



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Einbezug von Kenntnissen in anderen Sprachen in den
Zweitsprachunterricht“

verfasst von / submitted by

Karmen Kabaly, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
Degree programme code as it appears on
The student record sheet:

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. phil. İnci Dirim, M.A.

„Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die
Grenzen meiner Welt.“

- Ludwig Wittgenstein

Danksagung

Ich möchte die Gelegenheit nutzen und mich bei meiner Familie bedanken, die mich während der Studienzeit bestmöglich unterstützt hat, allen voran bei meiner Mutter, die mich stets motiviert hat weiterzumachen und die stets an mich glaubte. Weiters gebührt Ihnen, Frau Prof. İnci Dirim, ein herzliches Dankeschön für die Betreuung meiner Masterarbeit, für Ihre großartige Unterstützung und Ihre wertvollen Anmerkungen. Mein besonderer Dank gilt auch Herrn Lukas Kothbauer, MA, der mich durch die Studienzeit durch seine vielfältigen Hilfen und anregenden Gespräche beraten und mir geholfen hat. Zudem möchte ich mich auch bei allen Lernenden bedanken, denn ohne ihre Unterstützung und Bereitschaft zur Zusammenarbeit wäre die Entstehung dieser Arbeit nicht möglich gewesen.

Danke, Hvala, شكرا

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
2. Zielsetzung und Forschungsfrage.....	3
3. Gliederung der Arbeit.....	5
4. Untersuchungskontext	6
4.1. Skizzierung des Unterrichtsablaufes	7
5. Erstsprache/ Zweitsprache/ Bildungssprache	11
5.1. Erstsprache	11
5.1.1. Erstsprache der Forschungssubjekte	12
5.2. Zweitsprache	13
5.3. Bildungssprache	13
5.3.1. Bildungssprache der Forschungssubjekte	14
5.4. Alter der Forschungssubjekte	15
6. Mehrsprachigkeit im Allgemeinen	16
6.1. Bildungspolitisches Ziel: Individuelle Mehrsprachigkeit und ihre Förderung	17
6.2. Mehrsprachigkeitsdidaktik.....	18
6.2.1. Mehrsprachige Unterrichtsmodelle	18
7. Spracherhalt	20
7.1. <i>Language awareness</i>	20
8. Zweitspracherwerbsforschung	21
8.2. Bedeutung der Erstsprache(n) für den Erwerb einer weiteren Sprache	22
8.3. Zweitsprachenunterricht.....	23
8.4. Binnendifferenzierung und Sprachstandserhebung im Zweitspracherwerb	23
9. Bilingualer Unterricht im Zweitsprachenunterricht	24
9.1. Definitionen des Begriffes Bilingualismus.....	24
9.2. Drei Modelle zweisprachiger Bildung	26
9.2.1. Modell der Assimilation (Assimilationsmodell)	26
9.2.2. Modell der Bereicherung (Bereicherungsmodell)	27
9.2.3. Modell der Emanzipation (Emanzipationsmodell)	27
10. Sprachvergleich.....	29
10.1. Interaktion der Sprachen im Kopf der Lernenden	29
10.2. Einflussfaktoren einer zweiten (dritten, vierten, ...,) Sprache	30
10.3. Erwerbsprozesse des Zweitspracherwerbs	30

10.4. Sprachwissen nutzen, das die Lernenden mitbringen	32
10.5. Guter Fremdsprachenunterricht.....	33
11. Die persische Sprache und ihre Geschichte	35
11.1. Die Stolpersteine der deutschen Sprache und das Persische.....	35
11.2. Lautsystem des Persischen	36
11.2.1. Aussprache.....	36
11.3. Grammatik.....	40
11.3.1. Pronomen	41
11.3.2. Satzbau/ Satzstruktur.....	44
11.3.3. Nominalisierung	46
11.3.4. Präpositionen	46
11.3.5. Pluralbildung	47
11.4. Das Verb	48
12. Empirischer Teil.....	50
12.1.Forschungsdesign und Methode – Fragebogen, C-Test,	50
Lernstandskontrolle und Unterricht	50
12.1.1. Quantitative Forschung	50
12.1.1.1 Sampling	51
12.1.1.2 Tests	51
12.2. Beschreibung der Erhebungsinstrumente	52
12.3. Durchführung des Unterrichts und Beschreibung des	53
Unterrichtsgegenstands	53
12.4. Beschreibung des Auswertungs- bzw. Analyseverfahrens	53
12.5. C-Test im Allgemeinen	54
12.5.1. Durchführung des C-Tests	57
12.5.2. Auswertung des C-Tests	58
12.5.3. Differenzwerte	58
12.5.4. Gütekriterien	59
13. Ergebnisse und Interpretationen.....	61
13.1. Lernstandskontrolle	61
13.2. C-Test.....	62
14. Schlussfolgerung und Ausblick.....	72
15. Literaturverzeichnis	76
16. Internetquellen.....	82
17. Anhang	84

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Präpositionen im Deutschen und Persischen (Kolarov-Benz 2017)	9
Abbildung 2: Beispielsätze mit den Wechselpräpositionen im Deutschen und Persischen (Amin-Madani 1972: 1949)	9
Abbildung 3: Personalpronomen im Persischen (Amin-Madani/ Lutz 1972: 150)	41
Abbildung 4: Deklination der Personalpronomen (Amin-Madani/ Lutz 1972: 151)	42
Abbildung 5: Reflexivpronomen in der Akkusativform (Amin-Madani/ Lutz 1972: 159)	44
Abbildung 6: Die echten Präpositionen (Amin-Madani/ Lutz 1972: 191)	46
Abbildung 7: Erklärung des C-Tests (eigene Darstellung)	57
Abbildung 8: C-Test des/ der Lernenden (Nummer 1) - Gruppe A	63
Abbildung 9: C-Test des/ der Lernenden (Nummer 1) - Gruppe A	64
Abbildung 10: Ergebnisse des C-Tests bei Lernenden 6, 7, und 8 der Gruppe A Text "Der Bettler und der Geiger" (Text von Ortner 2017)	65
Abbildung 11: Ergebnisse des C-Tests bei Lernenden 6, 7, und 8 der Gruppe A Text "Neulich nachts im Park" (Teil 2) (aus Mittelpunkt B2 2009: 85)	66
Abbildung 12: Ergebnisse des C-Tests bei Lernenden 1, 2, 3, 4 und 5 der Gruppe B Text "Neulich nachts im Park" (Teil 1) (ebd.: 85)	67

Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Erstsprachen der TeilnehmerInnen (eigene Darstellung)	12
Diagramm 2: Bildungssprachen der TeilnehmerInnen (eigene Darstellung)	14
Diagramm 3: Alter der TeilnehmerInnen (eigene Darstellung)	15
Diagramm 4: Ergebnisse der Lernstandskontrolle (eigene Darstellung)	61
Diagramm 5: Gesamtergebnisse des C-Tests bei Gruppe A (eigene Forschung)	68
Diagramm 6: Gesamtergebnisse des C-Tests bei Gruppe B (eigene Forschung)	69
Diagramm 7: Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen (eigene Forschung)	70

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Wechselpräpositionen im Dativ und Akkusativ aus dem Text (eigene Darstellung)	8
Tabelle 2: Unterrichtsverlauf (eigene Darstellung)	10
Tabelle 3: Personalpronomen im Persischen (eigene Darstellung)	43
Tabelle 4: Satzstellung im Persischen (eigene Darstellung)	43
Tabelle 5: Der einfache Satz im Persischen (eigene Darstellung)	44

Abstract

In dieser Arbeit wird mittels eines Lernstandstests untersucht, inwiefern der Einbezug der Erstsprache(n) der Lernenden bzw. inwiefern der Einbezug ihrer nicht deutschen Bildungssprache(n) einen positiven Einfluss auf den Zweitsprachunterricht hat und warum es von Vorteil sein kann, die Sprachkenntnisse, welche die Lernenden mitbringen, für den Deutschunterricht zu nutzen. Es soll festgestellt werden, ob ein Informationstext zu den Wechselpräpositionen in der ersten Bildungssprache der Lernenden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern dazu verhilft, das behandelte Unterrichtsthema besser zu verstehen, oder ob der Einbezug weiterer Sprachkenntnisse auf den Erwerb der deutschen Sprache einen Effekt hat. Weiters wird auch ein C-Test (Lückentest) mit den Lernenden durchgeführt, um die globale Sprachkompetenz in ihrer Zweitsprache, in diesem Fall Deutsch, zu erfassen.

1. Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit behandelt die Erstsprache(n) bzw. die nicht deutschen Bildungssprache(n) von Lernenden, die vor kurzer Zeit nach Österreich gekommen sind, um in Wien ein neues Leben aufzubauen.

Da ich selbst mehrsprachig aufgewachsen bin, in der Schule hauptsächlich nur Deutsch gesprochen habe und in dieser Sprache auch unterrichtet worden bin, beschäftige ich mich mit der Frage, wie es wäre, wenn man auf die Bedürfnisse der Lernenden, die andere Erstsprachen bzw. nicht deutsche Bildungssprachen, in diesem Fall Farsi, Dari, Paschtu und Hindi sprechen, eingeht und wie ein Miteinbezug dieser Sprachkenntnisse im Deutschunterricht aussehen könnte?

Die Forschung über Sprache war lange Zeit zu großen Teilen davon überzeugt, dass Einsprachigkeit als Normalität gesehen wird und dass bilinguale Modelle keine Vorteile besitzen. Die Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit kann nur dann als gewinnbringend erachtet werden, wenn sie für die Beherrschung der Zweitsprache Vorteile erkennen lässt (vgl. Gogolin/ Krüger-Potratz 2012: 15f). Bis heute ist der Forschungsstand über die Wirksamkeit einer Einbeziehung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit in den Unterricht wenig zufriedenstellend. Es lassen sich nur wenige Modelle finden, die eindeutig ausreichend abgesichert sind. Um den Stand der Forschung bzw. den Nutzen eines mehrsprachigen Unterrichts weiter zu erforschen, bedarf es unterschiedlicher Erprobungen, die Vorteile für den Unterricht zeigen und die aufgegriffen werden können.

Der Wunsch nach Einheitlichkeit, die aus verschiedenen Motiven zur Favorisierung jeweils einer Sprache führt, geht weit in die Geschichte der Menschheit zurück. Immer wieder wurde eine *lingua franca* gefordert. Damals wurde das Lateinische als perfekte, universale Sprache angesehen, heute das Englische aufgrund von kolonialen und postkolonialen Entwicklungen. Englisch ist in Nordamerika, Afrika, Asien und Australien entweder als nationale Muttersprache oder als offizielle Zweitsprache für Bereiche der Erziehung, Verwaltung, Bildung etc. vertreten (vgl. Kohn 2007: 207f). Mehrsprachigkeit wurde aus neuro- und psycholinguistischer Sicht in der Philosophiegeschichte

sowohl als grundlegende Fähigkeit des Menschen gesehen als auch als Störung des Denkens interpretiert (vgl. Weskamp 2007: 10).

Aus persönlicher Sicht ist es von großer Relevanz, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihre Erstsprache(n) und/oder auch ihre nicht deutschen Bildungssprachen zu gebrauchen und in den Unterricht miteinzubeziehen und nicht nur auf die Beherrschung der Staatssprache zu beharren mit der Argumentation, dass dies im eigenen Interesse der Lernenden sei. Den Lernenden ist von Anfang an bewusst, dass die deutsche Sprache ihnen den Zugang zu beruflichem Aufstieg, zu Bildung und zu sozialer Teilhabe sichert und dass es unbestritten ist, diese zu beherrschen und in dieser handlungsfähig zu sein. Der Anstoß zu einer Verbesserung des Status Quo sollte natürlich von offizieller Seite aus kommen und sich von klein auf in den Köpfen der Sprecher und Sprecherinnen festsetzen, sodass auch der instrumentelle Wert ihrer Herkunftssprache(n) deutlich gemacht wird.

So erschien es sinnvoll, einen Versuch zu wagen, indem die Erstsprache(n) der Lernenden und ihre nicht deutschen Bildungssprachen mit in den Unterricht einbezogen wurden und dadurch ein konstruktiver Beitrag zur Erlangung eines positiven Bewusstseins über Zwei- oder Mehrsprachigkeit geleistet wird. Das Ziel dieser Untersuchung ist es herauszufinden, inwiefern der Einbezug der Erstsprache(n) oder auch Bildungssprache(n) einen positiven Effekt auf den Unterricht hat/haben und inwiefern es von Vorteil sein kann, die nicht deutschen Bildungssprache(n) und/ oder Erstsprache(n) für den Deutschunterricht zu nutzen. Mit Hilfe einer Lernstandskontrolle soll festgestellt werden, ob der Einbezug der Erstsprache(n)/ Bildungssprache(n) beim Deutscherwerb geholfen hat, das im Rahmen der vorliegenden Arbeit behandelte Thema zu den Wechselpräpositionen auf Farsi und/oder Dari besser zu verstehen, oder ob der Einbezug dieser Sprachkenntnisse auf die Deutschaneignung keinen Effekt hat.

2. Zielsetzung und Forschungsfrage

Das Interesse an der Thematik lässt sich, wie zuvor erwähnt, aus der persönlichen Einstellung der Verfasserin dieser Arbeit ableiten, aber auch durch gesellschaftliche Ereignisse, die erkennen lassen, dass Zwei- und Mehrsprachigkeit in den Migrationssprachen wenig Anerkennung und Wertschätzung erleben. Erhebungen zur Entwicklung der Zweisprachigkeit (vgl. Reich 2009c) haben gezeigt, dass die Familiensprachen aufgrund von fehlendem herkunftssprachlichen Bildungsangeboten im Laufe der Bildungslaufbahn wenig gefördert werden bzw. zurückbleiben (vgl. Gogolin/ Dirim et. al 2011: 2016). Die Tendenzen gehen in Richtung Förderung von Zweisprachigkeit vor allem in der Globalsprache Englisch, als auch in den Sprachen Französisch, Spanisch etc. Mittlerweile gibt es jedoch eine Fülle von Forschungen, die sich mit Diskursen über Mehrsprachigkeit befassen (vgl. Cillia 2008: 248f) und auf die Bedeutung der Familiensprachen von Migranten und Migrantinnen eingehen. Das forschungsleitende Interesse dieser Arbeit richtet sich darauf zu fragen, wie eine in Zukunft lehrende Person einen konstruktiven Beitrag zur Erlangung eines positiven Bewusstseins über Zwei- oder Mehrsprachigkeit leisten kann. In diesem Zusammenhang entstand folgende Forschungsfrage, die im Rahmen dieser Untersuchung beantwortet werden soll:

- *„Inwiefern erleben es Lernende als hilfreich, eine Information zu den Wechselpräpositionen in einer von ihnen gut beherrschten Erstsprache oder auch Bildungssprache während des Unterrichts zur Verfügung zu haben (=mehrsprachiger Unterricht)?“* Dies führte zu nachfolgender Hypothese:
- Hypothese: Lernende, die mehrsprachigen Unterricht geboten bekommen, werden bei der Lernstandskontrolle, die im Laufe der Forschung durchgeführt wird, besser abschneiden, als Lernende, die nur auf Deutsch unterrichtet werden. Das heißt, je mehr die Erstsprache(n) der Lernenden bzw. ihre nicht deutschen Bildungssprachen in den Zweitsprachunterricht miteinbezogen wird/werden, desto besser sind die Ergebnisse der Tests.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wird nicht nur quantitativ vorgegangen. Zur Forschungsmethode gehört sowohl der Unterrichtsentwurf als auch die Vorgehensweise. Der Unterrichtsablauf wird in Kapitel 4 skizziert und genau erläutert. Bei der quantitativen Forschungsmethode handelt es sich um eine standardisierte Befragung

zur Messung der Leistungsfähigkeit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Die Untersuchung ist so aufgebaut, dass nach einem *Screening* (C-Test = Lückentest) eine Lernstandskontrolle mit 20 Lernenden, deren Erstsprache(n) bzw. Bildungssprache(n) Farsi, Dari und/oder Paschtu sind, durchgeführt wird. In der Untersuchung wird über das C-Test-*Screening* die allgemeine Sprachkompetenz der Teilnehmenden gemessen, um das genaue Sprachniveau dieser zu erfassen. Anschließend wird eine Lernstandskontrolle durchgeführt. Diese soll Aufschluss darüber geben, ob der Einbezug der Erstsprache(n) und/oder Bildungssprache(n) sich positiv auf den Test auswirkt. Im Kapitel 12.1 „Forschungsdesign und Methode – Fragebogen, C-Test, Lernstandskontrolle“ werden die Erhebungsinstrumente und die Durchführung der Untersuchung ausführlich beschrieben und erklärt.

Im Rahmen der hier beschriebenen Forschungsarbeit werden professionelle und ethische Standards beachtet. Ein hohes Maß an Wertschätzung gegenüber Lernenden sowie Selbstreflexivität und Vorsicht werden vorausgesetzt. Die Namen der teilnehmenden Personen unterliegen dem Anonymitätsgebot und werden in der Masterarbeit nicht bekanntgegeben. Des Weiteren steht das Wohl dieser im Vordergrund, die eigene Forschung ist diesem in ihrer Priorität nachgereiht. Die Forschungssubjekte werden nicht „Mittel zum Zweck“ sein, sondern als kooperative Partner und Partnerinnen angesehen, ohne deren Hilfe die gelungene Durchführung einer Untersuchung nicht möglich ist.

3. Gliederung der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in 14 Kapitel. Nach Kapitel 1, worin sich eine Einführung in das Thema findet, werden in Kapitel 2 die Beschreibung der Zielsetzung und des persönlichen Zugangs dazu dargelegt. In Kapitel 3 wird die Gliederung der Arbeit vorgestellt. Kapitel 4 beschreibt den Untersuchungskontext, die Zusammensetzung der Lernenden, sowie den durchgeführten Unterricht. Kapitel 5 diskutiert Begriffe und Definitionen, wie „Erstsprache“, „Zweitsprache“ etc., die im Lauf der Studie noch verwendet werden. Kapitel 6 behandelt die theoretischen Grundlagen der Mehrsprachigkeit im Allgemeinen sowie die bildungspolitischen Ziele in Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit. Im siebten Kapitel werden die Projekte zum Spracherhalt, die mit dem Ziel ins Leben gerufen wurden, den Stolz auf das eigene kulturelle und vor allem sprachliche Erbe der Lernenden, die eine Minderheitensprache sprechen, zu stärken und zu fördern, näher beleuchtet. Kapitel 8 geht auf den Zweitspracherwerb ein und diskutiert die unterschiedlichen Erwerbstypen. Des Weiteren wird in diesem Kapitel auf die Bedeutung der Erstsprache(n) für den Erwerb einer weiteren Sprache eingegangen. Nach Kapitel 9, in dem sich Modelle zweisprachiger Bildung finden, erläutert Kapitel 10 die Interaktion der Sprachen in der geistigen Auffassung der Lernenden. Die Fragen: „Was geschieht in den Köpfen der Lernenden, wenn sie eine neue Sprache erlernen und wie können sie ihr bereits vorhandenes Sprachwissen nutzen?“, werden dabei behandelt. Ein besonders großer Fokus wird auf das Kapitel 11 gelegt, denn darin werden die Stolpersteine der deutschen Sprache und das Persische ausführlich diskutiert. Dieses Kapitel gibt Aufschluss darüber, mit welchen Herausforderungen sowohl Lehrende als auch persischsprachige Lernende im Deutschunterricht konfrontiert werden. Das Kapitel 12 ist der Darstellung der empirischen Studie gewidmet, die im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit durchgeführt wurde. In diesem Kapitel werden die methodischen Vorgehensweisen und empirischen Messinstrumente beschrieben. Das Forschungsdesign, die Durchführung und die Beschreibung des Untersuchungskontextes werden präsentiert. Im darauffolgenden Abschnitt dieser Arbeit werden die Ergebnisse und die daraus folgenden Interpretationen erläutert.

Im Anhang sind die Auswertungen des C-Tests zu finden, ebenso ein Exemplar des Fragebogens und der Lernstandskontrolle.

4. Untersuchungskontext

Aus Sicht des konstatierten Erkenntnisinteresses kann diese Arbeit am ehesten im Bereich der Spracherwerbsforschung verortet werden, welche u.a. auf unterschiedliche Modelle zweisprachiger Bildung, etwa Transitorische Modelle, *Language-maintenance*-Modelle etc. zurückgeht und sich im Grunde mit der Frage auseinandersetzt, was für eine Wirkung solche Modelle auf den Unterricht, die Lehrenden und Lernenden hinterlässt. Eine österreichische Untersuchung (Grosse), die im Jahr 2000 durchgeführt wurde, ergab, dass bosnisch-, kroatisch- und serbischsprachige Lernende, welche herkunftssprachlichen Unterricht besuchten, bessere Ergebnisse in der Zweitsprache Deutsch erzielten, was sich für türkischsprachige Lernende nicht nachweisen ließ (vgl. Reich/Roth 2002: 22).

Anhand eines C-Tests (Lückentests), der die Sprachkompetenz der Lernenden messen soll, und einer Lernstandskontrolle gilt es nun festzustellen, inwiefern der Einbezug von Kenntnissen in anderen Sprachen sich auf den Zweitsprachunterricht auswirkt und inwiefern der Einbezug des sprachlichen Repertoires der Teilnehmer und Teilnehmerinnen geholfen hat, das behandelte Grammatikthema der Wechselpräpositionen besser zu verstehen.

Der C-Test wird mit 20 Lernenden durchgeführt. Die Teilnehmenden sind Lernende, die einen B1-Deutschkurs absolviert haben. Die Bildungssprache der Erwachsenen ist Farsi, Dari und/oder Paschtu. Die Lernenden werden in zwei Gruppen geteilt. An einem Tag wird der Unterricht mit zehn Lernenden nur auf Deutsch durchgeführt, das heißt, zu Beginn des Unterrichts wird der C-Test, nach Klärung von offenen Fragen und Verlesen der standardisierten Instruktion an die Lernenden, ohne weitere Informationen verteilt. Mittels Lückentest wird die Sprachkompetenz der Lernenden gemessen. In dem C-Test wird neben dem Wortschatz und der allgemeinen Sprachbeherrschung der Fokus auf die Wechselpräpositionen gelegt. Er wird innerhalb einer Unterrichtseinheit à 90 min durchgeführt. Die Lernenden haben für dessen Absolvierung 20 bis 25 Minuten Zeit. Im unmittelbaren Anschluss daran beginnt der Unterricht zu dem Grammatikthema „Wechselpräpositionen“. Daraufhin wird das Wissen über die Wechselpräpositionen in Form einer schriftlichen Lernstandskontrolle am Ende des Unterrichts abgefragt, um herauszufinden, wie viel die Lernenden aus dem Unterricht mitnehmen konnten.

An einem anderen Tag wird dasselbe mit den anderen zehn Lernenden durchgeführt. Der Unterschied hier ist, dass der Unterricht sowohl auf Deutsch als auch auf Farsi bzw. Dari gehalten wird. Die Lernenden bekommen die Wechselpräpositionen in ihrer/n Erstsprache/n bzw. nicht deutschen Bildungssprache/n erklärt.

4.1. Skizzierung des Unterrichtsablaufes

Im Folgenden wird die Abfolge des Unterrichts skizziert und anschließend in Form einer Tabelle dargestellt.

Die Lernenden wurden in zwei Gruppen geteilt, Gruppe A und Gruppe B. Mit der Gruppe A wurde der Unterricht nur auf Deutsch abgehalten, während bei der Gruppe B ein mehrsprachiger Unterricht stattfand. Der Unterricht mit den beiden Gruppen bzw. mit den 20 Lernenden fand an zwei Tagen an der Universität Wien statt. Zu Beginn wurden sowohl die Lernenden der Gruppe A (10 Lernende) als auch die Lernenden der Gruppe B (ebenfalls 10 Lernende) herzlich willkommen geheißen. Sie wurden darauf aufmerksam gemacht, dass die Durchführung der Tests (C-Test und Lernstandskontrolle) lediglich für die eigene Studie diene und sie nicht beurteilt werden. Ihnen wurde kurz der Ablauf des Unterrichts vorgestellt, damit sie einen fundierten Einblick in das Geschehen erhalten konnten. Anschließend wurde der C-Test anhand eines Beispiels kurz erklärt. Danach erhielten sie den eigentlichen C-Test, ohne weitere Informationen. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen hatten pro Text fünf Minuten Zeit. Insgesamt waren es vier kurze Textausschnitte mit je 20 Lücken. Für die Ausfüllung dieses Tests standen ihnen 20 bis 25 Minuten zu Verfügung. Nach 20 Minuten wurden die Bögen eingesammelt, und es wurde der Unterricht zu den Wechselpräpositionen von einem Kollegen durchgeführt. Dessen Leitung wurde aus unterschiedlichen Gründen nicht von der Verfasserin dieser Arbeit übernommen, da die Gefahr bestand, die Lernenden in eine gewisse Richtung zu lenken, um wünschenswerte Ergebnisse zu erzielen. Um dies zu vermeiden, wurde eine neutrale Lehrperson gewählt, welche die Lernenden nicht kannte. Sie stellte sich kurz vor und teilte an alle Lernenden einen Text mit dem Titel: „Die Klavierlehrerin“ aus, der in dem Lehrwerk „Tangram“ zu finden ist. Die Aufgabe bestand darin, den Text zunächst in Ruhe zu lesen. Es war nicht von Relevanz, zu einer bestimmten Zeit fertigzuwerden, sondern sich einmal mit dem Text auseinanderzusetzen. Anschließend wurden jeweils zwei Lernende gebe-

ten, sich zueinander zu setzen und sich über das Gelesene auszutauschen. Was haben sie verstanden? Hierbei ging es um das authentische Lesen, den Wortschatz und vor allem um die Grammatik. Im nächsten Schritt wurden die Lernenden dazu aufgefordert, drei bis vier Wörter, die sie nicht verstanden haben, zu unterstreichen, und zwar solche, die für sie für das Textverständnis wesentlich sind. Danach haben sie sich wieder zu zweit zusammengesetzt, um sich gegenseitig die unbekannt Wörter zu erklären. Der Unterricht und das Gespräch zwischen den Lernenden fanden nur auf Deutsch statt. Im vierten Schritt sind die Lehrperson und die Teilnehmenden die einzelnen Wörter durchgegangen. Die unbekannt Wörter wurden auf die Tafel geschrieben und anhand von Synonymen erklärt, z.B. *stinken* = *nicht gut riechen*, *die Etüde* = *Musikstück* etc. Im nächsten Schritt sollten die Lernenden wieder den Text lesen und die Frage beantworten: „Welches Bild passt zum Text und warum?“. Sobald die Aufgabenstellung erfüllt wurde, ging es zum nächsten Schritt über. Die Lernenden sollten alle Wechselpräpositionen, die sie im Text finden, unterstreichen und eine Liste erstellen, welche davon im Dativ und welche im Akkusativ stehen. Gemeinsam wurden diese an die Tafel geschrieben (siehe Tabelle 1).

Dativ	Akkusativ
Über dem Sessel	Über die Tasten
Neben dem Regal	An den Flügel
Vor meinen Augen	Vor das Regal
Hinter dem Klavier	Hinter meinen Stuhl
Auf seinem Teppich	Auf meinen Rücken

Tabelle 1: Wechselpräpositionen im Dativ und Akkusativ aus dem Text "Die Klavierlehrerin" (eigene Darstellung)

Sobald der Unterricht zu den Wechselpräpositionen durchgeführt worden war, bekamen die Lernenden eine Lernzielkontrolle, welche die Wechselpräpositionen abgefragt hat. Sie erhielten zwölf Fragen und mussten die jeweils richtige Präposition ankreuzen, z.B.: *Die Kinder spielen _____ Garten.* Als Antwortmöglichkeit standen ihnen für jeden Satz fünf unterschiedliche Präpositionen zur Verfügung. Für diesen Satz wurden ihnen folgende Möglichkeiten angegeben: *im, in der, in den, in die, ins.* Sie sollten die richtige ankreuzen. Für die Lernzielkontrolle standen ihnen 20 Minuten zur Verfügung. Anschließend wurde der Unterricht beendet.

Mit der Gruppe B wurde genau dasselbe gemacht. Der einzige Unterschied bestand darin, dass die Lernenden nicht nur auf Deutsch gesprochen haben, sondern auch in deren Erstsprache(n) und/oder Bildungssprache(n). Zusätzlich war eine Lehrperson anwesend, welche die Wechselpräpositionen neben Deutsch auch auf Farsi, Dari bzw. Persisch erklärte. Sie bekamen einen Zettel, auf dem die Wechselpräpositionen auf Deutsch und auf Persisch mit Beispielen angeführt waren (siehe Abbildung 1 „Die Präpositionen“ und die Beispielsätze in Abbildung 2).

Die Präpositionen (فورد.مفاضنا).

in	در
an	کنار، نزدیک
auf	روی
unter	زیر
über	بالای
neben	کنار
mit	با
hinter	پشت
durch	از طریق
wegen	بخاطر
in (mit Dativ)	در

Abbildung 1: Präpositionen im Deutschen und Persischen (Kolarov-Benz 2017)

Beispiele

auf	رو
Das Buch liegt auf dem Tisch	کتاب روی میز است
vor (lokal)	جلو / جلوی
Sein Sohn stand vor der Tür	پسر او جلو / جلوی در بود

Abbildung 2: Beispielsätze mit den Wechselpräpositionen im Deutschen und Persischen (Amin-Madani 1972: 1949)

Anschließend wurde genau dieselbe Lernzielkontrolle mit der Gruppe B durchgeführt. Ziel dieser Auswahl ist eine tiefgründige Auseinandersetzung mit dem Thema Sprachenvielfalt sowie den dazugehörigen Fakten und Kontroversen.

