



universität  
wien

# MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Adaption von HAVAS 5 für B/K/S“

„Entwicklung eines Diagnoseinstruments zur Sprachstandserhebung von Kindern mit der Erstsprache B/K/S mittels Adaption von HAVAS 5, unter Anwendung vorhandener Daten.“

Verfasserin

Marina Čamber, Bakk. phil

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreuerin:

Dr. phil. Marion Döll

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst habe und dass ich ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, Oktober 2013

## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, die mich bei der Fertigstellung meiner Masterarbeit unterstützt und begleitet haben.

Besonders bedanke ich mich bei meiner Betreuerin, Frau Dr. Marion Döll, für ihre unkomplizierte, kompetente und anregende Unterstützung beim Verfassen dieser Arbeit.

Weiters möchte ich mich bei allen Kindern bedanken, die mir als ProbandInnen zur Verfügung standen und die mir eine große Motivation waren. Ein besonderer Dank gebührt auch Frau Dženita Özcan, die die Interviews in B/K/S durchführte.

Ganz herzlich bedanke ich mich bei meiner Familie und meinen Freundinnen, die in jeglichen Bereichen eine große Stütze waren und sind.

## **Widmung**

Ich widme diese Arbeit meinen Eltern als Zeichen meiner Dankbarkeit für ihre Liebe und Unterstützung.

## **Posveta**

Posvećujem ovaj rad svojim roditeljima, u znak zahvalnosti za njihovu ljubav i podršku.

## ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abb.	Abbildung
Abk.	Abkürzung
Akk.	Akkusativ
B/K/S	Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
Bsp.	Beispiel
ca.	circa
Dat.	Dativ
ebd.	ebenda
et al.	und andere
Fem.	Femininum
Gen.	Genitiv
Inst.	Instrumental
L1	first language; Erstsprache
L2	second language; Zweitsprache
Lok.	Lokativ
Mask.	Maskulinum
Neutr.	Neutrum
Nom.	Nominativ
o.A.	ohne Angabe
Pers.	Person
Pl.	Plural
s.	siehe
Sg.	Singular
vgl.	vergleiche
Vok.	Vokativ
VS	Volksschule
zit. nach	zitiert nach

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b> .....	<b>8</b>
1.1.	Motivation .....	8
1.2.	Verortung und Relevanz der Arbeit .....	9
1.3.	Forschungsleitende Fragestellung .....	10
1.4.	Hypothesen .....	10
1.5.	Aufbau der Arbeit .....	11

## I. THEORETISCHER TEIL

<b>2</b>	<b>SPRACHENVIELFALT IN DER SCHULE</b> .....	<b>13</b>
2.1.	Bestandsaufnahme österreichischer Schulen .....	13
2.2.	„Lebensweltliche Zweisprachigkeit“ (Gogolin 1988:10) .....	16
<b>3</b>	<b>DAS BOSNISCHE/KROATISCHE/SERBISCHE – EIN ÜBERBLICK</b> .....	<b>19</b>
3.1.	Sprachliche Situation .....	19
3.2.	Schrift und Orthographie .....	20
3.3.	Sprachsystem .....	22
3.3.1	Nomen .....	23
3.3.2	Adjektive .....	25
3.3.3	Pronomen .....	26
3.3.4	Numeralien .....	27
3.3.5	Verben .....	27
<b>4</b>	<b>SPRACHERWERB</b> .....	<b>31</b>
4.1.	Erstsprache vs. Muttersprache .....	31
4.2.	Zweitsprache .....	32
4.3.	Spracherwerbsforschung .....	35
4.4.	Theorien zum Zweitspracherwerb .....	37
4.4.1	Relevanz der Muttersprache .....	38
4.4.2	Kontrastivhypothese .....	40
4.4.3	Identitätshypothese .....	41
4.4.4	Interlanguagehypothese .....	41
4.4.5	Interdependenzhypothese .....	43
4.4.6	Schwellenhypothese .....	46
4.4.7	Aktueller Stand der Forschung .....	48

## II. EMPIRISCHER TEIL

<b>5</b>	<b>PROJEKT „MEHRSPRACHIGE KOORDINIERTER ALPHABETISIERUNG“</b>	
5.1.	Vorstellung/Abriss .....	49
5.2.	Sprachstandserhebung mittels HAVAS 5 .....	49
<b>6</b>	<b>HAVAS 5</b> .....	<b>51</b>
6.1.	Ziel .....	52
6.2.	Auswertung .....	54
6.3.	Warum weint die Katze? .....	55

<b>7</b>	<b>KONZEPTION FÜR DIE ADAPTION VON HAVAS 5 FÜR B/K/S .....</b>	<b>56</b>
7.1.	Die Relevanz des sprachlichen Handelns .....	56
7.2.	Kontrastivität als Ausgangsbasis .....	57
7.3.	Polnisch und Russisch als Wegweiser .....	60
7.4.	Adaption von HAVAS 5 für B/K/S .....	64
7.4.1	Vorangehende Studien zur Morphosyntax des B/K/S .....	64
7.5.	Indikatoren des Sprachstandes der „einfachen Syntax“ .....	66
7.4.2	Nominalflexion .....	67
7.4.3	Verbmorphologie.....	71
7.4.4	Tempora.....	73
<b>8</b>	<b>AUSWERTUNGSHINWEISE.....</b>	<b>76</b>
8.1.	Formen des Verbs .....	76
8.2.	Vertiefende Beobachtung .....	77
8.3.	Nominalflexion .....	78
8.4.	Verbindungen von Sätzen .....	79
<b>9</b>	<b>AUSWERTUNG DER SPRECHPROBEN .....</b>	<b>80</b>
9.1.	Aufgabenbewältigung .....	80
9.2.	Bewältigung der Gesprächssituation .....	84
9.3.	Verbaler Wortschatz .....	87
9.4.	Formen des Verbs .....	90
9.4.1	Übergangserscheinungen beim Erwerb der Verbformen .....	91
9.5.	Nominalflexion .....	93
9.6.	Verbindung von Sätzen .....	95
<b>10</b>	<b>DISKUSSION DER ERGEBNISSE.....</b>	<b>97</b>
10.1.	Aufgabenbewältigung .....	97
10.2.	Abschlussfrage „Zašto plače mačka?“ .....	99
10.3.	Bewältigung der Gesprächssituation .....	99
10.4.	Verbaler Wortschatz .....	99
10.5.	Formen des Verbs .....	101
10.6.	Nominalflexion .....	104
10.7.	Verbindung von Sätzen .....	105
10.8.	Conclusio .....	106
<b>11</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>108</b>
11.1.	Abbildungsverzeichnis .....	115
11.2.	Tabellenverzeichnis .....	116
	<b>ANHANG.....</b>	<b>118</b>
	Auswertungsbogen für B/K/S	
	Auswertungshinweise für B/K/S	
	Abstract	
	Curriculum Vitae	

# 1 EINLEITUNG

*„Sprache ist geistige Heimat“*

Mit diesen Worten beschreibt der bosnische Autor Dževad Karahasan, was er mit Sprache verbindet. Sprache beeinflusst den Menschen in seinem Denken und somit auch wie er die Welt um sich herum wahrnimmt und versteht. Verliert man eine Sprache, so verliert man nicht nur eine zusätzliche Kompetenz sich mit jemandem verständigen zu können, man verliert so viel mehr...

## 1.1. Motivation

Aus persönlichem Interesse an der Förderung der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit in Österreich, meiner Erstsprache Kroatisch, den aus Lehrveranstaltungen zur Sprachstandsdiagnostik gewonnen Kenntnissen und der Notwendigkeit eines Sprachstandsdiagnoseinstruments für B/K/S, habe ich die gebotene Chance genutzt, das profilanalytische Instrument HAVAS 5 für die Sprache(n) Bosnisch/Kroatisch/Serbisch zu adaptieren.

Im Rahmen des Projekts „Mehrsprachige koordinierte Alphabetisierung“ an der Modellschule im 15. Wiener Gemeindebezirk wurden Sprachstandserhebungen aller ErstklasslerInnen vorgenommen. Dieses Projekt zielte darauf ab, Kinder mit den Erstsprachen Türkisch und B/K/S bilingual zu alphabetisieren, um so ihre sprachlichen Kompetenzen zu fördern. Da der 15. Bezirk gemeinhin als ein sozial benachteiligter und durch seinen hohen Anteil an MigrantInnen unterschiedlichster Erstsprachen sehr heterogener Bezirk betrachtet werden kann, sieht sich die Institution Schule mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert. Mit dem genannten Projekt wurde ein klassenübergreifendes Unterrichtsmodell entwickelt, welches den Kindern ermöglichen sollte ihre sprachlichen Fähigkeiten bestmöglich zu nutzen und zu entfalten. Im Zuge dessen war es auch von Belang, die Sprachstandsentwicklung der Kinder zu beobachten bzw. zu messen, um Progressionen im Erwerbsprozess nachvollziehen zu können.

Das Sprachstanderhebungsverfahren HAVAS 5 (s. Kapitel 6) wurde hierbei herangezogen, um die mündliche Sprachfähigkeit der Kinder in Deutsch, Türkisch und B/K/S zu messen. Da jedoch für B/K/S bis dato kein Auswertungsbogen konzipiert wurde, schuf dieser Rahmen eine geeignete Möglichkeit sich mit der Entwicklung eines sprachdiagnostischen Instruments zu befassen, welches den Sprachentwicklungsstand von Kindern mit der/den Erstsprache(n) B/K/S messen soll, um so den etwaigen Förderbedarf der Kinder zu definieren.

## 1.2. Verortung und Relevanz der Arbeit

Im Migrationskontext wurde stets ein Fokus darauf gelegt, Kindern aus Migrantenfamilien die für den Bildungserfolg notwendigen Deutschkompetenzen möglichst rasch zu vermitteln, um somit die Eingliederung ins Schulsystem zu ermöglichen. Trotz einschlägiger Erkenntnisse aus der Bilingualismusforschung, zur Relevanz der Erstsprache, wurde auf Mehrsprachigkeit dabei wenig eingegangen. (vgl. DE CILLIA 1998:229f)

Im diesjährigen Bericht des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur zum Thema *Spracherwerb und Migration* fasst der Sprachwissenschaftler DE CILLIA (vgl. 2013:6f) die Hauptargumente zur Förderung der Erstsprache von Kindern mit Migrationshintergrund wie folgt zusammen:

- Das Erlernen der Muttersprache gleichzeitig mit der Unterrichtssprache / Zweitsprache (in unserem Fall Deutsch) in der Schule behindert den Erwerb der Zweitsprache nicht, sondern im Gegenteil:
- Eine stabile Erstsprache fördert und erleichtert den Erwerb der Zweitsprache und aller anderen Sprachen.
- Die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse und die Qualität und Quantität von Spracherwerbsstrategien ist bei bilingualen Kindern höher als bei monolingualen.
- Die sprachliche Kreativität wird gefördert.
- Positive Einflüsse auf die verbalen und nonverbalen Intelligenzleistungen werden festgestellt.

- Die Verständigung mit Familienangehörigen (etwa mit den Großeltern im Herkunftsland der Eltern) ist ohne Einschränkung möglich.  
(DE CILLIA 2013:6f)

Ungeachtet zahlreicher Studien, die belegen, dass das Erlernen der Erstsprache für das Erlernen der Zweitsprache unterstützend ist, hinkt Österreich in der Umsetzung hinterher. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit werden die, in diesem Zusammenhang aussagekräftigen Studien, sowie Hypothesen, diskutiert.

### **1.3. Forschungsleitende Fragestellung**

Die forschungsleitende Fragestellung zu dieser Arbeit umfasst zwei zentrale Fragen, die wie folgt lauten:

*Wie kann das Sprachstandserhebungsverfahren HAVAS 5 für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch adaptiert werden, um den Sprachförderbedarf bei Kindern mit der Erstsprache B/K/S festzustellen?*

*Wurde mit dem muttersprachlichen bzw. erstsprachlichen Unterricht eine Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen in B/K/S erzielt?*

Trotz einer sehr großen Anzahl an Kindern im österreichischen Schulsystem, die B/K/S als Erstsprache aufweisen (s. Abb. 1), sind kaum Sprachstandserhebungsverfahren für diese Sprache/n vorhanden.

### **1.4. Hypothesen**

In Hinblick auf die zweite Forschungsfrage zur Verbesserung der erstsprachlichen Kompetenzen der bilingual alphabetisierten Kinder der Modellschule ergeben sich für mich folgende Hypothesen:

- Die B/K/S-Kenntnisse der Kinder, die am Projekt „mehrsprachige koordinierte Alphabetisierung“ beteiligt waren, haben sich im Untersuchungszeitraum verbessert.
- Die Sprachkenntnisse der Kontrollgruppe sind gleich geblieben.
- Es sind ähnliche Fehler bei den ProbandInnen beider Gruppen feststellbar.
- Beide untersuchten Gruppen haben erhebliche Probleme mit der Deklination.

## **1.5. Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Entwicklung eines sprachstandsdiagnostischen Instruments für B/K/S. Einen Hauptteil dieser Arbeit stellt daher die Adaption des profilanalytischen Diagnoseinstruments HAVAS 5 für B/K/S dar.

Diese Masterarbeit gliedert sich in einen theoretischen (ab Kap. 2) und einen empirischen Teil (ab Kap. 5). Im theoretischen Teil wird ein Überblick darüber gegeben, wie das momentane Bild an österreichischen Schulen bezüglich Sprachenvielfalt, im Speziellen hinsichtlich des Bosnischen/Kroatischen/Serbischen, aussieht. Ferner wird der Umgang mit der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ (vgl. GOGOLIN 1988:10) von Kindern im hiesigen Schulsystem beleuchtet. Ein grober Überblick zum Sprachsystem von B/K/S wird im dritten Kapitel gegeben, wobei der Fokus dabei auf jene sprachstrukturellen Felder gelegt wird, die im weiteren Verlauf dieser Arbeit bzw. für die Adaption von HAVAS 5 für B/K/S von Belang sein werden. Das vierte Kapitel befasst sich schließlich mit der Begriffsdefinition von Erst- und Zweitsprache sowie den, in diesen Zusammenhang relevanten, Spracherwerbstheorien.

Der empirische Teil der Arbeit umreißt anfangs kurz das Projekt „Mehrsprachige koordinierte Alphabetisierung“ im Zuge dessen Sprechproben b/k/s-sprachiger SchülerInnen erhoben wurden, auf deren Grundlage die Adaption von HAVAS 5 für B/K/S fundiert. Im anschließenden sechsten Kapitel wird das profilanalyti-

sche Instrument HAVAS 5 erörtert, das die Basis für das nachfolgende siebte Kapitel bietet, in dem die Vorgehensweise der Adaption für B/K/S aufgezeigt wird. Ein starker Fokus wird diesbezüglich darauf gelegt, aussagefähige Indikatoren für den Sprachstand in B/K/S zu definieren. Diese werden aufgrund von ausgiebiger Literaturrecherche, den vorhandenen Sprechproben und durch einen kontrastiven Vergleich zu den bereits existenten Sprachen, die für HAVAS 5 vorliegen, konzipiert. Das achte Kapitel geht auf die Auswertungshinweise (s. Anhang), die für die Auswertung der Sprechproben benötigt werden, näher ein und beschreibt dabei vor allem jene Punkte, die sich von den restlichen Sprachen von HAVAS 5 unterscheiden. Im neunten Kapitel wird schließlich die Auswertung der Ergebnisse beleuchtet. Der Schlussteil der Arbeit ist den hier gewonnenen Ergebnissen gewidmet und wird hinsichtlich der anfangs aufgestellten Hypothesen sowie Forschungsfragen erörtert. Das Literaturverzeichnis, sowie ein Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen, ist unter Kapitel Elf ersichtlich.

Im Anhang befindet sich das adaptierte Sprachstandsdiagnoseinstrument in Form eines Auswertungsbogens für die Erstsprache B/K/S sowie die dazugehörigen Auswertungshinweise für selbige Sprache.

# I. THEORETISCHER TEIL

## 2 SPRACHENVIELFALT IN DER SCHULE

### 2.1. Bestandsaufnahme österreichischer Schulen

Auf der Homepage der EUROPÄISCHEN KOMMISSION (vgl. EUROPÄISCHEN KOMMISSION [Online]) ist in einem Text zum Thema Mehrsprachigkeit aus dem Jahr 2008 zu lesen:

Die harmonische Koexistenz vieler Sprachen in Europa ist ein kraftvolles Symbol für das Streben der Europäischen Union nach Einheit in der Vielfalt, einem der Eckpfeiler des europäischen Aufbauwerks. Sprachen sind Merkmal der persönlichen Identität, aber auch Teil des gemeinsamen Erbes. Sie können als Brücke zu anderen Menschen dienen und öffnen den Zugang zu anderen Ländern und Kulturen, fördern also das gegenseitige Verständnis. Eine erfolgreiche Mehrsprachigkeitspolitik kann die Lebenschancen der Bürger vergrößern, indem sie ihre Beschäftigungsfähigkeit steigert, den Zugang zu Dienstleistungen und das Geltendmachen von Rechten erleichtert und schließlich die Solidarität durch intensiveren interkulturellen Dialog und mehr sozialen Zusammenhalt stärkt. Geht man mit dieser Einstellung an die sprachliche Vielfalt heran, kann sie in der heutigen globalisierten Welt immer mehr zu einem wertvollen Trumpf werden. [...]

Darin heißt es weiter, dass die Mitgliedsstaaten der EU mit der Verfolgung des sogenannten „Barcelona-Ziels“ anstreben, ihre BürgerInnen neben der Erstsprache zu zwei weiteren Fremdsprachen zu befähigen. (vgl. EUROPÄISCHE KOMMISSION [Online])

Wenn man nun bedenkt, welch einen Vorteil Österreich in dieser Hinsicht vorweist, da bereits 19,3% aller SchülerInnen im Schuljahr 2011/12 (s. Abb. 2) eine andere Erstsprache als Deutsch aufwiesen und somit eine Sprachenvielfalt bei vielen bereits gegeben ist, ist es andererseits erschreckend, wie wenig dieser „Trumpf“ genutzt und gefördert wird.

An dieser Stelle vermeide ich es bewusst, das schlechte Abschneiden Österreichs bei der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) wiederzukäuen, sondern verweise lediglich auf den OECD Bericht aus dem Jahr 2009, der sich ausgiebig mit dem Thema der Migration und Bildung in Österreich befasst. (vgl. NUSCHE/SHEWBRIDGE/LAMHAUGE RASMUSSEN 2009)

Vielmehr möchte ich kurz aufzeigen, wie es um die Erstsprachen in Österreich bestellt ist, die, wie die folgende Statistik zeigt (s. Abb. 1), vielfältig im hiesigen Bildungssystem vertreten zu sein scheinen.

	insgesamt	APS*	AHS- Unterstufe	AHS- Oberstufe	Berufsschu- len	BMHS*
insgesamt	1.140.545	596.444	112.330	88.412	137.881	205.478
Deutsch	929.844	456.571	94.673	76.463	124.947	177.190
<b>BKS</b>	<b>62.711</b>	42.654	6.160	3.033	5.080	5.784
Türkisch	56.157	40.711	2.638	1.858	4.206	6.744
Albanisch	14.117	10.384	763	418	869	1.683
Rumänisch	8.933	6.084	676	464	403	1.306
Arabisch	6.982	4.474	1.163	799	124	422
Polnisch	5.804	2.909	968	790	268	869
Ungarisch	4.346	2.528	519	430	179	690
Englisch	3.599	2.498	395	362	97	247
Tschetsche- nisch	2.320	1.921	161	49	73	116

\* APS= Allgemein Bildende Pflichtschulen, BMHS= Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen, inklusive Mittlere Schulen mit Organisationsstatut und Höhere Schulen mit Lehrer- und Erzieherbildung

Abbildung 1: Die 10 häufigsten Erstsprachen von SchülerInnen nach Schultyp (STATISTIK AUSTRIA zit. nach Medienservicestelle [Online])

Im Schuljahr 2010/11 besuchten insgesamt 210.788 SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch eine österreichische Schule. Davon war die größte Gruppe jene mit B/K/S als Erstsprache mit 62.711 Kindern und Jugendlichen, gefolgt vom Türkischen mit 56.157 Schülerinnen und Schülern. Die obige Tabelle zeigt nur die zehn am häufigsten vertretenen Erstsprachen im österreichischen Schulsystem. Laut STATISTIK AUSTRIA gibt es im Ganzen an die 80 Erstsprachen.

Der Begriff des „monolingualen Habitus“, der von GOGOLIN (1994) geprägt wurde, spiegelt nicht nur die Realität des deutschen Bildungswesens wider, sondern beschreibt auch die österreichische Schulsituation. Trotz der Sprachenvielfalt, die in der heutigen Gesellschaft charakteristisch ist, herrscht im Bildungsbereich immer noch eine „nationalstaatliche“ Auffassung der Sprache des Bildungssystems vor. Mit dem Konzept des Nationalstaates verbindet GOGOLIN (1994:9f) in diesem Zusammenhang, die in einem Land gesprochene Amtssprache, die sich durch die Geschichte hindurch als identitätsstiftendes Merkmal herausgebildet hat, aber nicht mehr als zeitgemäß betrachtet werden kann. Bei einem fast 45%-igen Anteil an mehrsprachigen SchülerInnen an Wiener Schulen (s. Abb. 2) kann die monolinguale Schule als obsolet betrachtet werden.

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache in %										
Schultyp	Österreich	Burgenland	Kärnten	NÖ	OÖ	Sbg.	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
<b>Schultypen zusammen <sup>2)</sup></b>	<b>19,3</b>	<b>12,5</b>	<b>9,6</b>	<b>11,7</b>	<b>15,3</b>	<b>16,3</b>	<b>11,0</b>	<b>12,4</b>	<b>20,2</b>	<b>44,3</b>
Volksschulen	24,8	14,7	11,5	15,5	21,2	22,4	14,4	16,7	28,3	53,9
Hauptschulen	21,7	13,2	9,3	12,1	17,7	17,1	8,5	12,6	19,6	66,0
Sonderschulen	29,4	16,2	10,9	19,9	25,9	27,2	16,8	23,5	34,9	54,0
Polytechnische Schulen	25,5	17,9	12,5	14,2	23,3	21,3	15,8	14,8	28,5	63,3
Neue Mittelschulen	27,4	16,1	15,4	20,1	30,8	42,8	28,4	28,0	26,9	49,6
Allgemein bildende höhere Schulen	15,3	10,8	9,4	6,6	9,5	10,1	9,9	7,2	9,5	31,7
darunter AHS-Unterstufe	16,2	11,1	9,5	6,9	11,0	11,6	10,5	7,6	10,9	32,9
Sonst. allg. bild. (Statut-)Schulen <sup>1)</sup>	29,8	1,4	-	1,9	1,7	23,9	4,5	1,8	6,1	56,8
Berufsschulen	10,6	7,0	3,7	4,2	7,2	9,1	3,5	6,6	6,8	34,9
Berufsbildende mittlere Schulen	20,3	16,1	10,4	15,8	14,7	15,1	13,6	11,3	20,4	52,7
Sonstige ber.bild. (Statut-)Schulen	10,7	-	7,3	11,5	4,4	13,7	5,7	3,4	3,3	23,4
Berufsbildende höhere Schulen	13,6	10,0	8,8	9,7	9,7	11,8	8,6	8,4	13,3	32,7
Lehrerbildende mittlere Schulen	3,8	-	-	-	1,5	-	1,1	7,9	-	3,9
Lehrerbildende höhere Schulen	3,6	3,4	2,5	1,9	1,7	2,1	1,0	1,5	2,5	9,1
Schulen im Gesundheitswesen	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Akademien im Gesundheitswesen	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.

Q: STATISTIK AUSTRIA, Schulstatistik. Erstellt am 20.11.2012. 1) Inkl. Schulen mit ausländischem Lehrplan. - 2) Ohne Schulen und Akademien im Gesundheitswesen.

Abbildung 2: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache in %

Obwohl zahlreiche Studien bestätigen, dass sich eine hohe Kompetenz in der Erstsprache positiv auf den Erwerb der Zweitsprache und somit auf den Bildungserfolg auswirkt, sind noch immer starke Bildungsbenachteiligungen von Kindern aus Migrantenfamilien zu bemerken. Dazu mehr unter Kapitel 4.4.

Das schlechte Abschneiden der Kinder mit Migrationshintergrund bei Studien wie PISA, TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) oder PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) zeigen auf, dass im Vergleich zu monolingualen deutschsprachigen Kindern wesentliche Leistungsrückstände vorliegen. (vgl. NUSCHE/SHEWBRIDGE/LAMHAUGE RASMUSSEN 2009:18) Doch nicht nur aufgrund eines vorliegenden Migrationshintergrundes schnitten Kinder bei Schulstudien schlechter ab als ihre Altersgenossen, vielmehr ist die sprachliche Kompetenz im Allgemeinen das Ausschlaggebende. Studien, die an deutschen Schule durchgeführt wurden, haben gezeigt, dass auch deutsche Kinder erhebliche Sprachdefizite aufwiesen, wobei hiervon vor allem Kinder aus bildungsfernen Familien betroffen sind. (vgl. LÜTJE-KLOSE 2007:135) Die Arbeit von CHUDASKE (2012) zeigt auf, wie eine zielgerechte Förderung von Kindern die schulfachlichen Leistungen erheblich verbessern würde. CHUDASKE (2012:320f) plädiert für eine diagnosegestützte Sprachförderung an Schulen, kontrastiert jedoch nüchtern, dass die Umsetzung von derartigen Maßnahmen wohl noch auf sich warten ließe. ExpertInnen sind sich weitestgehend einig, dass nur durch einen gezielten Einsatz von Fördermaßnahmen sprachlichen Mankos entgegengewirkt werden kann. (vgl. LÜTJE-KLOSE 2009; DÖLL 2012; REICH/ROTH 2007)

## **2.2. „Lebensweltliche Zweisprachigkeit“ (Gogolin 1988:10)**

Ich möchte hier den von GOGOLIN (1988:10) geprägten Begriff der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ aufgreifen, der die Situation von Migrantenkindern prägnant zusammenfasst. GOGOLIN (1994:16) meint damit eine sich natürlich ergebende zweisprachige Lebenswelt, die sie an den HABERMAS'schen Lebenswelt-

begriff (1981) anlehnt. Viele Migrantenfamilien leben in Ländern mit einer nicht-familiensprachlichen Umgebung und sind somit im öffentlichen Leben - in den meisten Fällen - auf die Sprache der Mehrheitsbevölkerung angewiesen. Kinder, die in solchen Familien aufwachsen, sind spätestens mit Eintritt in den Kindergarten bzw. bei der Einschulung mit einer zwei- oder mehrsprachigen Umgebung konfrontiert.

Die Sprache ist Teil der Identität eines Menschen und dieser gilt es entsprechend Platz einzuräumen. Vor allem der Erstspracherwerb, so KLEIN (1992:18), sei eng mit der Entwicklung einer sozialen Identität verbunden. Die Zwei- oder auch Mehrsprachigkeit zieht sich durchs ganze Leben und darf nicht als kurze Episode der Bildungslaufbahn verstanden werden, die es gilt abzuarbeiten, um den Vorstellungen des Lehrplanes gerecht zu werden. Unterricht in der Erstsprache sollte sich durch die gesamte Schullaufbahn ziehen und abgesehen von Sprachwissen, auch Kulturwissen, im Sinne der lebensnahen Wirklichkeit der Kinder, vermitteln. GOGOLIN (1988:99ff) verweist in diesem Zusammenhang auf die Selbstverständlichkeit der Relevanz des Deutschunterrichts für Inländerkinder und argumentiert für eine egalitäre Auffassung der Erstsprachen von Migrantenkindern, um so auch der zweisprachigen Lebenswelt gerecht zu werden.

Die „Lebensweltliche Zweisprachigkeit“ wie GOGOLIN (1988:10) sie beschreibt, wird zu einem „Stolperstein“ in einem monolingualen System. Stolperstein insofern, als dass Kinder, die zuhause eine andere Erstsprache als Deutsch sprechen, mit Eintritt ins Bildungssystem eine Bildungsbenachteiligung erfahren. (vgl. GOGOLIN 1988:77f) Kinder, die dem Unterricht aufgrund sprachlicher Hindernisse nicht folgen können, weil es ihnen an rezeptiven und/oder produktiven Sprachfähigkeiten mangelt, bleiben meist auch die Chancen auf Bildungserfolg verwehrt. (vgl. GOGOLIN/NEUMANN/ROTH 2005:12)

Unzureichende sprachliche Kompetenzen bei Kindern mit Migrationshintergrund, die den Ansprüchen eines monolingual geprägten Bildungssystems nicht gerecht werden, können oftmals sogar in Sprachentwicklungsproblemen mün-

den, die sich anhand von Lese-Rechtschreibschwächen, Kommunikationsbarrieren, sowie sozialen Verhaltensunsicherheiten äußern. (vgl. FRIED 2005:19)

Trotz zahlreicher, bewährter Schulmodelle aus anderen Ländern bzw. auch erfolgreicher Schulversuchsmodelle, die in Österreich durchgeführt wurden, weist das österreichische Schulsystem noch reichlich Aufholbedarf in der Förderung von MigrantInnensprachen auf.

### **3 DAS BOSNISCHE/KROATISCHE/SERBISCHE – EIN ÜBERBLICK**

Ich möchte mich in diesem Kapitel dem Überblick der Sprachstruktur des Bosnischen/Kroatischen/Serbischen widmen, da B/K/S vor allem im Zusammenhang dieser Arbeit als relevante Sprache gesehen wird.

#### **3.1. Sprachliche Situation**

Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (B/K/S) gehört zur Gruppe der südslawischen Sprachen, die ein Sprachzweig der slawischen Sprachen ist und zur indogermanischen Sprachfamilie gehört. Insgesamt beläuft sich die Zahl der SprecherInnen dieser Sprache(n) auf ca. 22 Millionen, wobei die meisten davon auf dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawiens anzutreffen sind. Ich stütze mich hier auf die Angaben von ILIĆ MARKOVIĆ (o.A.), die die SprecherInnen nach diesen drei Sprachen aufteilt, wonach das Bosnische ca. 4 Mio. SprecherInnen hat, von denen die meisten in Bosnien und Herzegowina anzutreffen sind, aber auch in Kroatien, Serbien, Montenegro, Makedonien, Slowenien und im Kosovo. Das Kroatische verfügt über 6,2 Mio. SprecherInnen, von denen 4,8 Mio. auf dem Staatsgebiet von Kroatien leben und die restlichen in Bosnien und Herzegowina, Serbien und Slowenien beheimatet sind. Das Kroatische wird auch als Minderheitensprache in Österreich (Burgenlandkroatisch), Ungarn und Italien gesprochen. Das Serbische zählt ca. 11,2 Mio. SprecherInnen, von denen sich ca. 7 Mio. in Serbien befinden, während der Rest in Montenegro, Bosnien und Herzegowina (Republika Srpska) und Makedonien vorzufinden ist. Das Serbische als Minderheitensprache, wird in Ungarn, Rumänien, Bulgarien, Griechenland und Albanien gesprochen. (vgl. ILIĆ MARKOVIĆ o.A.)

Seit dem Jugoslawienkonflikt Anfang der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts spricht man vermehrt vom „Bosnischen“, „Kroatischen“ und „Serbischen“ als eigenständigen Sprachen und immer seltener vom Serbokroatischen, wie es davor der Fall war. Die Unterschiede innerhalb dieser drei Sprachsysteme sind im Bereich der Lexik, Syntax, Morphologie und Phonetik zu finden. Jedoch sind

im Bereich der Grammatik nur wenige Unterschiede vorzufinden. (vgl. MÜLLER/CHUDOBA 2002ff)

Innerhalb dieser Sprachen erfolgt eine Unterteilung in drei Dialektgruppen: das *Kajkawische*, das *Čakawische* und das *Štokawische*. Dies bezieht sich auf das Interrogativpronomen **was** und wird in den unterschiedlichen Gebieten als **kaj**, **ča** und **što** verwendet. Der štokawische Dialekt ist der am weitesten verbreitete und wird im gesamten Sprachgebiet am häufigsten verwendet. Im 19. Jahrhundert wurde das Štokawische als Grundlage für die Standardsprache herangezogen und zwar auf Basis des osterherzegowinischen Dialekts des Štokawischen – dem Neuštokawischen. Die štokawische Dialektgruppe wird wiederum in drei Aussprachevarianten unterteilt, in das *ljekawische*, das *Ekawische* und das *lkawische*, das sich von dem Reflex des altkirchenslawischen Lautes *Jat* (\*ě) ableitet. Das *Jat* kann als *i* (lkawisch), als *ije* (ljekawisch) oder als *e* (Ekawisch) ausgesprochen werden. Um hier anhand eines Beispiels die Mundarten zu verdeutlichen, verwende ich das Wort *Kind* = *dijete* (ljekawisch) – *dite* (lkawisch) – *dete* (Ekawisch). Das ljekawische wird hauptsächlich in Kroatien, Bosnien und Herzegowina und in Montenegro gesprochen, das Ekawische hauptsächlich in Serbien und das lkawische in Dalmatien und der westlichen Herzegowina. Wenn man folglich die Unterschiede zwischen dem Kroatischen und Serbischen im Groben versucht zu differenzieren, so ist die Anwendung des ljekawischen bzw. des Ekawischen ihr Hauptmerkmal. (vgl. WINGENDER o.A.:276; WINGENDER 2002; DURBABA 2010)

### 3.2. Schrift und Orthographie

Neben der Unterscheidung in der Anwendung des ljekawischen und des Ekawischen, ist zwischen dem Kroatischen und Serbischen das Alphabet ein wichtiges Abgrenzungsmerkmal. Während im Kroatischen die lateinische Schrift verwendet wird - in Anlehnung an das Tschechische - wird im Serbischen das kyrillische Alphabet benutzt, was sich auf politische Einflüsse Russlands auf Serbien zurückführen lässt. Das Bosnische verwendet hauptsächlich das latei-

nische Alphabet, was durch die jahrhundertelange Besetzung seitens des Osmanischen Reiches und deren Einfluss auf die bosnische Sprache zu erklären ist. Dennoch sind in Bosnien und Herzegowina beide Alphabete, sowie alle drei Sprachvarietäten amtlich. (vgl. MÜLLER/CHUDOBA 2002ff:3; NEWEKLOWSKY o.A:450)

Latein.	kyrillisch	API	latein.	kyrillisch	API	latein.	kyrillisch	API
a	а	a	g	г	g	o	о	o
b	б	b	h	х	h	p	п	p
c	ц	ts	i	и	i	r	р	r
č	ч	tʃ	j	ј	j	s	с	s
ć	ћ	tʃ	k	к	k	š	ш	ʃ
d	д	d	l	л	l	t	т	t
dž	џ	dʒ	lj	љ	ʎ	u	у	u:
đ	ђ	dʲ	m	м	m	v	в	v
e	е	ɛ	n	н	n	z	з	z
f	ф	f	nj	њ	n	ž	ж	ʒ

Abbildung 3: Schriftsysteme des Serbokroatischen (zit. nach MÜLLER/CHUDOBA 2002ff:9)

Das lateinische Alphabet ist dem deutschen relativ ähnlich und verfügt neben den üblichen Buchstaben *a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, t, u, v, z* noch die Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen *č, ć, dž, đ, lj, nj, š, ž*. Sowohl das kyrillische, als auch das lateinische Alphabet verfügen über 5 Vokale, jedoch hat das lateinische Alphabet nur 22 Konsonanten, während das kyrillische 25 Konsonanten aufweist. Das liegt daran, dass in der kyrillischen Schrift einige Phoneme, die im lateinischen Alphabet durch eine Graphemkombination erfasst werden, im Kyrillischen ein eigenes Graphem erhalten <lj, nj, dž>. (vgl. MÜLLER/CHUDOBA 2002ff:9)

Zur Rechtschreibung ist noch anzumerken, dass B/K/S über eine phonetische Orthographie verfügt, die so geschrieben wird, wie sie gesprochen wird. Vor allem im Serbischen ist dies noch verstärkt, da das Kyrillische auch Eigennamen transliteriert, wie z.B. *Günter Grass Гунтер Грас (Ginter Gras)*. (vgl. ILIĆ MARKOVIĆ o.A.:9)

### 3.3. Sprachsystem

Das Bosnische/Kroatische/Serbische sind flektierende Sprachen, die sieben Kasus aufweisen und Nomen, Verben, Adjektive, Pronomen und Numeralien zu den flektierbaren Wortarten zählen. (vgl. REHDER 2006:254)

An dieser Stelle möchte ich gleich vorausschicken, dass die Definition einer Wortart unterschiedlich aussehen kann, je nachdem von welchem Standpunkt aus sie betrachtet wird. Da ich im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch öfter auf die Nominalflexion zu sprechen kommen werde, möchte ich gleich die Herangehensweise an die dazugehörige Definition erläutern. Wörter einer bestimmten Wortart können nach verschiedenen Kriterien gebündelt werden, entweder nach semantischen, syntaktischen oder morphologischen Merkmalen. Die morphologische Definition von Wortarten, derer zufolge die Mitglieder einer Wortart die gleichen grammatischen Kategorien aufweisen, scheint mir in diesem Zusammenhang am plausibelsten. Folglich gehören zur Gruppe der nominalen Wortarten nicht nur Nomen, sondern auch Adjektive, Pronomen und Numeralien, da sie morphologisch nach Genus, Numerus und Kasus dekliniert werden. (vgl. HEINZ 2007:95) Dementsprechend beziehe ich mich im weiteren Verlauf beim Terminus „Nominalflexion“ auf die Deklination von Nomen, Adjektiven, Pronomen und Numeralien (s. Kapitel 8.3).

Aufgrund der Komplexität des bosnischen/kroatischen/serbischen Kasussystems möchte ich auf die, in diesem Kontext relevanten, deklinierbaren Wortarten näher eingehen.

### 3.3.1 Nomen

Die Nomen in B/K/S werden dekliniert nach Genus, Numerus und Kasus, wozu nach drei Deklinationsgruppen unterschieden werden, die nach der Genitiv-Singular-Endung gegliedert sind (s. Abb. 4). Diese sind unterteilt in die *a*-Gruppe, die maskuline und neutrale Nomen zusammenfasst und in die *e*- und *i*-Gruppe, die die Feminina umfasst. Außerdem sind der unten angeführten Tabelle die jeweiligen Kasusendungen der Nomen zu entnehmen. (vgl. REHDER 2006:254f)

	a-Gruppe		e-Gruppe	i-Gruppe		
	Mask.	Neutra	Fem.	Feminina		
Sg. Nom.	govor	mjest-o	žab-a	narav	ličnost	pomisao
Gen.	govor-a	mjest-a	žab-e	narav-i	ličnost-i	pomisl-i
Dat.	govor-u	mjest-u	žab-i	narav-i	ličnost-i	pomisl-i
Akk.	govor	mjest-o	žab-u	narav	ličnost	pomisao
Vok.	govor-e	mjest-o	žab-o	narav-i	ličnost-i	pomisl-i
Lok.	govor-u	mjest-u	žab-i	narav-i	ličnost-i	pomisl-i
Instr.	govor-om	mjest-om	žab-om	narav-i	ličnost-i	pomisl-i
Pl. N./V.	govor-i	mjest-a	žab-e	narav-i	ličnost-i	pomisl-i
Gen.	govor-a	mjest-a	žab-a	narav-i	ličnost-i	pomisl-i
D.I./L.	govor-ima	mjest-ima	žab-ama	narav-ima	ličnost-ima	pomisl-ima
Akk.	govor-e	mjest-a	žab-e	narav-i	ličnost-i	pomisl-i

Abbildung 4: Deklinationssystem nach Nomen im Kroatischen\* (zit. nach REHDER 2006:255)

\*Anm.: *govor* = Mundart; *mjesto* = Ort; *žaba* = Frosch; *narav* = Wesen; *ličnost* = Persönlichkeit; *pomisao* = Gedanke

Die morphologischen Alternationen in B/K/S sind ein weiteres sprachliches Phänomen, das im Spracherwerbskontext zu Schwierigkeiten führen kann. Man unterscheidet dabei zwischen der sogenannten 1. und 2. Palatalisierung und der j-Palatalisierung bzw. Jotierung. Unter Palatalisierung ist die Umformung

von nicht-palatalen Lauten zu palatalen Lauten zu verstehen. (vgl. HEINZ 2007:80; REHDER 2006:255)

Bei der 1. Palatalisierung (*Palatalizacija*) wandeln sich die auf *k, g, h* auslautenden Stämme - vor einer *e-* oder *i-* Endung - zu den Palatalen *č, ž, š*. Ein Beispiele hierfür wäre *čov(j)ek* = Mensch (Nom. Sg.) -> *čov(j)eče* = Mensch (Vok. Sg.). Auch bei einigen Fällen einer Vokalschwundalternation, dem sogenannten beweglichen *-a-* (*nepostojano a*), kommt es zur 1. Palatalisierung. Siehe dazu TEŽAK/BABIĆ (2003:62ff), sowie REHDER (2006:255).

