



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„¿Cómo puedo ayudarte? Wie kann ich dir helfen?“  
Gezielte Unterstützung von SchülerInnen mit Erstsprache  
Spanisch für den Erwerb der Bildungssprache Deutsch“

verfasst von

Sabine Hochedlinger, BA

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Jänner 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 333 353

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Spanisch

Betreut von:

Univ.-Prof. Mag. Dr. İnci Dirim



## **Danksagung**

Im Hinblick auf Idee, Struktur und Inhalt der Diplomarbeit bedanke ich mich ganz herzlich bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. İnci Dirim, die immer ein offenes Ohr für mich hatte und mich stets bei der Erstellung und Überarbeitung meiner wissenschaftlichen Abschlussarbeit unterstützte.

Mein besonderer Dank gilt meinen Eltern, Alois und Elfriede Hochedlinger, die mir durch ihre stete Unterstützung die Verwirklichung meiner Träume ermöglicht haben. Ihr hattet stets Geduld und Verständnis für meine Entscheidungen, seid mir in schönen Momenten sowie schwierigen Phasen beigestanden und habt immer an mich geglaubt. Danke, dass ihr mir gleichzeitig Wurzeln und Flügel gegeben habt!

Mein Verlobter, Hannes Rettenbacher, war mein Fels in der Brandung und hat mir immer wieder jene Ruhe und Gelassenheit zurückgegeben, die ich für die Vollendung meiner Diplomarbeit benötigte. In schwierigen Phasen schafftest du es immer, meinen Blick wieder auf die schönen Seiten des Lebens und des Studiums zu lenken. Danke für deine Liebe, dein Verständnis und dass du mir immer wieder Kraft gegeben hast!

Vielen Dank an meine Schwester, Freundin und Mitbewohnerin Irene Hochedlinger, die unsere Studienzeit und Wohnung in Wien durch ihre gute Laune mit viel Licht und Sonne durchflutet hat. Ohne deine Freundschaft, Herzlichkeit und Lebensfreude wäre meine Studienzeit nicht so schön gewesen, wie sie war!

Zu guter Letzt danke ich allen anderen, die mich in irgendeiner Weise während meines Studiums oder während der Verfassung meiner Diplomarbeit unterstützt haben, seien es Familienmitglieder, gute FreundInnen, Bekannte oder StudienkollegInnen.

Vielen Dank euch allen!



# Inhaltsverzeichnis

<b>I.</b>	<b>EINLEITUNG.....</b>	<b>1</b>
	Problemstellung.....	1
	Zielsetzung .....	2
	Kurzübersicht .....	2
<b>II.</b>	<b>HINTERGRUND .....</b>	<b>4</b>
1.	Aktueller Kontext.....	4
2.	Mehrsprachigkeit.....	9
2.1.	Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache.....	10
2.2.	Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb.....	13
2.3.	Bildungssprache.....	18
2.4.	Forschungsstand.....	20
3.	Möglichkeiten der Sprachförderung .....	22
3.1.	Sprachförderung im Unterricht .....	23
3.2.	Leistungseinschätzung.....	28
4.	Bestandsaufnahme: Sprachvergleiche für den Unterricht.....	31
5.	Ziel: Bewusstseinsfördernde Sprachvergleiche im DaZ-Unterricht und Beobachtung der Sprachentwicklung.....	33
<b>III.</b>	<b>GRUNDLAGEN ZUR ENTWICKLUNG VON INFORMATIONEN- UND UNTERRICHTSMATERIAL.....</b>	<b>36</b>
6.	Sprachvergleich mit didaktischen Hinweisen: Liste möglicher Interferenzen und Übungsvorschläge .....	36
7.	Einordnung möglicher Interferenzen in den Spracherwerbsprozess .....	38
8.	Beobachtung der Sprachentwicklung.....	40

<b>IV. SPRACHVERGLEICH MIT DIDAKTISCHEN HINWEISEN .....</b>	<b>42</b>
9. Lautung und Artikulation .....	43
9.1. Konsonantenhäufungen und -verbindungen .....	43
9.2. Bedeutungsunterscheidende Phonemopposition (lange/kurze Vokale).....	43
9.3. Andere Oppositionen (stimmloser und stimmhafter s-Laut, ich- und ach-Laut) .....	44
9.4. Vokale und Laute, die es in anderen Sprachen nicht gibt (Diphthonge, Nasallaute).....	45
9.5. Auslautverhärtung.....	46
10. Wortschatz/Wortbedeutung/Wortbildung .....	46
10.1. Komposita.....	46
10.2. Nominalisierung (Ableitung) .....	47
10.3. Bedeutungsänderung durch Vorsilben; Verben, die Vermehrung/Verstärkung bzw. Abschwächung/Verminderung ausdrücken .....	48
10.4. Partikeln (unflektierbare Wörter) .....	49
10.5. Modalpartikeln .....	51
10.6. Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung; Fach-, Ober-, Unterbegriffe.....	52
10.7. Unpersönliche Formulierungen.....	52
11. Formenbildung .....	54
11.1. Artikel.....	54
11.2. Pluralbildung.....	55
11.3. Personal- und Possessivpronomen .....	56
11.4. Präposition + Kasus.....	57
11.5. Adjektivdeklinatation .....	57
11.6. Deklination der Nomen.....	58
11.7. Deklination in Wortgruppen .....	59
11.8. Verbformen .....	59

12.	Satzbau .....	63
12.1.	Verbstellung im Haupt- und Nebensatz.....	63
12.2.	Bildung von Fragen.....	66
12.3.	Entschlüsselung von verschachtelten Sätzen .....	67
12.4.	Genetivattribute.....	67
13.	Textaufbau .....	68
13.1.	Ersatzformen/Proformen für Wörter und Satzglieder.....	68
13.2.	Signale für logische Verknüpfungen .....	69
13.3.	Anknüpfung an vorherige Äußerungen.....	70
14.	Laut-Buchstaben-Zuordnung .....	70
14.1.	Konsonantenhäufung.....	70
14.2.	s-Laute und s-Verbindungen, scharfes /ß/ .....	70
14.3.	/h/, /ch/, /ck/ und /w/, /f/, /v/ .....	71
14.4.	Verdoppelung, Dehnungs-h, Dehnungs-e .....	71
14.5.	Aussprache /z/ wie [ts] .....	72
14.6.	Groß- und Kleinschreibung, Nominalisierungen.....	72
14.7.	Auslautverhärtung von /b/, /d/ und /g/.....	73
14.8.	Unterschiedliche Schreibung gleichklingender Wörter .....	73
14.9.	Fremdwörter: Schreibweise der Herkunftssprache .....	73
14.10.	Konjugation: Umlautung des Stammvokals.....	74
14.11.	Ablautung bei Tempusänderungen .....	74
14.12.	Auslautveränderungen .....	74
15.	Besonderheiten der Fachsprache .....	75
15.1.	Orthographie .....	75
15.2.	Morphologie.....	75
15.3.	Lexikalische Merkmale .....	75
15.4.	Syntaktische Merkmale.....	76
15.5.	Merkmale des Sprachhandelns .....	81
15.6.	Typografische Merkmale .....	81

<b>V. ERGEBNISSE.....</b>	<b>82</b>
16. Zusammenfassung.....	82
16.1. Liste möglicher Interferenzen und Übungsvorschläge.....	82
16.1.1. Ähnlichkeiten.....	82
16.1.2. Unterschiede .....	85
16.1.2.1. Keine Interferenzen möglich.....	85
16.1.2.2. Interferenzen möglich – Kein Sprachvergleich.....	87
16.1.2.3. Interferenzen möglich – Sprachvergleich .....	92
16.2. Einordnung möglicher Interferenzen in den Spracherwerbsprozess .....	101
16.3. Beobachtung der Sprachentwicklung.....	108
17. Analyse eines Beispieltextes .....	114
17.1. Mögliche Interferenzen und Übungsvorschläge .....	117
17.2. Einordnung möglicher Interferenzen in den Spracherwerbsprozess .....	120
17.3. Beobachtung der Sprachentwicklung.....	121
17.4. Fazit.....	121
18. Zusammenfassung, Ausblick.....	123
19. Literaturverzeichnis .....	126
<b>VI. ANHANG.....</b>	<b>131</b>
Zusammenfassung.....	131
Lebenslauf .....	132

# I. EINLEITUNG

## **Problemstellung**

Migrationsbedingt ist es zu sprachlicher Vielfalt an Österreichs Schulen gekommen. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, wie bilinguale Schulen für autochthone Minderheiten, ist die Unterrichtssprache in fast allen österreichischen Schulen das Deutsche. Durch Untersuchungen hat man einerseits herausgefunden, dass SchülerInnen mit einer nicht-deutschen Erstsprache weniger erfolgreich in der Schule sind als Kinder mit Deutsch als Erstsprache, dass man diese aber andererseits fördern und unterstützen kann, indem man erstsprachlichen Unterricht, Unterstützung in der Aneignung der Bildungssprache Deutsch sowie DaZ-Förderung (Deutsch als Zweitsprache) anbietet. Die Sprachbewusstheit der SchülerInnen sollte sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache gefördert werden, da dies einen wechselseitig positiven Einfluss haben kann. Die erfolgreiche Aneignung von Deutsch als Zweitsprache ist wiederum Voraussetzung für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen, um in Bildungsinstitutionen erfolgreich zu sein.

Da mittlerweile bekannt ist, dass die Strukturen bereits erworbener Sprachen, bei jüngeren Kindern vor allem die Strukturen der Erstsprache(n), Grundlagen für den Erwerb einer Zweitsprache bilden, scheint eine Integration von Sprachvergleichen in die Fördermaßnahmen sinnvoll. Sprachvergleiche können einerseits genutzt werden, um Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen bewusst zu machen und andererseits, um möglichen Interferenzen vorzubeugen bzw. sie zu vermeiden. Unter einer Interferenz versteht man die Übertragung von Strukturen einer Sprache auf eine andere, die zu einer nicht-zielsprachlichen Äußerung führt. Es wird angenommen, dass Interferenzen durch große strukturelle Unterschiede zwischen der Erst- und Zweitsprache verursacht werden. Die Beschäftigung mit Interferenzen im Unterricht setzt jedoch voraus, dass Förder-Lehrkräfte nicht nur mit den Grundlagen der Erstsprachen der SchülerInnen, sondern auch mit Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden zwischen der Erst- und Zweitsprache vertraut sind. Die didaktische Vermittlung ist hierbei von zentraler Bedeutung. Zu diesem Zweck sollten Lehrkräften Hilfsmittel zur Verfügung stehen. Eine Bestandsaufnahme der momentan verfügbaren Materialien soll einen Überblick über die aktuelle Lage geben.

## Zielsetzung

Ziel der Arbeit ist es, durch das Heranziehen theoretischer Ansätze und empirischer Forschungsergebnisse Grundlagen für Informations- oder Unterrichtsmaterial für Lehrkräfte zu entwickeln, um Erfahrungen in Bezug auf Interferenzfehler und gezielten Sprachvergleich zwischen der Erst- und Zweitsprache im Unterricht sammeln zu können. Die im Zuge dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse beinhalten eine Liste mit Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen dem Deutschen und einer der von österreichischen SchülerInnen gesprochenen Erstsprachen, ebenso wie Vorschläge zur Sprachförderung. Mögliche Interferenzen sollen in den Spracherwerbsprozess eingeordnet und im Zuge einer Sprachstandsdiagnose mitberücksichtigt werden können. Als Beispiel für eine von vielen in Österreich gesprochenen Erstsprachen wird das Spanische herangezogen. Im Verlauf dieser Arbeit wird erklärt und veranschaulicht, warum die gewonnenen Erkenntnisse Grundlagen für die Entwicklung von Materialien zur Unterstützung sowohl des Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache als auch der Aneignung der Bildungssprache Deutsch sein würden.

## Kurzübersicht

Am Beginn der Arbeit erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem aktuellen Kontext und in diesem Zusammenhang mit den theoretischen Grundlagen und dem momentanen Stand der Forschung.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird zwischen dem Deutschen und Spanischen, das als Beispiel für eine von vielen Erstsprachen, die SchülerInnen an österreichischen Schulen sprechen, fungiert, ein **Sprachvergleich** durchgeführt; im Zuge dessen werden **didaktische Hinweise gegeben**. Zu diesem Zweck werden jene sprachlichen Bereiche des Deutschen herangezogen, die DaZ-SchülerInnen erfahrungsgemäß Schwierigkeiten bereiten. Mithilfe geeigneter sprachwissenschaftlicher Literatur werden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Sprachen herausgearbeitet und herauszufinden versucht, in welchen sprachlichen Teilbereichen Interferenzen wahrscheinlich sind.

Folgende Erkenntnisse sollen mit Hilfe des Sprachvergleichs gewonnen und in Übersichten zusammengefasst werden:

Der Sprachvergleich wird in eine Form gebracht, welche einen **Überblick über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Deutschen und Spanischen** bietet. Für jene sprachlichen Bereiche, deren Aneignungsschwierigkeiten durch Interferenzen verursacht sein könnten, werden, wenn dies zielführend erscheint, **Übungen** für den Unterricht vorgeschlagen.

Durch geeignete Literatur wird in der Folge eine Verbindung zwischen möglichen Interferenzen und den **Spracherwerbsphasen beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache** hergestellt.

Schließlich wird ein geeignetes **Diagnoseverfahren** ausgewählt, das zur langfristigen Beobachtung der Sprachentwicklung von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache unter Mitberücksichtigung möglicher Interferenzen eingesetzt werden kann.

Um den Nutzen der erstellten Grundlagen zur Entwicklung von Informations- und Unterrichtsmaterial zu veranschaulichen, wird zum Abschluss ein Beispieltext eines Kindes der Grundstufe analysiert.

## II. HINTERGRUND

### 1. Aktueller Kontext

Sprachliche Vielfalt an Schulen ist in Österreich sowie in nahezu allen anderen europäischen Ländern seit Jahren Realität.<sup>1</sup> Nur mehr 25 % aller VolksschülerInnen besuchen einsprachige Klassen, „das sind Klassen, in denen alle Schüler/innen angeben, nur die Unterrichtssprache zu sprechen“.<sup>2</sup> Der Anteil von mehrsprachigen SchülerInnen an den Pflichtschulen ist in den letzten Jahren stark gestiegen<sup>3</sup>, bereits knapp 20 % aller SchülerInnen des österreichischen Schulsystems sind mehrsprachig.<sup>4</sup> Als mehrsprachig werden jene SchülerInnen bezeichnet, „die neben der deutschen Sprache in ihrem (familiären) Alltag eine oder mehrere nichtdeutsche Sprache(n) verwenden“.<sup>5</sup> Sehr häufig finden die Leistungen von mehrsprachigen SchülerInnen, zusätzlich Kompetenzen in einer anderen Sprache als Deutsch zu haben, wenig Anerkennung.<sup>6</sup> Eine Wertschätzung von Mehrsprachigkeit zu vermitteln ist daher sehr wichtig, sowohl den Lehrpersonen als auch den SchülerInnen.<sup>7</sup>

Diese Fakten sind mehr als Grund genug, um sich mit der Situation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund auseinanderzusetzen. Es wurde mitunter herausgefunden, dass

[...] die Gruppe der Schüler/innen, die im Alltag (auch) andere Sprachen als die Unterrichtssprache sprechen [...], in der österreichischen Schule von heute weniger erfolgreich sind als die Gruppe derer, die nur Deutsch sprechen.<sup>8</sup>

Alle SchülerInnen sollen unter „den beiden normativen Grundannahmen der Chancengleichheit und der Mehrsprachigkeit“<sup>9</sup> erfolgreich am Unterricht teilnehmen können.<sup>10</sup> Das heißt, dass SchülerInnen, die mehrere Sprachen sprechen, wenn notwendig, Unterstützung erhalten sollen. Die Mehrsprachigkeit von SchülerInnen

---

<sup>1</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 237

<sup>2</sup> Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 237

<sup>3</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 238

<sup>4</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 238

<sup>5</sup> Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 229

<sup>6</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 23f.

<sup>7</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 23f.

<sup>8</sup> Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 230

<sup>9</sup> Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 231

<sup>10</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 231

alleine, die oftmals durch einen Migrationshintergrund bedingt ist, muss jedoch nicht zwingend der (einzige) Grund für eine Bildungsbenachteiligung sein; die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht spielt hier eine bedeutende Rolle.<sup>11</sup> Letztlich ist die Ursache für den geringeren Bildungserfolg nicht die Mehrsprachigkeit an sich, sondern „die mangelhafte Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch“.<sup>12</sup>

Die Gründe dafür können sehr vielfältig sein. Es gibt unterschiedliche Ebenen, die bezüglich der Schulleistungen von mehrsprachigen SchülerInnen berücksichtigt werden müssen. Einerseits sind das die Familie und das Individuum, andererseits die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.<sup>13</sup> Vor allem sollte die Ebene der Schule und des Unterrichts genauer unter die Lupe genommen werden, besondere Bedeutung für mehrsprachige SchülerInnen haben hierbei die Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale der Lehrpersonen, die Interaktionen zwischen LehrerIn und SchülerInnen und die praktische Umsetzung der didaktischen und fachdidaktischen Grundsätze der Lehrpersonen. Sehr wichtig sind ferner die Zusammensetzung der Klasse, die Ausstattung der Schule und die Elternarbeit. Beispiele für Förderkonzepte in diesem Zusammenhang sind die *Durchgängige Sprachbildung* und *QUIMS*.<sup>14</sup>

Für Österreich gibt es noch keine Studien oder Forschungsergebnisse darüber, wie der Unterricht an den Schulen gestaltet werden sollte, um SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bestmöglich zu unterstützen.<sup>15</sup> Das Konzept der *Durchgängigen Sprachbildung* in Deutschland<sup>16</sup> und *QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen)* in der Schweiz<sup>17</sup> sind jedenfalls beachtliche Vorstöße in diese Richtung.

Die Sprachbildung in diesen beiden Fördermodellen konzentriert sich vor allem auf die Förderung des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) und der Bildungssprache Deutsch (beide Begriffe werden im Kapitel 2. *Mehrsprachigkeit* genauer erläutert).<sup>18</sup> Für *QUIMS* ist zusätzlich der Unterricht in *Heimatliche Sprache und Kultur* (HSK) vorgesehen, der dem *Muttersprachlichen Unterricht*, der in einigen deutschen Bundesländern und in

---

<sup>11</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 20

<sup>12</sup> Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 229

<sup>13</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 235

<sup>14</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 254f.

<sup>15</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 235

<sup>16</sup> Vgl. Gogolin/Lange 2010, S. 14ff.

<sup>17</sup> Vgl. Gogolin/Lange 2010, S. 23f.

<sup>18</sup> Vgl. Gogolin/Lange 2010

Österreich angeboten wird und die Förderung der Erstsprache der SchülerInnen vorsieht, entspricht.<sup>19</sup>

Obwohl der Zusammenhang zwischen der Erst- und Zweitsprache beim Sprachenlernen „empirisch noch nicht restlos geklärt ist, gilt in der Forschung als gesichert“<sup>20</sup>, dass sich die Fähigkeiten in der Erst- und Zweitsprache positiv beeinflussen können.<sup>21</sup> Das heißt, dass sich eine Förderung der Erst- auf die Zweitsprache positiv auswirken kann und umgekehrt. Aus dieser Tatsache ist der Schluss zu ziehen, dass es notwendig wäre, mehrsprachigen Kindern die Möglichkeit der Förderung sowohl ihrer Erstsprache als auch der Zweitsprache Deutsch zu geben.

An späterer Stelle wird erläutert, inwiefern strukturelle Merkmale der Erstsprache zu nicht-zielsprachlichen Äußerungen in der Zweitsprache führen können. Um diesen Einfluss ins Positive zu verkehren, könnte eine intensivere Beschäftigung sowohl mit der Erst- und Zweitsprache als auch mit der Vernetzung jener strukturellen Bereiche in beiden Sprachen, die Ursachen für nicht-zielsprachliche Äußerungen in der Zweitsprache sein könnten, sehr nützlich sein.

An Österreichs Schulen ist die Unterrichtssprache grundsätzlich das Deutsche.<sup>22</sup> Im Staatsvertrag von Saint-Germain wurde jedoch festgelegt, dass die österreichische Regierung die Pflicht hat, mehrsprachigen SchülerInnen Unterricht in ihrer Erstsprache zu ermöglichen, wenn in einer bestimmten Region eine hohe Zahl von SprecherInnen dieser Erstsprache zu verzeichnen ist.<sup>23</sup> Bisher wird dieser Verfassungsrang jedoch nur für Kinder von Angehörigen autochthoner Minderheiten angewandt.<sup>24</sup> Die Erfahrung zeigt, dass an höheren Schulen, in denen SchülerInnen in der Sprache ihrer jeweiligen autochthonen Minderheit (z.B. Slowenisch in Kärnten, Kroatisch im Burgenland) unterrichtet werden, sehr gute Bildungserfolge erzielt werden und der Anteil der MaturantInnen und AkademikerInnen der SchülerInnen an diesen Schulen höher ist als jener ihrer einsprachig deutschsprachigen KollegInnen:<sup>25</sup>

---

<sup>19</sup> Vgl. Gogolin/Lange 2010, S. 23

<sup>20</sup> de Cillia 2013-14, S. 4

<sup>21</sup> Vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, S. 180f.; de Cillia 2013-14, S. 4

<sup>22</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 229

<sup>23</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 231

<sup>24</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 231

<sup>25</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 236

An den Beispielen von Sprachminderheiten, die nicht durch Migration zustande kamen, wird offensichtlich, dass niedrigere Leistungswerte von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern nicht am Umstand der Mehrsprachigkeit an sich liegen können.<sup>26</sup>

Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass SchülerInnen in Österreich, die anderen Sprachminderheiten angehören, ebenfalls bessere Erfolge im österreichischen Schulsystem erzielen würden, wenn sie ausreichend gefördert würden.

Das *BMBF* (*Bundesministerium für Bildung und Frauen*), damals noch *BMUKK* (*Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur*), bemühte sich zwar, den Ausbau bilingualer Schulformen in das Regierungsprogramm zu integrieren, jedoch insbesondere für die Sprachen der Nachbarländer und der globalen Wirtschaftspartner:<sup>27</sup>

Gleichzeitig wurden aber Initiativen, die den Bildungserfolg der mehrsprachigen Schüler/innen aus den beiden größten Sprachgruppen in Österreich, nämlich Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) und Türkisch, durch zweisprachige Bildungsangebote verbessern wollten, immer wieder verhindert.<sup>28</sup>

Bildungspolitisch scheinen vor allem wirtschaftliche Interessen und nicht die Bedürfnisse der SchülerInnen oberste Priorität zu haben. Um in der Schule erfolgreich sein zu können, sollen mehrsprachige SchülerInnen, die keiner autochthonen Minderheit angehören, die Unterrichtssprache Deutsch beherrschen, ohne gleichzeitig automatisch Unterricht in ihrer Erstsprache zu erhalten. Dies widerspricht jedoch den bereits oben erwähnten normativen Grundannahmen der Chancengleichheit und Mehrsprachigkeit und dem Verfassungsrang im Staatsvertrag von Saint-Germain.

Leider sieht es in der Realität so aus, dass autochthone Minderheitensprachen sowie „prestigehöhere“ Sprachen als förderungswürdig angesehen werden, wohingegen bei prestigieniedrigeren Sprachen die Wichtigkeit des Erhalts der Familiensprache angezweifelt wird.<sup>29</sup>

In Österreich wird immerhin *Muttersprachlichen Unterricht* in einigen Migrationssprachen angeboten, im Schuljahr 2010/11 waren es 23.<sup>30</sup> Die Anzahl der Sprachen, die

---

<sup>26</sup> Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 252

<sup>27</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 233

<sup>28</sup> Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 233

<sup>29</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 236

<sup>30</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 237

von SchülerInnen in der Familie im Jahr 2008/09 an Wiener Volkshochschulen gesprochen wurden, ist jedoch mit 110 fünfmal so hoch.<sup>31</sup>

Bereits seit Beginn der 1990er-Jahre gibt es nicht nur erstsprachlichen, sondern auch den DaZ-Förderunterricht (Deutsch als Zweitsprache) und das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“.<sup>32</sup> Leider gibt es diesbezüglich keine Verpflichtung für Schulen und somit nur eine mangelhafte Dokumentation und Qualitätssicherung.<sup>33</sup>

Damit sich zweitsprachliche Fähigkeiten erfolgreich entwickeln können, sollte folgende Tatsache berücksichtigt werden:

Herausgestrichen werden soll, dass das schulsprachliche Selbstvertrauen als der entscheidende sozialpsychologische Faktor in der Vorhersage von zweisprachlichem Erfolg hervorgetreten ist und den Faktor Motivation deutlich übertrifft.<sup>34</sup>

Die Motivation ist hinsichtlich des Sprachenlernens ein wichtiger Aspekt, jedoch scheint das schulsprachliche Selbstvertrauen die Sprachentwicklung noch entscheidender zu beeinflussen. Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, lautet: Wie kann man durch unterrichtliche und schulische Maßnahmen das schulsprachliche Selbstvertrauen von SchülerInnen mit einer nichtdeutschen Erstsprache stärken?

Einerseits sollte ein positives Bild von Mehrsprachigkeit im Unterricht vermittelt werden, um die Unterteilung in prestigehöhere und -niedrigere Sprachen in den Köpfen der LehrerInnen und SchülerInnen zu vermeiden. Andererseits sollte überlegt werden, wie die Förderung der Erstsprachen der SchülerInnen und des Deutschen als Zweitsprache sinnvoll verknüpft werden könnten, um eine Sprachbewusstheit<sup>35</sup> (siehe 2.2. *Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb* und 3.1. *Sprachförderung im Unterricht*) aufzubauen, die das schulsprachliche Selbstvertrauen der SchülerInnen stärken und ihnen gleichzeitig ein positives Gefühl hinsichtlich ihrer Erstsprache geben könnte. In diesem Zusammenhang ist die Klärung des Einflusses der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb von besonderer Bedeutung, der im Kapitel 2.2. *Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb* thematisiert wird.

---

<sup>31</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 237

<sup>32</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 238

<sup>33</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 238

<sup>34</sup> Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 254

<sup>35</sup> Vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, S. 186–188

Bevor im Kapitel 3. *Möglichkeiten der Sprachförderung* unterschiedliche Fördermaßnahmen vorgestellt werden, werden im folgenden Kapitel alle wichtigen Begriffe rund um das Thema Mehrsprachigkeit erläutert.

Besonders fokussiert wird in diesem Zusammenhang der Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb in theoretischen Annahmen sowie empirischen Befunden, da dieser im Zuge der vorliegenden Arbeit die Grundlage des Erkenntnisinteresses bildet.

## **2. Mehrsprachigkeit**

Im Folgenden wird eine Abgrenzung zwischen den Begriffen Erst-, Zweit- und Fremdsprache vorgenommen. Jener Kontext, in dem sich SchülerInnen im deutschsprachigen Raum, somit auch in Österreich, Deutsch als Zweitsprache in der Mehrheit der Fälle aneignen, wird genauer beschrieben. Außerdem wird erläutert, wie das Bildungssystem damit umgeht und welche Verbesserungen notwendig wären.

Anschließend wird näher auf die Einflussfaktoren, die beim Erwerb einer Zweitsprache wesentlich sind, eingegangen. Der Einfluss von Strukturen der Erst- auf die Zweitsprache wird hierbei in den Mittelpunkt gestellt. Im Zuge dessen werden verschiedene Hypothesen, die sich mit dem Zweitspracherwerb beschäftigen und deren Annahmen für die vorliegende Arbeit relevant sind, erläutert.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Beschäftigung mit der Aneignung der Bildungssprache Deutsch: SchülerInnen mit nichtdeutscher Erstsprache, die sich Deutsch als Zweitsprache erfolgreich aneignen, sind nicht automatisch erfolgreich in Bildungsinstitutionen, wenn sie nicht gleichzeitig das Register der Bildungssprache beherrschen. Im Hinblick darauf soll gezeigt werden, dass es sinnvoll erscheint, im Unterricht strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Erst- und Zweitsprache zu thematisieren.

## 2.1. Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache

Im Laufe des Lebens können mehrere Sprachen erworben werden. Je nachdem, zu welchem Zeitpunkt und in welchem Kontext man sich eine oder mehrere Sprachen aneignet, wird von Erst-, Zweit- oder Fremdsprache gesprochen.

Wenn eine Sprache vor dem Ende des dritten Lebensjahres erworben wird, spricht man von einer Erstsprache; eignet sich ein Kind nur eine Erstsprache an, wird dies als **monolingualer Erstspracherwerb** bezeichnet.<sup>36</sup> Beim gleichzeitigen Erwerb von zwei Sprachen vor Beginn des vierten Lebensjahres ist von simultanem, doppeltem oder **bilinguaalem Erstspracherwerb** die Rede.<sup>37</sup>

Unter **Zweitspracherwerb** versteht man den Erwerb einer zweiten Sprache, „der nicht synchron mit dem Erwerb der Erstsprache erfolgt“<sup>38</sup>, der also nach der Vollendung des dritten Lebensjahres beginnt. Die Aneignung einer Zweitsprache erfolgt in einer Umgebung, in der diese Sprache von der Mehrheit der Menschen gesprochen wird. Im Falle des Deutschen bezieht sich der Begriff auf „Erwerb, Gebrauch und Vermittlung der deutschen Sprache in deutschsprachiger Umgebung“.<sup>39</sup> Der Zweitspracherwerb kann bereits vor dem Eintritt in Bildungsinstitutionen beginnen.

Im Gegensatz zur Zweitsprache lernt man eine **Fremdsprache** im institutionellen Kontext in einer Umgebung, in der diese Sprache nicht von der Mehrheit der Bevölkerung gesprochen wird.<sup>40</sup> In Österreich beispielsweise lernen SchülerInnen z.B. Englisch, Spanisch oder Französisch als Fremdsprachen in der Schule oder anderen Bildungsinstitutionen.<sup>41</sup>

Sowohl eine Zweitsprache als auch eine Fremdsprache kann man sich gesteuert oder ungesteuert aneignen. **Gesteuerte Sprachaneignung** findet mittels Sprachunterricht (meist) in Bildungseinrichtungen statt, **ungesteuerte Sprachaneignung** hingegen wird

---

<sup>36</sup> Vgl. de Cillia 2011, S. 2

<sup>37</sup> Vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, S. 30

<sup>38</sup> de Cillia 2011, S. 2

<sup>39</sup> Rösch 2013, S. 11

<sup>40</sup> Vgl. Rösch 2013, S. 11

<sup>41</sup> Vgl. Rösch 2013, S. 11

auch als natürliche Sprachaneignung bezeichnet und nicht durch Anleitung gelenkt.<sup>42</sup> Oftmals wird in der Fachliteratur auch zwischen „Lernen“ (gesteuerte Sprachaneignung) und „Erwerben“ (ungesteuerte Sprachaneignung) unterschieden.<sup>43</sup> Im Zuge dieser Arbeit werden die Begriffe „gesteuerte“ und „ungesteuerte Sprachaneignung“ bzw. „gesteuerter“ und „ungesteuerter Spracherwerb“ verwendet.

Wird Deutsch als Zweitsprache in einem amtlich deutschsprachigen Land erworben, bieten sich dadurch, dass Deutsch von der Mehrheit der Bevölkerung gesprochen wird, viele Gelegenheiten des ungesteuerten Zweitspracherwerbs. Im Kontext des Besuchs einer Schule oder anderen Bildungseinrichtung erfolgt die Zweitsprachaneignung gesteuert. Eine Fremdsprache wird prinzipiell in einem institutionellen Kontext, also in gesteuerter Weise, erlernt. Sie ist nicht die Umgebungssprache der Mehrheit der Bevölkerung, auf Grund dessen bieten sich wenige Möglichkeiten der ungesteuerten Aneignung.

Der Zeitpunkt des Kontakts mit der Zielsprache, sprich Zweitsprache, spielt eine wichtige Rolle: Bei einer Zuwanderung während der Schulpflicht ist die „Literalisierung in der Muttersprache [...] mehr oder weniger weit fortgeschritten“.<sup>44</sup> Die sogenannten SeiteneinsteigerInnen haben meist eine „solide erstsprachliche Grundlage, müssen die Zweitsprache häufig unter sehr schwierigen Bedingungen erwerben“.<sup>45</sup> Das heißt, dass zwar die Festigung der Erstsprache in Wort und Schrift in vielen Fällen sehr fortgeschritten ist, sich der Erwerb der Zweitsprache jedoch durch verschiedene Umstände schwierig gestalten kann, wenn z.B. vorher kein oder kaum Kontakt zur Zielsprache bestand und sich die Förderung der Aneignung der Zielsprache als mangelhaft herausstellt.

Werden Kinder bereits im Zielland geboren, kann es zum simultanen Erstspracherwerb kommen oder „die Primärsozialisation findet in der Familiensprache“<sup>46</sup> (bzw. in den Familiensprachen) statt. In welchem Umfang sich Kinder die Familien- und Umgebungssprache, d.h. die Erst- und Zweitsprache, aneignen, hängt von unterschiedlichen

---

<sup>42</sup> Vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, S. 28f.

<sup>43</sup> Vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, S. 28f.