Überdies soll mit Hilfe dieser Untersuchung herausgefunden werden, inwiefern der Einbezug der Erstsprache(n) bzw. der nicht deutschen Bildungssprache(n) einen positiven Effekt auf den Unterricht hat und inwiefern es von Vorteil sein kann, die Sprachkenntnisse, die Lernende mitbringen, für den Deutschunterricht zu nutzen. Es soll festgestellt werden, ob der Informationstext zu den Wechselpräpositionen auf Farsi, Dari oder Paschtu den Teilnehmern und Teilnehmerinnen geholfen hat, das behandelte Grammatikthema besser zu verstehen, oder ob der Einbezug der Erstsprache und Bildungssprache auf die Deutschaneignung nur einen geringen Effekt hat.

Anhand der Tabelle 2 wird veranschaulicht, wie die Unterrichtseinheit à 100 min abgelaufen ist:

Gruppe A (10 Teilnehmer und Teilnehmerinnen)	Gruppe B (10 Teilnehmer und Teilnehmerinnen)
<i>C-Test à 20 - 25 min (Sprachkompetenzmessung)</i>	
<i>Unterricht zum Thema „Wechselpräpositionen“ à 30 - 40 min</i>	
bekommt Informationen zu den Wechselpräpositionen nur auf Deutsch	bekommt Informationen zu den Wechselpräpositionen in ihrer/n Erstsprache/n oder auch nicht deutschen Bildungssprache/n
Test (Lernstandsmessung) à 20 – 30 Min	

Tabelle 2: Unterrichtsverlauf (eigene Darstellung)

5. Erstsprache/ Zweitsprache/ Bildungssprache

In diesem Kapitel wird anfänglich ein kurzer Überblick über die Begriffe „Erstsprache“, „Zweitsprache“ und „Bildungssprache“ gegeben. Weiters werden die Erstsprachen und Bildungssprachen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen anhand von Diagrammen dargestellt. In weiterer Folge wird auf die Mehrsprachigkeit im Allgemeinen eingegangen. Es werden die Anfänge zur Entstehung von Mehrsprachigkeitsbewusstsein erläutert.

5.1. Erstsprache

Unter dem Begriff Erstsprache (L1 – *language one*) versteht man die erste Sprache, die erworben wird und die eine wesentliche Rolle bei der Sprachentwicklung spielt. Es kommt sehr oft im Alltag vor, dass die Erstsprache mit der Muttersprache gleichgesetzt wird. Jedoch wird im wissenschaftlichen Diskurs auf den letztgenannten Begriff verzichtet, da dieser emotionale Zusammenhänge aufweist und eine von der Mutter erlernte Sprache bezeichnet (vgl. Caprez-Krompák 2010: 41). Mütter spielen beim Erwerb der ersten Sprache ohne Zweifel eine sehr bedeutende Rolle, dennoch wird die Bezeichnung „Muttersprache“ in manchen Zusammenhängen als problematisch eingestuft. Der Erstspracherwerb kann sowohl monolingual als auch bilingual oder multilingual sein, wenn in den ersten Lebensjahren zwei oder mehrere Sprachen gleichzeitig erworben werden. Klein (1992) zieht eine deutliche Grenze zwischen bilinguaalem Erstspracherwerb und Zweitspracherwerb. Er empfiehlt, den Begriff „Zweitspracherwerb“ zu verwenden, wenn dieser Vorgang im Alter von drei bis vier Jahren anfängt, zudem darf der Erstspracherwerb auf keinen Fall abgeschlossen sein (vgl. Klein 1992: 27). Von einer Zweitsprache eines Individuums spricht man erst dann, wenn diese nach dem vierten Lebensjahr erlernt bzw. wenn sie zeitlich versetzt zur Erstsprache erworben wird (vgl. Ahrenholz 2017: 6).

5.1.1. Erstsprache der Forschungssubjekte

Im Folgenden werden die Erstsprachen der Forschungssubjekte, die im Zuge dieser Masterarbeit an der Untersuchung teilgenommen haben, näher erläutert.



Diagramm 1: Erstsprachen der TeilnehmerInnen (eigene Darstellung)

Wie aus den Daten der Feldforschung eruiert wurde, gibt Diagramm 1 Aufschluss über die Anteile von Teilnehmer und Teilnehmerinnen in Bezug auf ihre Erstsprachen. Von 20 Probanden und Probandinnen hat der Großteil angegeben, als Erstsprache Dari, Farsi bzw. Persisch zu haben. Eine Person hat angegeben, Hindi als Erstsprache zu sprechen, eine andere Paschtu. Zwei Personen haben mitgeteilt, dass Farsi und Englisch ihre Erstsprache sind. Betrachtet man die Erstsprachen der Lernenden, so lässt sich feststellen, dass alle Lernenden die persische Sprache, sei es Dari, Farsi, Paschtu oder Urdu etc., miteinander gemein haben und sich auch alle problemlos in ihren Erstsprachen untereinander unterhalten können. Die persische Sprache ist eine plurizentrische Sprache und somit eine mit mehreren Standardvarietäten. Wie schon erwähnt, wird im Iran die Bezeichnung „Farsi“ dafür gewählt, in Afghanistan und Pakistan hingegen „Dari“. Bei genauerer Betrachtung handelt es sich aber um ein und dieselbe Sprache. Zwischen den Sprachen „Dari“ und „Farsi“ gibt es keine trennenden Merkmale, nur ein paar wenige Unterschiede, die aber keine eigenständige Sprache ausmachen, wie in Kapitel 11 noch näher erläutert wird (vgl. Sadaghiani 2017).

5.2. Zweitsprache

Die Zweitsprache wird nach dem englischen Fachterminus auch als L2 (*language two*) bezeichnet. Der Begriff wird sehr oft in unterschiedlichen Kontexten verwendet, vor allem wird der Ausdruck „Zweitsprache“ als übergeordneter Begriff für alle Formen der Sprachaneignung nach der Erstsprache verwendet. Hier wird wiederum eine Unterscheidung zwischen dem „ungesteuerten“ und dem „gesteuerten Zweitspracherwerb“ getroffen. Beim gesteuerten Zweitspracherwerb wird die Zweitsprache bewusst durch Lehr- und Lernsituationen erlernt, ein Beispiel dafür ist der Französischunterricht an deutschen Schulen. In diesem Fall kann auch von „gesteuertem Fremdspracherwerb“ gesprochen werden. Beim ungesteuerten Zweitspracherwerb vollzieht sich der Erwerb, ähnlich wie beim Erstspracherwerb, in der und durch die natürliche Kommunikation des Individuums (vgl. Ahrenholz 2017: 7).

5.3. Bildungssprache

Der Begriff „Bildungssprache“ wurde schon im 19. Jahrhundert verwendet und bezeichnet nun wieder seit Habermas (1978) eine Sprachform, die fachliches Wissen und Schulwissen überträgt und ebenfalls Elemente wissenschaftlichen Sprechens beinhaltet. Bildungssprache wird als formelle Sprache angesehen, deren Ziel eine sinnhaltige Vermittlung komplexer Inhalte in anspruchsvollen Zusammenhängen ist. Für diese sind sowohl grammatische als auch lexikalische Mittel vonnöten, die es Sprechenden ermöglichen, über alltagssprachliche Textsorten, wie sie eben im akademischen und schulischen Bereich zu finden sind, hinauszugehen. Während der gesamten Schulzeit erstrecken sich die komplexen sprachlichen Formen durch alle Fächer und Bereiche hindurch. Vor allem in der Schule ist der Erwerb der schulischen Bildungssprache für die Vermittlung und Verinnerlichung komplexer Sachverhalte und die kognitive Erfassung von großer Bedeutung. Bildungssprache kann sowohl schriftlich, in Form von formellen Briefen, als auch mündlich, in Form von Vorträgen, ebenso monologisch (Stellungnahmen, Berichte) oder dialogisch (formelle Diskussionen) auftreten (vgl. Oomen-Welke 2017: 400ff). Die Bildungssprache umfasst laut Ahrenholz (2010) die Fachsprache, die Unterrichtssprache, die symbolische Sprache und die Bildsprache (vgl. ebd.: 13). Anhand dieser Aufzählungen wird ersichtlich, dass sich Bildungssprache aus vielen unterschiedlichen Sprachregistern zusammensetzt. Heutzutage gib es sehr viele Seiteneinsteiger und Seiteneinsteigerinnen, die in die amtlich

deutschsprachige Schule eventuell schon bildungssprachliche Kompetenzen in einer Sprache mitbringen, welche nicht Deutsch ist. Sie verfügen schon über Bildungsregister bzw. erlernte Normen in ihrer bereits vorhandenen Bildungssprache, können diese jedoch aufgrund der spezifischen Verwendungskontexte, den einzelsprachtypischen Mustern und der Lexik etc. der neuen Sprache, nicht auf die neue übertragen.

5.3.1. Bildungssprache der Forschungssubjekte



Diagramm 2: Bildungssprachen der TeilnehmerInnen (eigene Darstellung)

Anhand der Daten der eigenen Feldforschung gibt Diagramm 2 Aufschluss über die Anteile von Teilnehmern und Teilnehmerinnen in Bezug auf ihre Bildungssprachen. Betrachtet man das Diagramm näher, so ist zu sehen, dass Dari, gefolgt von Farsi, als Bildungssprache unter den Lernenden hervorrangt. Der Großteil der Lernenden hat angegeben, Dari als Bildungssprache gelernt zu haben. Ein geringer Anteil teilt mit, dass die eigene Bildungssprache Englisch gewesen sei. Bei den Probanden und Probandinnen handelt es sich um junge Erwachsene bzw. Erwachsene, die bereits die Schulbildung hinter sich haben und nach Österreich gekommen sind, um die deutsche Sprache zu erlernen und sich ein Leben hier aufzubauen.

5.4. Alter der Forschungssubjekte

Mit den hier untersuchten Lernenden liegt eine heterogene Altersgruppe vor. Wie aus dem Diagramm 3 ersichtlich wird, erstreckt sich das Alter der Lernenden von 18 bis 37 Jahren.

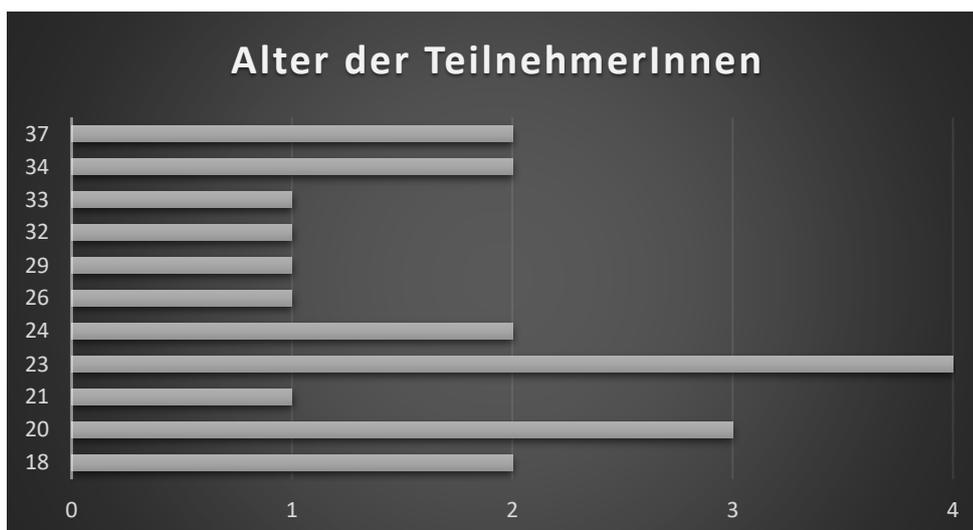


Diagramm 3: Alter der TeilnehmerInnen (eigene Darstellung)

Als die Lernenden nach Wien gekommen waren, verfügten sie über wenige bis gar keine Deutschkenntnisse. In Sprachschulen kamen sie zum ersten Mal in Kontakt mit der deutschen Sprache. Jedoch wurde in diesen, wie in Volkshochschulen, nur auf Deutsch unterrichtet. Da die Klasse sehr heterogen war, wurde ausschließlich in dieser Sprache gesprochen. Nach Angaben der Lernenden war es selten der Fall, dass die Lernenden auf ihr sprachliches Vorwissen zurückgegriffen bzw. ihre Erstsprache(n) und/oder Bildungssprache(n) in den Unterricht miteinbezogen haben. Das sprachliche Repertoire, das die Lernenden mitbrachten, wurde nicht wahrgenommen, da aus Sicht der Lernenden die mitgebrachten Kenntnisse nicht oder nicht ganz passend waren. *„Das emotional besetzte Spracherleben ist ein Aspekt, dem in der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit lange Zeit wenig Beachtung geschenkt wurde, weil der Fokus zu exklusiv auf Sprachkompetenzen und messbare Leistungen gelegt wurde.“ (Busch 2013: 18f)*

Im nächsten Kapitel wird Mehrsprachigkeit ausführlich diskutiert. Lange Zeit wurde Einsprachigkeit als Normalfall angesehen und Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Sonderfall (vgl. Busch 2017: 6-7).

6. Mehrsprachigkeit im Allgemeinen

In vielen Kontexten wird Mehrsprachigkeit heute diskutiert und unter verschiedenen Aspekten erforscht. Unter dem Begriff der Mehrsprachigkeit versteht man einen Umstand, unter dem den Sprechenden für ihre Handlungen nicht nur eine Sprache zur Verfügung steht, sondern sie gleichzeitig mehrere Sprachen haben, die für kommunikative Zwecke eingesetzt und aktiviert werden können. In diesem Sinne sind alle Menschen mehrsprachig, da wir alle im Stande sind, unsere Herkunftssprache in verschiedenen Situationen zu verwenden. Der Begriff der Mehrsprachigkeit kann sowohl auf einzelne Personen als auch auf eine ganze Gesellschaft bezogen verwendet werden. Bis zum 19. Jahrhundert war Mehrsprachigkeit für Europa eine Normalität. Die sprachliche und kulturelle Vielfalt des Kontinents wurde jedoch durch die Entstehung der Nationalstaaten im 18. und 19. Jahrhundert in den Hintergrund gedrängt (vgl. Feld-Knapp 2014: 15). Aufgrund des Verschwindens der politischen Grenzen nahm Ende des 20. Jahrhunderts im Zuge der Entstehung der neuen europäischen Einheit die Frage nach der Mehrsprachigkeit in Europa wieder an Bedeutung zu. Diesmal wird der Fokus auf die Notwendigkeit ihrer Förderung gelegt. Der Mehrsprachigkeit wird, wie sich erkennen lässt, viel mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Ingrid Gogolin (2004) hat für die Beschreibung eines Menschen, der in mehr als einer Sprache aufwächst und lebt, den Begriff „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ eingeführt. Sie bezeichnet damit die gesellschaftliche Konstellation, in der ein Mensch lebt (vgl. Gogolin in Feld-Knapp 2014: 16). Der Begriff der Zweitsprache wird wie folgt zitiert:

Sie bezeichnet im Gegensatz zur Fremdsprache eine Sprache, die für die Lernenden im alltäglichen Lebensvollzug von existenzieller Bedeutung ist. Von Zweitsprache wird nicht nur dann gesprochen, wenn die Aneignung ungesteuert, sondern auch wenn sie in Kontexten institutionalisierten Unterrichts erfolgt bzw. erfolgt ist. (Siebert-Ott 2010: 366)

Daher wird in Bezug auf die deutsche Sprache zwischen Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) unterschieden. Lernende, die Zugang zu zwei Sprachen haben, haben die Chance, in ihrer Lebenswelt mehrsprachig zu agieren. Jedoch verstecken sich für die mehrsprachigen Lernenden viele Hürden, da sie

mit dem monolingualen Habitus der Schule und auch der Gesellschaft konfrontiert werden. Sie werden für den Einsatz ihrer Zweitsprache als Medium beim Wissenserwerb und beim Lernen an der Schule nicht geschult (vgl. Feld-Knapp 2014: 16f).

6.1. Bildungspolitisches Ziel: Individuelle Mehrsprachigkeit und ihre Förderung

In Europa wird schon seit den 90er-Jahren auf die Bedeutsamkeit der Erziehung zur individuellen Mehrsprachigkeit ein großer Wert gelegt. Von der Europäischen Kommission im Weißbuch zur beruflichen und allgemeinen Bildung wurde im Jahre 1995 das Ziel gesetzt, dass jede Person drei Gemeinschaftssprachen beherrschen sollte. Das Jahr 2001 wurde von der Europäischen Union (EU) und dem Europarat zum Europäischen Jahr der Sprachen erklärt. In diesem Jahr wurden vielfältige Veranstaltungen organisiert, zum einen für das Erlernen von Sprachen und zur Förderung des Sprachunterrichts, zum anderen um den Bürgern und Bürgerinnen deutlich zu machen, dass die erlebte Sprachenvielfalt eine Chance und kein Hindernis für die zwischenmenschliche Kommunikation und die gegenseitige Verständigung ist (vgl. Feld-Knapp 2014: 18-19).

Für Fremdsprachenlehrende sind die Sensibilisierung für andere Sprachen und die Förderung der Mehrsprachigkeit wesentliche Aufgabenbereiche, die sie nicht unterschätzen sollten. Sie müssen sowohl auf didaktischer als auch auf methodischer Ebene gut vorbereitet werden. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die Bewusstwerdung der Lernenden darüber, dass sie ihre Sprachen als Werkzeug bei der Verständigung mit Menschen oder beim Wissenserwerb nutzen können. Feld-Knapp (2014) ist der Meinung, dass das Erlernen mehrerer Sprachen zu Lernmotivation bei Lernenden führen kann. Auch tragen Lehrpersonen den Lernenden gegenüber die Verantwortung dafür, dass der Unterricht motivierend ist und Lernendenautonomie stattfindet (vgl. ebd.: 26f).

6.2. Mehrsprachigkeitsdidaktik

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik versucht, die vorhandenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen, welche die Lernenden mit sich bringen, für eine Ökonomisierung des Sprachlernens bzw. des Deutschlernens zu nutzen. Einerseits geht die Mehrsprachigkeitsdidaktik von dem didaktischen Prinzip der Lernendenorientierung im Fremdsprachenunterricht aus, andererseits berücksichtigt sie das Konzept des vernetzten Sprachenlernens. Für die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist die Bedeutung der metakognitiven Sprachreflexion bzw. des prozeduralen und lernstrategischen Wissens von großer Bedeutung. Sie hat als Ziel die Förderung zu lebenslangem Sprachenlernen (vgl. ebd.: 23).

Jedoch kommt es mit Schuleintritt zu einem auslösenden Moment der Beunruhigung in Bezug auf das eigene Sprachrepertoire, da sich beim Lernenden und bei der Lernenden ein Gefühl manifestiert, das mit dem Ausdruck, „*out of place*“ zu sein, beschrieben werden kann. Es entsteht der Eindruck, sich mit der falschen Sprache am falschen Ort zu befinden. Lernende werden im Unterricht zum ersten Mal mit der Normativität von Standardsprache konfrontiert. Des Weiteren werden sie bei Schuleintritt in eine Umgebung versetzt, durch die sie in eine Situation kommen, in der sie so gut wie nichts verstehen und sich kaum verständlich machen können. In den meisten Fällen wird eine Sprache, die etwas dominanter ist, zu einer Bildungssprache entwickelt, die andere nicht. Eine negative Konnotation entsteht dann, wenn im Rahmen der Schule eine Familiensprache weder anerkannt, ja sogar von anderen auch gering geschätzt wird. Es lassen sich jedoch Bildungsmodelle finden, die von einer Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Lernenden ausgehen, jedoch ist das Schulsystem nach wie vor monolingual ausgerichtet und versucht daher, mehrsprachige Lernende auf eine Bildungssprache zu reduzieren (vgl. Busch 2013: 52f). Eine einzige Sprache dient als Unterrichtssprache, jedoch werden zunehmend gleichfalls mehrsprachige Unterrichtsformen erprobt und in den Unterricht inkludiert.

6.2.1. Mehrsprachige Unterrichtsmodelle

Der sog. „Immersionsunterricht“ ist auf einen kanadischen Schulversuch in den 1970er-Jahre zurückzuführen. Lernende der englischsprachigen Mehrheitsbevölke-

nung wurden während der drei ersten Schuljahre in allen Fächern in der Minderheitensprache Französisch unterrichtet. Der Erfolg ließ sich sehen, da Sprecher und Sprecherinnen der anerkannten Mehrheitssprache eine zusätzliche Sprache erlernten. Der Unterricht in Immersionsklassen wird an die sprachlichen Voraussetzungen der Lernenden angepasst. Lernende sind im Stande, rezeptive Fähigkeiten in der Immersionssprache zu entwickeln, aber in ihrer Sprache auf den Input zu antworten. Es wird darauf geachtet, dass ihre Beteiligung am Unterricht nicht von ihren aktiven Fähigkeiten in der Immersionssprache abhängt.

Von „Submersion“ spricht man dann, wenn Schüler und Schülerinnen mit einer Erstsprache, die nicht die Unterrichtssprache ist, zusammen mit anderen Mitschülern bzw. Mitschülerinnen, deren Erstsprache die Unterrichtssprache ist, unterrichtet werden. Die Erwartung, dass sie die Unterrichtssprache durch den Kontakt mit anderen Mitschülern und Mitschülerinnen und im Unterricht „von selbst“ lernen, wird kaum erfüllt. Lernende weisen auch nur geringe Erfolgserlebnisse auf. Es wird von ihnen erwartet, dass sie so schnell und so gut wie möglich eine neue Sprache lernen. Ihre Erstsprache(n) können sie aber nicht in den Unterricht einbringen, aufgrund dessen kann es sehr oft geschehen, dass sie sich über einen längeren Zeitabschnitt hinweg aus dem Unterrichtsgeschehen zurückziehen (vgl. Busch 2013: 176f):

Kritik am einsprachigen Unterricht in einer Zweitsprache richtet sich unter anderem darauf, dass Kinder in ihrer kognitiven Entwicklung zurückgehalten werden, da ihnen aufgrund ihrer begrenzten Kenntnisse der Unterrichtssprache Lerninhalte nicht auf demselben Abstraktionsniveau wie in der Erstsprache zugänglich sind. (Busch 2013: 177)

Bei der „gestützten Submersion“ handelt es sich um Förderklassen, in welchen Lernende mit anderen Erstsprachen als der Unterrichtssprache zusammengefasst werden und zusätzlichen Unterricht erhalten. Es wird versucht, die Eingliederung in den Regelunterricht möglichst problemlos zu gestalten. Dies setzt aber voraus, dass Lehrpersonen über eine entsprechende Ausbildung (z.B. Deutsch als Zweitsprache) verfügen sollten. Diese Unterrichtsform ist in Österreich, in Deutschland und in der Schweiz für Lernende mit „Migrationshintergrund“ meist die Realität. Durch den „muttersprachlichen Unterricht“ in Österreich bzw. den „Herkunftssprachenunterricht“ oder „muttersprachlichen Ergänzungsunterricht“ in Deutschland wird versucht, Bilingualität, auch Zweisprachigkeit, zu fördern.

Von „transitorischem bilingualen Unterricht“ spricht man dann, wenn Sprecher und Sprecherinnen von Minderheitensprachen von zweisprachigen Lehrkräften bilingual

unterrichtet werden. Der völlige Übergang zur dominanten Sprache findet nach einer mehr oder weniger langen Phase statt. Das Ziel dieses Modells liegt darin, die Lernenden möglichst schnell und effektiv zu einer Unterrichtssprache hinzuführen. Die Erstsprache hat nur eine Hilfsfunktion (vgl. ebd.: 178f).

7. Spracherhalt

Die Absicht, die mit den „Programmen zum Spracherhalt“ (*language maintenance models*) verfolgt wird, ist es, die Erstsprache der Lernenden zu Bildungssprachen auszubauen oder eine bedrohte Minderheitensprache zu revitalisieren bzw. ihr mehr Beachtung zu schenken. Bekannte Modelle stammen aus dem Kontext indigener Sprachen, wie Aborigine-Sprachen in Australien oder Maori in Neuseeland. Das Slowenische Gymnasium in Klagenfurt oder auch die Komensky-Schulen in Wien können in Österreich als Schulen dieser Ausrichtung angesehen werden. Im „bilingualen Unterricht“ oder im „*Two-way*-Immersionsunterricht“ werden Lernende (zweier) unterschiedlicher Sprachgruppen gemeinsam unterrichtet. Die Unterrichtszeit wird in gleichem Ausmaß zwischen den zwei Sprachen aufgeteilt. In den 1960er-Jahren war die in Florida erfolgte Schulgründung einer bilingualen englisch-spanischen Schule international bekannt. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde in Österreich in Südkärnten ein verpflichtender zweisprachiger Grundschulunterricht eingeführt. Das Ziel dieses Unterrichts war es, zum Spracherhalt unter Slowenischsprachigen beizutragen und gleichzeitig deutschsprachige Lernende an die Minderheitensprachen Slowenisch heranzuführen (vgl. Busch 2013: 178).

7.1. *Language awareness*

Die *language awareness* beabsichtigt, den Fokus auf die Sprachbewusstheit zu legen. *Language awareness* wird definiert als ...

(...) sprachdidaktisches Konzept, mit dem ein höheres Interesse an und eine größere Sensibilisierung für Sprache, Sprachen, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprache und Sprachen geweckt bzw. die vorhandenen metalinguistischen Fähigkeiten und Interessen vertieft werden sollen. (Luchtenberg 2010: 107)

Auf die in den 1960er- und 1970er-Jahren überarbeiteten Sprachlehrpläne in Großbritannien geht das Konzept der Sprachbewusstheit zurück. Diese führten die *language*

awareness als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip ein, um Lernende zu motivieren, forschend und fragend an Sprache(n) auch außerhalb des Unterrichts heranzugehen (vgl. Busch 2013: 180f). Des Weiteren wird Sprache nicht nur als sprachlich-kommunikatives System und als Lerngegenstand angesehen, sondern auch als gesellschaftlich-politisches Phänomen im Kontext von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität (vgl. Gnutzmann 2003: 337).

Die bilingualen Unterrichtsmodelle, die in diesem Kapitel thematisiert wurden, beruhen auf der Annahme, dass Unterricht in Klassen mit sprachlich relativ homogenen Gruppen von Lernenden stattfindet. In den meisten Fällen hat man es im Grunde mit zwei oder auch drei Sprachen zu tun. Die sprachliche Diversität, die heutzutage vor allem in größeren Städten zu finden ist, sollte nicht außer Acht gelassen werden. Wie können nun die Erstsprachen der Lernenden in das Unterrichtsgeschehen miteinbezogen werden, ist eine häufig gestellte Frage. Um diese beantworten zu können, gilt es, *Language-awareness*-Ansätze auszubauen und Routinen von Unterricht, die noch auf der Vorstellung von homogenen Gruppen beruhen, zu hinterfragen. Des Weiteren sollten Konzepte entwickelt werden, die sprachliche Diversität als pädagogisches Prinzip im Unterricht vorsehen (vgl. Busch 2013: 182f).

8. Zweitspracherwerbsforschung

Eine zentrale Frage, die bei der Zweitspracherwerbsforschung gestellt wird, ist folgende: „Wie wird eine fremde Sprache erworben?“ (Henrici/ Riemer 2003: 38) Wenn ein Mensch, der schon eine Erstsprache beherrscht, damit beginnt, eine neue Sprache zu lernen, gilt diese in der Regel als seine Zweitsprache. Die Zweitspracherwerbsforschung beschäftigt sich mit der Aneignung von Sprache(n), die nicht Erstsprachen, sondern Zweit- und Fremdsprache(n) sind. Im Fokus liegen die unterschiedlichen Erwerbstypen. Es wird zwischen „ungesteuertem“ – auch „natürlicher Erwerb“ genannt – und „gesteuertem Zweitspracherwerb“ unterschieden. Gesteuerter Zweitspracherwerb oder Fremdsprachenunterricht meint den Erwerb bzw. das bewusste Erlernen einer Sprache im schulischen Kontext, z.B. Englisch an österreichischen Schulen. Der Erwerb der Zweitsprache wird durch Unterricht beeinflusst. Hierbei wird der/die Lernende von der Lehrperson kontrolliert und in Bezug auf grammatikalische Richtigkeit seiner Sprachkenntnisse verbessert. Von ungesteuertem Zweitspracherwerb ist dann die

Rede, wenn das Erlernen einer Sprache auf natürliche und unkontrollierte Weise geschieht. Der Lernende versucht nicht, diesen Prozess durch systematische Handlungen zu steuern. Ein Beispiel hierfür wäre, wenn ein Mensch nach Österreich kommt, ohne ein Wort Deutsch zu können, dieser aber durch seine Kontakte mit Österreichern und Österreicherinnen, wie sie etwa am Arbeitsplatz oder in der Nachbarschaft stattfinden, gewisse Deutschkenntnisse erlernt. Sowohl beim ungesteuerten als auch beim gesteuerten Zweitspracherwerb spielt die Erstsprache eine wesentliche Rolle. Die Wichtigkeit der Erstsprache für den Erwerb einer weiteren Sprache wird im nächsten Kapitel näher beleuchtet.

8.2. Bedeutung der Erstsprache(n) für den Erwerb einer weiteren Sprache

Seit der Sprachbarrierendiskussion in den 60er-Jahren ist bekannt, dass die Erstsprache eine wesentliche Rolle für die sprachliche Entwicklung eines Individuums spielt.

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

Wenn Kinder in die Schule kommen, wird auf ihre Erstsprache mehr oder weniger vergessen, und sie werden in einer Zweitsprache alphabetisiert. Der Erwerb der Erstsprache wird in der Schule kaum angeboten. Dabei kommt es dazu, dass weder die eine Sprache noch die andere erworben werden. Das Ergebnis sind eingeschränkte Sprach-, Schreib- und Leseleistungen etc. (vgl. Cillia 2011: 4). Laut Krumm (2009) bleibt bei den Lernenden jedoch die identitätsstiftende Funktion der Erstsprache erhalten, auch wenn die Zweitsprache besser beherrscht und dominiert wird. Dies wurde durch sprachenbiographische Studien eindeutig belegt. Kinder aus verschiedenen Wiener Volkshochschulen aus den Schuljahren 2004/05 bis 2006/07 malten ihre Familiensprache an den Platz des Herzens. Sprachenbiografische Rekonstruktionen und Sprachenporträts in je altersspezifischer Form sind daher wesentliche Verfahren, um Kindern jene Selbstgewissheit in Bezug auf ihre Erstsprache zu vermitteln (vgl. Krumm 2009 in Gogolin/ Neumann 2009: 238f).

