traditionelle Stadtberndeutsch, ehemals prestigeträchtige Oberschichtssprache, sind marginalisiert worden“ (Siebenhaar 2002: 6). Andererseits führt der Konsum deutscher Medien zum Eingang vieler hochdeutscher Elemente in die Mundarten. Diese Phänomene haben bewirkt, dass die heutigen Dialekte einige alte Merkmale allmählich verlieren und zu



einer Angleichung an die Hochsprache tendieren.

#### 1.4. Zur ückdrängung der Hochsprache

Durch die zunehmende Zuneigung zur Mundart der Deutschschweizer hat der Einsatz der Hochsprache in vielen Bereichen abgenommen. Dies lässt sich mit folgenden statistischen Zahlen verdeutlichen.

##### 1.4.1. Hochsprache als gesprochene Sprache

Laut dem Bundesamt für Statistik betrug 2005 (Lüdi 2005) der Anteil der deutschsprachigen Schweizer 63,7 % der Gesamtbevölkerung. Fast zwei Drittel der gesamten Wohnbevölkerung bezeichnen in einer Befragung nach Deutsch als ihre Hauptsprache. Davon sprechen aber 80,5% der SchweizerInnen in der Familie Schweizerdeutsch ohne Hochdeutsch. „Nur 9% aller Einwohner sprechen Hochdeutsch, mehr als die Hälfte davon zusammen mit Schweizerdeutsch“ (Lüdi 2005: 36).

Auch in viele Gebiete, die früher von der gesprochenen Hochsprache dominiert wurden, drängt Dialekt ein. Ein Beispiel dafür ist der Sprachgebrauch in den öffentlichen Medien. In den öffentlichen elektronischen Medien besetzen Mundarten seit den 70er und 80er Jahren den Platz der Hochsprache. Viele Fernseh- und Radiosender zeigen trotz der verkürzten Reichweite im nationalen und internationalen Bereich doch gerne ihre Volksnähe für eine optimale Zuhörer- und Zuschauerbindung. 1982 wurden erstmals Richtlinien für den Gebrauch der zwei Sprachformen in Radio und Fernsehen erlassen, in denen eine starke Präsenz der Mundart in Radio und Fernsehen anerkannt wurde. Aber die Zuhörer und Zuschauer in andern Sprachregionen des Landes und im Ausland sind bei solchen Sendungen stark benachteiligt. Obwohl es im Jahr 1992 durch das Stimmvolk eingeführt wurde, dass alle Informationssendungen in der Deutschschweiz auf Hochdeutsch sein müssen, liegt gegenwärtig bei manchen Mediensendern die Priorität der Sprachwahl doch wieder an der Mundart. Bei privaten kommerziellen Radiosendern dominiert die Mundart sogar die Hälfte der Nachrichtensendungen.

##### 1.4.2. Hochsprache im Bildungsumfeld

Schulpolitisch gesehen ist die Hochsprache in Schulen der Deutschschweiz als Unterrichtssprache vorgeschrieben. In ihrem «PISA-Aktionsprogramm» 2003 sprach sich die Erziehungsdirektoren-Konferenz (2003: 7) im ersten Handlungsfeld „Sprachförderung für alle“ im Bereich der Maßnahmen für Folgendes aus:



„Die Standardsprache wird auf sämtlichen Schulstufen und in allen Fächern konsequent angewendet.“

Die Schulen sind in diesem Sinne für den Erwerb der Hochsprache verantwortlich, und in der mündlichen als auch in der schriftlichen Form. Nach der Einführung einer gemischten Sprachform von Mundart und Hochdeutsch in der ersten Klasse als Übergang wird in den folgenden Schuljahren vermehrt Hochdeutsch eingesetzt. Hochdeutsch wird gehört, gelesen, gesprochen und geschrieben.

Im praktischen Bereich zeigen allerdings Probleme: Während das Dialekt Sprechen in Deutschland mit dem Stichwort „Dialekt als Sprachbarriere“ in Schule und Öffentlichkeit für das korrekte Erlernen und die Verwendung des Hochdeutschen eingeschränkt ist vgl. (Löffler 2005: 94), muss die Hochsprache in Schulen in der Deutschschweiz noch gegen die immer wieder betonte Mundartpflege für mehr Gewicht und richtigen Einsatz kämpfen.

Laut Lüdi/Werlen (2005: 83) zeigt der Vergleich der statistischen Daten von 1990 und 2000 deutlich, dass der Dialektgebrauch in den Schulen stetig zunimmt. Die Anzahl von SchülerInnen, die in der Schule regelmäßig nur Schweizerdeutsch sprechen, steigt insgesamt um rund 6% auf 39%. Hingegen geben nur noch 7,5% an, ausschließlich Hochdeutsch zu sprechen. Insgesamt sinkt der Anteil jener, die Hochdeutsch angeben, von 65,3% (1990) auf 60,2% (2000). Etwas vergrößert kann man sagen: vier von zehn SchülerInnen verwenden in der Schule kein Hochdeutsch.

Des Weiteren werden die Standardsprache Deutsch und die Mundart in der Schule traditionellerweise bestimmten Fächern und Situationen zugeordnet und dementsprechend gewohnheitsmäßig verwendet. Die gesprochene Standardsprache wird, häufig in der Art einer unnatürlichen Schulschriftsprache, vor allem in formellen und stärker normierten Situationen verwendet. Das bedeutet, dass die Hochsprache entweder als Unterrichtsgegenstand des Fachs Deutsch oder in den sogenannten Kopffächern gesprochen wird, während die Mundart in anderen Fächern wie Musik, Zeichen, Handarbeit/Werken, Turnen, sowie Religionslehre und Lebenskunde, den sogenannten Herz- und Handfächern bevorzugt ist (Sitta/Sieber 1986: 38). Zwischendurch ist die Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern wie Fragen und Antworten, Bemerkungen und Anweisungen automatisch wieder in der Mundart. Bei Partner- und Gruppenarbeit sowie in der Freizeit ist Unterhaltung in Mundart selbstverständlich erlaubt. Laut Neugebauer & Nodari (2002: 15) kann sich das Mischen von Dialekt und Standardsprache durch wichtige Bezugspersonen (z.B. Klassenlehrkraft, Förderlehrperson) „lernhemmend und verwirrend“ auswirken. Es ist empfohlen (PHZH NDK 2004: 9),

zugunsten den fremdsprachigen Lernenden eine strikte Sprachtrennung nach Kontext zu ermöglichen. Vor allem im schulischen Umfeld soll man ausschließlich an Hochdeutsch halten. Die Tatsache ist allerdings, dass auch vielen Lehrerinnen und Lehrer nicht gerne Hochdeutsch sprechen und haben kein großes Vertrauen in ihre Hochdeutschkompetenz (Sieber 2002: 30, in Landert 2007: 50). Teilweise haben die Lehrpersonen neben ihrer Unbereitschaft auch Unsicherheit in eigenem Hochsprachgebrauch. Umgekehrt ist es auch üblich, dass manche Lehrpersonen aus ihrer Mundartsituation heraus bei der Einübung in Hochdeutsch zu Überkompensation und Hyperkorrektheit neigen (Sieber, 2001).

#### 1.4.3. Rückgang der Hochsprachkompetenzen

Der Gebrauch der Hochsprache in abnehmendem Maße führt direkt zu einer allgemeinen Verminderung der Hochsprachkompetenzen der Deutschschweizer in Hinsicht der mündlichen Kommunikation, was der Schriftsprachkompetenz weiter schädigt. Während man früher durch hochsprachliche Fernseh- und Radiosendungen zumindest noch mit einer angemessenen passiven Hochsprachkompetenz der Deutschschweiz rechnen konnte, ist dies heutzutage wegen der verbreiteten Popularität der mundartlichen Lokalsendungen in Zweifel gesetzt. D. h., dass sich der passive und aktive Gebrauch der Hochsprache allgemein ständig verringert. Da die Deutschschweizer die Hochsprache nur selten verwenden, ist die Wahrscheinlichkeit einer genügenden Fähigkeit in dieser Sprache ohne weiteres gering. Es finden sich heute manchmal sogar extreme Fälle, in denen Leute, die vor allem der relativ niedrigen Bildungsschicht angehören, lebenslang nur Mundart gesprochen haben und die Hochdeutschsprechenden gar nicht verstehen können, weil sie das Hochdeutsche selten oder fast nie gebrauchen. Dies bringt gleichzeitig mit sich, dass die Hochsprache für viele Deutschschweizer immer fremder wird, so fremd wie eine Fremdsprache, die man zuerst mit Mühe erlernen muss, aber dann doch selten, ungern und ungeschickt benutzt.

Die hohe Wertschätzung der Mundart ist einerseits auf die in der gegenwärtig globalisierten Welt immer stärker gewordenen Identitätsbedürfnisse und die Sehnsucht nach sozialer Bindung und Heimatorientierung der sprachlichen Individualität zurückzuführen, andererseits wiederum als Abgrenzung von den Deutschen gesehen. Seit dem ersten Weltkrieg wird Hochdeutsch wenig geschätzt und als „die Sprache der Deutschen“ fremd empfunden. Die ablehnende Haltung gegen das Hochdeutsche führt dazu, dass die Stellung dieser Sprachform im alltäglichen Leben zu einer funktional sekundären Varietät geworden ist, während die Mundarten als eine primäre Wahl in der mündlichen Kommunikation gelten. Dialekte sind somit die Sprache der Nähe in allen Nähe-Situationen und schaffen mit einer Funktion der Gruppen- und Raumbindung ein spezielles Wir-Gefühl bei Deutschschweizern (vgl. Werlen

2005: 125).

Hingegen gilt die Hochsprache als die Sprache der Ferne und der Fremde sowie die Sprache der Schule, die man fleißig erlernen muss, deren Beherrschung regelmäßig durch Prüfungen kontrolliert und immer mit den Schulleistungen und der Unterdrückung verbunden wird (vgl. Schläfer 1985). Die Umstände des Erwerbs des Standarddeutschen und die Domänen seines Gebrauchs sind verantwortlich dafür, dass viele Deutschschweizer ungern Hochdeutsch sprechen und der Meinung sind, bei der Standardsprache handle es sich um eine Fremdsprache (vgl. Scharloth 2005: 13).

In heutigen Debatten wird immer häufiger thematisiert, ob Hochdeutsch für die Deutschschweizer auch eine Fremdsprache sei (vgl. Sitta/Sieber 1986, Baur 1983, Werlen 1998, Berthele 2004). So vertritt Schmidlin (1999: 10) z.B. die Meinung dass:

„Hochdeutsch aus Deutschschweizer Perspektive als Fremdsprache und somit das Verhältnis zwischen Dialekt und Hochsprache als Bilingualismus im Sinne einer Koexistenz zweier nichtverwandter Sprachsysteme zu betrachten, ist aus verschiedenen Gründen nicht haltbar, vorab aufgrund der nahen lexikalischen, syntaktischen und phonologischen Verwandtschaft der beiden Sprachsysteme.“

Allerdings zeigen die Hochsprache und die Mundart in der Aussprache, im Wortschatz und in der Grammatik doch eine Reihe von linguistischen Abweichungen. Das Fehlen einer Übergangsform zwischen den zwei Sprachformen verschärft auch die empfundene Distanz zwischen dem Hochdeutschen und der Mundart. Nicht zuletzt lässt sich der Ausbau der Abstandsprachform in der schriftlichen Verbindlichkeit auch auf die Identitätsbedürfnisse der Dialektsprecher zurückführen.

Scharloth (2005) erwies in seiner Untersuchung, dass die ablehnende Einstellung der Deutschschweizer gegenüber der Hochsprache tatsächlich vom nicht hinreichenden Plurizentritätsbewusstsein verursacht wird. Die Orientierung an die deutschländische Standardvarietät führt zu einer starken Abwertung der eigenen Standardvarietät der Deutschschweizer.

#### 1.4.4. Folge des Verlusts der Hochsprache

Der Verlust der Hochsprachkompetenz bei jüngeren Generationen wird von vielen befürchtet und bedauert. Unter den negativen Folgen der Vernachlässigung der Hochsprache sind vor allem die Erschwerung der inneren Kommunikation und die äußere kulturelle Isolation zu

nennen.

Durch die teilweise großen Unterschiede zwischen den alemannischen Dialekten ist die interne überregionale Kommunikation innerhalb der Deutschschweiz manchmal schon mühsam. Ohne einheitliche Hochsprache kann diese Situation noch bedeutender erschwert werden.

Des Weiteren bringt es zusätzliche Schwierigkeiten in der Kommunikation über die Sprachgrenzen zwischen den vier Sprachgruppen der Schweiz. Denn staatspolitisch gesehen ist die Hochsprache unabdingbar für möglichen Kontakt mit den anderssprachigen Schweizern wie Welschen, Tessiner und Rätoromanen. Es ist aber nicht selten zu sehen, dass die Schweizer aus verschiedenen Sprachgebieten auf Englisch, eine andere Sprache als der vier Nationalsprachen, die in der heutigen Schweiz zunehmend als *lingua franca* über die Sprachgrenzen innerhalb der Schweiz angesehen wird, miteinander verständigen müssen. Es liegt auf einer Seite daran, dass viele Französischsprachende, z.B., nicht gut Deutsch können, auf der anderen Seite wird diese Schwierigkeit auch von der Abweichung der Dialekte von der Hochsprache verursacht. Die Ausweitung der regionalen Mundarten in der deutschsprachigen Schweiz stellt zusätzliche Herausforderungen an die anderssprachigen Landsleute und setzt Hindernisse in der Kommunikation innerhalb der Schweiz, was zuletzt auch der nationalen Identität der ganzen Schweiz zum Nachteil gereichen könnte. Für nichtdeutschsprachige Lerner ist Standarddeutsch in der Deutschschweiz nur bedingt Zweitsprache, weil die Umgebung nur sehr eingeschränkt standardsprachlich ist (Scharloth 2005). In diesem Zusammenhang ist die Vernachlässigung der Hochsprache ein Problem von nationaler Bedeutung.

In Betracht des gesamten deutschsprachigen Raums ist die Zugehörigkeit der Schweiz zum deutschen Sprachgebiet von der Geschichte her nicht bestritten. Die Deutschschweiz hat deshalb auch Anteil an den Entwicklungen der deutschen Sprachen. Die Hochsprache ist somit die Sprachform „zur Teilhabe und Teilnahme an der deutschsprachigen Kultur“ (Sieber /Sitta 1998: 13). „Dadurch wird die Einheitssprache auf einem bestimmten Niveau gesellschaftlich-technologischer Entwicklung unverzichtbar. Ohne sie lässt sich ein Großteil der gesellschaftlich notwendigen Kommunikation nicht bewältigen“ (Ammon 1978: 11). Als Vorzüge einer Einheitssprache nennt Ammon zusammenfassend wie folgt (Ammon 1978: 266):

1. Sie ermöglicht eine mühelose Verständigung im ganzen deutschen Sprachgebiet, während der Dialekt dagegen nur im engeren Dialektgebiet.

2. Die Einheitssprache ist in vielen Berufen mehr oder weniger zwingend vorgeschrieben, bzw. zur angemessenen Berufsausübung unabdingbar erforderlich.
3. Die Einheitssprache lässt sich unmittelbarer und leichter in geschriebene Sprache umsetzen.

Der heute immer stärker gewordene Stolz und somit auch das Beharren auf den Gebrauch des eigenen Dialekts der Deutschschweizer könnten, wie ein Zeichen der Kontaktabtönung, die Schweiz in sprachlicher Hinsicht von einem größeren Kulturraum des deutschsprachigen Gebiets abtrennen. Nicht zuletzt würde die Schweiz zu einer Sprachinsel und im europäischen und weiter im globalen Kontext von anderen Kulturen isoliert.

### 1.5. Fazit

Zusammenfassend ist die Sprachsituation der Deutschschweiz einerseits durch die mediale Verteilung der zwei Varietäten (Diglossie) und andererseits durch eine funktionale Ausweitung der Mundarten als Sprache der autochthonen Schweizer sowohl in der Mündlichkeit als auch Schriftlichkeit gekennzeichnet. Mit zunehmenden Reichweiten sind Dialekte mit wenigen Ausnahmen überall geltend, so dass die alemannische Mundart in der Deutschschweiz nahezu alle Funktionen hat, die in anderen Ländern der Standardsprache zukommen (vgl. Ris 1990: 42, in Hägi/Scharloth 2005: 35). Laut Werlen (2005: 28) ist „der umfassende Gebrauch der Mundarten in der deutschen Schweiz durch (fast) die ganze Bevölkerung in der mündlichen und zunehmend auch der schriftlichen Kommunikation“ zu beobachten.

Im Gegensatz dazu ist die Hochsprache in der Deutschschweiz als Schriftsprache in den meisten Situationen allgemein akzeptiert, in ihrer mündlichen Form jedoch nur auf die minimale Notwendigkeit der überregionalen und offiziellen Kommunikation sowie in Schulen als Bildungssprache beschränkt.

Wie es in der obigen Diskussion klargeworden ist, ist die Stellung der Mundart in der alltäglichen mündlichen Kommunikation in der gesamten deutschschweizerischen Gesellschaft zweifellos sehr hoch. Dabei kann von einer weitergehenden Beschränkung vom gesprochenen Hochdeutschen ausgegangen werden.

Es wird bis heute noch diskutiert, wie man angesichts der diglossischen Sprachsituation in der Deutschschweiz vernünftig und sinnvoll mit den zwei Sprachformen – Hochdeutsch und Mundarten – umgehen soll. Klar ist es, dass sowohl Hochdeutsch als auch Mundarten

geschichtlich gesehen die Sprachvarietäten der Deutschschweizer sind und keine der beiden abgelehnt oder aufgegeben werden soll. Statt die Mundarten in übertriebenem Maße auf Kosten der Hochsprache zu pflegen, ist es erwünscht, dass der Sprachgebrauch formbewusst und sachgerecht zu bestimmen ist, so dass sich die gesellschaftliche Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Schweiz optimal und nachhaltig entwickelt.

## *2. Kontrastiver Vergleich zwischen der Hochsprache und der Berner Mundart*

In diesem Kapitel werden die Hochsprache und der Dialekt verglichen, um die wichtigen linguistischen Abweichungen zwischen beiden Sprachvarietäten zu veranschaulichen. Dabei wird die Berner Mundart der Schweizer Hochsprache gegenüber gestellt, wobei Unterschiede zwischen dem Schweizerhochdeutschen und der deutschen Standardvarietät mitberücksichtigt werden.

Die geographische Abgrenzung des Berndeutschen, das wie alle nördlich der Voralpen gesprochenen Schweizer Dialekte zum Hochalemannischen gehört, gibt Marti (1985: 9) wie folgt an:

„Das Berndeutsche bildet das Hauptgebiet des Westschweizerdeutschen, zu dem auch der westliche Teil des Kantons Aargau, das Solothurnische südlich des Juraufusses, der westliche Teil des Kantons Luzern (hauptsächlich mit dem Entlebuch) und das Deutschfreiburgische gehören.“

Siebenhaar (2002: 16) beschreibt die interne Gliederung des Berndeutschen nach der unterschiedlichen sozialen Herkunft des Sprechers, wobei die Unterschiede jedoch immer geringer werden. Heute ist eher von situativen sprachlichen Varianten die Rede, wobei Sprachstile bei der sprachlichen Ausgestaltung in einer konkreten Situation eine wichtige Rolle spielen. Allerdings gehe ich in meiner Diskussion nicht auf die Subvarietäten des Berndeutschen ein, sondern stelle sie als eine einheitliche Sprachvarietät dem Schweizerhochdeutschen gegenüber.

Es geht hier allerdings nicht darum, einen umfassenden und ausführlichen Vergleich der Hochsprache und des Dialekts zu erstellen. Die für die vorliegende Arbeit zentralen Themen aus den Bereichen Phonologie, Morphologie und Syntax werden hier nur so weit eingehend abgehandelt, als es für einen Überblick über die strukturellen Unterschiede zwischen Hochsprache und Dialekt notwendig ist, um kindliche Hochdeutscherwerbsschwierigkeiten erklären zu können (ausführliche Diskussionen findet man in Ammon 1995, Siebenhaar 1997, Marti 1985 und Burri/Imstepf 2002). In der mundartlichen Orthographie lehne ich mich an die „Bärndütschi Schrybwys“ von Marti (1985) an.

Als gesprochene Sprachform sind die Dialekte in der Deutschschweiz stark von vereinfachter Aussprache und Orthographie sowie von vergleichsweise größerer Flexibilität in der Grammatik geprägt. Trotzdem weisen sie viele Eigentümlichkeiten auf, die in vielen Aspekten vom Standarddeutschen abweichen. Da zwischen zahlreichen Schweizer Dialekten

auch relative große Unterschiede existieren, beschränke ich mich hier exemplarisch auf einen Blick auf die Berner Mundart, die für die in Kapitel 2 vorgestellte Pilotstudie relevant ist.

## 2.1. Aussprache

Die größten Unterschiede zwischen der Hochsprache und dem Schweizerdeutschen sind im Lautsystem ausfindig zu machen, da die Laute im gesamten deutschen Sprachraum regionale Färbungen tragen (vgl. König 1989, in Siebenhaar 1997:77). Die Abweichungen sind vor allem in Hinsicht auf die Betonung und die Artikulation der Vokale und Konsonanten zu finden.

### 2.1.1 Betonung

Die Erstsilbenbetonung ist ein ziemlich allgemeines Merkmal des berndeutschen. Außerdem werden einige Wörter im Berndeutschen auf anderen Silben betont als im Hochdeutschen. Bei Familiennamen mit der Präposition von wird die Präposition betont. Bei Abkürzungen wie *CD*, *DVD*, *WC* liegt die Betonung nicht auf dem letzten, sondern dem ersten Buchstabe betont. Genauso werden auch viele Fremdwörter aus verschiedenen Sprachen behandelt, etwa *Billet*, *Budget*, *Lorraine* usw.

### 2.1.2 Konsonantismus

Hinsichtlich der Artikulation der Konsonanten sind folgende Besonderheiten im Berndeutschen wichtig:

Im Berndeutschen werden die stimmhaften Verschlusslaute (b, d, g) stimmlos artikuliert (p, t, k), auch wenn sie im Anlaut sind. Die Mundart unterscheidet nicht zwischen stimmhaften und stimmlosen Verschlusslauten wie die Hochsprache (vgl. Ammon 1995: 256).

Der Konsonant *s* wird im Hochdeutschen je nach der Position innerhalb der Silbe entweder stimmhaft im Anlaut oder stimmlos im Auslaut realisiert. Dagegen wird ein *s* in der Mundart immer stimmlos ausgesprochen, egal wo es sich befindet.

Bei Konsonantenkombination in Form von *st* oder *sp* im Anlaut wird der Konsonant *s* sowohl im Standarddeutschen als auch in der Mundart als *sch* ausgesprochen. Jedoch ist der *sch*-Laut in der Mundart häufiger als im Hochdeutschen, weil die Doppelkonsonanten *st* und *sp* außer an der Morphemgrenze in fast allen Fällen als *scht* oder *schp* realisiert werden, und zwar auch dort, wo im Hochdeutschen inlautend *st* oder *sp* gesprochen wird, wie bei *isch*, *Fescht*, *h ächtschtens*.



Der Konsonant *ch* gilt im Vergleich der mundartlichen und hochsprachlichen Lautsysteme als besonders hervorstechendes Merkmal. In der Hochsprache hat *ch* zwei Lautungen, nämlich den Ach-Laut und den Ich-Laut: Wenn sich vor dem Konsonanten einer der vier Vokale *a*, *o*, *u* oder *au* befindet, dann wird *ch* als velarer Frikativ [x] realisiert, in den anderen Fällen als palataler Frikativ [ç]. In der Berner Mundart kommt jedoch nur [x] vor. Dieser ausschließlich velare Frikativ bringt dem Schweizerdeutschen eine besondere Färbung und wird sogar auf den Konsonanten [k] ausgedehnt, so dass von einer sogenannten k-Verschiebung die Rede ist. [k] erscheint nämlich in der Mundart normalerweise als [kx] oder [x], wie z.B. *Sack* – *Sakch*, ebenso im Anlaut *Kopf* – *Chopf*, *kaum* – *chuum*<sup>4</sup>, *Küche* – *Chuchi* usw.

Ein weiterer Unterschied betrifft die Aspiration der Konsonanten [p] und [t]. Diese in der Hochsprache aspirierten Konsonanten werden in der Mundart, besonders in einheimischen Wörtern, nicht aspiriert.

Auch zu erwähnen sei, dass das *r* im Berndeutschen immer gerollt wird, obwohl es in der Hochsprache unterschiedliche Qualität haben kann.

Schließlich gilt das Phänomen der Vokalisierung der Konsonanten *-nd* und *-l* auch als besonders typisch für die Berner Mundart. Im Berndeutschen wird *-nd* oft als *-ng* ausgesprochen, beispielsweise in *angers* (= *anders*), *Ching* (= *Kind*). Der Konsonant *l* wird vor einem Konsonanten oder am Ende der Silbe als geschlossenes *u* ausgesprochen, vgl. z.B.: *Miuch* (*Milch*), *Fauue* (*Falle*), *Biud* (*Bild*), *Brüue* (*Brille*), *zwöuf* (*zweif*).

### 2.1.3 Vokalismus

Beim Vergleich mit dem Vokalsystem der Hochsprache sind vor allem folgende Merkmale in der Mundart zu erwähnen: die Vokalqualität, Diphthonge und Monophthonge.

#### 2.1.3.1. Vokalqualität

Die Vokalqualität beschreibt, ob die Vokale geschlossen oder offen gesprochen werden. Nach Reck (1994: 8) können Vokale wie *e*, *i*, *u* und *ü* im Bd. sowohl offen als auch geschlossen sein, während die offenen Laute *i*, *u*, *ü* im Hochdeutschen nicht existieren. Widersprüchlich behauptet Siebenhaar (1997: 79), dass es in der Berner Mundart kein geschlossenes *e* gibt.

---

<sup>4</sup> Es soll beachtet werden, dass die Schreibung von langen Vokalen bei den verschiedenen zitierten Autoren sehr verschieden ist (dehnungs-*h*, Strich über dem Vokal, Doppelvokal oder gar nicht markiert). Auch die Vokalisierung von *l* ist nicht durchgehend markiert. In den folgenden Beispielen wird jeweils der Schreibung des Autors/der Autorin gefolgt.

Das bedeutet, dass der Vokal *e* immer als offenes [ɛ] oder überoffenes [æ] realisiert wird. Als Beispiele nennt Siebenhaar (ebd.) *Wääg* (*Weg*).

Außerdem ist es festzustellen, dass das mittelhochdeutsche [u], das im Neuhochdeutschen durch [o] ersetzt wird, z. B. *sune* – *Sonne*, *wuche* – *Woche*, in der Mundart beibehalten ist.

### 2.1.3.2. Diphthonge und Monophthonge

Diphthonge sind sowohl im Hochdeutschen als auch in der Mundart zu finden, sie werden aber oft nicht gleich realisiert. Die Vielfalt an Diphthongen ist laut Reck (1994: 10) „eines der wesentlichsten Merkmale des Berndeutsch“, weil sie auf einige lautliche Erscheinungen zurückzuführen ist, die offensichtlich aus dem Mittelhochdeutschen stammen. Dabei sind Tilgung der Hiatusdiphthongierung und /-Vokalisation besonders typisch. Während die meisten deutschen Dialekte im Mittelalter starke Veränderungen bei den Diphthongen durchlaufen haben, haben die Dialekte in der Deutschschweiz die mhd. Diphthonge beibehalten. In manchen Gebieten der südlichen Schweiz sind sogar Diphthonge des ahd. Sprachstandes zu finden. In der Berner Mundart sind beispielweise einige in der Hochsprache monophthongierte Langvokale Diphthonge geblieben. Ein Beispiel dafür ist *lieb*, das Hochdeutsch [i:] hat, in der Mundart jedoch mit deutlichem / und *e* realisiert wird. Langvokale wie [u:] und [y:] werden als Diphthonge *ue*, *üe* realisiert, wie in den Wörtern *guet* (*gut*), *Brüeder* (*Brüder*), *Bueb* (*Bub*), *süess* (*süß*).

Umgekehrt entsprechen in manchen Fällen Diphthonge in der Hochsprache Monophthongen in der Mundart wie in *Huus* (*Haus*), *lis* (*Eis*), *L üt* (*Leute*), *h üt* (*heute*), *luter* (*lauter*), *Zit* (*Zeit*), *Buuch* (*Bauch*). Aber in anderen Fällen stehen wiederum Diphthonge wie z.B. in *frei* oder *nöi* (*neu*).

### 2.1.4 Weitere Merkmale der mundartlichen Aussprache

Ein weiteres Merkmal der Mundart im Bereich Aussprache findet man auch bei der Wortbildung, wo ein Binde-*n* vor dem Wort mit Vokalanfang erscheint, um es mit dem vorherstehenden Endvokal zu verbinden. Das sieht man etwa im Satz *wo-n-i bi* (*wo ich bin*).

Außerdem sind bei einigen häufig verwendeten Adverbien oft Schwächung und Schwund von Lauten oder auch Angleichungen und Einschreibungen zu finden, beispielsweise bei *nüme* (‘nicht mehr’) oder *öppe* (‘etwa’).

## 2.2. Wortschatz

Beim Wortschatz ist die Trennlinie zwischen Mundart und Hochsprache nicht immer klar, da viele mundartliche Wörter auch im Schweizerhochdeutschen akzeptiert werden. Man bezeichnet diese Wörter, die nur innerhalb der Schweiz verwendet werden oder ursprünglich aus dem Deutschschweizer Sprachgebiet stammen und als typisch schweizerisch angesehen werden, als Helvetismen. Dazu gehören nicht nur die zahlreichen Lehnwörter aus dem Französischen, die im Alltagsleben häufig benutzt werden, wie z.B. *Billet* (= *Fahrkarte*), *Perron* (= *Bahnsteig*), *Glace* (= *Eis*), sondern auch die Bildungen mit der alemannischen Diminutivendung *-li*. Manche Bezeichnungen von Lebensmitteln (wie z.B. *Müesli*) und Wörter zum Ausdruck von Gefühlen (wie das Adjektiv *ufgsteut* in der Mundart) sind nur in Dialekten zu finden und schwer ins Standarddeutsche zu übersetzen.

Man beachte auch, dass einige Wörter zwar in beiden Varianten existieren, aber unterschiedliche Bedeutungen haben. Das typische Beispiel ist das Verb *loufe*, dessen Bedeutung in der Mundart der des Wortes *gehen* im Hochdeutschen gleicht, während das mundartliche Wort *springe* die Bedeutung des Verbs *laufen* im Hochdeutschen übernimmt. Für das *springen* im Hochdeutschen gibt es in der Mundart wieder ein anderes Wort, nämlich *gumpe*.

Daneben gibt es noch viele Fachwörter, die man vom Standarddeutschen übernimmt, aber lautlich helvetisiert, wie *Houmpheitsch* (= *Homepage*).

## 2.3. Grammatik

Die Berner Mundart als gesprochene Sprachform zeigt ihre Besonderheiten in der Grammatik vor allem in Vereinfachungen der Form (aber nicht in Hinsicht der Funktion), sowohl im Abbau der Flexionsendungen als auch in der Ausklammerung von Satzteilen. Aber in bestimmten Aspekten, besonders im Satzbau, kennt die Berner Mundartgrammatik kompliziertere Regeln als die Hochsprache. Labov (1970: 12, in in Budde 1977) meint, dass Vereinfachungen an einer Stelle des Sprachsystems unvermeidlich mit kompensierenden Regelungen an einer anderen Stelle einhergehen, „um die gleiche funktionelle Wirkung aufrechtzuerhalten“. Allerdings werden gerade durch solche Verschiebungen der Markiertheiten strukturelle Abweichungen in beiden Systemen verursacht.

### 2.3.1. Morphologie

Die morphologische Flexion in der Mundart ist im Vergleich zu der in der Hochsprache

generell von einer starken Reduktion der Markierungen geprägt. Ausnahmen sind jedoch zu finden, wobei die mundartlichen Formen teilweise komplizierter sind als die gleich funktionierenden Formen in der Standardsprache. Die folgende Diskussion fokussiert auf die verbale und nominale Flexion und vergleicht die unterschiedlichen Regeln in der Berner Mundart und der Hochsprache.

### 2.3.1.1. Verben

Hinsichtlich der verbalen Flexion beschränke ich mich auf das Präsens, wobei die Unterschiede zwischen der beiden Varietäten besonders auffallend sind.

Die infinite Form der Verben in der Mundart wird durch das Auslassen der Endung *-n* vereinfacht. Bei einem schwach konjugierenden Finitum im Präsens erfolgt die Endung bei der singularischen zweiten Person *du* in gewissem Maße nach der lautlichen Regel der Mundart, so dass *-sch* statt *-st* verwendet wird, beispielsweise in *fragsch* statt *fragst*.

In einigen Fällen machen die stark konjugierenden Verben diese morphologischen Unterschiede zwischen Hochdeutsch und Mundart noch größer. Ein Beispiel ist das Verb *treffen*. Die Unterschiede sind in der folgenden Tabelle veranschaulicht (HD = Hochdeutsch, MA = Mundart):

Tabelle 1-1 Vergleich der Verbformen *treffen*

		HD	MA
	Infinitiv	<i>treffen</i>	<i>tr äffe</i>
Singular	ich	<i>treffe</i>	<i>triffe</i>
	du	<i>triffst</i>	<i>triffsch</i>
	er/sie/es	<i>trifft</i>	<i>trifft</i>
Plural	wir/sie/Sie	<i>treffen</i>	<i>tr äffe</i>
	ihr	<i>trefft</i>	<i>tr äffed</i>

Wie in Tabelle 1-1 zu sehen ist, wird im Singular der zweiten und dritten Personen der *e/-* Vokalwechsel in der Hochsprache verlangt, während in der Mundart dieser Vokalwechsel bei allen Personalpronomen im Singular einheitlich vorkommt, d.h. auch bei der ersten Person *ich*. Außerdem wird die infinite und somit auch die finite Form bei *wir/sie/Sie* in der Mundart typischerweise ohne *n*-Endung gebildet, und zwar *tr äffe* statt *treffen*.

In der Tabelle 1-2 werden die Konjugationsformen von *sein* und *haben* jeweils gezeigt, wobei die Unterschiede bei diesen beiden Verben noch größer sind.

Tabelle 1-2 Vergleich der Präsensformen von *sein* und *haben* in HD und MA

		HD	MA	HD	MA
	Infinitiv	<i>sein</i>	<i>sy</i>	<i>haben</i>	<i>hā</i>
Singular	ich	<i>bin</i>	<i>bi</i>	<i>habe</i>	<i>ha</i>
	du	<i>bist</i>	<i>bisch</i>	<i>hast</i>	<i>hasch</i>
	er/sie/es	<i>ist</i>	<i>isch</i>	<i>hat</i>	<i>het</i>
Plurar	wir/sie/Sie	<i>sind</i>	<i>sy</i>	<i>haben</i>	<i>hei</i>
	ihr	<i>seid</i>	<i>syt</i>	<i>habt</i>	<i>heit</i>

Ein besonderes Phänomen findet man beim Verb *sehen*, bei dem die infinite Form nicht von der des Partizips II zu unterscheiden ist (siehe Tabelle 1-3).

Tabelle 1-3 Vergleich der Präsensformen von *sehen* in HD und in MA

		HD	MA
	Infinitiv	<i>sehen</i>	<i>gsee</i>
Singular	ich	<i>sehe</i>	<i>gsee</i>
	du	<i>siehst</i>	<i>gseesch</i>
	er/sie/es	<i>sieht</i>	<i>gseet</i>
Plurar	wir/sie/Sie	<i>sehen</i>	<i>gsee</i>
	ihr	<i>seht</i>	<i>gseet</i>
Partizip II		<i>gesehen</i>	<i>gsee</i>

Schließlich ist noch zu erwähnen, dass zwei Tempora, nämlich das Präteritum und das Futur, in der Berner Mundart verschwunden sind. Das Perfekt übernimmt die Aufgabe für die Vergangenheit. Aber bei der Bildung des Perfekts wird das Hilfsverb *sein* häufiger eingesetzt als in der Hochsprache. Das Futur wird immer in Form vom Präsens mithilfe adverbialer Attribute ausgedrückt (vgl. Illi 2007: 27).

### 2.3.1.2. Nomen

Wie im Standarddeutschen deklinieren Substantive im Berndeutschen nach Genus, Numerus und Kasus.

#### 2.3.1.2.1. Genus

Erstens unterscheiden sich viele berndeutsche Wörter von deren Äquivalenzen in der deutschen Standardvarietät, und zwar besonders im Bereich des Genus. Beispiele für Genus-Unterschiede zeigen sich bei Wörtern wie *dr Drittu*, *ds Chemi*, *dr Mätsch*, *ds E-Mail*, *ds Tram* (im deutschen Standarddeutsch *das Drittel*, *der Kamin*, *das Match*, *die E-Mail*, *die Tram*; vgl. Ammon 2004: LXIIIff.). Bei solchen Wörtern unterscheiden sich die Berner Mundart und das Schweizerhochdeutsche nicht.

Allerdings gibt es Wörter, die im Schweizerhochdeutschen und in der Berner Mundart

unterschiedliche Genera haben, wie z.B. (vgl. Reck 1994: 29):

Tabelle 1-4 Vergleich verschiedener Substantiven hinsichtlich der Genera in HD und MA

Berndeutsch	Hochdeutsch
<i>ds Tässer</i> (n)	<i>der Teller</i> (m)
<i>ds Ameisi</i> (n)	<i>die Ameise</i> (f)
<i>ds Hummeli</i> (n)	<i>die Hummel</i> (f)
<i>dr Radio</i> (m)	<i>das Radio</i> (n)
<i>ds Beiji/Bieni</i> (n)	<i>die Biene</i> (f)
<i>dr Schiutchrött</i> (m)	<i>die Schildkröte</i> (f)
<i>d Baue</i> (f)	<i>der Ball</i> (m)

Dabei ist auffallend, dass manche Wörter im Berndeutschen ausschließlich oder meistens im Diminutiv stehen. Das standardsprachliche Wort *die Tasse* beispielsweise gibt es im Berndeutschen nur im Diminutiv, nämlich *ds Tassli* (n).

### 2.3.1.2.2. Numerus

Augenauffällig sind zuerst die Phänomene, dass manche Wörter in der Schweizer Hochsprache unterschiedliche Numeri haben als in der deutschen Standardvarietät. Festtagsbezeichnungen wie *Ostern*, *Pfingsten*, z.B., sind Pluraletantum im Berndeutschen, während im deutschen Hochdeutschen eher Singularetantum der Fall ist. Die Pluralform von. Die meisten Substantive im Schweizerhochdeutschen sind nach den gleichen Regeln pluralisiert wie im Standarddeutschen, bis auf ein paar Ausnahmen wie schweizerisch *Spargeln* statt *Spargel* im Standarddeutschen. In der Berner Mundart hingegen herrschen andere Regeln der Pluralbildung von Substantiven als in der Hochsprache, die im folgenden genauer betrachtet werden.

Im Standarddeutschen gibt es insgesamt fünf Typen von Pluralbildung beim Substantiv, die vor allem in der Endung und/oder dem Umlaut deutlich werden, und zwar (1) *-s*, (2) *-(e)n*, (3) *-e* mit oder ohne Umlaut, (4) *-er* mit oder ohne Umlaut und (5) *-Ø*, also Nullendung mit oder ohne Umlaut. Die folgende Tabelle (Tabelle 1-5) präsentiert die fünf Plural-Typen mit Beispielen im Hochdeutschen und in der Mundart.

Tabelle 1-5 Vergleich der Pluralbildungen in der Hochsprache und in der Mundart

Typ der Pluralendung	Umlaut	Beispiel im Hochdeutschen		Beispiel in der Mundart	
1 <i>-s</i> -Typ	/	<i>das Foto</i>	<i>Fotos</i>	<i>ds Foto</i>	<i>Fotos</i>
2 <i>-(e)n</i> -Typ	/	<i>die Blume</i>	<i>Blumen</i>	<i>d Blueme</i>	<i>Blueme</i>
3 <i>-e</i> -Typ	mit	<i>der Hund</i>	<i>Hunde</i>	<i>dr Hung/Hund</i>	<i>H üng/H ünd</i>
	ohne	<i>der Tisch</i>	<i>Tische</i>	<i>dr Tisch</i>	<i>Tische</i>

4	-er-Typ	mit	<i>der Mann</i>	<i>Männer</i>	<i>dr Ma</i>	<i>Manne/Männer</i>
		ohne	<i>das Kind</i>	<i>Kinder</i>	<i>ds Ching/Chind</i>	<i>Ching/Chind</i>
5	Null-Typ	mit	<i>der Vogel</i>	<i>Vögel</i>	<i>dr Vogu</i>	<i>Vögu</i>
		ohne	<i>der Lehrer</i>	<i>Lehrer</i>	<i>dr Lehrer</i>	<i>Lehrer</i>

In Tabelle 1-5 lässt sich erkennen, dass bei der Pluralbildung der Nomen in der Mundart Endungen *-θ* bzw. *-n* in den meisten Fällen abgebaut wurden. Stattdessen gilt der Umlaut als wichtige Markierung der Pluralform und kommt in der Mundart häufiger vor als in der Hochsprache (vgl. Siebenhaar 1997: 82).

### 2.3.1.2.3. Kasusmarkierung

Es gibt im Berndeutschen wie im Hochdeutschen vier Kasus, nämlich Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ. Allerdings sind diese vier Kasus, trotz ihrer gleichen Funktion in den beiden Sprachvarietäten, in der Form „nicht alle gleich vertreten und auch nicht alle gleich gut oder überhaupt nicht unterscheidbar“ (Marti 1985: 77).

Der Nominativ und der Akkusativ sind bei Nominalphrasen mit Substantiv zusammengefallen. Es ist morphologisch nicht ersichtlich, ob es sich im folgenden Satz bei der unterstrichenen Phrase *der Wy* um einen Nominativ oder Akkusativ handelt:

- *E guete mitenand. Der Wy bringen i grad.* (Feuz 1995: 59)

Beim maskulinen Personalpronomen der 3. Person Singular werden Nominativ und Akkusativ aber wie im Standarddeutschen unterschieden: *I gsee nä Är steit det äne* ('Ich sehe ihn. Er steht dort drüben.').

Der Genitiv ist von der Form her bis auf Einzelfälle (z. B. in Redewendungen oder als sächsischer Genitiv bei Eigennamen wie *Gerdas Wohnung*) verschwunden. Seine Funktionen werden von grammatischen Umschreibungen oder lexikalischen Paraphrasen übernommen. Possessiver Genitiv wird meist durch eine Präpositionalphrase mit 'von' oder durch einen sog. possessiven Dativ ersetzt (vgl. Marti 1985: 77, Burri/Imstepf 2002: 24f., Reck 1994: 34). Beispiele sind *ds Huus vo dr Frou* (*das Haus von der Frau*) oder *dr Frou ires Huus* (*der Frau ihr Haus = das Haus der Frau*) (Beispiel aus Siebenhaar/Wyler 1997).

Hingegen ist der Dativ in der Mundart gut erhalten und teilweise sogar komplexer markiert als in der Hochsprache. Nur das berndeutsche Substantiv im Plural-Dativ ist, anders als in der Hochsprache, in den meisten Fällen nicht durch die *n*-Endung markiert. Reck (1994: 33) meint, dass Substantive im Berndeutschen nicht nach Kasus flektiert werden. Es sind die Determinative, Adjektive, Personalpronomina, aber auch Kardinalzahlen, die die

Kasusmarkierungen tragen. Im Folgenden werden die Kasusmarkierungen bei Artikeln und Personalpronomina ausgewählt behandelt, da sie in Bezug auf die morphologischen Unterschiede zwischen der Berner Mundart und der Hochsprache viel hergeben.

### 2.3.1.2.3.1. Kasusmarkierungen bei Artikeln

In der folgenden Tabelle (1-6) werden die Formen der Artikel in der Mundart und in der Hochsprache verglichen.

Tabelle 1-6 Kasusmarkierung der Artikel in HD und in MA

		Mask.		Fem.		Neutr.		Pl.
		Best.	Unbest.	Best.	Unbest.	Best.	Unbest.	Best.
HD	N.	<i>der</i>	<i>ein</i>	<i>die</i>	<i>eine</i>	<i>das</i>	<i>ein</i>	<i>die</i>
	A.	<i>den</i>	<i>einen</i>					
MA	N.-A.	<i>d(e)r</i> <sup>(2)</sup>	<i>e(n)</i> <sup>(3)</sup>	<i>d(i)</i> <sup>(1)</sup>	<i>e(n)</i> <sup>(3)</sup>	<i>ds</i>	<i>es</i>	<i>d(i)</i> <sup>(1)</sup>
HD	D.	<i>dem</i>	<i>einem</i>	<i>der</i>	<i>einer</i>	<i>dem</i>	<i>einem</i>	<i>denen</i>
MA.	D.	<i>em</i>	<i>em(e)ne</i> <sup>(2)</sup> , <i>eme</i>	<i>(d)er</i> <sup>(2)</sup>	<i>en(e)re</i> <sup>(2)</sup> , <i>ere</i>	<i>em</i>	<i>em(e)ne</i> <sup>(2)</sup> , <i>eme</i>	<i>de(n)</i> <sup>(3)</sup>

Bemerkungen:

(1) *-i* vor attributiven und substantivierten Adjektiven. Beispielsweise: *di grosse Hüser*.

(2) mit oder ohne, beides gebräuchlich. Es handelt sich hier um ein Schwa, das je nach Aussprache(geschwindigkeit) getilgt wird.

(3) *-n* vor vokalisch anlautenden Folgewörtern. Beispielsweise: *en Igu, den angere L üt*.

Der Akkusativ, der in der Hochsprache bei den maskulinen Artikeln markiert wird, ist in der Mundart formal identisch mit dem Nominativ. Des Weiteren fällt auf, dass beim indefiniten Artikel im Berndeutschen die Nominativ-Akkusativ-Formen des Maskulinums und des Femininums gleich lauten (*e/en*) und sich vom Neutrum (*es*) abgrenzen, während in der Hochsprache der feminine Artikel (*eine*) dem für Maskulina und Neutra zumindest im Nominativ gleichlautenden Artikel (*ein*) gegenüber steht. Im Folgenden finden sich zwei Beispiele aus dem Berndeutsch-Lehrbuch von Feuz (1995):

- *Das isch en Arbeiter.* (Feuz 1995: 43)
  - Maskulinum mit unbestimmtem Artikel im Nominativ (*n* vor dem vokalisch anlautenden Folgewort *Arbeiter*)



- *Mängisch n ähm si es Buech mit zum L äse der de tueg si zeichne...* (Feuz 1995: 119)  
– Neutrum mit unbestimmtem Artikel im Akkusativ

Während im Nominativ-Akkusativ generell Kürzungen der Artikel in der Mundart zu beobachten ist, wie z.B. *dr* (=der/den), *d* (=die), *ds* (=das) sowie *e* (=ein/eine/einen), scheinen die Dativformen, vor allem die der unbestimmten Artikel, zwar nicht länger, dennoch komplexer als in der Hochsprache. Besonders die etymologisch aus Mittelhochdeutsch stammende Form *em(e)ne* wird heute von Mundartsprechern noch häufig verwendet (vgl. Marti 1985: 79). Siehe den folgenden Satz:

- *Was für emne Maa / ere Frau gisch das?* (Feuz 1995: 78)  
– Maskulinum oder Femininum mit unbestimmtem Artikel im Dativ

In Verbindung mit Präpositionen ist die Situation wieder anders, wobei die Kasusmarkierungen der Artikel neue Eigenschaften erhalten:

Tabelle 1-7 Kasusmarkierung der Artikel in Verbindung mit Präpositionen in der Berner Mundart

	Mask.		Fem.		Neutr.		Pl.
	Best.	Unbest.	Best.	Unbest.	Best.	Unbest.	
A.	<i>-e<sup>(1)</sup> / -<sup>(2)</sup></i>	<i>e/ne<sup>(3)</sup></i>	<i>d(i)</i>	<i>e/ne<sup>(3)</sup></i>	<i>ds</i>	<i>es/n<sup>(3)</sup></i>	<i>d(i)</i>
D.	<i>-m<sup>(4)</sup> / em</i>	<i>-mene<sup>(4)</sup> / eme(ne)</i>	<i>der/-r<sup>(4)</sup></i>	<i>-nere<sup>(4)</sup> / e(ne)re</i>	<i>-m<sup>(4)</sup> / em</i>	<i>-mene<sup>(4)</sup> / eme(ne)</i>	<i>de(n)</i>

Bemerkungen:

(1). Verschmelzung mit den Präpositionen *für*, *uf* (*auf*), *dür* (*durch*):

- *füre* (*für den*)
- *ufe* (*auf den*)
- *düre* (*durch den*)

(2). Bei den Präpositionen *i* (*in*) und *a* (*an*): Der Artikel des Maskulinums im Akkusativ (*den* im Hochdeutschen) verschwindet.

(3). Bei den Präpositionen *für*, *über*, *dür* (*durch*), beispielsweise:

- *für ne G üggu*

- *dür ne Zuefall*
- *über ne Grabe*

(4). Verschmelzung des Artikels mit den Präpositionen *a* (*an*), *i* (*in*), *vo* (*von*), *zu*: *am*, *im*, *vom*, *zum*, *zur*, *amene* (*an einem*), *imene* (*in einem*), *vomene* (*von einem*), *zumene* (*zu einem*), *anere* (*an einer*), *inere* (*in einer*), *vonere* (*von einer*), *zunere* (*zu einer*).

Beispiele sind:

- *Da r ächts uf em Chornhuusplatz steit er!* (Feuz 1995: 22)
- *I schrube d Lampe a ds Nachttischli.* (Feuz 1995: 96)
- *I wott aber a(ne)re n ätte Frou keni Schwirigkeite mache.* (Reck 1994: 22)
- *D ä wohnt am liebschte imene Hochhuus / inere H öli mitts i der Stadt.* (Feuz 1995: 106)

Als ein besonderes Phänomen beschreibt Marti die Verstärkung des Dativs durch die Präposition *a* (= *an*), wie die Beispiele aus Marti (1985: 78) zeigen:

- *I s äge's a der Mueter, a den Eltere*
- *Bringsch es am Brueder?*
- *Mir schryben am G ätti.* (Hier Dativ statt Akkusativ, weil der Aktant im Berndeutschen nicht als Patiens, sondern als Rezipient kodiert wird)

#### 2.3.1.2.3.2. Kasusmarkierungen bei Personalpronomina

Auch hinsichtlich der Personalpronomina zeigen die Berner Mundart und die Hochsprache in einigem Maße Ungleichheiten. Es sind einerseits lexikalische Unterschiede aufgefallen, andererseits auch unterschiedliche Formen der Personalpronomina nach Kasus. Siehe Tabelle 1-8:

Tabelle 1-8 Personalpronomina in HD und in MA

N	HD	<i>ich</i>	<i>du</i>	<i>er</i>	<i>sie</i>	<i>es</i>	<i>wir</i>	<i>ihr</i>	<i>Sie</i>	<i>sie</i>
	MA	<i>i(g)</i>	<i>du</i>	<i>är</i>	<i>sie</i>	<i>äs</i>	<i>mir</i>	<i>dihrr</i>		<i>si</i>
A	HD	<i>mich</i>	<i>dich</i>	<i>ihn</i>	<i>sie</i>	<i>es</i>	<i>uns</i>	<i>euch</i>	<i>Sie</i>	<i>sie</i>
	MA	<i>mi</i>	<i>di</i>	<i>ihn</i>	<i>si</i>	<i>ihns</i>	<i>üs</i>	<i>öch</i>		<i>si</i>

D	HD	<i>mir</i>	<i>dir</i>	<i>ihm</i>	<i>ihr</i>	<i>ihm</i>	<i>uns</i>	<i>euch</i>	<i>Ihnen</i>	<i>ihnen</i>
	MA	<i>mir</i>	<i>dir</i>	<i>ihm</i>	<i>ire</i>	<i>ihm</i>	<i>üs</i>	<i>öch</i>		<i>ine</i>

In der obigen Tabelle stellen die Formen der Personalpronomina in der Berner Mundart denen in der Hochsprache gegenüber, und zwar in drei Fällen (Nominativ, Akkusativ und Dativ).

Um die Besonderheiten zu veranschaulichen, werden einige Stellen in der Tabelle fett markiert. Erstens ist festzustellen, dass das Pronomen der 3. Person Singular neutrum in der Berner Mundart im Nominativ *äs* lautet, im Akkusativ aber *ihns*. In der Hochsprache sind Nominativ und Akkusativ im Neutrum formgleich. Zweitens wird als Höflichkeitsform in der Berner Mundart nicht die 3. Person Plural, sondern die 2. Person Plural gebraucht.

Entsprechend fallen die Formen hier für den Akkusativ und den Dativ zusammen: *öch*.

Dagegen sind in der Hochsprache mit der Höflichkeitsform *Sie* die Kasus Nominativ und Akkusativ identisch, aber vom Dativ unterschieden.

Generell kann festgestellt werden, dass in allen Flexionsbereichen strukturelle Abweichungen zwischen der Berner Mundart und der Hochsprache existieren.

### 2.3.2. Syntax

Die Mundart als gesprochene Sprachform zeichnet sich in syntaktischer Hinsicht durch eine lockere Gestaltung aus. Als strukturelle Besonderheiten gegenüber der Hochsprache gelten (1) die Verbverdoppelung bei den Kurzverben *gaa*, *choo*, *laa*, (2) die Verbstellung im Hauptsatz mit mehrteiligen Prädikaten und (3) die Verbstellung im Nebensatz.

#### 2.3.2.1. Verbverdoppelung bei Kurzverben

Typisch für einen mundartlichen Ausdruck ist bei den Verben *gehen*, *kommen* und *lassen* eine Verbverdoppelung. Das bedeutet, dass die Verben *gaa* (= gehen), *choo* (= kommen), *laa* (= lassen), in einem Satz zweimal eingesetzt werden, wobei die zweite Verwendung einen Kurzvokal aufweist. Das führt zu einem besonderen Phänomen von Verbverdoppelung, wie sie in folgenden Beispielen (Feuz (1995: 67) zu sehen ist:

- *I la's la sy.* = *Ich lasse es sein.*
- *I gah ga luege.* = *Ich gehe nachsehen.*
- *Chumm cho luege!* = *Komm schau!*
- *Gang ga telefoniere!* = *Geh telefonieren!*

### 2.3.2.2. Verbstellung im Hauptsatz mit mehrteiligen Prädikaten

Während sich die Verbstellung im Hauptsatz mit zweiteiligen Prädikaten im Berndeutschen nicht von der im Hochdeutschen unterscheiden lässt, zeigen die Strukturen mit drei- oder vierteiligen Prädikaten deutliche Abweichungen zwischen den beiden Varietäten (vgl. Burri/Imstepf 2002: 30). Der Unterschied liegt vor allem in der Reihenfolge der infiniten Prädikatteile, während sich das Finitum in beiden Varietäten an die Verb-Zweit-Wortstellung hält. Bei infiniten Prädikateilen handelt es sich im Fall eines drei- oder vierteiligen Prädikats um zwei bis drei infinite Verben, nämlich das infinite Vollverb (IVV), das infinite modifizierende Verb (ImV) und das infinite Modalverb (IMV). Im Berndeutschen steht das ImV vor dem IVV und das IMV vor dem ImV, d.h. dass das infinite Vollverb immer am Satzende ist. Hingegen steht im Hochdeutschen das IVV vor beiden anderen infiniten Verben, wobei das IMV am Ende steht. Dies wird in der folgenden Tabelle (1-8) mit Beispielen veranschaulicht.

Tabelle 1-9 Vergleich der Wortstellungen im Berndeutschen und Hochdeutschen im Fall von mehrteiligen Prädikaten

	Berndeutsch	Hochdeutsch
Reihenfolge der infiniten Prädikatteile	„IMV – ImV – IVV“	„IVV – ImV – IMV“
Dreiteiliges Prädikat	<i>Si <u>muess</u> <u>ne la gaa</u>.</i> <sup>5</sup> ImV IVV	<i>Sie <u>muss</u> <u>ihn gehen lassen</u>.</i> IVV ImV
	<i>Si <u>het</u> <u>ne la sueche</u>.</i> <sup>6</sup>	<i>Sie <u>hat</u> <u>ihn suchen lassen</u>.</i>
	<i>I <u>ha</u> <u>das nid ch önne fertig läse</u>.</i> <sup>7</sup>	<i>Ich <u>konnte</u> <u>es nicht zu Ende lesen</u>.</i> <sup>8</sup>
Vierteiliges Prädikat	<i>Si <u>het</u> <u>ne müesse la gaa</u>.</i> <sup>9</sup> IMV ImV IVV	<i>Sie <u>hat</u> <u>ihn gehen lassen müssen</u>.</i> IVV ImV IMV

### 2.3.2.3. Verbstellung im Nebensatz

Die hochsprachliche Wortstellung im eingeleiteten Nebensatz hält konsequent an der Finitum-End-Stellung fest, mit Ausnahme der mehrteiligen Prädikat-Konstruktionen mit Modalverb, in denen das Finitum vor allen anderen Prädikateilen steht. Hingegen kommen in der Mundart nicht eingeleitete Nebensätze häufiger vor, in denen das Verb am Anfang des Nebensatzes steht und keine Konjunktion auftritt, in manchen Fällen sogar ohne Komma

<sup>5</sup> Beispiele aus Burri/ Imstepf (2002).

<sup>6</sup> Beispiele aus Burri/ Imstepf (2002)

<sup>7</sup> Beispiele aus Feuz (1995, S. 135)

<sup>8</sup> In diesem Fall ist das Präteritum im Hochdeutsch üblich, während in der Mundart das Perfekt.

<sup>9</sup> Beispiele aus Burri/ Imstepf (2002)

zwischen dem Hauptsatz und dem Nebensatz. Außerdem ist die Verbstellung in den mit einer subordinierenden Konjunktion eingeleiteten Nebensätzen ziemlich flexibel. Das Finitum kann sowohl vor als auch nach dem Prädikat stehen, wie es in den folgenden Beispielen aus Burri/Imstepf (2002: 33) gezeigt wird:

- *Ds Probleem isch nid glöst, obwou s isch besproche worde.*
- *Ds Probleem isch nid glöst, obwou s besproche worde isch.*

Kompliziert wird es aber in mehrteiligen Prädikat-Konstruktionen mit Modalverben im Nebensatz. Hier lässt es sich an die oben beschriebene Situation bei mehrteiligen Prädikaten im Hauptsatz anlehnen. Während sich im Hochdeutschen das Finitum vor den anderen Prädikatteilen befindet und das Modalverb am Satzende steht, bleibt in der Mundart das IVV (oder IHV, das infinitive Hilfsverb) in der Letztstellung und das IMV gleich nach dem Finitum (siehe Beispiele unten).

- *I weis nume, dass si eigentlech het wölle(/wöue) Grafikere wärde.* (Feuz 1995: 131)
- *I bi traurig, dass i nid ha chönne mitcho. = Ich bin traurig, dass ich nicht mitkommen konnte.* (Feuz 1995: 135)

## 2.4. Pragmatik

Auf der pragmatischen Ebene unterscheidet sich die Sprache der Höflichkeit in der Mundart von jener in der Hochsprache. Besonders auffallend ist die Anredeform. Anstatt *Sie* (3. Person Plural) als Höflichkeitsform der Anrede zu verwenden „dihrt“ man sich in der Berner Mundart (2. Person Plural). Ein typisches Beispiel ist das Grußwort *Grüessech* (*Grüss Euch*). Reck (1994: 43) behauptet, dass die starke Form von *dihr*, als Höflichkeitsform, in geschriebenen Texten graphisch doch markiert ist, weil sie, wie in der Hochsprache, groß geschrieben wird. Außerdem wird der Konjunktiv im Berndeutschen häufiger verwendet als in der Hochsprache.

## 2.5. Zusammenfassung

Insgesamt zeigen die Berner Mundart und die Hochsprache trotz aller historischen und synchronen prüfbaren Verwandtschaft auch einen gewissen linguistischen Abstand, der auf mehreren Ebenen wie Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik sowie Pragmatik zu finden ist. Weitere grammatische Merkmale der Mundart wie substantivierte Infinitivkonstruktionen, Pro-Drop-Struktur bei der 2. Person Singular, genereller Gebrauch des Relativpronomens *wo* (unabhängig von Kasus, Genus und Numerus des Bezugsworts im übergeordneten Satz), häufige Umlautung bei der Steigerung der Adjektive, aber auch orthographische Besonderheiten wie z.B. die Verzicht auf den Buchstaben *ß* (*ss* nach Langvokal als spezifischer Rechtschreibhelvetismus) und Worttrennungen werden von vielen Autoren beschrieben, teilweise schon ausführlich beschrieben (vgl. Illi 2007: 29, Reck 1994, Ammon 1995: 254 usw.) und hier nicht diskutiert.

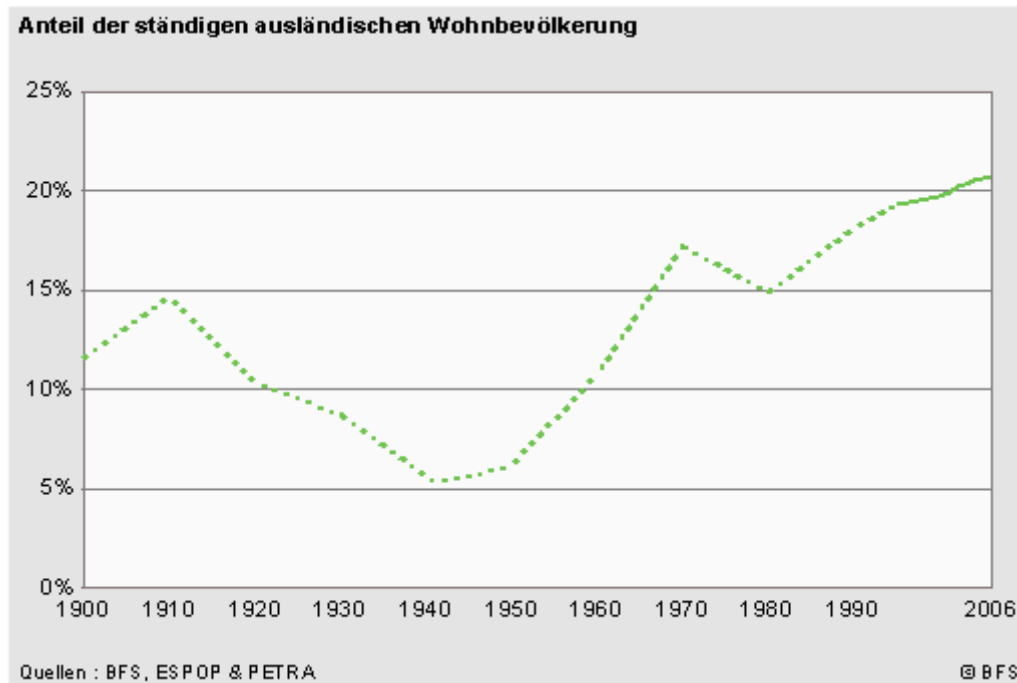
Zu beachten ist aber auch, dass manche Elemente, die ursprünglich aus den Dialekten kommen und früher nur im dialektalen Kontext verwendet wurden, in die Standardvarietät eindringen. So können Auffälligkeiten in der Mundart bei einer Orientierung an der schriftsprachlichen Norm teilweise auch akzeptabel sein, weil „die Übergänge zwischen Mundart und Standard fließend sind und klare Abgrenzungskriterien fehlen“ (NZZ 2007).

### 3. *Migration in der Schweiz*

Der Begriff Migration und der damit entstandene Begriff MigrantInnen sind erst seit den 70er Jahren in der Schweiz bekannt. Früher sprach man von „Ausländern“ oder „Fremden“, wobei nicht unterschieden wurde, ob diese Personen als Touristen hierher reisten, sich nur zu bestimmten Zwecken kurzfristig hier aufhielten oder für eine längere oder permanente Residenz zuzogen. Seit Ende des 19. Jahrhunderts, aber vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg, entwickelt sich die Schweiz in ein Einwanderungsland, in dem die Anteilzahl der ausländischen Wohnbevölkerung trotz weniger Schwankungen stetig ansteigt. Mit einer Anteilzahl der ausländischen Wohnbevölkerung von 21,9% der Gesamtbevölkerung (Ende 2006) zählt die Schweiz zu den europäischen Ländern mit einem der höchsten Ausländeranteile (BFS 2007). Die Begegnung mit fremden Lebensweisen und Wertsystemen gehört heute in der Schweiz zum Alltag. Die Zugewanderten und ihre Nachkommen verändern die Zielgesellschaft in gewissem Maße. Obwohl Migration immer zwei Seiten, nämlich Im- und Emigration bedeutet, nimmt für Zuwanderungsländer, wie die Schweiz, die Immigration immer eine besondere Bedeutung an. Diese Bedeutung zeigt sich in sowohl staatspolitischen, soziologischen, volkswirtschaftlichen, gesundheitlichen als auch soziopädagogischen und bildungspolitischen Bereichen.

#### 3.1. Statistik der Migration und Migrationsgeschichte

Die Migrationsgeschichte in der Schweiz fing schon im Jahr 1850 an, als die erste größere Einwanderungswelle dokumentiert wurde. Im Jahr 1850 betrug der Ausländeranteil der schweizerischen Wohnbevölkerung 3%. Seit Ende des 19. Jahrhunderts nahm die Zahl der Zuwanderer stark zu, bis 1910 der Ausländeranteil 14,7% erreichte. Während der zwei Weltkriege ging die Ausländerzahl in der Schweiz relativ stark zurück bis zum tiefsten Talwert von ca. 6% im Jahr 1940.



Grafik 1-1 Anteil der ständigen ausländischen Wohnbevölkerung (BFS, 2007)

In den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg durchläuft die Migrationsgeschichte in der Schweiz drei wichtige Phasen, nämlich die Phase der Arbeitsmigration, die Phase der Familiennachzüge und transnationaler Eheschließungen und die Phase der Asylsuchenden.

Die Nachkriegszeit der schweizerischen Migrationsgeschichte ist unter anderem durch den Zustrom der Arbeitsmigration geprägt. Nach den beiden Weltkriegen entstand aufgrund des Wirtschaftsneubaus dringender Bedarf an Rekrutierungsarbeitskräften. In den 50er und 60er Jahren wurden viele ausländische ArbeitnehmerInnen, also ArbeitsmigrantInnen, vor allem aus dem Süden Europas (zuerst aus Italien, dann aus Spanien und der Türkei) als GastarbeiterInnen angeworben (vgl. Juhasz 2003: 20). Allein in den 50er Jahren ist die ausländische Bevölkerungszahl um mehr als 200 000 auf 476 000 gestiegen, was ca. 9% der damaligen Gesamtbevölkerungszahl der Schweiz ausmachte (BSF). Bis 1969 nahm die ausländische Wohnbevölkerung in der Schweiz schon eine prozentuale Zahl von über 16% an.

In den 70er Jahren erlebte die Einwanderungswelle in der Schweiz einen drastischen Rückgang. Infolge der „Kontingent-Politik“ und der Öl- und Weltwirtschaftskrise im Jahr 1973 sank die Anteilzahl der ausländischen Wohnbevölkerung in der Schweiz im Jahr 1978 auf unter 16% der Gesamtbevölkerung ab und ging weiter zurück. Dabei waren vor allem JahresaufenthalterInnen und Saisoniers betroffen, die den großen Teil der damaligen ausländischen Wohnbevölkerung annahmen. Erst nach der Überwindung der Krise war ein Aufwärtstrend der Quote für ausländische Wohnbevölkerung seit 1983 wieder langsam



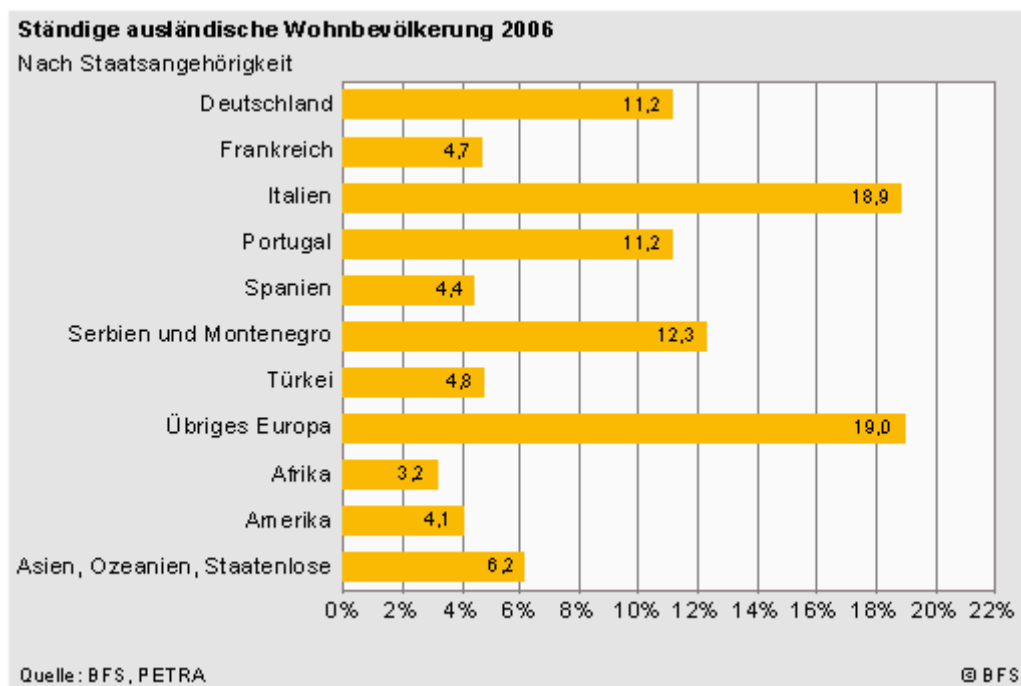
erkennbar.

In den 80er Jahren änderte sich die schweizerische Migrationsregime dadurch, dass einerseits neue MigrantInnen als Arbeitskräfte aus Portugal und der ehemaligen Republik Jugoslawien kamen, andererseits die Familienmitglieder der alten und neuen ArbeitsmigrantInnen als Familiennachzügler auch in die Schweiz gelangten. Eine weitere wichtige Veränderung in diesem Zeitraum ist, dass am Anfang der 80er Jahren eine neue Kategorie der Ausländer entstand, die nicht aus wirtschaftlichen Gründen in die Schweiz kommen, sondern aus politischen oder humanistischen Gründen aufgenommen werden. Das sind Asylsuchende und Flüchtende, deren Anzahl vom Anfang der 80er Jahren bis Anfang 90er Jahren stark zugenommen hat und im Jahr 1991 über 41 000 betrug (Mahnig/Piguet 2003: 92). Die gesamte Ausländerzahl in der Schweiz stieg an. Im Jahr 1988 überschreitet die Zahl der Ausländer in der Schweiz schon über eine Million.

Seit den 90er Jahren stabilisiert sich die ausländische Bevölkerung in der Schweiz, laut Mahnig/Piguet (2003: 89), zunehmend. Die Zahl der ausländischen Wohnbevölkerung steigt jährlich zwar weiter an, aber das Anstiegstempo tendiert zur Verlangsamung. Die Asylummigration nahm bis zum Jahr 2000 noch stark zu, auf mehr als 106 000 im Jahr 1999, sank aber danach infolge der Verschärfung der Asylpolitik wieder drastisch ab. Seit 1995 kommen KurzaufenthalterInnen, deren Zahl in elf Jahren stark anstieg. Bis Ende 2006 betrugen sie schon 74 488, während sie vor zehn Jahren nur ein fünftel davon ausmachten. Dafür ist seit dem Jahr 2003 die Kategorie der Ausländerbevölkerung „Saisonnier“ verschwunden. Die neue Zuwanderung entsteht geographisch gesehen mehr aus außereuropäischen Ländern und Regionen. Laut Wicker (2003: 6), ist „der Anteil der Zuwanderer aus „außereuropäischen“ Staaten auf Kosten des Anteils „europäischer“ Länder gestiegen“, in Hinblick der Motive und Gründe mehr von Familiennachzügen und deren neuen Geburten. Transnationalen Eheschließungen nehmen infolge der zunehmenden Multikulturalität der Bevölkerung (BFS, 2007) stark zu, wobei die Zahl der mit Schweizern verheirateten Ausländer im Jahr 2006 schon 146 182 betrug. Mindestens in jeder dritten Ehe in der Schweiz ist nämlich die Partnerin oder der Partner ausländischer Herkunft (Wicker 2003: 49). Zuletzt ist es auffallend, dass die Zahl der eingewanderten deutschen Staatsangehörigen infolge des Inkrafttretens des Freizügigkeitsabkommen mit der EU im Jahr 2002 jährlich an steigt, während die Zuwanderung aus den alten Rekrutierungsländern wie Italien und Spanien abnimmt.