Bei der 2. Palatalisierung (*Sibilarizacija*) alternieren die Velare *k, g, h* zu den Sibilanten bzw. Zischlauten *c, z, s*. Bei Nomen der *a* -Gruppe (s. Abb. 4) geschieht das folglich im Nominativ, Dativ, Instrumental und Lokativ Plural. In der *e*-Gruppe betrifft das den Dativ und Lokativ Singular. (vgl. REHDER 2006:255; TEŽAK/BABIĆ 2003:65)

Bsp.:

*predsjednik* = Präsident (Nom. Sg.) -> *predsednic-i* = Präsidenten (Nom.

Pl.) bzw. *predsednic-ima* (Dat. Ins. Lok. Pl.)

(REHDER 2006:255)

Die Jotierung (*Jotacija*) hingegen bezieht sich auf die Konsonanten *k, g, h, c, z, s, t, d, l, n, p, b, m, v* in Verbindung mit *j*. Bei der Jotierung der Velare *k, g, h* kommt es zur gleichen Alternation, wie bei der 1. Palatalisierung, jedoch sind die Ursachen andere. (vgl. NEWEKLOWSKY o.A.:452f) Für ausführliche Beispiele siehe TEŽAK/BABIĆ (2003:66).

Die morphologische Alternation umfasst nicht nur Nomen, sondern auch Verben und Adjektive. Da sowohl die ausführliche Beschreibung dieses Phänomens, als auch die Lautveränderungen in B/K/S, den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde, verweise ich lediglich auf TEŽAK/BABIĆ (2003:62ff) sowie REHDER (2006:255f), die sich ausführlich mit diesem Thema befassen.

### 3.3.2 Adjektive

Um hierbei die grammatische Kategorie des Genus, Numerus und Kasus der Adjektive zu veranschaulichen, möchte ich die Deklination anhand des Wortes *velik* = groß aufzeigen:

	Singular			Plural		
	Mask.	Neutr.	Fem.	Mask.	Neutr.	Fem.
N./V.	velik-i	velik-o	velik-a	veliki	velike	velika
Gen.	velik-og(a)		velik-e	velikih		
Dat.	velik-om(u/e)		velik-oj	velikim(a)		
Akk.	velik-i	velik-o	velik-u	velike	velike	velika
Lok.	velik-om(u/e)		velik-oj	velikim(a)		
Instr.	velik-im		velik-om	velikim(a)		

Abbildung 5: Adjektivdeklination im Kroatischen (zit. nach REHDER 2006:257)

Jene Endungen mit einem „harten“ Stammauslaut, also Konsonanten oder einem *-o* bzw. *-l* am Ende bei Mask.Nom.Sg., gehören zu den unbestimmten bzw. kürzeren Adjektiven, drücken dementsprechend „nur“ eine Eigenschaft aus, z.B.: *velik čov(j)ek* = *großer Mann*. Dadurch wird auf seine Größe Bezug genommen, während die längere bzw. bestimmte Form *veliki čov(j)ek* = *der große Mann* mit einem *-i* endet und einen bestimmten Mann meint, also den großen Mann. Unbestimmte Adjektive werden in prädikativer Form verwendet und haben häufig eine ergänzende Funktion. Bsp.: „*Mačka je mala.*“ = *Die Katze ist klein*, während bestimmte Adjektive attributiv verwendet werden. Die weibliche und neutrale Endung der Adjektive ist in Fem.Nom.Sg. ein *-a* und im Neutr.Nom.Sg. ein *-o* oder ein *-e*. Die Unterscheidung zwischen bestimmten und unbestimmten Adjektiven passiert hier indem die Laute lang gesprochen werden (längere Form). (vgl. HAMM 1967:40f)

Jene Adjektive mit „weichem“ Stammauslaut flektieren etwas anders, als die mit hartem Stammauslaut. Um das obige Beispiel (s. Abb. 5) nochmals heranzuziehen, so wird im Mask. und Neutr.Sg. das *-o-* in *velikog(a)* bei einem

Wort wie *tudī* = *fremde* (weicher Stammauslaut) zu einem –e-, also *tud-eg(a)* (Gen.Sg.), *tud-em(u)* (Dat.Lok.Sg.). (vgl. REHDER 2006:257)

### 3.3.3 Pronomen

Zur Gruppe der Pronomen gehören im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen die Personalpronomen, die Possessivpronomen, die Demonstrativpronomen, die Interrogativpronomen, die Relativpronomen und die Indefinitpronomen. Die folgende Tabelle stellt die Deklination der Personalpronomen dar, inklusive des rückbezüglichen *se* = sich.

Die Pronomen im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen enthalten ebenfalls eine enklitische Form, also eine Form ohne eigenen Wortakzent, die in der Tabelle stets an der zweiten Stelle zu finden ist. Die Personalpronomen (*moj* = mein; *tvoj* = dein; *svoj* = sein; *naš* = unser; *vaš* = euer) weisen die gleiche Deklinationsstruktur auf, wie jene Adjektive mit weichem Stammauslaut (s. Kap. 3.3.2). (vgl. REHDER 2006:258)

	1. Person	2. Person	3. P. mask.	3. P. neutr.	3. P. fem.	Reflexiv
Sg. Nom.	ja „ich“	ti „du“	on „er“	ono „es“	ona „sie“	-
Gen.	mene, me	tebe, te	njega, ga		nje, je	sebe, se
Dat.	meni, mi	tebi, ti	njemu, mu		njoj, joj	sebi, si
Akk.	mene, me	tebe, te	njega, ga, nj		nju, (n)ju, je	sebe, se
Lok.	meni	tebi	njem(u)		njoj	sebi
Instr.	mnom, mnome	tobom	njim, njime		njom, njome	sobom
Pl. Nom.	mi „wir“	vi „ihr“	oni „sie“	ona „sie“	one „sie“	
Gen.	nâs, nas	vâs, vas	njih, ih			
Dat.	nama, nam	vama, vam	njima, im			
Akk.	nâs, nas	vâs, vas	njih, ih			
Lok./Instr.	nama	vama	njima			

Abbildung 6: Deklination der Personalpronomen (zit. nach REHDER 2006:258)

### 3.3.4 Numeralien

Die Grundzahl *eins* (jedan *mask.*, jedna *fem.*, jedno *neutr.*), sowie die Ordnungszahlen *prvi*, *drugi*, *treći* usw. werden wie Adjektive dekliniert (s. dazu Abb. 5). (vgl. REDHER 2006:258)

### 3.3.5 Verben

Nicht nur das Kasussystem des B/K/S stellt ein kompliziertes System dar, auch die Verbalflexion ist durchaus komplex. Die Unterteilung der Verben nach grammatischen Kategorien sieht wie folgt aus:

- Person (1., 2., 3.)
- Numerus (Singular und Plural)
- Tempus (Präsens, Aorist, Imperfekt, Perfekt, Plusquamperfekt, Futur I, Futur II)
- Modus (Indikativ, Konditional, Imperativ, Optativ)
- Genus verbi (Aktiv und Passiv)
- Aspekt (perfektiv und imperfektiv)

(vgl. REHDER 2006:258f; KUNZMANN-MÜLLER 1994:32)

In diesem Kapitel möchte ich meinen Fokus auf das Tempus richten, da Tempora und Verbmorphologie im Auswertungsbogen für B/K/S von Relevanz sein werden. Für die Konjugation der Verben ist vor allem der Infinitiv- und Präsensstamm ausschlaggebend (s. Kapitel 7.5.2). KUNZMANN-MÜLLER (1994:35ff) unterteilt die Verbalklassen in drei Konjugationsklassen des Präsens:

- Die erste Konjugationsklasse betrifft jene Verben, die vor der Infinitivendung *-ti* ein *-a-* enthalten. Wie z.B.: *čit-a-ti* = *lesen*, *pis-a-ti* = *schreiben*, *gled-a-ti* = *schauen*; *p(j)ev-a-ti* = *singen*, usw. Diese enden im Präsens folgendermaßen:

	Sg.	Pl.
1. Pers.	<i>-m</i>	<i>-mo</i>
2. Pers.	<i>-š</i>	<i>-te</i>
3. Pers.	<i>-∅</i>	<i>-ju</i>

Abbildung 7: Standardendungen im Präsens bei Infinitiven mit der Endung *-ati* (zit. nach KUNZMANN-MÜLLER 1994:35)

Hier sind jedoch auch einige Verben hinzuzunehmen, die im Infinitiv ein *-je-* vor der Endung *-ti* aufweisen, wie in etwa *rozum-je-ti* = *verstehen*; *usp-je-ti* = *schaffen*, usw.

- Die zweite Konjugationsklasse endet wie folgt und bezieht sich auf jene Verben, die auf *-i-ti* bzw. auch auf *-je-ti* enden, z.B.: *žel-je-ti* = *wünschen*; *vid-je-ti* = *sehen*, *dolaz-i-ti* = *kommen*; usw.

	Sg.	Pl.
1. Pers.	<i>-im</i>	<i>-imo</i>
2. Pers.	<i>-iš</i>	<i>-ite</i>
3. Pers.	<i>-i∅</i>	<i>-e</i>

Abbildung 8: Standardendungen im Präsens bei Infinitiven mit der Endung *-iti* bzw. *-jeti* (zit. nach KUNZMANN-MÜLLER 1994:37)

- Die dritte Konjugationsklasse umfasst eine große Gruppe an Verben (s. dazu KUNZMANN-MÜLLER 1994:37ff), auf die ich nicht genauer eingehen werde, dennoch möchte ich einige Verben hervorheben, die mir hierbei wichtig erscheinen. Und zwar sind das jene, die im Infinitiv auf *-sti* bzw. *-ći* enden, wie z.B.: *reći* = *sagen*; *pasti* = *fallen*; usw. Diese Verben sind auch häufig von morphologischer Alternation (s. Kap. 3.3.1) betroffen. Um beim Wort *reći* zu bleiben: Dieses endet im Präsensstamm auf *-č* (*reč-em*, *reč-eš*, *reč-e*, *reč-emo*, *reč-ete*, *reku*), in der 3. Pers. Pl. endet der Präsensstamm jedoch auf *-k* (Anm. von *-k*, *-g*, *-h* werden zu *-č*, *-ž*, *-š*).

	Sg.	Pl.
1. Pers.	-em	-emo
2. Pers.	-eš	-ete
3. Pers.	-e	-u

Abbildung 9: Standardendungen im Präsens unterschiedlichen Infinitivendungen (zit. nach KUNZMANN-MÜLLER 1994:37)

Abgesehen vom Präsens, das in den Sprechproben der hier untersuchten ProbandInnengruppe am häufigsten vorkommt, ist das Perfekt, sowie das Futur I etwas genauer zu skizzieren, da auch diese beiden Tempora im Auswertungsbogen näher beleuchtet werden und häufig Anwendung finden.

Das Perfekt im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen wird mit der Präsensform des Hilfsverbs *biti* = *sein* und dem aktiven Partizip Präteritum des Vollverbs gebildet. Das folgende Beispiel behandelt die Perfektform des Verbs *p(j)evati* = *singen*:

	Mask.	Fem.	Neutr.	Sg. „biti“
1. Pers.	p(j)eva-o	p(j)eva -la	p(j)eva -lo	sam
2. Pers.	- „-“	- „-“	- „-“	si
3. Pers.	- „-“	- „-“	- „-“	je
				Pl. „biti“
1. Pers.	p(j)eva-li	p(j)eva -le	p(j)eva -la	smo
2. Pers.	- „-“	- „-“	- „-“	ste
3. Pers.	- „-“	- „-“	- „-“	su

Abbildung 10: Konjugationsmuster im Perfekt vom Verb *p(j)evati* = *singen* (vgl. KATIČIĆ 1997:25)

Die enklitische Form des Hilfsverbs wird - vorwiegend in der 3. Person Singular - bei reflexiven Vollverben weggelassen. (vgl. KUNZMANN-MÜLLER 1994:46)

Bsp.:

„Maca se uplašila.“ = Die Katze hat sich erschreckt.

„Ona se prepala.“ = Sie hat sich erschreckt.

Das Futur I wird mit der enklitischen Form des Hilfsverb *htjeti* = *wollen* und dem Infinitiv gebildet, wobei die Endung *-i* des Infinitivs weggelassen wird, wenn das Hilfsverb nach dem Infinitiv steht (z.B.: *ja ću p(j)evati* vs. *p(j)evat ću* = *ich werde singen*). Um hier nochmals das gleiche Verb heranzuziehen, sieht das Konjugationsmuster des Futur I folgendermaßen aus:

	Sg.	Pl.
1. Pers.	p(j)evat ću	p(j)evat ćemo
2. Pers.	-, - ćeš	-, - ćete
3. Pers.	-, - će	-, - ćemo

Abbildung 11: Konjugationsmuster im Futur I vom Verb *p(j)evati* = *singen* (vgl. KUNZMANN-MÜLLER 1994:52)

Beim Futur I gibt es einige Diskrepanzen innerhalb der Varietäten und zwar weist das Serbische einerseits eine synthetische Form auf, da man die enklitische Form des Hilfsverbs auch an den Infinitivstamm hängen kann (z.B.: *pisaću* statt *pisat ću* = *ich werde schreiben*), andererseits verfügt es über eine weitere analytische Verbform, die durch eine sogenannte *da*-Konstruktion gebildet wird und den Infinitiv ersetzt (z.B.: *ona će da vidi* = *sie wird sehen*; Negation: *neće da se vrati* = *er/sie wird nicht zurückkommen*). Der Infinitiv wird hier durch die konjugierte Präsensform ersetzt (s. auch Kapitel 7.5.3). (vgl. KUNZMANN-MÜLLER 1994:53)

Ich möchte an dieser Stelle nochmals festhalten, dass dieses Kapitel nur einen groben Überblick über jene Wortarten bietet, die im weiteren Verlauf für die Entwicklung eines Diagnoseinstruments für das Bosnische/Kroatische/Serbische als relevant erachtet werden.

## 4 SPRACHERWERB

### 4.1. Erstsprache vs. Muttersprache

In der Literatur ist häufig von Muttersprache, Erstsprache, L1 (Abk. *first language*), Herkunftssprache oder Ähnlichem zu lesen. Im Grunde ist damit meist das Gleiche gemeint und zwar jene Sprache, die ein Kind als erste erwirbt. Natürlich gibt es auch Kinder, die von Geburt an zwei (oder mehrere) Sprachen parallel erwerben, was als *bilingualer Erstspracherwerb* bezeichnet wird. (vgl. KLEIN 1992:16; ALMASI-AHVAVZ 2008:21)

Vielfach wird dazu die folgende Definition von FTHENAKIS et al. (1985:119) zitiert, die den Erstkontakt mit einer Sprache als entscheidenden Faktor ansieht:

„Unter Muttersprache verstehen wir diejenige Sprache, die das Individuum als erste kennengelernt und in der es zumeist auch über eine größere Kompetenz verfügt.“ (FTHENAKIS/SONNER/THRUL/WALBINER 1985:119)

Dennoch kann hierbei, die von FTHENAKIS et al. (ebd.) geprägte Beschreibung des Muttersprachenbegriffs als obsolet betrachtet werden, da die erstsprachlichen Kompetenzen von mehrsprachigen Kindern zum Teil deutlich geringer ausgeprägt sind als die gleichaltriger Einsprachiger.

Für die Muttersprache bzw. Erstsprache gibt es zwar zahlreiche Definitionen, dennoch ist in der Fachliteratur keine einheitliche vorzufinden. Zum Einen stützen sich einige ExpertInnen auf die sprachliche Kompetenz oder die Frequenziertheit der Sprachanwendung, zum Anderen auf die Herkunft der ersten erworbenen Sprache. Ob es sich nun um die Sprache der Mutter bzw. einer für ein Kind wichtigen Bezugsperson handelt, wird bei Letzteren zum zentralen Ausgangspunkt. Aus psychologischer Sicht wird auch die Identifikation eines Individuums mit einer Sprache als Definitionsmerkmal für „*Muttersprache*“ verwendet. (vgl. SKUTNABB-KANGAS 1981:12ff)

Im Migrationskontext ist die Frage nach der Erstsprache bzw. Muttersprache insofern eine andere, als diese die Trennlinie zwischen der in der Familie gesprochenen Sprache und jener der Mehrheitsbevölkerung – in diesem Fall Deutsch - darstellt. Insofern kann in diesem Zusammenhang, die von SKUT-NABB-KANGAS (1981:14f) erwähnte linguistische Definition von der in der Migration erworbenen Zweitsprache, die durch schulische Sozialisation zur stärkeren Sprache hervortritt, als eine mögliche Begriffsbestimmung herangezogen werden.

Um nun auf die Frage nach der passenden Definition bzw. Bezeichnung des Muttersprachenbegriffes zurückzukommen, lege ich meinen Fokus auf die ProbandInnengruppe, die dieser Forschungsarbeit zugrunde liegt. Folglich erscheint mir der Terminus *Erstsprache* als der plausibelste, um damit auf die von den Kindern erste erworbene Sprache, die auch einen familiären Kontext aufweist, Bezug zu nehmen.

Im Rahmen vieler Studien (s. STATISTIK AUSTRIA), die sich mit Migration und Sprache befassen, ist stets von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch die Rede und genau aus diesem Grund scheint es schlüssig, mich an diesem Begriff zu orientieren und den auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit heranzuziehen, um eine Einheitlichkeit zu gewährleisten.

## **4.2. Zweitsprache**

Je nach Fachbereich befassen sich die verschiedenen Disziplinen mit unterschiedlichen Auffassungen von Zweisprachigkeit. Während in der Psychologie von einem Einfluss auf die *geistigen Prozesse* die Rede ist, sieht die Soziologie den Bilingualismus als „*Bestandteil der kulturellen Auseinandersetzung*“ (zit. nach FTHENAKIS et al. 1985:15) und die Pädagogik sieht darin den schulischen Umgang mit dem Phänomen der Zweisprachigkeit verbunden. Dementsprechend sind unterschiedliche Definitionen von Bilingualismus in der Fachliteratur gegeben. Vom linguistischen Standpunkt aus wird von Bilingualismus oft in

Verbindung mit einer, mehr oder weniger ausgeprägten, sprachlichen Kompetenz zweier Sprachen gesprochen. Inwieweit die Sprachkenntnisse der beiden Sprachen ausgeprägt sein müssen, um ein Individuum als zweisprachig bzw. bilingual zu bezeichnen, lässt sich anhand der Literatur nicht eindeutig definieren, da ein breites Spektrum an Ansichten vorzufinden ist. (vgl. FTHENAKIS et al. 1985:15; OBLAK 2008:39)

Im Falle dieser Arbeit ist die Frage nach der Definition von Zweitsprachigkeit auf den Bereich des kindlichen Zweitspracherwerbs zu beziehen. Die von WEINREICH (1966, zit. nach FTHENAKIS et al. 1985:17) genannten Begriffe des „koordinierten“, „gemischten“ und „subordinierten“ Bilingualismus werden von vielen Autoren (vgl. GENESSE et al. 1977; SKUTNABB-KANGAS & TOUKOMAA 1976, zit. nach FTHENAKIS et al. 1985:17) aufgegriffen und neu interpretiert, wonach der *gemischte Bilingualismus* als ein frühkindlicher Erwerb der L2 (Abk. *second language*) verstanden wird, der ohne institutionelles Lernen von Statten geht, d.h. die L2 wird mit Eltern oder anderen nahestehenden Personen aus dem sozialen Umfeld des Kindes gesprochen. Beim *koordinierten Bilingualismus* wird die L2 durch die Institution Schule vermittelt. WEISS (1959) wiederum nennt die Begriffe „natürlicher“ und „kultureller“ Bilingualismus. Unter *natürlichem Bilingualismus* versteht er die Fähigkeit der Produktion und Rezeption zweier Sprachen, die „wie von selbst“ durch das soziale Umfeld angeeignet werden. Von *kulturellem Bilingualismus* ist dann die Rede, wenn die Zweitsprache (L2) durch den Eintritt ins Schulwesen erworben wird. FTHENAKIS et al. (1985) ziehen daraus den Schluss, dass das Alter hierbei offenbar einen ausschlaggebenden Faktor darstellt, nach dem der Erwerb zweier Sprachen in der frühen Kindheit dem *gemischten Bilingualismus* zuzuordnen ist, während ungleichzeitiger Erwerb dem *koordinierten Bilingualismus* beizumessen wäre. (vgl. FTHENAKIS et al. 1985:17f)

In diesem Zusammenhang ist beim Zweitspracherwerb noch zwischen *gesteuerten* und *ungesteuerten* Zweitspracherwerb zu differenzieren. Ungesteuert läuft jener Erwerb ab, der nicht durch schulische Vermittlung der Sprache abläuft, sondern durch die alltägliche Kommunikation erworben wird. Während

gesteuerter Zweitspracherwerb, wie gesagt, im schulischen Kontext vollzogen wird. (vgl. KLEIN 1992:28ff)

FTHENAKIS et al. (1985:118) werfen zwar ein, dass der frühe Zweitspracherwerb leichter und schneller abläuft, als der Zweitspracherwerb im Erwachsenen- oder auch Jugendalter, dennoch wären auch andere individuelle Faktoren zu berücksichtigen, wie etwa die Einstellung und Motivation der neuen Sprache bzw. dem Spracherwerb gegenüber.

Wird die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von Kindern nicht ausreichend gefördert, so ist oft von einem *Semilingualismus* bzw. einer *Halbsprachigkeit* die Rede. Gemeint ist damit die unzureichende Entwicklung beider Sprachen einer bilingualen Person. Dieser Begriff wurde von SKUTNABB-KANGAS (1981) entwickelt und auch vielfach kritisiert, als unpassend, vorwiegend aufgrund seiner negativen Konnotation und des als kritisch betrachteten Vergleichs von monolingualen und bilingualen Sprachkompetenzen. (vgl. DE CILLIA 1998:238)

In Bezug auf die Sprachkompetenz im Bereich zweier Sprachen haben sich verschiedenen Modelle herauskristallisiert, inwieweit die sprachlichen Fähigkeiten in der Erst- und Zweitsprache vorhanden sein müssen, um als bilingual zu gelten. Eines davon wurde von ESSER (2006:210) empirisch nachgewiesen und präzisiert die bilinguale Sprachkompetenz, Bezug nehmend auf das Schwellenmodell von CUMMINS (1979) (s. Kapitel 4.4.6). Zweisprachigkeit wird demnach in eine – dem Begriff nach in der Literatur häufig gebrauchte - *additive Bilingualität*, also eine kompetente Beherrschung zweier Sprachen und eine *subtraktive Bilingualität*, die mangelnde Beherrschung der beiden Sprachen, unterteilt. (vgl. ESSER 2006:210)

Dabei unterscheidet ESSER (ebd.) vier Kompetenzstufen, die im besten Fall eine *kompetente Bilingualität* aufweisen bzw. bei geringer Sprachbeherrschung beider Sprachen in einer *sprachlichen Marginalität* münden. Wird der Zweitsprache ein höherer Stellenwert beigemessen und so die L1 vernachlässigt, entsteht eine monolinguale Assimilation. Als *monolinguale Segmentation* bezeichnet

ESSER (ebd.) die niedrige Kompetenz der L2, im Gegensatz zur hohen Kompetenz der L1.

Kompetenz Zweitsprache (L2)	Kompetenz Erstsprache (L1)	
	hoch	niedrig
hoch	kompetente Bilingualität	monolinguale Assimilation
niedrig	monolinguale Segmentation	sprachliche Marginalität

Abbildung 12: Bilingualität als spezieller Typ der sprachlichen Integration (zit. nach ESSER 2006:210)

### 4.3. Spracherwerbsforschung

Wie die Entwicklung von Spracherwerb bei Kindern vonstatten geht, hat Wissenschaftler vieler Fachrichtungen lange Zeit beschäftigt. Grundkonsens herrscht beim frühkindlichen Spracherwerb in folgenden Punkten:

Danach

- vollzieht sich die erste Sprachaneignung, auf der Basis angeborener physiologischer Voraussetzungen, durch soziale Interaktion;
- geschieht die Aneignung von Bedeutung – nach Wygotski (1974) verstanden als veränderliche, kulturell erarbeitete und sozial vermittelte Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge – zunächst in enger Abhängigkeit von Ereignissen und Personen in der unmittelbaren Umgebung des Kindes;
- geht die Aneignung von Bedeutung dem Erlernen der Syntax voraus, jedoch
- ist die Entfaltung, Differenzierung von Bedeutung auch vom Ausbau grammatischer Fähigkeiten abhängig;
- stehen die Sprachaneignung des Kindes und seine kognitive und soziale Entwicklung in Wechselwirkung.

(GOGOLIN 1988:21)

Man ist sich dahingehend einig, wie auch GOGOLIN (ebd.) anmerkt, dass die kognitive und soziale Entwicklung des Kindes parallel mit der sprachlichen Entwicklung abläuft. Somit ist die erste Sprache (L1), die ein Kind erwirbt, jene, in der ein Mensch seine Umwelt wahrnimmt und entsprechende Bezeichnungen dafür schafft. Wenn davon ausgegangen wird, dass beim Erwerb einer Sprache die Bedeutung von bestimmten Dingen auch gelernt werden muss, so ist es beim Zweitspracherwerb wesentlich einfacher, wenn bereits ein vorhandenes Konzept im Kopf vorherrscht, für welches in der L2 „nur“ eine neue Benennung gespeichert werden muss. Vereinfacht ausgedrückt: Wenn ein Kind versteht, was der Unterschied zwischen *hier* – *da* – *dort* ist, so muss es sich in der Zweitsprache nur die entsprechenden Wörter aneignen, nicht aber aufs Neue lernen, was dieser kontextuelle Zusammenhang bedeutet. Was die soziale Entwicklung des Kindes betrifft, und somit auch die Ausprägung der eigenen Identität, so ist der Erstsprache ein entsprechender Stellenwert beizumessen, die für die Herausbildung einer sozialen Identität von Relevanz ist. (vgl. KLEIN 1992:16ff)

Eines sei gleich vorweg festzuhalten: Kinder lernen Sprache nicht, indem sie die Sprache der Erwachsenen imitieren, wie es der behavioristische Ansatz postuliert, sondern durch sprachliches Handeln in kontextabhängigen Situationen, in denen sie Sprache anwenden. (vgl. CUMMINS 1984:225)

Mit der Frage, wie ein Kind spricht und denkt, befasste sich der Schweizer Psychologe PIAGET (1972 zit. nach OBLAK 2008:57ff) lange Zeit. Auch er sieht einen Zusammenhang zwischen Handlungen und dem daraus resultierenden Spracherwerb. PIAGET (ebd.) entwickelte diesbezüglich ein Modell zur kognitiven Entwicklung von Kindern. Die früheste Phase nennt er die *Sensomotorische Stufe*, die bis zum zweiten Lebensjahr reicht und in der sich das Kind an seine Umwelt buchstäblich „herantastet“. Es folgt die *Präoperative Stufe* (2 – 7 Jahre), die sich wiederum in eine Phase des symbolischen, vorbegrifflichen Denkens (2 – 4 Jahre) und eine Phase des anschaulichen Denkens (4 – 7 Jahre) unterteilt. Die beiden letzten Stadien des vierstufigen Modells nennt er *Konkrete Operationen* (7 – 11 Jahre) und *Formale Operationen* (ab 11 Jahren). Piagets Ansatz wird insofern kritisiert, als er das soziale Umfeld in der Sprachentwicklung von Kindern nicht ausreichend einbezieht. Von vielen Kritikern wird

seine Methode als unwissenschaftlich bezeichnet bzw. die Einteilung in kognitive Entwicklungsstufen kritisiert. (vgl. OBLAK 2008:57ff)

Obwohl einschlägige Studien bzw. Theorien vorliegen, die den Einfluss der erstsprachlichen Kompetenzen auf den Zweitspracherwerb konstatieren und im Folgenden näher erörtert werden, wird in Hinblick auf die Umsetzung von Konzepten im hiesigen Schulsystem darauf kaum eingegangen.

#### **4.4. Theorien zum Zweitspracherwerb**

Zweisprachige Sprachaneignung verläuft anders als der Erwerb der Sprache bei monolingual aufwachsenden Personen. Das Kompetenzniveau beider Sprachen im Vergleich kann sich bei bilingualen Kindern im Laufe des Entwicklungsprozesses verändern und die jeweilige Erst- oder Zweitsprache kann sich zur stärkeren oder zur schwächeren Sprache profilieren. Doch in Abhängigkeit von verschiedenen sprachlichen Inputs und in Anbetracht unterschiedlicher Lebensabschnitte kann sich die Sprachkompetenz wandeln. Oftmals ist die Erstsprache, diejenige Sprache, in der die emotionale und persönliche Ausdrucksweise stärker verankert ist, und die Zweitsprache jene, in der die sogenannte Bildungssprache besonders entfaltet wird, wie es bei vielen MigrantInnenkindern in Österreich der Fall ist. (vgl. FLECK 2008:206)

Es gibt verschiedene Einflussgrößen, die den Spracherwerb in der Migration formen. So ist man sich grundsätzlich einig, dass Faktoren wie Alter, Qualität und Quantität des Inputs, Motivation, typologische Unterschiede zwischen den Sprachen, Intelligenz, Sprachlerneignung und Persönlichkeitsmerkmale auf den Zweitspracherwerb wesentlich einwirken. (vgl. KNIFFKA/SIEBERT-OTT 2007:58; GUSENBAUER 2011:30, JEUK 2003:55)

Unterschiedliche Theorien, die sich auf den Einflussbereich von Bilingualität beziehen, sind zwar gegeben, doch ist kein systematisches Modell vorhanden, welches alle Faktoren miteinander in Abhängigkeit setzt. (vgl. GUSENBAUER

2011:29f) Oftmals werden die Einflussfaktoren in sprachbezogene und nicht-sprachliche Aspekte unterteilt, wie in etwa bei KLEIN (1992:43ff), der sechs Grundgrößen zum Spracherwerb aufstellt, von denen er drei Komponenten dem Spracherwerbsprozess zuordnet und drei weitere als solche bestimmt, die den Prozess als solchen charakterisieren. Den *Antrieb*, die Sprache zu lernen, das *Sprachvermögen* und einen *Zugang zur Sprache* zählt er dabei zu den ersten drei Größen. Weiters spricht er von *Struktur des Verlaufs*, *Tempo des Verlaufs* und das Erreichen eines *Endzustandes*, die jene, den Prozess selbst betreffende Komponenten darstellen.

Mit der Frage, wie nun der Zweitspracherwerb vonstattengeht, beschäftigt sich die Zweitspracherwerbsforschung seit den 60er bzw. 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts. Doch bis dato konnte kein einheitliches Modell für den Erwerbsprozess geliefert werden. Dennoch befassen sich viele Theorien damit, den regelgeleiteten Erwerb der Zweitsprache aufzuzeigen, auf die ich nun im Folgenden näher eingehen möchte. (vgl. CHUDASKE 2012:108)

#### **4.4.1 Relevanz der Muttersprache**

Zahlreiche Studien haben die Relevanz der Erstsprachenkenntnisse für den erfolgreichen Zweitspracherwerb bestätigt. So sprechen FTHENAKIS et al. (1985:49) von einer Interdependenz von Erstsprache und Zweitsprache. Je höher die Kompetenz der Erstsprache, desto leichter erwirbt ein Kind auf einem bereits vorhandenem Sprachsystem aufbauend eine neue Zweitsprache.

Eine acht Jahre andauernde Studie im kanadischen St. Lambert, die für die Zweitsprachenforschung eine zentrale Rolle spielt, befasste sich mit dem „Eintauchen“ in die Zweitsprache (*Immersion*), was in diesem Fall das Französische darstellt, da von der mehrheitlich englischsprachigen Bevölkerung eine zweisprachige Erziehung ihrer Kinder erwünscht wurde. Das Immersionsprogramm, das den Kindern in den ersten beiden Jahren – Vorschule und erstes Schuljahr – ausschließlich die französische Sprache vermittelt, wird ab dem zweiten Schuljahr durch zusätzlichen Englischunterricht ergänzt. Generell werden 40

% des Unterrichts in englischer Sprache abgehalten. Die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung zeigen, dass bei den englischsprachigen SchülerInnen keinerlei negative Auswirkungen auf die Erstsprache festgestellt werden konnten. Zwar sind im zweiten Schuljahr geringe Rechtschreibdefizite vermerkt worden, doch nach zwei Jahren Erstsprachunterricht waren die Erstsprachkenntnisse gleichermaßen entwickelt wie bei anderen Erstsprachlern. Was die Zweitsprache Französisch betrifft, so sind die anglophonen Kinder am Beginn des Immersionsprogrammes mit frankophonen Vergleichsgruppen vergleichbar. Ein Rückstand wurde erst deutlich, als der Zweitsprachenunterricht reduziert wurde. (vgl. FTHENAKIS et al. 1985:25ff)

Im Rahmen einer von SKUTNABB-KANGAS und TOUKOMAA (1976 zit. nach FTHENAKIS et al. 1985:32ff) durchgeführten Studie, innerhalb welcher der Terminus *Submersion* bekannt wurde, wurden Kinder aus finnischen Migrantenfamilien in Schweden auf ihre Erst- und Zweitsprachentwicklung untersucht. Unter *Submersion* ist die schulische Erziehung von Minderheiten im regulären Schulsystem zu verstehen, ohne dass auf erstsprachliche Bedürfnisse eingegangen wird. In der besagten Studie wurden Kinder unterschiedlicher Altersgruppen in Hinblick auf ihre sprachlichen Kompetenzen beobachtet, wobei in dieser besagten Studie die Kinder keinerlei muttersprachlichen Unterricht besuchten. Jene Kinder, die bereits einen höheren Kompetenzgrad in der Erstsprache aufwiesen, also längere Zeit im Herkunftsland lebten, konnten auch ihre Zweitsprachkompetenz ausbauen, was eine interdependente Beziehung der Sprachen verdeutlicht. Diese Interdependenz zeigte sich in der durchgeführten Studie insofern, als dass Kinder mit noch wenig entwickelten erstsprachlichen Kompetenzen, trotz intensiven schulischen Kontakts mit der Zweitsprache, ihre Sprachkenntnisse – in diesem Fall des Schwedischen - ab dem neunten Lebensjahr nicht wirklich verbessern konnten. Durch die im jungen Alter rapide Abnahme der erstsprachlichen Fähigkeiten und die gleichzeitige langsame Progression in der Zweitsprache, kann hier, um nochmals auf ESSER (2006:210) zu verweisen, von *sprachlicher Marginalität* ausgegangen werden. SKUTNABB-KANGAS und TOUKOMAA (1976 zit. nach FTHENAKIS et al. 1985:37f) konstatieren in diesem Zusammenhang, wie Kinder im Alter von 7 bis 8 Jahren die größten Schwierigkeiten bei der Sprachentwicklung beider Sprachen aufwiesen und ein erhöhtes

Risiko für *Semilingualismus* aufwiesen. Dies gilt mittlerweile als widerlegt, da Sprache nicht als etwas *Unteilbares* gesehen werden kann, sondern vielmehr „als abstraktes Objekt einer konzeptuellen Realität“ verstanden werden muss. (vgl. TRACY 2009:171) Kinder ab ca. 10 bis 12 Jahren schnitten bei der *Submersion*-Studien am besten ab, da durch die Entwicklung eines abstrakten sprachlichen Niveaus in der Erstsprache, daran aufbauend auch ein hohes Niveau in der Zweitsprache erreicht werden konnte.

Aktuelle Studien zum Spracherwerb mehrsprachiger Kinder haben viele dieser Theorie widerlegt, vorwiegend die These, dass ohne die Entwicklung ausreichender erstsprachlicher Fähigkeiten auch kein hoher Kompetenzgrad in der Zweitsprache erreicht werden kann. TRACY (2009) befasst sich dem „Streitfall“ Mehrsprachigkeit und geht dabei auf dieses Phänomen näher ein:

„Anscheinend können Erstsprachen so komplett durch Zweitsprachen ersetzt werden, dass sie im Erwachsenenalter auch in bildgebenden Verfahren nicht mehr nachweisbar sind.“ (TRACY 2009:170)

#### **4.4.2 Kontrastivhypothese**

Die Kontrastivhypothese zählt zu den ältesten Theorien des Zweitspracherwerbs und fand mit LADO (1957 zit. nach MÜLLER 2000:37) einen seiner stärksten Vertreter. Sie wurde in Bezug auf ihn auch als „starke Version“ der Kontrastivhypothese bekannt. In Anlehnung an den behavioristischen Ansatz nannte LADO (ebd.), kurz zusammengefasst, Diskrepanzen in der sprachlichen Struktur als die Ursache für Schwierigkeiten beim Sprachenlernen.

Strukturen spielen bei der Kontrastivhypothese eine wichtige Rolle, und zwar dahingehend, dass die Sprachgefüge einer bereits erlernten Sprache den Erwerb der Zweitsprache beeinflussen. Dabei wird hervorgehoben, wie Unterschiede in den Sprachen zu Fehlern bzw. Interferenzen bei Lernern führen würden.

