

# *Marokkanisch-Arabisch und Deutsch im Sprachvergleich*

Eine Analyse der Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf  
phonologischer und morphosyntaktischer Ebene

*Bachelorarbeit*

Eingereicht von:

Selma Aâyare-Aouada

Bächlerstrasse 7

8046 Zürich

aayare.selma@learnhfh.ch

12-488-607

Begleitperson:

Dr. rer. biol. hum. Britta Massie

Abgabe:

Februar 2021

## **Abstract**

Mehrsprachigkeit ist keine Ausnahme, sondern vielmehr die Regel. Die Schwierigkeit, zwischen normalen und therapiebedürftigen Auffälligkeiten im kindlichen Zweitspracherwerb zu unterscheiden, ist bekannt. Deshalb ist es für Logopädinnen und Logopäden zentral, Wissen über die sprachlichen Strukturen der Erstsprachen zu erhalten, um Auffälligkeiten besser einordnen und somit adäquat reagieren zu können.

In der vorliegenden Arbeit wird das Marokkanisch-Arabische betrachtet und mit dem Deutschen verglichen. Das Ziel ist es, wichtige Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten, um mögliche Stolpersteine zu identifizieren. Dazu wird der Frage nachgegangen, welche negativen Transfers auf den linguistischen Ebenen *Phonologie* und *Morphologie / Syntax* bei Kindern im Alter zwischen zwei bis zehn Jahren mit der Erstsprache Marokkanisch-Arabisch beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache auftreten können.

Die Fragestellung wird mithilfe eines kontrastiven Sprachvergleichs beantwortet. Die gesammelten Erkenntnisse werden einander gegenübergestellt und interpretiert.

Es stellt sich heraus, dass im marokkanischen Phoneminventar unter anderem die Phoneme /ŋ/, /y/ und /ø/ fehlen. Daher sind negative Transfers zu erwarten. Auf grammatischer Ebene zeigt sich, dass das Marokkanische eine flexible Hauptsatzstruktur aufweist, weshalb Schwierigkeiten mit der Verbzweitstellung auftreten können.

## **Danksagung**

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all denjenigen bedanken, die zum Gelingen dieser Bachelorarbeit beigetragen haben.

Zuerst gebührt mein Dank Frau Dr. rer. biol. hum. Britta Massie, die meine Bachelorarbeit betreut und begutachtet hat. Für die Freiheit bei der Themenwahl, die hilfreichen Anregungen und die konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit bin ich sehr dankbar.

Ein herzliches Dankeschön geht an Gabriela Aâyare, Eva Gentner und Martina Stauffacher für ihre motivierenden Worte und für ihre Zeit und Mühe als Lektorinnen.

Schliesslich möchte ich besonders meiner Familie danken, die immer ein offenes Ohr für mich hatte und mich bei meinem Studium stets unterstützt und ermutigt hat.

## **Begrifflichkeiten**

In dieser Arbeit werden gemäss der Broschüre «Wissenschaftliches Arbeiten» im Kapitel 3.2 *Wissenschaftliche Sprache - Gender- und diversitysensibler Sprachgebrauch* (vgl. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, 2018) gendergerechte Begriffe verwendet, indem Frauen und Männer gleichermaßen angesprochen werden.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
1.1 Hinführung zum Thema .....	1
1.2 Fragestellung .....	3
1.3 Ziel .....	3
1.4 Arbeitsprozess .....	3
1.5 Gliederung der Arbeit .....	4
<b>2. VORGEHEN .....</b>	<b>4</b>
2.1 Literaturrecherche .....	4
2.2 Literaturstudium .....	5
2.3 Präzisierung der Fragestellung .....	5
2.3.1 Auswahl des Alters .....	5
2.3.2 Auswahl auf der Ebene Phonologie .....	6
2.3.3 Auswahl auf der Ebene Morphologie und Syntax .....	7
2.4 Kontrastiver Sprachvergleich .....	9
<b>3. THEORIE .....</b>	<b>9</b>
3.1 Modernes Arabisch und arabische Dialektologie .....	10
3.2 Sprachliche Situation in Marokko .....	11
3.3 Mehrsprachigkeit .....	13
3.4 Spracherwerbsformen bei Mehrsprachigkeit .....	13
3.4.1 Simultaner Erwerb zweier Sprachen .....	14
3.4.2 Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter .....	14
3.4.3 Kindlicher Zweitspracherwerb .....	15
3.5 Sprachentwicklung unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit .....	17
3.5.1 Einflussfaktoren im kindlichen Zweitspracherwerb .....	17
3.5.2. Phonologierwerb im kindlichen Zweitspracherwerb .....	18
3.5.3 Grammatikerwerb im kindlichen Zweitspracherwerb .....	19
3.6 Merkmale der Sprachproduktion im kindlichen Zweitspracherwerb .....	20
3.7 SSES und Mehrsprachigkeit .....	23
3.8 Diagnostik bei Mehrsprachigkeit .....	24
3.9 Sprachvergleich .....	26
3.9.1 Das Deutsche .....	26
3.9.2 Das Marokkanisch-Arabische .....	32
<b>4. ERGEBNISSE .....</b>	<b>39</b>
4.1 Konsonantenphoneme .....	39

4.2 Vokalphoneme .....	40
4.3 Wortgrammatik .....	41
4.4 Satzgrammatik.....	44
<b>5. DISKUSSION .....</b>	<b>46</b>
<b>6. FAZIT .....</b>	<b>49</b>
<b>7. LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>51</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Einflussfaktoren im Mehrspracherwerb.....	17
Abbildung 2: Konsonantenphoneme im D versus Konsonantenphoneme im MA .....	39
Abbildung 3: Vokalphoneme im D versus Vokalphoneme im MA.....	40

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über die deutschen Konsonantenphone .....	26
Tabelle 2: Betonte, gespannte und ungespannte Vokalphoneme .....	27
Tabelle 3: Phonemerwerb im Deutschen .....	27
Tabelle 4: Grundregeln der Pluralbildung.....	28
Tabelle 5: Flexion der Artikel .....	29
Tabelle 6: Übersicht über die Tempora.....	29
Tabelle 7: Übersicht über die marokkanischen Konsonantenphone .....	32
Tabelle 8: Phonemerwerb im Syrisch-Arabischen.....	34
Tabelle 9: Gegenüberstellung der Nomen.....	41
Tabelle 10: Gegenüberstellung der Artikel .....	42
Tabelle 11: Gegenüberstellung der Verben.....	43
Tabelle 12: Gegenüberstellung der Kategorien im Bereich Satzgrammatik.....	44

## Abkürzungsverzeichnis

A = klassisches Arabisch

bzgl. = bezüglich

ca. = circa

D = Deutsch

ebd. = ebenda

et al. = und andere

etc. = et cetera

KL = Kontrastive Linguistik

L1 = Erstsprache

L2 = Zweitsprache

MA = Marokkanisch-Arabisch

MHA = modernes Hocharabisch

SA = Syrisch-Arabisch

SSES = Spezifische Sprachentwicklungs-  
störung

SVK = Subjekt-Verb-Kongruenz

usw. = und so weiter

V2 = Verbzweitstellung

V3 = Verbdrittsätze

v.a. = vor allem

vgl. = vergleiche

z.B. = zum Beispiel

## 1. Einleitung

In der Einleitung wird zum Thema dieser Bachelorarbeit hingeführt. Zu Beginn werden die Motivation, der aktuelle Forschungsstand und die Relevanz des Themas beleuchtet. Danach wird die zentrale Forschungsfrage mit den präzisierenden Unterfragen präsentiert und das Ziel der Arbeit erläutert. Schliesslich folgt eine Übersicht zum Arbeitsprozess und Aufbau.

### 1.1 Hinführung zum Thema

Im dritten Semester des Studiums fanden verschiedene Vorlesungen zum Thema Mehrsprachigkeit statt. In diesem Rahmen wurde die Webseite *Interferenzen* vorgestellt, in der die meistverwendeten Fremdsprachen der Schweiz mit dem Standarddeutsch verglichen und so die markantesten Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf linguistischer Ebene Morphologie / Syntax dargestellt werden (vgl. Remensberger & Svaco, 2018).

Das Thema Mehrsprachigkeit hat eine grosse Bedeutung für Logopädinnen und Logopäden in der Schweiz, da aufgrund der Globalisierung und der Migration viele Menschen mit unterschiedlichen Erstsprachen zusammenleben. So ist die Erstsprache vieler Kinder nicht Deutsch und sie wachsen mehrsprachig auf. Das Wissen über strukturelle Kenntnisse der involvierten Erstsprachen der Kinder ist von besonderem Interesse für die Logopädie, weil nur so die kindlichen Fähigkeiten angemessen interpretiert und bewertet werden können (vgl. Scharff Rethfeldt, 2013). Wenn die Unterschiede zwischen der Erst- und Zweitsprache bekannt sind, kann vermieden werden, dass transferbedingte Fehler als Merkmale einer Sprachentwicklungsstörung bewertet werden, obwohl die Entwicklung des mehrsprachigen Kindes unauffällig verläuft (vgl. Schmidt, 2014a).

Infolge einer vertieften Auseinandersetzung mit der Thematik innerhalb der Fachliteratur wurde klar, dass es bereits verschiedene Werke gibt, unter anderem *Mehrsprachiges Klassenzimmer* von Krifka et al. (2014) oder *Deine Sprache - meine Sprache. Handbuch zu 19 Migrationssprachen und zu Deutsch* von Schader (2020), die grundlegende Informationen zu verschiedenen Herkunftssprachen liefern und beim Einordnen sprachspezifischer Probleme beim Deutschwerb helfen wollen (vgl. Krifka, 2014; Schader, 2020).

Auch das moderne Hocharabisch wird in diesem Zusammenhang jeweils thematisiert. Es ist aber so, dass in den verschiedenen arabischen Ländern (z.B. Ägypten, Irak, Syrien, Marokko, Saudi-Arabien) nicht dasselbe Arabisch gesprochen wird und das moderne Hocharabisch weder die mündliche Kommunikationssprache noch die Erstsprache der arabischen Bevölkerung ist. Jedes arabische Land verfügt über einen eigenen Dialekt, der als Erstsprache erworben wird (vgl. Quitout, 2001; Youssef-Grob, 2020).

Aufgrund dieser Tatsache soll fortfolgend ein arabischer Dialekt genauer betrachtet werden. Wegen meines persönlichen kulturellen Hintergrundes interessierte mich das Marokkanisch-Arabisch (MA) besonders.

Aus den Statistiken über die ständige ausländische Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeit 2019 und der demografischen Bilanz nach Staatsangehörigkeit der letzten zehn Jahre über den Erwerb des Schweizer Bürgerrechts geht hervor, dass in der Schweiz Marokkanerinnen und Marokkaner im Jahr 2019 mit 10'819 Personen die grösste Bevölkerungsgruppe aus Nordafrika bilden und ihre Anzahl in den letzten zehn Jahren stetig anstieg. Im Vergleich dazu: Tunesierinnen und Tunesier machen mit 10'086 die zweitgrösste Gruppe, Algerierinnen und Algerier mit 5910 die drittgrösste Gruppe aus. Der Anteil marokkanischen Personen an der gesamten ausländischen Bevölkerung in der Schweiz liegt im Jahr 2019 bei ca. 0.4 Prozent (vgl. Bundesamtes für Statistik, 2020a, 2020b). In Deutschland bilden Marokkanerinnen und Marokkaner (nach Syrien, Irak, Iran und Afghanistan) mit 78'250 die fünftgrösste Gruppe aus einem arabischen Land und gleichzeitig die grösste aus einem nordafrikanischen Land. Der Anteil an der ausländischen Gesamtbevölkerung beträgt ca. 0.7 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis), 2020). In Österreich liegt die Anzahl Marokkanerinnen und Marokkaner mit 1500 Personen im Vergleich mit Personen aus anderen zentralen Maghrebstaaten<sup>1</sup> im Mittelfeld. Es leben 1133 Personen aus Algerien und 2480 Personen aus Tunesien in Österreich. Hier leben im Vergleich mit der Schweiz und Deutschland prozentual am wenigsten Marokkanerinnen und Marokkaner. Der Anteil beträgt 0.1 Prozent. (vgl. Statistik Austria, 2020).

Diese Zahlen zeigen, dass Marokkanerinnen und Marokkaner zwar einen kleinen Teil der ausländischen Bevölkerung ausmachen, sie aber die grösste Bevölkerungsgruppe in der Schweiz aus den zentralen Maghrebstaaten bilden. Auch ihre Zahl ist in den letzten Jahren stetig angestiegen. Besonders in Deutschland leben viele Marokkanerinnen und Marokkaner, wenn ihre Anzahl Personen mit jenen aus den übrigen arabischen Ländern verglichen wird. Das bedeutet, dass im deutschsprachigen Raum in Europa immer mehr Kinder mit MA als Erstsprache Standarddeutsch (D) als Zweitsprache erwerben. Daher macht es umso mehr Sinn, sich mit dem MA näher zu befassen. Das Marokkanisch wird mit Standarddeutsch verglichen, denn Standarddeutsch ist die Bildungssprache der Schweiz und für die Wahrung des Bildungserfolges ist es äusserst wichtig, Deutsch zu erlernen und kompetent verwenden zu können (vgl. Bartnitzky, 2011). Folgendes Zitat verdeutlicht dies: «Von ihren deutschsprachigen Kompetenzen hängt

---

<sup>1</sup> Mit zentralem Maghreb sind die drei Länder Algerien, Marokko und Tunesien gemeint (vgl. Fibbi et al., 2014).

für Kinder erfolgreiches, weiterführendes Lernen ab; sie ermöglichen die Teilhabe am integrierten gesellschaftlichen und kulturellen Leben» (Bartnitzky, 2011, S. 10). In dieser Arbeit soll exemplarisch MA als arabischer Dialekt mit D verglichen werden, um so wichtige sprachstrukturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen herauszuarbeiten.

### **1.2 Fragestellung**

Nach intensiver Auseinandersetzung mit der Thematik entstand die zentrale Fragestellung<sup>2</sup>:

Ausgehend vom Deutschen, welches sind die Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Sprachstrukturen von Marokkanisch-Arabisch und Deutsch auf den linguistischen Ebenen *Phonologie* und *Morphologie / Syntax* und welche daraus resultierenden negativen Transfers (Interferenzen) können bei Kindern im Alter von zwei bis zehn Jahren mit Marokkanisch-Arabisch als Erstsprache beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache auftreten?

Die zentrale Fragestellung wird durch zwei Unterfragen weiter präzisiert:

1. Wie sehen die Phoneminventare der Sprachen *Marokkanisch-Arabisch* und *Deutsch* aus und bei welchen deutschen Lauten kann es zu Schwierigkeiten kommen?
2. Welche sprachstrukturellen Unterschiede im Bereich *Morphologie / Syntax*, ausgehend von den Meilensteinen der kindlichen Grammatikentwicklung nach Clahsen und Motsch, können zu Stolpersteinen werden?

### **1.3 Ziel**

Diese Arbeit hat das Ziel, durch den Sprachvergleich von Marokkanisch und Deutsch, mögliche Bereiche für negative Transfers in den linguistischen Ebenen *Phonologie* und *Morphologie / Syntax* für marokkanisch sprechende Kinder beim Zweitspracherwerb konkret zu benennen und damit logopädischen Fachpersonen potenzielle Stolpersteine aufzuzeigen. Von Stolpersteinen wird gesprochen, wenn sich Sprachstrukturen voneinander unterscheiden, was zu negativen Transfers führen kann. Durch diese Arbeit entsteht ein Mehrwert, da Logopädinnen und Logopäden gezielt die sprachstrukturellen Unterschiede von Marokkanisch und Deutsch vorgeführt werden und sie diese anschliessend in der Diagnostik und Therapie berücksichtigen können.

### **1.4 Arbeitsprozess**

Der Arbeitsprozess startete mit einem Brainstorming und einer ersten Literaturrecherche. Nach einem Gespräch, in dem die Machbarkeit des Themas überprüft wurde, folgte eine vertiefte Literaturrecherche. Ideen wurden gesammelt und abgewogen. Dann fand das erste Kolloquium statt. Hierbei tauschte sich die Gruppe über die Relevanz der Themen aus und das weitere Vorgehen wurde erklärt. Im Anschluss ans Literaturstudium wurde die Fragestellung formuliert, die im zweiten Kolloquium angepasst und durch zwei Unterfragen präzisiert wurde. Nachher

---

<sup>2</sup> Die Begründung zur Eingrenzung der Altersgruppe und die Auswahl der linguistischen Ebenen *Phonologie* und *Morphologie / Syntax* inklusive der konkreten Kategorien wird im zweiten Kapitel *Vorgehen* erläutert.

wurde die Disposition mit dem Zeitplan erstellt und mit dem Schreiben der Kapitel *Vorgehen*, *Theorie* und *Einleitung* begonnen. Im dritten Kolloquium wurde die Gliederung der Bachelorarbeit besprochen und Fragen dazu geklärt. Anschliessend wurde an den begonnenen Kapiteln weitergearbeitet. Neu aufgekommene Fragen zur Gliederung und zum Sprachvergleich wurden im vierten Kolloquium diskutiert. Dann wurde der Theorieteil fertig gestellt und die Ergebnisse des Sprachvergleiches tabellarisch aufgeführt. So konnte in einem nächsten Schritt die Fragestellung beantwortet werden. Die Kapitel *Diskussion* und *Fazit* wurden als Letztes geschrieben. Im Anschluss wurde die Arbeit formatiert, überarbeitet und das Titelblatt erstellt. Rückmeldungen aus dem Lektorat wurden entgegengenommen und einbezogen. Schlussendlich konnte der Abstract genehmigt werden, sodass die Arbeit nach einer letzten Überarbeitung gedruckt und gebunden werden konnte.

### ***1.5 Gliederung der Arbeit***

Bei dieser Bachelorarbeit handelt es sich um eine theoretische Arbeit. Im zweiten Kapitel wird das Vorgehen beim Beantworten der Fragestellung beschrieben. Ausserdem wird erklärt, wie deren Eingrenzung und die beiden Unterfragen entstanden sind. Mithilfe ausgewählter Fachliteratur werden im dritten Kapitel die theoretischen Grundlagen zur Mehrsprachigkeit und Auffälligkeiten in der mehrsprachigen Sprachproduktion dargestellt, um das Thema einzubetten und aufzuzeigen, weshalb es wichtig ist, sprachstrukturelle Unterschiede zu kennen. Darauf aufbauend folgen im gleichen Kapitel Beschreibungen der spezifischen linguistischen Ebenen, jeweils in Marokkanisch-Arabisch und Deutsch. Im Zentrum des vierten Kapitels stehen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Sprachen, die tabellarisch aufgelistet und beschrieben werden. Schliesslich werden im fünften Kapitel die zentrale Fragestellung mit beiden Unterfragen beantwortet, das Vorgehen und die Ergebnisse kritisch hinterfragt, einen Rückblick auf den Arbeitsprozess geworfen und praktische Implikationen abgeleitet. Ein Fazit mit einem Ausblick schliessen die Arbeit.

## **2. Vorgehen**

### ***2.1 Literaturrecherche***

Mithilfe einer breit angesetzten Literaturrecherche war es möglich, die relevante Literatur für die Bachelorarbeit herauszuarbeiten. Verwendete Suchmaschinen sowie Datenbanken waren Nebis / Swisscovery, Research Gate, Thieme, Content Select, Springer und Google. Google diente im Vergleich zu den Fachdatenbanken lediglich als Suchhilfe. Zusätzlich wurden ausgehend von bereits veröffentlichten Werken und Modulunterlagen die jeweiligen Literaturverzeichnisse nach relevanter Literatur durchsucht. Bei dieser Strategie besteht aber die Gefahr, dass sehr aktuelle Literatur oder nicht so häufig zitierte Literatur übersehen wird (vgl.

Westfälische Wilhelms-Universität Münster, n.d.). Deshalb wurde mit verschiedenen Suchmaschinen breit recherchiert. Das ausführliche Rechercheprotokoll befindet sich im Anhang. Anschließend folgte eine Relevanzprüfung, um die Treffer einzugrenzen und die tatsächlich verwendete Literatur wurde bestimmt. Folgende Kriterien wurden berücksichtigt: Aktualität; Ruf des Verlags; Reputation der Autorin/des Autors; Sprachen: Deutsch, Englisch, Französisch; Inhalt des Abstracts oder Inhaltverzeichnisses: Informationsgehalt für die Fragestellung; Niveau: Hochschulschriften, Artikel aus Linguistik-Journalen, Fachbücher, Handbücher usw. (vgl. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, 2018).

## **2.2 Literaturstudium**

Im Anschluss an die Literaturrecherche mit Relevanzprüfung wurde die ausgewählte Literatur studiert. Das Literaturstudium bildete die Grundlage für das dritte Kapitel *Theorie* und diente der Präzisierung der Forschungsfrage. Auf letztere wird im nächsten Unterkapitel eingegangen.

## **2.3 Präzisierung der Fragestellung**

Zunächst wurden die Altersgruppe bestimmt und die linguistischen Ebenen für den Vergleich ausgewählt. In einem zweiten Schritt wurde die zentrale Fragestellung präzisiert, indem die Aspekte eingegrenzt wurden, die im Bereich der *Phonologie und Morphologie / Syntax* verglichen werden sollten.

### **2.3.1 Auswahl des Alters**

In dieser Arbeit wird eine Eingrenzung auf mehrsprachige Kinder im Alter zwischen zwei bis zehn Jahren vorgenommen. Sie erfolgte im Hinblick auf die Mehrsprachigkeitsforschung. Wenn Kinder ab ca. zwei Jahren mit Deutsch in Kontakt kommen, haben sie bereits die wichtigen Grundzüge ihrer Erstsprache erworben. Das Wissen aus der Erstsprache wirkt ab da vermehrt auf den Zweitspracherwerb ein und es führt auf phonologischer aber auch auf grammatischer Ebene häufig zu Transfers (vgl. Schmidt, 2014a). Diese Transfers stehen im Zentrum der Arbeit, weshalb es sinnvoll ist, zwei Jahre als untere Altersgrenze zu definieren. Bei einem Alter ab zehn Jahren wird in der Literatur häufig von einem Zweitspracherwerb Erwachsener gesprochen (vgl. Chilla, Rothweiler & Babur 2013; Ruberg, 2013). In dieser Arbeit geht es um die kindliche Zweisprachigkeit, weshalb hier die obere Altersgrenze gezogen wurde<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Genauere Beschreibungen und Definitionen zu den verschiedenen Spracherwerbsformen bei Mehrsprachigkeit finden sich im Kapitel 3.4 *Spracherwerbsformen bei Mehrsprachigkeit* und zu den Transfers im Kapitel 3.6 *Merkmale der Sprachproduktion im kindlichen Zweitspracherwerb*.

### **2.3.2 Auswahl auf der Ebene Phonologie**

Mono- und bilinguale Kinder mit einer Aussprachestörung machen einen grossen Teil der Kinder aus, die Logopädietherapie erhalten. Gemäss Fox-Boyer und Salgert (2014) wissen jedoch viele logopädische Fachpersonen nicht genau, wie bei mehrsprachigen Kindern in der Diagnostik und Therapie vorgegangen werden soll. Es kommt vor, dass ausschliesslich die Zweitsprache Deutsch unter monolingualen Gesichtspunkten betrachtet wird. Mehrsprachige Kinder zeigen in der Sprachproduktion Auffälligkeiten<sup>4</sup>, die ohne Wissen über die Strukturen der Erstsprache falsch interpretiert werden können (ebd.).

Bei der Durchsicht der Bachelorarbeit *Interferenzen* fiel auf, dass sich verschiedene Testpersonen auch Informationen zur Phonologie in den entsprechenden Sprachen gewünscht hätten (vgl. Remensberger & Svaco, 2018). Vor diesen Hintergründen fiel der Entscheid, sich mit der Phonologie zu befassen. Da in der Literatur die Phoneminventare von verschiedenen Sprachen mit dem Deutschen kontrastiert werden, wurde entschieden, das phonemische Inventar des MA mit dem des Deutschen zu vergleichen (vgl. Krifka et al., 2014; Scharff Rethfeldt, 2013; Schmidt, 2014a). Ausserdem liess sich in der Literaturrecherche kein Material zum Phonologieerwerb und zu möglichen phonologischen Prozessen im MA finden, was einen Prozessvergleich schwierig gemacht hätte<sup>5</sup>.

Mit einem Vergleich der phonemischen Inventare können Laute identifiziert werden, die für Kinder im Zweitspracherwerb von Deutsch zu Stolpersteinen werden können, da sie nicht im phonemischen Inventar ihrer Erstsprache vorhanden sind und so möglicherweise negative Transfers entstehen (vgl. Fox-Boyer, 2014). Natürlich muss in der Diagnostik der Aussprache auch immer überprüft werden, ob ein Kind einen Laut überhaupt bilden kann. Wird im Rahmen eines Bilderbenenntests (z.B. PLAKSS-II) und/oder einer Spontansprachanalyse festgestellt, dass ein Laut ausgelassen oder durch einen anderen ersetzt wird, ist eine Testung der Lautbildung angezeigt. Dabei wird geprüft, ob der Laut isoliert stimuliert werden kann (vgl. Fox Boyer, 2014; Fox-Boyer, 2016; Weinrich & Zehner, 2017).