Heute wohnen in der Schweiz mehr als 1,5 Millionen Ausländer ständig. Rechnet man zudem auch die Zahl der Asylsuchenden und kürzer als 12 Monate Aufenthaltende auch dazu, steigt die

gesamte Ausländerzahl noch auf 1,67 Millionen. Zudem arbeiten noch 219 200 ausländische Grenzgänger in der Schweiz. Somit gehört die Schweiz zu den europäischen Ländern, in denen im Verhältnis zur Bevölkerungszahl am meisten Ausländer wohnen (BFS 2007). Diese Tatsache hängt natürlich eng mit der restriktiven Einbürgerungspolitik zusammen. Trotz des hohen Anstiegs der Einbürgerungsziffer im Jahr 2006 (3,1% der ausländischen Wohnbevölkerung sind im Jahr 2006 eingebürgert) blieb laut BFS (2007) die Schweiz im Vergleich zu anderen europäischen Ländern immer noch auf einem relativ tiefen Stand.



Grafik 1-2 Ständige ausländische Wohnbevölkerung 2006 (BFS, 2007)

Die Zusammensetzung der ständigen ausländischen Bevölkerung<sup>10</sup> in der Schweiz ist ausgeprägt durch eine hohe Präsenz der Staatsangehörigen der europäischen Länder mit der Prozentzahl von 87%. Italienische Staatsangehörige als Einzelnationalität stellen, trotz des Rückgangs von 365 148 im Jahr 1995 auf 299 073 im Jahr 2006, mit 18,9% die größte Ausländerbevölkerungsgruppe in der Schweiz. Die Personen aus den Ex-Jugoslawienländern, nämlich aus Serbien, Montenegro, Bosnien und Herzegowina, Mazedonien und Kroatien machen insgesamt mehr als 20% der ausländischen Bevölkerungszahl, während Personen aus nichteuropäischen Staaten nur 13,5% annehmen.

<sup>10</sup> Unter der „ständigen ausländischen Wohnbevölkerung“ versteht die Autorin, ähnelnd nach der Definition der ständigen Wohnbevölkerung von BFS (2007), die ausländischen Staatsangehörigen mit einer Niederlassungsbewilligung oder einer Anwesenheitsbewilligung, welche zu einem Aufenthalt von mindestens 12 Monaten berechtigt, sowie internationale Funktionäre, Diplomaten und deren Familienangehörige. Nicht inbegriffen sind die Kurzaufenthalter (weniger als 12 Monate) und Asylsuchende sowie Grenzgänger und Touristen.

Wenn man die Migrationsgeschichte der Schweiz im Großen und Ganzen zusammenfasst, ist die mehr als 150 Jahre lange Emigration in der Schweiz durch die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte und den Asylzustrom geprägt, die die Zusammensetzung der schweizerischen Bevölkerung grundlegend verändert (Müller 1998: 189). Die Gesellschaft wird somit in ethnischer, kultureller, religiöser und sprachlicher Hinsicht vielfältig.

### 3.2. Ausländer- / Migrationspolitik der Schweiz

Die Entwicklung der schweizerischen Ausländerpolitik kann nach Wicker (2003) in drei wichtigen Phasen unterteilt werden. Die erste Phase dauerte von dem Anfang der Migrationsgeschichte in der Schweiz (in den 50er Jahren des 19. Jahrhunderts) bis zum Ersten Weltkrieg war, wobei ein liberaler Gedanke über zugewanderte Fremde durch erleichterte Einbürgerung zu entziffern war.

Mit der ständig anwachsenden Zahl der Ausländer in der Schweiz verbreiteten sich immer stärkere nationale Ängste und Fremdefeindlichkeit in der Öffentlichkeit, so dass eine Überlegung über eine richtungswechselnde Ausländerpolitik in Frage kam. Während in der Bundesverfassung von 1876 die Niederlassungsfreiheit ermutigt wurde, nahm die Ausländerpolitik zu Beginn des Ersten Weltkriegs ein anderes Gesicht an, wobei die zweite Phase der schweizerischen Migrationspolitik anbrach. Das Inkrafttreten des Gesetzes über den Aufenthalt und die Niederlassung der Ausländer (ANAG) im Jahr 1934 wird als ein klares Zeichen einer nationalen Überfremdungsabwehr gegen Ausländer angesehen (Wicker 2003: 26), gleichzeitig mit der Einbürgerungsverschärfung, bei der die Wohnsitzerfordernisse von 1898 bis 1952 von zwei auf zwölf Jahre erhöht wurde.

In der Nachkriegszeit stellt die schweizerische Wirtschaft große Nachfrage nach In- und Ausländerarbeitskräften, wobei billige ausländische Gastarbeiterinnen und -arbeiter bevorzugt waren. Obwohl die schweizerische Ausländerpolitik in dieser Zeit immer noch konservativ blieb, zeigte sich die Zulassungspolitik aus dem Grundgedanken von Rotation der Arbeitskräfte als liberal. Daraufhin fand infolge zweier Abkommen massiver Zuzug von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer aus Italien statt. Nachher kamen auch ArbeitsmigrantInnen aus Spanien und der Türkei. Während der Anteil der Ausländer im Jahr 1950 nur 5,8% der Gesamtbevölkerung betrug, ist er zehn Jahre später auf 9,1% gestiegen und wuchs kontinuierlich an.

Am Anfang der 70er Jahre greift die schweizerische Regierung in den ausländischen Arbeitsmarkt ein, indem sie ein Jahreskontingent, die Verordnung über die Begrenzung der

Zahl von Ausländern (BVO), durchsetzt und somit die Jahresquote der zugelassenen Arbeitskräfte aus dem Ausland unter Kontrolle stellt (Mahnig/Piguet 2003: 80). Infolge dieser Kontingentpolitik und auch mit den Auswirkungen der internationalen Wirtschaftskrise nimmt die Zahl der Ausländer ab 1975 kurzfristig ab, aber durch die Familienzusammenführung der zugezogenen ArbeitsmigrantInnen steigt wiederum die Geburtenrat und damit der Anteil ausländischer Bevölkerung.

Der Zuzug der Arbeitsmigration aus alten und neuen Auswanderungsländern und der Nachzug der Familienmitglieder sowie die Einstromung der Asylsuchenden und Flüchtlingen seit den 80er Jahren bringen einerseits Dynamik auf dem schweizerischen Arbeitsmarkt, andererseits auch verschiedene Probleme wie z.B. erhöhte Arbeitslosigkeit unter ImmigrantInnen, Kulturkonflikte, Kriminalität und Gewalt. Mit der konstant anwachsenden Aufnahme der Asylsuchenden und Flüchtenden nimmt die Asylpolitik langsam mehr Bedeutung als Arbeitsmigrationspolitik an. Neben dem Konkurrenzdruck um staatliche Leistungen, den Ängsten vor Lohndruck und Beschäftigungsverlust der einheimischen Arbeitenden ist insbesondere die Befürchtung des Verlusts der nationalen Eigenart und der staatlichen Solidarität (Wicker 2003: 41, 57) unter den Einheimischen verbreitet und entwickelt sich zur allgemeinen Abwehr und Ausgrenzung gegenüber Ausländer und sogar Fremdenhass.

Durch die neue Migrationskonfiguration stellen sich neue Integrationsfragen und somit neue Herausforderungen an staatspolitischen, soziologischen, sozio- und schulpädagogischen Maßnahmen. Als Antwort auf diese Situation und die Herausforderungen wurde in Mitte der 80er Jahre vom Bundesrat initiiert, dass bezüglich der Zuwanderung sowohl quantitative als auch qualitative Kontrolle zum Auswiegen der schweizerischen und ausländischen Wohnbevölkerung und zur Verbesserung der Arbeitsmarktstruktur notwendig ist (vgl. Wicker 2003: 46). D.h., nicht die Anzahl der ausländischen Zuwanderer sollte kontrolliert werden, sondern die kulturelle Distanz, die die zugewanderten Bevölkerungsgruppen aufweisen sollten auch berücksichtigt werden. So entstand das Drei-Kreis-Modell im Jahr 1991, nach dem die Einwanderungskandidaten zu verschiedenen Kreisen zugeordnet werden. Der innere Kreis gilt für EU- und EFTA-Staaten, mit denen ein freier Personenverkehr in Form von Inländergleichbehandlung, Zugang zur selbstständigen Erwerbstätigkeit, geographischer und beruflicher Mobilität, automatischer Verlängerung der Bewilligung bei Daueraufenthalt usw. zu ermöglichen ist. Hier verspricht die schweizerische Ausländerpolitik den kulturell nahe stehenden Staatsbürgern eine weitgehende Liberalisierung. Der mittlere Kreis umfasst die USA, Kanada und die osteuropäischen Staaten. Zu dem äußeren Kreis zählen die restlichen

Staaten, aus denen Zuwanderung strenger kontrolliert und eher abgesagt wird. Dabei ist die kulturelle Nahe oder Ferne der entscheidende Faktor für die zwei Extreme der Kreise.

So trat die Migrationspolitik am Anfang der 90er Jahren in eine neue Phase, in der nach Wicker (2003) ein doppelgleisiges Selektionsmechanismus zu erahnen ist. Die Migrationspolitik wird somit in zwei Seiten aufgeteilt, auf der einen ist sie liberal zu den „erwünschten“ Zuwanderern, auf der anderen konservativ zu den „unerwünschten“ Zuwanderern. Als Abwehr zu solchen nichtwillkommenen Personen zeigt sich beispielsweise die revidierte Asylgesetzgebung. Während die Tür für EU/EWR-Ausländern geöffnet und Einbürgerung der niedergelassenen italienischen und spanischen Zuwanderer und deren Nachkommen erleichtert wird, bleibt die Tür für Ausländern aus Afrika und muslimischen Staaten usw. meistens geschlossen. Diese Ungleichbehandlung wird viel diskutiert und grundsätzlich als kulturelle Diskriminierung stark kritisiert.

Eine neue Tendenz der schweizerischen Migrationspolitik zeigt sich im Bericht der Expertenkommission im August 1997, in dem empfohlen wird, das Drei-Kreis-Modell durch ein Punktesystem zu ersetzen. Das sich an Australien und Kanada orientierte System nimmt nicht nur die Herkunft der Einwanderungskandidaten, sondern auch ihre individuellen Qualifikationen wie Ausbildung, Berufserfahrung, Alter, Sprachkenntnisse usw. in Betracht. Laut Grossen (1998: 140) gilt der heute anteilmäßig hohe Bestand an niedrig qualifizierten, ausländischen Arbeitnehmern, vor allem aus der Türkei und aus Ex-Jugoslawien, als eigentliches Problem auf dem Arbeitsmarkt. Daher orientiert sich die zukünftige Migrationspolitik gegenüber Arbeitskräften aus Nicht-EU/EFTA-Staaten u.a. an der Zulassung von hoch qualifizierten Fachleuten und Spezialisten sowie Führungskräften, deren allgemeinen Integrationsfähigkeiten durch die oben genannten Kriterien gemessen werden. Mit der Durchsetzung des neuen Selektionssystems wird eine neue Phase der Migrationspolitikgeschichte der Schweiz anfangen.

### 3.3. Integration der Immigrantinnen und Immigranten

#### 3.3.1. Integration und ihre Modelle

Die aus der Migration entstehende Integrationsfrage existiert seit dem Beginn der Migrationsforschung, wobei die Ängste, von Seiten der Einheimischen, vor der Bedrohung der „Fremden“ ein Hauptthema waren (Wicker 2003: 12). Heutzutage sind laut Chaudet/Reganey/Haver/Tabin (2003: 371) „Arbeitslosigkeit, soziale Unsicherheit, Kosten im Gesundheitswesen, Sittendelikte, Kriminalität, Drogen sowie steigende Sozialhilfekosten

Problematiken, die ganz oder teilweise der Anwesenheit der Ausländer und Ausländerinnen in der Schweiz zugeschrieben werden.“ Solche sogenannte „Ausländerprobleme“ spiegeln auch einen Aspekt der Integrationsprobleme wider. Tatsächlich ist die Integration nicht nur eine Frage, die sich die Zuwanderer stellen, sondern eine Frage, mit der die gesamte Zuwanderungsgesellschaft, sowohl die Ausländer als auch die Einheimischen konfrontiert werden. Es handelt sich in der Integrationsfrage um zwei entgegenstehende Ausgangsrichtungen: Einerseits ist es von der Seite der zugewanderten Gesellschaft wichtig, ob und wie sie die fremden kulturellen Minderheiten wahrnimmt, akzeptiert und in sich eingliedert; Andererseits überlässt sie es auch den Zuwanderern, ob und wie sie sich gegenüber der zielgesellschaftlichen Kultur stellen und in die Zuwanderungsgesellschaft integrieren. Von beiden Seiten bleibt aber die grundlegende Frage entscheidend, wie man mit der kulturellen Verschiedenheit umgeht.

Die traditionelle Integrationspolitik unterscheidet vor allem zwei Modelle, die in den klassischen Einwanderungsländern wie den USA, Kanada und in europäischen Ländern mit starker Einwanderung wie England, Frankreich sowie der Schweiz durchgesetzt werden, nämlich das assimilationistische Modell und das multikulturalistische Modell. Assimilation heißt laut Hoffmann-Nowotny (1992: 12) die Teilhabe an der Kultur. D.h., dass die Zuwanderer als kulturelle Minderheiten die Normen und Werte wie Lebensweise, Praktiken und Gewohnheiten der Aufnahmegesellschaft akzeptieren und übernehmen, sich in die „bestehende Ordnung“ einpassen (vgl. Wimmer 2003: 218), sich von der einheimischen Kultur sozusagen „standardisieren“ lassen, und ihre kulturellen Besonderheiten als Abweichungen von der Zielkultur aufgeben. Während es sich im älteren Modell der Assimilation um die Anpassung der Zuwanderer an die zielgesellschaftliche Kultur handelt, akzeptiert hingegen der Multikulturalismus die kulturellen Eigenschaften und Identitäten in vollem Maße. Unter diesem Gesichtspunkt der zwei extrem divergierenden Integrationsansätze sucht man nach einer Balance zwischen der ethnisch-kulturellen Verschiedenheit und der Einheitlichkeit zum harmonischen Zusammenleben, was die Integration im weiteren Sinne bedeutet.

### 3.3.2. Integration der Ausländer in der Schweiz

In der Schweiz folgt die Integrationspolitik eher dem assimilationistischen Modell. Als ursprünglicher Zusammenschluss gegen die Bedrohung von außen weist die Eidgenossenschaft der Schweiz historisch eine große kulturelle Pluralität auf. Diese Pluralität zeigt sich nicht nur in unterschiedlichen Sprachen und Religionen, sondern auch in vielen Bereichen des Alltagslebens. Die vielfältige Zusammensetzung der Gesellschaft führt dazu,

dass einerseits keine Landeskultur der Schweiz vorherrscht und andererseits die inländischen sprachlichen und religiösen Minderheiten traditionell anerkannt und sogar gesetzlich in der Bundesverfassung gewahrt sind (vgl. Giugni/Passy 2003: 116).

Allerdings ist im Vergleich zu der nationalen Integration die Akzeptanz der eingewanderten Identität anderer Ethnien viel schwieriger. Dies zeigt sich klar in den Leitgedanken der Ausländer- und Migrationspolitik der Schweiz seit einem Jahrhundert, wie es in der obigen Diskussion dargestellt wird. In der Anfangsphase der schweizerischen Migrationsgeschichte, wobei der Ausländeranteil an der gesamten Bevölkerung noch relativ niedrig und die Konfiguration homogen war, wurden Fremde noch leicht in die einheimische Gesellschaft eingliedert. Mit dem stetigen Zuwachsen der Anteilzahl der MigrantInnen aus verschiedenen Ländern und Kulturen verändert sich allmählich die Migration in die Schweiz in qualitativer Hinsicht. Die Zuwanderungsgesellschaft ist zunehmend pluralisiert zu einer Vielfalt von Einwanderertypen mit den unterschiedlichsten Lebensgeschichten, Migrationsmotiven, kulturellen Hintergründen (Allemann-Ghionda 2002: 5). Dieses Phänomen wirkt sich auf das Zusammenleben der Ausländer und der Einheimischen aus, so dass die Austragung der kulturellen Verschiedenheit zur neuen Herausforderung wird.

### *3.3.2.1. Überfremdung*

Mit der Integration eng verbunden ist die Ausländerpolitik. Das strenge und komplizierte Einbürgerungsverfahren der Schweiz führt einerseits zu einem hohen Prozentsatz an ausländischer Wohnbevölkerung, andererseits nehmen die Eingesessenen die Ausländer als eine Gefahr wahr. Während sich die kulturell nahen Zuwanderungsbevölkerungsgruppen (vor allem aus den EU-Ländern) sowieso wenig von der Zielgesellschaft differenzieren und gerade deshalb leicht eingebürgert werden, werden die meisten ausländischen Eingewanderten aus kulturell fernen Ländern von der strengen Einbürgerungspolitik abgelehnt. Zu verweisen ist auf den vor allem auf Ausländer gerichtete Grundsatz der religiösen Neutralität und die strenge Zulassungskontrolle gegenüber Personen aus nicht-europäischen Ländern (vgl. Kälin 2003: 141).

Giugni/Passy (2003: 132) kamen in ihrer Untersuchung zur Schlussfolgerung, dass die in der Schweiz lebenden Zuwanderer, im Vergleich zu denen in Frankreich, einen stärkeren Heimatbezug bewahren, weil sie von der Gemeinschaft der Staatsbürger ausgeschlossen werden. Dabei ist die Rolle der langfristig wirkenden Zuwanderungsrestriktion und Einbürgerungspolitik nicht zu übersehen. Dazu kommt noch, dass ein Zurückdrängen kultureller Identität zu persönlicher Verunsicherung führen kann (vgl. Kälin 2003: 149).



### 3.3.2.2. Sozio-strukturelle Diskriminierung

Nach dem Konzept der Unterschichtung<sup>11</sup> von Hoffmann-Nowotny (1973) sind die Immigranten von Anfang an in der Einwanderungsgesellschaft strukturell diskriminiert und somit unterschichtet. Je größer die Distanz der Lebensstandards jeweils im Herkunftsland und im Aufnahmeland ist, desto schwieriger ist der neue Start für die Migrationsfamilien in der neuen Gesellschaft.

Diese Unterschichtung zeigt sich in vielen Lebensbereichen der ImmigrantInnen. Konkret betrachtet erleiden die meisten ausländischen Zugewanderten viel direkte und indirekte Diskriminierung im wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und sozialen Leben, wie es sich beispielsweise auf dem Arbeitsmarkt präsentiert. Generell gesehen sind ausländische Arbeitskräfte hinsichtlich ihrer beruflichen Qualifikation mehrheitlich benachteiligt bei der Rekrutierung gegenüber Einheimischen. Es liegt einerseits daran, dass bestimmte Branchen der schweizerischen Wirtschaft stark auf wenig hochqualifizierte Arbeitskräfte aus dem Ausland angewiesen sind, wie z.B. Hotellerie, Baugewerbe und Krankenhäuser, in denen ausländische Arbeitende überdurchschnittlich repräsentiert sind. Andererseits weisen De Coulon/Falter/Ramirez (2003: 299) darauf hin, dass die im Ausland erworbenen Ausbildungsausweise und Abschlüsse auf dem schweizerischen Arbeitsmarkt nicht anerkannt oder nur ungenügend berücksichtigt werden. Diese Benachteiligung zeigt sich in gewissem Maße, dass die ausländischen Arbeitsnehmer auf dem Arbeitsmarkt nicht integriert sind.

Auch nicht zu verkennen ist, dass die unsichere aufenthaltsrechtliche Stellung von manchen MigrantInnen oft ihre Bewerbungsposition verschlechtert und sie nur zur Erwerbstätigkeiten mit besonders niedrig angesetztem Lohn führt, für die kein einheimischer Arbeitnehmer zur Verfügung steht. Unter Arbeitslosen sind vor allem auch MigrantInnen überproportional vertreten.

Der unsichere Status, in dem sich viele AufenthaltlerInnen mit befristeten Aufenthaltsbewilligungen befinden, und das negative Selbstbewusstsein als marginalisierte Menschen führen dazu, dass die Fremden immer fremd bleiben, oder fremd bleiben müssen. Man kann auch davon ausgehen, dass die nationalen Ängste der Einheimischen vor der

---

<sup>11</sup> Der Begriff Unterschichtung bedeutet strukturelle Desintegration von einer ganzen Bevölkerungsgruppe in starkem Masse (vgl. Hoffmann-Nowotny 1973: 21; Bielefeld 1988: 27). Strukturelle Desintegration heißt eine wesentliche Unterscheidung von den meisten anderen sozialen Gruppen bezüglich der gesellschaftlichen Positionsverteilung (vgl. Hoffmann-Nowotny 1973: 172; Hämmig/Stolz 2001: 167).



Bedrohung der Fremden oder der Fremdenhass wiederum entgegenstehende Ängste der zugewanderten Ausländer vor Diskriminierung oder Ausweisung erzeugen. Dies kann eine defensive Haltung gegenüber den Einheimischen allgemein hervorrufen, was zur weiteren Ausklammerung von der Aufnahmegesellschaft führen könnte. Eine solche polarisierte Gegenüberstellung der Einheimischen und der Zuwanderer sieht zweifellos große Schwierigkeiten für die Integration vor.

### **3.3.2.3. „Wir-Gruppe“ der Ausländer**

Während von Seiten der Zuwanderungsgesellschaft nach wie vor verlangt oder mindestens erwünscht wird, dass sich die Zuwanderer trotz der Fremdheit doch noch einseitig an die Zielgesellschaft anpassen, wollen die zugewanderten Bevölkerungsgruppen hingegen eher ihre mitgebrachte soziale und kulturelle Praktiken bewahren, in denen sie eine sowohl heimat-emotionelle als auch vorsichtshalber zukünftige politische Bindung finden. In vielen Migrationfamilien wird die Herkunftskultur und –sprache von Generation zu Generation bewusst gepflegt, um vor deren Erosion zu schützen. Auch dort, wo sich die erste Generation der ImmigrantInnen fleißig an die Zuwanderungsgesellschaft assimiliert hat, verhält es bei der zweiten Generation anders. Die kulturelle Eigenständigkeit und ethnische Selbstabgrenzung werden bei der zweiten Generation trotz stärkerer sozialer Durchmischung und teilweise verbesserten sozio-ökonomischen Status nicht abgeschwächt, sondern immer mehr verstärkt. Besonders in den tamilischen, albanischen und türkischen Migrationfamilien werden die traditionellen Herkunftslandskulturen wieder hoch geschätzt und die Identitätsbedürfnisse immer stärker. Diese vor allem in den jüngeren Ausländergenerationen bemerkende Tendenz zu einer Wiederkehr der Herkunftskultur oder einer Heimatorientierung spricht dafür, dass die traditionellen Assimilationsansätze der Integrationspolitik an Deutungskraft verliert.

Wie es in vielen Forschungsergebnissen bestätigt wurde, gehören die meisten Leute ausländischer Herkunft der Unterschicht der Aufnahmegesellschaft an. Sie arbeiten in niedrigen Positionen, erleiden mehr oder weniger strukturelle Benachteiligung wie ungleiche Chancen auf dem Arbeitsmarkt, auffallendes Übervertretensein in bestimmten wirtschaftlichen Branchen sowie Lohnunterschied. Die große Mehrheit der Einwanderer der ersten Generation verfügen über beschränkte finanzielle Mittel und leben teilweise in eingeschränkten sozialen Kreisen, teilweise ausschließlich im Bekannten- oder Verwandtenkreis ausländischer Herkunft. Dies ist besonders zu sehen in vielen Ausländerquartieren, die Mitte der 90er Jahren in großen Städten wie Bern, Zürich, Basel entstanden. In solchen Quartieren verstärkt sich die Konzentration ausländischer Bevölkerungsgruppen weiter in auffallender Maße, wobei laut Arend (2003: 244-245)

Anreize, Kontrollmechanismen und Gelegenheiten zum Abbau bestehender sozialer, kultureller, ökonomischer und bildungsmäßiger Integrationsdefizite fehlen. Ihnen stehen nur sehr beschränkte Möglichkeiten offen, sich zu integrieren (vgl. Stolz 2001: 65). Das bringt große Integrationsschwierigkeiten mit sich. Spezifische kommunale Integrationspolitiken sind in Frage gekommen.

### 3.3.3. Neue Tendenz der Integrationspolitik

Die traditionelle nordamerikanische Theorie sah die Assimilation in die aufnehmende Gesellschaft als einen schrittweise durchlaufenden und fast unvermeidlichen Prozess an. Dieser Prozess versprach das Verschwinden der kulturellen Anpassungsschwierigkeiten oder zumindest eine Beschleunigung der Anpassung bei der zweiten oder dritten Generationen, indem sie ihre ethnisch-kulturellen Merkmale verlieren würden (vgl. Bolzmann/Fibbi/Vial 2003: 454ff). Hingegen beschäftigen sich die ForscherInnen in den 90er Jahren neuerdings mit der Frage, wie man mit der doppelten kulturellen Zugehörigkeit der ImmigrantInnen dynamisch umgehen kann einerseits, und andererseits wie die zweiten oder dritten Generationen der Migration mit den möglichen kulturellen Widersprüchen und Identitätskonflikten umgehen. Ein interkultureller Ansatz kommt sowohl staatspolitisch als auch soziopädagogisch in Frage.

Durch die Globalisierung ist die Tendenz der immer häufigeren und massiveren sowie freizügigeren Mobilisierung der Zuwanderer oder Zuzuwandernden nicht zu vermeiden und stellt sowohl den Wandernden als auch den Bleibenden die Herausforderung einer höheren Anpassungsfähigkeit an die Fremdheit und Neuheit.

Im neuen Bundesgesetz über die AusländerInnen (AuG), das ab 1. Januar 2008 in Kraft tritt, wird Integration als Begriff im Gesetz so formuliert (Art. 4 AuG1):

1. Ziel der Integration ist ein Zusammenleben der einheimischen und ausländischen Wohnbevölkerung auf der Grundlage der Werte der Bundesverfassung und gegenseitiger Achtung und Toleranz.
2. Die Integration soll längerfristig und rechtmäßig anwesenden Ausländerinnen und Ausländern ermöglichen, am wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Leben der Gesellschaft teilzuhaben.
3. Die Integration setzt sowohl den entsprechenden Willen der Ausländerinnen und Ausländer als auch die Offenheit der schweizerischen Bevölkerung voraus.

4. Es ist erforderlich, dass sich Ausländerinnen und Ausländer mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und Lebensbedingungen in der Schweiz auseinandersetzen und insbesondere eine Landessprache erlernen.

Hier wird es betont, dass Integration „ein gegenseitiger Prozess“ ist (BFS 2007). Integration wird als Interaktion zwischen Inländern und Ausländern angesehen, d.h., sowohl für die Einheimischen als auch für die Zugewanderten ausländischer Herkunft ist Integration unter folgendem zu verstehen:

- Integration bedeutet die gegenüber allen gleichgestellte Teilhabechance an den Strukturen der Aufnahmegesellschaft, ungeachtet der Herkunft und der kulturellen Differenzen (vgl. Hoffmann-Nowotny 1992: 12) – Strukturelle Integration;
- Integration heißt die Bereitschaft, kulturelle Verschiedenheit zu anerkennen – Kulturelle Integration;
- Integration ist das harmonische Zusammenleben in einer kulturell pluralistisch gestalteten Gesellschaft mit der Einschränkung, dass eigene Freiheit nicht die der anderen verletzt – Soziale Integration.

In diesem Sinne ist die Integrationsfrage nicht mehr eine einseitige, allein von der Seite der Zuwanderer. Anstatt dass sich die ImmigrantInnen allein als passive Subjekte umstellen und ihre mitgebrachte kulturelle Ressource aufgeben müssen, soll die Zuwanderungsgesellschaft auch bereit sein, durch Abbau diskriminierender Schranken zur Eingliederung der Minderheit (Kälin 2003: 150) beizutragen. Deswegen schlägt Kälin ein differenziertes, analytisches Integrationsmodell vor, in dem das Verhältnis von Assimilation und Multikulturalismus, von Homogenität und Vielfalt in verschiedenen Sphären unterschiedlich zu balancieren ist (vgl. Wicker 1997: 143, in Kälin 2003: 150ff). Auf der staatlichen Ebene sollte eine Gleichbehandlung in weiterem Sinne garantiert werden, damit eine diskriminierungsfreie Basis für eine beiderseitige Integration von Einheimischen und Zuwanderten geschaffen wird. In der privaten Sphäre hingegen steht die umfangreiche Autonomie der Individuen im Mittelpunkt mit der Berücksichtigung, Grenzen der Toleranz der anderen nicht zu überschreiten. Zwischen der staatlichen und privaten Sphäre bildet die öffentliche Sphäre das spannende Feld der Integrationsfrage. Hier empfiehlt Kälin einen Ausgleich zwischen konkurrierenden Interessen und damit zwischen Gleichheit und Differenz (Kälin 2003: 151). Schließlich soll unter einer Antidiskriminierungsgesetzgebung den Immigranten die Freiheit hinsichtlich des kulturellen Lebens und der Identität gesichert werden, aber im Prozess der

Einbindung und Ausgrenzung in der Zielgesellschaft auch bewusst begrenzt werden. Gleichsam fördert die Zielgesellschaft die interkulturelle Kompetenz und eigene Integrationsstrategien der Immigranten. Dass sich die Eingliederung der jungen Generation spanischer und italienischer Herkunft in der Schweiz, trotz des ungleichen Zugangs zu den politischen Rechten, „durch eine erfolgreiche soziale Integration (Ausbildung, Arbeit), durch eine selektive Assimilation bestimmter Merkmale der lokalen Kultur (Sprache, Leistungswerte, usw.) und durch den Erhalt gewisser Merkmale der Herkunftskultur (familiäre Werte und Usancen, Arbeitsethos) auszeichnet“, zeigt die Studie von Bolzmann/ Fibbi/ Vial (2003: 477) als ein gutes Beispiel für einen differenzierten Ansatz zur Integration der jüngeren Generation der Migration.

Zu erwähnen sei auch, dass sich der soziale Status der ersten Einwanderungsgeneration aus Italien und Spanien in den letzten Jahrzehnten sehr verbessert hat. Eine der wichtigsten Befunde aus dem Vergleich der Einstellungen von schweizerischen Personen zu ausländischen Personen durch eine Umfrage-Replikation von Hoffmann-Nowotny et al. (1997: 38, 49) lautet, dass die Einstellungen gegenüber italienischen Personen sind positiver geworden sind. Die soziale Distanz der Schweizer gegenüber den Italienern hat in den letzten 25 Jahren stark verringert, seit sich die italienische Population (im Jahre 1995) bezüglich sozial-struktureller Merkmale wie Bildung, berufliche Stellung und Einkommen weniger von der einheimischen Bevölkerung unterscheidet als 1969. Die zweite Generation von diesen kultur-nahen ethnischen Ausländergruppen ist strukturell somit auch weniger benachteiligt als ihre Elterngeneration. Ihr Platz des Fremden ist von anderen, nicht aus west-europäischen Ländern kommenden Einwanderern eingenommen worden (Hoffmann-Nowotny/ Bösch/ Romano/ Stolz 1997: 71).

Die Rationalisierung der Migrationspolitik bietet gleichzeitig Lösungsmöglichkeiten zu Integrationsfragen, da sie an die immer optimierten Migrationsregimen gestellt werden. In Hinsicht der Integrationsfragen gilt eine selektive Zuwanderung mit verschiedenen Kriterien dadurch als sinnvoll, da sie wenig Integrationsschwierigkeiten in der Zuwanderungsgesellschaft verspricht und einen relativ stabilen und verbesserten sozialen und ökonomischen Status der Zuwanderer garantiert. Dies ist besonders in der Bildung der Kinder zugewanderten Familien von Bedeutung. Denn nicht nur die Gesellschaft, sondern auch die Migrationsfamilien selbst tragen die Verantwortung für eine gute Integration der Kinder. Eine nicht diskriminierte Bildungschance nimmt einen wichtigen Teil in der Integration der Immigrantenkinder an und ist ein entscheidender Faktor, der den Bildungserfolg beeinflusst. Und der Bildungserfolg oder –misserfolg der Immigrantenkinder hat wiederum Folge an dem

gesamten Integrationserfolg oder –misserfolg.

#### 4. Immigrantenkinder, deren Schulerfolg und Zweitspracherwerb

##### 4.1. Begriffe

Die Zielgruppe „Immigrantenkinder“ wird in den wissenschaftlichen Arbeiten uneinheitlich bezeichnet. In der soziologischen Migrationsforschung wird diese aus der Immigration stammende Bevölkerung auch als zweite Generation oder „Secondos/Secondas“ genannt, die in ihrer Definition nicht ganz unproblematisch ist.

Der schweizerische Bundesrat definiert die zweite Generation wie folgt:

„Unter Ausländerinnen und Ausländern der zweiten Generation versteht man in der Schweiz aufgewachsene, zumeist hier geborene Kinder ausländischer Eltern, die ihre Schulbildung ganz oder mehrheitlich in der Schweiz erworben haben.“ (2001: 1917)

Das schweizerische Bundesamt für Statistik rechnet die Personen ausländischer Herkunft der „zweiten / dritten Ausländergeneration“ zu, die in der Schweiz geboren sind. Laut Angaben des Bundesamtes für Statistik betrug im Jahr 2006 die Zahl der ausländischen Kinder und Jugendliche in der Schweiz im Alter 0-19 Jahre 379143, was 22,7 % der gesamten ausländischen Wohnbevölkerung und rund 23% der gesamten Zahl der Kinder in diesem Alter in der Schweiz macht. Davon in der Schweiz geborene sind 238 659, die den Begriff der zweiten Ausländergeneration im engeren Sinne betreffen.

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Immigrantenkinder verwendet, unter dem Kinder verstanden werden, die in der Zuwanderungsland geboren oder in frühem Alter eingewandert sind und mit mindestens einem Elternteil eine andere Sprache als Deutsch im Familienhaus sprechen. Dabei steht der Faktor Zwei- oder Mehrsprachigkeit im Zentrum. In soziolinguistischer Forschung ist oft von fremdsprachigen Kindern die Rede, obwohl diese Bezeichnung manchmal als negativ empfunden wird (vgl. Allemann-Ghionda 2002: 1).

Der Begriff Erstsprache (L1) wird häufig statt Muttersprache verwendet, weil die Definition von Muttersprache durch die Assoziation mit Herkunft, Kompetenzen, Funktion und Identifikation eine Forschungssituation wie in der vorliegenden Studie in die Schwierigkeiten bringt. Hier bezieht sich die Erstsprache der Immigrantenkinder auf die Sprache, die die erste Phase des Spracherwerbs des Kindes bestimmt. Laut Müller (1995: 155) ist die Erstsprache diejenige Sprache des ausländischen Kindes, die seine Eltern sprechen und mit der es im

familiären und vorschulischen Bereich hauptsächlich kommuniziert. In den meisten Fällen stimmt die Erstsprache mit der Sprache der Mutter überein, aber sie kann auch die Sprache des Vaters sein. In der Migrationsfamilie kann mehr als eine Sprache gesprochen werden. Insofern ist die Erstsprache die Sprache oder die Sprachen, die das Kind zuerst erwirbt und im familiären Raum stets verwendet.

Außerhalb des Familienhauses dominiert die Zweitsprache (L2), die einen deutlich anderen linguistischen Bestand besitzt als die Erstsprache (vgl. Gogolin 2005b: 17) und üblicherweise gleichzusetzen ist mit der Landes- bzw. Verkehrs- und Unterrichtssprache in schulischen Regelklassen (Söhn 2005: 6).

#### 4.2. Schulerfolg der Immigrantenkinder in der Deutschschweiz

Die meisten Immigrantenkinder, die ihre Schulbildung in der Schweiz durchlaufen, leben langfristig in der Schweiz und werden in der Zukunft zu einem integralen Bestandteil der Schweizer Wohnbevölkerung. Ihre Sozialisation und Bildung stellt sich als Aufgabe der schweizerischen Schule. In diesem Sinne ist der Schulerfolg der Immigrantenkinder, gleich wie der der schweizerischen Kinder, nicht nur für ihre private Zukunft von Bedeutung, sondern auch für die ganze schweizerische Gesellschaft. Für Kinder ausländischer Herkunft ist die Schule zweifellos von zentraler Bedeutung, denn sie ermöglicht Immigrantenkinder nicht nur Sozialisation in die Zielkultur des Aufnahmelandes, sondern auch einen Zugang zur qualifizierten Berufschancen und zu höheren Positionen im sozialen Raum.

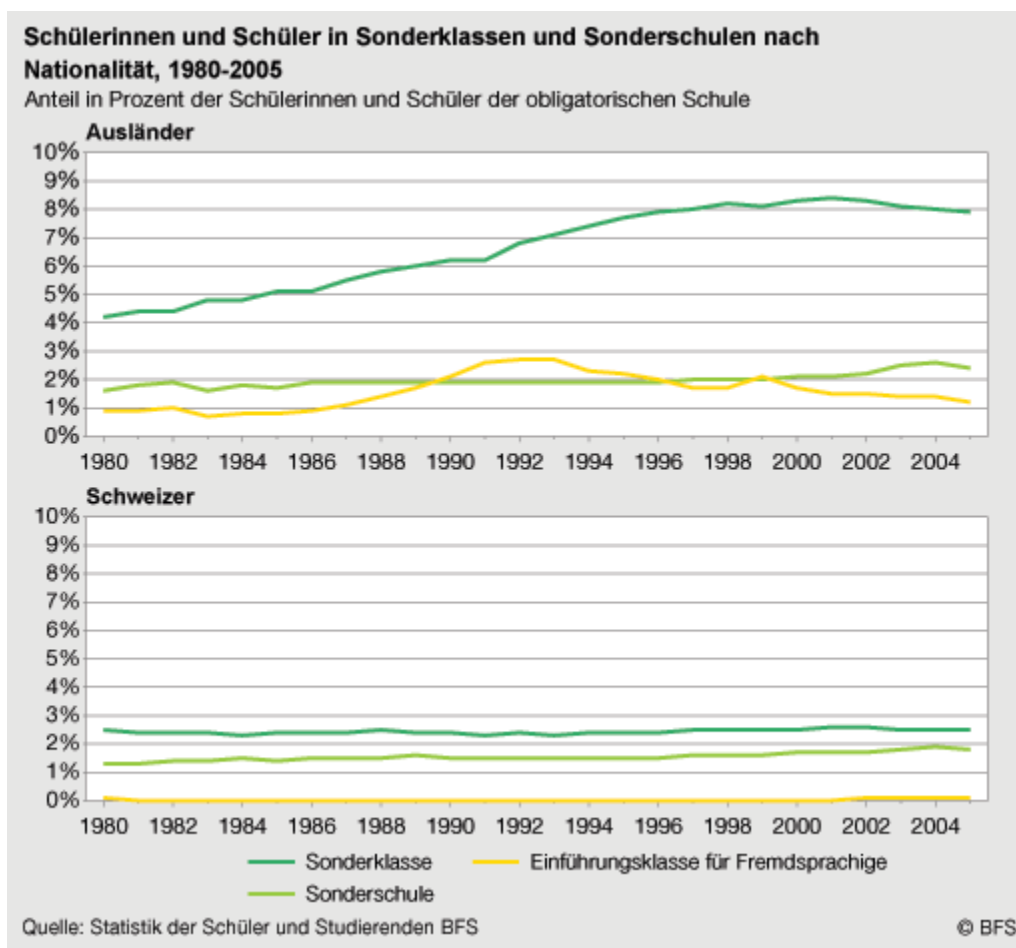
Schulerfolg der Immigrantenkinder war und bleibt immer noch ein heißes Thema in der soziologischen und pädagogischen Diskussion.

Die empirischen Forschungen seit den 80er Jahren auf diesem Gebiet zeigen oft ein marginal erscheinendes, von dem Mainstream diskriminiertes Portrait der Immigrantenkinder auf, das oft zum Thema „ethnische Bildungsungleichheiten“ diskutiert wird. Unter „ethnischer Bildungsungleichheit“ versteht Esser (2006: 290) die systematische Unterschiede im Erwerb von (arbeitsmarktrelevanten) Humankapital zwischen Immigranten(-gruppen) und Einheimischen, speziell dann als Unterschiede in bestimmten schulischen Leistungen, im Besuch weiterführender Schulen und in den schließlich erreichten formalen Bildungsabschlüssen.

Generell werden Immigrantenkinder in der schweizerischen Schule oft als Problemgruppe angesehen. Zunächst weisen Immigrantenkinder schlechte sprachliche Leistungen als einheimische Kinder auf. In nichtsprachlichen Fächern erbringen sie auch mittlere bis

schwache Leistungen. Von Lern- und Leistungsstörungen bei Immigrantenkindern ist of die Rede.

Des Weiteren zeigen auch viele Studien und Publikationen des Bundesamtes für Statistik, dass ausländische Kinder und Jugendliche auf verschiedenen Bildungsstufen in separierten, sonderpädagogisch geführten Schulklassen, Schultypen oder Schulen mit leistungsmäßig niedrigeren Ansprüchen und besonderem Lehrplan übervertreten sind (vgl. Lanfranchi/ Gruber/ Gay 2003: 482ff, Juhasz 2003: 27ff). Der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler in Sonderklassen und Sonderschulen in der Schweiz ist im Zeitraum von 1982 bis 2004 ständig gestiegen, während die Entwicklung des prozentualen Anteils der schweizerischen Kindern ganz stabil gelaufen ist.



Grafik 1-3 SchülerInnen in Sonderklassen und –schulen nach Nationalität, 1980-2005 (BFS)

In einer Analyse gesamtschweizerischer Daten zeigt Kronig (1996 in Rüesch 1998: 23), dass der Anteil der ausländischen Kinder in Kleinklassen für Lernbehinderte zwischen 1980 und 1993 um rund 150% zugenommen hat, während hingegen der der Schweizer Kinder um rund 25% abgenommen hat. Hämmig und Stolz (2001) konnten auch in ihrer Untersuchung über



strukturelle Integration der zweiten Generation mit Daten aus Befragung bei überwiegend italienischen und türkischen Jugendlichen im Kanton Zürich zeigen, dass mehr als zwei Drittel der türkischen Jugendlichen im Kanton Zürich einen Oberschul- oder Realschulabschluss haben, während es bei einheimischen Jugendlichen ein Drittel betrug. Im Fall eines Sekundarschulabschlusses, der einem höheren Bildungsniveau als Oberschul- und Realschulabschluss entspricht, lag die Zahl der türkischen Jugendlichen an nur 9%, allerdings bei schweizerischen Jugendlichen dagegen 25%.

Die Distanz zwischen Immigrantenkindern und Schweizer Kindern zeigt sich weiter in der Bildungsbeteiligung auf höherer, nicht obligatorischer Bildungsstufe wie Sekundarstufe II, wobei die Zahl der Immigrantenkinder deutlich niedriger als die der Schweizer Kinder ist (Juhász 2003: 27). Mehr als 20% der Immigrantenkinder schließen nach der obligatorischen Schulzeit ihre Bildung ab. Die vergleichbar niedrigen Schulabschlüssen von Immigrantenkindern haben auch ihre weitere negative Auswirkung bei der Lehrstellensuche, indem den Jugendlichen ausländischer Herkunft wenig Zugang zu bestimmten Positionen offen stehen (Juhász 2003: 303).

Die empirischen Evidenzen sind hier konsistent. Aus diesen Befunden, etwa höhere Schulversagensquote, Übervvertretung in Sonderklassen oder anspruchsniedrigen Schulen und Untervvertretung auf höheren Bildungsstufen, entsteht ein generell negativer Eindruck von der schulischen Situation der Immigrantenkinder.

Obwohl trotz unterprivilegierter sozialer Herkunft eine gute Schul- und Berufsbiographie bei manchen ausländischen Jugendlichen doch möglich ist (Bolzmänn/Fibbi/Vial 2003) kann die Tatsache der geringeren Bildungsbeteiligung und der tieferen Schulabschlüssen von Kindern ausländischer Herkunft im Vergleich zu schweizerischen Kindern nicht bestritten werden. Immigrantenkinder sind somit desintegriert im schweizerischen Bildungssystem. Daraus folgt, dass zum einen der Schulerfolg und davon abhängige Berufskarriere sowie das zukünftige Lebensniveau der Immigrantenkinder gefährdet werden, zum anderen das Bildungspotenzial vieler fähiger Immigrantenkinder ungenutzt versiegt.

#### 4.3. Soziologische Faktoren, die den Schulerfolg der Immigrantenkinder beeinflussen

Generelle werden die fremdsprachigen Kinder im schweizerischen Schulsystem als Problemkinder angesehen, da die Mehrheit dieser Schülergruppe einen schlechteren Schulerfolg aufweist als die der Schweizer Schülerinnen und Schüler oder zumindest häufiger

von Schulschwierigkeiten betroffen als die einheimischen Kinder. Strasser (1998: 14) definiert „Schulschwierigkeiten“ als eine Diskrepanz zwischen Lern- und Anpassungsleistungen eines Schülers und den lokalspezifischen schulischen Anforderungen und führt sie auf ungünstige innerschulische, außerschulische oder persönliche Bedingungen zurück.

Im Gebiet Schulleistungsforschung sind die Faktoren, die vor allem den Schulerfolg der Immigrantenkinder beeinflussen können, vielfältig untersucht (vgl. Lanfranchi/Gruber/Gay 2003: 484; Müller 1997, Alba 1994 in Rüesch 1998). Die historische Sicht erklärte das Problem des Schulversagens oder schulischen Misserfolg primär allein als ein Schülerproblem. Nachher verschoben die Forscherinnen und Forscher ihre Aufmerksamkeit auf die familiären Bedingungen der Immigrantenkinder und sahen die allgemein untergeschichteten kulturellen und ökonomischen Ressourcen der Migrationsfamilien als eine mitspielende Ursache für die Schulschwierigkeiten der Immigrantenkinder. Erst in den 90er Jahren entstanden zunehmend Untersuchungen zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft, wobei die Fragestellungen wie strukturelle Benachteiligung der Immigrantenkinder- und jugendlichen und soziale Ungleichheit im Zentrum stehen.

Die gegenwärtigen Ansätze in interkultureller Erziehung betrachten den Schulerfolg der Immigrantenkinder als ein Komplex von sowohl lerner-internen als auch lerner-externen Faktoren. Da manche lerner-interne Faktoren wie Intelligenz, Motivation, Selbstvertrauen bei fremdsprachigen Kindern auf keinem Fall als generell defizitär oder als personale Dispositionen festzustellen sind und deshalb nicht als entscheidender Faktor für den Schulleistungsunterschied zwischen einheimischen und ausländischen Kindern gelten, liegt der auffälligste Unterschied zwischen Immigrantenkindern und einheimischen Kindern an die Anderssprachigkeit. Auf dieses Thema komme ich an anderer Stelle noch zurück. Hier ist zuerst eine eingehende Diskussion über die lerner-externen Determinanten wie familiäre Bedingungen, bildungspolitische Regelung und den schulischen Umfeld.

#### 4.3.1. Die Familie

Wie Bolzmann/Fibbi/Vial (2003: 466-467) beschreibt, ist das Leben der unteren Bevölkerungsschichten ein intensives, konkretes Leben, in dessen Zentrum die familiäre Gruppe steht. In Migrationsfamilien hat das Gefühl der „Wir-Gruppe“ eine größere Bedeutung als in einheimischen Familien. Das lässt auch entziffern, dass die Bildungs- und Lebenslaufbahn der Immigrantenkinder eng mit ihren Familien verbunden ist.

Zusammenhänge zwischen dem Schulerfolg der Kinder und deren familiären (materiellen und immateriellen) Ressourcen wurden von verschiedenen Autoren bestätigt (z.B. Alba 1994, Rüesch 1998, Juhasz 2003). Häcki Buhofer/Schneider/Beckert (2007), die in ihrer Studie die Lese- und Schreibkompetenz (literale Leistungen) der immigranten Jugendlichen messen, weisen klar auf die Bedeutung des Sozialstatus von Immigrantenkindern hin.

Dabei spielen mehrere Faktoren eine Rolle, wie z.B.:

- der Aufenthaltsstatus und die Bleibeperspektive im Zuwanderungsland,
- das „Familienklima“,
- die Zusammenhaltung der Familie,
- der Bildungsstatus der Eltern,
- der Berufsstatus der Eltern
- Ökonomischer Status der Familie.

Tatsächlich spielen die verschiedenen Variablen zusammen. Auch die oft erwähnten und viel diskutierten Faktoren wie der ökonomische Status der Familien und das Bildungsniveau der Eltern sind miteinander und sogar mit anderen anscheinend weniger wichtigen Faktoren eng verbunden. Manche Forscherinnen und Forschern sehen nämlich den Faktor des sozioökonomischen Status der Familien als entscheidender an als den der ethnischen Herkunft der Kinder. Denn auch einheimische Familien in Unterschichten mit beschränkten bildungsrelevanten Ressourcen sind oft von solchen Akkulturationsproblemen betroffen, während bei fremdkulturellen Immigranten das Problem zusätzlich noch einmal um ethno-linguistische Distanzen, Stereotypisierungen und Kommunikationsprobleme in den Schulen und Schulklassen verschärft wird (Esser 2006: 289).

Der augenscheinende kausale Zusammenhang zwischen kultureller Herkunft und schulischen Schwierigkeiten benötigt hier eine tiefere Wahrnehmung der familiären Situation der Immigranten, wobei die Ausstattung des kulturellen und ökonomischen Kapitals der Familie als außerschulische Einflussgröße für den Schulerfolg der Immigrantenkinder besonders unter die Lupe genommen wird.

### *Ökonomischer Status der Familie*

Wicker (2003: 30) meint, dass die ökonomische, edukative und soziale Kapitalien, die

Immigranten vor und nach der transnationalen Wanderung erwerben, ihre gesellschaftliche Positionierung in den Residenzstaaten, anders gesagt, die Schichtzugehörigkeit, sogar souveräner definieren als die staatsbürgerschaftliche Zugehörigkeit. Daran anlehnend weist die Studie von Bolzman (2001) weiter darauf hin, dass für die Integration und den Schulerfolg der ausländischen Kinder die soziale Schichtzugehörigkeit der Familie eine größere Rolle spielt als die Nationalitäten oder Kulturen. Allerdings muss man auch zugeben, dass die generell niedrige Schichtzugehörigkeit meistens migrationsbedingt ist. Oft ist es so, dass ein ungünstiger sozio-ökonomischer Status einer Migrationsfamilie fast gleichzeitig bei der Einwanderung schon zugeschrieben wird und als selbstverständlich angenommen werden kann. Diese Sichtweise korreliert auch mit dem Konzept der Unterschichtung. So ergab sich z.B. in der empirischen Untersuchung von Rüesch (1998: 297) die Schlussfolgerung, dass die ausländische Herkunft allein eine eigenständige Einflussgröße der Schulleistung bildet und ihre Beeinträchtigung auf den Schulerfolg der Immigrantenkinder auch bei Kontrolle des sozioökonomischen Status der Familie trotzdem signifikant ist. D.h., dass die untersuchten Immigrantenkinder im Vergleich zu einheimischen Schülern mit ähnlichem familiärem Hintergrund entweder deutlich schwächere Leistungen erzielen (siehe Rüesch 1998: 290) oder niedrige Schulabschlüsse absolvieren (Alba/Handl/Müller 1994, in Rüesch 1998: 45). Rüesch weist weiter darauf hin, dass der relativ niedrige sozioökonomische Status der Migrationsfamilien im Wesentlichen durch die ausländische Herkunft der Familien bedingt wird (1998: 298).

Alba (1994: 224) hat in ihren jeweiligen Untersuchungen aufgezeigt, dass ein Zusammenhang zwischen dem Erfolg und der finanziellen Situation der Familien besteht. Der durchschnittlich niedrigere finanzielle Status verspricht nicht nur ein relativ niedriges Lebensniveau der Migrationsfamilien wie kleineren Wohnraum, reduzierte Sportausrüstungen für Kinder, seltenere kulturelle Unternehmung wie Konzert- und Kinobesuch usw., sondern beeinträchtigt damit auch indirekt den Schulerfolg ihrer Kinder. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass die Migrationsfamilien meistens über wenig finanzielle Mittel für Nachhilfeunterricht verfügen. Des Weiteren kommt auch das Problem beschränkten Budgets für Bücher, Schreibwaren, usw. hinzu.

Müller (1997: 267) bestätigt in seiner Untersuchung, dass sich der Effekt der sozio-ökonomischen Schichten der Familien bei Kindern aus Familien der Unterschicht besonders stark auswirkt im Vergleich zur Mittelschicht. Unter den als lernbehindert bezeichneten Kindern sind oft Angehörige der Immigrantenfamilien, die sich in der sozialen Grundschicht befinden. Das bedeutet auch, dass gleich mit der ethnolinguistischen Zugehörigkeit die

Schicht ein entscheidende Variable für schulischen Erfolg oder Misserfolg ist (Müller 1997: 265).

In den Ergebnissen der PISA-Studie 2003 wurde weiter ein Zusammenhang zwischen dem ökonomischen, sozialen und kulturellen Status und dem Abschneiden in Mathematik bewiesen:

„PISA 2003 zeigt, dass der ökonomische, soziale und kulturelle Status auch einen erheblichen Einfluss auf die Ergebnisse in der Mathematik ausübt. (Zahner et al. 2004: 21)“

In der Schweiz gehören Familien mit Migrationshintergrund oft sozial schwächeren Schichten an und verfügen auch über begrenzte soziale und ökonomische Ressourcen. Die Jugendlichen mit einem privilegierten Hintergrund in der Schweiz weisen im Allgemeinen höhere Mathematikkompetenzen auf.

### *Der Bildungs- und Berufsstatus der Eltern*

Neben den ökonomischen, sozialen Ressourcen ist die Bildung der Eltern auch ein wichtiger Einflussfaktor des Schulerfolgs der Kinder und bestimmt direkt die Bildungsnähe der Familie. Dies wurde bereits von den ersten Resultaten von PISA 2000 (Bildungsmonitoring 2002: 101ff.), vor allem im Vergleich der Lesekompetenzen der SchülerInnen, bestätigt.

„Die Bildungsnähe ist ein äußerst starker Prädiktor der fachlichen (Lese-) Kompetenzen: auch innerhalb eines Schultyps kann ein Teil der Unterschiede in der Leseleistung durch sie erklärt werden. In Bezug auf die drei verschiedenen getesteten Fächer fällt auf, dass die Indikatoren für Bildungsnähe stärker mit den Kompetenzen im Lesen und in den Naturwissenschaften zusammenhängen als mit den Kompetenzen in der Mathematik. (Bildungsmonitoring 2002: 112)“

Gerade bei Immigrantenkindern aus sozial untergeschichteten Familien wäre eine stärkere Unterstützung und Förderung von Seiten der Eltern in ihrem Bildungsprozess erwünscht, um die ihre zukünftige soziale Situation verbessern zu können. Allerdings ist oft schwierig für die Eltern in Migrationsfamilien.

Die Eltern, die früher als ArbeitsmigrantInnen mit relativ niedriger (oder weniger anerkannter) Berufsqualifikation in die Schweiz eingewandert sind, also die Gastarbeitergeneration, haben zumeist nur eine geringe Schulbildung. Dies beeinträchtigt teilweise schon die Lernmöglichkeiten und Lernmotivation ihrer Kinder aus solchen Migrationsfamilien. Weiter

verfügen viele quasi-einsprachige Eltern über wenige Kenntnisse in der Zielsprache. Das führt einerseits dazu, dass die Kommunikation zwischen der Schule und den Eltern schwierig ist, andererseits dass die Eltern bei der Schulsprache nicht genug befähigt sind, ihren Kindern zu helfen. Auch bei der Bewältigung der anderen schulischen Aufgaben können sie ihren Kindern wenig als hilfreich zur Seite stehen. In der Erstsprache sind die Kinder weiter wenig gefördert von ihren Eltern, so dass die Literacy<sup>12</sup> generell verspätet oder verhindert werden kann. Es gibt Kinder, die behaupten oder beklagen, dass ihnen ihre Eltern weder in der Erstsprache noch in der Zweitsprache vorlesen können.

Nicht zuletzt ist es nicht zu übersehen, dass die Bildung der Eltern, teilweise im Zusammenhang mit kulturellen Besonderheiten der Migrationsfamilien, auch auf die weiteren Entscheidungen der Familien über die Schulwahl oder die Fortführung der Bildungskarriere der Kinder, in Form einer nachhaltiger Unterstützung (Bildungsinvestition), wirkt, was jedoch weiter mit dem ökonomischen Status der Familie unbedingt zusammenhängt.

Weitere Bedingungen sind auch nicht zu unterschätzen. Ein sicherer Aufenthaltsstatus und die relativ längere Bleibeaussicht der Migrationsfamilien wirken sich bei den Kindern psychologisch positiver aus als im Fall einer migrationsbedingten Instabilität. Außerdem zeigt ein kulturell-assimilatives „Familienklima“ mehr Anpassungsbereitschaft an die neue Umgebung, so dass die Leistungserwartung sowohl von Kindern selbst als auch von der Familie oft gleich gerichtet wird wie die gleichaltrigen Einheimischen. Allerdings sinkt die Anpassungsbereitschaft laut Gogolin mit der Steigung der Kinderzahl der Familie (2005a: 11). Der Grund liegt wiederum an der „Wir-Gruppe“ als ethnische Begrenzung.

Nicht zuletzt wirkt sich die teilweise unmögliche Zusammenhaltung der Familie auch bei den Kindern aus und kann eine implizite Behinderung des optimalen Durchlaufens des Bildungsprogresses sein. Bei Kindern von Alleinerziehenden z.B. sind die Lernschwierigkeiten normalerweise größer als bei Kindern von Zweielternhaushalten. Dies liegt vor allem an dem Mangel der Zeit und den finanziellen Mitteln.

Die oben diskutierten ungünstigen familiären Bedingungen, wie die „defizitären Lernmöglichkeiten innerhalb des Elternhauses und mangelnde elterliche Unterstützung“ (Bender-Szymanski 1987: 37-38), kumulieren sich, wenn sie auf ein Kind zutreffen, und tragen bei, dass die zweite Generation zwar besser gestellt ist als die Elterngeneration, aber im Vergleich zu den Einheimischen derselben Altersklasse weiterhin

---

<sup>12</sup> Oberbegriff für Schreiben und Lesen Schmidlin. (1999).

benachteiligt sind.

#### 4.3.2. Die Schule

Die Ergebnisse aus PISA 2000 (Bildungsmonitoring 2002: 100ff.) und PISA 2003 (Zahner et al. 2004: 61) haben aufgezeigt, dass die mit den familiären Bedingungen zusammenhängenden Faktoren bei Kontrolle der Schulleistungen der Immigrantenkinder besonders in der Schweiz entscheidender sind als in anderen Ländern. Im Vergleich zu andern Ländern gelingt es den Schulen hierzulande weniger gut, die ungleichen Lernvoraussetzungen der Jugendlichen auszugleichen (vgl. Bildungsmonitoring 2002: 159). Man muss sich fragen, warum.

##### *Das Schulsystem und die Bildungspolitik*

Das schweizerische Schulsystem ist von den Strukturen und Mechanismen der direkten Demokratie geprägt (eine ausführliche Vorstellung der schweizerischen Bildungssysteme siehe Allemann-Ghionda 2002: 262ff). Die Unterschiede in vier verschiedenen Sprach- und Kulturregionen führen auch zu einer Vielfalt der Bildungssysteme. Grundsätzlich nimmt die Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektion die zentrale Verwaltung. Die kantonalen Erziehungsdirektionen hingegen verfügen über Entscheidungsbefugnisse praktisch zu den meisten Aspekten der Bildung. In der Praxis ist die schweizerische Schule seit langem schon mit der soziokulturellen und sprachlichen Vielfalt der Schülerschaft konfrontiert.

Das bildungspolitische oder pädagogische Interesse an der Integration und Förderung von Immigrantenkindern in der Schweiz ist hoch. Durch Regelungen, Empfehlungen und Initiativen wird es versucht, den Kindern ausländischer Herkunft gleiche Bildungschancen zu ermöglichen.

Der Grundsatz von der EDK lautet, dass alle in der Schweiz lebenden fremdsprachigen Kinder in die öffentlichen Schulen zu integrieren sind und jede Diskriminierung zu vermeiden ist (EDK 1991). Außerdem wird empfohlen, bei der Schulorganisation die Bedürfnisse der fremdsprachigen Kinder und Familien mit zu berücksichtigen und positive Rücksichtnahme und Wertschätzung auf die Kulturen inkl. Sprachen dieser Menschen zu geben.

Auf der kantonalen Ebene reagieren die Schulsysteme in größeren Kantonen auf den steigenden Anteil von ausländischen Kindern in der Schule und somit auf das größer werdende Problem bezüglich deren Schulerfolgs unterschiedlich. Von der Tatsache des steigenden Anteils der ausländischen Schülergruppe sind insbesondere Schulen in



Großstädten wie Bern, Zürich und Basel betroffen. In besonderen Quartieren mancher größeren Städten und Gemeinden gibt es Klassen mit bis zu 80-90% SchülerInnen, für die Deutsch Zweitsprache ist. Eine der wichtigsten Maßnahmen in diesen Städten ist die Einrichtung der Sonderklassen. Zu der Kategorie der Klassen mit besonderem Lehrplan, laut der Schulstatistik, gehören auch Fremdsprachenklassen, Anpassungsklassen usw. für Immigrantenkinder.

### *Ergebnisse aus Studien über schulische Integration der Immigrantenkinder in der Schweiz*

Schon in den frühen 80er Jahren entstanden in der Schweiz die ersten Studien über schulische und berufliche Integration der Immigrantenkinder und seit Mitte der 90er Jahren ist die schulische Situation der schweizerischen Immigrantenkinder ein gefragtes Thema der wissenschaftlichen Diskussion. Trotz der Leitlinie, dass Schulen beauftragt sind, Immigrantenkindern in Bereichen Schulerfolg, Sprache und Integration zu fördern, wurden durch verschiedene Studien heraus festgestellt, dass die Immigrantenkinder in verschiedener Hinsicht, wie höhere Vertretung in Sonderklassen und schlechterer Zugang zu höheren Schule, strukturell benachteiligt sind gegenüber den Einheimischen (vgl. Meyer-Sabino 1987: 177ff, in Hämmig/Stolz 2001). Die massive soziale Selektivität wird nach Gogolin (2005a: 11) durch den frühen Zeitpunkt der Selektion des Schulsystems – die Aufteilung in verschiedenwertige Schulformen bereits nach dem vierten Schuljahr verstärkt und wirkt sich im Kontext von Kindern mit Migrationshintergrund erschwerend aus.

Des Weiteren stellt Kronig/Eckhart (2000) in ihrer Studie zur Separation von Immigrantenkindern im Schweizer Schulsystem fest, dass die hohen Überweisungsquoten bei den Immigrantenkindern nicht ohne weiteres mit deren Leistungsfähigkeit gleichzusetzen sind. „Es gibt Kantone, in denen die Wahrscheinlichkeit für ein Immigrantenkind, in eine Sonderklasse für Lernbehinderte überwiesen zu werden, um das Siebenfache höher ist als in anderen“ (Kronig/Eckhart 2001: 9).

Eine Erklärung dieses Problems geht davon aus, dass die Schule oder Lehrpersonen einen Stereotyp gegenüber dieser Gruppe haben, dass die ausländischen Kinder nie gleich gut wie die Schweizer Kinder sein würden. Immigrantenkinder werden in ihrer Leistungsfähigkeit signifikant niedriger eingeschätzt als Schweizer Kinder mit vergleichbaren Leistungen (Kronig/Haeberlin/Eckhart 2000: 193).

Die Untersuchung von Ammon, wobei die im schwäbischen Dialektgebiet sozialisierte Schüler mit aus norddeutschen Gebieten zugezogenen verglichen wurden, wies nach, dass



„die ausgeprägten Dialektsprecher sich von allen Gruppen am wenigsten an der Gruppendiskussion beteiligen und von den Klassenlehrern auch die schlechtesten Noten für mündliche Mitarbeit erhalten (Ammon 1978: 142).“ Sie stellen sich erwartungsgemäß durchgehend am schlechtesten an. Sowohl ihre Deutsch- als auch ihre Mathematiknoten sind signifikant schlechter als die der gemäßigten Dialektsprecher (Ammon 1978: 147). Der Autor kommt zur Schlussfolgerung, „dass die ausgeprägten Dialektsprecher in sämtlichen verglichenen Schulleistungen (Diktat, Aufsatz, Lesen, mündliche Unterrichtsbeteiligung) wie auch in den Noten in Deutsch und Mathematik und im Niveau der Schulfortsetzung auf der Sekundarstufe schlechter abschnitten als die gemäßigten Dialektsprecher (Ammon 1978: 241).“

Diese relativ niedrigere Einschätzung und negative Erwartungshaltung der Lehrerinnen und Lehrer entstanden im Wesentlichen aus einer Verallgemeinerung der Schwierigkeit beim Erwerb der Zweitsprache auf alle Leistungsfächern der Immigrantenkinder. D.h., dass die Anderssprachigkeit der Immigrantenkinder dazu führt, dass sie zuerst im Bereich der Sprachkenntnisse schon im Voraus als schwierig oder defizitär gelten und demnach aufgrund vermutlicher Schwierigkeiten beim Folgen in anderen Fächern in Sonderklassen eingeteilt werden.

Diese Probleme der strukturellen Benachteiligung in den Bildungssystemen sind vor allem auf das assimilative Prinzip der Schweizer Schule zurückzuführen (vgl. Schaffner 2001: 90). So kritisiert Schaffner die Schweizer Schule, dass sie weiterhin an einer monokulturellen und einsprachigen Bildung festhält, obwohl Multikulturalität zu einem Bestandteil des Schulalltags geworden ist (2001:6).

Gogolin meint, dass „die sprachliche und kulturelle Pluralisierung des Bildungswesens durch seine Schülerschaft und die Reaktionen des Bildungswesens auf diese Migrationsfolgen durchaus kein Spezialproblem der Migranten selbst darstellen, sondern die Erscheinungsform einer allgemeinen Problemlage bilden, nämlich der zunehmenden Differenzierung, multiplen Verflechtung der Gegenwartsgesellschaften im Zuge ihrer fortschreitenden Modernisierung“ (Gogolin 1994: 2). Statt zu fragen, warum die Immigrantenkinder lerndefizitär sind, ist es sinnvoller zu überlegen, in welcher Weise die gemeinsame Beschulung international gemischter Schülerschaft am besten gelingt, so dass die einheimischen und ausländischen Schülerinnen und Schüler in Hinsicht des Schulerfolgs, der Entwicklung interkultureller kommunikativer Fähigkeiten gleich gestellt sind (vgl. Allemann-Ghionda 2002: 31). Diese Festhaltung von Chancengleichheit in der Schule wurde auch von der Studie von Rüesch (1998) bestätigt, die sich konzentriert mit innerschulischen

Determinanten beschäftigt. Rüesch postuliert, dass die Chancengleichheit in der Schule entscheidend für die Schulleistung der Immigrantenkinder ist. Der Autor konnte beweisen, dass der Leistungsrückstand der Immigrantenkinder gegenüber ihren einheimischen Mitschülern in Schulklassen mit einem hohen Maß an kultureller Chancengleichheit fast viermal kleiner ausfällt als in Klassen mit wenig Chancengleichheit zwischen den kulturellen Gruppen. Außerdem ist die Leistungsdifferenz zwischen Schülern aus oberen und unteren sozialen Schichten in Schulklassen mit einem hohen Grad an sozioökonomischer Chancengleichheit rund 30% geringer als in Klassen mit wenig sozioökonomischer Chancengleichheit (1998: 324).

#### 4.3.3. Fazit

Als Zusammenfassung greife ich wieder auf die Ergebnisse der Studie von Bolzman/Fibbi/Vial (1999, in Bolzman/Fibbi/Vital 2003) zurück. Wie vorher erwähnt wurde, kommen die Autoren in ihrer Studie zu einem überraschenden Ergebnis, dass die von ihnen befragten jungen Nachkommen der italienischen und spanischen Einwanderer eine sehr ähnliche Schul- und Berufsbiographie aufweisen wie die Jugendlichen schweizerischer Herkunft und weit entfernt von einer ungleichen Situation gegenüber den gleichaltrigen Schweizerinnen und Schweizern sind. Beim Interpretieren der Ergebnisse weisen die Autoren jedoch darauf hin, dass mehrere Faktoren, wie wenig selektive Bildungssysteme der Kantone als Makro-Umgebung, stabiler Status der alten Einwanderungsgruppen, erworbene Bürgerschaft, familiäre aktive Unterstützung sowie eine starke Integration auf der Vorschulebene, den Schul- und Berufserfolg der in der Studie betroffenen Jugendlichen begünstigt haben (Bolzman/Fibbi/Vial 2003: 466ff). Die Überlegungen kann man zweierlei verstehen, dass sich zum einen der Schulerfolg der Kinder mit Migrationshintergrund und deren soziale Integration eng zusammenhängen, zum anderen die verbesserten außerschulischen Bedingungen doch eine erfolgreiche Schul- und Berufslaufbahn sowie Integration der Immigrantenkinder versprechen.

#### 4.4. Sprachliche Faktoren

##### 4.4.1. Hochsprachkompetenz als schulsprachliche Kompetenz

Die Korrelation zwischen der Anderssprachigkeit und dem Schulerfolg der Immigrantenkinder wurde in der Fachliteratur schon oft diskutiert (vgl. Esser 2006, Häcki Buhofer et al. 1994, Häcki Buhofer/ Schneider/ Beckert 2007). Allgemein gilt es in Forschungen, dass innerhalb des schulischen Umfelds der Faktor Beherrschung der Zweitsprache<sup>13</sup> bzw. der Unterrichtssprache den anderen Faktoren wie Intelligenz, Motivation usw. überlegen ist. Er erweist sich somit als sehr wichtig für eine unauffällige Schullaufbahn und wird als eine zentrale Voraussetzung für den Schulerfolg angesehen (vgl. Abele 1998, in Müller 1997).

In den monolingualen Schulen der Deutschschweiz ist es nicht zu bestreiten, dass die Hochsprachkompetenz immerhin als eine zentrale schulische Kompetenz gilt, die bei der schulischen Selektion und Beurteilung oft als das allererste Kriterium angesehen wird. Der Internationale Schulleistungsvergleich PISA 2000 hat aufgezeigt, dass die Lesekompetenz der 15-Jährigen der Schweiz signifikant hinter dem Durchschnitt aller Bezugsländer<sup>14</sup> liegt (Bildungsmonitoring 2002: 30). Während rund 20 Prozent der SchülerInnen am Ende der obligatorischen Schulzeit nicht in der Lage sind, einfache Texte vollständig richtig zu verstehen und den Inhalt sinngemäß zu interpretieren, haben 7% der SchülerInnen sogar Schwierigkeiten, aus einem schriftlichen Text nur einfache Informationen zu ermitteln (Bildungsmonitoring 2002: 157). Dass das Nebeneinander von Varietäten, die sich deutlich unterscheiden, auch Einflüsse auf den Erwerb des Standards hat, scheint einleuchtend. Gyger (2005: 13) hält die Diglossie für die „mögliche Verursacherin von Erwerbsproblemen“, die aber „nach wie vor wenig erforscht und entsprechend umstritten“ bleibt.

##### 4.4.2. Schwierigkeiten beim Hochspracherwerb in der diglossischen Sprachumgebung

###### 4.4.2.1. *Ungenügender Sprachinput*

---

<sup>13</sup> Der Begriff der Zweitsprache (L2) gilt hier nicht im chronologischen Sinne, sondern bezieht sich auf die Sprache, die zur Zeit erworben wird. (vgl. Hammarberg 2001). Kinder, die in einer mehrsprachigen Familie aufwachsen, beherrschen möglicherweise schon mehr als zwei Sprachen, bevor sie die deutsche Sprache erwerben.

<sup>14</sup> Deutschland, Frankreich, Italien, Japan, Österreich, Schweden, USA.

Forschungen im Bereich Zweitspracherwerb beweisen, dass mehrere Faktoren beim Zweitspracherwerb eine Rolle spielen. Wode (1993: 292ff) unterscheidet z.B. zwei Arten von Faktoren, nämlich die endogenen Faktoren und die exogenen. Zu den endogenen Faktoren gehören lingual-kognitive Fähigkeiten, biologische Eigenschaften, Persönlichkeitsstruktur und affektive Faktoren wie Motivation, Einstellung und emotionale Zustände. Die exogenen Faktoren sind unabhängig vom Lernenden und beziehen sich vor allem auf den sprachlichen Input und soziale Bedingungen. Tatsächlich beeinflussen sich die Faktoren auch gegenseitig. Wie im Falle des Zweitspracherwerbs der Immigrantenkinder, wirken sich externe Faktoren wie Familienstruktur und soziale Sprachsituation der Aufnahmegesellschaft oft auf die Einstellung und die Motivation der Kinder stark aus. Dabei spielen weitere Faktoren wie Anpassungsbereitschaft und Aufenthaltsdauer/Aufenthaltsaussicht der Familie sowie der Ausbildungsstand und die Einstellung der Eltern gegenüber der L1 und der L2 auch eine unübersehbare Rolle.

Linguistisch unterscheidet man den Zweitspracherwerb vom Fremdspracherwerb dadurch, dass der Zweitspracherwerb in der Zielsprachumgebung realisiert wird, wobei die Zielsprache im Lebensraum des Lernenden unverzichtbar und für die Kommunikation unmittelbar relevant ist (vgl. Rösler 1994: 5).

