

Zweitspracherwerb bei Gastarbeiterkindern

Eine Fallstudie in Weidenbach, Bayern

Jelige: Felhő

Einleitung	1
I. Theoretischer Teil	2
I.1. Zweisprachigkeit	2
I.2. Der Erstspracherwerb	4
I.3. Definition der Zwischensprache	7
I.4. Migration in Deutschland	8
II. Empirischer Teil.....	9
II.1. Die Untersuchung.....	9
II.1.1. Methodisches Vorgehen.....	9
II.1.2. Interviewpartner	10
II.2. Interviewanalyse.....	13
II.2.1. Faktoren des Spracherwerbs und das Vorstadium	13
II.2.2. Die erste Epoche.....	14
II.2.3. Die zweite und die dritte Epoche	15
II.2.4. Die vierte Epoche	17
II.2.5. Darstellung der Ergebnisse.....	18
Zusammenfassung und Ausblick	19
Literaturverzeichnis.....	21
Anhang	24

EINLEITUNG

Einem Interesse an dem Bilingualismus und der Situation von zweisprachigen Gastarbeiterkindern entsprang die Idee zu einer Untersuchung. Der größte Teil der Welt wächst zweisprachig auf, es gibt kaum einen Staat, in dem nicht mehrere Sprachen gesprochen werden. (Garlin 2008: 14) Nachdem sich die Linguisten schon vor mehr als 25 Jahren mit dem „Gastarbeiterdeutsch“ beschäftigten, stehen seit 20 Jahren auch die Kinder der Gastarbeiterfamilien und ihre Muttersprache im Mittelpunkt. Die kindliche Zweisprachigkeit hat in der letzten Zeit als Forschungsgegenstand wichtiger geworden. (Afshar 1998: 11) Aus persönlichem Interesse habe ich mich diesem Thema der angewandten Linguistik zugewandt, weil ich die Möglichkeit hatte, mich mit diesen zweisprachigen Gastarbeiterkindern im Rahmen meines Praktikums zu beschäftigen, die zu dieser empirischen Untersuchung geführt hat.

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, die Phasen der Spracherwerb bei zweisprachigen Kindern zu beobachten. Ich setze voraus, dass der Erwerb der Zweitsprache bei diesen Kindern genauso entwickelt, wie die Muttersprache, also ihre Erstsprache. Ich betrachte die Zweitsprache als eine Art Muttersprache. Ich suche nicht nur nach Unterschieden, sondern auch nach Ähnlichkeiten bei dem Spracherwerb der zwei Sprachen. Unter Zweitsprache lässt sich in dieser Arbeit jede Sprache verstehen, die ein Mensch nach seiner Erstsprache erwirbt. Die Zweitsprachen sind oft Eigensprachen (Identifikationssprachen) für diejenigen, die mit ihnen aufwachsen. (Wojnesitz 2010: 33)

Meine Hypothese ist, dass die Zweitsprache genauso erworben wird, wie die Erstsprache. Nach Clyne vollzieht sich der Zweitspracherwerb ähnlich dem Erstspracherwerb bei vier und fünf Jährigen, weil das Erlernen mancher Aspekte durch Transfer der Erstsprache beschleunigt wird. (Clyne 1975: 71) Nach der Analyse der Ergebnisse möchte ich das auch untersuchen, ob die Sprache der untersuchten Kinder der so genannten Zwischensprache ähnlich ist.

In dieser Arbeit werden zweisprachige Kinder untersucht, die das Russische als Muttersprache haben, und das Deutsche ist ihre Zweitsprache. Diese Kinder treffen die deutsche Sprache erstens nur im Kindergarten, und ihre Eltern sprechen nur wenig deutsch. Bei den meisten Kindern wird zu Hause nur russisch gesprochen, so nur im Kindergarten haben sie die Möglichkeit, die deutsche Sprache zu erlernen.

Das erste Kapitel präsentiert die theoretischen Hintergründe. Im ersten Subkapitel (I.1.) wird die Zweisprachigkeit thematisiert. Dabei wird nicht nur mit der Definition der

Zweisprachigkeit, sondern auch mit den verschiedenen Typen der Zweisprachigkeit beschäftigt. Darauf aufbauend werden die Phasen der Spracherwerb thematisiert (I.2.), deren die Definition der Zwischensprache (interlanguage) folgt (I.3.). Im vierten Subkapitel (I.4.) werden die wichtigsten Informationen über Migration in Deutschland erörtert.

Im zweiten Teil der Arbeit befasste ich mich mit meiner eigentlichen Untersuchung. Nachdem das methodische Vorgehen klar gemacht wurde (II.1.1.), werden die familiären und die sprachlichen Hintergründe präsentiert und die Ergebnisse der Fragebögen beschrieben (II.1.2.).

Im wichtigsten Teil der Arbeit (II.2.) werden die sprachlichen Daten anhand der Phasen des Erstspracherwerbs beschrieben und analysiert.

Die Arbeit schließt mit einer Zusammenfassung, wobei die Ergebnisse der Untersuchung erläutert werden, und ein Ausblick gegeben wird.

I. THEORETISCHER TEIL

I.1. Zweisprachigkeit

Die Zweisprachigkeit wurde vor den 1960er Jahren im Bereich der Soziolinguistik untersucht, und dementsprechend haben sich die Sprachwissenschaftler mit der Sprache der Minderheiten, der Sprachpolitik und den sprachlichen Rechten befasst. Das Thema der Zweisprachigkeit steht darum als eigenständiges Forschungsfeld seit den achtziger Jahren im Mittelpunkt der psycholinguistischen und neurolinguistischen Forschung. (Navracsics 2004: 11)

Die Zweisprachigkeit wird in der vorliegenden Arbeit betrachtet, als der abwechselnde Gebrauch von zwei Sprachen; zweisprachige Menschen sind Menschen, die über zwei verschiedene Sprachsysteme verfügen, und beide Sprachen werden von ihnen jeden Tag gebraucht und benutzt. (Navracsics 2004: 17) Die Kinder werden bilingual, wenn ihre psychosoziale Umgebung eine Notwendigkeit schafft, in zwei Sprachen zu kommunizieren, weil es zur Zweisprachigkeit führt. (Sayilir 2007: 17) Das wird bei Wojnesitz im Zusammenhang mit der Zweitsprache folgendermaßen erläutert: „Wenn die L2 ein für das Leben (und Überleben) in einer bestimmten Gesellschaft unverzichtbare Rolle spielt, dann haben wir mit einer Zweitsprache zu tun.“ (Wojnesitz 2010: 33)

Die Definition von Zweisprachigkeit laut Natascha Müller ist das Sprachvermögen eines Individuums, das aus dem natürlichen Erwerb (ohne formalen Unterricht oder ohne Einflussnahme von einer dritten Person, und ohne Bemühen des betreffenden Individuums)

zweier Sprachen als Muttersprache im Kleinkindalter resultiert. (Müller 2007: 15) Es ist erwähnenswert, was unter dem Begriff ‚Muttersprache‘ verstanden wird. Muttersprache ist laut Brohy die erst erlernte Sprache, die Sprache der Selbstidentifikation, anders ausgedrückt die Herkunftssprache. (Brohy 1992: 129-131) Sascha W. Felix bezeichnet die Muttersprache auch als die erste erworbene Sprache nach der Geburt. Bei ihm ist nicht der Grad der Beherrschung anschlussgebend, sondern die chronologische Priorität des Erwerbs. (Felix 1978: 13)

Die Zweisprachigkeit kann nach verschiedenen Merkmalen thematisiert werden. Ich werde in meiner Arbeit der Klassifikation von Brohy folgen (Brohy 1992: 23-26):

- Nach dem Zahl der Sprecher können die folgenden Typen unterschieden werden: individuelle Zweisprachigkeit, wo es nur über einen Sprecher gesprochen wird, Gruppenzweisprachigkeit und institutionelle Zweisprachigkeit, in denen Fällen es um mehreren Individuen geht.
- Nach dem Zeitpunkt des Erwerbs gibt es vier Untertypen: Kleinkinderzweisprachigkeit, Kinderzweisprachigkeit, Jugendlichenzweisprachigkeit und Erwachsenen zweisprachigkeit.
- Wenn wir die Verbreitung der Zweisprachigkeit betrachten, lässt sich die intensive, d.h. die individuelle Zweisprachigkeit erwähnen, und daneben auch die extensive, d.h. die soziale Zweisprachigkeit.
- Bei der Zweisprachigkeit ist es auch über additive Zweisprachigkeit zu sprechen, wenn eine neue Sprache erworben werden kann, ohne dass die Erstsprache dadurch an ihre Wichtigkeit einbüsst. Daneben existiert auch die subtraktive Zweisprachigkeit, wo die Zweitsprache die Erstsprache teilweise verdrängt.
- Eine andere Aufteilung ist möglich, wenn die zusammengesetzte und die koordinierte Zweisprachigkeit voneinander unterschieden werden. Zusammengesetzte Zweisprachigkeit bedeutet, wenn jemand die beiden Sprachen in dem gleichen Kontext erworben hat, im Gegensatz dazu spricht man über koordinierte Zweisprachigkeit, wenn jemand die zwei Sprachen in verschiedenen Kontexten erworben hat.

Weitere zusätzliche Merkmale sind im mehreren psycholinguistischen Ansätzen zu finden:

- Wenn das Kind die zwei Sprachen vor dem dritten Lebensjahr erwirbt, das wird simultane Zweisprachigkeit genannt, und wenn das Ergebnis des Zweitspracherwerbs nach dem dritten Lebensjahr ist, dann wird über sukzessive Zweisprachigkeit gesprochen. (Afshar 1998: 19)
- Es lohnt sich nicht nur über die Typen der Zweisprachigkeit zu sprechen, sondern auch über den Grad der Zweisprachigkeit. Es gibt eine so genannte ausgeglichene Zweisprachigkeit, darunter die gute Beherrschung beider Sprachen verstanden wird. In dieser Situation gilt der Sprecher jeweils als Sprecher der betreffenden Sprache aber daneben auch als Mitglied jener Sprachgruppe, deren Sprache er gerade spricht. Die ausgeglichene Zweisprachigkeit wird in der Sprachwissenschaft auch Ambilingualismus genannt. (Egger 1985: 181)
- Neben der Ambilingualismus existiert auch die so genannte Äquilingualismus, wo Schwächen im Wortschatz und in der grammatikalischen Beherrschung der Sprachen vorhanden sind. Die beiden Sprachen werden mit Akzent gesprochen, so, dass der Sprecher von Außenstehenden der Sprachgruppen eingeordnet wird, deren Sprache er gerade spricht. (Egger 1985: 184)

I.2. Der Erstspracherwerb

Im Zusammenhang mit dem Erstspracherwerb, d.h. mit dem Erwerb der Muttersprache existiert eine Auffassung, dass sie mit Nachahmung erworben wird. Diese Auffassung ist aber bestreitbar, sonst könnte es nicht über das Abweichen von den Normen bei den Kindern gesprochen werden.

