

Zweisprachige polnisch-deutsche Kinder – Polnischkenntnisse im Spracherwerbskontext

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg

vorgelegt von

Marta Anna Kulik

Erstgutachterin: Prof. Dr. Ursula Neumann

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Drorit Lengyel

Disputation am 27.04.2016

Hamburg, 2016

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	7
1. Einleitung	9
1.1. Ausgangslage	10
1.2. Ziel der Untersuchung	13
1.3. Der Fokus der Untersuchung	16
2. Zweisprachigkeit	19
2.1. Begriffsbestimmung	19
2.2. Ausprägungen der Zweisprachigkeit	26
2.2.1. Zweisprachigkeit nach Erwerbsalter	26
2.2.2. Zweisprachigkeitstypen nach erreichter Kompetenz	29
2.3. Erwünschte versus stigmatisierte Zweisprachigkeit	32
2.4. Konklusion und Bezug zur vorliegenden Untersuchung	34
3. Erwerb der Zweisprachigkeit	35
3.1. Erwerbskontexte	37
3.1.1. Familiärer Kontext	37
3.1.2. Institutioneller Kontext	39
3.2. Wechselbeziehungen zwischen den Sprachen	42
3.3. Konklusion und Bezug zur vorliegenden Untersuchung	44
4. Erwerb der polnisch-deutschen Zweisprachigkeit	45
4.1. Erwerb der polnischen und der deutschen Sprache bei einsprachig aufwachsenden Kindern	45
4.2. Erwerb der polnischen Sprache bei zweisprachig aufwachsenden Kindern in Deutschland	56
4.3. Konklusion und Bezug zur vorliegenden Untersuchung	65

5. Polnische Sprache in Deutschland	66
5.1. Polnisch sprachige Personen in Deutschland	67
5.2. Vitalität der polnischen Sprache am Beispiel Hamburgs	75
5.3. Institutionelle Förderung der polnischen Sprache am Beispiel Hamburgs	83
5.4. Konklusion und Bezug zur vorliegenden Untersuchung	89
6. Sprachvergleich Polnisch-Deutsch	90
7. Aufbau der Studie	98
7.1. Eigene Vorarbeiten	98
7.2. Zielsetzung und Fragestellung	101
7.3. Methodisches Vorgehen	104
7.4. Stichprobe	105
7.4.1. Zweisprachige Kinder in Hamburg	106
7.4.2. Einsprachige Kinder in Szczecin (in Polen)	112
7.5. Übersicht über den Datenbestand	113
8. Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation im Polnischen	114
8.1. Kasusgebrauch am Beispiel des Substantivs	115
8.1.1. Allgemeiner Kasuswert	121
8.1.2. Kasus-Type-Wert	137
8.1.3. Erwerbsstufen des Kasusgebrauchs bei den zweisprachigen Kindern.....	141
8.1.4. Auffälligkeiten im Kasusgebrauch bei den zweisprachigen Kindern	143
8.1.5. Konklusion zum Kasusgebrauch im Polnischen bei den zweisprachigen Kindern.....	153
8.2. Flexion des Verbs	155
8.2.1. Zur Flexion des Verbs im Indikativ Präsens	156
8.2.2. Zur Flexion des Verbs im Indikativ Präteritum	162
8.2.3. Auffälligkeiten in der Verbflexion	168
8.2.4. Konklusion zur Verbflexion im Polnischen bei den zweisprachigen Kindern	178
8.3. Syntax	180
8.3.1. Zur Textlänge	180
8.3.2. Zu Para- und Hypotaxen	193

8.3.3. Auffälligkeiten in der Syntax	200
8.3.4. Konklusion zur Syntax im Polnischen bei den zweisprachigen Kindern	203
9. Sprachliche Wechselphänomene	205
9.1. Deutschsprachige Elemente in den polnischsprachigen Sprechproben	206
9.2. Direkte und indirekte Transfers im Polnischen	208
9.3. Konklusion zu den sprachlichen Wechselphänomenen	216
10. Polnischkenntnisse bei den zweisprachigen polnisch-deutschen Kindern	217
11. Kritische Auseinandersetzung mit der Anlage der Studie	221
12. Nachwort und Ausblick	224
Literatur	227
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	243
Anhang 1: Transkripte	249
Anhang 2: Elternfragebogen	324
Anhang 3: Deutschsprachige Zusammenfassung	327
Anhang 4: Englischsprachige Zusammenfassung	329

Abkürzungsverzeichnis

A, Akk	Akkusativ
Abb.	Abbildung
BQ	Basisqualifikation
BSB	Behörde für Schule und Berufsbildung
Bsp.	Beispiel
bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
D	Dativ
d.h.	das heißt
dt.	deutsch
ebd.	ebenda
et al.	et alii
evtl.	eventuell
f./ff.	folgende [Seite/ Seiten]
fem.	feminin
G	Genitiv
ggf.	gegebenenfalls
Gr.	Gruppe
HAVAS 5	Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse fünfjähriger Kinder für polnische Sprache
HSU	Herkunftssprachlicher Unterricht
I, Inst.	Instrumental
Kap.	Kapitel
L	Lokativ
mask.	maskulin
MW	Mittelwert
N	Nominativ
neut.	Neutrum
Pers.	Person
Pl.	Plural
pol.	polnisch
S.	Seite
s.	siehe
Sing.	Singular
StAb	Standardabweichung
Tab.	Tabelle
u.a.	unter anderem
V	Vokativ
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil
zw	zweisprachig

1. Einleitung

Die polnischsprachigen Kinder und Jugendlichen zählen in Deutschland zu einer der größten Sprechergruppen von Minderheitensprachen. Trotz einer regen Diskussion über die Mehrsprachigkeit scheint das Polnische aber für die Wissenschaft und die (Bildungs-)Politik uninteressant zu sein. Das wachsende Interesse am Phänomen der *Zweisprachigkeit*, das in den Fokus von bildungspolitischen Debatten und Entscheidungen der frühen 2000er Jahre gerückt ist, war bzw. ist immer noch ziemlich einseitig: Die Zweisprachigkeit wird im Zusammenhang mit Migration pauschal vor allem für schulische Misserfolge einiger Sprechergruppen verantwortlich gemacht. Weil aber polnischsprachige Kinder und Jugendliche weder sprachlich noch schulisch besonders auffallen (vgl. beispielsweise Böhme et al. 2010, S. 210ff.), ist das politische und gesellschaftliche Interesse an diesen Kindern wenig ausgeprägt. Auch die wissenschaftliche Aufmerksamkeit scheint nur langsam zu erwachen, zumindest wird die polnische Sprache in immer mehr Untersuchungen einbezogen. Allerdings fehlt hinsichtlich der polnisch-deutschen Zweisprachigkeit im Kindesalter nach wie vor eine Forschungsbasis, die als Ausgangspunkt für weitere Forschungsarrangements oder bildungspolitische Maßnahmen fungieren könnte. Die hier angegangene Studie versteht sich deshalb als ein solcher Beitrag zur Grundlagenforschung hinsichtlich der polnisch-deutschen Zweisprachigkeit im Vor- und Grundschulalter. Damit soll die Forderung aufgegriffen werden, die Erforschung der kindlichen Zweisprachigkeit zu intensivieren (vgl. u.a. Reich & Roth 2002, S. 10, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2010, S. 77, Reich 2007, S. 122ff.) und gleichzeitig gezielt und direkt die Erst- bzw. die Herkunftssprachen zu untersuchen (vgl. u.a. Döll & Dirim 2011, S. 163f., Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2010, S. 77, Neumann & Reich 2009, S. 7, Reich 2009, S. 15, 2007, S. 166). Wenn Zweisprachigkeit nicht stark vereinfacht als Addition zweier Sprachen, sondern als sprachliche Vernetzung und (Inter-) Dependenz verstanden wird, darf der erstsprachliche Kontext weder in der Forschung noch in der bildungspolitischen Praxis ausgeblendet werden.

1.1. Ausgangslage

Knapp 47 Prozent der Hamburger Bevölkerung unter 18 Jahren hat einen Migrationshintergrund¹ (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2014). Angenommen, dass der Migrationshintergrund ein starker Indikator für Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit ist, kann daraus gefolgert werden, dass knapp jeder zweite Hamburger unter 18 Jahren zwei- bzw. mehrsprachig ist. Im Hinblick auf die europäischen Richtlinien zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003) kann dies als eine wunderbare, mit den europäischen Richtlinien konforme Entwicklung betrachtet werden: Diese Kinder und Jugendlichen leben das vor, was von ihnen spätestens seit dem europäischen Jahr der Sprachen 2001 gefordert wird: Sie beherrschen, wenn die institutionell angebotenen Fremdsprachen mitgerechnet werden, ihre „Muttersprache und zwei weitere Sprachen“, und zwar „vom jüngsten Alter an“ (vgl. ebd., S. 8). Tatsächlich aber wird dieser Umstand im bildungspolitischen Diskurs selten positiv aufgenommen, denn in den zahlreichen (inter)nationalen Leistungsüberprüfungen schneiden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund schlechter als solche ohne ab. Die Studien legen die Annahme nahe, dass die Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer mehrsprachigen Lebensgestaltung in ihrer Deutschkompetenz und dadurch automatisch auch in ihren schulischen Erfolgsaussichten gefährdet sind. *Lebensweltliche Zweisprachigkeit* (Gogolin 1988), also eine faktisch gegebene und gleichzeitig für die Alltagsgestaltung notwendige Zweisprachigkeit, wird in diesem Kontext zum Synonym der Förderbedürftigkeit (vgl. Forscher & Kulik 2013). Dies schafft die Grundlage für etliche bildungspolitische Maßnahmen, wie beispielsweise die bundesweit eingeführten und teilweise obligatorischen sprachdiagnostischen Verfahren und Sprachförderkurse im Deutschen vor der Einschulung. Es soll garantiert werden, dass die Kinder die als notwendig betrachteten Fertigkeiten im Deutschen noch vor der Einschulung erwerben. Es besteht ein breiter gesellschaftlicher und politischer Konsens darüber,

¹ Laut der Definition des Statistischen Bundesamtes (2011, S. 6) zählen zu den Menschen mit Migrationshintergrund „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“.

dass die sprachliche Kompetenz im Deutschen frühzeitig überprüft und die Kinder im Bedarfsfall rechtzeitig im Deutschen gefördert werden sollen. Die Wirkungskraft dieser Maßnahmen ist allerdings noch stark begrenzt. Weder können die sprach-diagnostischen Verfahren die Sprachförderbedarfe zuverlässig und valide ermitteln, noch müssen sich die Sprachförderkurse zwangsläufig förderlich auswirken (vgl. Roos, Polotzek & Schöler 2010). Dies ist der Forschung und auch der Politik bekannt, es mangelt allerdings an der bildungspolitischen Umsetzung. Auch der institutionelle Umgang mit der kindlichen Zweisprachigkeit, die in diesem Kontext eine zentrale Rolle spielt, spiegelt keineswegs das wider, was in der Forschung bereits als sicher gilt. So wird beispielsweise die kindliche Zweisprachigkeit im deutschen Bildungssystem immer noch überwiegend aus einer einsprachigen Perspektive betrachtet. Die Zweisprachigkeit wird nicht als *Sprachlichkeit* (vgl. Reich 2009) eines Kindes verstanden, sondern vielmehr strikt nach Sprachen getrennt betrachtet. Die Zweisprachigkeit gilt zwar in Anlehnung an die europäischen Verordnungen als wichtig, tatsächlich wird sie aber problematisiert, da sie aus der Perspektive der deutschen Sprache betrachtet und auch so bewertet wird: Die sprachlichen und kommunikativen Phänomene, z.B. der Sprachwechsel, die auf das zweisprachige Erwerbsetting zurückzuführen sind, werden als eigenständige Strategien nicht anerkannt, sondern als nachteilige Auffälligkeiten diskriminiert. Beispielsweise in den Sprachfördermaßnahmen ist die einsprachige Perspektive besonders deutlich zu erkennen: Sie fokussieren hauptsächlich das Deutsche und berücksichtigen in den seltensten Fällen die tatsächliche *Sprachlichkeit* der Kinder (vgl. Lisker 2011). Dieses Vorgehen wird häufig mit dem Anspruch der gerechten Bildung für alle argumentiert. Da die ‚gerechte‘ Bildung an deutschen Schulen stark im Habitus einer monolingualen Gesellschaft verstanden wird, beansprucht das Deutsche vornehmlich das Interesse. Die Abläufe des zweisprachigen Erwerbs und der realen mehrsprachigen Alltagsgestaltung werden dabei nicht berücksichtigt. Für die zweisprachigen Kinder bedeutet das relativ früh, ihre Erstsprachen als unbedeutend und gar hinderlich zu erfahren. So sind es keine guten Voraussetzungen für diese Kinder, sich zu starken und kompetenten zweisprachigen Jugendlichen bzw. Erwachsenen zu entwickeln, da schon vor dem Schuleintritt ihre Kompetenzen keine Anerkennung erfahren und nicht

‚ganz-sprachlich‘ und koordiniert gefördert werden. Paradoxerweise wird dies aber von ihnen, sowohl gesellschaftlich als auch politisch, erwartet. Zweisprachigkeit gilt erst dann als Ressource – abgesehen von einigen wenigen Prestigesprachen, für die andere Parameter gelten (vgl. Fürstenau & Gomolla 2011) – wenn die Kinder in beiden Sprachen hohe Kompetenzen aufweisen. Der in der Spracherwerbsforschung und den Erziehungswissenschaften bereits verworfene Begriff der *doppelten Halbsprachigkeit* ist in der Politik und der Gesellschaft stark virulent. Das Ziel einer kompetenten ausbalancierten Zweisprachigkeit ist unter den gegebenen institutionellen Umständen schwer zu erreichen. Wird die lebensweltliche Zweisprachigkeit nicht im Sinne einer *Gesamtsprachlichkeit* verstanden und in den Bildungsinstitutionen als solche behandelt und gefördert, wird ein Teil von ihr auf einige wenige Lebensbereiche und -situationen eingegrenzt. Ein Begriff hat sich in diesem Kontext bereits etabliert: *Familiensprache*. Mit diesem Terminus wird auf die Sprache des Kindes verwiesen, die in seiner häuslichen Umgebung und seinem familiären Umfeld gesprochen wird (Glumpler & Apeltauer 1997, S. 10). In Deutschland sind mehr als 100 solcher Familiensprachen lebendig (vgl. Gogolin 2010a). Darunter sind kleinere, die nur in Gruppen mit geringer Sprecherzahl gebraucht werden, und solche, die mehrere Tausende Sprecherinnen und Sprecher vereinen. Für Statistiken ist die (*Familien*)Sprache als eine Variable relativ neu, dennoch gibt es bereits Zusammenstellungen, die die größten Familiensprachen erfassen (vgl. Fürstenau, Gogolin & Yağmur 2003). Solche Zusammenstellungen sind im Kontext von Zweisprachigkeit höchst interessant und bei weitem relevanter als die traditionellen, nur die Staatsangehörigkeit erfassenden Statistiken. Erst dadurch kann die tatsächliche gesellschaftliche Sprachvarietät aufgezeigt und in den bildungspolitischen Entscheidungen zur Umsetzung der europäischen Sprachenpolitik genutzt werden.

Bisher bleibt die Entwicklung der Zweisprachigkeit grundsätzlich eine Privatsache. Es wird den Familien überlassen, inwieweit sie für den Erhalt ihrer Familiensprachen sorgen und wo sie ihre sprachlichen Prioritäten setzen. Die institutionelle Teilung in *Zwei-Sprachlichkeit* wird im Familienkontext verstärkt. Sicherlich ist es nicht übertrieben, hier von einem Paradoxon zu sprechen. Solange der Staat diese Bildungsaufgabe Individuen überlässt, ohne die erforderlichen Voraussetzun-

gen zu schaffen, z.B. in Gestalt von mehr bilingualen Schulzweigen, der Reorganisation des herkunftssprachlichen Unterrichts, der Schaffung eines bestimmten Bewusstseins für Mehrsprachigkeit etc., werden Potenziale vergeudet. Nicht nur, dass die Entwicklung der Zweisprachigkeit nicht angemessen unterstützt, sondern dass sie sogar erschwert und diskreditiert wird, indem nur die Deutschkompetenzen als bedeutend erachtet und bewertet werden. Die lebensweltliche Zweisprachigkeit führt auf diese Art und Weise – geringe Förderung, strikte Teilung in Mehrheits- und Familiensprachen sowie einsprachiger Maßstab bei der Diagnostik des Deutschen – im deutschen Bildungswesen quasi ein Schattendasein bis hin zu einer Stigmatisierung ihrer Sprecherinnen und Sprecher.

1.2. Ziel der Untersuchung

Die hier vorgelegte Studie befasst sich mit den Polnischkenntnissen zweisprachiger Kinder in Deutschland, die von über zwei Millionen Sprecherinnen und Sprecher in Deutschland gesprochen wird (vgl. Kerski 2011, S. 35, Kerski & Tyblewski 2011, S. 234f., Ministerstwo Edukacji Narodowej 2009, S. 6, Kaluza 2002, S. 699). Trotz dieser großen Sprecherzahl ist Polnisch in der deutschen Öffentlichkeit und im deutschen Schulwesen beinahe ‚unsichtbar‘ (vgl. Loew 2014, Sarter 2013, S. 24). Die Gründe dafür, warum das Polnische kaum wahrgenommen wird, können sehr unterschiedlich sein; dahinter kann sich z.B. der Wille der polnischsprachigen Personen verbergen, die deutsche Sprache als Zeichen für sozialen Erfolg in der Mehrheitsgesellschaft anerkennen und das Polnische auf den Familien- bzw. inoffiziellen Kontext begrenzen zu wollen. In ihrer Perspektive ist Polnisch keine Weltsprache, besitzt wenige kulturelle und ökonomische Potenziale, verspricht wenig Gewinn an gesellschaftlichem Ansehen. Demzufolge werden die Prioritäten auf die deutsche und andere „Prestigesprachen“ gesetzt. Das zeigt sich in Hamburg z.B. in einer relativ geringen Teilnahme am sog. herkunftssprachlichen Unterricht Polnisch (vgl. Fürstenau, Gogolin & Yağmur 2003), sowie in der Tatsache, dass es bis heute keine zweisprachige deutsch-polnische Grundschule gibt. Sie wurde, obwohl Anfang der 2000er Jahre geplant, nicht eröffnet, weil es zu wenige Anmeldungen gab, obwohl sie in einem Stadtteil vorgesehen war, in dem laut Statistik viele polnischsprachige Familien leben müssten (vgl. Statistisches Amt für

Hamburg und Schleswig-Holstein 2014). Sicherlich kann dies nicht verallgemeinert werden. Die polnischsprachige Gruppe ist dafür zu heterogen, sowohl im Hinblick auf kulturelle und soziale Hintergründe, als auch hinsichtlich des Aufenthaltsdauers, der Zuwanderungsgeschichte, der Gründe, in Deutschland zu leben etc. Einen großen Teil davon stellen z.B. die sog. Aussiedler dar, die als Nachkommen Deutscher womöglich eine direkte Affinität zur deutschen Sprache entwickelt haben bzw. entwickeln wollen. Darüber hinaus sind in den polnischsprachigen Familien auch viele Kinder und Jugendliche, die bereits in Deutschland, nicht selten als Deutsche, geboren sind und die deutsche – und nicht die polnische – Sprache prioritär betrachten. Das Polnische fungiert für sie dann tatsächlich ‚nur‘ im Kontext ihrer polnischsprachigen Familien und deren polnischsprachiger Netzwerke, sowie der Netzwerke von Verwandten in Polen. Es ist also nachzuvollziehen, dass die polnische Sprache ‚privat‘ und nicht öffentlich *gesprochen* wird und dass die Forderung, sie institutionell in den Bildungseinrichtungen zu etablieren, nicht besonders stark ausgeprägt ist. Polnisch kann als eine typische Familiensprache betrachtet werden, die innerhalb der jeweiligen Familie bzw. der jeweiligen sprachlichen *community* erworben und verwendet wird (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2009, S. 178). Die Dichotomie, einerseits die Aufgeschlossenheit gegenüber der deutschen Sprache bzw. die Anerkennung des Deutschen als *Erstsprache* hinsichtlich der vor allem institutionellen, aber auch der gesellschaftlichen Relevanz, und andererseits das Festhalten am Polnischen und die Koexistenz mit der deutschen Sprache in den dafür reservierten Bereichen, macht das Polnische im Hinblick auf die Untersuchung der Kompetenz von Kindern in der zweisprachigen Situation in Deutschland interessant. Es ist davon auszugehen, dass aufgrund der großen Zahl der polnischsprachigen Personen in Deutschland das Polnische einen beachtlichen Anteil an der inoffiziellen Kommunikation ausmacht, also dass es viele Möglichkeiten gibt, das Polnische einzusetzen. Durch welche Merkmale ist dieses meist im Familienkontext erworbene und überwiegend ‚privat‘ gesprochene Polnisch gekennzeichnet? Insbesondere ist diese Frage bezogen auf Kinder spannend, bei denen erstens die frühsprachlichen Erwerbsprozesse noch nicht abgeschlossen sind und zweitens die angesprochene Dichotomie sehr stark ausgeprägt sein müsste. Daraus entwickelt sich die Frage, in-

wieweit die zweisprachigen polnisch-deutschen Kinder das Polnische sprechen können? Ist ihr Polnisch ‚in Gefahr‘ zu verschwinden, wie Laskowski (2009) in Bezug auf die kindliche polnisch-schwedische Zweisprachigkeit verallgemeinernd feststellt? Dies konnte er vor allem bei Kindern aus gemischten polnisch-schwedischen Familien beobachten, in denen die Funktion des Polnischen stark eingeschränkt war (ebd. S. 43) und sich das Polnische dementsprechend sehr geschwächt oder kaum entwickeln konnte. Aber auch in rein polnischsprachigen Familien ließen sich bestimmte sprachliche Phänomene – sowohl morphosyntaktische als auch semantische – im Vergleich zum monolingualen Erwerb als stark auffällig diagnostizieren. Laskowski bewertet die auffälligen Phänomene eher kritisch als sprachliche Verarmung, Nicht-Kompetenz, eben ungünstige oder gar gefährliche Erscheinungen für die Entwicklung und den Erhalt der polnischen Sprache. Womöglich wird dieses Urteil zu stark aus einer einsprachigen Perspektive gefällt, die eher den stilistischen Ausdruck und die sprachliche Korrektheit als Bezugsgröße hat, aber nicht die pragmatisch-funktionalen Gesichtspunkte des zweisprachigen Erwerbs angemessen berücksichtigt. Ein Kind, das zwei Sprachen in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlicher Gewichtung erwirbt, muss von früh an pragmatisch und zweckmäßig handeln: Wenn das Polnische ihm keine Vorteile sichert und in den meisten Alltagssituationen eher hinderlich als nützlich ist, reicht es aus, es nur an die sprachlichen Routinen, die im Falle der polnischen Sprache meistens eben zu Hause stattfinden, anzupassen. Die familiären sprachlichen Gewohnheiten können selbstverständlich sehr unterschiedlich sein, so wie sich die Familien auch in vielen anderen Punkten voneinander unterscheiden; es ist Laskowski folgend (ebd. S. 86f.) sogar anzunehmen, dass es sich hier um viele stark differenzierte familieneigene Idiolekte handelt (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2009, S. 178). Interessant ist, dass es diese differenten Praktiken und Gewohnheiten gibt und dass sie einen Raum zum Erwerb des – migrationsgeprägten – Polnischen bieten. Denn der Erwerb des Polnischen, wie oben schon angedeutet, wird selten durch den formalen institutionellen Kontext unterstützt. Es sind vor allem die familiären Sprachpraktiken, die das Polnische in Deutschland aufrechterhalten.

1.3. Der Fokus der Untersuchung

Es gibt wenig Forschung, die auf die Polnischkenntnisse bei polnisch-deutschen Zweisprachigen eingeht. Die wenigen Studien beschränken sich auf die Sprache der Erwachsenen und vor allem auf das Lexikon (vgl. Mazur 1993, Nagórko 1997). Lediglich bei Brehmer (2008) finden sich ansatzweise interessante Befunde, die einerseits andere Bereiche als Lexik fokussieren, und zwar Morphosyntax, und sich andererseits der Entwicklung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern widmen (Brehmer & Rothweiler 2012). Die Überschaubarkeit der Forschungslage sowie das fortwährende geringe wissenschaftliche, bildungspolitische und gesellschaftliche Interesse daran stellen die Begründung dar, warum das hier vorgelegte Forschungsprojekt durchgeführt wurde. Die polnischsprachigen Kinder sind ein bedeutender Teil der deutschen Schule, die polnische Sprache aber ist nach wie vor ‚unsichtbar‘, wissenschaftlich uninteressant und somit im mehrsprachigen Erwerbskontext kaum erforscht. Bei der hier vorgelegten Studie handelt es sich um einen Versuch, die Forschungslage zu ergänzen, indem ausgewählte Tendenzen im Gebrauch des Polnischen bei zweisprachigen polnisch-deutschen Kindern identifiziert und im Kontext von gesellschaftlich erwünschter balancierter Zweisprachigkeit betrachtet werden. Im Zentrum der Studie stehen die kindlichen Polnischkenntnisse, die im zweisprachigen – deutsch-polnischen – Setting und überwiegend als Familiensprache erworben werden. Sie werden u.a. mit Kenntnissen von Kindern verglichen, die das Polnische zusätzlich in einem institutionalisierten Kontext erwerben. Dabei handelt es sich um Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts oder einer sog. polnischen *Samstagsschule*. Durch die Kontrastierung dieser beiden Gruppen können evtl. Hinweise sowohl auf die familiären als auch auf die institutionalisierten Praxen gewonnen werden.