8.3. Zweitsprachenunterricht

Der Begriff „Zweitsprache“ hat mehrere und unterschiedliche Bedeutungen. Einerseits weist er auf die konkret-sprachlichen Produktionen von Zweitsprachenlernenden in ihrer zweiten Sprache hin; andererseits kann der Zweitsprachenunterricht als (Teil-) Disziplin der Wissenschaften vom Lehren und Lernen der Sprachen, die sich mit dem Erwerb von Zweitsprachen sowie mit deren unterrichtlicher Vermittlung auseinandersetzt, verstanden werden (vgl. Barkowski 2003: 156). In den meisten Fällen wird der Begriff der Zweitsprache im Kontext von Einwanderern und Einwanderinnen, von Arbeitsmigranten und Arbeitsmigrantinnen sowie Flüchtenden etc. gebraucht. Sie ist die zweite Sprache dem Range nach und folgt der *Muttersprache* in ihrer kommunikativen und sozialen Bedeutung. Zweitsprachenunterricht wird prinzipiell in den Kontext von Mehrsprachigkeit und Bilingualität eingebettet. Von den Lern- und Lebensbedingungen ist die Entwicklung der Zweitsprachen bestimmt. Des Weiteren sollte die Mehrheitsgesellschaft die Einwanderer und Einwanderinnen in ihren sprachlichen und sozialen Bemühungen bestmöglich unterstützen (vgl. Barkowski 2003: 157).

8.4. Binnendifferenzierung und Sprachstandserhebung im Zweitspracherwerb

Es ist bekannt, dass das erreichte Sprachniveau von L2-Sprechenden erheblich variiert. Lernende unterscheiden sich in der erreichten Kompetenz in der Sprachproduktion (Regel- bzw. Korrektheitsorientierung und/oder Orientierung am Erwerb kommunikativer Kompetenz sowie an erfolgreichen Strategien in der Performanz) voneinander. Um dieses Sprachniveau herauszufinden und eine binnendifferenzierende Gestaltung des Unterrichts zu ermöglichen, gibt es zwei unterschiedliche Typen von Erhebungen: verschiedene lehr/lernzielorientierte Erhebungen – auch „lernzielorientierte Teilanalyse“ genannt – sowie eine globale Erfassung des Gruppensprachstands, die sog. „Globalanalyse“. Diese beruht auf einem gelenkten Gespräch und versucht, allgemeine Daten zur Grammatikkompetenz im Hinblick auf einige grundlegende Eigenschaften der jeweiligen Zweitsprachen zu elizitieren. Die lernzielorientierte Teilanalyse verfolgt das Ziel, sprachliche Mittel, die zur Bewältigung bestimmter kommunikativer Aufgaben dienen, herauszufinden (vgl. Barkowski 2003: 159). Aus Sicht der Verfasserin dieser Arbeit ist ein weiterer wesentlicher Aspekt der Binnendifferenzierung jener,

dass der Unterricht den Interessen und Lernvoraussetzungen der Lernenden angepasst werden soll. Es sollten Themen ausgewählt werden, die das direkte Lebensumfeld und die Erfahrungen der Lernenden aufgreifen. Preuß (1976) nennt als weitere Ziele von Differenzierung die Förderung individueller Lernmöglichkeiten, die Aktivierung von Selbstständigkeit, die Ermöglichung von Selbstentfaltung sowie die Stärkung sozialer Kompetenz (vgl. Preuß 1976: 130f). Laut Klafki und Stöcker (1991) ist ein Unterricht ohne Binnendifferenzierung, der die Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit der Lernenden mit einbezieht, nicht denkbar (vgl. Klafki/ Stöcker 1991: 181).

Im nächsten Kapitel wird auf den zweisprachigen Unterricht sowie auf die zweisprachigen Modelle eingegangen.

9. Bilingualer Unterricht im Zweitsprachunterricht

9.1. Definitionen des Begriffes Bilingualismus

Eine allgemeingültige Definition für den Begriff „Bilingualismus“ oder „Zweisprachigkeit“ ist in der Literatur nicht zu finden. Laut Martinet (1984) wird unter Bilingualismus die gesprochene und schriftliche Verwendung zweier oder mehrerer Sprachen durch ein Individuum oder eine Gruppe verstanden (vgl. Martinet in Lambeck 1984: 11). Viele Autoren und Autorinnen zitieren Leonard Bloomfield, der behauptet, dass als bilingual nur jene Menschen bezeichnet werden können, die beide Sprachen auf dem „Muttersprachlernniveau“ beherrschen (vgl. Fthenakis u.a. 1985: 15 und Apelbauer 2001: 628).

Baker (1993) kritisiert die einseitigen Definitionen, z.B. diejenige von Bloomfield (1933), welcher von einer „*native-like control of two languages*“ spricht. Er unterscheidet zwischen „gesellschaftlichem“ und „individuellem Bilingualismus“. Bei Letzterem differenziert Baker (1993) zusätzlich nach der „bilingualen Funktion“ und der „bilingualen Kompetenz“. Bei der bilingualen Funktion handelt es sich um psycholinguistische Definitionen. Diese suchen Antworten auf die Fragen, wie und zu welchen Zwecken die Sprache gebraucht wird. Bei der bilingualen Kompetenz oder linguistischen Kompetenz liegt der Fokus auf den vier basalen Fähigkeiten des Sprechens, Hörens, Lesens und Schreibens. Der absolute Begriff von Bilingualismus wird häufig kritisiert, da

es Individuen gibt, die über hohe Kompetenzen in beiden Sprachen verfügen und andere wiederum ein niedrigeres Kenntnissniveau aufweisen. Sie verwenden jedoch die Sprachen in verschiedenen Kontexten regelmäßig (vgl. Caprez-Krompæk 2010: 42f).

Nach Mackey (1956) sollte Bilingualismus nicht als ein absoluter, sondern relativer Begriff gesehen werden. Statt die Fragen: „Ist jemand bilingual?“, zu formulieren, sollte diese zu: „Wie bilingual ist er?“, umformuliert werden. Skutnabb-Kangas (1981) differenziert die Zweisprachigkeit nach den Kriterien der bilingualen Funktion nach Herkunft, Funktion, Einstellung und Kompetenz. Ein Individuum ist nach dem Kriterium der Herkunft erst dann bilingual, wenn es von Anfang an in der Familie zwei Sprachen von *native speakern* gelernt oder von Beginn an zwei Sprachen zu derselben Zeit als Kommunikationsmittel verwendet hat. Eine Person ist nach dem Kriterium der Funktion zweisprachig, wenn sie im Stande ist, zwei Sprachen bezogen auf die eigenen Bedürfnisse und Anforderungen der Gesellschaft anzupassen. Skutnabb-Kangas (1981) versteht unter der Einstellung die Identifikation mit Sprache(n). Eine wesentliche Rolle spielen hierbei die Wahrnehmung der Gesellschaft und das eigene Empfinden. Bilingualismus liegt vor, wenn man sich mit zwei Kulturen und der Zweisprachigkeit identifiziert und von der Gesellschaft als zweisprachig anerkannt wird (vgl. Caprez-Krompæk 2010: 43).

Lambert (1974) unterscheidet zwischen zwei Formen von Zweisprachigkeit – dem „additiven“ und „subtraktiven Bilingualismus“. Beim erstgenannten Begriff handelt es sich um positive Auswirkungen von Zweisprachigkeit, die zur Geltung kommen. Sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache besitzen ein hohes soziales Prestige. Beim subtraktiven Bilingualismus kommen die negativen affektiven und kognitiven Effekte zum Vorschein. Die Folge ist, dass eine Sprache durch eine dominante andere ersetzt wird, wie es bei Migrantensprachen so oft der Fall ist, in diesem Fall also tritt subtraktive Zweisprachigkeit auf (vgl. ebd.: 44).

9.2. Drei Modelle zweisprachiger Bildung

In diesem Kapitel geht es um die Modelle der zweisprachigen Bildung sowie darum, inwiefern in diesen die Förderung der Erstsprache eine Rolle spielt. Die Modelle weisen ein breites Spektrum an Gewichtung von Erst- und Zweitsprache bzw. Bilingualismus auf.

9.2.1. Modell der Assimilation (Assimilationsmodell)

In diesem Modell sieht Fthenakis, u.a. (1985) das Ziel im Erhalt des Monolingualismus in der Zweitsprache. Demnach tauchen Lernende in eine andere Sprache unter, wobei die Erstsprache nicht ausreichend gestärkt wird. Vier Modelle von Submersion können dabei festgestellt werden (vgl. Fthenakis 1985: 316):

1. Völlige Submersion nach dem „*sink-or-swim*“-Prinzip: Bei diesem Modell wird die Erstsprache der Lernenden nicht beachtet, ja sogar verboten. Es wird auch kein zusätzlicher Unterricht in der Zweitsprache angeboten.
2. Völlige Submersion mit besonderem Fremdsprachenunterricht in der Zweitsprache ist eine weitere Möglichkeit.
3. Submersion mit besonderem Fremdsprachenunterricht in der Zweitsprache kann ebenfalls beobachtet werden.
4. Submersion mit oder ohne besonderem Fremdsprachenunterricht und mit der Erstsprache als Unterrichtsfach: In diesem Modell kann die Erstsprache einen höheren Stellenwert als im Übergangmodell haben.

Beim Übergangmodell handelt es sich um ein Modell, das einen kontinuierlichen Aufbau der Zweitsprache fördert. Lernende, die in eine sprachlich homogene Klasse gehen, werden zu Beginn in der Erstsprache unterrichtet und zunehmend dann in der Zweitsprache. Bei Übergangsmo-
dellen, die früh beginnen, wird zuerst bis zu einem Drittel der Zeit Unterricht in der Erstsprache erteilt. Übergangsmo-
delle, die spät eintreten, zielen auf einen Erstsprachenanteil von 40 bis 90 Prozent des Unterrichts ab (vgl. Caprez-Krompæk 2010: 68).

9.2.2. Modell der Bereicherung (Bereicherungsmodell)

Den typischen Programmtyp für Bereicherungsmodelle stellt die Immersion (lat. *immersio*: „einbetten“, „eintauchen“) dar. Bei dem Bereicherungsmodell ist ein pädagogisches Ziel der Erwerb eines hohen Grades an Bilingualität. Zu Beginn wird der Unterricht in der Zweitsprache durchgeführt, genauso wie bei den submersiven Modellen. Jedoch gewinnt die Erstsprache im Laufe der Zeit zunehmend an Wichtigkeit. Mit dem Begriff „Immersion“ wird auf ein schulisches „Sprachbad“ hingedeutet. In dessen Vordergrund steht der Inhalt des Sachfaches anstatt die Sprache und deren Struktur. An die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden in ihrer Erstsprache wird der Unterricht angepasst. Dabei wird die Beherrschung der Erstsprache auf sehr gutem Niveau vorausgesetzt. Im Idealfall sind die Lehrenden zweisprachig und verfügen über eine Ausbildung nicht nur für das Fach, sondern auch für die Sprache. Hierbei wird zwischen „partieller“ und „totaler Immersion“ unterschieden (vgl. Le Pape Racine 2000: 149):

1. Totale Immersion: Der ganze Unterricht wird in allen Fächern in der Zweitsprache, die manchmal auch die Erstsprache für einige Lernende sein kann, durchgeführt.
2. Partielle Immersion: Der Unterricht wird zur Hälfte oder zu einem Drittel der Unterrichtszeit in der Zweitsprache durchgeführt

Unabhängig davon, ob es sich um partielle oder totale Immersion handelt, wird der Unterricht während einer Lektion nur in der Zweitsprache durchgeführt. Jedoch wird im bilingualen Sachunterricht bewusst die Erstsprache eingesetzt (vgl. Caprez-Kropák 2010: 69). Hier wird wieder zwischen mehreren Modellen unterschieden, auf die nicht näher eingegangen werden soll, da sie für diese Masterarbeit von geringer Relevanz sind.¹

9.2.3. Modell der Emanzipation (Emanzipationsmodell)

Im Vordergrund dieses Modelles steht die Förderung der zweisprachigen Kompetenz in der Erst- und Zweitsprache. Die Emanzipationsmodelle werden nach Fthenakis et al. (1985) nach „Spracherhaltungsprogrammen“ und nach „bilingualen Programmen“ differenziert. Die Programme sind in den meisten Fällen frei gewählt und richten sich an

¹ Näheres zu weiteren Formen des Immersionsmodells siehe: Wode, H. (1995): Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht. Ismaning: Hueber.

Lernende linguistischer Minderheiten. Jene mit zwei unterschiedlichen Erstsprachen werden in Spracherhaltungsprogrammen mehrheitlich in der Erstsprache unterrichtet, um hohe Kompetenzen in beiden Sprachen zu erzielen. In bilingualen Programmen findet der Unterricht in beiden Sprachen statt, sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache. Hierbei werden beide Sprachen berücksichtigt und gefördert (vgl. Caprez-Krompæk 2010: 70).

Es kann festgestellt werden, dass die oben beschriebenen zweisprachigen Modelle (Bereicherungsmodell und Emanzipationsmodell) als Ziel die Förderung der bilingualen Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache haben. Das Assimilationsmodell hingegen berücksichtigt die Erstsprache gar nicht. Ihr Stellenwert wird mit einem Übergangmodell kontinuierlich zugunsten der Zweitsprache abgebaut (vgl. ebd.: 70f).

Die einsprachigen Modelle werden in dieser Arbeit nur kurz angeschnitten, da sie für die vorliegende Untersuchung nicht von großer Relevanz sind. Einsprachige Modelle sind dadurch gekennzeichnet, dass ausschließlich eine Sprache als Medium des Unterrichts verwendet wird, der Fokus in dieser Arbeit liegt besonders auf den bilingualen Modellen, da der Unterricht mit Lernenden durchgeführt wurde, deren Erstsprache(n) bzw. Bildungssprache(n) nicht Deutsch ist/sind. Jedoch ist zu bedenken, dass es aufgrund der großen Sprachenvielfalt, die in vielen Schulen besteht, sehr schwer ist, für jede Sprachgruppe einen bilingualen Unterricht zu ermöglichen. Das Erlernen der deutschen Sprache wird in der heutigen Zeit vor allem in deutschsprachigen Ländern sehr „forciert“. Aufgrund von Krieg und wirtschaftlichen Krisen kommen immer mehr Kinder, Jugendliche und Erwachsene nach Österreich, Deutschland etc. Lehrende werden vor neue Herausforderungen gestellt und sollten professionell auf die sprachliche und auch kulturelle Heterogenität der Lernenden reagieren. Ein sehr wesentlicher Aspekt, der in diesem Fall nicht außer Acht gelassen werden darf, ist der des Sprachvergleichs. Was geschieht in den Köpfen der Lernenden beim Erlernen einer neuen Sprache und mit welchen Herausforderungen werden sie konfrontiert?

10. Sprachvergleich

Gegen Ende des 20. Jahrhunderts hat die vergleichende Sicht auf Sprachen an großer Bedeutung gewonnen. Der Sprachvergleich hat sich in Bildungsplänen sowie in didaktischer Hinsicht etabliert. Das Deutsche wird samt seiner Sprachvariation anderen Sprachen gegenübergestellt. Heutzutage ist Sprachvergleich eines der wesentlichen Themen der deutschdidaktischen Diskussion (vgl. Oomen-Welke 2008: 69).

10.1. Interaktion der Sprachen im Kopf der Lernenden

Beim Erlernen einer neuen Sprache spielen früher gelernte Sprachen eine wichtige Rolle, wobei dies sowohl die Erstsprache als auch die Zweit- oder Drittsprache sein kann. Für jene, die Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache lernen, spielt die zuerst gelernte Sprache mit. Die Lernenden gleichen die sprachlichen Daten der neuen Sprache mit den bekannten Daten mehr oder weniger bewusst ab (vgl. Knapp/ Oomen-Welke 2008: 69). Durch die zweitsprachliche Routine und Praxis lässt das bewusste Vergleichen der Sprachen nach und tritt in den Hintergrund. Jedoch kann es aus gegebenem Anlass jederzeit reaktiviert werden.

In einer Studie hat Wildenauer-Józsa (2005) 40 junge Erwachsene aus Europa, Asien, Afrika und Lateinamerika befragt, um herauszufinden, ob sie beim Lernen des Deutschen den Sprachvergleich nutzen und welche Bedeutung für sie dabei weitere, bereits gelernte Sprachen haben. Fast alle von den Befragten nutzen die Ähnlichkeit verwandter Sprachen zum Erlernen des Wortschatzes. Sie nehmen lautliche Ähnlichkeiten als Eselsbrücken und übertragen so nach Möglichkeit grammatische Kategorien und Regeln aus den bekannten Sprachen auf das Deutsche. Grammatische Phänomene der neuen Sprache werden durch den Vergleich mit der Erstsprache viel klarer. Jedoch kann die Allgegenwärtigkeit der L1 zu Fehlern führen (vgl. Oomen-Welke 2008: 69). Sprachbewusstsein, Sprachsensibilität und Strukturverstehen werden durch Sprachvergleich entwickelt. Nicht nur bisher gelernte Fremdsprachen, sondern auch die Erstsprache spielen eine wesentliche Rolle für das Erlernen weiterer Sprachen (vgl. Oomen-Welke 2017: 70).

10.2. Einflussfaktoren einer zweiten (dritten, vierten, ...,) Sprache

Am Spracherwerbsprozess sind verschiedene Faktoren beteiligt, die mit dem Sprachgebrauch zusammenhängen:

Hierzu gehören Umfang und Art des Inputs, Verwendung der Sprache in Interaktion mit Muttersprachlern, Verfahren der Bedeutungssicherung im Diskurs und reparative Maßnahmen. Zu den sprachbezogenen Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen, gehören ferner die sprachlichen Wissensbestände der Lerner (also Kenntnisse in der L1, bisher erworbene Kenntnisse in der L2 und/oder einer weiteren Sprache) sowie der Grad der typologischen Unterschiede zwischen den beteiligten Sprachen. (Ahrenholz 2017: 103)

Es wird zwischen internen und externen Faktoren bei den nichtsprachlichen Aspekten unterschieden. Unter den internen Faktoren zu nennen sind Fragen und die Einstellung der Motivation, die Ausprägtheit der Sprachlernfähigkeit und die kognitive Entwicklung sowie das Alter der Lernenden. Handlungsabsichten und Handlungsoptionen in der Gesellschaft der Zielsprache zählen zu den externen Faktoren. Hierzu gehören die Frage, ob eine Einwanderung bzw. ein Aufenthalt auf Zeit vorliegt, im Gleichen die Aufenthaltsdauer und das soziale Prestige. Des Weiteren gehören Bildungserfahrung in der Familie, Kontaktmöglichkeiten mit Herkunftssprechenden und die Wohnsituation zu den externen Faktoren (vgl. ebd.: 103).

10.3. Erwerbsprozesse des Zweitspracherwerbs

Klein (2000) unterscheidet sechs Grundgrößen des Spracherwerbs und vier Aufgaben für Lernende, um den Erwerbsprozessen auf die Spur zu kommen. Er zählt zu den Grundgrößen „die „Voraussetzungen“, die sich auf das gattungsspezifische und individuelle physische „Vermögen“, eine Sprache zu lernen, beziehen, den „Antrieb“, sie zu lernen, und den „Zugang“ zu der neuen Sprache (vgl. Ahrenholz 2017: 104).

Ins Blickfeld geraten im Hinblick auf das Sprachlernvermögen die biologischen Voraussetzungen, die kognitiven Möglichkeiten, neuronale Prozesse oder der Altersfaktor. Für den Verlauf des Spracherwerbs erscheint der „Antrieb“ als einer der wesentlichen Faktoren. Mit „Antrieb“ ist der individuelle Wille, eine Sprache bis zu einer gewissen Sprachkompetenz zu erlernen, gemeint. Des Weiteren wird damit auch die Einstellung zu einer Sprache oder Sprachgemeinschaft, die ein Mensch hat, bezeichnet. Hiermit eng verbunden ist der Wille, sich in eine soziale Gemeinschaft zu integrieren und demzufolge die Sprache wie die anderen sprechen zu können (vgl. ebd.: 104).

Für Klein (2000) sind die „Struktur“, das „Tempo“ und der „Endzustand“ wesentliche Faktoren des „Verlaufs“ des Zweitspracherwerbs. In diesem Zusammenhang wird untersucht, welche Strukturen zuerst erworben werden, welche später, sowie ob sich die einzelnen Erwerbsprozesse in ihrem Weg oder auch in der Geschwindigkeit unterscheiden. Von großer Bedeutung ist für den Zweitspracherwerb, welche Kompetenzen erreicht werden und an welchem Punkt sowie aus welchem Grund der Erwerbsprozess stehen bleibt. Für Lernende unterscheidet Klein vier Aufgaben (vgl. Ahrenholz 2017: 105f):

1. Das „Analyseproblem“: Es beschreibt die Schwierigkeit, aus dem kontinuierlichen Lautstrom Einheiten zu isolieren, die den Verstehensprozess auf phonetischer und morphologischer Ebene, in Bezug auf Phrasen, Wörter, morphologische und syntaktische Merkmale etc., tragen. Das „Analyseproblem“ erfasst die rezeptive Seite im Zweitspracherwerb.
2. Das „Syntheseproblem“: Dieses betrifft die produktive Seite, also welche Wörter man verwendet, wie man sie ordnet, wie man etwas negiert oder verdeutlicht. Die Fragen dazu sind, ob über Vergangenes, Gegenwärtiges oder Zukünftiges gesprochen wird etc.
3. Das „Einbettungsproblem“: Dieses bezieht sich auf den Gebrauch von Sprache im Kontext, auf die Situation und/oder auf den vorgängigen oder auch nachfolgenden sprachlichen Kontext, sei es eigener Äußerungen oder des Gesprächspartners.
4. Das „Vergleichsproblem“: Das hiermit gemeinte Problem betrifft den Unterschied zwischen dem eigenen Sprachgebrauch und der zielsprachlichen Umgebung. Dies bedeutet nicht, dass Lernende diesen benennen könnten. Wie Sprechende ihre Sprachproduktion kontrollieren, zeigen Selbstkorrekturen. Es kann zu einem weniger ausgeprägten Stillstand in der lernersprachlichen Entwicklung kommen, wenn Unterschiede nicht mehr wahrgenommen werden.

Das Ziel der Zweitspracherwerbsforschung besteht darin, die Strukturen, den Verlauf, den Endzustand des Erwerbs sowie die Verstehens- und Produktionsprozesse bei Lernenden zu untersuchen, um die diesen Vorgängen zugrundeliegenden Prinzipien zu erkennen (vgl. ebd.: 107). Überdies sollte auch auf das Sprachwissen, das die Lernenden mitbringen, zugegriffen werden.

10.4. Sprachwissen nutzen, das die Lernenden mitbringen

Für die Fremdsprachenforschung ist eine wesentliche Erkenntnis, dass die Erstsprache(n) einen großen Einfluss darauf ausübt(en) bzw. ausüben, was wie schnell in einer neuen Sprache gelernt werden kann. Lernende, deren Sprachen aus derselben Sprachfamilie stammen und sehr ähnlich aufgebaut sind und deren Wortschatz zu großen Teilen übereinstimmt, benötigen weniger Aufwand, um sich bestimmte sprachliche Elemente anzueignen, als Lernende von Sprachen, die sich in ihrer Struktur voneinander unterscheiden. Eine Deutschlehrkraft, deren Erstsprache Holländisch oder Dänisch ist, braucht weniger Zeit, um eine funktionale Sprachkompetenz im Deutschen zu erreichen, als eine, die bspw. Farsi spricht, da Holländisch und Deutsch mehr lexikogrammatische Ähnlichkeiten aufweisen als Farsi und Deutsch (vgl. Heine 2016: 91f). Sprachen, die ähnlich sind, werden schneller und leichter erlernt als Sprachen, die große Unterschiede aufweisen. Gibt es in den Zielsprachen dieselbe grammatikalische Kategorie – bspw. wenn in beiden Sprachen die Mehrzahl durch eine Endung ausgedrückt wird oder beide Sprachen eine S-V-O-Standardwortstellung aufweisen, die durch unterschiedliche Formen, wie Laute, Endungen, Wörter etc., realisiert wird –, so sind nur die Formen zu lernen, die Kategorie jedoch kann unverändert übernommen werden. Bei Sprachen, in denen eine ganz andere Aufteilung und Fokussierung vorgenommen wird, müssen diese kognitiven Kategorien und neuen Sichtweisen, die zugrunde liegen, auch erlernt werden. Aus diesem Grund stellen bspw. die Artikel des Deutschen für Sprecher und Sprecherinnen des Persischen eine spezifische Lernschwierigkeit dar. Hier müssen die Fremdsprachenlernenden nicht nur den Wortschatz lernen, sondern auch neue Wahrnehmungskategorien aufbauen, da das Persische keine Artikel und kein grammatikalisches Geschlecht hat. Es ist nicht ausreichend – wie in einigen Lehrwerken zu finden ist –, auf ein scheinbar identisches Konzept zu verweisen, denn dies nimmt Lernenden die Möglichkeit, Unterschiede zu erkennen.

Von großer Bedeutung ist es, den Lernenden so viel Input wie möglich zu geben, indem Bedeutungsnuancen erläutert und Sprachstrukturen in ihrer kontextuellen Verwendung sowie ihrer Reichweite erkennbar werden. Des Weiteren können Aktivitäten im Unterricht vorgenommen werden, welche die Aufmerksamkeit der Lernenden auf solche Unterschiede richten. Nicht nur die Sprache(n), die im frühen Kindesalter erworben worden ist (sind), spielen eine wesentliche Rolle für den Wissenstransfer, auch die Erfahrung mit vorher gelernten Fremdsprachen wirkt sich positiv auf das aktuelle Fremdsprachenlernen aus (vgl. Heine 2016: 93). Persischsprachige Deutschlernende, die Englisch gelernt haben, finden viele Strukturähnlichkeiten zwischen dem Englischen und dem Deutschen. Sie können viel Fremdsprachenwissen in die Zielsprache übertragen und Sprachbrücken aufbauen (vgl. Krumm in Gogolin 2005: 133). Lernende können im Fremdsprachenunterricht didaktisch gesehen gut von den vorher gelernten Fremdsprachenlernerfahrungen Gebrauch machen und das Transferpotenzial gezielt nutzen. Beim Spracherwerb können kontrastierende Gegenüberstellungen – wie Strukturen, die in der bereits beherrschten und der neuen Sprache realisiert werden – hilfreich sein. Ein wesentlicher Aspekt, der nicht außer Acht zu lassen ist, betrifft die Notwendigkeit, dass für den Unterricht ein grober Überblick darüber verschafft werden soll, in welchen Bereichen der Aussprache oder Grammatik die Herkunftssprache der Lernenden von jenen des Deutschen abweicht. Zieht man Persisch in Betracht, so sollte den Lernenden von Anfang an deutlich gemacht werden, dass z.B. bei der Artikulation deutscher Laute zum größten Teil durch das Fehlen zielsprachiger Phoneme in der Herkunftssprache Schwierigkeiten entstehen können. Das Wissen darüber ermöglicht Antizipation, wo besondere Schwierigkeitsbereiche beim Deutschlernen für die jeweilige Lernendengruppe liegen könnten und auf welche sprachlichen Strukturen ein stärkerer Fokus im Unterricht gelegt werden bzw. nicht gelegt werden soll (vgl. Heine 2016: 93f).

10.5. Guter Fremdsprachenunterricht

Der Erwerb einer neuen Sprache baut auf dem Input auf, zu dem Lernende Zugang haben. Davon gehen fast alle aktuellen Fremdsprachenerwerbstheorien aus. Lernende leiten aus diesem Input – sofern sie mit diesem eine Bedeutung herstellen können und nicht von einer Flut unverständlicher Wörter und Laute überspült werden –

induktiv Regeln darüber ab, wie eine neue Sprache funktioniert. Die kognitiven Prozesse, auf denen dieser Vorgang beruht, sind genereller Natur und lassen sich nicht nur beim Sprachenlernen finden, sondern in jeglicher Form von Lernen. Im Input werden dabei häufig auftretende Elemente schneller erworben und besser verankert als seltener auftretende Elemente. Durch die wiederholte Erfahrung richten sich die Erwartungen von Sprachbenutzende auf solche sprachliche Formen aus, die mit größerer Wahrscheinlichkeit auftreten. In unserem Sprachgebrauch basiert ein großer Teil auf fixen Wendungen, die entweder als Gesamtheit gespeichert werden oder bei denen bestimmte Elemente ausgetauscht werden können. Jedoch sind Menschen nicht auf formelartige Wendungen beschränkt, sondern können auch nie zuvor gehörte Äußerungen neu zusammensetzen und miteinander verknüpfen. Allerdings sollten für den DaF- und DaZ-Unterricht, der eine zentrale Quelle an fremdsprachlichem Input zur Verfügung stellt, alle Aspekte, die gelernt werden müssen, bereitgestellt werden. Formelhafte Wendungen können gerade für Sprachanfänger und Sprachanfängerinnen von großer Hilfe sein. Um bestimmte zielsprachliche Strukturen überhaupt bemerken und erwerben zu können, müssen mit Lernenden gezielte, aufmerksamkeitsfokussierende Aktivitäten eingesetzt werden. Es ist wesentlich, dass Lernende bei der Produktion Entscheidungen darüber treffen, welche Wörter sie verwenden, mit welchen Endungen sie diese versehen und in welcher Reihenfolge sie diese aneinandersetzen (vgl. Heine 2016: 94f). Für diese Entscheidungen spielt das sprachliche Repertoire, über das sie verfügen, eine wichtige Rolle.