Krashen (1982: 10) unterscheidet weiter zwischen Spracherwerb (language acquisition) und Sprachlernen (language learning). Der Spracherwerb ist ein unbewusster Prozess, in dem implizite Kenntnisse in einer Sprache in natürlicher Umgebung erworben werden, während Sprachlernen ein bewusster Prozess ist, in dem explizite Kenntnisse wie grammatische Regeln auswendig gelernt und geübt werden.

Dadurch gelangen zwei Faktoren im Zweitspracherwerb besonders ins Zentrum: der eine ist der Zugang zur Zielsprache, oder anders gesagt, der Kontakt mit der zu lernenden Sprache, und der andere ist die Steuerung des Sprachinputs.

Diese linguistischen Begriffe stoßen jedoch an ihre Grenzen, wenn man den Komplex des Zweitspracherwerbs der vorschulischen Immigrantenkinder in der Deutschschweiz genau beschreiben und definieren möchte.

In Betracht der diglossischen Sprachsituation in der Deutschschweiz bedeutet hier der Zweitspracherwerb einen gleichzeitigen Erwerb von zwei sich voneinander unterscheidenden Formen der gleichen Sprache. Während der Dialekt das Hauptmedium zur Bewältigung der Kommunikation im Alltagsleben ist, gilt das Hochdeutsch als Bildungsressource zur

Literarisierung. Berthele (2000: 59-60) behauptet, dass die sprachliche Primärsozialisation eines deutschschweizerischen Kindes im Erwerb der L-Varietät, eines schweizerdeutschen Dialektes, besteht. Danach – vermittelt durch Schule, Massenmedien etc. – folgt der Erwerb der genetisch nahestehenden H-Varietät, des (Schweizer) Hochdeutschen. Für die Immigrantenkinder geschieht das alles natürlich erst nach der L1. In Anlehnung an das Konzept einer funktional differenzierten Mehrsprachigkeit (Maas/Mehlem 2003: 30f) ist es für Fremdsprachige wichtig, „dass die Sprachkompetenz den formellen und informellen Anforderungen in den jeweiligen relevanten Alltagssegmenten beziehungsweise Funktionssystemen, wie Schule, Ausbildung und Arbeitsmarkt, entspricht“ (Esser 2006: 61). D.h., dass sie ihre Zweitsprache soweit erwerben, dass sie nicht nur im Alltag (in der Mundart) zurechtkommen, sondern dem schulischen Unterricht (in der Hochsprache) folgen können. So besteht hier ein selbstverständliches „Muss“ zur „Zweieinhalbsprachigkeit“ der Immigrantenkinder, nämlich L1+L2+mundartliche Form der L2, um sich in der von der Diglossie geprägten Zielgesellschaft anzupassen.

In der Tat ist jedoch bekannt, dass Kinder mit Migrationshintergrund vor der Einschulung nicht immer ausreichend Gelegenheit haben, in der Zweitsprache Deutsch zu kommunizieren und hochfrequente Sprachanregung zu erfahren (Jeuk 2007: 36). Die Immigrantenkinder haben im familiären Umfeld meistens nur Kontakt mit ihrer Erstsprache, bevor sie die öffentlichen Betreuungsinstitutionen besuchen, sei es wegen der Pflege der Herkunftskulturen, sei es infolge der ungenügenden Sprachkenntnisse der Eltern. In der Spielgruppe, Kindertagesstätte oder im Kindergarten lernen sie der sprachlichen Situation der Deutschschweiz entsprechend erst die gesprochene Form der L2 kennen. Je nach der Intensivität des Kontakts und zusätzlicher Sprachkontaktmöglichkeiten erwerben Immigrantenkinder die Mundart in den meisten Fällen ungesteuert, während die andere Sprachform der L2, nämlich die Hochsprache, außerhalb der Medien in ihrem Umfeld bis zum Schulanfang fast ausgeblendet bleibt. Diese müssen sie aber dann nach der Einschulung unverzüglich beherrschen, damit die folgende Schullaufbahn so wenig wie möglich davon beeinträchtigt wird.

Die Studie von Häcki Buhofer/Burger/Schneider/Studer (1994: 192) zeigt, dass der Hochdeutscherwerb teilweise auch schon vor der Schule stattfindet, was vor allem mediengestützt geschieht. Durch Fernsehprogramme, Videos und Films sowie Hörkassetten lernen die Kinder die hochsprachliche Form kennen. Beim Spielen ahmen die Kinder sogar freiwillig den Akzent und die Aussprache in hochsprachlichen Sendungen nach und verwenden Wörter und Sätze aus bestimmten Sequenzen aktiv. Außerdem besteht auch die

Möglichkeit, dass die Kinder durch Kontakte zu hochdeutschsprechenden Nachbarn und Freunden Hochdeutsch verstehen und sprechen lernen. In manchen Fällen lernen auch jüngere Kinder Hochdeutsch von ihren Geschwistern, die schon in die Schule gehen und die in der Schule gelernte Hochsprachform gerne üben und oft benutzen.

Ob solcher Sprachkontakt den Hochspracherwerb fördert, ist aufgrund der begrenzten Intensivität des Kontakts und des Inputs ohne Kommunikation sehr umstritten.

#### 4.4.2.2. *Neue Ebene der Sprache*

Nach Chomsky (1965: 4) unterscheidet sich die Kompetenz von der Performanz vor allem dadurch, dass sich der Begriff Kompetenz auf das Sprachwissen über die Zielsprache bezieht und Performanz die faktische Sprachverwendung in einer konkreten Sprachsituation auf Grund der Kompetenz bedeutet. Die kommunikativen Ansätze der Linguistik legen großen Wert auf die vier sprachlichen Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben (Sprache als Handlungsfähigkeit) als Indikatoren der erreichten Stufe der Sprachkompetenz (vgl. Esser 2006: 60).

Auf der Basis dieser grundlegenden Begriffe definieren Neugebauer/Nodari die schulische Schriftsprachkompetenz in der Deutschschweiz als die Fähigkeit, „die Zweitsprache Deutsch in ihrer hochsprachlichen schweizerischen Variante mündlich und schriftlich im schulischen Kontext, und zwar in allen Fächern zu verstehen bzw. alters- und stufengemäß zu gebrauchen“ (1999: 161, in PHZH NDK 2004: 9). Dabei wird die Hochsprache mit der Schriftsprachaneignung und der Schulbildung eng verbunden. Als schulische Verkehrssprache bedeutet die Hochsprache für die Kinder gleichzeitig die Literalisierung. Sie ist auf einer höheren Ebene oberhalb der gesprochenen alltagskommunikativen Sprachform angesiedelt und hängt mit der von Cummins (1979) als CALP bezeichneten Sprachkompetenz, die auf der BICS aufgebaut wird, direkt zusammen. Diese CALP-Sprachfertigkeiten sind mit Schriftlichkeit, Komplexität, Abstraktheit sowie kontextreduzierter oder schulbezogener Kommunikation eng verbunden und setzen unter anderem eine systematische Aneignung der grammatischen Kenntnisse und literalen Erfahrungen in der Sprache voraus. Die CALP-Kompetenz ist die Erweiterung bzw. der Ausbau des alltagskommunikativen Sprachkönnens, was aber nur dann problemlos geschehen kann, wenn die BICS-Kompetenz im Sprechen schon gesichert ist (vgl. Jeuk 2007: 49). Gerade hier stoßen aber viele Immigrantenkinder auf große Schwierigkeiten, die in ihrer Zweitsprache auf der BICS-Stufe noch Probleme haben.

##### 4.4.2.2.1. Grammatische Kompetenz als wichtiger Bestandteil der CALP-

## Kompetenz

Die Einschulung gilt oft als Schnittstelle von Mündlichkeit und Schriftlichkeit, von BICS und CALP, aber auch von Implizitheit und Explizitheit der Grammatikaneignung. In der Schule werden die Lerninhalte kompliziert dargestellt und die Gedankengänge linear und abstrakt aufgebaut, wobei eine differenzierte Wortwahl und auf ein Minimum reduzierte Wiederholungen gefordert werden (vgl. Nodari 2000: 7). Die Bereiche in der Grammatik, „bei denen die Differenzierungen der Schriftsprache weit über die des gesprochenen Deutsch hinausgehen“ (Mehlem 2004: 163), werden im Detail behandelt. Formen, die in der gesprochenen Kommunikation nicht oder nur selten vorkommen, werden in der Schriftsprache genau gesetzt. Statt Chunks und kurzförmlicher Redewendungen werden vollständige und komplexe Sätze aufgebaut, statt des Auslassens der Artikel und der Abkürzung werden präzise Genus-, Kasus- und Numerusmarkierungen verwendet.

Die Zweitspracherwerbsforschung stellt fest, dass sich Kinder die Zweitsprache Deutsch in einer bestimmten Reihenfolge aneignen. Umgekehrt kann man sagen, dass der kindliche Zweitspracherwerb durch die jeweiligen Erwerbsstadien in der Grammatik geprägt ist. Beweise sind vor allem im Bereich der deutschen Wortstellung (Clahsen/Meisel/ Pienemann 1983) und der Flexionsregel (Jeuk 2007) zu finden, deren allgemeine Gültigkeit selten in Frage gestellt wird.

Im Bereich der Deklination weist (Wegener 1995) darauf hin, dass der Erwerb der Deklinationsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch eine allgemeine Erwerbsreihenfolge von „Numerus – Kasus – Genus“ geprägt ist. D.h., „dass für den Lerner die Markierung von Kasus und/oder Numerus Vorrang hat, da diese Kategorien funktional sind, dass das fast völlig funktionlose Genus dagegen für ihn in den Hintergrund tritt“ (Wegener 1995: 7). In der Studie stellt Wegener fest, dass sich vier Phasen des Genuserwerbs von Kindern aus Polen, Russland und der Türkei beobachten lassen, und zwar (Wegener 1995: 8 ff.):

1. Fehlen jeglicher Markierung (Nomina ohne Artikel);
2. Semantische Determination statt Genusmarkierung (Artikel gemäß der semantisch-pragmatischen Funktion zur Anzeige von bestimmter oder unbestimmter Referenz) ;
3. Reduktion der Formenvielfalt (eine oder zwei Formen statt aller drei Formen, Übergeneralisierung);
4. Festlegen von Funktionswerten (grammatisch motivierte Genusfehler, funktionale



Unterscheidung).

Vom L2-Lerner werden beim Genuserwerb, wie generell beim Spracherwerb, unterschiedliche Erwerbsstrategien eingesetzt, wobei sowohl das imitative Lernen (ganzheitliche Speicherung der Formen des Inputs) als auch kognitive-analytische Erwerbstrategien (Zuordnung unterschiedlicher grammatischer und semantischer Funktionen zu unterschiedlichen Formen) zu beobachten sind (vgl. Wegener 1995: 18).

Im Bezug auf den Erwerb der Wortstellungsregeln unterscheiden (Clahsen/Meisel/Pienemann 1983) vor allem vier Stufen, nämlich:

1. SVO-Wortstellung
2. Inversion-Wortstellung
3. Verbklammer im Hauptsatz (trennbare Verb, Modalverb+Vollverb)
4. Verb-End-Wortstellung im Nebensatz

In beiden Bereichen ist ein „spiralförmiger“ Prozess des Zweitspracherwerbs zu beobachten. In diesem Prozess fasst der Lernende aus dem Sprachinput seine Erfahrungen zusammen, bildet auf der Basis seines Vorwissens Hypothesen über die Zielsprache, überprüft sie, macht Fehler und revidiert sie eventuell. In der Phase des Erlernens morphologischer und syntaktischer Kenntnisse spielen solche schrittweise aufeinander aufbauende Hypothesen über die grammatischen Regeln auf dem Weg zur endgültigen Regelbeherrschung eine besonders wichtige Rolle. In diesem Prozess brauchen die L2-Lerner länger als die Muttersprachler, weil das Sprachgefühl zuerst auf der Basis des genügenden Sprachinputs aufgebaut werden muss.

Kinder setzen hierbei unterschiedliche Strategien ein, um diese Lernaufgabe zu bewältigen, wobei verschiedene Faktoren wie Erstsprache, Sprachkontakt, Kommunikationsfreude und Persönlichkeit eine Rolle spielen (Jeuk 2007: 43).

Gerade in diesem Prozess des Zweitspracherwerbs ist es wünschenswert, die implizit beherrschten grammatischen Regeln durch fachliche Steuerung wie DaZ-Lehrpersonen mit einfachen und klaren Instruktionen zu explizieren. Gesteuertes Lernen mit Erklärungen und relevanten Beispielen sind besonders notwendig und hilfreich für nicht-muttersprachliche Lerner, um das fehlende Sprachgefühl zu ersetzen und zu kompensieren.

#### 4.4.2.2.2. Literale Kompetenz zur konzeptionellen Schriftsprachaneignung



Sich auf einer neuen Ebene mit Sprache auseinanderzusetzen und neue, wesentlich komplexe Formen des sprachlichen Ausdrucks verwenden zu können, die z.B. zur Herstellung von Kohärenz notwendig sind sowie sich die Schrift anzueignen (vgl. Jeuk 2007: 37), gehören zum Prozess der Literalisierung oder einer Ausweitung von vorschulischen literalen Erfahrungen. Studien haben es bewiesen, dass Kinder vor der Schule teilweise auch Schriftsprachkenntnisse erwerben (vgl. Moser/Stamm/Hollenweger 2005: 7, in Bertschi-Kaufmann/Gyger/Käser/Schneider/Weiss 2006: 27). Individuell zeigen sich jedoch große Unterschiede zwischen einheimischen Kindern und Immigrantenkindern. Während nach der Studie von Moser/Stamm/Hollenweger (2005) 15% der Kinder am Schulanfang schon über Lesekompetenzen verfügen, befinden sich die meisten fremdsprachigen Kinder noch auf der Basisstufe des Zweitspracherwerbs. Viele von ihnen beherrschen zwar auch kommunikative Basiskompetenz in der Zweitsprache, sind aber von den zu lernenden Schulstoffen trotzdem oft überfordert. Der Grund dafür liegt einerseits im geringen Wortschatz, der von Moser/Stamm/Hollenweger (2005, in Bertschi-Kaufmann/Gyger/Käser/Schneider/Weiss 2006: 27) als ein wichtiger Faktor angesehen wird, der eng mit der Lesefähigkeit in der Zielsprache zusammenhängt, andererseits in metasprachlichen Kenntnissen, die als Grundlage für den Aufbau der Schriftsprachkompetenz gelten und gerade bei vielen fremdsprachigen Kindern, vor allem aus bildungsfernen Immigrantenfamilien, fehlen. Dadurch kann der Schriftspracherwerb in großem Maße beeinträchtigt werden.

Forschungsbefunde weisen auf eine enge Verbindung zwischen dem familiären Zugang zur Schriftsprachkultur im Kindesalter (wie z.B. Buchbesitz, Verfügbarkeit und Nutzung schriftsprachlicher Texte, Lese- und Vorlesegewohnheiten) und dem späteren Schriftspracherwerb in der Schule hin (Böhme-Dürr 2000: 447; Reich/Roth 2002: 35, in Moser/Bayer/Tunger 2008: 6). Die von Bertschi-Kaufmann et al. (2006: 28) als Schreibsozialisation bezeichneten literalen Ersterfahrungen gewinnen kleine Kinder meist in Erzählsituationen, im Umgang mit erzählten Geschichten und mit Bilderbüchern. In seiner longitudinalen Studie, in der ein Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg der Kinder und dem sozio-ökonomischen Status der Eltern festgestellt wird, nennt Wells (1986) die wenig geschätzte Bedeutung der Literacy in der Familie als Ursache für die Lernschwierigkeiten von Kindern aus Situationen in sozio-ökonomisch ungünstigen Familien. Das Vorhandensein von Büchern zu Hause und das Vorlesen der Bücher, egal in welcher Sprache, sind generell sehr wichtig für die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten der Kinder. Nach der Interdependenz-Hypothese von Cummins (1979) ist der Aufbau der meta-linguistischen Kompetenz entscheidend für den Zweitspracherwerb. Aber gerade in Migrationsfamilien schränken sich solche Möglichkeiten ein. Kinder aus Migrationsfamilien entwickeln oft

wenig Verständnis für den Sinn und die Wichtigkeit des ABC-Lernens und wenig Lust am Lesen und Schreiben, da die sogenannten präliteralen Aktivitäten in der Vorschulzeit selten in Frage kommen (Bertschi-Kaufmann/Gyger/Käser/Schneider/Weiss 2006: 28). Wells kommt zur Schlussfolgerung, dass Kinder, die zu Hause wenig Zugang zur Schriftsprache haben, im Vergleich zu privilegierten Kindern mehr Schwierigkeiten im Lesen- und Schreibenlernen haben. Eine im Fall der normalen kognitiven Entwicklung im Alter von zehn zu erreichende Stufe, bei der das Lesen und Schreiben einem Kind Fortschritte bringen und Spaß machen können, scheint bei Kindern mit wenig Literacy-Erfahrungen im Vorschulalter kaum zu erreichen. Schließlich kann das dazu führen, dass diese Kinder auch Schwierigkeiten in anderen Fächern und somit Misserfolg in der Schule haben (vgl. Wells 1986: 145).

Insgesamt tragen Faktoren wie beschränkter Sprachkontakt und ungesteuerter Sprachinput beim vorschulischen Zweitspracherwerb sowie wenig literale Erfahrungen bei, dass Immigrantenkinder oft weder über entsprechende grammatische Kenntnisse in der Zielsprache noch die für die Schule bedeutende „sprachlogische Kompetenz“ verfügen (vgl. Nodari 2002: 4). Teilweise sind sowohl die BICS-Kompetenz in der Mundart als auch die CALP-Kompetenz in der L1 nicht stabil entwickelt. Auf der einen Seite beeinträchtigt die mangelhafte Beherrschung der Grammatik in manchen Bereichen zwar die alltägliche Kommunikation der Kinder nicht auffallend, wirkt sich jedoch dann bei der Schriftsprachaneignung gravierend aus, bei der Genauigkeit auf der morphologischen Ebene, Komplexität auf der syntaktischen Ebene und Kohärenz auf der Textebene verlangt werden. Auf der anderen Seite erschwert die fehlende literale Erfahrung auch die konzeptionelle Schriftsprachaneignung in erheblichem Maße. Während für muttersprachliche Kinder die Förderung der sprachlogischen Kompetenz ein Nebenprodukt in der schulischen Bildung ist, müssen fremdsprachige Kinder diese Kompetenz aber erst einmal aufbauen (Amt für Volksschule und Kindergarten, DEK Kt. Thurgau 2003: 35). Des Weiteren muss man dabei noch mit negativen Interferenzen sowohl aus der L1 als auch aus der Mundart rechnen, wobei der letzte Faktor in der vorliegenden Arbeit besonders im Vordergrund steht.

#### *4.4.2.3. Negative Interferenzen*

Da die Kinder die BICS-Kompetenz oft nur in der Mundart erwerben und die hochsprachliche CALP-Kompetenz auf der mundartlichen Basiskompetenz aufbauen müssen, ist der Transfer beim Hochspracherwerb nicht zu vermeiden.

#### **Der Begriff „Transfer“**

Transfer wird von Selinker (1972) als einer der fünf zentralen Prozesse des Zweitspracherwerbs angesehen. Odlin (1989: 27) beschreibt ihn folgendermaßen:

“Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired”.

In der Zweitspracherwerbsforschung wird das Phänomen Transfer unter verschiedensten Aspekten wie Quellen/Bedingungen, transferbaren Objekten, Strategien und Formen des Transfers sowie seiner Bedeutung oder Auswirkung beim Spracherwerb erforscht.

Grundlegend dabei ist die Unterscheidung zwischen einem positiven und einem negativen Transfer. Negativer Transfer wird auch als Interferenz bezeichnet, die im sprachlichen Output in Form von Fehlern, Übergeneralisierungen, Regularisierungen, Simplifizierungen und Vermeidungen usw. vorkommen kann. Interferenzfehler entstehen, wenn Regeln aus einer erworbenen Sprache auf die Zielsprache fälschlicherweise übertragen werden (vgl. Kleppin 1998: 29).

Kognitiv-linguistisch gesehen kann Transfer als Strategie bewusst eingesetzt werden, wie z.B. bei lexikalischen Lücken während der Kommunikation (vgl. Faerch/Kasper 1986, in Murphy 2003: 2), in Form von lexikalischer Substitution, oder infolge falscher Perzeption des Lerners als Phänomen der Interlanguage unbewusst produziert werden.

Beim Aspekt der Interlanguage wird zwischen Transfer von Formen (morphologisch, syntaktisch) und Transfer von Bedeutungen oder Funktionen (lexikalisch und pragmatisch) unterschieden.

De Angelis / Selinker (2001: 43) beschreibt eine besondere Form von „morphological interlanguage transfer“, nämlich die Formation von „hybrid lexical items“. Diese Mischformen bestehen aus Morphemen aus zwei Sprachen, existieren aber in keiner der Sprachen, so dass ein „approximated target word“ produziert wird. Anhand des typischen Beispiels *\*tälten* (eine Mischform aus der Zielsprache Schwedisch und der Ausgangsprache Deutsch) zeigt Hammarbergs Studie (Hammarberg 2001: 32) auch Mischformen mit inflektiven Morphemen aus der L1 des Lerners. Dabei gehen Faerch and Kaspar (1986, in Murphy 2003: 2) von einem gesicherten Erwerb der funktionalen Äquivalenzen zwischen Morphemen jeweils in der L1 und der intendierten Zielsprache oder der Interlanguage.

Übertragbarkeit der sprachlichen Kenntnisse (transferability)

Transfer ist von mehreren lernerspezifischen and sprachenbedingten Faktoren abhängig. Aus einer lernerspezifischen Perspektive sind Variablen wie Kompetenz in der Zielsprache, Intensivität des Sprachkontakts, Meta-linguistische Erfahrungen und Kenntnisse, Sprachbewusstheit und Alter des Lerners sowie Kontext der sprachlichen Produktion entscheidend. Sprachspezifisch gesehen ist vor allem die typologische Ähnlichkeit der betroffenen Sprachen eine wichtige Voraussetzung für Transfer (Cenoz 2001: 18). Allerdings ist es zu erwähnen, wie Kellerman (1983: 117) behauptet, dass die Übertragbarkeit einer vorher erworbenen Sprache eher von der Lerner-Perzeption der Sprachkongruenz abhängig ist als von der tatsächlichen Sprachdistanz oder -nähe. D.h., dass die Psychotypologie beim Transfer eine größere Rolle spielt als die Sprachtypologie. Die Fähigkeit, die Sprachkongruenz einzuschätzen, hängt wieder mit den lernerspezifischen Faktoren zusammen, vor allem dem Alter, der Sprachbewusstheit und den meta-linguistischen Kenntnissen. Cenoz (2001: 16-17) behauptet z.B., dass besonders jüngere Lerner weniger in der Lage sind, objektive Entscheidung über die Sprachtypologie und die Kongruenz der Strukturen zu treffen.

Nicht zuletzt wirken sich der Stil des Kontextes, die Aufgabenstellung und der Sprechpartner auch auf das Vorkommen des sprachlichen Transfers aus. Grosjean (1998, in Cenoz 2001: 9) ist der Ansicht, dass diese Faktoren entscheiden, ob sich der Sprecher bilingual oder monolingual verhält. In einer formalen Situation beispielweise legt der Sprecher mehr Aufmerksamkeit auf seine Sprache und hat dann mehr Kontrolle auf die Qualität der Produktion (Dewaele 2001: 79); Die Formalität, die stark von der Aufgabenstellung abhängt, spielt dabei eine wichtige Rolle. Dafür liefert die Studie von Poulisse (1990, in Murphy 2003: 13) Evidenzen. Die Ergebnisse zeigen, dass ein sprachlicher Transfer in einem Interview viel häufiger auftritt als in einer narrativen Aufgabe. Während im freien Interview mehr auf den Inhalt des Gesprächs geachtet werden muss, legt der Sprecher beim Geschichtenerzählen mehr Konzentration auf die Sprache. Besonders bei fortgeschrittenen Sprechern kann so dann mehr auf die strukturelle und semantische Qualität des Outputs geachtet werden.

Dewaele (2001: 86f.) stellt fest, dass das Code-Switching in einer informalen Situation besonders häufig ist. Da das Sprechtempo in der informalen Situation viel höher ist als in der formalen Situation, weist Dewaele darauf hin, dass sich der Sprecher in einer formalen Situation besser auf die Genauigkeit der Sprache konzentrieren kann, indem er mehr Zeit in Kauf nimmt, und somit mehr in der Zielsprache bleiben kann.

### Transfer beim L3-Erwerb und im dialektalen L2-Erwerb

Während der traditionelle Forschungsblick auf die Übertragbarkeit der L1 fokussiert, bietet

die Entwicklung der L3-Erwerbsforschung neue Perspektiven, indem die Diskussion über die Übertragbarkeit um eine L2 als „Vorwissen“ vielfältiger und somit komplexer wird als beim L2-Erwerb. Dabei wird die Bedeutung der L2 durch genauere Kontrolle von Faktoren wie Sprachtypologie, Sprachkompetenz usw. besonders gewichtet und eventuell durch einen „foreign language effect“ und einen „last language effect“ (vgl. Selinker/Baumgartner-Cohen 1995, De Angelis/Selinker, 1998, in De Angelis 2001: 56) verstärkt.

Odlin betont, dass der negative Transfer häufig auf einer niedrigen Stufe der Sprachkompetenz vorkommt (vgl. Odlin 1989)<sup>15</sup>. Die Studie von Dewaele (2001: 83) stellt z.B. fest, dass vor allem L3-Lerner mit unregelmäßiger Verwendung und Übung der Zielsprache – egal ob in französischer L2 und englischer L3 oder umgekehrt – generell mehr „mixed utterances“ und lexikalische Fehler in der Produktion in informalen Situationen machen und langsamer sprechen als L2-Lerner der gleichen Sprache. Das liegt daran, dass der Lerner mit weniger zielsprachlichen Kenntnissen noch stark auf seine vorher erworbenen Sprachkenntnisse angewiesen ist.

Obwohl es sich in der Hochsprachwerb von Immigrantenkindern in der Deutschschweiz nicht um eine L3 handelt, sind die wissenschaftlichen Befunde aus der L3-Erwerbsforschung in gewissem Maße auch in der Dialekterwerbsforschung einsetzbar. Denn in der Transfer-Forschung wird eine Nebenform der Zielsprache, wie einen der Dialekt, selten berücksichtigt. Darüber, dass die verschiedenen Varietäten der Zielsprache auch beim Zweit- oder Drittspracherwerb einbezogen werden sollen, findet man in der Literatur nur wenig Diskussion. Als Einzelfall behauptet Hancin-Bhatt (1994, in Jesney 2005) dass im Fall des Zweitspracherwerbs eines Dialektmuttersprachlers die allerersten L1-Kenntnisse, nämlich die Dialektkenntnisse, weitere und wesentlichere Unterschiede in Transferstrategien machen als ihre Standardsprachkenntnisse.

Bei dieser Frage ist allerdings noch ein weiterer Faktor entscheidend, und zwar der linguistische Abstand zwischen dem Dialekt und der Standardsprache. In einem Sonderfall, wie es bei dem Schweizerdeutschen und dem Schweizerhochdeutschen ist, können die beiden Formen einer Sprache trotz der sprachtypologischen Verwandtschaft doch voneinander abweichen.

In Anlehnung an diese Erkenntnis soll der Hochspracherwerb von Immigrantenkindern in

---

<sup>15</sup> Odlin (1989) points out that the correlation between low L2 proficiency and transfer applies primarily to negative transfer, whereas certain types of transfer, such as cognate vocabulary use, occur even at high levels of proficiency.

einer Dialektumgebung neu betrachtet werden, und zwar so, als würde es sich dabei um einen Psycdo-L3-Erwerb handeln. Das bedeutet dann, dass nicht nur die L1 der Immigrantenkinder, sondern auch die vorher oder nebenbei erworbene Mundart beim Hochspracherwerb die Transferquelle sein können. Doch im Vergleich zur L1 liegt der Dialekt sowohl vom Augenschein als auch von der tatsächlichen sprachtypologischen Verwandtschaft zweifellos viel näher bei der Hochsprache. Insofern kann man von einer höheren Übertragbarkeit der Mundart als der L1 ausgehen, so dass der Aufbau der hochsprachlichen CALP-Kompetenz auf der mundartlichen BICS-Kompetenz anscheinend möglich ist.

In manchen Fällen können die vorhandenen Mundartkenntnisse den Hochspracherwerb in gewissem Maße positiv beeinflussen, nämlich dann, wenn die linguistischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede der zwei Sprachformen entdeckt werden und entsprechende Transferregeln bewusst eingesetzt werden. In der Tat gibt es jedoch drei Schwierigkeiten: (1) die faktischen Abweichungen zwischen beiden Varietäten sind ziemlich groß, (2) die Mundart wird noch nicht stabil beherrscht, (3) die Fähigkeit, die zwei Sprachformen zu trennen, ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken und die Transformationsregeln einzusetzen, ist bei vorschulischen Immigrantenkindern mit beschränktem Sprachkontakt und Sprachinput noch aufzubauen. Weil die Ähnlichkeiten und die Abweichungen sehr verschiedene Grade annehmen können und „keine synchronen Merkmale für die Sprachlerner existieren, welche die Menge der Fälle definieren würden, auf die solche Transformationsregeln anwendbar sind“ (Häcki Buhofer/Burger/Schneider/Studer 1994: 173). Dabei ist das Interferenzrisiko groß. Einerseits kann durch die Übertragung eines sprachlichen Phänomens aus den vorhandenen mundartlichen Kenntnissen in die hochsprachliche Produktion ein Fehler entstehen. Andererseits ist es auch möglich, dass die Kinder ihre auf den nicht stabil erworbenen Mundartkenntnissen basierenden Perzeptionen fälschlicherweise in den Hochspracherwerb transferieren, so dass ihr Sprachoutput weder in der Mundart noch in der Hochsprache angemessen ist.

## Fazit

Forschungsbefunde zeigen, dass Kinder aus Migrationsfamilien in Bezug auf einige Indikatoren zur Evaluation des Schulerfolgs auf verschiedenen Stufen, wie Zurückstellung in den Kindergarten, Zuweisung in Sonder- oder Kleinklassen, Repetition der Erstklasse, und Übervertretung in leistungsmäßig tieferen Schultypen der Sekundarstufe sowie erreichten Schulabschlüssen, im Bildungssystem generell benachteiligt sind. Neben den soziologischen Faktoren sehen die ForscherInnen die Hochsprachkompetenz als den sprachlichen Faktor an, der den Schulerfolg von Immigrantenkindern direkt beeinflusst. Dabei handelt es sich vor

allem um die genauere Beherrschung der Grammatik und den Umgang mit Lesen und Schreiben, also die Literalisierung. Jeuk stellt z.B. fest, dass zum Verständnis von komplexen Texten in den Mathematik-Textaufgaben spätestens ab Klasse 3 oder den PISA-Aufgaben auch sichere Kenntnisse in der Grammatik unbedingt wichtig sind (Jeuk 2007: 50).

Schwierige Bereiche in der Grammatik, wie z.B. Kasus-, Genusmarkierungen, Gebrauch von Präpositionen und Pronomen und Possessivstrukturen, unregelmäßige Verben und komplexer Satzbau sowie konzeptionelle Schriftaneignung stellen allerdings für Kinder mit wenig Basis-Kenntnissen in der Hochsprache große Herausforderungen dar. Defizite oder Schwierigkeiten in diesem Handlungsfeld können später Schulversagen, Desintegration, soziale Ausgrenzung und Armut zur Folge haben, denn „Selektionsentscheidungen werden in hohem Maße von den standardsprachlichen CALP-relevanten Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen abhängig gemacht“ (PHZH NDK 2004: 9).

Forschungen im Gebiet des kindlichen Zweitspracherwerbs in der Deutschschweiz zeigen, dass die diglossische Sprachumgebung für die Kinder beim Erwerb der Hochsprache erschwerende Bedingung darstellt (Schmidlin 1999: 15). Nach Nodari betreiben zweisprachige Menschen „insgesamt einen sprachlichen Lernaufwand, der bedeutend größer ist als bei einsprachigen. Dafür brauchen sie auch ein bisschen mehr Zeit, als Monolingualen zu Verfügung steht (Nodari 2000: 6).“ Im Fall eines diglossischen Zweitspracherwerbs wird der Lernaufwand durch eine additive Varietät, aber auch durch die Fähigkeit, die zwei sich sowohl in der Form als auch von der Funktion her unterscheidenden Varietäten einer Sprache unterscheiden zu können, verdreifacht. Die zweite Generation von Migrationsbevölkerung in der Schweiz wächst „im sprachlichen Spannungsfeld von noch stark muttersprache-orientiertem Elternhaus und schweizerdeutsch und hochdeutsch geprägter Umgebung auf“ und ist „hinsichtlich ihrer sprachlichen Orientierung zwischen zwei oder mehreren Sprachen und Sprachformen“ mit der besonderen Schwierigkeiten im Zweitspracherwerb konfrontiert (Schläpfer 1994: 15).

Probleme könnten sich in verschiedenen Bereichen zeigen. Neben dem im Vergleich geringeren Wortschatz, der verzögerten Beherrschung grammatischer Regeln und einer geringeren syntaktischen Komplexität können negative Interferenzen aus der Mundart entstehen. Denn die Kenntnisse in der Mundart sind nicht überall mittels Transferregeln ins Hochdeutsche einsetzbar. In Betracht der linguistischen Abweichungen der Mundart von der Hochsprache ist eine Umsetzung oder Angleichung der Mundartkenntnisse der Kinder in die Hochsprache besonders schwierig.

Des Weiteren ist „eine Orientierung der Verschriftung an der Dialektlautung“ oft eine



Fehlerquelle (Ammon 1978: 12). Die Umsetzung der gesprochenen Hochsprache in ihre Schriftlichkeit ist viel einfacher als die Verschriftlichung von Gedanken in Mundart. Das erklärt auch, warum die Kinder beim Schreibenlernen besondere Schwierigkeiten haben, wenn die Sprache viel anders gesprochen wird als geschrieben.

Dabei brauchen die Kinder nicht nur mehr Zeit, sondern auch mehr gesteuerten Sprachinput sowie gezielte Förderung einer differenzierten Sprachbewusstheit durch muttersprachige KindergartenerzieherInnen. Neben den Kindergärten ist die Kooperation der Eltern auch wichtig, wobei sowohl eine positive Einstellung gegenüber der Hochsprache, als auch eine primäre Lesesozialisation in der Familie notwendig sind. Der Zugang zu Sprache und Schrift soll den Kindern möglichst früh in der Familie angeboten werden, damit die Grundlage für das schulische Lernen aufgebaut wird.

#### 4.5. Neue Tendenzen im vorschulischen Bereich

Die Bedeutung der Hochsprache als Schlüssel zum Bildungserfolg wird in den Forschungen generell anerkannt. Inzwischen besteht hinsichtlich der Anderssprachigkeit der Immigrantenkinder ein Konsens darüber, dass zum einen die Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit der Immigrantenkinder auf keinen Fall als ein hinderlicher Faktor für Lernleistungen, sondern als Vorteil sowohl für das Individuum als auch für die Aufnahmegesellschaft angesehen werden soll, zum anderen, dass die Zweitsprache ein wichtiger Teil des Humankapitals der Immigrantenkinder ist, über die andere Ressourcen erlangt werden können – unter anderem eben der Unterrichtsstoff der Zielgesellschaft erlernen werden können (vgl. Esser 2006: 52ff).

Tatsächlich haben die vor der Schule erworbenen Kompetenzen im Verstehen und Sprechen in der Zweitsprache eine kausale Wirkung auf die später erworbenen Kompetenzen im Lesen und Schreiben (vgl. Esser 2006: 173). Um die Lernschwierigkeit im Hochspracherwerb bei Immigrantenkindern zu verringern und die Lerneffizienz zu erhöhen, favorisieren linguistische Erkenntnisse eine frühere Förderung der Zweitsprachkompetenz, und zwar in der Zielform der Zielsprache. Denn nachhaltig positive Einflüsse auf die sprachliche und sonstige schulische Entwicklung von Immigrantenkindern können nur von langfristigen Förderungsmaßnahmen erwartet werden. Prävention der Schulschwierigkeiten oder des Misserfolgs bei der Schullaufbahn der Immigrantenkinder müssen im Vorschulbereich eingesetzt werden, damit diese Kinder am Beginn der Schulzeit eine gleichgestellte Ausgangslage haben wie ihre gleichaltrigen. Die frühere Förderung mit gesteuertem Sprachinput macht es besonders für Immigrantenkinder „wesentlich wahrscheinlicher, dass



sie mit Deutschkenntnissen auf muttersprachlichem Niveau ihre Schulkarriere starten (Söhn 2005: 67).“

Die Wichtigkeit der vorschulischen Erziehung für den Schulerfolg der allochthonen Kinder in öffentlichen Institutionen bestätigt Allemann-Ghionda (2002: 447) mit dem Argument, dass die vorschulische Erziehung den ausländischen Kindern Kontaktmöglichkeiten außerhalb des familiären Umfelds bietet und als frühe Sozialisation eine wichtige Rolle bei der sprachlichen, kognitiven Entwicklung und der Integration des Kindes spielt. Als ein überzeugendes Beispiel nennt Allemann-Ghionda (2002) in ihrer europäischen Vergleichsuntersuchung die Schulsysteme im Tessin der Schweiz und in Frankreich, wo ein früher Kindergartenbesuch ermöglicht und gefördert wird. Die Feststellung war, dass der Schulerfolg der allochthonen Kinder bei vergleichbarer Schichtzugehörigkeit dem der autochthonen Kinder entspricht.

Lanfranchi/Gruber/Gay (2003: 499) legen auch großen Wert auf die vorschulische Erziehung durch öffentliche familienergänzende Einrichtungen und postulieren, dass die gravierendsten Lücken in der pädagogischen und psychosozialen Versorgung von Immigrantenkinder nicht während der obligatorischen Schulzeit, sondern vielmehr vor und nach dieser Phase zu lokalisieren sind und die entscheidenden Weichen für den Schulerfolg deshalb schon im Vorschulalter gestellt werden. Ihre Ergebnisse zeigen, dass Kinder, die im Vorschulalter die familienergänzenden Institutionen in irgendeiner Form wie etwa dem Kindergarten in Anspruch genommen haben, von ihren Lehrpersonen in ihren kognitiven, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten durchschnittlich besser beurteilt werden als Kinder, die ausschließlich im Kreise der eigenen Familie aufwachsen. Die familienergänzende Kinderbetreuung im Vorschulalter dient zur Prävention von Schulproblemen und bereitet die Immigrantenkinder für den Start in ihre Schullaufbahn in Hinsicht der Sprachkompetenz und der Integrationsfähigkeit besser vor.

Bildungspolitisch wurden Sprachkurse im Kindergarten schon im Jahr 1974 von der EDK empfohlen. Zwei Jahre später expliziert die EDK ihre Empfehlung, dass die Integration der Immigrantenkinder im Vorschulalter gefördert werden soll und den Kindern ein einjähriger, womöglich zweijähriger Kindergartenbesuch zu ermöglichen ist. Hingegen ist die Wahl der Sprachvarietäten lange unklar. Während die Hochsprache als grundsätzliche Unterrichtssprache im Elementar- und Sekundarbereich festgelegt wurde, ist es in der Kindergartenstufe nur teilweise so. Dabei spielt die emotionale Einstellung gegenüber der Hochsprache, sowohl von den KindergärtnerInnen als auch den Kindern, eine wichtige Rolle.

Tatsächlich wird Hochdeutsch seit einigen Jahren langsam auch im vorschulischen Bereich

eingeführt, und zwar in verschiedenem Maße. In vielen Kindergärten in der Deutschschweiz kommt heute neben Sozial-, Selbst- und Sachkompetenzen auch Hochsprachkompetenz im Übergangsjahr, d.h. ein Jahr vor dem Schuleintritt, in den Lehrplan. Für die fünfjährigen Kinder ist jeden Tag eine Unterrichtsstunde für Hochsprache vorgesehen, in der Lehrkräfte nur Hochdeutsch mit den Kindern sprechen. In Kindergärten mit hohem Anteil fremdsprachiger Kinder wird den fremdsprachigen Kindern regelmäßiger DaZ-Unterricht durch Fachpersonen anhand gezielter Lehrmaterialien angeboten. Die Kleingruppen im DaZ-Unterricht bieten die Möglichkeit, auf die Fähigkeiten und Fortschritte einzelner Kinder einzugehen.

In einzelnen Kindergärten in der Stadt Bern wird es beispielsweise ermöglicht, dass die Lehrpersonen während der Kindergartenzeit nur Hochdeutsch sprechen, während die Kinder ermutigt, aber nicht aufgefordert werden, Hochdeutsch zu sprechen. Das Ziel ist, dass die Kinder zwischen den beiden Formen der deutschen Sprache unterscheiden und die Rezeption in der Hochsprache verbessern können und somit die zukünftigen Schwierigkeiten bei Teilnahme am schulischen Unterricht verringert werden können.

Die bisherigen Forschungen, die die Hochspracherziehung im vorschulischen Gebiet fokussieren, bringen vielfältige Ergebnisse hervor. Im Forschungsprojekt PSS (Gyger 2005) entsteht in der mündlichen Kompetenz der Probanden zwar kein eindeutiges Bild hinsichtlich einer positiven Auswirkung der Standardsprache auf den Zweitspracherwerb, die Kinder mit Standardsprache im Kindergarten zeigen aber eine stärkere Zunahme an Sprechfreude und Wortschatz als bei der Vergleichsgruppe mit Mundart im Kindergarten auf (Gyger 2005: 8). Hingegen gibt es auch kontroverse Ergebnisse wegen der teilweise sehr unterschiedlichen Situation in verschiedenen Orten und Kindergärten. In ihrer Untersuchung sprechen sich z.B. Häcki Buhofer/Burger (1998: 137) dafür aus, dass Kinder schon im Kindergarten eine gute Sprachdifferenzbewusstheit für die Varietäten der deutschen Sprache haben, während die Untersuchung von Tufekovic (2008: 294) zeigt, dass die getesteten Kinder in der ersten Klassen zum Teil die beiden Varietäten Hochdeutsch und Schweizerdeutsch, noch nicht differenzieren und benennen konnten. Die Mischphänomene bei den Mehrsprachigen sind offensichtlich auf die Diglossie-Situation zurückzuführen (Tufekovic 2008: 297). Die empirische Studie von Landert (2007: 335-338) bestätigt, dass die untersuchten Kinder im Alter von vier bis sechs über gute Hochsprachkenntnisse verfügen, während die Kinder mit Hochdeutscherziehung im Kindergarten flüssiger und reichhaltiger sowie formal besser Hochdeutsch sprechen als die Kinder aus dem Mundartkindergarten. Besonders interessant ist die Feststellung, dass mehrsprachige Kinder mit geringen Mundartkenntnissen stärker von der

Hochspracherziehung im Kindergarten profitieren als schweizerische Kinder, weil die geringen Mundartkenntnisse wenige Transferfehler verursachen können und der Zweitspracherwerb stärker von standardsprachlichem Input abhängt (Landert 2007: 339).

### *5. Sprachstandsmessung*

In der Frühspracherwerbforschung, insbesondere auch im Bereich Zweitspracherwerb, ist die Sprachstandsmessung eine wichtige Voraussetzung für eine angemessene individuelle Förderung. Dabei wird vor allem erwartet, wie es Fried betont, dass die eingesetzten Verfahren einerseits messtheoretischen Qualitätskriterien genügen, andererseits aber auch für frühpädagogische Zwecke taugen müssen (Fried 2004: 11). Diverse Befragungen erwiesen, dass sich ErzieherInnen unsicher bis überfordert fühlen, wenn sie selbst den Sprachentwicklungsstand des Kindes richtig einschätzen und sich für entsprechende Sprachförderungsmaßnahmen entscheiden müssen. Dabei besteht der Bedarf an Verfahren, die sprachtheoretisch fundiert und messmethodisch abgesichert sind. Im Folgenden werden die messtheoretischen Grundlagen für Sprachstandsmessungsverfahren kurz vorgestellt. Ein Kernpunkt der Darstellung sind die ausgewählten Sprachstandserhebungen im Vorschulbereich, bei denen es sich meist um eine Erhebung während der Kindergarten- und Schulanfangszeit handelt.

#### **5.1. Methodologische Fragen in der Sprachstandsmessung**

Nach der klassischen Testtheorie gelten die folgenden drei Gütekriterien als grundlegend für Sprachstandsmessungsverfahren: die Objektivität, die Reliabilität und die Validität. Des Weiteren sind auch Authentizität, Interaktivität, Praktikabilität, Rückwirkung und die situativen Bedingungen von Bedeutung (vgl. Albayrak 2004: 36).

Eine Grundentscheidung in der empirischen Herangehensweise liegt hauptsächlich darin, welche Frage durch eine Sprachstandserhebung beantwortet werden soll. Konkreter bedeutet es zum einen festzustellen, was zu messen ist, zum anderen, wie es gemessen wird.

In methodologischer Hinsicht lassen sich zwei Gruppen unterscheiden, nämlich direkte und indirekte Sprachstandsmessung. Zur direkten Methode gehören vor allem Tests im engeren Sinne – das Messen, das die betroffenen Individuen zu bestimmten Verhaltensweisen veranlasst, von denen dann auf zugrunde liegende Sprachkompetenz rückgeschlossen werden kann (vgl. Vollmer 1989: 222, in Albayrak 2004: 30). Dabei werden die Eigenschaften oder Fertigkeiten des Individuums zweck einer Auswertung und Interpretation nach den bestehenden Kriterien kategorisiert. Standardisierte Tests erfassen gezielt Teilqualifikationen

in der Sprache und weisen zumeist eine hochgradige Kontrolle der Erhebung und der durch Eichstichproben normierten Auswertungsergebnisse auf.

Als indirekte Methode gelten systematische, wiederholende Beobachtung, Dokumentation von spontanen Sprachäußerungen sowie Schätzverfahren mittels mündlicher und schriftlicher Befragung. Bei der Einschätzung der Sprachkompetenz können sowohl Selbst- als auch Fremdbeurteilung durch eine andere Person vollzogen werden, wobei allerdings die Zufälligkeit und Subjektivität der Beurteilungen, die die Zuverlässigkeit der Aussagen beeinträchtigen, nicht ausgeschlossen werden können.

In der frühen Phase des Zweitspracherwerbs wird die Herangehensweise oft von den tatsächlich ungenügenden Kenntnissen in der Zielsprache von Kindern beschränkt. Sprachtests stützen sich vor allem auf die impliziten Kenntnisse im Verstehen und Sprechen in der Zielsprache und beschränken sich auf einen relativ kleinen Umfang. Standardisierte Leistungstests in der Zielsprache, in denen inhaltliches Wissen abgefragt wird, sind kaum einsetzbar im vorschulischen Gebiet. Außerdem können ausschließlich durch das Messen bestimmter Fertigkeiten keine adäquaten Aussagen über die gesamte Sprachkompetenz gemacht werden können (vgl. Bachman 1990: 18ff, in Albayrak 2004: 30). Insofern kann eine Kombination von sorgfältig ausgesuchten und durchgeführten Testmethoden in der Sprachstandserhebung vorteilhaft sein. Die Ergebnisse können eine zuverlässige umfassende Grundlage für ein sinnvolles effektives und verbindliches Sprachförderkonzept schaffen.

## 5.2. Dokumentation der vorhandenen Testverfahren

Verfahren zur Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern vor Schuleintritt werden im deutschsprachigen Raum, vor allem in Deutschland, viel diskutiert und erprobt, damit auf deren Grundlage Entscheidungen über spezifische Förderangebote im Elementarbereich bzw. in Vor- und Grundschule getroffen werden können. Man ist darin einig, dass wirksame Sprachförderung eine möglichst frühzeitige Identifizierung von Kindern mit einem spezifischen Sprachförderbedarf voraussetzt, insbesondere von Kindern mit verzögerter Sprachentwicklung und von zweisprachig aufwachsenden Kindern mit erhöhtem Sprachförderbedarf. Besonders mithilfe von diagnostischen Verfahren werden Kinder, die es schwer in der Schule haben dürften, herausgefiltert, damit sie mit kompensatorischer Spracherziehung oder Förderungsmaßnahmen unterstützt werden können.

Aus der Fülle von Sprachtestverfahren werden neun herausgegriffen, die vor allem auf die Erhebung der vorschulischen kindlichen Zweitsprachkompetenz im Deutschen zielt. Im

Folgenden werden die Verfahren im Detail vorgestellt und dann in einer zusammenfassenden Tabelle diskutiert.

Die Tests sind:

- CITO - Test Zweisprachigkeit (2004)
- Deutsch Plus (2006)
- Fit in Deutsch (2006)
- HAVAS 5 - Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger (2003)
- Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache (2002)
- MSS - Marburger Sprach-Screening (2003)
- SFD Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (2002)
- SISMIK - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Immigrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (2006)
- SSV - Sprachscreening für das Vorschulalter (2003)

#### 5.2.1. CITO Sprachtest - Test Zweisprachigkeit (2007)

Der Test Zweisprachigkeit stammt aus dem CITO in den Niederlanden und wurde von dem Landesinstitut für Schule und der Stadt Duisburg im Jahr 2003 in Deutschland eingeführt. Als ein diagnostisches Test-Instrument dient der CITO-Sprachtest dazu, „ein präzises Bild der Sprachbeherrschung von Kindern in Deutsch und / oder Türkisch zu vermitteln“ (CITO 2007: 4). Die Sprachstandserhebung ist zwar für alle Kinder vorgesehen, jedoch durch ihre Mehrsprachigkeit gekennzeichnet. Es handelt sich um einen mehrsprachigen Computertest, der darauf abzielt, den sprachlichen und kognitiven Sprachstand vier- bis siebenjähriger Kinder mit Migrationshintergrund in beiden Sprachen (Muttersprache und Deutsch) festzustellen, da man bei einem Defizit im Zielspracherwerb genau differenzieren möchte, ob dieses Problem von einer allgemeinen Sprachentwicklungsauffälligkeit oder nur von nicht ausreichendem Input in der Zielsprache verursacht wurde. Bislang können Kinder mit türkischer Muttersprache an dem CITO-Test sowohl in der deutschen als auch in der türkischen Version teilnehmen. Geplant ist, den Test in weiteren Herkunftssprachen wie z.B.

Russisch anzubieten.

Mit insgesamt 175 Testaufgaben umfasst der Test vier Testkomponenten: passiver Wortschatz, kognitive Begriffe, phonologisches Bewusstsein und Textverständnis. Der erste Testteil passiver Wortschatz prüft die Kenntnis von Wortbedeutungen, vor allem von Substantiven, Verben und Adjektiven. Der zweite Teil misst die Kenntnis von Begriffen wie Farbe, Form, Maß, Räumlichkeit und Beziehungen zwischen Ereignissen. Teil drei fokussiert auf die Lautung und stellt die Kenntnis von Lauterkennung und Lautunterscheidung fest. Im letzten Teil Textverständnis werden vier kurze Geschichten erzählt, nach denen einige Fragen zu dem Inhalt der Geschichte gestellt werden. Richtig beantwortete Fragen werden bepunktet, deren Summe im Anschluss mit normierten Angaben verglichen wird.

Zur Auswertung wird ein Auswertungsbogen für jedes getestete Kind angeboten. Der Auswertungsbericht umfasst allgemeine Angaben über das Kind, Informationen zu den vier Testkomponenten, die dem Cito-Test zugrunde liegenden Normierungsdaten (Normierungstabelle mit den drei Beurteilungskategorien: *Förderbedarf*, *Befriedigend* und *Gut*) und die Resultate des Kindes (Einordnung in eine der drei Beurteilungskategorien).

Der CITO-Test kann etwa zehn Monate vor der Einschulung durchgeführt werden. Testergebnissen können die Basis für eine Entscheidung liefern, ob Kinder über ausreichende Sprachkompetenz im Deutschen für den zukünftigen Schulerfolg verfügen, oder, wie man ihnen bei einem Mangel Sprachförderung in der Vorschulzeit gewinnbringend zukommen lassen kann. Durch das voll digitalisierte Computerprogramm führt der animierte Clown Primo, der eine Rolle bei der Erklärung der Test-Prozedur und Beispielübungen sowie als Unterstützung und Ermutigung während des Tests spielt und eine „kindgerechte Sprachkommunikation, Illustrationen und Darstellungen“ beisteuert (CITO 2007: 4). Zur Beantwortung der Testfragen brauchen die Kinder nur mit der Maus zu klicken. In diesem Sinne zeichnet sich der deutsche CITO durch die Zeitökonomie und die Anwendbarkeit aus.

### 5.2.2. Deutsch Plus (2006)

Deutsch Plus orientierte sich ursprünglich an „Fit in Deutsch“ und wurde nach einem Probelauf im Jahre 2004 optimiert. Die neue Version von 2006 weist immer noch viele Ähnlichkeiten auf und versteht sich nach wie vor als ein Schwellentest, der überprüft, „ob die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder ober- oder unterhalb einer Schwelle liegen, die mindestens erreicht werden muss, um dem Unterricht folgen zu können“ (Information und Hinweise zur Durchführung von Deutsch Plus 2006. S. 1). Im Zentrum des Testverfahrens

steht eine Filterfunktion, um Kinder herauszufinden, die sprachliche Förderungen vor dem Schulbeginn brauchen. Aber wie und in welchen einzelnen Bereichen man das Kind gefördert werden kann oder soll, darüber kann Deutsch Plus keine Auskunft geben.

Zur Durchführung und Auswertung bietet das Heft „Erhebungsinstrument“ sowohl Hinweise und Vorschläge als auch die notwendigen Protokollbögen und Auswertungsschemen. Zu den weiteren Materialien gehören das Wimmelbild „Auf der Straße“, Kuscheltiere wie z.B. ein Bär, Bilderbücher und die Bilderserie von sechs Karten namens „Was ist hier falsch?“.

Zuerst werden persönliche Informationen über das Kind wie Nach- und Vorname, Geburtstag, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Herkunftssprache, Wohnadresse, Telefonnummer gesammelt. Das Gesamtergebnis des Testverfahrens wird auch auf dem Deckblatt eingetragen.

Der Test besteht aus zwei Teilen. Teil I mit zwei Komponenten dient zur Erfragung der Basisinformationen zur Sprachbeherrschung des Kindes. Im Teil I-A gibt es zwei Ja-Nein-Fragen nach Herkunft und Sprache. Im I-B geht es darum, festzustellen, wie gut das Kind die deutsche Sprache beherrscht. In einem Gespräch mit den Eltern werden elf Aussagen über den allgemeinen Sprachstand des Kindes mit Ja oder Nein bestätigt. Die Antworten werden bepunktet, d.h. die Anzahl der „Ja“-Antworten werden gezählt, und anhand eines Auswertungsschemas analysiert. Damit kommt man zur Schlussfolgerungen darüber, ob Förderung erforderlich ist oder Teil II im folgenden Schritt durchgeführt werden soll.

Im zweiten Teil des Verfahrens sind drei Beobachtungssituationen vorgesehen: passiver Wortschatz (Wimmelbild), Aufgabenverständnis (Kuscheltier) und aktive Äußerungen (Bildkarten). Hierbei ist ein Einstiegsgespräch mit dem Kind „unbedingt notwendig“, so dass „das Kind möglichst viel spricht“ (Das Erhebungsinstrument Deutsch Plus 2006: 4).

Im Teil II-A wird das Wimmelbild „Auf der Straße“ dem Kind vorgelegt. Anschließend wird ein Frage-Zeige-Spiel durchgeführt. In A1 und A2 sind jeweils Nomen und Verben gelistet, mit denen die Testdurchführenden das Kind beim Verstehen testen. Alle richtig gezeigten Fragen werden bepunktet gerechnet. Die in A1 und A2 erreichten Punktzahlen finden ihre Interpretation im Auswertungsschema: Falls einer oder beide Werte unter der Schwelle liegenden Zahlen ist eine Förderung als erforderlich vorgesehen; für den Fall, dass beide Zahlen über die Schwellengrenze liegen und die Punktzahl im Teil I-B mehr als zehn ist, kann von einer Förderung abgeraten und das Testverfahren sofort abgebrochen werden. Sonst wird Teil II-B fortgesetzt.

Im Teil II-B werden die getesteten Kinder 12 Anweisungen mit Präpositionen gestellt. Das



Kind soll die Aufgaben ausführen, wie z.B. den Teddybär unter den Tisch zu setzen, oder, wie es in B2 ist, zwei oder mehr Handlungen in richtiger Ablauffolge auszuführen. Für richtig ausgeführte Anweisungen werden die Punktzahlen ins Auswertungsschema eingetragen. Der Teil II-C kann nur dann fortgesetzt werden, wenn die Zahlen in beiden B1 und B2 über der Schwellenzahl von vier liegen.

Im Teil III-C ist es wichtig, dass die aktiven Kinderäußerungen zur Bildserie „Was ist hier falsch?“ möglichst wortgetreu protokolliert und anschließend ausgewertet werden. Bei der Auswertung liegt der Schwerpunkt einerseits auf der Syntax. Kriterien sind (1) dass der Satz „mehr als drei Wörter umfasst“, und (2) dass „er im Aufbau stimmig ist“, d.h., dass „die Reihenfolge der Satzteile unserem Sprachgebrauch entspricht“ und „das Prädikat an der richtigen Stelle steht“. Andererseits ist es mit Blick auf die Semantik relevant, dass das Kind sachlich angemessene Normen und Verben benutzt. Wenn zwei Drittel der Äußerungen des Kindes vier oder mehr als vier Wörter beinhalten und mehr als die Hälfte der verwendeten Nomen und Verben sachlich angemessen ist, ist das Testverfahren ohne Förderungshinweis erfolgreich beendet.

### 5.2.3. Fit in Deutsch (2006)

Der Test „Fit in Deutsch“ dient zur Feststellung des Sprachstandes zehn Monate vor der Einschulung. Er wurde zuerst im Jahre 2003 vom Niedersächsischen Kultusministerium entwickelt und 2006 neu überarbeitet. Die neue Version testet sechzehn Monate vor der Einschulung vor allem Kinder, die eine nichtdeutsche Erstsprache oder Familiensprache haben. Das Screening-Verfahren bietet Aussagen darüber, „ob das Kind in schulrelevanten Bereichen der sprachlichen Kommunikation einer Förderung bedarf“ (Fit in Deutsch 2006: 1). Dazu werden das Sprachverständnis und die aktive Sprachstrukturierung dadurch überprüft, dass fünf Testteile in zwei zeitlich getrennten Schritten durchzuführen sind.

Teil A zur Sprachbiografie dient dazu, durch ein Elterngespräch Informationen zur bisherigen Sprachentwicklung des Kindes und eine Einschätzung der Eltern über den Sprachstand des Kindes einzuholen. Von Interesse sind dabei z.B. Fragen nach der Sprachverwendung in der Familie, nach der Mehrsprachigkeit und nach einer eventuellen Sprachtherapie.

Im Teil B geht es um ein Gespräch mit dem Kind, wobei sich das Kind über sich selbst und seine Erfahrungsbereiche (wie Familie, Wohnort, Spielzeug, Lieblingsessen, Freunde usw.) äußern soll und dadurch der aktive Wortschatz des Kindes zur Bewältigung der Alltagssituationen wahrgenommen wird. Die Äußerungen des Kindes werden protokolliert.



Hierbei kann das Verfahren abgebrochen werden, wenn mit mindestens fünf notierten Äußerungen des Kindes klar geworden ist, dass das Kind altersgemäß und sachbezogen fließend Deutsch spricht. Im zweiten Schritt sind drei Aufgaben vorgesehen, die ein zu testendes Kind, das keine Fördermaßnahmen benötigt, alle erfolgreich bearbeiten soll.

Teil C zielt auf eine Prüfung des passiven Wortschatzes des Kindes ab. Der ausgewählte Wortschatz, vor allem Nomen und Verben, stammt aus den Alltagssituationen der Kinder. Anhand der detailreichen farbigen Abbildungen benennt die Lehrkraft Gegenstände oder Vorgänge (insgesamt 18 Aufgaben) und das Kind soll auf die benannte Abbildung zeigen. Richtiges oder falsches Zeigen des Kindes wird in einer Tabelle entsprechend angekreuzt. Das Kriterium, ob das Kind diesen Testteil erfolgreich bestanden hat, ist die Anzahl der richtig gezeigten Abbildungen, nämlich mindestens neun von zwölf Nomen und vier von sechs Verben.

In Teil D soll das Kind durch Umsetzung der Handlungsanweisungen der Lehrkraft seine Fähigkeit des Aufgabenverständnisses zeigen, wobei zwei Aspekte unter anderem wichtig sind: einerseits geht es um das Verständnis von einfachen Handlungsanweisung mit Präpositionen, andererseits soll das Kind auch komplexe Sätze und die Satzreihen verstehen. Dabei soll ein erfolgreiches Kind mindestens fünf einfache Äußerungen und drei Satzreihen richtig umsetzen.

Der letzte Teil ermittelt die spontanen aktiven Äußerungen des Kindes. Mithilfe von Wimmelbildern oder Einzelbildern mit ungewöhnlichen Details wie der Hälfte eines Fußes als Impuls werden die sprachlichen Äußerungen des Kindes notiert und nachher hinsichtlich Struktur und Wortschatz ausgewertet. Wenn von der Struktur her zwei Drittel der spontanen Äußerungen des Kindes länger als drei Wörter sind und beim Wortschatz vorwiegend sachlich altersangemessene Nomen und Verben verwendet werden, gilt diese Aufgabe als erfolgreich bearbeitet.

Während der Durchführung des Verfahrens soll darüber hinaus das Kommunikationsverhalten und die Artikulation des Kindes beobachtet und Bemerkungen dazu in den Begleitbogen eingetragen werden.

#### 5.2.4. HAVAS 5 - Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger (2003)

Der auf dem aktuellen Zweispracherwerbsforschungsstand basierte HAVAS bietet die Möglichkeit, den Sprachstand sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache der Kinder

möglichst genau zu erkennen (in den Sprachen Türkisch, Polnisch, Russisch, Portugiesisch, Spanisch und Italienisch), um Entscheidungen über individuell angemessene Fördermaßnahmen zu treffen. Der Test unterscheidet sich von anderen Diagnostikverfahren dadurch, dass er sich nicht auf Defizite oder Probleme, sondern eher auf das erreichte Sprachniveau der zweisprachigen Kinder konzentriert. Dieses Sprachkönnen, das weiter in zwei Kategorien der sprachenübergreifenden (pragmatisch-kommunikativen) und sprachspezifischen (grammatischen) Kompetenz differenziert werden kann, zeigen die Kinder vor allem bei Spontanstichproben mithilfe eines visuellen Sprechimpuls durch Bildfolge.

Als Haupttestmaterial dient eine Bildfolge von sechs Bildern über eine Katze und einen Vogel. Das Kind wird gebeten, eine Geschichte anhand der Bildfolge zu erzählen. Die Daten werden aufgenommen und anhand eines Einschätzrasters (Auswertungsbogen) hinsichtlich der grammatischen, kommunikativen und lexikalischen Indikatoren systematisch analysiert. Der Auswertungsbogen beinhaltet fünf Teile. In Teil A zur Aufgabenbewältigung lässt sich sehen, auf welcher Art und Weise das Kind die aufgelisteten Gegenstände oder Taten beschreibt. Im Einschätzraster werden vier Typen für die Antworten auf die entsprechenden Impulse, nämlich „*ausführlich*“, „*einfach aber vollst ändig*“, „*andeutungsweise*“ oder „*nicht*“ mit Punkten von „0“ bis „3“ bewertet, woraus sich eine gesamte Punktschme für den Teil A ergibt. Durch „Vertiefende Beobachtungen“ ist zuerst die Form der Antwort(en) auf die Abschlussfrage: „Warum weint die Katze?“ zu einer der vier vorgeschlagenen Beschreibungen zuzuordnen. Es ist zu überprüfen, ob es „*keine (inhaltlich passende) Reaktion*“ gibt, oder „*mehrere Aussage- oder Begründungssätze*“. Dabei lässt sich weiter unterscheiden, ob es ein „*einfacher Aussagesatz*“ oder ein „*einfacher Begründungssatz*“ ist, da die Verwendung der Konjunktion „weil“ als wichtiger Indikator für die syntaktische Sprachkompetenz betrachtet werden kann. Zweitens ist eine Aussage über den Umgang des Kindes mit der Reihenfolge der Bilder zu treffen, nämlich ob es die Geschichte planlos, sprunghaft, oder folgerichtig erzählt.

In Teil B über die Bewältigung der Gesprächssituation werden das Gesprächsverhalten und die Sprechweise des Kindes jeweils mit Blick auf die vier Aspekten der Initiative während des Sprechens (Eigenaktivität), der Kontinuität des Sprechens (Häufigkeit der Verstummen), der Flüssigkeit des Sprechens und der Deutlichkeit der Aussprache mit Punktzahlen von 0-3 bewertet und in einer Gesamtpunktzahl zusammengefasst. Vertiefende Beobachtungen in diesem Teil fokussieren auf erstens die Sprachaufmerksamkeit (Selbstkorrektur beim Sprechen), zweitens die Strategien, die das Kind bei fehlenden Ausdrücken verwendet – beispielsweise Nachfragen, Verwenden sprachlicher „Joker“ usw. – und drittens den Einsatz

der Herkunftssprache.

Im Teil C geht es um den verbalen Wortschatz, wobei anhand einer Liste geläufiger Verben die von dem Kind verwendeten Wörter ankreuzt werden und die Gesamtzahl der verwendeten Verben eingetragen wird.

Teil D bezieht sich auf Formen und Stellung des Verbs. Mehrere Aussagen über die Verbenverwendung des Kindes werden in sechs Klassen eingestuft, nach denen alle vom Kind verwendeten Verbformen bzw. Verbstellungen zu markieren sind. Z.B. gehört es bei keiner Verbverwendung zu Klasse 0 und bei zweiteiligen Verben zu Klasse II, während bei Verwendung der Verben in Passiv oder Konjunktiv zu Klasse V gehört. Die höchste beobachtete Entwicklungsstufe für die Verbformen, bzw. die Stellung des Verbs ist das endgültige Ergebnis für diesen Teil.

Bei vertiefenden Beobachtungen sind Übergangserscheinungen beim Erwerb der Verbformen und der Stellungen des Verbs dokumentiert, wie vermiedene Inversion oder Übergangsformen des Partizips und des Hilfsverbs beim Perfekt.

Im letzten Teil, dem Teil E zur Verbindung von Sätzen, spielen verschiedene Konjunktionen beim Satzbau eine Rolle, wobei sechs Stufen unterschieden werden. Zu der niedrigsten Stufe gehört, wenn das Kind keine Konjunktion verwendet. Konjunktionen wie weil und wo sind auf der Stufe III, aber, dass Stufe IV und ob, wo, damit auf der höchsten Stufe V. Höchste beobachtete Entwicklungsstufe für die Verbindung von Sätzen gilt als Endergebnis dieses Teils.

#### 5.2.5. Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen – Screening-Modell für Schulanfänger (2002)

Das Screening-Verfahren vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung in München namens „Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen – Screening-Modell für Schulanfänger“ dient zur Einschätzung der Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache und des Sprachverhaltens des Kindes bei der Schulanmeldung und gibt Hinweise für die Entscheidung über die Sprachförderung des getesteten Kindes. Das Modell bezeichnet sich als ein „neues Konzept, spielend Sprachkenntnisse bei Schulanfängern zu erfassen“ (2002: 5). Es unterscheidet sich von den schulnahen, aussagekräftigen und differenzierenden Sprachtestverfahren dadurch, dass es auf eine einfache, kindergerechte, zeitlich und organisatorisch wenig aufwändige Weise am Tag der Schuleinschreibung eine Einschätzung der Zweitsprache Deutsch von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache und eine gleichzeitige

„weise Prognose für das zukünftige Zweitsprachlernen und Zuordnungen für Beschulungsmaßnahmen“ ermöglicht (2002: 8). Dabei bezieht das Verfahren den die Sprachentwicklung der Kinder ein und ist auch für ein Verfolgen des Sprachlernfortschritts vorgesehen.

Das Screening-Model besteht aus vier Stufen und kann auch zwischen diesen abgebrochen werden, wenn nach der ersten oder zweiten Stufe bereits eine klare Entscheidung getroffen werden kann. Stufe Eins ist ein erweitertes Einschreibeverfahren anhand des Anmeldeblattes, mit dem die Schülerdaten erfasst werden. Fragen nach allgemeinen Informationen des Kindes (Namen, Alter, Geburtsdatum, Adresse, Telefonnummer usw.) und Informationen über seine Erziehungsberechtigten sowie zusätzliche Fragen wie Geschwister, Kindergartenbesuch usw. werden an das Kind gestellt. In dieser Stufe entscheidet die einschreibende Lehrkraft, ob das Kind Rede und Antwort stehen kann. Dabei spielen grammatische Fehler keine Rolle. Für jede Testaufgabe werden Hinweise gegeben, mit welchen Reaktionen bei Kindern zu rechnen ist. Die Reaktionen des Kindes werden auf einer dreistufigen Skala eingeschätzt.

Wenn das Kind gar nicht sprechen mag, ist die Stufe zwei „Das Gespräch“ notwendig, in der es innerhalb von zehn Minuten stress- und angstfrei ein Gespräch über kindgerechte Themen wie Familie, Spiele, Freunde und Essen mit der Lehrkraft führen oder ungezwungen über Themen erzählen kann, die es interessieren. Das Interview fängt mit einer Einleitung mit freundlicher Begrüßung und überleitenden Worten an. Nach der Vorstellung wird ein Thema zum Gespräch eingeführt. Statt festgelegter Reihenfolgen, Themenbereiche oder Formulierung der Impulse sind nur Vorschläge vorgesehen, mit denen die Lehrkraft ein Thema anfangen kann. Zudem sind wichtige Kriterien vorgesehen, anhand deren eine positive Entscheidung zu treffen ist, das Kind in die Regelklasse aufzunehmen.

Wenn eine weitere Abklärung notwendig ist, wird das Gespräch in die Stufe drei übergeleitet, in der die Lehrkraft mit Hilfe von Bildmaterial zum Sprechanreiz mit dem Kind spielen kann. 12 Bildkarten, auf denen ein Haus, ein Brot, ein Hund, ein Bus, ein Baby usw. dargestellt sind. Verschiedene Möglichkeiten, wie man das Material einsetzen kann, werden im Test vorgeschlagen. Allerdings werden weder der Verlauf noch die Zeitdauer festgelegt. Zur Auswertung steht kein genaues Kriterium zur Verfügung. Die Entscheidung trifft die durchführende Lehrkraft durch den Eindruck, ob das Kind Aufforderungen und Anweisungen versteht und sich ausdrücken kann. Wenn nicht, wird die Stufe vier durchgeführt.

Hierbei sind Spielstationen mit ausgewählten Spielen vorbereitet, wo „Kinder je nach ihren Vorlieben an unterschiedlichen Stellen einsteigen und sich sprachlich einbringen“ können

(2002: 26). Beobachtet werden die Kinder beim Spielen an mindestens drei Stationen unter Berücksichtigung verschiedener Dimensionen von Sprachkompetenz und Sprachverhalten wie Sprachverständnis, Aufmerksamkeit gegenüber dem Gesprochenen, Fähigkeit nachzusprechen, Wortschatz, Syntax, Pragmatik usw. Zu den Dimensionen der Beobachtung gehören auch Kommunikationsfähigkeit wie nonverbale Strategien, Nachfragen, Verhandeln usw. sowie Interesse, Kreativität und Phantasie. Die Einschätzungen liegen bei der Beobachtung an Sprache und allgemeinen Reaktionen. Anhand angegebener unterschiedlicher Kriterien sind drei Kategorien von A, B und C zuzuordnen und zu markieren, wobei die letzte Kategorie die Notwendigkeit eines Sprachlernklassenbesuchs bedeutet.

#### 5.2.6. MSS - Marburger Sprach-Screening für vier- bis sechsjährige Kinder (2003)

Das Marburger Sprach-Screeningsverfahren zielt darauf ab, „wesentliche Schlüsselkompetenzen, die im Verlauf der Sprachentwicklung erworben werden, zu überprüfen“ und „eine zuverlässige Aussage über den Sprachentwicklungsstand und den Erwerb der deutschen Sprache vier- bis sechsjähriger Kinder“ zu liefern (MSS 2003: 19). Die Konstruktion des MSS Screening-Verfahrens basiert theoretisch auf den Erkenntnissen der kindlichen Sprachentwicklung, vor allem in der Erstsprache, und konzentriert sich auf die folgenden Bereiche: Kommunikation und Sprachfähigkeit, Artikulationsentwicklung, Wortschatzentwicklung und Begriffsbildung sowie Satzentwicklung. Tatsächlich orientiert sich das Marburger Sprach-Screening am Verlauf einer ungestörten Kommunikations- und Sprachentwicklung von Kindern. Trotzdem versucht man damit, „die Sprachentwicklungsverzögerungen und –störungen“ in den oben genannten Bereichen der Sprachentwicklung festzustellen sowie zuverlässige Hinweise auf mögliche Ursachen, wie z.B. organisch-neurologische Schädigungen und soziale Beeinträchtigungen, zu geben.

