

MARIA MARTINOVIĆ



CODE-SWITCHEN BEI BILINGUALEN KINDERN

**Der Spracherwerb B/K/S-
deutschsprachiger Vorschulkinder
im Raum Graz**

**Graz University
Library Publishing**



Maria Martinović

Code-Switchen bei bilingualen Kindern

GEWI AUSGEZEICHNET : ABSCHLUSSARBEITEN

Band 3

Herausgegeben von der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Graz

Editorial Board:

Dekan Michael Walter

Vize-Dekanin Sonja Rinofner-Kreidl

Studiendekanin Margit Reitbauer

Vize-Studiendekan Nikolaus Reisinger

MARIA MARTINOVIĆ

CODE-SWITCHEN BEI BILINGUALEN KINDERN

**Der Spracherwerb B/K/S-
deutschsprachiger
Vorschulkinder im Raum Graz**

Graz University Library Publishing



Gedruckt mit freundlicher Unterstützung durch:

Geisteswissenschaftliche Fakultät der Universität Graz

Zitiervorschlag:

Maria Martinović, Code-Switchen bei bilingualen Kindern. Der Spracherwerb B/K/S-deutschsprachiger Vorschulkinder im Raum Graz. Graz 2022.



CC BY 4.0 2022 by Maria Martinović

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung der Urheberin die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. (Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Graz University Library Publishing

Universitätsplatz 3a

8010 Graz

<https://library-publishing.uni-graz.at>

Grafische Grundkonzeption: Roman Klug, Presse und Kommunikation, Universität Graz

Coverbild: Dominika Korolczuk

Lektorat: Prof. Mag. Dr.phil. Heinrich Pfandl; www.zwiebelfisch.at

Satz: Maria Martinović; www.zwiebelfisch.at

Typografie: Source Serif Pro und Roboto

ISBN 978-3-903374-08-9

DOI <https://doi.org/10.25364/978-3-903374-08-9>

Inhalt

Vorwort	7
Einleitung	8
Elementare Pädagogik in Österreich	12
Bildungsrahmenplan und elementare Projekte	13
Spracherwerb	18
Sprache im Gehirn	21
Erstsprachenerwerb	23
Erwerb der Sprachstruktur und Grammatik	24
Erwerb der lexikalischen Strukturen	25
Zweitsprachenerwerb	25
Ungesteuerter Zweitsprachenerwerb	26
Gesteuerter Zweitsprachenerwerb	26
Arten der Zweisprachigkeit	27
Mehrsprachigkeit	28
Sprachdominanz	30
Mehrsprachigkeit und Migration	31
Entstehung der B/K/S-Sprache(n)	35
Unterschiede im B/K/S	37
Code-Switching und -Mixing	41
Funktionales Code-Switching	44
Nicht-funktionales Code-Switching	45
Transferenz, Interferenz und Performanz	46
Zusammenfassung	46
Empirischer Teil	48
Fragestellung	49
Datenbasis der ProbandInnen	50
Empirische Analyse	54
Auswertung des Fragebogens	54
Statistische Analyse	59
Zusammenfassung	61
Diskussion der quantitativen Analyse	63
Qualitative Analyse	65
Diskussion der qualitativen Analyse	83
Limitationen	84

Schlusswort	87
Literatur und Internetquellen	92
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	94
Abkürzungsverzeichnis	95
Anhang	96

Vorwort

Die Wahl des Themas „Das Code-Switchen bilingualer B/K/S-deutschsprachiger Kinder“ hat für mich eine besondere Motivation, da ich mich seit geraumer Zeit im Rahmen meiner Tätigkeit als Sprachförderin für Deutsch in Grazer Kindergärten mit dem Thema Zweisprachigkeit und Sprachunterstützung förderbedürftiger Kinder beschäftige. Diese Kindergärten liegen in jenen Grazer Bezirken, die durch einen großen Anteil an „Menschen mit Migrationshintergrund“ gekennzeichnet sind. Dazu gehören auch Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund aus dem ehemaligen Jugoslawien, im Konkreten aus Bosnien und Herzegowina, Kroatien und Serbien. Das Erlernen der gesprochenen Zweitsprache Deutsch wird in den hier berücksichtigten Kindergärten von einem externen Team unterstützt, das sich mit den Kindern spielerisch in deutscher Sprache unterhält und sie sprachlich begleitet. Die große Anzahl an B/K/S-sprachigen Kindern weckte bei mir das Interesse, mich mit dem Thema Code-Switching zu beschäftigen. Bei der Erstellung der vorliegenden Untersuchung konnte ich nicht nur auf mein Wissen und meine Erfahrungen zurückgreifen, die ich während meiner Dienstjahre gesammelt habe, sondern auch auf eigene Erfahrungen bezüglich Zweisprachigkeit bzw. parallelen Spracherwerb.

Mehrsprachigkeit und das Leben in mehreren Kulturen ist für das Individuum nie als ein passives Nebeneinander von sprachlichen und kulturellen Ausdrucks- und Kommunikationsmitteln zu sehen, sondern als ein fruchtbares Miteinander.¹

¹ Oksaar, *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*, 1.

Einleitung

Timm Alberts erwähnt in seinem Buch, dass sich Kinder beim Erlernen der Sprache die Form, den Inhalt und die Funktion einer Sprache aneignen. Das Kind lernt nicht nur die sprachlichen Regeln der Aussprache (phonetisch-phonologische Ebene) und die Grammatik der Wort- und Satzebene (morphologisch-syntaktische Ebene), sondern auch die Bedeutung von sprachlichen Zeichen sowie deren Festlegung und Organisation im Netzwerk (semantisch-lexikalische Ebene).²

Die Komplexität dieser Entwicklungsaufgabe lässt sich anhand der Interdependenz formaler, inhaltlicher und funktionaler Sprachkomponenten illustrieren: Prosodische Strukturierungen wie Sprachmelodie und Rhythmus beziehen sich auf die für eine Sprache typischen Betonungs- und Dehnungsmuster. Diese supra-segmentalen Komponenten der Sprache werden von Säuglingen bereits im Alter von vier bis sechs Wochen differenziert wahrgenommen, bereits vorgeburtlich geht man von einer wachsenden Sensitivität gegenüber Besonderheiten der mütterlichen Stimme und des Sprachrhythmus der Muttersprache aus.³

Um erste Wörter zu produzieren, nutzen Kinder die Bedeutung von Objekten für eine Handlung, klassifizieren die Wörter und entdecken Informationen. Durch die Interaktion mit der Umwelt erlernen sie neue Wörter, der Wortschatz erweitert sich kontinuierlich. Damit das Erlernen der Sprache erfolgreich verläuft, braucht es verschiedene Faktoren der sprachlichen Entwicklung. Das Kind soll im Verlauf seines Lernprozesses nicht nur die nötigen Sprachelemente beherrschen, sondern auch die Regeln des sprachlichen Zusammenspiels. Zwischen dem vierten und fünften Lebensjahr entwickelt sich die Fähigkeit, mit komplexeren Satzstrukturen umgehen und diese anwenden zu können. Anhand von Erfahrungen lernt das Kind nicht nur die linguistischen Kompetenzen, sondern auch den zielgerichteten Gebrauch der Muttersprache. Entwickelt sich das Kind entsprechend, zeigt sich auf der einen Seite eine Bindung von Erkenntnisprozessen und auf der anderen die Reifung des Kindes.⁴ Die Entwicklung kognitiver und sozialer Fähigkeiten ist eng mit dem Erwerb der Sprache verbunden.

Die Auseinandersetzung mit den Bedingungsfaktoren Erbe und Umwelt zeigt, dass die sprachliche Umgebung entscheidend für den komplexen Erwerbsprozess der Sprache ist [...] Umgekehrt bilden sich genetisch vorbestimmte Entwicklungs-

² Vgl. Alberts, *Sprache und Interaktion im Kindergarten*, 22.

³ Ebd.

⁴ Vgl. ebd., 23.

*prozesse erst in den Anpassungsprozessen mit der sozialen Umwelt aus. [...] nature vs. nurture [...] die Frage, in welchem Ausmaß Umweltfaktoren und die biologische Ausstattung Einfluss auf eine gelingende Sprachentwicklung nehmen.*⁵

Sprachförderung ist eine zentrale Aufgabe, die im Kindergarten grundlegend ist und eine enorm wichtige Interaktion zwischen Kind, Eltern und Gesellschaft darstellt. Mit der kindlichen Reifung wird die Sprache komplexer und das Kind erwirbt Wissen über seine Umwelt, verbale Kommunikation und die Sprache werden dabei in Verbindung mit sozialen, emotionalen und kognitiven Entwicklungen gesetzt.⁶

Norman Denison definiert den Spracherwerb folgendermaßen:

*Wenn wir unter „Spracherwerb“ grosso modo das verstehen, was in der einschlägigen englischsprachigen Literatur unter „language acquisition“ gemeint ist, das heißt dass wohl in erster Linie „Erwerb der Muttersprache“, was wiederum entweder „Erwerb einer ersten Sprache“ oder „Erwerb der ersten Sprache der Mutter“ ist, oder, falls letztere eine andere ist als die Sprache der Mehrheit in der Gemeinschaft bzw. Teilgemeinschaft, in die das Kind hineingeboren wurde, „Erwerb der Mehrheitssprache der Gemeinschaft“ bzw. jenes Teils der Gemeinschaft, dem man das Kind am ehesten zuzuordnen geneigt ist. Das mag dann die erste Sprache des Kindesvaters sein, oder die erste Sprache keines der beiden Elternteile.*⁷

Es wird ersichtlich, dass die Muttersprache nicht zwingend die Sprache oder eine der Sprachen der Gemeinschaft, in die das Kind hineingeboren wurde, ist. In diesem Fall erwirbt das Kind beide Sprachen parallel – so kann es zum „Code-Switching“ kommen.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit den Phänomenen Code-Switching und Interferenz bei bilingual-aufwachsenden Kindern in Grazer Kindergärten. Dabei wird das Augenmerk auf den Wechsel zwischen B/K/S-Sprachen und Deutsch gelegt. Zweisprachigkeit ist ein komplexer Prozess und der Kontakt zweier Sprachen findet, gemäß Weinreich, dann statt, wenn diese von einer Person abwechselnd verwendet werden.⁸

Alexandra Goldbach schreibt von Zweisprachigkeit aus soziolinguistischer Sicht nach Bechert und Wildgen (1991): „Zwei oder mehr Sprachen stehen im Kontakt miteinander, wenn sie in derselben Gruppe gebraucht werden. Dazu ist es nicht

⁵ Ebd., 21.

⁶ Ebd., 16.

⁷ Denison, „Spracherwerb in mehrsprachiger Umgebung“, 1.

⁸ Ebd.

notwendig, dass jedes einzelne sprechende Individuum, das zu einer Gruppe gehört, all diese Sprachen spricht oder versteht. Der Ort des Sprachkontakts ist damit die Gruppe im Ganzen.“⁹

Zunächst soll ein theoretischer Teil den Rahmen für die Analyse bilden. Das erste Kapitel befasst sich mit der elementaren Pädagogik in Österreich. Darin soll aufgezeigt werden, welchen Prinzipien die Ausstattung österreichischer Kindergärten folgt, d. h., über welche Rahmenbedingung die Kindergärten verfügen. Der Fokus wird dabei auf die zwölf Prinzipien des österreichischen Bildungsrahmenplans für elementare Bildungseinrichtungen gelegt und diese werden erläutert. Besondere Aufmerksamkeit erfährt dabei das Prinzip der Sprache und Kommunikation. Zur besseren Veranschaulichung wird auch das Ergebnis der österreichischen Statistik zur Sprachstandserhebungen der letzten Jahre abgebildet. Zudem werden die steirischen Projekte „Integrationsassistent“ und „Spielerisch Deutsch“ vorgestellt und näher betrachtet.

Das zweite Kapitel widmet sich dem Zweisprachenerwerb ausführlich. Im Fokus dieses Kapitels stehen Definitionen zu Spracherwerb, Erst- und Zweitsprache. Detaillierter wird zunächst der frühkindliche Erwerb beschrieben, um in der Folge auf den sukzessiven Erwerb einer oder mehrerer darauf erworbener Sprachen einzugehen. In diesem Zusammenhang werden auch Migration und Identität analysiert, da sie aus mehreren Gründen für die Herausbildung einer Identität bei den Individuen ausschlaggebend sind. Abschließend wird das Feld der neu erlernten Sprache, die sich Menschen (un-)gesteuert aneignen müssen, in diesem Kapitel diskutiert.

Im dritten Kapitel werden die charakteristischen Merkmale der B/K/S-Sprache kurz umrissen. Da sich diese Arbeit auf Zweisprachigkeit und den Wechsel zwischen zwei bestimmten Sprachen fokussiert, steht die Geschichte dieser Sprachen, von der einst gemeinsamen Sprache bis zur Spaltung in Einzelsprachen, im Mittelpunkt. Weiters werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sprachen herausgearbeitet.

Das vierte Kapitel erörtert die Phänomene *Code-Switching*, *Inter-* und *Transferenz*. Dabei wird das Übernehmen einer Sprache in die andere näher erklärt. Das Zusammenspiel des Wechselns zwischen den Sprachen weist Besonderheiten auf, die sich auf der lexikalischen bzw. morphologischen Ebene der Sprachen ausdrücken. Den größten Teil der vorliegenden Abhandlung macht die Analyse der sprachlichen Spezifika der untersuchten Kinder, die im Kindergarten sukzessiv Deutsch als Zweitsprache erwerben, aus. Um diese Analyse zu ermöglichen, wurde ein eigens dafür erstellter Fragenkatalog eingesetzt, welchen die Eltern vor dem Interview mit

⁹ Goldbach, *Deutsch-russischer Sprachkontakt*, 15.

den Kindern ausfüllen sollten. Die Datenerhebung an sich erfolgte über Interviews mit den Kindern. Unterstützend kam dabei eine Bildergeschichte zum Einsatz. Eine Auswertung der so gewonnenen Daten sollte letztendlich zeigen, ob und in welchem Ausmaß Kinder Code-Switching und/oder Interferenz einsetzen.

Im Fazit werden die dargestellten Ergebnisse sowohl unter qualitativen als auch unter quantitativen Aspekten resümiert und diskutiert.

Elementare Pädagogik in Österreich

Der Mensch wird als unbeschriebenes Blatt geboren – stimmt das so? Ein Mensch verfügt über angeborene kognitive Fähigkeiten und kann aufgrund dessen Wörter bilden, so zumindest die Theorie im 16. und 17. Jahrhundert.¹⁰ Weiters wurde behauptet, dass menschliche Ideen individuelle Fähigkeiten und neben dem Denken zweitrangig seien. Neuere Erkenntnisse, wie die von Steven Pinker, zeigen allerdings, dass Kinder bereits über angeborene Spracherwerbsfähigkeiten verfügen. Dieser sprachliche Instinkt befähige sie dazu, eine Sprache ohne viel Aufwand und Mühe zu erlernen.¹¹ Auch Chomsky schreibt von einem Prozess, der beim Spracherwerb stattfindet und argumentiert, dass die Sprache nicht aktiv vom Kind ausgehe, sondern beim Erwerb etwas mit dem Kind passiere.¹² Die Grammatik sei beim Kind grundgelegt und Sprache müsse nicht erlernt werden, sondern sei ein Entwicklungsprozess wie z. B. auch die Pubertät. Chomsky folgend, müsse das Kind nur unregelmäßige Formen der Grammatik lernen.¹³

Im Kindesalter formen sich mithilfe von Sinneswahrnehmungen das eigene *Ich* und die *Individualität*. Diese Termini werden durch die Interaktion mit Bindungs- und vertrauten Personen unterstützt, was zu einer Persönlichkeitsentwicklung führt. Kinder sind Wesen, die Neugier und Interesse am Lernen aufweisen, sich entfalten möchten und ihre Fähigkeiten enthüllen wollen. Sie werden als *Ko-Konstrukteure von Wissen, Identität, Kultur und Werten*¹⁴ bezeichnet, was im beschriebenen Sinn bedeutet, dass sie die Bildungsprozesse und das Formen der Individualität mit Begleitung von Erwachsenen durchlaufen. Kinder und Erwachsene haben ein Recht auf „ein Aufwachsen im Geist des Friedens, der Würde und Toleranz, auf ein Höchstmaß an Gesundheit, auf umfassende Bildung von Anfang an sowie auf Meinungsäußerung bei Angelegenheiten, die sie unmittelbar betreffen.“¹⁵

¹⁰ Wachmann, *Sprach-, Sprech- und Kommunikationsentwicklung bei Down-Syndrom*, 11.

¹¹ Ebd.

¹² Ebd.

¹³ Ebd., 14.

¹⁴ Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. In: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?6ar4ba [letzter Zugriff: 27.02.2019].

¹⁵ Ebd.

Bildungsrahmenplan und elementare Projekte

Im ÖSTERREICHISCHEN BILDUNGSRAHMENPLAN FÜR ELEMENTARE BILDUNGSEINRICHTUNGEN wird von zwölf Prinzipien gesprochen, die sich an der Entwicklung und Bildung des Kindes orientieren.¹⁶ Diese Prinzipien müssen im Einklang mit der Planung und Durchführung durch die PädagogInnen stehen:

- Die *Ganzheitlichkeit und das Lernen mit allen Sinnen* ist ein Prozess, an dem die Sinne sowie sozial-emotionale, kognitive und motorische Fähigkeiten beteiligt sind.
- Die *Individualisierung* beschreibt die Persönlichkeit jedes Kindes bezüglich seiner sozialen und kulturellen Herkunft sowie das individuelle Entwicklungstempo jedes Einzelnen.
- Unter *Differenzierung* wird die Gestaltung der Bildungsangebote verschiedener Lernformen verstanden.
- Das *Empowerment* ist eine Unterstützung für Kinder und Erwachsene, um autonome Stärken zu fördern.
- *Lebensweltorientierung* steht für individuelle und unterschiedliche Lebenserfahrungen eines Kindes, die mit pädagogischer Unterstützung an neue und alte Erfahrungen angeknüpft werden können.
- *Inklusion* beschreibt das Prinzip, dass „alle Menschen in einer Gesellschaft als Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen angesehen werden, auf die individuell reagiert wird.“¹⁷
- Damit die Kinder Zusammenhänge erschließen können, ist eine *Sachrichtigkeit* grundlegend, die ebenso – mit dem Vermitteln von Wissen – richtige Informationen weitergibt.
- *Diversität* steht für vernunftorientierten Umgang mit individuellen Unterschieden wie z. B. Geschlecht, Hautfarbe, physische Fähigkeiten, ethnische Zugehörigkeit und soziale Herkunft.
- *Geschlechtssensibilität* steht für die Entwicklung von Aufgaben unabhängig vom Genus.
- *Partizipation* meint, dass in den elementaren Einrichtungen politische Bildung geleistet wird, wo Kinder mitgestalten, mitbestimmen und Verantwortung übernehmen können.
- Von *Transparenz* wird gesprochen, wenn die Elternarbeit und die Arbeit für die Öffentlichkeit nachvollziehbar sind sowie die Gestaltung des Erziehungsablaufs transparent ist.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ebd.

- Die *Bildungspartnerschaft* dient dazu, eine angemessene Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen, den Familien und einem externen Team zu schaffen.¹⁸

Die sechs Bildungsbereiche, die in einer elementaren Einrichtung thematisiert werden, sind: Emotionen und soziale Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung sowie Natur und Technik. In dieser Arbeit wird der Fokus auf den Bereich Sprache und Kommunikation gelegt und die kindliche Sprachentwicklung näher betrachtet.

Um sich ausdrücken zu können, ist Sprache das wichtigste Instrument. Die Sprache ist ein Grundstein für soziale Beziehungen und Handlungen im kulturellen und politischen Leben. Die Kinder werden im sozialen Alltag sprachlich begleitet, was zu einer kontinuierlichen Sprachförderung führt. Dem Erwerb der Erstsprache kommt dabei entscheidende Bedeutung zu, daher ist es wichtig, dass mit der Erstsprache wertschätzend umgegangen wird. Um eine andere Sprache aufbauen zu können, ist es wichtig, die Kompetenzen der Erstsprache permanent zu fördern.¹⁹

Im Rahmen dieser Arbeit wird die sprachliche Förderung im Kindergartenalter analysiert und näher erläutert. Eine Sprachstandserhebung aus dem Jahr 2008 zeigt auf, dass viele Kinder im Kindergartenalter einen Förderbedarf für Sprache aufweisen. Für die Untersuchung wurden nicht nur Kinder mit Deutsch als Zweit-, sondern auch jene mit Deutsch als Erstsprache betrachtet. 10 Prozent der untersuchten Kinder mit Deutsch als Muttersprache waren sprachförderbedürftig, dem gegenüber stehen 58 Prozent jener Kinder, die Deutsch als Zweitsprache haben. Bei B/K/S-sprachigen Kindern konnte bei 49 Prozent ein Sprachdefizit festgestellt werden. Damit der Sprachmangel geringer wird, wurden österreichweit Mittel für eine frühe sprachliche Förderung bereitgestellt.²⁰

Im Jahr 2012 wurde ein Abkommen zwischen dem Bund und dem Land Steiermark getroffen, das die frühsprachliche Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen beinhaltet.²¹ Dessen Ziel war es, den Kindern den Einstieg in die Schule zu erleichtern und einen besseren Anfang für das spätere Berufsleben zu ermöglichen. Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, die einen Förderbedarf in Deutsch gemäß BESK-Kompakt (BESK-DaZ)²² aufweisen, haben die Möglichkeit, sprachliche Unterstützung beim Erlernen der deutschen Sprache zu erhalten.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Migration und Bildung. Fact Sheet Aktuelles zu Migration und Integration. Österreichisches Integrationsfonds. Medien-Servicestelle Neue Österreicher/innen [28.02.2019].

²¹ Ebd.

²² BESK: Beobachtungsbögen zur Erfassung der Sprachkompetenzen. <http://www.ibb-bildung-beratung.at/wp-content/uploads/2014/06/486.3dak.pdf> [01.03.2019].

[...] BESK-DaZ KOMPAKT stellt eine verkürzte Version des Sprachstandsbeobachtungsverfahrens dar. Beide Verfahren beruhen auf Befunden zur Spracherwerbsforschung, wonach der Erwerb der Sprachqualifikationen im Kindesalter nicht chaotisch, sondern über eine bestimmte Reihenfolge erfolgt. Während im BESK-DaZ ein breiter Fächer von sprachlichen Kriterien vertreten ist, fokussiert BESK-DaZ KOMPAKT bei seiner Auswahl der Beobachtungskriterien auf einige wenige besonders aussagekräftige Sprachqualifikationen [...] „Wissenswertes zum Erwerb von Deutsch als Zweitsprache.“²³

Die Vereinbarung beinhaltet zwei Projekte, die eine Hilfestellung der Stadt Graz an sowohl städtische als auch private Kindergärten darstellen. Das Projekt *Integrationsassistent* wird von MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund in den Sprachen Türkisch (Kurdisch), Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Albanisch, Russisch (Tscheschenisch), Arabisch, Rumänisch, Ungarisch, Persisch und Englisch unterstützt. Ziel dieses Projekts ist es, den sprachlichen und interkulturellen Austausch zwischen Eltern, Kindern und der jeweiligen Einrichtung zu gewährleisten sowie die Erstsprache zu fördern und zu pflegen. Das zweite Projekt *Spielerisch Deutsch lernen* fördert ebenso städtische und private Kindergärten im Bereich Sprache, da Kinder mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache in Bezug auf Wortschatz, Sprachverständnis, Satzkonstruktion und Kommunikation unterstützt werden.²⁴

Im Jahr 2018 absolvierten 98 Prozent aller Vorschulkinder mit österreichischer und 97 Prozent mit nicht österreichischer Staatsbürgerschaft das verpflichtende Kindergartenjahr.²⁵ Gemäß Statistik Austria waren im Kindergartenjahr 2011/12 26 Prozent der Kinder mit nicht Deutsch als Erstsprache in den Kinderbetreuungseinrichtungen gewesen, 2016/17 stieg diese Zahl auf 32 Prozent an.²⁶

²³ https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/12/Anleitung_BESK-DaZ-Kompakt_final.pdf [20.06.2019].

²⁴ Bericht an Gemeinderat: In: https://www.graz.at/cms/dokumente/10214372_7768145/bcd5ac04/ABI_Bericht_Gemeinderat_Juli%202013_Sprachf%C3%B6rderung_MR__pdfa_sig_sig_pdfa_sig.pdf [01.03.2019].

²⁵ https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2018/Statistisches_Jahrbuch_migration__und_integration_2018.pdf [05.05.2019].

²⁶ Ebd.

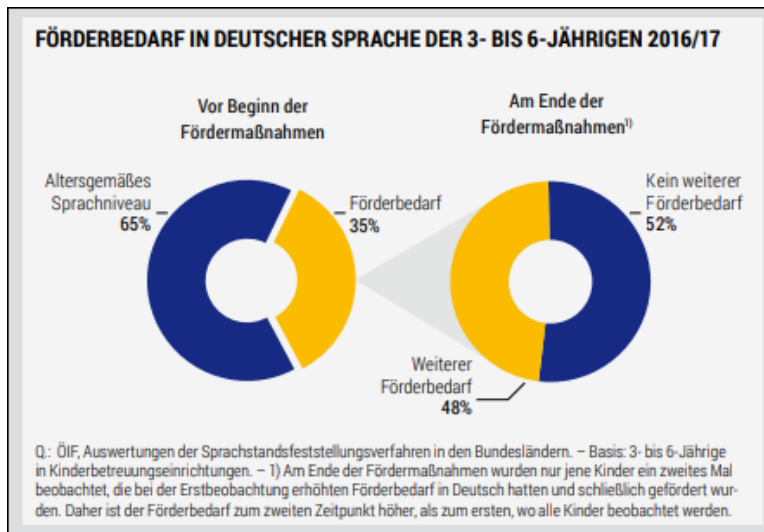


Abbildung 1: Förderbedarf für Deutsch bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren 2016/17²⁷

Fast zehn Jahre später, 2016/17, zeigten anlässlich der Sprachstandserhebung bei drei- bis sechsjährigen Kindern rund 65 Prozent aller getesteten Kinder am Beginn des Kindergartenjahres ein altersgemäßes Sprachniveau. Allerdings benötigen insgesamt 35 Prozent der Kinder eine zusätzliche Förderung in Deutsch (s. Abb. 1). Wobei Kinder, die Deutsch als Erstsprache haben, einen Förderbedarf von 17 Prozent aufwiesen, wohingegen rund 70 Prozent jener mit einer anderen Erstsprache diese Fördermaßnahmen benötigten. In den Kindergärten sind im Jahr zwei Sprachstandserhebungen pro Kind durchzuführen. Der zweite Test wird bei jenen Kindern durchgeführt, die beim ersten einen Bedarf an Förderung gezeigt hatten sowie gezielt betreut und gefördert wurden. Von diesen geförderten Kindern lag die Zahl am Ende des Kindergartenjahres 2016/17 bei 52 Prozent, die keine Sprachförderung mehr benötigen. Eine genauere prozentuelle Aufteilung der förderbedürftigen Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch angegeben hatten, wird in Abbildung 2 aufgezeigt:

²⁷

https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2018/Statistisches_Jahrbuch_migration__und_integration_2018.pdf [28.04.2019] 45.

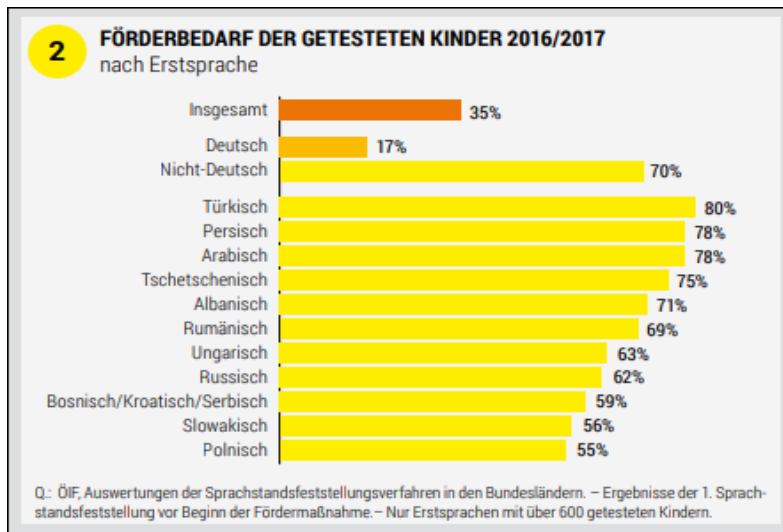


Abbildung 2: Förderbedarf der getesteten Kinder 2016/17²⁸

Aus Abb. 2 lässt sich ablesen, dass türkische Kinder den größten Förderbedarf in der Zweitsprache Deutsch aufweisen, während B/K/S-sprachige Kinder, neben slowakischen und polnischen, den kleinsten Bedarf haben.

Die zweckmäßige frühsprachliche Förderung in den Kindergartenbetreuungseinrichtungen reduziert die Notwendigkeit an sprachlichen Fördermaßnahmen.²⁹ All dies deutet darauf hin, dass Kinder in Österreich bereits im Kindergartenalter eine sprachliche Förderung und Unterstützung in der Erst- sowie Zweitsprache benötigen. Im nächsten Kapitel werden der Spracherwerb sowie die Entwicklung der Erst- und Zweitsprache noch genauer betrachtet.

... Denn in der Bundeshauptstadt liegt der Anteil der Pflichtschüler mit Deutsch als Muttersprache schon deutlich unter 50 Prozent. Dass Spracherwerb hier zum Problem wird, liegt wohl auf der Hand. Nur wer die Landessprache beherrscht, hat Chancen auf gelingende Integration. Dass die Integration jener, die zu uns kommen, uneingeschränktes Ziel sein muss, ist wohl unbestritten. Sprachliche und soziokulturelle Ghettobildung kann nicht einfach als gottgegeben akzeptiert werden. Es sind heiße Eisen, die Pühringer und Innenministerin Maria Fekter mit ihren Forderungen nach Deutschkenntnissen anfassen. Aber es ist notwendig.³⁰

²⁸ Ebd.

²⁹ Migration und Integration, Zahlen. Daten. Indikatoren 2018, 44–45.