Im Folgenden wird auf die persische Sprache und ihre Geschichte eingegangen, ebenso auf die Stolpersteine des Deutschen und des Persischen. Um einen Einblick in die Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede dieser zwei Sprachen zu bekommen, wird die Grammatik des Neupersischen in einer Gegenüberstellung zur Grammatik des Deutschen beschrieben. Dieser Einblick kann den Lehrenden dabei helfen, die Lernenden, welche Farsi, Dari, Paschtu etc. als Erstsprache oder auch Bildungssprache haben, besser im Hinblick auf den Deutschunterricht zu verstehen und zu fördern.

11. Die persische Sprache und ihre Geschichte

Die persische Sprache gehört zum iranischen Zweig der indoeuropäischen Sprachfamilie und wird als Kultur- und Amtssprache im Iran, in Afghanistan und in Tadschikistan gesprochen. Des Weiteren wird Persisch auch vereinzelt auf dem indischen Subkontinent sowie in Usbekistan verwendet. Auf die alte Provinz Pars, die der Hauptsitz der antiken persischen Großkönige war, geht die Bezeichnung „Farsi“ zurück. Persisch als Muttersprache wird von über 70 Millionen Menschen gesprochen. Von ihnen leben etwa 39 Millionen im Iran, 17 Millionen in Afghanistan und weitere 17 Millionen in Zentralasien. Etwa 60 Millionen Menschen sprechen Persisch als Zweitsprache. Im alten Sassanidenreich wurde Persisch „*Parsik*“ genannt und in Folge der arabischen Invasion zu „*Farsi*“ umbenannt. Ein wesentlicher Grund für die Umbenennung war, dass es im Arabischen keinen „P-Laut“ gibt und dass zur leichteren Verständlichkeit des Namens das arabische „f“ anstelle des altbewährten „p“ verwendet wurde (vgl. Khakpour 2017). Persisch beginnt im Mittelalter, zur wichtigsten Gelehrten- und Literatursprache der Region zu werden. Farsi wurde zu dieser Zeit als „*Farsi-e-Darbari*“, also „Sprache des königlichen Hofes“ genannt. Der Ursprung des heutigen Dari entstammt aus dieser alten Bezeichnung und wird in Afghanistan, Indien und Pakistan für Farsi benutzt (vgl. ebd.) Die Bezeichnungen „Dari“ und „Farsi“ sind historisch gleichwertig und unterscheiden sich nicht voneinander. Näher betrachtet handelt es sich um ein und dieselbe Sprache. Jedoch wurde im Jahr 1964 unter der königlichen Regentschaft von Mohammad Zahir der offizielle Name der afghanischen Landessprache von „Farsi“ in „Dari“ umbenannt. Im Iran nennt man die Sprache „Farsi“, in Afghanistan hingegen „Dari“ (vgl. ebd.)

11.1. Die Stolpersteine der deutschen Sprache und das Persische

Es gibt einige Schwierigkeiten und Hindernisse in der deutschen Sprache, mit denen fast alle Deutschlernenden – unabhängig davon, welche Erstsprache sie sprechen – einige Probleme aufweisen. Bei den „Stolpersteinen“ des Deutschen handelt es sich um Besonderheiten dieser Sprache, die erfahrungsgemäß Menschen bei deren Erlernung Schwierigkeiten bereiten können. In diesem Kapitel geht es um die Betrachtung dieser aus der Sicht von Lernenden mit persischer Herkunftssprache. Einige der „Stolpersteine“ des Deutschen könnten persischsprachigen Deutschlernenden Hindernisse

bereiten, da sich die Sprachstrukturen des Persischen und des Deutschen im Hinblick auf diese Phänomene stark unterscheiden. Im Folgenden wurden diese Probleme herausgegriffen sowie die Unterschiede und die möglichen Interferenzfehler, welche entstehen könnten, näher beschrieben. Auch werden im Folgenden einige Eigenheiten des deutschen Sprachsystems besprochen (vgl. Rösch 2003: 154).

Fehler, die von persischsprachigen Lernenden bei der Artikulation deutscher Laute entstehen, hängen zum größten Teil vom Fehlen zielsprachiger Phoneme in der Muttersprache und dem störenden Einfluss der muttersprachlichen Artikulationsgewohnheiten ab (vgl. Amirpur 1989: 42).

Bevor die einzelnen „Stolpersteine“ herausgegriffen und erläutert werden, wird die Schreibung des Neupersischen näher erklärt. Das Persische wird mit arabischen Buchstaben geschrieben. Genauso wie im Arabischen wird von rechts nach links gelesen. Das Alphabet des Neupersischen besteht aus 32 Buchstaben. Bei den einzelnen Buchstaben gibt es, je nach der Stellung im Wort, Abweichungen von ihrer ursprünglichen Grundform. Im Gegensatz zum Arabischen hat die persische Sprache vier Buchstaben mehr (vgl. Amin-Madani/Lutz 1972: 3ff).

11.2. Lautsystem des Persischen

Das Lautsystem des Persischen besteht aus 29 Phonemen, die in Konsonanten und Vokale eingeteilt werden. Es gibt im Persischen insgesamt 23 Konsonanten und 6 Vokale.

11.2.1. Aussprache

11.2.1.1. Vokale

Im Deutschen sind die Länge und Kürze der Vokale bedeutungstragend: „Guten Abend“ statt >>Gutten Abend<< „Schal“ statt >>Schall<<. In anderen Sprachen, wie in der arabischen und in der hebräischen Sprache, gibt es einige Vokale nicht, und man hört keine Unterschiede heraus. Z.B. sind die Umlaute ö und ü für persischsprachige Lernende sehr schwierig. Im Persischen kommen sie nicht vor. Aufgrund dessen weisen diese Lernenden Probleme mit den Umlauten in der deutschen Sprache auf. Auch ein weiches *ch* wird öfters als *sch* [ʃ]

oder hinten im Rachen gesprochenes ch [χ] ausgesprochen >>isch<< oder >>ix<<. Des Weiteren wird dem Konsonant oft am Anfang des Wortes ein Vokal hinzugefügt >>Espanien<< oder >>Esteraße<<. Die persischen hinteren gerundeten Vokale /o/ und /u/ werden anstelle der deutschen vorderen gerundeten Vokale /ö/ und /ü/ wiedergegeben (vgl. Amirpur 1989: 44).

Beispiele:

- /hubš/ für hübsch
- /šon/ für schön
- /tsvol/ für zwölf

Am Anfang ist der Häufigkeitsgrad dieses Fehlers sehr hoch. Fast bei allen Anfängern und Anfängerinnen wird er beobachtet, im Anfangsstadium lässt sich dieser nur in isolierten Wörtern korrigieren. Er taucht jedoch in langen und zusammenhängenden Redeabschnitten immer wieder auf (vgl. ebd.: 44).

Der persische vordere betonte Mittelzungenvokal (e) wird anstelle des deutschen zentralen unbetonten Mittelzungenvokals (ə) gebraucht.

Beispiele:

- /gehén/ für gehen
- /zâgén/ für sagen
- /râihé/ für Reihe

Am Anfang ist die Fehlerfrequenz sehr hoch, jedoch lässt sich diese nach mehreren Übungen und Erklärungen vermeiden. Eine vorläufige Explanaton für diesen Fehler ist jene, dass er von der Betonung bzw. Nichtbetonung beeinflusst wird (vgl. Amirpur 1989: 44f).

Der persische hintere Tiefzungenvokal /æ/ bzw. der vordere Tiefzungenvokal /â/ wird anstatt des deutschen zentralen Tiefzungenvokals /a/ bzw. /a:/ verwendet.

Beispiele:

- /bân/ für Bahn
- /mæn/ für Mann

Dieser Fehler ist bei den persischsprachigen Lernenden sehr beliebt. Im Laufe der Übungen erweist er sich als äußerst hartnäckig, vor allem im Falle des kürzeren deutschen *a*-Vokals. Häufig kommt es vor, dass persischsprachige Lernende nach langjährigem Deutschstudium den deutschen kurzen *a*-Vokal vom persischen kurzen *æ*-Vokal nicht unterscheiden können (vgl. Amirpur 1989: 45).

Der hintere Mittelzungenvokal /o/ wird anstelle des hinteren Hochzungenvokals /u/ gebraucht.

Beispiele:

- /ond/ für und
- /frânkfort/ für Frankfurt

- Konsonanten

Im Deutschen bereiten insbesondere das /ç/ (*ch-ich*) und das /χ/ (*ch-ach*) Schwierigkeiten. Bei den persischsprachigen Lernenden wird oft das /ç/ als /š/ ausgesprochen (vgl. ebd.: 45f).

Beispiele:

- /miš/ für mich
- /milš/ für Milch
- /peš/ für Pech

Die Aussprache /š/ statt /ç/ wird sehr oft verwendet. Es wird selten versucht, den Laut auch als *ch* auszusprechen, da die Substitution des /ç/ durch /š/ selbst bei deutschen „Muttersprachen“-Lernenden im Dialekt üblich ist. Nicht nur für die mündliche Kommunikation ist die korrekte Bildung der einzelnen Laute von großer Bedeutung, sondern auch für die Rechtschreibung (vgl. Rösch 2003: 154).

11.2.1.2. Konsonantenhäufung

Im Silbenlaut bereitet den persischsprachigen Lernenden die Konsonantenhäufung große Schwierigkeiten. Wenn im Anlaut mehr als ein Kononant auftritt, dann wird durch Hinzufügung eines e-Lautes eine Trennung erzielt (vgl. Amirpur 1989: 47fff).

Beispiele:

/berâit/ für breit

/perâis/ für Preis

/peferd/ für Pferd

/kelâin/ für klein

Dieser Fehler taucht bei den Lernenden am häufigsten auf und ist hartnäckig. Durch unterschiedliche Ausspracheübungen lässt sich dieser aber schnell „beseitigen“.

- Suprasegmentale Phoneme (Länge und Akzent als phonemische Unterscheidungsmerkmale)

Länge

Das richtige Einsetzen des „Längephonems“ bereitet den persischsprachigen Lernenden große Schwierigkeiten. Sie setzen dieses Phonem häufig wahllos ein, ohne dabei auf seine bedeutungsunterscheidende Funktion Acht zu geben. Nur durch das Schriftbild kann man diesen Fehler, bei dem das doppelte Vorkommen von Konsonanten in der Schrift das Fehlen des „Längephonems“ signalisiert, korrigieren. Wo jedoch keine schriftlichen Zeichen existieren, ist die Lehrperson auf die Fortschritte der Lernenden bei der Aneignung des Wortschatzes angewiesen. Es existieren keine bewussten Unterscheidungen in der Aussprache des Anfängers bzw. der Anfängerin zwischen Wörtern wie (vgl. Amirpur 1989: 47):

litt *//it/* und Lied *//i:t/*

Ratten */raten/* und Raten */ra:ten/*

Stadt */štat/* und Staat */šta:t/*

Akzent

Persischsprachige Lernende neigen dazu, die deutschen Wörter auf der letzten Silbe zu betonen.

Beispiele

antwortén für *antworten*

Arbéit für *Arbeit*

arbeitén für *arbeiten*

Am Anfang ist der Häufigkeitsgrad dieses Fehlers hoch, jedoch lässt sich dieser im Laufe der Zeit verringern und wird von den Lernenden nur noch sehr selten gemacht (vgl. Amirpur 1989: 48ff).

11.3. Grammatik

Das Deutsche zeichnet eine Vielzahl von Regeln und Ausnahmen aus. Im Deutschen werden Artikel verwendet. Hierbei wird zwischen bestimmten und unbestimmten Artikeln und der Deklination des Artikels – *der-des-dem-den-die* usw. – unterschieden. Das Persische hingegen hat unter dem Einfluss der aramäischen Sprache die Artikel und das grammatikalische Geschlecht verloren (vgl. Sadaghini 2017). Die Funktion eines betonten bestimmten Artikels übernimmt weitgehend das Demonstrativpronomen. Zur Kennzeichnung des Nomens gibt es Suffixe (vgl. Amin-Madani/Lutz 1972:40). Durch Präpositionen *râ* oder Suffix *i* (unbestimmt) wird der Akkusativ gekennzeichnet. Mit Hilfe der Präposition *az* (von), *bâ* (mit), *ruje* (auf), *be*, *be tarafe* (zu) etc. wird der Dativ gebildet. Dabei wird nicht das Hauptwort verändert. Mit Hilfe von *ezâfe*² (*e*) („Hinzufügung“) bildet man den Genitiv. Die Genitivverbindung: „*Maras Apfel*“ wird mit der *ezâfe* (*e*) wie folgt gebildet: *sîb-e Mara*. Möchte man ein Adjektiv hinzufügen, z.B. „*grün*“, so entsteht: „*Maras grüner Apfel*“ als *sîb-e sabz-e Mara*. In der gesprochenen Sprache werden diese Verbindungsphoneme ausgesprochen, aber nicht geschrieben. Für Lernende ist das Erkennen der *Ezâfe* nicht einfach, da sie als kurzer Vokal in der arabischen Schrift nicht geschrieben wird (vgl. ebd.: 2017).

² „*Ezâfe*“ bedeutet die Hinzufügung eines unbetonten „*e*“ am Ende des Grundwortes bzw. die Verbindung zwischen dem Grundwort und seinen Attributen (meist Nomen, Adjektiv oder Pronomen) (vgl. Amin-Madani/Lutz 1972:40).

Bei Tieren wird zwischen männlich und weiblich durch den Zusatz eines Adjektivs dieser Bedeutung unterschieden. Dieses Adjektiv wird dem Nomen ebenfalls durch eine *Ezâfe* angehängt, zum Beispiel: *šire-nar* (Löwe)/ *šire-mād-e* (Löwin) (vgl. Amin-Madani/Lutz 1972: 40).

11.3.1. Pronomen

Im Persischen gibt es wie im Deutschen Pronomen. Jedoch finden sich kein eigenständiges Possessivpronomen und kein Relativpronomen wie im Deutschen.

11.3.1.1. Personalpronomen

Das Personalpronomen unterscheidet sich in einigen Aspekten vom Deutschen, z.B.: gibt es im Persischen keine Pluralform von „*ihr*“. Die zweite Person Plural ist die Respektform „*Sie*“. Für die 3. Person Singular im Deutschen (*er, sie, es*) gibt es im Persischen nur eine Form, nämlich „*u*“ für Personen und „*ān*“ für Sachen (vgl. ebd.:150). Hier tappen nicht nur die meisten Lernenden, welche die deutsche Sprache erlernen, in „Fallen“, sondern auch „Muttersprachen“-Sprechende des Deutschen, vor allem bei dem Wort „*das Mädchen*“ – „*sie*“ oder „*es*“? (vgl. Dirim 2017).

<u>Singular</u>		<u>Plural</u>			
man	من	ich	mā	ما	wir
to	تو	du	šomā	شما	Sie (ihr)
u	او	er, sie, es	išān	ایشان	sie (Personen)
ān	آن	er, sie, es	ānhā	آنها	sie (Sachen)
		man raftam	من رفتم		ich ging
		to miguyi	تو میگی		du sagst
		u āmad	او آمد		er (sie, es) kam

In der klassischen Literatur hat man "u" für Lebewesen und Sachen benutzt, heutzutage aber macht man einen deutlichen Unterschied. Anstatt "u" wird hin und wieder auch "vey" gebraucht, aber nur im gehobenen Stil. Früher war diese Form häufiger.

Abbildung 3: Personalpronomen im Persischen (Amin-Madani/ Lutz 1972: 150)

Des Weiteren entspricht die Deklination der Personalpronomen im Persischen der Nomendeklination im Deutschen, das heißt, es gibt nur zwei Fälle, den Nominativ und den Akkusativ mit der Endung „rā“. Der Dativ wird mit Hilfe von Präpositionen („be“, „az“, „barāye“ etc.), wie bereits am Anfang des Kapitels erwähnt, gebildet. Den Genitiv, so wie er im Deutschen gebraucht wird, gibt es im Persischen nicht. Deswegen haben die meisten Lernenden persischer Herkunftssprache Schwierigkeiten damit, diesen zu verstehen und zu gebrauchen. Die Abbildung 4 veranschaulicht, wie der Nominativ, der Akkusativ und der Dativ gebildet werden (vgl. ebd.: 151).

a. Nominativ					
man	من	ich	mā	ما	wir
to	تو	du	šomā	شما	Sie (ihr)
u	او	er, sie, es	išān	ایشان	sie (Personen)
ān	آن	er, sie, es	ānhā	آنها	sie (Sachen)
b. Akkusativ					
marā	مرا (1)	mich	mārā	مارا	uns
torā	ترا	dich	šomārā	شمارا	Ihnen (euch)
urā	ورا	ihn, sie, es	išānrā	ایشانرا	sie (Personen)
ānrā	آنرا	ihn, sie, es	ānhārā	آنها را	sie (Sachen)
c. Dativ					
be man	به من	mir	be mā	به ما	uns
be to	به تو	dir	be šomā	به شما	Ihnen (euch)
be u	به او	ihm, ihr	be išān	به ایشان	ihnen

Abbildung 4: Deklination der Personalpronomen (Amin-Madani/ Lutz 1972: 151)

11.3.1.2. Possessivpronomen

In der persischen Sprache fehlt ein eigenständiges Possessivpronomen. Dieses wird durch das Personalpronomen, das sich mittels einer *Ezāfe* dem Nomen attributiv beigeseht, ersetzt. In dieser Sprache stößt man zudem auf eine häufig erscheinende Ausdrucksform, das Nomen „māl“ („Besitz“) (siehe Tabelle 3). Diesem wird durch eine *Ezāfe* ein Personalpronomen hinzugefügt (vgl. ebd.: 156).

<i>māle-man</i>	meiner, meine, meins
<i>māle-to</i>	deiner, deine, deins
<i>māle-u</i>	seiner, seine, seins ihrer, ihre, theirs

<i>māle-mā</i>	unserer, unsere, unsers
<i>māle-šomā</i>	Ihrer, Ihre, Ihrs
<i>māle-išān</i>	Ihrer, ihre, Ihrs

Tabelle 3: Personalpronomen im Persischen (eigene Darstellung)

Beispiel: *In ketāb māle-man ast, no māle-to.* – *Das ist mein Buch, nicht deins.*

<i>In</i>	<i>ketāb</i>	<i>māle-man</i>	<i>ast,</i>	<i>no</i>	<i>māle-to.</i>
<i>Das</i>	<i>Buch</i>	<i>meins</i>	<i>ist,</i>	<i>nicht</i>	<i>deins.</i>

Tabelle 4: Satzstellung im Persischen (eigene Darstellung)

Dieses Phänomen – z.B.: „*Das ist Ihre Geldbörse.*“ (Singular oder Plural) – „*Das ist ihre Geldbörse.*“ (Sg. oder Pl.) – gibt es im Persischen auch, jedoch kommt es nicht so häufig vor wie im Deutschen. Es geschieht oft, dass die Lernenden dadurch durcheinander kommen.

11.3.1.3. Reflexivpronomen

Im Gegensatz zum Deutschen hat das Persische nur drei Reflexivpronomen: „*xod*“, „*xiš*“ und „*xištan*“. „*Xištan*“ und „*xod*“ sind personale Reflexivpronomen und bedeuten „*selbst*“ oder „*sich*“, in der attributiven Verwendung auch „*eigen*“. In der possessiven Bedeutung „*eigen*“ kommt nur das „*xiš*“ vor. Man verwendet für die Reflexivpronomen in der Akkusativform nur das „*xod*“ und fügt das Personalpronomen vorne hinzu (siehe Abbildung 5).

a) als Reflexivpronomen (in der Akkusativform)

man xodrā	من خودرا	ich mich
to xodrā	تو خودرا	du dich
u xodrā	او خودرا	er (sie) sich
mā xodrā	ما خودرا	wir uns
šomā xodrā	شما خودرا	Sie sich (ihr euch)
išān xodrā	ایشان خودرا	sie sich

Pari xodrā moftazah kard. • پری خودرا مفتضح کرد.
Pari brachte sich in schlechten Ruf.
U xodrā dar āyene mibinad. • او خودرا در آینه مبیند.
Er sieht sich im Spiegel.

Abbildung 5: Reflexivpronomen in der Akkusativform (Amin-Madani/ Lutz 1972: 159)

11.3.2. Satzbau/ Satzstruktur

11.3.2.1. Der einfache Satz

Ein persischer einfacher Satz besteht nur aus einem Prädikat, z.B. *Benešin!* (dt. *Setz dich!*) oder endet mit einem Verb, z.B. *Māh mideraxšad.* (dt. *Der Mond scheint.*). Bei Verben, die eine Ergänzung verlangen, kommen zum Subjekt und Prädikat noch ein Objekt oder mehrere hinzu. Das Subjekt steht vor den Objekten und dem Prädikat, z.B. *Āzāde ruznāme mixānad.* – *Asade liest Zeitung* (vgl. ebd.: 319).

<i>Āzāde</i>	<i>ruznāme</i>	<i>mixānad.</i>
<i>Asade</i>	<i>Zeitung</i>	<i>liest.</i>

Tabelle 5: Der einfache Satz im Persischen (eigene Darstellung)

Jedoch ist im Satz (siehe Tabelle 5) zu erkennen, dass das Verb im Persischen am Ende steht, während bei einem einfachen Satz im Deutschen das Verb im Satz an zweiter Position zu finden ist. Auch treten im Deutschen selten die Pronomen „es“ und „man“ als Subjekt auf. Im Persischen gibt es keine Entsprechung zum deutschen „man“ (vgl. ebd.: 321). Für viele Lernende persischer Herkunftssprache wirft es Fragen auf, sehr oft wird es mit dem Wort „Mann“ vertauscht. Auch ist die Reihenfolge der Satzglieder in der persischen Sprache nicht so strikt wie im Deutschen einzuhalten. Die Anfangsposition verleiht dem Satzteil einen gesteigerten Aussagewert und die Endposition ist dem Prädikat sowie seinen Ergänzungen vorbehalten (vgl. ebd.: 426).

11.3.2.2. Bildung von Fragen

Fragen werden im Persischen nicht wie im Deutschen durch Umstellung von Verb und Subjekt gebildet, sondern der Satz wird mit dem Fragepartikel „āyā“ begonnen, z.B. (vgl. ebd.: 83):

Āyā miravad? = Geht er?

Āyā Kuroš xābid? = Schief Kyros?

Aus dem Beispiel wird ersichtlich, dass man Fragen ohne Fragewörter bilden kann, jedoch können Fragen wie im Deutschen mit Fragewörtern gebildet werden, z.B. (vgl. ebd.: 170f):

Ke dar otāq ast? = Wer ist im Zimmer?

Das Fragewort im Persischen „ke“ (=wer) bezieht sich nur auf Personen, und das Fragewort „ce“ (=was) nur auf Sachen, z.B.:

Mahin ce āvard? = Was brachte Mahin mit?

Im Gegensatz zum Deutschen steht das Fragewort im Persischen sehr oft in der Mitte des Satzes, z.B. (vgl. ebd.: 345):

In kārrā ke karde ast? = Wer hat das getan?

11.3.2.3. Wortbildung / Wortbedeutung / Wortschatz

11.3.2.3.1 Vor- und Nachsilben / Komposita

Wörter im Persischen können durch unterschiedliche Suffixe (Nachsilben) und Präfixe (Vorsilben) gebildet werden. Eine gleichbleibende Bedeutung haben nur einige Präfixe, andere wiederum kommen in nur wenigen Verbindungen vor und lassen sich in der Bedeutung nicht einhellig fixieren. Es werden einige Präfixe aufgelistet: *bā-* (*bā-adab* - *höflich*), *bar-* (*bar-gašt* - *Rückkehr*), *dar-* (*dar-yāftan* - *verstehen*) etc. Im Persischen wie auch im Deutschen werden Wörter zusammengesetzt und miteinander verbunden. Das Bestimmungswort tritt bei neuen Nomen ohne Verbindungsglied vor das Grundwort (vgl. ebd.: 295f). Die Suffixe spielen in der persischen Sprache eine viel größere Rolle als die Präfixe, da sie eindeutiger sinngabend als die Präfixe sind (vgl.

ebd.: 302). Aufgrund dessen bereiten das Verständnis und der Gebrauch der zahlreichen Vorsilben des Deutschen den Lernenden eine größere Schwierigkeit als die Benutzung von Nachsilben (z.B.: einziehen, beziehen, ausziehen, umziehen, vorziehen etc.).

11.3.3. Nominalisierung

Im Persischen gibt es wie im Deutschen verschiedene Nominalisierungsendungen, z.B.: *xub* (gut) – *xubān* (die Guten). Die Nominalisierung durch Endungen ist also grundsätzlich bekannt, dennoch sind persische Endungen naturgemäß anders als im Deutschen. Da es im Persischen keine Artikel gibt, fällt den Lernenden vor allem die Nominalisierung mit dem sächlichen Artikel aus dem Infinitiv schwer (z.B. „das Böse“) (vgl. ebd.: 115).

11.3.4. Präpositionen

In der persischen Sprachen gibt es so wie im Deutschen Präpositionen. Es muss jedoch zwischen zwei Gruppen unterscheiden werden, nämlich ...

(...) die wenigen echten Präpositionen, von denen einige häufig vorkommende jedoch sehr viele Bedeutungen haben, und dann die große Gruppe der Pseudopräpositionen, die aus deren Wortarten geliehen und durch eine Ezāfe-Verbindung oder eine echte Präposition in Beziehung zum nachfolgenden Nomen, Pronomen oder Adverb gebracht werden. (Amin-Madani/Lutz 1972: 191)

In der Abbildung 6 wird veranschaulicht, welche die „echten“ Präpositionen sind und was deren Bedeutung ist, um sich ein besseres Bild davon machen zu können.

I. Die echten Präpositionen		
Man nennt sie so, weil sie ausschließlich die Aufgabe einer Präposition oder teilweise auch die eines präpositionalen Präfixes erfüllen. Es gibt nur folgende:		
az	از	von, aus (meist lokal)
bā	با	mit
be	به	in, an, auf, zu, nach, mit (meist lokal)
bi	بی	ohne
dar	در	in, innerhalb (lokal und temporal)
joz	جز	außer
tā	تا	bis, bis zu (lokal und temporal)
bar	بر	auf, an, bei (seltener vorkommend)
zi	زی	für (veraltet)

Abbildung 6: Die echten Präpositionen (Amin-Madani/Lutz 1972: 191)

Die oben angeführten Präpositionen in der Abbildung stehen, genauso wie die Präpositionen im Deutschen, unverändert vor einem Nomen, Pronomen oder einem Adverb (z.B. *im Garten – dar bāq*).

Manchmal werden die Präpositionen in der persischen Umgangssprache weggelassen. Das Problem, das bei persischsprachigen Lernenden im Deutschen entsteht, ist jenes, dass es, wie der Abbildung 10 entnommen werden kann, für

einige Präpositionen mehrere Bedeutungen gibt, die man im Deutschen durch verschiedene Präpositionen wiedergeben muss. Die syntaktische Einbettung der deutschen Präpositionen ist den Lernenden persischer Herkunftssprache beim Erwerb des Deutschen daher eine große Hürde.

In dieser Arbeit liegt der Fokus besonders auf den Wechselpräpositionen, die den Lernenden in einer Unterrichtseinheit vermittelt wurden. Der Gruppe B wurden die Präpositionen im Deutschen mit Hilfe der Präpositionen im Persischen nähergebracht. Durch den Vergleich der Präpositionen in den beiden Sprachen sollte festgestellt werden, ob die Gruppe B bei der Lernstandskontrolle über die Wechselpräpositionen leichter zurechtkommt als die Gruppe A, welche die Präpositionen nur auf Deutsch vermittelt bekommen hat. Der Unterschied bestand darin, dass die Gruppe B einen bilingualen Unterricht erhielt, während die Gruppe A monolingual unterrichtet wurde. Die Schwierigkeit beim zweisprachigen Unterricht war die adäquate Vermittlung der Wechselpräpositionen im Persischen, da, wie bereits erwähnt, es im Persischen für eine Präposition mehrere Bedeutungen im Deutschen gibt und im Deutschen für eine Präposition nur eine Bedeutung. Bspw. hat im Persischen die Präposition *be* mehrere Bedeutungen wie *in*, *an*, *auf*, *zu*, *mit* etc. Sie hat lediglich die Funktion eines präpositionalen Präfixes. Um aber im Persischen zwischen den einzelnen Präpositionen: *in*, *an*, *auf*, *hinten* etc. unterscheiden zu können, fügt man noch ein Wort hinzu, z.B. *auf - be ruye*, *unten - dar pāyine*, *vor - dar jelowe*, *oben - bālā*, aber: *auf* (im Sinne von: *auf dem Baum*) – *bālāyederaxt* etc. (vgl. ebd.: 194ff). Die Unterrichtseinheit wurde nicht von der eigentlichen Lehrperson durchgeführt, da diese nicht der persischen Sprache mächtig ist. Den bilingualen Unterricht hat eine Lehrperson persischer Herkunftssprache durchgeführt, um sicherzustellen, dass die Wechselpräpositionen den Lernenden sowohl im Deutschen als auch im Persischen adäquat näher gebracht werden.