Jedoch ist diese Theorie heute nicht mehr haltbar und bereits empirisch widerlegt, da sich zeigen lässt, dass die Schwierigkeiten der Lernenden oftmals genau dort auftreten, wo Strukturen einander ähneln. (vgl. KLEIN 1992:37f)

#### **4.4.3 Identitätshypothese**

Die Identitätshypothese lehnt sich stark an die Kontrastivitätshypothese an, denn sie richtet ihren Fokus auf den Vergleich zwischen Zweit- und Erstspracherwerb. In Bezug auf einen sprachlerntheoretischen Ansatz ist sie dem Nativismus zuzuordnen. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Erwerb von Erst- und Zweitsprache nach dem gleichen Schema verläuft. Sprachliches Vorwissen ist demzufolge kein vorauszusetzendes Faktum, weil durch *Input* die Sprache quasi automatisch erworben wird. Die „starke Version“ der Identitätshypothese, wie sie von DULAY/BURT (1976 zit. nach MÜLLER 2000:38) vertreten wird, geht von der These aus, dass der Erwerb einer Sprache als L1 und L2 gleich abläuft. Genau genommen wird die Annahme vertreten, Lernende machen die gleichen Fehler, unabhängig davon, ob sie die Sprache als L1 oder L2 erwerben. Jedoch wird mit dieser Annahme die Struktur der Zweitsprache als Fehlerquelle interpretiert und kein Zusammenhang zur *Ausgangssprache* des Lerners gesehen. Ein Kritikpunkt, der in Anbetracht der Studien von DULAY/BURT (ebd.) aufgeworfen wird, besagt, dass nur morphologische und syntaktische Bereiche in der Analyse der Lerneräußerungen berücksichtigt wurden. Durch die Kritik an der methodischen Ausführung wurde eine „schwache Version“ der Identitätshypothese forciert, die nicht vom einheitlichen Verlauf des Erst- und Zweitspracherwerbs ausgeht, sondern das Vorhandensein angeborener *universaler linguistischer Fähigkeiten* vertritt. (vgl. MÜLLER 2000:38f; CHUDASKE 2012:111)

#### **4.4.4 Interlanguagehypothese**

Die Interlanguagehypothese gehört zur Hypothese der Lernersprache und wird in diesem Zusammenhang als Synonym für *Lernersprache*, *Interlanguage* und *Interimsprache* verstanden. Sie lässt sich als Mittelweg zwischen der Kontra-

stiv- und Identitätshypothese interpretieren, da sie weder, wie die Kontrastivhypothese, davon ausgeht, dass der L1- und L2-Erwerb gleichermaßen vonstattengehen, noch, wie die Identitätshypothese, angeborene Sprachfähigkeiten annimmt, die keinen Einfluss der Erst- auf die Zweitsprache aufweisen. (vgl. OKSAAR 2003:112f; CHUDASKE 2012:112)

Die Interlanguagehypothese, wie sie von SELINKER (1972 zit. nach OKSAAR 2003:113) in den 70er Jahren geprägt wurde, vertritt den Ansatz, dass beim Erwerbsprozess von der Erst- zur Zweitsprache ein eigenes System entwickelt wird, eine sogenannte „Zwischensprache“, die als *Lernersprache* oder *Interlanguage* bezeichnet wird.

OKSAAR (2003:113) fasst die wichtigsten Punkte der Interlanguagehypothese, bei denen sich die Vertreter dieser Theorie einig sind, wie folgt zusammen:

- 1) Die Interlanguage ist ein eigenständiges sprachliches (Übergangs)System, das ein Lerner beim Erwerb einer Zweitsprache bildet.
- 2) Sie hat Züge von der Erst- und Zweitsprache, gegebenenfalls auch von weiteren Sprachen, sowie von denen unabhängige sprachliche Einheiten.
- 3) Wie alle Sprachen ist sie dynamisch, charakteristisch für sie ist ihre gleichzeitige Systemhaftigkeit und Variabilität. Letzteres bedeutet, dass korrekte und abweichende Einheiten nebeneinander zur Verfügung stehen. (OKSAAR 2003:113)

Das Weltwissen wird bei dieser Theorie als wichtiges Schlagwort herangezogen, das hier auch kurz Erwähnung finden sollte. Das Weltwissen, das ein/e Lernende/r mitbringt, beeinflusst seinen sprachlichen Output und die Ausbildung seines Sprachsystems. Es werden außerdem Strategien entwickelt, wie Äußerungen von Zweitsprachlern dekodiert werden können, indem man, um hier ein banales Beispiel anzuführen, sein Weltwissen in Bezug auf zwischenmenschliches Interagieren heranzieht, um die Intention des Gegenüber zu verstehen. (vgl. CHUDASKE 2012:112; OKSAAR 2003:114f)

#### 4.4.5 Interdependenzhypothese

Wie die vorangegangenen Kapitel bereits verdeutlichen, ist der Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitsprache im Erwerbsprozess von erheblicher Bedeutung. In Anlehnung an SKUTNABB-KANGAS und TOUKOMAA (1979 zit. nach FTHENAKIS et al. 1985:49) und deren Studienergebnisse zu *Immersion* und *Submersion* (s. Kapitel 4.4.1), wird die Hypothese der Interdependenz der Entwicklung von Erst- und Zweitsprache von CUMMINS (1984) aufgegriffen.

Um hier nochmals auf die oben erwähnten Studien zurückzugreifen, die sich mit Immersions- und Submersionsprogrammen befassen, soll ein von CUMMINS (1979 zit. nach FTHENAKIS et al. 1985:50f) als relevant erachteter Punkt erwähnt werden: der soziokulturelle Hintergrund. Bereits die zwei erwähnten Studien unterscheiden sich diesbezüglich in hohem Maße, da zum Einen von der kanadischen Mittel- bzw. Oberschicht die Rede ist, die für ihre Kinder eine bilinguale Erziehung anstrebte. Während zum Anderen die Gruppe der finnischen Gastarbeiterkinder in Schweden klar eine sozial benachteiligte Gruppe repräsentierte, auf die im Bildungskontext nicht eingegangen wurde.

FTHENAKIS et al. (1985:51) verweisen in diesem Zusammenhang auf zahlreiche Studien, die den Bildungshintergrund der Eltern als einflussreichen Faktor für linguistische Kompetenzen nennen. Sobald Kinder durch das Elterhaus bzw. Umfeld vermehrt mit Leseaktivitäten und verbaler Kommunikation konfrontiert wurden, wurde ein positiver Effekt auf ihren Schulerfolg wahrscheinlicher.

Im Migrationskontext kann es passieren, dass die L1, bei unzureichender Förderung, durch die oftmals prestigeträchtige L2 ersetzt wird, was in subtraktiver Zweisprachigkeit münden kann. (vgl. NAUDORF 2003:31)

CUMMINS (1984:136f) befasst sich in seiner Hypothese zur Interdependenz der Entwicklung von Erst- und Zweitsprache mit zwei zentralen Begriffen, die auf die Sprachkompetenz Bezug nehmen. Dabei greift er das Beispiel der finnischen Migrantenkinder auf (s. Kapitel 4.4.1), die in Hinblick auf ihre mündliche

Sprachfähigkeit, angemessene Kompetenzen in L1 und L2 entwickelt hatten, und bezeichnet dies als *basic interpersonal communicative skills* (BICS). Während auf der anderen Seite die Schriftsprache bzw. die „akademische Sprache“, die CUMMINS (ebd.) als *cognitive/academic language proficiency* (CALP) bezeichnet, erhebliche Defizite aufweist. Die Unterscheidung zwischen BICS und CALP bezieht sich, vereinfacht ausgedrückt, auf die Sprachkenntnisse und deren Kompetenzniveau. SHUY (1978, 1981 zit. nach CUMMINS 1984:137) definiert diese beiden Termini anhand der *Eisberg-Methaper*, die zwischen sichtbaren formalen Aspekten der Sprache und weniger sichtbaren semantischen und funktionalen Aspekten unterscheidet. Die sichtbaren Aspekte wären hierbei die Aussprache, ein Grundvokabular und die Grammatik, während weniger sichtbar, die semantische und funktionale Bedeutungen sprachlicher Prozesse die „kognitiv-akademische Sprachfähigkeit“ repräsentieren. In Anlehnung an die Eisberg-Methaper entwickelte CUMMINS (1984:143) das *Modell des doppelten Eisbergs* zur bilingualen Sprachkompetenz. Dieses Modell stellt die Basis der Interdependenzhypothese dar und wird auch als *Common Underlying Proficiency Modell* bezeichnet. Der Fokus dieses Modells liegt darin, aufzuzeigen, wie ein fundiertes Basiswissen über konzeptionelle und linguistische Kenntnisse der L1, die Entwicklung der Lese- und Schreibfähigkeiten in der L2 beeinflusst. CUMMINS (ebd.) meint dazu, „*This „common underlying proficiency“ makes possible the transfer of cognitive/academic or literacy-related skills across languages*“ (CUMMINS 1984:143). Die *Surface Features* – Oberflächenmerkmale – sind dabei jene Bereiche der Erst- und Zweitsprache, die sich voneinander unterscheiden, wie in etwa die Aussprache und die „fließende“ Sprachkompetenz. Die in der Abbildung zu vernehmende Wasseroberfläche stellt sozusagen die Trennlinie zwischen BICS und CALP dar.

## THE “DUAL ICEBERG” REPRESENTATION OF BILINGUAL PROFICIENCY

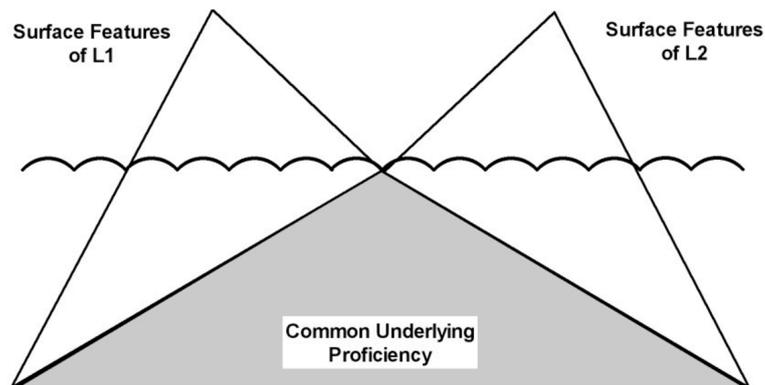


Abbildung 13: Modell des doppelten Eisbergs (zit. nach CUMMINS 1984:143)

Die Studien von CUMMINS (1984:149f) zeigten im Bereich von Englisch-Kenntnissen bei Kindern mit anderen Erstsprachen, wie Lernende durch spezielle bilinguale Programm es schafften im Durchschnitt innerhalb von 5 bis 7 Jahren ein kognitiv-akademisches Sprachniveau zu erreichen, während umgangssprachliche Kommunikationsfähigkeiten nach bereits 2 Jahren erworben werden konnten. Altersspezifische Konversationen können Kinder schnellen erwerben, doch kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten, die am Niveau von ErstsprachlerInnen anknüpfen, können nur in Abhängigkeit von Förderung der Sprachkenntnissen und der akademischen Entwicklung erreicht werden.

Das konzeptionelle Wissen in der Erstsprache erleichtert das Verständnis von „Konzepten“ in der Zweitsprache. So greift CUMMINS (1984:144) das Beispiel eines Migrantenkinds in Nordamerika auf, dem es, sobald es das Konzept von „honesty“ als Ehrlichkeit in der L1 versteht, wesentlich leichter fällt, dieses Konzept in der L2 anzuwenden. Wenn hingegen dieses Wort in der L1 unbekannt ist, so ist es erheblich komplizierter, sich dieses Konzept in der Zweitsprache anzueignen.

Die Ergebnisse von Immersionsprogrammen haben wiederholt gezeigt, dass durch Förderung der Sprachkenntnisse von sprachlichen Minderheiten der *additive Bilingualismus* zum Tragen kommt. (vgl. CUMMINS 1984:147)

Im ihrem Beitrag „Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern“ befassten sich auch BAUR/MEDER (1992) mit der Interdependenzhypothese und bestätigen anhand der Ergebnisse ihrer Studie die grundsätzlichen Aussagen von CUMMINS (1984). In der aktuellen Forschung zur Mehrsprachigkeit sind diese Hypothesen jedoch nicht mehr vertretbar. Studien zum bilingualen Erstspracherwerb haben gezeigt, dass sich sprachliche Systeme getrennt voneinander entfalten, wobei aber auch immer wieder Interaktionen beider Sprachsysteme vorkommen können. (vgl. TRACY 2009:184)

#### **4.4.6 Schwellenhypothese**

Die Schwellenhypothese steht in Verbindung mit der Interdependenzhypothese und basiert auf den Erkenntnissen von CUMMINS (1978 zit. nach FTHENAKIS et al. 1985:99) und TOUKOMAA/SKUTNABB-KANGAS (1977 zit. nach ebd.). Sie unterscheiden sich insofern voneinander, als dass bei ersterer davon ausgegangen wird, dass eine Schwelle der Sprachkompetenz des CALP-Niveaus der Erstsprache erreicht werden muss, um die kognitiv-akademische Entwicklung der Zweitsprache anzustreben. (vgl. FTHENAKIS et al. 1985:101)

Bei der Schwellenhypothese ist die Rede davon, eine Schwelle des sprachlichen Niveaus einer Sprache erreichen zu müssen, um kognitive Defizite zu verhindern. Nach dem Prinzip der Interdependenzhypothese muss eine bestimmte erstsprachliche Kompetenz gegeben sein, um die kognitiv-akademische Sprachkompetenz der Zweitsprache erreichen zu können (s. Kapitel 4.4.5). Wird die erste Schwelle, die CUMMINS als *threshold* (engl. *threshold hypothesis*) bezeichnet, nicht erreicht, so kann das negative kognitive Auswirkungen auf die Zweisprachigkeit nach sich ziehen, wie das Schwellenmodell nach TOUKOMAA/SKUTNABB-KANGAS (s. Abb. 6) verdeutlicht. Das Erreichen der

zweiten bzw. oberen Schwelle bewirkt hingegen einen positiven Effekt auf die Kognition. Im Bereich zwischen unterer und oberer Schwelle ist von einem *Dominanten Bilingualismus* die Rede, der die *muttersprachliche Beherrschung* einer der beiden Sprachen impliziert. Dieser Kompetenzbereich der Sprache hat weder positive noch negative Auswirkungen auf die Kognition. (vgl. FTHENAKIS et al. 1985:100f)

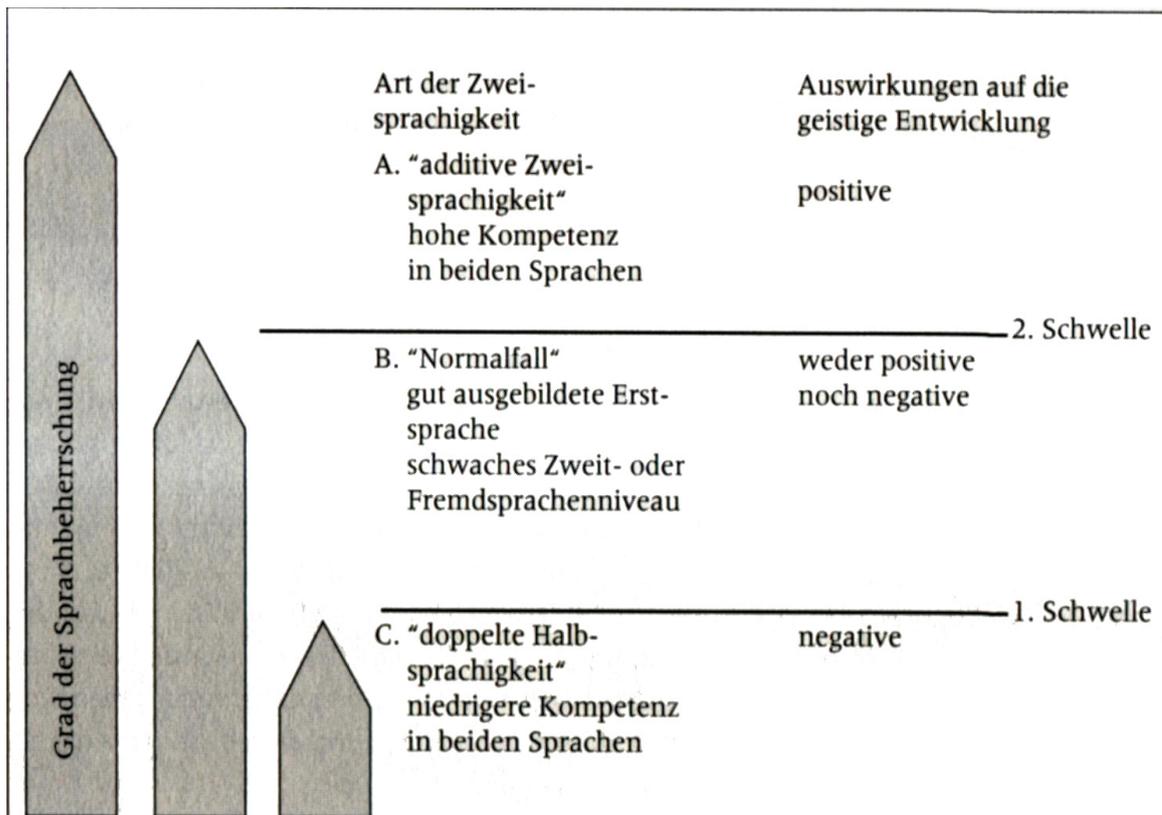


Abbildung 14: Schwellenhypothese nach TOUKOMAA/SKUTNABB-KANGAS (1977 zit. nach FTHENAKIS et al. 1985:100)

FTHENAKIS et al. (1985:102) betonen in Hinblick auf die Förderung von erstsprachlichen Unterricht, dass nicht nur die kognitiven Fähigkeiten eine positive Entwicklung erfahren, sondern auch das *Selbstbild* von Minderheitenangehörigen dadurch gestärkt wird, was ebenfalls einen relevanten identitätsstiftenden Faktor in der Kindesentwicklung darstellt.

#### 4.4.7 Aktueller Stand der Forschung

GRIEßHABER (2010:143) resümiert in seinem Beitrag zu den Zweitspracherwerbshypothesen, inwiefern es den oben beschriebenen Theorien an einer pragmatisch fundierten Sprachtheorie mangelt, die das sprachliche Handeln mit den herrschenden sozialen Gegebenheiten in Verbindung bringt. Dabei geht er im Besonderen auf die Kontrastivhypothese, die Identitätshypothese und die Interlanguagehypothese ein und hält fest, dass zwar alle drei Theorien bestimmte Aspekte aufweisen, die nachvollziehbar erscheinen, dennoch treffen sie in ihrer eigentlichen Beschreibung nicht zu.

„Die Kontrastivhypothese ist durch die Bindung an den Behaviorismus bei der Erklärung von Erwerbsprozessen zu stark eingeschränkt. Dadurch werden die durchaus zu beobachtenden Transferprozesse unzutreffenderweise zum zentralen Erwerbsmechanismus. Die Identitätshypothese marginalisiert in ihrer Kritik der Kontrastivhypothese die Existenz von Transferprozessen und führt dagegen die kreative Konstruktion und Lernstrategien in die Forschung ein. Die Bindung an nativistische Spracherwerbstheorien und generative Grammatikmodelle schränken ihre Erklärungskraft ein. Die Interlanguage-Hypothese integriert die vorhandenen Konzepte und erweitert sie um das Konzept der Fossilisierung, ist aber einem zu rigiden Modell der neuronalen Plastizität verhaftet.“  
(GRIEßHABER 2010:142)

## **II. EMPIRISCHER TEIL**

### **5 PROJEKT „MEHRSPRACHIGE KOORDINIERTER ALPHABETISIERUNG“**

#### **5.1. Vorstellung/Abriss**

Das Projekt „Mehrsprachige koordinierte Alphabetisierung“ ist ein Projekt in Zusammenarbeit des Sprachförderzentrums Wien und des Fachbereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Wien. Es bezieht sich auf die bilinguale Alphabetisierung von ErstklasslerInnen einer Modellschule mit den Erstsprachen Türkisch und B/K/S. Das klassenübergreifende mehrsprachige Unterrichtsmodell der 1A und 1B wird wöchentlich von den KlassenlehrerInnen und den MuttersprachenlehrerInnen geplant und aufeinander abgestimmt, damit die SchülerInnen den gleichen Stoff vermittelt bekommen. Insgesamt besteht der Muttersprachenunterricht aus 6 Wochenstunden, in denen Mathematik, Sachunterricht und natürlich Lesen- und Schreiben-Lernen im Vordergrund stehen. Die Kinder mit anderen Erstsprachen haben in dieser Zeit einen Deutsch als Zweitsprache-Unterricht und jene Kinder mit Erstsprache Deutsch sind ebenfalls in einer eigenen Lerngruppe und bekommen in dieser Zeit den gleichen Lernstoff vermittelt. An zwei Tagen in der Woche ist Unterricht im klasseneigenen Raum vorgesehen, wo die Kinder nochmals das Gelernte gemeinsam wiederholen und somit festigen. Dieses Unterrichtsmodell wurde für das zweite Schuljahr verlängert, jedoch ist zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit nicht klar, ob es auch in der dritten und vierten Schulstufe fortgeführt wird.

#### **5.2. Sprachstandserhebung mittels HAVAS 5**

Im Zuge des Projekts „Mehrsprachige koordinierte Alphabetisierung“ fand im Schuljahr 2011/12 an einer Modellschule im 15. Wiener Gemeindebezirk und einer Kontrollgruppe von Kindern, die ebenfalls eine erste Klasse Volksschule

im 15. Bezirk besuchten, eine Sprachstandserhebung statt. Die Sprachstandsmessung fand am Anfang (September) und am Ende des Schuljahres (Juni) statt, um so die Sprachentwicklung der Kinder nachzuvollziehen. Die Sprachstandserhebung wurde mittels eines Sprachstandserhebungsverfahrens durchgeführt. Das Diagnoseinstrument zur Messung der sprachlichen Kompetenzen der ErstklässlerInnen nennt sich HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen) und wurde ursprünglich von der Hamburger Behörde für Bildung und Sport in Auftrag gegeben und von Prof. Dr. Hans H. Reich und Prof. Dr. Hans-Joachim Roth konzipiert. (vgl. FÖRMIG PROGRAMM [Online]) Von den zwei ProbandInnengruppen, die dieser Arbeit zugrunde liegen, wurden Sprechproben in den Sprachen Deutsch, B/K/S und Türkisch genommen, um vor allem die Entwicklung der erstsprachlichen Fähigkeiten bzw. auch die der Zweitsprache aufzeigen zu können. Sinn und Zweck dieser Erhebung war es, den Förderbedarf jedes einzelnen Kindes herauszufiltern, um zu sehen, wo die jeweiligen Stärken und Schwächen liegen.

Es geht hierbei um die mündliche Sprachkompetenz der ErstklässlerInnen, die in der Erstsprache (Türkisch, B/K/S) und in Deutsch erhoben wurde. Die Kinder werden von einer/einem InterviewerIn dazu aufgefordert eine sechsteilige Bildergeschichte zu erzählen, die auf Tonband aufgezeichnet und im Nachhinein mittels eines Auswertungsbogens analysiert wurde.

Aufgrund der Heterogenität dieser Gruppe ist es wichtig die individuellen Stärken und Schwächen der Kinder hervorzuheben, um eine angemessene Förderung jedes einzelnen Kindes anstreben zu können. (vgl. LÜTJE-KLOSE 2007:145ff)

## 6 HAVAS 5

HAVAS 5 ist ein profilanalytisches Verfahren, das von Hans H. Reich und Hans-Joachim Roth im Jahr 2002 entwickelt wurde und förderdiagnostischen Zwecken dient. Es beschreibt die mündliche Sprachfähigkeit von Kindern im Alter von 5 bis 7 Jahren und ist sowohl für die Sprachstandsfeststellung einsprachiger, wie auch mehrsprachiger Kinder geeignet. HAVAS 5 liegt bereits für die Sprachen Deutsch, Türkisch, Polnisch, Russisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch vor. (vgl. REICH/ROTH/NEUMANN 2007:75)

Das Verfahren ist so konzipiert, dass es einen Großteil der sprachlichen „Basisqualifikationen“ nach EHLICH (2007) berücksichtigt, die in Bezug auf sprachliche Rezeption und Produktion genannt werden. EHLICH (ebd.) spricht von sieben Basisqualifikationen, die sich Kinder im Laufe des Spracherwerbsprozesses aneignen müssen um „sprachlich kompetent zu handeln“. Im Allgemeinen sind die EHLICH'schen sprachlichen Basisqualifikationen bei der Konzeption von Sprachstandsdiagnoseinstrumenten miteinzubeziehen, um so ein vollständiges Bild des Sprachstandes liefern zu können. (vgl. DÖLL/ROTH/SIEMON 2009:77; EHLICH 2009:19)

Die von EHLICH (2007:12) genannten Qualifikationen, die er ebenfalls als ein „Anforderungsmodell an Sprachstandsmessungen“ sieht, sind folgende:

- rezeptive und produktive phonetische Qualifikation
- pragmatische Qualifikation I (durch Sprache die sprachlichen Absichten anderer erkennen und die eigenen kommunikativen Ziele erreichen)
- semantische Qualifikation
- morphologisch-syntaktische Qualifikation
- diskursive Qualifikation
- pragmatische Qualifikation II (Fähigkeit kontextgebundene sprachliche Bezüge herzustellen und zielorientiert einzusetzen)
- literale Qualifikation

Natürlich kann nicht davon ausgegangen werden, dass bei der genannten Zielgruppe all diese Kompetenzen bereits voll entfaltet sind, daher muss geschaut werden, in welchem Umfang die sprachlichen Fähigkeiten ausgebaut sind. Kinder im Vorschulalter befinden sich in einer Sprachentwicklungsphase in der einige Erwerbsphasen schneller und andere langsamer vonstatten gehen. Manche Teildimensionen sind dahingehend stärker, manche schwächer entwickelt. Anhand von HAVAS 5 lassen sich Übergangsphänomene im Sprachaneignungsprozess aufzeigen. Das Verfahren dokumentiert eine Momentaufnahme des Sprachentwicklungsstandes eines Kindes zum Zeitpunkt der Sprachstandsmessung. (vgl. REICH/ROTH/NEUMANN 2007:74ff)

## **6.1. Ziel**

Bei HAVAS 5 geht es um die Wiedergabe der sechsteiligen Bildgeschichte „Katze und Vogel“, die auf Tonband aufgezeichnet und anschließend mittels eines eigenen Bogens ausgewertet wird. HAVAS 5 dient vor allem dazu, den momentanen Sprachentwicklungsstand eines Kindes festzustellen und dadurch entsprechende Fördermaßnahmen zu treffen, die sich sowohl auf die deutsche Umgebungssprache, als auch auf die Erstsprache des Kindes beziehen können. Durch die Aufforderung einer ErzieherIn/Lehrkraft (InterviewerIn) die Geschichte zu erzählen, werden die Kinder dazu angeregt, die vor ihnen liegende Bildgeschichte wiederzugeben. Der/die InterviewerIn sollte dabei so wenig wie möglich intervenieren, um dem Kind die Möglichkeit zu geben, sich frei zu äußern. Durch bestätigendes Nachfragen soll das Kind dazu animiert werden, die Erzählung fortzuführen. (vgl. LÜTJE-KLOSE 2007:143; REICH/ROTH/NEUMANN 2007:74ff)

Der Fokus liegt dabei nicht nur auf der Sprachkorrektheit, sondern es wird versucht aufzuzeigen, wie ein Kind seine Sprachkenntnisse einsetzt, wie es in einer Situation sprachlich handelt, ob es sich bestimmter sprachlicher Hilfsmittel bedient oder eventuell auf andere Sprachen zurückgreift. Die Sprachentwicklungspsychologie und die Zweitspracherwerbsforschung gehen

von einer kindlichen Erzählfähigkeit aus, die als „sprachübergreifend vergleichbar“ gesehen werden kann. Demnach ist HAVAS 5 so ausgelegt, dass in allen Sprachen die Aufgabenbewältigung, die Bewältigung der Gesprächssituation und der aufgabenbezogene verbale Wortschatz in die Analyse mit einfließen. Dahingehend wird analysiert, wie Kinder die Makrostruktur der Geschichte berücksichtigen, ob die Figuren und ihre Handlungen hinreichend einbezogen werden, welche Zeit verwendet wird und ob die Geschichte inhaltlich zusammenhängend erzählt wird, usw. (vgl. REICH/ROTH/NEUMANN 2007:74ff)

Im Auswertungsbogen von HAVAS 5 für Deutsch werden folgende Bereiche untersucht:

- A. Aufgabenbewältigung
- B. Bewältigung der Gesprächssituation
- C. Verbaler Wortschatz
- D. Formen und Stellung des Verbs
- E. Verbindung von Sätzen

Da es fast unmöglich ist, das gesamte sprachliche Repertoire eines Kindes aufzuzeigen und zu messen, wird durch das Sprachstandserhebungsverfahren HAVAS 5 versucht, bestimmte Indikatoren zu finden und heranzuziehen, die Hinweise auf spezifische Erscheinungen im Sprachgebrauch einer Sprache liefern. Diese Indikatoren des Sprachstandes beziehen sich auf den entwicklungspsychologischen Sprachstand von Fünfjährigen und decken Bereiche ab, die möglicherweise noch nicht voll ausgebildet sind oder die sich bei Fünf – bis Siebenjährigen noch im Erwerbsprozess befinden. Im Deutschen sind die Spracherwerbsverläufe vergleichsweise gut erforscht, so wird als Indikator für das Symbolsystem der deutschen Sprache die Stellung des Verbs im Satz als relevant angesehen. Da Sprachen morphosyntaktisch häufig voneinander abweichen, ist unter anderem die Verbstellung im Satz als Indikator auf andere Sprachen eher nicht übertragbar. Somit müssen in Abhängigkeit vom jeweiligen Sprachsystem entsprechende Indikatoren festgelegt werden. (vgl. REICH/ROTH/NEUMANN 2007:74)

Eine diagnosegestützte Förderung durch die Feststellung des Sprachstandes von Kindern ist anhand von HAVAS 5 für die Sprachen Deutsch, Türkisch, Polnisch, Russisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch möglich. Das Ziel von HAVAS 5 besteht darin, den gesamten Sprachentwicklungsstand eines Kindes zu messen und den individuellen Förderbedarf festzustellen. Bei mehrsprachigen Kindern gilt es die Kompetenzen in allen vom Kind beherrschten Sprachen herauszufiltern. (vgl. YÖRENÇ/GRELL 2009:159)

## **6.2. Auswertung**

Anhand des Auswertungsbogens werden die Sprechproben analysiert. Die für jede Sprache vorhandenen Auswertungshinweise helfen dabei exakt vorzugehen (s. Anhang).

Die Auswertung der Sprechproben ist trotz Auswertungshinweisen und entsprechendem Glossar, das die sprachwissenschaftlichen Termini erläutert, anfangs etwas kompliziert, daher werden Schulungen und Fortbildungsmodule für ErzieherInnen und Lehrkräfte durchgeführt, um ein möglichst genaues Ergebnis zu gewährleisten. Ebenso müssen Personen bzw. Fachkräfte zur Verfügung stehen, die der anderen Erstsprachen mächtig sind, für die HAVAS 5 vorliegt. Folglich ist die Durchführung der Interviews und die Auswertung selbiger von MuttersprachlerInnen vorzunehmen oder von Personen mit muttersprachlichem Sprachniveau. (vgl. LÜTJE-KLOSE 2007:144)

Vielfach ist auch davon die Rede, dass aufgrund von mangelnden Grammatikkenntnissen von Lehrkräften Schwierigkeiten bei der Analyse der Sprechproben entstehen können. Dementsprechend ist eine genauere Auseinandersetzung mit grammatischen Phänomenen sicherlich von Vorteil. (vgl. DÖLL/ROTH/SIEMON 2009:77)

Die Auswertungshinweise (s. Anhang) geben Auskunft darüber, wie die jeweiligen Sequenzen auszuwerten sind, wobei eine Transkription der Sprechproben

empfohlen wird. Prinzipiell werden ein paar Durchläufe benötigt, um alle Analyseschritte durchzugehen. Für eine genauere Untersuchung der Kindersprache werden die sechs Szenen Bild für Bild ausgewertet. Dementsprechend wird eine höhere Objektivität der Analyse angestrebt. (vgl. REICH/ROTH 2004)

### **6.3. Warum weint die Katze?**

Am Ende der Erzählphase wird von dem/der InterviewerIn die Frage gestellt „Warum weint die Katze?“. Es geht hierbei darum, inwieweit das Kind die Pointe der Bildergeschichte „Katze und Vogel“, in der die Katze auf den Baum klettert, um den Vogel zu fangen und deshalb weint, weil sie ihr Ziel nicht erreicht hat, verstanden hat. Die Deutungen der Kinder können dahingehend sehr unterschiedlich ausfallen. Manche Kinder geben bereits relativ komplexe Antworten, während andere das Weinen der Katze auf den Gesang des Vogels zurückführen. Doch keine der Antworten ist als falsch zu werten, es geht hier lediglich um die Fähigkeit der Kinder die Geschichte nochmals zusammenzufassen. Aus welcher Perspektive sie die Geschichte betrachten, ist dabei nebensächlich, wobei hier Entwicklungsschritte gut nachzuvollziehen sind, da bisherige Auswertungen gezeigt haben, dass ältere Kinder komplexere Begründungen liefern. Im Deutschen kann man mit der Frage deutlich sehen, ob Kinder WEIL-Sätze bilden können. (vgl. ROTH 2005:81ff)

## 7 KONZEPTION FÜR DIE ADAPTION VON HAVAS 5 FÜR B/K/S

### 7.1. Die Relevanz des sprachlichen Handelns

Die menschliche Sprache ist ein komplexes System, welches sich aus verschiedenen Ebenen der Sprache, wie etwa Phonetik, Phonologie, Morphologie, Lexik, Syntax, Semantik und Pragmatik, zusammensetzt. Natürlich sind diese Ebenen von Sprache zu Sprache sehr unterschiedlich gestaltet, können aber auch Ähnlichkeiten aufweisen, wenn sie zum Beispiel der gleichen Sprachfamilie angehören. Die Ebenen der Sprache können weiters auch dafür genutzt werden, den Sprachstand von Personen festzustellen. (vgl. REICH/ROTH/NEUMANN 2007:72f; EHLICH/BREDEL/REICH 2008a:18)

Diese unterschiedlichen Ebenen eines sprachlichen Symbolsystems dienen dazu, ein kommunikatives Ziel zu erreichen und zwar ist es meist das simple Bedürfnis sich mitteilen zu wollen. Bei Kindern sind die linguistischen Teildimensionen in Abhängigkeit vom Alter unterschiedlich weit ausgebildet, dementsprechend bedient sich ein Kind anderer Strategien, um sein Ziel zu erreichen, während es „sprachhandelt“. Das kindliche sprachliche Handeln wird auf verschiedenste Art und Weise realisiert, um die noch nicht vorhandenen sprachlichen Symbole zu kompensieren. (vgl. EHLICH/BREDEL/REICH 2008a:21)

Im Fall von HAVAS 5 ist mit sprachlichem Handeln das Zurechtfinden in einer bestimmten Situation gemeint und zwar beim Erzählen einer Bildgeschichte. Sprachliches Handeln kann sich auch in Abhängigkeit von der Umgebung des Kindes unterschiedlich äußern. Im Allgemeinen geht es hier um die Einhaltung der Makrostruktur beim Erzählen einer Geschichte. Dabei wird ein Augenmerk darauf gelegt, ob das Kind durch seine Sprachhandlung die Aufgabe adäquat meistert. (vgl. EHLICH/BREDEL/REICH 2008a:42ff; REICH/ROTH/NEUMANN 2007:76f)

Im Auswertungsbogen von HAVAS 5 wird dabei auf die *Initiative während des Gesprächs*, auf die *Kontinuität* und die *Flüssigkeit des Sprechers*, und die *Deutlichkeit der Aussprache* Bezug genommen. Weiters sind Sprachaufmerksam-

keit, Strategien bei fehlenden Ausdrücken und das Zurückgreifen auf die deutsche Sprache wichtige Indikatoren, die hier für die Sprachstandsfeststellung analysiert werden. Diese Punkte zum sprachlichen Handeln werden für alle Sprachen herangezogen (s. Kapitel 6).

## 7.2. Kontrastivität als Ausgangsbasis

Um eine Adaption von HAVAS 5 für B/K/S durchzuführen, habe ich mich auf die bereits vorhandenen Sprachen konzentriert, die für HAVAS 5 vorliegen (Deutsch, Türkisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch, Polnisch und Russisch). Mein Fokus galt dabei besonders dem Russischen und Polnischen, da diese beiden Sprachen als slawische Sprachen dem Bosnischen/Kroatischen/Serbischen nahe stehen.

Bei näherer Betrachtung der Vorgehensweise für die Entwicklung des Sprachstandserhebungsverfahrens HAVAS 5 wird deutlich, dass nach einem – in gewisser Hinsicht – vorgegebenen Muster vorgegangen wurde. Vorgegeben insofern, als das sprachliche Handeln einen wichtigen Bestandteil der Analyse darstellt und hierbei der Auswertungsbogen in den Punkten *Aufgabenbewältigung*, und *Bewältigung der Gesprächssituation* für alle vorhandenen Sprachen ident ist. Beim sprachlichen Handeln geht es darum, wie das Kind in der gegebenen Situation sprachlich handelt, spricht, ob es flüssig spricht oder stockt, ob es auf andere Sprachen ausweicht, ob es auf die Akteure und ihre Handlungen Bezug nimmt bzw. die Makrostruktur der Geschichte einhält. (vgl. REICH/ROTH/NEUMANN 2007:75ff)

Die folgende Abbildung zum Sprachstand des Deutschen ist so gesehen die Ausgangsbasis für die Konzeption von HAVAS 5. Diese ist - wie im weiteren Verlauf noch deutlich wird - für die Entwicklung des Diagnoseinstruments ausschlaggebend. Der Bereich *Sprachliches Handeln* ist, wie oben bereits erwähnt, für alle Sprachen ident und dementsprechend überschneiden sich im Auswertungsbogen aller Sprachen die Kategorien *Erzählfähigkeit* und *Bewältigung der*

*Gesprächssituation*, natürlich unter Berücksichtigung von Beispielsätzen in der jeweiligen zu untersuchenden Sprache.

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

Abbildung 15: Sprachstand im Deutschen (zit. nach REICH/ROTH/NEUMANN 2007:75)

Die vorliegende Tabelle zeigt die Indikatoren, die für den Sprachstand von Fünfjährigen im Deutschen als relevant erachtet werden.

Mit *Symbolsystem* ist das Symbolsystem der jeweiligen Sprache gemeint, die bei HAVAS 5 auf *Wortschatz*, *einfache* und *komplexe Syntax* seinen Fokus richtet. Diese Kategorien wurden aus dem Grund zum sprachlichen Symbolsystem hinzugenommen, da anhand des Wortschatzes der einfachen und der komplexen Syntax die sprachliche Entwicklung von Kindern im Alter von ca. fünf Jahren gut festzustellen ist. In diesem Alter lassen sich wichtige qualitative und quantitative Zuwächse der sprachlichen Kompetenz (vor allem beim Wortschatz) verzeichnen. Diese Teildisziplinen der Sprache sind bei der Entwicklung der kindlichen Erzählfähigkeit aussagekräftige Faktoren, die für die Messung des Sprachstandes und den daraus ablesbaren Förderbedarf sprachübergreifend vergleichbar sind und sich daher äußerst gut als Indikatoren eignen. (vgl. REICH/ROTH/NEUMANN 2007:77ff)

Die Konzeption von HAVAS 5 ist so angelegt, dass das Diagnoseinstrument in den bereits vorhandenen Sprachen einen starken Fokus auf das Verb legt. Das Verb gilt neben anderen Wortarten als eine dominante Größe zur Bestimmung

des Sprachstandes, vor allem zur förderdiagnostischen Sprachstandsfeststellung. Während andere Wortarten, in Abhängigkeit von der Erstsprache und individuellen Faktoren, unterschiedlich schnell angeeignet werden, weisen Auswertungen von Interviewtexten von Kindern unterschiedlicher Erstsprachen - vor und nach der Einschulung - eine Dominanz von Verben und Nomen auf, wobei Verben für die Bestimmung des Sprachstandes, gemäß JEUK (2003), als geeigneter angesehen werden, da sie weniger von individuellen Aspekten abhängig sind. (vgl. EHLICH/BREDEL/REICH 2008b:177; DÖLL 2012:33)

Folglich wird im Bereich des Wortschatzes die Anzahl der verwendeten Verben als Indikator zur Sprachstandsfeststellung eines Kindes herangezogen, da der Wortschatz bei Kindern im Alter von zwei bis sechs Jahren einen starken Zuwachs erfährt. Da es kaum möglich ist das gesamte Sprachrepertoire eines Kindes zu messen, wird somit eine „Momentaufnahme“ in der sprachlichen Entwicklung des Kindes abgebildet. (vgl. REICH/ROTH/NEUMANN 2007:72ff)

Aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Symbolsysteme ist ein direkter Vergleich zwischen Sprachen oft kaum möglich. Doch weisen viele Sprachen auch Ähnlichkeiten auf, vor allem, wenn sie aus der gleichen Sprachfamilie stammen, sind Verbindungen bzw. Gemeinsamkeiten durchaus gegeben. (vgl. EHLICH/BREDEL/REICH 2008b:169; REICH 2005:140; REICH/ROTH/NEUMANN 2007:73)

Hierbei möchte ich kurz auf die Auswertungsbögen für Italienisch, Spanisch und Portugiesisch verweisen, die sich in Hinblick auf deren Indikatoren des Sprachstandes im sprachlichen Symbolsystem überschneiden. Somit sind Ähnlichkeiten oder gar Überschneidungen im Bereich von Sprachsystemen in bestimmten Fällen gegeben.