³⁰ <http://www.genius.co.at/index.php?id=196> [30.5.2019]

Spracherwerb

Man kann davon ausgehen, dass das Kind nicht nur in eine „Umwelt“ hineingeboren wird, auch nicht nur in eine „sprachliche Umwelt“ oder eine „sprechende Umwelt“, sondern in eine „bedeutungsvolle Umwelt“, in der mitunter auch gesprochen wird.³¹

Der grundlegende Spracherwerb findet bei der Entwicklung der Erstsprache statt. Diese Sprache wird intuitiv, unbewusst und durch die sozialen Kreise entwickelt.³²

Die Gespräche zwischen Mutter und Kind finden bereits während der Schwangerschaft und in der Stillphase statt, da Kinder auf das Verhalten der Mutter reagieren. Bereits in der Schwangerschaft kann das Kind aus den auditiven Eindrücken der Umgebung die typischen melodischen und rhythmischen Sprachformen, die für die Mutter kennzeichnend sind, erkennen, wahrnehmen sowie dieses phonetischen Gebilde aufgliedern und zu einem größeren Komplex kategorisieren. Der Fötus ist von vielen auditiven Reizen im Leib der Mutter umgeben, die zu einer auditiven Reizüberflutung führen und Reaktionen aktivieren bzw. auslösen können. Schon der Fötus kommt ständig mit sprachlichen Mustern seiner Mutter in Berührung und lernt die charakteristische Intonation von Sätzen und Wörtern kennen, gleich nach der Geburt ist der Säugling mit der menschlichen Sprache konfrontiert.³³ Spitz (1988, vgl. Galliker) zufolge ist an einer Reaktion des Säuglings besonders gut ablesbar, wenn die Mutter dem Kind zu wenig Zuwendung gibt: Es zeigt dann deutlich weniger Blickkontakt.³⁴ Eine der Hauptaufgaben der Bezugsperson eines Säuglings ist es, herauszufinden, warum er schreit. Schreien kann verschiedene Bedeutungen haben und auch immer wieder anders verstanden werden. So können z. B. Hunger, Durst, Schmerz, Angst oder wenig Zuwendung ein Grund für das Verhalten des Säuglings sein.³⁵

Das Sprechen hat in der kindlichen Entwicklung eine andere Basis als das Denken. Am Anfang der Entwicklung des Sprechens wird von einem vorintellektuellen und einem vorsprachlichen Stadium gesprochen. Diese beiden Stadien folgen einem bestimmten Ablauf und sind voneinander unabhängig, jedes Stadium hat seine eigene Bahn. Später wird das Sprechen intellektuell und das Denken sprachlich und sie stehen in einer gewissen Beziehung zueinander.³⁶ Rossmann führt an, dass die Sprache – Piaget zufolge – für das Denken nicht vonnöten sei, da die Sprache nicht das Denken, sondern die Entwicklung des repräsentationalen Denkens

³¹ Galliker, *Sprachpsychologie*, 47.

³² Edmondson, House, *Einführung in die Sprachlehrforschung*, 11.

³³ Alberts, *Sprache und Interaktion im Kindergarten*, 24.

³⁴ Galliker, *Sprachpsychologie*, 47.

³⁵ Ebd., 51.

³⁶ Ebd., 53.

den Gebrauch der Sprache ermögliche. Beim repräsentationalen Denken handelt es sich um einen Denkprozess, bei dem die Kinder Symbole und Zeichen in Gesten und Worten verdeutlichen. Rossmann legt das repräsentationale Denken anhand eines Beispiels dar: Ein fünf- bis sechsjähriges Kind kann ein Auto für sich repräsentieren, indem es ein eigenes Vorstellungsbild von einem Auto hat, es durch die Lenkbewegung nachahmt oder durch einen anderen Gegenstand ersetzt.³⁷ Piaget vertritt die Meinung, dass das Denken der Sprache voraus sei. Die Sprache ist für die kognitive Entwicklung wichtig, da Kinder – anhand von sprachlichen Begriffen – Informationen liefern können.³⁸

Kinder können etwa ab dem achten Lebensmonat mit Kopfbewegungen und Gesten kommunizieren. Einige Monate danach ist das Kind in der Lage, sich auszudrücken. Handlungen werden ab dem 18. Lebensmonat bewusst wahrgenommen und imitiert. Mit zwei Jahren beginnt bereits die längere Konversation und in den darauffolgenden Jahren kann das Kind auf bestimmte Gesprächssituationen eingehen, Misserfolge äußern und Dialoge führen.³⁹ Im Vorschulalter steigt die grammatikalische Kompetenz und das Vokabular wird erweitert. In der Psychologie und in der Sprachwissenschaft wird immer wieder diskutiert, von welchen Maßnahmen der Erwerb neuer Wörter gesteuert wird. Erlernt ein Kind ein neues Wort, stellt es eine Annahme auf und testet anhand der entsprechenden Nutzung die Bedeutung. Rossmann⁴⁰ beschreibt die komplexe Einprägung eines neuen Wortes folgendermaßen: Ein Erwachsener deutet mit dem Wort „Hund“ auf einen Jagdhund, der über die Wiese läuft und einen Knochen im Maul hält. Wie kann ein Kind differenzieren, dass mit diesem neuen Begriff der Hund gemeint ist und nicht die Wiese, der Knochen, das Gras, die Farbe oder das Laufen? Viele ForscherInnen haben dazu eine ganze Reihe von Mechanismen identifiziert. Dazu gehört das angeborene Wissen, dass sich ein neues Wort auf ein neues Objekt oder eine neue Tat bezieht, aber nicht auf beides. Fünf- bis sechsjährige Kinder haben die Tendenz, neue Wörter mit einem neuen Objekt zu verknüpfen und nicht mit Teilen des Objekts. Weiters neigen sie dazu, die neuen Termini als notwendige Basis zu verwenden, z. B. *Hund* und nicht *Tier* oder *Lebewesen*.

Eine weitere Erkenntnis der wissenschaftlichen, aufbauenden Analyse des Spracherwerbs beschreibt das Prinzip des Kontrasts. „Wenn jedes Wort eine andere Bedeutung hat, dann muss ein neues Wort sich auch auf ein bislang noch nicht bekanntes Objekt oder wenigstens auf einen neuen Aspekt eines Objekts beziehen.“⁴¹

³⁷ Rossmann, *Einführung in die Entwicklungspsychologie*, 98.

³⁸ Ebd.

³⁹ Galliker, *Sprachpsychologie*, 72f.

⁴⁰ Rossmann, *Einführung in die Entwicklungspsychologie*, 99.

⁴¹ Ebd.

Folgendes Beispiel soll das Prinzip illustrieren: Im Spiel wurden zwei- bis dreijährige Kinder unterbrochen und aufgefordert, das verchromte Tablett zu holen und nicht das rote. Alle Kinder kannten bereits den Begriff rot, hatten aber den Begriff verchromt noch nie gehört. Die Kinder waren in der Lage, das gewünschte Tablett zu holen, da es für sie wahrscheinlich war, dass es sich dabei um das nicht-rote Tablett handelte. Nach einigen Wochen wurden die Kinder gefragt, was verchromt heiße, und die Hälfte konnte antworten, dass es etwas Nicht-Rotes sei.⁴²

Wie bereits erwähnt, gehen Kinder davon aus, dass es für jedes Ding ein eigenes Wort gibt. Komplikationen entstehen dann, wenn es für ein Objekt mehrere Termini gibt (Fido, Hund, Haustier). Das Erlernen von Oberbegriffen kann sehr komplex sein und die Ausdehnung sowie Abgrenzung der Kategorien sind oft nicht klar erkennbar, was zu über- und Unterextensionen führt. Am Ende der Vorschulzeit besitzen die Kinder die Fähigkeit, Ober- und Unterbegriffe zu unterscheiden, und sie erlernen, welches Wort zu den tausend anderen Wörtern gehört.⁴³ Grundsätzlich kann erwähnt werden, dass der Spracherwerb als Ausdrucks-, Kommunikations- und Kontaktmittel dient. Durch diese Funktionalitäten wird der Unterschied zwischen dem Erstspracherwerb und dem Erwerb weiterer Sprachen klar. Der Erwerb der Erstsprache unterscheidet sich von jenem weiterer Sprachen durch Kommunikation, die ein Kind durch diverse semiotische Mittel mit seinem Milieu herstellt, und durch erste soziale Interaktion in seiner Erstsprache. Erst-, Zweit- oder Drittspracherwerb ist ein kultureller Prozess, bei dem das Kind die Beherrschung der Aussprache, Lexik und grammatikalischen Regeln lernt. Weiters lernt das Kind, in einer Interaktion verbal, nonverbal und extraverbal zu agieren, gemäß den soziokulturellen Normen des Kollektivs. Oksaar argumentiert in seinem Buch, dass die durchgeführten Forschungen Folgendes aufweisen: Kinder können von Beginn an zwei oder mehrere Sprachen ohne Komplikationen lernen, diese beim gleichzeitigen Erwerb auseinanderhalten und eindeutige Wertakzente der Sprachen erkennen.⁴⁴ Wie bereits erwähnt, spielt der Lebenslauf des Individuums beim Erlernen einer oder mehrerer Sprachen eine wesentliche Rolle. Aus Abbildung 3 geht der Unterschied zwischen dem sozialen und dem institutionellen Spracherwerb hervor.⁴⁵

⁴² Ebd.

⁴³ Ebd.

⁴⁴ Oksaar, *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*, 245–249.

⁴⁵ Lüdi, Py, *Zweisprachig durch Migration*, 7.

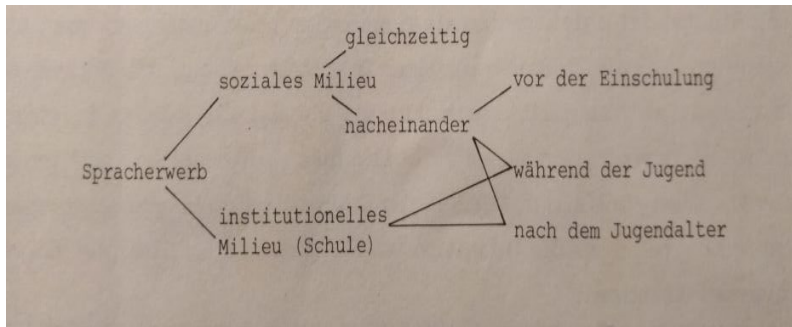


Abbildung 3: Unterscheidung der Arten des Spracherwerbs⁴⁶

Die Skizze macht deutlich, wie der Spracherwerb an das soziale Umfeld und parallel an Institutionen wie Kindergarten oder Schule gekoppelt ist. Der Erwerb zweier Sprachen kann gleichzeitig erfolgen, sie werden aber in den meisten Fällen sukzessive erworben werden. In der Abbildung ist der Erwerb der Zweitsprache gezeigt, dieser wird meist in öffentlichen Institutionen initialisiert und kann noch vor der Einschulung im sozialen Umfeld oder später direkt in den Einrichtungen erfolgen.

Im nächsten Abschnitt werden die Sprachproduktion, das Sprachverständnis und der Verlauf des Spracherwerbs beschrieben.

Sprache im Gehirn

Unser Gehirn steht unter dem Einfluss der Kommunikation und übernimmt permanent Informationen aus der Umwelt, die verarbeitet und gesteuert werden. Die Sinnesorgane sind die Lieferanten, die die Informationen an das Gehirn weitergeben sowie Funktion wie Bewegungen und Sprache mithilfe von Nervenzellen ermöglichen.⁴⁷ Der Neurologe Pierre Paul Broca und der Psychiater Claus Wernicke haben zwei Gehirnregionen, die für die Sprachproduktion und das Sprachverständnis verantwortlich sind, untersucht, die in der Folge auch nach ihnen benannt wurden. Das Broca-Zentrum (frontales Operculum) befindet sich im seitlichen Stirnlappen und ist für die Sprachproduktion zuständig und das Wernicke-Zentrum (Platum temporale) liegt im hinteren Schläfenlappen und ist ausschlaggebend für das Sprachverständnis.⁴⁸

Natürlich hat sich in der psychologischen Wissenschaft von damals bis heute sehr vieles verändert und es wurden neue Forschungen durchgeführt. So be-

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Nitsch, „Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive“, 48.

⁴⁸ Ebd., 52.

schreibt Universitätsprofessor Georg Goldenberg in seinem Buch, dass die Fähigkeit, Sprache zu produzieren und zu verstehen, nicht an die Lautsprache gebunden ist, sondern phonetische Attribute zu Phonemen und Phoneme zu Wörtern, Wörter zu Sätzen und Sätze zu Texten werden. So kann eine Vielzahl an Informationen konstruiert werden, ohne die es keine menschliche Kultur gäbe. Weiters führt der Neurologe aus, dass die Verortung der Sprachfähigkeit im menschlichen Gehirn bis heute bei ForscherInnen der Neuropsychologie umstritten ist.⁴⁹

Studien veranschaulichen, dass der frühe Erwerb von zwei Sprachen (vor dem dritten Lebensjahr) überlappende Areale im Broca-Zentrum aufweist. Wird aber vor dem neunten Lebensjahr noch eine dritte Sprache erworben, werden die Subareale im Gehirn überlappt und alle Sprachen benutzen das gleiche Netzwerk. Erfolgt der Mehrsprachenerwerb nach dem neunten Lebensjahr, werden die Subareale getrennt aktiviert und kaum überschritten. Vor dem neunten Lebensjahr kann beim Erlernen der Zweitsprache die gleiche Bahn der Areale angesprochen werden, während der spätere Zweitspracherwerb im Broca-Zentrum für jede Sprache ein eigenes Netzwerk nutzen muss. Schlussendlich wird die Frage aufgestellt, ob es für den Erwerb von Mehrsprachigkeit eine kritische Phase gibt und in welchem Lebensabschnitt dieser am adäquatesten erfolgen kann.⁵⁰ Wichtig ist, hier anzumerken, dass es keine richtige oder falsche Antwort in Bezug darauf, bis zu welchem Alter die Erst-, Zweit- oder Drittsprache möglichst gut erlernt werden kann, gibt, da der Sprachpsychologie folgend verschiedene Zeitfenster zu beachten sind. Die impliziten Lernstrategien entwickeln sich zwischen dem dritten und zehnten Lebensjahr und gehen in die expliziten Lernstrategien über, die für den Fremdspracherwerb erforderlich sind. Bilinguale Kinder erwerben weitere Sprachen leichter, da die frühe im Vergleich zur späteren Mehrsprachigkeit die Sprachareale so ausformt, dass dort weitere Sprachen anknüpfen können.⁵¹ Für den Erwerb einer zweiten Sprache kann nicht festgelegt werden, welches Lebensalter dafür geeignet ist. Da beim Erwerb der Zweitsprache der Kontakt zur Sprache nicht so intensiv ist und dieser zu unterschiedlichen Zeitpunkten beginnen kann, spricht man vom *Aneignungsalter*. Dennoch darf das Lebensalter nicht ganz vernachlässigt werden, da die Prozesse des Spracherwerbs miteinander verbunden sind und zudem mit den sozialen sowie kognitiven Fähigkeiten des Kindes zusammenhängen. Diese sind in den ersten Lebensjahren durch eine *Erwerbsreihenfolge* bestimmt, wo nichts übersprungen werden darf.⁵² Im Folgenden wird ein Blick darauf geworfen, wie der Erstspracherwerb bei einem Kind aufgebaut ist und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen.

⁴⁹ Goldenberg, *Neuropsychologie. Grundlagen. Klinik. Rehabilitation*, 78.

⁵⁰ Nitsch, „Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive“, 56ff.

⁵¹ Ebd., 62.

⁵² Reich, *Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergarten*, 13.

Erstspracherwerb

Das Kind lernt in seinen ersten Lebensjahren eine Sprache, die sogenannte Erstsprache (früher: Muttersprache). Kinder im Grundschulalter sind in der Lage, sich fließend in der Erstsprache zu unterhalten. In den Teenagerjahren beginnt sich die Sprache immer langsamer zu entwickeln, Ausnahme ist hier nur der Prozess der Entwicklung des Wortschatzes, der nie endet. Dieser *Erstspracherwerb* ist die primäre sprachliche Entwicklung. Viele Kinder befinden sich in einer anderen „Lebensbahn“ und lernen zwei Sprachen parallel. In diesem Fall kann sich der Erwerb der Erstsprache durch die zweite Sprache (die sogenannte *Zweitsprache*) verschieben. Der Unterschied zwischen den zwei Spracherwerbstypen ist gleitend. Eine dritte Form der Sprachentwicklung ist der sogenannte Wiedererwerb. Hierbei handelt es sich um eine Sprache, die erlernt, jedoch z. B. durch eine Sprachstörung vergessen wurde und ausschließlich wiedererworben wird.

Wir sprechen vom *Erstspracherwerb*, wenn ein Kind davor noch keine Sprache erworben hat. Auch wenn das Kind gleichzeitig zwei oder mehrere Sprachen erlernt, kann von mono- oder bilingualen Erstspracherwerb ausgegangen werden. Die wichtigsten Eigenschaften für eine nicht komplizierte Bildung der Erstsprache sind die kognitiven und sozialen Entwicklungen. Die Entwicklungsstufen reichen von *infant* bzw. *Sprachlosen* zum *zoon logon echon* und *zoon politikon*, d. h., dass das Kind das Wort und dann den Geist erwirbt und zu einem sozialen Wesen wird.⁵³ So verwechseln Kinder *morgen* und *gestern* bis zum Grundschulalter, auch wenn sie die Sätze grammatikalisch korrekt gebrauchen. Es kann oft unklar sein, ob sie mit der Vergangenheitsform die Vergangenheit oder die Gegenwart meinen.⁵⁴

*Erstens: Der grammatikalisch richtige Bau von Äußerungen besagt noch lange nicht, dass die Sprache richtig erworben ist; für den Lerner können die Äußerungen noch etwas ganz anderes bedeuten. Zweitens: Die kognitiven Kategorien, die in den Sprachen auf unterschiedliche Weise ausgedrückt werden, müssen überhaupt erst einmal ausgebildet sein; dies ist beim Zweitspracherlernen weithin der Fall, nicht jedoch beim Erstsprachler.*⁵⁵

Im österreichischen Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule wird definiert, dass die kognitiv-sprachliche Funktion der Sprache „das Denken und die Erkenntnis über die Welt und eine Überschreitung des gegenwärtigen, konkret-anschaulichen Kontextes ermöglicht.“⁵⁶ Die Funktion der Sprache ist ein Kommunikationsmittel: Sie bezieht sich auf die

⁵³ Klein, *Zweitspracherwerb*, 15f.

⁵⁴ Ebd., 16.

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Leitfäden zur Grundschulreform, 16.

menschlichen Interaktionen und bestimmt somit das Handeln.⁵⁷ Diese soziale Entwicklung ist ein Baustein der Persönlichkeitsentwicklung, sie wird durch die Sprache der Gesellschaft, in der das Kind aufwächst, begleitet. Mit seiner Erstsprache lernt das Kind Gefühle, Wünsche, Bedürfnisse und Vorstellungen zu äußern sowie religiöse, moralische, sprachliche und kulturelle Normen seiner Gesellschaft und entfaltet seine individuelle Identität.⁵⁸

Erwerb der Sprachstruktur und Grammatik

Die Bildung der Grammatik fängt mit der systematischen Kohärenz der Zwei-Wort-Äußerungen an, in welchen zuerst der *Gegenstand* und die *Aussage* unabhängig voneinander auftreten und so die Trennung der Wortarten vorbereiten.⁵⁹ Der Erwerb der Erstsprache, ihrer Struktur und Grammatik, erfolgt spontan, intuitiv, schnell und effektiv. Das sind biologische und genetische Strukturen des menschlichen Gehirns, die in den ersten vier Jahren auf die Aneignung der Sprache vorbereitet werden. Damit die Sprachentwicklung angeregt wird und die Entwicklung schnell und wirkungsvoll erfolgt, braucht das Kind extrinsische Motivation aus seinem Umfeld. Es ist wichtig, sich die Definition von extrinsischer Motivation klarzumachen. Dieser Begriff bezieht sich auf die äußeren Tätigkeiten und gemäß Duden bedeutet er „nicht aus eigenem innerem Anlass erfolgend, sondern aufgrund äußerer Antriebe durch äußere Zwänge, Strafen verursachte Motivation.“⁶⁰ In der deutschen Sprache weisen die Kinder am Ende des vierten Lebensjahres folgende sprachliche Fähigkeiten auf: Die Aussage- und Fragesätze werden mit Prädikat in den Personalformen (ich, du, er/sie/es ...) in der Gegenwart und Vergangenheit (noch immer nicht ganz) korrekt gebildet und die Wortarten werden richtig eingesetzt.⁶¹ Wenn ein Kind diese Primärstrukturen nicht aufweist, dann wird von einer Auffälligkeit im Grammatikerwerb gesprochen und eine Abklärung ist zu empfehlen (siehe dazu das Kapitel Elementare Pädagogik in Österreich). Eine Informationsverarbeitungsstörung kann auf eine Sprachentwicklungsstörung hinweisen und beeinflusst nicht nur den Erwerb der Erstsprache, sondern führt möglicherweise zu einem negativen und verzögerten Effekt beim Erwerb weiterer Sprachen.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Klein, *Zweispracherwerb*, 18.

⁵⁹ Reich, *Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergarten*, 18.

⁶⁰ Duden, 307.

⁶¹ Leitfäden zur Grundschulreform, 18.

Erwerb der lexikalischen Strukturen

Der lexikalische Erwerb, Sätze und Texte sind mit der kognitiven Entwicklung verknüpft und beeinflussen sich gegenseitig (siehe dazu Kapitel Code-Switching und Code-Mixing). Um eine abstrakte Einteilung wie z. B. Tiere (Hund-Katze-Maus) bilden zu können, müssen die Kinder diese Hyperonyme aus ihrem sozialen Milieu aufgesagt und miterklärt bekommen. Hiermit entsteht eine dominierende Erfahrung der Einteilung von Begriffen durch notwendige, situationsbezogene Themen. Wie die Termini im frühkindlichen Alter erlernt werden, ist am Anfang mit konkreten Begrifflichkeiten zu benennen (Ball, Haus, Hund) und der Erwerb von abstrakten Vokabeln wie z. B. Glück, traurig oder morgen erfolgt aufbauend.⁶²

Zweitspracherwerb

Von einem Zweitspracherwerb ist die Rede, wenn der Erstspracherwerb noch nicht abgeschlossen ist und der Erwerb der Zweitsprache im Anschluss beginnt.⁶³ Der Verlauf der Aneignung einer zweiten Sprache unterscheidet sich in wesentlichen Aspekten von der Erstsprache. Der Erwerb differenziert sich in der Aneignung und ihrer Dauer, Formen und Strukturen der später erworbenen Sprache. Das lässt sich an unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten der kindlichen Lebensbahn sowie an entwicklungs- und sozialbedingten Faktoren erklären.⁶⁴ Es ist nicht zu erwarten, dass die Aneignung der Zweitsprache das gleiche Niveau erreicht wie die Erstsprache, da dies genauso wie bei der Erstsprache Zeit braucht.⁶⁵

*Die Zweitsprache kann dem schon erreichten sozialen und kognitiven Entwicklungsstand des Kindes unter Umständen für längere Zeit nicht als vollgültiges Ausdrucksmittel dienen.*⁶⁶

Der Erwerb der Zweitsprache kann unterschiedliche Formen aufweisen. Einerseits wird vom ungesteuerten und andererseits vom gesteuerten (im Unterricht) Spracherwerb gesprochen.⁶⁷ Im nächsten Abschnitt werden die Unterschiede dieser beiden Formen des Spracherwerbs näher erklärt.

⁶² Ebd., 19.

⁶³ Klein, *Zweitspracherwerb*, 27.

⁶⁴ Leitfäden zur Grundschulreform, 26.

⁶⁵ Reich, *Zweitsprachige Kinder*, 14.

⁶⁶ Ebd.

⁶⁷ Klein, *Zweitspracherwerb*, 27f.

Ungesteuerter Zweitsprachenerwerb

Diese Art von Zweitsprachenerwerb erfolgt in der Alltagskommunikation und ohne systematische, beabsichtigte Prozesse. Hier ist die Konversation zwischen Menschen gemeint, die in einem Land tätig sind und durch den sozialen Kreis zu Sprachkenntnissen gelangen. In der alltäglichen Kommunikation genügen hin und wieder nur Gesten oder einige Ausdrücke, um sich verständigen zu können. Die Lernenden kommunizieren vor allem vermittelt nonverbaler Kommunikation und haben das Ziel, sich immer besser an die Zielsprache anzupassen, die im jeweiligen sozialen Milieu gesprochen wird. Ein weiteres Kriterium bei dieser Form des Erwerbs der Zweitsprache ist, dass das Augenmerk auf eine bestimmte Sache gelegt wird. Dabei sind die Lernenden lediglich auf die Kommunikation fokussiert und nicht auf die Korrektheit der ausgesprochenen Phrasen. Dementsprechend steht bei diesem Aspekt das Nachvollziehen des Informationsaustausches im Vordergrund und nicht die grammatikalische Richtigkeit. Deswegen stützt sich der ungesteuerte Zweitsprachenerwerb auf andere Komponenten als z. B. der Fremdsprachenunterricht, bei dem die Regeln einer Sprache basal sind.⁶⁸

Gesteuerter Zweitsprachenerwerb

Die Begriffe *Fremdsprache*, *Zweitsprache* und *lernen – erwerben* sind beim gesteuerten Zweitsprachenerwerb zentral, sie werden daher hier kurz vorgestellt: Mit dem Terminus *Fremdsprache* ist die Sprache gemeint, die nicht im Alltag und im typischen Gebrauch angewandt, sondern in der Regel im Unterricht *gelernt* wird. Oppositionell steht die *Zweitsprache*, die kurz nach oder parallel zur Erstsprache *erworben* wird und als Hilfsmittel zur Informationsvermittlung in einer bestimmten sozialen Umgebung dient. Der banale Unterschied zwischen *Fremdsprache* – *Zweitsprache* läuft auf die *gesteuert erworbene* – *ungesteuert erworbene Zweitsprache* hinaus. Beim ungesteuerten Zweitsprachenerwerb haben die Lernenden die Aufgabe, sich in Alltagssituationen verständigen zu können und die Sprache so anzuwenden, dass die vermittelte Information bei dem/der EmpfängerIn ankommt. Der gesteuerte Zweitsprachenerwerb hingegen ist aufbereitet und über einen kommunikativen, aber wenig grammatikverbundenen Unterricht geformt. Diese Form des gesteuerten Zweitsprachenerwerbs soll dem ungesteuerten Zweitsprachenerwerb ähneln und viele Kommunikationssituationen beinhalten. Daraus lässt sich schließen, dass der ungesteuerte Zweitsprachenerwerb für die Alltagskommunikation wesentlich ist und Lernende permanent unbewusst operieren müssen. Im Vergleich dazu setzt der gesteuerte Zweitsprachenerwerb auf bewusstes Üben.⁶⁹

⁶⁸ Ebd., 28f.

⁶⁹ Klein, *Zweitsprachenerwerb*, 31ff.

Arten der Zweisprachigkeit

Romaine hat sechs Typen der Bilingualität unter folgenden Kriterien aufgezeichnet: Die gesprochenen Sprachen der Eltern, die Sprache, die sie wählen, um mit dem Kind zu kommunizieren und die Sprache, die im Milieu gesprochen wird.⁷⁰

Der erste Typ, den Romaine erwähnt, ist *Eine Person – Eine Sprache*. Bei diesem Typ der Bilingualität haben die Eltern verschiedene Erstsprachen und jeder von ihnen spricht zu Hause mit dem Kind in seiner Sprache. Das Milieu, in dem die Familie lebt, ist bei diesem Typus monolingual und spricht die gleiche Sprache wie ein Elternteil. Weiters müssen die Eltern eine Sprache auswählen, über die sie miteinander kommunizieren. Meist wird angenommen, dass bei diesem Typus die Umgebungssprache bzw. Sprache der Mehrheit zu Hause gesprochen wird. Bei der Wahl der gesprochenen Sprache in der Familie sind Faktoren wie sprachliche Kompetenzen der Familienmitglieder und emotionale Aspekte zu berücksichtigen.⁷¹

Die zweite Art der Zweisprachigkeit ist die *Nicht-Umgebungssprache zu Hause/eine Sprache – Eine Umgebung*. Auch in diesem Fall sprechen die Eltern zwei verschiedene Muttersprachen, wobei wiederum eine von ihnen der Umgebungssprache entspricht. Das Konzept bei diesem Typus ist, dass die Eltern die Nicht-Umgebungssprache mit dem Kind sprechen und dass das Kind die Umgebungssprache außerhalb von zu Hause erlernt. Ziel dieser Vorgehensweise ist, die Nicht-Umgebungssprache zu pflegen, weil das Kind selten die Möglichkeit hat, mit dieser in Kontakt zu kommen.⁷²

Die Sprache zu Hause – Die andere Sprache aus der Umgebung ist Typ drei der Bilingualität. Bei Typ drei haben die Eltern die gleiche Muttersprache, leben aber in einem monolingualen Milieu, das eine andere Sprache spricht. Die Milieusprache wird außerhalb von zu Hause erlernt, wie z. B. im Kindergarten. Dieser Typ kommt häufig bei Migrantenfamilien vor, die aus verschiedenen Gründen ihr Land verlassen.

Typ vier wird als *Zwei Sprachen zu Hause – eine andere Sprache aus der Umgebung* bezeichnet. Die Eltern haben unterschiedliche Muttersprachen und leben in einem Umfeld, in dem keine der beiden Sprachen gesprochen wird. Die zwei Sprachen der Eltern erlernt das Kind zu Hause, da jedes Elternteil seine eigene Sprache mit dem Kind spricht, und mit der dritten Sprache wird das Kind in der Umgebung konfrontiert.

Typ fünf schildert eine mehrsprachige Situation, da hier sowohl die Umgebung als auch die Eltern mehrsprachig sind. Ein Elternteil entscheidet sich für eine Sprache, die er gut beherrscht, die aber nicht seine Muttersprache ist, und in dieser

⁷⁰ Müller, N. (et al.), *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*, 44.

⁷¹ Ebd.

⁷² Ebd., 45.

Sprache adressiert er das Kind, sodass das Kind die Sprache lernt, obwohl es nicht die Umgebungs- bzw. Muttersprache des Elternteils ist. Dieser Typus wird als *Nicht muttersprachliche Eltern* bezeichnet.

Die letzte Art der Bilingualität wird als *Gemischte Sprachen* definiert. In diesem Fall sind die Eltern und das Umfeld bilingual und die Eltern mischen beide Sprachen mit dem Kind.