11.3.5. Pluralbildung

Die Pluralbildung ist im Persischen sehr einfach. In dieser Sprache muss man bei der Pluralbildung zwischen zwei Gruppen unterscheiden: Die eine bildet den Plural „arabisch“, die andere „persisch“, da die Wörter, wie zuvor erwähnt, aus dem Arabischen stammen. In diesem Kapitel wird nur auf die persische Pluralbildung näher eingegangen. Für die Pluralbildung gibt es zwei Suffixe: „-*hā*“ und „-*ān*“. Bei Personen- und

Tierbezeichnungen wird der Plural mit „-ān“ gebildet, z.B.: *mard* (Mann)/ *mard-ān* (Männer); *sag* (Hund)/ *sag-ān* (Hunde) (vgl. ebd.: 41). Außer den Bezeichnungen für Lebewesen werden alle Nomen mit dem Suffix „-hā“ gebildet, z.B.: *barg* (Blatt)/ *barg-hā* (Blätter), *xāne* (Haus)/ *xāne-hā* (Häuser). Zu betonen ist, dass man in der Umgangssprache bei fast allen Nomen das Suffix „-hā“ benutzt (vgl. ebd.: 42f).

Die Formenvielfalt der Pluralbildung im Deutschen ist verwirrend und schwer zu lernen, da es acht verschiedene Möglichkeiten gibt, um den Plural zu bilden, z.B.: *die Tücher*, *die Häute*, *die Maschen* etc. (vgl. Dirim 2017).

11.4. Das Verb

11.4.1. Der Infinitiv

Der Infinitiv endet bei allen persischen Verben auf „-an“, und vor der Infinitivendung steht bei allen Verben ein „d“ oder ein „t“. Man kann von einer „-dan“ und einer „-tan“-Gruppe sprechen, z.B. (vgl. Amin-Madani/Lutz 1972: 63):

kardan = machen

raftan = gehen

fahmidan = verstehen

Des Weiteren gibt es Ableitungen von persischen Nomen, die das Infinitivsuffix „-idan“ haben, wie z.B.:

jang = Krieg → *jangidan* = kämpfen

tars = Furcht → *tarsidan* = sich fürchten

11.4.2. Wurzel/Stamm des Verbs

Um im Persischen Tempus und Modus auszudrücken, haben die Verbwurzeln, Personalendungen und Personalpronomen eine wesentliche Funktion. Im Persischen hat jedes Verb zwei Wurzeln oder zwei Stämme. Wurzel I oder auch Vergangenheitswurzel (für alle Vergangenheitsformen) und Wurzel II oder auch Präsenswurzel (für das Präsens) (vgl. ebd.: 64).

Wurzel/Stamm I

Der Stamm I oder auch die Wurzel I ist bei allen Verben regelmäßig. Diesen Stamm erhält man, wenn beim Infinitiv die Endung „-an“ weglassen wird, z.B.:

kardan = *machen* → Stamm I: *kard*

goftan = *sagen* → Stamm I: *goft*

Hier ist sehr gut das Prinzip „Weglassen der Endungen“, so wie es bei den regelmäßigen Verben im Deutschen zutrifft, erkennbar, z.B.: *spielen* → Stamm I: *spiel*.

Wurzel/Stamm II

Der Stamm II ist dem Stamm I und damit auch bei regelmäßigen Verben dem Infinitiv sehr ähnlich. Bei Verben der „-dan“-Gruppe, der „-tan“-Gruppe sowie der „-idan“-Gruppe bleibt die Wurzel II vorhanden, das heißt, man lässt die Endungen „-dan“, „-tan“, „-idan“ weg, z.B.: *koštan* (*töten*) → Stamm II: *koš*.

xordan (*essen*) → Stamm II: *xor*

xābidan (*schlafen*) → Stamm II: *xāb*

Bei den unregelmäßigen Verben wird die Wurzel II zusätzlich zum Infinitiv angegeben. Jedoch weicht die Wurzel II der unregelmäßigen Verben sehr stark von der Infinitivform ab, z.B. (vgl. ebd.: 64ff):

kardan (*kon*) = *machen*

budan (*bāš*) = *sein*

Erschwerend für persischsprachige Lernenden kann die Umlautung bei den unregelmäßigen Verben im Deutschen sein, z.B.: „*ich fahre* - *du fährst*“.

Bei der Behandlung dieses Kapitels sollte die Komplexität dieser beiden Sprachen nicht aus den Augen verloren werden. Die Behandlung der Stolpersteine des Deutschen und des Persischen kann den Lehrenden eine wichtige Erkenntnis über die Lernaltersprache der Personen, die von ihnen unterrichtet werden, liefern.

12. Empirischer Teil

12.1.Forschungsdesign und Methode – Fragebogen, C-Test, Lernstandskontrolle und Unterricht

Der Fokus des folgenden Kapitels ist der theoretische Bezugsrahmen des empirischen Forschungsvorhabens. Es werden jene Messinstrumente auf Basis der vorhergehenden Feldanalyse näher beleuchtet, die eine Annäherung an den Forschungsgegenstand ermöglichen. Die Beschreibung der erforderlichen Maßnahmen und Methoden sowie die Erläuterung der Auswahl des Analyseverfahrens nehmen einen wichtigen Stellenwert ein.

12.1.1. Quantitative Forschung

Im Zuge dieser Masterarbeit wurde eine empirische Untersuchung in Form der quantitativen Sozialforschung, deren Merkmale die Erhebung und Analyse standardisierter Daten ist, durchgeführt. Hinsichtlich der Forschungsfrage, die dieser Masterarbeit zugrunde liegt, schien die quantitative Forschung zielführend, da erstens durch die Anonymität mit ehrlicheren Antworten der Befragten zu rechnen ist (vgl. Mayer 2009: 100) und zweitens die Erhebungs- sowie Auswertungskosten des Verfahrens gering sind (vgl. Hienerth et al. 2009: 116). Des Weiteren können durch die quantitative Methode Hypothesen genau überprüft und die Ergebnisse eindeutig verglichen werden (vgl. Reicher 2005: 91). Die quantitativen Forschungsmethoden dienen zur numerischen Darstellung empirischer Sachverhalte (vgl. Raab-Steiner/ Benesch 2008: 43).

Im Falle dieser Masterarbeit werden verschiedene Methoden der Datenerhebung miteinander kombiniert, z.B. die schriftliche Befragung (Fragebogen) und die Tests (das Zählen). Die Auswahl der Erhebungsmethoden bestimmt der jeweilige Forschungsgegenstand (vgl. Bortz/ Döring 2006: 138). An den drei Gütekriterien der klassischen Testtheorie (Objektivität, Validität, Reliabilität) sollten sich empirische Studien der Sozialforschung orientieren (vgl. Bortz/ Döring 2006: 195), die in Kapitel 12.5.4. näher erläutert werden. Das Auftreten von Messfehlerquellen ist jedoch nie auszuschließen, etwa die psychische Verfassung der Forschungssubjekte während der Datenerhebung, die hier genannt werden kann. Im Gegensatz zu qualitativen Methoden zeichnet sich die quantitative Sozialforschung durch eine hohe Objektivität und Vergleichbarkeit

der Ergebnisse aus. Die Daten der Probanden und Probandinnen werden unter gleichen Bedingungen erhoben.

12.1.1.1 Sampling

In der quantitativen Forschung wird von einer Repräsentativität der Ergebnisse ausgegangen. Das Ziel einer solchen Forschung ist es Ergebnisse zu gewinnen, die nicht nur für die Stichprobe selbst, sondern für die gesamte Population valide sind. Um dies zu erreichen, müssen für die Beantwortung der Forschungsfrage alle Personen, Objekte oder Merkmale untersucht werden. Diese Untersuchung ist aus Praktikabilitätsgründen meistens nicht möglich und aufgrund dessen muss aus der Grundgesamtheit eine Stichprobe gezogen werden, die das zu untersuchende Phänomen möglichst genau repräsentiert (vgl. Grum/ Legutke 2016: 79).

Im Rahmen dieser Masterarbeit lassen sich die gewonnenen Daten der Feldforschung nicht auf die Grundgesamtheit verallgemeinern, sondern nur auf die Stichprobe selbst. Die Unterscheidung zwischen repräsentativen und nicht-repräsentativen Stichproben liegt in ihrer Aussagekraft und in der Art statistischer Verfahren, die auf sie angewendet werden können. Es gibt eine Vielzahl von Sampling-Strategien, die auf eine größtmögliche Repräsentativität der Stichprobe abzielen.³ Der Fokus in dieser Arbeit wird lediglich auf die nicht-probabilistischen Sampling-Strategien - vor allem auf die Ad-hoc-Stichprobe oder auch Gelegenheitsstichprobe gelegt, da die durchgeführte Studie zu rein explorativen Zwecken durchgeführt wurde und sich keine verallgemeinernden Aussagen über die Grundgesamtheit erlaubt (vgl. ebd.: 80ff). Bei der Ad-hoc-Stichprobe besteht bereits eine Lerngruppe, die nicht per Zufallsauswahl gezogen wurde, sondern theoriegeleitet für die Forschungsfrage ausgewählt wurde, sowie dies im Rahmen dieser Feldforschung der Fall ist.

12.1.1.2 Tests

Tests werden zur Messung, Erhebung und Beurteilung fremdsprachlicher Lerner- und Lernerinnenleistungen eingesetzt. Des Weiteren dienen Tests einer Reihe von Zwecken, wie etwa der Evaluation von Lernerfolg, der Erforschung von Effekten bestimmter Interventionen, der Kompetenzmessung etc. Ob Tests als Lernerfolgskontrollen,

³ Näheres zu den probabilistischen Sampling-Strategien siehe: Grum/ Legutke (2016) In: Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Narr Francke Attempto Verlag. Tübingen.

Kompetenztests oder Einstufungstest entwickelt und eingesetzt werden, bestimmt der Untersuchungskontext. Informelle Tests werden in kleineren Untersuchungen, wie etwa innerhalb einer Lernendengruppe, durchgeführt. Grammatiktests, die selbst erstellt wurden, fallen unter die standardisierten Tests (vgl. Harsch 2016: 205). Im Zuge dieser Feldforschung wurden eine Lernerfolgskontrolle (Lernstandskontrolle) und ein Einstufungstest (C-Test) durchgeführt. Die Lernstandskontrolle ist auf die Inhalte und Bereiche ausgerichtet, die in einem bestimmten Kontext und Zeitraum gelehrt wurden. In der Forschung ist oft die Rede von summativen Tests. Der Fokus solcher Tests liegt auf dem Können zu einem bestimmten Zeitpunkt. Der Einstufungstest ermöglicht eine Klassifizierung unter den Lernenden, erfasst jedoch nicht die Handlungskompetenzen der Lernenden (vgl. ebd.: 206).

12.2. Beschreibung der Erhebungsinstrumente

Bei der quantitativen Methode wird ein schriftlicher Fragebogen als Erhebungsinstrument verwendet. Alle Befragten erhalten durch den standardisierten Fragebogen die gleichen festgelegten Fragen und die gleichen festgelegten Antwortmöglichkeiten (vgl. Stigler 2005: 135).

Für die Erstellung eines Fragebogens sollen vorab Begriffe erklärt und einer anschließenden dimensional Analyse unterzogen werden (vgl. Mayer 2009: 34). Das bedeutet, dass Begriffe wie „Erstsprache“ oder „Bildungssprache“ definiert werden, damit bei den Befragten ein gemeinsames einheitliches Verständnis geschaffen wird (vgl. Stigler 2005: 137).

Bei der Durchführung des Fragebogens handelte es sich nicht um postalische oder elektronische Formen der Befragung, sondern die Datenerhebung wurde durch die persönliche Anwesenheit der Forscherin umgesetzt. Des Weiteren beinhaltete der Fragebogen geschlossene Fragen mit Antwortvorgaben. Zur Messung der Antworten wurde eine Notenskala bzw. Ordinalskala mit den Antworten „Sehr gut“, „Gut“, „Befriedigend“, „Ausreichend“ und „Mangelhaft“ verwendet. Diese Notenskala weist den Vorteil auf, dass sie einfach und zugleich für alle Befragten als bekannt vorausgesetzt werden kann. Darüber hinaus lassen sich die Merkmalausprägungen bei einer Ordinalskala ordnen und miteinander vergleichen. Die Lernenden wurden schriftlich darüber befragt, auf welchem Punkt der Notenskala von 1 bis 5 sie ihre Lesekompetenzen

und ihre schriftlichen Kompetenzen im Deutschen, in ihrer/ihren Erstsprache(n) und in ihrer/ihren Bildungssprache(n) einstufen würden und was ihre Erstsprache(n) bzw. Bildungssprache(n) überhaupt sind. Der Fragebogen diente dazu, die Erstsprache(n) und Bildungssprache(n) der Lernenden zu erfassen und die Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus bzw. der eigenen Kompetenzen in den jeweilig angegebenen Sprachen zu ermitteln.

12.3. Durchführung des Unterrichts und Beschreibung des Unterrichtsgegenstands

Der Fragebogen wurde, ebenso wie der C-Test und die Lernstandskontrolle, an 20 Lernende verteilt. Es wurden Lernende ausgewählt, die alle auf dem gleichen Deutschniveau, in diesem Fall B1, sind und die alle die persische Sprache, sei es Farsi, Dari, Paschtu etc., gemein haben. Die Frage: „Warum ausgerechnet Lernende dieser Sprachen?“, ist leicht beantwortet. Die heutige Situation zeigt, dass Lehrkräfte plötzlich vor neuen sprachlichen Herausforderungen stehen. Lehrer und Lehrerinnen müssen neben basalen Kenntnissen über Spracherwerb auch über verschiedene Facetten ihrer Lernendengruppe informiert sein und dieses Wissen in zielführende und stringente Unterrichtsaktivitäten umwandeln können (vgl. Heine 2016: 5). In Kapitel 10.3. „Die Stolpersteine der deutschen Sprache und das Persische“ werden genau diese sprachlichen Herausforderungen, mit denen sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden im Zweitsprachunterricht konfrontiert werden, ausführlich diskutiert.

12.4. Beschreibung des Auswertungs- bzw. Analyseverfahrens

Für die Übertragung der Daten der Fragebögen und der Lernstandskontrollen wurde das Tabellenkalkulationsprogramm Excel verwendet. Darin wurden die Daten zusammengezählt und Diagramme erstellt.

Bei der Auswertung der C-Tests gibt es die Möglichkeit, zwischen komplexen und einfachen Auswertungsmethoden zu wählen. Auf die Darstellung von statistischen, komplexen Methoden wurde in dieser Masterarbeit verzichtet. Stattdessen wurden die Ergebnisse in Tabellen unter den Werten „Richtig/Falsch“ und mit Hilfe von Worterkennungswerten ermittelt.

Im nächsten Kapitel wird der genaue Vorgang des C-Tests und der Lernstandskontrolle ausführlich diskutiert.

12.5. C-Test im Allgemeinen

Der C-Test gehört zu den normbezogenen Tests und wurde mit dem Ziel eingesetzt, die Lesbarkeit bzw. Leseschwierigkeit von Texten bei *Muttersprachlern* und *Muttersprachlerinnen* festzustellen. Erst später wurde der Test für die verschiedensten Zwecke in Korrelation mit unterschiedlichen Überprüfungen eingesetzt. Der C-Test ist ein Lückentext, seine Auswertung ist sehr einfach, da er exakte Lösungen liefert (vgl. Roos 1995: 15):

Zur schnellen Bestimmung der globalen und rezeptiven Sprachkompetenz in kompletten Klassenverbänden, also für Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache, stellt der C-Test das Testinstrument dar, das einfach, zuverlässig und zeitökonomisch eingesetzt werden kann. (Baur/Goggin 2008: 560)

Im Jahr 1981 wurde der C-Test von Christine Klein-Braley und Ulrich Raatz entwickelt, er basiert auf Chomskys Unterscheidung zwischen „Kompetenz“ und „Performanz“. Das Erlernen einer Sprache besteht darin, kontinuierlich ein Regelsystem aufzubauen und zu verinnerlichen. Dieses Regelwissen hat Chomsky als „Kompetenz“ und die Grundlage für jede sprachliche Aktivität als „Performanz“ bezeichnet. Sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache entwickelt sich die Kompetenz relativ kontinuierlich und regelhaft. Die Kompetenz kann nicht direkt erfasst werden, aufgrund dessen müssen Verfahren entwickelt werden, die nicht verzerrte Stichproben der Performanz liefern können. Der C-Test ist ein solches Verfahren, da davon ausgegangen wird, dass man nur im Stande ist, einen Text vollständig zu rekonstruieren, wenn die Kompetenz weit fortgeschritten ist (vgl. Grotjahn 1992: 267).

Die Verwendung von C-Tests im Deutschen wurde hauptsächlich an monolingualen Schülern und Schülerinnen der 4.-8. Klassen untersucht. Inzwischen werden C-Tests auch mit Zweitsprachsprechern und Zweitsprachsprecherinnen durchgeführt. (vgl. Baur/ Spettmann 2006). Jedoch vermitteln die Testergebnisse in Bezug auf die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden nur einen Gesamtüberblick und keine konkrete Schlussfolgerung bezüglich der Kompetenzentwicklung auf individueller Ebene.

They (c-tests) tell us nothing about specific features of grammar, or syntax, or vocabulary, or spelling, and they offer no direct evidence about performance in listening and speaking. (Raatz 1985 : 18)

Ein C-Test besteht aus vier bis sieben thematisch abgeschlossenen Texten, in denen bei jedem zweiten Wort die zweite Hälfte des Wortes getilgt wird, z.B.: *Lied* → *Li _ _*.

Der erste Satz bleibt unbeschädigt. In der Regel beträgt die Anzahl der Lücken pro Text 20-25. Es ist die Aufgabe der Lernenden, das Textoriginal wiederherzustellen (vgl. Grotjahn 1992: 19). Ein Buchstabe mehr wird bei ungerader Buchstabenzahl getilgt. Abkürzungen, Eigennamen und Ziffern werden bei der Zählung übersprungen (vgl. Baur/ Goggin 2008: 562).

Es wird angenommen, dass sowohl „Muttersprachen“-Sprechende als auch L2-Lernende und Fremdsprachenlernende im Stande sind, auch beschädigte Sprachstücke zu rekonstruieren und zu verstehen. In der realen Welt kommt die Notwendigkeit der Rekonstruktion gestörter Sprache sehr oft vor, z.B. am Telefon, wenn die Verbindung schlecht ist und man die Person am anderen Ende der Leitung akustisch nicht versteht, oder bei schlecht verständlichen Durchsagen am Bahnhof (vgl. Grotjahn 1992: 268). Bei Fremdsprachenlernenden sollte darauf geachtet werden, keine Texte zu verwenden, die eine Vielzahl von sprachlichen Elementen und Strukturen, welche den Lernenden noch nicht begegnet sind, aufweisen. Es sollten Listen der gelehrten Sprachelemente aufgestellt werden, um einen Überblick darüber zu bekommen, was die Unterrichteten schon gelernt haben und was noch nicht (vgl. Grotjahn 1992: 270).

Baur, Grotjahn & Spettmann (2006b) haben eine Auswertungsmethode entwickelt, die Testergebnisse der Lernenden jetzt auch auf individueller Ebene misst und auswertet. Dies erfolgt nach zwei Kriterien: Das erste Kriterium ist das der Worterkennung (WE-Wert), das zweite jenes der Sprachrichtigkeit (Richtig/Falsch-Wert). Zu Beginn wird analysiert, ob der Proband oder die Probandin das Wort erkannt hat, danach wird kontrolliert, ob es sprachlich richtig umgesetzt wurde. Die Differenz zwischen den beiden Werten, die zum Schluss der Auswertung steht – auch als „Differenzwert“ (DF-Wert) bezeichnet – gibt das Verhältnis zwischen den produktiven und rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden wieder (vgl. Grotjahn 1992: 3).

Ein globaler Wert für die allgemeine Sprachkompetenz wird durch die klassische Richtig-/Falsch-Auswertung bestimmt, während die Beurteilung des Textverstehens durch die Auswertung der Worterkennung ermöglicht wird (vgl. Baur/Goggin 2008: 561).

Ein weiteres wesentliches Kriterium ist auch die Authentizität der Texte, die für den C-Test eingesetzt werden, da authentische Texte in der Regel der üblichen statistischen Zusammensetzung der Sprache entsprechen und häufig benutzte Wörter oder Redewendungen, die in der Sprache sehr oft vorkommen, auch in den ausgewählten Texten

auftreten. Somit kann ein Realitätsbezug gewährleistet und die Sprache in ihrer Normalität widergespiegelt werden (vgl. Grotjahn 1992: 269).

Beim Textinhalt sollte darauf geachtet werden, dass die Lernenden die Gelegenheit bekommen, ihre Sprachbeherrschung zu zeigen. C-Tests sollten keinen zu speziellen oder fachlichen Inhalt aufweisen, da sonst einzelne Probanden und Probandinnen bevorzugt oder benachteiligt werden könnten. Beim C-Test wird kein Spezialwissen getestet, sondern Sprachbeherrschung. Da aber beim C-Test mehrere Texte eingesetzt werden, ist die Gefahr einer Benachteiligung oder Bevorzugung sehr gering (vgl. ebd.: 270). Des Weiteren sollten diese nicht zu anspruchsvoll oder zu anspruchslos sein, da der C-Test keine Intelligenz misst. Sie sollten nicht nur angemessen sein, sondern auch Interesse bei den Lernenden wecken.

Bei Fremdsprachenlernenden sollte sichergestellt werden, dass bei den Texten, die verwendet werden, kein implizites Welt- oder Kulturwissen gefordert wird, über das sie nicht verfügen können. „Beispielsweise wäre es nicht angebracht, bei Englischtests für Kinder asiatischer Immigranten englisches oder europäisches Märchengut als Testgrundlage einzubringen.“ (Grotjahn 1992: 271) Die Texte sollten präzise ausgewählt werden, weder zu leicht noch zu schwierig sein und nicht aus literarischen Quellen stammen. Themen wie Religion, Drogen etc. sollten vermieden werden (vgl. ebd.: 272).

C-Tests basieren auf der Annahme, dass Lernende ihr sprachliches Wissen heranziehen müssen, um Texte rekonstruieren zu können. Je größer die allgemeinen Sprachkompetenzen eines Lernenden sind, desto besser wird der Text rekonstruiert (vgl. BiSS 2017)

Viele Faktoren sprechen für den Einsatz des C-Tests (vgl. Grotjahn 1992: 292):

- einfach zu erstellen
- bietet eine ausreichende theoretische Grundlage
- ökonomische und objektive Auswertung
- besitzt eine hohe Reliabilität und Validität
- ermöglicht Ableitung erster Hinweise auf den Förderbedarf der Lernenden

Einige Faktoren jedoch sprechen gegen den Einsatz des C-Tests:

- vernachlässigt ein übergreifendes Textverständnis, Text wird als Einheit der Kommunikation festgelegt
- keine direkten Aussagen über die Kompetenzen der Lernenden in den Bereichen des Sprechens und Hörverstehens gegeben

12.5.1. Durchführung des C-Tests

Eine Doppelstunde ist für die Durchführung eines C-Tests zu reservieren. Das Testformat sollte vor der eigentlichen Durchführung in einer Klasse eingeführt werden. Die Lernenden sollen mit dem Lückentest vertraut gemacht werden. Vor allem gilt es, faire Bedingungen zu schaffen. Den Lernenden soll anhand eines Beispieltests, der nicht im einzusetzenden Testset vorhanden ist, gezeigt werden, wie ein solcher C-Test aussieht und worauf sie achten sollen, also bspw. auf fehlende Teile der Wörter oder auf den Umstand, sich nicht zu lange bei einer Lücke aufzuhalten etc. (vgl. Baur/ Goggin 2008: 563).

Alle Fragen sollen in der Einführungsphase beantwortet werden, Schwierigkeiten der Lernenden müssen geklärt werden. Danach werden die Testbögen ausgeteilt. Die Daten der Lernenden werden auf einem Deckblatt eingetragen. Sollten diese für weitere statistische Auswertungen genutzt werden, dann müssen sie anonymisiert werden. Daten, die erfasst werden sollten, sind: Lernende/r (Nummer), Stadt, Klasse oder Niveau, Alter, Geschlecht sowie Angaben zur Mehrsprachigkeit oder auch Zweisprachigkeit (vgl. ebd.: 564).

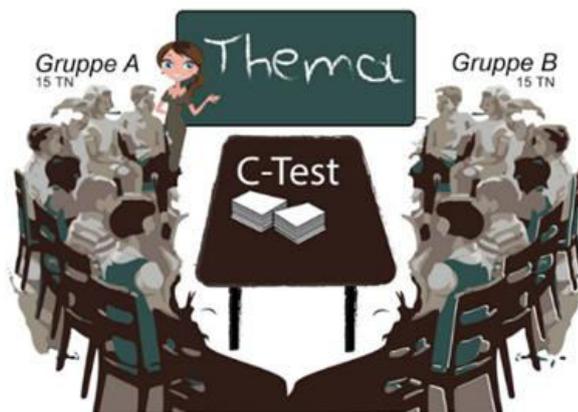


Abbildung 7: Erklärung des C-Tests (eigene Darstellung)

12.5.2. Auswertung des C-Tests

Bei der Auswertung eines C-Tests sind zwei Ergebniswerte zu ermitteln. Der erste Ergebniswert ist der „Richtig/Falsch-Wert“ (RFW). Dieser beruht auf einer binären Auswertungsmethode und wird aus der Menge der orthografisch, semantisch und grammatikalisch korrekt ergänzten Lücken ermittelt. Wenn ein Wort erkannt und die Ergänzung formal korrekt umgesetzt wurde, dann wird ein Punkt vergeben (vgl. ebd.: 564). Der zweite Wert ist der sog. „Worterkennungswert“ (WEW). Dieser ergibt sich aus der Menge der semantisch korrekt ergänzten Wörter. Ein Punkt wird dennoch vergeben, wenn das Wort erkannt wurde, die formalsprachliche Umsetzung aber nicht korrekt ist. Die rezeptive sprachliche Kompetenz eines Lernenden wird anhand des Worterkennungswertes erfasst. Es können maximal zwanzig Punkte pro Teilttest für „Richtig/Falsch“ und zwanzig Punkte für die Worterkennung erreicht werden. Das ergibt einen Gesamtwert von maximal zweimal achtzig Punkten. In einer Tabelle werden diese beiden Werte getrennt ausgewiesen, sie dürfen nicht miteinander addiert werden. Ein Differenzwert wird aus den beiden Werten ermittelt. Dieser spiegelt das Verhältnis zwischen den produktiven und rezeptiven sprachlichen Fähigkeiten eines Lernenden wider und ermöglicht Interpretationen hinsichtlich des Förderbedarfs bzw. der individuellen Leistung. Lösungen, die fehlerhaft sind, sollten ebenfalls in der Tabelle angegeben werden, damit die Punktevergabe jederzeit überprüft werden kann (vgl. ebd.: 565f). Ein WE-Punkt wird vergeben, wenn ein Artikel erkannt, jedoch ein „falscher“ Artikel in die Lücke eingesetzt wurde. Diese Regel gilt nicht für Präpositionen, da es sich bei Präpositionen um bedeutungstragende Einheiten handelt (vgl. Baur/Chlosta/ Goggin 2012: 8).

12.5.3. Differenzwerte

Der Differenzwert gibt Auskunft über das Verhältnis zwischen der produktiven und rezeptiven sprachlichen Kompetenz der Lernenden. Des Weiteren ermöglicht dieser auch Hinweise auf den jeweiligen Förderbedarf (vgl. Baur/ Goggin 2008: 569). Ein niedriger Differenzwert im oberen Bereich zeigt, dass Lernende eine gute allgemeine Sprachkompetenz aufweisen. Förderbedarf liegt in diesem Fall nicht vor. Ein niedriger Differenzwert im unteren Bereich weist auf fehlendes Textverständnis hin. Ein hoher Differenzwert im oberen Bereich ist mit einer guten rezeptiven Sprachkompetenz

gleichzusetzen. Von fehlendem Textverständnis zeugt ein hoher Differenzwert im unteren Bereich (vgl. ebd.: 569f).

12.5.4. Gütekriterien

Für die geplante Forschung sind folgende Testgütekriterien (vgl. Roos 1995: 35) beim C-Test zu beachten:

Die „Durchführungsobjektivität“ und die „Auswertungsobjektivität“ sind für dieses Testverfahren relevant. Bei der Durchführungsobjektivität stehen das Verhalten des Testleiters während der Durchführung und das Umfeld bzw. die Bedingungen der Umwelt während des Tests im Mittelpunkt. Es geht darum, eine möglichst gute Standardisierung zu erreichen. Da der Input des/der Durchführenden an Probanden relativ gering ist und der Großteil der Instruktionen der eigenen Einschätzung zufolge durch die schriftlichen Instruktionen an die Lernenden übertragen wird, muss die Durchführungsobjektivität für dieses Verfahren in einem vergleichsweise hohen Maß als wichtig erachtet werden. Des Weiteren gibt es wenig Spielraum in der Umwelt und bei den äußeren Bedingungen, sodass geringe Abweichungen entstehen. Auswertungsobjektivität wird dadurch erreicht, da es beim C-Test immer nur eine einzige korrekte Lösung gibt (vgl. Roos 1995: 35).

Das Gütekriterium der Reliabilität ist ebenfalls zu beachten, da es die Zuverlässigkeit des Tests garantiert. Ähnlich wie das Gütekriterium der Objektivität soll es eine Voraussetzung für das Gütekriterium der Validität schaffen. Dieses beschreibt die Genauigkeit, mit dem ein Test etwas misst, bzw. das Maß an Korrelation, das zwischen den Ergebnissen und den Entitäten oder Mustern vorherrscht, die man erfragen möchte.

Die Vorteile des C-Test-Formats werden von Eckes wie folgt zusammengefasst:

Die C-Test-Texte zeichnen sich dadurch aus, dass sie (a) eine hinreichende Differenzierung der Personen hinsichtlich der zu messenden Fähigkeit erlauben, (b) die intendierte Fähigkeit und nur diese messen, (c) Schwierigkeitsmaße aufweisen, die sich über verschiedene Testanwendungen hinweg nicht oder nur unwesentlich verändern, (d) eine ökonomische Durchführung ermöglichen und (e) eine objektive Auswertung gewährleisten. (Eckes 2003: 55).