<sup>44</sup> de Cillia 2011, S. 1

<sup>45</sup> de Cillia 2011, S. 1

<sup>46</sup> de Cillia 2011, S. 1

Faktoren ab, z.B. von der familiären Situation, dem Einreiselalter, der Sprachwechselbereitschaft der Eltern und Kinder usw.<sup>47</sup> Häufig haben die Kinder kontextbezogene Defizite sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache.<sup>48</sup>

Im Folgenden wird genauer auf den sukzessiven Zweitspracherwerb eingegangen, da er die häufigste Form des Zweitspracherwerbs im deutschsprachigen Raum darstellt.<sup>49</sup>

Wird nach dem Erwerb einer/mehrerer Erstsprache(n) die Zielsprache „in zufälliger und ausschnittshafter Weise“<sup>50</sup> erworben, ist von sukzessivem Zweitspracherwerb die Rede.<sup>51</sup> Dies ist der Fall, wenn Kinder vor der Einschulung ins Zielland kommen oder sie bereits dort geboren wurden.<sup>52</sup> Die Literalisierung erfolgt somit in der Mehrheit der Fälle in der Zielsprache.

Die Kinder befinden sich in der folgenden Situation: In der Familie wird meistens in der Erstsprache kommuniziert, während ErzieherInnen und Lehrkräfte in Bildungseinrichtungen i.d.R. einsprachig sind.<sup>53</sup> Es erfolgt eine Sprachtrennung: Zu Hause wird meist nur die Erstsprache (ungesteuerter Erstspracherwerb), in Bildungsinstitutionen in der Mehrzahl der Fälle nur die Zweitsprache (gesteuerter Zweitspracherwerb) gesprochen.<sup>54</sup> Die Situation ist eine völlig andere als für Kinder, deren Erstsprache die Zielsprache ist, da sie diese sowohl zu Hause als auch in der Bildungsinstitution sprechen (sowohl ungesteuerter als auch gesteuerter Erstspracherwerb).

Schwierigkeiten können dann auftreten, wenn bei der Einschulung nicht zwischen monolingualen, bilingualen und Kindern mit sukzessivem Zweitspracherwerb unterschieden wird und von allen dieselben Leistungen und Kompetenzen erwartet werden.<sup>55</sup> Es wäre wichtig, bei Bedarf geeignete Fördermaßnahmen zu treffen, um mehrsprachige SchülerInnen während ihrer Bildungslaufbahn zu unterstützen. Dem Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb sollte in dieser Hinsicht besondere Beachtung geschenkt werden.

---

<sup>47</sup> Vgl. de Cillia 2011, S. 1

<sup>48</sup> Vgl. de Cillia 2011, S. 1

<sup>49</sup> Vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 27

<sup>50</sup> Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 27

<sup>51</sup> Vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 27; Jeuk 2013, S. 15

<sup>52</sup> Vgl. de Cillia 2011, S. 1

<sup>53</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 16

<sup>54</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 16

<sup>55</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 16

## 2.2. Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb

Viele Faktoren haben Einfluss auf den Erwerb einer Zweitsprache, sowohl externe als auch interne.<sup>56</sup> Wie schnell sich ein Kind eine Zweitsprache aneignet, hängt zum Großteil von externen Faktoren ab, dazu zählen vor allem Motivation und Lerngelegenheiten. Als interne Faktoren bezeichnet man die individuellen Fähigkeiten eines Kindes, die sich nicht nur auf die Erstsprache in Wort und Schrift beziehen, sondern gegebenenfalls auch auf eine Zweitsprache, bereits andere erlernte Sprachen oder metasprachliches Wissen.<sup>57</sup>

Zu den externen Faktoren Motivation und Lerngelegenheiten ist Folgendes festzuhalten:

**Lerngelegenheiten** sind nicht nur während des Unterrichts, sondern auch außerhalb der Schule wichtig. Kontakt zu monolingualen Kindern, deren Erstsprache die Zielsprache ist, kann dabei sehr hilfreich sein. Entscheidend sind nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der Kommunikation: Von entscheidender Bedeutung ist, dass sich die GesprächspartnerInnen den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, die die Zielsprache als Zweitsprache erwerben, anpassen.<sup>58</sup> Dies gilt auch oder vor allem für den Unterricht. Die Herausforderung in diesem Kontext ist für die Lehrkraft insofern höher, als sie nicht nur mit einem einzelnen Kind kommuniziert, an dessen sprachliche Fähigkeiten sie die Kommunikation anpassen kann, sondern mit einer Gruppe von „Kindern und Jugendlichen [...], die höchst unterschiedliche sprachliche Kompetenzen haben“.<sup>59</sup> Diese Tatsache muss in jedem Fall berücksichtigt werden, um allen SchülerInnen zu ermöglichen, die dargebotenen Lerngelegenheiten so gut als möglich für sich nutzen zu können.

Prinzipiell ist die **Motivation** eines Kindes, sich eine Zweitsprache anzueignen, höher als jene einer erwachsenen Person, die in ihrem beruflichen oder lebensweltlichen Umfeld „mit ihrer Erstsprache ausreichend kommunizieren kann“.<sup>60</sup> Kinder wollen Teil einer Gruppe oder Klasse sein, dazu müssen sie sich im Normalfall die Zielsprache aneignen:

---

<sup>56</sup> Vgl. Rösch 2013, S. 15

<sup>57</sup> Vgl. Rösch 2013, S. 15; Jeuk 2013, S. 37–42

<sup>58</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 41f.

<sup>59</sup> Jeuk 2013, S. 42

<sup>60</sup> Jeuk 2013, S. 39

Die Motivation ist, dazuzugehören und mitreden zu wollen.<sup>61</sup> Um die Motivation der SchülerInnen zu fördern, sind die Wertschätzung der Mehrsprachigkeit durch die schulische Umgebung und die positive Einstellung des familiären und sonstigen sozialen Umfeldes zur Zielsprache von großer Bedeutung.<sup>62</sup>

Bezüglich der internen Faktoren bzw. individuellen Fähigkeiten ist hinsichtlich des Zweitspracherwerbs Folgendes von Bedeutung:

Die **individuellen Fähigkeiten** im Bereich der Zweitsprache werden maßgeblich durch „die Intelligenz, die Sprachbegabung, das Wissen in anderen Sprachen, vorhandene Lernerfahrungen und Lernstrategien“<sup>63</sup> beeinflusst. So eignen sich Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen die Aussprache leichter an, semantische oder grammatische Entwicklungspotentiale hängen jedoch von individuellen Voraussetzungen ab.<sup>64</sup>

Externe und interne Faktoren sind voneinander abhängig und bedingen einander: Bieten sich den SchülerInnen keine **Lerngelegenheiten** (Zugang zur Zweitsprache), werden sie keine **Motivation** verspüren (Antrieb zum Zweitspracherwerb) und ihre **individuellen Fähigkeiten** (Sprachvermögen in der Zweitsprache) nicht weiterentwickeln.<sup>65</sup>

Die Aufgabe von Lehrkräften ist es, den SchülerInnen durch Lerngelegenheiten Motivation zur Entfaltung ihrer individuellen Fähigkeiten zu geben. Das vorhandene Sprachwissen von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen kann hierfür gezielt genutzt werden:

Da wir uns dem Neuen immer auf der Grundlage von etwas Bekanntem nähern, ist es eine wichtige Lernstrategie, Wissen aus einer bereits gelernten Sprache zum Erwerb einer zweiten Sprache einzusetzen. Dieses Wissen zeigt sich u.a. in Sprachmischungen.<sup>66</sup>

---

<sup>61</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 39

<sup>62</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 40

<sup>63</sup> Jeuk 2013, S. 41

<sup>64</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 40f.

<sup>65</sup> Vgl. Tunç 2012, S. 70ff.

<sup>66</sup> Jeuk 2013, S. 41

Durch diese Feststellung wird deutlich, dass es wichtig wäre, mehrsprachigen SchülerInnen metasprachliches Wissen sowohl in ihrer Erst- als auch in der Zweitsprache zu vermitteln. Im Idealfall sollte das Gelernte mit Hilfe von Sprachvergleichen verknüpft werden. In diesem Zusammenhang ist es entscheidend zu wissen, inwiefern die Erstsprache den Zweitspracherwerb beeinflussen kann.

Der **Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb** zählt zu den internen Faktoren des Spracherwerbs, den individuellen Fähigkeiten. Jede/r mehrsprachige SchülerIn hat ein anderes Vorwissen in der/den jeweiligen Erstsprache(n), welches wiederum durch externe Faktoren bedingt ist (Motivation und Lerngelegenheiten innerhalb der Familie, des Freundeskreises usw.).

Um den Erwerb einer Zweitsprache in seinen Grundzügen zu beschreiben, wurden verschiedene Hypothesen formuliert: die Kontrastiv-, die Identitäts-, die Interlanguage- und die Interdependenzhypothese. Die einzige Hypothese, die davon ausgeht, dass die Erstsprache(n) keinen Einfluss auf den Zweitspracherwerb hat/haben, ist die Identitätshypothese.<sup>67</sup> Im Folgenden werden lediglich die Kontrastiv-, die Interlanguage- und die Interdependenzhypothese näher erläutert, die im Gegensatz zur Identitätshypothese von einem Einfluss der Erst- auf die Zweitsprache ausgehen.

Laut der **Kontrastivhypothese** verfügt die jeweilige Erstsprache über Strukturen, die sich mehr oder weniger von den Strukturen der Zweitsprache unterscheiden.<sup>68</sup> Es wird angenommen, dass Teilbereiche von Erst- und Zweitsprache, die ähnlich aufgebaut sind, leichter zu erlernen sind als jene, die große Unterschiede aufweisen:

Für den Spracherwerbsprozess würde das bedeuten, dass sich ähnliche Sprachen leichter erlernen lassen als verschiedene; Fehler bei der Aneignung wären aufgrund des Kontrasts der Sprachen zu erklären.<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 31ff.

<sup>68</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 31

<sup>69</sup> Jeuk 2013, S. 31

Die Nähe der beiden Sprachen spielt also eine wesentliche Rolle, Rösch beispielsweise unterscheidet zwischen phonetischer, semantischer und struktureller Nähe:<sup>70</sup> Wenn der phonetische, semantische und grammatisch-syntaktische Aufbau der Erst- und Zweitsprache ähnlich sind, ist anzunehmen, dass Lernende beim Zweitspracherwerb weniger Schwierigkeiten haben werden als im Falle deutlicher Unterschiede in diesen Bereichen.<sup>71</sup>

Ein theoretischer Ansatz, dessen Fokus auf der Wertschätzung der Erstsprache und dem Bemühen, sich eine Zweitsprache anzueignen, liegt, ist die **Interlanguage-Hypothese**.<sup>72</sup> Sie besagt, dass beim Erwerben einer Zweitsprache Übergangsformen, die sogenannten LernerInnensprachen, entstehen können: Sie enthalten Elemente aus der Erst- und Zweitsprache und solche, die man nicht aus ihr ableiten kann.<sup>73</sup> „Fehler“ werden in diesem Zusammenhang als notwendiger Bestandteil des Erwerbsprozesses gesehen.<sup>74</sup> Gründe für die Entstehung von Übergangsformen können u.a. Übergeneralisierungen sein, dabei werden

[...] Regeln, die korrekt erworben wurden, auf Bereiche übertragen, in denen sie keine Gültigkeit besitzen, z.B. wenn die Konjugation der regelmäßigen Verben auf unregelmäßige Verben übertragen wird (*ich bin gegeht*).<sup>75</sup>

Auch Übertragungen von Strukturen aus der Erstsprache, die als Transfer bezeichnet werden<sup>76</sup>, können ein Grund für die Entstehung einer LernerInnen-Sprache sein.<sup>77</sup> Dabei werden „die Regeln eines bekannten Sprachsystems auf ein weniger bekanntes Sprachsystem angewendet“.<sup>78</sup> Es gibt Transfers, die zu zielsprachlichen Äußerungen führen und Transfers, die nichtzielsprachliche Elemente enthalten. Letztere werden als Interferenzen bezeichnet.<sup>79</sup> Ein Beispiel wäre die Äußerung eines jungen Mannes mit Erstsprache Italienisch: *Ich habe gehabt Fieber*.<sup>80</sup> Normalerweise steht im Deutschen das infinite Verb nach dem direkten Objekt, in diesem Fall wurde es nach dem finiten

---

<sup>70</sup> Vgl. Rösch 2014, S. 19

<sup>71</sup> Vgl. Rösch 2014, S. 19

<sup>72</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 34f.

<sup>73</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 34

<sup>74</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 35

<sup>75</sup> Jeuk 2013, S. 34

<sup>76</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 42

<sup>77</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 34

<sup>78</sup> Jeuk 2013, S. 43

<sup>79</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 42f.

<sup>80</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 43

Prädikatsteil platziert.<sup>81</sup> Die Ursache der Interferenz liegt darin begründet, dass im Italienischen im Gegensatz zum Deutschen „der infinite Prädikatsteil [...] vor dem direkten Objekt gebraucht“<sup>82</sup> wird.

Die **Interdependenz-Hypothese** besagt, dass eine gut entwickelte Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache positiv beeinflusst.<sup>83</sup> Die logische Konsequenz aus dieser Hypothese wäre die Förderung der Erst- sowie der Zweitsprache mehrsprachiger SchülerInnen.

Zieht man eine Querverbindung von der **Interdependenz-Hypothese** zur **Interlanguage-Hypothese** und den Interferenzen, die durch die Übertragung von Strukturen aus der Erstsprache entstehen können, so scheint es förderlich, das metasprachliche Wissen über die Erst- und Zweitsprache miteinander in Beziehung zu setzen. Mehrsprachige SchülerInnen würden sich zusätzlich zu den einzelsprachlichen Kompetenzen ein sprachliches Bewusstsein aneignen, das ihnen, in Anlehnung an die **Kontrastivhypothese**, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Erst- und Zweitsprache bewusst machen würde. Die pädagogische Konsequenz wäre, neben der getrennten Förderung von Erst- und Zweitsprache bewusstmachende Sprachvergleiche in den Unterricht zu integrieren, um mehrsprachige SchülerInnen gezielt beim Erwerb der Zweitsprache zu unterstützen.

Die Berücksichtigung des Einflusses der Erst- auf die Zweitsprache sollte mit dem Ziel verfolgt werden, dass SchülerInnen nicht nur die Zweitsprache selbst, sondern auch das Register der Bildungssprache besser beherrschen, um in Bildungsinstitutionen erfolgreich sein zu können. Warum die Aneignung der Bildungssprache besonders für mehrsprachige SchülerInnen von großer Bedeutung ist, wird im folgenden Kapitel erklärt.

---

<sup>81</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 43

<sup>82</sup> Jeuk 2013, S. 43

<sup>83</sup> Vgl. Jeuk 2013, S. 50

## 2.3. Bildungssprache

In Bezug auf die Institution Schule im deutschsprachigen Raum wird **Bildungssprache** folgendermaßen definiert:

Sie ist eine spezielle Ausprägung des Deutschen, die bestimmte sprachliche Anforderungen voraussetzt, um in der Schule erfolgreich sein zu können.<sup>84</sup> In der Fachliteratur wird Bildungssprache zusätzlich von der Alltagssprache, der Schulsprache und der Fachsprache unterschieden.<sup>85</sup> Während sich SprecherInnen in Alltagssituationen auf einen gemeinsamen Kontext beziehen können, ist Bildungssprache „durch raumzeitliche Distanz geprägt“.<sup>86</sup> Sie ist, im Unterschied zur **Alltagssprache**, an konzeptioneller Schriftlichkeit orientiert.<sup>87</sup>

**Schul-** und **Fachsprache** werden als Teilmengen der Bildungssprache verstanden. Die Schulsprache ist jene Sprache, „die in der Bildungsinstitution Schule verwendet wird“.<sup>88</sup> Unter Fachsprache versteht man „eine spezielle Ausprägung von Sprache, die zur effizienten und präzisen Kommunikation unter Fachleuten dient“.<sup>89</sup> Die Fachsprache der Bildungsinstitution Schule besteht vor allem aus dem spezifischen Wortschatz der einzelnen Unterrichtsfächer.<sup>90</sup>

Zusammenfassend kann man Folgendes festhalten:

Die Alltagssprache dient vor allem der mündlichen Kommunikation in alltäglichen Situationen, in denen es einen gemeinsamen Kontext gibt. Im Gegensatz dazu orientiert sich die Bildungssprache an schriftsprachlichen Normen, da sie den Kontext jener Inhalte, die im Unterricht behandelt werden, erst sprachlich herstellen muss. Die Beherrschung der Bildungssprache erfordert eine hohe Abstraktionsfähigkeit und sprachliche Kompetenz, sie ist schwieriger zu erwerben als die Alltagssprache. In der Schule wird die Bildungssprache auch Schulsprache genannt. Die Fachsprache der Schule, der Fachwortschatz der jeweiligen Unterrichtsfächer, ist wiederum ein Teil der

---

<sup>84</sup> Vgl. Gogolin/Lange 2010, S. 12–14

<sup>85</sup> Vgl. Gogolin/Lange 2010, S. 12

<sup>86</sup> Gogolin/Lange 2010, S. 12

<sup>87</sup> Vgl. Gogolin/Lange 2010, S. 12

<sup>88</sup> Gogolin/Lange 2010, S. 12

<sup>89</sup> Gogolin/Lange 2010, S. 12

<sup>90</sup> Vgl. Gogolin/Lange 2010, S. 12

Schulsprache. Um sich die letztere anzueignen, ist es unerlässlich, die Fachsprache der einzelnen Fächer zu beherrschen.

Die Förderung der Bildungssprache ist also nicht nur Aufgabe des Deutschunterrichts, sondern aller Schulfächer.<sup>91</sup> Besonders für SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist die Sprachförderung hinsichtlich der Bildungssprache wichtig: Der Unterschied zwischen Alltags- und Bildungssprache sollte immer wieder explizit gemacht werden, um zu verdeutlichen, dass es Unterschiede in der Verwendung und bezüglich des sprachlichen Ausdrucks gibt.<sup>92</sup>

Die Bildungssprache Deutsch wird in diskursive, lexikalisch-semantische und syntaktische und textuelle Merkmale unterteilt.<sup>93</sup> Der Fachwortschatz setzt sich aus Elementen der lexikalisch-semantischen sowie der syntaktischen und textuellen Merkmale zusammen. Neben Begriffen und deren Bedeutung spielen auch sprachliche Konstruktionen und der Kontext, in denen der Wortschatz gebraucht wird, eine wichtige Rolle. In diesem Zusammenhang ist die Vermittlung von Wissen über syntaktische und textuelle Strukturen von großer Bedeutung.

Sowohl unter den **lexikalisch-semantischen** als auch den **syntaktischen und textuellen** Merkmalen sind intersprachlich vergleichbare Strukturen zu finden, z.B. Präfixverben oder unpersönliche Konstruktionen wie Passivsätze, Funktionsverbgefüge, Nominalphrasen etc.<sup>94</sup> Erfahrungen aus der schulischen Praxis zeigen, dass besonders SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in vielen dieser Bereiche Schwierigkeiten haben.<sup>95</sup> Vor allem zur Einübung intersprachlich vergleichbarer Strukturen der Bildungssprache scheint es sinnvoll, auch in Anlehnung an das vorhergehende Unterkapitel, die Erstsprache der SchülerInnen zu nutzen, um Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der Erst- und Zweitsprache bewusst zu machen und die Aneignung der jeweiligen sprachlichen Teilbereiche zu erleichtern.

---

<sup>91</sup> Vgl. Thürmann/Vollmer 2013

<sup>92</sup> Vgl. Gogolin/Lange 2010, S. 14f.

<sup>93</sup> Vgl. Gogolin 2010, S. 13

<sup>94</sup> Vgl. Gogolin 2010, S. 13; Heppt [u.a.] 2012, S. 351

<sup>95</sup> Vgl. Rösch 2013, S. KV 29f.; Rösch 2014, S. 213–215

Bevor unterschiedliche Möglichkeiten der Förderung des Zweitspracherwerbs aufgezeigt werden, setzt sich die Arbeit im folgenden Unterkapitel mit dem derzeitigen Forschungsstand auseinander. Im Fokus stehen die bisherigen Erkenntnisse hinsichtlich des Einflusses der Erst- auf die Zweitsprache.

## 2.4. Forschungsstand

Bisher existieren vor allem Studien, die die wechselseitige Abhängigkeit zwischen der Erst- und Zweitsprache bestätigen.<sup>96</sup> Es wurden jedoch kaum gezielte empirische Forschungsarbeiten zur Überprüfung des Einflusses der Erst- auf die Zweitsprache durchgeführt, die Ergebnisse der entsprechenden Arbeiten sind nicht besonders aussagekräftig.<sup>97</sup>

Seda Tunç ist eine der ersten, die sich in ihrer empirischen Studie gezielt mit dem Einfluss verschiedener Erstsprachen auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch auseinandersetzt:

Umfangreichere linguistische Studien, die die zweitsprachlichen „Fehlerphänomene“ von Schülerinnen und Schülern mit jeweils **unterschiedlichen** Erstsprachen untersuchen und diese auf einen möglichen Einfluss erstsprachlicher Strukturen hin überprüfen, liegen (noch) nicht vor. Die vorliegende Forschungsarbeit unternimmt daher den Versuch, „die ungeklärte Rolle der Ausgangssprachen(n)“ (Ahrenholz 2010: 52) zu erforschen und anhand der Ergebnisse dieser Untersuchung einen Beitrag zur (längst fälligen) Entwicklung angemessener, den sprachlichen Bedürfnissen der zweisprachigen Schülerschaft angepassten Lehr- und Lernmaterialien zu leisten.<sup>98</sup>

Seda Tunç hat im Zuge ihrer Studie deutsche Texte von türkisch-, kroatisch- und griechisch-deutschsprachigen HauptschülerInnen und GymnasiastInnen untersucht.<sup>99</sup>

Sie konnte Folgendes nachweisen:

---

<sup>96</sup> Vgl. Tunç 2012, S. 19ff.

<sup>97</sup> Vgl. Tunç 2012, S. 19ff.

<sup>98</sup> Tunç 2012, S. 27

<sup>99</sup> Vgl. Tunç 2012

1. Strukturelle Ähnlichkeiten zwischen der Erst- und Zweitsprache sind vorteilhaft hinsichtlich der Aneignung der Zweitsprache, während „größere sprachtypologische Unterschiede [...] zu deutlich stärkeren sprachlichen Abweichungen in der Zweitsprache führen“.<sup>100</sup> Die **Kontrastivhypothese** scheint durch diese Feststellung bestätigt.
2. Die Fehlerphänomene in der Zweitsprache Deutsch wurden zu den strukturellen Merkmalen der Erstsprachen in Beziehung gesetzt:

Es konnte gezeigt werden, dass die in der Zweitsprache Deutsch auftauchenden sprachlichen Abweichungen in enger Beziehung zu den erstsprachlichen Konstruktionen stehen und größtenteils durch einen negativen Transfer von der Erstsprache auf die Zweitsprache bedingt sind (Interferenzfehler).<sup>101</sup>

Tunç konnte durch ihre Studie Interferenzen, also Transfers, die zu nicht-zielsprachlichen Äußerungen führen, nachweisen. Dieses Ergebnis bestätigt die **Interlanguage-Hypothese**, die die Annahme vertritt, dass LernerInnensprachen u.a. durch Transfers aus der Erstsprache entstehen.

Man darf nicht aus den Augen verlieren, dass nicht-zielsprachliche Äußerungen neben Interferenzen auch andere Ursachen haben können:

DaZ-Lernende mit unterschiedlicher Ausgangssprache haben immer wieder ähnliche Lernschwierigkeiten, die sich aus den Besonderheiten der deutschen Sprache und des Spracherwerbs ergeben.<sup>102</sup>

Das heißt, dass nicht-zielsprachliche Äußerungen in der Zweitsprache Deutsch nicht nur durch eine Erstsprache verursacht werden, sondern ihren Grund in den spezifischen Strukturen der deutschen Sprache haben können. Nicht-zielsprachliche Äußerungen können neben der Übertragung von Strukturen aus der Erstsprache auch durch andere Sprachlernstrategien entstehen, z.B. durch Übergeneralisierungen, Tilgungen, Vermeidungsstrategien usw.<sup>103</sup>

---

<sup>100</sup> Tunç 2012, S. 216

<sup>101</sup> Tunç 2012, S. 216

<sup>102</sup> Rösch 2014, S. 20

<sup>103</sup> Vgl. Rösch 2014, S. 16f.

Durch welche Lernstrategien nicht-zielsprachliche Äußerungen zustande kommen und welche Ursachen es dafür geben könnte, ist nicht so einfach herauszufinden. Nichtsdestotrotz erscheint die Beschäftigung mit Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der Erst- und Zweitsprache auf Grund von Tunçs Forschungsergebnissen zielführend, da ein nachgewiesener Zusammenhang zwischen den sprachlichen Abweichungen im Deutschen und den jeweiligen Strukturen der Erstsprache besteht. Ferner wäre die Auseinandersetzung mit möglichen Interferenzen sinnvoll, deren Ursache in großen strukturellen Unterschieden zwischen der Erst- und Zweitsprache begründet sein kann (z.B. Bildung von Verbformen, Groß- und Kleinschreibung etc.).

Durch den Vergleich erst- und zweitsprachlicher Strukturen erfolgt gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit lexikalisch-semanticen und syntaktischen und textuellen Merkmalen der Bildungssprache (siehe 2.3. *Bildungssprache*). Gefördert wird durch dieses Vorgehen also nicht nur die Zweit-, sondern auch das Register der Bildungssprache.

Im nächsten Kapitel wird erläutert, welche Möglichkeiten es gibt, mehrsprachige SchülerInnen beim Erwerb einer Zweitsprache zu unterstützen. Dabei werden folgende bereits behandelte Aspekte berücksichtigt: Der Einfluss der Erst- auf die Zweitsprache, die implizite Förderung der Bildungssprache und der aktuelle Forschungsstand.

### **3. Möglichkeiten der Sprachförderung**

In diesem Kapitel erfolgt eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Möglichkeiten der Sprachförderung mehrsprachiger SchülerInnen.

Sprachförderung besteht darin, den SchülerInnen Angebote zu machen, „um Benachteiligungen zu kompensieren“.<sup>104</sup> Bei der Förderung des Zweitspracherwerbs ist es entscheidend zu wissen, welche Möglichkeiten es gibt, die SchülerInnen effektiv zu unterstützen.

---

<sup>104</sup> Jeuk 2013, S. 125

Sprachliche Förderung hinsichtlich des Deutschen als Zweitsprache kann im Rahmen des Unterrichts stattfinden, sowohl im Regelunterricht als auch in zusätzlichen Fördermaßnahmen wie dem erstsprachlichen Unterricht und der DaZ-Förderung (Deutsch als Zweitsprache). Durch eine Verknüpfung der Erst- und Zweitsprachenförderung könnten Sprachvergleiche in unterschiedlichen Kontexten gezielt eingesetzt werden.

Für individuelle Fördermaßnahmen kann eine Leistungseinschätzung sehr hilfreich sein. Durch geeignete Diagnoseverfahren können die Sprachkompetenzen von SchülerInnen punktuell gemessen oder ihre Entwicklung über einen längeren Zeitraum beobachtet werden.

### **3.1. Sprachförderung im Unterricht**

#### **Erstsprachlicher Unterricht**

In Österreich gibt es, wie bereits unter *1. Aktueller Kontext* beschrieben, den sogenannten *Muttersprachlichen Unterricht*, d.h. erstsprachlichen Unterricht in unterschiedlichen Migrationssprachen. Leider werden lediglich 20 % der Erstsprachen, die in Österreich gesprochen werden, durch dieses Angebot abgedeckt (siehe ebenfalls *1. Aktueller Kontext*). Das *BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen)*, früher *BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)*, begründet die Wichtigkeit des erstsprachlichen Unterrichts folgendermaßen:

Es ist sinnvoll, die in der Familie erworbene(n) Sprache(n) auch in der Schule weiterzuentwickeln. Davon profitieren nicht nur die betroffenen Kinder und Jugendlichen, sondern die gesamte Gesellschaft.<sup>105</sup>

Die Formulierung ist sehr vage. Es wird nicht deutlich, inwiefern die Kinder und die Gesellschaft von der Förderung der Erstsprachen der SchülerInnen profitieren.

---

<sup>105</sup> BMBF: Muttersprachlicher Unterricht,  
<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/muttersprachlicher-unterricht/index.html>  
(16.11.2014, 17:56)

Eine Vielzahl der AutorInnen der Fachliteratur bestätigt die Unerlässlichkeit der Förderung der Erstsprache in folgender Hinsicht:

Die Forschung belege [...], dass sichere Kenntnisse in der Herkunftssprache von Bedeutung seien für das Erlernen jeder weiteren Sprache und damit auch für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. Begründet wird dieser Zusammenhang unter anderem mit der Annahme, dass jede gezielte sprachliche Förderung sich positiv auf die Entwicklung ‚allgemeiner sprachlicher Fähigkeiten‘ des Kindes auswirke und sich damit auch förderlich auf das Erlernen weiterer Sprachen auswirke. Zu diesen allgemeinen sprachlichen Fähigkeiten kann sicher die Entwicklung von Sprachbewusstheit gerechnet werden.<sup>106</sup>

Das Ziel der Sprachförderung sollte sein, dass SchülerInnen eine Sprachbewusstheit entwickeln, die sie aufmerksam und bewusst mit Sprache umgehen lässt; dazu gehört auch das metasprachliche Wissen.<sup>107</sup>

### **DaZ-Förderung**

Deutsch als Zweitsprache kann durch additive Angebote wie den DaZ-Unterricht außerhalb der regulären Unterrichtszeiten gefördert werden. Jedoch können „gesonderte Fördermaßnahmen allein [...] in vielen Fällen die Sprachrückstände der SchülerInnen nicht ausgleichen“.<sup>108</sup> Außerdem ist hinsichtlich des DaZ-Unterrichts Folgendes zu bedenken: DaZ stellt keine Nachhilfe für den Deutschunterricht dar; vielmehr soll durch die Zusammenarbeit der Lehrkräfte die Sprachentwicklung der DaZ-SchülerInnen in Deutsch als Zweitsprache gefördert werden.<sup>109</sup> Dafür ist eine besondere Qualifikation der Lehrkräfte notwendig.<sup>110</sup> Dem DaZ-Unterricht kommt hinsichtlich seiner spezifischen Didaktik eine besondere Bedeutung zu:

Idealerweise ist DaZ-Unterricht also ein Teil zweisprachiger Erziehung, denn eines muss klar benannt werden: SchülerInnen in einer Sprache zu beschulen, die sie nicht altersentsprechend ausgebildet haben, ist eine Form von Benachteiligung, die nur unzureichend ausgeglichen werden kann. Genau diese Aufgabe wird dem DaZ-Unterricht aber immer wieder abverlangt.<sup>111</sup>

---

<sup>106</sup> Kniffka/Siebert-Ott 2012, S. 180

<sup>107</sup> Vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, S. 180f.

<sup>108</sup> Rösch 2013, S. 10

<sup>109</sup> Vgl. Rösch 2013, S. 11

<sup>110</sup> Vgl. Rösch 2013, S. 10

<sup>111</sup> Rösch 2013, S. 22

Es wird betont, dass der DaZ-Unterricht ein Teil zweisprachiger Erziehung sein sollte. Dies impliziert, dass die Erstsprache nicht ausgeklammert, sondern in die sprachliche Bildung mit einbezogen wird und dass sich Erst- und Zweitsprachenförderung dadurch ergänzen können:

Wichtig ist, sich klarzumachen, dass eine Konkurrenz zwischen DaZ-Förderung und herkunftssprachlichem Unterricht kontraproduktiv ist, denn weder ersetzt herkunftssprachlicher Unterricht die DaZ-Förderung, noch schließt DaZ-Förderung eine herkunftssprachliche Bildung aus. Vielmehr gilt es, beiden Sprachen gerecht zu werden, anstatt sie in Diskussionen gegeneinander auszuspielen.<sup>112</sup>

Der DaZ-Unterricht hat in dieser Hinsicht folgende Aufgaben und Ziele: Er vermittelt sprachliche Fertigkeiten, schult die kommunikativen Fähigkeiten, zeigt den SchülerInnen sprachliche Lerntechniken und -strategien und weckt das Interesse der SchülerInnen für Sprachvergleiche.<sup>113</sup> Ferner ist es von großer Bedeutung, die sprachliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen über einen längeren Zeitraum zu beobachten.<sup>114</sup> Im Zuge der Thematisierung von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der Erst- und Zweitsprache könnte den SchülerInnen gezeigt werden, welche Möglichkeiten es gibt, Sprachvergleiche als Lerntechniken und -strategien zur Aneignung des Deutschen als Zweitsprache zu nutzen. Dadurch sollte im besten Fall die Entwicklung der bereits in diesem Kapitel unter „Erstsprachlicher Unterricht“ erwähnten Sprachbewusstheit gefördert werden.