---

<sup>4</sup> Diese Auffälligkeiten werden im Unterkapitel 3.5.2 *Phonologieerwerb im kindlichen Zweitspracherwerb* genauer beschrieben und Unterkapitel 3.8 *Diagnostik bei Mehrsprachigkeit* geht auf die Auswirkungen von Falschinterpretationen ein (*mistaken and missed identity*).

<sup>5</sup> Das heisst nicht, dass es dazu keine Daten gibt. In der Literaturrecherche für die Bachelorarbeit wurden diesbezüglich keine Informationen gefunden.

### 2.3.3 Auswahl auf der Ebene Morphologie und Syntax

Ein zentrales Merkmal einer spezifischen Sprachentwicklungsstörung ist in den germanischen Sprachen bei mono- und bilingual aufwachsenden Kindern der gestörte Erwerb grammatischer Kompetenzen. Deshalb ist es sehr wichtig, über grundlegende Informationen bezüglich der sprachstrukturellen Eigenschaften und dem Erwerbsverlauf der grammatischen Kompetenzen in den jeweiligen Sprachen zu verfügen (vgl. Schmidt, 2014b). So wurde die linguistische Ebene *Morphologie / Syntax* als zweiter Schwerpunkt ausgewählt.

Prinzipiell orientiert sich die Auswahl der Kategorien an den grammatischen Phasen mit den wichtigsten frühen Meilensteinen an der Einteilung der Phasen von Clahsen (1986), an der daran angelehnten Einteilung von Kannengieser (2015) und an den Forschungsergebnissen des Projekts GED 4-9<sup>6</sup>. Dies angesichts der Tatsachen, da auch der unauffällige grammatische Zweitspracherwerb in Phasen verläuft und diese bei einem Erwerbsbeginn vor dem siebten/achten Lebensjahr sogar sehr der Phasenabfolge des Erstspracherwerbs ähneln (vgl. Chilla et al., 2013; Scharff Rethfeldt, 2013). Im Aufbau des Sprachvergleichs im Buch *Mehrsprachiges Klassenzimmer* (vgl. Zeldes & Kanbar, 2014) und der Beschreibung der grammatischen Grundlagen in Kannengieser (2015) wird jeweils die Wortgrammatik von der Satzgrammatik unterschieden. Diese Unterscheidung wird im Sprachvergleich dieser Arbeit ebenfalls vorgenommen.

Im Bereich der Wortgrammatik ist v.a. der Erwerb der Flexionen zentral, da er eine wichtige Rolle im Aufbau des grammatischen Systems spielt (z.B. in der Nominal- oder Verbalphrase) (vgl. Chilla et al. 2013; Kannengieser, 2015). Für die Wortart *Nomen* werden die grammatischen Kategorien *Genus* und *Numerus* beschrieben. Ausserdem werden die *Artikel* hinzugefügt, da diese im Deutschen zum Nomen dazugehören (ausser bei artikellosen Strukturen) (vgl. Schader, 2020). Für die Wortart *Verben* werden die grammatischen Kategorien *Numerus* und *Tempus* beschrieben. Im Bereich der Satzgrammatik wird neben dem Aufbau von Hauptsatz (bzgl. Wortreihenfolge) auch die *Klammerstruktur*<sup>7</sup> beschrieben. Denn im unauffälligen

---

<sup>6</sup> In der Datenerhebung zum GED-Projekt 4-9 konnten zwar die Stufen der Grammatikentwicklung (vgl. Clahsen, 1986) bestätigt werden, die abgeschlossene Grammatikentwicklung mit vier Jahren hingegen nicht. Der abgeschlossene Erwerb der späten Regeln dauert bis ins zehnte Lebensjahr und die Varianz des Regelerwerbs ist deutlich höher. Aus diesem Grund wurden für den Vergleich diejenigen Regeln ausgesucht, die auch gemäss dem GED-Projekt früh (mindestens 90 Prozent korrekt im Alter von 4,0 – 4,11) erworben wurden: Verbzweitstellungsregel und Subjekt-Verb-Kongruenz (vgl. Motsch, 2017; Motsch & Rietz, 2016). Die Verbendstellung im Nebensatz und die Kasusregeln werden mit 8,0-8,11 von den meisten Kindern in der Datenstrichprobe vom GED-Projekt noch nicht zu 90 Prozent sicher beherrscht. Deshalb wurden diese in diesem Sprachvergleich nicht berücksichtigt (vgl. Motsch & Rietz, 2016).

<sup>7</sup> Damit ist die Trennung finiter und infiniter Verbeile gemeint. Z.B. bei Tempusformen, Modalverbkonstruktionen oder Präfixverben: *Ich habe Torte gegessen; Ich will Sirup trinken; Er wischt den Tisch ab.*

mehrsprachigen Grammatikerwerb sollten die zentralen Wortstellungsregeln, wie die Verbzweitstellung im Hauptsatz und die Distanzstellung verbaler Elemente, relativ problemlos erworben werden (vgl. Kannengieser, 2015). Aufgrund von aktuellen Erkenntnissen der Forschung kann ausserdem davon ausgegangen werden, dass Schwierigkeiten mit der Verbzweitstellung auch bei mehrsprachigen Kindern auf eine grammatische Störung hinweisen können (ebd.).

Zentral für den Erwerb der Verbzweitstellung im Deutschen ist die Topikalisierung. Hier wird die Abfolge von Subjekt und Verb im Satz umgekehrt, indem z.B. ein Objekt am Satzanfang steht. Diese Umkehrung wird auch *Subjekt-Verb-Inversion* genannt und ebenfalls in den Sprachvergleich miteinbezogen. An erster Satzposition können ferner Interrogative wie Adverbien (z.B. *Warum*) oder Pronomen (z.B. *Wer*) stehen (ebd.). Deshalb wurden Fragesätze auch in den Sprachvergleich aufgenommen. Es ist anzunehmen, dass auch der sukzessive Zweitspracherwerb auffällig verläuft, wenn Kinder nach 15 bis 20 Monaten Kontakt mit dem Deutschen eine starre XVS-Struktur ohne Inversion verwenden (vgl. Schmidt, 2014b; zitiert nach Chilla, 2008). Die im kindlichen Grammatikerwerb zentrale Regel der *Subjekt-Verb-Kongruenz* (vgl. Kannengieser, 2015; Motsch & Riez, 2016) wird ebenfalls aufgenommen, da eine fehlende SVK auch im typisch sukzessiven Mehrspracherwerb auffällig ist (vgl. Schmidt 2014b; zitiert nach Asbrock, 2009; Thoma & Tracy, 2006).

Um eine auffällige oder gestörte Sprachentwicklung zu identifizieren, muss die physiologische Sprachentwicklung in der Erst- und Zweitsprache berücksichtigt werden (Schmidt, 2014b; Scharff Rethfeldt, 201). So wird die sprachliche Entwicklung im Deutsch und im Marokkanisch-Arabisch betrachtet. Dazu wird bei beiden Sprachen jeweils kurz der Phonemerwerb und der Grammatikerwerb im Hinblick auf die ausgewählten Kategorien beschrieben. Da in der Literaturrecherche keine Informationen zum Spracherwerb im MA gefunden wurden, wird zum Vergleich der Phonemerwerb im Syrisch-Arabisch (SA) beschrieben. Das Phoneminventar des SA unterscheidet sich minimal von dem des MA. Dennoch verdeutlicht es, wie der Phonemerwerb in einem arabischen Dialekt vollzogen wird. Zum Grammatikerwerb werden verschiedene Ergebnisse aus Studien zu arabischen Dialekten dargestellt. Die vergleichenden Hinweise zu den hocharabischen Sprachstrukturen sind als Exkurse zu verstehen, die die Unterschiede zwischen Marokkanisch-Arabisch und Hocharabisch punktuell verdeutlichen sollen.

---

(vgl. Kannengieser, 2015). Diese Trennung ist für das Deutsche charakterisierend und in anderen Sprachen oft nicht bekannt (vgl. Schader, 2020).

## **2.4 Kontrastiver Sprachvergleich**

In dieser Arbeit werden die beiden Phoneminventare und die vorhin beschriebenen zentralen morphosyntaktischen Kategorien kontrastiv miteinander verglichen. Dazu werden in einem ersten Schritt das Phoneminventar und die definierten morphosyntaktischen Kategorien im Deutschen beschrieben. In einem zweiten Schritt werden dieselben Bereiche im Marokkanisch-Arabisch betrachtet. Schliesslich werden die Strukturen einander tabellarisch gegenübergestellt und so zentrale Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet. Kontrastive Sprachvergleiche gehören in das Feld der kontrastiven Linguistik (KL). Sie werden normalerweise mit zwei-, maximal drei bis vier Sprachen durchgeführt (vgl. Koliopoulou & Leuschner, 2014). Ein Vergleich muss sich nicht auf Sprachen beschränken, die genetisch oder typologisch verwandt sind (vgl. Helbig, 1981). So können durchaus zwei aus unterschiedlichen Sprachfamilien stammende Sprachen wie D und MA verglichen werden. Ihren Ursprung hat die KL in der Mitte des 20. Jahrhunderts und ihr Ziel ist es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Sprachen zu ermitteln (ebd.).

Die KL entwickelte sich aufgrund der Annahme, Fremdsprachenunterricht könne effektiver gestaltet werden, wenn die Kontraste zwischen der Fremd- und der Erstsprache der Lernenden möglichst systematisch berücksichtigt würden. Diese Meinung wird heute nicht mehr so absolut vertreten, trotzdem hat die KL auch zukünftig ihre Berechtigung: Sie spielt immer noch eine wichtige Rolle in der Sprachvermittlung, im Zweitsprachunterricht oder um Fehler analysieren zu können (vgl. Koliopoulou & Leuschner, 2014; Schader, 2020). Um genau diese Fehler geht es auch in dieser Bachelorarbeit. Sie können im Zweitspracherwerb von Deutsch durch negative Transfers aus der Erstsprache entstehen (vgl. Schader, 2020). Deshalb lohnt sich ein kontrastiver Vergleich, da ohne Kenntnis der Erstsprache negative Transfers nicht als solche erkannt werden und es zu Fehldiagnosen kommen kann (ebd.).

## **3. Theorie**

In diesem Kapitel werden als Grundlage die relevanten theoretischen Aspekte beschrieben. Das Unterkapitel 3.1 zeigt eine mögliche Einteilung der arabischen Dialekte und 3.2 stellt die sprachliche Situation in Marokko dar. In den Unterkapiteln 3.3 und 3.4 werden Mehrsprachigkeit und die Spracherwerbsformen bei Mehrsprachigkeit definiert. In Unterkapitel 3.5 werden Faktoren beleuchtet, die den kindlichen Zweitspracherwerb beeinflussen und es werden wichtige Punkte im phonologischen und grammatischen Zweitspracherwerb dargestellt. Unterkapitel 3.6 beschreibt sprachliche Kontaktphänomene, insbesondere Transfers, die bei unauffällig entwickelten Kindern im Zweitspracherwerb auftreten können. Der Zusammenhang zwischen spezifischen Sprachentwicklungsstörungen und Mehrsprachigkeit wird in Unterkapitel 3.7

erklärt. Auf die Diagnostik bei Mehrsprachigkeit wird in Unterkapitel 3.8 eingegangen. Schliesslich folgen in Unterkapitel 3.9 die Beschreibungen der linguistischen Ebenen Phonologie und Morphologie / Syntax zum Deutschen und Marokkanischen, mit Verweisen zum Spracherwerb und zum Hocharabischen.

### **3.1 Modernes Arabisch und arabische Dialektologie**

Im folgenden Unterkapitel werden die arabischen Dialekte vom modernen Hocharabisch abgegrenzt und es wird eine Einteilung der verschiedenen Dialekte nach geografischen Gesichtspunkten vorgenommen.

Das moderne Hocharabisch und die Dialekte gehören zur afroasiatischen Sprachfamilie, hierbei zum Sprachzweig der semitischen Sprachen (vgl. Youssef-Grob, 2020, S. 26). In der arabischen Welt ist die Diglossie üblich. In diesem Fall existieren Hochsprache und Dialekt nebeneinander. Das moderne Hocharabisch wird hauptsächlich über den Bildungsweg erworben, die Erstsprachen der arabischen Bevölkerung sind die jeweiligen Dialekte (ebd.). Insofern ist die Sprachsituation in der Deutschschweiz mit derjenigen in der arabischen Welt vergleichbar. Auch in der Deutschschweiz erlernen die meisten Kinder Standarddeutsch erst in der Schule, die alltägliche Kommunikationssprache bleibt Schweizerdeutsch (vgl. Fasold & Connor-Linton, 2014).

Die verschiedenen arabischen Dialekte unterscheiden sich mehr oder weniger voneinander und Radhouani (2010) schlägt folgende Einteilung vor: Ost- und Westarabische Dialekte. Zu den Ostarabischen Dialekten werden diejenigen von Ägypten, dem levantinischen Raum (Syrien-Palästina, Jordanien, Libanon), der Golfländer und der arabischen Halbinsel mit dem Jemen gezählt. Zu den westarabischen Dialekten gehören die maghrebinischen Dialekte aus Libyen, Tunesien, Algerien, Marokko und Mauretanien. Laut Radhouani (2010) lassen sich Merkmale vorfinden, die auf linguistischen und stilistischen Aspekten beruhen und diese Einteilung stützen. Beispielsweise sind die westarabischen Dialekte durch französische, spanische oder masirische/berberische<sup>8</sup> Einflüsse geprägt (z.B. tunesisch *mersi lik* = Danke dir > französisch *merçi*), wobei die ostarabischen Dialekte vermehrt durch das Englische (z.B. jordanisch

---

<sup>8</sup> Die ursprünglich in Nordafrika lebende, indigene Bevölkerung wird *Berber* genannt. Der Name leitet sich ab vom griechischen Wort *barbaros* (=stammeln, fremd). Im modernen Sprachgebrauch bezeichnet *Barbar* abfällig unzivilisierte und ungebildete Menschen. Aufgrund dieser negativen Assoziationen nimmt die indigene Bevölkerung selbst Abstand von diesem Begriff und nennt sich *Amazighen/Imazighren* (oder Deutsch: Masiren) (vgl. Pfeifer, 2015). Die Sprachen, die sie sprechen, werden von einigen Autoren / Autorinnen *Berbersprachen* genannt (vgl. Zeldes & Kanbar, 2014; Youssef-Grob, 2020). Die Masiren selbst nennen ihre Sprache *Tamazight* (Deutsch Masirisch). In dieser Arbeit werden deshalb fortan der Begriff *Masire/Masirin/Masiren* für das Berbervolk und *Masirisch* für die Berbersprachen verwendet (vgl. Maas, 2018; Mehlem, 1998; zitiert nach Tilmatine 1995).

*kansaltha* = ich habe es gecancelt > englisch *cancel*) und Türkische beeinflusst werden (ebd.). Diese Arbeit legt den Fokus auf den maghrebinischen Dialekt *Marokkanisch-Arabisch*, weshalb im nächsten Abschnitt die vielfältige sprachliche Situation in Marokko beleuchtet wird.

### **3.2 Sprachliche Situation in Marokko**

Marokko heisst auf Arabisch *Al-Maghrib*, was ‚Abendland‘ bedeutet. Der europäische Name leitet sich vom Namen der Stadt Marrakesch ab (vgl. Maas, 2018). In Marokko koexistieren verschiedene Sprachen: Arabisch, Französisch, Masirisch, in einigen Regionen Spanisch und zum Teil Englisch. Das Arabisch wiederum präsentiert sich in drei Formen: Klassisches Arabisch, modernes Hocharabisch und Dialektarabisch (vgl. Quitout, 2001, S. 13).

**Das klassische Arabisch (A)** gilt in Marokko, wie in allen arabischen Ländern, als prestigeträchtige Sprache. Seit dem 8. Jahrhundert nach Christus hat es sich kaum verändert (vgl. Kästner, 1981). Es ist die Sprache des Korans und wird in religiösen Kontexten (z.B. bei Predigten und in religiösen Zeremonien) verwendet (vgl. Ennaji, Makhoukh, Es-Saiydi, Moubtassime & Slaoui, 2004; Mehlem, 1998; Quitout, 2001).

**Das moderne Hocharabisch (MHA)** ist eine Weiterentwicklung und Modernisierung des klassischen Arabisch (vgl. Quitout, 2001). MHA ist in Marokko keine Erstsprache und wird in der alltäglichen Kommunikation nicht verwendet (ebd.). Es fungiert zusammen mit dem Französischen als Bildungs- und Schriftsprache, die primär über den Bildungsweg erworben wird (vgl. Mehlem, 1998; Youssef-Grob, 2020). MHA wird in der marokkanischen Gesellschaft abgesehen vom Bildungswesen nur in formellen Kontexten (z.B. in Administrationen und offiziellen Mitteilungen des Staates), zum Teil in den Massenmedien und in der Literatur verwendet (vgl. Quitout, 2001; Sabra, 2019).

**Das Dialektarabische (Marokkanisch-Arabisch MA)** ist eine Varietät des MHA, wird *Darija* genannt und ist eine von zwei der Erstsprachen der marokkanischen Bevölkerung. MA wird unabhängig vom Bildungsniveau für die alltägliche mündliche Kommunikation verwendet und ist die wichtigste Kommunikations- und Verkehrssprache, da ausgenommen von 10 Prozent monolingual masirischen Sprechern, 90 Prozent der Marokkanerinnen und Marokkaner das MA beherrschen (vgl. Ennaji et al., 2004; Mass, 2018). MA ist keine Schriftsprache, wird aber in den sozialen Medien und gelegentlich in der Werbung mit arabischen oder lateinischen Buchstaben verschriftlicht (vgl. Sabra, 2019).

**Das Masirische**<sup>9</sup> ist die zweite Erstsprache. Es kommt in Marokko in drei grossen Dialektgruppen<sup>10</sup> vor: Tarifit, Tamazight<sup>11</sup> und Taschelhit. Die Dialekte weisen stark voneinander abweichende Formen auf und sind wechselseitig nicht verständlich (vgl. Maas, 2018). In Marokko verstehen oder sprechen über 40 Prozent der Bevölkerung Masirisch, wobei genaue Statistiken hierzu fehlen (vgl. Mehlem, 1998; Sabra, 2019). Das MA ist stark von der masirischen Phonetik, der Phonologie, der Morphologie, der Syntax und dem Lexikon<sup>12</sup> beeinflusst (vgl. Ennaji et al., 2004; Quitout, 2001).

**Das Französische** war während der französischen Kolonialzeit<sup>13</sup> die offizielle Sprache Marokkos und im Bildungswesen stark verankert. Durch die Arabisierung des Bildungswesens nach der Unabhängigkeit ist das Französische zum Teil zurückgedrängt worden (vgl. Quitout, 2001). Trotzdem bleibt das Französische mündlich und schriftlich im Bildungswesen präsent und ist in den Medien, in allen Bereichen der Technik, der Wirtschaft und der Verwaltung zentral (vgl. Maas, 2018; Sabra, 2019). Das Französische<sup>14</sup> und regional eingeschränkt (v.a. im Norden) das Spanische<sup>15</sup> haben sich seit der Kolonialzeit in Marokko auch im Wortschatz niedergeschlagen. Dabei wurden die Wortformen den Strukturbedingungen des MA angepasst (vgl. Maas, 2018). Es kann zu Verständigungsschwierigkeiten mit arabisch sprechende Personen aus anderen Gebieten (z.B. Ägypten, Syrien usw.) kommen, da für sie der marokkanische Dialekt durch die starken Einflüsse der eben beschriebenen Sprachen grösstenteils unverständlich ist (vgl.

---

<sup>9</sup> Das Masirische ist trotz seiner Zugehörigkeit zu den afroasiatischen Sprachen nur entfernt mit der semitischen Sprachfamilie verwandt (vgl. Maas, 2018; Zeldes & Kanbar, 2014). Die masirischen Sprachen werden ausser in Marokko auch noch in Algerien, Libyen, Mauretanien und in Mali gesprochen und lassen sich in unterschiedliche Dialekte einteilen (vgl. Maas, 2018). Ursprünglich wurde in Nordafrika kein Arabisch, sondern masirische Dialekte gesprochen. Erst mit der muslimischen Expansion kam das auf der arabischen Halbinsel gesprochene Arabisch nach Nordafrika und Marokko. So ist das Arabisch in Marokko historisch gesehen nicht einheimisch (ebd.).

<sup>10</sup> Tarifit: wird im Norden, v.a. im Rif-Gebirge gesprochen; Tamazight wird im Osten/Südosten des mittleren Atlas gesprochen, Taschelhit wird im Süden, v.a. im hohen Atlas gesprochen (vgl. Mehlem, 1998; Maas, 2018).

<sup>11</sup> Tamazight wird von den Masiren einerseits generell als Bezeichnung für ihre Sprache verwendet, aber auch für den masirischen Dialekt, der im mittleren Atlas gesprochen wird (vgl. Maas, 2018).

<sup>12</sup> Einige Beispiele: *bebush* = Schnecke (<abelbush), *fezg* = nass (<ibzeg), *kma* = rauchen (<yekma), *kseksu* = Couscous (<aseksu), *neggafa* = Frau, die sich um die Braut während der Hochzeit kümmert (<ingef, tanggaf), *safet* = schicken (<yessift) (vgl. Quitout, 2001).

<sup>13</sup> In der sprachlichen Situation Marokkos spiegelt sich die Geschichte wider: Nach der Arabisierung durch die arabischen Eroberer ab dem 8. Jahrhundert besetzten Spanier und Portugiesen ab dem 14. Jahrhundert einige Küsten Marokkos und bauten Häfen (z.B. Ceuta und Melilla am Mittelmeer; El Jadida, Essaouira oder Agadir an der Atlantikküste). Diese dienten v.a. als Umschlagplatz für in Marokko produzierte Waren. Heutzutage sind Ceuta und Melilla immer noch spanische Exklaven (vgl. Maas, 2018). Ab 1912 wurde Marokko ein französisches Protektorat. Es regte sich immer mehr Widerstand gegen die Kolonialpolitik und im Jahr 1943 gründeten marokkanische Nationalisten die Unabhängigkeitspartei (Istqlal-Partei). Schliesslich wurde Marokko am 18.11.1956 formell unabhängig (vgl. Sabra, 2019).

<sup>14</sup> Einige Beispiele: *kamyu* = Lastwagen (<camion), *kuzina* = Küche (<cuisine), *matla* = Matratze (<matelas), *firma* = grosser Bauernhof (<ferme), *bartma* = Wohnung (<apartement) (vgl. Maas, 2018; Quitout, 2001)

<sup>15</sup> Einige Beispiele: *fabur* = gratis (<favor), *marju* = Schrank (<armario), *rjal* = Real (kleinster Geldwert), *simana* = Woche (<semana), *sarut* = Schlüssel (<suerte) (vgl. Maas, 2018; Radhouani, 2010)

Quitout, 2001; Youssef-Grob, 2020). Ausserdem gewinnt Englisch seit den 2000er Jahren als Fremdsprache vermehrt an Bedeutung (vgl. Quitout, 2001; Sabra, 2019; Youssef-Grob, 2020).

### **3.3 Mehrsprachigkeit**

In diesem Unterkapitel werden die Begriffe *mehrsprachig* und *Mehrsprachigkeit* definiert und in einen grösseren Kontext eingebettet.

Als mehrsprachig oder bilingual werden alle Personen bezeichnet, die zwei oder mehr Sprachen in mindestens einer sprachlichen Modalität (Verstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben) ohne grössere Schwierigkeiten im Alltag verwenden. Dabei ist das Niveau der Sprachkompetenz nicht entscheidend (vgl. Kannengieser 2015; Scharff Rethfeldt, 2013; Schmidt 2014a; Tracy, 2014). Fortan werden die beiden Begriffe *mehrsprachig* und *bilingual* synonym verwendet. Mehrsprachigkeit oder Bilingualismus stellt weltweit die Regel dar, da gemäss Scharff Rethfeldt (2013) auch Dialekte oder Mundarten als verschiedene Sprachen definiert werden könnten.

Dialekte unterscheiden sich zum Teil sehr stark voneinander und dadurch entstehende Verständigungsprobleme legen den Schluss nahe, dass es sich tatsächlich um verschiedene Sprachen handelt (vgl. Tracy, 2014). Tracy (2014, S. 21) fasst zusammen: «Einsprachigkeit selbst [ist] nichts anderes als eine Fiktion». Die meisten mehrsprachigen Personen verfügen in den Sprachen, die sie sprechen, nicht über dieselben Kompetenzen. Oft sind gewisse Sprachen stärker und andere schwächer entwickelt (vgl. Kannengieser, 2015; Scharff Rethfeldt, 2013; Tracy, 2014). Auch ihre Verwendung unterscheidet sich: Je nach Situation, z.B. am Arbeitsplatz, im Gespräch mit Freunden, im Familienkreis, kommen andere Sprachen zum Einsatz (vgl. Tracy, 2014). Die Kompetenzen in den vier Sprachmodalitäten (Verstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben) können ebenfalls variieren (vgl. Scharff Rethfeldt, 2013).