Der Spracherwerb, die Entwicklung der Sprache gliedert sich in verschiedenen Phasen. Die Zeitspanne dieser Phasen ist von Kind zu Kind unterschiedlich, aber die Reihenfolgen sind immer festgelegt. (Kenesei 2006: 190)

Die biologischen Begabungen und die Gehirnstrukturen helfen uns bei dem Spracherwerb. Dazu lässt sich noch der Fakt erläutern, dass wir schon als Föten die Stimme hören können. Schon vor dem Spracherwerb sind wir fähig, den Unterschied zwischen der Muttersprache und den anderen Sprachen zu erkennen.

Bei dem Spracherwerb ist aber auch die soziale Einstellung des Kindes bedeutend. Die Gesellschaft, die Umgebung und das sprachliche Muster spielen eine sehr wichtige Rolle bei diesem Prozess. (Kenesei 2006: 192)

Bis zum vierten oder fünften Lebensjahr wird in erster Linie die Syntax bei den Kindern aufgebaut. Bis zu diesem Zeitpunkt wird der Spracherwerb in fünf Epochen laut Kegel (Kegel: 1987: 29-31) gegliedert. Die fünf Epochen sind wie folgt:

- **Vorstadium**

Das so genannte Vorstadium umfasst etwa das erste Lebensjahr. Für diese Periode sind die triebhaft angelegten Ausdrucksbewegungen wie Schreien, Lallen, Zappeln und Strampeln typisch. In dieser Phase versucht das Kind, die Stimmen und die Laute, die es gehört hat, nachzuahmen. Es ist auch zu beobachten, dass die Kinder im Vorstadium auf die Sprache reagieren, und sie kennen auch den Unterschied zwischen ihrer Muttersprache und den anderen Sprachen.

- **Die erste Epoche**

Die erste Epoche bedeutet die erste Hälfte des zweiten Lebensjahres. Das ist der eigentliche Beginn des Sprechens, wo nicht mehr die Nachahmung dominierend ist. Hier ist es dem Kind im Allgemeinen bewusst, welches Wort oder welcher Ausdruck über welche Bedeutung verfügt, und in dieser Periode erscheint auch die Absicht etwas mitzuteilen, zu bemerken.

Die ersten Äußerungen sind die Einwortsätze, die im allgemeinen Interjektionen, Substantive oder vielleicht Verben sind. Aber diese Einwortsätze lassen sich eher als Sätze und nicht als Wörter betrachten, deswegen ist hier die Klassifikation der Wörter nicht möglich.

- **Die zweite Epoche**

Die zweite Epoche des Spracherwerbs umfasst die zweite Hälfte des zweiten Lebensjahres. In dieser Zeit kommt die Erkenntnis bei den Kindern, dass jedes Ding über einen Namen verfügt. Diese Epoche ist durch das starke Anwachsen des Wortschatzes gekennzeichnet. Dieses Anwachsen wird durch die Fragen nach den Namen der Dinge gefördert. Hier erscheint die Differenzierung in den verschiedenen Wortklassen.

Die Mehrheit dieser Wörter machen die Substantive aus. Diese Epoche wird von verschiedenen Prinzipien gekennzeichnet. (vgl. Kenesei 2006: 196-197)

1. Prinzip: das Prinzip der Substantive. Das bedeutet, wenn ein Kind ein neues Wort trifft, und nichts ist dagegen, dass es ein Substantiv ist, dann bleibt es ein Substantiv.

2. Prinzip: wenn ein Kind ein neues Wort lernt, dann behandelt es das Wort so, dass es etwas Ganzes zeichnet.

3. Prinzip: jedes Wort etwas anderes bedeutet, also gibt es bei den Kindern in den ersten Epochen des Spracherwerbs keine Synonymen.

Diese Epoche wird auch von Kegel thematisiert. Bei ihm ist diese Epoche auch die Epoche, wo die verschiedenen Satztypen auftreten. (Kegel 1987: 31) Wenn das Kind schon über einen Wortschatz mit ca. 50 Wörtern verfügt, werden verschiedene Bedeutungsrelationen oder Bedeutungsbeziehungen zu der Bedeutung der Wörter zugefügt. (Kenesei 2006: 198)

In einer Mitteilung eines Kindes, das in dieser Epoche ist, kann der Handelnde mit der Handlung, die Handlung mit dem Objekt der Handlung oder der Gegenstand mit einer Eigenschaft zusammen stehen. (Kenesei 2006: 199)

Die Behauptungen erscheinen auch in dieser Epoche. Das Kind kann schon über die Gegenstände sprechen: wo sie stehen, wem sie gehören, über welche Attribute sie verfügen. Daneben lernt das Kind auch, wie man bitten, sich informieren oder negieren kann. (Kenesei 2006: 199)

- **Die dritte Epoche**

In der dritten Epoche, die die erste Hälfte des dritten Lebensjahres bedeutet, steigt die Anzahl der verwendeten Wortformen an und die Verkettungen von Sätzen erscheinen auch. (Kegel 1987: 32)

Das Kind erwirbt viele verschiedene Morpheme, und die Bedeutungen seiner Mitteilungen werden mit der Zeit komplizierter. (Kenesei 2006: 202) In dieser Epoche ist das Abweichen von den Normen das stärkste, weil noch nicht jede grammatische Regel dem Kind bekannt ist, und es benutzt die allgemeingültigen Regeln und es kennt „die Ausnahmen“ nicht.

Nachdem das Kind die wichtigsten grammatischen Regeln kennen gelernt hat, müssen noch die pragmatischen Regeln erlernt werden. D.h. wann es sprechen darf, mit wem und wie es sprechen darf. Es muss also die verschiedenen kommunikativen Situationen differenzieren. (Kenesei 2006: 206-208)

- **Die vierte Epoche**

Die vierte Epoche dauert bis zum vierten und fünften Lebensjahr des Kindes. In dieser Epoche nähert sich die Kindersprache zu der Erwachsenensprache. Die komplizierten Verbformen erscheinen, und die verschiedenen Sätze werden auch miteinander verknüpft. Das Kind kennt schon die Wortableitungen und die Wortzusammensetzungen. (Kegel 1987: 33) Das syntaktische Wissen des Kindes wird in dieser Epoche mit dem Auftritt der semantischen Strukturen ergänzt.

I.3. Definition der Zwischensprache

Laut des Artikels von Ildikó Schmidt lässt sich der Begriff Zwischensprache (interlanguage) als die Eigenartigkeiten der Sprecher definieren, die eine Sprache nicht in formellen Rahmen (z.B. in der Schule) erworben, erlernt haben. Diese Sprache steht dann zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache. Sie hat ein spezielles System, das den muttersprachlichen Normen nicht immer entspricht. Die Definition von der Zwischensprache (interlanguage) wurde im Jahre 1972 von Selinker eingeführt. Er hat dieses System geforscht, das die Lerner während des Spracherwerbs gestaltet haben. Wie es schon erwähnt wurde, hat Selinker erläutert, dass dieses System nicht das gleiche ist, wie das System der Muttersprache. In diesem System kommen verschiedene Fehler vor, die auch zu einem eigenen System zu rechnen sind. Dieses System der Zwischensprache verändert sich auch mit der Zeit. Im System der Zwischensprache können wir auch verschiedene Phasen beobachten, wie bei dem Erwerb der Muttersprache, aber diese Phasen sind in den verschiedenen Sprachen anders. Am Ende des Erwerbs einer Sprache ähnelt diese Sprache der zu erwerbenden Sprache. Die Phasen der Zwischensprache sind bei allen Lernern präsent, die Reihenfolge ist bei allen die gleiche, und die Fehler sind in jeder Phase zu beobachten. Es gibt verschiedene Theorien im Zusammenhang damit, ob die Muttersprache diese Zwischensprache und den Erwerb der Zwischensprache beeinflusst oder nicht. Laut Gass ist es bei der Zwischensprache zu beobachten (z.B. das phonologische System einer Sprache), und er nennt diese Erscheinung als sprachlicher Transfer. Die Behavioristen sind aber der Meinung, dass jede Phase sind bei allen präsent, und die Muttersprache spielt dabei keine Rolle, sie ist bei dem Erwerb einer Sprache nicht behilflich. (Schmidt 2012: 43)

Anna Trosborg erläutert es folgendermaßen: „The language system(s) developed by the learner on his/her path to acquire the target language is referred to as interlanguage. The notion is developed under the assumption that learners in this process follow a developmental route that is largely uninfluenced by such factors as the learner's age or L1 background.” (Trosborg 1994: 53)

Bei ihr gibt es also auch verschiedene Phase während des Erwerbs einer Sprache und sie erläutert auch, dass die Muttersprache keine Rolle bei diesem Erwerb spielt. Sie betrachtet die Zwischensprache, als eine immer veränderliche Sprache. Die Wahl aus den verschiedenen Elementen während der sprachlichen Produktion ist nicht zufällig, sondern systematisch und voraussagbar. (Trosborg 1994: 54)

I.4. Migration in Deutschland

Die Definition von Migration

Unter dem Begriff Migration versteht man, wenn eine Person ihren Lebensmittelpunkt räumlich verlegt, und ähnlich ist die internationale Migration, wo es um die über Staatsgrenzen geschehenen Lebensmittelpunktverlegungen handelt. (Definition von Migration und von der Zielgruppe „Migranten“, 2012)

Bei diesem Punkt muss auch die Gastarbeiterschaft erwähnt werden, die im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht. Gastarbeiter sind ausländische Arbeitskräfte (Hunn 2005: 9), die keinen Kontakt mit den Einwohnern aufbauen, weil sie es vorhaben, später in ihr Heimatland zurückzukehren. (Schramkowski 2007: 34) Die Gastarbeiterschaft kann man auch als eine Art Minderheit betrachten, weil die Diskriminierung bei ihnen zu sehen ist, sie haben ein so genanntes Gruppengefühl, und die meisten leben auch getrennt von den einheimischen Menschen innerhalb eines Ortes. (Bartha 1999: 76)