### 7.3. Polnisch und Russisch als Wegweiser

Das Polnische und Russische gehören zur indoeuropäischen Sprachfamilie und unterteilen sich in der Gruppe der slawischen Sprachen in den westslawischen (Polnisch) und ostslawischen (Russisch) Sprachenzweig. Das Bosnische/Kroatische/Serbische zählt unterdessen zum Sprachenzweig der südslawischen Sprachen. (vgl. SUSSEX/CUBBERLEY 2006)

Betrachtet man nun die Abbildung *Sprachstand im Polnischen* (s. Abb. 16) und jene für das Russische (s. Abb. 17) genauer, so ist festzustellen, dass, ungleich zum Italienischen, Spanischen und Portugiesischen, das Polnische und Russische nach unterschiedlichen Indikatoren analysiert werden. Die slawischen Sprachen sind in drei Hauptgruppen - das Südslawische, das Ostslawische und das Westslawische – unterteilt und weichen in ihrer Struktur stärker voneinander ab, als es bei den genannten romanischen Sprachen der Fall ist. Dies ist womöglich ein plausibler Grund, weshalb bei den Indikatoren der Sprachstandsmessung unterschiedliche morphosyntaktische Bereiche der Sprache herangezogen wurden.

Im Polnischen ist die Abbildung um eine zusätzliche Kategorie erweitert worden und zwar wurde die *Morphologie* als eine weitere Kategorie des Symbolsystems hinzugenommen (s. Abb. 16). Als Indikator hierfür wird der *Kasus der Nomen* genannt, der aufgrund des ausdifferenzierten Kasussystems als Argument zur Erweiterung dieser Kategorie angeführt wird. Doch möchte ich gleich vorweg festhalten, dass bei der Entwicklung des Auswertungsbogens für Polnisch bis dato keine Daten zu Spracherwerbsverläufen polnisch-deutscher Kinder vorhanden waren, die herangezogen hätten werden können. Als Grundlage für die Entscheidung über die Relevanz des Kasussystems im Polnischen dienten Aufnahmen polnischer Kinder, die in Deutschland lebten und gleichaltriger einsprachiger Kinder in Polen. Aus diesen Daten ergab sich die Schlussfolgerung, das Kasussystem als relevanten Indikator zur Sprachstandsfeststellung heranziehen zu können. (vgl. REICH/ROTH/NEUMANN 2007:82)

Sprachstand im Polnischen						
	<i>Sprachliches Handeln</i>		<i>Symbolsystem</i>			
<i>Kategorie</i>	Erzählfähigkeit	Bewältigung der Gesprächssituation	Wortschatz	Morphologie	einfache Syntax	komplexe Syntax
<i>Indikator</i>	Referenz auf Akteure und ihr Handeln	Sprechweise, Selbstkorrektur, Umgang mit Ausdrucksnot, Sprachwechsel	Verben (aufgabenbezogen)	Kasus der Nomen	Tempora und Verbmorphologie	Satzverbindungen (Konjunktionen)

Abbildung 16: Sprachstand im Polnischen (zit. nach REICH/ROTH/NEUMANN 2007:76)

Das russische Sprachstandsdiagnoseinstrument wiederum enthält im Bereich des sprachlichen Symbolsystems die gleichen Kategorien (*Wortschatz, einfache Syntax, komplexe Syntax*) wie das deutsche. Das Russische verfügt aber ebenfalls über ein ausdifferenziertes Kasussystems, welches sechs Kasus enthält. Dementsprechend wäre hierbei die Berücksichtigung eben dieses Kasussystems eine legitime Schlussfolgerung zur Ermittlung des Sprachstandes, würde man meinen. Diese Alternative wurde in der Tat bei der Entwicklung des russischen Auswertungsbogens in Betracht gezogen und zwar in Hinblick auf die Berücksichtigung der Nominalflexion im Russischen. (vgl. REICH/ROTH/NEUMANN 2007:80)

Von der Einbeziehung der Nominalflexion bei der Feststellung des Sprachstandes mittels HAVAS 5 für das Russische wurde jedoch abgesehen, mit der Begründung, sich bei der Ermittlung der mündlichen Sprachkompetenz auf das Verb zu konzentrieren. (vgl. REICH/ROTH/NEUMANN 2007:80)

Die Aneignung der Nominalflexion im Russischen stellt Kinder vor eine schwierige Aufgabe, die folglich in unterschiedlichen Entwicklungsstufen vonstatten geht. In den Studien von LEPSKAJA (1997, zit. nach SOULTANIAN/MIHAYLOV/REICH 2008:210) wird davon ausgegangen, dass die Kasusfunktionen im Alter von

drei Jahren erfasst sind, während sich die vollständige Aneignung der formalen Kasusmarkierungen bis ins Grundschulalter hinzieht. Da die russische Grammatik, insbesondere im Bereich der Nominalflexion, als relativ komplex angesehen werden kann und auch stark mit semantischen und syntaktischen Kommunikationsabsichten in Verbindung steht, ist die Fokussierung auf Verb und Tempora im Falle von HAVAS 5 nachvollziehbar. (vgl. SOULTANIAN/MIHAYLOV/REICH 2008:210)

Mit HAVAS 5 wird eine Momentaufnahme des Sprachstandes eines Kindes im Alter vor der Einschulung und ein Jahr danach erfasst. Demzufolge ist für die Erzählung der Bildgeschichte „Katze und Vogel“ die Berücksichtigung der Nominalflexion womöglich zu umfangreich, da die Komplexität der Sprache bei der (relativ kurzen) Sprechprobe gar nicht richtig zum Tragen kommt. Studien haben gezeigt, dass Kinder im ersten Schuljahr im Durchschnitt Vier-Wort-Sätze bauen (vgl. OVČINNIKOVA et al. 1999, zit. nach SOULTANIAN/MIHAYLOV/REICH 2008:214). Die Fokussierung auf das Verb ist demnach möglicherweise aussagekräftiger, da wie oben bereits erwähnt, der Wortschatz im Alter von ca. fünf Jahren einen starken Zuwachs erfährt.

Die Indikatoren zur Sprachstandsfeststellung bei HAVAS 5 für das Russische umfassen, im Bereich der einfachen Syntax, die Tempora und die Modi des Verbs, wie der folgenden Tabelle zu entnehmen ist.

<b>Sprachstand im Russischen</b>					
	<i>Sprachliches Handeln</i>		<i>Symbolsystem</i>		
<i>Kategorie</i>	Erzählfähigkeit	Bewältigung der Gesprächssituation	Wortschatz	einfache Syntax	komplexe Syntax
<i>Indikator</i>	Referenz auf Akteure und ihr Handeln	Sprechweise, Selbstkorrektur, Umgang mit Ausdrucksnot, Sprachwechsel	Verben (aufgabenbezogen)	Tempora und Modi des Verbs	Satzverbindungen (Konjunktionen)

Abbildung 17: Sprachstand im Russischen (zit. nach REICH/ROTH/NEUMANN 2007:75)

Die Komplexität der russischen Sprache ist nicht nur in der Nominalflexion begründet, sondern findet sich auch in der Verbflexion - das Gleiche gilt auch für das Bosnische/Kroatische/Serbische. Besonders die Aspektunterscheidung, die die Verben in perfektive und imperfektive Verben unterteilt – diese ist im Deutschen so nicht gegeben – hat viele bedeutungsunterscheidende Merkmale. Diese Unterscheidung, von perfektiven und imperfektiven Verben, wird durch Präfixe und Suffixe deutlich. Folglich hat das auch Auswirkungen auf die Konjugation der Verben und auf die Semantik. Im Russischen, so haben Untersuchungen von monolingualen und bilingualen Kindern ergeben, kann die Aspektunterscheidung als Indikator für den Sprachstand von zweisprachig aufwachsenden russischsprachigen Kindern herangezogen werden. ANSTÄTT (2005, zit. nach SOULTANIAN/MIHAYLOV/REICH 2008:213) konstatiert aus ihren Untersuchungen mit russisch-deutschen Kindern, dass die Aspektunterscheidung der L1 mit dem allgemeinen Sprachstand vergleichbar ist und demgemäß als Indikator für den Sprachstand fungieren kann. (vgl. SOULTANIAN/MIHAYLOV/REICH 2008:212f)

Um die Komplexität der Aspektunterscheidung bei den Verben des Russischen nochmals zu verdeutlichen, hier noch eine kurze Erläuterung:

Formen des Präsens drücken bei Verben des imperfektiven Aspekts präsentische Bedeutungen aus, bei Verben des perfektiven Aspekts futurische Bedeutungen; im Futur Aktiv und Passiv sowie im Präteritum Passiv verfügt jeder der beiden Aspekte über ein eigenes Formenparadigma; das Präteritum Aktiv sowie Konjunktiv und Imperativ haben gemeinsame Formenparadigmen für beide Aspekte.  
(SOULTANIAN/MIHAYLOV/REICH 2008:212)

Im Auswertungsbogen für das Russische werden unter Punkt C. *Verbaler Wortschatz* perfektive Verben und deren imperfektive Äquivalente genannt. Wobei nicht für jedes Verb das entsprechende Aspekt-Äquivalent aufgelistet wurde. Im

Allgemein ist die Liste der Verben für das Russische, im Vergleich zu den anderen Sprachen, die von HAVAS 5 vorliegen, relativ kurz gehalten.

#### **7.4. Adaption von HAVAS 5 für B/K/S**

Folgende Punkte werden gemäß der Übereinstimmung der Auswertungsbögen aller vorliegenden Sprachen und der Ziele von HAVAS 5, in den Auswertungsbögen für B/K/S ebenfalls hinzugenommen:

- A. Aufgabenbewältigung einschließlich vertiefender Beobachtung
- B. Bewältigung der Gesprächssituation einschließlich vertiefender Beobachtung
- C. Verbaler Wortschatz und
- F. Verbindung von Sätzen

Die Kategorie *einfache Syntax* gilt es in dieser Arbeit zu diskutieren, um zu er-messen, welche sprachlichen Bereiche für die Sprachstandmessung von Kin-dern mit der Erstsprache B/K/S herangezogen werden können.

##### **7.4.1 Vorangehende Studien zur Morphosyntax des B/K/S**

Generell ist festzuhalten, dass die Sprachentwicklung von Kindern in B/K/S noch relativ wenig erforscht ist. Viele Studien, die zu diesem Thema in der b/k/s-sprachigen Literatur zu finden waren, sind bereits älter und setzen sich mit der Sprachentwicklung im Allgemeinen auseinandersetzen und gehen wenig auf den Spracherwerb des Bosnischen/Kroatischen/Serbischen per se ein (s. dazu SAVIĆ 1978; JOCIĆ/SAVIĆ 1974). Doch die Aktualität und Relevanz dieses Themengebietes, vor allem im deutschsprachigen Raum, geben Anlass zur wissenschaftlichen Beleuchtung der Sprachentwicklungsverläufe zweisprachi-ger Kinder. Ich möchte daher auf einige Arbeiten verweisen, die für B/K/S vor-handen sind und in diesem Zusammenhang von Interesse sein könnten.

- Die Studien von JOHNSTON/SLOBIN (1979:542) befassen sich mit der Entwicklung der lokalen Präpositionen in den Sprachen Englisch, Serbokroatisch, Italienisch und Türkisch bei Kindern im Alter von 2 bis 4 Jahren. Dabei wird auf die morphologische Komplexität, die lexikalische Vielfältigkeit und die längere Dauer des Erwerbs im Serbokroatischen hingewiesen, während diese Erwerbsphase in den anderen Sprachen viel schneller von Statten geht.
- Die Arbeit von KATIČIĆ (1997) befasst sich mit dem Erstspracherwerb des Kroatischen und dabei im Besonderen mit den morphologischen und syntaktischen Aspekten beim Erwerb des Verbalsystems, anhand von Beobachtungen eines 15 Monate alten Mädchens über den Zeitraum von 9 Monaten. Hierbei handelt es sich jedoch um ein monolingual aufwachsendes Kind mit bildungsnahem Hintergrund und dieses unterscheidet sich dementsprechend von der Zielgruppe, die dieser Arbeit zu Grunde liegt.
- Mit den Interferenzen zwischen dem Deutschen und dem Serbokroatischen befasst sich PANDŽIĆ (1992) in seiner Arbeit. Dabei geht er auf die Interferenzen dieser Sprachen bei Kindern jugoslawischer Arbeitnehmer in der BRD ein. Die Arbeit gibt einen guten Überblick über den Vergleich dieser beiden (hier ist von Serbokroatisch als einer Sprache die Rede) Sprachsysteme, und geht dabei auf die Schwierigkeiten im Bereich der phonetisch-phonologischen, morphologischen und syntaktischen Sprachebene ein, die bei bilingual aufwachsenden Kindern mit Erstsprache B/K/S auftreten können. Außerdem enthält das Buch von PANDŽIĆ (ebd.) einen didaktischen Teil mit Übungen zur Beseitigung dieser Interferenzfehler.
- Die Longitudinalstudie von PELTZER-KARPF (2002) zur sprachlichen Entwicklung zweisprachiger SchülerInnen mit den Herkunftssprachen Türkisch und B/K/S ist in diesem Zusammenhang durchaus von Relevanz, da viele Parallelen zu den Sprechproben der ProbandInnengruppe vorzufinden sind.

## 7.5. Indikatoren des Sprachstandes der „einfachen Syntax“

Die Frage, welche Bereiche des sprachlichen Symbolsystems nun als Indikatoren für das Bosnische/Kroatische/Serbische fungieren können, stellt den Hauptteil meiner Arbeit dar. Wie unter Kapitel 7.2 deutlich wird, sind die meisten Bereiche von HAVAS 5 ident, daher stellt sich im Fall des Bosnischen/Kroatischen/Serbischen die Frage nach den Indikatoren der einfachen Syntax. Aufgrund des bei HAVAS 5 gelegten Fokus auf Verben, erscheint es mir logisch, in B/K/S ebenfalls auf den verbalen Wortschatz einzugehen, da anhand der Verwendung von Verben ein etwaiger Zuwachs bzw. Förderbedarf ermittelt werden kann. Ich belasse es auch aus dem Grund bei den Kategorien Wortschatz und komplexe Syntax, entsprechend der anderen für HAVAS 5 vorhandenen Sprachen, da ich folglich eine Einheitlichkeit des hier benutzten Sprachstandsdiagnoseinstruments gewährleiste und da es für B/K/S bislang kaum Studien zum Erwerbsverlauf bei Kindern gibt (s. Kapitel 7.4.1).

<b>Sprachstand im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen</b>					
	<i>Sprachliches Handeln</i>		<i>Symbolsystem</i>		
<i>Kategorie</i>	Erzählfähigkeit	Bewältigung der Gesprächssituation	Wortschatz	einfache Syntax	komplexe Syntax
<i>Indikator</i>	Referenz auf Akteure und ihr Handeln	Sprechweise Selbstkorrektur, Umgang mit Ausdrucksnot, Sprachwechsel	Verben (aufgabenbezogen)	?	Satzverbindungen (Konjunktionen)

Tabelle 1: Ausgangsbasis für die Indikatoren des Sprachstandes im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen

Der Einfachheit halber habe ich mich dagegen entschieden, eine weitere Kategorie („Morphologie“) hinzuzunehmen, da die Morphosyntax bzw. die morphologisch-syntaktische Kompetenz der Kinder als „Gesamtkonstrukt“ betrachtet werden kann und im Falle der Sprachstandserhebung mittels HAVAS 5 der Zusammenhang der Erzählfähigkeit und mündlichen Sprachkompetenz einer Sprache ermittelt wird. Somit ist auch das Ziel dieser Sprachstandsermittlung,

den Förderbedarf im Bereich der diskursiven Sprachproduktion festzustellen und nicht jede einzelne grammatikalische Ebene der Sprache zu ermitteln. (vgl. EHLICH/BREDEL/REICH 2008a:20)

Daher belasse ich es bei der Kategorie *einfache Syntax*, die es nun zu definieren gilt und wofür entsprechende Indikatoren gefunden werden sollen, die für die Sprachstandserhebung in B/K/S angemessen sind.

Wie aus dem bisherigen Verlauf dieser Arbeit deutlich wurde, liegt der Fokus der Adaption auf dem Vergleich zwischen den einzelnen Sprachen und im Allgemeinen der Konzeption von HAVAS 5. Unter besonderer Berücksichtigung des Polnischen und Russischen möchte ich nun mögliche Übereinstimmungen dieser beiden Sprachen mit dem Bosnischen/Kroatischen/Serbischen diskutieren.

### **7.5.1 Nominalflexion**

In Anlehnung an das Russische und Polnische habe ich mich lange mit der Frage nach der Einbeziehung der Nominalflexion auseinander gesetzt, die nun im Folgenden diskutiert wird.

Im russischen Auswertungsbogen wurde von der Aufnahme der Nominalflexion abgesehen, wie oben bereits erwähnt, jedoch wird in der Literatur festgehalten, dass diese genauso hätte miteinbezogen werden können. (vgl. REICH/ROTH/NEUMANN 2007:80) Im polnischen Auswertungsbogen werden die Sprachstandsindikatoren um die Kategorie „Morphologie“ erweitert und der „Kasus der Nomen“ als Indikator zur Sprachstandsfeststellung genannt. Nun sind dies in gewisser Weise „Indikatoren“ dafür, dass bei jenen Sprachen mit ausdifferenzierten Kasussystemen die Nominalflexion durchaus relevant ist und im Spracherwerbskontext die Einstufung in verschiedene Entwicklungsstufen ermöglicht. Aufgrund der Komplexität des bosnischen/kroatischen/serbischen Kasussystems, das mit seinen sieben Kasus durchaus als grundlegende und

sprachlich komplexe Entwicklungsstufe angesehen werden kann, könnte sich dies für die Messung des Sprachstandes bei Kindern anbieten.

Ich möchte auch kurz darauf eingehen, warum ich die Nominalflexion zur Kategorie *einfache Syntax* hinzuzufügen gedenke. Und zwar geschieht das in Anlehnung an RAECKE (1996:313). Natürlich hätte ich die Nominalflexion auch einem eigenen Bereich „Morphologie“ zuordnen können, zu dem sie aus grammatikalischer Sicht im eigentlichen Sinne gehörte, habe mich aber bewusst gegen eine weitere Kategorie „Morphologie“ entschieden, so wie es sie bei HAVAS 5 für Polnisch gibt. Die Morphologie, die von RAECKE (ebd.) als „Wortformenlehre“ bezeichnet wird, ist auch Bestandteil der „Satz-Formenlehre“, also der Syntax, da der Satz sprachliche Einheiten aller sprachlichen Ebenen benötigt, um seine syntaktische Funktion zu erfüllen. Natürlich könnte nun argumentiert werden, dass dieser Erklärung zufolge auch Lexeme als sprachliche Ebene einen Teil der Syntax ausmachen und entsprechend auch nicht als eigene Kategorie angesehen werden müssten, doch möchte ich hierbei hervorheben, dass der Wortschatz bei HAVAS 5 auf den Bereich von (aufgabenbezogenen) Verben analysiert wird und bei der Auswertung die Anzahl der Verben im Vordergrund steht. Dies wird als zentraler Punkt für eine „Momentaufnahme des Sprachstandes“ betrachtet (s. Kapitel 6). Ein weiteres Argument gegen die Aufnahme einer weiteren Kategorie „Morphologie“ findet sich bei EHLICH (2007:12), der diese Bereiche in morphologisch-syntaktische Basisqualifikationen zusammenfasst.

PANDŽIĆ (1992:43ff) geht in Hinblick auf die Fehlerquellen bei Kindern mit der Erstsprache B/K/S ebenfalls besonders auf die morphologischen und syntaktischen Interferenzen ein, denn dort sind offenbar die häufigsten Schwierigkeiten zu finden. Dabei zeigt sich deutlich, dass die Nominalflexion durch ihre Komplexität zu Interferenzfehlern führt. Der Übungsteil PANDŽIĆS (1992:133ff) befasst sich vorwiegend mit dem Deklinationssystem aller deklinierbaren Wortarten des Bosnischen/Kroatischen/Serbischen und legt einen Fokus auf die Verben, da PANDŽIĆ (ebd.) dies wohl als förderbedürftig ansieht. Die Studie von PELTZER-KARPF (2002:93ff) zeigt ebenfalls deutliche Defizite im Bereich des Kasussystems, die bis ins 4. Schuljahr reichen.

In Hinblick auf die Arbeit von PANDŽIĆ (1992), der hinsichtlich langjähriger Erfahrungen als Lehrer für muttersprachlichen Ergänzungsunterricht für Kinder mit der Erstsprache B/K/S die Fehlerquellen im morphosyntaktischen Bereich, mit starkem Fokus auf Verb und Deklinationssystem, sieht, und aufgrund der Beobachtungen von PELTZER-KARPF (2002:94ff), möchte ich auf die Einbeziehung der Nominalflexion bei HAVAS 5 für B/K/S nicht verzichten. Die Nominalflexion stellt ein komplexes System dar, das Kinder erwerben müssen und das im bilingualen Kontext sicherlich als Indikator für die Sprachstandsmessung herangezogen werden kann.

Die Deklination der nominalen Wortarten erwies sich auch als Fehlerquelle in den Tonbandaufzeichnungen der ProbandInnen und wird aus diesem Grund als relevanter Faktor der Sprachstandsentwicklung betrachtet. Die sieben Kasus, die das Bosnische/Kroatische/Serbische aufweist, bereiteten den zweisprachig aufwachsenden Kindern offenbar große Schwierigkeiten. Im Auswertungsbogen habe ich mich daher für die Aufnahme der deklinierbaren nominalen Wortarten entschieden: Nomen, Adjektiven, Pronomen und Numeralien. Adjektive und Numeralien finden sich zwar sehr selten in den Erzählungen der für diese Arbeit vorliegenden Sprechproben wieder, ihre Verwendung könnte aber möglicherweise auf eine höhere Entwicklungsstufe im Bereich der Erzählfähigkeit der Kinder verweisen.

Zur Syntax in B/K/S sei noch anzumerken, dass die Wortstellung hierbei relativ frei ist, daher ist sie in diesem konkreten Fall (genau wie im Russischen) als Indikator eher kritisch zu betrachten. (vgl. SOULTANIAN/MIHAYLOV/REICH 2008:214)

Im Folgenden möchte ich auf bestimmte Abweichungen in Bezug auf die Nominalflexion eingehen, die meiner Meinung nach einen wichtigen Bereich des Erwerbsprozesses im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen darstellen. Durch die hier genommenen Sprechproben der Kinder konnten zum Teil sehr unterschiedliche sprachliche Kompetenzen festgestellt werden. Jene Kinder, die ihre Erstsprache besser beherrschten, schienen auch weniger Problem mit der Flexion

der nominalen Wortarten zu haben. Folglich könnte dies als eine Entwicklungsstufe gedeutet werden. Da es jedoch für B/K/S kaum Studien zur Erwerbsreihenfolge der verschiedenen sprachlichen Teilbereiche gibt, habe ich mich im Zuge dieser Arbeit darauf konzentriert, anhand der sprachlichen Abweichungen einen gewissen Entwicklungsprozess am Ende des Schuljahres (im Vergleich zum Anfang) „herauszuhören“. Leider war die Stichprobe in diesem Fall viel zu klein, um etwas daraus ableiten zu können, jedoch kann eine gewisse Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten meinerseits attestiert werden. Des Weiteren sehe ich hier einen dringenden Förderbedarf, der durch die folgenden Beispiele verdeutlicht werden soll:

**bei Nomen:**

„Sad je tipca na drvo gore.“ statt „Sad je ptica na drvu gore.“

(= Jetzt ist der Vogel auf dem Baum oben; *Kasusfehler im Lokativ*)

„I ondak je skočila mačka, i otišla na tica.“ statt „I onda je skočila mačka, i otišla na pticu.“

(= Und dann ist die Katze gesprungen und auf den Vogel gegangen; *Kasusfehler im Lokativ; Präpositionsfehler „na pticu“ statt „prema ptici“ = zum Vogel*)

„Ptica je na drvo.“ statt „Ptica je na drvu.“

(= Der Vogel ist auf dem Baum; *Kasusfehler im Lokativ*)

**bei Pronomen:**

„I onda mačka skočila za nju.“ statt „I onda je mačka skočila za njom.“

(= Und dann ist ihr die Katze hinterher gesprungen. *Kasusfehler im Instrumental; abweichende Verwendung des Perfekt „je skočila“*)

„Maca nje ganja.“ statt „Maca nju ganja“

(= Die Katze verfolgt sie. *Kasusfehler im Akkusativ*)

„Hoće nje pojesti.“ statt „Hoće je pojesti.“

(= Sie will sie fressen. *Kasusfehler im Akkusativ*)

Besonders im Bereich der Pronomen sind Diskrepanzen bei der ProbandInnengruppe festzustellen, die sich vorwiegend auf die Verwendung eines falschen Kasus, aber auch Genus beziehen. Gleichmaßen ist eine abweichende Verwendung von Wörtern zu bemerken (*tipca* statt *ptica* = Vogel).

„*Mačka je htjela da ga pojede.*“ statt „*Mačka je htjela da je pojede.*“  
(= Die Katze wollte ihn essen.)

Hier wird für das Personalpronomen im Akkusativ das falsche Genus verwendet, da eigentlich die Rede von dem Vogel ist, der im B/K/S feminin ist und hier die maskuline enklitische Form (*ga*) benutzt wird. Dieses Phänomen lässt sich bei vielen Sprechproben feststellen.

### 7.5.2 Verbmorphologie

Die Nominalflexion stellt natürlich nicht den einzigen Indikator für die einfache Syntax dar. Ich habe mich weiters dafür entschieden, Tempora und Verbmorphologie hinzuzunehmen.

Wie nun schon mehrfach aus dieser Arbeit hervorging, wird auf das Verb ein zentrales Augenmerk bei der Sprachstandsermittlung mittels HAVAS 5 gerichtet, daher sollte dies im Bereich der einfachen Syntax auch entsprechend gewichtet werden. SUSSEX/CUBBERLEY (2006:217) sprechen von slawischen Sprachen als morphologisch reichen Sprachen. Als flektierende Sprachen sind sie im Zusammenhang mit der Analyse ihrer Verb- und Nominalflexion besonders interessant. «*While Slavic as a whole has a very Indo-European system of synthetic inflexional paradigms, there is some movement towards a more analytic approach in verb and especially nominal morphology, in both national standard languages and regional and social variants.*»

Die Verbmorphologie im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen kann als äußerst vielfältig bezeichnet werden, da nicht nur aufgrund von Präfixen und Suffixen

die Verbstruktur verändert wird, sondern der Verbstamm auch durch bestimmte Konjugationen eine Veränderung erfahren kann. (vgl. SUSSEX/CUBBERLEY 2006:217) Die Aspektunterscheidung spielt hierbei ebenso eine wichtige Rolle. Man unterscheidet dabei Verben nach der Unvollendetheit und Vollendetheit einer Handlung. (vgl. GROTZKY 1978:141)

Die Verben im Skr. [anm. Serbokroatischen] sind morphologisch durch ihre Zugehörigkeitsmerkmale zu einer Verbalklasse und durch das Signalisieren eines Zeitbezugs, des Verbalaspekts, charakterisiert. (GROTZKY 1978:138)

Aus morphologischer Sicht weichen Infinitivstamm und Präsensstamm zum Teil stark voneinander ab. Deshalb erfolgt die Einteilung im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen in acht Verbalklassen, die anhand der Unterscheidung zwischen Infinitiv- und Präsensstamm erfolgt:

1. Infinitivstamm auf Konsonant und Präsensstamm auf *-e-*: *tres-ti, tres-e-m* „schütteln“
2. Infinitivstamm auf *-a-* und Präsensstamm auf *-e-*: *pis-a-ti, piš-e-m* „schreiben“
3. Infinitivstamm auf *-nu-* und Präsensstamm auf *-ne-*: *bri-nu-ti, bri-ne-m* „sorgen“
4. Endungsloser Infinitivstamm und Präsensstamm auf *-je-*: *ču-ti, ču-je-m* „hören“
5. Infinitivstamm auf *-ova-*, *-iva-* und Präsensstamm auf *-uje-*: *kup-ova-ti, kup-uje-m* „kaufen“, *kaz-iva-ti, kaz-uje-m* „sagen“
6. Infinitivstamm und Präsensstamm lauten auf denselben Vokal aus; *-a-/a-*: *pev-a-ti, pev-a-m* „singen“, *-e-/e-*: *sm-e-ti, sm-e-m* bzw. dessen ijekavische Variante *sm-ije-ti, sm-ije-m* „dürfen“
7. Infinitivstamm auf *-e-* (*je, ije*) oder *-i-* und Präsensstamm auf *-i-*: *vid-(j)e-ti, vid-i-m* „sehen“, *nos-i-ti, nos-i-m* „tragen“
8. Infinitivstamm auf *-a-* und Präsensstamm auf *-i-*: *drž-a-ti, drž-i-m* „halten“

(GROTZKY 1978:139)

Die hier angeführten Beispiele beziehen sich zuerst auf den Infinitiv und dann auf die 1. Person Singular im Präsens, die immer mit einem *-m* endet.

Die Anzahl der Verbklassen variiert in der Literatur, je nach Interpretation. REHDER (2006:259ff) spricht zum Beispiel von sechs *Verbalklassen* mit Unterklassen.

Die Tonaufnahmen der ProbandInnengruppe zeigen ebenfalls deutliche Schwierigkeiten im Bereich der Verbmorphologie und der Bildung der Tempora:

„Što je nije uvato.“ statt „Što je nije uhvatio.“

„On plakao.“ statt „On je plakao.“

„Ona tirčila gore.“ statt „Ona je trčala gore.“

„On se boje.“ statt „On se boji.“

„Ptica se bojela“ statt „Ptica se bojala“

Diese Beispiele verdeutlichen die Probleme, die sich in Bezug auf die richtige Bildung von der noch nicht ausgebildeten Verwendung des Perfekt und der Verbmorphologie ergeben (s. dazu Kapitel 3.3.5).

Aufgrund dieser Reichhaltigkeit an morphologischen Phänomenen ist die Aufnahme der Verbmorphologie und der Tempora in die Sprachbetrachtung von Kindern eine logische Schlussfolgerung.

### 7.5.3 Tempora

In den Arbeiten von KATIČIĆ (1997) und KOVAČEVIĆ (2010:18) wird weiters die Relevanz des Verbs im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen hervorgehoben. KATIČIĆ (1997:22ff) nimmt dabei besonders auf die Tempora des Kroatischen Bezug. Von den sieben Tempora, die für B/K/S vorhanden sind (Präsens, Perfekt, Aorist, Imperfekt, Plusquamperfekt, Futur I, Futur II), werden in der gesprochenen Sprache das Imperfekt und der Aorist eher nicht verwendet, diese

sind vorwiegend in schriftlichen Texten gehobenen Stils zu finden. (vgl. TEŽAK/BABIĆ 2003:144)

Jene Zeitformen des Verbs, die in B/K/S am häufigsten angewendet werden, sind das Präsens, Perfekt und Futur I. Diese Tempora finden sich auch in den Sprechproben der untersuchten Kinder am öftesten wieder und werden dementsprechend im Auswertungsbogen berücksichtigt. Jedoch besteht die Besonderheit dieser Formen darin, dass sie im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen auch andere Zeiten ausdrücken können. So gibt es z.B. ein sogenanntes historisches Präsens, das die Vergangenheit ausdrückt, aber im eigentlichen grammatikalischen Sinn zur Gegenwartsform zählt. (vgl. REHDER 2006:290)

Im Zuge der Adaption von HAVAS 5 und der Analyse der jeweiligen Sprechproben der Kinder mit Erstsprache B/K/S, fallen einige Besonderheit der Tempora des Bosnischen/Kroatischen/Serbischen auf, auf die ich nun kurz eingehen möchte. Bei vielen Kindern wurde eine verstärkte Verwendung der konjugierten Form des Hilfsverbs *htjeti* (=wollen)+ *da* (=zu/dass) + Präsensform im jeweiligen Genus vernommen. Nun wird eigentlich das Futur I in B/K/S mit dem Hilfsverb *htjeti* + Infinitiv gebildet, wobei das Hilfsverb seine enklitische Form *ću, ćeš, će, ćemo, ćete, ćemo* (= ich will, du willst, er/sie/es will, wir wollen, ihr wollt, sie wollen) bekommt. (vgl. TEŽAK/BABIĆ 2003:154f)

Dennoch wird im vorliegenden Fall eher ein Wunsch ausgedrückt, als ein zukünftiges Ereignis:

Wunsch: „*Maca hoće da uhvatj pticu.*“ = Die Katze will den Vogel fangen.

Futur I: „*Maca će uhvatiti pticu.*“ = Die Katze wird den Vogel fangen.

In diesem Zusammenhang wäre die Variante „*Maca želi uhvatiti pticu*“ die grammatikalisch korrekte Variante gewesen um einen Wunsch auszudrücken, was einer möglichen Intention der Kinder entsprochen hätte.

Die Verwendung der *da*-Konstruktion + Präsens ist dadurch zu erklären, dass durch den Einfluss anderer Sprachen der Balkanhalbinsel Veränderungen im

umgangsprachlichen Bereich auftreten, die zwar grammatikalisch keiner bestimmten Tempora des Bosnischen/Kroatischen/Serbischen zuzuordnen sind, nichtsdestotrotz umgangssprachlich für das Futur I gebraucht werden können, was vor allem in der serbischen Varietät häufig anzutreffen ist. Aus diesem Grund wird diese Konstruktionen im Auswertungsbogen als Futur I gewertet. (vgl. NEWEKLOWSKY o.A.:446)

Auf weitere grammatikalische Phänomene dieser Art wird in den Auswertungshinweisen aufmerksam gemacht (s. Anhang).

Infolgedessen sieht die Tabelle zum Sprachenstand im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen nun wie folgt aus:

<b>Sprachstand im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen</b>					
	<i>Sprachliches Handeln</i>		<i>Symbolsystem</i>		
<i>Kategorie</i>	Erzählfähigkeit	Bewältigung der Gesprächssituation	Wortschatz	einfache Syntax	komplexe Syntax
<i>Indikator</i>	Referenz auf Akteure und ihr Handeln	Sprechweise, Selbstkorrektur, Umgang mit Ausdrucksnot, Sprachwechsel	Verben (aufgabenbezogen)	Tempora und Verbmorphologie; Nominalflexion	Satzverbindungen (Konjunktionen)

Tabelle 2: Sprachenstand im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen

## **8 AUSWERTUNGSHINWEISE**

In Anlehnung an REICH/ROTH (2004) und deren Auswertungshinweise für die sieben vorhandenen Sprachen von HAVAS 5 ergänze ich den Bogen mit Auswertungshinweisen für das Bosnische/Kroatische/Serbische. Allerdings möchte ich betonen, dass sich diesbezüglich ein großer Teil überschneidet und hauptsächlich die sprachlichen Unterschiede in Bezug auf das Symbolsystem und die entsprechend gewählten Indikatoren einer genaueren Darstellung benötigen und demgemäß ergänzt bzw. angepasst wurden. Im Folgenden gehe ich nun auf jene Bereiche näher ein, die einer näheren Erläuterung bedürfen.

Bei gewissen Sprachen wurden die Analysen so erhoben, dass auf die Entwicklungsstufen eingegangen wurde. Die Arbeit von CLASHEN (1988) befasst sich ausführlich mit den Spracherwerbsstufen im Deutschen. Ich verzichte im Auswertungsbogen bewusst auf diese Zuordnung, da kaum Studien vorliegen, die diese Art von Entwicklungsschritten bei b/k/s-sprachigen Kindern attestieren. Vielmehr stütze ich mich auf die Häufigkeit des Gebrauchs einer bestimmten Form, um so in gewisser Hinsicht Tendenzen von sprachlichen Häufungen bzw. Diskrepanzen bei zweisprachigen b/k/s-deutschen Kindern nachvollziehen zu können.

### **8.1. Formen des Verbs**

Unter den Punkt „Formen des Verbs“ wird vor allem auf die Tempora des B/K/S eingegangen, wobei hier Präsens, Perfekt und Futur I gesondert genannt werden, da dies jene Zeiten sind, die bei der vorliegenden Gruppe b/k/s-deutsch aufwachsender Kinder am häufigsten zur Anwendung kamen. Es geht vorrangig darum, die Häufigkeit der Anwendung dieser Zeitformen herauszufiltern, um so erkennen zu können, womit sich das Kind im Spracherwerbsprozess momentan auseinandersetzt. Eventuell ergeben sich Parallelen, die bei mehreren Kindern zutreffen. Werden sonstige Tempora von einem Kind benutzt, sind die Auswertenden gebeten, dies gesondert zu notieren.

Der Auswertungsbogen für B/K/S weicht bei Punkt *D. Formen des Verbs* insofern von den anderen Sprachen ab, als dass die Häufigkeit der Anwendung bestimmter Tempora markiert wird und es ist nicht wie bei anderen Sprachen (Deutsch, Russisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch) der Fall, dass die benutzten Verbformen nur angekreuzt werden und deren Anzahl addiert wird.

Ich habe hier aus dem Grund die Angabe der Häufigkeit der Nutzung bestimmter Tempora durch Striche gewählt, da es mir aussagekräftiger erscheint aufzuzeigen, wie oft eine Kind z.B. das Perfekt benutzt und dass es nur Präsens und Perfekt benutzt, das Futur I aber nicht. Damit kann auch besser nachvollzogen werden, welche Tempora von zweisprachigen b/k/s-deutschen Kindern im Alter der Einschulung benutzt werden und wo etwaiger Förderbedarf besteht.

## **8.2. Vertiefende Beobachtung**

Bei der vertiefenden Beobachtung geht es um Übergangserscheinungen, die von der Zielsprache abweichen. Dies kann im Bereich der Verben auf verschiedene Art und Weise vorkommen. Der Fokus hierbei liegt auf der Verwendung von Infinitivformen, auf der falschen Konjugation der Verben und auf der Aspektunterscheidung. Falls das Kind Verben im Infinitiv verwendet, diese also nicht entsprechend konjugiert, wird dies im Auswertungsbogen festgehalten.