Ein Elternbrief mit Einverständniserklärung vor der Durchführung des Verfahrens ist vorgesehen. Das komplexe Testverfahren beginnt zuerst mit einem Elternfragebogen zur Entwicklung des Kindes, einem Fragebogen an die ErzieherInnen zum Sozial-, Spiel- und Arbeitsverhalten und zum Sprachverhalten des Kindes sowie einem Fragebogen für das Kind bei der Kontaktaufnahme. Diese Bögen gelten als ergänzende Erhebung von Einschätzungen.

Als Hauptmaterial des Screenings dienen sowohl die Bildvorlage „Spielplatz“, mit deren Hilfe die verschiedenen sprachlichen Bereiche getestet werden, als auch Überprüfungsbögen für die jeweiligen Untertests, in denen einerseits die allgemeine Sprach- und Kommunikationsfähigkeit der Kinder durch Spontansprache, Sprachverständnis,

Sprachproduktion überprüft wird, andererseits die konkreten Teilkompetenzen in Wortschatz, Phonologie, Grammatik erhoben werden. Dabei wird zum Motivieren und Evozieren allerdings betont, dass „spontane Ideen und Äußerungen des Kindes zum Bild und zu einzelnen Fragestellungen erwünscht sind und zugelassen werden sollen“ und „der Sprachinhalt immer Vorrang vor der Sprachform hat“ (2003: 21).

Die Antwortreaktionen der einzelnen Teilaufgaben werden kriteriumsorientiert in Hinblick auf die jeweils zu überprüfenden Bereiche als richtig, falsch oder unbeantwortet markiert. Die Gesamtbewertung erfolgt anhand zwei altersentsprechender Auswertungsbögen (jeweils für vier- bis fünfjährige und fünf- bis sechsjährige) und resultiert aus einzelnen Punktzahlen in den jeweiligen Untertests, die nach gegebenen Normwerten die sprachliche Kompetenz des Kindes als „unauffällig“ oder „auffällig“ bezeichnen. Dieser Einzeltest dauert 15 bis 20 Minuten und soll nicht abgebrochen werden, sofern keine zwei aufeinander folgenden Aufgaben in einem Subtest unbeantwortet bleiben. Das Verfahren ist zeitökonomisch und technisch einfach durchzuführen. Die Reliabilität und Validität werden laut einer Probe und Paralleluntersuchungen als befriedigend erwiesen.

#### 5.2.7. SFD - Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (2002)

Die Sprachstandsprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder ist ein Testverfahren durch Spontansprache oder Sprachproben.

Die SFD wurde mit Unterstützung des Senators für Bildung und Wissenschaft in Bremen entwickelt. Ziel der SFD ist die Überprüfung des Sprachstands von Kindern mit Migrationshintergrund, um sie sprachlich vor Schulbeginn zu unterstützen. Das Verfahren umfasst drei Teile: einen passiven Wortschatztest (Substantive, Verben, Adjektive), einen Test zur grammatikalischen Anwendung und ein qualitatives Verfahren zur Einschätzung der verbalen Ausdrucksfähigkeit. Im passiven Wortschatztest werden sowohl der deutsche als auch der muttersprachliche Wortschatz in Substantiven, Verben und Adjektiven getestet, um differenziert zu erfassen, ob Kinder allgemeine Versprachlichungsprobleme haben oder eine ungleich entwickelte lexikalische Kompetenz in zwei Sprachen zu sehen ist. Die Durchführung der Testaufgaben zur Erhebung der nichtdeutschen Wortschatzkenntnisse erfolgt mittels CD. Die Auswertung der Testergebnisse verläuft anhand der Normentabellen (Auswertungstabellen). Die Testergebnisse liefern Hinweise für die Einstufung der Kinder in eine der drei Fall- oder Sprachgruppen mit entsprechenden Vorschlägen für konkrete Fördermaßnahmen. Der Auswahl der geprüften Sprachleistungen liegen die unterrichtlichen

Anforderungen an Schulanfänger zugrunde.

#### 5.2.8. Sismik - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Immigrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (2006)

Sismik stellt einen Teil des Projektes „Sprachentwicklung von Immigrantenkindern – gezielte Beobachtung und Förderung“ dar. Er ist kein diagnostisches Screening-Verfahren zur Feststellung einer defizitären Sprachentwicklung oder Sprachstörung, sondern er zielt darauf ab, die ErzieherInnen zu unterstützen, „normale Sprachentwicklung und sprachliche Bildung“ (im Deutschen) von Kindergartenkindern „gezielt und systematisch“ zu beobachten und selbst zu reflektieren (Sismik 2006: 4). Die Schwerpunkte liegen auf Sprachverhalten und Sprachmotivation sowie sprachliche Kompetenz im Deutschen. In diesem Bogen wird versucht, durch Beobachtungen in verschiedenen Bereichen ein Gesamtbild der Sprachentwicklung des Kindes zu gewinnen. Zu diesem Zweck dienen vor allem vier Beobachtungsaufgaben:

Der erste Teil „Sprachverhalten in verschiedenen Situationen“ ist der umfangreichste Teil des Bogens. Hierbei wird vor allem das Interesse des Kindes an Sprache beobachtet. Hier werden nicht nur Informationen über das kindliche Sprachverhalten wie sprachliche Interaktionen eines Kindes mit anderen Kindern oder Gesprächskontakte zwischen dem Kind und der pädagogischen Bezugsperson gesammelt, sondern auch die Literacy-Erziehung des Kindes werden einbezogen, wie z.B. Bilderbuchbetrachtung, Erzählen und Vorlesen, Reime und selbständiger Umgang des Kindes mit Bilderbüchern, Interesse an Schrift und Schreiben.

Im zweiten Teil geht es um Beobachtung und Einschätzung sprachlicher Kompetenz im engeren Sinn, und zwar im Deutschen. Hier werden Fragen zum Verstehen von Handlungsaufträgen und Aufforderungen, zu Artikulation, Wortschatz, Satzbau und Grammatik behandelt.

Im dritten Teil versucht man, aus Sicht deutschsprachiger Erzieherinnen und der Eltern des Kindes relevante Informationen über die Entwicklung eines Kindes in seiner Familiensprache zu sammeln.

Der letzte Teil fokussiert auf die Familie des Kindes, wie z.B. die Lebenssituation, die Sprachverwendung in der Familie, die Beziehung zwischen der Familie und dem Kindergarten, sowie die Faktoren, die die Sprachlernmotivation des Kindes beeinflussen können.



Es wird betont, dass die ausgewählten Situationen und dabei in Betracht kommende Fragen nicht nur für die Sprachentwicklung des Kindes und deshalb für die Beobachtung wichtig sind, sondern auch für „konkrete Erziehungsziele im Bereich der Sprachförderung“ (Sismik 2006: 6). Die Beobachtung mit gezielten Fragen wird durch Ankreuzen an Abstufungen nach Häufigkeiten (z.B. „sehr oft“, „oft“, „manchmal“) oder an Abstufungen wie „müheless“ oder „mit etwas Mühe“ dokumentiert. Bei manchen Fragen wird jeweils für alle Antwortmöglichkeiten eine Punktzahl gegeben, die für eine quantitative Auswertung der Ergebnisse vorgesehen ist. Eine Übersicht zu pädagogischen Reflexionen und Maßnahmen bietet die formelle Auswertung anhand sechs zusammenfassender Skalen jeweils für Sprachverhalten im Kontakt mit Kindern, Sprachverhalten im Kontakt mit pädagogischen Bezugsperson, Sprachverhalten bei Bilderbuchbetrachtung, Erzählungen, Reimen, selbständigem Umgang mit Bilderbüchern sowie Interesse an Schrift und sprachliche Kompetenz. Für jede dieser Dimensionen kann ein Punktwert gegeben werden, der von den Antworten der zu dieser Skala gehörenden Fragen aufsummiert wird. Alle Summen für die sechs Skalen werden in ein Auswertungsblatt übertragen und mit der angegebenen Tabelle von Normwerten verglichen. Damit kann das beobachtete Kind für jede Skala durch Markierung in eine der sechs Gruppen zugeordnet werden.

#### 5.2.9. SSV - Sprachscreening für das Vorschulalter (2003)

Das Sprachscreening für das Vorschulalter ist eine Kurzform des SETK 3-5. Dieses Sprachprüfverfahren erfasst den erreichten Sprachentwicklungsstand der drei- bis fünfjährigen Kinder. Das Screeningverfahren versteht sich keineswegs als eine umfassende und präzisierende Diagnostik. Es dient vielmehr dazu, „durch die Erfassung der prognostisch herausstehenden Entwicklungsmerkmale Risikokinder herauszufinden und von anderen Kindern zu unterscheiden“ (2003: 9). Diese Entwicklungsmerkmale beziehen sich auf die grammatischen Fähigkeiten und den auditiven Gedächtnisleistungen. Das SSV ist inhaltlich auf den Gesamttest SETK 3-5 bezogen und erhält dort seine Fundierung. Die Kurzform SSV besteht aus zwei Versionen jeweils für zwei Altersgruppen, nämlich dreijährige Kinder und vier- bis fünfjährige Kinder.

Für dreijährige Kinder sind zwei Untertests vorgesehen, und zwar PGN (das phonologische Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter) und MR (morphologische Regelbildung).

13 Nichtwörter aus zwei bis vier Silben als Name einer Phantasiefigur werden mit einer kinderfreundlichen Instruktion eingeführt, dem Kind im einzelnen vorgesprochen und unmittelbar vom Kind reproduziert. Die richtige Aussprache solcher Nichtwörter sollen die



Durchführenden anhand der beiliegenden Demonstrations-CD vor dem Test üben. Die Auswertung des PGN-Untertests ist relativ einfach, weil nur „vollständig korrekte Reproduktionen“ als richtig gelten. Die einzelnen Punktzahlen werden aufsummiert und mit dem im Protokollbogen angegebenen kritischen Wert verglichen. Für die dreijährigen Kinder liegt der kritische Wert für das PGN-Untertest bei vier. D.h., ein dreijähriges Kind, das weniger als vier Nichtwörter vollständig korrekt nachgesprochen hat, genügt den Ansprüchen dieses Untertests nicht.

Bei der Durchführung des MR-Untertests gibt es zehn Aufgaben. Zweiteilige Bildkarten mit bekannten Objekten (auf der linken Seite ein Objekt, auf der rechten Seite mehrere derselben Art) werden dem Kind vorgelegt. Nach der Nennung der Singularform des jeweiligen Objektes soll das Kind die Pluralform nennen. Die Auswertung des MR-Untertests erfolgt nach einem 0-1-2-Kodierungssystem, wobei für eine vollständig korrekte Pluralbildung eine Punktzahl von „2“ gegeben wird, für eine nicht korrekte anhand der vorgesehenen „Liste der 1-Punkte-Antworten für mögliche abweichende Antworten“ ein „1“ und für den Fall keiner Antwort oder bei allen falschen Antworten, die nicht in der o.g. Liste befinden, ein „0“ gegeben wird. Artikulationsfehler werden hier ignoriert. Die Gesamtpunktzahl wird mit dem im Protokollbogen angegebenen kritischen Wert von 8 verglichen. Kinder, die weniger als acht Aufgaben erfolgreich erledigt haben, bestehen den MR-Untertest nicht.

Für die vier- und fünfjährigen gibt es auch zwei Untertests. Der eine ist zwar auch ein PGN für das Phonologische Arbeitsgedächtnis für Nichtwörter, besteht aber aus 18 zwei- bis fünfsilbigen Nichtwörtern. Bei der Auswertung der Testergebnisse ist zu erwähnen, dass die kritischen Rohwerte für den Altersbereich von vier bis fünf Jahren noch differenzierter in drei Gruppen unterteilt werden, nämlich 4,0 – 4,5, 4,6 – 4,11 und 5,0 – 5,11 Jahren. Das führt zu einer genaueren Interpretation der Testergebnisse hinsichtlich der Altersunterschiede. Der kritische Wert des PGN-Untertests für Kinder zwischen 4,0 bis 4,5 Jahren liegt bei 4, für die Kinder zwischen 4,6 – 4,11 Jahren bei 7 und die zwischen 5,0 – 5,11 Jahren bei 8. Der andere Untertest SG (Satzgedächtnis) misst die Fähigkeit, eine „vorgesprochene Satzform unterschiedlicher semantischer und syntaktischer Qualität zu reproduzieren“ (SSV, 2003). Die 15 Sätze sind sechs bis zehn Wörter lang. Davon sind neun Sätze anomal, da diese als „ein experimenteller Trick“ dienen sollen (2003: 31). Die Auswertung erfolgt wie bei dem Untertest von PGN: Ein korrekt reproduziertes Wort jedes Satzes erhält einen Punkt. Für die Richtigkeit gelten einige Auswertungsrichtlinien, wie korrekte Deklination oder Konjugation und Selbstberichtigungen (Selbstkorrektur) sowie Genauigkeitsproblem wie Vokalverschlucken, Vorsilbenverwechseln usw. Nach Zusammenzählen der Punkte wird die Summe mit dem im

Protokollbogen vorgegebenen kritischen Wert verglichen. Hierbei unterscheiden sich die kritischen Werte mit 51 und 68 jeweils für Kinder zwischen 4,0 – 4,5 Jahren und Kinder zwischen 4,6 – 5,11 Jahren. D.h. z.B., wenn ein fünfjähriges Kind weniger als 68 Punkte bei dem SG-Test erreicht hat, genügt es diesem Untertest nicht.

Die Ergebnisse des Screenings erlauben die Aussagen zu Risikokindern, weil die kritischen Werte eine „Grenze zwischen Normalbereich und unterdurchschnittlichem Leistungsbereich“ sind (2003: 22): Unterschreitet ein Kind bei beiden Untertests den kritischen Wert, wird es als Risikokind eingestuft und soll einer ausführlicheren Sprachdiagnostik mit dem Gesamttest SETK 3-5 unterzogen werden. Wenn das Kind nur einen kritischen Wert verpasst und den anderen erreicht hat, wird ein zweites Screening empfohlen.

### 5.3. Fazit

Die gesichteten Tests werden anhand eines Aufgabenprofils hinsichtlich der Testgegenstände und der Testmethoden in einer Tabelle (siehe unten) zusammengefasst.

Tabelle 1-10 Zusammenfassung der gesichteten Testverfahren zur Erhebung der Kindersprachkompetenz im Vorschulalter

Nr.	Name	Jahrgang	Testgegenstand						Methode zur Datenerhebung				
			L1	L2	Aussprache	Wortschatz	Grammatik	Kommunikation	Beobachtung	Befragung/Selbsteinschätzung	Fremdeinschätzung	Gespräch	Sprachtest anhand Testmaterialien
1	CITO	2007	x	x	x	x		x					x
2	Deutsch Plus	2006		x		x	x	x		x	x	x	x
3	Fit in Deutsch	2006		x	x	x	x	x		x	x	x	x
4	HAVAS 5	2003		x	x	x	x						x
5	Kenntnisse in Deutsch	2002		x				x	x	x		x	
6	MSS	2003		x						x	x		x
7	SFD	2002	x	x		x	x	x					x
8	SISMIK	2006	x	x					x				
9	SSV	2003		x	x		x						x

Die Sichtung der neun Testverfahren bietet eine theoretische und methodische Basis der vorliegenden Arbeit.

Die vorgestellten Verfahren, die mehrsprachige Kinder vor der Schule als Zielgruppe fokussieren, erheben unter anderem die Sprachkompetenz in der Zweitsprache Deutsch.

Generell gesehen lassen sich folgende Gemeinsamkeiten zusammenfassen:

- Die vorgestellten Testverfahren zielen vor allem auf praxisnahe Testinstrumente wie Beobachtung, Gespräch, Umfrage usw.ab, die vom pädagogischen Personal in den Kindergärten angewandt werden können.
- Es werden kindorientierte Materialien wie Bildkarten oder Bildvorlagen teilweise als Testmaterialien, teilweise als Sprechimpulse verwendet.
- Zusätzliche Kontextinformationen über die familiäre Sprachpraxis usw. werden in den meisten Verfahren berücksichtigt;
- Einige Verfahren bestehen aus Modulen, die nicht zwangsläufig alle durchlaufen werden müssen, was gemäß dem zeitökonomischen Prinzip der Testtheorie als vorteilhaft gilt.
- Aus Überlegung der besonderen Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund durch das bestehende Bildungssystem wird bei einigen Sprachstandserhebungen auch die Muttersprache der Immigrantenkinder berücksichtigt und teilweise mitgetestet, so dass Aussagen über den Zusammenhang zwischen der defizitären Zweitsprachkompetenz und der eventuellen Sprachentwicklungsstörung in der L1 getroffen werden können.

Allerdings bestehen auch große Unterschiede hinsichtlich der Konstruktion der Verfahren und der Testmethoden, insbesondere hinsichtlich des zugrunde gelegten Verständnisses von „Sprachkompetenzen“ und der Orientierung an der Kindersprach- und der Zweitspracherwerbsforschung.

Bei Testverfahren wie HAVAS 5 (2003) z.B. ermöglichen Spontanstichproben schon konkrete Aussagen über Sprachstand bei grammatischen, kommunikativen und lexikalischen Aspekten, und zwar anhand eines sorgfältig aufgebauten Auswertungsbogens. Hingegen fokussiert das Sprach-Screening für das Vorschulalter mit Frage-Antwort-Aufgaben auf die morphologischen Regelbildungsfähigkeiten und die auditiven Gedächtnisleistungen der Kinder. Während SISMIK (2006) durch Beobachtungen und Selbstreflexion der ErzieherInnen ein Gesamtbild der Sprachentwicklung des Kindes anbietet, stützt sich

Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache (2002) auf direkte Gespräche zu alltäglichen Themen mit Kindern. Verfahren wie Fit in Deutsch (2006) und Deutsch Plus (2006) sowie Marburger Sprach-Screening (2003) zeigen sich als Kombination direkter und indirekter Methoden, indem sie einerseits durch Befragungen an Eltern und Lehrpersonen Basisinformationen und Fremdeinschätzungen des Sprachstands der Kinder beleuchten, andererseits durch direkte Gespräche und Tests im engeren Sinne die passive und aktive Kompetenz sowie Wortschatzbeherrschung erheben. Nennenswert ist auch der Computertest CITO (2004), in dem Kenntnisse von Wortschatz und Lautung sowie Textverständnis durch Mausklicken bei 175 Testfragen gemessen werden.

Die Recherche führt zu dem Schluss, dass trotz einer Reihe von standardisierten Testverfahren ein Bedarf besteht, ein auf die spezifische Sprachumgebung und spezifische Zielgruppe orientiertes Testinstrument zur Sprachstandsdiagnose zu entwickeln.

Zuerst muss man sich im Klaren sein, dass das Messen der Zweitsprachkompetenz der Zielgruppe in der vorschulischen Phase auf ein anderes Ziel gerichtet sein soll als bei den kleinen Kindern. Eine ausschließliche Ausrichtung auf entweder Aussprache oder Kommunikation ist aus Sicht der Kinderzweitspracherwerbsforschung und der Schulpädagogik nicht befriedigend und bringt besonders bei der Sprachstandserhebung der Kinder vor der Einschulung Nachteile mit sich. Denn eine zentrale Frage beim Testdesign oder der Auswahl der Testmethoden ist, in welchem Maße die getesteten Fertigkeiten für den schulischen Erfolg mitverantwortlich sind. Der Übergang von kindlicher Konversationsfähigkeit zum bewussten produktiven und rezeptiven Umgang mit Schrifttexten, der von Ehlich (2005: 30) als einer der wichtigsten Prozessschritte in der Zweitsprachentwicklung bezeichnet wird, soll auch in der Sprachstandsmessung berücksichtigt werden. Für diese Zielgruppe soll die kommunikative Basiskompetenz in der Zweitsprache zwar nicht ausgeblendet werden, aber auch nicht im Mittelpunkt sein. Die zu erfassenden Fertigkeiten sollen auf der Stufe von CALP-Kompetenzen sein, von denen angenommen werden kann, dass sie im schulischen Alltag eine Rolle spielen.

Zweitens muss die spezifische Sprachsituation der Deutschschweiz voll in die Betrachtung einbezogen werden. Da der Prozess des Zweitspracherwerbs von Immigrantenkinder in der Deutschschweiz in vielerlei Hinsicht Merkmale zeigt, die nicht mit Erstspracherwerb und auch nicht mit dem Zweitspracherwerb in anderen Sprachumgebung identisch sind, ist es notwendig, die Besonderheit der Spracherwerbssituation und des Erfahrungshintergrundes von Immigrantenkinder sowohl in der Didaktik als auch in der Sprachstandsmessung zu berücksichtigen. Die Probleme der überwiegenden Mehrzahl der Immigrantenkinder in der

Deutschschweiz liegen in der Sprachverwendung, insbesondere in der Beachtung der korrekten grammatischen Strukturen, wie z. B. Unsicherheit bei der Artikelzuweisung und Pluralbildung, die durch die Abweichung zwischen der Mundart und dem Hochdeutschen verursacht werden.

Wie Häcki Buhofer et al. (1994: 158) betont, verbieten „diese Besonderheiten generell eine einfache Übertragung von aus anderen Sprachregionen Bekannten und erfordern Grundlagenforschung.“ Die in den Metaanalysen berücksichtigten Evaluationsstudien sollen zwar die dort gesetzten Mindeststandards erfüllen, sind nach genauerer Durchsicht nicht geeignet für das Forschungsziel der vorliegenden Arbeit. In den folgenden Ausführungen wird ein neues Testverfahren aufgebaut, das die als relevant ermittelten Bereiche der Zweitsprachentwicklung der spezifischen Zielgruppe erfasst und so bewertet, dass daraus zuverlässig Rückschlüsse auf den bereits erreichten Stand und die noch erforderlichen Entwicklungsschritte gezogen werden können (vgl. Griebhaber 2006: 5).

Dabei ist wichtig, einerseits durch die Nutzung wissenschaftlicher Erkenntnisse bei der Konstruktion von Verfahren Mess- und Prognosefehler substantiell zu verringern, andererseits verbleibende Mess- und Prognosefehler transparent zu machen, so dass diese genauer eingeschätzt und angemessen berücksichtigt werden können (Fried 2004: 11).

## Kapitel 2 Das Forschungsdesign und die empirische Pilotstudie

Das nachfolgende Kapitel enthält ein Modell zur Erhebung der Hochsprachkompetenz der Immigrantenkinder vor der Schule und die empirische Arbeit zur Probe mit dem Testverfahren sowie eine Zusammenstellung der wichtigsten Ergebnisse aus der Pilotstudie.

### 1. *Aufbau eines Testverfahrens*

#### 1.1. Das Ziel und die Testgegenstände

Die vorliegende Arbeit fokussiert die Erhebung der Zweitsprachkompetenz im Hochdeutschen von Immigrantenkindern vor der Schule. Von der Arbeit wird es erwartet, dass sie ein sinnvolles und praktikables Verfahren zur Messung der Hochsprachkompetenz und zur Erhebung der relevanten Hintergrundinformationen, wissenschaftlich begründete Methoden zur Auswertung der Daten und Interpretation der Ergebnisse findet und in einer Pilotstudie ausprobiert.

Bei der Konstruktion des Testverfahrens ist folgendes zu beachten: Erstens soll die Sprachkompetenz der zu testenden Kinder gezielt getestet werden. Andere Kompetenzen wie Selbstvertrauen, Konzentration, Intelligenz sind kein Testgegenstand der vorliegenden Studie. Zweitens soll der Testinhalt dem altersspezifischen kognitiven Entwicklungsstand der Kinder entsprechen. Drittens wird im vorliegenden Test ausschließlich die mündliche Sprachkompetenz in der Hochsprache erhoben, was für die Kinder ohne Schriftsprachkenntnisse anwendbar ist. Viertens soll die Dauer der Durchführung und Auswertung in einem praktikablen Rahmen. Zum letzten wird die Rolle der diglossischen Sprachumgebung als Ausgangspunkt besonders berücksichtigt.

##### 1.1.1. Kompetenz in der Hochsprache

Bei der Prüfung der Hochsprachkompetenz liegt der Fokus sowohl in der Regelbeherrschung der Grammatik als auch in der Kommunikation in der Zielsprache. Grammatische Kenntnisse werden durch einen Untertest von Pluralbildung der Substantive im Hochdeutschen exemplarisch erhoben, während eine Sprachprobe zum Verstehen und Nacherzählen einer Bildergeschichte weitere Aufschlüsse über die schulrelevante kommunikative Fähigkeit liefert.

##### 1.1.2. Kompetenz in der Erstsprache und im Dialekt

Als Referenz werden auch Kompetenzen der Kinder in der L1 und im Dialekt in einer Art von

Fremdeinschätzung erhoben, und zwar jeweils von den Eltern der zu testenden Kinder und von den zuständigen Lehrpersonen im Kindergarten. Eine objektive Beurteilung der Hochsprachkompetenz wird zusätzlich noch von Lehrpersonen aus Erfahrungen erstellt, damit die jeweiligen eingeschätzten Kompetenzen in den drei Sprachen/Sprachformen verglichen und anschließend mit den Ergebnissen aus dem direkten Sprachtest korreliert werden können.

### 1.1.3. Hintergrundinformationen

Hintergrundinformationen werden durch direkte und indirekte Befragung elizitiert. Ziel ist es, einige Faktoren zu identifizieren, und zwar (a) die zielsprachliche Erziehung im Kindergarten, (b) Sprachkontakte in verschiedenen Kontexten, (c) Einstellungen gegenüber der Zielsprache und (d) den Sprachstand jeweils in der Erstsprache und im Dialekt.

Die konkreten Fragestellungen lassen sich wie folgt formulieren:

- Wie ist die sprachbezogene Erziehung im Kindergarten gestaltet? (Spracherziehung)
- Wie schätzt die Lehrperson die Sprachkompetenzen des Probanden jeweils in der Mundart und in der Hochsprache ein? (Fremdeinschätzung durch die Lehrperson)
- Wie ist die L1-Kompetenz des Probanden nach der Einschätzung dessen Eltern? (Fremdeinschätzung durch Eltern)
- Welche Sprache/Sprachform wird vom Probanden mit wem wo gehört oder gesprochen? (passiver und aktiver Sprachkontakt)
- Kann das Kind die zwei Sprachvarietäten seiner Zweitsprache unterscheiden? (Sprachbewusstheit)
- Wie schätzen die Kinder und ihre Eltern die Bedeutung der jeweiligen Sprache/Sprachform in ihrem Leben ein? (Einstellungen)
- Wie beurteilt das Kind selbst sein Können in der Hochsprache? (Selbsteinschätzung)

Hinter diesen Fragenstellungen steht unter anderem die Überlegung, wie die Faktoren, nämlich die Spracherziehung im Kindergarten, der Sprachkontakt der Immigrantenkinder mit verschiedenen Sprachen/Sprachformen und die Spracheinstellung von Kindern und deren Eltern, den Hochspracherwerb der Kinder beeinflussen können. Vor allem der Sprachkontakt der Kinder wird in diesem Teil intensiv behandelt. Informationen darüber werden aus drei Domänen zusammengefasst, nämlich in der Familie, im Kindergarten und beim



Medienkonsum. Somit entsteht eine Übersicht über die Verteilung der L1 und L2 (mit Unterschieden zwischen der Hochsprache und dem Dialekt) im gesamten Lebensumfeld des Kindes.

- Sprachgebrauch in der Familie: Sprache der Eltern zum Kind, Sprache des Kindes zu den Eltern und Sprache unter Geschwistern
- Sprache im Medienkonsum (Sprache der TV-Programme, Sprache der Kassetten und Sprache des Büchervorlesens)
- Sprache in Nachbarschaft und im Freundkreis
- Sprache des Kindes im Kindergarten (Sprache des Kindes gegenüber der Lehrperson, Sprache des Kindes mit anderen Kindern)

Die Einstellungen gegenüber Sprachen / Sprachformen werden jeweils von Kindern und von deren Eltern erhoben, während die Einschätzungen der Sprachkompetenzen der Kinder sowohl subjektiv als auch objektiv befragt werden. Diese Aspekte beeinflussen unmittelbar den kindlichen Zweitspracherwerb und sind besonders relevant in der dialektalen Sprachumgebung der Deutschschweiz.

Es wurden drei Fragebögen und ein Interviewbogen entworfen, die im Folgenden im Detail vorgestellt werden. Nach der ersten Probe des Verfahrens (siehe Seite 123, „Qualitative Validation - Vorversuch und Revision“ in diesem Kapitel) wurden die eingesetzten Materialien an einzelnen Stellen revidiert. Im Anhang 3 findet man die endgültigen Versionen der vier Bögen, die in der Pilotstudie wieder zur Datenerhebung verwendet wurden.

## 1.2. Probanden

Angesichts der Tatsache, dass Kinder aus Migrationsfamilien beim Eintritt des Kindergartens teilweise nur sehr wenig oder sogar kein Deutsch können, fokussiert sich die Zielgruppe des vorliegenden Testverfahrens auf die Immigrantenkinder, die im letzten Kindergartenjahr und bald einzuschulen sind. Aus praktischen Gründen werden Probanden in Kindergärten in der Stadt Bern ausgesucht. Bei der Auswahl der Stichprobe bleibt zu beachten, dass die Aufnahme des Kontakts mit Kindergärten schwierig sein kann. Aus Erfahrungen von Fachleuten sind solche Projekte oft nicht willkommen von Lehrpersonen, weil sie im normalen Kindergartenalltag störend sein könnten und manchmal auch den Lehrpersonen zusätzliche Arbeit bringen würden. Außerdem kann eine Selektion der Probanden insbesondere aufgrund der notwendigen Zustimmungspflicht der Eltern kaum zu realisieren

sein.

### 1.3. Testverfahren

Das gesamte Testverfahren beinhaltet drei Teile, nämlich (1) Einzeltest mit Probanden inkl. zwei Untertests, (2) Fragebögen für Lehrkräfte und Eltern sowie (3) gesteuerte Einzelgespräche mit dem zu testenden Kind.

#### 1.3.1. Einzeltest mit dem Kind

Zur direkten Messung des Hochsprachstands der Immigrantenkinder vor der Schule sollen exemplarische Indikatoren zur umfassenden und differenzierten Beurteilung der Sprachkompetenz ausgewählt werden. Dabei soll sich der getestete Bereich der Sprachkompetenz nicht auf die alltagskommunikative Ebene beschränken, anders gesagt, nicht auf das Sprechen, sondern auf die Sprache konzentrieren. Es wäre z.B. wenig sinnvoll in einem Sprachtest zu überprüfen, ob ein Kind jemanden in Hochdeutsch grüßen, seinen eigenen Namen sagen, Lieder singen kann oder alltagsrelevante Fragen beantworten kann. Denn auch das sprachlich meist unauffällige Verhalten der mehrsprachigen Kinder im Mündlichen, wie es Mehlem betont, sagt nur wenig über ihre Beherrschung des schriftsprachlichen Registers aus (Mehlem 2004: 186). So scheinen mir in diesem Testverfahren sowohl die Grammatikkenntnisse als auch die sprachlogische, schul-kognitive Kompetenz, also die CALP-Kompetenz, in Form von komplexerer Rezeptions- und Produktionsfähigkeit wichtig zu sein. In diesem Sinne werden zwei Untertests jeweils im grammatischen und narrativen Bereich konstruiert, und zwar die Pluralbildung und das Geschichtennacherzählen.

##### *1.3.1.1. Untertest I: Pluralbildung im Hochdeutschen*

Das deutsche Pluralbildungssystem wurde von verschiedenen Forschern aus verschiedenen Perspektiven untersucht (vgl. Balke 1998). Wegen ihrer besonderen Markiertheit wird die Pluralbildung als ein sehr kritisches Testitem viel explizit eingesetzt (ein Beispiel ist SSV 2003).

In diesem Test werden aus testökonomischen Gründen zehn Substantive zur mündlichen Pluralbildung getestet. Die Testwörter stammen aus den Domänen der altersgemäßen Lebenswelt der Kinder und auch aus den fünf Typen der Pluralbildungen im Hochdeutschen. Sie sind: das Foto, die Blume, die Lampe, der Tisch, der Hund, der Stuhl, das Kind, das Bild, der Weihnachtsmann und der Vogel. Dabei werden zweiteilige Bildkarten als Testmaterial

verwendet (siehe Anhang 1).

Die hochsprachliche Pluralform des jeweiligen Testwortes weicht von der in der Mundart in unterschiedlichem Maße ab.

#### 1.3.1.1.1. Exkurs: Ergebnisse aus einer kleinen Umfrage Pluralformen der ausgewählten Substantiven in der Mundart

Wie es im Kapitel 1-2 „Kontrastiver Vergleich zwischen der Hochsprache und der Berner Mundart“ dargestellt wurde, ist die Berner Mundart als gesprochene Sprachform in vielen linguistischen Bereichen durch lockere Gestaltung geprägt. Eine Umfrage in kleinem Umfang fokussiert die morphologischen Besonderheiten der Mundart und dient dazu, die Größe des Abstands zwischen der Hochsprache und der Mundart hinsichtlich der Pluralbildung der Substantive zu präzisieren und die gebräuchlichsten Pluralformen von mehreren Möglichkeiten herauszufinden. Dabei wurden die jeweiligen mundartlichen Pluralformen der zehn Testwörter bei erwachsenen MundartmuttersprachlerInnen erfragt. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Umfrage in einem quasi-linguistischen Kreis stattfand. Die Fragebögen wurden von den BA-Studierenden aus drei verschiedenen Seminaren im Fach Germanistik ausgefüllt. Davon waren insgesamt 29 BerndeutschmuttersprachlerInnen. Alle Fragebögen wurden in einer Tabelle zusammengefasst und anschließend statistisch analysiert.

In den ausgefüllten Fragebögen zeigen sich die vielfältigen orthografischen Alternativen der gesprochenen Sprache auf. Das Wort *Stuhl* wird unten als Beispiel gezeigt, wobei die Antworten von 29 Befragten im Detail aufgelistet werden.

**Tabelle 2-1 Beispiel aus den Daten der Umfrage „Pluralformen in der Mundart“**

Nr.	Artikel Sg.	Sub Sg.	Artikel Pl.	Sub Pl.	Alternativ 1	Alternativ 2
1.	dr	Stuehl	d'	Stüehl	/	/
2.	dr	Stueu	d	Stüeu	Stúel	/
3.	dá	Stuel	die	Stúel	/	/
4.	d'r	Stuu	d'	Stúu	Stúhl	/
5.	dr	Stu	/	Stúu	/	/
6.	dr	Stueu	d'	Stüeu	/	/
7.	/	S(ch)tuu	/	s(ch)túu	/	/
8.	dr	Stuu	d'	Stüeu	/	/
9.	/	Stueu	/	Stüeu	/	/
10.	dr	Stuu	d'	Stúu	/	/

11.	dr	Stueu	d	Stüeu	/	/
12.	/	Stuáu	/	Stúáu	/	/
13.	dr	Schtu	d'	Schtüu	Schtüel	/
14.	/	Schtuel	/	Schtüel		/
15.	dr	Stueu	d	Stüu	/	/
16.	dr	Stueu	d'	Stüeu	/	/
17.	dr	Stueu	d'	Stüeu	/	/
18.	dr	Stuáu	d'	Stüáu	Stüun	/
19.	dr	Schtuu	d'	Schtüu	/	/
20.	dr	Stueu	d'	Stüeu	/	/
21.	/	Stuu	/	Stüu	/	/
22.	dr	Schtuu	d	Schtüu	/	/
23.	dr	Stueu	d	Stüeu	/	/
24.	/	Stuu	/	Stüu	/	/
25.	/	Stuu	/	Stüu	/	/
26.	dr	Schtuáu	d'	Schtúáu	/	/
27.	dr	Stueu	d	Stüeu	/	/
28.	dr	Stueu	d	Stüeu	/	/
29.	dr	Stueu	d'	Stüeu	/	/

Hierbei lassen sich hinsichtlich der gebräuchlichsten Pluralformen der Testwörter klare Ergebnisse aus diesen Daten darstellen.

**Tabelle 2-2 Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Umfrage „Pluralformen in der Mundart“**

Sg.	G ängige Pl.	Andere Pl.
Ma	Männer	Manne
Lampe	Lampe	Lampene
Vogu	Vögu	/
Tisch	Tische	/
Stueu	Stüeu	Stüu
Foto	Fotos	Fotine
Hung	Hüng	Hünd

Ching	Ching	Chind
Bild	Bilder	/
Blueme	Blueme	/

Dabei ist es aufgefallen, dass die Abweichung teilweise nicht so groß wie erwartet ist. Besonders bei Substantiven wie *Foto* und *Ma* werden die typologisch gesehen dialektale Formen *Fotine* und *Manne* nicht als die gängige Form, sondern nur als Alternative zur gängigen Pluralform erwähnt. Bei *Blueme* wird die sensationelle Form in der Mundart *Bluemene* fast nie verwendet. Das lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass die Befragten 100% junge Studierende sind, die sich für Linguistik interessieren. Bei ihnen kann einerseits von einer höheren Sprachbewusstheit und andererseits auch von mehr Einflüssen durch ihre generell hohe Hochsprachkompetenz auf ihre Mundart ausgegangen werden.

#### 1.3.1.1.2. Testmethode

Probanden werden im Kindergarten im Einzelnen mündlich getestet. Mit folgender Einleitung beginnt die Untersuchung:

„Ich habe hier ein paar Bilder. Es sind Bilder von Tieren, Menschen und auch von anderen Sachen. Wir machen jetzt ein kleines Spiel mit diesen Karten. Ich sage dir wie eines davon heißt und du sagst mir, wie zwei davon heißen. Wir machen zuerst ein Beispiel, Schau mal, das ist ein Tisch. ... Hier kommt noch einer dazu. Jetzt sind hier zwei ... (Tische)?“

Dabei wird dem Kind zuerst eine Karte gezeigt, bei der nur die linke Seite zu sehen ist. Die Untersuchungsleiterin nennt die Singularform des Gegenstandes auf der linken Seite der Karte. Dann zeigt sie dem Kind den rechten Teil der Karte. Nach einem Beispiel soll jeder Proband die Pluralform von jeweils neun Substantiven nennen. Die Aufgaben sind in zufälliger Reihenfolge.

#### 1.3.1.2. Untertest II: Geschichteverstehen und –nacherzählen im Hochdeutschen

Bei der Erwägung des Testitems zur Erhebung kindlicher kommunikativer Kompetenz zeigt sich das Geschichtenerzählen – eine Form von der mündlichen narrativen Sprachproduktion – als eine gängige Datenerhebungsmethode, die besonders bei kleinen Kindern geeignet ist.

##### 1.3.1.2.1. Gesprochene Sprache:

Gesprochene Sprache als eine Variante eines Sprachsystems, die infolge der besonderen Produktionsbedingungen wie geringerer Vorausplanungskapazität und Interaktivität, neben ihren "para- und extra-linguistischen Merkmalen" wie Intonation, nonverbalen Aktionen usw. (Halliday 1989: 30f; Haag 1985: 53, in Bubenheimer 2001) auch eine Reihe linguistischer Merkmale zeigen, die sich von den schriftsprachlichen Normen im wesentlichen abweichen.

Auffallend ist die gesprochene Sprache aus der Spontaneität und geringen Förmlichkeit zuerst durch reduzierten Wortschatz und phonetische Sprech-Erleichterungen und Verschleifungen sowie viele Abtönungen geprägt (Löffler 2005: 86). Des Weiteren verfügt die gesprochene Sprache im Allgemeinen über weniger komplexe grammatische Struktur als die geschriebene. Zu den strukturellen Besonderheiten der gesprochenen Sprache gehören vor allem kurze Sätze, Satzbrüche, Ellipsen, die Setzung, die Parataxe, Ausklammerungen, ergänzende Nachträge, Parenthesen und Prolepsen gehören (vgl. Budde 1977: 2). Wie Schwitalla (2006: 100) betont, bildet und versteht man beim Sprechen und Hören im Fortlauf des Sprechens eine syntaktische Struktur, „die sich allmählich aufbaut, aber auch unterbrochen, wiederholt und verändert werden kann.“

Nicht zuletzt lässt sich auch die häufigere Verwendung von Dialekt oder Merkmalen einer regionalen Umgangssprache in der gesprochenen Sprache erkennen (Löffler 2005: 86).

Für besonders typisch für solche lockere Struktur hält Behaghel den parataxischen Satzbau, also „die Sätze äußerlich nebeneinander zu stellen, statt Haupt- und Nebensätze zu bilden“ (Behaghel 1895, in Budde 1977: 3).

Weiter ist die Ersetzung des attributiven Genitivs durch ein präpositionales Attribut mit von“ gängig. In Hinsicht des Tempusgebrauchs differenziert sich die gesprochene Sprache auch von der geschriebenen, indem das Perfekt als Erzählzeit verwendet wird, während sich im schriftlichen Text eher das Präteritum als stilistisch geeignet bezeichnet.

Auf der Diskursebene sind die gesprochenen Ausführungen „logisch weniger klar und durchgeliedert, mehr assoziativ angeordnet“, sie enthalten „mehr thematische Wiederholungen“ und Selbstkorrekturen sowie Wiederholungen in einzelnen Wortklassen. Weiterhin gibt es dabei mehr Adverbien und deiktische Ausdrücke sowie häufige Verwendung von Präpositionen, die eine logische Beziehung andeuten (so Moscovici / Humbert, in Budde 1977: 9).

Des Weiteren weist die gesprochene Sprache einen anderen Wortschatz als die Schriftsprache auf. Außerdem kommen Dialektismen häufiger vor.. Besonders im Sprachraum, wo Dialekt

und Standardsprache als stilistisch unterschiedliche Sprachmedien registriert sind, wechselt man sich in mündlichen Äußerungen leicht in die umgangssprachliche Varietät.

Allerdings basiert auch die gesprochene Sprache auf den morphologischen und syntaktischen Regeln der Schriftsprache. Verstöße gegen die grundsätzlichen grammatischen Regeln wie z.B. falsche Wortstellungen werden auch in der gesprochenen Sprache als Fehlleistung angesehen, da solche Phänomene die Verständigung beeinträchtigen können.

- **Gesprochene Sprache als Testgegenstand der Sprachstandsmessung**

Da gesprochene Sprachdaten im Vergleich zur geschriebenen Sprache unter einer situativ gebundenen, zeitlich beschränkten, meistens interaktiven und weiterhin geringer normierten Bedingung entstehen, führt es dazu, dass eine Sprechproduktion von mehreren außersprachlichen Faktoren beeinträchtigt werden kann, so dass die Performanz eines Sprechers in einem mündlichen Test nicht vergleichbar mit deren in einem schriftlichen ist. Das bedeutet auch, dass man bei der Auswertung eines gesprochenen Sprachoutputs andere Maßstäbe setzen soll als bei schriftsprachlichen Tests (Bubenheimer 2001).

- **Textsorte von Geschichte/Märchen**

Abgesehen von ihren Eigenschaften im Gegensatz von der geschriebenen Sprache variiert sich die gesprochene Sprache in verschiedenen Kontexten, aufgrund ihrer engen Situationsbedingtheit, sowohl strukturell als auch inhaltlich stark. Dabei spielen Faktoren wie das Thema, der Gesprächspartner, der Stil usw. eine wichtige Rolle. So ist ein Gespräch zwischen Freunden stilistisch gesehen viel lockerer als eines zwischen einem Professor und einem Studenten über ein Forschungsprojekt. Ebenso unterscheidet sich ein Dialog auch von einer mündlichen Erzählung.

Erzählungen zeichnen sich durch ihre Basisstruktur aus, die als „Geschichtengrammatik“ (story grammar) bezeichnet wird. Trotz vieler Divergenzen in der Interpretation des Begriffs von verschiedenen Forscherinnen und Forschern (Mandler/Johnson 1977; Rumelhart 1975; Stein/ Glenn 1979; Thorndyke 1977, in Cortazzi 1993: 75) geht das Konzept im Prinzip davon aus, „dass Geschichten eine unschwellige grundlegende Struktur besitzen, die sich trotz großer inhaltlicher Unterschiede von Geschichte zu Geschichte kaum ändert. Diese Struktur besteht aus einer Anzahl geordneter Elemente“ (Mancuso 1986: 92, in Merkel 2005). Noch klarer definiert Schneider (2002: 4) die Geschichtenerzählungen als „sets of sequentially related categories and each category refers to different types of information that serve specific functions in the story“, wobei die

temporale und funktionale Organisation der Ereignisse ein besonderes Gewicht gewinnt.

Die unterschiedlich funktionierenden Elemente in einer Geschichtenerzählung lassen sich in drei Kategorien einteilen, nämlich in das Setting, die Episode und den Abschluss (vgl. Boueke et al 1995: 90ff). Diese sind weiter durch verschiedene subgeordnete Elemente markiert.

Somit entsteht eine hierarchische Struktur. Im Setting geht es beispielsweise meistens um die Einführung des Hauptaktanten, Einführung des Handlungs-/Ereignisortes, Einführung des genauen Zeitpunktes einer Handlung / eines Ereignisses (*eines Tages, einmal*), Einführung einer laufenden Handlung (mit implizitem Plan) usw. In der Episode werden normalerweise ein neuer Ereignisort, ein neuer Ereigniszeitpunkt (*dann, nachher*) mit neuen Aktanten unter neuen Handlungsbedingungen eingeführt. Zum Abschluss gehören vor allem verstärkte Problemlöse-Aktivitäten (als Abschlussindikator) und explizite Wiederaufnahme des Settings (als Rückgriff auf die Ausgangsereignisse). Kontrastive Konnektoren (*aber, doch*) werden besonders in der Episode und im Abschluss verwendet.

Dabei wird es klar, dass Kohärenz und Kohäsion als Zentralkriterien der Textualität (Beaugrande 1981: 3-5) in der Geschichtenerzählung sehr wichtig sind. Besonders durch die richtige Verwendung von Konnektoren wird die Kohäsion des Textes gewährleistet.

Konnektoren stellen als Verknüpfung auf der Mikroebene von Sätzen oder auch makrostrukturellen Einheitsbündeln, ein besonders wesentliches Mittel für die Strukturmarkierungen einer Geschichte dar. Denn Ereignisse in einer Geschichte „müssen untereinander verkettet und in eine temporale oder auch kausale Abfolge gebracht werden“ (Boueke et al 1995: 142). Zudem ist der Gebrauch von Pronomina, neben ihrer deiktischen Funktion, insbesondere auch ein kohäsives Mittel, das sich direkt auf die globale Struktur der Geschichte auswirkt (vgl. Boueke et al 1995: 142).

#### 1.3.1.2.2. Fertigkeit – Erzählen

Die sprachliche Realisierung der strukturell organisierten Geschichte setzt nicht nur semantische, grammatische Kenntnisse in einer Sprache voraus, sondern auch eine Fertigkeit, die auf der Textebene der Sprache ausgebaut wird. Die Geschichtenerzählung erfasst die Sprachkompetenz der Kinder auf einem höheren, umfassenderen Niveau, wobei Wörter und Sätze miteinander verbunden und in eine kohärente Struktur gebracht werden sollen. Somit wird eine linguistische Komplexität auf einem höheren Niveau als das der Umgangssprache erreicht. Mit ihrem oft literal oder schriftsprachlich gefärbten Wortschatz oder Formulierungen sowie Beschreibungen der komplizierten Ereignisse-Verhältnisse / Relationen gilt Narrative als Brücke zwischen der gesprochenen Sprache und der



Schriftsprache. Außerdem kann die Diskursfertigkeit, auf die man sich zur globalen Strukturierung beim Verstehen oder Erzählen einer Geschichte stützt, als eine ausgereifte/ausgeformte Kompetenz mit „einer Erweiterung der zugrundeliegenden, dialogisch konstituierten und auf Alltagskommunikation ausgerichteten Sprachkompetenz“ (Portmann-Tselikas 2005: 2) betrachtet werden. Diese narrative Kompetenz hängt mit der CALP-Kompetenz der Kinder eng zusammen.

Es wurde z.B. bereits nachgewiesen, dass zwischen Erzählkompetenz und korrekter Genusmarkierung ein gewisser Zusammenhang besteht (Jeuk 2007: 43). Des Weiteren kann die Erzählfähigkeit laut Boueke et al (1995: 142) als eine spezifische kognitive Kompetenz angesehen werden, der ein kognitives Schema zugrunde liegt. Das Schema zur globalen Strukturplanung für Geschichten koordiniert sich mit anderen Fähigkeiten auf verschiedenen linguistischen Ebenen, wie z.B. Wortschatz-, Satzbau- sowie kommunikativen Kompetenzen, und bringt einen kohärenten Text hervor.

Kinder nehmen schon früh Kontakt mit dem Geschichtenerzählen auf. Dies findet sowohl beim Unterhalten mit anderen Leuten als auch beim Medienkonsum von Büchern, Fernsehprogrammen, Filmen usw. statt und baut dadurch die Erzählfertigkeit der Kinder auf. Die Erzählerwerbsforschung, die auf Labov/Waletzky (1973, in Boueke et al, 1995) zurückgeht, hat verschiedene Entwicklungsmerkmale der kindlichen narrativen Fähigkeit in jedem Alter untersucht und festgestellt, dass sich das Schema für die globale Geschichtenstruktur, bei kleinen Kindern erst allmählich mit der kindlichen Kommunikationsfähigkeit, mit zunehmenden Sprachkenntnissen und literalen Erfahrungen entwickelt. Diese narrative Fähigkeit wird nach Hoppe-Graff, Schöler/Schell (1980: 14, in Boueke et al 1995: 61) auf der Basis der alltäglichen Kommunikationsfähigkeit schrittweise aufgebaut und entwickelt sich generell in folgenden Schritten:

- Die Produktion besteht nur aus einer Aussage.
- Die Produktion besteht aus mehreren unverbundenen Aussagen.
- Die Produktion besteht aus temporal, aber nicht kausal verbunden Aussagen.
- Die Produktion besteht aus temporal und kausal verbundenen Aussagen, die jedoch keinerlei Informationen über die Zielorientiertheit des Protagonisten beinhalten.
- Die Produktion besteht aus temporal und kausal verbundenen Aussagen, die sogar zusätzlich noch mit Angaben über die Zielorientiertheit des Protagonisten versehen

sind.

## Narrativkompetenz als Testgegenstand

Oft werden Geschichten und Märchen als Testgegenstand oder Testinhalt eingesetzt, um auf die Lebenswelt der getesteten Kinder anzupassen oder das Interesse von diesen zu wecken.

Anders als bei sonstigen Sprachstichproben werden durch narrative Testaufgaben Äußerungen mit mehr interessanten sprachlichen Phänomenen erhoben.

Southwood/ Russell (2004) haben in ihrer Untersuchung die Methoden „Geschichtenerzählen“, „Interview“ und „Freispiel“ bezüglich verschiedener Parameter verglichen und konnten zeigen, dass fünfjährige typisch entwickelte Jungen im Freispiel zwar mehr Sprache produzierten, aber beim Erzählen längere und syntaktisch komplexere Äußerungen hervorgerufen wurden.

Verschiedene Methoden wurden von Forscherinnen und Forschern eingesetzt, um narrative Stichproben von Kindern zu erhalten, z. B. mündliche Nacherzählung, Erzählung anhand von Bildern, mündliche Nacherzählung mithilfe von Bildern, Nacherzählung von Filmen, Ergänzung von Geschichten (story stems), und Nachspielen mithilfe von Requisiten usw. Auch in vielen Sprachtests wurde narrative Kompetenz miteinbezogen oder gezielt erfasst, beispielsweise in HAVAS 5 (siehe Kapitel 1-5.2.4). Im Vergleich zur Bildbeschreibung und zum freien Erzählen erfasst Geschichtennacherzählen gleichzeitig die rezeptive und produktive Kompetenz der Probanden, da die Hervorbringung der gehörten Geschichte mit eigenen Worten eine Kombination aus Verstehens- und Reproduktionsprozessen ist. In diesem Sinne kann Geschichtennacherzählen Indikationen sowohl in der globalen Diskursfähigkeit als auch in verschiedenen zielsprachlichen Sub-Kompetenzen der Kinder liefern. Im Vergleich zu anderen Sprachtests, die die Ebenen von Wort und Satz im Einzelnen fokussieren, bieten die Ergebnisse aus einem Test von narrativer Reproduktion einen umfassenderen Überblick über die generelle Sprachentwicklung des Probanden.

Als wichtiges Hilfsmaterial werden oft Geschichtenbilder eingesetzt. Durch Visualisierung des Geschichteninhalts mithilfe von Bildern werden Geschichten in einer kinderfreundlichen und erleichterten Weise präsentiert, so dass die Untersuchungsteilnehmer ihre Angst vor dem Test beseitigen können und in einer freien Atmosphäre zeigen, was sie können.

In der vorliegenden Studie wird ein Test von Geschichtennacherzählung entwickelt, in dem Probanden nach dem Anhören einer kurzen Kindergeschichte den Inhalt dieser Geschichte

wiedergeben sollen.

#### 1.3.1.2.3. Auswahl der Testgeschichte

Die Auswahl der Testgeschichte wurde durch folgende Kriterien getroffen:

- i. Das geschichtengrammatische Kriterium. Besonders beim Nacherzählen führt die Verletzung der Geschichtengrammatik oft zur Schwierigkeit mit dem Verstehen und Erinnern von Texten (vgl. Thorndyke 1977).
- ii. Das testökonomische Kriterium. Es soll eine kurze Geschichte sein, innerhalb etwa zwei Minuten sollte man es schaffen, einem Kind diese Geschichte klar zu erzählen.
- iii. Das testmethodische Kriterium. Es soll eine allen Probanden fremde/ neue Geschichte sein, damit wirklich getestet werden kann, ob jedes Kind die Geschichte inhaltlich verstehen und sprachlich nacherzählen kann.
- iv. Das emotionelle/affektive Kriterium. Es soll eine interessante und sinnvolle Geschichte sein, so dass die Kinder während des Testens Freude an der Geschichte haben und nach dem Test etwas von der Geschichte lernen können.
- v. Das inhaltliche/kognitive Kriterium. Bei der Auswahl des Textes wurde darauf geachtet, dass für das Verständnis seines Inhalts kein spezifisches Vorwissen nötig ist. Der Text beschäftigt sich auf eine eher allgemeine Weise mit Phänomenen im Alltagsleben der Kinder. Es soll eine Kindergeschichte sein, d.h., dass sie inhaltlich der Lebenserfahrung und dem kognitiven Entwicklungsstand der Kinder entspricht und lexikalisch den Grundwortschatz im Vorschulalter nicht überholt.

Um die Wahrscheinlichkeit zu vermeiden, dass für manche Kinder die Testgeschichte bereits bekannt wäre, wurde nach dem Recherchieren von zahlreichen Kindergeschichten eine Geschichte aus China namens „Das kleine Pferd“ ausgewählt, verkürzt und ins Hochdeutsche übersetzt (siehe Anhang 2). Obwohl die Geschichte bereits im Jahr 1954 veröffentlicht wurde und zu einer der bekanntesten Kindergeschichten Chinas zählt, ist sie für die westlichen Länder noch ganz fremd, da es keine Übersetzungsversion dafür vorhanden ist. Der Grund liegt wahrscheinlich daran, dass diese Geschichte in Europa nicht für typisch chinesisch gehalten wird. Für das Einsetzen in einem Sprachtest ist es jedoch geeignet, da die Testgeschichte wenig kulturspezifische Merkmale umfasst und bei den Probanden kein Vorwissen des kulturellen Hintergrunds voraussetzt.

#### 1.3.1.2.4. Methode

Für den Test Geschichteverstehen und –nacherzählen wird die ausgewählte Geschichte von einer muttersprachlichen Projektmitarbeiterin im Hochdeutsch vorgelesen und auf dem Tonband aufgenommen. Zu der Geschichte sind zusätzlich acht Bilder, die jeweils den Geschichteninhalt eines Abschnitts darstellen, ohne Nummerierung vorbereitet.

Der Proband bekommt beim Test die acht Bilder vor sich präsentiert und die Tonaufnahme abgespielt. Nach einer einmaligen Vorführung wird das Kind gebeten, anhand der Bildserie die Geschichte mit eigenen Worten noch mal zu erzählen.

Während der Aufnahmen sollten die Versuchsleiter möglichst wenig intervenieren. Die Untersuchungsleiterin griff nur dann in die Erzählung ein, wenn ein Kind z.B. eine Frage stellt oder lange schweigt.

Die zwei Teiltests, jeweils von Pluralbildung und Geschichtennacherzählung, dienen als Hauptteil des ganzen Verfahrens und liefern die wichtigsten Indikatoren zur Evaluierung der Zweitsprachkompetenzen der fremdsprachigen Kinder. Die Erzählungen wurden vollständig auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert.

#### 1.3.2. Fragebögen für Lehrpersonen und Eltern

Informationen über die sprachliche Sphäre im Alltagsleben und objektiv eingeschätzte Sprachkompetenzen des zu testenden Kindes werden in Form von Fragebögen erhoben. Hier werden Aussagen aus dem Kindergarten und aus der Familie gesammelt und objektive Einschätzungen zur Sprachkompetenz und zum Sprachverhalten des Kindes sowie zur Spracheinstellung aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet.

Wichtig ist aber auch, dass die Fragebögen keine hohen Anforderungen an die Befragten stellen sollen. In Teilen der Fremdeinschätzungen der kindlichen Sprachkompetenzen soll darauf geachtet werden, dass die Aufgaben für die Lehrpersonen ohne großen Vorbereitungsaufwand zu bewältigen sind. Besonders bei der Befragung der Eltern soll berücksichtigt werden, dass die Eltern auch ohne vertieftes sprachwissenschaftliches Wissen Aussagen/ihre Beurteilungen treffen können.

##### *1.3.2.1. Fragebogen A – Lehrpersonen*

Fragebogen A zur allgemeinen Spracherziehung im Kindergarten erfasst folgende Informationen:

Tabelle 2-3 Fragebogen A - Lehrpersonen

Nummer der Frage	Das zu behandelnde Thema
I	<i>Allgemeine Information des Kindergartens</i>
A-I-1	Kinderzahl
A-I-2	Zahl der Fremdsprachigen
II	<i>Spracherziehung im Kindergarten</i>
A-II-1	DaZ-Unterricht
A-II-1-1	DaZ Wochenstunde
A-II-1-2	DaZ Material
A-II-2	Hochsprachstunde
A-II-2-1	Hochsprachstunde Wochenstunde
A-II-2-2	Hochsprachstunde Material
A-II-3	Sprachbezogene Beobachtung
A-II-3-1	Dokumentation der Beobachtung
A-II-4	Sprachtest
A-II-4-1	Testmaterial
III	<i>Sprachauffälligkeit</i>
A-III-1	Rezeptive Probleme in Berndeutsch (BD)
A-III-2	Rezeptive Probleme in Hochdeutsch (HD)
A-III-3	Produktive Probleme Aussprache
A-III-4	Produktive Probleme Stottern
A-III-5	Produktive Probleme Wortschatz
A-III-6	Produktive Probleme Satzbau

Zu einem Teil sind allgemeine Informationen über den Versuchskindergarten inkl. Standort/ - Quartier des Kindergartens, Zahl der Kinder und der Lehrkräfte, Anteil der fremdsprachigen Kinder, Altersgrenze der besuchenden Kinder, Stundenplan und Lehrplan. Zum anderen Teil gehören Informationen darüber, was sprachlich im Versuchskindergarten geschieht. Z.B. der Sprachunterricht, DaZ-Unterricht oder Hochsprachstunde, Lehrmaterialien und Testmaterialien.

Es kann durch Befragung der zuständigen Lehrpersonen festgestellt werden, ob den fremdsprachigen Kindern im Versuchskindergarten gezielte Sprachunterricht/ DaZ-Unterricht oder Hochsprachstunde angeboten wird und wenn ja, welche Lehrmaterialien zur Spracherziehung benutzt werden, ob die Lehrkräfte im Versuchskindergarten den Sprachstand der Kinder regelmäßige erfassen oder einschätzen und wenn ja, in welcher Art und Weise

(durch subjektive Einschätzung oder Standardtestverfahren, ob und welche Verfahren verwendet werden) und ob das dokumentiert wird.

### 1.3.2.2. Fragebogen B – Lehrpersonen

Fragebogen B bezieht sich auf den Sprachgebrauch des einzelnen zu testenden Kindes im Kindergarten, seine Sprachkompetenz im Dialekt und im Hochdeutschen sowie eventuelle Bemerkungen zu auffälligen Spracherwerbsschwierigkeiten.

Tabelle 2-4 Fragebogen B - Lehrpersonen

Nummer der Frage	Das zu behandelnde Thema
<i>I</i>	<i>Allgemeine Informationen</i>
B-I-1	Name des Kindes
B-I-2	Kindergartenbesuch
B-I-3	Besuch externer Sprachkurse
B-I-4-1	Sprache mit anderen Kindern
B-I-4-2	Sprache mit Lehrkräften
B-I-4-3	Sprache im DaZ-Unterricht/ in der Hochsprachstunde
B-I-5-1	Sprachauffälligkeit Rezeptiv BD
B-I-5-2	Sprachauffälligkeit Rezeptiv HD
B-I-5-3	Sprachauffälligkeit Produktiv Aussprache
B-I-5-4	Sprachauffälligkeit Produktiv Stottern
B-I-5-5	Sprachauffälligkeit Produktiv Wortschatz
B-I-5-6	Sprachauffälligkeit Produktiv Satzbau
<i>II</i>	<i>Sprachverhalten BD / HD</i>
B-II-1	Fragestellen
B-II-2	Flüssiges Sprechen
B-II-3	Eigenaktives Sprechen
B-II-4	Verstehen
B-II-5	Nachfragen
B-II-6	Selbstkorrektur/Verbessern beim Sprechen
B-II-7	Fragebeantworten
B-II-8	Erzähllust
<i>III</i>	<i>Produktive Kompetenz</i>
B-III-1	Deutlichkeit
B-III-2-1	Laute <i>ch</i>
B-III-2-2	Laute <i>r</i>

B-III-2-3	Laute <i>ss</i>
B-III-2-4	Laute <i>sch</i>
B-III-3	Verwendung abstrakter Begriffe
B-III-4	Verwendung Oberbegriffe
B-III-5	Ein-wort-Sätze
B-III-6	Mehrwordsätze
B-III-7	Grammatische Fehler

Im ersten Teil bzgl. allgemeiner Informationen des Probanden geht es hauptsächlich um vier Fragestellungen, und zwar den regelmäßigen Besuch des Kindergartens, den eventuellen Besuch eines externen Sprachkurses, den Sprachgebrauch im Kindergarten und die eventuelle Sprachauffälligkeit des Kindes. Hinsichtlich des Sprachgebrauchs im Kindergarten werden drei Fragen nach der Sprachwahl des Kindes in verschiedenen Situationen gestellt, je nachdem ob es mit einer Lehrperson, mit den anderen Kindern oder im DaZ-Unterricht/ in der Hochsprachstunde spricht.

Im Hauptteil des Fragebogens geht es um Einschätzung der Sprachkompetenz des Kindes sowohl in der Hochsprache als auch in der Mundart auf verschiedenen linguistischen Ebenen (Lautbildung/ Aussprache, Wortschatz, Satzbau – Grammatik, Sprachverstehen und Sprechen) auf einer Skala von 1 („stimmt gar nicht“) bis 4 („stimmt völlig“).

Die Fremdeinschätzung basiert auf der Beobachtung des Sprachverhaltens durch die Lehrperson und ihren Erfahrungen mit dem Kind.

### 1.3.2.3. Fragebogen C – Eltern

Der Fragebogen für die Eltern zielt darauf ab, die außerschulische Sprachumgebung des Kindes zu erfassen.

Tabelle 2-5 Fragebogen C – Eltern

Nummer der Frage	Das zu behandelnde Thema
0	<i>Allgemeine Information</i>
C-0-1	Name des Kindes
C-0-2	Elternteil
C-0-3	Muttersprache des Elternteils
I	<i>Sprachverwendung in der Familie</i>
C-I-1	Elternteil zu Kind
C-I-2	Kind zu Elternteil

C-I-3	Anderer Elternteil
C-I-4	Geschwistern
C-I-5	Nachbarn/Freunden
<i>II</i>	<i>Einschätzung des Sprachstands des Kindes in L1</i>
C-II-1	Aussprache
C-II-2	Fragestellen
C-II-3	Fragebeantworten
C-II-4	Erzähllust
C-II-5	Verstehen
C-II-6	Verwendung der abstrakten Begriffe
C-II-7	Verwendung der literarischen Wörter
C-II-8	Verwendung Einwortsätze
C-II-9	Verwendung vollständiger Sätze
<i>III</i>	<i>Medienkonsum des Kindes zu Hause (BD, HD, L1)</i>
C-III-1	TV
C-III-2	Kassetten
C-III-3	Vorlesen
<i>IV</i>	<i>Einstellung gegenüber BD, HD, L1</i>
C-IV-1	Keine Bedeutung
C-IV-2	Bedeutung für die Schullaufbahn
C-IV-3	Bedeutung für das soziale Leben
C-IV-4	Bedeutung für zukünftige Berufschancen
C-IV-5	Bedeutung für die Identität, das Selbstbewusstsein
C-IV-6	Andere Bedeutung

Fragen von Interesse sind in vier Bereiche eingeteilt:

#### 1.3.2.3.1. Sprachgebrauch unter den Familienmitgliedern und in Bekanntschaft

Im ersten Teil geht es um den Sprachkontakt des Kindes in seiner familiären und bekannten Umgebung. Dabei wird die Sprachwahl zwischen L1 und L2 und zwischen Hochdeutsch und Berndeutsch bei der Kommunikation zwischen den Eltern und dem Kind, unter Geschwistern sowie mit Freunden oder der Nachbarschaft befragt.

#### 1.3.2.3.2. Fremdeinschätzung der Kompetenz in der Erstsprache

Der zweite Teil des Fragebogens C ist eine Evaluation der Sprachkompetenz des Kindes in seiner Erstsprache.



Die Bedeutung der Erstsprachkompetenz für die generelle Sprachentwicklung eines multilingualen Kindes wurde im vorherigen Kapitel diskutiert. Das erreichte Niveau in der Erstsprache wirkt direkt auf die Entwicklung des L2-Erwerbs. Im Falle einer Sprachauffälligkeit ist primär in der Erstsprachentwicklung festzustellen, ob es gesundheitlich, psychologisch zu erklären ist. Deswegen ist bei Erhebung der Zweitsprachkompetenz die Erstsprachkompetenz immer zu berücksichtigen. Allerdings ist in der vorliegenden Studie schwer realisierbar, sowohl die L1- als auch L2-Kompetenzen der Probanden in einem Test zu erheben. Eine Wort für Wort Übersetzung der Testaufgaben vom Deutschen in alle Sprachen, die die Probanden jeweils zu Hause sprechen, ist innerhalb des Projektrahmens aus praktikablen Gründen nicht möglich. Außerdem wäre ein solches übersetztes Testinstrument sehr fraglich, denn der Aufbau eines Testverfahrens speziell für eine bestimmte Sprache ist nicht transferierbar in eine andere Sprache. Zur Erhebung der Kompetenz in einer Sprache sollen nicht nur die Besonderheiten in der Zielsprache berücksichtigt werden, sondern auch als Ausgangspunkte der Entwicklung des Erhebungsverfahrens einbezogen werden.

Um trotz dieser Schwierigkeiten doch einen Blick in die L1-Kompetenz der Probanden werfen zu können, werden die Eltern in diesem Fragebogen gebeten, die L1-Kompetenz ihres Kindes objektiv einzuschätzen. Es sind insgesamt 9 Fragen bezüglich der Aussprache, der Wortschatzbeherrschung, des Satzbaus und des Sprachverhaltens wie Fragen, Beantworten, Verstehen und Erzählen. Dabei lässt sich beachten, dass bei der Formulierung der Fragestellungen die Kenntnisse der Eltern sowohl in der deutschen Schriftsprache als auch in der Sprachwissenschaft nicht zu hoch geschätzt werden sollen. D.h., dass nicht vorausgesetzt werden soll, dass alle angesprochenen fremdsprachigen Eltern fachlich formulierte Fragen verstehen und auch sinngemäß beantworten können. Aus diesem Grund sind die Fragestellungen nach L1-Kompetenz des Kindes und die im Fragebogen B an die Lehrkräfte nicht identisch formuliert, so dass eine vergleichende Auswertung der Daten in gewissem Maße erschwert werden könnte.

Die Einschätzung wurde zwecks einer vereinfachenden Übersicht mit einer Einschätzung durch eine Punktzahl von 0-4 und Bemerkungen vorgeschlagen.

#### 1.3.2.3.3. Medienkonsum

Informationen über den Sprachkontakt beim Medienkonsum von Probanden werden bei den Eltern erhoben.

#### 1.3.2.3.4. Einstellung gegen über den Sprachen und Sprachformen

Zum letzten werden Einstellungen der Eltern gegenüber die Sprachen und die Sprachformen – nämlich Mundart und Hochdeutsch – in einer Multiple-Choice-Frage erkundigt, nämlich wie die Eltern die Wichtigkeit der jeweiligen Sprachvarietät für die Schullaufbahn, das soziale Leben, zukünftige Berufschancen, Identität und Selbstbewusstsein des Kindes sehen.

Wie vorne erwähnt, bietet der auf Hochdeutsch verfasste Fragebogen an die Eltern keine Übersetzungsversion. Mit Eltern, die Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben im Hochdeutschen haben, wird statt des Fragebogens ein gesteuertes Interview anhand des Fragebogens durchgeführt, wobei die erwünschten Informationen über sprachliche Situation in der Familie, die Erstsprachkompetenz des Kindes und die Spracheinstellungen der Eltern via einfache Formulierungen oder eventuell auf Mundart möglichst genau geholt werden. Bei Eltern, die gar kein Deutsch können, weder sprechen noch verstehen, ist dieser Teil zur Fremdeinschätzung der Sprachkompetenz des Kindes zu überspringen. Informationen können eventuell von den Lehrpersonen geliefert werden, die die Familie gut kennen.

### 1.3.3. Das gesteuerte Interview mit dem Kind

Aussagen über eigene sprachliche Erfahrungen und Sprachkompetenzen werden durch individuelle Befragung der Probanden erhalten. Neben seiner Befragungsfunktion dient das direkte Interview auch dazu, aktive und offene Sprachäußerungen von dem Kind zu bekommen.

Dabei werden Informationen aus der Perspektive des Kindes hinsichtlich der Sprachbewusstheit und der Einstellungen gegenüber den betroffenen Sprachen/ Sprachformen sowie eine Basisbeurteilung der eigenen Sprachkompetenz im Hochdeutschen erhoben. Die Einschätzung des eigenen Sprachvermögens sowie der Grad der Fehlersensibilität gelten nach Ehlich (2005: 26) auch als konstitutiver Bestandteil des (literalen) Sprachstandes. Allerdings können diese Informationen bei der Befragung der kleinen Kinder nur schwer erhoben werden. Es werden deshalb im Interview zwar Fragen nach dem Sprachgebrauch des Kindes gestellt, diese zielen allerdings vor allem auf eine tiefere Differenzierung der verschiedenen Sprachalternativen durch Reflexion eigener Sprachpraxis.

Tabelle 2-6 Das Interview mit dem zu testenden Kind

Nr. der Frage	Das zu behandelnde Thema
I	Sprachbewusstheit
D-I-1	Benennung der beherrschten Sprachen
D-I-2	die Lieblingssprache

D-I-3	der beste Freund oder die beste Freundin
D-I-4	Sprachwahl mit dem/r Freund(in)
D-I-5	Sprache zu Hause
D-I-6	Sprache im Kindergarten
D-I-7	Die leichteste Sprache
D-I-8	Die schwierige Sprache
D-I-9	Die besser beherrschte Sprache: L1 / L2
D-I-10	Die besser beherrschte Sprachvarietät: BD / HD
II	Sprachinput
D-II-1	TV & Filme
D-II-2	Sprache TV/Filme
D-II-3	Kassetten/CDs
D-II-4	Sprache der Kassetten/CDs
D-II-5	Verstehen TV/Kassetten usw.
D-II-6	Vorlesen
D-II-7	Sprache des Vorlesens
D-II-8	Verstehen hochsprachlicher Anweisungen von Lehrpersonen
D-II-9	Wortverstehen in HD
D-II-10	Geschichteverstehen in HD
III	Sprachproduktion HD
D-III-1	Zählen
D-III-2	Liedersingen
D-III-3	Geschichteerzählen
D-III-4	Basiswortschatz

Auf dem Interviewbogen sind zu jeder Frage Antwortalternativen in Berndeutsch, Hochdeutsch und L1 vorgesehen.

Wünschenswert ist, dass während des Interviews auch Bemerkungen zur Beobachtung des Gesprächs notiert werden, z. B., ob das Kind deutlich, flüssig, eigenaktiv und durchgehend von sich aus spricht, ob das Kind beim Nichtverstehen nachfragt, ob es sich oft verbessert, usw.