### **3.4 Spracherwerbsformen bei Mehrsprachigkeit**

In der Literatur werden mehrere Spracherwerbsformen bei Mehrsprachigkeit beschrieben, da ein Mensch zu unterschiedlichen Zeitpunkten in seinem Leben mit einer Zweitsprache in Kontakt kommen kann (vgl. Kannengieser, 2015). Von der Erwerbsabfolge ausgehend verwenden wissenschaftlich Publizierende verschiedene Bezeichnungen und vertreten voneinander abweichende Altersgrenzen (vgl. Kannengieser, 2015; Scharff Rethfeldt, 2013). Chilla et al. (2013) unterscheiden grundsätzlich folgende Arten des mehrsprachigen Spracherwerbs: simultaner Erwerb zweier Sprachen, kindlicher Zweitspracherwerb und Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter. In den folgenden Unterkapiteln 3.4.1 und 3.4.2 werden zur Abgrenzung zum kindlichen Zweitspracherwerb der simultane Erwerb und der Zweitspracherwerb im

Erwachsenenalter aufgegriffen. Vertiefter wird dann im Unterkapitel 3.4.3 auf den kindlichen Zweitspracherwerb eingegangen, da dieser im Fokus der Arbeit liegt.

### **3.4.1 Simultaner Erwerb zweier Sprachen**

Die Sprache, die das Kind ab Geburt lernt, wird Erstsprache (L1) genannt. Erwirbt ein Kind von Geburt an mehr als eine Sprache (Zweitsprache = L2, Drittsprache = L3 etc.), dann erwirbt es die Sprachen simultan (vgl. Scharff Rethfeldt, 2013). Diese Form des Mehrspracherwerbs wird auch bilingualer Spracherwerb oder doppelter Erstspracherwerb genannt (ebd.). Es ist nicht abschliessend definiert, ob bei der simultanen Mehrsprachigkeit ein Kind bereits von Geburt an mit den Sprachen konfrontiert sein muss oder ob diese auch im Lauf der ersten zwei bis drei Jahre dazukommen können (vgl. Chilla et al., 2013; Kannengieser, 2015; Scharff Rethfeldt 2013; Schmidt, 2014a; Tracy, 2014). Anhand verschiedener Studien wurde gezeigt, dass der simultan bilinguale Erwerb sehr ähnlich wie ein Erstspracherwerb in der jeweiligen Sprache abläuft (vgl. Chilla et al., 2013). Der Verlauf des simultanen bilingualen Spracherwerbs wird wie folgt beschrieben:

Unter vergleichbaren sozioökonomischen Bedingungen verläuft der Erstspracherwerb simultan bilingualer Kinder mit Bezug auf den Zeitpunkt der Produktion erster Wörter, der Entwicklung des Lexikons und der Grammatikentwicklung zu den mit der monolingualen Sprachentwicklung vergleichbaren Zeitpunkten. (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 112)

### **3.4.2 Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter**

Von einem Zweitspracherwerb Erwachsener spricht man, wenn der Erwerb einer zweiten Sprache ab zehn Jahren oder später beginnt (vgl. Chilla et al., 2013). Es wird vermutet, dass sich die Spracherwerbsfähigkeiten im Laufe des Lebens verändern, sodass Jugendliche und Erwachsene Sprachen qualitativ anders erwerben als kleine Kinder (ebd.). Beim Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter zeigen sich grosse Unterschiede bezüglich der erreichten Sprachkompetenzen. Einerseits kann der L2-Erwerb unvollständig bleiben und es kommt zu einer *Fossilierung*<sup>16</sup>. Andererseits erwerben gewisse L2-Lernende auch sehr hohe Kompetenzen. Man spricht dann von *near native speakers*. Der Erwerb ist ausserdem davon gekennzeichnet, dass die Erwerbsgeschwindigkeit sehr variabel ausfällt, die Erwerbsstufen (z.B. die klassischen Phasen nach Clahsen) weniger klar sind und individuelle und äussere Faktoren eine grosse Rolle spielen (vgl. Kempe, 2019).

---

<sup>16</sup> Fossilierung = Das Sprachniveau verändert sich nicht mehr, der Erwerb bleibt stehen (vgl. Chilla et al., 2013).

### 3.4.3 Kindlicher Zweitspracherwerb

Wachsen Kinder zuerst mit einer Sprache (L1) auf, bevor sie deutlich später eine weitere erwerben (L2), dann spricht man von kindlichem Zweitspracherwerb (vgl. Chilla et al., 2013). Dieser wird je nach Autorenschaft auch sukzessiver, sequenzieller oder konsekutiver Zweitspracherwerb genannt (vgl. Scharff Rethfeldt, 2013). In der Literatur existieren unterschiedliche Altersangaben, ab wann von einem sukzessiven Erwerb gesprochen wird. Die meisten Autoren und Autorinnen definieren einen Erwerbsbeginn zwischen zwei bis vier Jahren (vgl. Chilla et al., 2013; Ruberg, 2013; Scharff Rethfeldt, 2013; Schmidt, 2014a; Tracy 2014). Dies wird in dieser Arbeit so übernommen. Die wissenschaftlich Publizierenden begründen die Festlegung auf diesen Zeitpunkt damit, weil die wichtigsten Grundlagen der Erstsprache(n) schon gelegt sind und das Kind bereits über fundiertes Sprachwissen verfügt. Auch verändern sich die Spracherwerbsmechanismen im sukzessiven Erwerb im Vergleich zum simultan bilingualen, da die Kinder beim Erwerbsbeginn der Zweitsprache kognitiv weiterentwickelt sind (vgl. Chilla et al., 2013; Scharff Rethfeldt, 2013; Tracy, 2014).

Einige Autoren und Autorinnen differenzieren den kindlichen Zweitspracherwerb in einen *frühen* und einen *späten* L2-Erwerb. Der frühe L2-Erwerb wird mit einem Erwerbsbeginn zwischen ca. zwei und sechs Jahren, der späte L2-Erwerb mit einem Erwerbsbeginn ab ca. sechs Jahren beschrieben. Den frühen L2-Erwerb charakterisiert, dass sich die sprachlichen Kompetenzen, bei stimmigen Erwerbsbedingungen, rasch entwickeln und er strukturelle Ähnlichkeiten mit dem Erstspracherwerb aufweist (vgl. Kannengieser, 2015; Motsch, 2011; Schmidt, 2014a). Ab ca. zwei bis drei Jahren beeinflusst das Wissen der Erstsprache verstärkt den Zweitspracherwerb, sodass Eigenschaften aus der L1 in die L2 übertragen werden. Auch kommt es nun häufig zu phonologischen, semantischen und grammatischen Transfers (vgl. Schmidt, 2014a). Im späten L2-Erwerb zeigen sich vermehrt Formen und Strukturen in der Sprache der Kinder, die aus dem Zweitspracherwerb Erwachsener bekannt sind (vgl. Chilla et al., 2013).

Es wird von bestimmten Zeitfenstern gesprochen, die für den Erwerb einer Zweitsprache besonders günstig sind (vgl. Chilla et al., 2013; Schmidt, 2014a). Die Frage, ob es sensitive Phasen im (Mehr-)Spracherwerb überhaupt gibt, wird schon seit langem kritisch diskutiert (vgl. Jessen & Schmitz, 2018; Scharff Rethfeldt, 2013). Laut Scharff Rethfeldt (2013) und Jessen und Schmitz (2018) kann nicht von *der* kritischen Periode im Spracherwerb gesprochen werden. Vielmehr gibt es, wenn überhaupt, «zahlreiche kritische Perioden im Hinblick auf diverse Subsysteme, wie beispielsweise Phonologie sowie Semantik und ... keine sensitive, kritische Phase mit ausnahmslosem Bezug auf den Spracherwerb» (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 119). Es wird allerdings vermutet, dass ein früher Zweitspracherwerb den Einsatz von nativ-ähnlichen

syntaktischen und phonologischen Sprachverarbeitungsstrategien erhöht. Für die semantisch-lexikalische Sprachverarbeitung ist das Erwerbsalter unerheblich (ebd.).

Das implizite Lernen, das v.a. beim frühen L2-Erwerb stattfindet, ist mit zunehmendem Alter immer weniger möglich und je älter die Kinder werden, desto mehr muss für den Spracherwerb getan werden. Dies wird von vielen Lernenden als anstrengend empfunden (vgl. Kempe, 2019). Jüngere Kinder erwerben Sprache insofern leichter und einfacher, als dass sie einen natürlichen und spielerischen Zugang zur Sprache finden (vgl. Scharff Rethfeldt, 2013). Das bedeutet aber nicht, dass jüngere Kinder Sprachen besser oder schneller lernen als ältere Kinder, Jugendliche oder Erwachsene. Diese haben nämlich die Möglichkeit, durch ihre überlegenen intellektuellen Fähigkeiten andere Verarbeitungsstrategien anzuwenden, wodurch sie sich z.B. komplexe syntaktische Strukturen schneller aneignen können (ebd.).

Der kindliche Zweitspracherwerb kann einerseits ungesteuert, also in echten kommunikativen Situationen geschehen, sodass die Sprache durch implizites Lernen erworben wird (vgl. Kannengieser, 2015). Dies geschieht durch Immersion, das heisst die Kinder tauchen in die Zweitsprache ein und nehmen ein *Sprachbad* (vgl. Kannengieser 2015; Scharff Rethfeldt, 2013). Andererseits gibt es auch den gesteuerten Erwerb, der im Fremdsprachenunterricht stattfindet. Hier findet Lernen nicht mehr implizit, sondern explizit statt (ebd.) Diese Arbeit bezieht sich nur auf den ungesteuerten Zweitspracherwerb<sup>17</sup>. Die Einteilung in verschiedene Erwerbsformen bei Mehrsprachigkeit bezieht sich einzig auf den Zeitpunkt, ab dem eine weitere Sprache erlernt wird. Dieser wird auch Age of Onset (AoO) genannt. Das AoO hat zwar einen Einfluss auf die Qualität des Erwerbsprozesses und der Erwerbsprozess kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten verschieden verlaufen. Damit kann aber keine Aussage zu den Sprachfähigkeiten getroffen werden, die erreicht werden können (ebd.). Das nachstehende Zitat verdeutlicht diesen Standpunkt:

Lange wurde der Zeitpunkt des Erwerbsbeginns einer weiteren Sprache als entscheidender Faktor für den Verlauf und Erfolg des Zweitspracherwerbs überbewertet. Auf den ausschliesslichen Zusammenhang von Alter und Sprachkompetenz beschränkte Aussagen sind nicht haltbar. Vielmehr bedarf es der Berücksichtigung weiterer Variablen, u.a. aus soziolinguistischer Perspektive. (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 120)

---

<sup>17</sup> In der frühen Bildung gibt es immer mehr Sprachförderung. Dadurch verschwimmen ungesteuerter und gesteuerter Spracherwerb im Kindesalter zunehmend (vgl. Kannengieser, 2015).

### 3.5 Sprachentwicklung unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit

In diesem Unterkapitel werden die verschiedenen Variablen beschrieben, die auf die Sprachentwicklung bei Mehrsprachigkeit einwirken. Ausserdem wird genauer auf die phonologische und morphosyntaktische Entwicklung bei Mehrsprachigkeit eingegangen, da diese beiden linguistischen Ebenen im Fokus dieser Arbeit stehen.

#### 3.5.1 Einflussfaktoren im kindlichen Zweitspracherwerb

Der Mehrspracherwerb wird von einem multifaktoriellen Bedingungsgefüge beeinflusst. Viele dieser Faktoren können nicht direkt beobachtet oder gemessen werden und sind daher schwierig zu erfassen (ebd.). Die in der nachstehenden Abbildung aufgeführten Variablen sind gemäss Scharff-Rethfeldt (2013) nicht vollständig, bieten aber einen guten Überblick. Wichtig ist es zu erwähnen, dass die Art und Weise ihrer Wirkung individuell unterschiedlich ist und sich im Laufe des Lebens verändern kann. Deshalb ist der Zeitfaktor übergeordnet dargestellt (ebd.).



Abbildung 1: Einflussfaktoren im Mehrspracherwerb (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 125)

Zentrale Variablen nach Scharff Rethfeldt (2013) werden im Folgenden genauer ausgeführt. Das Betrachten der kindlichen Gesamtentwicklung mit Teilbereichen wie der Kognitionsentwicklung, der sensomotorischen und sozioemotionalen Entwicklung ist zentral. Die kommunikative Notwendigkeit, in Verbindung mit der persönlichen Motivation und der Qualität der Erwerbsbedingungen ist entscheidend: Jüngere Kinder erhalten höchstwahrscheinlich mehr Input in natürlichen und gesteuerten Kommunikationssituationen als Erwachsene. Ausserdem gibt es eine kommunikative Notwendigkeit mit den Peers (bspw. in der Schule). Somit steigt auch die Motivation, sich die neue Sprache anzueignen.

Affektive Faktoren sind ebenfalls relevant, dazu gehören neben der bereits erwähnten Motivation auch die Einstellung / innere Haltung zur neuen Sprache. Es kann sein, dass ältere Kinder mehr Vorbehalte gegenüber einer neuen Sprache entwickelt haben. Dies beispielsweise

aufgrund von negativen Erfahrungen in der Vergangenheit und daraus entwickelten Einstellungen. Der soziokulturelle Status einer Sprache, das sogenannte Sprachprestige, hat bereits bei jungen Kindern einen grossen Einfluss darauf, wie eine Sprache erlernt wird. Sozioökonomische Faktoren wie der individuelle Bildungshintergrund und der Bildungshintergrund der Eltern sind eng mit den Bildungschancen verknüpft. So haben das familiäre Milieu und enge Bezugspersonen einen grossen Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung und den Schulerfolg. Einflussfaktoren sind das sprachlich (unbewusste) Verhalten der Familie, die sprachliche Erziehung des Kindes, der Bücherbestand zu Hause, Vorleserituale, das Initiieren von Gesprächen usw. (ebd.). Abschliessend kann festgehalten werden, dass sich der Spracherwerb von mehrsprachigen Kindern durch vielfältige Variationen auszeichnet:

Diese [vielfältigen Variationen, Anm. d. Verf.] zeigen sich neben dem Zeitpunkt, zu dem ein Kind erstmals mehr als einer Sprache exponiert ist, vor allem darin, welche *Personen* als Sprachmodelle wie *häufig* und wie *intensiv* und in welchem *Kontext* mit welcher *Intention* und in welcher *sprachlichen Qualität* die Kommunikation mit dem Kind gestalten. (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 114f)

### **3.5.2. Phonologieerwerb im kindlichen Zweitspracherwerb**

Insgesamt verläuft der Erwerb sprechmotorischer und phonologischer Fähigkeiten im kindlichen Zweitspracherwerb nach denselben Mustern wie im monolingualen. Allerdings ist die Aufgabe komplexer, da die unterschiedlichen phonetischen, phonologischen und prosodischen Eigenschaften mehrerer Sprachen (zum Teil) parallel erworben werden (vgl. Fox-Boyer & Salgert, 2014; Schmidt, 2014a). So müssen die Kinder Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Phoneminventare beider Sprachen erfassen und die phonologischen Regeln beider Sprachen erwerben (vgl. Scharff Rethfeldt, 2013). Bei den Phoneminventaren kann es zu Überschneidungen zwischen den Sprachen kommen. Die phonologischen Regeln hingegen sind sprachspezifisch (ebd.). Es sind zusätzliche Sprachverarbeitungsprozesse und Speicherkapazitäten notwendig, um diese komplexe Aufgabe zu bewältigen. Das kann einen Einfluss auf die Erwerbgeschwindigkeit und die Erwerbsqualität der phonologischen Systeme beider Sprachen haben (vgl. Fox-Boyer & Salgert, 2014; zitiert nach Michael & Golan 2005).

Die phonologischen Kompetenzen mehrsprachiger Personen sind nicht zwingend in allen Sprachen identisch (vgl. Fox-Boyer & Salgert; zitiert nach Goldstein et al., 2010). Sie sind abhängig von vielen verschiedenen Variablen: Nicht nur die für den monolingualen Erwerb typischen Faktoren, sondern auch das Erwerbsalter, die Erwerbsdauer der verschiedenen Sprachen, die Qualität und die Frequenz des Inputs beeinflussen die Aussprachefähigkeiten (vgl. Foy-Boyer & Salgert, 2014; zitiert nach Goldstein & McLeod, 2012).

Im mehrsprachigen Phonologieerwerb treten besondere Merkmale auf: Es können typische phonologische Prozesse aus einer Sprache in die andere übertragen werden. Es können Prozesse auftreten, die im monolingualen Erwerb als ungewöhnlich oder pathologisch gelten und es kommt zu segmentalen Transfers (vgl. Fox-Boyer & Salgert, 2014; zitiert nach Holm & Dodd, 1999). Damit ist die Produktion sprachspezifischer Phone in der jeweils anderen Sprache gemeint (vgl. Paradis & Genese, 1996). Es sind einzelsprachlich-systematisch begründete negative Transfers in beide Richtungen möglich, also von L1 nach L2 und umgekehrt. Beispiele dafür sind die Sonorisierung von /p/ zu /b/ im Deutschen von arabischen Kindern oder /r/- statt /r/-Realisierungen im Türkischen (vgl. Kannengieser, 2015).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ähnlich wie im monolingualen Spracherwerb einfachere Strukturen vor komplexen erworben werden. Es kann zu Transfers kommen, da mehr als ein Lautsystem zur Verfügung steht: «Vor diesem Hintergrund besteht die Gefahr einer Fehlinterpretation aus monolingualer Sicht (es handle sich womöglich um eine Verzögerung), sofern nicht beide Sprachen berücksichtigt werden» (Scharff-Rethfeldt, 2013, S. 89).

### ***3.5.3 Grammatikerwerb im kindlichen Zweitspracherwerb***

Auch auf grammatischer Ebene hängt der Erwerbsverlauf der Zweitsprache von vielen Faktoren ab. Der Zeitpunkt des Erstkontakts spielt eine wichtige Rolle, ausserdem auch die bereits im Kapitel 3.5.1 beschriebenen Faktoren, wie Quantität und Qualität des Inputs, die kommunikative Notwendigkeit und die Motivation (vgl. Schmidt, 2014a). Zum Aufbau des grammatischen Systems gehört vor allem der Erwerb der Satzstruktur und grammatischer Formen (z.B. Flexive und Flexionsparadigmen). Viele im Bereich Morphologie / Syntax durchgeführten Studien legen nahe, dass nicht nur simultan, sondern auch sukzessiv mehrsprachige Kinder, die vor dem sechsten/siebten, insbesondere bis zum dritten/vierten Lebensjahr mit der Zweitsprache Deutsch in Kontakt kommen, diese mit ähnlicher Phasenabfolge wie monolinguale Kinder erwerben (vgl. Chilla et al., 2013).

Hatten sukzessiv mehrsprachige Kinder mehr als zehn Monate intensiven Kontakt mit dem Deutschen, entwickeln sie sprachliche Fähigkeiten, die sie ihren Alltag meistern lassen (vgl. Schmidt, 2014b; zitiert nach Asbrock, 2009; Kracht & Rothweiler, 2003). Bei einem Sprachkontakt von einer Dauer zwischen 18 Monaten und zwei Jahren und bei günstigen Erwerbsbedingungen entschlüsseln mehrsprachige Kinder die wichtigen grammatischen Regeln der Verbzweitstellung und der Subjekt-Verb-Kongruenz (vgl. Schmidt, 2014b; zitiert nach Asbrock, 2009). Oftmals gelingt ihnen das auch schon ca. ein halbes Jahr nach Erwerbsbeginn, also erheblich schneller und mit dem L1-Erwerb vergleichbar. Wie monolinguale Kinder scheinen

früh sukzessive Kinder, die vor dem vierten Lebensjahr mit Deutsch in Kontakt kommen, die SVK- und V2-Regel gleichzeitig zu erwerben. Ähnlich wie im monolingualen Spracherwerb werden unregelmässige Verbformen, Genussicherheit und andere zentrale Regeln, wie Nebensatzkonstruktionen und Kasusmarkierungen später erworben (vgl. Schmidt, 2014b; zitiert nach Asbrock, 2009; Thoma & Tracy, 2006).

Bei Kindern, die ca. ab dem siebten/achten Lebensjahr oder später zum ersten Mal mit Deutsch in Kontakt kommen, unterscheidet sich der Erwerbsverlauf immer mehr vom L1-Erwerb. Transfers beeinflussen häufiger die Sprachproduktion und erschweren so das Erfassen von grammatischen Störungen. Es treten auch vermehrt Strukturen auf, die im monolingualen und frühen sukzessiven Erwerb nur sehr selten vorkommen. Zum Beispiel sind dies Verbdriftsätze (V3) und Sätze mit nicht finiten Verbformen auf der Verbzweitposition. Diese Formen sind aus dem Zweitspracherwerb Erwachsener bekannt. Ausserdem ist keine Interaktion zwischen der V2-Stellung und der SVK zu beobachten, sondern es wird zuerst die Abfolge der Elemente im Satz und erst danach die Flexion erworben (vgl. Chilla et al., 2013).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: «Der Übergang von einem typischen Erst- zu einem typischen Zweitspracherwerb ist fliessend, d.h. die kindlichen Erwerbsfähigkeiten verschwinden nicht von einem Tag zum anderen, und auch bei einem späteren Erwerbsbeginn können Kinder noch sehr erfolgreich eine zweite Sprache erwerben» (Chilla et al., 2013, S. 46).

### **3.6 Merkmale der Sprachproduktion im kindlichen Zweitspracherwerb**

In diesem Unterkapitel wird zuerst ein allgemeiner Überblick über sprachliche Kontaktphänomene gegeben. In einem zweiten Schritt wird der Transfer, der in dieser Arbeit zentral ist, definiert. Den Abschluss bildet ein Hinweis zu den Interlanguages.

Sprachenlernen im kindlichen Zweitspracherwerb zeichnet sich dadurch aus, dass sich die Sprachen auf allen Sprachebenen gegenseitig beeinflussen und es zu sprachlichen Kontaktphänomenen kommt, die zum Zweitspracherwerb dazugehören (vgl. Kannengieser, 2015; Motsch, 2011). Schmidt (2014a) bezeichnet diese Phänomene als *Interlanguageeffekte*. Andere Autoren und Autorinnen sprechen von *Sprachmischungen*, die Begrifflichkeiten werden nicht einheitlich verwendet (vgl. Chilla et al., 2013; Scharff Rethfeldt, 2013). Die sprachlichen Kontaktphänomene tauchen natürlicherweise im Mehrspracherwerb auf und werden als wertvolle Strategien verstanden, um sprachliche Kommunikationssituationen zu bewältigen (vgl. Motsch, 2011; Scharff Rethfeldt, 2016). Scharff-Rethfeldt (2016, S. 57) stellt fest: «Sprachmischungen stellen eine sprachliche Kompetenz mehrsprachiger Sprecher dar».

In der Literatur werden drei verschiedene Arten von sprachlichen Kontaktphänomenen unterschieden: Borrowing, Codeswitching und Transfer (vgl. Chilla et al., 2013). Beim Borrowing werden einzelne Wörter der einen Sprache auch in der anderen verwendet (vgl. Kannengieser, 2015). Beim Codeswitching wird die Sprache innerhalb oder zwischen zwei Sätzen gewechselt, mit dem Ziel, verstanden zu werden (vgl. Kannengieser, 2015; Schmidt, 2014a; zitiert nach Leist, 1999). Ein Transfer entsteht dann, wenn eine Regularität oder sprachliche Struktur von einer Sprache in eine andere übertagen wird (vgl. Kannengieser, 2015). Diese Arbeit hat das Ziel, auf mögliche Transfers, die zu Stolpersteinen werden können, hinzuweisen. Deswegen wird das Phänomen der Transfers nun genauer beschrieben.

Laut Scharff Rethfeldt (2013) können Transfers auf allen sprachstrukturellen und pragmatisch-kommunikativen Ebenen auftreten. Unter anderem auch auf der suprasegmentalen Ebene (z.B. Vokal- und Konsonantenartikulation, prosodische Elemente) (ebd.). Es wird unterschieden zwischen positivem und negativem Transfer (Interferenz<sup>18</sup>). Wenn das Transferergebnis zu einer adäquaten Performanz führt, wird von einem positiven Transfer gesprochen. Ein negativer Transfer liegt vor, wenn das Transferergebnis zu einem Missverständnis oder einem Misserfolg in der Zielsprache führt (ebd.). Erst mittels einer sprachvergleichenden Betrachtung werden Transfers erklärbar. Deshalb ist es wichtig, dass in der Analyse mehrsprachiger Kompetenzen besonderes darauf geachtet wird (vgl. Schmidt, 2014b). Im Vergleich zu positiven fallen negative Transfers viel stärker auf. Sie wurden lange negativ gewertet oder als Zeichen der Überforderung interpretiert (vgl. Paradis, Genesee & Crago, 2011; Schmidt, 2014a). Heute weiss man, dass sowohl positive als auch negative Transfers Ausdruck eines dynamisch-kreativen Umgangs mit Sprachen sind und nicht als fehlerhafte Vorgehensweise einzuschätzen sind (vgl. Schmidt, 2014b).