In der Arbeit von GROTZKY (1978) zur morphologischen Adaption deutscher Lehnwörter im Serbokroatischen zeigt sich eine logische Angleichung von Verben aus dem Deutschen ins B/K/S, die zeigt, dass Kinder sich die Struktur der Sprache angeeignet haben, da sie deutschen Verben eine bosnisch/kroatisch/serbische Verbalendung anhängen, wie in etwa beim deutschen Wort sprechen, das zu *špreh-ati* wird. Im Laufe der Geschichte wurden auf diese Weise viele ursprünglich deutsche Wörter entlehnt und sind im normalen Sprachgebrauch von B/K/S zu finden. Die Flexion dieser entlehnten Verben erfolgt dann nach den Verbalklassen. (vgl. GROTZKY 1978:142ff)

Die Vielzahl an entlehnten Wörtern aus dem Deutschen kann für die Verbbildung bei Kindern möglicherweise zur unbewussten Anwendung dieser Formen führen, da Wörter, wie in etwa *šprehati*, oftmals umgangssprachlich von b/k/s-sprachigen Kindern zu vernehmen sind (vgl. PELTZER-KARPF 2002). Heute geht man davon aus, dass das ein typischer migrationsbedingter (Alltags-) Sprachgebrauch ist.

Was weiters für eine vertiefende Beobachtung im Bereich der Verben herangezogen werden könnte, ist die Unterscheidung zwischen perfektiven und imperfektiven Verben. In B/K/S erfolgt die Unterscheidung zuallererst auf morphologischer Ebene, die oft durch eine Präfigierung markiert wird, wie etwa beim imperfektiven Verb *gledati* „schauen“, kann die perfektive, also die vollendete, Variante *do-gledati* heißen. GROTZKY (1978:141) hält diesbezüglich fest, dass die Aspektpaarigkeit MuttersprachlerInnen im Grunde keine Schwierigkeiten bereitet und deswegen in Lexikographien oft keine besondere Erwähnung der Qualität des Verbs (imperf. oder perf.) zu finden ist. Im Bezug auf bilingual aufwachsende Kinder könnte dies jedoch ein Punkt sein, der durchaus in Betracht gezogen werden könnte, da in den vorliegenden Sprechproben zur Bildgeschichte „Katze und Vogel“ einige Diskrepanzen zwischen imperfektiven und perfektiven Verben zu vernehmen waren.

### **8.3. Nominalflexion**

Die Nominalflexion im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen bezieht sich auf die nominalen Wortarten: Nomen, Adjektive, Pronomen und Numeralien, die nach Numerus, Genus und Kasus dekliniert werden. Bei den Kasus sind alle sieben Kasus des Bosnischen/Kroatischen/Serbischen zu berücksichtigen, die in den Äußerungen der Kinder bei Nomen, Adjektiven, Pronomen und Numeralien genannt werden.

Da dies ein sehr komplexes System im Erwerbsprozess darstellt, kann davon ausgegangen werden, dass die Deklination oft fehlerhaft ist, doch dient dies

gleichermaßen auch der Einstufung des Förderbedarfs eines jeden Kindes und sollte im Auswertungsbogen entsprechend markiert werden. Bei der Nominalflexion wird, wie zuvor bei den Formen des Verbs (s. Kapitel 8.1), auf die Häufigkeit der Nennung einer der drei genannten nominalen Wortarten der Fokus gerichtet. In diesem Zusammenhang soll aufgezeigt werden, welche Wortarten die Kinder wie oft verwenden und wo sie noch Schwierigkeiten haben.

#### 8.4. Verbindungen von Sätzen

Konjunktionen verbinden zwei Wörter oder zwei Sätze miteinander. Zu ihnen zählen im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen die Wörter: *i, pa, te, ni, niti, a, ali, nego, no, ili, da, dok, jer, ako, mada, makar, premda, iako, kao*.

Weiters können einige Adverbien und Pronomen als Konjunktionen fungieren. Von den Adverbien wären das: *gdje, kuda, kamo, odakle, kada, otkad, otkako, kako, dokle, pošto, samo, već, dakle*. Pronomen, die als Konjunktionen Sätze miteinander verbinden, sind folgende: *tko, što, koji, čiji, kakav, kolik*.

Im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen können manchmal auch zwei oder mehrere Wörter eine Konjunktion darstellen, wie in etwa bei: *budući da, istom što, tek što, kao da, koliko god, ma kako, ma koliko, ako i, umjesto da, osim ako, osim što, samo da, zato što, zbog toga što, s obzirom na to što*, usw. (vgl. TEŽAK/BABIĆ 2003:164)

Im Auswertungsbogen finden sich nebengeordnete Konjunktionen, also jene, die Hauptsätze miteinander verbinden und untergeordnete, die einen Haupt- und Nebensatz oder zwei Nebensätze miteinander verbinden (s. Auswertungshinweise).

## **9 AUSWERTUNG DER SPRECHPROBEN**

Die Erhebung der Daten fand an einer Modellschule und einer entsprechenden Kontrollgruppe statt und wurde für das Bosnische/Kroatische/Serbische von Dzenita Özcan vom Sprachförderzentrum Wien durchgeführt. Die mündlichen Sprechproben wurden von allen Kindern der ersten Klassen am Anfang sowie am Ende des ersten Schuljahres (2011/12) aufgezeichnet. Von den insgesamt 11 Kindern der Modellschule, die B/K/S als Erstsprache angaben und den 8 Kindern der Kontrollgruppe konnten schlussendlich nur 14 für die Auswertung herangezogen werden. Die Mortalität der Stichprobe für die Erprobung des hier konzipierten bzw. adaptierten Sprachstandsdiagnoseinstruments ist darauf zurückzuführen, dass viele Kinder am Tag der Datenerhebung abstinert waren bzw. war die Tonbandaufnahme einer Sprechprobe unbrauchbar.

Alle Sprechproben der ProbandInnengruppe wurden im Vorfeld transkribiert, bevor sie mithilfe des hier konzipierten Auswertungsbogens für B/K/S und den dafür vorliegenden Auswertungshinweisen (s. Anhang) analysiert wurden. Anschließend wurden die Daten in das Datenverarbeitungsprogramm SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) eingegeben und entsprechend ausgewertet. Die Ergebnisse der Auswertung werden im Folgenden, entsprechend der Punkte des Auswertungsbogens (s. Anhang), diskutiert. Es handelt sich hier primär um einen Vergleich der zwei untersuchten Gruppen der Modellschule und der Kontrollgruppe zu Beginn und am Ende des ersten Schuljahres. Unter diesem Kapitel werden die Mittelwerte der jeweiligen Punkte des Auswertungsbogens präsentiert, die aber im Folgekapitel ergänzt bzw. einer detaillierten Überprüfung unterzogen werden.

### **9.1. Aufgabenbewältigung**

Die Ergebnisse der Aufgabenbewältigung zeigen ein interessantes Bild hinsichtlich des Vergleichs der Modellschule (s. Tabelle 3) und der Kontrollgruppe (s. Tabelle 4). Während die Kinder aus der Kontrollgruppe die gleiche Punkte-

anzahl (19,67 Punkte) am Anfang sowie am Ende des Schuljahres erzielten, konnten sich die Kinder, die zweisprachig alphabetisiert wurden, verbessern und zwar von einem Mittelwert von 18,25 Punkten im September auf 20,50 Punkte im Juni. Die höchste zu erreichende Punktezahl beträgt 36 Punkte. Interessant ist des Weiteren die Standardabweichung, die darauf hindeutet, dass die Streuung in der monolingual alphabetisierten Gruppe (s. Tabelle 4) im Juni höher wurde, wohingegen sie in der Modellgruppe (s. Tabelle 3) geringer ausfiel, was dementsprechend die Hypothese zuließe, dass sich die Kinder im Bereich der Aufgabenbewältigung einander annäherten.

### **A. Aufgabenbewältigung Modellschule**

Anfang bzw. Ende des Schuljahres	Mittelwert	N	Standardabweichung
September	18,25	8	3,845
Juni	20,50	8	2,390
Insgesamt	19,38	16	3,304

Tabelle 3: Mittelwerte erreichter Punktwerte zur Aufgabenbewältigung am Anfang und Ende des Schuljahres in der Modellschule

### **A. Aufgabenbewältigung Kontrollgruppe**

Anfang bzw. Ende des Schuljahres	Mittelwert	N	Standardabweichung
September	19,67	6	2,160
Juni	19,67	6	3,724
Insgesamt	19,67	12	2,902

Tabelle 4: Mittelwerte erreichter Punktwerte zur Aufgabenbewältigung am Anfang und Ende des Schuljahres in der Kontrollgruppe

Da bei sehr kleinen Stichproben, wie im vorliegenden Fall, die Ausreißerproblematik bei Mittelwerten die Ergebnisse womöglich verfälschen könnte, ist die Anwendung des U-Tests nach MANN & WHITNEY eine sinnvolle Möglichkeit, Ausreißer zu elaborieren.

Der U-Test ist ein nichtparametrischer Test zur Überprüfung zweier unabhängiger Stichproben und dem *t-Test* nicht unähnlich. Jedoch wird der Mann-Whitney U-Test für kleine Stichproben in Bezug auf die Normalverteilung von Mittelwerten herangezogen und nach Rangplätzen zugeordnet und analysiert. Dabei soll geprüft werden, ob sich die Rangplätze der beiden untersuchten Stichproben in ihrer Verteilung signifikant unterscheiden und ob eventuelle Ausreißer darunter sind. (vgl. RASCH et al. 2006:144f)

Im vorliegenden Fall ist es von Interesse herauszufinden, ob sich aufgrund der bilingualen Alphabetisierung in der Modellschule und parallel dazu in der Kontrollgruppe ein Unterschied im Untersuchungszeitraum (Anfang und Ende des Schuljahres) ergeben hat. Im Bezug auf die Aufgabenbewältigung (s. Tabelle 6) überprüft der U-Test, ob sich die Rangplätze (s. Tabelle 5) der beiden untersuchten Zeiträume signifikant von einander unterscheiden. Bei sehr kleinen Stichproben (beide  $n < 20$ ), wie im folgenden Fall, gibt das Programm SPSS die Signifikanz der Stichprobe unter „Exakte Signifikanz“ an, während bei einer größeren Stichprobe das Ergebnis in der Zeile „Asymptotische Signifikanz“ abzulesen ist. (vgl. UNIVERSITÄT ZÜRICH [Online])

Das Signifikanzniveau bei einseitigen Signifikanzprüfungen (= Exakte Signifikanz) beträgt  $p = 0,05$ . (vgl. RASCH et al. 2006:154). Die Signifikanz (p-Wert) im Falle der Aufgabenbewältigung der Modellschule beträgt 0,161 (s. Tabelle 6) und ist demnach als nicht signifikant zu werten. Ein Unterschied zwischen den Stichproben ist als signifikant zu werten, je kleiner der U-Test ausfällt, und als nicht signifikant je größer er ist. (vgl. RASCH et al. 2006:150)

<b>Ränge</b>				
	Anfang bzw. Ende des Schuljahres	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Aufgabenbewältigung	September	8	6.81	54.50
	Juni	8	10.19	81.50
	Gesamt	16		

Tabelle 5: Ränge zum Mann-Whitney U-Test zur Aufgabenbewältigung in der Modellschule

### Statistik für Test<sup>a</sup>

	Aufgabenbewältigung
Mann-Whitney-U	18.500
Wilcoxon-W	54.500
Z	-1.437
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.151
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	.161 <sup>b</sup>

a. Gruppenvariable: Anfang bzw. Ende des Schuljahres

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Tabelle 6: Mann-Whitney U-Test zur Aufgabenbewältigung in der Modellschule

Die Signifikanz der Stichprobe in der Kontrollgruppe zu den beiden untersuchten Zeiträumen ergibt einen Wert von  $p = 0,937$  (s. Tabelle 8) und somit ist von keinen statistisch signifikanten Unterschied der Sprechproben zu Beginn und Ende des Schuljahres auszugehen. Auch wenn man sich den mittleren Rang (s. Tabelle 7) von September (6,33) und Juni (6,67) ansieht, ist nur eine geringe Differenz zu sehen. Demnach hat sich in der Kontrollgruppe im Untersuchungszeitraum kaum etwas verändert, was bereits unter Tabelle 4 ersichtlich wurde.

### Ränge

	Anfang bzw. Ende des Schuljahres	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Aufgabenbewältigung	September	6	6.33	38.00
	Juni	6	6.67	40.00
	Gesamt	12		

Tabelle 7: Ränge zum Mann-Whitney U-Test zur Aufgabenbewältigung in der Kontrollgruppe

### Statistik für Test<sup>a</sup>

	Aufgabenbewältigung
Mann-Whitney-U	17.000
Wilcoxon-W	38.000
Z	-.161
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.872
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	.937 <sup>b</sup>

a. Gruppenvariable: Anfang bzw. Ende des Schuljahres

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Tabelle 8: Mann-Whitney U-Test zur Aufgabenbewältigung in der Kontrollgruppe

## 9.2. Bewältigung der Gesprächssituation

Die sprachliche Handlungsfähigkeit von Kindern, die hierbei in Bezug auf die *Initiative während des Gesprächs*, auf *Kontinuität des Sprechers*, *Flüssigkeit des Sprechens* und die *Deutlichkeit der Aussprache* eingeht, verdeutlicht ebenfalls eine erhebliche Verbesserung der Modellschule (s. Tabelle 9), die als Anfangs-Mittelwert 11,50 Punkte aufweist und die einen MW von 14,25 Punkten am Ende des Schuljahres erreicht. Die Vergleichsgruppe (s. Tabelle 10) erzielt hingegen einen höheren Anfangswert von 14 Punkten, kann diesen aber nur um einen Punkt erhöhen. Demnach beträgt der MW der Kontrollgruppe im Juni 15 Punkte von insgesamt 16 möglichen.

### B. Bewältigung der Gesprächssituation Modellschule

Anfang bzw. Ende des Schuljahres	Mittelwert	N	Standardabweichung
September	11,50	8	1,690
Juni	14,25	8	2,375
Insgesamt	12,88	16	2,446

Tabelle 9: Mittelwerte erreichter Punktwerte zur Bewältigung der Gesprächssituation am Anfang und Ende des Schuljahres in der Modellschule

## B. Bewältigung der Gesprächssituation Kontrollgruppe

Anfang bzw. Ende des Schuljahres	Mittelwert	N	Standardabweichung
September	14,00	6	2,098
Juni	15,00	6	1,265
Insgesamt	14,50	12	1,732

Tabelle 10: Mittelwerte erreichter Punktwerte zur Bewältigung der Gesprächssituation am Anfang und Ende des Schuljahres in der Kontrollgruppe

Wenn man hier wiederum den U-Test von MANN & WHITNEY heranzieht, ergibt sich in der Versuchsgruppe der Modellschule ein Wert von  $p = 0,021$  (s. Tabelle 12), womit eine signifikante Unterscheidung der Ergebnisse ( $0,021 < 0,05$ ) zur *Bewältigung der Gesprächssituation* der beiden untersuchten Zeiträume attestiert werden kann. Wenn man nun die mittleren Ränge (s. Tabelle 11) betrachtet, ist ebenso ein signifikanter Unterschied zu erkennen. Bei der Kontrollgruppe hingegen ist von einem nicht signifikanten Wert von  $0,394$  (s. Tabelle 14) auszugehen, der demnach keine bedeutsame Unterscheidung der beiden Stichproben aufweist.

### Ränge

	Anfang bzw. Ende des Schuljahres	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Bewältigung der Gesprächssituation	September	8	5.75	46.00
	Juni	8	11.25	90.00
	Gesamt	16		

Tabelle 11: Ränge zum Mann-Whitney U-Test zur Bewältigung der Gesprächssituation in der Modellschule

### Statistik für Test<sup>a</sup>

	Bewältigung der Gesprächssituation
Mann-Whitney-U	10.000
Wilcoxon-W	46.000
Z	-2.336
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.019
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	.021 <sup>b</sup>

a. Gruppenvariable: Anfang bzw. Ende des Schuljahres

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Tabelle 12: Mann-Whitney U-Test zur Bewältigung der Gesprächssituation in der Mottelschule

### Ränge

	Anfang bzw. Ende des Schuljahres	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Bewältigung der Gesprächssituation	September	6	5.58	33.50
	Juni	6	7.42	44.50
	Gesamt	12		

Tabelle 13: Ränge zum Mann-Whitney U-Test zur Bewältigung der Gesprächssituation in der Kontrollgruppe

### Statistik für Test<sup>a</sup>

	Bewältigung der Gesprächssituation
Mann-Whitney-U	12.500
Wilcoxon-W	33.500
Z	-.910
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.363
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	.394 <sup>b</sup>

a. Gruppenvariable: Anfang bzw. Ende des Schuljahres

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Tabelle 14: Mann-Whitney U-Test zur Bewältigung der Gesprächssituation in der Kontrollgruppe

### 9.3. Verbaler Wortschatz

Da Verben bei HAVAS 5 eine sehr zentrale Rolle als Indikator für den Wortschatz einnehmen, wurde bei der Auswertung des verbalen Wortschatzes die Menge der in der Sprechprobe verwendeten Verben (*tokens*) ebenfalls errechnet. Insgesamt konnte eine Stagnation der Nutzung von Verben vernommen werden. Die Verbanzahl in beiden Gruppen wurde zum Schulende hin geringer. Sowohl die Anzahl an unterschiedlichen Verben (*types*), als auch die Gesamtanzahl an Verben im Text (*tokens*) hat sich verringert. Die ProbandInnengruppe der Modellschule (s. Tabelle 15) erlangte einen Mittelwert von 12,75 im September, während sie im Juni 9,50 Verben im Schnitt benutzte. Die für die Erzählung gesamte Anzahl an Verben betrug anfangs 23,38 und sank auf einen MW von 16. Bei der Kontrollgruppe (s. Tabelle 16) hingegen war der Unterschied bei den *types* nicht so groß, da der Durchschnittswert von 11,83 am Anfang auf 10 unterschiedliche Verben fiel, die für die Bildgeschichte herangezogen wurden. Die Gesamtzahl an Verben betrug im September 18,33 (MW) und im Juni 15,83 (MW) (s. Tabelle 16). Die durchschnittliche Abweichung vom Mittelwert (Standardabweichung) bei *type* sowie *token Verben* deutet in beiden untersuchten Gruppen am Ende des Schuljahres auf eine geringere Streuung hin, die in der Modellschule (s. Tabelle 15) eine geringere Verteilung aufwies, als es in der Kontrollgruppe (s. Tabelle 16) der Fall war. Die Ergebnisse weisen folglich auf eine, im Vergleich zum Beginn des Schuljahres, geringere Schwankungsbreite hin, was wiederum darauf schließen lassen könnte, dass die Erzählungen der Kinder klarer und pointierter wurden und deswegen weniger Verben benutzt wurden (s. dazu Kapitel 10.4).

**C. Verbaler Wortschatz  
Modellschule**

Anfang bzw. Ende des Schuljahres		Verbaler Wortschatz	Token Verben
September	Mittelwert	12,75	23,38
	N	8	8
	Standardabweichung	4,027	9,471
Juni	Mittelwert	9,50	16,00
	N	8	8
	Standardabweichung	1,069	2,000
Insgesamt	Mittelwert	11,13	19,69
	N	16	16
	Standardabweichung	3,304	7,631

Tabelle 15: Mittelwerte Menge der durchschnittlich verwendeten verschiedenen Verben, sowie der durchschnittlichen Gesamtmenge an benutzten Verben am Anfang und Ende des Schuljahres in der Modellschule

**C. Verbaler Wortschatz  
Kontrollgruppe**

Anfang bzw. Ende des Schuljahres		Verbaler Wortschatz	Token Verben
September	Mittelwert	11,83	18,33
	N	6	6
	Standardabweichung	3,125	7,033
Juni	Mittelwert	10,00	15,83
	N	6	6
	Standardabweichung	2,449	3,971
Insgesamt	Mittelwert	10,92	17,08
	N	12	12
	Standardabweichung	2,843	5,600

Tabelle 16: Mittelwerte Menge der durchschnittlich verwendeten verschiedenen Verben, sowie der durchschnittlichen Gesamtmenge an benutzten Verben am Anfang und Ende des Schuljahres in der Kontrollgruppe

Bei der Berechnung des Signifikanzwertes mittels eines Mann-Whitney U-Tests ergab sich beim *Verbalen Wortschatz* in der Modellschule ein p-Wert von 0,05 (s. Tabelle 18), der dem Signifikanzniveau (0,05) entspricht und somit als signifikant gewertet werden kann. Demzufolge ist ein Unterschied zwischen dem Gebrauch des verbalen Wortschatzes am Anfang und am Ende des Schuljahres in der Modellschule zu erkennen. Dies ist auch beim mittleren Rang (s. Tabelle 17) zu vernehmen, wo der Unterschied beim *Verbalen Wortschatz* höher

ausfällt als bei *Token Verben*. Die Differenz beim der Gesamtanzahl an verwendeten Verben pro Sprechimpuls (*tokens*) ergibt einen p-Wert von 0,195 (s. Tabelle 18) und weist folglich keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Untersuchungszeitpunkten auf.

### Ränge

	Anfang bzw. Ende des Schuljahres	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Verbaler Wortschatz	September	8	10.81	86.50
	Juni	8	6.19	49.50
	Gesamt	16		
Token Verben	September	8	10.13	81.00
	Juni	8	6.88	55.00
	Gesamt	16		

Tabelle 17: Ränge zum Mann-Whitney U-Test zur Bewältigung der Gesprächssituation in der Modellschule

### Statistik für Test<sup>a</sup>

	Verbaler Wortschatz	Token Verben
Mann-Whitney-U	13.500	19.000
Wilcoxon-W	49.500	55.000
Z	-1.981	-1.372
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	.048	.170
Exakte Signifikanz [2*(1-seitig Sig.)]	.050 <sup>b</sup>	.195 <sup>b</sup>

a. Gruppenvariable: Anfang bzw. Ende des Schuljahres

b. Nicht für Bindungen korrigiert.

Tabelle 18: Mann-Whitney U-Test zur Bewältigung der Gesprächssituation in der Modellschule

Die Durchführung des Mann-Whitney U-Tests hat bei allen nachfolgenden Punkten des Auswertungsbogens, der hier errechneten Mittelwerte, eine nicht signifikante Unterscheidung der Ergebnisse ergeben, folglich verzichte ich im weiteren Verlauf näher darauf einzugehen.

## 9.4. Formen des Verbs

In den hier vorliegenden Sprechproben zur Testung des adaptierten Auswertungsbogens für B/K/S wurden von den Kindern ausschließlich Präsens, Perfekt und Futur I als Tempora benutzt. Dabei wurde an der Modellschule (s. Tabelle 19) für Präsens ein MW von 13,13<sup>1</sup> Verben, fürs Perfekt 5 und fürs Futur I 2,38 erreicht. Am Ende des Schuljahres sahen die MW der Temporanutzung folgendermaßen aus: Präsens: 8, Perfekt: 5,13 und Futur I: 1,0. Die Nutzung vom Perfekt blieb demnach relativ konstant, während die Präsens- und Futur I- Nutzung abnahm. Bei der Vergleichsgruppe (s. Tabelle 20) sah die Präsensnutzung so aus, dass anfangs ein MW von 6,17 erzielt wurde, der Juniwert hingegen auf 7,33 Verben anstieg. Auch beim Futur I nahm der Wert zu, von 1,17 auf einen MW von 1,83. Konträr zur Modellschule sanken die Perfekt Verben auf einen MW von 4,50 im Juni (September MW 8,00). Folglich kann festgehalten werden, dass die durchschnittliche Präsensnutzung der Modellschule mit 13,13 am Anfang des Schuljahres um einiges höher war als jene der Vergleichsgruppe mit 6,17 Verben im Präsens. Der Mittelwert beim Perfekt veränderte sich kaum bei den bilingual alphabetisierten SchülerInnen, sank jedoch um fast die Hälfte in der Kontrollgruppe (September: MW 8,00; Juni: MW: 4,50). Wenn man in Anbetracht dieser beiden Ergebnisse nochmals die Gesamtanzahl an benutzten Verben (*tokens*) heranzieht, so sanken diese Werte konstant dazu, auf einen MW von 18,33 im September und einen MW von 15,83 im Juni (s. Tabelle 16).

---

<sup>1</sup> Der hohe Mittelwert von 13,13 bei den Präsensverben kommt daher, dass einige Kinder der Modellschulgruppe sich oftmals wiederholten oder beschrieben, was sie auf den Bildern sahen (z.B.: „*Ovo je maca, ovo je ptica,...*“ = *Da ist eine Katze, da ist ein Vogel,...*). Aus diesem Grund ergibt sich eine vergleichsweise hohe Anzahl an Verben im Präsens.

**D. Formen des Verbs - Nutzung der Tempora  
Modellschule**

Anfang bzw. Ende des Schuljahres		Präsens	Perfekt	Futur I
September	Mittelwert	13,13	5,00	2,38
	N	8	8	8
	Standardabweichung	8,476	5,014	2,134
Juni	Mittelwert	8,00	5,13	1,00
	N	8	8	8
	Standardabweichung	3,295	3,796	,535
Insgesamt	Mittelwert	10,56	5,06	1,69
	N	16	16	16
	Standardabweichung	6,752	4,297	1,662

Tabelle 19: Mittelwerte benutzter Tempora: Präsens, Perfekt und Futur I am Anfang und Ende des Schuljahres in der Modellschule

**D. Formen des Verbs – Nutzung der Tempora  
Kontrollgruppe**

Anfang bzw. Ende des Schuljahres		Präsens	Perfekt	Futur I
September	Mittelwert	6,17	8,00	1,17
	N	6	6	6
	Standardabweichung	4,535	4,243	,753
Juni	Mittelwert	7,33	4,50	1,83
	N	6	6	6
	Standardabweichung	2,875	2,665	1,472
Insgesamt	Mittelwert	6,75	6,25	1,50
	N	12	12	12
	Standardabweichung	3,671	3,841	1,168

Tabelle 20: Mittelwerte benutzter Tempora: Präsens, Perfekt und Futur I am Anfang und Ende des Schuljahres in der Kontrollgruppe

**9.4.1 Übergangserscheinungen beim Erwerb der Verbformen**

Bei diesem Unterpunkt wurde im Auswertungsbogen die nicht nach der sprachlichen Norm vorgenommene Konjugation von Verben, sowie der fehlerhafte Gebrauch von perfektiven statt imperfektiven Verben bzw. umgekehrt, untersucht. Bezüglich der von der Norm abweichenden Konjugation der Verben ist in beiden ProbandInnengruppen eine leichte Verbesserung zu vernehmen. Die mehrsprachig alphabetisierten Kinder (s. Tabelle 21) erzielten einen MW von 3,13 Konjugationsfehlern am Beginn des Schuljahres, der am Ende 2,63 be-

trug. In der Vergleichsgruppe wurden in der ersten Sprechprobe durchschnittlich 4,33 Fehler gemacht, die sich auf 2,33 verringerten und somit eine größere Verbesserung erreichten.

Was die Verwechslung von perfektiven und imperfektiven Verben anbelangt, so wurde in der Projektgruppe (s. Tabelle 21) eine Verbesserung beim Aspektgebrauch vernommen, von einem MW von 1,50 auf 0,63 am Ende des Schuljahres. Bei der Gruppe, der nicht zweisprachig alphabetisierten Kinder (s. Tabelle 22) blieben die Werte gleich: im September, wie im Juni betrug der MW 1,00. Folglich kann festgehalten werden, dass die Verwechslung von perfektiven und imperfektiven Verben sich in bei der Projektgruppe der Modellschule verbessert hat, während sie in der Vergleichsgruppe gleich geblieben ist.

#### **Übergangerscheinungen beim Erwerb der Verbformen Modellschule**

Anfang bzw. Ende des Schuljahres		Konjugation nicht gemäß sprachlicher Norm	Kind verwech- selt perfekte und imperfektive Verben
September	Mittelwert	3,13	1,50
	N	8	8
	Standardabweichung	2,642	1,512
Juni	Mittelwert	2,63	,63
	N	8	8
	Standardabweichung	3,335	,744
Insgesamt	Mittelwert	2,88	1,06
	N	16	16
	Standardabweichung	2,918	1,237

Tabelle 21: Mittelwerte der Anzahl an fehlerhaft konjugierten Verben, sowie der Verwechslung von perfektiven und imperfektiven Verben in der Modellschule

## Übergangserscheinungen beim Erwerb der Verbformen Kontrollgruppe

Anfang bzw. Ende des Schuljahres		Konjugation nicht gemäß sprachlicher Norm	Kind verwech- selt perfekte und imperfekti- ve Verben
September	Mittelwert	4,33	1,00
	N	6	6
	Standardabweichung	3,502	1,095
Juni	Mittelwert	2,33	1,00
	N	6	6
	Standardabweichung	1,366	1,265
Insgesamt	Mittelwert	3,33	1,00
	N	12	12
	Standardabweichung	2,741	1,128

Tabelle 22: Mittelwerte der Anzahl an fehlerhaft konjugierten Verben, sowie der Verwechslung von perfektiven und imperfektiven Verben in der Kontrollgruppe

### 9.5. Nominalflexion

Die in dieser Arbeit viel diskutierte Miteinbeziehung der Nominalflexion als relevanten Indikator zur Sprachstandsmessung bei b/k/s-sprachigen Kindern zeigt eine deutliche Dominanz des Gebrauchs von Nomen in ihrer flektierten Form, im Vergleich zu den restlichen Wortarten, die hier unter dem Punkt Nominalflexion untersucht wurden. Eines gleich vorweg: bei den zwei folgenden Tabellen handelt es sich um die Anzahl der im Durchschnitt verwendeten nominalen Wortarten (Nomen, Adjektive, Pronomen, Numeralien), jedoch wird hier noch nicht auf die sprachliche Korrektheit der Deklination eingegangen (s. dazu Kapitel 10).

Die Ergebnisse der beiden untersuchten Gruppen weichen wenig voneinander ab. Wie zuvor schon erwähnt, stellen die Nomen die am häufigsten gebrauchte Wortart dar – unter den nominalen Wortarten. Auch deren Verwendung am Beginn und Ende des Schuljahres unterscheidet sich nur zum geringen Maße. Während in der Modellschule (s. Tabelle 23) die Mittelwerte von 13,13 auf 13,88 stiegen, so waren diese in der Kontrollgruppe (s. Tabelle 24) ein wenig höher, von 9,17 auf 10,33 im Juni. Adjektive und Numeralien kamen in den

Sprechproben der Kinder kaum vor (vgl. Tabelle 23 und 24). Pronomen hingegen wurden in der ersten genommen Sprechprobe wesentlich öfter herangezogen als dies am Jahresende der Fall war. In der bilingual alphabetisierten Gruppe (s. Tabelle 23) sank der Pronomengebrauch von einem MW von 5,88 auf 1,50, während der Anfangs-MW in der Vergleichsgruppe (s. Tabelle 24) 9,17 betrug und sich auf 4,50 verringerte. Der vergleichsweise hohe Wert bei Pronomen in der Kontrollgruppe ist auch darauf zurückzuführen, dass ein Kind auf die Akteure der Geschichte mit dem Demonstrativpronomen *ovaj* = dieser/der verweist oder das Personalpronomen (*on* = er) dafür benutzt.

### E. Nominalflexion Modellschule

Anfang bzw. Ende des Schuljahres		Nominalflexion bei Nomen	Nominalflexion bei Adjektiven	Nominalflexion bei Pronomen	Nominalflexion bei Numeralien
September	Mittelwert	13,13	,13	5,88	,63
	N	8	8	8	8
	Standardabweichung	6,896	,354	3,523	,916
Juni	Mittelwert	13,88	,00	1,50	,63
	N	8	8	8	8
	Standardabweichung	4,422	,000	1,195	,916
Insgesamt	Mittelwert	13,50	,06	3,69	,63
	N	16	16	16	16
	Standardabweichung	5,610	,250	3,400	,885

Tabelle 23: Mittelwerte aller verwendeten deklinierbaren nominalen Wortarten am Anfang und Ende des Schuljahres in der Modellschule

**E. Nominalflexion  
Kontrollgruppe**

Anfang bzw. Ende des Schuljahres		Nominalflexion bei Nomen	Nominalflexion bei Adjektiven	Nominalflexion bei Pronomen	Nominalflexion bei Numeralien
September	Mittelwert	9,17	,17	9,17	,00
	N	6	6	6	6
	Standardabweichung	4,708	,408	9,968	,000
Juni	Mittelwert	10,33	,17	4,50	,00
	N	6	6	6	6
	Standardabweichung	7,146	,408	5,648	,000
Insgesamt	Mittelwert	9,75	,17	6,83	,00
	N	12	12	12	12
	Standardabweichung	5,802	,389	8,100	,000

Tabelle 24: Mittelwerte aller verwendeten deklinierbaren nominalen Wortarten am Anfang und Ende des Schuljahres in der Kontrollgruppe

## 9.6. Verbindung von Sätzen

Die Verwendung der Konjunktionen im Satz zeigt in beiden ProbandInnengruppen ein relativ ähnliches Bild. Während sich der Einsatz von Bindewörtern in der Modellschule (s. Tabelle 25) von einem MW von 3,13 auf 2,88 verringerte, so sank dieser Wert in der Kontrollgruppe (s. Tabelle 26) von 3,00 auf 2,50 am Ende des ersten Schuljahres.

**F. Verbindung von Sätzen  
Modellschule**

Anfang bzw. Ende des Schuljahres	Mittelwert	N	Standardabweichung
September	3,13	8	1,126
Juni	2,88	8	,641
Insgesamt	3,00	16	,894

Tabelle 25: Mittelwerte aller verwendeten Konjunktionen im Satz am Anfang und Ende des Schuljahres in der Modellschule

### F. Verbindung von Sätzen Kontrollgruppe

Anfang bzw. Ende des Schuljahres	Mittelwert	N	Standardabweichung
September	3,00	6	1,549
Juni	2,50	6	1,761
Insgesamt	2,75	12	1,603

Tabelle 26: Mittelwerte aller verwendeten Konjunktionen im Satz am Anfang und Ende des Schuljahres in der Kontrollgruppe

## 10 DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Auswertung der beiden Sprechproben diskutiert werden. Es wird nochmals auf die gestellten Forschungsfragen eingegangen und die anfangs formulierten Hypothesen sollen ebenfalls geprüft werden.

Das profilanalytische Sprachstandsdiagnoseinstrument HAVAS 5, das hier den Sprachförderbedarf für B/K/S ermitteln soll, wurde so konzipiert, um an das von REICH/ROTH (2004) konzipierte Modell anzuknüpfen und dementsprechend gleichermaßen angewendet werden kann. Der Prozess der Adaption von HAVAS 5 für B/K/S wurde bereits unter Kapitel 7 ersichtlich, doch soll auf die Forschungsfrage

*„Wie kann das Sprachstandserhebungsverfahren HAVAS 5 für Bosnisch/Kroatisch/Serbisch adaptiert werden, um den Sprachförderbedarf bei Kindern mit der Erstsprache B/K/S festzustellen?“*

mittels der hier gewonnenen Ergebnisse nochmals eingegangen werden, um den etwaigen Sprachförderbedarf der ProbandInnen zu diskutieren. Anhand der erhobenen Daten lässt sich die gestellte Forschungsfrage, ob die Kinder ihre erstsprachlichen Kompetenzen verbessern konnten, insofern beantworten, als dies in verschiedene Bereiche zu unterteilen ist. Ich gehe folglich so vor, dass ich systematisch auf die Punkte des Auswertungsbogens (s. Anhang) eingehe und diese hinsichtlich Forschungsfragen und Hypothesen diskutiere.

### 10.1. Aufgabenbewältigung

Der Punkt *Aufgabenbewältigung* ist bei HAVAS 5 sprachübergreifend gleich und somit ein Indikator dafür, inwieweit ein Kind in der Lage ist, die auf den Bildern abgebildeten Handlungen zu verbalisieren. Der maximale Wert, der hierfür erzielt werden kann, liegt bei 36 Punkten. Aus den Auswertungshinweisen für das Deutsche geht hervor, dass von einem Durchschnittswert von 19 Punkten ausgegangen werden kann. Dieser Wert wurde für die deutsche Sprache bei

einer Erprobungsgruppe, die repräsentativ für Hamburg war, errechnet. Bei Kindern, die einen Wert deutlich unter diesem Durchschnittswert erreichten, konnte dies als Indiz für eine mögliche Sprachentwicklungsverzögerung gedeutet werden. (vgl. REICH/ROTH 2004:7)

Die Durchschnittswerte zur Aufgabenbewältigung der beiden ProbandInnengruppen bewegen sich ebenfalls im Bereich des für das Deutsche errechneten Durchschnittswertes. In der Kontrollgruppe, die nicht bilingual alphabetisiert wurde (s. Tabelle 3), wurde ein Mittelwert von 19,67 Punkten für beide untersuchten Zeiträume erzielt. Dementsprechend war hier keine Veränderung feststellbar. Die Gruppe, die sowohl in Erst- und Zweitsprache alphabetisiert wurde (s. Tabelle 4), konnte ihren Mittelwert um 2,25 Punkte steigern - von 18,25 auf 20,50 Punkte. Folglich kann hier von einer Progression der bilingual alphabetisierten Gruppe ausgegangen werden.

Hinsichtlich der Beschreibung der Teilsequenzen der Bildgeschichte „Katze und Vogel“ konnte eine Verbesserung der Kinder, die den bilingualen Unterricht besuchten, bilanziert werden. Somit ist, sofern es die Aufgabenbewältigung anbelangt, ein Wachstum der B/K/S-Kenntnisse im Untersuchungszeitraum zu vernehmen. Damit können zwei Hypothesen, zumindest in diesem Bereich, als verifiziert betrachtet werden:

- Die B/K/S-Kenntnisse der Kinder, die am Projekt „mehrsprachige koordinierte Alphabetisierung“ beteiligt waren, haben sich im Untersuchungszeitraum verbessert.
- Die Sprachkenntnisse der Kontrollgruppe sind gleich geblieben.

## **10.2. Abschlussfrage „Zašto plače mačka?“**

Bei der Abschlussfrage „Warum weint die Katze“ geht es darum, nachzuvollziehen, ob das Kind die Pointe der Geschichte verstanden hat. Leider wurde in vielen Fällen die Abschlussfrage von der Interviewerin nicht gestellt, somit konnten diese Daten nicht von allen Kindern erhoben werden. In der Kontrollgruppe wurde diese Frage bei insgesamt 12 Sprechproben (6 Kinder, je am Anfang und am Ende des Schuljahres) fünfmal nicht gestellt. In der Modellschule wurde sie nur zweimal nicht gestellt, bei insgesamt 16 Interviews.

Viele Kinder nennen als Grund für das Weinen der Katze, den Umstand, dass sie auf dem Baum sitzt und nicht runter kann. Andere thematisieren die misslungene Jagd nach dem Vogel als Grund fürs Weinen. Gleichwohl scheinen beide Gruppen keine Schwierigkeiten damit zu haben, die Pointe der Geschichte zu verstehen.

## **10.3. Bewältigung der Gesprächssituation**

Bezug nehmend auf das Gesprächsverhalten und die Sprechweise der Kinder konnte erneut in der Versuchsgruppe (s. Tabelle 9) eine stärkere Verbesserung vernommen werden und zwar steigerten sich die Kinder um 2,75 Punkte, während sie in der Kontrollgruppe (s. Tabelle 10) um nur 1 Punkt zulegten. Jedoch lag der Anfangsmittelwert in der Kontrollgruppe bei 14 Punkten und in der Modellschule bei nur 11,50. Somit hatte die Vergleichsgruppe am Anfang des Jahres einen wesentlich höheren Mittelwert erzielt, als die Modellgruppe. Dennoch kann hier davon ausgegangen werden, dass die bilinguale Alphabetisierung einen positiven Einfluss auf die sprachliche Kompetenz der Kinder ausübte.