## 2. *Qualitative Validation - Vorversuch und Revision*

### 2.1. Vorversuch im Kindergarten BM

Die erste Erprobung des entwickelten Testverfahrens wurde im Dezember 2007 durch

Zusammenarbeit mit einer Logopädin in einem Kindergarten in Bern, hier abgekürzt BM, durchgeführt. Der Pre-Test dient in erster Linie dazu, das neue Testverfahren in seiner Durchführbarkeit/ Praktikabilität in der Praxis zu prüfen.

In Absprache mit den Lehrpersonen erfolgte die Auswahl von vier fremdsprachigen Kindern. An der Untersuchung nahmen ein Junge mit der tamilischen Erstsprache, ein Mädchen mit der kroatischen Erstsprache und ein portugiesischer und ein spanisch/französischer Junge teil.

Vor der Datenerhebung wurde ein Schreiben an die Familien der zu testenden Kinder verteilt, um deren Eltern über das Projekt, die Datenerhebung inkl. das Datum und den Ort der Datenerhebung, das einzusetzende Verfahren und die Untersuchungsleiterin zu informieren. Außerdem wurde die Möglichkeit für eine eventuelle Nach- und Rücksprache mit der Ansprechperson angeboten.

Von der zuständigen Lehrperson wurden zunächst der Fragebogen A über allgemeine Spracherziehung im Kindergarten ausgefüllt, in dem es klar wurde, dass die Sprachform im Kindergartenalltag überwiegend die Mundart ist. Nur in der obligatorischen Hochsprachstunde für die Sechsjährigen, die bald eingeschult werden sollen, werden Lieder im Hochdeutschen gesungen und auch Geschichten im Hochdeutschen erzählt.

Von der Lehrperson wurden auch Fragebögen B zur Fremdeinschätzung der Sprachkompetenzen der jeweiligen zu testenden Kinder gesammelt, während es von seitens der Eltern keine Rückmeldungen von den zugeschickten Fragebögen gab.

Während der Datenerhebung wurde zuerst ein Gespräch mit dem einzelnen Kind planmäßig geführt, wobei allerdings die großen Verständigungsschwierigkeiten zwischen dem getesteten Kind und der Hochdeutsch sprechenden Untersuchungsleiterin die Durchführung des Verfahrens stark störten. Nach dem gesteuerten Interview wurde im zweiten Schritt die Pluralbildung mithilfe der Bildkarten getestet. Zum letzten war der Test von Geschichtenacherzählung, in dem alle vier Kinder schon beim Verstehen der Geschichte große Schwierigkeiten zeigten und schließlich keine Nacherzählung produzierten.

## 2.2. Qualitative Analyse und Diskussion mit Fachleuten

Aus Gründen der Unvollständigkeit der Daten und der zu kleinen Stichprobengröße konnten die im Vorversuch erhobenen Daten nicht systematisch und quantitativ ausgewertet werden. Doch eine qualitative Analyse und eine Diskussion mit der Lehrperson und der Logopädin boten aufschlussreiche Ergebnisse und Rückmeldungen. Methodisch wurden die

Erhebungsinstrumente an einigen Stellen verbessert. Z.B. wurde der Fragebogen an die Lehrkräfte in Hinsicht der Fremdeinschätzung der Sprachkompetenzen der Kinder in gewissem Maße vereinfacht, vor allem bei ganz konkreten Fragen, die von Lehrpersonen für zu „linguistisch“ gehalten wurden, damit die Lehrpersonen nicht überfordert werden.

In Bezug auf die erhobenen Sprachkompetenzen der Probanden wurden relativ große Probleme im Hochdeutsch festgestellt, deren Gründe aus folgenden drei Perspektiven zu erklären sind:

- (1) verschiedene individuelle Schwierigkeiten wie kurze Aufenthaltszeit in der Schweiz, Sprachauffälligkeit in der Zweitsprachentwicklung sowie möglicherweise introvertierte Persönlichkeit.
- (2) Situationsbedingte Schwierigkeiten, und zwar die Unsicherheit und Nervosität vor der zwar netten, aber fremden Untersuchungsleiterin.
- (3) Sprachentwicklungsschwierigkeiten in L2. Die vor allem mundartliche Sprachumgebung, wobei der alltägliche Sprachinput im Kindergarten vermutlich eine besondere Rolle spielt.

Die Ergebnisse aus diesem Test sind aus den oben genannten Gründen nicht vergleichbar und somit auch nicht aussagekräftig. Die Erkenntnisse davon sind folgendes:

- (1) Der erste Faktor, nämlich die individuellen Unterschiede der Probanden, soll im vorliegenden Sprachtest im optimalen Fall kontrolliert werden oder deren Einflussgröße durch größere Stichprobe minimalisiert werden, um zu sehen, ob und in wie fern die erhobenen Sprachkompetenzen der Probanden wirklich von den externen (familiären, schulischen und gesellschaftlichen) Faktoren beeinflusst werden.
- (2) Die situationsbedingten Schwierigkeiten sollen in der nächsten Datenerhebung vermieden werden. Daraus entstand die Notwendigkeit der Hospitation im zu testenden Kindergarten. Kinderpsychologisch gesehen ist eine Annäherungsphase sehr wichtig für die Durchführung der Datenerhebung. Eine den Kindern ungewohnte Testsituation kann mit hoher Wahrscheinlichkeit die Testergebnisse verfälschen, denn die Kinder könnten im Test vor Angst vor der fremden Testdurchführenden gar nicht sprechen wollen oder sich ganz anders verhalten, als sie es eigentlich können oder sollen.
- (3) Ein Test mit Kindern, die mit der Hochsprache noch ziemlich große Probleme haben,

ist kaum durchführbar und dessen Ergebnisse liefern keine konkreten Antworten auf die Fragestellung, die in der vorliegenden Arbeit behandelt werden soll. Da in der vorliegenden Arbeit die sprachliche Umgebung als ein entscheidender Faktor für die Zweitsprachkompetenz der fremdsprachigen Kinder angesehen wird, wird Kindergarten als einheitliche Grundlage für die Untersuchung gesehen. So kann man davon ausgehen, dass Kinder in einem Hochdeutsch dominierenden Kindergarten in diesem Sprachtest besser ausschneiden werden als Kinder in einem Mundart gesprochenen Kindergarten.

### 3. Versuch der Quantitative Validation - Pilotstudie

#### 3.1. Datenerhebung im Kindergarten SH

Bei der Auswahl der Testprobanden für die Pilotstudie gilt die Sprachform im Kindergarten als ein wichtiges Kriterium. Der Kindergarten SH (Abkürzung des Namens), der sich ebenfalls in der Stadt Bern befindet, ist für das Projekt gut geeignet, weil Hochdeutsch dort, laut den Lehrpersonen des Kindergartens, seit Jahren als Hauptsprachmedium im Kindergartenalltag eingeführt und etabliert wurde.

Ein anderer, ebenfalls wichtiger Grund für die Auswahl dieses Kindergartens ist der relativ hohe Anteil von Immigrantenkindern im Kindergarten SH. Von insgesamt 18 Kindergartenkindern sind 13 fremdsprachig. Laut den Informationen des Kindergartens sind die 13 Immigrantenkinder zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie zwischen fünf und sechs Jahre alt. Sie sind alle in der Schweiz geboren, haben verschiedene Muttersprachen und besuchen seit mindestens sechs Monaten den Kindergarten regelmäßig.

In Bezug auf die Muttersprache(n) sind zwei Gruppen zu unterscheiden, und zwar mehrsprachige und fremdsprachige Kinder. Elf Kinder zählen zur Gruppe der Fremdsprachigen, weil die beiden Elternteile nicht deutsche Muttersprachler sind. Dagegen sind zwei Kinder mehrsprachig. Die weitaus größte Lernergruppe mit 48% bilden die Kinder, die aus tamilisch sprechenden Familien stammen.

- Englisch (2)
- Albanisch (2)
- Kroatisch (1)
- Tamilisch (5)
- Italienisch (1)
- Spanisch (1)<sup>16</sup>
- Portugiesisch (1)<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> L1 Mutter: Spanisch; L1 Vater: Berndeutsch. Aus privaten Gründen lebt das Kind meistens bei der Mutter.

Bei der Überprüfung weiterer individueller Variablen wie Alter, Geschlecht, Aufenthaltsdauer und L1 wurden keine besonderen Auffälligkeiten festgestellt. Neben den 13 Probanden wurden nach dem Zufallsprinzip zusätzlich drei Schweizer Kinder als Vergleichsgruppe ausgewählt und in den Pluraltest und Geschichtennacherzähltest einbezogen. Für eine Übersicht über die persönlichen Informationen zu den Probanden siehe die Tabelle in Anhang 3. Im Folgenden werden die Namen von Probanden jeweils mit einer dreistelligen Buchstabenkombination abgekürzt.

### 3.1.1. Beobachtung der Sprachsituation im Alltag im Kindergarten und Kontakt mit den Kindern

In Absprache mit den Lehrpersonen wurde eine dreimonatige Hospitation im Versuchskindergarten durchgeführt, um die Sprachsituation im Kindergartenalltag zu beobachten und den Kindern die Möglichkeit zu geben, die Untersuchungsleiterin kennenzulernen.

Bei der Beobachtung im Kindergarten werden Informationen im Alltag, die den Hochdeutscherwerb des Kindes beeinflussen, sowie die Sprachverwendung der Lehrkräfte und der Kinder dokumentiert.

Der Kindergarten SH befindet sich in einem sogenannten „multiethnischen“ Quartier, in dem ausländische Bevölkerungsgruppen konzentriert wohnen. Die Tatsache, dass immer wieder fremdsprachige Kinder mit wenigen oder sogar keinen Deutschkenntnissen in den Kindergarten kommen, stellt große Herausforderungen an die Lehrpersonen. Die Spracherziehung für diese Zielgruppe ist einer der Schwerpunkte der Kindergartenarbeit. Damit die fremdsprachigen Kinder mit geringem Aufwand die später von der Schule erwünschten Zweitsprachkenntnisse erwerben können, sind die Lehrpersonen darauf bedacht, dass die Hochsprache als Hauptsprachform im Kindergarten verwendet wird. D.h., dass die Lehrpersonen während der gesamten Kindergartenzeit abgesehen von bestimmten Anlässen nur Hochdeutsch sprechen, während es den Kindern freisteht, ob sie Mundart oder Hochdeutsch sprechen.

Die Mundart wird allerdings nicht völlig vernachlässigt, denn zahlreiche Reime, Lieder und Sprichwörter in Mundart werden auch in diesem Kindergarten immer wieder eingesetzt. Gelegentlich werden auch englische Lieder gesungen. Die Lehrpersonen thematisieren dabei

---

<sup>17</sup> L1 Vater: Portugiesisch, L1 Mutter Französisch und Berndeutsch. Nach Angaben der Eltern ist die dominante Sprache Portugiesisch.



die unterschiedlichen Sprachformen der deutschen Sprache und erklären den Kindern explizit, falls ein situatives Code-switching im Unterricht notwendig ist. Verständnisschwierigkeiten versuchen die Lehrpersonen in beiden Sprachformen zu beheben. Die Lehrpersonen gaben an, dass es für sie am Anfang emotional nicht leicht und ungewohnt war, Hochdeutsch zu sprechen. Sie sind aber davon überzeugt, dass sowohl fremdsprachige als auch einheimische Kinder davon profitieren.

Während der Hospitation, bei denen ich mich auch aktiv an allen Tätigkeiten im Kindergartenalltag beteiligte, beobachtete ich vor allem das kommunikative Sprachverhalten der Kinder. Nachdem sich eine gewisse Vertrautheit eingestellt hatte, war ich auch im DaZ-Unterricht mit Kleingruppen von zwei bis vier Kindern anwesend, bei denen eine Lehrperson intensiv Lehrmaterial wie z. B. mit Bildkarten arbeitete.

Die Beobachtungen bezogen sich auf die Aussprache und die rezeptive und produktive Kompetenz in den folgenden Bereichen:

- Aussprache: Deutlichkeit und Flüssigkeit der Aussprache, Intonation
- Sprachrezeption: Verstehen der im Kindergartenalltag benutzten Arbeitsaufforderungen und Fragestellungen.
- Sprachproduktion: korrekter Gebrauch von alltäglichen Begriffen und die selbständige Bildung einfacher oder komplexer Satzstrukturen.

### 3.1.2. Der Kontakt mit Eltern

Die Eltern der Kinder im Kindergarten SH wurden über die Besuche der Projektmitarbeiterin am Beginn der Hospitation durch die Lehrpersonen informiert. Bei einzelnen Veranstaltungen und anderen Gelegenheiten lernte ich die Eltern kennen. Diese Bekanntschaft trug dazu bei, dass die Eltern bei der nachherigen Datenerhebung sehr kooperativ waren.

Die Eltern, deren Kinder an der Untersuchung teilnahmen, wurden mit einem Schreiben über die Untersuchung informiert (siehe Anhang 5). Gleichzeitig wurde der Fragebogen C zur Erhebung der Erstsprachkompetenz der Kinder, des Sprachkontakts in der Familie, des Medienkonsums der Kinder und die Einstellungen der Eltern gegenüber den Sprachen/ Sprachformen verschickt. Insgesamt wurden acht ausgefüllte Fragebögen zurückgeschickt.

### 3.1.3. Kontakte mit Lehrpersonen

Während der teilnehmenden Beobachtung fanden zwischen Lehrpersonen und mir oft Gespräche über einzelne Aspekte, die die sprachliche Entwicklung der beobachteten Kinder betrafen, statt. Die Fragebögen A und B wurden jeweils am Beginn der Hospitation und während der Beobachtungszeit von einer zuständigen Lehrperson ausgefüllt, so dass für die 13 Versuchskinder jeweils eine Fremdeinschätzung der Deutschkompetenzen aus Sicht der Lehrperson erstellt wurden. Die Daten wurden dann digital in einer Datenbank gespeichert.

Die regelmäßigen Besuche des Kindergartens, die Kontakte mit den Kindern und den Lehrpersonen sowie teilweise auch mit den Eltern ermöglichten mir einerseits eine enge Beziehung zu den Kindern, andererseits auch praktische Erfahrungen, die sowohl für das Design der Datenerhebung als auch für die selbständige Testarbeit mit diesen Kindern an einem späteren Zeitpunkt sehr wertvoll waren.

### 3.1.4. Tests mit Probanden

Die Datenerhebung wurde vor Ort im Kindergarten durchgeführt. Als Räumlichkeit für die Datenerhebung bot sich das Lehrerzimmer an. Die Probanden wurden jeweils einzeln ins Lehrerzimmer gebeten. Mit jedem Kind wurde zunächst ein kurzes persönliches Gespräch geführt. Anschließend wurden zwei Testaufgaben, nämlich der Pluralbildungstest und das Geschichtenhören und -nacherzählen, durchgeführt. Bei einsprachigen Kindern wurde der Interviewteil weggelassen; einsprachige Kinder machten nur den Test zur Pluralbildung und zum Geschichtennacherzählen. Insgesamt wurden elf fremdsprachige und zwei mehrsprachige Kinder hinsichtlich ihrer Sprachbewusstheit, Spracheinstellung und Selbsteinschätzung der Hochsprachkompetenz befragt. 16 Kinder nahmen am Pluraltest und am Geschichtennacherzähl-Test teil. Beim Geschichtennacherzählen waren drei fremdsprachige Kinder nicht der Lage, die Geschichte nachzuerzählen. Ein Schweizer Junge hat in seiner Nacherzählung nur Schweizerdeutsch gesprochen, so dass eine Auswertung in Hinsicht der Hochsprachkompetenz nicht sinnvoll war. Insgesamt konnten 12 Texte aus diesem Korpus ausgewertet werden.

Die folgende Tabelle (2-7) gibt eine zusammenfassende Übersicht über die bei der Erhebung gewonnenen Daten:

Tabelle 2-7 Liste der erhobenen Daten

Gruppe	Nr.	Kind	Frage- bogen B	Frage- bogen C	Interview	Plural- test	Geschichte- nacherzählen
--------	-----	------	-------------------	-------------------	-----------	-----------------	-----------------------------

Fremd- sprachige Kinder	1.	Ald	+	-	+	+	+
	2.	Arb	+	+	+	+	-
	3.	Del	+	-	+	+	+
	4.	Est	+	-	+	+	-
	5.	Gab	+	+	+	+	-
	6.	Kuj	+	-	+	+	+
	7.	Mat	+	+	+	+	+
	8.	Nar	+	+	+	+	+
	9.	Nik	+	+	+	+	+
	10.	Noa	+	+	+	+	+
	11.	Pri	+	-	+	+	+
Mehrsprachige Kinder	12.	Ale	+	+	+	+	+
	13.	Joa	+	+	+	+	+
Mutter- sprachliche Kinder	14.	Lis	/	/	+	+	+
	15.	Max	/	/	+	+	+
	16.	Mor	/	/	+	+	+
Total			13	8	16	16	13

Der gesamte Testprozess dauerte bei jedem Kind 15-27 Minuten gedauert. Die Datenerhebungen haben vier Vormittage in Anspruch genommen.

### 3.2. Auswertung der Daten aus der Untersuchung

Zur Auswertung der Daten wurden folgende Arbeiten durchgeführt:

- Zusammenstellung der Daten aus Fragebögen und Interviews, Erstellung der Übersichtstabellen im Hinblick auf Sprachbewusstheit, -gebrauch und -einstellungen (als Einflussvariablen) und Berechnung der Mittelwerte, Erstellung der Übersichtstabellen im Hinblick auf Selbst- und Fremdeinschätzungen der Sprachkompetenzen (als Referenz) und Berechnung der Mittelwerte;
- Gruppenverteilung der Probanden nach Einflussvariablen;
- Zusammenstellung der Daten aus dem Pluralbildungstest und Berechnung der Mittelwerte;
- Transkription der Rohdaten aus Geschichtenacherzählungen, Selektion nach definierten Kriterien und

- Vergleich der Ergebnisse der Testergebnisse mit Selbst- und Fremdeinschätzungen.

### 3.2.1. Auswertung der Daten aus Fragebögen und Interviews (Hintergrundinformationen)

Die Daten aus Befragung und Interview wurden in einer Datenbank gespeichert und nach unterschiedlichen Kriterien sortiert. Aufgrund der beschränkten Zahl der Elternfragebögen konnte der Vergleich zwischen der selbst eingeschätzten L1-, HD- und BD-Kompetenz von nur acht Probanden durchgeführt werden.

Um einen Überblick über die allgemeine Sprachsituation von getesteten Immigrantenkindern zu gewinnen, wurden zunächst einige Faktoren gruppiert analysiert. Dabei konnten drei Aspekte zusammengefasst werden, nämlich Spracherziehung im Kindergarten, der Sprachkontakt der Probanden im familiären und sozialen Umfeld sowie die Spracheinstellungen der Probanden und deren Eltern gegenüber L1, Hochdeutsch und Berndeutsch. Außerdem wurden die von der Lehrperson und von den Eltern eingeschätzten Sprachkompetenzen in den jeweiligen Sprachen oder Sprachformen verglichen, um Kinder mit ähnlichen Sprachkompetenzen zu Gruppen zusammenfassen zu können.

#### 3.2.1.1. *Spracherziehung im Kindergarten*

Informationen über die allgemeine sprachbezogene Gestaltung des Kindergartenalltags, wie sie in der folgenden Tabelle präsentiert werden, wurden zum Vergleich jeweils aus dem Kindergarten SH und dem Kindergarten BM mithilfe von Fragebogen A gesammelt. Sie geben einen allgemeinen und auch anschaulichen Überblick über die Spracherziehung in den zwei Kindergärten.

Tabelle 2-8 Vergleich der sprachlichen Erziehung in zwei versuchten Kindergärten

Item		Kindergarten SH	Kindergarten BM
Kinderzahl		18	18
Zahl der Fremdsprachigen		13	17
Wochenstunde Kindergartenbetreuung		19	19
Wochenstunde für Hochdeutsch inkl. Hochsprachstunde für Fünf- bis Sechsjährige		19	0
DaZ-Unterricht für Fremdsprachige		Ja	Ja
	DaZ-Lektionen pro Woche	9	11
	Lehrmaterialien DaZ	Konlab, Lezus, Lehrplan KG	Lexus
Sprachbezogene Beobachtung bei einzelnen Kindern		Ja	Ja

	Dokumentation der Beobachtung	Ja	Ja
Sprachtest		Nein	Nein

### 3.2.1.2 Sprachkontakt der Probanden im familiären und sozialen Umfeld

Informationen über den Sprachkontakt der Probanden werden von drei Informanten - Kind, Eltern und Lehrperson - zusammengefasst in die Analysen einbezogen.

Wie es vorher erwähnt, wurden von den Eltern acht Fragebögen zurückgeschickt, sechs davon von Eltern von fremdsprachigen Kindern. Die Auswertung in Bezug auf den Sprachkontakt der fremdsprachigen Kinder im familiären Umfeld konnte aus diesem Grund nur mit einer geringen Datenmenge vorgenommen werden. Da unter diesen Umständen eine individuelle Analyse nicht sinnvoll wäre, werden aus diesen Fragebögen nur allgemeine Informationen über den Kontakt von Immigrantenkindern mit ihrer L1 und L2 zusammengefasst, die jeweils aus Bögen B (Sprachgebrauch im Kindergarten), C (Sprachkontakt in der Familie und in der Nachbar- und Bekanntschaft) sowie D (Sprachkontakt beim Medienkonsum) gesammelt werden.

Tabelle 2-9 Sprachkontakt

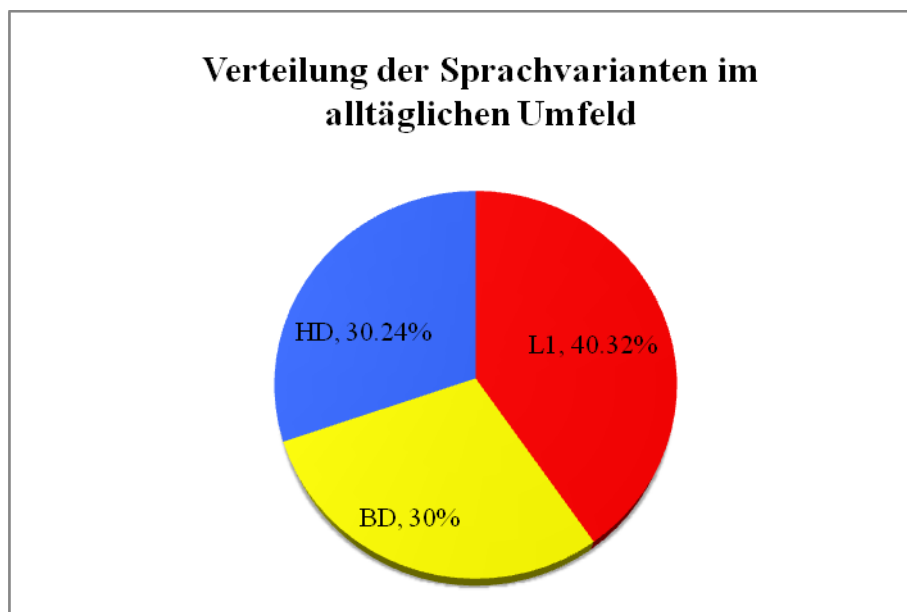
Bogen	Fragestellung		Indikator
B	B-I-4-1	Mit Kindergartenkindern	Im Kindergarten
	B-I-4-2	Mit Lehrkräften	
	B-I-4-3	In DaZ-/HD-Stunde	
C	C-I-1	Elternteil zu Kind	In der Familie
	C-I-2	Kind zu Elternteil	
	C-I-3	Anderer Elternteil	
	C-I-4	Geschwister	
	C-I-5	Nachbarn/Freunden	In der Nachbarschaft/ Mit Freunden
	C-III-1	TV	Beim Medienkonsum
	C-III-2	Kassetten	
	C-III-3	Vorlesen	
D	D-II-2	Sprache TV	
	D-II-4	Sprache Kassetten	
	D-II-7	Sprache Vorlesen	

	D-I-4	Sprache mit Kindergartenfreunden	
	D-I-5	Sprache zu Hause	
	D-I-6	Sprache im Kindergarten	

Die Ergebnisse sind wie folgt zusammenzufassen:

*(1) Verteilung der Sprachvarianten im alltäglichen Lebensumfeld*

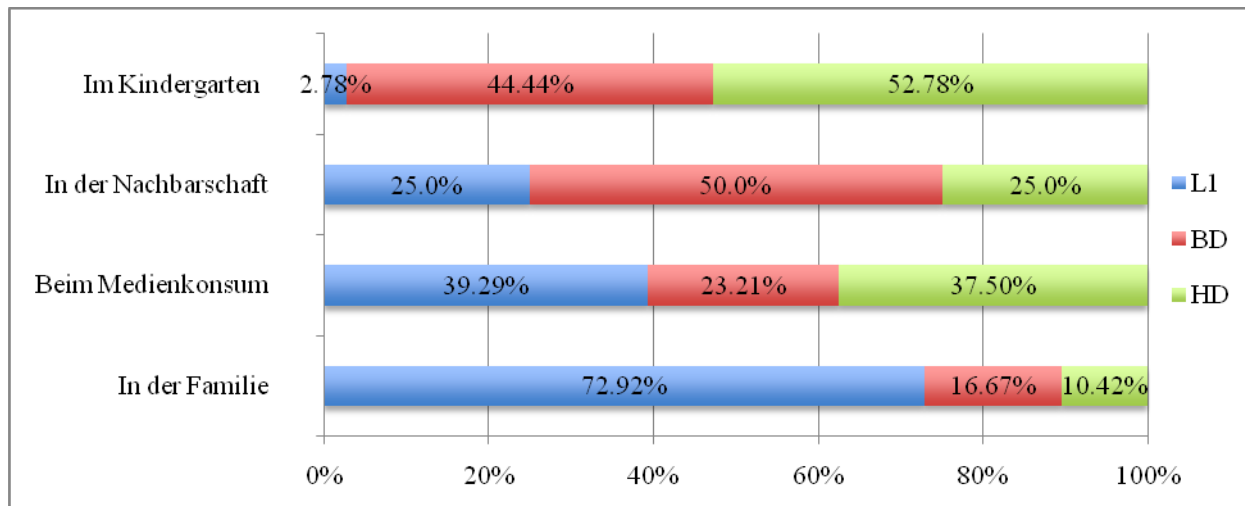
In Anbetracht der allgemeinen Verteilung der drei Sprachvarianten im alltäglichen Lebensumfeld der fremdsprachigen Probanden ist es keineswegs erstaunlich, dass die Erstsprache (40.32%) an oberster Stelle rangiert. Die Hochsprache (30.24%) überwiegt gegenüber dem Dialekt (30%) leicht.



Grafik 2-1 Verteilung der Sprachvarianten im alltäglichen Umfeld

*(2) Verteilung der drei Sprachvarianten in verschiedenen Domänen*

Die genauere Analyse ergibt einen differenzierten Überblick auf den Anteil der jeweiligen Sprachvarianten in verschiedenen Domänen, nämlich im Kindergarten, im Kontakt mit Nachbarn und Bekannten, beim Fernsehen, CD-Hören und Vorlesen sowie in der Familie.



Grafik 2-2 Verteilung der Sprachvarianten in verschiedenen Domänen

#### a. In der Familie

Wie das obige Diagramm (2-2) zeigt, ist das Sprachumfeld in der Familie durch die dominante Position der L1 (72.92%) geprägt. Dieses Ergebnis setzt sich aus den Antworten auf die Fragen nach der Sprachwahl der Eltern beim Sprechen mit ihrem Kind, nach der Sprachwahl des Kindes beim Ansprechen der Eltern und nach der Sprachform unter Geschwistern in der Familie zusammen. In der Familie dominiert die L1 zwar, die Zweitsprache ist hier aber nicht ganz ausgeblendet. Dass Immigrantenkinder zu Hause auch ihre Zweitsprache benutzen, ist kein neues Phänomen. Besonders wenn ältere Kinder schon in der Schule sind, erfolgt die Kommunikation unter Geschwistern eher in der Zweitsprache als in der Muttersprache vgl. (Jeuk 2004: 13). Der Anteil des Hochdeutschen im familiären Umfeld ist mit 10.42% relativ hoch.

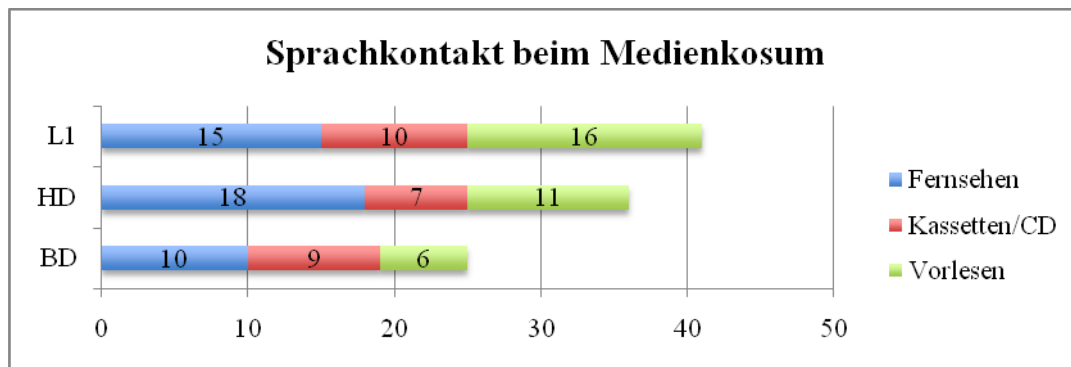
#### b. Beim Medienkonsum

Bei der Analyse des Medienkonsums der Probanden wurden Eltern- und Kind-Daten kombiniert.

Im Hinblick auf den Medienkonsum der Kinder ist davon ausgegangen, dass der Gebrauch der Hochsprache wegen ihrer Schriftlichkeit besonders beim Kassettenhören, beim Fernsehen und Vorlesen zu Hause zunehmen wird. Allerdings ergab die Analyse der Interviews mit den Kindern ein anderes Resultat: Der Anteil der Hochsprache liegt bei 37.5% und ist immer noch geringer als der Anteil der L1 (39.29%). Die Analyse der Daten aus Fragebögen der Eltern kam zu einem ähnlichen Ergebnis. Hier wird der Gebrauch der jeweiligen Sprachvarianten beim Medienkonsum nach der Häufigkeit auf einer Skala von 1-4 bewertet. Dabei erreicht die



L1, wie in der folgenden Grafik ersichtlich, insgesamt 41 Punkte, das sind 40.2% der Gesamtpunktzahl, deutlich höhere Werte als die beiden anderen Varietäten: Hochdeutsch 32 Punkte (35.29%), Berndeutsch 25 Punkte (24.51%). Der Grund dafür ist, dass Eltern ihren Kindern einerseits zur Pflege der muttersprachlichen Kulturen in der L1 vorlesen, andererseits ermöglicht die moderne Satellitentechnik auch den Empfang von fremdsprachigen Fernsehsendungen, so dass in Migrationsfamilien häufig muttersprachliche Sendungen verfolgt werden. Daneben gibt es in der Schweiz auch zahlreiche Fernsehsendungen, in denen Dialekt gesprochen wird. Auch Märchenkassetten o. Ä. sind teilweise im Dialekt.



Grafik 2-3 Sprachkontakt beim Medienkonsum

#### c. In der Nachbarschaft und mit Bekannten/Freunden

Außerhalb der Familie kommt der Zweitsprache mehr Bedeutung zu. Im privaten Kreis wie in der Nachbarschaft, mit Bekannten oder Freunden spielt die Mundart (50%) die Hauptrolle. Die Mundart wird doppelt so häufig gewählt wie die Hochsprache, die nur in 25% der Situationen verwendet wird. Das entspricht auch der alltäglichen Sprachwahl in der Deutschschweiz. Nicht zuletzt spielt die Erstsprache auch in diesem Umfeld eine wichtige Rolle (18.8%), da es häufig zu Kontakten mit Landesleuten der Immigrantenfamilien kommt.

#### d. Im Kindergarten

Der Alltag im Kindergarten ist durchaus die Umgebung der beiden Zielvarietäten Hochdeutsch und Mundart. Hier überwiegt die Hochsprache mit 52.78% deutlich gegenüber der Mundart (44.44%). Allerdings nimmt die Mundart auch im Testkindergarten eine nicht zu unterschätzende Rolle ein, was hauptsächlich auf die Sprachwahl der Kinder zurückzuführen ist. Obwohl sich die Lehrpersonen an die aktive Verwendung der Hochsprache halten, sprechen die meisten Kinder mehr Dialekt als Hochdeutsch. Dies zeigt sich bei einer weiteren detaillierten Analyse der Sprachwahl der Probanden im Kindergarten. Besonders in der Kommunikation zwischen Kindern beträgt der Anteil des Mundartgebrauchs 58.33%, bei

Berücksichtigung aller elf fremdsprachigen Probanden sogar 68.2%. Dagegen verringert sich der Anteil des Berndeutschen in der Kommunikation zwischen Lehrperson und Kindern stark zugunsten der Hochsprache. Vor allem im DaZ-Unterricht lernen die Immigrantenkinder in kleinen Gruppen intensiv hochsprachliche Wörter und bauen nach Mustern richtige Sätze im Hochdeutschen. Dies ist auch die Situation, in der Hochdeutsch am häufigsten verwendet wird. Während es für manche Kinder schwierig ist, Hochdeutsch aktiv zu benutzen, gibt es auch Kinder, die von Anfang an nur Hochdeutsch sprechen, mit denen die Kommunikation meistens im Hochdeutsch stattfindet.

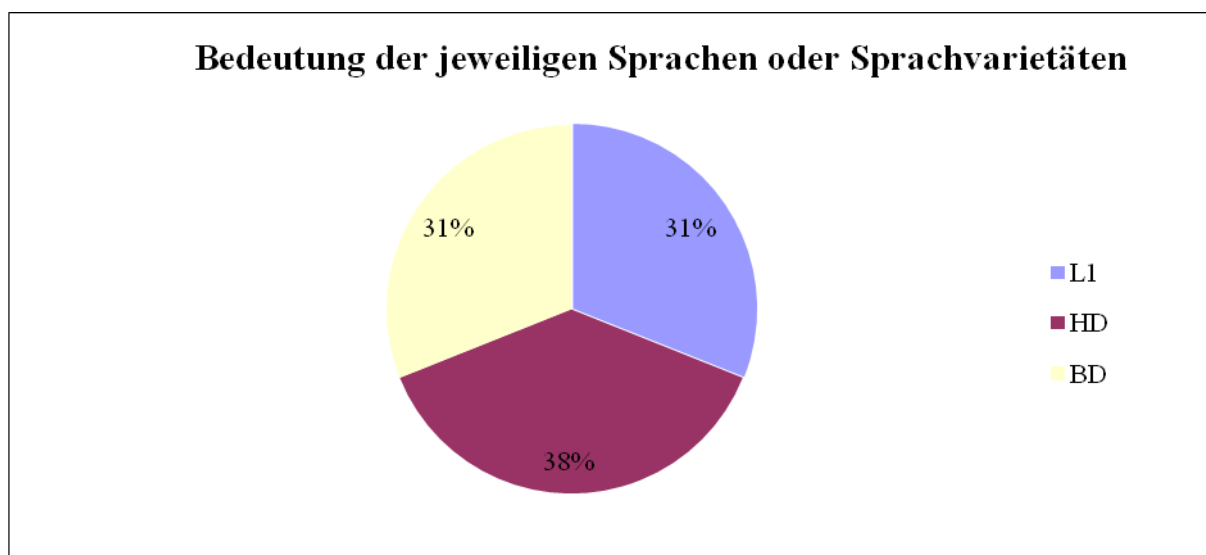
### 3.2.1.3. *Spracheinstellungen der Probanden und deren Eltern*

Bezüglich der Einstellungen gegenüber den Sprachen/Sprachformen wurden Informationen sowohl von den Eltern als auch vom getesteten Kind erhoben.

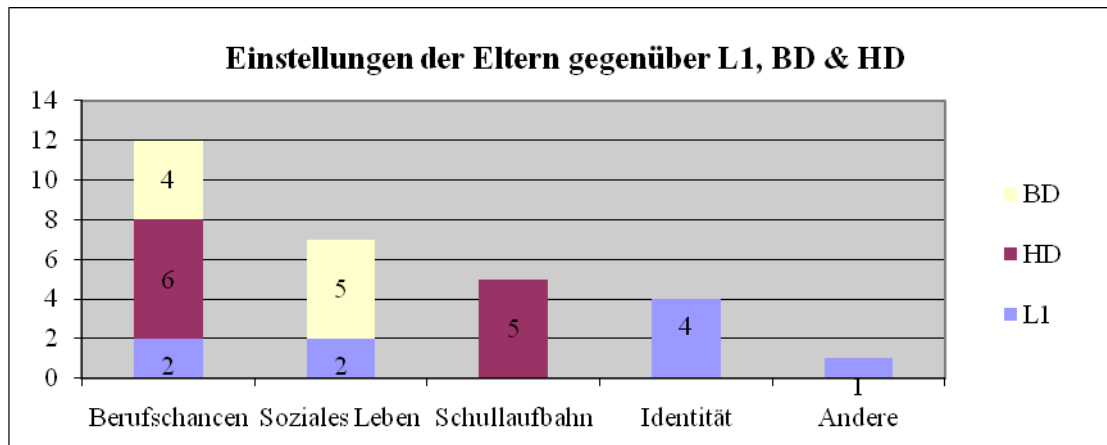
Informationen über die Spracheinstellungen der Probanden und der Eltern wurden jeweils aus 13 Interviews und acht Fragebögen C gesammelt.

Bei der Auswertung der Daten der Fragebögen C in Bezug auf die Einstellungen zu Hochdeutsch, Berndeutsch und L1 wurde nach der Bedeutung der drei sprachlichen Varietäten in Hinblick auf die Berufschancen, die Identität, die Schullaufbahn und die soziale Integration gefragt. Die Antworten zu jeder Varietät wurden zusammengefasst und führten zu folgenden Ergebnissen:

Die Eltern schätzen die Bedeutung der drei Sprachvarianten jeweils ähnlich ein, wobei die Hochsprache mit (38%) als die wichtigste Sprachvarietät erachtet wird.



Grafik 2-4 Bedeutung der jeweiligen Sprachvarietäten

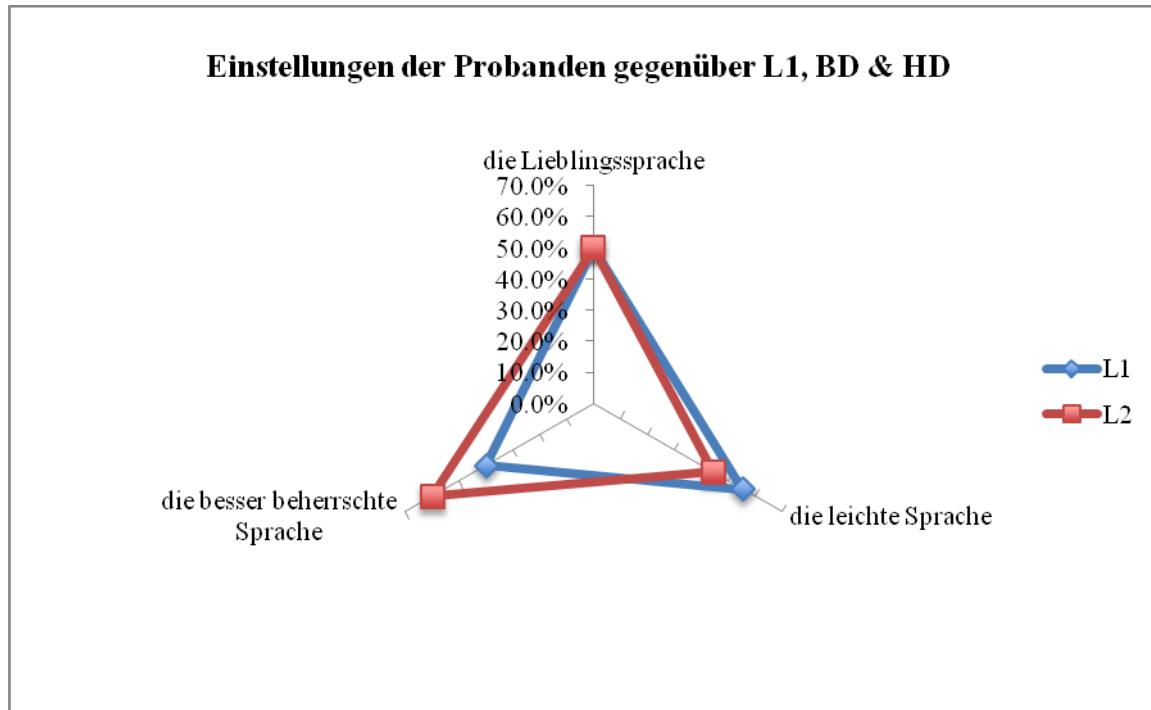


Grafik 2-5 Einstellungen der Eltern gegenüber den verschiedenen Sprachvarietäten

Das Item „wichtig für die zukünftigen Berufschancen“ wurde 12mal angekreuzt und gilt für die Eltern als am wichtigsten. Mit den Berufschancen eng verbunden ist der Schulerfolg der Kinder. In diesen beiden Bereichen ist die Hochsprachkompetenz zweifellos der entscheidende Faktor, hinsichtlich der Schullaufbahn sogar der einzig entscheidende.

Allerdings ist die Bedeutung der Mundartkompetenz nicht zu vernachlässigen. Denn sie ist sowohl für die Arbeit (viermal angekreuzt) als auch für das soziale Leben (fünfmal angekreuzt) ebenfalls von großer Bedeutung, bei letzterem scheint die Mundart Hochdeutsch zu ersetzen. Im Vergleich zur Zweitsprache spielt die Erstsprache in der Zielgesellschaft nur eine kleine Rolle, sie kann aber eventuell auch eine zusätzliche Hilfe sein. Hingegen ist die L1 nach Meinungen der Eltern sehr wichtig für die Entwicklung der Identität, das Selbstbewusstsein der Kinder und natürlich auch für die Familie, wie es von einem der Eltern ergänzt wurde.

Aus den Interviewdaten mit Probanden wurden drei Indikatoren ausgewählt, nämlich das Benennen der Lieblingssprache, der als am einfachsten eingeschätzten Sprache und der am besten beherrschten Sprache, mit denen eine Aussage über die Spracheinstellungen der Probanden zu treffen ist. Die Radar-Grafik im Folgenden bietet eine anschauliche Präsentation der Ergebnisse. Bei den getesteten Kindern sind L1 und L2 gleich beliebt, wie die Antworten zur Frage nach der Lieblingssprache zeigen. Jeweils die Hälfte der Kinder nennt entweder L1 oder L2 als ihre Lieblingssprache. Bei den weiteren zwei Fragen, jeweils nach der leichteren und der besser beherrschten Sprachen, zeigen sich Unterschiede. Während die Erstsprache von den meisten befragten Kindern als eine leichte Sprache empfunden wird, tendiert die Zweitsprache jedoch dazu die Sprache zu sein, die die Kinder tatsächlich besser können.



Grafik 2-6 Einstellung der Probanden gegenüber den verschiedenen Sprachvarietäten

#### 3.2.1.4. Selbst- und Fremdeinschätzungen der Sprachkompetenzen der Probanden

Die Selbsteinschätzung der Probanden der eigenen Hochdeutschkompetenz betrifft vor allem eine einfache Beurteilung in den Fragen nach der Verständigung des Kindes mit der Lehrperson, Geschichtenverstehen & -erzählen, Singen und Zählen. Hinsichtlich der befragten Fertigkeiten geben die Probanden generell positive Antworten. Allerdings zeigen die Antworten teilweise starke Widersprüchlichkeit im Vergleich zu den anderen Aussagen desselben Kindes. Dies erbringt die Auswertung dieser Daten besondere Schwierigkeiten, so dass die Selbsteinschätzung der Probanden über ihre eigene Hochsprachkompetenz nicht in die gesamte Analyse eingezogen werden kann.

Hingegen bieten die Fremdeinschätzungen aus der Perspektive der Eltern und der Lehrperson einen Blick auf die Kompetenzen der Probanden in der jeweiligen Sprache/Sprachform.

Auf der Basis der Fragestellungen in Fragebögen B und C werden sieben Indikatoren zur Fremdeinschätzung der kindlichen Sprachkompetenz in der jeweiligen Sprachvarietät ausgewählt. Zu den sieben Indikatoren gehören die Aussprache, das Sprachverhalten, die Sprachrezeption und -produktion, der Wortschatz und der Satzbau. Als Kriterien gelten:

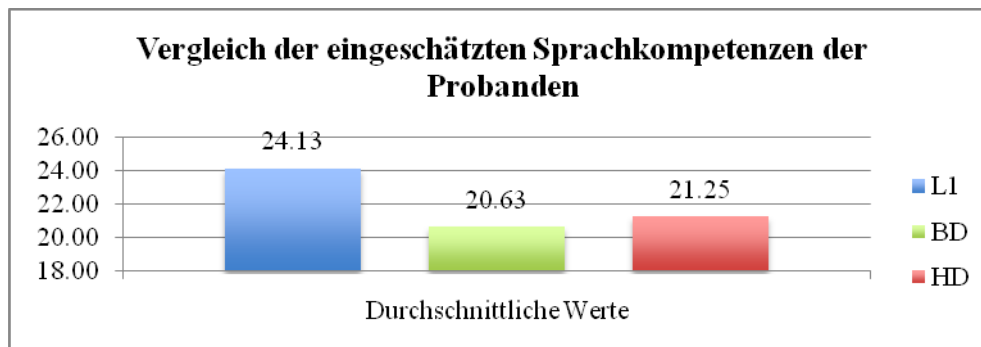
- deutliche Aussprache
- autonome Fragen

- sinngemäßes Beantworten
- aktives Erzählen
- problemloses Verstehen
- Verwendung abstrakter Begriffe und
- vollständiger Satzbau.

Alle Fragen mussten durch das Ankreuzen eines Werts auf einer Skala von 1 („stimmt gar nicht“) bis 4 („stimmt völlig“) beantwortet werden.

Um den Gesamtkompetenzwert anzugeben, werden die sieben Skalen aufsummiert. So entsteht ein individuelles Ergebnis. Außerdem ist durch das Berechnen der Mittelwerte ein Vergleich möglich.

Das folgende Diagramm (2-7) fasst die bei den Kindern im Versuchskindergarten erfasste Sprachkompetenzen in der L1, der Mundart und der Hochsprache zusammen.

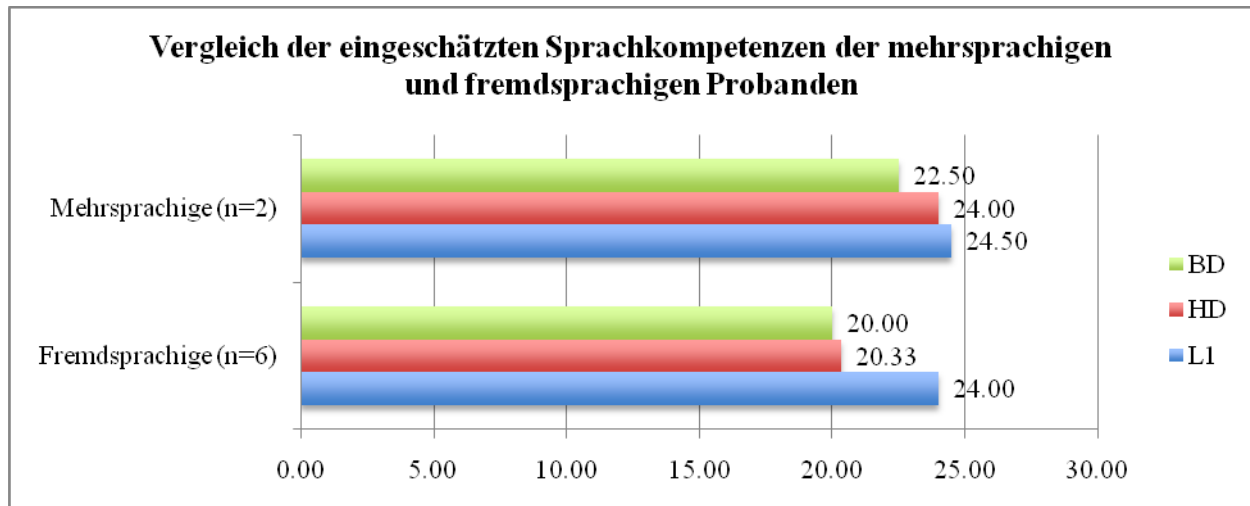


Grafik 2-7 Vergleich der eingeschätzten Sprachkompetenzen - Sprachvarietäten

Nach der Fremdeinschätzung von Eltern haben die getesteten mehr- oder fremdsprachigen Kinder generell eine angemessene Kompetenz in ihrer L1, wobei die individuellen Unterschiede nicht groß sind. Allerdings weist die Einschätzung der Lehrperson auf eine heterogene Gruppe hinsichtlich der Zweitsprachentwicklung hin.

Von den insgesamt 28 Punkten erreicht die von den Eltern eingeschätzte L1-Kompetenz der mehrsprachigen Kinder im Durchschnitt den Wert 24,50, die von den fremdsprachigen den Wert 24. In der Zweitsprache sind, nach der Einschätzung der Lehrperson, die durchschnittlichen Werte bei mehrsprachigen und fremdsprachigen Kindern jeweils niedriger als die Werte in der Erstsprache, wobei das Hochdeutsche nach Einschätzung der Eltern und

Lehrpersonen in geringem Maß besser beherrscht wird. Generell gesehen werden die allgemeinen Sprachkompetenzen der mehrsprachigen Kinder sowohl von Eltern als auch von der Lehrperson besser eingeschätzt als die der fremdsprachigen.



Grafik 2-8 Vergleich der eingeschätzten Sprachkompetenzen - Sprachgruppen

Bei einer genaueren Analyse der Sprachkompetenzen im Berndeutschen und im Hochdeutschen aus den Daten von Fragebogen B wurden weitere 5 Indikatoren einbezogen, nämlich „Verwendung von Oberbegriffen“, „Selbstkorrekturen“, „Flüssiges Sprechen“, „Nachfragen“, „Eigenaktives Sprechen“, damit die Einschätzungen auf einer weiteren Basis differenziert werden können.

Insgesamt 12 Items fragten nach der individuellen Kompetenz im Berndeutschen und im Hochdeutschen. Laut den Angaben der Lehrperson gibt es Kinder, die in beiden Varietäten der Zweitsprache gleich kompetent sind, wie z. B. Joa. Hingegen gibt es auch Kinder, deren Sprachkönnen in den beiden Varietäten stark eingeschränkt ist. Während der Hochsprachstand bei Nik und Kuj viel höher als die Dialektkompetenz eingeschätzt wird, sind Adi und Del umgekehrt in der Mundart sicherer als in der Hochsprache. Fokussiert man auf die Rubrik „HD“, dann sind die Werte von zwei Kindern besonders niedrig, und zwar von Del und Mat.

Dabei lassen sich die Versuchskinder hinsichtlich der Distanz zwischen der hochsprachlichen und der mundartlichen Kompetenz in drei Gruppen teilen:

- Gruppe 1 umfasst Kinder, deren eingeschätzte Berndeutschkompetenz erheblich höher ist als deren Hochdeutschkompetenz (>10). Für Kinder in diese Gruppe ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sie sich beim Hochdeutschsprechen auf ihre

Berndeutschkenntnisse stützen, sodass Code-switching häufig vorkommen kann.

- Gruppe 2 umfasst Kinder, bei denen die Distanz zwischen Hochsprach- und Mundartkompetenzen nicht sehr groß ist (zwischen 0-10), so dass bei Schwierigkeiten während der Sprachproduktion auf Hochdeutsch selten auf Berndeutsch zurückgegriffen wird.
- Gruppe 3 umfasst Kinder, deren Hochdeutschkompetenz höher ist als die Kompetenz im Berndeutschen. Bei Schwierigkeiten im Hochdeutschen kann nicht auf Berndeutschkenntnisse zurückgegriffen werden. Die Kinder dieser Gruppe tendieren dazu, wenige von der Mundart bedingte Fehler zu machen und sprechen konsequent hochdeutsch.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die bei der Einschätzung der Lehrperson erreichten Werte der einzelnen Kinder:

Tabelle 2-10 Vergleich der eingeschätzten Sprachkompetenzen – Individuelle Unterschiede

Kind	BD	HD	BD-HD
Ald	45	33	12
Del	40	28	12
Nar	45	36	9
Noa	41	32	9
Mat	31	26	5
Pri	38	36	2
Joa	41	41	0
Ale	33	42	-9
Nik	28	46	-18
Kuj	13	35	-22

### 3.2.2. Auswertung der Daten aus dem Pluralbildungstest

Der Auswertung der Daten des Pluraltests liegt die obige Diskussion im Kapitel 1 über die grammatischen Abweichungen zwischen Berndeutsch und Hochdeutsch zugrunde.

Alle im Interview befragten Probanden, insgesamt 16, haben auch am Pluralbildungstest teilgenommen. Im Test sollen die Probanden anhand von zweiteiligen Bildkarten zehn hochdeutsche Substantive in den Plural setzen. Um sicherzustellen, dass das Kind die Aufgabe richtig verstanden hatte, wurde zu Beginn eines jeden Tests die Lösung für ein jeweils zufällig ausgewähltes Wort mit dem Kind besprochen, in einigen Fällen wurden von den Kindern keine relevanten Antworten gegeben, was dazu führte, dass die totalen Zahlen der jeweiligen Testwörter auch in einigem Maße, und zwar zwischen 12 und 16, variiert. Insgesamt gaben die Probanden 144 Antworten, von denen 54, nämlich 37.50%, richtig sind. Falsche Antworten wurden zum Zweck einer differenzierten Analyse weiter in zwei Gruppen untergeteilt, nämlich in Pluralformen mit falschen Pluralmorphemen und Pluralformen mit falschem Nullmorphem<sup>18</sup>.

Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

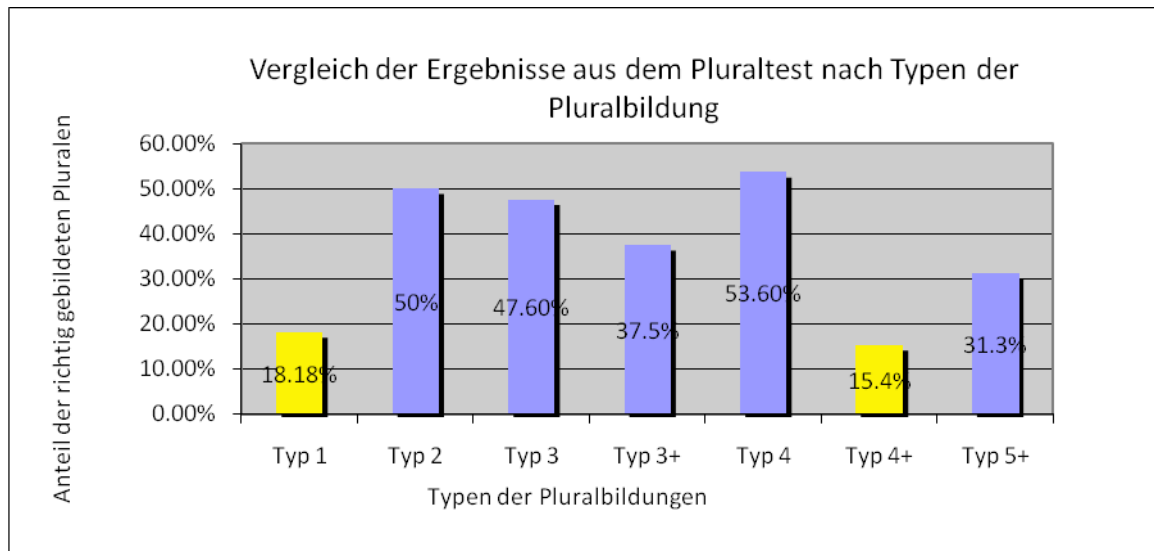
Tabelle 2-11 Ergebnisse aus dem Pluraltest – absolute Zahl der richtigen und falschen Antworten

Typ		Typ 1	Typ 2		Typ 3		Typ 3+	Typ 4		Typ 4+	Typ 5+	Total
Sub-stantiv		<i>Foto</i>	<i>Blume</i>	<i>Lampe</i>	<i>Tisch</i>	<i>Hund</i>	<i>Stuhl</i>	<i>Kind</i>	<i>Bild</i>	<i>Weihnachtsmann</i>	<i>Vogel</i>	
TOTAL		12	13	15	15	16	16	15	13	13	16	144
richtige		2	7	7	5	5	6	8	7	2	5	54
falsche	-	9	5	7	8	6	5	5	6	10	9	70
	+	1	1	1	2	5	5	2	0	1	2	20

In Bezug auf die Typen der Pluralformen gibt das folgende Diagramm wieder, bei welchen Typen der Anteil der richtigen Formen tendenziell hoch bzw. niedrig ist.

<sup>18</sup> Wie bereits erwähnt, verlangen alle in diesem Untertest verwendeten Substantive eine formale Markierung, d. h., der Plural ist entweder mit einem Pluralsuffix oder mit Umlaut zu markieren. Da Substantiv den Plural mithilfe des Nullmorphems bildet, sind alle Antworten ohne Änderung falsch.

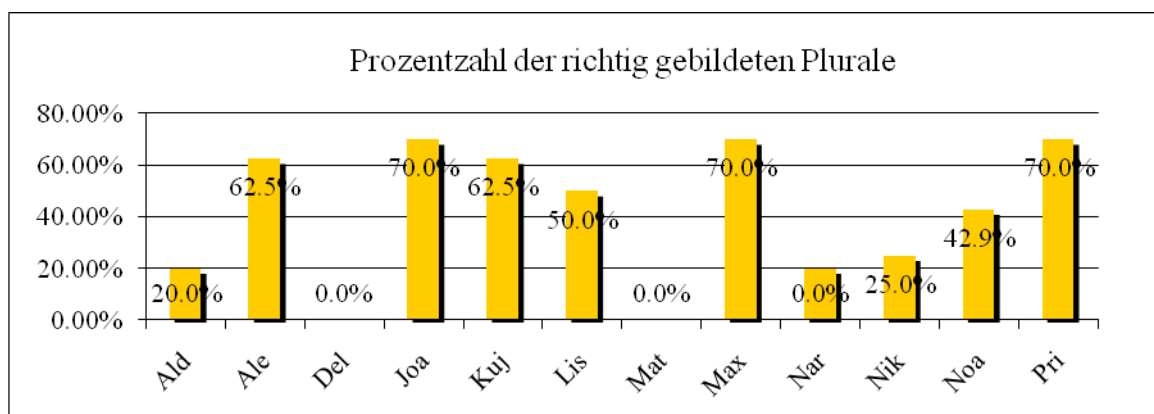




Grafik 2-9 Vergleich der Ergebnisse aus dem Pluraltest – Prozentzahl der richtigen Antworten je nach Typen der Pluralen

Die Prozentzahl der richtig gebildeten Plurale ist bei Typ 1 und Typ 4+ besonders niedrig. Auch die Typen mit Umlaut (Typ 3+, 4+ und 5+) werden seltener richtig gebildet als jene ohne Umlaut. Hingegen werden die Plurale von Typ 2 mit *n*-Suffix und Typ 4 mit *er*-Endung in mehr als 50 % der Fälle richtig gebildet. Auch Typ 3 mit *-e* scheint vergleichsweise weniger schwierig für die Probanden zu sein.

Die Performanzunterschiede der Probanden im Pluraltest, die im folgenden Diagramm dargestellt werden, liefern zusätzliche Informationen über individuelle Schwierigkeiten bei der Pluralbildung. Wie zu erwarten, zeigen die Ergebnisse ein stark differenziertes Bild. Die Werte von richtig gebildeten Pluralformen variieren zwischen 0 bis zum 70 Prozent. Eine detaillierte Ansicht der Daten hinsichtlich der individuellen Unterschiede zeigt die folgende Grafik 2-10:



Grafik 2-10 Vergleich der Prozentzahlen der richtigen Antworten von Probanden

Die Probanden setzen verschiedene Strategien ein, um im Hochdeutschen Plurale zu bilden.

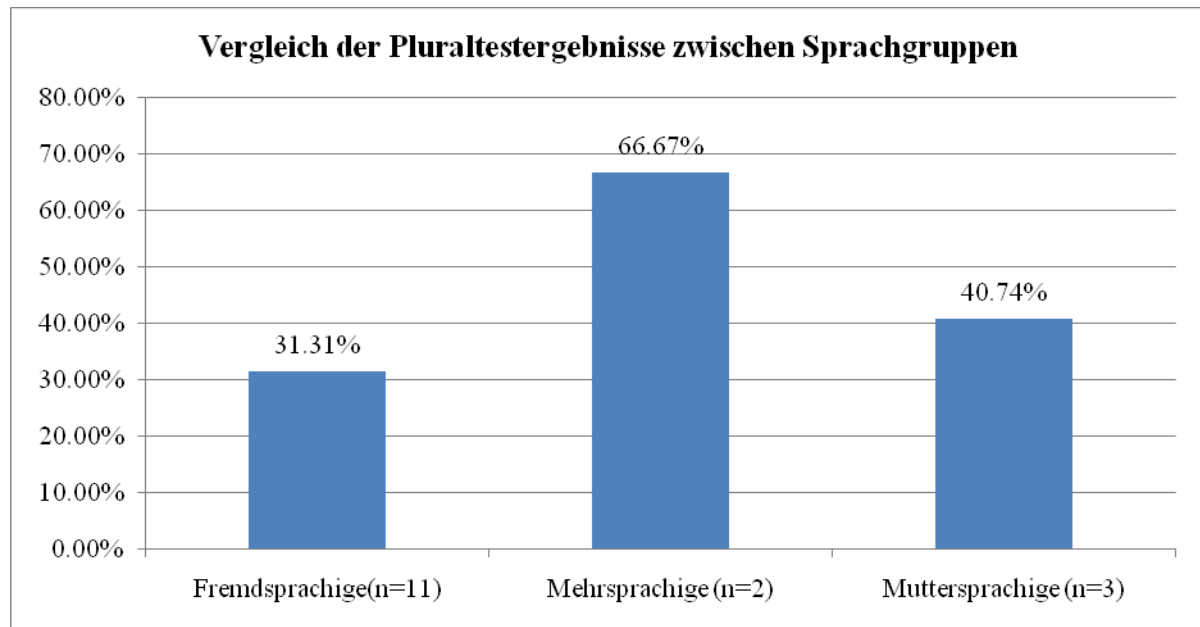
Die Ø-Endung-Strategie, d.h. die Wiederholung der Singularform ohne Änderung, ist die von Probanden am häufigsten verwendete Strategie. Aus den Ergebnissen geht hervor, dass die Antworten ohne Änderungen den größten Anteil an den Antworten ausmachen. Mehr als 90 % der Fehler sind auf diese Strategie zurückzuführen. Bei Kindern, deren individuelle Gesamtzahl im Pluraltest ziemlich niedrig ist, ist diese Ø-Endung-Strategie besonders oft zu beobachten. Aufgrund des ausschließlichen Einsatzes der „Ø-Strategie“ bildet z. B. Del keine richtigen Pluralformen.

Die Umlautung-Strategie hingegen ist nur bei einzelnen Kindern zu erkennen. So ist die Umlautung z. B. diejenige Strategie, die Nik bei mehreren Substantiven einsetzt (bei *Stühle*, *Vögel*, aber auch *Föto*, *Lämpen* und *Hünde*). Nik bildet mit dieser Strategie 70 % der Pluralformen richtig. Bei Noa lassen sich hingegen keine Pluralformen mit Umlaut finden.

Vereinzelt ist die Strategie „Diminutivform als Pluralform“ zu beobachten, insbesondere bei Mat.

Sowohl die Umlautung- und „Ø-Strategie“, als auch die Diminutivierung sind auf die Pluralformen in der Mundart zurückzuführen. Der Einfluss der Mundart ist im Bereich der hochsprachlichen Pluralbildung bei den Probanden eindeutig zu erkennen.

Ein Gruppen-Vergleich zeigt (Grafik 2-11), dass mehrsprachige Kinder in diesem Test deutlich besser abschneiden als Fremdsprachige oder einsprachige Kinder. Bei den mehrsprachigen Kindern ist ferner zu beobachten, dass die verschiedenen Pluralbildungsregeln im Hochdeutschen, anders als bei den strategieorientierten Kindern (Del, Nik, Mat), differenziert und systematisch eingesetzt wurden. Dies weist auf eine höhere Sprachbewusstheit der mehrsprachigen Kinder hin.



Grafik 2-11 Vergleich der Ergebnisse aus dem Pluraltest zwischen Sprachgruppen

### 3.2.3. Auswertung der Daten aus dem Geschichtennacherzählen-Test

Von jeder Audio-Aufnahme wurde zunächst ein orthographisches Transkript erstellt. Unverständliche Anteile in Äußerungen werden mit „xx“ transkribiert. Pausen werden mit (...) markiert.

Damit dialektale Färbungen, die in den mündlichen Erzählungen vorkamen, bei der Transkription nicht verloren gingen, wurden mundartliche Elemente entsprechend der mundartlichen Schreibweise von Marti verschriftlicht (1985).

Die transkribierten Daten wurden von DeutschmuttersprachlerInnen (sowohl Hochdeutsch- als auch SchweizerdeutschmuttersprachlerInnen) überprüft und im Anschluss daran unter Berücksichtigung einer Reihe von Auswertungskriterien, die die Auswertungsobjektivität sichern (vgl. Albayrak 2004: 36), analysiert.

Für einen narrativen Text gelten sowohl die Struktur als auch der Inhalt als entscheidend. Es wurde deshalb einerseits überprüft, ob und in welchem Ausmaß die Informationen aus der ursprünglichen Geschichte wiedergegeben wurden. Andererseits wurden die zentralen Autosemantika im Einzelnen auf die semantische Adäquatheit überprüft. Bezüglich der Struktur des Textes liegt der Schwerpunkt der Analyse vor allem auf zwei Aspekten: auf der „Mikro-Struktur“, der Satzebene, und der „Makro -Struktur“, der Diskursebene. Auf der Satzebene wird vor allem die Erfüllung der morphologischen und syntaktischen Normen im Hochdeutschen überprüft. Hinsichtlich der Makro-Struktur tragen die verschiedenen Elemente der Geschichte und die Abfolge der Ereignisse, also die Ordnung des Informationsflusses, sowie die Konnexion zwischen Sätzen gemeinsam zur Kohäsion und Kohärenz des Textes bei.

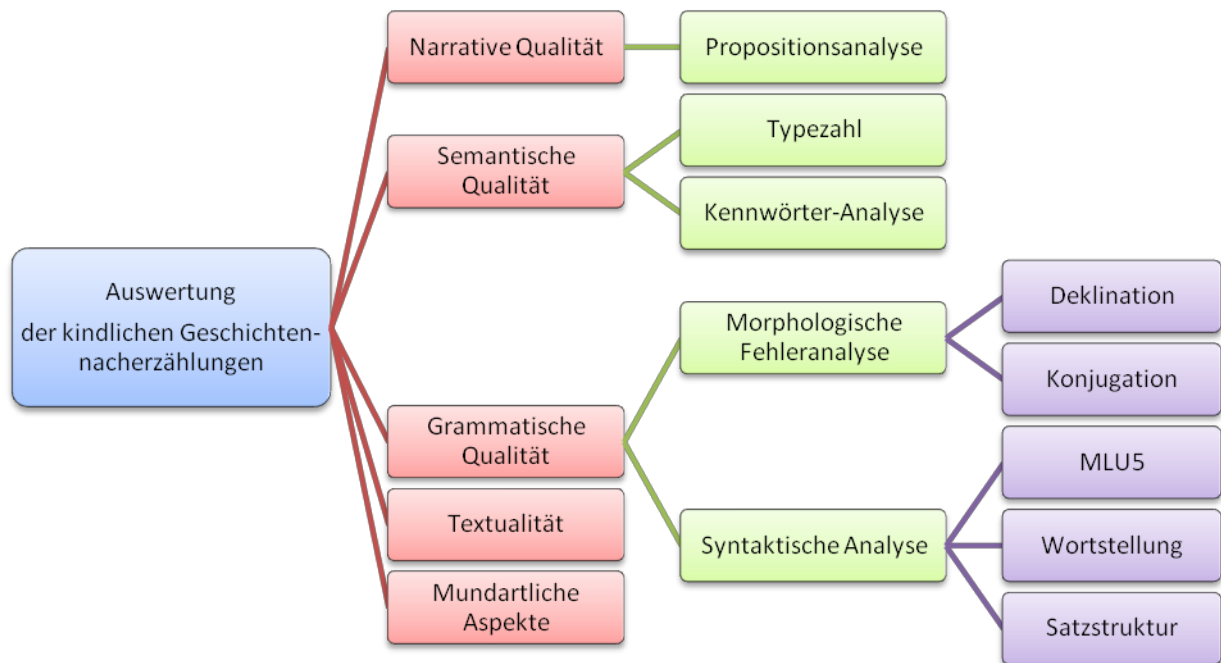
Das bedeutet auch, dass die narrative und die sprachliche Qualität eines Textes die zwei wichtigsten Maßstäbe für die Auswertung sind. Auf der Basis dieser Überlegungen wurde ein Auswertungsmodell erarbeitet, in dem die erhobenen Texte in Hinblick auf die folgenden Aspekte analysiert werden:

- (1) Die narrative Qualität;
- (2) Die semantische Qualität;
- (3) Die grammatische Qualität mit dem Schwerpunkt auf morphologische und syntaktische Richtigkeit;

(4) Textualität;

(5) Die mundartlichen Einflüsse.

Die folgende Grafik (2-12) veranschaulicht das Auswertungsverfahren:



Grafik 2-12 Auswertung der Geschichtennacherzählungen

### 3.2.3.1. Narrative Qualität

Zur Bewertung der narrativen Qualität wird jede kindliche Nacherzählung zuerst einer Propositionsanalyse unterzogen.

Van Dijk / Kintsch (1983: 113-114) definieren eine Proposition grundsätzlich als „a intensional composite unit“ auf der Satzebene, bestehend aus „atomic propositions“, und zwar einem Prädikat und einem oder mehreren Argumenten. Auf der Textebene sind Makropropositionen die Entwürfe von Sachverhalten, die den Kern der Bedeutung von Sätzen bilden.

„A macroposition, thus, is a proposition that is derived from the sentential expressed propositions of a discourse.“ (van Dijk / Kintsch 1983: 190)

Mit anderen Worten, sie ist die globale Bedeutung einer Episode im Text auf einer höheren Ebene über die lokale Bedeutung mehrerer Sätze. Ich verwende in dieser Arbeit den Begriff „Proposition“ im textlinguistischen Sinne, wobei Propositionen als „elementare semantische Strukturen eines Textes oberhalb der Wortebene“ gelten<sup>19</sup>.

Aus der Testgeschichte wurden somit eine Reihe von Propositionen erarbeitet, die jeweils einen elementaren Sachverhalt beschreiben und zusammen den Plot der Geschichte bilden. Die Propositionsanalyse dient nicht dazu, die Geschichte quantitativ, sondern qualitativ zu beschreiben. Dabei sind sowohl der Inhalt, also die Ereignisse, als auch die Reihenfolge der Ereignisse von Bedeutung.

Der Originaltext besteht aus insgesamt 14 Propositionen, die sich in drei Klassen zusammenfassen lassen, die den drei Teilen der Geschichte, nämlich der Einführung des Settings, der Episode und dem Schluss, entsprechen. Als Setting gelten die ersten zwei Propositionen, die den Hauptaktanten *das kleine Pferd* und den sogenannten „Point of Attack“, nämlich die Aufgabe der Mutter, *den Reis allein auf den Bauernhof zu tragen*, einführen. Die Episode umfasst drei Unterepisoden, und zwar je eine Einführung eines neuen Aktanten, *die Kuh* und *das Eichhörnchen*, und die Rückkehr des kleinen Pferds zur Mutter.

---

<sup>19</sup> <http://www.ruediger-weingarten.de/TextundBild/Textverarbeitung.html>, abgerufen 2009.

Tabelle 2-12 Propositionen der Geschichte „Das kleine Pferd“

Struktur			Proposition
das Setting		Einführung des Hauptaktanten	1. Ein kleines Pferd wohnt mit seiner Mutter.
		Einführung des „Point of Attact“	2. Die Mutter möchte, dass das Kind selbständig wird. (groß sein/ helfen/ den Reis auf den Bauernhof tragen)
die Episoden	Episode 1	Einführung eines neuen Ereignisortes	3. Das Pferd kommt an einen Fluss.
		Einführung des Hauptproblems	4. Das Pferd hat Angst vor dem Wasser.
		Einführung eines neuen Aktanten mit seiner Handlung	5. Das Pferd fragt eine Kuh, ob das Wasser zu tief ist.
			6. Die Kuh ermutigt das kleine Pferd. (Das Wasser ist nicht tief / nur zum Fußknöchel / keine Angst haben).
	Episode 2	Einführung eines neuen Aktanten unter neuen Handlungsbedingungen	7. Ein Eichhörnchen warnt davor. (Das Wasser ist tief. / Du kannst ertrinken.)
			8. Ein Freund des Eichhörnchens ist ertrunken.
	Episode 3	Neue Handlung des Hauptaktanten zur Lösung des Hauptproblems	9. Das Pferd weiß nicht, was es tun soll.
			10. Das Pferd kehrt zur Mutter zurück.
			11. Die Mutter schlägt ihm vor, es selbst auszuprobieren. (sich überlegen und ausprobieren)
der Abschluss		verstärkte Problemlöse-Aktivitäten	12. Das Pferd geht wieder an den Fluss, um es selbst auszuprobieren.
			13. Das Wasser reicht bis zum Knie / ist nicht tief.
		explizite Wiederaufnahme des Setting	14. Das Pferd geht durch den Fluss zum Bauernhof.