Im kindlichen Zweitspracherwerb dient das Wissen in der Erstsprache als wertvolles Reservoir an sprachlichen Ressourcen (vgl. Paradis et al., 2011). Am ausgeprägtesten wird zu Beginn des mehrsprachigen Erwerbs auf die Phonologie, das Vokabular und die Grammatik der L1 zurückgegriffen. Die L1 dient somit als Gerüst, um Wissen in der L2 aufzubauen (ebd.). Besonders auf den linguistischen Ebenen der Phonologie und Morphosyntax wurden negative Transfers beschrieben (ebd.). Ausserdem kann die Entwicklungsgeschwindigkeit beim Lernen der L2 beeinflusst werden, wenn sich die L1 eines Kindes von der L2 unterscheidet (ebd.).

---

<sup>18</sup> Der Begriff *Interferenz* besitzt eine negative Konnotation, da er im Zusammenhang mit der Feststellung von Abweichungen mit der monolingualen Erwachsenensprache verwendet wird (vgl. Scharff Rethfeldt, 2013). Deshalb schlägt Scharff Rethfeldt (2013) vor, anstatt Interferenz den Begriff *negativen Transfer* zu verwenden. Dies wird in dieser Arbeit weitgehend so übernommen.

Laut Paradis et al. (2011) gibt es Hinweise darauf, dass eine Überlappung im Phoneminventar von L1 und L2 den Phonemerwerb im kindlichen Zweitspracherwerb vereinfachen kann. Auch bei gewissen grammatischen Strukturen<sup>19</sup> wurde ein positiver Transfereffekt von bereits bekannten Strukturen aus der L1 auf die L2 nachgewiesen (vgl. Paradis et al., 2011). Schader (2020) weist darauf hin, dass Strukturen, die bereits von der Erstsprache her bekannt sind, tendenziell nicht mehr neu gelernt werden müssen. So kann eine Ähnlichkeit eine Erleichterung darstellen (ebd.). Wenn sich L1 und L2 strukturell voneinander unterscheiden, kann der Rückgriff auf die L1 beim Erwerb der L2 negative Transfers zur Folge haben. So führen gemäss Schmidt (2014a) sprachstrukturelle Gemeinsamkeiten auf phonologischer, semantischer oder grammatischer Ebene in der Regel zu schnellen Lernfortschritten im Zweitspracherwerb. Eine Herausforderung stellen demgegenüber sprachstrukturelle Differenzen dar, die deshalb in der Sprachtherapie besonders im Fokus stehen.

Allerdings hebt Schader (2020) hervor:

Wie die Zweitspracherwerbsforschung zeigt, werden allerdings oft gerade Strukturen, in denen sich Erst- und Zweitsprache besonders prägnant unterscheiden, speziell leicht gelernt. Der Grund ist, dass hier alles quasi «unbelastet» neu aufgebaut werden kann bzw. muss. Demgegenüber können Lernschwierigkeiten oder Fehler (im Sinne von Analogiehemmungen) gerade häufig dort auftreten, wo sich die Strukturen sehr ähneln, im Detail aber doch voneinander abweichen. (Schader, 2020, S. 5)

Scharff Rethfeldt (2013) beschreibt in diesem Zusammenhang die Kontrastivhypothese, die in den 1949er Jahren auf der Grundlage der schulischen Fremdsprachenforschung entstand. Sie gilt heute als widerlegt, denn allein aufgrund von Strukturdifferenzen lassen sich keine Prognosen ableiten, ob der Spracherwerb leichter oder schwieriger verlaufen wird. Berücksichtigt werden müssen immer auch der altersbedingte Entwicklungsstand in der Erstsprache und die weiteren Faktoren, die in Unterkapitel 3.5.1 beschrieben wurden. Trotzdem ist es wichtig, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen zu kennen, um mögliche Transfers richtig einordnen zu können. Genauer wird darauf in Unterkapitel 3.8 eingegangen. Auch dürfen Fehler nicht sofort als Transferphänomene interpretiert werden, wengleich eine kontrastive Analyse der Erstsprache eine Übertragung aus dieser nahelegt<sup>20</sup> (vgl. Chilla et al., 2013). Es kann sich

---

<sup>19</sup> Im Englischen gibt es in Fragesätzen eine Inversion von Hilfsverb und Subjekt: *The kitty is resting.* -> *Is the kitty resting?* Viele Sprachen, wie auch das Mandarin, verwenden bei Fragesätzen keine Inversion. In einer Untersuchung von Paradis und Zdorenko (2009) wurde nachgewiesen, dass Kinder, die in ihrer Erstsprache bereits das Konzept der Inversion kannten (z.B. im Spanisch), häufiger korrekte englische Fragesätze produzierten als Kinder, die aus ihrer Erstsprache (z.B. im Mandarin) keine Inversion kannten (vgl. Paradis et al., 2011).

<sup>20</sup> Im Türkischen gibt es keine bestimmten und unbestimmten Artikel. Im Zweitspracherwerb von Deutsch lassen türkische Lernende häufig die Artikel weg. Nun wird argumentiert, der Grund für die Auslassung sei, dass das

auch um eine typische Zweitsprachkonstruktion handeln, die für eine bestimmte Erwerbsstufe charakterisierend ist, wie z.B. die Artikelauslassung. Nachweislich gibt es auch im Zweitspracherwerb Entwicklungsstufen oder -phasen. Diese Erwerbsstufen, auch *Interlanguages* genannt, sind im Vergleich zu den Erwerbsstufen im Erstspracherwerb jedoch weniger klar getrennt und die Variabilität der Erwerbsgeschwindigkeit ist ausgesprochen gross (ebd.). Neben einzelsprachspezifischen Zügen der jeweiligen L1 und L2 weisen *Interlanguages* auch eigenständige, von der L1 / L2 unabhängige sprachliche Merkmale und Strukturen auf, wie Vereinfachungen oder Übergeneralisierungen (vgl. Haberzettl, 2014).

Haberzettl (2014) betont, im Zweitspracherwerb passieren systematisch bestimmte Abweichungen von der L2-Norm durch sukzessives Aufstellen und Revidieren/Vereinfachen von Hypothesen. Sie müssen sogar passieren. Von diesen Abweichungen darf nicht sofort auf einen gestörten L2-Erwerb geschlossen werden. Vielmehr bedarf es einer genauen Analyse, um einzuschätzen, ob vermeintliche Fehlleistungen angesichts des jeweiligen Erwerbsstandes vielmehr als Leistungen einzuschätzen sind (ebd.). Gesunde Kinder können verschiedene Sprachen sehr gut gleichzeitig oder sukzessiv erwerben. Es zeigen sich aus monolingualer Sicht Auffälligkeiten in der Sprachproduktion von mehrsprachigen Kindern, wie die vorhin beschriebenen Transfers, die als physiologisch einzuschätzen sind und keine Hinweise auf eine Sprachentwicklungsstörung darstellen (vgl. Scharff Rethfeldt, 2013).

### **3.7 SSES und Mehrsprachigkeit**

In diesem Unterkapitel wird eine Definition der spezifischen Sprachentwicklungsstörung gegeben und ihr Auftreten wird im Hinblick auf Mehrsprachigkeit in kurzen Zügen diskutiert.

Eine spezifische Sprachentwicklungsstörung, auch *Umschriebene Sprachentwicklungsstörung (USES)* genannt, wird von Rieser (2015, S. 45) folgendermassen definiert: «SSES beziehungsweise USES bezeichnen eine sprachspezifische Entwicklungsstörung, die sich in der Art und im Ausmass nicht als Konsequenz einer andersartigen Störung wie geistige Retardierung, Hörstörung, neurologische Anomalie oder soziopsychische Fehlentwicklung manifestiert». Rezeptive und/oder expressive Fähigkeiten können in unterschiedlichem Ausmass betroffen sein (vgl. Scharff Rethfeldt, 2013). Es gibt in der Forschung jedoch kritische Stimmen, die darauf hinweisen, dass bei vielen Kindern mit SSES durchaus Auffälligkeiten in den perzeptuellen, motorischen, kognitiven und sozialen Entwicklungsaspekten bestehen.

---

Türkische eine artikellose Sprache ist. Aber auch Deutschlernende mit anderen Erstsprachen (z.B. Spanisch) lassen Artikel aus. Spanisch ist aber eine Sprache, die über Artikel verfügt (vgl. Chilla et al., 2013).

Manifeste Krankheitsbilder werden bei einer SSES zwar ausgeschlossen, gleichwohl können subtile Differenzen im Vergleich zu unauffälligen Kindern vorliegen (vgl. Rieser, 2015; zitiert nach Siegmüller & Kauschke, 2006). Fünf bis sieben Prozent aller monolingualen Kinder leiden gemäss Chilla et al. (2018) unter einer SSES und es wird angenommen, dass diese Prävalenzrate auch für mehrsprachige Kinder zutrifft. Dies, da eine genetische Basis vermutet wird (vgl. Chilla, 2014). Die SSES betrifft grundlegende Prozesse der Sprachverarbeitung (z.B. eingeschränkter phonologischer Arbeitsspeicher), weshalb sich die SSES jeweils in allen Sprachen des Kindes zeigt (vgl. Scharff Rethfeldt, 2013). Untersuchungen belegen, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder weder häufiger noch seltener als einsprachig aufwachsende Kinder von einer SSES betroffen sind. Auch kann eine vorliegende SSES nicht durch Mehrsprachigkeit verstärkt werden (ebd.).

### ***3.8 Diagnostik bei Mehrsprachigkeit***

In der Diagnostik von mehrsprachigen Kindern ist es wichtig zwischen therapiebedürftigen Auffälligkeiten, pädagogischem Förderbedarf und normalen Auffälligkeiten zu unterscheiden (vgl. Scharff Rethfeldt, 2013; Schmidt, 2014a). Dafür muss eine gründliche Diagnostik durchgeführt werden. In diesem Unterkapitel wird auf die Schwierigkeiten in der Diagnostik bei Mehrsprachigkeit sowie den Stellenwert der Transfers eingegangen.

Aus verschiedenen Gründen stellt die Diagnostik bei Mehrsprachigkeit sprachtherapeutische Fachpersonen vor Herausforderungen.

Erstens beeinflussen zahlreiche Faktoren den Zweitspracherwerb. Dementsprechend sind die Symptome bei mehrsprachigen Kindern einerseits vielfältig, andererseits zeigen sich sehr heterogene Entwicklungsverläufe (ebd.).

Zweitens führt der Einsatz von Verfahren, die spezifisch für monolinguale Kinder konzipiert sind, bei mehrsprachigen Kindern zu einer Verfälschung der Ergebnisse, weil sie die mehrsprachige Entwicklung nicht berücksichtigen (vgl. Scharff Rethfeldt, 2013). Ausserdem liegen bislang «keine standardisierten Verfahren zur Identifikation einer Sprachentwicklungsstörung bei Mehrsprachigkeit vor, u.a. weil auch keine Normdaten zur typischen Sprachentwicklung unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit vorliegen» (Scharff Rethfeldt, 2013, S. 133.).

Drittens lassen sich Sprachentwicklungsstörungen ohne Kenntnisse der physiologischen Sprachentwicklung in den betreffenden Sprachen sowie zum Erwerb mit der entsprechenden Sprachkombination nicht eindeutig bestimmen (ebd.).

Viertens gibt es in der Sprachproduktion von sukzessiv mehrsprachigen Kindern und monolingualen Kindern mit einer SSES Ähnlichkeiten, sie zeigen gleichartige Fehler. Bei nicht auffälligen mehrsprachigen Kindern zeigen sich diese Fehler jedoch lediglich in der Zweitsprache Deutsch, in der Erstsprache sind sie nicht vorhanden. Diese Auffälligkeiten (z.B. negative Transfers) sind Ausdruck der Interlanguages und physiologisch, da sich eine SSES, wie im Kapitel 3.7 beschrieben, in allen Sprachen des Kindes zeigt. Wenn z.B. grammatisch fehlerhafte Sätze trotz typischem Entwicklungsverlauf als pathologisch eingeschätzt werden, resultieren daraus unnötige therapeutische Massnahmen (ebd.). Diese Fehldiagnose wird *mistaken identity* genannt (vgl. Paradis, 2005). Es kann aber auch der andere Fall eintreten: Mehrsprachige Kinder mit einer SSES werden nicht früh genug erkannt und trotz Bedürftigkeit werden keine therapeutischen Massnahmen veranlasst (vgl. Scharff Rethfeldt, 2013). In diesem Fall wird von *missed identity* gesprochen (vgl. Paradis, 2005). Um Fehldiagnosen zu vermeiden ist es deshalb wichtig, neben der Überprüfung der Zweitsprache Deutsch auch die Erstsprache des Kindes zu testen (vgl. Scharff Rethfeldt, 2013; Schmidt, 2014a).

Verschiedene Autoren und Autorinnen beschreiben mögliche Herangehensweisen an die Diagnostik bei Mehrsprachigkeit (vgl. Chilla et al., 2013; Kannengieser, 2015; Scharff-Rethfeldt, 2013; Schmidt, 2014a). Hierbei soll einzig auf folgende Punkte explizit verwiesen werden: Wichtig ist insbesondere eine durch Methodenvielfalt gekennzeichnete, sprachenübergreifende, kultursensitive und theoriegeleitete Erfassung. Eine wesentliche Bedeutung kommt der Überprüfung der nicht sprachspezifischen Spiel- und Kognitionsentwicklung, der sensomotorischen und der sozioemotionalen Entwicklung zu (vgl. Scharff Rethfeldt, 2013). Ausserdem muss beachtet werden:

Aus sprachdiagnostischer (und -therapeutischer) Sicht ist es wichtig, die jeweiligen Unterschiede zwischen der Erst- und Zweitsprache (in diesem Fall der deutschen Sprache) zu kennen, um «Fehler» nicht sofort als Merkmale einer SSES zu bewerten (Mistaken Identity). Sprachkontaktphänomene zwischen den beteiligten Sprachsystemen stellen ein normales Phänomen dar und sind auf bereits erworbene Kompetenzen in L1 zurückzuführen. (Schmidt, 2014a, S. 66)

Motsch (2011) fordert im Hinblick auf den wichtigen Stellenwert der Erstsprache, dass Fachleute im sprachtherapeutischen Bereich ein Basiswissen über die grammatischen Strukturen der häufigen Migrationssprachen verfügen. Scharff Rethfeldt (2013, S. 162) erwartet, dass sprachtherapeutische Fachpersonen über «grundlegende kulturelle als auch strukturelle Kenntnisse der involvierten Erstsprachen der Kinder verfügen, um die kindlichen Fähigkeiten angemessen interpretieren und bewerten zu können».

### 3.9 Sprachvergleich

Für die Beschreibung der Phoneminventare werden die Zeichen vom internationalen phonetischen Alphabet (IPA) verwendet, um die beiden Sprachen vergleichen zu können (vgl. Kannengieser, 2015). Phone werden mit eckigen Klammern [ ], Phoneme mit schrägen Klammern / / gekennzeichnet (ebd.). In der grammatischen Analyse werden Prä- und Suffixe in den veranschaulichenden Beispielen jeweils mit einem Bindestrich verdeutlicht.

#### 3.9.1 Das Deutsche

##### Phonologie

In der folgenden Tabelle werden die Konsonantenphone des Deutschen dargestellt.

Tabelle 1: Übersicht über die deutschen Konsonantenphone (vgl. Kannengieser, 2015)

Artikulationsstelle	bilabial		labio-dental		alveolar		post-alveolar		palatal		velar		uvular		glottal	
	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
<b>Artikulationsmodus</b>																
Plosiv	p	b			t	d					k	g			ʔ	
Nasal		m				n						ŋ				
Vibrant						r								ʀ		
Frikativ			f	v	s	z	ʃ	ʒ	ç	j	x		χ	ʁ	h	ɦ
Approximant										j						
Lateral						l										
Affrikat	pf				ts											

Nicht alle Phone haben einen Phonemstatus. Im Deutschen werden 21 Konsonantenphoneme (ohne Affrikate) unterschieden (vgl. Wöllstein, 2016):

- Plosive: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /ʔ/
- Frikative: /f/, /v/, /s/, /ʃ/, /z/, /ʒ/, /ç/, /j/, /h/
- Nasale: /m/, /n/, /ŋ/
- Lateral: /l/
- Vibrant: /ʀ/

Im Konsonantensystem des Deutschen gibt es verschiedene Allophone<sup>21</sup>. Die Vibranten [r], [ʀ] und der Frikativ [ʁ] werden gleichermassen verwendet. Da gemäss Wöllstein (2016) in Deutschland das /ʀ/ verbreiteter vorkommt, wurde diese Variante ins Phoneminventar aufgenommen. Je nach lautlicher Umgebung<sup>22</sup> tritt [x] (nach hinteren Vokalen: z.B. *Dach*, *Loch*,

<sup>21</sup> Varianten desselben Phonems, die nicht bedeutungsunterscheidend sind (vgl. Kannengieser, 2015).

<sup>22</sup> Die wechselseitige Beeinflussung von benachbarten Lauten im Sprachfluss wird Koartikulation genannt (vgl. Kannengieser, 2015).

*Bruch*) oder [ç] (nach allen anderen Vokalen und Konsonanten: z.B. *Stich, Küche, Lurch, Milch*) auf. Zum Teil wird auch das Phon [χ] anstatt dem [x] verwendet. Am meisten tritt das [ç] auf, weshalb es als Phonem festgelegt wurde. Ebenfalls nicht bedeutungsunterscheidend sind die Phone [j], [ɥ] sowie [h], [ɦ] (vgl. Kannengieser, 2015; Wöllstein, 2016).

Im Deutschen gibt es gemäss Wöllstein (2016) 16 Vokalphoneme (Monophthonge). 15 können jeweils gespannt und ungespannt vorkommen. Fast jedem gespannten Vokal entspricht ein ungespannter. Eine Besonderheit des Deutschen zeigt sich darin, dass die Vokallänge bedeutungsunterscheidend ist. Der 16. Vokal ist das *Schwa* /ə/, der einzige nicht betonbare Vokal (Wöllstein, 2016).

Tabelle 2: Betonte, **gespannte** und ungespannte Vokalphoneme (vgl. Wöllstein, 2016)

Zungenlage (horizontal)	vorn		hinten
	ungerundet	gerundet	
Lippenform			
Mundöffnung			
geschlossen	/i/ ( <b>nie</b> ) /ɪ/ (Wind)	/y/ ( <b>früh</b> ) /ʏ/ (hübsch)	/u/ ( <b>Kuh</b> ) /ʊ/ (Hund)
halbgeschlossen	/e/ ( <b>Reh</b> ) /ɛ/ (Welt)	/ø/ ( <b>Bö</b> ) /œ/ (Mönch)	/o/ ( <b>Floh</b> ) /ɔ/ (Volk)
offen	/æ/ ( <b>jäh</b> )		/ɑ/ ( <b>nah</b> ) /a/ (Rand)

Das Vokalsystem charakterisiert, dass die vorderen Vokale (ausser /æ/) jeweils ungerundet und gerundet auftreten. Die hinteren, geschlossenen und halbgeschlossenen Vokale (/u/, /ʊ/, /o/, /ɔ/) sind immer gerundet, die offenen Vokale (/æ/, /ɑ/, /a/) immer ungerundet. /æ/ entspricht keinem ungespannten Vokal, sondern teilt die ungespannte Entsprechung /ɛ/ mit dem gespannten /e/ (ebd.). Wenn bei der Artikulation eines Vokals die Lippenform und Zungenlage verändert wird, entsteht ein Diphthong (Doppellaut). Im Deutschen werden drei phonemische Diphthonge unterschieden: /aɪ/ wie in *Eis*, /aʊ/ wie in *Haus* und /ɔɪ/ wie in *Leute* (vgl. Wöllstein, 2016).

Tabelle 3: Phonemerwerb im Deutschen (vgl. Fox & Dodd, 1999)<sup>23</sup>

Alter	Konsonantenphoneme zu 90% erworben
1.6 – 1.11	/m/, /d/
2.0 – 2.5	/b/, /p/, /n/
2.6 – 2.11	/v/, /f/, /l/, /t/, /x/, /k/, /h/
3.0 – 3.5	/j/, /ɲ/, /ʀ/, /g/
3.6 – 3.11	-
4.0 – 4.5	/ç/
4.6 – 4.11	/ʃ/

<sup>23</sup> Das Vokalinventar wird sehr früh erworben und ist im Alter von ca. 18 – 24 Monaten vollständig (vgl. Kannengieser, 2015).

Die Tabelle 3 zeigt, ab welchem Alter Laute korrekt motorisch realisiert und an der richtigen Stelle im Wort eingesetzt werden. Zuerst werden Plosive und Nasale erworben. Dann folgen Frikative, wobei Uvulare und Glottale vor Velaren und Alveolaren erworben werden (vgl. Kannengieser, 2015). Mit viereinhalb Jahren kann der Lauterwerb weitgehend als abgeschlossen bezeichnet werden. /s/ und /z/ werden nicht aufgeführt, da sie bis zum sechsten Lebensjahr häufig noch nicht phonetisch sicher realisiert werden. Die allophonischen Konsonantenrealisierungen (wie z.B. [r]) wurden nicht betrachtet (vgl. Weinrich & Zehner, 2017).

## Morphologie / Syntax

### *Wortgrammatik*

#### *Nomen*

**Genus:** Es gibt im Deutschen drei Genera: *Femininum*, *Maskulinum* und *Neutrum*. Das Genus des Nomens bestimmt die Form der Artikel (siehe Kategorie *Artikel*). Am Nomen selbst ist das Geschlecht nicht direkt erkennbar: *der* Gast, *die* Wut, *das* Geld. Für die Genuszuweisung gibt es keine durchgehend gültigen Regeln. Es sind aber einige Tendenzen auszumachen. Personenbezeichnungen, die auf spezifisch weibliche Wesen hindeuten sind feminin: z.B. *die* Frau, *die* Freundin. Personenbezeichnungen, die auf spezifisch männliche Wesen hindeuten, sind maskulin: z.B. *der* Mann, *der* Junge. Mehrsilbige Nomen auf *-e* sind häufig feminin: z.B. *die* Kanne; mehrsilbige Nomen auf *-el*, *-en* und *-er* sind häufig maskulin: z.B. *der* Winkel. Nomen mit den Suffixen *-keit*, *-heit*, *-ung* und *-in* sind immer feminin. Nomen mit den Suffixen *-chen* und *-lein* sind immer sächlich und Nomen mit den Suffixen *-ist* und *-ling* sind immer maskulin (vgl. Kannengieser, 2015; Wöllstein, 2016).

**Numerus:** Der Begriff, um in der Grammatik Mengenangaben auszudrücken, wird Numerus genannt. Es existieren zwei Formen, *Singular* (Einzahl) und *Plural* (Mehrzahl). Die Pluralbildung ist nicht komplett systematisch, aber einige Regelmässigkeiten sind vorhanden. Folgende Suffixe können an Nomen angehängt werden: *-e*, *-n*, *-en*, *-er*, *-s*. Es gibt endungslose Plurale: z.B. *der* Besen > *die Besen*; *der* Balken > *die Balken*. Bei anderen tritt ein Umlaut auf: z.B. *die* Stadt > *die Städte*; *das* Buch > *die Bücher*.

Tabelle 4: Grundregeln der Pluralbildung (vgl. Wöllstein, 2016)

<b>Grundregeln</b>	<b>Neutra/ Maskulina:</b>	Plural auf <i>-e</i>	Tisch > Tisch- <i>e</i> ; Hund > Hund- <i>e</i>
	<b>Feminina:</b>	Plural auf <i>-en</i>	Frist > Frist- <i>en</i>
	<b>Auslaut -e, -er, -el:</b>	<i>e</i> -Tilgung	Nudel > Nudel- <i>n</i> ; Ader > Ader- <i>n</i>

Diese Grundregeln gelten nicht absolut, es gibt verschiedene Zusatzregeln und Sonderfälle. Am Nomen selbst kann deshalb oft nicht abgelesen werden, wie der Plural gebildet wird (ebd.).

## Artikel

Artikel determinieren ein Substantiv / eine Nominalphrase. Im Deutschen gibt es *bestimmte* und *unbestimmte* Artikel. Sie stehen vor dem Nomen. Artikel und Nomen sind die Hauptbestandteile der Nominalphrasen. Es gibt drei bestimmte Artikel: *der* für maskuline Nomen > *der* Mann; *die* für feminine Nomen > *die* Frau und *das* für sächliche Nomen > *das* Kind. Es gibt zwei unbestimmte Artikel: *ein* für maskuline oder sächliche Nomen und *eine* für feminine Nomen: *ein* Mann, *eine* Frau, *ein* Kind. Artikel werden nach Kasus, Numerus und Genus flektiert, denn in Nominalphrasen stimmen Artikelwörter mit dem Substantiv in Kasus, Genus und Numerus überein (Kongruenz) (vgl. Wöllstein, 2016).