### **Integrativer Sprachunterricht**

Die Förderung der Zweitsprache im Rahmen eines zusätzlichen Förderangebots scheint nicht ausreichend für die gezielte Unterstützung mehrsprachiger SchülerInnen zu sein. Im Idealfall wird die Förderung der Zweitsprache zum Unterrichtsprinzip erhoben und in allen Schulfächern des Regelunterrichts berücksichtigt:

DaZ als Unterrichtsprinzip bedeutet, dass die sprachlichen Probleme der SchülerInnen bei jeder Unterrichtsplanung bedacht und bei der Durchführung berücksichtigt werden.<sup>115</sup>

---

<sup>112</sup> Rösch 2013, S. 22

<sup>113</sup> Vgl. Rösch 2014, S. 36

<sup>114</sup> Vgl. Rösch 2014, S. 36

<sup>115</sup> Rösch 2013, S. 10

In einem gegenseitigen Annäherungsprozess wird versucht, von- und miteinander zu lernen; gleichzeitig werden DaZ-didaktische Elemente und Sprachunterricht in die jeweilige Unterrichtsstunde integriert und die vier sprachlichen Fähigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) miteinander verknüpft.<sup>116</sup> Die Einbeziehung der Erstsprachen der SchülerInnen spielt eine wesentliche Rolle: Laut Heidi Rösch wird dadurch das Selbstbewusstsein der Kinder hinsichtlich ihrer sprachlichen Identität aufgewertet, außerdem kann der Vergleich der Zweitsprache mit den Erstsprachen dazu führen, dass das sprachliche Wissen im Bewusstsein der Kinder besser verankert wird.<sup>117</sup>

## **Sprachvergleiche**

Die bereits in diesem Kapitel unter „Erstsprachlicher Unterricht“ erwähnte Sprachbewusstheit sollte auch im DaZ- und integrativen Sprachunterricht als didaktischer Aspekt berücksichtigt werden. Sie kann vor allem dann gezielt gefördert werden, wenn eine Mehrsprachigkeitsdidaktik verfolgt wird, die nicht nur eine isolierte Sprachbetrachtung in der Erst- oder Zweitsprache vorsieht, sondern auf eine Kooperation zwischen dem Erst-, Zweit- und dem Fremdsprachenunterricht abzielt:<sup>118</sup>

Ein wesentliches Element eines auf Kooperation angelegten Sprachunterrichts stellt bei der Sprachbetrachtung die Einbeziehung der jeweils ‚anderen‘ Sprachen dar.<sup>119</sup>

Eine Möglichkeit der Verknüpfung des metasprachlichen Wissens in der Erst- und Zweitsprache ist die kontrastive Sprachbetrachtung.<sup>120</sup> Ein Beispiel wäre der Vergleich der Regeln der Groß- und Kleinschreibung in der jeweiligen Erst- und Zweitsprache.<sup>121</sup> Unter der Voraussetzung, dass die Lehrkraft über gute Kenntnisse des Phänomens, das in beiden Sprachen verglichen werden soll, verfügt, kann dies im erstsprachlichen Unterricht stattfinden:

---

<sup>116</sup> Vgl. Rösch 2014, S. 41ff.

<sup>117</sup> Vgl. Rösch 2014, S. 43f.

<sup>118</sup> Vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, S. 186

<sup>119</sup> Kniffka/Siebert-Ott 2012, S. 186

<sup>120</sup> Vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, S. 186

<sup>121</sup> Vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, S. 186f.

Der Herkunftssprachen- und der Fremdsprachenunterricht können damit auch einen wichtigen Beitrag zur Vermeidung von Transferfehlern leisten. Wenn Lehrkräfte auf diese Weise die Entwicklung der Fähigkeit zur Sprachentrennung fördern, leisten sie gleichzeitig einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung des metasprachlichen Wissens ihrer Schülerinnen und Schüler.<sup>122</sup>

Sprachvergleiche sollten jedoch, wie bereits erwähnt, nicht nur in den erstsprachlichen Unterricht verlegt, sondern können auch im DaZ- und Regelunterricht eingesetzt werden.

Durch die Bestätigung der Kontrastiv- und der Interlanguage-Hypothese im Zuge von Seda Tunçs Studie (siehe 2.4. *Forschungsstand*) scheint es sinnvoll, durch die vergleichende Betrachtung sprachlicher Phänomene die Sprachbewusstheit der SchülerInnen zu fördern und dadurch zu versuchen mögliche Interferenzen zu vermeiden. Die durch die Interlanguage-Hypothese beschriebenen LernerInnen-Sprachen könnten davon insofern positiv beeinflusst werden, als man versucht, nicht-zielsprachlichen Äußerungen, die durch Strukturen der Erstsprache verursacht werden, vorzubeugen oder zumindest ein Bewusstsein dafür zu schaffen.

## **Bildungssprache**

Die Förderung der Bildungssprache nimmt innerhalb der zweitsprachlichen Unterstützungsmaßnahmen eine besondere Stellung ein. Wie bereits weiter oben beschrieben, ist die Beherrschung der Bildungssprache für alle Unterrichtsfächer essentiell. Besonders was den spezifischen Wortschatz, die Fachsprache, der einzelnen Unterrichtsfächer betrifft, sollten LehrerInnen aller Unterrichtsfächer sprachliche Unterstützung anbieten.<sup>123</sup> Der erstsprachliche, der DaZ- und der integrative Regelunterricht können besonders hinsichtlich allgemeiner und intersprachlich vergleichbarer Strukturen der Erst- und Zweitsprache einen bedeutenden Beitrag zur Förderung der Bildungssprache leisten (siehe 2.3. *Bildungssprache*), unter anderem durch die Herausbildung einer Bewusstheit für sprachliche Strukturen und deren Vergleich.

---

<sup>122</sup> Kniffka/Siebert-Ott 2012, S. 188

<sup>123</sup> Vgl. Thürmann/Vollmer 2013

## 3.2. Leistungseinschätzung

Die Leistungseinschätzung mehrsprachiger SchülerInnen ist im Hinblick auf individualisierte Fördermaßnahmen von großer Bedeutung:

Damit Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, in ihrem Aneignungsprozess gezielt unterstützt werden können, ist es [...] erforderlich, dass die Lehrperson (a) den jeweiligen Sprachstand der Lernenden kennt und (b) die übergreifenden sprachlichen Lernziele im Auge behält.<sup>124</sup>

Lehrkräfte sollen regelmäßig die Sprachentwicklung mehrsprachiger SchülerInnen beobachten, diese im Kontext allgemeiner Lehr- und Lernziele beurteilen und in der Folge geeignete Fördermaßnahmen treffen.<sup>125</sup> Zu diesem Zweck werden spezielle Verfahren zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen benötigt: „Im pädagogischen Alltag sind Verfahren gefordert, die Hinweise darauf geben, *wie* das jeweilige Kind am besten unterstützt werden kann.“<sup>126</sup> Man unterscheidet zwischen standardisierten (normierten) und nicht-standardisierten (informellen) Verfahren.<sup>127</sup>

**Standardisierte (normierte) Verfahren**<sup>128</sup> werden in einem aufwändigen Prozess entwickelt und erprobt. Sie sollen objektiv und unabhängig vom dem/der UntersucherIn sein. Im Normalfall erfassen sie den momentanen Sprachstand einer Zielgruppe und werden einmalig durchgeführt. In den für den deutschsprachigen Raum entwickelten Verfahren wird Mehrsprachigkeit kaum berücksichtigt. Es kann lediglich erhoben werden, ob mehrsprachige SchülerInnen der Norm einsprachiger SchülerInnen entsprechen oder nicht. Beispiele für standardisierte Verfahren sind Sprachtests und Screenings.

Im Gegensatz dazu werden zur Durchführung **nicht-standardisierter (informeller) Verfahren**<sup>129</sup> keine repräsentativen Stichproben herangezogen, sie sind daher weniger aufwendig zu entwickeln. Informelle Verfahren sind dafür konzipiert, wiederholt über

---

<sup>124</sup> Kniffka/Siebert-Ott 2012, S. 117

<sup>125</sup> Vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, S. 117; Jeuk 2013, S. 77

<sup>126</sup> Jeuk 2013, S. 78

<sup>127</sup> Vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, S. 118ff.; Jeuk 2013, S. 80ff.

<sup>128</sup> Vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, S. 118ff.; Jeuk 2013, S. 80ff.

<sup>129</sup> Vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2012, S. 118ff.; Jeuk 2013, S. 80ff.

einen längeren Zeitraum eingesetzt zu werden, um die sprachliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gezielt beobachten zu können. Mehrsprachigkeit wird in vielen informellen Verfahren berücksichtigt, als Beispiele sind u.a. informelle Tests, Beobachtungsbögen, Fragebögen und Kriterienraster zu nennen.

Ein konkretes Beispiel eines informellen Verfahrens, das für mehrsprachige SchülerInnen in Österreich entwickelt und Anfang 2014 fertiggestellt wurde, ist **USB DaZ in Ö (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich)**:

Das durch das BM:UKK (Österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) in Auftrag gegebene Projekt *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich* (Laufzeit: Juni 2011 bis August 2013) [...] hat sich [...] zum Ziel gesetzt, ein Verfahren zu entwickeln, das es Lehrkräften erlaubt, die Aneignung des Deutschen als Zweitsprache von Kindern über mehrere Jahre (Primarstufe, Sekundarstufe I) hinweg individualdiagnostisch zu begleiten, um ein besseres Passungsverhältnis zwischen Bedarf und Angebot in der Deutschförderung und Sprachbildung zu ermöglichen.<sup>130</sup>

Das Verfahren wurde empirisch überprüft: Die Ergebnisse zeigen, dass *USB DaZ in Ö* ein gutes und sicheres Diagnoseinstrument für die Primar- und Sekundarstufe I ist.<sup>131</sup> Beobachtungsverfahren eignen sich besonders gut für „die diagnostizierende Begleitung der Aneignung des Deutschen über mehrere Jahre hinweg“<sup>132</sup>, daher ist *USB DaZ in Ö* als solches konzipiert: Es lässt sich „einerseits gut in den Unterrichtsalltag integrieren und prinzipiell unendlich oft wiederholen“.<sup>133</sup>

Das Kompetenzstrukturmodell von *USB DaZ in Ö* basiert auf den Basisqualifikationen von Konrad Ehlich<sup>134</sup>, welche auch zur Erstellung des *Referenzrahmens zur altersspezifischen Sprachaneignung* herangezogen wurden.<sup>135</sup>

Der **Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung** ist eine Zusammenstellung von Forschungsergebnissen zum Spracherwerb des Deutschen:

---

<sup>130</sup> Heller/Döll/Dirim 2014, S. 2

<sup>131</sup> Vgl. Heller/Döll/Dirim 2014, S. 2

<sup>132</sup> Heller/Döll/Dirim 2014, S. 3

<sup>133</sup> Heller/Döll/Dirim 2014, S. 3

<sup>134</sup> Vgl. Heller/Döll/Dirim 2014, S. 3

<sup>135</sup> Vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008b, S. 9

Im vorliegenden Referenzrahmen für die Sprachaneignung von Kindern zwischen 3 und 11 Jahren sind linguistisch gesicherte Erkenntnisse über die Sprachaneignung zusammengestellt, wie sie sich aus heutiger Perspektive darstellen. Sie können als Basis zur Entwicklung förderdiagnostischer Testinstrumente ebenso wie zur Orientierung von Lehrerinnen und Lehrern und von Erzieherinnen und Erziehern in ihrer alltäglichen Arbeit dienen.<sup>136</sup>

Der Referenzrahmen soll zur Entwicklung von Diagnoseverfahren zur Beobachtung des Sprachstandes dienen und ist ferner als Unterstützung für LehrerInnen und ErzieherInnen im Schulalltag gedacht. Der Großteil des Referenzrahmens beruht auf Forschungsergebnissen zur monolingualen Sprachaneignung des Deutschen, da der bi- und multilinguale Spracherwerb bisher weitaus weniger umfangreich erforscht wurden.<sup>137</sup> Soweit Forschungsergebnisse der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache vorhanden waren, wurden sie im jeweiligen Kapitel des Referenzrahmens erläutert.<sup>138</sup>

Das Beobachtungsverfahren *USB DaZ in Ö* und der *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* bieten zwar Instrumente zur Orientierung bzw. zur Messung des Sprachstandes in Deutsch als Zweitsprache, die jeweiligen Erstsprachen der SchülerInnen werden allerdings kaum berücksichtigt (im Referenzrahmen werden immerhin Erkenntnisse zur Aneignung des Russischen bzw. Türkischen als Erstsprache angeführt). Dies könnte jedoch zur Erforschung der Ursachen nicht-zielsprachlicher Äußerungen sehr hilfreich sein. Dazu müssten jenen Lehrkräften, die die beiden genannten Instrumente verwenden, einerseits ein Vergleich zwischen den Strukturen der Erstsprache(n) der SchülerInnen und dem Deutschen zur Verfügung stehen, und andererseits sollten Hinweise auf den Sprachvergleich bereits in den Referenzrahmen bzw. in das Diagnoseverfahren eingearbeitet sein.

Sinnvoll erscheint dies jedoch erst im Kontext der Einbindung von Sprachvergleichen in den Unterricht, um nicht nur das Bewusstsein der LehrerInnen, sondern auch jenes der SchülerInnen für Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der jeweiligen Erst- und der Zweitsprache Deutsch zu schulen. Welche Unterlagen zu diesem Zweck bereits erarbeitet wurden, wird im nächsten Kapitel vorgestellt, um folglich weitere Vorschläge in diese Richtung zu präsentieren.

---

<sup>136</sup> Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 14

<sup>137</sup> Vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 23

<sup>138</sup> Vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 25

## 4. Bestandsaufnahme: Sprachvergleiche für den Unterricht

Bereits in den 70er- und 80er-Jahren wurden Versuche unternommen, Spracherwerbsprozesse durch "Fehlervoraussagen" zu systematisieren und dadurch Interferenzen zu vermeiden bzw. zu beseitigen.<sup>139</sup>

Seither wurden immer wieder Übersichten der gängigsten Erstsprachen des deutschsprachigen Raumes erstellt.<sup>140</sup> Die wichtigsten Charakteristika jener Sprachen wurden zusammengefasst und grobe Übersichten erstellt. Sie sind für den integrativen Deutschunterricht konzipiert (siehe 3.1. *Sprachförderung im Unterricht*), mit ihrer Hilfe sollen nichtdeutsche Erstsprachen von SchülerInnen in den Deutsch-Regelunterricht miteinbezogen werden. Die meisten dieser Beschreibungen sind allgemeiner Natur und dienen vor allem der Orientierung von Lehrkräften. Es werden kurze Zusammenfassungen zu Teilbereichen der verschiedenen Erstsprachen (z.B. Spanisch, Türkisch, Albanisch) bereitgestellt, z.B. zur Sprachtypologie, zum Phonem- und Graphemsystem, zur Orthographie, Morphologie und Syntax.<sup>141</sup> Ein Sprachvergleich mit dem Deutschen wird nur in Ausnahmefällen vorgenommen, prinzipiell geht es darum, die Grundstrukturen der jeweiligen Sprachen zu beschreiben. Didaktische Aufbereitungen oder Anleitungen, wie die zur Verfügung gestellten Informationen zu den Erstsprachen im Unterricht eingesetzt werden sollen, sind in diesen Unterlagen nicht zu finden.

Sinnvoll zur Unterstützung des Erwerbs der Zweit- und Bildungssprache Deutsch erscheint hinsichtlich der auszubildenden Sprachbewusstheit (siehe 3.1. *Sprachförderung im Unterricht*) eine intensivere Auseinandersetzung mit Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen der Erst- und Zweitsprache.

Studien, ob und inwieweit Sprachvergleiche zwischen der Erst- und Zweitsprache zur Aneignung der Zweit- und Bildungssprache Deutsch beitragen oder beitragen könnten, existieren jedoch nicht. In der Fachliteratur findet man kaum konkrete didaktische Vorschläge zur Durchführung sprachbewusstseinsfördernder Vergleiche zwischen einer

---

<sup>139</sup> Vgl. Königs 1995

<sup>140</sup> Vgl. Colombo-Scheffold [u.a.] 2010; Leontiy 2013; Niedersächsisches Kultusministerium 2004

<sup>141</sup> Vgl. Colombo-Scheffold [u.a.] 2010; Leontiy 2013; Niedersächsisches Kultusministerium 2004

Erst- und der Zweitsprache Deutsch. Dadurch, dass Seda Tunç<sup>142</sup> weiter oben erwähnte Studie, die die erste ihrer Art ist (siehe 4.4. *Forschungsstand*), die Kontrastiv- und die Interlanguage-Hypothese untermauert, erscheinen Überlegungen in diese Richtung jedoch sehr zielführend und vielversprechend.<sup>143</sup>

Vorschläge zur Förderung von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache konzentrieren sich in den bisher vorhandenen didaktisierten Materialien fast ausschließlich auf die Zweitsprache Deutsch. Heidi Rösch beispielsweise hat Übungsideen für die „Besonderheiten der deutschen Sprache, die DaZ-Lernenden erfahrungsgemäß Schwierigkeiten bereiten (können)“<sup>144</sup>, erstellt. Aus diesem Grund hat Rösch eine Übersicht der *Stolpersteine der deutschen Sprache*, wie sie sie nennt, für Lehrkräfte erstellt, um im Anschluss daran Fördervorschläge zu präsentieren.<sup>145</sup> In einigen Fällen gibt sie Hinweise auf strukturelle Unterschiede zwischen dem Deutschen und einer ausgewählten Erstsprache.<sup>146</sup> Es wäre interessant herauszufinden, ob und inwiefern die Aneignung der *Stolpersteine der deutschen Sprache* durch Interferenzen erschwert werden könnte. Dazu müssten die Strukturen der jeweiligen Erstsprachen mit dem Deutschen verglichen werden. Wurde analytisch festgestellt, welche Bereiche einer Erstsprache sehr große Unterschiede zum Deutschen aufweisen, könnten im Anschluss die entsprechenden von Rösch vorgestellten Übungsideen um intersprachliche Vergleiche erweitert werden.

Im nächsten Kapitel werden theoretische Grundlagen, empirische Befunde und vorhandene Unterlagen zur Förderung des DaZ-Erwerbs herangezogen, um zu argumentieren, inwiefern die im Zuge dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse zur Erstellung weiterer Materialien zur Unterstützung der (Weiter-)Entwicklung der Sprachbewusstheit von SchülerInnen beitragen könnten.

---

<sup>142</sup> Vgl. Tunç 2012

<sup>143</sup> Vgl. Tunç 2012, S. 216

<sup>144</sup> Rösch 2014, S. 213

<sup>145</sup> Vgl. Rösch 2014, S. 213ff.; Rösch 2013, S. KV29f.

<sup>146</sup> Vgl. Rösch 2013, S. 141ff.

## **5. Ziel: Bewusstseinsfördernde Sprachvergleiche im DaZ-Unterricht und Beobachtung der Sprachentwicklung**

Die nachfolgende Argumentation bezüglich der Entwicklung neuer Fördermaterialien stützt sich zum Teil auf die im vorherigen Kapitel beschriebenen Bemühungen der 70er- und 80er-Jahre. Im Zuge dieser Arbeit soll herausgefunden werden, in welchen Teilbereichen der deutschen Sprache Interferenzen durch die Übertragung erstsprachlicher Strukturen wahrscheinlich sind, um diesen vorbeugen bzw. sie beseitigen zu können. Die Beschäftigung mit Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen der jeweiligen Erstsprache und dem Deutschen sollte in die Fördermaßnahmen integriert werden; gleichzeitig muss jedoch bedacht werden, dass nicht-zielsprachliche Äußerungen neben Interferenzen auch andere Ursachen haben können (siehe 2.4. *Forschungsstand*). Das Ziel sollte sein, gemeinsam mit den SchülerInnen eine Sprachbewusstheit zu entwickeln, die sie als Lernstrategie nutzen können (siehe 3.1. *Sprachförderung im Unterricht*), um potentielle Interferenzen zu vermeiden und bewusster mit sprachlichen Phänomenen umzugehen.

Möchte man SchülerInnen durch bewusstseinsfördernde Sprachvergleiche beim DaZ-Erwerb unterstützen, sollte dies im Rahmen einer additiven Sprachförderung erfolgen, nämlich der des erstsprachlichen oder des DaZ-Unterrichts. Da das primäre Ziel die Unterstützung bei der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache ist und nicht vorausgesetzt werden kann, dass LehrerInnen des erstsprachlichen Unterrichts ausreichend metasprachliche Kenntnisse über das Deutsche besitzen, sollten diese Bemühungen in den DaZ-Unterricht verlegt werden. Es muss jedoch bedacht werden, dass unterschiedliche Erstsprachen vertreten sein können: Je differenzierter die Sprachlandschaft der DaZ-SchülerInnen, desto mehr Aufwand bedeutet dies für die Lehrkräfte.

Die im Zuge dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse, welche weiter unten vorgestellt werden, sollen Folgendes zur Entwicklung von Informations- und Unterrichtsmaterial für den DaZ-Unterricht beitragen:

### **1. Liste möglicher Interferenzen und Übungsvorschläge**

Um im DaZ-Unterricht mit Sprachvergleichen arbeiten zu können, ist es unerlässlich, dass die betreffende DaZ-Lehrkraft nicht nur Kenntnisse über die Grundstrukturen der Erstsprachen der DaZ-SchülerInnen hat, sie muss auch über Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Erstsprachen und dem Deutschen Bescheid wissen. Es erscheint jedoch nicht notwendig, eine Übersicht über alle sprachlichen Teilbereiche zu geben, sondern lediglich jene für einen Sprachvergleich heranzuziehen, deren Aneignung DaZ-SchülerInnen nachweislich immer wieder Schwierigkeiten bereiten. Eine Liste möglicher Interferenzen dient lediglich der Orientierung von Lehrkräften und beinhaltet noch keine didaktischen Vorschläge zur konkreten Vermittlung der Unterschiede zwischen der Erst- und Zweitsprache. Sinnvoll wäre daher, Lehrkräften Übungsvorschläge zur Verfügung zu stellen, die sie im Unterricht verwenden und an Hand derer sie weitere entwickeln können.

### **2. Einordnung möglicher Interferenzen in den Spracherwerbsprozess**

Die Leistungen der SchülerInnen in jenen sprachlichen Bereichen, in denen Interferenzen wahrscheinlich sind, sollen in den Prozess des Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache eingeordnet werden können. Mit Hilfe vorhandener Forschungsergebnisse wird eine Übersicht erstellt, die Aufschluss darüber gibt, in welchem Stadium der Aneignung sich die Lernenden hinsichtlich der jeweiligen sprachlichen Teilbereiche ungefähr befinden.

### **3. Beobachtung der Sprachentwicklung**

Um Fördermaßnahmen gezielt und individuell gestalten zu können, ist es nicht nur wichtig, die Sprachstände der SchülerInnen zu einem bestimmten Zeitpunkt zu ermitteln, sondern ihre Sprachentwicklung über einen längeren Zeitraum zu beobachten. Den DaZ-Lehrkräften soll ein Instrument zur Verfügung gestellt werden, das ihnen nicht nur ermöglicht, die Sprachstände der SchülerInnen in Deutsch als Zweitsprache zu ermitteln; es sollen zusätzlich Hinweise darauf gegeben werden, in welchen strukturellen Teilbereichen der deutschen Sprache Interferenzen die Ursache für Aneignungsschwierigkeiten sein könnten. Wird in einem dieser Bereiche eine nicht-zielsprachliche Äußerung beobachtet, könnte mit Hilfe der in Punkt 1 beschriebenen Übersicht überprüft werden, ob eine

Interferenz als Auslöser wahrscheinlich ist. In der Folge können Fördermaßnahmen durch die in Punkt 2 erwähnten Übungsvorschläge gezielt auf die Bedürfnisse der SchülerInnen abgestimmt werden.

Im dritten großen Teilbereich der vorliegenden Arbeit wird beschrieben und begründet, welche Fachliteratur und Forschungsergebnisse zur Erarbeitung von Grundlagen für die Entwicklung von Informations- und Unterrichtsmaterial herangezogen wurden. Das Spanische dient dabei als Beispiel für eine von vielen Erstsprachen, die SchülerInnen an österreichischen Schulen sprechen.<sup>147</sup>

---

<sup>147</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 238

### III. GRUNDLAGEN ZUR ENTWICKLUNG VON INFORMATIONSD- UND UNTERRICHTSMATERIAL

#### 6. Sprachvergleich mit didaktischen Hinweisen: Liste möglicher Interferenzen und Übungsvorschläge

Die primäre Erkenntnisquelle für die Erstellung von Grundlagen zur Entwicklung von Informations- und Unterrichtsmaterial, welches mögliche Interferenzen in den Mittelpunkt stellt, ist ein Sprachvergleich.

Als Grundlage für einen Sprachvergleich sollten jene Bereiche der deutschen Sprache herangezogen werden, die DaZ-SchülerInnen beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache wiederholt Schwierigkeiten bereiten. Es soll herausgefunden werden, in welchen dieser sprachlichen Teilbereiche die Aneignungsschwierigkeiten der SchülerInnen auf Interferenzen zurückzuführen sein könnten. Heidi Rösch hat eine Liste der *Stolpersteine der deutschen Sprache*<sup>148</sup> zusammengestellt (siehe 4. Bestandsaufnahme: Sprachvergleiche für den Unterricht), das sind jene sprachlichen Phänomene, deren Aneignung SchülerInnen zwischen 6–14 Jahren beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, unabhängig von ihrer Erstsprache, erfahrungsgemäß wiederholt besondere Schwierigkeiten bereiten können. Diese Liste eignet sich somit hervorragend zur Durchführung eines Sprachvergleichs zwischen dem Deutschen und einer der Erstsprachen, die von SchülerInnen an österreichischen Schulen gesprochen werden, mit dem Fokus auf möglichen Interferenzen. Rösch fasst mit den Stolpersteinen jene Erkenntnisse, die sie in ihren Handbüchern zum DaZ-Erwerb und zur DaZ-Förderung für die Primar- und Sekundarstufe präsentiert, über die Aneignungsschwierigkeiten von DaZ-SchülerInnen in einer Liste zusammen.<sup>149</sup> Sie umfassen sprachliche Phänomene der Bereiche „Lautung und Artikulation“, „Wortschatz/Wortbedeutung/Wortbildung“, „Formenbildung“, „Satzbau“, „Textaufbau“, „Laut-Buchstaben-Zuordnung“, „Orthographie“ und „Besonderheiten der Fachsprache“.

---

<sup>148</sup> Vgl. Rösch 2013, S. KV29f.; Rösch 2014, S. 213–215

<sup>149</sup> Vgl. Rösch 2013; Rösch 2014

Einige der Stolpersteine sind gleichzeitig Merkmale der Bildungssprache Deutsch, deren Vermittlung ebenfalls von großer Bedeutung ist.<sup>150</sup>

İnci Dirim hat bereits einen Sprachvergleich der Stolpersteine an Hand der türkischen Sprache vorgenommen, um zu zeigen, welche Schwierigkeiten bzw. Interferenzen beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache auf der Grundlage der Erstsprache Türkisch entstehen können.<sup>151</sup> Sie schlug bereits in einem früheren Artikel Folgendes vor:

Nützlich könnten daher Listen sein, die im Hinblick auf bestimmte Sprachenpaare einen Überblick über Sprachstrukturen bieten, deren Kontrast die Entstehung von Interferenzfehlern nahe legen. Lohnenswert wäre im deutschsprachigen Raum auf der Basis der vorhandenen Grundlagen in jedem Fall die Beschäftigung mit den besonders stark verbreiteten Migrantensprachen.<sup>152</sup>

Da die Verfasserin der vorliegenden Arbeit keine der weit verbreiteten MigrantInnen-sprachen spricht, dient in der vorliegenden Arbeit der **Vergleich des Spanischen mit dem Deutschen** als Grundlage für den weiteren Erkenntnisgewinn.<sup>153</sup> Durch einen Sprachvergleich wird versucht herauszufinden, ob sich die sprachlichen Strukturen des Deutschen und Spanischen im Hinblick auf die einzelnen Stolpersteine ähneln oder sehr unterschiedlich sind, strukturelle Unterschiede werden auf mögliche Interferenzen hin untersucht. Es werden didaktische Hinweise gegeben und zugleich wird argumentiert, ob ein Sprachvergleich im Unterricht zielführend erscheint oder nicht.

Die Erkenntnisse des Sprachvergleichs werden wie folgt zusammengefasst:

Es wird eine Liste erstellt, um einen Überblick über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Strukturen des Spanischen und Deutschen zu erhalten. Zur besseren Übersicht wird eine Unterteilung vorgenommen: Zuerst werden ähnliche Phänomene aufgelistet und danach solche, die Unterschiede aufweisen. Letztere können Interferenzen verursachen oder nicht. Ist dies der Fall, wird argumentiert, ob und warum ein Sprachvergleich im Unterricht zielführend erscheint.

---

<sup>150</sup> Vgl. Gogolin/Lange 2010, S. 13

<sup>151</sup> Vgl. Dirim o.J.

<sup>152</sup> Dirim 2005, S. 3

<sup>153</sup> Vgl. Herzog-Punzenberger/Schnell 2012, S. 238

2. Sind in einem sprachlichen Bereich Interferenzen wahrscheinlich, werden Übungsvorschläge präsentiert, die auf einen sprachbewusstseinsfördernden Vergleich zwischen dem Deutschen und Spanischen abzielen. Zu diesem Zweck werden Übungsideen, die Heidi Rösch zu den Stolpersteinen erstellt hat<sup>154</sup>, adaptiert, indem versucht wird, sprachvergleichende Elemente einzuarbeiten. Die adaptierten Übungsvorschläge können im Unterricht eingesetzt bzw. als Grundlage für die Erarbeitung weiterer Übungsvorschläge herangezogen werden.

Mittels der beschriebenen Liste kann Informations- und Unterrichtsmaterial erstellt werden, dessen Ziel die Förderung der Sprachbewusstheit von LehrerInnen und SchülerInnen sein sollte. Die Unterlagen sollten einerseits als Information für Lehrkräfte dienen und andererseits didaktische Hinweise enthalten, wie Sprachvergleiche zielführend vermittelt werden können.

## **7. Einordnung möglicher Interferenzen in den Spracherwerbsprozess**

Um beurteilen zu können, in welcher Phase des DaZ-Erwerbs potentiell Interferenzen zwischen dem Spanischen und Deutschen auftreten können, wird eine Übersicht erstellt. Als Grundlage werden einerseits Erkenntnisse des in dieser Arbeit durchgeführten Sprachvergleichs und andererseits Fakten zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache herangezogen. Letztere werden dem **Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung** entnommen, der die wichtigsten Forschungsergebnisse in diese Richtung zusammenfasst.<sup>155</sup> Es wurde herausgefunden, dass sich Kinder verschiedene Teilbereiche der deutschen Sprache in unterschiedlichen Phasen ihres Lebens aneignen. Diese Teilbereiche werden Basisqualifikationen genannt und wurden von Konrad Ehlich<sup>156</sup> definiert:<sup>157</sup>

---

<sup>154</sup> Vgl. Rösch 2013, S. 95ff.; Rösch 2014, S. 71ff.

<sup>155</sup> Vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 7

<sup>156</sup> Ehlich/Bredel/Reich 2008b, S. 9

<sup>157</sup> Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 18ff.

- Phonische Basisqualifikation
- Pragmatische Basisqualifikationen I und II
- Lexikalisch-semantische Basisqualifikation
- Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation
- Diskursive Basisqualifikation
- Literale Basisqualifikationen I und II

Die Forschungsergebnisse zur Aneignung des Deutschen als Erst- bzw. Zweitsprache werden für jede Basisqualifikation auf mehreren Seiten beschrieben:

Jedes Kapitel führt die wichtigsten Erkenntnisse zur Ausbildung dieser Basisqualifikation in der Erst- und Zweitsprache Deutsch unter Berücksichtigung des Alters und/oder der Kontaktdauer auf.<sup>158</sup>

Bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch müssen die Kontaktdauer und -intensität mit der deutschen Sprache berücksichtigt werden, um die Verschiebung der Erwerbsphasen miteinzuberechnen.

Der Fokus des Referenzrahmens liegt auf monolingual deutschsprachigen Kindern zwischen 3–11 Jahren (siehe 3.2. *Leistungseinschätzung*). Es werden jedoch stets Hinweise auf die Besonderheiten der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache gegeben, falls Erkenntnisse vorhanden sind.

Die Erstellung der Übersicht erfolgt nach den folgenden Gesichtspunkten:

Es wird versucht, die *Stolpersteine der deutschen Sprache* den Erwerbsphasen des Deutschen als Zweitsprache zuzuordnen, die unter den jeweiligen Basisqualifikationen beschrieben sind, sofern Forschungsergebnisse für diese sprachlichen Phänomene vorhanden sind. Die diskursive und pragmatische Basisqualifikation sind weitestgehend einzelsprachunabhängig und können dadurch für die Erstellung der Übersicht von vornherein ausgeschlossen werden.<sup>159</sup> Vor allem die Strukturen der phonologischen und morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation sind intersprachlich gut vergleichbar, zum Teil auch die lexikalisch-semantische und die literale; bei letzterer vor allem die Orthographie.<sup>160</sup>

---

<sup>158</sup> Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 7

<sup>159</sup> Vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 7

<sup>160</sup> Vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 96ff.

Mit Hilfe der erstellten Übersicht kann Informationsmaterial für Lehrende konzipiert werden, welches erlaubt, an Hand schriftlicher oder mündlicher Äußerungen, die Interferenzen vermuten lassen, ungefähr einschätzen zu können, in welcher Phase der Sprachentwicklung sich die SchülerInnen hinsichtlich der jeweiligen sprachlichen Bereiche befinden.

## **8. Beobachtung der Sprachentwicklung**

Die wichtigsten unter 3.2. *Leistungseinschätzung* beschriebenen Möglichkeiten zur Beobachtung der Sprachentwicklung von SchülerInnen werden an dieser Stelle noch einmal kurz zusammengefasst:

Durch sprachstandsdiagnostische Verfahren ist es möglich, den Sprachstand bzw. die Sprachaneignung von SchülerInnen beobachten und einschätzen zu können. Standardisierte (normierte) Verfahren messen den Sprachstand zu einem bestimmten Zeitpunkt und berücksichtigen Mehrsprachigkeit bzw. die Besonderheiten der Aneignung einer Zweitsprache kaum; nicht-standardisierte (informelle) Verfahren sind dafür konzipiert, die Sprachentwicklung über einen längeren Zeitraum zu beobachten, Mehrsprachigkeit ist in vielen Fällen ein wichtiger Aspekt. Informelle Verfahren erscheinen im Hinblick auf die langfristige Förderung von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache zielführender als standardisierte. Durch regelmäßige Beobachtung werden Erfolge, weiterbestehende oder neu auftauchende Schwierigkeiten festgehalten. Für jene Bereiche, in denen Schwierigkeiten erkennbar sind, können Fördermaßnahmen immer wieder angepasst und somit individuell gestaltet werden.