Die Texte der Kinder werden anhand dieser Propositionen-Liste analysiert. Dabei wird ausschließlich auf die Kerninformationen, die im reproduzierten Text der Probanden wiedergegeben werden, geachtet. Grammatische Fehler werden nicht berücksichtigt.

Für jede Proposition, die das Kind vollständig wiedergibt, wird ein Punkt vergeben. Eine Umformulierung des gleichen oder ähnlich bedeutenden Inhalts ist erlaubt.

Diese Vorgehensweise soll mit den folgenden Beispielen illustriert werden:

*(1) Du hast mir du hast mir genug mir geholfen. doch jetzt musst du alleine.* (Nik)

*(2) Papi sag es Kindli, i bi ins Wasser.* (Mat)

*(3) Und dann sagt die Mutter, es ist nicht so tief, dann denk das ist nicht tief.* (Adi)

Die Äußerung (1) von Nik gilt als zutreffend, da die Kerninformation von „Selbständig sein“ in der Proposition 2 entsprechend wiedergegeben wird, während die Äußerungen (2) und (3), die dem Inhalt der ursprünglichen Geschichte nicht entsprechen oder einem Aktanten eine Handlung falsch zuweisen, nicht akzeptiert werden.

Bei den vorgegebenen Propositionen Nr. 2, 6, 7, 11 und 13 ist es gemeint, dass mehrere aus der ursprünglichen Geschichte entstehende Äußerungen gleich gültig sind, die zur gleichen Proposition zählen.

Typische Beispiele hierfür findet man bei Proposition Nr. 6. In den Texten der Kinder finden sich mehrere Äußerungen, die jeweils dieselbe Proposition ausdrücken:

*(4) sie hat gesagt, sie kann durchlaufen. Es ist nech tief.* (Max)

*(5) Und die Kuh sagte, geh hinein, geh hinein.* (Joa)

*(6) Du musst nicht so Angst haben.* (Nat)

*(7) Der Wasser ist nicht tief. Du sollst keine Angst haben vor de Wasser.* (Ale)

*(8) Das komm nur bis Knochen.* (Noa)

All diesen Äußerungen werden als Ausdruck einer und derselben Proposition gewertet. Es macht nämlich im vorgegebenen Kontext keinen grundlegenden Unterschied, ob ein Kind *Das Wasser ist nicht tief* oder *Du sollst keine Angst vor dem Wasser haben* sagt. Wichtig ist, dass es sich jeweils um die positive, ermutigende Antwort der Kuh auf die Frage des Pferdes



handelt, die auch in der ursprünglichen Geschichte vorkommt.

Ähnlich verhält es sich bei Proposition Nr. 13, bei der die beiden Äußerungen (9) und (10) als der Geschichte entsprechend gewertet werden:

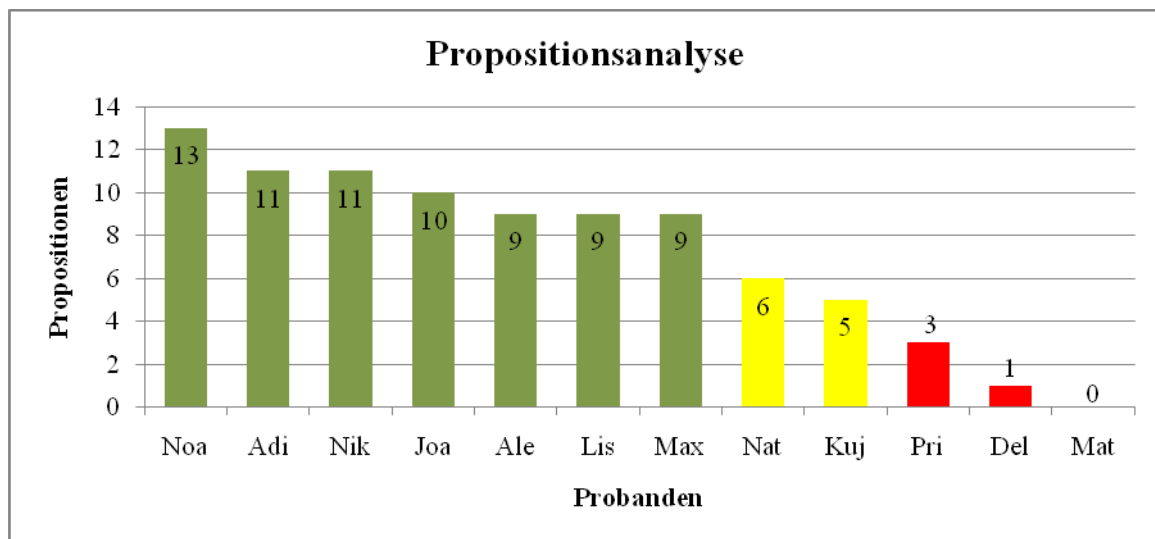
(9) *Dann geht sie ins Wasser, das ist bis ins Knie.* (Adi)

(10) *Es ist ok für sie.* (Noa)

Für mehrfach wiederholte Beschreibungen des gleichen Sachverhalts wird nur ein Punkt vergeben.

### Ergebnisse aus der Propositionsanalyse

Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse der Textanalyse in Bezug auf die inhaltliche Treue und Vollständigkeit zusammen:



Grafik 2-13 Zahl der reproduzierten Propositionen

Die propositionsbasierte Analyse des Inhalts des reproduzierten Textes zeigt große Unterschiede in der individuellen Performanz beim Geschichtennacherzählen. Die Menge der adäquat reproduzierten Propositionen entspricht der inhaltlichen Qualität der Reproduktion. Kindern, die mehr als 9 von insgesamt 14 Punkten erreicht haben, gelingt es, die grundlegenden Informationen und die logische Abfolge der Originalgeschichte wiederzugeben. Allerdings gelingt es nur einzelnen Kindern wie Adi und Lis, die von Boueke et al. (1995: 130-131) genannte strukturierte Ereignisdarstellung zu produzieren, indem sie mit entsprechenden „Markierungen“ die Episoden in ihren Geschichten kennzeichnen. Bei anderen Kindern lassen sich vor allem lineare Ereignisdarstellungen erkennen.

Die nacherzählten Texte mit einer stark reduzierten Anzahl an Propositionen, wie bei Nat und Kuj, zeigen eine verwirrende oder nicht-lineare Textstruktur. Die von Nat dargestellten Ereignisse sind zwar teilweise zu einer linearen Kette verknüpft, aber die Informationen aus der ursprünglichen Geschichte gehen mehrheitlich verloren, so dass die reproduzierten Ereignisse keine zusammenhängende Geschichte mehr ergeben. In der Nacherzählung von Kuj ist überhaupt keine Struktur mehr zu erkennen, die im Text dargestellten Ereignisse sind für die ursprüngliche Geschichte auch nicht relevant.

Mat und Del gehören zu denjenigen Probanden, die die ursprünglich Geschichte offensichtlich gar nicht verstanden haben und die beim Nacherzählen stark auf die Bildvorlage fixiert sind. Beide erfinden jeweils quasi eine neue Geschichte, in der die einzelnen Ereignisse inhaltlich nur lose miteinander verknüpft und teilweise unverbunden nebeneinander gesetzt werden. Der Plot der reproduzierten Geschichte ist unübersichtlich.

### 3.2.3.2. Semantische Qualität

Durch die semantische Analyse der Daten soll ermittelt werden, wie umfassend und präzise die Reproduktion der Wortebene bei den einzelnen Probanden ist. Es geht vor allem um die Vielfältigkeit und Genauigkeit der Wortverwendung, die als Ausdruck der lexikalischen Kompetenz der Probanden interpretiert wird. Die von den Probanden reproduzierten Texte werden durch in Hinblick auf die folgenden zwei Variablen verglichen: (1) die Textlänge und die absolute Typezahl und (2) der Umgang mit den Kernwörtern aus dem ursprünglichen Text.

#### 3.2.3.2.1. Textlänge und Typezahl

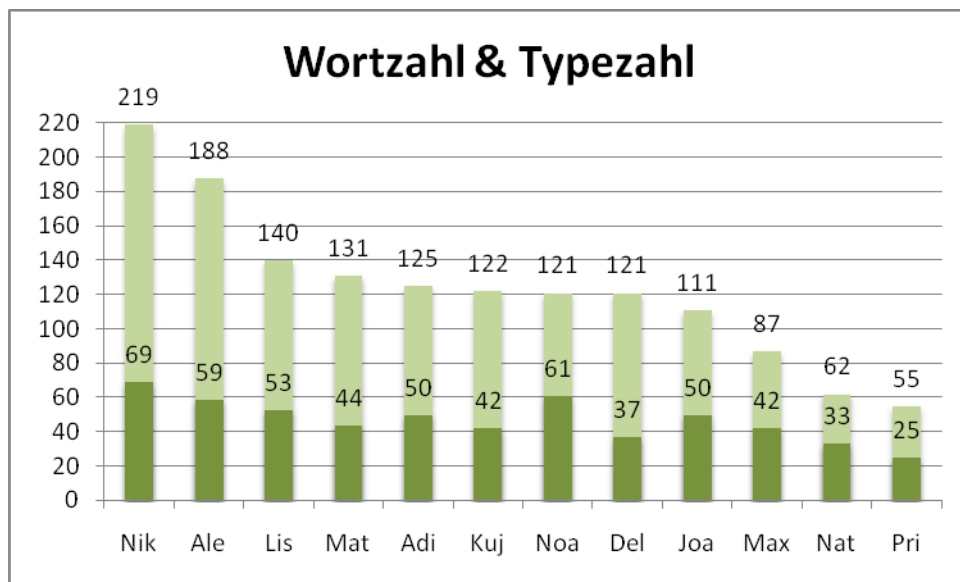
Die Anzahl der Wörter wird mit dem Computer automatisch berechnet, wobei zu beachten ist, dass (1) ein trennbares Wort als zwei Wörter zählt und (2) eine lexikalisch kontrahierte (wie *ins*, *beim*) oder zusammen gesprochene Form wie *war's*, *geht's*, *hat's* als ein Wort gerechnet wird. Ausgelassen werden beim Zählen der Wörter in einem Text gefüllte Pausen, Interjektionen wie *äh*, *ähm*, *ne*, unklare, unvollständig realisierte Silben, unverständbare Wörter.

In der Gesprächsanalyse sind zwei Begriffe von Bedeutung, und zwar „Type“ und „Token“. Der Begriff „Token“ bezieht sich auf die Anzahl der Wörter in einem Text, also auf die Textlänge. Die Variable „Types“ gibt an, wie viele verschiedene Wortformen ein Text enthält. Obwohl es keine einheitlichen Kriterien für die Type-Identifikation gibt, zählt das Konzept der „Type-Token-Ratio“ (TTR) als ein wichtiger Indikator zur Messung der Reichhaltigkeit des Vokabulars. Zur lexikalischen Auswertung der vorliegenden Daten werden allerdings statt der „Type-Token-Ratio“ (TTR) die Tokens, hier bezeichnet als Textlänge, und die Types jeweils als eigenständiges Evaluationsmaß verwendet, da das im Rahmen des Geschichtennacherzählens entstandenen Datenkorpus einige Besonderheit aufweist: Im Vergleich zu spontanen Äußerungen, aber auch im Vergleich zu Bildbeschreibungen oder freien Erzählungen, weist eine Geschichtennacherzählung grundsätzlich eine geringere lexikalische Varianz auf, weil die zu behandelnden Themen und somit der zu beschreibende Inhalt schon durch den Ausgangstext festgelegt werden und die maximale Informationsmenge im Wesentlichen nicht zu überschreiten ist. Des Weiteren unterscheiden sich Kindergeschichten auch von anderen Geschichten durch einfache oder immer wiederkehrende Inhalte und auch durch formelhafte Sprache. Im Fall eines Korpus mit stark variierenden Tokenzahlen birgt eine TTR-Analyse das Risiko von fragwürdigen Ergebnissen, weil ein relativ langer Text mit mehr Tokens nicht unbedingt mehr verschiedene Types enthält, während ein extrem kurzer Text einen ziemlich hohen TTR-Wert von bis zu 1 erreichen

könnte. Die Berechnung der TTR-Ratio wäre in der vorliegenden Studie deshalb nicht zielführend. Um die individuelle Performanz der einzelnen Probanden vergleichen zu können, werden die zwei Variablen Type und Token aber in beschränktem Umfang zueinander in Beziehung gesetzt.

Als ein Type werden in dieser Arbeit verschiedene morphologische Formen eines Wortes (z. B. Singular-Pluralformen: *Katze – Katzen*, Finitum-Infinitum: *sein-ist-war-gewesen*, Genus- und Kasusformen: *ein-eine, ich-mir-mich-mein*) bewertet.

Die Ergebnisse sind im folgenden Diagramm dargestellt:



Grafik 2-14 Wortzahl & Typezahl

Gemessen an der Textlänge der jeweiligen nacherzählten Geschichte sind die Diskrepanzen zwischen der besten und schlechtesten Performanz ziemlich groß. Der Mittelwert der Textlänge aller Probanden liegt bei 122 Wörtern pro Text. Während Pri nur 55 Wörter produzieren konnte, umfasst die Nacherzählung von Nik 219 Wörter. Die meisten Texte umfassen 100-140 Wörter. Auffallend ist, dass sowohl alle „Vielsprecher“ als auch „Kurzsprecher“ fremdsprachig sind, während sich die Kinder mit deutscher Muttersprache in Hinblick der Textlänge im Mittelfeld befinden.

Die durchschnittliche Typezahl der nacherzählten Geschichten beträgt 47. Nik, der den längsten Text produziert, hat 69 Types verwendet und somit die höchste Zahl in der Gruppe erreicht, während Pri, der am wenigsten spricht, den niedrigsten Typezahl aufweist. Im mittleren Bereich sind ein paar Sonderfälle angesiedelt. Zum Beispiel sind im Text von Del insgesamt 37 Types zu finden. Mit der gleichen Textlänge (121) erreicht die Typezahl von

Noas Text 61. D.h., dass Noa im Vergleich zu Del über einen variationsreicheren Wortschatz verfügt. Umgekehrt zeigt sich, dass Kuj und Max gleich viele Types (42) in ihren jeweiligen Texten produzieren, allerdings sind die zwei Texte von unterschiedlicher Länge (Kuj: 122 Wörter, Max: 87 Wörter). Ähnlich verhält es sich bei Adi und Joa.

Während die Länge eines nacherzählten Textes von mehreren Faktoren beeinflusst werden kann, von denen vor allem das Verstehen der vorgelesenen Geschichte, die Sprechfreude des Kindes und natürlich auch die produktive Kompetenz des Kindes in der autochthonen Sprache eine Rolle spielen, spiegelt die Typezahl im reproduzierten Text bis zu einem gewissen Grad die lexikalische Kompetenz der Kinder wider. Der Vergleich zeigt, dass die individuellen Unterschiede hinsichtlich der Varianz des Wortschatz teilweise ziemlich groß sind.

### 3.2.3.2.2. Kernwörter-Analyse

Als Kernwörter werden hier alle Substantive und Verben bezeichnet. Das Verb ist im Deutschen für die Organisation des Satzbaus zentral, es transportiert aber auch wichtige lexikalische Information. Der Umgang mit dem Verb wird deswegen als ein klarer Indikator für den Stand der Sprachentwicklung angesehen (vgl. (Apeltauer: 45). Sowohl Substantive als auch Verben sind als Autosemantika gerade in der Textsorte Geschichtenerzählung die wichtigsten Referenz-Elemente zur Beschreibung von Figuren und Vorgängen.

Durch die Kernwörteranalyse soll überprüft werden, ob die Kinder die Kernwörter aus dem Originaltext verstehen und ob sie diese Wörter in ihren Nacherzählungen reproduzieren oder neue Wörter verwenden. Man kann davon ausgehen, dass gute Leistungen im Bereich der Rezeption und Reproduktion von Kernwörtern der ursprünglichen Geschichte ein Indiz für die hohe lexikalische Kompetenz des Kindes sind.

Der Ausgangstext weist insgesamt 50 Kernwörter als Types auf, und zwar 21 Substantive und 29 Verben. In der folgenden Tabelle sind die Kernwörter nach der Wortart unterteilt aufgeführt. Da die morpho-syntaktischen Merkmale der Wörter in dieser Analyse außer Betracht sind, stehen die folgen Substantiven ohne Artikel.

Tabelle 2-13 Liste der Kernwörter aus der ursprünglichen Geschichte

Substantiv	Verb
1. Angst	1. antworten
2. Bauernhof	2. aus-probieren
3. Baum	3. brauchen

4. Eichhörnchen	4. ertrinken
5. Fluss	5. erzählen
6. Freude	6. fragen
7. Freund	7. fressen
8. Fußknöchel	8. fürchten
9. Gras	9. gehen
10. Haus	10. haben
11. Kind	11. helfen
12. Knie	12. kommen
13. Kuh	13. können
14. Ladung	14. lachen
15. Mutter	15. los-gehen
16. Pferd	16. machen
17. Reis	17. müssen
18. Schritte	18. reichen
19. Tag	19. rein-fallen
20. Vertrauen	20. sagen
21. Wasser	21. schreien
	22. schreiten
	23. sein
	24. sich freuen
	25. tragen
	26. überlegen
	27. versuchen
	28. wissen
	29. zurück-kehren

Alle nominalen und verbalen Types im jeweiligen nacherzählten Text der Probanden werden mit der Liste der ursprünglichen Kernwörter verglichen und jeweils vier Kategorien zugeordnet, und zwar: ein ursprüngliches Kernwort (U), ein richtig ersetztes Wort (R), ein falsch ersetztes Wort (F) und ein neues Wort (N). Die vier Stufen spiegeln gleichzeitig auch vier verschiedene Stufen der lexikalischen Kompetenz der Kinder wider. Außerdem werden die Wörter der vier Kategorien jeweils mit 1-4 Punkten bewertet, und zwar: U= 4, R=3, F=2 und N=1 (siehe die folgende Tabelle).

Tabelle 2-14 Beschreibung der vier Kategorien der reproduzierten Kernwörter

Bezeichnung	Beschreibung der Kategorie	Beschreibung der lexikalischen Kompetenz	Punkte
U	Übernahme eines ursprünglichen Kernwortes	Das Kind hat das ursprüngliche Kernwort verstanden und konnte es auch in seiner Nacherzählung aktiv einsetzen. D.h., das Wort gehört sowohl zum rezeptiven als auch produktiven Wortschatz des Kindes.	4
R	Richtige Ersetzung eines ursprünglichen Wortes durch ein bedeutungsähnliches Wort, das auf denselben Referenten verweist. Es kann z. B. in Form von Synonymen, Unterbegriffen, Oberbegriffen oder Metaphern auftreten.	Das Kind hat das ursprüngliche Wort verstanden, in seiner Nacherzählung aber ein anderes Wort verwendet, das semantische Ähnlichkeiten zum ursprünglichen Wort aufweist. D.h., das Wort gehört zum rezeptiven Wortschatz des Kindes, aber nicht zum produktiven. Das Kind verfügt über gute Kompetenzen im Bereich der Wortfindung.	3
F	Falsche Ersetzung eines ursprünglichen Wortes durch ein anderes Wort. Zwischen dem Referenten des vom Kind verwendeten Wortes und dem Referenten des ursprünglichen Kernworts besteht eine Ähnlichkeitsbeziehung.	Das Kind hat das ursprüngliche Wort verstanden oder aus dem Kontext erschlossen, konnte in seiner Nacherzählung die Bedeutung des Wortes aber nicht richtig wiedergeben. Es ist schwierig zu bestimmen, ob das Wort wirklich zum rezeptiven Wortschatz des Kindes gehört. Außerdem hat das Kind Schwierigkeiten bei der Wortfindung.	2
N	Ein neues Wort, das auf keinen Referenten im Originaltext verweist.	Das Kind hat die Informationen in einem oder mehreren Sätzen aus dem Originaltext umformuliert oder selbst etwas Neues erfunden, wobei die inhaltliche Angemessenheit in dieser Analyse nicht zu bestimmen ist.	1

Die konkrete Vorgehensweise wird im Folgenden mit ein Paar Beispielen aus dem Korpus veranschaulicht:

Nr.	Beispielsatz	Das ursprüngliche Kernwort	U	R	F	N
(1)	<i>Aber (aber aber) ein Freund von mir ist im Wasser gegangen und nacher (und) ist <u>ertrunken</u>.</i> (Ale)	<i>ertrinken</i>	x			
(2)	<i>Freund hat das ja <u>ausgetrenket</u>.</i> (Kuj)	<i>ertrinken</i>			x	
(3)	<i>Nachher <u>probier</u> mal ein paar Schritte in das Wasser.</i> (Max)	<i>ausprobieren</i>		x		
(4)	<i>Das komm nur bis <u>Knochen</u>.</i> (Noa)	<i>Fußknöchel</i>			x	
(5)	<i>Nachher (hat ja) hat er Kuh <u>getroffen</u>.</i> (Max)	-				x
(6)	<i>Seine <u>Blume</u> is sehr schön.</i> (Mat)	-				x

In Beispielsatz (1) des Probanden Ale wird das Verb *ertrinken* aus dem ursprünglichen Text wiedergegeben, während es im Beispielsatz (2) durch ein anderes Wort *ausgetrenket* ersetzt wird. Im letzteren Fall handelt es sich um eine falsche Ersetzung.

Im Satz (3) benutzt das Kind Max das Verb *probieren* statt des ursprünglichen Verbs *versuchen*, ohne dass sich die eigentliche Bedeutung verändert oder verloren geht. Insofern handelt es sich hier um eine erfolgreiche Ersetzung.

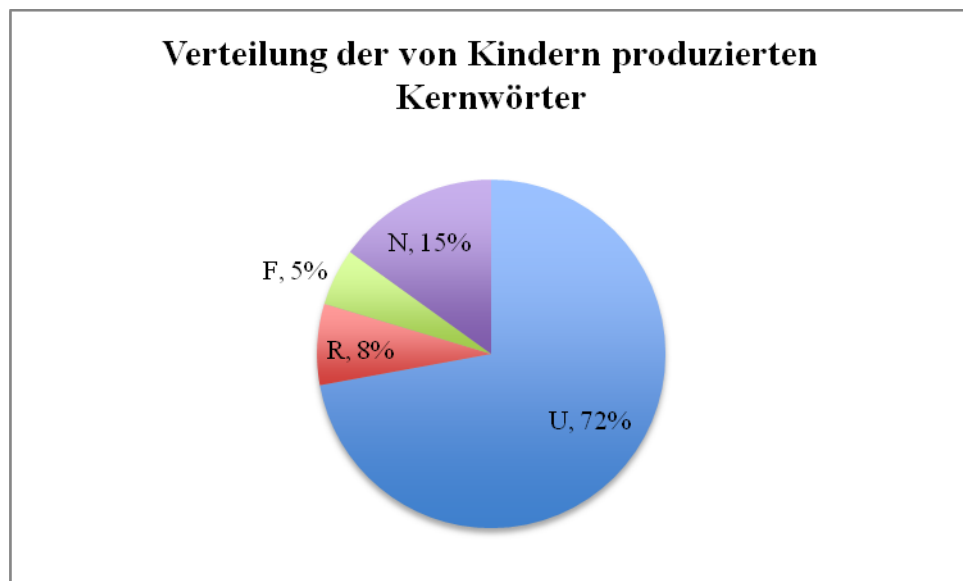
Das Wort *Knochen*, das im Beispielsatz (4) von Noa steht, geht auf das Wort *Fußknöchel* in der ursprünglichen Geschichte zurück. Hier gilt das Wort *Knochen* als falsch, da die ursprüngliche Bedeutung nicht wiedergegeben wird.

Im fünften Beispielsatz von Max wird der ursprüngliche Satz umformuliert, so dass das neue Verb *treffen* vorkommt, während im Beispiel 6 von Mat das neue Substantiv *Blume* auftritt.



Ob die Bedeutungen der von Kindern selbst eingesetzten neuen Wörter inhaltlich für die ursprüngliche Geschichte relevant sind, ist nicht das Anliegen der semantischen Analyse, sondern ist in der Propositionsanalyse zu bestimmen.

Nach der Kategorisierung zeigt sich, dass die direkte Übernahme von ursprünglichen Kernwörtern mit 69 % am häufigsten auftritt. Die zweitgrößte Gruppe bilden mit 18 % die neuen Wörter. Die Anzahl von richtigen oder falschen Ersetzungen liegt jeweils nur bei 8 % und 5 %.



Grafik 2-15 Verteilung der vier Gruppen von reproduzierten Kernwörtern

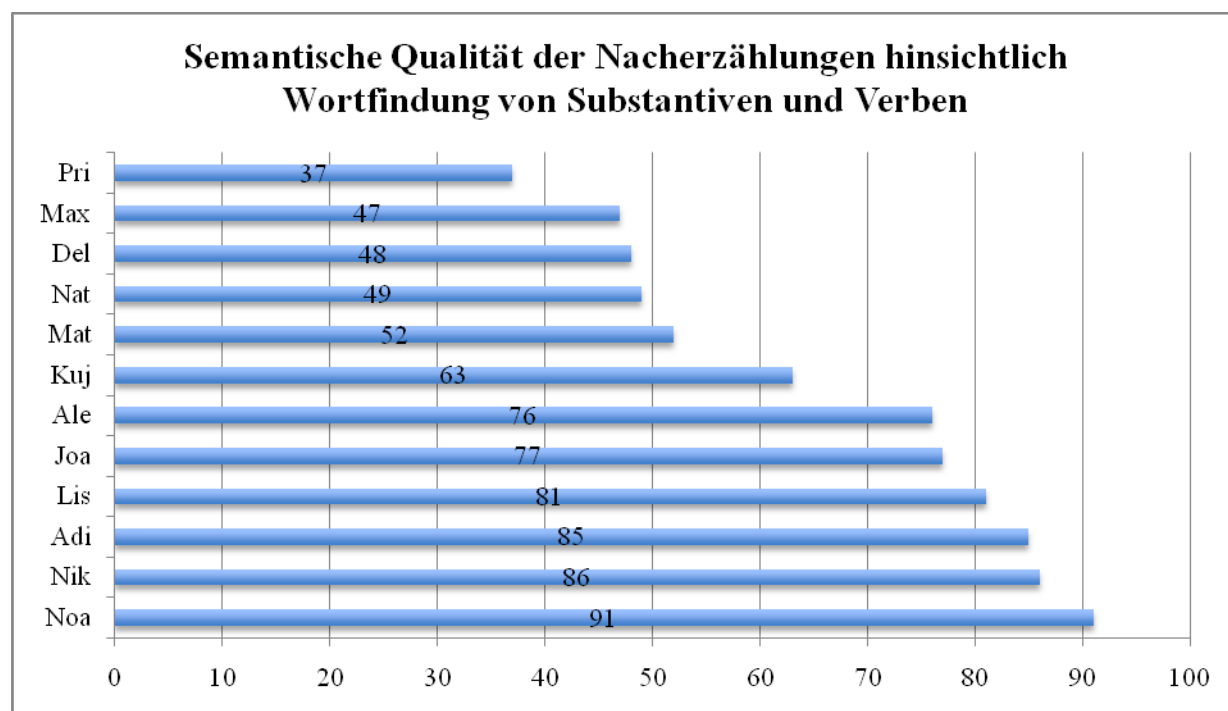
Tabelle 2-15 Individuelle Unterschiede hinsichtlich der Kernwörter-Verwendung

Kind	Substantiv				Verb				Total
	U	R	F	N	U	R	F	N	
<i>Pri</i>	4	0	0	1	4	0	1	2	12
<i>Nat</i>	5	0	0	0	7	0	0	1	13
<i>Max</i>	5	0	1	0	5	1	0	2	14
<i>Mat</i>	4	1	0	2	7	0	0	3	17
<i>Del</i>	2	2	0	4	7	0	0	2	17
<i>Kuj</i>	4	2	0	0	8	1	1	4	20
<i>Joa</i>	9	0	1	0	8	1	1	2	22
<i>Lis</i>	7	0	0	0	10	3	1	2	23
<i>Ale</i>	7	0	0	1	10	1	0	4	23
<i>Adi</i>	6	2	1	0	11	1	1	4	26
<i>Nik</i>	10	1	0	1	8	1	1	5	27

<i>Noa</i>	5	2	2	0	13	1	1	4	28
<i>Total</i>	68	10	5	9	98	10	7	35	242

Durchschnittlich verwendet ein Kind in der Nacherzählung ca. 14 ursprüngliche Kernwörter (8.2 Verben und 5.6 Substantive), zwei R-Wörter und ein F-Wort sowie drei N-Wörter.

Weist man den verwendeten Kernwörter nach dem Schema in Tabelle 2-14 Kernwörter-Punkte zu, ergibt dies die folgenden Gesamtwerte:

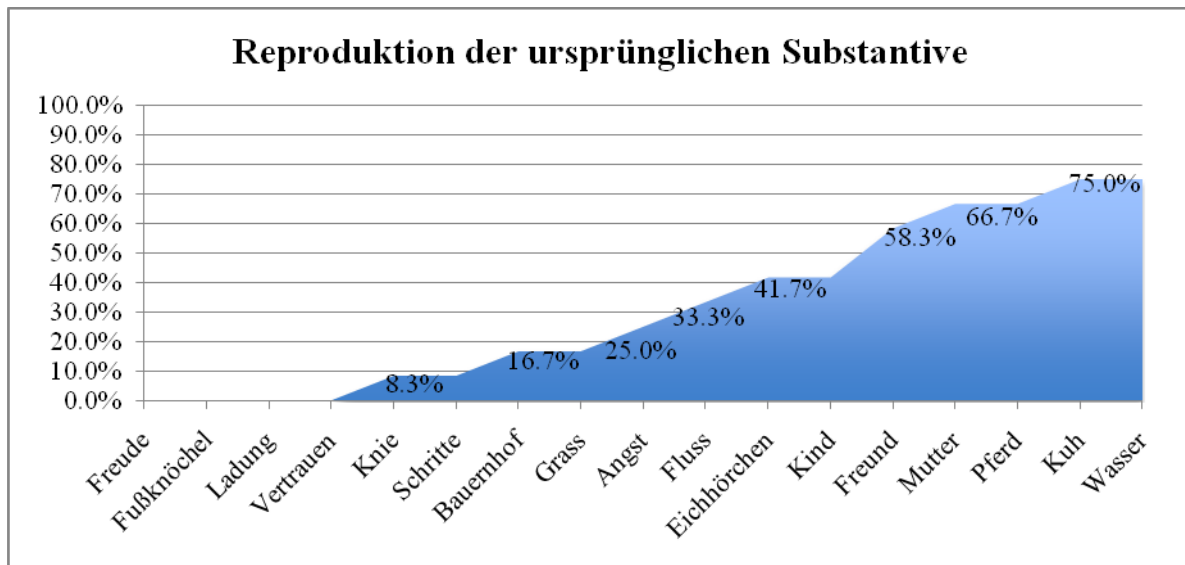


Grafik 2-16 Semantische Qualität der Nacherzählungen

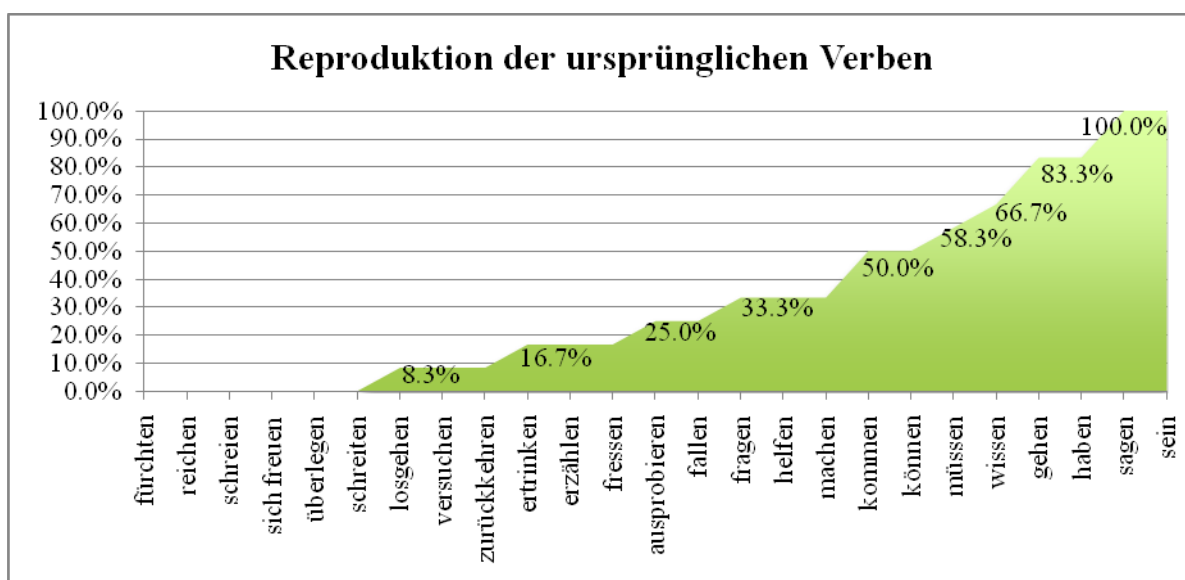
Beim Test der semantischen Qualität der nacherzählten Geschichte schneiden die Kinder Noa, Nik, Adi und Lis – wie auch bei den anderen Testteilen – besser ab. Vergleicht man die Ergebnisse der Kernwörteranalyse mit denen der Propositionsanalyse, kann man feststellen, dass zwischen der semantischen und narrativen Qualität eines Textes Zusammenhänge bestehen. Dabei spielen die Textlänge und die Typezahl im Text eine unmittelbare Rolle: Die Zunahme der Wortzahl und der Typezahl des sprachlichen Outputs deuten auf eine steigende Wortschatzkapazität sowohl in der Rezeption als auch in der Produktion hin. Der unterschiedliche Umgang mit den Kernwörtern macht diese Ergebnisse noch deutlicher: je mehr ursprüngliche Kernwörter ein Text enthält, desto größer ist der rezeptive und produktive Wortschatz eines Kindes. Dies ist beim detaillierten Vergleich der Leistungen von Max und Nat zu sehen. Gemessen an der Textlänge und der Typezahl schneidet Max besser als Nat ab (87 Wörtern mit 42 Types vs. 62 Wörtern mit 33 Types). Nat reproduziert in ihrer Nacherzählung mehr ursprüngliche Kernwörter und verwendet weniger Substitutionen und

neue Wörter. Durch die präzisere Wortauswahl wird die semantische Qualität von Nats Nacherzählung gesteigert.

Die weitere Analyse der Verwendungshäufigkeit der ursprünglichen Kernwörter soll zeigen, ob und inwiefern die im Originaltext verwendeten Kernwörter für die Probanden schwierig zu reproduzieren sind. Es ist zu beachten, dass es hier nicht um die absolute Häufigkeit eines Wortes im Text, sondern nur um die Verwendung eines Worttypes geht. In den folgenden zwei Diagrammen werden die Ergebnisse dieses Vergleichs skizziert.



Grafik 2-17 Reproduktion der ursprünglichen Substantive



Grafik 2-18 Reproduktion der ursprünglichen Verben

Dieser Vergleich zeigt die Verteilung der ursprünglichen Kernwörter auf verschiedene Schwierigkeitsstufen.

Die leicht zu reproduzierenden und somit auch von den meisten Kindern aktiv verwendeten Substantive sind *Wasser, Mutter, Kuh, Pferd, Freund*, wobei die meisten davon gleichzeitig zentrale Agenten in der Geschichte bezeichnen. Diese Wörter sind bis auf wenige Ausnahmen (beispielsweise *Mama* statt *Mutter*) weder ersetzbar noch mit anderen Wörtern paraphrasierbar. Hingegen wurde das Wort *Eichhörnchen* nur von 41.7 % der Probanden wiedergegeben, obwohl es eigentlich auch ein wichtiger Agent in der Geschichte und vor allem für Episode 2 unabdingbar ist. Dieser Unterschied impliziert, dass das Wort *Eichhörnchen* im Vergleich zu *Mutter* oder *Kuh* für die Probanden schwieriger zu reproduzieren ist.

Im Gegensatz zu Figuren können Vorgänge in der Geschichte in den meisten Fällen paraphrasiert werden, so dass die in der Alltagskommunikation am häufigsten vorkommenden Verben wie *gehen, haben, sagen, sein* auch in den Nacherzählungen dominieren, wie im zweiten Diagramm ersichtlich ist. Andere Verben hingegen, deren Bedeutung spezifischer ist, wie *fallen, ausprobieren, versuchen*, werden nur von wenigen Kindern aktiv eingesetzt.

Bei besonders schwierigen Wörtern handelt es sich vor allem um Wörter, die dem literarischen Sprachregister zuzurechnen sind, wie *Freude, Vertrauen, Ladung* und *Fußknöchel* oder Verben wie *schreiten, schreien*. Solche Wörter sind den meisten Probanden anscheinend fremd und kommen in den kindlichen Texten nur selten vor.

Bei Kindern, die schon beim Verstehen dieser Wörter Schwierigkeiten haben, wurden die Informationen um diese Wörter meistens weggelassen oder vermieden. Der Verlust mancher wichtiger Informationen führt direkt zur Unvollständigkeit oder sogar zur Unverständlichkeit der reproduzierten Geschichte. Hingegen gelingt es manchen Kindern, die Bedeutung eines schwierigen Wortes aus dem Geschichtenkontext zu erschließen. Diese Kinder haben dann aber meistens Schwierigkeiten bei der Reproduktion dieser Wörter, weil diese Wörter nicht Teil ihres aktiven Wortschatzes sind.

Betrachtet man beispielsweise die Verwendung des Verbs *ertrinken* genau, so fällt auf, dass dieses Verb von acht Kindern in ihren nacherzählten Texten verwendet wurden. Allerdings wurde es nur in zwei Fällen richtig reproduziert. Bei den anderen sechs Kindern kamen falsche Substitutionen wie *trinken, austrinken, vertrinken* und *versinken* vor. Die Angemessenheit jeder einzelnen lexikalischen Substitution setzt eigentlich aber das Verstehen des Wortes voraus.

Dies erfordert einen differenzierten Blick auf die individuellen Strategien, die die Probanden im lexikalischen Notfall eingesetzt haben, denn gerade hier zeigen sich deutliche

Unterschiede hinsichtlich der lexikalischen Kompetenzen.

Bei reproduktiven Schwierigkeiten wurden schwierige Wörter meistens durch einfachere Wörter ersetzt, wie z. B. *schreien* durch *sagen*, *schreiten* und *fallen* durch *gehen*. Manchmal wurden die Sätze auch umformuliert. Ein Beispiel dafür ist das Verb *fürchten*. Es wurde zwar niemals verwendet, aber in vielen Fällen durch *Angst haben* wiedergegeben. Ein interessantes Beispiel stammt aus dem Text von Joa, der der einzige Proband ist, der versucht, das Wort *Ladung* zu reproduzieren, dieses Wort aber durch das Unwort *Beladigungen* ersetzt. Dieses Wort ist zwar falsch, ähnelt aber sowohl morphologisch als auch semantisch stark dem Zielwort. Auf ähnliche Weise zeigt auch die Verwendung des Wortes *Knochen* statt *Fußknöchel* im Text von Noa eine relativ hohe Sprachbewusstheit. Korreliert man dieser Feststellung mit den Ergebnissen aus der obigen Analyse, ist es nicht überraschend, dass das Kind Noa im lexikalischen Bereich zu den stärksten Kindern gehört.

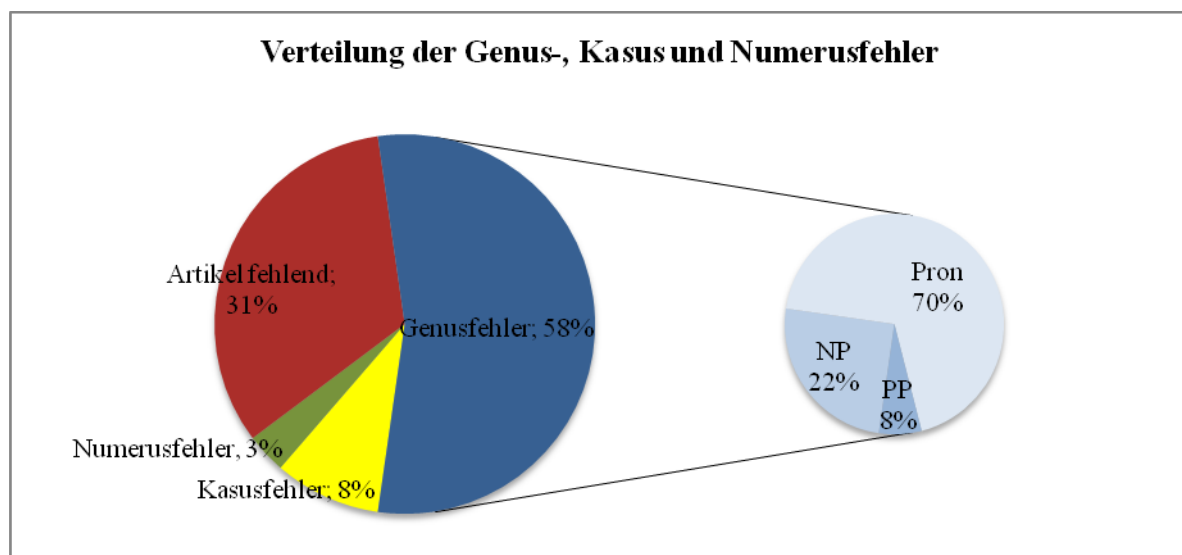
### 3.2.3.3. Grammatische Qualität

Die Auswertung der grammatischen Qualität der kindlichen Nacherzählungen fokussiert auf zwei linguistische Ebenen: Morphologie und Syntax. Auf der morphologischen Ebene liegt der Schwerpunkt in der Flexionsmorphologie, wobei der Anteil der Flexionsfehler in den jeweiligen Texten verglichen wird. Auf der syntaktischen Ebene werden nach der Syntagmatierung der Rohdaten drei Variablen einbezogen: Satzlänge, Wortstellung und Satzstruktur.

#### 3.2.3.3.1. Auf der morphologischen Ebene

Die morphologische Fehleranalyse erfasst die Flexion in zwei Paradigmen: Deklination und Konjugation. Überprüft werden alle von den Kindern eingesetzten Nominalphrasen, Pronomen und Präpositionalphrasen sowie verbale Konstruktionen. Ausgelassen werden die wiederholten, von Kindern selbst korrigierten Wörter und Wortgruppen sowie unvollständig realisierte Konstruktionen in den Texten.

Aus den kindlichen Texten werden zuerst alle Genus-, Kasus- und Numerusfehler in nominalen und präpositionalen Konstruktionen sowie Pronomen zusammengefasst. Dadurch bekommt man einen Überblick über die allgemeine Verteilung der jeweiligen Fehlertypen.



Grafik 2-19 Verteilung der verschiedenen Deklinationsfehler

Es wurden insgesamt 340 NPs, PPs und Pronomen von den Probanden in ihren Nacherzählungen eingesetzt, wobei die Zahl der Pronomen (193) etwa größer ist als die der Nomen (147). 93 Deklinationsfehler (27.4%) wurden festgestellt, von denen die Genusfehler die größte Fehler-Gruppe (58%) bilden. Tatsächlich treten die meisten Genusfehler beim

Einsatz der Pronomen (70%) auf und verringern sich stark in NPs und PPs (jeweils 22% und 8%). Neben den mit falschem Genus versehenen Substantiven und Pronomen sind noch viele fragwürdige Substantive (31%), denen ein notwendiger Artikel fehlt. Numerus- und Kasusfehler sind im Korpus nur selten aufgetreten, und zwar jeweils mit 3% und 8%.

Die Anzahl der Deklinationsfehler in einem Text wird mit der Zahl der vom Kind produzierten NPs, PPs und Pronomen in Relation gesetzt. Man erhält somit einen prozentualen Wert vom Anteil der Deklinationsfehler von jedem Kind. Im Bereich der Verbformen wird der Anteil der Konjugationsfehler mit der gleichen Methode berechnet. Die folgende Tabelle fasst die Ergebnisse mit einem Durchschnittswert der Fehleranteil zusammen. Diese Ergebnisse widersprechen der Feststellung von Kracht (2000), nämlich:

„Die Beherrschung des richtigen Gebrauchs der verbalen Formen fällt dem Kind schwerer als die Aneignung der nominalen Deklination.“

Tabelle 2-16 Individuelle Unterschiede in Hinsicht morphologischer Fehler

Kind	Anteil der Konjugationsfehler	Anteil der Deklinationsfehler	Durchschnitt
Joa	3.4%	4.0%	3.7%
Lis	0%	15.6%	7.8%
Nik	3.5%	13.0%	8.2%
Ale	0%	17.1%	8.6%
Max	0%	22.7%	11.4%
Adi	3.3%	29.0%	16.2%
Nat	0%	33.3%	16.7%
Noa	8.1%	48.1%	28.1%
Del	42.9%	29.4%	36.1%
Pri	20.0%	54.5%	37.3%
Mat	34.5%	42.4%	38.4%
Kuj	43.8%	57.1%	50.4%

Bei Konjugation handelt es sich um einen relativ kleinen Anteil von Fehlern: von 385 finiten und infiniten Verben sind 12.7% mit einem Flexionsfehler, die ausschließlich in Texten von fremdsprachigen Kindern zu finden sind, besonders auffällig bei drei Kindern Mat, Del und Kuj. Werden die durchschnittlichen Werte beider Flexionsfehleranteile verglichen, rangieren die vier Kinder Del, Pri, Mat und Kuj auch im hinteren Bereich. Im Folgenden werden einige typische Fehler von ihnen genau unter die Lupe genommen.

In Bezug auf die Verbalflexion zeigen die von Mat, Del und Kuj produzierten Verbformen generell eine Unabgeschlossenheit des Erwerbs der Verbmorphologie im Deutschen. Die Beispiele aus Dels und Kujs Texten beweisen, dass die beiden Kinder Schwierigkeiten in Verwendung des Infinitums und Finitums in der Zielsprache haben. Kuj hat z.B. mehrere Sätze gebaut, in denen sich das Finitum an der Stelle des Infinitums befindet (siehe Beispiel 1, 2, 3). Von einer Übergeneralisierung der finiten Verbalform ist jedoch nicht die Rede, da in einem anderen Satz wieder das Infinitum anstelle des Finitums verwendet wurde (Beispiel 4), während an anderen Stellen das Infinitiv statt Partizip II gefunden werden kann (Beispiel 5). In Beispielen 6, 7, 8 ist jeweils ein Partizip II an der richtigen Stelle aufgetreten, obwohl es fälschlicherweise realisiert wurde. Solche Phänomene deuten an, dass das Kind die infiniten und finiten Verbformen nicht voneinander trennen kann und große Unsicherheit in der Konjugation hat.

<i>*(1) ...Dann ist <u>schwimmt</u> <u>geht</u>.</i>	<i>*(5) ... Und dann is es <u>schwimmen</u> <u>gehen</u>.</i>
<i>*(2) Und dann ist <u>geht</u>.</i>	<i>(6) ... Dann ist Pferd <u>*getrinkt</u>.</i>
<i>*(3) Jetzt ist sie <u>schwimmt</u> <u>grad</u>.</i>	<i>(7) ... sie isch Wat <u>*gefaue</u>.</i>
<i>*(4) Und dann es <u>gehen</u> ganz alleine.</i>	<i>(8) ... Freunde <u>*hat</u> das ja <u>*ausgetrenket</u>.</i>

In Dels Text fehlt in einigen Sätzen das Auxiliarverb, während das Partizip II immer am Satzende eingesetzt wurde. Z.B.:

(1) *\*Mama gesagt.* (Del1)

(2) *\*Nachher Mama gesagt.* (Del24)

(3) *\*Nachher sie Wasser usegangen.* (Del26)

(4) *\*So Mama gesagt.* (Del28)

Das Phänomen vom isolierten Auftreten des infiniten Partizips II wird von Seewald (1998) untersucht. In ihrer Untersuchung treten die uneingeleiteten, also nicht an ein flektiertes Hilfsverb gebundenen Partizip-II-Formen vorwiegend in einem so genannten PAST-Kontext auf, und zwar besonders bei der Beschreibung der abgebildeten Stimulusbilder, während sie in Präsenskontexten nur selten zu finden sind (Seewald 1998: 82ff.). Seewald interpretiert es als eine nicht korrekt realisierte Aspekt-Bildung von Abgeschlossenheit, also eine



Reduktionsform von PAST-Formen, indem der Sprecher das Präteritum und das Perfekt zusammenfasst (1998: 84). Es kann auch als eine lernersprachliche Form vom Kind betrachtet werden, die beim Erwerb der morphologischen Verbformen im Hochdeutschen in einer Entwicklungsphase regelhaft verwendet werden.

Bei Mat ist aufgefallen, dass in mehreren Äußerungen das Finitum mit Endung *-e* übergeneralisiert wurde. Beispiele sind:

*\*(1) Papi frage.*

*\*(2) Das frage die.*

*\*(3) Kanne mir helfen?*

*\*(4) Mami sage ...*

*\*(5) So sage di ...*

*\*(6) Sage aues Nein.*

Der Übergebrauch dieser finiten Form ist sogar auch in der einzigen Perfekt-Konstruktion im Text an der Stelle von Partizip II zu finden:

*\*(7) Nachar ist der sage, ...*

Jedoch ist es in zwei Fällen anders: (1) *I wart.* und (2) *I wess nid helfe.* Jedoch hat Mat das Wort *wart* und die Formulierung *I wess nid*, die im Kindergartenalltag oft gesprochen werden, sehr wahrscheinlich in Form von Chunks unanalysiert auswendig gelernt und unverändert in ihre Produktion übernommen.

Auch im Bereich Deklination ist Mats Text durch mehrere beliebig zugewiesenen 3.-Person-Pronomen ohne Genusübereinstimmung mit der Referenz gekennzeichnet. Ein Beispielspaar ist *Der is selber.* vs. *Das is selber.* Ähnlich sind auch *\*Nachar ist der sage.* und *So sage di.* Des Weiteren sind die meisten Nomen ohne Determinanten bis auf diese Blueme und seine Blueme.

Zahlreiche Genusfehler sind auch in den Texten von Pri, Kuj und Noa zu finden.

Der Vergleich der jeweiligen Fehleranteile in Konjugations- und Deklinationsbereichen zeigt eine deutlich höhere Häufigkeit der Deklinationsfehler. Sie sind bei allen getesteten Kindern zu finden - auch die muttersprachigen Kinder verwenden falsches Genus und lassen einen

obligatorischen Artikel aus, während Fehler in Verbformen nur bei fremdsprachigen und mit viel niedrigem Anteil an der gesamten Zahl der verwendeten Verbformen zu finden sind. Eine Langzeitstudie mit Genfer Schulkindern, die Deutsch als Fremdsprache im Unterricht lernen, konnte z.B. auch zeigen, dass bei einem horizontalen Vergleich der Erwerbssequenzen in Nominalflexion, Verbalbereich und Satzmodell der Erwerb der Deklination (vor allem der Kasusflexion) besonders länger braucht als der Erwerb der Verbformen und der Satzmodellen (vgl. Diehl 1999: 12). Man kann davon ausgehen, dass innerhalb der deutschen morphologischen Flexion die Deklination ein besonders schwieriger Bereich im Zweitspracherwerb ist.

### 3.2.3.3.2. Auf der syntaktischen Ebene

Auf der syntaktischen Ebene werden die von Kindern produzierten Texte hinsichtlich der Wortstellungsvariation und der syntaktischen Komplexität analysiert.

Zu diesem Zweck werden die einzelnen Texte zuerst in syntagmatische Einheiten zerlegt, d.h., in jeweils zu einem Prädikat gehörende Textelemente. Unter Syntagma wird in der vorliegenden Arbeit eine Äußerungseinheit verstanden, die sich um ein finites Verb mit ihren Ergänzungen gruppiert.

Ausgespart werden allerdings Wiederholungen, Selbstkorrekturen, Wort- und Konstruktionsabbrüche und Interjektionen sowie Kurzformen. Weiterhin werden syntaktisch nicht analysierbare Äußerungen wie Antworten durch *Ja* bzw. *Nein* oder durch allein stehende Fragewörter nicht berücksichtigt.

- Vorgehensweise

Zur Verdeutlichung des Segmentierungsverfahrens wurden die erhaltenen Syntagmata aus einem Beispieltext abgedruckt:

*Joa1. Die Mutter sagte*

*Joa2. dass das kleine Pferd auf den Bauernhof soll gehen und diese Beladigungen bringen*

*Joa3. Nachher sah es den Fluss*

*Joa4. und sah eine Kuh*

*Joa5. die da graste*

*Joa6. Und die Kuh sagte*

*Joa7. geh hinein*

*Joa8. geh hinein*

*Joa9. das sollst nur trinken.*

*Joa10. Das Eichhörnchen sagte*

*Joa11. geh nicht hinein*

*Joa12. geh nicht hinein*

*Joa13. Das Wasser ist zu tief*

*Joa14. Das weiß ich nicht*

*Joa15. Das weiß ich nicht*

*Joa16. Und nachher ging das Kleine Pferd zu seiner Mutter wieder nach hause*

*Joa17. und sagte*

*Joa18. ob das Wasser zu tief ist oder (zu groxx, oder zu... zu weit,) zu seich*

*Joa19. Du musst es selbst ausprobieren*

*Joa20. (Und die Mutter xxx) und das Pferd ging wieder an den Fluss*

*Joa21. und läuft durch das Wasser*

Bemerkungen:

() – Selbstkorrektur, Wiederholung

xx – unklare, unvollständige Silbe

In dieser Form werden sämtliche Texte jeweils auf einen Analysebogen übertragen, dessen erste Spalte für die syntagmatischen Einheiten vorgesehen ist. Die weiteren Spalten bieten Raum für Eintragungen anhand einer Reihe genau definierter Kategorien.

Durch die Syntagmatierung entstand zuerst die Anzahl der vollständig produzierten Syntagmata im jeweiligen Text, wie es in der folgenden Tabelle dargestellt wird:

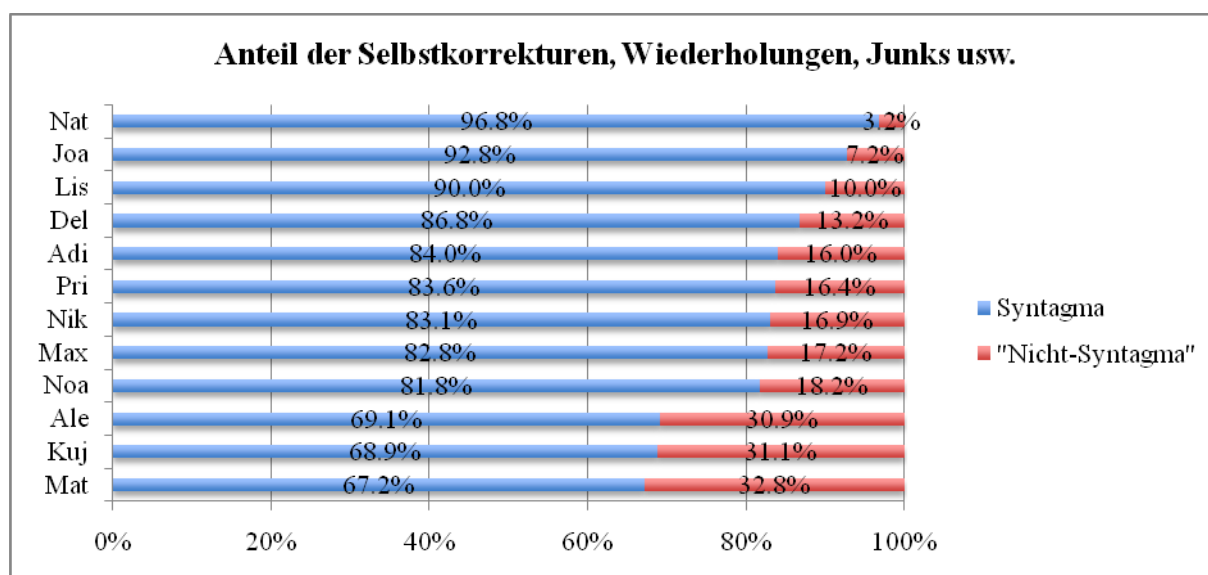
Tabelle 2-17 Zahl der Syntagmata

Kind	Zahl der Syntagmata
Nik	39
Del	28
Lis	27

Mat	25
Ale	24
Adi	23
Kuj	21
Noa	21
Joa	21
Max	16
Nat	10
Pri	7

Aus dem Korpus entstanden insgesamt 261 Syntagmata mit einer durchschnittlichen Länge von 4.8 Wörtern pro Syntagma.

Eine Analyse über den Anteil der nicht in einem Syntagmata berücksichtigten Wörter, wie Selbstkorrekturen, Wiederholungen, Chunks usw., weist auf, dass die Nacherzählungen teilweise sehr fragmentarisch sind.



Grafik 2-20 Anteil der „Nicht-Syntagmata“

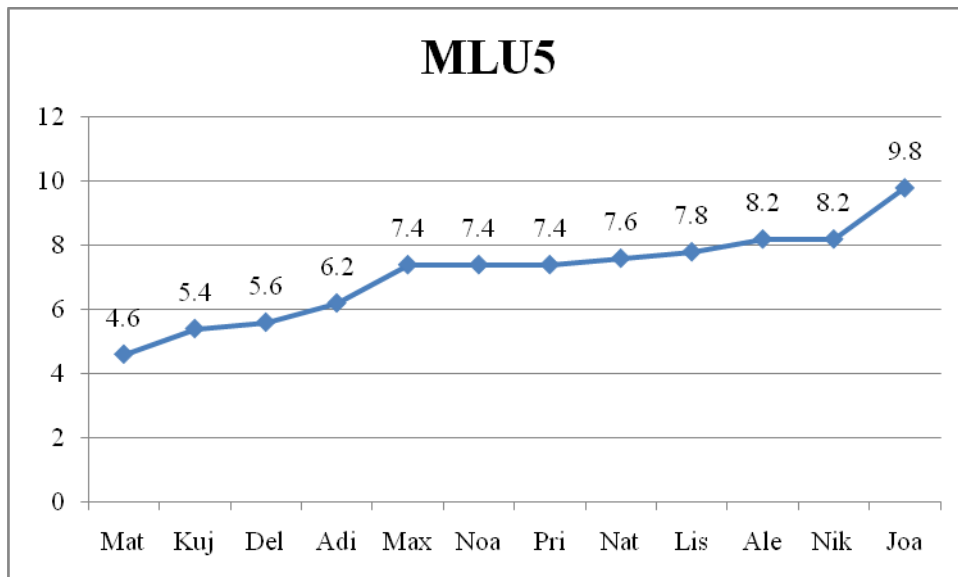
Die Betrachtung der syntaktischen Struktur erfolgt hinsichtlich der folgenden vier Unterkategorien:

- A. MLU5 (Durchschnittslänge der fünf längsten Syntagmata)
- B. Wortstellung
- C. Struktur der NPs und Prädikate
- D. Satzstruktur

Dabei stütze ich auf die Erwerbsreihenfolge syntaktischer Strukturen von Clahsen/ Meisel/ Pienemann (1983) und nehme an, dass die Variation und die Komplexität der syntaktischen Strukturen (sowohl des Satzes als auch der Satzkomponente) den Entwicklungsstufen in der Zielsprache entsprechen und somit Indikatoren zur Ermittlung des Sprachstands liefern können.

a. MLU (durchschnittliche Länge der Syntagmata)

In der Gesprächsanalyse in Hinsicht der Satzkomplexität gilt die MLU als eine wichtige Variable. Damit wird die durchschnittliche Länge der sprachlichen Äußerungseinheiten in einem Text berechnet. Je höher der Wert der MLU eines Textes ist, desto höher ist die syntaktische Komplexität des Textes. Zur Auswertung der vorliegenden Daten wurde in einem Vorversuch den MLU-Wert erhoben. Dadurch entstanden aber sehr fragwürdige Ergebnisse, was vor allem durch die Besonderheiten der kindlichen gesprochenen Geschichtendaten verursacht wurden. Außerdem werden durch die Vorgehensweise von Syntagmatisierung die sprachlichen Äußerungen in kleinste syntaktische Einheiten geteilt. Dadurch wird beispielweise ein komplexer Satz mit einem untergeordneten Nebensatz in zwei syntagmatische Einheiten zerlegt. Aus diesen Gründen wird hier statt des standardisierten Parameters der MLU die durchschnittliche Länge der fünf längsten Syntagmata von jedem Probanden gerechnet und als MLU5 bezeichnet. Die Ergebnisse sind wie folgt zusammenzufassen:



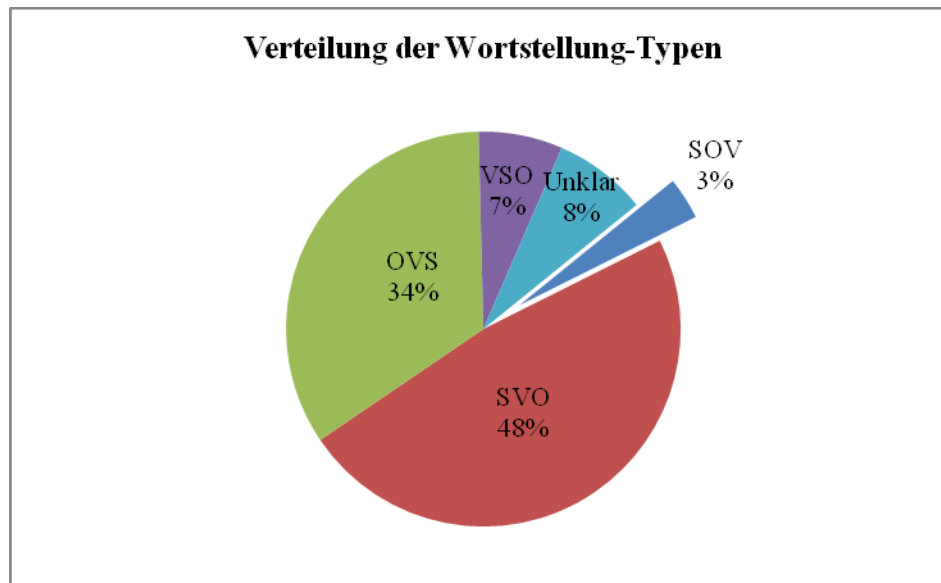
Grafik 2-21 Ergebnisse aus der Analyse der MLU5

Die gesamte Gruppe erreicht in der MLU5-Analyse einen Durchschnitt von 7.1 Wörtern pro Syntagma. Die Performanzunterschiede der einzelnen Kinder sind groß. Während die fünf längsten Syntagmata von Joa eine Durchschnittslänge von 9.8 Wörtern haben, liegt der Wert von Mat nur bei 4.6, also weniger als die Hälfte von Joas Wert. Durch genauere Kontrolle steht es fest, dass fast die Hälfte aller Syntagmata in Mats Text eine Länge von zwei bis drei Wörtern hat und das längste Syntagma fünf Wörter umfasst. Hingegen zeigen Kinder, die mindestens fünf Syntagmata von über sieben Wörtern produziert haben, eine stärkere Sprachkompetenz in der Hochsprache, da die von ihnen gebauten Sätze nicht nur über eine komplexere Struktur verfügen, sondern von der Semantik her auch mit mehr modifizierenden Satzteilen bereichert sind.

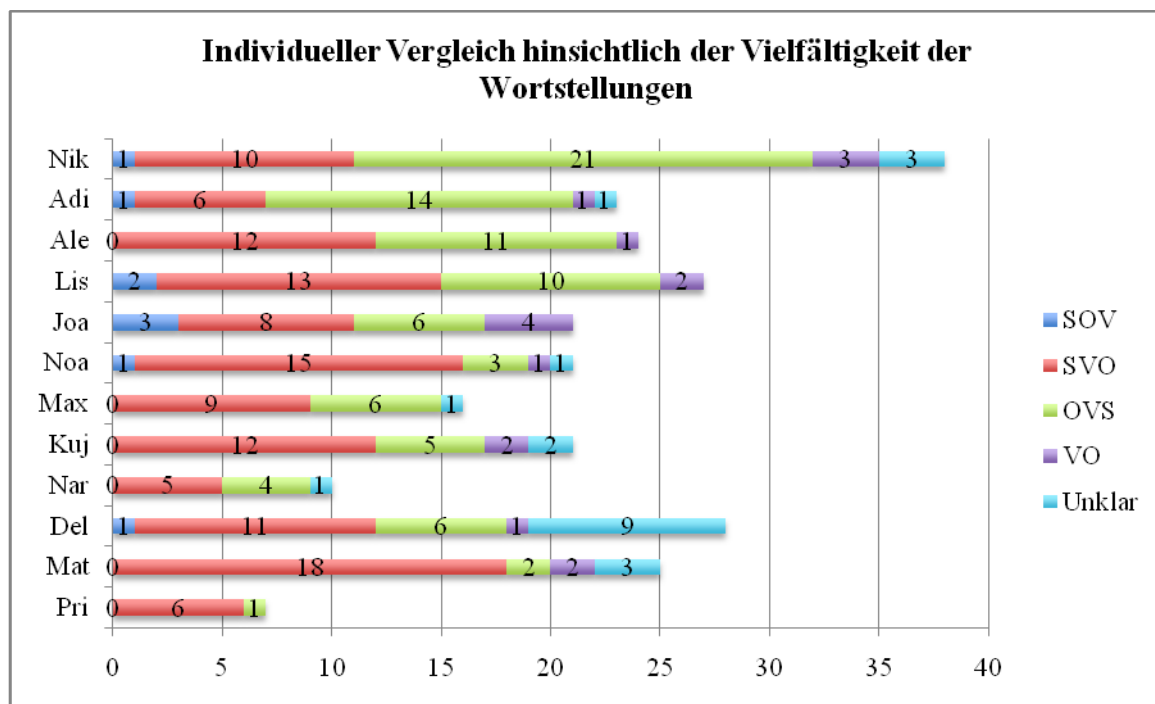
## b. Wortstellung

Das folgende Diagramm (2-22) bietet einen gesamten Überblick über die Wortstellungsvariationen der von Kindern gebauten Syntagmata an. Mit einem Anteil von 48% an der gesamten Anzahl der Syntagmata ist die kanonische Wortstellung im Deutschen die am häufigsten verwendete Wortstellungsform. An der zweiten Stelle der Häufigkeitshierarchie steht OVS-Folge mit 34%. Interrogativ und Imperativ mit der „V(S)O“-Wortstellung nehmen einen Anteil von 7% ein. Zur „SOV“-Struktur werden nicht nur fünf richtig gebaute Verb-End-Syntagmata gezählt, sondern auch vier „Verb-Drei-“, und „Verb-Vier-Syntagmata“, die sich von den normalen SVO-Konstruktionen unterscheiden lassen. Sie sind als SOV-Konstruktionen intendiert, da sie alle von einer subordinierenden Konjunktion eingeleitet werden, enthalten allerdings Wortstellungsfehler. Zum letzten sind noch 20

Syntagmata wegen entweder fehlendes Subjektes oder Satzteils nicht zu bestimmen.



Grafik 2-22 Verteilung der Wortstellung-Typen



Grafik 2-23 Individuelle Unterschiede in Hinsicht Wortstellung

Hinsichtlich der Vielfältigkeit der Wortstellung ist es auffallend, dass die von Kindern gebauten Syntagmata im Allgemeinen eine relativ geringe Vielfältigkeit an Wortstellung-Typen zeigen. Das Kind Pri hat z.B. sechs von sieben Syntagmata (85,7%) in SVO-Wortstellung produziert. Bei Mat sind 72% aller Syntagmata vom SVO-Modell, während nur



8% mit einer Inversion gebaut wurden. Bei Max nimmt aber die Anzahl der Inversion-Syntagmata zu. Im Text von Ale beträgt der Anteil von OVS-Wortstellung 45.8%. Bei Adi ist diese Struktur in 14 von 23 Syntagmata (60.9%) nachweisbar, also mehr als SVO-Syntagmata (6, 26.1%). Die maximale Zahl der Inversion hat Nik mit 21 erreicht, die 55.3% der gesamten Syntagmata-Zahl von ihm ausmacht. Bei diesen Kindern treten auch die SOV-Syntagmata auf (von Adi und Nik jeweils eins und zwei von Lis). Die Verteilung der Wortstellungstypen in Joas Text zeigt dann ein ziemlich ausgewogenes Pattern, wobei 38.1% von den Syntagmata zum SVO-Typ, 28.6% zum OVS-Typ und 14.3% zum SOV-Typ gehören.

Der häufige Einsatz der Inversion und die in insgesamt geringem Maße vorkommende Verwendung der Verb-End-Wortstellung weisen eine höhere Satzkompetenz auf.

Um einen quantitativen Intergruppen-Vergleich zu ermöglichen, werden die von Kindern produzierten Syntagmata je nach dem Wortstellungstyp mit 0-3 Punkten bewertet:

0 – Unklare Wortstellung

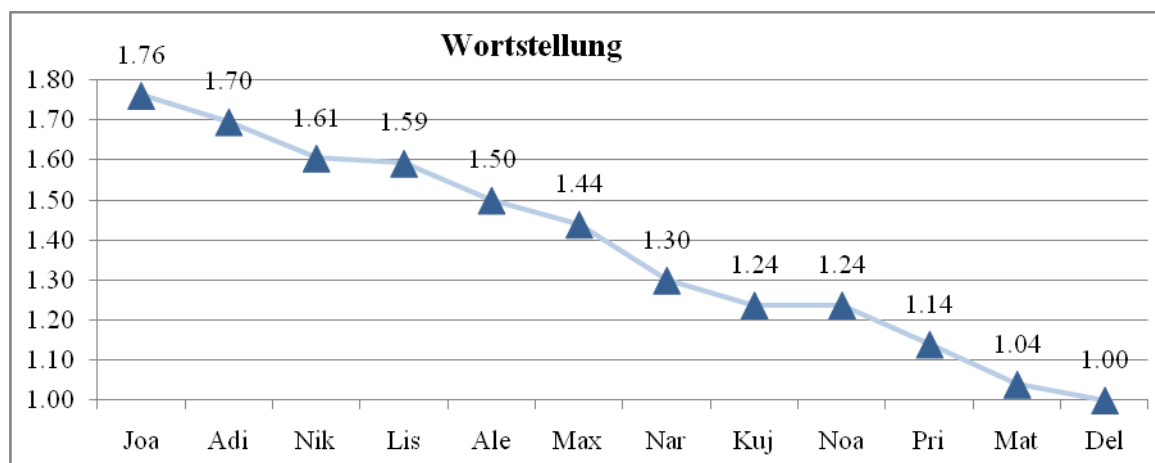
1 – Grundwortfolge: SVO

2 – Inversion: V(S)O, OVS

3 – Verb-End-Wortstellung: SOV

Diese Rohwerte werden jeweils addiert und mit der Anzahl der Syntagmata in Relation gesetzt.

Die Ergebnisse im folgenden Diagramm (2-24) stellt die individuelle Performanz der Probanden hinsichtlich der Wortstellungsvariation dar.



Grafik 2-24 Variation der Wortstellung

Im Vergleich zu anderen Kindern weisen die von Joa (1,76), Adi (1,70) und Nik (1,61) produzierten Syntagma eine deutlich überdurchschnittliche Vielfältigkeit auf, während Pri, Mat und Del einen ziemlich niedrigen Wert erreichen (1.14, 1.04 und 1.00). Bei Del handelt es sich um neun Syntagma, deren Wortstellung wegen fehlender oder fehlerhafter Verbteile nicht zu bestimmen ist. Hingegen kann bei Mat von einem Übergebrauch der kanonischen SVO-Struktur gesprochen werden.

In dieser Analyse ist folgendes zu beachten: Obwohl ein Syntagma vom SOV-Modell die höchste Note (3) erhalten hat, nehmen die SOV-Syntagma im Allgemeinen doch nur einen geringen Anteil an den gesamten Syntagma ein, während die Syntagma mit einer Inversion, die mit zwei Punkten bewertet wird, über einen durchschnittlichen Anteil von 34% der gesamten Syntagma verfügen. D.h., was hier die Performanzdifferenzen zwischen Kindern macht, ist hauptsächlich die Verwendung der Inversion. Dies unterscheidet diese Analyse auch von der untenstehenden Satzstruktur-Analyse, wobei der Schwerpunkt auf der Hypotaxe liegt.

### c. Struktur der Satzkonstituenten: NPs und Prädikate

Hinsichtlich der Tiefenstruktur des Satzes, d.h. die Struktur der Satzglieder, werden die NPs und die Verben in den kindlichen Texten unter die Lupe genommen. Hierbei wird die Länge jeweils von Nominalphrasen und von Prädikaten überprüft, mit der Annahme, dass der Umfang bzw. die Komplexität dieser Satzkonstituenten in gewissem Maße der Komplexität Sätze entspricht. Komplexe NPs und Prädikate spezifizieren die wesentlichen Merkmale der Figuren oder die Vorgänge in einer expliziten und möglichst vollständigen Weise.