## **10.4. Verbaler Wortschatz**

Im Allgemeinen scheinen die Kinder noch erhebliche Schwierigkeiten mit dem verbalen Wortschatz zu haben. Einerseits weil es ihnen generell an Wortschatz

fehlt, andererseits sind zum Teil Probleme bei der Konjugation zu vernehmen. Zur gleichen Schlussfolgerung kommt auch PELTZER-KARPF (2002:85ff) in ihrer Longitudinalstudie zur sprachlichen Entwicklung zweisprachiger SchülerInnen mit der Erstsprache B/K/S. Sie weist darin auf Lücken hin, die von vielen Kindern durch Paraphrasierungen oder deutsche Wörter überbrückt wurden. Dies könnte auch der Grund dafür sein, weshalb am Anfang des Schuljahres beide untersuchten Gruppen eine höhere Anzahl an verwendeten Verben aufwiesen, als es am Ende des Jahres der Fall war. Zwar griffen die Kinder nicht oft auf das Deutsche zurück, vor allem nicht beim Verbgebrauch, dafür aber wiederholten sie sich des Öfteren in ihren Aussagen und paraphrasierten bestimmte Handlungen, die sie mit einem Verb nicht benennen konnten. Dies könnte ein möglicher Grund für die höher Anzahl an benutzten Verben am Beginn des Schuljahres sein (s. Kapitel 9.3).

Um eine genauere Darstellung des verwendeten Wortschatzes zu ermöglichen, wurde nicht nur die Anzahl der verschiedenen Verben (*types*) berechnet, sondern auch die Gesamtsumme an Verben (*tokens*) pro Sprechimpuls untersucht. Man spricht hier von einem sogenannten *Type-Token-Verhältnis* (vgl. PER-KUHN/KEIBEL/KUPIETZ 2012). Vergleicht man die Anzahl der *Token* Verben, so belief sich der Mittelwert in der Modellschule auf 23,38 (s. Tabelle 15), in der Kontrollgruppe stand dieser bei 18,33 im September (s. Tabelle 16). Diese Werte sanken im Juni auf einen Durchschnittswert von 16,00 (Modellschule) und 15,83 (Kontrollgruppe) Verben pro Impuls. Eine stärkere Reduktion der *tokens* hat demnach die Modellgruppe erfahren. Doch ist hier auch anzumerken, dass die hohe Anzahl an benutzten Verben zu Beginn des Schuljahres mit einer gewissen Unsicherheit der Kinder verbunden war, die sich in ihren Aussagen oft wiederholten und zum Teil beschrieben, welche Gegenstände sie auf den Bildern wahrnahmen. Die Erzählungen am Ende des Schuljahres wurden gemeinhin um einiges kürzer und pointierter, was ebenfalls drauf hindeuten könnte, dass die ProbandInnen in ihrer mündlichen Darbietung der Bildgeschichte sicherer wurden. Aufgrund der erstsprachlichen Alphabetisierung könnte von einer Erweiterung des Wortschatzes ausgegangen werden, die längere Paraphrasierungen obsolet gemacht hätte.

Wenn man den Mittelwert insgesamt heranzieht, sprich den Durchschnittswert vom Anfang und Ende des Schuljahres zusammengenommen, so ergibt sich ein MW von 11,13 Verben für die Modellschule (s. Tabelle 15) und ein MW von 10,92 verschiedenen Verben für die Kontrollgruppe (s. Tabelle 16). Demzufolge beläuft sich beim verbalen Wortschatz die Anzahl der Verben in einem ähnlichen Rahmen. Die Durchschnittswerte, die für das Deutsche bei einer Erprobungsgruppe mono- und bilingualer Kinder errechnet wurden, beliefen sich auf einen Durchschnittswert von 11,5 verschiedenen Verben pro Sprechimpuls. (vgl. REICH/ROTH 2004:15) Die Anzahl der Verben sank zwar im Vergleich vom Anfang zum Ende des Schuljahres bei beiden ProbandInnengruppen, jedoch könnte das daran liegen, dass die Sprechproben insgesamt kürzer ausfielen, da die Kinder am Ende des Jahres stärker mit der Geschichte vertraut schienen. Eigene fragten zu Beginn der Aufzeichnung nach, ob sie nun die Geschichte auf Deutsch oder B/K/S erzählen sollen, da sie des Öfteren vor die gleiche Aufgabe gestellt wurden und wussten, was zu tun war bzw. kannten sie die Geschichte, was es ihnen womöglich erleichterte, sie nochmals nachzuerzählen.

## **10.5. Formen des Verbs**

Interessant ist vor allem die Tatsache, dass bei beiden untersuchten Gruppen ausschließlich die Zeitformen *Präsens*, *Perfekt* und *Futur I* gebraucht wurden. Die Kinder bedienten sich keiner weiteren Tempora, was mich auch dazu veranlasste, bei der Adaption des Auswertungsbogens unter Punkt D *Formen des Verbs*, genauer auf diese drei Tempora einzugehen.

Die Verwendung von *Präsens* und *Futur I* nahm bei der Projektgruppe der Modellschule im Vergleichszeitraum ab, was darauf hindeuten könnte, dass die Kinder beim Erzählen nicht mehr zwischen den Zeitformen hin und her sprangen, sondern eine gewisse Kontinuität beim Geschichtenerzählen an den Tag legten. In der Kontrollgruppe, jedoch, nahm die Zahl der Perfektverben zum Ende des Schuljahres ab, während die beiden anderen Tempora öfter zur Anwendung kamen.

Die Bildung des Perfekts bereitete insgesamt vielen Kindern erhebliche Schwierigkeiten. Bei den meisten schien dieses Tempus noch in der Entwicklungsphase zu stecken. Das Phänomen der fehlerhaften Perfektbildung war bei fast allen Kindern vorzufinden. Viele konjugierten das Perfekt ohne das Hilfsverb *biti* oder schufen Übergeneralisierungen bei reflexiven Verben - die im Perfekt ohne das Hilfsverb gebildet werden (vgl. dazu Kapitel 3.3.5).

Bsp. für fehlerhafte Perfektbildung ohne Hilfsverb:

„*Mačka skočila.*“ statt „*Mačka je skočila.*“ = Die Katze ist gesprungen.

„*Ptica pevala.*“ statt „*Ptica je pevala.*“ = Der Vogel hat gesungen.

Bsp. für Übergeneralisierungen bei reflexiven Verben:

„*Onda je se prepala*“ statt „*Onda se prepala.*“ = Dann hat sie sich erschreckt.

Bei diesem Kind scheint die Perfektbildung gut ausgebildet zu sein, dennoch macht es durch die scheinbare Beherrschung der Konjugationsregeln Übergeneralisierungen bei der Bildung von reflexiven Verben im Perfekt, denn diese werden ohne die enklitische Form des Hilfsverbs *biti* gebildet.

Im Zuge der Verbkonjugation ist ein normabweichender Gebrauch des Genus ein häufig auftretendes Phänomen, wie auch das folgende Beispiel verdeutlicht:

„*I tigar je popela da plaši papagaja.*“ statt „*I tigar se pepeo da poplaši papagaja.*“

(= Und der Tiger ist hinaufgeklettert um den Papagei zu erschrecken.)

Ein Kind gebrauchte in diesem Fall das Wort *tigar* = Tiger und *papagaj* = Papagei als Äquivalent für Katze und Vogel. In diesem Satz tun sich gleich mehrere Problemfälle auf mit denen das Kind Schwierigkeiten zu haben scheint. Das falsche Genus, das sich im Bezug auf das Wort *tigar* ergibt, ist möglicherweise eine Interferenz, die sich aufgrund des deutschen Femininums *die Katze* herleitet. Im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen ist das Wort *tigar*

maskulin, jedoch wird die Partizipform des Verbs (Infinitiv: *popeti se*) vom Kind entsprechend der femininen Form konjugiert (*se popela* statt *se popeo*). Da es sich hierbei auch noch um ein reflexives Verb handelt, müsste dementsprechend das Perfekt ohne die enklitische Form des Hilfsverbs gebildet werden, dafür aber mit dem rückbezüglichen *se*. Folglich müsste es lauten „*Tigar se popeo da plaši papagaja*“. Wobei das imperfektive Verb *plašiti* durch das perfektive Äquivalent *poplašiti* zu ersetzen wäre.

Der zum Teil sprunghafte Wechsel zwischen den Genera ist in einigen der Sprechproben vorzufinden, was auf einen Sprachförderbedarf im Bereich des grammatischen Geschlechts hinweist. In Bezug auf die Bildung des Perfekts herrscht bei (fast) allen Kindern Förderbedarf. Wobei dies auf eine Entwicklungsstufe hindeuten könnte, die im Alter der Einschulung möglicherweise noch nicht erreicht ist. Jedoch sind mir diesbezüglich in meiner Recherche keine Studien untergekommen, die die Entwicklungsphase des Perfekts genauer beschreiben. Die Entwicklungsstufen der oralen Darstellungsfähigkeit im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen - vor allem bis zur Einschulung - sind bis dato zu wenig erforscht, um hier genauer darauf eingehen zu können. Was es hier dennoch hervorzuheben gilt, ist die Tatsache, dass die untersuchte Gruppe relativ ähnliche Fehler aufweist, wie aus diesen vorangegangenen Beispielen hervorgeht.

Der fehlerhafte Gebrauch von perfektiven und imperfektiven Verben ist bei manchen Kindern noch gegeben, während er für andere keine Probleme zu bereiten scheint. Somit ist die Aspektentwicklung der ProbandInnengruppe ambivalent. Der Vergleich innerhalb der zwei untersuchten Gruppen hat jedoch eine Verbesserung der Versuchsgruppe im Vergleichszeitraum attestiert, unterdessen bei der Kontrollgruppe keine Veränderung festgestellt.

## 10.6. Nominalflexion

Die Einbeziehung der Nominalflexion im Auswertungsbogen für B/K/S erscheint mir gerechtfertigt, da die Kinder tatsächlich große Schwierigkeiten mit der Deklination zu haben scheinen. Jene, bei denen keine gravierenden Probleme festzustellen waren, benutzten äußerst simple Formen der Nominalflexion, die sich zum Teil stark auf den Nominativ beschränkten. In diesem Bereich herrscht auf jeden Fall Förderbedarf. Es wurden vor allem starke Diskrepanzen bei der Verwendung der lokalen Präpositionen sowie der entsprechenden Flexion im Lokativ vernommen (vgl. dazu JOHNSTON/SLOBIN 1979).

„Skoči u zid.“ (= Sie springt in die Wand.) statt „Skoči na zid.“ (= Sie springt auf die Wand.)

„Otišla u drvo.“ (= Sie ging in den Baum) statt „Odlet(j)ela na drvo.“ (= Sie flog auf den Baum.)

„Onda je skočila mačka i otišla na ptica.“ (= Dann ist die Katze gesprungen und auf den Vogel gegangen) statt „Onda je skočila mačka i otišla do ptice.“ (= Dann ist die Katze gesprungen und zum Vogel gegangen.)

Gemeinhin deutet auch die hohe Anzahl an verwendeten Nomen und Pronomen darauf hin, dass sie in eine Sprachstandsanalyse miteinbezogen werden sollten. Zwar sind im vorliegenden eindeutig die Verben die dominierende Wortart der hier untersuchten Kinder, dennoch ist die Quantität von Nomen und Pronomen nicht zu unterschätzen. Aufgrund des hohen Gebrauchs dieser beiden deklinierbaren Wortarten und der damit auftretenden Schwierigkeiten, befinde ich es als logische Schlussfolgerung die Nominalflexion im Auswertungsbogen für B/K/S zu legitimieren.

Der relativ hohe Gebrauch an Pronomen in den Sprechproben beider Gruppen kann auch aufgrund der Wortkargheit der Kinder einhergehen, die sie somit versuchten zu kompensieren. Sie benutzten insbesondere Demonstrativpronomen bzw. Personalpronomen, um sich auf die Akteure der Geschichte bezie-

hen. Am Ende des Schuljahres sank in beiden Gruppen der Mittelwert an verwendeten Pronomen: In der Modellgruppe auf 1,50 (s. Tabelle 23) und in der Kontrollgruppe auf 4,50 (s. Tabelle 24). Dies könnte darauf schließen, dass in der Versuchsgruppe durch den erstsprachlichen Unterricht eine Verbesserung des allgemeinen Wortschatzes erzielte, die eine kompensatorische Verwendung von Pronomen unnötig machte.

Adjektive, sowie Numeralien wurden in den vorliegenden Sprechproben kaum verwendet. Womöglich ist aber der Gebrauch von Adjektiven ein Indiz für eine höhere sprachliche Kompetenz Geschichten beschreibender wiederzugeben. Je schwieriger es für Kinder ist Geschichten zu erzählen, desto mehr könnte dies eine Hinweis dafür sein, dass sie wenig Erfahrung mit Märchen und dergleichen haben bzw. wenig vorgelesen bekommen. (vgl. EHLICH/BREDEL/REICH 2008a:88f)

Numeralien sind im Kontext der Bildgeschichte eher obsolet, wobei Ordinalzahlen auch in den vorliegenden Sprechproben zur Anwendung kamen und somit auch auf ihre sprachlichen Korrektheit hin untersucht werden können.

## **10.7. Verbindung von Sätzen**

Gemeinhin kann festgehalten werden, dass die Konjunktionen, die von den Kindern benutzt wurden, vorwiegend *a*, *i* und *pa* (= aber, und, aber/denn) umfasste. Diese waren die dominierenden Bindewörter, die von den ProbandInnen fast ausschließlich benutzt wurden. Der Mittelwert, der von den Kindern benutzten Satzverbindungen, belief sich auf insgesamt 3,00 in der Modellschule (s. Tabelle 25) und 2,75 in der Kontrollgruppe (s. Tabelle 26).

## 10.8. Conclusio

Die Kinder der Modellschule waren am Anfang des Schuljahres gemeinhin in vielen Bereichen schwächer als jene der Kontrollgruppe, doch konnten sie sich im Laufe des Schuljahres in vielen Bereichen verbessern und erzielten zum Teil höhere Werte als die Vergleichsgruppe (s. dazu *Aufgabenbewältigung, Bewältigung der Gesprächssituation*). Der Grund für die größeren sprachlichen Schwierigkeiten der Kinder der Modellschule, im Vergleich zur zweiten ProbandInnengruppe, ist arbiträr. Jedoch lassen die mit den Eltern durchgeführten Fragebögen, die zu Beginn des Projekts ausgefüllt wurden, darauf hindeuten, dass aufgrund des Sprachenmixes in der Familie die sprachliche Entwicklung des Kindes darunter leiden könnte. Studien gibt es diesbezüglich von KLATTER-FOLMER (vgl. 1996 zit. nach REICH et al. 2002:13f) zum Sprachgebrauch türkisch-niederländischer Kinder, inwieweit das Muster des Sprachgebrauchs in der Familie, Auswirkungen auf den Schulerfolg hat. Der frühkindliche Sprachgebrauch hatte, laut Studie, vor allem Auswirkungen auf den Schulerfolg am Ende der Grundschule bzw. Anfang der Sekundarstufe. Viele Eltern, im Falle der hier untersuchten ProbandInnen, gaben an mit ihren Kindern auf Deutsch sowie B/K/S zu kommunizieren. Von bildungsferner Schicht kann hierbei aber nicht die Rede sein, da die meisten Eltern angaben, einen Maturaabschluss zu haben. Weiters möchte ich hier noch anmerken, dass der Schulerfolg nicht unbedingt mit der Sprachkompetenz der Kinder zusammenhängen muss.

Im vorliegenden Fall der Sprachstandserhebung beider ProbandInnengruppen kann aufgrund der (sehr) kleinen Stichprobe zwar keine allgemein gültige Aussage darüber getätigt werden, ob und inwieweit sich eine sprachlich signifikante Verbesserung der bilingual alphabetisierten Gruppe abgezeichnet hat, dennoch kann festgehalten werden, dass die SchülerInnen der Kontrollgruppe zu Beginn des Schuljahres bereits über eine sprachlich höhere Kompetenz in B/K/S verfügten, als jene Kinder, die bilingual alphabetisiert wurden. Der Sprachförderbedarf konnte auf jeden Fall ermittelt werden, der vorwiegend im Bereich des Wortschatzes, der Deklination, der Verbmorphologie und des korrekten Gebrauchs des Perfekts liegt. Es wurden auch im Bereich der Syntax

Schwierigkeiten deutlich, die sich womöglich darauf zurückzuführen ließen, dass im familiären Umfeld wenig in der Erstsprache kommuniziert wird, was aus den Ergebnissen der Befragung mittels Fragebogen ersichtlich wurde.

Wünschenswert wäre selbstverständlich, den adaptierten Auswertungsbogen an einer größeren Stichprobe zu erproben, um eindeutigere Ergebnisse zu erhalten. Gleichmaßen bedarf es einer detaillierten Erforschung der Sprachentwicklung von Kindern mit der Erstsprache B/K/S im Alter bis zur Einschulung, um auf etwaige Entwicklungsstufen genauer eingehen zu können.

## 11 LITERATURVERZEICHNIS

ALMASI-AHVAZ, Fariba (2008): Welche Bedeutung hat der Erwerb der Muttersprache für den Erwerb der Zweitsprache. (Diplomarbeit Universität Wien).

APELTAUER, Ernst (1998): Verben als Sprachstandsindikatoren im Schulleingangsbereich. In: APELTAUER, Ernst/GLUMPLER, Edith/LUCHTENBERG, Sigrid (Hrsg.): Erziehung für Babylon. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Band 22. Baltmannsweiler: Schneider, S. 38-67.

BAUR, Rupprecht S./MEDER, Gregor (1992): Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkinder. In: BAUR, Rupprecht S./MEDER, Gregor/PREVISIC, Vlatko (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Baltmannweiler: Schneider, S. 109-140.

CHUDASKE, Jana (2012): Sprache, Migration und schulfachliche Leistung. Einfluss sprachlicher Kompetenz auf Lese-, Rechtschreib- und Mathematikleistungen. Wiesbaden: Springer.

CUMMINS, Jim (1984): Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.

DE CILLIA, Rudolf (1998): Mehrsprachigkeit und Herkunftssprachenunterricht in europäischen Schulen. In: ÇINAR, Dilek (Hrsg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Innsbruck – Wien: STUDIEN Verlag, S. 229-287.

DE CILLIA, Rudolf/ÇINAR, Dilek/DAVY, Ulrike/WALDRAUCH, Harald (1998): Zur Situation des muttersprachlichen Unterrichts und der muttersprachlichen LehrerInnen in Österreich. In: EICHELBERGER, Harald/FURCH, Elisabeth (Hrsg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Die Herausforderung (Inter-)Kulturalität. Innsbruck, Wien: STUDIEN Verlag, S. 40-62.

DE CILLIA, Rudolf (2013): Spracherwerb in der Migration. Infoblätter des Referats für Migration und Sprache Nr. 3/2013. Wien: bm:ukk. Zugriff am 24.03.13 unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/nr\\_3\\_11.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/nr_3_11.pdf)

DIRIM, Inci/DÖLL, Marion (2011): Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: FÜRSTENAU, Sara/GOMOLLA, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 153-168.

DÖLL, Marion/ROTH, Hans-Joachim/SIEMON, Jens (2009): Computergestützte Analyse der gesprochenen Kindersprache? Entwicklung und Erprobung eines parsergestützten Sprachtools für das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger (HAVAS 5). In: LENGYEL, Drorit et al. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann, S. 71-90.

DÖLL, Marion (2012): Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. Münster: Waxmann.

DURBABA, Olivera (2010): Kontrastive Analyse Serbisch/Kroatisch – Deutsch. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter, Halbband 1, S. 687-693.

EHLICH, Konrad (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: EHLICH, Konrad et al.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Band 11. Berlin, Bonn: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit, S. 11-75. Zugriff am 14.01.13 unter [http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform\\_band\\_elf.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf)

EHLICH, Konrad/BREDEL, Ursula/REICH, Hans H. (Hrsg.) (2008a): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Band 29/I. Berlin, Bonn: BMBF, Referat Bildungsforschung. Zugriff am 07.11.12 unter [http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_neunundzwanzig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf)

EHLICH, Konrad/BREDEL, Ursula/REICH, Hans H. (Hrsg.) (2008b): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen. Band 29/II. Berlin, Bonn: BMBF, Referat Bildungsforschung. Zugriff am 12.11.12 unter [http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_bd\\_neunundzwanzig\\_zwei.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf)

EHLICH, Konrad (2009): Sprachaneignung – Was man weiß, und was man wissen müsste. In: LENGYEL, Drorit et al. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann, S.15-24.

ESSER, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

FLECK, Elfie (2008): „Ohne Sprache wäre ich wie ein Stein“. In: FURCH, Elisabeth/EICHELBERGER, Harald (Hrsg.): Kulturen, Sprachen, Welten. Innsbruck: Studienverlag, S. 206-212.

FLECK, Elfie (2012): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2004/05 bis 2010/11. Wien: BMUKK. Zugriff am 14.02.13 unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2\\_12.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_12.pdf)

FRIED, Lilian (2005): Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger. In: GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster: Waxmann, S. 19-25.

FTHENAKIS, Wassilios E./SONNER, Adelheid/THRUL, Rosemarie/WALBINER, Waltraud (Hrsg.) (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Max Heuber Verlag.

GOGOLIN, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg: Bergmann & Helbig.

GOGOLIN, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula/ROTH, Hans-Joachim (Hrsg.) (2005): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. Münster: Waxmann.

GOGOLIN, Ingrid/KRÜGER-POTRATZ, Marianne (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Opladen [u.a.]: Budrich.

GRIEßHABER, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

GROTZKY, Johannes (1978): Morphologische Adaption deutscher Lehnwörter im Serbokroatischen. München: Dr. Dr. Rudolf Trofenik.

GUSENBAUER, Barbara (2011): Sprachförderung in multilingualen Kindergartengruppen. (Diplomarbeit Universität Wien).

HABERMAS, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt: Suhrkamp.

HAMM, Josip (1967): Grammatik der Serbokroatischen Sprache. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

HEINZ, Christof (2007): Einführung in die slavische Sprachwissenschaft. Skriptum zum Grundkurs. Wien. Zugriff am 26.03.13 unter [http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/group\\_upload/15/Skript-Heinz.pdf](http://www.phil.uni-passau.de/fileadmin/group_upload/15/Skript-Heinz.pdf)

ILIĆ MARKOVIĆ, Gordana (o.A.): Sprachensteckbrief Bosnisch/Kroatisch/Serbisch. Eine Information des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Referat für Migration und Schule. Zugriff am 25.03.13 unter [http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/sprachensteckbriefe/pdf/SSB\\_BKS\\_11.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/sprachensteckbriefe/pdf/SSB_BKS_11.pdf)

JEUK, Stefan (2003): Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im i. Br.: Fillibach.

JOCIĆ, Mirjana/SAVIĆ, Svenka (1974): Modeli u sintaksi dečjeg govora: referati, saopštenja i diskusije sa konferencije održane juna 1973. u Novom Sadu. Novi Sad: Institut za lingvistiku (Serija Usvajanje jezika ).

JOHNSTON, Judith R./SLOBIN, Dan I. (1979): The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish. In: Journal of Child Language 6, 529-545. Zugriff am 12.11.12 unter [http://ihd.berkeley.edu/Slobin-Language%20Acquisition/\(1979\)%20Johnston%20&%20Slobin%20-%20Crosslinguistic%20locative%20development.pdf](http://ihd.berkeley.edu/Slobin-Language%20Acquisition/(1979)%20Johnston%20&%20Slobin%20-%20Crosslinguistic%20locative%20development.pdf)

KATIČIĆ, Antigone (1997): Zum Erstspracherwerb des Kroatischen: Morphologische und syntaktische Aspekte beim Erwerb des Verbalsystems. (Diplomarbeit Universität Wien).

KNIFFKA, Gabriele/SIEBERT-OTT, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn [u.a.]: Schöningh.

KOVAČEVIĆ, Majda (2010): Präpositionalergänzung als ein häufiger Fehlerbereich. Eine Untersuchung mit B/K/S-Deutschlernenden. (Diplomarbeit Universität Wien).

KUNZMANN-MÜLLER, Barbara (1994): Grammatikhandbuch des Kroatischen und Serbischen. Frankfurt am Main: Peter Lang.

LÜTJE-KLOSE, Birgit (2007): Sprachstandserhebungen im Vorschulalter. In: FLEISCHER, Thomas et al. (Hrsg.): Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule. Stuttgart: Kohlhammer, S. 133-150.

MÜLLER, Klaus (2000): Lernen im Dialog. Gestaltlinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

MÜLLER, Ursula /CHUDOBA, Gregor (2002ff): Bosnisch/Kroatisch/Serbisch („Serbokroatisch). In: HIRSCHFELD, U. /KELZ, H. P. /MÜLLER, U. (Hrsg.): Phonetik international. Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache. Ein Online-Portal: [www.phonetik-international.de](http://www.phonetik-international.de).

NAUDORF, Evelyn (2003): Bilingualismus, Migration und Schulbildung: Die Schwellenhypothese, neue Erkenntnisse und Zusammenhänge mit verwandten linguistischen Disziplinen. Mannheim: Grin Verlag.

NEWEKLOWSKY, Gerhard (o.A.): Serbisch. S. 443-460. Zugriff am 25.03.13 unter <http://wwwg.uni-klu.ac.at/eoo/Serbisch.pdf>

NUSCHE, Deborah/SHEWBRIDGE, Claire/LAMHAUGE RASMUSSEN, Christian (2009): OECD-Länderprüfungen Migration und Bildung Österreich. Paris: OECD. Zugriff am 15.02.13 unter <http://www.oecd.org/edu/country-studies/44584913.pdf>

- OBLAK, Sabine (2008): Bedeutung und Aspekte des Muttersprachlichen Unterrichts. (Diplomarbeit Universität Wien).
- OKSAAR, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- PANDŽIĆ, Marinko (1992): Interferenzen im Deutschen und im Serbokroatischen der Kinder jugoslawischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland. Fehleranalyse und didaktische Übungen. München: Dissertation Ludwig-Maximilians-Universität.
- PELTZER-KARPF, Annemarie (2002): A kući sprecham Deutsch. Sprachstandserhebung in multikulturellen Volksschulklassen: bilingualer Spracherwerb in der Migration. Wien: BMUKK. Zugriff am 17.04.13 unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20965/bsm\\_auf12\\_2011\\_120dpi.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20965/bsm_auf12_2011_120dpi.pdf)
- PERKUHN, Rainer /KEIBEL, Holger /KUPIETZ, Marc (2012): Korpuslinguistik. Paderborn: Fink. Zugriff am 28.05.13 unter <http://corpora.ids-mannheim.de/libac/doc/libac-addOn-LexikalVielfalt.pdf>
- RAECKE, Jochen (1996): „Slawische Flexionstypologie“ oder „Was heißt und zu welchem Ende studiert man Vergleichende slawische Wortformenlehre“ - Ansatz zu einer Antwort anhand der substantivischen Nominalflexion im Polnischen, Russischen und Serbischen/Kroatischen. In: GIRKE, Wolfgang (Hrsg.): Slavistische Linguistik 1995: Referate des XXI. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffens, Mainz 26. - 29.9.1995. München: Sagner, S. 310-361.
- RASCH, Björn /FRIESE, Malte /HOFMANN, Wilhelm /NAUMANN, Ewald (2006): Quantitative Methoden 2. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- REHDER, Peter (2006): Das Kroatische. In: REHDER, Peter (Hrsg.): Einführung in die slavischen Sprachen (mit einer Einführung in die Balkanphilologie). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 250-267.
- REICH, Hans H. /ROTH, Hans-Joachim in Zusammenarbeit mit DIRIM, Inci /JØRGENSEN, Jens Norman /LIST, Gudula /LIST, Günther /NEUMANN, Ursula /SIEBERT-OTT, Gesa /STEINMÜLLER, Ulrich /TEUNISSEN, Frans /VALLEN, Ton /WURNIGET, Vera (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule. Zugriff am 31.05.13 unter <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/gogolin/files/Gutachten.pdf>
- REICH, Hans H. /ROTH, Hans-Joachim (2004): HAVAS 5 - Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise Katze und Vogel (deutsch). Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

REICH, Hans H. (2005): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: EHLICH, Konrad et al.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin, Bonn: BMBF, Referat Publ., Internetred., S. 121-169.

REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim/NEUMANN, Ursula (Hrsg.) (2007): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann.

REICH, Hans H. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Münster: Waxmann. Zugriff am 10.11.12 unter <http://www.e-cademic.de/data/ebooks/extracts/9783830921370.pdf>

ROTH, Hans-Joachim (2005): Warum weint die Katze? - Einige Überlegungen zur Systematik der gesprochenen Kindersprache im Kontext von Zweisprachigkeit. In: GOGLIN, Ingrid /KRÜGER-POTRATZ, Marianne /KUHS, Katharina /NEUMANN, Ursula /WITTEK, Franz (Hrsg.): Migration und sprachliche Bildung. Festschrift für Hans H. Reich. Interkulturelle Bildungsforschung Band 15. Münster: Waxmann, S. 81-101.

SAVIĆ, Svenka (1978): Kako blizanci uče da govore: Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerzitet u Novom Sadu.

SIEBERT-OTT, Gesa (1999): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul)forschung. Universität Köln. Zugriff am 11.11.12 unter [http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/dev/t3/fileadmin/user\\_upload/forum-schule/forum-schule-archiv/archiv/03/pdf/zweisprachigkeit.pdf](http://www.partner-fuer-schule.nrw.de/dev/t3/fileadmin/user_upload/forum-schule/forum-schule-archiv/archiv/03/pdf/zweisprachigkeit.pdf)

SKUTNABB-KANGAS, Tove (1981): Bilingualism or Not: The Education of Minorities. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.

SOULTANIAN, Nataliya / MIHAYLOV, Vesselin /REICH, Hans H. (2008): Russisch. In: EHLICH, Konrad/BREDEL, Ursula/REICH, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen. Band 29/II. Berlin, Bonn: BMBF, Referat Bildungsforschung, S. 203-225.

SUSSEX, Roland/CUBBERLEY, Paul (2006): The slavic languages. Cambridge: University Press.

TEŽAK, Stjepko/BABIĆ, Stjepan (2003): Gramatika hrvatskoga jezika. Priručnik za osnovno jezično obrazovanje. Zagreb: Školska knjiga.

TOMASELLO, Michael (2003): Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge, Mass. [u.a.]: Harvard University Press.

TRACY, Rosemarie (2009): Multitasking: Mehrsprachigkeit jenseits des „Streitfalls“. In: GOGOLIN, Ingrid/NEUMANN, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-196.

WEISS, Andreas von (1959): Hauptprobleme der Zweisprachigkeit. Eine Untersuchung auf Grund deutsch/estnischen Materials. Heidelberg: Winter.

WINGENDER, Monika (o.A.): Kroatisch. S. 275-286. Zugriff am 25.03.13 unter <http://wwwg.uni-klu.ac.at/eeo/Kroatisch.pdf>

WINGENDER, Monika (2002): Die Herausbildung des Bosnischen/Kroatischen/Serbischen (B/K/S) unter Berücksichtigung des Montenegrinischen. In: Wieser Enzyklopädie des europäischen Ostens. Bd 10: Lexikon der Sprachen des europäischen Ostens. Zugriff am 25.03.13 unter [http://www.uni-graz.at/slaw4www\\_aw\\_herausbildung\\_bks.pdf](http://www.uni-graz.at/slaw4www_aw_herausbildung_bks.pdf)

YÖRENÇ, Bilge/GRELL, Monika (2009): Diagnosegestützte Förderung mehrsprachiger Kinder nach dem Einsatz von HAVAS 5. In: LENGYEL, Drorit /REICH, Hans H./ROTH, Hans-Joachim/DÖLL Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann, S. 159-164.

### **Internetquellen:**

FÖRMIG-Programm (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund). Universität Hamburg. Online im Internet: URL: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/havas/> [Stand 2013-09-30]

EUROPÄISCHE KOMMISSION: Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Online im Internet: URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:DE:HTML> [Stand 2013-02-14]

MEDIENSERVICESTELLE: 210.788 SchülerInnen mit nicht-deutscher Erstsprache. Online im Internet: URL: [http://medienservicestelle.at/migration\\_bewegt/2012/09/24/210-788-schulerinnen-mit-nicht-deutscher-erstsprache/](http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2012/09/24/210-788-schulerinnen-mit-nicht-deutscher-erstsprache/) [Stand 2013-02-15]

STATISTIK AUSTRIA: Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2011/12; Schulstatistik. Erstellt am 20.11.2012. Online im Internet: URL: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html) [Stand 2013-02-15]

UNIVERSITÄT ZÜRICH: Mann-Whitney-U-Test. Online im Internet: URL: <http://www.methodenberatung.uzh.ch/datenanalyse/unterschiede/zentral/mann.html> [Stand 2013-10-02]

## 11.1. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Die 10 häufigsten Erstsprachen von SchülerInnen nach Schultyp (STATISTIK AUSTRIA zit. nach Medienservicestelle [Online]).....	14
Abbildung 2:	Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache in %.....	15
Abbildung 3:	Schriftsysteme des Serbokroatischen (zit. nach MÜLLER/CHUDOBA 2002ff:9) .....	21
Abbildung 4:	Deklinationssystem nach Nomen im Kroatischen* (zit. nach Rehder 2006:255) .....	23
Abbildung 5:	Adjektivdeklination im Kroatischen (zit. nach REHDER 2006:257) .....	25
Abbildung 6:	Deklination der Personalpronomen (zit. nach REHDER 2006:258) .....	26
Abbildung 7:	Standardendungen im Präsens bei Infinitiven mit der Endung –ati (zit. nach KUNZMANN-MÜLLER 1994:35).....	28
Abbildung 8:	Standardendungen im Präsens bei Infinitiven mit der Endung –iti bzw. -jeti (zit. nach KUNZMANN-MÜLLER 1994:37) .....	28
Abbildung 9:	Standardendungen im Präsens unterschiedlichen Infinitivendungen (zit. nach KUNZMANN-MÜLLER 1994:37).....	29
Abbildung 10:	Konjugationsmuster im Perfekt vom Verb p(j)evati = singen (vgl. Katičić 1997:25) .....	29
Abbildung 11:	Konjugationsmuster im Futur I vom Verb p(j)evati = singen (vgl. Kunzmann-Müller 1994:52) .....	30
Abbildung 12:	Bilingualität als spezieller Typ der sprachlichen Integration (zit. nach Esser 2006:210) .....	35
Abbildung 13:	Modell des doppelten Eisbergs (zit. nach CUMMINS 1984:143).....	45
Abbildung 14:	Schwellenhypothese nach Toukomaa/Skutnabb-Kangas (1977 zit. nach Fthenakis et al. 1985:100) .....	47
Abbildung 15:	Sprachstand im Deutschen (zit. nach REICH/ROTH/NEUMANN 2007:75).. .....	57
Abbildung 16:	Sprachstand im Polnischen(zit. nach REICH/ROTH/NEUMANN 2007:76) .. .....	60

Abbildung 17: Sprachstand im Russischen (zit. nach REICH/ROTH/NEUMANN 2007:75)	61
--	----

## 11.2. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ausgangsbasis für die Indikatoren des Sprachstandes im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen.....	66
Tabelle 2: Sprachstand im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen.....	75
Tabelle 3: Mittelwerte erreichter Punktwerte zur Aufgabenbewältigung am Anfang und Ende des Schuljahres in der Modellschule .....	81
Tabelle 4: Mittelwerte erreichter Punktwerte zur Aufgabenbewältigung am Anfang und Ende des Schuljahres in der Kontrollgruppe .....	81
Tabelle 5: Ränge zum Mann-Whitney U-Test zur Aufgabenbewältigung in der Modellschule .....	82
Tabelle 6: Mann-Whitney U-Test zur Aufgabenbewältigung in der Modellschule.....	83
Tabelle 7: Ränge zum Mann-Whitney U-Test zur Aufgabenbewältigung in der Kontrollgruppe.....	83
Tabelle 8: Mann-Whitney U-Test zur Aufgabenbewältigung in der Kontrollgruppe ..	84
Tabelle 9: Mittelwerte erreichter Punktwerte zur Bewältigung der Gesprächssituation am Anfang und Ende des Schuljahres in der Modellschule.....	84
Tabelle 10: Mittelwerte erreichter Punktwerte zur Bewältigung der Gesprächssituation am Anfang und Ende des Schuljahres in der Kontrollgruppe .....	85
Tabelle 11: Ränge zum Mann-Whitney U-Test zur Bewältigung der Gesprächssituation in der Modellschule .....	85
Tabelle 12: Mann-Whitney U-Test zur Bewältigung der Gesprächssituation in der Modellschule .....	86
Tabelle 13: Ränge zum Mann-Whitney U-Test zur Bewältigung der Gesprächssituation in der Kontrollgruppe .....	86
Tabelle 14: Mann-Whitney U-Test zur Bewältigung der Gesprächssituation in der Kontrollgruppe.....	86

Tabelle 15:	Mittelwerte Menge der durchschnittlich verwendeten verschiedenen Verben, sowie der durchschnittlichen Gesamtmenge an benutzten Verben am Anfang und Ende des Schuljahres in der Modellschule .....	88
Tabelle 16:	Mittelwerte Menge der durchschnittlich verwendeten verschiedenen Verben, sowie der durchschnittlichen Gesamtmenge an benutzten Verben am Anfang und Ende des Schuljahres in der Kontrollgruppe .....	88
Tabelle 17:	Ränge zum Mann-Whitney U-Test zur Bewältigung der Gesprächssituation in der Modellschule .....	89
Tabelle 18:	Mann-Whitney U-Test zur Bewältigung der Gesprächssituation in der Modellschule .....	89
Tabelle 19:	Mittelwerte benutzter Tempora: Präsens, Perfekt und Futur I am Anfang und Ende des Schuljahres in der Modellschule .....	91
Tabelle 20:	Mittelwerte benutzter Tempora: Präsens, Perfekt und Futur I am Anfang und Ende des Schuljahres in der Kontrollgruppe .....	91
Tabelle 21:	Mittelwerte der Anzahl an fehlerhaft konjugierten Verben, sowie der Verwechslung von perfektiven und imperfektiven Verben in der Modellschule .....	92
Tabelle 22:	Mittelwerte der Anzahl an fehlerhaft konjugierten Verben, sowie der Verwechslung von perfektiven und imperfektiven Verben in der Kontrollgruppe .....	93
Tabelle 23:	Mittelwerte aller verwendeten deklinierbaren nominalen Wortarten am Anfang und Ende des Schuljahres in der Modellschule .....	94
Tabelle 24:	Mittelwerte aller verwendeten deklinierbaren nominalen Wortarten am Anfang und Ende des Schuljahres in der Kontrollgruppe .....	95
Tabelle 25:	Mittelwerte aller verwendeten Konjunktionen im Satz am Anfang und Ende des Schuljahres in der Modellschule .....	95
Tabelle 26:	Mittelwerte aller verwendeten Konjunktionen im Satz am Anfang und Ende des Schuljahres in der Kontrollgruppe .....	96

## **ANHANG**

- **Auswertungsbogen für B/K/S**
- **Auswertungshinweise für B/K/S**
- **Abstract**
- **Curriculum Vitae**

# HAVAS 5

## Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen

### AUSWERTUNGSBOGEN

Katze und Vogel

*Bosnisch/Kroatisch/Serbisch*

Name des Kindes: \_\_\_\_\_

Alter bei der Aufnahme (Jahr; Monat): \_\_\_\_\_

Schule bzw. Kita: \_\_\_\_\_

Klasse bzw. Gruppe: \_\_\_\_\_

Datum der Aufnahme: \_\_\_\_\_

Auswerter/ Auswerterin: \_\_\_\_\_

Datum der Auswertung: \_\_\_\_\_

# A. Aufgabenbewältigung

Bitte die jeweilige Punktzahl markieren und am Ende die Gesamtpunktzahl eintragen.