Im Hinblick auf den Umgang mit Stolpersteinen und Interferenzen heißt das Folgendes: Durch den Einsatz eines informellen sprachstandsdiagnostischen Verfahrens können die Sprachstände von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache über einen längeren Zeitraum beobachtet werden; im Normalfall gibt es jedoch keine Hinweise darauf, welche nicht-zielsprachlichen Äußerungen auf durch die Erstsprache verursachte Interferenzen zurückgeführt werden könnten. Um mögliche Interferenzen bei der

Beobachtung der Sprachentwicklung von SchülerInnen zu berücksichtigen, sollten in einem ausgewählten Diagnoseverfahren jene sprachlichen Bereiche markiert werden, in denen Interferenzen auf Grund großer struktureller Unterschiede zwischen dem Deutschen und Spanischen wahrscheinlich sind.

Es bietet sich an, auch aus den unter 3.2. *Leistungseinschätzung* genannten Gründen, das Verfahren ***USB DaZ in Ö (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich)*** zu diesem Zweck heranzuziehen, weil dadurch viele Bereiche des Deutschen beobachtet werden können, die intersprachlich vergleichbar sind. *USB DaZ in Ö* ist ein informelles Beobachtungsverfahren, dessen Aufbau, ebenso wie der *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*, auf den Basisqualifikationen laut Ehlich (siehe Kapitel 7. *Einordnung möglicher Interferenzen in den Spracherwerbsprozess*) beruht.<sup>161</sup> Es lässt sich beliebig oft wiederholen und gut in den Unterrichtsalltag integrieren, außerdem wurde es speziell für DaZ-SchülerInnen in Österreich entwickelt.<sup>162</sup>

Die Erkenntnisse, die in das genannte Beobachtungsverfahren eingearbeitet werden sollen, werden an späterer Stelle in dieser Arbeit präsentiert: Die sprachlichen Teilbereiche von *USB DaZ in Ö* wurden den zugehörigen Stolpersteinen in einer Übersicht zugeordnet. Wenn Lehrkräfte von der Sprachnorm abweichende Äußerungen beobachten, soll durch den Einsatz des Diagnoseverfahrens rasch erkennbar sein, ob es sich um Interferenzen handeln könnte oder nicht. Zu diesem Zweck sollen mittels der erarbeiteten Übersicht jene sprachlichen Teilbereiche des Deutschen in *USB DaZ in Ö* hervorgehoben werden, deren Aneignungsschwierigkeiten durch Interferenzen verursacht sein könnten. Mit Hilfe einer Liste über strukturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Deutschen und Spanischen (siehe Kapitel 6. *Sprachvergleich mit didaktischen Hinweisen: Liste möglicher Interferenzen und Übungsvorschläge*) kann anschließend rasch herausgefunden werden, ob die Ursache einer nicht-zielsprachlichen Äußerung möglicherweise tatsächlich in einer Interferenz begründet liegt. Ist dies der Fall, können die weiter oben erwähnten Übungsideen zur Vermeidung bzw. Vorbeugung von Interferenzen im Unterricht eingesetzt werden.

---

<sup>161</sup> Vgl. Heller/Döll/Dirim 2014, S. 3

<sup>162</sup> Vgl. Heller/Döll/Dirim 2014, S. 3

## IV. SPRACHVERGLEICH MIT DIDAKTISCHEN HINWEISEN

Aus den bereits unter 6. *Sprachvergleich mit didaktischen Hinweisen: Liste möglicher Interferenzen und Übungsvorschläge* angeführten Gründen werden für einen Sprachvergleich zwischen dem Deutschen und Spanischen die *Stolpersteine der deutschen Sprache* von Heidi Rösch herangezogen. Es handelt sich dabei um eine Auflistung sprachlicher Phänomene des Deutschen, deren Aneignung SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erfahrungsgemäß wiederholt Schwierigkeiten bereiten.

Heidi Rösch hat zwei Listen von Stolpersteinen erstellt: Eine basiert auf Beobachtungen in der Primarstufe, die andere auf Beobachtungen in der Sekundarstufe I.<sup>163</sup> Letztere ist eine Adaptierung und Erweiterung ersterer.

Die Bereiche 9. *Lautung und Artikulation*, 10. *Wortschatz/Wortbedeutung/Wortbildung*, 11. *Formenbildung*, 12. *Satzbau* und 13. *Textaufbau* wurden der Liste für die Grundstufe entnommen.

Wenn SchülerInnen mit L1 Spanisch bereits in ihrer Erstsprache alphabetisiert wurden, ist es empfehlenswert, den Bereich 14. *Laut-Buchstaben-Zuordnung*, der zusätzlich für die Stolpersteine der Sekundarstufe I erarbeitet wurde, in die Beobachtung von SchülerInnen der Primarstufe mit einzubeziehen.

Ein Großteil der 15. *Besonderheiten der Fachsprache* setzt bereits das Niveau der Sekundarstufe I voraus, einige wenige der Stolpersteine aus diesem Bereich sind bereits in der Liste der Grundstufe enthalten.

Die sprachlichen Phänomene der *Stolpersteine der deutschen Sprache* werden mit dem Spanischen verglichen. Es wird versucht herauszufinden, ob die sprachlichen Strukturen Ähnlichkeiten oder gravierende Unterschiede aufweisen. Außerdem werden Hinweise zur didaktischen Vermittlung gegeben.

---

<sup>163</sup> Vgl. Rösch 2013, S. KV29f.; Rösch 2014, S. 213ff.

## 9. Lautung und Artikulation

Anmerkung: Grapheme (Schriftzeichen) werden stets zwischen zwei Schrägstrichen geschrieben, z.B. /a/, Phoneme (Laute) in eckigen Klammern, z.B. [a].

### 9.1. Konsonantenhäufungen und -verbindungen<sup>164</sup>

Im Spanischen sind Gruppen mit mehr als drei Konsonanten (z.B. *transcribir* transkribieren) sehr selten (wie z.B. im Deutschen *Herbst*, *springst*). Am Wortanfang können nur zwei und am Wortende nur ein Konsonant stehen. Ferner kennt das Deutsche eine Vielzahl von Konsonantengruppen, die es im Spanischen nicht gibt. Ein Sprachvergleich erscheint hier nicht zielführend.

Erwähnenswert ist lediglich Folgendes: Im Spanischen wird bei der Aussprache von drei- oder viergliedrigen Konsonantengruppen oft ein Buchstabe weggelassen, um die Aussprache zu erleichtern. Dies ist im Deutschen nicht möglich.

### 9.2. Bedeutungsunterscheidende Phonemopposition (lange/kurze Vokale)<sup>165</sup>

Im Deutschen gibt es lange (meist geschlossene) und kurze (meist offene) Vokale. Die Aussprache der Vokale kann in manchen Fällen bedeutungsunterscheidend sein, wie z.B. *Hüte*, *Hütte*. Im Spanischen werden in der Regel alle Selbstlaute halblang ausgesprochen.

Interferenzen können auftreten, indem SchülerInnen mit L1 Spanisch alle Vokale gleich lang aussprechen. Die Bedeutungsunterscheidung durch lange und kurze Vokale kann durch die Verzahnung von Orthographie und Aussprache des Deutschen bewusst gemacht werden kann. Ein Sprachvergleich scheint hier nicht zielführend. Lediglich der Hinweis darauf, dass es kurze und lange Vokale im Spanischen nicht gibt, könnte hilfreich für die SchülerInnen sein.

---

<sup>164</sup> Vgl. Cartagena/Gauger 1989/1, S. 38–47, 55–59, 80–84

<sup>165</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 17–18, 28–31; Cartagena/Gauger 1989/1, S. 3–4, 12–14, 21–23; Da Forno, de Manzini 2010, S. 34; Eppert 2011, S. 264–266; Kunkel-Razum 2009, S. 35–37, 72f.; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 5

### 9.3. Andere Oppositionen (stimmloser und stimmhafter s-Laut, ich- und ach-Laut)<sup>166</sup>

Sowohl im Deutschen als auch im Spanischen gibt es einen stimmlosen und einen stimmhaften s-Laut. Die Regeln, wann welche Lautvariante auftritt, unterscheiden sich jedoch voneinander, sie sind von der lautlichen Umgebung abhängig.

Ein /s/ wird im Deutschen stimmhaft ausgesprochen,

- wenn es in Anfangsposition und zwischen zwei Vokalen bzw. Umlauten steht, z.B. *Sieg*, *Käse*.

Ein /s/ wird im Spanischen stimmhaft ausgesprochen,

- wenn es am Ende einer Silbe und vor einem stimmhaften Konsonanten auftritt, z.B. *rasgo* Charakterzug.

Schwierigkeiten bezüglich der stimmlosen [s] oder stimmhaften [z] Aussprache des s-Lautes im Deutschen müssen die erfolgreiche Verständigung nicht unbedingt beeinträchtigen. Es sei denn, die Artikulation des s-Lautes ist bedeutungsunterscheidend, z.B. *weiße* – *weise*, *reißen* – *reisen*. Im Spanischen sind die Unterschiede in der Aussprache von Konsonanten und Vokalen niemals bedeutungsunterscheidend.

Wenn SchülerInnen mit Erstsprache Spanisch bereits alphabetisiert wurden, sollte die Thematisierung der Aussprache des s-Lautes mit der Orthographie verzahnt werden. Wichtig ist, auf die stimmlose Aussprache des scharfen /ß/ (nach langen Vokalen) und /ss/ (nach kurzen Vokalen) aufmerksam zu machen.

Die deutschen Besonderheiten können ohne Sprachvergleich von den SchülerInnen erlernt werden.

---

<sup>166</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 19f., 35; Cartagena/Gauger 1989/1, S. 35f., 53, 70f.; Da Forno/de Manzini 2010, S.21f., 26f.; Eppert 2011, S. 122; Kunkel-Razum 2009, S. 29f., 84f.; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 3f., 7–9

Das Graphem /ch/ wird im Deutschen vor /a/, /o/ und /u/ als ach-Laut [x], ansonsten als ich-Laut [ç] gesprochen. Im Spanischen gibt es lediglich den ach-Laut, der durch die Grapheme /j/ und /g/ (vor /e/ und /i/) verschriftlicht wird (z.B. *Japón* Japan). Lediglich im spanischen Wort *México* (Mexiko) wird auch das /x/ wie ein ach-Laut gesprochen.

Interferenzen sind hinsichtlich des ach- sowie des ich-Lauts möglich; letzteren gibt es im Spanischen nicht. Bedeutungsunterscheidend sind der ach- und ich-Laut im Deutschen allerdings nicht.

#### **9.4. Vokale und Laute, die es in anderen Sprachen nicht gibt (Diphthonge, Nasallaute)<sup>167</sup>**

Im Spanischen existieren mehr Vokalkombinationen als im Deutschen, es gibt außer Diphthongen auch Triphthonge und Hiaten.

Diphthonge werden im Spanischen allerdings anders als im Deutschen ausgesprochen. Die beiden Vokale bilden phonologisch gesehen einen Laut, jeder der beiden behält aber seine ursprünglichen lautlichen Eigenschaften bei. Im Deutschen können sich diese ändern. Zum Vergleich: Im spanischen Wort *reina* (Königin) werden das /e/ und /i/ weiterhin als Einzellaute gesprochen, während im deutschen *rein* das /ei/ als [ai] ausgesprochen wird.

Nasale gibt es im Spanischen ebenfalls mehr als im Deutschen. Jene drei, die das Deutsche kennt, gibt es auch im Spanischen. Wann welche Nasale in beiden Sprachen verwendet werden, ist von der lautlichen Umgebung abhängig. Da es jedoch bei der nicht-zielsprachlichen Aussprache von Nasalen im Deutschen zu keiner Bedeutungsunterscheidung kommt, können diese feinen Unterschiede vernachlässigt werden.

---

<sup>167</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S.17, 21, 36–38; Cartagena/Gauger 1989/1, S. 5–7, 14–17, 29, 35, 51f., 68f.; Da Forno/de Manzini 2010, S.34f.; Eppert 2011, S. 57; Kunkel-Razum 2009, S. 55; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 5f.

## 9.5. Auslautverhärtung<sup>168</sup>

Im Spanischen gibt es keine Auslautverhärtung von /b/, /d/ und /g/wie im Deutschen. Konsonanten am Wortende werden im Allgemeinen sehr weich ausgesprochen und in manchen Fällen sogar weggelassen.

Hieraus ergibt sich die mögliche Interferenz, dass SchülerInnen mit L1 Spanisch die Buchstaben /b/, /d/ und /g/ als Phoneme entweder zu weich aussprechen oder weglassen.

Ein detaillierter Sprachvergleich erscheint hier nicht zielführend. Die Ausspracheregeln des Deutschen können behandelt werden, ohne das Spanische mit einzubeziehen.

## 10. Wortschatz/Wortbedeutung/Wortbildung

### 10.1. Komposita<sup>169</sup>

Für die ersten Schuljahre sind vor allem folgende zusammengesetzte Nomen wichtig: Nomen + Nomen, Verb + Nomen und Adjektiv + Nomen. Im Spanischen können Substantivkomposita ebenfalls auf diese Weise gebildet werden, die Zusammenfügung zu einem einzigen Wort kommt allerdings viel seltener vor als im Deutschen. Sehr viel häufiger sind Nominalphrasen mit oder ohne Präposition.

Was SchülerInnen mit L1 Spanisch Schwierigkeiten bereiten könnte, sind die Fugenelemente des Deutschen bei der Wortbildung (z.B. *Hochzeitskleid*). Diese gibt es im Spanischen nicht, deshalb können sie ohne Sprachvergleich besprochen und gelernt werden.

---

<sup>168</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 39, 561; Da Forno/de Manzini 2010, S. 41; Kunkel-Razum 2009, S. 44f., S. 83; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 7f.

<sup>169</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 69–74, 122–125; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 82–145; Da Forno/de Manzini 2010, S. 75f., 659; Eppert 2011, S. 268f.; Kunkel-Razum 2009, S. 672f.; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 448–452

Interferenzen könnten hinsichtlich der Stellung des Grund- und Bestimmungswortes auftreten. Im Spanischen steht das Grundwort oft an erster (in zusammengesetzten Komposita sowie solchen mit Präposition), im Deutschen an letzter Stelle.

Ein detaillierter Sprachvergleich scheint nicht zielführend, da es keine Regeln gibt, welche deutschen Komposita auf welche Weise ins Spanische übertragen werden könnten. Zur Bewusstmachung der Stellung von Grund- und Bestimmungswort reicht es aus, den SchülerInnen die Regeln des Deutschen ohne Sprachvergleich zu erklären oder mit ihnen zu erarbeiten.

## 10.2. Nominalisierung (Ableitung)<sup>170</sup>

Es gibt in beiden Sprachen Substantive, die durch Nominalisierungen von Adjektiven oder Verben abgeleitet wurden (*die Schönheit* – *la hermosura*). Ferner ist es möglich, Adjektive oder Verben ohne Nominalisierungen (im Deutschen in manchen Fällen durch Suffixe) zu substantivieren (z.B. *das Tolle* – *lo maravilloso*, *das Lesen* – *el leer*). Dazu

Für substantivierte Adjektive wird im Spanischen und Deutschen der neutrale Artikel verwendet. Interferenzen könnten auftreten, indem SchülerInnen einen falschen Artikel für substantivierte Verben verwenden: im Spanischen steht der maskuline, im Deutschen der neutrale Artikel.

Die Flexionsendungen des Deutschen und der neutrale Artikel bei der Nominalisierung kann den SchülerInnen ohne Sprachvergleich nähergebracht werden.

---

<sup>170</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 79f., 125f., 528–530; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 340f., 368–371, 456–458; Da Forno/de Manzini 2010, S. 62–76, 80, 203f., 424f., **659f.**; Kunkel-Razum 2009, S. 674–676, 733f.

### **10.3. Bedeutungsänderung durch Vorsilben; Verben, die Vermehrung/Verstärkung bzw. Abschwächung/Verminderung ausdrücken<sup>171</sup>**

Durch Vorsilben kann sich sowohl im Spanischen als auch im Deutschen die Bedeutung von Verben verändern, in beiden Sprachen kann dadurch Vermehrung/Verstärkung und Abschwächung/Verminderung ausgedrückt werden. Spanische Präfixverben können Simplex-Entsprechungen im Deutschen haben und umgekehrt.

In beiden Sprachen können verschiedene Präfixe an dasselbe Verb angehängt (*anziehen* – *ausziehen*) werden oder derselbe Präfix an unterschiedliche Verben (*alargar* – *acortar*, *verlängern* – *verkürzen*).

Strukturell gesehen verfügen beide Sprachen über dieselben Mittel zur Bildung von Präfixverben, Interferenzen sind also in diesem Sinne nicht möglich. Schwierigkeiten könnten bei einzelnen Präfixverben oder -paaren entstehen, wenn die Bildung im Spanischen anders erfolgt. Verallgemeinerbare Regeln für die jeweiligen Entsprechungen gibt es jedoch nicht.

---

<sup>171</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 74–77; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 146–219; Da Forno/de Manzini 2010, S. 661–663; Kunkel-Razum 2009, S. 672–674, 698–714; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 447f.

## 10.4. Partikeln (unflektierbare Wörter)

### Präpositionen<sup>172</sup>

Spanische Präpositionen haben des Öfteren direkte Entsprechungen im Deutschen:

#### Beispiele:

*de* – von

*con* – mit

*hasta* – bis

*desde* – seit

*hace* – vor

Nicht alle Präpositionen können immer gleich übersetzt werden, für deutsche Präpositionen gibt es je nach Kontext mehrere spanische Entsprechungen und umgekehrt. Sowohl im Deutschen als auch im Spanischen gibt es viele Verben, die eine Präposition verlangen.

Interferenzen sind strukturell gesehen nicht möglich. Es kann lediglich Probleme bei der Übertragung von Präpositionen vom Spanischen ins Deutsche geben.

### Konjunktionen<sup>173</sup>

Sowohl im Spanischen als auch im Deutschen gibt es beordnende und unterordnende Konjunktionen. Die meisten haben in beiden Sprachen Entsprechungen.

---

<sup>172</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 363–380; Cartagena/Gauger 1989/1, S. 383f., 531–581; Da Forno/de Manzini 2010, S. 549–579; Eppert 2011, S. 183–199; Kunkel-Razum 2009, S. 607–625; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 379–414

<sup>173</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 381–392; Cartagena/Gauger 1989/1, S. 383f.; Da Forno/de Manzini 2010, S. 580–601; Eppert 2011, S. 107–113; Kunkel-Razum 2009, S. 628–640; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 370–378

Beispiele beiordnend:

*y/e – und*

*tanto ... como – sowohl ... als auch*

*o – oder*

*pero – aber*

Beispiele unterordnend:

*porque – weil*

*después – nachdem*

*si – wenn*

*aunque – obwohl*

*para (que) – damit*

Strukturell gesehen sind Interferenzen nicht möglich, da in beiden Sprachen Konjunktionen mit denselben Funktionen vorhanden sind.

Adverbien<sup>174</sup>

Sowohl im Deutschen als auch im Spanischen kann das unflektierte Adjektiv als Adverb verwendet werden, außerdem gibt es in beiden Sprachen weitere unterschiedliche Klassen von Adverbien (z.B. lokale, temporale etc.).

Beispiele:

*Canta muy alto. – Er singt sehr laut.*

*ahora – jetzt*

*abajo – unten*

*bien – gut*

*bastante – ziemlich*

*asimismo – genauso*

*nunca – nie*

---

<sup>174</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 347–362; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 355; Da Forno/de Manzini 2010, S. 534–548; Eppert 2011, S. 31–34; Kunkel-Razum 2009, S. 575–594; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 354–362

Da der Großteil der deutschen Adverbien spanische Entsprechungen hat und die Verwendung ident ist, sind strukturelle Interferenzen nicht möglich.

## 10.5. Modalpartikeln<sup>175</sup>

Modalpartikeln sind Wörter oder Wortgruppen zur Hervorhebung des Beziehungsaspekts. Diese Wortart gibt es im Deutschen, im Spanischen wurde sie bislang kaum erforscht. Es gibt jedoch Wörter, die auch im Spanischen eine ähnliche Funktion wie die Modalpartikeln im Deutschen aufweisen.

### Beispiele:

<i>pero</i> (aber)	<i>¡Pero si llevas reloj!</i>	<i>Du trägst <u>doch</u> eine Uhr!</i>
<i>pues</i> (dann, also)	<i>Empezamos, ¿pues?</i>	<i>Fangen wir <u>also/dann</u> an?)</i>
<i>acaso</i> (möglicherweise)	<i>¿Acaso llevas reloj?</i>	<i>Trägst du <u>etwa</u> eine Uhr?)</i>
<i>entonces</i> (dann)	<i>¿Entonces quieres saberlo?</i>	<i>Du willst es <u>also</u> wissen?</i>
<i>ya</i> (schon)	<i>¡Ahora <u>ya</u> está bien!</i>	<i>Jetzt reicht es <u>aber</u>!</i>
<i>hombre</i> (Mann)	<i><u>Hombre</u>, ¿qué quieres?</i>	<i><u>Mann/Mensch</u>, was willst du?</i>

Eine Eins-zu-Eins-Übersetzung gibt es meistens nicht, je nach Kontext werden die Partikeln unterschiedlich in die jeweils andere Sprache übersetzt. Zu strukturellen Interferenzen kann es nicht kommen, höchstens zu einer nicht-zielsprachlichen Übertragung ins Deutsche.

<sup>175</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 393–402; Eppert 2011, S. 150–154; Ferrer Mora 2000, S. 253–271; Kunkel-Razum 2009, S. 594–606

## 10.6. Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung<sup>176</sup>; Fach-, Ober-, Unterbegriffe

Verben mit unterschiedlicher Bedeutung existieren sowohl im Spanischen als auch im Deutschen. Es gibt jedoch keine hundertprozentigen Entsprechungen bei der Übersetzung.

### Beispiel Deutsch:

*Ich gehe. Es geht mir gut. Die Uhren gehen falsch.*

*(Voy. Estoy bien. Los relojes andan mal. → Verben *ir, estar, andar*)*

### Beispiel Spanisch:

*Estoy bien. Está en la cama. Están casados. (Verb *estar*)*

*(Es geht mir gut. Er/Sie befindet sich im Bett. Sie sind verheiratet.)*

Die unterschiedlichen Entsprechungen in der jeweils anderen Sprache könnten SchülerInnen mit L1 Spanisch Schwierigkeiten bereiten.

Zielführend erscheint hier lediglich die Behandlung von Einzelfällen. Strukturelle Unterschiede, die man durch Gesetzmäßigkeiten beschreiben könnte, gibt es nicht, ebenso wenig wie bei den Fach-, Ober- und Unterbegriffen.

## 10.7. Unpersönliche Formulierungen

### man<sup>177</sup>

Im Deutschen bezieht sich das Indefinitpronomen *man* auf eine nicht näher bestimmte Anzahl Personen, also auf ein lebendes Agens.

Im Spanischen gibt es, im Gegensatz zum Französischen, keine direkte Entsprechung zum deutschen *man*. Es existiert jedoch eine Konstruktion, die in vielen Fällen mit dem

---

<sup>176</sup> Vgl. Da Forno/de Manzini 2010, S. 438–449, 502–525; Kunkel-Razum 2009, S. 1145–1149; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 262–274, 293–297, 307–318, 313–330

<sup>177</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 183–190, 241, 281; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 359f., 413; Da Forno/de Manzini 2010, S. 494–500; Eppert 2011, S. 35f., 82; Kunkel-Razum 2009, S. 327; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 244f.

deutschen unpersönlichen *man* übersetzt werden kann: *se* + 3. Person Singular/Plural Präsens eines Verbs. In beiden Sprachen wird *einem/einen* (*a uno/una*) für den Dativ bzw. Akkusativ verwendet.

Beispiele:

*Se come mucha palta en Chile. – In Chile isst man viele Avocados.*

*Se construyen muchas casas. – Man baut viele Häuser.*

*Estas noticias disgustan a uno/una. - Diese Neuigkeiten missfallen einem.*

Interferenzen sind hier durch die strukturellen Ähnlichkeiten nicht möglich.

es<sup>178</sup>

Das unpersönliche deutsche *es* hat im Spanischen keine Entsprechung.

Sowohl im Deutschen als auch im Spanischen gibt es Sätze, in denen es kein Agens gibt. Im Deutschen gibt es hierfür den Platzhalter *es*, der als unpersönliches Subjekt fungiert. Das Spanische benötigt keinen Platzhalter: Personalpronomen im Nominativ können weggelassen werden. In diesem Fall gibt es kein explizites Subjekt, es ist in den Flexionsendungen der Verbformen impliziert.

Im Deutschen wird das unpersönliche *es* u.a. verwendet, um Wettererscheinungen zu beschreiben, oder es fungiert als Platzhalter für unpersönliche Verben oder in bestimmten Wendungen. Auch die Uhrzeit und das unpersönliche Passiv werden mit *es* gebildet.

Beispiele:

*Es regnet. – Llueve. (\*Regnet.)*

*Es kriselt. – Hay crisis. (\*Gibt (eine) Krise.)*

*Es geht ihm gut. – Está bien. (\*(Er) Befindet sich schon besser.)*

*Es ist zwei Uhr. – Son las dos. (\*Sind zwei Uhr.)*

*Es wird nicht darüber gesprochen. – No se habla de eso.*

---

<sup>178</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 149–151, 242, 284; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 356, 413f.; Da Forno/de Manzini 2010, S. 492–495; Eppert 2011, S. 60–63; Kunkel-Razum 2009, S. 412–414; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 136

Interferenzen könnten in allen deutschen Sätzen auftreten, in denen das unpersönliche *es* als Subjekt fungiert, weil es im Spanischen dafür keine Entsprechung gibt. Die Erklärung der Besonderheiten des unpersönlichen *es* scheint ohne Sprachvergleich zielführender.

## 11. Formenbildung

### 11.1. Artikel<sup>179</sup>

Im Deutschen sowie im Spanischen gibt es **bestimmte** und **unbestimmte Artikel**, die ein Substantiv begleiten können. In beiden Sprachen werden Numerus und Genus des Artikels mit dem Substantiv übereingestimmt. Im Deutschen wird der Artikel zusätzlich dekliniert, steht also im selben Fall wie das Substantiv, im Spanischen werden Fälle lediglich durch Präpositionen ausgedrückt.

Das Genus der spanischen Substantive und Artikel ist entweder männlich oder weiblich, das sächliche Geschlecht gibt es nicht. Es gibt allerdings den neutralen Artikel *lo*, der zur Substantivierung von Infinitiven und Adjektiven verwendet wird.

#### Übersicht: Spanische Artikel

##### Bestimmter Artikel

Singular: *el / la / lo*

Plural: *los / las*

##### Unbestimmter Artikel

Singular: *un / una*

Plural: *unos / unas (einige)*

Strukturelle Interferenzen könnten durch die fehlende Kasusmarkierung der Artikel auftreten. Die Deklination der deutschen Artikel gilt es ohne Sprachvergleich zu lernen.

---

<sup>179</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 127–142; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 337–343; Da Forno/de Manzini 2010, S. 80–92; Eppert 2011, S. 39–45; Kunkel-Razum 2009, S. 299–310, 337–344; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 45–71

## 11.2. Pluralbildung<sup>180</sup>

Im Deutschen gibt es acht Formen der Pluralbildung, im Spanischen nur zwei. In beiden Sprachen gibt es Substantive, die ihre Form im Plural nicht verändern. Die Pluralkonkordanz findet sich sowohl im Spanischen als auch im Deutschen (*Die Kinder lachen.* – *Los niños ríen.*).

### Pluralformen

#### Deutsch: 8 Formen

-e (*Hunde*)

-e + Umlaut (*Hände*)

-er (*Bilder*)

-er + Umlaut (*Männer*)

nur Umlaut (*Vögel*)

-en (*Frauen*)

-n (*Nadeln*)

-s (*Autos*)

#### Spanisch: 2 Formen

-e

-es

Im Spanischen gibt es nur einen Indikator für die Pluralbildung, nämlich den Wortauslaut: Wenn das Substantiv im Singular auf einem Vokal endet, wird im Plural die Endung -s, wenn es auf einem Konsonanten oder betonten Vokal endet, -es angehängt.

Im Deutschen sind die Regeln für die Pluralbildung viel komplizierter. Eine mögliche Interferenz könnte auftreten, indem zur Pluralbildung einfach -(e)s an das Substantiv angehängt wird. Vergleiche sind in diesem Fall nicht zielführend. Bewusst gemacht werden kann den SchülerInnen lediglich, dass die Pluralbildung im Deutschen nicht so einfach und durchschaubar ist wie im Spanischen.

<sup>180</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 102–108; Cartagena/Gauger 1989/1, S. 108–127; Da Forno/de Manzini 2010, S. 71–79; Eppert 2011, S. 177–180; Kunkel-Razum 2009, S. 182–194; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 32–42

### 11.3. Personal-<sup>181</sup> und Possessivpronomen<sup>182</sup>

Eine Dreigliedrigkeit der Personalpronomen sowie Possessivpronomen und -begleiter der dritten Person Singular im Deutschen (maskulinum, femininum, neutrum) gibt es im Spanischen nicht, die sächliche Form fehlt. Ferner gibt es im Spanischen keine Eins-zu-Eins-Entsprechung des Genetivs der Personalpronomen des Deutschen. Für den Dativ und Akkusativ gibt es eigene Formen.

Die Possessivbegleiter werden im Spanischen, im Gegensatz zum Deutschen, weder nach dem Sexus des Besitzers/der Besitzerin noch nach dem Genus des Besitztums unterschieden (nur in der 1. und 2. Person Plural). Die Possessivpronomen werden in Numerus und Genus mit dem zu ersetzenden Substantiv übereingestimmt, sie werden oft vom bestimmten Artikel begleitet. Die Fälle der Substantive inklusive ihrer Begleiter werden im Spanischen lediglich durch Präpositionen angezeigt. Das Gleiche gilt für die Possessivpronomen.

Interferenzen können hinsichtlich der Flexionsendungen auftreten. Ferner könnten SchülerInnen mit Erstsprache Spanisch der Genetiv der Personalpronomen sowie die Übereinstimmung der Possessivpronomen und -begleiter Schwierigkeiten bereiten. Die Lehrperson sollte die SchülerInnen außerdem darauf hinweisen, dass Possessivpronomen im Deutschen ohne bestimmten Artikel stehen.

Die Personalpronomen können ohne Sprachvergleich erlernt werden. Zu den Possessivpronomen und -begleitern sollten Sprachvergleiche eingesetzt werden.

---

<sup>181</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 143–151; Cartagena/Gauger 1989/1, S. 221f., 228–230, 234–246; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 356–359; Da Forno/de Manzini 2010, S. 174–192; Eppert 2011, S. 174–177; Kunkel-Razum 2009, S. 270–278; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 134–150

<sup>182</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 151–155; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 361; Da Forno/de Manzini 2010, S. 129–140, 198–200; Eppert 2011, S. 181–184; Kunkel-Razum 2009, S. 283–288; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 78–85

## 11.4. Präposition + Kasus<sup>183</sup>

Im Deutschen verlangen Präpositionen einen bestimmten Kasus, der durch Flexionsendungen ausgedrückt wird. Die Fälle der Substantive werden im Spanischen lediglich durch Präpositionen, nie durch Flexionsendungen angezeigt. Aus diesem Grund gibt es keine Wechselpräpositionen wie im Deutschen (z.B. verlangt die Präposition *in* entweder den Dativ auf die Frage *Wo?* und den Akkusativ auf die Frage *Wohin?*).

### Wechselpräpositionen des Deutschen:

wo + Dativ:	<i>auf dem Tisch</i>	<i>en la mesa</i>
wohin + Akkusativ:	<i>auf den Tisch</i>	<i>a la mesa</i>

Interferenzen könnten entstehen, indem SchülerInnen mit Erstsprache Spanisch nur Präpositionen und keine Flexionsendungen verwenden, um Fälle auszudrücken.

Mit den obigen Beispielen können SchülerInnen mit Erstsprache Spanisch die spanischen Entsprechungen einer deutschen Wechselpräposition nähergebracht werden. Die deutschen Flexionsendungen können ohne Sprachvergleich durch verschiedene Übungen und Deklinationstabellen<sup>184</sup> erlernt werden, da es im Spanischen keine Entsprechungen gibt.

## 11.5. Adjektivdeklination<sup>185</sup>

Im Spanischen werden Adjektive mit dem Nomen in Genus und Numerus durch Suffixe übereingestimmt, eine Deklination durch Flexionsendungen gibt es weder für Substantive noch für Adjektive oder sonstige Begleiter des Nomens.

<sup>183</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 366–380; Cartagena/Gauger 1989/1, S. 508–597; Da Forno/de Manzini 2010, S. 574–577; Eppert 2011, S. 186–199; Kunkel-Razum 2009, S. 614–625; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 379–414

<sup>184</sup> Vgl. Rösch 2013; Rösch 2014

<sup>185</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 195–204; Cartagena/Gauger 1989/1, S. 194–218; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 351–354; Da Forno/de Manzini 2010, S. 98–102; Eppert 2011, S. 20–27; Kunkel-Razum 2009, S. 367–372; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 162f.

Im Deutschen kann jedes Adjektiv stark oder schwach dekliniert werden; je nachdem, ob diesem ein Artikelwort (Artikel, Demonstrativa etc.) vorausgeht oder nicht.