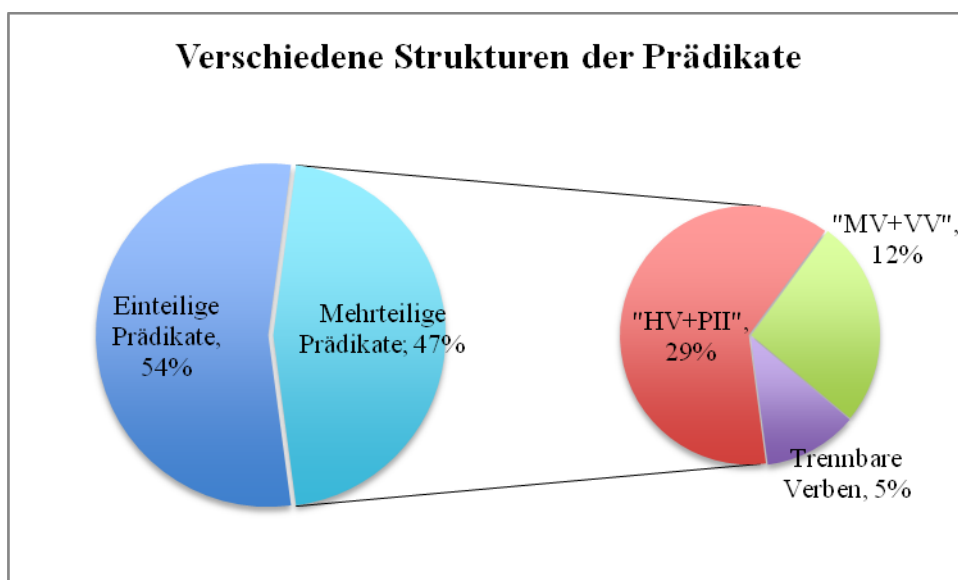
Bei Nominalphrasen handelt es sich vor allem um Prä- und Postmodifikation, die in Form von attributiven Elementen wie kongruierenden Adjektiven und Partizipien, Genitivkonstruktionen und Präpositionalphrasen sowie Relativsätzen auftreten (vgl. Hoffmann 1998: 423, in Banionyté 2008: 22). Bei der Prädikation sind einteilige, also aus einem einfachen finiten Verb bestehende, und mehrteilige Prädikate zu unterscheiden, wobei der letztere eng mit dem Satzklammer im Deutschen verbunden ist.

In der Analyse werden die durchschnittliche Länge der NPs und die durchschnittliche Länge der Prädikate (dazu zählen nicht alle Verben!) in jeder Nacherzählung verglichen.

Durchschnittlich enthält ein NP 1.90 Konstituente, ein Prädikat 1.52. Die meisten NPs bestehen aus nur einem Substantiv mit oder ohne Artikel. Adjektive Attribute sind nur in zehn von 109 NPs vorgekommen, während Postmodifikationen in Form von PPs oder

Relativsätzen jeweils dreimal und zweimal aufgetreten sind. Dabei ist es aufgefallen, dass die durchschnittliche Länge der NPs mit einem Wert unter 2 im Betracht der relevanten Substantive zu niedrig ist, weil die Fälle von NPs, die einen obligatorischen Artikel nicht benötigen, in den gesamten Daten selten sind. Dies lässt sich durch das häufige Auslassen der Artikel von Kindern erklären. Daneben variieren sich die absoluten Zahlen der eingesetzten NPs vom Kind zu Kind auch in einigem Maße.

Im Bereich der Prädikate lässt sich zuerst die Dominanz der einteiligen Prädikate erkennen (siehe folgende Grafik). Bei mehrteiligen Prädikaten handelt es hier mehrheitlich um zweiteilige Kopulaverbkonstruktionen, weil dreiteilige Prädikate nur in zwei fehlerhaften Sätzen von Kuj aufgetreten sind. Von insgesamt 119 mehrteiligen Prädikaten sind 74, also mehr als 62%, Perfektkonstruktionen mit einem Hilfsverb (HV) und einem Partizip II (PII). Daneben sind 31 Fälle vom „Modalverb + Vollverb“. Trennbare Verben nehmen nur einen kleinen Anteil (5% von allen Prädikaten).

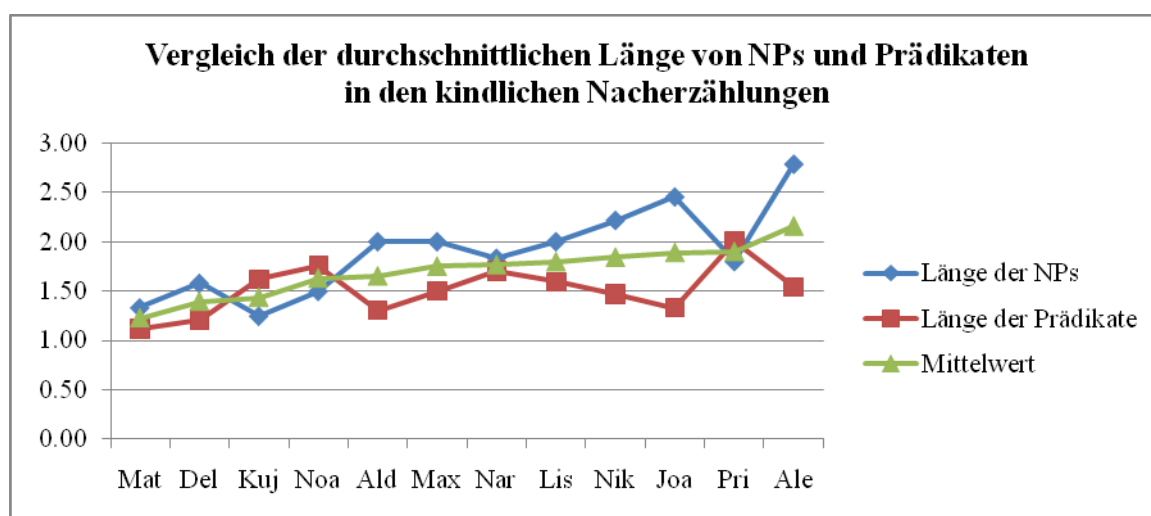


Grafik 2-25 Strukturen der Prädikate

So zeigt es, dass das Perfekt in den mündlichen narrativen Texten von Kindern häufig verwendet wird, weil das Prädikat hinsichtlich des Tempus oft vom Kontext bedingt. Die meisten Kinder haben beim Nacherzählen das Perfekt verwendet, während bei einem mehrsprachigen Kind (Joa) der überwiegende und korrekte Einsatz des Präteritums mit verschiedenen Verben festzustellen ist. Diese Feststellung ist eigentlich sehr überraschend, weil das Präteritum im deutschschweizerischen Dialekt sehr selten verwendet wird, obwohl es in narrativen Texten besonders üblich ist. Dabei lässt es sich annehmen, dass die literalen Erfahrungen des Kindes bei seinem Erwerb des Präteritums im Hochdeutschen sicherlich eine

unmittelbare Rolle gespielt haben.

Es muss erwähnt werden, dass gerade wegen der Verwendung des Präteritums statt des Perfekts die durchschnittliche Anzahl der Konstituenten in einem Prädikat im Joas Text im Vergleich zu anderen Probanden relativ niedrig ist. Bei Adi mit der ungefähr gleich niedrigen Länge der Prädikate ist der Fall anders: in seiner Nacherzählung verwendet Adi vornehmlich das Präsens. Gemessen am Mittelwert der Länge von NPs und Prädikaten können die Probanden hinsichtlich ihrer Performanzen verglichen werden, wie es in der folgenden Grafik dargestellt werden. Auffallend ist vor allem, dass die Nacherzählungen von Mat, Del und Kuj eine durchschnittlich geringe Anzahl von Konstituenten in NPs und Prädikaten aufweisen.



Grafik 2-26 Komplexität der Satzkonstituenten

#### d. Syntaxstruktur

Die anonymen Begriffe Parataxe und Hypotaxe bezeichnen jeweils die koordinierte und subordinierte Satzstruktur. Sie unterscheiden sich vom einfachen Satz (mit einem Finitum), da sie immer mindestens zwei Teilsätze enthalten. Konkreter gesagt: Parataktischer Satzbau bezeichnet die Nebenordnung gleichrangiger Teilsätze. Parataxe bestehen aus gleichwertig aneinander gereihten Hauptsätzen. Diese Teilsätze sind meistens durch Bindewörter wie *und* verbunden. Hypotaktischer Satzbau bezeichnet die ungleichrangige Ordnung der Teilsätze. Der Satz besteht aus einem Hauptsatz und einem oder mehreren untergeordneten Nebensätzen (vgl. Schwitalla 2006: 131-134).

Die Syntagmata von kindlichen Nacherzählungen werden hinsichtlich des Einsatzes der Konjunktionen analysiert. Dabei werden alle Syntagmata mit einer vierstufigen Skala bewertet, nämlich: (1) Eigenständiges Syntagma als Hauptsatz (HS); (2) Syntagma mit

Infinitivkonstruktion; (3) Koordiniertes Syntagma mit Konjunktion und (4) Subordiniertes Syntagma mit Subjunktion als Nebensatz (NS). Dabei wird besonders darauf geachtet, dass zur Skala 3 nur die Syntagmata zählen, die ohne eigenen Subjektiv durch eine Konjunktion wie *und*, *aber* eine koordinierende Beziehung mit dem vorherigen Syntagma darstellen, während die von *und*, *aber* geleiteten Syntagmata mit eigenes Subjekt als eigenständiges Syntagma (Skala 1) betrachtet werden<sup>20</sup>. Bei Subordination, ähnlich wie in der Wortstellungsanalyse, gilt aus realistischen Gründen die Verb-End-Wortstellung nicht als das einzige Merkmal. Jedes von einer Subjunktion eingeleitete Syntagma, egal ob es förmlich an der Verb-End-Wortstellung hält, wird strukturlogisch als Hypotaxe angesehen.

Die folgende Tabelle mit Syntagmata vom Kind Joa (Tabelle 2-18) illustriert dies auf exemplarischer Weise.

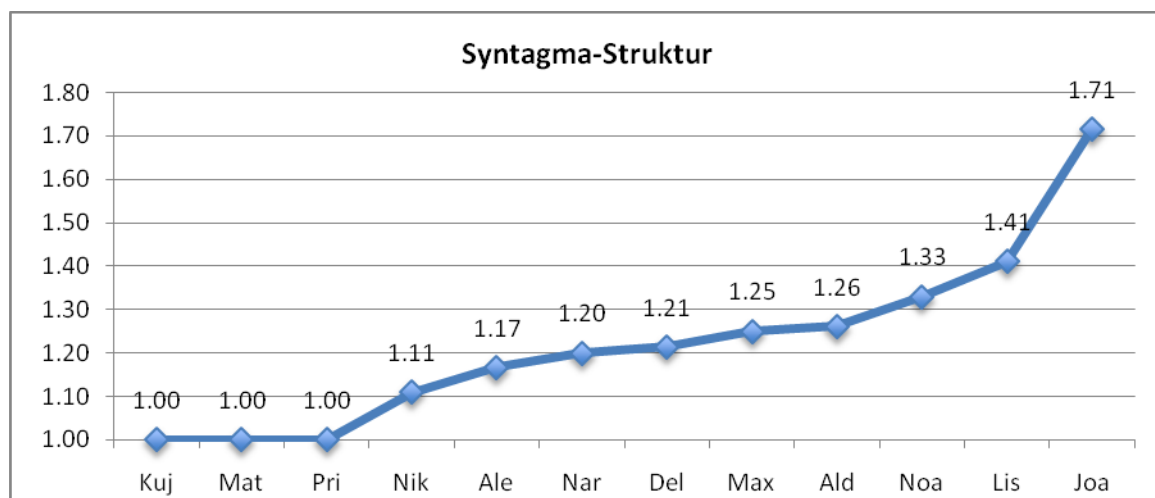
Tabelle 2-18 Zuordnung der Syntagmata nach der Komplexität

Nr.	Syntagma	Komplexitätsstufe			
		1	2	3	4
Joa1.	<i>Die Mutter sagte,</i>	x			
Joa2.	<i>dass das kleine Pferd auf den Bauernhof soll gehen und diese Beladungen bringen.</i>				x
Joa3.	<i>Nachher sah es den Fluss</i>	x			
Joa4.	<i>und sah eine Kuh,</i>			x	
Joa5.	<i>die da graste.</i>				x
Joa6.	<i>Und die Kuh sagte,</i>	x			
Joa7.	<i>geh hinein,</i>	x			
Joa8.	<i>geh hinein</i>	x			
Joa9.	<i>das sollst nur trinken.</i>	x			
Joa10.	<i>Das Eichhörnchen sagte,</i>	x			
Joa11.	<i>geh nicht hinein.</i>	x			
Joa12.	<i>Geh nicht hinein.</i>	x			
Joa13.	<i>Das Wasser ist zu tief.</i>	x			
Joa14.	<i>Das weiß ich nicht.</i>	x			
Joa15.	<i>Das weiß ich nicht.</i>	x			
Joa16.	<i>Und nachher ging das Kleine Pferd zu seiner Mutter wieder nach hause</i>	x			

<sup>20</sup> *und* als Diskursmarker wird in der nächsten Sektion im Detail diskutiert.

Joa17.	<i>und sagte,</i>			x	
Joa18.	<i>ob das Wasser zu tief ist oder zu weit, zu seich.</i>				x
Joa19.	<i>Du musst es selbst ausprobieren.</i>	x			
Joa20.	<i>und das Pferd ging wieder an den Fluss</i>	x			
Joa21.	<i>und läuft durch das Wasser.</i>			x	

Die Punkte von allen Syntagmata aus einem Text werden zusammengezählt und führen zu einem Durchschnittswert von syntaktstruktureller Komplexität für jeden Probanden. Die Ergebnisse aus dieser Syntagma-Struktur-Analyse werden in der folgenden Grafik (2-27) dargestellt.



Grafik 2-27 Strukturelle Komplexität der Syntagmata

Der durchschnittliche Wert von Syntagma-Komplexität in der Gruppe beträgt 1.22. Im Vergleich zu anderen Kindern zeichnet sich Joa mit 1.71 als der beste aus, wobei von 21 Syntagmata drei koordinierte und drei subordinierte Syntagmata auftreten. Hingegen haben Kuj, Mat und Pri ausschließlich einfache Hauptsätze produziert, so dass die syntaktische Komplexität der von ihnen gebildeten Syntagmata beim Mindestwert von 1.00 liegt.

Wie es die Ergebnisse aus der Wortstellung-Analyse zeigen, sind Hypotaxa in den vorliegenden Daten nur sehr selten aufgetreten. Im gesamten Korpus sind zehn subordinierte Konstruktionen zu finden. Interessant ist dabei zu sehen, dass direkte Rede von jedem Probanden beim Nacherzählen der Geschichte verwendet wurde. Beispiele sind:

(1a) *Und der hat zu Kuh gesagt, „Wie tief ist der Fluss?“* (Noa6,7)

(2a) *Was soll ich tun?* (Nik16)

(3a) *Aber ein Freund von mir ist im Wasser gegangen.* (Ale13)

(4a) *Und dann sagt die Mutter: Kannst du das Sakt auftr ägen?* (Adi1,2)

Dieses Phänomen ist einerseits durch den Geschichteninhalt bedingt, andererseits auch von der zielsprachlichen Produktionskompetenz der Probanden beeinflusst. Durch Einsatz direkter Rede wird der komplexere Satzbau vermieden, weil indirekte Rede oft eine hypotaktische Struktur verlangt. Im Gegensatz zu den obigen Fällen sind auch Beispiele von anderen Kindern zu finden, die die inhaltlich gleichen Äußerungen in einer Komplexstruktur hervorbringen:

(1b) *(und sagte,) ob das Wasser zu tief ist oder zu weit, zu seich.* (Joa17,18)

(2b) *(Sie hab nicht gewusst,) was sie soll machen.* (Noa16,17)

(3b) *(und erz ählte das,) dass ein Freund ertrunken ist.* (Adi15,16)

(4b) *(Die Mutter sagte,) dass das kleine Pferd auf den Bauernhof soll gehen und diese Beladigungen bringen.* (Joa1,2)

Neben untergeordneten Satzkonstruktionen wurden auch in einzelnen Fällen Infinitivstrukturen eingesetzt. Hingegen ist die Simplexstruktur von einfachen Hauptsätzen, mit 90% an der gesamten Zahl der Syntagmata, in allen Texten sehr verbreitet.

Hinsichtlich der parataktischen Satzverbindung, die auch als Komplexstruktur angesehen werden kann, lässt sich beachten, dass trotz der überproportionalen Einsätze der koordinierenden Konjunktion *und* die sozusagen „echten“ Parataxa im Fall der Verknüpfung von Teilsätzen im gesamten Korpus nur 12 mal aufgetreten sind. Eher bauen die Kinder eigenständige Hauptsätze, oft doch eingeleitet durch *und*. Besonders die Positionierung der Konjunktion *und* im Satzinitial mit nachstehender OVS-Struktur widerspricht der syntaktischen Norm im Deutschen. Über die Verwendung der Konjunktion *und* wird in der nächsten Sektion diskutiert.

Bezüglich der Wortstellungsfehler in Nacherzählungstexten lassen sich die Probanden in Anlehnung an das Erwerbssequenz-Konzept von Clahsen/ Meisel/ Pienemann (1983) auf unterschiedlichen Entwicklungsstadien der Syntaxkompetenz einstellen. Zwei Schweizer Kinder, Lis und Max, haben in ihren Texten trotz teilweise ziemlich vielfältiger Wortstellungsveränderungen keinen Wortstellungsfehler gemacht. Auch kein Syntagma unklarer Wortstellung wurde von ihnen produziert. Die Kinder, die komplexere Syntagmata gebaut

haben, wie Joa, Adi, Noa und Nik, haben teilweise Fehler in ihren Nebensatzkonstruktionen gemacht, zeigen trotzdem einen höheren Entwicklungsstand hinsichtlich syntaktischer Kompetenz im Hochdeutschen. Hingegen weisen Kinder wie Del und Kuj, die fehlerhafte Inversionen produziert haben, im Prinzip noch Probleme an der stabilen Beherrschung der syntaktischen Regel von Verb-Zwei-Wortstellung im Deutschen auf.

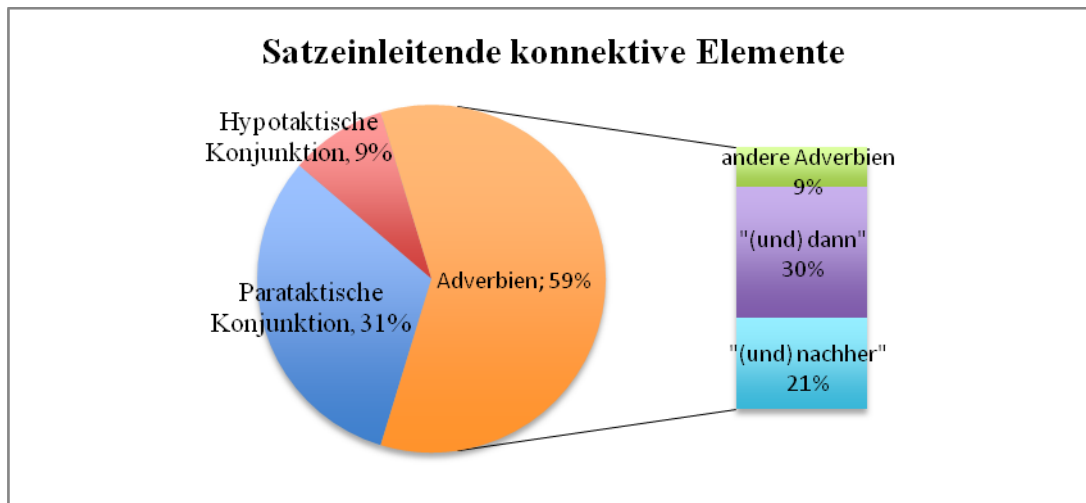


### 3.2.3.4. Textualität

Auf der Textebene wird ein Aspekt in der Kohäsion und Kohärenz ausgewählt und genau analysiert, nämlich die formale und semantische Konnexion zwischen Sätzen.

Als kohäsive Mittel gelten in der Analyse vor allem die Konnektoren, sowohl die konjunkionalen als auch adverbialen Verknüpfungsmittel zwischen Sätzen. Konjunktionale Konnektoren sind koordinierende und subordinierende Konjunktionen (der letzte auch Subjunktion genannt). Sie fungieren als Bindeglieder zwischen Sätzen oder Satzteilen und verbinden sie in komplexen Beziehungen (vgl. Schulz 1971: 31, in Budde 1977: 16). Auch die satzeinleitenden Adverbien gelten als Verknüpfungsmittel, weil sie einen starken semantischen Textzusammenhang herstellen. Des Weiteren zählen Präpositionalkonstruktionen und die sogenannten „Pro-Formen“ wie Pronomina, Pronominaladverbien und Demonstrativpronomina, die auf ein Bezugselement im Kontext verweisen, auch zu den Verknüpfungsmitteln. Allerdings werden die Verknüpfungsfunktion von Präpositionalphrasen und Pro-Formen in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt. Im Folgenden werden die Konnektoren, die im Vorfeld eines Syntagmas eingesetzt werden, analytisch betrachtet. Zu bestimmen ist vor allem die Häufigkeit der satzeinleitenden Konjunktionen, Subjunktionen und Adverbien sowie in seltenem Fall von Kindern verwendeten Konnektivpartikel.

Generell gesehen sind von den gesamten 261 Syntagmata mehr als 40%, d.h. 108 Syntagmata, von einem Kopula eingeleitet. Besonders auffallend ist die überfrequente satzeinleitende Positionierung der additiven Konjunktion *und* in den kindlichen Nacherzählungen. 34 SVO-Syntagmata sind von der Konjunktion *und* eingeleitet. Zählt man die mit einem Adverbial kombinierte *und*-Kopula im Satzinitial auch dazu, dann sind weitere 22 Syntagmata auch bezogen, d.h. mehr als 50% der von einem Kopula eingeleiteten Syntagmata enthalten ein *und* im Satzinitial. Hingegen ist die adversative Konjunktion *aber* im ganzen Korpus nur einmal aufgetreten.



Grafik 2-28 Verknüpfung der Syntagmata

Subjunktionen wie *dass*, *weil*, *was* und *wo* nehmen einen geringen Anteil (9%) an den gesamten satzinitialen Verknüpfungselementen ein, während Adverbien den größten Anteil (59%) ausmachen. Bei adverbialen Verknüpfungen handelt es sich um verschiedene Adverbien, von denen *dann* (30%) und *nachher* (21%), in manchen Fällen mit *und* kombiniert, die am häufigsten eingesetzten satzeinleitenden Elementen. Des Weiteren kommen auch *doch*, *so*, *jetzt* in wenigen Fällen im Vorfeld eines Syntagmas vor. In Texten von zwei Probanden sind Partikel *also* und *naja* auch als Kopula im Satzinitial eingesetzt und funktionieren wie ein Adverbial mit invertiertem Satzbau.

Im Hinblick auf die Einsätze von verschiedenen Adverbien als satzeinleitenden Kopula sind starke stilistische Unterschiede festzustellen, wie sie auch in der folgenden farbig markierten Tabelle ablesbar sind. Von Mat wurden z.B. sehr wenige syntaktische Verknüpfungen zwischen Syntagmata gebaut: in ihren 25 Syntagmata wurden weder Konjunktionen noch Subjunktionen verwendet. Vorgekommen sind nur *nachher* und *so* jeweils einmal. Hingegen bevorzugt Adi das Adverbial *dann* in seiner Nacherzählung und verwendete es in mehr als 60% Fällen vom Kopula-Einsatz, während die Sätze in Joas Text, mit Ausnahmen von 3 hypotaktischen Kopula, häufig mit *und* und *nachher* verknüpft wurden. Bei Pri wurde ausschließlich *und* als Verknüpfungsmittel im Satzinitial eingesetzt. Nar verwendet in ihrer Nacherzählung zwei Mal *also* an der satzeinleitenden Stelle mit einer nachstehenden Inversion. Ähnlich benutzt Lis zwei Mal *naja* als satzeinleitendes Adverbial.

Tabelle 2-19 Verwendung der satzeinleitenden Verknüpfungsmittel

Kind	Und	Und dann	Dann	Und nachher	Nachher	dass/wo/was	aber	doch	So	jetzt	Also	Naja	Total
Adi	2	2	9	0	0	1	0	0	0	0	0	0	14
Ale	5	1	1	5	1	0	1	0	0	0	0	0	14
Del	7	0	0	3	2	2	0	0	1	0	0	0	15
Kuj	0	4	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	8
Mat	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	5
Max	2	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	6
Nar	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	2	0	5
Nik	0	1	6	0	0	1	0	1	0	1	0	0	10
Noa	3	0	0	0	2	1	0	0	0	1	0	0	7
Lis	5	0	4	0	0	2	0	0	0	0	0	2	13
Pri	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Joa	5	0	0	1	1	3	0	0	0	0	0	0	10
Total	34	8	25	14	9	10	1	1	2	3	2	2	111

Die Anzahl der mit einem Kopula eingeleiteten Syntagma wird mit der gesamten Zahl der von dem Kind produzierten Syntagma in Relation gesetzt. Die Prozentile variieren zwischen 8% und knapp 70%.

Tabelle 2-20 Anteil der von einer Kopula eingeleiteten Syntagma

Kind	Anteil der von einer Kopula eingeleiteten Syntagma
Mat	8.0%
Nik	26.3%
Noa	33.3%
Max	37.5%
Kuj	38.1%
Joa	47.6%
Lis	48.1%
Nar	50.0%
Del	53.6%
Pri	57.1%
Ale	58.3%
Adi	60.9%

Die Analyse der Texte konnte zeigen, dass alle Kinder, sowohl die muttersprachlichen als auch die fremdsprachigen, dazu tendieren, über Konjunktionen und Adverbien Kohäsion und Kohärenz in ihren Texten herzustellen. In den meisten Texten überwiegen die konjunkional und adverbial verknüpften Sätze mit *und*, *dann* und *nachher*. Auch die hypotaktischen Verbindungen durch Subjunktionen wie *dass*, *weil* sowie Relativsätze werden von einigen Kindern verwendet.

Bezüglich der Realisierung der Inversion-Wortstellung im Fall der satzinitialen

Positionierung eines Adverbials und der überfrequenten Verwendung der *und* am Satzanfang ist es festzustellen, dass sowohl die Konjunktionen und Subjunktionen als auch Adverbien oft über ihre syntaktische oder semantische Funktion hinaus rein als Diskursmarker eingesetzt wurden, was Schwitalla für besonders häufig in Erzählungen (2006: 87) hält. So kamen in vielen Fällen in den vorliegenden Daten eine unnötige Konjunktion und im Satzinitial, auch bei muttersprachlichen Kindern, und inadäquate SVO-Konstruktionen hinter der satzeinleitenden Adverbien, wie es in den folgenden Beispielen zu beobachten ist:

?(1) *Und das Pferd ging wieder an den Fluss.* (Joa20)

?(2) *Und es kann schwimmen.* (Lis27)

\*(3) *U n äch är es geht n ümme.* (Del10)

\*(4) *Und dann das Guh sag aber, Guh sagt.* (Kuj7)

\*(5) *Und dann sie geht.* (Kuj16)

### 3.2.3.5. Interferenzen aus der Mundart

Die mundartlichen Interferenzen in der hochdeutschen Produktion von Probanden sind bei allen Probanden in ihren Nacherzählungen evident, und zwar in unterschiedlichem Maße. Für eine quantitative Analyse zum individuellen Vergleich sind jedoch praktische Identifikationsschwierigkeiten nicht zu unterschätzen. Die Schwierigkeiten liegen einerseits darin, dass die Interferenzen die linguistische Qualität der hochsprachlichen Produktion in unterschiedlichem Maße beeinträchtigen. Die durch die Mundart gefärbte Aussprache wie *n ächh är* statt *nachher* gilt z.B. in der Auswertung der vorliegenden Daten nicht als fehlerhaft, während ein Wortstellungsfehler als sehr störend angesehen wird. Es ist deswegen nicht zu identifizieren, welches von den beiden Kindern Kuj und Joa, die die folgenden zwei Äußerungen produziert haben, mehr von der Mundart interferiert wird, da die phonologische Eigenschaft nicht mit der syntaktischen Abweichung - hier in Bezug auf die hochsprachliche Produktion als Fehler bestimmt - zu vergleichen ist.

A. Chasch du rausch schpringen? (Kuj2)

B. ... dass das kleine Pferd auf den Bauernhof soll gehen ... (Joa2)

Andererseits verfügen die Mundart und die Hochsprache neben ihrer eigenen spezifischen Wortschatz auch über einen gemeinsamen Wortschatz, so dass es schwer zu quantifizieren ist, ob das Kind Nat in seiner Äußerung C mehr mundartliche Elemente benutzt hat als in der Äußerung D, weil Wörter wie das, es, in sowohl in der Mundart als auch in der Hochsprache tauglich sind.

C. Und n äch är isch das t öfer gsi. (Nat5).

D. Und n äch är het es in eh Kuh gfragt. (Nat6)

Daher muss sich die Analyse der mundartlichen Interferenzen auf eine qualitative Beschreibung beschränken.

In den meisten Nacherzählungen wurden konkrete mundartliche Elemente nachgewiesen. Belege sind auf allen linguistischen Ebenen zu finden:

- (1) Phonologisch: Die durch die Mundart gefärbte Aussprache ist fast in allen von Probanden produzierten Nacherzählungen zu identifizieren. Das typische Beispiel ist *n ächh är* (statt *nachher*).

- (2) Lexikalisch: bei der Wortfindung ist das lexikalische Borrowing auch im einzelnen Falle festzustellen, wie z.B. *das Eichhörntli* statt *das Eichhörnchen*.
- (3) Morphologisch: Mundartliche Wortformen in nominalen und verbalen Konstruktionen sind sehr üblich in den Daten. Typisch sind Verbformen wie *isch* statt *ist*, *chasch* statt *kannst*, *gefaue* statt *gefallen*, *gseit* statt *gesagt*, und Nominalphrasen wie *d ä Pfärd* statt *das Pferd* usw. Bei Pri ist die Artikulation von *ng* statt *nd* (siehe Kapitel 1-2.1.2.), die in der Mundart üblich ist, in seiner hochsprachlichen Produktion übergeneralisiert, und zwar mehrmals in Form *gefungen* statt *gefunden*. Besonders auffallend ist der wechselhafte und oft auch fehlerhafte Einsatz der verschiedenen Formen von einem Verb in Dels Text. Es sind z.B. drei Partizip II Formen von *sagen* nacheinander zu finden: *gesagt*, *gsagt* und *gseit*. Auch das Hilfsverb haben wurde vielfältig eingesetzt, teilweise verwechselt: beim 2. Person-Singular wurden jeweils *hasch* und *het* statt *hast* verwendet, während beim 3. Person-Singular sowohl *hesch* als auch *het* statt *hat* in der Hochsprache eingesetzt wurden. Anscheinend hat das Kind ihre mundartlichen Sprachkenntnisse ins Hochdeutsche transferiert, wobei die Unsicherheit ziemlich groß ist.

Des Weiteren lassen sich die Phänomene von verwechselten infiniten und finiten Formen (wie z.B. Mama gesagt, Nachher ist der sage) und die fehlerhafte Konjugation (wie z. B. Papa sage) in Texten Del, Mat und Kuj möglicherweise auch auf die Mundarteinflüsse zurückzuführen, denn die Verbalflexion in der Mundart im Vergleich zu der in der Hochsprache besondere Unregelmäßigkeiten aufweisen. Erstens lässt sich die Präsensform bei Singular-1.Person in den meisten Fällen überhaupt nicht von der Form bei Plural-1./3.Person sowie von der infiniten Form des Verbs zu unterscheiden, weil die alle die gleiche Endung *e* tragen. Zweitens gibt es in der Mundart auch Verben, wie *sehen* (siehe Kapitel 1- 2.3.1.1. *Verben*), deren infinite Form nicht, oder teilweise nicht so deutlich wie in der Hochsprache, von der finiten Form zu unterscheiden ist. Dies kann zur Verwirrung bei der morphologischen Regelbeherrschung führen.

- (4) Syntaktisch: Die für die hochdeutsche Syntax typischen Wortstellungsfehler (etwa Verstoß der Verb-End-Wortstellung in der Nebensatzkonstruktion) sind allerdings nur in seltenen Fällen zu finden, wie sie im Kapitel 2 – 3.2.3.3.2 diskutiert wurden.

### 3.2.3.6. Zusammenfassung der Ergebnisse aus dem Test Geschichtennacherzählen

Bei der Auswertung der gesprochenen Daten von Geschichtennacherzählungen werden verschiedene sprachliche Aspekte berücksichtigt, um das Kompetenzniveau der getesteten Kinder möglichst umfassend und objektiv zu beschreiben. Die Ergebnisse aus allen bisher im Einzelnen diskutierten Analysen werden in der untenstehenden Tabelle zusammengefasst. Diese bietet auf der einen Seite einen allgemeinen Eindruck von der gesamten Testgruppe, auf der anderen Seite ermöglicht sie eine detaillierte Beschreibung der zielsprachlichen Kompetenz des jeweiligen Kindes unter verschiedenen Aspekten.

Als Zusammenfassung werden einige ausgewählte Schlüsselfaktoren in inhaltlichen, semantischen, morphologischen, syntaktischen und textstrukturellen Hinsichten kontrolliert, und zwar:

- die Zahl der Propositionen
- die Punkte der verwendeten Kernwörter
- die durchschnittliche Länge der fünf längsten Syntagmata
- die Punkte hinsichtlich der Wortstellungsvariation, der Struktur der Satzkonstituente und der Satzstruktur
- der Anteil der morphologischen und syntaktischen Fehler sowie
- die Konnexion zwischen Syntagmata,

Da die erreichten Punktzahlen in den einzelnen Tests (siehe Tabelle 2-21) nicht direkt miteinander verglichen werden können, müssen die Ergebnisse aus den Einzelanalysen mithilfe einer einheitlichen Skala neu bewertet werden. Den einzelnen Testergebnissen werden je nach erreichter Punktzahl die Werte 1 (=befriedigend), 0 (=genügend) und -1 (=ungenügend) zugewiesen (siehe Tabelle 2-22). So lassen sich unter den 12 Probanden vier Gruppen bilden:

Tabelle 2-21 Zusammenfassende Tabelle der individuellen Performanzen im Test Geschichtennacherzählung

Kind	Text- länge	Propo- sitionen	Types	Kern- wörter	Syntag- -mata	MLU5	Wort- stellung	Struktur der NPs & Prädikate	Satz- struktur	Morph. Fehler	Wortstellungs- -fehler	Konnexion
Adi	125	11	50	85	23	6.2	1.70	1.65	1.26	16.2%	8.7%	60.9%
Ale	188	9	58	76	24	8.2	1.50	2.16	1.17	8.6%	0.0%	58.3%
Del	121	1	37	48	28	5.6	1.00	1.40	1.21	36.1%	42.9%	53.6%
Joa	111	10	50	77	21	9.8	1.76	1.89	1.71	3.7%	4.8%	47.6%
Kuj	122	7	42	63	21	5.4	1.24	1.44	1.00	50.4%	23.8%	38.1%
Lis	140	9	51	81	27	7.8	1.59	1.80	1.36	7.8%	0.0%	48.1%
Mat	131	3	44	52	25	4.6	1.04	1.23	1.00	38.4%	12.0%	8.0%
Max	87	9	42	47	16	7.4	1.44	1.75	1.25	11.4%	0.0%	37.5%
Nat	62	6	33	49	10	7.6	1.30	1.77	1.20	16.7%	10.0%	50.0%
Nik	219	11	70	86	38	8.2	1.61	1.84	1.11	8.2%	10.5%	26.3%
Noa	121	14	60	91	21	7.4	1.24	1.63	1.33	28.1%	9.5%	33.3%
Pri	55	5	25	37	7	7.4	1.14	1.90	1.00	37.3%	14.3%	57.1%
Durch- schnitt	123.5	7.9	46.8	66	21.8	7.1	1.4	1.70	1.2	21.9%	11.4%	43.2%



Tabelle 2-22 Zusammenfassung der individuellen Hochsprachkompetenz unter ausgewählten linguistischen Aspekten aus dem narrativen Test

Gruppe	Kind	Propositionen	Semantik	MLU5	Wortstellung	Struktur der NPs & Prädikate	Satzstruktur	Morph. Fehler	Wortstellungsfehler	Textualität	Total
1	Joa	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8
	Lis	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8
2	Ale	1	1	1	1	1	-1	1	1	1	7
	Adi	1	1	0	1	0	0	0	1	1	5
	Noa	1	1	1	-1	0	1	0	1	0	4
	Nik	1	1	1	1	1	-1	1	0	-1	4
	Max	1	-1	1	1	0	0	0	1	0	3
3	Nat	0	-1	1	0	0	0	0	0	1	1
4	Pri	1	-1	1	-1	1	-1	-1	-1	1	-1
	Del	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	-1	1	-6
	Kuj	0	0	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-6
	Mat	-1	-1	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	-8

Gruppe 1 umfasst Kinder, die in allen wichtigen Bereichen, d. h. bei der semantischen Genauigkeit, der inhaltlichen Treue und Vollständigkeit, der syntaktischen Komplexität und grammatischen Angemessenheit sowie beim Test der textstrukturellen Konnexion der Reproduktion besser abschneiden als der Durchschnitt. Zu dieser Gruppe gehören das Kind Lis, dessen Muttersprache Schweizerdeutsch ist, und das mehrsprachige Kind Joa. In den Texten dieser zwei Kinder wird der Inhalt der ursprünglichen Geschichte im Großen und Ganzen wiedergegeben. Die Wörter, die die Kinder verwenden, sind semantisch präzise, lexikalisch vielfältig und grammatisch mehrheitlich korrekt. Sie produzieren meistens überdurchschnittlich lange Syntagmata, deren Wortstellungen und Strukturen auf einen stabilen und fortgeschrittenen Erwerbsstand der Syntax hinweisen. Auch auf Diskursebene sind die Texte durch vielfältig eingesetzte Konnektoren zwischen Syntagmata gekennzeichnet. Generell weisen die Äußerungen von Lis und Joa wenige mundartliche Interferenzen auf, abgesehen von einer nicht-standardsprachlichen Wortstellung in einem Nebensatz Joas Text, die auf die Mundart zurückgeführt werden kann.

Die Gruppe 2 umfasst Kinder, die in den meisten wichtigen Bereichen stark sind, aber vereinzelt Unsicherheiten in einigen Bereichen zeigen. Dazu gehören z. B. Ale, Adi, Noa, Nik und Max.

Der Text von Adi zeigt generell ein angemessenes Sprachvermögen im Hochdeutschen. Er versteht den Inhalt der ursprünglichen Geschichte gut und kann in seiner Nacherzählung auch relativ viele Wörter aus der ursprünglichen Geschichte reproduzieren. Er beherrscht die verschiedenen Wortstellung-Muster im Hochdeutschen inkl. der Inversion und der Verb-End-Stellung im Nebensatz, die in seinem Text abwechselnd und in den meisten Fällen auch richtig verwendet werden. Zwischen den von ihm produzierten Syntagmata besteht meistens eine semantische Beziehung, die oft durch Konnektoren auch explizit formal markiert wird. Allerdings weisen die von Adi produzierten Syntagmata durchschnittlich eine geringere Komplexität hinsichtlich der Länge der Top-5 Syntagmata und der syntaktischen Struktur auf. Längere und komplexe Syntagmata werden zwar von ihm in seltenen Fällen auch gebildet, meistens aber vermeidet er diese.

Ähnlich wie bei Adi sind die inhaltliche und semantische Qualität, die grammatische Korrektheit sowie Textualität der Nacherzählung von Ale befriedigend, während die von ihm gebildeten Syntagmata zwar oft umfangreich (mit modifizierenden Elementen), aber hinsichtlich der Struktur, bis auf die zwei NPs mit der einer Präpositionalphrase als Postmodifikation, meistens wenig komplex sind. Außerdem fällt auf, dass das Kind beim

Sprechen häufig einzelne Wörter wiederholt und sich oft selbst korrigiert, so dass der Eindruck von unflüssigem und ungeordnetem Sprechen entsteht.

Das Kind Noa zeigt sehr gutes rezeptive Fertigkeiten im Hochdeutschen, zumal es sowohl in der Propositions- als auch in der Kernwörteranalyse jeweils die höchsten Werte erzielt. Seine Nacherzählung beweist, dass er auch Detailinformationen aus der ursprünglichen Geschichte verstehen kann. Er versucht auch, diese in seiner Reproduktion wiederzugeben. Sein Text zeigt zwar relativ komplexe Satzstrukturen, enthält jedoch auch viele grammatische Fehler. Die Komplexität der NPs und der Prädikate ist im Vergleich zu den anderen Kindern in derselben Gruppe besonders niedrig, auch die Kohäsion und Kohärenz seines Textes ist mangelhaft.

Das Schweizer Kind Max ist ebenfalls Teil der Gruppe 2. Dass es nicht in der Gruppe 1 zu den hochsprachlich stärksten Kindern zu zählen ist, lässt sich vor allem durch die semantische und textuelle Qualität seines Textes erklären. Der Wortschatz ist wenig differenziert, die Syntagmata werden nur lose aneinandergereiht. In anderen Bereichen ist die Performanz von Max befriedigend.

Der Text von Nik ist dank seiner überdurchschnittlichen Länge reich an inhaltlichen und semantischen Anhaltspunkten. Die Syntagmata sind im Allgemeinen relativ lang und reich an Wortstellungsvariationen, aber von geringer struktureller Komplexität. Die Verknüpfung zwischen Sätzen ist ungenügend. Das Kind korrigiert sich beim Sprechen häufig und baut durch viele Wiederholungen von Wörtern, Wortgruppen oder auch ganzen Sätzen<sup>21</sup> nur langsam einen Satz auf. Das zeigt, dass das Kind bei der Aufgabenbewältigung sehr auf die Korrektheit und Genauigkeit seiner Produktion achtet.

In der Gruppe 2 sprechen die Kinder, auch ohne von der Untersuchungsleiterin darum gebeten zu werden, generell konsequent hochdeutsch. Im Vergleich zu Gruppe 1 treten in dieser Gruppe aber mehr Elemente aus der Mundart auf. Bei den Kindern der Gruppe 2 kann oft durch die Mundart gefärbte Aussprache beobachtet werden. Typische Verbformen und Formulierungen aus der Mundart treten auch vereinzelt auf.

---

<sup>21</sup> Während bei der Auswertung der Syntagmata die wiederholten Wörter und Wortgruppen innerhalb eines Syntagmas als Selbstkorrektur nicht berücksichtigt werden, werden die wiederholten Syntagmata doch als eigenständige Elemente gezählt. Das kann im Falle von vielen wiederholten Syntagmata in einem Text dazu führen, dass ein Fehler scheinbar übergeneralisiert wurde, weil dasselbe Phänomen wiederholt auftritt und somit in der statistischen Auswertung mehrmals gezählt wird.

In der Gruppe 3 werden Kinder zusammengefasst, die in einigen Bereichen befriedigende Leistungen erbringen, aber in vielen anderen Bereichen noch Schwierigkeiten haben. Der Text von Nat erreicht wegen der niedrigen Textlänge bei der Propositionsanalyse und der Kernwörter-Analyse jeweils nur einen unterdurchschnittlichen Wert. Das ist möglicherweise auf das schlechte Verstehen der ursprünglichen Geschichte zurückzuführen. Die Reproduktion zeigt hinsichtlich der Wortstellungsvariation und der strukturellen Komplexität ebenfalls wenig überzeugende Ergebnisse. Allerdings verwendet Nat relativ lange Syntagmata mit relativ komplexen NPs und mehrheitlich zweiteiligen Prädikaten, die einerseits wenige morphologische und syntaktische Fehler enthalten und andererseits auch durch satzeinleitende Konnektoren gut miteinander verknüpft sind.

Nat schwenkt nach zwei Syntagmata in der Hochsprache langsam in die Mundart ein. Ab dem vierten Syntagmata spricht sie ausschließlich Berndeutsch und bildet dann flüssig drei Syntagmata rein in der Mundart. Nach der interviewenden Zwischenfrage der Untersuchungsleiterin wechselt das Kind in die Hochsprache zurück, kann aber dann den restlichen Teil der Geschichte nur sprunghaft zu Ende bringen. Es scheint so, als könnte das Kind in der Nacherzählung in Mundart bessere Leistungen erbringen als in der Hochsprache.

Die letzte Gruppe umfasst die Kinder, die in den meisten Analysen ungenügende Leistungen erbringen. Diese Kinder sind Del, Mat, Kuj und Pri. Sie gelten als Risikokinder, deren Zweitsprachentwicklung mehrere Schwächen aufweist. Sowohl das Verstehen als auch das Nacherzählen der Geschichte fallen ihnen schwer. Ihre Nacherzählungen sind durch inhaltliche und formale Reduzierungen und Auslassungen gekennzeichnet, so dass die Sprache allgemein fragmentarisch ist. Sie produzieren viele Chunks, was charakteristisch für frühe Erwerbsstände ist. Auch einige formelhafte, im Alltag frequente Wendungen werden von ihnen auswendig gelernt und dann in ihren Produktionen unverändert verwendet, was oft zu grammatischen Fehlern führt. Typisch sind fehlerhafte Genuszuweisungen (inklusive Auslassung) und Fehler im Bereich der Verbformen.

Bei den Genuszuweisungen weisen diese Kinder große Unsicherheiten auf. Die Nominalphrasen, die diese Kinder produzieren, bestehen oft nur aus einem Nomen (Artikel werden oft weggelassen). Adjektivattribute als modifizierende Elemente treten grundsätzlich nicht auf. Die Unsicherheiten bei der Genuszuweisung werden daran sichtbar, dass dieselbe NP in der Geschichte durch Pronomen aller drei Genera wieder aufgenommen wird. Eine Übergeneralisierungsstrategie einer bestimmten kann nicht beobachtet werden.

In Hinsicht auf die Verbalflexion haben die Kinder Schwierigkeiten mit der korrekten

Subjekt-Verb-Kongruenz. Oft wird eine bestimmte Form übergeneralisiert, und zwar in unterschiedlichem Maße und mit unterschiedlichen Präferenzen: Mat bildet ausschließlich Verben in der 1. Person Singular, Del verwendet jeweils nur das Partizip II und Kuj wiederum ausschließlich Verben in der 3. Person Singular. Darüber hinaus orientieren sich diese in ihrer Formbildung meistens nur an der regelmäßigen Flexion. Zweigliedrige Verbalkonstruktionen werden generell nur wenige produziert. Konstruktionen mit „Modalverb + Infinitiv“ sowie das Perfekt, die zusätzliche Anforderungen an die Verbalflexion und die Wortstellung stellen, werden vermieden.

Hinsichtlich der Wortstellungsveränderung ist bei den Kindern in Gruppe 4 das Festhalten an der kanonischen SVO-Stellung des Deutschen zu beobachten, mit Ausnahmen von frequenten Mustern in Redewendungen. Beispielweise fällt bei Del auf, dass es sich bei allen 6 richtig gebildeten Inversion-Syntagmata ausschließlich um die zwei einfachsten Satzmuster wie *hier isch Mama* und *Wie geit's springe?* handelt, während in zwei anderen Sätzen, in denen die Inversion notwendig wäre (durch *n äch är* eingeleitet), fälschlicherweise die SVO-Wortfolge verwendet wurde. In den Texten dieser Kinder überwiegen kurze Syntagmata. Parataktische und hypotaktische Strukturen werden so gut wie nie produziert.

In den Texten dieser Kinder sind auch die meisten mundartlichen Einflüsse zu sehen, die meisten davon im Text von Del.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Kinder in der Gruppe 4 mit der richtigen Beherrschung und der regelhaften Verwendung der grammatischen Regeln im Hochdeutschen noch große Schwierigkeiten haben. Im Vergleich zu den anderen Probanden sind sie in der Zielsprache langsamer entwickelt.

### 3.3. Zusammenfassung der Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung und deren Interpretation

In der vorliegenden Studie wird die Hochsprachkompetenz von Immigrantenkindern in der dialektsprechenden Deutschschweiz untersucht. Auf der Basis der Durchsicht von ausgewählten Sprachtests im Hochdeutschen wird im Rahmen einer empirischen Pilotstudie ein selbst entwickeltes Testverfahren zur Erhebung des Hochspracherwerbsstands bei mehr- und fremdsprachigen Kinder im Vorschulalter eingesetzt. An der Untersuchung haben 13 mehr- und fremdsprachige Kinder aus einem Kindergarten in Bern teilgenommen, wobei beim Pluraltest und dem Geschichtennacherzählungstest drei einsprachige Kinder einbezogen wurden.

Das im Rahmen Untersuchung gewonnene Material umfasst 22 Fragebögen mit Fragen zu Sprachkontakt und Sprachkompetenzen der mehr- und fremdsprachigen Kindern sowie Einstellungen gegenüber den Sprachen/Sprachformen, die von der Lehrperson und den Eltern ausgefüllt wurden, 16 Tonaufnahmen vom Interview und Pluraltest sowie ein Korpus von 13 mündlichen Erzähltexten.

Aufgrund der beschränkten Zahl der von Eltern ausgefüllten Fragebögen konnte die Analyse der Hintergrundinformationen nur mit einer kleinen Stichprobengröße durchgeführt werden.

Durch die Fragebogenauswertung für die drei Skalen Sprachkontakt, Sprachkompetenz und Spracheinstellungen ergibt, dass der Zweitspracherwerb der untersuchten Kinder jeweils unter individuell sehr unterschiedlichen Bedingungen erfolgt: Im ersten Überblick über die allgemeine Verteilung der beteiligten Sprachen/Sprachformen ist zu sehen, dass die L2 – sei es in Form von Hochdeutsch, sei es in Form von Berndeutsch – insgesamt (mit knapp 60 %) als einflussreicher gilt als die L1. Obwohl die L1 innerhalb des familiären Umfelds eine unbestritten dominante Stellung einnimmt (nach Angaben der Eltern ca. 73 % in Gesprächen mit Familienmitgliedern und 39% beim Medienkonsum), kommt ihr im sozialen Umfeld außerhalb des Familienkreises deutlich weniger Bedeutung zu. Durch den Kontakt mit Nachbarn und durch den regelmäßigen Besuch der Kindergrippe, Spielgruppe und des Kindergartens wird die L2 immer wichtiger. Gerade dort konkurrieren die zwei Varietäten der L2, nämlich die Hochsprache und der Dialekt. Aufgrund der Tatsache, dass die zwei Varietäten in fast allen linguistischen Bereichen mehr oder weniger stark voneinander abweichen, lässt sich schwer eine Aussage darüber machen, ob es sich beim Hochdeutscherwerb der fremdsprachigen Kinder tatsächlich um einen L2- oder um einen L3-Erwerb handelt. Da sich die Zielform des Zweitspracherwerbs, dem Bildungssystem der

Deutschschweiz entsprechend, am Hochdeutschen orientiert, ist es sicherlich förderlich, wenn zumindest in diesem Umfeld die Hochsprache dominiert (mehr als 50 % im Testkindergarten).

Laut Häcki Buhofer et al. (1994: 164) sind die Grundlagen zur Entwicklung von Spracheinstellungen schon bei Kindern des zweiten Kindergartenjahres vorhanden, wobei das Hochdeutsche von Schweizer Kindern weitgehend neutral bewertet werden (Häcki Buhofer/ Burger/ Schneider/ Studer 1994: 167). Tatsächlich haben in der vorliegenden Untersuchung sowohl die befragten Eltern als auch die Probanden sehr positive Einstellungen gegenüber der Hochsprache geäußert. Für die Eltern ist die Hochsprache wichtig für die Schullaufbahn und die Berufschancen ihrer Kinder. Die Hochsprache wird von den Probanden mehrheitlich als „die Lieblingssprache“, „die leichteste Sprache“ und „die am besten beherrschte Sprache“ bezeichnet. Dies ist wahrscheinlich auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Hochsprache die Unterrichtssprache im Kindergarten ist. Die Anerkennung der Hochsprache als wichtige, leichte Sprache sollte sich im Prinzip auch positiv auf den Hochspracherwerb der Probanden auswirken.

Der Pluralbildungstest liefert einen ersten direkten Einblick in einen ausgewählten Aspekt der kindlichen Kompetenz in der Hochsprache. Im Pluraltest, bei dem die Pluralform von jeweils zehn Substantiven im Hochdeutschen anhand zweiteiliger Bildkarten getestet wurde, setzen die Probanden verschiedene Strategien ein. Die am häufigsten verwendete Strategie ist die Ø-Strategie, bei der die Singularform unverändert bleibt, was bei den Wörtern, die im Pluraltest auftreten, eine hohe Fehlerzahl verursacht. Daneben wird die Umlautung in der Pluralbildung teilweise übergeneralisiert. Einige Kinder weichen bei manchen Substantiven auf die Diminutivformen, wie es in der Mundart oft der Fall ist, aus. In diesem Test zeigen die Probanden mehrheitlich große Unsicherheit. Dabei werden offenbar die vorhandenen mundartlichen Kenntnisse aufgerufen, um die schwierige Aufgabe zu bewältigen. Nur von sehr wenigen Kindern werden die verschiedenen Pluralbildungsregeln im Hochdeutschen bewusst und differenziert verwendet.

Im letzten, aber auch wichtigsten Teil des Testverfahrens werden die Fähigkeiten im Verstehen und Nacherzählen einer Geschichte im Hochdeutschen mithilfe einer Bildvorlage getestet. Dabei entstand ein Sprachkorpus von 12 nacherzählten Texten (davon stammen von zehn Immigrantenkindern und zwei von Schweizer Kindern). Drei im Interview und Pluraltest teilnehmende Immigrantenkinder konnten aufgrund der schlechten Verstehensleistungen keine Nacherzählung produzieren. Ein Schweizer Kind erzählte trotz guter Verstehensleistungen in der Hochsprache die Geschichte ausschließlich in der Mundart nach, so dass eine Auswertung dieses Textes hinsichtlich dessen hochsprachlicher Qualität nicht

sinnvoll wäre.

Bei der Auswertung der Texte werden unterschiedliche inhaltliche und formale Aspekte des Erzählten untersucht. Besonderes Augenmerk wird dabei auf mögliche Interferenzen aus der Mundart gelegt.

Bei der Durchsicht der Texte der Probanden zeigt sich, dass die Kinder im Rahmen der Nacherzählung der Geschichte ihre maximale sprachliche Leistungsfähigkeit abrufen. Dies spricht für den hoch motivierenden und kindergerechten Charakter der Geschichte.

Die Bildvorlage hat sich als wichtiges Hilfsmittel zur Nacherzählung der Geschichte erwiesen, insbesondere für Kinder, denen das Nacherzählen schwerfällt. Während des Erzählens waren die Kinder teilweise stark auf die Bildvorlage angewiesen.

Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Die inhaltliche Analyse der von den Probanden produzierten Texte zeigt, dass mehr als die Hälfte der Kinder die ursprüngliche Geschichte gut verstanden haben. In der Propositionsanalyse, in der auf der Basis der grundlegenden narrativen Struktur der ursprünglichen Geschichte 14 Propositionen zusammengefasst werden, werden alle kindlichen Texte nach der Menge der richtig wiedergegebenen Informationen verglichen. Die höchste Punktzahl in der Propositionsanalyse erzielt das englischsprachige Kind Noa mit 13 Propositionen. Mehr als neun Punkte erreichen auch zwei Schweizer Kinder, zwei mehrsprachige und zwei andere fremdsprachige Kinder (mit albanischer und kroatischer L1). Das bedeutet, dass die wichtigsten Informationen der ursprünglichen Geschichte verstanden und auch in der Nacherzählung behalten werden. Zwei Kinder (Nat und Kuj mit tamilischer L1) haben die Geschichte nur teilweise verstanden und beim Nacherzählen große Schwierigkeiten gezeigt, während drei Kinder (Del, Mat und Pri) fast nichts verstanden haben. Den niedrigsten Wert erzielt das tamilische Kind Del, wobei in seinem Text, der 121 Wörter umfasst, nur eine für die ursprüngliche Geschichte relevante Äußerung zu finden ist. Anscheinend hat das Kind anhand der Bildvorlage eine eigene Geschichte erfunden.

Auch in den Ergebnissen der Kernwörter-Analyse zeigt sich das gleiche Muster. Zwischen der Zunahme der aus der ursprünglichen Geschichte übernommenen oder der durch neue Wörter richtig ersetzten Nomen sowie Verben und der Verbesserung der erzählerischen Qualität eines Textes scheint ein Zusammenhang zu bestehen.

Die sprachliche Qualität der Texte, abgesehen von der inhaltlichen Treue und Vollständigkeit



im Vergleich mit der ursprünglichen Geschichte, wird durch verschiedene Analysen auf der morphologischen, syntaktischen und textuellen Ebene untersucht.

Die Analyse der Flexionsfehler macht deutlich, inwiefern die Probanden die Deklination und Konjugation im Hochdeutschen erwerben. Die Ergebnisse zeigen, dass innerhalb der Testgruppe mehr Kinder Deklinations- als Konjugationsfehler machen. Die größten Schwierigkeiten im nominalen Bereiche zeigen sich bei der Genuszuweisung von Substantiven und Pronomen. 14.4 % der Genuszuweisungen sind definitiv falsch. Ferner sind 20 % der Nomen ohne Artikel bzw. ohne andere kongruierende Elemente zu finden, bei denen das Genus nicht zu bestimmen ist. Die meisten Genusfehler treten bei Figurenbezeichnungen und deren anaphorische Wiederaufnahme durch Personalpronomen auf. Dabei wird anscheinend natürliches Geschlecht und grammatisches Genus in Einklang gebracht. Diese Strategie führt bei der vorliegenden Geschichte zu wenigen korrekten Genuszuweisungen. Beispielsweise wurde das Maskulinum viel häufiger verwendet als das Neutrum, insbesondere beim anaphorischen Verweis auf die NP „das kleine Pferd“, wobei das Pferd von vielen Probanden selbstverständlich als männliches Tier wahrgenommen wurde. Auch das Eichhörnchen wurde in einigen Fällen „maskuliniert“. Die falsche Genuszuweisung und das Problem der fehlenden Determination der Substantive wirken sich allerdings nicht zwingend auf die erzählerische Qualität aus, denn auch im Text des Kindes Noa, das in der Propositionsanalyse am besten abschneidet, werden bei mehr als 48 % der Substantive und Pronomen ein falsches bzw. unklares Genus zugewiesen. Diese Probleme sind sowohl bei Immigranten- als bei Schweizer Kindern zu finden.

Hinsichtlich des Kasusgebrauchs liefern die Daten nur wenige Belege. Einerseits treten im Korpus generell wenige Kasusphänomene auf, andererseits handelt es sich in den meisten Fällen, vor allem beim Akkusativ, lediglich um unmarkierte Formen des Kasus. Bei Pronomen im Akkusativ z. B. sind 87.5 % neutrale Pronomen der 3. Person Singular, und zwar *das* oder *es*. In zwei Fällen lässt sich das Pronomen *dich* als eindeutige Akkusativform erkennen, wobei eine Verwendung im Satz *Ich helf dich* als Kasusfehler zu werten ist. Auch von allen Substantiven im Akkusativ sind nur zwei Maskulina, die im Akkusativ unbedingt einer morphologischer Markierung – zumindest beim Artikel – bedürfen. Berücksichtigt man die hohe Zahl der Substantive ohne kongruierende Elemente, dann ist die Identifikation, ob es sich um einen Genus- oder Kasusfehler handelt, oft nicht klar.

Der Dativ ist insgesamt selten zu beobachten. Wenn er auftritt, dann vor allem in Präpositionalphrasen (wie *zum Schluss*) oder als indirektes Objekt (wie *der Mutter zu sagen*). Auch in PPs treten die Substantive oft ohne Artikel auf (wie *zu Bauernhof, zu Kuh, zu Mutter*)

oder die Markierung des Dativs tritt in klitisierten Formen auf (wie *im Wasser*), so dass keine Aussagen darüber getroffen werden können, ob der Dativ erworben wurde.

Der Genitiv kommt in den Erzählungen nie vor und muss deshalb unberücksichtigt bleiben.

Die Verbalflexion scheint nur fremdsprachigen Kinder Probleme zu bereiten, und zwar besonders intensiv den drei tamilischen Kindern (Del, Kuj und Mat). Sie haben in ihren Texten wenige Verbaltypen, wobei es sich meistens um die frequenten Verben *haben*, *sein*, *sagen* handelt. Sie können zwischen finiten und infiniten Verbformen nicht unterscheiden (so tritt z. B. das Finitum an die Stelle des Infinitums bei Kuj und das Partizip II an die Stelle des Finitums bei Del) und markieren finite Verben jeweils mit derselben bestimmten Form (z. B. mit *-e*-Suffix bei Mat). Offensichtlich haben sie die Flexionsregeln im Hochdeutschen noch nicht richtig erworben.

Auf der syntaktischen Ebene lassen sich durch die Analyse der Länge der Äußerungseinheiten (Syntagma als Äußerungseinheit in der vorliegenden Studie), der Wortstellung und der syntaktischen Struktur (1) die Vielfältigkeit und (2) die Komplexität der syntaktischen Qualität erfassen.

(1) Die strukturelle Vielfältigkeit manifestiert sich in der Wortstellungsvariation der Syntagmata der Probanden. In den vorliegenden Daten tritt die SVO-Wortstellung am häufigsten auf, was besonders in der Textsorte Erzählung normalerweise nicht der Fall ist. Die Häufigkeit des Einsatzes von Inversion und Nebensätzen mit Verb-End-Stellung variiert individuell von 14 % bis 70 % der Syntagmata im jeweiligen Text. Schließlich nehmen die hinsichtlich der Wortstellung nicht zu bestimmenden Syntagmata im Text teilweise auch einen nicht geringen Anteil ein. Bei Del z. B. kann bei fast einem Drittel der Syntagmata wegen fehlender Satzteile (wie Subjekt oder Finitum) nicht bestimmt werden, um welche Wortstellung es sich dabei handelt.

Durch die Analyse der Wortstellungen in den einzelnen Syntagmata, bei der die drei Satzmuster SVO, (O)VS und SOV laut der 6 Erwerbssequenzen der deutschen Wortstellungsregeln jeweils mit 1-3 bepunktet werden, zeigen sich besonders niedrige Durchschnittswerte bei den Texten von Del, bei denen vor allem der hohe Anteil der unklaren Wortstellungen für niedrigen Durchschnittswert verantwortlich sind. Aber auch in Texten von Mat, Pri und Kuj, bei denen das Festhalten an der kanonischen SVO-Wortstellung evident ist, sind niedrige Durchschnittswerte zu finden. Durch die differenzierte Betrachtung der fehlerhaften Realisierung der Wortstellung in Inversionssätzen zeigt sich auch, dass gerade

bei diesen Kindern vor allem das SVO-Muster zur Satzbildung übergeneralisiert wurde. Texte mit höheren Durchschnittswerten weisen mehr invertierte und subordinierende Syntagmata auf und deuten auf eine höhere Erwerbsstufe auf der syntaktischen Ebene hin. Allerdings implizieren typische Wortstellungsfehler in den von verschiedenen Kindern produzierten Nebensätzen (in vier von zehn Nebensätzen), also die fehlerhafte Realisierung der Verb-End-Stellung, Interferenzen aus der Mundart.

(2) Für die Bestimmung der syntaktischen Komplexität werden sowohl die Länge der Syntagmata, die Länge der NPs und Prädikate als auch die parataktischen und hypotaktischen Verbindungen zwischen Syntagmata analysiert.

In der sogenannten MLU5-Analyse wird die durchschnittliche Länge der fünf längsten Syntagmata in einem Text gezählt, damit die durch die Syntagmatierung bedingte kurze Äußerungseinheit, wie Integrorrativsätze oder vom untergeordneten Nebensatz getrennte Nebensätze, die Ergebnisse nicht verfälscht. Es konnte festgestellt werden, dass ein relativ längeres Syntagma in diesem Korpus nicht unbedingt mehr modifizierende Elemente wie Attribut- und Adverbialkonstruktionen enthält, weil diese im gesamten Korpus ohnehin nicht oft verwendet wurden. Ausschlaggebend für gute Ergebnisse im Bereich der syntaktischen Komplexität sind in der vorliegenden Arbeit vor allem die Komplexität der NPs und Verbalkonstruktionen, d. h. die interne Struktur auf der Wortebene. Bei Kindern, die z. B. Substantive oft ohne Artikel (und selbstverständlich auch selten mit einem modifizierenden Adjektiv) verwenden, ist die interne strukturelle Komplexität ohnehin schon niedriger als bei Kindern, die vollständige NPs bilden. Kinder, die mehr zweiteilige Verbalkonstruktionen wie das Perfekt oder „Modalverb + Infinitum“ verwenden, bilden generell auch mehr längere Syntagmata in ihren Texten. Dieser Zusammenhang zwischen internstruktureller (NPs und Prädikate) und syntaxstruktureller Komplexität wird in mehreren Texten nachgewiesen.

Die Struktur-Analyse konzentriert sich auf die Verbindungen zwischen Sätzen und Teilsätzen, vor allem auf die Parataxe in Form von zwei nebengeordneten Hauptsätzen, die durch eine Konjunktion verbunden sind, und die Hypotaxe in Form von untergeordneten Infinitivkonstruktionen und Nebensätzen. Generell treten im Korpus sowohl Parataxe als auch Hypotaxe selten auf (10 % aller Syntagmata). Durch die Verwendung von Parataxen und Hypotaxen wird die syntaktische Komplexität eines Textes stark erhöht. Dies wird in Form eines durchschnittlichen syntaxstrukturellen Komplexitätswertes veranschaulicht. Pri, Kuj und Mat haben in dieser Analyse jeweils den Wert 1 erzielt. Das bedeutet, dass die drei Probanden in ihren Nacherzählungen überhaupt keine parataktische und hypotaktische Verbindung zwischen Sätzen verwendet haben. Ihre Texte bestehen ausschließlich aus

einfachen Hauptsätzen. Hingegen werden in den Texten von Adi, Noa, Lis und Joa sowohl die durch *und* verknüpften koordinierenden Hauptsätze als auch Hypotaxen wie Infinitivkonstruktionen und Nebensätze teilweise sogar abwechselnd verwendet, so dass der durchschnittliche Komplexitätswert der Syntagmata im Text von Joa 1.71 erreicht.

Auf der Textebene gilt die Konnexion zwischen Sätzen als ein wichtiger Maßstab für die Textualität. Hier wird vor allem ein überfrequenter Gebrauch der additiven Konjunktion *und* festgestellt. Sehr häufig tritt die Konjunktion *und* in Kombination mit einem Adverb entweder satzeinleitend oder als Verknüpfung zweier einfacher Hauptsätze auf. Einige dieser Sätze weisen die SVO-Wortfolge statt der invertierten VSO-Abfolge auf. Daraus ist zu schließen, dass *und* zusammen mit den häufig vorkommenden Konstruktionen *und dann* oder *und nachher* teilweise als reine Diskursmarker in der Nacherzählung verwendet wurden, ohne auf ihre syntaktische oder semantische Funktion zu achten. Dies führt zwar zum häufigen Verstoß gegen syntaktische Regeln, weist aber darauf hin, dass die Kinder mit der Textsorte von Märchen vertraut und ans Erzählen gewöhnt sind. Auch die Kinder, die die ursprüngliche Geschichte nur schlecht verstanden haben und in ihrer Nacherzählung viele grammatische Fehler gemacht haben, verwenden in nicht weniger als 38 % der Syntagmata ein Verknüpfungsmittel. Die Ausnahme ist das Kind Mat, bei dem die Syntagmata meistens (92 %) nicht koordiniert oder eingebettet sind, was die Kohäsion und Kohärenz seines Textes beeinträchtigt.

Schließlich ist der Mundarteinfluss in der kindlichen Sprachproduktion ein wichtiges Anliegen der vorliegenden Arbeit. Generell werden die Interferenzen aus der Mundart fast auf allen linguistischen Ebenen gefunden. Dabei sind zwei Arten de Code-Switching zu unterscheiden: Während manche Kinder beim hochsprachlichen Sprechen automatisch auf die Mundart ausweichen und wieder bewusst zurück switchen, binden andere Probanden in ihren hochsprachlichen Äußerungen mundartliche Wörter oder Flexionsformen unbewusst ein. Ausschlaggebend dafür, ob ein Kind ganze Äußerung auf Mundart produziert oder in der hochsprachlichen Äußerung isolierte Wortform einsetzt, ist vor allem die Sprachbewusstheit des Kindes. Aus den Texten der Kinder ist zu erschließen, dass einige Kinder wie Del und Mat zwischen den beiden Varietäten ihrer Zweitsprache nicht wirklich unterscheiden können. Von diesen Kindern werden mundartliche und hochsprachliche Wörter/Wortformen in ein und demselben Satz verwendet. Vereinzelt werden aufgrund der mangelnden Fähigkeit, die beiden Varietäten auseinanderzuhalten, auch die Flexionsendungen der zwei Varietäten verwechselt. Im Gegensatz dazu wich Nat zwar beim Sprechen automatisch auf die für sie anscheinend einfachere Varietät – die Mundart – aus, durch einen Hinweis der

Untersuchungsleiterin konnte sie wieder bewusst in die Hochsprache switchen. Auch das Kind Ale fügt während seines hochsprachlichen Erzählens einen zusätzlichen Metakommentar in der Mundartart hinzu, was auf eine klare Trennung zwischen den zwei Sprachformen hinweist. Diese Kinder weisen eine höhere Sprachbewusstheit auf.

Die Ergebnisse aus dem Geschichtennacherzählenstest korrelieren nur teilweise mit denen aus dem Pluraltest und den Fremdeinschätzungen der Lehrperson. Abweichungen zeigen sich vor allem bei Kindern, die in allen drei Paradigmen im Mittelfeld rangieren. Hingegen zeichnen sich die in der Hochsprach besonders starken und schwachen Kinder in fast allen Bereichen ab. Von den Probanden haben nur wenige in der Hochsprache angemessene bis gute Sprachfähigkeiten sowohl im Verstehen als auch im Sprechen. Ein großer Teil von Probanden verfügen zwar über angemessene rezeptive Kompetenz, weisen aber auf der morpho-syntaktischen Ebene Schwächen auf. Bei manchen Kindern, wie etwa bei Kuj und Pri, sind beim produktiven Gebrauch erhebliche grammatische Defizite festzustellen. Besonders problematisch sind die Texte von zwei tamilischen Kindern, nämlich von Del und Mat. Ihre Nacherzählungen stimmen inhaltlich mit der ursprünglichen Geschichte kaum überein und der rote Faden der Geschichte ist kaum zu erkennen. Sprachlich sind ihre Äußerungen durch einfache, nicht attribuierte Nominalphrasen, durch eine sehr geringe Zahl an parataktischen und hypotaktischen Strukturen sowie durch kaum vorhandene Konnexion zwischen Sätzen gekennzeichnet sind, eher einfach, meistens kurz, wenig variabel und oft fragmentiert. Außerdem sind die Texte von ihnen durch Unsicherheiten in beiden Varietäten und durch kaum ausgeprägte Sprachbewusstheit in Hinblick auf die Differenzierung der Sprachformen geprägt. In der Hochsprachsprachentwicklung weisen beide Kinder Rückstände auf. Bei diesen beiden Probanden stimmen Ergebnisse aus den zwei Tests gut mit der Einschätzung der Lehrperson überein.

## Kapitel 3 Zusammenfassung der Arbeit und Ausblick

### 1. *Reflexion des Testverfahrens*

#### 1.1. Erfahrungen

In der vorliegenden Arbeit wird der Zweitspracherwerb von vorschulischen Kindern mit Migrationshintergrund in der Schweiz untersucht. Dabei wird versucht herauszufinden, ob und wie sich die vom Dialekt dominierte Sprachumgebung auf den Standardspracherwerb von Immigrantenkindern auswirkt. Im ersten, theoretischen Teil der Arbeit wird dargelegt, dass (1) sich Berndeutsch und Hochdeutsch linguistisch gesehen teilweise stark voneinander unterscheiden und dass die zwei Varietäten der deutschen Sprache in der Sprachumgebung der Zielgruppe diglossisch nebeneinander stehen, (2) die Immigrantenkinder in der Deutschschweiz, soziologisch gesehen, aufgrund ihrer oft ungenügenden familiären und sozialen Ressourcen und auch aufgrund ihrer Anderssprachigkeit generell Probleme in der Schullaufbahn aufweisen. Zwischen diesen beiden Erkenntnissen lassen sich enge Zusammenhänge feststellen. Dies ist einer der Gründe dafür, warum die Messung der Hochsprachkompetenz Immigrantenkindern vor der Schule durch adäquate Testinstrumente als ein wichtiges Desiderat der sprachwissenschaftlichen Forschung angesehen werden kann.