Tabelle 5: Flexion der Artikel (vgl. Wöllstein, 2016)

	Singular			Plural
	Neutrum	Maskulinum	Femininum	
<b>Nominativ</b>	<i>das / ein</i> Messer	<i>der / ein</i> Löffel	<i>die / eine</i> Gabel	<i>die / -</i> Sachen
<b>Akkusativ</b>	<i>das / ein</i> Messer	<i>den / einen</i> Löffel	<i>die / eine</i> Gabel	<i>die / -</i> Sachen
<b>Dativ</b>	<i>dem / einem</i> Messer	<i>dem / einem</i> Löffel	<i>der / einer</i> Gabel	<i>den / -</i> Sachen
<b>Genitiv</b>	<i>des / eines</i> Messers	<i>des / eines</i> Löffels	<i>der / einer</i> Gabel	<i>der / -</i> Sachen

## Verb

Tempus: Im Deutschen werden die Zeiten *Vergangenheit*, *Gegenwart* und *Zukunft* unterschieden. Die grammatischen Kategorien der Verben, die einen Bezug zur Zeit ausdrücken, werden Tempora genannt. Mit den Tempora kann ein Sachverhalt zeitlich situiert werden (vgl. Hentschel & Weydt, 2013; Wöllstein, 2016).

Tabelle 6: Übersicht über die Tempora (Kannengieser, 2015, S. 139)

<b>Vollendete Vergangenheit</b>	<b>Vergangenheit</b>	<b>Vollendete Gegenwart</b>	<b>Gegenwart</b>	<b>Zukunft</b>	<b>vollendete Zukunft</b>
Plusquamperfekt	Präteritum	Perfekt	Präsens	Futur I	Futur II

Numerus: Verben werden konjugiert (finite Verbformen). Infinite Verbformen sind z.B. das Partizip II (gemacht) oder die Nennform des Verbes, der Infinitiv (machen). Person und Numerus des finiten Verbs werden durch das Subjekt des Satzes bestimmt. Hier wird die Flexion hinsichtlich Tempus, Numerus und Person dargestellt<sup>24</sup>, exemplarisch in den häufig verwendeten Tempora *Präteritum*, *Perfekt*, *Präsens* und *Futur* (vgl. Hentschel & Weydt, 2013; Kannengieser, 2015; Wöllstein, 2016).

<sup>24</sup> Es gibt eine weitere Flexionsmöglichkeit: Modus > Indikativ, Konjunktiv, Imperativ (vgl. Wöllstein, 2016).

Präteritum: An den Verbstamm werden verschiedene **Suffixe** (Personalendungen) angefügt. Es kann ein *Vokalwechsel* auftreten.

ich lach-te, du lach-test, er/sie/es lach-te, wir lach-ten, ihr lach-tet, sie lach-ten  
ich fuhr, du fuhr-st, er/sie fuhr, wir fuhr-en, ihr fuhr-t, sie fuhr-en.

Perfekt: Die Bildung erfolgt mittels der konjugierten Hilfsverben sein/haben und dem angefügten **Partizip II**.

ich habe gelacht, du hast gelacht, er/sie/es hat gelacht, wir haben gelacht, ihr habt gelacht, sie haben gelacht

Präsens: Am Verbstamm werden verschiedene **Suffixe** angefügt. Es kann ein *Umlaut* auftreten.

ich lach-e, du lach-st, er/sie/es lach-t, wir lach-en, ihr lach-t, sie lach-en  
ich fahr-e, du fähr-st, er/sie/es fähr-t, wir fahr-en, ihr fahr-t, sie fahr-en.

Futur: Für die Bildung wird das Hilfsverb werden konjugiert und ein **Infinitiv** angefügt.

ich werde lachen, du wirst lachen, er/sie/es wird lachen, wir werden lachen, ihr werdet lachen, sie werden lachen

### *Satzgrammatik*

#### *Hauptsatz*

Das Verb bestimmt die Satzstruktur. Ein vollständiger Satz enthält im Deutschen in der Regel eine finite Verbform. Es steht im Hauptsatz immer an zweiter Stelle (Verbzweitstellung; V2). Somit sind die Satzglieder im Hauptsatz in folgendem Grundmuster angeordnet: **Subjekt, Verb, Objekt** (SVO-Schema) (vgl. Kannengieser, 2015):

**Ich** esse Kuchen.  
**Martin** sitzt auf dem Sofa.

#### *Topikalisierung und Subjekt-Verb-Inversion*

Die Abfolge der Satzglieder im Hauptsatz ist nicht fix, sondern variabel. Das finite Verb bleibt zwar an zweiter Stelle, an die Spitze des Satzes können aber auch Objekte, Adverbiale oder Prädikatsteile geschoben werden. Durch die V2 wird das Subjekt hinter das finite Verb gestellt (ebd.):

SVO: **Die Tafel** hängt an der Wand. > OVS: An der Wand hängt die Tafel.

#### *Fragesatz*

Im Vordergrund stehen im Deutschen zwei Möglichkeiten, um einen Fragesatz zu bilden. Bei der ersten Variante, den Ergänzungsfragen, steht das finite Verb an zweiter Stelle, *Interrogative*

(Pronomen, Artikel oder Adverbien) an erster Satzposition und das **Subjekt** schiebt sich hinter das finite Verb. Auf solche Fragen kann mit einem Satz oder einer Phrase geantwortet werden (vgl. Kannengieser, 2015; Wöllstein, 2016):

*Wo wohnst **du**?* (Mögliche Antworten: Ich wohne in Zürich; in Zürich).

Bei Entscheidungsfragen steht das finite Verb an erster Stelle (Verberststellung) und das Vorfeld ist nicht vorhanden. Auf solche Fragen wird eine Ja- oder Nein-Antwort erwartet (ebd.):

*Wohnst **du** in Zürich?* (Mögliche Antwort: Ja.)

### *Subjekt-Verb-Kongruenz*

Wenn zwei Bestandteile eines Satzes in enger Beziehung stehen, dann übernimmt häufig der eine Bestandteil gewisse Merkmale des anderen. Sie stimmen überein. Diese Übereinstimmung wird Kongruenz genannt. Durch sie wird der Zusammenhang zwischen den beiden Bestandteilen verdeutlicht. Im Deutschen gibt es die Subjekt-Verb-Kongruenz. Dabei stimmen *Person* und **Numerus** von Subjekt und finitem Verb überein: *ich mach-e, du mach-st, er/sie/es mach-t, wir mach-en, ihr mach-t, sie mach-en* / *Ich lese ein Buch; Wir lesen ein Buch; Petra liest ein Buch* (ebd.).

### *Verbklammer*

Im Deutschen gibt es einfache und mehrteilige Verben. Charakteristisch für das Deutsche ist die Verbklammer, die mit mehrteiligen Verben gebildet wird. Mehrteilige Verben bestehen meistens aus einem finiten Hilfsverb (v.a. sein, haben, werden) und einer infiniten Verbform (v.a. Partizip II, Infinitiv). Es gibt aber auch Verben, die über ein Erstglied verfügen, das abtrennbar ist. Sie werden Partikelverben genannt. Mehrteilige Verben werden im Hauptsatz getrennt. Das finite Verb bleibt in V2-Position, die infinite Verbform/ das Partikel steht am Ende:

*Tempusbildung mit Hilfsverb: Ich habe Torte **gegessen**. / Wir werden früh **aufstehen**.  
Modalverb und Infinitiv: Sie will nicht nach Konstanz **fahren**. / Ihr müsst viel **trinken**.  
Partikelverben: Er wischt den Tisch **ab**. / Wir gehen morgen **hin**. (ebd.)*

### *Grammatikerwerb im Deutschen*

Ab einem Jahr tauchen Einwortäußerungen auf, die satzwertig sind. Ab eineinhalb Jahren treten Zweiwortsätze auf, wobei die Wortkombinationen noch keinen syntaktischen Regeln folgen. Verben werden oft in stammähnlicher Form oder im Infinitiv verwendet. Fragen werden durch Intonation oder Fragepronomina gebildet, es findet aber noch keine SVK statt. Ab zwei bis zweieinhalb Jahren steigt die durchschnittliche Äußerungslänge deutlich an, die Verbflexion wird ausgebaut und die Plurale werden häufig mit den Suffixen *-e* oder *-en* gebildet. Ab

drei Jahren ist die V2 und SVK vollständig erworben (auch bei Fragesätzen) und die Verbkammer wird gemacht. Ab dreieinhalb Jahren vervollständigt sich das Kasussystem, erste Nebensätze mit Verbendstellung werden produziert und die Pluralbildung wird weiter ausgebaut (vgl. Kannengieser, 2015). Im GED-Projekt zeigt sich, dass die frühen Regeln (V2, SVK) vor dem Schulalter sicher erworben werden. Die späten Regeln, wie komplexe Syntax mit Verbendstellung in Nebensätzen und korrekten Kasusmaskierungen im Akkusativ und Dativ, sind hingegen im Alter von acht Jahren noch nicht vollständig erworben. Der vollständige Grammatikerwerb verbunden mit dem morphologischen Regelwissen kann sich bis zu zur Sekundarstufe erstrecken (vgl. Motsch 2017).

### 3.9.2 Das Marokkanisch-Arabische

#### Phonologie

In der folgenden Tabelle werden die Konsonantenphone des MA dargestellt.

Tabelle 7: Übersicht über die marokkanischen Konsonantenphone (vgl. Harrell, 1962; Maas, 2018)

Artikulationsstelle	bilabial		labio-dental		dental / alveolar <sup>25</sup>		postal-veolar		palatal		velar		uvular		pharyngeal		glottal	
	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
Artikulationsmodus																		
Plosiv	p	b b <sup>ɕ</sup>			t ṭ	d ḍ					k	g	q					ʔ
Nasal		m m <sup>ɕ</sup>				n, n <sup>ɕ</sup>												
Frikativ			f, f <sup>ɕ</sup>	v	s s	z z	ʃ	ʒ			x	ɣ	χ	ʁ	ħ	ʕ	h	
Approximant										j		w						
Lateral						l ḷ												
Flap						ɾ, ɾ̣												

Nicht alle Phone haben einen Phonemstatus. Im Marokkanischen werden 27 Konsonantenphoneme unterschieden (vgl. Maas, 2018; Quitout, 2001):

- Plosive: /b/, /t/, /ṭ/, /d/, /ḍ/, /k/, /g/, /q/,
- Frikative: /f/, /s/, /s/, /z/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /χ/, /ʁ/, /ħ/, /ʕ/, /h/
- Nasale: /m/, /n/
- Approximanten: /j/, /w/
- Lateral: /l/
- Flaps: /ɾ/, /ɾ̣/

<sup>25</sup> Hier wird nicht einheitlich klassifiziert: Maas (2018) spricht von dentalen, Harrell (1962) spricht von alveolaren Konsonantenphonemen.

Im Vergleich mit dem MHA fehlen dem MA [θ], [ð] und [ð<sup>s</sup>] (vgl. Zeldes & Kanbar, 2014). Ausserdem ist [ʔ], anders als im modernen Hocharabisch, kein Phonem und tritt nur selten auf. Beispielsweise in Partikeln wie *ʔiwa* (also), *ʔa(h)* (ja) oder wenn der Sprecher oder die Sprecherin emotional angespannt ist (vgl. Maas, 2018). Im MA tauchen durch Einflüsse aus dem Französischen und Spanischen die Phone [p] und [v] auf: Zum Beispiel [diplum] (frz. *diplome*) oder [la.plaʒ] (frz. *la plage* / sp. *la playa*). [p] und [v] kommen im MHA nicht vor. Im erweiterten Sinn können sie im MA auch als Phoneme eingestuft werden, im Kernsystem des MA sind sie nicht vorhanden (ebd.) Deswegen werden sie hier nicht als Phoneme aufgenommen. [g] ist im Masirischen weit verbreitet und wurde zu einem festen Bestandteil des MA. Es ist als Phonem klassifiziert: *qəʔʕa* (Flasche) vs. *gəʔʕa* (Kürbis) (ebd.). /q/ und /h/ klingen kehlig: /q/ wird ganz hinten am Gaumenzäpfchen gebildet. Das /h/ entsteht, indem die Zunge nach hinten an die Rachenwand geschoben wird. Das /ʕ/ ist die stimmhafte Variante von /h/ und wird gleich gebildet. Es hört sich an wie ein tiefes, gequetschtes /a/ (vgl. Zeldes & Kanbar, 2014).

Es gibt im MA sehr viele Phone / Phoneme, die im Pharynx produziert werden. Als pharyngalisierte Varianten von /t/, /d/, /s/, /z/ und /r/ kommen die Phoneme /t̤/, /d̤/, /s̤/, /z̤/ und /r̤/ vor. Maas (2018) nennt sie autonom pharyngalisiert. Sie klingen dunkler und werden gebildet, indem mehr Muskelspannung im Mund und im Rachen aufgebaut wird, während der Zungenrücken gegen den Gaumen gehoben wird (vgl. Harrel, 1962): [t̤aʕ] (er ist geflogen) vs. [taʕ] (Rache); [d̤aʕ] (Haus) vs. [daʕ] (er hat gemacht); [s̤beʕ] (Finger) vs. [sbeʕ] (Löwe); [z̤aʕ] (er hat besucht) vs. [zad] (er ist fortgeschritten); [kbir] (gross, alt) vs. [kb̤aʕ] (grösser). /b/, /f/, /m/, /n/ und /l/ treten dialektal bedingte als pharyngale Variationen [b̤], [m̤], [f̤], [n̤] und [l̤] auf, besitzen aber keinen Phonemstatus. Maas (2018) nennt sie sekundär pharyngalisiert. Regionale Unterschiede in der Aussprache begründen die Allophone [ɣ] und [ʁ]. Häufiger tritt letzteres auf, weshalb die Form [ʁ] ins Phoneminventar aufgenommen wurde. Auch [χ] und [x] sind Allophone. [χ] wiederum tritt verbreiteter auf, so hat es Eingang ins Phoneminventar gefunden (ebd.).

Im Marokkanischen gibt es vier Vokalphoneme /i/, /u/, /a/ und das Schwa /ə/ (vgl. Quitout, 2001): /i/ wie in [malika] (Königin); /u/ wie in [kul] (Iss!); /a/ wie in [kla] (er hat gegessen); /ə/ wie in [b̤ərd] (kalt). Es gibt kurze Vokale, aber keine langen. Die Grundvokale /i/, /u/, /a/ und das Schwa /ə/ werden je nach lautlicher Umgebung (Variationen ergeben sich durch die Koartikulation<sup>26</sup>) auch mit unterschiedlichen Allophonen (/i/ > [e]; /u/ > [o]; /a/ > [ɑ, ɛ, æ]; /ə/ -> [ɪ, ʊ]) realisiert (vgl. Maas, 2018; Quitout, 2001). Das moderne Hocharabisch verfügt auch über

<sup>26</sup> Meist durch Pharyngalisierungen wie bei [b̤], [t̤], [d̤], [m̤], [n̤], [f̤], [s̤], [z̤], [l̤], [ʁ] (vgl. Quitout, 2001).

die drei Vokalphoneme /a/, /i/, /u/. Die Vokallänge (lang, kurz) ist im MHA im Gegensatz zum MA bedeutungsunterscheidend (vgl. Zeldes & Kanbar, 2014). Im MA gibt es zwei Diphthonge, wobei sich der Vokal jeweils zu einem Halbvokal verändert: [aj] wird zu [aj] > [ataj] (Tee) und [au] wird zu [aw] > [hawlu] (sie probierten) (vgl. Harrell, 1962; Maas, 2018). Im Gegensatz zum MHA werden Diphthonge im MA oft monophthongiert, z.B. [fin] anstatt [fajn] (wo), [ʃi] anstatt [ʃaj] (etwas) oder /lun/ anstatt [lawn] (vgl. Maas, 2018)

### Phonemerwerb

Wie bereits erwähnt, wird exemplarisch der Phonemerwerb im Syrisch-Arabischen (SA) beschrieben. Die konsonantischen Phoneminventare von MA und SA unterscheiden sich leicht. Im SA gibt es den Affrikaten [dʒ], der allerdings ein Allophon von [ʒ] darstellt. Im SA wird der Vibrant [r] statt dem Flap [ɾ] verwendet. Zudem kommen im SA der emphatische<sup>27</sup> Flap [ɸ] und der uvulare Frikativ [ʁ] des MA nicht vor. Ansonsten gibt es keine weiteren Unterschiede (vgl. Owaida, 2015).

Tabelle 8: Phonemerwerb im Syrisch-Arabischen (vgl. Owaida, 2015)

Alter	Konsonantenphoneme zu 90% erworben
2.6 – 2.11	/b/, /f/, /j/, /ħ/, /m/, /n/, /l/, /w/, /ʔ/, /t/
3.0 – 3.5	/d/, /h/
3.6 – 3.11	/ʕ/, /s/, /z/
4.0 – 4.5	/χ/
4.6 – 4.11	/k/, /d̥/, /t̥/
5.0 – 5.5	/ɣ/
5.6 – 5.11	/r/, /s/, /ʃ/
6.0 – 6.5	-

An Owaida's Studie (2015) nahmen 160 syrische Kinder im Alter von 2.6 – 6.5 Jahren teil. Es zeigte sich, dass Vokale sehr früh erworben werden (vor 3.0). Die Diphthonge /aj/ und /au/ wurden auch geprüft, wobei sie erst im Alter von 5.0-5.5 auftreten und in der Altersgruppe von 6.0 – 6.5 nur von 64% korrekt in allen drei Positionen (initial, medial, final) verwendet werden. Aus der Tabelle geht hervor, dass früh erworbene Konsonanten vordere Plosive, Nasale und Frikative sind. Zwischen 4.0 und 5.0 werden weitere Frikative und emphatische Plosive erworben. Zum Schluss werden /ɣ/, /r/, /s/, /ʃ/ erlernt. Die in der Studie getesteten Kinder haben im Alter von 6.5 noch nicht alle Konsonanten zu 90% erworben: /q/, /ʒ/ und /z/ fehlen (ebd.).

<sup>27</sup> *emphatisch* bedeutet pharyngalisiert gebildet (vgl. Quitout, 2001).

## Morphologie / Syntax<sup>28</sup>

### Wortgrammatik

#### Nomen

Genus: Es gibt zwei Geschlechter, *Femininum* und *Maskulinum*. Nomen, die auf *-a* enden, sind normalerweise feminin. Auch Nomen, die auf weibliche Wesen hinweisen, Nomen die doppelte Körperteile anzeigen und viele Namen von Städten und Ländern sind feminin: z.B. *ez-zebda* (die Butter); *el-kelma* (die Rede); *el-bent* (das Mädchen); *el-yedd* (die Hand); *Agadir* (Stadt in Marokko). Nomen die nicht auf *-a* enden, sind normalerweise maskulin. Ebenso sind Nomen, die auf männliche Wesen hinweisen oder Namen von Menschengruppen/Stämmen maskulin: z.B. *es-suq* (der Markt); *el-hsab* (das Konto); *er-rajel* (der Mann); *en-nsara* (die Christen & Christinnen); *Bidawa* (die Bevölkerung von Casablanca - Stadt in Marokko). Es gibt nur einige Ausnahmen vom Muster mit der Endung *-a*: z.B. *el-blad* (das Land) > feminin; *el-ma* (das Wasser) > maskulin (vgl. Harrell, 1962; Quitout, 2001).

Numerus: Es existieren drei Formen: *Singular*, *Plural* und *Dual* (zwei Dinge). Es ist meistens nicht möglich, von der Singularform auf die Pluralform zu schliessen. Quitout (2001) definiert den externen und den internen Plural. Beim externen Plural, auch regelmässiger Plural genannt, werden Pluralendungen als Suffixe an das Nomen angehängt, wobei sich das Nomen nicht verändert. Die möglichen Pluralendungen lauten *-in* für maskuline Nomen und *(a)t* für feminine Nomen: z.B. *muffetif* > *muffetif-in* (Inspektoren); *muweddaf* > *muweddaf-in* (Funktionäre); *fikra* > *fikra-t* (Ideen); *luḡa* > *luḡa-t* (Sprachen). Beim internen, unregelmässigen Plural wird die Singularform des Nomens verändert. Diese Pluralform kommt viel häufiger vor als der externe Plural: z.B. *fendeq* > *fnadeq* (Hotels), *ferfem* > *fracem* (Fenster), *fluka* > *flayek* (Boote), *bit* > *byut* (Zimmer), *madrassa* > *mdares* (Schulen). Der Dual wird gebildet, indem die Endung *-ayn* an das Nomen im Singular angehängt wird, z.B. *tulut* (ein Drittel) > *tulut-ayn* (zwei Drittel). Der Dual kommt im MA nicht sehr häufig vor. Man findet ihn v.a. in folgenden Fällen: Bei zwei Körperteilen, z.B. *yedd* > *yedd-in*<sup>29</sup> (zwei Hände), bei Ziffern und Brüchen, z.B. *alef* > *alf-ayn* (zwei Hundert) und bei Zeitangaben, z.B. *yum* > *yum-ayn* (zwei Tage) (vgl. Harrell, 1962; Quitout, 2001).

---

<sup>28</sup> Zur Notation: Der Einfachheit halber werden die Beispiele im MA so gewählt, dass die lateinische Schrift verwendet werden kann. Beim /ʃ/ und /y/ und in Ausnahmefällen (z.B. /j/, /ʕ/, /w/, /q/ oder /ɣ/) werden die phonetischen Zeichen verwendet.

<sup>29</sup> In diesem Fall verändert sich das *-ayn* zu *-in*.

## Artikel

Im MA gibt es einen *bestimmten* und *zwei unbestimmte* Artikel, die nicht flektiert werden. Der bestimmte Artikel lautet *el-*, unabhängig von Genus, Numerus oder Kasus des Nomens. Er wird als Präfix an das Nomen angehängt und bildet mit ihm eine Einheit: *walida* > *el-walida* (die Mutter); *ustad* > *el-ustad* (der Lehrer); *bnat* > *el-bnat* (die Mädchen). Wenn ein Nomen mit einem Vokal oder Konsonanten beginnt, wird der bestimmte Artikel oftmals auf *l* reduziert: *l-mra* (die Frau); *l-weld* (der Junge). Wenn das Nomen dagegen mit einem Konsonantencluster beginnt, findet keine Reduktion statt: *el-kbir* (der Grosse); *el-hrira* (die Suppe). Beginnt ein Nomen mit den Lauten /ʃ/, /z/ oder /t/, /d/, /n/, /s/, /z/, /t/ (und ihren emphatischen Varianten), wird das *-l* des Artikels durch den jeweiligen Anfangsbuchstaben ersetzt: *rajel* > *er-rajel* (der Mann); *nhar* > *en-nhar* (der Tag); *snan* > *es-snan* (die Zähne); *drari* > *ed-drari* (die Kinder). Es gibt zwei Varianten, den unbestimmten Artikel zu bilden. Die erste Möglichkeit ist mit dem Präfix /fi-/. Es wird im Singular und im Plural verwendet und deutet eine Vagheit oder eine Möglichkeit an: *fi-rajel* (ein / irgendein Mann); *fi-ktab* (ein / irgendein Buch); *fi-nas*; (Leute, irgendwelche Leute). Der zweite unbestimmte Artikel wird gebildet mit *wahed*<sup>30</sup> und dem bestimmten Artikel *el-*: *wahed el-ustad* (ein Lehrer); *wahed l-mra* (eine Frau); *wahed en-nhar* (ein Tag) (vgl. Ben Alaya, 2011; Harrell, 1962; Quitout). Im Gegensatz zum MA kennt das MHA lediglich den bestimmten Artikel *el* (vgl. Zeldes & Kanbar, 2014).

## Verb

Tempus: Im Marokkanischen gibt es zwei Zeiten: Vergangenheit (das Vollendete) und Gegenwart / Zukunft (das Unvollendete). Es gibt drei Tempora<sup>31</sup>: *Präteritum*, *Präsens* und *Futur* (vgl. Harrell, 1962; Quitout, 2001).

Numerus: Im MA gibt es keine Infinitivform, sondern nur finite Verbformen. In Wörterbüchern wird deshalb als infinitiv-ähnliche Form die kürzeste Verbform verwendet, die 3. Person Singular im Präteritum (z.B. *kteb* = er schrieb). Diese Form weist keine charakteristischen Suffixe auf. Verben werden nach Genus, Numerus und Tempus flektiert (ebd.):

Präteritum: Es wird gebildet, indem **Suffixe** am Verbstamm angefügt werden.

<i>Singular</i>		<i>Plural</i>	
<u>kteb-t</u>	ich schrieb	<u>kteb-na</u>	wir schrieben
<u>kteb-t</u> / <u>kteb-ti</u>	du schriebst m/f	<u>kteb-tu</u>	ihr schreibt
<u>kteb</u> / <u>kteb-at</u>	er / sie schrieb	<u>kteb-u</u>	sie schrieben

<sup>30</sup> Diese Konstruktion stammt aus dem Masirischen. Sie ist nur im MA bekannt (vgl. Quitout, 2001).

<sup>31</sup> Die vielen zeitlichen Feinheiten, die andere Sprachen (wie z.B. Deutsch) durch viele verschiedene Tempora ausdrücken, werden im Marokkanisch auf andere Weise konstruiert (vgl. Quitout, 2001).

Präsens: Es wird gebildet, indem **Präfixe** und **Suffixe** am Verbstamm angefügt werden.

<i>Singular</i>		<i>Plural</i>	
<u>n-kteb</u>	ich schreibe	<u>n-kteb-u</u>	wir schreiben
<u>t-kteb</u> / <u>t-kteb-i</u>	du schreibst m/f	<u>t-kteb-u</u>	ihr schreibt
<u>i-kteb</u> / <u>t-kteb</u>	er / sie schreibt	<u>i-kteb-u</u>	sie schreiben

In vielen Fällen gibt es einen Vokalwechsel oder irreguläre Formen:

<i>Präteritum</i>		<i>Präsens</i>	
<u>werra</u>	er zeigte	<u>i-werri</u>	er zeigt
<u>dar</u>	er machte	<u>i-dir</u>	er macht
<u>kla</u>	er ass	<u>i-akol</u>	er isst

Futur: Die Bildung erfolgt mit dem Partizip gadi (gehend) und der Präsensform.

<i>Singular</i>	<i>Plural</i>
<u>gadi n-kteb</u> ich werde schreiben	<u>gadi n-kteb-u</u> wir werden schreiben

Im MHA gibt es ebenfalls die drei Tempora *Präsens*, *Präteritum* und *Futur*. Die Konjugation ist im Vergleich zum MA komplexer, da es z.B. auch in der 1./2. Pers. Pl. jeweils eine maskuline und feminine Form gibt und Suffixe in der 1./3. Pers. Sg. Präsens an den Verbstamm angehängt werden (vgl. Quitout, 2001).

### *Satzgrammatik*

#### *Hauptsatz*

Im Marokkanischen können die Satzglieder Subjekt, Verb und Objekt an unterschiedlichen Stellen stehen. Es gibt zwei Grundmuster: SVO-Sätze und VSO-Sätze (vgl. Brustad, 2000; En-naji et al., 2004):

SVO: malika nṣasat f d-dar.  
Malika schlief im Haus.

VSO: nṣasat malika f d-dar.  
schlief Malika im Haus

VSO-Sätze werden eher für Ereigniserzählungen verwendet, SVO-Sätze, um zu beschreiben oder zu diskutieren. Es können auch Sätze mit den Muster VOS auftreten. Ausserdem gibt es vollständige Sätze ohne Verb, weil es das Verb *sein* im Marokkanischen nicht gibt (ebd.):

ana	f d-dar.	l-weld	mrid.
ich	im Haus.	der-Junge	krank
Ich bin	im Haus.	Der Junge ist	krank.

Im MHA hingegen ist die typische Stellung der Satzglieder im Hauptsatz Verb – Subjekt – Objekt (vgl. Brustad, 2000; Zeldes & Kanbar).

#### *Topikalisierung und Subjekt-Verb-Inversion*

Das Marokkanische kennt die Topikalisierung und die Subjekt-Verb-Inversion. Das Objekt nimmt den Platz an der ersten Stelle des Satzes ein und das Subjekt schiebt sich hinter das finite Verb (vgl. Ennaji et al., 2004, S.95):

OVS: f d-dar    nfasat    malika  
Im Haus    schlief    Malika

#### *Fragesatz*

Fragen können auf zwei Arten gebildet werden. Es gibt Ergänzungs- und Entscheidungsfragen. Die Ergänzungsfrage wird gebildet, indem *Interrogative* an erster Satzposition stehen und sich das Subjekt hinter das finite Verb schiebt (vgl. Ben Alaya, 2011):

fin    konti    l-yum?  
wo    warst-du der-Tag  
Wo warst du heute?

Bei Entscheidungsfragen (ja/nein) steht das finite Verb an erster Stelle, wobei manchmal das eigenständige Fragepartikel *waf* das Vorfeld besetzt (ebd.):

waf    qalu-lik    mnin    zaw?  
Frage    sagten-sie-dir von wo kamen-sie  
Sagten sie dir, von wo sie kamen?

#### *Subjekt-Verb-Kongruenz*

Im Marokkanischen gibt es die Subjekt-Verb-Kongruenz. Dabei stimmen Person, Numerus und Genus von Subjekt und finitem Verb überein: *n-dir* (ich mache), *t-dir/t-dir-i* (du machst m/f), *i-dir/t-dir* (er/sie macht), *n-dir-u* (wir machen), *t-dir-u* (ihr macht), *i-dir-u* (sie machen) (vgl. Quitout, 2001).

#### *Verbklammer*

Im MA gibt es keine Verbklammer. Mehrteilige Verben bleiben zusammen (vgl. Ben Alaya, 2011):

Tempusbildung mit Partizip: ɣadi    n-fek    bqri    ɣda  
gehend ich-aufstehe früh morgen  
Ich werde morgen früh aufstehen.

Modalverb und finites Verb: bɛit    n-mfi    n-nhar    l-tnin    l-bhar  
will-ich ich-gehe der-Tag der-zweite zum-Strand  
Ich will am Montag zum Strand gehen.

## Grammatikerwerb im Marokkanischen

Es gibt verschiedene Studien, die einzelne Aspekte der grammatischen Entwicklung im MHA und arabischen Dialekten erhoben haben (vgl. Albirini, 2018). Erste Wörter tauchen zwischen 11 - 24 Monaten auf. Sie gelten als satzwertig. Erste Sätze tauchen zwischen 24 – 48 Monaten auf. Die meisten Sätze sind Zweiwort-Sätze, wobei Funktionswörter ausgelassen werden (vgl. Salim & Mehawesch, 2014). Bezüglich der Pluralbildung ist bekannt, dass der feminine Plural *-at*, der am häufigsten auftritt, bereits in einem Alter von 3.0 erworben wird. Der seltenere maskuline Plural *-in*, wird als nächstes korrekt verwendet. Interne Pluralformen dagegen werden zum Teil im Alter von sieben Jahren noch nicht vollständig beherrscht. Es zeigte sich auch, dass arabische Kinder den Unterschied zwischen Dual und Pluralformen früh erkennen. Dies aufgrund von semantischen und morphologischen Informationen, die der Dual transportiert (vgl. Ravid & Hayek, 2003). Präsens und Präteritum tauchen im frühen kindlichen Spracherwerb fast gleichzeitig auf. Die 3. Pers. Sg Präteritum (ohne Affixe und Suffixe) wird von sehr jungen Kindern als Standardform verwendet. Verbflexionen treten gemäss Omar (1973) ab einem Alter von 2.3 Jahren auf. Sie vervollständigen sich nach einem Alter von 4.0 Jahren (ebd.). Im Erwerb von Fragesätzen gibt es verschiedene Resultate aus unterschiedlichen Studien, sie zeigen aber mehrere gemeinsame Ergebnisse: Kinder verstehen Ergänzungsfragen bevor sie diese selbst produzieren. Entscheidungsfragen werden früher produziert als Ergänzungsfragen. Die Fragepartikel *wo* und *was* tauchen vor *Wann*-Frage auf (vgl. Omar, 1973; Smadi, 1979).

## 4. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse des Sprachvergleiches dargestellt. Zuerst werden die Phoneminventare und in einem zweiten Schritt die grammatischen Kategorien verglichen.

### 4.1 Konsonantenphoneme

In dieser Abbildung werden die Konsonantenphoneme des Deutschen denjenigen des Marokkanischen gegenübergestellt:

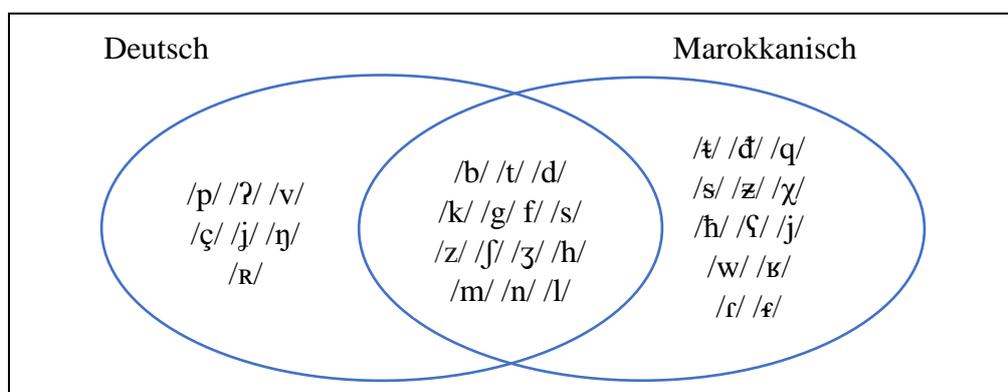


Abbildung 2: Konsonantenphoneme im D versus Konsonantenphoneme im MA

[ʔ] und zum Teil [p] und [v] werden im MA nicht als Phoneme klassifiziert, treten aber doch hin und wieder auf.

Der Abbildung 2 ist zu entnehmen, dass das MA im Gegensatz zum D über mehr Phoneme verfügt. Vierzehn Phoneme kommen in beiden Sprachen vor und werden gleich gebildet: /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /h/, /m/, /n/, /l/. Der uvulare Vibrant /ʀ/ und der palatale Frikativ /j/ des D sind dem uvularen Frikativ /ʁ/ und dem palatalen Approximant /j/ des MA sehr ähnlich. Ausserdem treten im MA auch der glottale Plosiv /ʔ/ und sprecherabhängig der stimmhafte Plosiv /p/ und der stimmhafte Frikativ /v/ auf, die von Lehnwörtern aus dem Französischen oder Spanischen übernommen wurden. Der Vibrant /r/ und der Flap /ɾ/ sind sich ebenfalls sehr ähnlich. Der velare Nasal /ŋ/ und der palatale Frikativ /ç/ sind im MA nicht vorhanden. Das konsonantische Phoneminventar des MA ist im Gegensatz zum D dadurch charakterisiert, dass der Pharynx stärker für die Artikulation genutzt wird. Die emphatischen Phoneme /t̤/ /d̤/ /s̤/ /z̤/ und /ɸ/ gibt es im Deutschen nicht. Im MA sind /ɾ/ und /ʁ/ im Gegensatz zum D als Phoneme klassifiziert. Der uvulare Frikativ /χ/ ist im MA ein eigenständiges Phonem, im Deutschen wird er als Allophon klassifiziert und tritt nach dunklen Konsonanten auf. Ansonsten wird im Deutschen oft das heller ausgesprochene /ç/ verwendet. Die pharyngalen Frikative /ħ/ und /ʕ/, der uvulare Plosiv /q/ und der velare Approximant /w/ des Marokkanischen sind im D unbekannt.

#### 4.2 Vokalphoneme

In dieser Abbildung werden die Vokalphoneme des Deutschen mit den Marokkanischen verglichen:

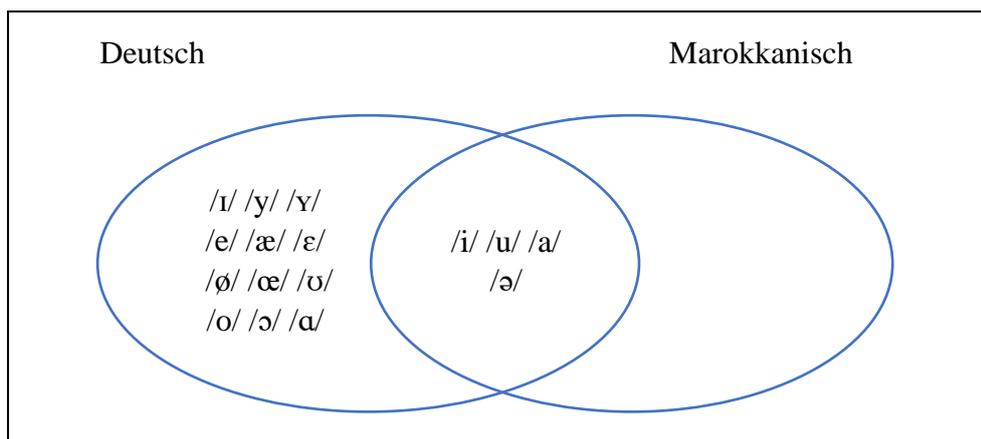


Abbildung 3: Vokalphoneme im D versus Vokalphoneme im MA

Folgende Diphthonge treten in den beiden Sprachen auf:

Deutsch: /aɪ/, /aʊ/, /ɔɪ/  
 Marokkanisch: /aɪ/ ([aj]), /aʊ/ ([aw])

Folgende Vokalallophone<sup>32</sup> treten im MA auf: [e], [o], [ɑ], [ɛ], [æ], [ɪ], [ʊ].

Das Deutsche hat mit sechzehn Vokalphonemen ein viel grösseres Phoneminventar als das MA mit vier Vokalphonemen. Ausserdem ist die Länge der Phoneme bedeutungsunterscheidend, was im MA nicht der Fall ist. In beiden Sprachen sind die gespannten Vokale /i/ und /u/, der ungespannte Vokal /a/ und das Schwa /ə/ vorhanden. Im MA fehlen die vorderen, gespannten Vokale /y/ und /ø/ sowie ihre ungespannten Gegenstücke /ɣ/ und /œ/. Auch der hintere, ungespannte Vokal /ɔ/ ist im MA unbekannt. Das MA kennt verschiedene Vokalallophone, die im D als Phoneme klassifiziert werden. Dazu gehören die gespannten Vokale /e/, /o/, /æ/ und die ungespannten Vokale /ɑ/, /ɛ/, /ɪ/ und /ʊ/. Sie werden im MA nicht als eigenständige Vokale eingeordnet, da sie durch Koartikulationseffekte, meist nach emphatischen Phonemen (z.B. /t/ /d/ /s/ /z/ und /f/) auftreten. Im D gibt es drei Diphthonge, wobei zwei davon in ähnlicher Art und Weise auch im MA ausgesprochen werden: /aɪ/ und /aʊ/. Dabei verändert sich das /aɪ/ zu einem [aj] und das /aʊ/ zu einem [aw]. Aus den Vokalen /ɪ/ und /ʊ/ werden die Halbvokale (Approximanten) /j/ und /w/. Der Diphthong /ɔɪ/ ist im MA nicht bekannt.

### 4.3 Wortgrammatik

In den folgenden drei Tabellen werden die grammatischen Kategorien im Bereich Wortgrammatik einander gegenübergestellt.

Tabelle 9: Gegenüberstellung der Nomen

	Deutsch	Marokkanisch
<b>Nomen</b>		
<b>Genus</b>	<p>Es gibt drei Genera: Femininum, Maskulinum und Neutrum.</p> <p>Das Geschlecht ist meistens nicht direkt am Nomen erkennbar. z.B. <i>der</i> Gast, <i>die</i> Wut, <i>das</i> Geld</p> <p>Es gibt einige Regeln: z.B. mehrsilbige Nomen auf -e = feminin &gt; die Kanne. Nomen mit Suffixen -ist/-ling sind maskulin &gt; der Frühling</p>	<p>Es gibt zwei Genera: Femininum und Maskulinum.</p> <p>Meistens sind Nomen mit der Endung <b>-a</b> feminin und die restlichen maskulin. z.B. ez-zebda (f) = die Butter es-suq (m) = der Markt</p> <p>Es gibt Ausnahmen: z.B. el-blad (f) = das Land el-ma (m) = das Wasser</p>
<b>Numerus</b>	<p>Es gibt den Singular und den Plural.</p> <p>Von der Singularform kann meistens nicht direkt auf die Pluralform geschlossen werden. Es gibt einige</p>	<p>Es gibt den Singular, den Plural und den Dual.</p> <p>Es ist meistens nicht möglich, von der Singular- auf die Pluralform zu schliessen.</p>

<sup>32</sup> Die Vokalallophone des MA werden hier aufgelistet, da sie einen Einfluss auf den Phonemerwerb im D haben können. Dies wird im Kapitel Diskussion genauer ausgeführt.

<p>Grundregeln, aber viele Zusatzregeln und Sonderfälle.</p> <p>Es gibt endungslose Plurale und fünf Suffixe, die an die Singularform angehängt werden können: <b>-e, -n, -en, -er, -s</b>. Bei einigen Pluralen tritt auch ein <i>Umlaut</i> auf. z.B. der Besen &gt; die Besen der Tisch &gt; die Tisch-e das Buch &gt; die Büch-er</p>	<p>Externer Plural: Die Singularform des Nomens wird verändert. Diese Form ist viel häufiger als der interne Plural. z.B. bit &gt; <b>byut</b> (Zimmer) fluka &gt; <b>flayek</b> (Boot)</p> <p>Interner Plural: Nomen im Sg. + Suffix <b>-in</b> (m) / <b>-(a)t</b> (f) z.B. fikra &gt; fikra-t (Ideen) muffetiƒ &gt; muffetiƒ-in (Ausländer)</p> <p>Dual: Nomen im Sg + Suffix <b>-ayn</b> z.B. yum &gt; yum-ayn (zwei Tage). tulut &gt; tulut-ayn (zwei Drittel)</p>
---	--

Genus: Im Vergleich mit dem Deutschen hat das Marokkanische ein Genus weniger. Femininum und Maskulinum kommen in beiden Sprachen vor, Neutrum nur im Deutschen. Im D kann das Genus des Nomens meistens nicht an der Wortform abgelesen werden, obwohl gewisse Regeln vorhanden sind. Im MA hingegen sind die meisten Nomen mit der Endung *-a* feminin und der Rest maskulin. Es gibt aber auch Ausnahmen, die auswendig gelernt werden müssen.

Numerus: Das D kennt im Gegensatz zum MA nur zwei Formen: Singular und Plural. Im MA kommt noch der Dual dazu, der für genau zwei Dinge verwendet wird. Die beiden Sprachen haben gemeinsam, dass von der Singularform meistens schlecht auf die Pluralform geschlossen werden kann. Ausserdem gibt es in beiden Sprachen nur wenig Regeln, viele Sonderfälle und Ausnahmen. Im MA werden Plurale nicht nur durch Suffixe und Vokalwechsel gebildet, auch sogenannte *externe Plurale* sind möglich. Hierbei verändert sich die gesamte Wortform. So müssen in beiden Sprachen die Pluralformen auswendig gelernt werden. Der Dual wird immer regelmässig gebildet, tritt im MA aber nur noch gelegentlich auf, v.a. in Verbindung mit Massseinheiten (z.B. Zeit).

Tabelle 10: Gegenüberstellung der Artikel

	Deutsch	Marokkanisch
<b>Artikel</b>		
<b>bestimmt und unbestimmt</b>	<p>Es gibt drei bestimmte Artikel: <b>der</b> (m), <b>die</b> (f), <b>das</b> (n). Sie stehen vor dem Nomen. z.B. <b>der</b> Mann, <b>die</b> Frau, <b>das</b> Kind</p> <p>Es gibt zwei unbestimmte Artikel: <b>ein</b> (m, n) und <b>eine</b> (f). Sie stehen vor dem Nomen. z.B. <b>ein</b> Mann, <b>eine</b> Frau, <b>ein</b> Kind</p> <p>Artikel werden nach Kasus, Numerus und Genus flektiert, damit sie mit</p>	<p>Es gibt einen bestimmten Artikel <b>el-</b>. Er wird als Präfix an das Nomen angehängt. z.B. <b>el-</b>walida (die Mutter) <b>el-</b>ustad (der Lehrer) <b>el-</b>bnat (die Mädchen)</p> <p>Beginnt das Nomen mit einem einzigen Vokal / Konsonant, wird oft das <b>e-</b> getilgt: z.B. <b>I-</b>mra (die Frau), <b>I-</b>weld</p> <p>Beginnt das Nomen mit den Lauten /f/, /z/ oder /t/, /d/, /n/, /s/, /z/, /r/ (und ihren emphatischen</p>

	dem Substantiv in der Nominalphrase übereinstimmen. z.B. Akk. Sg. m. = <b>den</b> Löffel Gen. Sg. n. = <b>eines</b> Messers Nom. Pl. = <b>die</b> Sachen	Varianten), wird das <i>-l</i> des Artikels durch den jeweiligen Anfangsbuchstaben des Nomens ersetzt: z.B. nhar > <b>en</b> -nhar (der Tag) drari > <b>ed</b> -drari (die Kinder)  Es gibt zwei unbestimmte Artikel: 1) Präfix <b>ǰi-</b> > <b>ǰi</b> -bent (ein Mädchen) 2) <b>wahed (e)l-</b> > <b>wahed l</b> -weld (ein Junge)  Artikel werden nicht flektiert.
--	---	--

In beiden Sprachen gibt es bestimmte und unbestimmte Artikel. Das MA verfügt im Gegensatz zum Deutschen jedoch nur über einen bestimmten Artikel. Dieser wird an das Nomen angehängt, während die Artikel im Deutschen jeweils vor dem Nomen stehen. Im MA kann sich der bestimmte Artikel verändern, je nachdem mit welchem Laut das Nomen beginnt. Im Deutschen gibt es zwei unbestimmte Artikel, die je nach Genus eingesetzt werden. Im MA gibt es auch zwei unbestimmte Artikel, die aber jeweils für beide Genera verwendet werden können. Es handelt sich um zwei verschiedene Arten, den unbestimmten Artikel auszudrücken. Im Deutschen werden Artikel nach Kasus, Numerus und Genus passend zum Substantiv flektiert, dies ist im Marokkanischen nicht der Fall.

Tabelle 11: Gegenüberstellung der Verben

	Deutsch	Marokkanisch
<b>Verb</b>		
<b>Zeit und Tempus</b>	<p>Es gibt drei Zeiten: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.</p> <p>Es werden folgende Tempora unterschieden: Plusquamperfekt, Präteritum, Perfekt, Präsens, Futur I und Futur II.</p>	<p>Es gibt zwei Zeiten: Vollendetes (Vergangenheit) und Unvollendetes (Gegenwart und Zukunft)</p> <p>Es werden folgende Tempora unterschieden: Präteritum, Präsens und Futur.</p>
<b>Numerus</b>	<p>Verben stehen entweder im Infinitiv, oder werden konjugiert. Es entstehen finite Verbformen.</p> <p>Es wird flektiert nach Person, Numerus, Tempus (und Modus).</p> <p><u>Bildung der Tempora:</u>            Präsens: Verbstamm + Suffix            Perfekt: Hilfsverben <i>haben/sein</i> + Partizip II.            Präteritum: Verbstamm + Suffix            Futur: Hilfsverb <i>werden</i> + Infinitiv</p>	<p>Es gibt keinen Infinitiv. Verben stehen immer in finiter Form.</p> <p>Es wird flektiert nach Person, Genus, Numerus, Tempus (und Modus).</p> <p><u>Bildung der Tempora:</u>            Präteritum: Verbstamm + Suffix            Präsens: Präfix + Verbstamm + (Suffix)            Futur: Partizip <i>ǰadi</i> (gehend) + finites Verb im Präsens</p>

Das Deutsche kennt mit der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft drei unterschiedliche Zeitformen. Das Marokkanische hingegen unterscheidet zwei Zeitformen: Das Vollendete bezieht sich auf die Vergangenheit, das Unvollendete auf die Gegenwart und die Zukunft. Hier lässt sich aus dem Kontext und der Satzkonstruktion erschliessen, ob es sich um Gegenwärtiges oder zukünftiges Geschehen handelt. Das Deutsche unterscheidet sechs verschiedene Tempora, das MA hingegen nur drei. Die zeitlichen Feinheiten des Deutschen können im MA mit anderen Konstruktionen ausgedrückt werden, die verschiedenen Hilfsverben des Deutschen sind dem MA fremd. Im Deutschen gibt es den Infinitiv, die Grundform des Verbes und finite Verbformen. Das ist im MA anders: es kennt nur finite Verbformen. In beiden Sprachen werden Verben konjugiert, indem am Verbstamm Affixe angehängt werden. Im Deutschen handelt es sich dabei um Suffixe. Im MA können es auch Präfixe sein. Diese Präfixe zeigen die Person an. Im Deutschen wird die Person durch ein Personalpronomen angezeigt, das vor dem flektierten Verb steht. Im MA wird anders als im Deutschen auch nach Genus flektiert. Im Deutschen wie auch im Marokkanischen treten Vokalwechsel auf. Im Deutschen sind auch Umlaute möglich. Zusätzlich gibt es im MA in vielen Fällen auch irreguläre Formen, wo sich die ganze Verbstruktur verändert und zusätzlich zu Vokalwechseln Permutationen auftreten. In beiden Sprachen gibt es Tempora, die mit Partizipien gebildet werden.