Beispiel:

*Hey, alter Mann!*

*Ey, hombre viejo!*

*Ein alter Mann geht vorbei.*

*Un hombre viejo pasa.*

*Der alte Mann bleibt stehen.*

*El hombre viejo para.*

Interferenzen könnten dadurch entstehen, dass SchülerInnen mit Spanisch als Erstsprache die Substantive inklusive ihrer zugehörigen Adjektive nicht beugen. Die deutschen Flexionsendungen können mit Hilfe von Deklinationstabellen und Übungen ohne Sprachvergleich erlernt werden.<sup>186</sup>

## 11.6. Deklination der Nomen<sup>187</sup>

Die Deklination der Nomen erfolgt im Deutschen im Regelfall durch Flexionsendungen; die zugehörigen Artikel, Adjektive und anderen Begleiter werden mit dem Substantiv in Genus, Numerus und Kasus übereingestimmt. Im Spanischen wird der Fall eines Nomens, inklusive seines Artikels und sonstiger Begleiter, durch eine Präposition angezeigt, nicht durch Flexionsendungen. Die Begleiter eines Nomens werden mit ihm lediglich in Genus und Numerus durch Suffixe übereingestimmt.

Ein Beispiel der Kasusmarkierung im Vergleich:

*Er sieht den Mann. – Ve al hombre. (a = Präposition, el = Artikel; a + el = al)*

<sup>186</sup> Vgl. Rösch 2013; Rösch 2014

<sup>187</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 108–122; Cartagena/Gauger 1989/1, S. 108f.; Da Forno/de Manzini 2010, S. 570–577; Eppert 2011, S. 49–51; Kunkel-Razum 2009, S. 194–254; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 379–414

## 11.7. Deklination in Wortgruppen<sup>188</sup>

Wie bereits erwähnt, werden im Spanischen weder Nomen noch ihre Begleiter mittels Flexionsendungen dekliniert wie im Deutschen. Die verschiedenen Fälle werden lediglich durch Präpositionen angezeigt. Hier ein Beispiel für die Deklination einer Nominalphrase:

Beispiel:

<i>mein<b>er</b> best<b>e</b>r Freund</i>	<i>mi mejor amigo</i>
<i>meines<b>en</b> best<b>e</b>n Freund<b>e</b>s</i>	<i>de mi mejor amigo</i>
<i>meinem<b>en</b> best<b>e</b>n Freund</i>	<i>a mi mejor amigo</i>
<i>meinen<b>en</b> best<b>e</b>n Freund</i>	<i>a mi mejor amigo</i>

Eine mögliche Interferenz wäre, dass SchülerInnen mit L1 Spanisch die Fälle des Deutschen ohne Flexionsendungen bilden.

## 11.8. Verbformen

Umlautung<sup>189</sup>

Im Spanischen sowie im Deutschen gibt es die Möglichkeit der Stammvokaländerung bei der Konjugation von Verben.

Flexion durch Umlautung ist nur im Deutschen möglich (z.B. *tragen, trägt*), da es im Spanischen die Umlaute /ä/, /ö/ und /ü/ nicht gibt.

Interferenzen können in diesem Fall nicht auftreten, da diese strukturelle Besonderheit des Deutschen im Spanischen nicht vorkommt.

<sup>188</sup> Vgl. Cartagena/Gauger 1989/2, S. 3–61; Da Forno/de Manzini 2010, S. 60f., 98–102; Kunkel-Razum 2009, S. 808–839, 964–984; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 42–44

<sup>189</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 256–267; Cartagena/Gauger 1989/1, S. 362–367; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 368–376; Da Forno, de Manzini 2010, S. 284–300; Eppert 2011, S. 19f.; Kunkel-Razum 2009, S. 80, 136–138, 461f.; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 184–208

## Trennbare/untrennbare Verben<sup>190</sup>

Unter 10.3. *Bedeutungsänderung durch Vorsilben* wurden bereits die Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und Spanischen hinsichtlich der Präfixe von Verben beschrieben.

Was SchülerInnen mit L1 Spanisch Probleme bezüglich Präfixverben bereiten könnte, sind die trennbaren Verben. Bei den spanischen Verben wird, im Gegensatz zum Deutschen, das Präfix des Verbs nie vom Rest des Wortes getrennt.

### Beispiele:

#### Trennbar (Deutsch)

*vorsingen:* Sie sang uns das Lied am Abend vor.

*herbringen:* Er brachte uns das Heft her.

#### Nicht trennbar (Deutsch und Spanisch)

*wiederholen:* Die Lehrerin wiederholte die Hausübung.

*übersetzen:* Er übersetzte uns den Text auf Deutsch.

*prescribir:* No me gusta que alguien me prescriba algo.  
(*vorschreiben*) (Ich mag es nicht, wenn jemand mir etwas vorschreibt.)

*postponer:* Postpuse la cita.  
(*etw. verschieben*) (Ich verschob das Treffen.)

Im Spanischen sind Präfixe immer unbetont und können nicht vom Verb getrennt werden, im Deutschen sind die Präfixe von trennbaren Verben stets betont.

Interferenzen können auftreten, indem SchülerInnen mit L1 Spanisch die Regel der Untrennbarkeit von Verben des Spanischen auf alle Präfixverben des Deutschen übertragen. Zur Bewusstmachung der Verzahnung von Präfix-Betonung und Trennbarkeit ist allerdings kein Sprachvergleich vonnöten. Es sollte lediglich erwähnt werden, dass es dieses Phänomen im Spanischen nicht gibt.

---

<sup>190</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 318–325; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 184–188; Da Forno/de Manzini 2010, S. 661–663; Kunkel-Razum 2009, S. 698–714; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 445–448

## ZEITEN<sup>191</sup>

### Regelmäßige Verben: Suffix -t im Präteritum und Partizip

Im Deutschen bilden regelmäßige Verben das Präteritum und Partizip Perfekt immer mit dem Suffix *-t*, manche unregelmäßige ebenso (gemischte Konjugation).

Einen Suffixteil wie das deutsche *-t* zur Bildung des Präteritums und des Partizips Perfekt der regelmäßigen Verben gibt es im Spanischen nicht: Präteritum und Perfekt werden durch Suffixe gebildet, das entscheidende Merkmal des spanischen regelmäßigen Präteritums ist jedoch die durchgehende Endbetonung des Verbs.

Interferenzen im eigentlichen Sinn sind nicht möglich, da es strukturelle Ähnlichkeiten (Bildung des Präteritums durch Suffixe) gibt, diese aber einzelsprachlich unterschiedlich realisiert werden.

### Unregelmäßige Verben: Änderung des Stammvokals

Durch den Ablaut werden im Deutschen unregelmäßige Präteritums- und Partizip-Perfekt-Formen gebildet. Im Spanischen kann sich der Stammvokal ebenfalls ändern, jedoch fungiert er dadurch nicht als bedeutungstragendes Element zur Bildung von Vergangenheitszeiten. Dies wird im Spanischen durch die teilweise Stammbetonung realisiert.

Interferenzen zwischen den beiden Sprachen sind nicht möglich, da es das bedeutungstragende Ablaut-Phänomen im Spanischen nicht gibt. Es muss daher einzelsprachlich behandelt und von den SchülerInnen gelernt werden.

---

<sup>191</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 256–267; Cartagena/Gauger 1989/1, S. 361–399; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 368–376; Da Forno/de Manzini 2010, S. 270–449; Eppert 2011, S. 19f., 255–259; Kunkel-Razum 2009, S. 80, 136–138, 434–502; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 179–208

## Verschiedene Stammvokale + Endungen regelmäßiger Verben

Wie bereits erläutert, verfügt das Spanische nicht über den Ablaut als Flexionsmittel für die Vergangenheitszeiten, ebenso wenig wie das deutsche Suffix *-t*. Beide Merkmale zusammen bilden die deutsche Mischkonjugation (z.B. *nennen*, *nannte*, *genannt*).

Strukturelle Interferenzen können, ebenso wenig wie bei der regelmäßigen und unregelmäßigen Bildung der Vergangenheitszeiten, nicht auftreten.

## Modalverben<sup>192</sup>

Die Modalverben des Deutschen, welche Auskunft über die Art und Weise einer Handlung geben, sind: *wollen*, *mögen*, *können*, *sollen*, *müssen*, *dürfen*.

Auch das Spanische besitzt einige Modalverben, die meisten kann man in vielen Fällen als direkte Entsprechungen der deutschen sehen.

### Deutsch-spanische Entsprechungen der Modalverben

*wollen/mögen* – *querer*

*können* – *poder, saber*

*sollen* – *deber*

*müssen* – *tener que*

*dürfen* – *poder, tener permiso de alguien de* (die Erlaubnis von jem. haben etw. zu tun)

Bezüglich der Konjugationsendungen gibt es naturgemäß Unterschiede zwischen den beiden Sprachen, strukturell gesehen können jedoch keine Interferenzen entstehen. Sowohl im Deutschen als auch im Spanischen bildet das konjugierte Modalverb zusammen mit einem Infinitiv das Prädikat des Satzes.

---

<sup>192</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 236–239, 248, 335–337; Cartagena/Gauger 1989/1, S. 301f.; Da Forno/de Manzini 2010, S. 364f., 517–519; Eppert 2011, S. 133–138; Kunkel-Razum 2009, S. 562–568; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 293, 307–318

## Hilfsverben<sup>193</sup>

Im Spanischen gibt es im Unterschied zum Deutschen, das drei Hilfsverben kennt (*haben, sein, werden*), nur ein Hilfszeitwort zur Bildung zusammengesetzter Zeiten: das Verb *haber* (haben).

Die Bildung der zusammengesetzten Zeiten, welche SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache Schwierigkeiten bereitet, erfolgt im Deutschen sowie im Spanischen durch ein konjugiertes Hilfsverb und das Partizip Perfekt.

Die Flexionsendungen der Hilfsverben sind naturgemäß in beiden Sprachen verschieden und müssen für das Deutsche neu gelernt werden. Interferenzen können strukturell gesehen nicht auftreten.

## **12. Satzbau**

### **12.1. Verbstellung im Haupt- und Nebensatz**

#### Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz<sup>194</sup>

Zwischen dem Spanischen und Deutschen gibt es Parallelen bezüglich der Wortstellung des Aussagesatzes. Ist das Prädikat einteilig, steht es in beiden Sprachen in der Regel an zweiter Stelle.

Bei mehrteiligen Prädikaten steht im Deutschen das finite Verb an zweiter, der infinite Teil an letzter Stelle (Satzklammer). Im Spanischen dürfen die Verbformen nicht getrennt werden und stehen gemeinsam an zweiter (bzw. im Falle der Auslassung des Personalpronomens an erster) Stelle.

---

<sup>193</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 234–236, 290f., 326–330; Cartagena/Gauger 1989/1, S. 301f.; Da Forno/de Manzini 2010, S. 318–320, 347, 362, 399; Kunkel-Razum 2009, S. 422–424; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 203–208

<sup>194</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 408f., 450f., 454f.; Da Forno/de Manzini 2010, S. 602f.; Eppert 2011, S. 236f.; Kunkel-Razum 2009, S. 874–876; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 415–417

Beispiele:

Verbzweitstellung

*Kathrin kommt heute zu dir. – Kathrin viene a tu casa hoy.*

Mehrteiliges Prädikat: Satzklammer

*Kathrin ist heute zu dir gekommen. – Kathrin ha venido a tu casa hoy.*

Verberststellung Spanisch (Auslassung Personalpronomen)

*Sie kommt heute zu dir. – (Ella) Viene a tu casa hoy.*

Wichtig ist für SchülerInnen mit L1 Spanisch zu wissen, dass Personalpronomen im Deutschen nicht einfach weggelassen werden können.

Interferenzen kann es hinsichtlich der Stellung von mehrteiligen Prädikaten geben. Vergleiche könnten hier sinnvoll sein.

Inversion: Umkehrung der üblichen Satzstellung Subjekt-Verb in Verb-Subjekt bei vorangestelltem Satzteil<sup>195</sup>

Im Deutschen ist die übliche Satzstellung Subjekt-Verb vertauscht, wenn ein Dativ- oder Akkusativobjekt vorangestellt wird, im Spanischen in manchen Fällen auch, wenn man das Subjekt besonders betonen möchte. Bei der Voranstellung von adverbialen Bestimmungen bleibt im Spanischen im Gegensatz zum Deutschen die Reihenfolge Subjekt-Prädikat erhalten.

Beispiele:

Voranstellung Objekt

*Dieses Buch hat (V1) Peter (S) mir geschenkt (V2).*

*– Este libro me lo ha regalado (V) Pedro (S).*

Voranstellung adverbiale Bestimmung (UNTERSCHIED)

*In die Schule geht (V) Anna (S) heute nicht. – A la escuela Anna (S) no irá (V) hoy.*

<sup>195</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 412–414; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 544f., 554f.; Da Forno/de Manzini 2010, S. 604–606; Kunkel-Razum 2009, S. 891–899; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 417–429

Interferenzen können bei der Voranstellung von adverbialen Bestimmungen auftreten. Im Spanischen bleibt die Stellung Subjekt-Verb erhalten, im Deutschen ändert sie sich zu Verb-Subjekt.

#### Verbklammer bei Sätzen mit Modalverben, Perfekt, Passiv<sup>196</sup>

Im Deutschen gilt die Regel der Verbklammer für alle mehrteiligen Prädikate, so auch für Modalverbkonstruktionen, das Perfekt und das Passiv. Im Spanischen sind mehrteilige Prädikate untrennbar.

Interferenzen sind durch die genannten Unterschiede in der Wortstellung möglich, Sprachvergleiche erscheinen angesichts der direkten, exemplarischen Vergleichbarkeit der sprachlichen Phänomene zielführend.

#### Beispiele:

*Peter will in die Schule gehen. – Peter quiere ir a la escuela.*

*Anna ist in die Schule gegangen. – Anna ha ido a la escuela.*

*Dieses Stück wurde von Mozart komponiert. – Esta pieza fue compuesta por Chopin.*

#### Endstellung im Gliedsatz<sup>197</sup>

In eingeleiteten Nebensätzen steht die konjugierte Form des Verbs im Deutschen immer an letzter, die übrigen Teile des Prädikats an vorletzter Stelle. Im Spanischen bleibt die Wortstellung des normalen Aussagesatzes (Subjekt-Prädikat) erhalten, bei mehrteiligen Prädikaten folgt auf die konjugierte, wie gehabt, die infinite Form.

#### Beispiel:

*..., weil Peter gern in die Schule gehen will.*

*... porque Peter quiere ir a la escuela. (wörtl.: ... weil Peter will gehen in die Schule.)*

<sup>196</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 322–325, 456f.; Da Forno/de Manzini 2010, S. 275, 320, 364f., 481–483, 517f.; Kunkel-Razum 2009, S. 874–876, 937; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 203, 206f., 293, 307–318

<sup>197</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 455, 483–510; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 388; Da Forno/de Manzini 2010, S. 589–600, 615–619; Eppert 2011, S. 139–143; Kunkel-Razum 2009, S. 877f., 1062–1064; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 373–378, 430f.

## 12.2. Bildung von Fragen<sup>198</sup>

Die Bildung von Fragen erfolgt im Spanischen und Deutschen auf sehr ähnliche Art und Weise.

### Durch Intonation

Ein Aussagesatz kann im Spanischen und im Deutschen durch eine veränderte Intonation in einen Fragesatz umgewandelt werden, die Wortstellung ändert sich nicht. Im Spanischen erkennt man bereits an dem umgedrehten Fragezeichen am Satzanfang, dass es sich um eine Frage und nicht um eine Aussage handelt. Diese Variante ist im Spanischen gebräuchlicher als die traditionelle Entscheidungsfrage durch Verberststellung im Deutschen.

### Beispiel:

*Die Kinder (S) verstehen (V) den Film? – ¿Los niños (S) entienden (V) la película?*

### Durch Inversion mit Fragepronomen:

Für Ergänzungsfragen verwendet man in beiden Sprachen ein Interrogativpronomen, es erfolgt eine Inversion der Satzglieder (Verb-Subjekt statt Subjekt-Verb).

### Beispiele:

*Wann kommt (V) Peter (S)? - ¿Cuándo viene (V) Peter (S)?*

*Wer bist (V) du (S)? - ¿Quién eres (V) tú (S)?*

### Durch ein Verb in Erststellung

Auch im Spanischen kann ein Verb die Erststellung in einer Entscheidungsfrage übernehmen.

### Beispiel:

*Verstehen (V) die Kinder (S) den Film? – ¿Entienden (V) los niños (S) la película?*

---

<sup>198</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 463–466; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 544–557; Da Forno/de Manzini 2010, S. 611–613; Eppert 2011, S. 64–66; Kunkel-Razum 2009, S. 903–905; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 127–133, 421

### 12.3. Entschlüsselung von verschachtelten Sätzen<sup>199</sup>

Sowohl im Deutschen als auch im Spanischen gibt es die Möglichkeit, verschachtelte Sätze zu bilden. Heidi Rösch hat als Beispiel einen Attributsatz angeführt (Relativsatz), der das Subjekt *der Mann* näher bestimmt. Der Nebensatz wurde für das hier angeführte Beispiel etwas abgeändert.

Beispiel:

*Der Mann, der im ersten Stock wohnt, hat sich gestern ein Fahrrad gekauft.*

*El hombre que vive en el primer piso se compró una bicicleta ayer.*

Im Deutschen werden Nebensätze, im Gegensatz zum Spanischen, immer zwischen Kommata geschrieben. Die Kenntnis dieser Tatsache kann für SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache hilfreich sein, Nebensätze als solche zu entschlüsseln.

Prinzipiell gibt es in beiden Sprachen die Möglichkeit der Einschubung von Gliedsätzen in einen Hauptsatz. Schwierigkeiten könnten die Kinder bei der Entschlüsselung von verschachtelten Sätzen nicht nur im Deutschen, sondern auch im Spanischen haben. Interferenzen sind strukturell gesehen nicht möglich.

### 12.4. Genetivattribute<sup>200</sup>

Mit Genetivattributen könnten SchülerInnen mit Spanisch als Erstsprache Schwierigkeiten haben, weil an ihrer Stelle im Spanischen meist durch *de* (von) eingeleitete Präpositionalphrasen stehen. In beiden Sprachen stehen die genannten Konstruktionen nach einem Substantiv, das sie näher bestimmen.

<sup>199</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S.458f., 483–510; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 59;

Da Forno/de Manzini 2010, S. 532f., 589–599, 604f.; Eppert 2011, S. 139–144;

Kunkel-Razum 2009, S. 1035–1037, 1061–1064; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 430f.

<sup>200</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 427f., 442f.; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 58, 502f., 594f.;

Da Forno/de Manzini 2010, S. 61, 276, 570; Eppert 2011, S. 58f.; Kunkel-Razum 2009, S. 828f.;

Reumuth/Winkelmann 2006, S. 43

Beispiel:

*Die Mutter meiner Freundin ist Lehrerin. – La madre de mi amiga es profesora.*

*Das Leben des Brian ist ein lustiger Film. – La vida de Brian es una película divertida.*

Syntaktisch gesehen stehen beide Konstruktionen nach dem Nomen, das sie näher bestimmen. Interferenzen könnte es bei der Formenbildung geben, hier geht es jedoch lediglich um den Satzbau.

## 13. Textaufbau

### 13.1. Ersatzformen/Proformen für Wörter und Satzglieder<sup>201</sup>

Als Ersatzformen für Wörter oder Nominalphrasen fungieren verschiedene Pronomen, wie z.B. Demonstrativpronomen und Indefinitpronomen. Beide Wortarten gibt es in beiden Sprachen. Für *dieser/diese/dieses*, *der/die/das* und *jener/jene/jenes* gibt es im Spanischen direkte Entsprechungen, in der Verwendung gibt es zum Teil feine Unterschiede.

Im Deutschen gibt es zusätzlich die Relativpronomen *derjenige/diejenige/dasjenige*, *solcher/solche/solches*, *derselbe/dieselbe/dasselbe*, für die es im Spanischen zwar Entsprechungen gibt, die jedoch nicht als Relativpronomen klassifiziert werden. Auch für die meisten deutschen Indefinitpronomen existieren spanische Entsprechungen.

Satzglieder können im Deutschen durch sogenannte Pronominaladverbien (Präpositionaladverbien) ersetzt werden, die aus *da*, *hier* oder *wo* und einer Präposition bestehen. Diese Wortart gibt es im Spanischen nicht, die Pronominaladverbien werden entweder gar nicht oder durch Konstruktionen mit Präpositionen übersetzt.

---

<sup>201</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 156–166, 183–190, 356–358; Cartagena/Gauger 1989/1, S. 225–251, 252–256, 258; Da Forno/de Manzini 2010, S. 171, 200f., 213–217; Eppert 2011, S. 33, 51–54, 65, 80–84, 175f.; Kunkel-Razum 2009, S. 288–299, 316–337, 585–590, 1118f.; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 72–77, 86–113

Beispiele:

*Er kann beim Konzert dabei sein. – Puede participar en el concierto.*

*Ich habe genug davon. – Estoy harto de eso.*

*Sie will wissen, worüber wir reden. – Quiere saber de qué estamos hablando.*

Es könnte passieren, dass SchülerInnen mit L1 Spanisch Konstruktionen mit Präpositionen an einer Stelle im Satz verwenden, wo normalerweise Pronominaladverbien stehen sollten (z.B. *ich habe genug von das statt *ich habe genug davon*).*

Wann und wofür welche Pronominaladverbien im Deutschen verwendet werden können, kann ohne Sprachvergleich geübt werden.

## 13.2. Signale für logische Verknüpfungen<sup>202</sup>

Für logische Verknüpfungen in Form einer Schlussfolgerung werden häufig folgernde Konjunktionen verwendet. Diese gibt es sowohl im Spanischen als auch im Deutschen. Im Deutschen bestehen sie aus einem Wort, im Spanischen meist aus einer Konstruktion mit Präposition.

Beispiele:

*demzufolge – por lo tanto, por consiguiente*

*demnach – por lo tanto, consiguientemente*

*Es hat geregnet, demnach sollten die Pflanzen bald wachsen. – Llovió, por consiguiente las plantas deberían crecer.*

*Der Kühlschrank ist leer, demzufolge müssen wir essen gehen. – La nevera está vacía, por lo tanto, tenemos que salir a comer.*

Signale für logische Verknüpfungen kann man den SchülerInnen ohne Sprachvergleich näher bringen, da es diese in beiden Sprachen gibt und die Verwendung dieselbe ist.

---

<sup>202</sup> Vgl. Da Forno/de Manzini 2010, S. 587f.; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 372

### **13.3. Anknüpfung an vorherige Äußerungen<sup>203</sup>**

Normalerweise steht das Subjekt am Satzanfang, im Deutschen sowie im Spanischen können aber auch andere Satzglieder die Erststellung einnehmen, wenn sie besonders betont werden sollen oder an vorherige Äußerungen im Satz angeknüpft wird, z.B. Objekte und adverbiale Bestimmungen.

## **14. Laut-Buchstaben-Zuordnung**

### **14.1. Konsonantenhäufung<sup>204</sup>**

Die Konsonantengruppen des Deutschen und Spanischen wurden bereits unter 9.1. *Konsonantenhäufungen und -verbindungen* verglichen.

### **14.2. s-Laute und s-Verbindungen, scharfes /ß/<sup>205</sup>**

Unter 9.3. *Andere Oppositionen* wurden s-Laute und -Verbindungen bereits einem Sprachvergleich unterzogen.

---

<sup>203</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 412–414, 459–462; Da Forno/de Manzini 2010, S. 604–606; Kunkel-Razum 2009, S. 875f., 891–899; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 417–429

<sup>204</sup> Vgl. Cartagena/Gauger 1989/1, S. 38–47, 55–59, 80–84

<sup>205</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 19f., 35, 557–559; Cartagena/Gauger 1989/1, S. 35f., 53, 70f.; Da Forno/de Manzini 2010, S.21f., 26f.; Eppert 2011, S. 122; Kunkel-Razum 2009, S. 29f., 84f.; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 3f., 7–9

### 14.3. /h/, /ch/, /ck/ und /w/, /f/, /v/<sup>206</sup>

Im Spanischen gibt es zwar den Buchstaben /h/, er wird jedoch nicht ausgesprochen. Zur Aussprache von /ch/ siehe 9.3. *Andere Oppositionen*. Die Konsonantenverbindung /ck/, welche eine Verkürzung des vorangehenden Vokals im Deutschen anzeigt, gibt es im Spanischen nicht.

Die Buchstaben /k/ und /w/ kommen im Spanischen nur in Fremdwörtern und fremdsprachlichen Eigennamen vor (z.B. *kremlin* Kreml, *watt* Watt), das Spanische kennt diese Buchstaben ursprünglich nicht. /w/ wird wie im englischen Bsp. *water* und nicht wie im deutschen *Wasser* ausgesprochen. Als [k] werden im Spanischen die Graphemkombination /qu/ und /c/ außer vor /e/ und /i/ ausgesprochen (z.B. *queja* Klage, *caramelo* Bonbon).

Im Spanischen wird /v/ wie ein sehr weiches [b] ausgesprochen, /f/ immer wie [f]. Im Deutschen wird /f/ immer wie [f] ausgesprochen, /v/ in der Regel auch (z.B. *voll*, *Vogel*). In Wörtern, die aus anderen Sprachen ins Deutsche übernommen wurden, kann /v/ jedoch auch als [w] ausgesprochen werden (z.B. *Klavier*, *Vase*).

Interferenzen könnten durch die unterschiedliche Graphem-Phonem-Korrespondenz in beiden Sprachen bzw. durch deutsche Laute auftreten, die es im Spanischen nicht gibt. Die Unterschiede können jedoch bewusst gemacht und geübt werden.

### 14.4. Verdoppelung, Dehnungs-h, Dehnungs-e<sup>207</sup>

Im Spanischen gibt es lediglich vier Möglichkeiten der Konsonantenverdopplung: /ll/, /rr/, /cc/ und /nn/. Diese sind jedoch kein Indiz für die kurze Aussprache eines betonten Vokals wie im Deutschen, z.B. *Blatt*, *Stimme*, *Sonne*.

---

<sup>206</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 40–42, 44, 548–550; Cartagena/Gauger 1989/1, S. 31, 34–36, 68–71; Da Forno/de Manzini 2010, S. 21–25; Eppert 2011, S. 122–124; Kunkel-Razum 2009, S. 69, 75f., 78; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 2–4, 6–9

<sup>207</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 548–555; Da Forno/de Manzini 2010, S. 34; Kunkel-Razum 2009, S. 73–78; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 2–9

Alle Vokale im Spanischen werden halblang ausgesprochen, im Gegensatz zum Deutschen, das lange und kurze Vokale kennt. Mittel zur Schreibung der lang gesprochenen, betonten Vokale wie die Verdopplung eines Vokals (z.B. *Beet*), das Dehnungs-h (z.B. *Lehne*) und Dehnungs-e nach /i/ (z.B. *Biene*) gibt es im Spanischen nicht. Interferenzen könnten auftreten, indem die orthografischen Mittel der deutschen Sprache ignoriert werden, weil sie im Spanischen unbekannt sind. Diese deutschen Besonderheiten müssen einzelsprachlich behandelt werden.

### **14.5. Aussprache von /z/ wie [ts]<sup>208</sup>**

Im Spanischen wird /z/ wie [θ] (in Spanien, wie in Englisch z.B. *think*) oder [s] (Hispanoamerika) ausgesprochen. Eine Affrikata wie das deutsche /z/, das wie [ts] ausgesprochen wird, kennt das Spanische nicht.

SchülerInnen mit L1 Spanisch könnten anfangs Probleme mit der Phonemzuordnung des deutschen /z/ haben. Diesen Unterschied kann man jedoch üben.

### **14.6. Groß- und Kleinschreibung, Nominalisierungen<sup>209</sup>**

Im Spanischen werden Substantive, im Gegensatz zum Deutschen, klein geschrieben. Groß geschrieben werden Eigennamen (von Personen, Dynastien, Ländern, Städten, Flüssen etc.), Amtsbezeichnungen (z.B. *el Rey – der König*), Zusätze von Eigennamen (z.B. *la Virgen María – die Jungfrau Maria*), Abkürzungen von Anredewörtern (z.B. *Sr. = Herr*), Namen von Institutionen und Kollektiva (*la Biblioteca Nacional – die Nationalbibliothek*), Abkürzungen oder Akronyme (z.B. *UNICEF*), Studienfächer und Wissenschaften (*Matemáticas – Mathematik*) und Namen von Feiertagen, Festen oder wichtigen historischen Ereignissen (z.B. *Navidad – Weihnachten, la Segunda Guerra Mundial – der Zweite Weltkrieg*).

---

<sup>208</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 20; Da Forno/de Manzini 2010, S. 22, 26f.; Eppert 2011, S. 122; Kunkel-Razum 2009, S. 69f.; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 4, 7

<sup>209</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 526–535; Da Forno/de Manzini 2010, S. 51–53; Eppert 2011, S. 149f.; Kunkel-Razum 2009, S. 85–87; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 14f.

Alle anderen Substantive sowie Nominalisierungen werden im Spanischen klein geschrieben, diese Tatsache könnte zu Interferenzen führen. Zielführend erscheint, die Regeln der Großschreibung des Deutschen ohne Sprachvergleich zu erlernen. Erwähnt werden kann, dass im Spanischen nicht alle Nomen groß geschrieben werden, im Deutschen jedoch sehr wohl.

### **14.7. Auslautverhärtung von /b/, /d/ und /g/**

Diese Besonderheit des Deutschen wird unter 9.5. *Auslautverhärtung* beschrieben.

### **14.8. Unterschiedliche Schreibung gleichklingender Wörter<sup>210</sup>**

In Südamerika, wo /c/ vor /e/ und /i/ und /z/ wie ein [s] ausgesprochen werden, gibt es, wie im Deutschen, die Möglichkeit der gleichen Aussprache zweier unterschiedlich geschriebener Wörter (z.B. *casa* Haus, und *caza* Jagd). Da dieses Phänomen im Deutschen jedoch eigenen Regeln folgt (z.B. *malen*, *mahlen*), scheint ein Sprachvergleich nicht zielführend.

### **14.9. Fremdwörter: Schreibweise der Herkunftssprache<sup>211</sup>**

Einige Fremdwörter, die das Deutsche übernommen hat, weisen im Spanischen eine andere Schreibweise auf. Ein gutes Beispiel ist die Schreibung von /ph/ in Fremdwörtern meist griechischen Ursprungs:

---

<sup>210</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 14f.; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 6f.

<sup>211</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 560; Eppert 2011, S. 271; Kunkel-Razum 2009, S. 19f., 89f.; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 6ff.

Beispiele:

Physik – *física*

physisch – *físico/-a*

Phänomen – *fenómeno*

Das Spanische kennt die Buchstabenkombination /ph/, die wie [f] ausgesprochen wird, nicht. Im Spanischen spricht man lediglich /f/ wie [f] aus.

Eine mögliche Interferenz ist die Schreibung von /f/ für /ph/, da beide gleich ausgesprochen werden und es die Buchstabenkombination /ph/ im Spanischen nicht gibt.

## **14.10. Konjugation: Umlautung des Stammvokals**

Zur Umlautung des Stammvokals im Deutschen siehe „Umlautung“ unter 11.8. *Verbformen*. Im Spanischen gibt es das Phänomen der Umlautung nicht, da es keine Umlaute kennt.

## **14.11. Ablautung bei Tempusänderungen**

Für nähere Informationen zum Ablaut siehe „Unregelmäßige Verben: Änderung des Stammvokals“ unter 11.8. *Verbformen*.

## **14.12. Auslautveränderungen<sup>212</sup>**

Im Spanischen gibt es die Möglichkeit der Konsonantenverdopplung, jedoch gibt es keine Auslautveränderungen bei der Flexion von Verben wie im Deutschen (z.B. *ich komme* – *ich kam*).

---

<sup>212</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 28; Da Forno/de Manzini 2010, S. 19–57; Kunkel-Razum 2009, S. 38–46; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 1–19

## **15. Besonderheiten der Fachsprache**

### **15.1. Orthographie<sup>213</sup>**

Näheres zur Aussprache von /ph/ findet sich unter *14.9. Fremdwörter: Schreibweise der Herkunftssprache*.

Die Buchstabenkombination /th/ gibt es im Spanischen nicht. Da es in der Aussprache kaum einen Unterschied zum normalen /t/ im Deutschen gibt (anders als z.B. bei /ph/ und /p/), erscheint ein Sprachvergleich nicht sinnvoll.

### **15.2. Morphologie**

Präfixe als Mittel der Wortbildung wurden bereits unter *10.3. Bedeutungsänderung durch Vorsilben* erläutert.

Informationen zur Nominalisierung von Verben und Adjektiven im Deutschen und Spanischen finden sich unter *10.2. Nominalisierung (Ableitung)*.

### **15.3. Lexikalische Merkmale**

Alle von Heidi Rösch aufgelisteten lexikalischen Merkmale wurden bereits behandelt oder sind sehr allgemein gehalten bzw. haben keine einheitlichen Strukturen, die intersprachlich vergleichbar wären.

---

<sup>213</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 560; Eppert 2011, S. 271; Kunkel-Razum 2009, S. 19f., 89f.; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 6ff.

## 15.4. Syntaktische Merkmale

### Passiv<sup>214</sup>

Sowohl im Deutschen als auch im Spanischen gibt es ein Vorgangs- und ein Zustandspassiv, beide bestehen aus zusammengesetzten Verbformen. Im Deutschen wird das Vorgangspassiv mit *werden*, das Zustandspassiv mit *sein* gebildet. Im Spanischen bildet man das Vorgangspassiv mit dem Verb *ser* (sein), das Zustandspassiv mit *estar* (sich befinden). In beiden Sprachen folgt auf die konjugierten Formen der angegebenen Verben das Partizip Perfekt eines weiteren Verbs.

Wie bei allen mehrteiligen Prädikaten gilt für das Passiv im Deutschen das Prinzip der Satzklammer, im Spanischen jenes der Untrennbarkeit der Prädikatsteile.

#### Beispiele:

*Dieser Lehrer wurde von allen Schülern geliebt.*

*– Ese profesor era querido por todos los alumnos.*

*Die Tür ist geöffnet/offen. – La puerta está abierta.*

### Funktionsverbgefüge<sup>215</sup>

Funktionsverbgefüge (Funktionsverb + Akkusativ- oder Präpositionalobjekt) gibt es sowohl im Deutschen als auch im Spanischen. Die ursprüngliche Bedeutung des Verbs ist nicht mehr dieselbe, erst die Gesamtheit des Funktionsverbgefüges lässt den Sinn erschließen.

---

<sup>214</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 282ff.; Da Forno/de Manzini 2010, S. 481ff.

<sup>215</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 133f.245f.; Fernández López 2014; Kunkel-Razum 2009, S. 424–432

### Beispiele:

#### Akkusativobjekt

*einen großen Einfluss ausüben – ejercer una gran influencia*

*Er übte einen großen Einfluss auf ihn aus. – Ejercía una gran influencia sobre él.*

Hinsichtlich der Satzstellung kann es zu Interferenzen kommen: Die Kenntnis des Unterschieds zwischen der deutschen Satzklammer und der spanischen Untrennbarkeit des Prädikats ist hierbei essentiell.

#### Imperativformen<sup>216</sup>

Trennbare Verben im Imperativ bilden im Deutschen eine Satzklammer (z.B.: Zieh dich an!), im Spanischen gibt es, wie bereits erwähnt, keine trennbaren Verben.

Wie bereits unter „Trennbare/Untrennbare Verben“ im Kapitel 11.8. *Verbformen* beschrieben, wird in diesem Fall ein Sprachvergleich als nicht notwendig erachtet.

#### Partizipialkonstruktionen<sup>217</sup>

Das Futur kann im Spanischen durch eine Verbalperiphrase gebildet werden, im Deutschen durch das Hilfsverb *werden* + Partizip II. Ein Vergleich der passivischen Satzstellung findet sich unter „Passiv“ weiter oben in diesem Kapitel.

Für Partizipialkonstruktionen mit dem Partizip I und II gibt es Entsprechungen im Spanischen, allerdings steht das Partizip nicht vor, sondern nach dem Nomen.

<sup>216</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 315–318, 421, 601; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 379f., 539–541; Da Forno/de Manzini 2010, S. 410–420; Eppert 2011, S. 78–80; Kunkel-Razum 2009, S. 445, 548–550; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 180

<sup>217</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 434–437, 514–516; Da Forno/de Manzini 2010, S.432f., 486f., 529f.; Eppert 2011, S. 158–161; Kunkel-Razum 2009, S. 866f.; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 278–283, 319–322

Beispiele:

	<u>Deutsch</u>	<u>Spanisch</u>
Partizip I:	<i><u>erstarrende</u> Lava</i>	<i>lava (está) <u>solidificandose</u></i>
Partizip II:	<i><u>erstarrte</u> Lava</i>	<i>lava <u>solidificada</u></i>

Im Deutschen werden Partizipialkonstruktionen häufiger verwendet. Eins-zu-Eins-Entsprechungen gibt es im Spanischen nicht immer, außerdem folgt die Bildung der Partizipien in beiden Sprachen oft eigenen Regeln. Ein Sprachvergleich wird daher als nicht zielführend erachtet.

Nominalisierungen

Näheres zur Nominalisierung siehe unter *10.2. Nominalisierung (Ableitung)*.

Genetivobjekte<sup>218</sup>

Statt des deutschen Genetivobjekts stehen im Spanischen durch Präpositionen eingeleitete Ergänzungen ohne Flexionsendungen:

Beispiel:

*Es bedarf einer Neuregelung. – Eso requiere de una reorganización.*

Deutsche Verben, welche Genetivobjekte verlangen, müssen einzelsprachspezifisch gelernt werden. Weder Genetivobjekte im engeren Sinn noch deren Flexionsformen existieren im Spanischen, sie werden lediglich in einigen Fällen durch Präpositionalkonstruktionen wiedergegeben. Ein Sprachvergleich scheint deshalb nicht zielführend.

---

<sup>218</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 243f., 427–429, 442f.; Cartagena/Gauger 1989/1, S. 502f.; Da Forno/de Manzini 2010, S. 61, 276, 570f.; Eppert 2011, S. 59; Kunkel-Razum 2009, S. 828f.; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 43

## Präpositionalobjekte<sup>219</sup>

Präpositionalobjekte bilden eine Vervollständigung transitiver oder eine Ergänzung intransitiver Verben. Sowohl im Spanischen als auch im Deutschen gibt es diese Konstruktion. Im Infinitiv steht im Spanischen das Verb vor dem Präpositionalobjekt. Wichtig ist syntaktisch gesehen Folgendes: Im Deutschen ist die Verbklammer zu beachten, im Spanischen sind die Prädikatsteile im Normalfall untrennbar.

### Beispiel:

*über ein Ereignis berichten – informar sobre un acontecimiento*

*Der Sender berichtete gestern Abend in einer Sondermeldung über das Ereignis.*

*– El canal informó sobre el acontecimiento ayer en una noticia especial.*

## Verschachtelte Sätze

Verschachtelte Sätze wurden bereits unter 12.3. *Entschlüsselung von verschachtelten Sätzen* behandelt.

## Bedingungssätze<sup>220</sup>

Im Spanischen wird in Bedingungssätzen prinzipiell nur *si* (wenn) verwendet, eine Entsprechung für *dann* (das im Deutschen auch nicht notwendigerweise stehen muss) gibt es nicht. Für andere Einleitungen deutscher Konditionalsätze gibt es ebenfalls Entsprechungen:

<sup>219</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 444; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 58f., 68f.; Da Forno/de Manzini 2010, S. 61, 172f., 530f.; Eppert 2011, S. 59; Kunkel-Razum 2009, S. 851; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 379–414

<sup>220</sup> Vgl. Balcik/Röhe/Wröbel 2009, S. 299f., 501f.; Cartagena/Gauger 1989/2, S. 377–379; Da Forno/de Manzini 2010, S. 394, 404–407, 463–465; Eppert 2011, S. 119f., 140; Kunkel-Razum 2009, S. 1057–1061; Reumuth/Winkelmann 2006, S. 237–239

Beispiele:

wenn – dann

si – -

hoffentlich – sonst

ojalá – si no / en caso contrario

je mehr – um so/desto

cuánto más – (tanto) más

Sowohl im Deutschen als auch im Spanischen gibt es reale, hypothetische sowie irrealen Konditionalsätze. Die Zeitenverwendung deckt sich im Deutschen und Spanischen nahezu. Der einzige Unterschied ist, dass in hypothetischen und irrealen Konditionalsätzen im Deutschen auch im Hauptsatz der Konjunktiv verwendet wird.

Das Prädikat der deutschen Konditionalsätze befindet sich, wie in allen Nebensätzen, an letzter Stelle. Ist das Prädikat mehrteilig, steht die finite Form des Verbs an letzter, die infinite an vorletzter Stelle. Im Spanischen gilt, wie gehabt, die Untrennbarkeit der Prädikatsteile. Steht im Deutschen der Bedingungssatz vor einem anderen Haupt- oder Gliedsatz, ändert sich die Wortstellung (Verb-Subjekt). Im Spanischen bleibt die reguläre Stellung der Satzglieder erhalten.

Ersatzformen/Proformen für Wörter und Satzglieder

Dieses Thema wurde bereits unter dem gleichen Namen weiter oben behandelt, siehe Kapitel 13.1. *Ersatzformen/Proformen für Wörter und Satzglieder.*

Signale für logische Verknüpfungen

Nähere Ausführungen dazu finden sich weiter oben unter selbigem Namen im Kapitel 13.2. *Signale für logische Verknüpfungen.*

## **15.5. Merkmale des Sprachhandelns**

Diese sind weitestgehend einzelsprachspezifisch bzw. nicht in einem großen Rahmen vergleichbar. Vergleiche sind zielführend für einzelne sprachliche Merkmale des Sprachhandelns, wie sie an Hand der Stolpersteine in dieser Arbeit bereits vorgenommen wurden.

## **15.6. Typografische Merkmale**

Diese sind einzelsprachunabhängig. Sie können den SchülerInnen im regulären Deutschunterricht und zusätzlich als Unterstützung im Erstsprachenunterricht erklärt werden.

## V. ERGEBNISSE

### 16. Zusammenfassung

#### 16.1. Liste möglicher Interferenzen und Übungsvorschläge

Die nachfolgende Liste enthält folgende Teilbereiche:

- Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und Spanischen
- Unterschiede zwischen dem Deutschen und Spanischen, die keine Interferenzen verursachen können
- Unterschiede zwischen dem Deutschen und Spanischen, die Interferenzen verursachen können:
  - ein Sprachvergleich wird als nicht zielführend erachtet
  - ein Sprachvergleich wird als zielführend erachtet

##### 16.1.1. Ähnlichkeiten

LAUTUNG UND ARTIKULATION
<p><b>Nasale</b></p> <p>Im Spanischen existieren, außer jenen Nasalen, die es auch im Deutschen gibt, noch weitere. In beiden Sprachen ist die Aussprache von der lautlichen Umgebung abhängig.</p>

## WORTSCHATZ/WORTBEDEUTUNG/WORTBILDUNG

### Bedeutungsänderung durch Vorsilben

Beispiel Deutsch: *anziehen – ausziehen*

Beispiel Spanisch: *alargar – acortar* (verlängern – verkürzen)

### Partikel

Präpositionen *von – de, mit – con*

Konjunktionen *und – e/y, aber – pero* (beiordnend)

*weil – porque* (unterordnend)

Adverbien *laut – alto* (Adj. als Adv.)

*jetzt – ahora* (temporal etc.)

### Modalpartikel

Beispiel: *Trägst du etwa eine Uhr? – ¿Acaso llevas reloj?*

### Wörter mit unterschiedlicher Bedeutung

Beispiel Deutsch: *Ich gehe. Es geht mir gut. (Voy. Estoy bien.)*

Beispiel Spanisch: *Estoy bien. Estoy en la cama. (Mir geht es gut. Ich bin im Bett.)*

### Unpersönliche Formulierungen: *man*

Beispiel: *Se come mucha palta en Chile. – In Chile isst man viele Avocados.*

*Estas noticias disgustan a uno. – Diese Nachrichten missfallen einem.*

## FORMENBILDUNG

### Modalverben

Im Spanischen haben fast alle deutschen Modalverben Entsprechungen. In beiden Sprachen bildet das konjugierte Modalverb gemeinsam mit dem Partizip Perfekt eines weiteren Verbs das Prädikat.

## SATZBAU

### Bildung von Fragen

#### Durch Intonation

*Die Kinder (S) verstehen (V) den Film? – ¿Los niños (S) entienden (V) la película?*

#### Durch Inversion mit Fragepronomen

*Wann kommt (V) Peter (S)? - ¿Cuándo viene (V) Peter (S)?*

#### Durch ein Verb in Erststellung

*Verstehen (V) die Kinder (S) den Film? – ¿Entienden (V) los niños (S) la película?*

### Entschlüsselung von verschachtelten Sätzen

Im Spanischen werden z.B. Attributsätze oder andere Gliedsätze nicht immer zwischen Kommata geschrieben, im Deutschen sehr wohl, was die Entschlüsselung vereinfacht.

*Der Mann, der im ersten Stock wohnt, hat sich gestern ein Fahrrad gekauft.*

*El hombre que vive en el primer piso se compró una bicicleta ayer.*

### Genetivattribute

Die spanische Entsprechung eines deutschen Genetivattributs ist meist eine durch *de* (von) eingeleitete spanische Präpositionalkonstruktion. Beide stehen nach dem Substantiv, das sie näher bestimmen.

*Die Mutter meiner Freundin ist Lehrerin. – La madre de mi amiga es profesora.*

## TEXTAUFBAU

### Signale für logische Verknüpfungen

*Der Kühlschrank ist leer, demzufolge müssen wir essen gehen.*

*– La nevera está vacía, por lo tanto, tenemos que salir a comer.*

## FACHSPRACHE

### Bedeutungsänderung durch Vorsilben

→ siehe 10.3. *Bedeutungsänderung durch Vorsilben*

### Entschlüsselung von verschachtelten Sätzen

→ siehe 12.3. *Entschlüsselung von verschachtelten Sätzen*

### Signale für logische Verknüpfungen

→ siehe 13.2. *Signale für logische Verknüpfungen*

## 16.1.2. Unterschiede

### 16.1.2.1. Keine Interferenzen möglich

## LAUTUNG UND ARTIKULATION

### Konsonantenhäufungen und -verbindungen

Das Deutsche kennt eine Vielzahl von Konsonantengruppen, die es im Spanischen nicht gibt. Verbindungen mit vier Konsonanten sind im Spanischen sehr selten, zur Erleichterung der Aussprache wird einer von ihnen häufig weggelassen. Am Wortende steht niemals mehr als ein Konsonant.

Beispiel Deutsch: *Herbst, springst*

Beispiel Spanisch: *tra(n)scribir – transkribieren*

## FORMENBILDUNG

### Personalpronomen

Das neutrale Personalpronomen *es* existiert im Spanischen nicht. Für die deutschen Genetivformen gibt es keine Entsprechung.

### Verbformen: Umlautung

Umlaute wie die deutschen /ä/, /ö/ und /ü/ gibt es im Spanischen nicht, deswegen ist auch keine Umlautung der Verben möglich.

Beispiel Deutsch: *tragen* – *trägt*

### Verbformen: Zeiten

- **Regelmäßige Verben: Suffix -t im Präteritum und Partizip**

- **Unregelmäßige Verben: Änderung des Stamms**

- **Verschiedene Stammvokale + Endungen regelmäßiger Verben**

Sowohl im Spanischen als auch im Deutschen werden das Präteritum und Partizip II durch Suffixe gebildet. Ein Suffix wie das deutsche -t zur Markierung der regelmäßigen Verben im Präteritum und Partizip II sowie das Ablaut-Phänomen gibt es im Spanischen nicht.

## LAUT-BUCHSTABEN-ZUORDNUNG

### Auslautveränderungen

Auslautveränderungen wie im Deutschen gibt es im Spanischen nicht. Das hängt u.a. damit zusammen, dass es im Spanischen keine Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen gibt, weil alle halblang ausgesprochen werden.

Beispiel Deutsch: *ich komme* – *ich kam*

### Konsonantenhäufungen und -verbindungen

→ siehe 9.1. *Konsonantenhäufungen und -verbindungen*

### Verbformen: Umlautung

→ siehe „Umlautung“ unter 11.8. *Verbformen*

### 16.1.2.2. Interferenzen möglich - Kein Sprachvergleich

#### LAUTUNG UND ARTIKULATION

##### **s-Laute**

Die stimmlose oder stimmhafte Aussprache des Buchstaben /s/ hängt in beiden Sprachen von der lautlichen Umgebung ab. Wichtig ist diese Unterscheidung im Deutschen, wenn es zur Bedeutungsunterscheidung durch den s-Laut kommt – eine Besonderheit, die es im Spanischen nicht gibt (z.B. *reißen* – *reisen*). Im Deutschen gibt es als Aussprachehilfe die orthografischen Hilfsmittel /ß/ (immer stimmlos nach langem Vokal) und /ss/ (immer stimmlos nach kurzem Vokal), die Vermittlung von Aussprache und Orthografie sollten somit verzahnt werden.

##### **Auslautverhärtung**

Eine Auslautverhärtung wie im Deutschen von /b/, /d/ und /g/ gibt es im Spanischen nicht. Konsonanten werden am Wortende sehr weich oder gar nicht ausgesprochen.

Mögliche Interferenz: Zu weiche Aussprache von /b/, /d/ und /g/ am Wortende.

#### WORTSCHATZ/WORTBEDEUTUNG/WORTBILDUNG

##### **Komposita**

Substantivkomposita werden im Spanischen meist nicht durch die Zusammenfügung zu einem Wort gebildet. Das Grundwort steht meist an erster Stelle, Fugenelemente gibt es bei der spanischen Nominal-Komposition nicht. Sehr viel häufiger als Substantivkomposita kommen Nominalphrasen mit oder ohne Präposition vor.

Mögliche Interferenz: Die Fugenelemente fehlen bei zusammengesetzten Nomen (z.B. *Hochzeitkleid*). Das Grundwort steht nicht an letzter, sondern an erster Stelle wie im Spanischen.

### **Nominalisierung (Ableitung)**

Zur Substantivierung gibt es in beiden Sprachen Nominalisierungsendungen. Für substantivierte Adjektive wird im Deutschen und Spanischen der neutrale Artikel *das* bzw. *lo* verwendet. Substantivierte Verben werden ebenfalls vom deutschen *das* begleitet, im Spanischen vom maskulinen Artikel *el*. Suffixe für nominalisierte Adjektive gibt es im Spanischen nicht.

Beispiel: *das Tolle* – *lo maravilloso*, *das Lesen* – *el leer*

Mögliche Interferenzen: Die Nominalisierungsendungen bei deutschen substantivierten Adjektiven werden weggelassen. Statt dem Artikel *das* wird *der* verwendet.

### **Unpersönliche Formulierungen: es**

Das unpersönliche *es* gibt es im Spanischen nicht, ebenso wenig wie das neutrale Personalpronomen *es*. Im Spanischen sind die Personalpronomen in den Flexionsendungen der Verben impliziert und können daher weggelassen werden. Es gibt nicht immer ein explizites Subjekt, deshalb wird auch kein unpersönlicher Platzhalter benötigt.

Mögliche Interferenzen: Das unpersönliche *es* wird ausgelassen oder nicht richtig verwendet.

## **FORMENBILDUNG**

### **Artikel**

Im Deutschen und Spanischen gibt es Null-, bestimmte und unbestimmte Artikel, die in Numerus und Genus mit dem Substantiv übereingestimmt werden. Der spanische neutrale Artikel *lo* wird vor allem zur Substantivierung von Adjektiven und Infinitiven verwendet, alle anderen Substantive können nur maskulines oder feminines Geschlecht haben. Deutsche Artikel werden dekliniert und stehen im selben Fall wie das Substantiv. Im Spanischen werden Fälle nie durch Deklination, sondern immer durch Präpositionen ausgedrückt (z.B. *a* zu, *de* von).

Beispiel: *Das Haus gehört dem Mann.* – *La casa pertenece al (a+el) hombre.*

Mögliche Interferenzen: Die Kasusmarkierung der Artikel fehlt.

## Pluralbildung

Im Spanischen ist bei der Pluralbildung mittels eines Suffixes der Wortauslaut entscheidend: Endet das Wort auf Vokal, wird -s, endet es auf Konsonant, wird die Endung -es angehängt. Im Deutschen sind die Regeln komplizierter, es gibt acht Formen der Pluralbildung durch Suffixe.

Beispiel: *Die Kinder lachen. – Los niños ríen.*

Mögliche Interferenzen: Zur Bildung des Plurals wird -(e)s angehängt.

## Verbformen: Trennbare/untrennbare Verben

Im Spanischen sind Präfixe immer unbetont und untrennbar. Im Deutschen sind die Betonung und Trennbarkeit von Präfixen verzahnt.

Beispiel Deutsch: *Er brachte uns das Heft her.*

Beispiel Spanisch: ***Postpuse** la cita.* (Ich verschob das Treffen.)

Mögliche Interferenzen: Präfixe werden nie betont oder vom Rest des Verbs getrennt.

## Hilfsverben

Im Deutschen gibt es drei Hilfsverben (*haben, sein, werden*), im Spanischen nur eines (*haber* haben). Das Konzept der Bildung der Zeiten durch Hilfsverben ist jedoch dasselbe: Das konjugierte Hilfsverb bildet zusammen mit dem Partizip II (Perfekt, Plusquamperfekt) Vergangenheitszeiten. Das Futur wird im Spanischen durch eine Verbalperiphrase (konjugierte Form von *ir* + *a* + Infinitiv) gebildet, im Deutschen mit Hilfe des Hilfsverbs *werden* und dem Infinitiv.

## SATZBAU

### Syntaktische Merkmale: Imperativformen

Trennbare Verben im Imperativ bilden eine Satzklammer (z.B.: *Zieh dich an!*), im Spanischen gibt es keine trennbaren Verben (siehe auch: „Trennbare/untrennbare Verben“ unter 11.8. Verbformen).

Mögliche Interferenzen: Das Präfix des trennbaren Verbs wird nicht am Satzende platziert und vom Rest des Verbs gelöst.

## TEXTAUFBAU

### Ersatzformen/Proformen für Wörter und Satzglieder

Demonstrativa und Indefinita gibt es in beiden Sprachen, für die meisten deutschen Formen gibt es spanische Entsprechungen. Pronominaladverbien gibt es im Spanischen allerdings nicht, sie werden gar nicht oder durch Konstruktionen mit Präposition ersetzt (z.B. mit *de* von).

Beispiel: *Ich habe genug davon. – Estoy harto de eso.*

Mögliche Interferenzen: Anstatt der Pronominaladverbien werden Präpositionalkonstruktionen wie im Spanischen verwendet, es erfolgt keine Deklination der Satzgliedteile (z.B. *ich habe genug von das* statt *ich habe genug davon*).

## LAUT-BUCHSTABEN-ZUORDNUNG

### s-Laute

→ siehe 9.3. *Andere Oppositionen*

### Verdoppelung, Dehnungs-h, Dehnungs-e

Im Spanischen werden alle Vokale in der Regel halblang ausgesprochen. Mittel als Hinweis zur langen bzw. kurzen Aussprache eines Vokals wie im Deutschen, wie die Verdoppelung eines Vokals (z.B. *Beet*), das Dehnungs-h (z.B. *Lehne*) und Dehnungs-e nach /i/ (z.B. *Biene*) gibt es daher im Spanischen nicht.

Mögliche Interferenzen: Die orthografischen Mittel als Merkmale zur langen oder kurzen Aussprache eines Vokals werden ignoriert, weil sie im Spanischen nicht bekannt sind.

### Unterschiedliche Schreibung gleichklingender Wörter

Die unterschiedliche Schreibung gleichklingender Wörter gibt es im Spanischen nicht. Lediglich in Südamerika, wo /c/ vor /e/ und /i/ und /z/ wie ein [s] ausgesprochen werden, gibt es diese Möglichkeit (z.B. *casa* Haus, und *caza* Jagd). Im Deutschen folgt dieses Phänomen jedoch seinen eigenen Regeln (z.B. *Lid* – *Lied*).

Mögliche Interferenzen: Die Mittel zur unterschiedlichen Schreibung von gleichklingenden Wörtern werden bei der Wort- bzw. Textproduktion ignoriert.

### **Groß- und Kleinschreibung, Nominalisierungen**

Im Spanischen werden nur Nomen groß geschrieben, die, vereinfacht gesagt, ein Eigenname oder eine besondere Bezeichnung von jemandem oder etwas sind (z.B. *Roberto* – Robert, *la Virgen María* – die Jungfrau María, *la Biblioteca Nacional* – die Nationalbibliothek, *Matemáticas* – Mathematik). Alles andere wird, außer am Satzanfang, klein geschrieben.

Mögliche Interferenzen: Substantive und Nominalisierungen werden klein geschrieben.

### **Auslautverhärtung**

→ siehe 9.5. *Auslautverhärtung*

### **Verbformen: Zeiten**

#### **Unregelmäßige Verben: Änderung des Stamms**

→ siehe „ZEITEN“ unter 11.8. *Verbformen*

## FACHSPRACHE

### Orthographie (th)

Die Buchstabenkombination /th/ existiert im Spanischen nicht. Da sie wie [t] ausgesprochen wird, sind Interferenzen möglich, vor allem auch deshalb, weil man manche mit /th/ geschriebenen deutschen Wörter im Spanischen mit /t/ schreibt (z.B. *Theorie* – *teoría*).

Mögliche Interferenz: Schreibung von Wörtern mit /t/ statt mit /th/.

### Syntaktische Merkmale: Genetivobjekte

Im Spanischen stehen als Entsprechungen für deutsche Genetivobjekte durch Präpositionen eingeleitete Ergänzungen ohne Flexionsendungen (z.B. durch *de* von).

Beispiel: *Es bedarf einer Neuregelung*. – *Eso requiere de una reorganización*.

### Syntaktische Merkmale: Partizipialkonstruktionen

Die Partizipien I und II stehen in Partizipialkonstruktionen im Deutschen vor, im Spanischen nach dem Substantiv (z.B. *erstarrte Lava* – *lava solidificada*).

Mögliche Interferenz: Partizipien stehen hinter dem Nomen.

### Nominalisierung (Ableitung)

→ siehe 10.2. *Nominalisierung/Ableitung*

## 16.1.2.3. Interferenzen möglich – Sprachvergleich

## LAUTUNG UND ARTIKULATION

### ach- und ich-Laut

Durch /ch/ werden im Deutschen der ach-Laut [x] und der ich-Laut [ç] verschriftlicht. Wie der ach-Laut wird /ch/ vor /a/, /o/ und /u/ gesprochen, ansonsten wie der ich-Laut. Im Spanischen gibt es nur den ach-Laut, die zugehörigen Buchstaben sind /g/ vor /e/ und /i/, und /j/.

Beispiele Spanisch: *Japón* Japan, *Ginebra* Genf

Mögliche Interferenzen: /ch/ wird immer wie der ach-Laut ausgesprochen, weil es den ich-Laut im Spanischen nicht gibt.

Übungsvorschlag: Der ich-Laut und seine Artikulation sollten bereits bekannt sein. Durch das Sprachvergleichs-Spiel „Spanisch mit deutschem Akzent“<sup>221</sup> kann er geübt werden. Das Spiel kann jedoch nur zum Einsatz kommen, wenn die SchülerInnen bereits im Spanischen alphabetisiert wurden. Zuerst wird ein deutscher Satz mit ich-Lauten gelesen, anschließend ein spanischer Satz mit ach-Lauten. Die Buchstaben im spanischen Satz, die für den ach-Laut stehen, werden daraufhin mit /ch/ ersetzt und wie ein ich-Laut ausgesprochen (jene spanischen Wörter entsprechen durch ihre lautliche Umgebung den Regeln des deutschen ich-Lautes).

Übungsbeispiel:

*Ich gehe mit Michael über die Lichtung, umgeben von Fichten.*

*Elijo un regalo y me fijo que no me quejo en Ginebra.*

*EliCHo un regalo y me fiCHo que no me queCHO en CHinebra.*

(Ich wähle ein Geschenk aus und bemerke, dass ich mich in Genf nicht beklage.)

## Diphthonge

Im Spanischen existiert eine Vielzahl von Vokalkombinationen, außer Diphthongen gibt es noch Triphthonge und eine Reihe von Hiaten. Diphthonge werden im Deutschen und Spanischen unterschiedlich ausgesprochen. Die einzelnen Vokale behalten im Spanischen ihre ursprünglichen lautlichen Eigenschaften bei, im Deutschen können sich diese verändern.

Mögliche Interferenzen: Aussprache der deutschen Diphthonge ohne Berücksichtigung der Veränderung der einzelnen Laute.

Übungsvorschlag: Bei einem deutschen und spanischen Wort soll jeweils der Diphthong markiert werden. Die Aussprache wird verglichen. Weitere Wörter mit Diphthongen werden gesammelt.

Beispiele Deutsch: *Europa* [□□y'ro: pa], *Einheit* [' a□I nha□I t]

Beispiele Spanisch: *Europa* [□□□' ropa], *rey* [rei] König

---

<sup>221</sup> Vgl. Eppert 2011

## FORMENBILDUNG

### Allgemeines zur Kasusmarkierung im Spanischen

Im Spanischen werden Kasi durch Präpositionen ausgedrückt, weder das Substantiv noch seine Begleiter werden mit Hilfe von Flexionsendungen dekliniert.

Mögliche Interferenzen: Es erfolgt keine Deklination mittels Flexionsendungen; durch Sprachvergleiche können die strukturellen Unterschiede der beiden Sprachen bewusst gemacht werden.

Weitere Besonderheiten der Formenbildung des Deutschen und Spanischen werden im Folgenden erläutert.

### Possessivpronomen

Im Spanischen gibt es keine neutrale Form der Possessivpronomen und -begleiter, die Possessivpronomen stehen oft mit bestimmtem Artikel (*el/la, los/las*).

Mögliche Interferenzen: Possessivpronomen und -begleiter werden nicht dekliniert, Possessivpronomen stehen mit bestimmtem Artikel.

Übungsvorschlag: Zur Bewusstmachung der Unterschiede kann Röschs Übung zu den Possessivpronomen adaptiert werden.<sup>222</sup> Zwei Kinder streiten sich zuerst auf Spanisch und anschließend auf Deutsch um einen Gegenstand, z.B. um einen schönen Bleistift (*lápiz*), der auf dem Boden liegt.

Beispiel für einen spanischen Dialog:

A: *Dame el lápiz, es el mío (meiner).*

B: *No, lo he encontrado yo, ahora es mi lápiz (mein Bleistift).*

A: *No es el tuyo (deiner), recién me lo han regalado.*

B: *Eso puede decir cualquier persona.*

A: *Puedes preguntar a mi hermana.*

### Präposition + Kasus

Im Spanischen gibt es keine Wechselpräpositionen wie im Deutschen, da Kasusmarkierungen lediglich durch Präpositionen und nicht durch Flexionsendungen erfolgen.

---

<sup>222</sup> Vgl. Rösch 2014, S. 138

Beispiel: Dat.: auf dem Tisch (Wo?) – en la mesa

Akk.: auf den Tisch (Wohin?) – a la mesa

Mögliche Interferenzen: Statt einer deutschen Wechselpräposition werden unterschiedliche Präpositionen verwendet und die Flexionsendungen weggelassen.

Übungsvorschlag: Röschs Übung zu den Präpositionen kann hier adaptiert werden.<sup>223</sup>

Die SchülerInnen gehen oder laufen zu einem Lied durch den Raum. Beim Stoppen der Musik ruft der/die LehrerIn zuerst auf Deutsch (um zu sehen, ob die Kinder die deutschen Anweisungen verstehen oder nicht) und dann auf Spanisch (um den Unterschied zum Spanischen bewusst zu machen):

*Oh nein, es regnet. Nur auf dem Tisch nicht. Schnell, auf den Tisch!*

*Oh no, llueve. Sólo en la mesa no. ¡A la mesa, rápido!*

Weitere Beispiele:

- en la silla / a la silla – auf dem Sessel, auf den Sessel

- bajo la mesa / a la mesa – unter dem Tisch, zum (unter den) Tisch

- en la pared / a la pared – an der Wand, an die Wand

## **Adjektivdeklinatión**

### **Deklinatión der Nomen**

#### **Deklinatión in Wortgruppen**

Der Fall eines Substantivs und seiner Begleiter wird im Spanischen durch eine Präposition angezeigt, Flexionsendungen existieren nicht. Adjektive und andere Begleiter werden lediglich durch Suffixe in Genus und Numerus mit dem zugehörigen Nomen übereingestimmt.

Mögliche Interferenzen: Beim Substantiv und seinen Begleitern fehlen die Flexionsendungen.

Übungsvorschlag: Röschs Übung zur Adjektivdeklinatión kann auch für die Deklinatión von Nomen und Wortgruppen eingesetzt werden.<sup>224</sup> Dadurch werden den SchülerInnen zusätzlich Unterschiede zwischen den syntaktischen Strukturen des Deutschen und Spanischen bewusst gemacht: Sehr oft steht im Spanischen das Adjektiv nach dem Substantiv.

<sup>223</sup> Vgl. Rösch 2014, S. 156

<sup>224</sup> Vgl. Rösch 2014, S. 145f.

Aus zehn gegensätzlichen Bilderpaaren sollen die SchülerInnen das jeweils richtige Bild erkennen. Die/Der LehrerIn gibt Anweisungen oder stellt Fragen, einmal auf Deutsch, einmal auf Spanisch:

*Wo ist der spitze Bleistift?*

*¿Dónde está el lápiz agudo?*

*Zeige mir den/einen spitzen Bleistift.*

*Muéstrame el/un lápiz agudo.*

Die SchülerInnen können dann antworten:

*Das ist der spitze Bleistift.*

*Esto es el lápiz agudo.*

*Hier sieht man den spitzen Bleistift.*

*Aquí se ve el lápiz agudo.*

Weitere Beispiele:

*la/una regla corta – das kurze/ein kurzes Lineal*

*el/un cuaderno pequeño – das/ein kleines Heft*

## SATZBAU

### Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz

#### Verbklammer (Modalverben, Perfekt, Passiv)

Sowohl im Deutschen als auch im Spanischen steht im Aussagesatz das finite Verb normalerweise an zweiter Stelle (außer, das Personalpronomen wird im Spanischen weggelassen). Die Satzklammer, d.h. die Trennung des finiten und infiniten Prädikatsteils, kennt das Spanische nicht. Es gilt stets die Untrennbarkeit beider Verbformen.

#### Beispiele:

Modalverb: *Peter will etwas essen.*      *Peter quiere comer algo.*

Perfekt: *Peter hat etwas gegessen.*      *Peter ha comido algo.*

Passiv: *Tina ist zu Mama gelaufen.*      *Tina ha corrido a Mamá.*

Mögliche Interferenzen: Die beiden Teile des Prädikats bilden, wenn es erforderlich wäre, keine Satzklammer, sondern stehen nebeneinander.

Übungsvorschlag: Kärtchen mit verschiedenen Bildern von Nahrungsmitteln liegen auf dem Tisch. In Partnerarbeit üben die SchülerInnen die Verbklammer: Eine/r der SchülerInnen sucht ein Kärtchen aus. Der/Die andere SchülerIn ist ein Nimmersatt und möchte alles essen, was ihm/ihr in die Finger bekommt. Bei jedem Nahrungsmittel wird der Dialog zuerst auf Spanisch, dann auf Deutsch gesprochen.

A: *Yo tengo un tomate.*                      *Ich habe eine Tomate.*

B: *Yo quiero comer.*                      *Ich will essen.*

*Yo quiero comer el tomate.*              *Ich will die Tomate essen.*

SchülerIn B bildet einen Satz mit Subjekt und Prädikat, erst dann wird ein Objekt hinzugefügt. Dies soll die Aufmerksamkeit darauf lenken, wo das Objekt in beiden Sprachen im Satz positioniert wird.

Weitere Beispiele:

*una/la manzana – ein/der Apfel*

*una/la naranja – eine/die Orange*

*un/el huevo – ein/das Ei*

*una/la pera – eine/die Birne*

**Inversion: Umkehrung der üblichen Satzstellung bei vorangestelltem Satzteil (Verb-Subjekt)**

Bei der Voranstellung einer adverbialen Bestimmung ändert sich im Deutschen die übliche Satzstellung (Verb-Subjekt), im Spanischen bleibt sie erhalten (Subjekt-Verb).

Mögliche Interferenzen: Die SchülerInnen behalten die Satzstellung des Aussagesatzes (Subjekt-Verb) bei.

Übungsvorschlag: Die SchülerInnen ziehen je ein Kärtchen mit einer Zeitangabe und ein Kärtchen mit einer Tätigkeit. In Partnerarbeit bilden sie spanische Sätze mit dem Namen des jeweils anderen. Einmal steht das Subjekt an erster Stelle, einmal die Zeitangabe. Die SchülerInnen übersetzen die Sätze anschließend ins Deutsche.

A: *Tina escribe hoy.*                      *Tina schreibt heute.*

B: *Hoy Michael escribe.*                      *Heute schreibt Michael.*

### Endstellung im Gliedsatz

Im Spanischen bleibt die reguläre Stellung der Satzglieder in Gliedsätzen erhalten, im Deutschen ist auf die Endstellung des Verbs zu achten. Bei zweiteiligem Prädikat steht das infinite vor dem finiten Verb.

Mögliche Interferenzen: Die Satzstellung des Aussagesatzes wird auch für Gliedsätze verwendet.

Übungsvorschlag: Die SchülerInnen arbeiten zu zweit. Eine/r der SchülerInnen ist ein Elternteil, der/die andere das Kind. Der Elternteil ertappt das Kind, als es etwas Verbotenes macht (die SchülerInnen dürfen sich ausdenken, was das sein könnte) und schaut es böse an. Das Kind schaut bedrückt und gibt zu, dass es falsch war. (Anmerkung: *que* = dass)

Elternteil: *Tú fumas.*

*Du rauchst.*

Kind: *Yo sé que eso ha sido falso.*

*Ich weiß, dass das falsch gewesen ist.*

Der Dialog soll zuerst auf Spanisch erfolgen und dann auf Deutsch, damit die Kinder die Strukturen und den Inhalt besser verstehen, wenn sie mit Gliedsätzen noch Schwierigkeiten haben.

### LAUT-BUCHSTABEN-ZUORDNUNG

#### **h, ck und w, v**

#### **Aussprache z wie [ts]**

Der Buchstabe /h/ wird im Spanischen nie ausgesprochen, die Kombination /ck/ gibt es nicht. /w/ wird wie in engl. *water* artikuliert und nicht wie im deutschen Wort *Wasser*. /v/ wird stets wie ein sehr weiches [b] gesprochen. /z/ spricht man in Spanien wie [θ] aus (z.B. engl. *think*), in Lateinamerika wie [s].

Mögliche Interferenzen: Die genannten Buchstaben werden falsch ausgesprochen.

Übungsvorschlag: Hier eignet sich das Sprachspiel „Spanisch mit deutschem Akzent“. Ein deutscher Satz mit vielen /h/ wird von der Lehrerin vorgelesen, die SchülerInnen lesen sich den Satz danach gegenseitig in Partnerarbeit vor:

*Heute hat Hilde hellblaue Schuhe an.*

Danach bekommen die SchülerInnen einen spanischen Satz. Sie sollen zuerst alle /h/ markieren, danach lesen sie es wie im Deutschen:

*Hoy el hombre no ha llegado a la hora. – Heute ist der Mann nicht pünktlich gekommen.*

### **Fremdwörter: Schreibweise der Herkunftssprache**

Fremdwörter griechischen Ursprungs werden häufig mit der Buchstabenkombination /ph/ geschrieben, die wie [f] ausgesprochen wird. Im Spanischen kennt man diese Buchstabenkombination nicht, an ihrer statt steht /f/ (z.B. *Phänomen – fenómeno*).

Mögliche Interferenzen: Statt /ph/ wird /f/ geschrieben.

#### Übungsvorschlag:

Ein spanischer Satz mit vielen /f/ wird gelesen. Die SchülerInnen sollen den Buchstaben markieren.

*Un físico describe un fenómeno: Hay fases del esfuerzo excesivo físico.*

Die LehrerIn liest die Übersetzung auf Deutsch vor. Die SchülerInnen sollen versuchen, die Buchstaben zu unterstreichen, die als [f] ausgesprochen werden. Danach üben sie den Satz mit dem/der KollegIn.

*Ein Physiker beschreibt ein Phänomen: Es gibt Phasen physischer Überanstrengung.*

In eine Tabelle werden anschließend alle deutschen Wörter mit /ph/ und daneben die spanischen Entsprechungen niedergeschrieben, um die Orthographie zu vergleichen.

## **FACHSPRACHE**

### **Orthographie (ph)**

→ siehe 14.9. Fremdwörter: Schreibweise der Herkunftssprache

### **Syntaktische Merkmale: Passiv**

Im Spanischen und Deutschen gibt es ein Vorgangs- (Bildung mit *werden* bzw. *ser* sein) und Zustandspassiv (Bildung mit *sein* bzw. *estar* sich befinden). In beiden Sprachen folgt auf die konjugierten Formen der beiden Verben das Partizip Perfekt (*Er wurde geliebt. – Él era querido*). Für das Deutsche gilt, wie bei allen mehrteiligen Prädikaten, das Prinzip der Satzklammer, im Spanischen die Untrennbarkeit des finiten und infiniten Verbs.

Mögliche Interferenzen: Die beiden Prädikatsteile folgen unmittelbar aufeinander, wenn es außer Subjekt und Prädikat noch mehr Satzglieder gibt.

Übungsvorschlag: Die SchülerInnen bekommen Kärtchen mit Bildern von Lebensmitteln, sie arbeiten in Zweiergruppen. Eine/r der beiden zieht ein Lebensmittel und tut so, als würde er/sie es essen. Der/Die PartnerIn formuliert zwei spanische Sätze nach folgendem Schema, die die erste SchülerIn dann ins Deutsche übertragen kann:

*El tomate es comido. El tomate es comido por Tina.*

*Die Tomate wird gegessen. Die Tomate wird von Tina gegessen.*

### **Syntaktische Merkmale: Funktionsverbgefüge, Präpositionalobjekte**

Funktionsverbgefüge und Präpositionalobjekte gibt es sowohl im Spanischen als auch im Deutschen. Ebenso wie alle anderen mehrteiligen Prädikate werden sie im Spanischen nie getrennt. Im Deutschen bilden sie eine Verbklammer.

Mögliche Interferenzen: Keine Trennung des finiten und infiniten Prädikatsteils.

Übungsvorschlag: Übungen können ähnlich gestaltet werden wie unter „Syntaktische Merkmale: Passiv“ beschrieben (siehe oben).

### **Nominalisierungen**

→ 10.2. Nominalisierung (Ableitung)

### **Syntaktische Merkmale: Bedingungssätze**

Im Deutschen befindet sich die finite Verbform an letzter, die infinite an vorletzter Stelle. Steht der Bedingungssatz vor einem anderen Teilsatz, ändert sich in diesem die Wortstellung (Verb-Subjekt). Im Spanischen bleibt die reguläre Stellung der Satzglieder in beiden Teilsätzen erhalten.

Mögliche Interferenzen: Das Prädikat steht nicht am Ende des Satzes, sondern an zweiter Stelle. Bei Voranstellung des Bedingungssatzes bleibt im anderen Satzteil die reguläre Satzstellung erhalten.

Übungsvorschlag: Die SchülerInnen arbeiten in Zweiergruppen. Sie stellen sich gegenseitig Bedingungen (Anmerkung: *si* = wenn), zuerst im Spanischen, dann im Deutschen mit *Si tú me quieres de verdad, ... / Wenn du mich wirklich liebst, ...*

A: ... *me das el lápiz.* ... *gibst du mir den Bleistift.*

B: ... *me compras una casa.* ... *kaufst du mir ein Haus.*

## 16.2. Einordnung möglicher Interferenzen in den Spracherwerbsprozess

Jene *Stolpersteine der deutschen Sprache*, deren Aneignungsschwierigkeiten auf Interferenzen zurückzuführen sein könnten und für die ein Sprachvergleich als zielführend erachtet wird, können den phonischen, lexikalisch-semantischen, morphologisch-syntaktischen und literalen Basisqualifikationen des *Referenzrahmens zur altersspezifischen Sprachaneignung* (siehe Kapitel 7. *Einordnung möglicher Interferenzen in den Spracherwerbsprozess*) zugeordnet werden:

BASISQUALIFIKATIONEN (BQ)	STOLPERSTEINE	EINZELPHÄNOMENE
Phonische BQ	Lautung und Artikulation	ach- und ich-Laut
		Diphthonge
Lexikalisch-semantische BQ	Fachsprache	Nominalisierungen
Morphologisch-syntaktische BQ	Formenbildung	Possessivpronomen
		Präposition + Kasus
		Adjektivdeklinatation
		Deklinatation der Nomen
		Deklinatation in Wortgruppen
	Satzbau	Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz
		Verbklammer (Modalverben, Perfekt, Passiv)
		Inversion: Umkehrung der Satzstellung bei vorangestelltem Satzteil
		Endstellung im Gliedsatz

	<b>Fachsprache</b>	Passiv
		Funktionsverbgefüge
		Präpositionalobjekte
		Bedingungssätze
<b>Literale BQ I und II</b>	<b>Laut-Buchstaben-Zuordnung</b>	h, ck und w, v
		Aussprache von z wie [ts]
		Fremdwörter: Schreibweise der Herkunftssprache
	<b>Fachsprache</b>	Orthographie (/ph/)

Die Einzelphänomene der Stolpersteine wurden den Erwerbsphasen der jeweiligen Basisqualifikationen zugeordnet. Für alle sprachlichen Phänomene war dies jedoch nicht möglich, da die Forschungsergebnisse teilweise immer noch lückenhaft sind<sup>225</sup>; für manche konnte lediglich eine ungefähre Einschätzung gegeben werden.

## Phonische Basisqualifikation

### LAUTUNG UND ARTIKULATION

#### ach- und ich-Laut

#### Diphthonge

Für den sukzessiven Zweitspracherwerb, der für die Thematik der vorliegenden Arbeit zentral ist, sind laut Referenzrahmen keine Forschungsergebnisse zur Aneignung des ach- und ich-Lautes und der Diphthonge verfügbar; weder für Deutsch als Erst- noch als Zweitsprache. Es ist lediglich Folgendes bekannt: „Ähnliche Laute der Herkunftssprache treten dann an die Stelle der zielsprachlichen Laute.“<sup>226</sup> Da es im Spanischen nur den ach-Laut gibt, tritt dieser an die Stelle des ich-Lautes. Jene Diphthong-Graphem-Kombinationen, die es auch im Deutschen gibt, werden im Spanischen anders ausgesprochen und können somit ebenfalls „die Aneignung der Einzellaute des Deutschen beeinflussen.“<sup>227</sup>

<sup>225</sup> Vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008a

<sup>226</sup> Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 37

<sup>227</sup> Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 37

## Lexikalisch-semantische Basisqualifikation

### FACHSPRACHE

#### Nominalisierungen

Es gibt lediglich Annahmen über die Aneignung von einfachen, zusammengesetzten Nomen und Substantiven mit Prä- oder Suffixen, jedoch ist nichts Genaueres bekannt.<sup>228</sup>

## Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation

### FORMENBILDUNG

Prinzipiell hat man Folgendes herausgefunden:

Sobald es um die morphosyntaktischen Eigenheiten des Deutschen geht, werden die einzelnen Ziele in ähnlicher Weise und in ähnlicher Reihenfolge abgearbeitet wie beim Erstspracherwerb.<sup>229</sup>

Bei komplexen Strukturen kann es längere Übergangsphasen geben, die von der Erstsprache beeinflusst sein können:

Verlaufstempo und das Auftreten bestimmter Übergangsformen können davon beeinflusst sein, welche formalen Eigenheiten die funktionalen Entsprechungen in der Erstsprache der zweisprachigen Kinder oder Jugendlichen aufweisen.<sup>230</sup>

Im Folgenden wird die Aneignung der Formenbildung für einige sprachliche Phänomene detaillierter beschrieben.

<sup>228</sup> Vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 55

<sup>229</sup> Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 66

<sup>230</sup> Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 66

## **Possessivpronomen**

## **Präposition + Kasus**

## **Adjektivdeklination**

## **Deklination der Nomen**

## **Deklination in Wortgruppen**

Im Spanischen erfolgt die Kasusmarkierung durch Präpositionen und nie mittels Flexionsendungen wie im Deutschen. Um zu erkennen, ab wann sich SchülerInnen mit DaZ der Art und Weise der Flexion von Nomen im Deutschen bewusst werden, ist es essentiell, das Augenmerk auf die Reihenfolge des Auftretens folgender sprachlicher Phänomene zu legen:<sup>231</sup>

- Pluralbildung
- Subjekt- und Objektfunktion von Nomen
- Dativ, Akkusativ
- Genetiv
- Nominalphrasen

In dieser Reihenfolge eignen sich SchülerInnen mit DaZ üblicherweise die Morphologie der Nomen an. Dadurch kann überprüft werden, in welchem Stadium der Aneignung sich die SchülerInnen befinden. Im Anschluss kann man sich auf die Suche nach geeigneten Mitteln der Sprachförderung machen, je nachdem, in welchem Ausmaß die Flexion den SchülerInnen noch Probleme bereitet.

Zur Bildung von Nominalphrasen gibt es ebenfalls eine Abfolge bestimmter Phasen. Das Auftreten und die Flexion von sogenannten Determinanten (Artikel – *der, ein*, Demonstrativpronomina – *dieser*, Possessivpronomina – *mein, dein, sein*, Indefinita – *alle, viele*) spielt hierbei eine wesentliche Rolle:<sup>232</sup>

Phase 1: unflektierte Determinanten- + Nomenverbindungen

Phase 2: Rückgang sichtbar auftretender Determinanten

Phase 3: Wiederanstieg der Rate der Determinanten

Phase 4: Stabilisierung der Rate sichtbar auftretender Determinanten auf (nahezu) zielsprachlichem Niveau

---

<sup>231</sup> Vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 70f.

<sup>232</sup> Vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 70

Über die Phasen der Aneignung von Flexionsendungen sagt dies allerdings nicht sehr viel aus. Diese sind vermutlich von Fall zu Fall verschieden, die Sprachförderung sollte individuell abgestimmt werden.

## SATZBAU

### **Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz**

#### **Verbklammer (Modalverben, Perfekt, Passiv)**

#### **Inversion**

Die deutsche Satzklammer gibt es im Spanischen nicht, es gilt stets die Untrennbarkeit des Prädikats.

Die Reihenfolge folgender Phasen der Aneignung der Stellungen des Verbs inklusive ihrer Übergangsphasen ist für SchülerInnen mit Spanisch als Zweitsprache relevant:<sup>233</sup>

1. Vollverb in Zweitstellung (Aussagesatz)  
→ Kopula o.Ä. in Zweitstellung, infinites Verb am Satzende
2. finites Verb in Zweitstellung, Vorsilbe am Satzende  
→ keine Satzklammer
3. Modalverb in Zweitstellung, Infinitiv des Vollverbs am Satzende  
→ keine Satzklammer
4. Hilfsverb in Zweitstellung, Partizip II am Satzende (Perfekt)  
→ Partizip ohne Hilfsverb, keine Satzklammer, abweichende Form des Partizips

Je nachdem, in welcher Phase sich die SchülerInnen befinden und ob die Übergangsformen auf eine Interferenz zurückzuführen sein könnten, kann die Förderung auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt werden.

---

<sup>233</sup> Vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 77

### **Endstellung im Gliedsatz**

Bezüglich der komplexen Syntax gibt es keine feste Aneignungsreihenfolge.<sup>234</sup> In Übergangsformen werden Gliedsätze zwar mit unterordnender Konjunktion, jedoch ohne Endstellung des Verbs gebildet.<sup>235</sup>

## **FACHSPRACHE**

### **Passiv**

### **Funktionsverbgefüge**

### **Präpositionalobjekte**

Mit unpersönlichen Konstruktionen wie dem Passiv und komplexen verbalen Konstruktionen wie Funktionsverbgefügen und Präpositionalobjekten haben auch SchülerInnen, die Deutsch als Erstsprache sprechen, bis zum Anfang der Sekundarstufe Probleme. In einen Erwerbskontext kann man die Aneignung des Passivs laut dem Referenzrahmen nicht einordnen.

### **Bedingungssätze**

Bezüglich der Endstellung im Gliedsatz siehe „Endstellung im Gliedsatz“ unter *12.1. Verbstellung im Haupt- und Nebensatz*.

---

<sup>234</sup> Vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 79

<sup>235</sup> Vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 79

## Literale Basisqualifikation I und II

### LAUT-BUCHSTABEN-ZUORDNUNG

**h, ck und w, v**

**Aussprache von z wie [ts]**

**Fremdwörter: Schreibweise der Herkunftssprache**

Wurden Kinder mit Deutsch als Zweitsprache noch nicht in ihrer Erstsprache alphabetisiert, verläuft die Aneignung der Orthographie ähnlich wie bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache.

Haben die Kinder bereits in ihrer Erstsprache schreiben und lesen gelernt, ist Folgendes zu beachten: „Hier sind sehr wohl Interferenzen aus dem Lautsystem, aus dem Alphabet wie aus der Orthographie der Erstsprache zu beobachten.“<sup>236</sup>

Wichtig ist auch, sich im Klaren darüber zu sein, dass Schwierigkeiten beim Erlernen der Orthographie nicht unbedingt auf durch die Erstsprache verursachte Interferenzen zurückzuführen sein müssen.<sup>237</sup>

### FACHSPRACHE

**Orthographie (ph)**

Näheres zur Aneignung der Orthographie siehe 14.9. *Fremdwörter: Schreibweise der Herkunftssprache.*

<sup>236</sup> Ehlich/Bredel/Reich 2008a, S. 99

<sup>237</sup> Vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2008a S. 99

### 16.3. Beobachtung der Sprachentwicklung

Mögliche Interferenzen, die das Spanische beim Erlernen des Deutschen als Zweitsprache verursachen kann und die einen Sprachvergleich zielführend erscheinen lassen, wurden den verschiedenen Bereichen des Sprachstandsdiagnoseverfahrens *USB DaZ in Ö* (*Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich*) zugeordnet. Mit Hilfe dieser Übersicht können jene sprachlichen Teilbereiche von *USB DaZ in Ö* markiert werden, deren Aneignungsschwierigkeiten möglicherweise auf Interferenzen zurückzuführen sein könnten: Die Einarbeitung der diesbezüglichen Erkenntnisse in das Beobachtungsverfahren sollte auf jeden Fall Anwendungshinweise beinhalten.

Phonische Fähigkeiten werden in *USB DaZ in Ö* nicht erfasst, „da für diese Bereiche geeignete Verfahren, z.T. aus Österreich, z.T. aus anderen Ländern, verfügbar sind“.<sup>238</sup>

---

<sup>238</sup> Heller/Döll/Dirim 2014, S. 3

<b>BEOBACHTUNGSBEREICHE</b>	<b>STOLPERSTEINE</b>	<b>EINZELPHÄNOMENE</b>
<b>Verb: Verbformen</b> <b>- Genus Verbi</b>	<b>Fachsprache</b>	Passiv
<b>Verb: Verbstellung in Aussagesätzen</b>	<b>Satzbau</b>	Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz
		Verbklammer (Modalverb, Perfekt, Passiv)
		Endstellung im Gliedsatz
	<b>Fachsprache</b>	Bedingungssätze
<b>Nomen: Realisierung von Subjekten und Objekten</b>	<b>Formenbildung</b>	Possessivpronomen
		Präposition + Kasus
		Adjektivdeklinaton
		Deklination von Nomen
		Deklination von Wortgruppen
<b>Orthographie:</b> <b>Orthographische Strategie</b>	<b>Laut-Buchstaben-Zuordnung</b>	h, ck und w, v
		Aussprache z wie [ts]
		Fremdwörter: Schreibung wie in der Herkunftssprache
	<b>Fachsprache</b>	Orthographie (/ph/)

Es wird versucht, zu beschreiben, inwiefern man durch den Einsatz des Verfahrens *USB DaZ in Ö* mögliche Interferenzen beobachten bzw. identifizieren könnte.

## Verb: Verbformen

### - Genus Verbi<sup>239</sup>

#### FACHSPRACHE

##### Passiv

Die Aneignung der Genus verbi wird beobachtet. Zuerst werden aktive Formen, später das Zustands- und schließlich das Vorgangspassiv verwendet.

Wie das Passiv von den SchülerInnen gebildet wird und ob es potentielle Interferenzen geben könnte, kann in den „Notizen“ vermerkt werden.

## Verb: Verbstellung in Aussagesätzen<sup>240</sup>

#### SATZBAU

Die Phasen der Aneignung der Verbstellung in Aussagesätzen sind folgende (jene Teilbereiche, in denen Interferenzen möglich sind, werden ihnen zugeordnet):

- Fragmente
- Zweitstellung → Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz
- Verbklammer I → Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz
- Verbklammer (Perfekt, Modalverb)
- Verbentstellung in NS → Endstellung im Gliedsatz
- Verbklammer II → Verbklammer (Passiv)
- EPA

##### **Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz (Modalverb, Perfekt)**

Die Zweitstellung des finiten Verbs im Aussagesatz ist die Voraussetzung für den Erwerb der „Verbklammer I“. Wenn das Prädikat mehrteilig ist und das infinite Verb an letzter Stelle steht (z.B. beim Perfekt, bei Modalverben), wurde der Bereich „Verbklammer I“ erworben.

<sup>239</sup> Vgl. Heller/Döll/Dirim 2014, S. 6f.

<sup>240</sup> Vgl. Heller/Döll/Dirim 2014, S. 8f.

### **Endstellung im Gliedsatz**

Beherrschen die SchülerInnen die Endstellung des Verbs im Gliedsatz, eignen sie sich üblicherweise im Anschluss die Verbklammer des Passivs an.

### **Verbklammer (Passiv)**

Die Verbklammer beim Perfekt und beim Modalverb ist Teil des Bereichs „Verbklammer I“, während das Passiv erst nach der korrekten Stellung des Verbs im Gliedsatz erworben wird.

Die Beachtung der Reihenfolge des Erwerbs der verschiedenen Teilbereiche der Verbstellung des Deutschen ist sehr wichtig. Beherrschen z.B. SchülerInnen die Verbklammer für das Passiv noch nicht, ist zu überprüfen, ob bereits die Verbklammer für Perfekt, Modalverben etc. und die Verbendstellung im Gliedsatz erworben wurden. Es sollte beobachtet werden, inwiefern nicht-zielsprachliche Äußerungen von der Norm abweichen, anschließend können geeignete Fördermaßnahmen ausgewählt werden.

## **FACHSPRACHE**

### **Bedingungssätze**

Näheres zu den Bedingungssätzen siehe Kapitel „Bedingungssätze“ unter 15.4. *Syntaktische Merkmale*. Sie können ebenfalls, wie alle anderen Nebensätze, der Erwerbsphase „Endstellung im Gliedsatz“ zugeordnet werden.

**FORMENBILDUNG**

**Possessivpronomen**

**Präposition + Kasus**

**Adjektivdeklination**

**Deklination von Nomen**

**Deklination von Wortgruppen**

Bezüglich der Formenbildung ist die Aneignungsreihenfolge der verschiedenen Fälle zu beachten. Anfangs wird kein Artikel verwendet, danach die Einheitsartikel *der/die* für Subjekte und Objekte, bis Subjekte korrekt realisiert werden. Es folgt der zielsprachliche Erwerb des Akkusativ- und des Dativobjekts, das Genetivobjekt bereitet erfahrungsgemäß die meisten Schwierigkeiten.

Inwiefern Determinanten (außer Artikel) gemeinsam mit dem Nomen verwendet werden und in welchem Grad die Übereinstimmung mit dem Substantiv in Wortgruppen zielsprachlich ist, wird in diesem Fall nicht untersucht. Entsprechende Äußerungen können unter „Notizen“ vermerkt werden.

---

<sup>241</sup> Vgl. Heller/Döll/Dirim 2014, S. 10f.

**LAUT-BUCHSTABEN-ZUORDNUNG**

**h, ck und w, v**

**Aussprache z wie [ts]**

**Fremdwörter: Schreibung wie in der Herkunftssprache**

In diesen Bereichen kann es sowohl zu Übergeneralisierungen als auch zu Interferenzen kommen. Es wird lediglich untersucht, welchen Grad der Zielsprachlichkeit die Orthographie der SchülerInnen bereits erreicht hat. Abweichungen bezüglich der Einzelphänomene können unter „Notizen“ vermerkt werden.

**FACHSPRACHE**

**Orthographie (/ph/)**

Dasselbe, wie bereits unter 14.9. *Fremdwörter: Schreibweise der Herkunftssprache* beschrieben, gilt auch für die Orthographie von /ph/.

---

<sup>242</sup> Vgl. Heller/Döll/Dirim 2014, S. 26f.

## 17. Analyse eines Beispieltextes

Nicht-zielsprachliche Äußerungen eines Beispieltextes werden mit Hilfe der Erkenntnisse, die im Zuge dieser Arbeit gewonnen wurden, analysiert. Der Text, der für die Analyse herangezogen wird, stammt von einem Schüler/einer Schülerin der Primarstufe mit Erstsprache Spanisch und Zweitsprache Deutsch.<sup>243</sup> Mehrere SchülerInnen mit unterschiedlichen Erstsprachen sollten eine Geschichte auf Deutsch zu einem vorgegebenen Bild schreiben. Die produzierten Texte wurden hinsichtlich ihrer Literalität analysiert, eine sprachwissenschaftliche Untersuchung im Hinblick auf die Analyse nicht-zielsprachlicher Elemente wurde nicht vorgenommen.<sup>244</sup>

Der SchülerInnen-Text wurde folgendermaßen transkribiert:

***Es waren einmal Zwei Kinder und ein erwaxener alle gangen Raus bestimmt finden sie was sie krabelten und krabelten und fileicht finden sie wirklich was aber natürlich fanten sie nichtz aber da für gang es indie tife es ist ein Mädchen und ein Junge und einerwaxener Mann.***<sup>245</sup>

Ziel der Analyse ist es, herauszufinden, welche Erkenntnisse mit Hilfe der im Zuge dieser Arbeit vorgestellten Grundlagen zur Entwicklung von Informations- und Übungsmaterial über den Sprachstand eines Schülers/einer Schülerin hinsichtlich möglicher Interferenzen gewonnen werden können und inwieweit diese für Lehrkräfte bezüglich einer gezielten Förderung nützlich wären.

Es werden lediglich jene nicht-zielsprachlichen Elemente analysiert, die den sprachlichen Bereichen der *Stolpersteine der deutschen Sprache* zuordenbar sind.

---

<sup>243</sup> Vgl. Grieshaber 2009, S. 115–136

<sup>244</sup> Vgl. Grieshaber 2009, S. 115–136

<sup>245</sup> Grieshaber 2009, S. 126

## SORTIERUNG NACH VORKOMMEN IM TEXT

Nicht-zielsprachliche Äußerung	Stolperstein
<i><u>Z</u>wei Kinder</i>	<u>Laut-Buchstaben-Zuordnung:</u> Groß- und Kleinschreibung
<i>er<u>w</u>axener</i>	<u>Laut-Buchstaben-Zuordnung:</u> Groß- und Kleinschreibung <u>Lautung und Artikulation:</u> Andere Oppositionen (ich- und ach-Laut)
<i>g<u>a</u>ngen</i>	<u>Laut-Buchstaben-Zuordnung:</u> Ablautung bei Tempusänderungen
<i><u>R</u>aus</i>	<u>Laut-Buchstaben-Zuordnung:</u> Groß- und Kleinschreibung
<i>best<u>i</u>mt</i>	<u>Laut-Buchstaben-Zuordnung:</u> Verdoppelung
<i>kr<u>a</u>b<del>h</del>elten</i>	<u>Laut-Buchstaben-Zuordnung:</u> Verdoppelung
<i><u>f</u>leicht</i>	<u>Laut-Buchstaben-Zuordnung:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• w, f, v</li> <li>• Dehnungs-e</li> <li>• Verdoppelung</li> </ul>
<i>fan<u>t</u>en</i>	<u>Laut-Buchstaben-Zuordnung:</u> Auslautverhärtung von /d/
<i>nicht<u>z</u></i>	<u>Laut-Buchstaben-Zuordnung:</u> /z/ wie [ts]
<i>g<u>a</u>ng</i>	<u>Laut-Buchstaben-Zuordnung:</u> Ablautung bei Tempusänderungen
<i>T<u>i</u>fe</i>	<u>Laut-Buchstaben-Zuordnung:</u> Dehnungs-e
<i>einer<u>w</u>axener Mann</i>	<u>Lautung und Artikulation:</u> Andere Oppositionen (ich- und ach-Laut)

## SORTIERUNG NACH STOLPERSTEINEN

Stolperstein	Nicht-zielsprachliche Äußerung
<u>Lautung und Artikulation</u>	
Andere Oppositionen (ich- und ach-Laut)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>einerwaxener Mann</i></li> <li>• <i>erwaxener</i></li> </ul>
<u>Laut-Buchstaben-Zuordnung</u>	
w, f, v	• <i>fileicht</i>
Verdoppelung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>bestimt</i></li> <li>• <i>kra<b>b</b>elten</i></li> <li>• <i>fi<b>l</b>eicht</i></li> </ul>
Dehnungs-e	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Tife</i></li> <li>• <i>fi<b>l</b>eicht</i></li> </ul>
/z/ wie [ts]	• <i>nicht<b>z</b></i>
Groß- und Kleinschreibung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i><b>Z</b>wei Kinder</i></li> <li>• <i>er<b>w</b>xener</i></li> <li>• <i><b>R</b>aus</i></li> </ul>
Auslautverhärtung von /d/	• <i>fan<b>t</b>en</i>
Ablautung bei Tempusänderungen (auch: <u>Formenbildung</u> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>ga<b>n</b>gen</i></li> <li>• <i>ga<b>n</b>g</i></li> </ul>

Folgende Fragestellungen sind für die Analyse des Beispieltexes relevant:

- **Mögliche Interferenzen und Übungsvorschläge**

Könnte die Ursache der nicht-zielsprachlichen Äußerungen möglicherweise in den strukturellen Unterschieden zwischen der Erst- und Zweitsprache begründet sein? Wenn dies der Fall ist, sind Interferenzen möglich? Werden in den jeweiligen Einzelfällen Sprachvergleiche als zielführend erachtet? Welche Übungen, die im Zuge der Diplomarbeit vorgeschlagen wurden, könnten herangezogen werden?

- **Einordnung möglicher Interferenzen in den Spracherwerbsprozess**

Ist durch die nicht-zielsprachlichen Äußerungen feststellbar, in welcher Spracherwerbsphase sich der/die SchülerIn befindet?

- **Beobachtung der Sprachentwicklung**

Würde man das Verfahren *USB DaZ in Ö* verwenden: Wie könnte der Zusatz, der für *USB DaZ in Ö* erarbeitet wurde, eingesetzt werden? Welche Erkenntnisse würde man dadurch gewinnen?

## 17.1. Mögliche Interferenzen und Übungsvorschläge

Auf den ersten Blick erkennbar ist, dass der/die SchülerIn über mangelhafte Kompetenzen hinsichtlich der Interpunktion verfügt, da lediglich ein einziger Punkt am Ende des Textes gesetzt wurde; abgesehen davon sind keine Satzzeichen vorhanden. Fügt man die fehlenden Satzzeichen gedanklich ein, werden die syntaktischen und morphologischen Strukturen besser analysierbar. Die Stellung der Satzglieder im Text sowie die Deklination der Nomen und seiner Begleiter sind durchgehend korrekt.

Die angeführten nicht-zielsprachlichen Äußerungen sind, abgesehen von der fehlenden Interpunktion, in zwei Bereichen anzusiedeln:

- Lautung und Artikulation
- Laut-Buchstaben-Zuordnung

Bedauerlicherweise wurden keine genaueren Angaben über den/die VerfasserIn des Analysetextes gemacht; es ist nicht bekannt, ob er/sie bereits in seiner/ihrer Erstsprache Spanisch alphabetisiert wurde oder nicht. In vielen der Bereiche, in denen das Kind (noch) Schwierigkeiten hat, vor allem, wenn es um die Verschriftlichung von Lauten geht, sind Interferenzen nur möglich, wenn die Alphabetisierung in der Erstsprache bereits vor dem Erlernen des Lesens und Schreibens in der deutschen Sprache stattgefunden hat. Ist dies nicht der Fall, sind Interferenzen in den genannten Bereichen nicht möglich, die Aneignungsschwierigkeiten müssten auf andere Ursachen zurückgeführt werden.

Anmerkung: „Ablautung bei Tempusänderungen“ ist hier der Laut-Buchstaben-Zuordnung unterstellt, wird bei den Stolpersteinen jedoch auch unter „Formenbildung“ angeführt.

## LAUTUNG UND ARTIKULATION

### **Interferenz möglich, Sprachvergleich zielführend**

Im Bereich der Lautung und Artikulation wurde lediglich die Schwierigkeit, den ach-Laut zu verschriftlichen, festgestellt. Das Wort „erwachsener“ bzw. „Erwachsener“ (einmal als Adjektiv und einmal als Nomen gebraucht) wird anstatt des /chs/ mit /x/ geschrieben: „erwaxener“.

Wurde das Kind bereits in seiner Erstsprache alphabetisiert, ist folgende Annahme legitim: Die nicht-zielsprachliche Verschriftlichung des angegebenen Wortes könnte durch die Zuordnung des ach-Lautes zu jeweils unterschiedlichen Graphemen im Deutschen und Spanischen verursacht worden sein. Im Spanischen wird der ach-Laut durch den Buchstaben /j/, im Deutschen durch /ch/ verschriftlicht. Lediglich im spanischen Wort *México* (Mexiko) wird auch das /x/ als ach-Laut gesprochen. /ch/ wird im Spanischen wiederum wie die deutsche Buchstabenkombination /tsch/ ausgesprochen. Insofern ist es möglich, dass eine Interferenz der Grund für die nicht-zielsprachliche Verschriftlichung war: Falls das Kind bereits im Spanischen alphabetisiert wurde, könnte die Aussprache von /x/ in *México* dazu geführt haben, dass es an die Stelle des /ch/ ein /x/ gesetzt hat.

Die Bewusstmachung der Unterschiede der Verschriftlichung des ach-Lautes im Spanischen und Deutschen könnte in diesem Fall sinnvoll sein, falls es sich tatsächlich um eine Interferenz handelt. Eine Möglichkeit der Einübung wäre das Sprachvergleichsspiel „Spanisch mit deutschem Akzent“ (siehe 16.1. *Liste möglicher Interferenzen und Übungsvorschläge*).

### **Keine Interferenz möglich**

Es könnte auch sein, dass die ähnliche Aussprache von /chs/ und /x/ im Deutschen der Grund für die gewählte Verschriftlichung „*erwaxener*“ ist. In diesem Fall würde die Ursache der nicht-zielsprachlichen Äußerung nicht in einer Interferenz begründet liegen.

## **LAUT-BUCHSTABEN-ZUORDNUNG**

### **Keine Interferenzen möglich**

Eine Interferenz kann nicht der Grund für die nicht-zielsprachliche Großschreibung der Wörter „*Zwei*“ und „*Raus*“ sein, da Numerale und Adverbien sowohl im Deutschen als auch im Spanischen klein geschrieben werden.

Die Präteritumsformen *gingen* und *ging* des starken Verbs *gehen* hat der/die SchülerIn nicht-zielsprachlich abgewandelt („*gängen*“, „*gāng*“). Das Phänomen der Umlautung von Verbformen gibt es im Spanischen nicht, deshalb sind diesbezüglich keine Interferenzen möglich.

### **Interferenzen möglich, Sprachvergleich nicht zielführend**

Orthografische Hinweise zur langen bzw. kurzen Aussprache eines Vokals wie im Deutschen, z.B. durch die Verdopplung eines Konsonanten oder das Dehnungs-e, gibt es im Spanischen nicht. Wurde das Kind bereits in seiner Erstsprache alphabetisiert, hat es vielleicht deshalb dieses spezifisch deutsche Phänomen bei der Schreibung der Wörter „*bestimt*“, „*krahelten*“, „*fileicht*“ und „*Tife*“ nicht berücksichtigt. Hat es im Spanischen vor Schuleintritt noch nicht Schreiben und Lesen gelernt, liegt der Grund der Schwierigkeit offenbar woanders.

Die Kleinschreibung des Wortes „*erwaxener*“ könnte, im Falle einer vorhergehenden Alphabetisierung im Spanischen, in einer Interferenz begründet liegen: Im Spanischen werden Nomen, außer Namen und Bezeichnungen von Personen, Institutionen etc., klein geschrieben.

Die Auslautverhärtung gibt es im Spanischen nicht, die mögliche Ursache der Schreibung des Wortes „*fanten*“ statt *fanden* könnte deshalb auf eine Interferenz zurückzuführen sein, wenn das Kind bereits in seiner Erstsprache alphabetisiert wurde.

### **Interferenzen möglich, Sprachvergleich zielführend**

Geht man davon aus, dass der/die SchülerIn im Spanischen bereits Schreiben und Lesen gelernt hat, ist Folgendes möglich: Da der Buchstabe /v/ im Spanischen wie ein weiches [b] und /f/ immer wie [f] gesprochen wird, scheint eine mögliche Interferenz infolge der Schreibung des Wortes „*fileicht*“ (vielleicht) naheliegend. Ähnlich verhält es sich mit „*nichtz*“ (nichts): Im Deutschen wird /z/ wie [ts] ausgesprochen, durch die angegebene Schreibung würde der Laut [t] unnötigerweise verdoppelt. In Lateinamerika spricht man /z/ jedoch wie ein [s] aus. Zur Bewusstmachung der Unterschiede könnte das Sprachspiel „Spanisch mit deutschem Akzent“ eingesetzt werden (siehe 16.1. *Liste möglicher Interferenzen und Übungsvorschläge*).

## **17.2. Einordnung möglicher Interferenzen in den Spracherwerbsprozess**

### **Keine Forschungsergebnisse verfügbar**

Zur Aneignung des ach- und ich-Lautes sind bisher keine Forschungsergebnisse bekannt.

### **Forschungsergebnisse verfügbar**

Hinsichtlich der Orthografie ist für die Analyse von nicht-zielsprachlichen schriftlichen Äußerungen in einem ersten Schritt relevant, ob das Kind in der Erstsprache alphabetisiert wurde. Hat der/die SchülerIn in seiner/ihrer Erstsprache nicht schreiben und lesen gelernt, sind Interferenzen kaum möglich. Wurde das Kind jedoch bereits in der Erstsprache alphabetisiert, sind Interferenzen zwar wahrscheinlich, müssen aber dennoch nicht der Grund für die Aneignungsschwierigkeiten sein.

### 17.3. Beobachtung der Sprachentwicklung

Der Bereich *Lautung und Artikulation* kann durch das Sprachstandsdiagnose-Verfahren *USB DaZ in Ö* nicht beobachtet werden, da phonische Fähigkeiten nicht erfasst sind.

Die Einzelphänomene der *Laut-Buchstaben-Zuordnung* entsprechen in *USB DaZ in Ö* der Orthographie bzw. Orthographischen Strategie. Neben Interferenzen kann es in diesem Bereich auch zu Übergeneralisierungen kommen. Untersucht wird durch das Beobachtungsverfahren lediglich der erreichte Grad der Zielsprachlichkeit, Beispiele für nicht-zielsprachliche Äußerungen können unter „Notizen“ vermerkt werden. Anschließend kann mit Hilfe einer geeigneten Übersicht herauszufinden versucht werden, welche der nicht-zielsprachlichen Äußerungen tatsächlich auf Interferenzen zurückzuführen sein könnten.

### 17.4. Fazit

#### Mögliche Interferenzen und Übungsvorschläge

Im Falle des analysierten Beispieltextes könnte das Wissen über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Deutschen und Spanischen sowie Ursachen für mögliche Interferenzen für Lehrkräfte aufschlussreich sein. Es würde dazu dienen, nicht-zielsprachliche Äußerungen der SchülerInnen besser analysieren und die Fördermaßnahmen gezielter auf ihre Bedürfnisse abstimmen zu können. Nicht nur das Wissen über mögliche Interferenzen, also große Unterschiede zwischen der Erst- und Zweitsprache, sondern auch über Ähnlichkeiten können in dieser Hinsicht sehr nützlich sein.

Das Kind, das den analysierten Beispieltext geschrieben hat, scheint keine Schwierigkeiten hinsichtlich morphologischer und syntaktischer Strukturen zu haben; lediglich bezüglich der *Lautung und Artikulation* und der *Laut-Buchstaben-Zuordnung* gibt es noch Probleme. Falls der/die SchülerIn noch nicht in der Erstsprache Spanisch alphabetisiert wurde, wäre es in den genannten Bereichen sinnvoll, die spezifischen Eigenschaften der deutschen Sprache mit dem/der SchülerIn zu besprechen und einzuüben, ohne die Erstsprache Spanisch mit einzubeziehen. Nichtsdestotrotz könnte

es hilfreich sein, als Lehrperson über Grundkenntnisse des Spanischen zu verfügen, z.B. um bei Bedarf Hinweise auf ähnliche bzw. unterschiedliche Strukturen zu geben. Hat das Kind bereits vor dem Eintritt in deutschsprachige Bildungsinstitutionen Schreiben und Lesen auf Spanisch gelernt, könnten Sprachvergleiche und -übungen der Sprachbewusstheit und Vermeidung möglicher Interferenzen sehr dienlich sein.

### **Einordnung möglicher Interferenzen in den Spracherwerbsprozess**

Mittels der nicht-zielsprachlichen Äußerungen des Beispieltextes ist die Einordnung der Kompetenzen des Kindes in den Spracherwerbsprozess auf Grund des dürftigen Forschungsstandes in diesen Bereichen nicht möglich. Wenn ein/e SchülerIn in anderen Bereichen, z.B. der Formenbildung und Syntax, Schwierigkeiten hätte, könnte man diese leichter in den Spracherwerbsprozess einordnen.

Wichtig ist hinsichtlich der Verschriftlichung von Lauten vor allem die Erkenntnis, dass bekannt sein sollte, ob der/die SchülerIn bereits in seiner/ihrer Erstsprache alphabetisiert wurde. Ist dies der Fall, sollten Lehrpersonen im Hinterkopf behalten, dass Interferenzen zwar auftreten können, aber nicht zwingend müssen.

### **Beobachtung der Sprachentwicklung**

Schwierigkeiten im Bereich der *Lautung und Artikulation* können aus dem bereits oben genannten Grund durch das Diagnoseverfahren *USB DaZ in Ö* nicht erfasst werden. Nicht-zielsprachliche Äußerungen der *Laut-Buchstaben-Zuordnung* werden unter *Orthographie/Orthographische Strategien* erfasst; diese können anschließend mittels einer geeigneten Übersicht analysiert werden, was der Identifikation möglicher Interferenzen dienen würde.

## 18. Zusammenfassung, Ausblick

Die Tatsache, dass ein beträchtlicher Anteil der österreichischen SchülerInnen eine andere Erstsprache als Deutsch spricht, macht die Beschäftigung mit den besonderen Aneignungsbedingungen des Deutschen als Zweitsprache unerlässlich. Neben der Auseinandersetzung mit immer wiederkehrenden Problemen beim DaZ-Erwerb sollten auch die jeweiligen Erstsprachen der SchülerInnen in den Unterricht und die Fördermaßnahmen mit einbezogen werden.

Dadurch, dass die Kontrastiv- und die Interlanguage-Hypothese durch eine von Seda Tunç durchgeführte empirische Studie<sup>246</sup> bestätigt wurden, erscheint die Beschäftigung mit Ähnlichkeiten und Unterschieden und im Zuge dessen mit möglichen Interferenzen zwischen der jeweiligen Erst- und Zweitsprache sinnvoll. Sowohl Lehrende als auch Lernende sollen eine Sprachbewusstheit entwickeln, die ihnen einen bewussteren Umgang mit beiden Sprachen ermöglicht. Im Idealfall sollten SchülerInnen das erworbene Wissen nutzen, um Sprachvergleiche als Lernstrategie einzusetzen. Im Zuge dieser Bemühungen würde gleichzeitig der Erwerb der Bildungssprache Deutsch unterstützt werden.

In der vorliegenden Arbeit wurden folgende Grundlagen zur Erstellung von Informations- und Unterrichtsmaterial für Lehrende präsentiert, deren Erkenntnisse auf einem im Zuge dieser Arbeit durchgeführten Sprachvergleich zwischen dem Spanischen und Deutschen basiert:

- Eine **Liste von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen dem Deutschen und Spanischen** inklusive **Übungsvorschlägen**,
- eine **Übersicht zur Einordnung potentieller Interferenzen in den Spracherwerbsprozess** und
- eine **Erweiterung des informellen Beobachtungsverfahrens *USB DaZ in Ö (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich)*** hinsichtlich der Berücksichtigung möglicher Interferenzen.

---

<sup>246</sup> Vgl. Tunç 2012

Die Liste der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Deutschen und Spanischen soll als Basis für die Erstellung einer Übersicht zur Orientierung für Lehrkräfte dienen. Werden nicht-zielsprachliche Äußerungen von SchülerInnen beobachtet, deren Ursachen möglicherweise Interferenzen sind, können bei Bedarf die angeführten Übungsvorschläge im Unterricht eingesetzt werden. Um ungefähr einschätzen zu können, wie weit DaZ-SchülerInnen in der Aneignung des Deutschen fortgeschritten sind, kann mit Hilfe der Übersicht zur Einordnung potentieller Interferenzen in den Spracherwerbsprozess Informationsmaterial für Lehrkräfte erstellt werden, welches ihnen helfen soll, Querverbindungen zwischen möglichen Interferenzen und den Erwerbsphasen des Deutschen als Zweitsprache herzustellen.

Zur längerfristigen Beobachtung der Sprachentwicklung einschließlich der Berücksichtigung möglicher Interferenzen zwischen dem Spanischen und Deutschen wurde eine Erweiterung des Verfahrens *USB DaZ in Ö* vorgeschlagen. Mit Hilfe einer Anleitung zur Integration der Beobachtung möglicher Interferenzen im Zuge von *USB DaZ in Ö* könnten Lehrkräfte anschließende Fördermaßnahmen noch gezielter gestalten.

Würde aus den gewonnenen Erkenntnissen Informations- und Lehrmaterial entwickelt, könnte dieses im Anschluss zu Forschungszwecken durch Lehrpersonen unter Anleitung im Unterricht eingesetzt werden. Ob die Unterlagen der erfolgreichen Aneignung des Deutschen dienlich sind oder nicht, könnte auf zwei Arten überprüft werden:

Die erste Möglichkeit wäre, die DaZ-SchülerInnen in zwei Gruppen zu unterteilen. Eine Gruppe würde unter Berücksichtigung möglicher Interferenzen gefördert, die andere nicht. Der Vergleich der Ergebnisse der beiden Gruppen sollte Aufschluss darüber geben, ob durch den Einsatz von Sprachvergleichen bessere Erfolge in der Förderung erzielt wurden als ohne.

Die zweite Möglichkeit zu überprüfen, ob Informations- und Unterrichtsmaterial positiv zur Aneignung des Deutschen beiträgt, wären Interviews mit Lehrenden und Lernenden. Würde eine Befragung ergeben, dass eine DaZ-Förderung, die Ähnlichkeiten und Unterschiede zur Erstsprache mit einbezieht, sehr gut angenommen wird und den Eindruck erweckt, dass die Sprachbewusstheit und die Lernstrategien der SchülerInnen sich in eine positive Richtung entwickeln, könnte man überlegen, weitere Materialien in diese Richtung zu erstellen. Einerseits könnten ähnliche Unterlagen für andere in

Österreich verbreitete Erstsprachen erarbeitet und diese ebenfalls empirisch überprüft werden; andererseits wäre zu überlegen, welche Verbesserungen bzw. Adaptionen der verwendeten Materialien vorgenommen werden könnten, um sie besser auf die Bedürfnisse der Lehrenden und Lernenden abzustimmen.

Zur besseren Veranschaulichung des Nutzens der gewonnenen Erkenntnisse wurde ein Beispieltext analysiert. Prinzipiell kann man sagen, dass das Wissen über Ähnlichkeiten und Unterschiede bzw. mögliche Interferenzen zwischen der Erst- und Zweitsprache für Lehrpersonen auf jeden Fall nützlich sein kann. Einerseits deshalb, weil ihr eigenes Sprachbewusstsein geschult wird und andererseits, weil sie den SchülerInnen zu mehr Sprachbewusstheit verhelfen und die Fördermaßnahmen gezielter gestalten können. Ersichtlich wurde aus der exemplarischen Analyse, dass die Vorkenntnisse der SchülerInnen berücksichtigt werden müssen, um mögliche Interferenzen identifizieren zu können. Vor allem in den Bereichen *Lautung und Artikulation* sowie *Laut-Buchstaben-Zuordnung*, in denen das Kind noch Schwierigkeiten hatte, sind Kenntnisse über die Alphabetisierung der Kinder in ihrer Erstsprache unabdingbar. In anderen Bereichen, wie z.B. der Formenbildung und der Syntax, sind detailliertere Forschungserkenntnisse vorhanden, deshalb ließen sich durch nicht-zielsprachliche Äußerungen in diesen Bereichen aufschlussreichere Aussagen zu den Spracherwerbsphasen treffen.

Lediglich nicht-zielsprachliche Äußerungen hinsichtlich der *Laut-Buchstaben-Zuordnung* ließen sich mit Hilfe von *USB DaZ in Ö* dokumentieren (der Bereich *Lautung und Artikulation* wird mit dem Beobachtungsfahren nicht erfasst), um mit Hilfe einer Übersicht herauszufinden, ob strukturelle Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen der Erst- und Zweitsprache bestehen.

Zusammenfassend kann Folgendes festgehalten werden:

Die Entwicklung von Unterlagen hinsichtlich der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Deutschen und einer Erstsprache, die SchülerInnen an österreichischen Schulen sprechen (vor allem Vorschläge zur didaktischen Vermittlung und Materialien, die der Orientierung und Weiterbildung von Lehrpersonen dienen), wäre sehr wünschenswert. Die Überprüfung der Materialien durch empirische Untersuchungen oder die Eruierung persönlicher Erfahrungen von Lehrenden und Lernenden könnten sehr hilfreich sein, um herauszufinden, in welche Richtung die Beschäftigung mit den einzelnen Erstsprachen im Zuge des Zweitspracherwerbs gehen sollte.

## 19. Literaturverzeichnis

### Analysetext (Quelle)

Grießhaber, Wilhelm: „L2-Kenntnisse und Literalität in frühen Lernertexten.“ In: Ahrenholz, Bernt [Hrsg.]: *Empirische Befunde zu Daz-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund"*. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2009.

### Bildungssprache

Gogolin, Ingrid / Lange, Imke: *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster [u.a.]: Waxmann 2010. (= *FörMig Material 2*)

Heppt, Birgit / Dragon, Nina / Berendes, Karin / Stanat, Petra / Weinert, Sabine: „Beherrschung von Bildungssprache bei Kindern im Grundschulalter.“ In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 7/3 2012, S. 349–356.

Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut Johannes: „Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule.“ In: Becker-Mrotzek, Michael / Schramm, Karen / Thürmann, Eike / Vollmer, Helmut Johannes: *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster [u.a.]: Waxmann 2013, S. 41–57. (= *Fachdidaktische Forschungen 3*)

## Grammatik(en)

Balcik, Ines / Röhe, Klaus / Wróbel, Verena: *Die große Grammatik Deutsch*. Stuttgart: PONS 2009.

Cartagena, Nelson / Crauger, Hans-Martin: *Vergleichende Grammatik Spanisch – Deutsch*.  
1. *Phonetik und Phonologie, Nominalflexematik, Verbalflexematik, Verbalphrase*.  
Mannheim [u.a.]: Duden 1989. (= *Duden-Sonderreihe Vergleichende Grammatiken*)

Cartagena, Nelson / Crauger, Hans-Martin: *Vergleichende Grammatik Spanisch – Deutsch*.  
2. *Nominal- und Pronominalphrase, Wortbildung, Zusammenfassung der wichtigsten grammatischen Unterschiede, vom Inhalt zu den Formen, falsche Freunde*.  
Mannheim [u.a.]: Duden 1989. (= *Duden-Sonderreihe Vergleichende Grammatiken*)

Da Forno, Iolanda / de Manzini, Chiara: *Große Lerngrammatik Spanisch. Regeln, Anwendungsbeispiele, Tests*. Ismaning: Hueber 2010.

Eppert, Franz: *Grammatik-ABC für Deutsch als Fremdsprache auf Zertifikatsniveau und Niveaustufen A1, A2, B1 und B2*. Frankfurt/Main: Fischer 2011.

Fernández López, Justo: *Funktionsverben. Verbos funcionales en alemán*. 2014.

<http://hispanoteca.eu/gram%C3%A1ticas/Gram%C3%A1tica%20alemana/Verbos%20funcionales%20y%20per%C3%ADfrasis%20verbo-nominales.htm>

(16.11.2014, 22:18)

Kunkel-Razum, Kathrin: *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*.  
Mannheim [u.a.]: Duden 2009.

Reumuth, Wolfgang / Winkelmann, Otto: *Praktische Grammatik der spanischen Sprache*.  
Wilhelmsfeld: gottfried egert 2006.

## Mehrsprachigkeit

BMBF: Muttersprachlicher Unterricht

[https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/muttersprachlicher-  
unterricht/index.html](https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/muttersprachlicher-unterricht/index.html) (16.11.2014, 17:56)

de Cillia, Rudolf: *Spracherwerb in der Migration*. (= *Informationsblätter des Referats für Migration und Schule* 3/2013-14)

[pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=272](http://pubshop.bmbf.gv.at/download.aspx?id=272) (16.11.2014, 23:02)

de Cillia, Rudolf: „Spracherwerb in der Migration. Deutsch als Zweitsprache.“ In: BIFIE [Hrsg.]: *Beiträge zur fachdidaktischen Aufsatzsammlung SRDP Deutsch*. 2011.

[https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp\\_cillia\\_spracherwerb\\_migration\\_2011-  
10-11.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11.pdf) (16.11.2014, 23:03)

Jeuk, Stefan: *Deutsch als Zweitsprache in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer 2013.

Kniffka, Gabriele / Siebert-Ott, Gesa: *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn [u.a.]: Schöningh 2012.

Königs, Frank: „Fehlerkorrektur“. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen [u.a.]: Francke 1995, S. 268–272.

Rösch, Heidi: *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Braunschweig: Schroedel 2014.

Rösch, Heidi: *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Braunschweig: Schroedel 2013.

Tunç, Seda: *Der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache. Eine empirische Untersuchung zum Einfluss erstsprachlicher Strukturen bei zweisprachig türkisch-deutschen, kroatisch-deutschen und griechisch-deutschen Hauptschülern und Gymnasiasten*. Münster: Waxmann 2012.

## Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012

Herzog-Punzenberger, Barbara / Schnell, Philipp: „Kapitel 6. Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich.“ In: Herzog-Punzenberger, Barbara [Hrsg.]: *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam 2012.

[https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012\\_Band2\\_Kapitel06\\_0.pdf](https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_Kapitel06_0.pdf)

(16.11.2014, 13:34)

### **Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung**

Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans [Hrsg.]: *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berlin 2008a. (= *Bildungsforschung* Band 29/I)

Ehlich, Konrad / Bredel, Ursula / Reich, Hans [Hrsg.]: *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen*. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berlin 2008b. (= *Bildungsforschung* Band 29/II)

### **Sprachvergleiche**

Colombo-Scheffold, Simona / Fenn, Peter / Jeuk, Stefan / Schäfer, Joachim [Hrsg.]: *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2010.

Dirim, İnci: „Deutsch lernen auf der Grundlage der Erstsprache Türkisch.“ In: Bartnitzky, Horst / Speck-Hamdan, Angelika: *Deutsch als Zweitsprache lernen*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V. 2005, S. 53-57.

<http://ganzttag-blk.de/ganztags->

[box/cms/upload/sprachfrderung/BS\\_4/BS\\_4\\_d/Deutsch\\_lernen\\_auf\\_der\\_Grundlag\\_e\\_der\\_Erstprache\\_Trksich\\_vo.pdf](http://ganzttag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_4/BS_4_d/Deutsch_lernen_auf_der_Grundlag_e_der_Erstprache_Trksich_vo.pdf) (16.11.2014, 13:12)

Dirim, İnci: *Die Stolpersteine der deutschen Sprache und das Türkische*.

[http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS\\_4/BS\\_4\\_d/Die\\_Stolpersteine\\_der\\_dt.\\_Sprache\\_und\\_das\\_Trkische\\_Inci\\_Dir.pdf](http://ganztag-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_4/BS_4_d/Die_Stolpersteine_der_dt._Sprache_und_das_Trkische_Inci_Dir.pdf) (16.11.2014, 15:34)

Ferrer Mora, Hang: „Auf der Suche nach spanischen Modalpartikeln: *pero* und *pues* als pragmatische Konnektoren. Stand der kontrastiven Partikelforschung Deutsch-Spanisch.“ In: *Revista de Filología Alemana* 8/2000, S. 253–271.

<http://revistas.ucm.es/index.php/RFAL/article/viewFile/RFAL0000110253A/33820> (16.11.2014, 19:45)

Leontiy, Halyna [Hrsg.]: *Multikulturelles Deutschland im Sprachvergleich. Das Deutsche im Fokus der meist verbreiteten Migrantensprachen. Ein Handbuch für DaF-Lehrende und Studierende, für Pädagog/innen und Erzieher/innen*. Münster: LIT 2013.

Niedersächsisches Kultusministerium: *Hilfen für den Deutschunterricht mit Kindern und Jugendlichen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Ergänzung 2004. Deutsch-Albanisch, Deutsch-Kurdisch*. 2004.

[www.nibis.de/nli1/fid/pdf/Hilfen%20f%FCr%20den%20Deutschunterricht%20deutsch\\_albanisch%20deutsch\\_kurdisch.doc](http://www.nibis.de/nli1/fid/pdf/Hilfen%20f%FCr%20den%20Deutschunterricht%20deutsch_albanisch%20deutsch_kurdisch.doc) (16.11.2014, 18:21)

### ***Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich (USB DaZ in Ö)***

Heller, Lisanne / Döll, Marion / Dirim, İnci: *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich*. Universität Wien 2014.

## **VI. ANHANG**

### **Zusammenfassung**

Die durch Migration bedingte sprachliche Vielfalt in Österreich erfordert eine Beschäftigung mit der Situation von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache. Durch Untersuchungen hat man herausgefunden, dass SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch weniger erfolgreich in der Schule sind als Kinder mit Deutsch als Erstsprache, dass man diese jedoch unterstützen kann, indem man die Aneignung der Erstsprache und der Zweit- und Bildungssprache Deutsch fördert.

Beim Erwerb einer Zweitsprache können durch den Einfluss der Erstsprache(n) Interferenzen entstehen. Es scheint daher sinnvoll, Sprachvergleiche zwischen der jeweiligen Erst- und der Zweitsprache Deutsch in die DaZ-Förderung zu integrieren, um Interferenzen zu vermeiden bzw. bewusztzumachen.

Im Zuge der Diplomarbeit wurden Grundlagen zur Erstellung von Informations- und Lehrmaterial für Lehrkräfte erarbeitet, um Erfahrungen in Bezug auf Interferenzfehler und gezielten Sprachvergleich im Unterricht sammeln zu können. Als Beispiel für eine von vielen in Österreich gesprochenen Erstsprachen wurde das Spanische herangezogen. Zwischen dem Spanischen und Deutschen wurde ein Sprachvergleich durchgeführt, der Übungsvorschläge und didaktische Hinweise beinhaltet.

Folgende Erkenntnisse wurden mit Hilfe des Sprachvergleichs gewonnen:

Es wurde eine Liste mit Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen dem Spanischen und Deutschen einschließlich Übungsvorschlägen erstellt. Um die Kompetenzen der SchülerInnen in den Spracherwerbsprozess einordnen zu können, wurde eine Verbindung zwischen möglichen Interferenzen und den Spracherwerbsphasen bei der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache hergestellt. Zur langfristigen Beobachtung der Sprachentwicklung von SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache soll die Berücksichtigung möglicher Interferenzen in einem Diagnoseverfahren dienen.

Schließlich wurde zur Veranschaulichung ein deutscher Beispieltext eines Schülers/ einer Schülerin mit Spanisch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache analysiert.

# LEBENS LAUF

## Sabine Hochedlinger, BA



### Persönliche Informationen

<b>Geburtsort</b>	Linz (Oberösterreich)
<b>Nationalität</b>	Österreich
<b>Religion</b>	Röm.-kath.
<b>Familienstand</b>	Ledig
<b>Eltern</b>	Alois und Elfriede Hochedlinger
<b>Geschwister</b>	Irene Hochedlinger

### Ausbildung

1993–1997	Volksschule (Freistadt)
1997–2001	Bundesgymnasium (Freistadt)
2001–2002	HTL für Grafik und Design (Linz)
2002–2007	HAK mit Schwerpunkt IT (Matura, Freistadt)
<u>seit 2007</u>	<u>Studium an der Universität Wien:</u>
2007–2008	<i>Astronomie, Meteorologie und Geophysik</i>
2008–2010	<i>Theater-, Film- und Medienwissenschaften, Philosophie</i>
2008–2012	<i>Deutsche Philologie, Bachelor (abgeschlossen)</i>
seit 2010	<i>Lehramt UF Deutsch UF Spanisch (Abschluss in Kürze)</i>

### Sprachkenntnisse

<b>Deutsch</b>	Muttersprache
<b>Spanisch</b>	Studium Lehramt Spanisch fast abgeschlossen
<b>Englisch</b>	Maturaniveau, Cambridge-Zertifikat, Sprachreisen nach Malta (2001) und Irland (2005)
<b>Französisch</b>	Maturaniveau, Sprachreise nach Frankreich/Belgien/Luxemburg (2006)
<b>Latein</b>	2 Jahre Gymnasium Unterstufe Lateinergänzungsprüfung an der Universität Wien (2009)

### Auslandssemester

2013-2014	Juli–Jänner	<b>Studium an der Universidad de Chile</b> Santiago de Chile, CHILE (Stipendium der Universität Wien)
-----------	-------------	---

## Berufliche Erfahrungen

Gelegentlich		<b>Korrektorat/Lektorat von Abschlussarbeiten</b> (Doktor-, Bachelor-, Diplomarbeiten)
		<b>Korrektorat/Lektorat für Institutionen im Zuge verschiedener Praktika</b> (Österr. Nationalbibliothek: Öffentlichkeitsarbeit, Literaturarchiv)
2014	März–Juli	<b>Spanisch-Privatunterricht</b>
2012–2013	März–Juli	<i>Universität Wien, Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache:</i> <b>E-Tutorin der Einführungslehrveranstaltung</b> „Einführung in Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache“ (freie Dienstnehmerin, geringf., Wien) <b>E-Tutorin des Interkulturellen Tutoriums</b> (geringf., Wien)
2012–2013	Okt.–Jän.	<i>Universität Wien, Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache:</i> <b>E-Tutorin der Einführungslehrveranstaltung</b> „Einführung in Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache“ (freie Dienstnehmerin, geringf., Wien)
2012	Juli–Sept.	<i>Universität Wien, Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Zweitsprache:</i> <b>Mitarbeit an einem Projekt zum Thema Schreibkompetenz</b> von StudentInnen an Pädagogischen Hochschulen in Österreich (Werkvertrag, Wien)
2011–2012	Sept.–März	<i>Universität Wien, Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Zweitsprache:</i> <b>Mitarbeiterin eines Projektes</b> von Prof. İnci Dirim (Wien)
2011	März–Aug.	<i>Universität Wien, Institut für Germanistik, Fachbereich Deutsch als Zweitsprache:</i> <b>Studienassistentin</b> von Prof. İnci Dirim (geringf., Wien)
2008–2009	Juli–Nov.	<i>Österreichische Nationalbibliothek:</i> <b>Servicedesk</b> (geringf., Wien)
2008	Feb.–Aug.	<i>Traumportal Webdesign Wien:</i> <b>Verfassen von Homepage-Texten</b> (freiberufliche Tätigkeit, Wien)

## **Praktika**

2010	September	<i>Österreichische Nationalbibliothek: Literaturarchiv (Wien)</i>
2010	Februar	<i>Österreichisches Staatsarchiv (Wien)</i>
2008/2009	Juli	<i>Österreichische Nationalbibliothek: Öffentlichkeitsarbeit (Wien)</i>
2007	Juli	<i>Bezirkshauptmannschaft Freistadt</i>
2007	September	<i>Altersheim (Freistadt, OÖ)</i>
2006	August	<i>Sparkasse (Urfahr, OÖ)</i>
2005	Juli	<i>Bezirkshauptmannschaft Freistadt</i>
2005	August	<i>Mühlviertler Messe (Freistadt, OÖ)</i>
2002–2004	Juli/August	<i>Happy Foto (Freistadt, OÖ)</i>

## **Teilnahme an Workshops, Tagungen**

### **Besuch eines Impro-Theater-Workshops in Wien**

Emotional Theatre: Bühne für Bildung / Theaterpädagogik  
(Leitung: Andrea Motamedi, André Blau)

### **Teilnahme an verschiedenen Tagungen**

Fachgebiet: Deutsch als Fremd-/Zweitsprache

## **Computerkenntnisse**

Microsoft Office

Internet

Datenbanken

Grundkenntnisse im Programmieren von Software und Homepages