Szene		nicht	andeutungsweise	einfach, vollständig	ausführlich
1	Ptica (sjedi na zidu i) p(j)eva,	0	1	2	3
	mačka se šulja prema ptici.	0	1	2	3
2	Mačka (je skočila na zid i) hoće da pojede pticu,	0	1	2	3
	ptica se poplaši.	0	1	2	3
3	Ptica odleti,	0	1	2	3
	mačka skoči da je ulovi. /je prati.	0	1	2	3
4	Ptica sjedi gore (na vrhu drveta),	0	1	2	3
	mačka skoči (na drvo).	0	1	2	3
5	Mačka (konačno) uspije da se popne na vrh (drveta),	0	1	2	3
	ptica odleti.	0	1	2	3
6	Mačka s(j)edi gore (na drvetu) i plače,	0	1	2	3
	ptica s(j)edi (opet) dol(j)e (na zidu) i p(j)eva.	0	1	2	3

<b>Punktesumme</b>	
--------------------	--

## Hinweise zur Bewertung:

nicht	Die Szene wird überhaupt nicht thematisiert, das Kind antwortet nicht auf entsprechende Impulse: 0 Punkte.
andeutungsweise	Das Kind weist auf die Szene nur mit allgemeinen Ausdrücken oder einzelnen Nennungen hin; es kostet Mühe zu verstehen, was das Kind meint: 1 Punkt.
einfach, vollständig	Die Szene ist in ihren wesentlichen Aspekten (vgl. die Formulierungen in der Tabelle) in sprachlich einfacher Weise dargestellt; man kann verstehen, was das Kind meint: 2 Punkte.
ausführlich	Die Szene wird sprachlich genau und zusammenhängend dargestellt; das Kind thematisiert auch Kleinigkeiten, die nicht direkt zur Szene gehören (Ballon, Biene), und fügt eigene Kommentare hinzu: 3 Punkte.

# Vertiefende Beobachtungen

## 1. Antwort(en) auf die Abschlussfrage: „Žasto plače mačka?“

Form der Begründung <i>(Zutreffendes bitte markieren.)</i>	
Keine (inhaltlich passende) Reaktion	<input type="radio"/>
einfacher Aussagesatz, z.B.: „Mačka ne može letjeti.“	<input type="radio"/>
einfacher Begründungssatz, z.B.: „Zato što ne može da siđe dol(j)e.“ – „Jer ne može dol(j)e.“	<input type="radio"/>
mehrere Aussage- oder Begründungssätze bzw. kleine Erzählung	<input type="radio"/>

Notizen und Beispiele

## 2. Umgang des Kindes mit der Reihenfolge der Bilder

Beobachtungen <i>(Zutreffendes bitte markieren.)</i>	
unsicher, planlos	<input type="radio"/>
sprunghaft, mit Vor- und Rückgriffen	<input type="radio"/>
folgerichtig, „eins nach dem anderen“	<input type="radio"/>
Sonstiges, und zwar:	

Notizen und Beispiele

# B. Bewältigung der Gesprächssituation

## Gesprächsverhalten und Sprechweise

Bitte die jeweilige Punktzahl markieren und am Ende die Gesamtpunktzahl eintragen.

### 1 – Initiative während des Gesprächs

durchgehend eigenaktiv	häufig eigenaktiv	selten eigenaktiv	nie eigenaktiv
4	3	2	0

### 2 – Kontinuität des Sprechers

spricht durchgehend von selbst	braucht manchmal Aufforderungen, um weiterzusprechen	braucht häufiger Aufforderungen, um weiterzusprechen	verstummt häufig während des Gesprächs
4	3	2	0

### 3 – Flüssigkeit des Sprechens

durchgehend flüssig	eher flüssig	eher stockend	durchgehend stockend
4	3	2	0

### 4 – Deutlichkeit der Aussprache

durchgehend deutlich	überwiegend deutlich	eher deutlich	durchgehend undeutlich
4	3	2	0

<b>Punktesumme</b>	
--------------------	--

<b>Notizen und Beispiele</b>

# Vertiefende Beobachtungen

## 1. Sprachaufmerksamkeit

<b>Beobachtungen</b> ( <i>Bitte für jedes Vorkommen einen Strich eintragen.</i> )	<i>III</i>
Das Kind verbessert sich selbst.	
Sonstiges, und zwar:	

## 2. Strategien bei fehlenden Ausdrücken

<b>Beobachtungen</b> ( <i>Bitte für jedes Vorkommen einen Strich eintragen.</i> )	<i>III</i>
Das Kind artikuliert Nichtwissen.	
Das Kind fragt nach Ausdrücken.	
Das Kind verwendet sprachliche Joker, z.B.: „čini ovako“; „ide još još još gore“	
Das Kind verwendet lautmalerische Ausdrücke, z.B.: „onda mačka mijau mijau“	
Das Kind benutzt Wörter ähnlicher oder allgemeinerer Bedeutung, z.B.: „ogreda“ für „zid“ – „onda ide gore“ für „skakati“	
Sonstiges, und zwar:	

<b>Notizen und Beispiele</b>



## C. Verbaler Wortschatz

Liste geläufiger Verben (Bitte jedes vorkommende Verb markieren.)					
biti	<input type="radio"/>	padati	<input type="radio"/>	uplašiti se	<input type="radio"/>
bježati	<input type="radio"/>	pasti	<input type="radio"/>	uzeti	<input type="radio"/>
bojati se	<input type="radio"/>	penjati se	<input type="radio"/>	uzimati	<input type="radio"/>
doći	<input type="radio"/>	p(j)evati	<input type="radio"/>	vidjeti	<input type="radio"/>
gledati	<input type="radio"/>	plakati	<input type="radio"/>	vol(j)eti	<input type="radio"/>
govoriti	<input type="radio"/>	plašiti se	<input type="radio"/>	zaplakati	<input type="radio"/>
htjeti	<input type="radio"/>	pojesti	<input type="radio"/>	znati	<input type="radio"/>
hvatati	<input type="radio"/>	poletjeti	<input type="radio"/>	zvati	<input type="radio"/>
ići	<input type="radio"/>	poplašiti se	<input type="radio"/>	zviždati	<input type="radio"/>
imati	<input type="radio"/>	sići	<input type="radio"/>		
jesti	<input type="radio"/>	s(j)editi	<input type="radio"/>		
letjeti	<input type="radio"/>	skakati	<input type="radio"/>		
loviti	<input type="radio"/>	skočiti	<input type="radio"/>		
moći	<input type="radio"/>	trčati	<input type="radio"/>		
morati	<input type="radio"/>	ugledati	<input type="radio"/>		
odletjeti	<input type="radio"/>	uhvatiti	<input type="radio"/>		
otići	<input type="radio"/>	uloviti	<input type="radio"/>		

Weitere Verben (Bitte eintragen.)	

<b>Gesamtzahl der verschiedenen Verben</b>	
--	--

## D. Formen des Verbs

*Bitte alle vom Kind verwendeten Verbformen markieren.*

<b>Das Kind verwendet keine Verben. D(ij)ete se ne služi glagolima.</b>	
Die Äußerungen des Kindes enthalten keine Verbformen. Izjave d(j)eteta nemaju nikakve glagole.	○
<b>Beobachtungen</b> ( <i>Bitte für jedes Vorkommen einen Strick eintragen</i> )	
Das Kind verwendet Verben in den folgenden Formen: D(ij)ete se služi glagolima na sljedeći način:	
Prezent: „Ptica <u>p(j)eva</u> , a mačka je <u>gleda</u> .“ im Präsens  <i>(Falls zutreffend, bitte für jedes Aufkommen einen Strick machen)</i>	///
Perfekt: „Ptica <u>je odletjela</u> na drvo.“ „Ptica <u>se uplašila</u> .“ im Perfekt  <i>(Falls zutreffend, bitte für jedes Aufkommen einen Strick machen)</i>	///
Futur prvi: „Mačka <u>neće uspijeti</u> skočiti na drvo.“ „Maca <u>hoće da ulovi</u> pticu.“ im Futur I  <i>(Falls zutreffend, bitte für jedes Aufkommen einen Strick machen)</i>	///
Sonstige (Passiv, Konditional I, Plusquamperfekt, Aorist, Imperfekt):	

<b>Notizen und Beispiele</b>



## E. Nominalflexion

*Bitte alle vom Kind verwendeten Formen markieren.*

<b>Das Kind verwendet keine Nominalflexion.</b> <b>D(ij)ete se ne služi deklinacijom.</b>	
<b>Die Äußerungen des Kindes enthalten keine Nominalflexion.</b> <b>Izjave d(j)eteta nemaju deklinirane r(ij)eči.</b>	○
<b>Beobachtungen</b> ( <i>Bitte für jedes Vorkommen einen Strich eintragen.</i> ) Das Kind verwendet Nominalflexion in den folgenden Formen: D(ij)ete se služi deklinacijom na sljedeći način:	///
kod imenica bei Nomen	z.B.: „Ptica s(j)edi na <u>zidu.</u> “ – „Mačka skače prema <u>ptici.</u> “
kod pridjeva bei Adjektiven	z.B.: „Mačka skoči <u>punom</u> snagom.“
kod zamjenica bei Pronomen	z.B.: „Maca skoči prema <u>njoj.</u> “
kod brojeva bei Numeralen	z.B.: „Maca hoće da jede <u>jednu</u> pticu.“

<b>Notizen und Beispiele</b>

## F. Verbindung von Sätzen

*Bitte alle vom Kind verwendeten Satzverbindungen markieren.*

<b>Das Kind verbindet Sätze. D(ij)ete spaja rečenice.</b>	
Das Kind verbindet Sätze nicht bzw. ohne Konjunktionen. D(ij)ete ne spaja rečenice ili ih spaja bez veznika.	0
<b>Das Kind verbindet Sätze mit den folgenden Konjunktionen: D(ij)ete spaja rečenice sa sljedećim veznicima:</b>	
mit der Konjunktion <i>i</i>	
mit der Konjunktion <i>ali</i>	
mit der Konjunktion <i>pa</i>	
mit der Konjunktion <i>što</i>	
mit der Konjunktion <i>zato što</i>	
mit der Konjunktion <i>jer</i>	
mit der Konjunktion <i>a</i>	
mit der Konjunktion <i>kako</i>	

<b>Anzahl der Punkte</b>	
--------------------------	--

<b>Sonstige Satzverbindungen und Beispiele</b> D(ij)ete koristi i sljedeće veznike (kao, nego, zbog toga što, dok, gdje, koji,...)

**Für jede weitere neue Konjunktion je ein Punkt.**

<b>Punkte insgesamt</b>	
-------------------------	--



# HAVAS 5

Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen

*Auswertungshinweise*

Katze und Vogel

Bosnisch/Kroatisch/Serbisch

# Inhalt

<b>Einleitung</b>	<b>3</b>
Überblick über die ausgewählten sprachlichen Gesichtspunkte	3
Zum Vorgehen bei der Auswertung	6
<b>1. Aufgabenbewältigung</b>	<b>7</b>
1.1 Bewertungskriterien	7
1.1.1 Die Bewertung der einzelnen Teilszenen	7
1.1.2 Umgang mit Zuordnungsschwierigkeiten	10
1.2 Vertiefende Beobachtungen	12
1.2.1 Antwort(en) auf die Abschlussfrage „Zašto plače mačka?“	12
1.2.2 Umgang des Kindes mit der Reihenfolge der Bilder	13
<b>2. Bewältigung der Gesprächssituation</b>	<b>14</b>
2.1. Gesprächsverhalten und Sprechweise	14
2.1.1 Initiative während des Gesprächs	14
2.1.2 Kontinuität des Sprechens	14
2.1.3 Flüssigkeit des Sprechens	15
2.1.4 Deutlichkeit der Aussprache	15
2.2. Vertiefende Beobachtungen	16
2.2.1 Sprachaufmerksamkeit	16
2.2.2 Strategien bei fehlenden Ausdrücken	16
2.2.3 Einsatz des Deutschen	17
<b>3. Verbaler Wortschatz</b>	<b>18</b>
<b>4. Formen des Verbs</b>	<b>19</b>
4.1 Die Formen des Verbs im Einzelnen	19
4.1.1 Present (Präsens)	19
4.1.2 Perfekt (Perfekt)	19
4.1.3 Futur prvi (Futur I)	20
4.1.4 Sonstiges	20
4.2 Vertiefende Beobachtungen	20
<b>5. Nominalflexion</b>	<b>22</b>
<b>6. Verbindungen von Sätzen</b>	<b>22</b>
<b>7. Bemerkungen, Kommentare</b>	<b>23</b>
<b>Glossar</b>	<b>24</b>

# Einleitung

## Überblick über die ausgewählten sprachlichen Gesichtspunkte

Die folgenden Hinweise zur Auswertung halten sich an die Reihenfolge der Auswertungsschritte, die Sie aus dem Auswertungsbogen kennen:

- A. Aufgabenbewältigung
- B. Bewältigung der Gesprächssituation
- C. Verbaler Wortschatz
- D. Formen des Verbs
- E. Nominalflexion
- F. Verbindung von Sätzen

Am Schluss finden Sie ein Glossar zu den zentralen Begriffen und grammatischen Formen, die im Text verwendet werden; auf die im Glossar verzeichneten Begriffe verweist jeweils ein Pfeil (→).

Des Weiteren finden Sie auf den folgenden Seiten eine Reihe von Beispielen, die Ihnen helfen sollen, die einzelnen Auswertungskategorien zu verstehen, sowie grau unterlegte Informationskästen, die wichtige Informationen noch einmal hervorheben (①).

Zu den meisten Auswertungskategorien gibt es Rubriken mit „vertiefenden Beobachtungen“. Sie geben Ihnen weiterführende Hinweise auf vorhandene oder nicht vorhandene Fähigkeiten, die teilweise nicht unmittelbar den Sprachstand im engeren Sinne betreffen, aber eine wichtige Grundlage für die Planung der späteren Förderung sein können.

Weiterhin finden Sie immer wieder leere Kästchen „Notizen und Beispiele“; in diese können Sie zu den jeweiligen Auswertungskategorien Beobachtungen und Überlegungen eintragen, die Sie für die Sprachstandsanalyse des Kindes sowie für die weitere Förderung für bedeutsam halten.

### *Zu A. Aufgabenbewältigung*

Die Art und Weise, in der das Kind die Aufgabe bewältigt, die Bildfolge „Katze und Vogel“ sprachlich wiederzugeben, soll zu einer allgemeinen Aussage über den Stand seiner mündlichen Darstellungsfähigkeit führen. Bei zweisprachigen Kindern erlaubt dieser Auswertungsschritt einen direkten Vergleich zwischen den beiden Sprachen.

Dahinter steht die Überlegung, dass die Sprache des Kindes nicht nur Kenntnisse und die Beherrschung grammatischer Formen umfasst, sondern dass es letztlich darauf ankommt, wie es seine Sprachkenntnisse einsetzen kann. Eine

sprachliche Aufgabe zu verstehen und zu lösen ist eine grundlegende Leistung, die in der Schule später immer wieder verlangt wird. In der alltäglichen Kommunikation entspricht dies die Fähigkeit, eine Situation angemessen zu erfassen und darin sprachlich zu handeln.

Bei der Wiedergabe der Geschichte „Katze und Vogel“ wird es dem Kind je nach seinen Sprachkenntnissen und allgemeinen kommunikativen Fähigkeiten in unterschiedlichem Maße gelingen, die Handlungen der beiden Akteure auf den Bildern so zu schildern, dass ein Zuhörer den jeweiligen Einzelvorgang, den Zusammenhang zwischen den Einzelvorgängen und die Pointe der Geschichte versteht. Auf die Erfassung dieser Unterschiede kommt es bei der Auswertung unter dem Gesichtspunkt der Aufgabenbewältigung an.

Eine pauschale Aussage, ob das Kind die Geschichte mehr oder weniger vollständig und verständlich erzählt hat, ist allerdings schwierig und bleibt häufig ungenau. Daher sollen die sechs Szenen Bild für Bild ausgewertet werden, und bei jedem Bild soll eigens auf die Darstellung dessen, was der Vogel tut, und dessen, was die Katze tut, geachtet werden. Durch diese Genauigkeit der Analyse lässt sich eine objektivere Bewertung erreichen.

Ergänzende oder vertiefende Einsichten ergeben sich aus den Antworten der Kinder auf die Abschlussfrage «Zašto plače mačka?».

### *Zu B. Bewältigung der Gesprächssituation*

Die Aufgabe, eine Bildgeschichte zu versprachlichen, ist nur bedingt mit natürlichen Kommunikationssituationen zu vergleichen. Gleichwohl gibt die Art und Weise, in der das Kind seine sprachlichen Äußerungen in die Interviewsituation einbringt, Einblicke in seine →kommunikative Kompetenz. In der gegebenen halb künstlichen, halb natürlichen Situation lassen sich sprachliche Handlungsweisen des Kindes beobachten, die als Hinweise auf seine sprachliche Selbstsicherheit verstanden werden können: Lässt es sich lenken oder ergreift es eigene Initiativen? Muss es immer wieder angestoßen werden oder spricht es selbständig? Spricht es flüssig und deutlich oder stockend und undeutlich?

Vertiefende Beobachtungen können sich aus drei weiteren Fragen ergeben, die vor allem diejenigen Kinder betreffen, welche Deutsch als Zweitsprache erwerben: 1. Zeigt das Kind Anzeichen von Sprachbewusstheit? Verbessert es sich selbst oder kommentiert es in irgendeiner Weise seine eigene Sprache? – 2. Wie handelt das Kind, wenn es etwas ausdrücken möchte, aber das passende sprachliche Mittel dafür nicht zur Verfügung hat? Zeigt es sich dann eher resignativ oder versucht es, über diese „Ausdrucksnot“ hinwegzukommen? – 3. Wie geht das zweisprachige Kind mit seiner Zweisprachigkeit um? Hält es die beiden Sprachen getrennt oder benutzt es auch Elemente des Deutschen im herkunftssprachlichen sprachigen Kontext? Wenn es deutsche Ausdrücke verwendet: Welche Gründe lassen sich dafür aus dem Zusammenhang erschließen?

### *Zu C. Verbaler Wortschatz*

Wortschatz und Grammatik sind die beiden zentralen Größen im Bereich der sprachsystematischen Mittel. Der Umfang und die Differenziertheit des Wortschatzes, der dem Kind in einer Sprache zur Verfügung steht, ist darum ein wichtiger Indikator für seinen Entwicklungsstand in dieser Sprache. Auch hier ist es richtig, sich nicht mit einem allgemeinen Eindruck zufrieden zu geben, sondern möglichst genau hinzusehen. Das gelingt besser, wenn man sich auf einen Ausschnitt aus dem Wortschatz konzentriert, der Hinweise auf den Wortschatz insgesamt geben kann. Für die Sprachstandsanalyse kann der Bereich der →Verben in diesem Sinne als besonders aussagekräftiger Teil des Wortschatzes gelten. Als Maßstab dient eine Liste von Verben, die bei der sprachlichen Wiedergabe der Bildgeschichte „Katze und Vogel“ von zweisprachigen bosnisch/kroatisch/serbisch-deutschen Kindern verwendet wurden.

### *Zu D. Formen des Verbs*

Das Verb in seiner Gestalt als →Prädikat ist das „organisierende Zentrum“ sprachlicher Äußerungen. Von daher gehört die Gestaltung des →finiten Verbs zum Kernbereich des Hamburger Verfahrens. Für den Auswertungsbogen wurden diejenigen grammatischen Formen vorgegeben, die zum häufig verwendeten sprachlichen Inventar im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen gehören, die nach vorliegenden Sprechproben vernommen werden konnten.

### *Zu E. Nominalflexion*

Die Nominalflexion bezieht sich auf die Beugung der nominalen Wortarten im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen. Zu diesen zählen Nomen, Adjektive, Pronomen und Numeralien, die nach Genus, Numerus und Kasus dekliniert werden. Adjektive und Numeralien werden im Zusammenhang mit der Bildgeschichte zwar selten gebraucht, doch könnte der Gebrauch dieser Wortarten ein Indikator für einen höheren Sprachentwicklungsstand sein.

Das Kasussystem des Bosnischen/Kroatischen/Serbischen verfügt über sieben Kasus, die bei der Auswertung der Sprechproben allesamt in Betracht gezogen werden sollten. Der Gebrauch der Nominalflexion kann als Hinweis für eine mehr oder weniger fortgeschrittene Entwicklung des Bosnischen/Kroatischen/Serbischen dienen.

### *Zu E. Verbindungen von Sätzen*

Neben der Gestaltung des Verbs und der damit erfolgenden Bildung von Sätzen ist die Art und Weise der Verbindung von Äußerungen ein weiterer Indikator für die sprachliche Kompetenz der Kindes und lässt Rückschlüsse über ihren Sprachstand zu. Auf früheren Stufen ihrer sprachlichen Entwicklung stellen die Kinder zunächst einzelne, einfache Aussagen nebeneinander. Später werden sie fähig, einzelne Aussagen aufeinander zu beziehen und auf diese Weise Zusammenhang in ihre sprachlichen Darstellungen hineinzubringen – eine Fä-

higkeit, die sie gerade bei der Wiedergabe einer Geschichte gut gebrauchen können, wenn überhaupt so etwas wie eine „Geschichte“ zu Stande kommen soll. Für dieses Verbinden von Aussagen zu Texten gibt es eine Fülle sprachlicher Mittel. Die Auswertung im Hamburger Verfahren konzentriert sich auf eines der offenkundigsten Mittel, den Einsatz von Bindewörtern (→Konjunktionen), weil hier besonders gut zwischen geläufigen, allgemeinen, früh erworbenen Elementen und späteren, selteneren, fortgeschritteneren Elementen unterschieden werden kann.

### **Zum Vorgehen bei der Auswertung**

Anfangs werden Sie ein wenig Zeit brauchen, um sich in die Auswertung einzufinden. In dieser Phase empfiehlt es sich, vor Beginn der Auswertung das Gespräch einmal ganz zu hören. Manche Auswerterinnen und Auswerter ziehen es auch vor, die Äußerungen der Kinder aufzuschreiben, bevor sie sie analysieren. Das kostet zwar zunächst zusätzliche Zeit, kann aber hilfreich sein, um den Überblick über das Gespräch zu behalten und einige Auswertungsschritte (z. B. die verwendeten Verben und Verbformen) ohne mehrfaches Abhören der Tonaufnahme durchzuführen. Diese Erfahrung wird von vielen Kolleginnen und Kollegen bestätigt, die an der Pilotphase zur Entwicklung des Verfahrens beteiligt waren. Mit zunehmender Übung werden Sie die Analysen rascher und routinierter, und das heißt auch: „direkt vom Band“, machen können.

Für eine Auswertung benötigen Sie im Schnitt zwei bis drei Durchläufe beim Abhören der jeweiligen Aufnahme; aber auch das kann je nach Erfahrungsstand und Vorgehensweise unterschiedlich sein.

1. Im ersten Durchgang werten Sie die Aufgabenbewältigung aus. Danach können Sie die Analyseergebnisse zur „Bewältigung der Gesprächssituation“ wahrscheinlich ohne weiteres Abhören ausfüllen.
2. In einem weiteren Durchgang hören Sie die verwendeten Verben heraus – dabei kann ein Stop-and-go-Verfahren hilfreich sein; es erlaubt Ihnen, gleichzeitig mit dem Markieren der vorkommenden Verben auch schon Ihre Beobachtungen zu Form dieser Verben festzuhalten.
3. Im letzten Durchgang konzentrieren Sie sich – wieder im Stop-and-go-Verfahren – auf die Satzverbindungen und Kasus.

❗ Falls Sie anfangs viel Zeit mit der Auswertung der Aufgabenbewältigung benötigen oder falls es Ihnen schwer fällt, sich für die passende Auswertungskategorie zu entscheiden, kann es daran liegen, dass Ihnen der Text noch unvertraut ist. In solchen Fällen kann es hilfreich sein, zunächst die Verben und die grammatischen Phänomene zu bearbeiten, also den zweiten und dritten Durchgang vorzuziehen.

# 1. Aufgabenbewältigung

## 1.1 Bewertungskriterien

Bei der Auswertung der Kategorie „Aufgabenbewältigung“ geht es darum, die sprachliche Wiedergabe der sechs Szenen durch das Kind zu bewerten. Gefragt wird vor allem, ob das Kind (a) die beteiligten Akteure (mačka und ptica) und (b) das Geschehen (poletjeti, popeti se usw.) mehr oder weniger vollständig, mehr oder minder genau, mehr oder minder im Zusammenhang dargestellt hat. Jede Szene wird gesondert betrachtet. Jede Szene besteht aus zwei Teilszenen, nämlich den jeweiligen Aktivitäten des Vogels und der Katze.

Dabei werden die folgenden Kriterien verwendet, wie sie im Bogen angegeben sind:

<i>nicht</i>	Die Szene wird überhaupt nicht thematisiert, das Kind antwortet nicht auf entsprechende Impulse: 0 Punkte.
<i>andeutungsweise</i>	Das Kind weist auf die Szene nur mit allgemeinen Ausdrücken oder einzelnen Nennungen hin; es kostet Mühe zu verstehen, was das Kind meint: 1 Punkt.
<i>einfach, vollständig</i>	Die Szene ist in ihren wesentlichen Aspekten (vgl. die Formulierungen in der Tabelle) in sprachlich einfacher Weise dargestellt; man kann verstehen, was das Kind meint: 2 Punkte.
<i>ausführlich</i>	Die Szene wird sprachlich genau und zusammenhängend dargestellt; das Kind thematisiert auch Kleinigkeiten, die nicht direkt zur Szene gehören (Ballon, Biene), und fügt eigene Kommentare hinzu: 3 Punkte.

Die Auswertung erlaubt eine allgemeine Einschätzung des Sprachstandes. Das ist besonders wichtig bei zweisprachigen Kindern, weil hiermit ein direkter Vergleich zwischen dem Sprachstand des Kindes in der Herkunftssprache und dem Sprachstand in Deutsch als Zweitsprache vorgenommen werden kann.

### 1.1.1 Die Bewertung der einzelnen Teilszenen

Zur Erleichterung der Auswertung sind in jedem Kästchen die Punktwerte bereits eingetragen. Kreisen Sie für jede Teilszene, die in der Tabelle vorgegeben ist, im zutreffenden Kästchen („nicht“, „andeutungsweise“, „einfach, vollständig“, „ausführlich“) den jeweiligen Punktwert ein.

In der Tabelle sind Formulierungen für jede Teilszene angegeben, die als „einfache, vollständige Darstellungen“ anzusehen sind. Ein Kind kann dahinter zurückbleiben und die betreffende Szene nur bruchstückhaft oder ganz vage darstellen. Für eine solche Darstellung ist die Kategorie „andeutungsweise“ zu markieren. Ein Kind kann aber auch darüber hinausgehen und die Teilszene genauer, detaillierter schildern oder ausdrücklich mit der anderen Teilszene

verbinden oder in den Ablauf der ganzen Geschichte einordnen. Für eine solche Darstellung ist die Kategorie „ausführlich“ zu markieren.

- ① Prinzipiell gilt: Die Kinder müssen nicht dieselben Ausdrücke nennen, die in der Tabelle vorgegeben sind, es kommt auf die Inhalte an (für die eben auch andere Ausdrücke als die vorgegebenen verwendet werden können).
- ① Gehen Sie also nicht von den vorgegebenen Formulierungen im Auswertungsbogen aus, sondern von den Äußerungen des Kindes, ordnen Sie diese den entsprechenden Szenen zu und nehmen Sie dann die Bewertung vor.

Die in der Tabelle vorgegebenen Formulierungen sind „sparsame Formulierungen“. Die Darstellungen der beiden Teilszenen sind ohne ausdrückliche Verbindungen einfach nebeneinander gestellt. Jede Einzeldarstellung besteht aus einem →Subjekt, einem →Prädikat (in Szene 6 zwei doppelten Prädikaten) und entweder einem →Objekt oder einer →Ortsangabe (in Szene 1, erste Teilszene, und Szene 2, erste Teilszene, mit einem zusätzlichen Prädikat) oder einer Zeitangabe. Die Orts- und Zeitangaben sind in Klammern gesetzt. Das ist folgendermaßen zu verstehen: Als „einfach, vollständig“ wird die Darstellung eines Kindes auch dann gewertet, wenn es die in den Klammern stehenden Inhalte nicht anspricht. Es kann aber auch vorkommen, dass ein Kind das Subjekt und die in den Klammern stehenden Inhalte anspricht und zu einer Aussage verbindet (ohne den Rest zu berücksichtigen). Auch eine solche Darstellung ist als „einfach, vollständig“ zu werten. Elemente, die nicht zur Szene gehören, bleiben unberücksichtigt. Bei den statistischen Auswertungen hat sich gezeigt, dass diese zusätzlichen Elemente (so interessant sie sein können) keine größere Bedeutung für die Bestimmung des Sprachstandes haben.

Die Punktwerte werden nach einem einfachen Schema vergeben:

- o nicht = 0
- o andeutungsweise = 1
- o einfach, vollständig = 2
- o ausführlich = 3

Am Ende addieren Sie die eingekreisten Punktzahlen für die Teilszenen zu einem Gesamtwert. Der maximale Wert beträgt 36 Punkte. Der Durchschnittswert, der für eine Erprobungsgruppe (einsprachige und zweisprachige Kinder zusammen, repräsentativ für Hamburg) errechnet wurde, liegt bei 19 Punkten. Kinder, die diesen Durchschnittswert deutlich überschreiten, sind in ihrer sprachlichen Entwicklung bzw. im Erwerb der jeweiligen Sprache weit fortgeschritten. Bleiben Kinder deutlich unter diesem Wert, ist dies ein Hinweis auf eine mögliche Verzögerung der sprachlichen Entwicklung bzw. des Erwerbs der jeweiligen Sprache.

① Im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen ist hier die Besonderheit des →Nullsubjekts zu berücksichtigen, d. h., es kann sowohl auf ein →Nomen wie auf ein →Personalpronomen verzichtet werden, wenn das gemeinte Subjekt des Satzes aus dem Kontext heraus klar feststeht. Sie müssen also aus dem weiteren Sprechzusammenhang heraus entscheiden, ob man versteht, welches Subjekt das Kind sozusagen mitdenkt oder ob es sich um eine unvollständige Wiedergabe handelt. Entsprechend wird dann „ausführlich“, „vollständig“ oder „andeutungsweise“ eingekreist!

## Beispiele für die Auswertung

Im Folgenden werden Beispiele aufgeführt, um die Entscheidungen zu veranschaulichen, die bei der Bewertung der Aufgabenbewältigung zu treffen sind. Es handelt sich um Äußerungen von zweisprachig aufwachsenden deutsch-b/k/s Kindern zu der Bildergeschichte „Katze und Vogel“. Die von den Kindern verwendeten Formulierungen sind zum größten Teil in ihrer authentischen Form wiedergegeben. Von daher werden Sie auch einige Beispiele finden, die Ihnen aus der Erwachsenenperspektive falsch erscheinen. Bitte stören Sie sich nicht daran. Gesprochene Sprache ist immer etwas anderes als grammatisch korrekte Schriftsprache, Kindersprache etwas anderes als Erwachsenensprache, und die Sprache von Kindern, die B/K/S zusammen mit der deutschen Sprache erwerben, kennt eine Reihe von Übergangsphänomenen, die für ihren Spracherwerbsprozess charakteristisch sind.

	Szene	nicht	andeutungsweise	einfach, vollständig	ausführlich	Punkte
1	Ona p(j)eva.	0	1	2	3	2
	Ptica p(j)eva.	0	1	2	3	2
	Ptica sjedi na zidu i p(j)eva,	0	1	2	3	3
	Ima tigar.	0	1	2	3	1
	Dođe mačka.	0	1	2	3	2
	Mačka se šulja prema ptici.	0	1	2	3	2
2	Jede pticu.	0	1	2	3	1
	Hoće da je uzme.	0	1	2	3	2
	Mačka skoči na zid, jer hoće da pojede pticu.	0	1	2	3	3

	Ptica se poplaši.	0	1	2	3	2
	Tu se ona uplašila.	0	1	2	3	2
3	On leti.	0	1	2	3	1
	Ptica leti na drvo.	0	1	2	3	2
	Mačka skoči da je ulovi.	0	1	2	3	2
	On sad htjeto da ga jede na drvo.	0	1	2	3	1
4	Ptica sjedi gore.	0	1	2	3	2
	Mačka ide gore.	0	1	2	3	1
	Mačka se popela/ skoči na drvo.	0	1	2	3	2
	I onda, mačka se uhvatila i ona je išla gore, ali ona nije vidila pticu.	0	1	2	3	3
5	Mačka dođe od iza.	0	1	2	3	2
	Mačka konačno uspije da se popne na vrh drveta.	0	1	2	3	3
	Ptica odleti.	0	1	2	3	2
6	Mačka s(j)edi gore i plače.	0	1	2	3	2
	Mačka je vikala: „Pomoć! Pomoć!“ , pošto nije mogla doć dole.	0	1	2	3	3
	Ptica s(j)edi opet dol(j)e na zidu i p(j)eva.	0	1	2	3	3

### 1.1.2 Umgang mit Zuordnungsschwierigkeiten

(1) Was tue ich, wenn das Kind eine Teilszene nur ungenau wiedergibt, aus dem Zusammenhang heraus aber klar ist, was es meint? Beispiel: Der Ausdruck *ide gore*, für sich allein genommen, eine unvollständige und ungenaue Darstellung. In dem Zusammenhang *ide gore da jede pticu* ist aber klar, wer und was gemeint ist.

- In diesem Falle kreuzen Sie „einfach, vollständig“ an.

(2) Was tue ich, wenn das Kind nur etwas Undeutliches zur Szene sagt, aber auf zusätzliche Elemente hinweist, die mit der Szene selbst nichts zu tun haben?

- In diesem Falle kreuzen Sie „andeutungsweise“ an.

Wenn ein Kind häufig zusätzliche Elemente verwendet, können Sie das am Ende des Auswertungsbogens gesondert vermerken, da Sie darüber Informationen über seine Sprechfreude und ggf. seine Fantasie erhalten; in die systematische Analyse geht dies jedoch nicht ein.

(3) Was tue ich, wenn das Kind eigentlich gar nichts zur Szene sagt, aber von etwas ganz anderem erzählt?

- Sie lassen die Szene unberücksichtigt und haken „nicht“ ab!

(4) Was tue ich, wenn ein Kind zunächst kaum etwas Verstehbares zustande bringt, mit Unterstützung oder in einem zweiten Anlauf aber eine durchaus verständliche Äußerung hervorbringt?

- Beurteilen Sie lediglich die gelungenere Äußerung!

(5) Wie verfare ich, wenn ein Kind etwas nicht genau benennt, sondern lediglich ein hinweisendes Wort wie *ovaj/ova* oder *on/ona* benutzt und dabei z. B. auf die Katze oder den Vogel zeigt?

- Entscheiden Sie nach Ihrem Eindruck: Wenn das Kind die Bezeichnung zu vermeiden scheint, gilt das als „andeutungsweise“ Wiedergabe der Szene. Ist das hinweisende Wort aber aus dem Redezusammenhang heraus in der kommunikativen Situation, in der das Kind und die Interviewerin sich befinden, klar verständlich, bewerten Sie es als „einfach-vollständige“ Beschreibung.

(6) Wie verfare ich, wenn das Kind falsche Bezeichnungen verwendet (z. B. *tiger* statt „*mačka*“, *papagei* statt „*ptica*“)?

- Sprachlich entspricht *tiger* dem Wort „*mačka*“. Bewertet wird die sprachliche Leistung, nicht die sachliche Richtigkeit. Auch bei einer eindeutigen Verwechslung bzw. einem Versprecher nehmen Sie keine Abwertung der sprachlichen Leistung vor.

(7) Wie gehe ich damit um, wenn das Kind die Szenen in (leicht) veränderter Abfolge erzählt oder Szenen zusammenzieht?

- Sie ermitteln, auf welche inhaltlichen Elemente das Kind eingegangen ist, und verteilen die entsprechenden Bewertungen gemäß der Szeneneinteilung in der Tabelle.

(8) Wie gehe ich damit um, wenn das Kind längere Ausdrücke auf Deutsch formuliert?

- Längere Passagen in Deutsch lassen Sie unberücksichtigt! Nutzen Sie die Tabelle „Einsatz der deutschen Sprache“ (bei „Bewältigung der Gesprächssituation“, S. 6) für Ihre Kommentare. Beurteilen sie lediglich Äußerungen auf B/K/S!

Etwas Anderes ist es, wenn das Kind einzelne deutsche Wörter in eine zielsprachige Äußerung einfließen lässt. Diese zählt dann mit.

- In einem solchen Fall beurteilen Sie den Inhalt dieser Aussage insgesamt und haken das betreffende Kästchen ab!

## 1.2 Vertiefende Beobachtungen

### 1.2.1 Antwort(en) auf die Abschlussfrage: „Zašto plače mačka?“

Der Sinn dieser Frage, die auf jeden Fall gestellt werden soll, liegt darin festzustellen, ob das Kind über die Schilderungen zu den Bildern hinaus zumindest ansatzweise so etwas wie eine Deutung der Geschichte formulieren kann. Wenn es dazu in der Lage ist, kann weitergehend nach der sprachlichen Qualität seiner Begründung für das Weinen der Katze gefragt werden.

<b>Form der Begründung</b> ( <i>Zutreffendes bitte markieren.</i> )	
Keine (inhaltlich passende) Reaktion	<input type="radio"/>
einfacher Aussagesatz, z.B.: „Mačka ne može letjeti.“, „Nije mogla da je pojede.“	<input type="radio"/>
einfacher Begründungssatz, z.B.: „Zato što ne može da leti.“ – „Jer ne može dol(j)e.“	<input type="radio"/>
mehrere Aussage- oder Begründungssätze bzw. kleine Erzählung	<input type="radio"/>

Sie werden feststellen, dass die Kinder z. T. recht unterschiedliche Interpretationen haben. Wenn also ein Kind als Grund für das Weinen der Katze etwas anderes annimmt als die Frustration, den Vogel nicht bekommen zu haben, z. B. *što hoće da se igra*, dann trifft das zwar aus Erwachsenensicht nicht unbedingt die Pointe der Bildergeschichte, ist aber aus der Sicht einer kindlichen Logik nicht abwegig und sollte entsprechend der sprachlichen Leistung bewertet werden. Deshalb kreuzen Sie lediglich für die Form der

Aussage dasjenige Kästchen an, das der Aussage des von Ihnen ausgewerteten Kindes entspricht.

Die meisten Kinder antworten mit einem „zato što“ –Satz. Ausführliche Antworten kommen sehr selten vor. Sie werden so etwas nur bei sprachlich weit fortgeschrittenen Kindern finden. Einfache Begründungssätze versuchen hingegen schon sehr viele Kinder, selbst wenn ihnen noch manche Wörter für eine differenzierte Formulierung fehlen. Sie können daran aber ablesen, dass sich das Kind bereits um die Formulierung eines kausalen Zusammenhangs bemüht.

### 1.2.2 Umgang des Kindes mit der Reihenfolge der Bilder

Die Auswertung zum Umgang des Kindes mit der Reihenfolge der Bilder sagt Ihnen etwas über seine Vorerfahrungen mit solcherart Bildergeschichten; auf diese Weise erfahren Sie etwas darüber, ob das Kind den Umgang mit Bilderbüchern kennt und auf entsprechende Fähigkeiten bereits zurückgreifen kann. Sie gibt Ihnen auch Informationen über die kognitive Fähigkeit der selbständigen Orientierung in Bildfolgen – ab dem vierten und fünften Lebensjahr sollten Kinder keine Probleme mit der Orientierung mehr haben. Die Informationen zu diesem Auswertungsbereich haben nichts mit dem Sprachstand im engeren Sinne zu tun, geben Ihnen aber wichtige Hinweise, auf die Sie bei der Förderung aufbauen können.

In der Regel kommen die Fünfjährigen mit der Reihenfolge der Bilder gut zurecht und stellen „eins nach dem anderen“ dar. Nur bei einigen Kindern treten Vorgehensweisen auf, die als Schwierigkeiten bei der Verarbeitung des „Bild-Textes“ gedeutet werden können und darum als Hinweis für die Förderentscheidung notiert werden sollten. So kann es vorkommen, dass ein Kind von unten anfängt („desorientiert“) und sich dann schwer tut, eine Reihenfolge in seine Darstellung zu bringen. Andere Kinder übergehen vielleicht eines der Bilder oder machen eine vage Zusammenfassung zweier Bilder oder kommen auf ein bereits angesprochenes Bild wieder zurück („sprunghaft“). Kreuzen Sie bitte die beobachtete Verhaltensweise des Kindes entsprechend an.

- ① Als „unsicher, planlos“ sollten Sie allerdings nicht bewerten, wenn ein Kind direkt auf den Kern der Geschichte zugreift, z. B. *Mačka hoće da jede pticu*. Häufig sind es gerade sprachlich und kognitiv altersgemäß entwickelte Kinder, die ‚auf einen Blick‘ das Kernproblem der Geschichte erfassen und direkt thematisieren.
- ① Ebenso gibt es Kinder, die am Ende noch einmal auf die Ausgangssituation zurückgreifen und damit ihre Schilderung abrunden. Das ist kein Hinweis auf ein „sprunghaftes“ Vorgehen, sondern auf eine kompetente sprachliche Aktivität, die Ihnen einen Einblick in die Fähigkeit des Kindes gibt, Zusammenhänge zu erfassen und zu thematisieren, z. B. *Stigli su gore i ova mačka isto, a ona nije mogla više da ide dole - i onak ona letjela - a ova peva. A ona plače - nije je pojela.*

## **2. Bewältigung der Gesprächssituation**

### **2.1 Gesprächsverhalten und Sprechweise**

Bei der Erprobung 2003 hat sich gezeigt, dass die Angaben zur Initiative im Gespräch und die Angaben zum sprecherischen Ausdruck eng miteinander zusammenhängen. Sie vermitteln die grundlegende Information über das sprachliche Handeln des Kindes im Gespräch. Manche Kinder ergreifen schnell die Initiative und erzählen von sich aus; andere brauchen immer wieder Unterstützung durch Aufforderungen der interviewenden Person. Manchmal sind Kinder am Anfang noch zurückhaltend und werden dann im Verlauf des Gesprächs initiativer. Eine unter kommunikativem Gesichtspunkt, aber auch im Hinblick auf aktuelle und spätere sprachliche Lernprozesse ungünstige Verhaltensweise ist das Verstummen; es wird daher in die Beurteilung eigens einbezogen.

Flüssigkeit und Deutlichkeit des Sprechens spielen in der Kommunikation eine wichtige Rolle für die Verständlichkeit und die Akzeptanz. Sie sind daher wichtige Kennzeichen von sprachlichen Äußerungen. Der enge Zusammenhang mit der „Gesprächssinitiative“ weist aber darauf hin, dass die hier einzutragenden Beobachtungen auch Hinweise geben auf sprachliche Sicherheit oder Unsicherheit des Kindes. Dies gilt in besonderer Weise auch im Vergleich der beiden Sprachen eines zweisprachigen Kindes.

Markieren Sie entsprechend dem Gesprächsverhalten und der Sprechweise des Kindes die vorgegebene Punktzahl 4, 3 oder 2 bzw. – für eine passive (keine Eigeninitiativen) oder resignative (mit häufigem Verstummen) Haltung ebenso wie für eine durchgehend undeutliche und stockende Sprechweise – die 0. Am Ende addieren Sie die Punktzahlen zu einem Gesamtwert.

Die Bewertungen sind dabei auch im Zusammenhang mit der Textlänge zu sehen. Für einen durchschnittlich langen Text kann als Anhaltspunkt gelten, dass z. B. „selten eigenaktiv“ etwa ein- bis zweimal meint, „häufig eigenaktiv“ drei- bis viermal, „durchgehend eigenaktiv“ mehr als viermal. Bei kürzeren Texten ist diese „Skalierung“ entsprechend anzupassen.

#### **2.1.1. Initiative während des Gesprächs**

Das Gespräch über die Bildgeschichte ist eine vergleichsweise einseitige Kommunikationssituation. Der Interviewer/die Interviewerin fordert zum Erzählen auf, das Kind folgt mehr oder minder selbständig. Manche Kinder durchbrechen aber diese Einseitigkeit, indem sie Rückfragen stellen, von sich aus das Thema wechseln, möglicherweise sogar widersprechen oder von sich aus das Ende des Gesprächs bestimmen.

#### **2.1.2 Kontinuität des Sprechens**

Es gibt Kinder, die nach einem ersten Impuls vollkommen selbständig die Geschichte erzählen („spricht durchgehend von selbst“); andere benötigen

unterstützende Signale und Hilfestellungen („braucht manchmal bzw. häufiger Aufforderungen, um weiterzusprechen“). Manche Kinder zeigen aber auch eine resignative Haltung und „verstummen“ häufig während des Gesprächs. Mit „Verstummen“ ist nicht gemeint, dass das Kind eine kürzere oder längere Pause einlegt – einige Kinder nehmen sich sehr viel Zeit zum Nachdenken –, sondern ein völliges Aufgeben z. B. angesichts von Schwierigkeiten der sprachlichen Gestaltung. Sie bemerken das vor allem daran, dass dem Kind zu einzelnen Szenen nichts mehr zu entlocken und es nur unter Anstrengungen durch die Interviewerin oder den Interviewer wieder zum Sprechen zu bringen war.

① An dieser Stelle berücksichtigen Sie bitte nur die Impulse, die der Interviewer/die Interviewerin gegeben hat, um das Gespräch in Gang zu halten, nicht Nachfragen in der Sache oder andere Gesprächsschritte, die sich während der Unterhaltung mit dem Kind ergeben.

### **2.1.3 Flüssigkeit des Sprechens**

Gemeint ist ein zusammenhängendes Sprechen des Kindes ohne Stocken, Abbrüche oder überlange Pausen. Wenn das Kind diese Fähigkeit während des gesamten Gesprächs zeigt, spricht es „durchgehend flüssig“. Wenn nur gelegentlich Unterbrechungen auftreten, ist die Rubrik „eher flüssig“ zutreffend; wenn dagegen oft Unterbrechungen auftreten, die Rubrik „eher stockend“. Spricht das Kind durchweg stockend, ist entsprechend die 0 zu markieren..

① Kurze Denkpausen nach Rückfragen der interviewenden Person oder beim Übergang zu von einem Bild zum nächsten sind nicht als „stockend“ aufzufassen, gemeint ist die Flüssigkeit innerhalb der Äußerungen.

### **2.1.4 Deutlichkeit der Aussprache**

Hier geht es um die Klarheit und Verständlichkeit des Sprechens im Gegensatz zu undeutlichem, nuschelndem Sprechen. Wenn Klarheit und Verständlichkeit des Sprechens während des ganzen Gesprächs gegeben sind, so spricht das Kind „durchgehend deutlich“. Kommen gelegentliche Unklarheiten vor, so spricht es „überwiegend deutlich“. Bei vermehrtem Auftreten von Unklarheiten spricht es dagegen „eher undeutlich“. Herrscht eine unklare Sprechweise während des ganzen Gesprächs vor, ist die Rubrik „durchgehend undeutlich“ zu markieren. Festgehalten wird der Gesamteindruck von der Sprechweise des Kindes. Eventuelle Auffälligkeiten bei der Artikulation einzelner Laute oder bei der Aussprache einzelner Wörter vermerken Sie bitte am Ende dieser Seite in dem Kasten „Notizen und Beispiele“.

## 2.2 Vertiefende Beobachtungen

Bei den vertiefenden Beobachtungen sind Sie gebeten, das Vorkommen der im Folgenden beschriebenen Phänomene mit einem oder mehreren Strichen zu vermerken. Bei den anderen für HAVAS 5 vorliegenden Auswertungsbögen wird nicht auf exakte Zahlen, sondern die ungefähre Häufigkeit geschaut, wobei ab drei Strichen die Anwendung als „häufig“ gewertet wird. Wenn man also bei drei Strichen angekommen ist, ist es dort nicht notwendig, weitere Eintragungen vorzunehmen. Doch da es sich bei B/K/S um ein noch relativ wenig erforschtes Gebiet in der Sprachanwendung von Kindern handelt, sollten Sie die genaue Anzahl vermerken. Für die spätere Förderung kann es wichtig sein zu wissen, mit welchen Strategien sich ein Kind behilft und wie oft es diese heranzieht.

### 2.2.1 Sprachaufmerksamkeit

Aufmerksamkeit auf Sprache, die sich später zu Sprachwissen und Sprachbewusstheit weiterentwickelt, kann wichtige Anstoßfunktionen beim Spracherwerb haben; sie ist bei zweisprachigen Kindern oft stärker ausgeprägt als bei einsprachigen. Bei den 5-jährigen lässt sich am ehesten am Auftreten von Selbstverbesserungen erkennen, wie viel Aufmerksamkeit das Kind auf sein Sprechen als Sprache richtet. Es zeigt auf diese Weise sein Wissen darum, dass ein von ihm verwendeter Ausdruck „falsch“ oder „richtig“, „besser“ oder „schlechter“ sein kann. (Es geht nicht nur um Versprecher!) Gelegentlich kommen auch andere Anzeichen von Sprachaufmerksamkeit vor, z.B. dass das Kind sich über einen Ausdruck lustig macht oder ihn bestimmten Sprechern zuweist. In solch einem Fall markieren Sie die Spalte „Sonstiges“.

### 2.2.2. Strategien bei fehlenden Ausdrücken

#### *Artikulation von Nichtwissen*

Im Gegensatz zum Verstummen kann die Formulierung von Nichtwissen eine kompetente Strategie seitens des Kindes sein, wenn das mit dem Ziel geschieht, das Gespräch in Gang zu halten und dem Gesprächspartner eine momentane Unsicherheit zu signalisieren. Allerdings kann die stereotype Verwendung von „*ne znam*“ auch die Funktion einer Abwehr haben oder Unlust signalisieren. Den Unterschied kann man in der Regel an der Tonfärbung des Kindes erkennen.

Für die Notierung im Auswertungsbogen sollte die Häufigkeit des Vorkommens dieser Strategie durch einen, zwei oder drei Striche festgehalten werden. Sie haben aber auch Möglichkeit, auf der letzten Seite des Auswertungsbogens „Bemerkungen, Kommentare“ zu vermerken, ob das nach Ihrem Urteil eher stereotyp erfolgt oder nicht.

### *Erfragen von Ausdrücken*

Diese Strategie ist ein sicheres Anzeichen für eine kooperative Haltung des Kindes im Gespräch. Das Kind erweist sich als interessiert und bemüht sich, ggf. entstandene sprachliche Hindernisse zu überwinden. Beispiel: *Kako se kaže?*

### *Sprachliche Joker*

Solche „stellvertretenden“ Ausdrücke, die alles Mögliche bedeuten können und auf alles Mögliche passen, sind meist ein einfaches Mittel, um über eine Ausdrucksschwierigkeit hinwegzukommen. Manchmal sind sie allerdings auch so etwas wie ein sprachliches Anlaufnehmen und ein treffender Ausdruck folgt bald danach. Halten Sie in jedem Fall die Vorkommenshäufigkeit durch einen, zwei oder drei Striche fest.

### *Lautmalerische Ausdrücke*

werden von vielen Kindern verwendet. Manche lassen ihre Darstellung von einer Erzählung in eine kleine Inszenierung übergehen. Von daher handelt es sich nicht einfach um eine Überwindung von Ausdrucksnot, sondern kann auch eine eigene Art der Gestaltung der Darstellung sein.

### *Verwendung ähnlicher oder allgemeiner Ausdrücke*

Manche Kinder verwenden statt der erwartbaren Wörter zu einzelnen Szenen allgemeinere oder ähnliche Ausdrücke. In der Schilderung der Geschichte „Katze und Vogel“ werden Sie das vor allem bei der Wiedergabe des Vogelzwitscherns (*dere se, zviždi*) oder des Hinaufkletterns der Katze (*trči gore, ide gore*) verschiedene Benennungen finden. Für die Bezeichnung der Katze werden Sie auch *tigar* und für den Vogel *papagaj* finden.

## **2.2.3 Einsatz des Deutschen**

Nicht nur bei Kindern, die über geringe Kenntnisse der bosnischen/kroatischen/serbischen Sprache verfügen, kommt es vor, dass sie ins Deutsche wechseln; auch Kinder, die B/K/S schon recht gut beherrschen, tun dies gelegentlich. In der Regel gibt es einen guten Grund dafür, so z.B. wenn bestimmte Inhalte ausschließlich in der deutschen Sprache gelernt wurden. Außer dem Fall, dass das entsprechende bosnische/kroatische/serbische Wort nicht bekannt oder augenblicklich nicht verfügbar ist, kann auch die Absicht, etwas Spezifisches aus der deutschsprachigen Umwelt, z.B. der Kindertagesstätte, auszudrücken, die Ursache sein. Aber auch kommunikative Absichten können hierin zum Ausdruck kommen, z.B. Ablehnung oder eine andere starke emotionale Beteiligung.

Bei den Wechseln ins Deutsche lassen sich verschiedene Zugriffsweisen unterscheiden, so das Entleihen einzelner Wörter, die Verwendung längerer Ausdrücke oder auch komplette Sprachwechsel; Beispiele:

für einzelne deutsche Wörter, z.B.

o ide na Baum.

o I onda je maca isto gesprungen.

für längere Ausdrücke (Sätze, Teilsätze) in Deutsch, z.B.

o hoće Vogel fressen.

Falls ein Kind immer wieder komplett ins Deutsche wechselt, notieren Sie das bitte im unteren Kästchen!

### 3. Verbaler Wortschatz

Um die Auswertung zu erleichtern, wurden vorhandene Sprechproben von Kindern im Alter von 6 bis 7 Jahren herangezogen und die verwendeten →Verben bei der Wiedergabe von „Katze und Vogel“ ermittelt. Die geläufigsten häufig verwendeten Verben finden Sie als alphabetische Liste im Bogen; kreuzen Sie jedes vorgekommene Verb an. Wir empfehlen, dies im Stop-and-go-Verfahren durchzuführen, d. h. bei jedem Vorkommen das Band kurz zu stoppen und nach dem Ankreuzen weiterlaufen zu lassen.

Außerdem finden Sie einige freie Kästchen für Verben, die das Kind verwendet, die aber nicht auf der Liste stehen. Tragen Sie diese Verben in die Kästchen ein.

Am Schluss tragen Sie bitte die Gesamtzahl der von dem Kind verwendeten Verben ein!

- ① Es kommt bei dieser Auswertung nicht darauf an, wie oft ein Kind ein Verb verwendet, sondern nur, dass es das tut; d. h., es reicht ein Haken, auch wenn das Kind dieses Verb häufiger verwendet.
- ① Falls es Ihnen passiert ist, dass Sie im Gespräch dem Kind ein Verb vorgegeben haben, und das Kind dieses Verb nur einfach wiederholt, kreuzen Sie es bitte nicht an!

## 4. Formen des Verbs

Kinder, aber auch Erwachsene, die Sprache „ohne Grammatik und Wörterbuch“ lernen, haben einige Mühe, sich die Regeln anzueignen, die für das Verb im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen gelten. Darum ist dieser Bereich der Grammatik besonders gut geeignet, Fortschritte beim Lernen festzustellen.

Falls das Kind keine Verben in →flektierter Form verwendet, kreuzen Sie bitte „Die Äußerungen des Kindes enthalten keine Verbformen“ an.

Eine wichtige Rolle spielt im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen wie im Russischen und Polnischen darüber hinaus die Markierung des →Aspekts, mit dem ausgedrückt wird, ob der im Verb benannte Vorgang als „vollendet“ (punktuell, abgeschlossen) oder als „nicht-vollendet“ (dauerhaft, wiederkehrend) gelten soll. Die Unterscheidung der beiden Aspekte ist eine Erwerbsaufgabe, welche die Kinder über eine längere Zeit der Sprachentwicklung hinweg beschäftigt.

Vermerken Sie bitte die Verwendung der einzelnen →Tempora mit jeweils einen oder mehreren Strichen und notieren Sie, falls das Kind auch andere Tempora benutzen sollte!

Grundsätzlich gilt auch hier:

- ① Lassen Sie unklare Formen unberücksichtigt; es wird nur vermerkt, was das Kind zweifelsfrei gesagt hat.
- ① Notieren Sie falls das Kind die Zeiten falsch verwendet!
- ① Nicht-zielsprachliche Bildungen und auffallende Fehlbildungen, sollten Sie gesondert notieren („Notizen“)!

### 4.1 Die Formen des Verbs im Einzelnen

#### 4.1.1 Prezent (Präsens)

Das →Prezent als Zeitform der Gegenwart gehört zu den Formen, die in der Regel von allen Kindern verwendet wird.

Der Präsensstamm im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen kann jedoch vom Infinitivstamm abweichen (z.B.: *skakati* – *skače*; *pojesti* – *pojede*) und dementsprechend zu Konjugationsschwierigkeiten führen. Dabei ist auch die Aspektunterscheidung zu berücksichtigen, die bei einer untersuchten Gruppe, bilingual aufwachsenden Kindern in Wien, oftmals zu Abweichungen führte.

#### 4.1.2 Perfekt (Perfekt)

Das →Perfekt wird von den Kindern ebenfalls oft herangezogen, um die Bildgeschichte „Katze und Vogel“ wiederzugeben. Dabei wurden des Öfteren Diskrepanzen bei der Verwendung reflexiver Verben in der Vergangenheitsform

festgestellt. Dies gilt vor allem in Bezug auf die Position des Reflexivpronomens „se“ im Satz. Dazu einige Beispiele:

*"Ptica se poplašila".* findet sich in verschiedenen Varianten: *"Ptica je poplašila se."* oder *"Ptica se je poplašila."*

Die Bildung der Perfektform wird in B/K/S mit dem Hilfsverb *biti* + *I*-Formen (aktives Perfektpartizip) vollzogen.

*"Mačka je skočila na drvo."*

Doch im Falle des vorherigen Beispiels (*"Ptica se poplašila".*) handelt es sich um ein sogenanntes →generelles oder gnomisches Perfekt.

#### 4.1.3 Futur prvi (Futur I)

Besonders häufig ist die Form des konjugierten Verbs *htjeti* (=wollen)+ *da* (=zu/dass) + Präsensform zu finden. Das →Futur I wird aber mit dem Hilfsverb *htjeti* (=wollen) + Infinitiv gebildet.

*„Maca će uhvatiti pticu.“* = Die Katze wird den Vogel fangen.

Doch die „*da*-Konstruktion“ + Präsens wird oftmals umgangssprachlich für das Futur I verwendet und ist vor allem in der serbischen Varietät anzutreffen.

*„Maca hoće da uhvati pticu.“* = Die Katze will den Vogel fangen.

Dementsprechend werden im Auswertungsbogen diese Konstruktionen zum Futur I gezählt und nicht zum Präsens.

#### 4.1.4 Sonstiges

Weitere Tempora, die zusätzlich vorkommen, werden eigens angeführt und enthalten jeweils einen Strich.

## 4.2 Vertiefende Beobachtungen

Als Übergangserscheinungen werden hier zunächst diejenigen Formen des Verbs verstanden, die von der Zielsprache abweichen, sich also noch in der Entwicklung befinden.

Halten Sie durch Schrägstriche fest, ob und in welcher Häufigkeit (1x, 2x, mehr als 2x) solche Erscheinungen bei dem Kind auftreten. Sie können alle Tempora betreffen, z. B.:

*„Što je nije uvato.“* statt *„Što je nije uhvatio.“*

*„On plakao.“* statt *„On je plakao.“*

„Ona tirčila gore.“ statt „Ona je trčala gore.“

„On se boje.“ statt „On se boji.“

Im zweiten Schritt handelt es sich um die Aspektwahl. Im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen bildet fast jedes Verb, bis auf wenige Ausnahmen, ein Aspektpaar, d. h. es gibt zwei Verben mit der gleichen Grundbedeutung, die sich dadurch unterscheiden, wie der von diesen beiden Verben bezeichnete Vorgang vorgestellt wird: als abgeschlossen bzw. einmalig (der vollendete bzw. perfektive Aspekt) oder als dauerhaft bzw. sich immer wieder wiederholend (der unvollendete bzw. imperfektive Aspekt), z. B.:

o zap(j)evati (vollendete, perfektive Handlung) – p(j)evati (unvollendete, imperfektive Handlung)

o poplašiti se (perfektiv) – plašiti se (imperfektiv)

o uloviti (perfektiv) – loviti (imperfektiv)

o skočiti (perfektiv) – skakati (imperfektiv)

- ① Ausnahme: Verben des Zustands und der Bewegung, wie z.B.: (imati, znati, živjeti, ići, putovati usw.) haben nur die imperfektive Form. Außerdem verfügt B/K/S über Verben, die beide Aspekte haben: čuti, vidjeti, doručkovati, večerati, ručati, jesti (perfektiv + imperfektiv).
- ① Imperfektive Verben können in einigen Fällen durch Präfigierung des Verbalstamms zu perfektiven Verben umgewandelt werden (plašiti se *impf.* – poplašiti se *perf.*). Ebenso kann durch die Suffixierung perfektiver Verben durch die Suffixe *-iva-*, *-ava-*, *-a-* ein imperfektives Verb gebildet werden (završiti *perf.* – završavati *impf.*).

Die Wahl eines Aspekts ist sehr stark kontextgebunden.

Die bisherigen Beobachtungen haben gezeigt, dass sich die zweisprachigen b/k/s-deutschen Kinder in dieser Hinsicht häufig noch in einer Entwicklungsphase befinden, in der sie die Aspekte noch nicht so deutlich auseinanderhalten.

Unter „Sonstiges“ haben Sie die Möglichkeit, weitere Übergangserscheinungen festzuhalten, die in der Tabelle nicht berücksichtigt worden sind.

- ① Wieder gilt: Es sollte die exakte Zahl der angewendeten Form vermerkt werden, da bei einem neuen Bogen keine Limitierungen vorgegeben werden sollten. Für die spätere Förderung ist es wichtig zu wissen, mit welchen Formen ein Kind gerade „arbeitet“, um auf diese Weise den Sprachstand – gerade bei den zweisprachigen Kindern – differenzierter einschätzen zu können.

## 5. Nominalflexion

Bei der →Deklination der deklinierbaren nominalen Wortarten im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen sind eindeutig Schwierigkeiten feststellbar. Die Komplexität des Kasussystem stellt Kinder vor eine schwierige Aufgabe. Die sieben →Kasus des B/K/S (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ, Vokativ, Lokativ, Instrumental), die in Nomen, Adjektiven, Pronomen und →Numeralien entsprechend angeglichen werden, werden im Auswertungsbogen vermerkt.

Die Nominalflexion bezieht sich auf die vier genannten Wortarten unabhängig davon, welcher Kasus zur Anwendung kommt:

- bei Nomen  
„Ptica s(j)edi na zidu.“ (Nominativ; Lokativ) = Der Vogel sitzt auf der Mauer.  
„Onda je vidjela mačku.“ (Akkusativ) = Dann hat sie die Katze gesehen.  
„Mačka hoće da pojede pticu.“ (Nominativ; Akkusativ) = Die Katze will den Vogel fressen.
- bei Adjektiven  
„Mačka skoči punom snagom.“ (Instrumental) = „Die Katze springt mit voller Kraft.“
- bei Pronomen  
„Hoće njega pojesti.“ (Akkusativ) = Sie will ihn fressen.  
„Hoće da je pojede.“ (Akkusativ) = Sie will sie fressen.  
„I ona peva.“ (Nominativ) = Und sie singt.
- bei Numeralien  
„Jedna mačka gleda pticu kako pjeva.“ (Nominativ) = Eine Katze beobachtet den Vogel, wie er singt.  
„Maca hoće da jede jednu pticu.“ (Akkusativ) = Die Katze will einen Vogel fressen.

Machen Sie bitte einen Strich für jedes Vorkommnis einer Nominalflexion. Der Nominativ sollte dabei auch in Betracht gezogen werden. Somit ist im Grunde für jedes Nomen ein Strich zu machen.

- ① Falls Abweichungen bzw. Fehler bei der Deklination auffallen, so notieren Sie diese bitte in der Spalte „Notizen und Beispiele.“ Häufig sind Abweichungen bei Kasus und Genus feststellbar.
- ① Sollte ein Nomen alleine stehen, das eventuell als Antwort auf die Frage der Interviewerin/des Interviewers gedacht ist, so lassen Sie dies bitte unbeachtet und zählen es nicht zur Nominalflexion bei Nomen.

## 6. Verbindungen von Sätzen

In der Wiedergabe einer Geschichte stellen die Kinder Zusammenhänge zwischen den Handlungen der Katze und den Handlungen des Vogels sowie zwischen den einzelnen Szenen her. Dafür gibt es viele sprachliche Mittel. In der Auswertung konzentrieren Sie sich auf den Einsatz von Bindewörtern (→Konjunktionen).

Es können zwei verschiedene Arten von Bindewörtern unterschieden werden: nebenordnenden Bindewörtern, die Hauptsätze miteinander verbinden: *i, ali, pa* – und unterordnende Bindewörtern, die einen Haupt- und einen Nebensatz oder auch zwei Nebensätze miteinander verbinden: *jer, zato što, što, kako, gdje* usw. (Die Beispiele finden Sie im Bogen.)

In den bisher durchgeführten Aufnahmen mit zweisprachigen deutsch-b/k/s Kindern und der Bildergeschichte sind die Bindewörter verwendet worden, die Sie als Ankreuzmöglichkeiten in Ihrem Auswertungsbogen finden können.

Bitte kreisen Sie für alle von dem jeweiligen Kind verwendeten Satzverbindungen die römische Ziffer ein und tragen Sie am Schluss die Anzahl der verwendeten Konjunktionen in das dafür vorgesehene Kästchen ein.

Falls Kinder andere Bindewörter verwenden, tragen Sie diese bitte im Kasten „Sonstige Satzverbindungen“ ein und berücksichtigen Sie diese bei der Punkteanzahl!

Falls das Kind keine Verbindungen von Sätzen vornimmt, kreuzen Sie bitte die Kategorie „nicht bzw. ohne Konjunktionen“ an.

## 7. Bemerkungen, Kommentare

Vermerken Sie hier alles, was Ihnen sonst noch auffällt und Ihnen für die Förderung wichtig erscheint, z. B. Auffälligkeiten in der Aussprache von Wörtern oder einzelnen Lauten, dialektale Besonderheiten, aber auch besonders gelungene Formulierungen oder ungewöhnliche Wörter, die das Kind verwendet. Auch besondere Vorkommnisse und Beobachtungen bei der Aufnahme haben hier ihren Platz, so z.B. wenn die Aufnahme gestört wurde, wenn das Kind übermäßig gehemmt erschien oder mit großem Engagement an das Gespräch heranging usw.

# Glossar

## Adjektiv (pridjev)

Durch die Wortklasse Adjektiv werden in B/K/S, wie im Deutschen Merkmale, Eigenschaften und Relationen im weitesten Sinne benannt. Morphologisch verfügen sie über die Kategorien Genus, Kasus und Numerus.

## Aspekt (glagolski vid)

grammatische Kategorie des B/K/S (und anderer slawischen Sprachen), mit der die Sprecherin/der Sprecher die Vollendung oder Nichtvollendung eines Geschehens aus ihrer/seiner Sicht ausdrückt. Jedes Verb ist einem Aspekt zuzuordnen, entweder dem vollendeten perfektiven (*svršeni glagol*) oder dem unvollendeten imperfektiven (*nesvršeni glagol*). z.B.: *kupiti* pf – *kupovati* ipf „kaufen“.

## Deklination

„Flexion“; Je nach Sprache werden die deklinierbaren Wortarten nach den grammatischen Kategorien Genus, Numerus und Kasus verändert. In B/K/S zählen Nomen, Adjektive, Pronomen und Numerale zu den deklinierbaren Wortarten.

## finites Verb

Verben mit Flexionsendungen.

## Flexionsendungen

Endungen, die beim Verb die Person und Singular/Plural anzeigen, z.B.: *ići* – *ti ideš* = *gehen* – *du gehst*; *p(j)evati* – *on p(j)eva* = *singen* – *er singt*. Bei einer Reihe von Verben gibt es eine zusätzliche lautliche Veränderung des

Stammvokals: *liegen* – *lag* – *gelegen*; *fahren* – *er fährt* – *er fuhr*. In B/K/S kommt es häufiger als im Deutschen zu lautlichen Veränderungen im Wortstamm: *ići* – *on ide* = *gehen* – *er geht*. Auch andere Wortarten, wie Nomen, bekommen Flexionsendungen.

## Futur I (futur prvi)

„Zukunftsform des Verbs“; in B/K/S wird das Futur I mit der enklitischen Form des Hilfsverb *htjeti* = *wollen* und dem Infinitiv gebildet, wobei im Serbischen die Endung *-i* des Infinitivs weggelassen wird. Beim Futur I gibt es einige Diskrepanzen innerhalb der Varietäten und zwar weist das Serbische einerseits eine synthetische Form auf, da man die enklitische Form des Hilfsverbs auch an den Infinitivstamm hängen kann (z.B.: *pisaću* statt *pisat(i) ću* = *ich werde schreiben*), andererseits verfügt es über eine weitere analytische Verbform, die durch eine sogenannte *da*-Konstruktion gebildet wird und den Infinitiv ersetzt (z.B.: *ona će da vidi* = *sie wird sehen*). Der Infinitiv wird hier durch die konjugierte Präsensform ersetzt.

## generelles oder gnomisches Perfekt

In der 3. Pers. Sg., seltener auch in anderen Personen, kann das Hilfsverb *je* ausgelassen werden, wenn in etwa das Vollverb ein reflexives Verb ist z.B.: *Ptica se poplašila* = *Der Vogel hat sich erschreckt*.

## Infinitiv

Grundform des Verbs, z.B.: *letjeti, jesti, imati, moći*. Enden im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen auf *-ti* oder *-ći*.

## Kasus (padež)

Im B/K/S gibt es 7 Kasus:

- Nominativ (nominativ): tko ili što? (Wer oder was?): *ptica, mačka, drvo (Vogel, Katze, Baum)*.
- Genitiv (genitiv): koga ili čega? (Wessen?): *ptice, mačke, drva*.
- Dativ (dativ): kome ili čemu? (Wem?): *ptici, mački, drvu*.
- Akkusativ (akuzativ): koga ili što? (Wen oder was?): *pticu, mačku, drvo*.
- Vokativ (vokativ): oj ili ej! (Ausrufe): *ptico, mačko, drvo*.
- Lokativ (lokativ): o/u/na/po kome ili čemu? (Wo? Worüber?): *o ptici, mački, drvu*.
- Instrumental (instrumental): s kim ili čim? (Mit wem? Womit?): *s pticom, mačkom, drvom*.

## Konditional I (kondicional prvi)

auch Potentialsatz genannt, drückt etwas Mögliches oder einen Wunsch aus. Konditionalsätze im Bosnischen/Kroatischen/Serbischen sind im Deutschen mit dem Konjunktiv gleichzusetzen. Sie werden gebildet mit den enklitischen Aoristformen des Hilfsverb "biti" (*ja bih, ti bi, on/ona/ono bi, mi bismo, vi biste, oni bi*) und dem aktiven Perfektpartizip.

## Konjunktionen (veznici)

„Bindewort“; dient (a) zur Anknüpfung von Nebensätzen an Hauptsät-

ze (oder auch andere Nebensätze), z. B. *jer, zato što, što, kako, gdje* usw.; (b) zur Verbindung von Hauptsätzen untereinander, z. B. *i, ali, pa* usw.; (c) zur Verbindung von einzelnen Gliedern im Satz, z. B. *mačka i ptica*.

## Nomen (imenice)

„Hauptwort“; bezeichnet Personen, Gegenstände, Sachverhalte usw.: *Mutter, Vogel, Katze, Mauer, Baum, Musik* usw. Dementsprechend in B/K/S: *majka, ptica, mačka, zid, drvo, muzika*.

## Nominalflexion

„Deklination der nominalen Wortarten“; zu den nominalen Wortarten zählen im vorliegenden Fall Nomen, Adjektiven, Pronomen und Numeralien.

## Numeralien

Pl. von Numerale (das); „Zahlenwort“.

## Nullsubjekt

In B/K/S im Gegensatz zum Deutschen braucht das Subjekt nicht immer genannt werden: (*ja*) *čitam; (ti) gledaš; Mačka skoči na zid. Kad je čula kako p(j)eva, pođe tim pravcom*.

## Objekt

„Satzergänzung“; kann in verschiedenen Fällen stehen, z. B. *Die Katze wollte den Vogel fangen* (= Akkusativobjekt) – *Die Katze wollte dem Vogel weh tun* (= Dativobjekt). Ähnlich in B/K/S: *Mačka je htjela uloviti pticu* (= Akkusativobjekt).

### **Ortsangabe**

Im Satz die Mitteilung des Ortes, wo die Kernaussage anzusiedeln ist, durch Adverbien (*ovdje, gore, dolje* usw.) oder durch Ausdrücke, die mit einer Präposition gebildet sind, z. B. *na zidu, na drvu*, doch handelt es sich hierbei auch um eine Lokativangabe (siehe Kasus).

### **Perfekt (perfekt)**

Eine „Vergangenheitsform des Verbs“ für Berichte, Mitteilungen usw.; wird mit den Präsensformen des Hilfsverb „*biti*“ und dem aktiven Partizip Präteritum des Vollverbs gebildet, z. B. *Mačka je ulovila pticu. Ona je odletjela na drvo.*

### **Personalpronomen (osobne ili lične zamjenice)**

eine Untergruppe des Pronomens; „persönliches Fürwort“; z. B. im Deutschen: *ich, du, euch, ihnen*. Entsprechend in B/K/S: *ja, ti, vama, njima* usw.

### **Prädikat**

Die wichtigste Funktion des Verbs im Satz ist die Bildung des Prädikats, d. h. die Mitteilung der Handlungen, Vorgänge, Zustände oder Sachverhalte, als deren „Verursacher“ das Subjekt dargestellt wird: *Maca skoči na drvo. – Ptica hoće da leti na drvo. – Drvo je zeleno.* Das Prädikat ist die zentrale Organisationseinheit im Satz, von der alle weiteren Satzglieder abhängen. Es wird unterschieden zwischen eingliedrigen (*ona pjeva*) und mehrgliedrigen Formen des Prädikats (*ona je pjevala*).

### **Präsens (prezent)**

„Gegenwartsform des Verbs“; z.B.: *p(j)eva, leti*, usw.

### **Pronomen (zamjenice)**

„Fürwort“, d.h. ein Wort, das für ein (bereits bekanntes oder genanntes) Nomen steht: *Da sitzt ein Vogel. Der ist ganz schön bunt; Eine Katze kommt. Sie ist böse* usw. Ähnlich in B/K/S: *Mačka sjedi na drvetu. Ona plače.*

### **Subjekt**

„Satzgegenstand“, bildet zusammen mit dem Prädikat den Satz, der dann durch weitere Satzglieder (Objekte und Angaben) ergänzt bzw. erweitert werden kann.

### **Tempora**

Pl. von Tempus = Zeit; in der Grammatik für Zeitformen wie z.B.: Präsens, Perfekt, usw.

### **Verb (glagol)**

„Tätigkeitswort“ (auch „Zeitwort“, „Aus-sagewort“, „Tuwort“) wie z. B. *ići, p(j)evati, zvižditi, letjeti*, usw.; das Verb ist in seiner Funktion als Prädikat die zentrale „Schaltstelle“ im Satz, von der aus alle weiteren Satzglieder gesteuert werden.

### **Wortstamm**

Grundeinheit des Wortes, von der aus über das Anhängen von Flexionsendungen Formen gebildet werden (*p(j)evati – p(j)evam*); Infinitiv- und Präsensstamm können voneinander abweichen (*ići – idem*).

## **Abstract**

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Adaption des profilanalytischen Instruments HAVAS 5 für die Sprache(n) Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (B/K/S). Die Grundlage für die Entwicklung des Sprachstandsdiagnoseinstruments bietet das von Hans H. Reich und Hans-Joachim Roth entwickelte Verfahren HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger), welches bereits für mehrere Sprachen konzipiert wurde. Der Forschungsschwerpunkt bestand darin, das Sprachstandserhebungsverfahren so zu adaptieren, dass der Sprachförderbedarf von Kindern mit der Erstsprache B/K/S ermittelt werden kann. In Anlehnung an die bereits vorhandenen Sprachen, in denen HAVAS 5 vorliegt, wurde versucht Gemeinsamkeiten herauszufiltern. Weiters wurde ein kontrastiver Vergleich zu den Sprachen Polnisch und Russisch unternommen, die aufgrund ihrer Sprachstruktur Ähnlichkeiten zum Bosnischen/Kroatischen/Serbischen aufweisen. Dabei wurden auch die Besonderheiten des Sprachsystems vom B/K/S herangezogen. Sprechproben von b/k/s-sprachigen Kindern, anhand derer das Instrument erprobt wurde, flossen ebenfalls in die Entwicklung des Diagnoseinstruments mit ein. Das Verfahren wurde an zwei ProbandInnengruppen erprobt, wovon eine im Zuge des Projekts „Mehrsprachige koordinierte Alphabetisierung“ bilingual alphabetisiert wurde, während die Kontrollgruppe „nur“ in deutscher Sprache alphabetisiert wurde. Durch die Entwicklung des Instruments konnte der Sprachförderbedarf der Kinder ermittelt werden.

# LEBENS LAUF

## Persönliche Daten

---

Name: Marina Čamber  
Geburtsdatum: 01.10.1985  
Geburtsort: Mostar, Bosnien und Herzegowina

## Universitäre Ausbildung

---

2010-2013 Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Wien  
2005-2010 Bakkalaureatsstudium Übersetzen und Dolmetschen Italienisch und B/K/S, Universität Wien  
02/2009 – 06/2009 Auslandssemester an der Philosophische Fakultät, Universität Zagreb

## Schulische Ausbildung

---

2000-2005 Handelsakademie, Ried im Innkreis (OÖ)  
1996-2000 Hauptschule Waldzell (OÖ)  
1992-1996 Volksschule Pramet, Lohnsburg, Waldzell (OÖ)

## Berufliche Tätigkeit

---

seit 10/2012 VHS Rudolfsheim-Fünfhaus  
Deutschtrainerin für Niveaustufe A2 und B1  
03/2013 – 07/2013 VHS Meidling  
Deutschtrainerin für Niveaustufe B1 und C1

## Praktika

---

07/2011 – 12/2011 DaF-Auslandspraktikum in Santiago de Chile