#### 4.4 Satzgrammatik

In der folgenden Tabelle werden die grammatischen Kategorien im Bereich Satzgrammatik einander gegenübergestellt:

Tabelle 12: Gegenüberstellung der Kategorien im Bereich Satzgrammatik

	Deutsch	Marokkanisch
<b>Hauptsatz</b>	Das Grundmuster im HS ist SVO.	Es gibt zwei Grundmuster: SVO und VSO.  Es gibt auch Sätze mit dem Muster VOS.  Vollständige Sätze ohne Verb sind möglich, da es das Verb <i>sein</i> nicht gibt.
<b>Topikalisierung und Subjekt-Verb-Inversion</b>	Das Verb bleibt im HS an zweiter Stelle. Objekte und andere Satzglieder können die erste Position im Satz besetzen. Das Substantiv wird in diesem Fall hinter das Verb gestellt. SVO > OVS	Objekte (und andere Satzglieder) können an der ersten Position im Satz stehen, wodurch das Subjekt hinter das Verb verschoben wird, das an zweiter Stelle steht. SVO > OVS
<b>Fragesatz</b>	Es gibt zwei Arten, Fragesätze zu bilden: 1) Interrogative an erster Satzposition + SV-Inversion	Es gibt zwei Arten, Fragesätze zu bilden: 1) Interrogative an erster Satzposition und SV-Inversion

	2)Entscheidungsfragen mit Verberstellung von finitem Verb.	2)Entscheidungsfragen mit Verberstellung von finitem Verb. Es kann zusätzlich das Fragepartikel <i>waf</i> vor das Verb gestellt werden.
<b>Subjekt-Verb-Kongruenz</b>	Person und Numerus von Subjekt und finitem Verb stimmen überein.	Person, Numerus und Genus von Subjekt und finitem Verb stimmen überein.
<b>Verbklammer</b>	Es gibt mehrteilige Verben, die im Satz getrennt werden. Beispiele dafür sind: - Tempusbildung mit Hilfsverb - Modalverb und Infinitiv - Partikelverben	Es gibt mehrteilige Verben, diese werden im Satz jedoch nicht getrennt. Partizip und finite Verben stehen bei der Tempusbildung und bei Konstruktionen mit Modalverben im Satz nebeneinander. Es gibt keine Partikelverben.

Hauptsatz: Für das Deutsche charakterisierend ist das SVO-Schema mit der Verbzweitstellung im Hauptsatz. Auch das Marokkanische kennt dieses Schema. Es verfügt aber auch noch über ein zweites Grundmuster: das VSO-Schema. Ausserdem gibt es Sätze mit VOS-Muster, dies ist im Deutschen im Hauptsatz nicht möglich. Im marokkanischen Satzbau zeigt sich im Vergleich zum Deutschen eine höhere Variabilität. Ausserdem sind im MA Satzkonstruktionen möglich, die ohne finites Verb auskommen. Es handelt sich dabei um Sätze, in denen im Deutschen das Verb *sein* verwendet wird. Dieses gibt es im MA nicht.

Topikalisierung und Subjekt-Verb-Inversion: Beide Sprachen kennen die Topikalisierung und die Subjekt-Verb-Inversion.

Fragesatz: Beide Sprachen verfügen über zwei Arten, um Fragesätze zu bilden. Einerseits können Interrogative wie Pronomen *Wer* oder Interrogativpartikel *Wo* eine Frage einleiten. In beiden Sprachen wird dann das Subjekt hinter das Verb gestellt. Die andere Möglichkeit, eine Frage zu bilden, wird durch die Verberstellung möglich. Dabei wird die Tonlage erhöht, um deutlich zu machen, dass es sich um eine Frage handelt. Im Marokkanischen kann zusätzlich noch das Fragepartikel *waf* vor das Verb ins Vorfeld des Satzes gestellt werden. Im Deutschen gibt es dazu keine entsprechende Form.

Subjekt-Verb-Kongruenz: Beide Sprachen kennen die Subjekt-Verb-Kongruenz. Im Marokkanischen wird zusätzlich zu Person und Numerus auch das Genus des finiten Verbs ans Subjekt angeglichen.

Verbklammer: Beide Sprachen kennen mehrteilige Verben, aber die Verbklammer tritt nur im Deutschen auf. Im MA bleiben Partizipien und Modalverben direkt neben dem finiten Verb. Ausserdem gibt es nur im Deutschen Partikelverben.

## 5. Diskussion

In diesem Kapitel wird die Fragestellung beantwortet und ein Zusammenhang mit der Theorie hergestellt. Es folgt eine methodische Kritik und Konsequenzen für die therapeutische Praxis.

Die zentrale Fragestellung wurde durch zwei Unterfragen präzisiert. Die erste Unterfrage lautet: Wie sehen die Phoneminventare der Sprachen *Marokkanisch-Arabisch* und *Deutsch* aus und bei welchen deutschen Lauten kann es zu Schwierigkeiten kommen?

Folgende Konsonantenphoneme des Deutschen sind genau gleich oder sehr ähnlich auch im MA vorhanden: /b/ /t/ /d/ /k/ /g/ /f/ /s/ /z/ /ʃ/ /ʒ/ /h/ /m/ /n/ /l/ /j/ und /r/. Sprachstrukturelle Gemeinsamkeiten können eine Erleichterung darstellen und oft zu schnellen Lernfortschritten im L2-Erwerb führen (vgl. Schader, 2020; Schmidt 2014a). Es kann auch zu positiven Transfers kommen (vgl. Scharff Rethfeldt, 2013). Somit werden diese Phoneme nicht als Stolpersteine eingestuft, da wenig bis keine Schwierigkeiten erwartet werden. Die Konsonantenphoneme /ç/ und /ŋ/ sind nur im deutschen Phoneminventar enthalten. Da sprachstrukturelle Differenzen gemäss Schmidt (2014a) eine Herausforderung darstellen und es zu negativen Transfers kommen kann, werden diese beiden Phoneme als Stolpersteine eingestuft. Bei /p/ und /v/ können ebenfalls Schwierigkeiten auftreten, da sie im Phoneminventar des MA nur in wenigen Fällen vorhanden sind. Es kann aber auch sein, dass sie keine Schwierigkeiten bereiten, da sie durch französische/spanische Lehnwörter im MA auftauchen können. Hierbei sind segmentale Transfers durch ähnliche Phoneme des MA zu erwarten (vgl. Fox-Boyer & Salgert, 2014; zitiert nach Holm & Dodd, 1999): [χ] anstatt /ç/, [b] anstatt /p/, [f] anstatt /v/ und [ŋg] anstatt /ŋ/. Die Vokale /i/, /u/, /a/ und das Schwa werden als unproblematisch eingeschätzt, da sie in beiden Sprachen vorkommen (vgl. Schmidt 2014a).

Als mögliche Stolpersteine werden die Vokalphoneme /y/, /ɣ/, /ø/ und /œ/ klassifiziert, da sie im MA gar nicht auftauchen. Hier kann es ebenfalls zu segmentalen Transfers kommen (vgl. Kannengieser, 2015). Obwohl [e], [o], [ɑ], [ɛ], [æ], [ɪ], [ʊ] als Allophone im MA auftreten, kann die Differenzierung von (/i/ > [e]; /u/ > [o]; /a/ > [ɑ, ɛ, æ]) ein Stolperstein darstellen, da es sich im Deutschen nicht um Allophone sondern eigenständige Phoneme handelt (vgl. Kannengieser, 2015).

Wird der Phonemerwerb verglichen, zeigt sich, dass er in beiden Sprachen ähnlichen Mustern folgt. Vokale, Plosive und Nasale werden zuerst erworben. Danach folgen Frikative, in beiden Sprachen ab einem Alter von ca. zwei/zweieinhalb Jahren. Im Arabischen treten die alveolaren Sibilanten /s/ und /z/ im Alter von 3.6-3.11 auf, was früher ist als im Deutschen, wo sie oft bis zum sechsten Lebensjahr phonetisch nicht sicher realisiert werden (vgl. Weinrich & Zehner,

2017). In beiden Sprachen werden die palatoalveolaren Sibilanten /ʃ/ und /ʒ/ spät erworben, im D zwischen drei bis fünf Jahren und im SA ab 5.6 Jahren oder später. Das im MA nicht vorhandene /ç/ wird im Deutschen ebenfalls spät, zwischen 4.0-4.5, erworben (vgl. Fox & Dodd, 1999; Owaida, 2015). Die Unterschiede in den Phoneminventaren können einen Einfluss auf ihre Erwerbsgeschwindigkeit haben, da zusätzliche Sprachverarbeitungsprozesse und Speicherkapazitäten notwendig sind (vgl. Fox-Boyer & Salgert, 2014; zitiert nach Michael & Golan).

Die zweite Unterfrage lautet: Welche sprachstrukturellen Unterschiede im Bereich *Morphologie / Syntax*, ausgehend von den Meilensteinen der kindlichen Grammatikentwicklung nach Clahsen & Motsch, können zu Stolpersteinen werden?

Die korrekte Zuordnung der drei Genera des Deutschen kann ein Stolperstein darstellen, da sich das Genus am Nomen nicht ablesen lässt. Auch die Pluralformen können zu Stolpersteinen werden, da es im Deutschen sehr wenig Regeln gibt und von der Singularform meistens nicht auf die Pluralform geschlossen werden kann. Das Konzept von bestimmtem und unbestimmtem Artikel dagegen ist im MA bekannt. Es können hier also positive Transfereffekte erwartet werden (vgl. Paradis et al., 2011). Die Artikelflexion hingegen kann Schwierigkeiten bereiten, da im MA Artikel nicht flektiert werden. In Bezug auf die Verben lässt sich feststellen, dass das Deutsche über mehr Tempora verfügt als das MA. Die adäquate Verwendung der Tempora kann eine Schwierigkeit darstellen, da sich die Sprachen in diesem Punkt unterscheiden (vgl. Schmidt, 2014a). Beide Sprachen konjugieren, indem verschiedene Affixe an den Verbstamm angefügt werden. Auch die Verwendung von Partizipien zur Bildung von Tempora ist in beiden Sprachen bekannt. Hier können positive Transfers erwartet werden. Im monolingualen Grammatikerwerb beider Sprachen treten Standardformen zuerst auf (im D in stammähnlicher Form; im MA die affixlose Verbform der 3.Pers. Sg. Präteritum) und morphologisches Regelwissen differenziert sich erst mit der Zeit aus (vgl. Kannengieser, 2015; Motsch, 2017). Studien legen nahe, dass Kinder im sukzessiven Zweitspracherwerb, die vor dem sechsten/siebten Altersjahr mit dem Deutschen in Kontakt kommen, ähnliche Stufen im Grammatikerwerb durchlaufen, wie monolinguale Kinder. Das bedeutet, dass auch Kasusflexionen mit Akkusativ und Dativ und unregelmässige Pluralformen im Spracherwerb eher spät korrekt eingesetzt werden. Der Erwerb der Flexionen spielt aber eine wichtige Rolle im Aufbau des grammatischen Systems (vgl. Chilla et al., 2013; Kannengieser, 2015).

Im Bereich der Satzgrammatik zeigen die Ergebnisse einige Gemeinsamkeiten. Die Subjekt-Verb-Inversion, die Topikalisierung, die zwei Möglichkeiten, Fragesätze zu bilden und die Subjekt-Verb-Kongruenz sind in beiden Sprachen bekannt. Bei gewissen grammatischen

Strukturen (wie z.B. Inversion oder Topikalisierung in Fragesätzen), die in L1 und L2 ähnlich oder gleich vorkommen, wurde ein positiver Transfereffekt nachgewiesen (vgl. Paradis et al., 2011). Deshalb werden bei diesen Strukturen keine Schwierigkeiten erwartet. Studien zeigen, dass eine fehlende SVK im typisch sukzessiven Mehrspracherwerb auffällig ist (vgl. Schmidt, 2014b; zitiert nach Asbrock, 2009; Thoma & Tracy, 2006). Im Deutschen gilt die Topikalisierung als Ausgangspunkt für das Erlernen der Verbzweitstellung (vgl. Kannengieser, 2015). Obwohl das MA die Topikalisierung auch kennt, ist die Reihenfolge der Satzglieder im Hauptsatz flexibler: Das Verb kann an erster oder letzter Position stehen. Im Deutschen dagegen muss es auf die zweite Position gesetzt werden. Da sich hier die Sprachstrukturen unterscheiden, wird die Stellung der Satzglieder im Hauptsatz als Stolperstein klassifiziert (vgl. Schmidt, 2014a). Auch können Schwierigkeiten mit Sätzen auftreten, in denen im Deutschen das Verb *sein* verwendet wird, da es im MA fehlt (Ich bin krank > Ich krank). Die Verbklammer ist im MA nicht vorhanden, Verben und Hilfsverben/Partizipien bleiben im Satz zusammen. Auch Partikelverben gibt es nicht. Deshalb wird die für das Deutsche charakteristische Verbklammer als Stolperstein eingestuft. Es kann zu negativen Transfers kommen, da die L1 MA als Gerüst dient, um Wissen in der L2 aufzubauen (vgl. Paradis et al., 2011; Schader, 2020).

Es ist wichtig, dass Auffälligkeiten nicht immer mit negativen Transfers begründet werden (vgl. Chilla et al., 2013). Es kann auch sein, dass es sich um eine typische Entwicklungsstufe im Zweitspracherwerb handelt, eine Interlanguage (ebd.) Ausserdem müssen sprachstrukturelle Differenzen nicht unbedingt ein Hindernis darstellen, da oft gerade Strukturen, die sich in der Erst- und Zweitsprache stark unterscheiden, leicht gelernt werden. Der Grund ist der, da alles unbelastet neu aufgebaut werden kann (vgl. Schader, 2020). Wiederum können gerade dort Schwierigkeiten auftreten, wo sich Strukturen sehr ähneln und nur im Detail voneinander abweichen (vgl. Schader, 2020). Somit kann festgehalten werden, dass bei der Analyse von zwei Sprachen die sprachstrukturellen Unterschiede ins Bewusstsein gerufen werden sollten, um Auffälligkeiten in der Diagnostik besser einordnen zu können. Sprachstrukturelle Unterschiede können aber nicht direkt mit dem erfolgreichen Spracherwerb in Verbindung gebracht werden. Die Kontrastivhypothese, die genau dies propagierte, gilt heute als widerlegt. Aus Strukturdifferenzen lassen sich keine Prognosen ableiten, ob eine Sprache leichter oder schwerer gelernt werden kann. Vielmehr ist es zentral, neben den sprachstrukturellen Differenzen und dem Age of Onset auch den altersbedingten Entwicklungsstand in der Erstsprache und die vielfältigen soziolinguistischen Faktoren zu berücksichtigen, die alle zusammen dazu beitragen, ob der mehrsprachige Spracherwerb erfolgreich gelingt (vgl. Scharff Rethfeldt, 2013).

Der Sprachvergleich dieser Bachelorarbeit fokussierte sich auf zentrale Entwicklungsstufen in der frühen kindlichen Sprachentwicklung und auf Marker, die gemäss den theoretischen Grundlagen auf eine Sprachentwicklungsstörung hindeuten können (vgl. Kannengieser, 2015; Schmidt, 2014b; zitiert nach Asbrok 2009; Thoma & Tracy, 2006). Der Sprachvergleich ging vom Deutschen aus. Deshalb können tendenziell wichtige Besonderheiten im MA nicht erfasst werden. Der Vergleich konzentrierte sich auf einige ausgewählte Strukturen. Um ein umfassenderes Bild der Sprache zu bekommen, wäre es wichtig, weitere Kategorien wie das Kasussystem oder die Bildung von komplexen Sätzen zu analysieren.

Aus den Ergebnissen können praktische Implikationen abgeleitet werden: Vokale, die im Deutschen eigentlich sehr früh und ohne Probleme erworben werden, können für Kinder mit MA als Erstsprache ein Problem darstellen. Hier sollte die phonologische Bewusstheit gestärkt werden (vgl. Schmidt, 2014a). Auch Fehler bei der Bildung der Verbklammer und der V2-Stellung können durch negative Transfers bedingt sein. Hier können gezielte Kontrastierungen mit dem Deutschen den Kindern beim Erwerb helfen. Durch die Wertschätzung ihrer Erstsprache erleben die Kinder eine Stärkung in der Persönlichkeitsentwicklung und ihrer Identität (vgl. Schmidt, 2014a; Tracy, 2014). Die metasprachlichen Fähigkeiten der Kinder sollen als Ressource genutzt werden, indem in kurzen reflexiven Phasen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Zielstrukturen visualisiert und dem Kind bewusst gemacht werden (vgl. Schmidt, 2014a). Keine Probleme hingegen sind bei der Subjekt-Verb-Kongruenz, der Subjekt-Verb-Inversion und der Topikalisierung (auch bei Fragesätzen) bei Kindern mit MA als Erstsprache zu erwarten, da ihnen diese Strukturen bereits bekannt sind.

## **6. Fazit**

Diese Bachelorarbeit beschäftigte sich mit einem Vergleich zwischen den Sprachen Standarddeutsch und Marokkanisch-Arabisch. Das Ziel war es, Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufzuzeigen und so mögliche Stolpersteine zu identifizieren. Es soll ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, mit welchen Schwierigkeiten Kinder mit MA als Erstsprache beim Zweitspracherwerb von Deutsch konfrontiert werden.

Für die Beantwortung der Fragestellung wurde ein kontrastiver Sprachvergleich durchgeführt und durch eine Gegenüberstellung der Sprachstrukturen verschiedene Stolpersteine auf phonologischer sowie morphosyntaktischer Ebene festgestellt.

Die Ergebnisse zeigen, dass ein Grossteil der Phoneme in beiden Sprachen vorhanden ist. Auch die SVK und Topikalisierung ist in beiden Sprachen bekannt. Somit sind hier keine Schwierigkeiten zu erwarten. Stolpersteine können bei den deutschen Phonemen /ç/, /ŋ/, /p/, /v/, /y/, /ʏ/,

/ø/ ,œ/ und auf morphosyntaktischer Ebene bei Genera, Tempora, Artikelflexion, V2-Stellung im Hauptsatz oder der Verbklammer auftreten.

Durch den Fokus auf das Phoneminventar und früh erworbene Regeln im morphosyntaktischen Bereich, wurde nicht genauer auf phonologische Prozesse und später erworbene grammatische Regeln eingegangen.

Die Arbeit dient somit als Grundlage für weiterführende Forschung in diesem Bereich. Es wäre interessant, die phonologischen Prozesse im MA zu analysieren, um physiologische und pathologische Prozesse richtig einschätzen zu können. Auch die linguistischen Ebenen der Semantik und Pragmatik könnten analysiert werden, da auf allen vier Ebenen Transfers entstehen können. Weiterführend könnten die erhobenen Stolpersteine in der Praxis untersucht werden. Hierbei kann die Sprachproduktion von Kindern mit vergleichbaren Sprachkontaktzeiten und sprachlichem Input analysiert und überprüft werden, wo sich tatsächlich Auffälligkeiten zeigen. In einem zweiten Schritt könnte verglichen werden, ob sich diese mit den hier erhobenen Stolpersteinen decken.

Eine weitere Option wäre, gezielt therapeutische Massnahmen auszuarbeiten, die Kinder mit marokkanischer Erstsprache beim Zweitspracherwerb von Deutsch unterstützen. Es gäbe auch die Möglichkeit, die hier festgestellten sprachstrukturellen Differenzen mit Linguisten, die sich mit dem MA und Deutsch beschäftigen, zu überprüfen. Um mehr Informationen zum Spracherwerb im MA zu erhalten, wäre eine Anfrage bei Universitäten in Marokko oder in Frankreich zu Studien oder Arbeiten in diesem Feld in Betracht zu ziehen.

## 7. Literaturverzeichnis

- Albirini, A. (2018). The acquisition of Arabic as a first language. In: E. Benmamoun & R. Bassiouney (Hrsg.), *The Routledge Handbook of Arabic Linguistics* (S. 227-248). London: Routledge.
- Asbrok, D. (2009). Sprachentwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Vorschulkindern: Erfassung der deutschen Zweitsprache mit dem SETK-3-5. *Die Sprachheilarbeit*, 54 (5), 197-203.
- Ben Alaya, W. (2011). Marokkanisch-Arabisch – Wort für Wort (8. Auflage). Bielefeld: REISE KNOW-HOW Verlag.
- Bartnitzky, H. (2011). *Sprachunterricht heute* (15. überarbeitete Auflage). Berlin: Cornelsen Verlag.
- Brustad, K. E. (2000). *The Syntax of spoken Arabic. A Comparative Study of Moroccan, Egyptian, Syrian, and Kuwaiti Dialects*. Washington: Georgetown University Press.
- Bundesamt für Statistik. (2020a). Ständige ausländische Wohnbevölkerung nach Staatsangehörigkeit, 1980-2019. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/auslaendische-bevoelkerung.assetdetail.13707208.html>
- Bundesamt für Statistik. (2020b). Demografische Bilanz nach Staatsangehörigkeit über den Erwerb des Schweizer Bürgerrechts (die jährlich neuen Einbürgerungen). Verfügbar unter: [https://www.pxweb.bfs.admin.ch/pxweb/de/px-x-0103010000\\_151/px-x-0103010000\\_151/px-x-0103010000\\_151.px](https://www.pxweb.bfs.admin.ch/pxweb/de/px-x-0103010000_151/px-x-0103010000_151/px-x-0103010000_151.px)
- Chilla, S. (2008). *Erstsprache, Zweitsprache, Spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur durch sukzessiv-bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Chilla, S. (2014). Grundfragen der Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Synopse diagnostischer Verfahren. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), S. Ringmann & J. Siegmüller (Reihen-Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit* (S.57-71). München: Urban & Fischer Verlag.
- Chilla, S., Rothweiler M. & Babur, E. (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik* (2. aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Chilla, S. & Hamann, C. (2018). Mehrsprachigkeit und umschriebene Sprachentwicklungsstörungen (USES) – Methoden der Diagnostik in der Zweitsprache. *Sprache · Stimme · Gehör*, 42, 78-81.
- Clahsen, H. (1986). *Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter*. Berlin: Marhold.
- Ennaji, M., Makhouk, A., Es-Saiydi, H., Moubtassime, M., Slaoui, S. (2004). A Grammar of Moroccan Arabic. Fes: Faculté des lettres et des sciences humaines Dhar El Mahraz. Verfügbar unter: [http://y.ennaji.free.fr/mohaennaji/livres/A%20grammar%20of%20moroccan%20Arabic%20\\_002.pdf](http://y.ennaji.free.fr/mohaennaji/livres/A%20grammar%20of%20moroccan%20Arabic%20_002.pdf)

- Fasold, R. & Connor-Linton, J. (2014). *An Introduction to Language and Linguistics* (Second Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fibbi, R., Kaya, B., Moussa, J., Pecoraro, M., Rossy & Y. & Steiner, I. (2014.) *Die marokkanische, die tunesische und die algerische Bevölkerung in der Schweiz*. Bundesamt für Migration (BFM), (Hrsg.). Bern: Vertrieb Bundespublikationen. Verfügbar unter: [https://www.gr.ch/DE/themen/Integration/Pdf/diasporastudie\\_maghreb.pdf](https://www.gr.ch/DE/themen/Integration/Pdf/diasporastudie_maghreb.pdf)
- Fox-Boyer, A. & Dodd, B.J. (1999). Der Erwerb des phonologischen Systems in der deutschen Sprache. *Sprache – Stimme – Gehör*, 23, 183-191.
- Fox-Boyer, A. (2014). *PLAKSS-II. Psycholinguistische Analyse kindlicher Aussprachestörungen. Vollständig überarbeitete Neuauflage der PLAKSS* (1. Auflage). Frankfurt am Main: Pearson.
- Fox-Boyer, A. (2016). *Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb – Differenzialdiagnostik – Therapie* (7. überarbeitete und aktualisierte Auflage). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Fox-Boyer, A. & Salgert, K. (2014). Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Mehrsprachigkeit. Erwerb und Störungen der Aussprache bei mehrsprachigen Kindern. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), S. Ringmann & J. Siegmüller (Reihen-Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit* (S.109-121). München: Urban & Fischer Verlag.
- Goldstein, B., Bunta, F., Lange, J., Rodriguez, J. & Burrows, L. (2010). The effects of measures of language experience and language ability on segmental accuracy in bilingual children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19 (3), 238-247.
- Goldstein, B. & McLeod, S. (2012). Typical and atypical multilingual speech acquisition. In S. McLeod & B. Goldstein (Eds.), *Multilingual Aspects of Speech Sound Disorders in Children* (pp 84-100). Bristol: Multilingual Matters.
- Haberzettl, S. (2014). Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In S. Chilla & S. Haberzettl (Hrsg.), S. Ringmann & J. Siegmüller (Reihen-Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit* (S.3-18). München: Urban & Fischer Verlag.
- Harrell, R. S. (1962). *A Short Reference Grammar of Moroccan Arabic*. Washington: Georgetown University Press.
- Helbig, G. (1981). *Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Hentschel, E. & Weydt, H. (2013). *Handbuch der deutschen Grammatik* (4. vollständig überarbeitete Auflage). Berlin: Walter de Gruyter.
- Holm, A. & Dodd, B. (1999). A longitudinal study of the phonological development of two Cantonese-English bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 20 (3), 349-376.
- Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (Hrsg.). (2018) *Wissenschaftliches Arbeiten. Grundlagen und Rahmenvorgaben*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.

