

Interferenzen

Eine Website mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen
dem Hochdeutschen und den meist gesprochenen Sprachen in der
Schweiz, Deutschland und Österreich

2 G17: Bachelor-These
Betreuer: Prof. W. G. Braun
Studiengang: LOG1518
FS18, 16.05.2018

Caroline Remensberger
Dubsstrasse 41
8003 Zürich
remensberger.caroline@learnhfh.ch

Ivana Svaco
Langmauerstrasse 74
8006 Zürich
svaco.ivana@learnhfh.ch

Abstract:

Die vorliegende Arbeit stellt die Entwicklung und Evaluation der Website "Interferenzen" dar. Das Ziel war die Entwicklung eines Hilfsmittels, das Fachpersonen in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern in der Diagnostik unterstützt. Insbesondere sollte die Website helfen, grammatische "Fehler" bzw. Interferenzen in den Bereichen Morphologie und Syntax nicht sofort als Merkmale einer Spezifischen Spracherwerbsstörung zu bewerten.

Im Rahmen der ersten Forschungsfrage wurde untersucht, wie eine Website, die die relevanten Unterschiede und Gemeinsamkeiten morphosyntaktischer Kategorien zwischen den meistgesprochenen Sprachen im deutschsprachigen Raum und dem Hochdeutschen dokumentiert, aufgebaut und präsentiert sein muss, damit Fachpersonen im Kindersprachbereich in der Diagnostik mehrsprachiger Kinder im Alter zwischen drei bis zehn Jahren unterstützt werden. Die Beantwortung dieser Frage erfolgte mittels eines Experteninterviews sowie Literaturrecherche.

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage, wie die Navigation, der Inhalt und die Darstellung der Website "Interferenzen" eingeschätzt werden, wurden Fachpersonen in der Praxis anhand eines Think Aloud Tests und eines Leitfadeninterviews getestet und befragt. So konnte festgestellt werden, dass das Website sowohl in Bezug auf die Navigation als auch auf die Form und den Inhalt als ansprechend bewertet wurde.

Dank

Wir bedanken uns an dieser Stelle bei allen Leuten, die uns während dieser Arbeit in jeglicher Weise unterstützt haben.

Ein grosses Dankeschön geht an die fünf Testpersonen, die unser Wiki getestet haben und uns mit ihren konstruktiven Rückmeldungen in der Entwicklung des Wikis weitergebracht haben.

Ein weiterer Dank gilt Sebastian Kälin und Zoya Zalyesna für das Engagement und die Zeit, die sie ins Lektorat der Arbeit investiert haben.

Ein besonderer Dank gebührt Reto Schürch, der uns mit seinen konstruktiven Inputs in der Umsetzung und dem Aufbau des Wikis unterstützt hat.

Schliesslich danken wir Prof. Wolfgang G. Braun für die wertvolle Begleitung und Unterstützung des gesamten Arbeitsprozesses.

Begrifflichkeiten

Gestützt auf die Broschüre “Wissenschaftliches Arbeiten” (Kap. 3.2 “Wissenschaftliche Sprache”) werden in dieser Arbeit geschlechtergerechte Begriffe verwendet, indem Frauen und Männer immer gleichermassen angesprochen werden.

Mit dem Begriff “Autorinnen” sind jeweils die beiden Verfasserinnen der Bachelorarbeit, Caroline Remensberger und Ivana Svaco, gemeint. Aufgrund der engen Zusammenarbeit ist es ihnen nicht möglich, die Textabschnitte jeweils einer Person zuzuordnen. Hiermit bestätigen die Autorinnen, die Arbeit zu gleichen Teilen verfasst zu haben. Sie tragen somit die gemeinsame Verantwortung für die Bachelorarbeit.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1. Motivation.....	1
1.2. Forschungsfragen	2
1.2.1. Erste Forschungsfrage	2
1.2.2. Zweite Forschungsfrage	2
1.3. Ziel	2
1.4. Arbeitsprozess.....	3
1.5. Aufbau der Arbeit	4
2. Theorie	4
2.1. Spracherwerb bei Mehrsprachigkeit	4
2.1.1. Sukzessiver Bilingualismus.....	5
2.2. Interlanguageeffekte	6
2.2.1. Interferenzen	7
2.3. Mehrsprachigkeit und SSES	8
2.4. Diagnostik.....	9
3. Angewandte Methoden zur Bearbeitung der ersten Forschungsfrage.....	10
4. Präzisierung der ersten Forschungsfrage	11
4.1. Sprachen.....	11
4.2. Kategorien	13
4.3. Altersgruppe	15
4.4. Zielgruppe.....	16
4.5. Medium.....	16
4.6. Essenz.....	17
5. Entwicklung der Website	18
5.1. Gütekriterien	19
5.1.1. Usability	19
5.1.2. Accessibility	19
5.2. Struktur der Website.....	20
5.2.1. Aufbau der Website.....	20
5.2.2. Navigation der Website	24
5.2.3. Gegenüberstellung	24
5.3. Inhalt der Website.....	25
5.3.1. Sprachvergleich.....	25
5.3.2. Begrifflichkeiten.....	27
5.4. Beantwortung der ersten Forschungsfrage	27

6.	Angewandte Methoden zur Bearbeitung der zweiten Forschungsfrage.....	27
6.1.	Datenerhebungsmethode.....	28
6.1.1.	Navigation	28
6.1.2.	Form und Inhalt	28
6.2.	Datenaufbereitungsmethode	30
6.3.	Datenauswertungsmethode	30
7.	Ergebnisse der Evaluation	31
7.1.	Angaben zu den befragten Personen.....	31
7.2.	Auswertung Navigation.....	32
7.2.1.	Wiki-Navigation	33
7.2.2.	Seitenübersicht.....	33
7.2.3.	Links auf Hauptseiten.....	33
7.2.4.	Scrollen.....	34
7.2.5.	Probleme.....	34
7.2.6.	Essenz	35
7.3.	Auswertung Form und Inhalt	35
7.3.1.	Sprachauswahl.....	35
7.3.2.	Unterkapitel Nomen	36
7.3.3.	Unterkapitel Verb	38
7.3.4.	Unterkapitel Satzbau	39
7.3.5.	Reihenfolge der Unterkapitel	41
7.3.6.	Interesse für andere Unterkapitel.....	41
7.4.	Beantwortung der zweiten Forschungsfrage.....	42
8.	Diskussion	42
8.1.	Erste Forschungsfrage.....	43
8.2.	Zweite Forschungsfrage.....	44
8.3.	Ausblick.....	45
9.	Fazit.....	46
10.	Literaturverzeichnis.....	47

Verzeichnisse

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Arbeitsprozess
Abb. 2: Auswahl grammatische Kategorien
Abb. 3: Beispiel Sprachseite
Abb. 4: Beispiel Startseite

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zusammenfassung der meist gesprochenen Sprachen
Tabelle 2: Essenz
Tabelle 3: Hauptthemen des Interviews
Tabelle 4: Persönliche Angaben

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heisst
ebd.	ebenda
et al.	alle anderen
L1/L2	Erstsprache/Zweitsprache
Kap.	Kapitel
S.	Seite
SSES	Spezifische Sprachentwicklungsstörung
vgl.	Vergleiche
z.B.	zum Beispiel

1. Einleitung

Die Einleitung bietet eine Einführung in die vorliegende Bachelorarbeit. Zunächst werden die Motivation, die Wahl des Themas sowie die Ziele präsentiert. Danach werden die beiden Forschungsfragen und zum Schluss der Arbeitsprozess sowie der Aufbau der Arbeit vorgestellt.

1.1. Motivation

Zu Beginn wurden die Autorinnen vom Interesse am Thema Mehrsprachigkeit im Kindersprachbereich geleitet. Die Erfahrungen aus den Praktika während des Studiums zeigten, dass viele Entscheidungshilfen und Diagnostikmaterialien meist nur für einsprachige Kinder konzipiert sind und die sprachstrukturellen Fehler bei mehrsprachigen Kindern während des Deutscherwerbs manchmal nur schwierig klassifiziert werden können. Nach einem Literaturstudium bestätigte sich die Hypothese, dass im Diagnostikprozess weitere Aspekte beachtet werden müssen. Einen Aspekt hebt Marc Schmidt (2014) in seinem Buch "Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern" hervor: "Aus sprachdiagnostischer (und -therapeutischer) Sicht ist es wichtig, die jeweiligen Unterschiede zwischen der Erst- und der Zweitsprache (in diesem Fall der deutschen Sprache) zu kennen, um "Fehler" nicht sofort als Merkmale einer SSES (Spezifischen Sprachentwicklungsstörung) zu bewerten (Mistaken Identity)" (S.66). Auf Basis dieser Aussage entstand die Idee eine Website zu produzieren, die in kompakter Weise die markantesten Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den meist gesprochenen Sprachen im deutschsprachigen Raum und dem Hochdeutschen für die sprachlichen Bereiche Morphologie und Syntax darstellt. Obwohl die Literatur bereits Werke anbietet, die auf komparatistischer Basis sprachliche Strukturen aus unterschiedlichen Ländern analysieren und mit dem Deutschen vergleichen, u.a. "Deine Sprache - meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch." von Basil Schader (2013) oder die Sprachbeschreibungen des Instituts für Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen (vgl. Jelen, 2011; Havkić 2016), sollte doch eine Website und eine kompakte Gegenüberstellung einen erleichterten und vor allem schnellen Zugang zu den Informationen ermöglichen.

1.2. Forschungsfragen

Im Rahmen der vorliegenden Bachelorarbeit wurden zwei Forschungsfragen bearbeitet. Beide beziehen sich auf die Entwicklung der Website. Die erste Forschungsfrage befasst sich mit dem Aufbau der Website und die zweite Forschungsfrage mit deren Evaluation.

1.2.1. Erste Forschungsfrage

Die erste Forschungsfrage lautet:

“Nach welchen Kriterien muss eine Website, die die relevanten Unterschiede und Gemeinsamkeiten morphosyntaktischer Kategorien zwischen den meist gesprochenen Sprachen im deutschsprachigen Raum und dem Hochdeutschen dokumentiert, aufgebaut und präsentiert werden, damit Fachpersonen im Kindersprachbereich in der Diagnostik mehrsprachiger Kinder im Alter zwischen drei bis zehn Jahren unterstützt werden?”

Die erste Frage bezieht sich also auf die Entwicklung der Website. Um die Frage beantworten zu können, bedurfte es zu Beginn verschiedener Eingrenzungen und Definitionen, die im Unterkapitel 4. “Präzisierung der ersten Forschungsfrage” erläutert werden.

1.2.2. Zweite Forschungsfrage

Die zweite Forschungsfrage lautet:

“Wie schätzen Fachpersonen im Kindersprachbereich in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern im Alter zwischen drei bis zehn Jahren die Website in Bezug auf Navigation, Form und Inhalt als diagnostisches Hilfsmittel ein?”

Mit der zweiten Forschungsfrage werden also die Kriterien “Navigation”, “Form” und “Inhalt” evaluiert um das Produkt im Nachhinein entsprechend anzupassen und zu optimieren (siehe Kap. 7.).

1.3. Ziel

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Entwicklung einer Website und damit eines Hilfsmittels, das Fachpersonen in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern in der Diagnostik unterstützt. Insbesondere soll die Website helfen, grammatische “Fehler” bzw. Interferenzen im Bereich Morphosyntax nicht sofort als Merkmale einer SSES zu bewerten. Zudem

soll durch das Medium "Internet" die Zugänglichkeit zu verschiedenen Sprachen vereinfacht und damit auch die Motivation und Bereitschaft in der Auseinandersetzung mit nichtdeutschen morphosyntaktischen Strukturen erhöht werden.

1.4. Arbeitsprozess

Folgend (siehe Abb. 1) wird der Arbeitsprozess der Websiteentwicklung dargestellt. Die Hauptphasen sind orange und violett eingefärbt. Grün zeigt den Austausch mit dem Praxis- und dem technischen Experten während des Entwicklungsprozesses auf.



Abb. 1: Arbeitsprozess

Der Entwicklung der Website ging eine Literaturrecherche voraus. Im Rahmen der Recherche wurden Ideen gesammelt und gewichtet. Zudem wurde abgeklärt, ob und auf welche Weise bereits ähnliche Themen behandelt wurden. Darauf folgte der erste Austausch mit dem Praxisexperten, der gleichzeitig die Arbeit betreute. Auf Grundlage dessen wurde eine erste Forschungsfrage entwickelt, die im Austausch mit dem Praxisexperten und dem technischen Experten angepasst wurde. Zusätzlich wurden die technischen Möglichkeiten für die Umsetzung diskutiert. Es folgte ein weiteres Literaturstudium und ein Experteninterview in Bezug auf den Inhalt und den Aufbau der Website. Nach Erstellung einer Beispielseite wurde Rücksprache mit dem technischen Experten genommen. Mit diesen

Arbeitsschritten konnte eine Website Version 0 erstellt werden. Die Version 0 wurde anhand von einem Think Aloud Test und einem Leitfadeninterview evaluiert, so dass auf Grundlage einer darauffolgenden qualitativen Inhaltsanalyse eine Version 1 erstellt werden konnte.

1.5. Aufbau der Arbeit

Das zweite Kapitel "Theorie" präsentiert die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Mehrsprachigkeit im Kindersprachbereich. Der theoretische Teil erklärt, inwiefern es wichtig ist, in der Abklärung die strukturellen Unterschiede von Sprachen zu kennen. Das Kapitel 3. "Angewandte Methoden zur Bearbeitung der ersten Forschungsfrage" stellt die Methoden für die Beantwortung der ersten Forschungsfrage vor. Im nächsten Kapitel 4. "Präzisierung der ersten Forschungsfrage" wird aufgezeigt, wie die Forschungsfrage konkretisiert wurde. Das Kapitel 5. "Entwicklung der Website" stellt dar, wie der Aufbau und der Inhalt der Website erarbeitet wurden und ist gleichzeitig die Beantwortung der ersten Forschungsfrage. Im weiteren Kapitel 6. "Angewandte Methoden zur Bearbeitung der zweiten Forschungsfrage" werden die Methoden der Evaluation diskutiert. Darauf folgen im Kapitel 7. "Ergebnisse der Evaluation" die Ergebnisse und die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage. Das Vorgehen und die Ergebnisse der beiden Forschungsfragen werden im darauffolgenden Kapitel 8. "Diskussion" kritisch hinterfragt. Zudem wird in diesem Kapitel ein Ausblick dieses Projekts geschaffen. Zum Schluss folgt ein Fazit.

2. Theorie

In diesem Kapitel werden die Grundlagen für die Arbeit dargelegt. Der Theorieteil beinhaltet eine allgemeine Definition von Mehrsprachigkeit sowie eine kurze Übersicht über den sukzessiven Zweitspracherwerb. Thematisiert werden in diesem Zusammenhang auch der typische und gestörte Spracherwerb bei sukzessiver Zweisprachigkeit. Zudem enthält der Theorieteil eine Einführung in das Thema "Interlanguageeffekte" sowie ein Kapitel zur Diagnostik bei Mehrsprachigkeit.

2.1. Spracherwerb bei Mehrsprachigkeit

Ein Mensch wird als mehrsprachig bezeichnet, wenn er in seinem Alltag (privat und/oder in der Öffentlichkeit) Gebrauch von zwei oder mehr Sprachen macht, ungeachtet der

Sprachkompetenz in den jeweiligen Sprachen (vgl. Grosjean, 2010, S. 4; Kannengieser, 2015, S. 414).

Kinder und Jugendliche können zu unterschiedlichen Zeitpunkten in ihrem Leben mit einer Zweitsprache (=L2) konfrontiert werden (vgl. Paradis, Genesee & Crago, 2011, S. 110). Abhängig vom Erwerbszeitpunkt unterscheidet man in der Fachliteratur zwischen simultanem und sukzessivem Bilingualismus (vgl. Kannengieser, 2015, S. 414-415). Der genaue Zeitpunkt in der Sprachentwicklung, ab wann von sukzessivem Spracherwerb gesprochen wird, ist in der Fachliteratur nicht übereinstimmend geklärt (vgl. Chilla, Rothweiler & Babur, 2010, S. 37; Paradis et al., 2011, S. 110-111; Schmidt, 2014, S. 16). Die am häufigsten anzutreffende Altersangabe liegt bei drei Jahren, was in der vorliegenden Arbeit beibehalten wird (vgl. Paradis et al., 2011, S. 6-7; Schmidt, 2014, S. 16). Mehrere Autoren begründen diese Grenze damit, dass im Alter von drei Jahren eine erste Sprache in ihren Grundzügen als erworben gilt und die sprachlichen Kompetenzen sowie die weiterentwickelte Reife direkten Einfluss auf den Erwerb einer Zweitsprache haben (vgl. Chilla et al., 2010, S. 47; Kannengieser, 2015, S. 420; Paradis et al., 2011, S. 7; Schmidt, 2014, S. 16). Dies zeigt sich beispielsweise in sogenannten Transferphänomenen, d.h. der Übernahme bestimmter sprachlicher Strukturen aus der Erstsprache in die Zweitsprache (vgl. Chilla et al., 2010, S. 47). Da genau diese Transferphänomene im Fokus der Arbeit liegen, wird im Folgenden nur der sukzessive Zweitspracherwerb thematisiert.

Die Darstellung beschränkt sich auf den ungesteuerten Zweitspracherwerb, d.h. den impliziten Spracherwerb in natürlichen Kommunikationssituationen und nicht den Zweitsprachunterricht, wie man ihn unter anderem aus der Schule kennt (vgl. Kannengieser, 2015, S. 415).

2.1.1. Sukzessiver Bilingualismus

Von sukzessivem Bilingualismus spricht man, wenn Kinder zunächst eine Sprache erwerben und erst danach im Laufe ihrer Kindheit, beispielsweise im Kindergarten oder in der Schule, mit einer zweiten Sprache konfrontiert werden (vgl. Chilla et al., 2010, S. 42, 46; Paradis et al., 2011, S. 109-110).

In der neueren Literatur wird der sukzessive Erwerb zweier Sprachen weiter in einen frühen und einen späten L2-Erwerb unterteilt (vgl. Schmidt, 2014, S. 16-17). Während sich die Grammatik bis zu einem Alter von sechs bis sieben Jahren entsprechend den gleichen Erwerbsmechanismen entwickelt wie die Erstsprache, zeigen sich bezüglich der Grammatikentwicklung im späten L2-Erwerb ab ca. sechs bis sieben Jahren erste qualitative Unterschiede gegenüber dem Erstspracherwerb und dem frühen sukzessiven Zweitspracherwerb, die Parallelen zum erwachsenen Zweitspracherwerb aufweisen (vgl. Chilla et al.,

2010, S. 45-46, 48-49; Schmidt, 2014, S. 17-18). Dies wird auch durch neurobiologische Erkenntnisse mittels Computertomographie untermauert, in denen gezeigt werden konnte, dass ungefähr ab dem genannten Alter von sechs bis sieben Jahren morphosyntaktische Strukturen nicht mehr in den gleichen Arealen, sondern in unterschiedlichen, benachbarten Arealen verarbeitet werden (ebd., S. 49; 17).

Wie man aus dem Erstspracherwerb weiss, besteht ein enger Zusammenhang zwischen dem Erwerb der beiden Meilensteine "Verbzweitstellung" und "Subjekt-Verb-Kongruenz" (vgl. Chilla et al., 2010, S. 42; Kannengieser, 2015, S. 423). Orientiert man sich an den Phasen des Grammatikerwerbs, wie sie bei Clahsen (vgl. 1988, S. 74) oder Kannengieser (vgl. 2015, S. 157) beschrieben werden, fallen der Erwerb der Verbzweitstellung und die Subjekt-Verb-Kongruenz mit dem Auftreten der zweiten Person Singular in dieselbe Phase um das Alter von ca. drei Jahren. Hier besteht auch bereits der grösste Unterschied zum späten kindlichen und erwachsenen Zweitspracherwerb. Während im Erstspracherwerb eine wechselseitige Abhängigkeit zwischen Verbzweitstellung und Subjekt-Verb-Kongruenz angenommen wird, sind diese beiden Meilensteine im späten kindlichen Zweitspracherwerb und besonders im erwachsenen Zweitspracherwerb klar voneinander getrennt (vgl. Chilla et al., 2010, S. 33, 45-46). Hier wird häufig beobachtet, dass zuerst die Verbzweitstellung erworben wird und erst allmählich die infiniten Verbformen durch flektierte Verben ersetzt werden (Beispiel aus dem späten kindlichen Zweitspracherwerb: "der willie zuhören in der papa") (ebd.).

Schliesslich konnten Forscher zeigen, dass das erreichbare Sprachniveau nicht mehr gleich wie im Erstspracherwerb ist (vgl. Chilla et al., S. 30; Schmidt, 2014, 17). Bei Kindern im späten L2-Erwerb kann häufig eine Fossilierung beobachtet werden (ebd.). Von einer Fossilierung wird gesprochen, wenn der Spracherwerb stehen bleibt und sich die grammatischen Strukturen nicht mehr weiterentwickeln (ebd.). Dies bedeutet aber nicht, dass kein vollständiger L2-Erwerb möglich ist. Es gibt durchaus auch Kinder, die im Verlauf ihres Zweitspracherwerbs als "Near Native Speakers" bezeichnet werden können, um zu beschreiben, dass sie sich kaum von Muttersprachlern unterscheiden (vgl. Chilla et al., 2010, S. 30).

2.2. Interlanguageeffekte

Im sukzessiven Zweitspracherwerb beeinflussen sich die Sprachen auf allen Sprachebenen gegenseitig (vgl. Schmidt, 2014, S.20). Dabei kann es zu Kontaktphänomenen, den sogenannten Interlanguageeffekten, kommen (ebd.). Einige Autoren sprechen von Sprachmischungen (vgl. Chilla, 2010, S. 59; Scharff, 2016, S. 56; Kracht & Rothweiler, 2003, S. 200). Diese Interlanguageeffekte oder Sprachmischungen sind natürlicher Teil des

Mehrspracherwerbs (vgl. Scharff, 2016, S. 56). Sie sind oft bewusst eingesetzte Strategien, mit der Funktion sprachliche Kommunikationssituationen zu meistern (vgl. Schmidt, 2014, S. 20).

Es gibt folgende drei Arten der Interlanguageeffekte zu unterscheiden: Borrowings, Code-Switching und Transfers (vgl. Schmidt, 2014, S. 20). Borrowing meint die Übernahme von Wörtern von einer Sprache in die andere (ebd.). Es werden einzelne Lexeme aus der Sprache, die nicht Basis des Gesprächs darstellt, übernommen (ebd.). Code-Switching bezeichnet den Sprachwechsel innerhalb eines Diskurses, eines Satzes oder sogar innerhalb einer Konstituenten, mit dem Ziel verstanden zu werden (vgl. Chilla, 2010, S. 62). Transfers werden als Übertragung einer bereits erlernten Struktur der einen Sprache in die andere definiert (vgl. Schmidt, 2014, S. 20).

2.2.1. Interferenzen

Die Website hat unter anderem zum Ziel Fachpersonen bei der Beurteilung zu unterstützen, ob Strukturen der L1 ins Deutsche übernommen wurden. Deshalb wird folgend genauer auf die Transfers und deren Produkt, Interferenzen, eingegangen.

Transfers wurden bislang viel weniger erforscht als zum Beispiel das Code-Switching (vgl. Muysken, 2004, S. 149). Der Linguist Muysken sieht den Grund darin, dass Transfers im Vergleich mit dem Code-Switching viel weniger augenscheinlich sind (ebd.).

Bei einem Transfer handelt es sich, wie bereits erwähnt, um eine Übertragung einer Struktur der einen Sprache auf die andere (vgl. Schmidt, 2014, S. 20). Dabei wird zwischen Interferenzen und positiven Transfers differenziert (vgl. Motsch, 2013, S. 262). Interferenzen sind grammatische "Fehler", die sich bei der Übertragung einer Struktur ergeben, wenn sich die L1 und L2 sprachstrukturell unterscheiden (ebd.). Positive Transfers hingegen sind korrekte Realisierungen sprachlicher Regeln in der L2 aufgrund der sprachstrukturellen Ähnlichkeit der L1 und L2. Die Interferenzen fallen im Vergleich zu positiven Transfers viel mehr auf, weshalb sie lange negativ bewertet wurden (vgl. Paradis, 2011, S. 117). Aufgrund der daraus resultierenden abweichenden Strukturen wurden sie als ein Hindernis im Erwerb der Zweitsprache und als Zeichen der Überforderung betrachtet (vgl. Kracht & Rothweiler, 2003, S. 192). Mittlerweile werden sie jedoch als positiv beurteilt (ebd.). Das Wissen über die Erstsprache dient als Ressource im Erwerb der Zweitsprache (vgl. Paradis, 2011, S. 117). Vor allem zu Beginn des Erwerbs wird auf das Wissen zurückgegriffen (ebd.). Dokumentiert wurden die Interferenzen insbesondere im phonologischen und morphosyntaktischen System (vgl. Paradis, 2011, S. 117-118). Phonologische Interferenzen wurden sogar schon bei sehr jungen Kindern beobachtet (ebd.).

Sprachstrukturelle “Fehler” dürfen aber nicht immer sofort als Interferenzen interpretiert werden (vgl. Chilla, 2010, S. 33). So wurde erforscht, dass sowohl Türkisch sprechende als auch Spanisch sprechende Leute, die das Deutsche erwarben, Artikel ausliessen. Spanisch besitzt aber, im Gegensatz zum Türkischen, wie das Deutsche bestimmte und unbestimmte Artikel (ebd.). Deshalb müssen vermeintliche Transferphänomene, vor allem wenn ein Sprachvergleich eine Übertragung nahelegt, mit Vorsicht interpretiert werden (ebd.). Die “Fehler” können unter anderem auch auf eine entwicklungsbedingte Phase im Zweitspracherwerb hindeuten (ebd.).

Nachgewiesen wurde, dass die sprachstrukturelle Nähe der Erstsprache zur Zweitsprache einen Einfluss auf die Erwerbsgeschwindigkeit einer bestimmten Struktur haben kann (vgl. Paradis, 2011, S. 130). Zum Beispiel wurde in einer Studie zum Erwerb der Interrogativstruktur im Englischen herausgefunden, dass der Interrogativsatz im Englischen schneller korrekt von Kindern erlernt wurde, die aus ihrer Erstsprache die Inversion von Subjekt und Verb im Fragesatz kannten, als von Kindern mit einer Erstsprache, in der die Inversion von Subjekt und Verb im Fragesatz nicht bekannt ist (ebd., S. 118). Einen ähnlichen Effekt konnte in einer weiteren Studie gezeigt werden. Darin wurde dokumentiert, dass Kinder mit Chinesisch als L1 mehr Zeit benötigten, den richtigen Gebrauch der Artikel zu erlernen, im Vergleich mit Kindern mit Spanisch als L1 (ebd.: S. 131). Das Chinesische kennt keine Artikel, während im Spanischen Artikel vorhanden sind. Somit war das Erlernen der Artikel für die Spanisch sprechenden Kindern erleichtert, da sie diesbezüglich ähnliche Sprachstrukturen in ihrer Erstsprache kennen (ebd.).

Interferenzen sind zusammengefasst das Produkt von Transfers. Transfers sind Sprachmischungen, wobei Strukturen der einen Sprache auf die andere übertragen werden. Die Übertragungen der Strukturen werden heute als natürliches Phänomen des Zweitspracherwerbs betrachtet. Die sprachstrukturellen Strukturen der L1 haben dabei einen Einfluss darauf, wie schnell das Kind gewisse sprachstrukturelle Aspekte in der L2 erlernen.

Welche Rolle Interferenzen in der logopädischen Diagnostik spielen, wird nach einer Klärung des Zusammenhangs von Mehrsprachigkeit und SSES diskutiert.

2.3. Mehrsprachigkeit und SSES

Damit folgend auf die Diagnostik bei mehrsprachigen Kindern eingegangen werden kann, wird in diesem Unterkapitel kompakt zusammengefasst, was unter einer SSES verstanden wird und welcher Zusammenhang zur Mehrsprachigkeit gemacht werden kann.

Dannenbauer (2007) definiert die Spezifische Sprachentwicklungsstörung folgendermaßen:

“Unter einer Spezifischen Sprachentwicklungsstörung versteht man eine gravierende und überdauernde Beeinträchtigung im Erwerb und der Anwendung linguistischen Wissens, ohne dass diese durch geistige Retardierung, Einschränkung des Hörens, neurologische Schädigung oder extreme Milieuumstände zu erklären ist” (S. 292).

Es wird dabei von einer Prävalenzrate von 3-10% ausgegangen (vgl. Chilla et al., 2010, S. 85).

Früher wurde angenommen, dass Mehrsprachigkeit den Spracherwerb negativ beeinflusst (vgl. Tracy, 2008, S. 47; Chilla, 2008, S. 277-278). Mit dieser Annahme liegt der Schluss nahe, dass Mehrsprachigkeit ein Risikofaktor für eine SSES sein kann (vgl. Chilla et al., 2010, S. 85). Diese zwei Hypothesen wurden mittlerweile in verschiedenen Studien widerlegt (vgl. Schmidt, 2014, S.21; Chilla et al., 2010, S. 85). Zum Beispiel wurde in einer Studie zu SSES und Mehrsprachigkeit dokumentiert, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder dieselbe Prävalenzrate Spezifischer Sprachentwicklungsstörungen wie monolinguale Kinder aufzeigten (vgl. Chilla et al., 2010, S. 85).

2.4. Diagnostik

In der Abklärung mehrsprachiger Kinder ist es eine Herausforderung, eine Unterscheidung zwischen einer SSES bei Mehrsprachigkeit, einem gestörten Zweitspracherwerb und normalen Auffälligkeiten im Zweitspracherwerb zu machen. Die interindividuellen Unterschiede im Zweitspracherwerb sind aufgrund unterschiedlicher Quantität und Qualität des Kontakts zum Deutschen sehr gross (vgl. Schmidt, 2014, S. 58). Hinzu kommen fehlende standardisierte Verfahren zur Identifikation einer Sprachentwicklungsstörung mehrsprachiger Kinder (ebd.). Ebenfalls fehlen Spracherwerbsmodelle im mehrsprachigen Bereich, was es verunmöglicht, die Resultate einheitlich zu interpretieren (vgl. Chilla, 2008, S. 278). Vor allem für den sukzessiv bilingualen Spracherwerb ab ca. drei Jahren ist die Forschungsgrundlage noch sehr spärlich (ebd.). Somit besteht die Gefahr von Fehldiagnosen (ebd.).

In der Literatur werden verschiedene Lösungen zum Umgang mit den erschwerten Abklärungsbedingungen vorgeschlagen (vgl. Chilla 2008; Chilla, 2010, S. 100-116.; Kannengieser, 2015, S. 428-434; Motsch, 2013). Auf diese kann folgend nicht einzeln eingegangen werden, da dies den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Es kann allerdings festgehalten werden, dass die Diagnostik komplex ist und alle Methoden Vor- und Nachteile mit sich bringen und somit "eine durch Methodenvielfalt gekennzeichnete Sprachentwicklungsdiagnostik unabdingbar" ist (Scharff, 2013, S. 162; vgl. Chilla 2008; Chilla, 2010, S. 100-116.; Kannengieser, 2015, S. 428-434; Motsch, 2013). Zu betonen ist zudem, dass die

verschiedenen Ergebnisse in Verbindung gebracht und unter Einbezug von kulturellen und sprachstrukturellen Informationen interpretiert werden müssen (vgl. Chilla et. al., 2010, S.102; Scharff, 2013, S.162).

Im Unterkapitel 2.2. "Interlanguageeffekte" wurde diskutiert, dass die strukturelle Nähe zweier Sprachen einen Einfluss auf die Erwerbsgeschwindigkeit morphosyntaktischer Strukturen haben kann. Somit ist es wie Paradis (2011) für das Englische, aber auch auf das Deutsche übertragbar, zusammenfasst wichtig, die strukturellen Unterschiede der Sprachen zu kennen: "For speech-language pathologists, an understanding of how L1 transfer can affect a child's error patterns and rate of phonological and morphosyntactic development in English could be important for making decisions about the presence of phonological or language disorders" (S. 131). Der Einbezug der Informationen über die Strukturen der Erstsprache gehört demnach in den Diagnostikprozess hinein. Das Wissen über die Unterschiede und der möglichen Interferenzen vervollständigt das diagnostische Verfahren und somit die Beurteilung einer SSES. Scharff (2013) fasst dies folgend zusammen: "Das heisst, auch monolinguale deutschsprachige Therapeuten müssen [...] über strukturelle Kenntnisse der involvierten Erstsprachen der Kinder verfügen, um die kindlichen Fähigkeiten angemessen interpretieren und bewerten zu können" (S. 162).

3. Angewandte Methoden zur Bearbeitung der ersten Forschungsfrage

Für die Bearbeitung der ersten Forschungsfrage entschieden sich die Autorinnen für ein zweistufiges Vorgehen. Das Experteninterview als erste Methode wurde zur Bearbeitung des formalen Teils der ersten Forschungsfrage, d.h. der Erstellung der Website, gewählt. Das Experteninterview ist eine gängige Methode in der Erhebung von Fachwissen mittels Befragung von Experten (vgl. Bogner, Littig & Menz, 2002, S. 7). Es wird vor allem in den Anfangsphasen von Arbeiten verwendet und dient der unmittelbaren Gewinnung von relevanten und aktuellen Daten (ebd.). Da die Erstellung von Websites ein grosses Gebiet ist und die Website primär als Informationsträger erstellt werden sollte, erwies sich die Expertenbefragung aus zeitlichen Gründen als wertvolle Methode.

Dafür wendeten sich die Autorinnen an den technischen Experten, den Leiter des Digital Learning Centers der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik, Reto Schürch. Das Experteninterview diente der Einführung in die Grundlagen der Erstellung von Websites. Für die Form des Interviews wurde ein offenes, lediglich auf einer Frage basierendes Leitfadeninterview gewählt, da es sich primär um eine Einführung und um die Schulung der Autorinnen handelte (vgl. Bogner, 2002, S. 268). Die Leitfrage lautete: "Was muss man bei der Erstellung von Websites allgemein beachten?". Im weiteren Austausch wurde die Wahl

einer für die Arbeit geeigneten Website und andererseits die Gestaltungsmöglichkeiten von Websites besprochen.

Die zweite Methode zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage bezieht sich auf den inhaltlichen Teil. Die Bearbeitung des Inhalts, d.h. die Entscheidung für bestimmte Sprachen, die Eingrenzung auf bestimmte morphosyntaktische Kategorien, die Bestimmung der Ziel- und Altersgruppe sowie der Sprachvergleich erfolgte durch Literaturstudium. In Anlehnung an Fachliteratur sowie wissenschaftlich fundierte Quellen wie z.B. Statistiken von Bundesämtern für Statistik, wurde der Inhalt für die erste Forschungsfrage entwickelt. Das genaue Vorgehen bezüglich des Sprachvergleichs wird im Kapitel 5.3.1. "Sprachvergleich" vertieft.

Im Folgenden werden die Präzisierungen basierend auf der Recherche dargestellt.

4. Präzisierung der ersten Forschungsfrage

Damit die Forschungsfrage gezielt beantwortet und die Website strukturiert aufgebaut werden konnte, bedingte es in einem ersten Schritt Eingrenzungen und Definitionen zu formulieren. Zum einen musste definiert werden, wie viele und welche Sprachen konkret bearbeitet werden sollten. Zum anderen mussten die morphosyntaktischen Kategorien eingegrenzt werden. Über dies hinaus war es wichtig, dass die Altersgruppe, die Zielgruppe und das Medium bestimmt wurden. Folgend wird genauer auf diese Kriterien eingegangen.

4.1. Sprachen

Die Anzahl Sprachen wurde bestimmt, indem exemplarisch ein Vergleich einer Sprache mit dem Deutschen durchgeführt wurde. So konnte abgeschätzt werden, wie viele Sprachen im Rahmen dieser Arbeit möglich zu bearbeiten sind. Der Vergleich wurde nach der Bestimmung der morphosyntaktischen Kategorien (siehe Kap. 4.2.) durchgeführt und ergab, dass zwölf Sprachen in die Website integriert werden.

Wie in der Forschungsfrage bereits präzisiert, sollen die meist gesprochenen Sprachen im deutschsprachigen Raum behandelt werden. Dies macht insofern Sinn, als es zu erwarten ist, dass auch diese Sprachen in der Logopädie und im Schulalltag am häufigsten anzutreffen sind. Um die Sprachen zu ermitteln, wurden Statistiken zu den meist gesprochenen Sprachen in der Schweiz, Deutschland und Österreich verglichen. Der Fokus lag dabei auf den elf meist gesprochenen Sprachen. Die zwölfte Sprache bzw. die schweizerdeutsche

Varietät Zürichdeutsch, wurde schon im Vornherein bestimmt, wie später noch erläutert wird.

In der Schweiz existiert eine sehr genaue Statistik in Bezug auf die Forschungsfrage. Sie zeigt die gesprochenen Hauptsprachen im deutschen Sprachgebiet der Bevölkerung von null bis 15 Jahren des Jahres 2016 (siehe Anhang 9). Hauptsprache meint die Sprache, die am besten beherrscht und in der gedacht wird (vgl. Bundesamt für Statistik, 2016a, S. 1). In der Umfrage konnte mehr als eine Sprache angegeben werden (ebd.). Da allerdings nur die sieben häufigsten Sprachen aufgelistet sind, wurde zusätzlich die Statistik der meist gesprochenen Sprachen ab 15 Jahren des Jahres 2016 betrachtet (siehe Anhang 9a). Diese Statistik schlüsselt alle Sprachen auf. Allerdings weicht das Alter stärker vom Alter der betrachteten Altersgruppe ab, so dass die Verteilung nicht direkt übertragen werden kann. Trotzdem ist die Statistik relevant, da die sieben meist gesprochenen Sprachen dieselben sind und sich dadurch ein Bild der anderen meist gesprochenen Sprachen der Bevölkerung zwischen drei und zehn Jahren ergibt (vgl. Bundesamt für Statistik, 2016b,c). Für Deutschland und Österreich sind keine entsprechenden Statistiken vorhanden. Über das Statistische Bundesamt in Deutschland wurde die Statistik zur ausländischen Bevölkerung nach Geschlecht und ausgewählten Staatsangehörigkeiten des Jahres 2017 verwendet um die meist gesprochenen Sprachen zu ermitteln (siehe Anhang 9b). Von der Staatsangehörigkeit wurde auf die in diesem Land meist gesprochenen Sprachen geschlossen. Diese Statistik diente allerdings nur zur Orientierung, da nicht abgeleitet werden kann, dass die gezählten Personen immer die meist gesprochene Sprache des jeweiligen Staates sprechen oder dass sie die Sprachen auch beherrschen. Für Österreich wurde eine Statistik zur Bevölkerung nach Umgangssprachen im Jahr 2001 der Statistika Austria verwendet (siehe Anhang 9c). Da die Statistik bereits 17-jährig ist und sich nicht direkt auf unsere Altersgruppe bezieht, diente sie ebenfalls nur als Richtschnur.

Folgende Übersicht zeigt die Zusammenfassung des Vergleichs der drei Länder:

In allen drei Ländern am häufigsten gesprochen	Türkisch und BKSM (Bosnisch-Kroatisch-Serbisch-Montenegrinisch)
In der Schweiz und Deutschland am häufigsten gesprochen	Italienisch und Russisch
In der Schweiz und Österreich am häufigsten gesprochen	Englisch und Albanisch
In Deutschland und Österreich am häufigsten gesprochen	Polnisch

Nur in der Schweiz am häufigsten gesprochen	Französisch, Portugiesisch, Spanisch, Tamil, Rätoromanisch
Nur in Deutschland am häufigsten gesprochen	Arabisch, Rumänisch, Griechisch
Nur in Österreich am häufigsten gesprochen	Ungarisch, Slowenisch, Burgenland Kroatisch und Tschechisch

Tabelle 1: Zusammenfassung der meist gesprochenen Sprachen (vgl. Bundesamt für Statistik 2016b, c; Destatis – Statistisches Bundesamt, 2016; Statistik Austria, 2001)

Auf Basis dieser Analyse wurde entschieden Türkisch, BKSM, Englisch, Albanisch, Italienisch, Russisch und Polnisch in die Auswahl der Sprachen der Website zu integrieren, da diese Sprachen in mindestens zwei Ländern vertreten sind.

Ergänzt werden sie durch Französisch, Portugiesisch und Spanisch, da die Statistik der Schweiz am genauesten hinsichtlich unserer Fragestellung ist.

Zudem wird Arabisch auf unserer Internetseite verglichen, da Syrien und Afghanistan die zwei Länder mit der grössten Anzahl Flüchtlingen auf der Welt sind (vgl. UNHCR, S. 17-18). Vor allem in Deutschland ist die Anzahl syrischer Flüchtlinge stark angestiegen (ebd.: S. 15). Zudem steht Arabisch in den Statistiken der Schweiz und Österreichs an zwölfter Stelle (vgl. Statistik Austria, 2001; Bundesamt für Statistik, 2016b). Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass die Anzahl Arabisch sprechender Kinder im Schulalltag und in der Logopädie anwachsen wird.

Wie bereits angesprochen, wird neben diesen Sprachen ebenfalls das Schweizerdeutsche mit dem Hochdeutschen verglichen, da das Schweizerdeutsche eine abweichende Grammatik zum Hochdeutschen aufweist und vor allem auf der Kindergartenstufe die Unterrichts- und Therapiesprache ist (vgl. Arn, 2016, S.1). Da das Schweizerdeutsche eine grosse Vielfalt an Dialekten aufweist, wurde aufgrund der Menge an Quellen das Zürichdeutsche ausgewählt.

4.2. Kategorien

Wie in unserer ersten Forschungsfrage definiert, beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf die sprachliche Ebene Morphosyntax. In den Sprachvergleichen auf der Website wurde eine Auswahl an grammatischen Kategorien (siehe Abb. 2: Kategorien sind in den roten Balken dargestellt) getroffen, die repräsentativ für die kindliche Grammatikentwicklung ist.

2 Nomen

▼ Genus
▼ Artikel
▼ Kasus (Fälle)
▼ Numerus (Einzahl und Mehrzahl)

3 Verb

▼ Verbstellung
▼ Subjekt-Verb-Kongruenz
▼ Tempus (Zeitformen)
▼ Verbklammer

4 Satzbau

▼ Hauptsatz
▼ Nebensatz
▼ Fragesatz
▼ Topikalisierung

Abb. 2: Auswahl der Kategorien

Deshalb wurde aus logopädischer Sicht eine Einteilung vorgenommen, wie sie auch bei Clahsen oder Kannengieser vorzufinden ist, d.h. nach Phasen bzw. Meilensteinen (vgl. Clahsen, 1988, S. 42-46, 74-82; Kannengieser, 2015, S. 155-158). Zu den Meilensteinen der ungestörten Grammatikentwicklung im Erstspracherwerb gehören die Verbzweitstellung im Hauptsatz und eng damit verbunden die Subjekt-Verb-Kongruenz. Etwas später folgt die Verbendstellung im Nebensatz sowie der Erwerb des Kasus- und Numerussystems (vgl. Kannengieser, 2015, S. 156-158). Genauso werden auch für den Zweitspracherwerb Phasen angenommen (vgl. Chilla et al., 2010, S. 33). In Bezug auf die Erwerbsphasen im frühen sukzessiven Grammatikerwerb weiss man, dass diese denjenigen im Erstspracherwerb gleichen, in der Regel aber etwas schneller als im Erstspracherwerb durchlaufen werden (vgl. Chilla et al., 2010, S. 43-45; Kannengieser, 2015, S. 423). Etwas weniger genau erforscht ist dagegen der Erwerbsverlauf im späten sukzessiven Zweitspracherwerb (vgl. Chilla et al., 2010, S. 45). Hier weiss man lediglich, dass zunächst eine stärkere Orientierung an der Satzstruktur erfolgt, wobei in einer ersten Phase die Verbzweitstellung mit infiniten Verben dominiert und erst danach die Subjekt-Verb-Kongruenz erworben wird (vgl. Chilla et al., 2010, S. 33, 45-46). Da sowohl im frühen als auch im späten sukzessiven Zweitspracherwerb Phasen bzw. Meilensteine ähnlich dem Erstspracherwerb beobachtet werden konnten, wurde eine Orientierung an den Meilensteinen der kindlichen Grammatikentwicklung als sinnvoll erachtet (vgl. Chilla et al., S. 42-45; Kannengieser, 2015, S. 423). In einem zweiten Schritt entschieden sich die Autorinnen in Anlehnung an das Fachwerk "Deine Sprache - meine Sprache" des Herausgebers Basil Schader (vgl. 2013, S.11-15) für

eine Darstellung getrennt nach Wortarten und Satzbau. Zum Zeitpunkt der Konzeption der Website waren die Wortarten Nomen, Artikel, Pronomen, Verb, Adjektiv und Präpositionen geplant (ebd.). Nach einem Probedurchlauf mit einer Sprache folgte allerdings eine Reduzierung der Wortarten auf Nomen und Verben, was wieder eine stärkere Orientierung an den Meilensteinen der kindlichen Grammatikentwicklung bedeutete. So wurde auf Wortarten, die zentral in der Erreichung der grammatischen Meilensteine sind, fokussiert (vgl. Kannengieser, 2015, S. 155-158). Grund für diese Beschränkungen war vor allem der begrenzte Zeitrahmen zur Bearbeitung der Website.

Die genauere Ausdifferenzierung und Bestimmung der Kategorien erfolgte in einem nächsten Schritt vor allem mit Bezug auf die gestörte Grammatikentwicklung. Demnach wurden zur Wortart Verb die Kategorien 'Subjekt-Verb-Kongruenz', 'Tempus' und 'Verbklammer' und zu den Nomen die Kategorien 'Genus', 'Artikel', 'Kasus' und 'Numerus' hinzugefügt (vgl. Kannengieser, 2015, S. 165-168; Siegmüller & Kauschke, 2013, S. 129-130). Der Begriff Verbklammer wurde in Anlehnung an das Buch "Deine Sprache - meine Sprache" von Basil Schader (vgl. 2013, S. 13) als solcher übernommen. In der logopädischen Fachliteratur ist der Begriff eher unter der "Trennung von zusammengesetzten- bzw. Präfixverben" zu finden (vgl. Kannengieser, 2015, S. 167). Ungeachtet der unterschiedlichen Handhabung der Begrifflichkeiten handelt es sich bei der Verbklammer um eine für das Deutsche spezifische sprachliche Struktur, die in vielen anderen Sprachen nicht bekannt ist und deshalb bei vielen Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache zu Interferenzen (zum Begriff "Interferenz" siehe Kap. 2.2.1.) wie z.B. "Ich aufstehe um 7 Uhr" anstelle von "Ich stehe um 7 Uhr auf" in der Sprachproduktion führen kann (vgl. Schader, 2013, S. 22, 36, 58, 81, 89, 97).

Zum Satzbau wurden - in Anlehnung an die gestörte Grammatikentwicklung - zusätzlich zu den Kategorien Hauptsatz und Nebensatz noch der Fragesatz und die Topikalisierung hinzugefügt, da eine starre Satzstruktur, eine fehlende Subjekt-Verb-Inversion und damit eine geringe Variabilität an Satzarten im Deutschen und möglicherweise auch in anderen Sprachen ab dem Alter von ca. vier bis viereinhalb Jahren als Leitsymptom für eine gestörte Grammatikentwicklung gewertet werden kann (vgl. Geigenberger, 2016, S. 8; Kannengieser, 2015, S. 166).

4.3. Altersgruppe

In Bezug auf die Altersgruppe wurde eine Eingrenzung auf mehrsprachige Kinder im Alter zwischen drei und zehn Jahren vorgenommen. Sowohl die untere als auch die obere Grenze von drei und zehn Jahren erfolgte in Anlehnung an die Mehrsprachigkeitsforschung.

Wie bereits erwähnt, wird in der Fachliteratur die Grenze zwischen simultanem und sukzessivem Zweitspracherwerb am häufigsten bei drei Jahren angegeben (vgl. Paradis et al., 2011, S. 6-7; Schmidt, 2014, S. 16). Im Zusammenhang mit diesem Zeitpunkt und Transferphänomenen stellt Schmidt (2014) folgendes fest: "Das Wissen aus der Erstsprache beeinflusst ab diesem Zeitpunkt vermehrt den Zweitspracherwerb; Eigenschaften aus der Erstsprache werden auf die Zweitsprache übertragen" (S.25). Da die vorliegende Arbeit auf diese Transferphänomene bzw. Interferenzen fokussiert, wurde eine Grenzziehung bei drei Jahren als relevant und wichtig aufgefasst.

Die obere Grenze von zehn Jahren wurde deshalb so gewählt, da ab ca. sechs bis sieben Jahren nochmals markante Veränderungen bezüglich des Grammatikerwerbs festgestellt werden können, die viele Parallelen zum erwachsenen Zweitspracherwerb aufweisen (vgl. Chilla et al., 2010, S. 45-46; Schmidt, 2014, S. 17-18). Ab schliesslich zehn Jahren spricht man in der Mehrsprachigkeitsforschung vom "Erwachsenen Zweitspracherwerb" (vgl. Chilla et al., 2010, S. 30). Da sich die vorliegende Arbeit auf kindliche Mehrsprachigkeit beschränkt, wurde die obere Grenze von zehn Jahren als sinnvoll erachtet.

4.4. Zielgruppe

Zielgruppe der Website sind wie in der ersten Forschungsfrage formuliert "Fachpersonen im Kindersprachbereich in der Diagnostik mehrsprachiger Kinder". Die Website sollte demnach all jenen Berufsgruppen dienen, die sich in der Diagnostik bei Mehrsprachigkeit für die Grammatik der anderen Sprache interessieren und sich eine schnelle Übersicht über die Unterschiede zwischen dem Deutschen und den jeweiligen Sprachen verschaffen möchten. Im engeren Sinne sind damit vor allem zwei Berufsgruppen gemeint, nämlich LogopädInnen und DaZ-LehrerInnen. Zählt man aber alle Berufsgruppen dazu, die in ihrem beruflichen Alltag mit mehrsprachigen Kindern zu tun haben, können auch HeilpädagogInnen, LehrerInnen und KindergärtnerInnen dazugezählt werden und demnach alle im pädagogisch-therapeutischen Bereich tätigen Berufsgruppen, die mit mehrsprachigen Kindern arbeiten, in die Definition miteinbezogen werden.

4.5. Medium

Wie bereits in der Forschungsfrage präzisiert, werden die Sprachvergleiche auf einer Website präsentiert. Immer mehr Menschen nutzen aufgrund des einfachen und schnellen Zugriffs zur Beschaffung von Informationen das Internet. Da Logopädinnen und andere Berufsgruppen im Kindersprachbereich in ihrem Arbeitsalltag auf eine schnelle

Informationsbeschaffung angewiesen sind, bietet eine Website für den Vergleich der Sprachen das perfekte Medium.

Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass sich eine Website vorzu erweitern lässt. Es können jederzeit weitere Sprachen hinzugefügt werden. Wie oben diskutiert wurde, verändern sich, z.B. aufgrund Flüchtlingskrisen, die meist gesprochenen Sprachen. Zudem beschränkt sich diese Arbeit auf morphosyntaktische Kategorien. Allerdings wurden Interferenzen ebenfalls im Bereich der Phonologie dokumentiert (vgl. Paradis, 2011, S. 131). Somit wäre es sinnvoll die Website im Rahmen eines anderen Projektes um diesen Bereich zu erweitern.

In Zusammenarbeit mit dem technischen Experten wurden die verschiedenen Möglichkeiten für die Entwicklung der Website verglichen. Im Rahmen dieses Austauschs wurde entschieden, die Website als Wiki aufzubauen. Ein Wiki ist eine Website mit dem Ziel, Wissen gemeinschaftlich zu sammeln und für eine Zielgruppe verständlich zu präsentieren (vgl. Klobas, 2006, S. 3-8). Im Unterschied zu anderen Websites gibt es weniger Design und Layout Möglichkeiten, was wiederum die Bearbeitung für Einsteiger vereinfacht (ebd.). Das Wiki wird über einen Webbrowser bearbeitet (ebd.). Dieser Bearbeitungsmodus über einen Browser und die vorgegeben Bearbeitungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ermöglichen einen einfachen und schnellen Aufbau einer Website (ebd.), was ein ausschlaggebendes Kriterium für die Wahl des Mediums war. Da aber das Layout des Wikis im Vergleich mit anderen Websitetypen optisch nicht gleich ansprechend ist, wird das Wiki zusätzlich über eine Webseite für Expertenwissen der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik verlinkt.

4.6. Essenz

Auf Grundlage oben begründeter Eingrenzungen wurde zusammenfassend folgende Auswahl getroffen:

Sprachen	Die elf meist gesprochenen Sprachen im deutschsprachigen Raum: Albanisch, Arabisch, Bosnisch-Kroatisch-Serbisch-Montenegrinisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch. Als zwölfte Sprache wird das Zürichdeutsche behandelt.
Morphosyntaktische Kategorien	Nomen: Genus, Artikel, Kasus und Numerus Verb: Subjekt-Verb-Kongruenz, Tempus und Verbklammer

	Satzbau: Hauptsatz, Nebensatz, Fragesatz und Topikalisierung
Altersgruppe	Kinder von drei bis zehn Jahren
Zielgruppe	Fachpersonen im Bereich kindliche Mehrsprachigkeit
Medium	Wiki

Tabelle 2: Essenz

Nach der Bearbeitung der ersten Forschungsfrage folgte die eigentliche Entwicklung der Website und somit die Beantwortung der ersten Forschungsfrage.

5. Entwicklung der Website

Wie bereits in Kapitel 4.5. "Medium" erwähnt und diskutiert, wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit entschieden, die Website als Wiki aufzubauen. Dazu wurden die Autorinnen vom technischen Experten instruiert und angeleitet. Zunächst folgte eine Einführung über die allgemeinen Gütekriterien von Websites und danach eine Instruktion über die Gestaltungsmöglichkeiten von Wikis. Zur gleichen Zeit wurde parallel anhand Literaturrecherche der Inhalt des Wikis erarbeitet.

Der nachfolgende Beschrieb nimmt wichtige Punkte aus dieser Einführung nochmals auf und dient gleichzeitig der Beantwortung der ersten Forschungsfrage:

"Nach welchen Kriterien muss eine Website, die die relevanten Unterschiede und Gemeinsamkeiten morphosyntaktischer Kategorien zwischen den meist gesprochenen Sprachen im deutschsprachigen Raum und dem Hochdeutschen dokumentiert, aufgebaut und präsentiert werden, damit Fachpersonen im Kindersprachbereich in der Diagnostik mehrsprachiger Kinder im Alter zwischen drei bis zehn Jahren unterstützt werden?"

Die Darlegung der Kriterien erfolgt in drei Kapiteln: Das erste Kapitel geht auf die übergeordneten Kriterien bzw. die Grundlagen, die bei der Erstellung von Websites gelten, ein. Im zweiten Kapitel wird aufgezeigt, wie das Wiki aufgebaut und was dabei beachtet wurde und im dritten Kapitel wird die Ausarbeitung des Inhalts des Wikis präsentiert.

5.1. Gütekriterien

Zwei Kriterien, die bei der Beurteilung der Qualität von Websites eine wichtige Rolle spielen, sind einerseits die Usability und andererseits die E-Accessibility. Beide Gütekriterien sollen im Folgenden kurz diskutiert werden. Die Erläuterungen orientieren sich grösstenteils am Experteninterview mit dem technischen Experten (siehe Anhang 2)

5.1.1. Usability

Das erste Gütekriterium bei der Beurteilung der Qualität von Websites und auch anderen Webinhalten wie z.B. Applikationen auf Handys ist die sogenannte Usability und bedeutet Benutzerfreundlichkeit (siehe Anhang 2). Der Begriff stammt aus den 90er Jahren und wird mit seinem Begründer Jakob Nielsen und der noch heute bestehenden Firma, der Nielsen Norman Group, in Verbindung gebracht (ebd.). Usability beschreibt demnach, wie Websites und allgemein Webinhalte aufgebaut sein müssen, sodass Leute möglichst einfach damit umgehen können (ebd.). Usability sollte damit zum übergeordneten Kriterium bei der Erstellung des Wikis werden. Ein zentrales Thema im Bereich Usability ist die Navigation.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde aus zeitlichen Gründen entschieden vor allem auf die Navigation und die Form bzw. die Gestaltung der Website einzugehen. Diese beiden Themen werden im Kapitel 5.2.2. "Navigation der Website" und 5.2.3. "Gegenüberstellung" noch näher behandelt.

5.1.2. Accessibility

Bei der E-Accessibility geht es um Barrierefreiheit, d.h. darum, wie man für Menschen mit Behinderung (u.a. Sehbehinderung, Hörbehinderung usw.), Webinhalte gestalten kann, damit sie sich auf der Website gut zurechtfinden (siehe Anhang 2). Dafür verwendet man verschiedene Hilfsmittel, wie z.B. Screenreader bei Menschen mit einer Sehbehinderung (ebd.). Damit aber diese Screenreader überhaupt etwas sinnvolles vorlesen können, müssen Webinhalte in einer gewissen Struktur verfasst sein (ebd.). Diese Struktur hängt unmittelbar mit dem Programmcode der Website zusammen (ebd.). Demnach ist ein Code entweder Accessibility kompatibel oder nicht (ebd.). Die E-Accessibility war das einzige Kriterium, das aufgrund des technischen Fachwissens nicht im Rahmen der vorliegenden Arbeit bearbeitet werden konnte.

5.2. Struktur der Website

In diesem Teil wird vor dem Hintergrund der Usability die Struktur des Wikis vorgestellt. Die Struktur wird in folgende Themen unterteilt: „Aufbau der Website“, „Navigation der Website“, „Gegenüberstellung“.

5.2.1. Aufbau der Website

Der Aufbau der Website startete mit einem leeren, aber bereits vorprogrammierten Wiki. Für den Aufbau des Wikis wurde der Ilias Editor benutzt. Dies ein Programm, mit dem Texte, Bilder, etc. in das Wiki eingegeben werden können und welches zudem über eine Vielzahl an individuellen Einstellungsmöglichkeiten verfügt, von denen im Folgenden auch einige erwähnt werden (z.B. Akkordeon) (vgl. Schürch & Köhler, 2018, S. 26, 30).

Das erarbeitete Wiki besteht aus einer Startseite und mehreren Sprachseiten. Auf jeder Seite befindet sich jeweils seitlich rechts oben das Menü, die Wiki-Navigation (siehe Abb. 3, Nr. 1). Das Menü verlinkt zur Startseite, zu den Sprachen, zum Quellenverzeichnis und den Informationen zu Kontakt und Impressum. In der Wiki-Navigation sind alle Sprachen einzeln aufgeführt, sodass BenutzerInnen auf einen Blick sehen, welche Sprachen es gibt und mit einem direkten Klick zur gewünschten Sprachseite gelangen kann.

Da sich die Struktur der Start- und Sprachseiten leicht voneinander unterscheidet, werden beide getrennt vorgestellt.

Sprachseiten

Jede Sprache besitzt eine eigene Seite, wobei alle Sprachseiten gleich aufgebaut sind: Zuerst auf der Hauptseite befindet sich linksbündig der Titel der Sprache (siehe Abb. 3, Nr. 2) und darunter die Seitenübersicht (ebd., Nr. 3). Die einzelnen Themen der Seitenübersicht sind mit den Unterkapiteln verlinkt, sodass man durch Anklicken sofort zum gewünschten Unterkapitel springt. Die Unterkapitel der Sprachseiten sind: „Allgemeine Informationen“ (ebd., Nr. 4), „Nomen“ (ebd., Nr. 5), „Verb“ (ebd., Nr. 6), „Satzbau“ (ebd., Nr. 7), „Schriftsystem“ (ebd., Nr. 8) und „Quellen“ (ebd., Nr. 9). Die beiden Unterkapitel „Allgemeine Informationen“ und „Schriftsystem“ wurden allerdings im Rahmen einer anderen Arbeit bearbeitet, sodass im Folgenden nur die morphosyntaktischen Kategorien näher beschrieben werden. Zur Darstellung des Sprachvergleichs zwischen dem Deutschen und der jeweils anderen Sprache haben sich die Autorinnen für Akkordeons und Tabellen entschieden. Akkordeons sind aufklappbare, horizontale oder vertikale Fächer (ebd., Nr. 10) (vgl. Schürch & Köhler, 2018, S. 30-31). Innerhalb dieser Fächer können Texte, Bilder, Links, Tabellen usw. eingefügt werden (ebd.). Erst durch Anklicken der Akkordeons

werden die Informationen ersichtlich (ebd.). In diesem Wiki wurden die Akkordeons vertikal und linksbündig eingesetzt. Zudem wurde während des Arbeitsprozesses entschieden, die Akkordeons geschlossen zu lassen, sie sollten erst per Mausklick durch die BenutzerInnen geöffnet werden. So sollten die BenutzerInnen durch ein minimalistisches Design nicht auf einmal mit zu vielen Informationen überladen werden, gleichzeitig aber durch die Beschriftung der Akkordeons mit den grammatischen Kategorien wie “Artikel” oder “Kasus” auf einen Blick sehen, wo welche Informationen zu finden sind (vgl. Nielsen, 1995). Innerhalb der Akkordeons befindet sich schliesslich in tabellarischer Übersicht die Gegenüberstellung des Deutschen und der jeweiligen Sprache in Bezug auf das gewählte Thema (siehe Abb. 3, Nr. 11). Wie die Informationen jeweils gegenübergestellt wurden, wird im nachfolgenden Kapitel 5.2.3. “Gegenüberstellung” genauer betrachtet. Im letzten Unterkapitel sind schliesslich die Quellen (ebd., Nr. 9) für die geöffnete Sprachseite aufgelistet

Startseite

Wie auch auf den Sprachseiten befindet sich zuoberst auf der Hauptseite linksbündig der Titel (“Startseite”) (siehe Abb. 4, Nr. 1) und unmittelbar darunter die Seitenübersicht (ebd., Nr. 2), deren Themen mit den Unterkapiteln verlinkt sind. Auf der Startseite werden die BenutzerInnen im ersten Unterkapitel “Herzlich Willkommen” (ebd., Nr. 3) zunächst begrüsst und durch eine eingängige Formulierung angeregt, weiterzulesen. In den nächsten beiden Unterkapiteln “Über diese Webseite” (ebd., Nr. 4) und “Ziele” (ebd., Nr. 5) werden Sinn und Zweck sowie die Ziele der Webseite erläutert. Für BenutzerInnen, die sich mit der Thematik der Interferenz nicht gut auskennen, folgt im Unterkapitel “Theoretischer Hintergrund” (ebd., Nr. 6) eine kurze Einführung in das Thema Interferenzen. Als Letztes findet man auf der Startseite das Unterkapitel “Sprachen” (ebd., Nr. 7). Hier werden BenutzerInnen zunächst über die Benutzung der Akkordeons auf den Sprachseiten informiert (ebd., Nr. 8). Weiter folgt eine Erläuterung über die Auswahl der Sprachen, die sich an den aktuellsten Statistiken über die meist gesprochenen Sprachen im deutschsprachigen Raum (Schweiz, Österreich, Deutschland) orientiert (ebd., Nr. 9). Die Statistiken wurden zur besseren Lesbarkeit und Übersichtlichkeit in Graphiken dargestellt (ebd., Nr. 10). Für BenutzerInnen, die sich schnell über die Grammatik einer Sprache informieren wollen und im Moment nicht an Hintergrundinformationen interessiert sind, folgt bereits unter dem Untertitel “Sprachen” ein Link “Zu den Sprachen” (ebd., Nr. 11), der die BenutzerInnen direkt zur Sprachauswahl auf einer separaten Seite “Sprachen” verweist.

Beispiel Sprachseite 2

Seitenübersicht [Ausblenden]

- 1 Allgemeine Informationen
- 2 Nomen 3
- 3 Verb
- 4 Satzbau
- 5 Schriftsystem
- 6 Quellen

[Zu den anderen Sprachen](#) 14

4 1 Allgemeine Informationen

5 2 Nomen

Genus	11
Deutsch	BKSM
Das Deutsche kennt männliche, weibliche und sächliche Nomen.	Wie das Deutsche kennt auch das BKSM männliche, weibliche und sächliche Nomen.
Zum Teil ist an der Wortform erkennbar, ob das Nomen männlich, weiblich oder sächlich ist...	Im Gegensatz zum Deutschen ist im BKSM in der Regel an der Endung erkennbar...
Bsp.: • der Löffel	Bsp.: • krevet, m. (Bett)

Artikel
Kasus (Fälle)
Numerus (Einzahl und Mehrzahl)

[Zurück zur Seitenübersicht](#) 13

6 3 Verb

Subjekt-Verb-Kongruenz
Tempus (Zeitformen)
Verbklammer

[Zurück zur Seitenübersicht](#) 13

7 4 Satzbau

Hauptsatz
Nebensatz
Fragesatz
Topikalisierung

[Zurück zur Seitenübersicht](#) 13

8 5 Schriftsystem

9 6 Quellen

- Alanović, M., Durović, A., Engel, U. & Srdić, S. (2014). *Deutsch-serbische kontrastive Grammatik. Teil I Der Satz*. München: Otto Sagner.
- Engel, U. & Mrazović, P. (1986). *Kontrastive Grammatik Deutsch-Serbokroatisch*. München: Otto Sagner.

[Quellenverzeichnis](#)

12 [Zurück zur Seitenübersicht](#)
14 [Zu den anderen Sprachen](#)

Suche

Wiki-Navigation 1

[Startseite](#)

[Sprachen](#)

- [Albanisch](#)
- [Arabisch](#)
- [Bosnisch-Kroatisch-Serbisch-Montenegrinisch \(BKSM\)](#)
- [Englisch](#)
- [Französisch](#)
- [Italienisch](#)
- [Polnisch](#)
- [Portugiesisch](#)
- [Russisch](#)
- [Spanisch](#)
- [Türkisch](#)
- [Züritütsch](#)

[Quellenverzeichnis](#)

[Kontakt und Impressum](#)

Wiki-Funktionen

[Info](#)

[Letzte Änderungen](#)

[Seitenlisten](#) ▼

[Aktionen zur Seite](#) ▼

[Mitwirkende](#)

[HTML exportieren](#)

[Einstellungen](#)

10

Abb. 3 Beispiel Sprachseite

Beispiel Startseite 1

Seitenübersicht [Ausblenden]

- 1 Herzlich Willkommen
- 2 Über diese Website 2
- 3 Ziele
- 4 Theoretischer Hintergrund
- 5 Sprachen
- 6 Quellen

3 1 Herzlich Willkommen

Herzlich Willkommen. "Wir freuen uns, dass Sie besuchen unsere Website": Ein typischer Verbstellungsfehler im Nebensatz, der uns häufig auch im mehrsprachigen Kindersprachbereich begegnet. Wie bewerten Sie nun diesen Fehler in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern? Ändert sich die Bewertung, wenn wir Ihnen sagen, dass das Kind Portugiesisch spricht und es im Portugiesischen die Verbendstellung im Nebensatz nicht gibt...

4 2 Über diese Website

Diese Website wurde im Rahmen der Bachelor-Arbeit „Mehrsprachigkeit und Interferenzen“ an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich als Hilfsmittel für Fachpersonen in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern erstellt...

[Kontakt und Impressum](#)

5 3 Ziele

Folgende Website soll in kompakter Form Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den meistgesprochenen Sprachen im deutschsprachigen Raum und dem Hochdeutschen aufzeigen, damit Fachpersonen im Bereich ‚Mehrsprachigkeit bei Kindern‘ im Diagnostik- und Therapieprozess unterstützt werden.

6 4 Theoretischer Hintergrund

Treten bei mehrsprachigen Kindern - ungeachtet der Unterschiede zwischen bilinguaalem und sukzessivem Zweitspracherwerb - grammatische "Fehler" in ihrer Spontansprache auf, können diese entweder auf eine Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SSES) oder aber auf sog. Transfereffekte, bzw. Interferenzen, hinweisen...

7 5 Sprachen

[Zu den Sprachen](#) 11

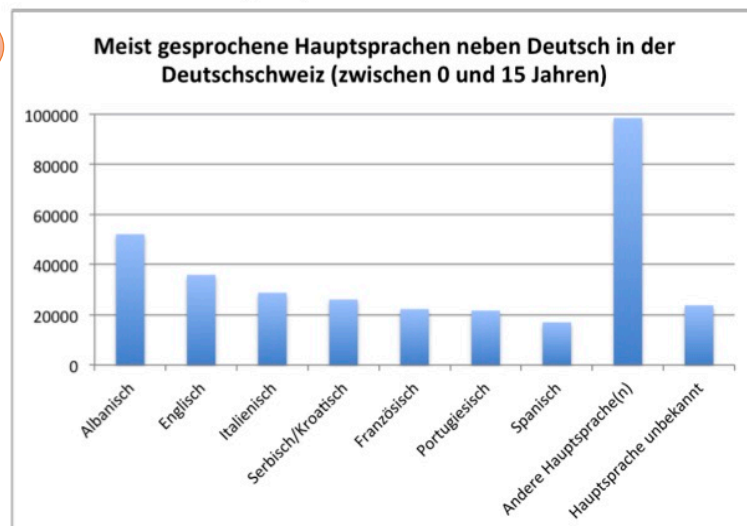
8 Für Informationen zur Benutzung der Sprachseiten klicken Sie auf den folgenden Balken.

Benutzung der Sprachseiten

9 Die Auswahl der Sprachen orientiert sich an den meist gesprochenen Fremdsprachen im deutschsprachigen Raum (Schweiz, Österreich, Deutschland). Um diese zu eruieren, wurden verschiedene Statistiken der drei Länder verglichen.

In der Schweiz wurden 2016 folgende Sprachen von Kindern zwischen null und 15 Jahren am meisten gesprochen:

10



Quelle: NN. Bundesamt für Statistik (BFS). (2016). Ständige Wohnbevölkerung zwischen 0 und 15 Jahren im Deutschen Sprachgebiet nach Hauptsprache. Bern: Bundesamt für Statistik.

6 Quellen

- NN. Bundesamt für Statistik (BFS) (2016). Ständige Wohnbevölkerung zwischen 0 und 15 Jahren im Deutschen Sprachgebiet nach Hauptsprachen. Bern: Bundesamt für Statistik.

[Zu den Sprachen](#)

[Zurück zur Seitenübersicht](#)

Suche

Wiki-Navigation

[Startseite](#)

[Sprachen](#)

- [Albanisch](#)
- [Arabisch](#)
- [Bosnisch-Kroatisch-Serbisch-Montenegrinisch \(BKSM\)](#)
- [Englisch](#)
- [Französisch](#)
- [Italienisch](#)
- [Polnisch](#)
- [Portugiesisch](#)
- [Russisch](#)
- [Spanisch](#)
- [Türkisch](#)
- [Züritüütsch](#)

[Quellenverzeichnis](#)

[Kontakt und Impressum](#)

Wiki-Funktionen

[Info](#)

[Letzte Änderungen](#)

[Seitenlisten](#) ▾

[Aktionen zur Seite](#) ▾

[Mitwirkende](#)

[HTML exportieren](#)

[Einstellungen](#)

5.2.2. Navigation der Website

Ein zentrales Thema im Bereich der Usability ist die Navigation. Navigation bezeichnet die Wege, über die BenutzerInnen auf einer Website von einer gewünschten Information zur nächsten gelangen (siehe Anhang 2). Da im Wiki mit einer leeren Seite gestartet wurde, musste die Navigation von Grund auf aufgebaut werden. Das Ziel sollte sein, eine Website zu erstellen, in der sich BenutzerInnen möglichst gut zurechtfinden, also möglichst ohne zu suchen und möglichst schnell zu den gewünschten Informationen zu gelangen. Deshalb wurden auf den Hauptseiten an verschiedenen Stellen Links eingebaut, über welche die BenutzerInnen über einen Mausklick direkt zu den gewünschten Seiten sowie zurück zur Seitenübersicht oder zu den anderen Sprachen gelangen können. Hierbei war vor allem die richtige Platzierung der Links ausschlaggebend, um ein ständiges Scrollen zu vermeiden. So sind z.B. alle Unterkapitel der Sprachseiten mit der Seitenübersicht der jeweiligen Sprachseite verlinkt, sodass die BenutzerInnen nicht scrollen müssen, sondern lediglich durch einen Klick zum gewünschten Unterkapitel gelangen. Um aus den Unterkapiteln wieder zurück zur Seitenübersicht zu gelangen, befinden sich am unteren Ende der Hauptseite jeweils zwei Links, welche die BenutzerInnen entweder wieder zurück zur Seitenübersicht oder zu den anderen Sprachen verweisen (siehe Abb. 3, Nr. 12). Zunächst wurden die Links "Zurück zur Seitenübersicht" unter jedes Unterkapitel gesetzt (ebd., Nr. 13). Manche Links wie z.B. der Link "Zu den anderen Sprachen" sind auf der Hauptseite doppelt aufgeführt (unmittelbar unter der Seitenübersicht und zuunterst auf der Sprachseite) (ebd., Nr. 14). Falls die BenutzerInnen also merken, dass sie sich nicht auf der richtigen Sprachseite befinden oder sie eine zusätzliche Sprache interessiert, gelangen sie über zwei Links auf der Hauptseite zu den anderen Sprachen.

Die meisten Links, die sich auf der Hauptseite befinden, sind auch in der Hauptnavigation, der sogenannten Wiki-Navigation zu finden, die sich im oberen Teil des Wikis seitlich rechts befindet (ebd., Nr. 1).

5.2.3. Gegenüberstellung

Innerhalb der Akkordeons stehen sich die Informationen zur gewählten grammatischen Kategorie in einer Tabelle jeweils in der gleichen Zeile direkt gegenüber (siehe Abb. 3, Nr. 11). In der linken Spalte befinden sich die Informationen zum Deutschen, in der rechten Spalte die Informationen zur anderen Sprache. Die Informationen zum Deutschen sind ausserdem für alle Sprachseiten gleich. Damit sollte im Rahmen der Benutzerfreundlichkeit das Prinzip der Konsistenz erfüllt werden, d.h. BenutzerInnen sollten in einem

bestimmten Sachverhalt immer gleich informiert werden (vgl. Nielsen, 1995). Die Gegenüberstellung wurde zudem durch Formulierungen wie “Im Gegensatz zum Deutschen” oder “Wie im Deutschen” hervorgehoben.

Ein weiteres wichtiges Element in der Gegenüberstellung der beiden Sprachen waren Beispiele. Vor allem in der jeweils anderen Sprache wurden die Beschriebe zur besseren Verständlichkeit immer mit Beispielen und der deutschen Übersetzung untermauert. Die meisten Beispiele wurden wortwörtlich ins Deutsche übersetzt, damit die grammatische Struktur der anderen Sprache wirklich sichtbar wird. Im Deutschen hingegen wurden Beispiele vermieden, wenn die Verständlichkeit der Kategorie vorausgesetzt wurde, wie z.B. im Falle der Kategorie “Artikel”. Weiter wurde bei den Sprachvergleichen darauf geachtet, nur die wichtigsten Informationen zu erwähnen. Die Tabelle sollte übersichtlich und kurz bleiben, damit die BenutzerInnen ohne viel Zeitaufwand zu den gewünschten Informationen gelangen. Besonderheiten der Sprachen wurden deshalb meistens in einem eigenen Block dargestellt.

5.3. Inhalt der Website

Dieses Unterkapitel befasst sich damit, wie der Inhalt der Website aufbereitet wurde. Unter 4.1. “Sprachen” wurde bereits beschrieben, auf welcher Grundlage die zu vergleichenden Sprachen ausgesucht wurden. Im folgenden Unterkapitel wird nun näher darauf eingegangen, mit welcher Methode die Vergleiche vorgenommen wurden. Daraufhin wird die Wahl der Begrifflichkeiten diskutiert.

5.3.1. Sprachvergleich

Der Schwerpunkt der Website liegt auf den morphosyntaktischen Vergleichen der meistgesprochenen Sprachen im deutschsprachigen Raum mit dem Deutschen. Für den Vergleich wurden zuerst die ausgewählten morphosyntaktischen Kategorien für das Deutsche beschrieben. Diese Informationen wurden in einem nächsten Schritt den anderen Sprachen gegenübergestellt. Dadurch bestand jedoch die Gefahr, dass Besonderheiten der jeweiligen Sprachen nicht erfasst wurden, da sie so im Deutschen nicht vorkommen. Die andere Sprache wurde zudem so aus der Perspektive der deutschen Kategorien beschrieben. Die beiden Sprachen wurden mit dieser komparatistischen Herangehensweise nicht gleichwertig behandelt (vgl. Poda, 2000, S. 32). Aufgrund dessen wurden die wichtigsten Besonderheiten der anderen Sprachen ebenfalls dokumentiert und als eigene Kategorie unter “Besonderheiten” aufgenommen. Wenn in der Bearbeitung einer Sprache keine

Informationen zu einer Kategorie gefunden werden konnten, wurde die Kategorie auf der betreffenden Sprachseite weggelassen.

Wie bereits beschrieben, wurden die Sprachvergleiche anhand Literaturrecherche getätigt. Dafür wurden einerseits präskriptive Grammatiken verwendet. Präskriptive Grammatiken haben eine lehrende Funktion. Sie schreiben vor, wie die korrekte Grammatik in einer Sprache aussieht. Typische präskriptive Grammatiken sind zum Beispiel Sprachlehrbücher (vgl. Fashold & Connor-Linton, 2006, S. 379). Der Vorteil der präskriptiven Grammatiken liegt darin, dass sie übersichtlich aufgebaut sind. Sprachlehrbücher, die für Deutschsprachige verfasst wurden, nehmen zudem oft eine sprachvergleichende Perspektive ein. So konnten Unterschiede anhand dieser präskriptiven Grammatiken einfach und schnell herauskristallisiert werden. Ein Nachteil dabei ist, dass sie sich normalerweise auf Standardsprachen beziehen (vgl. Kroeger, 2005, S.5). So werden die Alltagssprache und die Varietäten einer Sprache vernachlässigt (ebd.).

Andererseits wurden deskriptive Grammatiken, die normalerweise von Linguisten verfasst werden, für den Sprachvergleich berücksichtigt. Deskriptive Grammatiken haben zum Ziel natürliche Sprachen zu beschreiben (vgl. Fashold & Connor-Linton, 2006, S. 379). Sie haben also keine lehrende Funktion, sondern dokumentieren deren Verwendung im Alltag (ebd.). Da das Zielpublikum des Wikis mit mehrsprachigen Kindern arbeitet, die Sprache im natürlichen Kontext erwerben, war es wichtig, diese Quellen in den Sprachvergleich zu integrieren. Im Rahmen dieser Arbeit war es jedoch ein Nachteil, dass diese Grammatiken sehr umfassend und detailliert sind. Zudem werden sprachliche Phänomene nicht kontrastiv beschrieben, was es erschwerte, die grössten Unterschiede und Gemeinsamkeiten zum Deutschen aufzuzeigen. Aufgrund dessen wurden mehrheitlich präskriptive Grammatiken benutzt, sodass die Informationen auf dem Wiki kompakt dargestellt werden konnten.

Zusätzlich wurde mit kontrastiven Werken, die bereits verschiedene Sprachen mit dem Deutschen verglichen haben, gearbeitet. Dafür wurde insbesondere das Werk "Deine Sprache - Meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch." vom Herausgeber Basil Schader (2013) verwendet. Das Ziel des Werkes ist es unter anderem, die grössten Unterschiede von Migrationssprachen und dem Deutschen aufzuzeigen (vgl. Schader, 2013). Ein Vorteil dieses Werkes besteht darin, dass es einen guten Überblick über die Unterschiede verschafft. Allerdings fehlen meist Beispiele zu den jeweiligen sprachlichen Phänomenen. Zum Teil wurden zudem nicht alle Kategorien einer Sprache behandelt.

Durch die Kombination dieser drei Literaturquellen wurde ein fundierter Sprachvergleich angestrebt.

5.3.2. Begrifflichkeiten

Ein weiteres wichtiges Thema war die Wahl verständlicher Begriffe und damit die Umgehung linguistischer Fachsprache. Wie bereits an anderer Stelle in der Arbeit erwähnt, sollte das Wiki verschiedene Berufsgruppen ansprechen und in ihrer Arbeit mit mehrsprachigen Kindern unterstützen (siehe Kap. 4.4.). Deshalb wurden viele fachspezifische Begriffe einerseits durch geläufigere Begriffe ersetzt (z.B. wurde für den Begriff "grammatisches Geschlecht" die Formulierung "männliche, weibliche und sächliche Nomen" gewählt). Andererseits wurden an Stellen, wo eine Ersetzung nicht möglich war (z.B. bei "Verbklammer" im Unterkapitel "Verb" oder "Inversion" in der Kategorie "Fragesatz"), die Begriffe im Text erklärt und mit einem Beispiel verdeutlicht.

5.4. Beantwortung der ersten Forschungsfrage

Dieses Kapitel hat die Entwicklung der Website beschrieben und so gleichzeitig die erste Forschungsfrage ausführlich beantwortet. Zusammengefasst kann die Forschungsfrage folgendermassen beantwortet werden: Die Website, die als Hilfsmittel in der Abklärung mehrsprachiger Kinder von drei bis zehn unterstützen soll, wurde gemäss den Usabilitystandards nach Nielsen (1995) aufgebaut. Besonderer Fokus wurde dabei auf die Navigation und Form, also Darstellung des Inhalts, gelegt, damit das Zielpublikum einfach und unkompliziert auf die Informationen zugreifen kann. Der Inhalt wurde mit präskriptiven, deskriptiven und kontrastiven Werken erarbeitet, um so einen fundierten und relevanten Sprachvergleich zu erlangen. Präsentiert wurde der Inhalt in Form einer kompakten und direkten Gegenüberstellung der morphosyntaktischen Kategorien.

Nach Beantwortung der ersten Forschungsfrage und Entwicklung einer Beispielseite wurden im Austausch mit dem technischen Experten kleine Änderungen zur Verbesserung der Usability vorgenommen. Nachdem der restliche Inhalt zu den anderen Sprachen in das Wiki abgefüllt worden war, konnte die zweite Forschungsfrage bearbeitet werden.

6. Angewandte Methoden zur Bearbeitung der zweiten Forschungsfrage

In diesem Unterkapitel werden die Methoden zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage vorgestellt. Um die Frage zu beantworten, wurden zwei verschiedene Methoden angewandt. Einerseits kam um die Navigation der Seite zu evaluieren ein Think Aloud Test zum Einsatz. Für die Evaluation des Inhalts und der Form wurde ein halbstandardisiertes

problemzentriertes Interview durchgeführt. In den folgenden Unterkapiteln werden die Methoden genauer diskutiert.

6.1. Datenerhebungsmethode

Die Navigation und die zwei Themen Form und Inhalt werden folgend getrennt beschrieben, da zwei verschiedene Datenerhebungsmethoden gewählt wurden.

6.1.1. Navigation

Um die Navigation der Website zu testen, wurde ein Think Aloud Test durchgeführt. Der Think Aloud Test ist eine übliche Methode, um eine Website oder eine App zu testen (vgl. Nielsen, 2012b). Bei diesem Test werden die Testpersonen dazu aufgefordert, ein Produkt oder System zu benutzen und dabei alles zu verbalisieren, was sie machen und was sie denken (ebd.). Dazu benötigt werden repräsentative Nutzer des Produktes und repräsentative Aufgaben, die es mit dem Produkt zu lösen gilt (ebd.).

Der Think Aloud Test eignet sich dazu, eine direkte Rückmeldung über die Usability einer Website zu erhalten (ebd.). Durch die Beobachtung der Benutzung und die Rückmeldungen der Testpersonen kann erschlossen werden, mit welchen Elementen oder Seitenstrukturen die zukünftigen BenutzerInnen Mühe haben oder weshalb etwas missinterpretiert werden könnten (ebd.).

Wie bereits erwähnt, müssen für einen Think Aloud Test repräsentative Aufgaben formuliert werden. Bei der Formulierung der Aufgabe ist es wichtig zu beachten, dass die Aufgabe so realistisch wie möglich ist (vgl. Meyer, 2018). Das heisst, es sollte ein Problem sein, dass auch von den zukünftigen Nutzern erlebt werden könnte (ebd.). Zudem sollten keine Hinweise zur Navigation in den Aufgaben versteckt sein (ebd.). Die Formulierung sollte des Weiteren neutral sein, genug Informationen geben, aber nicht zu ausführlich werden (ebd.).

Nebst diesen Kriterien entsprechenden Aufgaben wurden Beobachtungspunkte formuliert, sodass das Verhalten der Testpersonen gezielter protokolliert werden konnte (siehe Anhang 3).

6.1.2. Form und Inhalt

Die Datenerhebung zu den Evaluationskriterien Inhalt und Form wurde im Rahmen eines halbstandardisierten problemzentrierten Interviews erhoben. Diese Art von Interview lässt die Befragten möglichst frei antworten, ohne Antwortmöglichkeiten zu erhalten (vgl.

Mayring 2002, 67- 68). Dennoch fokussiert es auf ein bestimmtes Problem, auf das immer wieder eingegangen wird (ebd.). Die zentralen Punkte, die erfragt werden sollten, werden bereits vor dem Interview erarbeitet (ebd.). Diese Punkte werden in einen Leitfaden aufgenommen und im Interview erfragt (ebd.).

Das problemzentrierte Interview hat den Vorteil, dass vertieft nachgefragt werden kann und die Befragten ihre subjektiven Perspektiven aufzeigen können (vgl. Mayring 2002, S. 68). Zusätzlich lassen sich die Antworten miteinander vergleichen, da das Interview durch den Leitfaden teilweise standardisiert ist (ebd., S. 70).

Das Interview zur Evaluation der Internetseite bestand aus neun Leitfragen mit insgesamt 37 Unterthemen und -fragen (siehe Anhang 4).

Folgend sind die neun Hauptthemen, auf die sich die Leitfragen beziehen, zu entnehmen:

1. Persönliche Angaben	6. Einschätzung des Unterkapitels "Verb": Inhalt und Form
2. Informationen zu mehrsprachigen Kindern in der Tätigkeit	7. Einschätzung des Unterkapitels "Satzbau": Inhalt und Form
3. Informationen zur Abklärung mehr- sprachiger Kinder	8. Einschätzung der Reihenfolge der Unterkapitel
4. Einschätzung der Sprachauswahl	9. Zukünftige Nutzung
5. Einschätzung des Unterkapitels "No- men": Inhalt und Form	

Tabelle 3: Hauptthemen des Interviews

Für die Hauptthemen 5, 6 und 7 wurden die Befragten aufgefordert jeweils für eine Sprache ein bestimmtes Unterkapitel genauer zu betrachten und ihre Gedanken zum Inhalt und der Struktur des Unterkapitels zu äussern. Dafür erhielten sie die benötigte Zeit, alles in ihrem Tempo durchzusehen. Nach der Möglichkeit frei alles zu kommentieren wurden gezielte Fragen zu diesen Evaluationspunkten gestellt.

Nach Erstellung des Leitfadeninterviews folgte die Pilotphase. Die Pilotphase dient dem Testen und Modifizieren des Leitfadens und der Schulung der InterviewerInnen (vgl. Mayring 2002, S. 69). Gleichzeitig wurde ebenfalls der Think Aloud Test erprobt, um allfällige Änderungen in den Formulierungen der Aufgaben vorzunehmen. Das Interview und der Think Aloud Test wurden aufgrund der zeitlichen Ressourcen nur an einer Testperson erprobt (siehe Anhang 6).

6.2. Datenaufbereitungsmethode

Zur Aufbereitung wurde für alle Think Aloud Tests und Interviews ein selektives Protokoll geführt. In einem selektiven Protokoll werden nur bestimmte Punkte aufgenommen, Restliches weggelassen (vgl. Mayring 2002, S.97). Dafür ist es wichtig vor dem Interview genaue Kriterien zu bestimmen, welche protokolliert werden sollen (ebd.). Für das Interviewprotokoll dienten die Leit- und Unterfragen als Kriterien. Es wurden nur Aussagen, die sich direkt auf die Fragen bezogen, protokolliert (siehe Anhang 7b). Im Think Aloud Test wurde nur das protokolliert, was die vorher bestimmten Beobachtungspunkte betraf (siehe Anhang 7a). Das Protokoll wurde während der Tests und Interviews von einer der Interviewerinnen verfasst. Zudem wurde eine Tonbandaufnahme gemacht, falls aus zeitlichen Gründen oder Verständnisproblemen etwas nicht im Protokoll dokumentiert werden konnte.

6.3. Datenauswertungsmethode

Zur Datenauswertung der Protokolle wurde eine qualitative Inhaltsanalyse vorgenommen.

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein Verfahren zur strukturierten Textanalyse, die regel- und theoriegeleitet Texte interpretiert und auswertet (vgl. Mayring, 2002, S.114). Das zentrale Element der Textanalyse stellt dafür die Kategorienbildung dar (vgl. Kuckartz, 2014, S.29). Die Kategorienbildung hat zum Ziel, die Komplexität von Datenmengen zu reduzieren und die Textstellen, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind, zu ordnen (vgl. Früh, 2004, S.42). Die Kategorien können deduktiv oder induktiv gebildet werden. Bei der deduktiven Kategorienbildung werden die Kategorien definiert, bevor die Daten durchgesehen werden (vgl. Kuckartz, 2014, S.64). Werden die Kategorien erst direkt am Material bestimmt, wird von induktiver Kategorienbildung gesprochen (ebd., S. 72).

Für die Auswertung der Navigation auf Basis des Think Aloud Tests wurde induktiv vorgegangen. Die Kategorien wurden direkt bei der Bearbeitung der Daten gebildet. Dafür wurden relevante Textstellen markiert und mit verschiedenen Farben kodiert. Anhand der Kodierung konnten die relevanten Kategorien definiert und die Aussagen in einer Themenmatrix zusammengefasst und verglichen werden (siehe Anhang 8a,b).

In der Auswertung des Inhalts und der Form des Wikis wurde hauptsächlich deduktiv gearbeitet. Als Kategorien dienten die Leit- und Unterfragen. Die relevanten Aussagen wurden diesen Kategorien zugeordnet. Wurden für den Inhalt und die Form des Wikis

relevante Textstellen dokumentiert, die sich nicht einer der bestimmten Kategorien zuordnen liessen, wurde induktiv eine neue Kategorie gebildet (siehe Anhang 7b).

Um die zweite Forschungsfrage beantworten zu können, wurden die Themenmatrizen themenorientiert ausgewertet. Das bedeutet, dass die Aussagen der verschiedenen Befragten für die jeweiligen Kategorien verglichen und zusammengefasst wurden (vgl. Kuckarzt, 2014, S.50). Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse dieser Auswertung dargestellt.

7. Ergebnisse der Evaluation

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Evaluation präsentiert und diskutiert. Die Ergebnisse basieren - wie in Kapitel 6.2.2. "Datenauswertungsmethode" dargelegt - auf einer themenorientierten Auswertung, und bieten daher eine Zusammenfassung und einen Vergleich der Antworten in Bezug auf die erhobenen Kategorien (siehe Anhang 8b,c). Die Zusammenfassung der Antworten dient zugleich der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage:

"Wie schätzen Fachpersonen im Kindersprachbereich in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern im Alter zwischen drei bis zehn Jahren die Website in Bezug auf Navigation, Form und Inhalt als diagnostisches Hilfsmittel ein?"

Die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage erfolgt in drei Unterkapiteln: Zunächst wird eine kurze Einleitung über die befragten Personen, die meist gesprochenen Sprachen in ihrer Praxis sowie ihr Interesse an den grammatischen Strukturen anderer Sprachen gegeben. Im zweiten und dritten Kapitel folgt die Auswertung und Diskussion der Ergebnisse für die beiden Evaluationskriterien "Navigation" sowie "Form und Inhalt". Die Ergebnisse sind aus den Zusammenfassungen der beiden Themenmatrizen entnommen (siehe Anhang 8b,c).

7.1. Angaben zu den befragten Personen

Die Evaluation der Webseite wurde mit insgesamt fünf Personen durchgeführt, darunter zwei Logopädinnen (siehe Anhang 8c, L1 und L2), eine DaZ-Lehrperson (ebd., D), eine Logopädiestudentin (ebd., S) und eine Expertin (ebd., E) aus dem Bereich Mehrsprachigkeit. Die befragten Personen sind alle weiblich und haben zwischen einem halben und 28 Jahren Berufserfahrung (ebd., SK3).

Beruf (SK1)	DaZ-Lehrerin (D)	Logopädin I (L1)	Logopädin II (L2)	Studentin (S)	Expertin (E)
Alter (SK2)	39 J.	59 J.	38 J.	23 J.	50 J.
Berufsjahre/ Praktikumstage (SK3)	4 Jahre	28 Jahre	13 Jahre	1/2 Jahr	8 Jahre als Logopädin/17 Jahre als Dozentin
Arbeitsort (SK4)	Regelschule	Sprachheil- schule	Sprachheil- schule	Sonderschule	Dozentin Hochschule

Tabelle 4: Persönliche Angaben

Unter den häufigsten Sprachen im Berufsalltag wurden Kroatisch, Serbisch, Bosnisch, Albanisch, Portugiesisch, eritreische Sprachen sowie Urdu genannt (ebd., K2). Zudem wurde von allen fünf Personen ein Interesse an der Grammatik anderer Sprachen bekundet (ebd., SK5). Auf die Frage hin, wo die Unterschiede in der Grammatik nachgeschlagen werden, wurden als häufigste Quellen "Deine Sprache - meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch." von Basil Schader als Herausgeber (2013), "Google" und verschiedene Sprachlehrbücher genannt (ebd., SK6: D, S, E). Diese Quellen wurden einerseits auf Strukturen untersucht, die auf Fehler im Deutschen hinweisen könnten und andererseits, um die Geschwindigkeit eines Erwerbsprozesses einzuschätzen (ebd., SK7). Nur eine Person gab an, bisher noch nie die Grammatik einer anderen Sprache konsultiert zu haben und eine andere Person nur dann, "wenn die Fehler permanent vorhanden sind" (ebd., SK6: S1, S2).

7.2. Auswertung Navigation

Im Rahmen des Think Aloud Tests ging es darum herauszufinden, ob sich BenutzerInnen innerhalb des erstellten Wikis zurechtfinden, d.h. Informationen finden und zu gewünschten Punkten bzw. Seiten des Wikis gelangen. Die induktiv definierten Kriterien der Inhaltsanalyse waren: Nutzung der Wiki-Navigation, Nutzung der Seitenübersicht, Nutzung der Links, Scrollen und Probleme.

7.2.1. Wiki-Navigation

Die Wiki-Navigation wurde von vier Testpersonen benutzt, um von der Startseite zu den Sprachseiten und von einer Sprachseite zur nächsten zu gelangen (siehe Anhang 8b, K1: D, L1, L2, E).

Diskussion und Anpassungen

Da die Wiki-Navigation von der Mehrheit der Testpersonen häufig und vielfältig eingesetzt worden war, wurde an der Wiki-Navigation nichts verändert.

7.2.2. Seitenübersicht

Die Seitenübersicht auf den Sprachseiten wurde von zwei Testpersonen benutzt, um zu den Quellen, die sich ganz unten auf der Hauptseite der jeweiligen Sprachseiten befinden, zu gelangen (siehe Anhang 8b, SK3: L1, E). Zu den Sprachvergleichen in den Unterkapiteln "Nomen", "Verb" und "Satzbau" wurde immer gescrollt (ebd., K4: D, S, L1, L2, E). Die Seitenübersicht auf der Startseite wurde dafür nicht benutzt.

Diskussion und Anpassungen

Der Grund, wieso die Seitenübersicht nur benutzt worden war, um zum Unterkapitel "Quellen" zu gelangen, kann nicht abschliessend beurteilt werden. Ein möglicher Grund dafür ist die Darstellung der morphosyntaktischen Kategorien in Akkordeons. Durch die Akkordeons sind die Sprachseiten kurz und übersichtlich, sodass nur wenig gescrollt werden muss. Da aber die Seitenübersicht auf den Sprachseiten trotzdem zweimal angeklickt worden war, machte es Sinn, die Seitenübersicht beizubehalten. Zudem muss beachtet werden, dass die Testpersonen konkrete Aufgaben zu lösen hatten und demnach gezielt gesucht hatten. Wenn sich aber eine Person zuerst einen Überblick verschaffen möchte, was die Seite überhaupt anbietet, könnte die Seitenübersicht hilfreich sein. Auch die Seitenübersicht auf der Startseite wurde der Konsistenz wegen beibehalten.

7.2.3. Links auf Hauptseiten

Sowohl auf der Startseite als auch auf den Sprachseiten befinden sich verschiedene Links, um sich von einer Seite zur nächsten und wieder zurück bzw. von einem Punkt auf der Seite zum nächsten und wieder zurück zu bewegen. In der Evaluation wurde von einer Testperson der Link "Zu den Sprachen" auf der Startseite und der Link "Zurück zu den anderen Sprachen" unter der Seitenübersicht einer Sprachseite benutzt (siehe Anhang 8b,

SK4: S, SK5: S). Eine andere Testperson hatte auf einer Sprachseite den Link "Zurück zur Seitenübersicht" unter den Quellen verwendet (ebd., SK6: L2). Nicht benutzt wurden die Links "Zurück zur Seitenübersicht" unter den einzelnen Unterkapiteln sowie der Link "Zu den anderen Sprachen" zuunterst auf den Sprachseiten.

Diskussion und Anpassungen

Die Links "Zurück zur Seitenübersicht" unter den einzelnen Unterkapiteln wurden entfernt, da sie von keiner der Testpersonen benutzt worden waren. Hingegen wurde der Link "Zu den anderen Sprachen" - obwohl er nicht verwendet worden war - beibehalten, da er sich einerseits ganz unten auf den Sprachseiten befindet und damit nicht zu unnötigem Scrollen führt und andererseits, weil die Auswahl der Sprachen die wichtigste Seite im Wiki ist und deshalb über verschiedene Stellen zu finden sein sollte.

7.2.4. Scrollen

Alle Testpersonen scrollten, um eine bestimmte Kategorie zu finden (siehe Anhang 8b, K4: D, S, L1, L2, E). Allerdings wurde das Scrollen von niemandem als störend empfunden. Drei der fünf Testpersonen bevorzugten sogar das Scrollen, um von einer Kategorie wieder zurück zur Wiki-Navigation zu gelangen (ebd., SK8: D, L1, E).

Diskussion und Anpassungen

Wie die Ergebnisse der Evaluation zeigen, hatten alle Testpersonen gescrollt. Hier stellt sich die Frage, ob gescrollt worden war, weil die Links nicht gefunden worden waren oder ob die Begründung vielmehr mit der Struktur der Webseite zusammenhängt. Durch die Darstellung der Kategorien in Akkordeons sind meistens mehrere Kategorien und sogar mehrere Unterkapitel auf einmal sichtbar, sodass die Nutzung von Links überflüssig wird. Da bezüglich des Scrollens aber keine Beschwerden vorgebracht worden waren, wurde vorläufig nichts geändert.

7.2.5. Probleme

Während der Evaluation tauchten zweierlei Probleme auf. Bei der ersten Aufgabe (siehe Anhang 3) hatten drei Testpersonen Mühe, die gewünschten Informationen zu finden (siehe Anhang 8b, SK9: D, S, E). Die Verbstellung wurde zunächst im Unterkapitel "Verb" gesucht, bevor die Informationen im Unterkapitel "Satzbau" unter der Kategorie "Hauptsatz" gefunden wurden. Zweitens waren sich zwei Testpersonen kurz nicht sicher, ob sie sich noch auf der richtigen Sprachseite befinden (ebd., SK10: L1, E).

Diskussion und Anpassungen

Da mehr als die Hälfte der Testpersonen im Unterkapitel “Verb” nach der Kategorie “Verbstellung” gesucht hatten, wurde das Unterkapitel “Verb” mit der Kategorie “Verbstellung” ergänzt. Zur Behebung des zweiten Problems wurde entschieden, die Titel der Sprachseiten zu vergrössern und durch fett gedruckte Schrift stärker hervorzuheben.

7.2.6. Essenz

Im Rahmen der Usability wurde vor allem die Navigation betrachtet. Dabei stellte sich heraus, dass die Seitenübersicht und die einzelnen Links auf der Hauptseite nur wenig benutzt wurden. Um von einem Punkt auf der Seite zum nächsten zu gelangen wurde vor allem gescrollt (Bsp.: Von den Unterkapiteln zurück zur Wiki-Navigation und von der Seitenübersicht zu den einzelnen Unterkapiteln). Die Wiki-Navigation wurde immer dann angesteuert, wenn zwischen den Seiten gewechselt wurde.

7.3. Auswertung Form und Inhalt

Bei “Form und Inhalt” ging es darum herauszufinden, wie verschiedene Fachpersonen im Bereich “Kindliche Mehrsprachigkeit” das Wiki bezüglich seiner Form und Inhalt beurteilen. Gegenstand der Evaluation waren primär die Betrachtung der Sprachauswahl und die Beurteilung der Sprachvergleiche in den Unterkapiteln “Nomen”, “Verb” und “Satzbau” in Bezug auf Inhalt und Darstellung. Zudem wurden die Testpersonen nach Änderungsvorschlägen gefragt. Die Kategorie “Benutzung der Website in der Zukunft” (siehe Anhang 8c, K9) wird in der Auswertung nicht diskutiert, da sie nicht zum Fokus der zweiten Fragestellung gehört. Im Folgenden werden nun die Antworten für die erhobenen Kriterien präsentiert und im Anschluss in separaten Unterkapiteln diskutiert.

7.3.1. Sprachauswahl

Die Sprachauswahl wurde von vier verwertbaren Antworten als “gut” eingeschätzt (siehe Anhang 8c, SK8: D, S, L1, L2). Bei den fehlenden Sprachen wurden am häufigsten Türkisch und Eritreische Sprachen genannt (ebd., SK9: D, L1, L2, E), gefolgt von Hindi, Tamil und Berndeutsch (ebd., SK9: S, L1, E) .

Diskussion und Anpassungen

Wie im Kapitel 4.1. "Sprachen" diskutiert, wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit entschieden, insgesamt zwölf Sprachen zu bearbeiten. Zum Zeitpunkt der Evaluation waren erst elf Sprachen auf dem Wiki vorhanden, das Türkische fehlte noch. Da das Türkische am häufigsten genannt worden war, galt dies der zuvor auf Grundlage der Statistiken gefassten Entscheidung als zusätzliche Bestärkung. Die Angaben zu anderen Sprachen der Testpersonen wurde als Orientierung für eine Weiterentwicklung aufgefasst.

7.3.2. Unterkapitel Nomen

Die Relevanz des Unterkapitels "Nomen" wurde von allen befragten Personen übereinstimmend bejaht (siehe Anhang 8c, SK10). Die beiden Fragen nach der Überflüssigkeit und dem Fehlen einer grammatischen Kategorie wurde von allen Testpersonen verneint (ebd., SK11). Nur eine Testperson fügte zum Fehlen von Kategorien noch den Wunsch nach "Besonderheiten" hinzu (ebd., SK12: L2). Weiter waren die verwendeten Begriffe für alle Probanden verständlich (ebd., SK13). Eine der befragten Personen äusserte allerdings Bedenken, dass möglicherweise die Begriffe "Kasus" und "Numerus" für das breite Publikum schwer verständlich sein könnten (ebd., SK13: S). Eine andere Person betonte in diesem Zusammenhang hingegen, dass die Begriffe für die Zielgruppe verständlich sein sollten (ebd., SK13: L2). Auch die Frage nach der Verständlichkeit der Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung wurde von allen Testpersonen mit "ja" beantwortet (ebd., SK16). Auf die Frage nach zu vielen Informationen erwiderten drei der befragten Personen "nirgends" (ebd., SK14: D, L1, L2). Eine Person empfand die Informationen zu Ausnahmen als schwer fassbar (ebd., SK14: S). Die fünfte Testperson empfand die Informationen unter der grammatischen Kategorie "Artikel" als "viel" (ebd., SK14: E). Bei der Frage nach zu wenig Informationen hingegen antwortete nur eine befragte Person mit "nirgends" (ebd., SK15: L1), zwei Probanden antworteten mit "Ich weiss nicht, was fehlen könnte" (ebd., SK15: L2, E). Einer anderen Testperson fehlten die Beispiele im Deutschen (ebd., SK15, S) und die fünfte Person äusserte, dass sich die Beispiele direkt auf den Text beziehen sollten (ebd., SK15: D). Die allgemeine Verständlichkeit des Inhalts wurde von insgesamt drei verwertbaren Antworten von zwei Personen als "gut verständlich" bewertet (ebd. SK18: D, L2), nur für die dritte Person war ein Beispiel nicht ausreichend erläutert (ebd., SK18: S). Bezüglich der Darstellung der Informationen wurde von vier Probanden die Gegenüberstellung (ebd., SK17: D, S, L1, L2) sowie die kurze und prägnante Darstellung (ebd., SK17: D, L1, L2, E) als positiv beurteilt. Zwei Personen erwähnten zudem, dass die Formulierungen wie "Im Gegensatz zu" oder "Wie im Deutschen" in der Gegenüberstellung hilfreich sind (ebd., SK17: S, E).

Diskussion und Anpassungen

Das Unterkapitel "Nomen" war von allen Testpersonen als relevant bewertet worden und wurde deshalb beibehalten. An den einzelnen Kategorien wurde nichts geändert, da weder eine Kategorie als überflüssig noch als fehlend erlebt worden war. Bezüglich des Wunsches nach Besonderheiten soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass Besonderheiten bereits aufgeführt sind, allerdings nur an Stellen, wo sie als relevant für die grammatischen Unterschiede zwischen dem Deutschen und der anderen Sprache erachtet wurden. In jeder Kategorie gab es Besonderheiten, die im Arbeitsprozess auf ihre Bedeutung und Relevanz für das Wiki abgewägt werden mussten. Da das Ziel ausserdem eine kompakte Darstellung ist, sollten die BenutzerInnen nicht durch Besonderheiten abgelenkt werden. Um trotzdem auf den Wunsch einzugehen, wurde nochmals Literatur konsultiert und die wichtigsten Besonderheiten aufgenommen. Obwohl die verwendeten Begriffe für alle Testpersonen verständlich gewesen waren, hatte eine Person Bedenken geäussert, ob die Begriffe "Kasus" und "Numerus" dem ganzen Zielpublikum bekannt sind. Eine andere Testperson hatte zudem bei der Aufgabe zu den Fällen zunächst ein paar Sekunden gezögert, bevor sie zur Kategorie "Kasus" gescrollt war. Deshalb wurde für die Begriffe "Kasus" und "Numerus" entschieden, die geläufigeren Begriffe bzw. die deutschen Äquivalente "Fälle" sowie "Einzahl und Mehrzahl" hinter die Fremdwörter zu setzen. Die Informationen in der Kategorie "Artikel" wurden unverändert gelassen, da nur eine Person die Informationen als "viel", allerdings nicht als "zu viel" empfunden hatte, und die Informationen nach wiederholter Sichtung alle als relevant erachtet wurden. Die teilweise fehlenden Beispiele im Deutschen wurden aus zeitlichen Gründen und da der Hinweis nur von einer Person angeführt worden war, vorübergehend nicht hinzugefügt. Dies wäre aber zur schnelleren Übersicht vorstellbar. Demgegenüber wurden nochmals alle Kategorien auf die Beispiele in der jeweils anderen Sprache dahingehend überprüft, dass diese jeweils direkt unter dem Fliesstext stehen, auf den sie sich beziehen. Denn wie bereits erwähnt, wurde den Beispielen in den Fremdsprachen eine grosse Bedeutung zugesprochen, um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen dem Deutschen und der anderen Sprache verständlich zu machen. Weiter wurde die Form der Gegenüberstellung beibehalten, da sie von allen Testpersonen positiv bewertet worden war. Diesbezüglich wurde die Gegenüberstellung auf ihre kontrastiven Formulierungen hin überprüft und überall, wo diese noch fehlten, ergänzt, da die Formulierungen wie "Im Gegensatz zum Deutschen" oder "Wie im Deutschen" als hilfreich wahrgenommen worden waren.

7.3.3. Unterkapitel Verb

Wie das Unterkapitel "Nomen" wurde auch das Unterkapitel "Verb" von allen Probanden übereinstimmend als relevant bewertet (siehe Anhang 8c, SK19). Die Überflüssigkeit von Kategorien wurde von vier Probanden verneint (ebd., SK20: D, S, L1, L2), nur eine Person war der Meinung, dass die Kategorie "Verbkammer" eventuell im Unterkapitel "Satzbau" erwähnt werden müsste (ebd., SK20: E). Auf die Frage nach fehlenden Kategorien antworteten die Testpersonen sehr unterschiedlich. Eine der befragten Personen bekundete die fehlende Erwähnung von regelmässigen und unregelmässigen Verben (ebd., SK21: S), eine zweite Testperson das Fehlen von Konjunktiv- und Modalverbkonstruktionen (ebd., SK21: L2) und eine dritte Person die fehlende Aufführung der Kategorie "Verbstellung" (ebd., SK21: E). Die anderen beiden Testpersonen antworteten mit "keine" (ebd., SK21: D, L1). Auch die Verständlichkeit der Begriffe wurde unterschiedlich beurteilt. Für zwei der befragten Testpersonen waren alle verwendeten Begriffe verständlich (ebd., SK22: S, L1). Von den anderen Testpersonen wurde zweimal der Begriff der Verbkammer als nicht geläufig erwähnt (ebd., SK22: L2, E). Einmal wurde der Begriff "Subjekt-Verb-Kongruenz" aufgrund der "Aneinanderreihung von linguistischen Begriffen" (ebd., SK22: D) hervorgehoben. Hingegen antworteten alle Testpersonen übereinstimmend, dass die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung verständlich sind (ebd., SK25). Bezüglich der Menge an Informationen waren drei der befragten Personen der Meinung, dass an keiner Stelle zu viele Informationen erwähnt werden (ebd., SK23: D, L1, L2). Nur die Informationen zum "Aorist" unter der Kategorie "Tempus" (ebd., SK23: S) sowie die feinen Unterschiede zwischen dem Kroatischen und dem Serbischen (ebd., SK23: E) wurden jeweils von zwei verschiedenen befragten Person als "zu viel" oder "nicht notwendig" beurteilt. Die Frage nach zu wenig Informationen wurde insgesamt von zwei Testpersonen verneint (ebd., SK24: S, L1). Eine Testperson entgegnete "Ich weiss nicht, was noch fehlen könnte" (ebd., SK24: D). Einer anderen Testperson fehlten die männlichen und sächlichen Personalpronomen in den Beispielen des Deutschen sowie die Beispiele in der Kategorie "Verbkammer" der anderen Sprache (ebd., SK24: L2). Betreffend die Verständlichkeit des Inhalts konnten nur zwei Aussagen verwertet werden. Beide Antworten heben hervor, dass die Beispiele sehr hilfreich sind (ebd., SK27: S, L1). Ähnlich wie im Unterkapitel "Nomen" wurden in Bezug auf die Darstellung der Informationen von zwei befragten Personen die kontrastiven Formulierungen wie "Im Gegensatz zum Deutschen" oder "Wie im Deutschen" (ebd., SK26: D, S) als nützlich empfunden. Von zwei anderen Testpersonen wurde die Darstellung als übersichtlich bewertet (ebd., SK26: S, L1). Die letzte Testperson würdigte die Hervorhebung von Beispielen durch fettgedruckte Schrift sowie die sinnvolle Reihenfolge der Kategorien (ebd., SK26: E).

Diskussion und Anpassungen

Das Unterkapitel Verb war von allen Testpersonen als relevant betrachtet worden und wurde deshalb beibehalten. In Bezug auf überflüssige Kategorien wurde beschlossen, die Kategorie "Verbklammer" im Unterkapitel "Verb" zu lassen, da der Begriff auch in der Fachliteratur unter der Wortart "Verb" aufgelistet wird (vgl. Schader, 2013). Demgegenüber wurde entschieden das Unterkapitel "Verb" mit der Kategorie "Verbstellung" zu ergänzen, nicht nur, weil es von einer Testperson gewünscht worden war, sondern auch deshalb, weil die Verbstellung in den Aufgabenstellungen des Think Aloud Test (siehe Anhang 8b) von drei der fünf Testpersonen im Unterkapitel "Verb" gesucht worden war. Regelmässige und unregelmässige Verben sowie Konjunktiv- und Modalverbkonstruktionen wurden nicht hinzugenommen, da sie vor dem Hintergrund einer kompakten Gegenüberstellung und der Orientierung an den Meilensteinen der kindlichen Grammatikentwicklung als nicht relevant genug erachtet wurden. Der Begriff Subjekt-Verb-Kongruenz, den eine Testperson als schwierig empfunden hatte, wurde vorübergehend so belassen, da der Begriff im deutschen Text erklärt wird. Weiter wurden die Informationen zum Aorist in der Kategorie "Tempus" beibehalten, da von der Mehrheit der Testpersonen die Informationen zu den Zeitformen, die das Deutsche nicht kennt, als spannend empfunden worden waren. Auch die Unterschiede zwischen dem Kroatischen und Serbischen Futur wurden nicht verändert, da die Unterschiede nach Auffassung der Autorinnen als relevant eingestuft werden. Fehlende Informationen wie z.B. die fehlenden Beispiele zur Verbklammer in den jeweils anderen Sprachen wurden gesucht und hinzugefügt. Zudem wurden die Personalpronomen in den Beispielen (Bsp.: im Deutschen in der Kategorie "Subjekt-Verb-Kongruenz") vollständigshalber durch alle Geschlechter ergänzt.

7.3.4. Unterkapitel Satzbau

Die Relevanz des Unterkapitels "Satzbau" wurde wie in den vorangehenden beiden Unterkapiteln übereinstimmend bekräftigt (siehe Anhang 8c, SK28). Bei der Frage zur Überflüssigkeit von Kategorien wurde lediglich von einer Testperson die Kategorie "Topikalisierung" genannt, mit der Begründung, dass es sich eher um ein stilistisches Mittel handelt (ebd., SK29: S). Unter den fehlenden Kategorien wurden die Befehlsform, Negation und Nominalphrase (ebd., SK30: S, L1, E) angeführt. Nur zwei Testpersonen waren der Meinung, dass keine Kategorie fehlt (ebd., SK30: D, L2). Die Begriffe im Unterkapitel Satzbau waren für vier der fünf Testpersonen gut verständlich (ebd., SK31: S, L1, L2, E), nur eine Testperson kannte den Begriff "Topikalisierung" zuvor nicht, war aber gleichzeitig der Meinung, dass der Begriff gut erklärt wird (ebd., SK31: D). Zu viele Informationen wurden für die Kategorie "Fragesatz" angegeben (ebd., SK32: D, E). Hier wiesen zwei Testpersonen

auf die repetitiven Einleitungssätze für die verschiedenen Frageformen hin (ebd.). Die anderen drei Testpersonen beurteilten die Menge an Informationen in Bezug auf die Kategorien als “nicht zu viel” (ebd., SK32: D, L1, L2). Die Frage nach zu wenigen Informationen wurde übereinstimmend verneint (ebd., SK33). Weiter wurde die Verständlichkeit des Inhalts von zwei befragten Personen als klar verständlich bewertet (ebd., SK36: D, L2). Eine der beiden Testpersonen brachte in diesem Zusammenhang an, dass der Inhalt zusätzlich noch durch Sprachexperten überprüft werden müsste (ebd. SK36: L2). Die Antworten auf die Frage nach der Verständlichkeit von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Gegenüberstellung wurden wie schon in den vorangehenden Kapiteln übereinstimmend mit “ja” beantwortet (ebd., SK34). Bezüglich der Form wurden einerseits die “gute Gegenüberstellung” (ebd., SK35: D, S) sowie die “kurze und prägnante” (ebd., SK35: L1, L2) Darstellung der Informationen betont. Andererseits wurde die fehlende Konsistenz der Verwendung von Begriffen (“Inversion nur in der Deutschen Erklärung gebraucht”) sowie der Darstellung von Beispielen (“Im Unterkapitel ‘Satzbau’ gibt es Abstände zwischen den Wörtern und in den Unterkapiteln ‘Nomen’ und ‘Verb’ keine”) (ebd. SK35: S) bemängelt. Eine Testperson brachte Änderungsvorschläge vor, z.B. dass die Kategorien “Hauptsatz” und “Nebensatz” zusammengenommen und Fremdwörter im Text fett geschrieben werden könnten (ebd., SK35: E).

Diskussion und Anpassungen

Da die Relevanz des Unterkapitels “Satzbau” von allen Testpersonen übereinstimmend bekräftigt worden war, wurde das Unterkapitel “Satzbau” beibehalten. Auch die Kategorie “Topikalisierung” wurde beibehalten, da sie nur von einer befragten Person als überflüssig bezeichnet worden war und von den Autorinnen als relevant erachtet wird. Betreffend die Verständlichkeit des Begriffs “Topikalisierung” wurde nichts verändert, da der Begriff im Text ausführlich erklärt und mit einem Beispiel veranschaulicht wird. Allerdings wurden die Informationen in der Kategorie “Fragesatz” gekürzt, um repetitive Formulierungen zu vermeiden und damit dem Kriterium einer kompakten Darstellung gerecht zu werden. Der Vorschlag von einer Testperson, den Inhalt von Sprachexperten überprüfen zu lassen, würde den Rahmen der Arbeit sprengen. Es sei hier aber nochmals erwähnt, dass sich die Sprachvergleiche an Fachliteratur orientieren, und daher durch Expertenwissen fundiert sind. Eine zusätzliche Überprüfung durch Sprachexperten wäre in einem weiterführenden Projekt aber durchaus denkbar. Weiter gab es bezüglich der Form einige Änderungsvorschläge. Einerseits war der Wunsch vorgebracht worden, Fremdwörter im Fliesstext fett zu drucken. Da Fachbegriffe und Fremdwörter im Fliesstext bereits kursiv hervorgehoben sind, wurden diesbezüglich keine Änderungen vorgenommen. Auch die unterschiedlichen Darstellungen der Beispiele in den nicht-deutschen Sprachen wurden nicht verändert, da

nur durch die glossierten Beispiele der unterschiedliche Satzbau sichtbar und verständlich hervorgehoben werden kann. Ausserdem sind die Beispiele in jedem Unterkapitel "Satzbau" gleich dargestellt, so dass auch die Konsistenz berücksichtigt wird. Der Vorschlag, die beiden Kategorien "Hauptsatz" und "Nebensatz" in einer Kategorie zusammenzufassen wurde nicht umgesetzt. Einerseits war der Vorschlag nur von einer Person erwähnt worden und andererseits sollte die Struktur und damit die Trennung von grammatischen Kategorien durchgehend eingehalten werden.

7.3.5. Reihenfolge der Unterkapitel

Die Frage nach der Einschätzung der Reihenfolge der Unterkapitel (Nomen-Verb-Satzbau) wurde von drei befragten Personen als nachvollziehbar empfunden (siehe Anhang 8c, K8: L1, L2, E). Eine dieser drei befragten Personen argumentierte dabei mit "so wie es die Kinder auch in der Schule lernen" (ebd., K8: L2). Zwei weitere Testpersonen schlugen einmal die Reihenfolge Satzbau-Verb-Nomen (ebd., K8: S) und einmal die Reihenfolge Satzbau-Nomen-Verb (ebd., K8: E) vor, mit der Begründung "vom Gröberen zum Spezifischen".

Diskussion und Anpassungen

Da von der Mehrheit der Testpersonen die Reihenfolge Nomen-Verb-Satzbau bevorzugt worden war, wurde im Wiki bezüglich der Reihenfolge der Unterkapitel nichts geändert.

7.3.6. Interesse für andere Unterkapitel

In Bezug auf diese induktiv gebildete Kategorie wurde am häufigsten bzw. von zwei befragten Personen die Gross- und Kleinschreibung erwähnt (siehe Anhang 8c, K10: S, L1). Einmalig wurden Phonologie (ebd., K10: D) bzw. "die Unterschiede in der Lautung", die Wortart "Präpositionen" und die "Schreibrichtung" (ebd., K10: S) genannt.

Diskussion und Anpassungen

Bereits zum Zeitpunkt der Evaluation befand sich auf dem Wiki das Unterkapitel "Schriftsystem". Dieses wurde im Rahmen einer anderen wissenschaftlichen Arbeit erstellt, sollte aber den BenutzerInnen primär helfen, die Beispiele in den morphosyntaktischen Kategorien zu lesen. Da dieses Unterkapitel bereits erstellt war und zwei Testpersonen in der Evaluation den Wunsch nach Gross- und Kleinschreibung geäußert hatten, wurde entschieden, das Unterkapitel "Schriftsystem" mit der Kategorie "Gross- und Kleinschreibung" zu ergänzen. Obwohl auch die Schreibrichtung zum Unterkapitel "Schriftsystem" zählt, konnte diese Kategorie aus zeitlichen Gründen und da nur eine Testperson diesen

Wunsch geäußert hatte, nicht bearbeitet werden. Auch die Wortart “Präpositionen” sowie die Phonologie waren jeweils nur einmal genannt worden. Zwar fokussiert die vorliegende Arbeit auf die Grammatik und würde damit für eine Ergänzung durch die Wortart “Präpositionen” sprechen. Doch wurde im Rahmen dieser Arbeit entschieden nur grammatische Kategorien zu erwähnen, die als Meilensteine der kindlichen Grammatikentwicklung gezählt werden (siehe Kap. 4.2.). Auch eine Hinzunahme der sprachlichen Ebene “Phonologie” wäre durchaus wünschenswert gewesen, hätte aber den Rahmen der Arbeit gesprengt und deren Bearbeitung wäre in diesem Zeitrahmen nicht möglich gewesen.

7.4. Beantwortung der zweiten Forschungsfrage

In diesem Kapitel wurden die Ergebnisse der Evaluation des Wikis präsentiert und damit gleichzeitig die zweite Forschungsfrage beantwortet. Abschliessend kann festgehalten werden, dass sowohl der Inhalt als auch die Form von allen Testpersonen positiv bewertet wurden. Alle Unterkapitel wurden übereinstimmend als relevant erachtet. Die Verständlichkeit der Begriffe war bis auf wenige Ausnahmen gegeben. Auch die Unterschiede und Gemeinsamkeiten wurden in der Gegenüberstellung für alle Testpersonen klar. Fehlende und überflüssige Kategorien wurden insgesamt über alle Unterkapitel hinweg nur zwei angegeben. Hinweise auf zu viele oder zu wenige Informationen wurden in allen Unterkapiteln gegeben, waren aber immer sehr spezifisch. Auch die Reihenfolge der Unterkapitel wurde von der Mehrheit der befragten Testpersonen als nachvollziehbar empfunden. Unter den gewünschten Kategorien wurde am häufigsten die Gross- und Kleinschreibung erwähnt. Die ausgewählten Sprachen wurden als “gut” beurteilt. In Bezug auf die Form wurde häufig die kurze und prägnante Darstellung, die Gegenüberstellung sowie die Formulierungen “Im Gegensatz zum Deutschen” oder “Wie im Deutschen”, betont.

Bezüglich der Navigation kann zusammengefasst werden, dass die Seitenübersicht und die einzelnen Links auf den Hauptseiten nur wenig benutzt wurden. Um zu den einzelnen Unterkapiteln zu gelangen wurde vorwiegend gescrollt, um zwischen den Seiten zu wechseln wurde die Wiki-Navigation bevorzugt.

8. Diskussion

In diesem Kapitel werden die beiden Forschungsfragen, die verwendeten Methoden für deren Beantwortung sowie die Ergebnisse nochmals aufgenommen und kritisch diskutiert. Die dabei entstandenen Fragen und Erkenntnisse dienen folgend im letzten Kapitel “Ausblick” als Ausgangspunkt für Vorschläge zu weiterführenden Projekten und Arbeiten.

8.1. Erste Forschungsfrage

Die Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurde in der Beschreibung der Entwicklung der Website vorgenommen. Im interdisziplinären Austausch mit dem technischen Experten konnte eine Website erstellt werden, die den Usability Standards gerecht wird. Ein Schwerpunkt wurde auf die Navigation gelegt. So können die Besucher der Website mühelos und schnell auf die gewünschten Informationen zugreifen. Ein anderer Schwerpunkt betraf die Form bzw. die Präsentation des Inhalts. Mit der direkten Gegenüberstellung der zwei Sprachen in Form einer Tabelle, aufgeteilt nach den morphosyntaktischen Kategorien, ist es gelungen die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf eine kompakte Art und Weise aufzuzeigen. Der dritte Fokus lag auf der Erarbeitung des Inhalts. Durch die Integration verschiedener Quellen, nämlich präskriptiven, deskriptiven und komparativen Werken, wurde ein fundierter Vergleich angestrebt.

Die Entscheidungen und Präzisierungen der Forschungsfrage wurden anhand Literaturrecherche vorgenommen. Für die optimale Entwicklung eines Produkts wäre sicherlich der Einbezug des Zielpublikums erstrebenswert gewesen. Auf Grund der zeitlichen Ressourcen war dies allerdings nicht möglich.

Die Arbeit legte zudem den Fokus nur auf die Abklärung mehrsprachiger Kinder. Das Wiki ist allerdings nach Auffassung der Autorinnen auch für andere Bereiche anwendbar. Deren Diskussion hätte aber den Rahmen dieser Arbeit gesprengt, sodass auf die Diagnostik fokussiert wurde.

Ein wichtiges Thema in der Entwicklung der Website war der Umgang mit den natürlichen Sprachen und Varietäten der verschiedenen Sprachen. Wie bereits in der Methodenbeschreibung des Sprachvergleichs in Kapitel 5.3.1. diskutiert, muss zwischen präskriptiven und deskriptiven Grammatikregeln unterschieden werden. Präskriptive Regeln definieren die Grammatik von Standardsprachen (vgl. Kroeger, 2005, S.5). Deskriptive Regeln hingegen beschreiben die natürliche Sprache, wie sie im Alltag gesprochen wird (ebd.). Diese können aufgrund der Varietät oder des Sprachwandels von den präskriptiven abweichen oder flexibler sein (ebd.). Im Rahmen dieses Projekts lag der Fokus, um die Kompaktheit und Übersicht der Website beizubehalten, hauptsächlich auf den Standardsprachen. Deshalb wurden vorwiegend präskriptive Quellen verwendet. Um der natürlichen Sprache gerechter zu werden, wurden diese durch deskriptive ergänzt. Bei der Benutzung der Website muss der Umstand im Kopf behalten werden, dass mit einer solchen kompakten Beschreibung von Sprachen den Varietäten und der Flexibilität von natürlichen Sprachen nicht gerecht werden kann. Die Vergleiche dienen viel mehr der Orientierung und als Übersicht der groben morphosyntaktischen Strukturen einer Sprache. Zusätzlich wurden in einem separaten Projekt allgemeine Sprachbeschreibungen erstellt, die am Anfang

jeder Sprachseite stehen. In diesen wurde auf die Varietäten eingegangen, so dass sich BenutzerInnen ein Bild davon machen können, inwieweit sich die Standardsprache von der Varietät unterscheiden könnte. Ebenfalls ist es denkbar, dass im Laufe der weiteren Entwicklung der Website Strukturen von Varietäten aufgenommen werden, falls sie stark von den Standardsprachen abweichen.

8.2. Zweite Forschungsfrage

Durch die direkte Erprobung der Website durch die zukünftige Zielgruppe konnte überprüft werden, ob die Website benutzerfreundlich und der Inhalt sowie die Gegenüberstellung der Sprachen verständlich ist. Dafür stellte sich der Think Aloud Test als überzeugende Methode heraus, da so innerhalb kurzer Zeit die Navigation der Webseite überprüft werden konnte und vor allem ehrliche und damit konstruktive Antworten erhoben werden konnten.

Bezüglich des Think Aloud Tests ist allerdings zu berücksichtigen, dass das Verbalisieren der Gedanken zu einer künstlichen Situation führt. Es kann also sein, dass das Verhalten der Testpersonen durch die unnatürliche Situation beeinflusst wurde (vgl. Nielsen, 2012b). Um aber die grössten Schwierigkeiten in der Navigation der Website herauszufinden, war diese Methode durchaus sinnvoll. Betreffend des Think Aloud Tests konnte weiter festgestellt werden, dass den Testpersonen in Aufgabe zwei zu viele Hinweise gegeben wurden (siehe Aufgabe 2 im Anhang 3). Im Aufgabenbeschrieb wurde bereits der Kategoriennamenname "Artikel" verraten. Die Aufgabe wäre repräsentativer gewesen, wenn anstelle von "Artikel" z.B. "Begleiter" verwendet worden wäre.

Für die Evaluation des Inhalts und der Form mittels Leitfadeninterview wäre in der Stichprobe ein breiteres Zielpublikum wünschenswert gewesen, so wie es in der ersten Forschungsfrage definiert wurde (siehe Kap. 4.4.). Befragt wurden nur Logopädinnen (Studentin, ausgebildete Logopädinnen und eine Expertin aus der Logopädie) sowie eine Daz-Lehrperson. Vor allem in Bezug auf den Inhalt und damit die Verständlichkeit sowie Begrifflichkeiten hätte die Hinzunahme von LehrerInnen, HeilpädagogInnen und KindergärtnerInnen noch ein genaueres Resultat ermöglicht. Zudem wäre eine grössere Stichprobe im Leitfadeninterview repräsentativer gewesen. Aus zeitlichen Gründen konnten nur fünf Personen miteinbezogen werden. Für den Think Aloud Test stellt diese Anzahl allerdings die optimale Stichprobengrösse dar (vgl. Nielsen, 2012a). Weiter wurden die Testpersonen im Leitfadeninterview vor hohe Anforderungen gestellt. Erst zum Zeitpunkt des Interviews hatten die befragten Personen das Wiki kennengelernt und mussten den Inhalt innerhalb kurzer Zeit reflektieren und beurteilen. Obwohl während des Interviews immer ausdrücklich erwähnt wurde, dass sich die Testpersonen so viel Zeit nehmen dürfen, wie

sie wollen, konnte vor allem bei den Antworten zu der Frage “Welche Kategorien fehlen Ihrer Meinung nach?” (siehe 8c) festgestellt werden, dass es schwierig war ohne Vorbereitung frei aus dem Gedächtnis und ohne vorher das Wiki gekannt zu haben, fehlende Kategorien zu benennen. Eine Alternative wäre hier gewesen, dass die Testpersonen mehr Zeit gehabt hätten, sich mit dem Wiki auseinanderzusetzen und dieses kennenzulernen. Das hätte aber bedeutet, dass die Evaluation der Navigation erschwert gewesen wäre. Die Erfahrung mit dem Wiki im Voraus hätte möglicherweise das Resultat beeinflusst.

Für die Datenaufbereitungsmethode wurde auf Grund zeitlicher Ressourcen ein selektives Protokoll gewählt. Obwohl das Protokoll während des Interviews geführt wurde, konnten alle wichtigen Aussagen erfasst werden. Dennoch gehen mit einem selektiven Protokoll eventuell wichtige Kontextinformationen verloren (vgl. Mayring, 2002, S.99). Zudem besteht die Gefahr, dass durch die Entscheidung, was aufgenommen und was weggelassen wird, die Methode nicht mehr objektiv ist.

In der qualitativen Inhaltsanalyse wurden vor allem in der Bearbeitung des Leitfadenterviews die Aussagen weiter gekürzt und zum Teil paraphrasiert, so dass die Zuteilung ebenfalls nicht mehr vollständig der Objektivität entsprach.

8.3. Ausblick

Da sich das Wiki lediglich auf die sprachliche Ebene Morphosyntax beschränkt, wäre eine Erweiterung des Wikis durch zusätzliche Kategorien und sprachliche Ebenen wie z.B. die Phonologie erstrebenswert. Wie in der vorliegenden Arbeit eruiert werden konnte, ist ein Interesse an zusätzlichen Kategorien und sprachlichen Ebenen durchaus vorhanden (siehe Kap. 7.3.6.). Allerdings ist die Stichprobe in dieser Arbeit zu klein, um dafür genügend Hinweise zu bekommen. Diesbezüglich könnten sich die Autorinnen vorstellen, dass zukünftige wissenschaftliche Arbeiten dafür direkt in der Praxis ansetzen und z.B. durch eine Umfrage das Interesse für bestimmte Kategorien und sprachliche Ebenen erfragen. Auch eine Erweiterung durch zusätzliche Sprachen oder Dialekte wäre wünschenswert, wobei auch hier eine stärkere Orientierung an der Praxis angezeigt ist. Wie die Erfahrungen in dieser Arbeit gezeigt haben, sind Statistiken jeweils zwar genau, allerdings oft nicht ganz aktuell, sodass gegenwärtige Veränderungen wie z.B. Flüchtlingsströme oft nicht mehr oder nur knapp erfasst wurden.

Weiter wäre eine Überprüfung des Wikis durch Sprachexperten vorstellbar. Von besonderem Interesse wäre dabei vor allem die Bewertung des Inhalts auf seine Korrektheit und Vollständigkeit. Obwohl die Sprachvergleiche in Anlehnung an Fachliteratur erstellt wurden, könnte eine Überprüfung durch Sprachexperten aus sprachwissenschaftlicher Sicht

wichtige Erkenntnisse und Meinungen liefern, die in der Erstellung des Wikis übersehen oder als nicht relevant erachtet wurden.

Schliesslich wäre es darüber hinaus sehr interessant herauszufinden, wie das Wiki nach längerem Einsatz in der Praxis bewertet und wofür es insbesondere eingesetzt wird.

9. Fazit

Im Rahmen dieser Arbeit wurde das Ziel erreicht, eine Website, die die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der meist gesprochenen Sprachen im deutschsprachigen Raum und dem Deutschen aufzeigt, zu entwickeln. Im Austausch mit dem technischen Experten konnte ein Wiki, das den Usabilitystandards, insbesondere in Bezug auf die Navigation, gerecht wird, aufgebaut werden. Mit der direkten Gegenüberstellung zweier Sprachen können sich zukünftige BenutzerInnen schnell und einfach einen Überblick über die markantesten Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschaffen.

Nach der Evaluation konnte mit viel Zuversicht und Freude festgestellt werden, dass das Wiki sowohl in Bezug auf die Navigation als auch auf die Form und den Inhalt als ansprechend bewertet wurde. Alle Testpersonen bestätigten, dass sie sich vorstellen können, das Wiki in Zukunft in der Praxis zu benutzen.

Es gab in der Entwicklung allerdings viele Herausforderungen zu meistern. Zum Beispiel gestaltete es sich in der Erarbeitung des Inhalts als schwierig, den Varietäten und der Flexibilität der Sprachen gerecht zu werden. Den Autorinnen fiel es zu Beginn sehr schwer, die Ansprüche, alle Sprachen so genau wie möglich zu beschreiben, zu reduzieren. Um aber die Darstellung kompakt behalten zu können, war dies unumgänglich. Darüber hinaus, war die fehlende Erfahrung im Aufbau von Websites eine Hürde, die es zu nehmen galt. Hier war insbesondere die Zusammenarbeit mit dem technischen Experten, der viele Inputs für die Umsetzung der Website mitgeben konnte, sehr wertvoll.

Die gemeinsame Erarbeitung der Website erwies sich als sehr hilfreich. Alleine wäre dieses Projekt nicht zu stemmen gewesen. Zudem konnte durch die konstruktiven Diskussionen ein durchdachtes Produkt entwickelt werden.

Mit Abschluss dieser Arbeit ist das Wiki aber noch lange nicht vollendet. Die Autorinnen hoffen mit dieser ersten Version in anderen Hochschulstudierenden oder auch Berufstätigen im Kindersprachbereich die Lust geweckt zu haben, mitwirken zu wollen. Das Wiki lässt sich unkompliziert um viele weitere relevante und wichtige Themen erweitern.

10. Literaturverzeichnis

- Arn, Ch. (2016). *Schweizerdeutsche Grammatik*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2002). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- NN. Bundesamt für Statistik (2016a). *Personenfragebogen Strukturhebung der eidgenössischen Volkszählung 2016*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- NN. Bundesamt für Statistik (2016b). *Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Hauptsprache und Sprachregion, 2016*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- NN. Bundesamt für Statistik (2016c). *Ständige Wohnbevölkerung zwischen 0 und 15 Jahren im Deutschen Sprachgebiet nach Hauptsprache, 2016*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Chilla, S. (2008). Störungen im Erwerb des Deutschen als Zweitsprache im Kindesalter – Eine Herausforderung an die sprachpädagogische Diagnostik. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft, 3*, 277-290.
- Chilla, S., Rothweiler, M & Babur, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen - Störungen - Diagnostik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Clahsen, H. (1988). *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Amsterdam: John Benjamins Verlag.
- Dannenbauer, F. M. (2007). Spezifische Sprachentwicklungsstörung (SLI). In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lexikon der Sprachtherapie* (S. 292 - 299). Stuttgart: Kohlhammer
- Fashold, J. & Connor-Linton, R. (Hrsg.). (2006). *An Introduction to Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Früh, W. (2004). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis* (5. Aufl.). Konstanz: UVK.
- Geigenberger, A. (2016). *Grammatische Störungen. Störungen, Symptomatik*. Unveröffentlichtes Skript, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual.Llife and Reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kannengieser, S. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (3. Aktualisierte und erweiterte Aufl.). München: Elsevier Verlag.
- Klobas, J. (2006). *Wikis. Tools for Information Work and Collaboration*. Oxford: Chandos Publishing .
- Kracht, A. & Rothweiler, M. (2003). Diagnostische Fragen zur kindlichen Grammatikentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. In B. Warzecha (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive* (S. 189 - 204). Münster: Waxmann.
- Kroeger, P. (2005). *Analyzing Grammar: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz.

- Mayring, Ph. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Motsch, H.-J. (2013). Diagnostik und Therapie mehrsprachiger Kinder mit Spezifischer Sprachentwicklungsstörung. *Logos*, 21 (4), 255-263.
- Muysken, P. (2008). Two Linguistic Systems in Contact: Grammar, Phonology and Lexicon. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Hrsg.), *The Handbook of Bilingualism* (S. 147 - 168). Malden: Blackwell.
- Paradis, J. (2005). Grammatical Morphology in children learning English as a second language: implications of similarities with specific language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, 36, 172-187.
- Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. B. (2011). *Dual Language Development and Disorders. A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning* (2. Aufl.). Baltimore, Md.: Paul H. Brookes.
- Poda, L. (2000). *Sprachvergleich Deutsch-Albanisch. Die Modalverben. Zur Theorie und Praxis der kontrastiven Analyse*. Giessen: Focus Verlag.
- Schader, B. (Hrsg.). (2013). *Deine Sprache - meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht* (2.Aufl.). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Scharff Rethfeldt, W. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. Stuttgart: Thieme Verlag.
- Scharff Rethfeld, W. (2016). *Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder - ein entwicklungsorientiertes Konzept*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schmidt, M. (2014). *Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schürch, R. & Köhler, K. (2018). *Lernplattform ILIAS 5.2. Anleitung für Studierende und Mitarbeitende der HfH* (Version 3.0). Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.
- Siegmüller, J. & Kauschke, C. (2013). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen (PLAN)* (2. korrigierte Aufl.). München: Elsevier Verlag.

Internetseiten:

- Havkić, A. (2016). *proDaZ - Sprachbeschreibung Kroatisch*. Universität Duisburg - Essen. Zugriff am 28.04.2018 unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_kroatisch.pdf.
- Jelen, M. (2011). *proDaZ - Sprachbeschreibung Polnisch*. Universität Duisburg - Essen. Zugriff am 01.04.2018 unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_polnisch.pdf.
- NN. Destatis - Statistisches Bundesamt. (2016). *Ausländische Bevölkerung* (Fachserie 1 Reihe 2). Zugriff am 31.3.2018 unter <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendBevoelkerung.html>
- Meyer, K. (2018). *Writing Tasks for Quantitative and Qualitative Usability Studies*. Zugriff am 30.04.2018 unter <https://www.nngroup.com/articles/test-tasks-quant-qualitative/>.

- Nielsen, J. (1995). *10 Usability Heuristics for User Interface Design*. Zugriff am 11.05.2018 unter <https://www.nngroup.com/articles/ten-usability-heuristics/>.
- Nielsen, R. (2012a). *How Many Test Users in a Usability Study?*. Zugriff am 03.05.2018 unter <https://www.nngroup.com/articles/how-many-test-users/>.
- Nielsen, (2012b). *Thinking Aloud: The #1 Usability Tool*. Zugriff am 30.04.2018 unter <https://www.nngroup.com/articles/thinking-aloud-the-1-usability-tool/>.
- NN. Statistik Austria. (2001). *Bevölkerung 2001 nach Umgangssprache, Staatsangehörigkeit und Geburtsland*. Zugriff am 31.3.2018 unter https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/volkszaehlungen_registerzaehlungen_abgestimmte_erwerbsstatistik/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022896.html
- NN. UNHCR. The UN Refugee Agency. (2016). *Global Trends*. Zugriff am 23.4.2018 unter <http://www.unhcr.org/5943e8a34>

Anhang

Inhaltsverzeichnis

1	Einverständniserklärung	I
2	Transkript Experteninterview.....	VII
3	Think Aloud Test	X
4	Leitfadeninterview für alle Berufsgruppen	XI
5	Ablauf Datenerhebung.....	XVII
6	Pilotphase	XVIII
a)	Leitfadeninterview Pilotphase	XVIII
b)	Thinking Aloud Pilotphase	XXIV
c)	Änderungen auf Grundlage der Pilotphase.....	XXV
7	Datenerhebung.....	XXVI
a)	Protokolle Think Aloud Test.....	XXVI
i)	Protokoll DaZ-Lehrperson	XXVI
ii)	Protokoll Logopädiestudentin	XXVII
iii)	Protokoll Logopädin 1	XXVIII
iv)	Protokoll Logopädin 2	XXIX
v)	Protokoll Mehrsprachigkeit-Expertin	XXIX
b)	Protokolle Leitfadeninterviews	XXX
i)	Protokoll DaZ-Lehrperson	XXX
ii)	Protokoll Leitfadeninterview Logopädiestudentin	XXXV
iii)	Protokoll Logopädin 1	XLI
iv)	Protokoll Logopädin 2	XLIV
v)	Protokoll Expertin Mehrsprachigkeit.....	XLIX
8	Auswertung.....	LIV
a)	Kategorienbildung Think Aloud Test	LIV
b)	Themenmatrix Think Aloud Test.....	LVIII
c)	Themenmatrix Leitfadeninterview.....	LXIV
9	Sprachauswahl	LXXIII
a)	Statistiken für die Schweiz	LXXIII
b)	Statistik für Deutschland.....	LXXIII
c)	Statistik für Österreich:	LXXIV

10	Sprachbeschreibungen	LXXV
a)	Albanisch	LXXV
b)	Arabisch	LXXXI
c)	BKSM	LXXXVII
d)	Deutsch	XCIII
e)	Englisch	XCVIII
f)	Französisch	CV
g)	Italienisch	CXI
h)	Portugiesisch	CXXIV
i)	Russisch	CXXXII
j)	Spanisch	CXXXVII
k)	Türkisch	CXLIV
l)	Züritüütsch	CLII
11	Literaturverzeichnis	CLVIII

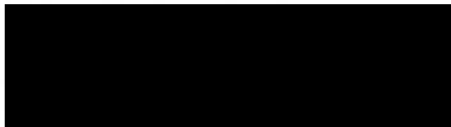
1 Einverständniserklärung

Einverständniserklärung

Ich bin damit einverstanden, dass im Rahmen einer Bachelorarbeit eine Tonbandaufnahme vom Interview gemacht wird. Die Aufnahme und deren Auswertung dürfen für die Bachelorarbeit benutzt werden. Letztere wird von Experten der Hochschule für Heilpädagogik Zürich begutachtet und kann bei guter Notengebung im NEBIS-Katalog veröffentlicht werden. In letzterem Fall erfolgt eine erneute Kontaktaufnahme.

Die Aufzeichnung und Auswertung der Tonaufnahme erfolgt anonymisiert, d.h. ohne Angabe des Namens.

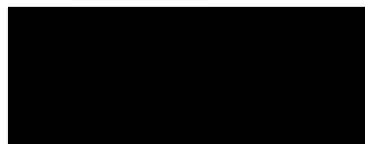
Vorname, Name

A black rectangular box used to redact the signature of the person giving consent.

Ort, Datum

A black rectangular box used to redact the location and date of the declaration.

Unterschrift

A black rectangular box used to redact the signature of the person giving consent.

Bachelorarbeit „Interferenzen“

Einverständniserklärung

Ich bin damit einverstanden, dass im Rahmen einer Bachelorarbeit eine Tonbandaufnahme und ein Transkript vom Interview gemacht wird. Die Aufnahme, das Transkript und deren Auswertung dürfen für die Bachelorarbeit benutzt werden. Letztere wird von Experten der Hochschule für Heilpädagogik Zürich begutachtet und kann bei guter Notengebung im NEBIS-Katalog veröffentlicht werden. In letzterem Fall erfolgt eine erneute Kontaktaufnahme.

Die Aufzeichnung und Auswertung der Tonaufnahme erfolgt anonymisiert, d.h. ohne Angabe des Namens.

Vorname, Name

[REDACTED]

Ort, Datum

[REDACTED]

Unterschrift

[REDACTED]

Bachelorarbeit „Interferenzen“

Einverständniserklärung

Ich bin damit einverstanden, dass im Rahmen einer Bachelorarbeit eine Tonbandaufnahme vom Interview gemacht wird. Die Aufnahme und deren Auswertung dürfen für die Bachelorarbeit benutzt werden. Letztere wird von Experten der Hochschule für Heilpädagogik Zürich begutachtet und kann bei guter Notengebung im NEBIS-Katalog veröffentlicht werden. In letzterem Fall erfolgt eine erneute Kontaktaufnahme.

Die Aufzeichnung und Auswertung der Tonaufnahme erfolgt anonymisiert, d.h. ohne Angabe des Namens.

Vorname, Name



Ort, Datum



Unterschrift



Einverständniserklärung

Ich bin damit einverstanden, dass im Rahmen einer Bachelorarbeit eine Tonbandaufnahme vom Interview gemacht wird. Die Aufnahme und deren Auswertung dürfen für die Bachelorarbeit benutzt werden. Letztere wird von Experten der Hochschule für Heilpädagogik Zürich begutachtet und kann bei guter Notengebung im NEBIS-Katalog veröffentlicht werden. In letzterem Fall erfolgt eine erneute Kontaktaufnahme.

Die Aufzeichnung und Auswertung der Tonaufnahme erfolgt anonymisiert, d.h. ohne Angabe des Namens.

Vorname, Name

[REDACTED]

Ort, Datum

[REDACTED]

Unterschrift


[REDACTED]

Bachelorarbeit „Interferenzen“

Einverständniserklärung

Ich bin damit einverstanden, dass im Rahmen einer Bachelorarbeit eine Tonbandaufnahme vom Interview gemacht wird. Die Aufnahme und deren Auswertung dürfen für die Bachelorarbeit benutzt werden. Letztere wird von Experten der Hochschule für Heilpädagogik Zürich begutachtet und kann bei guter Notengebung im NEBIS-Katalog veröffentlicht werden. In letzterem Fall erfolgt eine erneute Kontaktaufnahme.

Die Aufzeichnung und Auswertung der Tonaufnahme erfolgt anonymisiert, d.h. ohne Angabe des Namens.


Vorname, Name

Ort, Datum

Unterschrift

Bachelorarbeit „Interferenzen“

Einverständniserklärung

Ich bin damit einverstanden, dass im Rahmen einer Bachelorarbeit eine Tonbandaufnahme vom Interview gemacht wird. Die Aufnahme und deren Auswertung dürfen für die Bachelorarbeit benutzt werden. Letztere wird von Experten der Hochschule für Heilpädagogik Zürich begutachtet und kann bei guter Notengebung im NEBIS-Katalog veröffentlicht werden. In letzterem Fall erfolgt eine erneute Kontaktaufnahme.

Die Aufzeichnung und Auswertung der Tonaufnahme erfolgt anonymisiert, d.h. ohne Angabe des Namens.

Vorname, Name

[REDACTED]

Ort, Datum

[REDACTED]

Unterschrift

[REDACTED]

2 Transkript Experteninterview

Experteninterview mit dem Leiter des Digital Learning Centers der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik, Reto Schürch

1)

Leitfrage: "Was muss man bei der Erstellung von Websites allgemein beachten?"

Transkript Experteninterview:

Wir sprechen kurz über so Guideline-Sachen, was für Websachen gilt, respektive auch für Applikationen, die man auf Handy usw. hat. Und da gibt es eigentlich so zwei Bereiche: Es gibt die sog. Usability. Usability ist ganz einfach, da könnt ihr die Direktübersetzung nehmen, das ist Benutzerfreundlichkeit quasi, da geht es um Benutzerführung. Das ist ein uraltes Thema, das stammt aus den 90er Jahren und da hat es so einen Typ gegeben, Nielsen, das war so der Usability-Papst, quasi hat man ihn genannt und diese Firma gibt es heute noch. Da geht es wirklich darum, wie baut man eine Webseite, also Web Contents auf, dass die Leute möglichst einfach damit umgehen können. Das ist diese Geschichte hier drinnen und dann bei der E-Accessibility geht es effektiv um Barrierefreiheit, dort geht es darum, wie man für Menschen, die eine Behinderung haben, Sachen gestalten, dass sie nachher auch, z.B. mit Hilfsmitteln damit (mit der Webseite) zurechtkommen. Da ist natürlich vor allem jetzt, weil das ja ein visuelles Medium ist, sind natürlich all die Leute mit Sehbehinderungen mehr betroffen, als jetzt z.B. jemand mit einer Hörbehinderung, oder, weil jemand mit einer Hörbehinderung kann das anschauen und diese Sachen lesen, Sehbehinderung nicht. Bei der Sehbehinderung gibt es, die verwenden sog. Screenreader, die ihnen quasi etwas vorlesen, damit sie das aber möglichst einfach bedienen können und mit diesem Screenreader überhaupt etwas sinnvolles sieht, respektive vorlesen kann, müssen gewisse Sachen in einer gewissen Struktur sein. Das hängt zum Teil mit dem Programmcode zusammen, also effektiv, da könnt ihr z.B. bei eurer Arbeit nichts dran machen, das ist wie gegeben, von diesem Wiki innerhalb der Lernplattform, die ihr benutzt. Da könnt ihr, ein Code kann Accessibility kompatibel sein oder eben nicht, und es gibt verschiedene Levels, die man dort rein vom Code her erreichen kann, und nachher ist es aber auch ein Thema von wie setzt es der User richtig um, da könnt ihr ein einfaches Beispiel, wenn ihr z.B. ein Word macht, wo ihr ein Accessibility konformes pdf schreiben wollt, müsst ihr z.B. die Überschriften, die Titel müssen stimmen, d.h. die müssen ausgezeichnet sein. Da dürft ihr jetzt nicht an den Titel ran und dann macht ihr einfach die Schrift fett und setzt sie auf 24, sondern ihr müsst die Schriften Überschrift 1, Überschrift 2, also die Formate müsst ihr benutzen, weil das wird nachher auch so ausgezeichnet, da dürft ihr z.B. nicht von einer Überschrift 2, plötzlich auf eine Überschrift drei springen, also die sinnvolle Hierarchie die muss stimmen,

quasi, das sind so ganz einfache Sachen, und das ist nachher etwas, das der User, also der der das abfüllt, also quasi euer Wiki oder so, beachten muss. Und ich schicke euch diese, es gibt schon seit den Uhrzeiten so ein World Wide Web Consortium, (W3C) nennt sich das, und da sind alles so Guidelines zu Usability und zu Accessibility, sind dort aufgeführt, und da seht ihr die Grundseite. Ihr seht da, die sieht nicht wahnsinnig schön aus, mit Schönheit haben diese zwei Themen relativ wenig zu tun. Ah da seht ihr ganz kurze Definitionen von diesen Sachen, und wenn ihr jetzt z.B. Nielsen anschaut, das ist uralte, und hier hat es etwas zu Accessibility, wobei ihr in diesem Bereich sowieso nur wenig machen könnt, weil viele Sachen sind wirklich der Code, der das ausmacht, und hier sind die dann auch effektiv auch in Deutsch (Web Content-Accessibility-Guidelines) übersetzt, die es effektiv gibt, und ihr seht schon rein von der Grösse her, das ist dann nicht relativ viel, aber einfach, dass ihr davon mal etwas gehört habt.

In eurer Arbeit ist vor allem wichtig z.B. aus der Usability ist immer noch ein ganz wichtiges Thema Navigationskonsistenz, d.h. dass wir eine Navigation bauen, die Sinn macht und wo auch der User sich zurechtfindet. Und ihr startet ja im Wiki mit einer leeren Seite, d.h. Ihr müsst die ganze Navigation dort drinnen bauen, von wo komme ich nachher auf den nächsten Punkt und komme ich dort auch wieder zurück, ähm. Was z.B. ein Tabu ist bei der Ding, wenn ihr irgendwo auf einer Webseite surft, und ihr kommt irgendwo auf eine Unterseite, ich klicke da mal was und ihr kommt nicht mehr zurück oder nicht mehr an andere Sachen und müsst z.B. den Back-Button von einem Browser bedienen, das ist eigentlich ein No-go. Ihr müsst hier drinnen das so bauen, dass der User zurechtkommt, und ihr müsst euch auch immer bewusst sein, ein User kommt in den seltensten Fällen auf eurer Startseite, auf der Homeseite vom Wiki rein; das ist auch ein Irrglaube, den viele denken und denken, ich baue das ganz logisch, inhaltlich-semantisch logisch auf und der kommt hier auf die Startseite, dann liest er das, und dann kommt er hier runter und dann liest er das und dann hat er alle diese Zusammenhänge, das stimmt im Web so einfach nicht, weil die Leute kommen häufig über eine Suchmaschine und diese Suchmaschine, kann sein, dass diese Kontaktseite, von dem was ihr gebaut habt ausweist, und dann kommt jemand auf eure Kontaktseite und dann was macht ihr?! So. Wenn ihr z.B. Webshops, um noch ein letztes Beispiel zu brauchen, wenn ihr euch z.B. Webshops anschaut, ist z.B. die schlimmste Geschichte ist, der Kunde kauft ein, klickt sich alles zusammen und am Schluss findet er den Knopf zum zahlen nicht, und das gibt es, es gibt mehr solche als gute Webshops, wo ihr plötzlich schlussendlich bei der Bestellung irgendwo nicht kaufen kann, weil er irgendwie die Geschichte nicht findet, den Warenkorb nicht findet, und den Ausgang vom Warenhaus, kennt ihr alles, das habt ihr alles schon erlebt, und das ist z.B. Usability. Da gibt es dann nachher so Tests, es gibt sogar Firmen, die nur von dem leben, wo Usability-Tests machen, es gibt auch Firmen, die nur von dem leben, Accessibility zu zertifizieren, das kann man zertifizieren, also ist dieses Produkt, ist das pdf, oder ist die Webseite oder ist diese App, entspricht die diesen Richtlinien oder so, jetzt im Accessibility-Bereich, und bei der Usability ist es natürlich, ist es eben, wie ich an diesem Beispiel gezeigt habe, ist schlussendlich

wirklich auch Umsatzrelevant, Accessibility nicht zwingend, ausser du hast ganz bestimmte Zielgruppen, die natürlich auf eine Behinderung abzielt, sonst ist das ja eher eine Randgruppe, wobei man dort nicht vergessen darf, z.B. bei der Sehbehinderung, gibt es ja, klar ist, die Blinden sind ein kleiner Teil, aber wenn ihr alle die nehmt, die eine Sehbehinderung haben mehr oder weniger, das ist riesig, also in der Schweiz geht man von drei- bis vierhunderttausend Leuten aus, die in irgendeiner Form eine Sehbehinderung haben, und zu diesen Sachen zählen z.B. dann auch Kontrastverhältnisse, ähm, dort zählen dazu, dass man eine Webseite vergrössern, verkleinern kann, so dass man es wirklich grössert sieht, und alles so Sachen, und eben bei Shops und so, bei Usability, da macht man wirklich so Tests, also wenn ihr z.B. wenn jetzt die SBB einen neuen Billetautomaten einführt, dann machen die solche Usability-Tests mit Firmen und dann mit Probanden, und das ist wie ein Forschungsgebiet, oder und die gehen dann wirklich heran und die haben eine Aufgabe und die testen dieses Gerät vor sich und man schaut, eine Methode ist z.B. man schaut mittels Eyetracking, so Kameras, wo auf die Augen gehen, sendet die Augenbewegung, und dann heisst es “Lösen sie ein Ticket von Bern nach Zürich” und dann schauen die, was macht der (Proband), wohin schaut der und man weiss heute so ziemlich genau aus der Forschung, wo man Sachen auf der Webseite platzieren muss und wo nicht, ähm also wenn ihr z.B. eine Suchfeld irgendwo einbaut und das wichtig ist hier drin, wenn ihr das in den “Fueter” runterstellt, ist das schon einmal eine schlechte Idee, weil dort unten wird das niemand suchen und so weiter, da gibt es so Sachen und da gibt es auch Verfahren, wie man das testen kann usw. Also genug von diesem Thema, eben für euch ist sicher eine Wichtigkeit, wie kann ich den User quasi durchnavigieren, wie komme ich von den einzelnen Teilen auf die anderen und danach, falls man wirklich Stile kreiert, das schauen wir nachher an, die ihr braucht, dass man die mit genügend Kontrast designt, das sind so die Sachen, die ihr im Moment beachten könnt, jetzt für euer bevorstehendes Projekt.

3 Think Aloud Test

Material: Computer (Internetzugang), Aufnahmegerät, Protokoll

Instruktion: Wir geben Ihnen nun verschiedene Aufträge. Ihre Aufgabe besteht darin, diese auszuführen und dabei jeden Schritt, jede Handlung und alle damit verbundenen Gedanken zu verbalisieren.

Aufgabe 1: Start auf Startseite.

Sie haben ein Albanisch sprechendes Kind in der Abklärung. Das Kind verwendet das Verb immer an letzter Stelle im Satz. Es interessiert Sie, wie die Verbstellung im Albanischen aussieht.

Beobachtungspunkte:

- Navigation von der Startseite zum Albanischen
- Navigation zur Kategorie "Hauptsatz"

Aufgabe 2: Sie haben ein Arabisch sprechendes Kind in der Abklärung. Das Kind verwendet weder bestimmte noch unbestimmte Artikel. Es interessiert sie, ob das Arabische bestimmte und unbestimmte Artikel kennt und wie diese gebildet werden.

Beobachtungspunkte:

- Navigation von der Sprachseite "Albanisch" zur Sprachseite "Arabisch"
- Navigation zur Kategorie "Artikel"

Aufgabe 3: Weiter auf der Arabisch-Seite

Sie möchten wissen, ob das Portugiesische ähnliche Fälle wie das Deutsche verwendet.

Beobachtungspunkte:

- Navigation von der Sprachseite "Arabisch" zur Sprachseite "Portugiesisch"
- Navigation zur Kategorie "Kasus"

Aufgabe 4: Weiter auf der Portugiesisch-Seite

Sie möchten Ihr Wissen bezüglich des Portugiesischen vertiefen. Es interessiert Sie, woher die Informationen auf dieser Seite stammen.

Beobachtungspunkte:

- Navigation von der Kategorie "Kasus" zum Unterkapitel "Quellen" auf derselben Sprachseite
-

4 Leitfadeninterview für alle Berufsgruppen

Leitfadeninterview

Material: Aufnahmegerät, Protokoll, Computer (mit Internetzugang, Website geöffnet)

Instruktion: Einführung: Der zweite Teil ist ein Interview. Zuerst werden wir nach allgemeineren Sachen zur Therapie mit mehrsprachigen Kindern fragen. Nachher werden wir wieder auf die Internetseite eingehen.

(Aufbau der Sprachseiten präsentieren: Jede Sprachseite ist gleich aufgebaut. Zuerst gibt es allgemeinen Informationen zur Sprache, dann kommen die Vergleiche zum Nomen, dann zu den Verben, zum Satzbau und am Schluss noch zum Schriftsystem. Am Ende der Seite sind die Quellen aufgelistet. Wir werden im Interview nur auf die Nomen, die Verben und den Satzbau eingehen. Den Rest schauen wir nicht an.) Dabei werden wir immer gleich vorgehen. Sie werden jeweils für jedes Unterkapitel Zeit bekommen, es durchzulesen. Danach werden wir Sie bitten uns zu sagen, was Ihnen dabei aufgefallen ist und wir werden noch einige gezieltere Fragen stellen. Das machen wir mit allen drei Unterkapiteln so. Die Unterkapitel werden sich auf verschiedene Sprachen beziehen.

Interviewform: Teilstandardisiertes problemzentriertes Leitfadeninterview. Alle Leitfragen werden der Reihenfolge nach gefragt, die Unterfragen werden erfragt, falls noch keine Antwort darauf bei der Leitfrage gegeben wurde. Die Aufrechterhaltungsfragen müssen nicht gestellt werden und dienen der Aufrechterhaltung des Interviews/Gesprächs.

Nicht vergessen:

=> bei den offenen Fragen zu den Unterkapiteln mehr Zeit lassen!

=> im Anschluss an jede Frage, an Protokollantin: Hast Du noch eine Frage!

=> während der Betrachtung der Internetseite gehen die Forscherinnen falls von der Testperson gewünscht aus dem Raum (vor dem Interview in der Einführung kommunizieren!)

Die Leitfragen 2 und 3 wurden an die verschiedenen Berufsgruppen angepasst.

Leitfragen	Themen, Unterfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Leitfrage 1:	<ul style="list-style-type: none">- Beruf?- Alter?	

Persönliche Angaben	<ul style="list-style-type: none"> - Berufsjahre? - Arbeitsort? 	
<p>Leitfrage 2 (für DaZ-Lehrperson):</p> <p>Wie viele mehrsprachige Kinder sind bei Ihnen im DaZ Unterricht?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Sprachen sind am häufigsten vertreten? 	Denken Sie an die an ihr Klassenzimmer; Welche Sprachen kommen da häufig vor?
<p>Leitfrage 2 (für Logopädiestudentin):</p> <p>Ca. wie viele Kinder waren mehrsprachig in Ihren Praktika?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Sprachen waren am häufigsten vertreten? 	Denken Sie an die Therapie; Welche Sprachen kommen da häufig vor?
<p>Leitfrage 2 (für Logopädinnen):</p> <p>Ca. wie viele Kinder sind mehrsprachig in ihrer Tätigkeit?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Sprachen sind am häufigsten vertreten? 	Denken Sie an die Therapie. Welche Sprachen kommen da häufig vor?
<p>Leitfrage 2 (für Mehrsprachigkeit-Experten):</p> <p>Wie viele Kinder waren/sind mehrsprachig in ihrer Tätigkeit?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Sprachen sind/waren am häufigsten vertreten? 	<ul style="list-style-type: none"> - Denken Sie an die Therapie? Welche Sprachen kommen da häufig vor?
<p>Leitfrage 3 (für DaZ-Lehrperson):</p> <p>Wie entscheiden Sie, ob ein mehrsprachiges Kind DaZ-Unterricht braucht?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Welche mehrsprachigen Kinder besuchen den DaZ-Unterricht? - Klären Sie das Kind zuvor ab? - Wie werden die Kinder abgeklärt? Gibt es bestimmte Kriterien? 	Wie sieht der Prozess von der Anmeldung bis zur Eingliederung in den DaZ-Unterricht aus? Versuchen Sie sich an die einzelnen Schritte zu erinnern.

	<ul style="list-style-type: none"> - Verwenden Sie dafür Tests? Welche? Gibt es dafür monolinguale/mehrsprachige Vergleichsnormen? Welche? - Interessieren Sie sich in der Abklärung für die Grammatik der anderen Sprache? - Falls ja: Wo schauen Sie das nach? - Falls ja: Wie beziehen Sie diese Informationen in die Interpretation mit ein? 	
<p>Leitfrage 3 (für Logopädiestudentin):</p> <p>Wie würden Sie bei der Abklärung mehrsprachiger Kinder vorgehen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Was erfragen Sie in der Anamnese bezüglich der Mehrsprachigkeit? - Verwenden Sie Tests mit monolingualen Vergleichsnormen? Welche? - Falls ja: Wie interpretieren Sie die Ergebnisse? - Verwenden Sie Tests mit mehrsprachigen Vergleichsnormen? Welche? - Wenn das Kind z.B. Fehler in der Grammatik macht, interessiert Sie dann wie die Grammatik der anderen Sprache aussieht? Falls ja: Wo schauen Sie das nach? - Falls ja: Wie beziehen Sie diese Informationen in die Interpretation mit ein? 	<ul style="list-style-type: none"> - Denken Sie an die Abklärungssituation mit einem bestimmten mehrsprachigen Kind, und versuchen Sie sich an den Ablauf/die einzelnen Schritte zu erinnern.
<p>Leitfrage 3 (für Logopädinnen):</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Was erfragen Sie in der Anamnese bezüglich der Mehrsprachigkeit? 	<p>Denken Sie an die Abklärungssituation mit einem bestimmten mehrsprachigen Kind,</p>

<p>Wie gehen Sie vor bei der Abklärung mehrsprachiger Kinder?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verwenden Sie Tests mit monolingualen Vergleichsnormen? Welche? - Falls ja: Wie interpretieren Sie die Ergebnisse? - Verwenden Sie Tests mit mehrsprachigen Vergleichsnormen? Welche? - Wenn das Kind z.B. Fehler in der Grammatik macht, interessiert Sie dann wie die Grammatik der anderen Sprache aussieht? Falls ja: Wo schauen Sie das nach? - Falls ja: Wie beziehen Sie diese Informationen in die Interpretation mit ein? 	<p>und versuchen Sie sich an den Ablauf/die einzelnen Schritte zu erinnern.</p>
<p>Leitfrage 3 (für Mehrsprachigkeit-Experten):</p> <p>Wie gingen Sie bei der Abklärung mehrsprachiger Kinder vor?</p> <p>Wie würden Sie vorgehen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Was erfragen Sie in der Anamnese bezüglich der Mehrsprachigkeit? - Verwenden Sie Tests mit monolingualen Vergleichsnormen? Welche? - Falls ja: Wie interpretieren Sie die Ergebnisse? - Verwenden Sie Tests mit mehrsprachigen Vergleichsnormen? Welche? - Wenn das Kind z.B. Fehler in der Grammatik macht, interessiert Sie dann wie die Grammatik der anderen Sprache aussieht? Falls ja: Wo schauen Sie das nach? - Hast du das schon gemacht? - Falls ja: Wie beziehen Sie diese Informationen in die Interpretation 	<ul style="list-style-type: none"> - Denken Sie an die Abklärungssituation mit einem bestimmten mehrsprachigen Kind, und versuchen Sie sich an den Ablauf/die einzelnen Schritte zu erinnern.

	mit ein?	
<p>Leitfrage 4: (Thema Inhalt)</p> <p>Wie schätzen Sie die Auswahl der Sprachen auf der Startseite ein? (vorher ca. 3 min Zeit geben, die Startseite durchzuschauen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fehlen Sprachen? - Welche? - Warum? 	<p>Versuchen Sie sich an eine bestimmte Situation oder an eine bestimmte Lektion zu erinnern.</p>
<p>Leitfrage 5: (Thema Nomen: Albanisch)</p> <p>Wie schätzen Sie den Inhalt des Unterkapitels "Nomen" ein?</p> <p>Was ist Ihnen aufgefallen?</p> <p>(vorher ca. 5 min Zeit geben, die Gegenüberstellung der Kategorie Nomen durchzuschauen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist dieses Unterkapitel "Nomen" relevant? Warum? - Welche Kategorie ist überflüssig? - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? - Welche Begriffe sind unklar? - Wo stehen zu viele Informationen? - Wo stehen zu wenige Informationen? - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? Warum nicht? 	<p>(einzelne Kategorien als Erinnerungstützen geöffnet lassen)</p>
<p>Leitfrage 6: (Thema Verb: BKSM)</p> <p>Wie schätzen Sie den Inhalt des Unterkapitels "Verb" ein?</p> <p>Was ist Ihnen aufgefallen?</p> <p>(vorher ca. 5 min Zeit geben, eine</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist das Unterkapitel "Verb" relevant? Warum? - Welche Kategorie ist überflüssig? - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? - Welche Begriffe sind unklar? - Wo stehen zu viele Informationen? - Wo stehen zu wenige 	<p>(einzelne Kategorien als Erinnerungstützen geöffnet lassen)</p>

Gegenüberstellung der Kategorie Verb durchzuschauen)	<p>Informationen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? Warum nicht? 	
<p>Leitfrage 7: (Thema Satzbau: Französisch)</p> <p>Wie schätzen Sie den Inhalt des Unterkapitels "Satzbau" ein?</p> <p>Was ist Ihnen aufgefallen?</p> <p>(vorher ca. 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie "Satzbau" durchzuschauen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist das Unterkapitel "Satzbau" relevant? Warum? - Welche Kategorien sind überflüssig? - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? - Welche Begriffe sind unklar? - Wo stehen zu viele Informationen? - Wo stehen zu wenige Informationen? - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? Warum nicht? 	(einzelne Kategorien als Erinnerungstützen geöffnet lassen)
<p>Leitfrage 8:</p> <p>Wie schätzen Sie die Reihenfolge der Unterkapitel ein (Nomen-Verb-Satzbau?)</p>		Die Unterkapitel nochmals auf der Website zeigen
<p>Leitfrage 9:</p> <p>Können Sie sich vorstellen in Zukunft die Internetseite zu besuchen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Warum? - Wofür? - Warum nicht? - Welche Änderungen müssten vorgenommen werden? 	Denken Sie dabei an die Praxis im Unterricht.

Abschluss:

Haben Sie noch fragen?

Möchten Sie informiert werden, falls/wenn die Internetseite aufgeschaltet wird?

5 Ablauf Datenerhebung

1. Begrüssung
 - a. Dank
 - b. Bachelor Arbeit vorstellen
 - c. Ziel der Arbeit / Internetseite
2. Einführung allgemein
 - a. Das Interview besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil geht es um die Navigation der Internetseite und im zweiten Teil geht es um den Inhalt und die Präsentation. Jemand von uns stellt die Fragen/Aufgaben, die andere Person protokolliert.
 - b. Rahmenbedingungen: Beide Teile dauern ca. 60 Minuten.
3. Think aloud Test
 - a. Einführung: Der Think aloud Test ist eine übliche Methode die Verständlichkeit und Navigation einer Internetseite oder einer App zu testen. Wir geben Ihnen nun verschiedene Aufträge. Ihre Aufgabe besteht darin, diese auszuführen und dabei jeden Schritt, jede Handlung und alle damit verbundenen Gedanken zu verbalisieren.
 - b. Durchführung: ACHTUNG: Protokollantin braucht Sicht auf den Bildschirm!!
4. Leitfadeninterview
 - a. Einführung: Der zweite Teil ist ein Interview. Zuerst werden wir nach allgemeineren Sachen zur Therapie mit mehrsprachigen Kindern fragen. Nachher werden wir wieder auf die Internetseite eingehen.
(Aufbau der Sprachseiten zeigen: Jede Sprachseite ist gleich aufgebaut. Zuerst gibt es allgemeinen Informationen zur Sprache, dann kommen die Vergleiche zum Nomen, dann zu den Verben, zum Satzbau und am Schluss noch zum Schriftsystem. Am Ende der Seite sind die Quellen aufgelistet.
Wir werden im Interview nur auf die Nomen, die Verben und den Satzbau eingehen. Den Rest schauen wir nicht an.)
Dabei werden wir immer gleich vorgehen. Sie werden jeweils für jedes Unterkapitel Zeit bekommen, es durchzulesen. Danach werden wir Sie bitten uns zu sagen, was Ihnen dabei aufgefallen ist und wir werden noch einige gezieltere Fragen stellen. Das machen wir mit allen drei Unterkapiteln so. Die Unterkapitel werden sich auf verschiedene Sprachen beziehen.
 - b. Durchführung:
ACHTUNG: genug Zeit lassen, vor allem bei der offenen Frage, was alles aufgefallen ist.
ACHTUNG: Protokollantin auch noch fragen, ob sie eine Frage hat.
5. Abschluss
 - a. Haben Sie noch Fragen?
 - b. Möchten Sie informiert werden, wenn die Internetseite aufgeschaltet wird?
 - c. Dank + Geschenk

6 Pilotphase

Als erstes ist das Leitfadeninterview zu entnehmen. Danach folgt eine Zusammenfassung der Änderungen, die für die Entwicklung des überarbeiteten Think Aloud Tests und des Leitfadeninterviews, formuliert wurden.

a) Leitfadeninterview Pilotphase

Leitfragen	Themen, Unterfragen	Aufrechterhaltungsfragen
Leitfrage 1: Persönliche Angaben	<ul style="list-style-type: none"> - Beruf? Studentin - Alter? 23 - Berufsjahre? (Regelschule, klinischer Bereich 65 Tage, Sonderschule 20 Tage) - Arbeitsort? 	
Leitfrage 2: Wie viele Kinder sind mehrsprachig in ihrer Tätigkeit (in ihrem letzten Praktikum)? zuerst Regelschule: 10%; Sonderschule: 100%	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Sprachen sind am häufigsten vertreten? Spanisch, Portugiesisch, Italienisch, Klinischer Bereich: Finnisch 	<ul style="list-style-type: none"> - Denken Sie an die Therapie/an ihr Klassenzimmer; Welche Sprachen kommen da häufig vor?
Leitfrage 3: Wie gehen sie vor bei der Abklärung mehrsprachiger Kinder (Wie würden sie vorgehen bei der Abklärung mehrsprachiger Kinder)? <ul style="list-style-type: none"> - Anamnese mit Eltern: wie lange Kontakt mit deutsch, in ch, was Umgangssprache zuhause, geschwister?, Sprache zu hause? - Spontansprachanalyse im Deutschen für Übersicht, macht es viele Code 	<ul style="list-style-type: none"> - Was erfragen Sie in der Anamnese bezüglich der Mehrsprachigkeit? - Verwenden Sie Tests mit monolingualen Vergleichsnormen? Welche? - Sie würde so einen machen in der anderen Sprache? Evtl Dolmetscher holen,um herauszufinden wie L1 ist. - Falls ja: Wie interpretieren Sie die Ergebnisse? - Verwenden Sie Tests mit mehrsprachigen Vergleichsnormen? Welche? 	<ul style="list-style-type: none"> - Denken Sie an die Abklärungssituation mit einem bestimmten mehrsprachigen Kind, und versuchen Sie sich an den Ablauf/die einzelnen Schritte zu erinnern.

<p>Switching</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je nach dem was herauskommt anders vorgehen 	<ul style="list-style-type: none"> - Interessieren Sie sich in der Abklärung für die Grammatik der anderen Sprache? - Bis jetzt nicht überlegt. Eigentlich schon spannend was gleich und anders ist. Ob etwas vorkommt oder nicht, wie es vorkommt - Falls ja: Wo schauen Sie das nach? - Auf eurer Internetseite! Ich würde es nicht selber suchen gehen auf einer internetseite - Falls ja: Wie beziehen Sie diese Informationen in die Interpretation mit ein? 	
<p>Leitfrage 4: (Thema Inhalt) Wie schätzen Sie die Auswahl der Sprachen auf der Startseite ein? (vorher ca. 3 min Zeit geben, die Startseite durchzuschauen) Eigentlich gut, alle Sprachen vorhanden die mir in den Sinn kommen. Es ist spannend, dass ihr CH Deutsch aufgeführt habt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fehlen Sprachen? Welche? Warum? - Ich hätte an Holländisch gedacht, weil mir das spontan in den Sinn gekommen ist, Sprachen rund um die CH. aber nicht im Bezug auf Sprachen in der Logo. - Sind gewisse Sprachen überflüssig? Welche? Warum? - Ich denke nicht. Es gibt immer Fälle in denen du die Sprache brauchst. Es sind viele Sprachen. Die wichtigsten sind vertreten 	<ul style="list-style-type: none"> - Versuchen Sie sich an eine bestimmte Situation, eine bestimmte Therapieeinheit, eine bestimmte Stunde zu erinnern - Portu, Spanisch, die sind vorhanden.
<p>Leitfrage 5: (Thema Nomen: Albanisch) Wie schätzen Sie den Inhalt des Unterkapitels "Nomen" ein? (vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie Nomen durchzuschauen) Alternativ-Frage: Was ist Ihnen aufgefallen? Ihr habt mehrere Kategorien untereinander,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist dieses Unterkapitel "Nomen" relevant? Warum? Ja, weil sich unsere Sprache um Nomen dreht, das sind die sinntragenden Wörter unserer Sprache. - Welche Kategorien finden Sie besonders relevant? ch finde alle relevant, es braucht alles. 	<p>(einzelne Kategorien als Erinnerungsstützen geöffnet lassen)</p>

<p>und ich hätte cool gefunden, wenn der Titel der Kategorie noch stehen würde, sonst muss ich alles lesen, bis ich gefunden habe, was ich wirklich suche, ihr habt euch ja sicher überlegt, was die Unterkapitel sind, und wenn ich auf den Balken klicke, dann springt es nach oben; die Sätze sind gut geschrieben, man versteht es beim ersten Mal durchlesen; super auch, dass ihr überall Beispiele habt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Kategorien sind überflüssig? nein - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? Ich weiss es nicht, weil die wichtigsten grammatischen Kategorien sind hier vorhanden. - Welche Begriffe sind unklar? - keine - Wo stehen zu viele bzw. zu wenige Informationen? Eigentlich nirgends, es ist eigentlich alles mega übersichtlich, es ist nie viel zum lesen, es ist eigentlich kurz und kompakt gehalten, das wichtigste ist vorhanden, auch nicht das Gefühl dass Infos fehlen. - Ist der Inhalt kompakt? - - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? Warum nicht? Ja, auf jeden Fall. 	
<p>Leitfrage 6: (Thema Verb: BKSM) Wie schätzen Sie den Inhalt des Unterkapitels "Verb" ein? Was ist Ihnen aufgefallen? (vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie Verb durchzuschauen) Es ist gleich wie vorher, auch wieder mit diesen Kategorien, ausser bei SVK, da habt ihr nur eine. ; dann ist mir bei diesem Beispiel noch ein Fehler aufgefallen. Das mit der Verbkammer fand ich spannend.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist das Unterkapitel "Verb" relevant? Warum? - Wir brauchen Verben wie Nomen - Welche Kategorie findest du besonders relevant? - Tempus - Welche Kategorien sind überflüssig? Nein, finde alle wichtig. - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? keine - Welche Begriffe sind unklar? keine - Wo stehen zu viele bzw. Zu wenige Informationen? Zu viele: bei SVK, Deutsch 	<p>(einzelne Kategorien als Erinnerungstützen geöffnet lassen)</p>

	<p>(Erklärung), Warst du froh ohne die Erklärung? Für mich hätte der erste Satz gereicht; allgemein, nicht zu viele Infos. Ihr habt nur Beispiele aus Kroatisch und Serbisch</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ist der Inhalt kompakt? - - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? Wo ist es gut gelungen, wo weniger? - ja 	
<p>Leitfrage 7: (Thema Satzbau: Französisch) Wie schätzen Sie den Inhalt des Unterkapitels "Satzbau" ein? (vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie "Satzbau" durchzuschauen) Eigentlich gut, Fragesatz bei Entscheidungsfrage: Tippfehler. Ich habe gedacht: beim Bosnischen hat es wörtliche Übersetzung und dann sinngemäss, das hat es hier nicht mehr. Aber man versteht es eigentlich und braucht nicht unbedingt.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist das Unterkapitel "Satzbau" relevant? Warum? - Ja, es machen viele Kinder Fehler im Satzbau, mit der Reihenfolge der Wörter - Welche Kategorien finden Sie besonders relevant? - Alle relevant, NS am relevantesten, etwas spezielles. Wenn ein Kind NS bilden kann, dann relativ weit in der Entw. - Welche Kategorien sind überflüssig? - keine - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? - keine - Welche Begriffe sind unklar? - nein - Wo stehen zu viele bzw. Zu wenige Informationen? - Ergänzungsfragen im Franz ein wenig 	<p>(einzelne Kategorien als Erinnerungstützen geöffnet lassen)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> viel. - Würdest du etwas weglassen? - Zweimal im Gegensatz zum Deutschen, muss nicht extra erwähnt werden. Ihr vergleicht ja mit dem Deutschen. - Ist der Inhalt kompakt? - - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? - ja 	
<p>Leitfrage 8: Können Sie sich vorstellen in Zukunft die Internetseite zu besuchen?</p> <p>Ja ich glaube schon, ja es sind viele Informationen die man schnell und einfach findet, die man sonst zusammensuchen müsste und evtl nicht suchen würde. Es ist klar aufgebaut, man findet schnell, was man sucht. Wenn man einen Patient, Kind bekommt, kann man sich hier eine Übersicht verschaffen oder Fragen spezifisch beantworten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Warum? - - Wofür? - - Warum nicht? - - Welche Änderungen müssten vorgenommen werden? - Sehr durchdacht, man kann es so benutzen - Das mit den Kategorientitel, aber das ist ein Detail. Das wäre nice to have, nicht notwendig für die Nutzung. Braucht mehr Zeit zum das Finden, was man braucht. 	<ul style="list-style-type: none"> - Denken Sie dabei an die Praxis in der Therapie bzw. Im Unterricht...
<p>Nur Pilotphase:</p> <p>Wie empfanden Sie das Interview?</p> <p>Ich hätte gerne eine bessere Einführung gehabt. Ich war zum Beispiel verwundert, dass die verschiedenen Unterkapitel zu verschiedenen Sprachen betrachtet wurden.</p>		

Ich hätte allgemein zu Beginn eine genaue Einführung in den Ablauf der beiden Interviews bekommen. Dann hätte ich gewusst, was auf mich zukommt.		
--	--	--

b) Thinking Aloud Pilotphase

Material Testperson: Computer (Internetzugang); Aufnahmegerät

Einführung: Das Thinking Aloud ist ein Usability Test, bei dem Sie als Proband während der Erprobung des Produkts alle ihre Handlungen und Gedanken verbalisieren.

Wir geben Ihnen nun verschiedene Aufträge. Ihre Aufgabe besteht darin, diese auszuführen und dabei jeden Schritt (jede Handlung und alle damit verbundenen Gedanken) zu verbalisieren.

Aufgaben:

Aufgabe 0: Startseite

Offenere Aufgabe: Sie haben ein Kind, das Russisch spricht, in der Therapie. Sie interessieren sich daher für das Russische.

Aufgabe 1: Start auf Startseite.

Sie haben ein Albanisch sprechendes Kind in der Abklärung. Das Kind verwendet das Verb immer an letzter Stelle im Satz. Es interessiert Sie, wie die Verbstellung im Albanischen aussieht.

Aufgabe 2: Weiter auf Albanisch-Seite

Sie haben ein Arabisch sprechendes Kind in der Abklärung. Das Kind verwendet weder bestimmte noch unbestimmte Artikel. Es interessiert sie, ob das Arabische bestimmte und unbestimmte Artikel kennt und wie diese gebildet werden.

Aufgabe 3: Weiter auf der Arabisch-Seite

Sie möchten wissen, ob das Portugiesische ähnliche Fälle wie das Deutsche verwendet.

Aufgabe 4: Weiter auf der Portugiesisch-Seite

Sie möchten Ihr Wissen bezüglich des Portugiesischen vertiefen. Es interessiert Sie, woher die Informationen auf dieser Seite stammen.

c) Änderungen auf Grundlage der Pilotphase

Allgemeine Änderungen:

- Der Ablauf wird zu Beginn genau erklärt. Dafür wird ein Dokument mit dem Ablauf verfasst, damit dieser immer gleich erklärt wird und nichts vergessen geht.

Änderungen im Think Aloud Test:

- Aufgabe 0 wird weggelassen, da die Aufgabe zu offen ist. Die Testperson war überfordert und wusste nicht genau, was sie machen soll.
- Der Think Aloud Test wurde in der Pilotphase noch nicht protokolliert. Es wird noch ein übersichtlicher Protokollbogen vorbereitet.

Änderungen im Leitfadeninterview:

- Frage: Wo hat es zu viele/zu wenige Informationen wird in zwei einzelne Fragen aufgeteilt.
- Frage: Ist der Inhalt kompakt wird weggelassen, da die relevanten Informationen bereits mit der Frage: "Wo hat es zu viele Informationen?" erfragt wird.
- Frage "Welche Kategorie finden Sie besonders relevant" wird weggelassen, da uns viel mehr interessiert, ob es zu viele oder zu wenige Kategorien gibt.
- Die Frage "Sind gewisse Sprachen überflüssig?" wird weggelassen, da jede Sprache spannend ist, je nach dem welche Sprachen gerade in der Therapie/Abklärung vertreten sind.
- Das Interview wird mit der Leitfrage, ob die Reihenfolge der Unterkapitel Sinn macht, ergänzt.

7 Datenerhebung

Als erstes sind die Protokolle des Think Aloud Tests der einzelnen Testpersonen zu entnehmen. Darauf folgen die Protokolle der Leitfadeninterviews.

a) Protokolle Think Aloud Test

i) Protokoll DaZ-Lehrperson

Aufgabe 1: Start auf Startseite	<p>“Ich gehe rechts auf Albanisch, hopp” (Sie klickt auf Albanisch in der Auswahl rechts, dann scrollt sie bis zum Verb und schaut die Kategorien an - sie geht auf Besonderheiten) “Das nimmt mich wunder - ich lese das durch”. (Sie klickt auf Verbklammer) “Aha die kennen keine Verbklammer” (Sie hat vergessen, was der Auftrag war - Wiederholung der Auftrags) “Ich fange nochmals oben beim Verb an und lese durch, was da steht. Da geht es um die Endung des Verbs. Das haben sie auch.” (sie klickt auf “Tempus”) “Dann suche ich weiter beim Tempus. Es ist cool gemacht, dass der Vergleich gleich so gegenübergestellt ist. Da haben sie auch etwas ähnlich.” (Sie klickt auf Verbklammer) “Dann gehe ich zur Verbklammer - oh ich bin rausgefallen - ah doch nicht.” (Der Bildschirm ist nach unten gesprungen beim Öffnen des Akkordeons). “Dann ist es bei der Verbklammer. Dann muss ich mit dem Kind den Satzbau anschauen. (sie scrollt ein wenig nach unten.)</p> <p>“Ah da kann ich noch weiter. Da ist ja noch der Satzbau- dann gehe ich in das erste - Hauptsatz. Aha da haben sie trotzdem das gleiche: Subjekt-Verb-Objekt.” (Dann klickt sie auf Nebensatz) “Dann gehe ich zum Nebensatz.”</p> <p>(Interviewerin: Du hast es bereits herausgefunden.): Abbruch der Aufgabe</p>
Aufgabe 2: Albanisch zu Arabisch	<p>(Sie scrollt rauf zur Navigation. Sie klickt in der Auswahl rechts auf Arabisch.) “Allgemeine Info überspringe ich” (Sie scrollt) “Ich geh zu den Artikeln (Sie klickt auf das Akkordeon), “und da sagt es mir, dass es bestimmte gibt und die Unbestimmtheit durch die Grundform des Nomens ausgedrückt wird und ich sehe da die Beispiele.”</p>

Aufgabe 3: Weiter auf der Arabisch-Seite	(Sie scrollt zur Navigation. Sie klickt wieder in der Auswahl rechts auf Portugiesische. Sie scrollt bis zum Nomen) - "ich gehe zum Nomen" (Sie scrollt noch nach weiter unten) "Ich möchte sehen was sonst noch kommt." (sie scrollt zum Nomen zurück und klickt auf "Kasus" und liest.) "Und sie haben kein Kasussystem, sie haben keine Fälle - es wird mir erklärt wie sie es machen."
Aufgabe 4: Weiter auf der Portugiesisch-Seite	(Sie scrollt nach unten und sieht die Quellen und klickt auf das Quellenverzeichnis) "Ah da hat es das Quellenverzeichnis, da könnte ich das Buch rauspicken, das mich interessiert."

ii) Protokoll Logopädiestudentin

Aufgabe 1: Start auf Startseite	Ich schaue mir das mal an, "Herzlich willkommen", ok ich lese jetzt mal "Herzlich willkommen", dann lese ich hier mal weiter "über diese webseite", also ich überfliege es nur mal kurz, dann scrolle ich nach unten, und nur weil es mich interessiert Ziele und Th.Hintergrund (ich lese). Also jetzt gehe ich bei Sprachen (unten bei Sprachen auf Startseite) auf "Zu den Sprachen" und drücke auf Albanisch und lese Allgemeine Informationen (liest). (sie scrollt) Jetzt habe ich gesehen Nomen, das interessiert mich aber nicht, ich gehe zum Verb, und lese bei SVK beide (zuerst Deutsch, dann Albanisch), dann schliesse ich den Block, Tempus interessiert mich ja nicht und gehe deshalb zu Verbkammer, dann lese ich zuerst das Deutsche und habe das Albanische auch gelesen. Ich habe immer noch nicht gefunden, was ich suche, und lese als Nächstes "Besonderheiten". Weil ich immer noch nichts gefunden habe, gehe ich weiter zum Satzbau und öffne "Satzbau", lese zuerst das Deutsche und dann das Albanische (Sie scrollt), ich habe hier herausgefunden, wie die Satzstellung ist.
Aufgabe 2: Albanisch zu Arabisch	Ich klicke den Link "Zu den anderen Sprachen" unter der Seitenübersicht und klicke auf Arabisch. Dann gehe ich zum Nomen (scrollt) und gleich zum Nomen. Ich lese zuerst das Deutsche und dann das Albanische.

Aufgabe 3: Weiter auf der Arabisch-Seite	Ich gehe wieder rauf "zu den anderen Sprachen", suche Portugiesisch, klicke auf Portugiesisch, scrolle runter und klicke auf Kasus, und hier steht: Kein entsprechendes Kasussystem.
Aufgabe 4: Weiter auf der Portugiesisch-Seite	Ich mache das zuerst mal zu. Ich scrolle mal nach unten und sehe hier unter 6 die Quellen.

iii) Potokoll Logopädin 1

Aufgabe 1: Start auf Startseite	Ich schaue auf der Startseite, was alles drauf ist, ich sehe Sprachen sowohl bei Seitenübersicht und auch rechts bei Navigation und wähle Albanisch rechts bei Navigation. Ich lese die Allgemeinen Infos. Ich überfliege alles schnell, dann gehe ich weiter, Nomen, Verb, Satzbau, dann würde ich wählen Satzbau, und lese, was im Hauptsatz steht.
Aufgabe 2: Albanisch zu Arabisch	Ich scrolle wieder rauf und klicke auf Navigation rechts auf die Sprache Arabisch und scrolle runter zu Nomen und da haben wir Genus. Artikel ist es, würde ich meinen, klicke es an und lese, was im Deutschen und dann was im Arabischen steht. Ich habe gefunden, was ich suche.
Aufgabe 3: Weiter auf der Arabisch-Seite	Dann gehe ich wieder zurück zur Navigation, klicke auf Portugiesisch, und schaue bei den Nomen, klicke auf Kasus und lese zuerst das Deutsche und dann das Portugiesische.
Aufgabe 4: Weiter auf der Portugiesisch-Seite	Ich scrolle rauf, dann sehe ich bei Seitenübersicht, da steht etwas Quellen, ich überprüfe noch, ob ich wirklich auf Portugiesisch-Seite bin und klicke dann bei Seitenübersicht auf Quellen, ah super, ich habe es gefunden. Ich finde es wirklich sehr übersichtlich und einfach. Ich war nur kurz nicht sicher, ob ich wirklich auf der richtigen Seite (Portugiesisch) bin.

iv) Protokoll Logopädin 2

Aufgabe 1: Start auf Startseite	Ich habe hier bei Navigation gerade Albanisch gesehen und klicke auf Albanisch, scrolle nach unten, Nomen, Verb, und dann Hauptsatz. Ich klicke darauf und lese bei Albanisch, also die Reihenfolge ist gleich wie im Deutschen.
Aufgabe 2: Albanisch zu Arabisch	Zurück zur Seitenübersicht unter den Quellen, dann klicke ich auf Arabisch bei der Navigation, gehe zu Nomen und dann zu Artikel.
Aufgabe 3: Weiter auf der Arabisch-Seite	Zu den anderen Sprachen bei Seitenübersicht, aber sind die gleichen Sprachen wie rechts, kommt also nicht darauf an. Dann gehe ich zu Kasus, und lese "es gibt kein Kassystem."
Aufgabe 4: Weiter auf der Portugiesisch-Seite	Scrollt nach unten zu 6 Quellen und dann kommt noch Quellenverzeichnis.

v) Protokoll Mehrsprachigkeit-Expertin

Aufgabe 1: Start auf Startseite	S. geht rechts auf Albanisch. S. scrollt nach unten und schaut Unterkapitel an. Schaut länger bei Verb hin, geht auf Verbklammer und liest es. S. scrollt weiter zu Satzbau und macht Hauptsatz auf und liest. "Ok gefunden".
Aufgabe 2: Albanisch zu Arabisch	Nach oben gescrollt und rechts auf Arabisch. Sie geht auf Nomen und Artikel und liest es. (vor allem Beispiele) und liest alles durch in diesem UK.
Aufgabe 3: Weiter auf der Arabisch-Seite	Nach oben gescrollt. S. klickt rechts auf Portugiesisch. "Jetzt bin ich scheinbar im Portugiesischen". S. sieht den Titel "Ah jetzt habe ich den Titel gesehen und bin richtig." (braucht Frage nochmals - Repetition von Interviewerin) S. scrollt zum Nomen und klickt auf Kasus und liest. "Da steht schon der Vergleich, das ist gut."

Aufgabe 4: Weiter auf der Portugiesisch-Seite	S. scrollt nach oben und klickt auf Seitenübersicht auf Quellen und sieht das Quellenverzeichnis für das Portugiesische.
---	--

b) Protokolle Leitfadeninterviews

i) Protokoll DaZ-Lehrperson

(Die Aufrechterhaltungsfragen wurden entfernt, da diese nicht gestellt wurden)

Leitfragen	Themen, Unterfragen
Leitfrage 1: Persönliche Angaben	<ul style="list-style-type: none"> - Beruf? - Ursprünglich Kiga, dann an PH weiterbilden lassen für DaZ-Lehrerin, ich habe den CS gmacht. - Alter? - 39 - Berufsjahre als DaZ-Lehrerin (Praktikumserfahrungen: Zeit und Ort)? - 4 Jahre - Arbeitsort? - Regelschule
Leitfrage 2: Wie viele mehrsprachige Kinder sind bei Ihnen im DaZ Unterricht? 6 Kigas, die im Schnitt 18 Kinder haben, und von diesen 6 Kindergärten habe ich etwa 30 Kinder.	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Sprachen sind am häufigsten vertreten? - Eritreisch, Tigrinya, Urdu, Englisch paar, Spanisch paar, Russisch, Chinesisch, dann noch sonstige Randsprachen
Leitfrage 3 (für DaZ):	<ul style="list-style-type: none"> - Welche mehrsprachigen Kinder besuchen den DaZ-Unterricht? -

Wie entscheiden Sie, ob ein mehrsprachiges Kind DaZ-Unterricht braucht?

Ich gehe die ersten drei Wochen nach den Sommerferien alle Kindergärten besuchen, einen ganzen Morgen lang, und ich weiss im Voraus, habe ich die Liste bekommen, und dann weiss ich so ein wenig vom Namen her, wer es sein könnte, und dann gibt es solche, die perfekt Deutsch sprechen, die kann ich gerade streichen und bei denen wo ich höre, dass sie irgend ein Defizit haben, beginne ich zu spielen mit ihnen. Also Spiele spielen, am Anfang kennen sie mich ja auch noch nicht und dann geht es mehr um Kontaktaufnahme, und dann höre ich eigentlich relativ schnell, wer noch Unterstützung bräuchte. Dann gibt es wie diesen die mega schlecht sprechen, das ist eh klar und die die eigentlich schon gut sprechen, und wenn ich dann Kapazität habe, nehme ich auch die, die schon gut sprechen. Ich habe also so ziemlich alle Niveaus.

- Klären Sie das Kind zuvor ab?
- Keine spezifische Diagnostik, einzig Sprachgewandt, finde es aber schwierig, wenn man das erste mal gleich mit einer Diagnostik ins Zimmer kommt.
- Wie werden die Kinder abgeklärt? Gibt es bestimmte Kriterien?
- Also nei, du kannst mit dem Sprachgewandt, könntest du - wobei ich finde es immer so schwierig in der ersten Stunde...du kennst die Kinder nicht und kommst sofort mit so einem Test, das finde ich persönlich nicht so toll, aber ich mache immer jeden Januar beginne ich mit den Sprachstandserfassungen, genau.
- Verwenden Sie dafür Tests? Welche? Gibt es dafür monolinguale/mehrsprachige Vergleichsnormen? Welche?
-
- Interessieren Sie sich in der Abklärung für die Grammatik der anderen Sprache?
- Ja, ich habe schon paar mal entdeckt, dass die Kinder gewisse Buchstaben schon gar nicht hören, und es hat mir mal ein mazedonischer Papa erklärt, das war wirklich ganz spannend, der hat mir die Aussprache erklärt, und er hat mir diese Wörter ausgesprochen und für mich, ich habe das auch nicht gehört den Unterschied und für ihn war das so sünneli klar, und dann ist es eben umgekehrt eben auch. Ja und dann haben wir an der PH so ein Buch kennengelernt, aber ich weiss nicht mehr wie es heisst.
- ("Deine Sprache - meine Sprache"?)
- Ja genau, und dort habe ich ein paar Sachen rauskopiert gehabt, einfach von diesen Sprachen, die ich am meisten brauche. Es ist jetzt ähnlich wie da, so ein bisschen beschrieben, aber dort ist es halt ein Buch, das muss man wieder hervorholen, man muss rumblättern, und da mit dem durchklicken finde ich also recht angenehm.
- Falls ja: Wo schauen Sie das nach?
- An der Ph haben wir eben das Buch kennengelernt, Deine Sprache - meine Sprache, da schaue ich manchmal etwas nach;

	<ul style="list-style-type: none"> - Was schaust du dort manchmal nach - wenn ein Kind manche Wörter oder Sätze nicht schnallt (dann muss ich z.B. Hörübungen machen) - Und was schaust du dort so nach? - Ebe, warum das Kind einen bestimmten Satzbau oder Wörter nicht "schnallt", also wenn ein Kind einfach nicht versteht, was ich ihm sagen will, dann kann ich dort wie nachschauen, und manchmal ist es dann so ein aha-Erlebnis ("ah das Kind hört es nicht, dann muss ich wieder mehr Hörübungen machen") - Falls ja: Wie beziehen Sie diese Informationen in die Interpretation mit ein? -
<p>Leitfrage 4: (Thema Inhalt)</p> <p>Wie schätzen Sie die Auswahl der Sprachen auf der Startseite ein? (vorher ca. 3 min Zeit geben, die Startseite durchzuschauen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fehlen Sprachen? Welche? Warum? - Nein, ich finde das gut. Tigrinya und Urdu wäre wirklich spannend für mich persönlich natürlich, ich weiss aber nicht, ob das so viel mehr Personen anspricht.
<p>Leitfrage 5: (Thema Nomen: Albanisch)</p> <p>Wie schätzen Sie dieses Unterkapitel ein Was ist Ihnen aufgefallen? (vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie Nomen durchzuschauen)</p> <p>Also eben, wie ich vorher schon gesagt habe, der Vergleich ist schön, dass man es nebenbei immer gleich sieht, kurz und bündig es ist gut erklärt, ich komme draus, es kann mir helfen beim Arbeiten, also ich entdecke Sachen wo ich finde "aha", und ich habe das Gefühl, dass alles mit meinem Wissen geschrieben ist.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist dieses Unterkapitel "Nomen" relevant? Warum? - Ja, weil es wichtige Infos darin hat, weil es viel Parallelen hat, aber gleichzeitig auch kleine Unterschiede. Auf alle Fälle. - Welche Kategorie ist überflüssig? - keine - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? - Ou, nein, also es gibt ja tausende von Kategorien, also irgendwo hat es dann ja auch seine Grenzen. - Welche Begriffe sind unklar? - Keine - Wo stehen zu viele bzw. Zu wenige Informationen? - Zu viel? Das habe ich nirgends empfunden, ich finde nicht, dass es zu viel hat. - Hat es irgendwo zu wenig Infos? - Ja irgendwo hat mir ein Bsp. gefehlt, warte ich suche es,

	<p>irgendwo hat es am Schluss Beispiele gehabt aber nicht zwischendurch: bei Artikel zuunterst, Bsp., die sich auf den ganzen Text beziehen, dass die Bsp. direkt darunter wären, weil es doch relativ kompliziert ist, jetzt so für mich, für einen Laien, sonst müsste ich es nicht nochmals durchlesen. (Dort wo sich die Bsp. am Schluss auf den ganzen Text beziehen), aber ein Anderer versteht das vielleicht wunderbar. Aber sonst finde ich es weder zu viel noch zu wenig.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? Warum nicht? - Ja, das finde ich wirklich sehr gut gemacht, das finde ich ganz ganz lässig.
<p>Leitfrage 6: (Thema Verb: BKSM)</p> <p>Wie schätzen Sie den Inhalt des Unterkapitels "Verb" ein? Was ist Ihnen aufgefallen? (vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie Verb durchzuschauen)</p> <p>Weisst du, was ich cool finde, dass ihr schreibt "anders als im Deutsch oder im Gegensatz zum Deutsch", ich finde, das ist ein hilfreicher Hinweis, dass ich merke "ah, ebe, das isch im Dütsche andersch", das finde ich super, das finde ich mega angenehm. Das ist mir aufgefallen, dass wir doch einiges gleich haben in dieser Sprache und andere Sachen ganz unterschiedlich und eben viele Kinder, die mir sofort in den Sinn kommen, weil sie genau so sprechen, wie es hier geschrieben ist, ebe das "wir haben geschrieben Brief", das höre ich so oft, und dass sie keine Verbkammer haben, das war mir nicht bewusst.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist das Unterkapitel "Verb" relevant? Warum? - Ja, weil es mir wirklich die Unterschiede aufzeigt, und wichtige Unterschiede, die mit den Kindern helfen, wieso sie gewisse Sachen nicht lernen wollen oder nicht lernen können manchmal, oder wieso es vielleicht länger geht. - Welche Kategorie ist überflüssig? - nein - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? - Nein, fehlt keine. - Welche Begriffe sind unklar? - Keine, aber einmal war es so geschrieben, dass ich es zwei, drei mal durchlesen musste, aber das liegt wahrscheinlich einfach an mir (SVK). - Wo stehen zu viele bzw. Zu wenige Informationen? - Nein, ich finde, ihr habt das mega gut getroffen. - Und zu wenig? Hättest du gerne irgendwo noch mehr gewusst? Also ich weiss einfach nicht, was ihr nicht reingeschrieben habt. Aber es reicht mir aus, und ich finde es auch spannend, dass so Sachen drin sind wie "Aorist", das kannte ich nicht, mega spannend, ich finde es gut, ich finde es wirklich sehr informativ. - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der

	<p>Gegenüberstellung klar? Warum nicht?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ja, also das ist eine Qualität von diesem Ding, finde ich wirklich, dass auch darauf hingewiesen wird, und ja ich finde, das ist sehr gut dargestellt.
<p>Leitfrage 7: (Thema Satzbau: Französisch)</p> <p>Wie schätzen Sie den Inhalt des Unterkapitels "Satzbau" ein? Was ist Ihnen aufgefallen? (vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie "Satzbau" durchzuschauen)</p> <p>Nicht viel, ja das ist jetzt halt die Sprache, die ich kenne, ja ist halt auch eine gute Gegenüberstellung, es ist verständlich, ich weiss jetzt etwas mehr, dass wir die Intonationsfrage haben im Französischen. Alles sehr angenehm.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist das Unterkapitel "Satzbau" relevant? Warum? - Ja, ich finde schon, es geht ja darum, wo sie die Wörter hinstellen. Ich finde es immer spannend, ich finde das sehr wichtig zum Wissen. - Welche Kategorien sind überflüssig? - Nein. Das habe ich nicht gekannt: "Topikalisierung", das ist mir jetzt fremd, das habe ich noch nie gehört, aber es ist noch spannend, es ist auch spannend etwas Neues kennenzulernen. Nein, ich finde nichts überflüssig. - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? - nein - Welche Begriffe sind unklar? - Also unklar mehr, weil ich es nicht gekannt habe, aber es ist ja da nachher beschrieben. Also das "Topikalisierung" habe ich nicht gekannt, und sonst ist eigentlich nichts unklar gewesen. Aber das ist ja nachher erklärt, was das ist, das ist gut. - Wo stehen zu viele bzw. Zu wenige Informationen? - Finde ich nicht, ich finde man kann eh nie zu viel haben, nein ich finde es ist ein gutes Mass. Also auch nicht zu wenig irgendwo? Nein. - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? Warum nicht? - Ja.
<p>Leitfrage 8:</p> <p>Wie schätzen Sie die Reihenfolge der Unterkapitel ein (Nomen-Verb-Satzbau?) Keine Antwort</p>	

<p>Leitfrage 9:</p> <p>Können Sie sich vorstellen in Zukunft die Internetseite zu besuchen?</p> <p>Ja, ich finde es wirklich mega cool.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Warum? - - Wofür? - Um mich zu informieren - Warum nicht? - - Welche Änderungen müssten vorgenommen werden? - Diese zwei Sprachen noch reinbringen, das wäre jetzt für mich cool, das Tigrinya und Urdu, das fände ich mega lässig. Aber ich glaube, das hat Zukunft, diese beiden Sprachen.
---	---

Legende: Farben bezeichnen Textstellen, die sich nicht auf die deduktiv definierten Kategorien beziehen. Gelb: Interesse für andere Unterkapitel / Rot: Darstellung des Inhalts / Grün: Verständlichkeit des Inhalts

Haben Sie noch fragen?
Wann wird das aufgeschaltet?

Möchten Sie informiert werden, falls/wenn die Internetseite aufgeschaltet wird?
ja

ii) Protokoll Leitfadeninterview Logopädiestudentin

(Aufrechterhaltungsfragen wurden weggelassen, da diese nicht gestellt wurden)

Leitfragen	Themen, Unterfragen
Leitfrage 1: Persönliche Angaben	<ul style="list-style-type: none"> - Beruf? - Studentin, angehende Logopädin - Alter? - 23 Jahre - Berufsjahre (Praktikumserfahrungen: Zeit und Ort)? - Halbes Jahr - Arbeitsort?

	<ul style="list-style-type: none"> - Regelschule, Sonderschule
<p>Leitfrage 2:</p> <p>Wie viele Kinder waren mehrsprachig in ihrem letzten Praktikum? Eigentlich alle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Sprachen sind am häufigsten vertreten? - Arabisch, Englisch
<p>Leitfrage 3:</p> <p>Wie gehen sie vor bei der Abklärung mehrsprachiger Kinder (Wie würden sie vorgehen bei der Abklärung mehrsprachiger Kinder)? Ich würde Infos holen, wie lange das Kind in Kontakt mit dem Deutschen ist. Auch wie mit monolingualen Kindern vorgehen; die gleichen linguistischen Bereiche abklären, schauen, was das Kind dort bringt. Mit Eltern reden. Herausfinden wie es in der Erstsprache ist.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Was erfragen Sie in der Anamnese bezüglich der Mehrsprachigkeit? - Fragen, wann es angefangen hat zu sprechen in L1, ob es Auffälligkeiten in der L1 zeigt, welche Sprache zu Hause gesprochen wird, ob es Kontakt zum Deutschen ausserhalb der Schule hat. - Verwenden Sie Tests mit monolingualen Vergleichsnormen? Welche? - Ja, ich würde so einen Test nehmen. Einfach mal schauen, aber relativieren anhand von Kontaktjahren. Und dann würde ich die Jahre herunterbrechen. Wenn es 3 Jahre Kontakt mit dem Deutschen hat, dann die Resultate mit dieser Altersnorm (3 Jahre) vergleichen. - Falls ja: Wie interpretieren Sie die Ergebnisse? - - Verwenden Sie Tests mit mehrsprachigen Vergleichsnormen? Welche? - Wenn es solche gibt, ja. Wenn ich so einen vor Ort habe schon. - Wenn das Kind z.B. Fehler in der Grammatik macht, interessiert Sie dann wie die Grammatik der anderen Sprache aussieht? - Ja es ist spannend, ob die Fehler von der anderen Sprache kommen könnten, und ob es Strukturen übernimmt. Es ist wichtig zu wissen, ob sie die Satzstellung anders machen. - Falls ja: Wo schauen Sie das nach? - Auf der Webseite ab jetzt. Sonst wäre es schwierig. Evtl googeln. Vielleicht jemanden bekannten fragen, der die Sprache spricht. - Falls ja: Wie beziehen Sie diese Informationen in die

	<p>Interpretation mit ein?</p> <p>-</p>
<p>Leitfrage 4: (Thema Inhalt)</p> <p>Wie schätzen Sie die Auswahl der Sprachen auf der Startseite ein? (vorher ca. 3 min Zeit geben, die Startseite durchzuschauen)</p> <p>Es sind alle vertreten, denen ich begegnet bin. Ausser Hindu. Wir hatten viele Kinder von Indien.</p> <p>Also fehlt, ich habe einfach viele indische Kinder im Prakti gesehen.</p> <p>Aber autistische Kinder sprechen eh nicht.</p> <p>CH Deutsch finde ich lustig.</p> <p>Sonst finde ich ist es komplett.</p>	<p>- Fehlen Sprachen? Welche? Warum?</p> <p>-</p>
<p>Leitfrage 5: (Thema Nomen: Albanisch)</p> <p>Wie schätzen Sie dieses Unterkapitel ein, was ist Ihnen aufgefallen? Was ist Ihnen aufgefallen? (vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie Nomen durchzuschauen)</p> <p>Was ich gut finde: dass das Deutsche und das Albanische nebeneinander stehen.</p> <p>Was mich verwirrt hat: Beim Albanischen steht erst nachher, dass der Artikel hinten angehängt wird - erst nachher bin ich beim ersten Beispiel draus gekommen. Das war verwirrend.</p> <p>Sonst finde ich es gut, dass es Beispiele hat. Ich frage mich, ob ihr bewusst nicht überall Beispiele beim Deutschen gesetzt habt.</p> <p>(Interviewerin: ist das verwirrend?)</p> <p>Nein, die die Webseite anschauen, sollten ja wissen, was ein bestimmter Artikel ist.</p> <p>Ich habe mich gefragt, wie wichtig, dass es ist, zu wissen..</p>	<p>- Ist dieses Unterkapitel "Nomen" relevant? Warum?</p> <p>- Ja ich denke schon. Vor allem mit dem Kasus, was ich vorhin gesagt habe. Auch die Artikel (Nachstellung). Bei dieser Sprache sicher, weil es deutliche Unterschiede hat.</p> <p>- Welche Kategorie ist überflüssig?</p> <p>- Ich finde, es ist alles spannend. Es gibt Sachen, wo ich mich gefragt habe, wie viel dass es bringt. Im Prinzip aber nicht überflüssig.</p> <p>- Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach?</p> <p>- Ich frage mich, wie ich es im Zusammenhang sehen kann. Ob es etwas braucht, dass man es im Ganzen sieht. Ich habe die einzelnen Bausteine...</p> <p>- (I: Du meinst Infos zum Nomen und Verb zusammen?)</p> <p>- Ich weiss nicht, ob alles zusammen erwähnt wird.</p> <p>- (I: Fehlt also eine Kategorie?)</p> <p>- Ich habe mich noch nach der Gross- und Kleinschreibung gefragt.</p> <p>- Nach der Recht- Links Schrift habe ich mich auch noch gefragt. Das könnte man eventuell bei Besonderheiten rein nehmen.</p> <p>- Präpositionen sind mir noch in den Sinn gekommen. Dann würde es aber evtl ausarten.</p>

<p><abgebrochen> Zb die Fälle, es war spannend, dass einige Präpositionen einen anderen Fall brauchen - diese Info fand ich spannend. Darauf müsste man dann eingehen mit dem Kind.</p> <p>Bei der Grammatik ist es sicher wichtig um zu schauen, ob die Fehler von der L1 kommen.</p> <p>Es ist kurz, aber informativ.</p> <p>Ich finde es gut, dass es unterteilt nach diesen Kategorien ist. Es ist übersichtlich.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Das sind sicher die wichtigsten Sachen. (Im Bezug auf alle Unterkapitel) - Welche Begriffe sind unklar? - Manchmal habe ich mich gefragt, wie etwas gemeint ist? Am Beispiel sieht man es dann. Aber das ist, weil man das Sprachsystem nicht kennt. Aber der Sinn ist verständlich. - Wo stehen zu viele Informationen? - Zu viel: Manchmal steht es kann so oder so sein. Dann ist es aber nicht so aussagekräftig. Man weiss dann, dass sie ein bestimmtes System nicht haben, aber es ist dann nicht fassbar. - Zu wenige Informationen? - Beispiele im Deutschen, wie bereits erwähnt. Dann wäre man schneller. - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? Warum nicht? - Ja ich finde schon. Die Gegenüberstellung ist gut und ihr betont immer mit "im Gegensatz" oder "wie im Deutschen". Ihr vergleicht es gleich, ihr nehmt es in Bezug und man muss es nicht selber überlegen.
<p>Leitfrage 6: (Thema Verb: BKSM)</p> <p>Wie schätzen Sie dieses Unterkapitel ein, was ist Ihnen aufgefallen? Was ist Ihnen aufgefallen? (vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie Verb durchzuschauen)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finde gut, dass es überall Beispiele hatte. Auch bei den Zeitformen. - Auch wieder übersichtlich 	<ul style="list-style-type: none"> - Ist das Unterkapitel "Verb" relevant? Warum? - Ja. Zeitformen finde ich auch wieder spannend oder die Verbklammer, also dass sie das nicht haben. Es ist spannend, da es viele Unterschiede in dieser Sprache gibt. Das Verb ist sehr entscheidend bei der Beurteilung der Grammatik. - Welche Kategorie ist überflüssig? - Ich finde alle wichtig. Auch wenn es dasselbe ist. Finde aber gut, dass man sieht, dass es gleich aufgebaut ist (SVK). - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? - Ich habe mich nach der Regel gefragt, dass es in der Vergangenheit unregelmässige Verben gibt. Aber diese drei sind sicher die wichtigsten. - Welche Begriffe sind unklar? - Ich habe alles verstanden.

	<ul style="list-style-type: none"> - Wo stehen zu viele Informationen? - Beim Aorist haben ich mich gefragt, was mir das bringt. Es ist spannend aber ich weiss nicht für was. Aber kommt auf das Bildungsniveau des Kindes drauf an. Denke nicht dass zu viel steht. - Zu wenige Informationen? - Zu wenig: Ich finde gut, dass es überall Beispiele hat. - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? Warum nicht? - Ja, ich finde schon. Ihr habt es wieder gleich gemacht. Auch die Betonungen wieder "wie im Deutschen".
<p>Leitfrage 7: (Thema Satzbau: Französisch)</p> <p>Wie schätzen Sie dieses Unterkapitel ein, was ist Ihnen aufgefallen? Was ist Ihnen aufgefallen? (vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie "Satzbau" durchzuschauen) Aufteilung der Kategorien gut. Die ersten drei finde ich am wichtigsten.</p> <p>Bei der Topikalisierung habe ich mich gefragt, wie wichtig, dass es ist.</p> <p>Ich finde spannend, dass die Wörter unten dran geschrieben werden. Bin zuerst bei den Abständen nicht ganz draus gekommen. (meint Glossierungen)</p> <p>(Erklärung von Interviewerin)</p> <p>Bei den anderen Sprachen auch so? Ah so, dann ist es gut</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist das Unterkapitel "Satzbau" relevant? Warum? - Ja finde ich sehr wichtig. Hier sieht man auch wie das Kind spricht. - Welche Kategorien sind überflüssig? - Bei der Topikalisierung habe ich mich gefragt, inwiefern die wirklich wichtig ist. Es ist eher ein stilistisches Mittel. Ist ja nicht die Grundstruktur der Sprache. - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? - Beim Aussagesatz. Ob man den auch nehmen müsste. Also zb Befehlsform. Aber das würde schon in die Tiefe gehen. Von dem her denke ich ist diese Aufteilung gut. - Welche Begriffe sind unklar? - Ich habe alles verstanden. Inversion wird auf der rechten Seite besprochen und links nicht - einmal wird das Fremdwort verwendet einmal nicht. - Wo stehen zu viele Informationen? - Fragesatz: hier steht viel. Bei den Ergänzungsfrage steht viel. Aber ich finde es wichtig, wie es in der gesprochenen Sprache aussieht. Es ist voll, aber es braucht diese Infos schon. - Zu wenige Informationen? - nein. - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? Warum nicht?

	<ul style="list-style-type: none"> - Ja finde schon. Auch wieder gut dargestellt. Wieder gute Gegenüberstellung.
<p>Leitfrage 8:</p> <p>Wie schätzen Sie die Reihenfolge der Unterkapitel ein (Nomen-Verb-Satzbau?)</p> <p>Eventuell Satzbau zuerst. Obwohl man schaut meist alles an. Aber das könnte als erstes am relevantesten sein. Satzbau-Verb-Nomen</p>	
<p>Leitfrage 9:</p> <p>Können Sie sich vorstellen in Zukunft die Internetseite zu besuchen?</p> <p>Ja, ich finde es spannend. Es sind sehr viele Sprachen und man hat alles auf einmal. Man kann recht gezielt suchen, wenn man etwas sucht.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Warum? - - Wofür? - - Warum nicht? - - Welche Änderungen müssten vorgenommen werden? - Begriffe: Ich würde damit zurecht kommen. - Kasus, Numerus - die Leute müssten das wissen. Ich musste mich konzentrieren. Aber es ist für solche Leute und sie müssten es verstehen.

Legende: Farben bezeichnen Textstellen, die sich nicht auf die deduktiv definierten Kategorien beziehen. Gelb: Interesse für andere Unterkapitel / Rot: Darstellung des Inhalts / Grün: Verständlichkeit des Inhalts

Haben Sie noch fragen?

- Hinweise für Tests in dieser Sprache wären spannend.
- Liste von Dolmetschern

Möchten Sie informiert werden, falls/wenn die Internetseite aufgeschaltet wird?

Ja

iii) Protokoll Logopädin 1

(Die Aufrechterhaltungsfragen wurden weggelassen, da diese nicht gestellt wurden.)

Leitfragen	Themen, Unterfragen
Leitfrage 1: Persönliche Angaben	<ul style="list-style-type: none"> - Beruf? - Logopädin - Alter? - 59 J. - Berufsjahre (Praktikumserfahrungen: Zeit und Ort)? - 28 J. - Arbeitsort? - Sprachheilschule
<p>Leitfrage 2:</p> <p>Ca. Wie viele Kinder sind mehrsprachig in ihrer Tätigkeit?</p> <p>Ca. 60%</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Sprachen sind am häufigsten vertreten? - Am häufigsten: Kroatisch, Serbisch, Albanisch, Hier haben wir noch gerade: Portugiesisch, Russisch, Polnisch, Türkisch (vor allem Sprachen aus Ex-Jugoslawien)
<p>Leitfrage 3:</p> <p>Wie gehen sie vor bei der Abklärung mehrsprachiger Kinder?</p> <p>Ich verwende dieselben Tests, und was wichtig ist, sinnlose Silben, Nachsprechen (Auditive Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung), und Rückmeldung aus dem Deutschen; ob Fortschritte ausbleiben (Wie lange ist das Kind mit dem Deutschen in Kontakt -> gab es Fortschritte?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Was erfragen Sie in der Anamnese bezüglich der Mehrsprachigkeit? - Vor allem wie lange und wie intensiv schon in Kontakt mit dem Deutschen - Verwenden Sie Tests mit monolingualen Vergleichsnormen? Welche? - - Falls ja: Wie interpretieren Sie die Ergebnisse? - Normen mit Vorsicht interpretieren. - Verwenden Sie Tests mit mehrsprachigen Vergleichsnormen? Welche? - Haben wir gar nicht. - Wenn das Kind z.B. Fehler in der Grammatik macht, interessiert Sie dann wie die Grammatik der anderen Sprache aussieht? Falls

	<p>ja: Wo schauen Sie das nach?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bisher noch nicht darum gekümmert, aber es interessiert mich schon. - Falls ja: Wie beziehen Sie diese Informationen in die Interpretation mit ein? -
<p>Leitfrage 4: (Thema Inhalt)</p> <p>Wie schätzen Sie die Auswahl der Sprachen auf der Startseite ein? (vorher ca. 3 min Zeit geben, die Startseite durchzuschauen)</p> <p>Ich finde es sehr gut</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fehlen Sprachen? Welche? Warum? - Bei mir würde gerade Türkisch fehlen, sonst finde ich es eine gute Auswahl.
<p>Leitfrage 5: (Thema Nomen: Albanisch)</p> <p>Wie schätzen Sie dieses Unterkapitel ein</p> <p>Was ist Ihnen aufgefallen?</p> <p>(vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie Nomen durchzuschauen)</p> <p>Also ich finde es sehr gut gemacht, dass man es schön nebeneinander sieht, und es ist kurz und prägnant formuliert, es braucht nicht viel Zeit (das finde ich auch noch wichtig im Berufsalltag). Ihr schreibt zwar von Ausnahmen, aber geht nicht tiefer darauf ein, das ist auch noch gut, denn man will die wichtigsten Gemeinsamkeiten herausfinden. Es ist praktisch zum handeln.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist dieses Unterkapitel "Nomen" relevant? Warum? - Ja, das finde ich schon wichtig, denn bei Fremdsprachigen Kindern ist natürlich Kasus und Genus schon sehr wichtig. - Welche Kategorie ist überflüssig? - Ich finde alle wichtig. - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? - Nein, es kommt mir gerade nichts in den Sinn. - Welche Begriffe sind unklar? - Also unklar war nichts, aber Ablativ kenne ich einfach nicht, das ist für mich eher ungewohnt, aber nicht unklar. - Wo stehen zu viele bzw. Zu wenige Informationen? - Nirgends, es ist immer so kurz und prägnant. Es hat mir nichts gefehlt. - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? Warum nicht? - Ja, ich finde es sehr gut, weil es so nebeneinander dargestellt ist, man hat es gerade auf einen Blick.
<p>Leitfrage 6: (Thema Verb: BKSM)</p> <p>Wie schätzen Sie dieses Unterkapitel ein</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist das Unterkapitel "Verb" relevant? Warum? - Ja, finde ich sehr wichtig. Ja wir haben doch ziemlich viele Kinder, die Schwierigkeiten haben mit den Zeitformen und der SVK

<p>Was ist Ihnen aufgefallen? (vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie Verb durchzuschauen)</p> <p>Auch wieder sehr übersichtlich, klar, die Beispiele, sonst würde man denken "ah, wie ist das gemeint". Das finde ich gut.</p>	<p>und in höheren Stufen dann schon auch mit dieser Verbkammer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Kategorie ist überflüssig? - Je nachdem, wenn es genau gleich ist, müsste es nicht vorhanden sein, aber in anderen Sprachen ist es ja anders, deshalb fehlt nichts, ist alles wichtig. - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? - Nein, eigentlich nicht. Ja, Gross-/Kleinschreibung, ich weiss nicht, kommt das noch irgendwo? - Welche Begriffe sind unklar? - Unklar, war - glaube ich - nichts. - Wo stehen zu viele bzw. Zu wenige Informationen? - Nein, ich finde es stehen nirgendwo zu viele Informationen, und zu wenig auch nicht, wir wollen ja nicht diese Sprache lernen oder mit dem Kind diese Sprache sprechen. - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? Warum nicht? - Ja, finde ich gut.
<p>Leitfrage 7: (Thema Satzbau: Französisch)</p> <p>Wie schätzen Sie dieses Unterkapitel ein, was ist Ihnen aufgefallen? Was ist aufgefallen? (vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie "Satzbau" durchzuschauen)</p> <p>Eine Sprache, die ich sehr intensiv und lange gelernt habe, aber fast nie spreche, aber mir bekannt ist. Aber trotzdem gibt es Sachen, die ich nicht gewusst habe, Sachen die ich in dieser Struktur nicht so genau gelernt habe, und dass es doch viele Gemeinsamkeiten hat, wo einem vielleicht auch erleichtern diese Sprache zu lernen. Und das mit dieser Intonation, das wir nicht so machen, bei sprachentwicklungsverzögerten Kindern aber schon noch beobachten kann, dass sie es nicht mit Inversion sondern nur mit Intonation machen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist das Unterkapitel "Satzbau" relevant? Warum? - Ja, weil man sehen kann, ah das könnte wegen dem sein, von dem kommen. - Welche Kategorien sind überflüssig? - Ich finde alle gut - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? - Nein, vielleicht Negation, weiss nicht ob das wichtig ist, das müsste ich mir zuerst überlegen (und wo würde das überhaupt hinkommen?). - Welche Begriffe sind unklar? - Es sind alle klar. - Wo stehen zu viele bzw. Zu wenige Informationen? - Auch wieder kurz und prägnant. Auch nicht zu wenig. - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? Warum nicht?

	- Ja, die wichtigsten, das ist gut.
<p>Leitfrage 8:</p> <p>Wie schätzen Sie die Reihenfolge der Unterkapitel ein (Nomen-Verb-Satzbau?)</p> <p>Nein, ich finde die Reihenfolge macht Sinn.</p>	
<p>Leitfrage 9:</p> <p>Können Sie sich vorstellen in Zukunft die Internetseite zu besuchen?</p> <p>Ja, das wäre natürlich super, ja aus diesen Gründen, es gibt wirklich nichts und man hat sich so schnell informiert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Warum? - - Wofür? - - Warum nicht? - - Welche Änderungen müssten vorgenommen werden? - Evtl. noch Türkisch einfügen. (Und Zürichdeutsch habe ich noch gesehen, ist auch spannend und wichtig, finde ich auch noch super!)

Legende: Farben bezeichnen Textstellen, die sich nicht auf die deduktiv definierten Kategorien beziehen. Gelb: Interesse für andere Unterkapitel / Rot: Darstellung des Inhalts / Grün: Verständlichkeit des Inhalts

Haben Sie noch fragen?

Denkt ihr das denn zu veröffentlichen?

Möchten Sie informiert werden, falls/wenn die Internetseite aufgeschaltet wird?

Ja, sicher.

iv) Protokoll Logopädin 2

(Die Aufrechterhaltungsfragen wurden weggelassen, da diese nicht gestellt wurden)

Leitfragen	Themen, Unterfragen
Leitfrage 1: Persönliche Angaben	<ul style="list-style-type: none"> - Beruf? - Logopädin - Alter? - 38 J. - Berufsjahre (Praktikumserfahrungen: Zeit und Ort)? - 13 J. - Arbeitsort? - Sprachheilschule
Leitfrage 2: Ca. wie viele Kinder sind mehrsprachig in ihrer Tätigkeit? 70%	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Sprachen sind am häufigsten vertreten? - Portugiesisch, Albanisch und Serbokroatisch sind ausgeglichen.
Leitfrage 3: Wie gehen sie vor bei der Abklärung mehrsprachiger Kinder? Wortschatztest habe ich im Ambi in verschiedenen Sprachen, den habe ich der Mutter gegeben und gleichzeitig mitgeschrieben, und dann noch einer anderen Muttersprachlern gegeben, damit ich sichergehen konnte, dass es stimmt (vor allem Serbokroatische Sprachen und Portugiesisch). Was ich auch schon ausprobiert habe, ist der Esgraf-M, da hat man halt auch die Produktion darauf...ich habe auch schon den Eltern gesagt, sie sollen Nebensätze evozieren, aber ich hatte noch nie Dolmetscher dabei.	<ul style="list-style-type: none"> - Was erfragen Sie in der Anamnese bezüglich der Mehrsprachigkeit? - Was für ein Kontakt mit dem Deutschen, wie lang. - Verwenden Sie Tests mit monolingualen Vergleichsnormen? Welche? - Ja. Verschiedene - Falls ja: Wie interpretieren Sie die Ergebnisse? - Ich gewichte es nicht so stark am Prozentrang...sie sind ja sowieso nicht an Schweizerdeutschen Kindern normiert. Diese Normen stimmen ja nicht 100%ig. - Verwenden Sie Tests mit mehrsprachigen Vergleichsnormen? Welche? - Ja, ESGRAF-M vor allem für Portugiesisch und Serbokroatische Sprachen - Wenn das Kind z.B. Fehler in der Grammatik macht, interessiert Sie dann wie die Grammatik der anderen Sprache aussieht? Falls ja: Wo schauen Sie das nach? - Ja bedingt, also z.B. Genus, da wissen wir ja, dass das Deutsche

	<p>auch speziell ist mit seinen drei Genera, aber wenn z.B. ein Kind permanent mit der Satzstellung Mühe hat, dann schaue ich das schon nach. Ich gebe es vielfach in Google ein. Wir hätten ja in der Bibliothek das Buch "Deine Sprache - meine Sprache". Aber das benutze ich wenig.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falls ja: Wie beziehen Sie diese Informationen in die Interpretation mit ein? - Wenn die Satzstellung in der Muttersprache stimmt, dann habe ich das Gefühl, dass das später evtl. kommen könnte, wenn sie älter werden.
<p>Leitfrage 4: (Thema Inhalt)</p> <p>Wie schätzen Sie die Auswahl der Sprachen auf der Startseite ein? (vorher ca. 3 min Zeit geben, die Startseite durchzuschauen)</p> <p>Das sind schon so diese Sprachen, die ich auch annehme anzutreffen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fehlen Sprachen? Welche? Warum? - Eritreische Sprachen, das ist ja so im Kommen. Das Berndeutsche könnte man z.B. noch reinnehmen.
<p>Leitfrage 5: (Thema Nomen: Albanisch)</p> <p>Wie schätzen Sie dieses Unterkapitel ein</p> <p>Was ist Ihnen aufgefallen?</p> <p>(vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie Nomen durchzuschauen)</p> <p>Ich finde es sehr gut verständlich, auch die Gegenüberstellung, dass immer gleich das Pendant steht, auch zum Navigieren, ich habe immer das gesagt, was mir gerade aufgefallen ist.</p> <p>Beim Deutschen: Wieso nicht alle Bildungsmöglichkeiten (z.B. beim Deutschen: Nagel - Nägel), und dasselbe auch für das Albanische.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist dieses Unterkapitel "Nomen" relevant? Warum? - Ja, weil da werden so viele Fehler gemacht, z.B. wenn das mit dem Artikel schwierig ist dann gibt es ja ganz viele Folgefehler. - Welche Kategorie ist überflüssig? - Keine. - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? - Nein, es kommt mir gerade nichts in den Sinn (hier überlegt die L.)...evtl. Besonderheiten. - Welche Begriffe sind unklar? - Wenn du wolltest, dass auch Lehrer oder z.B. DaZ-Lehrpersonen verstehen wollten, dann nehme ich eigentlich schon schwer an, dass diese Begriffe verständlich sind. - Wo stehen zu viele Informationen? - Nirgendwo, ich finde es kurz und prägnant. - Zu wenig?: - Finde ich noch schwierig zu sagen, ich weiss ja nicht, ob es in dieser Sprache noch etwas gäbe, was noch speziell wäre und es

	<p>im Deutschen nicht gibt, dann ja, aber sonst nicht.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? Warum nicht? - Ja, bis jetzt schon.
<p>Leitfrage 6: (Thema Verb: BKSM)</p> <p>Wie schätzen Sie dieses Unterkapitel ein Was ist Ihnen aufgefallen? (vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie Verb durchzuschauen)</p> <p>Wieso steht im Deutschen nicht auch (er/es), weil es ja im BKSM steht, und wieso fehlt denn im BKSM das "es"?</p> <p>Das Wort Verbkammer ist mir nicht so geläufig (aber auch Satzklammer nicht). Das ist ein Wort, das ich schon ewig nicht gelesen habe. Ein Bsp. wäre gut für die andere Sprache, vor allem, weil ihr sonst überall Beispiele habt.</p> <p>Was ihr jetzt nicht habt, explizit auf das Modalverb seid ihr nicht eingegangen (Ist das im BKSM mit den Modalverben auch so in der anderen Sprache).</p> <p>Möglichkeitsformen? Aber irgendwann beginnen sie dann ja schon zu sagen "ich würde..."</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist das Unterkapitel "Verb" relevant? Warum? - Ja. - Welche Kategorie ist überflüssig? - Keine. - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? - Evtl. Konjunktiv (aber das wäre sehr hohes Niveau, wird eigentlich nicht behandelt in der Logopädie) und Modalverbkonstruktionen. - Welche Begriffe sind unklar? - Keine. - Wo stehen zu viele Informationen? - Nicht zu viel Infos und auch nicht zu wenig (abgesehen von den Beispielen, z.B. bei der Verbkammer) - Wo zu wenige? - - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? Warum nicht? - Ja.
<p>Leitfrage 7: (Thema Satzbau: Französisch)</p> <p>Wie schätzen Sie dieses Unterkapitel ein Was ist Ihnen aufgefallen? (vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie "Satzbau" durchzuschauen)</p> <p>Schon ein Unterschied, wenn du die Sprache kennst.</p> <p>Es ist klar verständlich und es fehlt auch, würde ich meinen, nichts.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist das Unterkapitel "Satzbau" relevant? Warum? - Ja. - Welche Kategorien sind überflüssig? - Keine. - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? - Nein. - Welche Begriffe sind unklar? - Nein.

<p>Durch Sprachexperten überprüfen lassen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wo stehen zu viele Informationen? - Nein, ich finde es gut. - Zu wenige Informationen? - Auch gut - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? - Ja, die Unterschiede werden klar, also es ist kurz und prägnant, die wichtigsten Infos sind drin.
<p>Leitfrage 8:</p> <p>Wie schätzen Sie die Reihenfolge der Unterkapitel ein (Nomen-Verb-Satzbau?)</p> <p>Die Reihenfolge stimmt, also der Satzbau sicher am Schluss und Nomen und Verb in dieser Reihenfolge ist auch gut, so wie es die Kinder auch in der Schule lernen.</p>	
<p>Leitfrage 9:</p> <p>Können Sie sich vorstellen in Zukunft die Internetseite zu besuchen?</p> <p>Ja. Ich hoffe, dass sie mehr gebraucht wird, als das was wir gemacht haben. Ich finde es eine gute Idee.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Warum? - Vor allem, weil es auch zugänglich ist, vom Medium her gesehen. - Wofür? - Zu nachschauen und informieren - Warum nicht? - - Welche Änderungen müssten vorgenommen werden? -

Legende: Farben bezeichnen Textstellen, die sich nicht auf die deduktiv definierten Kategorien beziehen. Rot: Darstellung des Inhalts / Grün: Verständlichkeit des Inhalts

Haben Sie noch fragen?

nein

Möchten Sie informiert werden, falls/wenn die Internetseite aufgeschaltet wird?

Ja.

v) Protokoll Expertin Mehrsprachigkeit

(Die Aufrechterhaltungsfragen wurden weggelassen, da diese nie gestellt wurden)

Leitfragen	Themen, Unterfragen
Leitfrage 1: Persönliche Angaben	<ul style="list-style-type: none"> - Beruf? - Dozentin - Alter? - 50 - Berufsjahre (Praktikumserfahrungen: Zeit und Ort)? - 8 Jahre als Logopädin, 17 als Dozentin - 25 Jahre - Noch in Praxis tätig? - nein - Arbeitsort? - Hochschule
<p>Leitfrage 2:</p> <p>Wie viele Kinder waren/sind mehrsprachig in ihrer Tätigkeit?</p> <p>Sehr unterschiedlich, je nachdem, wo ich gearbeitet habe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Sprachen sind am häufigsten vertreten? - Schwierig, weil lange nicht mehr in der Praxis tätig. Portugiesisch, Spanisch, Albanisch, Italienisch häufig
<p>Leitfrage 3:</p> <p>Wie gingen Sie bei der Abklärung mehrsprachiger Kinder vor?</p> <p>Wie würden Sie vorgehen?</p> <p>Ich würde Gespräch mit Eltern führen, mit der zuweisenden Person sprechen. Wichtig zu wissen: Infos zum Spracherwerb in allen Sprachen, Sprachgebrauch zentral, Verschiedene Ansätze: Lise Daz zum Standortbestimmung haben. Ich würde prozessorientiert vorgehen und schauen, ob sich etwas verändert.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Was erfragen Sie in der Anamnese bezüglich der Mehrsprachigkeit? - - Verwenden Sie Tests mit monolingualen Vergleichsnormen? Welche? - Für mehrsprachige Kinder eher Lise Daz. - Falls ja: Wie interpretieren Sie die Ergebnisse? - - Verwenden Sie Tests mit mehrsprachigen Vergleichsnormen? Welche? -

	<ul style="list-style-type: none"> - Wenn das Kind z.B. Fehler in der Grammatik macht, interessiert Sie dann wie die Grammatik der anderen Sprache aussieht? Falls ja: Wo schauen Sie das nach? - Auf jeden Fall, jetzt wüsste ich wo. Ansonsten würde ich in Sprachlehrbücher nachschauen. - (Hast du das schon gemacht? - Im Türkischen hab ich es mal gemacht für Mehrzahlbildung. Lexika sind nicht so empfehlenswert.) - Falls ja: Wie beziehen Sie diese Informationen in die Interpretation mit ein? - Kontrastiv würde ich vorgehen und schauen, was im Deutschen besonders anspruchsvoll zu erwerben ist. Ich würde davon ausgehen, wenn der Kontrast gross ist, dass das Prinzip schwierig zu erwerben ist und es länger geht das zu erwerben. Wenn es ähnlich ist, sollte es schneller gehen.
<p>Leitfrage 4: (Thema Inhalt)</p> <p>Wie schätzen Sie die Auswahl der Sprachen auf der Startseite ein? Was ist Ihnen aufgefallen? (vorher ca. 3 min Zeit geben, die Startseite durchzuschauen)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ich bin bei ZH Deutsch hangen geblieben, Wieso das gewählt? (Erklärung von Interviewerin) - Es fehlen jegliche asiatische Sprachen: Vor allem Tamil für den Raum Zürich. Andere asiatische Sprachen wären spannend. - Arabisch ist sicher wichtig, das habt ihr. - Türkisch ist nicht drin, gibt es in Deutschland viel 	<ul style="list-style-type: none"> - Fehlen Sprachen? Welche? Warum? -
<p>Leitfrage 5: (Thema Nomen: Albanisch)</p> <p>Wie schätzen Sie dieses Unterkapitel ein, was ist Ihnen aufgefallen? Was ist Ihnen aufgefallen? (vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie Nomen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist dieses Unterkapitel "Nomen" relevant? Warum? - Ja, denke ich schon. Aus Gründen der Wortbildung. Damit man weiss wie die morphologische Anpassung funktioniert, z.B. dass es nicht extra durch Wörter passiert. - Welche Kategorie ist überflüssig?

<p>durchzuschauen)</p> <p>Allgemein: Ich habe die Infos zum Deutschen nicht gelesen. Aber in der Beschreibung ist "wie im Deutschen" gut. Alles ist auf den Punkt gebracht. Ich bin schnell zu Infos gekommen. Habe nicht alle nicht gleich gut verstanden:</p> <p>Genus: Am Anfang habe ich grundsätzliche Infos bekommen. Das war gut zum Reinkommen.</p> <p>"Artikel" ist sehr informativ gewesen, sehr wichtig zu wissen. Dann hatte es da eine Info, dass sich Endungen im Kasus verändern und das ist nachher im Kasus nicht mehr gekommen. Nachher ist es mehr um Präpositionen gegangen. Da war es nicht sehr konsistent.</p> <p>Im Artikel habe ich Beispiele, wie es markiert wird im Gegensatz zum Kasus. Bildung ist bei "Kasus" nicht so wichtig. Welche Endungen sind es? Das hat mir gefehlt.</p> <p>Bei Numerus ging es wieder um Endungen und Beispiele dazu -> verschiedene Systematik zwischen Artikel/Numerus und Kasus</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Finde keine überflüssig, gutes Paket - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? - Welchen Stellenwert haben Nomen? - Welche Begriffe sind unklar? - Nein, keine - Wo stehen zu viele Informationen? - Zu viel: evtl. beim Artikel; hat viele Infos: wie sich der Artikel verändert, das mit den Fällen - Ich finde es nicht zu viel, Ich denke Ausnahmefälle; es ist gut, dass es erwähnt wird - Zu wenige Informationen? - Zu wenig: Fälle: Bildung und Endungen des Kasus fehlen - es ist mit den anderen Kategorien (Numerus und Artikel) nicht konsistent. - Wenn es Besonderheiten gibt wäre es gut wenn die erwähnt würden - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? Warum nicht? - ja
<p>Leitfrage 6: (Thema Verb: BKSM)</p> <p>Wie schätzen Sie dieses Unterkapitel ein, was ist Ihnen aufgefallen? Was ist Ihnen aufgefallen?</p> <p>(vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie Verb durchzuschauen)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ich gehe immer von oben nach unten, finde Reihenfolge auch sinnvoll. (des Unterkapitels) - Also erstes geht es darum, auf was das es sich bezieht. - Bei den Zeitformen bin ich lange hangen geblieben. Finde ich aber relevant, dass mit Hilfsverben geschafft wird. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ist das Unterkapitel "Verb" relevant? Warum? - Ja, wichtig für den Satzbau. Wichtig zu wissen welche Zeitformen existieren. Es gibt solche, die es im Deutschen nicht gibt. Falls ein Kind anders spricht als man es erwartet, ist es spannend - Welche Kategorie ist überflüssig? - Bin bei der Verbkammer hangen geblieben. Das gibt es oder es gibt es nicht. - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? - Allgemein Satzbau, wo ist das Verb im Satz, das hat mir gefehlt. Kommt aber wahrscheinlich beim Satzbau. Bei der Verbkammer geht es ja darum, ob man Verben auseinander nehmen

<ul style="list-style-type: none"> - Hervorhebung durch Dickschreiben habe ich gut gefunden, 	<p>kann. Im Deutschen hängt es mit dem Stazbau zusammen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Begriffe sind unklar? - Verklammer bin ich mir nicht sicher, ob das alle verstehen würden. Das sind zentrale Begriffe (Akkordeon). Aber nein eigentlich nicht. - Wo stehen zu viele Informationen? - Ich habe Unterschied Kroatisch und Serbisch gestreift. Ist das grundlegend anders? Aber da habe ich gesehen, dass es nur ein kleiner Unterschied ist und habe es deshalb nicht genau angeschaut. - Zu wenige Informationen? - nichts - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? Warum nicht? - ja
<p>Leitfrage 7: (Thema Satzbau: Französisch)</p> <p>Wie schätzen Sie dieses Unterkapitel ein, was ist Ihnen aufgefallen? Was ist Ihnen aufgefallen?</p> <p>(vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie "Satzbau" durchzuschauen)</p> <p>Weniger Infos. Beim Hauptsatz vor allem. SVO Struktur und Beispiel. Ist auch gut, das reicht.</p> <p>Zu wenig Infos?:</p> <p>Nein es reicht. HS und NS beides Mal wenig INfos. Könnte man zusammen nehmen aber man muss ja auch Struktur behalten</p> <p>Fragesatz: Gleich am Anfang alles aufgelistet da könnte man gleich Beispiele bringen. Man könnte nur Beispiele bringen. Die Einleitungssätze haben mich schwerfällig gedünkt. Man könnte auch da im Text fett machen. Aber informativ.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ist das Unterkapitel "Satzbau" relevant? Warum? - Ja, sehr relevant. Wegen den Unterschieden zum Deutschen - es zeigt die flexible Satzbauhandhabung. Das ist eine Anforderung für Französisch sprechende Kinder - Welche Kategorien sind überflüssig? - keine - Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? - Nominalphrase - das wäre eher bei den Nomen drin. - Welche Begriffe sind unklar? - keine - Wo stehen zu viele Informationen? - Zu wenige Informationen? - - Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? Warum nicht? - Ja

<p>Leitfrage 8:</p> <p>Wie schätzen Sie die Reihenfolge der Unterkapitel ein (Nomen-Verb-Satzbau?)</p> <p>Vom Grossen ins Kleine fände ich spannend. Aber auch so ist nachvollziehbar, aber nicht Verb vor's Nomen.</p>	
<p>Leitfrage 9:</p> <p>Können Sie sich vorstellen in Zukunft die Internetseite zu besuchen?</p> <p>Auch als Donzentin, ja, sehr attraktiv</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Warum? - - Wofür? - Auch zum mehr wissen. Wie die Sprachen funktionieren wenn man so geliefert bekommt. - Warum nicht? - - Welche Änderungen müssten vorgenommen werden? - Ich habe schon ein paar Sachen gesagt. Ich finde Navigation gut, Hauptsprache oben könnte grösser sein. Evtl. bei den Infos unten nochmals bringen. Wenn Seitenübersicht weg ist ist es kompakter. - Navigation recht wichtig.

Legende: Farben bezeichnen Textstellen, die sich nicht auf die deduktiv definierten Kategorien beziehen. Rot: Darstellung des Inhalts

Haben Sie noch fragen?

Ja, wann wird die Internetseite aufgeschaltet?

Möchten Sie informiert werden, falls/wenn die Internetseite aufgeschaltet wird?

8 Auswertung

a) Kategorienbildung Think Aloud Test

DAZ-Lehrerin	
Aufgabe 1: Start auf Startseite	<p>“Ich gehe rechts auf Albanisch, hopp” (sie klickt auf Albanisch in der Auswahl rechts, dann scrollt sie bis zum Verb und schaut die Kategorien an - sie geht auf Besonderheiten) “Das nimmt mich wunder - ich lese das durch”. (Sie klickt auf Verbkammer) “Aha die kennen keine Verbkammer” (sie hat vergessen, was der Auftrag war - Wiederholung der Auftrags) Ich fange nochmals oben beim Verb an und lese durch, was da steht. Da geht es um die Endung des Verbs. Das haben sie auch.” (sie klickt auf “Tempus”) “Dann suche ich weiter beim Tempus. Es ist cool gemacht, dass der Vergleich gleich so gegenübergestellt ist. Da haben sie auch etwas ähnlich.” (sie klickt auf Verbkammer) “Dann gehe ich zur Verbkammer - ah ich bin rausgefallen - ah doch nicht” (Der Bildschirm ist nach unten gesprungen beim Öffnen des Akkordeons).</p> <p>“Dann ist es bei der Verbkammer. Dann muss ich mit dem Kind den Satzbau anschauen. (sie scrollt ein wenig nach unten.)</p> <p>“Ah da kann ich noch weiter. Da ist ja noch der Satzbau- dann gehe ich in das erste - Hauptsatz. Aha da haben sie trotzdem das gleiche: Subjekt-Verb-Objekt.” (dann klickt sie auf Nebensatz) “Dann gehe ich zum Nebensatz.”</p> <p>I: du hast es herausgefunden.</p>
Aufgabe 2: Albanisch zu Arabisch	<p>(Sie scrollt rauf zur Navigation. Sie klickt in der Auswahl rechts auf Arabisch.) “Allgemeine Info überspringe ich” (sie scrollt) “Ich geh zu den Artikeln (sie klickt auf das Akkoredeon), und da sagt es mir, dass es bestimmte gibt und die Unbestimmtheit durch die Grundform des Nomens ausgedrückt wird und sehe da die Beispiele.”</p>
Aufgabe 3: Weiter auf der Arabisch-Seite	<p>(Sie scrollt zur Navigation. Sie klickt wieder in der Auswahl rechts auf Portugiesische. Sie scrollt bis zum Nomen) - “ich gehe zum Nomen” (Sie scrollt noch nach weiter unten) “ich möchte sehen was sonst noch kommt.” (sie scrollt zum Nomen zurück und klickt auf “Kasus” und liest.) “Und sie haben kein Kasussystem, sie haben keine Fälle - es wird mir erklärt wie sie es machen.”</p>
Aufgabe 4: Weiter auf der Portugiesisch-Seite	<p>(Sie scrollt nach unten und sieht die Quellen und klickt auf das Quellenverzeichnis) “ah da hat es das Quellenverzeichnis, da könnte ich das Buch rauspicken, das mich interessiert.”</p>

Logopädiestudentin	
Aufgabe 1: Start auf Startseite	Ich schaue mir das mal an, "Herzlich willkommen", ok ich lese jetzt mal "Herzlich willkommen", dann lese ich hier mal weiter "über diese webseite", also ich überfliege es nur mal kurz, dann scrolle ich nach unten, und nur weil es mich interessiert Ziele und Th.Hintergrund (ich lese). Also jetzt gehe ich bei Sprachen (unten bei Sprachen auf Startseite) auf "Zu den Sprachen" und drücke auf Albanisch und lese Allgemeine Informationen (liest). (sie scrollt) Jetzt habe ich gesehen Nomen, das interessiert mich aber nicht, ich gehe zum Verb, und lese bei SVK beide (zuerst Deutsch, dann Albanisch), dann schliesse ich den Block, Tempus interessiert mich ja nicht und gehe deshalb zu Verbklammer, dann lese ich zuerst das Deutsche und habe das Albanische auch gelesen. Ich habe immer noch nicht gefunden, was ich suche, und lese als Nächstes "Besonderheiten". Weil ich immer noch nichts gefunden habe, gehe ich weiter zum Satzbau und öffne "Satzbau", lese zuerst das Deutsche und dann das Albanische (scrollt), ich habe hier herausgefunden, wie die Satzstellung ist.
Aufgabe 2: Albanisch zu Arabisch	Ich klicke den Link "Zu den anderen Sprachen" unter der Seitenübersicht, und klicke auf Arabisch. Dann gehe ich zum Nomen (scrollt) und gleich zum Nomen. Ich lese zuerst das Deutsche und dann das Albanische.
Aufgabe 3: Weiter auf der Arabisch-Seite	Ich gehe wieder rauf "zu den anderen Sprachen", suche Portugiesisch, klicke auf Portugiesisch, scrolle runter und klicke auf Kasus, und hier steht...kein entsprechendes Kasussystem.
Aufgabe 4: Weiter auf der Portugiesisch-Seite	Ich mache das zuerst mal zu. Ich scrolle mal abe und sehe hier unter 6 die Quellen.

Logopädin 1	
Aufgabe 1: Start auf Startseite	Ich schaue auf der Startseite, was alles drauf ist, ich sehe Sprachen sowohl bei Seitenübersicht und auch rechts bei Navigation und wähle Albanisch rechts bei Navigation. Ich lese die Allgemeinen Infos. Ich überfliege alles schnell, dann gehe ich weiter, Nomen, Verb, Satzbau, dann

	würde ich wählen Satzbau, und lese, was im Hauptsatz steht.
Aufgabe 2: Albanisch zu Arabisch	Ich scrolle wieder rauf und klicke auf Navigation rechts auf die Sprache Arabisch und scrolle runter zu Nomen und da haben wir Genus, Artikel würde ich meinen, klicke es an und lese, was im Deutschen und dann was im Arabischen steht. Ich habe gefunden, was ich suche.
Aufgabe 3: Weiter auf der Arabisch-Seite	Dann gehe ich wieder zurück zur Navigation, klicke auf Portugiesisch, und schaue bei den Nomen, klicke auf Kasus und lese zuerst das Deutsche und dann das Portugiesische.
Aufgabe 4: Weiter auf der Portugiesisch-Seite	Ich scrolle rauf, dann sehe ich bei Seitenübersicht, da steht etwas Quellen, ich überprüfe noch, ob ich wirklich auf Portugiesisch-Seite bin und klicke dann bei Seitenübersicht auf Quellen, ah super, ich habe es gefunden. Ich finde es wirklich sehr übersichtlich und einfach. Ich war nur kurz nicht sicher, ob ich wirklich auf der richtigen Seite (Portugiesisch) bin.

Logopädin 2	
Aufgabe 1: Start auf Startseite	Ich habe hier bei navigation gerade Albanisch gesehen und klicke auf Albanisch, scrolle nach unten, Nomen, Verb, und dann Hauptsatz, klicke darauf und lese bei Albanisch, also die Reihenfolge ist gleich wie im Deutschen.
Aufgabe 2: Albanisch zu Arabisch	Zurück zur Seitenübersicht unter den Quellen, dann klicke ich auf Arabisch bei der Navigation, gehe zu Nomen und dann zu Artikel.
Aufgabe 3: Weiter auf der Arabisch-Seite	Zu den anderen Sprachen bei Seitenübersicht, aber sind die gleichen Sprachen wie rechts, kommt also nicht darauf an. Dann gehe ich zu Kasus, und lese "es gibt kein Kasussystem."
Aufgabe 4: Weiter auf der Portugiesisch-Seite	Scrollt nach unten zu 6 Quellen und dann kommt noch Quellenverzeichnis.

Mehrsprachigkeit-Expertin

Aufgabe 1: Start auf Startseite	S. geht rechts auf Albanisch. S. scrollt nach unten und schaut Unterkapitel an. Schaut länger bei Verb hin, geht auf Verbklammer und liest es. S. scrollt weiter zu Satzbau und macht Hauptsatz auf und liest. "Ok gefunden".
Aufgabe 2: Albanisch zu Arabisch	Nach oben gescrollt und rechts auf Arabisch. Sie geht auf Nomen und Artikel und liest es. (vor allem Beispiele) und liest alles durch in diesem UK.
Aufgabe 3: Weiter auf der Arabisch-Seite	Nach oben gescrollt. S. klickt rechts auf Portugiesisch. "Jetzt bin ich scheinbar im Portugiesischen". S. sieht den Titel "Ah jetzt habe ich den Titel gesehen und bin richtig." (braucht Frage nochmals - Repetition von Ivana) S. scrollt zum Nomen und klickt auf Kasus und liest. "Da steht schon der Vergleich, das ist gut."
Aufgabe 4: Weiter auf der Portugiesisch-Seite	S. scrollt nach oben und klickt auf Seitenübersicht auf Quellen und sieht das Quellenverzeichnis für das Portugiesische.

gelb: Rechtsklick - Navigation

rot: Scrollen und Kategorie anschauen bzw. zur Kategorie kommen

violett: Suche nach Verbstellung

pink: Seite verschiebt sich nach unten

hellblau: Klicken auf Quellenverzeichnis

hellgrün: Beginnt zu lesen, was man gerade sieht (Text)

orange: Verwendet Link „Zu den Sprachen“ auf der Startseite unten

dunkelrot: „Zu den anderen Sprachen“ unter der Seitenübersicht

grau: Zurück-scrollen zur Navigation

rosérot: Nach oben zur Seitenübersicht scrollen

senfgelb: Über Seitenübersicht zu Quellen

braun: Nicht sicher, ob immer noch auf der richtigen Seite

dunkelblau: Um zurück zur Navigation zu gelangen, „zurück zur Seitenübersicht“ unter den Quellen geklickt

b) Themenmatrix Think Aloud Test

Themenmatrix: Think Aloud Test

Hauptkategorie	Subkategorie	DaZ - Lehrerin (D)	Logopädiestudentin (S)	Logopädin 1 (L1)	Logopädin 2 (L2)	Expertin (E)
Nutzung der Wiki-Navigation (K1)	Von Startseite nach Sprachseite (SK1)	"Ich gehe rechts auf Albanisch, hopp" (sie klickt auf Albanisch in der Auswahl rechts)		"Rechts bei Navigation und wähle Albanisch rechts bei Navigation."	"Ich habe hier bei Navigation gerade Albanisch gesehen und klicke auf Albanisch"	X. geht rechts auf Albanisch.
	von einer Sprachseite zur anderen (SK2)	Sie klickt in der Auswahl rechts auf Arabisch. / Sie klickt wieder in der Auswahl rechts auf Portugiesisch.		"Ich scrolle wieder rauf und klicke auf Navigation rechts auf die Sprache Arabisch." / Zurück zur Navigation, sie klickt auf Portugiesisch	"Dann klicke ich auf Arabisch bei der Navigation."	X. klickt rechts auf Arabisch. / X. klickt rechts auf Portugiesisch.
Nutzung der Seitenübersicht (K2)	Über die Seitenübersicht zu den Quellen (SK3)			"Ich klicke dann bei Seitenübersicht auf Quellen."		X. klickt auf Seitenübersicht auf Quellen.
Nutzung der Links (K3)	„Zu den Sprachen“ auf der Startseite unten (SK4)		"Also jetzt gehe ich bei Sprachen (unten bei Sprachen auf Startseite) auf „Zu den Sprachen“ und drücke auf Albanisch."			

	„Zu den anderen Sprachen“ unter der Seitenübersicht (SK5)		"Ich klicke den Link "Zu den anderen Sprachen" unter der Seitenübersicht. und klicke auf Arabisch." / Ich gehe wieder rauf "zu den anderen Sprachen", suche Portugiesisch und klicke auf Portugiesisch.			
	"Zurück zur Seitenübersicht“ unter den Quellen (SK6)				Zurück zur Seitenübersicht unter den Quellen	
Scrollen (K4)	Scrollen um eine Kategorie zu finden (SK7)	Sie scrollt bis zum Verb und schaut die Kategorien an. / (sie scrollt) "Ich geh zu den Artikeln" / Sie scrollt bis zum Nomen). / Sie scrollt nach unten und sieht die Quellen.	(sie scrollt) / "Dann gehe ich zum Nomen" (scrollt) / "Ich scrolle runter und klicke auf Kasus" / "Ich scrolle mal nach unten und sehe hier unter 6 die Quellen."	"Ich überfliege alles schnell, dann gehe ich weiter, Nomen, Verb, Satzbau, dann würde ich wählen: Satzbau, und lese, was im Hauptsatz steht." / " Ich scrolle runter zu Nomen und da haben wir Genus, Artikel würde ich meinen, klicke es an" / "Ich schaue bei den Nomen, klicke auf Kasus."	"Ich scrolle nach unten, Nomen, Verb, und dann Hauptsatz, klicke darauf und lese bei Albanisch, also die Reihenfolge ist gleich wie im Deutschen." / "Ich gehe zu Nomen und dann zu Artikel." / Dann gehe ich zu Kasus, und lese "es gibt kein Kasussystem/ Scrollt nach unten zu 6 Quellen.	X. scrollt nach unten und schaut Unterkapitel an. / X. scrollt weiter zu Satzbau und macht Hauptsatz auf und liest. / Sie geht auf Nomen und Artikel und liest es. (vor allem Beispiele) und liest alles durch in diesem UK. / X. scrollt zum Nomen und klickt

						auf Kasus und liest.
	Nach oben scrollen zurück zur Navigation (SK8)	(Sie scrollt rauf zur Navigation.)/ (Sie scrollt zur Navigation.		"Dann gehe ich wieder zurück zur Navigation." / "Ich scrolle wieder rauf." / "Ich scrolle rauf."		Nach oben gescrollt / Nach oben gescrollt. / X. scrollt nach oben
Probleme (K5)	Suche nach Verbstellung (SK9)	Sie klickt auf Verbklammer. "Ich fange nochmals oben beim Verb an und lese durch, was da steht. "Dann suche ich weiter beim Tempus. Da ist ja noch der Satzbau dann gehe ich in das erste - Hauptsatz. Aha da haben sie trotzdem das gleiche: Subjekt-Verb-Objekt."	"Ich gehe zum Verb, und lese bei SVK beide (zuerst Deutsch, dann Albanisch), dann schliesse ich den Block, Tempus interessiert mich ja nicht und gehe deshalb zu Verbklammer. Dann lese ich zuerst das Deutsche und habe das Albanische auch gelesen. Ich habe immer noch nicht gefunden, was ich suche, und lese als Nächstes "Besonderheiten". Weil			Schaut länger bei Verb hin, geht auf Verbklammer und liest es.

			ich immer noch nichts gefunden habe, gehe ich weiter zum Satzbau."			
	Nicht sicher auf welcher Sprachseite man ist (SK10)			"Ich war nur kurz nicht sicher, ob ich wirklich auf der richtigen Seite bin."		"Jetzt bin ich scheinbar im Portugiesischen."

Zusammenfassung der Kategorien:

Nutzung der Wiki-Navigation:

- Die Wikinavigation wurde von vier Testpersonen benutzt um von der Startseite zu den Sprachseiten und von einer Sprachseite zur nächsten zu gelangen.

Nutzung der Seitenübersicht:

- Die Seitenübersicht wurde von zwei Testpersonen genutzt um zu den Quellen zu gelangen
- Die Seitenübersicht auf der Startseite wurde nicht genutzt

Nutzung der Links:

- Eine Testperson hat den Link "Zu den Sprachen" unten auf der Startseite und den Link "Zurück zu den anderen Sprachen" unter der Seitenübersicht einer Sprachseite genutzt.
- Eine andere Testperson hat den Link "Zurück zur Seitenübersicht" unter den Quellen einer Sprachseite verwendet.

Scrollen:

- Alle Testpersonen haben gescrollt um eine bestimmte Kategorie zu finden.
- Von niemandem wurde geäußert, dass es stört
- Drei der Testpersonen sind wieder nach oben gescrollt um zur Wikinavigation zu gelangen

Probleme:

- Drei Testpersonen hatten bei der ersten Aufgabe Mühe die gewünschte Information zu finden. Sie suchten zuerst unter dem Unterkapitel "Verb" nach der Verbstellung, bevor sie die Information unter "Hauptsatz" im Unterkapitel "Satzbau" gefunden haben.
- Zwei Testpersonen waren sich kurz nicht sicher, ob sie sich auf der richtigen Seite befinden.

Wurde nicht genutzt:

- Seitenübersicht auf Startseite
- Seitenübersicht auf Sprachseite (Punkte 1 - 5) - beim Suchen einer Kategorie wurde immer gescrollt (beim Suchen einer anderen Sprache wurden Links gebraucht und gescrollt)
- Links "Zurück zur Seitenübersicht" unterhalb der einzelnen Unterkapiteln wurden nicht verwendet.
- "Zurück zu den anderen Sprachen"-Link ganz unten wurde nicht benutzt.

Änderungen:

- Seitenübersicht auf der Startseite: Wurde nicht erwähnt, niemand gebraucht: nicht aufgefallen? Nicht gestört? Der Konsistenz wegen wird die Seitenübersicht gelassen.
- Seitenübersicht auf den Sprachseiten: Da alle Testpersonen gescrollt sind, ist es wichtig, dass wird die Akkordeons für die verschiedenen Kategorien verwenden, da so nicht viel gescrollt werden muss. Da aber zwei mal die Quellen über die Seitenübersicht gewählt worden sind, macht es Sinn die Seitenübersicht drin zu lassen. Unsere Testpersonen hatten zudem konkrete Aufgaben zu lösen und haben demnach gezielt gesucht. Wenn eine Person sich zuerst einen Überblick verschaffen möchte (was die Seite überhaupt anbietet), könnte die Seitenübersicht sicherlich hilfreich sein.

- Links "Zurück zur Seitenübersicht" unterhalb der einzelnen Unterkapitel werden rausgenommen. Diese wurden von niemandem genutzt. Zudem sind die Akkordeons schmal, so dass die Link überflüssig sind.
- Der Link "Zurück zu den Sprachen" unten auf der Sprachseiten wurde nie gebraucht. Er wird aber gelassen, da er sich ganz unten auf der Seite befindet und so nicht zu unnötigem Scrollen führt. Zudem ist die Auswahl der Sprachen die wichtigste Seite und sollte einfach und auf verschiedene Weisen zu finden sein.
- Unterkapitel "Verb" wird mit der Kategorie "Verbstellung" ergänzt, da mehr als die Hälfte der Testpersonen nach dieser Kategorie unter "Verb" gesucht haben.
- Titel der Sprachseite wird, wenn möglich, vergrößert, da zwei Personen sich während des Navigieren nicht mehr sicher waren, auf welcher Seite sie sich befanden.

c) Themenmatrix Leitfadeninterview

Themenmatrix: Leitfadeninterview

Hauptkategorie	Subkategorie	DaZ-Lehrperson (D)	Studentin (S)	Logopädin 1 (L1)	Logopädin 2 (L2)	Expertin Mehrsprachigkeit (E)	Zusammenfassung der Kategorien
Persönliche Angaben (K1)	Beruf (SK1)	Deutsch als Zweitsprache Lehrerin	Studentin Logopädie	Logopädin	Logopädin	Dozentin für Logopädie	4: Logopädinnen 1: DaZ-Lehrerin
	Alter (SK2)	39 J.	23 J.	59 J.	38 J.	50 J.	Alter: zwischen 23 und 59 Jahren
	Berufsjahre/Praktikumstage (SK3)	4 Jahre	½ Jahre	28 Jahre	13 Jahre	8 Jahre als Logopädin, 17 Jahre als Dozentin	
	Arbeitsort (SK4)	Regelschule	Sonderschule	Sprachheilschule	Sprachheilschule	Hochschule	Berufserfahrung: zwischen ½ Jahr und 28 Jahren
Welche Sprachen sind in Ihrer Tätigkeit am häufigsten vertreten? (K2)	-	Eritreische Sprachen, Tigrinya, Urdu, Englisch, Spanisch, Russisch, Chinesisch	Arabisch, Englisch	Kroatisch, Serbisch, Bosnisch, Albanisch	Portugiesisch, Albanisch, Serbokroatisch	schwierig, weil lange nicht mehr in der Praxis tätig (Portugiesisch, Spanisch, Albanisch, Italienisch)	Kroatisch, Serbisch, Bosnisch, Albanisch, Portugiesisch, Eritreische Sprachen, Hindi
Interesse für die Unterschiede in der Grammatik (K3)	Interesse für Grammatik vorhanden? (SK5)	Ja.	Ja.	Bis jetzt nicht, aber es interessiert mich schon.	Ja, wenn ein Kind permanent in einer bestimmten Struktur Fehler macht.	Ja.	Interesse generell da. Eine hat bis jetzt nicht nachgeschaut. Eine Logo schaut erst nach, wenn ein Fehler permanent vorhanden ist.

	Wo wird es nachgeschaut? (SK6)	Deine Sprache – meine Sprache (ist aber umständlich).	googlen oder fremdsprachige Person fragen	-	- Google - Deine Sprache – meine Sprache (aber bisher nur zweimal nachgeschaut; wir hätten es in der Bibliothek)	- Jetzt wüsste ich wo. - Bisher in Sprachlehrbüchern nachgeschaut	Deine Sprache – Meine Sprache, Google, Sprachlehrbücher
	Wie werden die Informationen interpretiert? (SK7)	-	In dem Sinne, um herauszufinden, ob die Fehler, die das Kind macht evtl. von der anderen Sprache her kommen.	-	Antwort zu unklar.	Ich würde kontrastiv vorgehen und schauen, was im Deutschen besonders schwierig ist zu erwerben. Ich würde davon ausgehen, wenn der Kontrast gross ist, dass das Prinzip schwierig zu erwerben ist und es länger geht das zu erwerben. Wenn es ähnlich ist, sollte es schneller gehen.	Überprüfung, ob Fehler aus der anderen Sprache kommen könnte. Um die Geschwindigkeit eines Erwerbsprozesses einzuschätzen.
Leitfrage 4: (Thema Inhalt) Wie schätzen Sie die Auswahl der Sprachen auf der Startseite ein?	Einschätzung der Sprachauswahl (SK8)	gut	gut	gut	gut	-	gut
	Welche Sprachen fehlen? (SK9)	Tigrinya, Urdu	Hindi	Türkisch	Eritreische Sprachen, Berndeutsch	- Vor allem Tamil und andere asiatische Sprachen - Türkisch	Türkisch und eritreische Sprachen wurden am häufigsten genannt. Andere: Hindi, Tamil, Berndeutsch

(vorher ca. 3 min Zeit geben, die Startseite durchzuschauen) (K4)	Warum?	immer mehr Kinder sprechen diese Sprachen	viele indische Kinder im Praktikum gehabt.	Kinder in der Therapie, die Türkisch sprechen.	Eritreische Sprachen: immer mehr Kinder sprechen diese Sprachen.	- Tamil: gibt es viel im Raum Zürich - Türkisch: gibt es viel in Deutschland	Weil die Kinder in der Therapie diese Sprachen als L1 haben
Leitfrage 5: (Thema Nomen: Albanisch) Wie schätzen Sie den Inhalt des Unterkapitels "Nomen" ein? (vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie Nomen durchzuschauen) (K5) Alternativ-Frage: Was ist Ihnen aufgefallen?	Unterkapitel „Nomen“ relevant? (SK10)	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja.
	Welche Kategorie ist überflüssig? (SK11)	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine	Keine.
	Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? (SK12)	Keine	Nicht abschliessend beantwortbar.	Keine, nicht dass mir eine in den Sinn käme	Keine, evtl. Besonderheiten	-	keine, evtl Besonderheiten
	Welche Begriffe waren unklar? (SK13)	Keine	- Mit Hilfe der Bsp. war alles klar. - Evtl. könnten Kasus und Numerus schwer verständlich sein.	Keine.	Keine; müsste für dieses Zielpublikum verständlich sein.	Keine.	Eine Person hat gesagt; Sollte für Zielpublikum verständlich sein (Numerus und Kasus). Ansonsten verständlich.
	Wo stehen zu viele Informationen? (SK14)	Nirgends.	Zu viel: teilweise Ausnahmen erwähnt, aber ohne zusätzliche Informationen, und dadurch weniger fassbar.	Nirgends.	Nirgends.	Bei Artikel hat es viele Infos.	3: nirgendwo 1: Jemand empfand gewisse Informationen schwer fassbar (dort, wo Ausnahmen erwähnt werden), 1: viele infos beim Artikel

	Wo hat es zu wenig Informationen? (SK15)	Bei der Kategorie „Artikel“ haben sich die Bsp. nicht direkt auf den Text bezogen.	Bsp. im Deutschen	Nirgends.	- Ich weiss nicht, was noch fehlen könnte. - Wieso nicht alle Bildungsmöglichkeiten im Plural (Deutsch und Albanisch) erwähnt?	- Die Bildung und die Endungen des Kasus sind zu ungenau. - Ich weiss nicht, was noch fehlen könnte.	1: Beispiele im Deutschen 1. Beispiele sollten sich direkt auf den Text beziehen 2: wissen nicht, was fehlen könnte
	Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? (SK16)	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.
	Darstellung der Informationen: (SK17)	- Vergleich ist schön, dass man es nebeneinander gleich sieht. - kurz und bündig	- Die klare Formulierung „Im Gegensatz zum Deutschen“ bzw. „wie im Deutschen“ - dass die Sprachen gleich nebeneinander stehen.	- kurz und prägnant - gut, dass es gleich nebeneinander steht - braucht nicht viel Zeit	- kurz und prägnant. - Gegenüberstellung gut, dass das Pendant gleich nebenan steht.	- habe das gar Deutsche nicht gelesen. - Formulierung, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzeigt: „wie im Deutschen“ - schnell zu Informationen gekommen -alles ist auf den Punkt gebracht.	4: kurz und prägnant 4: Gegenüberstellung ist gut 2: Formulierungen sind hilfreich
	Verständlichkeit des Inhalts: (SK18)	Es ist gut erklärt, ich komme draus.	Erstes Beispiel nicht verstanden: Beim Albanischen steht erst	-	- gut verständlich	-	2: gut verständlich 1: Ein Beispiel war nicht ausreichend erläutert.

			nachher, dass der Artikel hinten angehängt wird - erst nachher bin ich beim ersten Beispiel draus gekommen. Das war verwirrend.				
Leitfrage 6: (Thema Verb: BKSM) Wie schätzen Sie den Inhalt des Unterkapitels "Verb" ein? (vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie Verb durchzuschauen) (K6) Alternativ-Frage: Was ist Ihnen aufgefallen?	Unterkapitel „Verb“ relevant? (SK19)	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.
	Welche Kategorie ist überflüssig? (SK20)	Keine.	Keine	Keine.	Keine.	Evtl. Verbklammer unter „Satzbau“	4: keine 1: Verbklammer evtl zu Satzbau
	Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? (SK21)	Keine.	Regelmässige und unregelmässige Verben.	Keine.	Konjunktiv und Modalverbkonstruktion: obwohl Konjunktiv wird eigentlich nicht behandelt in der Logo.	- Verbstellung („Wo ist das Verb im Satzbau“)	2: keine 1: regelmässige und unregelmässige Verben 1: Konjunktiv und Modalverbkonstruktion 1: Verbstellung
	Welche Begriffe waren unklar? (SK22)	Persönlich Mühe mit der Zuordnung der linguistischen Begriffe bei der SVK.	Keine.	Keine.	- Begriff Verbklammer ist nicht so geläufig.	Ist Verbklammer für alle verständlich (vor allem weil es ein Kategorie-Titel ist)	2: keine 1: SVK: Aneinanderreihung von linguistischen Begriffen 2: Verbklammer
	Wo stehen zu viele Informationen? (SK23)	Nirgends.	Information zu Aorist nicht notwendig.	Nirgends.	Nirgends.	Da Unterschied zwischen Serbisch und Kroatisch klein ist, habe ich	3: nirgendwo 1: Aorist

						diese Information nur überfliegen.	1: kleiner Unterschied zwischen Kroatisch und Serbisch
	Wo hat es zu wenig Informationen? (SK24)	Ich weiss einfach nicht, was es noch an Informationen gäbe.	Keine.	Nirgends.	- Fehlende Bsp. bei Verbklammer (in der anderen Sprache) - Wieso nicht alle Geschlechter bei den Personalpronomen (in den Bsp. des Deutschen)	-	2: keine 1: ich weiss nicht, was es sonst noch gäbe 1: Beispiele bei der Verbklammer, 1: alle Pronomen bei der SVK bei den deutschen Bsp.
	Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Gegenüberstellung klar? (SK25)	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.	ja
	Darstellung der Informationen: (SK26)	Die Formulierung „anders als im Deutschen“ oder „im Gegensatz zum Deutschen“ sind hilfreich.	- Übersichtlich - gute Formulierungen - gut, dass es Bsp. hat	- sehr übersichtlich	-	- Reihenfolge der Kategorien sinnvoll. - Hervorhebung durch Fettgedruckte Schrift ist gut.	2: Formulierungen waren hilfreich 2: übersichtlich 1: Hervorhebung durch fettgedruckte Schrift - Reihenfolge der Kategorien sinnvoll
	Verständlichkeit des Inhalts: (SK27)	-	- gut, dass es Bsp. hat	- gut, dass es Bsp. hat	-	-	2: Beispiele sind hilfreich
Leitfrage 7: (Thema	Unterkapitel „Satzbau“ relevant? (SK28)	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.

Satzbau: Französisch) Wie schätzen Sie den Inhalt des Unterkapitels "Satzbau" ein? (vorher 5 min Zeit geben, eine Gegenüberstellung der Kategorie "Satzbau" durchzuschauen) (K7) Alternativ-Frage: Was ist Ihnen aufgefallen?	Welche Kategorie ist überflüssig? (SK29)	Keine.	Topikalisierung, weil es eher ein stilistisches Hilfsmittel ist.	Keine.	Keine.	Keine.	4: keine 1: Topikalisierung
	Welche Kategorie fehlt Ihrer Meinung nach? (SK30)	Keine.	Vielleicht Befehlsform.	Vielleicht Negation.	Keine.	Nominalphrase – aber das wäre eher bei den Nomen.	2: keine 1: Befehlsform 1: Negation 1: Nominalphrase
	Welche Begriffe waren unklar? (SK31)	Topikalisierung kannte ich vorher nicht, aber es ist gut erklärt.	Keine.	Keine.	Keine.	Keine.	4: keine 1: Topikalisierung
	Wo stehen zu viele Informationen? (SK32)	Nirgends, kurz und knackig.	Beim Fragesatz steht viel: vor allem bei der Ergänzungsfrage, aber die Infos braucht es.	Nirgends.	Nirgends.	Beim Fragesatz. Man könnte evtl. am Anfang schon Beispiele zu allen Fragesatzarten bringen anstatt auf alle einzeln eingehen. Zudem waren die Einleitungssätze bei den Fragesatzarten schwerfällig und repetitiv.	3: nirgends 2: Fragesatz
	Wo hat es zu wenig Informationen? (SK33)	Nirgends.	Nirgends.	Nirgends.	Nirgends.	Nirgends.	5: nirgends
	Werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.

	Gegenüberstellung klar? (SK34)						
	Darstellung der Informationen: (SK35)	Gute Gegenüberstellung	<ul style="list-style-type: none"> - gute Gegenüberstellung - Konsistenz: Bsp.: Begriff Inversion wird bei der einen Sprache verwendet, bei der anderen nicht. - Konsistenz von den Beispielen: ändert sich beim Satzbau; aber wenn es bei allen Sprachen ändert, dann gut. 	- kurz und prägnant.	- kurz und prägnant, die wichtigsten Informationen sind enthalten.	<ul style="list-style-type: none"> - man könnte vielleicht den Hauptsatz und Nebensatz zusammennehmen. - Man könnte auch die Endungen/Wörter für die Bildung in der anderen Sprache im Fliesstext fett schreiben. 	2: gute Gegenüberstellung 2: kurz und prägnant 1: Konsistenz des Begriffes Inversion 1: Konsistenz der Darstellung der Beispiele 1: HS und NS zusammennehmen 1: Fremdwörter im Fliesstext fett drucken
	Verständlichkeit des Inhalts: (SK36)	Verständlich.	-	-	- klar verständlich - evtl. durch Sprachexperten überprüfen lassen.	-	2: verständlich 1: durch Sprachexperten prüfen lassen
Leitfrage 8: Wie schätzen Sie die Reihenfolge Nomen/Verb/ Satzbau ein? (K8)	-	-	Satzbau – Verb – Nomen	gut so.	Satzbau sicher am Schluss, und Reihenfolge Nomen und Verben auch gut, so wie es die Kinder auch in der Schule lernen.	- vom Gröberen zum Spezifischen wäre spannend, aber nicht Verb vor Nomen, also: Satzbau – Nomen – Verb. Aber diese Reihenfolge ist auch nachvollziehbar.	3: nachvollziehbar 1: Satzbau-Verb-Nomen 1: Satzbau – Nomen - Verb

Benutzung der Website in der Zukunft (K9)	Werden sie die Website benutzen?	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.	Ja.
	Warum?	finde es sehr cool.	- alles auf einen Blick - gezielte Suche möglich - sehr viele Sprachen	- weil es sonst nichts gibt. - man hat sich schnell informiert.	- gut zugänglich	- sehr attraktiv. - zur Informationsbeschaffung - einfacher Zugang	2: einfacher Zugang 1: gezielte Suche möglich 1: viele Sprachen 2: schnell informiert 2: attraktiv 1: keine vergleichbaren Alternativen
	Änderungen: (SK37)	Tingrinya und Urdu noch hinzufügen, wegen steigender Relevanz im DaZ.	Evtl. Begriffe (Numerus/Kasus) ändern.	- evtl. Türkisch hinzufügen.	Evtl. von Sprachexperten überprüfen lassen	- Titel der Sprachseite sollte grösser sein - Seitenübersicht evtl verstecken, dann ist der Titel näher am Inhalt - Titel evtl nach den allgemeinen Infos nochmals bringen	2: genannte Sprachen hinzufügen 1: Kasus, Numerus ändern 1: von Sprachexperten prüfen lassen 1: Titel der Sprachseite sollte grösser sein. 1: Seitenübersicht kleiner machen 1: Titel nochmals bringen
Interesse für andere Unterkapitel (K10)	-	Unterschiede in der Phonologie.	- Gross-/ Kleinschreibung - Rechts-/Links-Schriftsysteme - Präpositionen	- Gross-/ Kleinschreibung	-	-	1: Phonologie 2: Gross- und Kleinschreibung 1: Präpositionen 1: Rechts-links-Schrift

9 Sprachauswahl

a) Statistiken für die Schweiz

Ständige Wohnbevölkerung zwischen 0 und 15 Jahren im Deutschen Sprachgebiet nach Hauptsprache:

Total Wohnbevölkerung 0-15-Jährige mit Deutsch	921500
Deutsch (oder Schweizerdeutsch)	793700
Albanisch	52200
Englisch	35900
Italienisch (oder Tessiner/Bündner-italienischer Dialekt)	28800
Serbisch/Kroatisch	26100
Französisch (oder Patois Romand)	22300
Portugiesisch	21700
Spanisch	17000
Hauptsprache unbekannt	23800
Andere Hauptsprache(n)	95400

(vgl. Bundesamt für Statistik, 2016c)

Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Hauptsprache und Sprachregion, 2016:

Total mit Deutsch	5 841 112
Deutsch	4'284'773
Englisch	264'779
Italienisch	225'518
Französisch	166'900
Albanisch	154'759
Serbokroatisch	136'465
Portugiesisch	99'067
Spanisch	87'948
Türkisch	68'043
Tamil	28'363
Russisch	22'480
Rätoromanisch	22'144
andere	279 875

(vgl. Bundesamt für Statistik, 2016b)

b) Statistik für Deutschland

Ausländische Bevölkerung:

Total ohne Deutsch	10 623 940
Türkei	1 492 580
Polen	783 085

Syrien	637 845
Italien	611 450
Rumänien	533 660
Griechenland	348 475
Kroatien	332 605
Bulgarien	263 320
Afghanistan	253 485
Russische Föderation	245 380
Irak	227 195
andere	4 894 860

(vgl. Destatis - Statistisches Bundesamt, 2016)

c) Statistik für Österreich:

Bevölkerung 2001 nach Umgangssprache, Staatsangehörigkeit und Geburtsland:

Total ohne Deutsch	917 146
Türkisch	183445
Kroatisch	131307
Englisch	58582
Ungarisch	40583
Bosnisch	34857
Polnisch	30598
Albanisch	28212
Slowenisch	24855
Burgenland-Kroatisch	19412
Tschechisch	17742
Serbisch	17732
andere	329 821

(vgl. Statistik Austria, 2001)

10 Sprachbeschreibungen

a) Albanisch

Nomen

Genus

Das Albanische kennt im Unterschied zum Deutschen grösstenteils nur männliche und weibliche Nomen (vgl. Camaj, 1984, S.10). Sächliche Nomen kommen nur sehr selten vor (ebd., S. 11).

Im Unterschied zum Deutschen ist es im Albanischen an der Wortform des Nomens leichter erkennbar, ob es weiblich, männlich oder sächlich ist (ebd., S. 11,13). So sind z.B. Nomen, die auf einen Konsonanten enden, meist männlich, Nomen auf -ë meist weiblich (ebd., S. 11,13).

Bsp.:

- vesh, m. (das Ohr) (ebd., S. 10)
- nanë, f. (die Mutter) (ebd., S. 13)

Artikel

Im Gegensatz zum Deutschen kennt das Albanische nur den bestimmten Artikel. Trägt das Nomen keinen Artikel, ist es unbestimmt (vgl. Camaj, 1984, S. 15).

Bsp.:

- vend (ein Ort) (ebd.)
- vendi (der Ort) (ebd.)

Der Artikel wird anders als im Deutschen hinten ans Nomen gehängt (ebd., S. 15). In einigen Ausnahmefällen wird zusätzlich ein Artikel auch vor das Nomen gesetzt.(ebd., S. 38)

Bsp.:

- lulja, f. (die Blume) (ebd., S. 16)
- i nipi, m. (der Neffe) (ebd., S. 39)

Bestimmter Artikel:

Männliche Nomen tragen entweder den Artikel -i oder -u als Endung (ebd., S. 15). Wird ein Artikel vorangestellt, lautet dieser i (ebd., S. 38).

Bsp.:

- vendi (der Ort) (ebd., S. 15)
- miku (der Freund) (ebd.)
- i nipi (der Neffe) (ebd., S. 39)

Weibliche Nomen haben den Artikel *-a* oder *-ja* angehängt (ebd., S. 16). Wird ein Artikel vorangestellt, lautet dieser *e* (ebd., S. 38).

Bsp.:

- dera (die Tür) (ebd., S. 17)
- lulja (die Blume) (ebd.)
- e bija (die Tochter) (ebd., S. 39)

Der bestimmte Artikel für Nomen im Plural wird ebenfalls angehängt und lautet entweder *-t(ë)* oder *-(i)t* (ebd., S. 26)

Bsp.:

- malet (die Berge) (ebd.)
- shtëpitë (die Häuser) (ebd.)

Kasus

Das Albanische besitzt wie das Deutsche die vier Fälle Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv (vgl. Camaj, 1969, S. 19). Im Unterschied zum Deutschen kommt noch der Ablativ hinzu (ebd.).

Der Ablativ drückt verschiedene Beziehungen von Zugehörigkeit, Material und Zusammensetzung aus (vgl. Schader, 2013, S. 19). Meist kommt er mit Präpositionen vor (vgl. Zymberi, 1991, S. 51).

Bsp.:

- Studenti e merr librin prej mësuesit (Ablativ). (wortwörtlich: "Die Studenten nehmen das Buch vom Lehrer.") (ebd.)

Die Fälle sind wie im Deutschen entweder endungslos oder werden durch Endungen angezeigt (vgl. Camaj, 1969, S. 19). Um den Genitiv zu bilden wird zusätzlich ein Artikel vorangestellt (vgl. Camaj, 1984, S. 36). Der Ablativ gleicht in der Regel in seiner definiten Form dem Dativ (ebd., S. 33).

Bsp.:

- mali (der Berg)
- malin (den Berg)
- malit (dem Berg)

- i malit (des Bergs)
- malit (Ablativ)
(ebd.)

Die Wahl des Falls hängt von denselben Faktoren wie im Deutschen ab. Allerdings ist es möglich, dass dieselbe Präposition oder dasselbe Verb in den beiden Sprachen jeweils einen anderen Fall verlangen (ebd., S. 69-72; vgl. Schader, 2013, S. 21).

Bsp.:

- Die Präposition *me* "mit" verlangt den Akkusativ, im Deutschen jedoch den Dativ (vgl. Newmark, 1982, S. 291).
- Die Präposition *anë* "neben" verlangt den Ablativ, im Deutschen jedoch den Dativ (ebd., S. 296).
- Das Verb "helfen" verlangt im Albanischen ein Objekt im Akkusativ, im Deutschen ein Objekt im Dativ (vgl. Schader, 2013, S. 21).

Numerus

Im Albanischen stehen die Nomen ebenfalls in der Einzahl oder in der Mehrzahl (vgl. Camaj, 1969, S. 13-17).

Die Mehrzahl wird ebenfalls grösstenteils mit Endungen gebildet. Zudem gibt es wie im Deutschen die endungslose Mehrzahl (ebd.).

Bsp.:

- drom - drome (eine Stasse - Strassen) (ebd., S. 13)
- gisht - gishta (ein Finger - Finger) (ebd., S. 14)
- vjedhës - vjedhës (ein Dieb - Diebe) (ebd.)

Verb

Verbstellung

Die Wortstellung im Satz ist im Unterschied zum Deutschen allerdings freier (vgl. Camaj 1969, S. 94; Schader, 2013, S. 20). Zudem kann im Albanischen das Subjekt ausgelassen werden (vgl. Camaj, 1984, S. 233-235).

Bsp.:

- **erdhi** (v.) me shtatë vetë. (wortwörtlich: "kam mit sieben Leuten.") (ebd., S. 234)

Das Albanische kennt im Gegensatz zum Deutschen die Verbendstellung im Nebensatz nicht (vgl. Schader, 2013, S. 21).

Bsp.:

- Para se të **nisej** për Prishtinë, Nora i **vizitoi** prindërit. (wortwörtlich: "Bevor sie ging nach Pristina, Nora besuchte ihre Eltern.") (vgl. Zymbari, 1991, S. 200)

Subjekt-Verb-Kongruenz

Genau wie im Deutschen stimmt das Verb in Person und Numerus mit dem Nomen überein (vgl. Camaj, 1984, S. 237).

Bsp.:

- ziej (ich koche)
 - zien (du kochst)
 - zien (er/sie/es kocht)
 - ziejmë (wir kochen)
 - zieni (ihr kocht)
 - ziejnë (sie kochen)
- (ebd., S. 173)

Tempus

Das Albanische kennt ebenfalls unter anderem die Zeitformen Präsens, Präteritum und Futur. Hinzu kommt die im Deutschen unbekannte Zeitform Aorist (vgl. Camaj 1969, S. 63; Schader, 2013, S. 20).

Der Aorist:

Der Aorist drückt aus, dass die Handlung in der Vergangenheit abgeschlossen wurde (vgl. Camaj 1984, S. 148).

Bsp.:

- Unë isha aty kur u rrxue (Aorist) shtëpia. (sinngemäss: "Ich war da, als das Haus einstürzte.") (vgl. Camaj, 1969, S. 63)

Perfekt:

Das Perfekt wird im Unterschied zum Deutschen nur mit dem Hilfsverb *kam* "haben" und einem Partizip gebildet (vgl. Zymbari 1991, S. 66). Das Hilfsverb "sein" wird für die Bildung des Perfekts nicht verwendet.

Bsp.:

- Kam punuar. (wortwörtlich: "(Ich) habe gearbeitet.") (ebd.)

- Kam ecur. (wortwörtlich: "(Ich) habe gegangen.") (ebd.)

Futur:

Das Futur wird in den beiden Hauptdialekten, Gegisch und Toskisch, unterschiedlich gebildet (vgl. Camaj, 1984, S. XII).

Im Gegischen wird es mit dem Hilfsverb *kam* "haben" und dem Infinitiv gebildet, während es im Toskischen mit der Verbform *do* des Verbs "wollen" und dem Konjunktiv gebildet wird (ebd.).

Bsp.:

- Gegisch: Kam me shkue. (wortwörtlich: "Ich habe gehen") (ebd.)
- Toskisch: Do të punoj. (wortwörtlich: "Ich will würde arbeiten.") (Zymberi, 1991, S. 42)

Verbklammer

Das Albanische kennt die Verbklammer nicht. Die verbalen Teile bleiben zusammen (vgl. Schader, 2013, S. 21).

Bsp.:

Unë kam vizituar gjyshen time dje.

Ich habe besucht Grossvater meinen gestern. (vgl. Camaj 1984, S. 151)

Besonderheiten

Infinitiv:

Infinitiv:

Das Albanische kennt keine Einwortform für den Infinitiv (vgl. Schader, 2013, S. 21). Gebildet wird der Infinitiv durch die Partikel *pë të* + das Partizip Perfekt (vgl. Camaj 1984, S. 165). Der gegische Dialekt bildet den Infinitiv mit *me* + Kurzform des Partizips Perfekt (vgl. Schader, 2013, S. 20).

Bsp:

- Kemi edhe shumë punë për të bërë. (sinngemäss: "Wir haben noch viel zu tun.") (vgl. Camaj, 1984, S. 165)

Satzbau

Hauptsatz

Die Reihenfolge der Satzglieder ist grundsätzlich wie im Deutschen: Subjekt-Verb-Objekt (vgl. Simons, 2018).

Die Wortstellung im Satz ist im Unterschied zum Deutschen allerdings freier (vgl. Camaj 1969, S. 94; Schader, 2013, S. 20). Zudem kann im Albanischen das Subjekt ausgelassen werden (vgl. Camaj, 1984, S. 233-235).

Bsp.:

- **erdhi** (v.) me shtatë vetë. (wortwörtlich: "kam mit sieben Leuten.") (ebd., S. 234)

Nebensatz

Das Albanische kennt im Gegensatz zum Deutschen die Verbendstellung im Nebensatz nicht (vgl. Schader, 2013, S. 21).

Bsp.:

- Para se të **nisej** për Prishtinë, Nora i **vizitoi** prindërit. (wortwörtlich: "Bevor sie ging nach Pristina, Nora besuchte ihre Eltern.") (vgl. Zymbari, 1991, S. 200)

Topikalisierung mit Inversion

Der Satzbau ist im Albanischen freier (vgl. Schader, 2013, S. 20). Topikalisierungen sind somit auch im Albanischen möglich. Dabei kann das Subjekt wie im Deutschen nach dem Verb stehen (vgl. Camaj, 1969, S. 94).

Bsp.:

Mbasdarke **erdhi** (Verb) **Gjini** (Subjekt) për një vizitë. (wortwörtlich: "Nach dem Abendessen kam Gjini zu Besuch.") (ebd.)

Besonderheiten

Das Albanische kennt die Objektverdoppelung. Nimmt das Verb ein Objekt, wird vor das Verb zusätzlich ein Objektpronomen gestellt (vgl. Newmark, 1982, S. 26). Dieses Pronomen stimmt bezüglich der Person und Numerus mit dem Objekt überein (ebd.).

Bsp.:

- Studenti i shkroi familjes. (wortwörtlich: "Der Schüler ihr schreibt der Familie) (vgl. Camaj, 1984, S. 239)

b) Arabisch

Nomen

Genus

Die Nomen im Hocharabischen sind im Gegensatz zum Deutschen nur männlich oder weiblich (vgl. Grob, 2013, S. 26).

Im Hocharabischen ist in der Regel an der Endung erkennbar, ob das Nomen männlich oder weiblich ist (ebd.). Männliche Nomen enden in der Regel auf *-un* bzw. *-u*, weibliche Nomen auf *-atun* bzw. *-atu*, je nachdem ob das Nomen bestimmt (*-un* bzw. *-atun*; immer mit Artikel) oder unbestimmt (*-u* bzw. *-atu*; kein Artikel, Grundform) ist (vgl. Maohamud, 2006, S. 82).

Bsp.:

- radjul**un** (ein Mann)
- 'al-kitā**bu** (das Buch)
- imra'**atun** (eine Frau)
- al-mu'alim**atu** (die Lehrerin)
(ebd.)

Artikel

Im Gegensatz zum Deutschen kennt das Hocharabische nur den bestimmten Artikel (vgl. Mohamud, 2006, S. 82). Die Unbestimmtheit eines Nomens wird mit der Grundform des Nomens ausgedrückt (siehe Genus) (ebd.).

Der Artikel wird im Hocharabischen ebenfalls vor das Nomen gesetzt und bildet mit diesem ein Wort (ebd.).

Bsp.:

- **al**-mu'alimu (der Lehrer)
- **al**-mu'alimātu (die Lehrerinnen) (ebd.)

Anders als im Deutschen bleibt der Artikel in seiner Form unverändert, unabhängig von Genus, Kasus und Numerus (ebd.).

Bsp.:

- **al**-mu'alimu (der Lehrer)
- **al**-mu'alimūna (die Lehrer)
- **al**-mu'alimatu (die Lehrerin)
- baytu **l**-mu'allimi (das Haus des Lehrers)
- sami'tu **l**-mu'allima (Ich habe den Lehrer gehört)
(ebd., S. 84)

Bestimmer Artikel:

Der bestimmte Artikel lautet *al* "der/die" (ebd.). Er verändert seine Form, je nach dem welcher Buchstabe am Anfang des Nomens steht (Bsp.: *asch-schamsu* und nicht *al-schamsu*) (vgl. Balcik, 2008, S. 18).

Bsp.:

- **al**-kitābu (das Buch)
- **al**-mu'allimu (der Lehrer)
- **as**-sayyāratu (das Auto)
- **as**-sayyidatu (die Frau)
(ebd.)

Kasus (Fälle)

Anders als im Deutschen unterscheidet man im Hocharabischen nur drei Fälle: Nominativ, Genitiv und Akkusativ (vgl. Grob, 2013, S. 26). In den gesprochenen Dialekten des Arabischen gibt es kein entsprechendes Kasussystem (ebd.).

Die Fälle im Hocharabischen werden mit Endungen gebildet (ebd.).

Bsp.:

- ar-radjulu (der Mann)
- 'al-mu'alimī (des Lehrers)
- ra'ajtur-radjula. (wortwörtlich: "Ich habe gesehen den Mann.") (vgl. Mohamud, 2006, S. 84)
- al-mar'**atu** (die Frau)
- hādhā bajtul mar'**ati**. (wortwörtlich: "Dies ist das Haus der Frau.")
- al-mara'**ata** (die Frau, Akkusativ) (ebd.)

Numerus (Einzahl und Mehrzahl)

Das Hocharabische besitzt zusätzlich zum Singular und Plural noch den Dual (vgl. Grob, 2013, S. 27).

Dual:

Der Dual wird verwendet, um genau zwei Personen, Tiere oder Dinge zu bezeichnen (vgl. Mohamud, 2006, S. 80).

Bsp.:

- al-mu'alimāni (die beiden Lehrer)
- al-mu'alimatāni (die beiden Lehrerinnen) (ebd., S. 82)

Die Mehrzahl wird ebenfalls mit Endungen gebildet (ebd., S. 80).

Bsp.:

- **sajjāratun** (ein Auto)
- **sajjāratāni** (zwei Autos)
- **sajjārātun** (Autos)
(ebd.)
- **'āqilun** (ein weiser Mann)
- **'āqilāni** (zwei weise Männer)
- **'āqilūna** (weise Männer)
(ebd.)

Verb

Verbstellung

Im Gegensatz zum Deutschen steht das Verb im Hauptsatz an erster Stelle (vgl. Holes, 1995, S. 204).

Bsp.:

- **Yaskunu** ?axi: fi: ba:ri:s. (wortwörtlich: «Lebt mein Bruder in Paris.») (ebd.).

Im Gegensatz zum Deutschen kennt das Hocharabische die Verbendstellung im Nebensatz nicht (ebd., S. 234). Das Verb steht wie im Hauptsatz an erster Stelle (ebd.).

Bsp.:

- **Iam adhhab ila l-amali li-anni kuntu** maridan. (wortwörtlich: “Nicht ging zu meiner Arbeit, weil war krank.») (vgl. Mohamud, 2006, S. 78).

Subjekt-Verb-Kongruenz

Genau wie im Deutschen stimmt das Verb bezüglich Person und Numerus mit dem Nomen überein (vgl. Holes, 1995, S. 86). Diese Informationen werden im Präsens mit Präfixen und Endungen ausgedrückt, im Perfekt nur durch Endungen (vgl. Grob, 2013, S. 27; Mohamud, 2006, S. 112, 114).

Bsp.:

- **'aktubu** (ich schreibe)
- **taktubu** (du [m.] schreibst)
- **taktubīna** (du [f.] schreibst)
- **jaktubu** (er [m.] schreibt)
- **taktubu** (sie [f.] schreibt)
(vgl. Mohamud, 2006, S. 114)
- **naktubu** (wir schreiben)

- **taktubūna** (ihr [m.] schreibt)
- **taktubna** (ihr [f.] schreibt)
- **jaktubūna** (sie [m.] schreiben)
- **jaktubna** (sie [f.] schreiben) (ebd.)

- **taktubāni** (ihr zwei [m.] schreibt)
- **taktubāni** (ihr zwei [f.] schreibt)
- **jaktubāni** (sie zwei [m.] schreiben)
- **taktubāni** (sie zwei [f.] schreiben) (ebd.)

Tempus (Zeitformen)

Das Hocharabische unterscheidet drei Zeitformen: Präsens, Perfekt und Futur (vgl. Mohamud, 2006, S. 112).

Präsens:

Das Präsens im Hocharabischen wird aus dem Präsensstamm, Präfixen und Endungen gebildet (vgl. Grob, 2013, S. 27; Mohamud, 2006, S. 114). Die Präfixe stehen für den Genus (männlich vs. weiblich) und die Endungen für Numerus (Singular vs. Plural) (vgl. Mohamud, 2006, S. 114).

Bsp.:

- **'adjlisu.** (Ich sitze.)
- **nadjlisu.** (Wir sitzen.)
- **jadjlisūna.** (Sie [m.Pl.] sitzen.)
- **tadjlisna.** (Ihr [f.Pl.] sitzt.) (ebd.)

Perfekt:

Das Perfekt im Hocharabischen wird aus dem Perfektstamm und Endungen gebildet (ebd., S. 112). Die Endungen drücken Genus und Numerus aus (ebd.).

Bsp.:

- **djalastu** (ich habe gegessen/ich sass) (ebd.).
- **scharibtum qahwatan.** (wortwörtlich: "Ihr [m.] habt getrunken Kaffee.") (ebd.).
- **zurnā ṣadīqan.** (wortwörtlich: "Wir haben besucht einen Freund.") (ebd.).

Futur:

Das Futur im Hocharabischen wird aus dem Präsensstamm und Präfixen bzw. Partikel, die dem Präsensstamm vorangestellt werden, gebildet (ebd., S. 118).

Bsp.:

- **sa'aktubu.** (Ich werde schreiben.) (ebd.).
- **sawfa 'adhhabu.** (Ich werde gehen.) (ebd.).

Verbklammer

Das Hocharabische kennt die Verbklammer nicht. Die verbalen Teile bleiben zusammen (vgl. Grob, 2013, S. 29).

Bsp.:

- **scharibatun** qahwatan. (wortwörtlich: «[Ihr] habt getrunken Kaffee.») (vgl. Mohamud, 2006, S. 112).
- **nuschāhidu** filman. (wortwörtlich: «[Wir] anschauen (gerade) (einen) Film.») (ebd., S. 114).

Satzbau

Hauptsatz

Die häufigste Reihenfolge der Satzglieder im hocharabischen Hauptsatz ist: Verb-Subjekt-Objekt (vgl. Holes, 1995, S. 204). Das Subjekt steht entweder als alleinstehende Form (Nomen/Pronomen) oder es ist Teil des Verbs und wird durch eine Endung oder vor dem konjugierten Verb durch ein Präfix markiert (ebd.).

Das Verb steht im Hauptsatz an erster Stelle (ebd.). Es gibt aber auch Hauptsätze, in denen das Verb ganz fehlt (ebd.).

Bsp.:

- **Yaskunu** ?axi: fi: ba:ri:s. (wortwörtlich: «Lebt mein Bruder in Paris.») (ebd.).
- ?ana: ?inkili:zi:yun. (wortwörtlich: «Ich Engländer.») (ebd., S. 205).

Nebensatz

Im Gegensatz zum Deutschen kennt das Hocharabische die Verbendstellung im Nebensatz nicht (vgl. Holes, 1995, S. 234).

Bsp.:

- Iam adhhab ila l-amali li-anni **kuntu** maridan. (wortwörtlich: "Nicht ging zu meiner Arbeit, weil war krank.") (vgl. Mohamud, 2006, S. 78).

Fragesatz

Im Hocharabisch kennt man ebenfalls die Entscheidungs- und die Ergänzungsfrage (vgl. Balcik, 2008, S. 70-71).

Die Wortstellung ist gleich wie im Hauptsatz. Entscheidungsfragen verlangen allerdings ein Fragewort (ebd., S. 70).

Bsp.:

- Hal **nimta** djalisan? (wortwörtlich: [Fragewort] geschlafen [du] sitzend?») (ebd.).

Ergänzungsfragen verlangen wie im Deutschen ein Fragewort (ebd., S. 71). Die Reihenfolge der Satzglieder verändert sich nicht, das Verb bleibt an erster Stelle im Satz, gefolgt vom Subjekt (ebd.).

Bsp.:

- li-madha **ta'achchara** l-mu'alimu? (wortwörtlich: "Warum sich verspätet der Lehrer?") (ebd.).

Topikalisierung

Verschiedene Satzglieder können um sie zu betonen an den Anfang des Satzes gestellt werden (vgl. Versteegh, 2006, S. 183). Das Verb und das Subjekt verändern dadurch ihre Stellung nicht (ebd.).

Bsp.:

- amma muhammadun **fakatabtu** fahu risalatan 'ams. (wortwörtlich: «Für Muhammad habe geschrieben ihm (einen) Brief gestern.») (ebd.).

c) BKSM

Nomen

Genus

Wie das Deutsche kennt auch das BKSM männliche, weibliche und sächliche Nomen (vgl. Gall, 2013, S. 34).

Im Gegensatz zum Deutschen ist im BKSM in der Regel an der Endung erkennbar, ob das Nomen männlich, weiblich oder sächlich ist (ebd.).

Bsp.:

- krevet, m. (Bett)
- kuca, f. (Haus)
- sunce, n. (Sonne)
- oko, n. (Auge)
(ebd.)

Artikel

Im Gegensatz zum Deutschen gibt es im BKSM keine Artikel – weder bestimmte noch unbestimmte (vgl. Gall, 2013, S. 35).

Kasus (Fälle)

Das BKSM besitzt sieben verschiedene Fälle: Nominativ, Genitiv, Akkusativ, Dativ, Vokativ, Instrumental und Lokativ (vgl. Gall, 2013, S. 35)

Vokativ:

Der Vokativ dient im BKSM der Markierung der Anrede (vgl. Kunzmann-Müller, 2016, S. 58).

Bsp.:

- brate (Bruder!) (ebd.)

Instrumental:

Der Instrumental markiert das Mittel oder das Werkzeug, mit dem eine Handlung ausgeführt wird (ebd., S. 51).

Bsp.:

- letjeti avionom (wortwörtlich: "Mit dem Flugzeug fliegen.") (ebd.)

Lokativ:

Der Lokativ dient der Markierung eines Ortes oder der Zeitangabe. Der Lokativ kommt in der Regel mit einer Präposition vor (ebd., S. 57).

Bsp.:

- macka voli lezati **na** krevetu (wortwörtlich: "Die Katze mag liegen auf dem Bett.") (ebd., S. 51).

Im BKSM wird der Kasus durch Endungen markiert (vgl. Gall, 2013, S. 35).

Bsp.:

- selo (das Dorf)
 - sela (des Dorfes)
 - selu (dem Dorf)
 - selo (das Dorf)
 - sela (die Dörfer)
- (vgl. Kordić, 1997, S. 11)

Die Wahl des Falls hängt von denselben Faktoren wie im Deutschen ab (vgl. Kunzmann-Müller, 2016, S. 32-60). Allerdings ist es möglich, dass dieselbe Präposition oder dasselbe Verb in den beiden Sprachen jeweils einen anderen Fall verlangen (vgl. Gall, 2013, S. 36; Kunzmann-Müller, 2016, S. 32-60).

Bsp.:

- Das Verb *radovati se* „sich freuen“ verlangt den Dativ: *ja ti se radujem* „ich freue mich dir“ (vgl. Gall, 2013, S. 36).
- Die Präposition *oko* „um...herum“ steht vor einem Nomen im Genitiv: *oko kuće* „um das Haus (herum)“ (vgl. Kunzmann-Müller, 2016, S. 38).

Numerus (Einzahl und Mehrzahl)

Wie im Deutschen stehen die Nomen im BKSM entweder im Singular oder im Plural (vgl. Težak & Babić, 2009, S. 93).

Singular und Plural werden im BKSM durch Endungen markiert (vgl. Engel & Mrzović, 1986, S. 376-377).

Bsp.:

- koleno (Knie) - kolena (Knie)
 - zaba (Frosch) - zabe (Frösche)
 - polje (Feld) - polja (Felder)
- (ebd.)

Verb

Verbstellung

Wie im Deutschen steht das Verb im Hauptsatz an zweiter Stelle (vgl. Težak & Babić, 2009, S. 284).

Bsp.:

- Mi **putujemo** u Zagreb. (wortwörtlich: «Wir **reisen** nach Zagreb») (vgl. Engel & Mrazović, 1986, S. 1007).

Anders als im Deutschen kennt das BKSM die Verbendstellung im Nebensatz nicht (vgl. Gall, 2013, S. 35). Das Verb steht - wie im Hauptsatz - an zweiter Stelle (ebd.).

Bsp.:

- Oni su rekli da **će krenuti** u jutro. (wortwörtlich: Sie haben gesagt, dass **werden losfahren** am Morgen.») (vgl. Kordić, 1997, S. 55).

Subjekt-Verb-Kongruenz

Wie im Deutschen stimmt das finite Verb in Person und Numerus mit dem Subjekt überein (vgl. Kordić, 1997, S. 34). Bei den zusammengesetzten Zeitformen (z.B. im Perfekt) mit dem Hilfsverb «sein» stimmt das finite Verb zusätzlich nach Genus mit dem Subjekt überein (ebd.).

Bsp.:

Präsens:

- **radim** (ich arbeite)
- **radis** (du arbeitest)
- **radi** (er/sie arbeitet)
- **radimo** (wir arbeiten)
- **radite** (ihr arbeitet)
- **rade** (sie arbeiten) (vgl. Alanović, Đurović, Engel & Srdić, 2014, S. 62)

Perfekt:

- ja sam **radio** (ich habe gearbeitet: männliches Subjekt)
- ja sam **radila** (ich habe gearbeitet: weibliches Subjekt)
- mi smo **radili** (wir haben gearbeitet: männliches Subjekt)
- vi ste **radile** (wir haben gearbeitet: weibliches Subjekt) (ebd., S. 96).

Tempus

Das BKSM kennt ebenfalls unter anderem die Zeitformen Präsens, Perfekt und Futur (vgl. Gall, 2013, S. 35). Im Gegensatz zum Deutschen wird das Präteritum fast nicht mehr gebraucht (ebd.).

Hinzu kommt die im Deutschen unbekannte Zeitform Aorist (ebd.).

Aorist:

Der Aorist drückt aus, dass die Handlung in der Vergangenheit abgeschlossen ist (vgl. Alanović, Đurović, Engel & Srđić, 2014, S. 71). Wie das Präteritum verschwindet auch der Aorist immer mehr aus der Umgangssprache (ebd.). Einzig im literarischen Kontext findet er noch Verwendung (ebd.).

Bsp.:

- pokuca**h** i uđo**h** u sobu, ali me vi ne ču**ste**. (wortwörtlich: "Ich **klopfte** und **be-trat** das Zimmer, aber ihr **hörtet** mich nicht.") (ebd.).

Perfekt:

Das Perfekt im BKSM ist die meist verwendete Zeitform der Vergangenheit (vgl. Težak & Babić, 2009, S. 304).

Das Perfekt im BKSM ist eine zusammengesetzte Zeitform, die – im Gegensatz zum Deutschen – immer mit dem Hilfsverb „sein“ (Bedeutung: "haben" und "sein") gebildet wird (vgl. Gall, 2013, S. 35).

Bsp.:

- Mi **smo** napisali pismo. (wortwörtlich: "Wir **haben geschrieben** Brief.") (vgl. Kordić, 1997, S. 39).

Futur:

Die Bildung des Futurs unterscheidet sich in den Sprachen BKSM leicht voneinander (vgl. Gall, 2013, S. 36)

Kroatisch:

Das Futur im Kroatischen wird mit der Kurzform des Hilfsverbs *htjeti* „wollen“ und dem Infinitiv gebildet (vgl. Kordić, 1997, S. 40).

Bsp.:

- On **će gleadti** film. (wortwörtlich: "Er **will schauen** Film.") (ebd.).

Serbisch:

Im Serbischen mit der Kurzform des Hilfsverbs *hteti* „wollen“, der Partikel *da* und dem Verb im Präsens (ebd.).

Bsp.:

- On **ce da gleda** film. (wortwörtlich: "Er **will zu schaut** Film.") (ebd.).

Verbklammer

Das BKSM kennt die Verbklammer nicht. Die verbalen Teile bleiben zusammen (vgl. Gall, 2013, S. 36).

Bsp.:

- Svi **su otišli** na more. (wortwörtlich: «Alle **sind gegangen** ans Meer.») (vgl. Kunzmann-Müller, 2016, S. 92).

Satzbau

Hauptsatz

Die Reihenfolge der Satzglieder ist wie im Deutschen: Subjekt-Verb-Objekt (vgl. Težak, S. und Babić, S., 2009, S. 284).

Wie im Deutschen steht das Verb an zweiter Stelle im Satz (ebd.).

Bsp.:

- Mi **putujemo** u Zagreb. (wortwörtlich: «Wir **reisen** nach Zagreb.») (vgl. Engel, U. und Mrazović, P., 1986, S. 1007).

Nebensatz

Anders als das Deutsche kennt das BKSM die Verbendstellung im Nebensatz nicht (vgl. Gall, J., 2013, S. 35). Das Verb steht - wie im Hauptsatz - an zweiter Stelle (ebd.).

Bsp.:

- Oni su rekli da **će krenuti** u jutro. (wortwörtlich: «Sie haben gesagt dass **werden losfahren** am Morgen.») (Kordić, S., 1997, S. 55).

Fragesatz

Wie im Deutschen unterscheidet man auch im BKSM zwischen Entscheidungs- und Ergänzungsfragen (vgl. Alanović, M., Đurović, A., Engel, U. und Srđić, S., 2014, S. 22).

In Entscheidungsfragen steht das finite Verb an erster Stelle im Satz, gefolgt von der Partikel *li* (ebd.).

Bsp.:

- Znaš li ti Zlatka? (wortwörtlich: «Kennst du Zlatko?») (Kordić, S., 1997, S. 47).

Ergänzungsfragen verlangen wie im Deutschen ein Fragewort (Kordić, S., 1997, S. 48). Die Reihenfolge der Satzglieder verändert sich, das finite Verb bleibt an zweiter Stelle, das Subjekt wird dem finiten Verb nachgestellt (Inversion von Subjekt und Verb) (ebd.).

Bsp.:

- Kad je ona došla? (wortwörtlich: «Wann ist sie gekommen?») (ebd.).

Topikalisierung

Topikalisierung ist auch im BKSM möglich. Die Reihenfolge der Satzglieder ändert sich dadurch (Inversion von Subjekt und Verb) Alanović, M., Đurović, A., Engel, U. & Srđić, S., 2014, S. 20-21).

Bsp.:

Hauptsatz ohne Topikalisierung:

- Marta **je bila** kod lekara. (wortwörtlich: «Marta **ist gewesen** beim Arzt.») (ebd., S. 21)

Hauptsatz mit Topikalisierung:

- Danas **je** Marta **bila** kod lekara. (wortwörtlich: «Heute **ist** Marta **gewesen** beim Arzt.») (ebd., S. 22).

d) Deutsch

Nomen

Genus

Das Deutsche kennt männliche, weibliche und sächliche Nomen (Kunkel-Razum & Münzberg, 2005 S. 153).

Zum Teil ist an der Wortform erkennbar, ob das Nomen männlich, weiblich oder sächlich ist. Meist muss aber die Zuordnung auswendig gelernt werden (ebd., S. 153-155).

Bsp.:

- der Löffel (ebd., S. 154)
- die Gabel (ebd.)
- das Messer (ebd.)

Artikel

Das Deutsche kennt den bestimmten und unbestimmten Artikel (vgl. Kunkel-Razum & Münzberg, 2005, S. 813).

Bestimmter und unbestimmter Artikel werden vor das Nomen gesetzt (ebd.).

Die Artikel haben verschiedene Formen, je nach Genus, Fall und Numerus des Nomens (ebd., S. 300).

Bsp.:

- der Vater
 - des Vaters
 - den Vater
 - die Väter
 - den Vätern
- (eigenes Bsp.)

Bestimmter Artikel:

Der bestimmte Artikel lautet "der", "die" oder "das" (vgl. Kunkel-Razum & Münzberg, 2005, S. 299).

Unbestimmter Artikel:

Den unbestimmten Artikel gibt es nur im Singular: "ein" oder "eine" (ebd., S. 338-340).

Kasus

Das Deutsche besitzt vier Fälle: Nominativ, Genitiv, Akkusativ und Dativ (vgl. Kunkel-Razum & Münzberg, 2005, S. 197).

Die Fälle sind zum Teil endungslos oder werden mit Endungen gebildet (ebd.). Der Kasus ist nicht nur am Nomen sichtbar, sondern auch an den vorangehenden Artikeln (ebd., S. 196).

Bsp.:

- Der Vater geht ins Kino.
 - Der Freund des Vaters geht ins Kino.
 - Dem Vater schenkt das Kind ein Buch.
 - Das Kind sieht den Vater.
- (eigens Bsp.)

Die Wahl des Falls hängt unter anderem vom Verb und der Präposition ab (vgl. Schader, 2013, S. 13-14).

Bsp.:

- Das Verb "essen" verlangt den Akkusativ: "Der Vater isst den Apfel." Im Gegensatz dazu verlangt das Verb "schmecken" den Dativ: "Der Apfel schmeckt dem Vater." (eigenes Bsp.)
- Die Präposition "durch" steht vor einem Nomen im Akkusativ: "Ich laufe durch das Tor." Die Präposition "bei" kommt mit Nomen im Dativ vor: "Ich bin beim Arzt." (eigenes Bsp.)

Numerus

Die Nomen im Deutschen stehen entweder im Singular (Einzahl) oder im Plural (Mehrzahl) (vgl. Kunkel-Razum & Münzberg, 2005, S. 171).

Die Mehrzahl wird mit Endungen und/oder Umlaut gebildet. Daneben gibt es die endungslose Mehrzahl (ebd., S. 182). Die Bildung folgt keinem strikten System (ebd.).

Bsp.:

- der Tag - die Tage (ebd.)
- der Nagel - die Nägel (ebd.)
- der Stab - die Stäbe (ebd.)
- das Muster - die Muster (ebd.)

Verben

Verbstellung

Das Verb steht im Hauptsatz an zweiter Stelle (ebd.).

Bsp.:

- Anna legte den Hörer auf. (vgl. Kunkel-Razum & Münzberg, 2005, S. 1027)
- Die Katze gähnte. (ebd.)

Das Verb steht im Nebensatz an letzter Stelle (vgl. Gallmann & Sitta, 2012, S. 124).

Bsp.:

- Ich bin der Meinung, dass das eine gute Lösung ist. (ebd.)
- Ich zweifle, ob das eine gute Lösung ist. (ebd.)

Subjekt-Verb-Kongruenz

Die Grundregel lautet: Das finite Verb stimmt mit dem Subjekt in Person und Numerus überein (vgl. Kunkel-Razum & Münzberg, 2005, S. 1013). Das heisst, dass sich die Endung des Verbs verändert, wenn das Subjekt in der ersten, in der zweiten oder in der dritten Person steht. Ebenfalls verändert sich die Endung, wenn das Subjekt in der Einzahl oder in der Mehrzahl steht.

Bsp.:

- ich lache
 - du lach**st**
 - sie lach**t**
 - wir lach**en**
 - ihr lach**t**
 - sie lach**en**
- (eigenes Bsp.)

Tempus

Die am häufigsten gebrauchten Zeitformen des Deutschen sind: Präsens, Präteritum, Perfekt und Futur (Hochschule für Telekommunikation Leipzig, 2018).

Perfekt:

Das Perfekt wird entweder mit dem Hilfsverb "haben" oder "sein" und dem Partizip Perfekt gebildet (vgl. Kunkel-Razum & Münzberg, 2005, S. 505). Das Hilfsverb "sein" wird in der Regel bei einem Orts- oder Zustandswechsel verwendet (vgl. Schader, 2013, S. 13).

Bsp.:

- Er **ist** ins Kino **gegangen**.
 - Sie **hat** den Apfel **gegessen**.
- (eigenes Bsp.)

Futur:

Das Futur wird mit dem Hilfsverb "werden" und dem Infinitiv gebildet (vgl. Kunkel-Razum & Münzberg, 2005, S. 473).

Bsp.:

- Sie **wird** ins Kino **gehen**.
 - Er **wird** den Apfel **essen**.
- (eigenes Bsp.)

Verbkammer

Charakteristisch für das Deutsche ist die Verbkammer. Betonte Vorsilben von Verben werden abgetrennt und an das Satzende gestellt, wenn das Verb an erster oder zweiter Stelle im Satz steht. Diese Trennung gilt auch für andere verbale Teile (wie Modalverbkonstruktionen oder Perfekt). Die finite Form des Verbs steht im Hauptsatz an zweiter Stelle, der infinite Teil am Ende des Satzes (vgl. Schader, 2013, S. 14).

Bsp.:

- Ich **schneide** den Stern **aus**.
 - Ich **möchte** das Eis **essen**.
 - Ich **bin** ins Kino **gegangen**.
- (eigenes Bsp.)

Satzbau

Hauptsatz

Die Reihenfolge der Satzglieder im deutschen Hauptsatz ist: Subjekt-Verb-Objekt (vgl. Schader, 2013, S. 14).

Das Verb steht im Hauptsatz an zweiter Stelle (ebd.).

Bsp.:

- Anna legte den Hörer auf. (vgl. Kunkel-Razum & Münzberg, 2005, S. 1027)
- Die Katze gähnte. (ebd.)

Nebensatz

Das Verb steht im Nebensatz an letzter Stelle (vgl. Gallmann & Sitta, 2012, S. 124).

Bsp.:

- Ich bin der Meinung, dass das eine gute Lösung ist. (ebd.)

- Ich zweifle, ob das eine gute Lösung ist. (ebd.)

Fragesatz

Im Deutschen unterscheidet man zwischen Entscheidungs- und Ergänzungsfragen (vgl. Gallmann & Sitta, 2012, S. 64, 83, 118).

In sog. Entscheidungsfragen, bei denen man mit Ja oder Nein antwortet, steht das finite Verb an erster Stelle und das Subjekt wird nachgestellt (Inversion von Subjekt und Verb) (ebd., S. 118).

Bsp.:

- Kommst du mit? (ebd.)

Ergänzungsfragen verlangen im Deutschen ein Fragewort. Die Reihenfolge der Satzglieder verändert sich, das Verb bleibt an zweiter Stelle und das Subjekt wird dem Verb nachgestellt (Inversion von Subjekt und Verb) (ebd., S. 64, 83, 118).

Bsp.:

- Wen bringst du mit? (ebd., S. 118)

Topikalisierung

Topikalisierung bedeutet die Hervorhebung bestimmter Satzglieder durch Voranstellung im Satz. Die Reihenfolge der Satzglieder ändert sich dadurch (Inversion von Subjekt und Verb) (vgl. Schader, 2013, S. 14).

Bsp.:

- *Hauptsatz ohne Topikalisierung:*
„Sie sah sich erstaunt in der Gegend um.“
- *Hauptsatz mit Topikalisierung:*
„Erstaunt sah sie sich in der Gegend um.“
(vgl. Gallmann & Sitta, 2012, S. 116)

e) Englisch

Nomen

Genus

Die Nomen im Englischen sind im Unterschied zum Deutschen in der Regel nur sächlich (vgl. Bader, R., 2013, S. 42). Nur wenige Nomen sind männlich oder weiblich (Personenbezeichnungen, Berufe und Verwandtschaftsbezeichnungen) (vgl. Keller, L., 2011, S. 50-51).

Im Englischen gibt es bestimmte Nomen, die durch ihre Endung eindeutig dem männlichen bzw. weiblichen Geschlecht zugeordnet werden können (vgl. Peters, P., 2013, S. 140-141). In der Regel handelt es sich dabei um Wortpaare wie *host* (m.)/*hostess* (f.) "Gastgeber/Gastgeberin", *spokesman* (m.)/*spokeswoman* (f.) "Sprecher/Sprecherin" oder *stepson* (m.)/*stepdaughter* (f.) "Stiefsohn/Stieftochter" (ebd.).

Bsp.:

- house, n. (Haus) (vgl. Keller, L., 2011, S. 51)
- cat, n. (Katze) (ebd.)
- apple, n. (Apfel)
- actor, m. (Schauspieler) (vgl. Peters, P., 2013, S. 140-141)
- actress, f. (Schauspielerin) (ebd.)
- policeman, m. (Polizist) (vgl. Keller, L., 2011, S. 52)
- policewoman, f. (Polizistin) (ebd.)

Artikel

Das Englische kennt so wie das Deutsche den bestimmten und den unbestimmten Artikel (vgl. Berry, 2000, S. 61-62).

Bestimmter und unbestimmter Artikel werden wie im Deutschen vor das Nomen gesetzt (ebd., S. 60).

Bsp.:

- **the** woman (die Frau) (vgl. Keller, L., 2011, S. 56)
- **a** book (ein Buch) (ebd., S. 65)
- **an** umbrella (ein Schirm) (ebd.)

Die Form des Artikels bleibt im Unterschied zum Deutschen immer gleich (vgl. Berry 2000, S. 61-62).

Bsp.:

- **the** president (der Präsident) (eigenes Bsp.)
- **the** presidents (die Präsidenten) (eigenes Bsp.)

Bestimmter Artikel:

Der bestimmte Artikel lautet *the* (vgl. Berry, 2000, S. 62).

Bsp.:

- **the** egg (das Ei) (vgl. Keller, L., 2011, S. 57)
- **the** orange (die Orange) (ebd.)
- **the** honour (die Ehre) (ebd.)
- **the** apple (der Apfel) (ebd.)

Unbestimmter Artikel:

Der unbestimmte Artikel lautet *a* (vgl. Berry, 2000, S. 61). Wenn der Artikel einem Nomen, das mit einem Vokal beginnt, vorangeht, heisst er *an*. Ausschlaggebend ist dabei der Laut, nicht der Buchstabe (ebd.). Z.B. steht vor dem Wort *hour* "Stunde" die Artikelform *an* und vor dem Wort *horse* "Pferd" die Artikelform *a* (ebd.). Das *h* wird in *hour* nicht ausgesprochen in *horse* jedoch schon (ebd.).

Bsp.:

- **an** eye (ein Auge) (vgl. Keller, L., 2011, S. 65)
- **a** table (ein Tisch) (eigenes Bsp.)
- **a** horse (ein Pferd) (eigenes Bsp.)
- **an** hour (eine Stunde) (vgl. Keller, L., 2011, S. 65)

Kasus (Fälle)

Das Englische besitzt im Unterschied zum Deutschen nur den Nominativ und Genitiv (vgl. Bader, R., 2013, S. 42).

In der Einzahl wird der Genitiv mit der Endung *-s* gebildet (ebd.). In der Mehrzahl wird er mit einem Apostroph markiert (ebd.).

Bsp.:

- a policeman's whistle (die Pfeife des Polizisten) (vgl. Peters, P., 2013, S. 142).
- our nation's leader (der Führer unserer Nation) (ebd.).

Numerus (Einzahl und Mehrzahl)

Die Nomen im Englischen stehen ebenfalls in der Einzahl oder in der Mehrzahl (vgl. Berry, 2000, S. 42).

Die Mehrzahl wird normalerweise mit der Endung *-s* gebildet (ebd.). Einige Nomen weisen unregelmässige Formen auf (ebd.).

Bsp.:

- house (Haus) - **houses** (Häuser) (vgl. Peters, P., 2013, S. 262)
- book (Buch) - **books** (Bücher) (ebd.)
- copy (Kopie) - **copies** (Kopien) (ebd.)
- child (Kind) - **children** (Kinder) (ebd.)
- foot (Fuss) - **feet** (Füsse) (ebd., S. 263)
- mouse (Maus) - **mice** (Mäuse) (ebd.)
- fish (Fisch) - **fish** (Fische) (ebd.)

Verb

Verbstellung

Im Englischen steht das Verb ebenfalls an zweiter Stelle (vgl. Bader, S. 42).

Bsp.:

- He **took** his bag. (wortwörtlich: «Er **nahm** seine Tasche.») (vgl. Peters, P., 2013, S. 62).

Im Englischen wird im Unterschied zum Deutschen die Verbzweitstellung beibehalten (vgl. Bader, 2013, S. 43).

Bsp.:

- He knew that she **was** well qualified for fort he job. (wortwörtlich: «Er wusste, dass sie **war** gut geeignet für den Job.») (vgl. Peters, P., 2013, S. 65).

Subjekt-Verb-Kongruenz

Das Präsens wird mit der Stammform gebildet (vgl. Berry, 2000, S. 7) . Nur die 3. Person Singular erhält die Endung *-(e)s*, ausser Modalverben und das Hilfsverb *will* (werden) (ebd.).

Bsp.:

- I sit (ich sitze)
- you sit (du sitzt)
- he/she/it sits (er/sie/es sitzt)
- we sit (wir sitzen)
- you sit (ihr sitzt)
- they sit (sie sitzen)
- (eigenes Bsp.)

Modalverben und Hilfsverb *will*:

- She **can** go. (sinngemäss: "Sie kann hingehen.") (vgl. Berry, 2000, S. 23)

- Jon **will** take the car tomorrow. (sinngemäss: "Jon nimmt morgen das Auto.") (ebd., S. 15)
- Ms. Fielding **would** do it. (sinngemäss: "Frau Fielding würde es tun.") (ebd., S. 21)

Tempus (Zeitformen)

Das Englische kennt wie das Deutsche Zeitformen für die Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit (vgl. Berry, 2000, S. 7-14). Es verwendet ebenfalls das Präsens, das Präteritum (*past simple*) und das Perfekt (ebd.). Im Unterschied zum Deutschen verwendet es zwei verschiedene Futurformen (ebd.).

Perfekt:

Das Englische kennt ebenfalls das Perfekt (ebd., S. 10). Es wird im Unterschied zum Deutschen allerdings nur mit dem Hilfsverb *have* "haben" und dem Partizip Perfekt gebildet (ebd.).

Bsp.:

- I **have been** here before. (wortwörtlich: "Ich habe gewesen hier schon mal.") (ebd)

Futur:

Im Englischen gibt es im Gegensatz zum Deutschen zwei Arten das Futur zu bilden. Die eine Zukunftsform wird mit dem Hilfsverb *will* oder *shall* und dem Infinitiv des Verbs gebildet (ebd., S. 15).

Bsp.:

- Jon **will take** the car tomorrow, and we'**ll take** the bus. (wortwörtlich: "John **wird nehmen** das Auto morgen und wir **werden nehmen** den Bus.") (ebd)

Die andere Zukunftsform, die in der Umgangssprache häufiger verwendet wird, wird mit dem Ausdruck *be going to* und dem Infinitiv gebildet (ebd.).

Bsp.:

- It **is going to rain**. (sinngemäss: "Es wird regnen.") (ebd.)

Verbklammer

Die Verbklammer ist im Englischen nur bei sog. *phrasal verbs* (=Verb plus Partikel, z.B. *break down* „niederreißen“, *put off* „verschieben“ usw.) bekannt (vgl. Keller, 2011, S. 140-142). Die Partikel dieser *phrasal verbs* kann zwei Positionen im Satz

einnehmen: entweder sie steht am Ende des Satzes oder direkt nach dem Verb (ebd., S. 146).

Bsp.:

- They **broke down** the door. (sinngemäss: "Sie haben die Tür aufgebrochen.") (ebd., S. 145).
- They **broke** the door **down**. (sinngemäss: "Sie haben die Tür aufgebrochen.") (ebd.).
- They **pulled** the building **down**. (sinngemäss: "Sie haben das Gebäude abgerissen.") (ebd.).
- Jan **has given** smoking **up**, as well. (sinngemäss: "Jan hat das Rauchen auch aufgegeben") (ebd.).

In Perfekt- oder Modalverbkonstruktionen bleiben die verbalen Teile im Gegensatz zum Deutschen normalerweise nebeneinander stehen (vgl. Berry, 2000, S. 17, 23). Kurze Satzglieder können zwischen die finite und infinite Verbteile eingeschoben werden (vgl. Glinz, 1994, S. 83). Das gilt vor allem für die Negationspartikel *not* (ebd.).

Bsp.:

- James **can meet** you at the airport. (wortwörtlich: "James kann treffen dich am Flughafen.") (vgl. Berry, 2000, S. 23)
- I **have** already **waited** an hour. (wortwörtlich: "Ich habe bereits gewartet eine Stunde.") (vgl. Glinz, 1994, S. 83)
- I **have** not **seen** him for months. (wortwörtlich: "Ich habe nicht gesehen ihn monatelang.") (ebd.)

Besonderheiten:

Das Englische hat neben den erwähnten Tempusformen eine zusätzliche Verlaufsform. Sie wird durch das Verb *to be* "sein" und dem Partizip Präsens, das die Endung *-ing* trägt, gebildet. Die Verlaufsform legt den Fokus auf den Verlauf der Handlung. Es bezeichnet andauernde Zustände oder wiederholende Ereignisse (vgl. Berry, 2000, S. 10).

Bsp.:

- I **am singing**. (sinngemäss: "Ich singe.") (eigenes Bsp.)
- Currently she **is coming** in to work on the train. (sinngemäss: "Zur Zeit kommt sie mit dem Zug zur Arbeit.") (vgl. Berry, 2000, S. 10)

Satzbau

Hauptsatz

Die Reihenfolge der Satzglieder im englischen Hauptsatz ist ebenfalls: Subjekt-Verb-Objekt (vgl. Simons, 2018).

Im Englischen steht das Verb ebenfalls an zweiter Stelle (vgl. Bader, S. 42).

Bsp.:

- He **took** his bag. (wortwörtlich: «Er **nahm** seine Tasche.») (vgl. Peters, P., 2013, S. 62).

Nebensatz

Im Englischen wird im Unterschied zum Deutschen die Verbzweitstellung beibehalten (vgl. Bader, 2013, S. 43).

Bsp.:

- He knew that she **was** well qualified for the job. (wortwörtlich: «Er wusste, dass sie **war** gut geeignet für den Beruf.») (vgl. Peters, P., 2013, S. 65)

Fragesatz

Wie das Deutsche unterscheidet man auch im Englischen zwischen Entscheidungs- und Ergänzungsfragen (vgl. Peters, P., 2013, S. 292-293).

Wie im Deutschen steht das finite Verb im Englischen an erster Stelle im Satz (ebd., S. 293).

Bsp.:

- **Do** you have an umbrella? (wortwörtlich: **Tust** du haben einen Schirm?) (ebd.).

Wie im Deutschen verlangen Ergänzungsfragen im Englischen ein Fragewort (ebd., S. 292). Die Reihenfolge der Satzglieder verändert sich wie im Deutschen; das Verb bleibt an zweiter Stelle und das Subjekt wird dem Verb nachgestellt (ebd., S. 292).

Bsp.:

- Why **is** the sky blue? (wortwörtlich: «Wieso **ist** der Himmel blau?») (ebd.).

Topikalisierung

Im Englischen ist es möglich andere Satzglieder an den Satzanfang zu stellen (vgl. Berry, 2000, S. 84). Allerdings bleibt das Subjekt vor dem Verb stehen (ebd).

Bsp.:

- Every sunday my clock **stops**. (wortwörtlich: «Jeden Sonntag meine Uhr **bleibt stehen**.») (vgl. Peters, P., 2013, S. 346).

f) Französisch

Nomen

Genus

Im Unterschied zum Deutschen gibt es im Französischen nur männliche und weibliche Nomen (vgl. Forst 2010, S. 12).

Wie im Deutschen erkennt man das grammatische Geschlecht oft nur am Artikel. Das grammatische Geschlecht entspricht sich häufig nicht in den beiden Sprachen (vgl. Forst 2010, S. 12; Rast, 2013, S. 50).

Bsp.:

le vase (die Vase) (Forst, 2010, S. 12-13)
la lune (der Mond) (Rast, 2013, S. 50)

Artikel

Das Französische kennt ebenfalls den bestimmten und den unbestimmten Artikel (Forst, 2010, S. 8).

Wie im Deutschen werden die Artikel vor das Nomen gesetzt (ebd.).

Bsp.:

- les livres (die Bücher) (ebd.)
- la ville (die Stadt) (ebd.)

Bestimmter Artikel:

Der bestimmte Artikel lautet *le* für männliche Nomen, *la* für weibliche Nomen (ebd.). Nomen in der Mehrzahl wird *les* vorangestellt, unabhängig davon, ob sie weiblich oder männlich sind (ebd.). Vor einem Vokal oder einem *h* werden *la* und *le* zu *l'* (ebd.).

Bsp.:

- l'eau (das Wasser) (ebd., S. 10)
- la ville (die Stadt) (ebd., S. 8)
- le vase (die Vase) (ebd., S.8)
- les livres (die Bücher) (ebd., S.9)

Unbestimmter Artikel:

Wie im Deutschen gibt es im Französischen einen unbestimmten Artikel für männliche Nomen (*un*) und einen unbestimmten Artikel für weibliche Nomen (*une*) (ebd.).

Bsp.:

- une ville (eine Stadt) (eigenes Bsp.)
- un vase (eine Vase) (eigenes Bsp.)

Im Unterschied zum Deutschen besitzt das Französische zusätzlich einen unbestimmten Artikel für Nomen in der Mehrzahl: *des* (vgl. Schmidt, 2014, S. 37).

Bsp.:

- des livres (Bücher) (Forst, 2010, S.9)

Kasus

Im Gegensatz zum Deutschen kennt das Französische keine Fallendungen (Forst, 2010, S. 15).

Die Beziehungen der Satzglieder werden im Satz anhand von Präpositionen oder der Satzstellung angezeigt (ebd.).

Die Präposition *à* kommt in Dativkontexten vor (ebd.).

Die Präposition *de* kommt in Genitivkontexten vor (ebd.).

Bsp.:

- Je veux donner la lettre de Christine à ma mère. (wortwörtlich: "Ich will geben den Brief von Christine an meine Mutter.") (ebd.)

Numerus

Im Französischen stehen die Nomen ebenfalls in der Einzahl oder in der Mehrzahl (vgl. Forst, 2010, S. 15).

Wie im Deutschen wird im Französischen die Mehrzahl meist anhand von Endungen angezeigt (-s, -x oder -z) (ebd.). Allerdings wird die Endung grösstenteils nicht ausgesprochen (ebd.). Das heisst, dass die Mehrzahl in der gesprochenen Sprache lediglich am Artikel erkennbar ist (ebd.).

Bsp.:

Sing.:	Pl.:
le train	les trains (ebd.)
la voiture	les voitures (ebd.)

-> /s/ wird nicht ausgesprochen.

Verb

Verbstellung

Wie im Deutschen steht das Verb an zweiter Stelle (vgl. Schmidt, 2014, S. 39).

Bsp.:

- J'achète un livre. (wortwörtlich: "Ich kaufe ein Buch.") (vgl. Forst, 2010, S. 73)
- Elle habite en France. (wortwörtlich: "Sie wohnt in Frankreich.") (ebd.)

Das Französische kennt im Gegensatz zum Deutschen die Verbendstellung im Nebensatz nicht (vgl. Rast, 2013, S. 51).

Bsp.:

- Si j'ai le temps, je lirai un livre. (wortwörtlich: "Wenn ich habe Zeit, ich werde lesen ein Buch.") (vgl. Forst, 2010, S. 79)

Subjekt-Verb-Kongruenz

Im Französischen stimmt wie im Deutschen das finite Verb mit dem Subjekt in Person und Numerus überein (vgl. Schmidt, 2014, S. 38; Rowlett, 2007, S. 24). Allerdings sind viele der Endungen stumm (ebd.).

In der gesprochenen Sprache verändern sich nur die Endungen in der 1. und 2. Person Mehrzahl und manchmal zusätzlich in der 3. Person Mehrzahl (vgl. Forst, 2010, S. 41).

Bsp.:

- je parle (ich spreche)
- tu parles (du sprichst)
- il/elle parle (er/sie spricht)
- nous parlons (wir sprechen)
- vous parlez (ihr sprecht)
- ils/elles parlent (sie sprechen)
- -> nur die Endungen *-ons* und *-ez* werden ausgesprochen. (ebd., S. 41)

Tempus

Das Französische verwendet grob betrachtet dieselben Zeitformen wie das Deutsche (vgl. Rast, 2013, S. 49).

Perfekt:

Das Perfekt wird im Französischen im Vergleich mit dem Deutschen häufiger mit dem Verb *avoir* "haben" gebildet (ebd., S. 50). Nur wenige Verben verlangen das Hilfsverb *être* "sein" (ebd.). Zudem betrifft dies zum Teil andere Verben als im Deutschen (ebd.).

Bsp.:

- J'ai été à la piscine. (wortwörtlich: "Ich habe gewesen im Schwimmbad.")
- J'ai beaucoup voyagé. (wortwörtlich: "Ich habe viel gereist.") (vgl. Forst, 2010, S. 50)

Futur:

Im Französischen gibt es zwei Arten das Futur zu bilden: die zusammengesetzte Form "Future composé" und die Einwortform "Future simple" (ebd., S. 67).

In der gesprochenen Sprache wird vor allem das Future composé verwendet. Dieses wird aus der Präsensform des Verbs *aller* "gehen" und dem Infinitiv gebildet (ebd., S. 54).

Bsp.:

Bsp.:

- Tu vas chercher (wortwörtlich: "Du gehst suchen.") (ebd.)

Verbklammer

Das Französische kennt eine Art Verbklammer (vgl. Rast, 2013, S. 49). Zwischen die verbalen Teile kann etwas eingeschoben werden, wie z.B. Zeitadverbiale (vgl. Glinz, 1994, S. 77). Allerdings sind die Möglichkeiten einer Verbklammer im Vergleich mit dem Deutschen beschränkter und nicht notwendig (vgl. Rast, 2013, S. 49). Nur der zweite Teil der Negation muss immer eingeschoben werden (vgl. Glinz, 1994, S. 77).

Bsp.:

Hier, il **a** beaucoup **travaillé**. (wortwörtlich: "Gestern, er hat viel gearbeitet.") (vgl. Forst, 2010, S. 23)

Il ne pouvait jamais résister à de telles tentations. (wortwörtlich: "Er konnte nie widerstehen solchen Versuchungen.") (vgl. Glinz, 1994, S. 77).

Satzbau

Hauptsatz

Das Französische kennt die gleiche Satzstruktur: Subjekt-Verb-Objekt (vgl. Simons, 2018).

Wie im Deutschen steht das Verb an zweiter Stelle (vgl. Schmidt, 2014, S. 39).

Bsp.:

- J'achète un livre. (wortwörtlich: "Ich kaufe ein Buch.") (vgl. Forst, 2010, S. 73)
- Elle habite en France. (wortwörtlich: "Sie wohnt in Frankreich.") (ebd.)

Nebensatz

Das Französische kennt im Gegensatz zum Deutschen die Verbendstellung im Nebensatz nicht (vgl. Rast, 2013, S. 51).

Bsp.:

- Si j'ai le temps, je lirai un livre. (wortwörtlich: "Wenn ich habe Zeit, ich werde lesen ein Buch.") (vgl. Forst, 2010, S. 79)

Fragesatz

Im Unterschied zum Deutschen kennt das Französische drei Arten Fragesätze zu bilden: die Entscheidungs-, Ergänzungs- und Intonationsfragen (vgl. Rast, 2013, S. 49).

In Entscheidungsfragen wird *est-ce que* an den Anfang des Satzes gestellt. Die Stellung der Satzglieder bleibt dabei meist unverändert (vgl. Forst, 2010, S. 73).

Bsp.:

- Est-ce que tu vas à bureau? (wortwörtlich: "Du gehst ins Büro?") (ebd.)

Inversion von Subjekt und Verb sind möglich, kommt aber in der gesprochenen Sprache nur noch selten vor. Dabei wird das *est-ce que* weggelassen (vgl. ebd.; Schmidt, 2014, S. 39).

In Ergänzungsfragen kann das Fragepronomen am Anfang stehen, wobei es von *est-ce que* gefolgt wird (vgl. Forst, 2010, S. 74). Die Satzstruktur wird in der Regel im Unterschied zum Deutschen nicht verändert (ebd.).

Zudem kann die Ergänzungsfrage auch mit dem Fragepronomen am Schluss des Satzes gebildet werden (ebd., S. 75).

Bsp.:

- Qu'est-ce que il fait demain? (wortwörtlich: "Was er macht morgen?") (ebd.)
- Tu pars quand? (wortwörtlich: "Du brichst auf wann?") (ebd.)

Inversion von Subjekt und Verb ist in Ergänzungsfragen ebenfalls möglich, wird aber in der gesprochenen Sprache selten verwendet (vgl. ebd., S. 76; Schmidt, 2014, S. 39; Rowlett, 2007, S. 199).

Die Intonationsfrage hat die gleiche Funktion wie die Entscheidungsfrage (vgl. Forst, 2010, S. 73). Die Stellung der Satzglieder wird beibehalten, wird aber mit steigender Intonation gesprochen (ebd.).

Bsp.:

- Luc va au bureau? (wortwörtlich: "Luc geht ins Büro?") (ebd.)

Topikalisierung

Im Französischen bildet die Reihenfolge Subjekt-Verb-Objekt den Kern des Satzes. Andere Satzglieder, wie zum Beispiel Orts- oder Zeitangaben, können entweder davor oder nachgestellt werden. Im Unterschied zum Deutschen bleibt das Subjekt vor dem Verb stehen (Rast, 2013, S. 49).

Bsp.:

- Aujourd'hui, je veux manger une banane. (wortwörtlich: "Heute ich will essen eine Banane.") (vgl. Schmidt, 2014, S. 39)

g) Italienisch

Nomen

Genus

Die Nomen im Italienischen sind im Gegensatz zum Deutschen nur männlich oder weiblich (vgl. Nodari & De Rosa, 2013, S. 56).

In der Regel ist an der Endung erkennbar, ob das Nomen männlich oder weiblich ist (ebd., S. 56).

Bsp.:

- ragazzo, m. (Junge)
 - ragazza, f. (Mädchen)
 - cane, m. (Hund)
- (ebd., S. 56)

Artikel

Das Italienische kennt ebenfalls den bestimmten und unbestimmten Artikel (vgl. Nodari & De Rosa, 2013, S. 56).

Der bestimmte und unbestimmte Artikel werden wie im Deutschen vor das Nomen gesetzt (ebd.).

Bsp.:

- **il** ragazzo (der Junge)
 - **i** ragazzi (die Jungen)
 - **la** notte (die Nacht)
 - **le** notte (die Nächte)
- (ebd.)

Bestimmter Artikel:

Der bestimmte Artikel lautet *il, lo* (m.) und *la* (f.) (ebd.)

Bsp.:

- **il** cane (der Hund)
 - **lo** Svizzero (der Schweizer)
 - **la** ragazza (das Mädchen)
- (ebd.)

Unbestimmter Artikel:

Den unbestimmten Artikel gibt es nur im Singular: *un* „ein“ und *una* „eine“ (ebd.)

Bsp.:

- **un** ragazzo (ein Junge)
- **uno** Svizzero (ein Schweizer)
- **una** ragazza (ein Mädchen)
(ebd.)

Kasus (Fälle)

Das Italienische kennt kein entsprechendes Kasussystem (vgl. Nodari & De Rosa, 2013, S. 56)

Die Beziehungen der Satzglieder werden im Satz anhand von Präpositionen und der Wortstellung angezeigt (vgl. Halm, 2010, S. 41).

Bsp.:

l'uomo (der Mann) (ebd.)

dell'uomo (des Mannes)

(di "von" -> Anpassung an den Artikel und nachfolgendes Nomen) (ebd.)

al'uomo (dem Mann)

(a "zu" -> Anpassung an den Artikel und nachfolgendes Nomen) (ebd.)

l'uomo (den Mann) (ebd.)

Numerus (Einzahl und Mehrzahl)

Im Italienischen stehen die Nomen ebenfalls in der Einzahl oder in der Mehrzahl (vgl. Nodari & De Rosa, 2013, S. 56).

Die Mehrzahl wird ebenfalls mit Endungen gebildet (vgl. Reumuth & Winkelmann, 2001, S. 32).

Bsp.:

- il ragazzo - i ragazzi
- la ragazza - le ragazze
- lo Svizzero - gli Svizzeri
(vgl. Nodari & De Rosa, 2013, S. 56)

Verb

Verbstellung

Wie im Deutschen steht im Italienischen das Verb an zweiter Stelle (vgl. Nodari & De Rosa, 2013, S. 57).

Allerdings kann das Subjekt ausgelassen werden, wobei das Verb die erste Stellung im Satz einnimmt (vgl. Da Forno & De Manzini-Himmrich, 2010, S. 163; Nodari & De Rosa, 2013, S. 58).

Bsp.:

- Io **compro** un bel vestito. (wortwörtlich: "Ich **kaufe** ein schönes Kleid.") (vgl. Kattenbusch, 1999, S. 65).
- **Vado** a comprare vestiti. (wortwörtlich: "**Gehe** kaufen Kleider.") (vgl. Da Forno & De Manzini-Himmrich, 2010, S. 163; Nodari & De Rosa, 2013, S. 58).

Im Gegensatz zum Deutschen kennt das Italienische die Verbendstellung im Nebensatz nicht (vgl. Nodari & De Rosa, 2013, S. 58). Das finite Verb steht - gleich wie im Hauptsatz - an zweiter Stelle (ebd.).

Bsp.:

- Non so dove **ho messo** le chiavi. (wortwörtlich: "Nicht weiss wo **habe gelegt** die Schlüssel.") (vgl. Kattenbusch, 1999, S. 76).

Subjekt-Verb-Kongruenz

Genau wie im Deutschen stimmt das Verb bezüglich Person und Numerus mit dem Nomen überein (vgl. Da Forno & De Manzini-Himmrich, 2010, S. 163). Bei den zusammengesetzten Formen der Vergangenheit (z.B. *passato prossimo* «Perfekt») stimmt das Partizip Perfekt zusätzlich nach Genus mit dem Subjekt überein (ebd., S. 181)

Bsp.:

Präsens:

- io mangio (ich esse)
 - tu mangi (du isst)
 - lui/lei mangia (er/sie isst)
 - noi mangiamo (wir essen)
 - voi mangiate (ihr esst)
 - loro mangiano (sie essen)
- (ebd., S. 163)

Perfekt:

- Lui è arrivato (er ist angekommen: männliches Subjekt)
 - Lei è arrivata (sie ist angekommen: weibliches Subjekt)
 - Loro sono arrivati (sie sind angekommen: männliches Subjekt)
 - Loro sono arrivate (sie sind angekommen: weibliches Subjekt)
- (ebd., S. 181)

Tempus (Zeitformen)

Im Italienischen existieren diesselben Tempusformen (vgl. Nodari & De Rosa, 2013, S. 56-57).

Futur:

Das Futur wird mit dem Verbstamm, der sog. Stammerweiterung *er* und Endungen gebildet (vgl. Da Forno & De Manzini-Himmrich, 2001, S. 215)

Bsp.:

- **parlero** (ich werde sprechen)
- **parlerai** (du wirst sprechen)
- **parlera** (er wird sprechen)
- **parleremo** (wir werden sprechen)
- **parlerete** (ihr werdet sprechen)
- **parleranno** (sie werden sprechen) (ebd.)

Verbkammer

Das Italienische kennt die Verbkammer nicht (vgl. Da Forno & De Manzini-Himmrich, 2010, S. 182; Nodari & De Rosa, 2013, S. 58). Die verbalen Teile bleiben zusammen (ebd.).

Bsp.:

- **Vado** a comprare vestiti. (wortwörtlich: "[Ich] **gehe** kaufen Kleider.") (vgl. Nodari & De Rosa, 2013, S. 58).
- **Ha nevicato** per settimane. (wortwörtlich: "[Es] **hat geschneit** wochenlang.") (vgl. Esposito & Ressler, 1997, S. 70).

Satzbau

Hauptsatz

Die Reihenfolge der Satzglieder im italienischen Hauptsatz ist ebenfalls: Subjekt-Verb-Objekt (vgl. Nodari & De Rosa, 2013, S. 57).

Im Italienischen steht das Verb an zweiter Stelle (ebd.).

Allerdings kann das Subjekt ausgelassen werden, wobei das Verb die erste Stellung im Satz einnimmt (vgl. Da Forno & De Manzini-Himmrich, 2010, S. 163; Nodari & De Rosa, 2013, S. 58).

Bsp.:

- Io **compro** un bel vestito. (wortwörtlich: "Ich **kaufe** ein schönes Kleid.") (vgl. Kattenbusch, 1999, S. 65)

- **Vado** a comprare vestiti. (wortwörtlich: «**Gehe** kaufen Kleider.») (vgl. Da Forno & De Manzini-Himmrich, 2010, S. 163; Nodari & De Rosa, 2013, S. 58)

Nebensatz

Das Italienische kennt die Verbendstellung im Nebensatz nicht (vgl. Nodari & De Rosa, 2013, S. 58). Das finite Verb steht - gleich wie im Hauptsatz - an zweiter Stelle (ebd.).

Bsp.:

- Non so dove **ho messo** le chiavi. (wortwörtlich: Weiss nicht wo **habe gelegt** die Schlüssel.) (vgl. Kattenbusch, 1999, S. 76)

Fragesatz

Im Italienischen unterscheidet man ebenfalls zwischen Entscheidungs- und Ergänzungsfragen (vgl. Da Frano & De Manzini-Himmrich, 2010, S. 408-409).

Die Wortstellung in Entscheidungsfragen ist gleich wie im Hauptsatz (ebd., 2010, S. 408). Durch Anhebung der Stimme am Ende des Satzes wird angezeigt, dass es sich um eine Frage handelt (ebd.).

Bsp.:

- Stefano **è arrivato?** (wortwörtlich: «Stefan **ist angekommen?**») (ebd.)

Ergänzungsfragen werden wie im Deutschen durch ein Fragepronomen und Inversion von Subjekt und Verb gebildet (ebd., S. 409). Ist das Fragepronomen allerdings das Subjekt, bleibt die Reihenfolge wie im Hauptsatz (ebd.).

Bsp.:

- Dove **va** Pasquale? (wortwörtlich: Wohin **geht** Pasquale?) (ebd.)
- Chi **è arrivato?** (wortwörtlich: «Wer ist angekommen?») (ebd.)

Topikalisierung

Deutsch	Italienisch
	Verschiedene Satzglieder können, um sie zu betonen, an den Anfang des Satzes gestellt werden (vgl. Nodari & De Rosa, 2013, S. 57).
	Bsp.:

	<ul style="list-style-type: none"> • Oggi a pranzo Paolo non torna. (wortwörtlich: Heute zum Mittagessen Paolo nicht zurückkommt.») (ebd.).
--	--

Nomen

Genus

Das Polnische kennt ebenfalls männliche, weibliche und sächliche Nomen (vgl. Lewicki, 2015, S. 44).

Ob ein Nomen männlich, weiblich oder sächlich ist, lässt sich häufiger an der Endung erkennen als im Deutschen (vgl. Schmidt, 2014, S. 45). Es ist aber nicht in allen Fällen erkennbar (ebd.).

Männliche Nomen haben in der Regel einen Konsonanten im Auslaut, weibliche Nomen -a oder -i und sächliche Nomen enden in der Regel auf -o, -e oder -ę (vgl. Lewicki, 2015, S. 45).

Bsp.:

- pan, m. (Mann) (ebd.)
- dom, m. (Haus) (ebd.)
- kobieta, f. (Frau) (ebd.)
- pani, f. (Dame) (ebd.)
- kino, n. (Kino) (ebd.)
- morze, n. (Meer) (ebd.)
- zwierzę, n. (Tier) (ebd.)

Artikel

Im Polnischen gibt es weder den bestimmten noch den unbestimmten Artikel (vgl. Lewicki, 2015, S. 44).

Kasus

Im Polnischen gibt es sieben Fälle (vgl. Lewicki, 2015, S. 47). Zu den vier im Deutschen bekannten Fällen kommen folgende hinzu:

Instrumental

Dieser Fall wird unter anderem zum Ausdrücken von Hilfsmittel gebraucht (ebd.). Zudem verlangen einige Präpositionen den Instrumental (ebd.).

Bsp.:

- Jadę samochodem do pracy. (sinngemäss: "Ich fahre mit dem Auto zur Arbeit.") (ebd.)
- Mieszkam nad morzem. (sinngemäss: "Ich wohne am Meer.") (ebd., S. 100)

Lokativ

Dieser Fall wird zusammen mit einer Präposition gebraucht um eine Ortsangabe zu machen (ebd., S. 48).

Bsp.:

- Na szafie leży kapelus. (sinngemäss: "Auf dem Schrank liegt ein Hut.") (ebd.)

Vokativ

Dieser Fall wird beim Ansprechen einer Person oder in einem Ausruf verwendet (vgl. ebd.; Schmidt, 2014, S. 47).

Bsp.:

- O bracie! (wortwörtlich: "Oh Bruder!") (vgl. Schmidt, 2014, S. 47)

Die Fälle sind wie im Deutschen zum Teil endungslos oder werden mit Endungen gebildet (ebd., S. 45). Die Bildung der Fälle ist im Polnischen sehr komplex (ebd.).

Im Polnischen wird zusätzlich eine Unterscheidung zwischen männlich unbelebten und männlich belebten Nomen gemacht (vgl. Lewicki, 2015, S. 48). Das heisst, dass sich die Endung verändert je nach dem, ob das männliche Nomen belebt oder unbelebt ist.

Bsp.:

- männlich belebt:
- pan (der Mann)
- pana (den Mann)
- panu (dem Mann) (ebd., S. 49)

- männlich unbelebt:
- las (der Wald)
- las (den Wald)
- lasowi (dem Wald) (ebd., S. 54)

- weiblich:
- noga (das Bein)
- nogę (das Bein)
- nodze (dem Bein) (ebd., S. 57)

- sächlich:
- pole (das Feld)
- pole (das Feld)
- polu (dem Feld) (ebd., S. 60)

Die Wahl des Falls hängt ebenfalls vom Verb und der Präposition ab. Allerdings ist es möglich, dass dieselbe Präposition oder dasselbe Verb in den beiden Sprachen jeweils einen anderen Fall verlangen (vgl. Schmidt, 2014, S. 47).

Bsp.:

Die Präposition *bez* "ohne" verlangt im Polnischen den Genitiv, im Deutschen allerdings den Akkusativ:

Poszedł **bez** parasola. (sinngemäss: "Er ging ohne Schirm.") (vgl. Lewicki, 2015, S. 99)

Numerus

Das Polnische kennt ebenfalls die Einzahl und die Mehrzahl (vgl. Lewicki, 2015, S. 45).

Der Plural wird ebenfalls grösstenteils mit Endungen gebildet (ebd.). Einige Mehrzahlformen werden unregelmässig gebildet (ebd.).

Bsp.:

- doktor - doktorzy (Arzt - Ärzte) (ebd.)
- książka - książki (Buch - Bücher) (ebd.)
- auto - auta (Auto - Autos) (ebd.)

Verb

Verbstellung

Das Verb steht grundsätzlich an zweiter Stelle im Satz (vgl. Schmidt, 2014, S. 48-49). Die Wortstellung ist im Vergleich zum Deutschen aufgrund der starken Flexionen freier (ebd.). Das Subjekt kann zudem im Polnischen ausgelassen werden (vgl. Lewicki, 2015, S. 108).

Bsp.:

- Subjektauslassung:
Piszę list. (wortwörtlich: (ich) "schreibe einen Brief.") (ebd.)

Das Polnische kennt die Verbendstellung im Gegensatz zum Deutschen im Nebensatz nicht (vgl. Lewicki, 2015, S. 107)

Bsp.:

- Wiem, że Robert **kupił** nowy samochód. (wortwörtlich: "Ich weiss, dass Robert kaufte ein neues Auto.") (ebd.)

Subjekt-Verb-Kongruenz

Im Polnischen stimmt das Verb wie im Deutschen mit dem Subjekt in Person und Numerus überein (vgl. Lewicki, 2015, S. 109).

Im Präteritum stimmt das Verb im Gegensatz zum Deutschen zusätzlich zur Person und zum Numerus mit dem Genus überein (ebd.).

Bsp.:

Präsens:

- ja dam (ich gebe)
 - ty dasz (du gibst)
 - on/ona/ono da (er/sie/es gibt)
 - my damy (wie geben)
 - wy dacie (ihr gebt)
 - oni dadzą (sie geben)
- (vgl. Wróbel, 2016, S. 12)

Präteritum:

- ja dałem (ich gab: männliches Subjekt)
 - ja dałam (ich gab: weibliches Subjekt)
 - ty dałeś (du gabst: männliches Subjekt)
 - ty dałaś (du gabst: weibliches Subjekt)
- (ebd.)

Tempus

Das Polnische kennt ebenfalls das Präsens und das Präteritum (vgl. Lewicki, 2015, S. 28-31).

Das Perfekt gibt es im Polnischen nicht (ebd.).

Im Gegensatz zum Deutschen kennt das Polnische zwei Futurformen (ebd.).

Das einfache Futur:

Es drückt aus, dass die Handlung in der Zukunft abgeschlossen ist. Es wird mit den Präsensendungen und dem sogenannten perfektiven Stamm gebildet (ebd., S. 30). Der perfektive Stamm zeigt an, dass eine Handlung vollendet ist (ebd., S. 26).

Bsp.:

- Jutro napiszę ten list. (sinngemäss: "Morgen werde ich diesen Brief geschrieben haben.") (ebd., S. 30)

Das zusammengesetzte Futur:

Es bezieht sich auf unvollendete Handlungen und Zustände in der Zukunft (ebd., S. 31). Es wird mit dem Hilfsverb *być* "sein" und dem Infinitiv oder der 3. Person Sg./Pl. Präteritum des imperfektiven Verbstamms gebildet (ebd.). Der imperfektive Verbstamm zeigt an, dass die Handlung nicht vollendet wurde (ebd., S. 26).

Bsp.:

- Będe pisać ten list. (sinngemäss: "Ich werde an diesem Brief schreiben.") (ebd., S. 31)

Besonderheiten

Das Polnische kennt im Unterschied zum Deutschen eine zusätzliche grammatische Kategorie, den Aspekt (vgl. Lewicki, 2015, S. 26). Ein Verb besitzt einen vollendeten (perfektiven) und einen unvollendeten (imperfektiven) Stamm mit derselben Grundbedeutung (ebd.). Der vollendete Aspekt drückt eine Handlung in ihrer Einmaligkeit und/oder in ihrem Ergebnis aus (ebd.). Der unvollendete Aspekt hingegen bezeichnet eine Handlung in ihrem Verlauf, ihrem Andauern oder in ihrer Wiederholung (ebd.).

Bsp.:

- Vollendeter Aspekt: On chce napisać list. ("Er will den Brief schreiben." - mit Absicht den Brief zu Ende zu schreiben) (ebd.)
- Unvollendeter Aspekt: On chce pisać list. ("Er will den Brief schreiben" - Fokus auf der Tätigkeit, ohne das Ende näher zu bestimmen.) (ebd.)

Verbklammer

Das Polnische kennt im Gegensatz zum Deutschen keine Verbklammer (vgl. Lewicki, 2015, S. 107). Vorsilben werden nicht abgetrennt und die verbalen Teile stehen nebeneinander im Satz. Allerdings können Adverbien zwischen die verbalen Teile gesetzt werden (ebd.).

Bsp.:

- Paweł **umie mówić** po włosku. (wortwörtlich: "Pawel kann sprechen Italienisch.") (ebd.)
- Paweł **umie** także swobodnie **mówić** po hiszpańsku. (wortwörtlich: "Pawel kann auch fließend sprechen Spanisch.") (ebd.)

Satzbau

Hauptsatz

Die Reihenfolge der Satzglieder im polnischen Hauptsatz ist ebenfalls: Subjekt-Verb-Objekt (Simons, 2018)

Das Verb steht grundsätzlich an zweiter Stelle im Satz (vgl. Schmidt, 2014, S. 48-49). Die Wortstellung ist im Vergleich zum Deutschen aufgrund der starken Flexionen freier (ebd.). Das Subjekt kann zudem im Polnischen ausgelassen werden (vgl. Lewicki, 2015, S. 108).

Bsp.:

- Subjektauslassung:
Piszę list. (wortwörtlich: (ich) "schreibe einen Brief.") (ebd.)

Nebensatz

Das Polnische kennt die Verbendstellung im Gegensatz zum Deutschen im Nebensatz nicht (vgl. Lewicki, 2015, S. 107)

Bsp.:

- Wiem, że Robert **kupił** nowy samochód. (wortwörtlich: "Ich weiss, dass Robert kaufte ein neues Auto.") (ebd.)

Fragesatz

Im Polnischen unterscheidet man ebenfalls zwischen Entscheidungs- und Ergänzungsfragen (vgl. Lewicki, 2015, S.112).

Die Entscheidungsfrage wird mit der Partikel *czy* eingeleitet (ebd.). Sie kann auch ohne die Partikel, nur mit der Intonation verdeutlicht werden (ebd.).
Dabei gibt es im Unterschied zum Deutschen keine Inversion von Subjekt und Verb (ebd.).

Bsp.:

- **Czy** pan ma psa? (wortwörtlich: "Sie haben einen Hund?") (ebd.)

Die Ergänzungsfrage wird mit einem Fragepronomen oder einem Frageadverb eingeleitet (ebd.). Die Wortstellung des Hauptsatzes wird im Unterschied zum Deutschen dabei beibehalten (ebd.).

Bsp.:

- **Co on chciał** powiedzieć? (wortwörtlich: "Was er wollte sagen?") (ebd.)

Topikalisierung

Die Stellung der Satzglieder ist im Polnischen freier (vgl. Jelen, 2011, S.24). So kann eine Topikalisierung mit oder auch ohne Inversion gebildet werden (ebd.).

Bsp.:

- "Er gehorcht mir."
on mnie się słucha: SOV (ebd.)

mnje słucha się on: OVS (ebd.)
mnje on się słucha: OSV (ebd.)

h) Portugiesisch

Nomen

Genus

Die Nomen im Portugiesischen sind im Gegensatz zum Deutschen nur männlich oder weiblich (vgl. Azevedo, 2005, S. 57).

Männliche Nomen enden vorwiegend auf -o, weibliche Nomen auf -a (ebd.). Zudem gibt es viele weitere Endungen, die sich im Unterschied zum Deutschen klarer einem der grammatischen Geschlechter zuteilen lassen (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 11 - 13)

Bsp.:

- o gato, m. (die Katze) (ebd., S. 11)
- a carta, f. (der Brief) (ebd., S. 13)

Artikel

Das Portugiesische kennt ebenfalls den bestimmten und unbestimmten Artikel (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 1-3).

Der Artikel wird im Portugiesischen ebenfalls vor das Nomen gesetzt (ebd.).

Bsp.:

- o aluno (der Schüler) (ebd., S. 2)
- a aluna (die Schülerin) (ebd.)

Die Artikel verändern sich nur bezüglich Genus und Numerus (vgl. Azevedo, 2005, S. 65)

Bsp.:

- a aluna, f. Sg. (die Schülerin) (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 2)
- o aluno, m. Sg. (der Schüler) (ebd.)
- as alunas, f. Pl. (die Schülerinnen) (ebd.)
- os alunos, m. Pl. (die Schüler) (ebd.)

Bestimmer Artikel:

Der Artikel der männlichen Nomen lautet: im Singular *o*, im Plural *os* (vgl. Azevedo, 2005, S. 63).

Der Artikel der weiblichen Nomen lautet: im Singular *a*, im Plural *as*. (ebd.).

Bsp.:

- o aluno (der Schüler) (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 2)
- os alunos (die Schüler) (ebd.)

- a aluna (die Schülerin) (ebd.)
- as alunas (die Schülerinnen) (ebd.)

Unbestimmter Artikel:

Der Artikel der männlichen Nomen lautet: im Singular *um*, im Plural *uns* (ebd., S. 3).

Der Artikel der weiblichen Nomen lautet: im Singular *uma*, im Plural *umas* (ebd.).

Bsp.:

- um aluno (ein Schüler) (ebd.)
- uns alunos (Schüler) (ebd.)
- uma aluna (eine Schülerin) (ebd.)
- umas alunas (Schülerinnen) (ebd.)

Kasus

Das Portugiesische kennt kein entsprechendes Kasussystem (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 1).

Einzig im Pronominalbereich werden der Akkusativ und Dativ realisiert (vgl. Pfeifer, 2013, S. 16).

Bsp.:

- 3. Person Singular: "sie"
- Nominativ: *ela*
- Akkusativ: *a*
- Dativ: *lhe*
(ebd.)

Die Beziehungen der Satzglieder werden im Satz anhand von Präpositionen angezeigt (Azevedo, 2005, S. 83).

Bsp.:

- do "von": O livro do pai. (wortwörtlich: "Das Buch vom Vater")
- a "zu, nach": Duo o vestido à mãe. (wortwörtlich: "Ich gebe das Kleid zu der Mutter.")

Bsp.:

do: "von" (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 271)

o livro **do** pai. (wortwörtlich: "Das Buch vom Vater") (ebd., S. 2)

a: "zu, nach" (ebd., S. 271)

duo o vestido **à** mãe. (wortwörtlich: "Ich gebe das Kleid zu der Mutter") (ebd., S. 2)

Numerus

Im Portugiesischen stehen die Nomen ebenfalls in der Einzahl oder in der Mehrzahl (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 19).

Die Mehrzahl wird ebenfalls mit Endungen gebildet. Zudem gibt es wie im Deutschen die endungslose Mehrzahl (ebd., S. 19-21). Sie wird vor allem mit den Endungen *-s*, *-es* (männlich) oder *-(a)s* (weiblich) gebildet (vgl. Mendres, 2013, S. 78).

Bsp.:

- a cadeira - as caderias (der Schuh - die Stühle) (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 19)
- o mar - os mares (das Meer - die Meere) (ebd.)
- o lápis - os lápis (der Bleistift - die Bleistifte) (ebd.)

Verb

Verbstellung

Im Portugiesischen steht das Verb grundsätzlich an zweiter Stelle (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 365). Allerdings ist die Stellung des Verbs freier als im Deutschen (vgl. Mendres, 2013, S. 79). Zudem kann das Subjekt ausgelassen werden, wobei das Verb die erste Stellung im Satz einnimmt (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 365).

Bsp.:

- No verão **eu sinto-me** melhor. (wortwörtlich: "Im Sommer **ich fühle** mich besser.") (ebd.)
- Subjektellision:
Moramos aqui. (wortwörtlich: "(Wir) leben hier.") (ebd.)

Das Portugiesische kennt im Unterschied zum Deutschen die Verbendstellung im Nebensatz nicht (vgl. Mendres, 2013, S. 81).

Bsp.:

- Não telefonei porque não **tive** tempo. (wortwörtlich: "Ich habe nicht angerufen, weil ich keine Zeit hatte.") (vgl. Hutchinson & Lloyd, 1996, S. 99)

Subjekt-Verb-Kongruenz

Genau wie im Deutschen stimmt das Verb bezüglich Person und Numerus mit dem Nomen überein (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 237).

Bsp.:

- eu compro (ich kaufe)
- tu compras (du kaufst)
- ele/ela compra (sie kauft)
- nós compramos (wir kaufen)
- vós comprais (ihr kauft)
- elas compram (sie kaufen)
(ebd., S. 107)

Tempus

Im Portugiesischen sind dieselben Tempusformen vorhanden. Allerdings gibt es um die Vergangenheit auszudrücken im Unterschied zum Deutschen drei Zeitformen: das Präteritum (in der Literatur "das Imperfekt" genannt), einfaches Perfekt und das zusammengesetzte Perfekt vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 115). Zudem gibt es ebenfalls drei verschiedene Arten das Futur zu bilden: eine zusammengesetzte Form mit *ir* "gehen", eine zusammengesetzte Form mit *haver* "haben" und die Einwortform Futur I (vgl. ebd., S. 131-132; Hutchinson & Lloyd, 1996, S. 70-71).

Das Präteritum:

Das Präteritum bezeichnet vergangene Handlungen oder Vorgänge in ihrem Verlauf ohne Bezug auf Anfang und Ende der Handlung. Zudem bezeichnet es Handlungen, die in der Vergangenheit wiederholt wurden (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 116)

Bsp.:

- Dantes, levantava-me todos dias às seis horas. (sinngemäss: "Früher stand ich jeden Tag um sechs Uhr auf.") (ebd.)

Das einfache Perfekt:

Es wird bei abgeschlossenen Handlungen oder bei der Aufzählung von Ereignissen verwendet (ebd., S. 119-120).

Bsp.:

- Ontem choveu. (sinngemäss: "Gestern hat es geregnet.") (ebd.)

Das zusammengesetzte Perfekt:

Es markiert Handlungen oder Zustände, die in der Vergangenheit begannen und bis in die Gegenwart hinein fortgesetzt werden (ebd., S. 122)

Bsp.:

- Tem estado muito calor. (sinngemäss: "Es ist sehr heiss gewesen." - und das ist es immer noch) (ebd.)

Das zusammengesetzte Futur mit *ir*:

Diese Futurform wird häufig im Alltag verwendet. Sie drückt Handlungen in der Zukunft aus (vgl. Hutchinson & Lloyd, 1996, S. 70).

Bsp.:

- Amanhã vou telefonar à Isabel. (sinngemäss: "Morgen werde ich Isabel anrufen.") (ebd., S. 71)

Das Futur I:

Das Futur I hat neben der temporalen ebenfalls eine modale Funktion (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 130-131). Es drückt unter anderem einen Willen, ein Versprechen oder eine Unsicherheit aus (ebd.). Es wird in der Alltagssprache selten verwendet (ebd.).

Bsp.:

- Será que está a chover? (sinngemäss: "Glaubst du, dass es regnet?") (ebd.)

Das zusammengesetzte Futur mit *haver*:

Diese Futurform drückt den festen Entschluss des Sprechers, etwas zu tun, oder die feste Annahme, dass etwas geschieht, aus (ebd., S. 133).

Das zusammengesetzte Perfekt:

Im Unterschied zum Deutschen wird das zusammengesetzte Perfekt nur mit dem Hilfsverb *ter* "haben" und dem Partizip gebildet (ebd., S. 121).

Bsp.:

- Tem estado muito calor. (wortwörtlich: "Es hat gewesen sehr heiss.") (ebd.)

Das zusammengesetzte Futur mit *ir*:

Diese Futurform wird mit *ir* "gehen" und dem Infinitiv gebildet (vgl. Hutchinson & Lloyd, 1996, S. 70).

Bsp.:

- Amanhã vou telefonar à Isabel. (wortwörtlich: "Morgen (ich) gehe anrufen Isabel.") (ebd., S. 71)

Das Futur I:

Diese Futurform wird mit dem Infinitiv und den abgekürzten Formen des Verbs *haver* "haben" im Präsens gebildet (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 129). Diese Formen von *haver* werden an den Infinitiv angehängt (ebd.).

Bsp.:

- Eu comprarei. (sinngemäss: "Ich werde kaufen.") (ebd.)

Das zusammengesetzte Futur mit *haver*:

Diese Form wird mit dem Hilfsverb *haver* "haben" im Präsens und dem Infinitiv, verbunden durch die Präposition *de* "von", gebildet (ebd., 132).

Bsp.:

- Eu hei de comprar. (wortwörtlich: "Ich habe von kaufen.") (ebd.)

Verbklammer

Das Portugiesische kennt die Verbklammer nicht. Die verbalen Teile bleiben zusammen (vgl. Mendres, 2013, S. 80).

Bsp.:

- Devias ficar em casa hoje (wortwörtlich: "Du solltest bleiben zu Hause heute". (Hundertmark-Santos, 2014, S. 243)
- Tem estado muito calor. (sinngemäss: "Es ist sehr heiss gewesen.") (ebd., S. 122)

Besonderheiten

Der persönliche Infinitiv:

Das Portugiesische kennt neben dem unpersönlichen Infinitiv auch einen persönlichen Infinitiv (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 174). Er wird durch Anhängen von Personalendungen an den unpersönlichen Infinitiv gebildet (ebd.). Der persönliche Infinitiv wird unter anderem gebraucht, wenn das Subjekt des Hauptsatzes und das des Infinitivsatzes verschieden sind (ebd.). Ebenfalls wird er nach unpersönlichen Ausdrücken, wie "es ist schade" oder "es ist ungerecht", verwendet (ebd.).

Bsp.:

- É pena tu **ganhares** tão pouco. (sinngemäss: "Es ist schade, dass du so wenig verdienst.") (ebd.)

Satzbau

Hauptsatz

Die Reihenfolge der Satzglieder im portugiesischen Hauptsatz ist ebenfalls: Subjekt-Verb-Objekt (vgl. Parkinson, 2013)

Im Portugiesischen steht das Verb grundsätzlich an zweiter Stelle (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 365). Allerdings ist die Stellung des Verbs freier als im Deutschen (vgl. Mendres, 2013, S. 79). Zudem kann das Subjekt ausgelassen werden, wobei das Verb die erste Stellung im Satz einnimmt (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 365).

Bsp.:

- No verão **eu sinto-me** melhor. (wortwörtlich: "Im Sommer **ich fühle** mich besser.") (ebd.)
- Subjektellision:
Moramos aqui. (wortwörtlich: "(Wir) leben hier.") (ebd.)

Nebensatz

Das Portugiesische kennt im Unterschied zum Deutschen die Verbendstellung im Nebensatz nicht (vgl. Mendres, 2013, S. 81).

Bsp.:

- Não telefonei porque não **tive** tempo. (wortwörtlich: "Ich habe nicht angerufen, weil ich keine Zeit hatte.") (vgl. Hutchinson & Lloyd, 1996, S. 99)

Fragesatz

Im Portugiesischen kennt man ebenfalls die Entscheidungs- und die Ergänzungsfrage (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 350-351).

Die Wortstellung in Entscheidungsfragen ist der im Hauptsatz gleich (ebd., S. 350). Durch Anhebung der Stimme am Ende des Satzes wird angezeigt, dass es sich um eine Frage handelt (ebd.).

Bsp.:

- Ela vem hoje mais cedo? (wortwörtlich: "Sie kommt heute früher?") (ebd.)

Ergänzungsfragen können im Portugiesischen auf zwei Arten gebildet werden.

Einerseits wie im Deutschen durch das Fragepronomen und Inversion von Subjekt und Verb (ebd., S.351).

Bsp.:

- **Para onde** foi (Verb) ela (Subjekt)? ("Wohin ist sie gegangen?") (ebd.)

Andererseits kann der Ausdruck *é que* dem Fragepronomen nachgestellt werden (ebd.). Bei dieser Frageform gibt es keine Inversion von Subjekt und Verb (ebd.). Diese Art der Frage wird in der Umgangssprache häufig verwendet (ebd.).

Bsp.:

- Quando é que tu aprenderás a falar português? (wortwörtlich: "Wann - du wirst lernen zu sprechen Portugiesisch?") (ebd.)

Topikalisierung

Verschiedene Satzglieder können, um sie zu betonen, an den Anfang des Satzes gestellt werden (vgl. Mendres, 2013, S. 79). Dabei bleibt das Subjekt im Unterschied zum Deutschen vor dem Verb stehen (ebd.)

Bsp.:

- No verão **eu sinto-me** melhor. (wortwörtlich: "Im Sommer ich fühle mich besser.") (vgl. Hundertmark-Santos, 2014, S. 365)

Wird das direkte Objekt an den Anfang gestellt, muss es als Personalpronomen am Verb wiederholt werden (ebd., S. 366).

Bsp.:

- **A tua amiga** vi-**a** ontem. (wortwörtlich: "Deine Freundin, ich sah-sie gestern.") (ebd.)

i) Russisch

Nomen

Genus

Das Russische kennt wie das Deutsche männliche, weibliche und sächliche Nomen (vgl. Kirschbaum, 2012, S. 133).

In der Regel ist an der Endung erkennbar, ob das Nomen männlich, weiblich oder sächlich ist (vgl. Ionov, 2013, S. 86).

Bsp.:

- stol, m. (Tisch) (vgl. Brosch, Schmidt & Walter, 2009, S. 60)
- kárta, f. (Karte) (vgl. Kirschbaum, 2012, S. 135)
- slóvo, n. (Buchstabe) (ebd.)

Artikel

Im Russischen gibt es keine Artikel – weder bestimmte noch unbestimmte (vgl. Ionov, 2013, S. 86).

Kasus (Fälle)

Das Russische kennt zwei zusätzliche Kasus: Instrumental und Präpositiv (vgl. Kirschbaum, 2012, S. 137)

Instrumental:

Der Instrumental markiert das Mittel oder das Werkzeug, mit dem eine Handlung ausgeführt wird (ebd., S. 281)

Bsp.:

- udar kulak**om** ("ein Schlag **mit der Faust**") (ebd.)

Präpositiv:

Der Präpositiv steht immer mit einer Präposition (vgl. Brosch, Schmidt & Walter, 2009, S. 148). Die häufigsten Funktionen des Präpositivs sind: Ortsangabe, Zeitangabe, Objekt der Rede/des Gedankens (ebd.).

Bsp.:

- v godu (im Jahr) (ebd.)
- v stran**ach** (in den Ländern) (ebd.)
- govorit' o zabot**ach** (wortwörtlich: "sprechen über (die) Sorgen.") (ebd.)

Wie im Deutschen sind die Fälle zum Teil endungslos oder werden mit Endungen gebildet (ebd., S. 60).

Bsp.:

- stol (der Tisch)
- stola (des Tisches)
- stolu (dem Tisch)
- stol (den Tisch)
- stolom/s stolom (mit dem Tisch)
- o stole (über den Tisch)
(ebd.).

Numerus (Einzahl und Mehrzahl)

Im Russischen stehen die Nomen ebenfalls in der Einzahl oder in der Mehrzahl (vgl. Kirschbaum, 2012, S. 136-137).

Die Mehrzahl wird mit Endungen gebildet (vgl. Brosch, Schmidt & Walter, 2009, S. 58-59).

Bsp.:

- dom (Haus) – doma (Häuser)
- polje (Feld) – polja (Felder)
- kartina (Bild) - kartiny (Bilder)
- podrugа (Freundin) - podrug*ĭ* (Freundinnen) (ebd., S. 58)

Verb

Verbstellung

Wie im Deutschen steht das Verb im Russischen grundsätzlich an zweiter Stelle (vgl. Kirschbaum, 2012, S. 321).

Bsp.:

- Rebëok **spit**. (wortwörtlich: « Kind **schläft**.») (ebd., S. 313).

Im Gegensatz zum Deutschen kennt das Russische die Verbendstellung im Nebensatz nicht (ebd., S. 350). Das finite Verb steht wie im Hauptsatz an zweiter Stelle (ebd.).

Bsp.:

- Ja vídela, čto on **prinës** knígi. (wortwörtlich: Ich habe gesehen, dass er **hat gebracht** Bücher.») (ebd.).

Subjekt-Verb-Kongruenz

Genau wie im Deutschen stimmt das Verb bezüglich Person und Numerus mit dem Nomen überein (vgl. Kirschbaum, 2012, S. 40).

Bsp.:

(ja) govor**ju** (ich spreche)
(ty) govori**š** (du sprichst)
(ona) govori**t** (sie spricht)
(my) govori**m** (wir sprechen)
(vy) govori**te** (ihr sprecht)
(oni) govori**at** (sie sprechen)
(vgl. Brosch, Schmidt & Walter, 2009, S. 28)

Tempus (Zeitform)

Das Russische kennt kein Perfekt (vgl. Ionov, 2013, S. 87). Zudem gibt es um die Zukunft auszudrücken im Unterschied zum Deutschen zwei Zeitformen: das einfache und das zusammengesetzte Futur (ebd.).

Zusammengesetztes Futur:

Das zusammengesetzte Futur wird wie im Deutschen mit dem Hilfsverb "werden" *byt'* und dem Infinitiv gebildet und wird gebraucht, um eine Handlung in ihrem Verlauf bzw. sich wiederholende Handlungen in der Zukunft zu beschreiben (vgl. Brosch, Schmidt & Walter, 2012, S. 35-36).

Bsp.:

- ja **búdu čitat'** (ich **werde lesen.**) (ebd., S. 36).

Einfaches Futur:

Das einfache Futur wird gebraucht, um eine Handlung in der Zukunft als einmalig zu bezeichnen und wird aus dem Stamm der vollendeten Verben und den entsprechenden Endungen gebildet (ebd.).

Bsp.:

- Závtra, ja, nakonéc, napiš**ú** pis'mó. (wortwörtlich: Morgen, ich, endlich, **werde schreiben** [im Sinne von "**zu Ende schreiben**"] den Brief.) (ebd.).

Verbklammer

Im Gegensatz zum Deutschen ist im Russischen die Trennung von Vorsilben und ihre Positionierung am Ende des Satzes nicht möglich (vgl. Ionov, 2013, S. 89).

Bsp.:

- **On povernúl** ključ zažigánija: motór **vzrevél.** (wortwörtlich: «Er umdrehte [den] Zündschlüssel: [der] Motor aufheulte.») (vgl. Kirschbaum, 2012, S. 91).

Besonderheiten

Hilfsverb „sein“:

Im Präsens fehlt das Hilfsverb „sein“ (vgl. Ionov, 2013, S. 87). Ein Satz im Russischen wie *(on) bol'schój* wird ins Deutsche übersetzt mit „er gross“ (ebd.).

Aspekt:

Im Russischen gibt es den sog. Aspekt, d.h. jedes russische Verb besitzt eine vollendete und eine unvollendete Form (vgl. Kirschbaum, 2012, S. 44). Beide Aspektpaare haben dieselbe Bedeutung, einzig die grammatische Funktion ist verschieden (ebd.). Demnach wird die unvollendete Verbform verwendet, um den Verlauf einer Handlung zu betonen, und die vollendete Verbform, um das Ergebnis einer Handlung zu unterstreichen (ebd., S. 45).

Bsp.:

pisát' (schreiben: unvollendet -> im Verlauf: «gerade jetzt» bzw. «immer wieder»)
napisát' (schreiben: vollendet -> im Sinne von: „es ist jetzt erledigt“: gemacht, fertig)
(ebd., S. 45)

Satzbau

Hauptsatz

Die Reihenfolge der Satzglieder im russischen Hauptsatz ist ebenfalls: Subjekt-Verb-Objekt (vgl. Kirschbaum, 2012, S. 312-313).

Im Russischen steht das Verb grundsätzlich an zweiter Stelle (ebd., S. 321).

Bsp.:

- Rebëok **spit.** (wortwörtlich: « Kind **schläft.**») (ebd., S. 313).

Nebensatz

Das Russische kennt die Verbendstellung im Nebensatz nicht (vgl. Kirschbaum, 2012, S. 350). Das finite Verb steht wie im Hauptsatz an zweiter Stelle (ebd.).

Bsp.:

- Ja vídela, čto on **prinës** knígi. (wortwörtlich: Ich habe gesehen, dass er **hat gebracht** Bücher.») (ebd.).

Fragesatz

Im Russischen kennt man ebenfalls die Entscheidungs- und die Ergänzungsfrage (vgl. Kirschbaum, 2012, S. 309-310).

Anders als im Deutschen ist die Wortreihenfolge gleich wie im Hauptsatz (Subjekt-Verb-Objekt) (ebd., S. 309). Durch Anhebung der Stimme am Ende des Satzes wird angezeigt, dass es sich um eine Frage handelt (ebd.).

Bsp.:

- Vy **uméete plávat'**? (wortwörtlich: «Sie **können schwimmen?**») (ebd.).

Ergänzungsfragen verlangen wie im Deutschen ein Fragewort (ebd., S. 310). Anders als im Deutschen verändert sich die Reihenfolge der Satzglieder nicht, das finite Verb bleibt an zweiter Stelle und das Subjekt steht – wie auch im Hauptsatz – vor dem Verb (ebd.).

Bsp.:

- Gde vy **rabótaete**? (wortwörtlich: «Wo sie **arbeiten?**») (ebd.).

Topikalisierung

Verschiedene Satzglieder können um sie zu betonen an den Anfang des Satzes gestellt werden (vgl. Kirschbaum, 2012, S. 358-361). Dabei bleibt das Subjekt im Unterschied zum Deutschen vor dem Verb stehen (ebd.).

Bsp.:

- Váše pis'mó ja **polučíla**. (wortwörtlich: «Ihren Brief ich **habe erhalten.**») (ebd.).
- V voskresén'e ja **otdychála**. (wortwörtlich: «Am Sonntag ich **habe (mich) ausgeruht.**») (ebd.).

j) Spanisch

Nomen

Genus

Die Nomen im Spanischen sind im Gegensatz zum Deutschen nur männlich oder weiblich (vgl. Görrissen, 2006, S. 10).

Im Gegensatz zum Deutschen ist im Spanischen in der Regel an der Endung erkennbar, ob das Nomen männlich oder weiblich ist (vgl. Moriena & Genschow, 2010, S. 63).

Bsp.:

- libro, m. (Buch) (vgl. Görrissen, 2006, S. 10)
- avion, m. (Flugzeug) (ebd.)
- bicicleta, f. (Fahrrad) (vgl. Moriena und Genschow, 2010, S. 63)
- noche, f. (Nacht) (vgl. Görrissen, 2006, S. 11)
- decisión, f. (Entscheidung) (ebd.)
- libertad, f. (Freiheit) (ebd.)
- juventud, f. (Jugend(zeit)) (ebd.)

Artikel

Das Spanische kennt ebenfalls den bestimmten und unbestimmten Artikel (vgl. Moriena & Genschow, 2010, S. 81, 86)

Der Artikel wird im Spanischen ebenfalls vor das Nomen gesetzt (ebd.).

Bsp.:

- **el** comedor (das Esszimmer) (ebd., S. 81)
- **un** comedor (ein Esszimmer) (ebd., S. 86)

Die Artikel verändern sich nur bezüglich Genus und Numerus (ebd.).

Bsp.:

- **el** comedor, m. (das Esszimmer) (ebd., S. 81)
- **los** comedores, m. (die Esszimmer) (ebd.)
- **la** casa, f. (das Haus) (ebd.)
- **las** casas, f. (die Häuser) (ebd.)

Bestimmer Artikel:

Der bestimmte Artikel lautet *el* (Sg. m.) oder *la* (Sg. f.) bzw. *los* (Pl. m.) oder *las* (Pl. f.) (ebd., S. 81).

Bsp.:

- **el** comedor, m. (das Esszimmer) (ebd.)
- **los** comedores, m. (die Esszimmer) (ebd.)
- **la** casa, f. (das Haus) (ebd.)
- **las** casas, f. (die Häuser) (ebd.)

Unbestimmter Artikel:

Im Gegensatz zum Deutschen gibt es den unbestimmten Artikel sowohl im Singular als auch im Plural und lautet *un* (Sg. m.) oder *una* (Sg. f.) bzw. *unos* (Pl. m.) oder *unas* (Pl. f.) (ebd., S. 86).

Bsp.:

- **un** comedor, m. (ein Esszimmer) (ebd.)
- **unos** comedores, m. (einige Esszimmer) (ebd.)
- **una** casa, f. (ein Haus) (ebd.)
- **unas** casas, f. (einige Häuser) (ebd.)

Kasus (Fälle)

Das Spanische kennt kein entsprechendes Kasussystem (vgl. Moriena & Genschow, 2010, S. 62).

Die Beziehungen der Satzglieder werden im Satz anhand von Präpositionen angezeigt (ebd.).

Bsp.:

- Esa **señora** no me cae muy bien. (wortwörtlich: "**Diese Frau** dort nicht mir sympathisch sehr.") (ebd., S. 570).
- El padre **de mi novio** se llama Ernesto. (wortwörtlich: "Der Vater **meines Freundes** heisst Ernesto.") (ebd.).
- Le respondi **a tu amigo**. (wortwörtlich: "Ihm [ich] geantwortet **deinem Freund**.") (ebd.).
- Llevé unas flores **para mi suegra**. (wortwörtlich: "[Ich] habe mitgebracht ein paar Blumen **meiner Schwiegermutter**.") (ebd.).
- Necesitamos **una niñera**. (wortwörtlich: "[Wir] brauchen **ein Kindermädchen**.") (ebd.).

Numerus (Einzahl und Mehrzahl)

Im Spanischen stehen die Nomen ebenfalls in der Einzahl oder in der Mehrzahl (vgl. Moriena & Genschow, 2010, S. 63-74).

Die Mehrzahl wird ebenfalls mit Endungen gebildet. Die Mehrzahl wird vor allem mit den Endungen -s, -es (männlich und weiblich) gebildet (ebd., S. 71)

Bsp.:

- libro (Buch) - libros (Bücher) (ebd.)
- arbol (Baum) - arboles (Bäume) (ebd.)
- televisor (Fernseher) - televisores (Fernseher) (ebd.)
- página (Seite) - páginas (Seiten) (ebd.)
- noche (Nacht) - noches (Nächte) (ebd.)
- flor (Blume) - flores (Blumen) (ebd.)
- capital (Hauptstadt) - capitales (Hauptstädte) (ebd.)

Verb

Verbstellung

Im Spanischen steht das Verb grundsätzlich an zweiter Stelle (vgl. Moriena & Genschow, 2010, S. 603). Anders als im Deutschen kann das Subjekt ausgelassen werden, wobei das Verb die erste Stellung im Satz einnimmt (ebd., S. 602).

Bsp.:

- Germán **estudia** cine. (wortwörtlich: «German **studiert** Filmwissenschaften.») (ebd., S. 603).
- **Tengo** tres hermanos. (wortwörtlich: «[Ich] **habe** drei Brüder.») (ebd., S. 602).

Im Gegensatz zum Deutschen kennt das Spanische die Verbendstellung im Nebensatz nicht (ebd., S. 532). Das finite Verb steht wie im Hauptsatz an zweiter Stelle (ebd., S. 532).

Bsp.:

- Sí, te acompaño, aunque no **tengo** muchas ganas. (wortwörtlich: "Ja, ich begleite dich, auch wenn nicht **habe** viel Lust.") (ebd., S. 522).

Subjekt-Verb-Kongruenz

Genau wie im Deutschen stimmt das Verb bezüglich Person und Numerus mit dem Nomen überein (vgl. Moriena & Genschow, 2010, S. 271).

Bsp.:

- yo **hablo** (ich spreche)
- tú **hablas** (du sprichst)
- él/ella/usted **habla** (er/sie/Sie spricht)
- nosotros/-as **hablamos** (wir sprechen)
- vosotros/-as **hablais** (ihr sprecht)
- ellos/ellas/ustedes **hablan** (sie/Sie sprechen)
(ebd.)

Tempus (Zeitform)

Im Spanischen sind diesselben Tempusformen vorhanden (vgl. Moriena & Genschow, 2010, S. 278-355). Allerdings gibt es um die Vergangenheit auszudrücken im Unterschied zum Deutschen drei Zeitformen: das Präteritum (in der Literatur "das Imperfekt" genannt), einfaches Perfekt und das zusammengesetzte Perfekt (ebd., S. 294-326).

Das einfache Perfekt:

Das einfache Perfekt (*pretérito perfecto simple*) wird verwendet, um ein einmaliges Ereignis in der Vergangenheit, Handlungen mit einem bekannten Anfang und Ende, aufeinanderfolgende Handlungen sowie sich plötzlich ereignende Handlungen zu beschreiben (ebd., S. 301-302). Das einfache Perfekt ist die am häufigsten verwendete Zeitform in Erzählungen und Berichten (ebd.). Es wird gebildet aus dem Stamm und Endungen (ebd., S. 295).

Bsp.: viajar „reisen“

- viajé
- viajaste
- viajó
- viajamos
- viajasteis
- viajaron
(ebd., S. 295)

Das zusammengesetzte Perfekt:

Es bezeichnet Handlungen oder Zustände, die in der Vergangenheit einsetzten und bis in die Gegenwart hinein fortgesetzt werden (ebd., S. 321). Im Gegensatz zum Deutschen kann das zusammengesetzte Perfekt nicht als Erzählform verwendet werden (ebd.).

Im Gegensatz zum Deutschen besitzt das Spanische aber nur ein Hilfsverb für die Bildung der zusammengesetzten Perfektform, nämlich *haber* (in zweierlei Bedeutung: „haben“ und „sein“) (ebd., S. 320).

Bsp.:

- Nunca **hemos estado** en Turingia. (wortwörtlich: "Noch nie **sind gewesen** in Thüringen.") (ebd., S. 321).

Futur:

Anders als im Deutschen unterscheidet das Spanische zwei Futurformen: die analytische und die synthetische Futurform (vgl. Montero Muñoz, 2013, S. 96).

Synthetische Futurform:

Die synthetische Futurform wird bei Handlungen gebraucht, die in der fernen Zukunft liegen (ebd., S. 96).

Bsp.:

- cantaré (ich **werde singen**.)
- Lo comprenderás [algún día] ("Du **wirst** es [eines Tages] **verstehen**.") (ebd., S. 96).

Analytische Futurform:

Die analytische Futurform wird bei Handlungen gebraucht, die sich unmittelbar ereignen werden (ebd.).

Bsp.:

- **voy a cantar** ("Ich werde [gleich] singen.") (ebd.).

Verbkammer

Das Spanische kennt die Verbkammer nicht. Die verbalen Teile bleiben zusammen. Auch die Vorsilbe eines Verbes wird nicht abgetrennt und an den Schluss gesetzt (vgl. Montero Muñoz, 2013, S. 97).

Bsp.:

- Nunca **he vivido** allí. (wortwörtlich: "Nie **habe gelebt** dort.") (vgl. Moriena & Genschow, 2010, S. 320).

Satzbau

Hauptsatz

Die Reihenfolge der Satzglieder im spanischen Hauptsatz ist ebenfalls: Subjekt-Verb-Objekt (vgl. Moriena & Gerschow, 2010, S. 602).

Im Spanischen steht das Verb grundsätzlich an zweiter Stelle (ebd., S. 603). Anders als im Deutschen kann das Subjekt ausgelassen werden, wobei das Verb die erste Stellung im Satz einnimmt (ebd., 602).

Bsp.:

- Germán **estudia** cine. (wortwörtlich: «German **studiert** Filmwissenschaften.») (ebd., S. 603).

- **Tengo** tres hermanos. (wortwörtlich: «[Ich] **habe** drei Brüder.») (ebd., S. 602).

Nebensatz

Das Spanische kennt die Verbendstellung im Nebensatz nicht. Das finite Verb steht wie im Hauptsatz an zweiter Stelle (vgl. Moriena & Genschow, 2010, S. 532).

Bsp.:

- Sí, te acompaño, aunque no **tengo** muchas ganas. (wortwörtlich: "Ja, ich begleite dich, auch wenn nicht **habe** viel Lust.") (ebd., S. 522).

Fragesatz

Im Spanischen kennt man ebenfalls die Entscheidungs- und die Ergänzungsfrage (vgl. Moriena & Genschow, 2010, S. 611).

Die Wortstellung in Entscheidungsfragen ist gleich wie im Hauptsatz (ebd., S. 612). Durch Anhebung der Stimme am Ende des Satzes wird angezeigt, dass es sich um eine Frage handelt (ebd.). Zudem kann wie im Hauptsatz das Subjekt weggelassen werden, wobei das finite Verb die erste Stellung im Fragesatz einnimmt (ebd., S. 611).

Bsp.:

- El libro cuesta 10 euros? (wortwörtlich: «Das Buch kostet zehn Euros?») (ebd., S. 612).
- ¿Tienes ganas de acompañarme? (wortwörtlich: «Hast Lust zu begleiten mich?») (ebd., S. 611).

Ergänzungsfragen werden wie im Deutschen durch ein Fragepronomen und die Inversion von Subjekt und Verb gebildet (ebd., S. 611). Das Subjekt kann wie im Hauptsatz weggelassen werden (ebd.).

Bsp.:

- ¿Por qué preguntas? (wortwörtlich: «Wieso fragst [du]?») (ebd., S. 611).

Topikalisierung

Im Gegensatz zum Deutschen können vor allem die adverbialen Bestimmungen, um sie zu betonen an den Anfang des Satzes gestellt werden. Dabei bleibt das Subjekt im Unterschied zum Deutschen vor dem Verb stehen (vgl. Moriena & Genschow, 2010, S. 604-605).

Bsp.:

- En mi casa **tengo** un jardín enorme (wortwörtlich: «Bei mir zu Hause [ich] **habe** einen Garten riesigen.») (ebd., S. 605).

k) Türkisch

Nomen

Genus

Im Unterschied zum Deutschen gibt es im Türkischen kein Genus (vgl. Gappisch, 2013, S. 119). Das Genus bleibt ebenfalls bei Lebewesen unmarkiert (ebd.). Die Ausdrücke *kız* "Mädchen" *kadın* "Frau" oder *erkek* "Mann" können um das Geschlecht hervorzuheben vor das Nomen gesetzt werden (ebd.).

Bsp.:

- kadın doktor (Frau Doktor: Ärztin) (vgl. Gürsoy, 2010, S. 11)
- kız öğrenci (Mädchen Schüler: Schülerin) (vgl. Schmidt, 2014, S. 52)

Artikel

Das Türkische kennt im Gegensatz zum Deutschen nur den unbestimmten Artikel (vgl. Kornfilt, 1997, S. 106)

Wie im Deutschen wird der unbestimmte Artikel vor das Nomen gesetzt (ebd.).

Bsp.:

- bir elma (ein Apfel) (ebd.)

Im Unterschied zum Deutschen verändert sich der Artikel im Türkischen nicht (ebd.).

Unbestimmter Artikel:

Als unbestimmter Artikel wird das Zahlwort "eins" benutzt: *bir* (ebd.).

Bsp.:

- bir kişi (eine Person) (vgl. Göksel & Kerlake, 2005, S. 86)

Kasus

Im Gegensatz zum Deutschen kennt das Türkische sechs Fälle (vgl. Gappisch, 2013, S. 119). Zu den vier im Deutschen bekannten Fällen, kommen der Lokativ und der Ablativ hinzu (ebd.).

Lokativ

Der Lokativ bezeichnet Ortsangaben (ebd.)

Bsp.:

- evde (zu Hause) (vgl. Göksel & Kerlake, 2005, S. 67)
- sepette (im Korb) (ebd.)

Ablativ

Der Ablativ bezeichnet die Herkunft (vgl. Gappisch, 2013, S. 119).

Bsp.:

- evimden uzak (weit von meinem Haus weg) (vgl. Kornfilt, 1997, S. 95)
- okuldan (von der Schule) (vgl. Göksel & Kerlake, 2005, S. 67)

Die Fälle werden wie im Deutschen mit Endungen angezeigt (ebd.). (Die Endungen verändern sich gemäss der Vokalharmonie (ebd.).)

Bsp.:

- öğrenci (der Schüler)
 - öğrenciyi (den Schüler)
 - öğrenciye (dem Schüler)
 - öğrencide (Lokativ: beim Schüler)
 - öğrenciden (Ablativ: vom Schüler)
- (vgl. Gürsoy, 2010, S.11)

Numerus

Im Türkischen stehen die Nomen ebenfalls in der Einzahl oder in der Mehrzahl (Gappisch, 2013, S. 121).

Wie im Deutschen wird im Türkischen die Mehrzahl durch Anhängen einer Endung gebildet (ebd.). Allerdings geschieht dies im Unterschied zum Deutschen systematischer durch Anhängen einer möglichen Endung *-lar/-ler* (ebd.). Zudem kennt das Türkische im Unterschied zum Deutschen keine Stammvokalveränderungen (ebd.).
(Die Endung verändert sich gemäss der Vokalharmonie (ebd.).)

Bsp.:

- kedi - kediler (die Katze - die Katzen) (vgl. Göksel & Kerlake, 2005, S. 43)
- kuş - kuşlar (der Vogel - die Vögel) (ebd.)

Exkurs: Vokalharmonie:

Die Vokalharmonie im Türkischen ist ein phonologischer Prozess (vgl. Kornfilt, 1997, S. 21). Wenn eine Endung an ein Wort angehängt wird, muss der Vokal der Endung mit dem Vokal der vorangehenden Silbe übereinstimmen (ebd.).

Es gibt die Vokalharmonie in zwei Varianten:

1. Es wird nach hinteren und vorderen Vokalen unterschieden (vgl. Gürsoy, 2010, S. 9). Wenn in der vorangehenden Silbe ein hinterer Vokal, e, i, ö, oder ü, steht, folgt eine Endung mit einem e. Nach hinteren Vokalen, a, ı, o oder u, folgt eine Endung mit a (ebd.).

Bsp.:

ked <i>i</i> -ler (Katzen)	kuş-lar (Vögel)
köpek-ler (Hunde)	halı-lar (die Teppiche)
profesör-ler (die Professoren)	kebab-lar (die Kebabs)
ütü-ler (die Bügeleisen)	balkon-lar (die Balkone)

(vgl. Göksel & Kerlake, 2005, S. 43, 65; Gürsoy, 2010, S.9)

2. Bei der zweiten Variante wird zusätzlich zwischen gerundeten und ungerundeten Vokalen unterschieden (vgl. Gürsoy, 2010, S. 10). Nach den Vokalen *i* und *e* steht eine Endung mit *i*, nach den Vokalen *ı* und *a* steht eine Endung mit *ı*, nach den Vokalen *ü* und *ö* steht eine Endung mit *ü* und nach den Vokalen *u* und *o* steht eine Endung mit *u* (ebd.).

i, e → i
ı, a → ı
ü, ö → ü
u, o → u

Bsp:

döner-i (den Döner)
kebab-ı (den Kebab)
ütü-y-ü (das Bügeleisen)
okul-u (die Schule)
(ebd.)

Es gibt zudem einige Ausnahmen, bei denen die Vokalharmonie nicht zum tragen kommt (vgl. Kornfilt, 1997, S. 499).

Je nach Art der Wortbildung kommt eine der zwei Varianten zum Einsatz. Z.B. kommt die 1. Variante beim Akkusativ vor, die 2. Variante beim Dativ (ebd.)

Bsp.:

Akkusativ: öğrenci*y*i (den Schüler)
Dativ: öğrenci*y*e (dem Schüler)
(vgl. Gürsoy, 2010, S.11)

Verb

Verbstellung

Im Gegensatz zum Deutschen steht im Türkischen das Verb an letzter Stelle (vgl. Schmidt, 2014, S. 56). Die Satzstellung ist zudem freier im Vergleich zum Deutschen (vgl. Gürsoy, 2010,

S. 20). Im Türkischen kann zusätzlich das Subjekt weggelassen werden (vgl. Schmidt, 2014, S. 53).

Bsp.:

- Ayşe su içiyor (wortwörtlich: "Ayşe Wasser trinkt.") (ebd., S. 56)

Im Türkischen werden Nebensätze im Vergleich mit dem Deutschen normalerweise nicht mit Konjunktionen gebildet, ausser Kausalnebensätze mit der Konjunktion *çünkü* "weil" (vgl. Schmidt, 2014, S. 56).

Dabei steht das Verb wie im Deutschen an letzter Stelle (ebd.).

Bsp:

- çünkü bir at boyuyorum. (wortwörtlich: "weil ein Pferd male (ich).") (ebd.)

Zur Bildung von Nebensätzen werden ansonsten in der Regel eine Art Partizip oder sogenannte substantivierte Infinitive verwendet (vgl. Gappisch, 2013, S. 120).

Bsp.:

- dün geldiğini söyledim (etwa: gestern Gekommenseit-dein sagte-ich. sinngemäss: "Ich sagte, dass du gestern gekommen bist.") (ebd.)

Subjekt-Verb-Kongruenz

Im Türkischen stimmt wie im Deutschen das finite Verb mit dem Subjekt in Person und Numerus überein (vgl. Çakır, 2014, S. 90)

. Die dritte Person Singular wird allerdings nicht markiert (ebd.). Im Unterschied zum Deutschen muss zudem die Endung der 3. Person Plural nicht ausgesprochen werden (vgl. Gappisch, 2013, S. 121).

Bsp.:

- ben üşüyorum (ich friere)
 - sen üşüyorsun (du frierst)
 - o üşüyor (er/sie/es friert)
 - biz üşüyoruz (wir frieren)
 - siz üşüyorsunuz (ihr friert)
 - onlar üşüyor(lar) (sie frieren)
- (Gürsoy, 2010, S. 12)

Tempus

Das Türkische unterscheidet im Gegensatz zum Deutschen zwischen zwei Präsensformen und zwei Vergangenheitsformen (vgl. Çakır, 2014, S. 90). Wie im Deutschen gibt es eine Futurform. Das Türkische kennt allerdings keinen Perfekt (ebd.).

Die Zeitformen werden im Vergleich zum Deutschen nur durch Anhängen von Endungen gebildet (vgl. Gappisch, 2013, S. 120). Die Tempusendungen stehen immer vor der Personalendung und verändern sich gemäss der Vokalharmonie (vgl. Çakır, 2014, S. 90-107).

iyor- Präsens:

Das iyor-Präsens wird für Ereignisse in der Gegenwart, andauernde Zustände und für zukünftige Handlungen (wenn Zeitangaben verwendet werden) verwendet (ebd., S. 104). Diese Form wird mit der Endung -iyor- markiert (ebd.).

Bsp.:

- Annem yarın geliyor (wortwörtlich: "Meine Mutter morgen kommt.") (ebd.)
- Durakta bekliyorum. (wortwörtlich: "(ich) an der Bushaltestelle warte.") (ebd.)

Das unbestimmte Präsens:

Das unbestimmte Präsens wird verwendet um Gewohnheit, eine Regelmässigkeit oder eine Möglichkeit darzustellen (ebd., S. 107). Gebildet wird es mit der Endung -ir- oder -er- (ebd.).

Bsp.:

- O ne yapar? (wortwörtlich: "Sie was macht?" Sinngemäss: "Was ist ihr Beruf?") (ebd.)

di-Vergangenheit:

Die di-Vergangenheit markiert abgeschlossene Handlungen und Ereignisse in der Vergangenheit. Je nach Kontext kann diese Form im Deutschen mit dem Perfekt oder Präteritum übersetzt werden (ebd., S. 96).

Bsp.:

- Tatil çok çabuk geçti (wortwörtlich: "Die Ferien sehr schnell sind vergangen.") (ebd.)

miş-Vergangenheit:

Die miş-Vergangenheit wird verwendet, wenn man über vergangene Ereignisse spricht, die man nur vom Hörensagen weiss. Auch Märchen oder Witze werden oft in dieser Vergangenheitsform erzählt (ebd. S. 99-100).

Bsp.:

- Barbara yeni bir araba almış. (wortwörtlich: "Barbara neu ein Auto kaufte." sinngemäss: "Barbara soll ein neues Auto gekauft haben.") (ebd., S.100)

Perfekt:

Das Türkische kennt keine zusammengesetzten Zeitformen. Die di-Vergangenheit kann je nach Kontext mit dem deutschen Perfekt übersetzt werden (ebd., S.96).

Bsp.:

<ul style="list-style-type: none"> Tatil çok çabuk geçti (wortwörtlich: Die Ferien sehr schnell sind vergangen." sinngemäss: "Die Ferien sind schnell vergangen.") (ebd.)
<p>Futur: Das Futur wird im Unterschied zum Deutschen mit einer Endungen gebildet: <i>ecek</i> (ebd., S. 104)</p> <p>Bsp.:</p> <ul style="list-style-type: none"> onlar gidecekler (sinngemäss: "Sie werden gehen.") (ebd.)

Besonderheiten

<p>Das Verb "sein": Im Deutschen ist das Verb "sein" in den folgenden Sätzen ein sogenanntes Kopulaverb (vgl. Kunkel-Razum & Münzberg, 2005, S. 800). Das Kopulaverb ist neutral und trägt keine Bedeutung (ebd.). Die Bedeutung entsteht erst durch eine Ergänzung (unten durch Lehrerin, gesund, Chefin) (ebd.). Die Ergänzung wird als das Prädikativ bezeichnet (ebd.). Es trägt die Bedeutung des Satzes (ebd.). Das Kopulaverb trägt lediglich die Modus- und Tempusmerkmale des Satzes (ebd.).</p> <p>Bsp.:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ich bin Lehrerin. Anna ist gesund. Anna war Chefin. <p>(eigene Bsp.)</p>	<p>Das Verb "sein": Das Türkische bildet im Unterschied zum Deutschen solche prädikativen Sätze auf eine andere Weise (vgl. Schmidt, 2014, S. 53). Dabei wird das Verb gar nicht realisiert oder als Endung am Nomen und Adjektiv markiert (ebd.).</p> <p>Bsp.:</p> <ul style="list-style-type: none"> Park güzel (wortwörtlich: "Park schön") (ebd.) Türksün (wortwörtlich: "Türkin/Türke-du-bist") (vgl. Gap-pisch, 2013, S. 120)
<p>Das Verb "haben" kann unter anderem im Deutschen Besitzverhältnisse ausdrücken (vgl. Kunkel-Razum & Münzberg, 2005, S. 424).</p> <p>Bsp.:</p> <ul style="list-style-type: none"> "Ich habe zwei Autos." (eigenes Bsp.) 	<p>Das Verb "haben": Das Verb "haben" gibt es im Türkischen nicht (ebd.). Besitzverhältnisse werden mit dem Ausdruck <i>var</i> "es gibt, es hat" und einem Possessivpronomen ausgedrückt (ebd.).</p> <p>Bsp.:</p> <ul style="list-style-type: none"> İki arabamvar (wortwörtlich: "Zwei Auto-mein es gibt." sinngemäss: "Ich habe zwei Autos.") (vgl. Schmidt, 2014, S. 53)

Satzbau

Hauptsatz

Das Türkische kennt eine andere Satzstruktur: Subjekt-Objekt-Verb (vgl. Simons, 2018).

Im Gegensatz zum Deutschen steht im Türkischen das Verb an letzter Stelle (vgl. Schmidt, 2014, S. 56). Die Satzstellung ist zudem freier im Vergleich zum Deutschen (vgl. Gürsoy, 2010, S. 20). Im Türkischen kann zusätzlich das Subjekt weggelassen werden (vgl. Schmidt, 2014, S. 53).

Bsp.:

- Ayşe su içiyor (wortwörtlich: "Ayşe Wasser trinkt.") (ebd., S. 56)

Nebensatz

Im Türkischen werden Nebensätze im Vergleich mit dem Deutschen normalerweise nicht mit Konjunktionen gebildet, ausser Kausalnebensätze mit der Konjunktion *çünkü* "weil" (vgl. Schmidt, 2014, S. 56).

Dabei steht das Verb wie im Deutschen an letzter Stelle (ebd.).

Bsp:

- çünkü bir at boyuyorum. (wortwörtlich: "weil ein Pferd male (ich).") (ebd.)

Zur Bildung von Nebensätzen werden ansonsten in der Regel eine Art Partizip oder sogenannte substantivierte Infinitive verwendet (vgl. Gappisch, 2013, S. 120).

Bsp.:

- dün geldiğini söyledim (etwa: gestern Gekommenseit-dein sagte-ich. sinngemäss: "Ich sagte, dass du gestern gekommen bist.") (ebd.)

Fragesatz

Wie das Deutsche kennt das Türkische die Entscheidungs- und Ergänzungsfrage (vgl. Çakır, 2014, S. 162-163).

Die Entscheidungsfrage wird im Türkischen mit der Fragepartikel *mi* gebildet (ebd., S. 163). Die Partikel steht entweder beim Verb oder direkt hinter dem Satzteil nach dem gefragt wird (ebd.). Im Unterschied zum Deutschen bleibt die Hauptsatzstruktur vorhanden (ebd.). (Die Fragepartikel verändert sich entsprechend der Vokalharmonie (ebd.).)

Bsp.:

- Hauptsatz: Sen gidiyorsun. (wortwörtlich: "Du gehst.") (ebd.)

- Fragesatz: Sen gidiyor musun? (wortwörtlich: "Du gehst?") (ebd.)
- O bugün Berlin'e mi geliyor? (wortwörtlich: Er heute nach Berlin (mi) kommt? - Berlin wird fokussiert.) (ebd.)

Im Türkischen wird die Ergänzungsfrage durch Voranstellen eines Fragewortes vor das Verb gestellt (ebd., S. 162). Die Satzstellung bleibt im Unterschied zum Deutschen erhalten (ebd.)

Bsp.:

- O nereye gidiyor? (wortwörtlich: "Er wohin geht?") (ebd.)

Topikalisierung mit Inversion

Im Türkischen können ebenfalls durch eine veränderte Wortstellung bestimmte Wörter hervorgehoben werden. Das Wort, das hervorgehoben werden soll, wird vor das Verb gestellt (vgl. Çakır, 2014, S. 161)

Bsp.:

- O bugün İzmir'den Berlin'e geliyor. (wortwörtlich: "Er heute von Izmir nach Berlin kommt.") (ebd.)
- O bugün Berlin'e İzmir'den geliyor. (wortwörtlich: "Er heute nach Berlin von Izmir kommt.") (ebd.)

1) Züritüütsch

Nomen

Genus

Wie das Deutsche unterscheidet das Zürichdeutsche zwischen männlichen, weiblichen und sächlichen Nomen (vgl. Schobinger, 2001, S. 46).

Wie im Deutschen ist an der Endung häufig nicht erkennbar, ob es sich um ein männliches, weibliches oder sächliches Nomen handelt (?).

Bsp.:

- bueb, m. (Junge)
- gaarte, m. (Garten)
- blueme, f. (Blume)
- frucht, f. (Frucht)
- bild, n. (Bild)
- buech, n. (Buch)

(Egli-Wildi, 2010, S. 9)

Beachte:

Das Genus mancher Nomen im Zürichdeutschen ist nicht identisch mit demjenigen im Deutschen (vgl. Schobinger, 2001, S. 49).

Bsp.:

- bank, m. (die Bank, f.) (ebd.)
- fèerse, m. (die Ferse, f.) (ebd.)
- egge, m. (die Ecke, f.) (ebd.)
- chriesi, n. (die Kirsche, f.) (ebd.)

Artikel

Das Zürichdeutsche kennt ebenfalls den bestimmten und unbestimmten Artikel (vgl. Schobinger, 2001, S. 46).

Der Artikel wird im Zürichdeutschen ebenfalls vor das Nomen gesetzt (ebd., S. 46-47).

Bsp.:

- **d** frau (die Frau) (ebd., S. 48)
- **es** oor (ein Ohr) (ebd.)

Die Artikel verändern sich nur bezüglich Genus und Numerus (vgl. Schobinger, 2001, S. 46).

Bsp.:

- de bueb, m. Sg. (der Junge) (ebd., S. 48)
- d buebe, m. Pl. (die Jungen) (ebd.)
- d frau, f. Sg. (die Frau) (ebd.)
- d fraue, f. Pl. (die Frauen) (ebd.)
- s oor, n. Sg. (das Ohr) (ebd.)
- d oore, n. Pl. (die Ohren) (ebd.)

Bestimmer Artikel:

Der Artikel der männlichen Nomen lautet: im Singular *de/der* (vor Vokal), im Plural *d* (ebd., S. 46).

Der Artikel der weiblichen Nomen lautet: im Singular *d*, im Plural *d* (ebd.).

Der Artikel der sächlichen Nomen lautet: im Singular *s*, im Plural *d* (ebd.).

Bsp.:

- **de** fuess (der Fuss) (ebd., S. 48)
- **d** füess (die Füße) (ebd.)
- **d** chile (die Kirche) (ebd.)
- **d** chilene (die Kirchen) (ebd.)
- **s** buech (das Buch) (ebd.)
- **d** büecher (die Bücher) (ebd.)

Unbestimmte Artikel:

Den unbestimmten Artikel gibt es wie im Deutschen nur im Singular (ebd., S. 46).

Der Artikel der männlichen Nomen lautet *en* (ebd.).

Der Artikel der weiblichen Nomen lautet *e/en* (vor Vokal) (ebd.).

Der Artikel der sächlichen Nomen lautet *es* (ebd.).

Bsp.:

- **en** maa (ein Mann) (vgl. Egli-Wildi, R., 2010, S. 9)
- **e** frau (eine Frau) (ebd.)
- **en** uhr (eine Uhr) (ebd.)
- **es** chind (ein Kind) (ebd.)

Kasus (Fälle)

Im Gegensatz zum Deutschen unterscheidet man im Zürichdeutschen nur drei Fälle: Nominativ, Akkusativ und Dativ (vgl. Schobinger, 2001, S. 49). Vom Genitiv sind nur noch Reste bekannt, vor allem ist er noch in vereinzelt Wendungen zu finden wie z.B. *s metzger Mäiers huus* „Metzger Maiers Haus“ (ebd., S. 54).

Genitiv:

Der Genitiv wird mit Präpositionen oder mit dem possessiven Dativ ausgedrückt (vgl. Baur, 2002, S. 76).

Bsp.:

- Mit Präposition:
s tach **vom huus**. ("Das Dach **des Hauses**.") (ebd., S. 76-77).
- Der possessive Dativ:
em Häiri syni fründ. (wortwörtlich: "dem Heinrich seine Freunde.") (ebd.).

Im Gegensatz zum Deutschen ist der Kasus nur am vorangehenden Artikel sichtbar, die Wortformen selbst bleiben endungslos (vgl. Schobinger, 2001, S. 49).

Bsp.:

- **de** maa (der Mann/den Mann) (vgl. Weber, 1964, S. 108)
- **em** maa (dem Mann) (ebd.)
- **d** Amsle (die Amsel/die Amsel) (ebd.)
- **der** Amsle (der Amsel) (ebd.)
- **s** Vögeli (das Vöglein/das Vöglein) (ebd.)
- **em** Vögeli (dem Vöglein) (ebd.)

Numerus (Einzahl und Mehrzahl)

Im Zürichdeutschen stehen die Nomen ebenfalls in der Einzahl oder in der Mehrzahl (vgl. Reese, 2007, S. 17).

Die Mehrzahl wird gleich wie im Deutschen mit Endungen und/oder Umlaut gebildet (vgl. Schobinger, 2001, S. 53-54). Zudem gibt es auch im Zürichdeutschen die endungslose Mehrzahl. Die Bildung folgt keinem strikten System (ebd.).

Bsp.:

- zunge (die Zunge) - zunge (die Zungen) (ebd.)
- fuess (der Fuss) - **füess** (die Füße) (ebd.)
- oor (das Ohr) - **oore** (die Ohren) (ebd.)
- chile (die Kirche) - **chilene** (die Kirchen) (ebd.)
- buech (das Buch) - **büecher** (die Bücher) (ebd.)

Verb

Verbstellung

Das Verb steht im Hauptsatz ebenfalls an zweiter Stelle (vgl. Schobinger, 2007, S. 79).

Bsp.:

- De vatter schriibt de mueter hüt en brief. (wortwörtlich: «Der Vater schreibt der Mutter heute einen Brief.») (ebd.).

Wie im Deutschen steht das finite Verb im Nebensatz an letzter Stelle (ebd., S. 81).

Bsp.:

- Er hät soo gschaffet das er etz toodmüed isch. (wortwörtlich: «Er hat soo [viel] gearbeitet, dass er jetzt todmüde ist.») (ebd., S. 86)

Subjekt-Verb-Kongruenz

Genau wie im Deutschen stimmt das Verb bezüglich Person und Numerus mit dem Nomen überein (vgl. Schobinger, 2001, S. 26).

Bsp.:

- ich lä**be** (ich lebe)
 - du lä**sch** (du lebst)
 - er/si/es lä**t** (er/sie/es lebt)
 - mer lä**bed** (wir leben)
 - ir lä**bed** (ihr lebt)
 - si lä**bed** (sie leben)
- (ebd.)

Tempus (Zeitform)

Anders als das Deutsche besitzt das Zürichdeutsche nur drei Zeitformen: Präsens, Perfekt und Plusquamperfekt (vgl. Schobinger, 2001, S. 25). Das Plusquamperfekt wird allerdings nur selten gebraucht (ebd.).

Futur:

Im Gegensatz zum Deutschen wird für die Zukunft in der Regel das Präsens verwendet (vgl. Reese, 2007, S. 45). Man findet im Zürichdeutschen aber durchaus auch zusammengesetzte Futurformen, die gleich wie im Deutschen mit dem Hilfsverb "werden" und dem Infinitiv gebildet werden (vgl. Schobinger, 2007, S. 32).

Bsp.:

- Er **chunnt** denn morn. (wortwörtlich: "Er **kommt** dann morgen.") (ebd.)
- Ich **wiirde** moorn **cho**. (wortwörtlich: "Ich **werde** morgen kommen.") (ebd.)

Verbkammer

Die Verbkammer ist im Zürichdeutschen ebenfalls bekannt (vgl. Schobinger, 2001, S. 36, 71, 73).

Bsp.:

- Moorn **schtaan** i am sächsi **uuf**. (wortwörtlich: "Morgen **stehe** ich um sechs Uhr **auf**.") (ebd., S. 36, 73)
- De vater **mues** de mueter hüt en brief **schriibe**. (wortwörtlich: "Der Vater **muss** der Mutter heute einen Brief **schreiben**.") (ebd., S. 36, 73)
- Geschter **bin** i am sächsi **uufgschtande**. (wortwörtlich: "Gestern **bin** ich um sechs Uhr **aufgestanden**.")

Satzbau

Hauptsatz

Die Reihenfolge der Satzglieder im zürichdeutschen Hauptsatz ist ebenfalls: Subjekt-Verb-Objekt (vgl. Schobinger, 2007, S. 79).

Das Verb steht im Hauptsatz ebenfalls an zweiter Stelle (ebd.).

Bsp.:

- De vatter **schriibt** de mueter hüt en brief. (wortwörtlich: «Der Vater **schreibt** der Mutter heute einen Brief.») (ebd.).

Nebensatz

Wie im Deutschen steht das finite Verb im Nebensatz an letzter Stelle (vgl. Schobinger, 2007, S. 81).

Bsp.:

- Er hät soo gschaffet das er etz toodmüed **isch**. (wortwörtlich: «Er hat soo [viel] gearbeitet, dass er jetzt toodmüde **ist**.») (ebd., S. 86)

Fragesatz

Im Zürichdeutschen kennt man ebenfalls die Entscheidungs- und die Ergänzungsfrage (vgl. Schobinger, 2007, S. 79-80).

Wie im Deutschen steht das finite Verb an erster Stelle im Satz (ebd., S. 80).

Bsp.:

- **Schriibt** de vatter de mueter hüt en brief? (sortwörtlich: «**Schreibt** der Vater der Mutter heute einen Brief?») (ebd.).

Ergänzungsfragen werden wie im Deutschen durch Fragepronomen und Inversion von Subjekt und Verb gebildet (ebd., S. 79).

Bsp.:

- Wèèr **schriibt** de mueter hüt en brief? (wortwörtlich: «Wer **schreibt** der Mutter heute einen Brief?») (ebd.).

Topikalisierung

Topikalisierung ist im Zürichdeutschen ebenfalls möglich. Wie im Deutschen ändert sich dadurch die Reihenfolge (Inversion von Subjekt und Verb) (vgl. Schobinger, 2007, S. 79).

Bsp.:

- De mueter **schriibt** de vatter hüt en brief. (wortwörtlich: «Der Mutter **schreibt** der Vater heute einen Brief.») (ebd.)
- Hüt **schriibt** de vatter de mueter en brief. (wortwörtlich: «Heute **schreibt** der Vater der Mutter einen Brief.») (ebd.)
- En Brief **schriibt** de vatter hüt de mueter. (wortwörtlich: «Einen Brief **schreibt** der Vater heute der Mutter.») (ebd.)

11 Literaturverzeichnis

- Alanović, M., Đurović, A., Engel, U. & Srđić, S. (2014). *Deutsch-serbische kontrastive Grammatik. Teil I Der Satz*. München: Otto Sagner.
- Alanović, M., Đurović, A., Engel, U. & Srđić, S. (2014). *Deutsch-serbische kontrastive Grammatik. Teil II Das Nomen und der Nominale Bereich*. München: Otto Sagner.
- Alanović, M., Đurović, A., Engel, U. & Srđić, S. (2014). *Deutsch-serbische kontrastive Grammatik. Teil III Verb und Verbalkomplex*. München: Otto Sagner.
- Andrews, E. (2001). *Russian*. München: LINCOM EUROPA.
- Azevedo, M. (2005). *Portuguese. A Linguistic Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bader, R. (2013). Englisch. In B. Schader (Hrsg.), *Deine Sprache - meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht* (2.Auflage) (S. 39-45). Zürich: Zürich Lehrmittelverlag.
- Balcik, I. (2008). *PONS Grammatik kurz & bündig ARABISCH*. Stuttgart: PONS GmbH.
- Baur, A. (2002). *Schwyzertüütsch. „Grüezi mitenand“. Praktische Sprachlehre des Schweizerdeutschen für Kurse und den Selbstunterricht* (12. Aufl.). Winterthur: Gemsberg Verlag.
- Becker, A. & Bieswanger, M. (2006). *Introduction to English Linguistics*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Berry, D. B. (2000). *PONS. Grammatik Englisch kurz & bündig*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Bingel, M. (2014). *Polnisch Slang. Das andere Polnisch*. Bielefeld: Peter Rump GmbH.
- Brosch, M., Schmidt, J. & Walter, H. (2009). *Modernes Russisch. Grundgrammatik*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- NN. Bundesamt für Statistik. (2016b). *Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Hauptsprache und Sprachregion, 2016*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- NN. Bundesamt für Statistik. (2016c). *Ständige Wohnbevölkerung zwischen 0 und 15 Jahren im Deutschen Sprachgebiet nach Hauptsprache, 2016*. Bern: Bundesamt für Statistik.
- Busch, A. (2008). *Sprachen und Dialekte in Frankreich*. München: GRIN Verlag.

- Çakır, H. (2014). *Kurzgrammatik Türkisch. Zum Nachschlagen und Üben*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Camaj, M. (1969). *Lehrbuch der albanischen Sprache*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Camaj, M. (1984). *Albanian Grammar*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Celi-Kresling, V. (2017). *Kauderwelsch. Spanisch für Lateinamerika. Wort für Wort* (18. Aufl.). Bielefeld: REISE KNOW-HOW Verlag Peter Rump GmbH.
- Charles, M. (2009). *Introducing English Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Da Forno, I. & De Manzini-Himmrich, C. (2007). *Grosse Lerngrammatik Italienisch. Regeln, Anwendungsbeispiele, Tests*. Ismaning: Huber Verlag.
- Da Forno, I. & De Manzini-Himmrich, C. (2010). *Grosse Lerngrammatik Italienisch. Regeln, Anwendungsbeispiele, Tests*. (2. Aufl.). Ismaning: Hueber Verlag
- NN. Destatis - Statistisches Bundesamt. (2016). *Ausländische Bevölkerung* (Fachserie 1 Reihe 2). Zugriff am 31.3.2018 unter <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendBevoelkerung.html>
- Dietrich, W. & Noll, V. (2012). *Einführung in die spanische Sprachwissenschaft. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (6. neu bearbeitete und wesentlich erweiterte Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Dilmaç E. (2012). *Türkisch für Dummies*. Weinheim: WILEY-VCH Verlag GmbH & Co. KGaA.
- Eastwood, J. (2006). *Oxford Practice Grammar. With Answers*. Oxford: Oxford University Press.
- Egli-Wildi, R. (2010). *Züritüütsch verstaa – Züritüütsch rede. Ein Lehr- und Übungsbuch* (2. verbesserte Aufl.). Stäfa: Verlag Th. Gut.
- Engel, U. & Mrazović, P. (1986). *Kontrastive Grammatik Deutsch-Serbokroatisch*. München: Otto Sagner.
- Esposito, M. A. & Ressler, W. (1997). *Langenscheidt Grammatik Italienisch*. Berlin: Langenscheidt.
- Forst, G. (2010). *Pons. Grammatik kurz & bündig. Einfach, verständlich, übersichtlich*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

- Gall, J. (2013). Bosnisch/Kroatisch/Serbisch/Montenegrinisch. In B. Schader (Hrsg.), *Deine Sprache - meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht* (2.Aufl.) (S. 32-38). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Gallmann, P. & Sitta, H. (2012). *Deutsche Grammatik* (7. unveränderte Aufl.). Zürich: Zürich Lehrmittelverlag.
- Gappisch, K. S. (2013). Türkisch. In B. Schader (Hrsg.), *Deine Sprache - meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht* (2. Aufl.) (S. 117 - 123). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Glinz, H. (1994). *Grammatiken im Vergleich: Deutsch - Französisch - Englisch - Latein. Formen - Bedeutungen - Verstehen*. Tübingen: Niemeyer.
- Göksel, A. & Kerlake, C. (2005). *Turkish. A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.
- Görrissen, M. (2006). *PONS im Griff. Praxis-Grammatik Spanisch. Das grosse Lehr- und Übungsbuch*. (1. Aufl., 4. Druck). Stuttgart: Klett Sprachen.
- Grob, E. M. (2013). Arabisch. In B. Schader (Hrsg.), *Deine Sprache - meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht* (2. Aufl.) (S. 24-31). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Gürsoy, E. (2010). *proDaZ - Sprachbeschreibung Türkisch*. Universität Duisburg - Essen. Zugriff am 21.04.2018 unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/pro-daz/sprachbeschreibung_tuerkisch.pdf.
- Halm, W. (2010). *Lerngrammatik Italienisch. Lesen + Hören, Üben, Testen* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Havkić, A. & Preljević, L.. *proDaZ - Sprachbeschreibung Serbisch*. Universität Duisburg - Essen. Zugriff am 28.04.2018 unter <https://www.uni-due.de/prodaz/einzelsprachen.php>.
- Holes, C. (1995). *Modern Arabic. Structures, Functions and Varieties*. New York: Longman Publishing.
- Huddleston, R. & Pullum, G. (2005). *A Student's Introduction to English Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hundertmark-Santos, M. (2014). *Portugiesische Grammatik* (4. Aufl.). Berlin: De Gruyter.

- Hutchinson, A. & Lloyd, J. (1996). *Portguese. An Essential Grammar*. London: Routledge.
- Ionov, A. (2013). Russisch. In B. Schader (Hrsg.), *Deine Sprache - meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht* (2.Aufl.) (S. 84-92). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Jacobs, J. (2009). *Wie sprechen unsere Nachbarn? Eine Gesamtübersicht über die Länder und Sprachen Europas*. Aachen: Shaker.
- Jansky, H. (1986). *Lehrbuch der Türkischen Sprache* (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Jelen, M. (2011). *proDaZ - Sprachbeschreibung Polnisch*. Universität Duisburg - Essen. Zugriff am 01.04.2018 unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_polnisch.pdf
- Jenkins, J. (2009). *World Englishes* (2. Aufl.). London: Routledge.
- Kattenbusch, D. (1999). *Grundlagen der italienischen Sprachwissenschaft*. Regensburg: Haus des Buches.
- Keller, L. (2011). *PONS. Die grosse Grammatik ENGLISCH. Das umfassende Nachschlagewerk*. Stuttgart: PONS GmbH.
- Kirschbau, E.-G. (2012). *Grammatik der Russischen Sprache* (1. Aufl., 4. Druck). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kohls, S., Schulz, D. & Steidel, D. (2000). *Langenscheidts Standardgrammatik Russisch* (7. Aufl.). Berlin: Langenscheidt.
- KordiĆ, S. (1997). *Serbo-Croatian*. München, Newcastle: LINCOM EUROPA.
- Kornfilt, J. (1997). *Turkish*. London: Routledge.
- Kracht, A. & Rothweiler, M. (2003). Diagnostische Fragen zur kindlichen Grammatikentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. In B. Warzecha (Hrsg.). *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive* (S. 189-204). Münster: Waxmann.
- Kunkel-Razum, K. & Münzberg, F. (Hrsg.). (2005). *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (7. Aufl.). Zürich: Dudenverlag.

- Kunzmann-Müller, B. (2016). *Die kroatische Sprache der Gegenwart. Beschreibung der Hauptwortarten nach grammatischen Kategorien*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Laudut, N. (2006). *Grosse Lerngrammatik Französisch. Regeln, Anwendungsbeispiele, Tests*. Ismaning: Huber Verlag.
- Lehmann, M. (2010). *Kompaktgrammatik Italienisch. Zum schnellen Nachschlagen*. Berlin: Cornelsen.
- Leu, H. & Al-Ghafari, I. (2018). *Kauderwelsch. Palästinensisch-Syrisch-Arabisch. Wort für Wort* (8. Aufl.). Augsburg: Himmer GmbH Druckerei & Verlag.
- Lubaś, W. & Molas, J. (2002). Polnisch. In G. Krenn & M. Okuka (Hrsg.), *Lexikon der Sprachen des Europäischen Ostens* (S. 367-389). Klagenfurt: Wieser Verlag.
- Lewicki, R. (2015). *Pons. Grammatik kurz & bündig. Polnisch* (4. Aufl.). Stuttgart: PONS GmbH.
- Mair, C. (2008). *English Linguistics*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Mendres, M. (2013). Portugiesisch. In B. Schader (Hrsg.), *Deine Sprache - meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht* (2.Aufl.) (S. 76-83). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Michel, A. (2016). *Einführung in die italienische Sprachwissenschaft* (2., aktualisierte Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Mohamud, A. (2006). *PONS lernen & üben ARABISCH. Der direkte Weg zur Sprache*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Montero Muñoz, R. (2013). Spanisch. In B. Schader (Hrsg.), *Deine Sprache - meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht* (2.Aufl.) (S. 93-99). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Moriena, C. & Genschow, K. (2004). *Grosse Lerngrammatik Spanisch. Regeln, Anwendungsbeispiele, Tests* (1. Aufl.). Ismaning: Huber Verlag.
- Moriena, C. & Genschow, K. (2010). *Grosse Lerngrammatik Spanisch. Regeln, Anwendungsbeispiele, Tests* (2. Aufl.). Ismaning: Huber Verlag.

- Newmark, L., Hubbard, Ph. & Prifti, P. (1982). *Standard Albanian. A Reference Grammar for Students*. Stanford: Stanford University Press.
- Nodari, C. & De Rosa, R. (2013). Italienisch. In B. Schader (Hrsg.), *Deine Sprache - meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht* (2.Aufl.) (S. 54-60). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- NN. Organisation internationale de la francophonie. Zugriff am 02.04.2018 unter <https://www.francophonie.org/Welcome-to-the-International.html>.
- Paradis, J., Genesee, F., Crago, M. (2014). *Dual Language Development & Disorders* (2.Aufl.). London: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Parkinson, St. (2013). Word order. In M. Dryer & M. Haspelmath (Hrsg.), *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Zugriff am 01.04.2018 unter http://wals.info/languoid/lect/wals_code_por.
- Peters, P. (2013). *The Cambridge Dictionary of English Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pfeifer, R. V. (2013). *proDaZ - Sprachbeschreibung Portugiesisch*. Universität Duisburg - Essen. Zugriff am 28.04.2018 unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_portugiesisch.pdf.
- Rast, Ch. (2013). Französisch. In B. Schader (Hrsg.), *Deine Sprache - meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht* (2.Aufl.) (S. 46-53). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Reese, J. (2007). *Swiss German. The Modern Alemannic Vernacular in and around Zurich*. München: LINCOM Europa.
- Reimann, D. (2017). *proDaZ - Sprachbeschreibung Italienisch*. Zugriff am 10.04.2018 unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_italienisch.pdf.
- Reumuth, W. & Winkelmann, O. (2001). *Praktische Grammatik der italienischen Sprache* (6. neu bearbeitete Aufl.). Wilhelmsfeld: Egert.
- Rostock, H. (2007). *Lehrbuch der portugiesischen Sprache* (5. vollständig überarbeitete Aufl.). Hamburg: Buske Verlag.
- Rowlett, P. (2007). *The syntax of French*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Simons, G. F. & Fennig, Ch. D. (Hrsg.). (2018). *Ethnologue: Languages of the World*. 21. Edition. Dallas: SIL International. Zugriff am 12.04.2018 unter <https://www.ethnologue.com/language/ara>.
- Simons, G. F. & Fennig, Ch. D. (Hrsg.). (2018). *Ethnologue: Languages of the World* (21. Edition). Dallas: SIL International. Zugriff am 01.04.2018 unter <https://www.ethnologue.com/language/fra>.
- Simons, G. F. & Fennig, Ch. D. (Hrsg.). (2018). *Ethnologue: Languages of the World* (21. Edition). Dallas: SIL International. Zugriff am 01.04.2018 unter <https://www.ethnologue.com/language/pol>.
- Simons, G. F. & Fennig, Ch. D. (Hrsg.). (2018). *Ethnologue: Languages of the World* (21. Edition). Dallas: SIL International. Zugriff am 01.04.2018 unter <https://www.ethnologue.com/language/por>.
- Simons, G. F. & Fennig, Ch. D. (Hrsg.). (2018). *Ethnologue: Languages of the World*. (21. Edition). Dallas: SIL International. Zugriff am 01.04.2018 unter <https://www.ethnologue.com/language/sqi>.
- Simons, G. F. & Fennig, Ch. D. (Hrsg.). (2018). *Ethnologue: Languages of the World* (21. Edition). Dallas: SIL International. Zugriff am 27.04.2018 <https://www.ethnologue.com/language/tur>.
- Schader, B. (2013). Albanisch. In B. Schader (Hrsg.), *Deine Sprache - meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht* (2.Aufl.) (S. 17-23). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Schader, B. (2013). Deutsch. In B. Schader (Hrsg.), *Deine Sprache - meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht* (2.Aufl.) (S. 9-16). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Schobinger, V. (2001). *Zürichdeutsche Kurzgrammatik* (2. Aufl.). Zürich: Schobinger-Verlag.
- Schobinger, V. (2007). *Zürichdeutsche Kurzgrammatik* (3. Aufl.). Zürich: Schobinger-Verlag.
- Schmidt, M. (2014). *Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern*. Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- NN. Statistik Austria. (2001). *Bevölkerung 2001 nach Umgangssprache, Staatsangehörigkeit und Geburtsland*. Zugriff am 31.3.2018 unter https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung

/volkszaehlungen_registerzaehlungen_abgestimmte_erwerbsstatistik/bevoelkerung_nach_demographischen_merkmalen/022896.html

Stein, M. (2013). *Kauderwelsch plus. Türkisch Wort für Wort. Wörterbuch Türkisch*. Bielefeld: REISE KNOW-HOW Verlag Peter Rump GmbH.

Težak, S. & Babić, S. (2009). *Gramatika hrvatskoga jezika. Priručnik za osnovno jezično obrazovanje* (17. Aufl.). Zagreb: skolska knjiga.

Versteegh, K. (2006). *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*. Leiden: Brill.

Versteegh, K. (1997). *The Arabic language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Viereck, W., Viereck, K. & Ramisch, H. (2002). *dtv-Atlas Englische Sprache*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Weber, A. (1964). *Zürichdeutsche Grammatik. Ein Wegweiser zur guten Mundart* (2. durchgesehene Aufl.). Zürich: Schweizer Spiegel Verlag.

Wróbel, A. (2016). *Verbtabelle Polnisch* (4. Aufl.). Stuttgart: PONS GmbH.

Zagona, K. (2003). *The syntax of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zybatow, L. (2000). *Sprachwandel in der Slavia. Die slavischen Sprachen an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Ein internationales Handbuch*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Zymberi, I. (1991). *Colloquial Albanian*. London: Routledge.