Ein negativer Aspekt des C-Tests ist, dass das Tilgungsschema $(n/2)$ bzw. $(n+1)/2$ nicht immer anwendbar ist, da es manchmal sein kann, dass nicht genügend Buchstaben für eine eindeutige Lösung übrig bleiben, und es vorkommen kann, dass ein Wort mehrere Male getilgt wird, wodurch Teilnehmende, die das Wort nicht kennen, benachteiligt werden (vgl. Roos 1995: 37).

13. Ergebnisse und Interpretationen

13.1 Lernstandskontrolle

Um einen Beitrag für die positive Sicht auf den mehrsprachigen Unterricht zu leisten, wurde die in der Masterarbeit beschriebene Studie durchgeführt. Diese zeigt, dass die Gruppe B, die bilingual unterrichtet worden ist, um einiges besser bei der Lernstandskontrolle abschneidet als die Gruppe A, die einen monolingualen Unterricht erhielt. Die Hypothese: „Mehrsprachiger Unterricht wirkt sich positiv auf die Leistungen der Lernenden aus“, wurde anhand des durchgeführten Tests und dessen Ergebnissen am Ende des Unterrichts bewiesen. Wie Diagramm 4 zeigt, fällt die Auswertung der Lernstandskontrolle bei der Gruppe B besser aus als die Lernstandskontrolle der Gruppe A. Von 100 möglichen Prozentpunkten erreichte die Gruppe B, die zweisprachig unterrichtet worden ist, 79 Prozent und die Gruppe A, die nur einsprachigen Unterricht erhalten hat, 69 Prozent. Der Unterschied ist gering, dennoch lassen sich aus diesem Parameter gewisse Rückschlüsse auf den durchgeführten einsprachigen und zweisprachigen Unterricht ziehen.

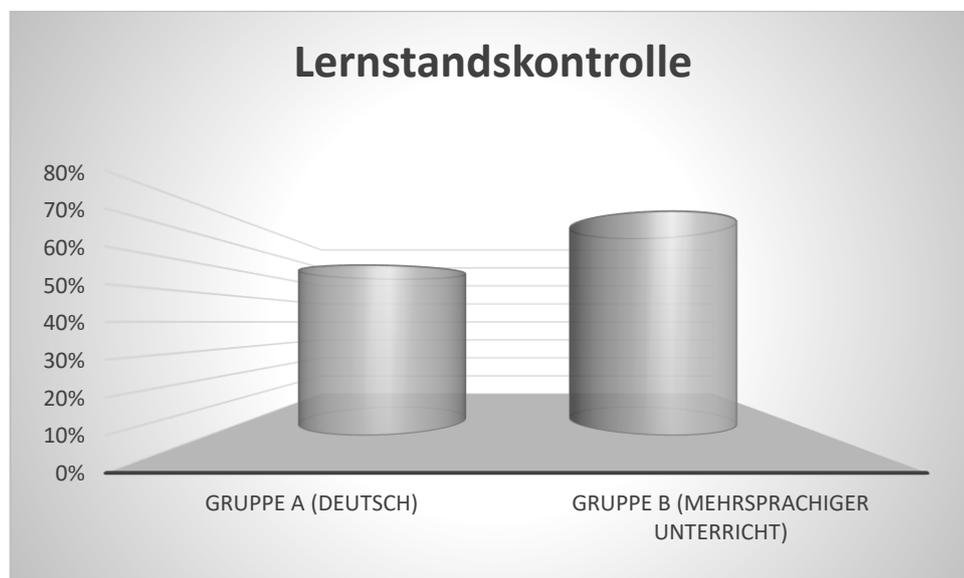


Diagramm 4: Ergebnisse der Lernstandskontrolle (eigene Darstellung)

Von Gogolin, Neumann, Reich et al. (2006) wurden einige positive Argumente eingebracht, die zeigen, dass die Wirkungen von Programmen des mehrsprachigen Unterrichts den Lernenden nicht schaden. Vielmehr kommen die muttersprachigen Förderungen der muttersprachigen Kompetenzen den Lernenden zugute (vgl. Gogolin 2006: 3). Vor allem bei der DESI-Studie („Deutsch Englisch Schülerleistungen International“-Studie), die sprachliche Leistungen in Deutsch und Englisch von Lernenden an Schulen in Deutschland erfasst, wurde gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund bei den Leistungen in Englisch signifikant besser abgeschnitten haben als die deutsche Lernendengruppe. Die „mehrsprachigen“ Kinder, die sich mit der Aufnahmegesellschaft und einer Zweitsprache auseinandersetzen, schneiden bei Lernleistungen besser ab (vgl. ebd.: 3f), jedoch argumentiert Esser (2006), in dem sog. „Esser-Report“, dass Bilingualität keinen Nutzen für Integration, sozialen Aufstieg oder Bildungserfolg hat, sondern dass sich der Erhalt der Herkunftssprache negativ auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch auswirkt (vgl. Auer 2009: 92). Um diesen Argumenten entgegenzuwirken, wurden in dieser durchgeführten Studie zwar keine „statistisch gültigen“ Ergebnisse geliefert, aber ein wesentlicher Beitrag zur Erlangung eines positiven Bewusstseins im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und den Einbezug der Erstsprache(n) sowie auch Bildungssprache(n) der Lernenden in den Unterricht geleistet. Wenn man die Situation heute betrachtet, kann man einen Blick auf die vielen unterschiedlichen Sprachen werfen, die in der menschlichen Geschichte verwendet werden und einen immer höheren Stellenwert einnehmen.

13.2 C-Test

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der C-Test ein geeignetes Messinstrument ist, um zu relativen Aussagen über Sprachbeherrschung zu gelangen, jedoch keine Sprachförderungsentscheidungen festlegen kann.

Im Folgenden werden die Testergebnisse der Lernenden beschrieben und ein C-Test eines Lernenden unter unterschiedlichen Aspekten (R/F-Wert, WE-Wert) beleuchtet. Der C-Test, der mit den 20 Lernenden durchgeführt wurde, beinhaltet vier kurze Texte: „Neulich nachts im Park“ (Teil 1), „Neulich nachts im Park“ (Teil 2), „Der Bettler und der Geiger“ und „Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern“. Die Lernenden hatten pro Text fünf Minuten Zeit und sollten insgesamt 83 Lücken ausfüllen (siehe Kapitel 4).

In dem C-Test, vom/von der Lernenden 1 (Nummer 1) der Gruppe A wird ersichtlich, dass auf der Ebene des Worterkennungswertes 68 Wörter erkannt und auf der Ebene des Richtig/Falsch-Wertes 43 Wörter richtig geschrieben wurden. Diese Ergebnisse, die unten in der Abbildung 8 und in der Abbildung 9 dargestellt sind, wurden in Tabellen veranschaulicht und interpretiert. Bei der Nummer 1 besteht Förderbedarf im formal-sprachlichen Bereich. Für jeden einzelnen Lernenden wurden die Werte in Tabellen vermerkt und zusammengezählt, daraus wurden Gesamtergebnisse der Gruppe A und der Gruppe B erstellt, die Aufschluss über ihre Sprachbeherrschung im Deutschen geben.

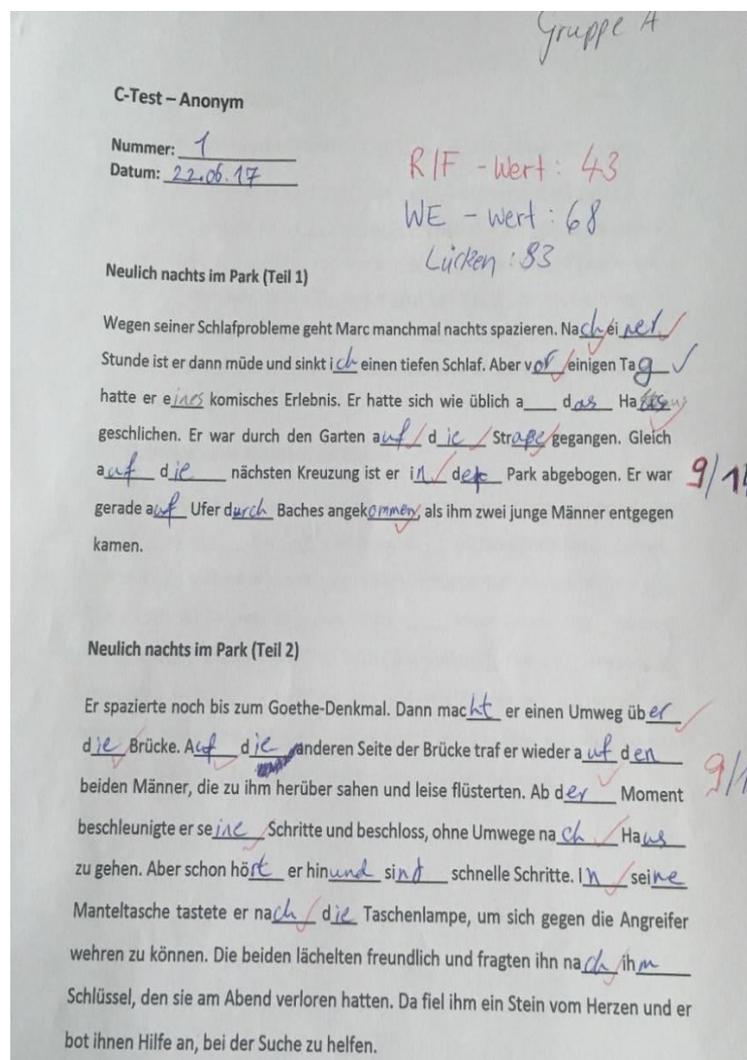


Abbildung 8: C-Test des/ der Lernenden (Nummer 1) - Gruppe A

Der Bettler und der Geiger

Ein armer alter Mann hat kein Haus. Er singt auf die Straße. Er kann nicht sehen, denn er ist blind. Vor ihm liegt sein Hut mit etwas Geld auf den Boden. Er spielt ein Lied auf die Geige. Eine junge Frau kommt und wirft zwei Euro in dem Hut. Der arme alter Mann sucht seinen Hut, findet ihn aber nicht. Er weiß, weil er jetzt kein Geld für das Essen hat. Da kommt ein berühmter Geiger, der seinen Hut vor dem Bettler auf den Boden legt. Dann nimmt er seine Geige und spielt ein Lied. Viele Leute kommen und werfen Geld in den Hut.

17/23

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

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

8/14

Abbildung 9: C-Test des/ der Lernenden (Nummer 1) - Gruppe A

In der Abbildung 10 wird veranschaulicht, wie sich die R/F-Werte und WE-Werte zueinander verhalten.

Nummer 6			Nummer 7			Nummer 8		
Lö- sung	R/F	WE	Lö- sung	R/F	WE	Lö- sung	R/F	WE
sitzt	1	1	sitzt	1	1	sitzt	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
der	1	1	der	1	1	die	0	1
Er	1	1	Er	1	1	Er	1	1
kann	1	1	kann	1	1	kann	1	1
sehr	0	0	sehen	1	1	sehen	1	1
V -	0	0	Vor	1	1	Vor	1	1
li -	0	0	liegt	0	1	liegt	1	1
a -	0	0	auf	1	1	auf	1	1
d -	0	0	den	0	1	dem	1	1
Li -	0	0	Lied	1	1	Li-	0	0
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
die	0	1	die	0	1	der	1	1
junge	1	1	junge	1	1	junge	1	1
ihm	0	0	in	1	1	in	1	1
den	1	1	das	0	1	der	0	1
armer	0	1	armer	0	1	armer	0	1
alter	0	1	alter	0	1	alter	0	1
sucht	1	1	sucht	1	1	sucht	1	1
ih	0	0	ihm	0	1	ihn	1	1
weint	1	1	weint	1	1	we-	0	0
Geilt	0	1	Geld	1	1	Geld	1	1
viele	0	0	vor	1	1	vor	1	1
d-	0	0	der	0	1	dem	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
Ergeb- nis:	11	15		17	25		19	23

Abbildung 10: Ergebnisse des C-Tests bei Lernenden 6, 7, und 8 der Gruppe A Text "Der Bettler und der Geiger" (Text von Ortner 2017)

Die Abbildung 10 zeigt, wie wichtig die Informationen sind, welche die Lehrenden aus dem Vergleich von R/F-Werten und WE-Werten im C-Test erhalten. Wenn man nur die R/F-Werte kennt, würden Lernende 6 und 7 der Gruppe A, die in dieser Tabelle unter Nummern angeführt wurden, von ihren Sprachkenntnissen her ähnlich bewertet werden, jedoch gibt es einen wesentlichen Unterschied: Dem/der Lernenden Nummer 6 mangelt es an jedem Textverständnis, das heißt, er oder sie ist nicht dazu in der Lage, sich inhaltlich mit dem Text auseinanderzusetzen. Nummer 6 erkennt einige Strukturwörter wie *sitzt*, *auf*, *kann* etc., einige Strukturwörter dagegen werden nicht ergänzt, während Lernende/r Nummer 7 den Text vollständig versteht und auf der WE-Ebene

alle Punkte erreicht. Auf der Grundlage des Vergleichs der R/F-Werte und der WE-Werte werden wertvolle Informationen für die unterrichtliche Praxis gewonnen, so können die Lernenden dementsprechend für das jeweilige Deutschniveau eingestuft werden. Gibt es zwischen dem R/F- und WE-Wert keine bzw. nur eine geringe Differenz im oberen Punktebereich, so macht dies, wie bei Nummer 8, eine gute allgemeine Sprachkompetenz erkennbar. In diesem Fall liegt bei diesem Schüler bzw. dieser Schülerin kein Förderbedarf vor.

Nummer 6			Nummer 7			Nummer 8		
Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE
macht	0	1	machte	1	1	macht	0	1
über	1	1	über	1	1	über	1	1
der	0	1	der	0	1	die	1	1
An	0	0	Auf	1	1	Auf	1	1
die	0	1	der	1	1	der	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
die	1	1	die	1	1	die	1	1
die	0	1	dem	1	1	dem	1	1
se -	0	0	seine	1	1	sein	0	1
nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1
Haus	0	1	Haus	0	1	Hause	1	1
hört	0	1	hörte	1	1	hört	0	1
hin -	0	0	hinter	1	1	hinter	1	1
sie	0	0	sich	1	1	sich	1	1
l -	0	0	in	1	1	in	1	1
sei -	0	0	seiner	1	1	seine	0	1
nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1
die	0	1	dem	0	1	der	1	1
nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1
ihm	0	1	ihre	0	1	ih-	0	0
Ergebnis:	6	14		16	20		15	19

Abbildung 11: Ergebnisse des C-Tests bei Lernenden 6, 7, und 8 der Gruppe A Text "Neulich nachts im Park" (Teil 2) (aus Mittelpunkt B2 2009: 85)

Betrachtet man die Abbildung 11, so ist sehr gut erkennbar, dass bei Schüler bzw. Schülerin 6 (Nummer 6) ein niedriger Differenzwert im unteren Punktebereich zu sehen ist, das heißt, von maximal 20 erreichten Punkten hat die Person beim Richtig/Falsch-Wert 6 Punkte erreicht und beim Worterkennungswert 14 Punkte. Der R/F-Wert und WE-Wert liegen relativ weit auseinander. Bei Nummer 6 ist davon auszugehen, dass

das Textverständnis vorhanden ist, es jedoch Erschwernisse bei der formalsprachlich korrekten Umsetzung in Hinblick auf Orthografie und Grammatik gibt.

Nummer 1			Nummer 2			Nummer 3			Nummer 4			Nummer 5		
Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE
Nach	1	1	Nach	1	1	Nach	1	1	Nach	1	1	Nach	1	1
einer	1	1	einer	1	1	einer	1	1	einer	1	1	einer	1	1
in	1	1	in	1	1	in	1	1	in	1	1	in	1	1
vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1
Tagen	1	1	Tagen	1	1	Tagen	1	1	Tagen	1	1	Tagen	1	1
ein	1	1	ein	1	1	ein	1	1	ein	1	1	ein	1	1
an	0	0	aas	0	0	an	0	0	aus	1	1	aus	1	1
das	0	1	dem	1	1	das	0	1	dem	1	1	dem	1	1
Haus	1	1	Haus	1	1	Haus	1	1	Hause	0	1	Haus	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
die	1	1	die	1	1	die	1	1	der	0	1	die	1	1
Straße	1	1	Straße	1	1	Straße	1	1	Strße	0	1	Strße	0	1
an	1	1	auf	0	0	an	1	1	an	1	1	auf	0	0
dem	0	1	dem	0	1	den	0	1	den	0	1	dem	0	1
in	1	1	in	1	1	im	0	0	in	1	1	in	1	1
den	1	1	den	1	1	den	1	1	den	1	1	den	1	1
am	1	1	am	1	1	am	1	1	am	1	1	am	1	1
d-	0	0	des	1	1	den	0	1	des	1	1	des	1	1
angekommen	0	1	angekommen	1	1									
Ergebnis:	14	17		16	17		14	17		15	19		16	18

Abbildung 12: Ergebnisse des C-Tests bei Lernenden 1, 2, 3, 4 und 5 der Gruppe B Text "Neulich nachts im Park" (Teil 1) (ebd.: 85)

Abbildung 12 präsentiert die Ergebnisse des C-Tests bei Lernenden 1, 2, 3, 4 und 5 der Gruppe B. Hier zeigen sich unter den Lernenden ähnliche Ergebnisse, so weist bspw. die Nummer 1 die gleiche Punkteanzahl wie Nummer 3 auf. Von 19 Lücken wurden 14 Lücken richtig ausgefüllt. Beim Worterkennungswert haben beide Lernenden in 17 von 19 Lücken die richtigen Wörter niedergeschrieben. Vergleicht man die Resultate aus den Erhebungen, so sind keine großen Abweichungen zwischen den Lernenden erkennbar.

Auf der Ebene der Ergebnisinterpretation lassen sich, wie bereits erwähnt, sowohl Aussagen über Fähigkeiten der allgemeinen Sprachfähigkeit und Sprachrichtigkeit

(R/F-Wert) als auch Aussagen hinsichtlich des Textverständnisses (WE-Wert) treffen. In welchem Verhältnis die rezeptiven und produktiven Sprachfertigkeiten zueinander stehen, wird anhand der zwei folgenden Abbildungen sehr gut veranschaulicht:

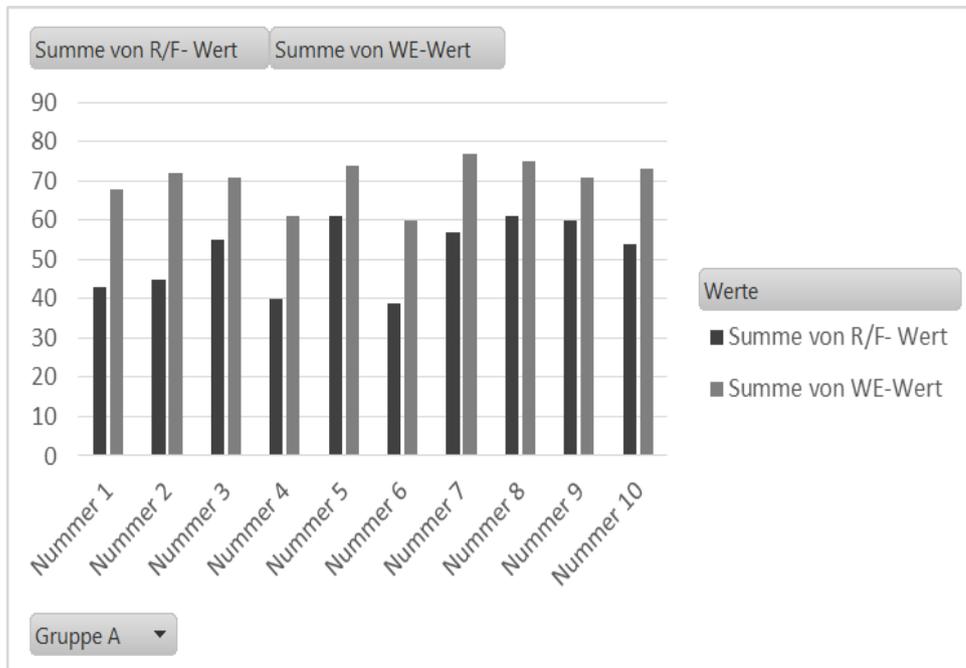


Diagramm 5: Gesamtergebnisse des C-Tests bei Gruppe A (eigene Forschung)

Es folgt ein Interpretationsbeispiel für die Nummern 6 und 7 des Diagramms 5 für die Gruppe A. Bei den Lernenden mit den Nummern 6 und 7 liegen die alltagspraktischen R/F-Ergebnisse und die rein rezeptiven WE-Ergebnisse weit auseinander und fallen sehr unterschiedlich aus. Die Nummer 6 hat von maximal 83 möglichen Gesamtpunkten beim R/F-Wert 39 Punkte erreicht und von maximal 83 möglichen Gesamtpunkten beim WE-Wert 60 Punkte erhalten, während die Nummer 7 beim R/F-Wert 57 Punkte und beim WE-Wert 77 Punkte geschafft hat. Solche Ergebnisse lassen darauf schließen, dass bei der Nummer 6 Schwierigkeiten hinsichtlich der formalsprachlich korrekten Umsetzung (Grammatik und Orthographie) vorliegen. Der Text wurde auf der Ebene des WE-Wertes (Lese- und Textverständnis) verstanden, jedoch mangelt es der Nummer 6 an der korrekten Schreibweise der Wörter. Bei Nummer 7 wird ersichtlich, dass bereits erlernte Wörter, die aus dem Textzusammenhang erschlossen werden können, formal richtig umgesetzt werden und kein Förderbedarf notwendig ist.

Bei Nummer 6 sollten hingegen Wortschatzarbeit und Rechtschreibung im Vordergrund stehen. Werden die zwei Gruppen (Gruppe A und Gruppe B) miteinander verglichen, so ist deutlich erkennbar, dass bei der Gruppe A beim C-Test die rein rezeptiven WE-Ergebnisse eng beieinander liegen und ähnlich ausfallen, während sich die allgemeinsprachlichen R/F-Ergebnisse ein wenig voneinander unterscheiden, siehe Nummer 6 R/F-Wert (39 Punkte) und Nummer 8 R/F-Wert (61 Punkte). Die Lernenden der Gruppe A schneiden beim C-Test ähnlich ab. Im formalsprachlichen Bereich (Grammatik und Rechtschreibung) besteht bei einigen Lernenden, bspw. Nummer 1, Nummer 2, Nummer 4 und Nummer 6 Förderbedarf, während im Bereich des Lese- und Textverstehens (Wortschatz, Lese- und Texterschließungsstrategien) kein Förderbedarf vorhanden ist, da nahezu alle Teilnehmenden von insgesamt 83 erreichten Gesamtpunkten 60 oder mehr bei dem WE-Wert erreichen.

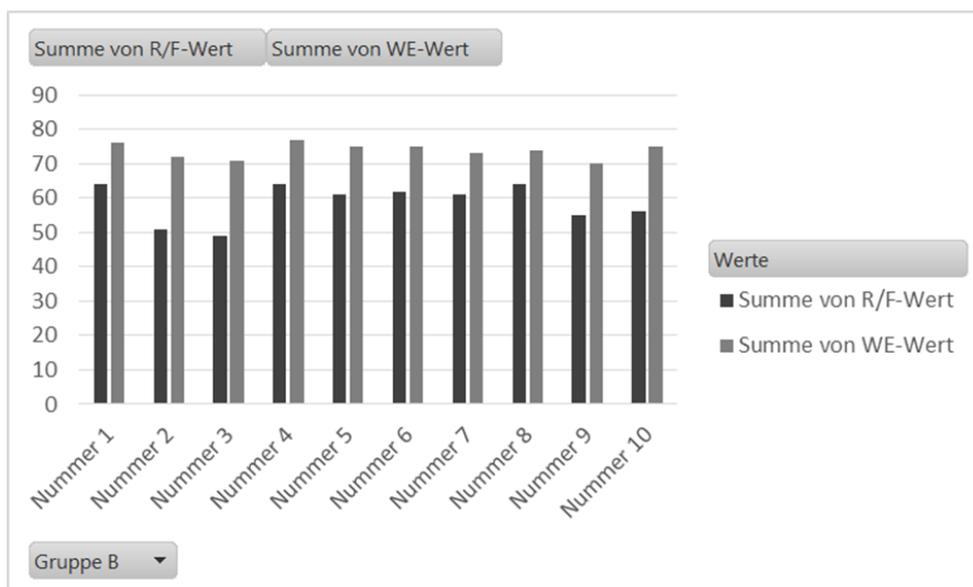


Diagramm 6: Gesamtergebnisse des C-Tests bei Gruppe B (eigene Forschung)

Aus dem Diagramm 6 ist ersichtlich, dass die Gruppe B deutlich besser beim C-Test abschneidet als die Gruppe A. Bei den Lernenden (Nummer 1-10) gibt es zwischen den R/F- und WE-Wert eine geringe Differenz. Fast alle haben bei dem WE-Wert 70 und mehr von insgesamt 83 Punkten erreicht, was darauf schließen lässt, dass die Lernenden keinen Förderbedarf im Bereich des Lese- und Textverstehens haben. Die Nummer 3 (R/F-Wert 49 Punkte und WE-Wert 71 Punkte) hat Förderbedarf im formalsprachlichen Bereich (R/F-Wert). Bei der Nummer 10 (R/F-Wert 56 und WE-Wert 75)

besteht kein Förderbedarf, die formalsprachlichen Leistungen lassen sich durch Strategiehinweise steigern.

Wird das folgende Diagramm 7, das die Selbsteinschätzung der Lernenden in der Erstsprache darstellt, betrachtet, so wird sichtbar, dass sich der Großteil der Lernenden ihre Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Lesekompetenz und ihrer schriftlichen Kompetenz gut gewählt haben. „Unter Selbsteinschätzung wird ein Prozess verstanden, der auf die Merkmale des Sprachenlernens aus der Sicht der Lernenden gerichtet ist.“ (Caprez-Krompæk 2010: 153)

Für die Selbsteinschätzung in L1 waren vier Ausprägungen vorgegeben („Sehr gut“, „Gut“, „Befriedigend“, „Ausreichend“ und „Mangelhaft“). Vergleicht man die vorgestellten Ergebnisse des C-Tests mit der Selbsteinschätzung der Lernenden, so zeigt sich, dass von 20 Lernenden nur drei Personen angegeben haben, dass ihre Kompetenzen sowohl im Schreiben als auch im Lesen „sehr gut“ seien. Der Großteil der Lernenden hat sich als „befriedigend“ eingestuft. Niemand hat angegeben, „mangelhafte“ Kompetenzen im Deutschen zu haben.

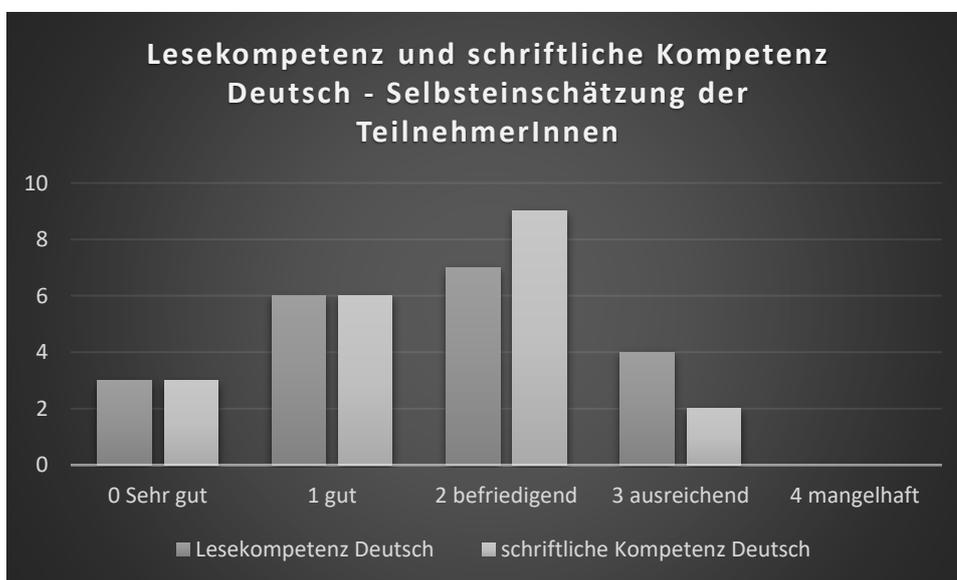


Diagramm 7: Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen (eigene Forschung)

Im Großen und Ganzen lässt sich festhalten, dass von 20 Lernenden sechs Förderbedarf im formalsprachlichen Bereich haben oder Lernstrategien benötigen, die den formalsprachlichen Bereich stärken würden. Im Bereich des Lese- und Textverstehens weisen die Lernenden gute Kenntnisse auf und benötigen daher keinen Förderbedarf. Da sich alle Lernenden auf dem Niveau B1 befinden und der C-Test auch für dieses Niveau erstellt wurde, kann mit großer Wahrscheinlichkeit gesagt werden, dass fast alle Lernenden auch für dieses Niveau richtig eingestuft worden sind. Der C-Test erlaubt eine Differenzierung zwischen den Leistungen der Lernenden. Er ist als zusätzliches Instrument für die Beurteilung der globalen Sprachfähigkeit geeignet (vgl. Camprez – Krompæk 2010: 130).

14. Schlussfolgerung und Ausblick

Nach Analyse der Ergebnisse zeigt sich, dass die hier untersuchten Verfahren allen zuvor definierten Ansprüchen gerecht werden können. Jedoch muss betont werden, dass die durchgeführte Studie nicht repräsentativ ist, da die Stichprobe nur mit 20 Probanden und Probandinnen, deren Erstsprache(n) Farsi, Dari, Paschtu etc. ist/sind, durchgeführt wurde. Die Ergebnisse der durchgeführten Studie wären mit zunehmender Stichprobengröße genauer und die Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit sicherer gewesen. Im Rahmen dieser Forschung kann nicht auf die Grundgesamtheit geschlossen werden, sondern nur auf die Forschungssubjekte. Es lassen sich dementsprechend keine „statistisch gültigen“ Ergebnisse liefern, aber es kann eine Hypothese zur Tendenz aufgestellt werden, ebenso sind Antworten auf die Forschungsfrage möglich, inwiefern es Lernende als hilfreich erleben, eine Information zu den Wechselpositionen in einer von ihnen gut beherrschten Erstsprache oder auch Bildungssprache während des Unterrichts zur Verfügung zu haben.

Die Hypothese, die zu Beginn der Arbeit definiert wurde, liefert eine wertvolle Annäherung an die Problematik der heutigen Gesellschaft, die monolingual eingestellt ist. Der Einbezug der Erstsprache(n) spielt/spielen beim Zweitsprachenerwerb eine ganz wesentliche Rolle. Diese Erkenntnis kann sowohl aus der Theorie als auch aus der Empirie abgeleitet werden. Der Feldforschung und meiner persönlichen Erfahrung zufolge steigt die Motivation bei den Lernenden, wenn sie ihre Erstsprache(n) in den Zweitsprachunterricht miteinbeziehen. Des Weiteren erleichtert der Einbezug der L1 den Erwerb einer weiteren Sprache und wirkt sich positiv auf die Leistungen der Lernenden im L2-Unterricht aus, wie auch aus der eigenen Feldforschung ersichtlich wird.

Die Untersuchung der Lernstandskontrolle führt zu den zentralen Ergebnissen dieser Studie: Gruppe B, die zweisprachig, auf Deutsch und Farsi bzw. Dari unterrichtet worden ist, erreicht signifikant bessere Leistungen in der Lernstandskontrolle im Vergleich zu der Gruppe A, die nur Deutsch verwendet hat. Die Hypothese: „Je mehr die Erstsprache(n) der Lernenden in den Zweitsprachunterricht miteinbezogen wird/werden, desto besser sind die Ergebnisse der Tests“, wurde durch die Datenanalyse bestätigt.

Lässt man die gehaltenen Unterrichtsstunden mit den zwei Gruppen Revue passieren, dann fällt auf, dass die Gruppe B positiv überrascht war, als sie die Wechselpräpositionen sowohl in ihre(n) Erstsprache(n) als auch auf Deutsch erklärt bekommen hat. Die Freude an der Wertschätzung und Einbeziehung ihrer L1 stand ihnen ins Gesicht geschrieben. Die Lernenden konnten sich in ihrer/n Erstsprache(n) untereinander austauschen und zugleich Fragen auch auf Deutsch stellen. Dies machte den zweisprachigen Unterricht sehr lebendig und die Teilnehmer und Teilnehmerinnen sehr glücklich. Beispielsätze zu den Wechselpräpositionen wurden sowohl auf Farsi und Dari als auch auf Deutsch niedergeschrieben. Die Lernenden machten eine Tabelle, welche persischen Ausdrucksweisen den deutschen präpositionalen Wendungen in der Bedeutung entsprechen. Der Vergleich in den zwei Sprachen erleichterte ihnen den Unterricht zu dem behandelten Grammatikthema und ermöglichte eine aktivere Teilnahme. Die Gruppe A arbeitete ebenso aktiv im Unterricht mit, jedoch ließ die Motivation im Laufe des Unterrichts nach. Alle Fragen, die seitens der Lernenden bezüglich der Wechselpräpositionen an den Lehrenden gestellt wurden, wurden nur auf Deutsch beantwortet. Sie hatten keinen Vergleich und unterhielten sich ausschließlich in ihrer L2. Es kam vor, dass sie manchmal während des Unterrichts betonten, dass es im Persischen verschiedene Bedeutungen der einzelnen Präpositionen gibt, diese wurden jedoch selten in Verbindung mit dem Deutschen gebracht. Nach Angaben der Lernenden wurde ihre L1 in den Unterricht fast nie miteinbezogen, da die Lernendengruppe stets heterogen war und die Teilnehmer und Teilnehmerinnen nicht ein und dieselbe Erstsprache hatten.

Wie bereits erwähnt, ist es schwer, dass alle Herkunftssprachen, die von den Lernenden gesprochen werden, im Deutschunterricht berücksichtigt werden. Dafür ist eine Umstellung in der Bildung der Lehrenden notwendig, dies wiederum ist eine finanzielle Frage. Dennoch können mehrsprachige Programme entwickelt und erprobt werden, die dies zum Ziel haben. Inwiefern dieser Anspruch realisierbar ist, bleibt fraglich, jedoch können diese Programme erfolgreich sein, wenn sie gut gestaltet werden. Bis heute gibt es wenig empirische Untersuchungen, die ausreichend sind und zeigen, dass Zweisprachigkeit positive Effekte bzw. eine positive Wirkung auf den Zweitspracherwerb und die Schulleistungen haben bzw. hat (vgl. Esser 2009:78).

Aus den – relativ wenigen – brauchbaren Studien lässt sich insgesamt jedoch entnehmen, dass der Nachweis besonderer und empirisch belastbarer Effekte der Zweisprachigkeit bisher nicht erbracht worden ist. (Esser 2009: 78)

Die Arbeit war ein kleiner Beitrag dazu, zu zeigen, dass sich sehr wohl Effekte der Zweisprachigkeit auf den DaZ-Unterricht erkennen und weiter erforschen lassen. Je mehr solcher Beiträge geleistet werden, desto sichtbarer werden die Effekte der Zweisprachigkeit auf den Deutschunterricht. Die Ergebnisse, die im Rahmen dieses Forschungsfeldes geliefert wurden, sind ein kleiner Schritt in diese Richtung. Entgegen der früheren Auffassung, Zweisprachigkeit als Nachteil zu sehen, ist es die Aufgabe der angehenden Pädagogen und Pädagoginnen, in puncto Zwei- und Mehrsprachigkeit Beiträge, die eine positive Sichtweise auf den Status quo liefern, zu leisten. Des Weiteren sollten nicht nur „Prestigesprachen“⁴ wertgeschätzt werden. Englisch-deutsche bilinguale Schulen nehmen einen beachtlichen Platz in der Gesellschaft ein, aber dieses Ansehen wird den anderen Herkunftssprachen, etwa dem Persischen, nicht im gleichen Ausmaß zuteil. Hier gilt es zu reflektieren, wo die Gründe dafür liegen und wie man diese Situation verbessern kann. Als zukünftige Pädagogin im DaF- und DaZ-Bereich sollte man sich dessen bewusst sein, dass alle Sprachen ein Gut sind, das nicht abgeschüttelt werden sollte. Die Kultur und Sprache eines Landes sollten nicht zur Norm erhoben werden, an die sich die „anderen“ anpassen sollen, denn das ist einer der Gründe, warum dieses „Wir“ und „Nicht-Wir“ entsteht und Hierarchien festgeschrieben werden. Die Lernenden sollten ihre Sprachen auf ihre Art und Weise einsetzen dürfen, sei es im Unterricht oder anderswo. Die Erkennung und Anerkennung der Bedürfnisse der Lernenden ist als wichtige Aufgabe für den Fremd- oder Zweitsprachunterricht zu betrachten (vgl. Feld-Knapp 2014: 27).

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Mehrsprachigkeit positive Effekte auf die Selbsteinschätzung (siehe Diagramm 7 in Kapitel 13) und auf die Lernleistungen der Lernenden (siehe Diagramm 4) hat. Der Großteil der Lernenden, der im Rahmen dieser Studie untersucht worden ist, wies ein hohes Maß an Lernbereitschaft und Lernmotivation auf.

Einen wesentlichen Aspekt, der neben dem C-Test und der Lernstandskontrolle, nicht außer Acht zu lassen ist, stellen die Stolpersteine der deutschen Sprache und des Persischen dar. Das Ziel der Darstellung der Unterschiede ist es, den Lehrenden zu

⁴ Prestigesprachen sind Sprachen, wie Englisch, Französisch, Spanisch etc., die einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft einnehmen, während Sprachen mit geringem sozialen Prestige, z.B.: Migrationssprachen in Österreich, unterschiedlich gewertet werden (vgl. Krumm 2003: 40).

helfen, die möglichen Interferenzfehler, die bei Lernenden persischsprachiger Herkunftssprache entstehen könnten, zu erfassen und entsprechend zu fördern.

Im Nachhinein betrachtet, wäre es eine große Hilfe gewesen, wenn die Stolpersteine im Vorhinein schon ausgearbeitet worden wären, da diese geholfen hätten, die Fehler der Lernenden besser nachvollziehen zu können und eine höhere Toleranz ihnen gegenüber aufzuweisen. Die notwendige Verbindung von fachlichem mit sprachlichem Lernen erweist sich für den Spracherwerb als sehr förderlich. Die Lehrpersonen sollten lernen wahrzunehmen, worin die sprachlichen Anforderungen im Deutschunterricht liegen, und die Sprachenvielfalt berücksichtigen.

15. Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt (2017): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Ahrenholz, Bernt (2010): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarb. Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 3-16.

Ahrenholz, Bernt (2010): Zweitspracheerwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt und Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarb. Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 64-80.

Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (2017) (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Deutsch als Zweitsprache. Ulrich, Winfried (Hrsg.). 4. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Baltmannsweiler.

Amin-Madani, Sadegh/ Lutz, Dorothea (1972): Persische Grammatik. Julius Groos Verlag. Heidelberg.

Arras, Ulrike/ Eckes, Thomas/ Grotjahn, Rüdiger (2002): C-Tests im Rahmen des „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF): Erste Forschungsergebnisse. In: Grotjahn (Hrsg.) (2002): Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bd. 4. Bochum: AKS-Verlag, S. 175-209.

Auer, Peter (2009): Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula (2009) (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.

Baker, Colin (1992). Attitudes and language. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.

Baker, Colin. (1993): Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Barkowski, Hans (2003): Zweitsprachunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. S. 157-163. Tübingen und Basel.

Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2006a): Kompetenzstufen testen - leicht gemacht. C-Tests für DaF in der Praxis. In: Schäffer, D. / Adamopoulou, M. (Hrsg.): Sprachen - Kulturen - Identität: Schule und Fortbildung für Europäer von morgen. Pallini, Griechenland. Ellinogermaniki Agogi, S. 149- 161

Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2008): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler. Schneider. Hohengehren, S. 430-441.

- Baur, Rupprecht S./ Grotjahn, Rüdiger/ Spettmann, Melanie (2006b): Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung. In: Johannes-Peter, T. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Tübingen: Narr, S. 389-406.
- Baur, Rupprecht / Chlosta, Christoph / Goggin, Melanie (2011): Der Cornelsen C-Test. In: Fördermaterialien Deutsch als Zweitsprache 5/6. Berlin: Cornelsen Verlag, S. 3-22.
- Baur, Rupprecht / Chlosta, Christoph / Goggin, Melanie (2012): Doppelklick 5. Der Cornelsen C-Test. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Baur, Rupprecht S. / Spettmann, Melanie (2007a): Kompetenzen testen – leicht gemacht. C-Tests für die Orientierungsstufe. In: Bainski / Krüger-Potratz (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen: NDS, S. 123-131.
- Baur, Rupprecht S. / Spettmann, Melanie (2007b): Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In: Ahrenholz (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 95-110.
- Baur, Rupprecht S. / Spettmann, Melanie (2008): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ahrenholz/ Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, hg. v. Winfried Ulrich, Band VIII). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, S. 430-441.
- Baur, Rupprecht S./ Spettmann, Melanie (2009): Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In: Roth / Reich / Lengyel (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Förmig Edition Bd. 5. Waxmann, S. 115-127.
- Baur, Rupprecht S./ Goggin, Melanie (2017): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (2017) (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Deutsch als Zweitsprache. Ulrich, Winfried (Hrsg.). 4. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Balltmanweiler.
- Bausch, K.R. (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003). 4. vollständig neu bearbeitete Aufl.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen und Basel, S. 439-445.
- Bausch, Karl-Richard et al. (2005) (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen.
- Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Vierte Auflage. Tübingen und Basel.
- Bloomfield, Leonard. (1933): Language. New York: Holt.
- Breslauer, Christine/ Dengler, Stefanie/ Sander, Ilse/ Skrodzki, Johanna (2013): Mittelpunkt B2. Grammatiktrainer. 1. Auflage. Ernst Klett Sprachen. Stuttgart, S. 85.
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Facultas wuv. Wien.

- Busch, Brigitta (2017): Mehrsprachigkeit. 2. Auflage. UTB Verlag. Facultas. Wien.
- Caprez-Krompàk, E. (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Waxmann. Münster. New York. München. Berlin.
- Christ, Herbert (2009): Über Mehrsprachigkeit. In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula (2009) (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Cornely Harboe, Verena/ Mainzer-Murrenhoff, Mirka/ Heine, Lena (2016) (Hrsg.): Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule. Waxmann. Münster. New York.
- Dallapiazza, Rosa-Maria/ Von Jan, Eduard/ Schönher, Til (2008) : Tangram 1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Die Klavierlehrerin, S. 16. Max Hueber Verlag. Ismaning.
- de Cillia, Rudolf (2010). Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In Rudolf de Cillia & Helmut Gruber & Michał Krzyżanowski & Florian Menz (Hrsg.), Diskurs, Politik, Identität. Festschrift für Ruth Woda. Tübingen: Stauffenburg, S. 245-255.
- Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht R. & Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus-Professionalität. Schwalbach Ts. (Debus Pädagogik), S. 25-48.
- Eckes, Thomas (2003): Qualitätssicherung beim TestDaF: Konzepte, Methoden, Ergebnisse. Fremdsprachen und Hochschule 69, S. 43–68.
- Eckes, Thomas (2006): Rasch-Modelle zur C-Test-Skalierung. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen/The C-test:Theory, empirical research, applications. Frankfurt. Lang, S. 1–44.
- Eckes, Thomas / Grotjahn, Rüdiger (2006): A Closer Look at the Construct Validity of C-Tests. In: Language Testing 2006, Band. 26 (3), S. 290-325.
- Esser, Hartmut (2009): Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula (2009) (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Esser, Hartmut (2006b): Ethnische Ressourcen: Das Beispiel der Bilingualität. In: Berliner Journal für Soziologie, 16. Jg., S. 525-543.
- Farangis, Petra C. (1998): Begriffsbildung im Zweitspracherwerb. Eine empirische Studie bei Deutschlernenden persischer, türkischer und arabischer Herkunftssprache. Focus Verlag. Gießen.
- Feld-Knapp, Ilona (2014) (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Cathedra Magistrorum-Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. Eötvös-József-Collegium. Budapest.

- Fthenakis, Wassilios E. u.a. (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft. Hrsg. vom Staatsinstitut für Frühpädagogik. München. Hueber Verlag.
- Gnutzmann, Claus (2003). Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen (u.a.). Francke, S. 335-339.
- Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch Karl-Richard/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen. S. 55-61.
- Gogolin, Ingrid (2006): Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, P./Quehl, T. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster, S. 79-85.
- Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne (2012): Sprachenvielfalt. Fakten und Kontroversen. Zeitschrift für Grundschulforschung 6(2), S. 7-19.
- Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula (2009) (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne/ Kuhs, Katharina/ Neumann, Ursula/ Wittek, Fritz (2005) (Hrsg.): Migration und sprachliche Bildung. Interkulturelle Bildungsforschung. Waxmann Verlag. Münster.
- Grotjahn, Rüdiger (1992) (Hrsg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Band 1. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. Bochum.
- Grotjahn, Rüdiger (1995): Der C-Test: State of the Art. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 6 (2), S. 37-60.
- Grotjahn, Rüdiger (2004): Der C-Test: Aktuelle Entwicklungen. In: Wolff/ Ostermann/ Chlosta (Hrsg.) (2003): Integration durch Sprache: Beiträge der 31. Jahrestagung DaF 2003. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 535-550.
- Grotjahn, Rüdiger / Klein-Braley, Christine / Raatz, Ulrich (2002): C-Tests: An Overview. In: Coleman / Grotjahn / Raatz (Hg.) (2002): University Language Testing and the C-Test. Bochum: AKS-Verlag, S. 93-114.
- Grum/ Legutke (2016): Sampling. In: Caspari, Daniela/ Klippel, Friederike/ Legutke, Michael K./ Schramm, Karen (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Narr Francke Attempto Verlag. Tübingen.
- Habermas, Jürgen (1978): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Merkur. Heft 4, 327 – 342.
- Heine, Lena (2016): Erkenntnisse aus der Fremd- und Zweitsprachenforschung und didaktische Implikationen mit besonderem Blick auf neu zugewanderte Deutschlernende. In: Cornely Harboe, Verena/ Mainzer-Murrenhoff, Mirka/ Heine, Lena (2016) (Hrsg.): Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule. Waxmann. Münster. New York.

- Henrici, Gert/ Riemer, Claudia (2003): Zweitsprachenerwerbsforschung. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 38-42.
- Klafki, Wolfgang/ Stöcker, Hermann (1991): Innere Differenzierung des Unterrichts. In W. Klafki (Hrsg.): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. erw. Aufl., Weinheim, S. 173-208.
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. 3. Aufl. Frankfurt am Main.
- Klein, Wolfgang (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Band 3. Sprache und Sprachentwicklung. Göttingen. Hogrefe.
- Krumm, Hans Jürgen (2003): Mehrsprachige Welt - einsprachiger Unterricht?. In: Moderne Sprachen 50 (2006) 1, 7 – 22.
- Krumm, Hans Jürgen (2003): Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (Hrsg.) Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Straßburg: Council of Europe Publ., S. 35-50.
- Lambeck, Klaus (1984): Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Lambert, Wallace E. (1974): Culture and Language as Factors in Learning and Education, in: Aboud, F./Meade, R.D., Hrsg., Cultural Factors in Learning. Bellingham/Washington: Western Washington State College.
- Le Pape Racine, Christine (2000) : Immersion – Starthilfe für mehrsprachige Projekte. Einführung in eine Didaktik des Zweitsprachenunterrichts. Zürich. Pestalozzianum.
- Luchtenberg, Sigrid (2010): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Inge-lore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S. 107-117.
- Luchteberg, Sigrid (2017): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Inge-lore (2017) (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Deutsch als Zweitsprache. Ulrich, Winfried (Hrsg.). 4. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Balltmanweiler.
- Mackey, William Francis (1956) : Toward a Redefinition of Bilingualism, Journal of Canadian Linguistic Association.
- Majidi, Mohammad-Reza (1986): Strukturelle Grammatik des Neupersischen (Farsi). Band I. Phonologie. Eine paradigmatisch-syntagmatische Darstellung. Herlmut Buske Verlag. Hamburg.
- Mecheril, Paul (u.a.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mecheril, Paul/ Quehl, Thomas (2006) (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster. Waxmann.
- Neumann, Ursula (2009): Der Beitrag bilingualer Schulmodelle zur Curriculuminnovation. In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden, 317-331.

Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Oomen-Welke, Ingelore (2017): Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (2017) (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Deutsch als Zweitsprache. Ulrich, Winfried (Hrsg.). 4. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Balltmsweiler.

Preuß, Eckhardt (Hrsg.) (1976). Zum Problem der inneren Differenzierung. Bad Heilbrunn, Obb.

Raab-Steiner, Elisabeth/ Benesch, Michael (2008): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. Wien: Facultas.

Raatz, Ulrich (1985): Tests of reduced redundancy – the C-Test, a practical example. Fremdsprachen und Hochschule 13/14, S. 14-19.

Raatz, Ulrich/ Klein-Braley, Christine (1985): How to develop a C-test. Fremdsprachen und Hochschule 13/14, S. 20-22.

Raatz, Ulrich/ Klein-Barley, Christine (1992): CT-D4 Schulleistungstest Deutsch für 4. Klassen. Beiheft mit Anleitung und Normentabellen. Weinheim. Beltz.

Roos, Udine (1995): Ein C-Test für Lerner der japanischen Sprache. Entwicklung, Erprobung und Validierung. AKS-Verlag. Bochum.

Rösch, Heidi (2003) (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung. Grundlagen, Übungs-ideen, Kopievorlagen. Braunschweig.

Siebert-Ott, Gesa (2010): Zweisprachigkeit. In: Barkowski, Hans/ Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen. Francke, S. 366.

Skutnabb-Kangas, Toukomaa (1981b) : Bilingualism or not: The Education of Minorities. Clevedon, Avon.

Stigler, Hubert (2005): Der Fragebogen in der Feldforschung. In: Stigler, Hubert/ Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck, S. 135 – 149.

Stigler, Hubert/ Reicher, Hannelore (2005): Von der Exploration zum inferenzstatistischen Schluss – Angewandtes Basiswissen zur sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. In: Stigler, Hubert/ Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck, S. 239 – 272.

Weskamp, Ralf (2007), Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdspracherwerb. Braunschweig: Schroedel / Diesterweg.

Wildenauer-Józsa, Doris (2005): Sprachvergleich als Lernstrategie – Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden. Freiburg. Fillibach.

Wildenauer-Józsa, Doris/ Holstein, Silke (2017): Wissenskonstruktion und Lernmotivation. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (2017) (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Deutsch als Zweitsprache. Ulrich, Winfried (Hrsg.). 4. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Balltmsweiler.

Windfuhr, Gernot/ Perry, R. John, (2009): Persian and Tajik. In: Windfuhr, Gernot (Hrsg.). Iranian Languages. Routledge Oxon, S. 416–544.

Wode, Henning (1995): Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingua-lem Unterricht. Ismaning: Hueber.

16. Internetquellen

Amirpur, Manutschehr (2013): Zielsprache Deutsch. Eine kontrastive Analyse Deutsch/ Persisch, unter: <http://spektrum.irankultur.com/wp-content/uploads/2013/04/Zielsprache-Deutsch.-Eine-kontrastive-Analyse-Persisch-Deutsch.pdf> (Stand: 14.06.2017).

Artikel von Rupprecht, S. Baur/ Rüdiger, Grotjahn/ Melanie, Spettmann: C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache, unter: https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/kud/downloads/Baur_Grotjahn_Spetmann_Der_C_Test_....pdf (Stand: 20.06.2017).

Bildung durch Schrift und Sprache (BISS) (2016): C-Test, unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/biss.html?seite=122&Id=56> (Stand: 15.08.2017).

C-Test Demo zum Ausprobieren des Formats für unterschiedliche Sprachen auf den Webseiten der Universität, unter http://www.uni-kassel.de/hrz/db4/extern/szdb/la-test/ctest/ctest_demo.php (Stand: 20.06.2017).

de Cillia, Rudolf (2011): Spracherwerb in der Migration – Deutsch als Zweitsprache, unter: http://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oesterr_dt_unterrichtssprache/Publikationen_Rudolf_de_Cillia/srdp_cillia_spracherwerb_migration_2011-10-11_f%C3%BCr_BIFIE.pdf (Stand: 14.06.2017).

de Cillia, Rudolf: Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen, unter: http://www.bauberufe.eu/images/doks/de_Cillia_Mehrsprachigkeit.pdf (Stand: 26.10.2017).

Dirim, Inci (2005): „Die Stolpersteine der deutschen Sprache und das Türkische“, unter: http://ganztage-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfoerderung/BS_4/BS_4_d/Die_Stolpersteine_der_dt._Sprache_und_das_Trkische_Inci_Dirim.pdf (Stand: 05.08.2017).

Dirim, Inci (2016): „Wer will denn nicht handlungsfähig sein?“, unter: <https://mediportal.univie.ac.at/uniview/wissenschaft-gesellschaft/detailansicht/artikel/inci-dirim-im-gesprach-wer-will-denn-nicht-handlungsfahig-sein/> (Stand: 10.06.2017).

Khakpour, Toumaj: „Keine Unterschiede zwischen „Farsi“ und „Dari“, unter: <http://derstandard.at/1308680777512/Landessprache-als-Politikum-Keine-Unterschiede-zwischen-Farsi-und-Dari> (Stand: 04.09.2017).

Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim in Zusammenarbeit mit Dirim, Inci et. al (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung, unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/spracherwerb.pdf> (Stand: 10.06.2017).

Sadaghini, Nassim (2017): „Sprachensteckbrief Persisch“, unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/sprachensteckbriefe/pdf/persisch.pdf S.10 (Stand: 30.08.2017).

Text: „Neulich nachts im Park“, unter: <http://www.io-ortner.at/angedacht-quergeschrieben.php> (Stand: 10.06.2017).

Fragebogen

1. Nummer: _____
2. Alter: _____
3. Deutschniveau: _____
4. Was sind Ihre Erstsprachen? _____
5. Was sind Ihre Bildungssprachen? _____
6. Wie lange lernen Sie Deutsch? _____
7. Wie schätzen Sie Ihre Lesekompetenz im Deutschen ein?
Sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft
8. Wie schätzen Sie Ihre schriftliche Kompetenz im Deutschen ein?
Sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft
9. Wie schätzen Sie Ihre Lesekompetenz in Ihren Erstsprachen ein?
Sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft
Sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft
Sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft
10. Wie schätzen Sie Ihre schriftliche Kompetenz in Ihren Erstsprachen ein?
Sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft
Sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft
Sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft

11. Wie schätzen Sie Ihre Lesekompetenz in Ihren Bildungssprachen ein?

Sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft

Sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft

Sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft

12. Wie schätzen Sie Ihre schriftliche Kompetenz in Ihren Bildungssprachen ein?

Sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft

Sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft

Sehr gut gut befriedigend ausreichend mangelhaft

C-Test – Anonym

Nummer: _____

Datum: _____

Neulich nachts im Park (Teil 1)

Wegen seiner Schlafprobleme geht Marc manchmal nachts spazieren. Na ___ ei _____ Stunde ist er dann müde und sinkt i ___ einen tiefen Schlaf. Aber v ___ einigen Ta ___ hatte er e ___ komisches Erlebnis. Er hatte sich wie üblich a ___ d ___ Ha ___ geschlichen. Er war durch den Garten a ___ d ___ Str ___ gegangen. Gleich a ___ d ___ nächsten Kreuzung ist er i ___ d ___ Park abgebogen. Er war gerade a ___ Ufer d ___ Baches angek ____, als ihm zwei junge Männer entgegen kamen.

Neulich nachts im Park (Teil 2)

Er spazierte noch bis zum Goethe-Denkmal. Dann machte er einen Umweg über die Brücke. Auf der anderen Seite der Brücke traf er wieder auf die beiden Männer, die zu ihm herüber sahen und leise flüsternten. Ab dem Moment beschleunigte er seine Schritte und beschloss, ohne Umwege nach Hause zu gehen. Aber schon hörte er hinter sich schnelle Schritte. In seiner Manteltasche tastete er nach der Taschenlampe, um sich gegen die Angreifer wehren zu können. Die beiden lächelten freundlich und fragten ihn nach dem Schlüssel, den sie am Abend verloren hatten. Da fiel ihm ein Stein vom Herzen und er bot ihnen Hilfe an, bei der Suche zu helfen.

Der Bettler und der Geiger

Ein armer alter Mann hat kein Haus. Er sitzt auf der Straße. Er kann nicht sehen, denn er ist blind. Vor ihm liegt sein Hut mit etwas Geld auf dem Boden. Er spielt ein Lied auf der Geige. Eine junge Frau kommt und wirft zwei Euro in den Hut. Der arme Mann sucht seinen Hut, findet ihn aber nicht. Er weint, weil er jetzt kein Geld für das Essen hat. Da kommt ein berühmter Geiger, der seinen Hut vor dem Bettler auf den Boden legt. Dann nimmt er seine Geige und spielt ein Lied. Viele Leute kommen und werfen Geld in den Hut.

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

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

Nummer: _____

Kreuzen Sie die richtige Präposition an. Eine Antwort ist richtig.