Migranten und Russen in Deutschland

Deutschland ist im europäischen Vergleich ein Hauptzielland von Migranten aus verschiedenen Ländern. (Migrationsbericht 2010, 2012) Von den 81,7 Millionen Einwohnern in Deutschland waren im Jahre 2010 16 Millionen mit Migrationshintergrund. Ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung ist ca. ein Fünftel, diese Zahl liegt bei den Kindern unter 10 Jahren bei etwa einem Drittel. (Migrationsbericht. Zentrale Ergebnisse, 2012)

Aus Russland und anderen Staaten der früheren Sowjetunion sind ca. 3 Millionen Menschen nach Deutschland gekommen. Alles, was sie zusammen haben, war die russische Sprache. Laut des Botschafters Wladimir M. Grinin sind diese Menschen gut in die deutsche Gesellschaft integriert. Die meisten von denen sprechen gut Deutsch, nur sie haben Probleme mit der Anerkennung den im Ausland erworbenen Abschlüssen. Die gute Integration zeigt uns die Tatsache, dass die Zahl von bilingualen Kindergärten und Schulen gestiegen ist, und die Integrationsprojekte sind auf bundesweiter Ebene erschienen. (Über das Verhältnis von Russen und Deutschen, 2012)

Gastarbeiter in Weidenbach

Markt Weidenbach liegt in Bayern, genauer gesagt in Mittelfranken, in der Nähe von Ansbach und dem Fränkischen Seeland. Weidenbach ist eine Marktgemeinde, weil es mit den Gemeindeteilen wie Leidendorf, Nehdorf, Weiherschneidbach, Esbach, Irrebad, Triesdorf und Kolmschneidbach eine gemeinsame Gemeinde bildet. (Markt Weidenbach, 2012)

Die Gesamteinwohnerzahl (zusammen mit den Außenorten) liegt bei 3027 Einwohnern. In der Gemeinde leben 253 ausländische Einwohner (ca. 8% der Gesamteinwohnerzahl), die aus 35 verschiedenen Staaten stammen. Für diese Arbeit sind eigentlich zwei Länder von den 35 Ländern wichtig: Russland und Kasachstan. Die Zahl der russischen Einwohner ist 24, und 53 kasachische Menschen leben im Ort.¹ Die ersten Gastarbeiter aus Kasachstan und Russland sind im Jahre 1992 erschienen. Seit diesem Jahr steigt ihre Zahl in der Marktgemeinde.²

Die meisten russischsprachigen Personen in Weidenbach leben getrennt von den deutschen Bürgern, und die Eltern in den Familien sprechen nur wenig Deutsch. Viele verfügen über ein Diplom, die sie in Russland oder in Kasachstan abgelegt haben, aber sie haben mit der Anerkennung Schwierigkeiten. Die Person, deren Abschluss anerkannt wird, spricht kein Deutsch, so kann sie nicht in dem Beruf arbeiten, den sie gelernt oder studiert hat.

Manche halten das auch für unwichtig, dass ihre Kinder die deutsche Sprache neben der russischen Sprache erwerben. Deswegen ist es den Kindern so schwierig, wenn sie in den Kindergarten gehen: sie werden ziemlich langsam integriert.

Wegen der geringen Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund bietet weder der Kindergarten noch die Schule einen Deutschkurs oder Nachhilfeprogramme diesen zweisprachigen Kindern. So müssen sie selbst oder mit der Hilfe von den Erzieherinnen im Kindergarten die deutsche Sprache lernen, um in der Grundschule keine Schwierigkeiten zu haben.

II. EMPIRISCHER TEIL

II.1. Die Untersuchung

II.1.1. Methodisches Vorgehen

Im Sommer 2012 habe ich im Rahmen meines Praktikums bei dem Mehrgenerationenhaus Weidenbach die Zweisprachigkeit von Kleinkindern untersucht. Mit 18 zweisprachigen Kindern habe ich gemacht, von denen 15 Kindern die russische Sprache als Muttersprache haben.

¹ Die oben genannten Daten stammen aus dem Einwohnermeldeamt in Weidenbach. Diese Statistik wurde am 2. Juli 2012 angefertigt. Siehe Anhang 1.

² Dieses Datum stammen aus dem Einwohnermeldeamt in Weidenbach.

Schritt 1:

Als Erstes habe ich einen Fragebogen für die Eltern angefertigt, wo ihren Sprachgebrauch unter die Lupe genommen wurde. Im Fragebogen habe ich gezielt ihre sprachlichen Attitüden getestet (siehe Anhang 3a, 3b): z.B. ihre Muttersprache (Frage 5), die zu Hause gesprochene Sprache (Frage 6) oder die Einschätzung der eigenen Sprachkenntnisse (Frage 9)

Schritt 2:

- **Untersuchungsort:**

Erst nachdem ich die Fragebögen zurückbekommen hatte, konnte ich die Interviews mit den Kindern machen. Diese Kinder sind entweder noch im Kindergarten, oder sie sind schon im Grundschulalter. Die Interviews habe ich in Weidenbach im Evangelischen Kindergarten „Polarstern“ und in der Markgrafenschule Weidenbach gemacht. Ich habe immer die Möglichkeit gehabt, mit den Kindern allein in einem Zimmer zu sprechen. Hier muss ich auch die störenden Faktoren erwähnen. In einem separaten Zimmer benehmen sich die Kinder anders, aber das war mir bequemer, weil die anderen Kinder auch störend sein können, sie lassen das Interview machende Kind nicht ruhig sprechen. Außerdem ist es auch ein störender Faktor, dass sich die Kinder nicht komfortabel neben einer Fremden fühlen, so kann das auch die Ergebnisse der Interviews beeinflussen. Während einigen Interviews war mir eine Frau (Heidi Mühlbauer) behilflich, deren Enkelkind auch zweisprachig ist, und sie hat die anderen Kinder beruhigt, weil sie nicht unbekannt für sie war.

- **Untersuchungsmaterial:**

Die Kinder hatten die Aufgabe, über vier Bilder zu sprechen, wobei eine Geschichte geschildert wird. Diese Bildergeschichte stammt von Csaba Pléh (Pléh 2012: 249) (Die Bilder siehe Anhang 4). Die Interviews habe ich mit einem Diktaphon aufgenommen, seitdem sind sie digitalisiert worden. Die digitalisierte Version hatte keine gute Qualität, so musste ich ein Programm „Audacity“ verwenden, womit ich die Qualität der Interviews verbessern konnte. Beim Anwenden dieses Programmes hatte ich Möglichkeit, die Aufnahmen lauter zu machen, das Knistern und die Geräusche zu entfernen.

II.1.2. Interviewpartner

In diesem Teil der vorliegenden Arbeit werden die Ergebnisse der Fragebögen bekannt gegeben, die die Eltern der zweisprachigen Kinder ausgefüllt haben, und der

sprachliche Hintergrund der untersuchten Kindern erörtert werden. Hier möchte ich erwähnen, dass ich zwar mit 18 Kindern das Interview gemacht habe, habe ich nur 13 Fragebögen zurückbekommen. Bei den fehlenden 5 Kindern haben mir die Erzieherinnen erzählt, dass diese Kinder am Anfang des Kindergartens, d.h. im dritten Lebensjahr, die deutsche Sprache noch nicht beherrscht haben.

Auswertung der Fragebögen:

Nach der Auswertung der Fragebögen ist es zu sehen, dass die ersten Gastarbeiter seit 1991 in Deutschland leben, aber die meisten haben ihre Heimat erst am Anfang des 21. Jahrhunderts verlassen. (Frage 4, Anhang 3a, 3b)

Ich habe als Frage auch gestellt, welche Sprache zu Hause gesprochen wird (Frage 6). Es war überraschend, dass die deutsche Sprache allein zu Hause nie benutzt wird. Eine Person hat nur geschrieben, dass Deutsch zu Hause überwiegend gesprochen wird. Fünf Eltern haben die Antwort gegeben, dass die benutzte Sprache zu Hause Russisch ist, und genauso viele Eltern bevorzugen zu Hause beide Sprachen.

Auf dem Arbeitsplatz der Eltern sind außer zwei Personen nur auf Deutsch gesprochen. (Frage 7) Die eine Person ist Hausfrau und sie spricht zu Hause mit den Kindern Russisch, davon ausgehend nehme ich an, dass sie da auch Russisch spricht. Und bei der anderen Person werden beide Sprachen auf dem Arbeitsplatz gesprochen.

Beim Lesen und Fernsehen habe ich das Ergebnis bekommen (Frage 8), dass sie außer zwei Personen auf beiden Sprachen fernsehen, diese zwei Personen schauen nur auf Deutsch fern. Beim Lesen sieht es aber anders aus: auf Russisch lesen zwei Personen, eine Person hat es so angegeben, dass sie nur auf Deutsch liest, und die anderen lesen auf beiden Sprachen.

Im Fragebogen wurde es auch befragt, wie diese Eltern ihre Sprachkenntnisse selbst einschätzen (Frage 9). Laut des Fragebogens und laut der eigenen Einschätzung der Sprachkenntnisse können die meisten Eltern auf Deutsch lesen: vier Personen sind der Meinung, dass sie sehr gut auf Deutsch lesen können, fünf haben angegeben, dass sie gut lesen können, und es gab niemanden, der gesagt hätte, dass er nur ein bisschen auf Deutsch lesen könnte. Beim Sprechen sieht es schon anders aus. Es gab drei Eltern, die meinen, sie können sehr gut deutsch sprechen, drei sind der Meinung, dass sie gut sprechen, und hier erscheint schon die Kategorie ‚ein bisschen‘. Vier Personen haben beim Sprechen die Frage mit ‚ein bisschen‘ beantwortet. Beim Verstehen und Schreiben sind die Ergebnisse die gleichen: zwei Personen sind der Auffassung, dass sie auf Deutsch nur ein bisschen verstehen

und schreiben können, vier denken, dass sie gut auf dieser Sprache schreiben und verstehen, und drei haben davon die Frage mit ‚sehr gut‘ beantwortet.

Die untersuchten zweisprachigen Kinder:

Aus den 18 Kindern habe ich mit 3 Kindern das Interview gemacht, die die russische Sprache nicht als Muttersprache haben. Zwei davon sind aus Kosovo, und eins ist aus Armenien. Diese Kinder werde ich jetzt nicht zu den russischsprachigen Kindern zählen, über ihnen schreibe ich in der vorliegenden Arbeit nicht.