Die Stichprobe umfasst Kinder im Alter von fünf bis elf Jahren. Weil ein Teil der Untersuchung das Vorschulalter betrifft, werden die zu untersuchenden sprachlichen Fähigkeiten auf die Mündlichkeit beschränkt.² In der Studie soll kein Ent-

² Die Untersuchung der Schriftlichkeit wäre auch aus dem Grund erschwert bzw. nicht möglich, da davon auszugehen ist, dass eine nur im Familienkontext erworbene Sprache nicht unbedingt schriftsprachliche Kompetenzen aufweisen muss.

wicklungsverlauf der Kinder aufgezeigt werden; es handelt sich hier um eine klare Querschnittuntersuchung im Sinne einer einmaligen Bestandaufnahme. Diese Eingrenzungen – einerseits auf Mündlichkeit und andererseits auf Querschnitt – werden aus Gründen der Bewältigbarkeit der Untersuchung vorgenommen und beeinträchtigen keineswegs die angestrebten Ergebnisse, denn erstens entspricht die Mündlichkeit völlig dem sprachlichen Modus, in dem das Polnische als Familiensprache fungiert, und zweitens ist eine einmalige Erfassung ausreichend, um eine profilhafte Einschätzung der migrationsbedingten kindlichen Fähigkeiten im Polnischen versuchen zu können.

Besonders interessant in diesem Hinblick sind sprachliche Phänomene, die direkt auf die zweisprachige Erwerbssituation bezogen werden können. Um diese erfassen zu können, wird ein Vergleich mit den Kenntnissen von einsprachigen Kindern in Polen angestrebt. Dadurch sollte die Auswirkung des zweisprachigen Erwerbskontextes und der Domänenspezifität als Familiensprache anschaulich dargestellt werden können. Durch die Gegenüberstellung der Ergebnisse der beiden Gruppen soll es möglich sein, die Phänomene dem zweisprachigen Erwerbsetting zuzuordnen und dadurch die Merkmale des Polnischgebrauchs in Deutschland identifizieren zu können.

In der Studie gibt es drei unterschiedliche Gruppen, deren Kenntnisse im Polnischen bzw. sprachliche Tendenzen untersucht werden: 1) zweisprachige Kinder, die Polnisch ausschließlich als Familiensprache erwerben, 2) zweisprachige Kinder, bei denen das Polnische zusätzlich um den institutionellen Kontext ergänzt wird und 3) die einsprachigen Kinder in Polen. Alle drei Gruppen werden zusätzlich nach Alter differenziert betrachtet. Daraus ergeben sich zusätzlich drei weitere Unterscheidungsmerkmale: 1) Vorschulkinder, 2) Erst- und Zweitklässler, 3) Dritt- und Viertklässler.

Um die Vergleichbarkeit der jeweiligen Daten zu garantieren, wird bei der Datengewinnung ein standardisiertes Instrument eingesetzt: Die sprachlichen Daten werden mithilfe dreier Bildvorlagen, die auch häufig in ähnlichen, auf Sprachüberprüfung zielenden Verfahren eingesetzt werden, evoziert, aufgenommen, transkribiert und anschließend – zum Teil auch mithilfe eines standardisierten

Verfahrens – ausgewertet. Bei dem Verfahren, das sowohl der Datengewinnung als auch der Datenanalyse zugrunde liegt, handelt es sich um das Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse Fünfjähriger, das üblicherweise als HAVAS 5 bezeichnet wird (Reich & Roth 2007). Die in dem Verfahren verwendete Bildvorlage, sowie Teile des Auswertungsvorgehens werden in der Studie übernommen.

Die vorliegende Ausarbeitung besteht aus zwei Teilen. Zunächst – von Kapitel 2 bis Kapitel 5 – wird in einem theoretischen Umriss versucht, das Phänomen der Zweisprachigkeit, vor allem im Erwerbskontext und unter Berücksichtigung der Hintergründe zur Vitalität und Dynamik der polnisch-deutschen Zweisprachigkeit darzustellen. Weiter soll im Kapitel 6 eine Brücke zum Auswertungsteil geschlagen werden, indem die polnische Sprache im Kontrast zur deutschen anhand von ausgewählten und für die Untersuchung relevanten Phänomenen veranschaulicht wird. Im Kapitel 7 wird das Studiendesign erläutert und im Anschluss im Kapitel 8, das den Kern dieser Untersuchung darstellt, der Auswertungsvorgang und die Ergebnisse präsentiert. Sie werden dann im Kapitel 9 abschließend im Bildungskontext resümiert.

2. Zweisprachigkeit

In der deutschsprachigen Fachliteratur wird sowohl über *Zweisprachigkeit* als auch über *Mehrsprachigkeit* ein Diskurs geführt, obwohl häufig dasselbe gemeint wird: der Erwerb von mindestens zwei Sprachen (vgl. Haugen 1956, S. 9, Lengyel 2001, S. 13). Die Begriffe werden oftmals als Synonyme verwendet (vgl. Oksaar 2003, S. 26, Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006, S. 226), obwohl inhaltliche Unterschiede zwischen ihnen durchaus ausgemacht werden können. Bausch (2007, S. 439) beispielsweise kann diesen undifferenzierten Gebrauch nicht nachvollziehen; er definiert die Zweisprachigkeit in Orientierung an Weinreich und übernimmt seinen quantitativen Bezug, indem „die Praxis, abwechselnd zwei Sprachen zu gebrauchen“ (Weinreich 1977, S. 15) für ihn als Zweisprachigkeit gilt. Eine *echte* Mehrsprachigkeit dagegen sei erst dann gegeben, wenn eine dritte Sprache bzw. eine zweite Fremdsprache zum Sprachenrepertoire komme (Bausch, 2007, S. 439). Eine andere Differenzierung macht Gogolin (2005, S. 13, vgl. auch Fürstenau 2004, S. 39ff., Kremnitz 1994) aus, indem sie von der *Mehrsprachigkeit* in einem gesellschaftlichen Kontext spricht und die *Zweisprachigkeit* für sie dagegen eine individuelle Variante darstellt. In der vorliegenden Arbeit wird die Unterscheidung in ein gesellschaftliches und individuelles Phänomen übernommen; der individuelle Aspekt steht im Vordergrund und somit wird überwiegend von der Zweisprachigkeit bzw. von den zweisprachigen Kindern die Rede sein. Zum Teil wird damit auch der quantitativen Herangehensweise *sensu* Weinreich entsprochen. Allerdings wird, abhängig vom Kontext, vor allem aber im Sinne einer gesellschaftlichen Erscheinung auch von *kindlicher Mehrsprachigkeit* gesprochen.

2.1. Begriffsbestimmung

Eine Zweisprachigkeit gibt es nicht. Die Vereinheitlichung in Form einer allgemeinen Begriffsaufstellung ist schwierig, da es sich um eine große Vielfalt der verschiedenen Fälle handelt, so dass List (2009) Zweisprachigkeit gar als ein Phantom bezeichnet. Es werden unterschiedliche Sprachenkonstellationen in unterschiedlichem Alter, in unterschiedlichen Kontexten und auf unterschiedliche Art und Weise erworben, die Sprachen erreichen häufig unterschiedlich ausgeprägte

Kompetenzniveaus³, die durchaus dynamisch und stets veränderbar sind, weiterhin erfüllen sie nicht selten unterschiedliche Funktionen. Erwerbsprozesse können sehr unterschiedlich verlaufen, zumal es sich hier immer um Individuen, die über unterschiedliche entwicklungsrelevante Anlagen verfügen, handelt (vgl. Montanari 2010, S. 26). Darüber hinaus beschränkt sich das Phänomen der Zweisprachigkeit nicht nur auf das Verfügen über verbale Sprachsysteme: Die Individuen, die in mehr als einer Sprache agieren, agieren quasi in mehreren *Sprachkulturen* und den dazu gehörenden Dimensionen und Konventionen. Das alles kann zur Erklärung herangezogen werden, warum es bis heute schwierig ist, eine Fachdisziplin übergreifende Definition aufzustellen. Lengyel (2001, S. 13) fasst es folgendermaßen zusammen:

Für den Begriff der Zweisprachigkeit gibt es keine allgemeingültige Definition in der wissenschaftlichen Literatur, da es Zweisprachigkeit als einheitliches Phänomen nicht gibt (...). Das einzige, was alle Definitionen gemeinsam haben ist, dass sie einen Zustand beschreiben, in dem mehr als eine Sprache auftritt (...) (Lengyel 2001, S. 13).

Je nach sprachlichen, politischen oder wissenschaftlichen Kriterien, nach Wissenschaftsgebieten oder gar einzelnen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern wird Zweisprachigkeit in der Fachliteratur unterschiedlich definiert. Einheitliche interdisziplinäre Trends sind jedoch zu erkennen: Die Zweisprachigkeit wird auch in durch den sog. *monolingualen Habitus*⁴ geprägten Gesellschaften, wie der deutschen (vgl. Gogolin 1994), zunehmend als Normalfall angesehen. Sie wird vermehrt als Ressource begriffen: Zweisprachigkeit wird zum kulturellen Kapital *sensu* Bourdieu (1992). Der Blick in die vergangenen Jahrzehnte, vor allem global auf das 19. und die Anfänge des 20. Jahrhunderts, lässt erkennen, dass es sich

³ Für den Begriff der sprachlichen Kompetenz gibt es aktuell keine einheitliche Definition. Zum Teil kann dies mit unterschiedlichen theoretischen Forschungsverortungen begründet werden, zum Teil auch dadurch, dass der Begriff im Laufe der letzten Jahre z.B. durch unterschiedliche Vergleichsstudien an neuer Aktualität gewann und sich in der Entwicklung befindet. In der vorliegenden Untersuchung wird vor allem der pragmatische Aspekt der Sprachkompetenz berücksichtigt, indem *unter Sprachkompetenz das Wissen verstanden werde, das die Sprecher beim Sprechen und bei der Gestaltung des Sprechens anwenden würden*“ (Coseriu 1988, S. 1).

⁴ Der Begriff des *Monolingualen Habitus* geht auf Ingrid Gogolin zurück und wurde zum Teil aus Bourdieus Habitus-Theorie und zum Teil aus der historischen Analyse der deutschsprachigen Gesellschaft abgeleitet. Er drückt die gesellschaftliche monolinguale Haltung aus, die sich bereits im 17. Jahrhundert entwickelte, und im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts, also in der Zeit der Bildung von nationalem Bewusstsein mehrerer europäischer Nationen, verstärkt hat. Es galt das Recht der *einen* Sprache und *einer* Kultur, die die Mitglieder der Gemeinschaft zu einer Nation machten (vgl. Gogolin 1994, Blocher 1982).

hier um einen diametralen Richtungswechsel handelt, der sehr stark mit politischen und gesellschaftlichen Faktoren zusammenhängt. Gogolin (1994) stellt in ihrer historischen Analyse dar, welche Rolle Sprache und die Durchsetzung von Einsprachigkeit bei der Nationalstaatsbildung spielte und welche Bedeutung die Schulbildung dabei besaß. Die enge Verbindung zwischen dem nationalen Zugehörigkeitsgefühl und der Sprache war dafür verantwortlich, dass sie als Gefahr – sowohl für die Gesellschaft als auch für die individuelle Entwicklung – betrachtet wurde. Individuelle Zweisprachigkeit stand dementsprechend sowohl seitens der Politik als auch der Wissenschaft unter starker Kritik. Ein Zitat von Blocher (1982, S. 24) aus dem Jahr 1908 verdeutlicht das Bild der politischen und gesellschaftlichen Macht, die der Sprache verliehen wurde:

Wer in zwei Sprachen heimisch ist, spielt zwei Rollen, lebt eine Art Doppelleben. [...] Das ertragen nicht alle Menschen ohne sittliche Schädigung. [...] Heimatgefühl, Vaterlandsliebe, Freude am angestammten Volkstum sind natürlich beim Zweisprachigen geschwächt (Blocher [1908] 1982, S. 24).

Gleichzeitig unterstellte man Zweisprachigkeit einen schädlichen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung und das Denkvermögen, der vor allem auf Kinder stark einwirke. So plädierte z.B. der Psychologe Epstein 1915 dafür, ein Kind davor zu bewahren, aktiv zweisprachig zu werden, um unter anderem die Vermischung der Ideen und Bedeutungen, die jede Sprache individuell herausbilde, zu vermeiden. Dies führe bei Kindern zur Verzögerung und Erschwerung geistiger Prozesse. Vor allem im frühen Kindesalter könne der gleichzeitige Erwerb mehrerer Sprachen gefährlich für die sprachliche und intellektuelle Entwicklung sein, da sich die Fähigkeit des Denkens und der Rede und die Verbindung dazwischen noch nicht gefestigt hätten. Die unterschiedlichen Sprachsysteme würden laut Epstein miteinander konkurrieren, was zu den Vermischungen der „*assoziativen Verbindungen*“ der jeweiligen Sprachen und dadurch zu Interferenzen auf unterschiedlichsten Ebenen führen könne. Die passive Beherrschung der Sprachen würde laut Epstein allerdings einen geringeren Schaden verursachen. Interessanterweise stellte für ihn eine rezeptive Polyglossie und eine produktive Monoglossie den Idealfall dar (vgl. Vygotskij [1935] 2007, S. 45). Der Standpunkt Epsteins war stark verbreitet (ausführlich dazu ebd., vgl. auch Öktem & Rehbein 1987). In mehreren

Arbeiten zu dem Thema werden zu dieser Zeit Beispiele des schädlichen Einflusses der Zweisprachigkeit auf die Sprache und den Intellekt ausgeführt. Selbst Vygotskij ([1935] 2007, S. 47), der zum Teil Epsteins Ausführungen als zu sehr ‚psychologisch‘ kritisierte, gab an, zweisprachige Kinder mit „krankhafter sprachlicher Entwicklung“ beobachtet zu haben.

In den Gebieten, in denen sich die kindliche Bevölkerung von frühestem Alter an unter dem Einfluss zweier verschiedener sprachlicher Systeme befindet, wenn das Kind, das sich die Formen der Familiensprache noch nicht gut angeeignet hat, beginnt, noch eine oder zwei fremde Sprachen zu erwerben, beobachten wir tatsächlich äußerst traurige und bisweilen auch krankhafte Formen der sprachlichen Entwicklung. Die Kinder erwerben oft (...) keines der sprachlichen Systeme vollständig, weder in phonetischer, noch in syntaktischer, noch in stilistischer Form (Vygotskij [1935] 2007, S. 47).

Die Betrachtung, dass die Zweisprachigkeit vor allem im Kindesalter bedenklich sei, entstand zum Teil durch die Anforderungen, die an die Zweisprachigen gestellt wurden und die (in dem Grade) nur selten erfüllt werden konnten. Bedingt durch das einsprachig-national geprägte Denken verlangte man von Zweisprachigen nahezu muttersprachliche Kompetenzen in allen Sprachen ab (vgl. Bloomfield 1933, S. 55f.). Alles andere wurde als defizitär empfunden. Der Wandel vollzieht sich langsam. 1913 erschien in Frankreich eine in diesem Gebiet bahnbrechende Publikation des Psychologen Jules Ronjat, in welcher der auf Sprache und Geist bezogene störende Faktor der Zweisprachigkeit nicht nachgewiesen werden konnte. Der Sohn Ronjats, der von Geburt an zwei Sprachen erwarb, trug keine – weder sprachlichen noch geistigen – Schäden davon. Das Deutsche und das Französische konnten sich völlig unabhängig voneinander entwickeln. Das Ergebnis überraschte die damaligen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Milieus, es konnte jedoch nicht ganz überzeugen. Vygotskij ([1935] 2007, S. 53f.) kritisierte zum Beispiel, ohne die herausragende Rolle von Ronjats Experiment zu negieren, dass nur eine Seite der Zweisprachigkeit gezeigt werden konnte: Die Zweisprachigkeit müsste nicht immer einen negativen Einfluss auf ein Kind ausüben. Unter bestimmten Voraussetzungen – wie bei Ronjat durch das Prinzip: *eine Person – eine Sprache* – könnten die negativen Folgen von Zweisprachigkeit vermieden werden. Für Vygotskij blieb die Frage nach dem Verhältnis von Zweisprachigkeit und Denken jedoch weiterhin ungeklärt.

Dennoch begann sich seit Ronjats Publikation die Perspektive langsam zu wenden. Im ersten Schritt des Wechsels konnte wie bei Ronjat kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Kognition und der Zweisprachigkeit gefunden (z.B. Arsenian 1937), dann in den sechziger Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts konnte gar ein positiver Einfluss gezeigt werden (z.B. Peal & Lambert 1962). Auch die Einstellung zu den Kompetenzanforderungen änderte sich: Während bei Bloomfield noch muttersprachliche Kompetenzen als Voraussetzung für Zweisprachigkeit galten, so reichte für MacNamara (1967, 1969) Ende der sechziger Jahre eine ‚nur‘ annähernde Beherrschung einer der vier sprachlichen Grundfertigkeiten: Sprechen, Hörverstehen, Schreiben und Lesen in zwei Sprachen aus (vgl. Hall 1952, Diebold 1964, vgl. auch ausführlicher dazu Öktem & Rehbein 1987). Im deutschsprachigen Raum dauerte dieser Prozess etwas länger als im englischsprachigen. Für Weisgerber (1966, S. 77) führte Zweisprachigkeit noch im Jahre 1966 zur *„Schwächung des Sprachgefühls durch gegenseitige Beeinflussung der beiden Sprachen, Unsicherheit des Ausdrucks, Armut des lebendigen Wortschatzes, Lockerung der geistigen Gemeinschaft mit den Einsprachigen“*. Die stark einsprachig orientierte Sichtweise konnte hier erst in den 1970er Jahren überwunden werden, spätestens 1979, als Wandruszkas *„Die Mehrsprachigkeit des Menschen“* erschien, wo die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit um weitere sprachliche Aspekte erweitert wurde und quasi auf alle Individuen, auch die äußerlich einsprachigen, traf. Mit Wandruszkas Publikation konnte gleichzeitig auch der Mythos der einwandfreien Einsprachigkeit entschieden widerlegt werden:

Das Verhältnis des Menschen zu seiner Sprache ist nicht das der vollkommenen Einsprachigkeit, sondern im Gegenteil das der unvollkommenen Mehrsprachigkeit und der mehrsprachigen Unvollkommenheit (Wandruszka 1979, S. 313).

Die positive bzw. aufgeschlossene oder liberale Einstellung zum zweisprachigen Erwerb sowie neue, weniger kompetenzbezogene Auffassung von Zweisprachigkeit werden bis heute vertieft. Es wird nicht mehr vorausgesetzt, muttersprachliche Kompetenzen in beiden (oder mehreren) Sprachen entwickeln zu müssen, wie es Bloomfield postulierte. Schon die Klärung der ‚muttersprachlichen Kompetenz‘ bringt nämlich gewisse Schwierigkeiten mit sich. Die Feststellung, dass die Sprachen ‚perfekt‘ beherrscht werden müssen, ist nicht konkret genug und lässt

sich vielleicht gar nicht präzisieren. Denn, wie Apeltauer (1997, S. 7) in dieser Hinsicht fragt, „*was bedeutet (...) perfekt?*“ Die Zahl der Zweisprachigen wird sofort eingeschränkt, wenn dies als Voraussetzung gelten sollte (ebd.). Andererseits könnte die Zahl der Zweisprachigen stark um die:

Individuen, die in einer fremden Sprache vollständige und sinnvolle Äußerungen produzieren können (Apeltauer 1997, S. 7),

ausgedehnt werden. Laut Apeltauer müssten dann zu den Zweisprachigen beispielsweise auch die Touristen gezählt werden. Er schlussfolgert, ohne eine klare Antwort zu geben:

Eine (...) minimalistische Definition dürfte genauso unbefriedigend sein wie die (...) maximalistische Position. Die typischen Fälle, denen wir im Alltag immer wieder begegnen, scheinen irgendwo dazwischen zu liegen (Apeltauer 1997, S. 7).

Zunehmend werden andere Faktoren stärker berücksichtigt. An Bedeutung gewinnen Auffassungen, die ausdrücklich die Funktionalität der Sprache in den Vordergrund stellen. Die Tendenz geht dahin, von sehr strikter Auffassung der hohen Kompetenzen in beiden bzw. mehr Sprachen zugunsten der situationsabhängigen, funktionellen Zweisprachigkeit abzugehen. Das heißt: Derjenige ist zweisprachig, der die Zweisprachigkeit im Alltag braucht und in der Lage ist, davon Gebrauch zu machen. Das Verhältnis zwischen den vorhandenen Sprachen wird heute anders wahrgenommen und spielt daher eine andere Rolle. Einen Seltenheitswert haben solche Sprecherinnen und Sprecher, die tatsächlich eine eins zu eins ausbalancierte Zweisprachigkeit vorweisen können. Apeltauer (1997, S. 7) spricht in diesem Zusammenhang ironisch darüber, dass solche Individuen zwei Leben leben müssten, in denen alle Aktivitäten sich sowohl in der einen als auch in der anderen Sprache abspielten und das sei unrealistisch. Die Sprachkenntnisse eines Menschen sind nicht konstant, sie sind im ständigen Wechsel mit dem sprachlichen Umfeld, an dem sie sich orientieren, auch an das sie sich anpassen, durch das sie sich verändern und weiter- oder rückentwickeln. Nicht immer ist die Gelegenheit da, die jeweiligen Sprachen gleichmäßig einzusetzen und zu verwenden. Das führt dazu, dass sich in den vorhandenen Sprachen unterschiedliche Bereiche verschieden entwickeln und dass diese Prozesse nicht kontinuierlich verlaufen,

sondern dass sie von den jeweiligen Lebensabschnitten und Lebenslagen abhängig sind. Die jeweils erreichten sprachlichen Kompetenzniveaus sind stets veränderbar. Oksaar (2003, S. 31) formuliert es folgendermaßen:

Mehrsprachigkeit bedeutet nicht Gleichsprachigkeit, letzteres ist als idealtypisch anzusehen. Das Verhältnis der Sprachen kann durchaus unterschiedlich sein. [...] Eine der Sprachen kann in gewissen Situationen oder Domänen durchaus dominant sein. Es handelt sich um eine variable kommunikative und interaktionale Kompetenz in mehr als einer Sprache (Oksaar 2003, S. 31).

Zweisprachigkeit wird also zunehmend ganzheitlich wahrgenommen, ohne explizit zwischen den einzelnen Sprachen zu differenzieren. Allerdings wird sie nicht als Summe zweier separater Sprachsysteme, die nebeneinander souverän existieren, verstanden (vgl. Döll & Dirim 2011, S. 156), sondern im Ganzen als *Sprachlichkeit* eines Menschen betrachtet (Christ 2009, S. 36, vgl. auch Reich 2009, S. 14). In diesem Sinne bedeutet dann zweisprachig zu sein, wenn die Sprachen *miteinander agieren, spielen, einander ergänzen, ineinander übergehen* (Christ 2009, S. 36, vgl. auch Jeuk 2010, S. 14). Das Maß der *Kenntnis der einzelnen Sprachen* entscheidet nicht darüber (Christ 2009, S. 36), ob Zweisprachigkeit vorliegt. Reich (2009, S. 14) drückt das folgendermaßen aus:

In einem enger auf Sprache bezogenen Verständnis ist Zweisprachigkeit die persönliche Fähigkeit eines Menschen, Elemente und Strukturen aus verschiedenen Sprachsystemen in der Kommunikation einzusetzen. Wie weit diese Fähigkeit gehen muss, um die Bezeichnung Zweisprachigkeit zu verdienen, ist eine viel erörterte Frage. (...) Sie ist nicht mit eindeutigen Abgrenzungen zu beantworten (Reich 2009, S. 14).

Als zweisprachig gilt also ein Individuum, das die Fähigkeit hat, auf verschiedene Sprachsysteme zurückgreifen zu können, unabhängig davon, wie weit diese Fähigkeit ausgeprägt ist, wenngleich der Grad dieser Fähigkeit erkennen lassen kann, wie weit die Zweisprachigkeit fortgeschritten ist, bzw. um welche Art von Zweisprachigkeit es sich handelt. Vorausgesetzt, es wird ein passendes Instrument eingesetzt, das diese dynamische Fähigkeit überhaupt bestimmen kann. Im Hinblick auf sprachliche Fähigkeit erscheint dies als ein ziemlich ambitioniertes Unterfangen, vor allem dann, wenn die frühe Zweisprachigkeit bestimmt werden soll.

2.2. Ausprägungen von Zweisprachigkeit

In Anbetracht dessen, dass Zweisprachigkeit grundsätzlich als Fähigkeit definiert werden kann, zwei Sprachsysteme abwechselnd zu gebrauchen, unabhängig davon, wie weit diese Fähigkeit ausgeprägt ist, erscheint es an dieser Stelle sinnvoll, einige vor allem qualitative Abgrenzungen vorzunehmen. *Eine* universelle Definition von Zweisprachigkeit gibt es nicht, es lassen sich aber *Zweisprachigkeitstypen* unterscheiden, die zwar in sich nicht unbedingt homogen sind, die aber durchaus durch relevante Parallelen z.B. in Erwerbsverläufen kategorial zu erkennen sind. Vor allem zwei Faktoren können dabei berücksichtigt werden: das Alter beim Erwerbsbeginn (*age of onset*, vgl. Rothweiler & Ruberg 2011, S. 10, Chilla et al. 2010, S. 37, Chilla 2008, S. 113) und die in dem jeweiligen Lebensabschnitt erreichte Kompetenz (vgl. Bausch 2007, Müller et al. 2011).

2.2.1. Zweisprachigkeitstypen nach Erwerbssalter

Je nachdem, wann das Kind in Berührung mit der zweiten⁵ Sprache kommt, wird zwischen *simultaner* und *sukzessiver* Zweisprachigkeit unterschieden. Diese Unterscheidung geht auf McLaughlin (1984) zurück und ist mit Unterschieden in den Erwerbsverläufen begründet, die sich wiederum auf den Kompetenzzuwachs auswirken können. Laut McLaughlin (ebd. S. 10) ist die simultan erworbene Zweisprachigkeit dann gegeben, wenn der zweisprachige Erwerb von Geburt an, bzw. noch vor dem dritten Lebensjahr beginnt; er gleicht in vielen Aspekten dem monolingualen Erstspracherwerb und wird aus diesem Grund auch als doppelter Erstspracherwerb bezeichnet (abgekürzt als 2L1) (vgl. De Houwer 1990). Beginnt der Erwerb der zweiten Sprache erst nach dem dritten Lebensjahr, so wird davon ausgegangen, dass die für die Simultanität vorausgesetzten Bedingungen nicht mehr gegeben sind und sich von dahin die sukzessiv erworbene Zweisprachigkeit ausbildet; der Spracherwerb wird in dieser Konstellation als der sukzessive kindliche Zweitspracherwerb, nach dem etwa zehnten Lebensjahr als der sog. erwach-

⁵ Selbstverständlich könnte hier – und auch an weiteren ähnlichen Stellen im Text – die Ergänzung „und weiterer“ [Sprachen] stehen. Aufgrund besserer Lesbarkeit wird darauf verzichtet, allerdings wird im Sinne der hier zugrunde stehenden Definition von Zweisprachigkeit („mehr als eine Sprache“) davon ausgegangen, dass dies implizit auch so verstanden wird.

sene Zweitspracherwerb bezeichnet (vgl. Anstatt & Dieser 2007, S. 140f, Kniffka & Siebert-Ott 2009, S. 30). Die Altersgrenze von drei Jahren zwischen Simultanität und Sukzessivität ist nicht unumstritten; sie wird beispielsweise von Spolsky (1989, S. 2) schon beim zweiten Lebensjahr angesetzt. Rothweiler und Ruberg (2011, S. 10) dagegen setzen für die Simultanität voraus, dass der gleichzeitige Spracherwerb wie bei McLaughlin von Geburt an beginnen muss (vgl. Chilla et al. 2010, S. 23f.), gleichzeitig muss der sukzessive kindliche Zweitspracherwerb noch vor dem vierten Lebensjahr beginnen; nach dem vierten – bzw. fünften (vgl. Reich 2009, S. 21⁶) – Lebensjahr fängt der kindliche Zweitspracherwerb an, der eine Art Mischform zwischen dem doppelten Erstspracherwerb und dem Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter darstellt (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011, S. 11). Trotz der vereinzelt Kritik⁷ (vgl. Oksaar 2003, S. 15, Dodson 1987, S. 160f.) herrscht eine breite Übereinstimmung darin, simultan erworbene Zweisprachigkeit als *doppelten Erstspracherwerb* (2L1) zu kategorisieren. Meisel (2007, S. 97) nennt hierfür differenzierende Merkmale. Zwei von ihnen sind auch für den monolingualen Erwerb charakteristisch, was diese Einteilung berechtigt macht:

1) Bilingual aufwachsende Kinder sind in der Lage, das internalisierte Wissen von ihren Sprachen von früh an zu trennen. 2) Sie durchlaufen dieselben grammatischen Erwerbssequenzen wie monolinguale Kinder, die die gleiche Sprache erwerben. 3) Sie erreichen eine grammatische Kompetenz, die sich qualitativ nicht von der vergleichbaren Monolingualer unterscheidet (Meisel 2007, S. 97).

Meisel (ebd.) weist auf frühe *mentale Trennung grammatischer Systeme* hin. In mehreren Untersuchungen konnte gezeigt werden,

⁶ Reich (2009, S. 21) weist im Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund auf Schwierigkeiten bei der Unterscheidung in simultanen und sukzessiven Zweisprachigkeitserwerb hin. Es ist davon auszugehen, dass Kinder, selbst wenn sie dominant mit einer anderen als der deutschen Sprache aufwachsen, doch Kontakte zum Deutschen haben, auch dann, wenn sie noch keine Betreuungseinrichtungen besuchen. Für die Simultanität reicht es evtl. nicht aus, aber eine klare Abgrenzung zur Sukzessivität kann sich als problematisch herausstellen.

⁷ Oksaar (2003, S. 15) empfindet die Altersgrenze als künstlich und willkürlich. Wenn von *zwei Erstsprachen, doppelter Erstsprachigkeit, bilingualem Erstspracherwerb* gesprochen wird, wird laut Oksaar (ebd., vgl. Dodson 1987) gleichzeitig angenommen, dass Kinder gleiche Strategien benutzen, um ihre verschiedenen Sprachen zu erwerben. Die Zweisprachigkeit wird dadurch automatisch als Gleichsprachigkeit verstanden. Für Oksaar entsprechen jedoch beide Aspekte keineswegs der Realität der kindlichen Zweisprachigkeit: Es werden dabei für vorhandene Sprachen weder gleiche Erwerbsstrategien eingesetzt, noch handelt es sich um *Equilingualismus* (ebd.). Schon im frühen Alter zeigen sich Differenzen zum einsprachigen Erwerb. Als Beispiel nennt Oksaar Codeumschaltungen.

(...) dass bilinguale Kinder bereits zu diesem frühen Zeitpunkt grammatisch unterschiedliche Ausdrucksweisen für funktional äquivalente Konstruktionen in den beiden Sprachen verwenden (Meisel ebd.).⁸

Mit etwa einem Jahr sind die Kinder nachweisbar in der Lage, die Sprachen funktional voneinander zu trennen, mit zwei Jahren können sie das morphologisch-syntaktische Wissen den jeweiligen Sprachen zuordnen. Bei sukzessiv erworbener Zweisprachigkeit zeigen sich in dieser Hinsicht dagegen große Unterschiede. Die drei von Meisel aufgelisteten Merkmale der simultan erworbenen Zweisprachigkeit treffen hier nur eingeschränkt zu. Das Kind, das bereits Grundlagen einer Sprache erworben hat, kann beim sukzessiven Erwerb auf ein vorhandenes sprachliches Wissen zurückgreifen; automatisch werden andere – auch durch das Alter bedingte – Erwerbsstrategien eingesetzt. Der Ausgangspunkt ist dadurch nicht der gleiche wie bei dem simultanem Erwerb. Auch der Verlauf des Erwerbs sowie die erreichte Kompetenz sind stark ausdifferenziert, nicht nur zwischen unterschiedlichen, sondern auch bei den jeweiligen Kindern selbst. Die Uniformität des Erwerbsverlaufs, die bei 2L1 zu erkennen ist, trifft wegen der zu großen individuellen Unterschiede hier nicht zu. Die Spannbreite der unterschiedlichen Verlaufsmodelle ist zu groß, um eine Leitlinie festsetzen zu können (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011, S. 10f, Chilla 2008, S. 112ff., Müller et al. 2011).

Kommt das Kind mit der weiteren Sprache erst mit etwa zehn (vgl. Anstatt & Dieser 2007, S. 141) bzw. mit sieben oder acht Jahren in Kontakt (vgl. Meisel 2007, S. 104, vgl. auch Rothweiler & Ruberg 2011, S. 11), so wird von einem *erwachsenen Zweitspracherwerb* gesprochen, der in mehreren Aspekten dem kindlichen Zweitspracherwerb (s. o.) gleicht und sich gleichzeitig vom 2L1 unterscheidet. Als charakteristische Merkmale eines solchen erwachsenen Zweitspracherwerbs gelten

⁸ Zwei Hypothesen konkurrierten lange in dieser Hinsicht: Ein- und die Zweisystemhypothese. Laut der Einsystemhypothese (Volterra & Taeschner 1978, Taeschner 1983) sollten zunächst alle Sprachen als ein System behandelt werden; erst mit etwa drei Jahren würden sie sich syntaktisch und semantisch voneinander trennen. Die Zweisystemhypothese geht dagegen davon aus, dass die Unterscheidung zwischen den Sprachen schon viel früher stattfindet (vgl. Meisel 2004). Dass die Kleinkinder in dem ersten Stadium meistens die gleichen Wörter nur in einer Sprache erwerben, lässt sich damit erklären, dass generell in diesem Alter Synonyme vermieden werden (Anstatt & Dieser 2007). Laut der Zweisystemhypothese ist es kein Hinweis darauf, dass die Kinder beide Sprachen als eine betrachten (vgl. Reich 2009, S. 18).

z.B. die sog. *Fossilierungen*⁹ oder Erwerbsfehler, die bei simultan zweisprachigen Kindern bzw. Kindern, die bis zum Alter von etwa drei bzw. vier Jahren mit dem Erwerb einer zweiten Sprache begannen, nicht beobachtet werden (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011, 10f.). Wann der erwachsene Zweitspracherwerb jedoch tatsächlich beginnt, ist noch umstritten. Ein gewisser Konsens besteht darin, dass sich ab dem etwa dritten bzw. vierten Lebensjahr die Erwerbsstrategien eines Kindes stark verändern; sie werden dann im Schulalter noch einmal umstrukturiert. Der Übergang vollzieht sich von impliziten zu expliziten Lernstrategien (vgl. Nitsch 2007, S. 62). Die Veränderungen sind durch die Reifung des Gehirns und Veränderung seiner Strukturen bedingt (ebd.; vgl. auch *Reifungshypothese* von Meisel 2007, S. 93ff.). Wie die weitere Sprache erworben wird, hängt auch von der ‚Vorbereitung‘ des Gehirns auf die Zweisprachigkeit ab. Die Zweisprachigen, die ihre Sprachen simultan erwerben, sind in dieser Hinsicht laut den Neurowissenschaften im Vorteil, weil die sprachlichen Zentren des Gehirns quasi von Geburt an zwei Sprachen wahrnehmen und sich dessen Strukturen darauf einstellen, bei den späten sukzessiven Zweisprachigen müssen im Gehirn neue Netzwerke aufgebaut werden. Je älter die Betroffenen sind, desto länger kann (jedoch nicht unbedingt muss) solch ein Spracherwerb dauern (vgl. Nitsch 2007, S. 62).¹⁰

2.2.2. Zweisprachigkeitstypen nach erreichter Kompetenz

Einen weiteren Faktor in der Kategorisierung der Zweisprachigkeit stellt die in dem gegebenen Lebensabschnitt erreichte Kompetenz bzw. Handlungsfähigkeit in den jeweiligen Sprachen dar. Abhängig vom erreichten Entwicklungsstand der Sprachen und vom Wechselverhältnis zwischen ihnen lassen sich in diesem Kontext drei Zweisprachigkeitstypen unterscheiden. Den ersten Typ stellt die *kompetente* oder *maximale* (vgl. Bausch 2007, S. 440), bzw. *balancierte* (vgl. Müller et al. 2011, S. 65ff.) oder *ausgewogene* Zweisprachigkeit (vgl. Reich 2009, S. 256) dar, die dann gegeben ist, wenn in beiden Sprachen ein hoher Grad an sprachlicher

⁹ Fossilierung lässt sich vereinfacht als ein Stillstand im sprachlichen Erwerbsprozess bezeichnen, wobei die zielsprachliche Form nicht erreicht wird; anders ausgedrückt handelt es sich dabei also um automatisierte und verfestigte Übergangsformen (vgl. Helbig 2001, S. 611, Jeuk 2010, S. 34).

¹⁰ Eine breite und aktuelle Zusammenfassung der Zweisprachigkeitstypen im Hinblick auf das Alter findet sich bei Montanari (2010, S. 26ff.).

Handlungsfähigkeit erreicht wird. Sie muss nicht automatisch in allen Sprachdomänen in allen Sprachen gleich hoch ausgeprägt sein (vgl. Oksaar 2003). Allerdings muss der Sprecher in der Lage sein, sich sprachlich situationsgerecht verhalten zu können. Reich (2007, S. 143) definiert den kompetenten Sprachgebrauch in der Zweisprachigkeit folgendermaßen:

Kompetent zweisprachig zu sein bedeutet in diesem Sinne, die verfügbaren sprachlichen Mittel mit Blick auf die bestehenden Beschränkungen situationsgemäß und mit Blick auf die bestehenden Spielräume intentionsgemäß zur Geltung bringen zu können (Reich 2007, S. 143).

Sind die Unterschiede zwischen den Sprachen auffällig, steht eine Sprache im Vordergrund, während die andere einen eingeschränkten Handlungsraum aufweist, dann handelt es sich um eine *in einer Sprache dominante Zweisprachigkeit* bzw. eine *asymmetrische Zweisprachigkeit* (Bausch 2007, S. 440). Allerdings ist das Verhältnis zwischen *dominant* und *nicht dominant* nicht konstant und kann ständig zwischen den Sprachen, sowie bezogen auf spezifische sprachliche Bereiche innerhalb derselben Sprache, wechseln. Es ist variabel, welche Sprache wann und in welchen Zusammenhängen dominanter ist (vgl. Oksaar 2003, S. 16). Komplexer wird es, wenn in keiner Sprache ein für das Alter typisches und für sprachlichen Erfolg relevantes Kompetenzniveau erreicht wird. Der Umgang mit dieser Art von Zweisprachigkeit wird gesellschaftlich und politisch stark problematisiert, was nachvollziehbar ist. Eine solche Zweisprachigkeit hindert die Betroffenen am kommunikativen Erfolg, was sich nachhaltig negativ auf die schulische und berufliche Karriere auswirkt und somit auf die Eigenständigkeit des betroffenen Menschen. Bezogen auf Kinder mit dem sog. Migrationshintergrund wird in diesem Zusammenhang häufig der Begriff des *Semilingualismus* bzw. der *doppelten Halbsprachigkeit* verwendet.¹¹ Der Begriff ist stark umstritten und wird von zahlreichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bereits nicht mehr verwendet. Da er sich stark an der Einsprachigkeit orientiert, führt dies dazu, die zweisprachigen Personen in bestimmten Situationen (z.B. beim sprachlichen Transfer jegli-

¹¹ Der Begriff prägte sich in der Wissenschaft vor allem durch die Studie von Skutnabb-Kangas und Toukomaa (1976) zur Sprach- und Schulentwicklung finnischer Kinder an schwedischen Schulen ein. Die Kinder wurden in der Mehrheitssprache Schwedisch beschult, ohne dass auf ihre Muttersprache Finnisch eingegangen wurde.

cher Art) als defizitär – weil aus der einsprachigen Perspektive nicht nachvollziehbar – zu betrachten. Dabei muss es sich nicht unbedingt um die tatsächliche Sprachkompetenz einer Person handeln (zur Unterscheidung zwischen *Kompetenz* und *Performanz* s. Müller et al. 2011, S. 17ff.). Eine große Rolle spielen Forderungen, die seitens der womöglich stark durch den *monolingualen Habitus* gekennzeichneten Gesellschaft an die Betroffenen gestellt werden (vgl. Fthenakis et al. 1985). Die Gesellschaft entscheidet, „*ab wann eine spezifische Kompetenz als Bilingualismus oder aber als Semilingualismus gilt*“ (ebd., S. 19). Der Begriff der *doppelten Halbsprachigkeit* ist auch deswegen problematisch, da er den Betroffenen unterstellt, über keine ‚volle‘ Sprache zu verfügen. Wie lässt sich das aber feststellen, was – bezogen auf sprachliche Handlungsfähigkeit – ‚voll‘ und was ‚halb‘ ist (vgl. Apeltauer 1997, S. 7)? Können alle Einsprachigen ihre Sprache „voll“ und „ständig“? Der Begriff ist somit irreführend und wird aus diesem Grund in dieser Arbeit auch nicht verwendet. Es wird in diesem Zusammenhang von einer *eingeschränkten Sprachkompetenz* in beiden (bzw. mehreren) Sprachen bzw. nach Luchtenberg (1995, S. 44) von *Sprachverarmung* gesprochen. Zu vermerken ist, dass beide Begriffe – sowohl eingeschränkte Sprachkompetenz als auch Sprachverarmung – sich ohne Weiteres auch auf einsprachige Individuen ausdehnen lassen, was wichtig ist, um die Zweisprachigkeit in diesem Kontext nicht zu stigmatisieren. Festzuhalten an dieser Stelle ist auch, dass – unabhängig davon, wie diese Art von Zweisprachigkeit auch genannt wird – die in beiden Sprachen eingeschränkte Kompetenz sowohl auf der individuellen als auch der gesellschaftlichen Ebene ein Problem darstellt und somit zur bildungspolitischen Herausforderung wird (vgl. diverse PISA-Veröffentlichungen).

Exkurs: Bildungszweisprachigkeit

Im Kontext der drei kompetenzbedingten Zweisprachigkeitstypen darf der Begriff der *Bildungszweisprachigkeit* nicht unerwähnt bleiben (Reich & Roth 2002, S. 18). Zwar ist er nicht als Synonym zu *maximaler* (vgl. Bausch 2007, S. 440) bzw. balancierter Zweisprachigkeit (vgl. Müller et al. 2011, S. 65ff.) zu verstehen, er vereint jedoch die gleichen Merkmale von hoher Handlungskompetenz in beiden Sprachen. Zusätzlich erweitert er seinen Begriffsrahmen um Aspekte der sogenannten *Bildungssprache* (vgl. Gogolin et al. 2011, Gogolin & Lange 2011, Gogolin 2010b, Gogolin 2009 u.a.). Der Begriff wurde durch das Forschungsprojekt des Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Ju-

gendlichen mit Migrationshintergrund) geprägt und geht auf Jürgen Habermas zurück, der damit das sprachliche Register „mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen“ kann, bezeichnete (Habermas 1977, S. 40). Häufig wird er in Abgrenzung zur Alltagssprache verwendet (vgl. Gogolin & Lange 2011) und knüpft damit an die CALP- vs. BICS-Unterscheidung (*cognitive academic language proficiency* und *basic interpersonal communicative skills*) von Cummins (1979, 2000)¹² (vgl. auch Gogolin, Neumann & Roth 2003, S. 46f.) an.¹³

Unter Bildungssprache wird „ein formelles Sprachregister“ verstanden (vgl. Gogolin 2009, S. 268 ff.), das vor allem im Bildungskontext, jedoch nicht ausschließlich, anzutreffen ist (vgl. Jeuk 2010, S. 52). Dieses Register weist im Vergleich zu anderen sprachlichen Registern (z.B. der Alltagssprache) Unterschiede insbesondere im Lexikon, in der Morphosyntax und auf der textlichen Ebene auf. Es werden solche lexikalischen und morphologisch-syntaktischen Mittel verwendet, die den Ausdruck präzise, kohärent und fachlich wiedergeben. Gogolin (2009, S. 270) resümiert:

Zusammenfassend und global charakterisiert weist also „Bildungssprache“ tendenziell die Merkmale formeller, monologischer und schriftförmiger Kommunikation auf, während Alltagssprachgebrauch eher dialogisch gestaltet ist und die Merkmale informeller mündlicher Kommunikation aufweist (Gogolin 2009, S. 270).

In der *Bildungszweisprachigkeit* würden dementsprechend die oben eingeführten Merkmale der Bildungssprache in beiden Sprachen – zumal nicht unbedingt der gleichen Qualität – enthalten sein. Das bedeutete, dass die Personen, denen es gelingt, respektive denen es ermöglicht wird, diese Art von Zweisprachigkeit zu erreichen, gleichzeitig erhöhte Chancen, wenn nicht gar eine Garantie auf Bildungserfolg erhalten würden. So gesehen stellt *Bildungszweisprachigkeit* sowohl individuell als auch gesellschaftlich die optimale Variante von Bilingualität dar. Bei der institutionellen Förderung der Zweisprachigkeit sollte von daher der Förderung der bildungssprachlichen Register besondere Aufmerksamkeit zukommen.

2.3. Erwünschte versus stigmatisierte Zweisprachigkeit

Wie oben festgestellt, wird Zweisprachigkeit heute als eine Fähigkeit verstanden, auf verschiedene, nicht strikt voneinander abgegrenzte Sprachsysteme zurückzugreifen und sie situationsgerecht einsetzen zu können (vgl. Reich 2009, S. 14). Um als zweisprachig zu gelten, wird in der Zweisprachigkeitsforschung die Bloomfiel-

¹² Die Unterscheidung in BICS und CALP, die unterschiedliche Ausprägungen des sprachlichen Diskurses ausdrücken sollen, wurde schon vor Cummins vorgenommen. Er selbst (2000, S. 60) verweist auf ähnliche Differenzierungen, beispielsweise bei Vygotskij (2002), der zwischen Alltags- und wissenschaftlichen Begriffen unterschied (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2009, S. 18f., Jeuk 2010, S. 52). Jeuk und Schäfer (2009) sprechen im Hinblick auf CALP bzw. Bildungssprache von konzeptuellen Schriftlichkeit (vgl. Jeuk 2010, S. 53f. Kniffka & Siebert-Ott 2009, S. 18f.).

¹³ Die inhaltliche Ausarbeitung des Begriffs ist auch z.T. auf die englischsprachige Forschung von Bernstein (1971) und Halliday (1994) angelehnt (vgl. Gogolin & Lange 2011, Gogolin 2009, S. 264ff., Gogolin, Neumann & Roth 2007, S. 58).

dsche Annahme der *native-like control of two languages* (1933, S. 55) nicht mehr vorausgesetzt. Durch die Ausdehnung, bzw. die an realen Zuständen orientierte Ausschärfung des Begriffs werden immer mehr Menschen, bezogen auf die Bundesrepublik Deutschland vor allem immer mehr Kinder und Jugendliche, als zweisprachige Individuen betrachtet. Nimmt man Hamburg als Beispiel, so haben hier etwa 47 Prozent der Bevölkerung unter 18 Jahren einen Migrationshintergrund¹⁴ (Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2014, S. 2). Betrachtet man den Migrationshintergrund als einen starken Indikator für mehrsprachige Lebensumstände und die daraus resultierende sprachliche Kompetenz, so ist bei- nahe jeder zweite Hamburger unter 18 Jahren in verschiedener Ausprägung zwei- sprachig. Das stimmt mit den Bestrebungen der EU-Administration überein(vgl. Trimm, North & Coste 2009). Dennoch ist man heute gesellschaftlich immer noch weit davon entfernt, dem Phänomen der individuellen Zweisprachigkeit gerecht zu werden. Trotz des sichtbaren Paradigmenwechsels herrscht sowohl in der Wis- senschaft und der Politik als auch im Alltag eine ambivalente Haltung der Zwei- sprachigkeit gegenüber. Einerseits wird sie im Sinne des „Gemeinsamen europäi- schen Referenzrahmens für Sprachen“ (vgl. Trim, North & Coste 2001) pragma- tisch als positive und gar notwendige Entwicklung der heutigen globalen Welt an- gepriesen, andererseits wird sie immer noch als Behinderung und Quelle bestimm- ter, vor allem im Kontext des Erwerbs der Zweitsprache Deutsch, Defizite angese- hen. Es ist nicht zu übersehen, dass der gesellschaftliche Wert der Zweisprachig- keit von den jeweiligen Sprachen und den Sprechergruppen abhängt (vgl. Fürs- tenau & Gomolla 2011, S. 13ff., Stölting 2001, S. 19ff., Fürstenau 2004, S. 35ff., vgl. auch Bourdieu 1990, S. 19ff., Thee 2006, S. 73). Während die Beherrschung der englischen, der französischen oder mittlerweile auch der spanischen Sprache gesellschaftlich und bildungspolitisch als hohes Gut betrachtet wird (vgl. Hu 2003, Thee 2006), werden vor allem die türkische Sprache (vgl. Fürstenau & Gomolla 2011, S. 13ff.), aber auch die meisten anderen Migrantensprachen nicht als Res- source anerkannt (vgl. Esser 2006, S. IVff., Esser 2009, S. 78ff.). Die gesellschaftli- che Bewertung der einzelnen Sprachen ist an viele unterschiedliche Faktoren ge-

¹⁴ In dieser Statistik wird der Migrationshintergrund dann identifiziert, wenn mindestens ein El- ternteil im Ausland geboren ist.

bunden, die sie unterschwellig bedingen und sich auf sie negativ auswirken. So gelten die Ressentiments nicht der türkischen Sprache im strikten sprachwissenschaftlichen Sinne, sondern der Gruppe der Türkischsprachigen als einer sozialen, eher unterprivilegierten Schicht (vgl. Bourdieu 1992). Die Heterogenität, die diese Gruppe ausmacht, bleibt dabei unberücksichtigt. Was allerdings daraus resultiert und gesellschaftlich transportiert wird, ist die generelle Abneigung und Reduzierung des Kapitalwerts des Türkischen als Sprache. Durch Leistungsvergleichsstudien wie bei PISA, in denen auf Jugendliche mit dem sog. Migrationshintergrund gesondert geschaut wird, werden solche defizitär behafteten Vorurteile und Einstellungen bekräftigt. Die in diesem Kontext behandelte Zweisprachigkeit erfährt dadurch eine starke Stigmatisierung und wird automatisch zum Synonym des Misserfolgs (vgl. Forscher & Kulik 2013, S. 236ff.). Diese Entwicklung ist weder im Sinne der europäischen Sprachenpolitik, noch entspricht dies dem vor einigen Jahren in Deutschland ausgerufenen Ziel, die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit zum Erziehungsziel zu machen (Gogolin 2005, Fürstenau 2011).

2.4. Konklusion und Bezug zur vorliegenden Untersuchung

Mit dem Blick auf die *frühe* bzw. *kindliche Zweisprachigkeit*, sowohl im Hinblick auf ihre Begriffsbestimmung als auch auf ihre Ausprägungen, sind aus dem zweiten Kapitel vor allem folgende Punkte festzuhalten:

I. Mit der *frühen Zweisprachigkeit* ist in der vorliegenden Studie die *Sprachlichkeit* eines Kindes gemeint, das simultan oder sukzessiv sowie ungesteuert, zwei Sprachen erwirbt.

II. Die (frühe) *Zweisprachigkeit* wird als Ganzes wahrgenommen, d.h., dass sie nicht als Summe der jeweiligen Sprachen verstanden wird. Die sprachlichen Systeme agieren zumindest oberflächlich zwar souverän, durch die Transferphänomene wird jedoch ersichtlich, dass sie in den inneren Strukturen der Sprachverarbeitung miteinander verknotet sind. Es ist berechtigt, sie aufgrund von solchen inneren *Verknotungen* bzw. Vernetzungen als Teile einer Ganz-Sprachlichkeit zu betrachten.

III. Befasst man sich mit den Phänomenen der *kindlichen Zweisprachigkeit*, ist davon auszugehen, dass die Erwerbsverläufe einen stark individuellen Charakter aufweisen (können). In Abhängigkeit davon, welche Funktionen die jeweiligen Sprachen im Alltag eines Kindes haben und welche Dimensionen sie in ihm annehmen, kann sich eine ganz spezifische und eigene Ausprägung herausbilden. Diese Ausprägung hat einen „Momentcharakter“, d.h., dass sie stets veränderbar ist.

IV. Die Sprachen, die ein Kind erwirbt, sind als Teil seiner gesamten Entwicklung zu verstehen. Stigmatisierende und abwertende Haltungen bestimmten Sprachen gegenüber müssen also generell als entwicklungshemmend betrachtet werden. Dagegen kann sich die konsequente Anerkennung jeder Sprache *sensu* eines kulturellen Kapitals als Gewinn herausstellen. Das bringt nicht nur individuelle Vorteile mit sich, sondern ist auch gesellschaftlich vorteilhaft.

V. In der Wissenschaft hat der Wechsel zur Anerkennung der kindlichen Zweisprachigkeit als einer gesellschaftlichen Ressource bereits begonnen. Dass dieser Wechsel noch nicht ganz vollzogen ist, zeigt beispielsweise der Name einer Tagung „Streitfall Zweisprachigkeit“, die 2007 an der Universität Hamburg stattfand. Der wissenschaftliche und politische Diskurs zur Zweisprachigkeit, der gegenwärtig im Kontext des „Migrationshintergrundes“ geführt wird, hält weiterhin an.

3. Erwerb der Zweisprachigkeit

Individuen werden zweisprachig, indem sie entweder von Geburt an oder im späteren Alter mehr als eine Sprache zur eigenen Kompetenz machen. Sie erwerben diese bzw. eignen sie sich an (vgl. Bredel 2007, S. 79ff., Jeuk 2010, S. 17, Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 27). Während *Erwerben* und *Aneignen* in ihren Konzepten dicht beieinander liegen – der Unterschied betrifft vor allem die Intentionalität, die beim *Erwerben* nicht gegeben ist – und insbesondere auf den Erfahrungs- und Wissenszuwachs aufbauen (vgl. Ehlich, Bredel & Reich 2008), wird die *Sprachentwicklung* im Sinne einer von innen stattfindenden und nach Phasen verlaufenden Entfaltung und das *Sprachlernen* als ein von außen gesteuerter willkürlicher – deswegen im striktesten Sinne auf Fremdsprachen bezogener – Prozess verstan-

den (vgl. Bredel 2007).¹⁵ Der vorliegenden Arbeit, in der die frühe kindliche Zweisprachigkeit fokussiert wird, wird das *Aneignungs-* bzw. *Erwerbskonzept* zugrunde gelegt. Der Erwerbsprozess wird nach Bredel (ebd.) im Sinne eines *sprachlichen Kompetenzzuwachses* als des „*Resultats der eigenen – nicht gesteuerten – Auseinandersetzung mit der umgebenden sprachlichen und nicht-sprachlichen Wirklichkeit*“ definiert. Darüber hinaus wird der Begriff des *Zweitspracherwerbs* nicht nur *sensu* Sukzessivität verwendet (vgl. Reich 2009, S. 21), sondern im allgemeinen Sinne auf den Erwerb der Zweisprachigkeit bezogen (vgl. Jeuk ebd.).

Um die zweisprachige Sprachenkonstellationen wiederzugeben, werden in der vorliegenden Arbeit bewusst die Begriffe *Erstsprache/ Zweitsprache* und nicht der Begriff *Muttersprache* verwendet. Sie sind zwar nicht neutral¹⁶ und suggerieren zum Teil eine gewisse Wertigkeit, erscheinen aber im Kontext der kindlichen Zweisprachigkeit adäquat zu sein, vorausgesetzt, es wird damit nur die Reihenfolge im Erwerb ausgedrückt und keine bewertende Konnotation beabsichtigt (vgl. Jeuk 2010, S. 14, Oksaar 2003, S. 13f, Reich 2009, S. 10). Durch den Gebrauch des Begriffs *Erstsprache* soll die Verwendung der Begriffe *Muttersprache* und *Herkunftssprache* weitgehend vermieden werden. Abhängig vom Kontext wird allerdings nicht ganz darauf verzichtet werden können. Zusätzlich wird der Begriff der *Familiensprache(n)* verwendet, mit dem bewusst auf den bestimmten Kommunikationskontext eingegangen werden soll.

¹⁵ Montanari (2010, S. 14) erwähnt in diesem Kontext noch die *Emergenz*, die sich auf die ersten sprachlichen Handlungen zwischen dem Kind und seiner Bezugsperson bezieht und ihre zentrale Rolle in der sprachlichen *Acquisition* anerkennt.

¹⁶ An dieser Stelle ist die Frage gerechtfertigt, ob es überhaupt in diesem Bezug neutrale Begriffe geben kann. Wird von der Erst-, Primär-, Mutter-, Herkunfts- bzw. Familiensprache oder Minderheiten- bzw. Mehrheitssprache gesprochen, wird gleichzeitig – intentional oder nicht – ein bestimmter, gesellschaftlich markierter Kontext geschaffen. Denn die Bezeichnungen *Erstsprache* bzw. *Primärsprache* können nicht nur die Erwerbsreihenfolge wiedergeben, sondern auch im Sinne einer Bewertung, beispielsweise als die „beste“ Sprache konnotiert werden. Ähnliches lässt sich auf den „*Muttersprache*“-Begriff ausdehnen, der noch stärkere emotionale Assoziationen hervorruft. Die Begrifflichkeiten *Herkunfts-* und *Familiensprache* beziehen sich dagegen stark auf den Migrationskontext (vgl. Oksaar 2003, S. 13ff., vgl. auch Apeltauer 2013).

3.1. Erwerbskontexte

Im zweiten Kapitel wurde auf unterschiedliche Typen von Zweisprachigkeit hingewiesen. Es wurden Faktoren, die bei dem jeweiligen Typ eine Rolle spielen, erwähnt, wie z.B. das Alter des Individuums oder die erreichte Sprachkompetenz. Im Folgenden soll auf die Erwerbskontexte eingegangen werden, denn davon abhängig wird die Sprache unterschiedlich vermittelt und erworben. Die auffälligste Differenz betrifft den Rahmen, in dem der Vermittlungs- und Erwerbsprozess stattfindet. Während in den ersten Kindesjahren hauptsächlich das familiäre Umfeld dabei eine entscheidende Rolle spielt, kommen mit der Zeit institutionelle Kontexte dazu. Im Folgenden sollen die beiden Erwerbskontexte kurz dargestellt werden.

3.1.1. Familiärer Kontext

Der Mensch erwirbt seine Sprache im Sinne eines Kommunikations- und Sozialisierungsmittels im Kontakt mit anderen Menschen. Der Grundstein wird in der Familie bzw. im nahen Umfeld des Kindes gelegt. In den ersten Jahren wird das morphologisch-syntaktische und semantische Gerüst aufgebaut, gleichzeitig werden auch kommunikative, verbale wie auch nonverbale, Strategien entwickelt. Das Kind, das in ein mehrsprachiges Umfeld hineingeboren wird, erwirbt von Anfang an zwei (bzw. mehr) Sprachsysteme. Das Kind orientiert sich daran, wie ihm diese sprachlichen Teilelemente präsentiert werden. Abhängig davon, welche Rolle die jeweiligen Sprachen in der Familie spielen und welchen Wert sie genießen, werden ihm von Anfang an nicht nur die Basisqualifikationen (vgl. Ehlich et al. 2007, Ehlich, Bredel & Reich 2008) der jeweiligen Sprachen, sondern gleichzeitig der Umgang mit der Zweisprachigkeit vermittelt. Es wird gegenwärtig von vier Grundmodellen der Sprachvermittlung ausgegangen, wobei in jedem dieser Modelle durchaus unterschiedliche Varianzen zu unterscheiden sind (vgl. Romaine 1995, S. 181ff., die von sechs Typen ausgeht, vgl. auch Reich 2009, S. 12). In jedem Modell wird die Zweisprachigkeit anders gehandhabt.

Das in der Fachliteratur bekannteste Vermittlungsmodell *eine Person – eine Sprache* (bzw. *one language – one person*) setzt voraus, dass beide Elternteile (oder

andere Bezugspersonen) in der Kommunikation mit dem Kind konsequent als Sprecher einer Sprache agieren (vgl. hierfür Ronjat 1913, Kielhöfer & Jonekeit 1983). Was in diesem Modell im Hinblick auf Zweisprachigkeit außer den Sprachvariablen zusätzlich vermittelt wird, ist die bewusste strikte Trennung der Sprachen. Sie soll die ‚Vermischungen‘ weitgehend eliminieren, was eine defizitäre Bewertung solchen Phänomenen gegenüber als Ausdruck von Kompetenzdefiziten zeigt und eine einsprachig orientierte Perspektive widerspiegelt.

Das Modell *Familiensprache – Umgebungssprache* (bzw. *home language – environment language*) lässt dagegen mehr kommunikative Handlungsflexibilität zu. Die Sprache wird dem Kind nicht als strikt personengebunden präsentiert. Sie wird in zwei Ebenen differenziert: In eine kleine, enge familiäre Ebene und eine solche, die das ‚Außerhalb‘ repräsentiert. Das was ein Kind in diesem Modell erfährt, ist vor allem die Reduzierung der Familiensprache auf einige und evtl. auch nur wenige Aspekte.

Ein weiteres Vermittlungsmodell, der *situative Sprachgebrauch*, unterscheidet sich durch seine Dynamik weitgehend von den beiden zuvor genannten. Wie an diesem Begriff zu erkennen ist, werden in diesem Vermittlungsmodell die Sprachen durch die Sprecher entsprechend der Verwendungssituationen verwendet. So erfährt das Kind seine Eltern von Anfang an als flexible, sich an den äußeren Umständen orientierende zweisprachige Sprecher. Wichtig bei diesem Modell ist, dass der Sprachwechsel nicht beliebig stattfindet, sondern sich nach bestimmten Regeln richtet, die auch für das Kind nachvollziehbar sind. Die Beliebigkeit des Sprachwechsels, bzw. der unbewusste und spontane Umgang mit den Sprachen wird dagegen als *gemischtes Sprechen, gemischte Sprachen (mixed languages)* bezeichnet und als Gegenpol zu dem situativen Sprachgebrauch betrachtet.

Umstritten ist, welches dieser Modelle die Entwicklung einer kompetenten, ausbalancierten Zweisprachigkeit tatsächlich begünstigt. Wahrscheinlich entscheidet das Modell alleine nicht darüber (vgl. Müller et al. 2011, S. 48ff.). In der Wissenschaft zeichnet sich jedoch die Tendenz ab, den *situativen Sprachgebrauch* als den natürlichen und somit den am besten geeigneten zu betrachten. Rosemary

Tracy wies bei der FörMig-Tagung 2009 darauf hin, dass das Kind auf diese Art und Weise die Möglichkeit bekommt, seine Eltern als zweisprachige Individuen wahrzunehmen und dadurch automatisch die Regel des Sprachwechsels erwirbt. Der Sprachwechsel wird heute zunehmend als positive Eigenschaft der Zweisprachigkeit angesehen (vgl. hierzu Auer 2009), allerdings verlangt er Regeln, die geübt werden müssen: Laut Tracy je früher, desto besser.

3.1.2. Institutioneller Kontext

Spätestens mit dem Beginn der Krippe, des Kindergartens oder der Schule erweitert sich der Kreis der am Spracherwerb beteiligten Personen. Eine große Rolle spielen dabei die Gleichaltrigen. Einblicke diesbezüglich werden bei Christ (2009, S. 35f.) anhand von einem Zitat dargestellt. Ein neunjähriges kolumbianisches Mädchen, das erst mit sechs Jahren ohne jegliche Deutschkenntnisse nach Deutschland kam, schreibt folgendermaßen über die Anfänge ihres Deutschenerwerbs:

Als ich nach Deutschland kam, konnte ich kein Deutsch. In der Schule verstand ich zuerst gar nichts, aber ich merkte mir die Wörter und sprach die Sätze nach, die die anderen Kinder sagten. Durch Zuhören und Wiederholen lernte ich jeden Tag mehr Deutsch. (Christ 2009, S. 35)

Nicht nur die Kindergarten- und Schulfreunde sind am Erwerbsprozess beteiligt. Auch der Umgang der jeweiligen Bildungseinrichtung mit der mitgebrachten Zweisprachigkeit kann diesen Prozess begünstigen oder auch be- bzw. verhindern: Je nach Einstellung dem Thema gegenüber und dem dort praktizierten Modell. Im ersten Schritt kann zwischen einem einsprachigen oder zweisprachigen Modell unterschieden werden. Einsprachig in diesem Sinne bedeutet *„die ausschließliche oder ganz überwiegende Verwendung einer Sprache als Medium des Unterrichts“*; in den zweisprachigen Modellen *„werden wesentliche Teile des Curriculums in zwei verschiedenen Sprachen dargeboten“* (Reich & Roth, S. 17, vgl. auch Jeuk 2010, S. 108f.). In der Tabelle 1 wird eine Übersicht der Typen der ein- und zweisprachigen Modelle dargestellt. Es handelt sich sowohl um die internationalen, vor allem die US-amerikanischen Modelle, sowie ihre deutschen Entsprechungen, die allerdings nicht als genaue Kopien zu betrachten sind.

Einsprachige Modelle	Zweisprachige Modelle
<i>Submersion</i> : Einschulung in den regulären Klassen In Deutschland: Integration in den Regelklassen	Transitorische Modelle: homogene Klassen unterrichtet in der Herkunftssprache; dann Übergang in die regulären Klassen In Deutschland: nationale Vorbereitungsklassen
Immersion: Unterricht in der Mehrheitsprache angepasst an die zweisprachigen Schülerinnen und Schüler; evtl. mit zweisprachigen Lehrkräften In Deutschland: Einführungsklassen, Auffangklassen etc.	<i>Language-maintenance</i> -Modelle: Herkunftssprache während der gesamten Schulzeit als sprachliches Medium In Deutschland: Minderheitenschulen¹⁷
	<i>Two-way-immersion</i> -Modelle: zweisprachiger Schulmodell In Deutschland: bilinguale Schulmodelle

Tabelle 1: Modelle institutioneller Förderung (nach Reich & Roth 2002, S. 17).

Je nach sprachlichen lokalen und regionalen Infrastrukturen und bildungspolitischen Möglichkeiten können diese Modelle variieren. So kann das Submersionsmodell, also der Besuch der Regelklassen, um weitere Angebote ergänzt werden, wie z.B. um ergänzende oder im Regelunterricht integrierte Förderung in Deutsch als Zweitsprache, den herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) oder integrierten Unterricht eines Faches im Medium einer Herkunftssprache (Reich & Roth 2002, S. 21). Auch in den Minderheitenschulen kann unterschiedlicher Umgang mit der Mehrheitsprache gepflegt werden: Die Herkunftssprache kann durchgehend als Unterrichtsmedium eingesetzt werden, während die Mehrheitsprache nur als Fach unterrichtet wird. Ein Teil des Unterrichts kann aber auch in der Mehrheitsprache als Medium erfolgen.

Als besonders interessant im Hinblick auf die Förderung der zweisprachigen Bildungskompetenz stellen sich die bilingualen Modelle heraus, die so genannten *Two-way-immersion-Modelle*¹⁸ (vgl. Jeuk 2010, S. 110f.). Beide Sprachen – sowohl die Mehrheits- als auch die Minderheitensprache bzw. hier *sensu* einer Erstspra-

¹⁷ In Deutschland handelt es sich vor allem um die Schulen der dänischen und (nieder- und ober-)sorbischen Minderheiten, sowie Diplomaten-schulen anderer Minderheiten und Privatschulen, z. B. der griechischen Gemeinschaft (Reich & Roth 2002, S. 21f.).

¹⁸ Bekannteste bilinguale Modellschulen in Deutschland sind: die Staatlichen Europaschulen in Berlin, die Europa-Schulen in Hessen, die deutsch-italienische Gesamtschule in Wolfsburg, die deutsch-italienische Schule in Hagen. In Hamburg gibt es bilinguale Grundschulen bzw. Klassen für folgende Sprachen: Italienisch, Portugiesisch, Spanisch, Türkisch. Zwischen 2000 und 2008 wurden sie evaluiert. (vgl. Gogolin, Neumann & Roth 2009, S. 2).

che – werden als Unterrichtsmedium eingesetzt. Das führt dazu, dass die Erstsprache nicht nur erhalten wird, sondern dass eine gewisse *Bildungszweisprachigkeit* erreicht werden kann (Reich & Roth, S. 18). Die Zweisprachigkeit wird auf diese Art und Weise am konsequentesten gefördert, denn die wichtigen Voraussetzungen, um erfolgreich zweisprachig zu werden, werden in solchen Modellen konsequent erfüllt: Beide Sprachen erfahren einen hohen gesellschaftlichen sowie bildungsrelevanten Wert, beide Sprachen haben die Möglichkeit durch Erwerb von bildungsrelevanten Kompetenzen eine diesbezüglich notwendige Entwicklung zu erfahren. Es wird verhindert, dass die Erstsprache bzw. Familiensprache auf wenige, den Alltag betreffende Aspekte reduziert wird. Zwar ist die wissenschaftlich fundierte Grundlage im deutschsprachigen Raum diesbezüglich noch spärlich, allerdings lässt sich z.B. aus der wissenschaftlichen Begleitung der bilingualen Grundschulklassen in Hamburg (vgl. Gogolin, Neumann & Roth 2007, vgl. auch frühere Berichte) feststellen, dass solche Modelle zur Förderung der *Bildungszweisprachigkeit* geeignet sind (ebd. S. 154f.). Das deckt sich mit den Forschungsergebnissen im anglophonen Sprachraum zum bilingualen Spracherwerb (vgl. Reich & Roth 2002, S. 17f.). Zu den Faktoren, die sich günstig auf die zweisprachige Entwicklung auswirken, gehören vor allem: Unterricht im Medium der Erstsprache, eine an Fachinhalten orientierte professionelle Förderung der Mehrheitsprache, zu Aktivität verleitende Unterrichtsmethoden, eine Atmosphäre der Anerkennung von Sprachen- und Kulturenvielfalt (ebd., S. 20). Alle diese Faktoren spielen auch in den deutschen „*two-way-Modellen*“ eine besondere Rolle. Allerdings muss ihnen die Möglichkeit gegeben werden, eine langfristige Wirkung ausüben zu können. Reich & Roth (ebd., S. 24) fassen zusammen:

Sprachfördernde Maßnahmen, die den Schulerfolg zweisprachiger Schülerinnen und Schüler sichern sollen, müssen langfristig angelegt sein. Die Vorstellung, durch kurzfristige Liftkurse könne der Anschluss an die schulischen Sprachanforderungen ein für allemal hergestellt werden, ist eine Illusion (Reich & Roth 2002, S. 24).

Vier Jahre Grundschulzeit sind zu kurz, um z.B. die Deutschkompetenz der Kinder, die ohne oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen eingeschult worden sind, an das Niveau der Kinder mit Deutsch als Erstsprache anzugleichen. Das erklärt auch, warum beim Hamburger Schulversuch dies in einigen Fällen nicht erreicht werden

konnte (vgl. Gogolin, Neumann & Roth 2002, S. 155). Eine Fortsetzung in einer weiterführenden Schule, die nach ähnlichem Modell funktioniert, wäre für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler ein optimaler Weg¹⁹, um einerseits weiter die Deutschkompetenz zu entwickeln und andererseits ihre erstsprachlichen Kompetenzen auf einem hohen Niveau, *sensu* einer Bildungszweisprachigkeit, zu halten.

3.2. Wechselbeziehungen zwischen den Sprachen

Beim zweisprachigen Erwerb findet von Anfang an, unabhängig davon, ob es sich um eine simultane oder sukzessive Varietät handelt, eine spezifische sprachliche Aneignung statt (vgl. Ehlich 2007, S. 24, Reich 2009, S. 18), die sich stark von dem „*einsprachig erstsprachlich in gleichsprachiger Umgebung*“ verlaufenden Erwerb der einsprachig aufwachsenden Kinder unterscheidet (Reich ebd. S. 15). Einen wichtigen differenzierenden Aspekt stellen die *Wechselbeziehungen* dar, zu denen es zwischen den Sprachen kommt bzw. kommen kann. Zwar entwickeln sich die einzelnen Sprachsysteme in der Orientierung an der jeweiligen sprachlichen Eigenschaften und Normen grundsätzlich unabhängig voneinander, dennoch lassen sich die Wechselbeziehungen zwischen ihnen – die auch unter dem Begriff *des sprachlichen Transfers* zusammengefasst werden (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011, S. 13 ff., Dirim 2007, S. 166f.) – relativ häufig beobachten. Reich (2009, 21f.) unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen „horizontalen“ und „vertikalen“ Beziehungen: Die horizontalen betreffen die Übernahmen sprachlicher Elemente aus der einen in die andere Sprache, weil sie

- in ihr entweder noch nicht erworben sind (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011, S. 15),
- gerade nicht zur Verfügung stehen (vgl. Oksaar 2003, S. 137), oder

¹⁹ Da in deutschen Bildungsinstitutionen der Wissens- und Kompetenzzuwachs fast vollständig auf der Deutschkompetenz und nicht auf der lebensweltlichen Zweisprachigkeit aufbaut, haben die bilingualen Modelle, deren gesicherte empirische Fundierung noch fehlt, sowohl bildungspolitisch als auch wissenschaftlich, ihre Kritiker (vgl. Hopf 2005, Söhn 2005, Esser 2006, 2009).

- aus sprachökonomischen (vgl. Vildomec 1963, S. 173) bzw. kulturellen Gründen gerade passender sind (Reich 2009, S. 21, vgl. auch Rothweiler & Ruberg 2011, S. 14, Oksaar 2003, S. 138²⁰).

Bei den vertikalen Beziehungen, die im Gegensatz zu den horizontalen nur sehr subtil wahrzunehmen und schwer zu beobachten sind, handelt es sich um Übertragungen, die sich aus einem Dominanzverhältnis ergeben und die Erwerbsebene der schwächer ausgeprägten Sprache betreffen. Reich beschreibt es bildhaft als „Vorarbeit“, die eine Sprache für den Erwerb der anderen leistet (Reich 2009, S. 22, vgl. auch Cummins 1984).

Man muss sich das so vorstellen, dass Erfahrungen beim Erwerb der einen Sprache die Sprachverarbeitungsfähigkeit empfänglicher machen für Eigenschaften der anderen Sprache, die in der einen Sprache schon verarbeitet werden können, und die Sprachproduktionsfähigkeit dazu anstiften, Ausdrucksmöglichkeiten, die in der einen Sprache schon bereitliegen, auch in der anderen Sprache zu versuchen. Es gilt wohl auch im negativen Sinne: Sprachliche Vorerfahrungen können die Aneignung bestimmter zielsprachlicher Eigenschaften erschweren. Die Transfers führen zu Unterschieden in der Erwerbsdauer (...), die aus Eigenschaften der „einen“ Sprache erklärt werden können (Reich 2009, S. 22).

Es sind quasi *Kognitionen*, die von einer auf die andere Sprache übergehen können (vgl. Reich 2007, S. 132f.). Sie können „als Motor weiterer Aneignungsprozesse“ in der weniger kompetenten Sprache dienen (ebd.), oder aber den Erwerb behindern (Reich 2009, S. 22, Rothweiler & Ruberg 2011, S. 13ff., Landua, Maier-Lohmann & Reich 2008, S. 172, Jeuk 2010, S. 42ff., Chilla, Rothweiler & Babur 2010, S. 31). Sind beispielsweise Fähigkeiten wie Textverstehen, Textgliederung, Textkohärenz, Textproduktion, Sprachaneignungsstrategien etc. in einer Sprache deutlich besser als in der anderen entwickelt, so kann es zu einem Transfer dieser Kompetenzen kommen: Die weniger kompetente Sprache kann auf den „kognitiven Überschuss“ der dominanten Sprache zurückgreifen (vgl. Reich 2007, S. 123f., vgl. Bredel 2007, S. 90).

²⁰ Oksaar (2003, S. 138) spricht in diesem Zusammenhang von *semantisch-kommunikativer Exaktheit*. Dirim (2007, S. 118) führt als Beispiel das Wort „Arbeitsamt“ vor. Sie merkt an, dass es sich hier nicht um Schwierigkeiten bei der Übersetzung dieses Wortes z. B. ins Türkische handelt: Durch das Transferieren des deutschen Wortes in die Herkunftssprache werden – wie Dirim sagt – „längere Umschreibungen vermieden und der Bezug [wird] unmissverständlich deutlich“ (ebd.).

Der wissenschaftliche Diskurs zu den Wechselbeziehungen bei zweisprachigen Individuen – in der vorliegenden Arbeit explizit auf Kinder bezogen – tendiert dazu, dieses Phänomen kommunikativ-funktional (vgl. Reich 2007, S. 143) bzw. diskursiv (vgl. Rothweiler & Ruberg 2011, S. 15) zu betrachten. Der sprachliche Transfer, also die Wechselbeziehung, die zwischen den jeweiligen Sprachen vor allem auf der horizontalen Ebene zustande kommt, wird als Kompetenz eines zweisprachigen Individuums anerkannt, aber nur dann, wenn sie nach bestimmten Regeln abläuft und das kommunikative Handeln ‚bereichert‘ (vgl. Reich 2007, Auer 2009).

3.3. Konklusion und Bezug zur vorliegenden Untersuchung

Hinsichtlich des Erwerbs der frühen Zweisprachigkeit ergeben sich aus dem dritten Kapitel folgende Resümees:

I. Die menschliche Sprache ist ein Kommunikations- und Sozialisationsmittel und die erste Instanz, in der sie erworben wird, stellt die Familie dar. Eine zweisprachige Familie, die in einer einsprachigen Umgebung lebt, hat eine Reihe an zusätzlichen Entscheidungen – bewusst bzw. weniger bewusst – zu treffen. Die Hauptfrage, die sich in diesem Kontext stellt, ist die Frage nach dem familiären Umgang mit den jeweiligen Sprachen. Der *situative Sprachgebrauch* scheint hierfür der natürliche Weg zu sein, um den Alltag zweisprachig zu organisieren respektive zu leben und gleichzeitig die Zweisprachigkeit vor allem bezüglich der Erstsprache vital zu halten.

II. Der *situative Sprachgebrauch* spiegelt die wesentlichen Aspekte des Phänomens der Zweisprachigkeit wider, indem z.B. der sprachliche Wechsel als ihr elementares Merkmal betrachtet und anerkannt wird. Das zweisprachige Kind, dem seine *Sprachlichkeit* auf diese Art und Weise vermittelt wird, hat von Anfang an die Möglichkeit, sie als Ganzes wahrzunehmen und als solche zu erfahren.

III. Es ist wichtig – vor allem im Schulkontext – solche Sprachwechsel, die die Wechselbeziehungen zwischen den Sprachen an die Oberfläche bringen, als Kompetenz anzuerkennen.

IV. Wenn kompetente Zweisprachigkeit, sowohl individuell als auch gesellschaftlich betrachtet, als vorteilhaft gilt, muss zu den bildungspolitischen Zielen auch gehören, sie im Bildungskontext zu fördern. Vor allem die bildungssprachlichen Fähigkeiten, und hier speziell der Erwerb der Schriftlichkeit, können im familiären Kontext nur schwer erworben werden.

4. Erwerb der polnisch-deutschen Zweisprachigkeit

Der zweisprachige Spracherwerb im Familienkontext, der im Kapitel 3 in einigen Aspekten nachgezeichnet wurde, verläuft stark differenziert, immer in Abhängigkeit von den Gegebenheiten in den jeweiligen familiären Rahmen (vgl. Laskowski 2009). Sprache ist sehr komplex und der natürliche, also nicht gesteuerte Erwerb, ist nicht immer klar nachvollziehbar. Es gibt allerdings bestimmte gleich verlaufende Merkmale, die im Erwerb auch in Bezug auf den nicht institutionellen Kontext bekannt sind, so dass einige Erwerbssparallelen gezogen werden können. Im Folgenden soll der einsprachige Polnisch- und Deutscherwerb kurz dargestellt werden, sowie die Merkmale des Polnischerwerbs bei polnisch-deutsch zweisprachigen Kindern.

4.1. Erwerb der polnischen und der deutschen Sprache bei einsprachig aufwachsenden Kindern

Bevor auf die in dieser Studie ermittelten Erkenntnisse zur polnisch-deutschen Zweisprachigkeit eingegangen wird, ist es sinnvoll, zunächst den frühen Erstspracherwerb der beiden Sprachen zumindest skizzenhaft zu betrachten. Weil die vorliegende Studie vor allem die morphologisch-syntaktischen Phänomene fokussiert, eignet sich hierfür das Erwerbsphasenmodell²¹, das u. a. von Clahsen (1986, vgl. dazu auch die englischsprachigen Erwerbsstudien z.B. von Brown 1973 und Brown & Bellugi 1964) vertreten wird (vgl. Szagun 2000, S. 29ff.). Basierend auf seinen früheren Sprachentwicklungsmodellen (vgl. Clahsen 1982, 1984, vgl. auch Stern & Stern 1981/1907, Brown 1973, Brown & Bellugi 1964; für Polnisch vgl. Kaczmarek 1953, Kowalski

²¹ Die Betrachtung des Erwerbs der morphologisch-syntaktischen Phänomene kann kein vollständiges Bild der Erwerbsprozesse wiedergeben. Einen umfassenderen Blick in den Erwerb von Sprache erlaubt dagegen das Konzept der Basisqualifikationen (vgl. Ehlich, Bredel & Reich 2008). Eine ausführliche Zusammenstellung der Spracherwerbsprozesse, die unterschiedliche Ebenen betreffen, bietet u.a. auch Szagun (2000).

1962) fasst er fünf Stufen bzw. Phasen²² des frühkindlichen Deutscherwerbs zusammen, die nicht nur mit dem von ihm häufig erwähnten Englischerwerb vergleichbar sind, sondern sich auch dazu eignen, die Parallelen zum Erwerb des Polnischen ziehen zu lassen. Daher werden sie hier kurz auf beide Sprachen bezogen und im Hinblick auf das Polnische um Erkenntnisse zum Erwerb des Polnischen ergänzt, wodurch ein komparativer Effekt erreicht werden soll.

Die erste Phase, die jedes sowohl deutsch- als auch polnischsprachige Kind im Spracherwerb durchläuft, ist die *Einwort*-Phase, die Clahsen als *Vorläufer zur Syntax* bezeichnet (vgl. Kowalski 1962, S. 70ff., Zarębina 1965, S. 19ff.). Sie tritt mit ca. zwölf Monaten ein, wobei das Alter, ähnlich wie in anderen Phasen, individuell stark variieren kann, was nicht immer eine Abweichung oder Störung bedeuten muss.²³ Bedeutend ist, dass diese knappen Äußerungen, die nicht selten nur im Kontext der einzelnen Kinder zu verstehen sind (z.B. „Bubu“ für den Kinderwagen²⁴) schon Satzbedeutungen mit differenzierter Zielsetzung ausdrücken können (vgl. Zarębina 1965, S. 89), auch Frage- und Imperativintonation lässt sich erkennen (vgl. Szagun 2000, S. 31, Zarębina 1965, S. 23). Verallgemeinert lässt sich diese Phase auch als eine flexionsfreie Phase bezeichnen, vor allem im Hinblick auf die verbalen Einheiten (vgl. Zarębina 1965, S. 48, Olma 2007b, S. 60).

Mit ca. 18 Monaten, dem Beginn der zweiten Phase, ist das Kind im Stande *Zwei*- bzw. *Dreiwort*äußerungen (meist mit Substantiven, Verben, seltener mit Adjektiven oder Adverbien) zu bilden, in denen bereits unterschiedliche semantische Funktionen – wie z.B. Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein, Besitzer und Besitz etc. – ausgedrückt (vgl. dazu ausführlich Szagun 2000, S. 31ff.), allerdings die

²² Der in diesem Erwerbsmodell verwendete Begriff „Phase“ bzw. „Stufe“ ist umstritten. Beispielsweise Szagun (ebd., S. 30) verwendet ihn lediglich in Funktion von „übersichtlicher Ordnung von Daten“. Der Spracherwerb ist flüchtig und nicht alle Phänomene lassen sich voneinander abtrennen, im Gegenteil, häufig sind sie miteinander direkt verbunden. In ihrer Darstellung von frühen Erwerbsprozessen des Deutschen stützt sich Szagun vor allem auf die Ausarbeitung von Mills (1985), in welcher der Verlauf des Grammatikerwerbs in vier Abschnitte eingeteilt wird, nämlich: „Einwortäußerungen“, „Zeiwortäußerungen“, „Drei- und Mehrwortäußerungen“ und „komplexe Strukturen“ (Szagun 2000, 30ff., vgl. Stern & Stern 1981/1928, Kowalski 1962). Kaczmarek (1953, S. 22f.) schlägt in diesem Zusammenhang folgende Periodisierung vor: *Phase der Melodie* (von 0;0 bis 0;12), *Phase des Wortes* (bis ca. 1;6 oder 2;0), *Phase des Satzes* (bis ca. 3;0) (vgl. Porayski-Pomsta 2009, S. 14f.).

²³ Beispielsweise Szagun (2000) und Andresen (2005) verzichten auf die genauen Altersangaben.

²⁴ Eigenes unveröffentlichtes Datenmaterial, von einem Kind im Alter von ca. elf Monaten stammend.

syntaktischen Regeln noch nicht beachtet werden (vgl. Przetacznikowa 1968b, S. 438ff., Zarębina 1965, S. 89). Deswegen wird diese Stufe bei Clahsen *Erwerb syntaktischen Prinzips* genannt, da es sich erst um einen Erwerbs- und noch keinen Anwendungsprozess handelt. Charakteristisch für beide Sprachen auf dieser Erwerbsstufe ist das Auslassen grammatischer Funktionswörter, wie z.B. der Präpositionen (vgl. Przetacznikowa 1968b, S. 425ff.) oder im Deutschen der Artikel (Clahsen 1986, vgl. Szagun 2000, S. 34). Sie treten langsam (noch nicht kontinuierlich) im Alter von ungefähr zwei bis zweieinhalb Jahren, in der dritten Phase auf, in der schon mehrere morphologisch-syntaktische Regeln beachtet werden. Hier lassen sich bereits bestimmte auffällige Unterschiede zwischen den beiden Sprachen anmerken, vor allem im Hinblick auf die Kategorie des Verbs. Im Deutschen stehen die Partikeln der zusammengesetzten Verben überwiegend am Satzende (in der zweiten Phase war die Verbstellung relativ beliebig, allerdings mit der Tendenz zur Endstellung, vgl. Szagun 2000, S. 32), die einfachen in Zweit-, seltener in der Endstellung. Während die Position des Verbs sich allerdings im Deutschen immer noch in der Übergangsphase befindet, scheint sie in diesem Hinblick im Polnischen schon abgeschlossen zu sein, was auch nachvollziehbar ist, denn das polnischsprachige Kind braucht sich nicht auf die Endstellung vorzubereiten. Was die Sprachen weiterhin gemeinsam haben, sind die Übergeneralisierungsformen, die alle grammatischen Phänomene betreffen können (Kasusunterscheidung, Präpositionen, Verbflexionsendungen, Pluralendungen etc., vgl. Smoczyńska 1985, S. 624ff.). Clahsen bezeichnet diese Phase passend als *Vorläufer der einzelsprachlichen Grammatik*.

Mit etwa 36 Monaten beginnt die nächste Entwicklungsphase, *Erwerb der einzelsprachlichen syntaktischen Besonderheiten*, in der der Erwerb der morphologisch-syntaktischen Formen fortgesetzt und in bestimmten Teilbereichen zum Abschluss gebracht wird (im Deutschen vor allem im Hinblick auf die Wortstellung, die Trennung trennbarer Verben, den Erwerb der letzten Verbflexionsendung „-st“). Sowohl die deutsch- als auch die polnischsprachigen Kinder verfügen bereits über die Person- und Numerusformative am finiten Verb zur Markierung der Subjekt-Verb-Kongruenz, wobei sich dies im Polnischen noch bis in das Schulalter hinein in der Übergangsphase befinden kann, vor allem im Gebrauch des Vergan-

genheitstempus (vgl. Smoczyńska 1985, S. 638f., Mystkowska 1972, S. 40f.).²⁵ Kowalski (1962, S. 70ff.) spricht von einer sehr starken morphologischen Differenzierung im Polnischen, die in diesem Alter zu beobachten sei und die zum vollständigen Erwerb der einfachen Satzstruktur führt (vgl. auch Przetacznikowa 1968b, S. 425ff., Smoczyńska 1985, S. 617ff.). Ähnlich sieht es auch Clahsen (1986, S. 27), der die vierte Phase als einen Einschnitt in der Grammatikentwicklung betrachtet (vgl. Zarębina 1965, Przetacznikowa 1968b, Smoczyńska 1985).

Die fünfte Phase, *komplexe Sätze* (vgl. Szagun 2000, S. 31ff.), die sowohl im Deutsch- als auch im Polnischenerwerb die Fähigkeit mit sich bringt, die Äußerungen aus mehreren Teileinheiten zu bilden, gilt als die abschließende im Hinblick auf den Erwerb der grundlegenden morphologisch-syntaktischen Regeln (Kowalski 1962, Przetacznikowa 1968b, Mystkowska 1972). Sowohl im Polnischen als auch im Deutschen werden zunächst die parataktischen (im Polnischen vor allem mit den Konjunktionen *i* (dt. und), *a* (dt. und [gegenüberstellend]), *bo* (dt. denn)) und dann die hypotaktischen Konstruktionen erworben (im Polnischen vor allem mit *dlatego że* (dt. weil), *jak - to* (dt. wenn - dann), *aby, żeby* (dt. damit) (vgl. Przetacznikowa: 1968b, S. 516ff.). Mystkowska (1972, S. 40) weist allerdings anhand von ihren Daten²⁶ darauf hin, dass Kinder im Elementaralter die hypotaktischen Konstruktionen eher zu umgehen versuchen und sie mit den parataktischen ersetzen, vor allem in spontanen Gesprächssituationen, was im Allgemeinen auch typisch für die gesprochene Sprache sei. Was nun aber von Bedeutung ist, ist die Fähigkeit zu immer komplexerer Syntax, in der weitere Aspekte, wie z.B. in Bezug auf den Aufbau der Diskursfähigkeit oder der literalen Kompetenzen (vgl. Ehlich 2007), weiterhin ihre Profilierung erfahren können.

Im Folgenden eine tabellarische Übersicht über die Erwerbsphasen und die für sie charakteristischen Phänomene, sowohl im Polnischen als auch im Deutschen:

²⁵ Das Polnische kennt nur eine Vergangenheitsform, das in der deutschsprachigen Literatur häufig als Präteritum bezeichnet wird. In der Vergangenheitsform wird das polnische Verb nicht nur nach Person und Numerus, sondern zusätzlich auch nach dem grammatischen Geschlecht konjugiert, was zu häufigen Übergeneralisierungen führen kann (vgl. Smoczyńska 1985, S. 638f., Mystkowska 1972, S. 40f.).

²⁶ Es handelt sich um spontan eingeleitete Gespräche mit Kindern einer Kindertagesstätte, die zwischen drei und sechs Jahren alt waren.

Sprache	Phase	Charakteristische Phänomene
POLNISCH	Einwort-Äußerungen	einzelne Lexeme, bzw. Pro-Lexeme, die bereits pragmatische und diskursive Funktionen aufweisen können; stark vom jeweiligen Kind und Kontext abhängig
	Zweiwort-und-Mehrwort-Äußerungen	<ul style="list-style-type: none"> - Sing. und Pl. der Substantive - mit ca. 1;6 Nominativ und Akkusativ der Substantive (etwas später und zunächst seltener im Gebrauch Deklination der Adjektive und der Pronomen²⁷) - mit 1;7 Genitiv, danach Instrumental, Lokativ und Dativ²⁸ der Substantive (bis ca. 2;0)²⁹ - Genusdifferenzierung; zunächst fem. (1;7), dann mask. (1;9) [teilweise Verwechslung der beiden Genera], neut. (1;11); - Tempus-Distinktion: Gegenwart und Vergangenheit (1;7)³⁰ - Personen-Differenzierung (vor allem die 1. und 2. Pers. Sing.) - Indikativ und Imperativ
	Komplexe Strukturen	starke Ausdifferenzierung der morphologisch-syntaktischen Strukturen; gelegentlich noch Übergeneralisierungen, z.B. im Genus der Vergangenheitsformen;
DEUTSCH	Einwort-Äußerungen	einzelne Lexeme, bzw. Pro-Lexeme, die bereits pragmatische und diskursive Funktionen aufweisen können; stark vom jeweiligen Kind und Kontext abhängig;
	Zweiwort- und Mehrwort-Äußerungen	<ul style="list-style-type: none"> - Genitiv-s - Artikel „de“, „n“ - Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv (Kasus markiert am Artikel³¹)

²⁷ Die Differenzierung des Genus findet zwischen 1;7 und 1;11 Jahren statt und das wirkt sich zum Teil auf den Erwerb der Deklination von Adjektiven und Pronomen aus. Deswegen tritt sie im Vergleich zur Deklination der Substantive etwas später – etwa im ersten Quartal des dritten Lebensjahres – ein (vgl. Zarębina 1965, S. 91f.).

²⁸ In Zarębina (1965) wird der Instrumental als zuletzt erworbene Kasus-kategorie beobachtet. Das bezieht sich allerdings auf ein einzelnes Kind, so dass nach Laskowski (1995, S. 103f.), der seine Ergebnisse aufgrund einer umfangreicheren Stichprobe ermittelte, davon auszugehen ist, dass der Dativ eher am spätesten erworben wird.

²⁹ Generell werden die in grammatischer Funktion verwendeten Kasus früher erworben, als die, die eine Verbindung mit einer Präposition eingehen. Allerdings muss generell beim Erwerb der Kasus mit einer längeren Übergangsphase gerechnet werden. Przetacznikowa (in Kwiatkowska 1985, S. 460) stellte fest, dass in den Aussagen von Kindern im Alter von drei Jahren etwa 40 Prozent nicht mit der Zielsprache korrekte Kasus gebildet werden, im Alter von vier und fünf Jahren sind das noch 20 Prozent, und im Alter von sechs Jahren immerhin noch 10 Prozent.

³⁰ Die Verbkonjugation entwickelt sich etwas langsamer als die Deklination der Substantive (vgl. Zarębina 1965, S. 92). Sie steht in direkter Verbindung mit dem Erwerb des Personalpronomens und Verfestigung der Kategorie der Person (vgl. ebd. S. 92).

³¹ Im Hinblick auf die Erwerbsreihenfolge von der Markierung am Artikel und Nomen ergibt sich Folgendes: Nominativ, Akkusativ/Genitiv und Dativ (vgl. Szagun 2000, S. 32).

	<ul style="list-style-type: none"> - Übergeneralisierung von Nominativ und Akkusativ am häufigsten; - Pronomen: später markiert als Artikel - Pluralformen (Übergeneralisierung von -n) - Konjugation, Part. Perf. mit „ge-“ - Hilfsverben, Modalverben - Futur mit „werden“ - Übergeneralisierung der schwachen Konjugation bei Imperfekt und Par. Perf.
Komplexe Strukturen	starke Ausdifferenzierung der morphologisch-syntaktischen Strukturen. Gelegentlich noch Übergeneralisierungen, z.B. in Pluralformen oder bei Kasusmarkierungen

Tabelle 2: Exemplarische Zusammenstellung von morphologisch-syntaktischen Phänomenen im Erwerb des Polnischen und des Deutschen nach Zarębina (1965), Laskowski (1992, 2009), Szagun (2000) und Clahsen (1986).

Exkurs: Frühe Forschung zum kindlichen Spracherwerb in Polen

Die Anfänge von umfangreichen Untersuchungen zum Erwerb des Polnischen bei Kleinkindern in der polnischen Literatur gehen auf die 50er Jahre des vorigen Jahrhunderts zurück und sind vor allem mit dem Namen von Stefan Szuman (1889-1972) verbunden (vgl. Smoczyńska 1985, S. 613ff.).³² Szuman (1968) leitete mehrere Studien zum Sprachstand und Spracherwerb bei Kindern verschiedener Altersgruppen und mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Er selbst untersuchte vorwiegend das Lexikon. Unter seiner Führung entstanden zahlreiche Wortschatzlisten – zu damaliger Zeit ein Novum in der polnischen Spracherwerbsforschung (vgl. Zarębina 1965, S. 7f.) – die eine Orientierung bringen sollten im Hinblick darauf, in welchem Alter welche Bezeichnungen von den Kindern angeeignet werden und als Grundwortschatz zusammengefasst werden können. Die verwendeten Methoden waren einfach, aber im Hinblick auf Untersuchung von sprachlichen Phänomenen durchaus üblich. Die Untersuchungen wurden meistens in Form von Tagebüchern von Mitarbeiterinnen Szumans, die Kinder im entsprechenden Alter hatten, durchgeführt (vgl. Stern & Stern 1981/1907). In der Untersuchung des passiven Wortschatzes, der neben dem aktiven den möglichst vollständigen Sprachstand des Kindes abbilden sollte, versuchte Szuman eigene Methoden der Elizitierung zu entwickeln, wobei er insbesondere in der adäquaten Erfassung von Adjektiven, Adverbien und Pronomen auf viele Schwierigkeiten gestoßen ist und scheitern musste. Ob ein Substantiv oder ein Verb dem Kind bereits bekannt ist, obwohl es noch nicht von ihm verwendet wird, ließ sich laut Szuman durch bestimmte Fragen und Aufforderungen erkennen, auch mithilfe von geeigneten Bildern (Szuman 1968, S. 35ff.). Um das Verstehen der Verben zu prüfen, stellte er beispielsweise Fragen wie: *Was wird gewaschen, was wir gemietet, was wird gemäht* u.s.w. Die richtige Antwort, *Wäsche, Wohnung, Gras* war für Szuman Beweis dafür, dass das Kind den semantischen Inhalt des Wortes verstehen muss. Bei abs-

³² Als erste Studien zum Erwerb des Polnischen werden von Smoczyńska (1985, S. 613) zwei kurze Arbeiten von Rzętkowska aus den Jahren 1908 und 1909 genannt. Bei Smoczyńska (ebd., 612ff.) findet sich diesbezüglich auch eine knappe Synopse von 1908 bis 1965 (vgl. Zarębina 1965, S. 5ff.).

trakten Verben, wo die Antworten mehrdeutig waren, ließ sich die Methode nicht anwenden. Im Vordergrund der Untersuchungen stand allerdings der aktive Wortschatz. Szuman versuchte die durchschnittliche Zahl der aktiven Substantive und Verben in verschiedenem Alter zu errechnen. Im Alter von 24 Monaten waren das – in einer Stichprobe von insgesamt 20 Kindern – im Mittel 125 verschiedene Substantive und 72,5 verschiedene Verben. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern waren groß: Das Verhältnis im Gebrauch der Substantive betrug von 47 bis 480 TYPES-Substantive, bei TYPES-Verben von zehn bis 240. Insgesamt verwendeten die untersuchten zweijährigen 616 verschiedene Substantive und 411 verschiedene Verben; die Zahl der Substantive und Verben, die von allen 20 Kindern verwendet wurden, erwies sich dagegen als eher gering. Bei Substantiven waren es nur 30 [von 616, s.o.], die von 70 Prozent der Kinder gebraucht wurden, bei Verben gar 20 [von 411, s.o.] (vgl. ebd., S 64ff.). Diese Wörter wurden von Szuman als Grundwortschatz eines durchschnittlichen – einsprachigen polnischen – zweijährigen Kindes klassifiziert, die Unterschiede, die auftraten, erklärte er mit der sozialen Herkunft (ebd. S. 27ff.). Szuman selbst fand diesen Grundwortschatz zwar

klein, jedoch ausreichend, um sich in diesem Alter mit der Umgebung verbal zu verständigen (ebd. S. 67). Obwohl diese Aufstellung vor mehr als einem halben Jahrhundert entstanden ist, ist es dennoch höchst interessant, sich dieses frühe monolinguale Lexikon anzuschauen. Überraschenderweise scheint diese Auflistung zeitgemäß und sehr aktuell zu sein und kann – mit Vorsicht genossen – auch in dieser Studie als eine Art Orientierung im Hinblick auf den basalen Wortschatz herangezogen werden:

aktiver Grundwortschatz eines zweijährigen Kindes: SUBSTANTIVE³³	
Personen	1. <i>mama</i> (dt. Mutter), 2. <i>tata</i> (dt. Vater), 3. <i>pan</i> (dt. Herr, Mann), 4. <i>pani</i> (dt. Frau), 5. <i>babcia</i> (dt. Oma), 6. <i>dziecko</i> (dt. Kind)
Tiere	1. <i>pies</i> (dt. Hund), 2. <i>koń</i> (dt. Pferd), 3. <i>krowa</i> (dt. Kuh), 4. <i>kura</i> (dt. Henne), 5. <i>kot</i> (dt. Katze);
Körper	1. <i>ręka</i> (dt. Hand), 2. <i>noga</i> (dt. Bein), 3. <i>nos</i> (dt. Nase), 4. <i>oczy</i> (dt. Augen);
Nahrungsmittel	1. <i>jedzenie</i> (dt. Essen), 2. <i>mleko</i> (dt. Milch), 3. <i>woda</i> (dt. Wasser), 4. <i>chleb</i> (dt. Brot), 5. <i>bułka</i> (dt. Brötchen), 6. <i>jajko</i> (dt. Ei), 7. <i>cukier</i> (dt. Zucker);
Bekleidung	1. <i>but</i> (dt. Schuh), 2. <i>czapka</i> (dt. Mütze), 3. <i>guzik</i> (dt. Knopf);
Spielzeug	1. <i>lalka</i> (dt. Puppe), 2. <i>piłka</i> (dt. Ball), 3. <i>koło</i> (dt. Kreis);
Umfeld/Wohnung	1. <i>dom</i> (dt. Haus), 2. <i>lampa</i> (dt. Lampe).

³³ Die meisten Substantive wurden also nur von einem Kind verwendet. Zu den in der Tabelle aufgeführten Bereichen gehörten beispielsweise folgende: Personennamen [insgesamt 27 Substantive, die nur von einem Kind verwendet wurden] → *wnuczka* (dt. Enkelin), *ogrodnik* (dt. Gärtner), *prababcia* (dt. Urgroßoma), *krawiec* (dt. Schneider), *złodziej* (dt. Dieb) etc.; Tiere [26] → *kwoka* (dt. Glucke), *klacz* (dt. Stute), *skowronek* (dt. Lerche), *kukułka* (dt. Kuckuck) etc.; Nahrungsmittel [16] → *arbuz* (dt. Wassermelone), *szpinak* (dt. Spinat), *daktyl* (dt. Dattel), *kukurydza* (dt. Mais) etc.; Bekleidung [14] → *spódnica* (dt. Rock), *sweterek* (dt. Strickjacke), *bielizna* (dt. Unterwäsche), *sandały* (dt. Sandalen) etc. Spielzeug [10] → *skakanka* (dt. Springseil), *chorągiewka* (dt. Fahne), *rakieta* (dt. Rakete) etc.; Umfeld/Wohnung [13] → *balkon* (dt. Balkone), *ściana* (dt. Wand), *piwnica* (dt. Keller) etc. Darüber hinaus wurden auch solche Substantive vereinzelt beobachtet: *czas* (dt. Zeit), *rozum* (dt. Verstand), *szczęście* (dt. Glück) (vgl. Szuman 1968, S. 78ff.).

aktiver Grundwortschatz eines zweijährigen Kindes: VERBEN ³⁴	
zwischen 90 und 100 Prozent der Kinder	1. <i>dać</i> (dt. geben), 2. <i>chcieć</i> (dt. wollen), 3. „ <i>nie ma</i> “ (dt. „gibt es nicht“), 4. <i>być</i> (dt. sein), 5. <i>spać</i> (dt. schlafen);
zwischen 80 und 89 Prozent der Kinder	1. <i>jeść</i> (dt. essen), 2. <i>iść</i> (dt. gehen), 3. <i>siedzieć</i> (dt. sitzen), 4. <i>jechać</i> (dt. fahren), 5. <i>patrzeć</i> (dt. schauen), 6. <i>bać się</i> (dt. Angst haben), 7. <i>boleć</i> (dt. schmerzen);
zwischen 70 und 79 Prozent der Kinder	1. <i>robić</i> (dt. machen), 2. <i>mieć</i> (dt. haben), 3. <i>brać</i> (dt. nehmen), 4. <i>bić</i> (dt. schlagen), 5. <i>upaść</i> (dt. hinfallen), 6. <i>prosić</i> (dt. bitten), 7. <i>pisać</i> (dt. schreiben);

Tabelle 3: Übersicht über den aktiven Gebrauch von Substantiv- und Verbkategorien im Polnischen im Alter von zwei Jahren (Szuman 1968).

Bei den vierjährigen Kindern ließen sich schon insgesamt 1456 verschiedene Substantive und 634 verschiedene Verben feststellen, jedoch muss an der Stelle angemerkt werden, dass die Stichprobe der Kinder in dieser Altersgruppe wesentlich kleiner war, als die der Zweijährigen: In diesem Teil der Untersuchung wurden Tagebücher von nur zwei Kindern ausgewertet. Die Zahl der Substantive, die von beiden Kindern verwendet wurden, betrug 541 und die der Verben 304 (ebd. S. 56ff.): Das bedeutet einen enormen Zuwachs, der in dieser Zeitspanne stattgefunden hat.

Der Gebrauch der Adjektive wurde von Szumans Mitarbeiterin Przetacznikowa (1968a, S. 97ff.) untersucht. Sie wertete dieselben Tagebücher der Zweijährigen aus und stellte fest, dass in dieser Altersgruppe durchschnittlich 14 bis 15 Adjektive verwendet werden. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Kindern waren, wie bei den Substantiven und Verben, sehr groß. Der Gebrauch schwankte zwischen zwei und 52 bei den einzelnen Kindern. Es gab kein Adjektiv, das von allen 20 Kindern verwendet wurde. Die Mehrheit der Kinder (15) gebrauchte das Adjektiv (vgl. ebd. 112ff.): „*be*“ (nur in der Kindersprache: dt. nicht gut, schlecht); 14 Kinder die Adjektive: *brzydki* (dt. hässlich), *dobry* (dt. gut), *duży* (dt. groß), *mały* (dt. klein); 12 Kinder: *ładny* (dt. schön), *brudny* (dt. schmutzig); und 10 Kinder das Adjektiv: *czysty* (dt. sauber). 30 bis 45 Prozent der Kinder verwendete: *cacy* (nur in der Kindersprache: dt. „ai ai“), *śliczny* (dt. hübsch), *kochany* (dt. lieb), *biedny* (dt. arm), *biały* (dt. weiß), *czarny* (dt. schwarz), *zimny* (dt. kalt), *gorący* (dt. heiß), *ciężki* (dt. schwer), *głodny* (dt. hungrig), *mokry* (dt. nass), *malutki* (dt. sehr klein). Die Mehrzahl der Adjektive wurde nur von einzelnen Kindern gebraucht.³⁵ Durchschnittlich bildeten die Adjektive 12 Prozent des Wortschatzes dieser Altersgruppe aus.

Um den weiteren Erwerb der Adjektive und um ihr Verhältnis den anderen Wortarten gegenüber festzustellen, begleitete Przetacznikowa (ebd. S. 107ff.) in einer über fünf Jahre dauernden Langzeitstudie zwei Kinder: INKA und JAŚ. Das Alter, in dem diese Wortart sich am schnellsten entwickelte, fiel nach Przetacznikowa auf das dritte Lebensjahr (s.

³⁴ Zu den nur von den einzelnen Kindern verwendeten Verben gehörten beispielsweise folgende: *pracować* (dt. arbeiten), *umrzeć* (dt. sterben), *spacerować* (dt. spazieren gehen), *solić* (dt. saltzen), *zaczynać się* (dt. anfangen), *kichać* (dt. niesen), *pisać* (dt. schreiben) etc. (vgl. Szuman 1968, S. 88ff.).

³⁵ Dazu gehörten beispielsweise solche Adjektive wie: *ciekawy* (dt. interessant), *smutny* (dt. traurig), *zabawny* (dt. lustig), *różowy* (dt. rosa) etc. (vgl. Przetacznikowa 1968a, S. 112).

Tab. 4; vgl. auch Tab. 5). Sie stellte auch fest, dass ein Zusammenhang zwischen dem Erwerb der Substantive und Adjektive besteht: Je mehr Substantive ein Kind verwendet, desto mehr Adjektive kennt es. Die Tabelle 4 veranschaulicht den prozentuellen Erwerb der Adjektive im Laufe der fünf Jahre:

Alter der Kinder	Zahl der Adjektive		Adjektive im Verhältnis zu den anderen Wortarten (in %)		Adjektive im Verhältnis zu den Substantiven (in %)	
	INKA	JAS	INKA	JAS	INKA	JAS
2	32	34	4,6	5,2	10,0	10,0
3	68	116	5,3	6,5	10,0	11,3
4	124	225	6,3	7,8	11,4	15,1
5	177	372	6,7	10,0	12,3	19,3
6	244	488	7,4	10,5	13,4	20,4

Tabelle 4: Erwerb der Adjektive vom zweiten bis zum sechsten Lebensjahr (Przetacznikowa 1968a, S. 108).

Für Przetacznikowa gehören die Adjektive zu den Wortarten, die zwar relativ früh verstanden, dennoch selten gebraucht werden. Im Alter von drei bis sechs Jahren bilden sie (ähnlich wie die Adverbien) durchschnittlich nur sechs Prozent aller Äußerungen (vgl. Zarębina 1965, S. 93).

Die Präpositionen und Konjunktionen werden über längere Zeit ausgelassen und gelten als am spätesten erworbene Wortarten (vgl. Kowalski 1962, Zarębina 1965, Smoczyńska 1985). Dazu kommt, dass sie häufig übergeneralisiert werden, z.B. solange, bis das Kind passendere Präpositionen und Konjunktionen erwirbt und sie evtl. nach einiger Zeit zielsprachig korrekt einsetzt. Gleichzeitig ließ sich in Szumans Studien feststellen, dass mit der Übergeneralisierung der Bedeutung von Präpositionen eine Übergangsphase beim Unterscheiden der Kasusformen des Substantivs zu beobachten ist: Solange die Präpositionen nicht mit der Zielsprache übereinstimmend verwendet werden, ist es erschwert, den richtigen Kasus für die Substantive zu wählen. Dies dauert bei den ersten erworbenen Präpositionen nicht länger als bis zum Alter von zwei Jahren (vgl. Gepertowa 1968). In diesem Alter verwenden die Kinder zielsprachig korrekt folgende Präpositionen: *na* (dt. auf), *do* (dt. nach), *z* (dt. mit), *w* (dt. in), *dla* (dt. für). Bis zu einem Jahr später kommen dazu: *po* (dt. nach), *za* (dt. hinter), *u* (dt. bei), *od* (dt. von), *przed* (dt. vor), *pod* (dt. unter), *przez* (dt. durch), bei einigen Kindern auch *przy* (dt. neben), *koło* (dt. neben), *o* (dt. über, von), *nad* (dt. über). Die ersten Konjunktionen treten mit etwa drei Jahren auf (vgl. Zarębina 1965). Es sind vor allem: *i* (dt. und), *albo* (dt. oder), *ani* (dt. weder...noch), *a* (dt. und), *ale* (dt. aber), *że* (dt. dass), *żeby* (dt. dass, damit), *jak...tak* (dt. wenn...dann), *aż* (dt. bis), *bo* (dt. weil, denn); die Konjunktion *bo* ist auch eine der ersten hypotaktischen Konjunktionen, die erworben wird.³⁶ Hypotaktische Konjunktionen werden oft als Indikator für fortgeschrittene Entwicklung der Sprache angesehen, allerdings bilden sie bis zum

³⁶ Hier ist Vorsicht geboten, weil die Konjunktion „bo“ auch mit dem parataktischen „denn“ übersetzt werden kann. Als hypotaktisches „weil“ würde dann beispielsweise „ponieważ że“ bzw. „dlatego że“ gelten; diese werden später erworben. Da der polnische Nebensatz keine Verbendstellung erfordert, hat die Zuordnung von „bo“ zu den hypotaktischen Satzbindemitteln keine relevanten Konsequenzen.

sechsten Lebensjahr relativ geringe Zahl (vgl. Mystkowska 1972, S. 40). Die Ausnahme stellen die Temporalsätze mit der Konjunktion *jak* (dt. wenn, wie) dar, die bis zum dritten Lebensjahr eine relativ häufig verwendet werden (ungefähr 14 Prozent aller hypotaktischen Sätze), im weiteren Alter jedoch stark abnehmen (4 Prozent im Alter von sechs Jahren). Charakteristisch für dieses Alter ist auch, dass die Kinder kaum Konzessivsätze bilden (Mystkowska 1972). Als Übergangsphase gilt bei Konjunktionen, dass sie zuerst oft am Ende der Aussage erscheinen, z.B. *Zakryj kartofle, wykipi bo!** (dt. Deck die Kartoffeln zu, sie überkochen *sonst*³⁷). Laut Geppertowa ist das ein typisches Merkmal des Erwerbs der Konjunktionen im Polnischen (vgl. Geppertowa 1968), allerdings werden solche Beispiele sonst in keinen Untersuchungen bestätigt (vgl. Zarębina 1965, Smoczyńska 1985). Geppertowa, die die genaueren Untersuchungen der Präpositionen und Konjunktionen im Szumans Arbeitsteam durchführte, verwendete dieselben Tagebücher, auch die Fallstudien von INKA und JAŚ. Tabelle 5 zeigt, wann bei ihnen die Konjunktionen im Vergleich zu den anderen Wortarten in den aktiven Wortschatz eingetreten sind (in der Tabelle wurden sowohl die hypotaktischen als auch parataktischen Konjunktionen berücksichtigt): Im Alter zwischen 2;6 und 3;0 befand sich der prozentuelle Gebrauch der Präpositionen und Konjunktionen unter einem Prozent (vgl. Zarębina 1965, S. 93).³⁸

Kind: JAŚ (vgl. Tabelle 4)

	1;0-1;6		1;6-2;0		2;0-2;6		2;6-3;0	
	Zahl der Wörter	Prozent	Zahl der Wörter	Prozent	Zahl der Wörter	Prozent	Zahl der Wörter	Prozent
Substantive	7	21,8	419	57,3	745	55,6	1175	56,1
Verben	6	18,7	173	23,7	338	25,2	535	25,6
Adjektive	2	6,3	35	4,8	75	5,6	123	6,0
Adverbien	1	3,1	21	2,9	44	3,3	65	3,2
Pronomen	3	9,5	21	2,9	44	3,3	59	2,8
Präpositionen	-	-	10	1,4	15	1,1	17	0,8
Zahlwörter	-	-	11	1,5	19	1,4	39	1,9
Konjunktionen	-	-	2	0,3	10	0,7	15	0,7
Ausrufungen	13	40,7	36	4,8	45	3,4	57	2,7
Partikel	-	-	3	0,4	5	0,4	5	0,2
Insgesamt	32	100	731	100	1340	100	1090	100

Kind: INKA (vgl. Tabelle 4)

	1;0-1;6		1;6-2;0		2;0-2;6		2;6-3;0	
	Zahl der Wörter	Prozent	Zahl der Wörter	Prozent	Zahl der Wörter	Prozent	Zahl der Wörter	Prozent
Substantive	106	59,6	484	57,8	681	58,1	910	58,3
Verben	14	7,8	175	21,0	260	22,2	355	22,9

³⁷ Kind im Alter von 2,1 Jahren (vgl. Geppertowa 1968, S. 281).

³⁸ Eine stark ähnelnde prozentuelle Aufteilung der Wortarten beim Übergang vom zweiten in das dritte Lebensjahr findet sich in der Studie von Zarębina (1965), die sie anhand von Längsschnittdaten ihrer Tochter zusammenfasste. In dem Lexikon, das insgesamt 623 Wörter umfasste, stellten die Substantive (47 Prozent) und Verben (25,7 Prozent) die zahlreichsten Wortarten dar. Darüber hinaus identifizierte sie 7,6 Prozent Adjektive, 5,1 Prozent Adverbien, 4,9 Prozent Pronomen, 1,3 Prozent Präpositionen, 2,4 Prozent Zahlwörter, 1,1 Prozent Konjunktionen, 3,9 Prozent Ausrufungen und 0,8 Partikeln (ebd. S. 93f.).

Adjektive	4	2,2	32	3,8	47	4,0	69	4,5
Adverbien	2	1,1	30	3,6	44	3,8	66	4,3
Pronomen	11	6,2	27	3,2	37	3,2	42	2,7
Präpositionen	-	-	12	1,4	14	1,2	16	1,0
Zahlwörter	-	-	12	1,4	14	1,2	16	1,0
Konjunktionen	-	-	4	0,5	6	0,5	10	0,6
Ausrufungen	40	22,5	58	6,9	64	5,5	68	4,4
Partikel	-	0,6	3	0,4	3	0,3	5	0,3
Insgesamt	178	100	837	100	1170	100	1557	100

Tabelle 5: Erwerb der Wortarten im Polnischen im Altersverlauf (Geppertowa, 1968, S. 377).

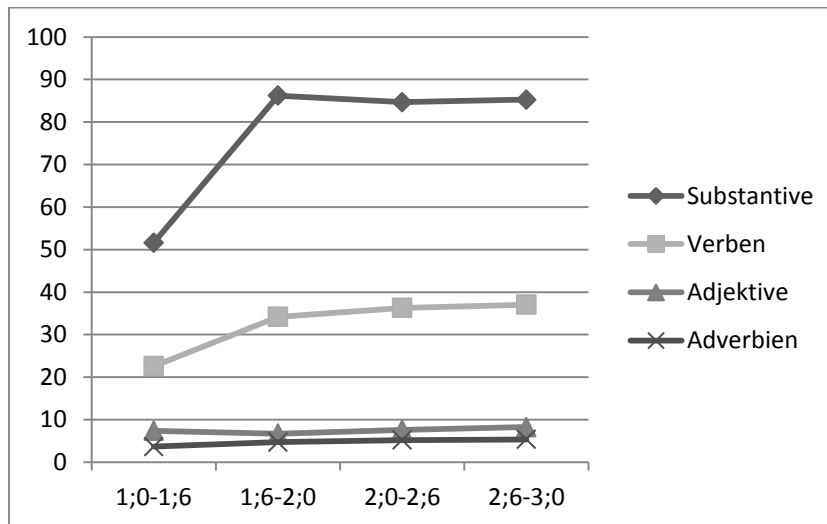


Abbildung 1a: Erwerb der Wortarten im Polnischen im Altersverlauf, Teil 1.

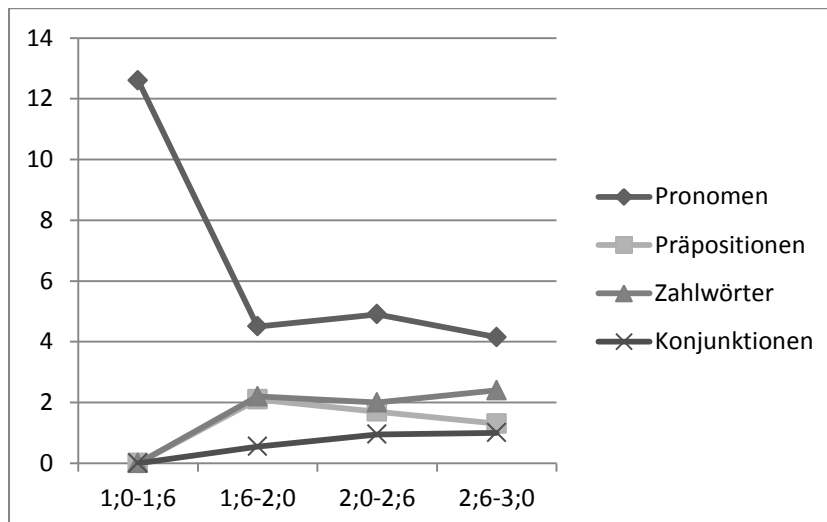


Abbildung 1b: Erwerb der Wortarten im Polnischen im Altersverlauf, Teil 2.

Interessant in der globalen Betrachtung des Erwerbs der Wortarten ist auch der auffällige Zusammenhang im Erwerb, respektive Gebrauch einerseits der Substantive und Verben und andererseits der Pronomen: Mit dem rapide steigenden Anteil der Substantive und dem kontinuierlich wachsenden Gebrauch, der Verben zwischen 1;0-1;6 und ca. 2;0 nimmt der Gebrauch der Pronomen dramatisch ab (bei JAŚ gar von 9,5 Prozent auf 2,9)

(vgl. Abb. 1b). Das kann damit erklärt werden, dass die Kinder, indem sie immer mehr Substantive kennen, deutlich weniger Demonstrativpronomen wie z.B. „to“ (dt. das), verwenden, und bezogen auf die Entwicklung der Konjugation auf das Personalpronomen in Verbindung mit einem Verb verzichten können.

Abschließend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Arbeitsgruppe unter Szumans Leitung mit ihren Untersuchungen auf jeden Fall umfangreiche Grundlagen für die weiteren Spracherwerbsstudien zum Polnischen schuf (vgl. u.a. Olma 2007a und 2007b, Laskowski 1992, Kozłowska 1991, Smoczyńska 1985, Mystkowska 1972). Gleichzeitig lassen sich, darauf basierend, Schlussfolgerungen ziehen, dass der frühe Polnischerwerb durchaus vergleichbar mit dem Erwerb der deutschen Sprache ist, nicht nur in morphologischer und syntaktischer Hinsicht (vgl. Tab. 2), sondern auch z.B. im Hinblick auf den Lexikonerwerb. So spielen in der frühen Erwerbsphase die Substantive und Verben die größte Rolle, sowohl im Polnischen als auch im Deutschen (vgl. dazu auch Szagun 2009, S. 9ff.). Im Polnischen bilden sie bis in das siebte Jahr hinein insgesamt 40 bis 50 Prozent aller Aussagen (Przetacznikowa 1962).

4.2. Erwerb der polnischen Sprache bei zweisprachig aufwachsenden Kindern in Deutschland

Die polnische Sprache wurde hinsichtlich der kindlichen bzw. der frühen Zweisprachigkeit vor allem im englischsprachigen Raum untersucht, beispielsweise in Australien (vgl. Wierzbicka 1990) oder in den USA (Smoczyńska 1985, Gruszczynska-Harrison 2010). Auch bei Slobin (1973) finden sich kontrastive Überlegungen zum frühen Polnischerwerb.³⁹ Im europäischen Sprachraum scheint es nur in Schweden entsprechende Untersuchungen gegeben zu haben (vgl. Laskowski 2009, 1992, vgl. auch Zaręba 1953, Sękowska 2007). Diese Untersuchungen liefern Ergebnisse, die vergleichbar mit den Ergebnissen aus der deutschsprachigen Literatur sind: Die Sprachkompetenz in der Erstsprache, hier im Polnischen, nimmt während der schulischen Ausbildung zugunsten des Schwedischen als Zweitsprache ab (Laskowski (2009) spricht gar vom Polnischen als *einer Sprache in Gefahr*⁴⁰) und kann nur durch

³⁹ Im Hinblick auf die frühe polnisch-englische Zweisprachigkeit startet gerade eine Studie, an der sich unter anderem Uniwersytet Warszawski (Warschauer Universität) in Warschau und Uniwersytet Jagielloński (Jagiellonen Universität) in Krakau beteiligen. Aufgrund von starken Migrationsbewegungen aus Polen nach Großbritannien und Irland erwacht das Interesse an der frühen Zweisprachigkeit und ihren Phänomenen - auch in der polnischen Erwerbsforschung. In der Studie soll der sprachliche Erwerb des Polnischen im zweisprachigen polnisch-englischen Setting fokussiert werden, was für die polnische Erwerbsforschung bis *dato* ein Novum darstellt. Die Studie ist Teil des europäischen Projekts bi-SLI (vgl. www.bi-sli.org/index.htm).

⁴⁰ Der Titel seiner Publikation fängt provokativ an: *Język w zagrożeniu*, also direkt ins Deutsche übersetzt: *Sprache in Gefahr*.

entsprechende Förderung z.B. im mutter- bzw. herkunftssprachlichen Unterricht, der seit dem Anfang der 70er Jahre an den schwedischen Schulen angeboten wird, aufrechterhalten werden. Die während des zweisprachigen Erwerbs entstandenen linguistischen Phänomene sind vergleichbar mit denen aus der Voruntersuchung dieser Arbeit, die kurz im Kapitel 7.1.1 skizziert werden: Die sprachlichen Kategorien im Polnischen, die im Schwedischen keine Entsprechung finden, zeigen Unregelmäßigkeiten, die im einsprachigen Erwerb nicht zu beobachten sind, z.B. im Deklinationsystem der Substantive, im Genus, im Lexikon etc. (vgl. Laskowski 2009) und andererseits werden die Erscheinungen, die es im Polnischen nicht gibt, aus dem Schwedischen übernommen, wie z.B. der übermäßige Gebrauch des Demonstrativpronomens oder des Zahlwortes *eins* in Artikelfunktion (vgl. Laskowski 2009, S. 103ff.).

Im Hinblick auf die polnisch-deutsche Zweisprachigkeit, die sich bei den in Deutschland lebenden Kindern entwickelt⁴¹, gibt es aktuell nur einige wenige Veröffentlichungen, die unterschiedliche Bereiche fokussieren und erforschen. In Anbetracht dessen, dass es sich bei der polnischsprachigen Sprechergruppe um eine der größten und vitalsten in Deutschland handelt, scheint das Interesse an der Erforschung der polnisch-deutschen Zweisprachigkeit ziemlich überschaubar zu sein. Deshalb sind diese Studien, unabhängig davon wie viel Raum sie dem Polnischen widmen, ausdrücklich zu begrüßen, denn noch vor einem Jahrzehnt war zu diesem Thema kaum eine Publikation zu finden. An dieser Stelle sollen drei Studien, die das Polnische – vor allem im Hinblick auf die Erforschung der frühen Zweisprachigkeit bzw. der Phänomene, die Aufschlüsse auf sie geben können – behandeln, kurz vorgestellt werden: zwei Studien von Brehmer (2008, mit Rothweiler 2012) und eine Studie von H.H. Reich (2009)⁴². In Tabelle 6 werden diese Studien kurz zusammengefasst und um aktuelle Publikationen zum Polnischen auch bei jungen Erwachsenen ergänzt, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll.

⁴¹ Hier wird die „Entwicklung“ nicht *sensu* Bredels (2007, S. 79f.) Definition als „von innen gesteuerten Prozess“ verwendet, sondern als allgemeine Formulierung für das Herausbilden einer sprachlichen Fähigkeit.

⁴² Die Studien von Fürstenau, Gogolin & Yağmur (2003) und Hyla-Bruschke (1999) werden ausführlich im Kapitel 5.2. dargestellt.

Autor/ veröf- fentlicht	Thema/ Ziele	Stich- probe⁴³	Erkenntnisse	Relevanz zur vorliegenden Untersu- chung
Hyla- Brüsch- ke/ 1999	Vitalität des Polni- schen bei Jugendli- chen	488 pol- nisch- sprachige Jugendliche zwischen 12 und 23 Jahren	mit dem stei- genden Alter steigt die Domi- nanz des Deut- schen in beina- he allen Domä- nen	Dominanz des Deut- schen; Pol- nisch als Familien- sprache
Fürste- nau, Gogolin & Yağmur/ 2003	Sprachliche Vielfalt an den deutschen Grundschulen	Grundschü- lerinnen und - schüler in Hamburg/ Befragung im Jahr 2001	Polnisch mit knapp über 10 % an zweiter Stelle (von knapp 100 Spra- chen)	Erhebung der Sprachen als aussage- kräftiger Indikator für Heteroge- nität
Baur, et al./ 2004, Chlosta, Ostermann & Schro- eder /2003	Sprachliche Vielfalt an den deutschen Grundschulen	Grundschü- lerinnen und schüler in Essen ⁴⁴ / Be- fragung im Jahr 2002	12 % der mehr- sprachigen Schüle- rinnen und Schüler der Essener Grund- schulen sprechen u.a. auch Polnisch ⁴⁵	Erhebung der Sprachen als aussagekräftiger Indikator für Heterogenität
Miśkiewicz/ 2006 (Diplom- arbeit)	Sprachverwendungen und Spracheinstellun- gen bei pol.-dt. Kin- dern im Vorschulalter und ihren Familien	vier polnisch- sprachige Fa- milien	Polnisch als Famili- ensprache	Polnisch als Familiensprache
Breh- mer/ 2008	morphologische Integration lexicali- scher Transfers aus dem Deutschen bei pol.-dt. Bilingualen/ Ermittlung von lexikalischen Ein- heiten, die charak- teristisch für pol.-	20 Erwach- sene zwi- schen 19 und 50 Jahren/ Erhebung im Winter- semester 2007/	deutsche Sub- stantive und Verben am häu- figsten über- nommen, aller- dings nur z.T. in das morphologi- sche System des Polnischen	Fokussierung der Flexion der Substan- tive und Verben

⁴³ Nur im Bezug auf die polnisch-deutschsprachigen Probanden (andere werden hier nicht angegeben) [Lediglich die Studien von Hyla-Brüschke (1999) und Brehmer (2008), Brehmer & Czachór (2012) bzw. die Arbeit von Miśkiewicz (2006) konzentrieren sich gänzlich auf die polnisch-deutsche Zweisprachigkeit; in den weiteren Studien stellen auch andere Sprachen den Untersuchungsgegenstand dar.]

⁴⁴ Von insgesamt 106 Essener Grundschulen haben sich 105 an der Erhebung beteiligt (vgl. Baur et al. 2004, S. 98); davon wurden 87 Prozent aller Schülerinnen und Schüler befragt (vgl. Chlosta, Ostermann & Schroeder 2003, S. 45).

⁴⁵ Insgesamt gaben 5213 (28 Prozent) Schülerinnen und Schüler eine weitere – neben Deutsch – Sprache an (Polnisch wurde von knapp 17 Prozent der Schülerinnen und Schülern genannt) (vgl. Chlosta, Ostermann & Schroeder 2003, S. 47). [Zum Vergleich: 27,2 Prozent gaben Türkisch, 13,9 Arabisch, 4,8 Russisch an (vgl. Baur 2004, S. 99).]

	dt. Zweisprachigkeit sind	2008	adaptiert	
Reich/ 2009	Sprachentwicklung zweisprachiger Kinder im Elementarbereich/ Individualisierung der Förderkonzepte durch Berücksichtigung der Zweisprachigkeit	5 pol.-dt. sprachige Kinder im Alter von 3;6 bis 5;4/ Erhebung 2001-2004	Sprachprofile zur Verdeutlichung der sprachlichen Phänomene (z.B. die Bedeutung der Kategorie Kasus); Bedeutung der familiären Sprachpraxen auf die Sprachkompetenz, Vitalität etc.	das Alter der Probanden; Indikatoren; Zweisprachigkeit im ganzheitlichem Blick
Brehmer & Rothweiler/ 2012	Erwerb der Genusmarkierung im Polnischen	34 Kinder im Alter von 2;11 bis 6;5 mit Polnisch als L1/	mit 6 Jahren die Genusübereinstimmung/ Markierung noch nicht abgeschlossen; Erwerb des Genus im Polnischen als langwieriger Prozess	das Alter der Probanden; Genus als Teil der morphologisch-syntaktischen BQ
Brehmer & Czachór/ 2012	Bildung und Verwendung des analytischen Futurs im Polnischen	30 frühe bilinguale und 30 späte bilinguale Erwachsende	Unterschiede zwischen den beiden Stichproben nicht gravierend	Futur als Teil der morphologisch-syntaktischen BQ

Tabelle 6: Übersicht über die Forschungsarbeiten zum Erwerb des Polnischen als L1 (bzw. L2) in Deutschland.

Morphologische Integration lexikalischer Transfers aus dem Deutschen ins Polnische bei polnisch-deutschen Bilingualen

Brehmer (2008) untersucht in seiner kleinen Querschnittstudie inwieweit und auf welche Art und Weise die bilingualen polnisch-deutschen Sprecher die deutschen Lexeme – mit der Beschränkung auf Substantive, Verben, Adjektive und Adverbien – an die polnische Sprache adaptieren. Die Fragestellung bzw. die Zielsetzung ist insofern interessant und für die vorliegende Studie relevant, da sie die morphologischen Aspekte – *sensu* sprachlichen Transfers – fokussiert und zum Teil hilft, einige Regularitäten in solchen Prozessen aufzuzeigen. Erwartungsgemäß (da parallel zum prozentuellen Anteil) stellt sich in Brehmers Studie heraus, dass vor allem die Substantive (insgesamt 175 Types) transferiert werden, allerdings

wird nur knapp die Hälfte von ihnen (49 Prozent) tatsächlich in das morphologische System integriert, wie im ersten Beispiel (vgl. Laskowski 2009, S. 122 ff.).

Bsp. 1. *tam parkuję w dużym parkhausie*⁴⁶ (ebd. S. 68) (dt. ich parke da im großen Parkhaus)

43 Prozent⁴⁷ der übernommenen Substantive werden dagegen als autonome deutschsprachige Einheiten behandelt, wie im zweiten Beispiel. Das betrifft insbesondere die Pluralformen⁴⁸ (Bsp. 3):

Bsp. 2. [...] *byli dużo osób w naszym alter* (ebd.) (dt. es gab da viele Personen in unserem Alter)

Bsp. 3. [...] *jak się chodzi na te wszystkie friedhøfe* [...] (dt. wenn man auf alle diese Friedhöfe geht)

Interessant ist, dass bei den integrierten Lexemen in der Regel das Genus des deutschen Lexems übernommen wird (Bsp. 4) (vgl. ebd. S. 69):

Bsp. 4. [...] *że jestem tej Meinungs*⁴⁹ [...] (dt. dass ich dieser Meinung bin)

Das bedeutet, dass das Lexem einerseits an die polnische morphologische Systematik adaptiert wird, andererseits aber das deutsche Genus beibehalten wird.⁵⁰

Im Hinblick auf die Transfers der Verben, Adjektive und Adverbien (vgl. ebd. S. 71ff.) stellt Brehmer fest, dass sie generell deutlich seltener in das Polnische übernommen werden; sie werden auch – mit Ausnahme von Verben – kaum in das polnische Flexionssystem integriert. Von den insgesamt fünfzehn transferierten Verben wurden neun „polnisch“ konjugiert (Bsp. 5) und sechs direkt – ohne Flexionselemente – übernommen (Bsp. 6). Von den elf transferierten Adjektiven und fünfzehn Adverbien wurde keines integriert, allerdings ist die Untersuchung der Adverbien in diesem Kontext schwierig, da sie ohnehin nicht flektiert werden (vgl. ebd. S. 72).

Bsp. 5. [...] *co tam szło besichtigen i Kroatien to jest super land* (dt. was zu besichtigen ging und Kroatien ist ein super Land)

⁴⁶ Die Schriftweise und die Markierungen in den Beispielen entsprechen nicht dem Original.

⁴⁷ Die Integration der restlichen transferierten Substantive konnte nicht geklärt werden (vgl. Brehmer 2008, S. 68).

⁴⁸ Auch die Eigennamen wurden häufig nicht integriert (vgl. Brehmer 2008, S. 70f.).

⁴⁹ Das polnische Äquivalent für „Meinung“ hat ein neutrales Genus (pol. „zdanie“).

⁵⁰ Das Beispiel 4 eignet sich nur bedingt für diese Aussage, da das Lexem „Meinung“ keine polnische Flexion aufweist und nur durch die Deklination des Demonstrativpronomens „ta“ (dt. diese) (im Genitiv „tej“ (dt. dieser)) als adaptiert wahrgenommen wird.

Bsp. 6. [...] *ona ma stres i potem nic nie szafnie, nic nie zrobi* (dt. sie hat Stress und dann schafft sie nichts, macht sie nichts)

Festzuhalten aus Brehmers Untersuchung – vor allem hinsichtlich der vorliegenden Kleinstudie – bleibt:

I. Bilinguale polnisch-deutsche Sprecher transferieren deutschsprachige Lexeme in die polnische Sprache entweder als autonome deutsche Einheiten oder integrieren sie in der polnischsprachigen Äußerung durch die entsprechenden Flexionselemente.

II. Überdurchschnittlich häufig werden die Substantive transferiert.

III. Trotz polnischer Flexion wird häufig das deutsche Genus beibehalten.

Sprachliche Entwicklungsverläufe von Kindern im Elementaralter mit Polnisch als L1

In Reichs Untersuchung liegt der Schwerpunkt dagegen weniger auf den einzelnen sprachlichen Phänomenen, sondern mehr auf der Dynamik einer ganzen Reihe von Aneignungsprozessen, die nicht auf eine Sprache bezogen sind, sondern sich aus der *Sprachlichkeit* (vgl. Reich 2009, S. 14), die bei den Zweisprachigen nun aus zwei Sprachsystemen besteht, ergeben. Seine Studie ist als Längsschnitt angelegt und fokussiert eine andere Altersgruppe als Brehmers Studie, nämlich die des Elementaralters⁵¹, die etwa zwischen 3;6 und 6;9 Jahre alt sind. Die Ergebnisse sind als Sprachenprofile und Falldarstellungen zusammengefasst, anhand derer sich einige allgemeine Aussagen ableiten lassen. So ist in Reichs Studie deutlich dargestellt worden, dass die Erstsprache (*sensu* einer Herkunftssprache⁵²) – trotz eines vergleichbaren Alters der beobachteten Kinder – generell unterschiedliche Entwicklungsgrade und Entwicklungsverläufe aufweist, vor allem in Abhängigkeit davon, welche Stellung die jeweilige Sprache in der Familie hat und welche Funktionen sie dort erfüllt (vgl. Laskowski 2009, S. 46ff.); auch die familiäre Sprachpraxis wirkt sich – erwartungsgemäß – darauf stark aus.⁵³(vgl. Reich

⁵¹ An der Studie waren insgesamt 36 Kinder beteiligt; außer der polnischsprachigen Kinder waren auch die türkisch, russisch und portugiesischsprachigen Kinder vertreten.

⁵² Reich (2009, S. 10) selbst bevorzugt die Bezeichnung „Erstsprache“.

⁵³ Als eines der interessantesten Ergebnisse dieser Studie kann festgehalten werden, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Sprachengebrauch in der Familie und dem Stand in der Erstsprache besteht: Je höher der Anteil dieser Sprache an der Familienkommunikation, desto hö-

2009, S. 114, s. auch S. 253ff., vgl. auch Laskowski 2009, S. 45). Im Allgemeinen aber verliert die Erstsprache mit dem steigenden Alter des Kindes an Bedeutung, bzw. lassen sich in ihrem Erwerb kontinuierlich geringe Fortschritte feststellen; bei einigen Kindern konnten gar Rückentwicklungen bzw. Stagnation beobachtet werden (vgl. Reich 2009, S. 254, vgl. auch Laskowski 2009, S. 36ff.).⁵⁴ Es ließen sich aber durchaus auch positive – *sensu* einer ausbalancierten Zweisprachigkeit – Entwicklungen feststellen. Der bewusste familiäre Umgang mit den Sprachen könnte in solchen Fällen evtl. als eine Erklärung herangezogen werden, allerdings nur bedingt, da nicht in allen Elterninterviews von Kindern mit gut ausgebildeter Zweisprachigkeit Anzeichen für solche sprachliche Bewusstheit gefunden werden konnten (vgl. Reich 2009, S. 256). Eventuell könnte sich auf die Herausbildung und Erhaltung einer ausgewogenen Zweisprachigkeit außer der sprachlichen Praxis auch eine „*extrovertierte Grundhaltung*“ des Kindes auswirken (vgl. ebd.).

Im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung ist die Studie von Reich vor allem aus zwei Gründen relevant. Erstens ist die Altersgruppe zum Teil die gleiche, zweitens ist der methodische Zugang ähnlich: Reich orientiert sich am HAVAS-5-Verfahren (Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse Fünfjähriger (vgl. Reich & Roth 2007) und verwendet z.T. die dort entwickelten Kategorien, so dass eine direkte Anknüpfung möglich ist. Vor allem hinsichtlich der Kategorie des Kasus, die Reich als einen aussagekräftigen Indikator des morphologisch-syntaktischen Bereichs übernimmt (vgl. Reich 2009, S. 20, s. auch S. 58), stellt die Studie eine geeignete Vergleichsbasis dar. So legt Reich beispielsweise eine ähnliche Erwerbsreihenfolge der Kasus zugrunde (NAGILD, vgl. auch Laskowski 1992, S. 103, 2009,

her der Stand der Kinder in dieser Sprache. Gleichzeitig konnte aber kein Zusammenhang zwischen dem Deutschanteil an der Familienkommunikation und dem Stand der Kinder im Deutschen gefunden werden. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch das Ergebnis, dass sich die weiteren Sprachkontakte, wie z. B. Medien, Spielplatz, Besuche etc., nicht auf die erstsprachlichen Kenntnisse auswirken, wohl aber auf die Deutschkenntnisse (vgl. Reich 2009, S. 114f.).

⁵⁴ Es muss im Auge behalten werden, dass in Reichs Studie die Beobachtungen der sprachlichen Kompetenz nur im Kindergarten stattgefunden haben, so dass generelle Aussagen dazu nur bedingt möglich sind. Der Kontext einer Institution könnte sich ggf. im Falle der Erstsprache, die doch die Funktion einer Familiensprache erfüllt, hinderlich auf die Sprachproduktion ausgewirkt haben. Es ist nämlich für das zweisprachige Kind nicht unbedingt ‚natürlich‘, im Kindergarten in seiner ‚Familiensprache‘ zu kommunizieren, selbst dann nicht, wenn solche Gespräche von den Erzieherinnen ‚provoziert‘ bzw. initiiert werden und das Kind durchaus über eine stabile Kompetenz in der Sprache verfügt. Die extrovertierten Kinder (vgl. Reich 2009, S. 256), die generell der Umgebung gegenüber aufgeschlossen sind, könnten sich in solchen Situationen wahrscheinlich besser behaupten, als solche, die eher introvertiert sind (vgl. ebd. S. 171f., s. auch S. 126f.).

S. 147ff.), gleichzeitig stellt er Übergangsformen vor allem beim Dativ und beim Genitiv Plural (vgl. Reich 2009, S. 20, vgl. auch Smoczyńska 1985, S. 624ff.), sowie beim Instrumentalis (vgl. ebd. S. 58) fest (vgl. Laskowski 1992, S. 103, 2009, S. 147ff.). Als Indikator fungiert dann die Zahl der verschiedenen Kasus, die das Kind außer dem Nominativ und Vokativ (die wie schon beim HAVAS nicht in die Auswertung eingehen), verwendet, so dass die Zahl „5“ die höchst mögliche Stufe darstellen würde. Unten folgt eine zusammenfassende Übersicht dazu, inwiefern die polnischsprachigen Kinder in Reichs Studie über diese Kategorie verfügen:

Kind	NINA	TOLA		SELIN	
Alter	4;1-4;6	3;11	4;10	3;7-4;1	4;6-5;0
Kasus	3	3	4	∅	∅
Kind	MAXI	OBUZ		SASKIA	
Alter	4;11-5;1	4;9-5;4	6;0-6;7	5;0-5;5	5;9-6;9
Kasus	4	4	3	∅	∅

Tabelle 7: Übersicht über die verwendeten Kasus in Reichs (2008) Studie.

Es sind nur zwei Kinder – SELIN und SASKIA –, die keine flektierten Kasus im Polnischen gebrauchen, allerdings verwenden die beiden Mädchen in den Beobachtungssituationen generell kaum Polnisch, so dass es nachvollziehbar ist, dass keine Kasusformen zu beobachten sind. Die übrigen vier Kinder scheinen, trotz einiger Schwierigkeiten und Abweichungen (vgl. Reich 2009, S. 123), den Kasus aktiv anzuwenden, was auf eine altersgerechte Entwicklung des Polnischen als L1 (bzw. L2) schließen lässt. Die vier Kinder sind im Polnischen durchaus handlungsfähig: Im Bereich der Sprechhandlungen sind alle vier auf der B-Skala.⁵⁵ (Obuz zwischen B und C), sie verfügen über einen Elementar- bis Grundwortschatz⁵⁶ (vgl. ebd. S. 56) und verwenden sowohl para- als auch hypotaktischen Konjunktionen etc. Im Deutschen lassen sich bei allen sechs Kindern, trotz einiger Auffälligkeiten, kontinuierliche Fortschritte verzeichnen.

⁵⁵ Reich (2009, S. 55f.) differenziert die Sprachhandlungen nach einem dreistufigen Niveau: A: einfaches Niveau (bejahen, verneinen, knapp mitteilen etc.), B: mittleres Niveau (zustimmen, ablehnen, mitteilen, situativ beschreiben etc.), C: höheres Niveau (begründen, beurteilen, kommentieren, vorschlagen etc.).

⁵⁶ Reich (ebd., S. 56f.) unterscheidet zwischen drei Niveaus: 1. Basiswortschatz (die erste Wörter, die Kinder lernen, wie z. B. „Mama“, „Papa“, „Hund“, „Katze“, „groß/klein“, „machen“, „fahren“ etc.), 2. Elementarwortschatz (semantisch differenzierte Wörter, wie „hinfahren“, „Krankenhaus“, „Winter“), und 3. Grundwortschatz (weiter semantisch ausdifferenzierte Wörter, mit Präfixen wie „wieder-“, „zusammen-“, bzw. weniger bekannte Wörter, wie z. B. „stolpern“, „sich fürchten“ etc.) (vgl. dazu auch Exkurs zur frühen Forschung zum kindlichen Spracherwerb in Polen im Kap. 4.1).

Hinsichtlich der vorliegenden Studie bleibt vor allem festzuhalten:

I. Es muss von großen individuellen Unterschieden in der Entwicklung des Polnischen als L1 (bzw. L2) ausgegangen werden. Sprachliche Praxis und sprachliche Bewusstheit in den Familien, aber auch Persönlichkeitsmerkmale der Kinder (z.B. Extro- versus Introvertiertheit) sind durchaus als Bedingungsfaktoren relevant.

II. Kasus kann als ein aussagekräftiger Indikator für den Erwerb der polnischen Sprache herangezogen werden. Eine der Möglichkeiten bietet die Zahl der verwendeten unterschiedlichen Kasus (als TYPES). Wenn, wie bei Reich, Nominativ und Vokativ nicht berücksichtigt werden, kann die Zahl bzw. Stufe „5“ als die höchst mögliche betrachtet werden. Sie impliziert, dass das Kind auch die sog. schwierigen Kasus wie Dativ und Instrumental erworben hat, obwohl mit Übergangsphasen und Übergeneralisierungen der Flexionsendungen durchaus zu rechnen ist. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass Kinder, die über diese Kategorie verfügen, in der Lage sind, mehrere unterschiedliche Sprechhandlungen auszuführen, über einen Elementar- bzw. Grundwortschatz verfügen und komplexere Äußerungen, auch als Hypotaxen, bilden können.

III. Die Erkenntnisse zu den erstsprachlichen Kompetenzen, die nur im institutionellen Kontext gewonnen werden, müssen – vor allem im Hinblick auf das Elementaralter – mit Vorsicht genossen werden. Der Wechsel in die Erstsprache in einer sonst deutschsprachigen Umgebung kann nicht immer von den Kindern akzeptiert bzw. nachvollzogen werden, und das kann sich auf ihre Sprachproduktion auswirken.

Erwerb des Genus im Polnischen bei zweisprachigen polnisch-deutschen Kindern

Das Projekt von Brehmer und Rothweiler (2012, S. 81ff.), das im Sonderforschungsbereich Mehrsprachigkeit an der Universität Hamburg⁵⁷ angesiedelt war, behandelte den Erwerb des Genussystems im Polnischen bei zweisprachig aufwachsenden Kindern, die zwischen knapp drei und sechseinhalb Jahren alt gewesen sind; die Stichprobe umfasste insgesamt 34 Kinder. Als wichtigstes Ergebnis

⁵⁷ Der Sonderforschungsbereich 538 Mehrsprachigkeit der Universität Hamburg ist im Juni 2011 ausgelaufen.

der Untersuchung kann die Beobachtung betrachtet werden, dass mit sechs Jahren die Entwicklung der Genuskongruenz bzw. der Genusmarkierung noch nicht abgeschlossen war: Beim Erwerb des Genus im Polnischen unter zweisprachigen Bedingungen müsse von einem langwierigen Prozess ausgegangen werden. Insbesondere konnte eine Übergeneralisierung der maskulinen aber auch der femininen Markierungen festgestellt werden. Vor allem aber stellten die Neutrum-Formen ein Problem für die Kinder dar, sowohl bei typischen Neutrum-Nomen als auch bei den Kunstwörtern. Die Gründe dafür können darin liegen, dass diese Formen im Polnischen generell selten vorkommen (weniger als 10 Prozent aller Nomen), dafür die maskulinen am häufigsten.

4.3. Konklusion und Bezug zur vorliegenden Untersuchung

I. Die wenigen vorliegenden Studien bestätigen die Ausgangsannahme dieser Untersuchung: Polnisch erfüllt die Funktion einer Familiensprache und wird in diesem Rahmen erworben und gebraucht.

II. Allerdings dringt das Deutsche, je älter die Kinder werden, desto stärker in den familiären Sprachgebrauch ein. Die Stellung des Polnischen als Familiensprache wird dadurch geschwächt und umgekehrt die Stellung des Deutschen gestärkt.

III. Hinsichtlich der polnisch-deutschen Zweisprachigkeit im Kindesalter gibt es nach wie vor wenige wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse. Sie deuten auf stark differenzierte Erwerbsverläufe hin, die von mehreren Faktoren abhängen können, insbesondere von dem familiären Umgang mit den vorhandenen Sprachen oder auch der Persönlichkeit des Kindes. Das Alter des Kindes ist dagegen nicht aussagekräftig im Hinblick auf die sprachliche Kompetenz.

IV. Die Kategorie des Kasus wird als ein Indikator zur Überprüfung der Erwerbsverläufe im Polnischen verwendet, wie z.B. im HAVAS-Verfahren.

V. Der Erwerb des Genus im Polnischen ist ein langwieriger Prozess. Er stellt einen interessanten Forschungsgegenstand für Studien zur polnisch-deutschen Zweisprachigkeit dar.

5. Die polnische Sprache in Deutschland

Die polnische Sprache kann als Bindeglied zwischen mehreren unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen betrachtet werden, die sich in zum Teil stark differenzierterem Grade auf die polnische Herkunft berufen können bzw. wollen. Sie lässt sich besser als die Kategorie „Staatsangehörigkeit“ als Indikator einsetzen, um ermitteln zu können, wie zahlreich diese Einwanderergruppe ist. Gleichzeitig erlaubt die Erfassung ihres Gebrauchs Schlüsse auf ihre Dynamik zu ziehen, respektive darauf, inwieweit eine bestimmte Lebensführung im Polnischen beibehalten wird und werden möchte. Die polnischsprachige Diaspora in Deutschland ist groß, sie wird auf über zwei Millionen⁵⁸ geschätzt (vgl. Kerski 2011, S. 35, Kerski & Tyblewski 2011, S. 234f., Ministersto Edukacji Narodowej 2009, S. 6, Kaluza 2002, S. 699), was im Hinblick auf die unmittelbare Nähe des polnischen Staates, die gemeinsame jahrhundertelange Geschichte und die EU-Regelungen im Niederlassungs- und Arbeitsrecht, gar nicht so unrealistisch ist. Die „Polen“, ob als Polen oder Deutsche, leben seit Jahrzehnten⁵⁹ in Deutschland, allerdings werden sie selten von der Öffentlichkeit wahrgenommen. Die polnische Sprache ist eine „Familiensprache“, in die Öffentlichkeit – im Sinne vom beruflichen, institutionellen, wissenschaftlichen, künstlerischen etc. Kontext – wird sie selten getragen. Ihr Gebrauch beschränkt sich grundsätzlich auf die Kommunikation mit den Familien- und Freundeskreismitgliedern (vgl. Achterberg 2005, S. 164f.), aber auch hier gibt es besondere, speziell für sie reservierte Bereiche. Vor allem in Familien mit schulpflichtigen Kindern lässt sich eine Einengung im Gebrauch des Polnischen beobachten, so dass die Verwendung der polnischen Sprache häufig nur auf einzelne Personen und einzelne Situationen des Alltags begrenzt wird (vgl. Fürstenau, Gogolin & Yağmur 2003, Hyla-Brüschke 1999, Laskowski 2009). Das Beispiel der Stadt Hamburg zeigt, dass nur ein kleiner Teil der polnischsprachigen Familien an öffentlichen institutionell organisierten Polnisch-Angeboten interessiert ist

⁵⁸ Zum Vergleich: Die weltweite polnische Diaspora wird vom Polnischen Bildungsministerium (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2009, S. 6) auf ca. 21 Millionen geschätzt. Deutschland wird nach den Vereinigten Staaten an zweiter Stelle genannt.

⁵⁹ Es wird hier davon ausgegangen, dass nach einer bestimmten Einwanderungszeit der Assimilierungsprozess einsetzt und die herkunftsbezogene Identifizierung nicht mehr möglich ist. Von daher ist z.B. von Jahrhunderten zu sprechen – trotz der langen Migrationsgeschichte – in diesem Kontext nicht nützlich.

und ihre Kinder diese auch tatsächlich in Anspruch nehmen (vgl. Fürstenau, Gogolin & Yağmur 2003, S. 144). Einer der Gründe dafür ist die „Erwartungserfüllung“ und Anpassung an den „monolingualen Habitus“ der deutschen Schule; gleichzeitig wird der familiäre Gebrauch als ausreichend für die Erhaltung der Sprache betrachtet (vgl. Miśkiewicz 2006, S. 37f.).

Im Folgenden soll die Heterogenität der polnischsprachigen Diaspora kurz geschildert werden, um danach am Beispiel Hamburgs die Dynamik des Gebrauchs der polnischen Sprache in Bezug auf Kinder aus polnischsprachigen Familien darzustellen.

5.1. Polnisch sprachige Personen in Deutschland

Den offiziellen Statistiken zufolge werden die „polnischen Migranten“ als drittgrößte – nach den türkischen und aus dem ehemaligen Jugoslawien stammenden Migranten – Einwanderergruppe zusammengefasst. Laut dem Statistischen Bundesamt betrug ihre Zahl am 31.12.2013 knapp 609 855; die Tendenz ist stark steigend (Statistisches Bundesamt 2014, S. 42ff.) (s. dazu Tab. 8).

Stichtag am 31.12.	Insgesamt
1978	46 000*
1990	242 013*
2000	301 366*
2003	326 882*
2004	292 109
2005	326 596
2006	361 696
2007	384 808
2008	393 848
2009	398 513
2010	419 435
2011	468 481
2012	532 375
2013	609 855

Tabelle 8: Ausländer mit polnischer Staatsangehörigkeit (Statistisches Bundesamt 2014, S. 42ff. und 2012, S. 27ff.). Die Angaben, die mit einem * markiert wurden, sind der Publikation von Babka von Gostomski (2008, S. 8) entnommen.

Es sind vor allem junge Menschen, durchschnittlich 37,2 Jahre alt (ebd.); die Zahl der über 65-Jährigen fällt dagegen auffällig klein aus (s. Abb. 2 und 3).

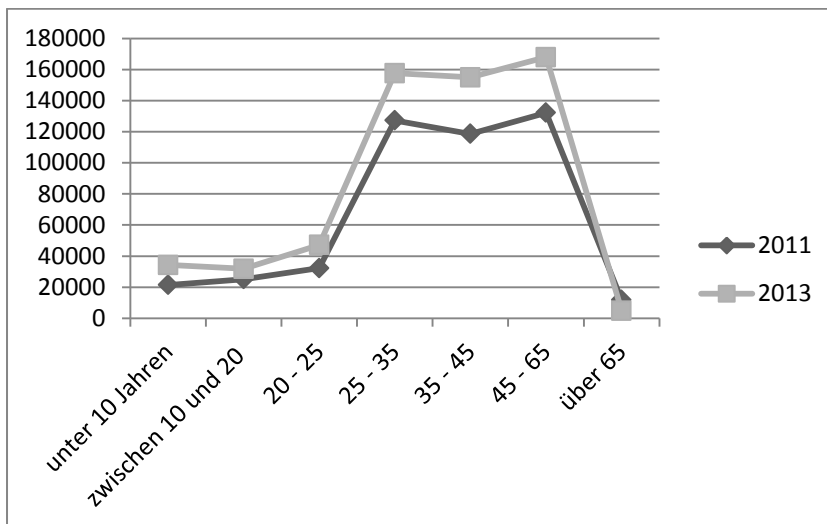


Abbildung 2: Ausländer mit polnischer Staatsangehörigkeit nach Altersgruppen an Stichtagen 31.12.2011 und 31.12.2013 (Statistisches Bundesamt 2014, S. 42ff., 2012, S. 35ff.).

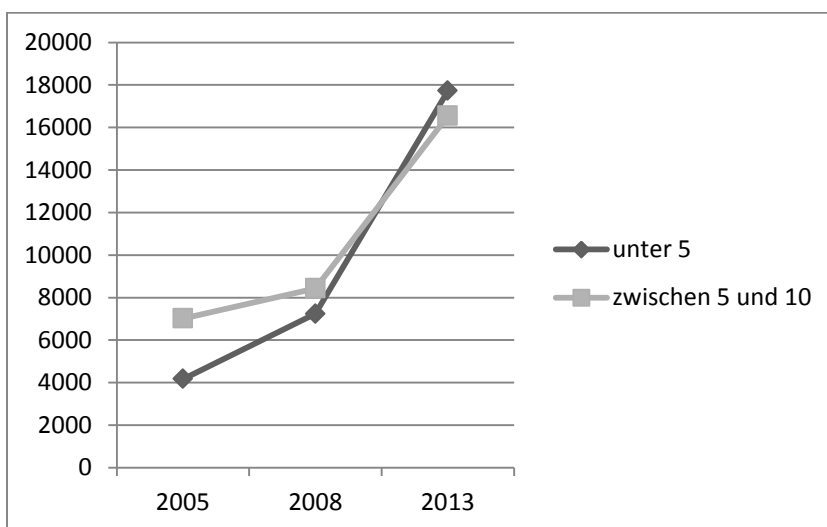


Abbildung 3: Ausländische Kinder mit polnischer Staatsangehörigkeit nach Altersgruppen zwischen 2005 und 2013 (Statistisches Bundesamt 2014, S. 42., 2009, S. 34, 2006, S. 24).

Im Vergleich mit anderen Einwanderergruppen sind die Polen relativ gut ausgebildet (vgl. Babka von Gostomski 2008, S. 16ff.). Der Repräsentativbefragung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2006/2007“ zufolge haben knapp 39 Prozent der befragten Polinnen und Polen eine hohe Schulbildung (Fachhochschulreife oder Hochschulreife) und nur ein Prozent keinen Schulabschluss (ebd., S. 18). Die meisten von ihnen (knapp 133 Tausend) leben in dem bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen, die wenigsten (knapp

3,4 Tausend) in Sachsen-Anhalt (ebd. S. 67f.). Aber auch die Stadtstaaten Berlin (ca. 36 Tausend) und Hamburg (knapp 19 Tausend) weisen hohe Zahlen auf (ebd., vgl. auch Joho 2011, S. 14). Die Zahl der aus Polen stammenden oder sich auf irgendeine Art und Weise zur polnischen Identität bekennenden Personen liegt jedoch mit Sicherheit viel höher; sie wird auf über zwei Millionen geschätzt (vgl. Kerski 2011, S. 35, Kerski & Tyblewski 2011, S. 234f., Kaluza 2002, S. 699).

Es ist also durchaus realistisch von – mindestens – zwei Millionen polnischsprachigen Menschen zu sprechen. Denn die in der Tabelle 8 und den Abbildungen 2 und 3 dargestellten Zahlen beziehen sich nur auf Personen, die die polnische Staatsangehörigkeit haben. Ein beträchtlicher Teil der polnischstämmigen Migranten ist allerdings als mehr oder weniger polonisierte Spätaussiedler nach Deutschland gekommen und dadurch gar nicht in solchen Statistiken zu finden. Alleine im Jahr 1988 sind über 255 Tausend Spätaussiedler aus Polen zugewandert (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005, S. 15), Kaluza (2002, S. 701) spricht sogar von einer Million Menschen, die zwischen 1980 und 1990 aus Polen zugewandert sind.

Ein anderer Teil der Polen verschwindet aus Statistiken im Zuge der Einbürgerung: Zwischen 2003 und 2010 ließen sich knapp 42 Tausend Polen einbürgern (Statistisches Bundesamt 2011, S. 18ff.). Darüber hinaus werden die in binationalen polnisch-deutschen Ehen (2011 waren über 69 Tausend polnische Migranten mit einem Deutschen bzw. einer Deutschen verheiratet, vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 48, vgl. dazu auch Babka von Gostomski 2008, S. 26) geborenen Kinder automatisch deutsch. Dazu kommt, dass seit dem 1. Januar 2000 auch Kinder von polnischen Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit bekommen, soweit ein Elternteil sich seit mindestens acht Jahren regelmäßig in Deutschland aufhält und eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis – seit dem EU-Beitritt trifft das auf alle polnischen Migranten zu – hat (vgl. Staatsangehörigkeitsgesetz §4). Wie viele seit dem Jahr 2000 in den polnischen bzw. polnischsprachigen Familien geborene Kinder dadurch die deutsche Staatsangehörigkeit (wahrscheinlich zusätzlich zu der polnischen) bekamen, wird nicht erfasst. Anhand der Angaben des Statistischen Bundesamtes (vgl. dazu Abb. 2 und 3) lässt sich vermuten, dass es sich

um eine große Zahl von Kindern handeln muss: Zu den unter 10-jährigen Kindern, die die polnische Staatsangehörigkeit haben, werden im Dezember 2013 überschaubare 34,2 Tausend gezählt, während in der Gruppe der potenziellen Eltern – also der Erwachsenen zwischen 20 und 45 Jahren schon knapp 360 Tausend erfasst werden (Statistisches Bundesamt 2014, S. 42ff.); laut der Repräsentativbefragung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2006/2007“ haben aber über 70 Prozent der polnischen Familien mindestens ein Kind (vgl. Babka von Gostomski 2008, S. 27). Die relativ kleine Zahl der Kleinkinder mit polnischer Staatsangehörigkeit und die diesbezüglichen gesetzlichen Regelungen lassen diesen Schluss zu. Der formelle Status der als Spätaussiedler zugewanderten oder eingebürgerten bzw. schon als deutsche Bürger geborenen Personen ändert sich also automatisch, die informelle Alltagsgestaltung jedoch nicht unbedingt und auf keinen Fall augenblicklich. Der statistische Wert der Einwanderergruppe wird dadurch allerdings gesenkt, ohne diese Umstände zu berücksichtigen. Deswegen erscheint die Kategorie der Sprache als Zeichen der Bekenntnis zu einer (Teil-)Identität (vgl. Kerski et al. 2011, S. 285ff.) und der Pflege einer bestimmten Lebensführung an dieser Stelle passender zu sein (vgl. Fürstenau, Gogolin & Yağmur 2003). Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit vor allem von den Polnischsprachigen (vgl. Kaluza 2002, S. 699), respektive von den polnischsprachigen Kindern die Rede sein, wodurch vermieden werden soll, dass diejenigen, die trotz der deutschen (bzw. einer anderen) Staatsangehörigkeit in irgendeiner Art und Weise mit dem polnischen Staat und mit der polnischen Sprache – unabhängig von der eigenen Sprachkompetenz – ‚verwandt‘ bzw. verbunden sind, ausgeschlossen werden. Gleichzeitig wird hier die Meinung vertreten, dass die statistischen Daten, die nur die Staatsangehörigkeit berücksichtigen, diese Gruppe deutlich ‚verkleinern‘. Diese Tatsachen, zusammen mit der kaum vorhandenen Präsenz in der Öffentlichkeit, führen dazu, dass trotz der bedeutenden Größe diese Einwanderergruppe in der deutschen Gesellschaft kaum wahrgenommen wird und gleichzeitig auch wenig Lobby hat (vgl. Kerski & Tyblewski 2011, S. 248, Brehmer 2008, S. 58). Ohne Zweifel liegt die ‚Unsichtbarkeit‘ vor allem an den Vertretern dieser Gruppe selbst, die bis *dato* kein für alle sprechendes formelles Organ gebildet hat. In gewisser Hinsicht ist auch die starke Heterogenität, die diese Gruppe

kennzeichnet, dafür verantwortlich. Häufig sind die Differenzen der Migrationsgeschichte und der Migrationsumstände so bedeutend, dass zwischen den einzelnen Gruppen keine Verbindung entstehen kann (vgl. Kaluza 2002, S. 709). Das ist darauf zurückzuführen, dass die Polnischsprachigen zu unterschiedlichen Zeiten eingewandert sind, mit unterschiedlicher Zielsetzung und auch dadurch bedingter Einstellung. Es sind sowohl Menschen aus bildungsnahen als auch aus bildungsfernen Kontexten zu finden; die Möglichkeitspalette reicht von den einfachen ungelernten Arbeiterinnen und Arbeitern über Krankenschwestern und Studentinnen und Studenten bis hin zu Ärztinnen und Ärzten, Journalistinnen und Journalisten bzw. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (vgl. Kerski & Tyblewski 2011, S. 234). Es sind Menschen, die entweder als Deutsche oder als Polen schon seit mehreren Jahrzehnten hier leben, oder auch solche, die erst vor kurzem gekommen sind und sich nur für kurze Dauer hier aufhalten werden. Wie diese Heterogenität entstanden ist und wie es mit ihr umgegangen wird, wird im folgenden Exkurs kurz dargestellt.

Exkurs: Heterogenität der Migrationsgeschichte

Die polnische Migration fand in Phasen statt (ausführlich dazu s. Loew 2014). Die Anfänge der massenhaften Migration reichen bis in das 18. Jahrhundert hinein (vgl. Kerski & Ruchniewicz 2011, S. 9) und der Prozess ist heute – verglichen beispielsweise mit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts – zwar etwas abgeschwächt, jedoch durch die mit dem EU-Beitritt garantierte Flexibilität noch nicht abgeschlossen. Es handelt sich überwiegend um die sog. Arbeitsmigration, also Migration, die aufgrund von „*mehr oder minder komplexen ökonomischen Existenz- und Rahmenbedingungen*“ erfolgt (Bade 2000, S. 11). Die wichtigste Voraussetzung für eine Migrationsbewegung aufgrund der ökonomischen Rahmenbedingungen hat sich zwar in den letzten Jahren deutlich zugunsten Polens verändert (Zdziechowska 2011), ist aber nach wie vor vorhanden. Außerdem dürfen sich die Polen durch den EU-Beitritt und das Schengener-Raum-Abkommen in der Bundesrepublik Deutschland niederlassen und eine Beschäftigung ausüben.

Auch im Falle der Migrationsbewegung im 19. Jahrhundert, also dem Jahrhundert der Industrialisierung, handelte es sich in erster Linie um eine Arbeitsmigration. Der industrielle Charakter der sich im Westen herausbildenden kapitalistischen Gesellschaften verursachte massenhafte Arbeitsbewegungen, an denen sich auch die Polen beteiligten.⁶⁰ Das

⁶⁰ Zu dieser Zeit existierte der polnische Staat nicht. Durch drei aufeinander folgenden Teilungen (von 1772, 1793 und 1795), an denen sich Russland, Österreich und Preußen beteiligt haben, verlor Polen für über 100 Jahre seine Unabhängigkeit (bis zum Ende des Ersten Weltkrieges). Der westliche Teil Polens fiel den Preußen zu. So entstand automatisch die polnisch-preußische Minderheit (vgl. Kerski & Ruchniewicz 2011, S.9).

Deutsches Reich stellte häufig das Ziel dar: Durch die fortgeschrittene Industrialisierung wurden immer mehr neue Arbeitskräfte gebraucht, die dem heimischen Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung standen.⁶¹ Die Arbeiter aus den preußisch-östlichen Gebieten schienen hier diese Rolle erfüllen zu können, zumal die meisten von ihnen auch zumindest ein wenig Deutsch sprachen (Loew 2014, S. 73). Bis zum Ersten Weltkrieg wanderten etwa eine dreiviertel Million hauptsächlich preußische Polen in die Gebiete des Deutschen Reiches ein (Pallaske 2001, S. 10, vgl. Loew 2014, S. 72). Es handelte sich dabei um die großen Metropolen wie Berlin, Bremen oder Hamburg (vgl. Budyń 2011, S. 181), auch um die industriellen Ballungszentren wie das Ruhrgebiet (vgl. Kerski & Ruchniewicz 2011, S. 9, Oltmer 2011, S. 16). Vor allem im Ruhrgebiet bildete sich schnell eine gut organisierte polnische Gemeinschaft, die in die Migrationsgeschichte mit der Bezeichnung der ‚Ruhrpolen‘ einging (vgl. Kerski 2011, S. 36). Proportional zu der stark erhöhten Nachfrage nach Arbeitskräften stieg auch die Zahl der Ruhrpolen besonders in den 1880-Jahren an (vgl. Oltmer 2011, S. 18, Loew 2014, S. 79). Ab diesem Zeitpunkt rückten sie auch stärker in den Blickwinkel des Staates und der Behörden und waren gleichzeitig sozialen und politischen Verfolgungen, Stigmatisierungen und Diskriminierungen ausgesetzt (vgl. Loew 2014, S. 80). Das verhinderte jedoch nicht, dass die ohnehin aktiven Ruhrpolen sich in unterschiedlichen Vereinen, Verbänden und Institutionen organisierten. Sie spielten im Alltagsleben eine große Rolle, unabhängig davon, ob es sich um einen Sport-, Musik- oder politischen Verein handelte. Das zeigt sich in der großen Zahl solcher Vereine. Im Jahr 1912 gab es im Ruhrgebiet bereits 875 gemeldete polnische Verbände mit über 80 000 Mitgliedern (Koch 2002, S. 12).⁶² Eine besondere Funktion fiel dabei auch der katholischen Kirche zu, die einen wichtigen Bezugspunkt für die katholisch geprägten Polen darstellte (Loew 2014, S. 82). Im Falle der Ruhrpolen kann von einer Gruppe gesprochen werden, der es gelungen ist, einen gewissen Wohlstand zu erreichen. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts erlebte sie einen kontinuierlichen sozialen Aufstieg, so dass von einer polnischen Mittelschicht gesprochen werden kann. Diese Zeit – bis zum Ersten Weltkrieg – gehört zu den erfolgreichsten Jahren der polnischen Diaspora, die von manchen Historikern und Publizisten als ‚Blütezeit‘ der polnischen Migration bezeichnet wird (Wóycicki 1999, S. 139). Die Polen mussten sich zwar immer stärker gegenüber stets wachsenden nationalsozialistischen Tendenzen durchsetzen, durch ihre sichere Arbeitssituation und gut organisiertes Gemeinschaftsleben ist ihnen das jedoch gelungen (vgl. Oltmer 2011, S. 16).

Nach dem Ersten Weltkrieg, nachdem 1918 der polnische Staat wieder errichtet worden war⁶³, verließ ein Teil der Polen das Deutsche Reich (vgl. Kerski & Ruchniewicz 2011, S. 9). Obwohl davon ausgegangen werden darf, dass die Mehrheit blieb (ebd.), wurde die positive Entwicklung, die vor 1914 begann, an dieser Stelle zum Teil abrupt unterbrochen. Ei-

⁶¹ Einer der Gründe war die zahlreiche Auswanderung der deutschen Bevölkerung nach Nordamerika, aber auch die Menschenverluste nach z.B. 1948 (vgl. Loew 2014 S. 72).

⁶² Die traditionellen Organisationen der Ruhr-Polen existieren heute nicht mehr. Lediglich kann man den *Bund der Polen in Deutschland* (1922 gegründet) nennen, allerdings – nach seinen Mitgliederzahlen (etwa 400 Mitglieder; in der Zwischenkriegszeit waren es noch etwa 60 000 Mitglieder) betrachtet - handelt es sich dabei um einen, für die gegenwärtige polnische Migration unbedeutenden Verein (Kaluza 2002, S. 700).

⁶³ Als Unabhängigkeitstag wird der 11. November gefeiert.

ne Anknüpfung an den Erfolg der Ruhrpolen fand bis *dato* nicht statt. Gegenwärtig spielt diese erste große Migrationswelle keine große Rolle mehr. Die in Deutschland gebliebenen Polen haben sich weitestgehend assimiliert. Heute erinnern nur die Namen an diesen Migrationsprozess, wobei auch diese nicht selten mit der Zeit eingedeutscht wurden (vgl. Kaluza 2002, S. 700, vgl. auch Krampen 2001). Jedenfalls sind die ‚alten Migranten‘ heute nicht mehr als Polen zu identifizieren und werden von der Gesellschaft nicht als Polen wahrgenommen (Wóycicki 1999, S. 139). Ebenso wenig, wie die ehemaligen Zwangsarbeiter des Zweiten Weltkrieges, die sich entschieden haben, nicht in das kommunistische Polen zurückzukehren. Genaue Zahlen über sie gibt es nicht, ähnlich wie es keine genauen Informationen über die Zwangsarbeiter im Dritten Reich gibt. Geschätzt wird, dass es zwischen acht und zehn Millionen Zwangsarbeiter gegeben haben muss, darunter 1,7 Millionen polnische (Pallaske 2001, S. 11). Nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges sind zunächst Tausende von polnischen Zwangsarbeitern (auch Angehörige der alliierten Armeen) in Deutschland als *Displaced Persons* („pokolenie dipisów“, vgl. Wóycicki 2000, S. 315f., Loew 2014 192f.) geblieben. Die politische Situation Polens war noch nicht entschieden, so dass viele mit der Rückkehr gezögert haben und erst in den ersten Nachkriegsjahren zurückgekehrt sind. Die genaue Zahl der verbliebenen Polen ist jedoch schwer zu ermitteln. Schätzungen zufolge könnte es sich um etwa 40- bis 100 Tausend Polen handeln (vgl. Kaluza 2002, S. 700), die sich nach dem Kriegsende entschieden haben, in Westdeutschland zu bleiben (vgl. Pallaske 2001, S. 11).

Die darauf folgenden 50er Jahre des 20. Jahrhunderts gehören zu den schwierigsten Jahren für die politischen Verhältnisse zwischen Polen und Westdeutschland. Die westdeutsche Regierung unterhielt bis 1956 kaum Kontakte mit dem kommunistischen Polen. Die Zwangsumsiedlungen mehrerer Tausende von Deutschen nach dem Zweiten Weltkrieg verursachte auch eine gewisse Abneigung gegenüber Migranten aus den östlichen Gebieten. Zwischen 1950 und 1960, vor allem ab 1956 sind aber doch etwa 500 Tausend Aussiedler, also Menschen, die sich auf deutsche Herkunft berufen konnten, nach Deutschland gekommen (Pallaske 2001, S. 11). Alleine im Jahre 1956 emigrierten 200 Tausend Menschen (Wóycicki 2000, S. 317). Es handelt sich dabei um Personen, die tatsächlich noch ‚deutsch‘ sozialisiert waren, mit stark ausgeprägter deutscher Identität. Das unterscheidet sie von den weiteren Aussiedlerwellen, die vor allem in den 80er und 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts stattfanden: Sie haben ihr bisheriges Leben in Polen verbracht, sprachen Polnisch als Erstsprache und haben polnische Schulen besucht. