

Präpubertärer Zweitspracherwerb im Deutschschweizer Kontext

Eine empirische Untersuchung der Präpositionalphrase in
Dialekt und Hochdeutsch

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde
an der Philosophischen Fakultät der
Universität Freiburg (CH)

Nadia Montefiori
Engelberg (OW)

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät
auf Antrag der Professorinnen

Dr. Regula Schmidlin (1. Gutachterin) und
Dr. Andrea Ender (2. Gutachterin).

Freiburg, den 20. Oktober 2017,
Prof. Bernadette Charlier, Dekanin

Abstract

In der vorliegenden Untersuchung wurde die mündliche Produktion der Präpositionalphrase im Dialekt und im Hochdeutschen durch L2-Sprecher_innen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen untersucht. Das Korpus bildeten mündliche Sprachdaten von elf Kindern nicht deutscher Erstsprache, deren sprachliche Entwicklung seit dem ersten Kindergartenjahr über acht Jahre hinweg bis in die sechste Klasse erhoben wurde. Die Erhebungen fanden jährlich statt und wurden bis zur vierten Klasse entweder in Dialekt oder in Hochdeutsch durchgeführt. Erst für die fünfte und sechste Klasse liegen sowohl Dialekt- als auch Hochdeutschaufnahmen von den einzelnen Schülerinnen vor. Um einen Orientierungspunkt hinsichtlich des erwartbaren Erwerbsstandes zu haben, wurde das Korpus durch Sprachaufnahmen von erstsprachigen Dialektsprecher_innen aus der sechsten Klasse ergänzt. Aufgrund der Datenlage fokussierte ich in meiner Arbeit auf die L2-Daten aus der sechsten Klasse, versuchte jedoch, auch die Entwicklungsdimension aufzuzeigen. Folgende Forschungsfragen werden in der Dissertation beantwortet: 1. Weichen die L2-Sprecher_innen in ihrer Sprachproduktion von zielsprachlichen Strukturen ab? 2. Werden die Präpositionalphrasen im Dialekt und im Hochdeutschen unterschiedlich realisiert? Falls ja, welche spezifischen Merkmale weisen diese auf? 3. Kann ein Einfluss aussersprachlicher Bedingungen auf die Sprachproduktion eines Probanden oder einer Probandin erkannt werden? Welche Faktoren aus der sozialen Bezugsumgebung oder welche Inputprägungen können als Einflussgrösse auf die Sprachproduktion wirken?

Schlüsselbegriffe: Zweitspracherwerb, Diglossie, Präpositionalphrase, Grammatikerwerb, gebrauchsbasierter Zweitspracherwerb, Usage based, ethnolektale Jugendsprache, Fossilierung

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung	1
1 Ausgangslage und Rahmenbedingungen	4
1.1 Projekt Standardsprache im Kindergarten	4
1.2 Projekt Lernaltersprache zwischen Mundart und Hochdeutsch	6
1.3 Proband_innen	7
1.3.1 Auswahl der Proband_innen	8
1.3.2 L2-Proband_innen	8
1.3.3 L1-Proband_innen	10
II. Theoretische Grundlagen	11
2 Begriffe	11
3 Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb in der Deutschschweiz	14
3.1 Gesellschaftspolitische Realität	19
3.1.1 Die Deutschschweizer Sprachsituation	19
3.1.2 Integration und Sprache im Deutschschweizer Kontext	21
3.2 Soziale Bezugsumgebung	25
3.2.1 Familie	26
3.2.2 Schule	27
3.3 Inputprägungen und Interaktionsprofile	29
3.3.1 Heimsprache	30
3.3.2 „Gastarbeiterdeutsch“ erwachsener Bezugspersonen	31
3.3.3 Umgebungssprache Dialekt und Schulsprache Hochdeutsch	32
3.3.4 Peergroupsprache	37
3.4 Fazit Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb in der Deutschschweiz	42
4 Theorien des Zweitspracherwerbs	44
4.1 Erste Theorien zum Zweitspracherwerb	45
4.2 Nativistische Ansätze	46
4.3 Interlanguage-Hypothese	47
4.3.1 Merkmale der Lernaltersprache	49
4.3.2 Die Konzepte <i>Endzustand</i> und <i>Fossilierung</i>	49
4.4 Zweitspracherwerb und Alter	57
4.5 Konstruktionsgrammatik und gebrauchsbasierte Ansätze	59
4.5.1 Der theoretische Status der Konstruktionsgrammatik	59
4.5.2 Grundannahmen der Konstruktionsgrammatik	60
4.5.3 Grundannahmen des gebrauchsbasierten Ansatzes	62
4.5.4 Der gebrauchsbasierte Ansatz in der Spracherwerbsforschung	63
4.5.5 Exemplar-Theorie	67
4.5.6 Konstruktionsbegriff	70
4.5.7 Chunking, Chunks und Kollokationen	74
4.5.8 Frequenz	76
4.6 Zusammenfassung	78
5 Untersuchungsgegenstand: die Präpositionalphrase	79
5.1 Präpositionen im Dialekt und im Hochdeutschen	81

5.1.1	Bestand der Präpositionen im Dialekt und Hochdeutschen	82
5.1.2	Semantik und Wahl der Präposition	84
5.1.2.1	Rektion der Präpositionen	86
5.1.2.2	Die relationierende Prozedur nach Grieshaber	90
5.2	Struktur der PPn	101
5.2.1	Die determiniererlose P-S-Phrase	102
5.2.2	Die Verschmelzung von Präposition und Artikel	107
5.2.3	Formen des Definitartikels im Dialekt	110
5.2.4	Funktion des klitischen Artikels	113
5.3	Frequenz der Präpositionen und Phrasenstrukturen	115
5.3.1	Frequenz der untersuchten Präpositionen	116
5.3.2	Frequenz der Phrasenstrukturen	119
5.4	Zusammenfassung	123
6	Forschungsüberblick zum Erwerb der PP	127
6.1	Erkenntnisse bezüglich der Struktur der PP	127
6.2	Präpositionswahl	135
7	Zusammenfassung und Hypothesenbildung	137
7.1	Arbeitshypothesen für das Forschungsvorhaben	137
7.1.1	Hypothesen zur determiniererlosen PP (P-S-PP)	137
7.1.2	Hypothese zur Präpositionswahl	141
7.1.3	Hypothesen zur nicht zielsprachlichen Stabilisierung sprachlicher Strukturen	142
III.	Empirische Untersuchung	144
8	Methodisches	144
8.1	Erhebungsanlage	144
8.1.1	Erhebungsmethode und Erhebungsablauf	144
8.2	Aufbereitung der Daten	147
8.2.1	Transkription	147
8.2.2	Kodierung aller PPn nach Präposition in MaxQda	147
8.3	Auswertung der Daten	147
8.3.1	Feinkodierung	147
8.3.2	Überlegungen zum Fehlerbegriff	150
9	Ergebnisse der empirischen Untersuchung	152
9.1	Überblick über die Daten	152
9.1.1	Daten L1- und L2-Gruppe der sechsten Klasse	152
9.1.2	Daten der L2-Schüler_innen, Kindergarten bis fünfte Klasse	155
9.1.3	Sicherheit in der PP-Produktion und fehleranfällige Bereiche	158
9.2	Determiniererlose PPn	163
9.2.1	Frequenz der P-S-Phrasen	165
9.2.1.1	Überblick	165
9.2.1.2	Einfluss der Präposition auf die Frequenz der P-S-Struktur	170
9.2.2	Zielsprachlichkeit der P-S-Phrasen in der 6. Klasse	175
9.2.2.1	Nicht zielsprachlicher Determiniererausfall nach bestimmten Präpositionen	176

9.2.2.2	Grammatische Eigenschaften des ausfallenden Determinierers	192
9.2.2.3	Ausfall des Definitartikels bei Verschmelzungen	196
9.2.2.4	Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse	198
9.2.3	Entwicklung der Zielsprachlichkeit der P-S-Phrasen.....	199
9.2.3.1	Sprachproduktion der L2-Proband_innen in der 5. Klasse	199
9.2.3.2	Entwicklung der P-S-Phrasen der Albanischsprachigen im Dialekt..	208
9.2.3.3	Entwicklung der P-S-Phrasen im Hochdeutschen	215
9.3	Exkurs zur Präpositionswahl.....	223
9.3.1	Sicherheit der Proband_innen in der Präpositionswahl.....	223
9.3.2	Substitution der Präpositionen <i>an</i> und <i>in</i>	226
10	Diskussion der Ergebnisse und der Hypothesen	238
10.1	Hypothese 1: Frequenz der P-S-Phrase.....	238
10.2	Hypothesen 2 und 3: Produktionssicherheit Hochdeutsch vs. Dialekt.....	244
10.3	Hypothesen 4a und 4b	248
10.4	Hypothesen 5a, 5b und 5c: Grammatische Funktion des Definitartikels	249
10.5	Hypothese 6: Präpositionswahl	250
10.6	Hypothese 7: Entwicklungsdimension	251
11	Fazit	254
11.1	Untersuchungsgegenstand Präpositionalphrase	255
11.2	Erwerbstheoretische Fundierung.....	256
11.3	Produktionssicherheit im letzten Erhebungsjahr.....	258
11.4	Unterschiede in der dialektalen und hochdeutschen Sprachproduktion	259
11.5	Einflussfaktoren auf den ZSE in der Deutschschweiz	261
12	Literaturverzeichnis.....	266
12.1	Abbildungsverzeichnis.....	286
12.2	Tabellenverzeichnis.....	287
13	Anhang	290
13.1	Interviewleitfaden und zusammengefasste Aussagen der Eltern	290
13.2	Zusammenfassung der Informationen über die Familien der L2-Proband_innen.....	292
13.3	Gesprächsgrundlage, Erhebung 6. Klasse	295
13.4	Korpus.....	296
13.4.1	Kodierte Segemente	296
13.4.1.1	Nacherzählungen Dialekt, 6. Klasse, L2-Proband_innen.....	296
13.4.1.2	Nacherzählungen Hochdeutsch, 6. Klasse, L2-Proband_innen.....	301
13.4.1.3	Freie Gespräche Dialekt, 6. Klasse, L2-Proband_innen	306
13.4.1.4	Freie Gespräche Hochdeutsch, 6. Klasse, L2-Proband_innen	313
13.4.1.5	Nacherzählung Dialekt, 6. Klasse, L1-Proband_innen.....	315
13.4.1.6	Nacherzählungen Hochdeutsch, 6. Klasse, L1-Proband_innen.....	323

13.4.1.7	Freie Gespräche Dialekt, 6. Klasse, L1-Proband_innen	330
13.4.1.8	Freie Gespräche Hochdeutsch, 6. Klasse, L1-Proband_innen	340
13.4.1.9	Nacherzählungen Dialekt, 5. Klasse, L2-Proband_innen.....	341
13.4.1.10	Nacherzählungen Hochdeutsch, 5. Klasse, L2-Proband_innen.....	345
13.4.1.11	Nacherzählungen Hochdeutsch, 4. Primarklasse, L2-Proband_innen	351
13.4.1.12	Nacherzählungen Dialekt, 2. Primarklasse, L2-Proband_innen.....	354
13.4.1.13	Nacherzählungen Hochdeutsch, 2. Primarklasse, L2-Proband_innen	355
13.4.1.14	Nacherzählungen Dialekt, 1. Primarklasse, L2-Proband_innen.....	356
13.4.1.15	Nacherzählungen Hochdeutsch, 1. Primarklasse, L2-Proband_innen	357
13.4.1.16	Nacherzählungen Dialekt, 2. Kindergarten, L2-Proband_innen	358
13.4.1.17	Nacherzählungen Hochdeutsch, 2. Kindergarten, L2-Proband_innen	359
13.4.1.18	Nacherzählungen Dialekt, 1. Kindergarten, L2-Proband_innen	360
13.4.1.19	Nacherzählungen Hochdeutsch, 1. Kindergarten, L2-Proband_innen	360
13.4.2	Beispieltexte	361
13.4.2.1	Nacherzählung Dialekt, 6. Klasse, Agonis	361
13.4.2.2	Nacherzählung Hochdeutsch, 6. Klasse, Afrim.....	364
13.4.2.3	Freies Gespräch Dialekt, 6. Klasse, Antonio.....	365
13.4.2.4	Freies Gespräch Hochdeutsch, 6. Klasse, Antonio.....	373
13.4.2.5	Nacherzählung, Dialekt, 6. Klasse, Silas	374
13.4.2.6	Nacherzählung, Hochdeutsch, 6. Klasse, Samuel	375
13.4.2.7	Freies Gespräch, Dialekt, 6. Klasse, Silvio	375
13.4.2.8	Freies Gespräch, Hochdeutsch, 6. Klasse, Silvio	377
13.4.2.9	Nacherzählung Dialekt, 5. Klasse, Abeba.....	378
13.4.2.10	Nacherzählung Hochdeutsch, 5. Klasse, Anh.....	379
13.4.2.11	Nacherzählung Dialekt, 4. Klasse, Ardita.....	379
13.4.2.12	Nacherzählung Dialekt, 2. Klasse, Afrim.....	380
13.4.2.13	Nacherzählung Hochdeutsch, 2. Klasse, Aylin	381
13.4.2.14	Nacherzählung Dialekt, 1. Klasse, Antonio	382
13.4.2.15	Nacherzählung Hochdeutsch, 1. Klasse, Aleksandar	382
13.4.2.16	Nacherzählung Dialekt, 2. Kindergarten, Ardita	383
13.4.2.17	Nacherzählung Hochdeutsch, 2. Kindergarten, Andro	384
13.4.2.18	Nacherzählung Dialekt, 1. Kindergarten, Ardita	385
13.4.2.19	Nacherzählung Hochdeutsch, 1. Kindergarten, Amal	386

Vorwort

Diese Dissertation entstand im Anschluss an das Forschungsprojekt *Lernersprache zwischen Mundart und Hochdeutsch: Sprachliche Orientierungskompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund* (SNF DORE, 2007–2010, s. Kapitel 1.2), in welchem ich unter der Leitung von Prof. Dr. Mathilde Gyger mitgearbeitet habe. Im Rahmen dieses Projektes konnte ich einen Teil der Daten für diese Dissertation erheben. Mathilde Gyger gewährte mir auch Zugang zu ihren Longitudinaldaten aus einem ihrer früheren Projekte (s. Kapitel 1.1). Ich bin Mathilde Gyger zu grossem Dank verpflichtet, da sie mir ermöglichte, mit einem Korpus zu arbeiten, das den Zweitspracherwerb von elf Kindern über 8 Jahre hinweg dokumentiert. Ohne diese Voraussetzung hätte ich die Dissertation in der vorliegenden Form nicht schreiben können.

An dieser Stelle möchte ich mich auch bei allen Personen bedanken, die mich vor und während der Arbeit an dieser Dissertation unterstützt haben. Ich konnte in dieser Zeit auf die persönliche und/oder fachliche Unterstützung meiner Familie, meiner Freunde, meiner Kolleg_innen und auch meiner Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Bern zählen. Ich danke insbesondere Prof. Dr. Regula Schmidlin, die meine Dissertation seit Herbst 2010 begleitete, und Prof. Dr. Andrea Ender, die mich ebenfalls stets unterstützte. Dankbar bin ich auch Prof. em. Dr. Walter Haas, der über seine Emeritierung hinaus ein verlässlicher Gesprächspartner war. Zu Dank verpflichtet bin ich auch meiner Arbeitgeberin, der Pädagogischen Hochschule Bern, die mir für die Fertigstellung meiner Dissertation ein Forschungssemester gewährte. Grosser Dank gebührt natürlich auch den Lehrpersonen aus Basel-Stadt und Bern, die für die Erhebungen mit mir zusammenarbeiteten. Schliesslich danke ich den Probandinnen und Probanden, die stets motiviert an den Erhebungen teilnahmen.

I. Einleitung

Bisherige Untersuchungen zur Sprache von Kindern und Jugendlichen nicht deutscher Erstsprache in der Deutschschweiz, in dieser Arbeit L2-Sprecher_innen genannt, konzentrierten sich auf die schriftliche oder mündliche Produktion im Hochdeutschen. Dieser Fokus resultiert meines Erachtens daraus, dass die Hochdeutschkompetenz dieser Schüler_innen im pädagogischen und politischen Diskurs als wichtiger Marker für den Schulerfolg gehandelt wird, da „[d]er schulische Erfolg bzw. Misserfolg [...] in sehr hohem Masse von den, im Verlauf einer (vor-)schulischen Karriere erworbenen, schulsprachlichen (standardsprachlichen) Kompetenzen ab[hängt]“ (Müller; Dittmann-Domenichini 2007, S. 72). Das Bestreben, die Chancengleichheit zu erhöhen, lenkt die Aufmerksamkeit auf die Schulsprache, das Hochdeutsche. "Deutschkompetenz" wird daher in der einschlägigen Diskussion in der Regel mit „Hochdeutschkompetenz“ gleichgesetzt. Das heisst, die Alltagssprache der Deutschschweiz wird in sprach- und erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen zur Sprache von L2-Sprechenden – wie schon Suter Tufekovic (2008: S. 15) feststellt – meist vollständig ausgeblendet. Der Dialekt spielt in diesen Studien insofern eine Rolle, als nach den Einflüssen der schweizerischen Diglossiesituation auf den Hochdeutscherwerb von Kindern nicht deutscher Erstsprache gefragt wird. Das Nebeneinander von Dialekt und Standardsprache wird als möglicher erschwerender Faktor diskutiert – analog zur Diskussion über die Hochdeutschkompetenz Deutschschweizer Schüler_innen mit Erstsprache Dialekt.

Der Dialekterwerb, das Stiefkind der Deutschschweizer Zweitspracherwerbsforschung, soll in der vorliegenden Untersuchung gleichwertig neben dem Hochdeutscherwerb stehen. Es wird also sowohl die Hochdeutsch- als auch die Dialektproduktion von Kindern nicht deutscher Erstsprache untersucht. Genauer gesagt, steht die Realisierung der Präpositionalphrase im Fokus, also die Produktion einer komplexen grammatischen Struktur, die L2-Sprecher_innen auch in sehr fortgeschrittenen Spracherwerbsstufen noch Schwierigkeiten bereiten kann.

Die aussersprachlichen Bedingungen für den Dialekt- und den Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz sind nicht identisch, zudem sind die Lernenden je nach ihrer individuellen sozialen Bezugsumgebung unterschiedlichen Inputprägungen

ausgesetzt. Daraus ergeben sich für meine Untersuchung die folgenden Leitfragen:

1. Weichen die L2-Sprecher_innen in ihrer Sprachproduktion von zielsprachlichen Strukturen ab?
2. Werden die Präpositionalphrasen im Dialekt und im Hochdeutschen unterschiedlich realisiert? Falls ja, welche spezifischen Merkmale weisen diese auf?
3. Kann ein Einfluss aussersprachlicher Bedingungen auf die Sprachproduktion von Proband_innen erkannt werden? Welche Faktoren aus der sozialen Bezugsumgebung oder welche Inputprägungen können als Einflussgrösse auf die Sprachproduktion wirken?

Für die Beantwortung dieser Fragen und der in Kapitel 7 formulierten Hypothesen untersuche ich ein Korpus mündlicher Sprachdaten von elf L2-Sprecher_innen. Dank zweier von Mathilde Gyger geleiteten Studien zu den Lernervarietäten von L2-Sprechenden in der Deutschschweiz aus früheren Jahren (s. Kapitel 1) verfüge ich über Tonaufnahmen, die den Zeitraum von acht Jahren (2001–2009) abdecken. Im Zentrum meiner Analyse stehen allerdings die Daten aus dem letzten Erhebungsjahr, in welchem die elf Proband_innen die sechste Schulklasse besuchten. Die Longitudinaldaten ermöglichen jedoch – wenn auch nur am Rande – die Entwicklungsdimension des Zweitspracherwerbs zu betrachten.

Die Auseinandersetzung mit den Daten erfolgt sowohl aus einer soziolinguistischen als auch einer erwerbstheoretischen Perspektive. In Kapitel 3 lege ich die Grundlage für die soziolinguistische Dimension und beschreibe die Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb in der Deutschschweiz. Nach diesen Ausführungen zu aussersprachlichen Erwerbsbedingungen wird der Fokus auf den kognitiven Aspekt des Zweitspracherwerbs gelegt (Kapitel 4). Ich gebe einen kurzen Überblick über ältere und aktuelle Zweitspracherwerbs-Theorien und führe insbesondere in die Grundlagen der gebrauchsbasierten Theorie ein. Der Präpositionalphrase als Untersuchungsgegenstand ist Kapitel 5 gewidmet. Ein kurzer Forschungsüberblick zum Erwerb der Präpositionalphrase in Kapitel 6 und die Hypothesenformulierung in Kapitel 7 schliessen den theoretischen Teil der Arbeit ab.

Der empirische Teil der Arbeit beginnt in Kapitel 8 mit Ausführungen zur Methode. Die über den Zeitraum von acht Jahren (2001-2009) erhobenen mündlichen Sprachdaten werden in Kapitel 9 zuerst umfassend beschrieben. In der anschließenden Analyse fokussiere ich auf den Determinierergebrauch, der in der Sprachproduktion der L2-Sprecher_innen auffällig ist. Nach der Beschreibung der Ergebnisse folgt in Kapitel 10 die Diskussion der Hypothesen. Die Arbeit schliesst mit einem Fazit, in dem die Resultate aus soziolinguistischer und erwerbstheoretischer Perspektive beleuchtet werden.

1 Ausgangslage und Rahmenbedingungen

Der vorliegenden Untersuchung liegen Daten aus zwei Projekten zugrunde, die in den Jahren 2001 bis 2005 und 2006 bis 2009 in Stadtbasler Schulen unter der Leitung von Mathilde Gyger durchgeführt wurden. An der zweiten Studie war ich sowohl in der Planung als auch bei der Durchführung beteiligt. In beiden Studien nahmen dieselben Proband_innen teil: Die Kinder wurden von ihrem ersten Kindergartenjahr (2002) bis zur sechsten Klasse¹ (2009) begleitet. Bevor ich auf die Proband_innen und die Erhebungsanlage eingehe, werden im Folgenden diese zwei Forschungsprojekte mit den für die vorliegende Untersuchung wichtigsten Ergebnissen vorgestellt.

1.1 Projekt Standardsprache im Kindergarten

Als Reaktion auf die unbefriedigenden Resultate der PISA-Studie 2000 wurden in den Schweizer Kantonen Massnahmen ergriffen, die unter anderem die schulsprachliche Fähigkeit der Schüler_innen verbessern sollten. Zu diesen Massnahmen gehört ein „[v]ermehrter, früherer und anspruchsvollerer Gebrauch der Standardsprache“ (Buschor; Gilomen; McCluskey 2003, S. 30). Gyger formuliert drei Ziele, die mit der Umstellung auf Standardsprache im Kindergarten angestrebt werden: a) eine Entlastung des Zweitspracherwerbs, b) das Vermitteln einer positiven Einstellung zur Standardsprache und c) die Unterstützung des Aufbaus einer komplexen schulsprachlichen Kompetenz (Gyger 2005, S. 11).

Der Kanton Basel-Stadt gab 2001 einen wissenschaftlich begleiteten Pilotversuch, das *Projekt Standardsprache im Kindergarten* (Gyger 2005), in Auftrag. In diesem vierjährigen Projekt sollte geprüft werden, ob der konsequente Gebrauch von Hochdeutsch im Kindergarten den Schulerfolg von Kindern nicht deutscher Erstsprache positiv beeinflusst. 16 Proband_innen nicht deutscher Erstsprache nahmen an der Erhebung teil und wurden in einer quantitativ und qualitativ angelegten Langzeitstudie während der Kindergartenzeit (2002–2003) und der ersten zwei Primarschuljahre (2003–2005) begleitet. Die Proband_innen waren auf vier Kindergärten verteilt. Acht Kinder besuchten einen der zwei neu eingerichteten Hoch-

¹ Schulsystem Basel-Stadt zum Erhebungszeitpunkt: 2 Jahre Kindergarten, 4 Jahre Primarschule, 3 Jahre Orientierungsschule, 2 Jahre Weiterbildungsschule (A- oder E-Zug) oder 5 Jahre Gymnasium.

deutschkindergärten und acht Kinder gingen in den „traditionellen“ Dialektkindergarten (vgl. Kap. 2.3.3).

Gyger stellt fest, dass die Analyse der erhobenen Spontansprachdaten und die Grammatik- und Wortschatztests nicht „auf eine positive Auswirkung der Varietät Standardsprache auf den Zweitspracherwerb an sich hin[weisen]“ (Gyger 2005, S. 48).¹ Unterschiedliche Entwicklungstendenzen zwischen Dialekt- und Standardgruppe zeigen sich im zweiten Kindergartenjahr in der Sprechfreude² und im Wortschatz. Diese Bereiche sind bei den Kindern aus dem Hochdeutschkindergarten leicht besser (Gyger 2005, S. 57). Diese positiven Auswirkungen auf die mündliche Sprachproduktion schwinden jedoch mit Eintritt in die Primarschule. Einige Kinder aus dem Hochdeutschkindergarten nehmen dialektale Elemente in ihre gesprochene Standardsprache auf. Zudem stellt Gyger fest, dass die Kinder aus dem Dialektkindergarten nach Schuleintritt besser Hochdeutsch verstehen als die Kinder aus dem Hochdeutschkindergarten Dialekt. Gyger kommt daher zu folgendem Schluss:

Der Schuleintritt entpuppt sich überhaupt für Kinder aus Hochdeutschkindergärten als einschneidendes Ereignis mit nur geringen positiven Folgen oder [...] sogar mit negativen Konsequenzen für die Weiterentwicklung der Sprachkompetenz. (Gyger 2005, S. 58)

Auf den Schulerfolg hat die im Kindergarten gesprochene Varietät allerdings keine Auswirkung. Gyger kann jedoch gewisse Vorteile des frühen Kontakts mit Standardsprache feststellen. Die Kinder aus dem Hochdeutschkindergarten zeigen in den Bereichen der Schriftlichkeit – Leseverstehen, Schreibfreude und Orthografie – bessere Resultate als die Kinder aus den Dialektkindergärten. Dies gilt jedoch nicht für produktive Fähigkeiten im Bereich der Grammatik und des Wortschatzes (Gyger 2005, S. 56).

¹ Gyger bedient sich unterschiedlicher Methoden und Tests (Gyger 2005, S. 19f des Anhangs): Lehrpersonen-Tagebuch, teilnehmende Beobachtung, Wortschatz- und Grammatiktests („Franca und Mehmet im Kindergarten“ (Büchel; Häcki Buhofer 1987)), Anweisungsverständnistest, Test zum Verständnis der Partnervarietät Dialekt oder Hochdeutsch, aktive L2-Kompetenz (Nacherzählung), Stolperwörtertest.

² Sprechfreude bezieht sich auf die Anzahl gesprochener Wörter in der Nacherzählung (Gyger 2005, S. 21).

Das *Projekt Standardsprache* hatte nicht primär zum Ziel, die Lerner Sprache der einzelnen Proband_innen umfassend zu beschreiben, vielmehr stand das Verhältnis von frühem Standarderwerb und Schulerfolg¹ im Zentrum.

Die im Rahmen dieses Projekts jährlich durchgeführten Erhebungen von Spontansprachproben (vgl. Erhebungsmethode S. 144) konstituieren jedoch ein beachtliches Korpus², das für weitere sprachwissenschaftliche Analysen genutzt werden kann. Im Sommer 2006 reichten wir daher beim Schweizerischen Nationalfonds ein DORE-Projekt³ ein, das im Frühjahr 2007 mit dreijähriger Laufzeit unter der Leitung von Mathilde Gyger an der Fachhochschule Nordwestschweiz startete. Innerhalb dieses Projekts, das im folgenden Kapitel vorgestellt wird, war ich für die qualitative Longitudinalstudie verantwortlich.

1.2 Projekt Lerner Sprache zwischen Mundart und Hochdeutsch

Das Projekt *Lerner Sprache zwischen Mundart und Hochdeutsch: Sprachliche Orientierungskompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund*⁴ (MiCo) knüpft an Beobachtungen aus dem *Projekt Standardsprache* an: "Kinder, die im Kindergarten ein konsequentes Hochdeutsch sprachen, entwickeln im ersten Schuljahr einen Mischcode [zwischen Hochdeutsch und Mundart N.M.]" (Gyger 2005, S. 49).⁵ Die MiCo-Studie nimmt diese Feststellung zum Anlass, die Frage nach der aktiven und rezeptiven Orientierungskompetenz von Kindern nicht deutscher Erstsprache zu stellen, das heisst zu untersuchen, inwiefern die Proband_innen zwischen Hochdeutsch und Dialekt unterscheiden können. Gyger u. a. halten fest, dass sich „sprachliche Orientierungskompetenz in funktional und situativ adäquater und zielgerichteter Sprachproduktion, Sprachwahl, Sprachtrennung und auch Sprachmi-

¹ Schulerfolg wurde anhand einer Ersteinschätzung der Primarlehrperson (1. Primarklasse), Experteninterviews mit den Primarlehrpersonen (1. Klasse) und Beurteilungsbögen derselben Lehrpersonen (2. Klasse) erhoben (vgl. Gyger 2005, S. 20f des Anhangs).

² Es handelt sich um insgesamt 44 Aufnahmen (Spontansprachproben) in Dialekt oder Hochdeutsch (Erhebungsjahre 1–4, s. Tabelle 32).

³ Der Schweizerische Nationalfonds förderte von 1999–2011 die praxisorientierte Forschung der Fachhochschulen mit dem Förderungsinstrument DO REsearch (DORE).

⁴ Der Antrag wurde beim SNF unter dem Titel *Lerner Sprache zwischen Mundart und Hochdeutsch: das Code-Mixing von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschschweizer Schulen* eingereicht. Das an der Fachhochschule Nordwestschweiz angesiedelte Projekt unter der Leitung von Mathilde Gyger beschäftigte Helene Zenhäusern (Querschnitt) und Sophie Besset (Umsetzung, Instrument). Ich war im Rahmen einer nationalen Zusammenarbeit (Universität Freiburg) für die Längsschnittstudie verantwortlich. Praxispartner des Projekts waren die Kantone Basel-Stadt, Aargau und Freiburg.

⁵ Unter Mischcode wird hier Language Mixing im Sinne von Auer (1998) verstanden, also ein Sprachwechsel ohne ersichtliche pragmatisch-funktionale Bedeutung (s. Kapitel 3.3.3).

schung und entsprechender Rezeption [manifestiert]" (Gyger u. a. 2011, S. 5). Eine gute Orientierungskompetenz ermöglicht L2-Sprecher_innen also, die Inputvarietät zu erkennen sowie in ihrer Sprachproduktion je nach Funktion oder Situation auf die angemessene Varietät zurückzugreifen, ohne die Varietäten zu mischen (Language Mixing).

Das Phänomen der Sprachmischung wurde im MiCo-Projekt im Rahmen einer qualitativen Längsschnittstudie und einer quantitativ angelegten Querschnittstudie umfassend untersucht.¹ Die Ergebnisse daraus bildeten die Grundlage für die Entwicklung des Sprachbeobachtungsinstruments *Alles OK?* (Gyger; Besset 2013) für die Schule. Meine Analyse der Längsschnittdaten ergab, dass bereits in den mündlichen Sprachdaten aus der zweiten Primarklasse praktisch kein Language Mixing mehr festzustellen war (Beispiele für Language Mixing s. Tabelle 3). In der vorliegenden Arbeit verfolge ich diese Thematik nicht weiter.

1.3 Proband_innen

Die mündlichen Sprachdaten aus den in Kapitel 1.1 und 1.2 vorgestellten Untersuchungen bilden auch die Datengrundlage für die vorliegende Studie. Da im MiCo-Projekt im Hinblick auf das im schulischen Kontext einzusetzende Instrument in erster Linie die Hochdeutschvarietät der Proband_innen erhoben wurde, mussten die Sprachdaten für meine Untersuchung, die auf Dialekt und Hochdeutsch fokussiert, ergänzt werden. In den letzten zwei Erhebungsjahren des MiCo-Projekts (2008 und 2009) erhob ich daher zusätzlich zum ursprünglichen Setting Dialektdaten. Diese Daten erlauben den direkten Vergleich der Dialekt- und Hochdeutschproduktion eines Probanden, einer Probandin.

¹ Die Lernersprachen der Kinder wurden nach morphosyntaktischen Kriterien einer Matrixvarietät (Myers-Scotton 1997) zugewiesen und anschliessend auf phonologischer, morphosyntaktischer und lexikalischer Ebene analysiert (Gyger u. a. 2011, S. 21–25).

1.3.1 Auswahl der Proband_innen

Die 11 Gewährskinder nicht deutscher Erstsprache (im Folgenden L2-Sprecher_innen¹ genannt) der vorliegenden Untersuchung traten im Jahr 2001 in einen der vier Kindergärten in Basel-Stadt ein, die sich am *Projekt Standardsprache* beteiligten. Schon im Verlauf dieses Projekts reduzierte sich die Anzahl Proband_innen:

Einzelne Kinder blieben Kindergarten oder Schule [...] fern, Eltern zeigten sich bei Befragungen unzugänglich und Kinder entwickelten besondere Lernbedürfnisse, welche eine Einschulung in besondere Schulungsformen notwendig machten. Dies führte dazu, dass zum Abschluss des Projekts im Sommer 2005 nur bei 16 Kindern [...] eine einigermaßen kontinuierliche Datenerfassung über die gesamte Projektdauer hin stattgefunden hat. (Gyger 2005, S. 17)

Für das zweite Projekt MiCo waren die Eltern von drei der 16 Schüler_innen nicht bereit, ihr Kind an einer weiteren Untersuchung teilnehmen zu lassen. Von den 13 verbleibenden Kindern, die an den MiCo-Erhebungen teilnahmen, schloss ich für meine Studie zwei weitere Schüler aus. Dies geschah nach einer Diskussion mit den Lehrpersonen, die auf spezielle private Umstände oder besondere schulische Schwierigkeiten hinwiesen.

Die Probandengruppe wurde zudem nachträglich im Mai 2012 durch elf Deutschschweizer Schüler_innen ergänzt, die eine 6. Klasse einer Stadtberner Schule besuchten. Die Lehrperson hat die Auswahl nach den Kriterien „Erstsprache Dialekt“ und „Alter 12- oder 13-jährig“ getroffen.

1.3.2 L2-Proband_innen

Die L2-Gruppe setzt sich aus 4 Mädchen und 7 Jungen zusammen, die zum letzten Erhebungszeitpunkt 12 oder 13 Jahre alt waren. Mit einer Ausnahme sind alle in Basel-Stadt geboren. Ein Mädchen, Abeba, kam erst im Alter von 4 Jahren bei Kindergarteneintritt aus Äthiopien nach Basel. Alle Elternteile sind nicht deutscher Erstsprache und gehören einer eher niedrigen soziokulturellen Schicht an (vgl. dazu die Ausführungen zur sozialen Bezugsumgebung der Kinder in Kapitel 3.2.1). Die Kinder haben unterschiedliche Erstsprachen, wobei Albanisch mit vier Sprecher_innen übervertreten ist. Weitere Erstsprachen sind: Tamil (1), Chaozhou/Vietnamesisch (1), Amharisch (1), Türkisch/Kurdisch (1), Spanisch (1)

¹ s. Kapitel 2

sowie BKS¹ (2). Vier Kinder besuchten 2001 und 2002 den Dialektkindergarten und sieben Kinder waren in einem Hochdeutschkindergarten eingeschult. Dank der umfassenden Abklärungen, die von Mathilde Gyger (2005, S. 19f) im Rahmen des Projekts Standardsprache durchgeführt wurden (s. Kapitel 1.1), verfüge ich über Informationen zur Deutschkompetenz (Grammatik und Wortschatz) bei Eintritt in den Kindergarten, eine Einschätzung der Erstsprachkompetenz in der ersten Primarklasse durch eine HSK-Lehrperson² und Informationen über die Familie (Bildungshintergrund, Medienkonsum, Beruf) aus Elternbefragungen in der jeweiligen Erstsprache (vgl. Anhang 13.1). Bei der letzten durchgeführten Erhebung in der 6. Klasse ergänzte und aktualisierte ich in einem Einzelgespräch mit den Proband_innen die Familien- und Umfeldinformationen. Tabelle 1 gibt einen Überblick, ich werde im Verlauf der Arbeit detaillierter auf die jeweils relevanten Punkte eingehen:

- **Name (Geschlecht), L2:** Alle Namen wurden geändert. Um bei der Diskussion der Ergebnisse eine bessere Leserlichkeit zu ermöglichen, beginnen alle Namen der L2-Gruppenmitglieder mit A und die Namen der L1-Gruppenmitglieder mit S.
- **Varietät KiGa:** Angabe, ob ein Kind den hochdeutschen (hd) oder dialektalen (d) Kindergarten besucht hat (2 Jahre).
- **Deutschkompetenz bei Kindergarteneintritt:** Die Deutschkompetenz wurde basierend auf Sprachtests zu Wortschatz und Grammatik (s. Kapitel 1.1) nach Eintritt in den Kindergarten im November 2001 erhoben (Gyger 2005, S. 61). Ich mache eine grobe Einteilung in a) gute Kenntnisse, b) mittlere Kenntnisse und c) keine resp. fast keine Kenntnisse.³
- **Erstsprachliche Kompetenz des Kindes in der 1. Primarklasse:** Eine HSK-Lehrperson hat die Erstsprachkenntnisse des Kindes in der 1. Primarklasse eingeschätzt.

¹ BKS ist die Abkürzung von Bosnisch, Kroatisch, Serbisch. BKS ist eine plurizentrische Sprache mit nationalen Varianten. Die zwei Probanden aus meiner Studie nennen ihre L1 *Serbisch* (Alexander) resp. *Kroatisch* (Andro).

² Der Kanton Basel-Stadt fördert den Unterricht in „Heimatlicher Sprache und Kultur“ (HSK). Trägerschaften dieses heimatssprachlichen Unterrichts sind Konsulate, Botschaften und Elternvereine.

³ Die drei Kategorien entsprechen den von Gyger (2005, S. 61) erstellten Gruppen.

Name (m/f), L1	Varietät KiGa	Dt.komp. Eintritt KiGa	Kompetenz L1 1. Primarklasse (Aussagen HSK-LP)
Amal (f), Tamil	Hd	c)	gute passive und aktive Kompetenz, besucht tamilische Schule (2003)
Anh (m), Chaozhou/Vietnamesisch	Hd	b)	kein HSK, L1 unklar, Test: Kantonesisch, Beurteilung HSK: schlecht ("chinesisches Kind, das ein wenig Kantonesisch spricht") ¹
Abeba (f), Amharisch	Hd	c)	keine Abklärung, kein HSK (2009)
Aylin (f), Türkisch	Hd	a)	gutes Verständnis des Kurdischen, hat Mühe mit Antworten, antwortet z. T. auf Türkisch
Antonio (m), Spanisch	Hd	c)	Spanisch: gute aktive und passive Kompetenz, HSK
Aleksandar (m), Serbisch	Hd	b)	L1 "konfus", Eltern scheinen Deutsch mit ihm zu sprechen ² , Eltern scheinen sich nicht um ihn zu kümmern
Andro (m), Kroatisch	Hd	c)	gute Kompetenz in Kroatisch, Religionsunterricht in Kroatisch (2009)
Afrim (m) und Adnan (m), (Zwillinge), Albanisch	D	c)	können Gespräch führen, sind aber nicht mit Kindern aus Heimatland zu vergleichen, kleiner aktiver Wortschatz
Ardita (f), Albanisch	D	a)	aktive und passive Kompetenz nicht muttersprachlich, mangelnder Wortschatz
Agonis (m), Albanisch	D	a)	beste Sprachkompetenz unter den albanischsprachigen Kindern

Tabelle 1: Informationen über die L2-Proband_innen

Diese Faktoren könnten auf den Erfolg des dialektalen und hochdeutschen Zweitspracherwerbs einen Einfluss haben. In den Kapiteln 10 und 11 komme ich darauf zurück.

1.3.3 L1-Proband_innen

Sprachdaten für die L1-Gruppe wurden nur für das 6. Schuljahr erhoben. Diese Untersuchungsgruppe besteht aus deutschsprachigen Schüler_innen einer Stadtberner Schule. Alle Proband_innen sind dialektaler Erstsprache, eine Schülerin ist allerdings durch ihre spanischsprachige Mutter zweisprachig aufgewachsen und ein Schüler verfügt dank seines ghanaischen Vaters über rezepptive Kompetenzen in Englisch und er versteht einige Worte Ghanaisch. Die Eltern der Proband_innen sind in handwerklichen und kaufmännischen Bereichen tätig und gehören der (unteren) Mittelschicht an. Im methodischen Teil (Kapitel 8) gehe ich vertiefter auf das Untersuchungskorpus ein.

¹ Die Eltern geben beim Interview an, mit den Kindern „Chaozhou (Swatow)“ zu sprechen. Als Partnersprache geben sie Vietnamesisch an.

² Der Vater gibt an, mit Aleksandar 50% Deutsch und 50% Serbisch zu sprechen, die Mutter meint, meistens Serbisch (80%) mit ihm zu sprechen.

II. Theoretische Grundlagen

2 Begriffe

In diesem Kapitel sollen die folgenden grundlegenden Begriffe geklärt werden: Erstsprache, Zweitsprache, L2-Sprecher_in, L1-Sprecher_in, mit Migrationshintergrund, Dialekt, Hochdeutsch.

Aufgrund unterschiedlicher Konnotationen, die mit *Muttersprache*¹ verknüpft werden, wird – wie heute in der Spracherwerbsforschung üblich – für die Bezeichnung der von Geburt an in der Familie erworbenen Sprache(n) der Begriff *Erstsprache(n)* verwendet. Die Erstsprache muss nicht zwingend die dominante Sprache bleiben, sondern kann in dieser Hinsicht im Verlauf des Spracherwerbs von der *Zweitsprache* abgelöst werden. Als Zweitsprache wird in der Forschung diejenige Sprache bezeichnet, die chronologisch nach der Erstsprache erworben wird (vgl. Ahrenholz 2008a, S. 7). Dabei gilt es die Unterscheidung zwischen Zweit- und *Fremdsprache* zu machen. Letztere wird in erster Linie im schulischen Kontext, d. h. gesteuert erlernt und spielt im Alltag der Lernenden keine zentrale Rolle. Im Gegensatz dazu nimmt die Zweitsprache im alltäglichen Leben der Person einen prominenten Platz ein, da sie die Umgangssprache am Wohnort ist. Eine Zweitsprache wird dadurch zu grossen Teilen ungesteuert erworben. In der Realität können sich jedoch die Erwerbsbedingungen auch mischen, zum Beispiel wenn ein Kind die Umgebungssprache nicht nur im Alltag, sondern auch in einem speziellen Sprachförderkurs wie eine Fremdsprache erlernt (vgl. Ahrenholz 2008a).

Ich sehe in dieser Arbeit davon ab, Kinder nicht deutscher Erstsprache als Kinder *mit Migrationshintergrund* zu bezeichnen. Diese Bezeichnung trägt in keiner Weise zu einer klaren Versprachlichung von Verhältnissen bei. Scarviglieri und Zech (2013) haben in ihrer funktional-semantischen Analyse von Migrationshintergrund aufgezeigt, warum eine Distanzierung von dieser Bezeichnung selbstverständlich sein sollte.

¹ Ahrenholz (2008a, S. 3f) weist darauf hin, dass nicht nur der Input der Mutter für den Erstspracherwerb wesentlich ist. Er thematisiert auch die sozialen, politischen und emotionalen Konnotationen des Begriffs.

Sie fassen die Ergebnisse ihrer Untersuchung folgendermassen zusammen:

„Migrationshintergrund“ ruft Wissen über Menschen auf, die förderbedürftig, benachteiligt und nicht ausreichend integriert sind und die die Gesellschaft aus diesen Gründen vor Probleme stellen. Basis für diese Attribuierungen ist die Unterscheidung zwischen Personen, die der Mehrheitsgesellschaft zugehörig sind, und solchen, die fremd bzw. anders, also nicht-zugehörig, sind. Diese Unterscheidung ist die eigentliche Funktion des Ausdrucks: er ermöglicht es, „Deutsche deutscher Herkunft“ („ohne Migrationshintergrund“) von „Anderen/Fremden“ abzugrenzen („mit Migrationshintergrund“) – unabhängig von Nationalität oder Staatsbürgerschaft. Damit erlaubt es „Migrationshintergrund“, die Änderung des Staatsangehörigkeitsrechts so weit rückgängig zu machen, dass soziale Exklusionen perpetuiert und noch zugespitzt werden, indem die Gruppe der heterogenen Anderen homogenisiert wird. (Scarviglieri; Zech 2013, S. 222f)

Solche Attribuierungen sollen vermieden werden. Ich bezeichne meine Proband_innen daher als *L2-Sprecher_innen* respektive als *L1-Sprecher_innen*, um den Fokus auf die Art des Spracherwerbs und nicht auf ihre Herkunft zu lenken. Es gilt zu betonen, dass unter L1 und L2 nicht die „starke“ respektive die „schwache“ Sprache eines Probanden oder einer Probandin verstanden wird. L1 und L2 weisen lediglich auf die Erwerbsreihenfolge hin. Im Folgenden werden die Bezeichnungen der Proband_innen für die Bedürfnisse dieser Arbeit definiert:

L2-Sprecher_innen haben nicht deutschsprachige Eltern und erwerben daher Deutsch als Zweitsprache, und zwar spätestens im Alter von vier Jahren (bei Kindergarten Eintritt). Durch diesen frühen Zweitspracherwerb (ausserhalb des Elternhauses) wachsen die Kinder mehrsprachig auf. Das Gegenstück zu den L2-Sprecher_innen bilden in meiner Arbeit die L1-Sprecher_innen. Diese Bezeichnungen schliessen nicht aus, dass eine Probandin, ein Proband mehrere Sprachen spricht. L1-Sprecher_in bedeutet lediglich, dass ein Kind Deutsch als Erstsprache erworben hat. Es ist mir bewusst, dass meine Verwendung dieser Bezeichnungen eine starke Vereinfachung komplexer sprachlicher Sachverhalte darstellt.

Auch im Hinblick auf in dieser Arbeit untersuchten Varietäten Dialekt und Hochdeutsch müssen Präzisierungen zur Terminologie vorgenommen werden.

Dialekt wird in dieser Arbeit als Überbegriff für alle Deutschschweizer Mundarten verwendet. Wird von einem spezifischen Dialekt gesprochen, wird dieser explizit benannt, z. B. Baseldeutsch oder Berndeutsch. Natürlich muss an dieser Stelle unterstrichen werden, dass ich mit diesen kantonalen Bezeichnungen nicht zum Ausdruck bringen möchte, dass es einheitliche Kantonsdialekte gibt. Vielmehr folge ich damit der alltagssprachlichen Kategorisierung von Deutschschweizer Dialekten, die laut Christen (2010, S. 274) am häufigsten verwendet wird.

Die L2-Proband_innen stammen aus der Stadt Basel, die L1-Proband_innen aus der Stadt Bern, ich differenziere in meiner Untersuchung in der Regel jedoch nicht zwischen diesen zwei Varietäten. Die bestehenden Schweizer Mundartgrammatiken und Wörterbücher werden den heute gesprochenen Varietäten nicht mehr gerecht.¹ Für das Baseldeutsche erstellte Suter eine Grammatik (Suter 1992 [1976]) und ein neues Wörterbuch erschien 2010 (Gasser u. a. 2010). Hofer merkt zur Dokumentation des Baseldeutschen Folgendes an:

In Form des „Baseldytsch“ ist die traditionelle Basler Sprachvarietät der städtischen Oberschicht heute als idealisierte ältere Sprachstufe gleichsam eingefroren und vielfach dokumentiert [...]. Als tatsächlich gesprochene Varietät ist das „Baseldytsch“ [...] und lexikalische Besonderheiten mit Schibboleth-Charakter jedoch eingegrenzt auf ganz spezifische Situationen und SprecherInnen; seine kommunikative Reichweite ist beschränkt, insbesondere jüngere und erst seit kurzem ansässige SprecherInnen haben zum Teil Verständnisschwierigkeiten. (Hofer 1997, S. 110)

Die Proband_innen der L2-Gruppe sind wahrscheinlich zur Gruppe von Sprecher_innen zu zählen, die keinen Zugang zu dieser traditionellen Varietät haben. Mit *Baseldeutsch* ist daher in der vorliegenden Arbeit nie diese „idealisierte und homogenisierte“ (Hofer 1997, S. 111) Stadtvarietät gemeint. Obwohl die Jugendlichen in Basel-Stadt aufgewachsen sind, nenne ich ihre dialektale Varietät daher Dialekt.

Mit *Hochdeutsch* oder *Standarddeutsch* ist in dieser Arbeit immer die Schweizer Standardvarietät gemeint, beide Begriffe werden synonym verwendet. Von *Deutsch* spreche ich, wenn keine spezifische Varietät, sondern sowohl Dialekt als auch Hochdeutsch gemeint ist.

¹ Schon Schneider problematisiert diese Diskrepanz zwischen den Nachschlagewerken zum Zürichdeutschen und dem aktuellen Sprachgebrauch der jüngeren Generation, muss jedoch – faute de mieux – für die Überblicksdarstellungen darauf zurückgreifen (vgl. Schneider 1998, S. 17).

3 Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb in der Deutschschweiz

Die Beantwortung der in der Einleitung formulierten Frage zum Einfluss bestimmter aussersprachlicher Faktoren auf den Zweitspracherwerb der L2-Sprecher_innen setzt eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Erwerbsbedingungen in der Deutschschweiz im Allgemeinen und in sprachlich sehr heterogenen Quartieren und Schulhäusern im Speziellen voraus.

Der Zweitspracherwerb unterliegt spezifischen sozialen, gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Bedingungen. Ahrenholz unterstreicht fünf Aspekte des Zweitspracherwerbs (2008b, S. 51):

- a) Voraussetzung für den Zweitspracherwerb ist der Zugang zur Zielsprache.
- b) Der Erwerbsprozess wird durch Interaktionen wesentlich unterstützt.
- c) Der Zweitspracherwerb verläuft nicht linear.
- d) Erwerbsverläufe sind bis zu einem gewissen Punkt individuell, weisen jedoch auch bei grösseren Lernergruppen gemeinsame Merkmale auf.
- e) Inwiefern die Erstsprache einen Einfluss auf den Zweitspracherwerb ausübt, ist nicht geklärt.¹

Ahrenholz' Aufzählung macht deutlich, dass beim Erwerb einer Zweitsprache sowohl interaktionistische (externe) als auch individuelle kognitive Faktoren mitspielen. Ich interessiere mich in dieser Arbeit für den Zusammenhang zwischen dem Zugang zu den Zielsprachen (Hochdeutsch und Dialekt) und dem Erwerbserfolg (Punkte a) und b)). Eine umfassende Erhebung des Zugangs und der Interaktion (und somit der Qualität und Quantität des Inputs) wäre wünschenswert, jedoch nicht durchführbar, da im ungesteuerten Zweitspracherwerb (ZSE) realistischweise nicht alle Inputgrössen erfasst werden können. In 4.5.4 (S. 66) komme ich auf dieses Problem zurück. Einen weiteren Fokus lege ich auf die Frage nach möglichen überindividuellen sprachlichen Merkmalen der Präpositionalphrase (Punkt d)). Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem Determinierergebrauch der Proband_innen (vgl. Kapitel 5.2).

¹ Den Einflussfaktor Erstsprache klammere ich in der vorliegenden Arbeit weitgehend aus, da Aussagen über das komplexe Zusammenspiel zwischen Erstsprache und Zweitsprache nur basierend auf Ergebnissen aus einer spezifischen Erhebungsanlage gemacht werden können, die hier nicht gegeben ist. Für einen Überblick zum Einflussfaktor Erstsprache verweise ich auf Bayer und Moser (Bayer 2010; Bayer; Moser 2010), Jeuk (2008), Caprez-Krompàk (2010) und im Hinblick auf die Präpositionalphrase auf Turgay (2010).

Die folgenden Ausführungen zu den ersten zwei der von Ahrenholz genannten Punkte bilden die soziolinguistische Grundlage für meine Analyse. Zugang zur Zielsprache und Interaktion sind Voraussetzungen für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb. Da – wie schon erwähnt – für die einzelnen Sprecher_innen keine empirischen Daten dazu vorliegen, setze ich mich grundsätzlich mit der Lebensumgebung meiner L2-Proband_innen auseinander. Als Ausgangspunkt dient das Modell von Dittmar und Özçelik (2006).

Im Modell von Dittmar und Özçelik (2006) nehmen der Zugang zur Zielsprache und die Interaktion zentrale Rollen ein (s. Abbildung 1). Ihr Modell hat den Anspruch, „das Deutsch (DaZ) von Kindern mit Migrationshintergrund als eine ‘Existenzform’ [zu] modellieren“ (Dittmar; Özçelik 2006, S. 303). Sie beschäftigen sich mit dem „Kiezdeutsch“ (vgl. Kapitel 3.3.4) zweisprachiger türkischer Jugendlicher und gehen unter anderem der Frage nach, wie es zu einem bestimmten „Stil/Sprachstand“ kommt (Dittmar; Özçelik 2006, S. 303). Sie postulieren, dass die Entwicklung kommunikativer Kompetenz durch interaktionistische Faktoren beeinflusst wird und der Erwerbsprozess innerhalb eines gesellschaftspolitischen Kontexts zu verorten ist. Sie unterstreichen den Einfluss von Interaktionsprofilen, worunter sie die unterschiedlichen individuellen Interaktionsroutinen verstehen, welche die Jugendlichen in den Bereichen *Familie*, *Peergroup* und *Schule* entwickelt haben:

Interaktionsprofile prägen in entscheidendem Maße die Kiezsprache zweisprachiger türkischer Jugendlicher durch spezifische Inputbedingungen, die über die individuellen Intakes zu neuen kreativen Stilen führen, die von den üblichen ‘bürgerlichen’ Normen des gesprochenen Deutsch abweichen. (Dittmar; Özçelik 2006, S. 319)

Das Modell soll die Kommunikation in zwei Sprachen darstellen, Dittmar und Özçelik sprechen jedoch nicht von L1 und L2, sondern von Lx und Ly. Sie begründen dies durch die Tatsache, dass die Dynamik zwischen den Sprachen je nach Kommunikation unterschiedlich ist und die „Verhältnisse, die zur Bezeichnung einer ‘starken’ und einer ‘schwachen’ Sprache führen können, recht unterschiedlich liegen“ (Dittmar; Özçelik 2006, S. 305).¹

¹ vgl. Kapitel 2: In der vorliegenden Arbeit wird unter L1 und L2 nicht die „starke“ resp. die „schwache“ Sprache verstanden. Die Bezeichnungen L1 und L2 weisen lediglich auf die Erwerbsreihenfolge hin.

Das Modell wird im Artikel nur sehr knapp ausgeführt und ist meines Erachtens nicht vollständig nachvollziehbar. Es präsentiert sich folgendermassen:

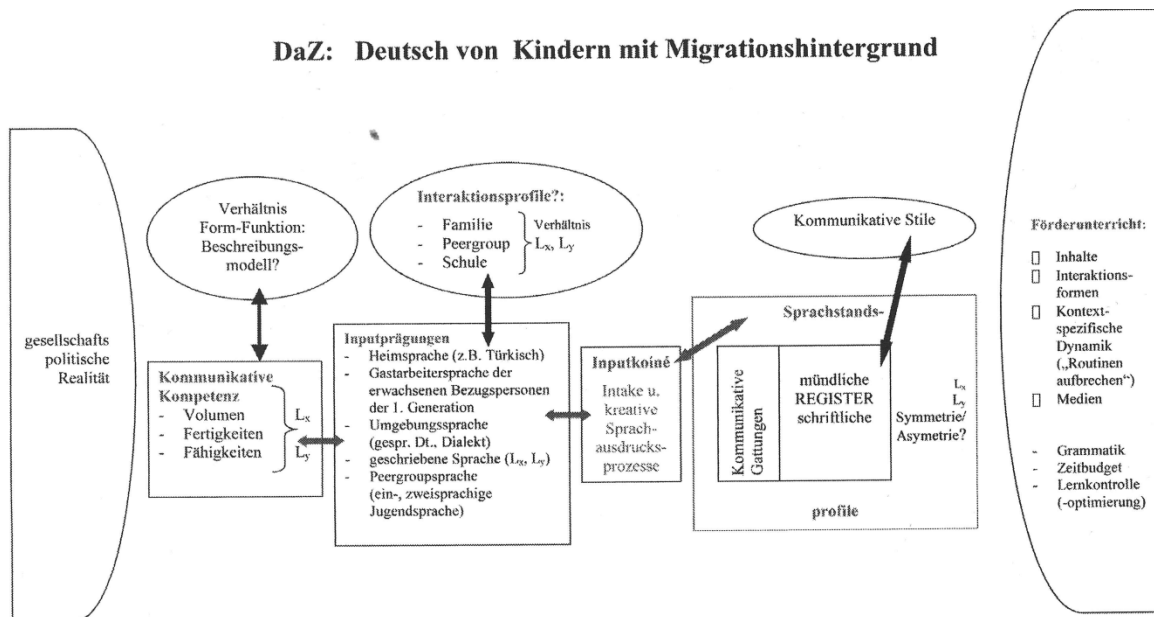


Abbildung 1: Modell „Deutsch von Kindern mit Migrationshintergrund“ von Dittmar und Özçelik 2006, S. 304

In diesem Modell wird aufgezeigt, „dass eine Modellierung von DaZ neben psycholinguistischen Komponenten [Intake u. Sprachausdrucksprozesse N.M.] unbedingt soziolinguistische ausweisen muss“ (Dittmar; Özçelik 2006, S. 319). Das hohe Gewicht, das dem Zugang zur Zielsprache und der Interaktion zugewiesen wird, indem die gesellschaftspolitische Realität, die individuellen Inputprägungen und die daraus entstehenden Interaktionsprofile ins Zentrum gerückt werden, entspricht einem gebrauchsbasierten Ansatz. Daher eignet sich das Modell von Dittmar und Özçelik als Ausgangspunkt für meine Ausführungen zum sozialen Umfeld meiner Proband_innen. Im Folgenden greife ich die soziolinguistischen Komponenten des Modells – nämlich die gesellschaftspolitische Realität, die Inputprägungen und die Interaktionsprofile – heraus. Ich konzentriere mich auf diese Faktoren, da aus einer gebrauchsbasierten Spracherwerbssperspektive (s. Kapitel 4.4) der sprachliche Input und somit die soziale Bezugsumgebung von L2-Sprecher_innen für den ZSE zentral sind.

In Abbildung 2 stelle ich die in den folgenden Kapiteln ausgeführten soziolinguistischen Grundlagen dar. Die sozial und sprachlich Interagierenden stehen im Zentrum meiner Darstellung. Die zwei kleinsten Kreise in Abbildung 2 stellen Interaktionspartner_innen dar. Die individuellen kognitiven Erwerbsprozesse laufen im Hirn eines Individuums ab und werden unter der Bezeichnung *Kognitive Aspekte* zusammengefasst. Auf diese Aspekte gehe ich erst in Kapitel 4.4 näher ein.

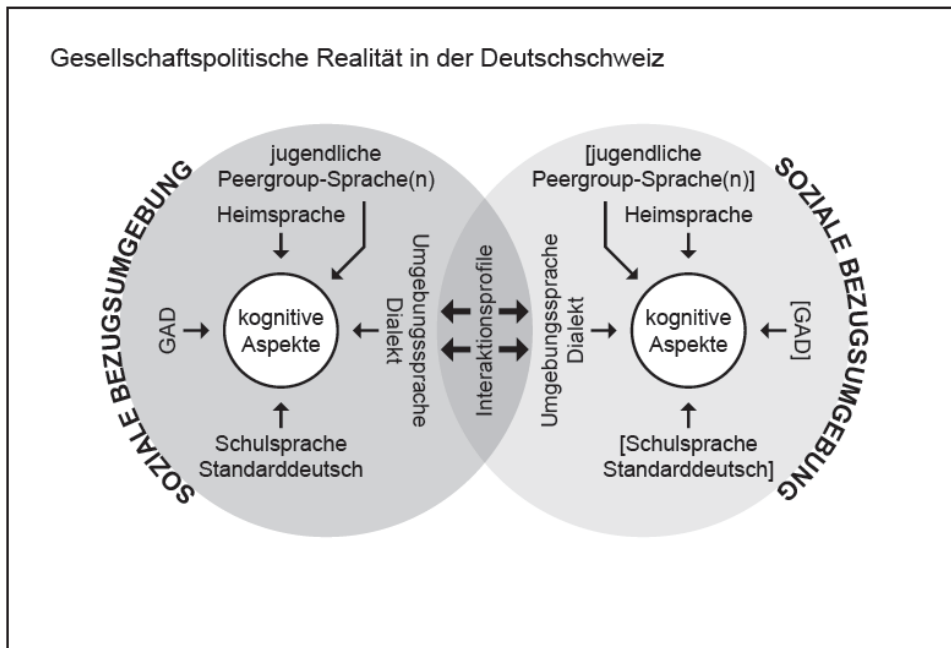


Abbildung 2: Modell zum sprachlichen Input und zur Interaktion im Deutschschweizer Kontext¹

Natürlich können mehrere Personen gleichzeitig sozial und sprachlich interagieren, meine Darstellung mit zwei Interagierenden ist daher als Vereinfachung zu verstehen. Der kleine Kreis links symbolisiert ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache. Der kleine Kreis rechts stellt seinen Interaktionspartner, seine Interaktionspartnerin dar. Dies kann ein Peergruppen-Mitglied, ein Familienmitglied, eine Lehrperson oder eine andere Person aus dem Alltag des Kindes sein.

Ich gehe in Kapitel 3.1 auf die gesellschaftspolitische Realität, in Kapitel 3.2 auf die soziale Bezugsumgebung und in Kapitel 3.3 auf die Inputprägungen und Interaktionsprofile ein. An dieser Stelle gebe ich zur besseren Verständlichkeit des Modells einen Überblick.

Jede sprachlich interagierende Person bewegt sich innerhalb der gesellschaftspolitischen Realität in einer individuellen *sozialen Bezugsumgebung*, die sich durch

¹ Ich danke Fabio Montefiori für die Hilfe bei der grafischen Umsetzung des Modells.

unterschiedliche soziale Kontakte und sprachliche Inputs auszeichnet. Ein zweitsprachiges Kind, ein_e zweitsprachige_r Jugendliche_r (im Modell links) kommt im Alltag mit unterschiedlichen Personen und somit auch mit unterschiedlichen Sprachformen in Kontakt. Diese können in Anlehnung an Dittmar und Özçelik in folgende Kategorien gefasst werden: jugendliche Peergroup-Sprache(n), Schulsprache Standarddeutsch, Umgebungssprache Dialekt, GAD („Gastarbeiterdeutsch“ s. Kapitel 3.3.2) und Heimsprache. Die mit ihm interagierende Person (rechts) hat ebenfalls eine spezifische soziale Bezugsumgebung und in dieser sind nicht zwingend dieselben sprachlichen Grössen relevant. In der Deutschschweiz ist sicher bei allen Personen die *Umgebungssprache Dialekt* gegeben. Ebenfalls verfügen alle Sprecher_innen über eine *Heimsprache*, die sich bei Deutschschweizer_innen jedoch ganz oder teilweise¹ mit der Umgebungssprache deckt. Das „Gastarbeiterdeutsch“, die *jugendliche(n) Peergroup-Sprache(n)* und die *Schulsprache Standarddeutsch* sind nicht für alle Personen relevant, daher stehen sie rechts in eckigen Klammern. Ein_e Erwachsene_r ohne Kontakt zu Jugendlichen hat beispielsweise keinen oder einen nur sehr beschränkten Zugang zu aktuellen jugendlichen Peergroup-Sprachen.

Zur Verdeutlichung des Modells dient folgendes Beispiel. Das zweitsprachige Mädchen Ardita mit L1 Albanisch (linker Kreis) interagiert mit ihrer einsprachigen Deutschschweizer Freundin Bea (rechter Kreis). Dabei ist wohl die dialektale Peersprache zentral. Diese in der Schnittmenge durch Pfeile symbolisierte Interaktion zwischen den Mädchen geschieht auf eine bestimmte Art und Weise und daraus ergibt sich für die beiden ein *Interaktionsprofil*. Die Deutschschweizerin Bea stellt zudem eine Inputquelle für den Dialekterwerb ihrer zweitsprachigen Freundin Ardita dar und gleichzeitig wird der Dialekt von Bea durch die Sprache von Ardita beeinflusst. Dieser Einfluss der Inputprägungen auf den Spracherwerb wird durch die Pfeile innerhalb der sozialen Bezugsumgebung ausgedrückt. Hinsichtlich der sozialen Bezugsumgebung bestehen Unterschiede zwischen Ardita und Bea. Beide Mädchen erhalten zwar einen ähnlichen standardsprachlichen Input (Schulsprache, Medien), ihr Zugang zu den anderen Inputgrössen erweist sich jedoch nicht

¹ Sprachformal kann der Deckungsgrad sehr unterschiedlich sein. So werden beispielsweise aus Chur (GR) stammende Eltern auch nach einem Umzug nach Bern mit ihren Kindern Bündnerdeutsch sprechen. Die Kinder wachsen also mit einem Umgebungsdiialekt (Berndeutsch) und einem Familiendiialekt (Bündnerdeutsch) auf.

als vergleichbar. Innerhalb der sozialen Bezugsumgebung von Bea sind die sprachlichen Grössen Umgangssprache Dialekt, Schulsprache Standarddeutsch, Heimsprache (deckt sich mit Umgangssprache Dialekt) und Peergroup-Sprache(n) relevant. Das „Gastarbeiterdeutsch“ und andere Herkunftssprachen sind in ihrem Umfeld jedoch weniger oder gar nicht präsent.

In den folgenden Kapiteln gehe ich umfassend auf die in Abbildung 2 dargestellten Aspekte ein. Ich nehme dabei jeweils Bezug auf meine L2-Proband_innen.

3.1 Gesellschaftspolitische Realität

3.1.1 Die Deutschschweizer Sprachsituation

In der Deutschschweiz koexistieren alemannische Dialekte mit dem Schweizer Hochdeutschen. Ob es sich bei der Deutschschweizer Sprachsituation um eine Diglossie handelt oder ob von Bilingualismus gesprochen werden soll, wird in der Sprachwissenschaft immer wieder diskutiert (bspw. Haas 2004; Berthele 2004; Christen 2005; Berthele 2014). Die „Bilingualisten“ (Berthele 2014) betrachten Dialekt und Hochdeutsch als zwei Sprachen, Deutschschweizer_innen sind aus dieser Perspektive also zweisprachig. Diese Sichtweise ist in einschlägigen Deutschschweizer Studien zum Spracherwerb von Kindern – deutscher Erst- oder Zweitsprache – minoritär. Die Deutschschweizer Erwerbssituation wird traditionellerweise als diglossisch bezeichnet (u. a. Sieber; Sitta 1986; Burger; Häcki Buhofer 1994; Häcki Buhofer; Burger 1998; Schmidlin 2000; Gyger 2000; Ender; Li; Straßl 2007; Suter Tufekovic 2008; Gyger u. a. 2011). Die Autor_innen nehmen Bezug auf die klassische Diglossie-Definition von Ferguson (1959) und bezeichnen Dialekt und Hochdeutsch als zwei Varietäten einer Sprache. Nach Ferguson spielt der Kontext die massgebende Rolle für die Varietätenwahl: In informellen Situationen wird die Low-Varietät (in der Schweiz Dialekt), in formellen Situationen die High-Varietät¹ (in der Schweiz Hochdeutsch) verwendet, wobei die formelle Sprache prototypisch der Schriftlichkeit und die informelle dem Mündlichen zugeschrieben wird (Ferguson 1959). Kolde (1981, S. 65ff) präzisiert diese Verteilung für die Deutschschweiz in seinem Konzept der *medialen Diglossie*, in welchem ein wichtiger Aspekt der Deutschschweizer Sprachsituation erfasst wird:

¹ Schweizerdeutsch wird hier als L-Varietät bezeichnet, obwohl sie in der Deutschschweiz über grosses Prestige verfügt und damit nicht als L-Varietät nach Ferguson (1959) verstanden werden kann.

Die Varietätenwahl wird in erster Linie durch das Medium gesteuert; Schriftlichkeit verlangt H, Mündlichkeit L. Diese Aufteilung hat sich in der Deutschschweiz unter anderem durch die Verbreitung neuer schriftlicher Kommunikationsformen wie SMS, E-Mail und sozialer Netzwerke zunehmend aufgeweicht. Dialekt wird in erster Linie im privaten Rahmen zunehmend auch geschrieben (vgl. Siebenhaar 2005; Dürscheid 2003a; Dürscheid; Brommer; Wagner 2010; Müller 2011; Petkova 2012). Zudem wird auch in klassischen Domänen der High-Varietät wie zum Beispiel Nachrichtensendungen¹ in Radio und Fernsehen dem Dialekt mehr Platz eingeräumt. Dies zeigt, dass die funktionale Verteilung der Varietäten im Wandel begriffen ist.

Für die vorliegende Untersuchung ist eine Problematisierung der Diglossiekonzeption nicht weiter nötig. Ich möchte mit Berthele jedoch zwei wichtige Aspekte unterstreichen:

Unbestritten ist, dass die Dialekte, aufgrund ihrer **funktionalen Distribution** im sprachlichen Repertoire der Deutschschweizer, eher im Bereich der **konzeptuellen Mündlichkeit** und der **Sprache der Nähe** anzusiedeln sind. (Berthele 2006, S. 82, Hervorhebungen N.M.)

Die funktionale Verteilung von Dialekt und Hochdeutsch ist für meine Untersuchung insofern zentral, als Kinder aufgrund dieser seit Beginn ihres Spracherwerbs in den beiden Varietäten unterschiedlichen sprachlichen Input erhalten (s. Kapitel 3.3.3). Daher ist eine sorgfältige Auseinandersetzung mit den tatsächlichen alltäglichen und schulischen Situationen, in denen die Kinder den Dialekt und das Hochdeutsche erwerben, unerlässlich. In Zusammenhang mit erwachsenen L2-Sprecher_innen weist Ender (2015, S. 97f) darauf hin, dass dieses Nebeneinander keine einfache Ausgangslage für den Zweitspracherwerb bildet. Folgendes kann meines Erachtens auch für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache gelten:

Abgesehen davon, dass sie [die erwachsenen L2-Sprechenden N.M.] ihren Platz in der Sprachgemeinschaft oftmals grundsätzlich erst finden müssen oder im Verlauf des Lern- und Sprachverwendungsprozesses sogar stetig neu definieren, ist die Frage nach der Trennung von Dialekt und Standard bei Weitem nicht so klar wie in den idealisierten Vorstellungen von Autochthonen. (Ender 2015, S. 97)

¹ Nachrichten mit regionalem Fokus wie die *Regionaljournale* im Radio SRF1 oder die Sendung *Schweiz aktuell* im Fernsehsender SRF1 werden im Gegensatz zu den Hauptnachrichten in Dialekt gesprochen. Zur Verteilung der Varietäten in den Schweizer Medien vgl. Burger (2005).

Ender zeigt anhand von Interviews mit Zweitsprachigen auf, dass diese im Gegensatz zu Deutschschweizer L1-Sprechenden teilweise gar nicht den Versuch unternehmen, beim Sprechen zwischen Hochdeutsch und Dialekt zu unterscheiden. Sie wollen sich in erster Linie verständigen. Die wichtige Schlussfolgerung daraus ist, „dass die von Autochthonen strikt gezogene Grenze zwischen Dialekt und Standard bei den Nicht-Muttersprachler(inne)n einem großen Graubereich gegenübersteht“ (Ender 2015, S. 100).

Im folgenden Kapitel sollen einige grundsätzliche Überlegungen zu Sprache und Integration im Deutschschweizer Kontext gemacht werden.

3.1.2 Integration und Sprache im Deutschschweizer Kontext

Soziale Interaktion setzt eine gemeinsame Sprache voraus. An dieser Stelle wird dargelegt, inwiefern die Kompetenzen in Hochdeutsch und Dialekt in der Deutschschweiz den Erfolg der Integration beeinflussen können.¹ Ich orientiere mich am Integrationsverständnis von Esser (2001, 2006, 2009), der zwischen *Sozialintegration* und *Systemintegration* unterscheidet. Die Sozialintegration fokussiert vereinfacht gesagt auf die einzelnen Akteure, während die Systemintegration den Fokus auf das System der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit legt (Esser 2001, S. 3f). Für meine Fragestellung ist die Sozialintegration relevant, da es darum geht zu beschreiben, welche Rollen Dialekt und Hochdeutsch im Alltag der Proband_innen spielen.

Laut Esser kann Sozialintegration vereinfachend in vier Dimensionen unterteilt werden: Die *Kulturation* oder *kulturelle Dimension* umfasst den „Erwerb von Wissen, Kompetenzen, Vorlieben und Gewohnheiten“ (Esser 2009, S. 358). Der Spracherwerb und die Sprachkenntnisse sind dieser Dimension zuzuschreiben. Die *soziale Dimension* oder *Interaktion* konstituiert eine zweite Dimension, in welcher es um die Aufnahme und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen geht. Als dritte, *emotionale Dimension* nennt Esser die *Identifikation*. Diese ist als „emotionale Hinwendung zu einer Gruppe“ (Esser 2009, S. 358) zu verstehen. Die vierte Dimension bildet schliesslich die *strukturelle Dimension*, in welcher es um die *Platzie-*

¹ Flubacher (2013) diskutiert die Metapher „Sprache als Schlüssel zur Integration“ und deren Einfluss auf das aktuelle Ausländerrecht, das dem Spracherwerb eine wichtige Rolle zuschreibt. Sie kritisiert, dass die deutschschweizerische Diglossiesituation in den Gesetzestexten nicht angesprochen wird und daher auch nicht spezifiziert wird, was unter „ortsüblicher Sprache“ verstanden wird.

rung auf Positionen, insbesondere auf dem Arbeitsmarkt oder auch im Bildungssystem geht (Esser 2006, S. 8ff, 2009, S. 358).

Hinsichtlich der sozialen und emotionalen Dimension, also der Interaktion und Identifikation, kann für die Deutschschweiz die wichtige Rolle des Dialekts unterstrichen werden. Im vorausgehenden Kapitel wurde aufgezeigt, dass Dialekt den Alltag der Deutschschweizer_innen dominiert. Dies führt dazu, dass Sprecher_innen, die des Dialekts nicht mächtig sind und/oder die impliziten Regeln für den Gebrauch von Dialekt und Standard nicht befolgen, im Alltag auffallen. Sie weichen in der mündlichen Interaktion vom erwarteten Muster ab. So können zum Beispiel hochdeutsch Sprechende aus anderen deutschsprachigen Ländern zu Beginn ihres Aufenthalts in der Schweiz mit kommunikativen Schwierigkeiten konfrontiert sein – obwohl sie sich auf Hochdeutsch mühelos verständigen können. Über diese Schwierigkeiten wird von deutschen Staatsbürgern in den Medien und in Internetforen berichtet (bspw. Wiese 2005; Hubschmid 2013). Der Journalist Peer Teuwsen hielt in diesem Zusammenhang in einem Interview fest: „Wer Schweizerdeutsch nicht lernt, hat es schwer, in der Schweiz richtig anzukommen. Ohne den Dialekt zu beherrschen, wird man nie ganz Schweizer“ (Eppenberger 2011). Für erwachsene Allochthone scheint es jedoch nicht einfach zu sein, einen schweizerischen Dialekt zu erwerben. Denn es wird nicht von allen Deutschschweizern gern gesehen, wenn diese versuchen, Dialekt zu sprechen. Koller, der eine Monographie über Deutsche in der Deutschschweiz (1992) verfasst hat, erklärt in diesem Zusammenhang gegenüber dem Tagesanzeiger: „Die Schweizer sind in einer Igelposition. Sie wollen nicht, dass ihnen jemand ins Gehege kommt. Wenn ein Deutscher Mundart spricht, dann geschieht genau das. Sie überschreiten eine Grenze“ (Fassbind 2011). Diese soziale Barriere wird auch schon von De Jong (1986, S. 149) in ihrer Untersuchung zur Sprache von erwachsenen Griech_innen in der Deutschschweiz erwähnt. Über die Schwierigkeit, als Erwachsene den Dialekt zu erwerben, sprechen auch Proband_innen aus Enders Untersuchung. Ein Türkischsprachiger stellt nach 16 Jahren Aufenthalt in der Deutschschweiz fest, dass Allochthone (er spricht von „deutschen Kunden“) beim Versuch, Dialekt zu sprechen, „einfach so komisch [tönen]“ (Ender 2015, S. 105). Eine anglophone Sprecherin erzählt, dass sich ihr Umfeld zwar beim Deutschlernen behilf-

lich gezeigt, jedoch den Dialekterwerb nicht unterstützt hat. Sie spricht auch nach 29 Jahren in der Deutschschweiz im Alltag immer noch Hochdeutsch.

[...]

06 u:nd äh (---) die familie und auch unsere nachbarschaft (---) das (.) die waren alle so HILFreich beim deutschlernen;

07 (--) nicht beim (-) SCHWEIZerdeutsch.

07 sie haben es nicht GERN gehabt. (--)

08 es war wie ich (--) ein schweizer äh ein gehElmsprache (--) ver versucht habe (-) hiNEINzudringen.

[...] (Ender 2015, S. 106)

Dialekt kann also als „Geheimsprache“, als In-Group-Marker bezeichnet werden, er ist daher vor allem für Kinder und Jugendliche für die emotionale Dimension der Integration bestimmend (vgl. dazu auch Berthele 2010). Dieses identitätsstiftende Moment des Dialekts zeigte sich auch in den emotionsgeladenen Debatten um den Hochdeutschkindergarten in einigen Kantonen der Deutschschweiz. In mehreren Kantonen wurde über Volksinitiativen abgestimmt, die das Hochdeutsche aus den Kindergärten verbannen wollen. So forderten beispielsweise die Basler Initiant_innen 2011: „Die Initiative verlangt, dass unsere Mundart, die Teil unserer Kultur ist, den Platz als Unterrichtssprache wenigstens im Kindergarten behält“ (Verein Ja zur Mundart im Kindergarten 2011). Begründet wurde diese Forderung unter anderem mit dem Argument, dass ein frühes Erlernen „unserer Beziehungssprache [...] eine optimale sprachliche Integration der hier aufwachsenden Ausländerkinder [bringt]“ (Verein Ja zur Mundart im Kindergarten 2011). Aus den Diskussionen um die Initiativen wurde ersichtlich, dass gewisse Deutschschweizer Eltern durch den vermehrten Gebrauch des Hochdeutschen im Kindergarten einen Identitätsverlust ihrer Kinder fürchten. Die Abstimmungsergebnisse zu den Volksinitiativen mit Titeln wie „JA zur Mundart im Kindergarten“ zeigten schliesslich, dass eine Mehrheit der Abstimmenden die Skepsis gegenüber der Standardsprache teilt.

Es kann also festgehalten werden, dass der Dialekt in der Deutschschweiz für die soziale und emotionale Dimension von Integration einen hohen Stellenwert einnimmt. Eine hohe Sprachkompetenz im Dialekt zu erreichen, ist also auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wesentlich, denn sie möchten in der Regel Teil der In-Group „Deutschschweizer_innen“ sein. Sie kennen ihr Herkunftsland und ihre -kultur z. T. nur aus den Ferien oder haben gar keinen Bezug mehr dazu. Das

heisst, sie fühlen sich (auch) als Schweizer_innen und möchten als solche wahrgenommen werden.

Die Standardkompetenz spielt hingegen in erster Linie für den erfolgreichen Bildungsweg (und somit die berufliche Zukunft) eine Rolle. Sie beeinflusst also die strukturelle Dimension der Integration. Dass die schulische Laufbahn von ausländischen Kindern in der Deutschschweiz nicht immer optimal verläuft, zeigen unterschiedliche empirische Studien. So weisen zum Beispiel Kronig, Haeberlin und Eckhart (2000) nach, dass in den Grundschuljahren bezüglich der schulischen Situation von Kindern mit Migrationshintergrund eine Diskrepanz besteht zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Ihre bildungsstatistische Analyse ergibt „eine hochsignifikante Zunahme der Sonderklassenüberweisungen von Immigrantenkindern im Vergleich zu Schweizer Kindern, die in krassem Gegensatz zu den bildungspolitischen Integrationsempfehlungen stehen“ (Kronig; Haeberlin; Eckhart 2000, S. 12). Dieselbe Tendenz stellen Moser und Keller auch für die Sekundarstufe I fest: L2-Schüler_innen mit sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund sind in der Weiterbildungsschule in Basel-Stadt im A-Zug (tiefstes Niveau) übervertreten (Moser; Keller 2006, S. 13). Kinder nicht deutscher Erstsprache erfahren an Schweizer Schulen also häufig Separation statt Integration (vgl. Müller; Dittmann-Domenichini 2007).¹ Ich gehe nicht auf die unterschiedlichen Erklärungsansätze für diesen Sachverhalt ein, sondern nenne nur einen möglichen Einflussfaktor. Caprez-Krompàk (2010) führt in Bezug auf den Einfluss der Sprachkompetenz auf die Zuteilung zu einer Niveaugruppe aus, dass die Wirkung der Lehrereffekte eine Rolle spielen. Caprez-Krompàk zitiert in diesem Zusammenhang Allemann-Ghionda u. a. (2006), die in einer empirischen Studie feststellen, dass Lehrpersonen im Bereich Diagnostik und Beurteilung lückenhafte Kompetenzen haben und ihre Meinung im Hinblick auf die Zuteilung in weiterführende Schultypen nicht alleine aufgrund der schulischen Leistungen der Schüler_innen bilden: „Begründet wurden die Entscheidungen mit Migrationshintergrund, unzureichenden Sprachkenntnissen, mangelnder elterlicher Unterstützung und Anzahl der Geschwister“ (Caprez-Krompàk 2010, S. 27).

¹ In einigen Kantonen (bspw. Bern, Basel oder Zürich) werden jedoch seit einigen Jahren grosse Anstrengungen zur Integration von Schüler_innen nicht deutscher Erstsprache in die Regelklassen unternommen. In Bern beispielsweise werden Flüchtlingskinder möglichst bald nach ihrer Ankunft in eine Regelklasse aufgenommen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2016).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Beherrschung der Varietäten Dialekt **und** Hochdeutsch für die Integration von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache eine zentrale Rolle spielt: Auf struktureller Ebene ist in der Deutschschweiz sicherlich die Hochdeutschkompetenz für eine gute Positionierung im Bildungssystem ausschlaggebend. Auf dem Arbeitsmarkt wird je nach Branche jedoch auch – oder gar in erster Linie – eine hohe Dialektkompetenz vorausgesetzt. Die soziale Dimension der Integration wird klar durch den Dialekt bestimmt und auch die emotionale Dimension der Identifikation läuft über die Erstsprache und den Dialekt. Die Analyse der Präpositionalphrasen in den erhobenen Daten (Kapitel 9) wird zeigen, ob die Sprachkompetenz der L2-Jugendlichen im letzten Erhebungsjahr in den zwei Varietäten ähnlich ausfällt oder nicht.

3.2 Soziale Bezugsumgebung

Nach diesen allgemeinen Ausführungen zur gesellschaftlichen Realität soll die soziale Bezugsumgebung von zweitsprachigen Kindern im Deutschschweizer Kontext skizziert werden. Unter der sozialen Bezugsumgebung verstehe ich in Anlehnung an Dittmar und Özçelik das individuelle soziale Netzwerk eines Sprechers oder einer Sprecherin: „Aus den alltäglichen Interaktionsbeziehungen gelten jene Ausschnitte als Kernnetzwerk, die für die ‘Akteure‘ selbst bedeutsam sind“ (Dittmar; Özçelik 2006, S. 311). Jedes Kind bewegt sich in einem individuell geprägten sozialen Netzwerk, das sich um die Familie, die Schule und die Freizeitgestaltung artikuliert. Ich gehe im Folgenden auf die ersten zwei Aspekte ein und werde auf die verfügbaren Informationen zu den Freizeitaktivitäten der einzelnen Proband_innen in den Kapiteln 10 und 11 eingehen, wenn sie relevant sind. Ich erhob diese nicht umfassend, sondern fragte im Gespräch lediglich nach Freund_innen und Aktivitäten.

3.2.1 Familie

Die Familie nimmt als früheste Sozialisationsinstanz und erster Bildungsort eine wichtige Rolle im Spracherwerb ein (Hurrelmann; Hammer; Niess 1993). Bayer (2010, S. 44f) zitiert in diesem Zusammenhang Minsel (2007, S. 309):

Unter günstigen Voraussetzungen bringen Eltern ihre Kinder mit Kulturgütern, [sic N.M.] wie Büchern, Musik, Medien in Kontakt und unterstützen sie bei der Bewältigung der Aufgaben und Anforderungen in formellen Lernorten (insbesondere in der Schule). Ein wesentlicher Bereich ist die Spracherziehung. Wortschatz und Grammatik von Kindern werden durch die Erfahrungen mit Sprache in der Familie ausgebildet.

Diese günstigen Voraussetzungen hängen stark von den Bildungsressourcen einer Familie ab (Bourdieu 1979). Im Folgenden gehe ich nicht auf die einzelnen Proband_innen ein, sondern versuche, ein grobes Bild der Familien der L2-Jugendlichen zu zeichnen. Die Eltern der Proband_innen wurden im Rahmen des *Projekts Standardsprache* (Gyger 2005) zu Bildungshintergrund, Berufsleben, Medienkonsum, Familienleben und sozialer Vernetzung befragt (s. Anhang 13.1).

Die Antworten der Eltern (N=18)¹ bezüglich ihres Bildungshintergrunds ergeben ein relativ homogenes Bild. Alle Väter und Mütter besuchten in ihrem Herkunftsland laut eigenen Aussagen die Grundschule. Angaben zur exakten Anzahl Schuljahre geben 15 Personen, der Median liegt bei 8 Schuljahren. Sieben Personen geben an, eine Berufsausbildung absolviert zu haben. Die genannten Tätigkeitsfelder sind Maler (2x), Maschinenschreiberin, Reiseleiterin, Handelsschule, Gastronomie und technische Laborantin. Zur beruflichen Tätigkeit kann festgehalten werden, dass diejenigen, die seit ihrer Ankunft in der Schweiz einen Beruf ausübten, häufig im Bauwesen (Väter) oder in der Raumpflege und dem Gastgewerbe (Mütter) tätig waren oder sind.

Die Antworten auf die Fragen zum Medienkonsum fallen ebenfalls sehr ähnlich aus, wobei nicht alle Eltern zu allen Fragen Auskunft gaben. 16 von 17 Personen sehen regelmässig fern, wobei sowohl herkunftssprachliche Sender als auch Deutschschweizer Sender (v. a. für die Nachrichten) genannt werden. Radio hören 8 von 15 Personen und Zeitung lesen 10 von 17. Ein Vater und eine Mutter geben an, Bücher zu lesen.

¹ Die Eltern von Abeba wurden im *Projekt Standardsprache* (Gyger 2005) nicht befragt, da keine Amharisch sprechende Person für das Interview gefunden werden konnte. Ich verfüge daher nur über Informationen, die mir Abeba in der 6. Klasse gegeben hat. Die Eltern der Zwillinge Adnan und Afrim werden nur einmal aufgeführt.

Die Eltern gaben auch Auskunft zum Familienleben und zu ihrer sozialen Vernetzung. Alle Proband_innen haben mindestens einen Bruder oder eine Schwester. Zudem haben nur drei von zehn Familien keine Verwandten in Basel oder der Deutschschweiz. Im Hinblick auf den Kontakt zu Deutschschweizer_innen geben 5 Elternpaare an, wenig oder gar keinen Umgang mit Deutschsprachigen zu haben. Zwei Elternpaare nennen Kontakte am Arbeitsort und zwei weitere geben an, viel Kontakt mit Deutschschweizer_innen zu haben.

Die Kinder stammen also alle aus eher bildungsfernen Familien, in denen die jeweilige Herkunftssprache als Familiensprache beibehalten wurde und sehr wenig oder gar kein Deutsch gesprochen wird.

3.2.2 Schule

In diesem Kapitel soll ein Überblick über die Zusammensetzung der Schülerschaft in den Schulhäusern der Proband_innen gegeben werden. Die Proband_innen der L2-Gruppe wohnen mit einer Ausnahme im Stadtteil Kleinbasel oder einem daran angrenzenden Quartier. In diesen Quartieren belief sich der Ausländeranteil in der Wohnbevölkerung Ende 2008 laut dem Statistischen Amt des Kantons Basel-Stadt zwischen 25 und 54 Prozent (Statistisches Amt Basel-Stadt 2008). Nur ein Junge, Anh, wohnt seit der Primarschule in Riehen. Der Anteil an Schüler_innen nicht deutscher Erstsprache ist in den Schulhäusern in der Regel höher als in den Quartieren (ausser in Riehen), das heisst, es wohnen nur wenige Schweizer Familien mit schulpflichtigen Kindern dort. Die Proband_innen besuchten nicht alle das gleiche Schulhaus, sondern waren auf unterschiedliche Schulen und innerhalb dieser Schulen meist auch auf unterschiedliche Klassen verteilt. Die Klassen 1 bis 4 wurden in einem und die Klassen 5 und 6 in einem anderen Schulhaus absolviert.

In folgender Tabelle gebe ich für jede Schule den prozentualen Anteil an L2-Schüler_innen für die Jahre 2007 (4. Kl.) und 2009 (6. Kl.) an (Zahlen des Statistischen Amtes des Kantons Basel-Stadt, Angaben für die Klassen 1 bis 6). Die Kinder waren 2007 in der vierten und 2009 in der sechsten Klasse. In der letzten Spalte führe ich jeweils die drei Herkunftssprachen mit der grössten Sprecherzahl auf.

L2-Schüler_innen (in %)	Proband_in (L1)	häufigste Fremdsprachen im Schulhaus
Primarschule, 4. Klasse (2007)		
84%	Aylin (Türkisch), Antonio (Spanisch), Abeba (Amharisch), Amal (Tamil)	Albanisch (25%), BKS (19.5%), Türkisch (16.6%)
78%	Andro (Kroatisch), Aleksandar (Serbisch)	Türkisch (22.6%), Albanisch (18%), BKS (12%)
39% (55% 2004)	Afrim (Albanisch), Adnan (Albanisch)	BKS (10.5), Albanisch (7%), Türkisch und Italienisch (je 4.7%)
86%	Agonis (Albanisch)	Türkisch (19%), Albanisch (16.5%), BKS (14%)
88%	Ardita (Albanisch)	Albanisch (25%), BKS (19.5%), Türkisch (16.6%)
13.3%	Anh (Vietnamesisch)	Englisch (3%), Türkisch (2%)
Orientierungsschule, 6. Klasse (2009)		
64.3%	Aylin, Antonio, Abeba	Türkisch (13%), Albanisch (11%), BKS (11%)
70%	Andro	Türkisch (22.3%), Albanisch (11%), BKS (11.4%)
85.6%	Aleksandar	Türkisch (23%), Albanisch (19.3%), BKS (14%)
66.5%	Afrim, Agonis, Adnan, Ardita	Albanisch (17.4%), BKS (17.6%), Türkisch (9.6%)
20%	Anh	Türkisch, Albanisch, Französisch (je 2.8%)

Tabelle 2: Prozentualer Anteil an L2-Schüler_innen und häufigste Herkunftssprache in den Schulen der L2-Proband_innen

Abgesehen von Anh, der seine Schulzeit in Schulen mit verhältnismässig tiefem Anteil an zweitsprachigen Schüler_innen verbrachte, bewegten sich die Proband_innen seit Beginn ihrer Schulzeit in einem sprachlich sehr heterogenen Umfeld. In den meisten Schulen sind die häufigsten Erstsprachen der Schüler_innen Türkisch, Albanisch und BKS. Ich gehe davon aus, dass die Proband_innen mit diesen L1 daher guten Zugang zu Gleichaltrigen der eigenen Erstsprache hatten.

Die soziale Bezugsumgebung der Heranwachsenden ist durch unterschiedliche Inputquellen geprägt. Auf diese Inputprägungen werde ich im Folgenden näher eingehen.

3.3 Inputprägungen und Interaktionsprofile

Der sprachliche Input von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist nach Dittmar und Özçelik von der Heimsprache, der „Gastarbeitersprache“¹ erwachsener Bezugspersonen der 1. Generation (GAD), der Umgebungssprache (gesprochenes Deutsch, Dialekt), der geschriebenen Sprache und der Peergroupsprache geprägt (Dittmar; Özçelik 2006, S. 304f). Ich übernehme diese Kategorien der Inputprägungen, passe sie jedoch inhaltlich für die Schweizer Sprachsituation an. Kinder und Jugendliche nicht deutscher Erstsprache sind in der Deutschschweiz mit mindestens folgenden Inputs konfrontiert: Heimsprache (v. a. mündlich, aber z. T. auch schriftlich), Lernaltersprache („Gastarbeiterdeutsch“), Umgebungssprache Dialekt (v. a. mündlich), Schulsprache Hochdeutsch (schriftlich und mündlich), Peergroupsprache (v. a. mündlich, aber auch schriftlich bspw. in sozialen Medien). In diesem sprachlichen Umfeld interagieren die Jugendlichen mit unterschiedlichen Kommunikationspartner_innen und es ergeben sich daraus für jedes Individuum entsprechende Interaktionsprofile.

Input nimmt in gebrauchsbasierten Ansätzen (s. Kapitel 4.4) eine zentrale Rolle ein. So hält N. Ellis fest, dass L2-Lerner_innen zu Beginn des Spracherwerbs Konstruktionen aus einer limitierten Anzahl an Token aus dem verfügbaren Input herleiten müssen:

Language learners have to acquire these constructions from usage, and beginners don't have much to go on in building the foundations for basic interpersonal communication. They have to induce the types of construction from experience of a limited number of tokens. Their very limited exposure poses them the task of estimating how linguistic constructions work from an input sample that is incomplete, uncertain, and noisy. (N. Ellis 2009, S. 139)

Lernende müssen also aus dem limitierten ihnen zur Verfügung stehenden Input auf Konstruktionstypen schliessen, um grundlegende konversationelle Sprachfertigkeiten aufzubauen. Ich gehe in Kapitel 4.5.4 vertieft auf diesen wichtigen Punkt ein. Im Folgenden zeige ich auf, welchen Zugang die L2-Proband_innen zu den unterschiedlichen Inputs haben.

¹ zu dieser Bezeichnung s. Kapitel 3.3.2

3.3.1 Heimsprache

Reich und Roth (2002) führten bei Eltern von 140 türkisch-deutschen Schulanfänger_innen eine Befragung zu den Mustern des Sprachgebrauchs in der Familie durch. 53 Prozent der Eltern geben an, mit ihren Kindern nur Türkisch zu sprechen und 45 Prozent interagieren – in unterschiedlichen Verhältnissen – in beiden Sprachen. Ausschliesslich Deutsch sprechen nach eigenen Angaben 2 Prozent der Eltern (Reich; Roth 2002, S. 13). Ender, Li und Straßl (2007, S. 32) stellen für die Deutschschweiz ebenfalls die Dominanz der Erstsprache im familiären Umfeld fest. Dies deckt sich mit den Ergebnissen aus der Befragung der Eltern meiner L2-Proband_innen. Die Eltern gaben an, sich mit ihren Kindern täglich zu unterhalten und/oder mit ihnen zu spielen. In allen Familien ist nach Aussage der Eltern die Erstsprache die Kommunikationssprache zwischen Eltern und Kind. Die Proband_innen bestätigen diese Aussage der Eltern sechs Jahre später und geben an, mit ihren Eltern immer noch die jeweilige L1 zu sprechen. Alle Jugendlichen unterstreichen jedoch, mit den Geschwistern meist Deutsch zu sprechen. Meine Proband_innen unterscheiden sich in diesem Punkt von den 9–11-Jährigen (N=32) aus Ender und Straßls Untersuchung, die zu 29 Prozent die L1 als ausschliessliche Kommunikationssprache mit den Geschwistern angeben (Ender; Straßl 2010, S. 74).

Das Satellitenfernsehen ermöglicht den Familien den Zugang zu Sendern in ihrer Erstsprache. Das Fernsehen dient also ebenfalls als Inputquelle für die L1. Neben diesem mündlichen Input ist auch zu bedenken, dass einige Kinder den Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) oder Religionsunterricht in der Erstsprache besuchen. Der ungesteuerte Erstspracherwerb in der Familie wird durch diesen Unterricht unterstützt.

Im Rahmen des *Projekts Standardsprache* (Gyger 2005) fand eine Einschätzung der Sprachkompetenz in der L1 statt, als die Proband_innen die erste Primarklasse besuchten. Die unterschiedlichen L1-Expert_innen stellten fest, dass acht von zehn Kindern¹ über gute rezeptive und produktive Sprachkenntnisse in ihrer Erstsprache verfügten (s. Tabelle 1). Teilweise wird jedoch angemerkt, dass die Kom-

¹ Für Abeba besteht keine Einschätzung, da keine Amharisch-Fachperson zur Verfügung stand. Da sie jedoch als einzige Probandin nicht in der Schweiz geboren ist und erst im Alter von vier Jahren (also bei Kindergartenbeginn) nach Basel kam, kann von einer guten Amharisch-Kompetenz ausgegangen werden.

petenz unter derjenigen gleichaltriger Einsprachigen bleibt. Die L1-Kompetenz von Anh und Aleksandar wurde als schwach eingestuft.

3.3.2 „Gastarbeiterdeutsch“ erwachsener Bezugspersonen

Dittmar und Özçelik (2006, S. 305) nennen in Zusammenhang mit dem familiären Umfeld das „Gastarbeiterdeutsch“ (GAD) der erwachsenen Bezugspersonen als weitere Inputgröße. Der Begriff hat sich seit der „Gastarbeiterlinguistik“ der 70er-Jahre für die Bezeichnung der fossilisierten Lernaltersprache(n)¹ erwachsener Migrant_innen gehalten (Clyne 1968; Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ 1975a; Keim 1978; Clahsen; Meisel, Jürgen M.; Pienemann 1983; einen Überblick gibt Hinnenkamp 1990). Da er eine Lernaltersprache mit ganz spezifischen Merkmalen bezeichnet, werde ich den Terminus ebenfalls verwenden, auch wenn er meiner Ansicht nach heute nicht mehr angemessen ist. Das Spezielle des GAD halten Babour und Stevenson fest:

Was GAD aus (sozio)linguistischer Sicht so interessant macht, ist die Tatsache, daß es keine radikale, nach Erstsprachen geordnete innere Spaltung aufzuweisen scheint. Es gibt, anders ausgedrückt, erstaunlich viele Gemeinsamkeiten zwischen den von Arbeitsmigranten verschiedener sprachlicher Herkunft produzierten Arten von Deutsch. (Barbour; Stevenson 1998, S. 216)

Merkmale des GAD sind nach Clyne zum Beispiel zielsprachlich nicht üblicher Wegfall von Artikeln (1), Präpositionen (2), Kopula oder Modal- und Hilfsverben (3). Zudem sind auch syntaktische Abweichungen (4) und eine Vereinfachung der Morphologie (5) zu beobachten (1968, S. 132ff):

(1) Mit Zug.

(2) aber Türkei`s nicht (in der Türkei)

(3) Du das verkaufen? (Willst du...)

(4) Im Moment ich möchte bleiben hier.

(5) Ja, ich nicht viel sprechen deutsch. (Ich spreche...); Nicht schön Wetter.

Erwachsene Migrant_innen wenden sich wohl eher selten in dieser Lernervarietät an ihre Kinder, da sie ihre Heimsprache zur Verfügung haben. Sie greifen jedoch in der Interaktion mit dem deutschsprachigen Umfeld – im Beisein der Kinder – darauf zurück (Dittmar; Özçelik 2006, S. 315). Das GAD ist daher durchaus als mögliche Inputprägung für die Kinder zu erachten. Die einzigen Informationen zur Sprachkompetenz der Eltern, über welche ich für diese Untersuchung verfüge, stammen aus einer Selbsteinschätzung der Eltern (gut/schlecht) und aus den Ge-

¹ Zum umstrittenen Konzept der fossilisierten Lernaltersprachen vgl. Kapitel 4.3.2. Ich übernehme hier die gängige Bezeichnung in Zusammenhang mit GAD.

sprächen mit den Proband_innen. Die Angaben der Jugendlichen sind vage. So sagt Afrim über seine Eltern: *ja mi fater ka guet aber mi mueter + si ka scho guet aber nid grad perfekt* ('Ja, mein Vater kann gut [Deutsch], aber meine Mutter + sie kann schon gut, aber nicht wirklich perfekt').

3.3.3 Umgebungssprache Dialekt und Schulsprache Hochdeutsch

In diesem Kapitel setze ich mich mit dem Dialekt- und Hochdeutsch-Input auseinander, den die Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache in der Deutschschweiz potentiell erhalten können. Die Bezeichnung des Dialekts als Umgebungs- und des Hochdeutschen als Schulsprache ist als prototypische Zuweisung zu verstehen. Ich will damit nicht ausdrücken, dass Hochdeutsch ausschliesslich im schulischen und Dialekt nur im ausserschulischen Kontext als Inputgrössen wirken, die Grenzen sind – wie ich im Folgenden aufzeigen werde – auch im schulischen Bereich fließend.

In Kapitel 3.1.1 wurde die Deutschschweizer Sprachsituation beschrieben. Der Dialekt-/Standardinput ist grundsätzlich durch diese strukturiert. Deutschschweizer Kinder erwerben Dialekt als Erstsprache, sind jedoch schon vor der Einschulung in erster Linie durch unterschiedlichste Medien und zum Teil auch durch das persönliche Umfeld mit Hochdeutsch konfrontiert. Sie verfügen durch diesen Input daher schon früh über (mindestens rezeptive) Kompetenzen in der Standardsprache (vgl. Landert 2007; Häcki Buhofer; Burger 1998; Schneider 1998). Im Gegensatz dazu haben Kinder nicht deutscher Erstsprache vor dem Kindergarteneintritt häufig nur eingeschränkten deutschen¹ Input: Jeuk stellt für Deutschland in seiner Studie zum Zweitspracherwerb türkischer Kinder mit Migrationshintergrund fest, dass „[d]ie meisten Kinder [...] zum Zeitpunkt des Eintritts in den Kindergarten mit 3;0 bis 3;10 Jahren die deutsche Sprache nicht aktiv gebrauchen [konnten]“ (Jeuk 2003, S. 268).

¹ Falls nicht weiter präzisiert, meine ich mit *Deutsch* sowohl den Dialekt als auch Hochdeutsch.

Auch nach Kindergarteneintritt gestaltet sich der dialektale und standardsprachliche Input, dem die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ausgesetzt sind, sehr unterschiedlich. Die präferierte Umgangssprache der Proband_innen der L2-Gruppe ist in der Regel der Dialekt. Sie geben (mit einer Ausnahme) während des Interviews im letzten Erhebungsjahr (6. Klasse) an, dass sie in ihrem Alltag am liebsten und am häufigsten Dialekt sprechen.¹ Nur ein Junge, Andro, bezeichnet Hochdeutsch als seine präferierte Sprache und verweigert über die Erhebungsjahre hinweg in allen Gesprächen einen Austausch in Dialekt.

Zu Beginn der schulischen Laufbahn (im Kindergarten) nimmt das Hochdeutsche noch wenig Platz ein. In den meisten Deutschschweizer Kindergärten wird Dialekt gesprochen, wobei durchaus auch das Hochdeutsche z. B. in Liedern, Geschichten oder Spielen präsent ist. Sogenannte Hochdeutschkindergärten (vgl. Kapitel 1.1), die in einigen Kantonen nach dem „PISA-Schock“ 2000 mit dem Ziel einer möglichst frühen Förderung der Schulsprache eingeführt wurden (Buschor; Gilomen; McCluskey 2003; EDK 2003; Gyger 2005), konnten sich in einigen Kantonen – wie in Kapitel 3.1.2 schon erwähnt – gegen den Volkswillen nicht durchsetzen.

Ab der ersten Primarklasse gilt in der Deutschschweiz nach kantonalen Lehrplänen Hochdeutsch als Bildungs- und Schriftsprache im Unterricht (vgl. Steiner 2008, S. 273f). Schüler_innen nicht deutscher Erstsprache verfügen somit über eine konstante Inputquelle für den Hochdeutscherwerb – einerseits durch die Lehrperson und andererseits durch die Schriftlichkeit. Es gilt jedoch festzuhalten, dass in der Praxis (je nach Schule, Fach oder Lehrperson) teilweise auch in Dialekt unterrichtet wird. Insbesondere gestalterische, musische Fächer oder Sport werden von einigen Lehrpersonen trotz Vorgaben der Lehrpläne in Dialekt unterrichtet.² Diese heterogene Unterrichtspraxis und die Frage nach den potentiellen (negativen) Auswirkungen eines inkonsequenten Gebrauchs des Hochdeutschen auf den Zweitspracherwerb beschäftigen sowohl angehende wie auch erfahrene Lehrpersonen. Dies erfahre ich im Rahmen meiner Unterrichtstätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Bern. Angeregte Diskussionen über die Diskrepanz zwischen

¹ Özçelik befragte 19 türkischstämmige Jugendliche, von denen nur 16 angaben, Deutsch besser zu beherrschen als Türkisch (Dittmar; Özçelik 2006, S. 314).

² Es muss auch festgehalten werden, dass die Kinder untereinander bspw. während des Sportunterrichts Dialekt sprechen, auch wenn die Lehrperson im Unterricht Hochdeutsch spricht.

den Vorgaben des kantonalen Lehrplans und der tatsächlichen Unterrichtssprache ergeben sich während Seminaren regelmässig. Ein genaues Bild über die konsequente Verwendung des Hochdeutschen als Unterrichtssprache kann jedoch nur durch eine entsprechende empirische Erhebung gewonnen werden.

Abgesehen von den im vorausgehenden Kapitel beschriebenen Einschränkungen, fungiert Hochdeutsch in der Deutschschweiz als Schulsprache. Es kann davon ausgegangen werden, dass der Hauptteil des Unterrichts in Hochdeutsch gehalten wird. Durch die Schriftlichkeit (rezeptiv und produktiv) wird der Hochdeutschinput zudem verstärkt. Dem Dialekt fallen jedoch auch während des Unterrichts gewisse Funktionen zu, die von Deutschschweizer Lehrpersonen als selbstverständlich betrachtet werden. In einigen Unterrichtssituationen lässt sich Codeswitching im Sinne eines konventionalisierten Wechsels zwischen Hochdeutsch und Dialekt beobachten (Gyger u. a. 2011, S. 10). Natürlich ist die Neigung zum Codeswitching wiederum stark von der einzelnen Lehrperson abhängig, in Studien konnten jedoch für die Deutschschweiz allgemeingültige Codeswitching-Muster festgestellt werden (vgl. Sieber; Sitta 1986; Steiner 2008): Hochdeutsch wird bei der Vermittlung von Fachinhalten, bei der Arbeit an Texten, im Frontalunterricht, im Austausch in Grossgruppen oder generell in geplanter Unterrichtskommunikation gesprochen oder geschrieben. Sprachliches Handeln im Hochdeutschen ist in der Regel situationsungebunden. Von Hochdeutsch zu Dialekt wechseln einige Lehrpersonen, wenn sie über Organisatorisches sprechen, praktische Anweisungen geben, die Nähe der Gesprächspartner_innen suchen (Individualisierung), disziplinieren, bei der Verständnissicherung oder auch in unsicheren, ungeplanten Situationen. Dialekt spielt also im situationsgebundenen sprachlichen Handeln die Hauptrolle. In Gruppenarbeiten sprechen Schüler_innen untereinander Dialekt, ausser die Lehrperson fordert die Standardsprache konsequent ein.

In Zusammenhang mit dem Codeswitching im Klassenzimmer stellt sich die Frage, inwiefern dieser gemischte Input den Dialekt- und Hochdeutscherwerb von L2-Schüler_innen beeinflussen kann. In der Deutschschweiz lebende Kinder und Jugendliche nicht deutscher Erstsprache müssen lernen, sich zwischen Dialekt und Hochdeutsch orientieren zu können. Schader (2003, S. 44) spricht in diesem Zusammenhang von der sprachlichen Orientierungskompetenz, „[d]ie Fähigkeit, Dialekt und Standardsprache unterscheiden, ‘auseinanderhalten’ zu können“. Allge-

meiner gefasst handelt es sich laut Gyger u. a. um „eine Bündelung von kommunikativer Kompetenz und Weltwissen, welche die Orientierung im sprachlichen und sozialen Raum ermöglicht“ (Gyger u. a. 2011, S. 6). Die Autorinnen kommen in ihrer Untersuchung zur Orientierungskompetenz zum Schluss, dass sich diese „sozusagen als Nebenprodukt des Zweitspracherwerbs beiläufig von selbst einstellt“ (Gyger u. a. 2011, S. 37). In dieser Untersuchung konnte ebenfalls aufgezeigt werden, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in ihrer mündlichen Sprachproduktion keine über eine längere Zeit andauernde Vermischung der Varietäten aufweisen. Lediglich in den ersten Erhebungsjahren können wenige Beispiele für *Language Mixing* im Sinne von Auer (1998) beobachtet werden (s. Tabelle 3). Es handelt sich dabei um Code-Alternationen, die keinen situativen Bezug haben, so dass der Wechsel keine Funktion erkennen lässt (im Gegensatz zum oben genannten *Codeswitching*). Beispielsweise scheinen „die Proband_innen [...] für die Formen der häufig verwendeten Verben über eine bevorzugte Form zu verfügen, die sie sowohl in der Mundart als auch in der Standardsprache verwenden“ (Gyger u. a. 2011, S. 22). *Language Mixing* erfolgt in den ersten Erhebungsjahren insbesondere in bestimmten sprachstrukturellen Bereichen (vgl. die umfassenderen Ausführungen in Gyger u. a. 2011, S. 18–25):

Kategorie	Beispiel	Proband_in, Klasse, Varietät
a) Lexeme der Partnervarietät	du gseesch ganz schmutzig us (statt dräggig) <i>du siehst ganz schmutzig aus</i>	Agonis, 2. KiGa, D
b) frequente Verben (<i>haben, sein, können, dürfen, sagen, gehen, kommen</i>)	weil seine mutter hat gsäit (statt <i>gesagt</i>)	Abeba, 1. Primar, Hd
c) Partizip II (<i>g-</i> vs. <i>ge-</i>)	in schnee raus gange (statt <i>gegangen</i>)	Amal, 1. KiGa, Hd
d) n-Deletion	der haase is in di ki/ in di kiste gegange (statt <i>gegangen</i>)	Antonio, 2. KiGa, Hd

Tabelle 3: Beispiele für *Language Mixing*, MiCo-Projekt (Gyger u. a. 2011)

Da die Kinder in den Erhebungen jeweils aufgefordert wurden, eine bestimmte Varietät (Hochdeutsch oder Dialekt) zu sprechen, ist die vom Kind intendierte Varietät bekannt. Äusserungen wie Amals *in schnee raus gange* (Tabelle 3, c)) sind sprachstrukturell jedoch nicht eindeutig einer Varietät zuzuordnen. Losgelöst vom Kontext betrachtet, könnte es sich um eine dialektale Äusserung mit dem standarddeutschen Lexem *raus* (statt dialektalem *use*) oder um eine hochdeutsche Äusserung mit der dialektalen Variante *gange* (statt *gegangen*) handeln.

Für die vorliegende Untersuchung ist dieses frühe Language Mixing insofern relevant, als es darauf hinweist, dass die Kinder offensichtlich schon im Kindergarten über dialektalen sowie standarddeutschen Input verfügten. Sowohl Agonis, der den Dialektkindergarten besuchte, als auch Amal, die im Hochdeutschkindergarten war, hatten offensichtlich Zugang zu beiden Varietäten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die L2-Proband_innen Dialekt als ihre dominante Umgangssprache nennen und wohl auch im schulischen Kontext durch ihre Mitschüler_innen einen hohen dialektalen Input haben. Sie geben an, sowohl mit ihren Geschwistern als auch mit ihren Freund_innen meist Dialekt zu sprechen. Der standarddeutsche Input ist durch die Lehrpersonen und die Schriftlichkeit gegeben, auch wenn nicht bekannt ist, wie die sprachliche Unterrichtspraxis in den einzelnen Schulhäusern genau aussieht. Im Interview geben die L2-Proband_innen jedoch an, mit ihren Lehrpersonen Hochdeutsch zu sprechen und während Gruppenarbeiten – wie in der Deutschschweiz üblich – in den Dialekt zu wechseln. Sie nehmen das Hochdeutsche also (wie die L1-Proband_innen) als Schulsprache wahr. In dieser werden sie während des Unterrichts gefördert (schriftlich und mündlich, produktiv und rezeptiv).

Im Hinblick auf Qualität und Quantität des Inputs lässt sich festhalten, dass der hochdeutsche Input sicher innerhalb einer Klasse relativ homogen ausfällt und dass Schüler_innen einen steten Zugang zur Schulsprache haben. Das Hochdeutsche hat zudem durch die Lehrperson, die Schriftlichkeit und seinen Status als Bildungssprache eine hohe Verbindlichkeit. Der Erwerb findet somit in einem klaren Rahmen statt und ist (teilweise) gesteuert. Der dialektale Input zeigt sich auf der anderen Seite im Hinblick auf Quantität und insbesondere auch Qualität bei jedem Kind je nach Wohnumgebung, Klassenzusammensetzung, Freundeskreis, Freizeitaktivitäten usw. unterschiedlich. Der Erwerb verläuft ungesteuert, d. h. die Kinder werden in ihrem Dialekterwerb nicht gefördert. Diese unterschiedlichen Erwerbsbedingungen könnten sich auf die Sprachkompetenz in den zwei Varietäten auswirken und sind daher für meine Untersuchung relevant.

3.3.4 Peergroupsprache

Eine wichtige Inputgrösse ist auch die Peersprache. Peergruppen konstituieren sich aus Gleichaltrigen. Goodwin und Kyratzis (2012) halten jedoch fest, dass viele Kindergruppen in einem nicht schulischen Umfeld bestehen, in denen ältere Kinder viel Zeit mit dem Betreuen von jüngeren Geschwistern oder Verwandten verbringen. Daher sind sowohl Peergruppen als auch Geschwister-Gruppen (sibling-kin groups) als Orte, an denen sprachliche Sozialisation stattfindet, wichtig (Goodwin; Kyratzis 2012, S. 366). Cekaite und Björk-Willén unterstreichen Ergebnisse der Forschung zum Sprachgebrauch von Kindern und Jugendlichen, die die Komplexität mehrsprachiger Settings aufzeigen:

multilingual settings are complex interactional and linguistic environments, where peers constitute their own language norms, appropriate and negotiate institutional norms for language use, orient to and exploit features of multiple language varieties (Cekaite; Björk-Willén 2012, S. 175).

Ein Kind, das in einem multiethnischen Quartier aufwächst und somit mit Kindern unterschiedlichster Erstsprachen kommuniziert, hat nicht denselben sprachlichen Input wie ein Kind, das sich in einer deutschsprachig dominierten Wohngegend bewegt. Die Merkmale einer Peergroupsprache sind so individuell wie die Gruppen selbst. Hinnenkamp unterstreicht in seiner Untersuchung zu Jugendlichen, die in einem „polykulturellen und vielsprachigen Raum gross werden“, die Funktion von Peersprachen:

Soziolinguistisch reagieren die Jugendlichen mit einer Gruppensprache, einem 'We-Code', der wiederum beides, Defizit und Kompetenz, vor allem aber Differenz, Eigenes und Autonomie in sich trägt, der folglich nach mehreren Seiten *ausschließt*, sowohl zur Elterngeneration als auch insbesondere und vor allem zur Mehrheitsgesellschaft [...]. (Hinnenkamp 2005, S. 95)

Im Folgenden gehe ich auf eine dieser Peergroupsprachen näher ein, und zwar auf die ethnolektal geprägte Jugendsprache, in Deutschland nach Wiese *Kiezdeutsch* genannt (Wiese 2012, 2010 u. a.). In den Schweizer Medien und in Alltagsdiskussionen wird dieser Sprechstil *Ausländerdeutsch* oder *Balkan-Slang* genannt, beispielsweise auf der Internetseite des Schweizer Radios: „Mit Südosteuropa verbinden wir bei uns eine Sprachform, die wir als Jugodeutsch, Balkan-Deutsch oder Balkan-Slang bezeichnen“ (Schweizer Radio DRS 2011). Diese – meist negativ konnotierten – Fremdbezeichnungen fallen in Zusammenhang mit der Ausdrucksweise von Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache. So schreibt zum Beispiel ein Schweizer Blogger: „Dieses Ausländerdeutsch ist ein echter Gesellschaftsfluch.“

Die Jugendlichen haben diese Sprache bereits derart verinnerlicht, dass sie auch als Erwachsene keinen normalen Satz aussprechen können“ (Man in Helvetica 2010). Die Boulevardzeitung Blick titelt mit „Schul-Horror Balkan-Deutsch“ (Guanziroli 2012) und spricht von besorgten Lehrpersonen und Eltern, die bei den eigenen Kindern „mangelnde Deutschkenntnisse“ befürchten. Dass sich die Deutschschweizer Eltern um die Sprachkompetenzen ihrer eigenen (einsprachigen) Kinder sorgen, die dem Balkan-Slang auf dem Pausenplatz begegnen und ihn übernehmen, geht aus Beiträgen in Online-Elternforen hervor. Das „Balkan-Deutsch“ wird also als eine defizitäre Ausdrucksweise wahrgenommen und nicht als jugendlicher Sprechstil, eine Peergroupsprache.

Laut Wiese hebt sich Kiezdeutsch von anderen Jugendsprachen ab, da es

„zum einen einen Hintergrund im ungesteuerten Zweitspracherwerb hat und in Beziehung zu ethnolektalen Varietäten steht [...], zum anderen über solche Ethnolekte jedoch hinausgeht und grammatische Merkmale einer Kontaktsprache aufweist, die sich in multiethnischen und multilingualen Kontexten entwickelt hat.“ (Wiese 2006, S. 247)

Auf grammatikalischer Ebene zeichnet sich Kiezdeutsch durch Innovationen aus. Wiese (2012, S. 48–106) untersucht beispielsweise Ortsangaben ohne Präposition und Determinierer („Wir gehen Görlitzer Park“), Verkürzungen („Ich frag mein Schwester“) oder Syntaktisches („Danach ich ruf dich an“). In Kapitel 5.2.1 gehe ich näher auf den Ausfall von Determinierer und Präposition ein.

Nach Auer kann diese ethnolektal geprägte Sprechweise von Jugendlichen als *Ethnolekt* bezeichnet werden. Die vielzitierte Definition Auers lautet:

Ein Ethnolekt ist eine Sprechweise (Stil), die von den Sprechern selbst und/oder von anderen mit einer oder mehreren nicht-deutschen ethnischen Gruppen assoziiert wird. Anders als im Falle der bekannten lexikalischen Innovationen der sog. Jugendsprache betrifft er im vorliegenden Fall (auch) die Grammatik. (Auer 2003, S. 2)

Dabei unterscheidet er drei Formen von Ethnolekt, die er in einem Modell darstellt.

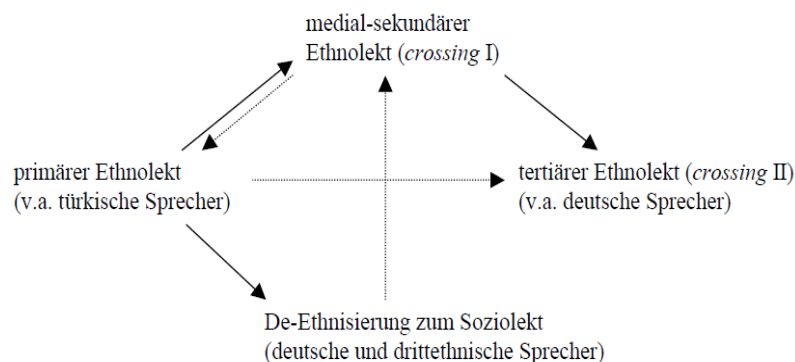


Abbildung 3: Ethnolekte nach Auer (2003)

Als primären Ethnolekt bezeichnet Auer die Sprechweise von vor allem männlichen Jugendlichen mit türkischen Wurzeln, die sich in deutschen „Grossstadt-Ghettos“ (Auer 2003) herausgebildet hat. Auer geht aufgrund empirischer Daten davon aus, dass der primäre Ethnolekt spätestens zu Beginn der 90er-Jahre entstanden ist (Auer 2003, S. 3).¹ Anhand von Sprachdaten aus unterschiedlichen Regionen Deutschlands zeigt Auer eine Regelmässigkeit für zahlreiche vom Hochdeutschen abweichende Merkmale (z. B. fehlende Artikelformen oder Präpositionen) auf. Daraus schliesst er, dass der Ethnolekt nicht aus lernersprachlicher Perspektive erklärt werden kann. Gegen eine solche Analyse spricht laut Auer die hohe Variabilität der sprachlichen Phänomene bei einem einzigen Sprecher, einer einzigen Sprecherin. Die Tatsache, dass die Sprecher_innen für eine sprachliche Variable unterschiedliche Realisierungsformen zur Verfügung haben, zeigt, dass es sich beim Ethnolekt um einen Stil und nicht um fehlerhaftes Deutsch handelt. Auer stellt fest, dass die Sprecher_innen in formellen Situationen den Ethnolekt vermeiden, woraus ersichtlich wird, dass sie die Regeln des Standards kennen (vgl. Auer 2003, S. 5). Für Auer besteht auch eine Verbindung zum „Gastarbeiterdeutsch“ der erwachsenen Bezugspersonen, womit er wie Dittmar und Özçelik (2006) diesem Input eine Einflusskraft zuschreibt:

Ich vermute deshalb, dass der türkische Ethnolekt zwar kompatibel mit natürlichen Vereinfachungsstrategien und lernertypischen Interferenzen ist, dass die Sprecher diese jedoch selektiv und situationsspezifisch zu Zwecken der Selbst-Stilisierung als ethnischer Gruppe einsetzen – teils durchaus in ironischer intertextueller Bezugnahme auf die Sprache ihrer Eltern und Grosseltern. (Auer 2003, S. 5)

Nach Auer ist der primäre Ethnolekt ein Bezugspunkt für den “sekundären, medial transformierten Ethnolekt“ (Auer 2003, S. 2). Dieser wird in erster Linie von deutschsprachigen Comedians eingesetzt und wird vor allem männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund zugeschrieben. „Die mediale Verwendung des Ethnolekts impliziert immer die Usurpierung des primären Ethnolekts durch Personen, denen er nicht ‘gehört‘; er ist deshalb ein Akt der Transgression (des *Crossing* im Sinne von Rampton 1996)“ (Auer 2003, S. 2). Die von Auer genannten deutschen Comedians – wie das Duo *Mundstuhl* oder *Erkan und Stefan* – haben keinen Migrationshintergrund und eignen sich den primären Ethnolekt an, indem sie

¹Auer beruft sich auf eigene Daten aus Hamburg sowie auf die Untersuchungen von Tertilt (1996) und Füglein (2000). Tertilt führte Gespräche mit den *Turkish Power Boys*, einer türkischen Jugendbande aus Frankfurt. Füglein beschreibt den primären Ethnolekt anhand von Tonaufnahmen Jugendlicher der 2. und 3. Generation.

dessen Merkmale übernehmen. Auer stellt jedoch fest, dass im medial konstruierten Ethnolekt auch strukturelle Besonderheiten vorkommen, die im primären Ethnolekt nicht zu finden sind. Es findet also eine Stilisierung der ethnolektalen Merkmale statt. (Auer 2003, S. 6)

Als Transgression ist im Deutschschweizer medialen Kontext die Sprache der albanischsprachigen Figur *Mergim Muzzafer* des Komikers Mike Müller zu sehen (Giaccobo/Müller, Schweizer Radio und Fernsehen). Schweizer Comedians mit anderer Herkunftssprache wie Semih Yavsaner alias *Müslüm* oder *Kaydee* konstruieren in ihren Sketchen ebenfalls ein ethnolektal geprägtes Hochdeutsch (Müslüm) oder einen ethnolektal geprägten Dialekt (Kaydee).¹ Gewisse Konstruktionen aus diesen Beiträgen werden von Jugendlichen dann wiederum in ihre Sprechweise aufgenommen. So wird beispielsweise Kaydee in einem Artikel von Remez in der Gratiszeitung 20 Minuten als „der Typ, der den Ausdruck ‘Chasch du Vodka trinket?’ (Remez 2014) auf Partys einführte“ bezeichnet.

Der sekundäre Ethnolekt wird auch von deutschsprachigen Jugendlichen in Versatzstücken zitiert und weiterentwickelt. Wenn dies ausschliesslich aufgrund des medialen Inputs geschieht, spricht Auer von einem tertiären Ethnolekt. Die ethnolektal geprägte Jugendsprache scheint nicht in allen Deutschschweizer Gemeinden verbreitet zu sein. Meinen L1-Proband_innen ist sie wenig geläufig. Ich schliesse dies aus der Reaktion eines Schülers auf die Figur *Marko* aus der Deutschschweizer Jugendserie „Best Friends“ des Schweizer Fernsehens (in't Veld; de Fries 2010). Der Schüler Marko ist albanischer Herkunftssprache und spricht eine klar ethnolektal geprägte Dialektvarietät. Der L1-Proband Samuel äussert sich im Hinblick auf die Sprache dieser – in der Serie als sympathisch gezeichneten – Figur eher skeptisch. Ganz allgemein nach der Serie „Best Friends“ gefragt, sagt Samuel, die Serie erscheine ihm etwas merkwürdig.

¹ Ihre Beiträge sind auf [youtube.com](https://www.youtube.com) zu finden.

Als Begründung für seinen Eindruck nennt er den „merkwürdigen Dialekt“ der Figur Marko:

- INT: was isch den ächt komisch det dra
was ist denn so merkwürdig daran [an dieser Serie]?
- Samuel: + mängisch dänktme igend/ mängisch mueme fasch chli lache wüu irgendwie dr eint sone komische dialäkt het irgendwie sone margo oder wie dä heisst
manchmal denkt man irgend/ manchmal muss man fast etwas lachen, weil irgendwie der eine so einen merkwürdigen Dialekt hat. Irgend so ein Marko oder wie der heisst
- INT: ja + genau was het den de füren komische dialäkt
ja, genau. Welchen merkwürdigen Dialekt hat er denn?
- Samuel: i gloub dä isch irgendwie no albaner oder so öpis
ich glaube, der ist irgendwie noch Albaner oder so etwas
- INT: ja und isch den das/ + känsch den du au/ känsch du albaner
ja und ist denn das/ + kennst du denn auch/ kennst du Albaner?
- Samuel: nä ä
nein
- INT: mäinsch ds isch / die reded wüklech so
denkst das ist / die sprechen wirklich so?
- Samuel: nei aber / nei mängisch hani chli ds gfüu är / är machts äxtra
nein aber/ nein manchmal hab ich etwas das Gefühl er / er macht es absichtlich

Samuel führt den „merkwürdigen“ Dialekt von Marko auf dessen Herkunft zurück, äussert jedoch die Vermutung, dass dieser absichtlich so spricht. Er scheint also Markos Sprache als Stil wahrzunehmen. Weitere Kommentare zu Markos Sprache liegen nicht vor, da die Frage nach der Serie „Best Friends“ sich im Gespräch mit Samuel (und drei weiteren L1-Probanden) spontan ergeben hat, das heisst nicht Teil der vorbereiteten Fragen war.

Für meine L2-Proband_innen lässt sich im Hinblick auf eine ethnolektal geprägte Peergrupsprache festhalten, dass sie diese wohl aus ihrem Umfeld kennen. Ich begründe diese Annahme mit der Tatsache, dass die L2-Proband_innen sich in sprachlich sehr heterogenen Schulhäusern bewegen (s. Tabelle 2) und ein ethnolektaler Input und somit auch die Entwicklung eines entsprechenden Interaktionsprofils wahrscheinlich ist. Sprecher_innen von häufigen Herkunftssprachen (s. Tabelle 2: Albanisch, Türkisch, BKS) haben zudem die Möglichkeit, mit Peers der gleichen L1 ein gemischtsprachiges Interaktionsprofil (Dialekt-L1) auszubilden. Hinnenkamp (2000, 2005, 2011) hat in seinen Untersuchungen zum jugendsprachlichen „gemischten Sprechen“ gezeigt, dass dieses eine Ressource darstellt.

3.4 Fazit Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb in der Deutschschweiz

Der Zweitspracherwerb in der Deutschschweiz spielt sich in einem komplexen sprachlichen Gefüge ab. Ich habe in Kapitel 3.1.2 aufgezeigt, dass für eine erfolgreiche soziale und berufliche Teilhabe sowohl hohe kommunikative Kompetenzen in Dialekt als auch in Hochdeutsch nötig sind. Um diese sprachlichen und interaktionalen Kompetenzen zu erwerben, ist ein qualitativ und quantitativ ausreichender sprachlicher Input nötig. Zudem muss die sprachliche Interaktion mit kompetenten Sprecher_innen gewährleistet sein.

In Kapitel 3.2 habe ich versucht, die soziale Bezugsumgebung meiner L2-Probant_innen zu skizzieren. Aufgrund von Informationen aus Elterninterviews und aufgrund von statistischen Zahlen zur Zusammensetzung der Schülerschaft in den entsprechenden Stadtbasler Schulen zeigt sich, dass sich die L2-Probant_innen in einer sprachlich vielfältigen sozialen Bezugsumgebung bewegen. Sie sind somit ganz unterschiedlichen Inputprägungen ausgesetzt. Kontakte zu L1-Dialektsprecher_innen sind selten.

Die L2-Schüler_innen bilden abhängig von ihren sozialen Kontakten unterschiedliche Interaktionsprofile aus. Diese Interaktionsprofile kann ich in meiner Untersuchung nicht weiter diskutieren, da meine Daten keine Analyse unter Einbezug der Variable Interaktionspartner_in zulässt. Die Probant_innen interagierten in den Erhebungssituationen nur mit der Interviewerin. Da die Erhebungen in Schulzimmern stattfanden und die Interviewerin wohl als eine Art Lehrperson wahrgenommen wurde, ist keine jugendsprachliche Ausdrucksweise zu erwarten.

In Kapitel 3.3 ging ich der Frage nach, inwiefern meine L2-Probant_innen in ihrer sozialen Bezugsumgebung Zugang zu den entsprechenden Inputquellen haben. In den Familien ist die jeweilige Erstsprache dominant und ein Zugang zu Dialekt oder Hochdeutsch scheint erst ab dem Kindergarten gewährleistet zu sein. Für den Erwerb des Hochdeutschen verfügen die L2-Kinder im Allgemeinen über qualitativ gute, relativ homogene Inputprägungen durch ihre Lehrpersonen und die Schriftlichkeit. Die Förderung der Hochdeutschkompetenz wird in der Schule in der Regel aktiv unterstützt (teilweise gesteuerter Erwerb). Hinsichtlich des Dialekterwerbs gestaltet sich die Erwerbssituation unübersichtlicher und individueller. Da die L2-Probant_innen aus der vorliegenden Untersuchung (wie viele andere Kinder auch)

in sprachlich sehr heterogenen Umgebungen aufwachsen und zur Schule gehen, haben sie automatisch wenig(er) Kontakt zu deutschsprachigen Peers. Sprachlicher Input von L1-Dialektsprechenden ist daher selten verfügbar. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung einer „eigenen“, ethnolektal geprägten Peer-groupsprache. Diese stellt für die L2-Sprecher_innen wohl die dominanteste dialektale Inputprägung dar – denn mit Erwachsenen sprechen sie entweder ihre Herkunftssprache (familiäres Umfeld) oder Hochdeutsch (Lehrpersonen). Ich gehe daher von der Annahme aus, dass die Kinder den Dialekt in erster Linie durch die Interaktion mit gleichaltrigen L2-Sprecher_innen erwerben. Unter diesen (vollständig ungesteuerten) Erwerbsbedingungen kann sich eine markierte Dialektvarietät entwickeln.

Dieser soziolinguistische Rahmen bildet den Hintergrund, vor welchem ich die Sprachdaten der Proband_innen im empirischen Teil dieser Arbeit analysiere. Die unterschiedlichen sozialen Bezugsumgebungen und die daraus resultierenden individuellen Inputprägungen können zu unterschiedlichen Erwerbsergebnissen führen. Nicht nur zwischen den Probandengruppen L1 und L2 oder zwischen einzelnen Proband_innen, sondern auch zwischen dem Hochdeutschen und dem Dialekt eines Individuums. Durch die Ausführungen in Kapitel 3 sollte also eine ausreichende Grundlage gegeben sein, um individuelle Unterschiede in der Sprachproduktion umfassender besprechen zu können.

4 Theorien des Zweitspracherwerbs

Neben den in Kapitel 3 diskutierten äusseren Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs (ZSE) spielen auch kognitive Prozesse eine Rolle. Die theoretischen und empirischen Arbeiten zum ZSE sind zahlreich und die darin verfolgten theoretischen Ansätze und Perspektiven sehr unterschiedlich. Im deutschsprachigen Raum wurde die rasante Entwicklung dieser sprachwissenschaftlichen Disziplin nicht zuletzt durch die Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte und deren Auswirkungen auf die Schule angeregt. Während in den 1970er-Jahren erwachsene Lerner_innen im Zentrum der empirischen Forschung standen (vgl. Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ 1975a), verlegte sich der Fokus über die Jahre auf den Zweitspracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund.

Wie Klein schreibt, hat es „nicht an Versuchen gefehlt, ihn [den ZSE N.M.] über einfache Leisten zu hauen“ (Klein 1987, S. 35). Je nach theoretischem Ansatz werden bestimmte äussere Faktoren (wie soziale Einbindung oder Unterricht) oder innere Faktoren (wie Alter, Einstellung oder Persönlichkeit) in den Vordergrund gestellt. Das Zusammenspiel der unterschiedlichen Faktoren ist komplex und keine Theorie kann alle Faktoren auf befriedigende Art und Weise in Beziehung zueinander setzen. Housen (1996) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass empirisch ausgerichtete Studien heute je nach Fragestellung und Daten mehrere unterschiedliche Theorien beiziehen.

In diesem Kapitel soll ein Überblick über Ansätze der ZSE-Forschung gegeben werden, die für die vorliegende Arbeit von Relevanz sind. Im Zentrum steht der gebrauchsbasierte Ansatz (s. Kapitel 4.4), eine Theorie aus der kognitiven Linguistik, die seit wenigen Jahrzehnten in der Spracherwerbsforschung an Boden gewinnt. Aus der gebrauchsbasierten Perspektive wirken im Spracherwerb im Wesentlichen Faktoren wie die kognitive Entwicklung oder der sprachliche Input. Da kognitive Theorien meist in Opposition zu generativen Ansätzen – die in der Spracherwerbsforschung traditionell stark vertreten sind – beschrieben werden, wird in Kapitel 4.2 auch auf diese kurz eingegangen.

4.1 Erste Theorien zum Zweitspracherwerb

In der Mitte des 20. Jahrhunderts wurden die ersten Theorien zum ZSE formuliert. Die auf den Arbeiten von Fries (1945) und Lado (1957) basierende Kontrastivhypothese geht aus dem Strukturalismus hervor und ist als behavioristische Lerntheorie zu verstehen.¹ Die unterschiedlichen Varianten der Kontrastivhypothese sollen hier nicht diskutiert werden, ich verweise dafür auf Bausch und Kasper (1979), die diese umfassend präsentieren. Die Grundannahme der Theorie resümieren die Autoren folgendermassen:

Die Grundsprache des Lernalters beeinflusst seinen Erwerb einer Zweitsprache in der Weise, daß in Grund- und Zweitsprache identische Elemente und Regeln leicht und fehlerfrei zu erlernen sind, unterschiedliche Elemente und Regeln dagegen Lernschwierigkeiten bereiten und zu Fehlern führen. (Bausch; Kasper 1979, S. 5)

Dies bedeutet, dass mögliche Fehler aufgrund eines Sprachvergleichs vorhergesagt werden könnten und dass ähnliche Sprachen leichter zu erlernen wären als strukturell unterschiedliche. Eine erfolgreiche bzw. nicht erfolgreiche Übertragung der L1-Struktur auf die zu erlernende L2-Struktur wird in diesem Ansatz als *positiver* bzw. *negativer Transfer* (auch *Interferenz* genannt) bezeichnet (vgl. Brdar-Szabò 2010, S. 198). Erste Kritik an der Kontrastivhypothese wurde in den USA schon in den 1970er-Jahren formuliert, da empirische Untersuchungen zeigten, dass der Ansatz nicht zur Erklärung der festgestellten Phänomene ausreicht. So zeigt Ellis in seiner Übersicht über Studien zum Erwerb des Englischen als Zweitsprache, dass interferenzbedingte Fehler im Durchschnitt nur 33 Prozent aller Fehler ausmachen (R. Ellis 1986, S. 29). Als ZSE-Modell gilt die Kontrastivhypothese heute als überholt, „weil sie wegen ihrer behavioristischen Beschränktheit und der Überbewertung der Rolle der Erstsprache die zu erklärenden Phänomene nicht in ihrer Komplexität erfassen kann“ (Brdar-Szabò 2010, S. 198; zur Kritik an der Kontrastivhypothese vgl. Kuhberg 2001, S. 656). Brdar-Szabò unterstreicht jedoch, dass die Frage nach dem Einfluss der L1 auf die Prozesse des L2-Erwerbs durchaus auch in der heutigen Spracherwerbsforschung Berechtigung hat.² Die Erstsprache wird jedoch in neueren Untersuchungen nicht mehr als einziger Einfluss-

¹ Die Kontrastivhypothese war die Grundlage für die Entwicklung der *Audiolingualen Methode* (ALM). Eine Fremdsprache wird nach ALM in erster Linie durch das wiederholte Nachsprechen von gehörten Sätzen erlernt. Laut Ellis versteht Fries unter Spracherwerb „the learning of an inventory of patterns as arrangements of words with their associated structural meanings“ (Ellis 2013, S. 367).

² Zur Rolle der Erstsprache vgl. Gass (1996).

faktor untersucht. Als Beispiel nenne ich Jeuk (2003), der in seiner Studie zum frühen ZSE von Kindern mit Migrationshintergrund festhält, es sei „sinnvoll zu prüfen, ob bei einem bestimmten sprachlichen Verhalten ein Wissenstransfer aus der Erstsprache *beteiligt* ist oder nicht. [...] Dieser Wissenstransfer wäre dann als ein Aspekt unter anderen Lernvariablen zu betrachten.“ (Jeuk 2003, S. 15, Hervorhebung im Original). In der vorliegenden Untersuchung wird der Einflussfaktor Erstsprache nicht untersucht. Ich richte mich jedoch nach Jeuks Empfehlung und prüfe in bestimmten auffälligen sprachlichen Verhalten, ob ein Wissenstransfer aus der Erstsprache anzunehmen ist.

4.2 Nativistische Ansätze

In Abgrenzung zur Kontrastivhypothese entstand in den 60er-Jahren die Identitätshypothese. Zuerst sollen an dieser Stelle grundsätzliche Überlegungen – aus nativistischer Sicht – zum Erstspracherwerb (ESE) von Kindern gemacht werden.

Kinder erwerben ihre Erstsprache in sehr kurzer Zeit und auch mit mangelhaftem oder eingeschränktem Input sind sie darin immer erfolgreich (von pathologischen Einzelfällen abgesehen). Kinder produzieren in ihrer Erstsprache also grammatikalisch akzeptable Sätze, die nicht allein dem sprachlichen Umfeld entstammen können, das unter anderem qualitativ oder quantitativ ungenügend sein kann. Der alleinige sprachliche Input reicht also für einen erfolgreichen Spracherwerb nicht aus – Chomsky nennt diesen Umstand *Poverty of Stimulus Argument*¹. Dieses „logische Problem“ wird in den nativistischen Ansätzen dadurch gelöst, dass von einem angeborenen linguistischen Wissen – der Universalgrammatik (UG) – ausgegangen wird, welches durch den Input aktiviert wird. Riemer weist darauf hin, dass der Begriff „Wissen“ im Deutschen missverständlich ist: Im Rahmen der Generativen Grammatik hat dieser Begriff keine Verbindung zu „Bewusstsein“, sondern bedeutet immer „implizites“, unbewusstes Wissen, das auf der Performanzebene, im Können, nur indirekt beobachtbar ist“ (Riemer 2001, S. 664).

Wenn Menschen durch eine angeborene Universalgrammatik ihre Erstsprache erfolgreich erlernen können, sollte dies auch für den ZSE möglich sein. Diese Annahme wurde von Vertreter_innen der Identitätshypothese schon seit den 60er-Jahren postuliert. Gemäss der Identitätshypothese verfügt jeder Mensch über uni-

¹ Behrens (2009, S. 391f) gibt einen Überblick über die aktuelle Poverty-of-Stimulus-Diskussion.

verselle, angeborene sprachspezifische Erwerbsmechanismen (nach Chomsky zuerst „language acquisition device, LAD“ und erst später „Universal Grammar, UG“). Lerner_innen verfügen sowohl im ESE als auch im ZSE über die LAD, was zu vergleichbaren Erwerbsabläufen führt. Diese Annahme wurde in der ZSE-Forschung vielfach empirisch untersucht – zu den wichtigsten Arbeiten zählen die Morphemstudien und Fehleranalysen von Dulay und Burt (1974a, 1974b; vgl. Riemer 2001, S. 665). Konkret verläuft der (ungesteuerte) ZSE-Prozess laut Identitätshypothese folgendermassen: Lernende bilden durch den fremdsprachlichen Input Hypothesen über die Struktur der zu lernenden Sprache und passen diese Hypothesen dann laufend an – dieser Prozess wird „creative construction“ genannt.

Dulay und Burt propagieren eine starke Variante der Identitätshypothese, die davon ausgeht, dass die Prozesse und Produkte des ESE mit denjenigen des ZSE identisch sind. Diese Annahme wurde jedoch schon in den 70er-Jahren durch Vergleichsstudien falsifiziert. Vertreter einer schwachen Version der Theorie gehen lediglich von einer Ähnlichkeit zwischen ESE und ZSE aus (vgl. Riemer 2001, S. 665).

Klein (1987, S. 37) gibt zu bedenken, dass empirische Belege für parallele Entwicklungen in der L1 und L2 nicht ausreichen, um auf eine Identität oder Ähnlichkeit der Erst- und Zweitspracherwerbsprozesse zu schliessen. „Damit soll selbstverständlich nicht geleugnet werden, dass in all diesen Erwerbsformen Gemeinsamkeiten enthalten sind, die aus dem menschlichen Sprachvermögen überhaupt folgen“ (Klein 1987, S. 37). Nach Klein greift die Identitätshypothese (in der schwachen Variante) nur dann, „wenn man Unterschiede in der kognitiven und sozialen Entwicklung sowie alles, was daraus für die Sprache folgt, für marginal hält“ (Klein 1987, S. 36). Die aktuellen gebrauchsbasierten Ansätze, die ich in Kapitel 4.4 vorstellen werde, legen den Fokus genau auf diese kognitiven und sozialen Entwicklungen.

4.3 Interlanguage-Hypothese

Erwerbtheorien wie die Kontrastiv- oder die Identitätshypothese betrachten den Output unter einem normativen Gesichtspunkt: „es gibt einen Standard, den der Lerner erreicht haben sollte – nämlich die Zielsprache –, und man bemisst den Erwerb daran, wo und warum er dieses Ziel (noch) verfehlt“ (Klein 2001, S. 615). Zu

Beginn der 70er-Jahre wurde zum ersten Mal die Annahme postuliert, dass Äußerungen von erwachsenen L2-Lernenden nicht nur als fehlerhafte Zielsprache gesehen werden können, sondern als etwas Eigenständiges zu betrachten sind. Diese eigenständige Varietät wird je nach Ansatz als *Interlanguage* (Selinker 1974), *Approximate Systems* (Nemser 1974), *Interimssprache* (Rabe 1974) oder *Learner Language* (Corder 1978) bezeichnet.¹

Die Grundgedanken der Interlanguage-Hypothese können folgendermassen wiedergegeben werden: Die Lernenden durchlaufen im Erwerbsprozess unterschiedliche Interlanguages, in der deutschsprachigen Forschung auch *Lernersprachen/-varietäten* oder *Übergangssprachen* genannt. Diese Lernervarietäten sind eigenständige Sprachsysteme, die jedoch auch Elemente der Erst- und Zweitsprache enthalten. Im Idealfall nähern sich die Lernervarietäten mit der Zeit der Zielsprache an, wobei der Erwerbsprozess nicht linear verläuft.

Die Entwicklung einer Lernersprache im postpubertären Erwerb wird durch die jeweiligen Anforderungen im Alltag beschleunigt oder verlangsamt (Apeltauer 2010, S. 833). Ein erwachsener Lerner, der sich zum Beispiel am Arbeitsplatz mit Kolleg_innen verständigen muss, schreitet im L2-Erwerb natürlich schneller voran als ein Lerner, der am Arbeitsplatz nur selten in der L2 kommuniziert.² Ein kritischer Moment für den postpubertären Erwerb scheint das dritte Erwerbsjahr zu sein, da sich die Lernenden ungefähr ab diesem Zeitpunkt verständigen können und dies zu einem Verlust an Dynamik im Lernprozess führen kann. Laut Apeltauer wird geschätzt, dass 94 Prozent der Lerner_innen die Bemühungen, eine fremde Sprache umfassend zu lernen, frühzeitig aufgeben und nur 6 Prozent der erwachsenen Lernenden in der Zweitsprache eine Kompetenz erreichen, die der Erstsprache nahekommt. (vgl. Apeltauer 2010, S. 833)

Im Folgenden sollen drei Merkmale von Lernersprachen erläutert werden: Systematik, Variabilität und Instabilität.

¹ Während Nemser und Rabe noch von einem kontrastiven Ansatz ausgehen, sehen Selinker und Corder den ZSE als das Zusammenwirken von drei Systemen: Erstsprache, Zielsprache und Lernersprache (vgl. Apeltauer 2010, S. 834)

² vgl. dazu das Modell von Klein und Dimroth (2003, S. 28ff), die eine dreistufige Entwicklung der Lernervarietät von erwachsenen L2-Lerner_innen postulieren, wobei die Basisvarietät (2.Stufe) im Zentrum steht.

4.3.1 Merkmale der Lernersprache

Eine Lernersprache ist systematisch, variabel und instabil (vgl. Apeltauer 2010, S. 834–836). Sie wird als ein für sich stehendes *System* betrachtet, das aufgrund bestimmter Regeln funktioniert. Für die Interlanguage-Hypothese sprechen nach Apeltauer (2010, S. 835):

1. Fehler, die sich als systematische Abweichungen von der Zielsprache beschreiben lassen, 2. sprachliche Strukturen und Elemente, die in einer bestimmten Abfolge erworben werden und 3. vereinfachte, z. T. auch defekte Formen (vgl. z. B. *de Mann, de Frau*).

Eine Lernersprache ist zudem immer *variabel* – sie folgt keinem linearen Verlauf in Richtung Zielsprache, sondern es können auch Rückentwicklungen oder längere Zeiten der Stagnation eintreten. Ihre Entwicklung ist zudem stark durch individuelle Besonderheiten geprägt. Diese resultieren aus unterschiedlichen Faktoren wie Lernkontext (bspw. formell, informell), Inputmenge (Kontakt zu L1-Sprechenden), Lernvoraussetzungen (bspw. Motivation, Sprachlernerfahrung) oder Lerneraktivitäten (bspw. Sprachlernstrategien). Das dritte Merkmal einer Lernersprache ist ihre *Instabilität*. Innerhalb einer Lernersprache können zielsprachliche mit nicht zielsprachlichen Formen koexistieren. Apeltauer nennt zum Beispiel die Müdigkeit eines Lerner oder einer Lernerin als einen möglichen Grund für Instabilität (vgl. Apeltauer 2010, S. 835).

In Zusammenhang mit Lernersprachen wird sowohl in sprachwissenschaftlichen Untersuchungen als auch in didaktischen Zusammenhängen von *Fossilierung* (*fossilization*) gesprochen. Dieser von Selinker eingeführte und seit einigen Jahren umstrittene Begriff bedarf einer differenzierten Betrachtung. Das Konzept der Fossilierung und das damit verknüpfte Konzept des *Endzustands* (*ultimate attainment*) sind für meine Untersuchung wichtig, weil ich in dieser Arbeit die Sprachproduktion von 12- oder 13-jährigen L2-Sprecher_innen untersuche, deren Grammatikerwerb in der Zweitsprache Deutsch als abgeschlossen betrachtet werden kann (vgl. Hypothese 7, Kapitel 7.1.3; zum Altersaspekt s. Kapitel 4.4). Im Alter von 12 oder 13 Jahren sollten die Proband_innen im Bereich der Grammatik (und somit auch der Präpositionalphrase) den Endzustand in Dialekt und Hochdeutsch erreicht haben.

4.3.2 Die Konzepte *Endzustand* und *Fossilierung*

Ich möchte an dieser Stelle vorausschicken, dass die Konzepte Endzustand (*ultimate attainment*) und Fossilierung (*fossilization*) aus der Forschung zum **postpu-**

bertären ZSE stammen und daher nicht ohne Weiteres auf den **präpubertären** ZSE übertragen werden können. In empirischen Studien zum postpubertären ZSE wird immer wieder festgestellt, dass sich eine Lernersprache in einem individuell unterschiedlichen Moment (teilweise) nicht mehr weiter entwickelt: der Endzustand ist erreicht.¹ Birdsong (2009) spricht vom Konstrukt des Endzustandes (*construct of end state*), das nicht absolut verstanden werden darf. Genau wie im ESE, in dem die Wortschatzentwicklung das ganze Leben lang weitergeht, kann laut Birdsong auch der ZSE nie als vollkommen abgeschlossen gelten.

Wie Birdsong (2005, S. 82) unterstreicht, darf der Endzustand nicht mit erstsprachlicher Kompetenz (*native-likeness*) gleichgesetzt werden. Erstsprachliche Kompetenz ist nur **ein** mögliches Resultat des ZSE. Untersuchungen zum Endzustand sind laut Birdsong (2005, S. 83ff) ausserordentlich wertvoll, da sie einen Einblick in die Grenzen des (postpubertären) ZSE geben. Auf die Frage, wie bestimmt werden kann, wann der Endzustand erreicht wurde, antwortet der Autor, dass dies in erster Linie von der Angemessenheit der Untersuchungsmethoden abhängt: Nur Longitudinaldaten ermöglichen die Feststellung ähnlicher Ergebnisse zu unterschiedlichen Zeitpunkten. Die Sprache eines Lerners oder einer Lernerin muss also bspw. zu den Erhebungszeitpunkten 1, 2 und 3 unverändert bleiben, um auf einen asymptotischen Sprachstand schliessen zu können. Birdsong hebt hervor, dass sich die meisten Forschenden beim Feststellen des Endzustands nicht auf Longitudinaldaten stützen, sondern den Zeitpunkt des Endzustands willkürlich nach Erreichen einer gewissen Aufenthaltsdauer festlegen (vgl. Birdsong 2005, S. 85f).² Er erachtet dieses Vorgehen als legitim, wenn die Proband_innen umsichtig ausgewählt werden: Häufig wird von den Proband_innen eine Aufenthaltsdauer im L2-Sprachgebiet von 10 Jahren oder mehr verlangt. Birdsong hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass auch Personen, die viele Jahre in einem Sprachgebiet leben, nicht zwingend regelmässig der örtlichen Sprache ausgesetzt sind oder diese brauchen. Diese Überlegung erscheint mir beispielsweise in Zusammenhang mit

¹ Chomsky (1980) spricht für die Erstsprache von *steady state*, Endzustand ist ein in der deutschsprachigen Forschungsliteratur verbreiteter Begriff (vgl. Klein 2001; Pagonis 2009), um das Ergebnis des Spracherwerbs zu bezeichnen.

² Birdsong nennt drei Studien, die das Erreichen des asymptotischen Zustands unterschiedlich operationalisieren. Johnson u. a. (1996) gehen nach einem Minimum von fünf Jahren Immersion in den USA vom Erreichen des Endzustands aus. Flege/Yeni-Komshian/Liu (1999) verlangten von den Teilnehmer_innen mindestens acht Jahre Aufenthalt in den USA. Birdsong/ Flege (2001) setzten ein Minimum von zehn Jahren Residenz als Bedingung an.

dem „Gastarbeiterdeutsch“ (Kapitel 3.3.2) zentral. Wenn die Sprachkompetenz ausreicht, um sich im Alltag frei zu bewegen, kann die Motivation, die L2-Kompetenz zu erweitern, fehlen. Die Bedingung der Aufenthaltsdauer muss daher immer auch mit anderen Kriterien ergänzt werden (Birdsong 2009, S. 403).

In Zusammenhang mit Lernaltersprachen Erwachsener, die von der Zielsprache abweichen und sich nicht mehr weiterentwickeln, wird von Fossilierung gesprochen. Der Begriff der Fossilierung wurde in der postpubertären Zweitspracherwerbsforschung von Selinker (1974, S. 36) eingeführt.¹ Seither wird unter Fossilierung unter anderem sowohl ein Erwerbsprozess als auch ein kognitiver Mechanismus verstanden oder der Begriff beschreibt ein Lernergebnis (Birdsong 2005, S. 86f). Wie schnell der Terminus sich verbreitet hat, zeigt gemäss Long sein Eingang in einem nicht fachspezifischen Wörterbuch nur fünf Jahre nach Selinkers Publikation, was laut Long eine Meisterleistung darstellt: „a feat apparently accomplished by no other SLA term before or since“ (Long 2005, S. 488). Die in der Forschung herrschende Uneinigkeit darüber, was Fossilierung ist, führt einige ZSE-Forscher_innen dazu, den Nutzen des Begriffs in Frage zu stellen. So zum Beispiel Birdsong (2006, S. 174), der „[t]he inherent confusion around the f-word and its debatable utility in L2 acquisition research“ diskutiert. Es muss auch unterstrichen werden, dass der Begriff der Fossilierung (wie derjenige des Endzustands) ursprünglich aus der Erforschung von Lernaltersprachen Erwachsener stammt. Im didaktischen Diskurs wird er heute jedoch auch auf den kindlichen ZSE übertragen. Als Beispiel seien an dieser Stelle die Ausführungen des Autor_innenkollektivs des Schweizer Lehrmittels HOPPLA zitiert, das für mehrsprachige Klassen entwickelt wurde. Auf der HOPPLA-Internetseite schreiben sie zum Stichwort Fossilierung:

Einige Kinder, zumal hiergeborene, scheinen auf einer bestimmten Stufe sozusagen festgenagelt zu sein. Trotz intensiver Bemühungen im Unterricht machen sie – zur Verzweiflung der Lehrpersonen – keine nennenswerten Fortschritte. In diesen Fällen spricht man von fossilisierten Interimssprachen. (Bai u. a. 2015, Internetseite)

Die Bezeichnung „fossilisierte Interimssprachen“ beinhaltet meines Erachtens einen Widerspruch, da eine Interimssprache per definitionem eine instabile Varietät ist, die im Entwickeln begriffen ist. Was genau unter „nennenswerten“ Fortschritten zu verstehen ist, wird von Bai u. a. nicht weiter erläutert. Das Phänomen der Fossilie-

¹ Einen umfassenden Überblick zur Entwicklung der Definition von Fossilierung bei Selinker gibt Long (2005, S. 487–490).

zung ist laut Bai u. a. bei Kindern und häufiger bei Jugendlichen und Erwachsenen beobachtbar. Aus ihrer schematischen Darstellung des Fossilierungsprozesses (Abbildung 4) lässt sich schliessen, dass die fossilisierte Interimssprache als mögliches Endprodukt des ZSE gesehen wird:

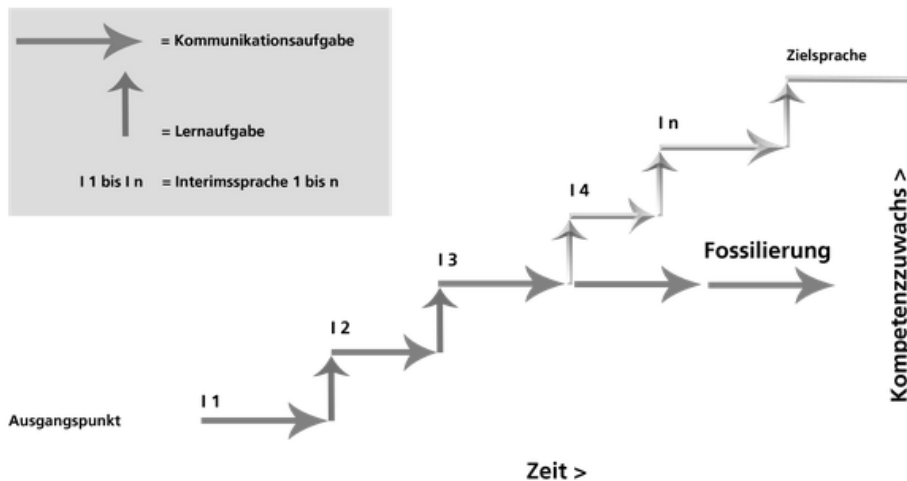


Abbildung 4: Prozess der Fossilierung nach Bai u. a. (2015)

Ebenfalls von fossilisierten Lerner Sprachen spricht Gyger, die bei einem in der Schweiz geborenen italienischsprachigen Mädchen eine Fossilierung in bestimmten sprachlichen Bereichen feststellt (Gyger 1997, S. 30ff). In einem späteren Aufsatz stellt sie einen Zusammenhang zwischen der Diglossie und der sprachlichen Entwicklung mehrsprachiger Jugendlicher her: Die Diglossiesituation „überfordert manche Lernende. Als Folge kommt es [...] zur Vernachlässigung einer der beiden Varietäten [Dialekt und Hochdeutsch N.M.], und es entwickeln sich interimistische Mischcodes, die mit der Zeit fossilieren“ (Gyger 2000, S. 228).

Um die Frage nach der Verwendbarkeit des Begriffs Fossilierung in Zusammenhang mit der Sprache von jugendlichen L2-Sprecher_innen diskutieren zu können, gehe ich auf die Arbeiten von Han zur Fossilierung ein (Han; Odlin 2006; Han 2004b, 2004a, 2012). Die erste Begriffsbestimmung durch Selinker beinhaltet zwei Komponenten: Sie bezieht sich zum einen auf bestimmte sprachliche Einheiten, deren Entwicklung vor dem Erreichen der zielsprachlichen Form aufhört, also fossilisiert. Zum anderen bezeichnet Fossilierung einen kognitiven Mechanismus, der permanent der sprachlichen Oberfläche zugrunde liegt:

Fossilization, a mechanism which also exists in this latent psychological structure, underlies surface linguistic material which speakers tend to keep in their interlanguage productive performance, no matter what the age of the learner or

the amount of instruction he receives in the target language.¹ (Selinker 1974, S. 48)

Han führt die zahlreichen unterschiedlichen Verwendungen des Begriffs in der ZSE-Forschung auf diese terminologische Dualität zurück. Das Spektrum der Bedeutung von Fossilierung gehe von 'schlechten Sprachkenntnissen' über 'typische Fehler' bis hin zu 'systematischem Gebrauch von fehlerhaften Formen'. Der Begriff sei damit heute eigentlich nichtssagend: „Thus, as Birdsong (2005, 2006) has aptly noted, fossilization has become a 'catch-all' term, and as such, is theoretically and empirically vacuous” (Han 2012, S. 478). Zudem werde der Begriff nicht mehr nur auf isolierte sprachliche Einheiten angewandt, sondern als Charakterisierung der Endstufe eines Zweitspracherwerbs gebraucht. Sie zitiert in diesem Zusammenhang unter anderen erneut Selinker, der zu einem späteren Zeitpunkt – zusammen mit Lamedella – Fossilierung bezeichnet als:

[...] permanent cessation of interlanguage learning before the learner has attained target language norms at all levels of linguistic structure and in all discourse domains in spite of the learner's positive ability, opportunity, and motivation to learn and acculturate into target society. (Selinker; Lamendella 1978, S. 187; zit. nach Han 2012, S. 478)

Han weist diese Sicht einer umfassenden („global“) Fossilierung zurück, da empirische Untersuchungen zeigen, dass sich auch die Lerner Sprache von angeblich „fossilierter“ Lerner_innen weiterentwickelt. Sie kommt daher zum Schluss, dass Fossilierung ein punktuelles („local“) Phänomen ist: “L2 acquisition will never have a global end state; rather, it will have fossilization, namely, permanent local cessation of development“ (Han; Odlin 2006, S. 8; zit. nach Han 2012, S. 478).

Laut Han stimmen die meisten Definitionen von Fossilierung in drei Punkten überein: Fossilierung zeichnet sich aus durch a) eine anhaltende Abweichung von der Zielsprache b) eine Resistenz gegen äussere Einflüsse, inkl. explizite Korrekturen und c) die Tatsache, dass die Lernenden keine Kontrolle darüber haben (Han 2012, S. 478). Neben diesen Gemeinsamkeiten stellt sie zudem fest, dass im Grossteil der Definitionen eine wichtige Voraussetzung für Fossilierung nicht beachtet wird. Wie Selinker es in seinen unterschiedlichen Schriften immer wieder betont hat, müssen gewisse Erwerbsbedingungen gegeben sein, damit von Fossilierung gesprochen werden kann. Diese Bedingungen sind nach Han: „(a) abun-

¹ Mit *latent psychological structure* meint Selinker „an already formulated arrangement in the brain, which is activated whenever an adult attempts to produce meanings, which he may have, in a second language which he is learning“ (Selinker 1974, S. 48).

dant exposure to input, (b) adequate motivation to learn, and (c) plentiful opportunity for communicative practice” (Han 2012, S. 479). Das heisst, Lernende, die nur eingeschränkten L2-Input erhalten, verfügen nicht über die notwendigen Voraussetzungen für einen erfolgreichen ZSE. Das Gleiche gilt für unmotivierte Lernende, die nicht über ausreichende Möglichkeiten für den kommunikativen Austausch verfügen. Die Sprache dieser Sprecher_innen darf daher auch nicht als fossilisiert bezeichnet werden, da ausreichender Input, höhere Motivation oder Möglichkeiten der Kommunikation wahrscheinlich zu einer Weiterentwicklung der Lerner Sprache führen würden. Diese Bedingungen müssen laut Han also unbedingt aufrechterhalten werden, damit das Phänomen der Fossilierung ausreichend umschrieben ist, um auf theoretischer, empirischer und praktischer Ebene interessant und produktiv zu sein (Han 2012, S. 479).

Han schlägt eine zweiteilige Definition vor, die zwischen theoretischer und empirischer Ebene unterscheidet. Auf der einen, kognitiven Ebene (cognitive level) bezeichnet Fossilierung kognitive **Prozesse**, die zu dauerhaft stabilisierten lernersprachlichen Formen führen. Auf der anderen, empirischen Ebene (empirical level) meint Fossilierung die lernersprachlichen **Formen**, die in der schriftlichen oder mündlichen Sprachproduktion einer Person erhalten bleiben:

COGNITIVE LEVEL: Fossilization involves those cognitive processes or underlying mechanisms that produce permanently stabilized interlanguage forms.

EMPIRICAL LEVEL: Fossilization involves those stabilized interlanguage forms that remain in learner speech or writing over time, no matter what the input or what the learner does. (Han 2004b, S. 20; zit. nach 2012, S. 479)

Diese Differenzierung von Han erscheint mir insofern zentral, als die „stabilisierten Interlanguage-Formen“ (empirische Ebene) in Untersuchungen beobachtet und beschrieben werden können, während die kognitiven Prozesse, die zu diesen stabilisierten Formen führen, nicht zugänglich sind.

Während Forschende wie Han versuchen, den Begriff der Fossilierung zu klären und somit fruchtbar zu machen, stellen andere den Nutzen des Konzepts in Frage. Einer der Kritiker ist Birdsong (2006, 2005). Er würdigt zwar die Ergebnisse der zahlreichen, sehr heterogenen Untersuchungen zu Phänomenen der Fossilierung¹, da diese zum besseren Verständnis des ZSE beigetragen haben. Die oben be-

¹ Selinker spricht von „literally hundreds of studies in the literature which claim to have shown a fossilized phenomenon, or speculate on a fossilizable phenomenon, or assume fossilization and speculate on its possible cause in the case under study“ (Selinker 1992, S. 250; zit. nach Long 2005, S. 488).

schriebene Vagheit des "protean, catch-all term" Fossilierung zwingt laut Birdsong (2005) jedoch dazu, die Grenzen der Charakterisierungsversuche dieses Begriffs anzuerkennen.

Birdsongs Ansicht nach ist die Verwendung des Begriffs Fossilierung nicht nötig:

For the sake of descriptive and explanatory precision, it may be more reasonable to investigate discrete products, processes, behaviors, and epistemological states of L2A. Imagine, for example, that a given learner at presumed L2A asymptote exemplifies Behavior A [...] and Behavior B [...]; Behavior A is native-like and Behavior B is non-native-like. Imagine further that Behavior A appears to be unsystematic, perhaps reflecting a probabilistic grammar¹, while Behavior B is invariant, suggesting a stable divergent grammar. The unique character of each behavior makes each worthy of investigation in its own right. Trying to decide whether one or both behaviors qualify as "fossilization" is unnecessary. Moreover, such labeling would not meaningfully illuminate matters, and would be likely to provoke unhelpful disputes over "questions of semantics." It is self-defeating to be so bound to a term - which to date has defied attempts at meaningful characterization - that fundamental descriptive and explanatory goals become obscured. (Birdsong 2005, S. 85)

In eine ähnliche Richtung zielt auch Long (2005) mit seinen Ausführungen zu Fossilierung und Stabilisierung. Er hält jedoch fest, dass es verfrüht wäre, Fossilierung als leeres Konstrukt zu verwerfen. Genauso ungerechtfertigt sei jedoch die Annahme, dass Fossilierung einer Realität entspreche. Long (2005, S. 489f) nennt methodische Verbesserungen, die seiner Ansicht nach in Untersuchungen künftig eingehalten werden müssen, um die Behauptung von Fossilierung (als Produkt des ZSE) untermauern zu können. Diese sind teilweise deckungsgleich mit den oben diskutierten Anforderungen für die Feststellung des Endzustands und den von Han genannten Bedingungen. Ich gehe an dieser Stelle auf drei der von Long vorgeschlagenen Massnahmen ein: Als Erstes müssen Proband_innen schon vor Beginn der Studie während mindestens zehn Jahren die Fähigkeit, Motivation und Möglichkeit zum L2-Erwerb gehabt haben. Zweitens müssen in der Untersuchung mehrfach und über mindestens fünf Jahre hinweg vergleichbare Erhebungen durchgeführt werden (idealerweise Spontansprachproben und verschiedene eliziierte Daten). Die Analyse der Daten sollte drittens sowohl auf Token- als auch auf Type-Ebene ausgeführt werden. Ohne die Befolgung dieser strengen Anforderungen kann Fossilierung laut Long nicht erkannt werden. Er postuliert eine Verschie-

¹ Birdsong versteht unter "probabilistic grammar" oder „indeterminate grammar“ eine Grammatik im Endzustand, die in Bezug auf ein Merkmal von Zeitpunkt 1 zu Zeitpunkt 2 variiert. Es handelt sich dabei um eine Spezialform des unvollständigen Erwerbs grammatischer Repräsentation. Die divergente Grammatik ist im Gegensatz dazu stabil und kennt keine Variation zwischen Zeitpunkt 1 und Zeitpunkt 2.

bung des Forschungsfokus von Fossilierung auf *Stabilisierung*. Er begründet dies damit, dass dieser Begriff in der Forschung unumstritten ist. Stabilisierung wird nicht als permanenter Zustand verstanden und auch die Dauer der Stabilität ist nicht festgelegt. Untersuchungen zur Stabilisierung von Lernaltersprachen umgehen das methodische Problem der Feststellung der Permanenz. Zudem können mehr Hypothesen empirisch geprüft werden und die ZSE-Theorie wird um einen vagen Begriff entlastet:

In fact, however, in the absence to date, at least, of convincing evidence of fossilization as product, the more relevant object of study for researchers becomes *stabilization*, not fossilization, and explanations for that. From a theory-construction perspective, too, such a shift in focus has several advantages: (i) the existence of stabilization is not in doubt; (ii) it avoids the methodologically problematic "permanence" issue; (iii) it makes an additional subset of claims empirically testable; and (iv) unless and until solid evidence appears of the psychological reality of fossilization, it lightens the burden of SLA theory and theories by one variably operationalized and as yet empirically unsubstantiated construct. (Long 2005, S. 521, Hervorhebung im Original)

Aufgrund der dargestellten Probleme, die der Begriff und das Konzept der Fossilierung mit sich bringen, werde ich in dieser Untersuchung dem Vorschlag von Long folgen, das heisst, eine mögliche (vorübergehende) Stabilisierung in der Sprachproduktion meiner Proband_innen untersuchen.

Meine L2-Proband_innen sind (mit einer Ausnahme) in Basel geboren. In einem frühen ZSE sollte der Grammatikerwerb erfolgreich verlaufen (s. Kapitel 4.4 zum Altersfaktor) und der Sprachstand der 12- oder 13-Jährigen sollte vergleichbar mit demjenigen der L1-Sprecher_innen sein. Falls im Bereich der Präpositionalphrase in der 6. Klasse noch Unterschiede zwischen den Probandengruppen zu beobachten sind, gehe ich davon aus, dass in der Sprachproduktion der L2-Jugendlichen eine Stabilisierung stattgefunden hat. Diese mögliche Stabilisierung soll konkret durch den Vergleich der Sprachdaten aus der 5. und der 6. Klasse untersucht werden (s. Hypothesen in Kapitel 7.1.3).

ZSE-Prozesse verlaufen je nach Alter der Lernenden unterschiedlich. Wie in diesem Kapitel in Zusammenhang mit den Konzepten Endzustand und Fossilierung schon erwähnt wurde, ist es zentral, zwischen prä- und postpubertärem ZSE zu unterscheiden. Im Folgenden gehe ich daher kurz auf den kindlichen, präpubertären ZSE ein.

4.4 Zweitspracherwerb und Alter

Die Diskussion um den Einflussfaktor Alter wird kontrovers geführt (einen umfassenden Überblick geben Czinglar 2014 und Lambelet; Berthele 2014). Für die vorliegende Studie sind im Hinblick auf den Altersfaktor die Aussagen zum Zusammenhang des Alters bei Erwerbsbeginn und dem „erreichbaren Endzustand“ (zu diesem Konzept vgl. Kapitel 4.3.2) relevant. Ahrenholz nennt vier wichtige Altersphasen: Die ersten drei Schwellen liegen bei 3, 6 und 12 Jahren und die vierte Phase beginnt mit dem Ende der Pubertät (Ahrenholz 2008b, S. 47). Über die genaue Einteilung dieser Phasen herrscht jedoch keine Einigkeit. Konsens besteht allerdings im Hinblick darauf, dass die Phasen nicht durch rein biologische Prozesse bestimmt werden können (vgl. Klein 2001, S. 607). Von einem frühen Zweitspracherwerb wird in der Regel gesprochen, wenn der Prozess im Alter von 3–4 Jahren einsetzt. In der Spracherwerbsforschung besteht Konsens, dass dieser frühe ZSE bezüglich vieler Punkte dem simultanen Erwerb von zwei Erstsprachen gleicht (vgl. Wulff; Haberzettl 2014, S. 15). Das Alter von 12 Jahren stellt im ZSE laut vielen Forschenden eine besondere Schwelle dar, da es das Ende der Periode des präpubertären ZSE markiert.

Für die Proband_innen der vorliegenden Untersuchung kann in Bezug auf das Erwerbssalter Folgendes festgehalten werden: Bei den Kindern setzt der ZSE spätestens im Alter von vier Jahren bei Kindertageeintritt ein, was einem frühen ZSE entspricht (Müller u. a. 2007, S. 15). Wie oben erläutert, wird in der ZSE-Forschung davon ausgegangen, dass die Kinder bei frühem ZSE eine erstsprachliche Kompetenz erreichen können. Bei Erstsprachigen dauert der Grammatikerwerb laut Szagun (2008, S. 59) ungefähr zweieinhalb Jahre und ist im Alter von vier Jahren fast vollständig abgeschlossen. Mit elf oder zwölf Jahren müssten die L2-Jugendlichen also eine fortgeschrittene Grammatikkompetenz erreicht haben.

Laut Czinglar zeigen fast alle empirischen Studien zum ungesteuerten Zweitspracherwerb, „dass sich das Alter bei Erwerbsbeginn auf den Endzustand des Spracherwerbs auswirkt. Als allgemeine Tendenz gilt: Je jünger die LernerInnen bei Erwerbsbeginn sind, umso erfolgreicher erwerben sie die Grammatik einer Zweitsprache“ (Czinglar 2014, S. 6). Auch Pagonis postuliert, dass bei einem präpubertären Erwerbsbeginn „(unter vergleichbar guten Erwerbsbedingungen) ein hohes Mass an Homogenität der Endzustände zu beobachten [ist] (nämlich eine

von monolingualen Lernern ununterscheidbare Sprachbeherrschung)“ (Pagonis 2009, S. 194). Setzt der ZSE nach dem 12. Lebensjahr ein, „kommt [der Erwerbsprozess N.M.] schon früher zum Stillstand, er *fossiliert* auf irgendeiner Stufe, die der Zielsprache mehr oder minder nahek kommt“ (Klein 2001, S. 611, Hervorhebung im Original).

In Zusammenhang mit dem Endzustand wird vor allem in Bezug auf den postpubertären Erwerb die Frage nach der Möglichkeit des Erreichens einer erstsprachlichen Kompetenz gestellt. Die negative Korrelation zwischen Alter bei Erwerbsbeginn (age of onset) und dem Erreichen eines erstsprachlichen Endzustands der Zweitsprache wurde in zahlreichen Untersuchungen belegt (Abrahamsson 2012).

4.5 Konstruktionsgrammatik und gebrauchsbasierte Ansätze

Die in Kapitel 4.2 skizzierten zentralen Annahmen der generativen Spracherwerbtheorie(n) wurden in den letzten Jahren von Vertreter_innen der Konstruktionsgrammatik zurückgewiesen.¹ Tomasello hält zum Beispiel fest, dass Kinder Sprache ohne angeborene Grammatik erwerben können: „children *can* get from here to there, and [...] they can do it without the aid of any hypothesized universal grammar“ (Tomasello 2003, S. 3, Hervorhebung im Original).

Seit den späten 80er-Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts hat sich im englischsprachigen Raum die *Construction Grammar* (CxG) entwickelt. In der deutschsprachigen Sprachwissenschaft wurde dieser neue Ansatz nur zögerlich aufgenommen. Ein frühes Echo gibt Wildgen, der Arbeiten von Charles Fillmore (1988), Paul Kay (1988) und George Lakoff (1987) rezipiert und feststellt, dass diese neueren Grammatiken „im wesentlichen durch ihre Verlagerung des linguistischen Hauptinteresses gegenüber konkurrierenden Theorien, insbesondere bezogen auf die von CHOMSKY vorgeschlagenen Modelle, charakterisiert sind“ (Wildgen 1990, S. 1, Hervorhebung im Original).

In den letzten Jahren haben sich die Bestrebungen verstärkt, die Konstruktionsgrammatik einem breiteren deutschsprachigen Fachpublikum zugänglich zu machen. Einer der konstruktionsgrammatischen Ansätze, die *Usage-based*-Theorie – in der deutschsprachigen Literatur *gebrauchsbasiert* genannt –, hat heute einen festen Platz in der Spracherwerbsforschung. Im Folgenden soll der theoretische Status der Konstruktionsgrammatik, deren grundlegende Annahmen und ihr Stellenwert in der Spracherwerbsforschung dargestellt werden. Die allgemeinen Ausführungen werden jeweils um Erklärungen zum gebrauchsbasierten Ansatz erweitert.

4.5.1 Der theoretische Status der Konstruktionsgrammatik

Die Arbeiten von Fillmore, Kay und Lakoff können als Reaktion auf generative Syntaxtheorien gelesen werden, wobei sich Fillmore, Kay und später auch Goldberg (1995) in der Zielsetzung ihrer Theorie zunächst noch eng an die generative Theorie anlehnen (vgl. Müller 2010, S. 229; Stefanowitsch 2011, S. 13). „In den mittler-

¹ Vor der Konstruktionsgrammatik hat nur der Konnektionismus (80er-Jahre) den generativen Ansatz der Spracherwerbsforschung in Frage gestellt und aufgezeigt, dass Grammatik rein induktiv erworben werden kann (vgl. Schmidt 2010, S. 813ff).

weile 35 Jahren ihres Bestehens hat die Konstruktionsgrammatik den anfänglichen Anspruch, eine generative, formal explizite Grammatiktheorie zu sein, nicht eingelöst“ (Stefanowitsch 2011, S. 14). Als einer der Gründe für das Fehlen von eigenständigen Modellvorstellungen nennt Stefanowitsch die inhaltliche Entwicklung, welche die Konstruktionsgrammatik durchlaufen hat: Arbeiten von Lakoff (1987), Goldberg (1995) oder Tomasello (2003) haben nicht die formale Modellierung grammatischer Phänomene zum Ziel, sondern wollen die dahinterstehenden kognitiven Mechanismen beschreiben. Laut Stefanowitsch handelt es sich bei der Konstruktionsgrammatik nicht um eine Grammatiktheorie im klassischen generativen Sinne, sondern eher um „eine allgemeine Theorie des Erwerbs, der Repräsentation und der Verarbeitung sprachlichen Wissens“ (Stefanowitsch 2011, S. 15).

4.5.2 Grundannahmen der Konstruktionsgrammatik

Die Konstruktionsgrammatik ist also eine Sprachwissenstheorie, die – wie im vorherigen Kapitel ausgeführt wurde – nicht als einheitliche linguistische Theorie zu verstehen ist. Unter dem Begriff der Konstruktionsgrammatik sind vielmehr unterschiedliche Theorien zusammengefasst. An dieser Stelle sollen die wichtigsten Strömungen genannt werden, für umfassende Darstellungen der einzelnen Theorien wird jedoch auf bestehende Übersichten verwiesen (vgl. Fischer; Stefanowitsch 2008; Fried 2015; Müller 2010, S. 9; Hoffmann; Trousdale 2013). Einzig der Usage-Based-Ansatz soll im folgenden Kapitel zum Spracherwerb genauer besprochen werden, da sich die vorliegende Arbeit in diesen einschreibt.

Die Konstruktionsgrammatik umfasst laut Fischer und Stefanowitsch drei Hauptströmungen, die jedoch wiederum mehrere Varianten beinhalten: Als Begründer der Konstruktionsgrammatik prägten Fillmore und Kay ab 1985 einen Ansatz – auch *Berkeley-Schule* genannt –, der eng mit der generativen Theoriebildung verbunden ist. In der Literatur wird die Vermutung geäußert, dass sich die Berkeley-Schule mit der *Head-driven Phrase Structure Grammar* (Pollard; Sag 1994) zu einem einzigen Modell vereinen könnte (vgl. z. B. Fischer; Stefanowitsch 2008, S. 3). Gleichzeitig zur Berkeley-Schule begann auch die von Lakoff beeinflusste Entwicklung einer kognitiv-linguistisch ausgerichteten Theorie, deren wichtigste Vertreterin Adele Goldberg (1995) ist. Aus dieser Strömung hat sich auch die unter anderem von Bergen und Chang (2005) getragene *Embodied Construction Grammar* ent-

wickelt. Als dritte Variante soll die *Radical Construction Grammar* (Croft 2001) genannt werden, die an Langackers *Cognitive Grammar* (Langacker 1987, 1991) anknüpft. In dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass grammatische Strukturen und sprachliche Bedeutung durch den Gebrauch der Sprache entstehen und sich verändern. Auf diese Strömung soll im Kapitel zum Spracherwerb noch näher eingegangen werden.

Trotz der oben aufgezeigten Heterogenität der Theorien gründen diese Ansätze in einigen unumstrittenen gemeinsamen Annahmen, die im Folgenden kurz skizziert werden. Als kleinster gemeinsamer Nenner gilt „die Einsicht [...], dass die menschliche Sprache auf allen sprachlichen Ebenen aus Zeichen (also aus Form-Bedeutungs-Paaren) besteht“ (Fischer; Stefanowitsch 2008, S. 3). In diesen Ansätzen geht es im Gegensatz zu generativen Grammatiktheorien nicht um Kompetenz, sondern darum, „sprachliche Einheiten in der Performanz zu beobachten, [...] um schliesslich die zugrunde liegende *Konstruktion* zu rekonstruieren“ (Lasch; Ziem 2011, S. 1, Hervorhebung im Original).

Eine weitere wichtige Gemeinsamkeit ist die Ablehnung der Vorstellung von Modularität: Zu den grundlegenden Annahmen der generativen Grammatik gehören die Modularität und Autonomie der Grammatikkomponenten. Das heisst, dass das Grammatikmodell ein eigenständiges Modul darstellt und von anderen kognitiven Bereichen unabhängig ist. Die Konstruktionsgrammatik lehnt diese Vorstellung der Modularität ab. Form und Bedeutung einer Konstruktion sind daher nach der Konstruktionsgrammatik nicht in getrennten mentalen Modulen abgelegt. (vgl. Fischer; Stefanowitsch 2008, S. 7)

Konstruktionsgrammatiker_innen beschreiben die Strukturen einer Sprache, indem Form-Bedeutungs-Paare (*Konstruktionen* genannt) inventarisiert und beschrieben werden.

4.5.3 Grundannahmen des gebrauchsbasierten Ansatzes

Nachdem Grundsätzliches zu konstruktionsgrammatischen Ansätzen erläutert wurde, wird im Folgenden genauer auf eine ihrer Ausrichtungen eingegangen, die im Bereich der Spracherwerbsforschung seit Kurzem auch im deutschsprachigen Raum an Gewicht gewinnt.

Unter dem von Langacker (1987, S. 46) eingeführten Begriff *usage-based* sind unterschiedliche theoretische Ansätze zu Sprache und Spracherwerb entwickelt worden. Kemmer und Barlow (2000, S. VII–XXII) geben einen umfassenden Überblick darüber, was alles unter gebrauchsbasiert zu verstehen ist. Wie es die Bezeichnung schon vermuten lässt, spielt in diesen Theorien der Sprach**gebrauch** eine wichtige Rolle. Es wird eine enge Beziehung zwischen sprachlichen Strukturen und dem Gebrauch von Sprache postuliert und davon ausgegangen, dass Lernende ihren sprachlichen Input nach seinen distributionellen Eigenheiten analysieren, und die strukturellen Regelmässigkeiten von Sprache daraus hervorgehen. Daher kann das Wissen einer Sprecherin oder eines Hörers nicht als feste Grammatik verstanden werden, sondern „as a statistical ensemble of language experiences that changes slightly every time a new utterance is processed“ (Ellis 2003, S. 65). Das durch die einzelnen Gebrauchereignisse konstituierte statistische Ensemble aller sprachlichen Erfahrungen verändert sich also mit jeder neuen Äusserung oder jedem erhaltenen Input.

Tomasello, der sich mit dem kindlichen Erstspracherwerb beschäftigt, fasst die gebrauchsbasierte Sicht auf sprachliche Kommunikation mit zwei Aphorismen zusammen: „Meaning is use“ und „structure emerges from use“ (Tomasello 2009, S. 69). Mit „meaning is use“ verankert Tomasello seinen gebrauchsbasierten Ansatz in der pragmatischen Sprachphilosophie (Wittgenstein u. a.) und zielt auf die funktionale oder semantische Dimension von sprachlicher Kommunikation ab. „Structure emerges from use“ stellt einen Zugang zur strukturellen oder grammatischen Dimension sprachlicher Kommunikation dar (vgl. Tomasello 2009, S. 69).

Gebrauchsbasiert ausgerichtete Linguist_innen sprechen sich – wie in Zusammenhang mit der Konstruktionsgrammatik schon ausgeführt – gegen eine rein formale Grammatik aus und konzentrieren sich darauf, wie Form-Bedeutungskonstruktionen im Sprachgebrauch entstehen: „[they] want to combat the idea of a wholly formal grammar devoid of meaning and instead focus on how

meaning-based grammatical constructions emerge from individual acts of language use“ (Tomasello 2009, S. 69).

4.5.4 Der gebrauchsbasierte Ansatz in der Spracherwerbsforschung

Nach Tomasello (2003, 2008, 2005, 2006, 2009) wird der Spracherwerb kontextuell gesteuert und die gebrauchsbasierten Theorien erweisen sich als besonders geeignet für die Erklärung und Beobachtung des Erstspracherwerbs von Kindern. Tomasello (2008, S. 20) kritisiert wie schon Langacker (2000, S. 57–60, rule-list-fallacy) den verbreiteten *Wörter-und-Regeln-Ansatz*, den beispielsweise Pinker (1999) vertritt. Im Wörter-und-Regeln-Ansatz koexistieren generative Regeln und idiomatische Konstruktionen. Pinker geht in seiner Arbeit zur Verbmorphologie davon aus, dass die regelmässigen Vergangenheitsformen von Verben durch Regeln generiert werden, während die unregelmässigen Formen als eigene Einheiten gelernt werden.¹ Nach Tomasello ist der Wörter-und-Regeln-Ansatz für frühe Äusserungen von Kindern ungeeignet, da

1. fast alle Kinder „in einem frühen Entwicklungsstadium Ausdrücke [lernen], die aus der Perspektive eines Erwachsenen aus mehreren Wörtern bestehen – so z. B. *Lemme-do-it*, *I-wanna-see* oder *Gimme-it* [...]“ (Tomasello 2008, S. 20, Hervorhebungen im Original). Auch wenn diese Ausdrücke vom Kind vielleicht als zusammenhängende Einheiten gesehen werden und den Status von Wörtern haben, ist „aus einer Verarbeitungsperspektive [...] das Entscheidende jedoch, dass die sprachliche Weiterentwicklung von diesem Punkt aus nicht durch einen Prozess des **Kombinierens**, sondern durch einen des **Aufspaltens** erfolgt“ (Tomasello 2008, S. 20, Hervorhebungen N.M.).
2. „viele Mehrwortäusserungen von Kindern nicht auf eine Anwendung abstrakter Regeln schliessen [lassen], sondern auf eine Orientierung an weit aus konkreteren, auf einzelne sprachliche Elemente bezogene Schablonen“ (Tomasello 2008, S. 20). Diese Schablonen werden *itembasierte (item-based)* Schemata oder *Konstruktionsinseln (constructional islands)* genannt und sind zuerst an einen spezifischen lexikalischen Inhalt gebunden, von

¹ Fandrych führt diese Diskussion zum Verhältnis zwischen lexikalischem und grammatischem Lernen als eine der relevanten Diskussionen in der aktuellen DaF/DaZ-Forschung auf (Fandrych 2010, S. 176f).

dem sie sich während des Spracherwerbs schrittweise lösen. Die Schemata werden immer abstrakter, wobei sie auch im Erwachsenenalter nie den Grad der vollständigen Abstraktheit erreichen. (Tomasello 2008, S. 20)

In der gebrauchsbasierten Perspektive Tomasellos ist Sprache also zuerst als etwas Kontextgebundenes zu verstehen: Menschen verwenden in bestimmten Situationen bestimmte Äusserungen oder in Tomasellos Worten:

Wenn Menschen wiederholt „ähnliche“ Dinge in „ähnlichen“ Situationen sagen, entwickelt sich daraus mit der Zeit ein sprachliches Verwendungsmuster, das in den Köpfen der Benutzer als neue Kategorie oder Konstruktion schematisiert wird – mit unterschiedlichen Abstraktionsgraden. (Tomasello 2008, S. 21)

Viele Spracherwerbsforscher_innen sind sich mittlerweile einig, dass sich gebrauchsbasierte Ansätze für die Analyse von frühen Zwei- und Dreiwortäusserungen eignen. Ganz anders verhält es sich bei komplexeren sprachlichen Strukturen, für die – laut Vertreter_innen eines generativen Ansatzes – die Konstruktionsgrammatik nicht mehr greift. Diessel (2008) versucht, diese Kritik auszuräumen, indem er die Entwicklung von komplexen Sätzen bei zwei- bis fünfjährigen englischsprachigen Kindern aufzeigt. Ich fasse im Folgenden Diessels Argumentation zusammen, ohne im Detail auf seine Untersuchung zu komplexen Sätzen einzugehen.

Laut Diessel kann der Erwerb von komplexen Sätzen zwei unterschiedliche Entwicklungswege umfassen:

- komplexe Sätze, die einen Komplement- oder Relativsatz beinhalten, entstehen durch die *Expansion* von einfachen wortspezifischen Sätzen;
- komplexe Sätze, die einen Adverbialsatz oder zwei koordinierte Sätze beinhalten, entstehen durch die *Integration* zweier unabhängiger Sätze in eine komplexe Satzkonstruktion. (Diessel 2008, S. 42, Hervorhebungen im Original)

Als Beispiel für die *Expansion* sollen an dieser Stelle Diessels Ausführungen zur Entwicklung von Komplementsätzen wie *I think it's a cow*¹ (2008, S. 43) zusammengefasst werden. Diessel zeigt auf, dass der Hauptsatz *I think* in diesen Strukturen zunächst formelhaften Charakter hat. Daher kann angenommen werden, dass es sich nicht um gewöhnliche Hauptsätze handelt, sondern dass diese pragmatischen Funktionen dienen. Diessel nennt drei solcher Funktionen: a) Modifizierung der Gültigkeit der Komplementsatzproposition, b) Markierung eines bestimmten Sprechakts, c) Lenkung der Aufmerksamkeit auf den folgenden Nebensatz (Dies-

¹ Eine ähnliche Entwicklung wie *think* durchlaufen auch die Verben *know*, *guess*, *wish*, *see* und *remember* (Diessel 2008, S. 47).

sel 2008, S. 46). Er schliesst daraus, dass es sich bei Konstruktionen wie *I think it's a cow* nicht um komplexe Sätze handelt, da diese semantisch nur eine einzige Proposition beinhalten und es syntaktisch keine Einbettung oder Subordination gibt. Komplexe Sätze, in denen der Hauptsatz eine eigene Proposition hat, erscheinen im Spracherwerb erst später. In Diessels Beispiel treten erst im Alter von 4;6 Jahren Hauptsatzkonstruktionen auf, „in denen *think* tatsächlich einen mentalen Vorgang bezeichnet“ (Diessel 2008, S. 46). Diessels Erkenntnisse zur Entwicklung durch Expansion von Komplementsätzen werden durch seine Analyse der Entwicklung komplexer Satzkonstruktionen mit Relativsätzen bestätigt (Diessel 2008, S. 47ff).

Die Entstehung komplexer Sätze durch *Integration* wird anhand von Konjunktionalsätzen¹ mit der Konjunktion *and* wie in (41) beschrieben:

- (41) CHILD: Piggy went to market.
ADULT: Yes.
CHILD: *And* piggy had none.

(Diessel 2008, S. 51)

Zu Beginn sind die Konjunktionalsätze (*And piggy had none*) meist nachgestellt und intonatorisch vom Bezugssatz (*Piggy went to market*) getrennt. Diessel stellt zudem fest, dass der Bezugssatz häufig von einem anderen Sprecher geäußert wird:

- (42) ADULT: It is called the skin of the peanut.
CHILD: *But* this isn't the skin.

(Diessel 2008, S. 51)

Erst mit der Zeit produzieren Kinder intonatorisch gebundene Konjunktionalsätze, d. h. sie verbinden „die beiden Sätze in einer Konstruktion, die aufgrund ihrer Intonation und Satzstellung als komplexe Satzkonstruktion analysiert werden muss“ (Diessel 2008, S. 53).

Die Prozesse der Satzintegration und der Satzexpansion gehen also von einfachen, nicht eingebetteten Sätzen aus und daraus entwickeln sich komplexe Sätze. Diessel zeigt anhand dieser Beispiele auf, dass die Konstruktionsgrammatik durchaus auch die Entwicklung komplexer Strukturen erfassen kann. Eine solche Analyse setzt jedoch sehr umfassende Sprachdaten voraus.

¹ Konjunktionalsätze nennt Diessel die gemeinsame Gruppe von adverbialen und koordinierten Sätzen (Diessel 2008, S. 50).

Nach diesen Ausführungen zum ESE wende ich mich nun dem ZSE zu. Behrens hält in ihrem Überblicksartikel zu gebrauchsbasierten Ansätzen fest, dass es bisher zu wenige Untersuchungen zu Mehrsprachigen gibt:

[...] the vast majority of studies in the emergentist framework is concerned with unimpaired, monolingual first language acquisition. [...] To date, there is a lack of studies on multilingualism, be it childhood or adult bilingualism or second language learning (Behrens 2009, S. 402).

Dies könnte unter anderem damit zusammenhängen, dass gebrauchsbasierte Untersuchungen eine möglichst umfassende Erfassung des Inputs voraussetzen. Haberzettl erachtet dies als gewichtiges Problem, da der Input für den ungesteuerten ZSE – anders als der Input im frühen ESE – ihrer Meinung nach nicht realistisch erfasst werden kann. L2-Lerner_innen kommunizieren mit zahlreichen Personen und in unterschiedlichsten Situationen (s. dazu für meine Proband_innen Kapitel 3.3). Der gebrauchsbasierte Ansatz will laut Haberzettl aber

genau nach[...]vollziehen, in welchen Kommunikationssituationen ein Lerner welche Konstruktionen bzw. Konstruktionsbausteine wie häufig und wie deutlich wahrnehmen kann, selbst verwendet, ggf. neu zusammenfügt und abwandelt. Ohne eine entsprechende Datenbasis ist man auf Spekulationen angewiesen. (Haberzettl 2008, S. 75)

Dieser hohe Anspruch an die Inputerfassung bewegt Haberzettl dazu, die Ergebnisse ihrer Analyse zur *Ist-Konstruktion (ist(+X)+Vollverb: „das Kind ist Hotel mach“* (Haberzettl 2008, S. 62)) als Formulierungsroutine¹ in Frage zu stellen. Ihre Ausführungen tragen meines Erachtens jedoch durchaus zum besseren Verständnis des Erwerbs dieser Ist-Konstruktion bei, auch wenn sie sich aufgrund des fehlenden Wissens über den Input auf Annahmen beschränken muss.

Die Untersuchungen von Diessel und Haberzettl zeigen, dass sich ein gebrauchsbasierter Ansatz nicht nur für die Erforschung des frühen Erstspracherwerbs eignet. Die von Haberzettl geäußerten Bedenken im Hinblick auf die Inputerfassung gilt es natürlich zu beachten. Neben den rein sprachwissenschaftlich orientierten Untersuchungen greifen seit wenigen Jahren auch Studien mit pädagogisch-didaktischem DaF- oder DaZ-Fokus vermehrt auf kognitive, gebrauchsbasierte Theorien zurück (Pracht 2010; Handwerker; Madlener 2009; Madlener 2015). Meex und Mortelsmann (2002, S. 62) sehen einen Vorteil der gebrauchsbasierten Fremdsprachenpädagogik darin, dass „sie den traditionellen Gegensatz von

¹ Haberzettl (2008) behandelt in ihrem Aufsatz „die Entstehung von Konstruktionen aus formelhafter Rede, den kreativen Umgang mit Konstruktionsbausteinen und den Zusammenhang von konzeptuellen und sprachlichen Schemata“ (Haberzettl 2008, S. 55).

Form und Bedeutung überbrückt hat, indem sie beide Komponenten auf ihre gemeinsame konzeptuelle Basis zurückführt“.

Die in Kapitel 3.3 diskutierten Inputprägungen und Interaktionsprofile sind in einer gebrauchsbasierten Perspektive also zentral für das bessere Verständnis des ZSE von Kindern und Jugendlichen nicht deutscher Erstsprache im Deutschschweizer Kontext. Beispielsweise kann sich die ethnolektal geprägte Interaktion zwischen gleichaltrigen L2-Sprecher_innen durch spezifische Merkmale, also ähnliche Konstruktionen, auszeichnen wie beispielsweise den Determiniererausfall in bestimmten Präpositionalphrasen. Dem Anspruch einer vollständigen Erfassung des Inputs und der Interaktionsprofile meiner Proband_innen, wie sie Haberzettl fordert, kann ich in dieser Untersuchung nicht gerecht werden. Ich kann lediglich Annahmen aufgrund der Aussagen der Proband_innen treffen und bleibe somit in Bezug auf den tatsächlichen Input im Bereich der Spekulation.

4.5.5 Exemplar-Theorie

In gebrauchsbasierten Ansätzen herrscht die Annahme, dass Sprache a priori keine speziellen Anpassungen kognitiver Funktionen verlangt, sondern dass universelle kognitive Prozesse wirken, wie z. B. Analogiebildung, Kategorisierung, Perspektivierung, Automatisierung oder Aufmerksamkeit. Dank dieser Mechanismen werden durch die einzelnen *Sprachereignisse (usage events)* die sprachlichen Repräsentationen des einzelnen Sprechers, der einzelnen Sprecherin aufgebaut (vgl. Bybee 2013; Abbot-Smith; Tomasello 2006; Tomasello 2003). Sprache wird also innerhalb eines breiteren Kontexts des menschlichen Verhaltens situiert (Bybee 2010, S. 7).

Der Prozess der Kategorisierung interagiert mit den anderen Mechanismen und nimmt daher eine zentrale Stellung ein (Abbot-Smith; Tomasello 2006, S. 276; Bybee 2010). Unter Kategorisierung wird mit Bybee der Prozess verstanden, in dem Wörter und Phrasen mit deren Komponenten erkannt und nach Ähnlichkeit oder Übereinstimmung mit gespeicherten Repräsentationen abgeglichen werden. Dadurch entstehen Kategorien, welche die Grundlage des Sprachsystems bilden (vgl. Bybee 2010, S. 7). Dass es sich bei der Kategorisierung um einen übergreifenden Prozess handelt, der unbewusst abläuft, hebt auch Ellis hervor: „We have never been instructed in the defining features of birds, English words, cups, mugs, or

grammatical sentences, yet we are fast and accurate at the classification of these elements of our world“ (N. Ellis 2002, S. 145).

In der linguistischen Auseinandersetzung mit der kognitiven Kategorisierung wird auf verschiedene nicht linguistische Modelle zurückgegriffen, die adaptiert werden. In der Kategorisierungsforschung wird vor allem darüber diskutiert, wie abstrakte und spezifische Informationen in der kategorialen Repräsentation zueinander in Verbindung stehen. Das heisst: Inwiefern werden spezifische Oberflächeninformationen einzelner Sprachereignisse in kognitiven Repräsentationen gespeichert und inwiefern werden diese von Abstraktionen abgelöst?

Abbot-Smith und Tomasello (2006, S. 279) nennen im Hinblick auf diese Fragen zwei Pole in der nicht linguistischen Literatur zur Kategorisierung: Zum einen die „reine“ Sicht der Prototypenbildung, zum anderen das „reine“ Exemplar-Modell. Den ersten Pol bilden Theorien, die auf den Studien von Rosch u. a. (1973; Rosch; Mervis 1975) gründen. In diesen Prototypenmodellen¹ sind Kategorien durch Abstraktionen charakterisiert. Der Prototyp einer Kategorie ist ein abstraktes Bündel von Merkmalen und dieses wird von einem Prototypenkonzept bestimmt. Das Prototypenkonzept für KATZE bestimmt z. B. das Äussere (Fell, vier Beine, langer Schwanz) oder bestimmte Verhaltensweisen (schnurrt, faucht), jedoch nicht spezifische Merkmale wie die Fellfarbe. Im Gegensatz zu vielen Prototypen-Modellen wird in Exemplar-Modellen davon ausgegangen, dass auch spezifische Informationen aus den Ereignissen erhalten bleiben. Das heisst, auch die Fellfarbe wird als Merkmal ins Exemplar aufgenommen. Abbot-Smith und Tomasello (2006, S. 281) halten fest, dass durch diese Aufnahme das Exemplar-Modell attraktiver wird: “[...] exemplar models of categorization are more attractive than a ‘pure’ prototype-abstraction model in which the extraneous details of original instances are completely lost.“ Sie präzisieren jedoch, dass sie sich für ein hybrides Modell aussprechen, das auch abstrakte Repräsentationen zulässt. Auch Bybee (u. a. 2006, 2010) stellt in ihren neueren Arbeiten ein Exemplar-Modell² vor, das eine Verbindung zur Prototypentheorie herstellt: „Exemplar clusters are categories

¹ Zentrale Ergebnisse dieser Forschung (vgl. Abbot-Smith; Tomasello 2006, S. 279f): Mitglieder einer Kategorie teilen nicht sämtliche Merkmale (Familienähnlichkeit nach Wittgenstein), Mitglieder haben innerhalb der Kategorie einen unterschiedlichen Status ((un)typische Exemplare), Kategorien haben „fuzzy boundaries“.

² Bybee (2010, loc 329) hält fest, dass Exemplar-Modelle bisher vor allem im Bereich der Phonetik und Phonologie erforscht wurden. Sie stützt sich auf Arbeiten von Johnson und Pierrehumbert (Johnson 1997; Pierrehumbert 1994, 2001).

that exhibit prototype effects. They are organized in terms of members that are more or less central to the category, rather than in terms of categorical features“ (Bybee 2006, S. 717). Bybee geht davon aus, dass jeder Fall von Sprachgebrauch sich auf die kognitive Repräsentation auswirkt. Daher müssen Variation und Abstufung (gradience) auch eine eigene Repräsentation im System des Sprachbenutzers haben.

Als weitere übergeordnete Fähigkeit des Menschen, die für Sprache relevant ist, wird *Rich Memory* genannt. Rich Memory ist ein Prozess, der es laut Bybee ermöglicht, Einzelheiten der individuellen Spracherfahrungen wie Phonetisches, Gebrauchskontexte, Bedeutungen und Inferenzen in Zusammenhang mit bestimmten Äusserungen zu speichern. Dieser Prozess wird in der folgenden Abbildung 5 schematisch dargestellt.

Es handelt sich konkret um ein Exemplarcluster, das die lautlichen Varianten des Verbs *ziehen* (/tʰsi:n/, /tʰsi:hən/, /.../) vereint, die Sprachbenutzer_innen angetroffen haben. Die einzelnen Exemplars innerhalb des Clusters werden entstehen durch die Spracherfahrungen (usage events) eines Individuums.

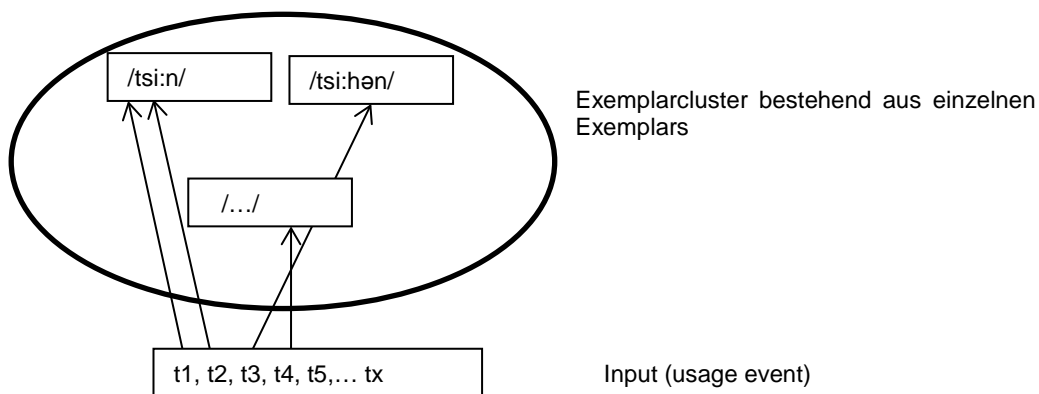


Abbildung 5: Schematische Darstellung eines phonetischen Exemplarclusters mit Exemplars für <ziehen>

Jedes Spracherfahrungstoken (t1, t3 usw.) wird, wie in Abbildung 5 dargestellt, mit den schon bestehenden Exemplars abgeglichen. Falls ein als mit dem Token identisch erachtetes Exemplars schon besteht, verstärkt das neue Token das Exemplars, anderenfalls wird ein neues Exemplars gebildet. Die unterschiedlichen Exemplars bilden zusammen ein Cluster, im obigen Beispiel ein phonetisches. Clusters sind nach Bybee hierarchisch strukturiert. Dies bedeutet, dass im Input häufig auftretende Formen das entsprechende Exemplars immer weiter verstärken und dieses dann zu einem Hauptexemplars wird.

In einem Exemplar-Modell können sich laut Bybee Beziehungen auf ganz unterschiedlichen Ebenen bilden. Ein Wort bestehend aus phonetischen als auch semantischen Exemplars kann als Einheit betrachtet werden, die dann auf unterschiedlichste Weise mit anderen Wörtern in Verbindung gebracht werden kann (vgl. Bybee 2010, Kapitel 2.4.1). Wenn mehrere Wörter wie zum Beispiel in der idiomatischen Wendung *pull strings* ('seine Beziehungen spielen lassen') häufig gemeinsam gebraucht werden, bilden sie ein eigenes Exemplar. Bybee (2010) stellt dies folgendermassen dar:

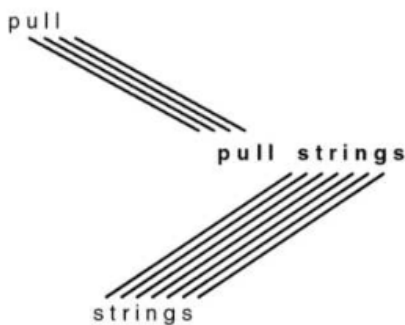


Figure 2.4 An idiom as analysable into component words

Abbildung 6: Exemplar einer idiomatischen Wendung nach Bybee (2010)

Es sind nicht nur solche idiomatische Wendungen, die als Konstruktionen bezeichnet werden. Eine Konstruktion kann eine breite Palette von sprachlichen Einheiten meinen. Im Folgenden wird der Begriff diskutiert.

4.5.6 Konstruktionsbegriff

Als repräsentative Definition von *Konstruktion* wird häufig die Definition Lakoffs angeführt: „Each construction will be a form-meaning pair (F,M) where F is a set of conditions on syntactic and phonological form and M is a set of conditions on meaning and use“ (Lakoff 1987, S. 467; vgl. z. B. Fischer; Stefanowitsch 2008, S. 5). Wie Stefanowitsch anmerkt, wird die Bedeutungsseite (M) des Konstruktionsbegriffs jedoch häufig nicht breit genug interpretiert. Von einigen Kritikern werde fälschlicherweise angenommen, dass die Konstruktionsgrammatik „für alle sprachlichen Regularitäten eine feste Verknüpfung mit spezifischen framesemantischen Inhalten annimmt“ (Stefanowitsch 2011, S. 18).

Laut Stefanowitsch ist der Begriff des „Form-Bedeutungspaares“ im Sinne einer Verknüpfung einer sprachlichen Struktur mit einer bestimmten Funktion zu verstehen:

Bedeutungen können in der Konstruktionsgrammatik wesentlich abstrakter sein und sich auf Bedeutungsebenen beziehen, die mit Framesemantik nichts zu tun haben. Auch ein Illokutionspotenzial, beispielsweise, ist „Bedeutung“ im konstruktionsgrammatischen Sinne (vgl. z. B. Jacobs: 2008), und sogar das Signalisieren grammatischer Relationen kann als symbolischer Inhalt einer sprachlichen Struktur aufgefaßt werden (Langacker 1991: Kap. 9). (Stefanowitsch 2011, S. 18)

Fischer und Stefanowitsch halten zudem fest, dass in den meisten Theorien neben der festen Form-Bedeutungs-Verknüpfung noch eine weitere Bedingung diskutiert wird: die Kompositionalität. Goldberg macht die Nicht-Kompositionalität klar zur Bedingung:

„C is a construction iff_{def} C is a form-meaning pair $\langle F_i, S_i \rangle$ such that some aspect of F_i or some aspect of S_i is not strictly predictable from C's component parts or from other previously established constructions.“ (Goldberg 1995, S. 4; zit. nach Fischer; Stefanowitsch 2008, S. 5)

Dies bedeutet, dass nur diejenigen Form-Bedeutungs-Paare als Konstruktionen bezeichnet werden können, deren formale oder semantische Eigenschaften nicht von Eigenschaften einer anderen Konstruktion abgeleitet werden können. Taylor nennt in diesem Zusammenhang als Beispiel das englische *the more the merrier*, das nach Goldbergs Definition nicht als Konstruktion bezeichnet werden kann. Er präzisiert jedoch, dass das der Äusserung zugrunde liegende Schema [the X-er the Y-er] Konstruktionsstatus hat (Taylor 2012, S. 125).

Laut Fischer und Stefanowitsch wird das Kriterium der Nicht-Kompositionalität in den meisten Theorien zumindest implizit vorausgesetzt, auch wenn es in der Konstruktions-Definition nicht auftaucht (vgl. Fischer; Stefanowitsch 2008, S. 5). Um als Konstruktionen bezeichnet werden zu können, müssen konventionalisierte linguistische Ausdrücke nach Fischer und Stefanowitsch folgende Bedingungen erfüllen:

„ihre Form ist direkt mit einer bestimmten Bedeutung oder Funktion gepaart, (ii) ihre Form läßt sich nicht (bzw. nicht völlig) aus anderen Formen der Sprache ableiten, und (iii) ihre Semantik ist nicht (bzw. nicht völlig) kompositionell“ (Fischer; Stefanowitsch 2008, S. 6).

Gebrauchsbasierte Ansätze unterstreichen zudem den Entstehungsprozess von Konstruktionen: Über sprachliche Erfahrungen in Sprachereignissen bilden sich kognitive Repräsentationen von Form-Bedeutungs- oder Form-FunktionsEinheiten

aus. Goldberg und Casenhiser halten fest: “The constructionist perspective adopts the position that form-function pairings (*constructions*) are learned on the basis of the input” (Goldberg; Casenhiser 2008, S. 198, Hervorhebung im Original).

Konstruktionen werden als Basiseinheiten der Sprache betrachtet, der Begriff bezeichnet also nicht nur sehr allgemeine sprachliche Strukturen wie SVO, wie es in der traditionellen Linguistik üblich ist (vgl. Tomasello 2003, S. 98). In Taylors Worten (2012, S. 126) ausgedrückt: Jedes Element einer Sprache, das gelernt wurde und Teil des sprachlichen Wissens eines Sprechers ist, ist eine Konstruktion. Es muss festgehalten werden, dass in konstruktionsgrammatischen Arbeiten gerne idiomatische und idiosynkratische Äusserungen untersucht werden, für die sich traditionelle generative Grammatiken nicht interessieren. Die Konstruktionsgrammatik macht also keinen Unterschied zwischen Kerngrammatik und Peripherie (vgl. Müller 2010, S. 229ff).

Die gebrauchsbasierte Linguistik geht von einem Konstruktionskontinuum aus, das von Morphemen über Wörter, Phrasen bis zu syntaktischen Strukturen reicht. Tomasello (2003, S. 98) unterstreicht die Wichtigkeit, beim Sprechen über Konstruktionen die Ebenen „Komplexität“ und „Abstraktheit“ klar zu unterscheiden.

Konstruktionen können einen unterschiedlichen Komplexitätsgrad aufweisen wie beispielsweise Morpheme, einfache Lexeme, Komposita, Phrasen oder Sätze (Fried 2015, S. 7). Zudem lassen sie sich auch in unterschiedliche Abstraktheitsgrade aufteilen. Fried listet diese folgendermassen auf:

Degrees of schematicity:	Examples:
- fully filled and fixed	<i>blue moon, by and large, children, ink, blue</i>
- fully filled and partially flexible	<i>go[tense] postal, hit[tense] the road</i>
- partially filled	<i>the [AdjP] (e.g. the rich/hungry/young)</i> <i>[time expression] ago (e.g. six days/beers ago)</i> <i>adj-ly (e.g. richly, happily)</i>
- fully schematic	<i>[V NP]_{VP}, [NP VP]_S</i> <i>stem_V-PAST (e.g. walk-ed, smell-ed)</i>

Abbildung 7: Grad der Abstraktion nach Fried (2015, S. 5)

Der Abstraktionsgrad von Konstruktionen geht also von vollständig gefüllten und festen Einheiten bis zu rein schematischen. Dieses Kontinuum soll zusätzlich anhand von konkreten Beispielen zum Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit, der Präpositionalphrase (PP), dargestellt werden:

Abstraktionsgrad	Beispiel PP
gefüllt und fest	zum Beispiel
gefüllt und teilweise flexibel	in dies[Genus, Numerus, Kasus] Angelegenheit[Genus, Numerus, Kasus]
teilweise gefüllt	am [Aktivität], am Lesen/Rennen
abstrakt	[Präp [Det N] _{NP}] _{PP} , <i>in die Schule</i> [Präp [N] _{NP}] _{PP} , <i>mit Kindern</i>

Tabelle 4: Beispiele zum Abstraktionsgrad von Präpositionalphrasen

Auf der Ebene der Komplexität handelt es sich bei diesen Beispielen um Phrasen. Diese weisen jedoch einen unterschiedlichen Abstraktionsgrad auf. Gefüllte und feste Konstruktionen wie *zum Beispiel*, deren Bedeutungsseite mit 'ich mache ein Beispiel' umschrieben werden kann, werden im Zweitspracherwerb wohl als feste Einheit (als Chunk) erworben und verfügen über ein eigenes Exemplar (s. Kapitel 4.5.5 und 4.5.7). Dies gilt nicht nur für die Phrase als Ganzes, sondern auch für ihren Bestandteil *zum*, die Verschmelzung von Präposition und Artikel (vgl. dazu die Ausführungen zur Klise in Kapitel 5.2.2). Die gefüllten, jedoch teilweise flexiblen PPn wie beispielsweise *in dies(er/en) Angelegenheit(-/en)* mit der Bedeutung 'darin', 'diesbezüglich' haben einen kollokativen Charakter (s. Kapitel 4.5.7). Gefüllte und feste (und in geringerem Masse auch gefüllte und teilweise flexible) Konstruktionen sollten weniger anfällig auf eine nicht zielsprachliche Realisierung durch die L2-Proband_innen sein. Sie unterscheiden sich im Hinblick auf den ZSE diesbezüglich von abstrakten Konstruktionen. Ein Vergleich der Realisierung von abstrakten mit der Realisierung von idiomatischen resp. kollokativen PPn könnte einen Hinweis auf den Erwerbsprozess geben (s. Hypothese 4a zur Frequenz von nicht zielsprachlichen Formen in PPn mit Klise).

4.5.7 Chunking, Chunks und Kollokationen

Im vorausgehenden Kapitel wurden die Begriffe *Kollokation* und *Chunk* schon angesprochen und es wurde eine Verbindung zum Abstraktionsgrad von PPn hergestellt. Schmitt und Carter (2004) machen in ihrem Überblicksartikel zu *formulaic sequences* auf die vielfältigen Definitionen und unterschiedlichen Perspektiven aufmerksam, die in der Forschung in Zusammenhang mit formelhaften Sequenzen bestehen. Sie zitieren die Untersuchung von Wray (2002, S. 9), die über fünfzig Begriffe für die Bezeichnung von formelhafter Sprache gefunden hat. Darunter sind: *chunks, collocations, holophrases, prefabricated routines* oder *multiword units* (Schmitt; Carter 2004, S. 3). Ich gehe an dieser Stelle nicht auf diese Definitionsprobleme ein, sondern diskutiere nur die für die vorliegende Untersuchung relevanten Termini.

Ich verstehe unter *Chunking* mit Bybee einen kognitiven Prozess, der in der Sprache grundlegend ist, um Einheiten wie Konstruktionen oder Äusserungsroutinen zu bilden. Beim *Chunking* werden sich wiederholende Wort- oder Morphemsequenzen kognitiv gemeinsam abgelegt, so dass die Sequenz als eigene Einheit abgerufen werden kann (sie bilden also ein Exemplar). Durch diesen übergreifenden Prozess kann laut Bybee erklärt werden, wieso sich Menschen durch Übung in kognitiven und neuromotorischen Aufgaben verbessern (Bybee 2010, S. 7). Ein *Chunk* entsteht somit durch den Prozess des *Chunkings*:

A chunk is a unit of memory organization, formed by bringing together a set of already formed chunks in memory and welding them together into a larger unit. *Chunking* implies the ability to build up such structures recursively, thus leading to a hierarchical organization of memory. *Chunking* appears to be a ubiquitous feature of human memory. (Newell 1990, S. 7; zit. nach Bybee 2010, S. 34)

Chunk wird also als Oberbegriff verstanden und kann somit unterschiedlich komplexe oder abstrakte Einheiten (s. Kapitel 4.5.6) bezeichnen.

(Teilweise) gefüllte Konstruktionen haben kollokativen oder gar idiomatischen Charakter. Ich interessiere mich in dieser Arbeit – wie im vorausgehenden Kapitel (S. 73) erwähnt – insofern für Kollokationen, als deren Realisierung durch die Proband_innen im Hinblick auf die Zielsprachlichkeit im Vergleich zur Realisierung von abstrakten Strukturen unterschiedlich ausfallen könnte.

Der Begriff *Kollokation* wird unterschiedlich definiert. Im engen Sinne bezeichnet er in der lexikografischen Forschung beispielsweise

phraseologische Kombinationen aus zwei Lexemen, die in einer Sprachgemeinschaft konventionalisiert und deren Elemente semantisch ungleichgewichtig sind: eines wird in derselben Weise verwendet wie in kompositionellen Wortkombinationen (Basis), das andere (Kollokator) erhält seine spezifische Bedeutung nur innerhalb der Kollokation. (Heid 2011, S. 532)

Heid bedient sich der im deutschsprachigen Raum stark verbreiteten Terminologie von Hausmann (1979, 2004): Die Basis *Hund* hat sowohl innerhalb als auch ausserhalb von Kollokationen wie *(einen) Hund ausführen* dieselbe Bedeutung. Das Verb wird in dieser Konstruktion als Kollokator bezeichnet, da es seine Bedeutung erst innerhalb der Kollokation erhält (Heid 2011, S. 538). Zur sprachlichen Realisierung des Konzepts 'Spazierenführen eines Hundes' "gehört das Verb *ausführen*, nicht z. B. *(?)Hund führen, (?)Hund spazierenführen*" (Heid 2011, S. 538). Es besteht also eine lexikalische Auswahl, die Heid als "ein Stück Idiomatisierung" interpretiert. Diese Konstruktionen werden auch als präferierte Wortverbindungen bezeichnet (Handwerker 2010, S. 246). Heid (2011, S. 141) zitiert in diesem Zusammenhang Forkl (2010), der Kollokationen als „unidirektional kompositionell“ bezeichnet. Das heisst, im Unterschied zu idiomatischen Wendungen können Kollokationen von Sprecher_innen verstanden werden, auch wenn sie diese (noch) nicht bilden könnten. Kollokationen sind laut Häcki Buhofer u. a. (2014, S. XI) durch drei Kriterien definiert:

1. Kollokationen setzen sich aus mindestens zwei Wörtern zusammen (*düstere Wolken, Regen und Sturm, dem Regen ausgesetzt sein*)
2. Zwischen den Bestandteilen einer Kollokation besteht eine festere Verbindung als üblich. Häcki Buhofer u. a. nennen dazu das Beispiel der freien Wortverbindung *Wolken anschauen*, welcher im Vergleich zu *Wolken ziehen vorüber* keine „Festigkeit aus dem Sprachgebrauch zukommt“ (Häcki Buhofer u. a. 2014, S. XI).
3. Die Gesamtbedeutung einer Kollokation kann mehr oder weniger wörtlich verstanden werden und ist nicht idiomatisch.

In Bezug auf die sprachliche Verarbeitung von Kollokationen kann festgehalten werden, dass diese rezeptiv selten Schwierigkeiten bereiten und für Erstsprachige nicht auffällig sind (vgl. Häcki Buhofer u. a. 2014, S. IX; Handwerker 2010, S. 249).

In der Sprachproduktion können Kollokationen jedoch gewisse Schwierigkeiten bereiten, wie Häcki Buhofer u. a. festhalten:

Fehlen sie [die Kollokationen N.M.] aber, oder sind zwei Wörter falsch kombiniert, dann wirkt der Text stilistisch auffällig oder sogar falsch. Übliche und gebräuchliche Formulierungen, die stilistisch ansprechend und kompetent wirken, beinhalten eine Vielzahl an Kollokationen. Kollokationen verwenden heisst, Sprache unauffällig richtig zu produzieren und hat nichts mit 'Phrasen dreschen' zu tun.“ (Häcki Buhofer u. a. 2014, S. IX)

Kollokationen müssen aus dem verfügbaren Input erschlossen werden. Dies stellt für Fremdsprachige eine anspruchsvolle Lernaufgabe dar, da Kollokationen wie *einen Nagel einschlagen* nicht auffällig sind. Idiomatische Wendungen wie *den Nagel auf den Kopf treffen* sind hingegen auffälliger, da deren Gesamtbedeutung nicht über die einzelnen Komponenten erschlossen werden kann. Wortkombinationen treten mit einer bestimmten Frequenz auf: *den Nagel einschlagen* ist häufiger als *den Nagel einhämmern* (vgl. Handwerker 2010, S. 248f).

Auf die Wichtigkeit der Frequenz von Wörtern und Wortkombinationen für den Spracherwerb gehe ich im folgenden Kapitel ein.

4.5.8 Frequenz

In gebrauchsbasierten Ansätzen wird angenommen, dass sich die Häufigkeit von sprachlichen Einheiten, die Frequenz, auf die Strukturierung des sprachlichen Systems auswirkt. Taylor (2012, S. 146) hält fest, dass unterschiedliche Vorkommenshäufigkeiten auf allen sprachlichen Ebenen festzustellen sind. So werden zum Beispiel bestimmte Vokale häufiger verwendet als andere oder auch bestimmte Konjugationsmuster sind frequenter. Konstruktionen unterscheiden sich ebenfalls in ihrer Vorkommenshäufigkeit.

Am meisten Beachtung hat bisher die Frequenz von Wörtern erfahren. Laut Taylor erscheint es im ersten Moment naheliegend, die unterschiedliche Frequenz von Wörtern dadurch zu erklären, dass diese die Interessen und das aussersprachliche Lebensumfeld von Sprachbenutzenden widerspiegeln: „A word is in frequent use, one might suppose, because the kind of thing that the word refers to is a feature of our day-to-day existence“ (Taylor 2012, S. 146). Wie der Autor jedoch aufzeigt, genügt diese Erklärung nicht: Zum einen treten Frequenzeffekte nicht nur bei sprachlichen Einheiten mit lexikalischer Bedeutung auf, sondern betreffen zum Beispiel auch Laute oder Konjugationen. Eine referenzbasierte Erklärung für die Tatsache, dass beispielsweise im Deutschen fast die Hälfte der häufigsten Sub-

stantive den Plural auf –(e)n bilden, ist nicht möglich (Taylor 2012, S. 147). Auch für Wortfrequenzen greift dieser Erklärungsansatz nicht, wie Taylor am Beispiel der Häufigkeit (60 zu 1) von *accident* ('Unfall') in Vergleich zu *mishap* ('Panne', 'Missgeschick') aufzeigt. Missgeschicke sind nicht seltener als Unfälle, im Gegenteil.¹ Zum anderen zeigt sich die Frequenz als stabil über verschiedene Textproben und über vergleichbare Sprachen hinweg. Taylor zitiert in diesem Zusammenhang eine Untersuchung von Hudson (1994), der aufzeigt, dass sowohl im schriftlichen als auch mündlichen Englisch sowie auch in Schwedisch, Walisisch und in neutestamentarischem Griechisch 37 Prozent aller Worttoken Substantive sind (Taylor 2012, S. 147f).

Aufgrund dieser Überlegungen muss Frequenz laut Taylor (2012, S. 148) als sprachinhärent verstanden werden: "There is abundant evidence that speakers know, at least implicitly, the relative frequencies of the words, constructions, collocations, and all the other elements of their language (Diessel 2007; Ellis 2002; Robinson and Ellis 2008a)". Aus unterschiedlichen Experimenten geht hervor, dass Frequenz beispielsweise lexikalische Entscheidungen, die Lesegeschwindigkeit sowie auch die Produktivität von Konstruktionen beeinflusst.

Da die Frequenz von sprachlichen Elementen (jeglicher Art) den ZSE beeinflussen kann, zeige ich in Kapitel 5.3 die Unterschiede hinsichtlich der Frequenz einzelner Präpositionen im Hochdeutschen und im Dialekt mithilfe von Korpusauswertungen auf. Neben der Häufigkeit der einzelnen Präpositionen muss zudem auch untersucht werden, ob in Zusammenhang mit bestimmten Präpositionen gewisse Phrasenstrukturen (s. Kapitel 5.2) im Dialekt und/oder Hochdeutschen besonders frequent sind.

¹ Natürlich ist in einigen Fällen durchaus eine referenzbasierte Erklärung für Frequenzeffekte möglich. Taylor nennt Chomskys Beispiel, dass der Satz „I live in New York“ häufiger sein muss als „I live in Dayton, Ohio“, da New York mehr Einwohner hat. Stefanowitsch (2005) stellt durch eine Internetsuche dieser Sätze fest, dass die relative Frequenz dieser Sätze ziemlich genau dem Verhältnis der Einwohnerzahlen der beiden Städte entspricht. Relative Frequenzen können also durchaus die außersprachliche Wirklichkeit spiegeln. Eine Internetsuche zu den Sätzen *She lives in New York* und *He lives in New York* führt allerdings nicht zum erwartbaren Eins-zu-eins-Ergebnis, sondern die maskuline Variante ist doppelt so häufig wie die feminine. Dieses Verhältnis entspricht interessanterweise der Verteilung der Wörter *he* und *she* im *British National Corpus* (Taylor 2012, S. 150f).

4.6 Zusammenfassung

In den Kapiteln 4.1 und 4.2 wurden frühe Theorien zum ZSE vorgestellt, um die konstruktionsgrammatischen Ansätze, insbesondere die gebrauchsbasierte Erwerbsforschung (Kapitel 4.4), auf dieser Grundlage diskutieren zu können. Zweitspracherwerb wird in dieser Arbeit nicht als regelgeleitet (wie in nativistischen Ansätzen, s. Kapitel 4.2) verstanden, sondern als dynamischer kognitiver Prozess, der in der Interaktion mit dem sozialen Umfeld stattfindet. Es besteht also eine enge Beziehung zwischen sprachlichen Strukturen und dem Gebrauch von Sprache. In der gebrauchsbasierten ZSE-Forschung wird davon ausgegangen, dass beim Spracherwerb universelle kognitive Prozesse wirken wie Analogiebildung, Kategorisierung, Automatisierung oder Aufmerksamkeit (s. Kapitel 4.5.5). Lernende analysieren ihren sprachlichen Input nach seinen distributionellen Einheiten. Das Sprachwissen kann also nicht als feste Grammatik verstanden werden, sondern als ein statistisch abgestütztes Ganzes, das mit jedem neuen Gebrauchereignis (usage event) leicht angepasst wird. Daher ist aus einer gebrauchsgestützten Perspektive auch die Vorkommensfrequenz einer sprachlichen Einheit von Bedeutung. Da Gebrauchereignisse in der Interaktion stattfinden, sind die in Kapitel 3.3 diskutierten Inputprägungen zentral für meine Untersuchung.

Auf dieser theoretischen Grundlage untersuche ich die von L2-Sprecher_innen produzierten Präpositionalphrasen, also sprachliche Einheiten in der Performanz. Die untersuchten Phrasen zeichnen sich durch unterschiedliche Abstraktionsgrade aus. Ich konzentriere mich in einem ersten Schritt auf die abstrakte Ebene (Kapitel 5.2). Ziel ist es jedoch, in den Daten der Proband_innen Regelmässigkeiten herauszuarbeiten, und wenn möglich die den sprachlichen Einheiten zugrunde liegenden Konstruktionen zu ermitteln. Unter Konstruktionen verstehe ich Form-Bedeutungs-Paare, deren Komponenten nicht in getrennten mentalen Modulen abgelegt sind, sondern gemeinsam ein Exemplar (s. Kapitel 4.5.5) bilden.

5 Untersuchungsgegenstand: die Präpositionalphrase

In diesem Kapitel gehe ich auf die für meine Untersuchung relevanten Aspekte der Präpositionalphrase (PP) im Hochdeutschen und im Dialekt ein. Es geht zum einen darum, die Merkmale der PP kontrastiv zu beschreiben, und zum anderen soll die Verwendung von Präpositionen und die Frequenz von bestimmten Phrasenstrukturen aufgezeigt werden.

Grammatik wird in dieser Arbeit im Sinne eines gebrauchsbasierten Ansatzes verstanden (vgl. Kapitel 4.5.3), also nicht als etwas „Monolithisches“ (Tomaseolo 2003, S. 105). Grammatik ist nach Bybee die kognitive Strukturierung („cognitive organization“) der individuellen Erfahrung mit Sprache:

The proposal presented here is that the general cognitive capabilities of the human brain, which allow it to categorize and sort for identity, similarity, and difference, go to work on the language events a person encounters, categorizing and entering in memory these experiences. The **result is a cognitive representation** that can be called a grammar. This grammar, while it may be abstract, since all cognitive categories are, **is strongly tied to the experience that a speaker has had with language.** (Bybee 2006, S. 711, Hervorhebungen N.M.)

Grammatik wird also aufgebaut, indem in einem ersten Schritt aufgrund des Inputs eine Datenbasis erstellt wird. Kommunikativ relevante sprachliche Sequenzen werden segmentiert und gespeichert (vgl. Kapitel 4.5.7). Aufgrund der Analyse dieser Sequenzen ist in einem zweiten Schritt das Erkennen von Mustern möglich. Daraus resultieren in einem dritten Schritt abstrakte Konstruktionen, welche die Basis für eine komplexe Sprachverwendung bilden.

Im Folgenden soll sowohl für das Hochdeutsche als auch für den Dialekt eine Übersicht über die Grammatik der PP gegeben werden. Dies geschieht aus der Perspektive eines gebrauchsbasierten Ansatzes. Dabei soll keine vollständige Grammatik der PP erstellt, sondern der Schwerpunkt auf die für die vorliegende Studie relevanten Aspekte gelegt werden.

Ich stütze mich für die Beschreibung der Konstruktionen des Deutschen auf die Grammatiken von Zifonun u. a. (1997) sowie die Duden-Grammatik (2009). Ich gehe jedoch im Sinne eines gebrauchsbasierten Ansatzes nicht von einem regelgeleiteten Erwerb aus. Ebenfalls muss beachtet werden, dass diese Standardgrammatiken auf Schriftlichkeit ausgerichtet sind. Es gilt also, den von Linell genannten *written language bias in linguistics* zu vermeiden: „Even when we are in fact focussing on spoken language, we seem to approach it with a theoretical appa-

ratus which is more apt for the analysis of written language“ (Linell 1982, S. III). Günthner und Imo halten fest, dass sich Sprecher_innen nur bedingt an die Regeln der Standardgrammatik halten und dass

Abweichungen [...] nicht einfach als ‘Performanzentgleisungen’ abzutun [sind], sondern es [...] sich häufig um verfestigte, ‘normativ diskriminierte, genuin mündliche’ Muster (SANDIG 1973) [handelt], die den Interagierenden als Teil ihres sprachlichen Wissens zur Verfügung stehen. (Günthner; Imo 2006, S. 2)

Natürlich ist es nicht möglich, in diesem Kapitel zur PP alle in der Mündlichkeit möglichen Formen und Konstruktionen aufzuführen. Der von Günthner und Imo hervorgehobene Aspekt wird jedoch in der Analyse der Daten berücksichtigt.

Anders als für das Hochdeutsche verfügen wir für „den“ Dialekt nicht über ein Standardregelwerk. Der Rückgriff auf *eine* Dialektgrammatik als Beschreibungsgrundlage der dialektalen PP ist daher nicht möglich. Löffler (2003, S. 23f) hält fest, dass Dialektgrammatik mit Ortsgrammatik gleichzusetzen ist. Viele Ortsmonografien entstanden laut Löffler im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert und wurden von Sprecher_innen der jeweiligen Ortsmundart verfasst, die ihre eigene Sprache als Beschreibungsgrundlage benutzten (Autophonie). Lautung und Flexion standen im Mittelpunkt dieser Arbeiten. Erst später wurden Sprachdaten durch Fremdinformation erhoben¹ und das Interesse der DialektologInnen verschob sich auf sprachgeografische, soziolinguistische und in jüngerer Zeit auch auf syntaktische Aspekte (s. bspw. das Projekt von Glaser zur Dialektsyntax des Schweizerdeutschen, Glaser; Bart 2015).

Es bestehen Grammatiken, die zum Ziel haben, die „sog. ‘Grundmundart’, die im übrigen ein Konstrukt der Dialektologen zu sein scheint“ (Werlen 1994, S. 53), zu erheben und zu beschreiben, so zum Beispiel die Grammatik des Baseldeutschen (Suter 1992 [1976]), die Löffler (2003, S. 24) zu den „Ortsgrammatiken mit sprachpflegerisch-antiquarischen Anteilen“ zählt. Diese Werke werde ich bei der Beschreibung der dialektalen Präpositionalphrase konsultieren, im Wissen darum, dass sie die heutigen Ortsdialekte nicht mehr abbilden. Dies gilt auch für den Sprachatlas der deutschen Schweiz (SDS) (Baumgartner; Hotzenköcherle 1975). Beide können jedoch hinsichtlich der im Korpus belegten morphologischen und auch syntaktischen Strukturen hilfreich sein. Denn dialektale Syntax ist räumlich

¹ An dieser Stelle müssen jedoch der Sprachatlas der deutschen Schweiz (SDS) und das Schweizerische Idiotikon genannt werden, deren schweizweite Datensammlung früh begann (Baumgartner; Hotzenköcherle 1975; Staub u. a. 1881)

strukturiert und entspricht daher nicht grundsätzlich der Syntax der Standardsprache (Glaser 2014, S. 22). Strukturen, die in meinen (Zentralschweizer) Ohren ungewohnt oder gar falsch klingen, können in einem Basler oder Berner Kontext absolut geläufig sein.

Ganz grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die Präpositionalphrase aus einer Präposition als Kopf und mindestens einem weiteren Wort besteht. Ich beginne meine Ausführungen mit einem Kapitel zum Bestand, zur Semantik und zu der Schwierigkeit der Wahl von Präpositionen (Kapitel 5.1). Anschliessend gehe ich in Kapitel 5.2 auf unterschiedliche abstrakte Konstruktionen der PPn im Deutschen ein. Abschliessend behandle ich in Kapitel 5.3 korpusbasiert die Frequenz von Präpositionen und Phrasenstrukturen im Hochdeutschen und im Dialekt.

5.1 Präpositionen im Dialekt und im Hochdeutschen

Präpositionen werden in Grammatiktheorien umfassend diskutiert, „weil sie zwischen Funktionswörtern und selbständig bedeutungstragenden Einheiten anzusiedeln sind“ (Zifonun; Hoffmann; Strecker 1997, S. 2074). Zifonun u. a. stellen fest, dass die PP häufig nicht als eigenständige Phrase, sondern einfach als um eine Präposition erweiterte Nominalphrase (NP) behandelt wird. Sie kritisieren, dass in diesen Grammatiken die Präposition als Kopf der Phrase vernachlässigt sowie der Phrasentyp nicht herausgearbeitet wird (Zifonun; Hoffmann; Strecker 1997, S. 2074). Die Präposition ist aus der ZSE-Perspektive eine zentrale Grösse der PP, da sowohl die Wahl der Präposition als auch ihr Einfluss auf die Kasuswahl für Lernende Schwierigkeiten bergen können.

Der Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit sind nur die einfachen (prototypischen) Präpositionen, da nur diese im Korpus zu finden sind. Für die komplexen Präpositionen verweise ich auf Di Meola und Zifonun u. a. (Di Meola 2002, 2012; Zifonun; Hoffmann; Strecker 1997). Bevor ich auf die Frage nach der Semantik von Präpositionen eingehe, möchte ich im folgenden Kapitel die Frage des Bestands klären.

5.1.1 Bestand der Präpositionen im Dialekt und Hochdeutschen

Je nach Grammatik und Definition der Wortart werden im Hochdeutschen zwischen 50 und 100 Präpositionen gezählt (Boettcher 2009, S. 140; s. dazu auch die ausführliche Auswertung von 9 Grammatiken in Klaus 1999, S. 43-82). Zifonun u. a. (1997, S. 2075) geben mit 27 bis ca. 200 Präpositionen einen noch grösseren Schwankungsbereich an, wobei sie 27 als die realistischere Anzahl betrachten.¹ Für das Alemannische halten Besch und Löffler in ihrer auf den Deutschunterricht ausgerichteten Arbeit fest, dass sich der Bestand der Präpositionen im Alemannischen mit demjenigen des Hochdeutschen deckt (Löffler; Besch 1977, S. 88–90).

Zur Bestimmung der Wortartenzugehörigkeit werden in den verschiedenen Ansätzen sowohl morphologische (nicht flektierbar), syntaktische (nicht satzgliedfähig) als auch semantische (Funktionswörter) Kriterien herbeigezogen. Zifonun u. a. (1997, S. 2077) definieren die Wortklasse Präposition folgendermassen:

- (i) Präpositionen regieren Kasus.
- (ii) Präpositionen stehen – entsprechend den generellen sprachtypologischen Eigenschaften des Deutschen – typischerweise **vor** der Nominal- oder Protermphrase, deren Kasus sie regieren. Manche Präpositionen werden auch nachgestellt; man kann dann von ‘Postpositionen’ sprechen. Einige Elemente umschließen als diskontinuierliche ‘Zirkumpositionen’ die zugehörige Phrase.

Die Duden-Grammatik (2009, S. 600) unterscheidet zwischen a) einfachen (primären), b) komplexen (sekundären) Präpositionen sowie c) präpositionsartigen Wortverbindungen.

- a) in, auf, mit, nach usw.
- b) mithilfe, zufolge, anhand, anstelle usw.
- c) im Verlauf(e) (von), in Bezug auf, in Anbetracht usw.

Ich interessiere mich in dieser Arbeit ausschliesslich für einfache (primäre) Präpositionen. Laut Mikosch (1987, S. 13f) gehen diese meist auf lokale Adverbien zurück. In meinem Untersuchungskorpus der 6. Klasse sind 24 Präpositionen belegt: *nach, an, ohne, bei, durch, für, gegen, hinter, in, mit, nach, neben, über, auf, um, unter, aus, von, vor, zu, zwischen, entlang, während, wegen*. Diese werden in allen neun von Klaus (1999) durchgesehenen Grammatiken unter den Präpositionen

¹ Klaus (1999, S. 227) hält dazu fest: „[J]edoch ist es sicherlich am genauesten, die Präpositionen als relativ geschlossene Klasse zu bezeichnen: Ihr Bestand vergrößert sich zwar, jedoch nicht in dem Maße und mit derselben Regelmäßigkeit wie z. B. der der Substantive.“

aufgeführt.¹ Daher erübrigt sich an dieser Stelle eine Auseinandersetzung mit der Abgrenzungsproblematik dieser Wortartenklasse. Einen Überblick zu diesem Thema und zum Aufbau verschiedener Grammatiken gibt Klaus in ihrer Grammatik der Präpositionen (Klaus 1999, S. 21–41).

Ich verweise für die Entstehung dieser einfachen (primären) Präpositionen auf die Arbeit zu Präpositionen und Präpositionalphrasen im Mittelhochdeutschen von Waldenberger (2009, S. 40ff). Sie hält fest, dass (von wenigen Ausnahmen abgesehen) die in den untersuchten mittelhochdeutschen Texten „am stärksten genutzten Präpositionen eine lange Vorgeschichte bis mindestens Germ. auf[weisen], wohingegen selten genutzte Präpositionen überwiegend eine kurze Vorgeschichte zeigen“ (Waldenberger 2009, S. 42). Waldenbergers Liste der mhd. primären Präpositionen deckt sich fast vollständig mit der Liste der häufigsten Präpositionen der Duden-Grammatik (2009, S. 600). Nicht zu den mhd. primären Präpositionen (und auch nicht zu den 20 häufigsten Präpositionen nach Duden-Grammatik) zählen *entlang*, *während* und *wegen*.² Die Wortklasse erfährt immer noch einen Wandel, wobei laut Zifonun u. a. in erster Linie der denominale Transfer produktiv ist. Sie nennen als Beispiele die meist schon als Präposition verwendeten *anstelle*, *aufgrund*, *infolge* oder die im Übergang begriffenen präpositionalisierten Bildungen *auf Grund von* versus *aufgrund von* (Zifonun; Hoffmann; Strecker 1997, S. 2076).

¹ Klaus (1999, S. 48) listet 36 Präpositionen auf, die in allen von ihr untersuchten Grammatiken aufgeführt werden: *an*, *anstatt*, *auf*, *aus*, *bei*, *bis*, *dank*, *durch*, *entlang*, *entsprechend*, *für*, *gegen*, *gegenüber*, *halber*, *hinter*, *in*, *infolge*, *jenseits*, *mit*, *nach*, *neben*, *oberhalb*, *ohne*, *seit*, *seitens*, *trotz*, *über*, *um*, *um...willen*, *unter*, *von*, *vor*, *während*, *wegen*, *zu*, *zwischen*. Folgende Grammatiken hat sie konsultiert: (DUDEN Grammatik 1995, 1984, Eisenberg 1989, 1994; Engel 1988; Flämig 1991; Götze; Hess-Lüttich 1989; Heidolph; Flämig; Motsch 1980; Helbig 1991; Hoberg; Hoberg 1988; Sommerfeld; Starke 1992)

² Diese jüngeren Präpositionen sind aus Partizipien entstanden (*während*) oder sind von substantivischem Ursprung (*wegen*) (Mikosch 1987).

5.1.2 Semantik und Wahl der Präposition

Zu den in Zifonun u. a. genannten funktionalen und distributionellen Kriterien für die Definition einer Präposition muss aus einer gebrauchsbasierten Perspektive auch die Frage der Bedeutung geklärt werden. Ob es sich bei Präpositionen um Syn- oder Autosemantika handelt, wird je nach Grammatik unterschiedlich beantwortet. Griesshaber (1999, S. 31) zitiert als Beispiel für die synsemantische Position Wittich (1967, S. 129), die Präpositionen keine eigenständige semantische Bedeutung zuschreibt. Präpositionen können laut Wittich aus zwei oder mehr sprachlichen Einheiten mithilfe des Kasus ein Beziehungsgefüge herstellen. Sie stellt jedoch fest, „dass auch innerhalb einer Beziehung nicht jedes Substantiv mit jeder Präposition korreliert, ‘so dass man von einer gewissen semantischen Auslese sprechen kann“ (Griesshaber 1999, S. 31). Nach Zifonun u. a. hingegen haben Präpositionen lexikalische Bedeutung, da sie zum Beispiel Lokalisierungen oder temporale Beziehungen ausdrücken (Zifonun; Hoffmann; Strecker 1997, S. 2076). In der Diskussion um die Frage der eigenständigen Bedeutung von Präpositionen nimmt Baudusch (1984) eine Zwischenposition ein. Sie hält fest, dass Präpositionen im lokalen Bereich eine konkrete lexikalische Bedeutung tragen, diese jedoch bei Entfernung von diesem semantischen Zentrum immer mehr verblasst (Baudusch 1984; zit. nach Griesshaber 1999, S. 32).

Für Griesshaber deutet die „Tatsache, dass für den Ausdruck elementar lokaler Beziehungen je nach Bezugsobjekt verschiedene Präpositionen verwendet werden, [...] darauf hin, dass den Präpositionen eine semantische Eigenleistung zukommt“ (Griesshaber 1999, S. 93). So kann für den Ausdruck der elementaren Beziehung *zielgerichtet* (s. Kapitel 5.1.2.2) mit dem Bezugsobjekt *See* zum Beispiel sowohl *an* (*Ich fahre an den See*) als auch *zu* (*Ich fahre zum See*) verwendet werden. Die Bedeutung des Satzes verändert sich durch die Präpositionswahl.

In traditionellen Grammatiken wird die Semantik der Präpositionen nach der Art von Beziehung, die sie ausdrücken können, eingeteilt. So wird zum Beispiel in der Duden-Grammatik zwischen *lokalen*, *temporalen*, *modalen*, *kausalen* und *neutralen* (*leeren*) Präpositionen unterschieden. Nübling hält fest, dass diese Abfolge „die geschichtliche Entwicklung vieler Präpositionen“ widerspiegelt (DUDEN Grammatik 2005, S. 603).

Zur Veranschaulichung dienen die folgenden Beispiele zu den unterschiedlichen Bedeutungen der Präpositionen *in* und *nach* im Hochdeutschen und im Dialekt:

Präposition	Duden-Grammatik	Dialekt1
in	in den Wald gehen (lokal), in drei Wochen kommen (temporal), in roter Farbe schreiben (modal), sich in jemanden verlieben (neutral)	i wald goo (lokal), i drüü wuche choo (temporal), ?in rot schriibe (modal), sich i öpper ferliebe (neutral)
nach	nach der Kreuzung halten; nach Italien fahren (lokal), nach dem Essen anrufen (temporal), Bedürfnis nach Nähe haben (neutral)	nach de chrüzig halte; */?nach italie faare (lokal), nach em ässe alüte (temporal), ?bedürfnis nach nöchi ha (neutral)

Tabelle 5: Semantik der Präpositionen *in* und *nach* in der traditionellen Grammatik

Wie aus den Beispielen ersichtlich wird, bestehen nur wenige Unterschiede zwischen Hochdeutsch und Dialekt. So wird beispielsweise die Präposition *in* im Dialekt eher nicht modal verwendet: *in Rot schreiben* vs. *(mit) rot/rot schriibe*, *in dieser Weise* vs. *uf die wiis*, aber *in cm messen* und ebenfalls *in cm mässe*. In Zusammenhang mit der Angabe von Richtung und Ziel verfügt der Dialekt über ein anderes System in der Verwendung der Präpositionen. Ersichtlich wird dies in Tabelle 5 am Beispiel der standarddeutschen PP *nach Italien fahren*, die im Dialekt einer *auf*-PP entspricht, *uf italie faare* (vgl. auch Löffler; Besch 1977, S. 88).

Die Auseinandersetzung mit der Semantik von lokalen Präpositionen findet in kognitiv-orientierten Ansätzen besonderes Interesse (Berthele 2006, S. 8). Laut Becker ist die Wahrnehmung oder Darstellung eines Raums auf den Konzepten begründet, welche die Sprecher_innen, die Zuhörer_innen oder die Betrachter_innen als Anschauungsraum wahrnehmen (Becker 1994, S. 5). Grieshaber (1999, S. 245) hält fest, dass Raumkonzepte je nach Erstsprache oder auch individuellen, subjektiven Raumstrukturierungen unterschiedlich ausfallen können.

Dieser Aspekt wird bei der Vermittlung im fremd- und zweitsprachlichen Unterricht häufig ausgeblendet, es steht meist die Rektion der Präpositionen im Vordergrund. Lernergrammatiken wie beispielsweise die *em*-Übungsgrammatik (Hering; Matussek; Perlmann-Balme 2002) teilen die Präpositionen in Rektionsgruppen ein und geben für jede Präposition Hinweise zum Gebrauch. Eine typische Erläuterung zur Semantik und Rektion von lokalen Präpositionen sieht folgendermassen aus:

¹ Die Dialektbeispiele in dieser Arbeit sind entweder introspektiv notiert oder es handelt sich um Belege aus einschlägigen Publikationen oder dem Untersuchungskorpus. Beispiele ohne Quellenangabe sind introspektiv. Beispiele aus wissenschaftlichen Publikationen sind mit einer entsprechenden Quellenangabe versehen und Beispiele aus dem Untersuchungskorpus sind mit einer Itemnummer gekennzeichnet (zur Itemnummer s. Kapitel 8.3.1). Zur Schreibung der Dialektbeispiele vgl. die Transkriptionskonvention in Kapitel 8.2.1.

Die folgenden Präpositionen stehen mit dem Dativ, wenn sie „Ort“ (Wo?) bedeuten, mit dem Akkusativ, wenn sie „Richtung“ (Wohin?) bedeuten:






	Wo? + Dativ	Wohin? + Akkusativ
<i>in</i>	 Die Zeitung ist <i>in</i> (in dem) Wohnzimmer.	Er geht <i>ins</i> (in das) Wohnzimmer.
<i>an</i>	 Ich saß <i>an</i> (an dem) Klavier.	Ich setzte mich <i>ans</i> (an das) Klavier.
<i>auf</i>	 Das Buch liegt <i>auf</i> der Kommode.	Sie legt das Buch <i>auf</i> die Kommode.
<i>über</i>	 Die Lampe hängt <i>über</i> dem Bett.	Ich hänge die Lampe <i>über</i> das Bett.
<i>unter</i>	 Der Hund liegt <i>unter</i> dem Tisch.	Der Hund legt sich <i>unter</i> den Tisch.
<i>vor</i>	 Die Bank steht <i>vor</i> dem Haus.	Wir stellen die Bank <i>vor</i> das Haus.
<i>hinter</i>	 Das Auto parkt <i>hinter</i> dem Haus.	Ich fahre das Auto <i>hinter</i> das Haus.
<i>neben</i>	 Er saß <i>neben</i> einem hübschen Mädchen.	Er setzte sich <i>neben</i> ein hübsches Mädchen.
<i>zwischen</i>	 Jetzt sitzt er <i>zwischen</i> zwei hübschen Mädchen.	Dann setzte er sich <i>zwischen</i> zwei hübsche Mädchen.

Abbildung 8: Erläuterungen zu den lokalen Wechselpräpositionen aus Hering, Matussek und Perlmann-Balme 2002, S. 66

Grießhaber (2007b, S. 4) kritisiert an solchen Erklärungsansätzen, dass „[d]ie Kompatibilität von Bezugsobjekten, Verben und Präpositionen oder die Bedeutungsnuancen, die sich durch den Gebrauch verschiedener Präpositionen mit dem gleichen Bezugsobjekt ergeben, [...] kaum behandelt [werden].“ Dies ist aus Lernersicht ungenügend und lässt die Wahl der Präposition einfacher erscheinen, als sie tatsächlich ist. Ballmer (2014, S. 226) hält für den erstsprachlichen Erwerb der Präposition *in* fest, „dass die Verwendung verschiedener Bedeutungen der Präposition *in* an konkretes Wortmaterial, also einzelne Lexeme gebunden ist.“ Die Kasuswahl, die bei gewissen Präpositionen bedeutungsunterscheidend wirkt, ist ein weiterer Stolperstein in der zielsprachlichen Produktion der PP. Ich integriere die Ausführungen zur Rektion der Präpositionen daher in dieses Kapitel zur Semantik.

5.1.2.1 Rektion der Präpositionen

Ich gehe im Folgenden auf Grundsätzliches zur Kasusrektion von Präpositionen ein. Ich richte mich nach der traditionellen Grammatik, die Ausführungen zum Hochdeutschen folgen der Duden-Grammatik (2009, S. 606–615).

Die Präposition bestimmt jeweils den Kasus der eingebetteten Nominalphrase, im Hochdeutschen können Präpositionen den Akkusativ, den Dativ oder den Genitiv

regieren. Im Unterschied zum Hochdeutschen kennt die Kasusmorphologie des Alemannischen den Genitiv nur noch „in Resten“ (Seiler 2003, S. 19).¹ So werden beispielsweise Besitzanzeigen, die im Hochdeutschen meist mit Genitivattribut oder aber präpositional durch *von* realisiert werden (*der Hund des Mädchens – die Kinder von Anna*), im Alemannischen entweder a) über den adnominalen Dativ² oder b) präpositional mit *von* ausgedrückt. Die possessive Dativkonstruktion ist nur in Kontexten mit „belebten Besitzern“ möglich, es heisst also nicht **em tisch sini bäi* sondern *d bäi fom tisch* (Nübling 1992, S. 200). Für den Ausdruck von Besitz bestehen im Dialekt also zwei Form-Bedeutungs-Paare:

a) Det X _{belebt} POSS Y	em mäitli sini chatz (¹ <i>dem Mädchen seine Katze</i>) em mäitli sini täsche (² <i>dem Mädchen seine Tasche</i>) <i>*em tisch sini bäi</i> (<i>*dem Tisch seine Beine</i>)
b) Det Y VON (Det) X	<i>d chatz fom mäitli</i> (<i>die Katze vom Mädchen</i>) <i>d täsche fom mäitli</i> (<i>die Tasche vom Mädchen</i>) <i>d bäi fom tisch</i> (<i>die Beine vom Tisch</i>)

Tabelle 6: Ausdruck von Besitz im Alemannischen

Im Hochdeutschen können mit den Präpositionen *wegen*, *dank*, *statt* und *laut* je nach stilistischen Präferenzen Dativ oder Genitiv verwendet werden (DUDEN Grammatik 2005, S. 614). Diese schwankende Rektion führt nicht zu einer Bedeutungsveränderung: *wegen des Geldes* (Genitiv) / *wegen dem Geld* (Dativ). Im Alemannischen selegieren diese Präpositionen hingegen immer Dativ. Der Kasuswechsel kann in Zusammenhang mit anderen Präpositionen jedoch in beiden Varietäten bedeutungsunterscheidend sein.

¹ Seiler nennt in einer Fussnote folgendes Beispiel: „Häufig sind Genitivformen reanalysiert zu Pluralformen, die Familienangehörigkeit ausdrücken: *s Müllers* ‘die Familie Müller’, *s Graafe* ‘die Familie Graf’, auch *s Leerers* ‘die Familie Lehrer’ (Seiler 2003, S. 19).

² Der adnominaler Dativ wie in *Wo ist dem Mann seine Katze?* wird auch in der deutschen Umgangssprache verwendet (vgl. dazu Zifonun 2003) und ist keine Schweizer Besonderheit.

In folgender Tabelle werden die im vorliegenden Korpus belegten Präpositionen nach Kasusreaktion gruppiert (DUDEN Grammatik 2005, S. 607; Nübling 1992, S. 212).

verlangter Kasus	Hochdeutsch (DUDEN 2005)	Dialekt (Nübling 1992)
Akkusativ	durch, für, gegen, ohne, um	dür, für, gäge, ooni, um
Dativ	aus, bei, mit, nach, von, zu, wegen ¹ , während	us, bi, mit, nach/na, fo, zu, wäge, wäärend
Akkusativ oder Dativ	an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor, zwischen	a(n), uf, hinder, i(n), näbe, über, under, for, zwüsche

Tabelle 7: Rektion der Präpositionen im Hochdeutschen und im Dialekt

Präpositionen, die sowohl Dativ als auch Akkusativ selektieren, werden in den meisten Grammatiken *Wechselpräpositionen* genannt. Boettcher kritisiert diese Bezeichnung, da sie die Aufmerksamkeit der Lernenden ausschliesslich auf die Präposition lenkt und nicht auf die Verben, die die Wahl des Kasus festlegen. Die Präpositionen sind nach Boettcher „*Verwalter* der valenzregierenden Verben bzw. Nomen“ (Boettcher 2009, S. 144). Diese Kritik erscheint mir im Hinblick auf den Sprachunterricht berechtigt. Die Bezeichnung *Verwalter* trägt jedoch für Lernende meines Erachtens nicht zur Klärung des Sachverhalts bei. Das Bezugsobjekt in der NP wird zudem auch in diesem Erklärungsansatz nicht miteinbezogen. Beispielsweise kann dasselbe Verb je nach der Konzeptualisierung des Bezugsobjekts (s. 5.1.2.2) Akkusativ oder Dativ regieren, bspw. *Ich renne in die Schule* vs. *Ich renne in der Schule*. Ich bleibe daher bei der konventionellen Bezeichnung Wechselpräposition.

Die Kasuswahl bei Wechselpräpositionen drückt sowohl im Hochdeutschen als auch im Dialekt funktionale Unterschiede aus. Bei lokaler Verwendung dieser Präpositionen zeigt der Dativ eine (statische) Lage an, „während der Akkusativ die (dynamische und direktionale) Ortsveränderung, eine Bewegung oder eine Richtung bezeichnet“ (DUDEN Grammatik 2005, S. 608).

- lokal, statisch: Er ist in der Schule. - Er isch i de schuel.
- lokal, dynamisch: Er geht in die Schule. - Er goot i d schuel.

Auch in temporaler Verwendung verhalten sich die Präpositionen *in*, *vor* und *zwischen* ähnlich:

- temporal, statisch: Sie reist vor dem Wochenende ab. - Si reist forem Wuchenänd ab.
- temporal, dynamisch: Er legt den Abgabetermin vor das Wochenende. – Er läit de termin fors wuchenänd.

¹ *wegen* gehört zu den Präpositionen mit schwankendem Kasus (Genitiv, Dativ), wird jedoch im Korpus – wie in der mündlichen Sprache allgemein üblich – nur mit Dativ verwendet.

Nübling nennt in der Duden-Grammatik (2005, S. 609f) bestimmte Verben, mit denen beide Sichtweisen möglich sind und damit sowohl Akkusativ als auch Dativ gesetzt werden kann (Tabelle 8, a). Der Dativ kann in gewissen Fällen als konkreter wahrgenommen werden (Tabelle 8, b). In bestimmten Kontexten hat sich einer der beiden Kasus stärker oder ganz durchgesetzt (Tabelle 8, c).

	Duden-Grammatik §913	Dialekt
a)	Er schloss sich in seinem/in sein Zimmer ein.	Er bschlüsst sich i siim / i siis [seltener?] zimmer ii.
b)	Sie hat sich schnell in der neuen Schule [als neuem Raum und Ort] / in die neue Schule [als Institution] eingelebt.	Si het sich i de neue schuel [Ort und Institution] / ?i di neuu schuel [Institution] iigläbt.
c)	Die Arbeiter bauten an die [seltener: an der] Mauer ein Glashaus an.	D arbaiter hend es glaashuus ad muur (äne) bout. D arbaiter hend a de muur es glaashuus aabout.

Tabelle 8: Beispiele für Verben, mit denen ohne Bedeutungsunterscheidung sowohl Akkusativ- als auch Dativ-PPn möglich sind.

Besch und Löffler (1977, S. 90) gehen in ihrer kontrastiven Aufstellung ebenfalls auf diese Verben ein und halten fest, dass im Alemannischen in diesen Fällen der Dativ präferiert wird. Sie sprechen von der „Abneigung, den Akkusativ zu setzen“. Ob Deutschschweizer Sprecher_innen dem Akkusativ heute immer noch abgeneigt sind, müsste empirisch erhoben werden. Diese Verben sind in meinem Korpus nicht belegt.

Ich fokussiere in dieser Arbeit auf die Wechselpräpositionen, nach welchen die Kasuswahl bedeutungsunterscheidend ist. Grieshaber geht in seinem Modell der relationierenden Prozedur, das im Folgenden erläutert wird, auf die Rektion von Wechselpräpositionen ein.

5.1.2.2 Die relationierende Prozedur nach Grieshaber

Das Modell der *relationierenden Prozedur* von Grieshaber ist ein pragmatisch fundiertes Beschreibungsmodell der lokalen Präpositionen. Es stützt sich auf Bühler (1934) und Ehlich (1979, 1986a, 1986b). Letzterer weist die Präpositionen im Modell der Felder und Prozeduren der *operativen Prozedur*¹ zu.

Die Präpositionen vermitteln in dieser funktional pragmatischen Sicht Beziehungen zwischen dem zu lokalisierenden Objekt LO und dem Bezugsobjekt BO. Die mit ihnen vollzogene sprachliche Prozedur ist deshalb die lokal relationierende Prozedur. (Grieshaber 1999, S. 4)

Die relationierende Prozedur ist eine Anweisung an die Hörer_innen, wie das zu lokalisierende Objekt zum Bezugsobjekt in Beziehung gesetzt werden muss, und eine Instruktion darüber, in welchem Verhältnis die beiden Objekte zueinander stehen (Grieshaber 2007b, S. 5). Im Deutschen wird dieses Verhältnis bestimmt durch die Präposition, den von ihr verlangten Kasus und evtl. durch das Verb.

Die an der relationierenden Prozedur beteiligten Größen sind im Deutschen das zu *lokalisierende Objekt* (LO), das *Bezugsobjekt* (BO) von LO, die *Präposition* (P) und, falls vorhanden, das *Verb*, „das das in der Äußerung versprachlichte Geschehen diskursiv verankert“ (Grieshaber 1999, S. 88). Grieshaber stellt dies folgendermassen dar:

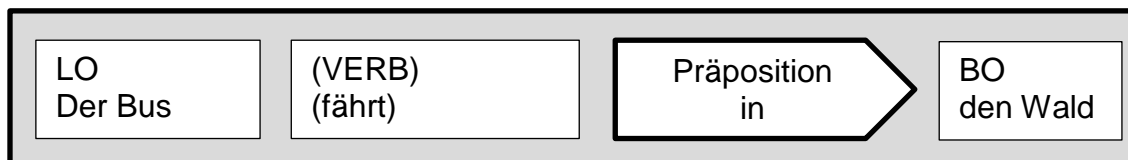


Abbildung 9: Das durch Präpositionen vermittelte Beziehungssystem nach Grieshaber (1999, S. 89)

Mit dem Pfeil drückt Grieshaber (1999, S. 89) aus, dass „mittels der Präposition eine gerichtete Kategorisierung auf die Bezugsgröße ausgeübt wird“, das Verhältnis also nicht „gleichgestellte Partner“ involviert. In seinem Beispiel aus Abbildung 9 wird das BO *Wald* „zu einer Art Behälter, der den *Bus* aufnimmt“. Grieshaber

¹ Die Funktionale Pragmatik fasst Sprache als eine Art von Handeln auf. In Ehlichs Konzept von Feldern und Prozeduren ist das Operationsfeld eines von fünf Feldern. In diesem Feld wird sprachliches Wissen mit anderem sprachlichen Wissen in Verbindung gebracht. Prozeduren sind die kleinsten sprachlichen Handlungseinheiten. Sie werden nach ihrem Zweck beim Verständigungshandeln zwischen Sprecher_in und Hörer_in unterschieden. In der operativen Prozedur verdeutlichen Sprechende die Verarbeitung von sprachlichen Handlungselementen. Sie tragen dazu bei, dass die Hörenden die Information verarbeiten und die verfügbaren Informationen in die Interaktion einbeziehen können. Sprachliche Mittel, die eine verknüpfende Funktion haben (z. B. Konjunktionen, Präpositionen), sind bei der operativen Prozedur daher relevant.

bespricht – wie die meisten Arbeiten zu Präpositionen – nur die lokalen Präpositionen, weist jedoch darauf hin, dass sich die Relationierung auch auf temporale oder abstrakte Sachverhalte beziehen kann (Grießhaber 2007b, S. 5).

Grießhaber geht in seinem Modell auf die Kategorien a) obligatorische, elementare Beziehungen, b) Klassifizierung der Bezugsobjekte, c) nicht obligatorische, komplexe Beziehungen ein. Dieses Beziehungssystem soll im Folgenden aufgezeigt werden.

obligatorische, elementare Beziehungen

Grießhaber zeigt auf, dass die Präposition zusammen mit dem Kasus die elementare Beziehung von LO und BO bestimmt. Wenn von lokalen Präpositionen gesprochen wird, ist immer die *Verwendung* einer Präposition in der lokal relationierenden Prozedur gemeint. Laut Grießhaber bestehen vier obligatorische, elementare Beziehungen: *zielgerichtet/direktiv*¹, *ursprungsbestimmt*, *statisch* und *passage*. Für jede Beziehung führt er ein Symbol ein.

	elementare Beziehung	Symbol
(a) <i>Der Bus fährt in den Wald</i>	zielgerichtet	→•
(b) <i>Der Bus fährt aus dem Wald</i>	ursprungsbestimmt	←•
(c) <i>Der Bus fährt durch den Wald</i>	passage	⇄
(d) <i>Der Bus fährt im Wald (herum)</i>	statisch	⊖
(e) <i>Der Bus fährt an den Wald</i>	zielgerichtet	→•
(f) <i>Der Bus fährt zum Wald</i>	zielgerichtet	→•
(g) <i>Der Bus steht im Wald (herum)</i>	statisch	⊖

Abbildung 10: Obligatorische, elementare Beziehungen nach Grießhaber

Das statische Verhältnis ist nicht mit Ruhe gleichzusetzen, wie der Vergleich von (d) und (g) zeigt. Mit *statisch* bezeichnet Grießhaber also eine Beziehung, die das LO (*Bus*) innerhalb eines festen Bereichs von BO (*Wald*) lokalisiert. Die Grösse dieses Bereichs ist bei (d) normalerweise grösser als bei (g), in dem der Bus an derselben Stelle bleibt. Die Information zum Ruhe-/Bewegungszustand wird über das Verb vermittelt. Die Verben sind also am Beziehungssystem systematisch beteiligt (Grießhaber 1999, S. 90).

¹ Grießhaber wechselt im Verlauf seiner Arbeit von der Bezeichnung *zielgerichtet* (Bsp. a, e, f) zu *direktiv*.

Grießhaber hält mit Ehlich und Rehbein (1986, S. 96) fest, dass zwischen den außersprachlichen Sachverhalten und den sprachlichen Äußerungen dieser Sachverhalte keine direkte Beziehung besteht:

Das In-Beziehung-Setzen propositionaler Gehalte operiert nun nicht unmittelbar auf der wahrnehmbaren Wirklichkeit, sondern auf sprachlich gefaßten Wissenspartikeln über einen Wirklichkeitsausschnitt. Die im Kopf von Sprecher (S) und Hörer (H) im Kontext der jeweiligen gesellschaftlichen Praxis widerspiegelte Wirklichkeit (P) wird bei der Verbalisierung in Sprache umgesetzt (p). (Grießhaber 2007b, S. 5f)

Er kritisiert damit Ansätze, die postulieren, dass Präpositionen eine Relation zwischen sinnlich wahrnehmbaren, also geometrischen Beschreibungen von Objekten vermitteln. Präpositionen vermitteln viel mehr „sprachlich gefaßte, d. h. auch sprachlich klassifizierte, Repräsentationen (π) des Wirklichkeitsausschnitts (P)“ (Grießhaber 2007b, S. 6). Daher ist die sprachliche Repräsentation von Bezugsobjekten zentral.

Klassifizierung der Bezugsobjekte

Grießhaber bezieht sich auf Wunderlich, der feststellt, dass „die Verwendung einer Präposition eng mit der Kategorisierung von Objekten zusammenhängt“ (Wunderlich 1982, S. 17; zit. nach Grießhaber 1999, S. 70). In seiner sprachvergleichenden Untersuchung zeigt Wunderlich (1986, S. 217; zit. nach Grießhaber 1999, S. 70f) die Kategorisierung von Objekten durch die Präposition *in* auf. Er kommt zum Schluss, dass *in* nur dann verwendet werden kann, wenn das Bezugsobjekt „ein Behälterobjekt ist, d. h. einen Innenraum besitzt [...], während *auf* immer anwendbar ist, sofern nur das Objekt B eine definierte Begrenzung hat“ (Wunderlich 1986, S. 217; zit. nach Grießhaber 1999, S. 70): Im Deutschen und Englischen heisst es *auf der Strasse* und *on the street*. *Strasse/street* wird also als Objekt mit definierter Begrenzung wahrgenommen. Anders ist es bei Französischsprachigen, die *dans la rue* gehen (*in der Strasse*), welche also als Behälterobjekt wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang hält Grießhaber (1999, S. 71) zum Deutschen jedoch zu Recht fest, dass „[b]ei aller Vorsicht mit Urteilen über nicht-muttersprachliche Äußerungen [...] die Verhältnisse so klar und einfach nicht sind“. Denn auch im Deutschen existiert *in der Strasse*, und somit wird *Strasse* sowohl als Objekt mit definierten Begrenzungen als auch als Behälterobjekt wahrgenommen. Grießhaber (1981) hat einen weiterführenden Klassifikationsvorschlag für das Deutsche ausgearbeitet, dessen Weiterentwicklung (vgl. Grießhaber 1999)

im Folgenden präsentiert wird. Warum BOe klassifiziert werden müssen, zeigen folgende Beispiele auf:

- | | | |
|--------------------------|----------------------------------|--------------------------|
| a) in den Wald fahren | BO Wald = räumliches Gebilde | (Grießhaber 1999, S. 94) |
| b) in das Loch fallen | BO Loch = räumliches Gebilde | |
| c) *in die Wiese fahren | BO Wiese = flächenhaftes Gebilde | |
| d) in die Schweiz fahren | BO Schweiz = räumliches Gebilde | (Grießhaber 1999, S. 96) |

Abbildung 11: Zielgerichtete eindringende Relationierung mit *in*

Die Präposition *in* stellt in diesen Sätzen eine zielgerichtete eindringende Relationierung her (Akkusativ). Zusammen mit flächenhaften BOen wie c) *Wiese* kann sie jedoch nicht verwendet werden, sondern die Präposition *auf* wird verlangt. Laut Grießhaber (1999, S. 94) setzt „[d]ie eingeschränkte Kombinierbarkeit von Objekten als BOe mit Präpositionen für bestimmte Relationierungen [...] also eine geeignete Klassifizierung lokaler Bezugsgrößen voraus“. Da die geometrische Form eines Objekts nicht als Grundlage für diese Klassifizierung dienen kann (*Wald* ist von der Form her nicht als „Behälter“ zu erkennen), müssen dieser Einteilung – wie oben schon erläutert – sprachliche Ausdrücke zugrunde liegen. Grießhaber (1999, S. 96) geht daher für sein Modell immer von der konkreten Verwendung sprachlicher Mittel aus und leitet daraus die räumlichen Aspekte ab.

Für die Kategorisierung der BOe unterscheidet Grießhaber (1999, S. 96f) zwischen *Wahrnehmungsraum* und *Vorstellungsraum*. In seinen Ausführungen zum Wahrnehmungsraum stützt er sich auf Gosztonyi (1976), der unter anderem den *physikalischen Raum* vom *sinnlich wahrgenommenen und verarbeiteten Wahrnehmungsraum* unterscheidet. Grießhaber (1999, S. 97) beschreibt Letzteren folgendermassen:

Der Wahrnehmungsraum repräsentiert [sic N.M.] den subjektiv gesehenen Raum der Gegenstandswelt, wie er durch die Sinne zugänglich ist. Andererseits beruht das Wahrgenommene auf vorherigen Erfahrungen und Formerlebnissen, so dass er mehr ist als das unmittelbar Wahrgenommene.

Objekte, die aufgrund ihrer wahrnehmbaren Merkmale klassifiziert werden können, ordnet Grießhaber diesem Wahrnehmungsraum zu. Er unterscheidet die Objekte in a) Flächen, b) Räumlichkeiten, c) Punkte und Richtungen im Raum, d) Personen bzw. ihren Lebensbereich. Er stellt die vier Klassen in folgender Abbildung dar und nennt die Präpositionen, die mit einer Objektklasse die entsprechende obligatorische, elementare Beziehung herstellen können. Das fehlende Beispiel für c) kann durch *dort/hier* (Grießhaber 1999, S. 102) ergänzt werden. Die Kategorie *direktiv* entspricht *zielgerichtet* in Abbildung 10.





	Objektklasse	Symbol	Beispiel	statisch	direktiv	ursprungsbestimmt
(a)	Fläche		Wiese	auf	auf	von
(b)	Raum		Haus	in	in	aus
(c)	Punkt				nach	von
(d)	Person		Hans	bei	zu	von

Abbildung 12: Objektklassen des Wahrnehmungsraums nach Griefhaber (1999, S. 98)

Aus dieser Darstellung wird ersichtlich, dass die Präposition *auf* sowohl für den Ausdruck einer statischen als auch einer direktiven Beziehung zu einem flächenhaften BO wie *Wiese*, *Strasse* oder *Tisch* gewählt werden muss. Die statische und direktive Konstruktion unterscheidet sich nur in der Kasuswahl. Im Gegensatz dazu wird für die Objektklasse *Person* die Unterscheidung *statisch-direktiv* durch unterschiedliche Präpositionen ausgedrückt, die beide den Dativ regieren:

statisch	direktiv
BO Fläche (Dativ vs. Akkusativ)	
Die Frau sitzt auf dem Stuhl. D frau sitzt uf em schtuel.	Die Frau sitzt auf den Stuhl. D frau sitzt uf e schtuel.
BO Person (<i>bei</i> vs. <i>zu</i>)	
Sie ist bei Hans. Si isch bim Hans.	Sie geht zu Hans. Si goot zum Hans.

Neben dieser ersten Kategorie der nach wahrnehmbaren Merkmalen klassifizierten Bezugsobjekte steht die zweite Gruppe von Objekten, die nicht (nur) nach unmittelbar wahrnehmbaren Merkmalen kategorisiert wird. So kann z. B. ein Garten genau wie eine Wiese als *Fläche* sinnlich wahrgenommen werden. Diese sinnlich wahrnehmbare Form steuert jedoch beim BO *Garten* nicht die Zuordnung zu einer Klasse innerhalb der relationierenden Prozedur. Das heisst, *Garten* wird nicht als Fläche kategorisiert, die Wahl der Präposition *auf* ist nicht möglich (**Ich fahre auf den Garten* vs. *Ich fahre auf die Wiese*). Diese Objekte teilt Griefhaber dem *Vorstellungsraum* zu.





	Objektklasse	Symbol	Beispiel	statisch	direktiv	ursprungsbestimmt
(e)	Bezirk		Garten	in	in	aus
(f)	Amt		Schule	auf	auf	von
(g)	Aktant		Lehrerin	bei	zu	von
(h)	Siedlung		Köln	in	in/nach	von/aus

Abbildung 13: Objektklassen des Vorstellungsraums nach Griefhaber (1999, S. 98)

Die Objektklasse *Bezirk* umfasst abgegrenzte oder abgrenzbare Objekte wie Gärten, die sprachlich wie räumliche Objekte behandelt werden, weil sie als räumlich strukturiert klassifiziert werden. Eine eigene Klasse *Amt* setzt Grießhaber (1999, S. 99) für Objekte an, die eine „gesellschaftlich institutionelle Zweckfunktionalität“ haben. Auch wenn sich auf der Wahrnehmungsebene zum Beispiel ein Schulgebäude nicht vom Gebäude als Sitz der Institution Schule unterscheidet, wird Letzteres sprachlich anders behandelt, nämlich so wie *Flächen* im Wahrnehmungsraum. Zur dritten Klasse *Aktant* zählen „Aktanten gesellschaftlicher Institutionen, d. h. [...] Angehörige einer Institution, z. B. *Lehrer, Arzt, Polizist, Handwerker* usw.“ (Grießhaber 1999, S. 100, Hervorhebungen im Original). Im Unterschied zu den Mitgliedern der Kategorie *Person* des Wahrnehmungsraums, die unmittelbar wahrnehmbare Größen darstellen, kann es sich bei Objekten der Klasse *Aktant* auch um abstrakte Vertreter handeln. Die letzte Klasse *Siedlung* umfasst „größere soziale Gebilde wie z. B. Staaten (*Italien*) oder Ortschaften (*Köln*); selbst kleine Ortschaften und Weiler werden sprachlich als zusammenhängendes Gebilde betrachtet“ (Grießhaber 1999, S. 100).

Grießhaber diskutiert die vorgenommene Kategorisierung am Beispiel der ‘Grasfläche’, die als *Weide*, *Wiese* oder auch *Garten* bezeichnet werden kann. Die Zuordnung zu einer Klasse findet je nach Bezeichnung statt:




(a) <i>die Bank auf der Weide</i>		Fläche
(b) <i>die Bank auf der Wiese</i>		Fläche
(c) <i>die Bank im Garten</i>		Bezirk

Abbildung 14: Präpositionsverwendung für 'Grasflächen' nach Grießhaber (1999, S. 99)

Grießhaber geht davon aus, dass „die aktuelle Präpositionsverwendung [...] sich also kaum auf sinnlich wahrnehmbare Merkmale [bezieht], sondern [...] dialektisch aufgehoben ursprüngliche Verwendungsweisen [enthält]“ (1999, S. 99). Die Verwendung von *in* für den normalerweise abgegrenzten Garten steht der Verwendung von *auf* in Zusammenhang mit der ebenfalls abgegrenzten Weide gegenüber. Grießhaber hält fest, dass das wahrnehmbare Merkmal der Einzäunung oder Abgrenzung die Präpositionsverwendung nicht erklärt. Vielmehr ist die Erklärung in der Semantik von *Weide* zu suchen:

Der funktionale Bezug der ursprünglichen Verwendung von *Weide* zur Nahrungsgewinnung hob wesentlich auf den Handlungsraum ab und erklärt so die

flächenhafte Konzeptualisierung, die auch durch die später hinzugekommene Einzäunung nicht mehr verändert wurde. (Grießhaber 1999, S. 99)

Die von Grießhaber aufgezeigten Objektklassen im Wahrnehmungs- und Vorstellungsraum sind auch für den Dialekt gültig. In konkreten Fällen kann die Klassifizierung jedoch vom Hochdeutschen abweichen, zum Beispiel mit dem BO *Schule*. Im Hochdeutschen kann *Schule* a) als *Raum* im Wahrnehmungsraum oder b) als *Amt* im Vorstellungsraum klassifiziert werden. Im Dialekt wird diese Unterscheidung nicht durch sprachliche Mittel ausgedrückt. Die Klasse *Amt* besteht jedoch auch im Dialekt, wie das Beispiel *ufd gmäind* ('ins Büro der Gemeindeadministration') zeigt.

Kategorie	Hochdeutsch	Dialekt
Raum im Wahrnehmungsraum	Er geht in die Schule.	Er goot id Schuel.
Amt im Vorstellungsraum	Er geht auf die Schule.	Er goot *ufd/ id Schuel. aber: Er goot ufd gmäind.

Tabelle 9: Präpositionswahl mit dem Bezugsobjekt *Schule* im Hochdeutschen und im Dialekt

Die unterschiedliche Klassifizierung von Objekten im Standard und Dialekt wird direkt in den Analysen (Kapitel 9.3) thematisiert.

Nicht obligatorische, komplexe Beziehungen

Eine weitere Differenzierungsdimension ist nach Grießhaber die Art der Beziehungen des LO zum BO. In Abbildung 10 habe ich die sprachsystematisch obligatorischen, elementaren Beziehungen dargestellt, die mit der Präposition ausgedrückt werden. Im Deutschen sind dies statische, direktive, ursprungsbestimmte und passage Beziehungen. Die *komplexen* Beziehungen sind im Gegensatz zu den elementaren nicht immer obligatorisch ausgedrückt. Anhand zweier Beispiele aus Grießhaber (2007b, S. 12) zeige ich das Zusammenspiel zwischen elementarer und komplexer Beziehung auf. Die Schüler aus Grießhabers Studie mussten ein Bild beschreiben, auf welchem ein Bus mithilfe eines Krans von einer Strassenseite auf die andere transportiert werden muss, weil ein Fels auf der Strasse liegt. Unter anderen wurden folgende Präpositionen für das BO (*Strassen-*)Seite verwendet:

- a) **auf** die andere (*Strassen-*)Seite gehen/bringen
- b) **an** die andere (*Strassen-*)Seite gehen/bringen

In beiden Äusserungen wird durch die Präposition eine elementar-direktive Beziehung ausgedrückt, die komplexe Relation von LO zu BO unterscheidet sich jedoch. In a) wird Kontakt zwischen LO und BO ausgedrückt; der sich bewegende Bus befindet sich nach dem Transport im Zielbereich (auf der anderen Seite). Mit Äusse-

rung b) wird nicht zwingend Kontakt zwischen LO und BO ausgedrückt, der Bus bewegt sich lediglich an die Grenze des BOs (Strassen-) Seite. Diese komplexe Beziehung entspricht also nicht dem Sachverhalt, der im Bild dargestellt wird. Die komplexe Relation in a) nennt Gießhaber *Konnex*, in b) spricht er von *enger Region*. Insgesamt setzt Gießhaber fünf komplexe Beziehungen an, die sich nach der Distanz zum Bezugsobjekt unterscheiden:

	Merkmal	Bez.	Symbol	Relation von LO zu BO
(a)	INKLUSION	INK		ganze oder partielle Umschließung von LO durch BO
(b)	KONNEX	KNX		setzt Kontakt von LO und BO voraus
(c)	ENG. REGION	ERG		LO ist in einem nahen Bereich bei BO
(d)	OFF. REGION	ORG		LO ist in einem unbestimmten Bereich bei BO
(e)	UMGEBUNG	UMG		LO umschließt ganz oder partiell BO

Abbildung 15: Komplexe lokale Relationen nach Gießhaber (1999, S. 103)

Die komplexen Relationen reichen also von der Inklusion¹ von BO in LO (*Der Apfel ist in der Tasche*), über die Berührung (*Der Apfel liegt auf der Tasche*), unmittelbare Nähe (*Der Schlüssel hängt an der Tasche*), unbestimmte Nähe (*Der Schal liegt bei der Tasche*) bis zu einem Umgebungsverhältnis, bei dem LO ganz oder teilweise BO umschließt (*Die Absperrung wurde um die Tasche erstellt*). In Kombination mit den elementaren Relationen ergibt dies Folgendes (Gießhaber 1999, S. 104):

	Merkmal	Symbol	URSPRUNG	STATISCH	DIREKTIV	PASSAGE
(a)	INK		<i>aus</i>	<i>in</i>	<i>in/nach</i>	<i>durch</i>
(b)	KNX		<i>von</i>	<i>auf</i>	<i>auf</i>	
(c)	ERG		<i>von</i>	<i>an</i>	<i>an</i>	
(d)	ORG		<i>von</i>	<i>bei</i>	<i>zu</i>	
(e)	UMG			<i>um</i>		

Abbildung 16: Kombination elementarer und komplexer lokaler Relationen nach Gießhaber (1999, S. 104)

Während das Konnexverhältnis (b) KNX) einen Kontakt von LO und BO voraussetzt, reicht die enge Nähe-Beziehung (c) ERG) vom Kontakt von LO mit BO bis zu einem nahen Bereich um BO. So muss nach Gießhaber bspw. für die Präposition *an* die Möglichkeit des Kontakts offengelassen werden. Was im einzelnen Fall zu-

¹ In elementar-statischen Beziehungen kann das Inklusionsverhältnis sowohl ganz als auch partiell sein: *Die Blumen liegen im Abfalleimer* vs. *Die Blumen stehen in der Vase* (Gießhaber 1999, S. 104)

trifft, wird aufgrund der Eigenschaften von LO und BO und in Abhängigkeit vom Äusserungskontext ersichtlich (Kontakt: *Der Apfel hängt am Baum*; enge Nähe: *Er sitzt am See*). Vollständig ausgeschlossen ist die Kontaktsituation bei der komplexen Relation (d) des offenen Näheverhältnisses. Als „Umkehrung des Inklusionsverhältnisses“ bezeichnet Grieshaber schliesslich das Umgebungsverhältnis (Grieshaber 1999, S. 106).

Aus Abbildung 16 wird ersichtlich, dass Präpositionen wie *vor*, *hinter*, *unter* nicht erfasst werden. Grieshaber hält dazu fest, dass bspw. die *vor*-Relation Teil der Wortbedeutung ist und somit nicht Teil der komplexen Relationen von lokalen Präpositionen: „Insoweit in der Verwendung von *vor* oder *hinter* eine der oben vorgestellten komplexen Beziehungen – z. B. ein bestimmtes Distanzverhältnis zwischen LO und BO – ausgedrückt wird, wird sie durch das allgemeine Beziehungssystem erfasst“ (Grieshaber 1999, S. 104).

Dies kann anhand der Präpositionen *an* und *hinter* erläutert werden. Die elementare Beziehung ist in allen Äusserungen eine statische:

	Beispielsatz (Hd und D)	Ausdruck der komplexen Beziehung zwischen LO und BO
a)	Der Apfel hängt am Baum. De öpfel hanget am baum.	enge Beziehung (Kontakt) durch die Präposition ausgedrückt
b)	Der Apfel liegt hinter dem Baum. De öpfel liit hinder em baum.	Distanz wird nicht spezifiziert (allgemeines Beziehungssystem, Kontext)
c)	Der Apfel liegt direkt hinter dem Baum. / Der Apfel liegt weit hinter dem Baum. De öpfel liit grad hinder em baum. / De öpfel liit wiit hinder em baum.	enge/weite Beziehung durch Adverbien ausgedrückt.
d)	*Der Apfel hängt direkt am Baum. / *Der Apfel hängt weit am Baum. *De öpfel hanget grad am baum. / *De öpfel hanget wiit am baum.	Verdeutlichung der komplexen Beziehung durch Adverbien nicht möglich

Tabelle 10: Ausdruck der komplexen Beziehung mit den Präpositionen *an* und *hinter*

Grießhaber (1999, S. 106f) erstellt aus den in diesem Kapitel der relationierenden Prozedur vorgestellten Kategorien einen „Algorithmus“ in vier Schritten, mithilfe dessen die Wahl einer Präposition gemacht werden kann:

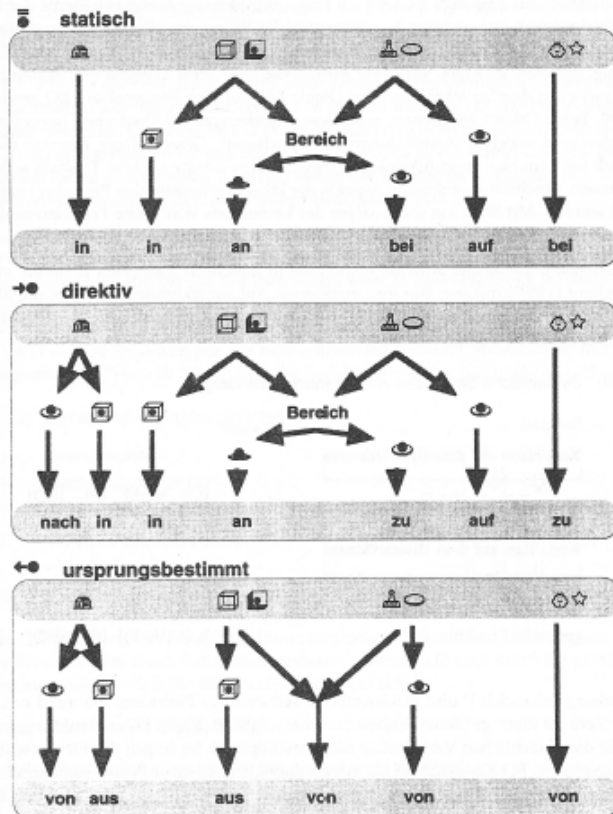


Abbildung 17: Algorithmus der Präpositionswahl von Grießhaber (1999, S. 107)

In einem ersten Schritt wird entschieden, welche obligatorische elementare Beziehung (statisch, direktiv, ursprungsbestimmt) vorliegt¹. Innerhalb des so gewählten Feldes wird im zweiten Schritt die sprachliche Klassifizierung des Bezugsobjekts eruiert (Symbole in den Titelleisten). Der dritte Schritt besteht darin, die komplexe Beziehung zwischen dem Bezugsobjekt und dem Lokalisierungsobjekt zu wählen. Dies führt schliesslich zur Ermittlung der passenden Präposition.

Die Verwendung dieses Algorithmus setzt grosses sprachliches Wissen voraus. Insbesondere Schritt zwei, die Klassifizierung des Bezugsobjekts, stellt hohe sprachliche Anforderungen an die Lernenden, zumal in keinem Wörterbuch nachgeschlagen werden kann, ob ein Bezugsobjekt im Deutschen beispielsweise als Raum oder als Fläche klassifiziert wird. Der Algorithmus stellt die hohe Komplexität der Präpositionswahl anschaulich dar und ermöglicht es, die Schwierigkeiten in der

¹ Die elementare Beziehung *passage* (Abbildung 10) wird im Algorithmus nicht mehr erwähnt.

Präpositionswahl besser zu fassen und zu beschreiben. Als Hilfsmittel für Lernende erscheint er mir jedoch nur bedingt nutzbar.

Die Ausführungen in diesem Kapitel zeigen, wie komplex sich die Wahl der Präposition für L2-Sprecher_innen gestaltet. Zum einen ist die zielsprachliche Präpositionswahl im Deutschen komplex, zum anderen kann die Herkunftssprache die Wahl beeinflussen, weil in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Raumkonzepte bestehen. Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Problematik der Präpositionswahl wäre daher der Einbezug der Erstsprachen der Proband_innen nötig. Ich kann im Rahmen dieser Arbeit nicht auf die einzelnen Herkunftssprachen eingehen und somit in meinem Korpus die Präpositionswahl nicht umfassend untersuchen. Daher mache ich in Kapitel 9.3 nur einen kurzen Exkurs zu auffälligen Aspekten aus dem Bereich der Präpositionswahl, um daran ganz grundsätzliche Schwierigkeiten der Verwendung von Präpositionen aufzuzeigen, die auch im sehr fortgeschrittenen ZSE noch bestehen können.

Im folgenden Kapitel 5.2 wird die Grundlage für die Analyse der Phrasenstruktur von PPn gelegt. Diese steht im Fokus meiner Untersuchung.

5.2 Struktur der PPn

Aus einer gebrauchsbasierten Sicht sind Konstruktionen Form-Bedeutungs-Paare (vgl. Kapitel 4.4). Die Formseite von Präpositionalphrasen kann im Hochdeutschen und im Dialekt unterschiedliche Komplexitätsgrade aufweisen. Im Folgenden wird die mögliche formale Ausgestaltung der PP beschrieben, wie sie in der Duden-Grammatik dargestellt wird. In Kapitel 6.1 wird aufgrund bestehender Forschungsergebnisse diskutiert, welche Probleme in diesem Bereich hinsichtlich des ZSE zu erwarten sind.

Jede Phrase hat einen Kern, dessen grammatische Merkmale (v. a. die Wortart) die syntaktischen Eigenschaften der jeweiligen Phrase massgeblich bestimmen. Die Benennung einer Phrase erfolgt daher nach ihrem Kern (vgl. DUDEN Grammatik 2009, S. 766). Die Präposition *mit* bildet den Kern in der komplexen Phrase *mit seinem kleinen Auto* und wird daher als Präpositionalphrase bezeichnet. Diese PP enthält zudem die eingebettete Phrase *seinem kleinen Auto*, deren Kern das Substantiv *Auto* bildet. In diese Nominalphrase ist eine weitere Phrase eingebettet: Bei *kleinen* handelt es sich um eine Adjektivphrase (AP), die aus dem adjektivischen Kern *kleinen* besteht (vgl. DUDEN Grammatik 2009, S. 766f). Der Beispielsatz sieht in Klammerschreibung also folgendermassen aus: $[_{NP} \text{Er}] \text{ fährt } [_{PP} \text{ mit } [_{NP} \text{ seinem } [_{AP} \text{ kleinen}] \text{ Auto}]]$ oder im Dialekt $[_{NP} \text{ Er}] \text{ faart } [_{PP} \text{ mit } [_{NP} \text{ siim } [_{AP} \text{ chliine}] \text{ auto}]]$.

PPn bestehen, wie das Beispiel *mit seinem kleinen Auto* zeigt, aus einer Präposition und mindestens einer Phrase, deren Kasus von der Präposition regiert wird. Folgende Beispiele verdeutlichen die Unterschiede hinsichtlich der Komplexität:

Struktur	Hochdeutsch	Dialekt
a) P+NP	Er stampft mit dem Fuss/ mit ihm.	Er schtampfet mit em fuess/ mit im.
b) P+AP	Sie will auf ewig zusammenbleiben.	¹ Sie will uf eewig zämebliibe.
c) P+AdvP	Der Rauch kommt von oben.	De rauch chunnt fo obe.
d) P+PP	Das stammt noch von vor dem Krieg.	Das chunnt no fo forem chrieg.

Tabelle 11: Struktur der PP im Hochdeutschen und im Dialekt

Die Beispiele in Tabelle 11 zeigen, dass der innere Bau der PP im Standard und im Dialekt grundsätzlich sehr ähnlich ist. Am häufigsten folgt einer Präposition wie in a) eine NP. Strukturen mit Adjektivphrasen (b) oder Präpositionalphrasen (d) sind seltener und kommen in meinem Korpus nicht vor. Neben PPn mit eingebette-

¹ PP mit AP ist im Dialekt wohl nur als Übersetzung aus dem Standard möglich: *auf ewig zusammenbleiben* würde im Dialekt wohl eher mit *für immer zämebliibe* ausgedrückt, also mit einer AdvP.

ter NP finden sich in meinem Korpus auch einige wenige PPn mit Adverbialphrasen (AdvP). Im Folgenden werde ich mich daher auf die Diskussion des Aufbaus der PPn mit eingebetteten NPn beschränken. Genauer gesagt konzentriere ich mich auf substantivische NPn, damit sind NPn gemeint, die aus einem Determinierer und einem Substantiv (und nicht einem Pronomen) bestehen. Dieser Fokus wird deshalb gesetzt, weil über 85 Prozent aller untersuchten Äusserungen in diese Kategorie fallen. Ich benenne die Strukturen schon in diesem theoretischen Teil so, wie ich sie für die empirische Auswertung kodiert habe, nämlich nach ihren jeweiligen Bestandteilen P(räposition), D(Determinierer), Dk(klitisierter Determinierer), A(Adjektiv), S(substantiv), Pron(omen), Adv(erb).

Struktur	Hochdeutsch	Dialekt
a) PDS	Ich spiele mit dem Kind.	Ich schpile mit em chind.
b) PDkS	Ich spiele im Wasser.	Ich spile im wasser.
c) PDAS	Ich spiele mit dem kleinen Kind.	Ich schpile mit em chline chind.
d) P-S	Ich muss immer mit Kindern spielen.	Ich mues immer mit chind spile.

Tabelle 12: Innerer Bau der eingebetteten NP mit Substantiv im Hochdeutschen und im Dialekt

NPn können im Hochdeutschen und im Dialekt unterschiedlich gebaut sein: Die Beispiele a) in Tabelle 12 enthalten eine NP, die aus einem Determinierer und einem Substantiv besteht. Die Präposition und der Determinierer können wie in b) miteinander verschmelzen. Turgay bezeichnet diese zwei NPn in ihrer Untersuchung als „prototypischen Fall“ (Turgay 2010, S. 19). In einer solchen prototypischen NP muss der Determinierer nach Numerus, Genus und Kasus flektiert werden. Wird eine zweigliedrige NP wie in Beispiel c) durch ein Adjektiv zu einer dreigliedrigen NP erweitert, muss sowohl der Determinierer als auch das Adjektiv nach diesen drei Kategorien flektiert werden. Es sind jedoch nicht nur solche dreigliedrige NPn, die von der prototypischen NP-Struktur abweichen. So können NPn zum Beispiel wie in d) *mit Kindern / mit chind* ohne Determinierer realisiert werden. Im folgenden Kapitel 5.2.1 gehe ich vertieft auf die determiniererlosen PPn (in dieser Arbeit *Präposition-Substantiv-Phrasen* oder kurz *P-S-Phrasen* genannt, s. alle Abkürzungen in Tabelle 12) und im Kapitel 5.2.2 auf die PDkS-Phrasen ein.

5.2.1 Die determiniererlose P-S-Phrase

Die Duden-Grammatik formuliert Regeln für die Bildung von determiniererlosen NPn im Hochdeutschen. Ich fasse in folgender Tabelle diejenigen Regeln zusammen, die für die PP und somit für die vorliegende Arbeit relevant sind. Ich nenne

jeweils Beispiele aus der Dudengrammatik und übertrage diese in meinen Dialekt.
 Determiniererlose NPn sind möglich, jedoch nicht immer obligatorisch bei:

	§ Duden-Grammatik	Hochdeutsch	Dialekt
a)	Generalisierungen §390	Italien kämpft gegen Alkohol. Katzen schmusen gern.	Italie kchämpft gägen alkohol. Chatze schmuuset gäärn.
b)	Reihungen mit mehreren Substantiven §391	Du kannst gut mit Nadel und Faden umgehen.	Du chonsch guet z schlaag mit noodle und fade.
c)	„Telegrammstil“ (Überschriften usw.) §391	Verhandlung ohne Ergebnis abgebrochen.	Ferhandlig ooni ergäbnis abbrosche.
d)	pluralisches Substantiv (bei Indefinitartikel) §444	Er kommt mit Geschenken.	Er chunt mit gschänk.
e)	nicht zählbare Substantive im Sg. §444	Ohne Kaffee werde ich nicht wach.	Ooni kafi werd ich ned wach.
f)	Funktionsverbgefüge, feste Wendungen, Paarformeln, Sprichwörter §395	in Betrieb nehmen, auf grossem Fuss leben, an Ort und Stelle	i betriib nää, uf grossem fuess läbe, a oort und shtell
g)	bestimmte Verbindungen mit Präpositionen (Verkehrswesen, Handel, Verwaltung) §395	an Bord, nach Wunsch, ab Hauptbahnhof, bis Steingasse, Zimmer mit Bad, auf Seite 9	a(n) boort, uf wunsch, ¹ ab hauptbaanhoof, ² bis schteigass, zimmer mit bad, uf siite 9
h)	Eigennamen (Personennamen, best. Verwandtschaftsbez., best. Ortsnamen, z. T. Ländernamen best. Festtage) §396	Dorothee dachte an Mutter. Kennst du Hamburg? Er kommt aus Portugal. Apple produziert Computer. Ich freue mich auf Ostern.	Eigennamen: D Andrea het a d mueter ¹ tänkcht. andere: Känsch Hamburg? Äppl macht kchompiuter. Ich fröi mi uf oschtere. Aber auch: uf d oschtere

Tabelle 13: NPn ohne Determinierer im Hochdeutschen und im Dialekt (basierend auf den Beispielen aus DUDEN 2009)

Die Beispiele für das Hochdeutsche und den Dialekt zeigen, dass determiniererlose PPn in beiden Varietäten gleichermassen möglich sind. Bei Generalisierungen (a), Reihungen (b), pluralischem oder nicht zählbarem Substantiv (d, e) würde die Realisierung des Determinierers insofern einen Bedeutungsunterschied ausmachen, als die NPn als definit markiert wären: *Italien kämpft gegen Alkohol* vs. *Italien kämpft gegen den Alkohol* (zur Definitheit s. S. 132ff). Anders verhält es sich mit 3f) und 3g): Funktionsverbgefüge, feste Wendungen usw. kennen keine Varianten mit Determinierer – der Determiniererausfall ist daher nicht bedeutungsunterscheidend.

¹ Artikel vor anlautendem /m/: Der Artikel assimiliert an den folgenden Konsonanten und verändert seine Lautgestalt. Er bleibt jedoch erkennbar (Meyer 1967, S. 31).

Die Liste kann für den Dialekt um weitere zwei Punkte ergänzt werden. Meyer (1967) führt in seiner Arbeit zur Morphologie des Artikels im Schweizerdeutschen folgende Besonderheiten auf:

	Meyer (1967)	Beispiel Hochdeutsch	Beispiel Dialekt
a)	(Teil-)Assimilation vor anlautendem Verschlusslaut im Nom./Akk. Sg. Fem. und Pl. §13	*Das ist Post. *Pilze sind köstlich.(='die Pilze' Definitheit, keine Generalisierung wie in 3a)	Das isch poscht. Pilz sind fein.(='die Pilze', Definitheit, keine Generalisierung wie in 3a)
b)	Verbindungen mit den Präp. in und an im Akk. Sg. Mask. §40	*Ich gehe in Turm. *Ich gehe an See.	Ich goo i turm. Ich goo a see.

Tabelle 14: NPn ohne Determinierer nach Meyer 1967

Der totale Schwund des bestimmten Artikels im Nom./Akk. Singular feminin und im Plural vor Plosiven (s. Tabelle 14, a) resultiert daraus, dass im Alemannischen jedes Klitikon – sofern es noch einen Vokal enthält – akzentlos ist (Nübling 1993, S. 97). Nübling hält für den berndeutschen Artikel im Akkusativ Singular maskulin fest, dass dieser nach konsonantischen Präpositionen als =e (*ufe see*) und nach vokalisch auslautender Präposition als =∅ (*i=∅ see*) realisiert wird (Nübling 1993, S. 101). In Basel-Stadt (und anderen Gebieten) lauten die Präpositionen *in* und *an* allerdings konsonantisch aus, ohne einen materialisierten Definitartikel zu verlangen. Es heisst also *in see* ('in den See') und nicht *in e see* ('in einen See'). Letztere ist zwar eine zielsprachliche PP, <e> ist jedoch in diesem Kontext ein Indefinitartikel.

Es ist also unter anderem die lautliche Umgebung, die den Ausfall des Determinierers verlangt. Die Definitheit in PPn wie *er goot a see* ('er geht an den See') wird nicht durch einen Determinierer markiert. Aus der Lernerperspektive ist an dieser Stelle relevant, dass die Definitheit nicht materialisiert wird. Die PP erscheint als determiniererlos, auch wenn kompetente Dialektsprecher_innen den Definitartikel in dialektalen Äusserungen wie *pilz sind fein* ('Die Pilze sind lecker') oder *ich goo a see* ('Ich gehe an den See') mithören oder zumindest mitdenken.

Im Folgenden möchte ich näher auf die in Tabelle 13 und Tabelle 14 grau unterlegten Kategorien eingehen. In der Duden-Grammatik (§395, s. Tabelle 13, g) werden P-S-Phrasen als Ausnahmen aufgelistet (vgl. Langackers rule-list-fallacy, s. Kapitel 4.5.4). Kiss stellt den Wörter-und-Regeln-Ansatz in einer Untersuchung nicht in Frage, stellt jedoch fest, dass es sich bei den genannten determiniererlosen PPn nicht um Ausnahmen, sondern „um eine produktive und somit regelhafte Kombination handelt, die somit auch durch die Grammatik erfasst werden muss“

(Kiss 2011, S. 252). Er bezeichnet determiniererlose NPn mit zählbarem Substantiv im Singular, die einer Präposition folgen, als *Präposition-Nomen-Kombinationen* (PNKen), als Beispiel nennt er „mit schwer beladenem Rucksack“ (Kiss 2011, S. 251). Nicht jede Präposition kann artikellos mit jedem zählbaren Substantiv im Singular verwendet werden. Dies gilt auch für Substantive, die sich semantisch nahe stehen, wie das folgende Beispiel von Kiss zeigt:

Auch Philipp Egli besteht auf einer eigenen Handschrift – **unter der Voraussetzung/der Prämisse** des Einverständnisses des Ensembles.

Auch Philipp Egli besteht auf einer eigenen Handschrift – **unter Voraussetzung/*Prämisse** des Einverständnisses des Ensembles.

(Kiss 2011, S. 253, Hervorhebungen N.M.)

Eine determiniererlose NP ist mit dem Lexem *Voraussetzung*, nicht aber mit dem Lexem *Prämisse* möglich. Um die Bedingungen für den Wegfall eines Determinierers zu erfassen, wählt Kiss die Methode des Annotation Mining¹. Er analysiert ein umfangreiches Korpus basierend auf sieben Jahrgängen der Neuen Zürcher Zeitung (ca. 230 Millionen Wörter). Kiss kann anhand der beiden Präpositionen *ohne* und *unter* aufzeigen, dass sowohl interpretatorische Faktoren als auch strukturelle Faktoren die Weglassbarkeit des Artikels bestimmen – und es sich daher nicht um Ausnahmen handelt (Kiss 2011, S. 281). Auf diese Faktoren soll hier nicht näher eingegangen werden. Es geht mir hier in erster Linie darum, zu unterstreichen, wie undurchsichtig die Bedingungen des Artikelwegfalls für Lerner_innen des Deutschen erscheinen mögen.

In jugendsprachlichen Kontexten (vgl. Kapitel 3.3.4) scheinen sich zudem neue P-S-Phrasen verbreitet zu haben. In Untersuchungen zu ethnolektalen Varietäten Jugendlicher werden formal reduzierte NPn und PPn umfassend diskutiert. Auer (2003, S. 258f) stellt fest, dass sowohl Definit- als auch Indefinitartikel weggelassen werden (*da wird Messer gezogen; wenn ich Jacke abgenommen hab...; sonst bist du toter Mann*). Bei lokalen Präpositionalphrasen falle zusätzlich zum Artikel auch die Präposition weg. Wiese (2006, 2012) zeigt auf, dass Konstruktionen erkennbar sind und von der Zielsprache abweichende Äusserungen wie *Heute muss*

¹ „Die grundlegende Idee hinter dem Annotation Mining ist, eine möglichst hohe Zahl potentiell relevanter linguistischer Eigenschaften bei einer möglichst hohen Zahl einzelner Daten zu repräsentieren und aus den Daten durch Klassifikationsverfahren diejenigen Eigenschaften zu extrahieren, die für die syntaktische Distribution etwa der PNKen relevant sein können.“ (Kiss 2011, S. 273)

isch wieder **Solarium** gehen im System des Deutschen verankert sind: Im informellen Hochdeutschen Deutschlands scheinen präpositions- und artikellose Ortsangaben wie *Wir sind gleich Alexanderplatz* üblich zu sein, allerdings beschränken sie sich auf Haltestellen des öffentlichen Verkehrs. Aus den Resultaten einer Umfrage bei Passant_innen folgert Wiese, dass „es in der gesprochenen Sprache fast schon ungrammatisch ist, in derartigen Fällen Artikel und Präposition zu benutzen!“ (Wiese 2012, S. 56). Inwiefern diese Konstruktion auch von Deutschschweizer_innen produziert wird, müsste untersucht werden. Einen Hinweis auf Akzeptanz könnte die Kampagne „Haltestellen“ des Libero Tarifverbunds Bern geben, der 2013 mit der Konstruktion *Ich bi+Haltestelle*, also *Ich bi Bierhübeli* oder *Ich bi Zytglogge* warb. Diese Slogans sind allerdings prädikativ zu verstehen. Die Duden-Grammatik führt mit *ab Hauptbahnhof* und *bis Steingasse* (s. Tabelle 13, g) Beispiele solcher lokalen PPn auf, in welchen allerdings nur der Artikel ausgelassen wird.¹

¹ Das Phänomen des Artikelausfalls wird auch in Zusammenhang mit dem Schreiben in neuen Medien untersucht. Dürscheid (2003b, S. 333) spricht in diesem Zusammenhang von „Sparsyntax“.

5.2.2 Die Verschmelzung von Präposition und Artikel

Ausgehend von der prototypischen PP in Tabelle 12, 2a) *mit dem Kind* habe ich aufgezeigt, dass deren NP wie in 2c) *mit dem kleinen Kind* erweitert oder wie in 2d) *mit Kindern* verkürzt werden kann. Bisher ausser Acht gelassen habe ich die Möglichkeit der Enklise des Determinierers an die Präposition. Diese beeinflusst den Innenbau der NPn insofern, als der Determinierer nicht mehr als eigenständige Form vor dem Substantiv steht, sondern mit der Präposition verschmilzt. Es wird dabei zwischen Pro- und Enklise unterschieden:

Unter Pro- und Enklise versteht man die lautliche Anlehnung eines geschwächten Wortes – des Klitikons – an ein selbständiges Wort, die Basis. Proklise bezeichnet dabei die Verbindung des Klitikons mit dem ihm folgenden Wort wie in alem. s=Chind 'das Kind'. Bei der häufigeren Enklise verbindet sich das Klitikon mit dem ihm vorangehenden Wort: zu=m. (Nübling 1993, S. 97)

Das Schweizerdeutsche kennt keine Junktur an jeder Wortgrenze: Es heisst *a t Arbet* [atarbet] ('an die Arbeit') und es ist nur schwer zu bestimmen, „woran der – fraglos unselbständige – Artikel haftet“ (Nübling 1992, S. 213). Nübling tendiert dazu, die Klise des *die*-Artikels im Dialekt eher als Proklitikon zum Substantiv zu betrachten, also *a tArbet* und nicht *at Arbet* (Nübling 1992, S. 213f).

Im Folgenden wird die Möglichkeit und Häufigkeit von Verschmelzungen im mündlichen Hochdeutschen und im Dialekt dargestellt. Nübling hält diesbezüglich Folgendes fest:

Synchron ist das gesamte Spektrum zwischen Verschmelzungsblockade und Verschmelzungsobligatorik sichtbar, besonders dann, wenn man geschriebene und gesprochene Sprache berücksichtigt und innerhalb der gesprochenen Sprache die Dia- und Regiolekte (Nübling 2005, S. 106).¹

Sehr umfassend und auf empirischen Grundlagen basierend wird die Enklise von Präposition und Artikel von Nübling in der Duden-Grammatik behandelt (DUDEN Grammatik 2009, S. 615ff). Zum einen spielt die Präposition selbst eine Rolle: Es sind ausschliesslich „einfache, kurze und besonders häufig vorkommende Präpositionen wie *in, an, von, zu, bei*, ferner auch *vor, hinter, über, unter, für, durch, auf, um*“ (DUDEN Grammatik 2009, S. 615), die verschmelzen. Die meisten und auch die frequentesten Präpositionen verlangen den Dativ, so dass dieser eine sehr hohe Tokenfrequenz erreicht. Nübling hält jedoch fest, dass Frequenz nicht als Erklä-

¹ Ich betrachte den klitischen Artikel nur synchron. Eine umfassende diachrone Betrachtung der Grammatikalisierung des Artikels nimmt Nübling (1992) vor.

rungsansatz für die Häufigkeit der Verschmelzung ausreicht. Fünf weitere Faktoren können einen Einfluss darauf haben (Nübling 2005, S. 116–120):

1. Kookkurrenzfrequenz zwischen Präposition und Artikel: Eine bestimmte Präposition muss mit hoher Frequenz auf eine konkrete Artikelform stossen, damit die Verschmelzung stattfinden kann. Sonorität (s. unten) kann geringe Frequenz kompensieren.

2. Sonorität des präpositionalen Auslauts: Sonore Laute wie vokale und nasale im Auslaut einer Präposition erhöhen das Verschmelzungspotential. Sonorität und Frequenz spielen zusammen: Sehr hohe Frequenz kann geringe Sonorität kompensieren: Stimmlos auslautendes, aber hochfrequentes *mit* bildet in der gesprochenen Sprache klitisierte Formen wie *mit dem* > *mim*.

3. Flexionsform des Artikels: Neben Kasus (Dativ oder Akkusativ) spielt auch Numerus und Genus eine Rolle für die Verschmelzung. Nübling (2005, S. 117, Abb. 3) stellt die Verschmelzungsfreudigkeit folgendermassen dar:

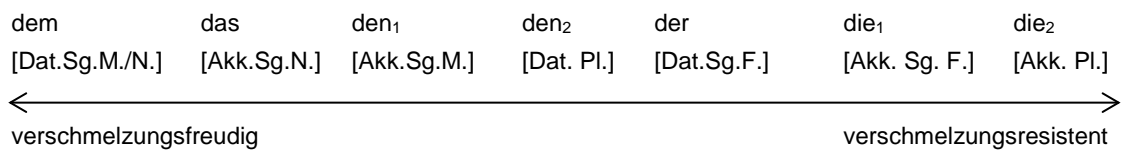


Abbildung 18: Verschmelzungsfreudigkeit des Definitartikels nach Nübling (2005, S. 117, Abb. 3)

Aus Nüblings Abbildung geht hervor, dass im Deutschen *dem* und *das* am häufigsten verschmelzen. In diesem Zusammenhang werde ich in Abbildung 20 aufzeigen, dass vor allem beim Dativ-Singular-Artikel *dem* die Klise dominiert. Für den Akkusativartikel *das* hält Nübling fest, dass „nur bei *ins* die Verschmelzungsform klar dominiert“ (Nübling 2005, S. 118). Dies muss für das Mündliche relativiert werden: *aufs*, *fürs*, *übers* und *vors* sind im mündlichen Korpus FOLK deutlich häufiger als in Cosmas (s. Abbildung 20). Der *die*-Artikel im Singular und im Plural ist verschmelzungsresistent. „In allen Varietäten ist die Enklise des Akkusativ-Plural-Artikels am stärksten blockiert“ (Nübling 2005, S. 119).

4. Grammatikalisierungsgrad der Präposition: Alte, primäre Präpositionen wie *in*, *an*, *zu*, *von* und *bei* haben einen hohen Grammatikalisierungsgrad und verschmelzen öfter als komplexe, jüngere und semantisch spezifische Präpositionen wie *anstatt*, *wegen* und *dank*. Besonders häufig verschmelzen die leeren Präpositionen,

die vom Verb gefordert werden und einen sehr hohen Grammatikalisierungsgrad aufweisen.

5. Grammatikalisierungsgrad des Artikels: Die Grammatikalisierung des Indefinitartikels „ist insgesamt gering ausgeprägt und nicht nach Flexionsformen gestaffelt wie beim Definitartikel“ (Nübling 2005, S. 119). Unabhängig von der Einzelform wird in der gesprochenen Sprache der Diphthong getilgt „und der nasal anlautende, silbische Rest an die Präposition agglutiniert, d. h. die Integrität der Präposition bleibt immer gewahrt (*in + eine > in'ne, auf + einem > auf'nem, mit + einer > mit'ner* usw.) (Nübling 2005, S. 119).

6. Alter der Verschmelzungsform: Nübling formuliert die Hypothese, dass die grammatikalisierteste Schicht der Verschmelzungsformen auch die älteste darstellt. In einer früheren Arbeit erstellt Nübling (1992, S. 160) eine Liste der möglichen Verschmelzungen im Hochdeutschen und der deutschen Umgangssprache¹ auf der Grundlage von Schaub (1979), Dedenbach (1987) und der Duden-Grammatik (1973). Ich übernehme in Tabelle 15 alle in der Umgangssprache möglichen Formen. Die Einschränkungen für deren Gebrauch in der Schriftsprache werden nicht angegeben, da diese für mein Korpus irrelevant sind.

Präposition	dem (Dat)	das (Akk)	den (Dat/Akk)	der ² (Dat)	die (Akk)
in	im	ins	in'n	inr	-
mit	mitm/mim	-	mitn	mitr	-
von	vom	-	von'n	vonr	-
an	am	ans	an'n	anr	-
auf	aufm	aufs	aufn	auf'r	-
zu	zum	-	zun	zur	-
bei	beim	-	bein	(beir)	-
nach	(nachm)	-	(nachn)	(nachr)	-
um	-	ums	umn	-	-
für	-	fürs	fürn	-	-
aus	ausm	-	ausn	ausr	-
vor	vorm	vors	vorn	(vor'r)	-
über	überm	übers	übern	(über'r)	-
durch	-	durchs	durchn	-	-
unter	unterm	unters	untern	unter'r	-
gegen	-	gegens	gegen'n	-	-
hinter	hinterm	hinters	hintern	(hinter'r)	-

Tabelle 15: Verschmelzungsformen in der deutschen Umgangssprache nach Nübling (1992)

In Tabelle 15 wird ersichtlich, dass in der Umgangssprache die Artikelformen *dem*, *das*, *den* und *der* häufig mit Präpositionen verschmelzen. Die Wortform *die* zeich-

¹ Nübling (1992, S. 159) meint mit Umgangssprache die überregional gesprochene Sprache. „Damit schliessen wir andere Formen des gesprochenen Dt. wie Dialekte, regionale Varietäten oder das Dt. geschulter Rundfunk- und Fernsehsprecher aus.“

² Alle Formen in Dedenbach sind mit vokalisiertem /r/. Formen in Klammern sind nur bei Dedenbach verzeichnet.

net sich durch einen hohen Grad an Synkretismus aus. Es wurde aufgezeigt, dass – auch in der Umgangssprache – nicht alle Artikelformen klitisieren können.

5.2.3 Formen des Definitartikels im Dialekt

Nübling (1993, S. 100) hält für das Berndeutsche pauschal fest, „dass sämtliche – bestimmte wie unbestimmte – Artikelformen klitisch gebunden in minimaler, doch distinktiver Form auftreten“. In folgender Tabelle 16 werden die Formen des Definitartikels im Hochdeutschen und im Dialekt aufgeführt. Es werden nur die postpräpositionalen Formen aufgeführt. Diese werden aus der Literatur zusammengetragen und falls nötig von mir ergänzt. Für das Hochdeutsche werden die Duden-Grammatik und für den Dialekt unterschiedliche Referenzwerke konsultiert, wobei der Fokus aufgrund der Herkunft der Proband_innen auf den Dialektgebieten der Stadt Bern und Basel-Stadt liegt (Baumgartner; Hotzenköcherle 1975; Nübling 1992; Meyer 1967; Marti 1985; Seiler 2003). Die Berner Variante ist jeweils links des Schrägstrichs, die Basler Variante rechts des Schrägstrichs angegeben. Wenn kein Unterschied zwischen den Dialektgebieten besteht, wird nur eine Form angegeben (ohne Schrägstrich). Wenn auf der SDS-Karte (Baumgartner; Hotzenköcherle 1975) keine Form verzeichnet ist, wird dies durch ein Fragezeichen markiert. Im Dialekt haben sich die Akkusativformen den Nominativformen angeglichen, ausser im Maskulinum nach Präposition. In der Fussnote werden Erläuterungen zu den einzelnen Formen gegeben.

Kasus	Genus						Plural	
	Maskulin ¹		Feminin		Neutrum			
Akkusativ								
Hd	den	auf den See in, an den See	die	auf die ² Aare in, an die Aare	das, -s	auf das Lama ins, ans Flüsschen	die	auf die Seen in, an die Flüsse
BE/BS	-e, ø / ? ³	ufe ⁴ See i,a/in,an See ⁵	d, di [t/p/ø] ⁶	ufd Aare uf di alti Chatz uf Poscht id,ad/ind,an Aare	ds,s/ s	ufds, ufs Lama ⁷ is,as/ins, ans Flüssli	d, di [t/p/ø]	uf d Hünd ufdi alte H. i,a/in,an de Flüss ⁸
Dativ								
Hd	dem, m	mit dem Hund im See	der	mit der Katze in der Aare	dem, -m	mit dem La- ma im Fluss	den	mit den Lamas in den Flüssen
BE/BS	em ⁹ , =m	mitem Hund im See	dr ¹⁰ (er) ¹¹ ,de	mit dr/de Chatz i dr (ir)/ de Aare	em, =m	mit em/ Lama im/ Flüssli (?)	de	i,a/in,an de Flüss

Tabelle 16: Formen des Definitartikels im Dialekt in postpräpositionaler Position

¹ Der mask. Artikel hat sich im Dialekt im Akkusativ nur bei freiem Gebrauch der Nominativform (*dr*, *de*) angeglichen. Hinter der Präposition behält er in der Regel seine Akkusativform (ausser im Nordosten) (Meyer 1967, S. 119).

² Präpositionaler Gebrauch im Hochdeutschen: *die*-Form tritt nicht in die präpositionale Enklise, sie ist die am wenigsten verschmelzende Form (s. Nübling 1992, S. 160). Dies trifft auch auf das Schweizerdeutsche zu (Nübling 1992, S. 213).

³ SDS III, 137: keine Belege für Basel-Stadt

⁴ Der Akkusativartikel im Maskulin hat für die freie und die enklitische Position zwei Formen ausgebildet. Nübling hält fest, dass der dialektale Akkusativartikel im Maskulin nach konsonantischen Präpositionen als =e (*ufe see*) und nach vokalisch auslautender Präposition als =ø (*i=ø see*) realisiert wird (Nübling 1993, S. 101). Hier gilt jedoch anzumerken, dass in gewissen Dialekten die Präpositionen *in* und *an* konsonantisch auslauten und trotzdem keinen materialisierten Artikel nach sich ziehen (*in see*).

⁵ SDS III, 138

⁶ Allomorphe des Artikels: vgl. Meyer (1967, S. 31) und Nübling (1992, S. 201f): Vor /m/ und /f/ erfolgt eine Assimilation zu /p/. Der Artikel in Kombination mit stimmhaften Plosiven ergibt einen Fortis, der Artikel vor Fortis /p/, /t/, /k/ und Affikaten /pf/, /ts/, /kx/ schwindet vollständig und wird an den Folgelaut assimiliert.

⁷ Die im *ds*-Gebiet liegenden Kantone Obwalden und Schwyz (ausser Nordostecke) kennen im präpositionalen Gebrauch den Artikel „fast ausnahmslos in der Form –s“, also *durs chömi* (‘durch den Kamin’). Für BE ist diese Form bei Meyer (1967) nicht belegt.

⁸ SDS III, 139

⁹ Nübling erklärt, dass der Artikel wahrscheinlich „in der hochfrequenten Position der präpositionalen Enklise *uf=em* → *em Maa* seinen Dental verloren hat (Nübling 1992, S. 206).

¹⁰ Die *er*-Form (‘Sg. Dat. Fem.’) ist laut Nübling (1992, S. 206) „über die Abtrennung und Ausbreitung des postpräpositionalen Enklitikon zu erklären (*bi=r* ‘bei der’, *zu=r* ‘zur’ [...]) und/oder über Analogiewirkung der entsprechenden, stets dentallosen Dat.Mask./Neutr.-Form *em* ‘dem’“. Die dentallose Dativ-Feminin-Form *er* ist nur bei Marti (1985), nicht aber im SDS III, 135 vermerkt.

¹¹ Bei vokalisch auslautenden Präpositionen können Formen wie *ar* ‘an der’, *vor* ‘von der’ auftreten. Diese Formen scheinen laut Nübling heute wenig verbreitet zu sein (Nübling 1992, S. 220). Die Berner Proband_innen aus meiner Untersuchung produzieren jedoch auch diese Variante.

Nübling hält fest, dass die „größten Unterschiede zwischen den einzelnen Mundarten und Varietäten [...] auf der lautlichen Ebene [liegen]. Was die Morphologie und die Syntax betrifft – und hier ist ja die Klise anzusiedeln – sind hier nicht solch feste Grenzen zu ziehen“ (Nübling 1992, S. 199).

Die Formen des Definitartikels im Dativ Singular Mask./Neutr. lauten im Alemannischen meist nur *em* [əm] (*em maa* ‘dem Mann’) und zeichnen sich durch den Verlust des Anlautdentals aus. Dentalhaltige Formen finden sich nur noch in höchstalemannischen Reliktgebieten im Süden und vereinzelt nördlich des Zürcher Gebiets (Nübling 1992, S. 206).¹ Auch für das Femine kennt das Berndeutsche die dentallose Form *er* neben *d(e)r* (*er frou/ d(e)r frou*). Wie der Definit- bildet im Alemannischen auch der Indefinitartikel im Dativ zusammen mit der Präposition klitische Formen. Definit- und Indefinitartikel kennen jeweils je nach Auslaut der Präposition zwei kombinatorische Allomorphe. Durch den Nasalschwund im Auslaut gibt es im Alemannischen mehr Präpositionen, die vokalisch auslauten, als im Hochdeutschen. Dies bedeutet, dass diese Präpositionen (z. B. *von/fo*) nur im Hochdeutschen (*vom: von + dem*), nicht aber im Schweizerdeutschen (*fom: fo + em*) eine Reduktion erfahren (Nübling 1992, S. 211).

Für das Berndeutsche ergeben sich für den Definit- und den Indefinitartikel im Dativ Singular folgende Enklisen.

Dativ Sg. Mask/Neutr.				Dativ Sg. Fem.			
nach Vokal		nach Konsonant		nach Vokal		nach Konsonant	
+def	-def	+def	-def	+def	-def	+def	-def
i=m	i=me(ne)	uf=em	uf=eme(ne) ²	i=r	i=re	uf=d(e)r	uf=ere
zu=m	zu=me(ne)	us=em	us=eme(ne)	zu=r	zu=re	us=d(e)r	us=ere

Tabelle 17: Formen des Definitartikels Dativ Singular im Berndeutschen nach Nübling (1993, S. 101f)

Aus dieser Aufstellung wird ersichtlich, dass „der bestimmte Artikel formal im unbestimmten enthalten ist, d. h. der unbestimmte Artikel unterscheidet sich vom bestimmten durch erweitertes *-e* (bzw. *-ene*)“ (Nübling 1993, S. 102). Der Definitartikel ist also die unmarkierte Form, was Nübling durch seine viel höhere Vorkommensfrequenz erklärt.

¹ Nübling stellt fest, dass der Dativartikel in der Regel (90%) einer Präposition folgt. „Diese Zahlen unterstützen meine Annahme, dass die Dentallosigkeit des freien Dativartikels auf analogischen Ausgleich nach dem entsprechenden, viel höher frequenten enklitischen Artikel zurückzuführen ist“ (Nübling 1993, S. 101)

² Die Langform des Indefinitartikels *imene* wird von der Kurzform *ime* verdrängt (Nübling 1993, S. 102).

Im Akkusativ Maskulin stimmt die Form in der NP mit dem Nominativ überein (*i gsee d(e)r maa*). In der PP hat sich jedoch die alte Akkusativform erhalten, die nach Dental- und Nasalschwund je nach Auslaut der Präposition =e oder =∅ lautet (Nübling 1993, S. 101f):

Akkusativ Maskulin Singular	
nach Konsonant	nach Vokal
uf=e Boum unger=e Zug	a=∅ Boum i=∅ Zug

Tabelle 18: Formen des Definitartikels nach Präposition im Akkusativ Maskulin Singular nach Nübling (1993, S. 102)

Ich gehe in meiner empirischen Untersuchung vertieft auf diese Akkusativform mit vollständig assimiliertem Artikel ein, da sie aus Lernersicht den Eindruck von Artikellosigkeit vermittelt und daher einen Einfluss auf den nicht zielsprachlichen Artikelausfall haben kann.

Heute ist der Prozess der Enklise des Definitartikels an die Präposition laut Nübling fortgeschritten, „doch ist das Deutsche noch weit entfernt von einheitlichen Verhältnissen etwa im Sinne flektierender Präpositionen oder von klaren Klitisierungsregeln“ (Nübling 2005, S. 106). Einige Formen des Definitartikels können nicht klitisieren und einige Präpositionen können nicht als Basis für die Klitisierung dienen. In einigen Kontexten ist die Klise obligatorisch, in anderen wiederum nicht. Im folgenden Kapitel gehe ich auf die Funktion des klitischen Artikels ein.

5.2.4 Funktion des klitischen Artikels

Die im Hochdeutschen und im Dialekt mögliche Verschmelzung von Präposition und Artikel ist eine weitere Lernaufgabe, die von L2-Sprecher_innen bewältigt werden muss. Wie komplex sich dieser Lerngegenstand darstellt, soll folgendes Beispiel aus Nübling (2005, S. 110) aufzeigen:

a) Sie geht zum (*zu dem) Zahnarzt.

b) Sie geht zu dem (*zum) Zahnarzt, der ihr gestern empfohlen wurde.

In a) ist die Klise obligatorisch, in b) ist sie nicht möglich. Die Verschmelzung soll nun auf dieser semantisch-funktionalen Ebene betrachtet werden. Nübling folgt der „Maxime, dass die Form der Funktion folgt“ (Nübling 2005, S. 106).

Bei der Betrachtung semantischer Aspekte zeigt sich, dass im Deutschen eine doppelte Divergenz vorliegt (Nübling 2005, S. 106):

1. Demonstrativ (*dém* 'dieser', immer betont) vs.
2. voller Definitartikel (*dem*, unbetont) vs.
3. klitischer Definitartikel (=m [m] / [m̥], z. B. *i=m* / *auf'm*; unbetont, phonisch stark reduziert, zum Teil sogar nicht-silbisch)

Der klitische Artikel muss nicht vom Demonstrativum, sondern vom vollen Definitartikel abgegrenzt werden. Nübling unterscheidet zwischen *speziellen* und *einfachen Klitika*. Erstere sind grammatikalisiert und nicht mehr mit ihrer Vollform austauschbar. Sie sind also als eigenes Exemplar abgespeichert. Bei der Betrachtung der speziellen Klitika, der „grammatikalisierten ‘Spitze des Eisbergs‘“ (Nübling 2005, S. 108), also der Formen *im*, *am*, *zum*, *beim*, *vom* und *zur* (am Rande auch *ins*, *ans*) stellt Nübling fest, dass der klitische Artikel *semantische Definitheit* ausdrückt. Semantische Definitheit setzt Nübling (mit Löbner 1985 und Himmelmann 1997) in Opposition zu *pragmatischer Definitheit*. Bei *semantischer Definitheit* ist unabhängig von der Situation eine eindeutige Referenz gegeben: *Ich schwimme im Wasser*. Bei *pragmatischer Definitheit* wird die Referenz erst im Verlauf der Äusserung klar: *Ich schwimme nicht in dem Wasser, das verschmutzt ist*. Im Folgenden fasse ich einige konkrete Verwendungsweisen der speziellen Klitika zusammen (Nübling 2005, S. 109–111):

1. Obligatorische Verschmelzung von Präposition und Artikel besteht bei Referenten, die zum allgemeinen Weltwissen (*zum Papst*, *zur Sonne*) oder zum situativen Wissen (*im Kino*, *zur Schule*) gehören. Ist ein konkreter Referent gemeint (*Sie ist in dem (*im) Kino, das gestern eröffnet wurde*), ist laut Nübling (2005, S. 110) die Verschmelzung blockiert.
2. Bei Zeitpunkten (*am Montag*), ausser bei genau determinierten Zeitpunkten (*an dem Montag, den wir vereinbart haben*)
3. Bei Unika (*zum Mond*)
4. Bei einigen Eigennamen, obwohl diese inhärent definit sind und der Definitartikel somit redundant ist (*im Engadin*)
5. Bei Substantivierungen (*er geht zum Schwimmen*) und Aspektkonstruktionen (*am Schwimmen sein*)

6. Bei Phraseologismen, Funktionsverbgefügen usw. wird kein konkreter Bezug auf den durch das Substantiv genannten Referenten hergestellt. Die Bestandteile einer festen Verbindung ergeben zusammen eine neue, nicht wörtlich ableitbare Bedeutung (*sich ins (*in das) Fäustchen lachen*).
7. Bei Abstrakta und Stoffbezeichnungen (*im Urlaub, am Wasser*)
8. Bei Konkreta, die sich in einem Assoziationsverhältnis zu einem zuvor genannten oder bekannten Referenten befinden (*zur Grossmutter* 'eigene Grossmutter', *im Fenster*, falls zuvor von einem Haus die Rede war)
9. Bei generischer Verwendung (die Evolution *vom/ *von dem Wolf zum / *zu dem Hund*)

Wird in diesen Fällen die Vollform des Artikels gewählt, führt dies zu ungrammatischen Äusserungen¹ (*im/*in dem Engadin*) oder zu einer anderen Interpretation (*er arbeitet im Garten* vs. *er arbeitet in dem Garten, der...*). Neben diesen speziellen Klitika existieren die oben schon erwähnten einfachen Klitika, die zwar ähnliche Verschmelzungsformen aufweisen, jedoch noch durch die jeweilige Vollform austauschbar sind: *er geht vors Haus* = *er geht vor das Haus*. Bei einfachen Klitika besteht also ein Variantenverhältnis (ohne Bedeutungsunterscheidung). Diese einfachen Klitika sind laut Nübling (2005, S. 112) typenfrequenziell häufiger.

5.3 Frequenz der Präpositionen und Phrasenstrukturen

In Kapitel 4.5.8 wurde ausgeführt, dass die Frequenz von sprachlichen Einheiten einen Einfluss auf die Strukturierung des sprachlichen Systems von Sprecher_innen hat. Ich habe mit Taylor (2012) den sprachinhärenten Charakter von Frequenz aufgezeigt. In diesem Kapitel werde ich anhand von mündlichen Korpora des Hochdeutschen und des Dialekts konkret auf die Frequenz von Präpositionen eingehen (Kapitel 5.3.1). Zudem zeige ich in Kapitel 5.3.2 auf, wie häufig die in Kapitel 5.2 diskutierten Phrasenstrukturen in den untersuchten Korpora vorkommen.

¹ Der Unterschied zwischen Klitikon und Vollform kann über den Skopus (semantischer Bezugsbereich) erklärt werden: „Dabei ist ganz allgemein festzustellen, dass der Skopus eines Morphems mit zunehmender Klitisierung und damit Grammatisierung enger wird, d. h. er kondensiert“ (Nübling 1993, S. 99). Die Vollform (*er arbeitet in dem Garten, den er gekauft hat*) kann grössere Einheiten (hier: Relativsatz) determinieren. Die klitisierte Form (**er arbeitet im Garten, den er gekauft hat*) kann sich nur auf die direkte Umgebung beziehen (Nübling 1993, S. 99).

5.3.1 Frequenz der untersuchten Präpositionen

Präpositionen sind in fast jedem Satz zu finden (DUDEN Grammatik 2005, S. 607). Es sind laut Duden folgende 20 Präpositionen, die häufig auftreten: *in, mit, von, an, auf, zu, bei, nach, um, für, aus, vor, über, durch, unter, gegen, hinter, bis, neben* und *zwischen*. Aus einer gebrauchsbasierten Perspektive spielt die Frequenz der Token im Input eine wichtige Rolle für den Spracherwerb. Daher werden in folgender Tabelle 19 unterschiedliche Häufigkeitslisten für Präpositionen aufgeführt. Ich stütze mich dabei zum einen auf die Publikation von Mikosch (1987), welcher ein Korpus aus mündlichen Daten Erwachsener aus Südwestdeutschland zugrunde liegt.¹ Der Anteil der Präpositionen im Verhältnis zu allen Wörtern liegt in diesem Korpus bei gut 5.5 Prozent (Mikosch 1987, S. 13). Mikosch macht keine Angaben zu klitisierten Formen, der Analyse liegen Lexeme zugrunde. Da für meine Untersuchung auch die Vorkommenshäufigkeit von Wortformen von Bedeutung ist, führte ich eine eigene Abfrage des Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK)² aus der Datenbank für gesprochenes Deutsch (DGD) des IDS durch (IDS o. J.). Ich fragte dabei alle Wortformen derjenigen Präpositionen ab, welche in meinem Korpus belegt sind. In der Anleitung zur Benutzung des Korpus wird darauf aufmerksam gemacht, dass das POS-Tagging³ noch Fehler aufweist. Verschiedene Testabfragen bestätigten, dass auch das Tagging der Präpositionen noch nicht fehlerlos ist. So wurden zum Beispiel bei einer Abfrage von *an* mit dem Tag APPR (= „Präposition; Zirkumposition links“) auch Sätze wie *wir fangen mal vorne an* ausgegeben. In diesem Beleg wurde die Wortform *an* also als Präposition statt als Verbzusatz getaggt. Eine umfassende Überprüfung der Ergebnisse für alle Präpositionen ist im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten. Die Ergebnisse der FOLK-Abfrage werden daher nur als Hinweis auf die relative Frequenz der Präpositionen beigezogen. Ich werde in Kapitel 5.3.2 die Resultate für die Präpositionen

¹ Mikosch hat Tonaufnahmen freier Gespräche ausgewertet, die 28 958 Präpositionen enthalten. Sie wertet ein anderes Teilkorpus aus dem TA-Korpus (Tübinger Arbeitsstelle „Sprache in Südwestdeutschland“) aus als Ruoff (1981) für sein Häufigkeitwörterbuch.

² FOLK: „Zu diesem Zweck werden Gesprächsaufnahmen (Audio und Video) in unterschiedlichsten privaten (z. B. Tischgespräche, Gespräche bei Spielinteraktionen), institutionellen (z. B. Schulunterricht, berufliche Kommunikation) und öffentlichen (z. B. Podiumsdiskussionen, Schlichtungsgespräche) Kontexten erhoben. Zusätzliche Stratifikationsparameter wie regionale Herkunft, Alter oder Bildungsstand der Sprecher werden bei der Korpusausbaustrategie berücksichtigt, um eine Zusammenstellung von bzgl. dieser Variablen ausgewogener Teilkorpora zu ermöglichen.“ (IDS, <http://agd.ids-mannheim.de/folk.shtml>)

³ Part-of-speech Tagging (POS-Tagging): Zuordnung von Wörtern eines Textes zu Wortarten

mit, *in* und *an* genauer betrachten, da ich auf diese im empirischen Teil meiner Arbeit ein besonderes Augenmerk lege.

Um die Unterschiede hinsichtlich der Frequenz transparent zu machen, gebe ich für jede Form immer die absolute Anzahl an. Die Prozentangaben setzen die in einer Spalte aufgeführten Präpositionen zueinander in Relation. Das FOLK wird sowohl nach Lexemen als auch nach Verschmelzungen von Präposition und Determinierer untersucht. Dazu ein Beispiel: Die Suche nach dem Lexem *in* ergibt Belege wie *in Zweifelsfällen*, *im Auto* oder *ins Krankenhaus*. Die Suche nach der Wortform *im* durch das POS-Tag APPRART (= „Präposition mit Artikel“) ermöglicht eine eingeschränktere Suche. In Tabelle 19 werden diejenigen Wortformen aufgeführt, die durch das POS-Tagging in FOLK abrufbar sind.¹ Tabelle 19 ist nach aufsteigender Frequenz der Wortformen in FOLK (3. Spalte) sortiert.

Für den Dialekt liegt kein getagtes Korpus vor und daher kann an dieser Stelle nur auf das Hochdeutsche eingegangen werden. Für das folgende Kapitel 5.3.2 zur Frequenz der Phrasenstruktur habe ich für ausgewählte Präpositionen ein Dialektkorpus von Christen² (1998) ausgewertet.

¹ Bei einer Suche nach *ins* + APPRART (= „Präposition mit Artikel“) werden ebenfalls konsistente Belege angezeigt. Allerdings werden diese auch bei einer Abfrage für *in* + APPR (= „Präposition; Zirkumposition links“) ausgegeben, was für die *im*-Belege nicht gilt. Ob bei einer Abfrage von *ins* tatsächlich alle Okkurrenzen gezählt werden, konnte ich nicht mit Sicherheit feststellen.

² Ich bedanke mich bei Helen Christen für die Zurverfügungstellung ihres vollständigen Untersuchungskorpus in elektronischer Form.

Präposition	Mikosch		FOLK Lexem		FOLK Wortform	
	N	%	N	%	N	%
entlang	9	0	17	0	17	0
hinter	54	0.2	148	0.2	148	0.2
neben	39	0.1	143	0.2	143	0.2
gegen	92	0.3	273	0.4	273	0.4
wegen	96	0.4	275	0.4	275	0.4
ins					399	0.6
unter	187	0.7	707	1.1	707	1.1
durch	327	1.2	795	1.2	795	1.2
beim					833	1.3
zur					939	1.4
vom					1121	1.7
vor	405	1.5	1272	1.9	1272	1.9
über	475	1.8	1602	2.4	1602	2.4
um	904	3.4	1663	2.5	1663	2.5
am					1805	2.7
aus	346	1.3	1880	2.9	1880	2.9
zum					2519	3.8
an	2558	9.5	4534	6.9	2729	4.1
zu	2145	8	6197	9.4	2739	4.2
nach	1355	5	3100	4.7	3100	4.7
bei	1841	6.8	4656	7.1	3823	5.8
für	541	2	4447	6.8	4447	6.8
im					4669	7.1
auf	2228	8.3	5216	7.9	5216	7.9
von	2855	10.6	6844	10.4	5723	8.7
mit	2690	10	7080	10.8	7080	10.8
in	7707	28.6	14921	22.7	9853	15
Total	26 854	100	65 770	100	65 770	100

Tabelle 19: Häufigkeit von Präpositionen im Korpus von Mikosch und im FOLK

Das Lexem *in* ist im Korpus von Mikosch und im FOLK mit über 20 Prozent am häufigsten vertreten. Die Wortform <in> ist im FOLK von allen gesuchten Wortformen am häufigsten. Die klitisierte Form *im* erreicht immerhin 7.1 Prozent. Des Weiteren erreichen die Präpositionen *mit* und *von* in der Lexemabfrage einen Anteil von gut 10 Prozent. Alle anderen aufgeführten Präpositionen liegen unter der 10-Prozent-Marke.

5.3.2 Frequenz der Phrasenstrukturen

Im Folgenden wird die Häufigkeit der unterschiedlichen Phrasenstrukturen in Zusammenhang mit bestimmten Präpositionen genauer betrachtet. Die Frequenzerhebung kann nicht für alle Präpositionen geleistet werden. Ich beschränke mich daher auf drei Präpositionen. Zum einen sind dies die in meinem Untersuchungskorpus am häufigsten vorkommenden Präpositionen *in* und *mit*, zum anderen die Präposition *an*. Letztere habe ich gewählt, weil sich *an*-PPn in meinem Korpus bezüglich der Phrasenstruktur von *mit*- und *in*-PPn stark unterscheiden.

Die Frequenzanalyse wird für das Hochdeutsche wiederum im FOLK (DGD), für den Dialekt im Korpus von Christen (1998) durchgeführt. Bei beiden Korpora handelt es sich um eine Sammlung mündlicher Sprachdaten. Das Christen-Korpus besteht aus Interviews mit 42 jungen Deutschschweizer Sprecher_innen.

Wie oben schon erwähnt, weist das POS-Tagging der Datenbank für gesprochenes Deutsch noch Fehler auf. Daher wurden die ausgegebenen Textstellen für die drei hier besprochenen Präpositionen im Hinblick auf die Korrektheit der Kodierung überprüft. Es wurden diejenigen Belege ausgeschlossen, die a) direkt nach der Präposition einen Abbruch aufweisen, b) aufgrund der Wiederholung der Präposition doppelt ausgewiesen werden oder c) einen Verbzusatz und nicht eine Präposition enthalten. In folgender Tabelle führe ich einige Beispiele für ausgeschlossene Belege auf.

Grund	Belege aus FOLK
a) Abbruch nach der Präposition	aber wir können das auch <u>mit</u> also ich finde das (FOLK_E_00044_SE_01_T_01_DF_01)
	nicht erst öh <u>mit</u> äh <u>mit</u> äh in in der (FOLK_E_00015_SE_01_T_01_DF_01)
b) Wiederholung der Präposition	des da erklärt ghabt hat <u>mit</u> ähm mit dene monate (FOLK_S_00362)
	du nicht so was ist <u>mit</u> ähm mit bayrisch (FOLK_S_00432)
	nur als nur kurzschreibweise halt <u>mit dem</u> mit dem voltmeter (FOLK_E_00005_SE_01_T_01_DF_01)
c) Verbpartikel statt Präposition	wir kommen doch freitach schon <u>an</u> (FOLK_E_00201_SE_01_T_01_DF_01)
	brandner ich würde sagen sie rufen die <u>an</u> sie sagen ihr das knallhart kann ihn auch sagen (FOLK_E_00173_SE_01_T_04_DF_01)
	machen s jetzt noch mal <u>mit</u> (FOLK_E_00108_SE_01_T_01_DF_01)
	steht frei nehm mer s <u>mit</u> (FOLK_E_00176_SE_01_T_02_DF_01)

Tabelle 20: Gründe für den Ausschluss von FOLK-Belegen aus der Analyse

Aus den Belegen für die Präposition *mit* wurden 640 von 7080 PPn und für die Präposition *in* 998 von 14 664 Belegen ausgeschlossen. Dies entspricht in beiden Fällen weniger als zehn Prozent. Aus den Belegen für die *an*-PPn mussten – in

erster Linie aufgrund der zahlreichen falsch kodierten Verbpartikeln – 36 Prozent gestrichen werden (1643 von 4534 Belegen).

Das Dialekt-Korpus von Christen (1998) liegt nicht in getaggter Form vor. Das Korpus wurde daher zuerst nach PPn mit den Präpositionen *in*, *mit* und *an* durchsucht. Für diesen Arbeitsschritt wurde MaxQda eingesetzt. Während die Suche nach der Präposition *mit* durch die MaxQda-Funktion „erweiterte lexikalische Suche“ zu brauchbaren Resultaten führt und nur wenige Fehlkodierungen ergibt (Verbpartikel), gestaltet sich das automatische Taggen der beiden anderen Präpositionen als schwierig. Dies ist auf die Homonymie der dialektalen Wortformen <*i*> (u. a. ‘*in*’, ‘*ich*’, ‘*ein-*’) und <*a*> (u. a. ‘*an*’, ‘*auch*’, ‘*ach*’) zurückzuführen. Nach der automatischen Kodierung mussten daher nicht nur die falschen Kodierungen von Verbzusätzen (wie in *er chunnt mit* ‘Er kommt mit’ oder *er lüütet a* ‘Er ruft an’) manuell entfernt werden, sondern beispielsweise auch die zahlreichen nicht zutreffenden Kodierungen des Personalpronomens *ich* (*i ha* ‘ich habe’) oder des Adverbs *auch* (*i chume a* ‘ich komme auch’). Anschliessend werden die absoluten Belegzahlen pro Präposition und Korpus aufgeführt.

Präposition	Anzahl Belege FOLK	Anzahl Belege Christen-Korpus
an	2891	255
in	13 666	832
mit	6440	222

Tabelle 21: Anzahl Belege pro Präposition und Korpus

Diese Belege wurden anschliessend hinsichtlich ihrer Phrasenstruktur (s. Kapitel 5.2) kodiert. Alle PPn mit einem Determinierer wurden in der Kategorie *PD(k)S* zusammengefasst – unabhängig davon, ob eine Klise vorliegt oder nicht. Die PPn *in das Haus* und *im Haus* gehören also beide in diese Kategorie.

Abbildung 19 zeigt die Verteilung der relativen Häufigkeiten der Strukturen in den zwei untersuchten Korpora. Die Prozentzahlen geben die Vorkommenshäufigkeit einer bestimmten Phrasenstruktur im Verhältnis zur Gesamtanzahl der PPn mit einem bestimmten Kopf an. In Christens Korpus (1998) weisen also beispielsweise 1.6 Prozent aller PPn mit der Präposition *an* die Struktur *an+Pronomen* (*an ihn*) auf.¹

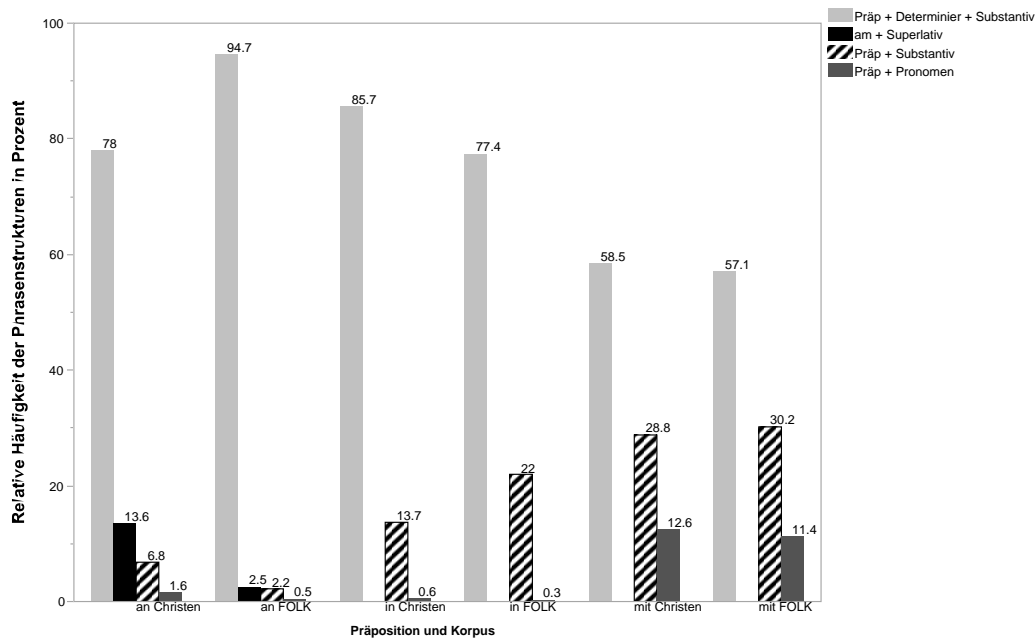


Abbildung 19: Verteilung Belege aus FOLK (DGD) und Christen (1998) im Hinblick auf die Phrasenstruktur für die Präpositionen *mit*, *in* und *an*

Wie in dieser Arbeit schon mehrfach erwähnt, enthält die Mehrheit der geäußerten PPn einen Determinierer und ein Substantiv (Abbildung 19, hellgraue Balken). Diese prototypische PP ist jedoch in Zusammenhang mit der Präposition *mit* deutlich weniger häufig zu beobachten: Sowohl der dialektale als auch der standardsprachliche Korpus weisen unter 60 Prozent davon auf. Für die Präpositionen *an* und *in* liegt dieser Anteil bei mindestens 77.4 Prozent. Interessant für die vorliegende Untersuchung ist das Verhältnis der determiniererlosen PPn (gestreifte Balken) zu den PPn mit Determinierer und Substantiv (hellgraue Balken). Werden ausschließlich diese beiden Kategorien betrachtet, fällt der hohe Anteil determiniererloser PPn mit der Präposition *mit* auf (um 30%). Ich werde in Kapitel 9.2.1 auf diesen Punkt eingehen.

¹ Die Struktur *Präp + Adverb* wird nicht ausgewiesen, da sie im Christen-Korpus gar nicht vorkommt und im FOLK insgesamt nur 1.4 Prozent der untersuchten Phrasen ausmacht.

Abbildung 19 zeigt auf, wie unterschiedlich die Häufigkeit bestimmter PP-Strukturen je nach Kopf der Phrase sein kann. Die Wahrscheinlichkeit, dass in einer PP mit der Präposition *mit* das Substantiv ohne Determinierer auftritt, ist um ein Vielfaches höher als in einer *an*-PP.

Nübling hat im IDS-Korpus geschriebener Sprache (Cosmas) die am häufigsten auftretenden klitischen Formen ermittelt (Nübling 2005, S. 113). Ich stelle diesen Zahlen in Tabelle 22 die Ergebnisse meiner eigenen Auswertung des IDS-Teilkorpus gesprochene Sprache FOLK (DGD) gegenüber. Für eine bessere Vergleichbarkeit der Zahlen gebe ich die Häufigkeit der 16 Klitisierungen im Verhältnis zur Gesamtzahl aller 16 Klitisierungen an.¹

	Cosmas (Nübling)		FOLK (DGD)	
	Rang	Prozent	Rang	Prozent
im	1.	40.36%	1.	36.18
am	2.	19.13%	3.	13.99
zum	3.	12.89%	2.	19.52
zur	4.	9.79%	5.	7.28
vom	5.	7.34%	4.	8.69
beim	6.	5.39%	6.	6.57
ins	7.	3.56%	7.	4.04
aufs	8.	0.38%	8.	0.91
ums	9.	0.33%	13.	0.31
fürs	10.	0.30%	9.	0.74
ans	11.	0.30%	12.	0.32
übers	12.	0.08%	14.	0.29
vorm	13.	0.06%	10.	0.58
unterm	14.	0.05%	11.	0.45
unters	15.	0.02%	15.	0.07
vors	16.	0.02%	15.	0.07

Tabelle 22: Frequenz der Präpositionen in Cosmas und FOLK

Die Untersuchung des Cosmas-Korpus von Nübling zeigt, dass die speziellen Klitika (grau unterlegt) im Verhältnis zu ihrer jeweiligen Vollform einen Anteil von über 90 Prozent ausmachen (*zum*: 97.5%, *zu dem*: 2.5%). Bei den einfachen Klitika dominieren ganz klar die Vollformen (Nübling 2005, S. 113f).

¹ Die absolute Anzahl der 16 Formen in Cosmas beträgt 17 452 494, in FOLK lediglich 12 906.

Nach Nüblings Vorbild habe ich im FOLK das Verhältnis von klitisierte Form zu Vollform für die oben genannten einfachen und komplexen Klitika untersucht. Abbildung 20 zeigt den Anteil an klitisierten Formen.

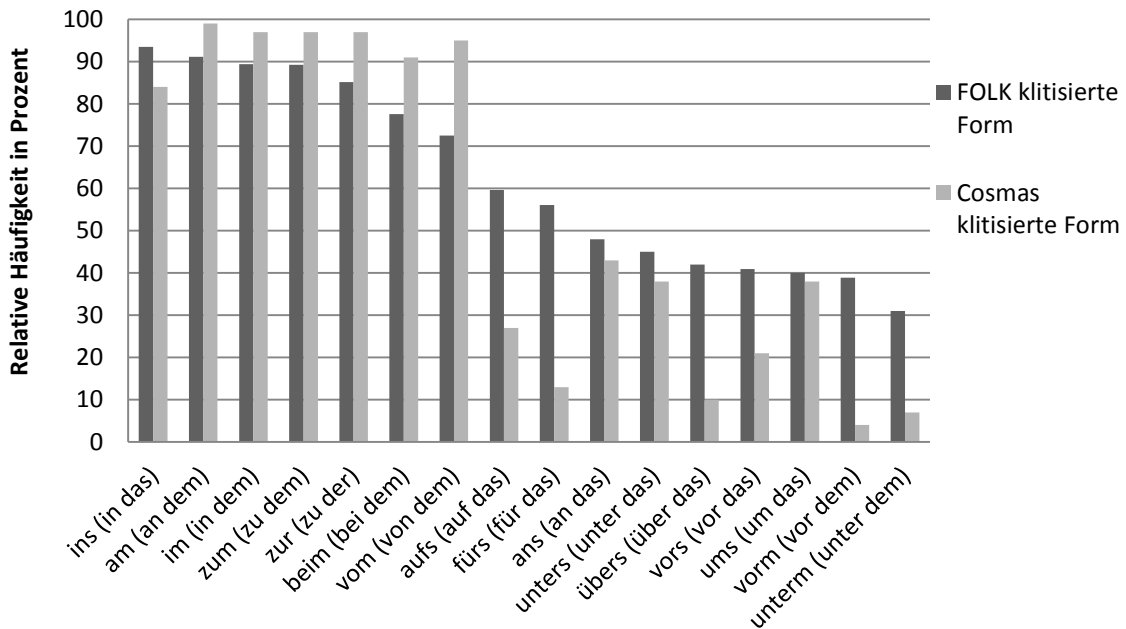


Abbildung 20: Anteil der klitisierten Form einer Präposition-Artikelform-Kombination in FOLK und Cosmas

Die Präposition *in* (erster schwarzer Balken links) wird beispielsweise in Kombination mit dem Neutrum-Akkusativ-Singular-Artikel *das* im FOLK zu 91.7 Prozent in der Verschmelzungsform *ins* gebraucht. Die unverschmolzene Form *in das* erreicht in den mündlichen Sprachdaten also nur 8.3 Prozent. In Cosmas (erster grauer Balken links) liegt der Anteil der klitisierten Form im Vergleich zur Vollform nur bei gut 81 Prozent. Ein grösserer Unterschied zwischen Mündlichkeit (FOLK) und Schriftlichkeit (Cosmas) ist bei *aufs*, *fürs*, *übers* oder *vorm* zu erkennen.

5.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel 5 wurden die für meine Untersuchung relevanten Aspekte zur PP im Hochdeutschen und im Dialekt besprochen. Die Merkmale der PP wurden kontrastiv beschrieben und die Verwendung von Präpositionen und die Frequenz von bestimmten Phrasenstrukturen wurden aufgezeigt. Die Frequenz einer bestimmten Struktur ist für meine Untersuchung zentral, weil im Verständnis des gebrauchsbasierten Ansatzes Grammatik aufgebaut wird, indem aufgrund des Inputs eine Datenbasis entsteht. Kommunikativ relevante sprachliche Sequenzen werden an-

schliessend segmentiert und gespeichert, wobei frequente Einheiten ein stärkeres Exemplar ausbilden (vgl. Kapitel 4.5.7).

Ich fasse die für meine Untersuchung zentralen Inhalte des Kapitels 5 zusammen. Hinsichtlich des Bestands von Präpositionen habe ich aufgezeigt, dass dieser sich im Alemannischen mit demjenigen des Hochdeutschen deckt (vgl. Kapitel 5.1.1). In traditionellen Grammatiken wird die Semantik der Präpositionen nach der Art von Beziehung, die sie ausdrücken können, eingeteilt. So wird zum Beispiel in der Duden-Grammatik (2009) zwischen *lokalen*, *temporalen*, *modalen*, *kausalen* und *neutralen (leeren)* Präpositionen unterschieden. Es zeigen sich in diesem Punkt nur wenige Unterschiede zwischen Hochdeutsch und Dialekt (s. Tabelle 5). Grieshaber (2007b, S. 4) kritisiert an dieser Einteilungsart, dass „[d]ie Kompatibilität von Bezugsobjekten, Verben und Präpositionen oder die Bedeutungsnuancen, die sich durch den Gebrauch verschiedener Präpositionen mit dem gleichen Bezugsobjekt ergeben, [...] kaum behandelt [werden].“ Aus der Perspektive von L2-Lernenden ist diese traditionelle Einteilung ungenügend und lässt die Wahl der Präposition einfacher erscheinen, als sie tatsächlich ist. Für den ZSE ist es wichtig zu unterstreichen, dass die Bedeutung einer Präposition erst in der Verwendung mit konkreten Lexemen entsteht.

In Zusammenhang mit der Wahl und der Semantik von Präpositionen (Kapitel 5.1.2) habe ich Grieshabers relationierende Prozedur vorgestellt. Grieshaber (1999, S. 245) hält fest, dass Raumkonzepte je nach Erstsprache oder auch individuellen, subjektiven Raumstrukturierungen unterschiedlich ausfallen können. Er beschreibt die Präpositionswahl im Modell der relationierenden Prozedur. Diese ist eine Anweisung an die Hörer_innen, wie das zu lokalisierende Objekt zum Bezugsobjekt in Beziehung gesetzt werden muss, und eine Instruktion darüber, in welchem Verhältnis die beiden Objekte zueinander stehen (Grieshaber 2007b, S. 5). Ich fasse an dieser Stelle die zentralen Aspekte zusammen.

Die an der relationierenden Prozedur beteiligten Grössen sind im Deutschen das zu lokalisierende Objekt (LO), das Bezugsobjekt (BO) von LO, die Präposition (P) und falls vorhanden das Verb, also *Das Auto (LO) fährt in den Wald (BO)*. Grieshaber geht in seinem Modell auf die Kategorien a) obligatorische, elementare Beziehungen, b) Klassifizierung der Bezugsobjekte und c) nicht obligatorische, komplexe Beziehungen ein. Er zeigt auf, dass die Präposition zusammen mit dem Ka-

sus die elementare Beziehung von LO und BO bestimmt. Laut Grieshaber bestehen vier obligatorische, elementare Beziehungen: zielgerichtet/direktiv, ursprungsbestimmt, statisch und passage. Für die Kategorisierung der BO unterscheidet Grieshaber zwischen Wahrnehmungsraum und Vorstellungsraum. Objekte, die aufgrund ihrer wahrnehmbaren Merkmale klassifiziert werden können, ordnet Grieshaber diesem Wahrnehmungsraum zu. Er unterscheidet die Objekte in a) Flächen, b) Räumlichkeiten, c) Punkte und Richtungen im Raum, d) Personen bzw. ihren Lebensbereich. Neben dieser ersten Kategorie der nach wahrnehmbaren Merkmalen klassifizierten Bezugsobjekte steht die zweite Gruppe von Objekten, die nicht (nur) nach unmittelbar wahrnehmbaren Merkmalen kategorisiert wird. So kann z. B. ein Garten genau wie eine Wiese als Fläche sinnlich wahrgenommen werden. Eine zielsprachlich korrekte Klassifizierung eines BO ist die Voraussetzung für eine zielsprachliche Präpositionswahl.

Aus einer gebrauchsbasierten Sicht sind Konstruktionen Form-Bedeutungs-Paare (vgl. Kapitel 4.4). In Kapitel 5.2 wurde aufgezeigt, dass die Formseite von Präpositionalphrasen im Hochdeutschen und im Dialekt unterschiedliche Komplexitätsgrade aufweisen kann. PPn bestehen aus einer Präposition und mindestens einer Phrase, deren Kasus von der Präposition regiert wird. Der innere Bau der PP ist im Hochdeutschen und im Dialekt grundsätzlich sehr ähnlich (s. Tabelle 11). Am häufigsten folgt einer Präposition eine substantivische NP, damit sind NPn gemeint, die aus einem Determinierer und einem Substantiv (und nicht einem Pronomen) bestehen (PDS-PPn). Ich lege in meiner Untersuchung den Fokus auf diese, weil über 85 Prozent aller untersuchten Äusserungen dieser Kategorie angehören. Substantivische NPn können im Hochdeutschen und im Dialekt unterschiedlich gebaut sein: PDS (*mit dem Auto*), P-S (*mit Auto*), PDkS (*im Auto*).

Es ist insbesondere die P-S-Struktur, auf die ich im empirischen Teil eingehen werde. Sowohl im Hochdeutschen als auch im Dialekt sind determiniererlose PPn möglich, beispielsweise bei Generalisierungen, Reihungen oder pluralischem oder nicht zählbarem Substantiv (vgl. Tabelle 13: NPn ohne Determinierer im Hochdeutschen und im Dialekt (basierend auf den Beispielen aus DUDEN 2009)). Einen wichtigen Unterschied habe ich in Tabelle 14 aufgezeigt: Im Dialekt gibt es einen totalen Schwund des bestimmten Artikels im Nom./Akk. Singular Feminin und im Plural vor Plosiven. Eine weitere Besonderheit des Alemannischen ist in Zusam-

menhang mit dem Definitartikel im Akkusativ Singular Maskulin festzustellen. Dieser wird nach den Präpositionen *in* und *an* als = \emptyset (*i*= \emptyset see) realisiert.

Nach den determinierlosen PPn habe ich PPn mit Verschmelzungen genauer betrachtet (vgl. Kapitel 5.2.2). Die Klise beeinflusst den Innenbau der NPn insofern, als der Determinierer nicht mehr als eigenständige Form vor dem Substantiv steht, sondern mit der Präposition verschmilzt. Um genauer darauf eingehen zu können, wurden die Formen des Definitartikels im Dialekt beschrieben (Kapitel 5.2.3). Im Gegensatz zu den hochdeutschen Artikelformen treten die Artikelformen im Dialekt durchwegs klitisch gebunden auf (vgl. Nübling 1993, S. 100).

Im dritten Unterkapitel des Kapitels 5 ging ich anhand von mündlichen Korpora des Hochdeutschen (FOLK) und des Dialekts (Christen) konkret auf die Frequenz von Präpositionen ein (Kapitel 5.3.1). Zudem zeigte ich in Kapitel 5.3.2 auf, wie häufig die in Kapitel 5.2 diskutierten Phrasenstrukturen in den untersuchten Korpora vorkommen. Die Ergebnisse zur Frequenz bilden eine wichtige Grundlage für die empirische Untersuchung, da die Frequenz von sprachlichen Einheiten (wie mehrfach erwähnt) einen Einfluss auf die Strukturierung des sprachlichen Systems von Sprecher_innen hat (vgl. Kapitel 4.5.8). Da die Frequenzerhebung nicht für alle Präpositionen geleistet werden konnte, beschränkte ich mich auf drei Präpositionen. Zum einen sind dies die in meinem Untersuchungskorpus am häufigsten vorkommenden Präpositionen *in* und *mit*, zum anderen die Präposition *an*. Letztere habe ich gewählt, weil sich *an*-PPn in meinem Korpus bezüglich der Phrasenstruktur von *mit*- und *in*-PPn stark unterscheiden. Interessant für die vorliegende Untersuchung ist das Verhältnis der determinierlosen PPn zu den PPn mit Determinierer und Substantiv. Der hohe Anteil determinierloser PPn mit der Präposition *mit* fällt auf. Die Wahrscheinlichkeit, dass in einer *mit*-PP das Substantiv ohne Determinierer auftritt, ist um ein Vielfaches höher als in einer *an*-PP.

Nachdem in Kapitel 4 die spracherwerbtheoretischen und in Kapitel 5 die sprachstrukturellen Grundlagen gelegt wurden, gehe ich im folgenden Kapitel 6 auf ausgewählte Untersuchungen zum Erwerb der PP ein.

6 Forschungsüberblick zum Erwerb der PP

Seit den 1980er-Jahren interessiert sich die Sprachwissenschaft vermehrt für Präpositionen. Tomasello (1987, S. 79) unterstreicht, dass der Erwerb des Gebrauchs von Präpositionen einen sehr wichtigen Teil der grammatikalischen Entwicklung eines Kindes darstellt. Grieshaber hält in seiner 1990 verteidigten Habilitationsschrift fest, dass „nicht nur Zahl und Umfang der Arbeiten [...] gestiegen [sind], auch die Zugangsweisen zum Untersuchungsgegenstand haben sich verändert“ (Grieshaber 1999, S. 2). Er hebt insbesondere Erkenntnisse aus kognitionswissenschaftlichen Arbeiten und korpusbasierten Untersuchungen hervor. Neben neueren Arbeiten zur PP in der Zweitsprache Deutsch (Turgay 2010; Lütke 2011; Grieshaber 2007b; Baten; Willems 2012; Siegel 2014) werden in diesem Kapitel auch Erkenntnisse aus Studien diskutiert, in welchen die PP nur am Rande angesprochen wird. Zudem verweise ich auch auf relevante Untersuchungen mit erstsprachlichem Fokus.

Der Aufbau des Kapitels richtet sich – wie schon die grammatische Beschreibung des Untersuchungsgegenstands in Kapitel 5 – nach meinen Analysekatoren (s. Tabelle 26 und Tabelle 27).

6.1 Erkenntnisse bezüglich der Struktur der PP

Im Folgenden werden Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen zum Spracherwerb diskutiert, die auf den Präpositions- und/oder den Determiniererausfall eingehen.

Aus Studien zum Erstspracherwerb ist bekannt, dass Kinder die PP in der Erstsprache Deutsch zuerst ohne Präposition realisieren. Die kindliche PP ist in ihrer syntaktischen Struktur also zunächst nicht von einer NP zu unterscheiden (vgl. z. B. Clahsen 1982, S. 100; Grimm 1975, S. 100). Mills (1985, S. 188) stellt fest, dass Kinder erst ab dem Alter von 3;0 regelmässig Präpositionen verwenden. Laut Grimm (1975) werden lokale Präpositionen vor anderen erworben und Tomasello (1987, S. 90) kommt in seiner Fallstudie über seine englischsprachigen Tochter zur selben Erkenntnis.

Mit dem ersten Auftreten der Präpositionen geht das Auslassen der Determinierer nach Präpositionen einher. Sobald Präpositionen verwendet werden, fallen während einer gewissen Zeit die Determinierer in der PP weg. Tracy (1984, S. 290)

gibt folgendes Beispiel eines Mädchens (2;2): *Ich sitz auf Schaukelpferd*. Sie äussert in Zusammenhang mit dem Determiniererausfall die Hypothese, dass die mögliche Klise „sicherlich dazu beiträgt, den Artikel in der Wahrnehmung weniger zugänglich zu machen“ (Tracy 1984, S. 290). Sie verweist auch auf die Tatsache, dass der Artikel nach Präpositionen zum Teil optional ist (sie nennt z. B. den Wegfall vor Eigennamen, vgl. dazu Tabelle 13, S. 103).

Eine Tendenz zum nicht zielsprachlichen Determiniererausfall in der PP stellt auch Turgay bei deutschsprachigen Grundschüler_innen (1. bis 4. Klasse) und Kindergartenkindern fest. Die Kinder lassen den Determinierer in obligatorischen Kontexten häufiger weg als die Präposition. Die Kindergartenkinder setzen allerdings 93.4 Prozent aller Determinierer zielsprachlich ein (Turgay 2010, S. 164). Die Grundschüler_innen realisieren gar in 95.5 Prozent aller PPn einen Determinierer – das Alter scheint dabei keine Rolle zu spielen: Ein Viertklässler weist beispielsweise mit 88.4 Prozent realisierter Determinierer in obligatorischen Kontexten den tiefsten Wert auf, während auch ein Erstklässler 100 Prozent Determinierersicherheit erreicht. (Turgay 2010, S. 155f) Turgay geht nicht auf die Komplexität der produzierten PPn ein. Daher ist nicht ersichtlich, welche Phrasenstrukturen den Kindern Mühe bereiten. Ich werde meine Daten differenzierter betrachten, die Phrasenstruktur und der Phrasenkopf sind m. E. wichtige Analysekatoren (s. Kapitel 9.2).

Auch Untersuchungen zum ZSE zeigen Belege für den Ausfall von Präposition und/oder Determinierern. So hält schon Keim (1984, S. 140) in Bezug auf die Sprachproduktion Erwachsener türkischer Erstsprache fest, dass die Präposition in drei Vierteln aller PPn weggelassen wird. Bezüglich des Determinierers zeigt sich, dass dieser bei manchen Proband_innen in der PP häufiger ausfällt als in verbal regierten NPn (Keim 1984, S. 135). Der Determiniererausfall wird als markantes Merkmal des „Gastarbeiterdeutschs“ häufig angeführt (Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ 1975a, vgl. auch Kapitel 3.3.2).

Studien zum kindlichen ZSE zeigen vergleichbare Ergebnisse. Pienemann hält in seiner Untersuchung zur mündlichen Sprachproduktion von drei Achtjährigen mit italienischer Erstsprache ebenfalls fest, dass Determinierer in der PP den Lernenden mehr Schwierigkeiten bereiten als in der NP (Pienemann 1981, S. 76). In dieselbe Richtung weisen auch die Ergebnisse von Bast (2003). In einer Untersu-

chung zum ZSE von zwei Schwestern, die im Alter von 8;7 resp. 14;2 nach Deutschland einreisten, stellt Bast fest, dass beide Mädchen „den Nullartikel als häufigsten Determinierer [verwenden]. Er kommt sowohl als Subjekt, direktes Objekt und [sic N.M.] in Präpositionalphrasen vor“ (Bast 2003, S. 255). In der Regel verwenden die Schwestern diesen zielsprachlich. Bast stellt jedoch fest, dass die ältere Schwester den Determinierer nach Präpositionen am häufigsten auslässt – auch dann, wenn dieser obligatorisch zu realisieren ist (Bast 2003, S. 204). Bei genauer Betrachtung der Zahlen zeigt sich, dass der Anteil der PPn mit nicht zielsprachlichem Determiniererausfall gemessen an der Anzahl PPn je nach Erhebungsmonat zwischen 56 und 13 Prozent schwankt (Bast 2003, S. 204 Tabelle 47). Es ist dabei keine lineare Entwicklung über die 16 Erhebungsmonate hinweg zu erkennen. Bast geht nicht auf diese starken Schwankungen ein. Ich gehe davon aus, dass eine Betrachtung des Type-Token-Verhältnisses ein klareres Bild über den Erwerbsverlauf geben würde. In den Äusserungen der jüngeren Schwester ist die Tendenz zu determiniererlosen PPn weniger ausgeprägt (zwischen 0 und 27 Prozent).

Der 11-jährige türkische Proband aus Kuhbergs Studie, von dem zunächst alle 4 Wochen Aufnahmen gemacht wurden, erwirbt die Präpositionen nur langsam. „Die ersten neun Aufnahmen sind praktisch ‘präpositionslos‘“ (Kuhberg 1990, S. 27). Diese Phase dauert über ein Jahr. Seine zweite, polnischsprachige Probandin verwendet im Gegensatz dazu schon zu Beginn des ZSE Präpositionen. Kuhberg (1990, S. 28) führt dies auf die Verschiedenheit ihrer Erstsprachen zurück. Hinsichtlich des Artikels hält Kuhberg (1990, S. 37) fest, „dass der Erwerb dieses grammatischen Funktionswortes eine grosse Hürde darstellt“. Die Aussagen beziehen sich dabei auf die NP im Allgemeinen, zur PP im Speziellen wird nichts gesagt. Die zwei Jugendlichen verhalten sich unterschiedlich: Zwar produzieren beide bis zu einem fortgeschrittenen Erwerbsstadium determiniererlose NPn; beim türkischen Probanden betrifft dies jedoch den bestimmten, bei der polnischen Probandin nur den unbestimmten Artikel (Kuhberg 1990, S. 37). Jeuk (2006, S. 197) stellt in seiner Untersuchung zum Spracherwerb mehrsprachiger Grundschüler_innen fest, dass die Erstsprache (Türkisch vs. Italienisch) nur einen schwach signifikanten Einfluss auf die Auslassung des obligatorischen Artikels hat.

Eine aktuellere Studie zum Erwerb der PP stammt von Turgay (2010). In Abbildung 21 habe ich die Ergebnisse zur Entwicklung des Präpositions-vorkommens und der -wahl aus Turgays Untersuchung für die deutschsprachigen, türkischsprachigen und italienischsprachigen Grundschilder_innen dargestellt. Die Anzahl Proband_innen ist mit je 4 Italienisch- und Deutschsprachigen und 10 Türkischsprachigen pro Klassenstufe eher klein. Einzelne Ausreisser fallen daher stark ins Gewicht. Die angegebenen durchschnittlichen Werte sollen hier nur eine Tendenz für das Vorkommen der Präposition (schwarze Linien) im Vergleich zur zielsprachlichen Präpositionswahl (graue Linien) anzeigen (Turgay 2010, S. 151f, 174f und 217f Tabellen 18, 33 und 83).

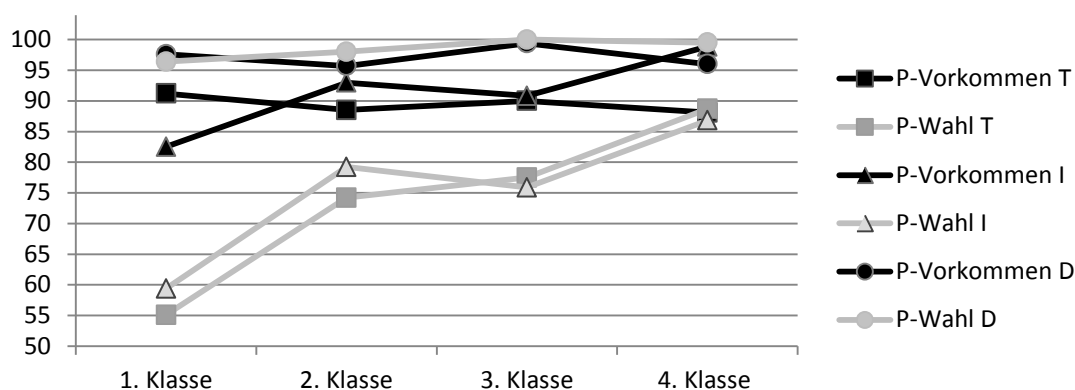


Abbildung 21: Entwicklung Präpositions-vorkommen und -wahl nach Turgay (2010), T: Türkisch-, I: Italienisch-, D: Deutschsprachige

Aus Abbildung 21 geht hervor, dass die Grundschilder_innen mit Deutsch als Zweitsprache aus Turgays Untersuchung häufiger eine nicht zielsprachliche Präposition verwenden, als dass sie die Präposition ausfallen lassen.

Auch für den nicht zielsprachlichen Determiniererausfall stelle ich im Folgenden Turgays Ergebnisse zusammengefasst in einer Abbildung dar (Turgay 2010, S. 155f, 183ff und 227-231 Abbildungen 21, 38 und 54).

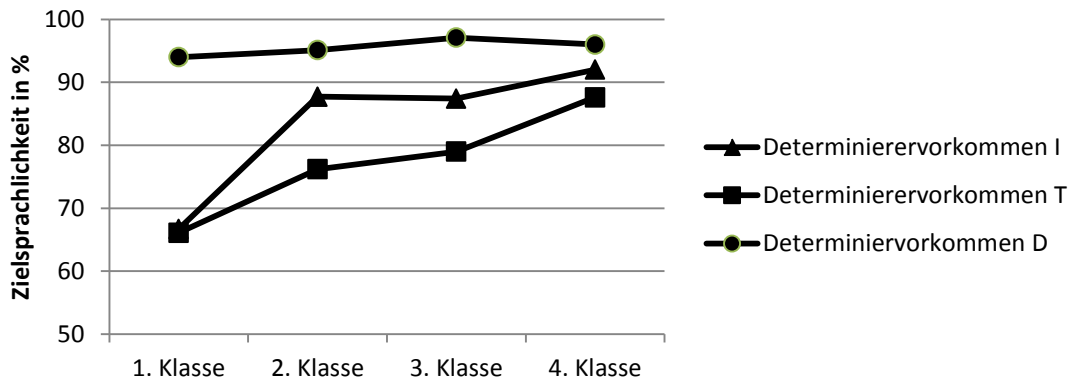


Abbildung 22: Entwicklung in der Sicherheit im Determinierervorkommen deutsch-, türkisch- und italienischsprachiger Proband_innen im Korpus von Turgay (2010)

In Abbildung 22 wird ersichtlich, dass die mehrsprachigen Kinder auch in der 4. Klasse den Determinierer noch häufiger ausfallen lassen als die gleichaltrigen Deutschsprachigen. Je nach Erstsprache ist der Determiniererausfall in Zusammenhang mit anderen Präpositionen auffällig, wie folgende Tabelle zeigt. Die Prozentzahlen geben an, wie häufig der Determinierer in Verbindung mit einer bestimmten Präposition fehlt. Turgay macht nicht für alle Präpositionen Angaben für beide Probandengruppen.

Präposition	Determiniererausfall Türkischsprachige	Determiniererausfall Italienischsprachige
von	22.2%	42.9%
in	31%	18.9%
mit	7.9%	12.5%
zu	17.7%	10%
auf	14.7%	3.8%
unter	5.7%	2.6%
neben	30.6%	0.0%
aus	51.1%	keine Angabe
an	20%	keine Angabe
durch	15.6%	keine Angabe
hinter	10.5%	keine Angabe
bei	8.7%	keine Angabe

Tabelle 23: Determiniererausfall nach Präposition (Turgay 2010, Zusammenfassung der Tabellen 61 und 112)

Turgay betrachtet den Determiniererausfall losgelöst vom jeweiligen Kontext. Nur in wenigen Fällen betrachtet sie die PP als Ganzes. So stellt sie beispielsweise fest, dass die Türkischsprachigen den Determinierer in *auf*-PPn vor allem in Zusammenhang mit dem Toponym *Türkei* weglassen. Die Proband_innen antworten auf die Frage *Woher kommst du/deine Eltern?* mit der nicht zielsprachlichen PP

aus *Türkei* (Turgay 2010, S. 251). Die sehr hohe Anfälligkeit der *aus*-PPn (51,1%) auf einen nicht zielsprachlichen Determiniererausfall ist bei den Türkischsprachigen also in erster Linie auf eine einzige Konstruktion, nämlich *aus+Siedlung* zurückzuführen, die im Deutschen in der Regel determiniererlos realisiert wird. In geringerem Ausmass fallen laut Turgay auch die nicht zielsprachlichen *in*-PPn (**in Türkei*) auf diese Konstruktion (vgl. Ausführungen zu *aus+Siedlung*, S. 195). Da Turgay für die restlichen Präpositionen keine detaillierten Angaben macht, ist nicht ersichtlich, inwiefern die nicht zielsprachlichen Determiniererausfälle auf bestimmte Konstruktionen zurückzuführen sind. Das Beispiel *aus/in Türkei* zeigt jedoch die Notwendigkeit auf, die PPn als Form-Bedeutungspaar zu betrachten.

Ebenfalls losgelöst von jeglichem Kontext beschreibt Turgay die Determiniererformen, die von den italienischsprachigen Proband_innen ausgelassen werden, und deren Funktion¹. Für die Türkischsprachigen weist sie die Ergebnisse nicht in vergleichbarer Weise aus. Ich ergänze Turgays Tabelle 56 mit den verfügbaren Hinweisen zur Funktion der einzelnen Determinierer (Turgay 2010, S. 194f). Die Prozentangaben zeigen, wie viele Determinierer nach der jeweiligen Präposition jeweils ausgelassen werden.

Wortform	Häufigkeit Ausfall	Hinweise zur Funktion (Turgay 2010, S. 194f)
der	22.2%	Fem. Dativ: insg. 16,5% aller fehlenden Determinierer
dem	21.2%	Mask. Dativ: insg. 27.5% aller fehlenden Determinierer Neutr. Dativ: insg. 15.4% aller fehlenden Determinierer
das	21.1%	-
den	18.6%	Mask. Akkusativ: insg. 28.6% aller fehlenden Determinierer
die	8.1%	-
einem	6.8%	Mask. Dativ: insg. 27.5% aller fehlenden Determinierer Neutr. Dativ: insg. 15.4% aller fehlenden Determinierer
einer	3.6%	Fem. Dativ: insg. 16.5% aller fehlenden Determinierer
einen	3.2%	Mask. Akkusativ: insg. 28.6% aller fehlenden Determinierer

Tabelle 24: Determiniererformenausfall und Funktion, ergänzte Tabelle 56 aus Turgay (2010, S. 194)

Laut Turgay sind es also die Determinierer im Maskulin Akkusativ, die in obligatorischen Kontexten am häufigsten ausgelassen werden. Insgesamt betrachtet sind jedoch die Dativformen stärker vom Ausfall betroffen als diejenigen im Akkusativ.

Da der nicht zielsprachliche Determiniererausfall in der vorliegenden Untersuchung im Fokus steht, gehe ich an dieser Stelle kurz auf die formale Markierung von Definitheit ein. Im Deutschen wird Definitheit oder Indefinitheit mit Artikeln ausge-

¹ *Funktion*: Wortformen wie bspw. *der* können Unterschiedliches ausdrücken (z.B. Maskulin Singular Nominativ *der Mann geht* oder Feminin Singular Dativ *der Frau glauben*). In diesem Zusammenhang spreche ich mit Turgay (2010, S. 194f) von unterschiedlichen *Funktionen* einer Wortform.

drückt. Trenkic (2009, S. 117) stellt die Frage, warum die meisten Sprachen ohne diese formale Markierung auskommen. Die Beantwortung dieser Frage kann ihres Erachtens helfen zu erklären, warum sich der Artikelerwerb für einige L2-Lernende als schwierig gestaltet. Sie definiert Definitheit folgendermassen (Trenkic 2009, S. 117):

Nominal definiteness concerns the identifiability of referents in discourse: a discourse referent is definite if the speaker intends to refer to it, and expects the referent to be uniquely identifiable to the hearer. And the referent can be said to be uniquely identifiable when it *exists* and is *unique* in one of the pragmatically delimited domains mutually manifest to speaker and hearer in real time (cf. Hawkins 1991).

Sie zeigt anhand von Beispielen aus dem Englischen und dem artikellosen Serbischen, dass nominale Referenzobjekte aus dem Kontext als definit oder indefinit interpretiert werden können, ungeachtet des Bestehens oder Nicht-Bestehens einer formalen Markiertheit (Trenkic 2009, S. 119). Zur Illustration skizziert sie eine Beispielsituation, in der ein Sprecher und ein Hörer vor einer schwarzen und mehreren weissen Tassen stehen. In den Äusserungen (1) und (2) möchte der Sprecher die schwarze Tasse haben, in den Äusserungen (3) und (4) eine der weissen Tassen:

- (1) Pass me *the black mug*, please.
- (2) Dodaj mi *crnu šolju*, molim te.
Pass me black mug please
- (3) Pass me *a white mug*, please
- (4) Dodaj mi *belu šolju*, molim te.
Pass me white mug please

(Trenkic 2009, S. 118, Markierungen im Original)

Die Argumentation von Trenkic (2009, S. 118f) wird im Folgenden sinngemäss wiedergegeben. Obwohl die NP in Äusserung (2) im Serbischen formal nicht als definit markiert ist, kann die Definitheit aus dem direkten, nicht sprachlichen Kontext erschlossen werden (es existiert nur eine schwarze Tasse). Die NP in Äusserung (3) wird durch den Artikel *a* vom Hörer als indefinit erkannt, in (4) fehlt diese formale Markierung. Der Kontext bleibt jedoch gleich und der Hörer weiss, dass es mehrere weisse Tassen hat. Er muss daher davon ausgehen, dass jede dieser Tassen gleichwertig ist und ein potentielles Referenzobjekt darstellt. Hätte der Sprecher eine bestimmte weisse Tasse gewünscht, wäre im Englischen und im Serbischen (sowie auch im Deutschen) eine zusätzliche Beschreibung notwendig

gewesen (bspw. *die weiße Tasse ganz rechts*). Ohne diese Zusatzinformation muss der Hörer die NP als indefinit interpretieren. Artikel sind also „just another channel for communicating information that is already available in a context“ (Trenkic 2009, S. 119).

Trenkic (2009, S. 119) zitiert Brown (1973, S. 348), der sich in Anbetracht der Tatsache, dass die Interpretation einer NP als indefinit oder definit letztlich vom Gebrauchskontext abhängt, fragt, ob die englischen Artikel für die erfolgreiche Kommunikation notwendig sind. Trenkic geht auf diese Frage ein und diskutiert eine alternative Perspektive auf die Funktion von englischen Artikeln: Sie zitiert Hawkins (2004, S. 84), der den Artikeln die Funktion der Signalisierung einer NP zuweist: „Rather, Hawkins suggests, articles emerge to signal a nominal phrase when some structural changes affect a language in a way that makes processing of nominal phrases less efficient than before“ (Trenkic 2009, S. 121). Artikel sollen also den sprachlichen Verarbeitungsprozess vereinfachen. Auf die diachronen, „strukturellen Änderungen“ des Englischen, die zu einer weniger effizienten Verarbeitung der englischen NP geführt haben sollen, gehe ich an dieser Stelle nicht ein, da dieser Aspekt für meine Untersuchung nicht relevant ist (s. Trenkic 2009, S. 121f).

Trenkics Ausführungen zu den Schwierigkeiten, die den L2-Erwerb der Artikelverwendung im Englischen betreffen, liegen diesem Abschnitt zugrunde. Ich nehme einige Aspekte auf, die für das Deutsche relevant erscheinen. Ich passe die englische grammatische Terminologie jeweils direkt für das Deutsche an. Trenkic unterstreicht den Unterschied zwischen Definit- und Indefinitartikel im Vergleich zu Demonstrativ- oder Possessivpronomen. Letztere werden nur verwendet, „[...] when there is a true communicative need for the concept they encode to be expressed [...]“ (Trenkic 2009, S. 123). Das heißt, ihre grundlegende Funktion ist der Ausdruck von Bedeutung. Im Gegensatz zu Definit- und Indefinitartikeln besteht ihre Funktion also nicht darin, eine NP anzukündigen.

6.2 Präpositionswahl

Tracy bezeichnet in Zusammenhang mit dem kindlichen Spracherwerb die Wahl der Präposition als Problem für sich (Tracy 1984, S. 291). Bedeutungen von Präpositionen zu erwerben, gestalten sich aufgrund ihrer Eigenschaft als Funktionswörter schwierig. In der Literatur zur Didaktik des Zweitspracherwerbs gelten präpositionale Verbindungen als im ungesteuerten Erwerb 'schwer zugänglich' (vgl. Barowski 2003, S. 158). Grießhaber (2007b, S. 371) hält fest, dass auch „Muttersprachler [...] nicht immer auf ihre Kompetenz vertrauen [können] und bei der Wahl der geeigneten Präposition auf entsprechende Hilfsmittel [...] zurückgreifen.“ Er stellt fest, dass die Zweitspracherwerbsforschung und Fremd- und Zweitsprachendidaktik sich dieses Bereichs bisher trotzdem nicht angenommen haben. Einschlägige Studien zur Präpositionswahl sind meines Wissens bisher nicht verfügbar. Die Problematik wird in unterschiedlichen Untersuchungen lediglich angeschnitten. Bezüglich der Präposition *in* stellt Pfaff (1984, S. 296; zit. nach Grießhaber 1999, S. 139) im Vergleich des Sprachgebrauchs von türkisch- und griechischsprachigen Kindern fest, dass die Griechischsprachigen diese Präposition fast doppelt so häufig verwenden. *In* wird von beiden Untersuchungsgruppen in semantischen Bereichen verwendet, die eine andere Präposition verlangen: *ich war in Neu Istanbul gegangen (in statt nach)*, *und auf einmal klopft es in der Tür (in statt an)*. In Grimms (1975, S. 104) Untersuchung ersetzen Kleinkinder deutscher Erstsprache im Alter von 31-42 Monaten zielsprachliche Präpositionen ebenfalls durch *in* und seltener durch *bei*.

Grießhaber (1999, S. 203) stellt in seiner Untersuchung mit türkischsprachigen Proband_innen eine häufige Verwendung von *in*, *auf* und *zu* fest. Letztere ist überproportional oft belegt und in 80 Prozent nicht zielsprachlich. Die 5- und 6-Jährigen mit L2 aus der Studie von Kaltenbacher und Klages beschränken sich auf die Verwendung weniger Präpositionen und übergeneralisieren *in*, *auf* und *bei*. Die Autorinnen formulieren den Erklärungsansatz, dass Raumkonzepte und deren Versprachlichung sich in den Herkunftssprachen der Kinder vom Deutschen unterscheiden und es zu einem Konflikt der Sprachsysteme kommt. Dies resultiert in einer Unsicherheit, die sich im Gebrauch von allgemeinen und unspezifischen Präpositionen manifestiert (Kaltenbacher; Klages 2006, S. 88f).

Turgays italienischsprachige Proband_innen verwenden am häufigsten die Präpositionen *in*, *bei*, *von*, *auf* und *zu* in Kontexten, die eine andere Präposition verlangen. So wird beispielsweise konsequent *zu* statt *nach* im Kontext *zu Hause gehen* oder *von XY* statt *aus XY* als Antwort auf die Frage nach der Herkunft verwendet. Turgay erkennt im Gebrauch dieser Präpositionen also eine Systematik im Gegensatz zur Präposition *bei*, die als Platzhalter fungiert, „da *bei* keine spezifizierte Bedeutung trägt“ (Turgay 2010, S. 179).

7 Zusammenfassung und Hypothesenbildung

7.1 Arbeitshypothesen für das Forschungsvorhaben

Im empirischen Teil meiner Arbeit will ich die mündliche Sprachproduktion der Proband_innen im Dialekt und im Hochdeutschen in der sechsten Klasse, also im Alter von 12 oder 13 Jahren, hinsichtlich der Präpositionalphrase beschreiben. Es soll untersucht werden, inwiefern die L2-Jugendlichen in ihrer Sprachproduktion vom Erwartbaren abweichen. Als Anhaltspunkt dienen Sprachdaten von gleichaltrigen Deutschschweizer_innen. In einem zweiten Schritt wird – soweit es die Daten zulassen – die Entwicklungsdimension näher betrachtet.

Die in Kapitel 6 diskutierten empirischen Forschungsergebnisse zeigen, dass die PPn in der mündlichen Sprachproduktion L2-Jugendlicher vor allem in folgenden Bereichen von der Zielvarietät abweichen können:

1. Innere Struktur der PP, Determiniererwegfall in obligatorischen Kontexten
2. Kasuswahl
3. Wahl der zielsprachlich korrekten Präposition

Ich fokussiere in meiner Analyse auf den Determiniererausfall in obligatorischen Kontexten und auf die Präpositionswahl. Auf die Kasuswahl gehe ich ein, wenn es für die Analyseschwerpunkte von Relevanz ist.

7.1.1 Hypothesen zur determiniererlosen PP (P-S-PP)

Ein Schwerpunkt der empirischen Untersuchung liegt auf den determiniererlosen Phrasen. Dieser Fokus wurde aus zwei Gründen gewählt: Zum einen hat die Diskussion der bekannten Forschungsergebnisse zur Struktur der Präpositionalphrase (s. Kapitel 5.1) gezeigt, dass der nicht zielsprachliche Determiniererausfall im kindlichen und auch erwachsenen Zweitspracherwerb (s. auch Kapitel 3.3.2 „Gastarbeiterdeutsch“) ein relativ häufiges Phänomen darstellt. Es handelt sich also um einen „Stolperstein“ der deutschen Sprache. Zum anderen werden nicht zielsprachliche determiniererlose Strukturen auch ausserhalb der Spracherwerbsforschung in Untersuchungen zu jugendsprachlichem Ethnolekt prominent behandelt. Die beispielsweise von Wiese herausgearbeiteten determiniererlosen Konstruktionen zeigen sich als produktiv (z. B. Konstruktionen für Ortsangaben).

Ich fasse an dieser Stelle die wichtigsten Punkte zu determiniererlosen PPn aus den vorausgehenden Kapiteln zusammen. In Kapitel 5.2.1 habe ich die Möglichkeiten aufgezeigt, im Hochdeutschen und im Dialekt PPn ohne Determinierer zu bilden (vgl. Tabelle 13: NPn ohne Determinierer im Hochdeutschen und im Dialekt (basierend auf den Beispielen aus DUDEN 2009)). In Tabelle 25 zeige ich auf, dass in gewissen PPn der Determiniererausfall bedeutungsunterscheidend sein kann. Das heisst, in bestimmten Fällen ist in der Zielsprache sowohl eine determiniererlose als auch eine Variante mit Determinierer möglich (Tabelle 25 a),b)). Für PPn aus Kategorien wie *feste Wendung* oder *Funktionsverbgefüge* existieren jedoch keine zielsprachlichen Varianten mit Determinierer (Tabelle 25 c)).

	Beleg ohne Determinierer (P-S)	Variante mit Determinierer (PDS)
a)	[ich] tue gärn abmache <u>mit kolleege</u> (L1fG6d 268) (‘sich mit unbestimmten Kollegen treffen’)	ich tue gärn abmache <u>mit de/miine kolleege</u> (‘sich mit bestimmten Kollegen treffen’)
b)	zm bischpiu dütsch isch <u>mit üü</u> (L1fG6d 334) (Generalisierung: ‘Aussprache mit dem Laut ü’)	zum bischpiu dütsch isch <u>mit eme üü</u> (Spezifischer: ‘Aussprache mit einem ü’)
c)	aber sgeit äüä filech nid <u>i erfüüig</u> (L1fG6d 117) (‘nicht in Erfüllung gehen’)	*aber sgeit äüä filech <u>nid id erfüüig</u>

Tabelle 25: Zielsprachlich mögliche, aber bedeutungsunterscheidende Varianten von P-S-Phrasen

Im Dialekt gibt es mehr Kontexte als im Hochdeutschen, in denen der Determinierer nicht realisiert wird. So ist zum Beispiel die PP in der Äusserung *er het ds zeteli wöue i abfauchübu tue* (L16d 161) zielsprachlich. Im Hochdeutschen ist die entsprechende Struktur **Er wollte das Zettelchen in Abfalleimer werfen* nicht möglich. Die dialektale Variante mit Determinierer *er het ds zeteli wöue i dee abfauchübu tue* (‘in diesen Abfalleimer’) ist zwar möglich, das verwendete Demonstrativpronomen stellt jedoch in diesem Kontext die markierte Variante dar.

Die Frequenz der P-S-Struktur hängt auch von der regierenden Präposition ab. Dies hat die Auswertung von bestehenden mündlichen Korpora (FOLK, Christen) in Kapitel 5.3 gezeigt. So ist zum Beispiel die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer determiniererlosen Struktur in PPn mit der Präposition *mit* höher als in PPn mit der Präposition *an*. Diese unterschiedliche Frequenz im Input kann aus der gebrauchsbasierten Sicht den Erwerb der determiniererlosen Struktur beeinflussen.

Weiter wurden in Kapitel 6.1 Untersuchungen zum postpubertären ZSE diskutiert, aus welchen der Determiniererausfall als markantes Merkmal des „Gastarbeiterdeutsch“ hervorgeht. In Untersuchungen zum kindlichen ZSE wird ebenfalls auf das Phänomen des nicht zielsprachlichen Determiniererausfalls hingewiesen. Aus Turgays (2010) Daten geht hervor, dass mehrsprachige Grundschüler auch in der 4. Klasse noch von der Zielsprache abweichende PPn ohne Determinierer produzieren. Turgay schlüsselt die Ergebnisse zwar nach Phrasenkopf auf, betrachtet die PPn jedoch nicht als Ganzes. Es können daher keine Regelmässigkeiten bezüglich des Determiniererausfalls erkannt werden. Auch ihre Ergebnisse, die zeigen, dass in erster Linie der Definitartikel vom Ausfall betroffen ist, am häufigsten Maskulin-Artikel im Akkusativ nicht realisiert werden und insgesamt gesehen Dativdeterminierer am anfälligsten sind, dienen für meine Untersuchung lediglich als Ausgangspunkt.

Da ich sowohl die Standard- als auch die Dialektproduktion der Schüler_innen untersuche, müssen an dieser Stelle auch die Ausführungen zum Deutscherwerb in der Deutschschweiz in Erinnerung gerufen werden. Die Deutschschweizer Sprachsituation ist insofern speziell, als der Spracherwerb von Dialekt und Hochdeutsch unterschiedlich verläuft (vgl. Kapitel 3.1.1 und 3.3.3). Kinder mit Deutsch als Zweitsprache lernen den Dialekt wie die Deutschschweizer Kinder auch ungesteuert und die Qualität und Quantität des Inputs kann je nach sozialer Bezugsumgebung variieren. Kinder, deren Familien wenig oder keinen Kontakt zu Deutschschweizer Sprecher_innen haben und die in sprachlich sehr heterogenen Quartieren aufwachsen, haben einen stark eingeschränkten Zugang zum Dialekt (s. Kapitel 3.2). Zudem werden sie im Hinblick auf die Zielsprachlichkeit ihrer Äusserungen nicht korrigiert. Hochdeutsch wird im schulischen Kontext erworben. Die Schüler_innen erhalten regelmässige Rückmeldungen zu ihrer schriftlichen Standardkompetenz und werden darin gefördert. Nicht zielsprachliche Strukturen werden damit aufgedeckt und können sich weiter entwickeln.

Aufgrund meiner Ausführungen können folgende Hypothesen zur determinierbaren PP gebildet werden:

Hypothese 1

Die höhere Vorkommensfrequenz der abstrakten Struktur *X Präp Substantiv* (P-S) in Zusammenhang mit bestimmten Präpositionen führt zu einem stärkeren Exemplar (Kapitel 4.5.5). Dieses kann zu einem nicht zielsprachlichen Overuse der P-S-Struktur mit der entsprechenden Präposition und damit zu nicht zielsprachlichen (teilweise) gefüllten Konstruktionen führen.

Hypothese 2

In der Deutschschweiz wird der Dialekt ungesteuert, das Hochdeutsche eher gesteuert erworben. Im Dialekterwerb werden die L2-Lernenden daher im Gegensatz zur Schulsprache Hochdeutsch nicht explizit sprachlich gefördert und der Zugang zu qualitativ und quantitativ ausreichendem Dialektinput ist nicht zwingend gewährleistet. Die L2-Proband_innen produzieren im Dialekt daher häufiger von der Zielsprache abweichende determinierbare Konstruktionen als im Hochdeutschen.

Hypothese 3

In der Deutschschweiz wird der Dialekt ungesteuert, das Hochdeutsche eher gesteuert erworben. Die L1-Proband_innen verfügen seit Geburt über qualitativ und quantitativ ausreichenden Dialektinput und ihre Dialektvarietät ist bei Schuleintritt gefestigt. Der Dialekt ist die dominante Varietät. Daher produzieren die L1-Sprecher_innen im Standard häufiger von der Zielsprache abweichende determinierbare Konstruktionen als im Dialekt.

Hypothese 4a

Häufig benutzte sprachliche Einheiten werden als Ganzes abgespeichert – d. h. Verschmelzungen von Präposition und Artikel werden nicht neu gebildet, sondern als gespeicherte Wortform abgerufen. Der Artikelausfall in Kontexten, in denen eine Verschmelzung von Präposition und Artikel verlangt wird, ist daher weniger wahrscheinlich.

Hypothese 4b

Aus der Hypothese 4a ergibt sich, dass die Teile einer komplexen Einheit durch die Sprachbenutzer_innen nicht immer sofort erkannt werden (Taylor 2012, S. 130f). Bei Verschmelzung kann es daher zur Realisierung eines zusätzlichen Definitartikels kommen.

Hypothese 5a

Determiniererausfall in obligatorischen Kontexten betrifft in erster Linie den Definitartikel.

Hypothese 5b

Maskuline Akkusativdeterminierer werden am häufigsten ausgelassen (Turgay 2010, S. 195, vgl. Determiniererausfall bei Mask. Akk. nach *in* und *an* im Dialekt)

Hypothese 5c

Determinierer mit einer Dativmarkierung werden insgesamt häufiger ausgelassen als diejenigen mit Akkusativmarkierung (Turgay 2010, S. 195).

7.1.2 Hypothese zur Präpositionswahl

Die Wahl der zielsprachlichen Präposition ist eine Hürde, die L2-Jugendliche bei jeder Äusserung erneut meistern müssen. Ich habe in Kapitel 5.2 schon erwähnt, dass umfassende Untersuchungen zur Präpositionswahl von zweitsprachigen Kindern und Jugendlichen noch fehlen. Der Lerngegenstand gestaltet sich als komplex, da die Bedeutung von Präpositionen immer auch in Zusammenhang mit Kasus, dem Substantiv in der NP oder auch dem Verb des Satzes steht. Auch kann die Erstsprache einen Einfluss auf die Präpositionswahl haben. Um die Präpositionswahl von L2-Sprecher_innen umfassend untersuchen zu können, müssten alle diese Faktoren im Untersuchungsdesign berücksichtigt werden. Dies ist bei meiner Erhebungsanlage nicht der Fall und daher gehe ich nur exemplarisch auf besonders auffällige Phänomene ein.

Ich richte mich nach der relationierenden Prozedur von Grieshaber (s. Kapitel 4.1.2.1). Er postuliert, dass die semantische Repräsentation (Konzepte) eines Bezugsobjekts die Präpositionswahl bei lokalen Präpositionen beeinflusst. Daraus ergibt sich folgende Hypothese:

Hypothese 6

Semantische Repräsentationen von Wörtern können bei L2-Sprecher_innen von dem für ein bestimmtes Wort vorhandenen Konzept bei L1-Sprecher_innen abweichen und dadurch zu einer nicht zielsprachlichen Präpositionswahl führen.

7.1.3 Hypothesen zur nicht zielsprachlichen Stabilisierung sprachlicher Strukturen

Die L2-Proband_innen sind (mit einer Ausnahme) in der Schweiz geboren und ihr Deutscherwerb hat spätestens im Alter von vier Jahren bei Kindergarteneintritt eingesetzt. In diesem frühen ZSE sollte der Grammatikerwerb erfolgreich und vergleichbar zu demjenigen von monolingualen Deutschsprachigen verlaufen – vorausgesetzt, dass alle über vergleichbare Erwerbsbedingungen verfügen (vgl. S. 57). Monolinguale erwerben die Grammatik ihrer Erstsprache in ca. dreissig Monaten, im Alter von vier Jahren ist der Grammatikerwerb weitgehend abgeschlossen (vgl. Kapitel 4.4). Ich habe anhand meines Modells zur sozialen Bezugsumgebung und den Inputprägungen (s. Abbildung 2) aufgezeigt, dass die L2-Sprecher_innen insbesondere im Dialekt über andere Erwerbsbedingungen verfügen als ihre monolingualen Peers. Daher kann nicht davon ausgegangen werden, dass die L2-Sprecher_innen mit 11 oder 12 Jahren (in der fünften Klasse) eine vergleichbare Grammatikkompetenz wie ihre L1-Peers erreicht haben (vgl. S. 57).

Wenn die L2-Sprecher_innen in der sechsten Klasse mit 12 oder 13 Jahren – in einem Alter, in dem der Grammatikerwerb abgeschlossen sein sollte – also noch von der Zielsprache abweichende PPn äussern, kann angenommen werden, dass es sich dabei um sprachliche Strukturen handelt, die sich verfestigt haben.

Die Ausführungen zu den Konzepten Endzustand und Fossilierung (Kapitel 4.3.2) haben gezeigt, dass nur bei erwachsenen Lerner_innen, deren Sprachproduktion in Langzeitstudien mit strengen Bedingungen untersucht wurde, von Fossilierung gesprochen werden sollte. In Zusammenhang mit Jugendlichen kann meines Erachtens auch bei Vorliegen von Langzeitdaten höchstens eine temporäre Stabili-

sierung des Spracherwerbs angenommen werden. Da ich für fast alle L2-Proband_innen über Dialekt- und Hochdeutsch-Aufnahmen aus der fünften und sechsten Klasse verfüge, kann der Frage nach einer Stabilisierung sprachlicher Strukturen vor der sechsten Klasse nachgegangen werden. Allerdings ist die Datengrundlage in der fünften Klasse weniger umfangreich als ein Jahr später, was zu Einschränkungen in den Analysemöglichkeiten führt.

Hypothese 7

Die in der fünften Klasse von der Zielsprache abweichenden Realisierungen im Bereich der Präpositionalphrase gehören Fehlerkategorien an, die auch ein Jahr später, in der sechsten Klasse, noch belegt sind.

III. Empirische Untersuchung

8 Methodisches

8.1 Erhebungsanlage

Die Datengrundlage für die Untersuchung von Lernaltersprachen sollte – da sind sich heute alle Forschenden einig – im Idealfall aus natürlichen Sprachdaten bestehen. Natürliche Sprachdaten können laut Sinclair jedoch nur aus „genuine communications of people going about their normal business“ (Sinclair 1996; zit. nach Granger 2011, S. 8) gewonnen werden. Die Gelegenheit, Sprecher_innen in alltäglichen Situationen aufzunehmen, ohne die authentischen Gespräche zu beeinflussen, ergibt sich sehr selten – auch diesbezüglich herrscht, seit Labov, Konsens. Granger führt folgende Gründe für die Vernachlässigung in Zweitspracherwerbsstudien von Daten aus unkontrollierter Sprachproduktion an: Erstens können in natürlichen Daten einige sprachliche Merkmale nicht untersucht werden, weil die Daten unzureichend sind. Zweitens besteht keine Kontrolle über die Hauptvariablen, die die Sprachproduktion beeinflussen können. Schliesslich gestaltet es sich als schwierig, die Daten zu interpretieren (vgl. Granger 2011, S. 8).

In Kapitel 4.4 habe ich die zentrale Rolle des Inputs für den ZSE aufgezeigt und auch festgehalten, dass Forschende ein möglichst umfassendes Wissen über die soziale Bezugsumgebung und somit die Inputprägungen und Interaktionsprofile (vgl. Abbildung 2) ihrer Proband_innen verfügen sollten (vgl. Kritik von Habertzettl, S. 67). Ich verfüge über eingeschränkte Kenntnisse zur sozialen Bezugsumgebung der einzelnen Proband_innen, die aus Befragungen stammen. Dies bedeutet, dass ich in der Diskussion der Ergebnisse – wenn es um die in Kapitel 3 diskutierten Einflussfaktoren geht – auf Annahmen zurückgreifen muss.

8.1.1 Erhebungsmethode und Erhebungsablauf

Eine verbreitete Erhebungsmethode in Studien zum Zweitspracherwerb sind elizitierte Erzählungen. Eine Möglichkeit bieten die Methoden des *Silent Film* oder „*Film strips with minimal sound*“ (Mackey; Gass 2011, S. 88f). Für die vorliegende Untersuchung wurde die Variante des Films mit minimalem Ton gewählt. Animationsfilme für Kinder erzählen eine Geschichte in erster Linie über das Bild und sind daher auch ohne Ton nachvollziehbar. Diese Erhebungsmethode favorisiert durch

den Bild-Input einen regelmässigen Redefluss und der Inhalt der Erzählung wird konstant gehalten. Letzteres führt zu einer guten Vergleichbarkeit der Sprachdaten auf lexikalischer Ebene. Während der Erhebung muss darauf geachtet werden, dass die Kinder genügend Zeit für die Nacherzählung haben. Falls ein Proband oder eine Probandin mehr Zeit fürs Erzählen braucht, sollte der Film durch die Versuchsleiterin gestoppt werden.

Konkret verlief die Erhebung vom ersten Kindergartenjahr 2002 bis zur letzten Erhebung in der sechsten Klasse im Frühling 2009 immer gleich:

Den Proband_innen wurde jeweils ein Ausschnitt eines Films gezeigt. Anschließend wurde der Ton ausgeschaltet und der Filmausschnitt wurde nochmals abgespielt. Die Proband_innen wurden aufgefordert zu erzählen, was im Film gerade geschieht. Die gesamte Erhebung wurde aufgezeichnet.

In den Kindergarten- und zwei ersten Primarschuljahren wurde den Schüler_innen jeweils eine Episode von *Lars dem kleinen Eisbären* (Kerp 2001) gezeigt. Dieser Zeichentrickfilm ist dem Alter der Kinder angemessen und enthält wenige Dialoge. In der vierten Klasse sahen die mittlerweile zehnjährigen Proband_innen den Anfang des Animationsfilms *Die Technohose*, in dem Wallace und sein Hund Gromit die Hauptrollen spielen (Park 1993). Für die Erhebung in der fünften Klasse wurde ein Kurzfilm von Pixar gezeigt, dessen Hauptfigur, das Baby Jack-Jack, einigen Kindern aus dem Kinofilm *Die Unglaublichen* ein Begriff war (Pixar 2007). Im letzten Erhebungsjahr, der sechsten Klasse, schauten die Proband_innen den ersten Teil der Episode *Good Night Mister Bean*, ein Kurzfilm mit Rowan Atkinson (Birkin; Davies 1995).

Die Filme wurden nach zwei Hauptkriterien gewählt. Erstens müssen die Geschichten einen einfachen linearen Handlungsstrang aufweisen. Die Kinder sollten durch die Geschehnisse auf dem Bildschirm animiert werden und möglichst flüssig erzählen können. Zweitens sollte in den Filmen zudem wenig verbale Interaktion zwischen den Protagonist_innen stattfinden. Dadurch wird verhindert, dass die Proband_innen Formulierungen aus dem Film übernehmen. Im Folgenden sollen die genauen Erhebungsabläufe wiedergegeben werden.

In den ersten vier Erhebungsjahren wurden die Erhebungen von Mathilde Gyger durchgeführt (vgl. Kapitel 1.1). Es fand keine spezifische Elizitierung von Präposi-

tionalphrasen statt und auch in den Folgejahren, als ich die Erhebungen durchführte, wurden keine speziellen Massnahmen getroffen.

Es ist wichtig festzuhalten, dass die Kinder in der Erhebungssituation jeweils in derjenigen Varietät angesprochen wurden, die im jeweiligen schulischen Umfeld gesprochen wurde. Das heisst, Kinder aus dem Hochdeutschkindergarten wurden schon in den ersten beiden Jahren (2002, 2003) auf Hochdeutsch angesprochen, Kinder aus dem Dialektkindergarten jedoch in Dialekt. Ab der ersten Primarklasse wurde mit den Kindern ausschliesslich Hochdeutsch gesprochen und sie wurden dazu aufgefordert, ebenfalls Hochdeutsch zu sprechen.

Ab der fünften Klasse (2008) erweiterte ich die Erhebungsanlage. Der Film wurde neu ein drittes Mal gezeigt und das Kind wurde aufgefordert, die Geschichte nochmals auf Dialekt zu erzählen. Diese Veränderung der Anlage hat sich insofern als problematisch erwiesen, als die Schüler_innen Hemmungen hatten, in dieser Erhebungssituation Dialekt zu sprechen. Zwei Schüler erzählten die Geschichte gar ein zweites Mal auf Hochdeutsch. Daher wurde die Versuchsanlage im Folgejahr erneut angepasst. Um bessere Dialekt Daten zu erhalten, wurde mit den Schüler_innen vor der eigentlichen Erhebung ein informelles Gespräch über die Schule, die Freizeit, ihren Sprachgebrauch und ihre Freunde und Familie in Dialekt geführt. Erst anschliessend wurde der Film gezeigt, wobei den Schüler_innen beim ersten Durchgang die Möglichkeit gelassen wurde, den Film zu kommentieren. Vor dem zweiten Schauen wurden die Proband_innen darauf hingewiesen, dass sie nun nur noch auf Hochdeutsch erzählen sollten.

Nach dem Nacherzählen wurde erneut ein möglichst informelles Gespräch geführt. In diesem letzten Teil wechselten die meisten Jugendlichen von sich aus wieder in den Dialekt. Abschliessend wurden den Proband_innen Fotos aus dem Lehrmittel "Die Sprachstarken" (Band 4, S. 24f, s. Anhang 13.2) gezeigt, die unterschiedliche alltägliche Situationen abbilden. Die Jugendlichen mussten sagen, ob man in den gegebenen Situationen wohl eher Hochdeutsch oder Dialekt sprechen würde. Dieses Gespräch wurde in der Regel in Dialekt geführt. In wenigen Fällen zog die Schülerin oder der Schüler jedoch Hochdeutsch vor.

Neben den L2-Schüler_innen habe ich auch die Sprachproduktion von erstsprachigen Dialektsprecher_innen aus einer 6. Primarklasse erhoben. Die Erhebung verlief analog zur im vorausgehenden Abschnitt erläuterten Anlage.

8.2 Aufbereitung der Daten

8.2.1 Transkription

Die Aufnahmen wurden mithilfe von Exmaralda (Schmidt; Wörner 2009) verschriftlicht. Dialekt und Hochdeutsch wurden nach denselben Regeln verschriftlicht:

- konsequente Kleinschreibung
- Vokalquantität: Verdoppelung (<huus, er geet, hiir>)
- Vokalqualität wird nicht verschriftlicht, da sie in dieser Untersuchung keine Rolle spielt
- [ʃ]: immer <sch>, auch am Wortanfang <schpiilen>
- [f]: immer <f>, <fogel>
- Allophone von [r]: immer <r>
- Allophone von [x]: immer <ch>
- Wort- oder Satzabbrüche werden mit / markiert
- Unverständliches wird mit <xxx> markiert
- Schwer Verständliches, Unsicherheit wird mit runden Klammern markiert.
- Pausen werden mit + markiert
- In eckigen Klammern stehen Verständnishilfen und Zusatzinformationen: <wee bee ess [WBS, Weiterbildungsschule]>, <sii kommen auch [die Eltern der Probandin]>

8.2.2 Kodierung aller PPn nach Präposition in MaxQda

Die Transkripte wurden anschliessend in MaxQda überführt und alle PPn wurden nach ihrem Phrasenkopf kodiert. Dabei wurde darauf geachtet, dass das kodierte Segment genügend Kontext enthält, um später eine genauere Analyse zu ermöglichen. Nachdem alle PPn kodiert und damit auch nach der Präposition im Phrasenkopf sortiert waren, erfolgte ein Export der Segmente in Excel. Auf dieser Grundlage erfolgte schliesslich die eigentliche Feinkodierung und Auswertung.

8.3 Auswertung der Daten

8.3.1 Feinkodierung

Um die Hypothesen zu überprüfen, mussten die Daten feiner kodiert werden. Dies erfolgte für die einzelnen PPn in Excel. Jede PP wurde mit folgenden ausser-sprachlichen Angaben kodiert:

- Wer hat die PP realisiert? (Anonymisierter Name des Probanden, der Probandin)
- Welcher Untersuchungsgruppe gehört der Proband, die Probandin an? (L1 oder L2)
- In welcher Klasse wurde die PP realisiert? Dies ist nur für die L2-Gruppe relevant (2. Kindergarten bis 6. Klasse). Für die L1-Gruppe bestehen nur Aufnahmen aus der 6. Klasse.
- In welchem Kontext wurde die PP realisiert? (Nacherzählung, freies Gespräch)

In folgender Tabelle werden alle Analysekategorien und ihre jeweiligen Ausprägungen aufgeführt (linke Spalte), nach denen die einzelnen PPn aus der 6. Klasse analysiert werden.¹ Die mittlere Spalte enthält ein Beispiel aus dem Korpus und die rechte Spalte das Kodierkürzel.

Kategorie, Ausprägung	Beispiel PP	Kodierkürzel
1. Varietät		
Hochdeutsch	und wirft si <u>in den abfalleimer</u>	hd
Dialekt	joo mir gön mängmol <u>an meer</u>	d
2. Zielsprachlichkeit der PP insgesamt		
korrekt	und wirft si <u>in den abfalleimer</u>	r
nicht korrekt	joo mir gön mängmol <u>an meer</u>	f
3. Fehlertyp		
Determiniererausfall	jez luegt er <u>uf uur</u>	det fehlt
zwei Determinierer	und jezt schubst er <u>iin am de po</u>	det zu viel
Kasusmarkierung ²		
Nominativ/Akkusativ statt Dativ	de soon het sone kochtopf glaub ich <u>uf/ uff si kopf</u>	nom/akkSdat
Akkusativ statt Dativ	undann glaub ich sucht er etwas <u>in den hosens-ak</u>	akkSdat
Nominativ statt Dativ	der junge hat eine pfanne <u>auf sein kopf</u>	nomSdat
Nominativ statt Akkusativ	kein Beleg im Korpus der 6. Klasse	nomSakk
Dativ statt Akkusativ	und mister biin fliegt aabe gheit <u>uf em boode</u>	datSakk
Genus		
maskulin/neutrum statt feminin	ich ha e topf <u>ufem hand</u>	m/nSf
maskulin statt neutrum	eigentlich will ich ähm + im <u>gümnasium koo</u>	mSn
neutrum statt feminin	und tauscht di sechsunsibzig di er hatte <u>gegen das zweiunfünfzig aus</u>	nSf
neutrum statt maskulin	er schiisst sii ins müll also <u>ins korb/ müllkorb</u>	nSm
feminin statt maskulin	kein Beleg im Korpus der 6. Klasse	fSm
feminin statt neutrum	kein Beleg im Korpus der 6. Klasse	fSn
Wahl der Präposition	und <u>get dann auf dii andere richtung</u>	Präp
Ausfall der Präposition	<u>aso kino bin</u> ich scho gsi	Präp fehlt
Anderes		
Possessivkonstruktionen	also nimt är siini + karte und wäggslet si <u>mit mister biin sini</u>	Poss
Einzelfälle	und det di frau <u>mit brochen di hand</u> heebt es	[Beschreibung des Phänomens]
4. Gewählte Präposition		
an	er isch <u>am empfang</u>	an
an	mister biin gheit <u>a bode</u>	an
usw.		

¹ Für die Longitudinaldaten der L2-Sprecher_innen (1. KiGa bis 5. Klasse) wurden nur diejenigen Bereiche kodiert, die für die Auswertung nötig waren.

² Es ist nicht immer möglich zu entscheiden, ob es sich um einen Genus- oder Kasusfehler handelt (vgl. S. 164).

5. Struktur der PP		
Präposition, Determinierer, Substantiv	jez will er +/- will eigentlich der alte mann <u>an den plaz</u>	PDS
Präposition, Substantiv	luegt mister biin <u>uf uur</u>	P-S
Präposition, Determinierer, Adjektiv, Substantiv	und hinte draa isch mister biin <u>mit sin kläine auto</u>	PDAS
Präposition, Adjektiv, Substantiv	mir schpile immer <u>gäge klaini buebe</u> + aber si sin immer besser	P-AS
Verschmelzung Präp/Artikel, Substantiv	är het e teechanne <u>ar hand</u>	PDkS
Verschmelzung Präp/Artikel, Adjektiv, Substantiv	di jez <u>ir nüunte klass</u> ufem gimer	PDkAS
Präposition, Pronomen	und itsä hetr gfüu dä <u>hindr iim</u> ischs gsii	PP
Präposition, Adverb	jezt ist er wiider etwas <u>nach forne</u>	PAdv
alle PP ohne Präposition	jezt hat er eine nummer + gezogen + <u>kleinen automaten</u>	_as
am-Progressiv	dii sind jez <u>am beeten</u>	amv
6. Determinierer (Präposition und Determinierer werden normalisiert festgehalten, die Wortart des Determinierers wird angegeben)		
realisierter Determinierer, Wortart ¹	de soon het sone kochtopf glaub ich uf/ <u>uff sii kopf</u>	uf si, pop
Fehlender Artikel in obligatorischem Kontext: Angabe des fehlenden Artikels, durch * markiert, sonst Angaben wie für realisierten Artikel	die sind its grad <u>uf wält</u> koo	*d, ba
Angabe des zielsprachlichen Genus, Numerus und Kasus (also SOLL, nicht IST)	die sind its grad <u>uf wält</u> koo	fsakk [Feminin, Singular, Akkusativ]
Zielsprachlich korrekte P-S-Phrasen		
Artikelausfall vor Eigenname/Sprache	meineteer iz <u>uf hochdütsch</u>	0n
Artikelausfall vor Plural (indefinit)	nachhär hets es sone schparte <u>mit zaale</u> +	0pl, fpdat
vollständige Assimilierung im Dialekt	luegter <u>uf ziit</u>	0ass, ba, fsakk
Artikelausfall in speziellen Verbindungen	aber s geit äüä filech nid i <u>erfüuig</u>	0v
Artikelausfall vor nicht zählbarem Substantiv im Singular (Abstrakta)	äfach so <u>us gfüeu</u>	0z
Artikelausfall vor Generalisierung	i möcht nüt mit <u>arzt wärde</u>	0gen
Artikelausfall vor Material, Stoffe	gang ich ab und zue go schpile <u>uf kunschtraase</u> mit mini onkels	0ms
Artikelausfall nach in/an vor Substantiv im Mask. Akk. im Dialekt	mister biin gheit <u>a bode</u>	0inmask, (ba), msakk
Artikelausfall in Reihung verschiedener Substantive	u so nächä duetsi <u>mit gable</u> + <u>mässer</u>	0r
Artikelausfall vor Zahlen/Uhrzeit	und der zeiger ist jezt <u>auf einundfünzig</u>	0num
Artikelausfall vor Schulfach	aber <u>+bi beegee</u> zum bishpiu [spricht man Dialekt]	0sch

Tabelle 26: Kategorien für die Kodierung der Daten

Jedes Item hat eine Identifikationsnummer, die sich folgendermassen zusammensetzt: Angabe der Untersuchungsgruppe (L1 oder L2), Art des Gesprächs (Nacherzählung ist die Norm, es werden daher nur Items aus dem freien Gespräch markiert mit fG), Klasse (1. KiGa bis 6.Klasse), Varietät (d oder hd), zugewiesene Nummer innerhalb des Teilkorpus.

¹ Abkürzungen: Definitartikel, ba / Indefinitartikel, ua / Possessivpronomen, pop / Demonstrativpronomen, dp / Personalpronomen, pep / Indefinitpronomen, inp

Folgendes Beispiel soll die Kodierung veranschaulichen.

Präpositionalphrase	ds zedeli isch a bode gheit
Itemnummer	L16d 113
Schulklasse	6. Klasse
Proband_in	Sebastian
Untersuchungsgruppe	L1
Äusserungskontext	Nacherzählung
Varietät	d
Zielsprachlichkeit	r
Fehlertyp (falls Fehler vorhanden)	zielsprachlich
Gewählte Präposition + verlangter Kasus	an Akk
Komplexität	P-S
Realisierter Determinierer	0inmask
Wortart Determinierer	ba
zsprl. Genus, Numerus, Kasus	msakk

Tabelle 27: Beispiel für die Feinkodierung der PPn

8.3.2 Überlegungen zum Fehlerbegriff

Innerhalb der sprachwissenschaftlichen Normen- und Regeldiskussion (vgl. bspw. Schneider 2005) sowie auch der didaktisch ausgerichteten Literatur zum Normbewusstsein und Korrekturverhalten von Lehrpersonen (Hennig 2012) wird die Relativität von Fehlern immer wieder hervorgehoben (vgl. Kleppin 2010).

Die Beschreibung der sprachlichen Äusserungen der Proband_innen geschieht zwingend auf der Basis der zielsprachlichen Grammatik, die den Referenzpunkt bildet. In der vorliegenden Studie ist dies zum einen das Schweizer Hochdeutsch, zum anderen das Alemannische. Letzteres wird nicht näher eingeschränkt, das heisst, Abweichungen von ortsspezifischen grammatischen Strukturen, die in anderen Regionaldialekten üblich sind, werden nicht als abweichend bewertet.

In einer Untersuchung zu Lerner(sprache(n)) stellt sich das Problem der Definition des Fehlers: „Die Zählung der Fehler ist nicht objektiv, sie hängt davon ab, was man als ‘korrekt‘ ansehen würde, d. h., gegen welchen Standard man evaluiert und wie man die Fehler klassifiziert“ (Lüdeling 2008, S. 119). Bei jeder Fehleranalyse bestehen grosse Interpretationsspielräume. Lüdeling (2008, S. 126) führt aus, dass die Zählung von Fehlern zwei unterschiedlichen Einflussfaktoren unterliegen kann, die jedoch nicht unabhängig voneinander sind. Als ersten Faktor nennt sie die Kategorisierung: Forschende entscheiden zum Beispiel, wie detailliert das Tagset sein soll oder ob linguistische Ebenen getrennt werden sollen. Wie Lüdeling festhält, werden die Erstellung des Tagsets und die Vergaberichtlinien für die einzelnen Tags in vielen Arbeiten diskutiert. Weniger häufig wird laut Lüdeling in der korpuslinguistischen Literatur der Einflussfaktor Zielhypothese

angesprochen: „Man kann einen Fehler nur identifizieren, wenn man die Lerneräußerung mit einer angenommenen ‘korrekten’ Äußerung vergleicht. Laut Ellis (1994:54) ist die Zielhypothese von Lerneräußerungen die ‘reconstruction of those utterances in the target language‘“ (Lüdeling 2008, S. 126). Lüdeling stellt fest, dass in den meisten Lernerkorpora die Zielhypothese nur implizit vorhanden ist und die Diskussion über die Beeinflussung der Zählung durch unterschiedliche Zielhypothesen nicht geführt wird.

Die Auswirkung von unterschiedlichen Kategorisierungen und Zielhypothesen auf die Fehlerzählung kann Lüdeling anhand einer Befragung von erfahrenen DaF-LehrerInnen zeigen. In einem ersten Schritt liess sie fünf Lehrer_innen Fehler in einem Lernertext markieren, und zwar so, wie sie es gewohnt sind. Die Wahl des Tagsets und der Entscheid, welche Fehler angestrichen werden sollen, lagen also bei den Proband_innen. Dieser erste Teil der Befragung zeigt: „unterschiedliche Annotatoren vergeben verschiedene Fehlertags für die gleichen Fehler und – hier wichtiger – fassen unterschiedliche Fehler in einer Kategorie zusammen“ (Lüdeling 2008, S. 130). Um festzustellen, inwiefern sich Zielhypothesen unterscheiden können, hat Lüdeling die Annotator_innen in einem zweiten Teil der Befragung aufgefordert, Lernerätze direkt zu verbessern. Die Auswertung zeigt, dass die Annotatoren für keinen der ihnen vorgelegten Sätze eine einheitliche Korrektur vorgeschlagen haben, d. h. für keinen der Sätze liegt eine einheitliche Zielhypothese vor (Lüdeling 2008, S. 132).

Beim Kodieren meiner Daten ergaben sich Fragen hinsichtlich der Zielhypothese. In gewissen Fällen musste ich von mindestens zwei möglichen Zielhypothesen ausgehen, beispielsweise bei folgender Äusserung von Amal: *Dann ist sein hand drinnen + in der abfall geblieben* (L26hd167).

Diese Äusserung kann sowohl auf einen Genusfehler – *Abfall* als Femininum statt Maskulinum – als auch auf einen Kasusfehler – Nominativ statt Dativ – zurückgeführt werden. Ich versuche diese Schwierigkeit bei der Fehlerbeschreibung in der Diskussion der Daten offenzulegen.

9 Ergebnisse der empirischen Untersuchung

9.1 Überblick über die Daten

Wie in Kapitel 8.1.1 schon ausgeführt wurde, setzt sich das Untersuchungskorpus für die L2-Proband_innen (L2-Gruppe) aus Transkriptionen mündlicher Daten der ersten und zweiten Kindergartenjahre und der ersten, zweiten, vierten, fünften und sechsten Primarklasse zusammen. Für die Deutschsprachigen (L1-Gruppe) liegen nur Daten aus der sechsten Primarklasse vor.

Ich gehe an dieser Stelle zuerst auf alle Daten aus der sechsten Klasse ein.

9.1.1 Daten L1- und L2-Gruppe der sechsten Klasse

Für jede der zwei Probandengruppen wurden vier Teilkorpora erstellt. Das Korpus der 6. Klasse setzt sich also aus insgesamt acht Teilkorpora zusammen:

1. Nacherzählung Dialekt
2. Nacherzählung Hochdeutsch
3. freies Gespräch Dialekt
4. freies Gespräch Hochdeutsch

Die Gesamtzahl der untersuchten PPn dieses Korpus der 6. Klasse beläuft sich auf 2247. Davon wurden 96 PPn (4.3%) (s. Tabelle 28) von der Analyse ausgeschlossen, weil sie nicht beurteilt werden können. Gründe dafür können sein: a) akustisch nicht verständliche Äusserungen (z. B. aufgrund von Nuscheln, störenden Hintergrundgeräuschen), b) Äusserungsabbrüche ohne Wiederaufnahme oder c) Äusserungen, für die keine klare Zielhypothese gebildet werden kann.

a)	[Ich habe] ¹ <u>im hauptxx</u> flöte geschpiilt (L2fG6hd 24)
b)	de chunnt es outo + aso es + chrankeouto <u>mit/</u> (L16d 89) dann kommt ein Auto + also ein + Krankenauto mit/
c)	und denn het si gdacht dass di nummer fo in/+ fo ire/ die frau ghöört (L26d 211) und dann hat sie gedacht, dass die Nummer von ihn/+ von ihr/ die Frau gehört

Tabelle 28: Beispiele ausgeschlossener Token

¹ In eckigen Klammern werden sinngemässe Ergänzungen gemacht, die sich aus dem Kontext erschliessen lassen.

Die ausgeschlossenen Token sind ausgeglichen auf die Korpora der L1- und der L2-Gruppe verteilt.

Korpus	L1-Gruppe	L2-Gruppe	Total
Dialekt	29	42	71
freies Gespräch	11	32	43
Nacherzählung	18	10	28
Hochdeutsch	17	8	25
freies Gespräch	--	5	5
Nacherzählung	17	3	20
Total	46	50	96

Tabelle 29: Anzahl ausgeschlossener PPn pro Korpus

In Tabelle 30 wird die Anzahl PPn pro Teilkorpus und Untersuchungsgruppe aufgeführt. Im Kapitel 3.1.1 zur Deutschschweizer Sprachsituation wurde festgehalten, dass eine informelle Unterhaltung auf Hochdeutsch im schweizerdeutschen Kontext auch im schulischen Umfeld nicht üblich ist. Dies führte dazu, dass nur wenige Jugendliche im freien Gespräch während längerer Zeit Hochdeutsch sprachen. In der Regel wechselten die Proband_innen nach der Nacherzählung von sich aus in den Dialekt – also die angemessene Varietät. Die Teilkorpora „freies Gespräch Hochdeutsch“ sind daher für beide Untersuchungsgruppen bedeutend weniger umfangreich. Tabelle 30 zeigt die absolute Anzahl der PPn in den verschiedenen Teilkorpora. In Klammern gebe ich jeweils an, wie viele Proband_innen zum einzelnen Korpus beigetragen haben.¹

Korpus	L1-Gruppe	L2-Gruppe	Total
Dialekt	818	578	1396
freies Gespräch	473 (N=11)	351 (N=10)	824
Nacherzählung	345 (N=11)	227 (N=10)	572
Hochdeutsch	403	350	753
freies Gespräch	13 (N=3)	83 (N=6)	96
Nacherzählung	390 (N=11)	267 (N=11)	657
Total	1221	928	2149

Tabelle 30: Anzahl PPn nach Teilkorpus und Probandengruppe (N= Anzahl Proband_innen)

Die Jugendlichen produzieren im Verhältnis zur Anzahl Wörter unterschiedlich viele PPn. Ich stelle die PP-Dichte dar, indem ich die Anzahl PPn pro 100 Wörter errechne (Tabelle 31). Leere Felder bedeuten, dass keine entsprechende Aufnahme für eine Probandin oder einen Probanden vorliegt. Das Teilkorpus „freies Gespräch Hochdeutsch“ umfasst wenige Wörter von wenigen Proband_innen und ist daher

¹ In der L2-Gruppe sind nur Dialektdaten von 10 Proband_innen vorhanden, da sich Andro weigerte, Dialekt zu sprechen.

für die Gesamtauswertung nicht brauchbar. Höchst- und Tiefstwert pro Teilkorpus werden fettgedruckt.

Prodand_in	Nacherzählung D		Nacherzählung Hd		Gespräch D		Gespräch Hd	
	Anz. W.	PP/ 100 W.	Anz. W.	PP/ 100 W.	Anz. W.	PP/ 100 W.	Anz. W.	PP/ 100 W.
L1	7221	4.8	8481	4.6	10 810	4.4	402	3.2
Samuel (L)	513	3.1	615	3.1	780	4.2	-	-
Sandro (M)	446	7.6	572	5.2	578	2.8	-	-
Sascha (N)	936	2.0	1019	1.8	905	5.0	-	-
Sebastian (O)	458	7.0	403	4.7	653	4.1	-	-
Severin (P)	884	5.0	833	6.5	1217	6.3	-	-
Silas (Q)	587	2.7	888	3.3	1400	3.2	137	3.6
Silvio (R)	770	5.6	830	5.7	1030	5.3	180	3.3
Simon (S)	800	5.4	987	5.8	840	5.0	85	2.4
Sina (T)	560	4.5	604	5.1	872	6.1	-	-
Sören (U)	782	6.9	1145	5.2	855	3.3	-	-
Sven (V)	485	3.9	585	4.6	1680	3.1	-	-
L2	7179	3.2	8825	3.0	7852	4.5	1654	5.0
Abeba (A)	746	1.7	777	1.7	928	2.9	66	1.5
Adnan (B)	574	2.6	743	3.4	494	5.9	-	-
Afrim (C)	1270	3.8	1536	3.0	756	6.3	384	3.6
Agonis (D)	1116	5.0	1239	4.0	641	4.5	252	5.2
Aleksandar (E)	804	2.2	971	2.4	1119	3.2	-	-
Amal (F)	541	2.6	651	2.6	625	3.7	-	-
Andro ¹ (G)	-	-	900	4.2	-	-	761	5.7
Anh (H)	302	3.6	337	3.6	434	2.3	-	-
Antonio (Z)	710	2.8	738	2.8	1491	5.3	134	5.2
Ardita (J)	885	3.2	632	2.7	960	5.1	57	8.8
Aylin (K)	231	1.7	301	2.0	404	5.2	-	-
Gesamtergebnis	14 400	4.0	17 306	3.8	18 662	4.4	2056	4.7

Tabelle 31: PP-Dichte pro Prodand_in und Korpus

Aus Tabelle 31 wird ersichtlich, dass in den dialektalen Nacherzählungen durchschnittlich leicht mehr PPn produziert werden als in der hochdeutschen Nacherzählung.

¹ Andro hat sich bei allen Erhebungen geweigert, Dialekt zu sprechen.

Die Zahlen aus Tabelle 31 werden in folgender Abbildung anschaulicher dargestellt. Die PP-Dichte wird pro Proband_in durch einen Buchstaben repräsentiert (Buchstabe-Name-Entsprechung s. Tabelle 31).

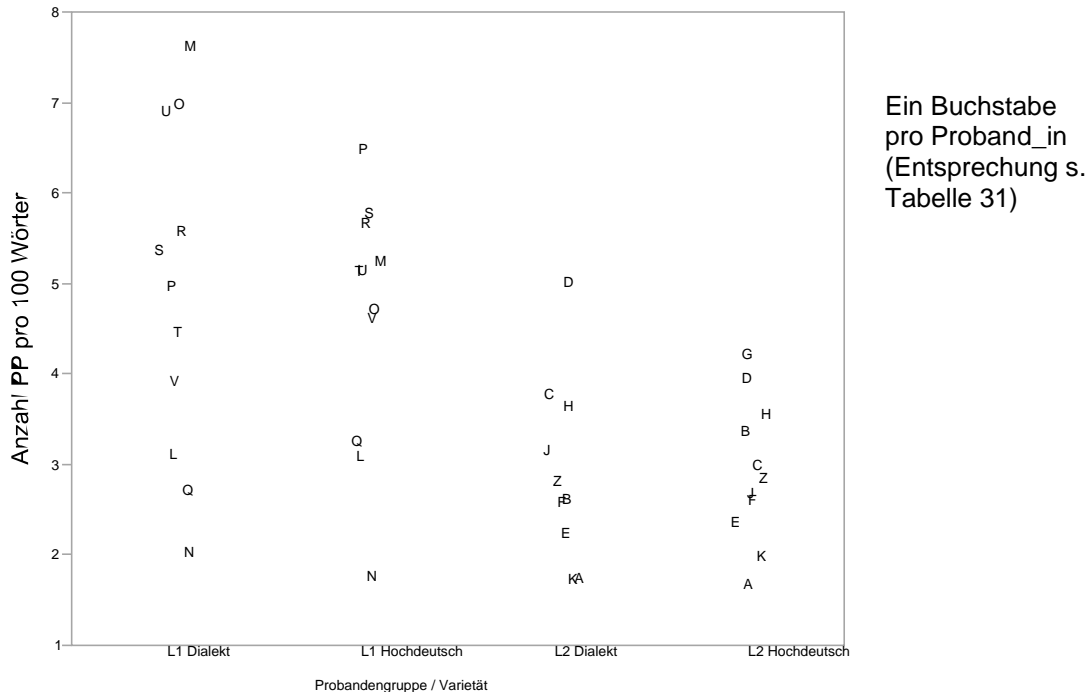


Abbildung 23: PP-Dichte in den Nacherzählungen nach Proband_in und Varietät

Aus dieser Darstellung wird ersichtlich, dass die Streuung innerhalb der L1-Gruppe grösser ist als innerhalb der L2-Gruppe. In beiden Gruppen ist die Streuung im Hochdeutschen leicht weniger ausgeprägt als im Dialekt. Betrachtet man die PP-Dichte der einzelnen Proband_innen, fällt auf, dass sich die PP-Dichte in der Sprachproduktion der L1-Sprecher_innen in den beiden Varietäten etwas stärker unterscheidet.

Nach dieser groben Überblicksdarstellung der Daten aus der 6. Klasse gehe ich im Folgenden auf das Longitudinalkorpus ein. Dieses besteht nur für die L2-Proband_innen, ein Vergleich mit Äusserungen von gleichaltrigen Deutschsprachigen ist also nicht möglich.

9.1.2 Daten der L2-Schüler_innen, Kindergarten bis fünfte Klasse

In Kapitel 8 bin ich vertieft auf die Erhebungsanlage eingegangen. Ich fasse an dieser Stelle die wichtigsten Punkte zusammen. Die L2-Sprecher_innen haben seit dem ersten Kindergartenjahr einmal jährlich einen Film nacherzählt. In den zwei Kindergartenjahren wurde die Erhebung je nach Kindergartenyp entweder in Dia-

lekt oder in Hochdeutsch durchgeführt. Nur Adnan, Afrim, Agonis und Ardita besuchten einen Dialektkindergarten, die übrigen sieben Kinder besuchten einen Hochdeutschkindergarten. Ab der ersten Primarklasse sprach die Erhebungsleiterin konsequent Hochdeutsch. In der dritten Klasse fanden keine Erhebungen statt (vgl. Kapitel 8.1.1 zur Erhebungsanlage). Folgende Tabelle zeigt die Codewahl der Kinder in den Erhebungsjahren. Vor allem in den ersten Jahren ist bei gewissen Kindern Code-Mixing zu beobachten. Dieses wird in Tabelle 32 nicht ausgewiesen, in der Analyse jedoch beachtet. Von den 77 Aufnahmen sind 23 in Dialekt (D), 53 in Hochdeutsch (Hd) und eine zeichnet sich durch einen Codewechsel während der Erzählung aus. Das Dialekt-Korpus ist also für fast alle Erhebungsjahre weniger umfangreich als das Standard-Korpus, aus der 4. Klasse verfüge ich über gar keine Dialekt-Aufnahmen.

Proband_in	1. KiGa	2. KiGa	1. Klasse	2. Klasse	4. Klasse	5. Klasse 1	5. Klasse 2
Adnan	D	D	D	D	Hd	Hd	D
Afrim	D	D	D	D	Hd	Hd	D+Hd
Agonis	D	D	D	Hd	Hd	Hd	Hd
Ardita	D	D	Hd	Hd	Hd	Hd	D
Aylin	Hd	Hd	Hd	Hd	Hd	Hd	D
Anh	Hd	Hd	Hd	Hd	Hd	Hd	D
Antonio	Hd	Hd	D	Hd	Hd	Hd	D
Andro	Hd	Hd	Hd	Hd	Hd	Hd	Hd
Abeba	Hd	Hd	D	Hd	Hd	Hd	D
Aleksandar	Hd	Hd	Hd	Hd	Hd	Hd	D
Amal	Hd	Hd	Hd	Hd	Hd	Hd	D

Tabelle 32: Überblick gesprochene Varietät nach Erhebungsjahr und L2-Proband_innen

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass für keines der Kinder eine lückenlose Dokumentation für den Dialekt vorliegt. Die Zwillinge Adnan und Afrim sprachen zwar auch in der zweiten Klasse noch Dialekt, in der vierten Klasse jedoch nicht mehr. Somit besteht bei den Brüdern für den Dialekterwerb eine Lücke von zwei Jahren. Der Standarderwerb hingegen kann für mehrere Kinder lückenlos nachgezeichnet werden: Aylin, Andro, Anh, Amal und Aleksandar sprachen in allen Erhebungen Hochdeutsch.

Das Longitudinalkorpus umfasst insgesamt 905 PPn, 74 Äusserungen wurden ausgeschlossen (analog zu den 6.-Klasse-Daten, s. Kapitel 9.1.1). Die verbleibenden 831 PPn verteilen sich wie in Tabelle 33 dargestellt auf die Erhebungsjahre

und die Varietäten. Neben der Anzahl PPn gebe ich jeweils in Klammern die Anzahl Proband_innen an, aus deren Äusserungen das Teilkorpus konstituiert wird.

Erhebungsjahr	Anzahl PPn (Probandenzahl)		Total pro Jahr
	D	Hd	
1. KiGa	16 (4)	26 (7)	42
2. KiGa	27 (4)	46 (7)	73
1. Klasse	39 (5)	38 (6)	77
2. Klasse	21 (2)	56 (9)	77
4. Klasse	-	151 (11)	154
5. Klasse	149 (8)	259 (11)	408
Gesamtergebnis	255	576	831

Tabelle 33: Longitudinal-Daten L2, Anzahl PPn pro Erhebungsjahr und Varietät

Die Belegzahlen aus den ersten vier Erhebungsjahren sind tief, insbesondere für den Dialekt. Bei der Betrachtung der Anzahl produzierter PPn pro Kind im Verhältnis zur Anzahl geäusselter Wörter zeigt sich, dass die PP-Dichte über die Jahre hinweg leicht zunimmt. Abbildung 24 weist die PP-Dichte (Anzahl PPn pro 100 Wörter) für die einzelnen Kinder aus, der Mittelwert ist mit x markiert.

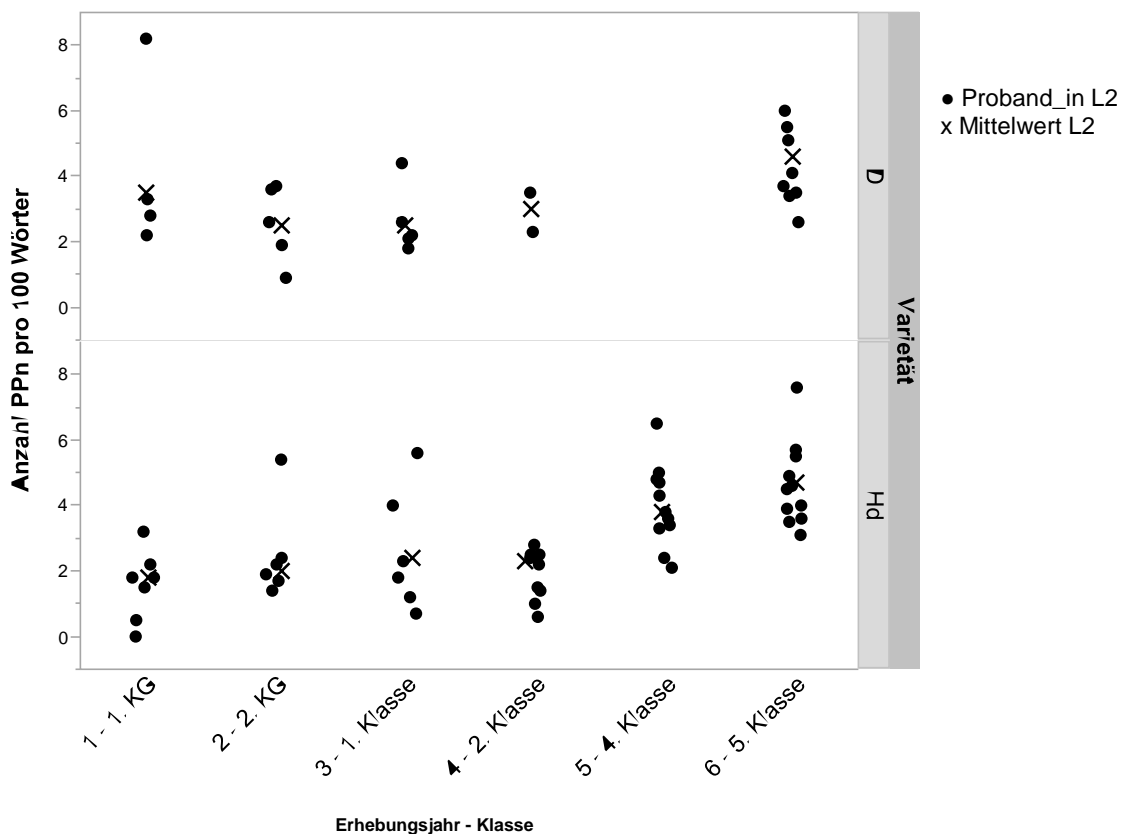


Abbildung 24: PP-Dichte in den Longitudinaldaten, L2, Dialekt (oben) und Hochdeutsch (unten)

Die Spannweite bleibt über die Jahre hinweg gross. In Anbetracht der tiefen Belegzahlen und der teilweise sehr kurzen Nacherzählungen (unter 100 Wörtern) ist dieser allgemeine Überblick jedoch nur bedingt aussagekräftig.

9.1.3 Sicherheit in der PP-Produktion und fehleranfällige Bereiche

Nach diesem allgemeinen Überblick über den Umfang des Korpus und die PP-Dichte gehe ich im Folgenden auf die zielsprachliche Korrektheit der Äusserungen im Allgemeinen ein. Ich zeige zudem auf, in welchen Bereichen die Produktion von Präpositionalphrasen am häufigsten Probleme bereitet. Ich mache darauf aufmerksam, dass nicht für alle Erhebungsjahre alle verfügbaren Datenpunkte verwendet werden. Die Korrektheit wird nur errechnet, wenn ein Kind in einem Jahr mindestens fünf PPn produziert. Aus Abbildung 25 wird ersichtlich, wie viele Kinder pro Erhebungsjahr und Varietät in die Analyse einbezogen werden.

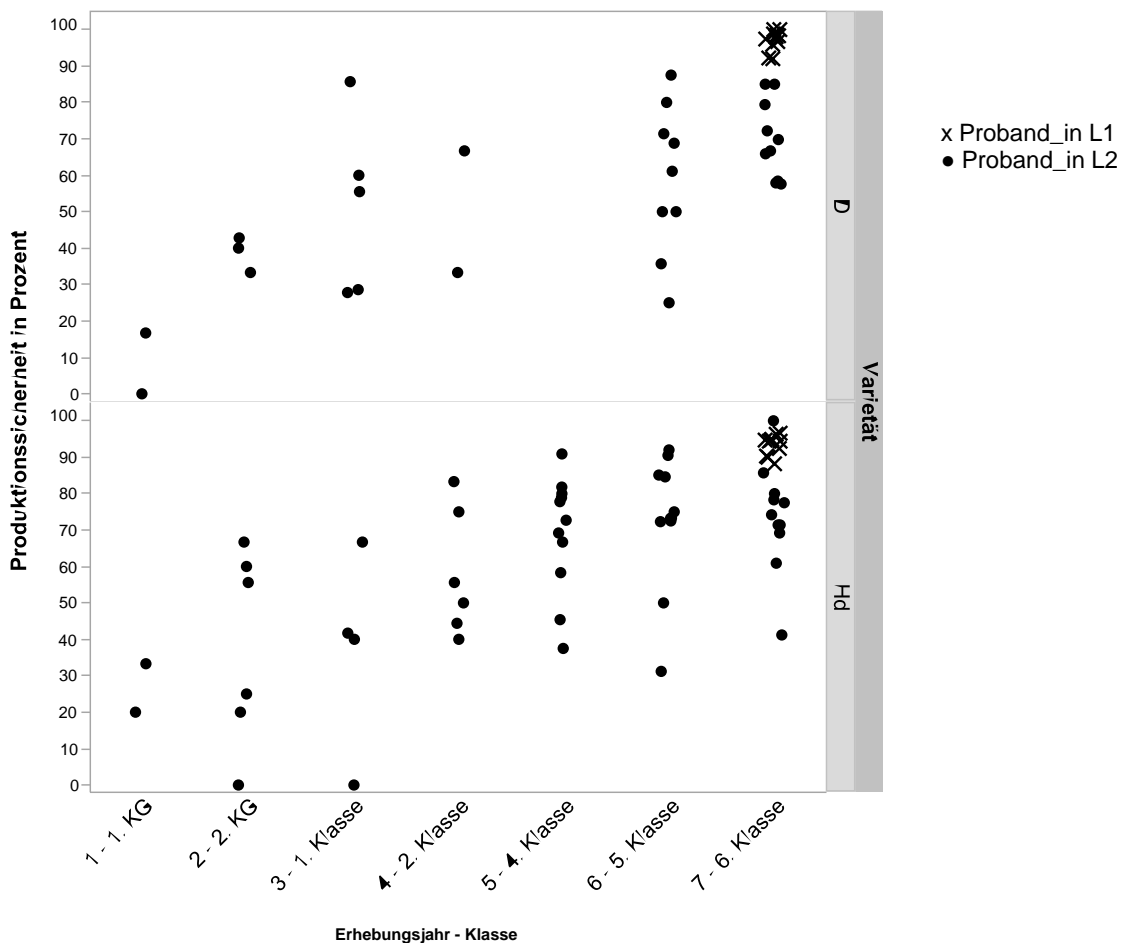


Abbildung 25: Sicherheit in der PP-Produktion pro Proband_in, Jahr und Varietät

Die folgende Abbildung 26 zeigt die Sicherheit in der Produktion von Präpositionalphrasen nach Erhebungsjahr und Varietät (Dialekt oben). Ganz rechts ist zu-

sätzlich die Sicherheit in der PP-Produktion der Deutschsprachigen für die sechste Klasse zu sehen. Diese Darstellung dient nur dem Überblick und soll eine Entwicklungstendenz aufzeigen.

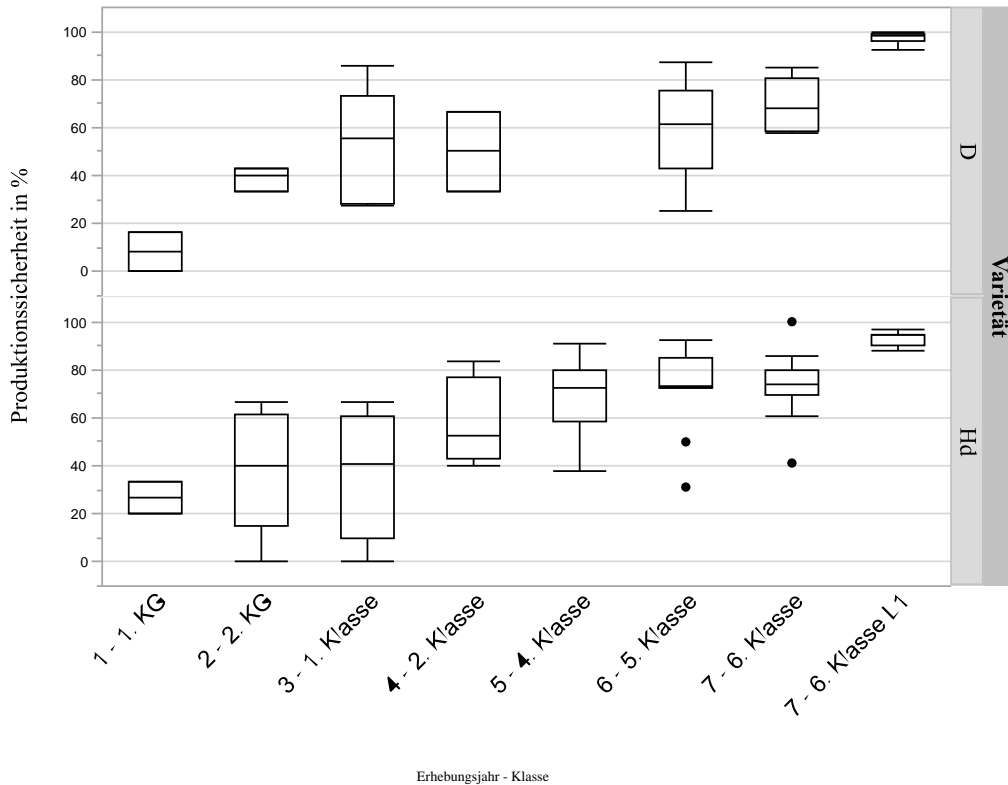


Abbildung 26: Sicherheit der Proband_innen in der Realisierung von PPn nach Schuljahr

Die Ergebnisse für das erste Erhebungsjahr (1. Kindergartenjahr) sind wenig aussagekräftig, da insgesamt die Äusserungen von nur vier Kindern in die Auswertung einfließen. Für die folgenden Jahre lässt sich jedoch ein stetiger Anstieg der Sicherheit in der PP-Produktion erkennen.

Ich gehe zuerst auf die Hochdeutsch-Daten der L2-Proband_innen ein. Auffällig ist die Erhöhung der Sicherheit zwischen der 2. und 4. Klasse: Der Median steigt von 52.8 auf 72.7 Prozent. In den zwei folgenden Jahren erhöht sich die Sicherheit nicht mehr massgeblich. Allerdings sinkt die Spannweite der Daten von der 4. in die 5. Klasse deutlich, wenn von den zwei Ausreissern abgesehen wird. Die Sprachproduktion der L2-Proband_innen wird im Hochdeutschen hinsichtlich der Korrektheit also insgesamt homogener. Die Jugendlichen erreichen allerdings in der sechsten Klasse nicht die gleiche Sicherheit wie die L1-Proband_innen, deren Median bei 94.4 Prozent liegt.

Im Dialektkorpus der L2-Schüler_innen besteht eine grössere Lücke als im Standardkorpus, da keine Daten für die 4. Klasse vorliegen. Der Anstieg in der Zielsprachlichkeit (Median) zwischen der 2. und 5. Klasse um gut zehn Prozent von 50 auf 61.1 Prozent ist weniger markant als für die standardsprachlichen PPn, die im gleichen Zeitraum um gut 20 Prozentpunkte korrekter werden. Zwar wird die Sprachproduktion der L2-Proband_innen auch im Dialekt etwas homogener, die Spannweite bleibt allerdings grösser als für den Standard (5. Klasse: 19.7 (Hd) vs. 62.5 (D) Punkte). Die Korrektheit der PPn bleibt zudem auch in der sechsten Klasse mit gut 68 Prozent (Median) unter der Sicherheit für die standardsprachlichen PPn. Die L2-Jugendlichen liegen in der 6. Klasse im Dialekt somit um 30 Prozentpunkte unter der PP-Sicherheit der L1-Proband_innen.

Ich zeige im Folgenden auf, welche Fehlertypen in welchem Jahr am häufigsten auftreten. Dazu wurden alle Abweichungen von der jeweiligen Zielsprache einer von sieben Kategorien zugeteilt: Bezüglich des Phrasenkopfs können zwei Fehlertypen auftreten, der *Ausfall der Präposition* oder die falsche *Präpositionswahl*. In der eingebetteten NP kann eine Abweichung im Bereich des *Kasus* oder des *Genus* bestehen. Da nicht immer klar ersichtlich ist, ob ein Genus- oder Kasusfehler vorliegt, wird eine Kategorie *Genus/Kasus* angesetzt. Ein weiterer Fehlertyp umfasst PPn mit einem nicht zielsprachlichen Ausfall des *Determinierers*. Die Kategorie *Anderes* fasst schliesslich die restlichen Abweichungen zusammen.

Die Balken in Abbildung 27 stellen die Gesamtzahl abweichender PPn pro Erhebungsjahr und Varietät dar (Gesamtzahl aller Abweichungen = 100%). Die über die Jahre ansteigende Produktionssicherheit (vgl. Abbildung 26) ist aus Abbildung 27 nicht ersichtlich. Die absoluten Belegzahlen werden jeweils in Klammern angegeben. Die zwei letzten Balken rechts zeigen die Fehlertypen für die L1-Korpora.

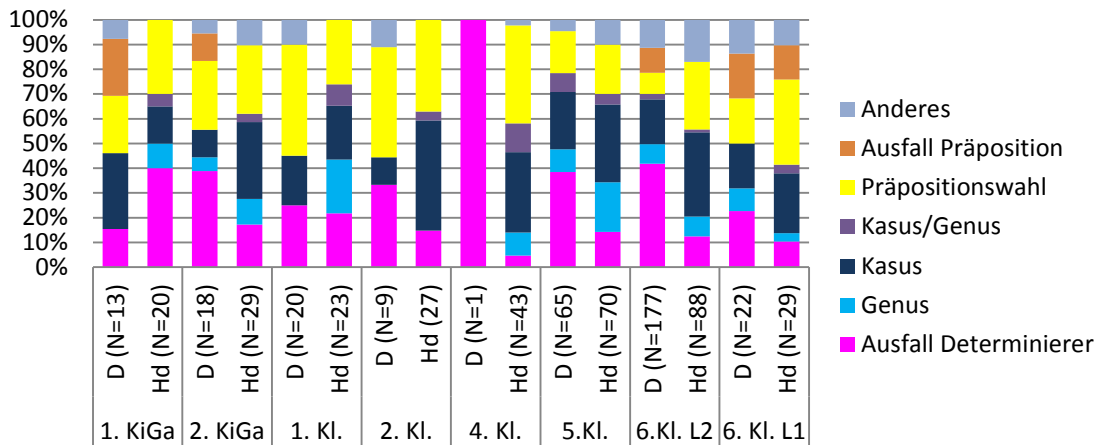


Abbildung 27: Relative Häufigkeit der Fehlertypen nach Erhebungsjahr, L2 und L1, Dialekt und Hochdeutsch

Häufige Fehlertypen sind Präpositionswahl (gelb) und Kasus (schwarz-blau). Im Dialekt fällt die Kategorie Determiniererausfall (pink) auf. Genus (hellblau) und Präpositionsausfall (braun) bewegen sich generell auf einem tieferen Niveau. Um die Entwicklung der einzelnen Fehlertypen bei den L2-Proband_innen genauer darzustellen, verwerde ich Liniendiagramme.

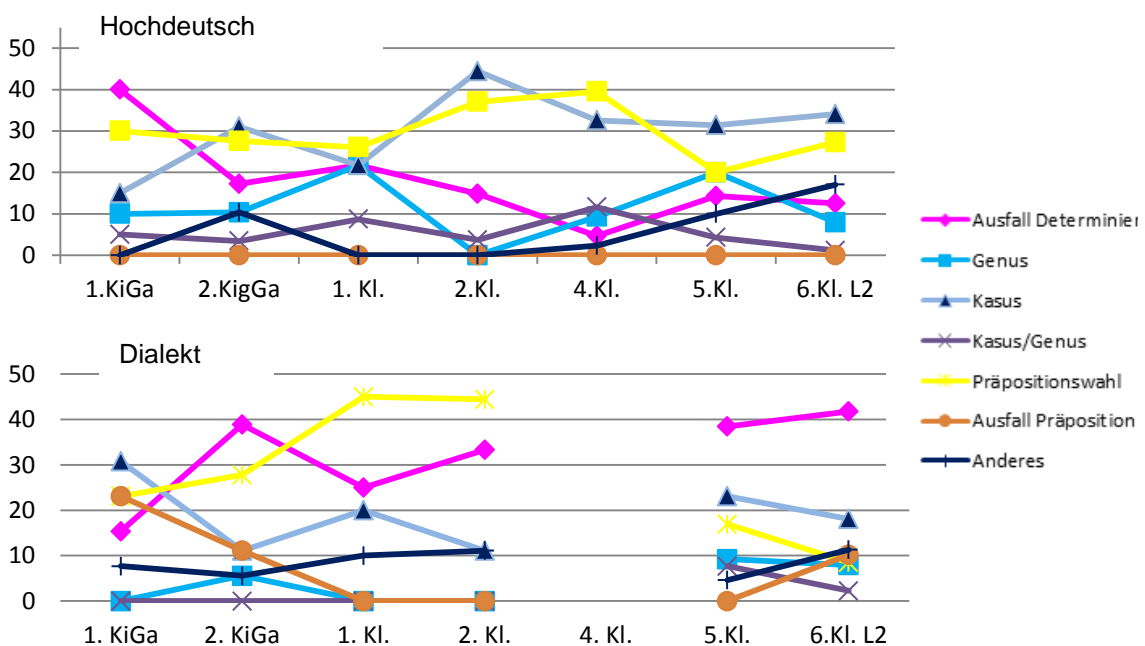


Abbildung 28: Entwicklung der Fehlerkategorien (prozentualer Anteil an allen Fehlern) nach Varietät und Erhebungsjahr

Abbildung 28 zeigt, dass sich keine der Fehlerkategorien über die Jahre hinweg linear entwickelt. Ich führe die unstete Entwicklung unter anderem auf die sehr tiefen Belegzahlen zurück, jede einzelne Abweichung von der Zielsprache fällt vor

allein in den ersten vier Erhebungsjahren sehr stark ins Gewicht. Die nicht zielsprachlichen Äusserungen in der vierten (nur Hd.), fünften und sechsten Klasse sind breiter abgestützt. Daher konzentriere ich mich an dieser Stelle auf diese Jahre.

Auffällig erscheint der Anstieg des Determiniererausfalls (pink), insbesondere im Dialekt bleibt diese Fehlerkategorie mit gut 40 Prozent aller Fehler auf einem sehr hohen Anteil. Im Hochdeutschen erreicht dieser Typ in der vierten Klasse seinen tiefsten Stand und steigt dann wieder leicht an. Kasusfehler bilden im Standardkorpus der letzten zwei Jahre die häufigste Fehlerkategorie. Ab der vierten Klasse stabilisiert sich ihr Anteil bei gut 30 Prozent und liegt damit klar über den rund 20 Prozent im Dialekt. Die Präpositionswahl scheint ebenfalls in erster Linie im Hochdeutschen Probleme zu bereiten. Dies trifft in der 6. Klasse auch auf die L1-Proband_innen zu – diese wählen im Hochdeutschen am häufigsten eine falsche Präposition (38,5 Prozent aller Abweichungen). Im Dialekt weichen sie mit je 25 Prozent in den Bereichen Determiniererausfall und Deklination am häufigsten ab (s. Abbildung 27).

Ich konzentriere mich in meiner Analyse auf die Problematik des nicht zielsprachlichen Determiniererausfalls (Kapitel 9.2). In einem Exkurs gehe ich zudem auch auf die Präpositionswahl ein (Kapitel 9.3). Auf den Kasus gehe ich punktuell ein, wenn dieser in Zusammenhang mit den gesetzten Schwerpunkten von Relevanz ist. Ausgangspunkt der Analyse bilden immer die Daten aus der 6. Klasse. Wenn es die Datenlage ermöglicht, gehe ich in einem zweiten Schritt auf die Entwicklungsdimension ein.

9.2 Determiniererlose PPn

Als Grundlage für die Diskussion der Forschungshypothesen 1 bis 5 zur determiniererlosen PP (s. Kapitel 7.1.1) werden in diesem Kapitel die relevanten Ergebnisse der Datenauswertung dargestellt. Die von den Proband_innen produzierten PPn wurden im Hinblick auf folgende Aspekte untersucht:

- a. Frequenz der P-S-Struktur (Hypothese 1),
- b. zielsprachliche Korrektheit der determiniererlosen PPn (Hypothesen 2 bis 4b),
- c. Anfälligkeit des Definitartikels für den nicht zielsprachlichen Ausfall (Hypothese 5a),
- d. Abhängigkeit der Ausfallsfrequenz vom zielsprachlich verlangten Kasus (Hypothese 5b und 5c)

Ich gebe an dieser Stelle nochmals einen Überblick über meine Kodierung der Phrasenstruktur (Tabelle 26: Kategorien für die Kodierung der Daten) und fasse mein Vorgehen zusammen. Die Präpositionalphrasen in den unterschiedlichen Teilkorpora wurden im Hinblick auf ihre Struktur (s. Kapitel 5.2) kategorisiert. Bei diesem ersten Analyseschritt steht die vollständig abstrakte Form der PPn im Blickpunkt. Im Folgenden liste ich die Kategorien auf und gebe Beispiele dazu. Die Beispiele stammen aus den unterschiedlichen Teilkorpora der vorliegenden Untersuchung.

	Struktur	Beispiel
a)	Präp+Det+Subst (PDS)	er schteigt aus und ähm macht einen schloss dran <u>+an seinem auto</u> (L2Nez6hd 264)
b)	Präp/Det+Subst (PDkS)	*er rünt um zerscht <u>am schtue </u> zkko (L2Nez6d 2) <i>er rennt um zuerst am Stuhl zu kommen</i>
c)	Präp+Det+Adj+Subst (PDAS)	er isch <u>for däm althe maa</u> + koo (L26d 220) <i>er ist vor diesem alten Mann + gekommen</i>
d)	Präp/Det+Adj+Subst (PDkAS)	und <u>beim dritten mal</u> war es erst + di wind/ waren es erst di windpoken (L2fG6Hd 18)
e)	Präp+Subst (P-S)	*de sctoot mister biin grad <u>bi rezeption</u> aa (L26d 69) <i>dann steht Mister Bean bei Rezeption an</i>
f)	Präp+Adj+Subst (P-AS)	heisi öppe ferschiednegi dialäkte <u>bi groosse abstimilige</u> (L1fG6d 55) <i>haben sie wohl verschiedene Dialekte bei grossen Abstimmungen</i>
g)	Präp+Adv (PAdv)	und d chrankeschwöschter dänkt es wär d frou <u>näbe dran</u> wo ds zedeli het la gheie (L16d 46) <i>und die Krankenschwester denkt, es wäre die Frau neben dran, die das Zettelchen hat fallen lassen</i>
h)	Präp+Pron (PPron)	ein alter mann get gerade <u>auf iin</u> zu (L16hd 327)
i)	am-Progressiv (amV)	als seine nummer kommt ist er <u>am schlafen</u> (L16hd 73)
j)	Präpositionsausfall (-P)	*und geet dann ähm+ <u>di andere richtung</u> (L16hd 70)
k)	andere	jez hie gseet me zwöi modis wo so <u>d schtraas entlang</u> loufe (L16d 183) <i>jetzt hier sieht man zwei Mädchen, die so die Strasse entlang laufen</i>

Tabelle 34: Beispiele für die Kodierung der abstrakten Phrasenstruktur

Zifonun u. a. bezeichnen die Präpositionalphrase mit einer Präposition und einer NP als einfachen Standardfall (Zifonun; Hoffmann; Strecker 1997, S. 2089). Die

prototypische PP a) wird von der um ein Adjektiv erweiterten Phrase c) unterschieden. Zudem werden auch PPn mit klitisierten Formen (b, d) als eigene Gruppen behandelt, da aus einer gebrauchsbasierten Perspektive davon auszugehen ist, dass Äusserungen wie *Ich bi im schpital* ('im Krankenhaus sein') und *Ich bi i dem schpital* ('in diesem Krankenhaus sein') zwei Exemplars bilden (vgl. Kapitel 5.2.2).¹ Eine spezielle Gruppe innerhalb der Phrasen mit Verschmelzungen bilden Äusserungen mit *am*-Progressiv (i). PPn ohne Präposition (j) oder ohne Determinierer und mit oder ohne Adjektiv (e, f) bilden drei weitere Analysekatoren. Dazu kommen die eingliedigen PPn, in denen der Präposition nur ein Adverb (g) oder ein Pronomen (h) folgt. Die Proband_innen der L1-Gruppe produzieren zudem einige wenige PPn, die andere Strukturen aufweisen und unter „andere“ zusammengefasst werden (k). Darunter sind Postpositionen *jetz ähm geet er eine schtraase entlang* (L16hd 57) oder Strukturen mit Relativsätzen *eine groosse strasse, in der ein ambulanzauto kommt* (L16hd 249).

Die P-S-Phrasen stehen im Zentrum dieser Arbeit. Zuerst gebe ich einen Überblick über die Frequenz der P-S-Phrasen im Gesamtkorpus (Kapitel 9.2.1) und gehe anschliessend auf den Einfluss der Präposition auf die Vorkommenshäufigkeit der P-S-Strukturen ein (Kapitel 9.2.1.2). Anschliessend fokussiere ich die PPn aus dem Korpus der 6. Klasse und untersuche die Zielsprachlichkeit der Phrasen im Allgemeinen (Kapitel 9.2.2). Insbesondere werden Phrasen mit den Präpositionen *auf*, *mit* und *in* genauer betrachtet (Kapitel 9.2.2.1). In Kapitel 9.2.3 gehe ich schliesslich auf die Daten aus dem Longitudinalkorpus (1. Kindergartenjahr bis 5. Klasse) ein und versuche die Entwicklungsdimension aufzuzeigen.

¹ Auch in regelgestützten Untersuchungen wird der Status von Klisen diskutiert. Baten und Willems halten in ihrer Untersuchung zum Kasuserwerb in der PP fest, „dass es schwierig oder im Einzelfall sogar unmöglich ist, herauszufinden, ob Lerner diese Formen wirklich als Verschmelzungsformen einer Präposition und eines dativmarkierten Artikels analysieren“ (Baten; Willems 2012, S. 233). Marouani (2006, S. 250) interpretiert Dativformen wie *im Film* nicht als Belege für den erfolgreichen Dativerwerb, sondern geht davon aus, dass diese Verschmelzungen unanalysiert aus dem Input übernommen werden.

9.2.1 Frequenz der P-S-Phrasen

9.2.1.1 Überblick

In diesem Kapitel wird das Korpus aller Nacherzählungen hinsichtlich der Frequenz der P-S-Phrasen beschrieben. Die Daten aus den freien Gesprächen (6. Klasse) werden ausgeklammert, da diese hinsichtlich der Quantität sehr heterogen und daher im Hinblick auf die Frequenz miteinander nicht vergleichbar sind. Zuerst stelle ich die Vorkommenshäufigkeit der verschiedenen Strukturen in allen Nacherzählungen in einer Überblickstabelle dar. Tabelle 35 zeigt die Verteilung der untersuchten PPn nach dem Kriterium der Phrasenstruktur.¹ Es werden die relativen Häufigkeiten ausgewiesen und die Äusserungen werden nicht im Hinblick auf ihre zielsprachliche Korrektheit unterteilt.²

Teilkorpora	Phrasenstruktur in Prozent											Anzahl PPn =100%
	PDS	PDkS	P-S	PDAS	pdkas	p-as	ppron	padv	amV	-p	andere	
D												
1. KiGa L2	50.0	12.5	12.5					6.3		18.8		16
2. KiGa L2	22.2	14.8	37.0	3.7			11.1	3.7		7.4		27
1. Klasse L2	20.5	15.4	28.2			5.1	17.9	12.8				39
2. Klasse L2	9.5	4.8	66.7	4.8			9.5				4.8	21
4. Klasse L2												
5. Klasse L2	32.9	14.1	33.6	0.7	0.7	1.3	10.7	2.0	4.0			149
6. Klasse L2	33.0	22.0	20.3	2.2	0.4	1.3	9.3	2.2	7.9	1.3		227
6. Klasse L1	40.9	26.7	5.5	4.1		0.9	14.5	2.9	4.1		0.6	345
Hd												
1. KiGa L2	42.3	3.8	42.3				11.5					26
2. KiGa L2	41.3	15.2	15.2	2.2			26.1					46
1. Klasse L2	63.2	10.5	13.2	5.3			7.9					38
2. Klasse L2	53.6	3.6	19.6	8.9	1.8		12.5					56
4. Klasse L2	59.6	12.6	7.9	2.0			15.9	2.0				151
5. Klasse L2	57.1	17.8	12.0	1.5		0.4	7.7	2.7	0.4		0.4	259
6. Klasse L2	69.3	17.6	5.6	2.2	0.4	0.7			4.1			267
6. Klasse L1	56.7	12.8	4.9	2.3		2.1	14.6	2.1	1.8	1.0	1.8	390

Tabelle 35: Häufigkeit Phrasenstrukturen nach Erhebungsjahr, Probandengruppe und Varietät

In Zusammenhang mit der determinierbaren PP sind nur diejenigen Belege relevant, die eine zweigliedrige NP mit substantivischem Kern enthalten (in der Tabelle grau unterlegt). Diese sind bei Weitem am häufigsten im Korpus vertreten: Die

¹ Beispiele für die einzelnen Kategorien: amV: *am ässe* / andere: *d schtraas entlang* / -p: *geet di andere richtung* / pdas: *mit sin khläine auto* / padv: *fon hinten* / pdkas: *fom alten mann* / PDkS: *im wartezimmer* / PDS: *mit ein topf* / p-as: *mit fiilen schleier* / ppron: *mit iim* / P-S: *in altershäm*

² Leere Felder bedeuten, dass für die betroffene Kategorie keine Belege vorliegen.

Summe der relativen Häufigkeiten der Kategorien PDS (*in der Schule*), PDkS (*im Spital*) und P-S (*mit Kollegen*) übersteigt mit einer Ausnahme einen Anteil von 70 Prozent, in den Standardnacherzählungen der L2-Proband_innen machen diese Strukturen in der 6. Klasse sogar 92.5 Prozent aus. Komplexere dreigliedrige Phrasen mit Adjektiven (PDAS: *mit dem kleinen Auto* und PDkAS: *im kleinen Auto*) werden von allen Proband_innen sehr selten produziert und daher von der Analyse ausgeschlossen.

Im Folgenden werden also nur die Belege aus den Kategorien PDS, PDkS und P-S (=100%) für die Berechnung der Vorkommenshäufigkeit einbezogen. Die prozentuale Verteilung der drei Strukturen gestaltet sich wie folgt:

Teilkorpora	Komplexität in Prozent			Anzahl PPn =100%
	PDkS	PDS	P-S	
Dialekt	17.3%	37.8%	44.9%	619
1. KiGa L2	16.7%	66.7%	16.7%	12
2. KiGa L2	20%	30%	50%	20
1. Klasse L2	24%	32%	44%	25
2. Klasse L2	5.9%	11.8%	82.4%	17
4. Klasse L2				
5. Klasse L2	17.5%	40.8%	41.7%	120
6. Klasse L2	23.5%	49.4%	27.1%	171
6. Klasse L1	36.7%	55.8%	7.6%	252
Hochdeutsch	16.5%	67.4%	16.1%	1015
1. KiGa L2	4.3%	47.8%	47.8%	23
2. KiGa L2	21.2%	57.6%	21.2%	33
1. Klasse L2	12.1%	72.7%	15.2%	33
2. Klasse L2	4.7%	69.8%	25.6%	43
4. Klasse L2	15.7%	74.4%	9.9%	121
5. Klasse L2	20.4%	65.8%	13.8%	225
6. Klasse L2	18.4%	75.5%	6.1%	247
6. Klasse L1	17.9%	75.5%	6.6%	290

Tabelle 36: Häufigkeit Phrasenstrukturen nach Teilkorpus (nur PPn mit substantivischer NP)

Aus der letzten Spalte der Tabelle 36 wird die sehr tiefe Anzahl an Token in den Teilkorpora der ersten vier Erhebungsjahre ersichtlich. Ich gehe in einem ersten Schritt auf die PPn der 6. Klasse ein. Hinsichtlich der prototypischen PP (PDS) fällt auf, dass ihr Anteil sowohl bei den L1-Sprecher_innen als auch bei den L2-Sprecher_innen in den hochdeutschen Nacherzählungen höher liegt als in den dialektalen (L1: 75.5% vs. 55.8% / L2: 75.5% vs. 49.4%). Die Nacherzählungen im Dialekt zeichnen sich dagegen durch ihren höheren Anteil an einfachen PPn mit

Klise (PDkS) aus. Vor allem bei den L1-Sprecher_innen ist der Unterschied zwischen Dialekt und Hochdeutsch im Hinblick auf die Klise mit fast 19 Prozentpunkten ausgeprägt.

Ein markanter Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen liegt bei den determiniererlosen PPn (P-S), um die es in diesem Kapitel geht. Die folgende Tabelle greift die Mittelwerte zur determiniererlosen Phrasenstruktur aus der vorausgehenden Tabelle für eine bessere Übersicht heraus. Zusätzlich wurde der Median errechnet. Die deutliche Differenz zwischen Mittelwert und Median in der dialektalen Nacherzählung der L2-Sprecher_innen weist auf Ausreisser hin.

Korpus	Mittelwert	Median
L1		
D	7.6%	8.3%
Hd	6.6%	5.9%
L2		
D	27.1%	14.4%
Hd	6.1%	5.0%

Tabelle 37: Mittelwert und Median der P-S-Struktur nach Teilkorpus

Die Häufigkeit der determiniererlosen PPn bewegt sich in beiden Nacherzählungen der L1-Proband_innen im Mittel um 7 Prozent. Die standardsprachlichen Äusserungen weisen leicht weniger P-S-Phrasen auf. Dieser Unterschied tritt bei Betrachtung des Medians stärker hervor. Die L2-Sprecher_innen zeigen in der standarddeutschen Nacherzählung durchschnittlich ebenfalls einen relativ tiefen Anteil an P-S-Phrasen (6.1%). Ein klarer Unterschied zwischen den Gruppen zeigt sich jedoch bezüglich der dialektalen Nacherzählung: Bei den L2-Sprecher_innen beträgt der Anteil an PPn ohne Determinierer im Gruppendurchschnitt 27.1 Prozent und liegt somit fast 20 Prozentpunkte über dem Mittelwert der L1-Jugendlichen. Das heisst, während die Mittelwerte darauf hinweisen, dass sich alle Jugendlichen im Hochdeutschen hinsichtlich der P-S-Phrasen ähnlich verhalten, fallen die L2-Schüler_innen im Dialekt durch einen Overuse der determiniererlosen PP auf. Der deutliche Abstand zwischen Mittelwert (27.1%) und Median (14.4%) lässt jedoch vermuten, dass der Overuse vor allem gewisse L2-Jugendliche betrifft. Daher ist es notwendig, die Sprachproduktion der einzelnen Proband_innen näher zu betrachten.

Abbildung 29 zeigt die Streuung innerhalb der Gruppen für die Nacherzählungen auf. Die Prozentzahlen drücken wiederum den Anteil determiniererloser PPn im

Verhältnis zur Gesamtheit aller PPn mit einer substantivischen NP (PD(k)S) aus. Die L1-Proband_innen sind durch Kreuze, die L2-Proband_innen durch Punkte dargestellt.

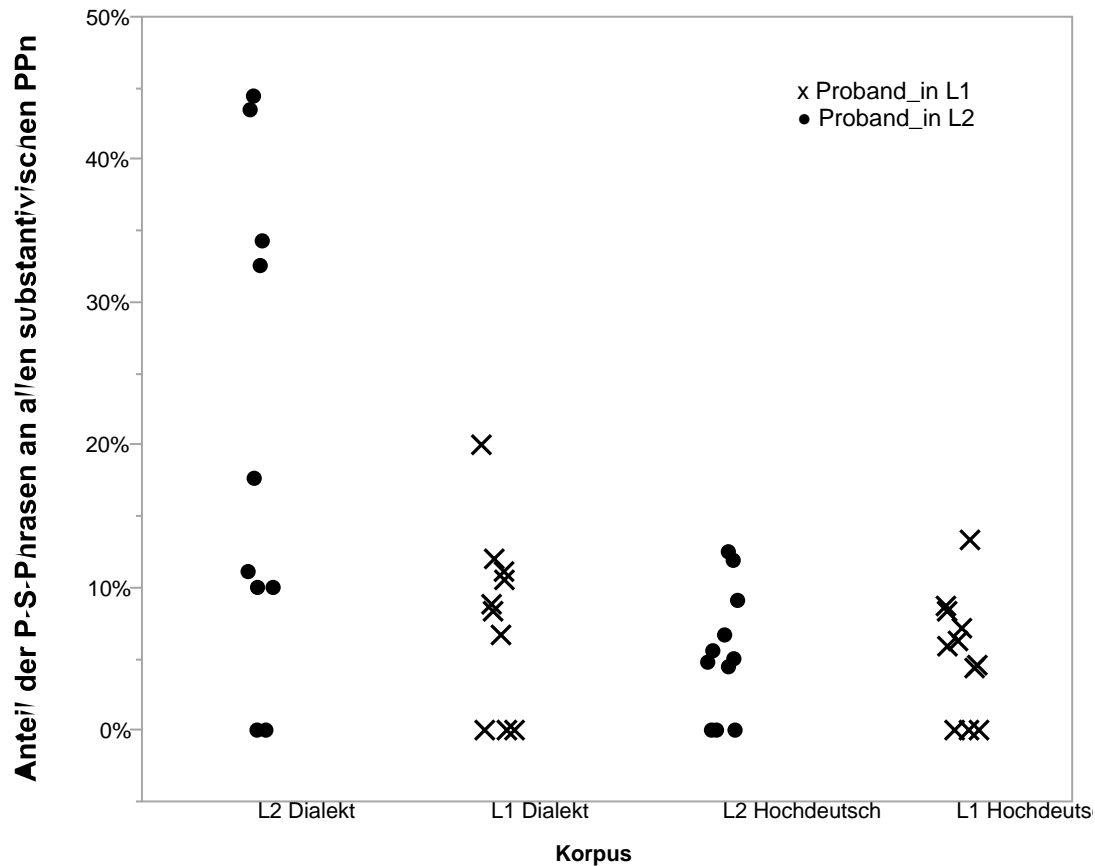


Abbildung 29: Häufigkeit P-S-Phrasen im Verhältnis zu allen PPn mit substantivischer NP pro Proband_in, Nacherzählungen Hochdeutsch und Dialekt, 6. Klasse, L2 und L1

Ganz grundsätzlich fällt in Abbildung 29 auf der rechten Seite eine Ballung der Ergebnisse für alle Jugendlichen in der hochdeutschen Nacherzählung auf. Die Sprachproduktion erweist sich im Hochdeutschen also bezüglich der P-S-Phrasen als relativ homogen. Im Gegensatz dazu sticht ganz links in der Abbildung die grössere Streuung für die dialektalen Nacherzählungen der L2-Proband_innen hervor. Auffällig erscheinen die Ergebnisse vor allem für vier L2-Jugendliche, die im Dialekt einen Anteil von 30 Prozent an P-S-Phrasen übersteigen. Die restlichen 17 Proband_innen produzieren im Dialekt zwischen 0 und 20 Prozent an P-S-Phrasen, was in etwa der Spannweite im standarddeutschen Korpus entspricht. In Kapitel 9.2.2 werde ich näher auf diesen Overuse eingehen.

Für die Entwicklungsperspektive können die Daten nicht nach Proband_innen aufgeschlüsselt werden, da die Anzahl an PPn pro Jahr und Varietät sehr gering und

daher nicht aussagekräftig ist. In Abbildung 30 werden diese daher zusammengefasst in einem Balkendiagramm dargestellt. Die Entwicklung des Anteils an P-S-Phrasen gemessen an allen PPn mit substantivischer NP verläuft in den Varietäten nicht parallel. Im Dialekt produzieren die Proband_innen fast durchgängig mehr determiniererlose PPn (Abbildung 30).

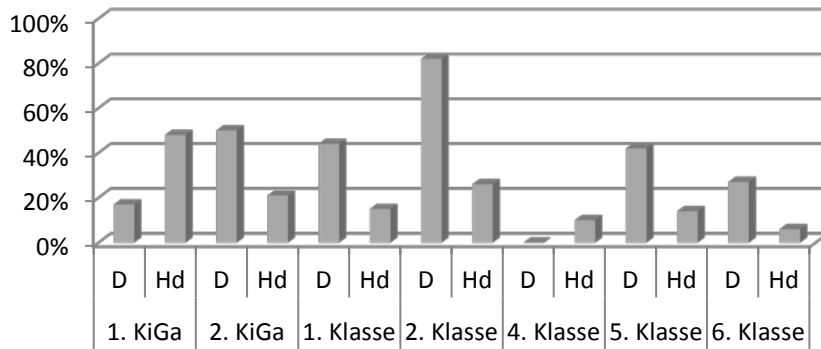


Abbildung 30: Häufigkeit der P-S-Phrasen nach Erhebungsjahr und Varietät, L2 Hochdeutsch und Dialekt

Der Overuse der P-S-Phrasen im Dialekt ist also durchgehend belegt. Eine genauere Betrachtung der Daten drängt sich jedoch aufgrund der tiefen Belegzahlen auf (vgl. Kapitel 9.2.3).

Die Ergebnisse der Frequenzanalysen des FOLK und des Christen-Korpus in Kapitel 5.3.2 haben gezeigt, dass die Häufigkeit einer bestimmten Phrasenstruktur unter anderem von der Präposition im Phrasenkopf abhängt. Daher wird im Folgenden die Frequenz der P-S-Phrasen in Abhängigkeit des Kopfes der PP untersucht.

9.2.1.2 Einfluss der Präposition auf die Frequenz der P-S-Struktur

In Abbildung 31 werden alle PPn mit substantivischer NP aus dem Korpus der 6. Klasse dargestellt (in absoluten Zahlen). Die Höhe der Balkenteile veranschaulicht, wie häufig nach einer bestimmten Präposition eine bestimmte Phrasenstruktur folgt. Die Anteile an P-S-Phrasen sind schwarz dargestellt. Die Balken im oberen Teil der Darstellung betreffen die Sprachproduktion der L1-Gruppe, diejenigen im unteren Teil die Äusserungen der L2-Gruppe. Es wurden nur die Daten der Nacherzählungen in die Analyse eingeschlossen.

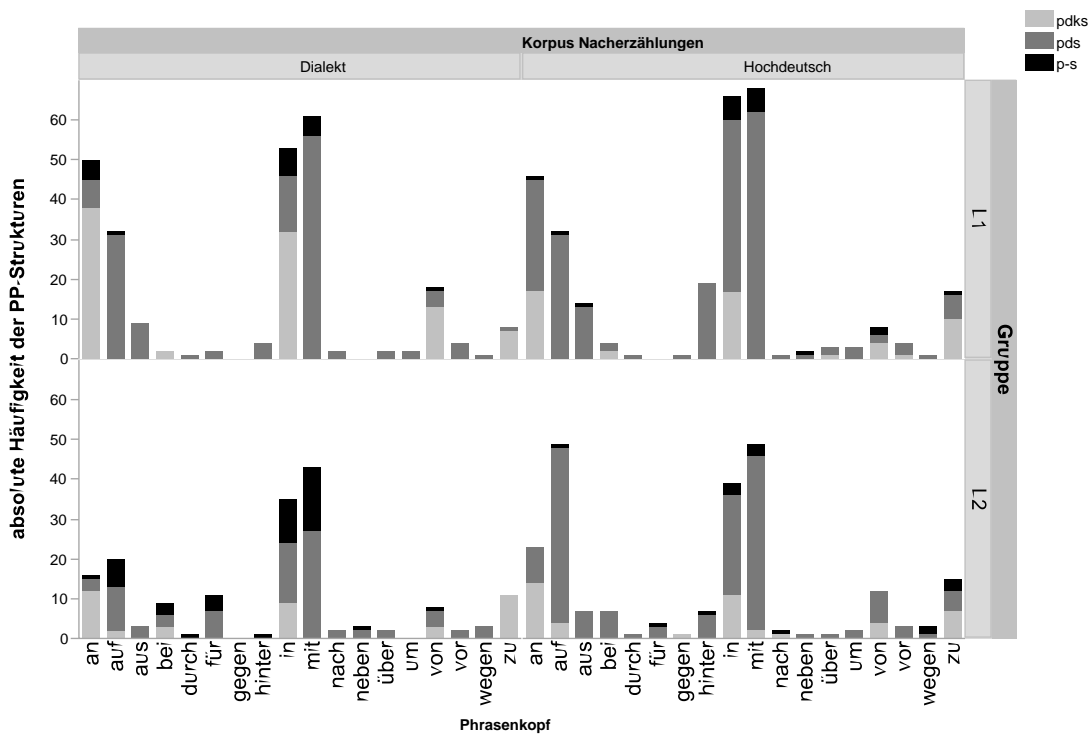


Abbildung 31: Struktur der PPn mit substantivischer NP nach Kopf, L1 und L2, Nacherzählungen, 6. Klasse

Diese Grafik zeigt auf, dass der Anteil von P-S-Strukturen (in Schwarz) je nach Präposition sowohl im L1- als auch im L2-Korpus variiert. Diese Beobachtung lässt sich auch in den Longitudinaldaten machen. Aufgrund der tiefen Belegzahlen wurden in Abbildung 32 alle PPn aus dem Kindergarten bis zur 5. Klasse zusammengefasst und nicht nach Erhebungsjahren aufgegliedert.

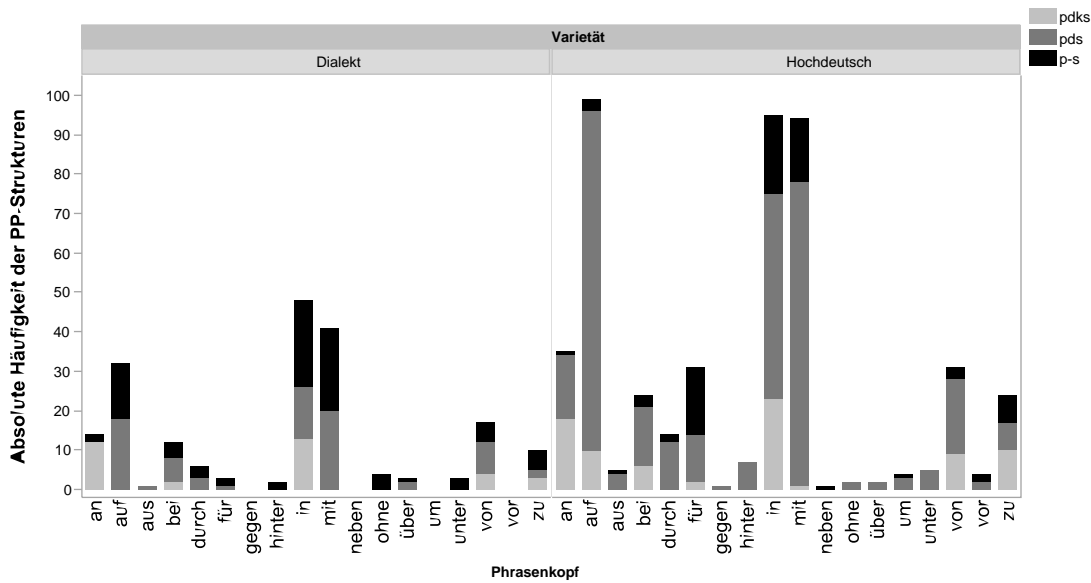


Abbildung 32: Struktur der PPn mit substantivischer NP, L2, 1. KiGa bis zur 5. Klasse nach Kopf

Die zwei vorausgehenden Balkendiagramme zeigen auf, dass für viele Präpositionen die Belegzahl unter 10 liegt. Beispielsweise sind 50 Prozent der *neben*-PPn in den standardsprachlichen Nacherzählungen der L1-Sprecher_innen (Abbildung 33, oben rechts) ohne Determinierer realisiert. Mit nur zwei Belegen ist diese Präposition im Korpus jedoch wenig frequent und eine Aussage über Phrasenstrukturen in *neben*-PPn ist nicht möglich. Ich gehe daher im Folgenden nur auf frequente Präpositionen ein, nämlich *an*, *auf*, *in* und *mit*. Ich konzentriere mich auf die genannten Präpositionen, weil für diese in mindestens einem Nacherzählungskorpus der 6. Klasse 50 oder mehr Belege vorhanden sind.

Die folgende Abbildung 33 zeigt die Unterschiede hinsichtlich der P-S-Frequenz für die ausgewählten Präpositionen. Der schwarze Teil der Balken stellt den Anteil aller PPn dar, die eine NP mit Determinierer und Substantiv beinhalten. Der graue Teil weist die P-S-Strukturen aus.

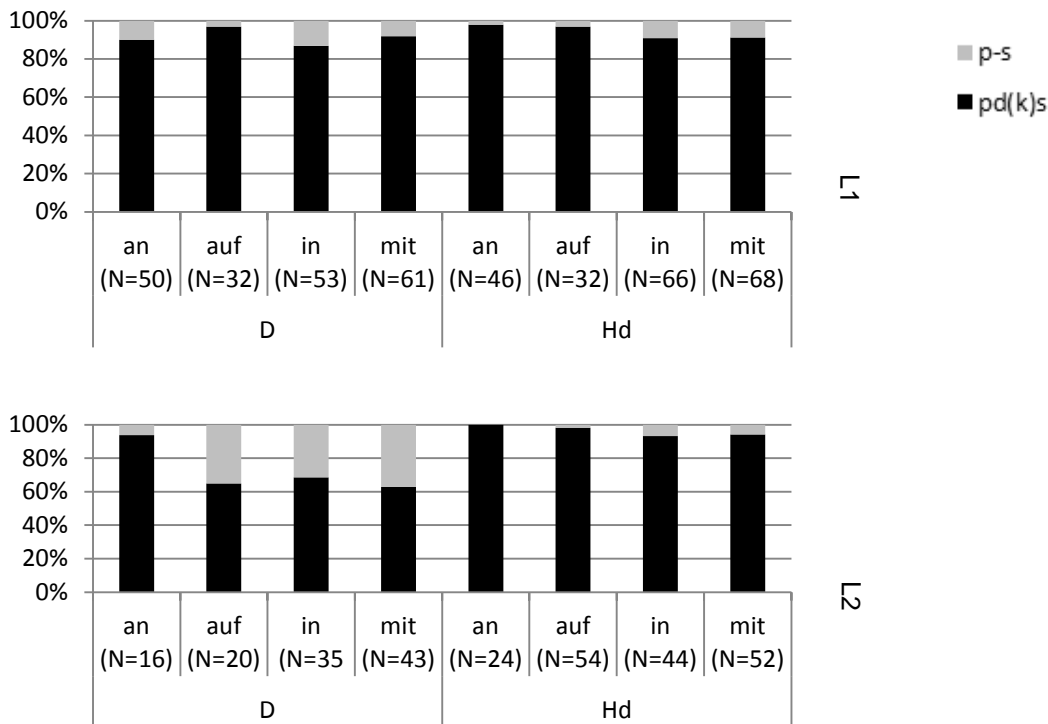


Abbildung 33: Anteil an P-S-Phrasen im Verhältnis zu allen PPn mit substantivischer NP, L1 und L2, Nacherzählungen, 6. Klasse

Aus Abbildung 33 geht hervor, dass determiniererlose PPn mit den Präpositionen *auf*, *in* und *mit* in den dialektalen L2-Nacherzählungen mit jeweils (knapp) 40 Prozent hochfrequent sind. Die L1-Sprecher_innen produzieren in Kombination mit diesen Präpositionen durchwegs weniger P-S-Phrasen. Dieser Unterschied lässt auf einen Overuse der P-S-Struktur durch die L2-Sprecher_innen im Dialekt schliessen. Auf der rechten Seite in Abbildung 33 sind die P-S-Anteile für die standarddeutschen Nacherzählungen visualisiert. Wiederum zeigt sich, dass alle Jugendlichen eine ähnliche Sprachproduktion im Hinblick auf die P-S-Phrasen haben und kein auffälliger Unterschied zwischen L1- und L2-Sprecher_innen besteht.

Wie in Kapitel 6.1 ausgeführt, wird der Overuse determiniererloser PPn durch Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache in unterschiedlichen Studien thematisiert. L2-Sprecher_innen produzieren diese Phrasenstrukturen auch in Kontexten, die zielsprachlich einen Determinierer verlangen. Um zu untersuchen, ob

der Overuse im Dialekt auf diese nicht zielsprachlichen Realisierungen zurückzuführen ist, wird im anschließenden Kapitel 9.2.2 die zielsprachliche Korrektheit der determiniererlosen PPn betrachtet.

Für die Analyse der Zielsprachlichkeit im folgenden Kapitel beziehe ich alle verfügbaren Daten ein, also auch die Äusserungen aus den freien Gesprächen. In der folgenden Abbildung 34 ist die relative Häufigkeit der P-S-Phrasen pro Schüler_in für alle Teilkorpora der 6. Klasse dargestellt.

Ich möchte an dieser Stelle nochmals darauf hinweisen, dass nur neun Schüler_innen im freien Gespräch hochdeutsche Äusserungen gemacht haben (Gespräch Hochdeutsch). Das Standardkorpus wird durch den Einbezug aller Daten also nicht massgeblich erweitert.

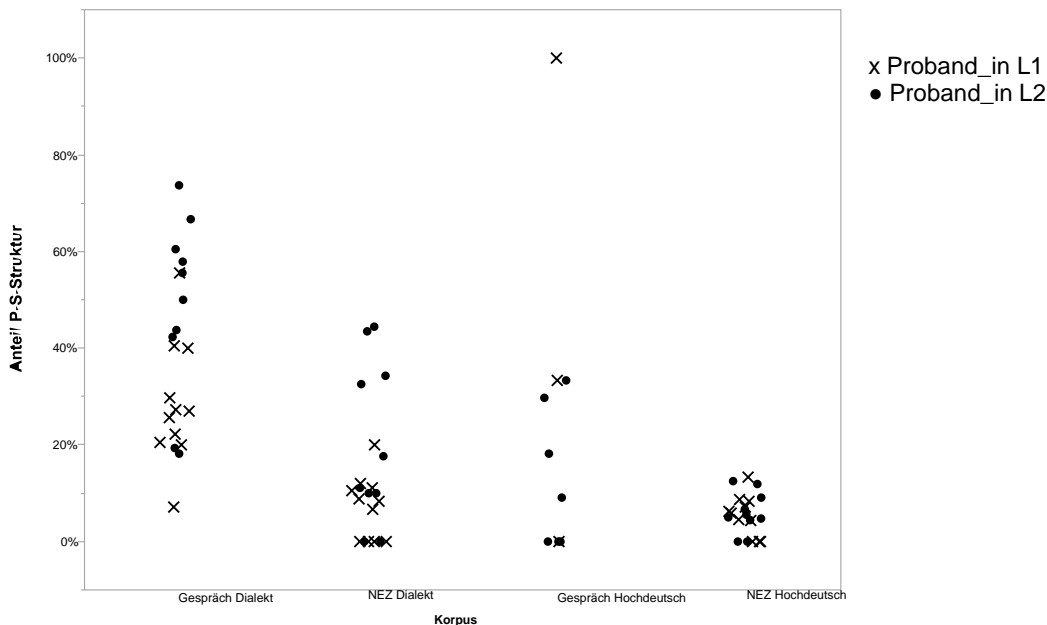


Abbildung 34: Häufigkeit P-S-Phrasen im Verhältnis zu allen PPn mit substantivischer NP pro Proband_in, alle Teilkorpora, 6. Klasse

Es ist zu erkennen, dass in beiden Untersuchungsgruppen der Anteil der P-S-Phrasen im freien dialektalen Gespräch höher liegt als in der Nacherzählung. Dies ist in erster Linie auf die Gesprächsthemen zurückzuführen: Ich unterhielt mich mit den Jugendlichen über den Gebrauch von Dialekt und Hochdeutsch in unterschiedlichen Alltagssituationen und daher ist die determiniererlose Konstruktion *auf+Sprache* ('sich in einer Sprache ausdrücken') in den Dialektaten häufig. Zudem ging es im Gespräch auch um die Herkunft der Eltern, die durch die lokale Konstruktion *aus+Siedlung*, also bspw. *us Serbie* ('aus einem bestimmten Land stammen') ausgedrückt wird, und um den schulischen Alltag (Konstruktion

in+Schulfach, bspw. *in Mathe, in Deutsch* mit der Bedeutung 'in einem Schulfach'). Durch den Einbezug der Daten aus den Gesprächen in Dialekt ergibt sich also eine Erhöhung des P-S-Anteils in Zusammenhang mit bestimmten Präpositionen. Ein Vergleich der Zahlen aus Abbildung 33 und der folgenden Abbildung 35 zeigt, dass sich der Anteil beispielsweise für die dialektalen *auf*-PPn der L2-Sprecher_innen um zehn und diejenigen der L1-Jugendlichen gar um 20 Prozentpunkte erhöht.

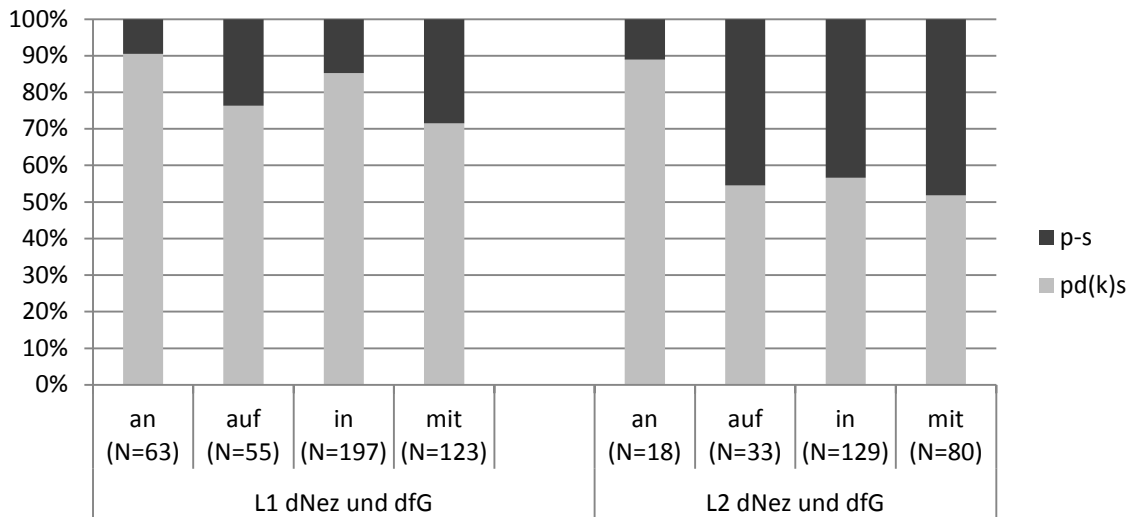


Abbildung 35: Anteil an P-S-Phrasen im Verhältnis zu allen PPn mit substantivischer NP, Dialekt, 6. Klasse

Nach diesem Überblick über die P-S-Häufigkeiten der frequentesten Präpositionen im dialektalen Gesamtkorpus gehe ich nun auf die Zielsprachlichkeit der determinierbaren PPn im Allgemeinen ein. Zuerst konzentriere ich mich in Kapitel 9.2.2 auf die Daten der 6. Klasse und gehe anschliessend in Kapitel 9.2.3 auf die Longitudinaldaten ein.

9.2.2 Zielsprachlichkeit der P-S-Phrasen in der 6. Klasse

In Abbildung 36 werden ausschliesslich determiniererlose PPn aufgenommen. Der schwarze Balken weist die nicht zielsprachlichen Realisierungen aus.

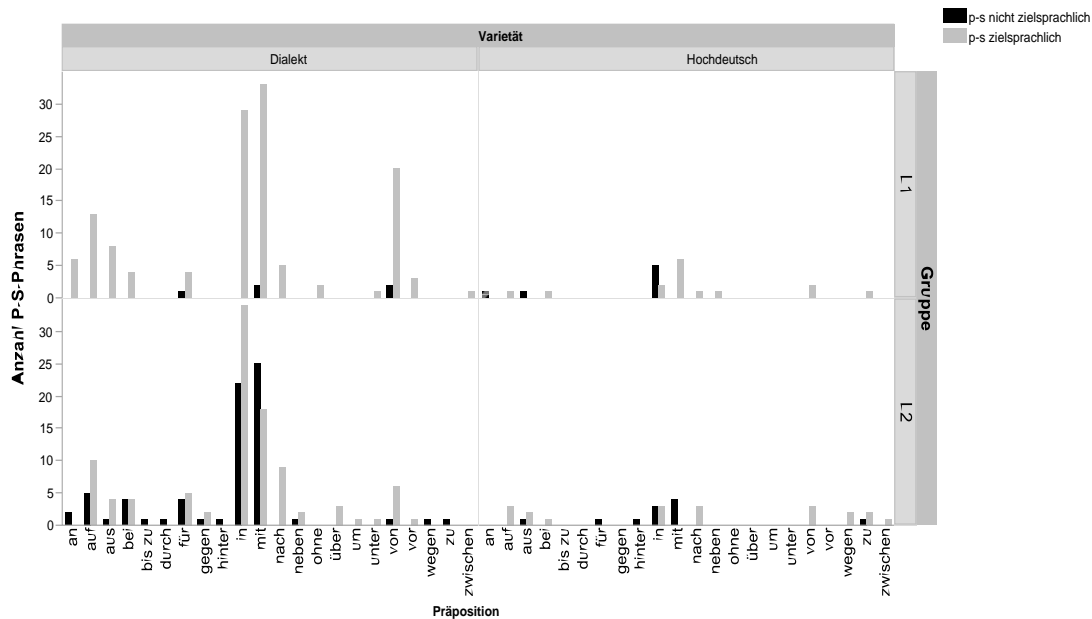


Abbildung 36: Zielsprachlichkeit der P-S-Phrasen nach Präposition (absolute Zahlen), 6. Klasse, L1 (oben) und L2 (unten), Dialekt (links) und Hochdeutsch (rechts)

Aus dieser Darstellung wird ersichtlich, dass der Anteil nicht zielsprachlicher Realisierungen im Korpus der L2-Sprecher_innen generell höher ist als im Korpus der L1-Sprecher_innen. PPn wie *waisch er/er f/ er isch grad näb ambulanz* (L26d 195) oder *er schpilt jez mit bäi* (L26d 180) finden sich also fast ausschliesslich in den Äusserungen der L2-Jugendlichen.

Auch unter Einbezug aller Daten verfüge ich – wie Abbildung 36 veranschaulicht – für die meisten Präpositionen nicht über genügend Belege für eine umfassende Analyse. Die Spitzenplätze nehmen im Hinblick auf die absolute Vorkommenshäufigkeit in beiden Untersuchungsgruppen die determiniererlosen PPn mit den Präpositionen *mit* und *in* ein. Ich werde in Kapitel 9.2.2.1 vertieft auf diese eingehen, da durch ihre relativ hohe Belegzahl das Erkennen von Abweichungsmustern erst möglich wird. Ich beziehe zudem auch die Präposition *auf* in die Analyse ein, für die in den Dialektkorpora mehr als zehn P-S-Belege vorliegen. Es muss unterstrichen werden, dass aus den weniger umfangreichen standarddeutschen Teilkorpora der 6. Klasse auch für diese frequenteren Präpositionen eine tiefe Belegzahl vorhanden ist.

Abbildung 37 gibt einen Überblick über das Verhältnis der nicht zielsprachlichen determiniererlosen PPn zu allen substantivischen PPn mit den drei genannten Präpositionen.

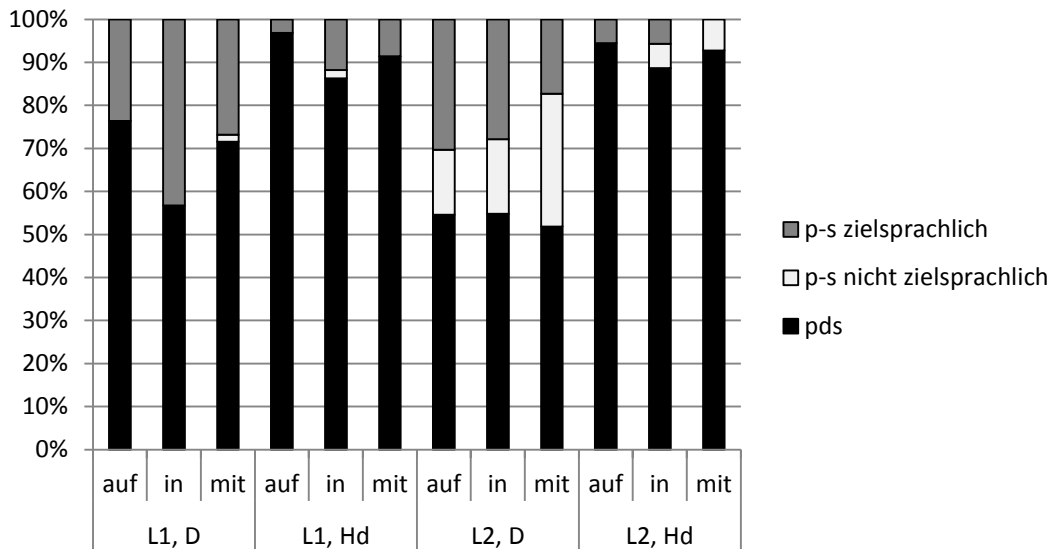


Abbildung 37: Zielsprachlichkeit der P-S-Phrasen nach Präposition (relative Zahlen), alle Teilkorpora, 6. Klasse

Dieses Balkendiagramm zeigt in Zusammenhang mit den Präpositionen *auf*, *in* und *mit* die seltenen Abweichungen der L1-Sprecher_innen (weisser Anteil des Balkens). Im Gegensatz dazu weisen die Proband_innen mit Deutsch als Zweitsprache im Dialekt einen relativ hohen Anteil nicht zielsprachlicher PPn aus. In den folgenden Unterkapiteln gehe ich im Detail auf diese PPn ein.

9.2.2.1 Nicht zielsprachlicher Determiniererausfall nach bestimmten Präpositionen

In diesem Kapitel gehe ich genauer auf Phrasen mit den Präpositionen *auf*, *in* und *mit* ein. Es soll aufgezeigt werden, welche Probleme sich bei der Realisierung dieser PPn konkret stellen. Es wird also untersucht, in welchen Kontexten der Determinierer verwendet wird und in welchen nicht. Der Fokus liegt auf den Dialektdaten, da sich die Sprachproduktion der L2- und L1-Jugendlichen bezüglich P-S-Phrasen in erster Linie im Dialekt unterscheidet und zudem die Datengrundlage im Hochdeutschen für eine umfassende Analyse nicht ausreicht.

a) auf-PPn

Der L2-Dialektkorpus der 6. Klasse enthält insgesamt 33 PPn mit *auf* (vgl. Abbildung 38), die eine substantivische NP aufweisen (PDS oder P-S). P-S-Strukturen können im Hinblick auf den nicht materialisierten Determinierer sowohl zielsprachlich als auch nicht zielsprachlich sein (vgl. Kap. 5.2.1). Das Kreisdiagramm¹ in folgender Abbildung zeigt das Häufigkeitsverhältnis der einzelnen Strukturen.

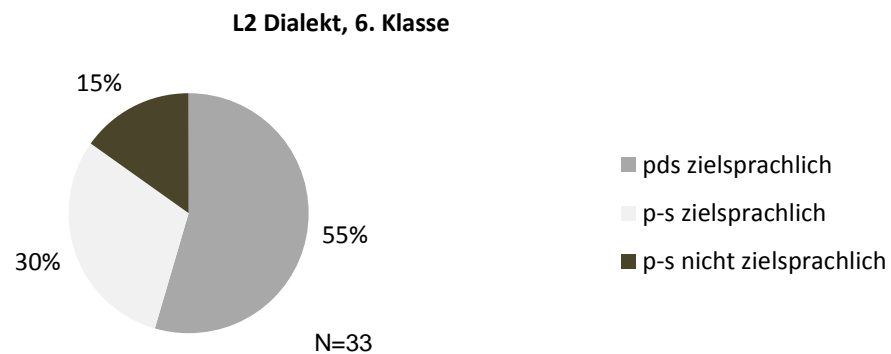


Abbildung 38: Prozentuale Verteilung aller PPn mit der Präposition *auf*, L2 Dialekt, 6. Klasse

Aus der Abbildung wird ersichtlich, dass 45 Prozent aller einfachen PPn mit *auf* determiniererlos realisiert werden. Von diesen 45 Prozent ist ein Drittel nicht zielsprachlich, das heisst, der Determinierer wäre in diesen PPn obligatorisch. 70 Prozent der *auf*-PPn mit substantivischer NP aus den L2-Dialektkorpora gehören also gemäss Regeln der Zielsprache in die Kategorie PDS und nur 30 Prozent sind zielsprachliche P-S-Phrasen.

¹ Die Prozentangaben in allen Kreisdiagrammen sind immer gerundet.

In folgender Tabelle 38 werden sowohl die zielsprachlichen wie auch die nicht zielsprachlichen determiniererlosen Belege mit *auf* ausgewiesen. Die PPn sind nach Proband_in geordnet.

nicht zielsprachlich	Zielsprachlich
Adnan	
	a) luegt er <u>uf</u> <u>ziit</u> (L26d37) <i>schaut er auf (die) Zeit</i>
	b) <u>uf</u> <u>hochdütsch</u> ? (L2fG6d27) <i>auf Hochdeutsch [schreiben]</i>
Afrim	
c) är luegt <u>uf</u> <u>uur</u> (L26d40) <i>er schaut auf Uhr</i>	d) jez zäige si schrift aber <u>uf</u> <u>englisch</u> (L26d49) <i>jetzt zeigen sie Schrift aber auf Englisch</i>
e) luegt mister biin <u>uf</u> <u>uur</u> (L26d41) <i>schaut Mister Bean auf Uhr</i>	g) gang ich ab und zue go schpile <u>uf</u> <u>kunschtraase</u> mit mini onkels (L2fG6d34) <i>gehe ich ab und zu spielen auf Kunstrasen mit meinen Onkels</i>
f) die sind its grad <u>uf</u> <u>wält</u> <u>koo</u> (L2fG6d29) <i>[die kleinen Kinder] sind jetzt gerade auf Welt gekommen</i>	
Agonis	
h) und jez silt + ee frau mit irem soon + <u>auf</u> / <u>uf</u> <u>siz</u> (L26d42) <i>und jetzt sitzt + eine Frau mit ihrem Sohn + auf Sitz</i>	
Aleksandar	
	i) es het so andere + wetterprogram oder so öpis glaub ich+ <u>uf</u> <u>es</u> <u>ef</u> <u>zwäi</u> [SF2] <u>glaub</u> schwizerdütsch (L2fG6d33) <i>es hat so andere wetterprogramm oder so etwas glaube ich+ auf SF2 glaube ich Schweizerdeutsch [sprechen sie Schweizerdeutsch]</i>
Amal	
	j) si tuet <u>uf</u> <u>hochdütsch</u> reede und denn <u>uf</u> <u>he</u> <u>jo</u> <u>mundart</u> (L2fG6d25) <i>sie tut auf Hochdeutsch reden und dann auf ach ja Mundart</i>
	k) jo äbe kinder könne nid richtig jo mundaart nä rede si <u>uf</u> <u>hochdütsch</u> (L2fG6d26) <i>ja eben Kinder können nicht richtig ja Mundart danach/dann(?) reden sie auf Hochdeutsch</i>
	l) si rede <u>uff</u> + <u>hochdütsch</u> (L2fG6d28) <i>Sie reden auf Hochdeutsch</i>
Ardita	
m) jez luegt er <u>uf</u> <u>uur</u> (L26d45) <i>jetzt schaut er auf Uhr</i>	n) und är luegt wider <u>uf</u> <u>zit</u> (L26d46) <i>und er schaut wieder auf die Zeit</i>

Tabelle 38: Determinierlose PPn mit *auf*, L2 Dialekt 6. Kl.

Im Hinblick auf die Semantik fällt auf, dass die von der Zielsprache abweichenden PPn alle die **lokale** Präposition *auf* enthalten. Alle PPn mit *auf* in **modaler** Bedeutung sind hingegen zielsprachlich korrekt realisiert. Es handelt sich dabei um die häufige determiniererlose Konstruktion *auf+Sprache* ('in einer Sprache sprechen', Belege b), d), j), k), l)).

Interessant ist die PP *uf uur* (Belege c), e), m)), die von Afrim und Ardita geäußert wird. Die dialektale PDS-Phrase *uf d uur luege* [uftu:r] ('auf die Uhr schauen') ist in der Alltagssprache häufig und hat daher einen kollokativen Charakter (vgl. Kapitel

4.5.7). Mit dieser Äusserung wird nicht nur beschrieben, dass Mister Bean auf das Objekt *Uhr* schaut – wie es zum Beispiel in *er luegt uf sii numere* (L26d44 ‘er schaut auf seinen Zettel mit der Nummer’) der Fall ist. Vielmehr drückt sie im vorliegenden Kontext aus, dass Mister Bean wissen will, wie spät es ist, denn er ist in Eile. Afrim und Ardita lassen in ihren Äusserungen den in diesem Kontext obligatorischen proklitischen Artikel weg. Das gesamte dialektale L2-Korpus enthält keine Variante mit Definitartikel (*uf d uur*). Mister Beans Blick auf die Uhr wird also nur von Afrim, Ardita und zusätzlich noch Adnan erwähnt. Letzterer wählt jedoch die im Hinblick auf Artikelgebrauch zielsprachliche Äusserung *uf ziiit luege* (‘auf die Zeit schauen’). Eine Variante, die Ardita ebenfalls produziert. Diese kann in vorliegendem Zusammenhang als Synonym für *uf d uur luege* betrachtet werden. Sie ist meines Erachtens jedoch weniger konventionalisiert und ihre Bildung könnte durch die gängige Frage *was isch für ziiit?* (‘Wie viel Uhr ist es?’) kontaminiert sein. Im Korpus der L1-Jugendlichen ist nur die Variante mit Determinierer *uf d uur luege* belegt (zweimal mit Definitartikel und einmal mit Possessivpronomen).

Uf ziiit erscheint aus der Lernerperspektive wie *uf uur* determiniererlos, in beiden PPn ist materiell gesehen kein Definitartikel vorhanden. Diachron betrachtet kann mit Meyer (1967, S. 31) festgehalten werden, dass sich „die leichtere Artikelform *d*, die mit dem Verlust des Vokals ihre Silbenhaftigkeit eingebüsst hat“ immer proklitisch oder enklitisch verbindet. Sie ist damit „der Assimilation ausgeliefert“. In *uf ziiit* wird der Definitartikel *d* vom „anlautenden Fortis völlig aufgeschluckt“ (Meyer 1967, S. 32). In den Ohren von L1-Sprechenden ist in der PP *uf ziiit* der Definitartikel jedoch vorhanden.

Da *uf d uur luege* die häufigere und daher auch lexikalisch gefestigtere Phrase mit kollokativem Charakter ist, gehe ich nicht davon aus, dass der Artikelwegfall durch die PP *uf ziiit* begünstigt wird. Der Ausdruck der Definitheit durch einen Artikel wird von zwei Jungen in zwei weiteren Belegen unterlassen: f) *uf siz* und h) *uf wält koo*. Ich werde auf diese beiden PPn in Kapitel 9.2.3 näher eingehen.

b) Nicht zielsprachlicher Determiniererausfall in *mit*-PPn

Die tiefe Belegzahl der determiniererlosen *auf*-PPn im Korpus der 6. Klasse ermöglicht keine vertiefere Auseinandersetzung, Konstruktionen sind nicht erkennbar. Anders liegt die Datengrundlage für PPn, deren Kopf die Präposition *mit* bildet. Im Dialektkorpus der 6. Klasse der L2-Sprecher_innen finden sich insgesamt 80 *mit*-PPn mit der Struktur PDS oder P-S. Das Diagramm in Abbildung 39 visualisiert den Anteil an determiniererlosen PPn, wobei wiederum zwischen zielsprachlichen und nicht zielsprachlichen Determiniererausfällen unterschieden wird.

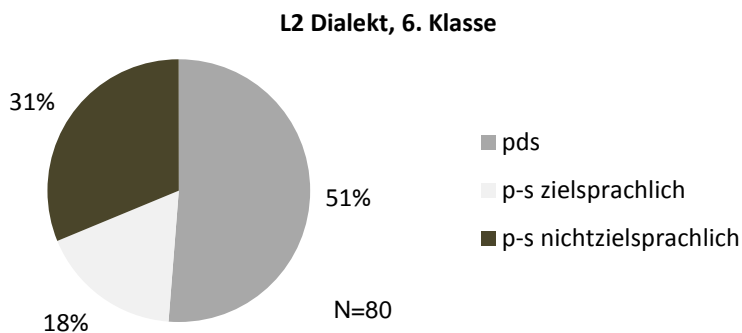


Abbildung 39: Prozentuale Verteilung aller PPn mit der Präposition *mit*, L2 Dialekt, 6. Klasse

Abbildung 39 zeigt, dass die L2-Sprecher_innen fast die Hälfte aller *mit*-PPn ohne Determinierer produzieren. 31 Prozent werden determiniererlos gebildet, obwohl dies im jeweiligen Kontext im Dialekt nicht möglich ist (also *mit mueter* statt *mit de mueter*). Nur knapp ein Drittel aller determiniererlosen PPn mit der Präposition *mit* entspricht der Zielsprache (z. B. *mit gwalt*).

Zum Vergleich stelle ich die entsprechenden Resultate für die L1-Jugendlichen dar. Die Proband_innen mit deutscher Erstsprache produzieren im Dialekt häufiger zielsprachliche P-S-Phrasen, wie folgende Darstellung zeigt. Nicht zielsprachliche Äusserungen im Hinblick auf das Determinierervorkommen sind mit 2 Prozent sehr selten. Im Standard lassen die L1-Jugendlichen keine Determinierer in obligatorischen Kontexten ausfallen.

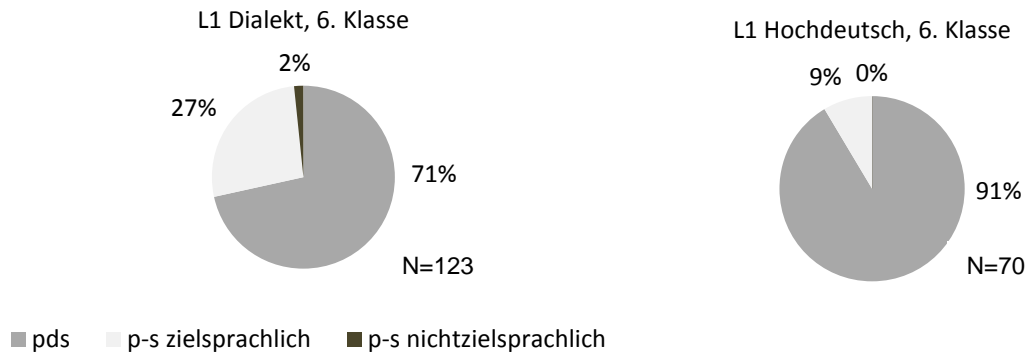


Abbildung 40: Prozentuale Verteilung aller *mit*-PPn, L1 Dialekt und Hochdeutsch, 6. Klasse

Der hohe Anteil an nicht zielsprachlichen P-S-Phrasen ist im L2-Korpus also sehr auffällig. Es stellt sich die Frage, ob dieser Overuse von determiniererlosen *mit*-PPn in Kontexten, die einen Determinierer verlangen, auch in den Standarddaten der L2-Sprecher_innen nachzuweisen ist.

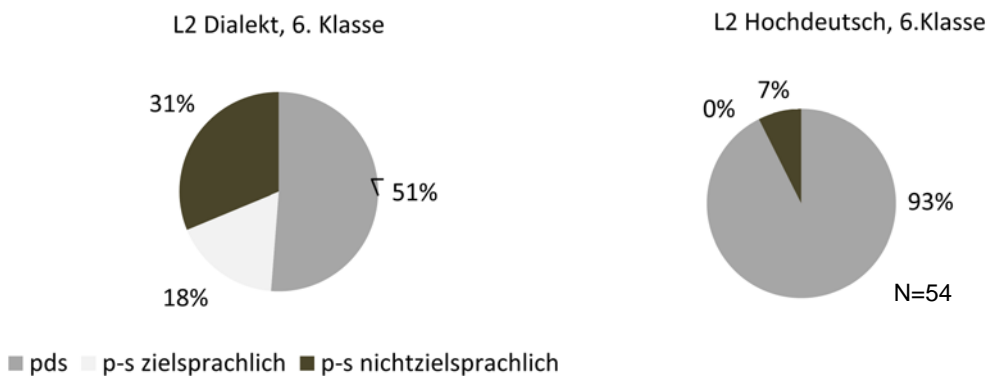


Abbildung 41: Prozentuale Verteilung aller *mit*-PPn, L2 Dialekt und Hochdeutsch, 6. Klasse

Aus dem Vergleich der beiden Diagramme in Abbildung 41 wird der Overuse der P-S-Phrasen durch die L2-Proband_innen im Dialekt klar ersichtlich. Die L2-Jugendlichen realisieren zwar auch im Hochdeutschen einige nicht zielsprachliche determiniererlose *mit*-PPn, diese liegen mit 7 Prozent jedoch tiefer als im Dialekt.

Es sticht ebenfalls hervor, dass die L2-Sprecher_innen im Hochdeutschen keine einzige zielsprachliche P-S-Phrase realisieren. Deshalb beträgt der Abweichungsgrad für *mit* im Hochdeutschen 100 Prozent (s. Abbildung 37).

Das im Überblickskapitel 9.1 dargestellte Gesamtbild gilt also auch für die *mit*-PP: Die Sprachproduktion der L2-Proband_innen weicht insbesondere im Dialekt auffällig von derjenigen der L1-Proband_innen ab. Im Hochdeutschen divergieren die Ergebnisse weniger stark.

Eine genaue Betrachtung der determiniererlosen *mit*-PPn im Dialekt drängt sich auf. Im Folgenden werden daher diejenigen PPn im Detail analysiert, deren Kopf die Präposition *mit* bildet und die eine NP mit einem Substantiv beinhalten (N=80). Abbildung 42 zeigt, dass davon 31 Prozent (N=25) einen Determiniererausfall aufweisen, der im entsprechenden Kontext im Dialekt nicht möglich ist. Zur Illustration gebe ich einige Beispiele:

a)	I: wi gönder denn deet hii? Adnan: <u>mit auto</u> + jo mi grosse brüeder <u>mit flugzüg</u> und mir <u>mit auto</u> (L2fG6d 274) <i>mit Auto + ja mein grosser Bruder mit Flugzeug und wir mit Auto</i>
b)	si gönd den <u>mit flugzeug</u> (L2fG6d 284) <i>sie gehen dann mit Flugzeug</i>
c)	jez het er <u>mit muul</u> wider sone tschip gnoo (L26d 183) <i>jetzt hat er mit Mund wieder so einen Chip genommen</i>
d)	also nimmt mister biin nomol e karte <u>mit muul</u> (L26d 145) <i>also nimmt Mister Bean nochmals eine Karte mit Mund</i>
e)	und wenn ich denn dahai kume reed ich mit eltere albanisch (L2fG6d 234) <i>und wenn ich dann daheim komme, rede ich mit Eltern albanisch</i>
f)	jo äiglech mit schwöschter + un mit mueter (L2fG6d 261) <i>ja eigentlich mit Schwester + und mit Mutter</i>

Tabelle 39: Beispiele für den nicht zielsprachlichen Determiniererausfall in *mit*-PPn, L2 Dialekt

Die Analyse der 25 nicht zielsprachlichen P-S-Phrasen zeigt, dass die Mehrheit (21) dieser PPn drei Kategorien zugewiesen werden kann, diese können als Konstruktionen betrachtet werden: In Typ 1 wird die Präposition *mit* instrumental gebraucht und regiert eine NP, die ein Hyponym zum Hyperonym *Verkehrsmittel* enthält. Die Konstruktion *mit+[Verkehrsmittel]* hat die Bedeutung 'sich mit einem bestimmten Verkehrsmittel fortbewegen'. Typ 2 zeichnet sich ebenfalls durch eine instrumentale Verwendung von *mit* aus, enthält jedoch ein Hyponym zum Hyperonym *Körperteil*. Mit der PP *mit+[Körperteil]* wird ausgedrückt, dass etwas 'mithilfe eines bestimmten Körperteils' gemacht wird. Typ 3 unterscheidet sich bezüglich der Semantik der Präposition von den zwei ersten Kategorien. *Mit* wird komitativ

(Zifonun; Hoffmann; Strecker 1997, S. 2135), also bei Adverbialen in Supplementfunktion, verwendet. Die Konstruktion *mit+[nahestehende Person]* wird verwendet, um eine gemeinsame Aktivität mit einer Person zu versprachlichen. Das Bezugsobjekt ist in diesem Fall immer eine Person, meist ein Familienmitglied.

Kategorie	Beispiel	belegte Hyponyme ¹
Typ 1: mit+Verkehrsmittel	früener simer immer mit <u>auti</u> gange (L2fG6d251) <i>früher sind wir immer mit Auto gegangen</i>	auto, flug, flugzug
Typ 2: mit+Körperteil	ez muss er zaal mit <u>muul</u> nää (L26d134) <i>jetzt muss er die Zahl mit Mund nehmen</i>	bäi, fuess, hand, muul
Typ 3: mit+Person:	doch määngmol mit <u>schwöschter</u> wä/ red ich schwizerdütsch (L2fG6d249) <i>doch manchmal mit Schwester rede ich Schweizerdeutsch</i>	eltere, mueter, schwöschter, kolleg

Tabelle 40: Kategorisierung der nicht zielsprachlichen determiniererlosen *mit*-PP, L2 Dialekt

Das Korpus enthält jedoch auch zielsprachliche Äusserungen der drei genannten Typen, also PPn, in denen der obligatorische Artikel realisiert wird, das heisst, die Definitheit im Definitartikel materialisiert wird. Von den insgesamt 80 Belegen mit dem Phrasenkopf *mit* enthalten rund 61 Hyponyme zu den Hyperonymen *Verkehrsmittel*, *Körperteil* oder *Person* und sind somit einem der drei genannten Typen zuzuweisen. Dies ist natürlich auf den Inhalt der Gespräche (Reisen mit der Familie) und der Geschichte von Mister Bean (Körperteile) zurückzuführen. Es muss also untersucht werden, ob ein Typ besonders vom nicht zielsprachlichen Determiniererausfall betroffen ist.

Das Verhältnis zwischen zielsprachlichen und nicht zielsprachlichen Realisierungen ist je nach Typ unterschiedlich. In Zusammenhang mit Verkehrsmitteln fällt der Determinierer mit 53 Prozent am häufigsten weg, wie Abbildung 44 zeigt. Auch in Kombination mit Hyponymen zu *Körperteil* fehlen in fast der Hälfte der Belege die obligatorischen Determinierer. Typ 3 (Person) erweist sich als weniger anfällig für nicht zielsprachliche P-S-Strukturen. Gleichzeitig ist in Zusammenhang mit *Persone*n die zielsprachliche P-S-Phrase mit 23 Prozent am häufigsten. Dies hängt damit zusammen, dass in Zusammenhang mit Personen die Pluralform öfter gewählt wird als beim Sprechen über Verkehrsmittel oder Körperteile. Bei pluralischem Substantiv mit Indefinitartikel (s. Kapitel 5.2.1, Tabelle 13) wird zielsprachlich kein Artikel realisiert, wie im Beispiel *so wi ich mit kollegee reed* (L2fG6d279 'so wie ich mit Kollegen rede').

¹ Phonologische Varianten werden nicht aufgeführt.

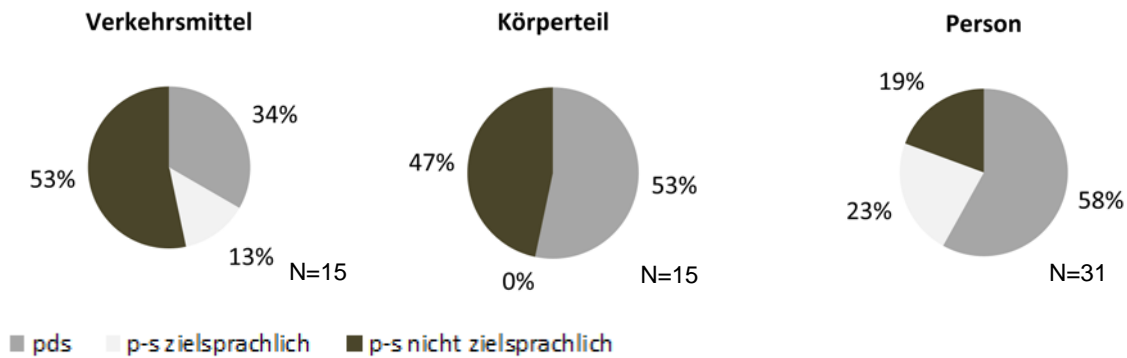


Abbildung 42: Zielsprachlichkeit der mit-PPn der Typen 1, 2 und 3, L2 Dialekt, 6. Klasse

Die Semantik des Bezugsobjekts scheint bei der instrumental verwendeten Präposition also keinen wirklichen Einfluss auf die Korrektheit der Phrase zu haben. In Abbildung 29 wurde ersichtlich, dass vor allem vier L2-Jugendliche einen klaren Overuse der P-S-PP zeigen. Bei der Betrachtung der *mit*-PPn fällt auf, dass in erster Linie zwei dieser vier Proband_innen auffällig von der Zielsprache abweichen. Nicht zielsprachliche P-S-Konstruktionen der Typen 1 und 2 werden hauptsächlich durch Adnan und Ardita und in geringerem Masse auch von Afrim und Agonis produziert. Sie verbindet die albanische L1 und zudem sind Adnan und Afrim Zwillingbrüder. Die Albanischsprachigen sind zudem die einzigen Proband_innen, die einen Dialektkindergarten besucht haben. Sie sind jedoch nicht die einzigen, die nicht zielsprachliche *mit*-PPn realisieren. Für zwei weitere Jugendliche (Aylin und Antonio) findet sich je ein Beleg für eine nicht zielsprachliche P-S-Konstruktion des Typs 1 oder 2. Interessanterweise lässt nur einer der vier Albanischsprachigen in PPn des Typs 3 den Determinierer ausfallen, und zwar nur in einer einzigen Äusserung. Die tamilischsprachige Schülerin Amal fällt im Hinblick auf Typ 3 am meisten auf. Ebenfalls je eine nicht zielsprachliche PP des Typs 3 findet sich in den Äusserungen von Aleksandar, Antonio und Agonis. Nur Anh und Abeba produzieren gar keine nicht zielsprachlichen P-S-Phrasen der drei Typen.

Ich betrachte im Folgenden die Sprachproduktion von Adnan, Ardita und Amal näher. In folgender Tabelle sind alle von ihnen geäußerten *mit*-PPn der Typen 1, 2 und 3 ausgewiesen.

Typ	nicht zielsprachlich	zielsprachlich
Ardita		
1	a) si gönd denn <u>mit flugzeug</u> sie gehen dann <u>mit Flugzeug</u>	e) mister biin faart mit + <u>mit em auti</u> <i>Mister Bean fährt mit dem Auto</i>
	b) <u>mit flugzüg</u> + schnäller aa <i>mit Flugzeug [kommt man] schneller an</i>	f) und mir gönd <u>mit auti und schiff</u> <i>und wir gehen mit Auto und Schiff</i>
	c) und <u>mit auti</u> kunt me joo + nid schnäller aa <i>und mit Auto kommt man ja + nicht schneller an</i>	g) I: wi lang hesch den? Ardita: also drei tåg <u>mit schiff und auti</u> <i>Wie lange hast du? Ardita: also drei Tage mit Schiff und Auto</i>
	d) früener simer immer <u>mit auti</u> gange <i>früher sind wir immer mit Auto gegangen</i>	
2	h) jez het er <u>mit muul</u> wider sone tschip gnoo <i>jetzt hat er mit Mund wieder so einen Chip genommen</i>	
	i) und er macht no <u>mi/mit hand</u> so <i>und er macht noch mit Hand so</i>	
	j) und er schpilt jez <u>mit bäi</u> <i>und er spielt jetzt mit Bein(en)</i>	
3		k) ja und <u>mit mim brüeder</u> mit dene zwäi kliine <i>ja und mit meinem Bruder mit diesen zwei Kleinen [teile ich das Zimmer]</i> l) und <u>mit leerne</u> reede si hoochdütsch <i>und mit Lehrern reden sie Hochdeutsch</i>
Adnan		
1	m) I: wi gönder denn deet hii? Adnan: <u>mit auto</u> + jo mi grosse brüeder <u>mit flugzüg</u> und mir <u>mit auto</u> <i>Wie geht ihr denn dort hin? Adnan: mit Auto, ja mein grosser Bruder mit Flugzeug und wir mit Auto</i>	
2	n) ez muss er zaal <u>mit muul</u> nää <i>jetzt muss er die Zahl mit Mund nehmen</i>	
3		o) wils <u>mit kolege</u> isch und so <i>weils mit Kollegen ist und so</i>
Amal		
1		p) doch + wenn si <u>mit de trämml</u> i gönn könn si mit (achter) <i>doch wenn Sie mit den Trämchen gehen können Sie mit (achter)</i>
2		q) i: und jez mues er was mache? Amal: <u>mit em mund</u> + in kaderobe + jo billet <i>Und jetzt muss er was tun? Amal: mit dem Mund + in Garderobe + ja Billet</i>
3	r) i: was machsch ide freiziit? mit de schwöschter? Amal: jo äiglech <u>mit schwöschter</u> + un mit mueter <i>Was machst du in der Freizeit? Mit der Schwester?</i> Amal: ja eigentlich <u>mit Schwester</u> + und mit Mutter	t) när isch ähm d kind wider hindere duure <u>mit em mammi</u> go bube ga hoole <i>nachher ist ähm die Kind wieder nach hinten durch mit dem Mami die Puppe holen gegangen</i>
	s) i: redeg ier dihäi nur tamilisch? Amal: jä + und <u>mit schwöschter dütsch</u> + sunscht tamilisch <i>Redet ihr zuhause nur Tamilisch? Amal: ja + und mit Schwester Deutsch + sonst Tamilisch</i>	

Tabelle 41: Alle Belege für P-S-Phrasen der Typen 1, 2, 3, Ardita, Adnan, Amal, Dialekt, 6. Klasse

In diesen Belegen lassen sich Regelmässigkeiten erkennen. Ardita produziert nur eine von sieben PPn des Typs 1 mit einem Definitartikel. Im Unterschied zu den

PPn in a) bis d), in denen es darum geht zu erklären, mit welchen Verkehrsmitteln sie und ihre Familie jeweils in den Kosovo reisen, spricht Ardita in Äusserung e) von einem konkreten Auto, nämlich demjenigen von Mister Bean. Nur in diesem Kontext greift sie auf den Definitartikel zurück, der jedoch auch in a) bis d) obligatorisch wäre. Die zwei Phrasen f) und g) sind ohne Determinierer zielsprachlich, sie zählen zur Kategorie Reihung mit mehreren Substantiven. In Zusammenhang mit Körperteilen lässt Ardita den Definitartikel konsequent ausfallen. Für Typ 3 finden sich im Korpus drei zielsprachliche Belege. In der Äusserung k) fällt die Verwendung des Possessiv- und Demonstrativpronomens auf. Adnan produziert in m) bis o) für alle Typen ausschliesslich determiniererlose PPn, wobei nur o) aufgrund des Plurals zielsprachlich ausfällt. Sein Zwillingbruder Afrim äussert nur drei von elf PDS-PPn ohne Determinierer. Allerdings ist zu beobachten, dass er nur in einer einzigen *mit*-PP den Definitartikel verwendet. Er präferiert den Indefinitartikel und das Demonstrativpronomen (*macht auto zue mit däm schloss*, L26d 137 'macht das Auto zu mit diesem Schloss') und verwendet gerne die Nom./Akk.-Form: *some junge mit + mit e pfanne uf em kopf* (L26d 140 'so ein Junge mit + mit eine Pfanne auf dem Kopf'). Die Sprachproduktion des vierten Albanischsprachigen, Agonis, zeichnet sich durch eine höhere Zielsprachlichkeit aus. Zwar äussert auch er eine PP des Typs 2 (*aber denn het er e arbeitsunfall ghaa mit fuess*, L2fG6d 237, 'aber dann hat er einen Arbeitsunfall gehabt mit Fuss'), die zielsprachlichen Äusserungen überwiegen jedoch.

Amals Äusserungen unterscheiden sich strukturell von denjenigen der zwei Albanischsprachigen. Für Typ 1 und Typ 2 liegen keine Belege ohne Determinierer vor. Sie scheint jedoch im Gegensatz zu den anderen in Typ 3 die nicht zielsprachliche Phrase ohne Definitartikel zu bevorzugen. Die Belegzahlen sind sehr tief und ein Erklärungsversuch zu den Ausfällen bleibt spekulativ. Bei den Varianten r) *mit mueter* und t) *mit em mami* könnte das phonologische Gewicht (Eisenberg 2006, S. 156) des Definitartikels eine Rolle spielen: Dieser ist im Feminin Singular Dativ (*de mueter*) leichter als im Neutrum Singular Dativ (*em mami*). Dieser Unterschied wird durch die auf [t] auslautende Präposition *mit* noch verstärkt, da es zu einer Assimilation kommt: *mitə mueter*.

c) Nicht zielsprachlicher Determiniererausfall in *in*-PPn

Im Dialektkorpus der L2-Sprecher_innen sind die *in*-PPn mit 158 Belegen (PD(k)S und P-S) noch häufiger vertreten als die *mit*-PPn. Der Anteil der P-S-Phrasen beläuft sich im Dialekt auf 35 Prozent und davon ist ein knappes Drittel nicht zielsprachlich (s. Abbildung 45). Die *in*-PPn sind im Vergleich zu den *mit*-PPn also weniger anfällig auf nicht zielsprachlichen Determiniererausfall (vgl. Abbildung 41). Im Hochdeutschen liegt der P-S-Anteil bei 9 Prozent, zielsprachliche und nicht zielsprachliche Realisierungen halten sich die Waage. Die PPn der L1-Schüler_innen zeichnen sich im Dialekt durch eine durchgängig zielsprachliche Realisierung der P-S-Phrasen aus. Im Hochdeutschen fallen die abweichenden Realisierungen mit 1 Prozent ebenfalls nicht ins Gewicht. *In*-PPn sind im standard-sprachlichen L1-Korpus von allen PPn am häufigsten vom Ausfall des obligatorischen Determinierers betroffen.

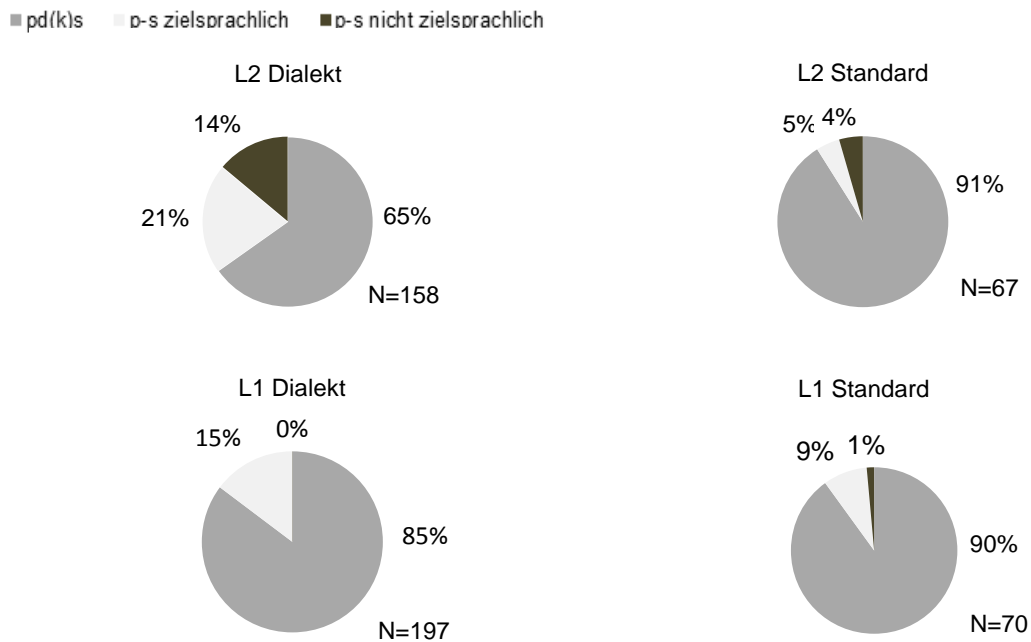


Abbildung 43: Zielsprachlichkeit der P-S-Phrasen in PPn mit *in*, alle Korpora, 6. Klasse

Auch für die Präposition *in* trifft also die Feststellung zu, dass in den dialektalen Äußerungen der L2-Sprecher_innen am häufigsten Abweichungen von der Zielsprache festgestellt werden können. Der Fokus soll also auch in diesem Kapitel auf den L2-Dialekt-Daten liegen.

Im vorausgehenden Kapitel wurde aufgezeigt, dass PPn mit Hyponymen der Hyperonyme *Verkehrsmittel*, *Körperteil* und *Person* besonders anfällig auf einen Determiniererausfall sind. Das Korpus beinhaltet auch *in*-PPn mit Hyponymen zu Ver-

kehrsmitteln. Ich setzte einen Typ 4 *in+Verkehrsmittel*¹ an. Das L2-Dialektkorpus enthält jedoch nur sechs Belege (von vier verschiedenen Proband_innen) für Typ 4, davon sind vier nicht zielsprachlich. Diese werden wiederum von Ardita und Adnan realisiert und stehen auf der Bedeutungsseite der Konstruktion *mit+Verkehrsmittel* sehr nahe. Der Determinierer fällt aus, wenn es um das Feriemittel der eigenen Familie geht (Belege a) bis c)).

nicht zielsprachlich	zielsprachlich
Ardita	
a) jo bis wen mer <u>in schiff</u> sind denne + <u>in schiff</u> goots äi taag denne bis wenn mer döt aköme so (L2fG6d 175 +176) <i>ja bis wenn wir in Schiff sind, dann in Schiff geht es einen Tag, bis wenn wir dort ankommen so</i>	
b) i: und den düender ame schlaafe oder? Ardita: ja <u>in auto</u> (L2fG6d 205) <i>Und dann schlaft ihr jeweils oder? Ardita: ja in Auto</i>	
Adnan	
c) well <u>in auto</u> hets kai plaz mee(L2fG6d 218) <i>weil in Auto hat es keinen Platz mehr</i>	
Agonis	
	d) e frau woo + das maischte glaub broche het + <u>in em rollschtuel</u> (L26d 120) <i>eine Frau, wo das meiste glaub gebrochen hat + in dem/einem Rollstuhl</i>
Abeba	
	e) und aso er pharkt soo dass die mentsche wo <u>im/ im + kranghewaage</u> sind + nid uusechöme (L26d 111) <i>und also er parkt so, dass die Menschen, wo im/ im + Krankenwagen sind + nicht rauskommen</i>

Tabelle 42: Belege Typ 4 *in+Verkehrsmittel*, L2 Dialekt, 6. Klasse

In Verbindung mit Körperteilen finden sich zehn Belege, die mit einer Ausnahme dem dialektalen Artikelgebrauch entsprechen. Es ist wiederum Ardita, die diese nicht zielsprachliche PP äussert: *jez het er zwäi sache in hand* (L26d 130 'jetzt hat er zwei Sachen in Hand').

¹ *Verkehrsmittel* wird in einem sehr weiten Sinn verstanden. Der Rollstuhl wird als Fortbewegungsmittel ebenfalls in diese Kategorie aufgenommen.

Etwas häufiger zeigen sich Abweichungen in NPn mit Lexemen aus dem Wortfeld *Schule*. In diesem Typ 5 fasse ich PPn zusammen, deren NPn eine dialektale Variante der folgenden Lexeme enthalten: *Grundniveau, Förder-, Primar-, Orientierungsschule, Kindergarten, Gymnasium, Mathematik, Schulstunde, Schule*. Für diesen Typ 5 finden sich insgesamt 53 Belege.

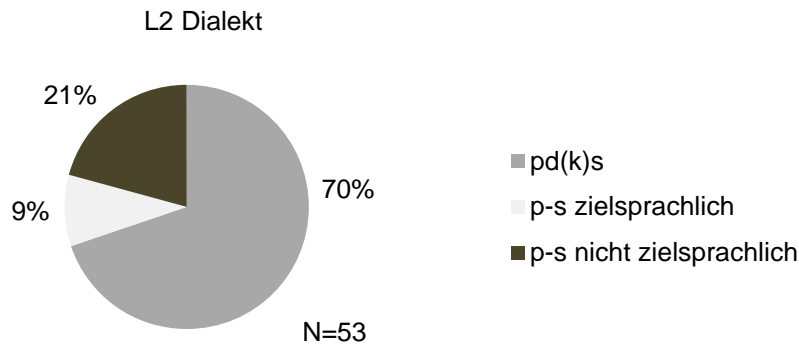


Abbildung 44: Zielsprachlichkeit der PPn des Typs 5, L2 Dialekt, 6. Klasse

Zielsprachliche P-S-Phrasen machen 9 Prozent davon aus, wobei alle diese Token dem Type *in mathe* angehören. Die ebenfalls zielsprachliche Variante mit bestimmtem Artikel *i de/im mathe* wird nur einmal geäußert. Die L1-Jugendlichen scheinen Letztere vorzuziehen, wie beim Gespräch über die Wahl des Hochdeutschen als Unterrichtssprache ersichtlich wird. Das L1-Dialektkorpus enthält keine determinierlose Konstruktion *in+Schulfach*:

a)	wener irgendöppis fraagt über xxx + oder so <u>im französisch</u> (L1fG6d 171) <i>wenn er irgendetwas fragt über xxx + oder so im Französisch</i>
b)	ja im dütsch + ja mir (müesse) <u>immer im dütsch im math</u> äüä nid (L1fG6d 162a,b,c) <i>ja im Deutsch + ja wir (müssen) immer im Deutsch im Math wohl nicht</i>
c)	aso eifach <u>im dütsch</u> eifach chli und <u>im änämäm</u> (L1fG6d 186a, b) <i>also einfach im Deutsch einfach ein bisschen und im NMM</i>

Tabelle 43: Belege für *in+Schulfach*, L1 Dialekt, 6. Klasse

Unter den 21 Prozent nicht zielsprachlicher P-S-Phrasen der L2-Jugendlichen fällt insbesondere die Konstruktion *in+Schule* ('in der Institution Schule') auf. In sechs von neunzehn Fällen wird der obligatorische Determinierer ausgelassen. In Tabelle 44 weise ich die 19 Belege aus:

nicht zielsprachlich	zielsprachlich
Abeba	
	a) i <u>de schuel</u> muess me au/ glaub au + aso hochdütsch reede (L2fG6d 171) <i>in der Schule muss man auch/ glaub auch + also Hochdeutsch reden</i>
	b) si isch au <u>in de schuel</u> (L2fG6d 126) <i>sie ist auch in der Schule</i>
Adnan	
c) jo <u>in schuel</u> (L2fG6d 119) <i>ja in Schule [sein]</i>	d) wills <u>in de schuel</u> isch (L2fG6d 130) <i>weil es in der Schule ist</i>
Afrim	
	e) und dss ++ lärn ich grad ebe + <u>in de schuel</u> französisch (L2fG6d 207) <i>und das lerne ich gerade eben in der Schule Französisch</i>
	f) und die sind <u>in de schuel</u> (L2fG6d 128) <i>und die sind in der Schule</i>
	g) kinder müend immer <u>in de schuel</u> glaub hochdütsch reede (L2fG6d 122) <i>Kinder müssen immer in der Schule glaube ich Hochdeutsch reden</i>
Aleksandar	
h) i: wo hender hochdütsch? Aleksandar: <u>in + schuel</u> (L2fG6d 224) <i>Wo habt ihr Hochdeutsch? Aleksandar: in Schule</i>	
i) mir saage den mir sind do jo nid <u>in schuel</u> aso müe mer nit hochdütsch rede (L2fG6d 187) <i>wir sagen, dann wir sind hier ja nicht in Schule, also müssen wir nicht Hochdeutsch reden</i>	
Amal	
j) i: was machsch denn? Amal: so schpoort <u>in schuel</u> (L2fG6d 193) <i>Was machst du denn? Amal: so Sport in Schule</i>	k) i: ja + und da wi sprechen di da wol? Amal: ähm + hochdütsch <u>in de schuel</u> (L2fG6d 192) <i>Ja + und da, wie sprechen die da wohl? Amal: ähm + hochdeutsch in der Schule</i>
Anh	
	l) i: genaau möchet ihr ds ame da? Anh: wo <u>in de schuel</u> ? (L2fG6d 108) <i>Genau, macht ihr das jeweils da? Anh: Wo, in der Schule?</i>
Antonio	
	m) weil <u>in de schuel</u> redeme eigentlich hochdütsch (L2fG6d 216) <i>weil in der Schule redet man eigentlich Hochdeutsch</i>
	n) weil hochdütsch redetme i/ also/ <u>in de schuel</u> mee als schwizerdütsch (L2fG6d 215) <i>weil Hochdeutsch redet man in/ also/ in der Schule mehr als Schweizerdeutsch</i>
	o) also zum bischpil dii nöii <u>in de schuel</u> (L2fG6d 152) <i>also zum Beispiel die Neue in der Schule</i>
Ardita	
	p) i: wenn redsch hochdütsch? Ardita: wen ich <u>in d schuel</u> bi (L2fG6d 219) <i>Wann sprichst du Hochdeutsch? Ardita: wenn ich in die Schule bin</i>
	q) wen si <u>in de schuel</u> isch den reedet si glaub ich au hochdütsch (L2fG6d 220) <i>wenn sie in der Schule ist dann redet sie glaub ich auch Hochdeutsch</i>
Aylin	
r) i: und hochdütsch redet er? Aylin: + nur <u>in schuel</u> (L2fG6d 137) <i>Und Hochdeutsch redet ihr? Aylin: nur in Schule</i>	
s) au si goot imer no <u>in schuel</u> (L2fG6d 156) <i>auch sie geht immer noch in Schule</i>	

Tabelle 44: *in*-PPn, die NPN mit dem Kern *Schule* enthalten, L2 Dialekt, 6. Klasse

Die Sprachproduktion der Albanischsprachigen (Ardita, Adnan, Afrim, Agonis) fällt in diesem Fall nicht speziell auf. Abweichende Realisierungen des Typs 5 werden von Aylin und Aleksandar (in je zwei von zwei Äusserungen) produziert. Amal, die in Typ 3 eine Tendenz zum Ausfall des obligatorischen Artikels gezeigt hat, und der albanischsprachige Adnan realisieren beide Varianten. Im folgenden Abschnitt gehe ich auf das Hochdeutsche ein.

d) Blick auf die hochdeutschen PPn

Die Analyse der Standarddaten der L2-Sprecher_innen zeigt, dass die in den vorhergehenden Abschnitten besprochenen Abweichungen im Hochdeutschen nicht zu beobachten sind. Die Präposition *auf*, *mit* und *in* werden zielsprachlich mit Determinierer verwendet. Nur in vier *mit*-PP ist ein Determiniererausfall festzustellen, drei des Typs 2 (*mit+Körperteil*) und eine des Typs 3 (*mit+Person*).

Präposition	Fahrzeug	Körperteil		Person		Total
	pd(k)s	pd(k)s	nzsprl. P-S	pd(k)s	nzsprl. P-S	
auf		17				17
in	2	4				6
mit	6	18	3	14	1	42
Total	8	39	3	14	1	65

Abbildung 45: Häufigkeit des Determiniererausfalls in PPn mit *auf*, *in* und *mit*, L2 Hochdeutsch, 6. Klasse

Es sind wiederum Afrim und Ardita, zwei der vier Albanischsprachigen, die diese PPn äussern. Zudem produziert auch Andro, der in allen Erhebungsjahren das Dialektsprechen verweigert hat, eine PP des Typs 2.

Afrim	a) er bewegt sich <u>mit füssen mit beinen</u> mit alles (L26hd 71 + 72)
Andro	b) dann ziit er <u>mit mund</u> eine neue + karte (L26hd 206)
Ardita	c) und <u>mit leerne</u> reede si hoochdütsch [mit den Lehrern] (L2fG6Hd 89)

Tabelle 45: Alle nicht zielsprachlichen *mit*-PPn, L2 Hochdeutsch, 6. Klasse

Kein_e Jugendliche_r weicht also regelmässig vom zielsprachlichen Determinierergebrauch ab. Sowohl Afrim als auch Ardita produzieren meist zielsprachliche PPn *wie jezt schpiilt er mit den füssen* (L26hd 261), *und jezt ziit er sii mit dem mund* (L26hd 70) oder *jez hat er ein zettelchen mit dem mund genommen* (L26hd 263).

9.2.2.2 Grammaticische Eigenschaften des ausfallenden Determinierers

In diesem Kapitel geht es darum aufzuzeigen, inwiefern die Wortart und Funktion eines Determinierers den nicht zielsprachlichen Ausfall beeinflussen kann. In Tabelle 46 ist die Anzahl aller realisierten Determinierer nach Wortarten und Korpus zusammengefasst, und zwar unabhängig von ihrer Zielsprachlichkeit. Es wurden alle PDS- und PDkS-Phrasen in die Analyse einbezogen.

Korpus	Definitart.	Indefinitart.	Demonstrativpron.	Indefinitpron.	Interrogativpron.	Possessivpron.
L1, 6. Klasse						
D	413	99	9	4	4	37
Hd	225	33	3	0	0	21
L2, 6. Klasse						
D	282	40	21	5	0	25
Hd	240	19	0	1	0	32

Tabelle 46: Realisierte Determinierer (PDS, PDkS) nach Wortarten, alle Korpora, 6. Klasse

Der Definitartikel ist in allen Korpora weitaus am häufigsten vertreten. Ebenfalls in allen Korpora belegt sind der Indefinitartikel und das Possessivpronomen. Demonstrativ-, Indefinit- und Interrogativpronomen sind wenig belegt. Aus der Analyse der Daten geht hervor, dass die Pronomen in obligatorischen Kontexten nie ausfallen und dass fast ausschliesslich der Definitartikel vom nicht zielsprachlichen Ausfall betroffen ist.

Korpus	Definitartikel	Indefinitartikel	Total
L1, 6. Klasse			
D	5	0	5
Hd	3	0	3
L2, 6. Klasse			
D	67	2	69
Hd	11	0	11

Tabelle 47: Wortart der in obligatorischen Kontexten ausfallenden Determinierer, alle Korpora, 6. Klasse

Es soll nun die Funktion der ausfallenden Definitartikelformen betrachtet werden. Turgay hat in ihrer Untersuchung aufgezeigt, dass maskuline Akkusativdeterminierer am häufigsten ausgelassen werden (Turgay 2010, S. 195).

Dieses Ergebnis trifft für meine Daten nicht zu, wie Tabelle 48 veranschaulicht. Die erste Spalte weist die Anzahl an realisierten Definitartikeln aus. In der zweiten Spalte wird die Anzahl der ausgefallenen Artikel angegeben und in der dritten

Spalte ist der prozentuale Anteil der nicht zielsprachlichen Artikelausfälle im Verhältnis zur Gesamtanzahl einer Kategorie ausgewiesen.¹

Kategorie	Anz. realisierte Definitart.		Anz. nicht realisierte Definitart.		% nicht realisiert	
	D	Hd	D	Hd	D	Hd
Akkusativ						
Feminin	5	32	7	1	58%	3.0%
Maskulin	5	19	1	2	17%	9.5%
Neutrum	10	8	6	2	38%	20.0%
Dativ						
Feminin	55	63	20	1	27%	1.6%
Maskulin	59	72	9	1	13%	1.4%
Neutrum	57	24	18	1	24%	4.0%

Tabelle 48: Ausfall des Definitartikels im Singular nach Genus und Kasus, L2 Hochdeutsch und Dialekt, 6. Klasse

Determinierer im Maskulin Singular Akkusativ werden in allen Teilkorpora sowohl im Dialekt als auch im Hochdeutschen nicht am häufigsten ausgelassen. Die tiefe Anzahl an nicht zielsprachlichen Determiniererausfällen im Hochdeutschen macht eine Aussage über die Anfälligkeit bestimmter grammatischer Funktionen jedoch sehr schwierig. Im L2-Dialektkorpus der 6. Klasse findet sich für den Ausfall eines Maskulin Singular Akkusativs nur ein möglicher Beleg von Aleksandar: *für zum bischpil käller abschliesse oder so öpis* (L26d 85 '[das Schloss wird gebraucht] für zum Beispiel Keller abschliessen oder so etwas'). In dieser Äusserung könnte der Einschub *zum bischpil*, der einen Artikel in klitisierter Form enthält, mit der Artikelrealisierung in der NP interferieren.

Im Dialekt besteht die Besonderheit, dass der Akkusativartikel im Maskulin Singular in *an-* und *in-*PPn nicht realisiert wird: *Er schmeisst es in den Müll* vs. *er schiessts in müll*. Diese dialektale Phrasenstruktur scheint jedoch die standarddeutschen Realisierungen in seltenen Fällen zu konkurrenzieren. Im gesamten Standardkorpus (L1 und L2) ist sie in nur drei Äusserungen erkennbar (s. Tabelle 49).

¹ PPn mit nicht zielsprachlicher Präpositionswahl werden von der Analyse ausgeschlossen.

Die standarddeutsche Phrasenstruktur mit Artikel ist im L2-Korpus 9 und im L1-Korpus 24-mal belegt. Einen besonderen Status hat Abebas idiomatische Äusserung a) *in sinn*, ‚einfallen‘, eine gefüllte und feste dialektale Konstruktion.

Abeba	a) *dann kommt iin ein/ aso etwas <u>in sinn</u> (L26hd 8)
Adnan	b) *deswegen schiisst er es <u>in müll</u> (L26hd 34)
Silvio	c) *und di/ also leute geen schon <u>an empfang</u> (L16hd 179)

Tabelle 49: Dialektale Phrasenstruktur im Hochdeutschen, Akk. Sg. Mask. nach *in* und *an*

In der 6. Klasse wird von den L2-Jugendlichen der Artikel im Akkusativ Singular Feminin am häufigsten ausgelassen. Die Analyse der Belege in Tabelle 51 zeigt, dass diese Abweichungen in erster Linie spezielle Konstruktionen betreffen, die ich in den vorausgehenden Kapiteln besprochen habe (*auf*-PPn, *in*+Schule).

nicht zielsprachlich	zielsprachlich
Afrim	
a) die sind its grad uf wält koo (L2fG6d 29) <i>die sind jetzt gerade auf Welt gekommen</i>	d) und de mit achzä isch er <u>in d schwiiz</u> koo (L2fG6d 83) <i>und dann mit 18 ist er in die Schweiz gekommen</i>
b) luegt mister biin <u>uf uur</u> (L26d 41) <i>schaut Mister Bean auf Uhr</i>	
c) är luegt <u>uf uur</u> (L26d 40) <i>er schaut auf Uhr</i>	
Agonis	
	e) also negsches joor gang ich no aimol <u>in d o s</u> also dritti o s (L2fG6d 91) <i>also nächstes Jahr gehe ich noch einmal in die O.S. also dritte O.S.</i>
Antonio	
f) jez laufe + dogtore und + also + ärzte und + maitles du/ <u>dur schtroos</u> (L26d 74) <i>jetzt laufen Doktoren und + also + Ärzte und Mädchen du/ durch Strasse</i>	h) und noch de summerferie <u>in d dritti</u> noched is webes [wbs] oder gümnasium (L2fG6d 85) <i>und nach den Sommerferien in die Dritte, nachher ins WBS oder Gymnasium [gehen]</i>
g) oder + filich mache si (igens) schtraigg + <u>gege arbeit</u> oder so (L2fG6d 77) oder + vielleicht machen sie (igens) Streik + gegen Arbeit oder so	
Ardita	
i) jez luegt er <u>uf uur</u> (L26d 45) <i>jetzt schaut er auf Uhr</i>	j) wäis nöd ob/ob ich im wee bee ess [WBS] oder + ob ich + wen ich guet bi fileicht chum ich in gimnasium (L2fG6d 105) <i>weiss nicht ob/ob ich im WBS oder + ob ich + wenn ich gut bin vielleicht komme ich in Gymnasium</i>
	k) er hät theek/ sii hand <u>iim theekane</u> iine gschtekt (L26d 108) <i>er hat Teek/ seine Hand im Teekanne hinein gesteckt</i>
Aylin	
l) au si goot imer no <u>in schuel</u> (L2fG6d 156) <i>auch sie geht immer noch in Schule</i>	

Tabelle 50: Realisierungen und Ausfall des Definitartikels im Akk. Sg. Fem., L2 Dialekt

Im L2-Standard-Korpus sind die nicht zielsprachlichen Determiniererausfälle zu gering, um Regelmässigkeiten feststellen zu können.

Für den bestimmten Artikel im Dativ ist die Datengrundlage besser. Im Hochdeutschen ist der nicht zielsprachliche Ausfall von Dativartikeln sehr selten. Zwei von drei Phrasen werden von Andro geäußert.

Andro	a) nein ähm (ich) habe noch kollegen <u>aus + thürkai</u> (L2fG6Hd 62)
	b) dann ziit er mit <u>mund</u> eine neue + karte (L26hd 206)
Amal	c) unda kommt der ambulanz und ja in der schpital / <u>zu schpital</u> (L26hd 172)

Tabelle 51: Nicht zielsprachliche PPn im Dat. Sg., L2 Hochdeutsch, 6. Klasse

Der Definitartikel im Dativ ist im Hochdeutschen also nicht per se anfällig auf einen Ausfall in obligatorischen Kontexten. Beleg b) von Andro zählt zu Typ 2 (*mit+Körperteil*) und ist – wie ich aufgezeigt habe – in der determiniererlosen (nicht zielsprachlichen) Variante im Dialektkorpus häufig. Auch in Beispiel a) erscheint wohl weniger der Kasus als vielmehr die gesamte Konstruktion *aus+Land* einen Einfluss auf den nicht zielsprachlichen Ausfall zu haben.

Im Zusammenhang mit Beispiel a) soll der Artikelgebrauch bei Länder- und Städtenamen angesprochen werden. Im Deutschen stellt die artikellose PP bei Namen im Neutrum den Regelfall dar. Meine Auszählung der Liste der Staatenbezeichnungen des EDA (2014) ergibt im Hinblick auf das Genus 166 von 199 Ländernamen im Neutrum, es heisst also *Ich komme aus Dänemark* oder *ich chume us dänemark*. 18 Ländernamen sind – wie in Andros Äusserung in Tabelle 52 – im Feminin und verlangen den Definitartikel. Darunter sind Länder auf –ei (*die Türkei/Slowakei*), mit *Republik* in der Bezeichnung (*die Zentralafrikanische Republik*), aber auch Einzelfälle (*die Schweiz/Ukraine*). Noch geringer ist mit 15 die Anzahl der maskulinen Länderbezeichnungen (*der Irak, Kongo, Kosovo¹, Libanon*), die sowohl mit oder ohne Determinierer verwendet werden können. Der nicht zielsprachliche Artikelausfall in der PP *aus Türkei* ist vor diesem Hintergrund gut nachvollziehbar.

In den dialektalen Äusserungen der L2-Sprecher_innen sind einige Dativartikel von nicht zielsprachlichem Ausfall betroffen. Die genauere Betrachtung der einzelnen Belege aus der 6. Klasse zeigt jedoch, dass 14 von 20 (Feminin) respektive 16 von 18 (Neutrum) Phrasen den Kopf *in* oder *mit* aufweisen, also wiederum zu den anfälligen PPn gehören.

¹ Laut Duden ist *Kosovo* als Maskulin oder als Neutrum zu bestimmen.

9.2.2.3 Ausfall des Definitartikels bei Verschmelzungen

Bei Verschmelzungen kann zwischen Pro- und Enklise unterschieden werden. Beide Termini bezeichnen die lautliche Anlehnung eines geschwächten Wortes (Klitikon) an ein selbständiges Wort. Von Proklise wird gesprochen, wenn sich das Klitikon mit dem ihm folgenden Wort verbindet (*s=Huus*, das Haus). Die Enklise ist laut Nübling häufiger und bezeichnet die Verbindung des Klitikons mit dem ihm vorangehenden Wort (*zu=m Huus*) (Nübling 1993, S. 97). Wenn ich von Verschmelzung spreche, meine ich die Enklise. Eine Präposition und ein Definitartikel verschmelzen so, dass eine der beiden involvierten Wortformen eine Reduktion erfährt. Im Dialekt erfolgt dies aufgrund der im Vergleich zum Hochdeutschen reduzierten Formen des Definitartikels selten. Beispielsweise bestehen Verschmelzungen wie im Hochdeutschen *Wir gehen nicht ins Schwimmbad* im Dialekt nicht, da die Vollform des dialektalen Definitartikels im Akkusativ Singular schon <s> lautet und daher nichts mehr reduziert werden kann. Die Äusserung *mir gönd nid in s schwimmbad* (Ardita L2fG6d 100) wird daher nicht als PDkS-PP kodiert, sondern als eine prototypische PDS-Phrase.

In Kapitel 5.2.4 habe ich die Unterscheidung zwischen *speziellen* und *einfachen* Klitika erläutert (Nübling 2005). Spezielle Klitika sind grammatikalisiert und können nicht durch ihre Vollform ersetzt werden. Die Verwendung der Vollform führt entweder zu einer nicht zielsprachlichen PP wie in c) oder die Vollform wird als Demonstrativpronomen gelesen und die Bedeutung der PP ändert sich wie in a) und b).

- a) aso jä mir hends mol **im** laager gmacht gha (L2fG6d 154) (Definitartikel)
i **dem** laager (Demonstrativpronomen)
- b) aber + mir sind nid nooch **am** meer (L2fG6d 10) (Definitartikel)
a **dem** meer (Demonstrativpronomen)
- c) er isch **fom** himmel glaub ich aabe gheit (L26d 206)
*fo **dem** himmel

Alle L2-Sprecher_innen äussern in der 6. Klasse PPn mit speziellen Klitika, insgesamt sind 97 Phrasen belegt. Darunter sind auch stark lexikalisierte Konstruktionen wie die vollständig gefüllte und feste Konstruktion *zum Beispiel* oder die teilweise gefüllte temporale Konstruktion *am+[Zeitpunkt]*, also *am Abend*, *am Anfang*, *am Morgen* (s. zum Abstraktionsgrad Tabelle 4).

Die Korrektheit der PPn mit Verschmelzungen liegt bei 87 Prozent und somit 20 Prozentpunkte über der allgemeinen Sicherheit der Proband_innen in der Realisierung von PPn (s. Abbildung 26). Niemand realisiert die Vollform anstelle der kliti-

sierten Form. Ich gebe in folgender Tabelle eine Übersicht über den Ausfall des Definitartikels in PPn mit (PDkS) und ohne Verschmelzung (PDS).

Artikelform (Anzahl)	Funktion(en)	PDkS	PDS	nzsprl. Ausfall	Ausfall belegt bei
d (12)	Akk. Sg. Fem. + Akk. Pl.		41.7%	58.3%	Aylin, Antonio, Afrim, Ardita
de (66)	Akk. Sg. Mask. + Dat. Sg. Fem. + Dat. Pl.		60.6%	39.4%	Abeba, Adnan, Agonis, Aleksandar, Amal, Anh, Antonio, Ardita, Aylin
der (2)	Dat. Sg. Fem.		100%	0%	
=r (5)		60%		40%	Afrim (nur 1 Type)
em (39)	Dat. Sg. Mask. + Dat. Sg. Neutr.		59%	41%	Adnan, Afrim, Agonis, Amal, Antonio, Ardita, Aylin
=m (95)		90.5%		9.5%	Adnan, Agonis, Amal, Ardita
s (14)	Akk. Sg. Neutr.		57.1%	42.9%	Afrim, Amal, Ardita, Aylin, Agonis, Aleksandar
Total absolut		89	78	66	

Tabelle 52: Ausfall des Definitartikels in PDkS- und in PDS-Phrasen, L2 Dialekt, 6. Klasse

Die Aufstellung zeigt, dass der klitisierte Artikel =m weniger häufig ausfällt als seine Vollform em. Für den Definitartikel im Dativ Singular Feminin (der, =r) ist eine Aussage aufgrund der tiefen Tokenzahl schwierig. Die zwei nicht zielsprachlichen P-S-Phrasen, welche 40% des Ausfalls ausmachen, werden von einem Probanden geäußert und fallen auf den Type *bis zu ferlengerig* ('bis zu Verlängerung' [Verlängerung der Spielzeit im Fussballspiel]).

Wie schon im vorausgehenden Kapitel gezeigt wurde, wird der Artikel im Akkusativ Singular Feminin d im Verhältnis am häufigsten ausgelassen. Diese Artikelform kann nicht mit der Präposition verschmelzen, wohl aber durch Assimilation mit dem Substantiv (bspw. *uf poscht* ('auf die Post'), s. Tabelle 16: Formen des Definitartikels im Dialekt in postpräpositionaler Position).

Der Ausfall des Definitartikels in PDkS-Phrasen ist also weniger häufig, er ist allerdings auch in diesen PPn zu beobachten. Bei der Analyse aller Abweichungen in PPn mit klitisierten Artikeln zeigt sich, dass der Grossteil aller Fehler auf einen nicht zielsprachlichen Determiniererausfall zurückzuführen ist. Es sind insbesondere die Albanischsprachigen Ardita und Adnan, die diese nicht zielsprachlichen PPn produzieren. Afrim, Agonis, Amal, Antonio und Aylin lassen in klitisierten Formen den Definitartikel nur vereinzelt ausfallen. Im Hochdeutschen fehlt nur in einer einzigen Äusserung der klitisierte Definitartikel: *unda kommt der ambulanz und ja in der schpital / zu schpital* (Amal, L26hd 172). Die L1-Jugendlichen lassen weder im Dialekt noch im Hochdeutschen einen klitisierten Definitartikel ausfallen.

Interessanterweise finden sich im Korpus der L2-Sprecher_innen auch sechs Äusserungen, in denen zwei Definitartikel realisiert wurden. Dies kommt ausschliesslich in Kontexten mit Verschmelzungen vor, und zwar nur im Hochdeutschen. Die dialektalen Definitartikel erweisen sich aufgrund des Dentalschwunds als ungeeignet für eine Verdoppelung.

Proband_in	PP mit zwei Determinierern
Afrim	a) und der ambulans fährt in die schul/ ähm fährt zums krankenhaus (L26hd 81)
Andro	b) halt früe(n) in der ersten bis zum der fierten klasse mit iim so geredet (L2fG6hd 54) c) jezt schtekt er+ auch mit der anderen hand im + deen / + der mülltonne (L26hd 197) d) ja + es / man kann am den meer geen (L2fG6hd 57)
Anh	e) und jezt schubst er iin am de po (L26hd 215)
Ardita	f) und jez steckt er in/ + dii hand im einem müll/ mülleimer fest (L26hd 257)

Tabelle 53: PPn mit zwei Determinierern, L2 Hochdeutsch, 6. Klasse

Es handelt sich dabei um die hochfrequenten Verschmelzungen *zum*, *im* und *am*. Insbesondere Andro fällt durch die Artikelverdoppelung auf. Dies könnte darauf hinweisen, dass der Definitartikel in der Verschmelzung nicht mehr als solcher erkannt wird.

9.2.2.4 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Die Ergebnisse der Analyse hinsichtlich der Zielsprachlichkeit der P-S-Phrasen werden an dieser Stelle kurz zusammengefasst, bevor ich auf die Longitudinaldaten eingehe. Ich beginne mit den Erkenntnissen zur Sprachproduktion der L1-Sprecher_innen. Die Deutschschweizer_innen weichen sowohl im Dialekt als auch im Hochdeutschen nur selten von der Zielsprache ab. Sie sind in beiden Varietäten sicher und in den wenigen abweichenden PPn kann kein Muster für den Ausfall festgestellt werden. Die standardsprachlichen Äusserungen der L2-Sprecher_innen unterscheiden sich nicht in auffälliger Weise von denjenigen der L1-Jugendlichen. Dies gilt auch für *mit*-PPn, die im Dialekt anfällig auf einen nicht zielsprachlichen Ausfall sind. Eine Auffälligkeit zeigt sich in Zusammenhang mit Verschmelzungen. In wenigen Fällen ist eine Verdoppelung des Determinierers festzustellen wie in *am den meer geen* (L2hd 215).

Die Analyse der dialektalen Äusserungen ergibt ein anderes Bild. Während in den Daten der L1-Jugendlichen keinerlei Auffälligkeiten zu beobachten sind, produzieren gewisse L2-Jugendliche regelmässige Abweichungen. Insbesondere die Präposition *mit* in instrumentaler Bedeutung zieht einen Determiniererausfall nach

sich. Die Sprachproduktion der Albanischsprachigen ist besonders auffällig. Proband_innen mit einer anderen Herkunftssprache weichen weniger häufig oder im Fall von Anh und Abeba praktisch gar nicht von der zielsprachlichen dialektalen Form ab.

Weiter zeigt sich, dass fast ausschliesslich der Definitartikel von einem Ausfall betroffen ist und zwar im Feminin Singular Akkusativ. Die Funktion des Artikels scheint beim Ausfall jedoch nur eine Nebenrolle zu spielen. Vielmehr geben bestimmte Konstruktionen wie *in+Schule* den Ausschlag. Der Determinierer im Dativ Singular Maskulin/Neutrum fällt zudem in seiner Vollform *em* häufiger aus als in Verschmelzungen *=m*.

Im Folgenden gehe ich auf die Sprachproduktion der L2-Proband_innen vor der sechsten Klasse ein.

9.2.3 Entwicklung der Zielsprachlichkeit der P-S-Phrasen

Die Proband_innen produzieren in den ersten vier Erhebungsjahren, welche die zwei Kindergartenjahre und die ersten zwei Primarschuljahre abdecken, nicht genügend PPn mit substantivischer NP, die eine allgemeine Analyse zum Determiniererausfall wie in Kapitel 9.2.2 ermöglichen würden (s. Tabelle 36). In diesen ersten vier Jahren produzieren alle Proband_innen zusammen im Dialekt nur 74 PPn mit substantivischer NP. Dies rührt daher, dass sieben von elf Proband_innen den Hochdeutschkindergarten besuchten und daher in den Erhebungen von Beginn an (fast) ausschliesslich Hochdeutsch sprachen. Von diesen 74 PPn weisen 18 einen nicht zielsprachlichen Determiniererausfall auf. Die Standarddaten sind mit 253 PPn umfangreicher und stammen nicht nur aus den ersten vier Erhebungsjahren, sondern umfassen auch das fünfte Erhebungsjahr (4. Klasse), in welchem alle Proband_innen Hochdeutsch sprachen. Ich werde im Kapitel 9.2.3.2 auf einige dieser PPn eingehen. Zuerst konzentriere ich mich im anschliessenden Kapitel 9.2.3.1 jedoch auf die Daten aus der fünften Klasse.

9.2.3.1 Sprachproduktion der L2-Proband_innen in der 5. Klasse

Aus der 5. Klasse besteht zwar wie aus den vorausgehenden Jahren ebenfalls nur eine geringe Datenmenge, mit 120 dialektalen und 225 standardsprachlichen PPn mit substantivischer NP ist jedoch eine akzeptable Analysegrundlage gegeben. Es ist allerdings nur das dialektale Teilkorpus der 5. Klasse, das mindestens zehn P-

S-Phrasen mit den drei häufigen Präpositionen *auf*, *mit* und *in* zählt. Ich gehe in diesem Kapitel analog zu Kapitel 9.2.2.1 vor und versuche einen Vergleich zwischen den Ergebnissen der beiden Jahre anzustellen. Dieser Vergleich soll eine Einschätzung im Hinblick auf eine mögliche Stabilisierung der sprachlichen Entwicklung ermöglichen.

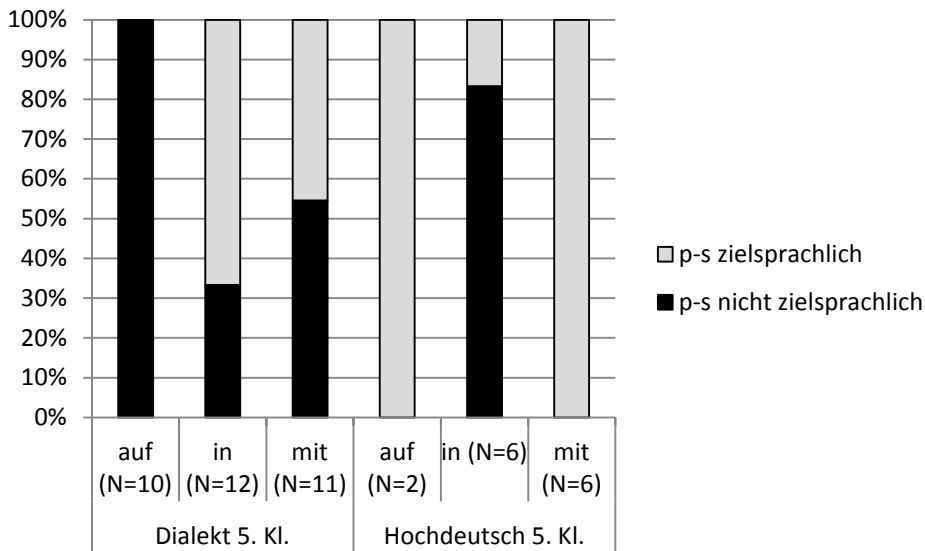


Abbildung 46: Zielsprachlichkeit der P-S-Phrasen mit *auf*-, *in*- und *mit*, L2 Dialekt und Hochdeutsch, 5. Klasse

Im Vergleich zur 6. Klasse (vgl. Abbildung 38) produzieren die Schüler_innen in der 5. Klasse im Dialekt mehr determiniererlose *auf*-PPn, die nicht zielsprachlich sind. Die *mit*-PPn sind im Gegensatz dazu in der 6. Klasse im Standard häufiger von einem nicht zielsprachlichen Ausfall betroffen (vgl. Abbildung 39). In Kontexten mit der Präposition *in* sind nicht so klare Unterschiede zu sehen. Insgesamt gesehen kann also nicht generell von einer Verbesserung oder einer Verschlechterung der Produktionssicherheit gesprochen werden. Im Folgenden werden die PPn mit den häufigen Präpositionen *auf*, *mit* und *in* im Detail betrachtet.

a) auf-PPn

Eine genauere Betrachtung der Abweichungen in den dialektalen *auf*-PPn zeigt für die 5. Klasse, dass nur drei Probanden in obligatorischem Kontext den Determinierer ausfallen lassen: Antonio, Adnan und Afrim. Wie aus Tabelle 54 ersichtlich wird, enthalten auch in der 5. Klasse alle abweichenden PPn die **lokale** Präposition *auf*. Allerdings produzieren alle drei Probanden in ähnlichen Kontexten auch zielsprachliche PPn mit Determinierern. In diesen Belegen zeigt sich wiederum, dass der in obligatorischem Kontext ausfallende Determinierer immer ein Definitartikel ist (vgl. Kapitel 9.2.2.2).

nicht zielsprachlich	zielsprachlich
Antonio	
a) er ziilt mit leiser <u>uf schtirn</u> und schiest (5d16) <i>er zielt mit Laser auf Stirn und schießt</i>	d) was isch das ess uf sim t/ <u>uf sim schört</u> (5d88) <i>was ist das S auf seinem T/ auf seinem Shirt</i>
b) mäitli isch <u>uf schtuel</u> (5d14) <i>Mädchen ist auf Stuhl</i>	
c) beibi isch nüm döt e isch/ e <u>isch uf tisch</u> (5d11) <i>Baby ist nicht mehr dort e ist/ e ist auf Tisch</i>	
Afrim	
e) und den isch si <u>uf tisch</u> gsii (5d9) <i>und dann ist sie auf Tisch gewesen</i>	i) und beibi isch <u>uf sone + schrank</u> sag ich mal ufe gsii (5d8) <i>und Baby ist auf so einem + Schrank – sag ich mal – oben gewesen</i>
f) het in wider <u>uf bode</u> bracht (5d7) <i>hat ihn wieder auf Boden gebracht</i>	
g) er het wölle <u>uf klon</u> (5d6) <i>er hat gewollt auf Klo</i>	
h) ds beibi wils / het beibi <u>auf boode</u> glegt (5d5) <i>das Baby will es/ hat Baby auf Boden gelegt</i>	
Adnan	
j) un beibi isch <u>uf + keebig</u> + also ++ weis nid wi das heisst (5d2) <i>und Baby ist auf + Käfig + also ++ weiss nicht wie das heisst</i>	k) het de maa sone schtraal <u>uf ire schtirn</u> gmacht damit si alles fergisst (5d4) <i>hat der Mann so einen Strahl auf ihre Stirn gemacht, damit sie alles vergisst</i>
	l) ez isch beibi <u>uf em dach</u> (5d84) <i>jetzt ist Baby auf dem Dach</i>

Tabelle 54: auf-PPn mit und ohne Determinierer, Antonio, Afrim, Adnan, Dialekt, 5. Klasse

Fehlerhafte PPn wie *uf schtirn*, *uf schtuel*, *uf tisch*, *uf bode*, *uf klo* und *uf käfig* sind für Antonio und Adnan ein Jahr später, in der 6. Klasse, nicht belegt (s. Tabelle 38). Adnan äussert in der 6. Klasse nur zielsprachliches *ufem bett* und *ufem kopf* und Antonio produziert die ebenfalls zielsprachlichen PPn *ufem piggolo* und *uf de quärflöte*. In Afrims Äusserungen finden sich hingegen auch in der 6. Klasse noch abweichende PPn (*uf uur* und *uf wält*), allerdings auch eine Äusserung mit dem Definitartikel, *uf em kopf*. In der sechsten Klasse ist die Anzahl der lokalen *auf*-PPn in Afrims Korpus jedoch tiefer als im Vorjahr und es kann daher nicht mit Sicherheit gesagt werden, dass sich auch Afrims Sicherheit in der Determiniererverwendung gesteigert hat.

Agonis und Ardita, die beiden Albanischsprachigen, die in der 6. Klasse je eine nicht zielsprachliche *auf*-PP realisiert haben, äussern in der fünften Klasse keine respektive nur eine einzige, zielsprachliche *auf*-PP (5d18 Ardita: *ufem bode*). Es liegen also für beide Jahre nicht genügend Belege vor, um eine sichere Aussage zur Entwicklung der Produktionssicherheit zu machen.

b) *mit*-PPn

Die Auswertung der Daten aus der 5. Klasse ergibt hinsichtlich der Zielsprachlichkeit im Vergleich zum Folgejahr eine grössere Sicherheit in der Produktion der *mit*-PPn im Dialekt. Während in der 6. Klasse der Anteil an nicht zielsprachlichen dialektalen P-S-Phrasen mit der Präposition *mit* 31 Prozent beträgt (s. Abbildung 39), liegt dieser Anteil ein Jahr früher nur bei 19 Prozent. Im Hochdeutschen sind in beiden Jahren mit 3 (5. Klasse) respektive 7 Prozent (6. Klasse, s. Abbildung 41) nur wenige Abweichungen zu beobachten.

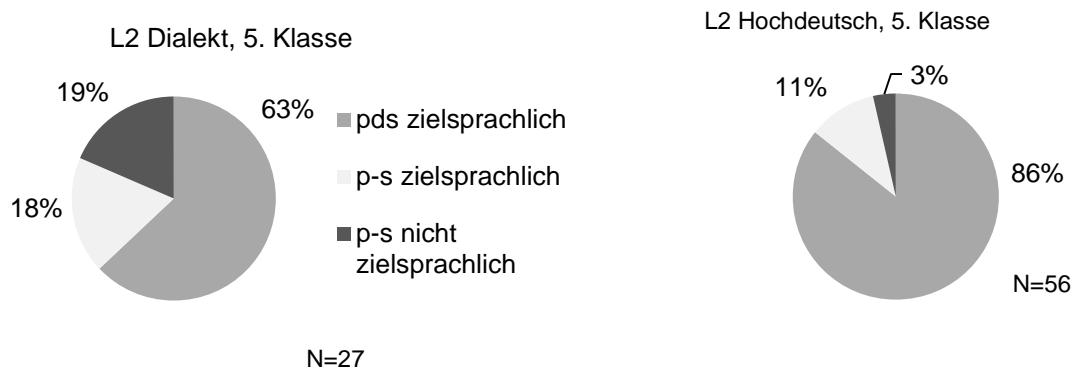


Abbildung 47: Vergleich *mit*-PPn in den dialektalen und hochdeutschen Äusserungen, L2, 5. Klasse

Die L2-Proband_innen produzieren also auch in der 5. Klasse klar mehr abweichende *mit*-PPn im Dialekt als im Hochdeutschen, allerdings insgesamt weniger als in der 6. Klasse. Die oben definierten Typen (s. Tabelle 40) greifen prinzipiell auch für dieses Korpus. Es hat sich gezeigt, dass der Determiniererausfall in den Daten der 6. Klasse insbesondere bei Phrasen mit einer instrumentalen Verwendung der Präposition *mit* vorkommt. Die Semantik des Substantivs scheint wenig Einfluss auf den Determiniererausfall zu haben.

Die fünf abweichenden PPn aus dem Korpus der 5. Klasse enthalten mit einer Ausnahme ebenfalls die Präposition *mit* in instrumentaler Bedeutung. Typ 1 (*mit*+Verkehrsmittel) ist nicht belegt, da Verkehrsmittel in der Geschichte von Jack-Jack keine Rolle spielen. Typ 2 (*mit*+Körperteil) ist insgesamt nur drei Mal belegt,

davon weichen zwei von der Zielsprache ab. Weitere PPn, die *mit* ebenfalls in instrumentaler Bedeutung enthalten, beschreiben den Einsatz eines Lasergeräts, die Laser-Augen des Protagonisten Jack-Jack und die Laser-Abwehrbemühungen der Babysitterin (mit einem Spiegel). Ich fasse diese Belege unter dem Typ 1a zusammen.

	nicht zielsprachlich	zielsprachlich
Typ 2 mit+Körperteil		
Adnan	a) jez het si so <u>mit schtraale mit augene</u> + het mit schpiegel weg gmacht (5d40) <i>Jetzt hat sie so mit Strahlen mit Augen + hat mit Spiegel weg gemacht</i>	b) un hets <u>mit em zeene</u> uf/ ufgmacht (5d39) <i>Und hats mit dem Zähne auf/ aufgemacht</i>
Aleksandar	c) macht er <u>mit auge</u> öpis (5d48) <i>macht er mit Auge(n) etwas</i>	
Typ 1a mit+Instrument		
Adnan	d) het <u>mit schpiegel</u> weg gmacht (5d37) <i>hat mit Spiegel weg gemacht</i>	e) jez het si so <u>mit schtraale mit augene</u> (5d116) <i>Jetzt hat sie so mit Strahlen mit Augen [gemacht]</i>
Antonio	f) er ziilt <u>mit leiser</u> uf schtirn und schiest (5d46) <i>er zielt mit Laser auf Stirn und schießt</i>	g) si tuets abweere <u>mit em schpiigel</u> (5d125) <i>sie tuts abwehren mit dem Spiegel</i> h) und jeze fergisst si das <u>mit sonem geräät</u> (5d130) <i>und jetzt vergisst sie das mit so einem Gerät</i>

Tabelle 55: Alle Belege für P-S-Konstruktionen der Typen 2 und 1a, L2 Dialekt, 5. Klasse

Da Adnan, Antonio und Aleksandar als einzige PPn der Typen 1a und 2 äussern, kann keine Aussage über andere Proband_innen gemacht werden. Ich kann nur festhalten, dass Adnan sowohl in der 5. als auch in der 6. Klasse nicht zielsprachliche *mit*-PPn produziert.

Die elf Belege für PPn des Typs 3 (*mit*+Person), in denen die Präposition nicht instrumental, sondern komitativ gebraucht wird, sind bis auf eine Ausnahme zielsprachlich realisiert. Auch alle anderen komitativen Verwendungen (5 Belege) von *mit* sind zielsprachlich realisiert (*und s beibi isch unte mit bauklöz am schpile*, 5d124 Antonio). Amal, die in der 6. Klasse durch nicht zielsprachliche PPn des Typs 3 auffällt, produziert in der 5. Klasse nur eine komitative *mit*-PP: *was isch mit de beibi pasiert* (5d50). Diese ist zielsprachlich.

c) *in*-PPn

Die *in*-PPn aus dem Korpus der 5. Klasse zeigen ein anderes Bild als die bisher besprochenen Daten. Die nicht zielsprachlichen P-S-Phrasen sind in der 5. Klasse im Dialekt weniger häufig als im Hochdeutschen. In allen anderen Analysen ist genau das Gegenteil der Fall. Allerdings gilt zu beachten, dass die Beleganzahl mit 19 dialektalen und 33 standardsprachlichen PPn wiederum viel tiefer ist als für die 6. Klasse (158 resp. 67 PPn).



Abbildung 48: Anteil der nzsprl. P-S-Konstruktionen mit der Präposition *in*, L2 5. Klasse

Die insgesamt fünf Ausfälle im Standard und im Dialekt betreffen ausschliesslich lokale PPn mit den Substantiven *Käfig*, *Klo* und *Badewanne*. Diese bilden in insgesamt 24 PPn den Kern der NP, die fünf Abweichungen sind also nicht der Regelfall. Die abweichenden PPn werden von fünf Proband_innen geäussert und sind im Folgenden aufgeführt.

a)	und hatte den kind <u>in käfig</u> gehabt (5hd46)	Amal
b)	dann war wasser nicht <u>in klooschüssl</u> (5hd36)	Andro
c)	sii probier es in dii tuolete und jezt <u>in badewanne</u> + wo wasser ist [zu stecken] (5hd33)	Anh
d)	wollt es <u>in kloo</u> + nein, dann hat si in di badewanne mit wasser rein getan (5hd32)	Afrim
e)	und jez het si welle <u>in kkloo</u> (5d31) <i>und jetzt hat sie gewollt in Klo [stecken]</i>	Adnan

Tabelle 56: Nicht zielsprachliche *in*-PPn, L2 Hochdeutsch und Dialekt, 5. Klasse

In den Äusserungen a) und b) regiert *in* den Dativ, in den Äusserungen c), d) und e) den Akkusativ. Aufgrund des fehlenden Definitartikels ist allerdings nicht ersichtlich, ob die Kasuswahl korrekt ausfällt. Anhand dieser Beispiele kann die Möglichkeit der Übernahme einer dialektalen P-S-Struktur ins Hochdeutsche diskutiert werden. Vier von fünf Belegen ist gemein, dass das Substantiv der NP auf /k/ anlautet. Im Dialekt schwindet der feminine Akkusativartikel vor der Affrikate /kx/ (/kxats/ 'die Katze') vollständig, es würde im Dialekt also *in klooschüssle* heissen.

Falls Andro in b) eine Akkusativform verwenden wollte (statt Dativ), könnte seine hochdeutsche Äusserung b) durch diese dialektale Variante ohne materialisierten Determinierer beeinflusst sein. Ebenso wird im Dialekt – wie schon mehrfach erwähnt – nach der Präposition *in* der maskuline Akkusativartikel nicht realisiert. Falls Amal in a) einen Akkusativ statt einen Dativ realisiert, wäre die dialektale Variante von a) *in chäfig* zielsprachlich. Auch in diesem Fall könnte die dialektale Struktur die hochdeutsche beeinflussen.

Dies kann auch für die standarddeutsche Äusserung c) von Anh gelten. Im Dialekt würde diese ebenfalls keinen materialisierten Determinierer aufweisen. Durch die Verschmelzung des bestimmten Femininartikels *d* mit dem anlautenden Plosiv heisst es im Akkusativ *i baadwanne*. Diese dialektale Form scheint jedoch wenig Einfluss auf die hochdeutschen *in*-PPn mit dem Bezugsobjekt *Badewanne* zu haben, denn in sieben Belegen wird ein Artikel produziert (*in die Badewanne*).

Die Analyse der *auf*-, *in*- und *mit*-PPn geben kein klares Bild hinsichtlich der Entwicklung der Zielsprachlichkeit von einem Jahr zum anderen. Ich werde daher in den Kapiteln 8.2.3.2 und 8.2.3.3 versuchen, die Entwicklung für ausgewählte Proband_innen nachzuzeichnen. Zuerst gehe ich jedoch noch auf die grammatischen Eigenschaften der ausfallenden Determinierer ein.

d) Grammatische Eigenschaften

Im Hinblick auf die grammatische Eigenschaft der ausfallenden Determinierer zeigt sich für die 5. Klasse ein ähnliches Bild wie für die Daten aus der 6. Klasse (s. Tabelle 47).

Korpus	Definitart.	Indefinitart.	Demonstrativpron.	Possessivpron.
D	49	8	1	7
Hd	142	17	6	11

Tabelle 57: Realisierte Determinierer (PDS, PDKS) nach Wortarten, L2 Hochdeutsch und Dialekt, 5. Klasse

Der Definitartikel ist auch in der 5. Klasse weitaus am häufigsten vertreten. Ebenfalls belegt sind der Indefinitartikel, das Demonstrativpronomen und das Possessivpronomen. Aus der Analyse der Daten geht hervor, dass die Pronomen in obligatorischen Kontexten auch in der 5. Klasse nie ausfallen und dass ausschliesslich der Definitartikel vom nicht zielsprachlichen Ausfall betroffen ist.

Korpus	Definitart.	Indefinitart.	Total
D	24	0	24
Hd	9	0	9

Tabelle 58: Wortart der in obligatorischen Kontexten ausfallenden Determinierer, L2 Hochdeutsch und Dialekt, 5. Klasse

In welcher Funktion ein Definitartikel wie häufig ausfällt, ist in Tabelle 59 dargestellt. Ich führe jeweils für jede Varietät die Anzahl realisierter (Spalte 1) und die Anzahl nicht realisierter (Spalte 2) Definitartikel auf und gebe in der dritten Spalte die Prozentangaben an. Im Akkusativ zeigt sich eine stärkere Tendenz zum Ausfall. Mit insgesamt nur 14 dialektalen Akkusativartikeln ist die Untersuchungsgrundlage jedoch sehr klein. Im Hochdeutschen ist diese mit 48 PPn höher. Afrim lässt zweimal den maskulinen Akkusativartikel *(d)e* ausfallen (5d7 und 5d5: *uf bode glegt/bracht*). Nach *auf* ist dies im Dialekt allerdings nicht möglich, sondern nur nach *in* und *an*.

Kategorie	Anz. realisierte Definitart.		Anz. nicht realisierte Definitart.		% nicht realisiert	
	D	Hd	D	Hd	D	Hd
Akkusativ						
Feminin	4	28	3	2	42.9%	6.7%
Maskulin	2	10	2		50%	0%
Neutrum	1	6	2	2	66.7%	25%
Dativ						
Feminin	7	22	3	3	30%	12%
Maskulin	11	34	7	1	38.9%	2.9%
Neutrum	21	30	4	2	16%	6.3%

Tabelle 59: Ausfall des Definitartikels im Singular nach Genus und Kasus, L2 Hochdeutsch und Dialekt, 5. Klasse

Es ist nicht sicher festzustellen, ob in der 5. Klasse Akkusativartikel analog zur 6. Klasse häufiger von einem Ausfall betroffen sind als Dativartikel. Für die Letzteren ist die Datengrundlage in der 5. Klasse breiter abgestützt. Die Analyse bringt hervor, dass im Hochdeutschen der nicht zielsprachliche Ausfall von Dativartikeln in der 5. Klasse frequenter ist als ein Jahr später. Insgesamt ist er jedoch selten zu beobachten, der höchste Anteil an nicht zielsprachlichen PS-Phrasen tritt in der 5. Klasse in Zusammenhang mit dem femininen Dativartikel *auf* (in der folgenden Tabelle grau unterlegt).

nicht zielsprachliche Äusserung	Proband_in
Hochdeutsch	
a) und si ging rein und kam fon anderer seite raus (5hd66)	Afrim
b) dann reedete si wider mit frau (5hd50)	Adnan
c) dann war wasser nicht in kloschüssl (5hd36)	Andro
d) und dan spraach das mädchen mit beibi (5hd49)	Adnan
e) und hatte den kind in käfig gehabt (5hd46)	Amal
f) war der kind bei + küülschrank (5hd25)	
Dialekt	
d) isch hinde(r) waase gsii (5d28) <i>ist hinte(n/r) Vase gewesen</i>	Amal
e) är isch im waase + hinder waasen (5d29) <i>er ist im Vase hinter + Vasen</i>	Aleksandar
f) denn kunt si zu waschmaschine (5d64) <i>dann kommt sie zu Waschmaschine</i>	Antonio
g) jez isch d mueter koo fo beibi (5d55) <i>jetzt ist die Mutter gekommen von Baby</i>	Adnan
h) also jez isch e kaaos. alls ferbrannt gworde fo beibi (5d54) <i>also jetzt ist ein Chaos, alles verbrannt geworden von Baby</i>	
i) denn isch es defo glaufe fo maitli (5d53) <i>dann ist es davongelaufen von Mädchen</i>	
j) un beibi isch uf + keebig + also ++ wais nid wi das haisst (5d2) <i>und Baby ist auf + Käfig + also ++ weiss nicht wie das heisst</i>	

Tabelle 60: Nicht zielsprachliche PPn im Singular Dativ, L2 Hochdeutsch und Dialekt, 5. Klasse

Amal und Adnan äussern im Hochdeutschen je zwei der insgesamt sechs nicht zielsprachlichen PPn im Dativ, Afrim und Andro nur je eine. Wie ich schon für die 6. Klasse feststellte, ist der Definitartikel im Dativ im Hochdeutschen also nicht per se anfällig für einen Ausfall in obligatorischen Kontexten.

Im Dialekt ist ebenfalls der Femininartikel (Tabelle 60 in Grau), jedoch noch häufiger der Maskulinartikel vom Ausfall betroffen. Die sieben abweichenden Äusserungen (38%) mit ausfallendem Dativ-Maskulinartikel habe ich jedoch nicht aufgeführt, da diese die Präpositionen *auf* oder *mit* als Kopf haben und oben schon besprochen wurden (s. Tabelle 54 b), c), e), f), h) und Tabelle 55 d), f)). Der Artikel im Neutrum ist nur in Adnans Sprachproduktion auffällig: In Tabelle 60, Äusserung g) handelt es sich um eine Possessivkonstruktion *d mueter fom baby* ('die Mutter des Babys'). In h) liegt eine Passivkonstruktion vor und das Baby wird als Verursacher des Brandes genannt und in i) produziert Adnan eine eigentlich überflüssige PP, ein Dativobjekt wäre meines Erachtens in diesem Kontext üblicher: *es lauft em maitli defoo*.

e) Fazit zur Sprachproduktion in der 5. Klasse

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass von der fünften in die sechste Klasse keine generelle Steigerung in der Produktionssicherheit der untersuchten PPn beobachtet werden kann. Während abweichende *auf*-PPn in der fünften Klasse häufiger sind, ist der Determiniererausfall in *mit*-PPn in der sechsten Klasse öfter zu beobachten. Die Betrachtung der Daten der einzelnen Proband_innen ergibt sogar, dass in der sechsten Klasse mehr Schüler_innen nicht zielsprachliche Determiniererausfälle ausweisen. Die tiefe Tokenzahl in der fünften Klasse lässt jedoch keine weiteren Schlüsse zu. Auffallend ist in der fünften Klasse die relativ häufige Abweichung in standarddeutschen *in*-PPn. Dies ist der einzige Kontext, in dem die Anzahl nicht zielsprachlicher PPn im Hochdeutschen höher ist als im Dialekt. Generell kann also festgestellt werden, dass die L2-Sprecher_innen in erster Linie im Dialekt zu einem nicht zielsprachlichen Determiniererausfall neigen.

In beiden Erhebungsjahren fallen (fast) nur Definitartikel weg. Insbesondere Dativartikel sind in der fünften Klasse noch anfälliger als ein Jahr später. Es muss jedoch wiederum angemerkt werden, dass diese Ausfälle in der Regel nach *auf* und *mit* vorkommen.

Im Folgenden sollen die Daten der ersten vier (Dialekt) respektive fünf (Hochdeutsch) Erhebungsjahre genauer betrachtet werden, um die Entwicklung hinsichtlich des Determinierergebrauchs aufzuzeigen.

9.2.3.2 Entwicklung der P-S-Phrasen der Albanischsprachigen im Dialekt

In diesem Kapitel betrachte ich die dialektale Sprachproduktion der Albanischsprachigen Adnan, Afrim, Agonis und Ardita im Hinblick auf den Determiniererausfall in den ersten vier Erhebungsjahren. Von den anderssprachigen Proband_innen liegen nur für Antonio und Abeba Dialekt Daten vor, und zwar nur aus der 1. Klasse (3. Erhebungsjahr).

In den ersten vier Jahren produzieren die Albanischsprachigen insgesamt 59 PPn mit einer substantivischen NP. Dreizehn weitere PPn stammen aus dem Korpus von Abeba und Antonio. Es sind 12 unterschiedliche Präpositionen belegt, ein nicht zielsprachlicher Determiniererausfall zeigt sich jedoch nur in Kombination mit vier Präpositionen: *in*, *auf*, *mit* und *zu*. Diese sind wie schon in den Korpora der 5. und 6. Klasse die häufigsten Präpositionen und sie werden auch zielsprachlich mit De-

terminierern verwendet. In folgender Tabelle zeige ich auf, wie häufig der Determiniererausfall im Verhältnis zu den anderen Fehlerkategorien vorkommt. Aufgrund der tiefen Beleganzahl weise ich nur die absoluten Zahlen aus und gebe keine Prozentangaben.

Schuljahr	2 Determinierer	Determiniererausfall	Kasus/ Genus	Präpositionswahl	zielsprachlich	Total
1. KG		2	5	3	2	12
2. KG	1	7	2	4	5	19
1. Kl.	1	4	3	8	8	24
2. Kl.		3		3	11	17
Total	2	16	10	18	26	72

Tabelle 61: Anzahl Abweichungen pro Fehlerkategorie, L2 Dialekt, 1. KiGA bis 2. Klasse

Die Proband_innen produzieren also 16 nicht zielsprachliche PPn. Ich verfüge allerdings nur von den Zwillingen Afrim und Adnan über Dialektdaten aus allen Jahren, Ardita spricht ab dem dritten und Agonis ab dem vierten Erhebungsjahr Hochdeutsch (s. Tabelle 32). Ich zeige in Abbildung 49 die Entwicklung der Sprachproduktion über alle Erhebungsjahre hinweg für Adnan und Afrim auf.¹ Es muss festgehalten werden, dass die Beleganzahl für Afrim viel höher ist als für seinen Bruder Adnan. Afrim ist extrovertiert und sehr kommunikativ, er produziert in der Regel doppelt so viele PPn pro Jahr wie sein Bruder.

¹ Ich erinnere daran, dass in der 3. Klasse keine Erhebung durchgeführt wurde und dass für die 4. Klasse von keinem Kind Dialektdaten vorliegen.

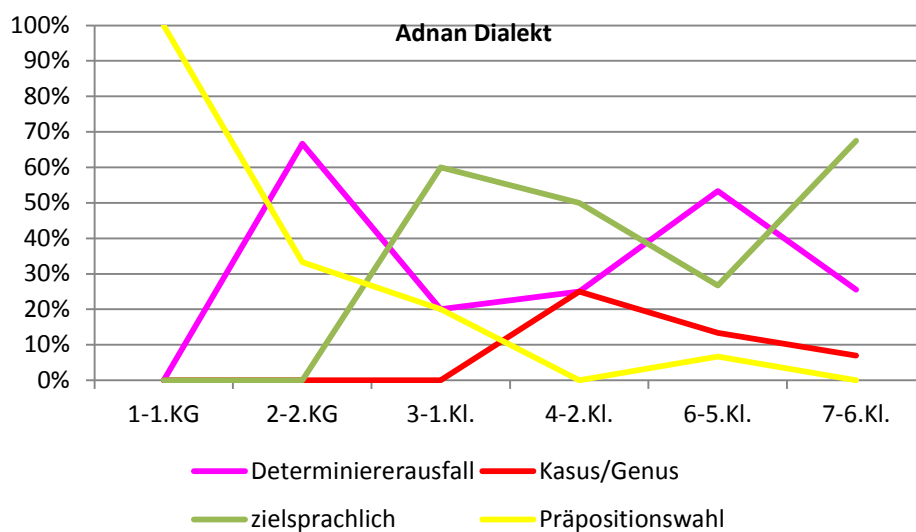
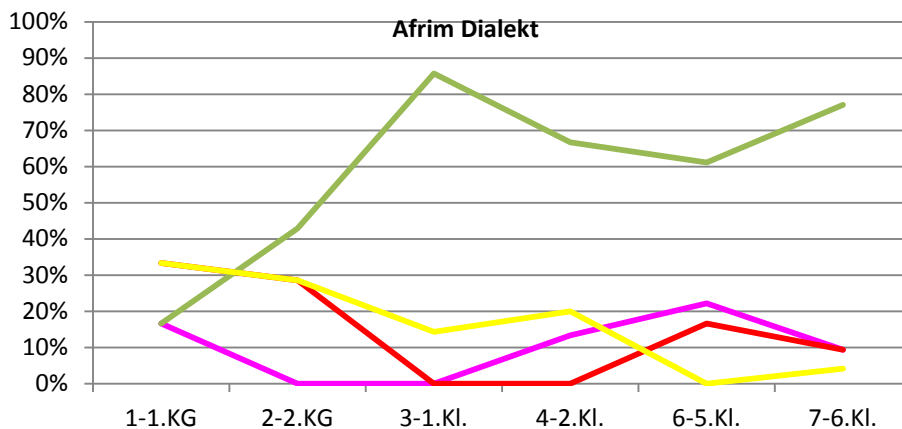


Abbildung 49: Entwicklung der Fehlerkategorien über alle Jahre hinweg für Adnan und Afrim, Dialekt

Das Liniendiagramm für Adnan zeigt für die meisten Kategorien keine regelmässige Entwicklung, was meines Erachtens vor allem in den ersten Jahren auf die tiefe Anzahl PPn (insgesamt 71) zurückgeführt werden kann. Für Afrim ist die Datengrundlage aus allen Erhebungsjahren mit 149 PPn besser.

Bei beiden Probanden ist in der ersten Klasse ein klarer Anstieg der zielsprachlichen PPn zu beobachten (grün). Die Sicherheit in der Präpositionswahl (gelb) nimmt bei beiden Brüdern stetig zu. Die Entwicklung des nicht zielsprachlichen Determiniererausfalls ist bei Adnan chaotisch, für Afrim ergibt sich ein kohärenteres Bild. Er äussert im 2. Kindergartenjahr und in der ersten Klasse keine nicht zielsprachlichen P-S-Phrasen, in den darauf folgenden Jahren machen diese jedoch die meisten Fehler aus. Im letzten Jahr nimmt die Häufigkeit wieder ab.

Ich liste im Folgenden alle nicht zielsprachlichen PPn aus der Sprachproduktion der Albanischsprachigen auf (Erhebungsjahre 1-4). Für die erste Primarklasse kommen Äusserungen von Abeba und Antonio hinzu. Sobald der Determinierer nach einer bestimmten Präposition ausfällt, führe ich alle produzierten PPn mit der entsprechenden Präposition auf. Da ich in den vorausgehenden Kapiteln den Fokus auf *mit-* und *in-*PPn gelegt habe, werden diese immer aufgelistet, also auch wenn keine Abweichungen zu beobachten sind. Pro Präposition, Jahr und Proband_in verfüge ich teilweise über gar keine oder nur über eine einzige Äusserung. Dies heisst, es wird nicht ersichtlich, ob Abweichungen regelmässig sind oder nicht. Die im Hinblick auf die Determiniererrealisierung zielsprachlichen PPn sind rechts aufgeführt. Eine falsche Präpositionswahl wird in diesen mit * markiert. Die grau unterlegten Äusserungen beinhalten keinen Definitartikel, sondern Indefinitartikel, Possessiv- oder Demonstrativpronomen. Es zeigt sich, dass diese auch in den ersten vier Erhebungsjahren nie ausfallen. Ich betrachte die Daten geordnet nach Erhebungsjahr und beginne mit dem ersten Kindergartenjahr.

Proband_in	nicht zielsprachlich	zielsprachlich
in		
Adnan		a) I: Genau! + Wo goot är aane? Adnan: *im (pfapfa) unschem mama (1kgd4) <i>im [zu] (Papa) und dem Mama</i>
Agonis	b) geet er dört in schn/ <u>in loch</u> abe (1kgd7) <i>geht er dort in Schnee/ in Loch runter</i>	
Afrim	c) das ich <u>in schne</u> gsii bin (1kgd5) <i>das [als] ich in Schnee gewesen bin</i>	d) (er) geet *in dise seite andere ga dise seite (1kgd6) <i>(er) geht in [auf] diese Seite, andere gehe diese Seite</i>
Ardita		e) är keit abe <u>imme loch</u> (1kgd8) <i>er fällt runter in einem Loch</i>
mit		
Afrim		f) <u>mit de schwanz</u> er schloot (in) (1kgd10) <i>mit der/den Schwanz er schlägt (ihn)</i> g) denn mache die/ die beidi e heime (chumt) <u>mit de schnee</u> (1kgd9) <i>dann machen die/ die beide ein Heim mit der/ den Schnee</i>
Agonis		h) jez mach er <u>mit si schwanz</u> (1kgd11) <i>jetzt macht er mit sein Schwanz</i>

Tabelle 62: Nicht zielsprachliche P-S-Phrasen, L2 Dialekt, 1. KiGa

Im ersten Kindergartenjahr werden zehn von zwölf Äusserungen mit einem Determinierer realisiert, die Form fällt jedoch meist nicht zielsprachlich aus. Der Dativ scheint noch nicht erworben zu sein, Afrim, Agonis und Ardita verwenden in Dativkontexten die Nominativ/Akkusativ-Form (Tabelle 62 f), g), h)). Allerdings findet sich auch ein Indefinitartikel im Dativ (e), wo Akkusativ verlangt wäre. Determiniererausfälle liegen nur in den beiden Äusserungen b) und c) vor, deren Kopf die Präposition *in* bildet. Afrims Äusserung c) *in schne* ist im Maskulin Dativ und ver-

langt daher die Klise *im*. Im Maskulin Akkusativ (*ich bin in schne gange*) wäre die determiniererlose Form korrekt. Die PP b) von Agonis steht im Neutrum Akkusativ, der Definitartikel *s* ist obligatorisch. In diesem Fall könnte ein Genusfehler vorliegen – im Maskulin wäre die Äusserung zielsprachlich.

Im zweiten Kindergartenjahr steigt die Anzahl der Determiniererausfälle an, sieben von zwanzig Äusserungen sind in dieser Hinsicht nicht zielsprachlich.

Proband_in	nicht zielsprachlich	zielsprachlich
in		
Afrim		a) är het <u>*in de kopf</u> gschosse (2kgd8) <i>er hat in [an] der Kopf geschossen [einen Schneeball]</i>
		b) und denn isch das <u>*im si kopf</u> abegfalle (2kgd7) <i>und dann ist das im [auf] sein Kopf runter gefallen</i>
Agonis	c) und er schiessts in schl/ <u>in schachtle</u> (2kgd9) <i>und er schiessts in Schl/ in Schachtel</i>	d) ischr <u>im paket</u> iine (2kgd23) <i>ist er im Paket hinein</i>
Ardita		e) und di ente kumt denn got si <u>in e drägg iine</u> (2kgd11) <i>und die Ente kommt, dann geht si in ein Dreck hinein [in einen Eimer voller Dreck]</i>
mit		
Adnan	f) I: Was schwäze si do? Adnan: <u>mit tedibär</u> (2kgd12) <i>Was reden sie hier? Adnan: mit Teddybär</i>	
Ardita	g) denn macht si <u>mit fuess bär</u> (2kgd13) <i>dann macht si mit Fuss Bär [tritt den Bären]</i>	
	h) und denn macht (d)ä <u>mit hende</u> bär uff (2kgd14) <i>und denn macht der mit Händen Bär hinauf [hebt ihn hoch]</i>	
uf		
Adnan	i) I: Und was isch mit pips? Adnan: aabegheit ++ <u>uff fuudi</u> (2kgd2) <i>Was ist mit Pips? Adnan: runter gefalle auf ++ Hintern</i>	
Ardita	j) denn nimm bä/ bär <u>uf arm</u> (2kgd3) <i>dann nimm Bä/Bär auf Arm</i>	k) denn got (t) ente <u>uf + e shtok</u> (2kgd21) <i>dann geht (die) Ente auf + ein Stock</i>
zu		
Afrim		l) öbbis go hoole zum esse (2kgd25) <i>etwas holen gehen zum Essen</i>
Ardita	m) denn säit ente <u>zu bär</u> (2kgd18) <i>dann sagt die Ente zu Bär</i>	
Agonis		n) si welle im öbis <u>zum ässe</u> gä (2kgd26) <i>sie gewollt ihm etwas zu essen geben</i>

Tabelle 63: PPn mit den Präpositionen *in*, *mit*, *auf* und *zu*, Albanischsprachige, Dialekt, 2. KiGa

Wie im Vorjahr produziert Agonis eine nicht zielsprachliche *in*-PP c) *in schachtle*. Adnan und Ardita äussern abweichende *mit*-PPn der Typen 2 (g) *mit fuess*, h) *mit hende* und 3 f) *mit tedibär*). Im Jahr davor produzieren zwei andere Probanden, Afrim und Agonis, ausschliesslich zielsprachliche PPn des Typs 2 (s. Tabelle 62 f) *mit de schwanz* und h) *mit si schwanz*). In Kombination mit Körperteilen fallen im

zweiten Kindergartenjahr auch *auf*-PPn durch einen Ausfall des Definitartikels auf (i) *uff fuudi*, j) *uf arm*). Im Jahr zuvor äusserte Ardita zwei *auf*-PPn mit Determinierern: *uff dä iisbä(r)* (1kgd15 'auf dem Eisbären') und *ufe schtä(m)* (1kgd15 'auf den Stern'). Ardita produziert zudem im zweiten Erhebungsjahr eine nicht zielsprachliche Äusserung mit der Präposition *zu*, nämlich m) *zu bär*.

Wiederum ein Jahr später, in der ersten Primarklasse, sinkt der Anteil der nicht zielsprachlichen PPn wieder ab (zwanzig von 25 Äusserungen enthalten den obligatorischen Artikel). Allerdings verfüge ich für dieses Jahr über keine Daten von Ardita, die seit dem ersten Erhebungsjahr eine klare Tendenz zum Determinierer-ausfall zeigt. Sie spricht ab der ersten Klasse Hochdeutsch. Die folgende Tabelle weist zusätzlich zu den Äusserungen der Albanischsprachigen auch die relevanten Daten für Antonio aus – Abeba, das zweite Kind, das in der ersten Primarklasse ebenfalls Dialekt gesprochen hat, äussert keine PPn mit den Präpositionen *in*, *mit*, *auf* oder *zu*. Sie lässt nur einen Determinierer ausfallen, und zwar in einer *für*-PP: *un das kater vom der piraat ähm für kapiten* (1d6).

	nicht zielsprachlich	zielsprachlich
in		
Adnan		a) jez isch e fisch <u>im wasser</u> unde (1d23) <i>jetzt ist ein Fisch im Wasser unten</i>
Afrim		b) denn gönd si in sone + ah sone ding (1d24) <i>dann gehen sie in so ein + ah so ein Ding</i>
Agonis		c) denn füllt ers <u>ine kapsel</u> ++ sone wine roor (1d25) <i>dann füllt er es in eine Kapsel ++ so eine wie eine Rohr</i> d) dann kommt e/ grosse schiff und lars got in <u>de/in dem wasser</u> (1d13) <i>dann kommt ein/ grosse schiff und Lars geht in de/ in dem Wasser</i>
Antonio	e) (is) si <u>in wasser</u> gschprunge (1d12) <i>(is) sie in Wasser gesprungen</i>	f) eini got nomol <u>im wasser</u> (1d10) <i>eine geht nochmal im Wasser</i> g) ähm Lars wollte <u>im wasser</u> schprunge (1d9) <i>ähm Lars wollte im Wasser springen</i>
mit		
Adnan	h) denn schwimmt er rukwärts <u>mit fuess</u> (1d14) <i>dann schwimmt er rückwärts mit Fuss</i>	
auf		
Antonio	i) dann goter <u>uf schachtel</u> (1d2) <i>dann geht er auf Schachtel</i>	j) nemo ++ schaute <u>uf beidi siite</u> (1d21) <i>Nemo ++ schaute auf beide Seiten</i>
zu		
Afrim		k) jez lauft er dört obe <u>zu dem fenschter</u> (1d39) <i>jetzt läuft er dort oben zu dem Fenster</i>
Antonio	l) und dann sind si <u>zu kette</u> gange (1d20) <i>und dann sind sie zu Kette gegangen</i>	

Tabelle 64: PPn mit den Präpositionen *in*, *mit*, *auf* und *zu*, Dialekt, 1. Klasse

Drei von vier Determiniererausfällen sind Antonio zuzuschreiben – von den Albanischsprachigen weicht nur noch Adnan einmal ab, und zwar in einer PP des Typs 2 (h) *mit fuess*). Allerdings ist dies die einzige *mit*-PP im untersuchten Korpus. Die *in*-PPn weisen in der Regel einen Determinierer auf, nur Antonio lässt ihn in einer Akkusativ-NP (e) *in wasser weg*) oder verwendet die klitisierte Dativform (*im*) statt des Akkusativartikels Neutrum (s). In Äusserung e) könnte ein Genusfehler vorliegen, im Akkusativ Maskulin wäre die determiniererlose Struktur korrekt (bspw. *er isch in see gschrung/gumpet*). Auch Agonis zeigt bezüglich des Akkusativs eine Unsicherheit und verwendet die Dativform (d) *in dem wasser* statt *in s wasser*).

Aus der zweiten Primarklasse verfüge ich nur über Daten von den Zwillingen Afrim und Adnan. Mit den untersuchten Präpositionen finden sich lediglich vier Äusserungen, davon sind drei nicht zielsprachlich.

nicht zielsprachlich		zielsprachlich
in		
Adnan	a) weil er als ersch <u>in ziil</u> ko isch (2d4) <i>weil er als Erster in Ziel gekommen ist</i>	
mit		
Afrim	b) isch er koo und het in <u>mit zunge</u> gmacht (2d5) <i>ist er gekommen und hat ihn mit Zunge gemacht</i>	
	c) ouu er het jo no <u>mit zunge</u> gmacht (2d6) <i>oh, er hat ja noch mit Zunge gemacht</i>	
zu		
Afrim		d) dann ferschiide/abschiedene sich/ ferabschiedete er sich * <u>zu der oni schaal</u> (2d9) <i>dann verschiede/abschiedene sich/ verabschiedete er sich zu [von] der ohne Schal</i>

Tabelle 65: PPn mit den Präpositionen *in*, *mit*, *auf* und *zu*, Albanischsprachige, Dialekt, 2. Klasse

Wiederum bereitet die *mit*-PP Mühe, es ist allerdings eine Konstruktion zu erkennen: *mit+[Körperteil]+machen*. Das Passepartout-Verb *machen* hat eine unspezifische Bedeutung. Diese Konstruktion ist auch schon im zweiten Kindergartenjahr belegt:

mit+[Körperteil]+machen	Umschreibung im Hochdeutschen
a) denn <u>macht</u> si <u>mit fuess</u> bär (2kgd13)	Sie <u>tritt</u> den Bären <u>mit dem Fuss</u> .
b) und denn <u>macht</u> (d)ä <u>mit hende</u> bär uff (2kgd14)	Und dann <u>wirft</u> sie <u>mit den Händen</u> den Bären hinauf.
c) isch er koo und het in <u>mit zunge gmacht</u> (2d5)	Er ist gekommen und hat ihm <u>die Zunge rausgestreckt</u> .
d) ouu er het jo no <u>mit zunge gmacht</u> (2d6)	Ach, er hat ja noch die Zunge <u>rausgestreckt</u> .

Tabelle 66: Konstruktion *mit [Körperteil] machen*, L2 Dialekt, 2. Klasse

Ardita und Afrim sind die einzigen Kinder, die auf diese Konstruktion zurückgreifen.

9.2.3.3 Entwicklung der P-S-Phrasen im Hochdeutschen

Ich gehe nun auf die standarddeutschen Äusserungen aus den ersten fünf Erhebungsjahren ein. Für fünf Kinder, Aylin, Anh, Andro, Aleksandar und Amal, liegen durchgehende Standarddaten vor. Für Antonio und Abeba fehlen Daten aus der ersten Klasse. Der Datenumfang für die Albanischsprachigen umfasst im Standard vier (Ardita), drei (Agonis) oder zwei Jahre (Afrim, Adnan). Insgesamt produzieren die Kinder in diesen Jahren 250 PPn mit 21 unterschiedlichen Präpositionen (davon sind jedoch nur 14 mehr als fünfmal belegt). Ein nicht zielsprachlicher Determiniererausfall ist zum einen wie bei den Albanischsprachigen im Dialekt mit den Präpositionen *mit* und *in* und in einem respektive zwei Fällen mit den Präpositionen *auf* und *zu* zu verzeichnen. Zum anderen sind jedoch auch wenige Ausfälle in Äusserungen mit anderen Präpositionen belegt.

Die Fehlerkategorie Determiniererausfall ist im Hochdeutschen im Verhältnis nicht generell weniger häufig als im Dialekt der Albanischsprachigen. Sie nimmt jedoch über die Jahre hinweg ab und ist in der fünften und sechsten Klasse fast nicht mehr zu beobachten. Ich gebe in folgender Tabelle zum Überblick wiederum alle Abweichungen pro Fehlerkategorie in absoluten Zahlen an.

Schuljahr	Determiniererausfall	Kasus/Genus	Präpositionswahl	zielsprachlich	Total
1. KG	8	4	6	5	23
2. KG	5	8	8	10	31
1. Kl.	5	11	5	12	33
2. Kl.	3	11	7	21	42
4. Kl.	2	22	17	80	121
Total	23	56	43	128	250

Tabelle 67: Anzahl Abweichungen pro Fehlerkategorie, L2 Hochdeutsch, 1. KiGa bis 2. Klasse

Insgesamt beinhaltet das untersuchte Korpus 23 nicht zielsprachliche P-S-Phrasen. Analog zum vorausgehenden Kapitel stelle ich unten die sprachliche Entwicklung über alle Jahre hinweg für einzelne Proband_innen mit einem Liniendiagramm dar. Die Wahl fällt auf Anh, Andro und Aylin, da für diese drei Kinder PPn aus allen Jahren vorliegen und sie zudem in den ersten fünf Jahren am meisten Äusserungen (35, 29, 28) mit Präpositionen produzieren. Natürlich bildet diese relativ tiefe Anzahl von Belegen keine verlässliche Grundlage und kann höchstens Tendenzen zeigen.

Die Entwicklung des Anteils an zielsprachlichen PPn (grüne Linie) verläuft je nach Proband_in unterschiedlich. Andro, der im Deutschkompetenztest im ersten Kin-

dergardenjahr unter den Besten war, zeigt in der ersten Erhebung eine höhere Zielsprachlichkeit als Aylin und Anh. Aylin verfügt zu Kindergartenbeginn über fast keine Deutschkenntnisse und Anh bewegte sich im Mittelfeld.

Alle drei erreichen in der sechsten Klasse eine sehr hohe Sicherheit in der PP-Produktion. Abweichende determiniererlose PPn sind in allen Jahren selten zu beobachten. Kasus-/Genusfehler sind häufiger, nehmen jedoch mit den Jahren ab und sind in der sechsten Klasse kein Thema mehr.

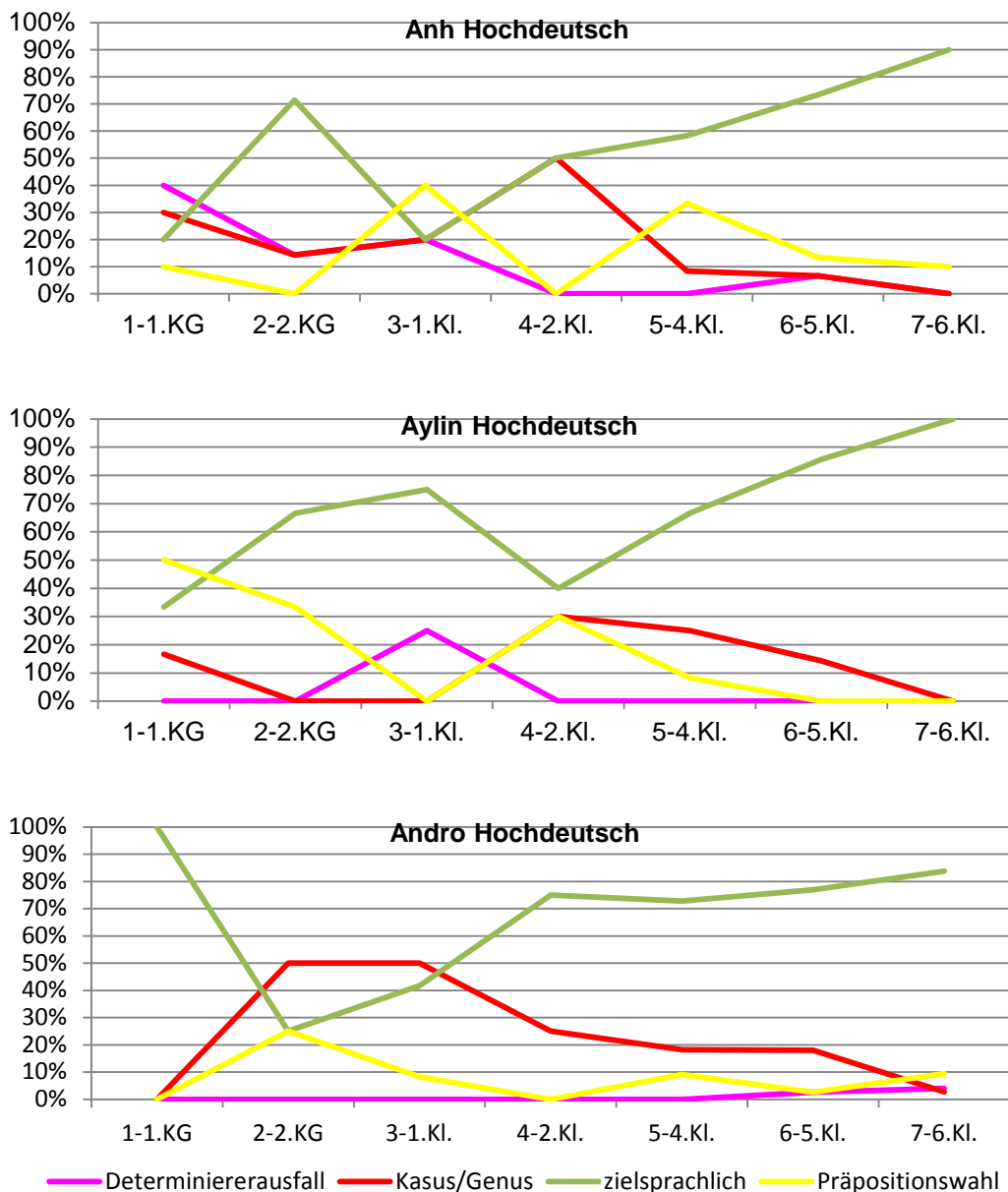


Abbildung 50: Entwicklung der Fehlerkategorien über alle Jahre hinweg, Hochdeutsch, Aylin, Andro, Anh

Der zielsprachliche Determinierergebrauch bereitet zu Beginn des Spracherwerbs Ahn und Aylin gewisse Schwierigkeiten. Auch andere Proband_innen äussern – im Gegensatz zu Andro – einige nicht zielsprachliche P-S-Phrasen. Ich weise die einzelnen Belege im Folgenden aus und zeige auf, inwiefern Regelmässigkeiten im Ausfall zu beobachten sind. Alle PPn mit den Präpositionen *in* und *mit* werden immer vollständig ausgewiesen, auch wenn in einem Jahr keine nicht zielsprachlichen Äusserungen zu beobachten sind. Phrasen mit anderen Köpfen führe ich immer dann vollständig auf, wenn Abweichungen bestehen.

Bevor ich zur Besprechung der Daten komme, möchte ich auf die Problematik der Klassifizierung der vorliegenden Daten als standardsprachlich hinweisen. Vor allem Amals Sprachproduktion enthält sowohl dialektale als auch standarddeutsche Elemente. Ich bespreche die Daten in diesem Kapitel, weil die intendierte Varietät Hochdeutsch ist. Ich versuche jedoch jeweils, die Möglichkeit des Language Mixing transparent zu machen.

Im ersten Kindergartenjahr ist insgesamt ein gutes Drittel aller geäusserten PPn von einem nicht zielsprachlichen Determiniererausfall betroffen. Amal, Anh und Aleksandar äussern diese PPn, und zwar in Phrasen mit den Präpositionen *in*, *mit* und *zu*. Im Hinblick auf den Determinierergebrauch korrekte *in*-PPn werden von Abeba und Aylin geäussert. Für die anderen beiden Präpositionen finden sich keine zielsprachlichen Belege.

Proband_in	nicht zielsprachlich	zielsprachlich
in		
Amal	a) <u>in schnee</u> raus gange (1kghd11)	
Anh	b) jez ist er <u>in loch</u> (1kghd6)	
	c) un jez komn si <u>in loch</u> (1kghd7)	
	d) unt dann get si <u>in loch</u> (1kghd8)	
Abeba		e) der sagt: ich gehe <u>in di haus</u> (1kghd10)
		f) der gehe <u>in di haus</u> (1kghd9)
Aylin		g) kommt si * <u>in seine rüke</u> (1kghd5) [<i>auf</i>]
mit		
Aleksandar	h) i: was macht er da? Alek: (let) <u>mit oore</u> (1kghd15) ['Ohren bewegen sich']	
Anh	i) di habt mit <u>füüse</u> er gemach (1kghd14) [hier wohl: 'hüpfen']	
zu		
Aleksandar	j) jez isch gegange <u>zu fater</u> (1kghd20)	
	k) und er will <u>zu familie</u> gangge (1kghd19)	

Tabelle 68: PPn mit den Präpositionen *in*, *mit* und *zu*, L2 Hochdeutsch, 1. KiGa

Amal und Anh produzieren die PPn *in schnee* respektive *in loch* im Akkusativ oder Dativ. Im Dialekt wäre der Artikelausfall im Akkusativ Maskulin wie in a) *in schnee* zielsprachlich, im Akkusativ Neutrum *in loch* (Belege c), d)) jedoch nicht möglich. In der Diskussion der dialektalen Daten aus dem ersten Kindergartenjahr (Tabelle 62) habe ich für die PP *in loch* die Möglichkeit eines Genusfehlers (Maskulin statt Neutrum) in Betracht gezogen. Auch in den standarddeutschen Äusserungen von Anh ist dieser Erklärungsansatz denkbar. Dies würde bedeuten, dass die standarddeutsche P-S-Konstruktion im Akkusativ Maskulin durch einen dialektalen Input beeinflusst wird.

In Zusammenhang mit der Präposition *mit* wird der Determinierer wiederum in PPn mit Körperteilen weggelassen (h), i). Zudem verwendet Anh die Konstruktion mit dem Passepartout-Verb *machen*: i) *di habt mit füüse er gemach*, um das Hüpfen des Hasen auszudrücken (s. zu *mit+[Körperteil]+machen* Tabelle 66: Konstruktion *mit [Körperteil] machen*, L2 Dialekt, 2. Klasse Tabelle 66). Bei Aleksandar ist diese Konstruktion ebenfalls zu erkennen, er antwortet auf die Frage *Was macht er?* mit der P-S-Phrase *mit oore*. Er beschreibt damit eine Szene, in welcher aus dem Schnee ragende Hasenohren zu sehen sind, die sich bewegen. Aleksandar lässt auch den Artikel nach der Präposition *zu* weg. Sowohl in j) als auch k) wird eine zielgerichtete Bewegung zu einer oder mehreren Personen hin ausgedrückt. In den gegebenen Kontexten sind Verschmelzungen (*zum Vater, zur Familie*) zu erwarten.

Im zweiten Kindergartenjahr beträgt der Anteil der Determiniererausfälle nur noch ein Sechstel. Im Korpus belegt sind acht Präpositionen, allerdings sind nur *an*, *mit* und *für* von einem nicht zielsprachlichen Ausfall betroffen. Ich führe unten alle Belege für diese drei PP-Köpfe auf. Zusätzlich weise ich auch die in anderen Jahren fehleranfälligen *in*-PPn aus, die im zweiten Kindergarten nur mit Determinierer realisiert werden.

Proband_in	nicht zielsprachlich	zielsprachlich
an		
Anh	a) dann sucht si etwas <u>an teti</u> damit de/de schauen kann (2kghd1) [am Teddy suchen]	b) dann ist/ gibt ein schtern <u>an di eisbär</u> (2kghd2)
mit		
Amal	c) si hat nüd gehört si hat <u>mit bär</u> geschpiile (2kghd22)	d) und die n/ die schpiilt nid <u>mit der eisbär</u> schpiilt nid mit(di ente) (2kghd23)
	e) si schpile eifach <u>mit eisbä</u> (2kghd20)	f) und si hat <u>mit ei/ eine auge</u> hat si geschau (2kghd19)
Abeba	g) abr pips schpilt noch <u>mit bär</u> (2kghd17)	
Aylin		h) aber der wollt <u>mit dem freunde</u> sein (2kghd39)
Antonio		i) e hat schon <u>mit dem hand</u> ähm nach oobe (2kghd16)
Anh		j) Un mach im <u>mit dem füsse</u> dann fallt er runter (2kghd15)
		k) dann laufen si dann eisbär lauf mit im mit den <u>mit den eishaase</u> (2kghd14)
für		
Abeba	l) weil si müsste essen hoole <u>für bär</u> (2kghd7)	m) der eisbär hat <u>für pips</u> ein haus gebaut (2kghd31)
in (alle zielsprachlich)		
Amal: isch <u>in d loch</u> iine gegang (2kghd13) Abeba: wider was si da <u>*im kopf</u> hat (2kghd12) Aylin: dann hater <u>*im seine kopf</u> das geschise [an seinen Kopf] (2kghd11) / <u>im korb</u> oder irgend etwas (2kghd33) / dann hater <u>*im kopf gehabt</u> [am Kopf] (2kghd10) / dann hat er <u>im auge</u> geglänzet (2kghd32) / er schaut <u>im himmel</u> (2kghd9) Antonio: ähm der is rein <u>in di kiste</u> (2kghd46) / der haase is <u>in di ki/ in di kiste</u> gegange (2kghd45) Anh: das ist der bär <u>in den eime</u> ist (2kghd36) / dann schibt er in <u>in den eimer</u> (2kghd35) / dann schpringt si <u>ins schwarze</u> (2kghd34)		

Tabelle 69: PPn mit den Präpositionen an, mit, für und in, L2 Hochdeutsch, 2. KiGa

In diesem Erhebungsjahr sind nur PPn mit dem Substantiv *Bär/Teddy* auffällig. Anh und Amal äussern in diesem Kontext sowohl P-S- (a, c) als auch PDS-PPn (b, d). Abeba lässt den Determinierer hingegen immer weg. Es ist wahrscheinlich, dass die Kinder *Bär/Teddy* teilweise wie einen Eigennamen behandeln. In diesem Falle wäre der Determiniererausfall zielsprachlich (wie beispielsweise in Beleg m) *für pips*). Abgesehen von den genannten PPn finden sich keine Abweichungen. Auch Äusserungen des Typs *mit+Körperteil* oder *mit+Person* sind zielsprachlich realisiert (f, h, i, j). Anders als im Vorjahr beinhalten zudem alle *in*-PPn einen Determinierer und auch Anh und Amal weichen nicht mehr ab.

In der ersten Klasse ist der Anteil an P-S-Phrasen in etwa gleich hoch wie im Vorjahr. Von den insgesamt zehn Präpositionen sind nur *in* und *mit* vom Determiniererausfall betroffen.

Proband_in	nicht zielsprachlich	zielsprachlich
in		
Anh	a) dan iste da drinn <u>in schiff</u> (1hd33)	
Amal	b) de bärt will do (was e schmiinkt e) will dörte schpringe <u>in i wasser</u> (1hd11)	c) eisbär muss use gumpe muss in /im/ <u>in dii wasser gumpen</u> (1hd16)
		d) no isch * <u>in der leiter</u> klettert (1hd15)
		e) no xxx <u>in de chiff</u> ine + [in das Schiffswrack] (1hd14)
		f) und er <u>in dii wasser</u> dine (go) [in das Wasser hinein gehen] (1hd13)
		g) ne daucht er <u>in di wasser</u> ine (1hd12)
Ardita	h) er schpringt <u>in wasser</u> (1hd10)	i) er schpringt <u>ins wasser</u> (1hd34)
Aylin	j) und dann schpringt er <u>in wasser</u> da schwömmter (1hd6)	j) und denn <u>im wasser</u> heter gseit: das isch zu hoch (1hd32)
		k) und dann get er unter <u>im wasser</u> (1hd31)
Andro		l) da hat er unte geschlage <u>im wasser</u> wi en wasserbombe [er ist auf dem Wasser aufgeschlagen wie eine Wasserbombe] (1hd9)
		m) dann ist er gefangen <u>in ein nez</u> (1hd8)
mit		
Amal	n) no het si sin eifach <u>mit träppe</u> gange ganz hooch (1hd18)	
Ardita		o) und dii kaze + macht <u>mit den krallen</u> auf dem boden (1hd36)
		p) dann fangen ++ dii + menschen iim und dii fische <u>mit den nest</u> (1hd17)

Tabelle 70: PPN mit den Präpositionen *in* und *mit*, L2 Hochdeutsch, 1. Klasse

Drei Proband_innen äussern in Verbindung mit dem Verb *springen* insgesamt vier *in*-PPn mit dem Substantiv *Wasser* (b, h, i, j)). Die Präposition verlangt in diesem Kontext den Akkusativ, es heisst also *ins Wasser springen*. Diese zielsprachliche Äusserung wird jedoch nur von Ardita einmal produziert (h). Sie realisiert wie Aylin und Amal allerdings auch die determiniererlose Variante *in wasser*. Im Dialekt wären diese Akkusativphrasen dann zielsprachlich, wenn die Mädchen *Wasser* als Maskulinum statt Neutrum verwenden (wie Antonio im Dialekt s. Tabelle 64, e)). Für Amal kann dieser Erklärungsansatz nicht in Betracht gezogen werden, sie verwendet in drei von vier Äusserungen die Artikelform im Nominativ/Akkusativ Feminin *die* (c, f, g)).

Interessant sind die standarddeutschen *mit*-PPn von Ardita. Im Dialekt zeichnet sich ihre Sprachproduktion generell durch einen hohen Anteil an nicht zielsprachlichen *mit*-PPn aus, insbesondere in Zusammenhang mit Körperteilen. In der ersten Klasse realisiert sie in diesem Kontext eine zielsprachliche PP: o) *und dii kaze +*

macht mit den krallen auf dem boden. Es handelt sich dabei wiederum um eine Konstruktion mit dem Passepartout *machen*. Die einzige abweichende P-S-PP wird von Amal produziert (n) *mit träppe*). Diese Äusserung ist losgelöst vom Kontext eher als dialektal einzustufen, im Hinblick auf den Artikelgebrauch ändert dies jedoch nichts. Die Präpositionswahl ist in dieser PP zudem nicht passend, eine Formulierung ohne Präposition (*sie sind die Treppe ganz hoch gegangen*) oder mit Präposition (*sie sind auf der/über die Treppe (bis) ganz hoch gegangen*) wären möglich.

In der zweiten Klasse sind nur noch zwei von 42 Äusserungen im Hinblick auf den Determinierergebrauch abweichend. *In-* und *mit-*PPn sind immer zielsprachlich realisiert und für die Präpositionen *neben* und *an* sind nur je eine nicht zielsprachliche P-S-Phrase zu beobachten (a, b).

Proband_in	nicht zielsprachlich	zielsprachlich
neben		
Ardita	a) aber jörgen schwimmt schneller neben anker (2hd20)	
an		
Antonio	b) <u>an negsten tag</u> kommte di mutter un de(m) fater von den andrem bär (2hd1)	c) machen wir ein wettkampf <u>am nägsten tag</u> (2hd29)
Agonis		d) am früü <u>am morgen</u> wollten di (kräe) iren besten blaz (2hd30)
Aylin		e) nt <u>am nächsten</u> morgen wo di sonne gesch+scheint hat (2hd28)
in (alle zielsprachlich)		
Abeba: unt jez ferabschide+ter sich so <u>*in seine art</u> (2hd13) / balanziere + <u>*in hundert meter</u> [balancieren auf 100 m] (2hd12)		
Agonis: er machte alles kabut was ähm / alls <u>in/in dem weg</u> kommte (2hd14)		
Anh: schtek es <u>in sein mund</u> un get weg (2hd10)		
Antonio: di (anef) obn <u>in den wasserloch</u> [oben am Wasserloch] aufn eisloch warteten un warteten (2hd11)		
Andro: auch di pläze fertich los: lars ligte wider <u>in fürung</u> (2hd48) / larsi wa/war <u>in fürungg</u> (2hd47)		
mit (alle zielsprachlich)		
Abeba: unt jezt müssen si <u>mit den eisball</u> balanziere (2hd18)		
Aylin: un dann sind si seine mama unt papa weggegangen <u>mit der + kleine andere</u> (2hd17) / un das ist <u>mit seine Kop</u> (2hd16)		
Aleksandar: und er muss <u>mit dem schneeball</u> + ähm (zuerst werden) (2hd52)		
Agonis: er sagte tschau mit der/ mit seiner anderen/ <u>mit seiner methode</u> (2hd51)		
Antonio: jezt wär <u>mitm ball</u> hundert meter laufn kann (2hd50)		

Tabelle 71: PPn mit den Präpositionen *neben*, *an*, *in* und *mit*, Hocheutsch, 2. Klasse

Der Determinierergebrauch in obligatorischen Kontexten scheint in der zweiten Klasse also weitgehend erworben zu sein. Eine noch grössere Sicherheit in der Verwendung des Determinierers zeigen die Daten aus der vierten Klasse. Nur zwei von 121 Äusserungen zeichnen sich durch einen fehlenden Artikel aus. Diese werden von Aleksandar produziert, dessen standarddeutsche Sprachproduktion in den

Vorjahren nicht auffällig war. In Äusserung b) könnte der Wegfall im Zögern (*ähm*) untergegangen sein.

Proband_in	nicht zielsprachlich	zielsprachlich
in		
Aleksandar	a) und <u>in kalender</u> schtreicht er das zwölfte an (4hd32)	b) är luegt * <u>in der uur</u> (4hd33) [auf]
	c) er giisst kaffi <u>in ähm glas</u> iine (4hd31)	
Amal		d) und kreuzt er <u>in der kalender</u> den datum an (4hd35)
Andro		e) er hat dann <u>in seine kasse</u> reingeschaut (4hd100)
Ardita		f) dann hat er gesagt was kommt ähm so <u>in der zug</u> (4hd30)
		g) in der / in das schpa/ <u>in dem schparschwein</u> (4hd104)
		h) dann kommt so ein roboter wo eingewickelt isch <u>im geschenkpapir</u> (4hd103)
Abeba		i) da get er <u>in seinm schpaarschwein</u> schauun um di rechnungen zu bezaaln (4hd102)
Antonio		j) jez gen alle <u>in/ins woonzimmer</u> (4hd97)
Anh		k) unt er schtekt das toostbrot <u>in den tos+e+</u> (4hd96)
Aylin		l) danach schaut er <u>im kalender</u> (4hd95)
		m) also hiir <u>in dem eingang</u> hängt ein bild von gromit und wallace (4hd94)
Afrim		n) und und rutschte <u>im schtuul</u> (4hd93)
mit (alle zielsprachlich)		
Abeba: und dann kommt ein zuug mit gesch/ <u>mit einem geschenk</u> drauf (4hd121)		
Adnan: wo so schpaziiren geet <u>mitem hund</u> (4hd108) / jertz bist du dran mit/ <u>mitem ähm essen</u> berat machen (4hd107)		
Afrim: und ein seil zum schpaziiren <u>mit dem hund</u> (4hd113) / bis der mann fertig <u>mitm essen</u> ist (4hd112) / undann esste der mann sein toost da <u>mit ketschop</u> (4hd111) / un ahm und er sagte du bist dran <u>mitem kochen</u> (4hd110)		
Agonis: dann kommt der zug <u>mit ein geschenk</u> für grommit (4hd37) / dann ähm geet der roboter zeen minuten schpaziiren <u>mit dem hund</u> (4hd125) / geet ähm auf ein prortree/portree <u>mit einem schwein</u> (4hd124)		
Aleksandar jez redet er <u>mit dem hund</u> (4hd129) / wo etwas <u>mit der musik</u> ähm geet (4hd128)		
Anh: da kommt groomit <u>mit der techno hoose</u> (4hd115)		
Antonio: der kommt der zuug <u>mit ein geschenk</u> für also sein hunt (4hd36) / unt dann kommt der roboter mit gromit (4hd117) / weil er ist dran <u>mit früschtük</u> machen (4hd116)		

Tabelle 72: PPN mit den Präpositionen *in* und *mit*, L2 Hochdeutsch, 4. Klasse

Die Verwendung aller Determinierer, also auch des Definitartikels, ist somit in der vierten Klasse nicht mehr auffällig. Auch Adnan, Agonis, Ardita und Afrim, die Albanischsprachigen, lassen in den hochdeutschen Äusserungen keine Artikel mehr ausfallen.

9.3 Exkurs zur Präpositionswahl

Ein Verkäufer arbeitet nicht *auf*, sondern *an* der Kasse – während ein Bauarbeiter in der Regel *auf* einer Baustelle anzutreffen ist. Andro äussert in der standarddeutschen Nacherzählung den Satz: *dii + frau dii + dort auf der kasse arbeitet* (L26hd 182). Dieses Beispiel veranschaulicht, wie schwierig sich die Wahl der Präposition gestaltet, unter anderem auch deshalb, weil in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Raumkonzepte bestehen (s. Kapitel 5.1.2.2). Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Problematik der Präpositionswahl wäre daher der Einbezug der Erstsprachen der Proband_innen nötig. Beispielsweise entspricht die albanische Präposition *në* je nach Kontext den deutschen Präpositionen *in*, *an*, *zu*, *nach* oder *auf* (Schader 2011b, S. 21). Welche dieser Präpositionen in einem bestimmten Kontext angemessen ist, muss aus dem vorhandenen Input erschlossen und/oder im Sprachunterricht erlernt werden. Ich kann im Rahmen dieser Arbeit nicht auf die einzelnen Herkunftssprachen eingehen. Im Folgenden werde ich mich daher darauf beschränken, vereinzelte auffällige Aspekte aus dem Bereich der Präpositionswahl hervorzuheben und daran grundsätzliche Schwierigkeiten der Verwendung von Präpositionen aufzuzeigen. In Kapitel 9.3.1 wird ein kurzer Überblick über die Sicherheit in der Wahl der Präposition für alle Erhebungszeitpunkte gegeben. Anschliessend gehe ich in Kapitel 9.3.2 genauer auf die Schwierigkeiten in Zusammenhang mit den Präpositionen *an* und *in* ein.

9.3.1 Sicherheit der Proband_innen in der Präpositionswahl

In die folgende Berechnung werden alle PPn einbezogen, die eine Präposition enthalten. Allerdings schliesse ich PPn von Proband_innen aus, die in einem Jahr unter 5 PPn äussern. Aus Abbildung 51 wird die generell hohe Sicherheit der Proband_innen bezüglich der zielsprachlichen Präpositionswahl zum letzten Erhebungszeitpunkt (6. Klasse) ersichtlich. Während in den vorausgehenden Analysen der Phrasenstruktur eine höhere Zielsprachlichkeit im Hochdeutschen ersichtlich wurde, zeigt sich hinsichtlich der Präpositionswahl eine leicht grössere Sicherheit im Dialekt. Sowohl die L1- als auch die L2-Proband_innen weichen im Dialekt sehr selten ab und im Standard liegt der Anteil an zielsprachlicher Präpositionswahl bei fast allen Proband_innen noch über 90 Prozent.

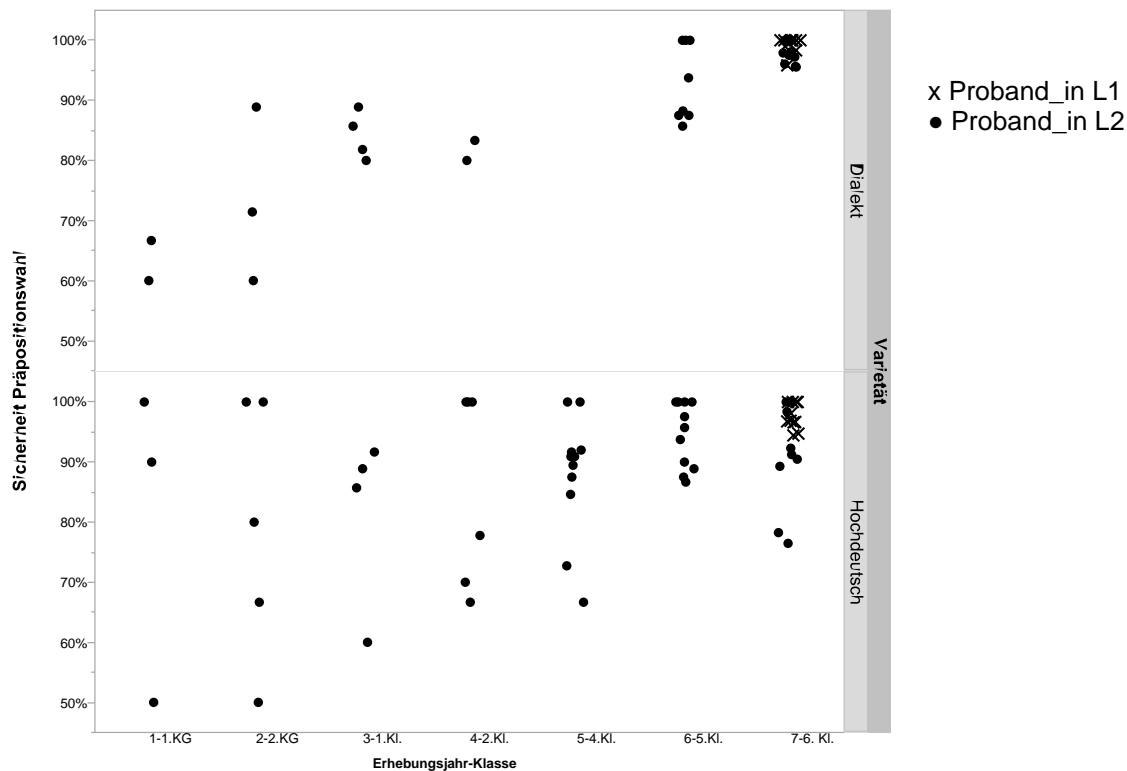


Abbildung 51: Sicherheit in der Präpositionswahl nach Klasse und Varietät

Die Mittelwerte für die Sicherheit in der Präpositionswahl liegen im letzten Erhebungsjahr im Dialekt bei 99.6% (L1) resp. 97.7% (L2) und im Hochdeutschen bei 97.5% (L1) resp. 93.4% (L2). Am tiefsten ist die Präpositionswahl-Sicherheit also in den standarddeutschen Äusserungen der L2-Jugendlichen. Im Dialekt zeigen sich diese Proband_innen sicherer, Abweichungen von der zielsprachlichen Präpositionswahl treten nur vereinzelt auf. Auch in der 5. Klasse ist die Sicherheit im Vergleich zu den früheren Schuljahren relativ hoch. Aus dem Streudiagramm wird ersichtlich, dass in den ersten fünf Erhebungsjahren viele Proband_innen klar unter 80 Prozent bleiben, die Streuung ist zudem gross.

Die folgende Kreuztabelle (Tabelle 73) gibt einen Überblick darüber, welche Präpositionen wie häufig und durch welche Präposition substituiert werden. Es wurden nur diejenigen Präpositionen in die Tabelle aufgenommen, die im Dialekt oder im Standard mindestens 5 Substitutionen erfahren. In der ersten Spalte sind die Präpositionen aufgeführt, die die Proband_innen tatsächlich realisieren. Ab der zweiten Spalte werden die zielsprachlich verlangten (also die substituierten) Präpositionen aufgelistet.

Realisierte Präposition	Zielsprachlich verlangte Präposition										
	Dialekt					Hochdeutsch					Total
	an	auf	aus	in	zu	an	auf	aus	in	zu	
an				2			6		5	1	14
1. Kl.							1				1
2. Kl.				1							1
4. Kl.							2			1	3
5. Kl.							2				2
6. Kl.				1			1		5		7
auf	3			4		10			13	1	31
1. KG									1		1
2. KG									1		1
1. Kl.				1							1
2. Kl.						1					1
4. Kl.						2			2	1	5
5. Kl.	2			2		4			1		9
6. Kl.	1			1		3			8		13
bei	2				6	1	1		5	8	23
1. KG					1					2	3
1. Kl.					3					1	4
2. Kl.									2	1	3
4. Kl.										2	2
5. Kl.	1				1				1	1	4
6. Kl.	1				1	1	1		2	1	7
in	2	7			1	7	8			1	26
1. KG		1			1		1				3
2. KG	1	2				3	1				7
1. Kl.		2					3				5
2. Kl.						1	2				3
4. Kl.							1			1	2
5. Kl.						1					1
6. Kl.	1	2				2					5
von			2		1		1	5			9
1. KG								1			1
2. KG							1				1
1. Kl.			2								2
2. Kl.								1			1
6. Kl.					1			3			4
Total	7	7	2	6	8	18	16	5	23	11	103

Tabelle 73: Häufigkeit der Substitution einer Präposition in absoluten Zahlen

Aus der Kreuztabelle wird ersichtlich, dass gut die Hälfte (54 von 103 PPN) aller Abweichungen in der Präpositionswahl auf die Substitution der Präpositionen *an* und *in* zurückzuführen sind. Statt *an* verwenden die Proband_innen am häufigsten *auf* (13 von 25 PPN) und auch die Substitution von *in* erfolgt in 17 von 29 Fällen

durch *auf*. Des Weiteren sind die Präpositionen *zu*, *auf* und *aus* anfällig dafür, durch eine andere Präposition ersetzt zu werden.

Die aus Tabelle 73 hervorgehende klare Häufung der nicht zielsprachlichen Präpositionswahl in Kontexten, welche die Präpositionen *an* oder *in* verlangen, soll im Folgenden genauer untersucht werden. Ich beschränke mich dabei auf das Korpus der 6. Klasse. Die Proband_innen ersetzen zu diesem letzten Erhebungszeitpunkt in erster Linie die Präpositionen *in* und *an* mit lokaler Bedeutung durch eine andere Präposition.

9.3.2 Substitution der Präpositionen *an* und *in*

Die Ausführungen zur relationierenden Prozedur von Grieshaber (vgl. Kapitel 5.1.2.2) veranschaulichen die Komplexität der Präpositionswahl. Die Präposition muss im Hinblick auf ein bestimmtes Bezugsobjekt betrachtet werden. Ich untersuche in diesem Kapitel in Anlehnung an Grieshaber (2007b) die Präpositionswahl für PPn mit den Bezugsobjekten a) *Hintern*, b) *Mülleimer* und c) *Warteschlange*. Diese Bezugsobjekte wurden gewählt, weil sie von den meisten Jugendlichen in den Nacherzählungen des Films mit Mister Bean (s. Kapitel 8.1.1) in beiden Varietäten geäußert wurden. In den drei folgenden Unterkapiteln gehe ich jeweils kurz auf die Inhalte der relevanten Szenen ein. Anschliessend formuliere ich verschiedene Beschreibungsmöglichkeiten für Mister Beans Handeln und analysiere schliesslich, wie die Jugendlichen den Inhalt sprachlich fassen.

a) 'Er kneift ihn in den Hintern'

In Szene A kommt Mister Bean in den Empfangsbereich des Krankenhauses. Vor dem Empfangsschalter stehen schon viele Menschen in einer Schlange und warten darauf, sich anmelden zu können. Mister Bean ist ungeduldig und versucht durch unterschiedliche Mittel, die Wartenden zum Weggehen zu bewegen. So provoziert er beispielsweise einen Streit zwischen zwei vor ihm stehenden Männern, indem er den vorderen Mann ungesehen in den Hintern kneift:



Abbildung 52: Mister Bean, Szene A 'in den Hintern kneifen'

Der Gekniffene dreht sich daraufhin um und glaubt, der Mann in der Jeansjacke direkt hinter ihm sei der Übeltäter. Die beiden Männer beginnen sich zu prügeln und Mister Bean kann dadurch zwei Plätze vorrücken.

In Szene A kneift Mister Bean einen Mann in den Hintern. Mister Beans Aktion kann hinsichtlich der Präpositions- und Kasuswahl folgendermassen versprachlicht werden:

	Hochdeutsch	Dialekt
a) in, Akkusativ	Er kneift ihn <u>in den Hintern</u> .	Er chnübleten <u>is Füdle</u> .
b) an, Akkusativ	Er fasst ihm <u>an den Hintern</u> .	Er langetem <u>as Füdle</u> .
c) an, Dativ	Er kneift ihn <u>am Hintern</u> .	Er chnübleten <u>am Füdle</u> .

Tabelle 74: Mögliche Versprachlichtung der Szene A

In den Sätzen a) und b) ist die obligatorische, elementare Beziehung nach Grieshaber (s. Abbildung 10) *direktiv*, in c) wird eine *statische* Beziehung zwischen Lokalisierungs- und Bezugsobjekt ausgedrückt. Funktional betrachtet handelt es sich bei den PPn in a) und c) um fakultative Adverbiale, während die PP in b) als obligatorische Adverbiale kategorisiert werden muss. Die Äusserungen b) mit den Verben *fassen* und *lange* in der Bedeutung 'berühren' verlangen im Gegensatz zu den Verben *kneifen* und *chnüble* (c) also eine Adverbiale. Hinsichtlich der Präpositionswahl in Zusammenhang mit einem Bezugsobjekt der Klasse *Körperteil* kann

zudem festgehalten werden, dass die Präposition *an* frequent ist (vgl. Kollokationswörterbuch (Häcki Buhofer u. a. 2014): *an den Kopf fassen*.)

Die Präposition *in* stellt im Beispiel a) eine zielgerichtete und eindringende Relatio- nierung her, der zielsprachlich verlangte Kasus ist also Akkusativ. Die Präposition *in* wird laut Grißhabers Algorithmus mit räumlichen Bezugsobjekten verwendet (vgl. Abbildung 17). Wie Grißhaber ausführt, dürfen Bezugsobjekte nicht nach ihrer geometrischen Form als räumlich klassifiziert werden (s. Kapitel 5.1.2.2), sondern ihre Räumlichkeit muss aus dem Sprachlichen erschlossen werden. Der Hintern eines Menschen ist wohl eher als eine Fläche und nicht als Raum wahr- nehmbar. In Zusammenhang mit Flächen wird bei statischen und direktiven Bezie- hungen die Präposition *auf* verwendet. Es heisst dementsprechend:

a) Er schlägt ihn auf den Hintern. – Er haut em ufs füdle. (direktiv)

b) Er sitzt auf dem Hintern. – Er hocked uf em füdle. (statisch)

Neben dem Wahrnehmungsraum existiert in Grißhabers Modell allerdings auch noch der Vorstellungsraum. In Letzterem wird *Hintern* von kompetenten Sprechern als etwas Räumliches klassifiziert, die Vorstellung des menschlichen Körpers als Raum besteht. *Hintern* ist in diesem Fall Grißhabers Objektklasse *Bezirk* zuzu- weisen und daher wird in direkter Verwendung mit den Verben *kneifen/chnüble* eine *in*-PP obligatorisch (Tabelle 74): a) *Er kneift ihn in den Hintern*. – *Er chnüble- ten is füdle*. Für den Ausdruck einer statischen Beziehung wird auch nach den Verben *kneifen/chnüble* die Präposition *an* verlangt: *Er kneift ihn am Hintern* – *Er chnübleten am füdle*.

Für die Relationierung des Bezugsobjekts *Hintern* kommen in dieser Szene A also die Präpositionen *in* und *an* infrage, je nach elementarer Beziehung (statisch vs. direktiv) und Verbsemantik ist Akkusativ oder Dativ verlangt. *Auf* kann im gegebenen Zusammenhang nicht verwendet werden. Tabelle 75 zeigt, welche Präpositionen von den Jugendlichen tatsächlich gewählt wurden.

Korpus, Präposition	Anzahl	Verben	realisierter Kasus	zspr. verlangte elementare Beziehung
L1 Dialekt				
in	5	chlemme, kneiffe, pi(ze)?	Akk	direktiv
an	1	lange	Akk	direktiv
L1 Hochdeutsch				
an	1	klemmen	Akk	direktiv
in	3	kneifen, zwicken	Akk	direktiv
L2 Dialekt				
in	1	kniife	Dat	direktiv
an	3	zwicke, piike	Dat	statisch
auf	1	pipse	Dat	statisch
bei	1	kein Verb	kein Determinierer	statisch
L2 Hochdeutsch				
auf	1	pipsen	Akk	direktiv
an	4	kneifen, schubsen, berühren	Dat	statisch
auf	1	zwicken	Dat	statisch

Tabelle 75: Präpositions- und Kasuswahl mit dem Bezugsobjekt *Hintern*, L1 und L2, 6. Klasse

Die L1-Jugendlichen wählen ausschliesslich die Präpositionen *an* und *in*, während die L2-Proband_innen auch nicht zielsprachliche *auf*- und *bei*-PPn produzieren.¹ Die L2-Sprecher_innen tendieren zur Realisierung von (zielsprachlichen) statischen Beziehungen, also Mister Bean *kneift* den Mann *am* Po, während die Deutschsprachigen ausschliesslich die elementar-direktive Beziehung *in/an den Hintern klemmen* wählen.

Ebenfalls auffällig ist die unterschiedliche Präferenz für eine bestimmte Präposition. Die L1-Sprecher_innen (mit Ausnahme von Samuel) wählen die Präposition *in*, während die L2-Sprecher_innen mit Ausnahme von Anh meist die Präposition *an* bevorzugen. In Tabelle 76 werden alle Belege ausgewiesen. Dialekt- und Standardbelege werden nicht gesondert besprochen, da in den Varietäten hinsichtlich

¹ Nicht alle Proband_innen verbalisieren den Vorgang ausführlich. So finden sich zum Beispiel Äusserungen ohne das Bezugsobjekt wie *er chlemmt dä for i/ for/f dä forem andere* oder Mister Beans konkrete Handlung wird gar nicht beschrieben, nur das Resultat: *jez fö/ föö die for im wider afa schriite*.

der Präpositions- und Kasuswahl in Zusammenhang mit dem Bezugsobjekt *Hintern* kein Unterschied besteht. Zwischen den dialektalen und standarddeutschen Belegen wird in der Tabelle zur Orientierung eine Linie gezogen.

Gewählte Präposition, Beleg		Proband_in
an	am angere <u>as füdle</u> glängt (L16d 6) <i>dem anderen an den Hintern gefasst</i>	Samuel
	mister biin zwiggt einem also + <u>am arsch</u> (L26d 16) <i>Mister Bean zwickt einem also + am Arsch</i>	Agonis
	aso er het iin <u>am ++ fudj</u> phikt aso so (L26d 3) <i>also er hat ihn am ++ Hintern gepickt, also so</i>	Abeba
	jez hat er dem einten <u>ant poo</u> geklemmt/ an (d) poo geklemmt (L16hd 1)	Samuel
	er zwiggt den an/ den forderen mann <u>am po/ am arsch</u> (L26hd 86)	Agonis
	dann kneift er den anderm <u>am arsch</u> (L26hd 226)	Antonio
	jez kneift er dem mann <u>am hintern</u> (L26hd 214)	Anh
	und jezt schubst er iin <u>am de po</u> (L26hd 215)	Anh
	er berührt beide <u>am po</u> (L26hd 42)	Afrim
*auf	iz piipst er iim <u>ufem arsch</u> (L26d 54) <i>jetzt pipst er ihm auf dem Arsch</i>	Aleksandar
	und dann + piipst er so <u>auf den arsch</u> (L26hd 136)	Aleksandar
	mister biin zwiggt den <u>mann aufm poo</u> (L26hd 248)	Ardita
*bei	I: ja wo het er ne hii zwiikt? (L26d 72) Ardita: ich glaub do <u>bi fuudi</u> I: <i>ja wo hat er ihn hingezwickt?</i> Ardita: <i>Ich glaube da bei Hintern</i>	Ardita
in	duet am ff/fort/fordere <u>ids arsch</u> kniiffe (L16d 87) <i>tut dem Vorderen ins Arsch kneifen</i>	Sebastian
	de zwöit for im heter <u>ids arsch</u> klemmt (L16d 314) <i>den zweiten vor ihm hat er ins Arsch geklemmt</i>	Sören
	ja het nä + <u>ids füdle</u> kneiift (L16d 131) <i>ja hat ihn + in den Hintern gekniffen</i>	Severin
	hetne <u>is füdle</u> chlemmt (L16d 12) <i>hat ihn in den Hintern geklemmt</i>	Samuel
	iz ööm heter am angere <u>ii ds po</u> pi(z) (L16d 32) <i>jetzt ähm hat er dem anderen ins Po gepi(z)</i>	Sandro
	jo er het iim + <u>im arsch</u> kniiffe (L26d 107) <i>ja er hat ihm im Arsch gekniffen</i>	Anh
	zwikt er dem einten <u>in den arsch</u> (L16hd 348)	Sören
	kneift iin beiden <u>in den arsch</u> (L16hd 80)	Sebastian
	kneift dem mann forne <u>in den arsch</u> (L16hd 79)	Sebastian

Tabelle 76: Alle Belege mit dem Bezugsobjekt *Hintern* (Szene A), L1 und L2

Aleksandar und Ardita wählen als einzige die Präposition *auf*, die in diesem Kontext wie oben aufgezeigt zielsprachlich nicht möglich ist. Die Verwendung von *auf* weist darauf hin, dass sie das Bezugsobjekt *Hintern* nicht als räumliches Objekt klassifizieren, sondern dieses nur als Fläche wahrnehmen (= Wahrnehmungsraum). Ardita produziert zudem auch eine *bei*-PP, auf die ich weiter unten eingehen werde (s. Seite 233).

b) ‘Die Hand steckt im Mülleimer fest‘

In Szene B (Abbildung 53) geht es darum, dass die rechte Hand von Mister Bean in einem Mülleimer steckenbleibt. Da seine linke Hand schon in einer Metallkanne feststeckt, befindet er sich dadurch in einer misslichen Lage.



Abbildung 53: Mister Bean, Szenen B ‘die Hand steckt im Mülleimer fest‘

Das Feststecken der Hand in einem Mülleimer kann je nach Perspektive folgendermassen versprachlicht werden:

	Hochdeutsch	Dialekt
Bezugsobjekt <i>Hand</i> (Lokalisierungsobjekt <i>Abfalleimer</i>)		
a) <i>an</i> , statisch	Der Mülleimer hängt an seiner Hand.	De chübel hanget a sinere hand.
Bezugsobjekt <i>Abfalleimer</i> (Lokalisierungsobjekt <i>Hand</i>)		
b) <i>in</i> , statisch	Seine Hand steckt im Mülleimer (fest).	Sini hand steckt im chübel.
c) <i>in</i> , direktiv	Er steckt seine Hand in den Mülleimer.	Er steckt sini Hand in chübel.

Tabelle 77: Mögliche Versprachlichung der Szene B

Das Bezugsobjekt *Abfalleimer* ist schon im Wahrnehmungsraum klar als räumliches Gebilde erkennbar, es ist ein Behälter und kann somit die Hand umschliessen. Grieshaber bezeichnet diese komplexe Beziehung als *Inklusion* und nach seinem Algorithmus fällt die Wahl in diesem Fall auf die Präposition *in* (Tabelle 77, Beispiele b) und c)). Folgende Tabelle zeigt, welche Präpositionen in Zusammenhang mit den Bezugsobjekten *Abfalleimer* verwendet werden. Es werden wiederum alle von den Proband_innen geäusserten Lexeme (ohne phonologische Varianten) aufgeführt. In 19 von 27 PPn mit dem Bezugsobjekt *Abfalleimer* wird die Relationierung wie erwartet durch *in* ausgedrückt, also beispielsweise *jez schtekt sini hand o no im chüder drinne* (L16d 191). In acht Fällen greifen die Jugendlichen auf andere Präpositionen zurück, nämlich *an* (3), *aus* (4) und *bei* (1).

Präp	L1 ‘Abfalleimer‘	L2 ‘Abfalleimer‘	Total

	Abfall	Abfalleimer	Chüder(chübel)	Eimer	Abfall	Abfalleimer	Müll	Müllcontainer	Mülleimer/-korb	Mülltonne	
D											
an									2		2
aus			1								1
in			4		1	1	1	1	1		8
Hd											
an									1		1
aus	1	1		1							3
in	1	3		1	1				3	2	11
bei										1	1
Total	2	4	5	2	1	1	1	1	7	3	27

Tabelle 78: Präpositionswahl mit dem Bezugsobjekt *Mülleimer*.

Die Betrachtung der PPn mit einer anderen Präposition als *in* zeigt für Afrim und Antonio ein Vertauschen von Lokalisierungs- und Bezugsobjekt (s. Tabelle 79), also *Die Hand hängt am Mülleimer*. Die Präposition *an* kann in Verbindung mit dem Verb *hängen* verwendet werden, wenn *Mülleimer* (Lokalisierungsobjekt) in Relation zum Bezugsobjekt *Hand* gesetzt wird, also *Der Mülleimer hängt an der Hand*. Das Problem liegt in der Verbsemantik von *hängen* '[mit dem oberen Ende] an einer bestimmten Stelle [beweglich] befestigt sein' (Dudenredaktion u. a. 2011). Die von Afrim und Antonio geäußerte Umkehrung *Die Hand hängt am Mülleimer* gibt den Sachverhalt nicht korrekt wieder, da die Hand eines Menschen nicht „an einer bestimmten Stelle [beweglich] befestigt sein“ kann – ausser sie wurde vom Körper getrennt. Die Wahl der Präposition *an* ist daher in diesem Kontext nicht möglich.

Eine alternative Möglichkeit des Ausdrucks der gegebenen Verhältnisse wählen vier L1-Probanden, die beschreiben, dass Mister Bean die Hand nicht mehr *aus dem Mülleimer ziehen* kann. Die gewählte Präposition *aus* ist mit dem räumlichen Bezugsobjekt *Mülleimer* möglich. Es fällt auf, dass von den L2-Sprecher_innen niemand auf diese Möglichkeit zurückgreift.

Gewählte Präposition, Beleg	Proband_in
an	
a) [d hand] also hängt <u>am</u> mülläimer (L26d 14)	Afrim
b) aber hand bli / hängt an / <u>am</u> + mülläimer (L26d 13)	Afrim
c) aber jetzt + dabei bleibt iim dii hand <u>am</u> mülleimer (L26hd 232)	Antonio
aus	
d) iz bringtr d hang nüm <u>usem</u> küderchübu use (L16d 9)	Samuel
e) jetzt kommt er nicht mehr <u>aus dem abfall</u> raus (L16hd 242)	Simon
f) und jetzt bekommt er di hand nicht meer <u>aus dem abfalleimer</u> (L16hd 335)	Sören
g) und jelt kriigt er di hand nicht meer <u>aus dem eimer</u> (L16hd 55)	Sascha
bei	
h) dann klemmt dii hand <u>bei der mülltonne</u> (L26hd 147)	Aleksandar

Tabelle 79: Belege zur Szene B mit einer anderen Präposition als *in*

Ein Einzelfall stellt die Äusserung h) von Aleksandar dar, der die Präposition *bei* wählt. Im vorausgehenden Kapitel zu Szene A (s. Tabelle 76) habe ich einen Beleg von Ardita mit der Präposition *bei* ausgewiesen: *ich glaub do bi fuudi* ('bei Hintern kneifen'). Die Wahl der Präposition *bei* ist in beiden Kontexten nicht möglich, da *bei* nach Grieshaber zum Ausdruck von statischen Begebenheiten mit der komplexen Relation *offene Region* verwendet wird. So ist beispielsweise in der Äusserung *Er wartet beim Bahnhof* die Region, in der die Person wartet, nicht genau definiert. Das Lokalisierungsobjekt *er* ist in einem unbestimmten Bereich beim Bezugsobjekt *Bahnhof*. In den Szenen A und B muss jedoch eine klar definierte, nahe Beziehung ausgedrückt werden.

Die Begebenheiten aus Szene B können auch durch Äusserungen mit dem Bezugsobjekt *Hand* versprachlicht werden. Zu erwarten ist in diesem Fall die Wahl der Präposition *an* wie in *Der Mülleimer hängt an der Hand* (s. Tabelle 77, a)). Das Bezugsobjekt *Hand* ist im Wahrnehmungsraum (geometrisch) wie *Hintern* als Fläche zu klassifizieren. Wiederum ist der Körperteil im Vorstellungsraum jedoch ein räumliches Objekt, also ein *Bezirk* (s. Abbildung 13, S. 94). Daher wird die Beziehung zwischen dem Lokalisierungsobjekt *Mülleimer* und dem Bezugsobjekt *Hand* nicht durch die Präposition *auf* (**Ein Mülleimer steckt auf seiner Hand*) ausge-

drückt, sondern die enge Beziehung zwischen *Mülleimer* und dem räumlichen Objekt *Hand* verlangt in dieser Situation nach der Präposition *an*. Es muss jedoch festgehalten werden, dass die Verwendung der Präposition *auf* nicht agrammatisch ist und die Präpositionswahl losgelöst vom vorliegenden Kontext auch nicht per se als falsch bezeichnet werden kann. Die durch *auf* hergestellte komplexe lokale Relation (vgl. Abbildung 15, S. 97) ist jedoch eine andere als hier gewollt. Grießhaber spricht von der Herausforderung, „die teilweise sehr subtilen Unterscheidungen bei der Verwendung unterschiedlicher Präpositionen auf das gleiche Bezugsnomen treffend und kompakt herauszuarbeiten“ (Grießhaber 2007a, S. 643). Die Schwierigkeit ergibt sich nicht nur durch das Bezugsobjekt, sondern auch durch die Verbsemantik. Ein Mülleimer kann durchaus **auf** einer Hand **stecken** – allerdings wäre diese Beziehung vergleichbar mit einem Deckel, der auf einem Stift steckt.

Wie die folgende Tabelle 80 zeigt, wird in 4 von 7 Fällen die erwartete Präposition *an* gewählt.

Varietät, Präposition	Hand		Total
	L1	L2	
D			
an	2	1	3
in	1	2	3
Hd			
an	1		1

Tabelle 80: Präpositionswahl in PPn mit dem Bezugsobjekt *Hand* (Szene B)

Eine Probandin und zwei Probanden wählen *in* statt *an*, was in diesem Kontext nicht möglich ist (*u iz heter no dr chübu ir hand*, L16d 61 ‘und jetzt hat er noch den Kübel in der Hand’). Lokalisierungs- und Bezugsobjekt werden in diesen Äußerungen wiederum vertauscht. Mister Bean hält den Abfalleimer nicht *in der Hand*, denn die Hand umschließt nicht den Eimer, sondern der Eimer umschließt die Hand.

c) 'Mister Bean steht in der Warteschlange'

Der dritte Sachverhalt, Szene C, der während des Films zweimal versprachlicht werden kann, ist das Schlangestehen vor dem Anmeldeschalter. Der ungeduldige Mister Bean ist durch das Anstehen sichtlich genervt.



Abbildung 54: Mister Bean, Szene C 'in der Warteschlange stehen'

In Szene C geht es um das Anstehen im weiteren Sinn. Die Proband_innen versprachlichen, dass Mister Bean anstehen muss oder dass er im Warteraum lange warten muss, bis er an der Reihe ist. Es geht also um das tatsächliche *in der Reihe/Schlange stehen*, aber auch um den Ausdruck des abstrakteren Wartens darauf, bis er *an der Reihe* ist.

Das Bezugsobjekt *Warteschlange* wird im Deutschen als räumliches Gebilde klassifiziert. Jemand steht *in* der Schlange/Reihe, wenn er ein Teil dieser ist (komplexe lokale Relation der Inklusion). Im übertragenen Sinn bedeutet *an der Reihe sein/an die Reihe kommen* 'drankommen', in diesem Fall ist die Präposition *an* obligatorisch.

	Hochdeutsch	Dialekt
'anstehen'		
a) in, statisch	Er steht in der Schlange.	Er schtoot i de schlange.
'drankommen'		
b) an, idiomatisch	Er ist an der Reihe.	Er isch a de räie. - Er isch dra.
c) an, idiomatisch	Er kommt an die Reihe.	Er chunt a d räie. - Er isch dra.

Tabelle 81: Mögliche Versprachlichung der Szene C

Das Gesamtkorpus enthält dreissig relevante Belege, wobei für die L2-Jugendlichen nur standarddeutsche Äusserungen vorhanden sind. Das idiomatische *an die Reihe kommen* ('drankommen') findet sich in 13 Belegen, die alle zielsprachlich die Präposition *an* enthalten. Die Präposition *an* wird auch am häufig-

sten in Äusserungen mit der Bedeutung ‘anstehen’ verwendet, das heisst, die in diesem Kontext von mir erwartete Präposition *in* ist kaum belegt.

	‘drankommen’	‘anstehen’	Total
L1 D			
an	1	4	5
in		1	1
L1 Hd			
an	10	4	14
hinter		2	2
L2 Hd			
an	2	1	3
auf		4	4
in		1	1
Total	13	17	30

Tabelle 82: Präpositionswahl in Szene C

Nur zwei Proband_innen äussern die Variante *in der Schlange stehen* (‘anstehen’). Die L1-Sprecher_innen zeigen eine Vorliebe für die *an*-PP, die in der L2-Gruppe nur von einem Probanden, Anh, gewählt wird. Die neun *an*-Belege sind in folgender Tabelle aufgeführt.

Gewählte Präposition, Beleg	Proband_in
an	
a) är schteit hinger <u>ar reeiä</u> aa (L16d 20) <i>Er steht hinten an=der Reihe an</i>	Sandro
b) jiz schteit er wider hinger <u>ad reeie</u> (L16d 24) <i>Jetzt steht er wieder hinter an die Reihe</i>	
c) und isch ganz foore <u>ar schlange</u> (L16d 346) <i>Und ist ganz vorne an=der Schlange</i>	Sven
d) z schteit er widr hinger so <u>ar schlange</u> aa (L16d 176) <i>Jetzt steht er wieder hinter so an=der Schlange an</i>	Silvio
e) weil er hinten <u>an der reie</u> schteet (L16hd 326)	Sören
f) das er wider <u>an der schlange</u> + schteen muss (L16hd 153)	Silas
g) und ist zuforderst <u>an der schlange</u> (L16hd 382)	Sven
h) er schteet hiir so <u>an einer warteschlange</u> (L16hd 226)	Simon
i) schteet wider <u>an de(r) warteschlange</u> (L26hd 218)	Anh

Tabelle 83: Belege für die Variante *an der Reihe stehen* (‘anstehen’)

Das Wortprofil für *Warteschlange* im Online-Nachschlagewerk DWDS (www.dwds.de) weist für hochdeutsche Präpositionalgruppen mit diesem Substantiv nur die Präposition *in* aus (bspw. *einreihen in* / *anstellen in* / *anstehen in* / *aus-harren in eine(r) Warteschlange*). Die durch *an* hergestellte Beziehung zwischen Mister Bean und der Warteschlange ist eine der *Nähe* (*enger Bereich* nach Grieshaber), aber nicht der *Inklusion*. Da Mister Bean Teil der Schlange ist, wird der

Sachverhalt durch *an* nicht korrekt ausgedrückt. *Warteschlange* kann jedoch eine Präpositionalgruppe mit dem Kopf *an* bei sich haben: *Die Warteschlange am Schalter / an Liften*. Im Dialekt erscheint mir die Wahl der Präposition *an* zusammen mit dem Verb ‘anstehen’ möglich, insbesondere wenn explizit die Position am Ende (*hinten*) oder am Anfang (*vorne*) der Schlange gemeint ist (bspw. Tabelle 83, a) *är schteit hingg ar reeiä aa*). Nicht möglich ist die Wahl der Präpositionen *auf* und *hinter*.

Gewählte Präposition, Beleg	Proband_in
auf	
a) ist er wiider <u>auf der reie</u> (L26hd 163)	Amal
b) dann schteet er wiider an + <u>auf der ja/ reie</u> (L26hd 162)	
c) undann kommen alle + <u>auf dii warteschlange</u> (L26hd 140)	Aleksandar
d) dann kommen alle leute da + <u>auf dii warteschlange</u> da [kommen zur Warteschlange] (L26hd 139)	
hinter	
e) ist eine andre person noch + <u>hinter di reie</u> gekomn (L16hd 107)	Severin
f) und schtellt sich <u>hinter di schlange</u> (L16hd 191)	Silvio

Tabelle 84: Nicht zielsprachliche Präpositionswahl für Szene C

Amal und Aleksandar verwenden für das räumliche Bezugsobjekt *Warteschlange* die Präposition *auf*, die nur mit Flächen verwendet werden kann und somit nicht zielsprachlich ist. Severin und Silvio positionieren eine Person hinter die Schlange. Dies ist eine zielsprachliche Präpositionswahl, damit wird jedoch der tatsächliche Sachverhalt (‘anstehen’) nicht versprachlicht. Eine Person hinter der Warteschlange ist nicht Teil der Schlange.

10 Diskussion der Ergebnisse und der Hypothesen

In diesem Kapitel werden in einem ersten Schritt die sieben Hypothesen (s. Kapitel 7) aufgrund der in Kapitel 9 präsentierten Ergebnisse diskutiert.

10.1 Hypothese 1: Frequenz der P-S-Phrase

In gebrauchsbasierten Spracherwerbsansätzen wird davon ausgegangen, dass sich die Frequenz von sprachlichen Einheiten auf die Strukturierung des sprachlichen Systems auswirkt. Das Exemplar einer Konstruktion verstärkt sich bei jedem Gebrauchereignis (usage event). Wie die Frequenzanalysen des FOLK und des Christen-Korpus (s. Kapitel 5.3.2) gezeigt haben, folgen den Präpositionen *in* und *mit* in beiden Varietäten häufig determiniererlose substantivische NPn. Die Präposition *an* regiert hingegen nur selten eine determiniererlose Phrase. Es kann also angenommen werden, dass frequente Strukturen wie determiniererlose *mit*- und *in*-PPn ein stärkeres Exemplar aufweisen als determiniererlose *an*-PPn (s. Abbildung 19, S. 121). Dies könnte zu einem Overuse in Zusammenhang mit *in* und *mit* führen. Ich halte die daraus folgende Hypothese 1 (s. Kapitel 7.1.1) an dieser Stelle nochmals fest:

Die höhere Vorkommensfrequenz der abstrakten Struktur *X Präp Substantiv* (P-S) in Zusammenhang mit bestimmten Präpositionen führt zu einem stärkeren Exemplar. Dieses kann zu einem nicht zielsprachlichen Overuse der P-S-Struktur mit der entsprechenden Präposition und damit zu nicht zielsprachlichen (teilweise) gefüllten Konstruktionen führen.

Die Frequenzanalyse aller P-S-Phrasen in den Korpora der 6. Klasse zeigt tatsächlich eine Tendenz der L2-Sprecher_innen zum Overuse der determiniererlosen PPn, jedoch nur im Dialekt (s. Tabelle 37, S. 167, und Abbildung 34, S. 173). Der Overuse kann in erster Linie mit den Präpositionen *auf*, *mit* und *in* in Zusammenhang gebracht werden, in *an*-PPn kann kein auffälliges Vorkommen von P-S-Phrasen festgestellt werden (s. Abbildung 33, S. 172). Die anschließende Auswertung dieser PPn hinsichtlich der Zielsprachlichkeit des Determiniererausfalls zeigt, dass der Overuse der P-S-Phrase durch die L2-Jugendlichen im Dialekt durch die nicht zielsprachlichen PPn bedingt ist (Abbildung 37, S. 176). Diese abweichenden PPn werden in erster Linie von den albanischsprachigen Proband_innen geäußert. Im Gegensatz dazu sind mit der Präposition *an* praktisch keine nicht zielsprachlichen P-S-Phrasen zu finden (2 von 30 PPn). Die sprachinhärente höhere Frequenz von determiniererlosen *in*- und *mit*-PPn scheint sich auf den ersten Blick

also bei einigen Proband_innen in einem nicht zielsprachlichen Overuse niederzuschlagen. Da die Datengrundlage für die meisten Präpositionen zu klein ist, kann allerdings nicht gesagt werden, ob PPn mit anderen Präpositionen nicht auch von einem nicht zielsprachlichen Overuse im Dialekt betroffen sein könnten.

Aus der Auswertung der hochdeutschen Daten geht jedoch hervor, dass ein Einfluss durch Frequenz nicht ersichtlich ist (vgl. Tabelle 37, S. 167). Sie zeigt in den standardsprachlichen Äusserungen der L2-Sprecher_innen keinen Overuse der P-S-Phrasen. Das heisst, die auch im Hochdeutschen relativ hohe sprachinhärente Frequenz der determiniererlosen PPn in Verbindung mit den Präpositionen *mit* und *in*, die im FOLK zu beobachten ist, bildet sich in meinem Korpus weder bei den L1- noch bei den L2-Sprecher_innen ab. Die von den L2-Sprecher_innen realisierten standardsprachlichen P-S-Phrasen sind meist zielsprachlich, und zwar auch diejenigen der Albanischsprachigen.

Hypothese 1 kann somit nicht bestätigt werden. Die Tatsache, dass im Dialekt in erster Linie die Albanischsprachigen durch einen Overuse von determiniererlosen *mit*- und *in*-PPn auffallen und zudem im standarddeutschen Korpus auch in der Sprachproduktion der Albanischsprachigen keine entsprechenden Determiniererausfälle festzustellen sind, zeigt, dass eine hohe sprachinhärente Frequenz einer bestimmten Struktur bei L2-Sprecher_innen nicht zwingend zu einem nicht zielsprachlichen Overuse derselben führen muss.

Im Dialekt sind allerdings Konstruktionen erkennbar, wie die Ergebnisse aus den Kapiteln 9.2.2 und 9.2.3 zeigen. In diesen habe ich untersucht, ob in den abweichenden PPn eine Systematik erkennbar ist. Die Analyse bringt hervor, dass ein Grossteil der nicht zielsprachlichen PPn im Dialekt fünf spezifischen Konstruktionen zugeordnet werden kann:

Typ 1	<i>mit</i> +Verkehrsmittel (<i>mit auto</i>)	} <i>mit</i> in instrumentalem Gebrauch
Typ 1a	<i>mit</i> +Instrument (<i>mit laser</i>)	
Typ 2	<i>mit</i> +Körperteil (<i>mit hand</i>)	
Typ 3	<i>mit</i> +Person (<i>mit mueter</i>)	
Typ 4	<i>in</i> +Verkehrsmittel (<i>in flugzüg</i>)	
Typ 5	<i>in</i> +Lexem aus dem Wortfeld <i>Schule</i> (<i>in primar</i>)	

Tabelle 85: Typen der determiniererlosen Konstruktionen im Dialekt

Die Semantik des Substantivs scheint bei den *mit*-PPn der Typen 1, 1a und 2 keinen massgebenden Einfluss auf den Ausfall auszuüben. Das heisst, Phrasen mit der Präposition *mit* in instrumentalem Gebrauch erweisen sich generell als anfällig für einen nicht zielsprachlichen Determiniererausfall. Ob sich dieser insbesondere in Kombination mit bestimmten Lexemen zeigt, müsste jedoch in einer gezielten, wortspezifischen Erhebung überprüft werden.

Die instrumentale *mit*-PP ohne Determinierer scheint im Deutschen produktiv zu sein. Der Dialekt und das Hochdeutsche kennen determiniererlose *mit*-PPn beispielsweise in Zusammenhang mit Zahlungsmitteln:

a) Ich bezahle mit Bargeld - Ich zaale mit bargäld

b) Sie können mit Kreditkarte bezahlen - Si chönd mit kreditcharte zaale

c)  ?zaal mit händy!

Während in a) die Verwendung eines Artikels aufgrund des nicht zählbaren Substantivs *Bargeld* nicht möglich ist (s. Tabelle 13), können die PPn in b) auch mit Definitartikel gebildet werden: *Si chönd mit kreditcharte / mit de kreditcharte zaale*. Die jeweilige Bedeutung dieser zwei Varianten kann in gewissen Kontexten m. E. als identisch betrachtet werden, nämlich 'bargeldlos bezahlen'. Die Variante mit Definitartikel ist jedoch spezifischer. Als Kundin in einem Geschäft kann ich beide Varianten verwenden: *Kann ich mit der Kreditkarte* ('meine spezifische Kreditkarte'; 'bargeldlos') / *mit Kreditkarte* ('bargeldlos') *bezahlen?* Die Konstruktion *mit+[Zahlungsmittel] bezahlen* ('bargeldlos bezahlen') scheint sich auch auf neuere Zahlungsmöglichkeiten auszudehnen. Beispiel c) ist auf Schweizer Verkaufsautomaten der Firma Selecta zu lesen. Die Aufforderung *Zahle mit Handy!* erscheint mir im Hochdeutschen und insbesondere im Dialekt allerdings (noch) unüblich.

Meines Erachtens wäre diese Äusserung mit Definitartikel oder Possessivpronomen – so wie in der französischen Aufforderung in c) – geläufiger. Diese subjektive Einschätzung müsste allerdings durch eine Umfrage zur Akzeptabilität der determinierlosen Variante überprüft werden. Es ist davon auszugehen, dass – falls sich das Handy als übliches Zahlungsmittel durchsetzt – sich auch die determinierlose Variante *mit Handy bezahlen* ('bargeldlos bezahlen') verbreiten wird. Das Objekt *Handy* würde dann in diesen Situationen nicht mehr als Kommunikationsmittel, sondern in erster Linie als Zahlungsmittel wahrgenommen. Dieses Beispiel zeigt die Produktivität der instrumentalen *mit*-Konstruktion.

Ein nicht zielsprachlicher Determiniererausfall in PPn wie *jez het er mit muul wider sone tship gno* (L26d 183 *jetzt hat er mit Mund wieder so einen Chip genommen*) könnte ein Hinweis darauf sein, dass für den Sprecher in dieser Äusserung das Handeln – einen Chip/Zettel ziehen – im Fokus steht und der Körperteil, der Mund, als Mittel, aber nicht als spezifisches Objekt relevant ist. Dasselbe gilt für PPn mit *Verkehrsmitteln*: Wenn ein Proband *mit auto* oder *mit schiff* in den Kosovo reist, spielt es keine Rolle, welches spezifische Auto oder Schiff die Reise ermöglicht.

Da die abweichenden Konstruktionen in erster Linie von drei Probanden und einer Probandin albanischer Erstsprache produziert werden, möchte ich an dieser Stelle die Frage nach der möglichen Einflussgrösse L1 stellen. Die vier Albanischsprachigen sind in der Schweiz geboren und bezeichnen den Dialekt als ihre präferierte Varietät. Die albanischsprachige HSK-Lehrperson, die in der ersten Primarklasse die Interviews mit den Proband_innen führte, schätzte die L1-Kompetenz der drei Kinder als „nicht muttersprachlich“ ein und hob den eher kleinen aktiven Wortschatz hervor. Dem dritten albanischsprachigen Schüler, Agonis, wurde die beste Sprachkompetenz der vier attestiert (s. Tabelle 1). Alle vier geben in der sechsten Klasse an, zuhause nur mit den Eltern Albanisch, mit den Geschwistern also Dialekt zu sprechen. Ich gehe daher davon aus, dass die L1 der Proband_innen aufgrund dieser eingeschränkten Verwendung funktional weniger ausdifferenziert ist als der Dialekt und das Hochdeutsche.

Die Herkunftssprache spielt im Alltag der Proband_innen also nur eine kleine Rolle. Trotzdem möchte ich einen Blick auf die Struktur der albanischen *mit*-PP wer-

fen.¹ Von Ausnahmefällen abgesehen, wird im Albanischen der Definitartikel nicht vor das Substantiv gestellt, sondern als Suffix an das Substantiv angehängt: Es heisst *mbret* '[ein] König' und *mbreti* 'der König' (Schader 2011a, S. 19). Schader (2011a, S. 21) hält fest, dass es sinnvoll ist, Albanischsprachige darauf hinzuweisen, dass im Deutschen Definit- **und** Indefinitheit durch Artikel markiert werden. In den PPn der Typen 1 (*mit auto*) und 2 (*mit hand*) steht im Albanischen eine indefinite und nicht eine definite NP – es wird also kein Artikel ans Substantiv angehängt. Ich zeige dies anhand des folgenden Beispiels auf.²

- a) Dialekt, definit: *mister biin faart mit em auti*
- b) Albanisch, definit: **mister bin shkon me makinën*
- c) Albanisch, indefinit: *mister bin shkon me makinë*

Die Struktur dieser indefiniten NP des albanischen Standards in c) kann im Deutschen also einer determiniererlosen NP *mit auto* entsprechen. Der oben diskutierte Determiniererausfall in instrumentalen *mit*-PPn könnte also durchaus durch den Einfluss des Albanischen begünstigt werden. Der Einfluss muss nicht zwingend direkt durch die eigene L1, sondern kann auch indirekt durch die ethnolektale Peergroupsprache erfolgen.

In Kapitel 3.3 bin ich auf die ethnolektale Peergroupsprache und andere mögliche Inputquellen der Schüler_innen eingegangen. Ich habe festgehalten, dass determiniererlose PPn sowohl ein Merkmal des GAD als auch der jugendlichen ethnolektalen Peersprache sind. Ich verfüge nicht über empirisch erhobene Daten zur Peergroupsprache der Jugendlichen, sondern muss mich auf deren Aussagen zu ihrem Umfeld stützen. Neben diesen subjektiven und unvollständigen Informationen kann ich auf statistische Daten über die sprachliche Heterogenität in den einzelnen Schulen zurückgreifen. Der Einfluss der Herkunftssprache kann indirekt über diese soziale Bezugsumgebung erfolgen, also durch den sprachlichen Input der Eltern oder der Peers. Da das Albanische in den besuchten Schulhäusern zu den am besten vertretenen Herkunftssprachen gehörte (s. Tabelle 2), ist eine gemischtsprachliche und/oder ethnolektal geprägte Kommunikation unter Albanischsprachigen (vgl. S. 37 „Jugodeutsch“) und somit die Herausbildung entsprechender

¹ Ich danke Mirjeta Reçi für die Hinweise zum Albanischen.

² Übersetzung von Mirjeta Reçi.

Interaktionsprofile wahrscheinlich (s. Kapitel 3.3.4 Peergroupsprache, gemischt sprechen). Dieser indirekte, durch das soziale Umfeld bestimmte und somit externe Einfluss des Albanischen auf den Dialekt erscheint mir wahrscheinlicher als der direkte (also der interne Einflussfaktor L1).

Diese Einschätzung wird gestützt durch die Erkenntnis, dass die vier Proband_innen im Hochdeutschen praktisch keine nicht zielsprachlichen P-S-Phrasen bilden. Sie produzieren die entsprechenden PPn mit Definitartikel. Dies ist in Anbetracht des viel eingeschränkteren und dadurch relativ homogenen Hochdeutsch-Inputs, den die Schüler_innen in erster Linie in der Schule, aber auch durch die Medien erhalten, nicht erstaunlich. Eine informelle, umgangssprachliche Kommunikation auf Hochdeutsch findet im Alltag der Albanischsprachigen nicht statt.

Es stellt sich jedoch die Frage, warum die Proband_innen der anderen Herkunftssprachen im Dialekt nicht so häufig abweichen wie die Albanischsprachigen. Andro, Aleksandar (L1: BKS) und Aylin (L1: Türkisch) sind ebenfalls Sprecher bzw. Sprecherin von artikellosen Erstsprachen¹, die zu den häufigen Herkunftssprachen an den unterschiedlichen Schulen zählen. Sie haben daher ebenfalls die Möglichkeit, mit Peers gemischtsprachliche und/oder ethnolektale Interaktionsprofile auszubilden (s. Kapitel 3.3.4). Die restlichen Proband_innen, Abeba, Anh, Amal und Antonio, haben – mit Ausnahme von Antonio (L1: Spanisch) – zwar ebenfalls eine artikellose L1, diese Sprachen zählen in den Schulen jedoch nicht viele Sprecher_innen (s. Tabelle 2).

¹ Ich meine mit *artikellos* die fehlende formale Markierung der Definitheit in einem Artikel, der vor dem Substantiv steht und mit diesem zusammen die NP bildet.

10.2 Hypothesen 2 und 3: Produktionssicherheit Hochdeutsch vs. Dialekt

Hypothese 2 besagt, dass die L2-Probant_innen im Dialekt häufiger von der Zielsprache abweichende determiniererlose Phrasen produzieren als im Hochdeutschen. In Hypothese 3 gehe ich von der gegenteiligen Annahme aus, dass die L1-Jugendlichen im Dialekt weniger Abweichungen produzieren als im Hochdeutschen. Im vorausgehenden Kapitel 10.1 habe ich ausgeführt, dass nur gewisse L2-Probant_innen im Dialekt in auffälliger Weise von der Zielsprache abweichen, und zwar in ganz bestimmten Konstruktionen. Zudem habe ich für die L1-Probant_innen eine durchwegs hohe Zielsprachlichkeit der P-S-Phrasen aufgezeigt, und zwar sowohl im Dialekt als auch im Hochdeutschen. Betrachtet man also nur die in Kapitel 9.2.2 präsentierten Ergebnisse zur determiniererlosen PP, kann Hypothese 2 nicht ohne Einschränkung bestätigt werden. Es bedarf einer differenzierteren Betrachtung. Die Albanischsprachigen fallen klar durch mehr Abweichungen im Dialekt auf, für sie kann Hypothese 2 daher bestätigt werden. Für die restlichen L2-Sprecher_innen kann jedoch nur aufgrund der Analyse der *auf-*, *mit-* und *in-*PPn kein klares Bild gewonnen werden. Dasselbe gilt für die Sprachproduktion der L1-Jugendlichen, die sowohl im Dialekt als auch im Hochdeutschen eine sehr hohe Sicherheit erreichen. Hypothese 3 kann also nicht bestätigt werden, da in der Sprachproduktion der L1-Sprecher_innen kein massgeblicher Unterschied zwischen den Varietäten zu erkennen ist.

Ich erweitere an dieser Stelle meinen Fokus und betrachte die Zielsprachlichkeit insgesamt, richte also das Augenmerk nicht nur auf die determiniererlosen PPn, sondern beziehe die Ergebnisse für alle PPn aus dem Korpus der 6. Klasse ein.

Die Proband_innen können aufgrund ihrer Sprachkompetenz in der 6. Klasse in zwei Gruppen geteilt werden: Eine Gruppe (s. Abbildung 55, links) umfasst alle Jugendlichen, die im Dialekt eine höhere Sicherheit in der PP-Produktion aufweisen als im Hochdeutschen. Zur anderen Gruppe gehören diejenigen, die im Hochdeutschen eine höhere Sicherheit in der PP-Produktion zeigen als im Dialekt (s. Abbildung 55, rechts). Es werden für alle Proband_innen zwei Datenpunkte ausgewiesen, welche die Zielsprachlichkeit der dialektalen und standardsprachlichen Äusserungen in Prozent angeben. Der teilweise sehr kleine Abstand zwischen den

zwei Datenpunkten¹ zeigt jedoch, dass der Unterschied zwischen den Varietäten bei vielen Proband_innen vernachlässigbar ist. Insbesondere die L1-Proband_innen weisen in beiden Varietäten meist eine hohe Sicherheit aus (über 90 Prozent).

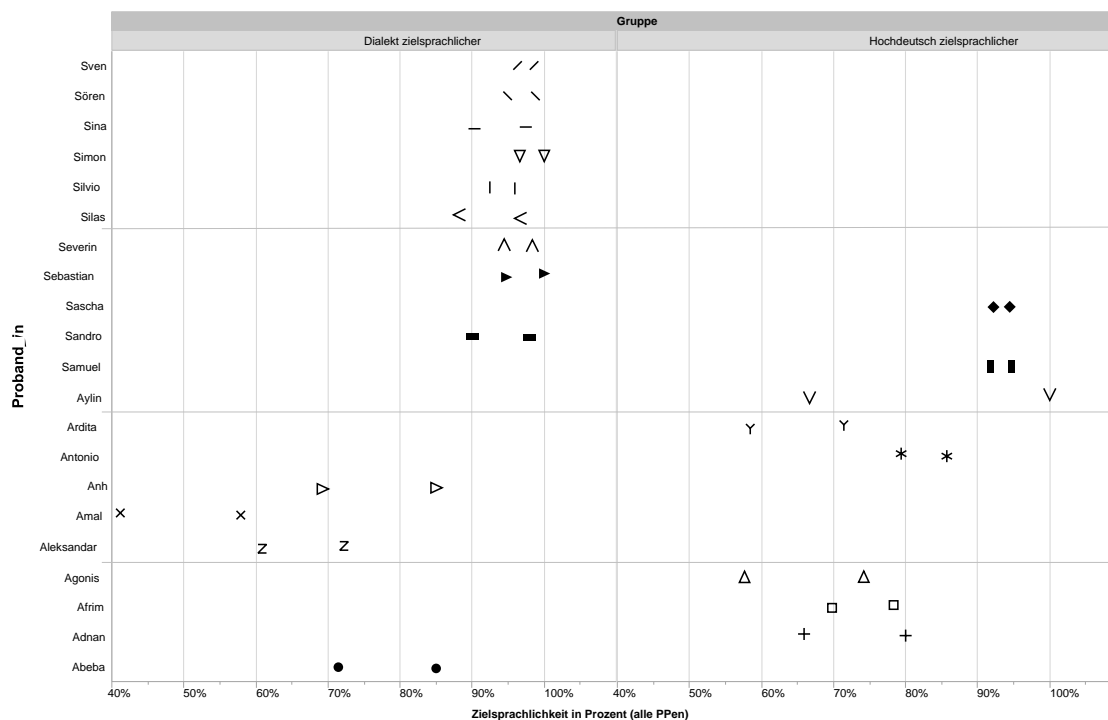


Abbildung 55: Zielsprachlichkeit aller PPN in Dialekt und Hochdeutsch nach Proband_in (ohne Andro), 6. Klasse

Aus Abbildung 55 wird ersichtlich, dass sich das in erster Linie gesteuert erworbene Hochdeutsch der L2-Sprecher_innen nicht prinzipiell durch eine höhere Zielsprachlichkeit auszeichnet (Hypothese 2). Dies stimmt nur für die Gruppe auf der rechten Seite: Neben den Albanischsprachigen Ardita, Agonis, Afrim und Adnan gehören zwei weitere L2-Jugendliche, Aylin und Antonio, sowie zwei L1-Jugendliche, Sascha und Samuel, zur Gruppe mit einer stärkeren Hochdeutschkompetenz. Auf der linken Seite hingegen bilden vier L2-Sprecher_innen gemeinsam mit dem überwiegenden Teil der L1-Proband_innen die Gruppe mit einer höheren Dialektkompetenz.

Abbildung 55 zeigt also, dass weder Hypothese 2 noch 3 aufgrund der erweiterten Daten bestätigt werden kann. Zwar weisen die meisten L1-Proband_innen im Dialekt eine leicht höhere Sicherheit auf, der Abstand zwischen den Varietäten ist je-

¹ Der rechte Datenpunkt weist jeweils die Zielsprachlichkeit für die stärkere Varietät eines Probanden oder einer Probandin aus (im linken Teil der Grafik also Dialekt, im rechten Teil Hochdeutsch).

doch klein. Es kann daher von einer gleich hohen Sicherheit in der Produktion der dialektalen und der standardsprachlichen PPn ausgegangen werden. Die Sprachproduktion der L2-Sprecher_innen ist im Gegensatz dazu von einer grösseren Asymmetrie geprägt, das heisst, der Abstand zwischen der Produktionssicherheit im Dialekt und im Hochdeutschen ist grösser.

Ich gehe im Folgenden auf zwei L2-Proband_innen ein und diskutiere mögliche Einflussgrössen, die zu diesem uneinheitlichen Bild geführt haben könnten. Zuerst richte ich den Fokus auf Anh und Abeba, die in Zusammenhang mit der determinierlosen PP durch ihr konsequentes Nicht-Abweichen aufgefallen sind (s. Kapitel 9.2.2, S. 199). Sie erreichen innerhalb der L2-Gruppe im Dialekt die höchste Sicherheit. Die beiden Jugendlichen haben vier Gemeinsamkeiten:

Erstens haben sie mit Vietnamesisch/Chiaozhou¹ resp. Amharisch eine in ihrem schulischen Umfeld seltene Herkunftssprache und sie besuchten auch keinen HSK-Unterricht – der Kontakt zu Peers der gleichen L1 ist daher nicht ohne Weiteres gegeben. Zweitens sind sie die Einzigen unter den L2-Jugendlichen, die ihre L1-Kompetenz selbst als (sehr) tief bezeichnen. Abeba hat zwar als einzige Probandin die Erstsprache im Herkunftsland erworben, da sie erst im Alter von vier Jahren aus Äthiopien in die Deutschschweiz gekommen ist, gibt jedoch an, das Amharische „langsam zu verlernen“:

- INT: und amhaarisch redeter?
 und Amharisch spricht ihr [zuhause]?
- Abeba: doch sch/ e chlii aber + es isch jez scho chli + ich ha/ ich
 bis jez am ferleerne oder so
 doch sch/ ein bisschen aber + es ist jetzt schon ein bisschen +
 ich habe/ ich bin es jetzt am verlernen oder so
- INT: bischs am ferleere?
 du bist es am verlernen?
- Abeba: jā
 ja
- (Abeba, freies Gespräch, 6. Klasse)

Sie gibt in diesem Gespräch auch an, zuhause Dialekt oder mit den Eltern teilweise „gemischt“ Amharisch-Deutsch zu sprechen. Für Anh sind die sprachlichen Verhältnisse weniger klar. Der Status der Herkunftssprache in Anhs Familie ist nicht bekannt. Die Eltern gaben im Anfangsinterview Vietnamesisch als ihre Partnersprache an – mit den Kindern werde Chiaozhou (L1 des Vaters) gesprochen. In

¹ Chaozhou (auch Teochew genannt) ist eine Varietät des südlichen Min-Dialekts. Chaozhou ist eine der Minderheitensprache in Vietnam (vgl. Tsoi 2005).

der L1-Abklärung in der ersten Primarklasse wurde Anh als „chinesisches Kind, das ein wenig Kantonesisch spricht“ bezeichnet. Es besteht hinsichtlich der L1 also ein Widerspruch zwischen den Aussagen der Eltern und der HSK-Person. Kantonesisch und Chiaozhou (Min) sind unterschiedliche sinitische Sprachen und daher ist es verständlich, dass sich Anh in einem auf kantonesisch geführten Gespräch nicht gut verständigen konnte. Welche Sprache(n) in der Familie tatsächlich gesprochen wurden, bleibt unklar. Anh erklärte im letzten Erhebungsjahr, zuhause ausschliesslich Deutsch zu sprechen und kein Vietnamesisch oder Chinesisch zu verstehen.

Die dritte Gemeinsamkeit zwischen Anh und Abeba ist ihr einfacher Zugang zu erstsprachigen Dialektsprecher_innen. Anh besuchte Schulen, die im Hinblick auf die Erstsprache relativ homogen waren – der Anteil L2-Schüler_innen betrug in der vierten Primarklasse 13 und in der sechsten Klasse 20 Prozent (s. Tabelle 2). Der Grossteil seiner Mitschüler_innen war also deutscher Erstsprache. Dies gilt in eingeschränkterem Masse auch für Abeba. Sie besuchte in der Primarschulzeit zwar zusammen mit Aylin, Antonio und Amal eine sprachlich sehr heterogene Schule (4. Klasse: L2-Anteil 84%), wechselte jedoch beim Übergang in die Orientierungsschule (6. Klasse) in eine Musikklasse. Diese Musikklasse konstituierte sich auch im sprachlich heterogenen Schulhaus grösstenteils aus Deutschsprachigen. Das Statistische Amt des Kantons Basel-Stadt (Präsidialdepartement des Kantons Basel-Stadt. Statistisches Amt 2009) weist im Jahr 2009 für den gesamten Kanton in der OS 51 Prozent Deutschsprachige aus. Im Detail betrachtet zeigt sich, dass die Deutschsprachigen in den OS-**Regel**klassen (ohne Musik- und Sonderklassen) 35 Prozent ausmachen. In den Musikklassen hingegen beträgt dieser Anteil rund 73 Prozent. Abeba erklärte im letzten Erhebungsjahr, dass die meisten ihrer Klassenkamerad_innen aus Basel stammten.

Als vierter und letzter gemeinsamer Punkt kann der Besuch des Hochdeutschkindergartens angeführt werden. Abeba trat ohne Deutschkenntnisse in den Kindergarten ein, Anh hatte schon vor dem Kindertageeintritt etwas Deutsch gelernt. Interessanterweise besuchten auch Amal und Aleksandar, zwei weitere Jugendliche, die eine höhere Dialekt- als Hochdeutschkompetenz aufweisen, einen Hochdeutschkindergarten. Die vier Proband_innen aus dem Dialektkindergarten, die

Albanischsprachigen, weisen alle eine klar höhere Sicherheit im Hochdeutschen aus.

Im Hinblick auf Inputprägungen und Interaktionsprofile (s. Modell Abbildung 2, S. 17) lässt sich für Abeba und Anh also festhalten, dass die Umgebungssprache Dialekt ihren Alltag ausserhalb des Klassenzimmers prägt. Sie scheinen sich in einem sprachlich homogenen sozialen Umfeld zu bewegen. Ihre Interaktion mit den Klassenkamerad_innen könnte in sprachlicher Hinsicht der Peersprache der L1-Jugendlichen gleichen. Ihre hohe Dialektkompetenz könnte also durch eine der wichtigsten Voraussetzungen für den ZSE (s. Kapitel 3) – den Zugang zur Zielsprache (Dialekt) – erklärt werden. Denn erst durch den Gebrauch von Sprache (usage events) können Strukturen ausgebildet werden, in Tomasellos (2009, S. 69) Worten: „structure emerges from use“ (Tomasello 2009, S. 69) (vgl. Kapitel 4.5.3, S. 62).

10.3 Hypothesen 4a und 4b

In Zusammenhang mit der determinierbaren PP stehen auch die Hypothesen 4a und 4b. Ich gehe davon aus, dass frequente sprachliche Einheiten ein eigenes Exemplar bilden und somit als sprachliche Einheit abgerufen werden. Dies gilt auch für Verschmelzungen von Präpositionen und Definitartikeln wie beispielsweise *im* oder *zum*. Determinierer in Klisen sollten daher nicht ausfallen (Hypothese 4a).

Die in Kapitel 9.2.2.3 präsentierten Ergebnisse für den Dialekt zeigen, dass die Korrektheit der PPn mit Verschmelzungen im Durchschnitt bei 87 Prozent und somit gut 25 Prozentpunkte über der allgemeinen Sicherheit der Proband_innen in der Realisierung von PPn liegt (s. Abbildung 26, S. 159). Gewisse Abweichungen hinsichtlich des Artikelgebrauchs sind jedoch durchaus auch in Kontexten mit Klise zu beobachten, allerdings sind dies Einzelfälle. Lediglich die Sprachproduktion von Ardita und Adnan (zwei der Albanischsprachigen) fallen auf, wobei auch bei ihnen nur sehr wenige Abweichungen zu beobachten sind. Es kann zudem festgehalten werden, dass keine Probandin und kein Proband die Vollform (*in dem, zu dem*) anstelle der verlangten klitisierten Form (*im, zum*) realisiert. Hypothese 4a kann somit bestätigt werden: Der Definitartikel fällt in Klisen bedeutend weniger häufig aus.

Wenn Verschmelzungen als Ganzes, als eigenes Exemplar gespeichert werden, kann daraus die Schwierigkeit entstehen, die Teile dieser komplexen Einheit zu erkennen. Eine nicht zielsprachliche Verdoppelung des Artikels könnte die Folge daraus sein, also beispielsweise *bis zum der fierten klasse* (L2fG6hd 54). Diese Hypothese 4b kann bestätigt werden: Die Ergebnisse zeigen, dass das Aufbrechen von Klisen in der Regel keine Schwierigkeit darstellt. In wenigen Fällen wird allerdings ersichtlich, dass hochfrequente Verschmelzungen wie *zum*, *im* und *am* als Einheit abgerufen werden: In insgesamt sechs Belegen von zwei Probanden und einer Probandin wird der Artikel doppelt realisiert (s. Tabelle 53, S. 198). Die Äusserungen mit zwei Definitartikeln wie beispielsweise *man kann am den meer geen* (L2fG6hd) stammen alle aus dem L2-Standardkorpus. Die extrem tiefe Belegzahl zeigt jedoch, dass die Proband_innen in der 6. Klasse generell keine Schwierigkeiten mit Klisen haben.

10.4 Hypothesen 5a, 5b und 5c: Grammatische Funktion des Definitartikels

Die Hypothesen zur grammatischen Funktion von ausfallenden Determinierern (s. Kapitel 7.1.1) werden im Folgenden nochmals genannt:

5a) Der Determiniererausfall in obligatorischen Kontexten betrifft in erster Linie den Definitartikel.

5b) Maskuline Akkusativdeterminierer werden am häufigsten ausgelassen.

5c) Determinierer mit einer Dativmarkierung werden insgesamt häufiger ausgelassen als diejenigen mit Akkusativmarkierung.

In den Korpora sind neben dem Definitartikel auch Indefinitartikel und Possessivpronomen häufig vertreten. Demonstrativ-, Interrogativ- und Indefinitpronomen sind hingegen selten. Die Untersuchung zeigt, dass die Pronomen über alle Erhebungsjahre hinweg in obligatorischen Kontexten nie ausfallen. Der Indefinitartikel wird nur in Einzelfällen ausgelassen. Hypothese 5a kann also aufgrund der in Tabelle 47 (S. 192), Tabelle 57 (S. 205) sowie Tabelle 62 bis 66 (S. 211ff) präsentierten Ergebnisse bestätigt werden: Der Determiniererausfall in obligatorischen Kontexten betrifft fast ausschliesslich den Definitartikel, und zwar in allen Erhebungsjahren. Die formale Markierung von Definitheit wird von gewissen Proband_innen also unterlassen. Ich habe in Kapitel 6.1 mit Trenkic (2009) aufgezeigt, dass die Interpretation einer NP als definit letztlich vom Gebrauchskontext abhängt und eine

formale Markierung von Definitheit daher für die Verständlichkeit nicht notwendig ist. Demonstrativ- und Possessivpronomen tragen hingegen eine Bedeutung, die nicht aus dem Kontext erschlossen werden kann (s. Kapitel 6.1, S. 134).

Hinsichtlich der häufigsten Funktion der ausfallenden Definitartikel (Hypothesen 5b und 5c) können keine gesicherten Aussagen gemacht werden, da die Belegzahlen zu tief sind. Grundsätzlich lässt sich jedoch festhalten, dass ein Grossteil der nicht zielsprachlichen PPn zu einem der *in*- oder *mit*-Typen (s. Tabelle 85, S. 240) gezählt werden können. Es erscheint mir wahrscheinlich, dass die Phrase als Ganzes (also die Präposition in Kombination mit dem Kern der NP) und nicht die Funktion des Artikels den nicht zielsprachlichen Ausfall begünstigt. Dies erscheint aus einer gebrauchsbasierten Sicht logisch, müsste jedoch durch eine gezielte Untersuchung anhand eines umfangreicheren Korpus überprüft werden.

10.5 Hypothese 6: Präpositionswahl

In der Literatur zur Didaktik des Zweitspracherwerbs gelten präpositionale Verbindungen als im ungesteuerten Erwerb 'schwer zugänglich' (vgl. Barkowski 2003, S. 158). Grieshaber (2007b, S. 371) hält fest, dass auch „Muttersprachler [...] nicht immer auf ihre Kompetenz vertrauen [können] und bei der Wahl der geeigneten Präposition auf entsprechende Hilfsmittel [...] zurückgreifen.“ Für L2-Sprecher_innen gestaltet sich die Wahl der Präposition unter anderem auch deshalb schwierig, weil in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Raumkonzepte bestehen (s. Kapitel 5.1.2.2). Auf dieser Grundlage gehe ich in Hypothese 6 davon aus, dass semantische Repräsentationen von Lexemen bei L2-Sprecher_innen von den Konzepten von L1-Sprecher_innen abweichen können und es dadurch zu einer nicht zielsprachlichen Präpositionswahl kommt.

Die Ergebnisse der Analyse der Daten aus der 6. Klasse (s. Kapitel 9.3.1) zeigt für alle Proband_innen eine sehr hohe Sicherheit in der Präpositionswahl. Die Mittelwerte liegen im letzten Erhebungsjahr im Dialekt bei 99.6% (L1) resp. 97.7% (L2) und im Hochdeutschen bei 97.5% (L1) resp. 93.4% (L2). Am tiefsten ist die Präpositionswahl-Sicherheit also in den standarddeutschen Äusserungen der L2-Sprecher_innen. Im Dialekt zeigen sich diese Proband_innen sicherer, Abweichungen von der zielsprachlichen Präpositionswahl treten nur vereinzelt auf. Die Präpositionswahl bereitet den L2-Sprecher_innen in der 6. Klasse also keine Schwierigkeiten mehr.

Die wenigen Abweichungen betreffen meist die Substitution der Präpositionen *an* und *in*. Statt dieser verwenden die L2-Proband_innen am häufigsten *auf*. Die Analyse der PPn mit den Bezugsobjekten *Hintern*, *Abfalleimer* und *Warteschlange* zeigen, dass im Fall von *Hintern* und *Warteschlange* eine falsche semantische Repräsentation vorliegen könnte. In Äusserungen wie *mister biin zwiggt den mann aufm poo* oder *und dann kommen alle + auf dii warteschlange* könnten die Bezugsobjekte als Fläche statt als Raum klassifiziert sein (vgl. Kapitel 5.1.2.2, S.92f).

Eine nicht zielsprachliche Präpositionswahl kann jedoch auch aus anderen Gründen zustande kommen. Beispielsweise weil die Beziehung zwischen Lokalisierungs- und Bezugsobjekt nicht angemessen versprachlicht wird, sprich dem tatsächlichen Sachverhalt nicht entspricht. So ist beispielsweise die komplexe Beziehung zwischen Mister Bean und dem Bezugsobjekt *Warteschlange* in Äusserungen wie *und schtellt sich hinter di schlange* ('und er stellt sich in die Warteschlange', s. Tabelle 84) nicht korrekt versprachlicht. Diese Art von Abweichung ist nicht nur in der Sprachproduktion der L2-Sprecher_innen, sondern auch bei den L1-Jugendlichen zu beobachten.

Hypothese 6 kann insofern bestätigt werden, als gewisse L2-Proband_innen *Hintern* und *Warteschlange* als Fläche zu konzeptualisieren scheinen und deshalb die Präposition *auf* wählen. Falsche Konzepte können also durchaus Ursache einer nicht zielsprachlichen Präpositionswahl sein. Grießhabers Ansatz erscheint mir didaktisch wertvoll, weil durch diese Art der Analyse der Präpositionswahl Hinweise darüber gewonnen werden, welche semantische Repräsentation Lerner_innen von einem bestimmten Bezugsobjekt haben. Werden Schüler_innen nicht auf ihre abweichenden Konzepte aufmerksam gemacht, können sie die Korrektur der Präpositionswahl wahrscheinlich nicht nachvollziehen.

10.6 Hypothese 7: Entwicklungsdimension

Auf die Entwicklungsdimension kann nur in eingeschränktem Rahmen eingegangen werden, da die geringe Anzahl an PPn aus den Longitudinaldaten keine ausreichend abgestützte Aussagen zulässt. Die folgende Diskussion der Ergebnisse soll jedoch gewisse Tendenzen aufzeigen. In Hypothese 7 gehe ich davon aus, dass die in der fünften Klasse von der Zielsprache abweichenden Realisierungen im Bereich der Präpositionalphrase Fehlerkategorien angehören, die auch ein Jahr später, in der sechsten Klasse, noch belegt sind. Ich nehme also an, dass in den

letzten Erhebungsjahren im Bereich der Präpositionalphrase eine Stabilisierung der grammatischen Strukturen stattgefunden hat. Oder anders gesagt: Falls in der Sprachproduktion der Proband_innen ein bestimmter Fehlertyp in der fünften Klasse noch vorkommt, wird dieser auch in der sechsten Klasse noch belegt sein.

Aus der ZSE-Forschung ist bekannt, dass der frühe ZSE dem simultanen Erwerb zweier Erstsprachen gleicht (s. Kapitel 4.4). Unter der Prämisse, dass die L2-Sprecher_innen über ähnliche Erwerbsbedingungen verfügen wie die L1-Sprecher_innen, kann angenommen werden, dass die L2-Sprecher_innen mit 11 oder 12 Jahren (in der fünften Klasse) eine ähnliche Grammatikkompetenz wie ihre L1-Peers erreicht haben (vgl. S. 57). Ich habe aber anhand meines Modelles zur sozialen Bezugsumgebung und der Inputprägungen (s. Abbildung 2) aufgezeigt, dass die L2-Sprecher_innen insbesondere im Dialekt über andere Erwerbsbedingungen verfügen als ihre L1-Peers. Daher kann – trotz frühem ZSE – nicht davon ausgegangen werden, dass die L2-Sprecher_innen mit 11 oder 12 Jahren eine vergleichbare Dialektgrammatikkompetenz wie ihre L1-Peers erreicht haben (vgl. S. 57).

Diese Annahme hat sich bestätigt, wie ich in der Diskussion der Ergebnisse und der Hypothesen 1 bis 6 aufzeigen konnte.

Die Entwicklung der Sicherheit insgesamt in der PP-Realisierung von der fünften zur sechsten Klasse zeigt für den Dialekt nur einen leichten Anstieg der Sicherheit (im Median) von ungefähr fünf Prozent (s. Abbildung 26, S. 159). Allerdings ist eine klare Verringerung der Spannweite zu erkennen. Die dialektalen Äusserungen der L2-Jugendlichen sind in der 6. Klasse im Median also nur leicht zielsprachlicher als in der 5. Klasse, jedoch hinsichtlich ihrer Zielsprachlichkeit homogener. Im Standard erhöht sich die Zielsprachlichkeit von der 5. auf die 6. Klasse praktisch gar nicht mehr, eine leichte Homogenisierung der Sprachproduktion der L2-Proband_innen ist jedoch auch für das Hochdeutsche zu beobachten. Ausgehend von diesen Überblicksdaten kann also festgehalten werden, dass von der fünften in die sechste Klasse insgesamt keine massgebliche Verbesserung der Zielsprachlichkeit erkennbar ist. Allerdings möchte ich die positive Entwicklung der Produktionssicherheit bei einigen Proband_innen unterstreichen, die sowohl im Dialekt als auch im Hochdeutschen Fortschritte machen.

Für den Teilbereich der determiniererlosen PPn lässt sich Hypothese 7 ebenfalls nicht abschliessend bestätigen. Im Hochdeutschen sind sowohl in der 5. als auch in der 6. Klasse nur sehr selten Abweichungen belegt. Die nicht zielsprachlichen *mit*-PPn sind im letzten Erhebungsjahr zwar leicht häufiger als im Vorjahr (+4%), aber die Belegzahlen sind so tief, dass nichts über eine mögliche Stabilisierung gesagt werden kann (s. Abbildung 47 und Abbildung 40). In diesem isolierten grammatikalischen Bereich erreichen die L2-Proband_innen im Hochdeutschen also eine annähernd hohe Sicherheit wie ihre L1-Peers.

Ich habe mich in den Kapiteln 9.2.2 und 9.2.3.1 aufgrund der Datenlage auf die Dialektdaten konzentriert. Von der fünften in die sechste Klasse kann keine generelle Steigerung in der Produktionssicherheit beobachtet werden. Die Entwicklung ist je nach PP-Typ anders. In der fünften Klasse sind nicht zielsprachliche *auf*-PPn häufiger, in der 6. Klasse sind andererseits die abweichenden *mit*- und *in*-PPn zahlreicher (Abbildung 38, Abbildung 41, Abbildung 43, Abbildung 47, Abbildung 48). Diese Ergebnisse deuten also eher auf eine Zunahme und nicht auf eine Stabilisierung des nicht zielsprachlichen Determiniererausfalls hin. Die Anzahl Belege – insbesondere in der fünften Klasse – sind jedoch zu tief, um eine solche Aussage zu machen.

11 Fazit

Der präpubertäre Zweitspracherwerb in der Deutschschweiz spielt sich in einem komplexen sprachlichen Gefüge ab: Die zu erwerbende Alltagssprache Dialekt steht der zu erwerbenden Schulsprache Hochdeutsch gegenüber – in beiden Varietäten müssen Kinder eine hohe Sprachkompetenz aufweisen, um sowohl im Hinblick auf die soziale Teilhabe als auch auf die schulische und spätere berufliche Entwicklung erfolgreich zu sein (vgl. Kapitel 3.1.2). Für diesen Zweitspracherwerb ist ein qualitativ und quantitativ ausreichender sprachlicher Input notwendig, und die Möglichkeit der sprachlichen Interaktion mit kompetenten Sprecher_innen muss für den Dialekt und das Hochdeutsche gewährleistet sein.

In der vorliegenden Untersuchung wurde die mündliche Produktion der Präpositionalphrase (PP) im Dialekt und im Hochdeutschen durch L2-Sprecher_innen mit unterschiedlichen Herkunftssprachen untersucht. Das Korpus bildeten mündliche Sprachdaten von elf Kindern nicht deutscher Erstsprache, deren sprachliche Entwicklung seit dem ersten Kindergartenjahr über acht Jahre hinweg bis in die sechste Klasse erhoben wurde. Die Erhebungen fanden jährlich statt und wurden bis zur vierten Klasse entweder in Dialekt oder in Hochdeutsch durchgeführt. Erst für die fünfte und sechste Klasse liegen sowohl Dialekt- als auch Hochdeutschaufnahmen von den einzelnen Schüler_innen vor. Um einen Orientierungspunkt hinsichtlich des erwartbaren Erwerbsstandes zu haben, wurde das Korpus durch Sprachaufnahmen von erstsprachigen Dialektsprecher_innen aus der sechsten Klasse ergänzt. Aufgrund der Datenlage fokussierte ich in meiner Arbeit auf die L2-Daten aus der sechsten Klasse, versuchte jedoch auch die Entwicklungsdimension aufzuzeigen. Die einleitend formulierten Forschungsfragen sollen auf den folgenden Seiten beantwortet werden:

1. Weichen die L2-Sprecher_innen in ihrer Sprachproduktion von zielsprachlichen Strukturen ab?
2. Werden die Präpositionalphrasen im Dialekt und im Hochdeutschen unterschiedlich realisiert? Falls ja, welche spezifischen Merkmale weisen diese auf?
3. Kann ein Einfluss aussersprachlicher Bedingungen auf die Sprachproduktion eines Probanden, einer Probandin erkannt werden? Welche Faktoren

aus der sozialen Bezugsumgebung oder welche Inputprägungen können als Einflussgrösse auf die Sprachproduktion wirken?

Bevor ich auf diese Fragen in den Kapiteln 11.3, 11.4 und 11.5 eingehe, fasse ich in den Kapiteln 11.1 und 11.2 Grundlegendes zu meinem Untersuchungsgegenstand und der spracherbwerbtheoretische Fundierung der Arbeit zusammen.

11.1 Untersuchungsgegenstand Präpositionalphrase

In dieser Untersuchung beschäftigte ich mich in erster Linie mit dem nicht ziel-sprachlichen Determiniererausfall in der Präpositionalphrase (PP). Es kann festgehalten werden, dass die Formseite von PPn im Deutschen unterschiedliche Strukturen aufweist: PPn bestehen sowohl im Hochdeutschen als auch im Dialekt aus einer Präposition und mindestens einer Phrase, deren Kasus von der Präposition regiert wird. Der innere Bau der PP ist also in beiden Varietäten grundsätzlich sehr ähnlich (s. Tabelle 11). Am häufigsten folgt einer Präposition eine substantivische NP, also eine Phrase, die aus einem Determinierer und einem Substantiv (und nicht einem Pronomen) besteht (PDS-PPn). Diese substantivischen NPn können unterschiedliche Strukturen aufweisen: mit Determinierer (PDS: *mit dem Auto*), mit Verschmelzung von Präposition und Artikel (PDkS: *im Auto*) oder ohne Determinierer (P-S: *mit Wasser*). Letztere stehen im Zentrum meiner Untersuchung.

Sowohl im Hochdeutschen als auch im Dialekt sind solch determiniererlose PPn möglich (vgl. Tabelle 13), beispielsweise bei Generalisierungen (*gegen Alkohol kämpfen*), Reihungen (*mit Nadel und Faden*) oder pluralischen (*mit Kindern*) oder nicht zählbaren Substantiven (*ohne Milch*). Im Dialekt gibt es darüber hinaus noch weitere Kontexte, in denen der Determinierer nicht realisiert wird: a) in Zusammenhang mit dem totalen Schwund des bestimmten Artikels im Nominativ/Akkusativ Singular Feminin (*i pfanne* 'in die Pfanne') und im Plural vor Plosiven (*uf kleider* 'auf die Kleider') oder b) in Kontexten mit Definitartikel im Akkusativ Maskulin Singular (*a(n) see* 'an den See'). Während bei indefiniten NPn mit Generalisierungen, Reihungen oder auch pluralischen Substantiven die determiniererlose Struktur mit der indefiniten Bedeutung einhergeht, fehlt in den letztgenannten Fällen im Dialekt die formale Markierung von Definitheit. Aus dem Kontext kann das nominale Referenzobjekt *see* in *ich gang an see* ('ich gehen an den See') jedoch auch ohne diese Markierung als definit interpretiert werden. Der Definitartikel ist also nur einer von mehreren Kanälen, die eine im Kontext schon verfügbare Information vermittelt

(vgl. Trenkic 2009, S. 119). Aus der Erwerbsperspektive kann durch diese variierende Realisierung von Determinierern der Eindruck entstehen, der Definitartikel sei nicht obligatorisch.

11.2 Erwerbstheoretische Fundierung

Der Untersuchung liegt ein gebrauchsbasierter Zweitspracherwerbsansatz zugrunde. Aus dieser Perspektive gehe ich davon aus, dass der ZSE in der Deutschschweiz in erster Linie beiläufig während des täglichen Sprachgebrauchs – also während einer bedeutungsfokussierten Verarbeitung des Inputs – stattfindet. Der Erwerb des Hochdeutschen wird im schulischen Unterricht zusätzlich unterstützt und kann daher als teilweise gesteuert bezeichnet werden. Input nimmt in gebrauchsbasierten Ansätzen eine zentrale Rolle ein. L2-Lerner_innen müssen zu Beginn des Spracherwerbs Konstruktionen, also Form-Bedeutung-Einheiten, aus einer limitierten Anzahl an Token aus dem verfügbaren Input herleiten, um grundlegende konversationelle Sprachfertigkeiten aufzubauen (vgl. N. Ellis 2009, S. 139). Zudem verlangt Sprache a priori keine speziellen Anpassungen kognitiver Funktionen, sondern es wirken universelle kognitive Prozesse, wie z. B. Analogiebildung, Kategorisierung, Automatisierung oder Aufmerksamkeit. Dank dieser Mechanismen werden durch die einzelnen Sprachereignisse (*usage events*) die sprachlichen Repräsentationen des einzelnen Sprechers, der einzelnen Sprecherin aufgebaut (vgl. Bybee 2013; Abbot-Smith; Tomasello 2006; Tomasello 2003). Sprache wird also innerhalb eines breiteren Kontextes des menschlichen Verhaltens situiert (Bybee 2010, S. 7). Das Gedächtnis für sprachliche Formen wird durch Exemplars repräsentiert, die durch als identisch erachtete Spracherfahrungstoken gebildet werden (Bybee 2010). Jede Spracherfahrung wird mit den schon bestehenden Exemplars abgeglichen. Falls für ein bestimmtes Token schon ein Exemplar besteht, verstärkt das neue Token dieses Exemplar, anderenfalls wird ein neues gebildet. Die unterschiedlichen Exemplars bilden zusammen ein Cluster, das hierarchisch strukturiert ist. Dies bedeutet, dass frequente Konstruktionen mit jedem Token gestärkt werden und sich zu einem Hauptexemplar entwickeln. Für den ZSE spielt die Frequenz eines Tokens also eine wichtige Rolle. Daher ist es sinnvoll, die zu untersuchenden Strukturen der PP in einem mündlichen Korpus im Hinblick auf ihre Frequenz zu untersuchen. Eine Auswertung zweier mündlichen Korpora – FOLK (Datenbank für gesprochenes Deutsch) für das Hochdeutsche

und Christen (1998) für den Dialekt - zeigt, dass PPn mit dem Phrasenkopf *mit* oder *in* häufiger determiniererlos sind als beispielsweise PPn mit dem Phrasenkopf *an*. Es kann also angenommen werden, dass frequente Strukturen wie determiniererlose *mit*- und *in*-PPn ein stärkeres Exemplar aufweisen als determiniererlose *an*-PPn. Dies könnte zu einem Overuse in Zusammenhang mit *in* und *mit* führen.

Die zentrale Rolle des Inputs stellt Forschende in gebrauchsbasierten Untersuchungen vor grosse methodologische Herausforderungen. In gebrauchsbasierten Untersuchungen sollte nachvollzogen werden können, „in welchen Kommunikationssituationen ein Lerner welche Konstruktionen bzw. Konstruktionsbausteine wie häufig und wie deutlich wahrnehmen kann, selbst verwendet, ggf. neu zusammenfügt und abwandelt“ (Haberzettl 2008, S. 75). Eine solche Datenbasis zu erstellen grenzt ans Unmögliche. Dem Anspruch einer vollständigen Erfassung des Inputs und der unterschiedlichen Interaktionsprofile meiner Proband_innen, wie sie Haberzettl fordert, kann ich in dieser Untersuchung in keinster Weise gerecht werden. Ich habe jedoch das soziale Bezugsumfeld und den Sprachgebrauch der L2-Proband_innen umfassend beschrieben, basierend auf statistischen Zahlen sowie den Aussagen der Proband_innen und deren Eltern.

In den folgenden drei Kapiteln gehe ich auf die übergeordneten Forschungsfragen ein.

11.3 Produktionssicherheit im letzten Erhebungsjahr

Meine erste übergeordnete Forschungsfrage betrifft die Zielsprachlichkeit der Äusserungen im letzten Erhebungsjahr, der sechsten Klasse: Weichen die L2-Sprecher_innen in ihrer Sprachproduktion von zielsprachlichen Strukturen ab?

Meine L2-Proband_innen sind (mit einer Ausnahme) in der Deutschschweiz geboren und kamen spätestens im Alter von vier Jahren, nämlich im Kindergarten, mit Deutsch in Kontakt. Durch diesen frühen ZSE sollte der Grammatikerwerb erfolgreich verlaufen (s. Kapitel 4.5 zum Altersfaktor) und der Sprachstand dieser Proband_innen sollte mit 12 oder 13 Jahren daher vergleichbar mit demjenigen der gleichaltrigen L1-Sprecher_innen sein. Das heisst, im Bereich der Grammatik nicht mehr massgeblich und regelmässig von der Zielsprache abweichen. Die L1-Proband_innen erreichen in diesem Alter im Bereich der PP in beiden Varietäten eine sehr hohe Produktionssicherheit (im Median über 94 Prozent). Meine Untersuchung bringt hervor, dass die gleichaltrigen L2-Sprecher_innen diese hohe Sicherheit nicht erreichen, und zwar weder im Dialekt noch im Hochdeutschen.

Die allgemeine Sicherheit in der Produktion der PP durch die L2-Sprecher_innen beträgt im Median im Hochdeutschen 74 und im Dialekt 68 Prozent. Das heisst, im Standard weichen die L2-Proband_innen zwar weniger von der Zielsprache ab als im Dialekt, die Produktionssicherheit der L1-Proband_innen wird jedoch nicht erreicht. Der Blick auf die Entwicklung der Zielsprachlichkeit in den Longitudinaldaten zeigt einen steten Anstieg der Produktionssicherheit in beiden Varietäten über die Erhebungsjahre hinweg. Insbesondere im Hochdeutschen ist die Progression jedoch in den letzten drei Erhebungsjahren nur noch schwach. Die L2-Proband_innen erreichen schon in der 4. Klasse eine Zielsprachlichkeit von fast 73 Prozent (Median) – in den zwei folgenden Jahren steigt die Produktionssicherheit also nicht mehr massgeblich an. Für den Dialekt fehlen Daten aus der 4. Klasse, daher kann im Hinblick auf die Entwicklung kein Vergleich mit dem Hochdeutschen angestellt werden. Zwischen der 5. und der 6. Klasse steigt die Produktionssicherheit im Dialekt jedoch noch um 7 Prozent (Median) an. Die L2-Sprecher_innen zeigen in den letzten zwei Erhebungsjahren im Dialekt also noch eine Entwicklung in der Zielsprachlichkeit, während im Hochdeutschen die Produktionssicherheit praktisch nicht mehr ansteigt. Die Sprachproduktion der L2-Proband_innen wird hinsichtlich der Produktionssicherheit im Dialekt auch homogener (Spannweite sinkt

um 35 Punkte). Im Hochdeutschen und im Dialekt sind Abweichungen in den Bereichen Präpositionswahl, Kasus/Genus, Determiniererausfall und Präpositionsausfall zu beobachten (s. Abbildungen 28 und 29). Inwiefern sich die beiden Varietäten hinsichtlich der Art von Abweichungen unterscheiden, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

11.4 Unterschiede in der dialektalen und hochdeutschen Sprachproduktion

Die vorausgehenden Ausführungen zeigen Unterschiede in der Hochdeutsch- und Dialektproduktion. Die L2-Proband_innen realisieren die PPn in Dialekt und Hochdeutsch also nicht immer gleich – eine bestimmte Abweichung kann im Dialekt zu beobachten sein, im Hochdeutschen jedoch nicht (und umgekehrt). Wie oben ausgeführt ist die Zielsprachlichkeit insgesamt im Bereich der PP im letzten Erhebungsjahr im Hochdeutschen höher als im Dialekt. Eine genauere Betrachtung der Sprachproduktion der einzelnen Proband_innen zeigt jedoch – was nicht weiter erstaunen sollte – ein heterogenes Bild. Es bestehen sowohl inter- als auch intra-individuelle Unterschiede im Hinblick auf die Sprachproduktion im Dialekt und im Hochdeutschen. Im Gegensatz zu den L1-Sprecher_innen, die sich im Hinblick auf Art und Frequenz der (wenigen) nicht zielsprachlichen Formen nicht unterscheiden und deren PPn insgesamt sowohl im Dialekt als auch im Hochdeutschen meist zielsprachlich ausfallen, kann für die L2-Proband_innen daher keine verallgemeinernde Aussage getroffen werden. Gewisse zeigen eine höhere PP-Produktionssicherheit im Dialekt, andere wiederum kommen im Hochdeutschen der Zielsprache näher. In Kapitel 11.5 gehe ich näher darauf ein.

Ein Unterschied in der Hochdeutsch- und Dialektproduktion zeigt sich in Bezug auf die Häufigkeit bestimmter Fehlertypen. Während im L2-Korpus der 6. Klasse im Hochdeutschen im Bereich Kasus am meisten Abweichungen bestehen (34 Prozent aller Fehler), zeigt sich im Dialekt eine klare Häufung von nicht zielsprachlichen Determiniererausfällen (40 Prozent aller Fehler). Ich habe mich in meiner Untersuchung auf diesen nicht zielsprachlichen Determiniererausfall (P-S-Phrasen) konzentriert. Insbesondere in Zusammenhang mit den Präpositionen *auf*, *mit* und *in* kann in den dialektalen Äusserungen der L2-Proband_innen ein solcher festgestellt werden. Ich konnte jedoch aufzeigen, dass diese abweichenden P-S-Phrasen in erster Linie (aber nicht ausschliesslich) von den albanischsprachigen Proband_innen geäußert werden. Die Analyse der hochdeutschen Sprachdaten zeigt

keinen Overuse der P-S-Phrasen. Das heisst, die von den L2-Sprecher_innen realisierten standardsprachlichen P-S-Phrasen sind im Hinblick auf den Determinierergebrauch meist zielsprachlich, und zwar auch diejenigen der Albanischsprachigen. Der nicht zielsprachliche Ausfall des Determinierers beschränkt sich auf den Definitartikel, dessen Funktion keinen Einfluss auf den Ausfall zu haben scheint. Vielmehr sind es gewisse Kontexte, in denen der Definitartikel nicht realisiert wird. Die folgenden Typen von determiniererlosen Konstruktionen mit den Präpositionen *in* und *mit* konnten herausgearbeitet werden:

Typ 1	<i>mit</i> +Verkehrsmittel (<i>mit auto</i>)	}	<i>mit</i> in instrumentalem Gebrauch
Typ 1a	<i>mit</i> +Instrument (<i>mit laser</i>)		
Typ 2	<i>mit</i> +Körperteil (<i>mit hand</i>)		
<hr/>			
Typ 3	<i>mit</i> +Person (<i>mit mueter</i>)		
Typ 4	<i>in</i> +Verkehrsmittel (<i>in flugzüg</i>)		
Typ 5	<i>in</i> +Lexem aus dem Wortfeld <i>Schule</i> (<i>in primar</i>)		

Abbildung 56: Typen der determiniererlosen Konstruktionen im Dialekt

PPn mit einer instrumentalen Verwendung von *mit* erweisen sich als besonders anfällig für einen Ausfall. In den hochdeutschen Äusserungen dagegen werden diese PPn zielsprachlich mit Definitartikel realisiert, auch von den Albanischsprachigen.

Es stellt sich die Frage, warum die Sprachproduktion der L2-Proband_innen im letzten Erhebungsjahr immer noch so heterogen ist. Anhand eines ganz kleinen Bereichs – der P-S-PP – habe ich gezeigt, dass trotz demselben Alter bei Erwerbsbeginn nicht dieselben Ergebnisse resultieren. Es stellt sich die Frage, ob ein Einfluss von aussersprachlichen Bedingungen auf die Sprachproduktion eines Probanden, einer Probandin erkannt werden kann.

11.5 Einflussfaktoren auf den ZSE in der Deutschschweiz

Das Nebeneinander von Dialekt und Hochdeutsch spannt den Rahmen für den ZSE in der Deutschschweiz. Aufgrund der funktionalen Verteilung der beiden Varietäten erhalten Kinder nicht deutscher Erstsprache ab Beginn ihres ZSE, spätestens ab dem ersten Kindergartenjahr, unterschiedlichen sprachlichen Input (s. Kapitel 3.1.1). Die Unterrichtssprache im Kindergarten ist in der Deutschschweiz in der Regel Dialekt, sieben von meinen elf L2-Proband_innen besuchten allerdings einen Hochdeutschkindergarten. Der hochdeutsche Input ist spätestens durch den Primarschuleintritt gesichert und die Inputquantität und -qualität sind zumindest innerhalb einer Klasse relativ homogen. Die Schüler_innen werden zudem in der Schule in ihrer Hochdeutschkompetenz gefördert (schriftlich und mündlich, produktiv und rezeptiv). Sie entwickeln dadurch im Hochdeutschen ein Bewusstsein für sprachliche Korrektheit – oder anders gesagt: Sie erfahren, dass sie im Hochdeutschen Fehler machen können. Dialekt wird hingegen als „regellose“ Sprache erfahren, in welcher keine Fehler gemacht werden können – die Kinder werden im Dialekt nicht korrigiert. Hinsichtlich des Dialekterwerbs gestalten sich die Inputprägungen zudem individueller und somit auch unübersichtlicher.

Die individuelle soziale Bezugsumgebung (vgl. Kapitel 3.2), also das soziale Netzwerk der Proband_innen, ist durch die Familie, die Peers und die Lehrperson geprägt. Die L2-Proband_innen stammen aus Familien mit niedrigem soziokulturellem Status und ihre Eltern sind in der Regel wenig bildungsorientiert. Zudem hat der Grossteil der Familien wenig Kontakt zu Deutschschweizer_innen. Ein Zugang zu Dialekt oder Hochdeutsch war daher erst ab dem Kindergarten gewährleistet. Die Herkunftssprache ist in den meisten Familien die dominante Kommunikationssprache, wobei die Geschwister untereinander in der Regel Dialekt sprechen. Die von den Proband_innen besuchten Schulen zeichnen sich (mit einer Ausnahme) durch hohe (>64% L2-Schüler_innen) bis sehr hohe (>84% L2-Schüler_innen) sprachliche Heterogenität aus. Insbesondere Türkisch, Albanisch und BKS sind stark vertretene Herkunftssprachen, was bedeutet, dass sieben von elf L2-Proband_innen guten Zugang zu Gleichaltrigen ihrer Erstsprache hatten. Für diese Jugendlichen besteht also die Möglichkeit, mit Kolleg_innen in ihrer Erstsprache zu kommunizieren oder auch ein gemischtsprachliches Interaktionsprofil (Herkunftssprache-Dialekt) zu entwickeln. Die Herkunftssprachen von vier weiteren Pro-

band_innen sind hingegen nicht oft an den unterschiedlichen Schulen vertreten, die Kommunikation zwischen Peers gleicher Herkunftssprache ist daher weniger wahrscheinlich.

Die oben beschriebenen unterschiedlichen Erwerbsbedingungen für Dialekt und Hochdeutsch und der eingeschränkte Zugang zu L1-Dialektsprecher_innen bilden meines Erachtens Voraussetzungen, die als Erklärungsansätze für den unterschiedlichen Erwerbserfolg in Dialekt und Hochdeutsch dienen können. Es gilt nochmals zu unterstreichen, dass keine L2-Probandin und kein L2-Proband in ihren resp. seinen beiden Varietäten eine vergleichbar hohe Sicherheit erreicht (im Gegensatz zu den gleichaltrigen L1-Proband_innen, deren individuelle Dialekt- und Hochdeutschproduktion im Hinblick auf die PP-Sicherheit ähnlich ausfallen). Insgesamt betrachtet ist im Bereich der PP die Hochdeutschkompetenz der L2-Proband_innen (6. Klasse) im Median höher als die Dialektkompetenz. Allerdings verfügen nicht **alle** Proband_innen über eine bessere Hochdeutsch- als Dialektkompetenz, dies trifft nur für sechs von zehn zu.¹ Diese erreichen über 70 Prozent Produktionssicherheit im Hochdeutschen. Von den restlichen vier Proband_innen, deren PP-Sicherheit im Dialekt höher ist, übersteigen zwei im Hochdeutschen ebenfalls die 70-Prozentmarke. Aufgrund der schulischen Erwerbsbedingungen erscheint es nachvollziehbar, dass der Erwerbserfolg im Hochdeutschen relativ homogen ausfällt. Was hingegen genauer untersucht werden sollte, ist die Tatsache, dass die Hochdeutsch-Entwicklung ab der vierten Klasse nicht mehr massgeblich fortschreitet.

Die tiefere PP-Sicherheit im Dialekt könnte mit dem ungesteuerten Erwerb in Verbindung gebracht werden. Dieser kann allerdings nicht als ausreichender Faktor betrachtet werden, da zwei Jugendliche, Anh und Abeba, eine überdurchschnittliche Zielsprachlichkeit von 85 Prozent erreichen. Abeba besuchte in der 6. Klasse eine Musikklasse, deren Schülerschaft zu einem Grossteil aus L1-Dialektsprecher_innen bestand. Auch Anh konnte in seiner Schule, die nur einen kleinen Anteil Schüler_innen nicht deutscher Erstsprache aufwies, offensichtlich vom vorhandenen Dialektinput profitieren. Dieser Input könnte also durchaus eine

¹ Da Andro nur Hochdeutsch gesprochen hat, kann für ihn kein Vergleich angestellt werden. Daher sind es nur zehn statt elf L2-Proband_innen.

wichtige Rolle im Dialekterwerb spielen und die unterschiedlichen Erwerbsbedingungen von Dialekt und Hochdeutsch ausgleichen.

Die restlichen L2-Proband_innen scheinen nicht über regelmässigen Input durch L1-Dialekt-Sprecher_innen zu verfügen. Allerdings wird Dialekt von den Jugendlichen meist als ihre präferierte Umgangssprache genannt, in der sie sich mit ihren Freund_innen und Geschwistern unterhalten. Diese Interaktionspartner_innen sind jedoch – laut Aussagen der Proband_innen – ihrerseits nicht deutscher Erstsprache. Es ist also möglich, dass sich unter diesen Umständen ein Dialekt mit besonderer Ausprägung entwickelt. Die dialektalen Äusserungen der Albanischsprachigen weisen in diese Richtung: Der nicht zielsprachliche Determiniererausfall in bestimmten Kontexten ist in der Gruppe der Albanischsprachigen verbreitet. Zudem ist dieses Merkmal auch aus der ethnolektal geprägten Peergroup-Sprache bekannt. Warum der Dialekt der L2-Proband_innen mit anderer Herkunftssprache nicht durch dieses Merkmal geprägt ist, kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht erklärt werden.

Wie wichtig ein ausreichender Input ist, zeigt die sprachliche Entwicklung einer tamilischsprachigen Schülerin, Amal, deren Sicherheit in der PP-Produktion sowohl im Hochdeutschen als auch im Dialekt in der 6. Klasse weit unter dem Median liegt. Amal gibt an, ausserhalb der Schule praktisch keinen Kontakt mit Gleichaltrigen zu haben. Ihre Freizeit verbringt sie mit ihrer Mutter und ihrer jüngeren Schwester. Ihre Herkunftssprache nimmt also in ihrem Alltag viel Platz ein und der Dialekt-Input scheint reduziert zu sein.

Es wäre daher wichtig, die unterschiedlichen Interaktionsprofile von L2-Schüler_innen genauer zu dokumentieren. Diese bilden sich abhängig von den jeweiligen sozialen Kontakten heraus, insbesondere im Dialekt können diese Profile sehr individuell sein. In meiner Untersuchung konnte ich die konkreten individuellen Interaktionsprofile nicht diskutieren, da meine Daten keine Analyse unter Einbezug der Variable *Interaktionspartner_in* zulässt. Die Proband_innen interagierten in den Erhebungssituationen nur mit der Interviewerin. Da die Erhebungen in Schulzimmern stattfanden und die Interviewerin wohl als eine Art Lehrperson wahrgenommen wurde, kann davon ausgegangen werden, dass die Proband_innen sich des entsprechenden Interaktionsprofils bedienten. Das heisst, die

Verwendung einer anderen, beispielsweise jugendsprachlich markierten Ausdrucksweise (Peergroup-Sprache) war nicht zu erwarten.

Die Erhebung dieser Interaktionsprofile ist meines Erachtens die Voraussetzung dafür, um nachvollziehen zu können, warum sich die mündliche Sprachproduktion der L2-Sprecher_innen im Alter von 12 resp. 13 Jahren immer noch stark von derjenigen der gleichaltrigen L1-Sprecher_innen unterscheidet. Die individuellen sozialen Bezugsumgebungen, in denen sich die L2-Sprecherinnen bewegen, scheinen viel heterogener zu sein als die individuellen sozialen Bezugsumgebungen der L1-Sprecher_innen. Darauf weisen die Ergebnisse aus meiner Untersuchung hin: Während sich die Dialekt- und Hochdeutschproduktion der L1-Proband_innen nicht stark unterscheidet, gestaltet sich diejenige der L2-Proband_innen sehr heterogen. Hinsichtlich ihrer Einstellung zu den zwei Varietäten Dialekt und Hochdeutsch, scheint allerdings zwischen den L1- und L2-Sprecher_innen kein Unterschied zu bestehen. Fast alle nehmen das Hochdeutsche als reine Schulsprache wahr und bezeichnen den Dialekt als ihre präferierte Varietät, häufig zusammen mit der Herkunftssprache, beispielsweise Aleksandar und Agonis:

INT: aso wemer dich frogt was isch dini mueterschprooch den säisch?
also wenn man dich fragt, was ist deine Muttersprache, dann sagst du?

Aleksandar: + joo schwizerdütsch und serbisch.
+ jaa, Schweizerdeutsch und Serbisch

INT: [...] und was redsch am liebschte?
und was redest du am liebsten?

Agonis: am liebschte reed ich also ++ baaslerdütsch. so wi ich mit kolleege reed. soo reed ich also am maischte
am liebsten rede ich also ++ Baseldeutsch. So wie ich mit Kollegen rede, so rede ich also am meisten

Die L2-Proband_innen verstehen sich als kompetente Dialektsprecher_innen und dieser Status kann ihnen meines Erachtens nicht abgesprochen werden.

Abschliessend möchte ich einen Punkt festhalten, der mir im Hinblick auf weitere Untersuchungen wichtig erscheint: Ich habe in dieser Arbeit am Beispiel der Präpositionalphrase den Verlauf des präpubertären Zweitspracherwerbs im Deutschschweizer Kontext aufgezeigt und den Sprachstand der L2-Proband_innen in der 6. Klasse sowohl im Hochdeutschen als auch im Dialekt beschrieben. Die Alltagssprache erhält in meiner Studie viel Gewicht, was meines Erachtens aufgrund der

wichtigen sozialen Funktion des Dialektes gerechtfertigt ist. Das Nebeneinander von Dialekt und Standardsprache wird immer wieder als möglicher erschwerender Faktor für den ZSE diskutiert. Beispielsweise sehen gewisse Lehrpersonen den Dialekt als Hindernis für den ZSE und führen mangelnde Hochdeutschkompetenz von Schüler_innen auf dieses Nebeneinander oder sogar auf den Dialekt selbst zurück. Inwiefern der Dialekt den Hochdeutscherwerb stört oder inwiefern das Hochdeutsche einen Einfluss auf den Dialekterwerb hat, kann meines Erachtens jedoch nicht ohne die systematische Erhebung beider Varietäten über mehrere Jahre hinweg beantwortet werden. Konkret müsste ein Korpus erhoben werden, das schon ab den Kindergartenjahren sowohl die Hochdeutsch- als auch die Dialektvarietät eines Kindes dokumentiert. Erst auf dieser Datengrundlage könnte die Entwicklung bestimmter Strukturen in den beiden Varietäten beobachtet werden.

Erkenntnisse über diesen doppelten ZSE sind aus meiner Sicht notwendig, um die Sprachförderung im Unterricht verbessern zu können. Der bisherige Fokus auf Hochdeutschförderung ist zwar nachvollziehbar, klammert jedoch einen grossen Teil der alltäglichen Sprachproduktion von L2-Schüler_innen aus. Ich plädiere daher für eine Sprachförderung, die im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht nur das Hochdeutsche, sondern auch den Dialekt miteinbezieht.

12 Literaturverzeichnis

- Abbot-Smith, Kirsten; Tomasello, Michael (2006). Exemplar-learning and schematization in a usage-based account of syntactic acquisition. In: *The Linguistic Review* 23, S. 275–290.
- Abrahamsson, Niclas (2012). Age of onset and nativelike L2 ultimate attainment of morphosyntactic and phonetic intuition. In: *Studies in Second Language Acquisition* 34, S. 187–214.
- Ahrenholz, Bernt (2008a). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (= *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 9), S. 3–16.
- Ahrenholz, Bernt (2008b). Zum Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Forschungsstand und Desiderate. In: Allemann-Ghionda, Cristina; Pfeiffer, Saskia (Hrsg.). *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank & Timme, S. 23–44.
- Allemann-Ghionda, Cristina; Auernheimer, Georg; Grabbe Helga; Krämer, Angelika (2006). Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Beiheft 51, S. 250–266.
- Apeltauer, Ernst (2010). Lernaltersprache(n). In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: De Gruyter (= HSK 35.1), S. 833–842.
- Auer, Peter (1998). Bilingual conversation revisited. In: Auer, Peter (Hrsg.). *Code-switching in conversation. Language, interaction and identity*. London: Routledge, S. 1–24.
- Auer, Peter (2003). Türken slang. Ein jugendsprachlicher Ethnolekt und seine Transformationen. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.). *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen: Francke, S. 255–264.
- Bai, Gabriela; Neugebauer, Claudia; Nodari, Claudio; Peter, Susanne (2015). HOPPLA. Deutsch für mehrsprachige Kindergruppen. Zweitspracherwerb. Online:
<http://www.hoppla.ch/page/content/index.asp?MenuID=4030&ID=6561&Menu=12&Item=11.3#Fossilierung> (Zugriff am: 18.08.2015).
- Ballmer, Sinja (2014). Form-Funktions-Mapping dank Konstruktionen im Input? In: Lasch, Alexander; Ziem, Alexander (Hrsg.). *Grammatik als Netzwerk von Konstruktionen. Sprachwissen im Fokus der Konstruktionsgrammatik*. Berlin; New York: De Gruyter (= *Sprache und Wissen* 15), S. 225–241.
- Barbour, Stephen; Stevenson, Patrick (1998). *Variation im Deutschen: soziolinguistische Perspektiven*. Berlin; New York: De Gruyter.
- Barkowski, Hans (2003). Zweitsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4., vollständig neu bearb. Aufl. Tübingen: A. Francke, S. 157–163.
- Barlow, Michael; Kemmer, Suzanne (Hrsg.) (2000). *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI Publications, Center for the Study of Language and Information.

- Bast, Cornelia (2003). Der Altersfaktor im Zweitspracherwerb. Die Entwicklung der grammatischen Kategorien Numerus, Genus und Kasus in der Nominalphrase im ungesteuerten Zweitspracherwerb des Deutschen bei russischen Lernerinnen. Universität zu Köln. Online: <http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2003/936/> (Zugriff am: 30.4.2017)
- Baten, Kristof; Willems, Klaas (2012). Kasuserwerb in der Präpositionalphrase vom Standpunkt der Verarbeitbarkeitstheorie (Processability Theory). In: Deutsche Sprache 40, S. 221–239.
- Baudusch, Sondra (1984). Zur Semantik der Präpositionen. In: Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung 37, S. 89–93.
- Baumgartner, Heinrich; Hotzenköcherle, Rudolf (Hrsg.) (1975). Sprachatlas der deutschen Schweiz (SDS). Band III: Formengeographie. Bern u. a.: Peter Lang.
- Bausch, Karl-Richard; Kasper, Gabriele (1979). Der Zweitspracherwerb. Möglichkeiten und Grenzen der „grossen“ Hypothesen. In: Linguistische Berichte 64, S. 31–54.
- Bayer, Nicole (2010). Entwicklung der Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache von Migrantenkindern. In: Ergebnisse aus Leistungsmessungen bei fremdsprachigen Zürcher Kindergartenkindern. Universität Zürich: Doktorarbeit. Online: <http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/Diss13ohneAnhang.pdf> (Zugriff am: 29.11.2014).
- Bayer, Nicole; Moser, Urs (2010). Lernen Kinder besser Deutsch, wenn sie ihre Muttersprache beherrschen? In: terra cognita 16, S. 46–49.
- Becker, Angelika (1994). Lokalisierungsausdrücke im Sprachvergleich: eine lexikalisch-semantische Analyse von Lokalisierungsausdrücken im Deutschen, Englischen, Französischen und Türkischen. Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 316).
- Behrens, Heike (2009). Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. In: Linguistics 47, S. 383–411.
- Berthele, Raphael (2004). Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen. Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz. In: Christen, Helen (Hrsg.). Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum. Wien: Praesens, S. 111–136.
- Berthele, Raphael (2010). Dialekt als Problem oder Potenzial? Überlegungen zur Hochdeutschoffensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. In: Bitter Bättig, Franziska; Tanner, Albert (Hrsg.). Sprachen lernen – Lernen durch Sprache. Zürich: Seismo, S. 37–52.
- Berthele, Raphael (2006). Ort und Weg. Die sprachliche Raumreferenz in Varietäten des Deutschen, Rätoromanischen und Französischen. Berlin; New York: De Gruyter (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 16).
- Berthele, Raphael (2014). Zum selektiven Zelebrieren sprachlicher Diversität in der Schweiz. In: Deutschblätter 66, S. 75–83.
- Bird, Brad (2007). Jack-Jack Attack. Walt Disney.
- Birdsong, David (2009). Age and the end state of second language acquisition. In: Ritchie, William C.; Bhatia, Tej K. (Hrsg.). The new handbook of second language acquisition. 2nd ed. Bingley: Emerald, S. 401–424.

- Birdsong, David (2005). Second language acquisition and ultimate attainment. In: Davies, Alan; Elder, Catherine (Hrsg.). *The handbook of applied linguistics*. Blackwell Reference Online: Blackwell Publishing, S. 82–105. Online: http://www.blackwellreference.com/subscriber/tocnode.html?id=g9781405138093_chunk_g97814051380938 (Zugriff am: 01.06.2015).
- Birdsong, David (2006). Why not fossilization. In: Han, ZhaoHong; Odlin, Terence (Hrsg.). *Studies of fossilization in second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, S. 173–188.
- Birdsong, David; Flege, James E. (2001). Regular-irregular dissociations in L2 acquisition of English morphology. In: *Proceedings of the 25th annual Boston University conference on language development*. Boston, MA: Cascadia Press, S. 123–132. Online: http://www.utexas.edu/cola/depts/frenchitalian/_files/pdf/davidbpdfs/RegIrreg_D_Bird.pdf (Zugriff am: 10.08.2015).
- Birkin, John; Davies, John Howard (1995). *Good Night Mister Bean*. DVD
- Boettcher, Wolfgang (2009). *Grammatik verstehen*. Bd. 1: Wort. Tübingen: Niemeyer (= Niemeyer-Studienbuch).
- Bourdieu, Pierre (1979). Les trois états du capital culturel. In: *Actes de la recherche en sciences sociales* 30, S. 3–6.
- Brdar-Szabò, Rita (2010). Kontrastivität in der Grammatik. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: De Gruyter (= HSK 35.1.), S. 518–531.
- Büchel, Patricia; Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.) (1987). *Franca und Mehmet im Kindergarten: Schweizerdeutsch für fremdsprachige Kinder*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Bühler, Karl (1934). *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- Burger, Harald (2005). *Mediensprache: eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Berlin; New York: De Gruyter.
- Burger, Harald; Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.) (1994). *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*. Bern u. a.: Peter Lang (= Zürcher germanistische Studien 38).
- Buschor, Ernst; Gilomen, Heinz; McCluskey, Huguetta (2003). *PISA 2000. Synthese und Empfehlungen der Steering Group*. Neuenburg.
- Bybee, Joan (2006). From usage to grammar. The mind's response to repetition. In: *Language* 82, S. 711–733.
- Bybee, Joan (2010). *Language, usage and cognition*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Bybee, Joan (2013). Usage-based theory and exemplar representations of constructions. In: Hoffmann, Thomas; Trousdale, Graeme (Hrsg.). *The Oxford handbook of construction grammar*. Oxford: Oxford University Press (= Oxford handbooks in linguistics), S. 49–69.
- Caprez-Kropf, Edina (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Münster: Waxmann (= Internationale Hochschulschriften 551).

- Cekaite, Asta; Björk-Willén, Polly (2012). Peer group interactions in multilingual educational settings. Co-constructing social order and norms for language use. In: *International Journal of Bilingualism*, S. 174–188.
- Chang, Nancy; Bergen, Benjamin K. (2005). Embodied construction grammar in simulation-based language understanding. In: Östman, Jan-Ola; Fried, Mirjam (Hrsg.). *Construction grammars: cognitive grounding and theoretical extensions*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, S. 147–190.
- Chomsky, Noam (1980). Rules and representations. In: New York: Columbia University Press (= Woodbridge lectures delivered at Columbia University. 11).
- Christen, Helen (1998). Dialekt im Alltag. Eine empirische Untersuchung zur lokalen Komponente heutiger schweizerdeutscher Varietäten. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik 201).
- Christen, Helen (2005). Die Deutschschweizer Diglossie und die Sprachendiskussion. In: Schweizerische Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften (Hrsg.). *Sprachendiskurs in der Schweiz: vom Vorzeigefall zum Problemfall*. Bern, S. 87–98.
- Christen, Helen (2010). Was Dialektbezeichnungen und Dialektattributionen über alltagsweltliche Konzeptualisierungen sprachlicher Heterogenität verraten. In: Ada Anders, Christina; Hundt, Markus; Lasch, Alexander (Hrsg.). *Perceptual dialectology*. Berlin; New York: De Gruyter (= Linguistik – Impulse und Tendenzen 38), S. 269–290.
- Clahsen, Harald (1982). *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Narr.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen M.; Pienemann, Manfred (1983). *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, A: Language development 3).
- Clyne, Michael (1968). Zum Pidgin-Deutsch der Gastarbeiter. In: *Zeitschrift für Mundartforschung* 35, S. 130–139.
- Corder, Pit (1978). *Language-learner language*. In: Richards, Jack C. (Hrsg.). *Understanding second and foreign language learning. Issues and approaches*. Rowley, MA: Newbury House, S. 71–93.
- Croft, William (2001). *Radical construction grammar. Syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Czinger, Christine (2014). *Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät. Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache*. Berlin; Boston: De Gruyter (= DaZ-Forschung: Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Migration 6).
- De Jong, Willemijn (1986). *Fremdarbeitersprache zwischen Anpassung und Widerstand. Eine ethno-linguistische Studie über Sprache und Arbeitsmigration am Beispiel von Griechinnen und Griechen in der deutschen Schweiz*. Bern u. a.: Peter Lang (= Zürcher Germanistische Studien 4).
- Dedenbach, Beate (1987). *Reduktions- und Verschmelzungsformen im Deutschen. Schwache Formen bei Artikeln und Pronomina*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang (= Europäische Hochschulschriften).
- DeKeyser, Robert (2012). Age effects in second language learning. In: Gass, Susan M.; Mackey, Alison (Hrsg.). *The Routledge handbook of second language acquisition*. London; New York: Routledge, S. 442–460.

- Di Meola, Claudio (2012). Deutsche Präpositionen im Überblick. Form, Stellung und Rektion. In: *Pandaemonium Germanicum. Revista de estudos germanísticos* 4, S. 321–368.
- Di Meola, Claudio (2002). Präpositionale Rektionsalternation unter dem Gesichtspunkt der Grammatikalisierung: Das Prinzip der „maximalen Differenzierung“. In: Cuyckens, Hubert; Radden, Günther (Hrsg.). *Perspectives on prepositions*. Tübingen: Niemeyer (= *Linguistische Arbeiten* 545), S. 101–129.
- Diessel, Holger (2008). Komplexe Konstruktionen im Erstspracherwerb. In: Fischer, Kerstin; Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.). *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie*. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg (= *Stauffenburg Linguistik* 40), S. 39–54.
- Dittmar, Norbert; Özçelik, Tiner (2006). DaZ in soziolinguistischer Perspektive. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 303–321.
- DUDEN Grammatik (2009). 8., überarb. Aufl. Mannheim: Dudenverlag (= Duden Band 4).
- DUDEN Grammatik (1995). 5., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim: Dudenverlag (= Duden Band 4).
- DUDEN Grammatik (1984). 4., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim: Dudenverlag (= Duden Band 4).
- Duden Grammatik (2005). 7., völlig neu erarb. und erw. Aufl. Mannheim: Dudenverlag (= Duden Band 4).
- DUDEN Grammatik (1973). 3. Aufl. Mannheim: Dudenverlag (= Duden Band 4).
- DUDEN Deutsches Universalwörterbuch (2011). 7., überarb. und erw. Aufl. Mannheim: Dudenverlag.
- Dulay, Heide; Burt, Marina (1974a). Errors and strategies in child second language acquisition. In: *TESOL Quarterly* 8, S. 129–136.
- Dulay, Heide; Burt, Marina (1974b). Natural sequences in child second language acquisition. In: *Language Learning* 24, S. 37–53.
- Dürscheid, Christa (2003a). Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit: Theoretische und empirische Probleme. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 38, S. 37–56.
- Dürscheid, Christa (2003b). Syntaktische Tendenzen im heutigen Deutsch. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 31, S. 327–342.
- Dürscheid, Christa; Brommer, Sarah; Wagner, Franc (2010). *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. Berlin; New York: De Gruyter (= *Linguistik – Impulse und Tendenzen* 41).
- EDK (2003). Aktionsplan «PISA 2000»-Folgemassnahmen. Online: http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/pisa2000_aktplan_d.pdf (Zugriff am 01.05.2017)
- Ehlich, Konrad (1986a). Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse. Ziele und Verfahren. In: Hartung, Wolfdietrich (Hrsg.). *Untersuchungen zur Kommunikation. Ergebnisse und Perspektiven. Internationale Arbeitstagung in Bad Stuer Dezember 1985*. Berlin: Akademie der Wissenschaften der DDR Zentralinstitut für Sprachwissenschaft (= *Linguistische Studien Reihe A, Arbeitsberichte* 149), S. 15–40.
- Ehlich, Konrad (1986b). *Interjektionen*. Tübingen: Niemeyer.
- Ehlich, Konrad (1979). *Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln. Linguistisch-philologische Untersuchungen zum hebräischen deiktischen System*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.

- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jürgen (1986). *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten. Direktion für Völkerrecht (2014). *Liste der Staatenbezeichnungen*. Online: https://www.eda.admin.ch/content/dam/eda/de/documents/aussenpolitik/voelkerrecht/liste-etats_DE.pdf (Zugriff am: 02.02.2017).
- Eisenberg, Peter (1989). *Grundriss der deutschen Grammatik*. 2., überarb. u erw. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Eisenberg, Peter (1994). *Grundriss der deutschen Grammatik*. 3., überarb. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Eisenberg, Peter (2006). *Grundriss der deutschen Grammatik*. 4., durchges. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Ellis, Nick (2013). *Construction grammar and second language acquisition*. In: Hoffmann, Thomas; Trousdale, Graeme (Hrsg.). *The Oxford handbook of construction grammar*. Oxford: Oxford University Press (= Oxford handbooks in linguistics), S. 365–378.
- Ellis, Nick C. (2003). *Constructions, chunking, and connectionism. The emergence of second language structure*. In: Doughty, Catherine J.; Long, Michael H. (Hrsg.). *The handbook of second language acquisition*, , S. 63–103.
- Ellis, Nick C. (2002). *Frequency effects in language processing*. In: *Studies in second language acquisition* 24, S. 143–188.
- Ellis, Nick C. (2009). *Optimizing the input. Frequency and sampling in usage-based and form-focused learning*. In: Long, Michael; Doughty, Catherine J. (Hrsg.). *The handbook of language teaching*. Oxford: Blackwell Publishing, S. 139–158.
- Ellis, Rod (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. 2nd impression. Oxford: Oxford University Press.
- Ender, Andrea (2015). *Von Schlössern und Schlüsseln in der Integration. Das Machtgefüge von Dialekt und Standard für den Zweitsprachgebrauch in der Deutschschweiz*. In: Anreiter, Peter; Mairhofer, Elisabeth; Posch, Claudia (Hrsg.). *Argumenta. Festschrift für Manfred Kienpointer zum 60. Geburtstag*. Wien: Praesens, S. 93–110.
- Ender, Andrea; Li, Wei; Straßl, Katharina (2007). *Das Projekt „Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung“*. In: *Linguistik online*, 32. Online: http://www.linguistik-online.de/32_07/enderEtAl.html (Zugriff am: 09.08.2011).
- Ender, Andrea; Straßl, Katharina (2010). *Deutschlernen in Dialektumgebung. Wie beeinflusst die Diglossie den Zweitspracherwerb von Migrantenkindern?* In: Clalüna, Monika; Etterich, Barbara (Hrsg.). *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. (= Akten der zweiten gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 20. und 21. Juni. Universität Bern)*, S. 71–82.
- Engel, Ulrich (1988). *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos.
- Eppenberger, Simon (2011). *„Deutsche gehen, weil sie das Klima hier nicht aushalten“*. Interview mit Peer Teuwsen. In: *Tagesanzeiger Online*, 28.04.2011. Online: http://www.tagesanzeiger.ch/zuerich/region/Deutsche-gehen-weil-sie-das-Klima-hier-nicht-aushalten/story/30647598?dossier_id=490 (Zugriff am: 23.02.2012).
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2016). *Flüchtlingskinder in der Volksschule. Informationen für Schulen und Gemeinden*. Online: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschu-

- le/interkulturelle_bildung.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/de/09_Schulleitungen_Lehrpersonen/sl_lp_Unterlagen_asylsuchende_kinder_d.pdf (Zugriff am: 10.11.2016).
- Esser, Hartmut (2001). Integration und ethnische Schichtung. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Online: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-40.pdf> (Zugriff am: 23.05.2016).
- Esser, Hartmut (2006). Migration, Sprache und Integration. Berlin: AKI-Forschungsbilanz. Online: http://www.bagkjs.de/media/raw/AKI_Forschungsbilanz_4_Sprache.pdf (Zugriff am: 21.04.2012).
- Esser, Hartmut (2009). Pluralisierung oder Assimilation? Effekte der multiplen Inklusion auf die Integration von Migranten. In: Zeitschrift für Soziologie 38, S. 358–378.
- Fandrych, Christian (2010). Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: De Gruyter (= HSK 35.1), S. 173–188.
- Fassbind, Tina (2011). Deutsche haben keine Chance. Tagesanzeiger Online, 25.05.2011. Online: <http://www.tagesanzeiger.ch/zuerich/region/Deutsche-haben-keine-Chance/story/27325179> (Zugriff am: 20.04.2016).
- Ferguson, Charles A. (1959). Diglossia. In: Word 15, S. 325–340.
- Fillmore, Charles J. (1988). The mechanisms of „construction grammar“. In: Berkeley Linguistic Society 14, S. 35–55.
- Fillmore, Charles J.; Kay, Paul; O'Connor, Catherine (1988). Regularity and idiomatcity in grammatical constructions. The case of let-alone. In: Language 33, S. 283–340.
- Fischer, Kerstin; Stefanowitsch, Anatol (2008). Konstruktionsgrammatik: Ein Überblick. In: Fischer, Kerstin; Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.). Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg Linguistik 40), S. 3–17.
- Flämig, Walter (1991). Grammatik des Deutschen. Einführung in Struktur- und Wirkungszusammenhänge. Erarbeitet auf der theoretischen Grundlage der „Grundzüge einer deutschen Grammatik“. Berlin: Akademie Verl.
- Fllege, James Emil; Yeni-Komshian, Grace H.; Liu, Serena (1999). Age constraints on second-language acquisition. In: Journal of Memory and Language 41, S. 78–104.
- Flubacher, Mi-Cha (2013). Language(s) as the key to integration? The ideological role of diglossia in the german-speaking region of Switzerland. In: Barat, Erzsébet; Studer, Patrick; Nekvapil, Jiří (Hrsg.). Ideological conceptualizations of language. Discourses of linguistic diversity. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang (= Prague Papers on Language, Society and Interaction 3), S. 171–192.

- Forkl, Yves (2010). Zur digitalen Zukunft der Kollokationslexikographie. Perspektiven der Präsentation von Wissen über usuelle französische und deutsche Wortverbindungen in gedruckten und elektronischen Wörterbüchern. Münster: MV-Wissenschaft.
- Fried, Mirjam (2015). Construction grammar. In: Alexiadou, Artemis; Kiss, Tibor (Hrsg.). *Syntax. Theory and analysis. An international handbook*. Berlin; New York: De Gruyter (= HSK 42.2), S. 974–1003.
- Füglein, Rosemarie (2000). Eine ethnolinguistische Untersuchung eines Sprachphänomens im Deutschen. Bamberg: Otto-Friedrich Universität Bamberg.
- Gass, Susan (1996). Transference and interference. In: Goebel, Hans; Nelde, Peter H.; Starý, Zdenek (Hrsg.). *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; New York: De Gruyter, S. 558–567.
- Gasser, Markus; Häcki Buhofer, Annelies; Hofer, Lorenz (Hrsg.) (2010). *Neues Baseldeutsch Wörterbuch*. Basel: Christoph-Merian-Verl.
- Glaser, Elvira (2014). Wandel und Variation in der Morphosyntax der schweizerdeutschen Dialekte. In: *Taal en Tongval* 66, S. 21–64.
- Glaser, Elvira; Bart, Gabriela (2015). Dialektsyntax des Schweizerdeutschen. In: Kehrrein, Roland; Lameli, Alfred; Rabanus, Stefan (Hrsg.). *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Berlin; New York: De Gruyter, S. 81–108.
- Goldberg, Adele E. (1995). *Constructions. A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele E.; Casenhiser, Devin (2008). Construction learning and second language acquisition. In: Robinson, Peter; Ellis, Nick C. (Hrsg.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, S. 197–215.
- Goodwin, Marjorie H.; Kyratzis, Amy (2012). Peer language socialization. In: Duranti, Alessandro; Ochs, Elinor; Schieffelin, Bambi B. (Hrsg.). *The handbook of language socialization*. Oxford: Wiley-Blackwell, S. 365–390.
- Gosztonyi, Alexander (1976). *Der Raum. Geschichte seiner Probleme in Philosophie und Wissenschaften*. Freiburg im Breisgau; München: Alber.
- Götze, Lutz; Hess-Lüttich, Ernest W.B. (1989). *Knaurs Grammatik der deutschen Sprache. Sprachsystem und Sprachgebrauch*. München: Droemer Knaur.
- Granger, Sylviane (2011). How to use foreign and second language learner corpora. In: Mackey, Alison; Gass, Susan M. (Hrsg.). *Research Methods in Second Language Acquisition. A practical guide*. Oxford: John Wiley & Sons, S. 7–29.
- Grißhaber, Wilhelm (1999). Die relationierende Prozedur. Zu Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner. Münster: Waxmann.
- Grißhaber, Wilhelm (2007a). *Handbuch der deutschen Wortarten*. Hoffmann, Ludger (Hrsg.). Berlin; New York: De Gruyter (= De Gruyter Lexikon).
- Grißhaber, Wilhelm (1981). Lokale Präpositionen. Analyse, Beschreibung und Systematik ihres Gebrauchs unter didaktischen Gesichtspunkten. In: *Zielsprache Deutsch* 81, S. 15–25.

- Grießhaber, Wilhelm (2007b). „und wir faren in die andere seite“. Der Gebrauch lokaler Präpositionen durch türkische Grundschüler. In: Meng, Katharina; Rehbein, Jürgen (Hrsg.). *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Münster: Waxmann, S. 371–392. Online: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/pub/tjuhepraep.pdf> (Zugriff am: 21.04.2015).
- Grimm, Hannelore (1975). On the child's acquisition of semantic structure underlying the word field of prepositions. In: *Language and Speech* 18, S. 97–119.
- Guanziroli, Silvana (2012). „Ich weiss wo din Huus wonnt!“ Schul-Horror Balkan-Deutsch. In: *Blick* Online, 3. Januar 2012. Online: <http://www.blick.ch/news/schweiz/ich-weiss-wo-din-huus-wonnt-schul-horror-balkan-deutsch-id117380.html> (Zugriff am: 07.10.2014).
- Günthner, Susanne; Imo, Wolfgang (Hrsg.) (2006). *Konstruktionen in der Interaktion*. In: *Konstruktionen in der Interaktion*. Berlin; New York: De Gruyter (= *Linguistik – Impulse & Tendenzen* 20), S. 1–22.
- Gyger, Mathilde (2000). Das Diglossie-Dilemma: Jugendliche Migranten im Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.). *Vom Umgang mit sprachlicher Variation: Soziolinguistik, Dialektologie, Methoden und Wissenschaftsgeschichte; Festschrift für Heinrich Löffler zum 60. Geburtstag*. Tübingen; Basel: Francke (= *Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur*), S. 227–244.
- Gyger, Mathilde (2005). *Projekt Standardsprache im Kindergarten (PSS)*. Rektorat Kindergärten Basel. Arbeitsgruppe Integration. Online: www.fhnw.ch/ph/ivu/.../sprache.../forschungsprojekte/gyger_pss_gesamtbericht.pdf (Zugriff am: 12.02.2012)
- Gyger, Mathilde; Besset, Sophie; Montefiori, Nadia; Zenhäusern, Helene (2011). *Sprachliche Orientierungskompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund*. SNF DORE-Projekt: *Lernersprache zwischen Mundart und Hochdeutsch*. Schlussbericht. Online: <http://www.fhnw.ch/ph/ivu/professuren/sprache-sprachentwicklung-und-kommunikation/forschungsprojekte> (Zugriff am: 12.02.2012).
- Gyger, Mathilde (1997). *Zielsprache Deutsch*. Beobachtungen zur Syntax dialektaler Lernervarietäten von fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen in der deutschen Schweiz. In: *Syntax und Stilistik der Alltagssprache*. Beiträge der 12. Arbeitstagung zur alemannischen Dialektologie. Tübingen (= *Idiomatologia* 18).
- Gyger, Mathilde; Besset, Sophie (2013). *Alles OK? Sprachliche Orientierungskompetenz Hochdeutsch-Schweizerdeutsch fördern*. In: *Babylonia* 1/2013, Didaktischer Beitrag 71.
- Haas, Walter (2004). Die Sprachsituation in der deutschen Schweiz und das Konzept der Diglossie. In: Christen, Helen (Hrsg.). *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum*. Wien: Praesens, S. 81–110.
- Haberzettl, Stefanie (2008). *Konstruktionen im Zweitspracherwerb*. In: Fischer, Kerstin; Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.). *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie*. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg, S. 55–77.
- Häcki Buhofer, Annelies u. a. (2014). *Feste Wortverbindungen des Deutschen: Kollokationenwörterbuch für den Alltag*. Tübingen: Francke.

- Häcki Buhofer, Annelies; Burger, Harald (1998). Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen. Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren. Stuttgart: Steiner (= Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beiheft 98).
- Han, ZhaoHong (2012). Fossilization. A classic concern of SLA research. In: Gass, Susan M.; Mackey, Alison (Hrsg.). The Routledge handbook of second language acquisition. London; New York: Routledge, S. 476–490.
- Han, ZhaoHong (2004a). Fossilization. Five central issues. In: International Journal of Applied Linguistics 14, S. 212–242.
- Han, ZhaoHong (2004b). Fossilization in adult second language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Han, ZhaoHong; Odlin, Terence (2006). Introduction. In: Han, ZhaoHong; Odlin, Terence (Hrsg.). Studies of fossilization in second language acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, S. 1–20.
- Handwerker, Brigitte (2010). Phraseologismen und Kollokationen. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: De Gruyter (= HSK 35.1), S. 246–255.
- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin (2009). Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung. Baltmannsweiler: Schneider (= Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 23).
- Hawkins, John A. (2004). Efficiency and complexity in grammars. Oxford: OUP.
- Hawkins, John A. (1991). On (in)definite articles. Implicatures and (un)grammaticality predictions. In: Journal of Linguistics 27, S. 405–442.
- Heid, Ulrich (2011). Korpusbasierte Beschreibung der Variation bei Kollokationen. Deutschland – Österreich – Schweiz – Südtirol. In: Engelberg, Stefan; Holler, Anke; Proost, Kristel (Hrsg.). Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik. Berlin; Boston: De Gruyter (= Institut für Deutsche Sprache Jahrbuch), S. 533–558.
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ (1975a). Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter. Analysen, Berichte, Materialien. Kronberg: Scriptor (= Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“).
- Heidelberger Forschungsprojekt „Pidgin-Deutsch“ (1975b). Zur Sprache ausländischer Arbeiter. Syntaktische Analysen und Aspekte des kommunikativen Verhaltens. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 18, S. 78–121.
- Heidolph, Karl Erich; Flämig, Walter; Motsch, Wolfgang (1980). Grundzüge einer deutschen Grammatik. Berlin: Akademie Verl.
- Helbig, Gerhard (1991). Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriss. München: Iudicium Verlag.
- Hennig, Mathilde (2012). Was ist ein Grammatikfehler? In: Günther, Susanne (Hrsg.). Kommunikation und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm. Berlin; Boston: De Gruyter (= RGL 296), S. 121–148.
- Hering, Axel; Matussek, Magdalena; Perlmann-Balme, Michaela (2002). *em-Übungsgrammatik*. Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Himmelman, Nikolaus (1997). Deiktikon, Artikel, Nominalphrase. Zur Emergenz syntaktischer Struktur. Tübingen: Niemeyer.
- Hinnenkamp, Volker (1990). „Gastarbeiterlinguistik“ und die Ethnisierung der Gastarbeiter. In: Dittrich, Eckhard J.; Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.). Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 277–297.
- Hinnenkamp, Volker (2000). „Gemischt sprechen“ von Migrantenjugendlichen als

- Ausdruck ihrer Identität. In: *Der Deutschunterricht* 5, S. 96–107.
- Hinnenkamp, Volker (2011). Kompetenz oder Notlösung? Gemischtsprachige (deutsch-türkische) konversationelle Erzählungen. *Soziolinguistische Perspektiven*. In: Ozil, Seyda; Hofmann, Michael; Dayioglu-Yücel, Yasemin (Hrsg.). *Türkisch-Deutscher Kulturkontakt und Kulturtransfer. Kontroversen und Lernprozesse*, S. 115–118.
- Hinnenkamp, Volker (2005). „Zwei zu bir miydi?“ Mischsprachliche Varietäten von Migrantenjugendlichen. In: Meng, Katharina; Hinnenkamp, Volker (Hrsg.). *Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis*. Tübingen: Narr (= *Studien zur Deutschen Sprache* 32).
- Hoberg, Rudolf; Hoberg, Ursula (1988). *Der kleine Duden. Deutsche Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag.
- Hofer, Lorenz (1997). *Sprachwandel im städtischen Dialektrepertoire. Eine variationslinguistische Untersuchung am Beispiel des Baseldeutschen*. Tübingen: Francke (= *Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur* 72).
- Hoffmann, Thomas; Trousdale, Graeme (Hrsg.) (2013). *The Oxford handbook of construction grammar*. Oxford: Oxford University Press (= *Oxford handbooks in linguistics*).
- Housen, Alex (1996). Models of second language acquisition. In: Goebel, Hans; Nelde, Peter H.; Starý, Zdenek (Hrsg.). *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin; New York: De Gruyter, S. 515–526.
- Hubschmid, Maris (2013). *Die Schweizerfahrungen einer Deutschen*. In: *Tageswoche*, 03.02.2013. Online: <http://www.tageswoche.ch/de/blogs/mittendrin/507611/> (Zugriff am: 10.04.2015).
- Hurrelmann, Bettina; Hammer, Michael; Niess, Ferdinand (1993). *Leseklima in der Familie*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- IDS. Datenbank für gesprochenes Deutsch (DGD). Online: <http://dgd.ids-mannheim.de>
- Jeuk, Stefan (2008). Die Bedeutung der Erstsprache beim Erlernen der Zweitsprache. In: Colombo-Scheffold, Simona u. a. (Hrsg.). *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder, Sprachen im Klassenzimmer*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 29–42.
- Jeuk, Stefan (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

- Jeuk, Stefan (2006). Zweitspracherwerb im Anfangsunterricht. Erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 187–202.
- Johnson, Jacqueline; Shenkman, Kenneth D.; Newport, Elissa L.; Medin, Douglas L. (1996). Indeterminacy in the grammar of adult language learners. In: *Journal of child language* 35, S. 335–352.
- Johnson, Keith (1997). Speech perception without speaker normalization. In: Johnson, Keith; Mullennix, John W. (Hrsg.). *Talker variability in speech processing*. San Diego: Academic Press, S. 145–165.
- Kaltenbacher, Erika; Klages, Hana (2006). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 80–97.
- Keim, Inken (1978). *Gastarbeiterdeutsch. Untersuchungen zum sprachlichen Verhalten türkischer Gastarbeiter. Pilotstudie*. Tübingen: Narr (= Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 41).
- Keim, Inken (1984). *Untersuchungen zum Deutsch türkischer Arbeiter*. Tübingen: Narr (= Forschungsberichte des Instituts für deutsche Sprache 51).
- Kerp, Theo (2001). *Der kleine Eisbär. 26 Geschichten mit Lars und seinen Freunden*. Warner Home Video.
- Kiss, Tibor (2011). Bedingungen für den Wegfall eines Artikels. Distribution und Interpretation von Präposition-Nomen-Kombinationen. In: Engelberg, Stefan; Holler, Anke; Proost, Kristel (Hrsg.). *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik*. Berlin; New York: De Gruyter, S. 251–283.
- Klaus, Cécilia (1999). *Grammatik der Präpositionen. Studien zur Grammatikographie*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang (= *Linguistik international* 2).
- Klein, Wolfgang (2001). Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: Helbig, Gerhard u. a. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: De Gruyter (= HSK 19.1.), S. 604–616.
- Klein, Wolfgang (1987). *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. 2., durchges. Aufl. Frankfurt am Main: Athenäum (= Athenäum Taschenbücher 2171: Linguistik).
- Klein, Wolfgang; Dimroth, Christine (2003). Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener. Ein Überblick über den Forschungsstand. In: Maas, Utz; Mehlem, Ulrich (Hrsg.). *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern*. Osnabrück: IMIS (= IMIS 21), S. 127–161.
- Kleppin, Karin (2010). Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Neubearb. Berlin; New York: De Gruyter (= HSK 35,1), S. 1060–1072.
- Kolde, Gottfried (1981). Sprachkontakte in gemischtsprachigen Städten. Vergleichende Untersuchungen über Voraussetzungen und Formen sprachlicher Interaktion verschiedensprachiger Jugendlicher in den Schweizer Städten. Wiesbaden: Steiner (= *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte* 37).
- Koller, Werner (1992). *Deutsche in der Deutschschweiz. Eine sprachsoziologische Untersuchung*. Aarau: Sauerländer (= *Sprachlandschaft* 10).

- Kronig, Winfried; Haeberlin, Urs; Eckhart, Michael (2000). Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt (= Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik).
- Kuhberg, Heinz (1990). Zum L2-Erwerb zweier elfjähriger Kinder mit Türkisch und Polnisch als Ausgangssprachen. In: *Deutsch lernen* 15, S. 25–43.
- Kuhberg, Heinz (2001). Zweitsprachenerwerb als präterminierte Entwicklung I. Der behavioristische Ansatz. In: Helbig, Gerhard u. a. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: De Gruyter (= HSK 19.1.), S. 654–663.
- Lado, Robert (1957). *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lakoff, George (1987). *Women, fire, and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lambelet, Amelia; Berthele, Raphael (2014). Alter und schulisches Fremdsprachenlernen. Freiburg i. Ue.: Institut für Mehrsprachigkeit. Online: http://www.zentrum-mehrsprachigkeit.ch/Web_DE_Age-Brosch%C3%BCre_04.11.2014.pdf (Zugriff am: 21.04.2016).
- Landert, Karin (2007). Hochdeutsch im Kindergarten? Eine empirische Studie zum frühen Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz. Bern u. a.: Peter Lang (= Zürcher Germanistische Studien Band 62).
- Langacker, Ronald W. (2000). A dynamic usage-based model. In: Barlow, Michael; Kemmer, Suzanne (Hrsg.). *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI Publications, Center for the Study of Language and Information, S. 1–64.
- Langacker, Ronald W. (1987). *Foundations of cognitive grammar. Vol. 1: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. (1991). *Foundations of cognitive grammar. Vol. 2: Descriptive application*. Stanford: Stanford University Press.
- Lasch, Alexander; Ziem, Alexander (2011). Aktuelle Fragen und Forschungstendenzen der Konstruktionsgrammatik. In: Lasch, Alexander; Ziem, Alexander (Hrsg.). *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze*. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg Linguistik 58), S. 1–9.
- Linell, Per (1982). *The written language bias in linguistics*. Linköping: University of Linköping, Dept. of Communication Studies.
- Löbner, Sebastian (1985). Definites. In: *Journal of semantics* 4, S. 279–326.
- Löffler, Heinrich (2003). *Dialektologie. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Löffler, Heinrich; Besch, Werner (1977). *Alemannisch*. Düsseldorf: Schwann (= Dialekt / Hochsprache kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht 3).
- Long, Michael H. (2005). Stabilization and fossilization in interlanguage development. In: Doughty, Catherine J.; Long, Michael H. (Hrsg.). *The handbook of second language acquisition*. Blackwell Reference Online: Blackwell Publishing.
- Lüdeling, Anke (2008). Mehrdeutigkeiten und Kategorisierung: Probleme bei der Annotation von Lernerkorpora. In: Walter, Maik; Grommes, Patrick (Hrsg.). *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitsprachenerwerbsforschung*, S. 119–140.
- Lütke, Beate (2011). *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen*. Berlin; Boston: De Gruyter (= DaZ-Forschung 2).
- Mackey, Alison; Gass, Susan M. (2011). *Second language research. Methodology*

- and design. New York: Routledge.
- Madlener, Karin (2015). Frequency effects in instructed second language acquisition. Berlin; New York: De Gruyter (= Applications of Cognitive Linguistics 29).
- Madsen, Lian Malai (2008). Un deux trois – speak English! Young Taekwondo-fighters' identity construction through linguistic competition. In: *International journal of multilingualism* 5, S. 197–216.
- Man in Helvetica (2010). Blog Man in Helvetica. Ausländerdeutsch. Online: <http://maninhelvetica.blogspot.com/2010/09/deutsch-fur-anfanger.html> (Zugriff am: 02.09.2011).
- Marouani, Zahida (2006). Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Nominalflexion. Dissertation Universität Heidelberg. Online: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/7284/1/diss_0700319.pdf (Zugriff am: 01.02.2013).
- Marti, Werner (1985). Berndeutsch-Grammatik für die heutige Mundart zwischen Thun und Jura. Bern: Francke.
- Meex, Birgitta; Mortelmans, Tanja (2002). Grammatik und Kognition. Deutsch anders gedacht. In: *Germanistische Mitteilungen* 56, S. 48–66.
- Meyer, Rudolf (1967). Zur Morphologie und Sprachgeographie des Artikels im Schweizerdeutschen. Frauenfeld: Huber (= Beiträge zur schweizerdeutschen Mundartforschung 13).
- Mikosch, Ingrid (1987). Die Präpositionen in gesprochener Sprache. Tübingen: Niemeyer (= *Idiomatica* 14).
- Mills, Anne E. (1985). The acquisition of German. In: Slobin, Dan Isaac (Hrsg.). *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 1: The data. Hillsdale: Erlbaum, S. 141–254.
- Minsel, Beate (2007). Stichwort: Familie und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10, S. 299–316.
- Moser, Urs; Keller, Florian (2006). Evaluation der Strukturänderung an der Weiterbildungsschule Basel-Stadt. Schlussbericht des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt, Ressort Schulen. Online: <http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/Evaluation-WBS.pdf> (Zugriff am: 28.09.2011).
- Müller, Christina Margrit (2011). Dialektverschriftung im Spannungsfeld zwischen Standarddeutsch und Lautdeutsch. In: Christen, Helen; Patocka, Franz; Ziegler, Evelyn (Hrsg.). *Struktur, Gebrauch und Wahrnehmung von Dialekt*. Wien: Praesens, S. 155–178.
- Müller, Natascha u. a. (2007). Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. 2., durchges. u. aktual. Auflage. Tübingen: Narr (= Narr Studienbücher).
- Müller, Romano; Dittmann-Domenichini, Nora (2007). Entwicklung schulisch-standardsprachlicher Kompetenzen bei ein- und mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen in der Volksschule. In: *Linguistik online* 32, S. 71–93.
- Müller, Stefan (2010). Grammatiktheorie. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg Einführungen 20).
- Myers-Scotton, Carol (1997). Code-switching. In: Coulmas, Florian (Hrsg.). *The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, S. 217–237.
- Nemser, William (1974). Approximate systems of foreign language learners. In: Richards, Jack C. (Hrsg.). *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*. London: Longman (= Applied linguistics and language study), S. 55–64. [Zuerst erschienen in: *IRAL* 9/1971].

- Newell, Allen (1990). *Unified theories of cognition*. Cambridge MA: MIT Press.
- Nübling, Damaris (2009). Die nicht flektierbaren Wortarten. In: Dudenredaktion (Hrsg.). *Duden. Die Grammatik. 8., überarb. Aufl.* Mannheim: Dudenverlag (= Duden Band 4), S. 567–633.
- Nübling, Damaris (1992). *Klitika im Deutschen. Schriftsprache, Umgangssprache, alemannische Dialekte*. Tübingen: Narr (= Script Oralia 42).
- Nübling, Damaris (1993). Synthesetendenzen im Alemannischen: Die Klitisierung von Artikel und Personalpronomen. In: Schupp, Volker (Hrsg.). *Alemannisch in der Regio. Beiträge zur 10. Arbeitstagung alemannischer Dialektologen in Freiburg/Breisgau 1990*. Göppingen: Kümmerle.
- Nübling, Damaris (2005). Von *in* die über *in'n* und *ins* bis *im*. Die Klitisierung von Präposition und Artikel als „Grammatikalisierungsbaustelle“. In: Leuschner, Torsten; Mortelmans, Tanja; Groodt, Sarah de (Hrsg.). *Grammatikalisierung im Deutschen*. Berlin; New York: De Gruyter (= Linguistik – Impulse und Tendenzen 9), S. 105–131.
- Pagonis, Giulio (2009). Überlegungen zum Altersfaktor am Beispiel eines kindlichen und jugendlichen DaZ-Erwerbs. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. 2., Aufl.* Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 193–213.
- Park, Nick (1993). *Wallace & Gromit. Die Techno-Hose*. DVD.
- Petkova, Marina (2012). Die Deutschschweizer Diglossie. Eine Kategorie mit fuzzy boundaries. In: Franceschini, Rita; Schwarz, Christian (Hrsg.). *Verschwommene Dialekte. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 42*, S. 61–87.
- Pfaff, Carol W. (1984). On input and residual L1 transfer effects in Turkish and Greek children's German. In: Andersen, Roger W. (Hrsg.). *Second languages*. Rowley, MA: Newbury House, S. 271–298.
- Pienemann, Manfred (1981). *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier.
- Pierrehumbert, Janet (2001). Lexical diffusion, lexical frequency, and lexical analysis. In: Bybee, Joan; Hopper, Paul (Hrsg.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, S. 123–136.
- Pierrehumbert, Janet (1994). Syllable structure and word structure. A study of tri-consonantal clusters in English. In: Keating, Patricia (Hrsg.). *Phonological structure and phonetic form. Papers in laboratory phonology III*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 168–190.
- Pinker, Steven (1999). *Words and rules*. New York: Basic Books.
- Pollard, Carl; Sag, Ivan A. (1994). *Head-driven phrase structure grammar*. Chicago; London: The University of Chicago Press.
- Pracht, Henrike (2010). Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch als Schemabildungsprozess. Bedingungsfaktoren der Schemaetablierung und -verwendung auf der Grundlage der „usage-based theory“. Münster: Waxmann (= Alphabetisierung und Grundbildung 4).
- Präsidialdepartement des Kantons Basel-Stadt. Statistisches Amt (2009). t15.1.11 Lernende öffentlicher Schulen nach Erstsprache, Schule/Schulleitung und Schultyp. Online: <http://www.statistik.bs.ch/zahlen/tabellen/15-bildungswissenschaft/schulen.html> (Zugriff am: 21.03.2018).
- Rabe, Horst (1974). Interimsprache und kontrastive Analyse. In: Rabe, Horst (Hrsg.). *Trends in kontrastiver Linguistik. Band 1*. Tübingen: Narr, S. 1–50.

- Rampton, Ben (1995). *Crossing. Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport.
- Remez, Gregory (2014). 12 Kult-Clips für die Ewigkeit: Wie Osman und Yilmaz Z. die Schweizer Jugendkultur prägten. In: *Blick am Abend Online*, 10. Juni 2014. Online: <http://www.blickamabend.ch/people/12-kult-clips-fuer-die-ewigkeit-wie-osman-und-yilmaz-z-die-schweizer-jugendkultur-praegten-id2895373.html> (Zugriff am: 25.03.2015).
- Riemer, Claudia (2001). Zweitsprachenerwerb als prädeternierte Entwicklung II: der kognitivistische und nativistische Ansatz. In: Helbig, Gerhard u. a. (Hrsg.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: De Gruyter (= HSK 19.1.), S. 663–670.
- Rosch, Eleanor (1973). Natural categories. In: *Cognitive Psychology* 4, S. 328–350.
- Rosch, Eleanor; Mervis, Carolyn (1975). Family resemblances. *Studies in the internal structure of categories*. In: *Cognitive Psychology* 7, S. 573–605.
- Ruoff, Arno (1981). *Häufigkeitwörterbuch gesprochener Sprache. Gesondert nach Wortarten, alphabetisch, rückläufig alphabetisch und nach Häufigkeit geordnet*. Tübingen: Niemeyer.
- Sandig, Barbara (1973). Zur historischen Kontinuität normativ diskriminierender syntaktischer Muster in spontaner Sprechsprache. In: *Deutsche Sprache* 3, S. 37–57.
- Scarviglieri, Claudio; Zech, Claudia (2013). „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, S. 201–227.
- Schader, Basil (2011a). Albanisch. In: Schader, Basil (Hrsg.). *Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, S. 17–23.
- Schader, Basil (Hrsg.). (2011b). *Deine Sprache – meine Sprache. Handbuch zu 14 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Schader, Basil (2003). Zur Orientierungskompetenz zwischen Dialekt und Standardsprache. Befunde aus zwei aktuellen Untersuchungen. In: *Swiss academy for development. Forum du bilinguisme – Forum für Zweisprachigkeit* (Hrsg.). *Integration an Kultur- und Sprachgrenzen. Tagungsbericht zum Kolloquium*. Biel, S. 43–51. Online: www.bilinguisme.ch/documents/showFile.asp?ID=2637.

- Schaub, Sybille (1979). Verschmelzungsformen von Präpositionen und Formen des bestimmten Artikels im Deutschen. In: Vater, Heinz (Hrsg.). *Phonologische Probleme des Deutschen*. Tübingen: Narr, S. 63–104.
- Schmidlin, Regula (2000). Erzählenlernen in der Deutschschweizer Diglossie. In: Häcki Buhofer, Annelies (Hrsg.). *Vom Umgang mit sprachlicher Variation. Soziolinguistik, Dialektologie, Methoden und Wissenschaftsgeschichte; Festschrift für Heinrich Löffler zum 60. Geburtstag*. Tübingen; Basel: Francke (= Basler Studien zur deutschen Sprache und Literatur 80), S. 211–225.
- Schmidt, Claudia (2010). Kognitivistische / Konstruktivistische / Konnektionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen u. a. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und als Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: De Gruyter (= HSK 35.1), S. 807–817.
- Schmidt, Thomas; Wörner, Kai (2009). EXMARaLDA. Creating, analysing and sharing spoken language corpora for pragmatic research. In: *Pragmatics* 19, S. 565–582.
- Schmitt, Norbert; Carter, Ronald (2004). Formulaic sequences in action. An introduction. In: Schmitt, Norbert (Hrsg.). *Formulaic sequences. Acquisition, processing, and use*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins (= *Language Learning & Language Teaching* 9), S. 1–22.
- Schneider, Hansjakob (1998). Hochdeutsch – das kann ich auch. Der Erwerb des Hochdeutschen in der deutschen Schweiz. Eine Einzelfallstudie zur frühen mündlichen Sprachproduktion. Bern u. a.: Peter Lang (= *Zürcher Germanistische Studien Band 50*).
- Schneider, Jan Georg (2005). Zur Normativität von Sprachregeln. Ist Sprechen regelgeleitetes Handeln? In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 33, S. 1–24.
- Schweizer Radio DRS (2011). Schnabelweid. Ey, Mann, was Problem? Online: <http://www.drs1.ch/www/de/drs1/sendungen/schnabelweid/2761.sh10203516.html> (Zugriff am: 23.02.2012).
- Schweizer Radio und Fernsehen. Mergim Muzzafer. (= Giacobbo/Müller). Online: <http://www.srf.ch/play/tv> (Zugriff am: 25.03.2015).
- Seiler, Guido (2003). Präpositionale Dativmarkierung im Oberdeutschen. Wiesbaden: Steiner (= *ZDL Beihefte 124*).
- Seiler, Guido (2005). Wie verlaufen syntaktische Isoglossen, und welche Konsequenzen sind daraus zu ziehen? In: Eggers, Eckhard; Schmidt, Jürgen Erich; Stellmacher, Dieter (Hrsg.). *Moderne Dialekte – neue Dialektologie. Akten des 1. Kongresses der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD)*. Stuttgart: Steiner (= *ZDL Beihefte 130*).
- Selinker, Larry (1974). Interlanguage. In: Richards, Jack C. (Hrsg.). *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*. London: Longman (= *Applied linguistics and language study*), S. 31–55. [Zuerst erschienen in: *IRAL* 10;3/1972].
- Selinker, Larry (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
- Selinker, Larry; Lamendella, John T. (1978). Two perspectives on fossilization in interlanguage learning. In: *Interlanguage Studies Bulletin*, 3/2, S. 143–191.
- Siebenhaar, Beat (2005). Varietätenwahl und Code-Switching in Deutschschweizer Chatkanälen. In: *Networx* 43 (2005). Online: <http://www.mediensprache.net/networx/networx-43.pdf>.
- Sieber, Peter; Sitta, Horst (1986). *Mundart und Standardsprache als Problem der Schule*. Aarau et al.: Sauerländer.

- Siegel, Vanessa (2014). Präpositionalphrasen ohne Präpositionen? Zur syntaktischen Reduktion im „Türkendeutschen“. In: Kotthoff, Helga; Mertzlufft, Christine (Hrsg.). *Jugendsprachen. Stilisierungen, Identitäten, mediale Ressourcen*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang (= Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge 13), S. 67–93.
- Sommerfeld, Karl-Ernst; Starke, Günter (1992). *Einführung in die Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 2., neu bearb. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Statistisches Amt Basel-Stadt (2008). *Basler Quartiere*. Online: <http://www.statistik-bs.ch/karten/quartier> (Zugriff am: 02.10.2011).
- Staub, Friedrich u. a. (1881). *Schweizerisches Idiotikon: Wörterbuch der schweizerdeutschen Sprache*. .
- Stefanowitsch, Anatol (2011). Konstruktionsgrammatik und Grammatiktheorie. In: Lasch, Alexander; Ziem, Alexander (Hrsg.). *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze*. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg Linguistik 58), S. 11–25.
- Stefanowitsch, Anatol (2005). New York, Dayton (Ohio), and the raw frequency fallacy. In: *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 1, S. 295–301.
- Steiner, Astrid (2008). *Unterrichtskommunikation. Eine linguistische Untersuchung der Gesprächsorganisation und des Dialektgebrauchs in Gymnasien der Deutschschweiz*. Tübingen: Narr (= Kodikas/Code Supplement 29).
- Suter, Rudolf (1992). *Baseldeutsch-Grammatik*. 3., überarb. Aufl. Basel: Christoph-Merian-Verlag (= Grammatiken und Wörterbücher des Schweizerdeutschen Bd. 6).
- Suter Tufekovic, Carol (2008). *Wie mehrsprachige Kinder in der Deutschschweiz mit Schweizerdeutsch und Hochdeutsch umgehen. Eine empirische Studie*. Bern u. a.: Peter Lang.
- Szagon, Gisela (2008). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. 2. völlig überarb. Neuauflage. Weinheim u. a: Beltz Verlag.
- Taylor, John R. (2012). *The mental corpus. How language is represented in the mind*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Tertilt, Hermann (1996). *Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Tomasello, Michael (2006). Acquiring linguistic constructions. In: Siegler, Robert; Kuhn, Deanna (Hrsg.). *Handbook of child psychology. II: Cognitive development*, New York: Wiley, S. 255–298.
- Tomasello, Michael (2005). Beyond formalities. The case of language acquisition. In: *The Linguistic Review* 22, S. 183–197.
- Tomasello, Michael (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tomasello, Michael (2008). Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. In: Fischer, Kerstin; Stefanowitsch, Anatol (Hrsg.). *Konstruktionsgrammatik. I: Von der Anwendung zur Theorie*. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg Linguistik 40), S. 19–37.
- Tomasello, Michael (1987). Learning to use prepositions. A case study. In: *Journal of Child Language* 14, S. 79–98.

- Tomasello, Michael (2009). The usage-based theory of language acquisition. In: Bavin, Edith L. (Hrsg.). *Cambridge handbook of child language*. Cambridge: Cambridge University Press (= Cambridge Handbooks in Language and Linguistics), S. 69–87.
- Tracy, Rosemarie (1984). Fallstudien. Überlegungen zum Erwerb von Kasus-kategorie und Kasusmarkierung. In: Czepluch, Hartmut; Janssen, Hero (Hrsg.). *Syntaktische Struktur und Kasusrelation*. Tübingen: Narr, S. 271–313.
- Trenkic, Danijela (2009). Accountin for patterns of article omissions and substitutions in second language production. In: Hawkins, Roger; García Mayo, María del Pilar (Hrsg.). *Second language acquisition of articles. Empirical findings and theoretical implications*. Amsterdam: John Benjamins, S. 115–143.
- Tsoi, Thomas (2005). Teochew Dialect. net. Online: <http://www.teochewdialect.net/introduction.php?code=en> (Zugriff am: 26.01.2017).
- Turgay, Katharina (2010). *Der Zweitspracherwerb der deutschen Präpositionalphrase. Eine Studie zum Sprachentwicklungsstand von Kindern mit Migrationshintergrund*. Trier: Wiss. Verl. Trier (= KOLA Koblenz-Landauer Studien 8).
- in't Veld, Diede; de Fries, Jop (2010). *Best Friends* (1. Staffel). Online: <https://www.srf.ch/sendungen/zambo/uebersicht> (Zugriff am: 15.03.2017)
- Verein Ja zur Mundart im Kindergarten(2011). Initiative JA zur Mundart im Kindergarten. Online: <http://mundart-kindergarten.ch/> (Zugriff am: 23.05.2016).
- Waldenberger, Sandra (2009). *Präpositionen und Präpositionalphrasen im Mittelhochdeutschen*. Berlin, Boston: De Gruyter (= Studien zur mittelhochdeutschen Grammatik 3).
- Werlen, Iwar (1994). Neuere Fragestellungen in der Erforschung der Syntax deutscher Dialekte. In: Wiesinger, Peter; Mattheier, Klaus J. (Hrsg.). *Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (= Reihe Germanistische Linguistik 147), S. 49–75.
- Wiese, Heike (2006). „Ich mach dich Messer.“ Grammatische Produktivität in Kiez-Sprache ('Kanak Sprach'). In: *Linguistische Berichte* 207, S. 245-273.
- Wiese, Heike (2010). Kiezdeutsch – ein neuer Dialekt des Deutschen. In: *ApuZ* 8. Themenheft Sprache und Gesellschaft. Online: http://www.researchgate.net/profile/Heike_Wiese2/publication/261402356_Kiezdeutsch__ein_neuer_Dialekt_des_Deutschen/links/0deec5342f34f9dffe000000?origin=publication_detail (Zugriff am: 12.10.2014).
- Wiese, Heike (2012). *Kiezdeutsch : ein neuer Dialekt entsteht*. München: Beck.
- Wiese, Jens-Rainer (2005). *Blogwiese. Verstehen Sie Hochdeutsch? Oder soll ich Schweizerdeutsch sprechen?* Online: <http://www.blogwiese.ch/archives/14> (Zugriff am: 11.09.2011).
- Wildgen, Wolfgang (1990). Konstruktionsgrammatik. In: Wagner, Karl; Wildgen, Wolfgang (Hrsg.). *Studien zur Grammatik und Sprachtheorie*. Bremen: Inst. für Allgemeine u. Angewandte Sprachwiss., S. 65–84.
- Wittich, Ursula (1967). *Untersuchungen zur Präposition in der deutschen Sprache der Gegenwart unter besonderer Berücksichtigung der Präpositionen „in“, „an“ und „auf“*. Dissertation Berlin.

- Wray, Alison (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wulff, Nadja; Haberzettl, Stefanie (2014). In kurzer Zeit zum Erfolg. Der kompetente L2-Lerner. In: Lütke, Beate; Petersen, Inger (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache. Erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2013*. Stuttgart: Klett-Fillibach, S. 15-33.
- Wunderlich, Dieter (1986). Raum und die Struktur des Lexikons. In: Bosshardt, Hans Georg (Hrsg.). *Perspektiven auf Sprache. Interdisziplinäre Beiträge zum Gedenken an Hans Hörmann*. Berlin: De Gruyter.
- Wunderlich, Dieter (1982). Sprache und Raum. In: *Studium Linguistik* 12, S. 1–19.
- Zifonun, Gisela (2003). Dem Vater sein Hut. Der Charme des Substandards und wie wir ihm gerecht werden. In: *Deutsche Sprache Zeitschrift für Theorie, Praxis und Dokumentation* 31, S. 97–126.
- Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin ; New York: W. De Gruyter (= *Schriften des Instituts für Deutsche Sprache* 7.3).

12.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell „Deutsch von Kindern mit Migrationshintergrund“ von Dittmar und Özçelik 2006, S. 304	16
Abbildung 2: Modell zum sprachlichen Input und zur Interaktion im Deutschschweizer Kontext	17
Abbildung 3: Ethnolekte nach Auer (2003).....	38
Abbildung 4: Prozess der Fossilierung nach Bai u. a. (2015)	52
Abbildung 5: Schematische Darstellung eines phonetischen Exemplarclusters mit Exemplars für <ziehen>.....	69
Abbildung 6: Exemplar einer idiomatischen Wendung nach Bybee (2010)	70
Abbildung 7: Grad der Abstraktion nach Fried (2015, S. 5)	72
Abbildung 8: Erläuterungen zu den lokalen Wechselpräpositionen aus Hering, Matussek und Perlmann-Balme 2002, S. 66	86
Abbildung 9: Das durch Präpositionen vermittelte Beziehungssystem nach Grieshaber (1999, S. 89)	90
Abbildung 10: Obligatorische, elementare Beziehungen nach Grieshaber	91
Abbildung 11: Zielgerichtete eindringende Relationierung mit <i>in</i>	93
Abbildung 12: Objektklassen des Wahrnehmungsraums nach Grieshaber (1999, S. 98)	94
Abbildung 13: Objektklassen des Vorstellungsraums nach Grieshaber (1999, S. 98).....	94
Abbildung 14: Präpositionsverwendung für 'Grasflächen' nach Grieshaber (1999, S. 99).....	95
Abbildung 15: Komplexe lokale Relationen nach Grieshaber (1999, S. 103).....	97
Abbildung 16: Kombination elementarer und komplexer lokaler Relationen nach Grieshaber (1999, S. 104)	97
Abbildung 17: Algorithmus der Präpositionswahl von Grieshaber (1999, S. 107).....	99
Abbildung 18: Verschmelzungsfreudigkeit des Definitartikels nach Nübling (2005, S. 117, Abb. 3)	108
Abbildung 19: Verteilung Belege aus FOLK (DGD) und Christen (1998) im Hinblick auf die Phrasenstruktur für die Präpositionen <i>mit</i> , <i>in</i> und <i>an</i>	121
Abbildung 20: Anteil der klitisierten Form einer Präposition-Artikelform-Kombination in FOLK und Cosmas	123
Abbildung 21: Entwicklung Präpositions-vorkommen und -wahl nach Turgay (2010), T: Türkisch-, I: Italienisch-, D: Deutschsprachige.....	130
Abbildung 22: Entwicklung in der Sicherheit im Determinierervorkommen deutsch-, türkisch- und italienischsprachiger Proband_innen im Korpus von Turgay (2010)	131
Abbildung 23: PP-Dichte in den Nacherzählungen nach Proband_in und Varietät	155
Abbildung 24: PP-Dichte in den Longitudinaldaten, L2, Dialekt (oben) und Hochdeutsch (unten).	157
Abbildung 25: Sicherheit in der PP-Produktion pro Proband_in, Jahr und Varietät.....	158
Abbildung 26: Sicherheit der Proband_innen in der Realisierung von PPn nach Schuljahr.....	159
Abbildung 27: Relative Häufigkeit der Fehlertypen nach Erhebungsjahr, L2 und L1, Dialekt und Hochdeutsch.....	161
Abbildung 28: Entwicklung der Fehlerkategorien (prozentualer Anteil an allen Fehlern) nach Varietät und Erhebungsjahr	161
Abbildung 29: Häufigkeit P-S-Phrasen im Verhältnis zu allen PPn mit substantivischer NP pro Proband_in, Nacherzählungen Hochdeutsch und Dialekt, 6. Klasse, L2 und L1	168
Abbildung 30: Häufigkeit der P-S-Phrasen nach Erhebungsjahr und Varietät, L2 Hochdeutsch und Dialekt.....	169
Abbildung 31: Struktur der PPn mit substantivischer NP nach Kopf, L1 und L2, Nacherzählungen, 6. Klasse	170
Abbildung 32: Struktur der PPn mit substantivischer NP, L2, 1. KiGa bis zur 5. Klasse nach Kopf.....	171
Abbildung 33: Anteil an P-S-Phrasen im Verhältnis zu allen PPn mit substantivischer NP, L1 und L2, Nacherzählungen, 6. Klasse	172
Abbildung 34: Häufigkeit P-S-Phrasen im Verhältnis zu allen PPn mit substantivischer NP pro Proband_in, alle Teilkorpora, 6. Klasse.....	173
Abbildung 35: Anteil an P-S-Phrasen im Verhältnis zu allen PPn mit substantivischer NP, Dialekt, 6. Klasse	174
Abbildung 36: Zielsprachlichkeit der P-S-Phrasen nach Präposition (absolute Zahlen), 6. Klasse, L1 (oben) und L2 (unten), Dialekt (links) und Hochdeutsch (rechts)	175
Abbildung 37: Zielsprachlichkeit der P-S-Phrasen nach Präposition (relative Zahlen), alle Teilkorpora, 6. Klasse.....	176
Abbildung 38: Prozentuale Verteilung aller PPn mit der Präposition <i>auf</i> , L2 Dialekt, 6. Klasse	177

Abbildung 39: Prozentuale Verteilung aller PPn mit der Präposition <i>mit</i> , L2 Dialekt, 6. Klasse	180
Abbildung 40: Prozentuale Verteilung aller <i>mit</i> -PPn, L1 Dialekt und Hochdeutsch, 6. Klasse	181
Abbildung 41: Prozentuale Verteilung aller <i>mit</i> -PPn, L2 Dialekt und Hochdeutsch, 6. Klasse	181
Abbildung 42: Zielsprachlichkeit der <i>mit</i> -PPn der Typen 1, 2 und 3, L2 Dialekt, 6. Klasse	184
Abbildung 43: Zielsprachlichkeit der P-S-Phrasen in PPn mit <i>in</i> , alle Korpora, 6. Klasse	187
Abbildung 44: Zielsprachlichkeit der PPn des Typs 5, L2 Dialekt, 6. Klasse	189
Abbildung 45: Häufigkeit des Determiniererausfalls in PPn mit <i>auf</i> , <i>in</i> und <i>mit</i> , L2 Hochdeutsch, 6. Klasse	191
Abbildung 46: Zielsprachlichkeit der P-S-Phrasen mit <i>auf</i> -, <i>in</i> - und <i>mit</i> , L2 Dialekt und Hochdeutsch, 5. Klasse	200
Abbildung 47: Vergleich <i>mit</i> -PPn in den dialektalen und hochdeutschen Äusserungen, L2, 5. Klasse	202
Abbildung 48: Anteil der nzsprl. P-S-Konstruktionen mit der Präposition <i>in</i> , L2 5. Klasse	204
Abbildung 49: Entwicklung der Fehlerkategorien über alle Jahre hinweg für Adnan und Afrim, Dialekt	210
Abbildung 50: Entwicklung der Fehlerkategorien über alle Jahre hinweg, Hochdeutsch, Aylin, Andro, Anh	216
Abbildung 51: Sicherheit in der Präpositionswahl nach Klasse und Varietät	224
Abbildung 52: Mister Bean, Szene A 'in den Hintern kneifen'	227
Abbildung 53: Mister Bean, Szenen B 'die Hand steckt im Mülleimer fest'	231
Abbildung 54: Mister Bean, Szene C 'in der Warteschlange stehen'	235
Abbildung 55: Zielsprachlichkeit aller PPn in Dialekt und Hochdeutsch nach Proband_in (ohne Andro), 6. Klasse	245
Abbildung 56: Typen der determinierelosen Konstruktionen im Dialekt	260

12.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Informationen über die L2-Proband_innen	10
Tabelle 2: Prozentualer Anteil an L2-Schüler_innen und häufigste Herkunftssprache in den Schulen der L2-Proband_innen	28
Tabelle 3: Beispiele für Language Mixing, MiCO-Projekt (Gyger u. a. 2011)	35
Tabelle 4: Beispiele zum Abstraktionsgrad von Präpositionalphrasen	73
Tabelle 5: Semantik der Präpositionen <i>in</i> und <i>nach</i> in der traditionellen Grammatik	85
Tabelle 6: Ausdruck von Besitz im Alemannischen	87
Tabelle 7: Rektion der Präpositionen im Hochdeutschen und im Dialekt	88
Tabelle 8: Beispiele für Verben, mit denen ohne Bedeutungsunterscheidung sowohl Akkusativ- als auch Dativ-PPn möglich sind.	89
Tabelle 9: Präpositionswahl mit dem Bezugsobjekt <i>Schule</i> im Hochdeutschen und im Dialekt	96
Tabelle 10: Ausdruck der komplexen Beziehung mit den Präpositionen <i>an</i> und <i>hinter</i>	98
Tabelle 11: Struktur der PP im Hochdeutschen und im Dialekt	101
Tabelle 12: Innerer Bau der eingebetteten NP mit Substantiv im Hochdeutschen und im Dialekt.	102
Tabelle 13: NPn ohne Determinierer im Hochdeutschen und im Dialekt (basierend auf den Beispielen aus DUDEN 2009)	103
Tabelle 14: NPn ohne Determinierer nach Meyer 1967	104
Tabelle 15: Verschmelzungsformen in der deutschen Umgangssprache nach Nübling (1992)	109
Tabelle 16: Formen des Definitartikels im Dialekt in postpräpositionaler Position	111
Tabelle 17: Formen des Definitartikels Dativ Singular im Berndeutschen nach Nübling (1993, S. 101f)	112
Tabelle 18: Formen des Definitartikels nach Präposition im Akkusativ Maskulin Singular nach Nübling (1993, S. 102)	113
Tabelle 19: Häufigkeit von Präpositionen im Korpus von Mikosch und im FOLK	118
Tabelle 20: Gründe für den Ausschluss von FOLK-Belegen aus der Analyse	119
Tabelle 21: Anzahl Belege pro Präposition und Korpus	120
Tabelle 22: Frequenz der Präpositionen in Cosmas und FOLK	122
Tabelle 23: Determiniererausfall nach Präposition (Turgay 2010, Zusammenfassung der Tabellen 61 und 112)	131
Tabelle 24: Determiniererformenausfall und Funktion, ergänzte Tabelle 56 aus Turgay (2010, S. 194)	132
Tabelle 25: Zielsprachlich mögliche, aber bedeutungsunterscheidende Varianten von P-S-Phrasen	138
Tabelle 26: Kategorien für die Kodierung der Daten	149

Tabelle 27: Beispiel für die Feinkodierung der PPn	150
Tabelle 28: Beispiele ausgeschlossener Token.....	152
Tabelle 29: Anzahl ausgeschlossener PPn pro Korpus	153
Tabelle 30: Anzahl PPn nach Teilkorpus und Probandengruppe (N= Anzahl Proband_innen)	153
Tabelle 31: PP-Dichte pro Proband_in und Korpus	154
Tabelle 32: Überblick gesprochene Varietät nach Erhebungsjahr und L2-Proband_innen	156
Tabelle 33: Longitudinal-Daten L2, Anzahl PPn pro Erhebungsjahr und Varietät	157
Tabelle 34: Beispiele für die Kodierung der abstrakten Phrasenstruktur	163
Tabelle 35: Häufigkeit Phrasenstrukturen nach Erhebungsjahr, Probandengruppe und Varietät ..	165
Tabelle 36: Häufigkeit Phrasenstrukturen nach Teilkorpus (nur PPn mit substantivischer NP)	166
Tabelle 37: Mittelwert und Median der P-S-Struktur nach Teilkorpus.....	167
Tabelle 38: Determinierlose PPn mit <i>auf</i> , L2 Dialekt 6. Kl.	178
Tabelle 39: Beispiele für den nicht zielsprachlichen Determiniererausfall in <i>mit</i> -PPn, L2 Dialekt ..	182
Tabelle 40: Kategorisierung der nicht zielsprachlichen determinierlosen <i>mit</i> -PP, L2 Dialekt.....	183
Tabelle 41: Alle Belege für P-S-Phrasen der Typen 1, 2, 3, Ardita, Adnan, Amal, Dialekt, 6. Klasse	185
Tabelle 42: Belege Typ 4 <i>in</i> +Verkehrsmittel, L2 Dialekt, 6. Klasse	188
Tabelle 43: Belege für <i>in</i> + <i>Schulfach</i> , L1 Dialekt, 6. Klasse	189
Tabelle 44: <i>in</i> -PPn, die NPn mit dem Kern <i>Schule</i> enthalten, L2 Dialekt, 6. Klasse	190
Tabelle 45: Alle nicht zielsprachlichen <i>mit</i> -PPn, L2 Hochdeutsch, 6. Klasse	191
Tabelle 46: Realisierte Determinierer (PDS, PDkS) nach Wortarten, alle Korpora, 6. Klasse	192
Tabelle 47: Wortart der in obligatorischen Kontexten ausfallenden Determinierer, alle Korpora, 6. Klasse	192
Tabelle 48: Ausfall des Definitartikels im Singular nach Genus und Kasus, L2 Hochdeutsch und Dialekt, 6. Klasse	193
Tabelle 49: Dialektale Phrasenstruktur im Hochdeutschen, Akk. Sg. Mask. nach <i>in</i> und <i>an</i>	194
Tabelle 50: Realisierungen und Ausfall des Definitartikels im Akk. Sg. Fem., L2 Dialekt	194
Tabelle 51: Nicht zielsprachliche PPn im Dat. Sg., L2 Hochdeutsch, 6. Klasse	195
Tabelle 52: Ausfall des Definitartikels in PDkS- und in PDS-Phrasen, L2 Dialekt, 6. Klasse	197
Tabelle 53: PPn mit zwei Determinierern, L2 Hochdeutsch, 6. Klasse	198
Tabelle 54: <i>auf</i> -PPn mit und ohne Determinierer, Antonio, Afrim, Adnan, Dialekt, 5. Klasse.....	201
Tabelle 55: Alle Belege für P-S-Konstruktionen der Typen 2 und 1a, L2 Dialekt, 5. Klasse	203
Tabelle 56: Nicht zielsprachliche <i>in</i> -PPn, L2 Hochdeutsch und Dialekt, 5. Klasse.....	204
Tabelle 57: Realisierte Determinierer (PDS, PDkS) nach Wortarten, L2 Hochdeutsch und Dialekt, 5. Klasse	205
Tabelle 58: Wortart der in obligatorischen Kontexten ausfallenden Determinierer, L2 Hochdeutsch und Dialekt, 5. Klasse	206
Tabelle 59: Ausfall des Definitartikels im Singular nach Genus und Kasus, L2 Hochdeutsch und Dialekt, 5. Klasse	206
Tabelle 60: Nicht zielsprachliche PPn im Singular Dativ, L2 Hochdeutsch und Dialekt, 5. Klasse	207
Tabelle 61: Anzahl Abweichungen pro Fehlerkategorie, L2 Dialekt, 1. KiGA bis 2. Klasse	209
Tabelle 62: Nicht zielsprachliche P-S-Phrasen, L2 Dialekt, 1. KiGa	211
Tabelle 63: PPn mit den Präpositionen <i>in</i> , <i>mit</i> , <i>auf</i> und <i>zu</i> , Albanischsprachige, Dialekt, 2. KiGa.	212
Tabelle 64: PPn mit den Präpositionen <i>in</i> , <i>mit</i> , <i>auf</i> und <i>zu</i> , Dialekt, 1. Klasse	213
Tabelle 65: PPn mit den Präpositionen <i>in</i> , <i>mit</i> , <i>auf</i> und <i>zu</i> , Albanischsprachige, Dialekt, 2. Klasse	214
Tabelle 66: Konstruktion <i>mit</i> [<i>Körperteil</i>] <i>machen</i> , L2 Dialekt, 2. Klasse	214
Tabelle 67: Anzahl Abweichungen pro Fehlerkategorie, L2 Hochdeutsch, 1. KiGa bis 2. Klasse ..	215
Tabelle 68: PPn mit den Präpositionen <i>in</i> , <i>mit</i> und <i>zu</i> , L2 Hochdeutsch, 1. KiGa	217
Tabelle 69: PPn mit den Präpositionen <i>an</i> , <i>mit</i> , <i>für</i> und <i>in</i> , L2 Hochdeutsch, 2. KiGa.....	219
Tabelle 70: PPn mit den Präpositionen <i>in</i> und <i>mit</i> , L2 Hochdeutsch, 1. Klasse	220
Tabelle 71: PPn mit den Präpositionen <i>neben</i> , <i>an</i> , <i>in</i> und <i>mit</i> , Hocheutsch, 2. Klasse	221
Tabelle 72: PPn mit den Präpositionen <i>in</i> und <i>mit</i> , L2 Hochdeutsch, 4. Klasse	222
Tabelle 73: Häufigkeit der Substitution einer Präposition in absoluten Zahlen.....	225
Tabelle 74: Mögliche Versprachlichung der Szene A	227
Tabelle 75: Präpositions- und Kasuswahl mit dem Bezugsobjekt <i>Hintern</i> , L1 und L2, 6. Klasse... ..	229
Tabelle 76: Alle Belege mit dem Bezugsobjekt <i>Hintern</i> (Szene A), L1 und L2	230
Tabelle 77: Mögliche Versprachlichung der Szene B	231
Tabelle 78: Präpositionswahl mit dem Bezugsobjekt <i>Mülleimer</i>	232
Tabelle 79: Belege zur Szene B mit einer anderen Präposition als <i>in</i>	233

Tabelle 80: Präpositionswahl in PPn mit dem Bezugsobjekt <i>Hand</i> (Szene B)	234
Tabelle 81: Mögliche Versprachlichung der Szene C	235
Tabelle 82: Präpositionswahl in Szene C	236
Tabelle 83: Belege für die Variante <i>an der Reihe stehen</i> ('anstehen')	236
Tabelle 84: Nicht zielsprachliche Präpositionswahl für Szene C	237
Tabelle 85: Typen der determiniererlosen Konstruktionen im Dialekt	240

13 Anhang

13.1 Interviewleitfaden und zusammengefasste Aussagen der Eltern

Leitfaden Elterninterview: Befragung zum Migrationshintergrund (Gyger 2005, Anhang 8.1.1.2, S. 84f.)

Familie und Beruf:

Wer lebt in Ihrem Haushalt und wie heissen diese Personen?

Wer aus Ihrer Verwandtschaft lebt sonst noch in der Region? Wie viele Zimmer hat Ihre Wohnung?

Wie viele Mitglieder Ihres Haushalts sind berufstätig und was arbeiten sie? Wer betreut Ihr Kind?

Hat Ihr Kind ein eigenes Zimmer?

Hat Ihr Kind ältere oder jüngere Geschwister?

Herkunft und Ausbildung:

Wo und wann sind Sie geboren? Welche

Sprache(n) spricht man dort?

Wie lange haben Sie in diesem Sprachgebiet gelebt? Was sind oder waren Ihre Eltern von Beruf?

Wo und wie lange sind Sie zur Schule gegangen? Welche Sprachen haben Sie in der Schule gelernt? Welchen Schulabschluss haben Sie?

Haben Sie einen Beruf lernen können? Wenn ja, welchen?

Wie lange haben Sie auf dem gelernten Beruf gearbeitet?

Migration:

Weshalb sind Sie in die Schweiz gekommen? Wo haben Sie vorher gelebt?

Wie lange leben Sie schon in der deutschsprachigen Schweiz? Wie lange leben Sie schon in Basel?

Sprechen Sie Deutsch?

Wenn ja, wie haben Sie Deutsch gelernt (in Kursen, von Nachbarn ect.)? Möchten Sie in der Schweiz zu bleiben und wenn ja, wie lange?

Wie wohl oder unwohl fühlen Sie sich in der Region Basel und aus welchem Grund?

Sprachen:

An welchen anderen Orten haben Sie gelebt, seit Ihr Kind auf der Welt ist? Welche Sprache sprechen Sie zuhause mit Ihrem Partner?

Welche Sprache sprechen Sie zuhause mit Ihrem Kind? Wie lange sprechen Sie täglich mit Ihrem Kind?

Spielen Sie mit Ihrem Kind?

Wie wichtig ist es für Sie, dass Ihr Kind Ihre Herkunftssprache(n) spricht und aus welchem Grund?

Wie wichtig ist für Sie, dass Ihr Kind die deutsche Sprache gut lernt und aus welchem Grund?

Soll Ihr Kind einmal einen bestimmten Beruf ergreifen?

Medien:

Lesen Sie täglich bzw. regelmässig Zeitungen. Wenn ja, welche? Hören Sie täglich bzw. regelmässig Radio. Wenn ja, welche Sender? Sehen Sie täglich bzw. regelmässig fern. Wenn ja, welche Sender? Lesen Sie Bücher? Wenn ja, was für welche?

Wie viele Bücher haben Sie im letzten Jahr gelesen?

Wie viele Bücher stehen in Ihrem Haushalt? Welche Bücher sind dies?

Kontakte:

Haben Sie beruflich Kontakt mit deutschsprachigen Schweizern? Wenn ja, zu wie vielen? Haben Sie in Ihrer Freizeit Kontakt mit deutschsprachigen Schweizern? Wenn ja, zu wie vielen?

Hätten Sie gerne mehr Kontakt zu Schweizern?

Hat Ihr Kind Kontakt mit Schweizer Kindern? Wenn ja, finden Sie dies gut?

Hat Ihr Kind Kontakt mit Kindern Ihrer eigenen Herkunftskultur? Wenn ja, finden Sie dies gut?

13.2 Zusammenfassung der Informationen über die Familien der L2-Proband_innen

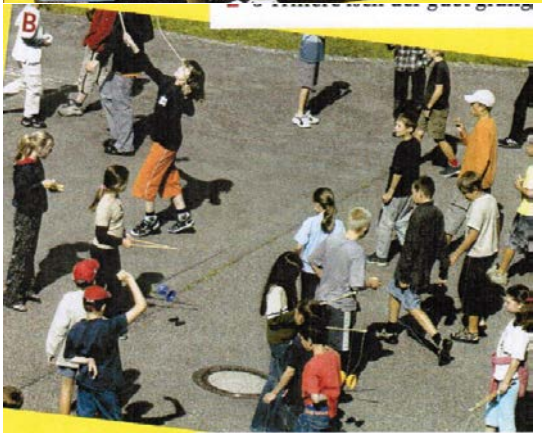
Pro-band_in	KiGa, Rang Deutschkompetenz (2001)	Erstsprache	Informationen Eltern, Geschwister	Umfeld/ Kinderbetreuung	Kompetenz Erstsprache, Abklärung 1. Primar (2003)
Amal	Hd, 10. Rang	Tamil	<p>Vater: Sri Lanka, Flüchtling, mit 25 Jahren in die Deutschschweiz gekommen, Arbeiter bei Coop, Deutsch: ungesteuert gelernt (keine Angabe zur Kompetenz od. Varietät), spricht Englisch und Tamil, 22 Jahre in Sri Lanka gelebt, 11 Jahre Schule in Sri Lanka, keine Ausbildung</p> <p>Mutter: Sri Lanka, Flüchtling, mit 28 Jahren in die Deutschschweiz gekommen, Reinigungskraft. Deutsch: 3 Mt. Sprachkurs, am Arbeitsplatz gelernt, spricht Tamil, Singalam und Englisch, 20 Jahre in Sri Lanka gelebt, ihr Vater war Hafendarbeiter, 11 Jahre Schule in Sri Lanka, Ausbildung: Maschinenschreiben, Steno, Reisebüroangestellte</p> <p>Eine jüngere Schwester</p>	gemeinsame Kinderbetreuung, zu Hause wird Tamil gesprochen, "wenn die Kinder nicht verstehen, erklären sie es auf Deutsch". Erstsprache als wichtig eingeschätzt, Deutsch ebenfalls. Kind kann werden was es will. Medienkonsum Eltern: Tamilzeitungen, 20 Minuten, Baslerstab, Tamilradio u. -fernsehen, Nachrichten auf deutsch. Kinder: Zeichentrickfilm. Familie hat Kontakt mit Schweizern in der Freizeit, Kirche - sie hätten gerne mehr Kontakt. Kinder haben sonst wenig Kontakt mit Schweizern, Onkel und Tanten in der Deutschschweiz	gute passive und aktive Kompetenz, besucht die Tamilschule (2003)
Anh	Hd, 6. Rang	Vietnamesisch/ Chaozhou (Swatow)	<p>Vater: Vietnam, Flüchtling, als Jugendlicher in die Deutschschweiz gekommen, Maler, Erstsprache: Kantonesisch & Chiao Zhou (Swatow), weitere Sprachen: Mandarin, Vietnamesisch, Deutsch: Hochdeutsch (einige Mt. Kurs + Arbeitskollegen), Schule 7 Jahre in Vietnam bis 1. Sekundarstufe, 3 Jahre in der Schweiz, Gewerbeschule. Ausbildung: gelernter Maler (CH), Kontakt mit Schweizern am Arbeitsplatz</p> <p>Mutter: Vietnam, keine Angabe zum Alter bei Ankunft in CH, nicht berufstätig, Erstsprache: Vietnamesisch, weitere Sprachen: Kantonesisch, Chiao Zhou, Deutsch: ein wenig Hochdeutsch, Schule 12 Jahre in Vietnam bis Sekundarstufe, 2 Jahre in der Schweiz (Deutschkurs), kein Beruf gelernt, fast keinen Kontakt mit Schweizern</p> <p>Ein jüngerer Bruder</p>	Mutter betreut die Kinder, zu Hause wird Vietnamesisch und Chaozhou gesprochen, Eltern sprechen selten mit den Kindern, die Erstsprache und Deutsch werden als wichtig erachtet, Grossmutter, Onkel, Cousins in Basel und Olten, Medienkonsum Eltern: unregelmässig, 20 Minuten, Radio Basilik, chinesische Videos od. selten deutsche Filme, SF1, lesen nicht mehr, Kinder haben im KiGa Kontakt mit Schweizern	kein Unterricht in Erstsprache, es ist nicht klar, welcher chinesische Dialekt als Erstsprache zu sehen ist, Test: Kantonesisch, Beurteilung HSK: schlecht
Abeba	Hd, 13. Rang	Amharisch	kein Elterninterview vorhanden		

Aylin	S, Wert 31, 4.Rang	Kurdisch/ Türkisch	<p>Vater: keine Angaben</p> <p>Mutter: Türkei, mit 23 Jahren in die Deutschschweiz gekommen, Erstsprache: Kurdisch, Türkisch, Deutsch: wenig, Eltern waren Bauern, 5 Jahre Grundschule, Türkisch in der Schule (Kurdisch verboten), keine Berufslehre, nicht berufstätig,</p> <p>Zwei ältere Schwestern</p>	keine Verwandten in der Region, Familiensprachen Türkisch und Kurdisch, Mutter betreut die Kinder, Erstsprache und Deutsch sind wichtig, Medien Eltern: lesen nicht, türkische Radio-/TV-Sender, Schweizer Nachbarn, sonst wenig Kontakt mit Schweizern	Gutes Verständnis des Kurdischen, hat Mühe mit Antworten, antwortet z. T. auf Türkisch. Daher das Gespräch nochmals auf Türkisch geführt: wiederum gutes Verständnis aber Mühe beim Antworten
Antonio	S, 9.Rang	Spanisch, Eltern sprechen Galizisch zusammen	<p>Vater: Spanien, wirtschaftliche Gründe für Migration, mit 27 Jahren in die Deutschschweiz gekommen, Vater bei der Deutschen Post, Mutter Hausfrau, Hauswart, 8 Jahre Primarschule, keinen Abschluss, keine Berufslehre, Erstsprache: Galizisch, Spanisch, Deutsch: wenig, Französisch: wenig,</p> <p>Mutter: Spanien, mit 14 Jahren mit Eltern nach Basel gekommen, Vater Bauarbeiter in der CH, Mutter Küchenhilfe, arbeitet im Restaurant, 8 Jahre Primarschule, keinen Abschluss, keine Berufslehre, Deutsch: wenig (Migroskurs), Italienisch wenig</p> <p>Eine jüngere Schwester</p>	Grosseltern und Onkel in der Region, Tante in Lausanne, Kinderbetreuung durch Grossmutter mütterlicherseits, Familiensprache ist Spanisch, Partnersprache Galizisch, Erstsprache und Deutsch als wichtig erachtet, Medien Eltern: selten, 20 Minuten, Baslerzeitung, spanische Illustrierte, Autoradio, spanisches und italienisches Fernsehen und Telebasel, lesen nicht (ausser Autobücher, Kochbücher...), Eltern haben Kontakt mit Schweizern am Arbeitsplatz, in der Freizeit nicht, Sprachbarriere, Eltern finden gut, dass Antonio in der Schule Hd lernt	Spanisch gute aktive und passive Kompetenz, haben vor das Kind in die Spanische Schule zu schicken
Aleksandar	S, Wert 20, 5.Rang	Serbisch, Deutsch	<p>Vater: Serbien, mit 22 Jahren in die Deutschschweiz gekommen, Erstsprache: Serbisch, Schule: Primar in Serbien, Abschluss Grundschule und Malerlehre in München, Erstsprache: Serbisch, in der Schule gelernt: Französisch, Deutsch, Russisch, Deutsch: sehr gut, gelernter Beruf: Maler, jetziger Beruf: 50% SUVA, 50% Restaurant</p> <p>Mutter: Bosnien, mit 22 Jahren in die Deutschschweiz gekommen, Schule: Grundschule in Bosnien, 4 Jahre Berufsschule Tourismus, 1 Jahr Hochschule Tourismus, Erstsprache: Serbisch, in der Schule gelernt: Deutsch, Russisch, Italienisch, Englisch, Deutsch: sehr gut (Hd.+D) gelernter Beruf: Reiseleiterin, jetziger Beruf: Wirtin, wegen Krieg nach Deutschland u. dann in die CH geflüchtet</p> <p>Eine ältere Schwester</p>	Kinderbetreuung, Grossmutter väterlicherseits und Mutter, Partnersprache: Serbisch und Deutsch, Mit dem Kind ebenfalls Serbisch und Deutsch, möchten dass Aleksandar studiert, Erstsprache und Deutsch wichtig, Medien Eltern: lesen wenig, BaZ, Blick, Baslerstab, Schweizer Radiosender, deutsche TVsender, Eltern haben viel Kontakt mit CH	HSK: Muttersprachliche Struktur "konfus", Eltern scheinen deutsch mit ihm zu sprechen, Eltern scheinen sich nicht um ihn zu kümmern
Andro	S, Wert 2, 12.Rang	HSK: kroatischer Dialekt mit slawonischem Akzent	<p>Vater: Kroatien, mit 21 Jahren in die Deutschschweiz gekommen, Hilfsarbeiter, Schule: 8 Jahre Grundschule in Kroatien, Landwirt in Kroatien u. CH, keine Ausbildung, Erstsprache: Kroatisch, in der Schule gelernt: Deutsch, Französisch, Deutsch: wenig Dialekt</p> <p>Mutter: Kroatien, mit 13(??) Jahren in die Deutschschweiz</p>	zwei Onkel und Grosseltern in Basel, Kinderbetreuung durch Mutter, Familiensprache: Kroatisch, Medien Eltern: kroatische Sportzeitungen, deutsche Fernsehsender, sie lesen nicht, haben keinen bis wenig Kontakt mit CH, möchten das auch nicht. Dario hat nur im Kiga Kontakt.	gute Kompetenz in der Erstsprache

			<p>gekommen, Hausfrau, Schule: 8 Jahre Grundschule in Kroatien, Kurs für Kassierer in CH, Erstsprache: Kroatisch, in der Schule gelernt: Deutsch, Englisch, Deutsch: wenig Dialekt</p> <p>Ein jüngerer Bruder</p>		
Adnan und Afrim	<p>D, Wert 3, 11. Rang</p> <p>D, Wert 10, 8. Rang</p>	Albanisch	<p>Vater: Kosovo, mit 20 Jahren in die Deutschschweiz gekommen, vorher 1 Jahr in Deutschland, berufstätig als Deckenmonteur, Schule: 11 Jahre, Schulabschluss: Handelsschule, arbeitet nicht auf Beruf, Erstsprache Albanisch, Deutsch: sehr gute Kenntnisse (Deutschkurse und Arbeitskollegen),</p> <p>Mutter: Kosovo, mit 27 Jahren in die Deutschschweiz gekommen, berufstätig (50%), Schule: 12 Jahre mit Berufsschule, Schulabschluss: Tech. Laborantin für Landwirtschaft, arbeitet nicht auf Beruf, Erstsprache Albanisch, Deutsch: gute Kenntnisse (durch Kontakt, mit Kindern)</p> <p>Ein älterer Bruder und ein Zwillingbruder</p>	keine Verwandten in der Region, Familiensprache Albanisch, Sprachen sind wichtig, Medien Eltern: albanische Zeitungen, Basler Zeitung (Vater), Drs1 (Vater im Auto), Schweizer und muttersprachliche Tvsender, lesen nicht, Eltern haben viel Kontakt mit CH (Arbeit), Kinder auch, Eltern sagen, dass die Kinder mit albanischsprachigen Kollegen nur Deutsch sprechen. Zwillinge kommunizieren auf Deutsch	Adnan und Afrim: HSK: kann Gespräch führen, sei aber nicht mit Kind aus Heimatland zu vergleichen, kleinen aktiven Wortschatz
Ardita	D, Wert 31, 4. Rang	Albanisch	<p>Vater: Kosovo, mit 19 Jahren in die Deutschschweiz gekommen, seit 1988 in Basel, Schule: 8 Jahre, Erstsprache: Albanisch, in der Schule gelernt: Serbisch, Russisch, Deutsch: gut (Kontakt auf Baustelle), IV-Rentner</p> <p>Mutter: Kosovo, mit 24 Jahren in die Deutschschweiz gekommen, Schule: 8 Jahre, Deutsch: wenig, Verständnis (Nachbarn), 2003: IV-Rentnerin, 2009: Raumpflegerin</p> <p>Drei ältere Schwestern, eine jüngere Schwester, ein jüngerer Bruder</p>	wohnen mit Grosseltern väterlicherseits, Kusinen der Eltern in Basel, gemeinsame Kinderbetreuung, Familiensprache Albanisch, Medien Eltern: lesen nicht, wenig Radio u. TV-Konsum, praktisch keinen Kontakt mit CH, Kinder jedoch schon	HSK: aktive und passive Kompetenz nicht muttersprachlich, mangelnder Wortschatz
Agonis	D, Wert 33, 3. Rang	Albanisch	<p>Vater: Kosovo, mit 26 Jahren in die Deutschschweiz gekommen, Schule: 11 Jahre, Beruf: Gastronomie, Erstsprache: Albanisch, Deutsch: wenig (Kontakte), berufstätig</p> <p>Mutter: Kosovo, mit 22 Jahren in die Deutschschweiz gekommen, Schule: 8 Jahre, kein Abschluss, Deutsch: gut, IV-Rentnerin</p> <p>Zwei ältere Geschwister</p>	keine Verwandte in der Region, Kinderbetreuung durch Mutter, Familiensprache Albanisch, Medien Eltern: lesen nicht, TV (RTK, DRS, ARD), beruflichen Kontakt mit CH, Kinder haben viel Kontakt mit CH,	laut HSK: beste Sprachkompetenz unter den Albanischsprachigen Kindern

13.3 Gesprächsgrundlage, Erhebung 6. Klasse

Auszug: Die Sprachstarken 4 (Klett
und Balmer Verlag), S. 24f



13.4 Korpus

Das Untersuchungskorpus wurde im Rahmen von zwei Studien unter der Leitung von Mathilde Gyger erhoben und anschliessend für die vorliegende Arbeit ergänzt. In Kapitel 1 Ausgangslage und Rahmenbedingungen werden diese Untersuchungen vorgestellt. In Kapitel 8 werden die Erhebungsanlage beschrieben und die Datenverarbeitung und –auswertung erläutert, die Verschriftlichung der mündlichen Daten erfolgte nach den im Kapitel 8.2.1 Transkription aufgeführten Regeln.

In den folgenden Tabellen (Kapitel 13.4.1) werden alle kodierten Segmente aus dem Korpus nach Art des Gesprächs, Erhebungsjahr (mit dem letzten Jahr beginnend), Varietät und Probandengruppe ausgewiesen. Im anschliessenden Kapitel Zudem wird anschliessend an die Tabelle jeweils ein Beispieltext abgedruckt. Das vollständige Korpus ist bei Nadia Montefiori (nadia.montefiori@phbern.ch).

13.4.1 Kodierte Segmente

13.4.1.1 Nacherzählungen Dialekt, 6. Klasse, L2-Proband_innen

Item	Segment	Proband_in
L26d 1	und ähm sibt ane plaz.	Agonis
L26d 10	als ob si am reedä wäre	Afrim
L26d 100	nootfall und ambulanz goot in schpital	Agonis
L26d 101	er goot jez in schpital	Agonis
L26d 102	denn willt ers in müll schiesse	Agonis
L26d 103	und denn het ers wider in müll gschosse	Agonis
L26d 104	und denn + das/ wi söll ich saage + siin(ene) hand und au in müll gmacht	Agonis
L26d 105	goot är iine dä maa + irgend in sone + altershäim glaub	Aleksandar
L26d 106	kunt grad + jo +glaub ins schpitaal	Amal
L26d 107	jo er het iim + im arsch kniffe	Anh
L26d 108	er hät theek/ sii hand iim theekane iine gschtekt	Ardita
L26d 109	jez werft ers in müll	Ardita
L26d 11	iz gsemer sone frau am laufe	Afrim
L26d 110	jo e tee in e schpital bringe	Aylin
L26d 111	und aso er pharkt soo dass die mentsche wo im/ im + kranghe-waage sind + nid uusechöme	Abeba
L26d 112	in ere theekanne	Abeba
L26d 113	feschtschtekt au so in ere ++ pfanne	Abeba
L26d 114	ha im fernse gsee	Adnan
L26d 115	jez heter + ähm + müll im sii hand	Adnan
L26d 116	und är het en (hanne) odr wi das häisst ++ in / in sini hand	Afrim
L26d 117	was er in de hand het	Afrim
L26d 118	wil är / in / de öpis in de hand / wil är sini hand nöime inegschtekt het	Afrim
L26d 12	mister biin isch am schloofe	Afrim
L26d 120	e frau woo + das maischte glaub broche het + in em rollschtuel	Agonis
L26d 121	de mister biin het sone + teekanne in sinere hand	Agonis
L26d 122	und er het die ähm nummer fierzwanzig in d hand	Agonis
L26d 123	und mister binn gseet es dass er in d hand het	Agonis

L26d 124	und er het di nummer in d hand	Agonis
L26d 125	und denn het sini/ isch sini hand idr/ gschteke blibe i dem müll- <u>container</u>	Agonis
L26d 126	so zwäi fraue im tunel	Aleksandar
L26d 127	und het ä pfanne im hand	Amal
L26d 128	jez hed är döt e hand drrin im abfalläimer	Amal
L26d 129	wo bllibt er stekche wo? Anh: im mölleimer	Anh
L26d 13	aber hand bli / hängt an / am + mülläimer	Afrim
L26d 130	jez het er zwäi sache in hand	Ardita
L26d 131	iz kunt e anders kind wo au ähm aso mitem kopf feschtschtekt	Abeba
L26d 132	nd denn heters mitem + muul gmacht	Abeba
L26d 133	denn könne si iine goo mit däm zaal	Adnan
L26d 134	ez muss er zaal mit muul nää	Adnan
L26d 135	a its gsemer sone / so / sone geegend + mit ++ kläidete	Afrim
L26d 136	und hinte draa isch mister biin mit sin kläine auto	Afrim
L26d 137	macht auto zue mit däm schloss	Afrim
L26d 139	also nimt är siini + karte und wäggslet si mit mister biin sini	Afrim
L26d 14	also hängt am mülläimer	Afrim
L26d 140	sone junge mit + mit e pfanne ufem kopf	Afrim
L26d 141	und jez ferhängt sich dä maa + mit die frau wo + foll ferletzt isch	Afrim
L26d 142	und jez schafft ärs äifach mit gewalt	Afrim
L26d 143	dem junge + mit pfane ufem kopf	Afrim
L26d 144	aber mit die linggi hand goots nid	Afrim
L26d 145	also nimmt mister biin nomol e karte mit muul	Afrim
L26d 146	als würde sii mit im reede	Agonis
L26d 147	und jez redet er egstra mit sii	Agonis
L26d 148	mister biin mit siim klaine auto	Agonis
L26d 149	wail mister biin thöör ferschperrt mit sii auto	Agonis
L26d 15	odr + / am korb	Afrim
L26d 150	und denn kummt grad di frau mit dere nummer iine	Agonis
L26d 151	er wakelt mit em kopf	Agonis
L26d 152	er waggelt mit de hend	Agonis
L26d 153	mit em fuess	Agonis
L26d 154	und jez sizt + ee frau mit irem soon + auf/ uff siz	Agonis
L26d 155	denn het er mit si/ e schtift + nummere/ no e(n) null hintedraa + gmoolt	Agonis
L26d 156	und det di frau mit brochen di hand heebt es	Agonis
L26d 157	weil die frau mit brochen di sache + und die de teekanne hebt	Agonis
L26d 158	und die frau mit gbrochen di ähm + sache lacht im jez us	Agonis
L26d 159	und denn rüeft di frau de maa mit nummer segsezwanzig	Agonis
L26d 16	mister biin zwiggt einem also + am arsch	Agonis
L26d 160	di person mit dere nummer	Agonis
L26d 161	die frau ghöört mit gbrochen di sache	Agonis
L26d 162	und dass di frau mit irem soon	Agonis
L26d 163	dän ähm schimpft filich dä maa mit ire	Aleksandar
L26d 164	schiest ärd türe mit dem/ ähm wi häist das scho wider? + mit däm thäil do	Aleksandar
L26d 166	dass er mit im ds bäi ka beweege	Amal
L26d 167	när isch e d kind wider hindere duure mitem mammi go bube ga hoole	Amal
L26d 168	het mit alte ma fasch wi wetträne gmacht	Amal
L26d 169	mitem mund	Amal
L26d 17	jez isch er grad an + rezeption draa	Agonis
L26d 170	s maitli goot wäg mit irer mutter	Anh
L26d 171	jez chunt aifa(ch) die frau + mit nummer + dreiezwanzig	Anh
L26d 172	jez muess er no aini nää + mitm mund	Anh
L26d 173	als würd er mit dere anderer rede	Antonio

L26d 174	und jez kunnt e/ ee mueter mit sim soon	Antonio
L26d 175	und ä anderi goot mit de krankeschwöschter+	Antonio
L26d 176	un jez nimt er zettel mit mund use	Antonio
L26d 177	mitem auti	Ardita
L26d 179	und er macht no mi/mit hand so	Ardita
L26d 18	sone alte maa isch am schloofe	Agonis
L26d 180	und er schpilt jez mit bäi	Ardita
L26d 181	und jez säit die frau das bin ich+ mit däm ding	Ardita
L26d 182	er ka nid mit dere kaane luege	Ardita
L26d 183	jez het er mit muul wider sone tschlip gnoo	Ardita
L26d 184	mister bin stot u/ also goot nach forne	Antonio
L26d 185	jez ka er nach forne goo	Ardita
L26d 186	de alte maa goot weg und er sizt nebe e frau	Agonis
L26d 187	und die frau näbe draa lacht	Afrim
L26d 188	näb iin hokt jez sone junge	Afrim
L26d 189	und die frau näbe iim	Afrim
L26d 19	dass mister biin und die frau au am schritte sind	Agonis
L26d 190	und ++ zäichnet iim + ä sächs näbe de f / ä null + <u>näbe de fünf</u>	Afrim
L26d 191	mister biin isch am schloofe <u>näbe die frau</u> wo ferlezt isch und näbe dem junge	Afrim
L26d 192	mister biin isch am schloofe näbe die frau wo ferlezt isch und <u>näbe dem junge</u>	Afrim
L26d 193	jez näbe im isch no e frau	Aleksandar
L26d 194	jez go/ sizt de bueb näab iim	Ardita
L26d 195	waisch er/er f/ er isch grad näb ambulanz	Ardita
L26d 196	denn kunt + dä ma <u>numere äinätzwanzig</u> und säit	Afrim
L26d 197	jezt ka er forne go	Ardita
L26d 198	die tuet ä + (dä)andere frau luege	Amal
L26d 199	und so + über dem film + wer alles + draa/ + wi sölli säge? + der-bii isch	Agonis
L26d 2	är ränt um zerscht <u>am schtuel zko</u>	Antonio
L26d 20	nd di frau isch immerno ++ am bliibe	Agonis
L26d 200	er macht e fuess über e andere fuess	Agonis
L26d 201	sizt de bueb näab iim wo e pfane überem kopf het	Ardita
L26d 202	er het ähm d puppe f/ fo de kläini gnoo	Abeba
L26d 203	dää ambulanz ka nid fo hinde uuse	Afrim
L26d 204	und mister biin wil iz + numere fo iim ga hoole	Afrim
L26d 205	also de mister biin keit fo ++ keit fom nüt äifach abe	Afrim
L26d 206	er isch fom himmel glaub ich aabe gheit	Agonis
L26d 207	er nimmt d puppe fo e maitli	Agonis
L26d 208	weil es sone/ + e grossi differenz fo dere nummer und andere nummer het	Agonis
L26d 209	er het di nummer foo ++ dere frau + eweg gnoo	Agonis
L26d 21	und dört hinte gseet men die immer no am schritte	Agonis
L26d 210	und denn ähm isch fo mister biin sone/ di nummer aabegheit	Agonis
L26d 214	also jez keit er fom himmel awe	Antonio
L26d 216	de mister biin pharkt grad am/ forem iigang	Abeba
L26d 217	jez ischer for ire	Adnan
L26d 218	ich mues eigentlich for di nummer draa koo	Agonis
L26d 219	damit sini nummer(e) ähm + for ine + draa chunt +	Anh
L26d 22	immerno dört am bliibe isch	Agonis
L26d 220	er isch for däm althe maa + koo	Ardita
L26d 221	abr är gseet nüd wäge däm	Aleksandar
L26d 222	aber es goot nid wege däm auti	Aleksandar
L26d 223	er wet siin theekanne + ewäg mache wäge ähm+ wege de frau +	Anh
L26d 224	und jez + machter so bewegige de/ demit di anderi/ wege dere frau	Antonio
L26d 225	tut see schüttle dami/ wegem schtaub	Antonio
L26d 226	zum bischpil äinätzwanzig	Afrim

L26d 227	und di frau dörf nid zu iim luege	Aleksandar
L26d 228	füür zum bispil käller abschliese oder so öpis	Aleksandar
L26d 229	zum aamäälde	Amal
L26d 23	dä maa wo numere fierzwanzig het isch am schloofe	Aleksandar
L26d 230	dass si könne zum aarzt goo	Amal
L26d 231	jez luegt er so komisch + zur frau	Anh
L26d 232	und gön zum dogtor	Antonio
L26d 233	und den got er zur krankeschweschter	Antonio
L26d 234	dört zum frooge	Ardita
L26d 235	do kame glaub ich zettel zie und wenn denn die numere kunt kame zur rezeption go	Ardita
L26d 236	aber er gseet das es nüt me zum size git	Ardita
L26d 237	da mues er zum dokter	Ardita
L26d 24	isch am schloofe	Aleksandar
L26d 25	und de maa isch am schloofe	Amal
L26d 26	het e theekanne + an de hand	Anh
L26d 27	me gseet si naame am boode	Antonio
L26d 28	und er het e + thekane an de hand	Antonio
L26d 29	und jez kunnt e/ ee mueter mit sim soon dä + e pfane <u>am kopf het</u>	Antonio
L26d 3	aso er het iin am ++ fudi phikt aso so	Abeba
L26d 30	daas also s zedeli am boode isch	Antonio
L26d 31	un jez + het er de mülläimer an der anderi hand	Antonio
L26d 32	damit er erscht ganz am schlus kunt	Ardita
L26d 33	und er isch am schloofe	Ardita
L26d 34	sone alte maa isch fascht + am schloofe gsi	Aylin
L26d 35	die frau döt het + aifach am + theekanne + ghebt	Aylin
L26d 36	mister biin isch au fascht am + iischloofe	Aylin
L26d 37	luegter uf ziit	Adnan
L26d 38	und rampeliecht zäigt uf in	Afrim
L26d 39	und do kont ähm + auto uf uns zue	Afrim
L26d 4	si isch ferlezt aso / a filne oorte	Abeba
L26d 40	är luegt uf uur	Afrim
L26d 41	luegt mister biin uf uur	Afrim
L26d 42	und jez sizt + ee frau mit irem soon + <u>auf/ uff siz</u>	Agonis
L26d 43	und mister biin fliegt aabe gheit uf em boode	Ardita
L26d 44	er luegt uf sii numere	Ardita
L26d 45	jez luegt er uf uur	Ardita
L26d 46	und är luegt wider uf(d) zit	Ardita
L26d 47	aso ich gsee zwäi paziente ++ de einte will sich glaub no aamälde + und de andere <u>sitzt ufem ++ ähm+ wi nennt me ds scho wider ++ rollschtuell</u>	Abeba
L26d 48	de junge het e pfanne ufm kopf	Adnan
L26d 49	jez zäige si schrift aber uf englisch	Afrim
L26d 5	mister biin isch gad hinte draa am faare	Adnan
L26d 50	sone junge mit + mit e pfanne <u>ufem kopf</u>	Afrim
L26d 52	de soon het sone kochtopf glaub ich uf/ uff si kopf	Agonis
L26d 53	und schribt uf dem junge sini hand	Agonis
L26d 54	iz piipst er iim ufem arsch	Aleksandar
L26d 55	iz het er e topf uf sii hand	Aleksandar
L26d 56	iz kunt e bueb wo topf ufem kopf het	Aleksandar
L26d 57	ich ha e topf ufem hand	Aleksandar
L26d 58	und e kind mit e +/- thopf ufem kopf	Amal
L26d 59	jez het de bueb e topf ufem chopf	Anh
L26d 60	und denn shtoot dört uf einmal zwaiefufzig	Agonis
L26d 61	jez chömen die us de abu/ambulanz nid me uuse	Anh
L26d 62	und denn kan er aifach thighet us de hand nä	Antonio
L26d 63	ich mues das us de hand wäg nää	Antonio
L26d 64	aso si chöme glaub iz am/ aso bim schpital aa	Abeba

L26d 65	s isch wi bim phoscht wome [einen Zettel ziehen kann]	Abeba
L26d 66	ez luegt er <u>bi dä</u> was für e zaal si het	Adnan
L26d 67	und dene säit die frau do <u>bi dere frau</u> [=zu dieser Frau]	Afrim
L26d 68	jez gseet (me) bim schtroos ferschideni mensche	Agonis
L26d 69	de schtoot mister biin grad bi rezeption aa	Agonis
L26d 7	er het ähm + jo + au e pf/ a pfanne am hand	Adnan
L26d 70	und sini eignu nummer <u>bi ire hand</u> gleegt [er hat seine eigene Nummer in ihre Hand gelegt]	Agonis
L26d 71	wails ersch bi nummer firezwanzig isch	Antonio
L26d 72	INT: zwikt ja wo het er ne hii zwikt Ardita: ich glaub do bi fuudi	Ardita
L26d 73	jez hebt die frau i(m) aber und/ in/ bi däm kaane	Ardita
L26d 74	jez laufe + dogtore und + also + ärzte und + maitles du/ dur schtroos	Antonio
L26d 75	un ez luegt dä mistr bii was für zaal er het	Adnan
L26d 76	was für e zaal si het	Adnan
L26d 77	was für problem är het	Afrim
L26d 78	und mir luege was füre probleem si händ	Afrim
L26d 79	är luegt gad was für e räie äs isch	Afrim
L26d 8	dä wo zal het isch am schloofe	Adnan
L26d 80	was händsi für e problem	Afrim
L26d 81	was händ si für e problem	Afrim
L26d 82	was für e problem är het	Afrim
L26d 83	für im dauerts zlang	Agonis
L26d 84	wer alles för dem film garbaitet het	Agonis
L26d 85	für zum bishpil <u>käller</u> abschliesse oder so öpis [für käller abschliesse]	Aleksandar
L26d 86	das isch ambulanz für + schpitaal	Ardita
L26d 87	mister biin faart hinter dä	Amal
L26d 88	glaube parkiert är hinder im	Afrim
L26d 89	und hinter draa isch mister biin	Agonis
L26d 9	un ez isch mister biin am schloofe	Adnan
L26d 90	und denn isch mister biin grad hinter + ähm älteri frau	Agonis
L26d 91	mistr bin (kunt) hinter her	Aleksandar
L26d 92	är au hinter iim	Aleksandar
L26d 93	när schtoot er hinde/ jo hinde(r) maa	Amal
L26d 94	INT: mhm ++ u wo schtekter wo? Abeba: imne papierkorb aso mischküübel	Abeba
L26d 95	es got in dings in/ in schpital glaub	Adnan
L26d 96	goot in <u>krankehus</u> also in schpital	Afrim
L26d 97	goot in <u>krankehus</u> also in <u>schpital</u>	Afrim
L26d 98	köne si ez + ufe ins + kranke / also <u>ins zimmer</u>	Afrim
L26d 99	är schiesst aifach karte in müll	Afrim

13.4.1.2 Nacherzählungen Hochdeutsch, 6. Klasse, L2-Proband_innen

Item	Segment	Proband_in
L26hd 1	am schtreiten	Abeba
L26hd 10	und so können dii menschen +dii in dem krankewagn sizen nicht raus	Abeba
L26hd 100	aus dem wagen herauszuziin	Agonis
L26hd 101	seine nummer ist aus den händen runtergefallen	Agonis
L26hd 102	dann nimm/nimm mister biin seinen schtift und maalt <u>bei dem jungen</u> seine nummer eine null neben dran	Agonis
L26hd 103	dann (schtönd)/ dann (schtr) wider bei der rez/ rezeption	Agonis
L26hd 104	er haltet direkt hinter dem ambulanz wagen an	Agonis
L26hd 105	und dann schtee/ steet er hinter der ooma	Agonis
L26hd 106	dass mister biin dann im / im schpital gegangen ist	Agonis
L26hd 107	und er geet dann in der richtung der/ des rezeption	Agonis
L26hd 108	weil er sein/ seim/ iir sein plaan nicht in dii taat <u>sezen</u> konnte	Agonis
L26hd 109	er probiirt ähm es in seine seitentasche zu schauen	Agonis
L26hd 11	er ist auch aso schteken geblieben in einr/ in einem/ in einer pfanne	Abeba
L26hd 110	er schiist sii in den konteiner	Agonis
L26hd 111	dann willt er sii in den müll ähm + also direkt legen	Agonis
L26hd 112	und dann siiter/ siiter dii nummer ähm + in seiner hand	Agonis
L26hd 113	weil er dii hand im theeka/ in der theekasse hat	Agonis
L26hd 114	damit es in dem konteiner ähm + direkt ist.	Agonis
L26hd 115	damit sii nid mitem ambulanz also + zusammenschoossen	Agonis
L26hd 116	weil er dann schneller mit dem ambulanz wagen + kommen kann	Agonis
L26hd 117	nd er bewegt extra mitem kopf	Agonis
L26hd 118	dann bewegt er so mit den händen	Agonis
L26hd 119	er macht so mit de(n) finger [nach Kontext im Plural]	Agonis
L26hd 12	jezt muss er eins mit dem mund aso ++	Abeba
L26hd 120	undann macht er mitem bein das andere bein	Agonis
L26hd 121	dann kommt eine frau mit iirem soon	Agonis
L26hd 122	dann siit man noch ein mann mit eine gebrochener hand	Agonis
L26hd 123	kommt ein mann hinein mit der frau	Agonis
L26hd 124	mit der/ mit der sekreterin glaub ich hinein	Agonis
L26hd 125	also wider mit der dro/ doktörin	Agonis
L26hd 126	dann siiter eine frau mit ähm fiil gebrochenen äärmen beinen + und so- weiter	Agonis
L26hd 127	er geet schneller um den tisch	Agonis
L26hd 128	dann fällt mister biin also + wii sozusagen fom himmel	Agonis
L26hd 129	und er geet dann foor + der nummer [lokal= stellt sich vor die Anzeige]	Agonis
L26hd 13	dann mister biin parkiert asoo for der eingang	Abeba
L26hd 130	damit er for den alten mann sizen da/ kann [temporal=früher sitzen]	Agonis
L26hd 131	wegen dem/ we/ <u>wegen der theekanne</u> in der hand	Agonis
L26hd 132	muss zum doktor	Agonis
L26hd 133	dann ferändert sich dii nummer <u>zu nummer zweiundzwanzig zu nummer</u> <u>nummer dreiundzwanzig</u>	Agonis
L26hd 134	dann ferändert sich dii nummer zu nummer zweiundzwanzig <u>zu nummer</u> <u>nummer dreiundzwanzig</u>	Agonis
L26hd 135	wo sich ähm am aafang ablenken lässt	Aleksandar
L26hd 136	und dann + piipst er so auf den arsch [=klemmt ihn in den Arsch]	Aleksandar
L26hd 137	und get dann auf dii andere richtung	Aleksandar
L26hd 138	guckt er auf dii uur	Aleksandar
L26hd 139	dann kommen alle leute da + auf dii warteschlange da [kommen zur Warteschlange]	Aleksandar
L26hd 14	jezt zückt mister biin iin am bein	Adnan
L26hd 140	undann kommen alle + auf dii warteschlange [=alle kommen zur Warte- schlange]	Aleksandar
L26hd 141	dann kommt der kleine wiider so schläge auf den kopf	Aleksandar
L26hd 142	weil er hat so ein topf aufd/ auf der hand	Aleksandar
L26hd 143	dass er eine(n) topf auf der hand het/ hat	Aleksandar

L26hd 144	ein kleiner wo einen top auf dem kopf hat	Aleksandar
L26hd 145	dann kuckter bei/ bei der frau wi lang noch	Aleksandar
L26hd 146	dann macht er einen null bei seiner zaal +	Aleksandar
L26hd 147	dann klemmt dii hand bei der mülltonne [= in der Mülltonne]	Aleksandar
L26hd 148	und geet im + zimmer rein	Aleksandar
L26hd 149	weil iim jemand geschlaagen hat so + eine faust in/ im auge	Aleksandar
L26hd 15	weil dii frau am hals ferlezt ist + und dii fingr auch und den hand	Adnan
L26hd 150	schmeist ers in den/ in der mülltonne	Aleksandar
L26hd 151	undann glaub ich sucht er etwas in den hosensak	Aleksandar
L26hd 152	so eine mit schwarzen haaren kommt	Aleksandar
L26hd 153	jezt schliist er es so mit einem + schliisser [einem Schloss]	Aleksandar
L26hd 154	jezt geet mit der frau	Aleksandar
L26hd 155	dass/ dasses fon/ fon der frau is	Aleksandar
L26hd 156	was machstu zum beischpiil	Aleksandar
L26hd 157	zum beischpiil	Aleksandar
L26hd 158	der wo fiirunzwanzig hat ist am schlaafen	Amal
L26hd 159	unda wollte er auf ein schtuul sitzen	Amal
L26hd 16	weil si gips am fuss hat	Adnan
L26hd 160	und jez komt ein kind mit ein thopf <u>auf dem kopf</u>	Amal
L26hd 161	und dii frau hebt es auf (xxx) / auf dem kruug [= sie hält ihn am Krug fest]	Amal
L26hd 162	dann schteet er wiider an + auf der ja/ reie	Amal
L26hd 163	ist er wiider auf der reie [in der Warteschlange]	Amal
L26hd 164	und auf sein mund hat er ein billet [ein billet im mund]	Amal
L26hd 165	und hintedran ist miste(r) biin + parkiert grad hinter ambulan(z)	Amal
L26hd 166	unda kommt der ambulanz und ja in der schpital / zu schpital	Amal
L26hd 167	undann ist sein hand drinnen + in der abfall geblieben	Amal
L26hd 168	ann schliist er das auto mitem schloss	Amal
L26hd 169	tut mit den fussen	Amal
L26hd 17	jez isch krankewage am faare	Adnan
L26hd 170	und jez komt ein kind mit ein thopf	Amal
L26hd 171	undann nimmter das billet mit dem mund	Amal
L26hd 172	unda kommt der ambulanz und ja in der schpital / <u>zu schpital</u>	Amal
L26hd 173	zwei leute geen zum arzt	Amal
L26hd 174	und das frau sagt zu dem anmeldefrau	Amal
L26hd 175	undann komm mister biin wiider + an di reie	Andro
L26hd 176	undann ist wiider mister biin an de(r) reie	Andro
L26hd 177	dann schauter auf sein zettel	Andro
L26hd 178	und schaut dann mal / auf/ schpätr auf dii/ also auf den zeiger	Andro
L26hd 179	undann schaut er auf seine nummer	Andro
L26hd 18	der mann ist am laufen	Adnan
L26hd 180	er schaut auf dii uur	Andro
L26hd 181	undii frau schaut dan auf dii zwei	Andro
L26hd 182	er+ zeigt dem junge auf dii uur	Andro
L26hd 183	ndann schauter wiider auf dii nummer	Andro
L26hd 184	er zeigt der frau auf dii uur	Andro
L26hd 185	plötzlich kommt ein junge auch mit einem topf <u>auf dem kopf</u>	Andro
L26hd 186	dii + frau dii + dort auf der kasse arbeitet	Andro
L26hd 187	er hat ein topf auf dem hand	Andro
L26hd 188	er schteigt aus dem auto	Andro
L26hd 189	un dann kommt mister biin in/ bei dem arzt	Andro
L26hd 19	jezt ist mister biin am schwazen	Adnan
L26hd 190	un dii frau sagt dann er soll ein zettelchen neemen + für dii/ für warten	Andro
L26hd 191	und er parkiirt sich genau hinten den krankewagen	Andro
L26hd 192	und dann geet er hinein in di/ in da/ ähm/ h in das haus	Andro
L26hd 193	unda probiirt er mitem topf + in dii jacked [zu fassen]	Andro
L26hd 195	dii in dem gips ist	Andro
L26hd 196	und bring den pazienten <u>im gips</u> + zum arz hin	Andro
L26hd 197	jezt schtekt er+ auch mit der anderen hand <u>im + deen / + der mülltonne</u>	Andro

L26hd 198	mister biin mit ähm seinem auto	Andro
L26hd 199	dann + redet er mit der frau	Andro
L26hd 2	und keert es wiidr auf de aso richtigen seite aso	Abeba
L26hd 20	und am schlaafen ist	Adnan
L26hd 200	er waggelt mitem kopf	Andro
L26hd 201	un dann wechselt er das zettelchen mit dem + frau	Andro
L26hd 202	plötzlich kommt ein junge auch mit einem topf auf dem kopf	Andro
L26hd 203	dii frau heebt iin mit dem gips	Andro
L26hd 204	unda probiirt er mitem topf	Andro
L26hd 205	jezt schtekt er+ auch mit der anderen hand [in der Mülltonne]	Andro
L26hd 206	dann ziit er mit mund eine neue + karte	Andro
L26hd 207	geet er um den tisch	Andro
L26hd 208	dii puppe fon dem mädchen	Andro
L26hd 209	deen topf fon den fing/ fon de(r) hand weg neemen kann	Andro
L26hd 21	mister biin is am schlafn	Adnan
L26hd 210	deen topf fon den fing/ fon de(r) hand weg neemen kann	Andro
L26hd 211	nimmt das zettel fon dem boden	Andro
L26hd 212	undann schaut er wii dii menschen weg geen zum arzt	Andro
L26hd 213	und bring den pazienten im gips + zum arzt hin	Andro
L26hd 214	jez kneift er dem mann am hintern	Anh
L26hd 215	und jezt schubst er iin am de po	Anh
L26hd 216	und er antwortet dass er eine theekanne hat + an der hand	Anh
L26hd 217	INT: und jezt was hat er hiir? Anh: eine theekanne an der hand	Anh
L26hd 218	schteet wider an de(r) warteschlange	Anh
L26hd 219	er wirft sii in den abfalleimer	Anh
L26hd 22	mister biin schaut auf seine zaal	Adnan
L26hd 220	dann fersucht er noch eine nummer in den mund zu neemen	Anh
L26hd 221	mister biin kommt rein + und wartet + in der waarteschlange	Anh
L26hd 222	er schpiilt jezt ein bisn mit seiner hand	Anh
L26hd 223	und jezt sezt sich ein junge mit einm topf (aufm) kopf	Anh
L26hd 224	er nimmt dii puppe fom mädchien [nimmt sie ihr weg]	Anh
L26hd 225	er hat den platz fon/ fon + weggenommen + fom alten mann	Anh
L26hd 226	dann kneift er den anderm am arsch	Antonio
L26hd 227	dii andern lachen weil er eine teekanne an der hand hat	Antonio
L26hd 228	der eine pfan / ähm also ja + eine pfanne am kopf hat	Antonio
L26hd 229	und dann nimmt er ein schtift + und schreibt am zettel des jungen eine null hinten dran +	Antonio
L26hd 23	un jezt schreibt mister biin iin aufm zaal nummer achthundertfünzig	Adnan
L26hd 230	und siit dii nummer am boden	Antonio
L26hd 231	ich habe eine teekanne an der hand	Antonio
L26hd 232	aber jezt dabei bleibt iim dii hand am mülleimer	Antonio
L26hd 233	man siit seinen namen auf dem boden	Antonio
L26hd 234	und iim fällt dii nummer aus der hand	Antonio
L26hd 235	mister biin geet gegens schpital [in richtung, zum]	Antonio
L26hd 236	und redet mit der frau +	Antonio
L26hd 237	dann kommt eine fr/+ ein / eine mutter mit iir soon	Antonio
L26hd 238	das geet ja auch mit den / mit der nummer anzeige	Antonio
L26hd 239	dii andern geen mit der erztin mit	Antonio
L26hd 24	je zeigt er auf dii uur	Adnan
L26hd 240	dann ziit er dii nummer mitem mund	Antonio
L26hd 241	dann siit man wii / dii ärzte und dii / und dii medchen über dii schtrasse geen	Antonio
L26hd 242	und eine schwester kommt / und um dii nummer zu seen und dii nummer aufzurufen	Antonio
L26hd 243	dann rennt er fo/ auf/ fon der anderen seite und sizt hin	Antonio
L26hd 244	und dann bewegt er dii beine + fon einer seite zur anderen	Antonio
L26hd 245	aber wegen mister biins auto gets / kann sii nicht aufgeen	Antonio
L26hd 246	und geet zum arzt	Antonio

L26hd 247	am boden steet mister biin	Ardita
L26hd 248	mister biin zwiggt den mann aufm poo [in den/ am Poo]	Ardita
L26hd 249	er schaus aus seine/ auf seinen zettel	Ardita
L26hd 25	jez/ schauter auf dii zaal	Adnan
L26hd 250	er schaut auf seine nummer	Ardita
L26hd 251	der eine pfanne auf dem kopf hat	Ardita
L26hd 252	jezt geet er wiider hinter dii zwei männer	Ardita
L26hd 253	mister biin faart mit seinem wagen grad hinter dem/ + dem krankenwagen	Ardita
L26hd 254	mister biin geet jez in +krankenhaus +	Ardita
L26hd 255	weil das auto im weeg schteet	Ardita
L26hd 256	weil er einen/ eine theekanne in seiner hand hat	Ardita
L26hd 257	und jez steckt er in/ + dii hand im einem müll/ mülleimer fest	Ardita
L26hd 258	weil er sii/ eine [Hand] in ein teekanne [...] + drin ist	Ardita
L26hd 259	und mister biin faart mit seinem wagen	Ardita
L26hd 26	er hat eine pfanne auf dem hand gehabt	Adnan
L26hd 260	jezt nimm/ geet das mädchen mit der mutter	Ardita
L26hd 261	jezt schpiilt er mit den füssen	Ardita
L26hd 262	dass dii frau mit dem rollschtuul	Ardita
L26hd 263	jez hat er ein zettelchen mit dem mund genommen	Ardita
L26hd 264	er schteigt aus und ähm macht einen schloss dran +an seinem auto	Aylin
L26hd 266	er hat seine sein han/ seine hand in dii teekanne rein gemacht	Aylin
L26hd 267	er wirft sii in dii müll/ den müll	Aylin
L26hd 268	INT: genau + und dann hiir wo sind wir hiir ? Aylin: im schpital + ähm + eine lange rääie	Aylin
L26hd 269	und jezt muss ers halt mit den zäänen di karte raus ziin	Aylin
L26hd 27	er schaut auf dii frau seine zaal	Adnan
L26hd 270	INT: und wo sizt er da? Aylin: neben einer frau	Aylin
L26hd 28	der junge hat eine pfanne auf dem kopf	Adnan
L26hd 29	und dii frau hat gemerkt dass es umgekert war + also aufm kopf	Adnan
L26hd 3	jez sizt äm mister biin generft widr auf seinem schtuul u	Abeba
L26hd 30	und jezt zeigt das er + etwas auf der hand hat	Adnan
L26hd 31	mister biin hat grad dn/ hinter den krankenwagen parkiirt	Adnan
L26hd 32	sii kommen hier rein also im schpital	Adnan
L26hd 33	und jez hat er dii hand in den müll/ mistküübel + eingeklemmt	Adnan
L26hd 34	deswegen schiisst er es in müll	Adnan
L26hd 35	und schliisst mit/ di tür mit einem schpeziellen schloss	Adnan
L26hd 36	jez wackelt er mitem kopf	Adnan
L26hd 37	und jezt mitem fuss	Adnan
L26hd 38	jezt nimmt er dii zaal mitem mund	Adnan
L26hd 39	er kuckt einfach und mister biin macht als ob si am reeden wären	Afrim
L26hd 4	und will sii alle auf /aus dem weg schaffen	Abeba
L26hd 40	da siit er den mann am schlafen	Afrim
L26hd 41	mister biin ist am schlafen	Afrim
L26hd 42	er berührt beide am po	Afrim
L26hd 43	ein mann der langsam auf sein plaz geet	Afrim
L26hd 44	also kuckt er auf di uur	Afrim
L26hd 45	mister biin kuckt auf seine karte	Afrim
L26hd 46	und zeigt auf di uur	Afrim
L26hd 47	der junge hat eine pfanne auf sein kopf	Afrim
L26hd 48	und der zeiger ist jezt auf einundfünfzig	Afrim
L26hd 49	und schreibit bei dem jungen/ + er hat di zaal fünfundachzig und er macht neben di fünf noch eine null	Afrim
L26hd 5	und dann fällt es iim aus der hand +	Abeba
L26hd 50	und der mann sagt im grad w/ was wi er was für ein problem hat	Afrim
L26hd 51	und sagt was für ein problem si hat	Afrim
L26hd 52	was haben sii für ein blem/ problem	Afrim
L26hd 53	und hinten dran ist mister biins seer eng neben/ hinter dem ambulans	Afrim

L26hd 54	und mister biin machts einfach klewer (und is forne da) + hinter einer oma	Afrim
L26hd 55	und der ambulans fährt <u>in di schul/ ähm fährt zums krankenhaus</u>	Afrim
L26hd 56	er knallt immer mit di tür <u>ins ähm ins auto</u> + fon mister biin	Afrim
L26hd 57	(a und) mister biin geet also ins spital rein +	Afrim
L26hd 58	und dann hokt / kommen ein/ eine mutter und ein/ ir soon kommen ins schpital	Afrim
L26hd 59	also er hat seine pfanne in den/ er hat sein kopf <u>in di pfanne geschteckt</u>	Afrim
L26hd 6	damit er sii aus dem weg hat	Abeba
L26hd 60	er schiisst sii ins müll also <u>ins korb/ müllkorb</u>	Afrim
L26hd 61	di f/ und jez ist mist/ also mister biin ist am schlafen mit seiner karte <u>in der hand</u>	Afrim
L26hd 62	weil [...] eine in einem mülleimer + drin ist	Afrim
L26hd 63	eine strasse di ganz dunkel ist mit ein paar lampen	Afrim
L26hd 64	er steigt aus macht si/ macht di tür zu mit einem schloss	Afrim
L26hd 65	er knallt immer <u>mit di tür</u> ins ähm ins auto + fon mister biin	Afrim
L26hd 66	und kuckt was er alles so hat + er grinst ein bisschen bewegt mit seinem ko(ff) +	Afrim
L26hd 67	und er macht mit seinen händn +	Afrim
L26hd 68	aber ferhängt sich irgendwi mit di frau /mit der frau +	Afrim
L26hd 69	di f/ und jez ist mist/ also mister biin ist am schlafen <u>mit seiner karte</u> in der hand	Afrim
L26hd 7	ich seee ein krankwagn der durch dii ähm straasse raast	Abeba
L26hd 70	und jez ziit er sii mit dem mund	Afrim
L26hd 71	er bewegt sich mit füssen <u>mit beinen mit alles</u>	Afrim
L26hd 72	er bewegt sich <u>mit füssen mit beinen mit alles</u>	Afrim
L26hd 73	und di zwei mädschen laufen/ geen jez nach hause	Afrim
L26hd 74	er macht neben di fünf noch eine null	Afrim
L26hd 75	si hoken sich neben mister biin ab	Afrim
L26hd 76	(und naher) kommt fon oben / <u>kommt fom nichts einfach</u> / kommt mister biin runter	Afrim
L26hd 77	schiist di puppe <u>fom beibi weg</u> + also fon das kleine medschen weg	Afrim
L26hd 78	schiist di puppe <u>fom beibi weg</u> + also <u>fon das kleine medschen weg</u>	Afrim
L26hd 8	dann kommt iin ein/ aso etwas in sinn	Abeba
L26hd 80	aber der mann ist genau/ ist gerade aufgeweckt fom/ wegen mister biin	Afrim
L26hd 81	und der ambulans fährt in die schul/ ähm fährt <u>zums krankenhaus</u>	Afrim
L26hd 82	und mister biin sagt zu dem jungen	Afrim
L26hd 83	und der mann geet jez di/ zu di frau	Afrim
L26hd 84	und mister biin kuckt sich/ geet zu di frau +	Afrim
L26hd 85	dann geet/ kuckt mister biin so böse zu di frau	Afrim
L26hd 86	er zwiggt den an/ den forderen mann am po/ am arsch	Agonis
L26hd 87	geen si an der reze(p)zion	Agonis
L26hd 88	und hinten saa man zwei menschen am schreiten	Agonis
L26hd 89	und di frau di alles gebrochen hat ähm hat/ heebt iim <u>an di theekasse</u>	Agonis
L26hd 9	er will das kertchen wiidr (richtich) in das abfalleimer + werfen	Abeba
L26hd 90	dann fällt mister biin also + wii sozusagen fom himmel <u>auf den booden</u>	Agonis
L26hd 91	under schaut dann auf dii uur	Agonis
L26hd 92	er scha(uft) auf seine uur	Agonis
L26hd 93	und dann noch auf seine nummer	Agonis
L26hd 94	und schaut noch auf seine uur	Agonis
L26hd 95	und schtellt si auf dem kopf	Agonis
L26hd 96	sii laufen + also auf der straasse	Agonis
L26hd 97	der soon hat ähm/ hat ein ko/ also ein kochtopf auf dem kopf	Agonis
L26hd 98	und es schteet <u>auf dii leuchtende nummer zwei/ ähm undfuf/ zweiundfünfzig</u> [auf der leuchtenden Nummer steht 52]	Agonis
L26hd 99	steigt aus dem wagen	Agonis

13.4.1.3 Freie Gespräche Dialekt, 6. Klasse, L2-Proband_innen

Item	Segment	Proband_in
L2fG6d 1	am üüb	Anh
L2fG6d 10	aber + mir sind nid nooch am meer	Aylin
L2fG6d 100	mir gönd nid ins schwimbaad	Ardita
L2fG6d 101	INT: un den was machsch nächscht joor? Ardita: in sibti klas [gehen]	Ardita
L2fG6d 102	INT: + waisch i weli region gönder amel + gönder as meer oder/ Aylin: näi in dorf	Aylin
L2fG6d 103	putzfrau so in/ also/ si suecht jez/ ähm si het jez au in schpital het si brief gschikt	Ardita
L2fG6d 104	und döt bin ich ine französische kindergarte (gange)	Abeba
L2fG6d 105	wäis nöd ob/ob ich im wee bee ess [WBS] oder + ob ich + wen ich guet bi fileicht chum ich in gimnasium	Ardita
L2fG6d 106	wäis nöd ob/ob ich im wee bee ess [WBS] oder + ob ich + wen ich guet bi fileicht chum ich in gimnasium	Ardita
L2fG6d 107	wens ä schlegerei git dän ähm köme si in äin huufe und es gseet so us	Aleksandar
L2fG6d 108	genaau möchet ihr ds ame da? Anh: wo in de schuel?	Anh
L2fG6d 109	ich bi aigenlich guet usser in de mate	Antonio
L2fG6d 11	also es komt äber au druf aa/ also we/ wele wele mensch am/ also mitem/ an de radio redet	Antonio
L2fG6d 110	ich wais nid ebe ob/ ob / ob in de we be [wbs] es noched au tiirarzt goot	Antonio
L2fG6d 111	im kindergarte näi nid nä ä	Abeba
L2fG6d 112	im mathe machst mer no schpa / äs mach scho überall schpass abr ++	Afrim
L2fG6d 113	in de ferlengerig [sein]	Afrim
L2fG6d 114	in zwölf schtunde sind si nid grad döt	Afrim
L2fG6d 115	ja doch f/ in minere klass sind di mäishti + + sind/ chöme + aso fo doo	Abeba
L2fG6d 116	ja wail im schpanisch i ka/ wais i/ ischs eher immer langwiliger als im dütsche [TV]	Antonio
L2fG6d 117	ja wail im schpanisch i ka/ wais i/ ischs eher immer langwiliger als im dütsche [TV]	Antonio
L2fG6d 118	jez im sommer gömer den glaubi ++ nach kosowo	Afrim
L2fG6d 119	jo in schuel [sein]	Adnan
L2fG6d 12	also jez grad simmer franzöösisch am lerne	Agonis
L2fG6d 120	jo si goot jez/ im auguscht foot si im kindegarte a	Antonio
L2fG6d 121	jo si goot jez/ im auguscht foot si im kindegarte a	Antonio
L2fG6d 122	kinder müend immer in de schuel glaub hochdütsch reede	Afrim
L2fG6d 123	nai abr in wietnam schoo	Anh
L2fG6d 124	sch in dä strooss do	Adnan
L2fG6d 125	si arbeit glaub ich im kino	Afrim
L2fG6d 126	si isch au in de schuel	Abeba
L2fG6d 127	so wie in jedem andere land die schprooch wo si händ	Antonio
L2fG6d 128	und die sind in de schuel	Afrim
L2fG6d 129	wail mi sin mol im lager gsi	Antonio
L2fG6d 13	am aafang han iich hochdütsch besser ferschtande	Abeba
L2fG6d 130	wills in de schuel isch	Adnan
L2fG6d 131	wo bisch denn am beschte? Adnan in mate	Adnan
L2fG6d 132	wonsch du i de nöchi fo da oder? Aylin: ja + also in sä lui grenze [St. Louis Grenze]	Aylin
L2fG6d 134	[isch] im kindsgj aso si kunt jez in d ähm erschti + klass	Abeba
L2fG6d 136	118 INT: wo isch das? Adnan: in kosowo aso s schtadt kai aanig	Adnan
L2fG6d 137	28 INT: und hochdütsch redet er? Aylin: + nur in schuel	Aylin
L2fG6d 138	ab und zue gömer au in montenegro in schtrand	Afrim
L2fG6d 139	aber + bi uns in der klass machemer auch immer so e paar xxx	Antonio
L2fG6d 14	am afang wo si/ wo tschelsi guet gmacht het bin ich am aafang truurig gsi	Agonis

L2fG6d 140	aber im pausehof nid [muss man nicht hd sprechen]	Adnan
L2fG6d 141	aber im rääge isch au wool	Antonio
L2fG6d 142	ah im kindergarte au [ist gekommen]	Aleksandar
L2fG6d 143	also aifach in de schtund mängisch rede mir au/ und jo denn rede mer schwizerdütsch	Antonio
L2fG6d 144	also eh/ in kosowo redet mä mängmal gramatik albanisch	Ardita
L2fG6d 145	also ich bi in de zwaiti [Klasse]	Antonio
L2fG6d 146	also im dütsch und franzi bin ich ee niwo	Antonio
L2fG6d 148	also in de freizit han ich+ aimol in de wuch hiphop	Antonio
L2fG6d 149	also in de freizit han ich+ aimol in de wuch hiphop	Antonio
L2fG6d 15	am afang wo si/ wo tschelsi guet gmacht het bin ich am aafang truurig gsi	Agonis
L2fG6d 150	also in mate han ich dä joor + so em [m] bis ge [g] ghaa	Antonio
L2fG6d 151	also si schafft im + ähm + "Zara"	Agonis
L2fG6d 152	also zum bispil dii nöii in de schuel	Antonio
L2fG6d 153	aso ich ha ähm + f(r)üener bin ich in ethiopie gsii	Abeba
L2fG6d 154	aso jä mir hends mol im laager gmacht gha	Antonio
L2fG6d 155	au im program oder so rede si eher hochdütsch	Antonio
L2fG6d 156	au si goot imer no in schuel	Aylin
L2fG6d 157	dä isch am früüling ko gsi also ins ef es [förderschule] gange und im härbsch isch er zu uns ko	Antonio
L2fG6d 158	das kunt jedes mol ine joor gäll [ein Mal pro Jahr, ein Mal in jedem Jahr]	Aleksandar
L2fG6d 159	denn ge/ gets wi ma sich im unterricht füült	Antonio
L2fG6d 16	dä isch am früüling ko gsi also ins ef es [fs] gange und im härbsch isch er zu uns ko	Antonio
L2fG6d 160	di nächschi goot do ins schüelhus si isch in dritti o es	Ardita
L2fG6d 161	die redet hoochdütsch wäil das im fänsee isch	Ardita
L2fG6d 162	do glaub ich hochdütsch + wail in konferenz oder so [die sind in einer K.]	Adnan
L2fG6d 163	do in de schwiz dusse rede si aigelig / di maischte rede schwiizerdütsch	Antonio
L2fG6d 164	do sind si in der schtund und mache öpis	Aleksandar
L2fG6d 165	doch scho glaub ider/ in primaar irgendwann emol [Wann hast du Baseldeutsch gelernt?]	Abeba
L2fG6d 167	dütsch han ich mich ferbessert un im franzöösich goot so	Ardita
L2fG6d 168	es het au leerer die mängisch au hochdütsch reede in de schtund	Antonio
L2fG6d 169	het glaub jez nöi aagfange im bibliothek schaffe	Abeba
L2fG6d 17	de kum ich imer so am nüni drissig hai	Aylin
L2fG6d 170	ich bi gsii im primaar	Aylin
L2fG6d 171	ide schuel muess me au/ glaub au + aso hochdütsch reede	Abeba
L2fG6d 173	ja also dä isch in ef es [fs, Förderschule] gsii	Antonio
L2fG6d 175	jo bis wen mer in schiff sind denne + in schiff goots äi taag denne bis wenn mer döt aköme so	Ardita
L2fG6d 176	jo bis wen mer in schiff sind denne + in schiff goots äi taag denne bis wenn mer döt aköme so	Ardita
L2fG6d 178	jo imm ++ ebe im friburg han ich + mit ä bar probiert + zkomuniziere	Afrim
L2fG6d 179	jo mi fatchsch im büro [arbeitet]	Adnan
L2fG6d 18	denn am aabig mues ich mängmol so hälfe	Aleksandar
L2fG6d 180	jo nume in unterricht [muss man hd sprechen]	Adnan
L2fG6d 181	mi + onkel dä isch auno do in ++ luzärn ++ mit sini familie	Afrim
L2fG6d 182	mi onkel woont in loosan	Ardita
L2fG6d 183	mi sin/ in de gruppe simer aigenlech mee	Antonio
L2fG6d 185	min brüeder isch no in driti klas	Ardita
L2fG6d 186	mini klineri schwöschter si isch äu do in o es	Ardita
L2fG6d 187	mir saage den mir sind do jo nid in schuel aso müe mer nit hochdütsch rede	Aleksandar
L2fG6d 188	mir sind drei in ei zimer und drei in ei(m) zimer und mini eltere in ei(n) zimer	Ardita

L2fG6d 19	ich bis jez am ferleerne oder so	Abeba
L2fG6d 192	mn: ja + und da wi sprechen di da wol? Amal: ähm + hochdütsch in de schuel	Amal
L2fG6d 193	mn: was machsch denn? Amal: so schpoort in schuel	Amal
L2fG6d 194	näi är isch in kosovo gsi	Afrim
L2fG6d 195	INT: wo bisch den guet wo? Ardita: + ja in mate +	Ardita
L2fG6d 196	INT: hesch käi ferwanti ide schwiiz? Adnan: doch in luzäärn	Adnan
L2fG6d 198	INT: wir/ wi sind denn di maischte reded/? Adnan: joo + schwize-dütsch au/ au hochdütsch INT: hochdütsch au? Adnan: joo in fuesball zum bischpill	Adnan
L2fG6d 199	sek und koudi und hena monthena und das kunt so im färnsee	Ardita
L2fG6d 20	joo äbe am morgge schport	Adnan
L2fG6d 200	si hän mundart greedet in dr kindsgi	Amal
L2fG6d 201	si isch erst fu/ fufzä si isch in de we be es [WBS] in + in ee zug	Aleksandar
L2fG6d 203	si reede dütsch in de schwiiz	Antonio
L2fG6d 204	si schaftt als + aso in altershäim	Ardita
L2fG6d 205	und den düender ame schlaafe oder ? Ardita: ja in auto	Ardita
L2fG6d 206	und di anderi macht in sumer wider leer [die andere Schwester]	Ardita
L2fG6d 207	und dss ++ lärn ich grad ebe + in de schuel französisch	Afrim
L2fG6d 208	und fo mim fater sind mäishti scho in frankriich	Abeba
L2fG6d 209	und im dütsch?	Antonio
L2fG6d 21	INT: was isch den das? Aleksandar: am mittagsässe	Aleksandar
L2fG6d 210	und im zügnis hets so fireggli	Antonio
L2fG6d 211	und in + dütschland rede si eher hochdütsch	Antonio
L2fG6d 212	und in kosowo gits äu thürke	Ardita
L2fG6d 213	und in mate bin ich grundniwo	Antonio
L2fG6d 214	usser wens in dütschland isch den reede si hochdütsch	Ardita
L2fG6d 215	wail hochdütsch redetme i/ also/ in de schuel mee als schwizerdütsch	Antonio
L2fG6d 216	wail in de schuel redeme eigentlich hochdütsch	Antonio
L2fG6d 217	wäil mir ähm sind mitti fo se/ aso mir sind näbe serbie und in kosowo	Ardita
L2fG6d 218	well in auto hets kai plaz mee	Adnan
L2fG6d 219	wen ich in d schüel bi [Wann sprichst du HD?]	Ardita
L2fG6d 22	wail si isch ja am schpile	Antonio
L2fG6d 220	wen si in de schuel isch den reedet si glaub ich au hoochdütsch	Ardita
L2fG6d 221	wenn hender änglisch wenn? Anh: in de dritti klass	Anh
L2fG6d 222	wenn man so i der zwüsche foo + wi zum bischpil haa und em isch	Agonis
L2fG6d 223	wil dich alli ferschtönd im fernsee	Adnan
L2fG6d 224	wo hender hochdütsch? Aleksandar: in + schuel	Aleksandar
L2fG6d 225	wo isch de sgrossmami wo? Anh: ähm im wietnam glaub ich	Anh
L2fG6d 226	filicht redet de leerer hochdütsch mit ire	Aleksandar
L2fG6d 227	ja mit leerer scho mängmol	Aleksandar
L2fG6d 228	jo + mit mine schwöschtere red ich dütsch	Aylin
L2fG6d 229	jo m / mi brüeder goot + mitem flügzüg	Afrim
L2fG6d 23	weme am morgge isst	Antonio
L2fG6d 232	und de mit achzä isch er in d schwiiz koo	Afrim
L2fG6d 233	und denn münsi mit de anderi hochdütsch rede [mit de andere lüüt]	Antonio
L2fG6d 234	und wenn ich denn dahai kume reed ich mit eltere albanisch	Agonis
L2fG6d 235	wils mit kolege isch und so	Adnan
L2fG6d 236	/es hets scho fil ähm +serbisch kolege aber mit dene + mega weenig serbisch	Aleksandar
L2fG6d 237	aber denn het er e arbeitsunfall ghaa mit fuess	Agonis
L2fG6d 238	also drei tåg mit schiff und auti	Ardita
L2fG6d 24	wil es isch/ aso am mer ischs e chli gruusig	Abeba
L2fG6d 240	also mit mine geschwischterti	Agonis
L2fG6d 241	also schwimme han ich sälber glernt also + mit säggs	Antonio
L2fG6d 242	aso die wo nid schwizerdütsch köne guet aso rede mir dän + mit dene hochdütsch	Aleksandar

L2fG6d 243	aso mit tiir arbaite	Antonio
L2fG6d 245	denn müemer halt + mit dene anderi + das andere üebe	Antonio
L2fG6d 246	denne han ich bizli müese mit iim so rede	Aleksandar
L2fG6d 247	die mit sich glaub ich reede baaslerdütsch	Ardita
L2fG6d 248	doch + wenn si <u>mit de trämmli</u> gönn könn si mit (achter)	Amal
L2fG6d 249	doch määngmol mit schwöschter wä/ red ich schwizerdütsch	Aleksandar
L2fG6d 25	si tuet uf <u>hochdütsch</u> reede und denn uf he jo mundart	Amal
L2fG6d 25	si tuet uf hochdütsch reede und denn <u>uf he jo mundart</u>	Amal
L2fG6d 251	früener simer immer mit auti gange	Ardita
L2fG6d 252	gang ich ab und zue go schpile uf kunschtraase <u>mit mini onkels</u>	Afrim
L2fG6d 253	gang ich mängisch use mit koleg (go) basketball oder fuesball schpille	Antonio
L2fG6d 255	ich red dehaime schpanisch <u>mit mini eltere un</u> mini klini schweschter	Antonio
L2fG6d 256	ich rede mit ine türkisch	Aylin
L2fG6d 257	ich will igendöpis mit tiire	Antonio
L2fG6d 258	jä + und mit schwöschter dütsch	Amal
L2fG6d 259	ja und <u>mit mim brüeder</u> mit dene zwäi kliine [mit den kleinen Geschwistern teile ich das Zimmer]	Ardita
L2fG6d 26	jo äbe kinder könne nid richtig jo mundaart nä rede si uf hochdütsch	Amal
L2fG6d 260	ja und mit mim brüeder <u>mit dene zwäi kliine</u> [mit den kleinen Geschwistern im selben Zimmer schlafen]	Ardita
L2fG6d 261	jo äiglech <u>mit schwöschter</u> + un mit mueter	Amal
L2fG6d 262	jo äiglech mit schwöschter + <u>un mit mueter</u>	Amal
L2fG6d 263	jo fuesbal uuse goo mit koleege	Aleksandar
L2fG6d 264	jo imm ++ ebe im friburg han ich + <u>mit ä bar</u> probiert + zkomuniziere [mit ein paar Kollegen]	Afrim
L2fG6d 265	mängisch au/ mit klini schwöschter red ich au mängisch hochdütsch	Antonio
L2fG6d 266	mi + onkel dä isch auno do in ++ luzärn ++ <u>mit sini familie</u>	Afrim
L2fG6d 268	mit flugzüg + schnäller aa [kommt man schneller an]	Ardita
L2fG6d 269	mit koleginne au dütsch	Aylin
L2fG6d 27	INT: denn/ denn tusch du aifach + ufschribe + was de liebi mister biin alles gmacht het ++ Adnan: uf hochdütsch?	Adnan
L2fG6d 270	mit mine eltere türkisch	Aylin
L2fG6d 272	njaa es chunnt druf aa wär mit mir reedet	Anh
L2fG6d 273	INT: gits au etiopischs färnsee? Abeba: mit/ mitm ding scho+ INT: satelit	Abeba
L2fG6d 274	INT: wi gönder denn deet hii? Adnan: <u>mit auto</u> + jo mi grosse brüeder mit flugzüg und mir mit auto	Adnan
L2fG6d 275	INT: oscht + mhm + und ir gönd mitem auto? Aylin: nä-ä + mit flug	Aylin
L2fG6d 276	INT: aso waisch mit de chliine oder mit de grosse [kleine oder grosse Kinder] Aylin: no + mit de groosse	Aylin
L2fG6d 277	oder redet schwizerdütsch mit ire wäil sis beser ferschoot	Aleksandar
L2fG6d 278	sisch nid so wiit aso + mitem auti goots schnäll	Abeba
L2fG6d 279	so wi ich mit kolleege reed	Agonis
L2fG6d 28	si rede uff + hochdütsch	Amal
L2fG6d 281	und mir gönd mit auti und schiff	Ardita
L2fG6d 282	und <u>mit auti</u> kunt me joo + und schiff kunt me nid schnäller aa	Ardita
L2fG6d 283	und mit learne reede si hochdütsch	Ardita
L2fG6d 284	wäil si müen jo/ si gönd den mit flugzeug	Ardita
L2fG6d 285	INT: wi gönder denn deet hii? Adnan: mit auto + jo mi grosse brüeder <u>mit flugzüg</u> und mir mit auto	Adnan
L2fG6d 286	INT: wi gönder denn deet hii? Adnan: mit auto + jo mi grosse brüeder mit flugzüg und mir <u>mit auto</u>	Adnan
L2fG6d 287	wen ich aläi bin mit iim reed ich	Aleksandar
L2fG6d 288	jä ind ferie gömer nach schpanie	Antonio
L2fG6d 289	jez im sommer gömer den glaubi ++ nach kosowo	Afrim
L2fG6d 29	die sind its grad uf wält koo	Afrim
L2fG6d 290	wen si luscht häti ins meer hät ich ine gsäit si sötte nach montenegro	Afrim

L2fG6d 291	ai minute for ähm abpfiff + also ai minute nach+ nachschpilzit_händ si grad e gool gmacht.	Agonis
L2fG6d 292	also ähm f/w/ nach kosowo wenn si luscht hätti [Wohin soll ich in die Ferien?]	Afrim
L2fG6d 293	do wont mi onkel däne biz nach ufe wone miir	Ardita
L2fG6d 294	ja nach kosowo bruuch ich ++ achzää schtund oder so	Afrim
L2fG6d 295	mit achter + nach [Haltestelle] + und denn in [Strassenname]	Amal
L2fG6d 296	und denn graduslaufe + soo nach koop un migros duurelaufe	Amal
L2fG6d 297	und wo gönder den ame id feerie gönder ez id feerie das jaar? Anh: jä + wider nach wietnam	Anh
L2fG6d 298	jä + so näbe dütschland bin ich dötte + nöchi fo dütschland	Amal
L2fG6d 299	mami isch näbe dra (immr) si fart aber nid	Aleksandar
L2fG6d 300	wäil mir ähm sind mitti fo se/ aso mir sind näbe serbie	Ardita
L2fG6d 301	jä oni rooti runde phunkt [unverheiratete Frauen sind ohne roten runden Punkt]	Amal
L2fG6d 302	i welem fach? Afrim: mathe ++	Afrim
L2fG6d 303	INT: aifch da grad us? Adnan: jo do linggs und denn g/ aifach grad uus	Adnan
L2fG6d 304	INT: e sind scho usgschide Afrim: firtelfinal + gege arsenal glaub ich	Afrim
L2fG6d 305	INT: mhm + und hets det so irgendwie en fuesbal plaz oder igendöpis oder muesch + Aylin: na ich kum/ i/ ich gang [Name Schule, fem]	Aylin
L2fG6d 306	wi gots dim grosse brüeder? Afrim: guet guet + är isch jez zwäiti wbs	Afrim
L2fG6d 307	[Wo schaust du TV] färnseer? woonzimmer	Agonis
L2fG6d 308	am beschte bin ich eigentlich schport und denn matematiig	Agonis
L2fG6d 309	aso kino bin ich scho gsi [im Kino, wo die Mutter arbeitet]	Afrim
L2fG6d 31	also wils ufem schwizer kanal isch könts si das si schwizerdü/ e schwizerdütsch reded	Antonio
L2fG6d 310	de isch früer bauschtelle (gsii)	Agonis
L2fG6d 311	denn gäbe mir das leerer ab	Antonio
L2fG6d 312	du bisch ganz allei mit dine eltere? Agonis: und brüeder	Agonis
L2fG6d 313	händ si döte fa/ba aso do klaraschpit/ schpital glaub ich händ si faalsch gmacht	Aleksandar
L2fG6d 314	ich bi no werke und textil bin ich no guet	Agonis
L2fG6d 315	jä + so näbe dütschland bin ich dötte + nöchi fo dütschland	Amal
L2fG6d 316	mi brüeder au also ar/ büro	Agonis
L2fG6d 317	mi mueter isch + [Name einer reinigungsfirma] + ich weiss au nüm ganz genau	Afrim
L2fG6d 318	INT: was schafft di papi? Amal: laager [Name Supermarkt] laager	Amal
L2fG6d 319	INT: gosch fil uf albanie id ferie? Adnan: jo + sommerferie und winterferie	Adnan
L2fG6d 32	baaslerdütsch wäil si ufem + phausehoof sind	Ardita
L2fG6d 320	INT: wenn/ wi got denn das wi chunsch denn det ine? Adnan: negscht joor glaub	Adnan
L2fG6d 321	und di reschtliche sin ali so ha [h] em [m] beraich gsi	Antonio
L2fG6d 322	wo bisch am beschte? Afrim: schpo / aso + schport	Afrim
L2fG6d 323	wo? Afrim: mi fater isch jez glaub bü / büro	Afrim
L2fG6d 324	näi mir sind sit + fier joore + nit gsi aber + jez gömer denn wider	Aylin
L2fG6d 325	doch aber + wensi über dütschland saage / wensis über dütschland saage wi wetter isch redesi hochdütsch	Afrim
L2fG6d 326	mängmal hän mer + husufgobe über/ + jo mir hän letscht mool huusufgoobe gha über unseri ferie schribe	Aylin
L2fG6d 327	nai mir redet den nid über ++ sö/ sölchi sach	Aylin
L2fG6d 328	und ++ wens zum bischpil übr züri isch redesi zürcherdütsch oder so	Afrim
L2fG6d 329	wens über baasler isch / über ganz schwiz redes baaslerdütsch	Afrim
L2fG6d 33	es het so andere + wetterprogram oder so öpis glaub ich+ uf es ef zwäi [SF2] glaub schwizerdütsch	Aleksandar
L2fG6d 330	es isch so um sibni bis nüni und	Aylin

L2fG6d 331	jo und unter geschwister/ geschwüschter dütsch	Ardita
L2fG6d 332	fo so / so kläini kind/ ich bin onkel <u>fo kläini kinder</u>	Afrim
L2fG6d 333	fom hööre her	Abeba
L2fG6d 334	ich finds fom hööre + tönst a fiil besser	Abeba
L2fG6d 335	ja doch f/ in minere klass sind di mäishti + + sind/ chöme + aso <u>fo doo</u>	Abeba
L2fG6d 337	jo es het äine ka wo foo dütschland da aane ko isch	Aleksandar
L2fG6d 338	mhm ++ aso fo minere mueter	Abeba
L2fG6d 339	mn: a ja und warum chasch das? Amal: fo mini fate häär	Amal
L2fG6d 34	gang ich ab und zue go schpile <u>uf kunschtraase</u> mit mini onkels	Afrim
L2fG6d 340	sind si fo luzärn da aane koo	Afrim
L2fG6d 341	ähm radio + biz fo baidem	Antonio
L2fG6d 342	also + <u>fom + schpaanisch ufem galizisch</u> hets e + klini + änderig	Antonio
L2fG6d 344	aso doo könts aigenlich e biz fo baidem si	Antonio
L2fG6d 345	denn muesme halt das fom leerer ag/ agzeptiere	Antonio
L2fG6d 346	e biz fo baidem	Antonio
L2fG6d 347	es isch nid/ skunt nid fo doo	Abeba
L2fG6d 348	es kömme so paari fo dütschland frankrich und so	Adnan
L2fG6d 349	jä + so näbe dütschland bin ich dötte + <u>nöchi fo dütschland</u>	Amal
L2fG6d 35	kai aanig so ufm bett gschprunge	Adnan
L2fG6d 350	ja e s/so fo beern	Ardita
L2fG6d 351	und den rede mir so gmischt fo thürk und halb ähm serbisch	Ardita
L2fG6d 352	und <u>fo mim fater</u> sind mäishti scho in frankriich	Abeba
L2fG6d 353	und fo wellem lan + also fo we/ jo + wo hochdütsch ka oder schwizer- dütsch oder <u>fonem andere land isch</u>	Antonio
L2fG6d 354	und nochr kömme die fum leerer	Antonio
L2fG6d 357	wer macht das alles no + aso fo mini alti klas	Aleksandar
L2fG6d 358	ai minute for ähm abpiff + also ai minute nach+ nachschpiltsit händ si grad e gool gmacht.	Agonis
L2fG6d 359	aso bi uns for/ isch aine for acht mönet ko	Antonio
L2fG6d 36	oder ufem piggolo [cha schpile]	Antonio
L2fG6d 360	es isch jez ä land gworde for kurzem	Afrim
L2fG6d 361	jaaa so wege mi fater	Aleksandar
L2fG6d 362	ääm aso + wegem/ aso <u>wege musiigschtunde</u> + mi hen inschtrumente lärne müse	Antonio
L2fG6d 363	er het früener taxi gfaare aber het jez ufghört wägem ähm rugge + pro- blem	Abeba
L2fG6d 364	joo in fuesball zum bischpill	Adnan
L2fG6d 365	kasch du bitte ähm zum bischbil kanst du bitte hochdeutsch reeden	Aleksandar
L2fG6d 366	aber si kunt au maischtens also + zu uns go schloofe	Agonis
L2fG6d 367	also zum bischpil dii nöii in de schuel	Antonio
L2fG6d 368	aso zum bischpil/	Antonio
L2fG6d 369	bis zu ferlengerig [Fussball spielen]	Afrim
L2fG6d 37	so das si ufem/ uf de kuärlöte ka spille	Antonio
L2fG6d 370	dä isch am früüling ko gsi also ins ef es [fs] gange und im härbsch isch er zu uns ko	Antonio
L2fG6d 371	die/ die saage gebeet uf und zum ässe	Ardita
L2fG6d 372	es isch glaub äifacher zum ferschtoo	Abeba
L2fG6d 373	es isch soo + zum bischpil: hoidu	Agonis
L2fG6d 374	ja ferschtägerig zum bischbil	Aleksandar
L2fG6d 375	luegsch denn/ ähm/ me schpanisches oder me/ Antonio: eher <u>zum</u> <u>dütsch</u> [ich schaue eher auf deutsch / eher deutsches Fernsehen?]	Antonio
L2fG6d 376	oder wen ich mues iim öpis saage zum bischpil	Aleksandar
L2fG6d 377	si git mer zum bischbil gib iim kaafi gib iim bier gib iim wiisse	Aleksandar
L2fG6d 378	und ++ wens zum bischpil übr züri isch redesi zürcherdütsch oder so	Afrim
L2fG6d 379	wär (ret) zum bischbil tusig franke hie für dä thail oder so öpis	Aleksandar
L2fG6d 38	also + fom + schpaanisch <u>ufem galizisch</u> hets e + klini + änderig	Antonio
L2fG6d 380	we6 zum beispil schef wird ode6 so	Anh
L2fG6d 381	wie jez zum bischpil so	Afrim

L2fG6d 382	wo zum bischpiil italienisch könne	Abeba
L2fG6d 383	zum bischpil wennd jez e phaar lüt usländer sin	Antonio
L2fG6d 39	INT: us welem land chömet denn dini eltere? Aleksandar: al/ bäidi us se/ us serbie	Aleksandar
L2fG6d 4	joo mir gön mängmol an meer	Aleksandar
L2fG6d 40	INT: wohär chunnt [Name der Freundin]? Abeba: us türkei	Abeba
L2fG6d 41	also e paari fo/ us mini/ us <u>mineri klass</u> [sind da]	Agonis
L2fG6d 42	jä und was isch den/ ähm wo/wohär chömet den dini eltere? Ardita: us kosowo bäidi	Ardita
L2fG6d 43	nai er isch au + us wietnam	Anh
L2fG6d 44	und us dütschland isch dä cho oder? Anh: nai us thailand	Antonio
L2fG6d 45	mn: was chönt das si das isch / di tünd da so s zäddele ufehebe känsch das fo nöimeds wemer muess ufhebe? Amal: bi lotto	Amal
L2fG6d 46	aber bi nachrichte reedesi ab un zue baaslerdütsch +	Afrim
L2fG6d 47	aber mängmal bi paarne sache reede si baaslerdütsch	Ardita
L2fG6d 49	also bi fiile triikfilms und fernsee reedesi hochdütsch	Afrim
L2fG6d 50	döt forne fasch bi [Haltestelle] s isch sone grooses schuelhuus	Aleksandar
L2fG6d 51	jo de schpilt fuesball bi [Name des Clubs]	Adnan
L2fG6d 52	mir rede au schwizerdütsch bim schutte	Antonio
L2fG6d 53	näi aber + bi sötigi sache gseen ich imer das si hochdütsch reede	Ardita
L2fG6d 54	INT: ja + aso wo [In welche region des Kosowos reist ihr?] Adnan: aso bi eltere [Ortschaft] [zu den eltern]	Adnan
L2fG6d 55	so hochdütsch z reede bi sötigi sache	Ardita
L2fG6d 59	INT: Wer gwünnt? Afrim: xxx bis zu ferlengerig + dene macht all / menschest / ähm barselona gool	Afrim
L2fG6d 6	ich lueg mee + türkischi sache am oobe	Aylin
L2fG6d 60	sondern ++ äifach dure faare	Afrim
L2fG6d 61	för barselona	Agonis
L2fG6d 62	ich wais ebe nit weli/ was ä/ was anderi tiir/ was <u>für anderi tiirarbeite</u> es het	Antonio
L2fG6d 63	INT: hm und jez für wär bisch jez? Adnan: jez für barselona ++	Afrim
L2fG6d 64	aber es isch chli schwär jez für mii	Abeba
L2fG6d 65	damit denn ähm für zuekunft e besseri arbeit haa	Agonis
L2fG6d 66	dangge fürs ässe	Antonio
L2fG6d 67	denn sage si immer: was für krummi sache saaged er	Antonio
L2fG6d 68	di sind (nu) i dem matsch <u>för tschelsi</u> gsii	Agonis
L2fG6d 69	es wär schlächt wenn si jez schwizerdütsch lernt für de kindergarte	Antonio
L2fG6d 7	isch em schaffe	Adnan
L2fG6d 70	mer muss de be/ beschtimti punkttsaal erraiche für gymnasium	Agonis
L2fG6d 71	näi äifacht für mich	Amal
L2fG6d 72	soo wi fiil mä zum bischbil bezaalt oder + so für öp/für e geegeschtand	Ardita
L2fG6d 73	wär (ret) zum bischbil tusig franke hie für dä thäil oder so öpis [wer bietet 1000fr für das Teil]	Aleksandar
L2fG6d 74	mir schpile immer gäge klaini buebe + aber si sin immer besser	Aylin
L2fG6d 75	barsa gege tschelsi	Agonis
L2fG6d 76	firtelfinal + gege arsenal glaub ich	Afrim
L2fG6d 77	oder + filich mache si (igens) schtraigg + gege arbit oder so	Antonio
L2fG6d 78	früener bin ich au ins schwimme gange	Antonio
L2fG6d 79	<u>in dritti os [OS]</u> und de in gymnasium [Wie geht es weiter?]	Amal
L2fG6d 8	si isch am schpiile	Aleksandar
L2fG6d 80	<u>in dritti os [OS]</u> und de <u>in gymnasium</u> [Wie geht es weiter?]	Amal
L2fG6d 81	jä ind ferie gömer nach schpanie	Antonio
L2fG6d 82	jo filicht in de summeferie	Amal
L2fG6d 83	und de mit achzä isch er in d schwiiz koo	Afrim
L2fG6d 85	und noch de summerferie <u>in d dritti</u> noched is webes [wbs] oder gymnasium [gehen]	Antonio
L2fG6d 86	wen si luscht häti ins meer hät ich ine gsäit si sötte nach montenegro	Afrim
L2fG6d 87	[isch] im kindsgi aso si kunt jez in d ähm erschti + klass	Abeba

L2fG6d 88	ab und zue gömer au in montenegro_in schtrand	Afrim
L2fG6d 89	aber hoffentlich kum ich no in ee-zug	Agonis
L2fG6d 9	wel si am esse sind	Adnan
L2fG6d 90	also gitare gang ich jez no in e kurs	Antonio
L2fG6d 91	also negschtes joor gang ich no aimol in d o s also dritti o s	Agonis
L2fG6d 92	dä isch am früüling ko gsi also_ins ef es [förderschule] gange und im härbsch isch er zu uns ko	Antonio
L2fG6d 93	das si fater fascht in + also albanischi mannschaft koo wäri	Agonis
L2fG6d 94	di nächshti goot do_ins schüelhus si isch in dritti o es	Ardita
L2fG6d 95	eigentlich will ich ähm + im gymnasium koo	Agonis
L2fG6d 96	imer so fuesbal ueseg/ ja ine klub [gehen]	Aleksandar
L2fG6d 97	jä und de gönder mängisch det id ferie? Ardita: jä also + nur ind sumer-ferie	Ardita
L2fG6d 99	mir gönd au in anderi schtat (aa e) so familie bsueche	Aleksandar
L2fG6Hd 46	Andro: _____ oder _____ in _____ zitig INT: _____ hä Andro: oder in der zeitung +	Andro

13.4.1.4 Freie Gespräche Hochdeutsch, 6. Klasse, L2-Proband_innen

Item	Segment	Pro-band_in
L2fG6d 2	an meinem instrument?	Anh
L2fG6Hd 1	ja doch beim fussball	Afrim
L2fG6Hd 10	und es gibt eine ferbindung zwischen + baaslerstatt und baaslerland	Afrim
L2fG6Hd 11	und si kommen grad in di schweiz	Afrim
L2fG6Hd 12	und ü / in beiden stätten reedetmer / in beiden stätten reedetmer hoch/ + eh schwei / baaslerdeutsch	Afrim
L2fG6Hd 13	weil fileicht paar aus deutschland kommen	Afrim
L2fG6Hd 14	weil si am beeten sind	Afrim
L2fG6Hd 17	er kam mir und dan ist der finger nach hinten gegangen	Antonio
L2fG6Hd 18	und beim dritten mal war es erst + di wind/ waren es erst di windpoken	Antonio
L2fG6Hd 19	also mit einem basgetball	Antonio
L2fG6Hd 2	man kan in ferschiidenen schprachen beeten	Afrim
L2fG6Hd 20	und dan giingen wir nach hause	Antonio
L2fG6Hd 21	und nach einer woche + kam ich wider in di schule	Antonio
L2fG6Hd 22	und nach einer woche + kam ich wider in di schule	Antonio
L2fG6Hd 23	und wir giingen dreimal ins krankenhaus	Antonio
L2fG6Hd 25	ähm fon der post	Andro
L2fG6Hd 26	also ++ aus meiner klasse + ma/meine kollegen di reden auch so wi (ich)	Andro
L2fG6Hd 27	dann fragen si (mi) zum beischpil auf kroatisch	Andro
L2fG6Hd 28	dann fragen si (mi) zum beischpil auf kroatisch	Andro
L2fG6Hd 29	ein paar kommen fon portugal	Andro
L2fG6Hd 3	/ man kann auch mit den fääri rüber geen	Afrim
L2fG6Hd 30	ein phaar kommen fon + kroa / ähm mein kusä komt fon kroazien	Andro
L2fG6Hd 31	glaub ++ ich bin jez im ge niwo	Andro
L2fG6Hd 32	ich bi noch nii aufs meer ge(g)angen	Andro
L2fG6Hd 33	ich rede soo wii in der schule immer	Andro
L2fG6Hd 34	in der o ess [O.S] haben wi jez / reden alle fast so / hochdeutsch	Andro
L2fG6Hd 35	ja mein faater sein [possessiv von od. Genitiv]	Andro
L2fG6Hd 36	ja und wohii gönder? Andro: nach kroazien	Andro
L2fG6Hd 37	si haben ein par an / en zum beischpil bei ++ "halo" sagen si zum beischpil parmals + "sali"	Andro
L2fG6Hd 38	si haben ein par an / en zum beischpil bei ++ "halo" sagen si zum beischpil parmals + "sali"	Andro
L2fG6Hd 39	und + zum beischpil dii fon der schweiz reden zum beischpil + schwei-	Andro

	zerdeutsch	
L2fG6Hd 4	das ist glaub ich + bei einer schule	Afrim
L2fG6Hd 40	und + zum beischpil dii fon der schweiz reden zum beischpil + schweizerdeutsch	Andro
L2fG6Hd 42	ähm damit man weis/ man an di reiie komn kan	Andro
L2fG6Hd 43	ähm in matematik habe ich + meistens ein gee [G] +	Andro
L2fG6Hd 44	ähm zum beischpiil ++ ähm ++ weis nich genau	Andro
L2fG6Hd 47	Andro: oder in zitig INT: hä Andro: oder in der zeitung +	Andro
L2fG6Hd 48	di meisten menschen glaub reeden + im schw / in der schweiz + schweizerdeutsch	Andro
L2fG6Hd 49	ein phaar fon + albanien [kommen aus]	Andro
L2fG6Hd 5	also in der schweiz redet man ++ in der schweiz gibts zwei + stätte baaslerland baaslerstatt	Afrim
L2fG6Hd 50	einfach so wii sii es in deutschland schprechen	Andro
L2fG6Hd 51	fümfirzig kilometer glaub ich (mal) + fon uns entfernt	Andro
L2fG6Hd 52	halt früe(n) in der ersten bis zum der fierten klasse mit iim so geredet	Andro
L2fG6Hd 53	halt früe(n) in der ersten bis zum der fierten klasse mit iim so geredet	Andro
L2fG6Hd 54	halt früe(n) in der ersten bis zum der fierten klasse mit iim so geredet	Andro
L2fG6Hd 55	ich glaube also beim westen + reden si zum beischpil + meer + hochdeutsch	Andro
L2fG6Hd 56	ich glaube also beim westen + reden si zum beischpil + meer + hochdeutsch	Andro
L2fG6Hd 57	ja + es / man kann am den meer geen	Andro
L2fG6Hd 58	man kann auch + einfach so in di schtadt geen	Andro
L2fG6Hd 6	also in der schweiz redet man ++ in der schweiz gibts zwei + stätte baaslerland baaslerstatt	Afrim
L2fG6Hd 60	mit irem freund	Andro
L2fG6Hd 61	ndaa reden si zum beischpil / ein par / zum beischpil	Andro
L2fG6Hd 62	nein ähm (ich) habe noch kollegen aus + thürkai	Andro
L2fG6Hd 63	INT: mhm wo isch das? Andro: in der phase	Andro
L2fG6Hd 64	sag mal zum beischpil wi geet es dir	Andro
L2fG6Hd 65	und im deutsch hab ich + ein ha [H] em [M]	Andro
L2fG6Hd 66	und inn + der schweiz zum beischpiil	Andro
L2fG6Hd 67	und inn + der schweiz zum beischpiil + ehm ++ ich glaube also beim westen + reden si zum beischpil + meer + hochdeutsch	Andro
L2fG6Hd 68	undann sag ich auf deutsch	Andro
L2fG6Hd 69	wen es in der schwiiz passiert + reden si + ähm + in der + schweizerdeutsch	Andro
L2fG6Hd 7	dii sind jez am beeten	Afrim
L2fG6Hd 71	wen sii aus ++ ähm + aaus + deutschland kommen reden si dan xx+ hochdeutsch	Andro
L2fG6Hd 72	ja + aso für mich sch/ ja es geet	Abeba
L2fG6Hd 73	dann saag ich ähm in der schule schprechen wir alle hoochdeutsch	Agonis
L2fG6Hd 74	in der schweiz schpricht man nicht nur eine schpraache	Agonis
L2fG6Hd 75	kommt so ein + wi ein hüügel + bei beiden [Knien]	Agonis
L2fG6Hd 76	wenn ich so mit meinen kollegen also ähm (zuhausen) bin, dann reed ich baaslerdeutsch	Agonis
L2fG6Hd 77	dann musste ich auch einmal zu der kinderschpital	Agonis
L2fG6Hd 78	dann musste ich öfters zum + arzt	Agonis
L2fG6Hd 79	das ist ja mühsam in der schweiz	Agonis
L2fG6Hd 8	ich hab ein Ball auf den arm beko(mn)	Afrim
L2fG6Hd 80	denn/ reeden/ lernen wir in der schule also zuerst französisch	Agonis
L2fG6Hd 81	ja englisch + in nächstes jaar [im nächsten Jahr / -- nächstes Jahr lernen sie englisch]	Agonis
L2fG6Hd 82	nicht grad soo oft also + wegen mein fuss	Agonis

L2fG6Hd 83	und ähm ich muuste dann öfters zu mein hausarzt	Agonis
L2fG6Hd 84	und jez hab/ ähm bekommen wir noch einen termin zum haus/ ähm hausarzt	Agonis
L2fG6Hd 85	ich bin fom zweischtökigen bett a/runter gefallen	Ardita
L2fG6Hd 86	das soo wi fiil mä zum bischbil bezaalt	Ardita
L2fG6Hd 87	die mit sich glaub ich reede baaslerdütsch [die beiden untereinander]	Ardita
L2fG6Hd 89	und mit leerne reede si hoochdütsch [mit den Lehrern]	Ardita
L2fG6Hd 9	ich hab ein bisschen weniger mühe beim dialekt	Afrim
L2fG6Hd 99	iisch nach schpanie (ga)	Agonis

13.4.1.5 Nacherzählung Dialekt, 6. Klasse, L1-Proband_innen

Item	Segment	Proband_in
L16d 1	wöuer so nöch ähm + am chrankewage parkt het	Samuel
L16d 10	was heiter fürnes problem +	Samuel
L16d 100	s biegt nach lings ab	Sebastian
L16d 101	er geit uf ds beibi fomne chind forne dra	Sebastian
L16d 102	geiter fom platz und (da muess witer loufe)	Sebastian
L16d 103	duet uf d nummere fom bueb öpps drufschriibe	Sebastian
L16d 104	aso ds nummere(schiud) da fode + zedeli+	Sebastian
L16d 105	(muess) wider fo forne aaschtaa+	Sebastian
L16d 106	gsee het mit/mit dä + blaue ougä + fom schlegle	Sebastian
L16d 107	si widr di männer for iim wome forhär gsee het	Sebastian
L16d 108	its ligtr <u>am bode</u> +im schi/ im rampeliecht	Severin
L16d 109	nimt öperem schnäu de plaz wäg + amne aute maa	Severin
L16d 11	är rea / duet sech ir rei / duet ir reeie aaschtaa	Samuel
L16d 110	und dfrou am schautr luegt scho komisch	Severin
L16d 111	its redet sii am telefoon	Severin
L16d 112	u its häbt d frou wo frbunde isch da + häbt in a siim + teechochr	Severin
L16d 113	(ds) zedeli isch a bode gheit	Severin
L16d 114	und die hinde drann si widr am schlegle	Severin
L16d 115	und öpis andrs uf änglisch	Severin
L16d 116	und anderi outo eifch <u>ufere schtras</u> its faatr dürnes doorf	Severin
L16d 117	das si dpaziänte wo au ufe arzt waarte	Severin
L16d 118	u its chunnt ä muetr mit eme soon u dr soon <u>het e topf ufem chopf</u>	Severin
L16d 119	its faatr dürnes doorf	Severin
L16d 12	dänkt filech was chönter iz mache hetne is füdle chlemmt	Samuel
L16d 120	und dr mistr biin schteit gd hinter mne chind	Severin
L16d 121	its ischr numeno hingr zwöi männr	Severin
L16d 122	und itsä hetr gfüu dä hindr im ischs gsii	Severin
L16d 124	är redet mit dere frou wo <u>hinderem schautr schteit</u>	Severin
L16d 125	<u>hinter emne/</u> ähm for emne füürschluuch	Severin
L16d 126	ja die hinter em schautr isch (ni) so beiidrukt	Severin
L16d 127	its ligtr am bode +im schi/ im rampeliecht	Severin
L16d 128	und its geits neechr i kamera	Severin
L16d 129	mistr biin hinte nache+mit/ im chline grüne outo	Severin
L16d 13	iz het er d hang irgendwie ire + ähm + ire kaffee ähm+ ire kafi ähm +kafichanne	Samuel

L16d 130	dä isch abr im rouschtu	Severin
L16d 131	ja het nä + ids füdle kneiift	Severin
L16d 132	e teechochr ir hand und dfrou fints luschtig	Severin
L16d 133	its hetr d numere i küdr tschosse	Severin
L16d 134	und its isch sini hand im küdr bliibe schteke	Severin
L16d 136	dä isch abr im rouschtu <u>mit ere chrankäschwöschtr</u>	Severin
L16d 137	är redet <u>mit dere frou</u> wo hinderem schautr schteit	Severin
L16d 138	zeigt öpis mit de fingr und seit si söus ni öperem säge	Severin
L16d 139	er its so daa aus obr mit ire würd rede	Severin
L16d 14	dä maa am schlafe isch wo ds fierezwängzi ir hang het	Samuel
L16d 140	u its chunnt ä muetr mit eme soon u dr soon het e topf ufem chopf	Severin
L16d 141	abr er macht es noou mit eme schtift	Severin
L16d 142	es isch d nummr fierezwäng dranne mitm aute	Severin
L16d 143	its frglicht er siis zedeli <u>mit + dere ähm tafele</u> wo aube nummere schtö	Severin
L16d 144	es het eifach/ äbe dr schautr + mit ähm rächt fiu ähm ordnr	Severin
L16d 145	widr mit ere chrankeschwöschtr	Severin
L16d 146	d chrankeschwöschtr isch widr mit de paziente wäg	Severin
L16d 147	its ++nimtrs mitem muu di nöii numerä	Severin
L16d 149	und sizt <u>näbere frou</u> und näbe eim wo chli frletzt isch	Severin
L16d 15	(aser) äbe sini hang ir channe fescht schtekt	Samuel
L16d 150	und sizt <u>näbere frou</u> und <u>näbe eim</u> wo chli frletzt isch	Severin
L16d 151	its chunt dr mistr biin fom himu gfloge	Severin
L16d 152	hinter emne/ ähm <u>for emne</u> füürschluuch	Severin
L16d 153	its geitr zude andere paziänte sitzt näbe	Severin
L16d 154	wüu är/ dr mistr biin tscheggt het ds + er dumm zuere duet	Severin
L16d 155	jez isch ä maa am schlafe	Silas
L16d 156	iz isch er am schlaafe	Silas
L16d 157	iz het sii <u>ar frou</u> gseit ja dasch mir	Silas
L16d 158	wo e pfanne ufem chopf het	Silas
L16d 159	ja dasch + ir stadt +	Silas
L16d 16	das öper sis nümmerli het gnoo fo dene dört	Samuel
L16d 161	er het ds zeteli wöue i abfauchübu tue	Silas
L16d 162	faat jez de mister biin hingenache mit siim outo	Silas
L16d 163	seit irgendöpis mit so zeiche	Silas
L16d 164	jez zeigt er ire so wieme mit de füess cha bewege	Silas
L16d 165	iz hokt sich ee bueb mit sinere mueter	Silas
L16d 166	ez fersuecht er mit siim muu ds zetteli wäg znää	Silas
L16d 167	näbe iim isch / sitzt eifach so eini + so ferbundnig überau	Silas
L16d 168	näbe dran no sone/ + chli e euteri	Silas
L16d 169	angeri näb im muss lache	Silas
L16d 17	hinger dran isch am mister biin si wagä	Sandro
L16d 170	und de mister biin flügt fom himu	Silas
L16d 171	ds bilet fo im het gnoo	Silas
L16d 172	jez si si am empfangsschauter	Silvio
L16d 173	iz tuter + aso amne fordere maa + aso tuter ne kneife	Silvio

L16d 174	dfrou am empfang luegt scho so chlii kritisch	Silvio
L16d 175	är het iz hinte am füfi nones nuu häregmacht	Silvio
L16d 176	z schteiter widr hinger so ar schlange a	Silvio
L16d 177	z frsuechter widr mit de frou <u>am empfang</u> zrede	Silvio
L16d 178	iz het(e) sech uf e schtuu gsezt	Silvio
L16d 179	und är luegt uf sini nummere	Silvio
L16d 18	hinger ar ambulanz chöme si nid use	Sandro
L16d 180	wone topf ufem chopf het	Silvio
L16d 181	ja us em grüne auto schteit mister/ schiigt mister biin us	Silvio
L16d 182	und sini nummer ischm us d hand + use gheit	Silvio
L16d 183	jez hie gseet me zwöi modis wo so d schtraas entlang loufe	Silvio
L16d 184	ähm ja auso är gheit iz abe i sone + liechtschtraau+	Silvio
L16d 185	dört isch so ne warteschlange +warschinlech fo paziänte u so + im wartzimmer	Silvio
L16d 186	näbem hokt e maa ganz iigipst im rouschtu	Silvio
L16d 187	und xxx xxx linggi hand isch so imne+ teekoher	Silvio
L16d 188	dfrou im rouschtu und är si immr no da	Silvio
L16d 189	ds zedeli fo dere frou im rouschtu isch	Silvio
L16d 19	wöu+ am mister biin sis outo dört schteit	Sandro
L16d 190	heter widr i chüder gschosse	Silvio
L16d 191	jez schtekt sini hand o no im chüder drinne	Silvio
L16d 192	iz chunt no so forschpann mit de näme fo de produzänte	Silvio
L16d 193	und hinde chunt es outo mit blinkliechter	Silvio
L16d 194	wüu ds meitli isch de puppe (t) nache mit dr mueter	Silvio
L16d 195	und är redet ou öppis mit dr frou	Silvio
L16d 196	iz o no mit de händ irgendwie	Silvio
L16d 197	iz machter ou no so bewegige mit de bei	Silvio
L16d 198	tueter iz d charte mit ire tuusche	Silvio
L16d 199	und är geit sich jez (gloub) d chäärtli go tuusche mit dem	Silvio
L16d 2	dä maa <u>am schlafe</u> isch wo ds fierezwänzgi ir hang het	Samuel
L16d 20	+är schteit hinge ar reeiä aa	Sandro
L16d 200	z frsuechter widr mit de frou am empfang zrede	Silvio
L16d 201	är diskutiert mit ire	Silvio
L16d 202	zieter mitem muu s/ aso es zedeli	Silvio
L16d 203	näbem hokt e maa ganz iigipst im rouschtu	Silvio
L16d 204	dfrou näbe iim fints äuä luschtig	Silvio
L16d 205	und näb im het sich jez e giu häregsezt	Silvio
L16d 206	und d frou näbe iim fints luschtig	Silvio
L16d 207	iz chunt no so forschpann mit de näme fo de produzänte	Silvio
L16d 208	dört isch so ne warteschlange +warschinlech fo paziänte	Silvio
L16d 209	jez nimmter puppe wäg fomne meitli	Silvio
L16d 21	iz ööm heter <u>am angere</u> ii ds po pi(z)	Sandro
L16d 210	wüu är isch ufghaute worde fo/fore frou	Silvio
L16d 211	ds zedeli fo dere frou im rouschtu isch	Silvio
L16d 212	das si äntlech söu ds wäg nä fo sire hand	Silvio
L16d 213	und geit widr go warte++ zu de andere wo dört hoke	Silvio

L16d 214	d iz/ aso für i/ aso iz zum luege ischs ds zwöiefüfzgi	Silvio
L16d 215	öper chunt di frou am empfang öpis cho fraage	Simon
L16d 216	iz isch er am empfang	Simon
L16d 217	iz redt er mit der frou <u>am empfang</u>	Simon
L16d 218	är het e giä/ ähm e teechange ar hand	Simon
L16d 22	und iz isch er ar reeie	Sandro
L16d 220	iz seit er der am empfang i ha ni so fiu ziit	Simon
L16d 221	er macht irgendöpis a dem ding	Simon
L16d 222	und iz isch im dr küder <u>ar hand</u> schtecke blibe	Simon
L16d 223	eine foor im luegt uf d uur	Simon
L16d 224	er louft im wartesaau ume und setzt sich ufe shtuu	Simon
L16d 225	er luegt uf d uur	Simon
L16d 226	e giu mit ere pfanne <u>ufem chopf</u> chunt	Simon
L16d 227	e mister biin wo usem liechtpunkt use louft	Simon
L16d 228	dr mister biin schtiigt usem gäube outo	Simon
L16d 229	iz het er (ja) usegfunde ds ers/ ds er us däm es füfezwänzgi cha mache	Simon
L16d 23	är het e teechange ar hand	Sandro
L16d 230	ganz fiu lüt shtö a bim empfang	Simon
L16d 233	si loufe ire stadt ume	Simon
L16d 235	mister biin geit ids chrankehus	Simon
L16d 236	er louft <u>im wartesaau</u> ume und setzt sich ufe shtuu	Simon
L16d 237	d frou die wo im gips säits ähm ds zwäiefüfzgi sig ires	Simon
L16d 238	e grossi schtraass mit eme outo wo irgendwelchi lämpli het	Simon
L16d 239	er sch/ pschpliesst ds outo mit emne komische schlooss	Simon
L16d 24	jiz schteit er wider hinger ad reeie	Sandro
L16d 240	empfang/ (e aute ma) mit ere frou	Simon
L16d 241	fornedrann hets es ching mit sore chliine puppe	Simon
L16d 242	iz redt er mit der frou am empfang	Simon
L16d 243	er macht irgendöpis mit dr hand	Simon
L16d 244	er macht irgendöpis komischs mit de bei	Simon
L16d 245	är tuuscht ds zedeli fo iim mitem zedeli fom andere oder for andere	Simon
L16d 246	e giu mit ere pfanne ufem chopf chunt	Simon
L16d 249	är ferglicht sis nummero mit däm dert	Simon
L16d 25	dr mister biin gheit ufene schtraas	Sandro
L16d 251	iz redt (är wider) miter frou	Simon
L16d 252	iz nimmt) er ds nächschte zedeli mitem muu uuse	Simon
L16d 253	näbe iim hets öper wo fouu iibandaschiert isch	Simon
L16d 254	die näbe drann faat afa lache	Simon
L16d 255	chunt und hokt näb iim ab	Simon
L16d 256	e frou näb im nimmt sis zedeli	Simon
L16d 257	er het i küder glängt <u>um sis zedeli</u> ine ztue	Simon
L16d 258	die fom ambulanz outo wei use chöi aber nid	Simon
L16d 259	wöu ds outo fom mister biin forne dran schteit	Simon
L16d 26	es chind mitere pfanne <u>ufem chopf</u>	Sandro
L16d 260	är tuuscht ds zedeli fo iim mitem zedeli fom andere oder for andere	Simon
L16d 261	eine foor im luegt uf d uur	Simon

L16d 262	er chlemmt dä for i/ for/f dä <u>forem andere</u>	Simon
L16d 263	iz isch nur no di auti frou for im gsii	Simon
L16d 264	setzt sich ufe shtuu + forem aute maa	Simon
L16d 265	drmit si nächr ds <u>ar muetter</u> zeigt	Sina
L16d 266	jez nimmt er am alte dr platz wäg	Sina
L16d 267	und er het plötzlech + e topf ar hand	Sina
L16d 268	jetz het er aber ou dr abfauchübu ar hand	Sina
L16d 269	und sikt näbe im ab wo e pfanne uf/ + ufm chopf het	Sina
L16d 27	är ööm/ chlopft dä angere ufe rügge	Sandro
L16d 270	ähm jez si si scho bim einefüfzgi	Sina
L16d 271	er geit i ds wartezimmer	Sina
L16d 272	for iin schteit es modi + mitemne bebe <u>ir hand</u>	Sina
L16d 274	e plaz wo mit/ wo + wo a eim ort mit liecht beschine isch	Sina
L16d 276	er frschliesst sis outo mitemne/ mitemne schloss	Sina
L16d 277	for iin schteit es modi + mitemne bebe ir hand	Sina
L16d 278	oke er redet eifach mit dere wo (im abschtand) isch	Sina
L16d 279	jez muess er wider nachere idee sueche	Sina
L16d 28	är schtigt usem outo us	Sandro
L16d 280	näbe im sikt eine wo ganz ferwiklet isch	Sina
L16d 281	und die wo ganz ferwiklet isch näbe ire lacht [statt: näbe im]	Sina
L16d 282	und sikt näbe im ab wo e pfanne uf/ + ufm chopf het	Sina
L16d 283	türe <u>for ambulanz</u> geit nid uf wägem outo fillech oo	Sina
L16d 284	<u>for iin</u> schteit es modi + mitemne bebe ir hand	Sina
L16d 285	jez fö zwöi for im afa schtriite wäge im	Sina
L16d 286	jez si zwöi for im drann	Sina
L16d 287	jez fö/ föö die for im wider afa schtriite	Sina
L16d 288	türe for ambulanz geit nid uf <u>wägem outo</u> fillech oo	Sina
L16d 289	jez fö zwöi for im afa schtriite wäge im	Sina
L16d 29	und dr anger hinger/ hinger em dänkt es wär är gsi	Sandro
L16d 290	es faart zum + spitau fillech	Sina
L16d 291	luegt schtändig zu im	Sina
L16d 292	am empfang und es isch sone wartesaau	Sören
L16d 293	und iz si si am schlegle	Sören
L16d 294	und iz chunt är a empfang	Sören
L16d 295	di dame am entfang fragt sech chli	Sören
L16d 296	iz seit er igendöppis zur dame <u>am empfang</u>	Sören
L16d 297	iz isch/ chaner widr a ding und sech es nöis zedeli hole	Sören
L16d 298	iz luegt er uf sini uur	Sören
L16d 299	sini uur mitere teechanne uf dr hand	Sören
L16d 3	är isch äüä iz immer no am warte	Samuel
L16d 30	mister biin geit <u>ines huus</u> ine zum arzt	Sandro
L16d 300	iz chunt irgendöpper nöis drzue mitemne giu wo ä pfanne ufem chopf het	Sören
L16d 301	wüu er d pfanne ufem chopf het	Sören
L16d 302	und iz (htr) se ufe chopf gschteut d uur	Sören
L16d 303	wüu er se ufe chopf het gsteut mitm füfi	Sören
L16d 304	und louft wägg usem liechtkreis	Sören

L16d 305	wo iz usem biud louffe	Sören
L16d 306	usm gäube outo schtigt dr mister biin us	Sören
L16d 307	im gheit ds zedeli us dr hand	Sören
L16d 308	und iz schteit mister biin im liechtkreis	Sören
L16d 309	und iz steit im liechtkreis wär aus het mitgmacht	Sören
L16d 31	[mister bean geit] aso wü/ i ds schpitau	Sandro
L16d 310	u mä gset lüt umelouffe ire stadt	Sören
L16d 311	zwöi froue imne schwarze umhang	Sören
L16d 312	dr mister biin louft iz ids geböide ine	Sören
L16d 313	iz simer irgend imne schpitau odr so	Sören
L16d 314	zwöit for im heter ids arsch klemmt	Sören
L16d 315	und iz mues er hie im wartesaau irgendwo warte	Sören
L16d 316	und iz gseme es outo mit sirene	Sören
L16d 317	är bschliesst sis auto +mitme foorhängeschloss	Sören
L16d 318	sone wartesaau mit ganz fiune lüt	Sören
L16d 319	une schlange mit lüt wo aschtö	Sören
L16d 32	iz ööm heter am angere ii ds po pi(z)	Sandro
L16d 320	iz redter irgendöppis mit ire	Sören
L16d 321	izee machter irgendöppis komischs mit sire hand	Sören
L16d 322	iz machter öppis mit sine bei	Sören
L16d 323	sini uur mitere teechange uf dr hand	Sören
L16d 324	iz chunt irgendöpper nöis drzue <u>mitemne giu</u> wo ä pfanne ufem chopf het	Sören
L16d 325	ah dä mitem fierezwänzgi schlaaft	Sören
L16d 326	und +ferglicht sini zaau mitem +mitem zo/ aso mitem fierezwänzgi	Sören
L16d 327	wüu er se ufe chopf het gsteut mitm füfi	Sören
L16d 328	irgend e maa mit brochnigem arm	Sören
L16d 329	miteme blaue oug	Sören
L16d 33	är ziet äs nümmerli++hockt ii waarteruum	Sandro
L16d 330	un näbe im isch ää + ganz schwär frlezti person	Sören
L16d 331	iiz gö di zwöi lüt wo näbe im hoke wäg	Sören
L16d 332	und die näbe iim mues mega lache	Sören
L16d 333	wo iz näb im hokt	Sören
L16d 334	iz heters puppe fome modi wäggschosse	Sören
L16d 335	forem gsicht <u>fo dere</u> wo ganz bandaschiert isch	Sören
L16d 336	es haute beidi outo aa foreme geböide	Sören
L16d 337	zwöit for im heter ids arsch klemmt	Sören
L16d 338	und iz/isch nume no öpper for im	Sören
L16d 339	und är wott abhoke +grad forem aute maa	Sören
L16d 34	näär e/ tuet er ds i küder u	Sandro
L16d 340	<u>forem gsicht fo dere</u> wo ganz bandaschiert isch	Sören
L16d 341	u iz chöi irgendwie widr aui andere for im gaa	Sören
L16d 342	iz stöi widr die zwöi for im woner fori het zum schlegle bracht	Sören
L16d 343	iz seit er igendöppis zur iibandaschierte	Sören
L16d 344	iz loufter so ganz + langsam und unuffäufig zur uur häre	Sören
L16d 345	iz stöi widr die zwöi for im woner fori het <u>zum schlegle</u> bracht	Sören

L16d 346	und isch ganz foore ar schlange	Sven
L16d 348	ez ähm++ gseetr ds dä momentan würd draa cho am schlafe isch	Sven
L16d 349	luegt uf siin nachbar or sini nachbarin	Sven
L16d 350	nimt/ ziet es chärtli usem outomat	Sven
L16d 351	doch dii/+ d frou mitem ferband möchtne nid + <u>düre laa</u>	Sven
L16d 352	iz mues er widr nöi aaschtaa für es nöis chärtli z hole	Sven
L16d 353	asoo dr mister biin i sim outo	Sven
L16d 354	ez he/+ ähm++ hetr ää ding/ teechanne am/ ir hang	Sven
L16d 355	und iz het er sech im küderchübu ferfange	Sven
L16d 356	ned nur ir teecha/ ta/ kasse/ tanne tschoudigung	Sven
L16d 357	schliesst sis outo ab++ mit sim eher komische schloss	Sven
L16d 358	jez hetr mit ire chaarte tuuscht	Sven
L16d 359	doch dii/+ d frou mitem ferband möchtne nid + <u>düre laa</u>	Sven
L16d 36	bschliesst es mit emne schloss	Sandro
L16d 360	ez nimt er es nöis chärtli + mim muu	Sven
L16d 361	e nöie nachbar wo e pfanne überm chopf het	Sven
L16d 362	abr chas ne wüu si e ferband ums muu het	Sven
L16d 363	wo d tür iz ferspert isch dür ds outo fom mister biin	Sven
L16d 364	ez bringt er die for im zum schtrite	Sven
L16d 365	aso söui iz zum bischpiu säge	Sven
L16d 37	forne dran schteit es ching <u>mit emne ba/ ähm/ be/ beibi</u>	Sandro
L16d 38	und är tuschts usch mit/ + tuuschtsusch/ uus mit ire	Sandro
L16d 39	es chind mitere pfanne ufem chopf	Sandro
L16d 4	är isch scho am schlaafe äüä	Samuel
L16d 40	und laat ds zedeli la gheie mit em numero druf	Sandro
L16d 41	är nimmt mitem nuu/ mit em muu äs zedelii	Sandro
L16d 42	näbe iim sikt ähm e frou wo aus kaputt het	Sandro
L16d 43	d frou näbe im lacht	Sandro
L16d 44	h/ näbe iim chunt es chind	Sandro
L16d 45	ds chind näbe im het ds nummero füfenachzg	Sandro
L16d 46	und d chrankäschwöschter dänkt es wär d frou näbe dran wo ds zedeli het la gheie	Sandro
L16d 47	zwöi froue loufe über d schtraas	Sandro
L16d 48	fo hingä chunt äs outo	Sandro
L16d 49	dene wo for im si	Sandro
L16d 5	<u>am angere as</u> füdle glängt	Samuel
L16d 50	mister biin geit ines huus ine zum arzt	Sandro
L16d 51	är gseet ä maa wo/ ds nümmerli fierzwänzg het +geit zumi hä/ zu im häre	Sandro
L16d 52	iz gheiter abe iz ischer am bode	Sascha
L16d 53	iz geiter an e ort häre	Sascha
L16d 55	un är seit ähm i wett + amne bestimmte ort oder so häre	Sascha
L16d 56	aso mit däm pfanne ufem chopf	Sascha
L16d 57	odr was heiter fürnes probleem	Sascha
L16d 58	[iz isch biin ...] imne chrankähuus filäch	Sascha
L16d 59	iz geiter ids chrankehuus	Sascha
L16d 6	am angere <u>as</u> füdle glängt	Samuel

L16d 60	sone tasse odr so ir hand	Sascha
L16d 61	u iz heter no dr chübu ir hand	Sascha
L16d 62	hinge dran isch dr mister biin mit eme grüne outo	Sascha
L16d 63	iz schpliest er ds outo mit eme schlüssu	Sascha
L16d 64	da isch e frou miteme maa	Sascha
L16d 65	dr mistr biin schteit da mit de andere lüt	Sascha
L16d 66	its chunt dä mitem chopf	Sascha
L16d 67	its chunt dä mitem chopf aso <u>mitem pfanne</u> ufem chopf	Sascha
L16d 68	und nächer tuet sis mit äüä iim fertuusche	Sascha
L16d 69	näbe dran isch eini wo überau ferlezt isch	Sascha
L16d 7	dr giu het efach dr/ <u>dr chessu ufem chopf</u> oder d pfanne ufem chopf	Samuel
L16d 70	si lacht näbe dran+	Sascha
L16d 71	und är nimt si/ är nimt ähm dr andr fo ire	Sascha
L16d 73	mister biin gheit a bode	Sebastian
L16d 74	und jz isch er dran + aso ar informazion	Sebastian
L16d 75	duet amne a/ schlafende maa d nummer wägnää	Sebastian
L16d 76	und si hetne ade channe fescht	Sebastian
L16d 77	ds zedeli isch a bode gheit	Sebastian
L16d 78	iz heter uf de einte (züg) e channe <u>unm angere e (chüdr)</u>	Sebastian
L16d 8	dr giu het efach dr/ dr chessu ufem chopf oder <u>d pfanne ufem chopf</u>	Samuel
L16d 80	luegt uf sini nummer sch nonet dran	Sebastian
L16d 81	het er e channe ufem + arm	Sebastian
L16d 82	iz chunnt e bub mitme/ mitre pfanne ufem chopf	Sebastian
L16d 83	duet uf d nummere fom bueb öpps drufschriibe	Sebastian
L16d 84	unufäufig++ duets ufe chopf steuä	Sebastian
L16d 85	iz heter <u>uf de einte (züg)</u> e channe unm angere e (chüdr)	Sebastian
L16d 86	mister biin (gat) ids/ ids chrankehuus	Sebastian
L16d 87	duet am ff/fort/fordere ids arsch kniiffe	Sebastian
L16d 88	duet i küder ine länge	Sebastian
L16d 9	iz bringtr d hang nüm usem küderchübu use	Samuel
L16d 90	dr mister biin faart hinger dra mit sim outo nache	Sebastian
L16d 92	duet d nummere mitem ferle/we/ ferlezte wächsle	Sebastian
L16d 93	iz chunnt e bub mitme/ mitre pfanne ufem chopf	Sebastian
L16d 94	gsee het mit/mit dä + blaue ougä + fom schlegle	Sebastian
L16d 95	dueter irgendwie mit dr ch/ channe umefuchtle	Sebastian
L16d 96	nimmt ds zedeli mitm muu wäg	Sebastian
L16d 97	louft <u>nach rächts</u> oder nach links je nach däm (wimes gseet)	Sebastian
L16d 98	louft <u>nach rächts</u> oder nach links je <u>nach däm</u> (wimes gseet)	Sebastian
L16d 99	louft nach rächts oder nach links <u>je nach däm</u> (wimes gseet)	Sebastian

13.4.1.6 Nacherzählungen Hochdeutsch, 6. Klasse, L1-Proband_innen

Item	Segment	Proband_in
L16hd 1	jez hat er dem einten <u>ant poo geklemmt</u> / an (d) poo geklemmt	Samuel
L16hd 10	und der di nummer fierundzwanzig in der hand hält	Samuel
L16hd 100	der einn topf auf dem kopf hat	Severin
L16hd 101	mister biin nimt ein schtift aus seiner jakentasche	Severin
L16hd 102	jezt bringt er di hand nicht mer weg wii aus dem teekochoer	Severin
L16hd 103	und mister biin fällt fom himmel + <u>bei einem lichta/ lichtschrtaal</u> ins rampenlicht	Severin
L16hd 104	und ein polizist bei einer schtrasse [steht]	Severin
L16hd 105	<u>bei iim</u> schteet di nummer fünfundachzig [auf seinem Zettel]	Severin
L16hd 106	es hat einen krankenwagn der durch ein tor fährt	Severin
L16hd 107	ist eine andre person noch + hinter di reie gekommn [in die Warteschlange]	Severin
L16hd 108	und macht eine null hinter di fünf	Severin
L16hd 109	geets hinter di person dii + (öi) redet	Severin
L16hd 11	das er das zettelchen (ingwi) nicht mer in der hand hält	Samuel
L16hd 110	r stellt sich wider hinten an wider hinter di zwei männer	Severin
L16hd 111	und mistr biint in seinem grünen auto <u>hinter her</u>	Severin
L16hd 112	und mistr biin schteigt aus hinter dem ambulanz+/hinter dem krankenwagen	Severin
L16hd 113	er hat gerade hinter der hintertür abgew/ ähm abgeschlossen	Severin
L16hd 114	mister biin ist zuhinterst hinter eine/ hinter ferschiidenen personen	Severin
L16hd 115	jezt ist er zu ein/ ähm hinter zwei+ ähm männern	Severin
L16hd 116	jetzt denkt der fordere der hint/ hint der <u>hinter iim</u> wär das gewesen	Severin
L16hd 117	einer frau die hinter dem schalter ist	Severin
L16hd 118	hinter iim hat es ein(e) feuerschlauch	Severin
L16hd 119	der frau di + ähm hinter dem schalter sitzt	Severin
L16hd 12	weil mister biin ähm + ähm hinten di / so ähm / mit dem auto/ + mit dem auto + di hintertüre + des krankenwagens + blokiirt	Samuel
L16hd 120	und mister biin fällt fom himmel + bei einem lichta/ lichtschrtaal <u>ins rampenlicht</u>	Severin
L16hd 121	man siit noch ärzte dii ins haus rein geen	Severin
L16hd 122	und wirft si in den müleimer	Severin
L16hd 123	es hat + eine schtraase in der nacht	Severin
L16hd 124	und mistr biint in seinem grünen autohinter her	Severin
L16hd 125	bei einer schtrasse <u>mit ferschiednen autos</u>	Severin
L16hd 126	man siit ein schalter mit einer tafel	Severin
L16hd 127	<u>mit einer tafel</u> mit nummern	Severin
L16hd 128	mit einer tafel <u>mit nummern</u>	Severin
L16hd 129	jezt ist die nummer zweiundzwanzig mit einer krankenschester	Severin
L16hd 13	mit den zwei männern	Samuel
L16hd 130	und/ein ö/ reie mit personen	Severin
L16hd 132	er reedet mit einer frau	Severin
L16hd 133	mister biint tut so als ob er mit der frau reedn würde	Severin
L16hd 134	jezt kommt eine muttr mit iirem soon	Severin
L16hd 135	er siitein mann/ ein alten mann mit der nummer fierundzwanzig	Severin
L16hd 136	person dii + (öi) redet mit der frau	Severin
L16hd 137	di frau mit dem gibs hält iin	Severin
L16hd 138	ein mann + mit gibs + geet + der krankenschwester naach	Severin
L16hd 139	ein mann + geet + mit einer krankenschester eine ärztin läuft vorbei	Severin
L16hd 14	was mit seiner hand passiert ist	Samuel
L16hd 140	jezt geet si mit der krankenschwester weg	Severin
L16hd 141	jez muss er mit dem mund di neue nummer neemn	Severin
L16hd 142	sitzt neben einer frau und+ ähm/ einer ferbundenen anderen frau	Severin
L16hd 143	di frau (fon ds xxx) di neben iim sitzt di/ die ferbunden ist	Severin
L16hd 144	dann sagt di frau di neben iim ist/di	Severin
L16hd 145	di geen weg um di pupe zu + hooln	Severin

L16hd 146	und mister biin fällt fom himmel	Severin
L16hd 147	di zwei männer di sich forhin wegen iim geprügelt haben	Severin
L16hd 148	jez will er +/- will eigentlich der alte mann an den plaz	Silas
L16hd 149	aber er geet jez an den plaz	Silas
L16hd 15	nimder mi/ nim er mit dem mund ein zettel raus	Samuel
L16hd 150	puzt sich jezt an der hose ab	Silas
L16hd 151	jez ist er im saloo oder <u>an der rezeption</u>	Silas
L16hd 152	und dann wäre er an der räie	Silas
L16hd 153	das er wider an der schlange + schteen muss	Silas
L16hd 154	jez ist si am klagen	Silas
L16hd 155	und er siit jezt das der mann am schlafen ist	Silas
L16hd 156	ja mister biin aso / fällt fom himmel + <u>auf den boden</u>	Silas
L16hd 157	jez schaut er dan auf seine nummer	Silas
L16hd 158	hat eine pfanne auf dem kopf +	Silas
L16hd 16	fom weitem siit man einen krankenwagen kommen	Samuel
L16hd 160	und miister biin +ja +ist jezt ähm hinten / aso fährt hinter dem ähm krankenwagen hinten nach	Silas
L16hd 161	aso der muss jez unbedingt oder ähm in den schpital	Silas
L16hd 162	jez hat es in abfallkübel geschtekt	Silas
L16hd 163	und wart / geet dann wider in den saloon	Silas
L16hd 164	jez ist er im saloo	Silas
L16hd 166	jez schtekt er im abfalleimer fest	Silas
L16hd 167	jez fersucht er alle andern + oder zuerst das mädchen mit der frau wegzubringen	Silas
L16hd 168	er schaut jez dii frau an die eingewickelt ist mit ähm fer+bänden	Silas
L16hd 169	jez macht er das genau gleiche auch noch mit seinen füssen beiden	Silas
L16hd 17	di leute vom krankenwagen könn nicht/ hinten nicht ausschteigen	Samuel
L16hd 170	ez sezt sich ein junge mit seiner mutter	Silas
L16hd 171	der andere mit einem blauen auge und er hat si jez wider abgehängt	Silas
L16hd 172	und jez nimt er mit / mit dem mund di nummer	Silas
L16hd 173	jezt hat er eine nummer + gezogen + kleinen automaten	Silas
L16hd 174	jez ähm + hiir ist er ähm + einer warteschlange	Silas
L16hd 175	ja mister biin aso / fällt fom himmel	Silas
L16hd 176	er nimt dann das bilet wä/ aso di nummer fon iir	Silas
L16hd 177	und ähm parkiirt jez sein wagen genau for der tür	Silas
L16hd 178	siit jez das di andere das / aso for iim ist	Silas
L16hd 179	und di/ also leute geen schon an empfang	Silvio
L16hd 18	jez hat er ähm + di nummer fertauscht fon der / fon der frau	Samuel
L16hd 180	jez diskutiert er mit der frau <u>am</u> empfang	Silvio
L16hd 181	und jez am schluss	Silvio
L16hd 182	und di frau am ähm/ aso empfangschalter	Silvio
L16hd 183	doch di frau hält iin an der kanne fest	Silvio
L16hd 184	da di wo sich am anfang geschritten haben	Silvio
L16hd 185	und jezt schaut er auf seine karte	Silvio
L16hd 186	schaut er auf iire/ f iiren zettel	Silvio
L16hd 187	jez kommt er auf di idee	Silvio
L16hd 188	und so wird dann <u>aus fünfunzwanzig wo kommt di zweiunfünfzig di er hat [aus der Nummer 25 wird die Nummer 52]</u>	Silvio
L16hd 189	iim ist der zettel aus der hand gefallen	Silvio
L16hd 19	geet zur kasse	Samuel
L16hd 190	doch jezt beim fersuch ist er aufgewacht	Silvio
L16hd 191	und shtellt sich hinter di schlange [in die Warteschlange]	Silvio
L16hd 192	und malt hinter di fünf+ eine null	Silvio
L16hd 193	und der parkiert direkt+ aso hinter dem ambulanzwagn	Silvio
L16hd 194	aber er hat zu dicht hinter iinen geparkt	Silvio
L16hd 195	und schmeissts+ zettel in den abfall	Silvio
L16hd 196	auch noch andere menschen im hintergrund	Silvio
L16hd 197	jezt dii im anderen wagen wollen di tüüre aufmachen	Silvio

L16hd 198	siz eine frau ganz zugegipst im rollstuuul	Silvio
L16hd 199	seine linke hand schtekt in einer teekanne	Silvio
L16hd 2	jez siit er einen mann der am schlaafen ist	Samuel
L16hd 20	er zeigt ähm +der frau an ähm am schalter	Sandro
L16hd 200	und jez ähm machts/ also di im rolstuuf/	Silvio
L16hd 201	und läuft weg+ mit den lichtschrtaal	Silvio
L16hd 202	ein tor mit zwei sch/ also schtopschildern	Silvio
L16hd 203	ein ambulanzwagen mit blaulicht	Silvio
L16hd 204	ein kleines mädchen mit einer puppe	Silvio
L16hd 205	jez diskutiert er mit der frau	Silvio
L16hd 206	und macht bewegungen midm kopf/	Silvio
L16hd 207	jez auch noch mitn händn+	Silvio
L16hd 208	noch miten beinen	Silvio
L16hd 209	den kasten mitn zaalen umzudreen	Silvio
L16hd 21	er ähm klopft i/ ähm/ iim auf dii schulter	Sandro
L16hd 210	jezt muss er mitem mund noch eine neue karte ziin	Silvio
L16hd 211	jezt ähm/ nach bf/ langer zeit ist jez nummer einunfünzig dran	Silvio
L16hd 212	jezt neben de/ neben iin sezt sich noch eine mutter und iir kind	Silvio
L16hd 213	neben iim siz eine frau	Silvio
L16hd 214	man siit zwei frauen über di schtraasse laufen	Silvio
L16hd 215	der junge hat ein+ topf überm kopf	Silvio
L16hd 216	und fon hinten kommt ein ambulenzwagen	Silvio
L16hd 217	hinten dran gefolgt fon einem + also hellgrünen auto	Silvio
L16hd 218	der fährt foor + fors krankenhaus	Silvio
L16hd 219	und sezt sich for iin hin	Silvio
L16hd 22	neben iim kommt ein kind mit einer pfanne auf dem kopf+ rein	Sandro
L16hd 220	weil einfach so fiile leute for iim sind	Silvio
L16hd 221	for im schtet ein kleines mädchen	Silvio
L16hd 222	for iim schteen noch zwei männer	Silvio
L16hd 223	er sezt sich jez zu den andern	Silvio
L16hd 224	deswegen will er warscheinlich auch zum arzt	Silvio
L16hd 225	und er xxx zum empfang	Silvio
L16hd 226	er schteet hiir so an einer warteschlange	Simon
L16hd 227	jez reedet er mit der frau <u>am empfang</u>	Simon
L16hd 229	eine teekanne am/ + an der hand hat	Simon
L16hd 23	und zaa/ zeigt das er eine teekanne ähm/ auf der hand hat	Sandro
L16hd 230	di frau am empfang hat es fileicht bemerkt	Simon
L16hd 231	denn dii frau <u>am schalter</u> ist am telefoniiren	Simon
L16hd 232	denn dii frau am schalter ist <u>am telefoniiren</u>	Simon
L16hd 233	am + empfang sind so leute dii schtreitn	Simon
L16hd 234	mister biin ist <u>am schlafen</u> mit seiner xxxx	Simon
L16hd 235	ist er wider am empfang	Simon
L16hd 236	jez hokt er auf den schtuuul	Simon
L16hd 237	er schaut auf dii uur	Simon
L16hd 238	jetzt ist da so <u>ein kasten auf dem</u> (immer) nummern leuchten	Simon
L16hd 239	ein kind mit einer pfanne auf dem kopf	Simon
L16hd 24	hinter dem autoo+ ist mister biins auto	Sandro
L16hd 240	er geet aus dem lichtpunkt heerauus	Simon
L16hd 241	aus dem mini schteigt mister biin	Simon
L16hd 242	jetzt kommt er nicht mehr aus dem abfall raus	Simon
L16hd 243	ein polizist läuft durch	Simon
L16hd 245	jetz geet er ins haus	Simon
L16hd 246	und schiist sein ähm zettel in den abfall	Simon
L16hd 247	er schteet in einem lichtpu(nkt)	Simon
L16hd 248	und zweii mädchen in schwarz dii forbeilaufen	Simon
L16hd 249	eine groosse strasse in der ein ambulanzauto kommt	Simon
L16hd 25	der andere denkt es wäre +der hinter iim gewesen	Sandro
L16hd 250	dass dii frau oder der mann im gi/ gibbs nebendran eine an/ also das num-	Simon

	mero zweiundfünzfich hat	
L16hd 251	dii frau im gips oder den mann hat es bemerkt	Simon
L16hd 252	jez lacht dii frau oder der mann in gips	Simon
L16hd 253	dii frau in gips nebendran	Simon
L16hd 254	jez sagt dii frau in gips	Simon
L16hd 255	und jez kann dii frau in gips geen	Simon
L16hd 256	jezt ist er mit den hand <u>in dem abfall</u>	Simon
L16hd 257	jez ist er mit einer h/ hand in der teekanne	Simon
L16hd 258	und mit der anderen im/ im abfalleimer	Simon
L16hd 259	und winkt mit der hand	Simon
L16hd 26	er scheigt aus ++ und geet ins krankenhaus	Sandro
L16hd 260	jez reedet er mit der frau am empfang	Simon
L16hd 261	er hat ein zettel überkommen+ mit dem numeroo	Simon
L16hd 262	jetzt ist er dran mit warten	Simon
L16hd 263	jez macht er komiische bewegungn mit seinem kopf	Simon
L16hd 264	ez macht er komische bewegungen mit seinen händen	Simon
L16hd 265	un jz macht er komische bewegungen mit seinn beinn [Plural]	Simon
L16hd 266	jez hat er sein numero mit iir getauscht	Simon
L16hd 267	ez kommt eine frau mit ein kind	Simon
L16hd 268	ein kind <u>mit einer pfanne</u> auf dem kopf	Simon
L16hd 269	jetzt i/ schreibt er mit einem schtift eine null hintendran	Simon
L16hd 27	mister biin kommt inn/ ins krankenhaus rein	Sandro
L16hd 271	jezt ist er <u>mit den hand</u> in dem abfall	Simon
L16hd 272	jez ist er mit einer h/ hand in der teekanne	Simon
L16hd 273	und mit der anderen im/ im abfalleimer	Simon
L16hd 274	jez nimmt er mit dem mund den neuen zettel raus	Simon
L16hd 275	un jetzt ferlangt er nach einem neuen zettel	Simon
L16hd 276	und nebn i/ neben iim ist so eine frau oder ein mann der foll eingegipst ist	Simon
L16hd 277	jez sind neben iim zwei pläze frei	Simon
L16hd 279	jez tut er so ganz unschuldig um den kasten umzudreen	Simon
L16hd 28	dann zwickt er den anderen + ähm + in dii hosee	Sandro
L16hd 280	und dii fom ambulanzauto kommen nicht meer raus	Simon
L16hd 281	weil das auto for iirer tüür schteet	Simon
L16hd 282	ez siit er das mädchen for iim das eine puppee (hat)	Simon
L16hd 283	jez sind for iim noch zwei männer	Simon
L16hd 284	genau for dem alten mann	Simon
L16hd 285	un/ jez for iim ähm also am + empfang sind so leute	Simon
L16hd 286	das ambulanzauto fäärt hi/ aso fäärt ins sch/ zum schpital	Simon
L16hd 287	jez ist er gerade an der reie	Sina
L16hd 288	dii firundzwanzig ist an der reie	Sina
L16hd 289	und merkt dass er an der reie ist	Sina
L16hd 29	er kommt in den warteraum	Sandro
L16hd 290	etwas zu machen damit er früüer an der reie ist	Sina
L16hd 291	jez ist dii zweiundzwanzig an der/ zweiundfünzig an der reie	Sina
L16hd 292	iim fällt dii nummr zweiundfünzig auf den boodn	Sina
L16hd 293	dii angeschtellte siit dass er auf den booden gefallen ist	Sina
L16hd 294	da er eine pfanne auf dem kopf hat	Sina
L16hd 295	hinter der ambulanz fäärt mister biin	Sina
L16hd 296	und parkiirt blöderweise gerade for iim/ also hinter iim	Sina
L16hd 297	hinter iim sizt eine ganz + eingepakte frau	Sina
L16hd 298	er wirft es in den abfall	Sina
L16hd 299	<u>[Lichtstrahl]</u> in dem er zuerst auf den boden fällt und dann aufschteet	Sina
L16hd 3	jez wäre (eigl er) an der reie +	Samuel
L16hd 30	dii wirft er + in den abfall + eimer	Sandro
L16hd 300	dii neben iim lacht + weil er glaub ich + sein pasel in/ in der hand schtekt [an der Hand]	Sina
L16hd 302	gleich gekleidet mit einm hellblauen schüp	Sina
L16hd 303	kommt di ambulanz mit einem + waarscheinlich schwerferletzten	Sina

L16hd 304	er ferschliisst ähm sein auto mit einm schloss	Sina
L16hd 305	frau + mit fiilen schleier [eine vollständig eingegipste Frau]	Sina
L16hd 306	er siit den mann mit der fierundzwanzig	Sina
L16hd 307	also nimmt er den nächsten zettel mit dem mund	Sina
L16hd 308	dii neben iim lacht + weil er glaub ich + sein pasel in/ in der hand stekt	Sina
L16hd 309	und jez sizt neben iim ein junge ab	Sina
L16hd 31	er schtekt dii hand in den eimer	Sandro
L16hd 310	und parkiirt blöderweise gerade for iim/ also hinter iim	Sina
L16hd 311	siit aber eine lange reie for iin	Sina
L16hd 312	jezt nimmt er dem kleinen kind das for iim schteet das bebe weg	Sina
L16hd 313	und befor der alte + absizen kann + sizt er noch schnell for iim ab	Sina
L16hd 314	und dass dii eingepakte jetzt for iim geet	Sina
L16hd 315	dii ambulanz bringt dii hintertür nicht auf wegen iim	Sina
L16hd 316	si fährt zum spital	Sina
L16hd 317	so dass es dann zu seiner mutter geet	Sina
L16hd 318	und es kommt wiider zu einem krach	Sina
L16hd 319	und geet mit beiden händen di er nicht meer bewegen kann <u>an den plaz</u>	Sören
L16hd 32	generft geet er wiider in den warteraum	Sandro
L16hd 320	ein alter mann oder + biin oder/++ xx + an dem treesen	Sören
L16hd 321	jezt is mister biin an der reie	Sören
L16hd 322	spricht er mit der dame <u>an der teeke</u>	Sören
L16hd 323	di frau an der teke	Sören
L16hd 324	das di zweiundfünfzig am boden liigt	Sören
L16hd 325	jezt ist er wider an der reie	Sören
L16hd 326	weil er hinten <u>an der reie schteet</u>	Sören
L16hd 327	ein alter mann get gerade auf iin zu	Sören
L16hd 328	eine pfanne auf dem kopf	Sören
L16hd 329	der junge siit nichts wegen/ wegen der pfanne auf dem kopf	Sören
L16hd 33	neben iim kommt ein kind <u>mit einer pfanne</u> auf dem kopf+ rein	Sandro
L16hd 330	di fünfzwanzig auf dem kopf	Sören
L16hd 331	jezt ist wider der lichtschein in dem <u>auf englisch schteet</u> ende	Sören
L16hd 332	jezt läuft er aus dem lichtschein	Sören
L16hd 333	und mister biin steigt aus seinem auto	Sören
L16hd 334	di z/ ziffer aso di zweiundfünfzig aus der hand fällt	Sören
L16hd 335	und jetzt bekommt er di hand nicht meer aus dem abfalleimer	Sören
L16hd 336	jez probiren di leute fon der ambulanz di tür hinten <u>beim wagen</u> aufzumachen	Sören
L16hd 337	und der polizist lässt iin durch	Sören
L16hd 338	und tauscht di sechsunsibzig di er hatte gegen das zweiundfünfzig aus	Sören
L16hd 339	und ähm hinter dem ambulanzwagen fährt ein kleines gelbes auto	Sören
L16hd 34	jezt ist er wiider etwas nach forne	Sandro
L16hd 340	und hat genau hinter dem am/ ambulanzauto geparkt	Sören
L16hd 341	jezt kommt er nochmal in den lichtsein getorkelt	Sören
L16hd 343	for im ist ein mädchen mit einer pupe in der hand	Sören
L16hd 344	jezt wirft er di ziffer in den abfalleimer	Sören
L16hd 345	jezt schtet mister biin in dem lichtschein	Sören
L16hd 346	jezt schteet in dem lichtschein wer alles mitgeholfen hat	Sören
L16hd 347	auto in dem mister biin sizt	Sören
L16hd 348	zwickt er dem einten in den arsch	Sören
L16hd 349	das seine hand in einer theekanne stekt	Sören
L16hd 35	neben iin sizt eine frauu di alles gebrochen und ++überall öömm/ foller ferbänder ist	Sandro
L16hd 350	weil seine hand in einer teethasse stekt	Sören
L16hd 351	siis in einem rollstulund schibt si hin	Sören
L16hd 352	jezt sagt er das seine hand in einem/in einer teekanne stekt	Sören
L16hd 353	jezt ist wider der <u>lichtschein in dem</u> auf englisch steet ende	Sören
L16hd 354	jezt see ich wiider di dunkle strasse mit dem lichtflek darauf	Sören
L16hd 355	eiin wagen mit zwei/ aso mit zwei sirenen kommt angefaaren mit/	Sören

L16hd 356	for im ist ein mädchen mit einer pupe in der hand	Sören
L16hd 357	spricht er mit der dame an der teeke	Sören
L16hd 358	jezmacht er irgendetwas mit seiner hand+	Sören
L16hd 359	z macht er irgendetwas mit seinen beinn	Sören
L16hd 36	neben iim schteet/ schteen zwei eine f/ eine frau und ein mann an	Sandro
L16hd 360	eine mutter mit irem kind	Sören
L16hd 361	hält seine hand mit der teekanne fest	Sören
L16hd 362	jez wil er mit dem/ nimt er mit dem mund sein neues zedelchen	Sören
L16hd 363	und geet mit beiden händen di er nicht meer bewegen kann an den plaz	Sören
L16hd 364	und neben im sizt eine + foll einbandaschierte frau	Sören
L16hd 365	das sind/ ist das paar das neben im gesizen hat	Sören
L16hd 366	di frau neben im muss so lachen	Sören
L16hd 368	jez get er um den tisch	Sören
L16hd 369	jez probiren di leute fon der ambulanz di tür hinten beim wagen aufzumachen	Sören
L16hd 37	dii frau neben iim lacht weil si eine tiifere nummer hat	Sandro
L16hd 370	wenn das auto fon mister biin zu naae dran ist	Sören
L16hd 371	jez hält das ambulanzauto for einem grossen gebäude	Sören
L16hd 372	for im ist ein mädchen mit einer pupe in der hand	Sören
L16hd 373	jezt schteen noch zwei männer for iim	Sören
L16hd 374	damit er for dem alten mann sizen kann	Sören
L16hd 375	for im schten di zwei mannen	Sören
L16hd 376	der junge siit nichts wegen/ wegen der pfanne auf dem kopf	Sören
L16hd 377	zwei mannen di schon forhin wegen im geprügelt haben	Sören
L16hd 378	und geet zum wartezimmer	Sören
L16hd 379	jez sch geet er zur/ zu der/ aso uur di da di ziffern zeigt	Sören
L16hd 38	neben iim kommt ein kind mit einer pfanne auf dem kopf+ rein	Sandro
L16hd 380	dan sezen sich zwei neue leute an den plaz	Sven
L16hd 381	er geet wiider an seinen plaz	Sven
L16hd 382	und ist zufferst an der schlange	Sven
L16hd 383	während di frau am telefon ist	Sven
L16hd 384	tschafft es noch knapp for dem opa auf den schtuul	Sven
L16hd 386	auf den ju/ kopf des jungen ist eine pfanne	Sven
L16hd 387	dann will jemand aus dem ambulanzwagen ausschteigen	Sven
L16hd 388	eine frau aus dem sanität+zimmer	Sven
L16hd 389	er schreibt hinter di nummer noch ein null	Sven
L16hd 39	weil + dii frau neben iim iin haltet	Sandro
L16hd 390	hinter dem ambulanzwagen ist ein/ ist mister biin in seinem auto	Sven
L16hd 391	dan kommt er ins wartezimmer	Sven
L16hd 392	ferschrikt di anderen/ aso di zwei di noch forne/ di for iim sind in eine schlägerei	Sven
L16hd 393	und wirft si in den abfalleimer	Sven
L16hd 394	hinter dem ambulanzwagen ist ein/ ist mister biin in seinem auto	Sven
L16hd 395	seine hand ist in einer theekanne gestekt	Sven
L16hd 396	und merkt das er auch im abfalleimer feststekt	Sven
L16hd 398	di frau mit den ferbänden lügt	Sven
L16hd 399	und muss si mit dem mund rausziin	Sven
L16hd 4	und hält in an/ an der kaffekanne	Samuel
L16hd 40	di frau neben mister biin lacht	Sandro
L16hd 400	dan fersucht er sich nach forne zu moogeln	Sven
L16hd 401	siit dass di frau neben iim eine höhere karte hat	Sven
L16hd 402	und siit das for iim eine lange schlange ist	Sven
L16hd 403	di zwei di noch forne/ di for iim sind	Sven
L16hd 404	tschafft es noch knapp for dem opa auf den schtuul	Sven
L16hd 405	merkt das wiider eine schlange for iim ist	Sven
L16hd 406	dann geet er zur anzeigetaafel	Sven
L16hd 407	nun will er zu seinem thermin	Sven
L16hd 408	während er schläft fliigt iim seine karte zu booden	Sven

L16hd 41	und gibt sii der frau neben iin/ iir	Sandro
L16hd 42	zwei frauen laufen über eine schtraasse	Sandro
L16hd 43	fon hinten kommt ein a(l)to	Sandro
L16hd 44	for iim sind fünf personn	Sandro
L16hd 45	for iim ist ein kind	Sandro
L16hd 46	und sche/ sezt sich for einen alten mann [temporal]	Sandro
L16hd 47	foor iim schteet ein mann	Sandro
L16hd 48	er geet zu + zu dem zääler hin	Sandro
L16hd 49	dann geet er wiider zum schalter	Sandro
L16hd 5	er ist am schlaafen	Samuel
L16hd 52	jezt hat er einenn + eine tasse beischpil aso a/ an der hand	Sascha
L16hd 53	as gleiche wii am anfang	Sascha
L16hd 54	kochtopf ähm + auf dem kopf hat	Sascha
L16hd 55	und jezt kriigt er di hand nicht meer <u>aus dem eimer</u>	Sascha
L16hd 57	jezt ähm geet er eine schtraase entlang	Sascha
L16hd 58	und er parkiert gerade ne/ aso hin/ hinten di amb/ hinter dii ambulanz	Sascha
L16hd 6	und maalt dem jungen auf das zetelchen noch eine null hintendran	Samuel
L16hd 60	jez geet er ins+ ähm + <u>in das krankenhaus</u>	Sascha
L16hd 61	jez geet er mit diiser frau öm in einen raum	Sascha
L16hd 63	er will si ablenken oder so mit komischen so figuren [durch Bewegungen]	Sascha
L16hd 64	jezt macht er + so mit den beinen	Sascha
L16hd 65	eine frau mit einem kind	Sascha
L16hd 66	jez geet er mit diiser frau	Sascha
L16hd 67	jezt gi/ geet si mit iim	Sascha
L16hd 68	i habe ein problem mit diisem+ mit der/ mit diser tasse	Sascha
L16hd 69	und si neben dran ähm lacht	Sascha
L16hd 7	einen jungen der eine pfanne auf dem kopf hat	Samuel
L16hd 70	und geet dann äm+ di andere richtung	Sascha
L16hd 71	zum beischpil	Sascha
L16hd 72	zum beischpil	Sascha
L16hd 73	als seine nummer kommt ist er am schlaafen	Sebastian
L16hd 74	mister biin fällt auf den boden	Sebastian
L16hd 76	(fer)dreet sii auf den kopf+	Sebastian
L16hd 77	er hat eine pfanne auf dem kopf	Sebastian
L16hd 78	hinter dem auto ist mister biin	Sebastian
L16hd 79	kneift dem mann forne in den arsch	Sebastian
L16hd 8	jez hat ers in / in den ähm in den abfalleimer geworfen	Samuel
L16hd 80	kneift iin beiden in den arsch	Sebastian
L16hd 81	schiist sii in den abfalleimer	Sebastian
L16hd 82	drückt sii in den abfalleimer	Sebastian
L16hd 83	(jez hat er) in der einten hand	Sebastian
L16hd 84	mister biin in seinem grünen kleinen auto	Sebastian
L16hd 85	und in der anderen einen abfalleimer [in der anderen Hand]	Sebastian
L16hd 86	er (haubscht) das nummero mit dem ferletzten	Sebastian
L16hd 87	wedelt mit der kanne herum	Sebastian
L16hd 88	nimmt dii nummero mit dem mund	Sebastian
L16hd 89	di ferlezt neben iim	Sebastian
L16hd 9	er hat seine / ähm + seine hand + in ein / einm tee ähm oder einm kaffee / einer kaffeekanne eingeklemmt	Samuel
L16hd 90	damit er weiter f/forne kann	Sebastian
L16hd 91	muss wiider fon hinten anschteen	Sebastian
L16hd 92	di beiden fon forhin sind wiider (dran)	Sebastian
L16hd 93	jezt ist mister biin an der reie	Severin
L16hd 94	di frau am schalter denkt es wär würlich so	Severin
L16hd 95	hält iin am anderen/ am halter/ am griff	Severin
L16hd 96	abr di frau am schalterlässt sich nicht beeindrucken	Severin
L16hd 97	und ferschiedenen pazienten di auf den arzt warten	Severin
L16hd 98	di warten auf iire nummer	Severin

L16hd 99	es ist nummer dreiundzwanzig auf der taafel	Severin
----------	---	---------

13.4.1.7 Freie Gespräche Dialekt, 6. Klasse, L1-Proband_innen

Item	Segment	Proband_in
L1fG6d 1	u drum sitze aui ganz schnäu a platz	Severin
L1fG6d 10	nid überau aber gloub in ähm ire / amne gwüsse ort rede si gloub oni dialäkt	Samuel
L1fG6d 100	es isch für mi echli + meischte sändige luegi hochdütsch	Sven
L1fG6d 101	es problem ischs ni für mi	Severin
L1fG6d 102	felech für zueschouer das aui ferschtö	Samuel
L1fG6d 103	filech o wöumer üs aui so gwöönt si für ds dütsche fernsee oder so für <u>amerikanische fume</u> [etwas gewohnt sein]	Samuel
L1fG6d 104	filech o wöumer üs aui so gwöönt si für ds dütsche fernsee oder so für <u>amerikanische fume</u> [etwas gewohnt sein]	Samuel
L1fG6d 105	für froue houptsächlech	Simon
L1fG6d 106	ja für die aso ähm/ [für sie, 3. pl.]	Silas
L1fG6d 107	nächer schpili eifach für mi no	Severin
L1fG6d 108	si hei o dütsch eifach für grammatik [=Grammatikunterricht in D]	Sören
L1fG6d 109	wo e chli andersch betoont (töönt) + und für mi o andersch	Sven
L1fG6d 11	si schafft forne ar [Name einer Brücke]	Silvio
L1fG6d 110	wüus fiu liechtr isch für üs izt	Sven
L1fG6d 112	i bi drum jez grad ids K5 choo	Sina
L1fG6d 113	i gaa am samschti immr i pfadi	Silvio
L1fG6d 114	its chunt die hie id schu +	Severin
L1fG6d 115	[früher] si mer fasch jedes wuchenänd gange ids wallis	Sven
L1fG6d 116	ä koleg wo mit mir id klass geit	Silas
L1fG6d 117	aber sgeit äüä filech nid i erfüüg	Samuel
L1fG6d 118	aso i ga drum o id spanischschuu	Sina
L1fG6d 119	aso i ga <u>is grättur</u> am friiti	Sina
L1fG6d 12	so chli chliinere schtädtli am meer	Silvio
L1fG6d 120	aso wo id ferie?	Sascha
L1fG6d 121	de gani no schnäu ids migro	Silvio
L1fG6d 122	er mues sini ähm + tochtr no id kita bringe	Severin
L1fG6d 123	es git gd eini di isch foremne zitli id schwiiz zoge	Severin
L1fG6d 124	i de nachrichte + die redet gloub [Hochdeutsch]	Silvio
L1fG6d 125	i weiss no ni so ganz i weli richtig [welche Orientierung]	Silvio
L1fG6d 126	mängisch so tuet sii no eis zwöi wörter so filech wider <u>im hochdütsche</u> zrügg gheie	Silvio
L1fG6d 127	mit däm bini früenr o i klass gange	Severin
L1fG6d 128	när mängisch chummer grad eine i sinn	Sören
L1fG6d 129	si geit o hie + i di fierti	Sina
L1fG6d 13	wöu weni mau am schpile bi gsii	Sven
L1fG6d 130	und ähm ds freifach fo hie gani o no i ds vollebau	Sina
L1fG6d 131	und id pfadi gani oja	Severin
L1fG6d 132	und würd jezt de ids B2 cho	Sina
L1fG6d 133	weni i gimer ga denn scho i [Name Gymnasium, neutr]/ aso nei i [Name anderes Gymnasium, neutr]	Sven
L1fG6d 134	womer no i sinn chunt oder so	Samuel
L1fG6d 135	ha einisch ir wuche schtund	Severin

L1fG6d 136	i bi drum jez im B/ B1	Sina
L1fG6d 137	i bi no nie so imne fuessballtrening gsii	Simon
L1fG6d 138	i däm bini immer schlächt	Sina
L1fG6d 139	i ha + aso zwöi cusä in schpanie	Sina
L1fG6d 14	wüu si sech so aui ar hang häbe	Sven
L1fG6d 140	i has scho maau ghört imne lied	Sören
L1fG6d 141	i möcht lieber nid i si/ iri klass [Klasse der Mutter]	Sven
L1fG6d 142	i muesses iz ir sch/ fo mire schwöschtr si müesses iz <u>ir schu</u> ou chönne	Sebastian
L1fG6d 143	ider schu müesemr eigntlech hochdütsch redä	Severin
L1fG6d 144	im fleisch fo öperem anderem ume z schtochere	Simon
L1fG6d 145	im schuu unterricht redet me ja meischtens hochdütsch	Silas
L1fG6d 146	ir einzumusigschtund tüesi gloub o dialäkt [sprechen]	Sven
L1fG6d 147	ir freizit mach/ dueni eilech / mini hobis si schute	Samuel
L1fG6d 148	ir pouse oder so bäärndütsch [sprechen]	Simon
L1fG6d 149	ir schwiz/ ir schwi/ ir schwiz gits ganz fiu dialäkte	Sören
L1fG6d 15	uf schpanisch odr	Sebastian
L1fG6d 150	isch its ir mituschtuefe	Severin
L1fG6d 151	iz eso im fergliich filech aso zum hochdütsche	Silvio
L1fG6d 152	iz hani ja no franz ir schuel gleert	Sascha
L1fG6d 153	iz in dütschland irgendwie platdütsch	Simon
L1fG6d 154	iz ir schuu logisch+ aso hochdütsch	Silvio
L1fG6d 155	ja aso im momänt	Sandro
L1fG6d 156	ja aso ir schuu ja scho + ar schüsich dueni eigelech nie hochdütsch rede	Sven
L1fG6d 157	ja aso jez so <u>im wärche</u> odr im schport tüe d leerer dört mit üüs ech immr schwiizerdütsch rede	Silvio
L1fG6d 158	ja aso jez so im wärche odr <u>im schport</u> tüe d leerer dört mit üüs ech immr schwiizerdütsch rede	Silvio
L1fG6d 159	ja doch dört bini eigentlech ir sek	Severin
L1fG6d 16	aso aube wenis (nid) säge sägis outomatisch uf dütsch	Sina
L1fG6d 160	ja <u>im dütsch</u> + ja mir (müesse) immer im dütsch im math äuä nid	Sascha
L1fG6d 161	ja im dütsch + ja mir (müesse) immer <u>im dütsch</u> im math äuä nid	Sascha
L1fG6d 162	ja im dütsch + ja mir (müesse) immer im dütsch <u>im math</u> äuä nid	Sascha
L1fG6d 163	jez gani de im summer wider	Sina
L1fG6d 164	mi seit /me seit ir schwiiz zum bischpiu iz ä name l	Sascha
L1fG6d 165	mir hei haut ir schueu scho + züg gmacht	Sina
L1fG6d 166	mir hei its eine o im schute gha wüu fo usland chunt	Sascha
L1fG6d 167	nei im süde + näbe portugal	Sina
L1fG6d 168	INT: döfet iär das? Simon: so im zeichne oder so schoo +	Simon
L1fG6d 169	s chunt drufaa i welem kanton de bisch	Sören
L1fG6d 17	aso probiere möglichscht aui wörter uf schpanisch z säge	Sina
L1fG6d 170	si isch im gimii	Simon
L1fG6d 171	wener irgendöppis fraagt über xxx + oder so im französisch	Sören
L1fG6d 172	wi mir hei ja o dütsch ir schuu	Sören
L1fG6d 173	/ aso si isch ir achte klass	Sven
L1fG6d 174	aber dii isch o mau im italiänisch gsi	Silvio
L1fG6d 175	aber es git när natürlech i jedem dialäkt so es paar wörter	Simon
L1fG6d 176	aber im momänt machter öppis anderes	Silvio

L1fG6d 177	aber in schpanie muessi mi de zäme nää	Sina
L1fG6d 178	aber irgendwie imne trening oder so hani ke aaniig	Simon
L1fG6d 179	abr di si när beidi gschoorbe im wintr	Sören
L1fG6d 18	meiner iz uf hochdütsch	Samuel
L1fG6d 180	abr i gloub in dütschland giits	Simon
L1fG6d 181	abr weme so im untericht isch	Severin
L1fG6d 182	abr zwöi wo hie im schuuhuus si	Sven
L1fG6d 183	är schaft inere fabrig	Silas
L1fG6d 184	aso das redet me nume ir schuu	Sina
L1fG6d 185	aso eifach <u>im dütsch</u> eifach chli und im änämäm	Sascha
L1fG6d 186	aso eifach im dütsch eifach chli und <u>im änämäm</u>	Sascha
L1fG6d 187	aso hät jez ä leersteu + aso inärä gmeind gloubs	Silas
L1fG6d 188	aso i finge ds äää ghöört me fiu im bärndütsch	Sina
L1fG6d 189	aso ig rede its imm + gitareunterricht woni gibe odr woni ha redi nid + hochdütsch	Severin
L1fG6d 19	muesme eif filech ähm (schat) d ufgabe filech uf französisch säge	Samuel
L1fG6d 190	aso im [Name, neutrum]	Silvio
L1fG6d 191	aso im kant/ aso im iuuura redt me französisch	Sascha
L1fG6d 192	aso <u>im momänt</u> dänki o i ga no ufe gimer	Silvio
L1fG6d 193	aso im orchester + tüe si gloub iz hochdütsch rede	Sven
L1fG6d 194	aso imm dütsche fernsee sicher dütsch immer	Sandro
L1fG6d 195	aso ir schuu redet er eigentläch scho so chli bärndütsch	Silas
L1fG6d 196	aso mängisch im fernsee chunt so/ so serii	Sven
L1fG6d 197	aso nid ime klub odr so	Sören
L1fG6d 198	das gseet me o süsch im fernsee	Silvio
L1fG6d 199	das machi imne kurs	Simon
L1fG6d 2	i gaa <u>am samschti</u> immr i pfadi	Silvio
L1fG6d 20	söuis its widr uf hochdütsch säge	Severin
L1fG6d 200	dass es so fiu ferschiednegi dialäkte git wi ir schwiiz	Simon
L1fG6d 201	dass öpe i jedem kanton e andere dialäkt het	Simon
L1fG6d 202	de hei mir wider ds gliche gmacht wie im K3	Sina
L1fG6d 203	di isch im gimer	Sascha
L1fG6d 204	di isch mitemne koleg fo mir <u>ir klass</u>	Severin
L1fG6d 205	di jez <u>ir nüunte klass</u> ufem gimer	Silvio
L1fG6d 206	di wone ir schwiz	Severin
L1fG6d 207	eifach so ir reauklass hets rächt fiu	Severin
L1fG6d 208	es chunt drufaa + aso wie/ i welem auter	Sven
L1fG6d 209	es git gloubi ++ähm e region in dütschland wosi gloub aber ooni dialäkt rede	Samuel
L1fG6d 21	und inn gänf redt me +aso ja o uf französisch	Sascha
L1fG6d 210	es isch + äbe nid dütsch wie in dütschland	Sina
L1fG6d 211	es muess nid + umbedingt + <u>im objektife sinn</u> mit tier z tüe haa	Simon
L1fG6d 212	es paar chind rede ja zum bischpiu ir sch / ir schueu bärndütsch	Samuel
L1fG6d 213	es wird gloub im schwiz/ ir schwiz gschpiut	Sandro
L1fG6d 214	gd da ir [Strasse]	Severin
L1fG6d 215	gloub isch iz grad im chino abr [der Film wird im Kino gezeigt]	Sven
L1fG6d 216	grad da o im kuartier [aufgewachsen]	Severin
L1fG6d 217	i wär scho ir obschtuefe	Severin

L1fG6d 218	i wett irgend so im juni odr juli geburtstag haa	Sascha
L1fG6d 219	i würd iz säge aso <u>i miim kanton</u> da woni läbe in bärn da redemer bärndütsch	Silas
L1fG6d 22	was heisst das uf dütsch	Sören
L1fG6d 220	i würd iz säge aso i miim kanton da woni läbe <u>in bärn</u> da redemer bärndütsch	Silas
L1fG6d 221	im schute chanimers guet forsch/	Sascha
L1fG6d 222	im tessin redt me italiänisch	Sascha
L1fG6d 223	in basu redt me basudütsch	Sascha
L1fG6d 224	ir sekklass hets o rächt fiu	Severin
L1fG6d 225	ja ds chunt natürlech ganz drufa i weläm land dasme läbt	Severin
L1fG6d 226	me merkt efach scho chli dasr + xxx in züri ufgwachse isch	Severin
L1fG6d 227	mini euteri schwöster isch im gimür	Sebastian
L1fG6d 228	mini mueter isch scho einisch in londen gsii	Sascha
L1fG6d 229	mir gfauts jez ni so ir aare	Silas
L1fG6d 23	fröie mi de its wider ufd badesäson	Silas
L1fG6d 230	mir gö iz de äüä wider im herbscht	Silas
L1fG6d 231	mir gö meischtens einisch im winter	Silvio
L1fG6d 232	mir leere eifach französisch ir schu	Severin
L1fG6d 233	mir müesse o hochdütsch rede ir schueuschtund	Sören
L1fG6d 234	mir si its zwöimau nachenand id türgei+ gsi <u>im somne oolinklusifhotel</u>	Severin
L1fG6d 236	nächär simer einisch mau in london + aso aus familiää + gsi	Sascha
L1fG6d 237	nächer hani no frwandschaft eifach i sizilie	Severin
L1fG6d 238	nd ähm im schwiizerfernsee engläch mängisch sicher o bärndütsch	Sandro
L1fG6d 239	INT: und da wie redet äch die zwöi mitenand? Sören: inere schueuschtund ?	Sören
L1fG6d 24	o uf + basu gange	Sebastian
L1fG6d 240	INT: wo ret mr den plattdütsch? wäisch das? Sören: ähm im norde fo dütschland gloub	Sören
L1fG6d 241	oder gaa iz im summer ou use	Silvio
L1fG6d 242	oder weni im turgou bi	Sina
L1fG6d 243	scho chli schneuer im rede	Simon
L1fG6d 244	si muess ou tegschte schribe ir arbeit u so	Sina
L1fG6d 245	sii läbt meischtens übere winter so chli i düütschland	Silvio
L1fG6d 246	so im büroo [arbeiten]	Sandro
L1fG6d 247	so zum bischpiu im dütsch rede mir mee hochdütsch	Sandro
L1fG6d 248	tii- ball womer albet im sport mache	Sina
L1fG6d 249	u so äbä o ir schueu oder so/ de isch ja allgemein gloub foorgää das-mer hochdütsch set rede	Silvio
L1fG6d 25	aso im momänt dänki o i ga no ufe gimer	Silvio
L1fG6d 250	und die ja o im schuu untericht änglisch	Silas
L1fG6d 251	und gibe einisch ir wuche schtund	Severin
L1fG6d 252	und im düütsch logisch hochdütsch	Silvio
L1fG6d 253	und im franz brucht me ja ke "ä" sozäg	Sascha
L1fG6d 254	und in dütschland seit me luka mit mit k	Sascha
L1fG6d 255	und in/ ja bärner rede bärnerdütsch und <u>in züri</u> redt me züridütsch	Sascha
L1fG6d 256	und inn gänf redt me +aso ja o uf französisch	Sascha
L1fG6d 257	und ir schwiiz redt me + dialäkt	Sina
L1fG6d 258	und xx fo bäärn (ds würde si) im dütsche fernsee nie säge	Sandro

L1fG6d 259	wi si flügä und so ja + hööch ir luft	Sascha
L1fG6d 26	aso we ig uf dütschland gaa	Sebastian
L1fG6d 260	wüu sii ir schwiz sii	Sandro
L1fG6d 261	filech no chli mit kollege aber schüsch einglech nid so	Samuel
L1fG6d 262	i möcht + entweder <u>öpis mit tier</u> oder mit mönsche	Simon
L1fG6d 263	i möcht + entweder <u>öpis mit tier</u> oder <u>mit mönsche</u>	Simon
L1fG6d 264	i möcht nüt mit arzt wärde	Simon
L1fG6d 265	ja aso jez so im wärche odr im schport tüe d leerer dört <u>mit üüs</u> ech immr schwiizerdütsch rede	Silvio
L1fG6d 266	ja aso niid + nid mit dialäkt	Sascha
L1fG6d 267	mit mim brüetsch o	Silas
L1fG6d 268	tue gärn abmache mit koleege	Sören
L1fG6d 269	tuet öppe mit ine hochdütsch rede	Sven
L1fG6d 27	aui dialäkte soo zimlech ungefäär bis ufes paar wörter ferschtöi	Simon
L1fG6d 270	u mit de kollege abmache meischtens	Samuel
L1fG6d 271	ussert äbe <u>mit mire schwöschter</u> und mit mim fattr und mit mim gross- fattr und so	Sina
L1fG6d 272	ussert äbe mit mire schwöster und <u>mit mim fattr</u> und mit mim grossfatt und so	Sina
L1fG6d 273	ussert äbe mit mire schwöster und mit mim fattr und <u>mit mim grossfatt</u> und so	Sina
L1fG6d 274	weisch <u>mit ch mit kkch</u> isch rächt schwirig	Sascha
L1fG6d 275	weni mit mim kolleg arbeite dueni ou dütsch	Sebastian
L1fG6d 276	ä koleg wo mit mir id klass geit	Silas
L1fG6d 277	aber eignlech hei sis miter ziit när rächt schäu	Simon
L1fG6d 278	aber haut mängisch chli mit akzänt	Simon
L1fG6d 279	aber i bi schoo aso mit bärndütsch [aufgewachsen]	Silas
L1fG6d 28	es chunt uf ds fach drufaa	Sven
L1fG6d 280	aber mini mueter duets nid so mit mine häng / ähm <u>mit de häng</u>	Silas
L1fG6d 281	aber mir rede immer noch chli mitem muu fomne schwiizr	Sebastian
L1fG6d 282	aber mit sinere mueter + fater	Silas
L1fG6d 283	är het nächär fersuecht so chli mit mir	Silas
L1fG6d 284	är isch mit zäni hie häre choo	Sebastian
L1fG6d 285	ärndütsch fiu me mit "ä"	Sven
L1fG6d 286	aso eifach so mitemne kompi nächär so tschoistik	Sascha
L1fG6d 287	aso fiuu wo schpanischi (müetere) hei rede + ignd mit ine + aso o fiu bärndütsch	Sina
L1fG6d 288	aso ig mit minere mueter scho	Silas
L1fG6d 289	aso mä isst mit de häng aso	Silas
L1fG6d 29	mir flüge immr uf madrid	Sina
L1fG6d 290	aso mit no andere us dr klass	Silvio
L1fG6d 291	aso mit sinä aso + kolegä	Silas
L1fG6d 292	aso öpis wo chli mit öpis läbigem ztue het	Simon
L1fG6d 293	aso so mite tiimkollege?	Sandro
L1fG6d 294	bim bärndütsche duet me immer mit äso ä ö ü	Sascha
L1fG6d 295	de müesse mir its owemr mitem [Name Lehrer] musig hei	Severin
L1fG6d 296	denn muesme äbe würfle mitämne würfu	Severin
L1fG6d 297	dert bini äbe mit iz öppe drüü oder fier kollege	Samuel
L1fG6d 298	di isch <u>mitemne koleg</u> fo mir ir klass	Severin

L1fG6d 299	dii hei o aui mitme schwizer xxx	Sina
L1fG6d 3	u bis am aabe	Silvio
L1fG6d 30	weme ds mau het de isch <u>bis uf nes paar usnaame scho</u> den chames frscharta	Sven
L1fG6d 300	dört re / rede si meischtens mit / no chli äbe <u>mit dialäkt</u> ds hochdütsche mit dialäkt	Samuel
L1fG6d 301	du no gärn geimä eifach mit kollege	Samuel
L1fG6d 302	efach so mit mueterschprach wome deheime redet [so spricht man in dieser Situation]	Samuel
L1fG6d 303	eifach mit mim fater	Silas
L1fG6d 304	es git sichr fiu wo müe hei mit däm	Severin
L1fG6d 305	es muess nid + umbedingt + im objektife sinn mit tier z tüe haa	Simon
L1fG6d 306	es müesst nid umbedingt + mit tier	Simon
L1fG6d 307	go schute da mit anderne	Severin
L1fG6d 308	i bi / due mit mine kollege während em unterricht eichnid hochdütsch	Samuel
L1fG6d 309	mä issts eigentläch mit de häng	Silas
L1fG6d 31	ja eifach <u>uf dr adriasiite</u> und öppe/ aso fo hie öppe euf schtunde zugfaart	Silvio
L1fG6d 310	mängisch wenr mit mir schimpf	Silas
L1fG6d 311	me so mit kollege gägenang	Samuel
L1fG6d 312	mini mueter redet mit miim fater	Silas
L1fG6d 313	mir sammle mi miim brüetsch zäme	Sören
L1fG6d 314	mit ere gruppe waarschinlech scho mee hochdütsch	Simon
L1fG6d 315	mit klassene abr wüui i(r) bäänd bi [mit mehreren Klassen]	Severin
L1fG6d 316	nächer mit de schtrafe	Severin
L1fG6d 317	nachhär hets es sone schparte mit zaale +	Severin
L1fG6d 318	nei einglech redi mit aunä bärndütsch	Samuel
L1fG6d 319	neneei das isch so mit figüürli	Simon
L1fG6d 32	ja ufem pouseplatz filäch	Simon
L1fG6d 321	nume (ir) freizit mit kolege	Silvio
L1fG6d 322	oder ufhöre mit rede	Sina
L1fG6d 323	s isch fiu mee mit + aso ja äbä + "ää" gschribe	Sven
L1fG6d 324	sit em chindergarte hani mit aune afa bärndütsch rede	Sina
L1fG6d 325	so augemein so <u>mitem leerer</u> und + mit leererin redet me haut scho + hochdütsch	Severin
L1fG6d 326	so augemein so <u>mitem leerer</u> und + <u>mit leererin</u> redet me haut scho + hochdütsch	Severin
L1fG6d 327	so wime mit dä kollege sech einglech unterhautet	Samuel
L1fG6d 328	u so nächä duetsi mit gable + mässer	Silas
L1fG6d 329	und dä ret chli mit ü/ mit sire mueter mängisch chli französisch	Sascha
L1fG6d 33	luegsch ufem kompiuter? Simon: nä-ä ufem fernsee scho	Simon
L1fG6d 330	und döitsch isch mit e-	Sebastian
L1fG6d 331	und in dütschland seit me luka mit mit k	Sascha
L1fG6d 332	und mit miim fater o + tuurgouerdütsch	Sina
L1fG6d 333	und si redt mit üs spanisch	Sina
L1fG6d 334	zm bischpiu dütsch isch mit üü	Sebastian
L1fG6d 335	ja aso nachem fium + frzeue	Silas
L1fG6d 336	aber si si äbä nach bärn züglet	Sven
L1fG6d 337	das isch eigentlech grad nach der gränze	Silvio
L1fG6d 338	de grosse isch jez je nach dem + wasi äbe chöi +	Silvio

L1fG6d 339	ds isch ähm + nach +zä for zä + nachrichte	Severin
L1fG6d 34	aso i ha ufem klafier iz	Silas
L1fG6d 340	eigentlich grad nach siire leer	Silvio
L1fG6d 341	mir faare nach basu	Silvio
L1fG6d 342	nei im süde + näbe portugal	Sina
L1fG6d 343	aso s isch so näbe portugal	Sina
L1fG6d 344	amne gwüsse ort rede si gloub oni dialäkt	Samuel
L1fG6d 345	e region in dütschland wosi gloub aber ooni dialäkt rede	Samuel
L1fG6d 346	hie z bärn ufgwachse	Severin
L1fG6d 347	aso eifach so mitemne kompi nächär <u>so tschoistik</u>	Sascha
L1fG6d 35	di jez ir nüunte klass ufem gimer	Silvio
L1fG6d 350	diis mami isch sowiso schwiizerin oder? Silvio: <u>nei di isch dütschland</u> + aso dütschi	Silvio
L1fG6d 351	er isch ds züri ufgwachse	Severin
L1fG6d 352	INT: ja + isch den din bapi scho lang ide schwiiz? Samuel: ja ja dä isch geboore	Samuel
L1fG6d 353	und jaa so schwiiz redet me + aso so bärndütsch französisch so	Silas
L1fG6d 354	wüu aso forauem <u>sit em chindergarten</u> hani mit aune afa bärndütsch rede	Sina
L1fG6d 356	aber ja schüsch weisi ni so fiu + über die kantoone u so	Sven
L1fG6d 357	aso frseeue mer üs übere fium	Sören
L1fG6d 358	sii läbt meischtens über e winter so chli i dütschland	Silvio
L1fG6d 36	mir chöi ufem kompi luege	Simon
L1fG6d 360	s isch o um d spraach z pflege	Sven
L1fG6d 361	da geits drum umds technische	Sebastian
L1fG6d 362	es isch eifach undr koleege	Severin
L1fG6d 363	fonos par buechschtabe	Severin
L1fG6d 364	he jaa dä gseet uus auser fomene andere land würd cho	Sascha
L1fG6d 365	im fleisch fo öperem anderem ume z sctochere	Simon
L1fG6d 366	iz fo dem hie	Silvio
L1fG6d 367	ja aso mi fater chunt aifach ähm <u>fo afrika</u> us gaana	Silas
L1fG6d 368	ja eich xx fom ghööre	Silvio
L1fG6d 369	ja eifach uf dr adriasiite und öppe/ aso fo hie öppe euf sctunde zugfaart	Silvio
L1fG6d 37	nachrichteschprächeri uf sf eis gloub	Silvio
L1fG6d 370	mi fatr isch fo brienz	Sascha
L1fG6d 371	mir hei its eine o im schute gha wüu <u>fo usland</u> chunt	Sascha
L1fG6d 373	aber dänksch ich chum fo da us de region oder chum ich fo nöimet anders Sina: fo nöime andersch	Sina
L1fG6d 374	aber mir rede immer noch chli mitem muu <u>fomne schwiizr</u>	Sebastian
L1fG6d 375	abr di chunt for schwiz	Severin
L1fG6d 376	är isch fo tshiile	Sebastian
L1fG6d 377	är isch süüdamerikanisch + chunt fo tshiile	Sebastian
L1fG6d 378	aso aigenlich for schwiz	Silas
L1fG6d 379	aso chunt drufaa öbs its fomne + hobii isch	Severin
L1fG6d 38	ufem fuessbalplaz duetme + ähm	Silas
L1fG6d 380	aso d hauptstadt fo gaana	Silas
L1fG6d 381	aso d sprach ähm fo dert	Silas

L1fG6d 382	aso die wo fo dütschland chöme	Severin
L1fG6d 383	aso e frömdschprach isch es fom schwiizrdütsch	Severin
L1fG6d 384	aso ez so ferglich fo bärndütsch?	Silas
L1fG6d 385	aso fom dialäkt här nid	Silvio
L1fG6d 386	aso sini muetr chunt fo iuura	Sascha
L1fG6d 387	aso zum bischpiu die <u>foo dütschland</u> chöme odr fo tirol	Severin
L1fG6d 388	d müettere fo mine schpanische kolleginne	Sina
L1fG6d 389	di isch mitemne koleg fo mir ir klass	Severin
L1fG6d 39	wöu ufem pousäplaz rede mir o dialäkt	Sebastian
L1fG6d 390	dsch ir nööchi + fo rotterdam	Samuel
L1fG6d 391	düs hani no chli fo mim fater	Sebastian
L1fG6d 392	eifach döt wo si häre chöme aso zum bischpiu fo züri	Sascha
L1fG6d 393	eifach fom dialäkt här	Severin
L1fG6d 394	es git sichr fiuu + so <u>for schuu us</u> fom musigunterricht	Severin
L1fG6d 395	es git sichr fiuu + so for schuu us <u>fom musigunterricht</u>	Severin
L1fG6d 396	fach so fom fernsee	Sandro
L1fG6d 397	fo däm chani nume tröime	Simon
L1fG6d 398	fo mire schwöschtr	Sebastian
L1fG6d 399	gli heimr ja konzärt for schuu uus	Severin
L1fG6d 4	am fierezwänzgischte mei	Severin
L1fG6d 40	i ha gfüu die wo <u>us dütschland</u> chöme chöi schneuer rede uf hochdütsch	Sören
L1fG6d 400	gloub dasme euter nüm so fiu spraache cha leere <u>fom uusschpräche</u>	Sven
L1fG6d 401	i weiss no ni so ganz i weli richtig i eigentlech wot gaa so fo dem	Silvio
L1fG6d 402	ja aso for schuu här	Sven
L1fG6d 403	ja aso gschicht und geografie u so fo spanie	Sina
L1fG6d 404	ja da <u>for schu</u> us schpili inere bändi	Severin
L1fG6d 405	ja ds fom/ fom ableite eifach	Severin
L1fG6d 406	jaaa so fom bärndütsch so chli +angeri + abgleitet	Silas
L1fG6d 407	klass fo mir	Severin
L1fG6d 408	me ghörts so fom hochdütsche häär	Severin
L1fG6d 409	mi fatr chunt fo sizilie	Severin
L1fG6d 41	ja aso mi fater chunt aifach ähm fo afrika <u>us gaana</u>	Silas
L1fG6d 410	mi fatter isch fo tshiile	Sebastian
L1fG6d 411	mini mueter chunnt när fo wiiter obe	Silvio
L1fG6d 412	mini muetr isch fo bärn	Sascha
L1fG6d 413	mini muetter isch fo basu	Sebastian
L1fG6d 414	mir hei eifach fiu kolege gha i u mini schwöschtr fo dütschland	Severin
L1fG6d 415	ned fo sich persönlech de (retme) + hochdütsch	Sina
L1fG6d 416	nid so so ähm jez fom fatter häär	Silvio
L1fG6d 417	INT: wo ret mr den plattdütsch? wäisch das? Sören: ähm im norde fo dütschland gloub	Sören
L1fG6d 418	oder eifach nume fo däm + kanton+	Simon
L1fG6d 419	s passt eifach nid <u>fo de figure</u> forauem här nid zum buech	Sven
L1fG6d 42	me gseet doch so chli sache us dr schw/ schwiz	Sandro
L1fG6d 420	so ferein isch fo dene chinder	Silvio
L1fG6d 421	so ne schtund faart fo köln	Silvio
L1fG6d 422	und ähm ds freifach fo hie gani o no i ds vollebau	Sina

L1fG6d 423	und drum redet me eifach eifach so chli abgleitet fom dütsche	Severin
L1fG6d 424	und weis ni fo welem dialäkt	Sven
L1fG6d 425	und xx fo bäärn (ds würde si) im dütsche fernsee nie säge	Sandro
L1fG6d 426	ussärt me chunnt fomne angere land	Sebastian
L1fG6d 427	we irgendöpper fo miine kollege iz nume hochdütsch würd ferschtaa	Silvio
L1fG6d 43	äfach so us gfüeu	Sven
L1fG6d 430	wo iz nid irgendwie aso for schwiiz chöme	Silas
L1fG6d 431	ähm + zää for zää (frou)	Sina
L1fG6d 432	ds isch ähm + nach +zä for zä + nachrichte	Severin
L1fG6d 433	und its heimr äbe formne zitli so gmacht +	Severin
L1fG6d 434	aber di isch o gloub for driisg jaar do häre cho	Silvio
L1fG6d 435	aber wemer näär öppis müesse erklääre for ganze klass	Sören
L1fG6d 436	churz for wienachte go bsueche	Silvio
L1fG6d 437	di dütsche forauem aso +	Severin
L1fG6d 438	es git gd eini di isch foremne zitli id schwiiz zoge	Severin
L1fG6d 439	filech tüe si irgnd so schprüchli forem äässe säge	Simon
L1fG6d 44	aso mini mueter us [Ort] und mi fater us [Ort, kommen]	Sven
L1fG6d 440	s passt eifach nid fo de figure forauem här nid zum buech	Sven
L1fG6d 441	und fillech hei siis foor dem das ii bi choo gmacht	Sina
L1fG6d 442	wenn mer näär irgendwie öpis so/ so for dr klass seit	Simon
L1fG6d 443	dsch während em unterricht	Samuel
L1fG6d 444	i bi / due mit mine kollege während em unterricht eichnid hochdütsch	Samuel
L1fG6d 445	während dm ässe und so mues ähm + schriftdütsch rede	Severin
L1fG6d 446	wäg däm ischs äüä chli schwirig	Sascha
L1fG6d 447	das isch wäge däm +	Severin
L1fG6d 448	nei nee wäg de schprüze	Simon
L1fG6d 449	warschinlech wäg dr chleidig ned	Simon
L1fG6d 45	aso mit no andere us dr klass	Silvio
L1fG6d 450	i bi drum ersch später zu de fortgschrittene choo	Sina
L1fG6d 451	i find iz zum bispiu	Sven
L1fG6d 452	iz eso im fergliich filech aso zum hochdütsche	Silvio
L1fG6d 453	ja zum bischpiu [lacht] aso so ds tüpisch so ds chuchichäschtli	Sascha
L1fG6d 454	seitr zum bischpiu mängisch	Samuel
L1fG6d 455	si säge zum bischpiu o sache	Sandro
L1fG6d 456	zum teil dbetonig	Severin
L1fG6d 457	aber +bi beegee zum bischpiu	Sven
L1fG6d 458	anderi wörtr + zum teil	Severin
L1fG6d 459	aso ja zum teil	Silas
L1fG6d 46	die wo us dr schwiz chöme	Sören
L1fG6d 460	aso würklech ds "äüä" zum bischpiu	Sven
L1fG6d 461	aso zum bischpiu die foo dütschland chöme odr fo tirol	Severin
L1fG6d 462	aso zum bischpiu iz fürne mannschaft aso + für de äfze basu mängisch	Sebastian
L1fG6d 463	aso zum teil o italiänisch	Sören
L1fG6d 464	dii wuche hani ganz wichtigi teschts gha + zum därechoo	Sina
L1fG6d 465	eifach döt wo si häre chöme aso zum bischpiu fo züri	Sascha
L1fG6d 466	es git zum bischpiu züridütsch i	Simon
L1fG6d 467	es isch zum teil scho rächt anders	Sören

L1fG6d 468	jaa aso zum bischpiu i ha its gad äs bischpiu	Sascha
L1fG6d 469	mä seit zum bischpiu	Sandro
L1fG6d 47	dr eint chunt us dütschland [=Schüler]	Sven
L1fG6d 470	mängisch säge sis so zum bischpiu ja ii-bee ii-bee	Sandro
L1fG6d 471	mir chöi sum bischpiu hochdütsch	Sebastian
L1fG6d 472	ni so luscht gha zum lerä	Severin
L1fG6d 473	s passt eifach nid fo de figure forauem här nid zum buech	Sven
L1fG6d 474	seer fili schprache zum bischpiu ähm äbe schwiizer dialäkt	Samuel
L1fG6d 475	so zum bischpiu im dütsch rede mir mee hochdütsch	Sandro
L1fG6d 476	uund isch rächt ähm schwirigi schprach zum leere	Sascha
L1fG6d 477	zm bischpiu dütsch isch mit üü	Sebastian
L1fG6d 478	zu de grosseutere eifach	Silvio
L1fG6d 479	zum bischpiu e täiländerin	Simon
L1fG6d 48	dr inhalt u so us dere foug	Silvio
L1fG6d 480	zum bischpiu mi seit /me seit ir schwiiz zum bischpiu iz ä name	Sascha
L1fG6d 481	zum bischpiu s französisch isch zum teil o chli äh/ aso äänlech	Silvio
L1fG6d 482	zum teil chli	Severin
L1fG6d 483	zum teil nächhär irgendwie	Simon
L1fG6d 49	ned us dr schwiiz	Simon
L1fG6d 5	am morge luegi nid e fium abr	Sören
L1fG6d 50	nid eifach mau so grad so chli wasser usem haane / [trinken]	Silas
L1fG6d 51	so rein us prenzip tueni mi hie aapasse	Silvio
L1fG6d 52	wenns aso us beidne sprache öpper da isch	Sven
L1fG6d 53	wüu mini muetter us spanie chunnt	Sina
L1fG6d 54	filech eifach mängisch bim französisch wemä / weme z zwöit isch	Samuel
L1fG6d 55	heisi öppe ferschiednegi dialäkte bi groosse abtimmige	Sven
L1fG6d 56	wis bi dene isch	Samuel
L1fG6d 57	aber +bi beegge zum bischpiu [spricht man Dialekt]	Sven
L1fG6d 58	aber bim angere bini mr nid sichr [=Schüler]	Sven
L1fG6d 59	aber iz <u>bi üsere klass</u> bi mine kollege kenni einglech niemer	Samuel
L1fG6d 6	aso am aafang + sss meischtens scho chli	Simon
L1fG6d 60	aber iz <u>bi üsere klass</u> <u>bi mine kollege</u> kenni einglech niemer	Samuel
L1fG6d 61	abr bi däm isch es itse + i gloub dialäkt	Severin
L1fG6d 62	ar bide groosse waale hochdütsch [sprechen]	Sven
L1fG6d 63	aso bidää/ aso <u>bi fächer</u> wi dütsch tuetme natürlech hochdütsch	Sven
L1fG6d 64	aso bir [Organisationsname, feminin]	Sina
L1fG6d 65	aso ds/ ähm bim bärndütsche duet me immer mit äso ä ö ü [benutzen]	Sascha
L1fG6d 66	aso s isch grad obe bir straas	Simon
L1fG6d 67	aso schuu + bi üs ischs eifach so	Sven
L1fG6d 68	aso ussert so bi aasage	Sven
L1fG6d 69	bi dene duet me de nänä + aso hochdütsch	Sven
L1fG6d 7	aso i ga is grätturne <u>am friiti</u>	Sina
L1fG6d 70	bi üs hets igendwie grösseri pouseplätz	Sina
L1fG6d 71	bir [Firma, feminin] und bir [Firma, feminin]	Sina
L1fG6d 72	däheim redet er bi üs efach schwizrdütsch	Severin
L1fG6d 73	die ähm duet bir tagesschou oder zä for zä + ja d nachrichte berichte	Silas
L1fG6d 74	es git öppe bi jedem so öppis wie d grundregu gloub	Sven

L1fG6d 75	es par wörrt si chli angers aus bi + bärndütsch	Severin
L1fG6d 76	fasch bi aune öffäntläche aaläss rede si hochdütsch	Sebastian
L1fG6d 77	mi fater asoo ähm + isch/ arbeitet bir [Name Firma, fem]	Sven
L1fG6d 78	mini mueter äm schaft bir ähm / aso binere bar	Silas
L1fG6d 79	si isch übrighens grd bi mim fater	Sina
L1fG6d 8	ja aso da obe a dere stras + dört	Sina
L1fG6d 80	und de bimne konsärt red me när scho hochdütsch	Sebastian
L1fG6d 81	und dört bi derä abschtimmig o mitmache	Silas
L1fG6d 82	und ja dört + redät me ja eigentlech bi üs + o nid hochdütsch	Severin
L1fG6d 83	wüu bir mueter hani eigetlech immer gwüsst dasi/ ja dasire ni so fiu chönt säge	Sven
L1fG6d 84	für mi ischs eifach so gwandt	Severin
L1fG6d 85	für tagesschou ret si immer hochdütsch	Sascha
L1fG6d 86	ja mängisch duet me ja + s filäch für usländr [man spricht Französisch, damit Äusländer es verstehen]	Sascha
L1fG6d 88	abr für mi isch so aagwonheit	Sven
L1fG6d 89	aso für d schwizer isch hochdütsch wine art ds richtige dütsch	Sören
L1fG6d 9	mir ischs näär eingech am aafang meischtens egaau	Sören
L1fG6d 90	aso äbä fiu für di hochrängigere	Sven
L1fG6d 91	aso ds isch für üüs + für d meischte isches efach dialäkt	Sven
L1fG6d 92	aso zum bischpiu iz fürne mannschaft aso + für de äfze basu mängisch	Sebastian
L1fG6d 93	aso zum bischpiu iz fürne mannschaft aso + für de äfze basu mängisch	Sebastian
L1fG6d 94	au egaau was fürne dialäkt si rede	Sören
L1fG6d 95	denn hei mir gad füre wettkampff aafa treniere	Sina
L1fG6d 96	ds wär e chli unfeer + für dich [für die anderen Schüler] ? Sven: ja me odr wenigr odr für d angere	Sven
L1fG6d 97	duet si fürd lüt hochdütsch rede	Silas
L1fG6d 98	es chunt eifch drufaa + wa fürne dialäkt das si hei	Sören
L1fG6d 99	es chunt o drufaa was fürne schtimmig me grad isch	Sören
L1fG6d484	aso eifach chli e mis / mischig zwüsche dütsch und bärndütsch	Silas

13.4.1.8 Freie Gespräche Hochdeutsch, 6. Klasse, L1-Proband_innen

Item	Segment	Proband_in
L1fG6hd 1	aso es macht für mich meer schpaass	Simon
L1fG6hd 10	ja einfach ap und zu noch so ein paar wörter irgendwi ausem hochdeutschen	Silvio
L1fG6hd 11	manchmal irgendwi bei ferwanten oder so	Silvio
L1fG6hd 12	oder wenn man in der schule schpricht	Silvio
L1fG6hd 13	war si drei wochen im krankenhaus	Silvio
L1fG6hd 2	si ist auch seer fiil in deutschland	Simon
L1fG6hd 3	jaaa so mit anderen wörter [andere Wörter haben als die andere Sprache]	Silas
L1fG6hd 4	das war schon lange her aso in der zweiten klasse	Silas
L1fG6hd 5	hat ich mein arm gebrochen mein linken arm beim weitschprung	Silas
L1fG6hd 6	so mit den kolegen als schpass	Silas
L1fG6hd 7	un dan saa man dann das beim handgelenk / aso es gebrochen war	Silas
L1fG6hd 8	aber wenn man jezt nach deutschland geet	Silvio
L1fG6hd 9	ja eigentlich so wii jezt hochdeutsch bei iiren eltern [3.Sg.fem.]	Silvio

13.4.1.9 Nacherzählungen Dialekt, 5. Klasse, L2-Proband_innen

Item	Segment	Proband_in
5d1	nacher legt si alli schpillis am boode	Ardita
5d2	un beibi isch uf + keebig + also ++ wais nid wi das haisst	Adnan
5d3	und jez het si welle in kloo aber hets ene <u>ufem baadewanne</u> ine gmacht	Adnan
5d4	den het si so/ het de maa sone schtraal <u>uf ire schtirn</u> gmacht damit si alles fergisst	Adnan
5d5	ds beibi wils / het beibi auf boode glegt	Afrim
5d6	er het wölle uf klo	Afrim
5d7	het in wider uf bode bracht het so blätter gnoo	Afrim
5d8	und beibi isch uf sone [Lippenprusten] schrank sag ich mal ufe gsii	Afrim
5d9	und den isch si uf tisch gsii	Afrim
5d10	denn macht si mus/ macht sis tseede <u>ufem + also ufem tseede radio</u>	Antonio
5d11	beibi isch nüm döt e isch/ e isch <u>uf tisch</u> unter wase	Antonio
5d12	ne luegt si tschägg tschägg isch uf deggi [jackjack ist an der decke]	Antonio
5d13	si wil in fange er keit abed uf boode dure [er fällt durch den boden hindurch]	Antonio
5d14	maitli isch uf schtuel	Antonio
5d15	denn schiest er e leiser uf ire [schießt einen Laserstrahl auf sie]	Antonio
5d16	er ziilt mit leiser <u>uf schtirn</u> und schiest	Antonio
5d17	und den keit milch aabe + uf iir	Ardita
5d18	und er gheit fascht ufem boode	Ardita
5d19	när isch de beibi ufegschwoobe + un isch ufem dach gsii [an der decke]	Amal
5d20	äs isch ähm <u>uf sii kleid</u> grosse es [S] gschtande	Amal
5d21	denne goot er döt bi waase	Ardita
5d22	goot er bi küel/ den isch er phlözlich bi kül/küelschrank	Ardita
5d23	und es lüütet jez bi thüür	Ardita
5d24	is bei einem/ isch bi äim maa gsii	Amal
5d25	und denn ischs durch wand duure glaufe	Adnan
5d26	denn wil/ ää/ go/ kan er durch waand und si wil in fange	Antonio
5d27	un de beibi isch + <u>durem wand</u> do so dure gange	Amal
5d28	isch hinde(r) waase gsii	Amal
5d29	är isch im waase + <u>hinder waase</u>	Aleksandar
5d30	är isch <u>im waase</u> + hinder waase	Aleksandar
5d31	und jez het si welle in kloo	Adnan
5d32	si sait si/ ähm s beibi isch in gueti händ	Antonio
5d33	und sait si/ du bisch xxxx in gueti händ	Antonio
5d34	wosi de wase wägno het + isch de kin <u>in + küelschrank + gsii</u>	Amal
5d35	dan hat sis im + badewane ghebt	Amal

5d36	das medche hät + e wasserlöscher und ä schpiigel <u>im hand ka</u>	Amal
5d37	het si so/ jez het si so mit schtraale <u>mit augene</u> + het mit schpiegel weg gmacht	Adnan
5d38	ez isch öpis märgmö/ märgwürdiges mits beibi	Adnan
5d39	un hets mit em zeene uf/ ufgmacht	Adnan
5d40	het si so/ jez het si so mit schtraale mit augene + het <u>mit schpiegel</u> weg gmacht	Adnan
5d41	bliib doo ich telefonier mit dini mueter	Afrim
5d42	uf aimol isch de alles mit feuer gworde	Aylin
5d43	ich bi kaari ähm mit tschägg tschägg schtimt öpis nit	Antonio
5d44	maitli isch uf schtuel <u>mit e füürlöscher</u>	Antonio
5d45	händ si scho mit sini eltere gredet [mit seinen eltern]	Antonio
5d46	er ziilt <u>mit leiser</u> uf schtirn und schießt	Antonio
5d47	si isch grad am telefoniere mitem mueter+ (fods) beibi	Abeba
5d48	machts/ macht er mit auge öpis	Aleksandar
5d49	es git jo ain mit gääli hoor	Aleksandar
5d50	was isch mit de beibi pasiert	Amal
5d51	und kind läu/ läuft um ganze huus	Antonio
5d52	beibi isch nüm döt e isch/ e isch uf tisch <u>unter wase</u>	Antonio
5d53	denn isch es defo glaufe fo maitli	Adnan
5d54	also jez isch e kaaos alls ferbrannt gworde fo beibi [das baby hat alles verbrannt]	Adnan
5d55	jez isch d mueter koo fo beibi	Adnan
5d56	si got fom andri siite iine	Afrim
5d57	er goot fom wand zu wand ewäg	Aylin
5d58	jez rüeft si äm der muter <u>fo der + beibi aa</u>	Anh
5d59	si isch grad am telefoniere mitem mueter+ (fods) beibi	Abeba
5d60	und si rüeft schnäl d mueter aa + <u>fo ds beibi</u>	Abeba
5d61	und er isch fascht fo de regaal abgfal/ aso abgheit/abegheit	Abeba
5d62	und si lütet jez mueter fo iin a	Ardita
5d63	und den macht er so fo auge bliz	Ardita
5d64	denn kunt si zu waschmaschine	Antonio
5d65	den isch är im külschrangg	Aleksandar
5d66	aber käi üpsilon am schluss	Afrim
5d67	und den klopft öper an türe und säit halloo wär sind si	Afrim
5d68	und isch bim külschrank <u>am trinke</u>	Afrim
5d69	und am schluss het si iin	Aylin
5d70	denn d/ d/ isch sini mueter am telefon	Antonio
5d71	em tringge	Antonio
5d72	am nägschte taag	Antonio
5d73	und s beibi isch unte mit bauklöz am schpile	Antonio

5d74	si goot an tür	Antonio
5d75	si isch grad am telefoniere	Abeba
5d76	si wil mit im <u>am aafang</u> schpile	Abeba
5d77	und si finds am aafang koomisch	Abeba
5d78	und am moorge isch alles kaotisch	Abeba
5d79	und si isch am schloofe	Abeba
5d80	und si isch fascht am schloofe	Ardita
5d81	jez ist si am thelefon	Aleksandar
5d82	und + si isch imer no am thelefon	Aleksandar
5d83	si isch fasch am schloofe	Aleksandar
5d84	ez isch beibi uf em dach	Adnan
5d85	ähm de bösi sait ds es [s] uf miim [Shirt] bedüütet (sitter)	Anh
5d86	un jez ischsch uf em tisch	Anh
5d87	und züilt uf si + und dene schiest er + bald	Anh
5d88	was isch das es [s] uf sim t/ uf sim schört	Antonio
5d89	und den thaucht er wider uff ufem tisch	Abeba
5d90	und är schweebt und är isch uff de däkii	Abeba
5d91	er schiest däre milch + aabe + uf ire kopf	Aleksandar
5d92	un den isch es/ ähm milch uf em mäitli + alles usgläart	Amal
5d93	und tschägg tschägg isch usem kefig koo	Antonio
5d94	und isch <u>bim külschrank</u> am trinke	Afrim
5d95	es isch bim külschrangg	Antonio
5d96	<u>bi dier</u> isch nie passiert das ähm beibi explodiert	Ardita
5d97	goot dure wand	Anh
5d98	und jez goot de durch d wänd	Abeba
5d99	jez goot er durch wände	Ardita
5d100	het si beibi igschperrt in sonem gefengnis	Afrim
5d101	si macht iin in baadewanne	Aylin
5d102	si fersuecht es ufzhalte unds inds + wasser zschtegge	Anh
5d103	und si machtes in + baadewane	Anh
5d104	tschegg tschegg isch im kefig	Antonio
5d105	si well e in thoilette ine mache	Antonio
5d106	denn hete/ het si gdacht in duschi ine mache isch besser	Antonio
5d107	denn sind si wider im zimer	Antonio
5d108	und ss/ jä si het iin in ä kefig iigschperrt	Abeba
5d109	und jä si löscht s feuer indem si iin + ind + baadewanne + gheit	Abeba
5d110	und er het d leese in de aug +	Abeba
5d111	und jeze schtekt si iin in badeewanne	Ardita
5d112	im/ im wasser jez isch er abkühlt	Ardita

5d113	nimt si iim + macht sii in baadewane iine	Aleksandar
5d114	si het in käfig doo [sie hat in käfig getan]	Amal
5d115	wens beibi wider i fier werwandelt heti [falls sich das baby wieder in feuer verwandelt hätte]	Amal
5d116	het si so/ jez het si so <u>mit schtraale</u> mit augene + het mit schpiegel weg gmacht	Adnan
5d117	maitli het dene si gfange het si welle mitem büebli schpile	Adnan
5d118	und het gsät ich wi / ich schpil iz mit dir denn sin si go schpiile	Afrim
5d119	katrin <u>mit aa</u> am afang i er tee [buchstabiert, i r t]	Afrim
5d120	und red witer mitem telefon	Aylin
5d121	si will mit iim karteschpili schpile	Aylin
5d122	i haisse kari mit ka denn i/ a denn er i und ee [buchstabiert: k a r i e]	Antonio
5d123	ich spil noched mit em beibi	Antonio
5d124	und s beibi isch unte mit bauklöz am schpile	Antonio
5d125	si tuets abweere mit em schpiigel	Antonio
5d126	aso äs foot alles aa mit/mitem dedektiif	Abeba
5d127	undjez es/es/es/ es foot alles a mitem beibii	Abeba
5d128	si wil mit im am aafang schpile	Abeba
5d129	si isch jez erschöpft und + wil mit im schpile	Abeba
5d130	und jeze fergisst si das mit sonem geräät	Ardita
5d131	reedet si mit iim	Aleksandar
5d132	wet si mit im ähm + <u>mit karte</u> schpile	Aleksandar
5d133	und si reded mit iim	Aleksandar
5d134	schpilt karte mit iim	Aleksandar
5d135	e redet mit iire	Aleksandar
5d136	jez macht de maa dää/ di kamera aa mit dem rote liecht	Aleksandar
5d137	und mit den / hat mit dem kind geschpiilt und so	Amal
5d138	in + küelschrank + gsii + mit de milch	Amal
5d139	er flüagt nach oobe	Ardita
5d140	es isch über ire kopf keit	Adnan
5d141	näi den het er (in) über en baadewanne gmacht	Afrim
5d142	jez reedet si über alles	Anh
5d143	und den schprützt fo oobe milch aabe	Afrim
5d144	di goot fo do ine	Afrim
5d145	und telefoniert iri/ iri mueter + aso + fom beibi+	Afrim
5d146	s gsicht fo ire	Abeba
5d147	do het si sini mueter aaglüte fo däm bebee	Ardita
5d148	er goot fom wand <u>zu wand</u> ewäg	Aylin
5d149	denn saits zum beibi mir spiele karte	Antonio

13.4.1.10 Nacherzählungen Hochdeutsch, 5. Klasse, L2-Proband_innen

Item	Segment	Proband_in
5hd1	dann war das beibi <u>am tisch</u> hinter dem topf [auf dem Tisch]	Afrim
5hd12	das beibi ist auf di deke [an die decke]	Agonis
5hd15	das beibi auf/ ist auf der deke	Agonis
5hd155	deine mutter weiss ja dass du in guten händen bist	Antonio
5hd158	dann sind si wider im dunklen raum	Antonio
5hd173	und jezt schpilte si mit ier	Adnan
5hd182	wollte mit iir schpiiln	Afrim
5hd19	nd dann ist das kind geschwooben/ aufgeschwobn und ist auf de dach ge- wesen [an der decke]	Amal
5hd195	da hat si einfach mit i/ iim weitergeschpiilt	Andro
5hd198	und hat mit ir geredet	Andro
5hd199	un hatte mit iim + di kärtchen gewollt schpiilen	Andro
5hd2	dann is es am küülschrank [steht neben/beim Kühlschränk]	Anh
5hd203	ja si will mit im/ mit im schpiiln	Abeba
5hd204	und + si will mit im schpiilen	Abeba
5hd212	si schreite der man an + der mit iir forhin geredet hat	Agonis
5hd213	und deswegen hat / redet der mann mit ir	Agonis
5hd220	hat si <u>mit im</u> geredet über ähm/ beibi	Aleksandar
5hd223	si hat jez mit iim + (geschimpft)	Aleksandar
5hd227	das beibi schweebt nach ooben	Agonis
5hd228	er flüigt nach ooben	Ardita
5hd229	jez flüigt er nach ooben	Aleksandar
5hd23	dann hat si n loch gemacht bei dem gefängnis [in den Käfig]	Afrim
5hd232	i schpringt um iin zu fangen.	Antonio
5hd237	dann schprizt fon oben milch runter	Afrim
5hd238	wii heisst (ding)/ mann fon dort der alles fraagt	Aylin
5hd242	und hatte fiil/ also fon iir erzelt	Andro
5hd247	jez kommt si fon hiir raus	Aleksandar
5hd248	fon der andern seite + fon da + <u>fo lings</u>	Aleksandar
5hd249	und wegen dem kleinen beibi aufpassen muss	Andro
5hd253	di eltern ss/sag/sagten zu iir ähm wi soll ich saagen +	Agonis
5hd26	nd dann hat das mädchen gesagt bei der mann	Amal
5hd3	dann ist es am/ + am tisch [auf dem Tisch]	Anh
5hd44	dann kam si in erinnerung [sie hat sich erinnert]	Ardita
5hd45	er flüigt nach ooben + in der deke jez erschrikt si	Ardita
5hd5	und de(r) beibi ferschwund + aufm dach [an der decke]	Adnan
5hd59	n hatte sii mit dem beibi gesagt: [zum Baby gesagt]	Andro
5hd6	und fangt iim und schtekt dii aufm kloo	Adnan
5hd63	INT: und jez isches? Agonis: ähm + (unter) +runter gefallen unter dii/ unter di wa/wo/ unter dem boden durch	Agonis
5hd65	si wollte das beibi auffangen aber es ist unter der wand durchgegangen	Agonis
5hd82	am libsten hätsen sii dii + geschichte fergessen	Andro
5hd85	und ja si ist gerade am telefonirn	Abeba
5hd10	dann is das ganze milch auf iim+ [die Milch ist auf das Mädchen geflossen, die Milch ist auf ihr]	Andro

5hd100	jezt ziilt der mann mit diisem leisir <u>auf iire stiern</u>	Anh
5hd101	jez fällt das milch + auf + dii beibisitterin	Anh
5hd102	si fällt auf den schtul	Antonio
5hd103	und si (sitzt) <u>auf dem schtuul</u> mit em feuerlöscher	Antonio
5hd104	dann hat ers also gekürzt auf sitter	Andro
5hd104	dan hat der mann so ein kleinen leiser genommen und hat <u>auf ire schtiirn</u> geziilt	Andro
5hd105	da hat si gesagt ich muss immer auf die beibis aufpassen	Andro
5hd106	ich pass nur auf beibis auf	Andro
5hd107	schpäter war es auf d/ oben auf dem + band	Andro
5hd108	und + dann + auf di schtiirn geschossen	Andro
5hd109	er kann ja nich auf den tisch klettrn	Abeba
5hd11	si passte auf im auf	Abeba
5hd110	jez geet er rauf auf di deke	Abeba
5hd111	und da lert er milch aus + auf i/ ir gesicht	Abeba
5hd112	und so ein mann mit einem es [s] auf dem tischört kommt	Abeba
5hd113	wiso es es [s] schteet auf seinem tischört	Abeba
5hd114	das beibi ist + fon einem ort <u>auf dem tisch</u> dan hinter di blume	Agonis
5hd115	und der leiserza/ ähm sch schtraal re/ refle/ reflektiert iin auf den/ auf der deke	Agonis
5hd116	di milch ähm + fällt auf + auf das kindermädchien	Agonis
5hd117	das beibi ist ausgebrochen ist auf einem schrank	Agonis
5hd118	das beibi ähm probiert jez aus disem käfig raus zu kommn	Antonio
5hd119	und jez fangt/ also er aus der waschmaschine iin raus	Antonio
5hd122	und machte etwas bei dem beibi	Afrim
5hd123	und ja hir ist widr beim dedektif	Abeba
5hd124	aber dan war tscheg ähm bei der mikrowele	Agonis
5hd125	und bei dem feuer [als das kärtchen mit dem feuer gezeigt wird] dann wird der feuer	Ardita
5hd126	und dann ist er beim külschrank	Aleksandar
5hd127	und jez geet das beibi durch di andere	Anh
5hd128	und jez geet sii durch dii wand	Anh
5hd129	es get jez di ganze zeit durch di wände	Antonio
5hd13	und kam da/ di ganze milch auf iir +	Agonis
5hd130	das beibi läuft jez durch das ganze haus	Antonio
5hd131	da ist das beibi runtergesprungen und <u>durch di wand durch</u> / also durch den boden durchgefallen	Andro
5hd132	er get duch di wände	Abeba
5hd133	dan durch di waand / durch di wand dann <u>durch di tüür</u>	Agonis
5hd134	ist durch der wand + wider durch der wand und <u>durch di tür</u>	Agonis
5hd135	jez geet er durch die wände	Ardita
5hd136	das ist / also das ist ein für sitta.	Adnan
5hd137	das ist ein s für siter	Afrim
5hd138	ahh was ist das für ein ein / also ein helles licht.	Afrim
5hd139	dann hab ich mich einfach für siter entsch / entschieden	Afrim
5hd14	/si ist auf/ das beibi ist auf ein/ auf ein tisch	Agonis
5hd140	das heisst für sitter	Afrim
5hd141	sin si fürs beibisiten hiir	Afrim
5hd142	dass das es [s] für sitter ist	Anh

5hd143	das es [s] + es [s] schteet nur für sitterer	Andro
5hd144	und dann hat er gesagt: für + das schtet für ++ siter	Andro
5hd145	er sagt es ist ein es [S] für bebisitter	Ardita
5hd146	er hat nur so kuasi ein es [S] für das ende (genommn)	Ardita
5hd147	dann war das beibi am tisch <u>hinter dem topf</u>	Afrim
5hd148	da(nn und) ferschtekt sich hinter der blume	Anh
5hd149	das beibi ist + fon einem ort auf dem tisch dan <u>hinter di blume</u>	Agonis
5hd150	si ist auf den tisch gewesn + <u>hinter der waase</u>	Amal
5hd151	und dann hat sich das beibi <u>in feuer gemacht</u> . [in feuer stecken]	Afrim
5hd152	dann andres bild widr auch so im dunklen	Afrim
5hd153	und schprizt mit wasser + <u>ins gesicht</u>	Aylin
5hd154	iir blendet das licht weil si zuerst im dunkeln waren	Antonio
5hd156	will er in di toilette schtegggen	Antonio
5hd157	aber dann schtegggt er si in di dusche	Antonio
5hd159	dann ist si he/herumgerannt im haus	Andro
5hd16	dann fällt das run/ ähm di milch auf sein gesicht hiir	Ardita
5hd160	un dann si is/ ää gewollt in dii kloschüssel	Andro
5hd161	schpäter war di mutter nich meer auch in der leitung	Andro
5hd162	dann wider weg + in di wand	Andro
5hd163	dann wollt es wider in di wand/	Andro
5hd164	dan hat si iin in/ au/ in einen käfig eingeschperrt	Abeba
5hd165	er wäre fast in di waschmaschine gegangen	Abeba
5hd166	si will in ins wassr + dass er aufhört zu brennen	Abeba
5hd167	weil es ++ eigentlich im alltag nicht passiert	Abeba
5hd168	also er/er ferschwindet in/ in der wand	Ardita
5hd169	und jez stekt sii iin ins wasser <u>in der badewanne</u>	Ardita
5hd17	er macht mir einer maschine auf dem kopf	Ardita
5hd170	jez macht si im in di wanne + badewanne	Aleksandar
5hd171	wollt es in kloo + nein, dann hat si <u>in di badewanne mit wasser rein getan</u>	Afrim
5hd172	es fang mit einem beibisitten an	Adnan
5hd174	und mit schpli/ also mitm schpiigel hatte siis wegge+macht	Adnan
5hd175	also dann <u>mit dem fergesser</u> sag ich mal hat in halt son + schpicken lassen so einen +	Afrim
5hd176	dann <u>mit dem schpiigel</u> oben auf di decke	Afrim
5hd177	wollt es in kloo + nein, dann hat si in di badewanne <u>mit wasser rein getan</u>	Afrim
5hd178	dann immer wenn das beibi feuer macht hater si mit so einem löschr	Afrim
5hd179	dann machte der beibi andere triks mit den augen	Afrim
5hd18	si ist auf den tisch gewesn	Amal
5hd180	dann muss ich wider anfangen mit der geschicht.	Afrim
5hd181	ich bin di katrin mit a xxx	Afrim
5hd183	und schprizt mit wasser	Aylin
5hd184	si schpilt mit dem kartenschpiil+	Aylin
5hd185	macht si iim (mim) badewannen mit wasser	Aylin
5hd186	jezt ziilt der mann <u>mit diisem leisr</u> auf iire stiern	Anh
5hd187	und jez schpiilt das beibi mit disr flasche	Anh
5hd188	und das beibi schpiilt jez grade mit diisem komischen ball	Anh
5hd189	und jez gse/ seet man wii si mit der mutter schpricht	Antonio
5hd190	ähm mit em/ mit dem/ also es gibt probleme mit dem beibi.	Antonio

5hd191	jez schpiilen wir schön mit den karten	Antonio
5hd192	und si (sitzt) auf dem schtuul mit em feuerlöscher	Antonio
5hd193	si weert iin mit dem schpigel ab	Antonio
5hd194	er ziilte auf seiner schtirn mit dem leiser	Antonio
5hd196	und hatte mit deem + leiser aus den augen geschossen	Andro
5hd197	und hatte di + cedee angemacht mit der musik	Andro
5hd20	nd dann hat er etwas auf ir geschossn.	Amal
5hd200	und es war + dann aus + mit dem feuer	Andro
5hd201	un da hat der man mit disem + leiser geziilt	Andro
5hd202	und ja si ist gerade am telefonirn <u>mit der muttr</u>	Abeba
5hd205	und so ein mann <u>mit einem es</u> auf dem tischört kommt	Abeba
5hd206	er schtrich mit einem mann	Agonis
5hd207	jez schpricht si mit dem mann	Agonis
5hd208	das kindermädchien reedet mit + mit der frau der muter von tscheg	Agonis
5hd209	jez reedet sii + mit der frau	Agonis
5hd21	und jez kommt so schtraaln aus iir auge [aus ihren augen]	Adnan
5hd210	si naam das beibi mit der zange	Agonis
5hd211	das mädschien löscht iim mit einem feuerlöscher	Agonis
5hd212	dan macht das beibi mit den augen ein(en) leiser schtraal	Agonis
5hd214	und jez telefoniert er mit + tschäkttschäks mutter	Agonis
5hd215	das kindermädschen telefoniert wider mit + der mutter	Agonis
5hd216	und jez ähm geen si schpiilen mit also simbookkarten und so	Ardita
5hd217	er trinkt in/ mit einer flasche	Ardita
5hd218	jez schpiilt er mit den klößen	Ardita
5hd219	er macht mit den augen so wii ein bliz	Ardita
5hd22	also <u>bei das mädschen</u> mit ein schtraal roter so auf di schtirn	Afrim
5hd221	beibi (ds) weggegangen ist mit dem mann	Aleksandar
5hd222	si schaut das si etwas schpiilen mit den karten und so	Aleksandar
5hd224	was ist mit dem beibi passirt	Amal
5hd225	und si hat mit iern eltern geschprochen	Amal
5hd226	und hat mit dem kind geschpiilt	Amal
5hd230	und zwaar oone ein üpsilon	Andro
5hd231	aso kredi und oone ein üpsilon	Andro
5hd233	es geet um ein mädchien das ein bebisitter ist	Agonis
5hd234	das beibi get jez unter den tisch	Agonis
5hd235	dann ists beibi also/ rannte einfach weg + fon iir dafon	Adnan
5hd236	alles war so grau ähh ferrostet ein bischen fom feuer	Afrim
5hd239	ja dii mutter fom beibi	Anh
5hd24	nd dann hat de/ e / n hat der mann bei dem + medchen gefagt	Amal
5hd240	jez beisst sii di ganze (seite) fom käfig	Anh
5hd241	wii si mit der mutter schpricht + fom kleinen	Antonio
5hd243	: du bist der aushilfe <u>fo diisem beibi</u> oder	Andro
5hd244	das kindermädchien reedet mit + mit der frau der muter <u>von tscheg</u>	Agonis
5hd245	das beibi ist + <u>fon einem</u> ort auf dem tisch dan hinter di blume	Agonis
5hd246	das beibi ist aus/ aufgebrochen fon + dem käfig	Agonis
5hd25	war der kind bei + küülschrank	Amal
5hd250	dann kukte si zu tschäkttschäk	Afrim

5hd251	zum beischiil wii ein ferhöör	Andro
5hd252	alsoo das beibi war bestimmt zum beischiil damit es in di waasinn treibt	Andro
5hd254	dan war das beibi auf einmal zu feuer	Agonis
5hd255	das beibi wird zu feuer	Agonis
5hd256	jez wird si zu feuer	Agonis
5hd257	dann wird er zum beischiil feuer	Ardita
5hd258	es geet nich zum aufschreibn	Aleksandar
5hd27	jez ist si durch dach + ferschwundn	Adnan
5hd28	und der kind ist durch wand und so durchgegangen	Amal
5hd29	eigentlich wollt ich beibisitter für das ganze/ das ganze namen	Afrim
5hd30	so ein + wi fürs/ wi fürs kamin oder was	Afrim
5hd31	hinter der/ hier/ hinter den Waase	Aleksandar
5hd32	wollt es <u>in kloo</u> + nein, dann hat si <u>in di badewanne</u> mit wasser rein getan	Afrim
5hd33	fersucht das beibi ähm (irgend)wii zu bekommen (und) es zu löschen sii probirts in dii tuolete und jezt <u>in badewanne</u> + wo wasser ist	Anh
5hd34	dan hat si geschreit + das beibi ist <u>im feuer</u> das beibi ist <u>im feuer</u> [das baby brennt]	Andro
5hd36	dann war wasser nicht in kloschüssl	Andro
5hd37	und dann hat (er) sii ins + badewanne reingelegt	Andro
5hd38	war bestimmt zum beischiil damit es in di waasinn treibt	Andro
5hd39	da hat ers in di wasser reingeschtekt ++ <u>in deer</u> + <u>badewanne</u>	Andro
5hd4	das beibi ist aber nicht da es ist am küülschrank am trinkn	Antonio
5hd40	das beibi wolte noch in den wa / in der waschmaschine geen	Agonis
5hd41	und si wolte das beibi in der tualete machen [in die toilette stecken]	Agonis
5hd42	aber dan hat sis noch + inn / in der badewane gemacht [in die badewanne gesteckt]	Agonis
5hd43	wollte in di toilette machen aber si machte es <u>in den bad</u>	Agonis
5hd46	und hatte den kind in käfig gehabt	Amal
5hd47	und dann ins toalette gebracht + <u>ins badewanne</u>	Amal
5hd48	der man reedet mit das mädchen	Adnan
5hd49	und dan spraach das mädchen mit beibi	Adnan
5hd50	dann reedete si wider mit frau	Adnan
5hd51	ich heisse keru oder so. mit ein a und dann xxxx i	Afrim
5hd52	also bei das mädchen mit ein schtraal roter so auf di schtirn [er zielt mit einem roten Laser-Strahl auf die Stirn des Mädchens]	Afrim
5hd53	dann redet si mit iirer mutter [mit der Mutter des Kindes, seiner Mutter]	Afrim
5hd54	und si telefonierte <u>mit irer mutter</u> fon der beibi	Afrim
5hd55	jez telefossi/telefoniirt sii mit irer muttr [mit seiner Mutter]	Anh
5hd56	di geschichte wo mit iier und <u>das beibi</u> abgeschpiilt hat	Antonio
5hd57	da hat sii + mit der kleinen beibi herumgeschpiilt	Andro
5hd58	und dann hat si mit den kleinen beibi herum / bischen geschprochen	Andro
5hd60	und schpäte wollte si das beibi sii mit den leiser treffen	Andro
5hd61	das kind mit dem augen	Amal
5hd62	und der beibi war über sii	Adnan
5hd64	das beibi ging unter dem tisch	Agonis
5hd66	und si ging rein und kam fon anderer seite raus	Afrim
5hd67	und si telefonierte mit irer mutter fon der beibi	Afrim
5hd68	jez kommt so ein bliz raus + fon der auge	Aleksandar
5hd69	so ein kamera oder so for ir hingeschteilt	Amal

5hd7	dann auf de badewanne	Adnan
5hd70	es get fon ein(e) wand zu dem andern	Aylin
5hd71	und dan ist das beibi zum feuer geworden	Andro
5hd72	als si das lagrfeur/ also das wort lagrfeur sagt wird er auch zum + feur	Abeba
5hd73	hat kein üpsilon am schluss	Adnan
5hd74	dann kam/ klopfte jemand an di tür	Afrim
5hd75	dann war si <u>am küülschrank</u> am trinken	Afrim
5hd76	und dann i am schluss und kein jott <u>am schluss</u>	Afrim
5hd77	und dann ist si nochmal am telefon,	Afrim
5hd78	sii ist am telefon	Aylin
5hd79	jez ist es am + also ooben am + ähhm also nicht am dach ähhm + ähhm + <u>an der deke</u>	Antonio
5hd8	INT:en leiser odr so Afrim: ja leiser auf den shtirn	Afrim
5hd80	am negsten tag kommt ähhm / also am nägsten tag ist alles kaputt	Antonio
5hd81	si get an di tür	Antonio
5hd83	und am anfang war das licht soo dunkel	Abeba
5hd84	also es fing alles an mit + dem beibii	Abeba
5hd86	und jez am mo6gen si ist also si wach/ sie ist eingeschlafen	Abeba
5hd87	si (ist) am telef/ telefoon	Aleksandar
5hd88	und am schluss hat si lagerfoir gezeigt	Amal
5hd89	und dann ist das beibi ferschwundn aufm tisch	Adnan
5hd9	er ziilte auf seiner shtirn mit dem leiser	Antonio
5hd90	und der beibi ferschwand aufm küülschrank	Adnan
5hd91	jez is si aufm kääfig	Adnan
5hd92	dann mit dem schpiigel oben <u>auf di decke</u> [Licht wird mit dem Spiegel auf die Decke projiziert]	Afrim
5hd93	ähhm alles war aus/ das haus war aufm kopf	Afrim
5hd94	also bei das mädschen mit ein schtraal roter so <u>auf di shtirn</u>	Afrim
5hd95	ja so wii n gumi auf di shtirn	Afrim
5hd96	und dann der mann so mit/ ging oben auf der kamera	Afrim
5hd97	und naam das beibi auf den booden	Afrim
5hd98	was heisst das s auf der brust?	Afrim
5hd99	was ist das für ein zeichen auf irer brust?	Afrim
5hd120	und hatte mit deem + leiser <u>aus den augen</u> geschossen	Andro
5hd121	un dann + war wider so/ wars wider <u>beim dunklen bereich</u>	Afrim

13.4.1.11 Nacherzählungen Hochdeutsch, 4. Primarklasse, L2-Proband_innen

Item	Segment	Proband_in
4hd1	kukt an di uur	Anh
4hd10	und jez +++jez schauter auf dem schpaarschwein ob e noch geld hat	Adnan
4hd100	er hat dann in seine kasse reingeschaut	Andro
4hd101	fersucht das beibi ähm (irgend)wii zu bekommen (und) es zu löschen sii probirts in dii tuolete und jezt in badewanne + wo wasser ist	Anh
4hd102	da get er in seinm schpaarschwein schauun um di rechnungen zu bezaaln	Abeba
4hd103	dann kommt so ein roboter wo eingewickelt isch im geschenkpapir	Agonis
4hd104	in der / in das schpa/ in dem schparschwein	Ardita
4hd105	wollte <u>in di toilette</u> machen aber si machte es in den bad	Agonis
4hd106	und jez stekt sii iin <u>ins wasser</u> in der badewanne	Ardita
4hd107	jetz bist du dran mit/mitem äää essøn berat machøn	Adnan
4hd108	wo so schpaziiren get mitem hund.	Adnan
4hd109	man kann zeen oder zwanzig minutøn schpaziren mit iim geen	Adnan
4hd11	er hatte heute geburtstag unt schaut auf dem ur	Aylin
4hd110	un ehh und er sagte du bist dran mitem kochøn.	Afrim
4hd111	undann esstø der mann sein toast da mit ketschop.	Afrim
4hd112	bis der mann fertig mitm essøn ist.	Afrim
4hd113	und ein seil zum schpaziiren mit dem hund.	Afrim
4hd114	dann kannst du mit iim schpaziiren.	Afrim
4hd115	da kommt groomit mit der techno hoose	Anh
4hd116	weil er ist dran mit früschtüc machen	Antonio
4hd117	unt dann kommt der roboter mit gromit++	Antonio
4hd118	das wird dir sicher gefallen mit im kannst du jez schpaziren gen	Andro
4hd119	zen minuten oder zwanzichdann ist di maschine gegangen mit im schpaziiren	Andro
4hd12	wallace drükte auf ein knopf	Aylin
4hd120	dann redet er mit im	Abeba
4hd121	und dann kommt ein zuug mit gesch/ mit einem geschenk drauf	Abeba
4hd122	kann iin aso/ gassi/ aso get mit iim gassi	Abeba
4hd123	Der mann isst + dann redet er mit iim	Agonis
4hd124	geet ä auf ein prortree/portree mit einem schwein	Agonis
4hd125	dann ä geet der roboter zeen minuten schpaziiren mit dem hund	Agonis
4hd126	di geschichte wo <u>mit iier</u> und das beibi abgeschpilt hat	Antonio
4hd127	dass er nicht muss mit iim gassi gen	Ardita
4hd128	wo etwas mit der musik äm geet	Alek-sandar
4hd129	jez redet er mit dem hund	Alek-sandar
4hd13	und hat einfach geschossen auf dem toast [auf das Toastbrot geschossen]	Aylin
4hd130	jez redet er wiider mit iim	Alek-sandar
4hd131	dann wartet er bis grommit den heebel nach unten ziit	Agonis
4hd132	Dann flüigt er nach unten,	Agonis
4hd133	da get er in seinm schpaarschwein schauun um di rechnungen zu bezaaln	Abeba
4hd134	und der mann fiil runter vom bett.	Afrim
4hd135	also hiir in dem eingang hängt ein bild von gromit und wallace	Aylin
4hd136	damit der her vom bett runter fällt	Antonio

4hd137	dann ist er weg vom roboter	Antonio
4hd138	da liist er xxx von wem das ist	Abeba
4hd139	denn sctot er vom sctuel uf,	Agonis
4hd14	dan drückt sein herchen auf ein knopf	Antonio
4hd140	undann hat er sein hand for di/for das/ sein maul gemacht.	Agonis
4hd141	„für grommit fon + dem mann“	Agonis
4hd142	der hund ist ä fon der leine befreit	Agonis
4hd143	undann haltete der roboter for iim an.	Afrim
4hd144	gromit krigt angst vor dem grossen ding	Aylin
4hd145	und er ging zum küchenzimmer.	Afrim
4hd146	dann hat er grad zu dem mann gekukt.	Afrim
4hd147	er get zum schweinenbild unt holt dort	Aylin
4hd148	jez geet er zu einem bild	Aleksandar
4hd149	<u>fon der andern seite</u> + fon da + fo lings	Aleksandar
4hd15	dann hat er di marmelade abgeschossen un gerade auf dem toast getroffen	Andro
4hd150	fon der andern seite + <u>fon da</u> + fo lings	Aleksandar
4hd151	da hat sein liid gekommem zum geburtstag	Amal
4hd16	dan hat er auf dem fenster schnell ein + (tegl) gelegt damit er sein / sein zimmer fer/ferkauft [er hat einen Zettel ins Fenster gehängt/auf das Fenster geklebt]	Andro
4hd17	dann get er auf der rutschbaan	Abeba
4hd18	geet ä auf ein prortree/portree mit einem schwein [er geht zu einem Portrait]	Agonis
4hd19	er sizt wiider auf dem tisch	Aleksandar
4hd2	er get <u>an den briifen</u> de + gromit un sucht seinen briif	Anh
4hd20	undann ging der hund <u>in di tü/bei der tü</u>	Afrim
4hd21	dann geet grommit bei der post,	Agonis
4hd22	fjez hat bei der schpaarschwein gegang	Amal
4hd23	er sagte heute bist du dran für früüschtük	Aylin
4hd24	der kommt der zuug mit ein geschenk <u>für also sein hunt</u>	Antonio
4hd25	und hat geschaut obs ein briif für si/ sich hat	Ardita
4hd26	er ha wollt noch eine ke / emetwas geschirr <u>für iim</u> besorgt	Amal
4hd27	undann ging der hund in di tü/bei der tür	Afrim
4hd3	de woles drückt an einen knopf	Anh
4hd30	dann hat er gesagt was kommt ää so in dær zug	Ardita
4hd31	er giisst kaffi in äm glas iine	Aleksandar
4hd32	und in kalender schtreicht er das zwölfte an	Aleksandar
4hd33	är luegt in der uur	Aleksandar
4hd35	und kroizt er in der kalender den datum an	Amal
4hd36	der kommt der zuug mit ein geschenk für also sein hunt	Antonio
4hd37	dann kommt der zug mit ein geschenk für grommit	Agonis
4hd38	es hat ein laine für um d hals	Amal
4hd39	dann hört er das schnarchen von sein freund	Afrim
4hd4	woles bindets an sein hals	Anh
4hd40	Dann nimmt er von der schparschwein unten das loch auf	Agonis

4hd41	un dann geeter zu den kalen /+ eh/ kalendär	Adnan
4hd42	und ging zuu ein bo / ein bild.	Afrim
4hd43	un ez get + gromit zum schpaz+ziergang	Anh
4hd44	ee der hund schteet am morgən früü auf	Afrim
4hd45	und dann i <u>am schluss</u> und kein jott am schluss	Afrim
4hd46	er geet an sein schparschwein	Anh
4hd47	bindet di lei(n)e dort an der techno hoose fest	Anh
4hd48	er hat einen ää sctofftiir als hund ää an di leine gebrach	Agonis
4hd49	/dann schauter auf di uur	Adnan
4hd5	du+ hängst di leine+ hier an + unt an den halskette	Antonio
4hd50	und dann ist er auf sonə rutschə gegangn	Adnan
4hd51	er schaut auf di uur	Afrim
4hd52	undann ging der hund auf den bodən.	Afrim
4hd53	unt er ginger rutschte auf der rutschbaan	Aylin
4hd54	dann drükt er auf den knopf	Antonio
4hd55	zu sein geburtstags ehm briif aufm tisch	Antonio
4hd56	er hat ein schpilzeughunt da gelassenunt er schpilt auf dem schpilplaz	Antonio
4hd57	da hater auf di uur geschaut	Andro
4hd58	dann hat der mann gan (fit) auf einen knopf gedrügt	Andro
4hd59	eine anderen falschen hunt drauf gebundendanhater e ganz zit auf dem schpilplaz geschpilt	Andro
4hd6	der hunt macht jez thee auf di thassə.	Adnan
4hd60	da drükt er ein knopf damit di konfitüre auf den toost kommt	Abeba
4hd61	Jez ischt auf dem tisch.	Agonis
4hd62	dann ää drückt der mann auf einen knopf meermals	Agonis
4hd63	Dann drückt gromit auf einen knopf	Agonis
4hd64	geet er auf einen kasten.	Agonis
4hd65	dann hat er auf dii uur geschaut.	Ardita
4hd66	da kommt di m(o)meladə auf den tost	Ardita
4hd67	(ja) und dann sch/ sikt er auf dem sessel	Ardita
4hd68	und der mann klickt auf so einen roten punkt	Aleksandar
4hd69	fil schpas beim schpaziren	Aylin
4hd7	nd geet zurück/ aufdm tisch [geht auf den Tisch]	Adnan
4hd70	du musst einfach di leinen dort(hinrein tun) und bei dir + amachən	Ardita
4hd71	unt kukt welches für iin war	Aylin
4hd72	da kommt di techno hoose + für gromit	Anh
4hd73	woles macht das geschenk für gromit auf	Anh
4hd74	er macht früuschtük für sein herchen	Antonio
4hd75	+schaut si an findet eine für iin+	Antonio
4hd76	unt da schtet für gromit	Antonio
4hd77	dann sagte6 es ist super für schpaziergänge	Antonio
4hd78	hats auch zufällig post bei xxx/ <u>für mich</u>	Andro
4hd79	er siit dass es zeit ist für iin aufzuschteen	Abeba
4hd8	undann sagt der mann / ess /drugt aufm knopf [er drückt auf den Knopf]	Adnan
4hd80	und xxx briif für iin	Abeba
4hd81	nur drei münzen drin + das reicht nicht für di rechnung	Abeba
4hd82	das ist <u>für dich</u> di technologi hat ää tolles erfunden für dich oder für hunde	Agonis

4hd83	das ist für dich di technologi hat ää tolles erfunden <u>für dich</u> oder für hunde	Agonis
4hd84	das ist für dich di technologi hat ää tolles erfunden für dich oder <u>für hunde</u>	Agonis
4hd85	und er hat toast also für seinen besizər gemacht	Ardita
4hd86	also er schaut erst für iin das ist <u>für iin</u> da kommt er	Ardita
4hd87	jez kommt eine überraschung für den hund	Aleksandar
4hd88	dann macht er für zeen minute oder zwanzig minuten dass er raus gehen kann	Aleksandar
4hd89	no hat er post bekommeneine post wa6 für iin	Amal
4hd9	und sezt sich aufm tisch	Adnan
4hd90	er is <u>für iin für/ iin warn</u> hat er den geld heraus genom	Amal
4hd91	er hat angst er get gegn di want	Antonio
4hd92	und dahintər /hintər disəm bild war ein schloss	Afrim
4hd93	und und rutschte im shtuul.	Afrim
4hd94	also hiir in dem eingang hängt ein bild von gromit und wallace	Aylin
4hd95	danach schaut er im kalender	Aylin
4hd96	unt er schtekt das toostbrot in den tos+e+	Anh
4hd97	jez gen alle in/ins woonzimmer	Antonio
4hd98	da ist das beibi runtergeschprungen und durch di wand durch / <u>also durch den boden</u> durchgefallen	Andro
4hd99	dan <u>durch di waand / durch di wand</u> dann durch di tüür	Agonis
4phd28	<u>ist durch der wand + wider durch der wand</u> und durch di tür	Agonis
4phd29	da hat ers <u>in di wasser</u> reingeschtekt ++ in deer + badewanne	Andro
4phd34	und dann <u>ins toilette</u> gebracht + ins badewanne	Amal

13.4.1.12 Nacherzählungen Dialekt, 2. Primarklasse, L2-Proband_innen

Item	Segment	Proband_in
2d1	denn het er im wegschuft n isch am nacht u/ufschtande	Afrim
2d10	wär a/ zuärsch bi dem has und də änte alsersch isch bəkunt ei punkt	Adnan
2d11	und du bəkommst ein schneball /ein schneball für dich	Adnan
2d12	eins null für schaal (näret)	Afrim
2d13	de bär ooni schaal isch in füürung gsi	Afrim
2d14	denn heter/ denn war de mit schaal vor iim	Afrim
2d15	zu langsam un dä mit schal waa reingegangn	Afrim
2d16	dann hat (de) mit schaal gesagt:	Afrim
2d17	de bär ooni schaal isch in füürung gsi	Afrim
2d18	dä oni schal + war/ hat seine ganze kraft gegeben	Afrim
2d19	hat de oone schal iin geholfen rauszugeen	Afrim
2d2	jəz sorgə si no auf də klini jungə	Adnan
2d20	dann ferschiide/abschidene sich /ferabschiedete er sich zu <u>der oni schaal</u>	Afrim
2d21	er gschtolpert <u>über</u> eh + schnee wo hoch gang/ wo gse/ hoch gse isch ++ über eh+++ *wi heisst das*	Afrim
2d3	mir bhalte im bis am irə eltər in abhoole	Adnan
2d4	weil er als ersch in ziil ko isch	Adnan
2d5	isch er koo und het in mit zunge gmacht	Afrim
2d6	ouu er het jo no mit zunge gmacht	Afrim

2d7	wi seit me das/ sone haase (isch) mit + schnee [ein hase aus schnee]	Afrim
2d8	jəz seit ə zu in: Tschau	Adnan
2d9	dann ferschiide/abschidene sich /ferabschiedete er sich zu der oni schaal	Afrim

13.4.1.13 Nacherzählungen Hochdeutsch, 2. Primarklasse, L2-Proband_innen

Item	Segment	Proband_in
2hd1	an negsten tag kommte di mutter un de(m) Vater von den andrem bär	Antonio
2hd10	schtekes in sein mund un get weg	Anh
2hd11	di (anef) obn in den wasserloch [oben am Wasserloch]/aufn eisloch warteten un warteten.	Antonio
2hd12	balanziere + in hundert meter [balancieren auf 100 m]	Abeba
2hd13	unt jez ferabschide+ter sich so in seine art	Abeba
2hd14	er machte alles kabut was eh / alls in/in dem weg kommte	Agonis
2hd15	di meitli di de lina ghelfe weil si i loch stegge blibe isch	Amal
2hd16	un das ist mit seine Kop	Aylin
2hd17	un dann sind si seine mama unt papa weggegangen mit der + kleine andere	Aylin
2hd18	unt jezt müssen si mit den eisball balanziere	Abeba
2hd19	jä xxx mit fisch (i) hause gange xxx	Amal
2hd2	wer auf der mauer kommt der hat einen punkt	Antonio
2hd20	aber jörgen schwimmt schneller neben anker	Ardita
2hd21	unt schtolpert über ein sch+hein	Anh
2hd22	wer ersche über den berg ist [wer als erster über dem Berg ist]	Andro
2hd23	an negsten tag kommte di mutter un de(m) Vater von den andrem bär	Antonio
2hd24	er hilft iim fort ++ fon den loch	Ardita
2hd25	de hat äm fater fo de bär het gseit	Amal
2hd26	einmal ist der kleine eisbär gegangen zu seine eltern	Aylin
2hd27	und dann hat der andere gelacht zu iim	Aylin
2hd28	Nt am nächsten morgen wo di sonne gesch+scheint hat	Aylin
2hd29	machen wir ein wettkampf am nägsten tag	Antonio
2hd3	di (anef) obn in den wasserloch /aufn eisloch warteten un warteten [neben dem eisloch]	Antonio
2hd30	dann machten si einen wettgampf++ ääh wollten / am früü am morgen wollten di (kräe) iren besten blaz	Agonis
2hd31	wer dem schneba auf den kopf	Anh
2hd32	dann kommt di ente un wirft den schneba auf sein gesicht	Anh
2hd33	un naher werfte er ein schneball auf pips	Antonio
2hd34	und dann schiisst er auf +++ er will auf den klein(en) Fogel sch/ schiissen	Ardita
2hd35	und laa(r)s fällt auf den boden	Ardita
2hd36	auf + jez sagt e(r) auf dii pläze fertig los	Ardita
2hd37	und dii mau/ dii maur aus schnee ist zu gross	Ardita
2hd38	un bei demm +++ emm bei den haasen un den + ente durch ist der/ krig (ä) er den erschten punkt.	Andro
2hd39	er hat mir geholfen + bei dem boot ich war schteken gebleiben	Agonis
2hd4	un er hat sich auf seiner weise ehm + wi heisst das schon wider ? + so ferabschidet	Andro
2hd40	schau da ist eine kleine eisbär für dich	Aylin
2hd41	eine neue schneeball für di	Aylin
2hd42	juhuu! ein punkt für mich!	Andro
2hd43	lasses für dich du eisbär	Andro
2hd44	unt ein punkt für den andern /+ für den anderen eisbär	Abeba
2hd45	undann war der groosse eh + grossere blogg zu gross für den kleinen eisbär	Agonis
2hd46	ist zu gross für lars	Ardita
2hd47	larsi wa/war in fürungg	Andro
2hd48	auch di pläze fertich los lars ligte wider in Führung	Andro
2hd49	unt sagt: auseinander + mit euch.	Anh

2hd5	hat iim ein/ + den schneeball auf den kopf geworfen	Ardita
2hd50	Jezt wär midm ball hundert meter laufn kann	Antonio
2hd51	er sagte tschau mit der/ mit seiner anderen/ mit seiner methode	Agonis
2hd52	und er muss mit dem schneeball + äm (zuerst werden)	Aleksandar
2hd53	eines tages kümmerte e s nicht mer um lars	Agonis
2hd54	dann hat er eine eis geschossen zu Pips	Aylin
2hd55	dann wartete lars ein bissn schwamm zu iim helfte iin.	Antonio
2hd56	hatta einn fisch gefanggen un is zu seinn elter gegangen	Andro
2hd6	un dann sinsi bei der zweite runde	Aylin
2hd7	und jez isch er bei dreite runde	Aylin
2hd8	lars hat einen fisch gefangen und x er ist bei seinen eltern gegangen	Ardita
2hd9	dann feschtek sich der kint hinter seine mama	Anh

13.4.1.14 Nacherzählungen Dialekt, 1. Primarklasse, L2-Proband_innen

Item	Segment	Proband_in
1d1	und dänn springt ər uf wassə(r)	Afrim
1d10	unt alli fische + fo wasser wäg + eini got <u>nomol im wasser</u>	Antonio
1d11	dann entdekt Lars ehm + + mmh + got in treppe uufe [geht die Treppe hoch, geht auf der Treppe nach oben]	Antonio
1d12	dann ist / hat es/ (is) si in wasser gschprunge	Antonio
1d13	dann kommt e/ grosse schiff und l lars got in de/in dem wasser	Agonis
1d14	denn schwimmt er rukwärts mit fuäss	Adnan
1d15	dan kummt ehm + e schiff unt <u>alli fische + fo wasser wäg + eini got nomol im wasser</u>	Antonio
1d16	un das kxater vom der piraat ehm für kapiten	Abeba
1d17	er isch no nie so fo + mega höchi gschprunge [aus einer so grossen Höhe]	Agonis
1d18	und denn schprützer wi wasser use +fom si fell	Agonis
1d19	xxx <u>de zu ander fische</u> unt dann weisst lars nit wo dä isch	Antonio
1d2	dann goter uf schachtel	Antonio
1d20	undann sind si zu kete gange	Antonio
1d21	nemo ++ schaute uf beidi siite	Antonio
1d22	jez gset er sein eisberg abr das isch/ das isch su weit für in	Abeba
1d23	jèz isch ə fesch im wassər undə	Adnan
1d24	denn gönd si in sonə + ah sonə ding	Afrim
1d25	denn füllt ers ine kapsel ++ sone wine roor	Agonis
1d26	denn suəch ə də fesch wo er mitim/es kund ə nez e(r)sch jəzt (scho) diine	Adnan
1d27	den goot ə mit em	Adnan
1d28	und denne hater welle iire / mit im schpile	Abeba
1d29	denn isch de gange mit im	Abeba
1d3	abr der goot weg bi andere fische	Abeba
1d30	er willt ää nach untə goo	Afrim
1d31	er schwimmt (imme) glich ++ got unter wasser	Antonio
1d32	denn heter /ischer bi di fische+aber nit unter wasser	Agonis
1d33	ich will fo do uusə go.	Afrim
1d34	dennə gumpt er fo do aabə	Afrim

1d35	ich bi fo so hochəm gschprungə	Afrim
1d36	bisch du en passasier von hier	Antonio
1d37	de kaater fo/ wo fom kapiten isch	Abeba
1d38	un das isch fo/ fo im so tiif sum aabeschuschpringe	Abeba
1d39	jəz lauft er dōrt obə zu dəm fenschter	Afrim
1d4	denn heter /ischer bi di fische+aber nit unter wasser	Agonis
1d5	dan goter dö(r)t bi die leiter	Agonis
1d6	un das kxater vom der piraat ehm für kapiten	Abeba
1d7	nd da das isch eigentlich fur im zu tiif	Abeba
1d8	dənn goots in treppə oobə [auf der Treppe nach oben gehen]	Adnan
1d9	eh Lars wollte im wasser schpringe	Antonio

13.4.1.15 Nacherzählungen Hochdeutsch, 1. Primarklasse, L2-Proband_innen

Item	Segment	Pro-band_in
1hd1	unt er schwimmt am den röke [auf dem rücken]	Anh
1hd2	wi komm ich hierein + heraus der klart auf di bode+	Andro
1hd3	er schaut auf di kaze ++ <u>un auf der fisch</u>	Andro
1hd4	z geet der fisch bei den anderen fischen	Ardita
1hd5	dann sagt der kleine eisbär dass das zu hoch is für iim	Anh
1hd6	und dann schpringt er in wasser da schwömmter	Aylin
1hd7	dann sagt der kaze er musst schnell hin + in den andere seite geen	Anh
1hd8	dann ist er gefangen in ein nez. und get so ee obe	Andro
1hd9	da hater unte geschlage im wasser wi en wasserbombe [er ist auf dem Wasser aufgeschlagen wie eine Wasserbombe]	Andro
1hd10	er schpringt in wasser	Ardita
1hd11	de bärt will do (was e schmiinkt e) will dōrte schpringe in i wasser	Amal
1hd12	ne daucht er in di wasser ine	Amal
1hd13	und er in dii wasser dine (go) (wil der fi) fiil fiil fisch(e) xxx enmol (em) fisch gesehene [in das Wasser hinein gehen]	Amal
1hd14	no xxx in de chiff ine + no seigt/ + seits/ no kunnt er [in das Schiffswrack]	Amal
1hd15	no isch in der leiter klettert.	Amal
1hd16	eisbär muss use gumpe muss in /im/ in dii wasser gumpen	Amal
1hd17	dann fangen ++ dii + menschen iim und dii fische mit den nest	Ardita
1hd18	no het si sin eifach mit träppe gange ganz hooch	Amal
1hd19	er taucht unter di wasser.	Andro
1hd20	dass er m sich mu ferschtegge fon d mensche	Andro
1hd21	und er het angst von dii kaze	Aleksandar
1hd22	di berge waren for sin auge +emm weit.	Andro
1hd23	und dann am negschten taag war es nicht gut	Ardita
1hd24	kumm schnell hoch xxxx auf di Kette.	Andro
1hd25	da musen mir gee auf die Kette,	Andro
1hd26	er schaut <u>auf di kaze</u> ++ un auf der fisch	Andro
1hd27	und dii kaze + macht mit den krallen auf dem boden	Ardita
1hd28	dann gen si auf dii and(e)re seite	Ardita

1hd29	schwimmt er auf einen eisberg	Ardita
1hd30	aber di fisch ist runter gefallen und dann ist er beim schiff	Aylin
1hd31	und dann get er unter im wasser	Aylin
1hd32	und denn im wasser heter gseit: das isch zu hoch.	Aylin
1hd33	dan iste da drinn in schiff.	Anh
1hd34	er schpringt ins wasser	Ardita
1hd35	er schpricht mit im.	Andro
1hd36	und dii kaze + macht mit den krallen auf dem boden	Ardita
1hd37	und der kaze hat gesagt dass er kein angst vor den männer habn	Anh
1hd38	dann sagt zu im	Andro

13.4.1.16 Nacherzählungen Dialekt, 2. Kindergarten, L2-Proband_innen

Item	Segment	Proband_in
2kgd1	är isch am boode gfalle	Afrim
2kgd10	las nimt (d) ente in / in in kopf denn gönn(t) si	Ardita
2kgd11	und di ente kumt denn got si in e drägg iine [fällt in einen Topf voller Dreck]	Ardita
2kgd12	undenn den isch er aabөгheit +++!: was schwäze si do? Adnan: mit tedibär	Adnan
2kgd13	i denn macht si mit fuess bär	Ardita
2kgd14	und denn macht (d)ä mit hende bär uff	Ardita
2kgd15	isch öppisch gopf (koo)	Adnan
2kgd16	s isch im e kopf abe gfalle [ist ihm auf den kopf gefallen]	Agonis
2kgd17	er macht e hööle fo de kleinem pinguin	Agonis
2kgd18	denn seit ente zu bär	Ardita
2kgd19	und dө äntө sollt uf dө ufpassө	Afrim
2kgd2	INT: und was isch mit pips? Adnan: aabөгheit ++ uff fuudi	Adnan
2kgd20	är isch uf sotig öbis aabөгfalle	Afrim
2kgd21	denn got (t) ente uf + e schtok	Ardita
2kgd22	ich ha e überraschung fü(r) euch	Ardita
2kgd23	ischr im paket iine	Agonis
2kgd24	nd (t) ente het bäggel wäg gno und bär in kopf gschosse	Ardita
2kgd25	öbbis go hoolө zum esse	Afrim
2kgd26	si welle im öbis zum ässe gө	Agonis
2kgd27	är schaut inen gurz in di augee	Aleksandar
2kgd3	denn nimm bä/ bär uf arm denn denn kuschlet (dө)	Ardita
2kgd4	xxx jez hatө bi tedi geschosө	Adnan
2kgd5	är macht ө huus für dө äntө	Afrim
2kgd6	er macht jezt ee ++ fü im e huus	Aleksandar
2kgd7	är isch am boode gfalle und dөnn isch das <u>im si kopf</u> abөгfalle	Afrim
2kgd8	är het in dө kopf gschosө [Schneeball an chopf geschosө]	Afrim
2kgd9	und er nimmt er und er schiessts in schl/ in schachtle	Agonis

13.4.1.17 Nacherzählungen Hochdeutsch, 2. Kindergarten, L2-Proband_innen

Item	Segment	Proband_in
2kghd1	dann sucht si etwas an Teti damit de/de schauen kann [am Teddy suchen]	Anh
2kghd10	dann hater im kopf gehabt [er hat es am Kopf gehabt]	Aylin
2kghd11	dann hater im seine kxopf das geschise [an seinen Kopf geschossen]	Aylin
2kghd12	wider was si da im kopf hat [was sie auf dem Kopf hat]	Abeba
2kghd13	und si hat/ isch in d loch iine gegang	Amal
2kghd14	dann laufen si dann eisbär lauf mit im mit den mit den eishaase	Anh
2kghd15	Un mach im mit dem füsse dann fällt er runter	Anh
2kghd16	e hat schon mit dem hand emm nach oobe	Antonio
2kghd17	abr pips schpilt noch mit bär	Abeba
2kghd18	abe ich lass nii niin di alei si hat mit si gebringe si hat [mit ihm]	Amal
2kghd19	und si hat mit ei/ eine auge hat si geschaue	Amal
2kghd2	dann ist/ gibt ein Schtern an die eisbär	Anh
2kghd20	si schpile eifach mit eisbä	Amal
2kghd21	und si hat/ sii schpiilt mit de andre bär	Amal
2kghd22	si hat nüd gehört si hat mit bär geschpiile	Amal
2kghd23	und die n/ die schpiilt nid mit der eisbär schpiilt nid mit(di ente)	Amal
2kghd24	si hat em si hat em der eisbär nid mit der geschpiilet	Amal
2kghd25	und si si schpilt mit / eisbär schpiilt mit der do mit sii	Amal
2kghd26	weil si hat mit sii geschpiilet hat	Amal
2kghd27	fon dä bel	Antonio
2kghd28	undann glänzen im fon di augen [ihm glänzen die Augen, in den Augen glänzt es]	Andro
2kghd29	dann hat pips gesagt for eisbär:	Abeba
2kghd3	iç ge suchen di papa un du pasauft auf di beibi	Andro
2kghd30	de leggt sich eifach auf den booden	Antonio
2kghd31	der eisbär hat für pips ein haus gebaut	Abeba
2kghd32	dann hat er im auge geglänzet	Aylin
2kghd33	im korb oder irgendetwas	Aylin
2kghd34	dann schpringt si ins schwarze +	Anh
2kghd35	dann schibter in in den eimer	Anh
2kghd36	das ist der bär in den eime ist	Anh
2kghd37	red auch mit mir	Aylin
2kghd38	und dann hat er eifach mit den ge+edet	Aylin
2kghd39	aber der wollt mit dem freunde sein	Aylin
2kghd4	ndan dann schüsst er im aufne kopf	Andro
2kghd40	und der wollt mit dir freunde sein.	Aylin
2kghd41	und ei/ ein bär mit iim	Anh
2kghd42	si schpiilen zusammen mit pips	Abeba
2kghd43	warum will er sein fon im freund	Andro
2kghd44	dann hat (hegan) zu im gesagt dass si kommn	Anh
2kghd45	der haase is in di ki/ in di kiste gegange	Antonio
2kghd46	emm der is rein in di kiste	Antonio
2kghd5	dann hat si auf eine farbe der reingegange [ist IN ein einen Kessel reingegangen]	Abeba
2kghd6	undann hat /dann hat pips xxx kleines bär eine wider was si da im kopf hat /hat si bei bär /bei di bär gemacht. [wirft eine Dose zum/auf den Teddy]	Abeba
2kghd7	weil si müsste essen hoole für Bär	Abeba
2kghd8	un der bär rennt immer hinten iim	Andro
2kghd9	er schaut im himmel	Aylin

13.4.1.18 Nacherzählungen Dialekt, 1. Kindergarten, L2-Proband_innen

Item	Segment	Proband_in
1kgd1	dä has het sin beine uff dä iisbä(r) (+sini rügge)	Ardita
1kgd10	lueg mol was macht er do? Afrim: mit dē schwanz er schloot (in)	Afrim
1kgd11	jez mach er mit si schwanz	Agonis
1kgd12	macht är do? Agonis: (k)ore open mache INT: Jä genau	Agonis
1kgd13	Wo renne si ahne? Agonis: dhai	Agonis
1kgd14	was mache si? Ardita: laufe dehei	Ardita
1kgd15	er luegt ufe scht/ schtä/ufe schtä(rn)	Ardita
1kgd16	si schwazē fo dām babi [sprechen über, rede vom Baby]	Afrim
1kgd2	Und jetz rennä si, he. + Wo rennä si aanä? Afrim: bei dē babi und mami++ diē sin papi und mami ghöört	Afrim
1kgd3	de mami is für dör de fafi dört	Agonis
1kgd4	Adnan: pfer isch uuse gang INT: Genau! + Wo goht är ahne? Adnan: im (pfapfa) unschem mama	Adnan
1kgd5	das ich in schne gsii bin hab ich auch eh heimol so gmacht [als ich im Schnee war, habe ich das auch schon gemacht' gemeint ist ein Loch graben]	Afrim
1kgd6	(er) get in disē seitē andərə ga disē seitē	Afrim
1kgd7	geter dört in schn/ in loch abe	Agonis
1kgd8	är kheit abe imme loch	Ardita
1kgd9	denn machē diē/ diē beidi ē heime (chumt) mit dē schne [die beiden machen ein Zuhause mit dem Schnee, d.h. ein Loch]	Afrim

13.4.1.19 Nacherzählungen Hochdeutsch, 1. Kindergarten, L2-Proband_innen

Item	Segment	Proband_in
1kghd1	jez macht er auf ein loch [in ein Loch tun]	Aleksandar
1kghd10	der sagt: ich gehe in di haus	Abeba
1kghd11	in schnee raus gange	Amal
1kghd12	di schpe / di schprechen mit di zusammen	Anh
1kghd13	di haase habt si mit si gemacht [mit ihr]	Anh
1kghd14	di habt mit füüse bei füüse er gemacht	Anh
1kghd15	(let) mit oore	Aleksandar
1kghd16	jez kommt di/di kleine kint fon di papa unt fon di mama	Aylin
1kghd17	un jezt komn m si di bärt jezt raus von dem locht	Anh
1kghd18	ja das is papi un mami gesagt for eisbär	Abeba
1kghd19	und er will zu familie gangge	Aleksandar
1kghd2	tez ister bei seiner mama gegangen	Aylin
1kghd20	jez isch gegange zu fater	Aleksandar
1kghd21	ja di mach auf di nase [schiessen]	Anh
1kghd22	di macht di auf di nase	Anh
1kghd23	er springt auf den/ auf den eisbär.	Andro
1kghd24	bei papi	Andro
1kghd25	jez bewege/ jezt sagt si kxom mit miir un mach meine noche	Aylin

1kghd26	das ist das kind fon mama	Aylin
1kghd3	jez rennen bei schtern	Aylin
1kghd4	di mach ein loch für ein weisse bär	Anh
1kghd5	kxomtsi in seine rüke	Aylin
1kghd6	jez ist er in loch	Anh
1kghd7	n jez komn si in loch/	Anh
1kghd8	unt dann get si in loch	Anh
1kghd9	der gehe in di haus	Abeba

13.4.2 Beispieltexte

13.4.2.1 Nacherzählung Dialekt, 6. Klasse, Agonis

INT: kchännsch dee?

Agonis: mister biin

INT: also wenn d wetsch chasch scho uf dialäkt es bizli ferzelle, aber nacher möchemer die richtigi uebig uf hochdütsch

Agonis: also söll ich auch saage dass er aabegheit isch

INT: alles was du wotsch

Agonis: er isch fom himmel glaub ich aabe gheit

INT: ja

Agonis: und lauft jez grad irgendwo/xxx und jez khumt mister biin + jez no ich glaub/ + ähm + dar(st)eller und so + über dem film + wer alles + draa/ + wi sölli säge? + derbii isch/ wer alles för dem film garbaitet het. jez gseet (me) bim schtroos ferschiedeni mensche und zwai maitlis xxx und doo isch grad sone thoor/ sone/ und doo khumt grad sone polizei auto, glaub ich.

INT: polizei oder was

Agonis: ambulanzauto

INT: genau

Agonis: und hinter draa isch mister biin mit siim khaine auto + khaine khääfer xxx saage. Ich glaub das isch in ähm/ + wi söll ich saage + in ähm + arzt

INT: wi seit mer dem? wenn mer chrank isch denn muss mer

Agonis: i(s) schpital. Also ich glaub ähm es git sone nootfall und ambulanz goot in schpital und mister biin isch gra/ hed grad hinterher gfaare und schliesst grad si auto.

INT: ja +

Agonis: und d ambulanz will thöör ufmache aber es goot ned weil mister biin thöör ferschperrt mit sii auto. er goot jez in schpital ++ dort gseet men ++ also e nummer + und denn khummt grad di frau mit dere nummer iine. de schtoot mister biin grad bi rezeption aa +++ für im dauerts zlang. er nimmt d puppe fo e maitli und schiesst es + weg jez luegt er die zwai menner aa ++ mister biin zwiggt einem also + am arsch

und de/ und ähm er luegt im/ er luegt de andere aa und mister biin macht das soo wie als würd er nüt gsee. ++ und jez händ si e usenandersezig + sezung + und denn isch mister biin grad hinter + ähm älteri frau.

+ jez isch er grad an + rezeption draa. dört khummt nummer use, glaub ich ++ und si seit/ ich glaub + ähm + ich bi mer ned sicher

INT: ja was chönnt er do säge was? Was macht er da?

Agonis: er nimmt (d) nummer use + und ähm sikt ane plaz. also de alte oopa will au go size goo aber mister biin macht schneller + de alte maa goot weg und er sikt nebe e frau woo + das maischte glaub broche het + inem rollschtuel

INT: ++ und denn was machter was?

Agonis: er wakelt mitem khopf + und machts extra damit si iifersüchtig würd

INT: mhm +++

Agonis: er waggelt mit de hend damit er saage kha mini gelenke sind ned gbroche und so

INT: mhm +++

Agonis: xxx mit em fuess + er macht e fuess über e andere fuess und immer so wiiter + und denn khummt/ lüchtet nummer dreiezwanzig und ähm denn rüeft di frau + di nummer. und mister biin luegt bi sini nummer und de sctoot segs/ ähm segsesibzig

INT: mhm

Agonis: und ähm + er wird wüetend weil es sone/ + e grossi differenz fo dere nummer und andere nummer het. und die alti f/ und die frau lacht weil si e khlaineri nummer het als er +++und di frau wird/ ähm wird ängschtlich und wird w/ glaub wüetend und de mister biin + luegt si aa wi(e) als würde sii + würde/ wi als würde sii mit im reede glaub ich

INT: genau und debii was het er gmacht?

Agonis: er het di nummer foo ++ dere frau + eweg gnoo und sini eignu nummer bi ire hand gleegt weil si ned (dere) finger und bai bewege khaa

INT: mhm

Agonis: +++ und jez redet er egstra mit sii damit di frau ned khummt. + und jez sikt + ee frau mit irem soon + auf/ uff siz und de soon het sone khochtopf glaub ich uf/ uff si khopf. und de mister biin het sone + teekhanne in sinere hand. ++ mister biin nimmt de sctift ++ und schribt uf dem junge sini hand + acht/ also zerscht isch gschtande fünfeachzig und denn het er mit si/ e sctift + nummere/ no e(n) null hintedraa + gmoolt

INT: mhm

Agonis: denn isch do/ähm het/ isch wider e anderi nummer gschtande + fierezwanzig und denn het di frau di nummer ++ ufgrüeft und de maa h/ und sone alte maa isch am schloofe + und er het die ähm nummer fierezwanzig in d hand ++und mister binn gseet es dass er in d hand het + und de probiert ers znää ++ aber denn isch er uffgschtande weil sii nummer + wider gschreit/ also wi söll i saage +++ gschreit het dam/ denn isch de maa ufgschtande

INT: mhm

Agonis: und mister biin luegt + di nummer glaub aa, wo am lüüchte isch +++ er luegt sini nummere und die nummer aa

INT: +++ und denn was macht er?

Agonis: und er luegt soo + er luegt di nummer + schreeg aa, damit es so usgseet wie als wär es ++ ähm di nummer gseet denn umgekeert us, ned graad

INT: ++ und denn was macht er?

Agonis: er/ er het di nummer + als umgdrüllt. es isch zerscht graad gsii, denn het er si gnoo und anders/ also anderi siite drüllt++ und dört sctoot jez ähm + ha zwai glaub ich, anschtatt fierezwanzig +++ und ähm und denn sctoot dört uf einmal zwaiefufzig + und er het di nummer in d hand+ und det di frau mit brochen di hand heebt es.

INT: ++ denn?

Agonis: + und denn ähm khöme di mensche und saage dass + ich mues eigentlich for di nummer draa khoo. di diskutiere dört und + hinte ähm gseet men dass mister biin und die frau au am schritte sind. weil/ weil die frau mit brochen di sache + und die de teekhanne hebt. und die frau mit gbrochen di ähm + sache lacht im jez us. ++ und denn gseet men dass di nummer segsezwanzig isch + und denn rüeft di frau de maa mit nummer segsezwanzig.++ denn gse/ gseet men dass nummer ainefufzig uflüüchtet und denn rüeft di frau ++ also di nummer + de maa/ di person mit dere nummer. +++ mister biin isch iigschloofe ++ und di frau isch immerno ++ am bliibe.

INT: ++ und denn?

Agonis: ++ und denn ähm isch fo mister biin sone/ di nummer aabegheit und di frau hez uf-glääse (sec Pause)und denn het si gdacht dass di nummer fo in/+ fo ire/ die frau ghöört mit gbrochen di sache ++ und denn s/ suecht mister biin sin/ ähm sini nummer weil si aabegheit isch. +++ und er gseet nummer dreiefufzig. denn s/ denn sait er glaub ire +/ näi er wird wüetend und schtoot denn wider aa. + denn geet er die zwai wo/wo/wo sich gschritte händ wo er sich also/ wo er sie/ wi söll ich saage + ferblöödert oder ferarscht het sozusaage und er lä/ er längt im wider und denn göö(n)t si wider go schritte ++ und denn schtoot (en) wider an rezeption + und sait glaub dass er ähm sini nummer ferloore het und di frau di nummer gnoo het und gange isch + anschtatt sini schtell ++ und jez sait si glaub ich: jezig ähm si müen jez nomol en nummer nää + und er wird wüetend. Ich bruch jez xxxx schnell in dem/ ++ alsoo + jezig denn nimmt er nummer use ++ und denn ++ luegt er nummer aa, er wird wüetend weil er sicher en hoochi nummer isch. ++ denn willt ers in müll schiesse + trifft er net + und denn/ will er het/ und denn het ers wider in müll gschosse und denn + das/ wi söll ich saage + siin(ene) hand und au in müll gmacht + und denn het ers gzooge +

INT: ja

Agonis: und denn het sini/ isch sini hand idr/ gschteke blibe i dem müllcontainer. und dört hinte gseet men die immer no am schritte + und dass di frau mit irem soon + immerno dört am bliibe isch +

13.4.2.2 Nacherzählung Hochdeutsch, 6. Klasse, Afrim

Afrim :also jezt sind wir eine strasse di ganz dunkel ist mit ein paar lampen + und jez seen wir so ein licht + so ein/ wi ein strahlen dann wird immer breiter (und naher) kommt fon oben / kommt fom nichts einfach / kommt mister biin runter+ mister biin steet auf + macht sich ein bisschen sauber khuckt rum get einfach irgendwo/ get einfach irgendwo hin+ und hiir seen wir mis/ seen wir iren naamen und hir/ und das ferstee ich da nicht da kommt gad mister biin zurück + er geet wider weg khuckt sich um wo er ist + dann schteet hiir wider was dann geet der straal geet wider w/ geet wider/ wird immer wi kleiner und geet weg + und hiir seenn wir + wider zwei mädschen wi/ ich glaube das ist eine schule (und) so ärzte s/sind einfach forbei gelaufen und di zwei mädschen laufen/ geen jezt nach hause+ hir seen wir ein sch/ hohes gebäude + schön + dann kommt so ein mann seigt/ zeigt im wo er hin muss und + dass/das ist ein ambulans + und der ambulans fährt in die schul/ ähm fährt zums krankenhaus und hinten dran ist mister biins seer eng neben/ hinter dem ambulans+ er parkiert auch seer eng + er steigt aus macht si/ macht di tür zu mit einem schloss damit nimand rein kan + er khuck sich ein bisschen um und geet/ also geet + dann probiirt der ambulans di tür aufzumachen es geet aber nicht weil mister biin zu naa parkirt hat und er probirts immer wider und wider aber es geet nicht er knallt immer mit di tür ins ähm ins auto + fon mister biin (a und) mister biin geet also ins spital rein + und hiir seen wir wi eine frau di + di zaal zweiunzwanzig ruft und fiile ansteen + und der mann sagt im grad w/ was wi er was für ein problem hat und mister biin schteet hinten an und es + nerft im + so lange zu warten also + ist er klewer schiist di puppe fom beibi weg + also fon das kleine medschen weg und holt seine mutr mit und d/d weil er dass er/ das mister biin seine + puppe weg geschossn hat jezt steet mister biin an und er macht was kleweres (bh) also er zwikt den forderenden zwei/ also zwei for im und di zwei sollen sich schtreiten damit mister biin plaz/ also damit di zwei weggeen also si schtreiten sich und mister biin machts einfach klewer (und is forne da) + hinter einer oma und jez säit si ma/ + säit si frau wi heissen si+ ähmmister biin säit ich heisse mister biin dann säit si/ säit/ sagt di frau was haben si für ein problem mister biin sagt ich hab meine hand irgendwo reingeschteckt ich + ich krigs nicht mer raus aber pscht leise bitte di frau sagt also gut ziihn si jez eine zaal und mister biin zit di zaal zweiundfünfzig er khuckt sich jez ein bisschen um wo er plaz hat da sieet er ein mann der langsam auf sein platz geet aber er hat kein platz also nimmt er ein/ + also nimmt er ein umweg + das länger geet und nimt im/dem alten mann/ dem alten mann einfach sein platz weg der alten mann geet einfach weg und mister biin nimmt sich jez einfach gemütlich und mister biin seet den fer/ schwerferletzten neben in an und khuckt was er alles so hat + er grinst ein bisschen bewegt mit seinem ko(ff) + er macht das was der mann leider nicht meer kann dass er aber wider können wird und er macht mit seinen händn +

also er bewegt sich was der mann auch nicht kann oder di frau er macht einfach alles dass was di frau nicht kann er bewegt sich mit füssen mit beinen mit alles und er macht di frau einfach/ er prowozirt si einfach fest + jezt ruft di za/ di frau di zaal dreiun/ dreiunzwanzig und + so jez männer geen und mister biin hat/ di khuckt sii seine karte segsundsibzig und er würd seer nerwös + wiso er das hat + also khuckt er auf di uur + er khuckt wi lang (das) noch geet und di frau lacht im an/ lacht in aus mister biin und di frau la/ di neben iin lacht iin auch aus mister biin nerft sich mister biin khuckt auf seine karte + di frau hat di zaal zweiundfünfzig also tauscht er + mister biin die zaal

weil er/ si kann ja nichts machen also tauscht er si und mister biin lacht jezt und jezt ist di frau runtergemacht worden mister biin/ und dann khuckt di frau zu ir was habn si w/ also er sagt jez was si gemacht hab er khuckt einfach und mister biin macht als ob si am reeden wären jezt khuckt er si di karte an + und sagt ja ja das geet schon noch lange und mister biin khuckt sich seine karte an und grinst einbisschen und dann hokt / kommen ein/ eine mutter und ein/ ir soon kommen ins schpital und fragen was haben si für ein problem also nein er/ si fragt nich mister biin/ si hoken sich neben mister biin ab

INT: (mh) und was hat er für ein problem der junge

Afrim : der junge hat eine pfanne auf sein khopf + also er hat seine pfanne in den/ er hat sein khopf in di pfanne geschteckt jez kriegt er s(i) nicht meer raus und mister biin nimmt einen schtiff macht den dekel auf und schreibt bei dem jungen + er hat di zaal fünfundachzig und er macht neben di fünf noch eine null und jez hat er di zaal f/ achthundertfünfzig + und mister biin sagt zu dem jungen si müssen noch lange warten + jez schreit di frau firundzwanzig + dem negste bitte und mister biin khuckt wer di firundzwanzig hat da siit er den mann am schlafen + der es nicht/ noch nicht merkt dass er dran ist also will mister biin im di karte wegneemen und er schleicht sich langsam an aber der mann ist genau/ ist gerade aufgeweckt fom/ wegen mister biin + und der mann geet jez di/ zu di frau und sagt was für ein problem si hat dann mister biin er ist er/ ist aufgeregt und mister biin khuckt sich/ geet zu di frau + und zeigt auf di uur wi lange geet das noch bis meine zaal ist also (khuckt) mister biin ire/ iin seine kharte an und dreet si um und hat eine idee also dreet er den zeiger auch um dann gibts ähm als/ anstatt fünfunzwanzig gibts di zaal zweiundfünfzig und geet/ das ist genau di zaal di mister biin hat so mister biin dreet si um krazt sich ein bissien geet zurück und di frau di ferlezt ist khukt an was macht er jetz was macht er und mister biin hokt sich jezt wider hin und wartet bis di zaal fünfundzwanzig khommt + ähm zweiundfünfzig also khommt di zaal zweiundfünfzig und mister biin za/ (zeigt ich bin xxx) mister biin will geen aber ferhängt sich irgendwi mit di frau /mit der frau + also nein di frau hält si glaub ich ++ aaa und di zaal hat sich schon gewegselt + zweiundneunzig und jezt kommt so ein mann und so ein mann nerft iim er geet mit und mister biin ist foll + richtig ähm generft + dass er jezt seine zaal ferpasst hat jezt kommt so ein mann + ein anderer und mister biin le/ und di frau lässt einfach di hand los und mister biin ziit si einfach weg und jez muss mister biin halt warten + er wartet und wartet und der zeiger ist jezt auf einundfünfzig + di frau riif einundfünfzig der nägste bitte di f/ und jezt ist mist/ also mister biin ist am schlafen mit seiner karte in der hand und iim ist jezt grad di kharte runtergefallen und di frau + nimmt di kharte und khukt wen ist/ wer ist dii nächste und dii frau khukt so richtig xxx + ich bin dii nächste ich bin nächste also nimmt er sii mit nimmt sii/ nimmt di frau sii mit obwool das mister biin seine kharte/ und mister biin sucht jezt seine kharte aber er findet sii nicht + er würd seer nerwös also weil er nicht/ weil er sii nicht findet also neemen sii di nebn/ dii frau dii neben dran war einfach mit ++ mister biin wartet und wartet er würd wiider nerwös also steet er wiider hinten an und macht wiider so einen kleweren trick er berührt beide am po d ann denkt/ denken sii er hat iin berührt und er hat iin berürt also ähm sii schlagen sii sich gegenseitig also sii berüüren sich + dann geet/ khuckt mister biin so böse zu di frau und dii frau sagt wii heissen sii + dann fragt/ sagt mister biin ähm ich heisse mister biin + und di frau sagt: was haben sii für ein blem/ problem + sii sagt: ich hab meine hand irgendwo rein geschteckt und wii lange geet das jezt noch + denn mister biin/ dann sagt di frau ziin si eine kharte + mister biin ziit sii er hat jez dii zaal er khukt dii zaal an + er schiisst sii ins müll also ins korb/ müllkorb dann schtekt er seine rein/ hand rein damits weiter runter geet dann hat er seine hand aus ferseeren rein geschteckt und er kriigt sii nicht meer raus jezt hat er keine hand meer frei + jez hat er ein problem jez muss er nochmal eine kharte ziin und jezt ziit er sii mit dem mund

13.4.2.3 Freies Gespräch Dialekt, 6. Klasse, Antonio

INT: so + mir sized mol äne ++ und gäbed de [Name] no schnell + fuf minute bis si/

Antonio: okhe

INT: fertig gmacht hed aber + du chasch mir mol no + öpis ferzelle schnell ++ nämlich zu dinere famili + no mir nomol säge wi du + wi du dehaime redsch

Antonio: also ich red dehaime schpanisch mit mini eltere un mini khlini schweschter

INT: mit de chline schwöschter au?

Antonio: ja

INT: ja?

Antonio: und mängisch au/ mit khlini schwöschter red ich au mängisch hochdütsch

INT: hochdütsch? ebe letschts joor heschmer nämlech ferzellt du musch de chline schwöschter

dütsch leere + gäll?

Antonio: okhe

INT: cha si jez scho guet?

Antonio: jo si goot jez/ im auguscht foot si im khindegarte a

INT: mhm + und de hesch hochdütsch zerscht mitere + gret?

Antonio: jä

INT: wiso?

Antonio: weil hochdütsch redetme i/ also/ in de schuel mee als schwizerdütsch / schwizerdütsch redeme aigenlich dusse

INT: mhm

Antonio: und + es wär schlächt wenn si jez schwizerdütsch lernt für de khindergarte

INT: mhm + jo will du bisch au im hochdütsch chindergarte gsi gäll?

Antonio: jä

INT: und de hesch dänkt du machsch s gliiche mit dinere schwöschter + bisch es intelligänts chöppli gäll?

Antonio: jä

INT: und mitem mami und em papi redsch + schpanisch?

Antonio: jä

INT: tünd ir nid ano galizisch rede dehai?

Antonio: also eltere scho ich khas ebe nid so guet + de red ich/

INT: aber deltere scho?

Antonio: jä

INT: aso wenn si mitenand redet denn redets galizisch?

Antonio: jä

INT: aaa + isch denn das e feschte underschiid? ++

Antonio: jä e bizli + also + fom + schpaanisch ufem galizisch hets e + khlini + änderig

INT: ähä was isch/

Antonio: also + galizisch isch eher so bizli brutaler aber nid grad so brutal

INT: aha + brutaler?

Antonio: jo-o

INT: ja? i chamers nid so forschteile waisch/ dusch/ aber ferschoosches denn du?

Antonio: also jä ferschoo schoo aber s reede/ nid grad/ mängg/ me mängisch + e paar sache

INT: und de gönder au ab und zue id ferie + uf schpanie?

Antonio: jä ind ferie gömer nach schpanie und denn rede/ red min/ red ich/ muss ich mit gusine und so au galizisch reede

INT: a de chasches jo trotzdem?

Antonio: jä und denn khann is plözli

INT: de chasches plözlich + redet die kä schpanisch?

Antonio: doch reede au aber joo + weil si döt lääbe lä/ äm reede si halt + so

INT: denn redets nid so gärn schpanisch?

Antonio: nid so

INT: nid so + ja + und was machsch denn no in diner freizit?

Antonio: also in de freizit han ich+ aimol in de wuch hiphop + und/

INT: hiphop tanze oder singe?

Antonio: hiphop tanze

INT: ja

Antonio: und sunscht gang ich mängisch use mit kholeg (go) basketball oder fuesball schpile

INT: ähä

Antonio: und ++ früener bin ich au ins schwimme gange

INT: mhm +

Antonio: aber nached han ich ufghört kha weil es isch langwilig gsi weil ich de ainzige gsi bi de schwüme het khönne

INT: ah jo und di andere nid schwimme

Antonio: jo un (de) hanis blöd gfunde und den bin ich usgschtige

INT: mhm

Antonio: und em + jo

INT: wo hesch den du schwimme gleert wo? + so guet

Antonio: also schwimme han ich sälber glernt also + mit säggs oder so

INT: mhm

Antonio: hanis selber glernt kha und + jo

INT: ide ferie + im meer?

Antonio: jo oder do in de (badgrabe)

INT: ähä + hender sones schwimmbad + ja + und denn ähm hiphop

Antonio: jä

INT: isch das ää/ isch das igendwie son + en schpezielli gruppe oder isch das/

Antonio: also jä mi händ/ eg/ eg/ also mir sind säggs diää +mm+ uftritt thanze + aber mi sin/ in de gruppe simer aigenlech mee + weil + es khöme mängisch au nöii + und denn müemer halt + mit dene anderi + das andere üebe und den müen die anderi halt das andere widerhoole

INT: jo + gäll isch chli schwirig gäll wenn neu dezue chömed musme das alles wider afo üebe und so + jäjä + und denn/ chasch du mir säge was/ we/ win ich/ win ich jez rede?

Antonio: mhm

INT: isch das/ isch/ was isch das füres dütsch? ++

Antonio: dängg schwizerdütsch

INT: schwizerdütsch + isches/ isches glich wi diis? ++

Antonio: also wie?

INT: aso waisch tönt das glich wi dis?

Antonio: nai

INT: naai + was isch denn anderschd? + chaschs igendwie säge? ++

Antonio: äm ++

INT: no schwirig hä?

Antonio: jä + fili(cht) ischs igenwie berndütsch oder so igenwie

INT: wiso bärndütsch?

Antonio: weil mi sin mol im lager gsi und si hen au so igenwie +

INT: ja

Antonio: andersch gredet

INT: a i chum mee no richtig luzäärn

Antonio: aha

INT: aber es isch scho ide richtig/ bisch nid schlächt gsi mit bärndütsch + nid schlächt gsi + und wenn du uf schp/ wenn du uf ä/ uf galizie gosch was/ was äm/ wenn dene muesch erkläre wie mir do reded i de schwiz + was saisch dene? was würsch dene säge?

Antonio: also i/ also mit min khu/ also ich red aigenlech dö/ ich erkhläär ine nid wies isch + me mit/

INT: hends no nie gfroget?

Antonio: nai

INT: und wenn du mit dine/ mit dinere schwöschter redsch denn dete au + schpanisch?

Antonio: und denn sage si immer was für khrummi sache saaged er und so

INT: ähä

Antonio: de sa/ de erkhlar ich ine was es hai/ erkhläär ich ine was das haisst

INT: mhm

Antonio: un tschegge sis

INT: mhm und wenn jez öpperem müestisch erkläre was würsch säge? + was isch schpezielle ide schwiz?

Antonio: dioo m/ si reede dütsch in de schwiiz

INT: mhm

Antonio: so wie in jedem andere land die schprooch wo si händ

INT: ja und di isch gnau glich wie zdütschland? do ide schwiz

Antonio: nai

INT: was isch den anderscht

Antonio: isch e biz+ also ++ do in de schwiz dusse rede si aigelich / di maischte rede schwii- zerdütsch

INT: mhm

Antonio: und in + dütschland rede si eher hochdütsch

INT ++ also + kännst de?

Antonio: ja + mister bin

[...]

Anschliessend an dieses Gespräch wurde die Mister-Bean-Geschichte in Dialekt nacherzählt. Das folgende Gespräch fand nach der zweiten (hochdeutschen) Nacherzählungsrunde statt. Vor diesem Gespräch in Dialekt gab es einen kurzen Übergang auf hochdeutsch (s. 13.4.2.4 freies Gespräch, Hochdeutsch, 6. Klasse, Antonio).

INT: ja aber sonst + warst du noch nii länger im krankenhaus in dem fall zum glück ha/ mustest du noch nii/ war auch noch nii im krankenhaus + nur zu besuch + bis jezt musste ich noch nii hingehen hat ich glück ++ alsooo ++ we du mir jez saisch wiemer do mues rede [Fotos mit Situationen aus dem Alltag werden gezeigt]

INT: hm zum bischpill do + was mainsch wie reded die do?

Antonio: ääm schwiizerdütsch

INT: schwiizerdütsch werum?

Antonio: also + odss/ oder sii be/ also si beete grad filich

INT: mhm

Antonio: also weil mängisch weme am morgge isst oder zo/ zoobe oder so

INT: mhm

Antonio: beetet me jo zu gott dangge fürs ässe

INT: mhm möched ir das dehaime

Antonio: n-a aigenlich nit

INT: nid aber du hesch schomol gsee nöimets

Antonio: aso jä mir hends mol im laager gmacht gha

INT: aa im laageer okeeee + ja und das machtmer uf schwiizerdütsch?

Antonio: jä

INT: mhm + und was isch ächt das do?

Antonio: aso doo khönts aigenlich e biz fo baidem si also schwiizerdütsch und hochdütsch

INT: wiso?

Antonio: weil es khönt si das e phaar nit schwiizerdütsch khöne

INT: mhm

Antonio: und denn münsi mit de anderi hochdütsch rede [mit de andere lüüt]

INT: gits denn do/ kännst du lüt wo kai schwiizerdütsch chönd?

Antonio: also zum bischpill dii nöii in de schuel

INT: a gits öper nois?

Antonio: aso/ aso bi uns for/ isch aine for acht mönet kho dä het nume schwiizerdütsch /ääm hochdütsch khöne + aber nachtet het er au s schwiizerdütsch glernet und us dütschland isch

dä cho oder

Antonio: nai us thailand

INT: aa und de het dä scho hochdütsch chöne?

Antonio: ja also dä isch in ef es [fs] gsii

INT: ja

Antonio: und noch acht mönet het ers khönne

INT: aa und dä het zersch/ zersched aifach go dütsch leere

Antonio: mhm

INT: mhm n da isch schnell gange demfall

Antonio: dä isch am früüling kho gsi also ins ef es [fs] gange und im härbsch isch er zu uns kho mhm

INT: heters schnell gleert also denn wüsch säge da retmer/

Antonio: e biz fo baidem

INT: fo baidem also schwiizerdütsch wenmer schwiizerdütsch chan

Antonio: mhm

INT: und süscht musmer hald hochdütsch rede mhm + und wii/ was isch ächt das? ++

Antonio: ääm ++ do hend si filich +

INT: was mainsch was möched äch di do was? ++

Antonio: filech hend si ame konzäart oder so und si möchte + und si proteschiere mir möchte (duur)

INT: mhm

Antonio: und/ und de mün si warte oder + filich mache si (igens) schtraigg + gege arbeit oder so also ich glaub eher hochdütsch

INT: a jo mainsch i glaub das isch me so ne/ öpis politisches das isch so en abstimig waisch wome sini mainig sait wär isch defüür wär isch degäge und w/ wi würd mer denn ächt dete rede?

Antonio: Also ich glaub eher hochdütsch.

INT: mhm wiso mainsch das?

Antonio: also wai/ es khunt druf aa + aso zum bischpil/ + äm ws/ also + di mai/ also är reded jo nid/ er kha/ zum bischpil wend jez e phaar lüt usländer sin

INT: jo

Antonio: und khö/ würde si eher ds hochdütsch lärne anschtat s schwizerdütsch

INT: jo

Antonio: und denn würd er eher hochdütsch rede

INT: mhm das denn alli ferschtönd

Antonio: ja

INT: mhm ++ und da?

Antonio: also do khönts aigenlich baides si + weil in de schuel redeme aigenlich hochdütsch aber + bi uns in der klass machemer auch immer so e paar xxx dörfe rede oder oder so + also aifach in de schtund mängisch rede mir au/ und jo denn rede mer schwizerdütsch

INT: mhm das dörfeder?

Antonio: jä

INT: mhm + also efach wener szwöite sind oder so

Antonio: aso es het au leerer die mängisch au hochdütsch reede in de schtund

INT: schwizerdütsch mainsch

Antonio: jo schwizerdütsch ja

INT: a ja? und dini/ du hesch bide frau [Name der Lehrerin] und/ hesch du/ hesch du au dütschi lerer also waisch wo kai schwizerdütsch chönd?

Antonio: ääm nai ich glaub nit

INT: die chönd alli schwizerdütsch?

Antonio: jo

INT: jo ++

Antonio: also die macht musiig und list grad dnoose/ also d noote ab

INT: ja +

Antonio: so das si ufem/ uf de khuärflöte kha spille

INT: ja

Antonio: oder ufem piggolo

INT: uee du känsch dich jo us hesch sälber gspilt?

Antonio: nai

INT: u werum waisch den das so gnau?

Antonio: ääm aso + wegem/ aso wege musiigschtunde mi hen inschtrumente lärne müse

INT: aa

Antonio: und de hemer ne thescht gha + und denn bin ich und e khollegin ainzigi gsi dien e ha [h] gha hen

INT: und kueerflöte super hesch du sälber au es inschtrumänt gschpillt?

Antonio: also nai ich ha dehaime nume e khiboord und gitare

INT: aber da isch jo fill

Antonio: ja

INT: und denn schpillsch au?

Antonio: also gitare gang ich jez no in e khurs und khibord (leg i) usse heft note und fa/ un/ also ich habe markhiirt

INT: mhm

Antonio: welli thaschte was isch + und noched ha/ wo ichs e biz ha khönne de han ich die dinger wäg gno

INT: mhm

Antonio: denn han ich aifach gschpillt

INT: hmm super und wie red denn ächt die do?

Antonio: also aigenlich reded si nit weil si isch ja am schpile

INT: jaa aber wenn si jez da mit de/

Antonio: äm ++ eher hochdütsch

INT: mhm wiso mainsch?

Antonio: also fil/ weil/ aso die thonlaiter und thonlaiter khlinge eher so hoch dütsch und nid schwiizerdütsch]

INT: okhe + okhe guet und wie red ächt die?

Antonio: äm au hochdütsch

INT: känsch die?

Antonio: nai

INT: hm + das isch äm/ di isch fom schwiizer fäärnse + die macht nachrichte

Antonio: mhm

INT: und werum mainsch red die hochdütsch werum?

Antonio: also es khönt si/ also wils ufem schwizer khal isch khöntsi das si schwizerdü/ e schwizerdütsch reded

INT: mhm

Antonio: aber ich glau/ as/ aber sonsch würd si glaub hochdütsch rede

INT: mhm das isch scho ufem schwiizer kanal aber das sin nachrichte + hesch schomol gse nachrichte ufem schwizer kanal? am halbi ahti am obig

Antonio: nnai eher nit

INT: nai eher nitdenn/ oder waisch wiemer em/ wi red me im fäärnse im allgemaine?

Antonio: also + allgemain wärs eher hochdütsch

INT: mhm

Antonio: au im program oder so rede si eher hochdütsch

INT: ja + und im radio?

Antonio: ähm radio + biz fo baidem

INT: mhm + waisch d cha/ hesch denn igendwie foorstellige wenn das was reded + im radio?

Antonio: also es khomt äber au druf aa/ also we/ welle/ welle mensch am/ also mitem/ an de radio reded

INT: mhm

Antonio: und fo welle lan + also fo we/ jo + wo hochdütsch kha oder schwizerdütsch oder fo-nem andere land isch

INT: aha okhe äs chunt ufe mänsch druf a? mhm

INT: mhm + und da? + wie rededs ächt da?

Antonio: mm do khönt ++ schwizerdütsch wider

INT: mhm + bim tschutte

Antonio: jo

INT: mhm

Antonio: aso snach/ also mir rede au schwizerdütsch bim schutte

INT: ja + denn chönd alli schwizerdütsch?

Antonio: ja

INT: ja + tiptop + supeeer + ja + kaai problem für de Antonio oder?

Antonio: nai

INT: mit lingss + redsch gärn hochdütsch?

Antonio: nnnit so eigenli

INT: niid?

Antonio: also es isch scho tholl aber schwizer/ also s schwizerdütsch red ich eigenlich öfters als hochdütsch

INT: aber es isch ja käs problem/ ää/ für dich hochdütsch gäll?

Antonio: hmhm

INT: jo tip topi sach guet also/

13.4.2.4 Freies Gespräch Hochdeutsch, 6. Klasse, Antonio

INT: ja warst du schon mal im krankenhaus?

Antonio: ja als ich (mier mal) de/ den finger gebrochen habe

INT: den finger gebrochen?

Antonio: ja den hiir

INT: wi hast du denn das geschafft?

Antonio: also mit einem basgetball er kam mir und dan ist der finger nach hinten gegangen

INT: das hat wee gemacht ha

Antonio: ja

INT: und dann mustes du in krankenhaus?

Antonio: ja

INT: in di notfallaufnahme?

Antonio: ja und einmal hatte ich so/ dachte meine muter es wären die windpokhen und wir giingen dreimal ins krankenhaus + weil si das dachte und beim dritten mal war es erst + di wind/ waren es erst di windpokhen

INT: und forher war es etwas anderes?

Antonio: ja aber si wusten nicht was + si sagten einfach es sind pünge di khommen und wider weg geen

INT: a ja und dann mustes du da bleiben?

Antonio: also dann gaben si mir so eine khreem

INT: mhm

Antonio: und si sagten ich du/ ich dürfte duschen

INT: mhm

Antonio: und dan giingen wir nach hause und ich machte di khrem

INT: mhm

Antonio: und nach einer woche + kham ich wider in di schule und ich hatte keine windpoken meer

INT: mhm + das war nicht so/ war das müüsam oder so?

Antonio: ja es war eigentlich seer müüsam

INT: ja + hats gekhrazt

Antonio: mhm

13.4.2.5 Nacherzählung, Dialekt, 6. Klasse, Silas

INT: guet + also jez chasch du mir äfach ferzellä was da passiert

Silas: aso + es chunt sones liecht und de mister biin flügt fom himu + abe + jezt puzt er sech+ hose + [lacht] jez loufter wäg + ja hie schteit einglech mistr biin/ bode+++ isch gloubs so chli aso wärs fiumet und so musig oo + wärs macht u so ++ ja dasch + ir stadt + ähm ++ ähm + ja + gsee efach eso outo + aso när di outos + eis wo faart polizische gloubs + u + a nei + chrankewage + ambulanz und + ja + faart jez de mister biin hingenache mit siim outo++ iz pakiere si + einglech nid da woner sött ++ iz bschliester ds outo ab +++ di chöi jez dtüür ned ufmache wöuer ds outo fordrann parkiert het++ ++ dä isch iz gloub so wi chli e repzeption++ si iz aus so/ sötegi wo + irgendwie öpis hei + wo (angluegt) wärde ++ (shet so) e grossi schlange und er + isch ds hingerscht + iz nimter ire d puppe wäg ++ iz isch si wäg gange iz isch er cho+ chli wiiter forne +++ iz duet ern aaschtübsä/ its dänkt er/ aso er/ dä for drann+ er ziet die ono wäg und iz isch er + einglech as/ ja as forderschtt++ seiter gloub si name +++ seit irgendöpis mit so zeiche oder ++ ++ iz heter e nummeru bechoo ++ds isch hie so chli warte +(sii) eifach warte +++ iz heter em maa de plaz/ +++ näbe iim isch / sitzt eifach so eini + so ferbundnig überau + näbedran no sone/ + chli e euteri + iz dueter ire so chli zeige das er si chopf cha bewege so und sini ++

INT: er isch nid so nät hä

Silas: +++ jez zeigt er ire so wieme mit de füess cha bewege+ jez isch d nummeru + drüezwänzg ++ + är het sächsäsibzg + mues er lueg/ ähm rächt lang warte ++iz heter irgendwie sone + teechrueg oder + so ir / +++ angeri näb im muss lache + und die filech + es früechers nummeru + ahal + iz chösi nüt mache +++ nä iz dueter so als wüerer zuelose +++ iz hokt sich ee bueb mit sinere mueter + wo e pfanne ufem chopf het+++ iz wotter im + e zaau häre/ + aso achthundertfüfzg +++ jez isch ä maa am schlafe wo nummeru fieräzwänzg het und einglech füre söt + iz nimt ers im gloubs äüä wäg++ [lacht] + het er ömu fersuecht wägnää aber isch wider grad uf+gwacht +++ jez ärgereter sech wöu + er lang mues warte+++ jez merkt er das er sini / ding ähm + / sini aso zaaul cha umdräie und das nächär füfezwänzg isch++ iz het ers (dört o) umdräit das nächär d zahl de +++ (lacht) ++xxx het si iim gloubs gnoo ++ iz hets irgendwelchi schtöörige++ jez hetrs wider umdräit ++si het in iz äüä feschtghebt das er nid het chönnä gaa + iz muess si lache +++ jez isch bis einäfüfzg scho + iz no ei nummeru warte nächär sött er draa choo ++ iz isch er am schlaafe + ziit isch lang gange + (döt) siis zedeli la faue++ +++ (lacht) +++ ähm iz sötts ire ghööre +++iz het sii ar frou gseit ja dasch mir und iz isch si dranne und er hets ferloore + iz muess er de sicher es nöis ga (nää)+++ xx und wüetend wore + gseit das di angeri + ds bilet fo im het gnoo + mues er wider hingedra schta + di / wider di gliche beide di hei sech (ana) brüglet + dr anger het s blaus oug ++ i fanged si sich wider afa zanke + iz isch er wider draa+ iz luegt er + wüetend ine obwou er einglech scho drann wär gsii +++ iz reklamiert er das er ändlech mau dra söuu + ja/ +++iz het dr anger maa dr abfau / aso er het ds zeteli wöue i abfauchübu tue und ize het er sini hang ine gschtekt und iz / und er mues / ez fersuecht er mit siim muu ds zetteli wäg znää und ez hokt er sech wider häre

13.4.2.6 Nacherzählung, Hochdeutsch, 6. Klasse, Samuel

INT: so + also + jez das war das erste mal + jezt machen wir das ganze noch auf hochdeutsch-kannst du mir einfach so / einfach so wi du in der schuule schprichst kanst du mir das erzelen auf hochdeutsch mister biinjez klappts

Samuel: +++man siti zwei mädchen + ähm ++fon weitem siit man einen khrankhenwagen kommen + jez kommt ein polizist zu / ähm + hergelaufen +und sagt ähm s / aso / weist den ähm / den khrankhenwagen in / in di/ + in + ähm wie seit mä?+ und sagt dem khrankhenwagen er söll / er solle reinfraaren und mister biin ist hintendran ++ schteigt aus ++ schlisst sein auto ++ ++ und d ähm / di leute vom khrankhenwagen könn nicht/ hinten nicht ausschteigen weil mister biin ähm + ähm hinten di / so ähm / mit dem auto/ + mit dem auto + di hintertüüre + des khrankhenwagens + blokiirt + jez siit er da / das es wool noch lange geet und er an / lange anschteen muss + jez nimt er das beibi + wirft es weg + das kind und di mutter ren / aso / ähm si wollen es holen geen ++ jez hat er dem einten an dpoo geklemmt / an (d) poo geklemmt und jez is /dachte er es wer / war der andere der das gemacht hat jez +jez ähm / jez wurde er ferukt +++jez nimt er ein zetl / zettelchen ++jez sezt er sich ++ aso ++ hat er dem alten mann den plaz genommen +++siit das sich di frau/ + di frau nich bewegen kann + iire/ +ire gelenke und jez wil er iir zeigen da / das er das kann + das er sich frei bewegen kann + wil si fileicht auch ein bischen neidisch machen oder so +++ + jez (dret) di dreiundzwanzig und er merkt das er / ähm di s / sechsundsibzig hat und/ + und er weis das es noch lange geet ++ ähm er hat se / er hat seine / ähm + seine hand + in ein / einm tee ähm oder einm kaffee / einer khaffeekanne eingeklemmt und bekommt si wool nicht meer raus + jez hat er ähm + di nummer fertauscht fon der / fon der frau x +++ jezt siit er einen jungen der eine pfanne auf dem kopf hat und der wool nichts siit + jez nimt er einen schtift herfoor und maalt dem jungen auf das zettelchen noch eine null hintendran + und er fint das seer lustig +++jez siit er einen mann der am schlaafen ist und der di nummer fierundzwanzig in der hand hält + er probiirt si zu neemen aber er schafft es nicht + und der mann erwacht und geet forn / geet fore / geet zur kasse+++jez merkt er das we/ das er wen er di taafel umdreet das es eine fierundfünfzig (wird) + jez / jez schaut er ob niimand zusiit un dre/ und dreet di tafel um +++jez wäre (eigl er) an der reie + aber si lässt iin nicht geen + und hält in an/ an der kaffeekanne + di anderen leute sind seer aufge / sind aufgebracht weil ähm + weil si einglich eender dran wären + oder eine tiifere zaal hätten + und jez ha / hat di krankenschwester es gemerkt und hat si wider umgedreet+ er ist seer ferukt + oder seer böse +++er ist am schlaafen + und ich glaub jezt komt er glaub gerade dran + aber jez hat er sein nümm/ sein zet / zettelchen fallen lassen und di krankensch / ähm schwester hebt es auf und fragt wem / wem es gehöört und / und si sagt mir + dann gi / ähm dann gibt si ir + das zettel(i) und er wacht auf und merkt das er das zettelchen (ingwi) nicht mer in der hand hält und nicht meer besitz und er wird fugsteufelwild +++jez stellt er sich wider an ++ wi / widerhooft das schon wider was er forhin gemacht hat mit den zwei männern + jez schreiten si sich wider und / und er kann for(ha)+++erklärt iir was / was mit seiner hand passiirt ist + si sagt im er soll ein zettelchen ziin+ jez merkt er das es eine seer grosse zaal ist und er noch fiil länger warten muss + jez hat ers in / in den ähm in den abfalleimer geworfen un jez + jez will er es wiider hoolen oder +und/ und seine hand schtekt wiider fest +

INT: genau

Samuel: nimder mi/ nim er mit dem mund ein zettel raus+ und (sezt) sich (forn wider) ++

13.4.2.7 Freies Gespräch, Dialekt, 6. Klasse, Silvio

INT: + jez wie häissisch du?

Silvio: Silvio

INT: Silvio? +gosch ame häi go ässe?

Silvio: ja

INT: jä + und den tuet smami choche oder?

Silvio: mm ja hüt han i kocht

INT: was hesch kochet?

Silvio: ähm + eich bratwursch und härdöpfle

INT: härdöpfle mit ähm/ aso gschwellti oder eifach

Silvio: ähm nei brat/ aso brateni

INT: u de hesch si zersch kochet naher gschnitte nacher abrötlet?

Silvio: ähm ja

INT: brucht aber no ziit? hä?

Silvio: hmm

INT: machsch das no fil?

Silvio: ne/ eich mängisch we si chli schpeter chunt tuets mer eich gäut härelege und de gani no schnäu ids migro öppis go choufe

INT: dasch super! isch no nätt fo dir das em mami hilfsch tuet si/ schaffet si demfall?

Silvio: ähm ja + si / si schafft forne ar [Name einer Brücke] aso im [Name]

INT: hm was macht si denn?

Silvio: si isch irgendwie so+ so en art sekretariat efach tuet si so häufe

INT: ja und din/.din fatter?

Silvio: ähm dä isch eigentlech choch aber im momänt machter öppis anderes

INT: ja aha demfall hesch du/ hesch das fo dim fatter gleert zchoche oder was?

Silvio: ja

INT: liits echli i de famili? Ja Silvio isch n italiänische name

Silvio: ähm ja mi fatter isch italiäner

INT: ja und chasch du italiänisch?

Silvio: ni fiu

INT: nid?

Silvio: nää

INT: aber wi lang isch den di fatter scho i dr schwiiz?

Silvio: ähm so driissg jaar öppe

INT: aso das häisst er isch äigentlich fascht + als chind da äne cho?

Silvio: ja äs geit + aso eigentlich grad nach siire leer + filich so churz nachdem er zwänzgi isch gsi filech so

INT: ah de ah ja ha dänkt din fatter wär/ isch/ isch jünger wennt jez säisch är isch nach der leer choo de ischer scho füzgi?

Silvio: ja [lacht]

INT: aha ischer füzgi?

Silvio: ja

INT: bisch du denn/ hesch du nu gschwüschterti oder?

Silvio: ähm ja grossi schwöschter

INT: aha fil elter as du?

Silvio: nei zwöi jaar

INT: aha und di isch demfall jezt/ ischs/ di isch no ide schuel?

Silvio: ja di jez ir nüunte klass ufem gimer

INT: aha di macht/ und di isch im/ im gimi und nacher macht sii matura und denn ja + und was wetsch denn du gärn mache?

Silvio: ähm aso im momänt dänki o i ga no ufe gimer + bi mer aber no ni so ganz sicher

INT: hesch käi luuscht oder hesch irgendwie/ dänksch chönntsch öppis anders mache?

Silvio: ja i weiss no ni so ganz i weli richtig i eigentlech wot gaa so fo dem + und deswege luegi no so chlii (unnerschii) a

INT: aber choch wetsch nid wärde?

Silvio: nei

INT: wiso ni?

Silvio: ähm ja min fatter seits aube isch eigentlich rächt schtressige bruef und so

INT: und ich glaub ziite sind e chlii müesam, gäll? willmer immer mues am obig schaffe?

Silvio: und meischtens früe ufschtaa + aus parat mache u bis am aabe + me bechunnt gloub o nid soo fiu gägeüber andere tschobs

INT: das isch/ dasch ja no s problem/ aso denn redet diir dehäime nur schwiizerdütsch? oder red diin fatter mängisch au no italiänisch?

Silvio: neei mir rede eigentlich aui nume schwiizerdütsch daheime

[...]

13.4.2.8 Freies Gespräch, Hochdeutsch, 6. Klasse, Silvio

[anschliessend an die hochdeutsche Nacherzählung]

INT: gut seer gut hast dus gemacht, warst du auch schon mal im krankenhaus?

Silvio: ähm also + ja meine schwester war lezten + ja herbst war si drei wochen im krankenhaus

INT: ah ja?

Silvio: bin ich + also fast jeden tag hingegangen

INT: ja + was hatte sii denn

Silvio: ähm aso wüsstet sii + es wurde festgeschteilt das sii diabetes hat

INT: achach das ist müüsam jezt muss si schpritzen?

Silvio: ja

INT: ahh +das ist ganz müüsam da musste sii einfach lange im schpital bleiben, damit das irgendwi eingeschteilt werden konnte?

Silvio: mhm

INT: ah das tut mir leid ja, aber du selbst musstes noch nicht/ noch nie hin zum glück

Silvio: ja doch mal di mandel rausschneiden

INT: ah dii hattest du rausgeschnitten und dann konntest du eis essen nacher?

Silvio: ja aber mir hats nicht seer fiil gebracht mir war meer schlecht

INT: + ach so, okeedas ist nicht so toll

Silvio: aber da war ich irgendwie auch erst sechs oder so

INT: ah okee ja, noch klein ++schprichst du gern hochdeutsch?

Silvio: hmm das geet einfach+ manchmal irgendwi bei ferwanten oder so oder wenn man in der schule schpricht

INT: schprichst du dann jezt wie du jezt schprichst oder schprichst du dann anders?

Silvio: nein eigentlich so wii ich jez schpreche

INT: mhm kannst du anders hochdeutsch schprechen? kannst du deutsches hochdeutsch?

Silvio: nee das nicht

INT: kannst/ kannst kein deutsches/ weisst du so wi im/ so büünendeutsch?

Silvio: nee nich wiklich [lacht verlegen]

INT: nicht e/? du kannst es doch! wie schpricht denn deine mutter?

Silvio: ähm ja eigentlich so wii jezt hochdeutsch bei iiren eltern und sonst normal schweizerdeutsch wii ich forer

INT: mhm +oke aber di schpricht schon n bisschen anderseigentlich als/ als hiir in der schweiz

Silvio: ja einfach ap und zu noch so ein paar wörter irgendwi ausem hochdeutschen aber sonst eigentlich ganz normal

INT: mhm + was ist denn der unterschiid zwischen dem deutschen hochdeutsch und dem schweizer hochdeutsch?

Silvio: ähm eben es giibt abkürzungen

INT: mhm

Silvio: und ähm ja also + wenn man jezt schaut irgendwii di schweizr ferschteen schon hochdeutsch + aber wenn man jezt nach deutschland geet und dort schweizerdeutsch redet ferschtet + niimand einen + und + also wiso weiss ich eigentlich selber nicht genau

INT: aber das umgekeerte schon wir ferstehen ja in der schweiz/ ferstehen wir wenn/ wenn man hochdeutsch schpricht, aber in deutschland also auch in süddeutschland fersteet man nicht/ wenn man/ wenn du jezt berndeutsch schprichst, dann ferstehen dii nichts

Silvio: mh meistens nicht nein

13.4.2.9 Nacherzählung Dialekt, 5. Klasse, Abeba

INT: äifach nomal wüklich ales wo gseesch (und dän)

Abeba: okhe

INT: chasch ä komentiere + mhm++ okhe

Abeba: also

INT: häsch öpe di näti lampe wo da umelit

Abeba: +++ aso äs foot alles aa mit/mitem dedektiif är wil si abfrooge und so/ es isch ärsch dunkhel gsi und jezt + isch zu hell und jo ++

INT: und si isch e chli

Abeba: si isch e chli lokher äigentlech si ähm ferzellt alles was passiert isch und jez es/es/es/ es foot alles a mitem beibii si isch grad am telefoniere mitem mueter+ (fods) beibi + und si nimmt äiglich ales so lokher so + si wil mit im am aafang schpile aber ds beibi wil äigentlich gar nit und ferschwindet + ja ++ und si finds am aafang khoomisch und den thaucht er wider uff ufem tisch jez isch er de/de het er döt öpis z thrinke + und si säit er söt (döt) bliibe wo er isch und si rüeft schnäl d mueter aa + fo ds beibi ++ und är schweebt und är isch uff de dähii ++ är läärt milch us + s gsicht fo ire + und ss/ jä si het iin in ä keefig iigschperrt und + är flüchtet + aso ja ++ und er isch fascht fo de regaal abgfal/ aso abgheit/abegheit und ++ jä si het in no khöne rette und jez goot de durch d wänd ++ si isch jez erschöpft und + wil mit im schpile ++ schpilt är mit aber denn wen/ (als) s wort laagerfeuer säit foot er a brenne + und si bechunt angscht und jä + und wil sich sälber rette ++ aber är isch z schnäll + aso si wil iin fangee + jezt het si iin + und jä si löscht s feu- er indem si iin + ind + baadwanne + gheit ++ und am moorge isch alles khaotisch und si isch am schloofe + und de beibi wäkht si und är will schpilee und dän foot er aa brenne und si löscht iin + und er het d leese in de aug + do kh/khennt si sich (au) no uus aso ja + und jez khunt e maa de bg/ aso de isch äigentlech khäi beibisitter de khläidet sich nume so und si gläubts im und git s beibi + ab ++ und ja

INT: isch chli en koomische maa he? + mit dene haar

Abeba: und jää + de dedektiif will äifach wüsse wiso si de beibi abgee het ooni z wüsse wär das isch + und aso er will das sii das alles fergisst und + jää ++aber si nimts ganz lokher seer si/ ++ isch fertig

13.4.2.10 Nacherzählung Hochdeutsch, 5. Klasse, Anh

INT: was passiert/ fangen wir wiider fon forne aan hier + so + hier tschek tschek + also Anh ein- fach schön erzählen was passiert oke?

Anh: also + dises licht blendet disen beibisitterin und sii redet jezt darüüber wii man iren naamn schreibt++ und + jaa sii langweilt sich igendwii+ jez telefossi/telefoniit sii mit irer muttund si / und das beibi schpiilt jezt grade mit diisem khomischen ball danacher ferschwindet das beibi auf ein- mal ja jezt ist noch daa ++ dann schtarts di komischen dinger komisch/ so an + nacher feschwin- dets gleich wiider dann ist es am/ + am tisch da(nn und) ferschtekt sich hinter der blume dann is wiide weg ++ dann is es am küülschrank + trinkt milch dann schweebt es gleich raus sii ruft ire mutter an/ + ähm ja dii mutter fom beibi + und jezt schwebt das beibi raauf und sii erschrekt und jez schpiilt das beibi mit dis flasche daaund jez fällt das milch + auf + dii beibisitterin jez beisst sii di ganze (seite) fom käfig und ist er rausgekommn (und) nachher gukt sii so khomisch wii das passiet ist + und dann ist das beibi wiider ferschwundenund jez geet sii durch dii wand und sii sucht das beibiund jez geet das beibi duch di andere und nochmal und dii + waschmaschine sii hat sii/ rausgezogen das beibi beisst + sii zeigt iim das dreiek nacher s haus + das feuer und dann brennt das beibi jez fe(r)brennt das beibi langsam dii ganze woonung und sii fesucht das beibi ähm (irgend)wii zu bekommen (und) es zu löschen sii probits in dii tuolete und jezt in badewanne + wo wasser ist und jez is alles febrannt sii langweilt sich igendwii + das beibi brennts + sii löscht es das beibi macht ein leiserschtraal + sii nimmt den schpiigl jez kommt so ein anderer held + und + sii denkt das wäre + ein anderer beibisitter und + sii will dass es annimmt + diises beibidann fragt sii warum diises es [s] drauf ist und nachher sagt er + dass das es [s] fü sitter ist e wollte ei- gentlich fü/ ähm be [b] und ein es [s] draufschreiben aber es geet nicht jezt ähm redet sii di ganze zeit über diises (theil und)+ jezt ziilt der mann mit diisem leisr auf iire stiern und schisst + sii schläft ein

13.4.2.11 Nacherzählung Dialekt, 4. Klasse, Ardita

Ardita: also der hund hat sich also kaffi oder tee gemacht und er hat toast also für seinen besizer gemacht oder seinen freund dann hat er de dasden zwölfte xxx++de/ da/ das zwölfte datum aus- geschtrichen und dann hat er ää xxx dann hat er auf dii uur geschaut. dann hat er dii post ge-

nommen und hat geschaut obs ein briif für si/ sich hat hat ers gefunden dann kam da so ein zug dann sizt er also und dann macht er seinen briif auf und schaut da kommt/ da hats eine karte drin di macht musik weil er hat nicht gewusst dass er geburtstag hat. dann ähm überlegt er sich irgendwas dann ähm er läutet macht ähm also der/ +

INT: der mann

Ardita: der maann + ähm den hund das er sagt iim das er früüschstück soll machen dann macht er dii maschine also das er sich anziit und dann jez(t) dann kommt (so eine) maschine dass er den pullofer anziit dann sagt/ da kommt di m(o)melade auf den tost und er hat dann gesagt ähm der das tost ist seer gut dann hat er gesagt ähm +++ dii also ähm++ ääm ist ph/ di post gekommen dann hat der hund gesagt ähm jaa dann hat ers im dann später gegeben

INT: wart bis er dii post gibt + so jetzt gibt er iim dii post

Ardita: und dann hat er gesagt das sind ja alles rechnungen+++ und dann hat er gesagt ähm er xx hat fiile geschenke und dann hat er gesag/ dann hat er geschaut in der als erst kommt das/ das/ das er schaut wi fill geld er noch drin hat

INT: wo?

Ardita: in der / in das schpa/ in dem schparschwein dann sind nur drei geldschücke (her)ausgekommen und dann hat er gesagt di fiile geschenke++ und dann/ und dann hat er gesagt wi xxx bin ich pleite ich muss ähm das zimmer oben fermiten dann hat er gesagt das reicht aber nicht und dann hat er gesagt was kommt ähm so in der zug dann hat er geschaut/ schau dann hat er gesagt schau mal ein geschenk du hast heute geburtstag und dann hat er ähm/ der hund hats nicht so toll gefunden dass er (iim) einen hundeleine gekauft hat und dann hat er gesagt komm ich helf dir und dann hat er iim noch s/so eine maschine als geschenk dass er nicht muss mit iim gassi gen sondern er alleine kann gen +++ und das ist so wi ein roboter

INT: und was denkt grommit?

Ardita: also er hat seer angst er denkt was das ist +++ dann kommt der der besitzer und/ also er schaut erst für iin das ist für iin da kommt er und sagt ää schau das ist ein ge/ dein zweites geschenk eine automatische hose und dann sagt er du musst einfach di leinen dort(hinrein tun) und bei dir + amachen dann muss(t) dus programmiieren zeen minuten spaziren zwanzig oder so dann gen si dann sagt er fil spass beim spaziire(n) und er findets (gar nicht) toll und dann hiir hat er sich wegge/ wegge(leint) und hat einen spiilhund also hingetan und dann rutsch(t) er al/ also di rutsche ab dann kommt er + dann er schaut ähm di rechnungen aber das get irgendwii nicht und der hund ist zurück kommt zurück+++und ++ (ja) und dann sch/ sizt er auf dem sessel und schtrickt nein ähm ich habs/ eine and(e)re folge gesehen im fensee

13.4.2.12 Nacherzählung Dialekt, 2. Klasse, Afrim

Afrim: er isch cho esse khaufe/ eh esse hoole gange denn isch heime gange denn heter sone iisbär gsee

INT: Ja, Moment, du erzählst einfach was du siehst. Was grade passiert. Wart bis es passiert, du musst nicht grad von Anfang an die ganze Geschichte erzählen. Sondern das, das, was da passiert, was du siehst auf dem Bild, das erzählst du. Jä? Also du brauchst nicht so dich so zu beeilen. Aber versuch auf Hochdeutsch zu erzählen, ja? Nicht eh Baseldeutsch, Hochdeutsch. Gut, jetzt.

Afrim: +++ ööö foll fergesse was ich gseit ha

INT: ähh er ist nach Hause gekommen mit essen und jetzt?

Afrim: dann häter sone junge gsee + iisbär + isch er khoo und het in mit zunge gmacht denn hete gseit: hier ist ein + wi heisst das + kamaraden oder wi me seit denn hete gseit: ich brauch kein weil ich ha scho ein/ wi heisse die? ouu er het jo no mit zunge gmacht + und mh was heter no

gseit wi heissed/wi heisst är? di zwei wi die heisse ich weiss ned wi die heisse

INT: Biörn, der der der eine heisst Biörn und der andere heisst Lars. Der neue heisst Biörn.

Afrim: +++ Mmm er het wölle schlofe aber xxxx zu eng denn het er im wegschufft n isch am nacht u/ufschthane hed ganze ding ähh schnee kaput gmacht sone/ wi me seit/ wi seit me das/ sone haase (isch) mit + schnee + und danan hater gseit höruuf und dann sin/händ si aagfange fo khämpfe +++ dän het d fater gseit: höred uff khämpfe/ khämpfe höred uff un dän händ si/hät er die zwei usenander kholt und (het)er gseit: morge könneder/ morge könneder wiiterkämpfe mier kuke wär de schtärkere (n) isch dänn hete de iisbär won khoo isch heter gseit: du hast keine schants +++ dänn heter gseit: wär als erschte dört isch bii dene zwöi/ wi heisse die schoweder

INT: pips und lena

Afrim: pips und lena het e pungt ++ ehh de/ wi heisst schoweder de bär ooni schaal isch in füürung gsi aber denn heter ned khöne hoch kxo weil es/ weil de ding zu hoch war denn heter/ denn war de mit schaal vor iim + eins null für schaal (näret) gseit/ ++ xx gseit/ oooo wi heisdas + wär mitm schne/ wär aabekheit het ferlore un dä wo noonit abegfalle isch het ä pungt + (dennter) gseit pass uff di schneeball get aabe + denn heter glacht + denn isch de wiitergloffe isch er gschtolpert über ehh + schnee wo hoch gang/ wo gse/ hoch gse isch ++ über eh ++ +++ wi heisst das + denn heter gseit zu unsere [Pausenglocke klingelt] + Pause + [Unterbrechung durch Pausenklingeln]

INT: jetzt machen wir weiter

Afrim: wär als erscht de anger hoolt hat gewonnen är hetin/ är isch iine gange + dä oni schal + war/ hat seine ganze kraft gegebn aber wa+nist/abe dann hate/waer zu langsam un dä mit schal waa reingegangn hatte den + wi heisst das? das da

INT: Anker

Afrim: hate (de Hang) gehoolt denn is da rein/ää ge/ reingestegt (ha denn e) rausgungi hat de oone schal iin geholfen rauszugeen dann sin si beide rausgegangen + dann hater gesagt/ hat er gesagt: we hat gewonnen? dann hat (de) mit schaal gesagt: e hat gewonn e(r) hat misch/mein leben geret/ er hat mir den freundschaft gegebn + dann ferschiide/abschidene sich /ferabschiedete er sich zu der oni schaal

13.4.2.13 Nacherzählung Hochdeutsch, 2. Klasse, Aylin

Aylin: einmal ist der kleine eisbär gegangen zu seine eltern und da hatten seine eltern gesagt: schau da ist eine kleine eisbär für dich + dann f/ dann sagte er: ich hab schon freunde lena und pips ++ dan + ist er weggegangen + einmal wurde es ganz ehm + di wetter gaanz + wi heisst das scho wider? wenn di wetter ++ aa kalt + wetter war ganz kalt, un dann hat er alles kaput gemacht + un dann hat Pips und Lena gesagt: das darfst du nicht kaputtmachen un dan hater gesag: daf ich? un dann hat er eine eis geschossen zu Pips undann haben si geschlegt einander un dann hat/ hat Lena gesagt: Pips sag/ ruf + grosser eisbär papa + undann haben/hat papa gesagt: schlegt nicht einander morgen ist ein kam wer am besten ist hat gewonnen + da hat der kleine gesagt: gegen mir kannst du nicht + gewinnen. nt am nächsten morgen wo di sonne gesch+scheint hat haben si einen kampf gemacht un dann hat papa gesag: achtung + + achtung + fertig ++ los + un dann sinsi gerannt ++ dann aber ist der kleine eisbär m fü/ für sich das grosse gewesen/ das ehm tor + un dann hat er aber nicht gewonnen un dann hat Pips und Lena gesagt: das macht nicht +++ un dann sinsi bei der zweite runde + gewesen un das ist mit seine kop +++ e der kleine eisbär fülte sich nicht gut un der andere hat gesag: pubileicht +++ und dann hat der andere gelacht zu iim + dann + + sind sie weitergegangen aber dann ist er ru/runtergefällt und dann hat/ hat Pips gesag: eine neue schneeball für di + und jez isch er bei dreite runde +++ Un dann hater gesacht: achtung++ fertig los! dann ist kl/ der kleine bär nicht me runter gegangn + dann ister fest eingestekt un der kleine bär hatte iim geholfen +++ un danna haben di anderen + wollten wissen wer das gewonnen hat? nd di beiden haben das beide gehabt nd dann hat Pips gesag: wer hat aber gewonnen? dann hat der andere gesag: +++ Lars hat gewonnen un dann sind si seine mama und papa weggegangen mit der + kleine andere nd danna hates im zunge

usegschtregt.

13.4.2.14 Nacherzählung Dialekt, 1. Klasse, Antonio

Antonio: eh Las wollte im wasser schprunge wenn de so schön gläze und isch go schwimme gange ähm und + er schwimmt und dann kummt e schiff + er schwimmt (imme) glich ++ got unter wasser + sagt dem fisch: warte nicht so schnäll++ xxx de zu ander fische und dann weisst lars nit wo dä isch + dan kummt ehm + e schiff und alli fische + fo wasser wäg + eini got nomol im wasser + und dann entdekt epis + dann entdekt Lars ehm + + mmh + got in treppe uufe +++ de war knap xxx sini mueter het gseit er mues ufpassse weil mensche sin böös ++ dann goter uf schachtel +got/ schaut aber das /das di berge waren mega wiit

INT: das han i jetzt nit / hab ich nich verstanden. könntest dus nochmal sagen bitte

Antonio: berge is/ sin mega wiit gsi da het er si ferschtekt + der kater nemo ++ schaute uf beidi siite j ez der kater nemo und dann kummt der kater nemo und sagt ähm +: bisch du en passasier von hier? dann sagter: nein ich bin der klei/ ich bin kein Passasier ich bin der/ der kleine eisbär + ähm ++ mmm ++ dann helft der kater nemo im/ im wasser zu / zu xxx e nomol na hause kummt undann schiff/ got das schiff/ ähm läuft das schiff dann sagter: schnell schnell + dann sagter: schpring! und hete gseit: es ist zu tiif /ähm zu hoch undann sind si zu kette gange ++ + isch das zuesch schneller gang/ langsam +dann isch ++ n sag(e de) kater nemo: schpring ++ schpring! + dann ist / hat es/ (is) si in wasser gschprunge und da sagt er: fergis mich nicht ++ dann schwimter /wasser + und da kunt ä schiff ++

INT: ja und da ist die geschichte zu ende.

13.4.2.15 Nacherzählung Hochdeutsch, 1. Klasse, Aleksandar

INT: was passirt?

Aleksandar: er schpringt

INT: mh red einfach was siist du?

Aleksandar: und schwimmt +++ jezt kommt ein schiff + ganz naa +++ jez taucht er unten +++ er siit eine/ ein fisch +++ er folgt iim +++ er geet weg jezt +++ ganz fiile fische kommen dazu +++ und jezt kommt der nez+++ ein fisch ist runter gefallen ++ ganz fiile fische er geet rauf ++ und er seet eine leiter ++

INT: was hat es da oben?

Aleksandar: ein man

INT: und das da?

Aleksandar: ++ ein seil ++ eine ++ kar/ kasten

INT: mh erzääl einfach was passiirt

Aleksandar: er seet ein ++ er siit eisberg ++ ein mann kommt durch + hiir ist eine kaze + dii schleg/ schlekt sich + und er het angst von dii kaze ++ sii schprechen zusammen ++ er sagt fol /fol /folgt miir ++ ein kapi/ z/ drei kapiteene ++ sii geen xxx ++ er het angst runter zu schpringen ++ er siit einen fisch +sii rennen bis da +er schpringt unten + jez geet der seil nach ooben +un er schpringt jez wiider + jezt schpringt er ++ er ist geschprungen + er schwömmt weiter + und der boot get weiter +++

INT: ja das wars schon

13.4.2.16 Nacherzählung Dialekt, 2. Kindergarten, Ardita

INT: was machtr do?

Ardita: de macht e hus

INT: mh

Ardita: dä elte

INT: jä

Ardita: denn got de elte ine ++ denn khunnt de haas und seit khümmet ich ha e überraschung fü(r) euch

INT: genau

Ardita: ++ denn got (d) ente use un/ d las nimt (d) ente in / in in khopf denn gönn(t) si++ denn got dä iine

INT: hm

Ardita: +++denn nimmt dä bär uuse++ und seigt denn got (t) ente uf + e shtok denn kunnt sone deggel + druf bis i k(h)opf denn seit ente zu bär

INT: was seit d änte zum bär? was isch denn?

Ardita: dä lauft

INT: mh

Ardita: de seit khasch du mi hälfe

INT: aha jäund was seit dr lars?

Ardita: dä seit (du) bisch dräggig +++ und di ente kumt denn got si in e drägg iine ++ denn s/ seit denn seit de has ich bin di muter und las seit ich bin di fater ++ denn sage si ente blib du mi gön ässe go finde ++ und denn sind si wäg grennt + und (schind) go sueche und (t ente) isch abegheit und (t) ente het bäggel wäg gno und bär in kopf gschosse + denn dä bär + di ente seit + das sin mini fründe +

INT: worum isch si so böös?

Ardita: + nit dini denn macht si mit fuess bär + xxx so abe (kheie) und denn macht (dä) mit hende bär uff +

INT: ubsisch r drinne he?

Ardita: mh und denn kümme si + denn macht (dä) xxx ++

INT: jä

Ardita: seit las wo isch dä bär + denn sagt ente ++

INT: was seit är?

Ardita: ++

INT: weis es nüm he?

Ardita: (nää) + denn nimm bä/ bär uf arm denn denn kuschlet (dä)

INT: mh

Ardita: denn sagt de ente wo de bä(r) isch ++ und denn has nimmts use und k(h)uschlet

INT: jä

Ardita: ++

INT: jetz isch d änte nümmi bösgäll? worum nid?

Ardita: weil bär im gärn k(h)a het

INT: jämh

Ardita: jet/ jezt sit has bär und ente + und denn ente macht bär + umarme

INT: mh

Ardita: + denn schneits

INT: jäwoljä sound so gön si zämme heim gäl sin alli zfriide wil si e neue fründ hän schön seer guet

13.4.2.17 Nacherzählung Hochdeutsch, 2. Kindergarten, Andro

INT: So, also...damit du,s noch ein bisschen besser siehst... Jetzt bist du an der reihe, also es geht los.Du sagst einfach was passiert.

Andro: er schiisst /+ er macht di ball. un machter loch undann sag/ (dange der) danke danke. undann sagter: khum khum. sein öbis undan dann sagter: dörf ich auch? dann dann xxx der bär mm + un dann dann geen si. un der bär rennt immer hinten iim / und dann /dann sagter: xxx gefäälich xxxx+++

INT: was sehen sie da?

Andro: (nagten) + dann schplingt er und di nerf faltsch dann nemt huu undann schlägt si +

INT: was ist da passiert

Andro: hat sich ee geschlaage undann sagter: auatsch das tut wee+++ und + dan kaam der ente un sagt: ich habe mich wee getan kanst du mir helfe+++ nicht weil ales was/ ich kann dir holen di schtögge ich ge suchen di mama un ich ge suchen di papa un du pasauft auf di beibi. undann glänzen im fon di augen ++ und dann schprecht er dann schpringt er

INT: und jetzt

Andro: dann sagt er: ich (bin) fiil schmuziger

INT: ah ja da sieht man es hä, er schmutzig is. ++ was sagen sie jetzt da?

Andro: dann hater gesagt er hat öbis gesaagt +++dan sagt er: ich würde pasaufen +++ und dann hater öbis gesagt ++xxx

INT: wieso sind sie jetzt weggegangen?

Andro: für mama und papa suuche

INT: aha, ja++

Andro: ndan dann schüsst er im aufne khopf + sagt er: xxx

INT: warum ist pips so böse?

Andro: (we) warum im (fegeheren) di freunde +++ schläg der im. un pips get nicht immer noch weg. un dann schisst e im i/+++ un dan sagter: wo ist der ber? sagter: er war so dann hate/ dann hat e bi (gamo) gegangge

INT: wo ist er hingegangen?

Andro: in den kiste +++ njez sagter: ich /ich weiss es nicht

INT: mhm weiss nicht wo er ist, hä? + und jetzt?

Andro: fragt der im: sag mia. dann hater gesagt: ich weiss es er isch xxx ich see öbis xx un (nachter in gensen auch) in den/ in den kiste+++

INT: Ja. +++ Und jetzt ist Pips aber wieder eh zufrieden, ist nicht mehr so böse oder? Warum ist er nicht mehr so böse?

Andro: warum wil der (seilen) fon dem freund

INT: weil weil jetzt hab ichs nicht verstanden, sags nochmal

Andro: warum will er sein fon im freund ++ n (sagter) ja ja ja

INT: Ja jetzt sieht mans, jetzt ist er da glücklich und lacht.

Andro: ja. un jez ziiien si. di eisbär ziit un (jez) und si rutschen sich

INT: jawohl mhm + und hier?

Andro: hiir fällt di schne

INT: ah ja genau +++Gut, das ist das ende der Geschichte

13.4.2.18 Nacherzählung Dialekt, 1. Kindergarten, Ardita

INT: was macht är do?

Ardita: är kheit abe imme loch

INT: jä, eifach verzelle, was de seesch + jeze? +++ wär isch das do? dä do?

Ardita: xxx (has / aha)

INT: mh. und was mache jez die beide mitenander? ++ asso düemer e chli witer mache. +++ was isch jez, was seesch?++ chasch eifach s gschichtli verzelle, was passiert do.+++ jez ischr do aabe keit ins loch, gäl? sin si do zämme. was dien si jez schwäze? +++ was mache si do?

Ardita: e loch grabe

INT: genau, worum? +++ worum mien si e loch graabe? ++ wämmr emol witer luege. +++ was isch do, was isch do äne?

Ardita: xxx (hase)

INT: was hetr gmacht? + weisch was das wissi alles isch, do?jä,

Ardita: schnee

INT: aso was isch passiert dene beide? +++ was isch passiert dene beide? wämmr emol e chli witer luege, was si mache.und do? was sin denn das für zwei bääre?

Ardita: mueter und (de) fater

INT: jäwol und was dien die do was mache die do? ++ was mache die do? ++ was mache die do? do hän si öbbis gschwäzt, gäl? was hän si gseit? ++ do, lueg, was dien si do mache? ++ hm?mammi und papi vom lars?

Ardita: sueche

INT: jä, genau, diens en sueche. und do, lueg?s muul off.

Ardita: si schreie

INT: genau, woner ächtsch isch, he.jä. witer. ++ jeze? ++ oh, was seesch jez do, was isch das?

Ardita: alles fo schnee

INT: und do unter däm huffe?

Ardita: eisbä(r)

INT: genau, iisbär und?

Ardita: (de) haas

INT: jä super, jä genau. jez chunnt är use.was macht är jezt?

Ardita: är (sch lauft)

INT: und jez, lueg ++ was mache si jez? ++ jez mien si überlege, wie si widr dr heimwäg finde, gäl. +++ und was machtr jez?

Ardita: er luegt ufe scht/ schtä/ufe schtä(rn)

INT: genau ++ witerluege. und do? + was seesch jez do?

Ardita: dä has het sin beine uff dä iisbä(r) (+sini rügge)

INT: genau, jä ++ und das? ++ was isch das?

Ardita: schtärn

INT: jä, schtärn, isch dä schtärn, wo si dien sueche, gäl? ++ und jeze? ++ was mache si?

Ardita: laufe dehei

INT: jä, genau. ++ und wär chunt do?was isch das jez, was passiert do?miemer s mikrofon egli übere nä, damit me di besser hört, wenn de so liis bisch. was passiert jez do, lueg emol a. ++ wär isch denn das?

Ardita: papi

INT: aha, und was, was isch do?worum, het är dä so uf em arm?dr lars, dr iisbär? ++ jez hetr freud, dassr widr do isch, gäl?dasch doch schön, dass r widr dr heimwäg gfunde het und widr heim cho isch.wämmer luege. +++soguet.das ischs gsi, fetig.

13.4.2.19 Nacherzählung Hochdeutsch, 1. Kindergarten, Amal

Amal:xxx raus gange

INT: ja

Amal:in schnee raus gange isch pong unmefallt. xxx hööre + und eine kind ne mäuslein + kind + xxxx du wer xxx dä wer bis/ ich ein schneemann + ich nim en ich zeen so kind eins + luschtich und rennt xxx schpile mer/ schpil umgefallt

INT: ja

Amal:schpil

INT: genau jez schpiilen sii wiider zusammen uijez siit er aber nicht meer so glücklich aus der lars

Amal:wo mama und wo papa jzde eund nachen mama und papa z se

INT: ja jez ist es dunkelwas machen sii jezt da?

Amal:eine kreis macht und dö drei döt drein site.

INT: ja warum denn?

Amal: xxxx wo mama unwo papa

INT: ja jez macht er ä

Amal:eine / eine kreise

INT: genau und dann

Amal:dann undann

INT: jeztwas siit man da

Amal: renn rennts renn döte jez weite

INT: undwer ist das?

Amal:papa papa und mama und la

INT: was machen sii

Amal:undann und wo em dii eisbär for z zeige

INT: mhjezt gehen sii zum andere

Amal:und papa eine rücke und mama eine rücke und xxxx undem eisbär aufschtehe un eine meidle auch es schte n schau

INT: geet er schauen

Amal: ++ wo bist wo bistu eisbär jze wo komsch du ich mama un papa nidzz papa und saagt jez gang

INT: genau ouist das weit hoch obenhe

Amal:obe und e schne em eisbär und rücke

INT: ja warum macht er das?

Amal:wo mama und wo papa

INT: genau jä

Amal: eine schtern schaut eine schtän und nun papa und mama kommt

INT: warum muss der schtern /warum müssen sii wissen wo der schtern ist? warum ist der so wichtig der schtern?

Amal:em kann imama

INT: ja genau aha

Amal:und sag ä undöt ein gee mama din un papa nid döt gangt und mama ze + mama ga

INT: und jetzt was siist du da?

Amal:un mama und em em drücke mach

INT: jadii haben freude dass er wiider da ist schau da was ist jetzt was macht er da?

Amal:dii dätchet mama uf fe schlag

INT: genau das ist wii bei den hunden der hund macht das ja auch wenn er sich freut heist das ja auch ein zeichen

Amal:freud

INT: dass er sich freut und der schtern und jez ist es schluss ja

Amal:und schtern

|

Lebenslauf von Nadia Montefiori

Geboren am 6. Juli 1977 in Cham (ZG)

Heimatort: Engelberg (OW)

Ausbildung

- | | |
|-----------|--|
| 2011 | Lehrdiplom für die Sekundarstufe II, Fächer: Deutsch und Französisch, Universität Freiburg |
| 2010 | «Diplôme en Enseignement Supérieur et Technologie de l'Education», Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Freiburg |
| 1997–2005 | Lizentiatstudium Universität Freiburg, Schweiz: Germanistik (Hauptfach), Französische Linguistik und Literatur (Nebenfach)
Lizentiatsarbeit in Deutscher Linguistik (Prof. Dr. Walter Haas), „Die Schriftsprache ungebildeter Dialektsprecher. Untersuchung zweier Täufertexte aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.“ |
| 1990–1997 | Kantonsschule Zug, Typus E (Wirtschaft), Maturitätsdiplom |

Beruflicher Werdegang

- | | |
|-----------------|---|
| seit 02/2011 | Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe 1, Fachbereich Deutsch |
| 09/2005–02/2011 | Diplomierte Assistentin am Departement für Germanistik, Bereich Linguistik (Prof. Walter Haas und ab 08/2009 Prof. Helen Christen), Universität Freiburg |
| 2007–2010: | SNF DORE-Projekt „Lernersprache zwischen Mundart und Hochdeutsch: das Code-mixing von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschschweizer Schulen.“ Zusammen mit Prof. Dr. Mathilde Gyger, FHNW, PH Liestal |
| 2002–2005 | Dozentin für Deutsch als Fremdsprache, SIP Formation, Freiburg |

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich meine Dissertation selbständig und ohne unzulässige fremde Hilfe verfasst habe und sie noch keiner anderen Fakultät vorgelegt habe.

Nadia Montefiori