Laut dieser Ergebnisse lassen sich diese Gastarbeiterkinder nach Arten der Zweisprachigkeit typisieren. In der Lage dieser Gastarbeiterfamilien ist es über Gruppenzweisprachigkeit zu sprechen, weil sie zusammen eine Sprachgruppe bilden, die eine Art Minderheit in der Ortschaft bilden, und die zusammen auf eine Sprache sprechen, die nicht die Sprache der meisten Einwohner ist.

Im Falle dieser Kinder kann es über Kinderzweisprachigkeit gesprochen werden, und nicht über Kleinkinderzweisprachigkeit, weil sie die Zweitsprache ab dem 3. Lebensjahr zu erwerben beginnen. Deswegen kann man noch erläutern, dass es eine sukzessive Zweisprachigkeit ist. (Brohy 1992: 24)

Bei dieser Sprachkenntnis lässt sich äußern, dass es über additive Zweisprachigkeit gesprochen werden kann, wo die erste Sprache nicht an ihre Wichtigkeit verliert. (Navracsics 2004: 14)

Bei ihnen ist es koordinierte Zweisprachigkeit, weil die zwei Sprachen in verschiedenen Kontexten, d.h. nicht gleichzeitig, erworben werden. (Brohy 1992: 26)

Es ist wichtig zu erwähnen, dass man bei diesen Kindern über ungesteuerten Zweitspracherwerb sprechen kann. Laut Romano Müller ist der ungesteuerte Spracherwerb ein solcher Spracherwerb, der in der alltäglichen Kommunikation, ohne systematische Einflussnahme von einer dritten Person und in der Regel auch ohne das systematische Bemühen des betreffenden Menschen geschieht. Das lässt sich auch als natürlicher Spracherwerb nennen. (Müller 1997: 8)

Hier lohnt es sich noch auch erwähnen, dass ich die deutsche Sprache bei diesen Kindern als Umgebungssprache betrachte, d.h. als die Sprache des Landes, in dem diese zweisprachigen Kinder aufwachsen. Sie wird mit zunehmendem Alter der Kinder immer wichtiger. (Bernd 1993: 22)

II.2. Interviewanalyse

In dem folgenden Kapitel werden die Ergebnisse von den Interviews nach der Fragestellung analysiert, ob der Zweitspracherwerb bei den an der Untersuchung teilgenommenen russischen Gastarbeiterkindern in den gleichen Phasen erworben wird, wie ihre Muttersprache (bei ihrer Lage ist die Muttersprache das Russische). Hier wird über Zweitspracherwerb (L2) gesprochen, weil es der Erwerb einer zweiten Sprache zu einem Zeitpunkt bedeutet, da die Muttersprache (L1) bereits ganz oder teilweise erworben ist. (Wode 1996:284) Diese Gastarbeiterkinder wurden bilingual, weil ihre psychosoziale Umgebung die Notwendigkeit schafft, in zwei Sprachen zu kommunizieren. (Sayilir 2007: 17) Zu Hause wird bei den meisten untersuchten Kindern russisch gesprochen (siehe das Kapitel ‚Interviewpartner‘), aber im Kindergarten und in der Schule sind sie aufgefordert, die deutsche Sprache zu verwenden.

II.2.1. Faktoren des Spracherwerbs und das Vorstadium

Dieses Kapitel widmet sich den verschiedenen Faktoren, die zum Erwerb einer Sprache führen. Hier gibt es keinen Unterschied, ob es über die Muttersprache oder die Zweitsprache gesprochen wird. Erstmals beruht sich der Spracherwerb auf nervensystematischen Strukturen: man hat über psychische Prozesse zu verfügen, und man muss dazu fähig sein, verschiedene Laute zu bilden. (Kenesei 2006: 191) Diese Faktoren nennt Garlin, der Klein zitiert, Sprachvermögen, d.h. die Fähigkeit der Artikulation und des Gedächtnisses. (Garlin 2008: 18) Das ist bei den untersuchten Kindern schon präsent, weil sie eine Muttersprache bereits besitzen. Bei Klein braucht das Kind auch einen Zugang zu der zu erwerbenden Sprache, unter dem er psychische und mentale Fähigkeiten und die Möglichkeit zum Sprachkontakt versteht. (Garlin 2008: 18) Die untersuchten Kinder verfügen schon über einen Zugang zu der deutschen Sprache, weil sie die Sprache schon im Kindergarten zu erwerben beginnen. Zu den Faktoren lässt sich noch die ausreichende emotionale und sprachliche Zuwendung in beiden Sprachen und die Motivation erwähnen. (Garlin 2008: 18) Das zeigt uns, dass es in diesem Bereich, d.h. im Bereich der Motivation und der psychologischen Faktoren keinen Unterschied zwischen dem Muttersprachenerwerb und dem Zweitsprachenerwerb vorliegt.

Nach den psychologischen Faktoren lohnt es sich auch, über das Vorstadium zu sprechen. Im Vorstadium des Spracherwerbs, d.h. bis zum ersten Lebensjahr, erscheinen Ausdrucksbewegungen, Schreien, Lallen und Zappeln bei den Kindern. In diesem Stadium

gibt es schon einige Wörter, die keine „richtigen“ Wörter sind, die werden Lallen genannt. (Kegel 1987: 29) Lallen sind längere Sequenzen aus verschiedenen Lauten, die als die Vorform des Sprechens und der Wörter gelten. (Hörmann 1991: 45) Über dieses Stadium kann es bei den untersuchten Kindern nicht gesprochen werden, weil es nur beim Erstspracherwerb zu beobachten ist. Diese Kinder haben schon ihre Muttersprache erworben, sie sind schon fähig, Laute und Wörter zu bilden.

II.2.2. Die erste Epoche

Wie im ersten Teil der Arbeit wurde es geschrieben, die erste Epoche ist der eigentliche Beginn des Sprechens. Den Kindern ist es schon bewusst, dass die Wörter über Bedeutungen verfügen. (Kegel 1987: 30) Darüber können wir bei den Gastarbeiterkindern nicht sprechen, weil sie schon über Sprachkenntnisse verfügen, d.h. ihnen ist es schon bewusst, dass die Wörter und die verschiedenen Ausdrücke eine Bedeutung besitzen.

Die Einwortsätze waren bei einigen Kindern präsent. Die Kinder, die Einwortsätze verwendet haben, sind noch 3-4 Jahre alt, sie sind noch nicht so lange im Kindergarten. Mit ihnen war es sehr schwer, mich zu verständigen. Anscheinend haben sie meine Fragen verstanden, weil sie sinnvolle Antworten gegeben haben, die Antworten haben aber meistens aus einem Wort bestanden. Das typische Beispiel war eine Frage, worauf zwei Kinder die gleiche Antwort gegeben haben, das nur aus einem Wort bestanden hat. Hier erscheint das Wort ‚Fenster‘ ohne Artikel.

–Was ist dem Ball passiert?

–Fenster.

Anhand dieses Beispiels sieht man, dass sie die Frage verstanden haben, sie sind aber noch nicht in der Lage, solche Sätze zu bilden, die aus mehreren Wörtern bestehen, und die Kenntnis der syntaktischen Regeln fehlen meistens bei ihnen auch.

Ein anderes Beispiel war, dass ein Kind keinen vollständigen Satz sagen konnte, so hat er mehrere Wörter nacheinander gesagt. Hier gab es schon einen Unterschied zu dem oben genannten Beispiel: hier erscheint der unbestimmte Artikel.

„Ein Kind.[...] Ein Mann. Ein Ball.“

Diese Einwortsätze bedeuten einen ganzen Satz, sie sind nur die frühesten sprachlichen Äußerungen des Kindes. (Hörmann 1991: 56) Dieser Satz soll ausdrücken, dass dieses Kind auf dem Bild ein Kind, einen Mann und einen Ball gesehen hat.

Für dieses Stadium ist das starke Anwachsen des Wortschatzes typisch. Ich konnte es auch bei diesen Kindern beobachten, weil sie alle Fragen verstanden haben, und sie haben fast immer die richtigen Wörter gewählt, und auch die Kinder, die Einwortsätze benutzt hatten, kannten viele Wörter. Bei ihnen geht es aber einfacher als bei dem Erstspracherwerb, weil sie schon über die Bedeutungen der Wörter verfügen. Das Verstehen und der bedeutungsvolle Gebrauch von Wörtern setzt Wissen voraus, sie müssen Kategorien und Begriffe entwickeln, welche Kategorien und Verstehen bei diesen Kindern schon angegeben sind. (Dittmann 2006: 36)

In diesem Stadium sind die gelernten Wörter im allgemeinen Substantive, die ich auch beobachtet habe. Bei der Frage ‚Was ist dem Ball passiert?‘ hätten sie auch mit einem Satz antworten müssen, der auch ein Prädikat einhält, stattdessen haben sie nur ein Substantive erwähnt (*Fenster*). (Siehe Prinzip 1. von Kenesei, Seite 6)

Was aber noch zu beobachten ist, dass es kein Kind gab, bei dem die verschiedenen Phasen des Spracherwerbs zu trennen scheinen. Es gab solche Kinder, wo die Einwortsätze noch präsent sind, aber sie haben auch schon versucht, Sätze zu bilden, was bedeutet, dass sie einige syntaktische Regeln schon kennen gelernt haben. Weskamp hat darauf schon eine Erklärung: die Muttersprache stellt Strukturen zur Verfügung, die in der Zweitsprache noch nicht erworben sind, was den Sprachlernprozess erleichtert. (Weskamp 2007: 72) Wojnesitz hat auch über dieses Phänomen geschrieben: „Der Stand von L1 zu dem Zeitpunkt, da das Kind zum ersten Mal intensiv mit L2 konfrontiert wird, hat einen wichtigen Einfluss auf die weitere L1- und L2-Entwicklung.“ (Wojnesitz 2010: 34) Das ist auch bei den untersuchten Kindern zu beobachten. Sie verfügen schon über einige Kenntnisse der Syntax, so versuchen sie auch Sätze auf Deutsch zu bilden.