Alles in allem kann gesagt werden, dass es zahlreiche Varianten der simultanen Bi- bzw. Monolingualität gibt. Wichtig ist, dem Kind die Zeit zu geben, sich mit den Sprachen auseinanderzusetzen und mit ihnen überhaupt in Kontakt zu treten. Vordergrundig sind Aspekte wie dem Kind ein Wohlgefühl der Kommunikation von verschiedenen Sprachen zu vermitteln und den gleichen Stellenwert der Sprachen, sei es die Umgebungs-, Mutter- oder Familiensprache, zu vermitteln.⁷³

Mehrsprachigkeit

*Mehrsprachigkeit definiere ich funktional. Sie setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein – in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u. a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden.*⁷⁴

Der Terminus *Mehrsprachigkeit* beschreibt diverse sprachliche Strukturen, bei denen mehrere Sprachen öffentlich oder persönlich in eine Beziehung bzw. in Kontakt treten, oder die in einen sprachlichen Austausch integriert sind. Die verschiedenen Sprachen verbinden nicht nur eine offizielle Nationalsprache, sondern auch die Regional-, Minderheiten- und Gebärdensprachen, aber auch verschiedene Dialekte. Der Begriff *Mehrsprachigkeit* wird als Hyperonym für verschiedene Strukturen des Spracherwerbs in einer Lebensbahn eines Individuums verwendet. In der deutschsprachigen Forschung steht der Begriff *Zweisprachigkeit* oder *Bilingualismus* als ein Synonym für die Mehrsprachigkeit. In der ganzen Welt ist die Mehrsprachigkeit etwas Alltägliches und Gewöhnliches. Die Norm für die Bezeichnung des Erwerbs der Sprachen wird mit L1 für die Erst-, L2 für die Zweit- und L3 für die Drittsprache abgekürzt. Die Mehrsprachigkeit kann in mehreren Aspekten beschrieben werden: 1) nach Art des Erwerbs, 2) nach gesellschaftlichen Faktoren, 3) nach Sprachfähigkeiten und 4) nach sprachlichen Gegebenheiten.⁷⁵

⁷³ Ebd., 45ff.

⁷⁴ Riehl, *Mehrsprachigkeit*, 14.

⁷⁵ Ebd., 9ff.

Bei Punkt eins ist zu beachten, wie und in welcher Art das Kind die Sprachen erwirbt. Es kann sich um einen Erwerb handeln, der in der Kindheit beim Erlernen der Erstsprache parallel oder gleitend stattfindet. Wenn das Kind die Sprachen parallel bzw. simultan erwirbt, dann sprechen wir von einem bilingualen Erstspracherwerb L1. Hier kann es der Fall sein, dass sich das Kind in einem Milieu befindet, in dem eine andere Sprache im Gebrauch ist als die Familiensprache. Wird die zweite Sprache nachfolgend bzw. sukzessiv erworben, wird dieser Erwerb als gesteuert argumentiert und kann in der Kindheit oder im Erwachsenenalter erzielt werden (L2 oder L3). Zu beachten ist, wie die Sprache erlernt wird, ob sie trainiert, mit anderen Worten gesagt, ob Strukturen und Übersetzungen nach bestimmten Kriterien einer Sprache gelernt werden, oder ob die Sprache an einer normalen Konversation ausgerichtet wird.⁷⁶ Die gesellschaftlichen Grundvoraussetzungen in einer mehrsprachigen Gesellschaft sind unterschiedlich und in mehrere Faktoren gegliedert, die verschiedene Sprachen in einer Gesellschaft koppeln. Diese Dimension der Mehrsprachigkeit in einem Kollektiv ist die sogenannte individuelle, gesellschaftliche und institutionelle Mehrsprachigkeit. Der Begriff der individuellen Mehrsprachigkeit ist auf ein Individuum bezogen, während die gesellschaftliche und die institutionelle Mehrsprachigkeit meinen, dass in mehrsprachigen Ländern mehrere Arbeitssprachen verwendet werden und häufig ineinandergleiten.⁷⁷

Lüdi und Py haben folgende Unterschiede in sozialen und individuellen Voraussetzungen des Sprachgebrauchs kategorisiert: Zum einen unterscheiden sie zwei oder mehrere Gebrauchssprachen, die tagtäglich und in verschiedenen Situationen verwendet werden. Zum anderen differenzieren sie eine Gebrauchssprache im Jugend- und eine andere im Erwachsenenalter. Unter *Wochenendsprache* ist eine Sprache gemeint, die bei der Heimkehr und in der Familie gesprochen wird. Die *Wochentagsprache* ist jene, die jeden Tag Anforderungen des Individuums erfüllt. Darüber hinaus wird zwischen gesprochener und geschriebener Sprache unterschieden, sowie nach Gebrauchssprachen, beispielsweise Fremdsprachen, für die sehr gute Kenntnisse vorhanden sind, die nur hin und wieder verwendet werden.⁷⁸ Es ist noch nicht wissenschaftlich festgelegt worden, ab wann ein Mensch mehrsprachig ist, allerdings lässt sich anhand eines Modells, das der Sprachkontaktforscher Uriel Weinreich aufgestellt hat und das sich auf zwei Sprachen bezieht, ablesen, wie der/die SprecherIn die Sprachen abrufen kann. In seinem Modell sind drei Typen von Zweisprachigkeit zu unterscheiden, wobei der dritte Typus noch nicht ganz verdeutlicht ist.⁷⁹

⁷⁶ Ebd., 11.

⁷⁷ Ebd., 12.

⁷⁸ Lüdi, Py, *Zweisprachig durch Migration*, 8.

⁷⁹ Riehl, *Mehrsprachigkeit*, 12f.

Im Falle von zusammengesetzter (bzw. verbundener) Zweisprachigkeit hat der Sprecher ein bestimmtes Konzept zur Verfügung, auf das er mit beiden Sprachen zurückgreifen kann, im Falle der koordinierten Zweisprachigkeit ist im Gehirn des Sprechers neben dem betreffenden Wort auch jeweils ein eigenes Konzept für einen bestimmten Begriff gespeichert. Bei der untergeordneten Zweisprachigkeit findet dagegen kein direkter Zugriff auf das Konzept statt, sondern der Sprecher übersetzt einfach von der Erstsprache L1 in die Zweitsprache L2.⁸⁰

Die *koordinierte Zweisprachigkeit* erleben die Menschen, die in einem zweisprachigen Umfeld leben und die Sprache natürlich lernen. Unter *untergeordneter Zweisprachigkeit* ist eine zweite Sprache zu verstehen, die im Fremdsprachenunterricht erlernt wird und meistens auf die Äquivalenz der Übersetzung aufgebaut ist.⁸¹ Früher war davon auszugehen, dass lediglich Menschen, die verschiedene Sprachen sprechen, zweisprachig sind. Gegenwärtig wird die Frage gestellt, ob Individuen, die in verschiedenen Dialekten und Varietäten aufwachsen, nicht auch mehrsprachig sind. Was ist eigentlich der Unterschied in der Mehrsprachigkeit zwischen den verschiedenen Sprachen, die ein Mensch spricht, und den unterschiedlichen Dialekten? Die Differenz besteht im Ansehen der Sprachen und dem Abstand zwischen den Sprachsystemen. Eine regional bestimmte Varietät einer Sprache, die von einer sprachsoziologischen Varietät überlappt ist, wird als Dialekt bezeichnet. Ein weiterer Unterschied liegt darin, dass die Varietäten so verwandt sind und viele gleiche Homophone aufweisen, dass dementsprechend auch einige gleiche Wörter zu finden sind. Der wesentliche Unterschied zwischen der Mehrsprachigkeit, die als *äußere Mehrsprachigkeit* zu definieren ist und sich auf mehrere verschiedene Standardsprachen bezieht, und der *inneren Mehrsprachigkeit*, die Varietäten einer Sprache miteinschließt, besteht darin, dass der/die SprecherIn die Anzahl der sprachlichen Kontexte und die Verschiedenheiten einer Sprache anwenden sowie in unterschiedlichen kommunikativen Situationen entsprechend agieren kann.⁸²

Sprachdominanz

Sprachdominanz hat bis heute noch keine klare Definition. Die dominante Sprache eines mehrsprachigen Kindes wird als die mehr entwickelte Sprache bezeichnet, aber es ist noch nicht deutlich, wie weit diese Sprache entwickelt sein muss, um als *dominante* Sprache definiert zu sein. In vielen Forschungen wird dieser Begriff

⁸⁰ Ebd., 13.

⁸¹ Riehl, *Mehrsprachigkeit*, 13.

⁸² Ebd.

nicht verwendet und stattdessen gehen die ForscherInnen von *schwacher* und *starker Sprache* aus.⁸³

In der Dissertation von Nadine Eichler wird die Fragestellung nach der Studie von Petersen (1988) gestellt: „In welchem Verhältnis die Sprachdominanz und Sprachmischung zueinanderstehen.“⁸⁴

*The dominant language hypothesis states that in word-internal code-switching, grammatical morphemes of the dominant language may co-occur with lexical morphemes of either the dominant or the non-dominant language. However, grammatical morphemes of the non-dominant language may co-occur only with lexical morphemes of the non-dominant language.*⁸⁵

Mit dem Zitat ist gemeint, dass beim Code-Switching die grammatischen Morpheme der dominanten Sprache zusammen mit lexikalischen Morphemen der dominanten oder der nicht-dominanten Sprache auftreten können. Allerdings dürfen grammatische Morpheme der nicht dominanten Sprache nur zusammen mit lexikalischen Morphemen der nicht dominanten Sprache vorkommen. Sprachdominanz ist ein Phänomen, das als multidimensional betrachtet werden kann. Zu den vielfältigen Ausformungen zählen Redefluss, Verarbeitung der Sprache, Wortdiversität, das Aufgreifen der Wörter, sprachliche Kenntnisse, der Grad des Sprachgebrauchs und das Maß der Kenntnis von Kultur und Sprache, nach dem SprecherInnen gruppiert sind. Als weitere Faktoren für die Sprachdominanz führt Birdsong noch Situationen, Kontexte, Wünsche, Absichten und soziale Relationen hinzu.⁸⁶

Mehrsprachigkeit und Migration

*Migration ist der auf Dauer angelegte bzw. dauerhaft werdende Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen.*⁸⁷

Wird von Migration gesprochen, tauchen in den üblichen Theorien Vor- und Nachteile auf, die ökonomisch erörtert werden können. Migration ist eine Form der familiären Entscheidung, die nicht immer eine wirtschaftliche Emigration etablieren muss, sondern eine Koppelung von sozialen und familiären Verknüpfungen wie z. B. Heirat oder Geburt mit Faktoren wie Versorgung oder Krieg sein kann.⁸⁸

⁸³ Müller (et al.), *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*, 59.

⁸⁴ Eichler, *Code-Switching bei bilingual aufwachsenden Kindern*, 52.

⁸⁵ Ebd.

⁸⁶ Müller, *Mehrsprachigkeitsforschung*, 68.

⁸⁷ Bržić, *Das geheime Leben der Sprachen*, 43.

⁸⁸ Terhart, Winter, *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*, 4.

Zu unterscheiden sind verschiedene Typen von Migration: Als Erstes ist die individuelle Migration zu nennen, die aus familiären Gründen zustande kommt. Diese Migrationsform ist eine essenzielle Verbesserung der finanziellen Unabhängigkeit. Eine zweite Form bezieht sich auf Familienmitglieder, die aus einer Region in eine andere ziehen möchten, um bei den Angehörigen der Familie zu sein. Eine ähnliche, dritte Form ist das gemeinsame Auswandern aufgrund von beruflichen Motiven. Die vierte Form der Emigration erfolgt, wenn ein/e PartnerIn sein/ihr Land verlässt, um mit dem/der anderen gemeinsam zu leben und eine Familie zu gründen. Die letzte Form ist die sogenannte unterstützende Form, die in den Einwanderungsländern zu finden ist. Diese Form wird von Familienmitgliedern praktiziert, um z. B. ein Familienmitglied zu pflegen.⁸⁹

*Gegenwärtig wird vielerorts ein eher weites Verständnis von Mehrsprachigkeit vertreten, nach dem ein Individuum dann als zwei- bzw. mehrsprachig gilt, wenn es in der Lage ist, mehr als eine Sprache (auf unterschiedlichem Niveau) im Alltag zu nutzen.*⁹⁰

Migration ist eine vielseitige Erscheinung, die verschiedene Spracherfahrungen in emigrierten Familien formt. Die sogenannte *migrationsbedingte Mehrsprachigkeit* ist ein Prozess der Begleitung menschlicher Beweglichkeit bzw. Unabhängigkeit, bei der neue Sprachen je nach Gelegenheit angeschlossen, aber auch nach einem bestimmten Zeitraum abgebaut werden. Die Sprachen werden durch den Gebrauch der zur Verfügung stehenden neu erlernten Sprachen in Familien von Mitwirkenden untereinander gesprochen und einer Änderung untergeordnet. Das ist ein wichtiger Prozess, der über mehrere Generationen andauern kann und der oft eine abwechslungsreiche Sprachpraxis in den Familien nach sich zieht.⁹¹

In der Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit ist die Frage nach dem jeweiligen „Wert“, welcher einer einzelnen Sprache in einem bestimmten Kontext zugesprochen wird, von Bedeutung. Das damit angesprochene Prestige einer Sprache ist für das damit verbundene „soziale Vorankommen in der jeweiligen Umgebung“ bedeutsam. [...] Das Prestige einer Sprache ist abhängig vom jeweiligen Kontext, sodass das Ansehen von Sprachen aufgrund unterschiedlicher Bedingungen wie Zeit, Ort oder Sprachgemeinschaft variieren kann. Untersuchungen zu Einstellungen zu Sprachen und Sprachvarietäten wie z. B. Dialekten verdeutlichen, dass diese eng mit Vorstellungen über angenommene sozio-kulturelle Orientierungen der Angehörigen der jeweiligen Sprecherinnen- und Sprechergruppen verknüpft sind. Letztlich repräsentieren Spracheinstellungen

⁸⁹ Ebd., 4f.

⁹⁰ Ebd., 8.

⁹¹ Ebd.

*die Einstellungen gegenüber vorherrschenden sozialen Normen und Werten einer Gesellschaft.*⁹²

Mehrsprachige Menschen verfügen in der Öffentlichkeit größtenteils über kein hohes Ansehen. Migrantensprachen wurden als Hindernisse im Bildungsprozess betrachtet und nicht wertschätzend behandelt. Bereits im letzten Jahrhundert wurden Maßstäbe von Lüdi (1990) angeboten, die den MigrantInnen einen Status und Rechte ermöglichen, um Sprachminderheiten zu pflegen.⁹³ Damit das Erlernen einer neuen Sprache, die im Umfeld eines Kindes gebraucht wird, erfolgreich sein kann, ist nicht nur die individuelle Einstellung zum Erlernen einer neuen Sprache, sondern sind auch die verschiedenen Bildungseinrichtungen, die pädagogisch wertvoll den Wert aller Sprachen zur Kenntnis nehmen und begleitend den verschiedenen sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes positiv gegenüberstehen, essentiell.

*Das Selbstkonzept eines Kindes bildet sich extern (d. h. durch Vergleiche mit anderen Personen) und intern (d. h. durch Vergleiche der eigenen Leistungen in verschiedenen Fächern) heraus. [...] Migrantenkinder mit geringem schulsprachlichem Selbstvertrauen schneiden trotz hoher Motivation in ihrer Zweitsprache schlechter ab als Kinder mit niedrigerer Motivation, aber ausgeprägtem Selbstvertrauen. [...] eine der Kernaussagen letzterer Untersuchung, wonach sich muttersprachliche Alphabetisierung hochsignifikant positiv auf das Selbstvertrauen auswirkt. Kinder mit muttersprachlichem Unterricht sind deutlich sicherer, Kinder ohne diesen Unterricht ängstlicher.*⁹⁴

Im Großen und Ganzen lässt sich zusammenfassen, dass die migrationsbedingte Mehrsprachigkeit insofern interessant ist, als sie innerhalb und außerhalb der Familien vernetzt ist, ein Zusammenwirken der Familienmitglieder und mit dem Umfeld bewirkt und in zeitlicher Transition erfolgt.⁹⁵ Erwähnenswert ist der Weg, welchen die zu erlernenden Sprachen einschlagen, da diese von den Eigenschaften der Zielsprache und den Sprachverarbeitungs-Sprachproduktionsfähigkeiten des Kindes gesteuert werden. Nicht auszuschließen ist, dass zwischen den Sprachen Beziehungen entstehen und sich auf den Prozess des Erlernens auswirken.⁹⁶ Wie bereits im ersten Kapitel beschrieben, wird auch die B/K/S-Sprache in den Kinderbetreuungseinrichtungen unterstützt und pädagogisch wertvoll begleitet. Die pädagogi-

⁹² Ebd., 9f.

⁹³ Brzić, *Das geheime Leben der Sprachen*, 43.

⁹⁴ Ebd., 55–54.

⁹⁵ Terhart, Winter, *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*, 10f.

⁹⁶ Reich, *Zweitsprachige Kinder*, 21.

sche Arbeit in den Betreuungseinrichtungen unterstützt die B/K/S-migrationsbedingte Sprache und schenkt ihr Aufmerksamkeit im Erstsprachenerwerb, damit die Sprache bereits im Kindesalter korrekt und mit einer professionellen Begleitung erlernt wird. Das Augenmerk wird im nächsten Kapitel auf die B/K/S-Sprache und ihre Bildung gerichtet. Darüber hinaus wird illustriert, wie diese Varietäten der Sprachen zu erklären sind und ob ausschlaggebende Unterschiede in den Sprachen vorliegen.

Entstehung der B/K/S-Sprache(n)

Der Name Serbokroatisch ist ein mithilfe von verschiedenen Forschungen zusammengesetzter Begriff, da für das gesamte südslawische Gebiet kein passender Name existierte. Es darf nicht angenommen werden, dass es eine wesentliche Abgrenzung zwischen den serbischen und kroatischen Dialekten gibt, sondern es sich vielmehr um einen geschichtlichen Stellenwert handelt.⁹⁷ In einem derart großen Gebiet muss davon ausgegangen werden, dass es auch verschiedene Dialekte und Mundarten gibt. Wenn man einen Blick zurück in das 18. Jahrhundert wirft, kann ein für die heutigen B/K/S-Sprachen gemeinsamer Kern entdeckt werden. In Serbien wurden drei Sprachvarietäten mit unterschiedlicher Bedeutung und Anwendung verwendet (das Altkirchenslawische, die Volkssprache und das Slawenoserbische), während in Kroatien die Einführung einer ökonomischen Orthographie (phonetische Anpassung der Sprache), die sich an den Grundsatz von Vuk Stefanović Karadžić „Schreibe, wie du sprichst! Sprich, wie du schreibst! [Piši kao što govoriš! Govori kao što je napisano!]“ anlehnt, herangezogen wurde.⁹⁸ 1850 wurde ein südslawisches Abkommen der kroatischen, serbischen und slowenischen Linguisten in Wien, das Bečki (književni) dogovor [Wiener (Buchsprachen-)Abkommen], unterzeichnet, bei dem die Schaffung einer gemeinsamen kroatischen und serbischen Schriftsprache auf Grundlage des Štokavischen mit (i)jekavischer Aussprache vereinbart wurde. Damals erhielt die Sprache die neutrale Benennung južno narečje [südlicher Dialekt] oder naš jezik [unsere Sprache].⁹⁹

Im darauffolgenden Jahrhundert, genauer gesagt nach dem Ersten Weltkrieg, wurde der Staat Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca [Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen, kurz SHS] gegründet und die Bezeichnung für die Amtssprache wurde als srpskohrvatskoslovenački jezik [serbokroatoslowenische Sprache] angekündigt, wurde so aber nie wirklich umgesetzt.¹⁰⁰

Im Jahre 1954 wurde in Novi Sad von bekannten Philologen, Literaten und Kulturschaffenden aus den damaligen jugoslawischen Teilrepubliken Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Montenegro und Serbien der Novosadski dogovor [Vertrag von Novi Sad] unterzeichnet. Dieses Abkommen sollte eine Neuschaffung einer vereinten Sprache sein und auch einen neuen Namen ermöglichen. Die Sprache repräsentiert Einheitlichkeit, wonach die südslawischen Länder geschlossen und gleichgesinnt seien. Das neue Abkommen soll für die Gleichberechtigung aller Nationen, also der BosnierInnen, KroatInnen, MontenegrinerInnen und SerbInnen stehen

⁹⁷ Leksien, *Grammatik der serbo-kroatischen Sprache*, 18.

⁹⁸ Wonisch, *Das Pronominalsystem des Bosnischen/Bosniakischen, Kroatischen und Serbischen*, 18.

⁹⁹ Ebd., 19f.

¹⁰⁰ Ebd., 20f.

und beide Aussprachevarianten – ekavisch und (i)jekavisch – sowie Alphabete (lateinisch und kyrillisch) vertreten. Die Bewegung hatte als Ziel, dass „eine gemeinsame Sprache eine gemeinsame Rechtschreibung haben muss.“¹⁰¹ Einige Jahre später wurde in Kroatien eine Ungleichheit der Gleichberechtigung aller Staaten – trotz des Abkommens von Novi Sad – festgestellt. Die KroatInnen erkannten Abweichungen vom unterzeichneten Vertrag von Novi Sad, da es eine steigende Dominanz der serbischen Variante gebe, die in den Medien sehr präsent war, und eine fehlende Gerechtigkeit in den politisch-administrativen Organisationen, die offenbar eine serbische ekavische Staatssprache anstrebten. Die politischen Ungleichheiten waren immer eindeutiger zu erkennen und die Auseinandersetzungen um den gemeinsamen Staat sowie um die gemeinsame Sprache Serbokroatisch/Kroatoserbisch wurden komplexer und führten letztendlich zum endgültigen Zerfall des Staates Jugoslawien und dem Ende der südslawischen Sprache.¹⁰² Anfang der 1990er-Jahre zerfiel das ehemalige Jugoslawien und die neuen Staaten Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Serbien und Montenegro, Mazedonien und Slowenien entstanden – und dementsprechend auch fünf neue Sprachen.¹⁰³ Bis zu diesem Zeitpunkt war Serbokroatisch bzw. Kroatoserbisch die offizielle Sprache. Den Terminus Serbokroatisch verwendete Jacob Grimm erstmals im Vorwort zur Übersetzung der „Kleinen serbischen Grammatik“ von Vuk Stefanović Karadžić.¹⁰⁴

In Conclusio kann festgehalten werden, dass die bosnische, kroatische und serbische Sprache zu den südslawischen Sprachen gehören und auf einem gemeinsamen Dialekt, dem Neuštokavischen, basiert. Dieser Dialekt umfasst Bosnien und Herzegowina, Kroatien, Serbien und Montenegro. Die neuen Sprachebezeichnungen sind im Laufe der letzten 20 bis 25 Jahre entstanden. In Serbien und Bosnien werden zwei Alphabete (kyrillisch und lateinisch) verwendet, während in Kroatien lediglich das lateinische in Gebrauch ist. Die Sprachen haben verschiedene Aussprachevarianten, ekavisch, ijekvisch und ikavisch, die nach den unterschiedlichen Reflexen für den historischen Jat-Laut unterschieden werden.¹⁰⁵

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² Ebd., 23.

¹⁰³ Tošović, *Korrelative Grammatik des Bosni(aki)schen, Kroatischen und Serbischen*, 19f.

¹⁰⁴ Wonisch, *Das Pronominalsystem des Bosnischen/Bosniakischen, Kroatischen und Serbischen*, 18-21.

¹⁰⁵ Ebd.

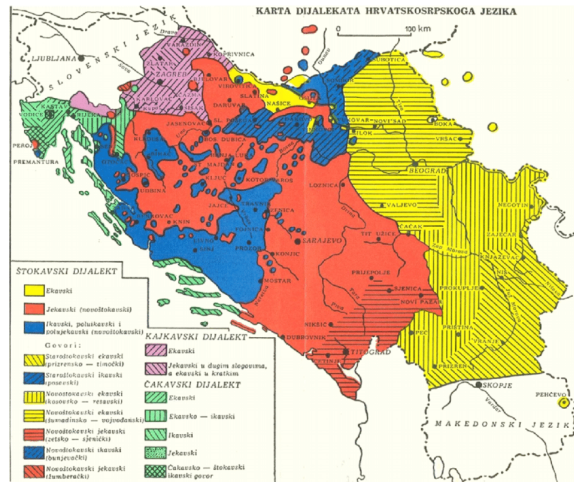


Abbildung 4: Dialekte und Sprachvarietäten in B/K/S¹⁰⁶

Unterschiede im B/K/S

Im Bosnischen, Kroatischen und Serbischen gibt es sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede. Es existieren viele paradoxe Meinungen zum Thema Gemeinsamkeiten und Abweichungen im B/K/S.¹⁰⁷ So wird z. B. auch die Meinung vertreten, dass eine Nation ihren Status verliere, wenn sie keine eigene Standardsprache habe. Aus diesem Grund wird auch behauptet, dass es bei B/K/S um unterschiedliche Sprachen geht – damit soll deren Recht auf eine eigene Nation bzw. einen eigenen Staat einhergehen. In der Balkanregion wird häufig geäußert, dass der Begriff *Sprache* als ein Synonym für den Begriff *Volk* stehe, obwohl die Wissenschaft diese Aussage natürlich nicht vertritt.¹⁰⁸ Die Orthographien des Bosnischen, Kroatischen und Serbischen weisen zahlreiche neue Rechtschreibregeln auf, da sich jede der Sprachen auf eine eigene Art und Weise als selbstständig präsentieren möchten. Dazu muss aber angemerkt werden, dass die Rechtschreibungen in ihren vielen Erscheinun-

¹⁰⁶ https://www.researchgate.net/figure/Map-of-the-dialects-of-the-Croato-Serbian-language-from-Brabec-Hraste-and-Zivkovic_fig1_320445232 [15.05.2019]

¹⁰⁷ Tošović, „Die grammatikalischen Unterschiede zwischen dem Bosnischen/Bosniakischen, Kroatischen und Serbischen“, 131.

¹⁰⁸ Kordić, *Jezik i nacionalizam*, 169f.

gen nicht deutlich dokumentiert sind. Das Serbische lässt in Bezug auf die Rechtschreibung viel Freiraum. Im Vergleich dazu ist die kroatische Rechtschreibung viel normierter, die Rechtschreibregeln sind nur schwer zu merken.¹⁰⁹

In der kroatischen Sprachpolitik sind zum Thema *Rechtschreibung* allerdings aus Sicht der verschiedenen LinguistInnen noch zahlreiche Unstimmigkeiten anzumerken und eine endgültige Rechtschreibung liegt immer noch nicht vor.¹¹⁰

*Svaka jezična politika ima svoj objekt i subjekt. Objekt jezične politike jesu jezične norme u pismu, gramatici, leksiku, stilistici, izgovoru, itd. Normiranje je usmjereno ponajviše na pisani, a manje na govorni jezik.*¹¹¹

Gemäß diesem Zitat sollte jede Sprachpolitik über eine eigene Norm für Rechtschreibung und Grammatik verfügen, was für Kroatien nicht der Fall ist. „Među subjektima jezične politike u Hrvatskoj nema potpunoga jedinstva glede pojedinih točaka strategije razvoja hrvatskoga standardnoga jezika. To pokazuje dosadnja pravopisna situacija.“¹¹² Die kroatische Journalistin Ivana Kalogjera-Brkić machte den Minister darauf aufmerksam, dass die KroatInnen eine einheitliche Orthographie brauchen, und zwar so eine, die den Menschen entgegenkommt. Leider sind die LinguistInnen bis heute noch zu keinem Entschluss dahingehend gekommen, welche kodifizierte Rechtschreibung die gültige sein solle.¹¹³

*Razvidno je da novi pravopisci žele uvesti u svoj pravopis što više razlika u usporedbi s drugim pravopisima, no pravopis je posebna vrsta normativnoga priručnika i u njem ne bi trebalo biti mjesta za takve tendencije, pa ni za ono što zapravo pripada enciklopediji, jezičnomu savjetniku ili jezikoslovnemu rječniku, tj. različitim vrstama priručnika.*¹¹⁴

Die Orthographie der bosnischen Sprache nimmt beide Varietäten auf, weder die kroatische noch die serbische Version wird ausgeschlossen. Im Großen und Ganzen

¹⁰⁹ Muratagić-Tuna, *Bosanski, Hrvatski, Srpski aktuelni pravopisi*, 332ff.

¹¹⁰ <https://www.hkv.hr/izdvojeno/vai-prilozi/a-b/bagdasarov-artur/23397-a-bagdasarov-hrvatski-pravopis-instituta-za-hrvatski-jezik-i-jezikoslovlje-kao-objekt-jezicne-politike.html> [20.06.2019].

¹¹¹ Ebd. Übers. d. A.: Jede Sprachpolitik hat ihr eigenes Objekt und Subjekt. Das Objekt der Sprachpolitik sind Sprachnormen in der Schrift, Grammatik, Lexik, Stilistik, Aussprache usw. Die Normen sind hauptsächlich auf die geschriebene Sprache bezogen und weniger auf die gesprochene.

¹¹² Ebd. Übers. d. A.: Unter der kroatischen sprachlichen Politik gibt es keine vollständige Einheit in Bezug auf bestimmte Punkte der Strategie zur Entwicklung der kroatischen Standardsprache. Das zeigt die bisherige Rechtschreibung.

¹¹³ Ebd.

¹¹⁴ Ebd. Übers. d. A.: Es ist offensichtlich, dass die neuen Rechtschreiber in ihrer Rechtschreibung Unterschiede gegenüber anderen Schreibern einführen wollen. Rechtschreibung ist eine besondere Art von normativen Büchern wie auch Enzyklopädien, Sprachberatern, Sprachwörterbüchern usw. und in diesen sollten solche Tendenzen keinen Platz haben.

kann gesagt werden, dass die drei Sprachen in Lautschrift und Grammatik mehr Gemeinsamkeiten als Differenzen aufweisen.¹¹⁵ Festzuhalten ist, dass in der gesprochenen Sprache die gemeinsamen Wurzeln, das Štokavische, sehr wohl eindeutig auszumachen sind.¹¹⁶

Die folgenden Beispiele geben einen kleinen Überblick über die Differenzen in den Sprachen:

- In der *bosnischen Sprache* wurde der Konsonant *h* wieder eingeführt, allerdings bei Wörtern, die typisch für die bosniakische Region sind: *lahko*, *mehko* i *kahva*, *hrskati*, *hren*, *hurma*. Dieser Konsonant existiert in den angeführten Wörtern in der serbischen und kroatischen Sprache nicht.
- Weitere mögliche Veränderungen der bosnischen Sprache sind die Gleichstellung der Internationalismen mit der Endung *-irati* und *-ovati* (*orijentirati/orijentisati*, *kunicirati/komunikovati*).
- Das Suffix *-tija* wurde zu *demokra-tija*, *biokra-tija*, das z. B. in der kroatischen Sprache eine andere Endung hat: *demokra-cija*, *biokra-cija*.
- Neben dieser kleinen Übersicht der Unterschiede in der Rechtschreibung und Phonetik existieren auch syntaktische Differenzierungen wie z. B. der Infinitiv mit der Konstruktion *da* + *Präsens* (*hoću reći* statt *hoću da kažem*, *hoću ići* statt *hoću da idem*).¹¹⁷
- Die *kroatische Sprache* gilt als *westliche Sprache* und besaß bereits vor und während dem Serbokroatischen Ausnahmen, die sich im Laufe der Zeit änderten, z. B. der Übergang des Konsonanten *l* in den Vokal *o* *stol*, *sol*, *kolca*, *stolca*.
- Das Suffix *-ica* wird im Kroatischen verwendet (*profesorica*, *doktorica*), während im Serbischen die Endung auf *-ka* (*profesorka*, *doktorka*) gebildet wird.
- Im Vergleich zum Bosnischen, das beide Varianten annimmt, ist für das Kroatische nur eine Endung von Fremdverben erlaubt. Die Verben enden auf *-irati* und nicht auf *-isati* (*angažirati*, *orijentirati*).
- Die standardisierte *serbische Sprache* weist die *ekavische Variante* (*mleko*, *dete lepo*) auf, während die bosnische und kroatische Sprache die *ijekavische Aussprachevariante* (*mlijeko*, *dijete*, *lijepo*) anwendet.
- Die Futur-Form wird im Serbischen zusammengeschrieben (*pisaću*, *gledaću*) [*werde schreiben*, *werde schauen*]. Im Vergleich dazu wird bei den anderen genannten Sprachen das Futur I auseinandergeschrieben (*pisat ću*, *gledat ću*).
- Der Konsonant *v* wird im Kroatischen und Bosnischen statt dem Vokal *u* eingesetzt (*avgust*, *Evropa*, *klovn*).

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ <http://bosniaca.nub.ba/index.php/bosniaca/article/view/414/417> [28.7.2019]

¹¹⁷ Ebd.

- Die syntaktische Form bei der Konstruktion mit *da* + *Präsenz* wird anstatt des Infinitivs gebraucht (*mogu da kažem, želim da vidim*).¹¹⁸

Die minimalen Unterschiede, die hier angeführt sind, geben eine kleine Zusammenfassung der Verschiedenheiten der Sprachen wieder. Diese geringen Differenzen sind ausschlaggebend, um den Unterschied der Sprachen zu erkennen, allerdings bestehen keine Schwierigkeiten beim Verständnis der einst gemeinsamen Sprachen. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit den Phänomenen Code-Switching und -Mixing.

¹¹⁸ Ebd.

Code-Switching und -Mixing

*Codeswitchen ist eine spezifische Kompetenz, mit Mehrsprachigkeit umzugehen, die in der normativen Praxis der Schule als solche nicht sichtbar bzw. nicht valorisiert wird – die Werturteile über Zweisprachigkeit schreiben in der Regel den normativen schulischen Diskurs fort und sind nicht auf empirische Untersuchungen zur Sprachpraxis von Mehrsprachigkeit gestützt. Das gilt allerdings auch für die spiegelverkehrte Argumentation, wie gerade in Bezug auf Sprachwechsel bzw. Sprachmischung anzumerken bleibt: Die Mischung von sprachlichen Formen kann sehr wohl Ausdruck von ungenügender Kompetenz in einer der fraglichen Sprachen sein (wie es jeder Leser wohl aus seinen Versuchen kennt, fragmentarisch Fremdsprachenkenntnisse anzuwenden ...). Solche Behelfspraktiken können sich durchaus auch habitualisieren: sprachbiographisch u. U. als ein bequemer Weg, der die Mühen des Ausbaus jeder der beteiligten Sprachen erspart. Um ein solches Syndrom handelt es sich wohl bei dem, was oft Lehrer an Schülern mit Migrationshintergrund beklagen. Aber aus solchen Beobachtungen kann kein Modell von Zwei-(Mehr-)Sprachigkeit abgebildet werden – wenn sie ein solches Syndrom begründen, zeigen sie einen pathologischen Fall, der verlangt, auf seine Bedingungsfaktoren hin genauer analysiert zu werden.*¹¹⁹

Der Begriff *Code-Switching* beschreibt ein Phänomen, mit dem man sich in den frühen 50er-Jahren in der Wissenschaft intensiv beschäftigte. Roman Jakobson hatte sich mit dem Begriff *switching codes* auseinandergesetzt und gemäß der Informationstheorie sieht er die Definition dieses Terminus mit anderen Augen als all die anderen ForscherInnen, die über dieses Thema verschiedene Begriffsbestimmungen aufstellten. Ihm zufolge bezieht sich das *Code-Switchen* nicht auf den Wechsel zwischen zwei Sprachen im Gesprochenen, sondern auf die kognitive Ebene eines Menschen, die gespeicherte Informationen abrufen und verarbeitet. Eine Abfolge der Rede kann unterschiedliche Codes aufweisen und ist nicht davon abhängig, ob die SprecherInnen in ein und derselben oder zwei Sprachen sprechen. In diesem Zusammenhang wird von einer psychologischen Erscheinung gesprochen, deren Definition von Alvarez-Cáccamo an Jacobsons Begriffserklärung angelehnt ist:¹²⁰

Jakobson adapts the notion of “switching code” to the change a monolingual or bilingual Speaker must effect in order to Interpret (“decode”) another person’s System (“code”), or to produce such a change [...] In this view of switching as monolingual or bilingual “recoding”, the process consists of the establishment of

¹¹⁹ Maas, *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*, 461.

¹²⁰ Plack, „Code-switching als Diskursphänomen“, 67f.

*one-to-one correspondences between elements of two Systems which, in semiotic terms, have the same designate ...*¹²¹

Die Termini *communicative code* und *linguistic variety* dürfen nicht auf die gleiche Ebene gestellt werden, da der zweitgenannte Begriff ein linguistisches Merkmal von Äußerungen aufweist und *communicative code* die psychologischen Merkmale miteinschließt. Nach Jacobson sind die beiden Ansätze ein gemeinsam auftretendes Merkmal. Dabei wird der Fokus aber nicht auf den Wechsel beider Sprachen gelegt, sondern auf den Sinn des Wechselns der SprecherInnen.¹²² Darüber hinaus führt Jacobson die verschiedenen Synonyme für das Code-Switching und weitere Begriffe wie *code alternation*, *codemixing*, *language mixing* oder *codeshifting* an.¹²³ Bis dato wurde noch keine allgemeingültige Definition und korrespondierende Terminologie in den Studien erwähnt. Im Folgenden sollen nun die beiden Termini *code-alternation* und *code mixing* voneinander abgegrenzt und beschrieben werden.

Von *code-alternation* ist dann die Rede, wenn sich der Kontext der Äußerungen ändert oder das Thema gewechselt wird. Findet ein Wechsel der Wörter oder eine kurze Umkehrung in eine andere Sprache, in die sogenannte *language of interaction*, statt, dann wird von *borrowing* oder *insertion* gesprochen, was nichts anderes bedeutet als Entlehnung und Einfügung. Diesen Prozess bezeichnen die ForscherInnen als einen zusammenhängenden Codewechsel innerhalb einer Äußerung. Der Codewechsel kann als eine grammatikalische Form auftreten und verliert die pragmatische Bedeutung im Diskurs. Hierbei ist von einem Grammatikalisierungsprozess die Rede, der unbewusst von SprecherInnen vorgenommen und nicht sofort erkannt wird. Diese grammatikalischen Umschaltungen werden ineinander zusammengefügt und als *Code-Mixing* charakterisiert, die nach Franceschini dann stattfinden, wenn die SprecherInnen sprachliche Fähigkeiten ohne Basisvoraussetzungen in beiden Sprachen aufweisen. Die ForscherInnen gehen davon aus, dass *Code-Mixing* ein flexibler, permanenter Ablauf in einer Situation ist und in der Forschung in der Regel lediglich eine Momentaufnahme bezweckt. Letztendlich kann kurz zusammengefasst werden, dass *Code-Switching* als kontinuierliches, lückenloses Zusammenhängen mit verschmelzenden, ineinandergreifenden sprachlichen Elementen verzeichnet wird.¹²⁴

Der Begriff Code-Switching lässt sich in intersententiales und intrasententiales unterteilen:¹²⁵

¹²¹ Ebd., 68.

¹²² Ebd., 68.

¹²³ Jacobson, „Conveying a broader message through bilingual discourse: An attempt at Contrastive Codeswitching research“, 51.

¹²⁴ Plack, „Code-switching als Diskursphänomen“, 70ff.

¹²⁵ Jacobson, „Conveying a broader message through bilingual discourse: An attempt at Contrastive Codeswitching research“, 51f.

*All the terms of course refer to the fact that some speakers who are proficient in two or even more languages opt for combining their bilingual or multilingual resources in their discourse, such that L1, usually the speaker's native language variety, and L2, usually a variety acquired in later childhood or even in adulthood, both share the responsibility for the speaker to get a given message across, especially in informal communication.*¹²⁶

Ob dieser Wechsel zwischen zwei Sprachen in demselben Teil des Satzes oder doch in einem anderen Teil des Satzes stattfindet, wird als wichtiger Punkt in der Forschung zum *Code-Switching* angesehen. In diesem Zusammenhang wird von *intrasententialem Code-Switching* gesprochen, wenn der Wechsel innerhalb eines Satzteiltes vorkommt, und von *intersententialem Code-Switching*, wenn dieser an Satzgrenzen oder nach Teilen eines Satzes auftritt.¹²⁷

*[...] on the fact code-mixing be selected as the appropriate term to denote alternation within the sentence and codeswitching to denote alternation beyond the borders of a sentence in order to emphasize the fact that two phenomena make distinct claims [...] The necessity to symbolized intrasentential codeswitching as code-mixing and extrasentential codeswitching as codeswitching is however not shared by all scholars so that both sets of terminologies coexist.*¹²⁸

Das Bemerkenswerte bei mehrsprachigen Menschen ist, dass sie innerhalb eines Gespräches untereinander die Sprache wechseln. Es kommt vor, dass der Wechsel mitten im Satz einzelne Wörter oder doch ganze Diskursabschnitte betrifft.

*Der ideale Zweisprachige schaltet von einer Sprache auf die andere um in Angemessenheit an dazu nötige Änderungen der Redesituation (Gesprächspartner, -gegenstands usw.), tut es aber nicht in unveränderter Redesituation und erst recht nicht innerhalb einunddesselben Satzes.*¹²⁹

Bezug nehmend auf die Definition des *Code-Switchings* nach Meisel wird dieses Phänomen als Fähigkeit eines zweisprachigen Individuums gesehen, die Sprachen gleichzeitig soziolinguistisch, aber auch pragmatisch und grammatikalisch passend anwenden zu können.¹³⁰

Code-switching is the ability to select the language according to the interlocutor, the situational context, the topic of conversation, and so forth, and to change

¹²⁶ Ebd.

¹²⁷ Ebd.

¹²⁸ Edb.

¹²⁹ Weinreich, *Sprachen in Kontakt*, 99.

¹³⁰ Meisel, *Code-switching in young bilingual children*, 415.

*languages within an interactional sequence in accordance with sociolinguistic rules and without violating specific grammatical constraints.*¹³¹

Dieses Switchen von Sprachen kann ebenso statt in zwei in drei Sprachen erfolgen, auch dieser Wechselprozess wurde bereits mehrfach erforscht. Hier können zwei Typen des *Code-Switchings* auftreten: das *pragmatische* bzw. das *funktionale*, das aus einer Diskursstrategie hervorgeht, und das *psycholinguistische* bzw. das *nicht funktionale Code-Switching*, das unbewusst passiert.¹³² Nachfolgend werden diese Typen näher erklärt und die Grundlagen der Kategorisierung verglichen, um den Unterschied zwischen ihnen zu verdeutlichen. Dabei wird dargelegt, dass beim Wechseln von einer Sprache in die andere keine klaren Grenzen gezogen werden können, da der Wechsel in bestimmten Situationen passiert und subjektiv betrachtet werden sollte. Zu beachten ist, dass *Code-Switching* von verschiedenen Faktoren abhängt und es sich dabei um ineinander verflochtene Phänomene handelt.

Funktionales Code-Switching

Das *funktionale* bzw. *pragmatische Code-Switching* geschieht dann, wenn die SprecherInnen den Sprachwechsel in bestimmten Situationen aufgrund von äußeren Gegebenheiten anwenden oder aus strategischen Gründen die Sprache wechseln. Dieser Typ des *Code-Switchings* wird in zwei Unterpunkte gegliedert und definiert. Wechseln SprecherInnen die Sprache angesichts einer neuen Situation, spricht man vom *situativen Code-Switching*. Folgende Faktoren können das Wechseln der Sprachen beispielsweise beeinflussen: der Ort der Kommunikation, das Wechseln des/der Gesprächspartners/Gesprächspartnerin, das Thema.¹³³ Riehl beschreibt die Faktoren des Wechselns als eine komplexe Möglichkeit, um Informationen weiterzugeben. Außerdem zeigt sie, wie häufig situativ-örtlichkeitsabhängiger Sprachwechsel in Minderheitsfamilien vorkommt. Die Familien sprechen zu Hause ihre Minderheitssprache und in der Öffentlichkeit wird die Sprache der Umgebung angewandt.¹³⁴ Ein weiteres Beispiel, das Riehl in ihrem Buch behandelt, ist bei Kindern und Jugendlichen der Wechsel mit der Schulsprache, der häufig auftritt, da sie mit dem Vokabular der Schulthemen vertraut sind und dadurch zum *Code-Switching* angeregt werden. Zudem befördert eine Interaktion zwischen den SprecherInnen das Wechseln der Sprachen. Ein Beispiel dafür wäre, dass ein Wechsel von einem privaten zu einem beruflichen Thema mitunter auch mit einem Wechsel der Sprache einhergeht.¹³⁵

¹³¹ Ebd.

¹³² Riehl, *Sprachkontaktforschung*, 100f.

¹³³ Ebd., 25.

¹³⁴ Ebd., 26.

¹³⁵ Ebd.

Eine zweite und eigentlich die häufigere Variante des Code-Switchings ist das konversationelle Code-Switching, bei dem die Sprache gewechselt wird, wenn wörtliche Zitate eingebaut werden. Diese Art des Code-Switchings findet also dann statt, wenn der/die SprecherIn die genaue Intonation und den exakten Wortlaut des Zitates wiedergeben möchte, aber auch umgekehrt, wenn das Zitat nicht genau geäußert wird.¹³⁶

Nicht-funktionales Code-Switching

Das *nicht-funktionale* wird auch als *psycholinguistisch motiviertes Code-Switching* bezeichnet. Der Wechsel findet in diesem Zusammenhang ohne Intentionen der SprecherInnen statt. Hier sind in der Regel die Aussagen der SprecherInnen gemeint, wenn sie sich selbst nach dem *Code-Switchen* ausbessern. Dieser unbeabsichtigte Wechsel wird von Wörtern ausgelöst, die im Englischen als *trigger words* bezeichnet werden: d. h., sie sind in beiden Sprachen gleich. Diese *trigger words* umfassen Eigennamen, lexikalische Übernahmen und bilinguale Homophone. Eigennamen treten häufig in zwei verschiedenen Sprachen in derselben Form auf, sodass die SprecherInnen bei der Benutzung dieser Eigennamen unbewusst von einer in die andere Sprache wechseln. Eine lexikalische Übernahme meint Wörter, bei welchen es sich um eine Entlehnung handelt.¹³⁷ Riehl setzt hier das Beispiel des englischen *secondhand-dealer* ein, der bereits in viele andere Sprachen übernommen wurde. Die dritte Form, die sogenannten *bilingualen Homophone*, sind Wörter, die in beiden Sprachen vorkommen und gleich lauten, aber eine andere Bedeutung haben. Prinzipiell treten diese Wörter in den genetisch verwandten Sprachen wie z. B. im Englischen und Niederländischen auf, wobei hier auch Ausnahmen bestehen.¹³⁸

¹³⁶ Ebd.

¹³⁷ Ebd., 29.

¹³⁸ Ebd., 29f.

Transferenz, Interferenz und Performanz

Unter Performanz wird „der Gebrauch der Sprache, konkrete Realisierung von Ausdrücken in einer bestimmten Situation durch einen individuellen Sprecher verstanden.“¹³⁹ Dieses Sprachwissen eines Individuums wird als Sprachkompetenz bestimmt. Der Begriff *Interferenz* ist ein individuelles Merkmal und ein Performanzphänomen, das nicht mit der Entlehnung, dem *borrowing*, gleichgesetzt werden darf. Im Vergleich steht die Entlehnung als ein Kollektiv oder eine Gruppe innerhalb einer Sprachgemeinschaft.¹⁴⁰ Der Terminus *Interferenz*, der Einmischung bedeutet, wurde früher als ein negativer Begriff etabliert und infolgedessen schlug Clyne einen anderen Begriff (*Transferenz*) vor, der nichts anderes als Übertragung bedeutet, und definiert ihn folgendermaßen:¹⁴¹

*Transference is employed for the process of bringing over any items, features or rules from one language to other, and for the results of this process. Any instance of transference is a transfer.*¹⁴²

Dieser Definition zufolge ist der Begriff *Transferenz* eine Übernahme von Elementen einer Sprache in die andere, die auf unterschiedlichen Stufen und Gebieten wie z. B. Lexik, Phonetik, Morphologie, Syntax und Text geschieht. Eine Sprache L1 kann konkrete oder auch abstrakte Strukturen von einer anderen Sprache L2 übernehmen bzw. entleihen und diese in die L1 assimilieren. Dauert dieser Prozess über einen längeren Zeitraum an, dann kann sich im Laufe der Jahre eine ganz andere Sprache entwickeln. Die häufigste Form der Transferenz erfolgt bei Übertragungen von Lexemen aus einer Sprache in die andere, wenn die Übersetzungsäquivalenz des Wortes, die Form der Sprache L2 in die Sprache L1, übertragen wird.¹⁴³

Zusammenfassung

Anhand von verschiedenen Studien konnte gezeigt werden, wie sich die Sprache im Gehirn entwickelt und welchen Einfluss das Umfeld auf das Sprachlernen eines Kindes ausübt. Neben dem Erlernen einer Sprache ist die Thematik des Erlernens einer zweiten oder mehrerer Sprachen mit einzubeziehen, was einer der wesentlichen Themenbereiche dieser Forschung ist. Dabei spielt eine wichtige Rolle, dass wir in Europa in einer multikulturellen Gesellschaft sozialisiert sind und durch das Zusammenleben verschiedene lebende Sprachen aufeinandertreffen, sich mit den

¹³⁹ Duden, 781.

¹⁴⁰ Müller (et al.), *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*, 15f.

¹⁴¹ Riehl, *Sprachkontaktforschung*, 35.

¹⁴² Ebd., 35.

¹⁴³ Ebd., 35f.

Jahren vermischen und dementsprechend auch neue Wörter entstehen. Verschiedene Migrationsgründe und unterschiedliche Migrationsströme bewirken, dass diverse Kulturen aufeinandertreffen und sich auch vermischen, das schließt auch die jeweiligen Sprachen mit ein, wobei das Erlernen einer neuen Sprache einen anderen Verlauf nimmt als der Erwerb der Erstsprache. Erlernt ein Kind sukzessive eine zweite Sprache, führt dies dazu, dass das Kind die Sprachen zu mischen beginnt. Die vorliegende Arbeit befasst sich damit, dass bilingual aufwachsende Kinder nach dem Erwerb der Erstsprache B/K/S in den öffentlichen Einrichtungen, in diesem Fall dem Kindergarten, auf eine Zweitsprache (Deutsch) treffen. Dabei muss erwähnt werden, dass einige Kinder bereits vor dem Eintritt in den Kindergarten Kontakt mit der Umgebungssprache hatten, weil ein Elternteil mit dem Kind auf Deutsch kommuniziert hat oder weil das Kind vor dem Kindergarten bereits die Kinderkrippe besucht hatte.

Der nun anschließende empirische Teil der Arbeit beinhaltet die Ergebnisse der Untersuchung zum Sprachgebrauch bei 13 Kindern: Indem sie eine Geschichte nacherzählen, werden bei ihnen die sprachliche Entwicklung und das Mischen von Sprachen analysiert. Das Augenmerk wurde sowohl auf die häusliche Situation als auch auf die Wahl der Sprache, die die Eltern, Großeltern und Geschwister wählen, um mit dem zu Kind zu kommunizieren, gelegt.

Empirischer Teil

Der empirische Teil basiert auf der quanti- und qualitativen Analyse und einer verallgemeinernden Auswertung. Als Grundlage wurden Audioaufnahmen von jedem Vorschulkind angefertigt, nachdem mit jedem Kind besprochen worden war, dass sich das Kind in beiden Sprachen mit der Interviewerin unterhalten kann. Neben den untersuchten Kindern wurden auch die Eltern befragt und über die Interviews in Kenntnis gesetzt. Unterstützend wurden Elterngespräche und die zusätzlichen Informationen der Pädagoginnen der Einrichtungen für die Auswertung herangezogen.

Grundlage der vorliegenden Analyse war, dass die Kinder gleiche Voraussetzungen haben, dass also beide Elternteile B/K/S-sprachig sein sollten, um eine Vergleichbarkeit der Kinder zu garantieren. Die befragten Kinder sollten den Kindergarten mindestens zwei Jahre besucht haben, da sie hier mit der deutschen Sprache täglich konfrontiert werden und somit Deutschkenntnisse aufweisen. Interessant wäre in diesem Zusammenhang ein Vergleich mit Kindern, deren Eltern mehrsprachig sind. Dies würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Die Aufnahmen der B/K/S-sprachigen Kinder, die dieser Untersuchung zugrundeliegen, wurden im Zeitraum Dezember 2018 bis Jänner 2019 in zwei städtischen Kindergärten in Graz durchgeführt und aufgenommen. Beide Kindergärten befinden sich in Grazer Bezirken, die einen großen Migrationsanteil aufweisen. In beiden Kindergärten ist das Projekt „Spielerisch Deutsch lernen“ der Stadt Graz im Einsatz (siehe dazu Kapitel Elementare Pädagogik in Österreich), in einem findet zusätzlich auch das Projekt „Integrationsassistenten“ statt, bei dem die Erstsprache unterstützt wird. Die Datengrundlage dieser Arbeit wurde an eine Querschnittsstudie angelehnt, die auf Elizitationstests beruht, um die Sprachdaten zu Produktion und Verstehen von den Kindern zu erhalten. Für das Elizitieren wurde von der Verfasserin eine erfundene Geschichte mithilfe einer Handpuppe und zusammengestellter Bilder erzählt. Die Kinder wussten bereits im Voraus, dass sie sich in beiden Sprachen mit der Gesprächspartnerin unterhalten können. Hauptakteurin der Erzählung war die Handpuppe, die die Interaktion zwischen den Kindern und den Erwachsenen erleichterte. Der Elizitationstest wurde so durchgeführt, dass die Kinder einzeln mit der Gesprächsperson in einen kleinen Extraraum gingen und im Vorhinein über die Audioaufnahme informiert wurden. Die Geschichte wurde von der Verfasserin in B/K/S-Sprache erzählt und anschließend von den Kindern nachimitiert oder nacherzählt.

Mit dem Begriff Elizitierte Imitation ist das Vorgehen gemeint, dass Kinder direkt oder indirekt dazu aufgefordert werden, einen Satz mit einer bestimmten Struktur wiederzugeben. [...] handelt es sich beim richtigen Vorgehen dabei nicht um

ein „Nachplappern“ (parroting) der Sätze, vielmehr muss das Kind auf die spezifischen linguistischen Merkmale des Stimulus zugreifen, sie abspeichern und zur Rekonstruktion des Satzes heranziehen. Bei der Methode der elizitierten Imitation handelt es sich um ein valides und reliables Instrument zur Erfassung grammatikalischer Kompetenz.¹⁴⁴

Als Unterstützung für die Forschung wurden ein Fragebogen und eine Einverständniserklärung für die Audioaufnahmen an die Eltern ausgegeben. Die Einverständniserklärungen waren zweisprachig formuliert, damit die Möglichkeit bestand, eine bessere Beziehung zu den Eltern herzustellen und auch Elternteile, die nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, anzusprechen. Die Schilderung beinhaltet eine kurze Beschreibung meiner Person und einen Appell an die Eltern, dass sie sich jederzeit, falls Fragen aufkommen, melden können.

Der Korpus umfasst 13 Aufnahmen von Kindern zwischen dem fünften und sechsten Lebensjahr. Vor jeder Transkription stehen kurze Angaben zum Kind und dem Typus der Bilingualität. Die Transkription erfolgte orthographisch und eine Zeilennummerierung wurde hinzugefügt. Pausen oder z. B. Lachen oder Kichern stehen in runden Klammern (...). Nicht verstandene Passagen wurden in eckige Klammern gesetzt [...]. Die Initialen I stehen für mich als Interviewerin und jedes der Kinder trägt ein K mit einer fortlaufenden Nummer als Kennzeichnung. Die Analyse ist klar strukturiert, nummeriert und nach den Kategorien Code-Switching und Interferenz unterteilt. Die Datenerhebung umfasst eine quanti- und qualitative Analyse, bei der die Anonymität der ProbandInnen erhalten bleibt.

Fragestellung

Vor dem zuvor beschriebenen Hintergrund wurde folgende Hypothese aufgestellt: Der Zweitspracherwerb der Kinder, die Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache haben, ist in der Anwendung von der Gesprächssituation und den GesprächspartnerInnen abhängig. Die bilingualen Kinder können von ihrer Sprachkontaktsituation profitieren. Die weiterentwickelte Sprache, in diesem Fall B/K/S, kann die langsamer entwickelte deutsche Sprache unterstützen und Sprachmischungen können als kurzfristiges Hilfskonzept dienen. Bilinguale Kinder besitzen eine schwache und eine starke Sprache, was zu einer nichtbalancierten Sprachentwicklung führt, für die das Switchen von zwei oder mehreren Sprachen als Notwendigkeit für das Bestehen einer schwächeren Sprache und als Hilfestellung für die Kommunikation steht.

¹⁴⁴ Hager, „Bedingte Faktoren für das Code-Switching am Beispiel einer Querschnittstudie“, 98f.

Aus dieser Hypothese und dem dargestellten Theoriehintergrund des Erst- und Zweitspracherwerbs sowie des Wechsels zwischen zwei Sprachen ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Wie häufig erfolgt das Switchen der beiden Sprachen im Vergleich der gleichaltrigen Kinder in den untersuchten Kindergärten?
- Macht es einen Unterschied, ob sich die GesprächspartnerInnen der Kinder, genauer gesagt die Eltern, Geschwister und Großeltern, in der B/K/S-Sprache unterhalten und in dieser mit dem Kind kommunizieren?
- Was wird von zweisprachigen Kindern häufiger benutzt: das Code-Switching oder Interferenz?

Diesen Fragen soll in der nachfolgenden Analyse nachgegangen werden. Zunächst werden die ProbandInnen kurz vorgestellt, um jedes Kind kurz kennenzulernen.

Datenbasis der ProbandInnen

Im Folgenden werden die zweisprachigen Kinder, ihre Umgebungs- sowie Familiensprache und die familiäre Situation vorgestellt.

K1

Kind 1 wurde 2014 in Österreich geboren. Als Familiensprache werden beide Sprachen verwendet. Die Eltern sprechen untereinander Bosnisch und sporadisch Deutsch und kommunizieren auch mit dem Kind in beiden Sprachen. K1 hat eine Schwester, die die Volksschule besucht und sich des Öfteren in deutscher Sprache mit K1 unterhält. Des Weiteren unterhält sich K1 in seinem Freundeskreis in Deutsch. Vor dem Kindergartenentritt besuchte es bereits ein Jahr die Kinderkrippe. Kind 1 werden Bücher und weitere Medien in beiden Sprachen angeboten. Bei diesem Kind handelt es sich um einen Zweisprachentypus zwei und drei. Beide Elternteile sind zweisprachig, einer davon spricht allerdings mit dem Kind in der Umgebungs-, der andere in der Erstsprache.

K2

Kind 2 wurde 2015 in Österreich geboren. Die Eltern (Muttersprache Bosnisch) sprechen untereinander Deutsch, mit dem Kind spricht die Mutter Bosnisch und der Vater Deutsch. K2 spricht mit seiner Schwester, seinem Freundeskreis und seinen Großeltern nur Deutsch. Spricht die Mutter das Kind auf Bosnisch an, antwortet es auf Deutsch. Das Kind wird mit keinen Medien z. B. Büchern oder Hörspielen konfrontiert. Die Arten der Zweisprachigkeit sind hier die Typen zwei und drei: *Nicht-Umgebungssprache zu Hause – Eine Umgebung* und *Die Sprache zu Hause – Die andere Sprache aus der Umgebung*.

K3

Kind 3 wurde 2014 in Graz geboren. Die Familiensprache ist Bosnisch. Im Freundeskreis und mit seinen Großeltern, die das Kind jeden Tag besucht, spricht das Kind hauptsächlich Bosnisch. Zu Hause spricht das Kind mit seinen drei Geschwistern (eine jünger, zwei älter) Bosnisch. Die Eltern sind seit rund 15 Jahren in Österreich und beherrschen die deutsche Sprache gut. Hier ist eindeutig, dass das Kind dem Typus drei der Zweisprachigkeit entspricht.

K4

2014 wurde Kind 4 in Graz geboren. Die Mutter, der Vater und die Großeltern unterhalten sich mit dem Kind auf Bosnisch. Das Kind spricht in seinem Freundeskreis Deutsch. Seine Eltern sprechen ein sehr gutes Deutsch. Die deutsche Sprache wird allerdings nur außerhalb der Familie gesprochen, anders ausgedrückt, sprechen die Eltern die Umgebungssprache lediglich bei institutionellen Anlässen. Dieser Typ der Bilingualität entspricht daher – gemäß dem Kapitel Arten der Zweisprachigkeit – dem Typus drei.

K5

K5 wurde 2015 in Graz geboren. Die Eltern sprechen untereinander Kroatisch. Das Kind spricht mit seiner Mutter Kroatisch und Deutsch, während es mit seinem Vater nur auf Kroatisch kommuniziert. Im Kindergarten, Freundeskreis und mit seinen Geschwistern unterhält es sich in beiden Sprachen. Dem Kind werden Bücher in der B/K/S-Sprache angeboten und vorgelesen. Kind 5 entspricht auch dem Typus drei: *Die Sprache zu Hause – Die andere Sprache aus der Umgebung.*

K6

2015 wurde Kind 6 in Österreich geboren. Mit seinem Vater, der in Österreich geboren wurde und sehr gut Deutsch spricht, redet es Bosnisch und Deutsch. Mit der Mutter und der Großmutter väterlicherseits, die seit der Gastarbeitergeneration in Österreich ist, kommuniziert das Kind in Bosnisch. Dieses Kind ist der Mischung aus zwei Typen zuzuordnen, nämlich Typus eins und drei.

K7

Kind 7 wurde 2013 in Graz geboren. Mit den Eltern, Großeltern und Geschwistern spricht das Kind Bosnisch. Im Kindergarten und mit den FreundInnen kommuniziert es auf Deutsch. Medien, wie Hör- und Printbücher, werden in der B/K/S-Sprache angeboten. Der Mutter zufolge spricht das Kind sehr selten bzw. nur fallweise auf Deutsch. Die ältere Schwester weigert sich, wie Kind 7, Deutsch zu sprechen. Hier sprechen wir ebenso vom Typus drei.

K8

Kind 8 wurde 2015 in Graz geboren. Die Familiensprache ist Bosnisch und in dieser Sprache spricht es auch mit seinen Großeltern und FreundInnen. Im Kindergarten ist zu beobachten, dass sich das Kind mit anderen Kindern auch in Bosnisch unterhält. Nach Einschätzung der Eltern beherrscht das Kind Bosnisch sehr gut. Dem Kind werden Bücher in bosnischer Sprache vorgelesen. *Die Sprache zu Hause – Die andere Sprache aus der Umgebung* ist der dritte Typus und in diesen könnte Kind 8 klassifiziert werden.

K9

Kind 9 wurde im Jahr 2014 in Österreich geboren. Die Eltern mischen zwei Sprachen (Bosnisch und Deutsch) und sprechen auch mit dem Kind in beiden Sprachen. Mit dem jüngeren Bruder spricht das Kind Bosnisch. Die Eltern kamen in den 90er-Jahren, aufgrund des Jugoslawienkrieges, als Migranten nach Österreich und sprechen sehr gut Deutsch. Die Umgebungssprache wird sehr oft außerhalb von zu Hause angewandt. Sie mischen die Familien- und Umgebungssprache miteinander. Dieser Typus wird als *Gemischte Sprache* (Typ 6) bezeichnet.

K10

Das Kind wurde 2014 in Graz geboren. Mit der Mutter spricht das Kind Bosnisch und Deutsch und mit dem Vater sowie den Großeltern kommuniziert es nur auf Bosnisch. Im Freundeskreis unterhält sich das Kind auf Deutsch. Die Mutter und der Vater sprechen untereinander Deutsch. Der Vater hat mittlere Deutschkenntnisse und die Mutter sehr gute. Dem Kind werden Bücher in deutscher Sprache vorgelesen und in B/K/S werden Hörspiele angeboten. Bei Kind 10 kann von zwei Mischungen gesprochen werden: eine Kopplung aus dem Typus eins und drei.

K11

Kind 11 wurde 2015 in Österreich geboren. Die Familiensprache ist Kroatisch und die Sprache, die im Freundeskreis gesprochen wird, ist Deutsch. Das Kind unterhält sich mit seinen Geschwistern in beiden Sprachen. Dem Kind werden Printbücher in beiden Sprachen vorgelesen, während Hörspiele nicht eingesetzt werden. Hier ist ersichtlich, dass das Kind der Zweisprachigkeit vom Typ drei entspricht.

K12

2014 wurde Kind 12 in Graz geboren. Die Familiensprache, also die Sprache der Eltern untereinander und mit dem Kind bzw. mit der jüngeren Schwester, ist Kroatisch. Auch außerhalb des Hauses bzw. im Milieu wird weiterhin Kroatisch gesprochen. Die persönlich überlieferte Information der Mutter lautet, dass es für sie sehr wichtig sei, dass das Kind die Erstsprache Kroatisch gut beherrsche, da es in den

Bildungseinrichtungen die Zweitsprache Deutsch korrekt erlernen werde, wenn auch sie selbst sehr gute Deutschkenntnisse hat. *Die Sprache zu Hause – Die andere Sprache aus der Umgebung* entspricht dem Typus drei, dem das Kind zuzuordnen ist.

K13

Das Kind wurde 2013 in Graz geboren. Beide Elternteile sprechen untereinander Serbisch. Die Mutter spricht mit dem Kind Serbisch und der Vater, der in Österreich aufgewachsen ist und über sehr gute Deutschkenntnisse verfügt, mischt beide Sprachen mit dem Kind. Mit der jüngeren Schwester und den Großeltern, die auch in Graz leben und regelmäßig zu Besuch kommen, kommuniziert das Kind auf Serbisch. Dem Kind stehen Medien in beiden Sprachen zur Verfügung und werden auch verwendet. Bei diesem Kind ist – wie bei vielen anderen Kindern – eine Koppelung der Typen eins und drei zu erkennen.

Empirische Analyse

In diesem Kapitel wird die linguistische Analyse des Code-Switchings und der Interferenz differenziert ausgearbeitet. Ziel ist dabei, das Sprachverhalten und -verständnis der Kindergartenkinder in Form einer Querschnittsstudie zu erheben, den Einfluss der deutschen Sprache zu berücksichtigen und auf die oben genannten Fragestellungen der Arbeit einzugehen. Die folgende Untersuchung ist in eine qualitative und in eine quantitative Analyse unterteilt. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass die Dialekte, Jargons und sprachlichen Aussprachevarietäten verschiedener Nationen und Regionen, die für B/K/S typisch sind, in dieser Analyse nicht als fehlerhaft gelten. In der Transkription ist die monolinguale Form in der Standardsprache zwar als Übersichtspunkt enthalten, spielt für die Datenerhebung selbst aber keine Rolle.

Auswertung des Fragebogens

Zunächst wird der an die Eltern gerichtete Fragebogen ausgewertet, diskutiert und die Ergebnisse werden zudem als Grafiken veranschaulicht.

Die nachfolgende Abbildung zeigt, dass die Eltern hauptsächlich untereinander in B/K/S sprechen. Lediglich ein kleiner Teil von ihnen mischt Deutsch und B/K/S.

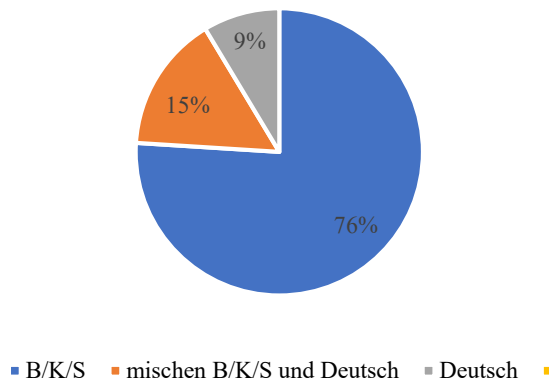


Abbildung 5: Kommunikation zwischen den Eltern: eigene Darstellung

Wie aus Abb. 6 ersichtlich, sprechen 69,23% der Mütter mit ihrem Kind in einer B/K/S-Sprache und 30,77% in beiden Sprachen. Keine Mutter gab an, dass sie mit ihrem Kind ausschließlich in deutscher Sprache kommuniziert.

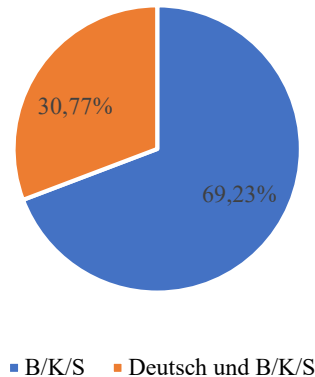


Abbildung 6: Kommunikation zwischen Mutter und Kind: eigene Darstellung

Die Väter sprechen mit ihren Kindern in 53,82% der Fälle B/K/S. Lediglich ein kleiner Teil verwendet beide Sprachen und nur ein einziger Vater kommuniziert mit seinem Kind auf Deutsch. Im Vergleich zu Abbildung 6 ist anzumerken, dass mehr Mütter die Erstsprache in der Kommunikation mit ihrem Kind verwenden.

Bei den befragten Müttern und Vätern kann aus beiden Diagrammen abgelesen werden, dass diese fast in gleichem Ausmaß switchen. Bei der Gesamtsumme der Väter im Bereich *Sprachen Mischen – Deutsch und B/K/S* switchen die Mütter zu einem minimalen Teil mehr als die Väter (30,77 vs. 30,70%). 15,48% der Väter sprechen mit dem Kind ausnahmslos in der Zweitsprache Deutsch.

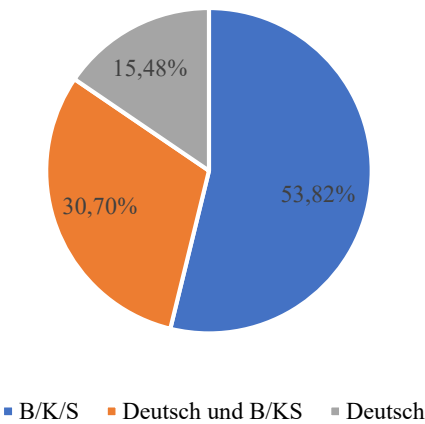


Abbildung 7: Kommunikation zwischen Vater und Kind: eigene Darstellung

Die Ergebnisse der sprachlichen Interaktion zwischen den untersuchten Kindern, Geschwistern und Großeltern zeigen auf, dass der Großteil in der Erstsprache kommuniziert und sich nur ein kleiner Teil zu Hause bzw. mit den Geschwistern auf Deutsch unterhält. Fünf der befragten Eltern gaben an, dass das Kind in beiden Sprachen mit den Geschwistern und/oder Großeltern kommuniziert. Lediglich ein Kind spricht mit seinen Geschwistern Deutsch.

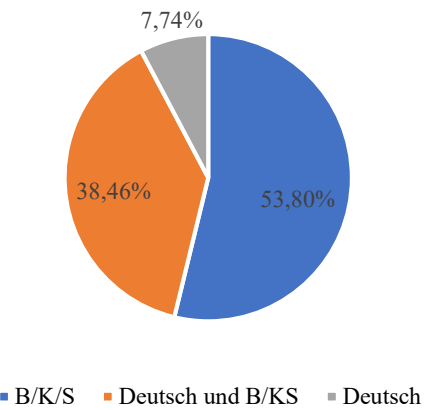


Abbildung 8: Kommunikation zwischen den Geschwistern und dem Kind: eigene Darstellung

Ein weiteres Diagramm bildet die sprachliche Beziehung zwischen den Kindern und deren Freundeskreis ab. Wie bereits erwähnt, wurde die Untersuchung in multilingualen Kindergärten durchgeführt. In diesen kommunizieren die Kinder in ihrer Erstsprache untereinander und mischen die Erst- mit der Zweitsprache. Ein Großteil der Kommunikation der Kinder untereinander erfolgt aber in Deutsch. Abbildung 9 veranschaulicht, dass der Großteil der Befragten (53,84 %) Deutsch als Sprache wählt, wohingegen in ihrer frühen Kindheit überwiegend die Erstsprache präsenter war. Dies kann durchaus auf den Einfluss der Multikulturalität und -lingualität, die in Graz immer präsenter werden, zurückgeführt werden. Damit sich die Kinder untereinander verständigen können, kommunizieren sie in der Regel in Deutsch.

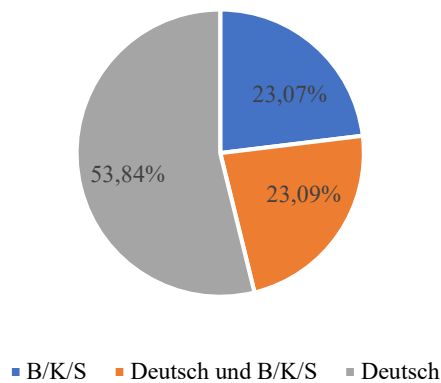


Abbildung 9: Kommunikation im Freundeskreis: eigene Darstellung

Die folgende Auswertung gibt einen Überblick über jene Medien, mit welchen die Kinder im Alltag operieren. Medien, die den Kindern zu Verfügung gestellt werden, beeinflussen das Erlernen einer Sprache. Im Folgenden werden die Medien beider Sprachen (B/K/S und Deutsch) quantitativ in Relation gesetzt. Der überwiegende Teil der befragten Eltern gab an, dass die Kinder mit Medien in beiden Sprachen konfrontiert werden. Am zweithäufigsten (mit einem Prozentanteil von 23,09%) wurde angegeben, dass die Kinder über deutschsprachige Medien verfügen. Zu diesen Medien gehören auch gedruckte Bücher, die den Kindern laut vorgelesen werden. Ein Kind, dem keine Printmedien angeboten werden, wird mit Digitalmedien gefördert. Acht Eltern führten an, dass ihr Kind keinerlei Hörbücher besitzt.

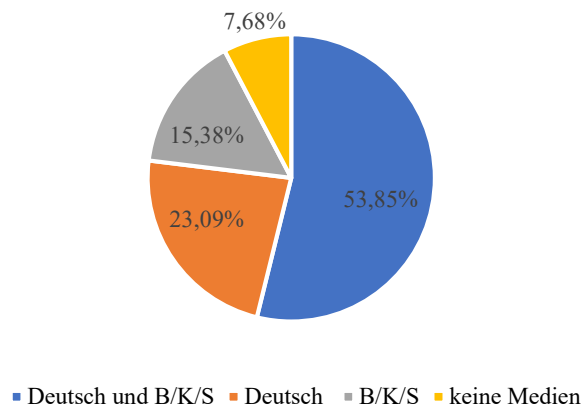


Abbildung 10: Sprachliche Medien: eigene Darstellung

Abbildung 11 macht deutlich, wie die Eltern ihre Kinder und deren Sprachkenntnisse der Erstsprache einschätzen. Die Eltern gaben überwiegend an, dass ihr Kind über sehr gute Erstsprachenkenntnisse verfüge. 38,46% äußerten, dass ihr Kind die B/K/S-Sprache gut könne, und jeweils rund 7,7% deuteten an, dass ihr Kind geringe oder mittlere Kenntnisse besitze. Niemand erklärte, dass das Kind keine B/K/S-Kenntnisse aufweise, was auch aus der nachfolgenden Abbildung und der qualitativen Analyse hervorgeht.

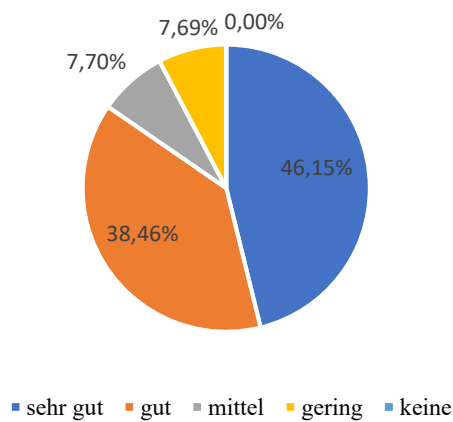


Abbildung 11: Sprachkenntnisse der Kinder nach Einschätzung der Eltern: eigene Darstellung

Statistische Analyse

Für die Beantwortung der Fragestellungen wurden Excel-Tabellen erstellt und – mithilfe des einfaktoriellen ANOVA-Tests – Varianzanalysen sowie Korrelationen berechnet.

In dieser einfaktoriellen ANOVA-Erhebung wurde untersucht, wie hoch der Einfluss der B/K/S-sprachigen Eltern auf das Code-Switching der Kinder ist.

Datenergebnis 1

<i>Gruppen</i>	<i>Anzahl</i>	<i>Summe</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Varianz</i>
Eltern B/K/S	2	11	5,5	40,5
CS	10	65	6,5	51,8333333

Tabelle 1: Einfluss der Eltern auf das CS: eigene Darstellung

Streuungs- ursache	Quadrat- summen (SS)	Freiheits- grade (df)	Mittlere Quadrat- summe (MS)	Prüf- größe (F)	P-Wert	kritischer F-Wert
Unterschiede zwischen den Gruppen	1,66666667	1	1,66666667	0,03287311	0,8597469	4,96460274
Innerhalb der Gruppen	507	10	50,7			
Gesamt	508,666667	11				

Tabelle 2: Ergebnis des Einflusses auf das CS: eigene Darstellung

Die Berechnung einer einfaktoriellen ANOVA ergab einen signifikanten Haupteffekt für das Code-Switching. Der P-Wert liegt bei ~0,86, was bedeutet, dass die Gruppen miteinander korrelieren und sich das elterliche Verhalten auf die Mischung der Sprachen der Kinder auswirkt.

Datenergebnis 2

<i>Gruppen</i>	<i>Anzahl</i>	<i>Summe</i>	<i>Mittelwert</i>	<i>Varianz</i>
Eltern B/K/S	3	55	18,3333333	514,333333
CS	10	65	6,5	51,8333333

Tabelle 3: Einfluss der Eltern auf das CS (2): eigene Darstellung

Tabelle 3 gibt die Kennzahlen für die B/K/S-sprachigen Eltern wieder, wobei bei dieser Erhebung Kind 2 ausgelassen wurde, da es nicht innerhalb eines Satzes von einer Sprache in die andere switcht, sondern bei jeder B/K/S gestellten Frage auf Deutsch antwortet.

Streuungs- ursache	Quadrat- summen (SS)	Freiheits- grade (df)	Mittlere Quadrat- summe (MS)	Prüf- größe (F)	P-Wert	kritischer F-Wert
Unterschiede zwischen den Gruppen	323,141026	1	323,141026	2,37736124	0,15136662	4,84433567
Innerhalb der Gruppen	1495,16667	11	135,924242			
Gesamt	1818,30769	12				

Tabelle 4: Ergebnis des Einflusses auf das CS (2): eigene Darstellung

Die Analyse zeigt den hohen P-Wert, der um ein Vielfaches größer ist als beim Datenergebnis 1. Dies zeigt in diesem Zusammenhang allerdings keinen signifikanten Effekt der Eltern auf das CS.

Datenergebnis 3

	Familienmitglieder B/K/S	CS
Familienmitglieder B/K/S	1	
CS	-0,18640005	1

Tabelle 5: Einfluss der B/K/S-sprachigen Familienmitglieder auf das CS: eigene Darstellung

Datenergebnis 4

	Familienmitglieder B/K/S	CS
Familienmitglieder B/K/S	1	
CS	0,52863623	1

Tabelle 6: Einfluss der deutschsprachigen Familienmitglieder auf das CS: eigene Darstellung

Das Datenergebnis 3 enthält jene Familienmitglieder, die mit dem Kind auf B/K/S kommunizieren. Damit ein Vergleich für die vorgesehene Analyse hergestellt werden kann, sind jene Familienmitglieder, die sich in deutscher Sprache mit dem Kind unterhalten, ebenso miteinbezogen worden (siehe Datenergebnis 4).

Erwähnenswert ist, dass bei der Analyse einige Familienmitglieder keine genauen Angaben zu ihren Sprachkenntnissen machten, um die Anonymität zu bewahren. Der KORREL bewegt sich zwischen -1 und +1, und liegt bei den deutschsprachigen Familienmitgliedern bei 0,52 und bei jenen der B/K/S-Sprache bei 0,18.

Zusammenfassung

Um überprüfen zu können, ob der Sprachgebrauch der Eltern eine deutliche Auswirkung auf das Code-Switching der Kinder auslöst, wurden der Durchschnitt des gesamten Code-Switchings und jener der B/K/S-sprachigen Eltern ausgerechnet. In Abbildung 12 ist der Mittelwert des Code-Switchings und der Eltern ermittelt und in Abbildung 13 ist jener ohne Kind 2 dargestellt. Dieser Test ist für den Vergleich beider Gruppen gut geeignet.

Die Evidenz, dass die Eltern keinen großen Effekt auf das Mischen beider Sprachen besitzen, liefern die nachfolgenden Ergebnisse der bilingualen B/K/S-deutschsprachigen Kinder (siehe Abbildung 12).

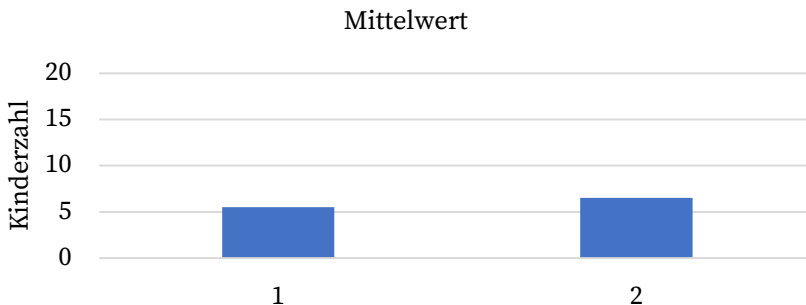


Abbildung 12: Auswirkung der Eltern auf das CS: eigene Darstellung

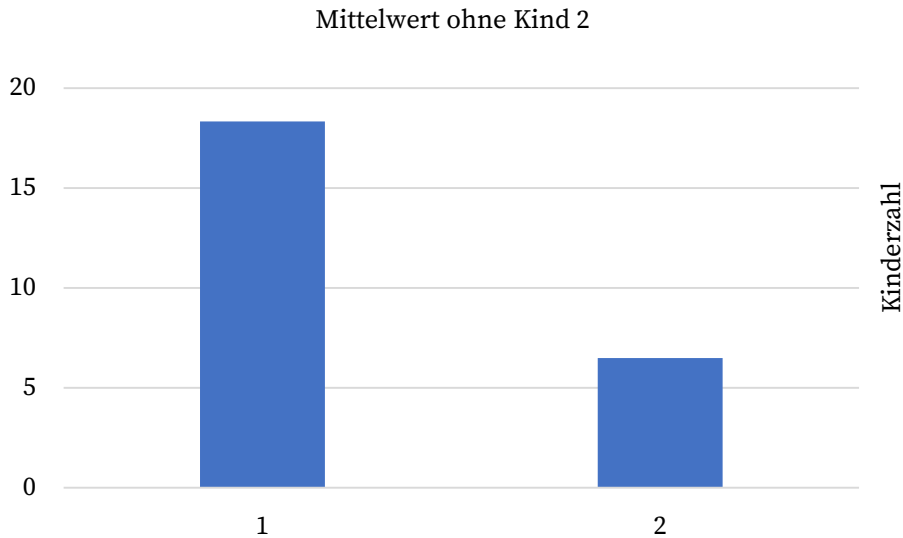


Abbildung 13: Auswirkung der Eltern auf das CS ohne Kind 2: eigene Darstellung

Die Ergebnisse können auf folgende Weise interpretiert werden: Bei einem kleinen Teil der Kinder lässt sich feststellen, dass die Eltern durchaus Einfluss auf die Mischung der Sprachen haben. In Abbildung 12 ist die erste Säule, die für die Eltern steht, nicht viel kleiner als die zweite, die das Code-Switching darstellt. Ein aus der Analyse ausgeschlossenes Kind, bei dem Deutsch die dominante Sprache ist, beeinflusst das Ergebnis der Analyse deutlich. Abbildung 13 veranschaulicht die große Tendenz der Eltern, die Sprachen ihrer Kinder zu mischen. Säule 1 ist hier wesentlich höher als in der vorherigen Darstellung, was bedeutet, dass eine systematische Abweichung vorliegt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Eltern und die Familienmitglieder, sprich Großeltern und Geschwister, die sich auf B/K/S mit dem Kind unterhalten, keinen großen Effekt auf das Code-Switching der beiden Sprachen haben. Der Sprachwechsel findet bei jenen Kindern, die sich mit ihren Familienmitgliedern nicht so häufig in der B/K/S-Sprache unterhalten, statt. Es kann angenommen werden, dass B/K/S die dominante Sprache der untersuchten Kinder ist.

Diskussion der quantitativen Analyse

Werden die Ergebnisse der quantitativen Erhebung herangezogen, stellt sich heraus, dass jene Kinder, die B/K/S als Familiensprache haben und bei denen die Eltern in der Erstsprache kommunizieren, weniger switchen. Wesentliche Unterschiede in den sprachlichen Kompetenzen zeigen sich bei den Kindern, die mit einem Elternteil auf Deutsch und mit dem anderen auf B/K/S kommunizieren – im Vergleich zu jenen, die ausschließlich eine Sprache anwenden.

Bei der Analyse der 13 befragten Kinder lassen sich von der Gesamtzahl der gesprochenen Worte 4,27% Code-Switching und 0,98% Interferenz feststellen. Die Sprachkenntnisse der Kinder werden durch GesprächspartnerInnen und -situationen beeinflusst.

Der Kindergartenalltag stellt eine enorme Veränderung im Leben eines Kindes dar und schafft ein komplett neues Kommunikationsumfeld, das in einer neuen Sprache bewältigt werden muss. Werden die Kinder, die mit einem Elternteil Deutsch sprechen, mit jenen, die mit beiden Eltern auf B/K/S kommunizieren, verglichen, so zeigt sich, dass Kinder mit einem deutschsprachigen Elternteil die Sprachen häufiger mischen und Interferenz bzw. Code-Mixing anwenden. Das am häufigsten gewitchte Wort in dieser Analyse ist das Substantiv *Fußball*, das von den aus dem Deutschen aufgegriffenen Worten bis zu 20,31% immer wieder vorkommt. Sowohl im Serbischen als auch Bosnischen steht *fudbal* für das Wort *Fußball*. Im Korpus kommt das Wort bis zu 13-mal vor und wurde von den befragten Kindern auf Deutsch phonetisch betont, wodurch es als Code-Switching und Interferenz gebraucht wurde.

Weiters lassen sich aus der Analyse folgende Aspekte herauslesen: K12, das Kroatisch als Familiensprache hat, verwendet keine von den beiden Sprachmischungen. Dieses Kind spricht nicht nur mit den Eltern, sondern auch mit den Geschwistern und FreundInnen Kroatisch. Weiters ist aus der Untersuchung hervorgegangen, dass sich Kind 5 in seinen Interaktionen hauptsächlich in beiden Sprachen unterhält, aber im Korpus kein Switchen der Sprachen aufweist.

Generell kann festgestellt werden, dass die Kinder die Herkunftssprache ihrer Familie (Bosnisch, Serbisch oder Kroatisch) als Erstsprache erwerben. Gemäß den Sprachbeobachtungen, die in den Kindergärten durchgeführt wurden, vollzieht sich der Erstspracherwerb in der Emigration in den Elternhäusern und der Zweitspracherwerb wird sukzessive in der Umgebung erlernt. In der vorliegenden Untersuchung gibt es nur ein Kind, bei dem die Herkunftssprache eine sekundäre Rolle spielt, wodurch sich diese nicht als stärkere Sprache erwiesen hatte. Das ist jenes Kind, bei dem die Eltern Deutsch als Hauptsprache verwenden und diese auch in der Groß- und Kleinfamilie durchgehend verwendet wird.

Andererseits verdeutlicht die Analyse, dass bei Kindern, deren Herkunfts- bzw. Erstsprache in Familie und Freundeskreis als Hauptsprache verwendet wird, diese auch beim Kind selbst mehr und stärker ausgebaut ist. Die exaktere Beherrschung der Erstsprache wirkt sich auf die Familienkommunikation aus. Auch die subjektive Sicht der Eltern gibt Informationen darüber, ob die Beherrschung der Erstsprache einen Zusammenhang auf die Familienkommunikation hat und die Kenntnisse des Kindes in der Erstsprache dadurch höher sind. Die Daten der Eltern in Abbildung 10 veranschaulichen, dass den Kindern Medien in deutscher und B/K/S-Sprache als Sprachhilfsmittel zur Verfügung stehen und dass jene Kinder, die ihre Sprachkenntnisse auch mithilfe von Medien erlangen, einen besseren Wortschatz ausbilden. In der Arbeit wurde dies auch statistisch überprüft und festgestellt, dass jene Kinder, die Hör- und Printmedien nutzen, bessere sprachliche Kenntnisse in den jeweiligen Sprachen aufweisen, und jene, die kaum einen Bezug zu B/K/S-Medien haben, die Sprachen eher mischen.

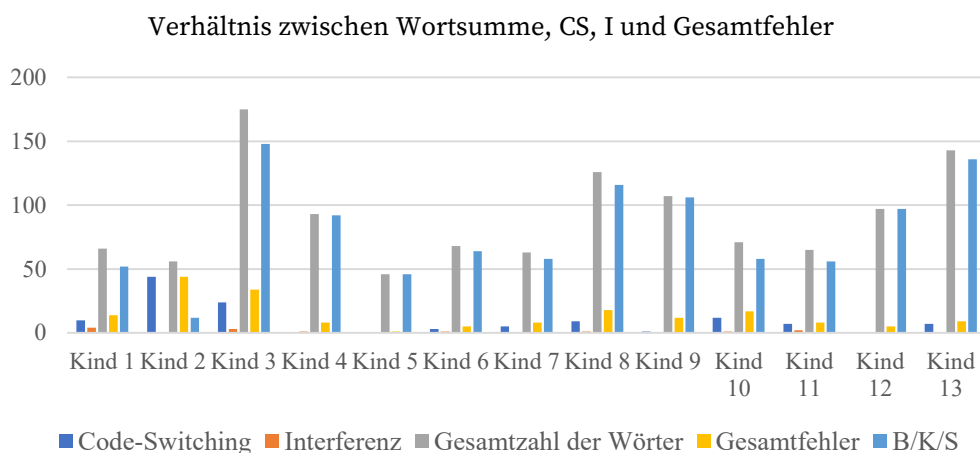


Abbildung 14: Verhältnis zwischen Wortsumme, CS, I und Gesamtfehler: eigene Darstellung

Abbildung 14 gibt Auskunft über das Verhältnis zwischen der Gesamtwortanzahl, den gewischten Wörtern und jenen, die aus dem Deutschen ins B/K/S assimiliert wurden, sowie über die grammatikalischen und lexikalischen Gesamtfehler des B/K/S. Mundartliche Ausdrücke wurden ausgenommen und nicht als Fehler gezählt. Der Durchschnitt der Gesamtfehler liegt bei 14,07% und der Mittelwert des CS sowie der Interferenz bei 11,24%.

Des Weiteren geht aus der Grafik hervor, dass der Großteil der Kinder die Geschichte in B/K/S nacherzählt hat. Es fällt auf, dass bei Kind 2 der hellblaue Balken CS und der orange *I* fast gleich hoch sind wie die Säule, die für B/K/S steht. Erklären lässt sich dies durch das Verhältnis zu den GesprächspartnerInnen, die mit dem Kind hauptsächlich Deutsch sprechen. Kind 2 ist im sozialen Umfeld größtenteils von der deutschen Sprache umgeben, weshalb auch die quantitative Analyse veranschaulicht, dass es sich bei Deutsch um die dominante Sprache handelt. Weiters lässt sich ablesen, dass Kind 12 weder switcht noch Interferenzen aktiv verwendet und keine grammatikalischen Fehler macht. Auffallend ist zudem, dass Kind 3 – im Vergleich zu den anderen – die höchste Gesamtwortanzahl aufweist. Während die anderen Kinder komplexere Sätze und einen altersentsprechenden Wortschatz aufweisen, hat Kind 3 – verglichen zu den anderen – ein großes Defizit in Vokabular und Satzbau. Es lässt sich eine deutliche Tendenz erkennen, dass die Kinder 4, 5, 9 und 12 wenige bis keine Fehler machen, was sich auf der Wortzahlachse abzeichnet.

Abschließend kann festgestellt werden, dass jene Kinder, die in ihrem Milieu und mit ihren GesprächspartnerInnen mehr Deutsch sprechen, die Sprachen öfters wechseln und mehr grammatikalische Fehler machen als jene, die zu Hause mit beiden Elternteilen, Großeltern und Geschwistern B/K/S anwenden.

Qualitative Analyse

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Kinder einzeln analysiert und anschließend diskutiert, um fehlerhafte Übertragung von einer Sprache in die andere, d. h. sprachliches Code-Switching und Interferenzen, zu veranschaulichen – beide lassen sich bei den untersuchten Kindern feststellen. Die Transkription wird in der folgenden Analyse nach diesem Muster dargestellt.

Code-Switching	CS
Interferenz	I
Deutsch	D
Standardsprachlich	st.

Vorausgeschickt muss hier werden, dass für diese Analyse die Unterteilungen des Code-Switchings nur schwer zu werten sind, weshalb es nicht immer explizit angeführt wird. Die Kinder hatten im Rahmen dieser Studie nicht die Möglichkeit, Einfluss auf folgende Faktoren zu nehmen: Wahl des Ortes der Kommunikation, Wahl des Themas und das Wechseln des/der Gesprächspartners/Gesprächspartnerin. In

der Analyse wird die grammatikalische Bestimmung des Code-Switchings reflektiert. Hierbei werden die Phrasen und Satzstellen innerhalb eines Satzes aufgegriffen, übersetzt und in korrekter B/K/S-Sprache wiedergegeben.

Das Ziel dieser Analyse ist es, den Einfluss der deutschen Sprache auf die B/K/S-Sprache zu bestimmen. Zur Erreichung dieser Vorgabe werden die Grammatiken beider Sprachen verglichen und das Wechseln der Sprachen anhand einer linguistischen Analyse veranschaulicht.

Kind 1

Bei Kind 1, das Sprachen sukzessiv erwirbt, aber im Vergleich zu den anderen untersuchten Kindern die Zweitsprache bereits in der Kinderkrippe erlernte und mit beiden Eltern die Sprachen mischt, ist zu beobachten, dass es sich beim Sprachwechsel um psycholinguistisches bzw. nicht beabsichtigtes Code-Switching handelt. Auf die Frage der Interviewerin, wo die Eltern leben: *U?* [Im?], ist für das Kind die selbstverständliche Antwort *das Baumhaus* gewesen, da auf dem Bild der Geschichte ein Baumhaus abgebildet war.

4. <i>U Baumhaus.</i>	CS
<i>Im Baumhaus.</i>	D
<i>U kućici od drveta.</i>	st. B/K/S

Das Kind verwendet in diesem Zusammenhang, gemäß dem großen Spracheinfluss der deutschen Sprache, den sozioökonomischen Aspekt und geht *sparsam* mit den Wörtern um. Das zusammengesetzte Wort *Baumhaus* entspricht im B/K/S der Kollokation von drei Wörtern, dem Deminutiv *kućica* [das Häuschen], der Präposition *od* [aus] und dem Substantiv *drveta* [Holz], das im Genitiv steht. Vor das Wort *Baumhaus* setzt das Kind die Präposition *u* [in], wechselt aber nicht den entsprechenden Fall, der für diese Präposition relevant wäre (Lokativ), sondern lässt das Wort im Nominativ.

Im folgenden Satz lässt sich herauslesen, dass Kind 1 intersententielles Code-Switching anwendet. In diesem Zusammenhang deutet das Wechseln der Sprache auf eine Spontanität hin und ist keinesfalls beabsichtigt. Das Kind wechselt in die deutsche Sprache und greift das Wort *Glück*, das im Nominativ oder Akkusativ steht, statt *sreću* im B/K/S auf.

8. <i>Da mu donosi Glück.</i>	CS
<i>Dass es ihm Glück bringt.</i>	D

Da mu donosi sreću.

st. B/K/S

Auf die richtige Bestätigung in Zeile 9 wird die folgende Frage gestellt: *I što je bilo ovdje?* [Und was war hier?], worauf das Kind folgende Antwort gibt:

10. *Tormann.*

D

Golman.

st. B/K/S

Im eben angeführten Beispiel wird ersichtlich, dass das Kind ein Substantiv aus dem Deutschen appliziert und die Frage mit einem Ein-Wort-Satz beantwortet. In weiterer Folge vollendet das Kind den Satz mit:

12. *Sa Freunde.*

CS

Mit Freunden.

D

Sa prijateljima.

st. B/K/S

In diesem Zusammenhang ist auffällig, dass Kind 1 die Präposition *sa* [mit] auf B/K/S sagt und dann aber das Substantiv *Freunde* aus dem Deutschen übernimmt. Die Präposition *sa* verlangt in B/K/S den Instrumental, bei dem sich die Endung des Substantivs in der Mehrzahl von *prijatelji* auf *prijatelj-ima* ändert. Bei diesem Beispiel hat das Kind zwar die b/k/s-Präposition angewandt, aber das deutsche Wort nicht dekliniert. Um dies zu verdeutlichen, sollte es *Sa Freundima* lauten.

20. *Darovo Blume.*

CS

Eine Blume geschenkt.

D

Darovao cvijet.

st. B/K/S

In der angeführten Textpassage, im Zwei-Wort-Satz, spricht das Kind in beiden Sprachen und verwendet das Wort *Blume* statt *cvijet*.

22. *Onda su schießenili Tor.*

CS

Dann haben sie ein Tor geschossen.

D

Onda su dali gol.

st. B/K/S

36. <i>Fußballa.</i>	CS
<i>Fußball.</i>	D
<i>Nogometa/fudbala.</i>	st. B/K/S
38. <i>S mojom Schwestern u Kindergartenu sa Freunde.</i>	CS
<i>Mit meiner Schwester im Kindergarten und mit Freunden.</i>	D
<i>S mojom sestrom u vrtiću i s prijateljima.</i>	st. B/K/S

In den angeführten Beispielen zu Kind 1 kann herausgelesen werden, dass das Kind die grammatikalischen Endungen der deutschen Wörter dem B/K/S anpasst. Dieser Aspekt der Interferenz lässt sich in den Nummern 22, 36 und 38 erkennen. Das Verb *schießenili* kommt vom Verb *schießen* und bedeutet *pucati*. In diesem Zusammenhang [... Tor geschossen/Tor schießen] verlangt B/K/S ein anderes Verb, nämlich *dati* [geben]. Das Kind hat hier das deutsche Wort verwendet und korrekt ins B/K/S assimiliert. Die Endung der Interferenz lautet *schießen-ili*, die mit dem Plural der dritten Person der B/K/S-Sprache gebildet wird. Es ist ebenfalls beachtlich, dass das Kind hier die Infinitivform *schießen* des Deutschen nimmt und die B/K/S Endung *-ili* anknüpft. In Beispiel 36 wollte das Kind erklären, dass es am liebsten Fußball spielt, weshalb es auf Deutsch mit der B/K/S-Endung *Fußball-a* antwortet. Demnach ist das Substantiv im Genitiv gesetzt und die richtige Antwort sollte *nogometa* bzw. *fudbala* lauten.

Besonderes Augenmerk soll Passage 38 gewidmet werden, bei der das Kind das Possessivpronomen *mojom* vor das Substantiv *Schwester* setzt. Der Anfang des Satzes sollte *Sa mojom sestrom* [mit meiner Schwester] lauten. An dieser Stelle verlangt die Präposition den Instrumental und *u vrtiću* [im Kindergarten] den sechsten (Lokativ) *i s prijateljima* [und mit den Freunden] sowie den siebenten Fall.

Kind 2

Auffallend ist, dass Kind 2 die Sprachen sehr häufig wechselt. Bemerkenswert ist, dass es entweder in einer oder in der anderen Sprache antwortet und die Sprachen kaum mischt. In der gesamten Aufnahme ist feststellbar, dass dieses Kind nur in einem einzigen Satz die Sprachen mischt, was dem Phänomen des Code-Switchings entspricht.

63. <i>Mami eine Blume pflücken.</i>	CS
<i>Der Mama eine Blume pflücken.</i>	D
<i>Mami je ubrao jedan cvijet.</i>	st. B/K/S

In diesem Zusammenhang ist ersichtlich, dass das Nomen *Mama* in beiden Sprachen gleich lautet. Das Kind hat das Wort in den Dativ gesetzt. In beiden Sprachen, sowohl Deutsch als auch B/K/S, verlangt das Substantiv den Dativ. Allerdings ist bei diesem Satz das Wort in der B/K/S-Sprache mit der entsprechenden Endung formuliert worden (*mama* N, *mam-i* D).

Nachfolgend einige Aussagen des Kindes, die dem Code-Switching zuzuschreiben sind:

47. <i>Im Schnee.</i>	D
<i>U snijegu.</i>	st. B/K/S
49. <i>Papa!</i>	D
<i>Tata.</i>	st. B/K/S
51. <i>Ball.</i>	D
<i>Lopta.</i>	st. B/K/S
57. <i>Fußball spielen.</i>	D
<i>Igrao nogomet/fudbal.</i>	st. B/K/S
61. <i>Da ist das Stein runtergefallt.</i>	Dnk
<i>Da ist der Stein runtergefallen.</i>	D
<i>Ispao mu je kamen.</i>	st. B/K/S

65. (...) *Dann hat das Fußball ganz, ganz oben geschießen.* Dnk
Dann hat er den Fußball ganz, ganz nach oben geschossen. D
Onda je loptu šutnuo skroz, skroz gore. st. B/K/S
69. *Dann weißt er nicht wo ist der Ball.* Dnk
Dann weiß er nicht, wo der Ball ist. D
Onda ne zna gdje mu je lopta. st. B/K/S
71. *Im Stein.* D
U kamenu. st. B/K/S
73. *Dann hat Papa sie eine neue gegeben.* Dnk
Dann hat Papa ihm einen neuen gegeben. D
Onda mu je tata dao novi. st. B/K/S
75. *Dann haben sie Fußball gefunden.* Dnk
Dann haben sie den Fußball gefunden. D
Onda su našli loptu. st. B/K/S

Anhand der angeführten Beispiele ist ersichtlich, dass fast jede in B/K/S gestellte Frage zu einer deutschsprachigen Antwort führt. Bei Kind 2 zeigen sich grammatikalische Fehler in der deutschen Sprache. Es kann festgestellt werden, dass die Bedeutung des Verbs im Deutschen mit der Person übereinstimmt und das Tempus nicht passend ist: *Da ist das Stein runtergefallt*. In Nummer 75 zeigt sich, dass der Artikel ausgelassen wird: *Dann haben sie Fußball gefunden* und in Beispiel 65 verwendet das Kind das Neutrum statt des Maskulinums für den Ball: (...) *Dann hat das Fußball ganz, ganz oben geschießen*. Die Auffälligkeiten des Auslassens oder das falsche Setzen des Artikels sind für diese Analyse nicht relevant.

Erwähnenswert ist, dass in der B/K/S-Sprache keine Artikel existieren. Damit kann festgestellt werden, dass sich ein erssprachlicher Einfluss auf die deutsche

Sprache äußert und die Artikel dadurch noch nicht richtig gesetzt werden. Aus Satz 69 lässt sich herauslesen, dass die deutsche Satzstellung nicht korrekt ist, beispielsweise hinsichtlich der Länge der produzierten Sätze. Die durchschnittliche Länge der deutschen Sätze liegt zwischen einem und zehn Wörtern, während es sich bei Sätzen der B/K/S-Sprache überwiegend um Ein-Wort-Sätze (67 *loše*, 77 *tužan*) handelt.

Kind 3

Bei Kind 3 lassen sich die Phänomene Interferenz und Code-Switching häufig feststellen. Es fällt auf, dass Kind 3 die Satzeinheiten mischt und das intrasententielle Code-Switching vollzieht.

85. *Onda daje kamen, dass er Glück hat. I sad kann er gut Fußball spielen. U šumi mu ispo kamen, ganz weit.* CS

Dann gibt er den Stein, dass er Glück hat. Und jetzt kann er gut Fußball spielen. Im Wald ist ihm der Stein runtergefallen, ganz weit. D

Onda daje kamen da ima sreće. I sad zna dobro igrati fudbala/nogometa. U šumi mu ispao kamen, skroz daleko. st. B/K/S

87. *Aha, a ovaj Blume hoće da da mami. (...)* CS

Aha, und diese Blume möchte er der Mama schenken. D

Aha, i ovaj cvijet hoće da da mami. (...) st. B/K/S

93. *Hmmm traurig, schaut Wasser.* D

Hmmm tužan, vidi voda. st. B/K/S

95. *Baba ich weiß, ja se igram s tobom.* CS

Papa ich weiß, ich spiel mit dir. D

Babo znam, ja se igram s tobom. st. B/K/S

(...) pa šaplje. [(...) flüstert] viel Glück. CS

(...) *dann flüstert er, viel Glück.*

D

(...) *pa šapće, puno sreće.*

st. B/K/S

97. *Hier im Fußball.*

D

Ovdje u nogometu/fudbalu.

st. B/K/S

Im Großen und Ganzen verläuft das gesamte Interview mit dem Kind so, dass etwa die Hälfte des Satzes in B/K/S und die andere in Deutsch ist. In Zeile 87 ist ersichtlich, dass das Kind das Wort *Blume* statt dem B/K/S-Begriff *cvijet* verwendet und das Demonstrativpronomen vor dem Substantiv *Blume* [cvijet] ins Maskulinum *ovaj* [dieser] setzt. In diesem Zusammenhang lässt sich sagen, dass das Kind das Substantiv *cvijet* – wie auch das deutsche Wort *Blume* – in die maskuline Form setzt, obwohl das Substantiv *Blume* im Deutschen feminin ist. Darüber hinaus kann bei diesem Satz spekuliert und angenommen werden, dass das Kind die weiteren Demonstrativpronomen *ova*, *ovo* [diese/s] nicht kennt und *ovaj* [dieser] als Lückenfüller vor das Substantiv setzt. Solche Konstellationen sind in der B/K/S-Sprache gängig.

Um den Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen, wurde die erste Annahme bzw. Interpretation für die Analyse verwendet. Die Äußerung des Kindes *Hmmm traurig, schau Wasser* soll bedeuten, dass auf dem Bild ein trauriges Gesicht und Tränen abgebildet waren. Dieser Beobachtung zufolge kann angenommen werden, dass der Wortschatz des Kindes – in beiden Sprachen – vermutlich nicht seinem Alter entsprechend entwickelt ist. Gemäß den Beurteilungen der Erzieherinnen verfügt das Kind – im Vergleich zu anderen zweisprachigen Kindern – über unterdurchschnittliche Kenntnisse in beiden Sprachen. Das lässt sich im Verlauf des Interviews gut erkennen, da die B/K/S-Sätze sowohl in der Grammatik als auch in der Lexik Mängel aufweisen.

On stavio ovaj kamen. Ovaj baba i mama živu oba kući. Anhand dieser Sätze lässt sich feststellen, dass im ersten Teil das Hilfszeitwort *je* [hat] fehlt, um einen vollständigen Satz zu bilden, und im zweiten Satz befindet sich keine Präposition vor dem Wort *kuća* [Haus]. Korrekt sollte es folgendermaßen lauten: *On je stavio ovaj kamen. Baba i mama žive u kući.* [Er hat den Stein hingelegt. Papa und Mama leben im Haus] Das Verb *leben* heißt in B/K/S *živjeti*, was in diesem Satz nicht richtig konjugiert wurde. In der dritten Person Plural sollte es *žive* und nicht *živu* heißen. Vor *baba* [Papa] (und auch an anderen Stellen) hat das Kind das Demonstrativpronomen *ovaj* [dieser] gesetzt, was im B/K/S nicht nötig ist: *Ovaj baba pita, daj mi kamen. Ovaj dječak puno plače.*

Es kann angenommen werden, dass das Kind Demonstrativpronomen vor Substantive setzt, weil es in der deutschen Grammatik notwendig ist.

Bei dem nachfolgenden Satz ist ein bemerkenswertes Interferenzphänomen feststellbar:

97. <i>Ooo, zaspala mi noga.</i>	<i>I</i>
<i>Oooh, der Fuß ist mir eingeschlafen.</i>	<i>D</i>
<i>Ooo, utrñula mi je noga.</i>	<i>st. B/K/S</i>

Dieses Beispiel belegt, dass das Kind die deutsche Aussage *der Fuß ist mir eingeschlafen* wortwörtlich ins B/K/S übersetzt. Werden Zitate aus einer Sprache in die andere wortwörtlich übersetzt, dann wird von konversationellem Code-Switching gesprochen.¹⁴⁵ Generell kann der Schluss gezogen werden, dass Kind 3 mehrfach sprachliche und kontextuelle Schwierigkeiten bei komplizierteren Aussageformulierungen der B/K/S-Sprache aufweist.

Kind 4

129. <i>Fußballa.</i>	<i>I</i>
<i>Fußball.</i>	<i>D</i>
<i>Nogometa/fudbala.</i>	<i>st. B/K/S</i>

Dieses Interferenz-Beispiel ist das einzige, das bei Kind 4 im Interview herausgelesen werden konnte. Kind 4 verwendet – wie auch mehrere andere Kinder – das Wort *Fußball* auf Deutsch. Dieses steht in der Aussage im zweiten Fall, was bedeutet, dass die Assimilation des Genitivs mit dem deutschen Wort zusammengesetzt und vollzogen wurde: *Fußball-a*.

107. <i>U jednim drveto.</i>	<i>B/K/Snk</i>
<i>In einem Baum.</i>	<i>D</i>
<i>U jednom drvetu.</i>	<i>st. B/K/S</i>

¹⁴⁵ Riehl, *Sprachkontaktforschung*, 26.

119. <i>Kod rijeke, gdje su puno drvat.</i>	B/K/Snk
<i>Beim Fluss, wo viele Bäume sind.</i>	D
Kod rijeke, gdje je puno drveća.	st. B/K/S

Beide Satzinhalte sind nicht korrekt. Das Kind hat offensichtlich ein Problem mit dem Nomen *drvo* [Baum], da es in den meisten Fällen die Erweiterung *-t* verwendet. Möglicherweise fügt es das *-t* einfach in den Nominativ ein und es wird zu *drveto*. Nach der Präposition *u* [in] verlangt der Rest des Satzes den Lokativ, was hier nicht gegeben ist. Das Wort *drvo* [Baum] sollte im Lokativ dekliniert werden. In diesem Beispiel lautet das vom Kind gesagte Substantiv *drveto* und entspricht keiner richtigen B/K/S-Form.

Satz 119 wird korrekt mit der Konjunktion *gdje* [wo] verbunden und im zweiten Teil des Satzes ist das Substantiv *drvo* [Baum], das in der Mehrzahl stehen soll, nach grammatikalischen Regelungen nicht sachgemäß gebildet. Die Äußerungen des Kindes sind nicht ausführlich und beschränken sich oftmals auf eine einzige Proposition.

Kind 5

In der folgenden Beobachtung und Analyse des fünften Kindes zeigt sich, dass es weder Code-Switching noch Interferenz verwendet. Im gesamten Gespräch mit der Interviewerin fand kein Wechsel zwischen den Sprachen statt. Die durchschnittliche Länge der Sätze liegt zwischen einem und sieben Wörtern. Die Verbformen *igral*, *išal*, *pal* und *plakal* sind dialektale Erscheinungen der dritten Person Singular Perfekt, was wiederum morphologisch interessant ist. Standardsprachlich lauten diese Wörter im Infinitiv: *igrati-igrao* [gespielt], *ići-išao* [gegangen], *pasti-pao* [gefallen] und *pakati-plakao* [geweint]. Die Endungen der Verben *igra-ti*, *pas-ti* und *plaka-ti* lauten auf *-ti*, das Zeitwort *ići* entspricht einer Ausnahme und endet auf *-ći* (wie auch einige andere Verben). In diesem Fall kommt es zu einer morphologischen Änderung und das Kind bildet als Suffix die Endung *-l*, einem nordkroatischen Dialekt entsprechend.

An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass Dialekte und Aussprache innerhalb dieser Arbeit nicht als Fehler gelten und die angeführten Beispiele infolgedessen lediglich als Erläuterung zu sehen sind. In Satz 168 antwortet das Kind: *S bebima* [Mit den Puppen]. Hier ist die Präposition *s* [mit] auf den Kasus Instrumental angewiesen und die Deklination des Nomens müsste *s beb-ama* lauten.

156. <i>Ružu mami.</i>	B/K/Snk
<i>Eine Rose der Mama schenken.</i>	D
<i>Ružu mami dati.</i>	st. B/K/S

Im angeführten Beispiel ist Satz 156 nicht vollständig. Der Satz besteht syntaktisch aus dem Objekt *ruža* [Rose] und dem Attribut *mama* [Mama]. Auffallend ist aber, dass kein Prädikat vorhanden ist.

Kind 6

176. <i>Da ima Glück.</i>	CS
<i>Damit er Glück hat.</i>	D
<i>Da ima sreće.</i>	st. B/K/S
178. <i>I onda nije imo Glück eeeem, sreće.</i>	CS
<i>Dann hat er kein Glück gehabt.</i>	D
<i>I onda nije imao sreće.</i>	st. B/K/S
<i>Onda je igro sa svojim Freunde.</i>	CS
<i>Dann hat er mit seinen Freunden gespielt.</i>	D
<i>Onda se igro sa svojim prijateljima.</i>	st. B/K/S

Die zusammengefassten Phänomene des Code-Switchings veranschaulichen den Einfluss der deutschen Sprache vor allem bei den alltäglich gebrauchten Wörtern *Freunde*, *Glück* und *Fußball*, die im Kindergarten vorkommen. Ein ausgesprochen wichtiger Aspekt ist in Satz 178 enthalten, bei dem sich das Kind selbst ausbessert und sich des verwendeten deutschen Wortes bewusst ist: *I onda nije imo Glück eeeem, sreće*. [Dann hat er kein Glück gehabt.] In dieser Äußerung korrigiert das Kind das Gesagte nach einer Pause und der Häsituation und gibt den Satz anschließend in einer Sprache wieder. In Satz 178 sind zwar Satzstellung und Grammatik stimmig, wobei das letzte Wort ein deutsches ist. Mit dem Begriff *Freunde* statt *prijatelj-ima* beendet das Kind den Satz und mischt nicht die grammatikalischen Regeln der Sprachen. Das Interferenzphänomen ist im Ein-Wort-Satz 176 festzustellen. Wie bereits bei anderen Kindern spricht Kind 6 im Interview das Wort *Fußball* phonetisch

auf Deutsch aus, ändert aber zusätzlich die grammatikalische Form des Wortes und passt diese dem B/K/S an.

Kind 7

Gelegentlich verwendet Kind 7 deutsche Wörter im B/K/S-Kontext. Grammatikalische Fehler in B/K/S sind nur selten zu beobachten.

186. <i>Dobio je Stein (...)</i>	CS
<i>Er hat einen Stein bekommen (...)</i>	D
<i>Dobio je kamen (...)</i>	st. B/K/S

Am Ende dieses Drei-Wort-Satzes hat das Kind in die deutsche Sprache gewechselt.

192. <i>Im Wald.</i>	D
<i>U šumi.</i>	st. B/K/S
197. <i>Hmm, učiteljica.</i>	B/K/Snk
<i>Hmm, s učiteljicom.</i>	st. B/K/S
200. <i>Ooder Freunde.</i>	D
<i>Ili s prijateljima.</i>	st. B/K/S

Innerhalb des Gespräches (siehe Beispiele 192 und 200) hat das Kind in kurzen Ein- und Zwei-Wort-Sätzen geantwortet. Es konnte beobachtet werden, dass es schüchtern war und die gestellten Fragen nicht ausführlich beantwortete. In Satz 180 liegt der Fehler im Kasus: *U kuću* [Im Haus] – *U kući* lautet die korrekte Antwort. Schwierigkeiten bereitet dem Kind 7, wie auch vielen anderen Kindern, der Kasus Lokativ.

Kind 8

209. <i>Da može dobro igrati Fußball, da ima puno snage.</i>	CS
<i>Dass er gut Fußballspielen kann, dass er viel Kraft hat.</i>	D
<i>Da može dobro igrati fudbala/nogometa, da ima puno snage.</i>	st. B/K/S
213. (...) <i>dobro igro Fußball.</i>	CS
<i>(...) gut Fußball gespielt.</i>	D
<i>Dobro igrao fudbala/nogometa.</i>	st. B/K/S
<i>A kad je išo na Fußball, reko je (...)</i>	CS
<i>Als er Fußballspielen ging, sagte er (...)</i>	D
<i>A kad je išao na fudbal/nogomet, rekao je (...)</i>	st. B/K/S
<i>In echt.</i>	D
<i>U stvarnosti.</i>	st. B/K/S

Bei Kind 8 ist der Wechsel der Sprachen bei einem Wort markant, da es das Nomen *Fußball* im Nominativ innerhalb eines Satzes verwendet. Bei keinem der Sätze, in denen das Wort *Fußball* vorkommt, werden deutsche grammatikalische Formen aufgegriffen. Weiters kann festgestellt werden, wie das Kind die Kollokation *na Fußball* verwendet. Diese Norm entspricht der B/K/S-Sprache und bedeutet *auf den Fußball*. Sinngemäß sollte die Aussage aber *Als er Fußballspielen ging (...)* lauten.

In Satz 213 *To sam isto reko tanti* ist die Interferenz im Wort *tanti* charakteristisch. Das deutsche Wort *Tante* wurde nach dem B/K/S-Dativ dekliniert. An der Anpassung des deutschen *tanti* ist ersichtlich, dass das Kind das geläufige Wort ohne Absicht und selbstbewusst ins B/K/S switcht und integriert.

213. <i>To sam isto reko tanti.</i>	CS
<i>Das habe ich auch der Tante gesagt.</i>	D
<i>To sam isto reko teti.</i>	st. B/K/S

Kind 9

Kind 9 weist gute sprachliche und inhaltliche Kenntnisse der B/K/S-Sprache auf. Die Aussprache in B/K/S zeigt keine gravierenden Abweichungen von der Standardsprache. Ein Code-Switching ist einmalig zu beobachten und wird im folgenden Beispiel angeführt:

<i>222. Za Fußball.</i>	CS
<i>Für den Fußball.</i>	D
<i>Za nogomet/fudbal.</i>	st. B/K/S

Kind 9 integriert hier ein deutsches Wort in den Zwei-Wort-Satz. Es ist ersichtlich, dass es ihm nicht schwerfällt, sich in der B/K/S-Sprache auszudrücken. Die Gesamtlänge der Sätze liegt zwischen einem und 20 Wörtern. Bei den Sätzen handelt es sich in der Regel um Mehrwortsätze, die durch die Konjunktionen *i* [und], *gdje* [wo], *što* [was] und *onda* [dann] verbunden sind. Tatsächlich verwenden und mischen auch die Eltern beide Sprachen. Eine zusätzliche Information der Eltern ist, dass sie die bosnische Grammatik nicht explizit beherrschen.

Kind 10

Aus dem Gespräch mit Kind 10 wird, gemäß der Sprachanalyse, ersichtlich, dass es sowohl Code-Switching als auch Interferenz praktiziert. Die Äußerungen sind selten umfangreich.

<i>238. Igro je lopte sa njegovim Freundima.</i>	I
<i>Er hat mit seinen Freunden Ball gespielt.</i>	D
<i>Igrao je lopte sa njegovim prijateljima.</i>	st. B/K/S
<i>240. Dann hat er [...] Blumen gepflückt.</i>	D
<i>Onda je brao cvijeće.</i>	st. B/K/S
<i>Dobio je Tor.</i>	CS
<i>Er hat ein Tor bekommen.</i>	D
<i>Dobio je gol.</i>	st. B/K/S

246. <i>So hier.</i>	<i>D</i>
<i>Evo ovdje.</i>	<i>st. B/K/S</i>
<i>I on je bio guter Tormann.</i>	<i>CS</i>
<i>Und er war ein guter Tormann.</i>	<i>D</i>
<i>I on je bio dobar golman.</i>	<i>st. B/K/S</i>

In Satz 246 mischt das Kind am Ende die deutsche Sprache hinein. Es nimmt das Adjektiv *guter* (im B/K/S *dobar*) und das deutsche Nomen *Tormann*, statt dem B/K/S-Begriff *golman*. Anhand der Äußerungen des Kindes ist bemerkenswert, dass es die Sprachen selten innerhalb eines Satzes mischt, sondern einen Satz in einer Sprache und den nächsten in einer anderen ausdrückt. Satz 238 *Igro je lopte sa njegovim Freundima* [Er hat Fußball mit seinen Freunden gespielt] bestätigt das Interferenzphänomen. In diesem Satz hat das Kind das Nomen *Freunde* aus dem Deutschen übernommen – dessen B/K/S-Pendant im Nominativ sollte *prijatelji* lauten. In diesem Zusammenhang wurde das deutsche Wort der B/K/S-Grammatik angepasst, indem *Freunde* in den passenden Fall (Instrumental), den das Deutsche nicht kennt, dekliniert und die verlangte Präposition *sa* [mit] hinzugefügt wurde, wodurch das gewichtete Wort *Freund-ima* entstand. *I onda je išo s njegovim prijateljima* kann mit dem obigen Satz, dem Wort *prijatelji* verglichen werden. Das angeführte Nomen wurde in Satz 244 in den korrekten Kasus gesetzt.

Kind 11

Kind 11 mischt wie die meisten der untersuchten Kinder die Wörter *Glück*, *Fußball* und *Freunde* und greift auch das Wort *Baumhaus* aus dem Deutschen auf.

250. <i>U Baumhausu.</i>	<i>I</i>
<i>Im Baumhaus.</i>	<i>D</i>
<i>U kućici od drveta.</i>	<i>st. B/K/S</i>

Anhand dieses Beispiels lässt sich erkennen, dass das Kind das Interferenzphänomen unbewusst anwendet. Es hat die Präposition *u* [im], die den Lokativ verlangt, gebraucht und das deutsche Wort anschließend dementsprechend dekliniert. Die Kinder 1 und 11 haben das Nomen *Baumhaus* als Ort geäußert. Werden beide Kinder miteinander verglichen, dann kann bei Kind 1 festgestellt werden, dass es das Nomen nicht dem Kasus entsprechend dekliniert, sondern nach der Präposition *u* [im]

das Wort im Nominativ benutzt, während Kind 11 den Kasus Lokativ angewandt hat. Nach der Frage 255 antwortete das Kind in zwei Sätzen: *On ima puno sreće* und formulierte es anschließend in einem deutschen Satz.

256. *Dann kann er gut spielen.*

D

Onda može dobro igrati nogomet.

st. B/K/S

Eine weitere Besonderheit ist bei Kind 11 auffallend, da es als einziges das abgebildete Bild mit dem Kobold *patuljak* [Zwerg] nennt, wobei in der Erzählung der Geschichte kein *patuljak* [Zwerg] vorgekommen ist. Weitere Beispiele für das Code-Switching sind:

266. *Onda mu je tata dao njegova kamena, da ima Glück.*

CS

Dann hat ihm sein Papa den Stein gegeben, damit er Glück hat.

D

Onda mu je tata dao njegov kamen, da ima sreće.

st. B/K/S

268. *Sa sestrom i sa Freunde.*

CS

Mit der Schwester und Freunden.

D

Sa sestrom i s prijateljima.

st. B/K/S

Sad se on igrao Fußballa.

CS

Jetzt hat er Fußball gespielt.

D

Sad se on igrao nogometa/fudbala.

st. B/K/S

In Satz 268 *Mit der Schwester und den Freunden* switcht das Kind ins Deutsche und verwendet das Substantiv *Freunde* anstelle des B/K/S-Pendants *prijatelji*. Dieser Fall (Instrumental) verlangt die Endungen *sestr-om* [Schwester] im Singular und *prijatelj-ima* [Freunde] im Plural.

Kind 12

Im Rahmen der sprachlichen Analyse kann bei Kind 12 festgestellt werden, dass weder die Interferenz noch das Code-Switching Anwendung finden. Darüber hinaus kommt es zu keiner deutschen Konversation im Gespräch mit der Interviewerin. Im gesamten Verlauf des Interviews ist zu bemerken, dass die primäre Sprache einen hohen Wert hat, was auch bereits von der Mutter im Fragebogen angeführt worden war. Die Begriffe *Freunde*, *Blumen* und *Fußball*, die von den anderen Kindern sehr häufig aus der deutschen Sprache entnommen wurden, werden von Kind 12 in B/K/S geäußert.

Grundsätzlich kann hier ebenso beobachtet werden, dass es in der Lage ist, die Geschichte frei und ohne unterstützend gestellte Fragen nachzuerzählen. Die gebildeten Sätze sind lang und mit Konjunktionen verbunden. Kurze Sätze werden häufig mit der Konjunktion *pa* [dann bzw. und] zusammengefügt. Die Äußerungen sind umfangreich und mit einem reichen Wortschatz formuliert. Eine Auffälligkeit ist in Zeile 274 enthalten: *U ovo drvo*. Dieser Satz ist grammatikalisch nicht korrekt. Die Präposition *u* [im] setzt den Kasus Lokativ voraus und dementsprechend müsste der Satz korrekt: *U ovom drvetu* [In diesem Baum] lauten. Das Demonstrativpronomen *ovo* [dieser] erfordert die Endung *ov-om* und das Nomen *drvo* [Baum] *drv-etu*.

Kind 13

Bei Kind 13 ist das freie Erzählen bemerkenswert. Die Sätze sind lang, aneinandergereiht und mit Bindewörtern verbunden. Die Beugung der Verben zeigt keine Schwierigkeiten auf. In der Analyse ist ersichtlich, dass es keine Interferenz, sondern nur sporadisch Code-Switching vollzieht. In den folgenden Beispielen werden die geswitchten Sätze wiedergegeben:

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <i>309. Da ima Glück i da pobijedi.</i> | CS |
| <i>Dass er Glück hat und gewinnt.</i> | D |
| <i>Da ima sreće i da pobijedi.</i> | st. B/K/S |
| | |
| <i>309. Išo je igro tenis i bio je baš dobri Goli našo je jednu prijateljicu.</i> | CS |
| <i>Er ist Tennis spielen gegangen und war ein guter Goli und hat eine Freundin gefunden.</i> | D |
| <i>Išao je igrati tenis i bio je baš dobar golman i našao je jednu prijateljicu.</i> | st. B/K/S |

313. <i>I on je baš dobri Goli bio.</i>	CS
<i>Und er war echt ein guter Goli.</i>	D
<i>I on je baš bio dobar golman.</i>	st. B/K/S
313. ... <i>unutra tamo u jabuke ili Kirsche i iza drveta.</i>	CS
<i>... drinnen bei den Äpfeln oder Kirschen hinter dem Baum.</i>	D
<i>... unutra tamo u jabuke ili trešnje i iza drveta.</i>	st. B/K/S
315. <i>Aham, genau!</i>	D
<i>Aham, tako je!</i>	st. B/K/S

Das Code-Switching ist in der Mitte des Satzes 309 zu erkennen, da das Kind statt *sreća* das deutsche Wort *Glück* verwendet. In der gleichen Aussage fällt auch der Jargonausdruck *Goli* – statt *Tormann* oder *golman*. Zudem kommt im folgenden Satz der Begriff *Kirsche* und nicht das B/K/S-Wort *trešnj-a* (plural: *trešnj-e*) vor. Die Bestätigung der Aussage in Zeile 315 lautet auf Deutsch: *Aham, genau*, was als ein psycholinguistisches Code-Switching-Phänomen bewertet werden kann.

Diskussion der qualitativen Analyse

Die Ergebnisse der qualitativen Analyse veranschaulichen, dass die meisten Kinder in der Lage sind, eine verständliche und nachvollziehbare Geschichte nachzuerzählen. Die Kinder besitzen gute sprachliche und kommunikative Kompetenzen. Die Gesprächsanalyse weist allerdings nach, dass die Kinder beide Sprachen mischen und vor allem jene Alltagswörter, die in Verbindung mit dem Kindergarten stehen, am häufigsten aus der deutschen Sprache übernommen werden. Bei einem Kind fällt sofort auf, dass es fast alle Antworten in Deutsch äußert und die B/K/S-Erweiterungen in Ein-Wort-Sätzen mitteilt. Ein anderes Kind verwendet keinerlei Mischungen von Sprachen. Daraus kann geschlossen werden, dass die Erst- oder Heimsprache, die bei diesem Kind gefestigt ist, kein Switchen der Wörter benötigt. Ergänzend kann noch angeführt werden, dass das Kind kaum grammatikalische Probleme hat.

Im Rahmen der Analyse wurde ersichtlich, dass die Kinder in der Regel fähig sind, die semantisch-lexikalischen und morphologisch-syntaktischen Sprachkompetenzen anzuwenden. Im Bereich der Morphologie kann der Eindruck gewonnen werden, dass die Kinder hin und wieder Schwierigkeiten bei der Deklination der Nomina in der B/K/S-Sprache aufweisen. Kinder, die zu Hause bereits die Zweitsprache Deutsch anwenden, zeigen deutlich mehr Wechsel zwischen beiden Sprachen. Im Wesentlichen spiegeln hier die Ergebnisse die natürliche Interaktion zwischen dem befragten Kind und der Interviewerin wider. Markant ist allerdings beim Großteil der Kinder, dass die Erzählung mit Kohärenz und Kohäsion erfolgt ist und hauptsächlich aus Zwei- oder Mehr-Wort-Sätzen besteht. Bei einem Kind ist die Handlung der Geschichte etwas anders verlaufen, als von der Interviewerin erzählt. Wurden diesem Kind Fragen gestellt, so antwortete es oft undeutlich, nicht in korrekten Sätzen und mit zahlreichen Wortwechseln zwischen den Sprachen. Das Sprachverständnis des Kindes liegt unter dem altersadäquaten Durchschnitt und die undeutliche Aussprache zeigte zahlreiche grammatikalische Schwierigkeiten auf. So gut wie alle Kinder haben Probleme mit den Fällen Lokativ und Instrumental des B/K/S. B/K/S weist sieben Fälle, Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ, Vokativ, Lokativ und Instrumental, auf,¹⁴⁶ während in der deutschen Grammatik nur vier Kasus-Formen (Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ) existieren.¹⁴⁷ Das Verhältnis der Sprachen im Bereich Code-Switching zeigte im Vergleich zwischen den Fünf- und Sechsjährigen keinen großen Unterschied. Demnach ist bei den sechsjährigen Kindern kein wesentlicher Vorsprung hinsichtlich der Erstsprache festzustellen und die Werte des Wortschatzes sind de facto mit jenen der Fünfjährigen identisch. Dies lässt sich auch auf die grammatikalische Bildung der Sätze übertragen.

¹⁴⁶ Silić, Pranjeković, *Gramatika hrvatskoga jezika*, 38.

¹⁴⁷ Reichmann, Wegera, *Frühneuhochdeutsche Grammatik*, 347.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Kinder ein Gespür für die B/K/S-Sprache(n) haben und sich dies auch in den Interviews widerspiegelt. Viele Kinder mischen die Sprachen und weisen lexikalische Mängel auf, die nicht altersangemessen sind.

Besonderes Augenmerk wurde darauf gelegt, wie sich Code-Switching und Interferenz, die in der gesamten angegebenen Literatur nicht als Defizite, sondern als Fähigkeiten betrachtet werden, in der kindlichen Kommunikation und beim Nacherzählen auswirken. Nichtsdestotrotz bleibt zu hoffen, dass die Kinder weiterhin ihre Erstsprache in den Familien sprechen und die Zweitsprache – wie bisher – in den Einrichtungen anwenden.

Limitationen

Erwähnt werden muss noch der Einfluss, den die Beziehung zwischen der Interviewerin und den Kindern auf die Ergebnisse hatte: In einem der beiden Kindergärten verbrachte die Interviewerin mehr Zeit und lernte dadurch die Kinder besser kennen. Diese Kinder zeigten mehr Selbstbewusstsein und bauten komplexere Sätze als jene aus dem anderen Kindergarten. Dieser Faktor sollte bei zukünftigen Untersuchungsdesigns bedacht und vereinheitlicht werden, um eine uneingeschränkte Vergleichbarkeit zu garantieren.

Überblickstabelle von Code-Switching und Interferenz

Code-Switching	Interferenz
U Baumhaus.	Onda su schießenili Tor.
Da mu donosi Glück.	Fußballa.
Tormann.	... u Kindertartenu sa Freunde.
Sa Freunde.	Ooo, zaspala mi noga.
Darovo Blume.	Tanti
Bio je traurig.	Igro je lopte sa njegovim Freundima.
U Wald.	U Baumhausu.
Rekao Hase; je li znaš ti đe je moj kamen?	Sad se on igrao Fußballa.
Onda se igro s Freunde.	
S mojom Schwester	
Kasperl.	
Im Schnee.	
Ball	
Stein	
Fußball spielen.	
... Da ist das Stein runtergefallt.	
(...) Dann hat das Fußball ganz, ganz oben geschießen.	
Im Stein.	
Dann haben sie Fußball gefunden.	
Onda daje kamen, dass er Glück hat.	
I sad kann er gut Fußball spielen.	
Aha, a ovaj Blume hoće da, da mami.	
Ovo je Blume.	
Hmmm traurig, schau´ Wasser.	
Baba ich weiß, ja se igram s tobom.	
pa šaplje. [(...) flüstert] viel Glück.	
Hier im Fußball.	
Da ima Glück.	
I onda nije imo Glück eeeem, sreće.	
Onda je igro sa svojim Freunde.	
Dobio je Stein eem, kamen od djeda.	
Im Wald.	
Oder Freunde.	
Im Wald sind sie.	
Da može dobro igrati Fußball, da ima puno snage.	
Onda ode svojoj kući, dade tata kamen i [...] dobro igro Fußball.	
A kad je išo na Fußball, reko je;	
In Echt.	
Za Fußball.	
Dann hat er [...] Blumen gepflückt.	
Dobio je Tor.	

So hier.
I on je bio guter Tormann.
Dann kann er gut spielen.
na mu je tata dao njegova kamena, da ima Glück.
Sa sestrom i sa Freunde.
Da ima Glück i da pobijedi.
Išo je igro tenis i bio je baš dobri Goli i našo je jednu.
I on je baš dobri Goli bio.
... unutra tamo u jabuke ili Kirsche i iza drveta.
Onda je bio opet guti Tor.
Aham, genau!

Abbildung 15: Zusammenfassung von Code-Switching und Interferenz: eigene Darstellung

Schlusswort

Bei vielen Menschen, die aus einem anderen Land einwandern, ist die Zweisprachigkeit instabil und nicht von Dauer. Der Wechsel einer Sprache kann zwei bis drei Generationen andauern, wobei die Herkunftssprache in wenigen Fällen beibehalten wird. Natürlich gibt es auch Ausnahmen, bei denen die Sprache bewahrt werden kann, aber das findet lediglich dann statt, wenn die Einwanderungssprache die Tendenz aufweist, sich der Herkunftssprache anzupassen.¹⁴⁸

Sprache ist ein Mittel der Verbindung zwischen der sozialen und kognitiven Welt. Ohne Sprache kann keine Interaktion zwischen Mensch und Umwelt stattfinden. Die sprachliche Entwicklung eines Kindes ist von Kompetenzen abhängig und gleichzeitig auch eine wesentliche Bedingung für eine erfolgreiche Schullaufbahn. Aus diesem Grund sind elementare Einrichtungen wie der Kindergarten ein bedeutender Faktor in der kindlichen Sprachentwicklung, die in der Zeitspanne zwischen dem dritten und dem sechsten Lebensjahr liegt. Viele Kinder kommen im Kindergarten zum ersten Mal mit der Umgebungssprache in Kontakt und weisen dann einen abweichenden Spracherwerbsprozess auf. Die Aufgabe des Kindergartens ist es, das Kind mit entsprechenden Maßnahmen sprachlich zu unterstützen und zu begleiten. Jeder Kindergarten hat ein eigenes Konzept und erzieherische Schwerpunkte, an die sich das Team hält, weiters werden unterschiedliche Fördermaßnahmen und Angebote gesetzt, um das Kind – je nach dessen individuellen Gegebenheiten – sprachlich zu fördern.¹⁴⁹

Wie sprachliche Fähigkeiten eines Kindes ausgeprägt sind, hängt von verschiedenen Kompetenzen ab, wie z. B. dem Aneignen der Umgebungssprache. Es ist besonders wichtig, welche Faktoren die Umwelt des Kindes beeinflussen und welche sprachlichen Bedingungen vorliegen. Biologische, psychologische und motivierende Aspekte sind für die Sprachentwicklung essentiell.¹⁵⁰ Gemäß Untersuchungen für den Spracherwerb sind die persönlichen Fähigkeiten, das Interesse und äußere Faktoren bestimmend, wie viel das Kind von der Umgebungssprache aufnimmt und wie aktiv es die Sprache anwendet. Die Familie ist für das Kind die erste Anlaufstelle, durch die es mit der linguistischen Welt in Berührung kommt. Die Sprache der Familienmitglieder untereinander ist bestimmend dafür, wie sich das Kind die Sprache aneignet und was von dieser Aneignung aufgrund familiärer Handlungen bewusst bzw. unbewusst erfolgt.¹⁵¹

Bei Familien, die emigriert sind, verlaufen Sprachsituationen und -erziehung etwas anders. Die Familien sollen eine Entscheidung bewusst (oder nicht) treffen,

¹⁴⁸ Lüdy, Py, *Zweisprachig durch Migration*, 13.

¹⁴⁹ Alberts, *Sprache und Interaktion im Kindergarten*, 87.

¹⁵⁰ Ebd., 90f.

¹⁵¹ Reich, *Zweisprachige Kinder*, 10f.

welche Sprache im Umgang mit den Kindern, den Medien und dem sozialen Umfeld, aber auch in den sprachlichen Institutionen zur Anwendung kommt. All diese Entscheidungen sind bedingt durch die Beziehungen zum Einwanderungsland und sie bestimmen Überlegungen über den Verbleib oder die Rückkehr. Die erste Generation legt mehr Wert auf die Spracherfahrungen, die zweite legt die Schulerfahrungen bzw. -laufbahn der Eltern im Aufnahmeland als weitere Perspektive den Überlegungen zugrunde.¹⁵²

Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem Schwerpunkt Code-Switching zweisprachiger B/K/S- und deutschsprechender Kinder, die Migrationshintergrund aufweisen. Dazu wurden mit Kindern in zwei Grazer Kindergärten Interviews geführt, in deren Verlauf sie anhand gestellter Fragen eine Geschichte nacherzählen sollten. Dem Theorieteil folgte die Analyse, die zwei Phänomene, Code-Switching und linguistische Interferenz, untersuchte. Ziel war es aufzuzeigen, wie stark die Erstsprache B/K/S bei den fünf- bis sechsjährigen Kindern durch die sukzessiv erworbene Zweitsprache Deutsch beeinflusst wird. Im Hinblick auf die der Arbeit zugrundeliegenden Fragestellungen kann aufgezeigt werden, dass die meisten der befragten Kinder die deutsche Sprache als Hilfestellung anwenden. Anhand der quantitativen Analyse lässt sich die Fragestellung beantworten, wie stark die GesprächspartnerInnen bzw. Familienmitglieder und das Umfeld die Erstsprache beeinflussen. Um das Ergebnis aussagekräftig darzustellen, wurden die Berechnungen mittels ANOVA durchgeführt, dabei wurden die Angaben der B/K/S-sprachigen Eltern und die Gesamtzahl der Code-Switchings bei jedem Kindes miteinbezogen. Das Ergebnis zeigt, dass die Mischung der beiden Sprachen von den erhobenen Faktoren relativ unbeeinflusst bleibt. Daher behandelt die nachfolgende Fragestellung die Häufigkeit der Anwendung der Phänomene Code-Switching und Interferenz. Hier wurde deutlich, dass bei den Kindern das Phänomen Code-Switching häufiger vorkommt als Interferenzen. Bei 7 von 13 befragten Kinder konnten Interferenz festgestellt werden. Besonders auffallend sind Phänomene von Interferenz bei Verben, die ins B/K/S assimiliert werden.

Die quanti- und qualitativen Ergebnisse veranschaulichen, dass die sprachlichen Kompetenzen nicht nur von individuellen Faktoren, sondern auch von der Umwelt, unter Berücksichtigung der Umgebungssprache und der dargebotenen Medien, abhängen. All diese Faktoren spielen beim Erwerb der Erst- und der Zweitsprache eine wesentliche Rolle. Gemäß den Beobachtungen lässt sich ein Vorsprung in der Erstsprache bei jenen Kindern bemerken, die zu Hause nur in einer Sprache sprechen, in der vorliegenden Untersuchung die Herkunftssprache B/K/S. Auffallend ist, dass jene Kinder, die kaum Medien auf B/K/S zur Verfügung gestellt bekommen, mehr grammatikalische Fehler machen, öfters die Sprachen wechseln

¹⁵² Ebd.

und nicht in der Lage sind, komplexe Sätze zu bauen. Der elementare Wortschatz in der Erstsprache ist fast bei allen Kindern altersgemäß. Die Kinder beherrschen die Struktur des Aussagesatzes und bilden Mehrwortsätze.

Resümierend kann gesagt werden, dass die untersuchten Kinder laut den Angaben der Eltern mittlere bis gute Erstsprachenkenntnisse aufweisen, was die Analysen in dieser Arbeit bestätigen. Voraussetzung für das Vorhandensein eines altersentsprechenden Wortschatzes ist, dass die Kinder kompetente ErstsprachensprecherInnen zur Verfügung haben. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass der Einfluss der Zweitsprache Deutsch auf die Erstsprache Bosnisch/Kroatisch/Serbisch groß ist. Abgesehen vom Wechseln der Sprachen wurden hin und wieder Interferenzen innerhalb eines Satzes festgestellt. Die sprachlichen Interferenzen, die auf verschiedenen Ebenen vorkommen, wurden in den Nacherzählungen der deutschen Sprache angepasst bzw. in diese integriert. Im Besonderen wurden solche Auffälligkeiten bei jenen Kindern bemerkt, die in den Familien die Sprachen stark wechseln, im Freundeskreis fast immer nur Deutsch anwenden und des Öfteren deutschsprachige Medien gebrauchen.

Weitere Resultate der Untersuchung zeigen, wie auch aus den Abbildungen ersichtlich ist, dass die Mütter entweder nur die Erstsprache anwenden oder diese mit der deutschen Sprache mischen. Im Vergleich dazu gibt es eine geringe Anzahl von Vätern, die auf Deutsch mit ihrem Kind kommunizieren. Nichtsdestotrotz sprechen die befragten Kinder im Freundeskreis hauptsächlich Deutsch, was die Annahme begründet, dass der Einfluss der Zweitsprache mit den Jahren zunehmen wird. Anhand der Resultate kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Kinder mit B/K/S-Erstsprache möglichst früh eine regelmäßige und kindesgemäße Förderung der Erstsprache erfahren sollten. Um ausreichende Kompetenzen in der Erstsprache entwickeln zu können, sollte die Mutter- bzw. Erstsprache im Kindergarten besser gefördert werden. Um die Zweitsprache Deutsch zu festigen, sollte die Dauer des Besuchs eines Kindergartens mindestens zwei Jahre ausmachen, damit der Übertritt der Kinder in die Schule besser unterstützt wird.

Zaključak

Tema ovog rada je istraživanje dvojezične djece u Grackim vrtićima s fokusom na fenomene *Code-Switchinga* i lingvističke *interferencije*. Ponajprije je izvršena anketa, koja je bila podijeljena roditeljima, kako bi olakšala analizu i kako bi se steklo više podataka o djetetu. Diplomski rad s naslovom podijeljen je na dva dijela. Prvi dio rada je teoretski dio, koji je podijeljen u više poglavlja. U prvom poglavlju je prikazan poticaj jezika u Austriji u institucijama dječijih vrtića. Zatim je objašnjen stjecaj jezičnih vještina u dječijem razdoblju. Podublje su prikazani bilingualni razvoji jezika kod djece, te njihov utjecaj na prvi ili maternji jezik. U jednom poglavlju su dati osnovni podaci o povijesnim i varijacijskim aspektima jezika, te nastanak novih država i jezika. Razjašnjene su ukratko razlike i sličnosti ovih jezika. Također su obrađeni fenomeni *Coda-Switchinga* i *interferencije*. Drugi dio rada obuhvaća analizu, kroz koju se može vidjeti da je utjecaj njemačkog jezika na b/h/s jezik(e) jako izražen. Djeca koja su bila istraživana pomoću intervjua su ponajprije stekla maternji jezik b/h/s a zatim postupno u vrtiću, gdje su došli u dodir s njemačkim jezikom, pomalo stecala i taj drugi jezik, koji će najvjerovatnije biti u buduće prvi jezik, a B/H/S drugi. Nakon analize rezultata dolazimo do zaključka po postavljenim pitanjima, koliko često mješaju predškolska djeca jezike, da li na međusobnu komunikaciju utječu članovi obitelji i koji fenomen češće djeca koriste, *Code-Switching* ili *interferenciju*? Dobijeni rezultati pokazuju da djeca koja govore sa roditeljima na b/h/s jeziku ne prebacuju često s jednog jezika na drugi. Zatim bi se moglo reći da dobijene informacije članova obitelji utječu na jezik. U ovom slučaju je vidljivo, da djeca koja komuniciraju sa više članova na B/H/S-u nemaju veliki broj mješanja jezika. Rezultati pokazuju da je najčešća riječ, koja je asimilirana iz njemačkog jezika u b/h/s jezik fudbal/nogomet [Fußball]. Ovaj termin je najviše puta bio fonetički, prema njemačkom jeziku integriran i izgovoren. Promatranja pokazuju da djeca, koja govore kod kuće samo jedan jezik sa roditeljima manje miješaju jezike. Zatim je vidljivo da djeca, koja dolaze u dodir s b/h/s medijima koriste više b/h/s riječi, te da im je vokabular veći i rečenice kompleksnije. *Code-Switching* je fenomen koji se u ovom istraživanju pokazuje najčešće i pojavljuje se više puta od fenomena *interferencije*. Greške u prvom jeziku nastaju jer se prenose elementi njemačkog jezika u B/H/S. Sažeto se može reći da se paralelnim korištenjem jezika, nesvjesno uklapaju termini i leksički elementi u prvi jezik. Dodatno se navodi da su roditelji procijenili znanje njihove djece kao dobro do vrlo dobro, te priznali da im je bitno poznavanje maternjeg jezika. U budućnosti bi trebalo više pažnje bilingualnosti posvetiti i u Grackim vrtićima uvesti česti poticaj maternjeg jezika, kako bi djeca naučila cijeniti oba jezika koja govore, te dobili pozitivan osjećaj prema stranim jezicima. Pogotovo zajednici migrantskog podrijetla, gdje dolazi do mjenjaanja prvog jezika u drugi jezik, trebalo bi u službenim ustanovama kao što su vrtići i škole

povećati i poduprijeti lokalni jezik šire zajednice ali ne zaboraviti na maternje jezike djece, te im dati dodatnu motivaciju, kako bi došli do većeg samopozdanja i pomoću podrške bili priznati u multikulturnom kolektivu. Kroz školski prolazak i uspješno savladanje drugog jezika, prvousvojeni jezik gubi status dominantnog u korist jezika školovanja. Kako bi spriječili štetne efekte tog transfera, potreban je dodir s maternjim jezikom, a i njega oba jezika.

Literatur

- Alberts, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Brzić, K. (2007): Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Waxmann. Münster.
- Denison, N. (1984): „Spracherwerb in mehrsprachiger Umgebung.“ In: Els, Oskaa (Hg.): Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt. Walter de Gruyter. Berlin. 1–29.
- Duden (2007): Das Fremdwörterbuch. 9. Auflage. Dudenverlag. Mannheim.
- Edmondson, W. J.; Hosue, J. (1967): Einführung in die Sprachlehrforschung. A. Francke Verlag. Tübingen. Basel.
- Eichler, N. (2011): Code-Switching bei bilingual aufwachsenden Kindern. Eine Analyse der gemischtsprachigen Nominalphrasen unter besonderer Berücksichtigung des Genus. Narr Verlag. Tübingen.
- Galliker, M. (2013): Sprachpsychologie. A. Francke Verlag. Tübingen. Basel.
- Goldbach, A. (2005): Deutsch-russischer Sprachkontakt. Deutsche Transferenzen und Code-Switching in der Rede Russischsprachiger in Berlin. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften. Frankfurt am Main.
- Goldenberg, G. (2017): Neuropsychologie. Grundlagen. Klinik. Rehabilitation. 5. Auflage. Elsevier. München.
- Hager, M. (2015): „Bedingte Faktoren für das Code-Switching am Beispiel einer Querschnittstudie“. In: Müller, N. et al. (Hg.): Code-Switching. Spanisch, Italienisch, Französisch. Eine Einführung. Narr Verlag. Tübingen. 98–113.
- Jacobson, R. (1998): “Conveying a broader message through bilingual discourse: An attempt at Contrastive Codeswitching research”. In: Jacobson, R. (Hg.): Trends in Linguistics Studies and Monographs 106. Codeswitching Worldwide. Mount de Gruyter. Berlin. New York. 51–76.
- Klein, W. (1984): Zweisprachenerwerb. Eine Einführung. Athenäum Verlag GmbH. Frankfurt am Main.
- Kordić, S. (2010): Jezik i nacionalizam. Durieux. Zagreb.
- Leitfäden zur Grundschulreform (2016): Band 3: Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Charlotte-Bühler-Institut. Wien.
- Leksien, A. (1976): Grammatik der serbo-kroatischen Sprache. Lautlehre. Stammbildung. Formenlehre. Carl Winter. Universitätsverlag. Heidelberg.
- Lüdi, G.; Py, B. (1984): Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz). Max Niemeyer Verlag. Tübingen.
- Maas, U. (2008): Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension. V&R unipress Universitätsverlag. Osnabrück.
- Meisel, J. M. (1994): Code-switching in young bilingual children. The acquisition of grammatical constraints. Studies in second Language Acquisition. Cambridge University Press. Cambridge.

- Migration und Bildung (2018): Fact Sheet: Aktuelles zu Migration und Integration. Österreichischer Integrationsfonds. Medien-Servicestelle Neue Österreicher/innen. Wien.
- Migration und Integration (2018): Zahlen. Daten. Indikatoren 2018. Statistik Austria. Wien.
- Müller, N. (2016): Mehrsprachigkeitsforschung. Narr Starter. Tübingen.
- Müller, N. et al. (2006): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. Gunter Narr Verlag. Tübingen.
- Muratagić-Tuna, H. (2005): Bosanski, Hrvatski, Srpski aktuelni pravopisi. (sličnosti i razlike). Bosansko filološko društvo. Sarajevo.
- Nitsch, C. (2007): „Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive“. In: Anstatt, T. (Hg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung. Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. Tübingen. 47–96.
- Oksaar, E. (1984): Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt. Walter de Gruyter. Berlin. New York.
- Plack, I. (2003): „Code-switching als Diskursphänomen“. In: Halswach, D. W.; Ambrosch, G.: Grazer Linguistische Studien 59. Institut der Sprachwissenschaft der Universität Graz. Graz. 67–95.
- Ramers, K. H. (2007): Einführung in die Syntax. W. Fink. Paderborn.
- Reich, H. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergarten. Waxmann. Münster. New York. München. Berlin.
- Reichmann, O.; Wegera, K.-P. (1993): Frühneuhochdeutsche Grammatik. Max Niemeyer Verlag GmbH & Co. Tübingen.
- Riehl, C. M. (2014): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. 3. Auflage. Narr. Tübingen.
- Riehl, C. M. (2014): Mehrsprachigkeit. Eine Einführung. WBT. Wissen verbindet. Darmstadt.
- Rossmann, P. (2012): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 2. überarbeitete Auflage. Verlag Hans Huber. Bern.
- Silić, J.; Pranjković, I. (2007): Gramatika hrvatskoga jezika. Za gimnazije i visoka učilišta. 2. izdanje. Školska knjiga. Zagreb.
- Terhart, H.; Winter, T. (2017): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme. Alice Solomon Hochschule Berlin.
- Tošović, B. (2010): Korrelative Grammatik des Bosni(aki)schen, Kroatischen und Serbischen. Teil 1. Phonetik-Phonologie-Prosodie. Korelaciona gramatika bosanskog/bošnjačkog, hrvatskog i srpskog jezika. Dio. Fonetika-Fonologija-Prozodija. LIT Verlag GmbH & Co. KG. Wien.
- Tošović, B. (2010): Die grammatikalischen Unterschiede zwischen dem Bosnischen/Bosniakischen, Kroatischen und Serbischen. In: Tošović, B. (Hg.): Die Unterschiede zwischen der Bosnischen/Bosniakischen, Kroatischen und Serbischen Grammatik. LIT Verlag GmbH & Co. KG. Wien. 131–188.
- Wachmann, A. (2012): Sprach-, Sprech- und Kommunikationsentwicklung bei Down-Syndrom. Hochschulschrift. Karl-Franzens-Universität. Graz.
- Weinreich, U. (1977): Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. H. Beck. München.
- Wonisch, A. (2012): Das Pronominalsystem des Bosnischen/Bosniakischen, Kroatischen und Serbischen. LIT Verlag GmbH. Co KG. Wien.

Internetquellen

<http://bosniaca.nub.ba/index.php/bosniaca/article/view/414/417>
<http://www.genius.co.at/index.php?id=196>
https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?6ar4ba
https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/12/Anleitung_BESK-DaZ-Kompakt_final.pdf
https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Integrationsbericht_2018/Statistisches_Jahrbuch_migration__und_integration_2018.pdf
https://www.graz.at/cms/dokumente/10214372_7768145/bcd5ac04/ABI_Bericht_Gemeinderat_Juli%202013_Sprachf%C3%B6rderung_MR__pdfa_sig_sig_pdfa_sig.pdf
<https://www.hkv.hr/izdvojeno/vai-prilozi/a-b/bagdasarov-artur/23397-a-bagdasarov-hrvatski-pravopis-instituta-za-hrvatski-jezik-i-jezikoslovlje-kao-objekt-jezicne-politike.html>
https://www.researchgate.net/figure/Map-of-the-dialects-of-the-Croato-Serbian-language-from-Brabec-Hraste-and-Zivkovic_fig1_320445232
https://www.researchgate.net/figure/Map-of-the-dialects-of-the-Croato-Serbian-language-from-Brabec-Hraste-and-Zivkovic_fig1_320445232

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Förderbedarf für Deutsch bei Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren 2016/17
Abbildung 2: Förderbedarf der getesteten Kinder 2016/17
Abbildung 3: Unterscheidung der Arten des Spracherwerbs
Abbildung 4: Dialekte und Sprachvarietäten in B/K/S
Abbildung 5: Kommunikation zwischen den Eltern
Abbildung 6: Kommunikation zwischen Mutter und Kind
Abbildung 7: Kommunikation zwischen Vater und Kind
Abbildung 8: Kommunikation zwischen den Geschwistern und dem Kind
Abbildung 9: Kommunikation im Freundeskreis
Abbildung 10: Sprachliche Medien
Abbildung 11: Sprachkenntnisse der Kinder nach Einschätzung der Eltern
Abbildung 12: Auswirkung der Eltern auf das CS
Abbildung 13: Auswirkung der Eltern auf das CS ohne Kind 2
Abbildung 14: Verhältnis zwischen Wortsumme, CS, I und Gesamtfehler
Abbildung 15: Zusammenfassung von Code-Switching und Interferenz

Tabelle 1: Einfluss der Eltern auf das CS

Tabelle 2: Ergebnis des Einflusses auf das CS

Tabelle 3: Einfluss der Eltern auf das CS (2)

Tabelle 4: Ergebnis des Einflusses auf das CS (2)

Tabelle 5: Einfluss der b/k/s-sprachigen Familienmitglieder auf CS

Tabelle 6: Einfluss der deutschsprachigen Familienmitglieder auf CS

Abkürzungsverzeichnis

B/K/S	Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
B/K/Snk	Bosnisch/Kroatisch/Serbisch nicht korrekt
CS	Code-Switchen
D	Deutsche Übersetzung
Dnk	Deutsch nicht korrekt
I	Interferenz
st.	B/K/S standardsprachlich

Anhang: Transkripte

Interview	Code-Switching	Interferenz	B/K/S-Standardsprache
I: Tko tu živi?			
K1: Babo i mama.			
I: Da, babo i mama, u?			
K1: U Baumhaus.	Baumhaus		U kućici od drveta.
I: U Baumhaus žive. Žive u kućici u jednom velikom stablu. I što se desilo ovdje pred vratima?			
K1: Djed mu dao jedan kamen.			
I: Zašto mu je dao kamen?			
K1: Da mu donosi Glück.	Glück		Da mu donosi sreću.
I: Genau, da mu donosi sreće. I što je bilo ovdje?			
K1: Tormann.	Tormann.		Golman.
I: Da bio je golman i igrao se...			
K1: Sa Freunde.	Freunde		S prijateljima.
I: Aham, je li bio dobar ili loš golman?			
K1: Dobar.			
I: Dobar! I što se onda desilo?			
K1: Ispao mu kamen.			
I: A gdje?			

K1: Na pod.			
I: I ovde je ...			
K1: Darovo Blume.	Blume		Darovao cvijet.
I: Da, darovao cvijeće.			
K1: Onda su schießenili Tor.		schießenili Tor	Onda su dali gol.
I: Da, dobili su puno golova.			
K1: Bio je traurig.	traurig		Bio je tužan.
I: Gdje je sad bio?			
K1: U Wald.	Wald		U šumi.
I: Šta je on tamo radio?			
K1: Rekao Hase; je li znaš ti đe je moj kamen?	Hase		Rekao zec; je li znaš ti gdje je moj kamen?
I: Bravo! I je li znao zeko gdje je kamen?			
K1: Mmmeem! [...] Onda mu je babo dao još jedan.			
I: I poslije toga kamena novoga...			
K1: Onda se igro s Freunde.	Freunde		Onda se igrao s prijateljima.
I: Je li bio sad veseo ili tužan?			
K1: Veseo.			
I: Bravo. A čega se ti najviše igraš?			
K1: Fußballa.		Fußballa.	nogometa/fudbala
I: Isto. A s kim se igraš?			
K1: S mojom Schwester u Kindertagenu sa	Schwester	Kindertagenu	S mojom sestrom u vrtiću sa prijateljima.

Freunde.			
I: Ahaaa.			

Interview	Code-Switching	Interferenz	B/K/S- Standardsprache
I: Tko živi ovdje u šumi?			
K2: Ti.			
I: Tko živi tu u kući? Jesu li to tvoji ili moji tata i mama.			
K2: Tvoji.			
I: Kako se ja zovem?			
K2: Kasperl.			
I: Kasparl, nisam ja Kasperl. Goli je moje ime. I gdje ja živim s mamom i tatom?			
K2: Im Schnee.	Im Schnee.		U snijegu.
I: Aha u šumi živim. I tko je ovo?			
K2: Papa!			
I: I što je meni on dao?			
K2: Ball.	Ball.		Loptu.
I: Kakav?			
K2: Stein.	Stein.		Kamen.
I: Ahaa, i zašto je meni on to dao? (...) Da se igram?			
K2: Ne! Da ga čuvam.			
I: Da, da ga čuvam. I što sam onda radio?			
K2: Fußball spielen.	Fußball spielen.		Igrao nogomet.
I: Aham, jesam bio loš ili dobar?			
K2: Dobar.			
I: I što se onda desilo?			
K2: Da ist das Stein runtergefallt.	Da ist das Stein runtergefallt.		Ispao mu je kamen.
I: Runtergefallen. A što sam ovdje radio?			
K2: Mami eine Blume pflücken.	eine Blume pflücken.		Mami je ubrao jedan cvijet.

I: Što se poslije desilo?			
K2: (...) Dann hat das Fußball ganz, ganz oben geschossen.	Dann hat das Fußball ganz, ganz oben geschossen.		Onda je loptu šutnuo skroz, skroz gore.
I: Mmm, hat er ganz oben den Ball geschossen. Je li to bilo dobro ili ne?			
K2: Loše.			
I: Loše, tko je!			
K2: Dann weißt er nicht wo ist der Ball.	Dann weißt er nicht wo ist der Ball.		Onda ne zna gdje mu je lopta.
I: Ja, ne zna gdje mu je kamenčić. I gdje ga je tražio?			
K2: Im Stein.	Im Stein.		U kamenu.
I: Kod kamenja, ovdje u šumi. I onda (...)			
K2: Dann hat Papa sie eine neue gegeben.	Dann hat Papa sie eine neue gegeben.		Onda mu je tata dao novi.
I: Da tata mu je dao novi kamen.			
K2: Dann haben sie Fußball gefunden.	Dann haben sie Fußball gefunden.		Onda su našli loptu.
I: Da, i igrao je poslije sa svojim prijateljima. Je li bio tužan ili veseo kad je dobio novi kamen?			
K2: Tužan.			
I: Ne, bio je veseo, jer je dobio novi kamen.			
K2: I bio je dobar.			

Interview	Code-Switching	Interferenz	B/K/S-Standardsprache
I: Ti meni pričaj priču.			
K3: Ovo je baba i mama. On stavio ovaj kamen. Ovaj baba i mama živu oba kući.			Ovo su baba i mama. On je stavio ovaj kamen. Baba i mama žive u kući.
I: Žive tu u kući u			

šumi.			
K3: Ja, baba, mama kupili su kući. (...) 15, 100 para. Onda su dali ovom čovjeku, (...) i on stavi ovdje. Šta je tu?			
I: Mhm.			
K3: Ovaj baba pita, daj mi kamen. Onda daje kamen, dass er Glück hat. I sad kann er gut Fußball spielen. U šumi mu ispo kamen, ganz weit.	dass er Glück hat, kann er gut Fußball spielen, ganz weit		da ima sreće, I sad zna dobro igrati fudbala/nogometa. U šumi mu ispao kamen, skroz daleko.
I: Da, tako daleko kamen ispao?			
K3: Aha, a ovaj Blume hoće da, da mami. (...) Loptu baci (...) ona ode. [zeigte mit den Fingern mit]	Blume		... a ovaj cvijet hoće, da, da mami.
I: Ode lopta.			
K3: Ovo, sad nema kamen.			
I: Što je ovo?			
K3: Ovo je Blume. Ovo dječak (...)	Blume		cvijet
I: Kako se on ovdje osjeća?			
K3: Jedan. Hmmm traurig, schau Wasser. [zeigte auf die Träne] Ne znam kako se zove ovaj dječak. Ne znam. Ovaj dječak puno plače. Onda trči,	traurig, schau Wasser		Tužan, vidi voda

trči, uzme kamen, skoči, uzme jedan, onda skoči tamo ode (...) kamen, onda ispane u vodu.			
I: A vidi što je sad bilo?			
K3: Aha. Šta je sad bilo u kuća? Baba je sakrio. (...) Ista stolicu. Baba ich weiß, ja se igram s tobom. Baba reko, evo ti kamen i sakrij neđe, pa šaplje. [(...) flüstert] viel Glück.	Baba ich weiß, viel Glück		Šta je sad bilo u kući? Istu stolicu. Baba ja znam, ja se igram s tobom. Baba rekao, evo ti kamen i sakrij negdje, pa šapće puno sreće.
I: I gdje se sad on nalazi?			
K3: Ooo, zaspala mi noga. Hier im Fußball. On se sad igra s prijatelj.	Hier im Fußball.	Ooo, zaspala mi noga.	Oooo, utrnula mi je noga. Ovdje u nogometu/fudbalu. On se sad igra s prijateljima.

Interview	Code-Switching	Interferenz	B/K/S-Standardsprache
I: Tko ovjde živi.			
K4: mmmm.			
I: Kako se on zove?			
K4: Hmm. Ne znam.			
I: Goli.			
K4: Goli.			
I: S kim i gdje živi?			
K4: U jednim drvetu.			U jednom drvetu.
I: Tko je to?			
K4: Mama i tata.			
I: Što se ovdje bilo dogodilo?			
K4: Deda mu dao kamen.			
I: Da, a zašto mu je dao kamen?			

K4: Da mu daje sreću.			
I: Ahaam! I sada?			
K4: Igrao nogomet.			
I: S kim?			
K4: Sa njegovim prijateljima.			
I: Da, i je li bio dobar ili loš golman?			
K4: Dobar. Ovde je otišo i izgubio kamen.			Ovdje je otišao i izgubio kamen.
I: I gdje je bio?			
K4: Kod rijeke, gdje su puno drvat.			Kod rijeke, gdje je puno drveća.
I: Bravo.			
K4: Ovdje, ovdje zna da je izgubio kamen i dao mu jedan prijatelj gol. I onda je pito (...) zeca je li mu vidio kamen.			I onda je pitao (...) zeca, je li mu vidio kamen.
I: Bravo, i što je zec rekao?			
K4: Nije. I onda je došo kući i onda je reko; je li smijem taj kamen?			Nije. I onda je došao kući i onda je rekao; je li smijem taj kamen?
I: I tko mu je dao kamen?			
K4: Njegov babo. (...) I reko je njegovoj prijateljici; je li mogu opet sa tobom igrati nogomet?			I rekao je njegovoj prijateljici; je li mogu opet sa tobom igrati nogomet/fudbal.
I: I jesu li se igrali?			
K4: Jesu.			
I: Bravo! I čega se ti najviše igraš?			
K4: Fußballa.		Fußballa.	Nogometa/fudbala
I: Ahaa, Fußballa.			

Interview	Code-switching	Interferenz	B/K/S- Standardsprache
I: Tko ovdje živi i kako se on zove?			
K5: Goli.			
I: I tko živi s njim?			
K5: Mama i tata.			
I: Da, gdje oni žive? Što je to?			
K5: Kuća.			
I: I gdje je ta kuća?			
K5: Tu.			
I: Što je poslije bilo?			
K5: Kamen.			
I: Kamen, što je bilo s kamenom?			
K5: [...]			
I: Tko mu je dao kamen?			
K5: Djeda.			
I: Dao mu je kamen i ...			
K5: Igral.			Igrao se.
I: Igrao, da, što je igrao?			
K5: Nogomet.			
I: Dobro ili loše?			
K5: Loše.			
I: Hmm, sad je bio dobar. Tko je ovo?			
K5: Djeca?			
I: Da. I što je bilo sada?			
K5: Išal u šumu. Kamen je pao.			Išao u šumu.
I: Da, a ovdje?			
K5: Ružu mami.			
I: Ružu mami. Da, brao je ruže mami. I sada?			
K5: Pal, zato što nije imao kamen.			Pao, zato što nije imao kamen.
I: Bravo.			
K5: Onda je plakal. Onda je puno kamen našal. [...] Onda ga tata može...			Onda je plakao. Onda je puno kamen našao.

I: Što je tata radio?			
K5: Dao ga.			
I: Da dao mu kamen.			
K5: Onda je igral sa prijateljicama.			Onda se igrao s prijateljicama.
I: Čega se igrao?			
K5: Nogomet.			
I: Da nogomet. A čega se ti najviše u vrtiću igraš?			
K5: S bebama.			S bebama.
I: Aah, s bebama. I?			
K5: I to je to.			

Interview	Code-Switching	Interferenz	B/K/S-Standardsprache
I: Tko živi tu?			
K6: Daleko u šumi.			
I: Tko?			
K6: Tata i mama. I dido mu je dao kamen.			
I: Zašto mu treba taj kamen?			
K6: Da ima Glück. Za sreće [...] Fußballa: I on je odmah dobro igro.	Glück.	Fußballa	Da ima sreće.
I: S kim se igrao?			
K6: Lukas, Sara i Ana. I kad je mami brao cvijeće, onda mu je ispo kamen. I onda nije imo Glück eeeem, sreće. Onda je plako. Sutra otišo u šumu. Kad mu je tata dao kamen onda je imo sreće. Onda je igro sa svojim Freunde.	Glück, Freunde		I kad je mami brao cvijeće, onda mu je ispao kamen. I onda nije imao sreće... Onda je plakao. Sutra otišao u šumu. Onda se igrao sa svojim prijateljima.

Interview	Code-Switching	Interferenz	B/K/S-Standardsprache
I: Tko ovdje živi.			
K7: U kuću.			U kući.
I: I tko je ovo?			
K7: Hmmm [...] Mama i tata.			
I: Da. Što se sada desilo?			
K7: Hmmm.			
I: Tko je dao kamen?			
K7: Dobio je Stein eeem, kamen od djeda.	Stein		Dobio je kamen od djeda.
I: Što su poslije radili?			
K7: Nogomet igrali			
I: Da, igrali nogomet.			
K7: Kod djece.			
I: I?			
K7: Onda mu je ispo kamen. Nabro mami ružicu. Im Wald. U nogometu nije bio dobar, jer je izgubio svoj kamen.	Im Wald.		Onda mu je ispao kamen. Nabrao mami ružicu. U šumi.
I: Ahaam.			
K7: Je plako i ide u šumi da traži svoj kamen. Je tata dao drugi kamen. Hmmm...			Je plakao i ide u šumu da traži svoj kamen.
I: Je li bio veseo?			
K7: Veseo. Novi kamen. I onda je dobro nogomet igro.			I onda je dobro nogomet igrao.
I: S kim je igrao nogomet.			
K7: Hmm, učiteljica.			
I: Hmmm možda.			
K7: Oder Freunde.	Oder Freunde.		Ili s prijateljima.

Interview	Code-Switching	Interferenz	B/K/S-Standardsprache
K8: Jednog dana je bio mali Goli.			
I: I tko je živio s njim?			
K8: Mama i tata.			
I: Da, a gdje oni žive?			
K8: U veliku, veliku šumu. Im Wald sind sie.	Im Wald sind sie.		U velikoj, velikoj šumi. U šumi su.
I: Bravo. U šumi žive.			
K8: I dido je dao kamen.			I djed mu je dao kamen.
I: Zašto kamen?			
K8: Da može dobro igrati Fußball, da ima puno snage.	Fußball		Da može dobro igrati nogomet/fudbala, da ima puno snage.
I: Da ima puno snage!			
K8: I on je uvijek, uvijek, uvijek pobijedio. Ili ako je pobijedio, pobijedio, onda je bio najbolji golman ikad na svijetu.			
I: Ahaaa.			
K8. Čuva malo kamen. I kad ga je ispo, onda nije nikad pobijedio. Onda je tako spao. I onda je [...] ali ne može ga nigdje pronaći. Onda ode svojoj kući, dade tata kamen i [...] dobro igro Fußball. [...] Kad je tata dao; A fala tata, sad mogu uvijek pobijediti za tebe. A kad je išo na	Fußball, Fußball, In Echt.	tanti	I kad je ispao..., dobro igrao nogomet/fudbala. A hvala tata. A kad je išao na nogomet/fudbal... U stvarnosti. To sam isto rekao teti.

Fußball, reko je; baš si dobar golman. I prijateljice su bile. I kraj. In Echt. To sam isto reko tanti.			
I: Bravo. I kraj.			

Interview	Code-Switching	Interferenz	B/K/S-Standardsprache
I: Tko živi ovdje?			
K9: Goli. Jednom bio Goli, i on se [...] On ima jednu kuću u šumi. Mama i tata su, u kući.			
I: Aha, i tko je ovo sada?			
K9: Didi je dao njemu ovaj jedan kamen.			Djed je njemu dao ovaj jedan kamen.
I: I zašto mu služi kamen?			
K9: Za igranje, reko.			Za igranje, rekao.
I: I zašto još?			
K9: Za Fußball.	Fußball		Fudbal/nogomet
I: Da, da mu donosi sreću.			
K9: Sreću. Pobijedio je, zato što ima ovog srca, kamen. On je jednog dana išo, sa mamom brat cvijeće. I onda mu pao kamen.			On je jednog dana išao sa mamom brat cvijeće.
I: Mhm, i kad je došao i počeo se igrati, što je bilo?			
K9: Opet je igrao i izgubio je. I onda je plako, išo opet ponovo đe je bio, i traži, traži.			Opet je igrao i izgubio je. I onda je plakao, išao opet ponovo gdje je bio, i traži, traži.
I: Što je tražio?			
K9: Ovog kamena. I onda tata došo.			I onda tata došao. Onda on došao kući i tata mu

Onda on došo kući i tata mu dao svoj kamen, što je dobio od didija kad je bio mal. I onda Sara i on su bili najveće prijatelji.			dao svoj kamen, što je dobio od djeda kad je bio malen. I onda Sara i on su bili najbolji prijatelji.
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

Interview	Code-Switching	Interferenz	B/K/S-Standardsprache
I: Tko tu živi?			
K10: Tata i mama.			
I: I gdje oni žive?			
K10: Preko šumu.			U šumi.
I: I što se ovdje desilo? Tko mu je dao kamenčić?			
K10: Njegov dida, i on mu je dao kamen.			Njegov djed...
I: I zašto služi kamen?			
K10: Zato da bude srećan.			
I: Da, da bude srećan. I ovdje?			
K10: Igro je lopte sa njegovim Freundima.		Freundima	Igrao je lopte sa njegovim prijateljima.
I: I što je Goli ovdje radio?			
K10: Izgubio je kamen. Dann hat er [...] Blumen gepflückt. Onda je bio tužan. I lopta je šuto gore. Dobio je Tor.	Dann hat er Blumen gepflückt. Dobio je Tor.		Onda je brao cvijeće. I loptu je šutnuo gore. Primio je gol.
I: Da loptu je šutnuo gore.			
K10: Onda je plako. [...] išo tražiti kamen.			Plakao ... Išao tražiti kamen
I: Da onda je išao tražiti kamen. A kad je došao kući?			
K10: Dao je bako njegovi kamen. I			Dao mu je djed njegov kamen. I onda je išao s

onda je išo s njegovim prijateljima.			njegovim prijateljima.
I: A što su radili?			
K10: Igrali lopte. So hier. I on je bio guter Tormann.	So hier guter Tormann		Evo ovdje. I on je bio dobar golman.

Interview	Code-Switching	Interferenz	B/K/S-Standardsprache
I: Kako se on zove?			
K11: Patuljak.			
I: Patuljak. I gdje on živi?			
K11: Drvo. U Baumhausu.		Baumhausu	U kućici od drveta.
I: I s kim živi?			
K11: Mama i tata.			
I: Što se ovdje desilo? Od koga je dobio kamen?			
K11: Od tate.			
I: A zašto njemu kamen služi?			
K11: On ima puno sreće. Dann kann er gut spielen.	Dann kann er gut spielen		Onda može dobro igrati nogometa.
I: I s kim se igrao?			
K11: S njegovim bratom. A za kaj ima tak velika uši?			A zašto ima tako velike uši?
I: Ima velike uši, zato što su oni mali patuljci. Što su oni ovdje radili?			
K11: Išli u šumu.			
I: I .. ?			
K11: Kamen spao u šumu.			
I: I sada?			
K11: Mali patuljak. Plakao je, kaj ne, i mali zajcek.			Plakao je, zar ne, i mali zec.
I: Da. I kad je došao kući?			
K11: Onda mu je tata dao njegova kamen, da ima	Glück		da ima sreće

Glück.			
I: Dao mu je kamen. S kim se igrao?			
K11: Sa sestrom i sa Freunde. Sad se on igrao Fußballa.	Freunde	Fußballa	Sa sestrom I sa prijateljima. Sad se on igrao nogometa/fudbala.
I: I bio je sretan.			

Interview	Code-Switching	Interferenz	B/K/S-Standardsprache
K12: To je Goli.			
I: Mmmmh, i tko je ovo s njim?			
K12: Ovo je njegova mama i ovo je njegov tata.			
I: I gdje su oni živili?			
K12: U ovo drvo.			U ovom drvetu.
I: I tko je ovo?			
K12: Njegov djed.			
I: Što je on radio?			
K12: Izgubio ovaj kamen.			
I: Tko je izgubio ovaj kamen?			
K12: Nije izgubio, nego mu je dao djed ovaj kamen veliki.			
I: Zašto mu je dao ovaj kamen?			
K12: 110ak ad puno voli.			
I: Ahm.			
K12: I htjeo je igrati fudbal, [...] pa su mu ovo svi plavi htjeli stati u gol, pa nisu bili mogli.			I htio je igrati fudbal, [...] pa su mu ovo svi plavi htjeli stati u gol, pa nisu bili mogli.
I: Aaha.			
K1 110 ak adkad je izgubio nisu mogli igrati.			
I: I gdje je on bio?			
K12: U šumi.			
I: I što je ovdje			

radio?			
K12: Brao cvijeće.			
I: Bravo.			
K12: Onda je onaj kamen izgubio, pa je ovak dao gol, pa su dali tu gol, pa je plako, pa nije mogo nać i išo cijeli krug jednom u šumu. Pa mu tata našo, pa mu dao drugi.			... pa je ovako dao gol, pa su dali tu gol, pa je plakao, pa nije mogao naći i išao cijeli krug jednom u šumu. Pa mu tata našao, pa mu dao drugi.
I: Ahaa.			
K12: Pa je opet znao igrati s prijateljima.			
I: Da, ahaam, bravo!			

Interview	Code-Switching	Interferenz	B/K/S-Standardsprache
I: Tko je on?			
K13: Hmm (...)			
I: Kako se zove?			
K13: Hmmm ...			
I: Goli!			
K13: Goli.			
I: Da. Tko je to s njim?			
K13: Ovo je njezin, hmmm, njegov tata i ovo je mama.			
I: I gdje oni žive?			
K13: Tu u drvetu u šumi.			
I: Ahaaa!			
K13: I onda je tata njemu dao ovaj kamen, neki. [...]			
I: Zašto mu je dao ovaj kamen?			
K13: Da ima Glück i da pobijedi. Išo je igro tenis i bio je baš dobri Goli i našo je jednu prijateljicu. Hmmm ... Kako se zove ona?	Glück, Goli		Da ima sreće i da pobijedi. Išao je igratitenis i bio je baš dobar golman i našao je jednu prijateljicu. Hmmm ... kako se zove ona?

I: Sara, Ana, Lukas!			
K13: Sara!			
I: I čega su se igrali?			
K13: Tenis! I on je baš dobri Goli bio. I onda mu je ispo kamen i onda nije znao nije vidio iiii ... i bio je cvijeće mami donesio i ... nije bio dobar gol onda. Onda je bio plako i tražio svuda svoj kamen. Iza kamena, unutra u [...] ovaj ... u i onda [...] unutra tamo u jabuke ili Kirsche i iza drveta. Tu u travi u zeca i onda je tata dao svoj kamen onda je bio sretan. Onda je bio opet guti Tor.	Goli, Kirsche, guti Tor		I on je baš dobar golman bio. I onda mu je ispao kamen i onda nije znao nije vidio iiii ... i bio je cvijeće mami donio i ... nije bio dobar golman onda. Onda je bio plakao i tražio svugdje svoj kamen. Iza kamena, unutra u [...] ovaj ... u i onda [...] unutra tamo u jabuke ili trešnji i iza drveta. Tu u travi u zeca i onda je tata dao svoj kamen onda je bio sretan. Onda je bio opet dobar golman.
I: Gutu Tor.			
K13: Aham, genau! Onda su se igrali. I ona mu nešto ispričala.	Aham, genau!		Tako je.
I: Bravo, super!			

Fragebogen

Fragebogen für mehrsprachige Kinder (B/K/S)

Ankete za višejezičnu djecu (B/H/S)

Name des Kindes:
Alter des Kindes:

Informationen von Eltern zur sprachlichen Situation in der Familie und der sozialen Umgebung

Überwiegend gesprochene Sprachen/ Najčešće korišteni jezici

Welche Sprache(n) sprechen die Eltern überwiegend miteinander?
Koje jezike govore roditelji međusobno?

Welche Sprache(n) spricht die Mutter überwiegend mit dem Kind?
Koje jezike govori majka najčešće s dijeteom?

Welche Sprache(n) spricht der Vater überwiegend mit dem Kind?
Koje jezike govori otac najčešće s dijeteom?

Welche Sprache(n) spricht das Kind überwiegend mit den Geschwistern/Großeltern?
Na kojem jeziku govori dijete najčešće s braćom i sestrom/bakom i djedom?

Welche Sprache(n) spricht das Kind überwiegend im Freundeskreis?
Na kojem jeziku govori dijete najčešće s prijateljima?

B/K/S-Kenntnisse nach Einschätzung der Eltern beim Kind/znanje B/H/S jezika kod djeteta

keine

Geringe

Mittlere

Gute

sehr gute

Literacy in der B/K/S Sprache zu Hause/Knjige/medije na B/H/S jeziku koje se kod kuće koriste

Haben Sie zu Hause Bücher in der B/K/S Sprache?

Koriste li se kod kuće knjige na B/H/S jeziku?

Nein/Ne

Ja/Da

Haben Sie zu Hause Hörspiele in der B/K/S Sprache?

Koriste li se mediji na B/H/S jeziku za slušanje kod kuće?

Nein/Ne

Ja/Da

Lesen Sie dem Kind vor? Und auf welcher Sprache? Čitete li knjige naglas svome dijjetetu? Ako, da! Na kojem jeziku?
Nein/Ne
Ja/Da
Hört das Kind Hörspiele? Slušali dijete (audio) medije na B/H/S jeziku?
Nein/Ne
Ja/Da

Priča o Goliju [Geschichte über Goli]

Ovo je mali Goli koji živi duboko u šumi sa svojim roditeljima, s mamom i tatom. Oni skupa žive u kućici od drveta. Jednog dana je djed darovao svom unuku mali kamenčić u obliku srca da mu donosi sreće. Goli je rado igrao nogomet i od sada je bio još bolji golman. Nitko mu nije mogao zabiti gol. Jednoga dana je Goli pošao u šumu da ubere mami cvijeća. Nakon što je ubrao cvijeće, pošao je kući da ga pokloni mami i nije primjetio da mu je ispao njeov kamenčić. Kad je sutradan igrao nogomet sa svojim prijateljima, Sarom, Anom i Lukasom, primio je mnogo golova. Goli je bio jako tužan i nije znao kako mu se to moglo dogoditi. Tog dana se vratio u šumu da nađe svoj kamen, ali ga je uzalud tražio. Nije ga mogao naći. Tražio je iza grma, kod rijeke i pitao zeca, da li je on možda vidio njegov kamen. Tužan se vratio Goli kući jer nije mogao naći svoj kamen. No tata ga njegov dočeka, i pokaže mu takav sličan kamen, koji je on dobio od svog djeda, kad je bio mali, da mu donosi sreće. Tata mu pokloni svoj kamen i upozori da ga dobro čuva i ne izgubi.

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem sprachwissenschaftlichen Phänomen „Code-Switchen“ bei mehrsprachigen SprecherInnen. Konkret wird dieses Phänomen in einer empirischen Studie anhand des Erwerbs einer zweiten Sprache (Deutsch) von bilingual aufwachsenden Kindergartenkindern mit den Erstsprachen B/K/S untersucht. Dabei werden verschiedene Fragen zu Auswirkungen von allen gesprochenen Sprachen sowie der Einfluss der Zweitsprache auf die Erstsprache eines Individuums behandelt. Weiters befasst sich dieser Band mit verschiedenen Prozessen, wie soziodemografischen Merkmalen und psycholinguistischen Attributen, die Kinder in einer mehrsprachigen Gesellschaft, speziell im Raum Graz, beeinflussen.