1. Die Kinder spielen gerade _____ Garten.

im in der in den in die ins

2. Meine Nachbarn haben gestern die Kinder _____ Bett gebracht.

im auf ins in die in der

3. Gib die Eier bitte _____ Kühlschrank.

im auf den in den ins in die

4. Die Handtücher liegen _____ Regal _____ Badezimmer.

im in in das auf dem in die

in das im in in die in der

5. Er hängt das Poster _____ Wand.

auf die an die in die im ins

6. Sie stellt den Stuhl _____ Balkon.

im auf den auf dem in die in den

7. Leg die Sachen _____ Tisch!

auf den auf dem an in in den

8. Hast du das Fahrrad _____ Keller gebracht?

ins im in den in die in der

9. Er hat seine Tasche _____ Straßenbahn verloren.

im in der in den ins in die

10. Sie sitzen _____ Bank.

auf der auf die an der ins in die

11. Mina ist _____ Stadt gewesen.

in die ins in der im in den

12. Wollen wir im Urlaub _____ Berge oder _____ Meer fahren.

auf die auf der in den in die ins

ans ins in die in der im

13. Das Flugzeug fliegt _____ Stadt.

über die über der im ins in den

14. Warum hielt das Auto nicht _____ Haustür?

zwischen die vor der unter der in der neben die

Auswertungen des C-Tests

Gruppe A

Lösung:

Neulich nachts im Park (Teil 1)

Nach	einer	in	vor	Tagen	ein	aus	dem	Haus	auf
die	Straße	an	der	in	den	am	des	angekommen	

Nummer 1			Nummer 2			Nummer 3			Nummer 4			Nummer 5		
Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE
Nach	1	1	Nach	1	1	Nach	1	1	Nach	1	1	Nach	1	1
einer	1	1	einer	1	1	einer	1	1	einer	1	1	einer	1	1
ich	0	0	im	0	1	in	1	1	ihn	0	1	in	1	1
vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1
Tag	0	1	Tagen	1	1	Tage	0	1	Tagen	1	1	Ta -	0	0
eines	0	1	ein	1	1	ein	1	1	eines	0	1	ein	1	1
a -	0	0	auf	0	0	an	0	0	auf	0	0	aus	1	1
das	0	1	das	0	1	der	0	1	das	0	1	dem	1	1
Haus	1	1	Haus	1	1	Hand	0	0	Haaus	0	1	Haus	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
die	1	1	die	1	1	der	0	1	die	1	1	die	1	1
Straße	1	1	Straße	1	1	Straße	1	1	Straße	1	1	Straße	1	1
auf	0	0	aa	0	0	aaf	0	0	auf	0	0	auf	0	0
die	0	1	den	0	1	der	1	1	die	0	1	der	1	1
in	1	1	in	1	1	in	1	1	in	1	1	in	1	1
der	0	1	den	1	1	den	1	1	der	0	1	din	0	0
auf	0	0	aam	0	1	aam	0	1	am	1	1	am	1	1
durch	0	0	der	0	1	das	0	1	dann	0	0	des	1	1
angekommen	1	1	angekommen	1	1	angekauf	0	0	angekdie	0	0	angek-	0	0
Ergebnis:	9	14		12	17		10	15		9	15		15	15

Nummer 6			Nummer 7			Nummer 8			Nummer 9			Nummer 10		
Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE
Nach	1	1	Nach	1	1	Nach	1	1	Nach	1	1	Nach	1	1
einer	1	1	einer	1	1	einer	1	1	einer	1	1	eine	0	1
ich	0	0	ihm	0	0	in	1	1	in	1	1	in	1	1
viel	0	0	vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1
Teil	0	0	Tage	0	1	Tage	0	1	Tagen	1	1	Tage	0	1
eines	0	1	ein	1	1	ein	1	1	ein	1	1	eine	0	1
an	0	0	an	0	0	a -	0	0	auf	0	0	aus	1	1
das	0	1	das	0	1	das	0	1	dem	1	1	dem	1	1
Haus	1	1	Haus	1	1	Haus	1	1	Haus	1	1	Haus	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
die	1	1	der	0	1	die	1	1	die	1	1	die	1	1
Straße	1	1	Straße	1	1	Strasse	1	1	Straße	1	1	Strasse	1	1
an	1	1	auf	0	0	an	1	1	an	1	1	and	0	1
des	0	1	dem	0	1	der	1	1	der	1	1	der	1	1
in	1	1	in	1	1	in	1	1	in	1	1	in	1	1
der	0	1	der	0	1	den	1	1	der	0	1	der	0	1
am	1	1	am	1	1	am	1	1	am	1	1	am	1	1
die	0	1	dem	0	1	der	0	1	des	1	1	d-	0	0
ange- kom- men	1	1	ange- kom- men	1	1	ange- kommen	1	1	ange- ken	0	0	angeko- men	0	1
Ergeb- nis:	10	15		10	16		15	18		16	17		12	18

Lösung:

Neulich nachts im Park (Teil 2)

machte	über	die	Auf	der	auf	die	dem	seine	nach
Hause	hörte	hinter	sich	In	seiner	nach	der	nach	ihrem

Nummer 1			Nummer 2			Nummer 3			Nummer 4			Nummer 5		
Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE
macht	0	1	macht	0	1	macht	0	1	macht	0	1	macht	0	1
über	1	1	über	1	1	über	1	1	über	1	1	über	1	1
die	1	1	die	1	1	die	1	1	die	1	1	die	1	1
Auf	1	1	Auf	1	1	Auf	1	1	Auf	1	1	Auf	1	1
die	0	1	die	0	1	die	0	1	die	0	1	der	1	1
auf	1	1	an	0	0	auch	0	0	an	0	0	aauf	0	1
den	0	1	deren	0	0	die	1	1	die	1	1	die	1	1
der	0	1	die	0	1	die- sem	0	1	dann	0	0	dem	1	1
seine	1	1	seine	1	1	seine	1	1	seine	1	1	seine	1	1
nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1
Haus	0	1	Haus	0	1	Hause	1	1	Haus	0	1	Hause	1	1
hört	0	1	hört	0	1	hört	0	1	hört	0	1	hört	0	1
hinund	0	0	hinter	1	1	hinein	0	0	hinter	1	1	hinter	1	1
sind	0	0	sich	1	1	sich	1	1	sieit	0	0	sind	0	0
In	1	1	In	1	1	lst	0	0	lhn	0	1	lm	0	1
seine	0	1	seine	0	1	seine	0	1	seine	0	1	seinen	0	1
nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nahm	0	0	nach	1	1
die	0	1	dem	0	1	der	1	1	die	0	1	der	1	1
nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1
ihm	0	0	ihre	0	1	ihrem	1	1	ihn	0	0	ihere	0	1
Ergebnis:	9	17		10	18		12	17		8	15		13	19

Nummer 6			Nummer 7			Nummer 8			Nummer 9			Nummer 10		
Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE
macht	0	1	machte	1	1	macht	0	1	machte	1	1	macht	0	1
über	1	1	über	1	1	über	1	1	über	1	1	über	1	1
der	0	1	der	0	1	die	1	1	dem	0	1	der	0	1
An	0	0	Auf	1	1	Auf	1	1	Auf	1	1	An	0	0
die	0	1	der	1	1	der	1	1	der	1	1	der	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	an	0	0	auf	1	1
die	1	1	die	1	1	die	1	1	die	1	1	die	1	1
die	0	1	dem	1	1	dem	1	1	dem	1	1	diesem	0	1
se -	0	0	seine	1	1	sein	0	1	se-	0	0	seine	1	1
nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1
Haus	0	1	Haus	0	1	Hause	1	1	Hause	1	1	Hause	1	1
hört	0	1	hörte	1	1	hört	0	1	hören	0	1	hört	0	1
hin -	0	0	hinter	1	1	hinter	1	1	hinten	0	1	hinter	1	1
sie	0	0	sich	1	1	sich	1	1	sie	0	0	sich	1	1
l -	0	0	ln	1	1	ln	1	1	ln	1	1	ln	1	1
sei -	0	0	seiner	1	1	seine	0	1	seine	0	1	seinem	0	1
nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1
die	0	1	dem	0	1	der	1	1	der	1	1	die	0	1
nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1
ihm	0	1	ihre	0	1	ih-	0	0	ih-	0	0	ih-	0	0
Ergebnis:	6	14		16	20		15	19		12	16		12	18

Lösung:

Der Bettler und der Geiger

sitzt	auf	der	Er	kann	sehen	Vor	liegt	auf	dem
Lied	auf	der	junge	in	den	arme	alte	sucht	ihn
weint	Geld	vor	dem	auf					

Nummer 1			Nummer 2			Nummer 3			Nummer 4			Nummer 5		
Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE
singt	0	0	singe	0	0	sitzt	1	1	sit	0	0	sitzt	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
die	0	1	die	0	1	der	1	1	die	0	1	der	1	1
Er	1	1	Ee	0	0	Er	1	1	Er	1	1	Er	1	1
kann	1	1	kann	1	1	kann	1	1	kann	1	1	kann	1	1
sehen	1	1	sehen	1	1	sehen	1	1	sehen	1	1	sehen	1	1
Vor	1	1	Von	0	1	Ver	0	1	Vor	1	1	Von	0	1
liegt	1	1	lied	0	0	liegt	1	1	lied	0	0	liegt	1	1
auf	1	1	auf	1	1	an	0	0	auf	1	1	auf	1	1
den	0	1	den	0	1	dem	1	1	der	0	1	dem	1	1
Lied	1	1	Lied	1	1	Lied	1	1	Lied	1	1	Lied	1	1
auf	1	1	an	0	0	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
die	0	1	die	0	1	die	0	1	die	0	1	der	1	1
junge	1	1	junge	1	1	junge	1	1	junge	1	1	junge	1	1
in	1	1	in	1	1	in	1	1	in	1	1	in	1	1
dem	0	1	dem	0	1	den	1	1	den	1	1	den	1	1
armer	0	1	arme	1	1	armer	0	1	armer	0	1	armer	0	1
alter	0	1	alte	1	1	alter	0	1	alter	0	1	alter	0	1
sucht	1	1	sucht	1	1	sucht	1	1	sucht	1	1	sucht	1	1
ihn	1	1	in	0	1	ihn	1	1	ihn	1	1	in	0	1
weist	0	0	weind	0	1	weint	1	1	weint	1	1	weint	1	1
Geld	1	1	Geld	1	1	Geld	1	1	Geld	1	1	Geld	1	1
vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1
dem	1	1	dem	1	1	dem	1	1	der	0	1	dem	1	1
auf	1	1	auf	1	1	an	0	0	auf	1	1	auf	1	1
Ergebnis:	17	23		14	21		19	23		17	23		21	25

Nummer 6			Nummer 7			Nummer 8			Nummer 9			Nummer 10		
Lö- sung	R/F	WE	Lö- sung	R/F	WE	Lö- sung	R/F	WE	Lö- sung	R/F	WE	Lö- sung	R/F	WE
sitzt	1	1	sitzt	1	1	sitzt	1	1	sitzt	1	1	sitzen	0	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	an	0	0	auf	1	1
der	1	1	der	1	1	die	0	1	der	1	1	der	1	1
Er	1	1	Er	1	1	Er	1	1	Er	1	1	Er	1	1
kann	1	1	kann	1	1	kann	1	1	kann	1	1	kan	0	1
sehr	0	0	sehen	1	1	sehen	1	1	sehen	1	1	seen	0	1
V -	0	0	Vor	1	1									
li -	0	0	liggt	0	1	liegt	1	1	li-	0	0	ligt	0	1
a -	0	0	auf	1	1									
d -	0	0	den	0	1	dem	1	1	dem	1	1	dem	1	1
Li -	0	0	Lied	1	1	Li-	0	0	Lied	1	1	Lied	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	an	0	0
die	0	1	die	0	1	der	1	1	der	1	1	der	1	1
junge	1	1	junge	1	1	junge	1	1	junge	1	1	junge	1	1
ihm	0	0	in	1	1									
den	1	1	das	0	1	der	0	1	dem	0	1	den	1	1
armer	0	1	armer	0	1	armer	0	1	armer	0	1	arme	1	1
alter	0	1	alter	0	1	alter	0	1	alter	0	1	alte	1	1
sucht	1	1	sucht	1	1	sucht	1	1	sucht	1	1	sucht	1	1
ih	0	0	ihm	0	1	ihn	1	1	in	0	0	im	0	0
weint	1	1	weint	1	1	we-	0	0	wei-	0	0	weint	1	1
Geilt	0	1	Geld	1	1									
viele	0	0	vor	1	1									
d-	0	0	der	0	1	dem	1	1	dem	1	1	den	0	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
Ergeb- nis:	11	15		17	25		19	23		18	21		18	23

Lösung:

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

es	in	Dörfern	aber	der	in	auf	dem	gibt	seit
Die	sind	alte	Bücherbus	an	bietet	Bücher	sondern	Computerprogramme	

Nummer 1			Nummer 2			Nummer 3			Nummer 4			Nummer 5		
Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE
es	1	1	es	1	1	es	1	1	ein	0	0	es	1	1
in	1	1	in	1	1	im	0	1	ihn	0	0	in	1	1
Dörfer	0	1	Dörfer	0	1	Dörfer	0	1	Dörfer	0	1	Dörfer	0	1
ab -	0	0	aber	1	1	aber	1	1	aber	1	1	ab -	0	1
das	0	1	den	0	1	der	1	1	dann	0	0	den	0	1
ich	0	0	in	1	1	in	1	1	ihn	0	0	in	1	1
auf	1	1	aa	0	0	an	0	0	am	0	0	auf	1	1
den	0	1	der	0	1	dem	1	1	der	0	1	dem	1	1
ging	0	0	gibt	1	1	gibt	1	1	ging	0	0	ging	0	0
so	0	0	so	0	0	so	0	0	sehr	0	0	so	0	0
Da	0	0	Die	1	1	Die	1	1	Die	1	1	Die	1	1
sind	1	1	sind	1	1	sind	1	1	sind	1	1	sind	1	1
alter	0	1	alle	0	0	alte	1	1	alle	0	0	alte	1	1
Bücherbus	1	1	Bücherbos	0	1	Bücherbus	1	1	Bücherei	0	0	Bücherbus	1	1
an	1	1	an	1	1	an	1	1	alle	0	0	an	1	1
biete	0	1	biette	0	1	bie -	0	0	bietet	1	1	bieleibt	0	0
Bücher	1	1	Bücherbus	0	1	Bücher	1	1	Bücher	1	1	Bücher	1	1
sondern	1	1	sondern	1	1	sondern	1	1	sonst	0	0	sondern	1	1
Computerprogramm	0	1	Computerprogramm	0	1	Computerprogramme	1	1	Computerprogramme	1	1	Computerprog -	0	0
Ergebnis:	8	14		9	16		14	16		6	8		12	15

Nummer 6			Nummer 7			Nummer 8			Nummer 9			Nummer 10		
Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE
ese	0	0	es	1	1	er	0	0	einen	0	0	es	1	1
in	1	1	in	1	1	im	0	1	in	1	1	in	1	1
Dörfer	0	1	Dörfer	0	1	Dörfer	0	1	Dörfer	0	1	Dörfer	0	1
aber	1	1	aber	1	1	ab-	1	1	aber	1	1	aber	1	1
der	1	1	der	1	1	der	1	1	den	0	1	der	1	1
in	1	1	in	1	1	in	1	1	in	1	1	in	1	1
an	0	0	aan	0	0	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
der	0	1	der	0	0	dem	1	1	dem	1	1	der	0	1
gibt	1	1	gibt	1	1	gibt	1	1	gibt	1	1	gibt	1	1
sehr	0	0	seher	0	0	sehr	0	0	seit	1	1	seit	1	1
Die	1	1	Die	1	1	Die	1	1	Die	1	1	Da	0	0
sind	1	1	sind	1	1	sind	1	1	sind	1	1	sich	0	0
alte	1	1	alte	1	1	alle	0	0	alte	1	1	alte	1	1
Bücher- bus	1	1	Bücher- bus	1	1	Bücher- bus	1	1	Bücher- bus	1	1	Bücherei	0	0
an	1	1	an	1	1	auf	0	0	an	1	1	an	1	1
bietet	1	1	bietet	0	1	bietet	1	1	bie-	0	0	bie-	0	0
Bücher	1	1	Bücher	1	1	Bücher	1	1	Bücher	1	1	Bücher	1	1
sonder	0	1	sondern	1	1	son- dern	1	1	sondern	1	1	sonst	0	0
Compu- terpro- gramme	0	1	Computer- pro- gramme	1	1	Compu- terpro- gram	0	1	Compu- terpro- geram	0	1	Computer- pro- gramme	1	1
Ergeb- nis:	12	16		14	16		12	15		14	17		12	14

Gruppe B

Lösung:

Neulich nachts im Park (Teil 1)

Nach	einer	in	vor	Tagen	ein	aus	dem	Haus	auf
die	Straße	an	der	in	den	am	des	angekommen	

Nummer 1			Nummer 2			Nummer 3			Nummer 4			Nummer 5		
Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE
Nach	1	1	Nach	1	1	Nach	1	1	Nach	1	1	Nach	1	1
einer	1	1	einer	1	1	einer	1	1	einer	1	1	einer	1	1
in	1	1	in	1	1	in	1	1	in	1	1	in	1	1
vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1
Tagen	1	1	Tagen	1	1	Tagen	1	1	Tagen	1	1	Tagen	1	1
ein	1	1	ein	1	1	ein	1	1	ein	1	1	ein	1	1
an	0	0	aas	0	0	an	0	0	aus	1	1	aus	1	1
das	0	1	dem	1	1	das	0	1	dem	1	1	dem	1	1
Haus	1	1	Haus	1	1	Haus	1	1	Hause	0	1	Haus	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
die	1	1	die	1	1	die	1	1	der	0	1	die	1	1
Straße	1	1	Straße	1	1	Straße	1	1	Strße	0	1	Strße	0	1
an	1	1	auf	0	0	an	1	1	an	1	1	auf	0	0
dem	0	1	dem	0	1	den	0	1	den	0	1	dem	0	1
in	1	1	in	1	1	im	0	0	in	1	1	in	1	1
den	1	1	den	1	1	den	1	1	den	1	1	den	1	1
am	1	1	am	1	1	am	1	1	am	1	1	am	1	1
d-	0	0	des	1	1	den	0	1	des	1	1	des	1	1
angeko- men	0	1	ange- kommen	1	1	ange- kommen	1	1	ange- kommen	1	1	ange- kom- men	1	1
Ergeb- nis:	14	17		16	17		14	17		15	19		16	18

Nummer 6			Nummer 7			Nummer 8			Nummer 9			Nummer 10		
Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE
Nach	1	1	Nach	1	1	Nach	1	1	Nach	1	1	Nach	1	1
einer	1	1	einer	1	1	einer	1	1	ein	0	1	eine	0	1
in	1	1	ihn	0	0	in	1	1	in	1	1	in	1	1
vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1
Tag	0	1	Tagen	1	1	Tagen	1	1	Tag	1	1	Tage	0	1
ein	1	1	ein	1	1	ein	1	1	ein	1	1	ein	1	1
aus	1	1	aus	1	1	aus	1	1	aus	1	1	aus	1	1
dem	1	1	dem	1	1	dem	1	1	dem	1	1	der	0	1
Haus	1	1	Haus	1	1	Haus	1	1	Haus	1	1	Haus	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
die	1	1	die	1	1	die	1	1	die	1	1	der	0	1
Straße	1	1	Straße	1	1	Straße	1	1	Straße	1	1	Strasse	1	1
auf	0	0	auf	0	0	auf	0	0	an	1	1	an	1	1
dem	0	1	dem	0	1	dem	0	1	dem	0	1	der	1	1
in	1	1	in	1	1	in	1	1	in	1	1	in	1	1
der	0	1	den	1	1	der	0	1	dem	0	1	den	1	1
am	1	1	am	1	1	am	1	1	am	1	1	am	1	1
des	1	1	durch	0	0	durch	1	1	d-	0	0	d-	0	0
ange- kom- men	1	1	ange- kom- men	1	1	ange- kom- men	1	1	ange- kome- n	0	1	angeko- men	0	1
Ergeb- nis:	15	18		15	16		16	18		14	18		13	18

Lösung:

Neulich nachts im Park (Teil 2)

machte	über	die	Auf	der	auf	die	dem	seine	nach
Hause	hörte	hinter	sich	In	seiner	nach	der	nach	ihrem

Nummer 1			Nummer 2			Nummer 3			Nummer 4			Nummer 5		
Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE
macht	0	1	macht	0	1	macht	0	1	macht	0	1	macht	0	1
über	1	1	über	1	1	über	1	1	über	1	1	über	1	1
der	0	1	den	0	1	den	0	1	die	1	1	die	1	1
Auf	1	1	Auf	1	1	Auf	1	1	Auf	1	1	Auf	1	1
der	1	1	die	0	1	den	0	1	der	1	1	der	1	1
auf	1	1	auf	1	1	an	0	0	auf	1	1	auf	1	1
die	1	1	die	1	1	die	1	1	die	1	1	die	1	1
dem	1	1	die	0	1	die	0	1	diese	0	1	diese	0	1
seine	1	1	se-	0	0	seine	1	1	seine	1	1	seine	1	1
nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1
Hause	1	1	Hause	1	1	Hause	1	1	Hause	1	1	Haus	0	1

hört	0	1	hört	0	1	hört	0	1	hört	0	1	hört	0	1
hinter	1	1	hinter	1	1	hinen	0	0	hinter	1	1	hinter	1	1
sich	1	1	sich	1	1	sich	1	1	sich	1	1	sich	1	1
l-	0	0	ln	1	1	lst	0	0	ln	1	1	ln	1	1
sei-	0	0	seiner	1	1	seiner	1	1	seine	0	1	seiner	1	1
nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1
die	0	1	die	0	1	die	0	1	der	1	1	der	1	1
nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1
ihrem	1	1	ihre	0	1	ihen	0	0	ihrem	1	1	ihrem	1	1
Ergebnis:	14	18		12	19		10	16		16	20		16	20

Neulich nachts im Park (Teil 2)

machte	über	die	Auf	der	auf	die	dem	seine	nach
Hause	hörte	hinter	sich	ln	seiner	nach	der	nach	ihrem

Nummer 6			Nummer 7			Nummer 8			Nummer 9			Nummer 10		
Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE
macht	0	1	macht	0	1	macht	0	1	macht	0	1	macht	0	1
über	1	1	über	1	1	über	1	1	über	1	1	über	1	1
die	1	1	der	0	1	der	0	1	der	0	1	der	0	1
Auf	1	1	Auf	1	1	Auf	1	1	Auf	1	1	An	0	0
der	1	1	der	1	1	der	1	1	der	1	1	der	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	an	0	0
die	1	1	die	1	1	die	1	1	die	1	1	die	1	1
diese	0	1	dieser	0	1	diese	0	1	dem	1	1	dem	1	1
seine	1	1	seine	1	1	seine	1	1	seine	1	1	seine	1	1
nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1
Hause	1	1	Hause	1	1	Hause	1	1	Haus	0	1	Hausse	0	1
hört	0	1	hört	0	1	hört	0	1	hört	0	1	hört	0	1
hinter	1	1	hinter	1	1	hinter	1	1	hinter	1	1	hinter	1	1
sich	1	1	sich	1	1	sich	1	1	sich	1	1	sich	1	1
ln	1	1	lch	0	0	lch	0	0	lch	0	0	ln	1	1
seine	0	1	seiner	1	1	seiner	1	1	sei-	0	0	seiner	1	1
nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1
der	1	1	der	1	1	der	1	1	die	0	1	der	1	1
nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1	nach	1	1
ihrem	1	1	ihrem	1	1	ihrem	1	1	ihrem	1	1	ihrem	1	1
Ergebnis:	16	20		15	19		15	19		13	18		14	18

Lösung:

Der Bettler und der Geiger

sitzt	auf	der	Er	kann	sehen	Vor	liegt	auf	dem
Lied	auf	der	junge	in	den	arme	alte	sucht	ihn
weint	Geld	vor	dem	auf					

Nummer 1			Nummer 2			Nummer 3			Nummer 4			Nummer 5		
Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE
sitzt	1	1	sitz	0	1	sitzt	1	1	sitzt	1	1	sitzt	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
der	1	1	die	0	1	die	0	1	der	1	1	der	1	1
Er	1	1	Er	1	1	Er	1	1	Er	1	1	Er	1	1
kann	1	1	kann	1	1	kann	1	1	kann	1	1	kann	1	1
sehen	1	1	sechen	0	1	sehen	1	1	sehen	1	1	sehen	1	1
Vor	1	1	Vor	1	1	Vor	1	1	Vor	1	1	Vor	1	1
liegt	1	1	liegt	1	1	ligt	0	1	liegt	1	1	liegt	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
dem	0	1	dem	1	1	die	0	1	den	0	1	den	0	1
Lied	1	1	Lied	1	1	Lied	1	1	Lied	1	1	Lied	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
der	1	1	die	0	1	die	0	1	der	1	1	die	0	1
ju-	0	0	junge	1	1									
in	1	1	in	1	1	in	1	1	in	1	1	in	1	1
den	1	1	den	1	1	den	1	1	den	1	1	den	1	1
arme	1	1	armer	0	1									
alter	0	1	alter	0	1	alter	0	1	alter	0	1	alter	0	1
such	0	1	sucht	1	1									
ihn	1	1	in	0	0	ihn	1	1	ihn	1	1	ihn	1	1
weint	1	1	weit	0	0	weint	1	1	weint	1	1	weg	0	0
Geld	1	1	Geld	1	1	Geld	1	1	Geld	1	1	Geld	1	1
vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1	vor	1	1
dem	1	1	der	0	1	der	0	1	dem	1	1	dem	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
Ergebnis:	21	24		16	23		18	25		22	25		20	24

Nummer 6			Nummer 7			Nummer 8			Nummer 9			Nummer 10		
Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lö- sung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lö- sung	R/F	WE
sitz	0	1	sitzt	1	1	sitzt	1	1	sich	0	0	sitzt	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
der	1	1	die	0	1	die	1	1	der	1	1	der	1	1
Er	1	1	Er	1	1	Er	1	1	Er	1	1	Er	1	1
kann	1	1	kann	1	1	kann	1	1	kann	1	1	kan	0	1
sehen	1	1	sehen	1	1	sehen	1	1	sehen	1	1	sehnn	0	1
Vor	1	1	Vor	1	1	Vor	1	1	Vor	1	1	Vor	1	1
liegt	1	1	liegt	1	1	liegt	1	1	liecked	0	0	ligt	0	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	an	0	0
dem	1	1	dem	1	1	dem	1	1	dem	1	1	den	0	1
Lied	1	1	Lied	1	1	Lied	1	1	Lied	1	1	Lied	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
die	0	1	der	1	1	der	1	1	der	1	1	der	1	1
junge	1	1	junge	1	1	junge	1	1	junge	1	1	junge	1	1
in	1	1	in	1	1	in	1	1	in	1	1	in	1	1
den	1	1	den	1	1	den	1	1	den	1	1	den	1	1
armer	0	1	armer	0	1	armer	0	1	armer	0	1	arme	1	1
alter	0	1	alter	0	1	alter	0	1	alter	0	1	alte	1	1
sucht	1	1	sucht	1	1	sucht	1	1	sucht	1	1	such	0	1
in	0	0	ihn	1	1	ihn	1	1	ihn	1	1	im	0	0
weg	0	0	weint	1	1	weit	0	0	weg	0	0	we-	0	0
Geld	1	1	Gelt	0	1	Geld	1	1	Geld	1	1	Geld	1	1
vor	1	1	von	0	0	von	0	0	vor	1	1	vor	1	1
dem	1	1	dem	1	1	dem	1	1	der	0	1	dem	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1
Ergeb- nis:	19	23		20	24		21	23		19	22		17	22

Lösung:

Der Bücherbus – eine Bibliothek auf Rädern

es	in	Dör- fern	aber	der	in	auf	dem	gibt	seit
Die	sind	alte	Bücher- bus	an	bie- tet	Bü- cher	son- dern	Computerpro- gramme	

Nummer 1			Nummer 2			Nummer 3			Nummer 4			Nummer 5		
Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE
er	0	0	einige	0	0	eine	0	0	es	1	1	es	1	1
in	1	1	ist	0	0	in	1	1	in	1	1	in	1	1
Dörfer	0	1	Dörfer	0	1	Dörf	0	1	Dörfer	0	1	Dörfer	1	1
aber	1	1	aber	1	1	aber	1	1	ab-	0	0	ab-	0	0
der	1	1	die	0	1	die	0	1	der	1	1	den	0	1
in	1	1	ist	0	0	ist	0	0	in	1	1	in	1	1
auf	1	1	an	0	0	an	0	0	auf	1	1	auf	1	1
dem	1	1	der	0	1	den	0	1	dem	1	1	dem	1	1
gibt	1	1	gibt	1	1	gibt	1	1	gibt	1	1	gibt	1	1
seit	1	1	seit	1	1	seit	1	1	so	0	0	so	0	0
Die	1	1	Die	1	1	Die	1	1	Die	1	1	Der	0	1
sind	1	1	sind	1	1	siene	0	0	sieht	0	0	sind	1	1
alte	1	1	alter	0	1	als	0	0	alle	0	0	alle	0	0
Bücher- bus	1	1	Bücher- bus	1	1	Bücher- bus	1	1	Bü- cher- bus	1	1	Bücher-	0	0
auf	0	0	auch	0	0	auch	0	0	auf	0	0	auf	0	0
bieten	1	1	bie-	0	0	bieden	0	1	bie-	0	0	bie-	0	0
Bücher	1	1	Bücher	1	1	Büccher	0	1	Bücher	1	1	Büchern	0	1
sondern	1	1	sondann	0	1	sondern	1	1	son- dern	1	1	sondern	1	1
Compu- terpro- gramm	0	1	Compu- terpro- gram	0	1	Compu- terpro- geram	0	1	Com- puter- pro- gram	0	1	Compu- terpro- geram	0	1
Ergeb- nis:	15	17		7	13		7	13		11	13		9	13

Nummer 6			Nummer 7			Nummer 8			Nummer 9			Nummer 10		
Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE	Lösung	R/F	WE
es	1	1	es	1	1	es	1	1	er	0	0	es	1	1
in	1	1	in	1	1	in	1	1	ich	0	0	in	1	1
Dörf	0	1	Dörf	0	1	Dörf	0	1	Dörfer	0	1	Dörf	0	1
aber	1	1	aber	1	1	aber	1	1	aber	1	1	aber	1	1
der	1	1	der	1	1	der	1	1	der	1	1	der	1	1
in	1	1	i-	0	0	in	1	1	ihn	0	0	in	1	1
auf	1	1	auf	1	1	auf	1	1	aus	0	0	auf	1	1
dem	1	1	dem	1	1	dem	1	1	dem	1	1	der	0	1
gibt	1	1	gibt	1	1	gibt	1	1	gibt	1	1	giebt	0	1
so	0	0	sich	0	0	sich	0	0	seit	1	1	seit	1	1
Die	1	1	Die	1	1	Die	1	1	Die	1	1	Die	1	1
sind	1	1	sind	1	1	sind	1	1	sien	0	0	si-	0	0
alle	0	0	alle	0	0	alle	0	0	alle	0	0	allte	0	1
Bü- chern	0	0	Büche- ren	0	0	Büche- ren	0	0	Bücher- bus	1	1	Bücherei	0	0
auf	0	0	am	0	0	am	0	0	auf	0	0	an	1	1
bie-	0	0	bietet	0	1	bie-	0	0	bieten	0	1	bietet	1	1
Bücher	1	1	Bü- cher	1	1	Bü- cher	1	1	Bücher	1	1	Bücher	1	1
son- dern	1	1	son- dern	1	1	son- dern	1	1	sondern	1	1	sonder	0	1
Compu- ter- pro- gram	0	1	Compu- ter- pro- gram	0	1	Compu- ter- pro- gram	0	1	Compu- terpro- gramm	0	1	Compu- terpro- gramme	1	1
Ergeb- nis:	12	14		11	14		12	14		9	12		12	17