- Jessen, A. & Schmitz, M. (2018). Mehrsprachigkeit im Individuum, *Praxis Sprache*, 3, 156-161.
- Kannengieser, S. (2015). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). München: Elsevier.
- Kästner, H. (1981) *Phonetik und Phonologie des modernen Hocharabisch*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Kempe, S. (2019). *Zweitspracherwerb*. Unveröffentlichtes Skript vom 25.09.2019 im Rahmen des Moduls 2L05.2 Mehrsprachigkeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.
- Koliopoulou, M. & Leuschner, T. (2014). Einleitung: Perspektiven der kontrastiven Linguistik. *Germanistische Mitteilungen*, 40 (1), 5-14. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/293200456\\_Einleitung\\_Perspektiven\\_der\\_kontrastiven\\_Linguistik](https://www.researchgate.net/publication/293200456_Einleitung_Perspektiven_der_kontrastiven_Linguistik)
- Kracht, A. & Rothweiler, M. (2003). Diagnostische Fragen zur kindlichen Grammatikentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit. In B. Warzecha (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive* (S.189-204). Münster: Waxmann.
- Krifka, M., Blaszczyk, J., Lessmöllmann, A., Meinunger, A., Stiebels, B., Tracy, R. & Truckenbrodt H. (Hrsg.). (2014). *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer Verlag.
- Krifka, M. (2014). Einleitung. In M. Krifka, J. Blaszczyk, A. Lessmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy & H. Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 1-12). Berlin: Springer-Verlag.
- Leist, A. (1999). «Wir haben gemacht γλυκά» - Kinder auf dem Weg zur Zweisprachigkeit». In H. Celik. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: Aspekte und Standpunkte*. (S. 58-85) Bonn: Free Pen.
- Maas, U. (2018). *Marokkanisches Arabisch: Zur Struktur einer Sprache im Werden*. Verfügbar unter: [https://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/wikifarm/fields/utz.maas/uploads/Main/Skript\\_Teil%201.pdf](https://zentrum.virtuos.uni-osnabrueck.de/wikifarm/fields/utz.maas/uploads/Main/Skript_Teil%201.pdf)
- Mehlem, U. (1998). *Zweisprachigkeit marokkanischer Kinder in Deutschland. Untersuchung zu Sprachgebrauch, Spracheinstellungen und Sprachkompetenzen marokkanischer Kinder in Deutsch, marokkanischem Arabisch und Berber (Masirisch)*. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Michael, E. & Gollan, T. (2005). Being and becoming bilingual. Individual differences for language production. In J. Kroll & A. De Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 389-407). Oxford: Oxford University Press.
- Motsch, H-J. (2011). *ESFRAF-MK. Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Motsch, H-J. (2017). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht* (4. völlig überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

- Motsch, H-J. & Rietz, C. (2016). *ESGRAF 4 – 8. Grammatiktest für 4- bis 8-jährige Kinder – Manual* (2. aktualisierte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Omar, M. (1973). *The acquisition of Egyptian Arabic as a native language*. Paris: The Hague.
- Owaida, H. (2015). Speech sound acquisition and phonological error patterns in child speakers of Syrian Arabic: a normative study. Unveröffentlichte Dokorthesis. London: City University. Verfügbar unter: <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/15182/1/Owaida%20Husen%20%28redacted%29.pdf>
- Paradis, J. & Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition in bilingual children: autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (1), 1-25. Verfügbar unter: <https://childes.talkbank.org/access/Biling/0docs/Paradis1996.pdf>
- Paradis, J. (2005). Grammatical morphology in children learning English as a second language: Implications of similarities with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 172–187.
- Paradis, J., Genesee, F. & Crago M. B. (2011). Dual Language Development & Disorders. A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning (2nd Edition). In S. Warren & M. Fey (Eds.), *Communication and Language Intervention Series*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pfeifer, K. (2015). «Wir sind keine Araber!» Amazighische Identitätskonstruktion in Marokko. Bielefeld: transcript Verlag. Verfügbar unter: [https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/b0/g0/9d/ts2781\\_1.pdf](https://www.transcript-verlag.de/media/pdf/b0/g0/9d/ts2781_1.pdf)
- Quitout, M. (2001). Parlons l’arabe dialectal marocain. In M. Malherbe (Hrsg.), *Collection Parlons*. Paris: L’Harmattan. Verfügbar unter: [http://www.ifnville.com/document\\_files/document\\_D147521258270444.pdf](http://www.ifnville.com/document_files/document_D147521258270444.pdf)
- Radhouani, K. (2010). *Arabische Dialektologie: Einführung und Untersuchung der Zweisprachigkeit in der arabischen Welt*. Tübingen: Universität Tübingen. Verfügbar unter: [https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/46723/pdf/Arabische\\_Dialektologie\\_Einfuehrung\\_und\\_Untersuchung.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/46723/pdf/Arabische_Dialektologie_Einfuehrung_und_Untersuchung.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ravid, D. & Hayek, L. (2003). Learning about different ways of expressing number in the development of Palestinian Arabic. *First language*, 23, 41-63.
- Remensberger, C. & Svaco, I. (2018). *Interferenzen. Eine Website mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen dem Hochdeutschen und den meist gesprochenen Sprachen in der Schweiz, Deutschland und Österreich*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Hochschule für Heilpädagogik, Zürich. Verfügbar unter: [https://www.hfh.ch/sites/default/files/old/documents/Dokumente\\_Expertenwissenonline/Mehrsprachigkeit/Bachelorarbeit2018\\_HfH\\_Svaco\\_Remensberger\\_nb.pdf](https://www.hfh.ch/sites/default/files/old/documents/Dokumente_Expertenwissenonline/Mehrsprachigkeit/Bachelorarbeit2018_HfH_Svaco_Remensberger_nb.pdf)
- Rieser, R. (2015). *Spracherwerbsstörungen im Kleinkindalter. Grundlagen – Früherfassung – Logopädische Frühtherapie – Therapieverläufe*. Zürich: SAL Verlag.
- Ruberg, T. (2013). *Der Genuserwerb ein- und mehrsprachiger Kinder*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač. Verfügbar unter: [https://www.researchgate.net/publication/303173285\\_Der\\_Genuserwerb\\_ein-\\_und\\_mehrsprachiger\\_Kinder](https://www.researchgate.net/publication/303173285_Der_Genuserwerb_ein-_und_mehrsprachiger_Kinder)

- Sabra, M. (2019). *Marokko*. Verfügbar unter: [https://www.zvei.org/fileadmin/user\\_upload/Themen/Maerkte\\_Recht/Aussenwirtschaft/Afrika/Marokko/Marokko-Ueberblick-Politik-Recht/LiPortal-Marokko-2019.pdf](https://www.zvei.org/fileadmin/user_upload/Themen/Maerkte_Recht/Aussenwirtschaft/Afrika/Marokko/Marokko-Ueberblick-Politik-Recht/LiPortal-Marokko-2019.pdf)
- Salim, J. & Mehawesh, M. (2014). Stages in language acquisition: a case study. *English Language and Literature Studies*, 4 (4), 16-24. Verfügbar unter: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ells/article/view/42574>
- Schader, B. (Hrsg.). (2020). *Deine Sprache – Meine Sprache. Handbuch zu 19 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht* (erweiterte und aktualisierte Neuauflage 2020). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Schader, B. (2020). Einführung. In B. Schader (Hrsg.), *Deine Sprache – Meine Sprache. Handbuch zu 19 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht* (S. 4-8). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Schader, B. (2020). Deutsch. In B. Schader (Hrsg.), *Deine Sprache – Meine Sprache. Handbuch zu 19 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht* (S. 9-16). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Scharff Rethfeldt, W. (2013). Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention. In D. Schrey-Dern & N. Lauer (Hrsg.), *Forum Logopädie*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Scharff Rethfeldt, W. (2016). *Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder. Ein entwicklungsorientiertes Konzept*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Siegmüller, J. & Kauschke, C. (2006). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Urban & Fischer.
- Schmidt, M. (2014a). Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern. In Prof. Dr. M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Praxis der Sprachtherapie und Sprachheilpädagogik Band 11*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Schmidt, M. (2014b). Spezifische Sprachentwicklungsstörung und Mehrsprachigkeit. Grammatische Entwicklungsstörung. In S. Chilla & S. Habertzettl (Hrsg.), S. Ringmann & J. Siegmüller (Reihen-Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit* (S. 97-108). München: Urban & Fischer Verlag.
- Smadi, O. (1979). The acquisition of the Jordanian Arabic interrogation and negation by a three-year-old native speaker of Jordanian. Unpublished thesis, The University of Texas.
- Statistik Austria. Bundesanstalt Statistik Österreich. (2020). *Bevölkerung am 1.1.2020 nach detaillierter Staatsangehörigkeit und Geschlecht bzw. Altersgruppen*. Verfügbar unter: [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_staatsangehoerigkeit\\_geburtsland/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html)
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2020). *Ausländische Bevölkerung – Fachserie 1 Reihe 2 – 2019. Tabelle 3 Ausländische Bevölkerung 2012 bis 2019 nach Staatsangehörigkeit*

- und Geschlecht*. Verfügbar unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/\\_inhalt.html#sprg228898](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html#sprg228898)
- Thoma, D. & Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 58-79). Freiburg: Fillibach.
- Tilmatine, M. (1995). Zum Wortpaar «Berber» - «Amazigh». Ein Beitrag zur terminologischen Vereinheitlichung und Klärung eines nicht lexikalisierten Terminus. *Muttersprache, 1*, 18-23.
- Tracy, R. (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In M. Krifka, J. Blaszczak, A. Lessmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy & H. Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 13-34). Berlin: Springer-Verlag.
- Weinrich, M. & Zehner, H. (2017). Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern. Aussprachetherapie in Bewegung (5. Auflage). In M. Thiel, C. Frauer, S. Weber & M. Wanke (Hrsg.), *Praxiswissen Logopädie*. Berlin: Springer Verlag.
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster. (n.d.) *Lotse Kompass zum Wissenschaftlichen Arbeiten. Strategien zur Literatursuche*. Verfügbar unter: <https://www.ulb.uni-muenster.de/lotse/literatursuche/suchstrategien/schneeballsystem.html>
- Wöllstein, A. (Hrsg.). (2016). *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch* (9. vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage). Berlin: Dudenverlag.
- Youssef-Grob. (2020). Arabisch. In B. Schader (Hrsg.), *Deine Sprache – Meine Sprache. Handbuch zu 19 Migrationssprachen und zu Deutsch. Für Lehrpersonen an mehrsprachigen Klassen und für den DaZ-Unterricht* (S. 24-31). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Zeldes, A. & Kanbar, G. (2014). Das Arabische und das Hebräische. In M. Krifka, J. Blaszczak, A. Lessmöllmann, A. Meinunger, B. Stiebels, R. Tracy & H. Truckenbrodt (Hrsg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler* (S. 135-174). Berlin: Springer-Verlag.

## 8. Anhang

Datum	Suchmaschine	Suchbegriff	Treffer insgesamt	Nützliche Treffer
09.10.19	Google	Interferenzen HfH	3520	HfH E-Learning – Interferenzen (1.Treffer) -> <b>Remensberger &amp; Svaco<sup>33</sup></b> – Bachelorarbeit Interferenzen (3. Treffer)
23.10.19	Springer online	Das mehrsprachige Klassenzimmer	1	<b>Krifka et al., 2014</b> – Das mehrsprachige Klassenzimmer - <b>Krifka, 2014</b> – Einleitung - <b>Tracy, 2014</b> – Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall - <b>Zeldes &amp; Kanbar, 2014</b> – Das Arabische und das Hebräische
23.10.19	Google	Marokkanische Personen in der Schweiz	37'000'000	<b>Fibbi et al., 2014</b> – Die marokkanische, die tunesische und die algerische Bevölkerung in der Schweiz (5. Treffer)
24.10.19	Google	Bevölkerungsstatistik Schweiz		<b>Bundesamt für Statistik, 2020a</b> (1. Treffer) -> Bevölkerung -> Migration und Integration -> Ausländische Bevölkerung <b>Bundesamt für Statistik, 2020b</b> (1. Treffer) ->Dienstleistung ->Forschung ->STAT-TAB Interaktive Tabellen
24.10.19	Google	Bevölkerungsstatistik Österreich	106'000	<b>Statistisches Bundesamt (Destatis), 2020</b> (1.Treffer) -> Migration und Integration ->Publikationen ->Ausländische Bevölkerung

<sup>33</sup> Fettgedruckte Werke wurden verwendet.

24.10.19	Google	Bevölkerungsstatistik Österreich	45'000	<b>Statistik Austria, 2020</b> (3. Treffer) ->Bevölkerung ->Bevölkerungsstruktur ->Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit und Geburtsland
03.12.19	Nebis - Swisscovery	marokkanisch	79	<b>Mehlem, 1998</b> – Zweisprachigkeit m. Kinder in D (71. Treffer) - <b>Tilmatine, 1995</b> – Zum Wortpaar «Berber» - «Amazigh»
12.12.19	Google	Strategien Literatursuche	97'400	<b>Westfälische Wilhelms-Universität Münster, (n.d.)</b> (1. Treffer)
15.01.20	Thieme Ebook Library	-	-	<b>Scharff Rethfeldt, 2013</b> – Kindliche Mehrsprachigkeit (31. Ergebnis)
15.01.20	Content Select	Scharff Rethfeldt	1	<b>Scharff Rethfeldt, 2016</b> – Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder
18.01.20	Google -> Nebis - Swisscovery	Arabic linguistics -> Routledge Hand- book of Arabic Lin- guistics	24'200'000 -> 28	Website zu The Routledge handbook of Arabic linguistics (8. Treffer) -> <b>Benmamoun &amp; Bassiouney, 2018</b> – The Routledge handbook of Arabic linguistics (1. Treffer) - <b>Omar, 1973</b> – The acquisition of Egyptian Arabic as a native language - <b>Ravid &amp; Hayek, 2003</b> – Learning about different ways of expressing number in the development of Palestinian Arabic - <b>Salim &amp; Mehawesh, 2014</b> – Stages in language acquisition: a case study - <b>Smadi, 1979</b> – the acquisition of the Jordanian Arabic interrogation and negation by a three-year-old native speaker of Jordanian
18.01.20	Google	moroccan arabic grammar	1'130'000	<b>Ennaji et al., 2004</b> – A grammar of Moroccan Arabic (2. Treffer)
23.01.20	Research Gate	Tobias Ruberg	-	Auf der Seite von Tobias Ruberg: <b>Ruberg, 2013</b> – der Genuserwerb ein- und mehrsprachiger Kinder (2. Treffer)
25.01.20	Google	speech develop- ment moroccan ara- bic	3'220'000	Development of a Speech Production Screening Tool (10. Treffer) -> Moroccan Arabic textbook 2011 (nicht verwendet)

25.01.20	Research Gate	The acquisition of moroccan arabic	- nicht verwendet	-The Amazigh Influence on moroccan arabic -On plural noun phrase and number in moroccan arabic and Djibouti somali -la structure phonologique des marquers flexionelles verbaux en amazighe et en arabe marocain -On diminutive and plurals in Moroccan Arabic -quelque aspects de la négation en arabe marocain (alle nicht verwendet)
25.01.20	The World Atlas of Language structures online	moroccan	-	Literaturangaben auf der Website: -Marçais, 1977 – Esquisse grammaticale de l’arabe maghrébin (nicht verwendet) -Maas, 1999 – Einführung in das Marokkanisch Arabische (nicht verwendet)
25.01.20	Google	Maas + marokkanisch Arabisch	785’000	<b>Maas, 2018a</b> – Skript Marokkanisches Arabisch Teil 1 (1. Treffer) Maas, 2018b – Skript Marokkanisches Arabisch Teil 2 (1. Treffer) (nicht verwendet)
06.02.20	Nebis - Swisscovery	moroccan arabic	140	<b>-Brustad, 2000</b> – The syntax of spoken Arabic: a comparative study of Moroccan, Egyptian, Syrian, and Kuwaiti dialects (57. Treffer) -Diouny, 2010 – Some aspects of Moroccan Arabic agrammatism (1. Treffer) (nicht verwendet) <b>-Harrell, 1962</b> – A short reference grammar of Moroccan Arabic (3. Treffer) -Heath, 1987 – Ablaut and ambiguity: phonology of a Moroccan Arabic dialect (15. Treffer) (nicht verwendet)
04.04.20	Nebis - Swisscovery	Die Grammatik Duden	1817	<b>Wöllstein, 2016</b> – Duden – Die Grammatik (2. Treffer)
04.04.20	Nebis - Swisscovery	Handbuch der deutschen Grammatik	3958	<b>Hentschel &amp; Weydt, 2013</b> – Handbuch der deutschen Grammatik (1. Treffer)
14.05.20	Nebis - Swisscovery	Utz Maas Arabisch	26	Maas, 2001 – Perspektiven eines typologisch orientierten Sprachvergleich (2. Treffer) (nicht verwendet)

14.05.20	Nebis - Swisscovery	Arabic pronunciation	12'687	Canepari & Cerini, 2016 - Arabic pronunciation & accents (2. Treffer) (nicht verwendet)
16.05.20	Content Select  Nebis - Swisscovery	Kindliche Mehrsprachigkeit  Fasold & Connor-Linton, 2014  Paradis, Genesee & Crago, 2011  Deine Sprache, Meine Sprache, Schader 2020	1  16  362  51	Bachelorarbeit Interferenzen ->  <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Chilla, Rothweiler &amp; Babur, 2013</b> – kindliche Mehrsprachigkeit (Content Select)</li> <li>- <b>Fasold &amp; Connor-Linton, 2014</b> – An Introduction to Language and Linguistics (Nebis, 2. Treffer)</li> <li>- <b>Paradis, Genesee &amp; Crago, 2011</b> – Dual Language Development &amp; Disorders (Nebis, 2. Treffer)</li> <li>- <b>Schader, 2020</b> – Deine Sprache meine Sprache (Nebis, 2. Treffer) <ul style="list-style-type: none"> <li>o <b>Schader, 2020</b> – Einführung</li> <li>o <b>Schader, 2020</b> – Deutsch</li> <li>o <b>Youssef-Grob, 2020</b> - Arabisch</li> </ul> </li> </ul>
24.08.20	Nebis - Swisscovery	Mehrsprachigkeit Sprachentwicklungsstörung	76	<b>Chilla &amp; Haberzettl, 2014</b> – Handbuch Mehrsprachigkeit (12. Treffer)  <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Asbrok, 2009</b> – Sprachentwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Vorschulkindern</li> <li>- <b>Chilla, 2014</b> – Grundfrage der Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Synopse diagnostischer Verfahren</li> <li>- <b>Fox-Boyer &amp; Salgert, 2014</b> – Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und Mehrsprachigkeit. Erwerb und Störungen der Aussprache bei mehrsprachigen Kindern</li> <li>- <b>Goldstein et al., 2010</b> – The effects of measures of language experience and language ability on segmental accuracy in bilingual children</li> <li>- <b>Goldstein &amp; McLeod, 2012</b> – Typical and atypical multilingual speech acquisition</li> <li>- <b>Haberzettl, 2014</b> – Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Holm &amp; Dodd, 1999</b> – A longitudinal study of phonological development of two Cantonese-English bilingual children</li> <li>- <b>Kracht &amp; Rothweiler, 2003</b> – Diagnostische Fragen zur kindlichen Grammatikentwicklung im Kontext von Mehrsprachigkeit</li> <li>- <b>Micheal &amp; Gollan, 2005</b> – Being and becoming bilingual</li> <li>- <b>Schmidt, 2014</b> – Spezifische Sprachentwicklungsstörungen und Mehrsprachigkeit. Grammatische Entwicklungsstörungen</li> <li>- <b>Thoma &amp; Tracy, 2006</b> – Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache?</li> </ul>
06.10.20	Nebis - Swisscovery	Paradis, 2005 – Grammatical morphology in children learning English as a second language	610	Scharff Rethfeldt, 2013 -> <b>Paradis, 2005</b> – Grammatical morphology in children learning English as a second language (1. Treffer)
15.10.20	Nebis - Swisscovery	kontrastive Linguistik	4122	Theisen, 2016 - Kontrastive Linguistik. (2. Treffer) Theisen, 2016 - Kontrastive Linguistik: eine Einführung (4. Treffer) (Beide nicht verwendet)
15.10.20	Google -> Research Gate	kontrastive Linguistik	158'000	<b>Koliopoulou &amp; Leuschner, 2014</b> – Einleitung: Perspektiven der kontrastiven Linguistik (7. Treffer)
15.10.20	Nebis - Swisscovery	kontrastive Linguistik Arabisch	41	-Benzian, 1992 - Kontrastive Phonetik Deutsch, Französisch, modernes Hocharabisch, Arabisch-Algerisch (8.Treffer) (nicht verwendet) -Ferhan, 1996 - Kontrastive Linguistik Deutsch-Arabisch: Zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht (1. Treffer) (nicht verwendet) -Maas, 2001 - Perspektiven eines typologisch orientierten Sprachvergleichs Utz Maas (13. Treffer) (nicht verwendet) -Sahel, 2004; Agrammatismus im Deutschen und im marokkanischen Arabisch: eine kontrastive Analyse (9. Treffer) (nicht verwendet)

15.10.20	Nebis - Swisscovery	Helbig Sprachwis- senschaft Konfron- tation Fremdspra- chenunterricht  Kästner Phonetik und Phonologie des modernen Hochara- bisch	16  11	Benzian, 1992 ->  - <b>Helbig, 1981</b> - Sprachwissenschaft Konfrontation Fremdsprachenunterricht (1. Treffer) - <b>Kästner, 1981</b> - Phonetik und Phonologie des modernen Hocharabisch (1. Treffer)
17.10.20	Thieme Ebook Library	Mehrsprachigkeit	17	<b>Chilla &amp; Hamann, 2018</b> – Mehrsprachigkeit und USES (5. Treffer) Marianne, 2019 – Ärztliche Empfehlungen zu Mehrsprachigkeit (nicht verwendet)
18.11.20	Google	Paradis & Genesee Syntactic acquisi- tion in bilingual children	4120	Handbuch Mehrsprachigkeit -> <b>Paradis &amp; Genesee, 1996</b> - Syntactic acquisition in bilingual children: autonomous or interdependent? (3. Treffer)
18.11.20	Nebis / Swisscovery	Sprache Stimme Gehör	28'305	Weinrich & Zehner -> <b>Fox, A.V. &amp; Dodd, B.J. (1999)</b> – Der Erwerb des phonologischen Systems in der deutschen Sprache (1. Treffer)
04.12.20	Content Select	Kontextoptimie- rung  ESGRAF	1  1	Geigenberger Modulkript Grammatik 2019  - <b>Motsch, 2017</b> – Kontextoptimierung (1. Treffer) - <b>Motsch &amp; Rietz, 2016</b> – ESGRAF 4-8 (1. Treffer)
04.12.20	Nebis - Swisscovery	Clahsen 1986	2136	Kannengieser, 2015 -> <b>Clahsen, 1986</b> – Die Profilanalyse (2. Treffer)
04.12.20	Nebis - Swisscovery	Motsch Diagnostik	111	<b>Motsch, 2011</b> – ESGRAF MK (5. Treffer) Motsch, 2013 – ESGRAF-R (2. Treffer) (nicht verwendet)
05.12.20	Google	physiologisch pho- nologische Pro- zesse + Arabisch	207'000	Nousair, Klassert & Wellmann, 2020. (2. Treffer)  - <b>Owaida, 2015</b> – Speech and Sound acquisition and phonological error patterns in child speakers of Syrian Arabic - <b>Radhouani, 2010</b> – Arabische Dialektologie

10.12.20	Google	Amtssprachen Marokko	40'100	<b>Sabra, 2019</b> – Marokko (8. Treffer)
10.12.20	Google	Berber Definition -> Wir sind keine Araber!	3'500'000	Bundeszentrale für politische Bildung (5. Treffer) -> Literatur: Wir sind keine Araber  <b>Pfeifer, 2015</b> – Wir sind keine Araber! (1. Treffer)

### Andere, bereits vorhandene Literatur

- **Bartnitzky, 2011** – Sprachunterricht heute (aus früherem Studium an der PH)
- **Kannengieser, 2015** – Sprachentwicklungsstörungen
- **Rieser, 2015** – Spracherwerbsstörungen im Kleinkindalter
  - o **Siegmüller & Kausche, 2006** – Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen
- **Weinrich & Zehner, 2017** – Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern
- **Fox-Boyer, 2014** – PLAKSS-II
- **Fox-Boyer, 2016** – Kindliche Aussprachestörungen
- **Kempe, 2019** – Mehrsprachigkeit. Zweitspracherwerb (Modulunterlagen)
- **Jessen & Schmitz, 2018** – Mehrsprachigkeit im Individuum (Modulunterlagen)
- **Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, 2018** – Broschüre für wissenschaftliches Arbeiten
- **Quitout, 2001** – Parlons l'arabe dialectal marocain
- **Ben Alaya, 2011** – Marokkanisch-Arabisch – Wort für Wort
- **Schmidt, 2014** – Sprachtherapie mit mehrsprachigen Kindern
  - o **Chilla, 2008** – Erstsprache, Zweitsprache, Spezifische Sprachentwicklungsstörung?
  - o **Leist, 1999** - «Wir haben gemacht γλυκά» - Kinder auf dem Weg zur Zweisprachigkeit»