Auf der Basis von linguistischen und soziologischen Forschungsbefunden und der selektiven Durchsicht von bereits vorhandenen Sprachtests wird ein Testverfahren zur Erhebung der Hochsprachkompetenz der Immigrantenkinder vor der Schule entwickelt. Dieses Testverfahren umfasst sowohl direkte Interviews und Sprachtests mit Kindern als auch indirekte Umfragen bei Eltern und Lehrpersonen. Es ist zu betonen, dass es in der vorliegenden Arbeit nicht darum geht, ein standardisiertes und normiertes Testverfahren zu entwickeln, dessen Gütekriterien mittels statistischer Datenanalyse untersucht werden, sondern vielmehr darum, Methoden und Materialien zu entwickeln, die einen umfassenden, differenzierten Blick auf die kindliche Sprachwelt ermöglichen und Informationen über die Sprachkompetenz der Probanden als auch Hinweise für methodologische Fragen liefern können.

Nach einem Vorversuch mit vier Kindern wurde das neu entwickelte Testverfahren in einem Kindergarten in der Stadt Bern für die Pilotstudie durchgeführt. Die gesamte Untersuchung inkl. der regelmäßigen Hospitation, der Umfrage via Fragebogen sowie der Interviews und Tests mit den Probanden ist gut in den Alltag des Kindergartens eingebettet. Die gute Zusammenarbeit mit den zuständigen Lehrpersonen spielt bei der Durchführung der

Datenerhebung eine wichtige Rolle. Durch Befragungen der Eltern sowie der Lehrpersonen der Kinder konnte ein allgemeiner Überblick über den Sprachkontakt und die Sprachverwendung der Kinder im Alltag erhoben werden. Des Weiteren wurden Eltern und Lehrpersonen darum gebeten, die kindlichen Sprachkompetenzen in der L1, der Mundart und der Hochsprache nach bestimmten Kriterien zu beurteilen. Mit den Kindern selbst wurden die folgenden Untersuchungen durchgeführt: Nach einem kurzen Interview mit jedem einzelnen Kind wurden ein Pluraltest sowie ein Test zur Überprüfung der narrativen Kompetenz durchgeführt, deren Ergebnisse im Zentrum der Diskussion des empirischen Teils stehen.

Obwohl die Befunde dieser Pilotstudie aufgrund der kleinen Stichprobengröße nicht als signifikant bezeichnet werden können, zeigt die Untersuchung keine zufälligen Ergebnisse. Die Informationen aus der Umfrage und dem Interview sowie die Ergebnisse der Sprachstandsmessung zeigen enorme individuelle Unterschiede in der Zweitsprachentwicklung der untersuchten Kinder. Trotz der generell positiven Einstellungen von Probanden und Eltern gegenüber der Hochsprache und des täglichen Sprachinputs in der Hochsprache sowie der speziellen Sprachförderung im intensiven DaZ-Unterricht im Kindergarten weisen die untersuchten Probanden mehrheitlich Schwierigkeiten in der Zielsprache auf. Besonders im produktiven Bereich wurden bei einigen Probanden im Bereich der Semantik, Grammatik und Textualität große Probleme nachgewiesen. Außerdem lassen sich in den hochsprachlichen Nacherzählungen häufig Interferenzen aus der Mundart beobachten. Ebenfalls häufig zu beobachten sind offensichtlich unbewusste Code-Switchings zwischen Dialekt und Hochsprache. Aufgrund dieser Befunde ist davon auszugehen, dass der gleichzeitige Erwerb der zwei Varietäten der Zielsprache den fremdsprachigen Kindern zusätzliche Schwierigkeiten bereitet. Das Nichtunterscheiden der zwei Sprachformen und die nur schlecht ausgeprägte Sprachbewusstheit sind bei den zwei Kindern, deren Sprachkompetenz insgesamt den geringsten Entwicklungsstand aufweist, besonders evident. Solche sprachliche Defizite können zunächst die Einschulung und dann das Verfolgen des hochsprachlichen Unterrichts in der Schule möglicherweise direkt negativ beeinträchtigen.

Da eine erfolgreiche Schullaufbahn und gleichbrechtigte Berufschancen für Kinder aus den in der Schweiz mehrheitlich unterschichteten Migrationsfamilien von besonderer Bedeutung sind, sollten die Immigrantenkinder in der Hochsprache gezielt gefördert werden. Je früher diese gezielte Förderung eingesetzt wird, desto größer ist die Chance auf Erfolg.

Kindergärten, Kindertagesstätte, Spielgruppen usw. können für die gezielte Förderung den größten Beitrag leisten, weil sie meistens die ersten und auch wichtigsten Institutionen sind, in denen Kinder aus ausländischem Elternhaus sozialisiert werden. Allerdings ist die



Hochspracherziehung auf der vorschulischen Stufe in der Deutschschweiz bis jetzt noch optional, was nicht zuletzt damit zusammenhängt, dass die Durchführbarkeit und deren Notwendigkeit nicht von allen KindergärtnerInnen anerkannt werden. In vielen Kindergärten wird die gezielte Förderung der Hochsprache nur für die Kinder im letzten Kindergartenjahr angeboten und selbst auf dieser Stufe nur in beschränktem Ausmaß. Tatsächlich würde ein früher Zugang zur Zielsprache mit differenzierter Unterscheidung der zwei Formen den Kindern dabei helfen, die eigene Sprachbewusstheit zu verbessern, was wiederum den Zweitspracherwerb generell erleichtern könnte. Die zwei Varietäten der Zweitsprache sollten deshalb schon im Kindergarten gleichberechtigt behandelt werden und eventuell differenziert gefördert werden.

## 1.2. Probleme

Die Arbeit hat in einigen Bereichen auch methodische Einschränkungen. Zuerst stellt die Sprachstandsmessung aus zeitökonomischen Überlegungen nur einen Ausschnitt der sprachlichen Performanz dar und kann nicht in jedem Fall zur Diagnostik verwendet werden, weil diese nicht selten durch situationsbedingte Faktoren beeinflusst wird. Des Weiteren wurden während der empirischen Untersuchung folgende konkrete Probleme festgestellt:

- (1) Das Hauptproblem der Studie ist die kleine Stichprobengröße; die Befunde der Untersuchung können aufgrund der geringen Datenmenge in keinem Fall als signifikant bezeichnet werden. Aufgrund der organisatorischen Schwierigkeit bei der Suche nach Probanden und dem beschränkten Zeitrahmen des Projektes konnte die Untersuchung nur in einem Kindergarten durchgeführt werden. Die insgesamt kleine Anzahl der Probanden ermöglichte keine weitere Selektion der Probanden nach Kriterien wie Erstsprache, Geschlecht, usw. Insofern wird in der vorliegenden Arbeit versucht, durch die Probe des Testverfahrens und durch die Diskussion der Ergebnisse aus der Untersuchung auf den thematisierten Bereich des Zweitspracherwerbs hinzuweisen, wobei einige Tendenzen der Problematik festzustellen sind.
- (2) Die begrenzten Informationen von Seiten der Eltern und der sehr eingeschränkte Zugriff auf die familiären und erstsprachlichen Einflussfaktoren beim Hochspracherwerb lassen keine hinreichend differenzierte Interpretation der Gesamtergebnisse zu. Die Daten aus den elterlichen Fremdeinschätzungen der kindlichen L1-Kompetenz lassen keine zuverlässigen Aussagen über die tatsächliche L1-Kompetenz der Immigrantenkinder zu, denn die von den Eltern angegebenen Beurteilungen sind aufgrund der unterschiedlichen Deutschkompetenz und der



unterschiedlichen persönlichen Kriterien der Eltern ohne weitere Kontrolle nur bedingt vergleichbar.

- (3) Um die Testdauer kurz zu halten und die Probanden nicht zu überfordern, wurden im Pluraltest nur zehn Substantive getestet (tatsächlich hatten die Probanden alle viel Spaß bei diesem Test und haben die Aufgaben schneller gelöst, als vermutet worden war). Ferner ist die Anzahl der Testwörter nicht auf alle Pluraltypen gleich verteilt (besonders geringe Zahl an Beispielwörtern vom Typ 1, Typ 3+, Typ 4+, Typ 5+ mit jeweils nur einem Substantiv). Dadurch wird es schwierig, aufgrund der Ergebnisse Aussagen über die individuelle Performanz und die typischen Erwerbsschwierigkeiten bei der Pluralbildung im Hochdeutschen zu treffen.
- (4) Der narrative Test erfasst das Verstehen im Hochdeutschen nur teilweise. Die eigentlich im Test vorgesehene Aufgabe, Bilder in die richtige Reihenfolge zu bringen, konnte aus technischen Gründen nicht durchgeführt werden. Durch die Propositions- und Kernwörter-Analyse lassen sich nur beschränkte Aufschlussinformationen über das rezeptive Vermögen der Probanden in der Hochsprache erschließen.
- (5) Die relativ geringe Übereinstimmung der Ergebnisse aus den zwei Tests mit den Fremdeinschätzungen der Lehrperson ist vor allem auf die unterschiedlichen Schwerpunkte der Sprachtests und der Fremdeinschätzung zurückzuführen. Die Fremdeinschätzung der Lehrperson erfasst hauptsächlich die rezeptive Kompetenz der Probanden, weil die Kinder im Kindergarten mehr in der Hochsprache hören als sprechen. Bei manchen Kindern gibt die Lehrperson explizit an, dass sie normalerweise nur Mundart sprechen. Bei hochsprachlich nicht kompetenten Kindern kann von einem unterfrequenten aktiven Gebrauch der Hochsprache im Kindergarten ausgegangen werden – die sprachliche Schwäche und die kommunikativen Umstände werden durch die Wahl der besser beherrschten Sprachvarietät kaschiert und kompensiert. In diesem Fall konnte sich die Lehrperson bei ihrer Beurteilung tatsächlich nur an der Rezeptionsfähigkeit des Kindes orientieren und kaum sichere Aussagen über die produktive Kompetenz machen. Der Schwerpunkt in den vorgestellten Sprachtests, vor allem im narrativen Test, liegt hingegen auf dem produktiven Sprachkönnen der Probanden (siehe Punkt 4).
- (6) In der Fehleranalyse wurden nur ausgewählte Fehler-Typen analysiert (Flexions- und Wortstellungsfehler). Phänomene, die nicht zu diesen zwei Typen gehören, wurden bei der Analyse nicht berücksichtigt. Beispielweise ist die Auslassung einer

obligatorischen Präposition bei mehreren Kindern mit verschiedenen L1s festzustellen. Dieses Phänomen wird auch in anderen Forschungen beschrieben und oft auf die L1 der Lerner zurückgeführt (beispielsweise Rohs, 2001, vgl. auch Grieshaber, 1999). Ob es sich dabei auch um eine mundartliche Interferenz handeln könnte, ist aber mit den für diese Arbeit untersuchten Daten nicht zu beurteilen.

## 2. *Ausblick*

Das in dieser Arbeit vorgestellte Testverfahren sollte in zukünftigen Arbeiten hinsichtlich der methodischen Einschränkungen, die soeben beschrieben wurden, verbessert und vervollständigt werden.

Im Bereich der Grammatik sollten Aufgabenstellungen ergänzt werden. Als sinnvolle Ergänzung würde sich eine Orientierungsaufgabe mit Präpositionalphrasen anbieten, wobei der Kasusgebrauch und die Präpositionsverwendung getestet werden können; in diesen Bereichen sind aufgrund der Unterschiede zwischen der Mundart und der Hochsprache aufschlussreiche Ergebnisse zu erwarten. Im Pluraltest sollten mehr Testwörter, möglicherweise auch Kunstwörter, deren phonologische Form sowohl mundartlichen und standardsprachlichen Wörtern gleicht, einbezogen werden.

Außerdem wird empfohlen, im narrativen Test auch die mundartliche Kompetenz der Probanden zu testen. D.h., nach dem Erzählen in der Hochsprache sollten die Probanden die Geschichte noch einmal im Dialekt nacherzählen. Der Vergleich der hochsprachlichen und der mundartlichen Nacherzählungen könnte ebenfalls interessante Informationen liefern.

Um die Interdependenzen zwischen der L1- und Hochsprachkompetenz genauer zu untersuchen, wäre eine zusätzliche Erhebung des Sprachstands in der L1, entweder via Fragebogen in der L1 oder mit einer narrativen Aufgabe, vorteilhaft, wobei sich die Erarbeitung der Testmaterialien und deren Auswertung vermutlich nur im Rahmen einer größeren Untersuchung bewerkstelligen lassen wird.

Eine empirische Untersuchung mit einer größeren Datengrundlage ist auf jeden Fall wünschenswert, bei der signifikante Ergebnisse und auch aussagekräftigere Schlussfolgerungen möglich wären. Sowohl die Versuchsgruppe als auch die Vergleichsgruppe sind zu vergrößern. Darüber hinaus könnte es sinnvoll sein, eine Vergleichsgruppe von Immigrantenkinder in Norddeutschland zu untersuchen, wo die Einflüsse des Dialekts auf den Hochdeutscherwerb als sehr gering betrachtet werden können. Durch die Verbesserung des Erhebungsverfahrens und die Objektivierung der Testergebnisse

sollten aufschlussreiche Hinweise zu einer Optimierung pädagogischer Entscheidungen möglich sein.

## Literatur

- Alba, R. D. (1994). *Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46: 209-237.
- Albayrak, Yuliya. (2004). *Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Massnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten*. Oldenburg: BIS Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Allemann-Ghionda, Cristina. (2002). *Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. Bern, Berlin, Frankfurt a.M., New York, Paris, Wien: Peter Lang AG.
- Ammon, Ulrich. (1986). *Explikation der Begriffe 'Standardvarietät' und 'Standardsprache' auf normtheoretischer Grundlage*. In: Holtus, Günter, Radtke, Edgar. *Sprachlicher Substandard* (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 36): 1-63. Tübingen: Niemeyer.
- Ammon, Ulrich. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich. (2004). *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Lichtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich. (1978). *Schulschwierigkeiten von Dialektsprechern Empirische Untersuchungen sprachabhängiger Schulleistungen und des Schüler- und Lehrerbewusstseins – mit sprachdidaktischen Hinweisen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Amt für Volksschule und Kindergarten, DEK Kt. Thurgau. (2003). *Bericht der Arbeitsgruppe Sprachenkonzept des Departementes für Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau*. Online: [http://www.sprachenunterricht.ch/docs/Sprachenkonzept\\_-\\_Grundlagenbericht.pdf](http://www.sprachenunterricht.ch/docs/Sprachenkonzept_-_Grundlagenbericht.pdf). Letzter Zugriff am 12.09.2010.
- Apeltauer, Ernst. (1998). *Verben als Sprachstandsindikatoren im Schuleingangsbereich*. In: Apeltauer, Ernst, Glumpler, Edith & Luchtenberg, Sigrid (Hg.). *Erziehung für Babylon*. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie: 38-67. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Arend, Michal. (2003). *Können Stadtplanung und Wohnungsmarktpolitik einen Beitrag zur besseren Durchmischung und zur Integration von MigrantInnen leisten?* In: Wicker, Hans-Rudolf, Fibbi, Rosita & Haug, Werner. *Migration und die Schweiz: Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms „Migration und interkulturelle Beziehungen“*: 237-255. Zürich: Seismo Verlag.
- Banionytė, Vita. (2008). *Eigenschaften des Subjekts bzw. der Subjektphrase und des Prädikats bzw. der Prädikatsphrase in der deutschen Fach- und Wissenschaftssprache*. In: Kalbotyra. 59 (3). Online: [http://www.leidykla.eu/fileadmin/Kalbotyra\\_3/59\\_3/20-29.pdf](http://www.leidykla.eu/fileadmin/Kalbotyra_3/59_3/20-29.pdf). Letzter Zugriff am 12.09.2010.
- Baur, Arthur. (1983). *Was ist eigentlich Schweizerdeutsch?* Winterthur: Gemsberg-Verlag.
- Beaugrande, R. d. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London & New York: Longman.
- Bender-Szymanski, D. & Hesse, H.G. (1987). *Migrantenforschung*. Darmstadt: Bohlau.
- Berthele, Raphael. (2000). *Sprache in der Klasse. Eine dialektologisch-soziolinguistische Untersuchung von Primarschulkindern in multilinguaalem Umfeld*. Tübingen: Niemeyer.
- Berthele, Raphael. (2004). *Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen. Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz*. In: Christen, H. (Hrsg.). *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum*: 111-136. Wien: Edition Praesens.
- Bertschi-Kaufmann, A., Gyger, M., Käser, U., Schneider, H. & Weiss, J. (2006). *Sprachförderung von Migrationskindern im Kindergarten. Literaturstudie erstellt im Auftrag des Departments Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (Zusammenfassung)*. Online: Schweizerischer Dokumentenserver Bildung. FHNW: [http://edudoc.ch/record/3847/files/bks\\_literaturstudie\\_sprachfoerderung.pdf](http://edudoc.ch/record/3847/files/bks_literaturstudie_sprachfoerderung.pdf). Letzter Zugriff am 09.09.2010.
- Bildungsmonitoring Schweiz (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen. Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Online: [http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/de/index/hidden\\_folder/publications.Document.26217.pdf](http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/de/index/hidden_folder/publications.Document.26217.pdf). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS); Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Letzter Zugriff am 12.09.2010.
- Bolzmann, Claudio, Fibbi, Rosita & Vial, Marie. (2003). *Was ist aus ihnen geworden? Der Integrationsprozess der jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund*. In: Wicker, Hans-

- Rudolf, Fibbi, Rosita, Werner, Haug (Hrsg). *Migration und die Schweiz: Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms „Migration und interkulturelle Beziehungen“*: 453–480. Zürich: Seismo Verlag.
- Boueke, Dietrich, Schüle, Frieder, Büscher, Hartmut, Terhorst, Evamaria, Wolf, Dagmar. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink.
- Britto, F. (1986). *Diglossia: A Study of the Theory with Application to Tamil*. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Bubenheimer, F. (2001). *Grammatische Besonderheiten gesprochener Sprache und didaktische Konsequenzen für den DaF-Unterricht*. Online: <http://www.deutschservice.de/felix/daf/gesprkom.html>. Letzter Zugriff am 09.09.2010.
- Budde, A. (1977). *Zur Syntax geschriebener und gesprochener Sprache von Grundschulern*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Burri, Gabriela & Imstepf, Denise (2002). *Kontrastive Grammatik Berndeutsch/Standarddeutsch - Einige ausgewählte Aspekte*. Linguistik online 12, 3/2002: 19–36. Online: [www.linguistik-online.com/12\\_02/burriImstepf.pdf](http://www.linguistik-online.com/12_02/burriImstepf.pdf). Letzter Zugriff am 09.09.2010.
- Cenoz, J. (2001). *The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*. In: Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britta, Jessner, Ulrike. *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (Bilingual Education and Bilingualism 31): 8-20. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clahsen, H., Meisel, J. M. & Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Verlag Gunter Narr.
- Clyne, M. (1984). *Language and society in the German-speaking countries*. London/New York/Sydney: Cambridge University Press.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. London: Falmer Press.
- Cummins, J. (1979). *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual*

*children. Review of Educational Research* (49): 222-251.

De Angelis, G. & Selinker, L. (2001). *Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind*. In: Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britta, Jessner, Ulrike. *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (Bilingual Education and Bilingualism 31): 42-58. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.

De Coulon, Augustin, Falter, Jean-Marc, Flückiger, Yves, Ramirez, José. (2003). *Analyse der Lohnunterschiede zwischen der schweizerischen und der ausländischen Bevölkerung*. In: Wicker, Hans-Rudolf, Fibbi, Rosita, Werner, Haug (Hrsg). *Migration und die Schweiz: Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms „Migration und interkulturelle Beziehungen“*: 275-301. Zürich: Seismo Verlag.

Dewaele, J.-M. (2001). *Activation or Inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the language Mode Continuum*. In: Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britta, Jessner, Ulrike. *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (Bilingual Education and Bilingualism 31): 69-89. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.

Diehl, E. (1999). *Schulischer Grammatikerwerb unter der Lupe. Das Genfer DiGS-Projekt*. Bulletin suisse de linguistique appliquée, 70: 7-26.

EDK. (1991). *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder vom 24.10.1991*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Zahner, C., Berweger, S., Brühwiler, C., Holzer, T., Mariotta, M., Moser, U. & Nicoli, M. (2004). *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht*. Neuchâtel: BFS/EDK. .

Ehlich, Konrad, et al. (2005). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. (= Bildungsreform Bd.11). Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Esser, Hartmut. (2006). *Sprache und Integration: Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Földes, C. (2002). *Deutsch als Sprache mit mehrfacher Regionalität: Die diatopische*

*Variationsbreite*. Muttersprache, 112 (3): 225–239.

Ferguson, C. A. (1959). *Diglossia*. Word, 15: 325-340.

Feuz, B. (1995). *Bärnd ütsch. Ein Lehrgang für Ausländer und Nicht-Deutschschweizer*. Bern: Cosmos Verlag.

Fried, Lilian. (2004). *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger: Eine kritische Betrachtung*. Online: [http://cgi.dji.de/bibs/271\\_2232\\_ExpertiseFried.pdf](http://cgi.dji.de/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf). Letzter Zugriff am 09.09.2010.

Giugni, Marco & Passy, Florence. (2003). *Staatsbürgerschaftsmodelle und Mobilisierung der Immigranten in der Schweiz und in Frankreich im Hinblick auf politische Gelegenheitsstrukturen*. In: Wicker, Hans-Rudolf, Fibbi, Rosita, Werner, Haug (Hrsg). *Migration und die Schweiz: Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms „Migration und interkulturelle Beziehungen“*: 109-138. Zürich: Seismo Verlag.

Gogolin, Ingrid. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.

Gogolin, Ingrid. (2005a). *Fachforum: Konzepte der frühkindlichen Sprachförderung in sozialen Brennpunkten. Dokumentation der Veranstaltung vom 9. und 10. Mai 2005 in Berlin*. Online: <http://www.eundc.de/pdf/38000.pdf>. Letzter Zugriff am 09.09.2010.

Gogolin, Ingrid. (2005b). *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit*. In: Röhner, Charlotte. *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit: Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*: 13-24. Weinheim: Juventa.

Grießhaber, W. (2006). *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. Online: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>. Letzter Zugriff am 09.09.2010.

Grießhaber, W. (1999). *Die relationierende Prozedur: zu Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner*. Münster, München u.a.: Waxmann.

Grossen, Dieter. (1998). *Die Ausländerpolitik in der Schweiz*. In: Lanfranchi, Andrea, Hagmann, Thomas. *Migrantenkinder Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*: 135-146. Luzern. Ed. SZH/SPC.



Gyger, Mathilde. (2005). *Projekt Standardsprache im Kindergarten (PSS). Schlussbericht.*

Basel: Rektorat Kindergärten Basel. Arbeitsgruppe Integration.

Häcki Buhofer, Annelies, Schneider Hansjakob & Beckert, Christine. (2007). *Mehrsprachige Jugendliche im Umgang mit Dialekt und Hochsprache in der Deutschen Schweiz.* Linguistik online, 32, 03/2007. Online: [http://www.linguistik-online.com/32\\_07/haeckietal.html](http://www.linguistik-online.com/32_07/haeckietal.html).

Letzter Zugriff am 09.09.2010.

Häcki Buhofer, Annelies & Burger, Harald. (1998). *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen: der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren.* (= Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte; Heft 98). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Häcki Buhofer, Annelies, Burger, Harald, Schneider, H. & Studer, T. (1994). *Früher Hochspracherwerb in der deutschen Schweiz: Der weitgehend ungesteuerte Erwerb durch sechs- bis achtjährige Deutschschweizer Kinder.* In: Burger, Harald & Häcki Buhofer, Annelies. (1994). *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache:* 147-198. Bern, Berlin, Frankfurt a.M., New York, Paris, Wien: Peter Lang AG.

Hägi, Sara & Scharloth, J. (2005). *Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses.* Linguistik online, 24, 3/2005. [http://www.linguistik-online.de/24\\_05/haegiScharloth.html](http://www.linguistik-online.de/24_05/haegiScharloth.html). Letzter Zugriff am 09.09.2010.

Hämmig, Oliver & Stolz, Jörg. (2001). *Strukturelle (Des-)Integration, Anomie und Adaptionenformen bei der Zweiten Generation.* In: Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim. *Das Fremde in der Schweiz:* 163-196. Zürich: Seismo Verlag.

Hammarberg, B. (2001). *Roles of L1 und L2 in L3 Production and Acquisition.* In: Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britta, Jessner, Ulrike. *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (Bilingual Education and Bilingualism 31): 21-41. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.

Hancin-Bhatt, B. (1994). *Phonological Transfer in Second Language Perception and Production.* Ph.D. dissertation. Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign.

Hoffmann-Nowotny, H.-J., Höhn, C. & Fux, B. (1992). *Kinderzahl und Familienpolitik im Drei-Länder-Vergleich. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung.* Boppard a.Rh.: Boldt Verlag.

- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1973). *Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. Stuttgart: Enke.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J., Bösch, A., Romano, G. & Stolz, J. (1997). *Das Fremde in der Schweiz - 1969 und 1995. Eine Replikationsstudie*. Zürich: Seismo.
- Illi, A. (2007). *German Language Acquisition in the Diglossic Situation of Switzerland: A Focus on Native Speakers of English*. Zürich: Nicht veröffentlicht.
- Jesney, K. (2005). *Stridency and Differential Substitution in Two Dialects of French*. Online: <http://people.umass.edu/kjesney/Jesney2005DiffSub.pdf>. Letzter Zugriff am 09.09.2010.
- Jeuk: (2004). *Zweitspracherwerb bei Migrantenkindern. Konsequenzen für die Sonderpädagogik*. 02/2004: 3-26. Heilpädagogik online: [http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik\\_online\\_0204.pdf](http://www.heilpaedagogik-online.com/heilpaedagogik_online_0204.pdf). Letzter Zugriff am 09.05.2009.
- Jeuk: (2007). *Schriftaneignung und Grammatisierung bei mehrsprachigen Kindern im Anfangsunterricht. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, 73: 35-55.
- Juhász, A. (2003). *Die zweite Generation: Etablierte oder Aussenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kälin, Walter. (2003). *Grundrechte in der Einwanderungsgesellschaft: Integration zwischen Assimilation und Multikulturalismus*. In: Wicker, Hans-Rudolf, Fibbi, Rosita, Haug, Werner. *Migration und die Schweiz: Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms „Migration und interkulturelle Beziehungen“*, S139-160. Zürich: Seismo Verlag.
- Kellerman, E. (1983). *Now you see it, now you don't*. In: Gass, S, Selinker, L. *Language transfer in language learning*. 112-134. Massachusetts: Newbury House.
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, Teilbereich Deutsch als Fremdsprache; Fernstudieneinheit 1*. Berlin: Langenscheidt.
- Kloss, H. (1967). *Abstand Languages and Ausbau Languages*. *Anthropological Linguistics*, 9 (7): 29-41.
- Kolde, Gottfried. (1981). *Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten Biel/Bienne und*

*Fribourg/Freiburg i. Ue.* (= Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte; Heft 37). Wiesbaden.

Kracht, Annette. (2000). *Migration und kindliche Zweisprachigkeit. Interdisziplinarität und Professionalität sprachpädagogischer und sprachbehindertenpädagogischer Praxis*. Münster: Waxmann.

Krashen: (1982). *Principles and practices of second language acquisition*. New York: Pergamon.

Kreis, G. (1999). *Die Schweiz wird zum Einwanderungsland*. In: Walter Leimgruber et al.: *Goldene Jahre: Zur Geschichte der Schweiz seit 1945*: 33-57. Zürich: Chronos.

Kronig, W. & Eckhart, M. (2001). *Erfolgreiche Förderung ist kein Schutz vor Selektion*. In: *Doppelpunkt*. Zeitschrift der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz NW EDK (2001) 3: 6–11.

Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern und Stuttgart: Verlag Haupt.

Landert, K. (2007). *Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz*. Bern: Peter Lang.

Lanfranchi, Andrea, Gruber, J. & Gay, D. (2003). *Schulerfolg von Migrationskindern dank transitorischer Räume im Vorschulbereich*. In: Wicker, H.-R., Fibbi, R. & Haug, W. *Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms „Migration und interkulturelle Beziehungen“*: 481-506. Zürich: Seismo Verlag.

Löffler, Heiner. (2003). *Dialektologie. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Löffler, H. (2005). *Dialektfehler: Ansätze zu einer deutschen Fehlergeographie*. In: Cherubim, D. *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Vol. 3.: 94-105. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, .

Lüdi, Georges, Werlen, Iwar. (2005). *Sprachenlandschaft in der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).

Müller, Hans R.. (1998). *Die Fachstelle Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerbildung des*

- Kantons Zürich*. In: Lanfranchi, Andrea & Hagmann, Thomas. *Migrantenkinder Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt*. 189-192. Luzern: Ed. SZH/SPC.
- Müller, Romano. (1995). *Zur Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb der Zweitsprache*. In: Poggia, E. et al. *Interkulturelle Bildung in der Schweiz. Fremde untereinander*. 155-175. Bern / Frankfurt / Toronto: Verlag Peter Lang.
- Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen : theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen aus der 6.-10. Klasse in der Schweiz*. Aarau [etc.]: Sauerländer.
- Mass, Utz & Mehlem, Ulrich. (2003). *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. IMIS-Beiträge 21. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und interkulturelle Studien.
- Mahnig, Hans & Piguet, Etienne. (2003). *Die Immigrationspolitik der Schweiz von 1948 bis 1998: Entwicklung und Auswirkungen*. In: Wicker, Hans-Rudolf, Fibbi, Rosita, Haug, Werner. *Migration und die Schweiz: Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms „Migration und interkulturelle Beziehungen“*. 65-108. Zürich: Seismo Verlag.
- Marti, Werner. (1985). *Berndeutsch-Grammatik für die heutige Mundart zwischen Thun und Jura*. Bern: A. Francke.
- Marti, Werner. (1985). *Bärndütschi Schrybwys: ein Wegweiser zum Aufschreiben in berndeutscher Sprache: mit einer Einführung über allgemeine Probleme des Aufschreibens und einem Wörterverzeichnis nebst Beispielen*. Bern : A. Francke.
- Mehlem, U. (2004). *Kasusmarkierungen in Verschriftungen mündlicher Nacherzählungen bei marokkanischen Migrantenkindern*. In: Siebert-Ott, G., Bredel, U. & Thelen, T. *Schrifterwerb und Orthographie*. 162-188. Hohengehren.
- Merkel, J. (2005). *Die erste Geschichte – Was das Storyschema mit den Geburtsphasen zu tun haben kann*. Online: [http://www.isppm.de/Congress\\_HD\\_2005/Merkel\\_Johannes-Die\\_erste\\_Geschichte.pdf](http://www.isppm.de/Congress_HD_2005/Merkel_Johannes-Die_erste_Geschichte.pdf). Letzter Zugriff am 09.09.2010.
- Moser, Urs, Bayer, Nicole & Tunger, Verena. (2008). *Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. Schlussbericht*. Online: Institut für Bildungsevaluation: <http://www.ibe.uzh.ch/projekte/NFP56-IBE-2008.pdf>. Letzter Zugriff am

09.09.2010.

Murphy: (2003). *Second Language Transfer During Third Language Acquisition*. WP TESOL/AL. Vol 3, No. 1. Online: <http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/view/23/28>. Letzter Zugriff am 09.09.2010.

Nodari, C. (2002). *Was heißt eigentlich Sprachkompetenz?* In: Berufspädagogik (Hrsg.). *Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. November 2001 im Volkshaus Zürich*: 9–14. Zollikofen: SIBP.

Nodari, C. (2000). *Sprachdidaktik: Weder Assimilation noch Ausgrenzung. Integration oder Re-Integration? Fremdsprachige Lehrlinge und Lehrerinnen im Spannungsfeld zwischen Beruf und Zurückkehren. Dokumentation zur Tagung vom 8./9. Dezember 2000*. 12. Schriftenreihe: 23-32. Zollikofen: SIBP.

NZZ (Neue Zürcher Zeitung). (2007, 1 16). *Ist Standarddeutsch in der Schweiz eine Randerscheinung?* NZZ Online: <http://www.nzz.ch/2007/01/16/sc/articleESI0E.html>. Letzter Zugriff am 09.09.2010.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

PHZH NDK. (2004). *Theorie: Zweitspracherwerb. Migration und Schulerfolg 2002-2004. Projekt- und Lerngruppe "ankommen"*. Online: <http://ankommen.spaltenstein-websites.ch/Spracherwerbstheorie.pdf>. Letzter Zugriff am 09.09.2010.

Portmann-Tselikas, P. (2005). *Was ist Textkompetenz?* Online: <http://elbanet.ethz.ch/wiki/textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf>. Letzter Zugriff am 09.09.2010.

Reck, Martin. (1994). *Sprachstrukturelle Unterschiede zwischen dem Stadt-Berndeutsch und der deutschen Standardsprache*. Online: <http://www.reck.ch/files/Diplomarbeit.pdf>. Letzter Zugriff 09.09.2010.

Rohs, Kai. (2001). *Vom Nutzen der Berücksichtigung der Sprachlernerfahrungen in der ersten Fremdsprache Englisch im „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht in Südkorea*. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-1/beitrag/rohs1.htm>. Letzter Zugriff am 09.09.2010.

Rösler, D. (1994). *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart u. Weimar: Metzler Kompakte.

- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern - eine Mehrebenenanalyse*. Bern etc.: Peter Lang.
- Richards, J., Platt, J. & Weber, H. (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Harlow: Longman.
- Schaffner, B. (2001). *Ausländische Kinder in der obligatorischen Schule: Bildungsintegration als Ideologie?* Bern: Nicht veröffentlicht.
- Scharloth, Joachim. (2005). *Zwischen Fremdsprache und nationaler Varietät. Untersuchungen zum Plurizentritätsbewusstsein der Deutschschweizer*. In: Rudolf Muhr (Hrsg.): *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt / Standard Variations and Language Ideologies in Different Language Cultures around the World*. Frankfurt am Main u.a.: Lang. S. 21-44. Online: [http://www.scharloth.com/publikationen/scharloth\\_shd.pdf](http://www.scharloth.com/publikationen/scharloth_shd.pdf). Letzter Zugriff am 09.09.2010.
- Schläpfer, R. (1994). *Das Spannungsfeld zwischen Standard und Dialekt in der deutschen Schweiz*. In: Burger, Harald & Häcki Buhofer, Annelies. *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*: 15-28. Bern etc.: Peter Lang.
- Schmidlin, Regula. (1999). *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen: Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus Deutschschweiz und aus Deutschland*. Tübingen: Francke.
- Schneider, P., Dubé, R. V. & Hayward, D. (2002). *The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI): Introduction*. Online: <http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni/pdf/Manual%20Intro.pdf>. Letzter Zugriff am 09.09.2010.
- Schwarzenbach, R. (1969). *Die Stellung der Mundart in der deutschsprachigen Schweiz Studien zum Sprachbrauch der Gegenwart*. Frauenfeld: Verlag Huber & Co. Aktiengesellschaft.
- Schweizerisches Bundesrat. (2001). *Botschaft zum Bürgerrecht für junge Ausländerinnen und Ausländer und zur Revision des Bürgerrechtsgesetzes*. Online: <http://www.admin.ch/ch/d/ff/2002/1911.pdf>. Letzter Zugriff am 09.09.2010.
- Schwitalla. (2006). *Gesprochenes Deutsch: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.



- Seewald, B. (1998). *Aphasie und Natürlichkeit*. Obladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics, 10: 209-231.
- Siebenhaar, B. (2002). *Sprachliche Varietäten in der Stadt Bern und was die Sprecher davon halten*. In: *Germanistik in der Schweiz*. Online-Zeitschrift der SAGG: [http://www.germanistik.unibe.ch/SAGG-Zeitschrift/1\\_02/siebenhaar.pdf](http://www.germanistik.unibe.ch/SAGG-Zeitschrift/1_02/siebenhaar.pdf). Letzter Zugriff am 25.09.2010.
- Siebenhaar, B. & Wyler, A. (1997). *Dialekt und Hochsprache in der deutschsprachigen Schweiz*. Zürich: Pro Helvetia.
- Siebenhaar, Beat (1997 unveröffentlicht): vollständig überarbeitete Neuauflage von Walter Vögeli: *Mundart und Hochdeutsch im Vergleich*. In: *Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Orientierungshilfen für Lehrer*. Hg. von Peter Sieber und Horst Sitta. Aarau, Frankfurt am Main, Salzburg: Sauerländer (Studienbücher Sprachlandschaft 1), 2. Auflage.. Online: [http://www.uni-leipzig.de/~siebenh/pdf/Siebenhaar\\_Voegeli\\_iPr.pdf](http://www.uni-leipzig.de/~siebenh/pdf/Siebenhaar_Voegeli_iPr.pdf). Letzter Zugriff am 09.09.2010.
- Sieber, P. (2001). *Das Deutsche in der Schweiz*. In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H.-J.. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*: 491-504. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Sieber, P. & Sitta, H. (1998). *Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Orientierungshilfen für Lehrer*: 57-86. Aarau/Frankfurt a.M./Salzburg: Sauerländer.
- Sieber, P. & Sitta, H. (1986). *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau: Sauerländer.
- Söhn, Janina. (2005). Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. AKI-Forschungsbilanz 2. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Online: [http://www.wzb.eu/alt/aki/files/aki\\_forschungsbilanz\\_2.pdf](http://www.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_2.pdf). Letzter Zugriff am 09.09.2010.
- Southwood, F. & Russell, A. (2004). *Comparison of conversation, freeplay and story generation as methods of language sample elicitation*. Journal of Speech Language and Hearing Research, 47 (2): 366-376.
- Strasser, U. (1998). *Schulschwierigkeiten. Entstehungsbedingungen - Pädagogische Ansätze*

- *Handlungsmöglichkeiten*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.

Thorndyke, P. (1977). *Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse*. Cognitive Psychology, 9: 77-110.

Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando etc.: Academic Press, Inc.

Wegener, H. (1995). *Das Genus im DaZ-Erwerb: Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei*. In: Handwerker, B. *Fremde Sprache Deutsch: grammatische Beschreibung – Erwerbsverläufe – Lehrmethodik*. 1. Tübingen: Narr.

Wells, G. (1986). *Learning through interaction: the study of language development*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.

Werlen, Iwar. (1998). *Mediale Diglossie oder asymmetrische Zweisprachigkeit? Mundart und Hochsprache in der deutschen Schweiz*. Babylonia, 1: 22-35.

Werlen, Iwar. (2005). *Mundarten und Identitäten*. In: Forum Helveticum. *Dialekt in der (Deutsch)Schweiz – zwischen lokaler Identität und nationaler Kohäsion*: 26-32. Lenzburg: Forum Helveticum.

Werlen, Iwar. (2007). *Zwischen Dialekt und Hochdeutsch*. *Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration*. Terra cognita, 10/2007. Online: <http://www.terra-cognita.ch/10/werlen.pdf>. Letzter Zugriff am 09.09.2010.

Wicker, Hans-Rudolf. (2003). *Einleitung: Migration, Migrationspolitik und Migrationsforschung*. In: Wicker, Hans-Rudolf, Fibbi, Rosita, Haug, Werner. *Migration und die Schweiz: Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms „Migration und interkulturelle Beziehungen“*: 12-62. Zürich: Seismo Verlag.

Wode, Henning. (1993). *Psycholinguistik: eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen: Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Max Hueber, cop.

Zahner, C., Berweger, S., Brühwiler, C., Holzer, T., Mariotta, M., Moser, U. & Nicoli, M. (2004). *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht*. Neuchâtel: BFS/EDK. .



## Verzeichnis der Grafiken

Grafik 1-1	Anteil der ständigen ausländischen Wohnbevölkerung (BFS, 2007).....	40
Grafik 1-2	Ständige ausländische Wohnbevölkerung 2006 (BFS, 2007) .....	42
Grafik 1-3	SchülerInnen in Sonderklassen und –schulen nach Nationalität, 1980-2005 (BFS) .....	56
Grafik 2-1	Verteilung der Sprachvarianten im alltäglichen Umfeld.....	135
Grafik 2-2	Verteilung der Sprachvarianten in verschiedenen Domänen .....	136
Grafik 2-3	Sprachkontakt beim Medienkonsum .....	137
Grafik 2-4	Bedeutung der jeweiligen Sprachvarietäten .....	138
Grafik 2-5	Einstellungen der Eltern gegenüber den verschiedenen Sprachvarietäten .....	139
Grafik 2-6	Einstellung der Probanden gegenüber den verschiedenen Sprachvarietäten .	140
Grafik 2-7	Vergleich der eingeschätzten Sprachkompetenzen - Sprachvarietäten .....	141
Grafik 2-8	Vergleich der eingeschätzten Sprachkompetenzen - Sprachgruppen.....	142
Grafik 2-9	Vergleich der Ergebnisse aus dem Pluraltest – Prozentzahl der richtigen Antworten je nach Typen der Pluralen .....	145
Grafik 2-10	Vergleich der Prozentzahlen der richtigen Antworten von Probanden .....	145
Grafik 2-11	Vergleich der Ergebnisse aus dem Pluraltest zwischen Sprachgruppen .....	147
Grafik 2-12	Auswertung der Geschichtennacherzählungen .....	149
Grafik 2-13	Zahl der reproduzierten Propositionen .....	153
Grafik 2-14	Wortzahl & Typezahl .....	156
Grafik 2-15	Verteilung der vier Gruppen von reproduzierten Kernwörtern.....	161
Grafik 2-16	Semantische Qualität der Nacherzählungen.....	162
Grafik 2-17	Reproduktion der ursprünglichen Substantive .....	163
Grafik 2-18	Reproduktion der ursprünglichen Verben .....	163
Grafik 2-19	Verteilung der verschiedenen Deklinationsfehler .....	166
Grafik 2-20	Anteil der „Nicht-Syntagmata“ .....	173
Grafik 2-21	Ergebnisse aus der Analyse der MLU5 .....	175
Grafik 2-22	Verteilung der Wortstellung-Typen .....	176
Grafik 2-23	Individuelle Unterschiede in Hinsicht Wortstellung .....	176
Grafik 2-24	Variation der Wortstellung.....	177
Grafik 2-25	Strukturen der Prädikate.....	179
Grafik 2-26	Komplexität der Satzkonstituenten .....	180
Grafik 2-27	Strukturelle Komplexität der Syntagmata .....	182
Grafik 2-28	Verknüpfung der Syntagmata.....	186



## Verzeichnis der Tabellen

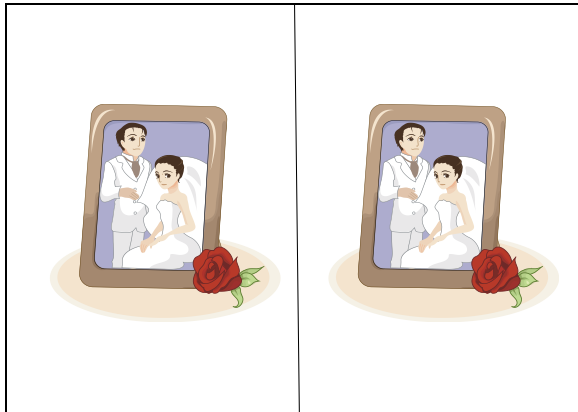
Tabelle 1-1	Vergleich der Verbformen treffen .....	28
Tabelle 1-2	Vergleich der Präsensformen von sein und haben in HD und MA .....	29
Tabelle 1-3	Vergleich der Präsensformen von sehen in HD und in MA.....	29
Tabelle 1-4	Vergleich verschiedener Substantiven hinsichtlich der Genera in HD und MA .....	30
Tabelle 1-5	Vergleich der Pluralbildungen in der Hochsprache und in der Mundart .....	30
Tabelle 1-6	Kasusmarkierung der Artikel in HD und in MA .....	32
Tabelle 1-7	Kasusmarkierung der Artikel in Verbindung mit Präpositionen in der Berner Mundart .....	33
Tabelle 1-8	Personalpronomina in HD und in MA .....	34
Tabelle 1-9	Vergleich der Wortstellungen im Berndeutschen und Hochdeutschen im Fall von mehrteiligen Prädikaten.....	36
Tabelle 1-10	Zusammenfassung der gesichteten Testverfahren zur Erhebung der Kindersprachkompetenz im Vorschulalter .....	99
Tabelle 2-1	Beispiel aus den Daten der Umfrage „Pluralformen in der Mundart“ .....	107
Tabelle 2-2	Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Umfrage „Pluralformen in der Mundart“ .....	108
Tabelle 2-3	Fragebogen A - Lehrpersonen.....	117
Tabelle 2-4	Fragebogen B - Lehrpersonen .....	118
Tabelle 2-5	Fragebogen C – Eltern.....	119
Tabelle 2-6	Das Interview mit dem zu testenden Kind .....	122
Tabelle 2-7	Liste der erhobenen Daten.....	130
Tabelle 2-8	Vergleich der sprachlichen Erziehung in zwei versuchten Kindergärten .....	133
Tabelle 2-9	Sprachkontakt.....	134
Tabelle 2-10	Vergleich der eingeschätzten Sprachkompetenzen – Individuelle Unterschiede 143	
Tabelle 2-11	Ergebnisse aus dem Pluraltest – absolute Zahl der richtigen und falschen Antworten.....	144
Tabelle 2-12	Propositionen der Geschichte „Das kleine Pferd“ .....	151
Tabelle 2-13	Liste der Kernwörter aus der ursprünglichen Geschichte .....	157
Tabelle 2-14	Beschreibung der vier Kategorien der reproduzierten Kernwörter .....	159
Tabelle 2-15	Individuelle Unterschiede hinsichtlich der Kernwörter-Verwendung .....	161
Tabelle 2-16	Individuelle Unterschiede in Hinsicht morphologischer Fehler.....	167
Tabelle 2-17	Zahl der Syntagmata.....	172

Tabelle 2-18	Zuordnung der Syntagmata nach der Komplexität .....	181
Tabelle 2-19	Verwendung der satzeinleitenden Verknüpfungsmittel .....	187
Tabelle 2-20	Anteil der von einer Kopula eingeleiteten Syntagmata.....	187
Tabelle 2-21	Zusammenfassende Tabelle der individuellen Performanzen im Test Geschichtennacherzählung.....	192
Tabelle 2-22	Zusammenfassung der individuellen Hochsprachkompetenz unter ausgewählten linguistischen Aspekten aus dem narrativen Test.....	193

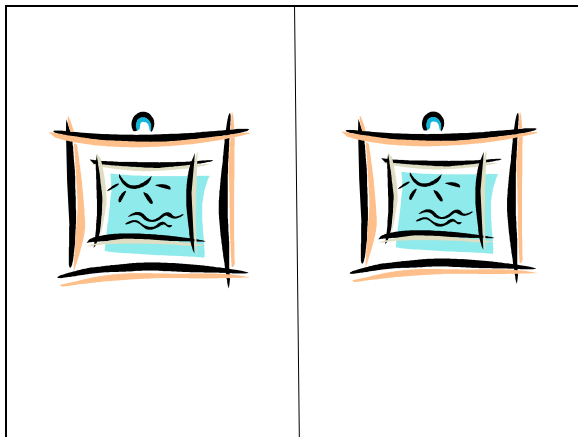
# Anhang

## Anhang 1: Bildkarten im Pluraltest

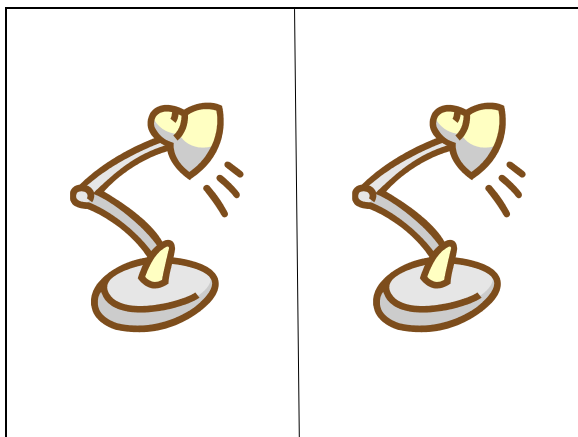
### 1. Das Foto



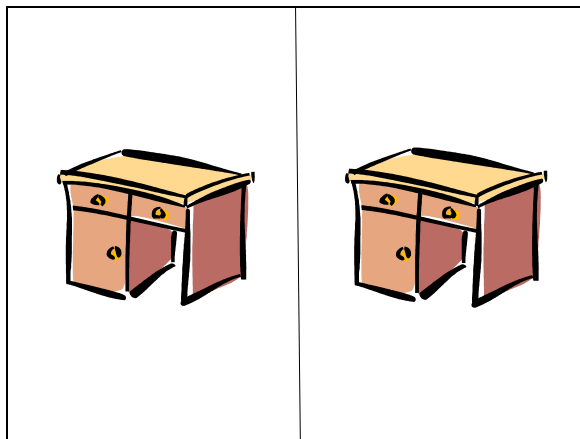
### 2. Das Bild



### 3. Die Lampe



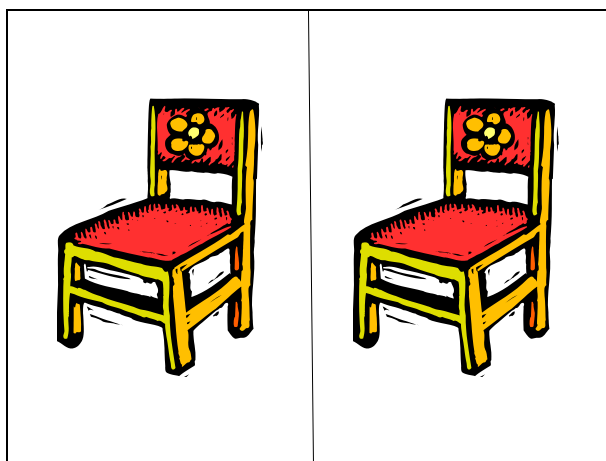
### 4. Der Tisch



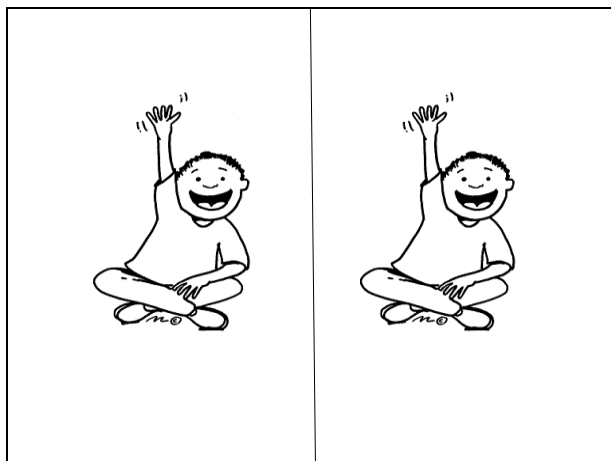
5. Die Blume



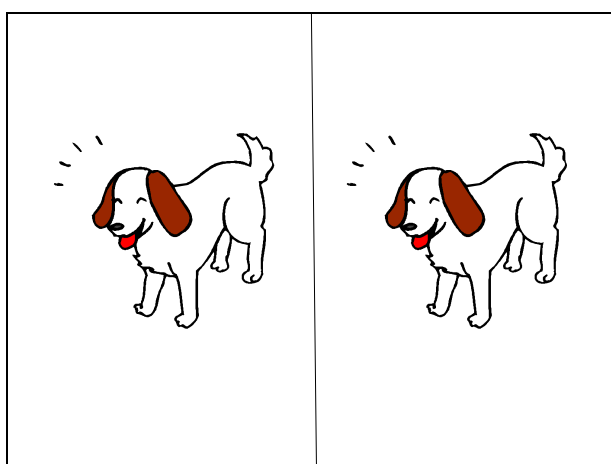
6. Der Stuhl



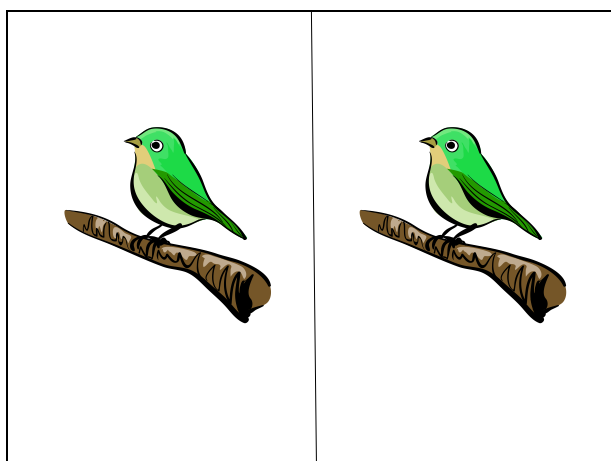
## 7. Das Kind



## 8. Der Hund



## 9. Der Vogel



## 10. Der Weihnachtsmann





## Anhang 2: Die Geschichte „Das kleine Pferd“

Es war einmal ein kleines Pferd mit seiner Mutter. Eines Tages sagt die Mutter zu dem kleinen Pferd, „Du bist jetzt ein großes Kind und selbständig. Du kannst mir sicherlich viel helfen. Kannst du diesmal den Reis alleine auf den Bauernhof tragen?“

Das kleine Pferd freut sich über das Vertrauen der Mutter. Es lädt sich den Reis auf und geht mit seiner Ladung fröhlich los.

Bald kommt das kleine Pferd an einen Fluss. Es fürchtet sich durch den Fluss zu gehen, denn es weiß nicht, wie tief das Wasser ist.

Es fragt eine alte Kuh, die gerade am Fluss Grass frisst. Die Kuh antwortet, „Du brauchst gar keine Angst vor dem Fluss zu haben. Er ist gar nicht tief. Das Wasser reicht nur bis zum Fußknöchel.“

Aber ein Eichhörnchen auf einem Baum schreit gleich, „Nein, das Wasser ist sehr tief, du könntest ertrinken. Gestern ist ein Freund von mir ins Wasser gefallen und ist ertrunken.“ Jetzt weiß das kleine Pferd nicht mehr, was es machen soll.

Es kehrt nach Hause zurück und erzählt der Mutter davon. Seine Mutter lacht und sagt zu ihm: „Überlege mal, warum das Wasser für die Kuh so seicht aber für das Eichhörnchen so tief ist? Du bist zwar nicht so groß wie eine Kuh, aber auch nicht so klein wie ein Eichhörnchen. Du musst das selbst ausprobieren. Dann weißt du, ob das Wasser für dich zu tief ist oder nicht.“

Das kleine Pferd geht zum zweiten Mal an den Fluss und versucht einige Schritte in den Fluss zu gehen – das Wasser reicht ihm gerade bis zum Knie.

Das kleine Pferd geht nun durch den Fluss und schreitet voller Freude auf den Bauernhof.

*Anhang 3: Bilder der Geschichte „Das kleine Pferd“*

Die Geschichte  
“*Das kleine Pferd*”  
1



2



3



4



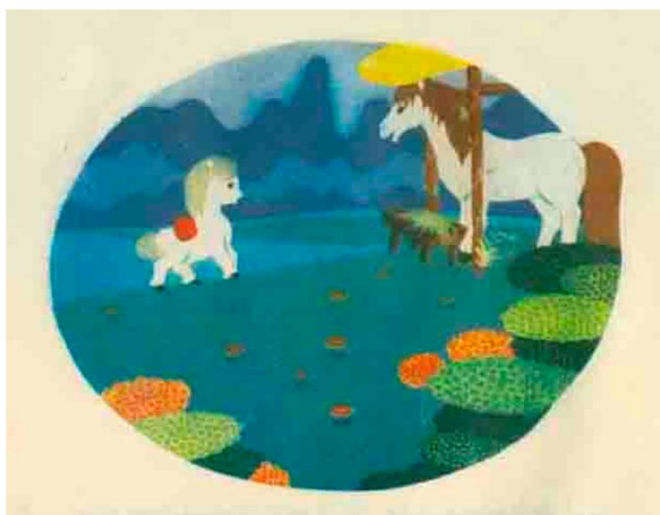
5



6



7



8



*Anhang 4: Persönliche Daten der Probanden in der Pilotstudie*

Nr.	Vorname	Muttersprache	Geburtsdatum	Geschlecht
1.	Aldion	Albanisch	23.09.01	m
2.	Alejandro	Spanisch	24.01.02	m
3.	Arberesha	Albanisch	13.07.01	w
4.	Delighty	Tamilisch	06.11.02	w
5.	Esther	Tamilisch	12.01.02	w
6.	Gabriella	Italienisch	19.01.02	w
7.	Joaquim	Portugiesisch	26.10.02	m
8.	Kujesga	Tamilisch	03.05.02	w
9.	Lisa	Berndeutsch	30.07.01	w
10.	Mathusuja	Tamilisch	28.02.02	w
11.	Max	Berndeutsch	20.10.01	m
12.	Moritz	Berndeutsch	14.12.02	m
13.	Narththanaa	Tamilisch	04.06.01	w
14.	Niko	Kroatisch	11.04.02	m
15.	Noah	Englisch	18.03.02	m
16.	Prince	Englisch	04.11.02	m

*Anhang 5: Elternbrief in der Pilotstudie im Kindergarten SH*

Bern, 18.01.2008

Liebe Eltern,

die Kindergartengruppe Ihrer Tochter/Ihres Sohnes beteiligt sich an einem sprachwissenschaftlichen Projekt der Universität Bern mit dem Titel „Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung“.

Wir möchten herausfinden, wie die regionalen Mundart den Hochdeutscherwerb bei mehrsprachigen Kindern beeinflusst. Deswegen wird eine Mitarbeiterin am \_\_\_\_\_ von 9:00 bis 11:00 mit den Kindern im Kindergarten SH eine kleine spielerische Untersuchung zum Sprachgebrauch durchführen. Selbstverständlich garantieren wir, dass keine persönlichen Daten gespeichert und alle Ergebnisse völlig anonym ausgewertet werden.

Wir hoffen, dass die Ergebnisse der Untersuchung dabei helfen, bessere Förderungsmöglichkeiten für mehrsprachige Kinder zu entwickeln.

Wir bedanken uns für Ihr Einverständnis und Ihre Kooperation im voraus und stehen Ihnen bei weiteren Fragen gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Elke Hentschel  
Projektleiterin

Prof. Dr. Iwar Werlen  
Projektleiter

[www.karmancenter.unibe.ch/zweitsprache](http://www.karmancenter.unibe.ch/zweitsprache)

Karman Center for Advanced Studies in the Humanities, Universität Bern  
Falkenplatz 16, CH 3012 Bern, Schweiz

Wei Li  
weili@kc.unibe.ch  
Tel.: 0041 31 631 54 80



## Anhang 6: Fragebögen für Lehrpersonen und Eltern

## Fragebogen A



**Fragebogen „DaZiD“ (A)**  
**Hochsprachstandserhebung bei fremdsprachigen Kindergartenkindern**

**I. Allgemeine Information des Kindergartens**

Name des Kindergartens: \_\_\_\_\_  
 Kinderzahl: \_\_\_\_\_  
 Davon Fremdsprachige: \_\_\_\_\_  
 Name der Lehrkraft: \_\_\_\_\_  
 Ort, Datum: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

**II. Spracherziehung im Kindergarten**1. *Haben Sie regelmäßig DaZ-Unterricht für Fremdsprachige?*

- ☐ Ja  
☐ Nein

1.1. Wenn ja, wie viele Wochenstunde? \_\_\_\_\_

1.2. Auf welche Lehrmaterialien ist der DaZ-Unterricht bezogen?  
 \_\_\_\_\_

2. *Haben Sie regelmäßig Hochsprachstunde für 5- bis 6-jährige?*

- ☐ Ja  
☐ Nein

2.1. Wenn ja, wie viele Wochenstunde? \_\_\_\_\_

2.2. Auf welche Lehrmaterialien ist die Hochsprachstunde bezogen?  
 \_\_\_\_\_

3. *Machen Sie regelmäßige sprachbezogene Beobachtung bei einzelnen Kindern?*

- ☐ Ja  
☐ Nein

3.1. Wenn ja, dokumentieren Sie die Beobachtung, insbesondere bei Sprachauffälligkeit oder Sprachentwicklungsproblemen der Kinder?

- ☐ Ja  
☐ Nein

4. *Führen Sie regelmäßige Sprachtests für Kinder durch?*

- ☐ Ja  
☐ Nein

[www.karmancenter.unibe.ch/zweitsprache](http://www.karmancenter.unibe.ch/zweitsprache)

Karman Center for Advanced Studies in the Humanities, Universität Bern  
 Falkenplatz 16, CH 3012 Bern, Schweiz

Wei Li  
 weili@kc.unibe.ch  
 Tel.: 0041 31 631 54 80





**Fragebogen „DaZiD“ (A)**  
**Hochsprachstandserhebung bei fremdsprachigen Kindergartenindern**

4.1. Wenn ja, welche Testmaterialien verwenden Sie dabei?

\_\_\_\_\_

**III. Was ist Sprachauffälligkeit für Sie?**

*Sprachrezeption*

- ☐ Schwierigkeiten beim Verstehen auf der Mundart
- ☐ Schwierigkeiten beim Verstehen auf dem Hochdeutschen

*Sprachproduktion*

- ☐ Probleme bei der Artikulation, der Aussprache
- ☐ Stottern
- ☐ Zu geringer Wortschatz
- ☐ Häufige Einwortsätze, Junks statt Satzbildung

**Ihre Bemerkungen:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Vielen Dank für Ihre Zusammenarbeit!**

## Fragebogen B



# Fragebogen „DaZiD“ (B)

## Hochsprachstandserhebung bei fremdsprachigen Kindergartenkindern

Ort und Datum: \_\_\_\_\_

Name der Lehrkraft \_\_\_\_\_

**I. Allgemeine Information des Kindes**

1. Name (Nachname, Vorname): \_\_\_\_\_
2. Besucht das Kind regelmäßig den Kindergarten?  
☐ Ja ☐ Nein
3. Besucht das Kind externe Kurse für Fremdsprachige?  
☐ Ja ☐ Nein ☐ Ich weiss nicht
4. Sprachverwendung des Kindes
  - Sprache mit anderen Kindern ☐ HD ☐ BD ☐ Andere: \_\_\_\_\_
  - Sprache im Alltag mit Lehrkräften ☐ HD ☐ BD ☐ Andere: \_\_\_\_\_
  - Sprache im Hochsprache-Unterricht ☐ HD ☐ BD ☐ Andere: \_\_\_\_\_
  - (in welcher Sprache reagiert das Kind?)
5. Ist das Kind sprachauffällig?  
☐ Ja, weil es
  - ☐ Schwierigkeiten beim Verstehen auf der Mundart hat.
  - ☐ Schwierigkeiten beim Verstehen auf dem Hochdeutschen hat.
  - ☐ Probleme bei der Artikulation, bei der Aussprache hat.
  - ☐ stottert.
  - ☐ über zu geringen Wortschatz im Deutschen verfügt.
  - ☐ häufig Junks verwendet statt richtige Sätze zu bilden, meistens nur Einwortsätze benutzt.☐ Nein

**II. Sprachverhalten**

Item	Beurteilung			
	4 überwiegend	3 gelegentlich	2 kaum	1 gar nicht
1. Stellt das Kind viele Fragen?				
im Berndeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Hochdeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Spricht das Kind flüssig?				
im Berndeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Hochdeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Spricht das Kind eigenaktiv?				
im Berndeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[www.karmancenter.unibe.ch/zweitsprache](http://www.karmancenter.unibe.ch/zweitsprache)

 Karman Center for Advanced Studies in the Humanities, Universität Bern  
 Falkenplatz 16, CH 3012 Bern, Schweiz

 Wei Li  
 weili@kc.unibe.ch  
 Tel.: 0041 31 631 54 80



**Fragebogen „DaZiD“ (B)**  
**Hochsprachstandserhebung bei fremdsprachigen Kindergartenindern**

im Hochdeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Versteht es verbale Instruktionen?				
im Berndeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Hochdeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Fragt das Kind beim Nichtverstehen nach?				
im Berndeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Hochdeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Verbessert sich das Kind oft?				
im Berndeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Hochdeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Beantwortet das Kind Fragen sinngemäß und verständlich?				
im Berndeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Hochdeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Erzählt es oder berichtet es über Erlebtes?				
im Berndeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Hochdeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**III. Sprachproduktion des Kindes**

Item	Beurteilung			
	4 überwiegend	3 gelegentlich	2 kaum	1 gar nicht
<b>I. Lautbildung / Aussprache</b>				
1. Spricht das Kind deutlich?				
im Berndeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Hochdeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Kann das Kind folgende Lauten richtig aussprechen?				
○ „ch“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
○ „r“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
○ stimmlose „ss“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
○ „sch“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>II. Wortschatz</b>				
3. Verwendet das Kind abstrakte Begriffe?				



**Fragebogen „DaZiD“ (B)**  
**Hochsprachstandserhebung bei fremdsprachigen Kindergartenkindern**

im Berndeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Hochdeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Verwendet das Kind Oberbegriffe?				
im Berndeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Hochdeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>III. Satzbau</b>				
5. Spricht das Kind in Ein-Wort-Satz?				
im Berndeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Hochdeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Verwendet das Kind Mehrwortäußerungen?				
im Berndeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
im Hochdeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Macht das Kind beim Sprechen typische grammatische Fehler?				
<input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Ja, zum Beispiel:    				

**IV. Ihre Bemerkungen**

\_\_\_\_\_  
 Vielen Dank für Ihre Zusammenarbeit!

## Fragebogen C

**Fragebogen „DaZiD“ (C)**  
**Hochsprachstandserhebung bei fremdsprachigen Kindergartenindern**



Name Ihres Kindes: \_\_\_\_\_

Elternteil: ☐ Mutter ☐ Vater

Ihre Muttersprache: \_\_\_\_\_

**I. Sprachverwendung in Ihrer Familie**

1. Welche Sprache sprechen Sie mit Ihrem Kind?  
☐ Hochdeutsch ☐ Berndeutsch ☐ Ihre Sprache ☐ Andere: \_\_\_\_\_
2. In welcher Sprache spricht das Kind mit Ihnen am meisten?  
☐ Hochdeutsch ☐ Berndeutsch ☐ Ihre Sprache ☐ Andere: \_\_\_\_\_
3. Welche Sprache spricht das Kind mit dem Vater/der Mutter?  
☐ Hochdeutsch ☐ Berndeutsch ☐ Ihre Sprache ☐ Andere: \_\_\_\_\_
4. Welche Sprache mit Geschwistern?  
☐ Hochdeutsch ☐ Berndeutsch ☐ Ihre Sprache ☐ Andere: \_\_\_\_\_
5. Welche Sprache mit Freunden / Nachbarn, mit denen Ihre Familie meist Kontakt hat?  
☐ Hochdeutsch ☐ Berndeutsch ☐ Ihre Sprache ☐ Andere: \_\_\_\_\_

**Kreuzen Sie bitte im folgenden beim jeweiligen Item die Zahl von 0-4 an:**

- 4 – überwiegend, sehr;  
 3 – gelegentlich, es geht;  
 2 – kaum, nicht so;  
 1 – gar nicht;  
 0 – Ich weiß es nicht.

**II. Sprachverhalten und Sprachkompetenz des Kindes in der Erstsprache**

Item	Beurteilung				
	4	3	2	1	0
1. Ist die Aussprache des Kindes deutlich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Stellt das Kind viele Fragen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Beantwortet das Kind Fragen sinngemäss und verständlich?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Erzählt es oder berichtet es über Erlebtes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Versteht es Sie gut?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Verwendet das Kind abstrakte Begriffe wie Gefühlswörter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Benutzt das Kind literarische Wörter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Verwendet das Kind Einwortsätze?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Verwendet das Kind vollständige Sätze?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[www.karmancenter.unibe.ch/zweitsprache](http://www.karmancenter.unibe.ch/zweitsprache)

Karman Center for Advanced Studies in the Humanities, Universität Bern  
 Falkenplatz 16, CH 3012 Bern, Schweiz

Wei Li  
 weili@kc.unibe.ch  
 Tel.: 0041 31 631 54 80



**Fragebogen „DaZiD“ (C)**  
**Hochsprachstandserhebung bei fremdsprachigen Kindergartenindern**

**III. Medienkonsum des Kindes zu Hause**

Item	Beurteilung				
	4	3	2	1	0
1. Sieht sich das Kind zu Hause TV-Programme oder Filme an?					
▪ im Berndeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ im Hochdeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ in der Erstsprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hört sich das Kind zu Hause Kassetten an?					
▪ im Berndeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ im Hochdeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ in der Erstsprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Lesen Sie dem Kind Bücher, Zeitschriften vor? Oder hat das Kind Zugriff zu Büchern?					
▪ im Berndeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ im Hochdeutschen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ in der Erstsprache	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**IV. Spracheinstellung**

○ Finden Sie die Sprachkompetenzen wichtig für Ihr Kind?

	<i>Hochdeutsch</i>	<i>Berndeutsch</i>	<i>Erstsprache</i>
▪ unwichtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ wichtig für die Schullaufbahn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ wichtig für das soziale Leben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ wichtig für zukünftige Berufschancen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ wichtig für die Identität, das Selbstbewusstsein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
▪ wichtig für anderes, nämlich _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Ihre Bemerkungen:**

---



---

**Vielen Dank für Ihre Zusammenarbeit!**

[www.karmancenter.unibe.ch/zweitsprache](http://www.karmancenter.unibe.ch/zweitsprache)

Karman Center for Advanced Studies in the Humanities, Universität Bern  
 Falkenplatz 16, CH 3012 Bern, Schweiz

Wei Li  
 weili@kc.unibe.ch  
 Tel.: 0041 31 631 54 80

## Anhang 7: Interviewsbogen

**Interviewsbogen „DaZiD“ (D)**  
**Hochsprachstandserhebung bei fremdsprachigen Kindergartenkindern**

Ort und Datum: \_\_\_\_\_

Name des Kindes: \_\_\_\_\_



Frage	Keine Antwort	Sprache der Antwort		Antwort				Bemerkungen
I-1. Kannst du nennen, welche Sprachen du kannst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> L1	<input type="checkbox"/> Andere: _____	
I-2. Was ist deine Lieblingssprache?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> L1	<input type="checkbox"/> Andere: _____	
I-3. Kannst du mir sagen, wie dein(e) beste(r) Freundin/Freund heisst?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD					
I-4. Welche Sprache sprichst du mit ihr/ihm?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> L1	<input type="checkbox"/> Andere: _____	
I-5. Welche Sprache sprichst du zu Hause am meisten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> L1	<input type="checkbox"/> Andere: _____	
I-6. Welche Sprache sprichst du im Kindergarten am meisten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> BD			
I-7. Welche Sprache findest du die leichteste?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> L1	<input type="checkbox"/> Andere: _____	
I-8. Welche Sprache findest du besonders schwierig?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> L1	<input type="checkbox"/> Andere: _____	
I-9. Welche Sprache kannst du besser, L1 oder Deutsch?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> D	<input type="checkbox"/> L1			
I-10. Welche kannst du besser, BD oder HD?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> BD			
II-1. Siehst du Fernsehsendungen und Filme an?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
II-2. Auf welcher Sprache sind sie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> L1	<input type="checkbox"/> Andere: _____	
II-3. Hörst du Kassetten oder CDs?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
II-4. Auf welcher Sprache sind sie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> L1	<input type="checkbox"/> Andere: _____	
II-5. Verstehst du sie gut?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
II-6. Lesen dir deine Eltern Bücher, Zeitschriften vor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
II-7. Auf welcher Sprache lesen sie vor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> L1	<input type="checkbox"/> Andere: _____	
II-8. Verstehst du deine Lehrerin, wenn sie auf HD spricht?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
II-9. Kannst du Bilder mit Wörtern zusammenpassen wenn sie auf HD gesprochen werden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
II-10. Kannst du Geschichte oder Märchen auf HD verstehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
III-1. Kannst du auf HD zählen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
III-2. Kannst du Lieder auf HD singen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
III-3. Kannst du Geschichten oder Märchen auf HD erzählen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	
III-4. Kannst du die Dinge im Klassenzimmer auf HD benennen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> BD	<input type="checkbox"/> HD	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1	

[www.karmancenter.unibe.ch/zweitsprache](http://www.karmancenter.unibe.ch/zweitsprache)

 Karman Center for Advanced Studies in the Humanities, Universität Bern  
 Falkenplatz 16, CH 3012 Bern, Schweiz

 Wei Li  
 weil@kc.unibe.ch  
 Tel.: 0041 31 631 54 80

*Anhang 8: Beispieltex t von den Geschichteerzählungen*

„Mama gesagt, sag, du zu komm zum Huus, das bisch du nid froh. U nächär das Kind wo Wasser gespringelt, springen und wo mama hesch au gsagt, und hie isch mama, und hie isch Kind. (xx.) U nächär sie, sie, ... Wie geit's springe? het gseit, u nächär es geit nümme, weis ächt nüm, wie geits süsch (xx), hier (xx). U nächär hie das het gseit, wie geits zum Wasser angerer Seite, komm und du hasch gesagt, du hasch keine Ahnung, du, du, ich häl f dich, het es gesagt. Und das isch (xx) gesagt. Ich helfe. Du het keine Ahnung. Nachher mama gesagt, und du komm keine Ahnung. Nachher sie Wasser ge, usegangen, keine Ahnung. Und, kein kein Würste. Und sie fröi. So glück. So Mama gesagt.“

„x“ – unklare Silbe

„...“ – kleine Pause