II.2.3. Die zweite und die dritte Epoche

Diese Epochen sind die Phasen des Spracherwerbs, wo verschiedene Satztypen und eigentlich die Sätze auftreten. Das starke Anwachsen vom Wortschatz ist noch nicht beendet, und die verschiedenen Wortklassen werden differenziert. Zwei oder mehrere Wörter werden schon zu Frage- oder Aussagesätze verkettet. (Kegel 1987: 30-31) Die verschiedenen Flexionsformen treten auch in diesen Epochen auf. Deklination von Substantiven, Adjektiven und Artikeln und die Konjugation sind schon zu beobachten. Die Anzahl der verwendeten Wortformen steigen. (Kegel 1987: 31-32)

Der erste Schritt folgt, wenn das Kind schon über ca. 50 Wörter verfügt. Dann erscheinen die so genannten Zweiwortsätzen. In diesen Sätzen sind meistens die handelnden

Personen und die Handlungen, oder die Gegenstände mit ihren Eigenschaften präsent. (Kenesei 2006: 198-199) Bei den untersuchten Kindern gab es Sätze, wo die handelnden Personen und die Handlungen erschienen sind.

„*Sie spielen.*“

„*Sie gehen.*“

„*Er gibt.*“

Die verschiedenen Tempusformen sind auch bei den meisten Kindern vorgekommen. Sie benutzen schon die Perfekt- und Präteritumformen. Die Konjugation ist schon auch erschienen. (Perfektformen: *‘hat geklingelt‘*, *‘hat gesagt‘*, *‘hat geschossen‘*; Konjugation: *‘Dann haben die drei Kinder Fußball gespielt und dann ist ein Mann gekommen.’*)

Für diese zwei Epochen sind noch die Abweichungen von den Normen typisch. Das bedeutet, dass die Kinder solche Formen benutzen, die sie früher noch nicht gehört haben, sie entdecken nur Regelmäßigkeiten in der Sprache, die sie immer verwenden. (Weskamp 2007:63) Sie verwenden die verschiedenen grammatischen Regeln falsch, die anderswo richtig wären (z.B. bei der Pluralbildung oder bei der Perfektbildung). Das Kind bildet Hypothesen über die Art, wie man richtig spricht, und dann werden diese Hypothesen verwendet. (Hörmann 1991:43) Ich bin der Auffassung, dass dieses Phänomen am häufigsten bei diesen Kindern vorgekommen ist. Es gab viele Fehler bei den Verben:

–,geseht‘ statt ,gesehen‘

–,schießte‘ statt ,schoss‘

–,schlagt‘ statt ,schlägt‘

–,geschießen‘ statt ,geschossen‘

–,haltet‘ statt ,hält‘

–,er nehmt‘ statt ,er nimmt‘

Das zeigt uns, dass die zweisprachigen Kindergartenkinder schon in der Lage sind, die verschiedenen grammatischen Regeln zu benutzen, sie weichen von den Normen ab.

Die Kinder haben schon auch die Kasusformen gekannt. Viele haben verschiedene Präpositionen (*‘in der Hand‘*, *‘mit dem Ball‘*) und Konjunktionen benutzt. Bei den Präpositionen haben sie den richtigen Kasus gewählt. Nach den Konjunktionen haben sie aber nicht immer die richtige Wortstellung gewählt. (*,Da seh‘ ich drei Kinder, die spielen Fußball.‘) Viele haben schon auch Vorgangs- oder Zustandspassiv verwendet. (*‘Fußball ist verboten.’*) Der größte Fehler war, der bei fast allen Kindern zu beobachten war, ist der

Genusfehler. (**die Fenster*, **der Fenster*, **die Ball*) Es war auch nicht allen bewusst, welches Hilfsverb man bei den Perfektformen wählen sollte. (**Sie haben weggerannt.*)

Viele haben am Anfang einen schwierigeren, komplizierteren Satz zu sagen versucht, dann haben sie damit aufgehört. Da war es zu sehen, dass sie auf der Muttersprache solche Sätze schon bilden können, und sie wollen das auch auf der Zweitsprache machen, sie sind aber noch nicht in der sprachlichen Lage.

Hier möchte ich das auch hervorheben, dass bei den Kindern, die noch nicht im Grundschulalter sind, habe ich einige semantische Fehler gemerkt. Es gab ein Kind, wo die Subkategorien, und die Kenntnis von Unter- und Überordnungen fehlten. Sie hat z.B. ‚*Mensch*‘ statt ‚*Mann*‘ gesagt, also sie hat die obere Klasse erwähnt, und hat damit die untere Klasse identifiziert.

Im Bereich der Semantik war es auch noch zu beobachten, dass sie die Substantive, die auf der gleichen Ebene stehen, als Synonyme benutzt haben. Bei einigen Kindern war der Volleyball das Gleiche wie Fußball, oder der Volley war das Synonym zum Ball. Es gab auch so ein Beispiel, wo ein untergeordnetes Substantiv das Synonym zu einem übergeordneten Substantiv war. In diesem Fall war der Direktor das Gleiche wie der Mann. In einem Fall war z.B. das Mädchen der Junge. Bei den Verben ist es auch vorgekommen: es gab ein Kind, wo das Verb ‚*tun*‘ sehr viele Bedeutungen besessen hat, weil er fast nur dieses Verb benutzt hat.

II.2.4. Die vierte Epoche

In der vierten Epoche nähert sich die Sprache des Kindes der Erwachsenensprache. Die komplizierten Verbformen treten auf, die Sätze werden miteinander verknüpft, die Semantik wird auch entwickelt. Die Abweichungen von den Normen erscheinen aber in dieser Phase des Spracherwerbs oft. (Kegel 1987: 33) Nach dem Erwerb der Flexionsformen der deutschen Sprache wird auch die Syntax vollständig erworben. (Dittmann 2006: 59)

Die Grammatik wird langsam fast fehlerfrei. Laut Dittmann gibt es verschiedene Faktoren, die den Grammatikerwerb fördern. Zu diesen Faktoren zählen die längeren Äußerungen, die die Kinder von den Erwachsenen hören. Die Erwachsenen benutzen langsam neben den Kindern auch solche Sätze, in denen es höhere durchschnittliche Anzahl von Nominalphrasen gibt. Sie stellen auch mehrere W-Fragen auf, worauf das Kind mit vollständigen Sätzen antworten muss. Es ist auch eine große Hilfe, dass sie die eigenen oder kindlichen Äußerungen mit oder ohne Modifikation wiederholen. In dieser Epoche spielt die Modifikation eine wichtige Rolle, wo die Abweichungen von den Normen immer noch vorkommen. (Dittmann 2006: 60)

Solche sprachliche Lage, die für diese Epoche typisch ist, war nur bei den Grundschulkindern zu beobachten. Es gab immer wieder solche Formen (wie z.B. zusammengesetzte Sätze), die bei den Kindergartenkindern auch erschienen waren, aber bei ihnen waren diese Sätze nicht immer fehlerfrei. Am meisten haben sie Wortstellungsfehler oder Kasusfehler gehabt. Diese Fehler sind bei den Grundschulkindern verschwunden. Sie haben zusammengesetzte Sätze gebildet (*„Dann schießt *eine Junge den Ball ins Fenster, und das Fenster zerbricht in Scheiben, und dann kommt ein Mann und schimpft sie.“*), die Adjektivdeklinaton war bei ihnen schon perfekt, sie wussten, welche Wortstellung sie nach den verschiedenen Konjunktionen wählen sollen. Sie haben auch schon Relativsätze oder Sätze mit ‚damit‘ gebildet. (*„Ein Mann gibt ihnen den Ball, damit sie spielen können.“*) In diesem Alter besitzen die Kinder auch schon die richtige Semantik. Sie kennen schon verschiedene Über- und Unterordnungen.

II.2.5. Darstellung der Ergebnisse

In den vorigen vier Subkapiteln habe ich versucht, die Interviews mit den zweisprachigen Gastarbeiterkindern zu analysieren. Die Hypothese der Arbeit war, ob der Zweitspracherwerb bei diesen Kindern in den gleichen Phasen erworben wird, wie der Erwerb der russischen Sprache, d.h. ihrer Muttersprache. Deswegen habe ich die sprachlichen Daten aus den Interviews (anhand der Bildgeschichte) zu den verschiedenen Epochen zugeordnet.

Es gab nach der Analyse der Interviews keine solche Epoche, zu der keine sprachlichen Daten zugeordnet werden konnten. Im Allgemeinen war es zu beobachten, dass die Kindergartenkinder, die noch vier Jahre alt sind, haben mehrere Einwortsätze oder Zweiwortsätze benutzt, als die Grundschul Kinder, bei denen die zusammengesetzten Sätze und die komplizierten Verbformen schon fast fehlerfrei vorgekommen sind. D.h. die erste und die zweite Epoche war eher bei den Kindergartenkindern zu finden, und die dritte aber eher die vierte Epoche bei den Grundschulkindern. Dieses Fakt würde meine Hypothese unterstützen, dass der Zweitspracherwerb in den gleichen Phasen erworben wird wie die Muttersprache.

Aber ich habe es bemerkt, dass schon die Kindergartenkinder mit vier Jahren das versuchen, zusammengesetzte Sätze zu bilden oder komplizierte Verbformen zu verwenden. Sie hatten auch alle Genusfehler, dass meiner Hypothese widerspricht, weil die deutschen Kinder den Genus mit den Wörtern erlernen, so haben sie später keine Probleme mit der Verwendung vom Genus.

Meiner Ansicht nach gibt es dafür zwei verschiedene Erklärungen. Die erste wäre, dass die Mütter mit den kleinen Kindern auf einer so genannte Ammensprache sprechen, die

eine vereinfachte Sprache ist. So können die Kinder nicht vom Anfang an die komplizierten Verbformen und Sätzen erlernen. Aber diese Gastarbeiterkinder erwerben die deutsche Sprache im Kindergarten, wo die Erzieherinnen nicht diese Ammensprache sprechen, so können sie auch kompliziertere Verbformen oder verschiedene syntaktischen Regeln schon am Anfang erlernen.

Die zweite Erklärung haben Weskamp und Wojnesitz formuliert. Sie haben festgestellt, dass die Muttersprache ein so genanntes Vorbild der erlernenden Zweitsprache zeigt, und stellt dem Kind und damit den Zweitspracherlernen auch verschiedene Strukturen zur Verfügung, die in der Zweitsprache noch nicht erworben ist. Damit wird der Sprachlernprozess erleichtert. (Weskamp 2007: 72) Dementsprechend hat die russische Sprache einen positiven Einfluss auf die deutsche Sprache in der Frage von verschiedenen syntaktischen Strukturen (z.B. zusammengesetzte Sätze).

Wie ich das beobachtet habe, gibt es immer noch bei den Grundschulkindern einige sprachliche Fehler, obwohl ihre Sprache der Zielsprache schon ähnlich ist. Darauf gibt es eine Lösung, worüber ich im ersten Teil der Arbeit geschrieben habe. Im Falle der untersuchten Kinder können wir über die Zwischensprache (interlanguage) sprechen, weil sie die deutsche Sprache nicht in der Schule gelernt haben, und wie ich das in der Arbeit gezeigt habe, gibt es verschiedenen Phasen während des Zweitspracherwerbs, und am Ende dieses Prozesses sind immer noch einige Fehler zu beobachten.

ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

In der vorliegenden Arbeit wurde es versucht, die Frage zu beantworten, ob der Zweitspracherwerb in den gleichen Phasen erworben wird, wie die Erstsprache. Um dieses sprachliche Phänomen beurteilen zu können habe ich eine Fallstudie in einer deutschen Gemeinde, in Weidenbach gemacht, wo ich mein Praktikum gemacht habe. Ich habe mit 18 zweisprachigen Kindern aus Weidenbach, Bayern Interviews gemacht, aus denen ich 15 ausgewählt habe, deren Muttersprache russisch ist, damit die Ergebnisse miteinander zu vergleichen sind, d.h. wo die möglichen Interferenzfehler identisch sein könnten.

Als Ziel habe ich versucht, die verschiedenen Epochen des Muttersprachenerwerbs anhand der Interviews zu untersuchen. Meine Fragestellung war, ob diese Gastarbeiterkinder in den gleichen Phasen die deutsche Sprache, als Zweitsprache erwerben, wie ihre Muttersprache, die russische Sprache, und ist ihre Sprache eine Art Muttersprache, Fremdsprache oder Zwischensprache?

Meine Arbeit besteht aus zwei Teilen: aus einem theoretischen und aus einem empirischen Teil. Der erste Teil widmet sich der terminologischen Klärung von Zweisprachigkeit, der Beschreibung von den verschiedenen Phasen der Mutterspracherwerb und der Definition von Migration und Gastarbeitern in Deutschland. Im empirischen Teil wurde das methodische Vorgehen dargestellt, daneben wurden die Interviewpartner vorgestellt und ihre sprachlichen Hintergründe charakterisiert. Danach habe ich die sprachlichen Daten nach den Phasen des Erstspracherwerbs analysiert.

Nach der Analyse der sprachlichen Daten konnte ich die Folgerung ziehen, dass die untersuchten Kinder schon im Kindergarten es versuchen, kompliziertere Verbformen oder zusammengesetzte Sätze zu bilden, obwohl verschiedene Fehler bei ihrer Bildung vorkommen. Deswegen bin ich der Auffassung, dass die Gastarbeiterkinder im Kindergarten schon in integrierten Gruppen sein sollten, um sich nicht als Außenseiter zu fühlen. Sie sollten zusammen mit den deutschen Kindern spielen, aber die Erzieherinnen sollten keine solchen Märchen vorlesen, wo die komplizierteren Verbformen und Sätze vorkommen. So würden sie „spezielle“ Märchen (d.h. mit vereinfachtem Wortschatz und Sätzen) brauchen, damit die Gastarbeiterkinder erstmals diese Formen erwerben, und nur danach könnten sie diese Verb- und Satzformen kennenlernen.

Interessant wäre es auch, dieses Interview mit solchen zweisprachigen Kindern durchzuführen, bei denen der Zweitspracherwerb bis zum 3. Lebensjahr beginnt, weil in diesem Fall die Muttersprache ihre sprachliche Lage und die schon erworbenen Grammatik und Syntax nicht beeinflussen könnte. Ich möchte später auch diese Interviews mit den Kindern durchführen, die noch im Kindergarten sind, oder mit Kindern, deren Muttersprache nicht die russische Sprache ist, ob die gleichen Phasen bei anderen Sprachen aufzuzeigen sind. So könnte es auch geforscht werden, welche Phasen bei der deutschen Zwischensprache auffindbar sind, die mit den Phasen bei anderen Sprachen gegenübergestellt werden könnten, und diese Phasen der deutschen Zwischensprache könnten uns Eigenheiten der deutschen Sprache aufzeigen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Afshar, Karin (1998). Zweisprachigkeit oder Zweitsprachigkeit? Zur Entwicklung einer schwachen Sprache in der deutsch-persischen Familienkommunikation. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag.
- Bartha, Csilla (1999). A kétnyelvűség alapkérdései. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Brohy, Claudine (1992). Das Sprachverhalten zweisprachiger Paare und Familien in Freiburg/Fribourg (Schweiz). Universitätsverlag Freiburg Schweiz.
- Clyne, Michael (1975). Forschungsbericht Sprachkontakt. Untersuchungsergebnisse und praktische Probleme. Kronberg: Scriptor Verlag.
- Definition von Migration und von der Zielgruppe „Migranten.
<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/57302/definition#footnode1-1>
(zuletzt gesehen am 20.09.2012)
- Dittmann, Jürgen (2006). Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen. Münster: Verlag C.H.Beck.
- Egger, Kurt (1985). Zweisprachige Familien in Südtirol: Sprachgebrauch und Spracherziehung. Innsbruck.
- Felix, W. Sascha (1978). Linguistische Untersuchungen zum natürlichen Zweitspracherwerb. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Garlin, Edgaris (2008). Bilingualer Erstspracherwerb. Sprachlich handeln – Sprachprobieren – Sprachreflexion. Eine Langzeitstudie eines deutsch-spanisch aufwachsenden Geschwisterpaares. Münster: Waxmann Verlag.
- Hörmann, Hans (1991). Einführung in die Psycholinguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hunn, Karin (2005). „Nächstes Jahr kehren wir zurück...“. Die Geschichte der türkischen „Gastarbeiter“ in der Bundesrepublik. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Kegel, Gerd (1987). Sprache und Sprechen des Kindes. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kenesei, István (Hrsg.) (2006). A nyelv és a nyelvek. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kielhöfer, Bernd/Jonekeit, Sylvie (1993). Zweisprachige Kindererziehung. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Markt Weidenbach.

<http://weidenbach-triesdorf.de/gemeinde/weidenbach/willkommen/>

(zuletzt gesehen am 20.09.2012)

Migrationsbericht 2010.

www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsb/migrat-2010.html

(zuletzt gesehen am 20.09.2012)

Migrationsbericht. Zentrale Ergebnisse.

http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Forschung/Studien/migrationsbericht-2010-zentrale-ergebnisse.pdf?__blob=publicationFile

(zuletzt gesehen am 20.09.2012)

Müller, Natascha et al. (2007). Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Müller, Romano (1997). Soziopsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen. Aachen/Frankfurt am Main/Salzburg: Sauerländer.

Navracsics, Judit (2004). Egyéni kétnyelvűség. Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó.

Pléh, Csaba (2012). A társalgás pszichológiája. Budapest: Libri Könyvkiadó.

Sayilir, Cornelia Frigero (2007). Zweisprachig aufwachsen – Zweisprachig sein. Der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der kooperativen Pädagogik. Münster: Waxmann Verlag.

Schmidt, Ildikó (2012). Forma és funkció kapcsolata a magyar köztes nyelvben. www.epa.oszk.hu/02200/02287/00013/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_13_043-050.pdf (zuletzt gesehen am 28.11.2012)

Schramkowski, Barbara (2007). Integration unter Vorbehalt. Perspektiven junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Berlin: IKO. Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Trosborg, Anna (1994). *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Über das Verhältnis von Russen und Deutschen. Der Botschafter Wladimir M. Grinim im Interview für „Russland HEUTE“, April 2012.

www.russische-botschaft.de/aktuelles/einzelansicht-news/eintrag/525.html

(zuletzt gesehen am 20.09.2012)

Weskamp, Ralf (2007). *Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdsprachenunterricht*. Schroedel. Diesterweg. Klinkhardt.

Wode, Henning (1996). *Erwerb und Vermittlung von Mehrsprachigkeit*. In: Goebel, Hans (Hrsg.). *Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de contact*. 1. Halbband. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Berlin/New York : Walter de Gruyter.

Wojnesitz, Alexandra (2010). „Drei Sprachen sind mehr als zwei.“ *Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster: Waxmann Verlag.

ANHANG

1. Einwohnerzahl und ausländische Einwohner in der Marktgemeinde Weidenbach

Markt Weidenbach	Statistik 3	Datum: 02.07.2012
Markt Weidenbach - Gesamt		Seite: 3
	Zählung nach Familienständen	
Einwohnermeldung		

Z A H L der E I N W O H N E R (Stand: 02.07.2012)			
(Gesamtsumme)			
Gebiet:	Gesamt	männlich	weiblich

Markt Weidenbach - Gesamt	3027	1568	1467
---------------------------	------	------	------

Gesamt:	3027	1568	1467
---------	------	------	------

Grundlage dieser Statistik sind: 3112
Sätze über 3027 Einwohner.

Die Anzahl der Einwohner aller über die
GSD zugeordneten Objekte ist um 0
Personen kleiner als die Anzahl der
tatsächlichen Einwohner. Dabei sind 0
Objekte aufgrund fehlender
Objekt-Nummer nicht zugeordnet bzw. 0
Objekte sind noch keinem Gebiet
zugeordnet.

Markt Weidenbach	Statistik 5	Datum: 02.07.2012
Markt Weidenbach - Gesamt		
Markt Weidenbach - Gesamt	Zählung nach Staatsangehörigkeiten	Seite: 1
Einwohnermeldung		

Z A H L der E I N W O H N E R (Stand: 02.07.2012)							
Staatsangehörigkeit	Gesamt	männl	weibl	Alter 0-16		Alter 16-19	
				männl	weibl	männl	weibl
bosnisch-herzegowinisch	1	1	0	0	0	0	0
bulgarisch	4	2	2	1	0	0	0
dänisch	3	1	2	1	1	1	1
kroatisch	4	2	2	1	0	1	0
serbisch-montenegrinisch	1	1	0	0	0	0	0
griechisch	1	1	0	0	0	0	0
italienisch	4	3	1	0	0	0	0
tschechoslowakisch	1	0	1	0	0	0	0
niederländisch	1	0	1	0	0	0	0
österreichisch	7	4	3	0	0	0	0
polnisch	10	2	8	0	1	0	0
rundisch	11	4	7	0	0	0	0
slowakisch	2	1	1	0	0	0	0
rumänisch	24	9	16	0	0	0	0
türkisch	2	1	1	0	0	0	0
ungarisch	1	0	1	0	0	0	0
ukrainisch	20	7	13	0	0	0	0
britisch	2	1	1	0	0	0	0
weißrussisch	1	1	0	0	0	0	0
guineisch	1	0	1	0	0	0	0
nordisch	1	0	1	0	0	0	0
tunesisch	1	1	0	0	0	0	0
brasilianisch	1	0	1	0	0	0	0
peruanisch	1	0	1	0	0	0	0
amerikanisch	13	5	8	1	2	0	1
armenisch	15	4	11	1	2	1	2
aserbaidschanisch	2	1	1	0	0	0	0
georgisch	2	2	0	0	0	0	0
kasachisch	63	11	32	3	1	1	1
kirgisch	11	6	5	0	0	0	0
mongolisch	3	0	3	0	0	0	0
tadschikisch	9	8	1	0	0	0	0
usbekisch	23	27	2	0	0	0	0
ungeklärt	1	1	0	1	0	0	0
Gesamt:	253	126	127	9	7	6	5

2.a. Elternbrief auf Deutsch

Liebe Eltern,

für meine Diplomarbeit brauche ich Ihre Hilfe. Ich werde über die zweisprachigen Kinder in Weidenbach meine Diplomarbeit schreiben, dazu brauche ich Ihre Erlaubnis, dass ich mit Ihrem Kind ein Interview machen darf.

Des Weiteren habe ich für Sie einen kleinen Fragebogen diesem Brief beigelegt, den ich bitte ausgefüllt zurück haben möchte, wenn ich mit ihrem Kind sprechen darf.

Vielen Dank für Ihr Verständnis und die Mithilfe bei meiner Diplomarbeit!

Mit freundlichen Grüßen

Ildikó Kiss

2.b. Elternbrief auf Russisch

Уважаемые Родители!

Меня зовут Илдико Кишш. В настоящее время я на стажировке в правительстве города Вейденбах. Учусь в Венгрии на отделении германистики. У меня просьба к Вам: мне нужна Ваша помощь к написанию своей дипломной работе. Свою дипломную работу пишу по теме двуязычных детей, поэтому мне нужно Ваше разрешение, чтобы смогла сделать интервью с Вашим ребёнком. Интервью забирает всего 5 минут, дети должны говорить о четырех картинках.

Прошу Вас, если Вы разрешаете, чтобы я сделала интервью с вашим ребёнком, то это письмо, подписанный Вами, пожалуйста верните в детский сад!

С уважением и благодарностью к Вам:

Илдико Кишш

3.a. Fragebogen auf Deutsch

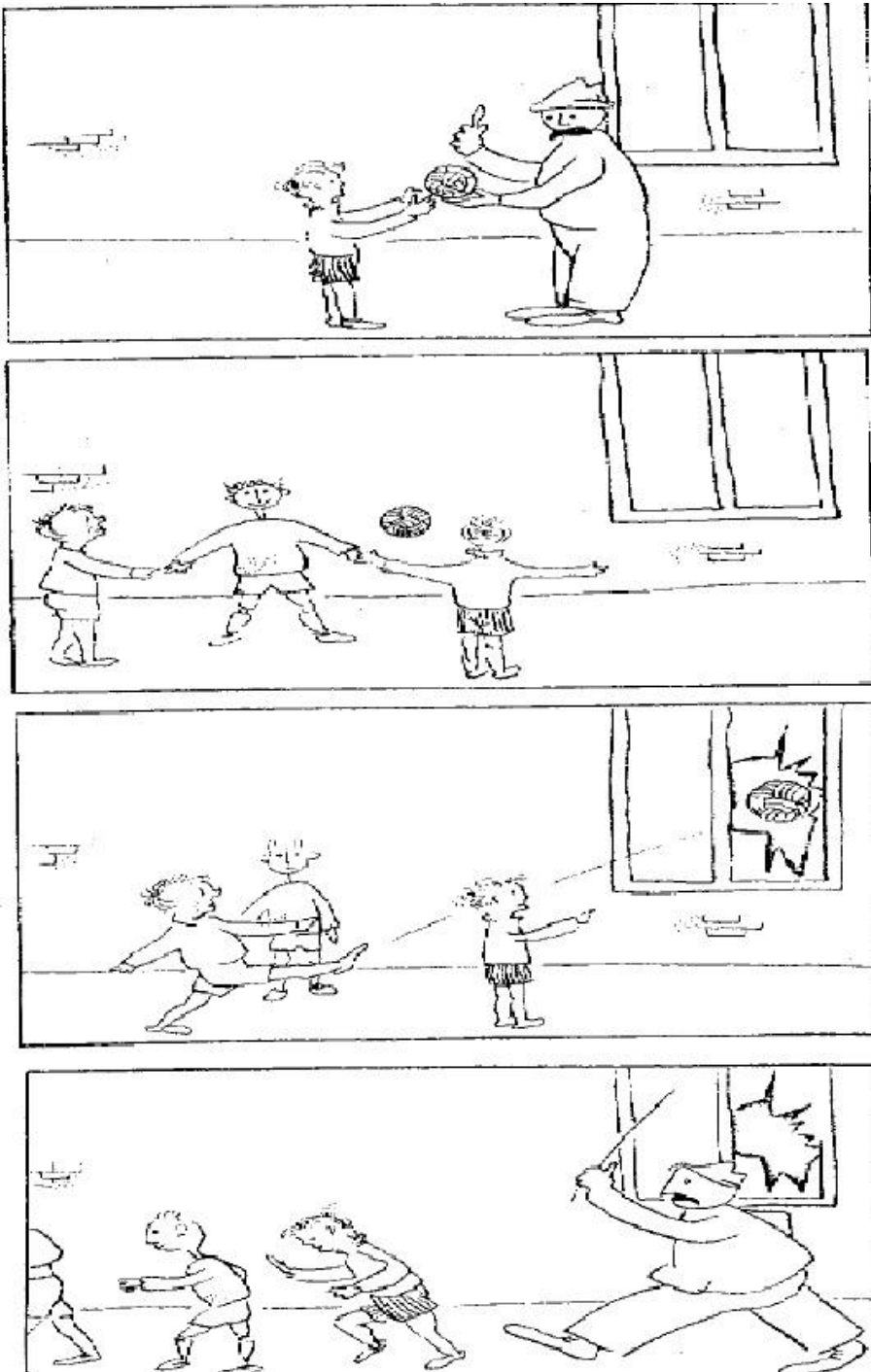
1. Geburtsjahr:
2. Geburtsort:
3. Geschlecht: weiblich ☐ männlich ☐
4. Wie lange wohnen Sie in Weidenbach?
5. Welche ist Ihre Muttersprache?
russisch ☐ deutsch ☐ andere ☐, wenn ja, welche?
6. Wie sprechen Sie mit
ihren Kindern zu Hause? russisch ☐ deutsch ☐ andere ☐,
wenn ja, welche?
7. Wie sprechen Sie auf der Arbeit?
russisch ☐ deutsch ☐ andere ☐, wenn ja,
welche?
8. In welcher Sprache
☐ Lesen Sie?
☐ deutsch
☐ russisch
☐ Sehen Sie sich Filme an?
☐ deutsch
☐ russisch
9. Deutsch
Sprechen Sie:
☐ gar nicht ☐ ein wenig ☐ ziemlich gut ☐ fließend
Verstehen
☐ gar nicht ☐ ein wenig ☐ ziemlich gut ☐ fließend
Schreiben
☐ gar nicht ☐ ein wenig ☐ ziemlich gut ☐ fließend
Lesen
☐ gar nicht ☐ ein wenig ☐ ziemlich gut ☐ fließend

3.b. Fragebogen auf Russisch

1. Дата рождения:
2. Место рождения:
3. Пол: женский/мужской
4. С каких пор живёте в Вайденбахе?

5. Родной язык: немецкий/русский/другой
6. Дома на каком языке разговариваете со своими детьми?
7. На работе на каком языке разговариваете?
8. На каком языке вы:
Читаете?
Смотрите телевизор/фильмы?
9. По немецки:
совсем не/немножко/достаточно хорошо/хорошо разговариваю
совсем не/немножко/достаточно хорошо/хорошо понимаю
совсем не/немножко/ достаточно хорошо/хорошо пишу
совсем не/немножко/достаточно хорошо/хорошо читаю

4. Die Bildergeschichte laut Csaba Pléh (2012: 249)



5. Texte der Interviews

/F: Frage; A: Antwort; I: Ich; H: Heidi Mühlbauer; K: Kind/

Interview 1.

Also, es ist ein Junge, dann dra hat draußen geklingelt, und [?] die Straßen [?] ein Ball gelegt, und dann hat der Vater ‚Ja‘ gesagt. Dann haben die drei Jungs Fußball gespielt und dann hat der große Junge den Ball ins Fenster geschossen, dann ist ein Mann gekommen, und hat sie weggeschossen.

Interview 2

Der Junge, der hat also ein... ein... ein Mann geseht, der hat einen Hut auf, der hat Schuhe an, und der J..., der Mensch, also der große Mensch, der mit dem... des kleinen Mädchen den Ball weg, dann seh‘ ich dort drei M..., drei Kinder, sie spielen zusammen Fußball, dann seh‘ ich da drei Kinder, die die schießen gerade mit dem Ball ins Fenster hinein, und dann sind dort die kleinen Kinder das Fenster zerbrochen, und da kommt ein, also der... der Direktor, und hat er ein Stab in der, in der Hand, und dann ist das Fenster sehr, sehr kaputt, hm Fenster kaputt.

Interview 3

Der Mann [?] mit dem Ball, also den Ball, hm, und die spielen, also die Kinder spielen mit dem Ball. Also da schießt jemand ins Fenster, und dann weckt also zwischen der, die Kinder.

Interview 4

Es war ein Kind, der heute mit dem Ball spielen, da kam ein Mann, und dann hat er gegeben. Sie spielten fröhlich miteinander. Außerdem schiefste ein Kind das Fenster kaputt. Er jagte sie.

Interview 5

- F: Kannst du mir sagen, was du auf den vier Bildern siehst? Hm, schau, was ist auf dem ersten Bild?
- A: Auf die, öhm, die, sie spielen aber Fußball.
- F: Ja, und wer ist noch da, außer dieses Jungen? Wer ist noch da?
- A: Ich weiß nicht.
- F: Und was denkst du, was er ist? Oder wer er ist?
- A: Die Heiße. [?]
- F: Hm. Und was macht der Junge mit dem Ball?
- A: Sie spielen.
- F: Sie spielen. Und was denkst du, was der andere Junge ist?
- A: [?] Hand geben.

- F: Hm. Und was passiert dann mit dem Ball?
- A: [?] Fenster.
- F: Hm. Und was passiert mit dem Fenster?
- A: Sie ist kaputt.
- F: Die ist kaputt. Und dann, was denkst du, was sagt hier der Mann?
- A: Die, öhm, das... [?] machen.
- F: Hm. Und was machen dann die Kinder?
- A: Dann gehen.
- F: Aha, gehen die Kinder. Hm. Und denkst du, dass der Mann auch böse ist?
- A: Ja.
- F: Ok.

Interview 6

- I: Was siehst du auf dem ersten Bild?
- Kind: Hm, hmm, der Mann schlägt [?] den Volleyball. Hm. Mit dem spielt der Volleyball hoch. [?]
- H: Schau, tu dein Kaugummi raus, ich glaub, da kannst du ein bisschen...[lachen]. Ich guck mal, ich guck mal überhaupt nicht, und du erzählst es mir. Aha, das ist aber eine Geschichte.
- K: Ich weiß schon. Der heißt [?].[?]
- H: [?] Wer spielt in der Geschichte mit?
- K: Der Mann da. Und das Kind. Und die Drei.
- H: Was machen dann die Drei?
- K: Die Drei schlagen den Ball, den Ball hoch. Und der..., das Kind [?] den Mann weg. [?]
- H: Ich kann das nicht so genau sehen, weil ich meine Brille nicht dabei habe. Ne, das ist keine Linse. Danke schön.
- K: [?]
- H: Ja, und was passiert auf dem dritten Bild?
- K: Was auf dem dritten Bild... schlägt den Kind rein mit dem Ball.
- Wo rein?
- K: Das, die Fenster.
- H: Und was passiert dann da?
- K: Da kommt ein rein.
- H: Was passiert denn da?
- K: Sie spielten.
- H: Sie spielten?
- K: Da, da kommt der Mann draus, scheust sie weg.
- H: Scheust sie weg, hm. Warum denn?
- K: Weil die das Fenster gespieltert haben.
- H: Hm. Und was macht der Mann dann? Der schaut sie weg, und was macht er dann? Was denkst du, was sagt er?
- K: Hau ab, ihr Kinder, hau ab!

- H: Hm. Haut ab, Kinder! Hm.
- K: Das waren alle Bilder.
- H: Das waren alle Bilder.

Interview 7

- I: Du musst nur über diese vier Bilder eine ganz kurze Geschichte erzählen, also was du auf den Bildern siehst?
- H: Ja, du fängst dann oben an, was kannst du denn da sehen?
- Kind: Ein Mann gibt ja den Ball.
- I: Ja, und was machen sie dann mit dem Ball?
- K: Spielen.
- I: Was spielen sie?
- K: Das weiß ich nicht.
- I: Das weißt du nicht. Und was passiert dann?
- K: Das Fenster ist kaputt.
- I: Und warum ist das Fenster kaputt?
- K: Weil der Ball haben sie in den Fenster geschossen.
- I: Hm. Und wer kommt dann da?
- K: Da kommt das..., der Mann, und haltet [...], und alle rennen dann.
- I: Hm. Und was denkst du, was denkt der Mann?
- K: Der schimpft sie.
- I: Hm. Und was machen die Kinder?
- K: Die rennen dann weg.
- I: Hm. Ja. Gut.
- H: Super.

Interview 8

- F: Was siehst du auf dem ersten Bild zum Beispiel?
- A: Ein Kind, der gibt. Ein Mann. Ein Ball. Und dann spielen sie mit dem Ball. Und dann schießt jemand den Ball auf den Fenster. Und dann haben sie von den, [warten] von niemand...[warten] Ärger gekriegt, weil der Fenster ist kaputt. Und dann sind sie weggegangen.
- F: Und was spielen die Kinder da auf dem zweiten Bild? Weißt du das?
- A: Nein.
- F: Nein? Und was denkst du, was sie spielen?
- A: Öhm. [warten]
- F: Spielen sie Tennis? Oder Handball? Oder Fußball?
- A: Handball.
- F: Handball spielen sie. Gut. Hast du noch eine Idee?
- A: Nein.
- F: Nein? Gut.

Interview 9

- F: ...was du auf den Bildern siehst.
- A: Der Kind gibt den, den Opa den Ball. Und sie spielen. [?] schießt den Fenster. Eine kommt, und haut die Kinder.
- F: Hm. Und was spielen die Kinder?
- A: [?] Und tun sie, tun sie Hand geben und spielen sie.
- F: Und was passiert dann dem Ball?
- A: Fenster.
- F: Hm. Ja, und was machen die dann?
- A: Die rennen weg.
- F: Ja. Und was denkst du, was denkt der Mann hier?
- A: Er tut, tut sich, tut in sich [?].
- F: Hm. Ja. Gut.
- [...]
- F: Spielst du auch Fußball?
- A: Ja.
- F: Gut. Danke schön dann.

Interview 10

- A: Der eine gibt dem Junge, der gibt eine Ball. Und die spielen die Kinder. Da hat eine Junge kat, hat geschossen, der Glas war kaputt. Dann, da ein Mann, die geärgert. Da haben die weggerannt die Jungs, die Kinder, die Jungs.
- F: Ja. Kannst du mir noch was darüber erzählen?
- A: Hm. Da werden sie Ärger gekriegt.
- F: Und was denkst du, was denkt der Mann da?
- A: Der denkt, dass sie... hm... man denkt, dass sie haben [?] kaputt gemacht.
- F: Und ist er böse?
- A: Ja.
- F: Ja.
- F: Gut. Danke schön.
- A: Bitte schön.
- [...]

Interview 11

- I: Ja?
- Kind: Aber ich kann nicht lesen.
- H: Da sind Bilder. Du musst nicht lesen. [?]
- I: Was siehst du auf dem ersten Bild? Kannst du das sehen?
- K: Da gibt ein Junge zu einem anderen Mann einen Ball.
- I: Hm. Und was macht der Junge mit dem Ball?
- K: Der, die, und dann nimmt er irgendwie zurück.
- I: Und was machen sie dann?
- K: Sie spielen Fußball.
- I: Sie spielen Fußball. Und was passiert denn mit dem Ball hier?

- K: Sie schießen in die Fenster.
- I: Und was passiert dann?
- K: Dann ist der Fenster kaputt.
- I: Und was machen die Kinder hier?
- K: Dann kommt ein Mann draus und schlägt sie mit einem Stock.
- I: Und was machen sie?
- K: Sie rennen weg.
- I: Hm. Und was denkt der Mann hier?
- K: Dass sie das gemacht haben.
- I: Und ist er böse?
- K: Ja.
- I: Ja. Sehr böse sogar.
- H: Hast du schon gut erzählt.
- [...]

Interview 12

- F: Was siehst du zum Beispiel hier auf dem ersten Bild?
- A: Der Mann glaubt den Kleinen den Ball, und die...
- F: Ja, und?
- A: Hm... und...noch hier oben...[?] der Fußball [?] ist verboten, da oben.
- F: Ja, er hat gesagt, dass Fußball verboten ist. Und was machen die Kinder trotzdem?
- A: Die spielen Fußball.
- F: Hm, und was passiert dann?
- A: Dann kommt wieder der Mann und stiehlt ihm wieder den Ball.
- F: Ja, aber schau mal!
- A: Sie haben den Fenster kaputt gemacht.
- F: Die Kinder, hm?
- A: Ja.
- F: Und was machen dann die Kinder hier?
- A: Die gehen [?] weg von den, und dann wird sie schlagen.
- F: Und was denkt der Mann?
- A: Hm. Fußball und der [?] hm, dann wird auch gefeuert.
- F: Hm. Gefeuert? Und spielst du auch Fußball?
- A: Nur draußen.
- F: Ja, die Kinder spielen hier auch nur draußen. Und schau mal, was passiert ist!
- A: Ja, aber ich war nur mit dem Kindergarten gespielt. Ganz betrieben. War noch ein Tor, aber war ganz ganz dadrüben.
- F: Und hast du schon Tor geschossen?
- A: Ja.
- F: Oh ja?
- A: Ja.
- F: Hm.
- F:: Und so was ist dir noch nie passiert dann, wie auf dem Bild?

- A: Ja. Nie passiert.
- F: Das ist gut.
- [...]

Interview 13

- Kind 1: Soll ich sprechen?
- I: Ja.
- Kind 1: Also, da spielen drei Kinder zusammen Fußball, und dann hm... gibt ein Kind den Ball so ins Fenster, dann schimpft ein Mann sie, die Kinder.
- I: Hm. Und was denkst du, was denkt der Mann?
- Kind 1: Hm, weiß ich nicht.
- I: Weiß du nicht? Und was ist dem Fenster passiert?
- Kind 1: Der ist zerbrochen. Kaputt.
- I: Kaputt. Hm. Dann bist du dran, wenn er nicht mehr darüber erzählen möchte.
- Kind 2: Ja. Also drei Kinder spielen Fußball, und dann [?] ach ja, ein Mann gibt ihm ein Ball, damit die drei Kinder spielen können mit dem Ball, und dann schießt er eine Junge mit dem Ball ins Fenster, und das Fenster zerbricht in Scheiben, und dann kommt der Mann und schimpft sie.
- I: Was denkt der Mann, was meinst du?
- Kind 2: Der ist sauer auf sie, weil er ja ihm den Ball gegeben hat.
- [...]

Interview 14

- F: ... was du auf dem ersten Bild siehst?
- K: Ein Kind. Ein Mann. Der hat ein Schnurrbart. Und der hat große Schuhe an. Und der gibt dem Kind eine Volley.
- F: Hm. Und was macht das Kind damit hier?
- A: Öhm, dann spielen die Fußball. Und das sind drei Jungen.
- F: Und was passiert dann hier?
- A: Dann gebe den Volley den, den ... [?] den Fenster rein. Dann [?], und der hat da gescho..., ge... ge...geschossen.
- F: Hm. Und was passiert dann hier?
- A: Dann hat er so ein Stock da, und er liegt die [?].
- F: Hm, und was denkt er?
- A: Weil der Fenster kaputt ist.
- F: Und denkst du, dass er böse ist?
- A: Ja.
- F: Und was machen die Kinder?
- A: Und was machen die Kinder?
- F: Die rennen weg.
- A: Hm. Gut. Das hast du sehr gut gemacht.

6. CD mit den digitalisierten Interviews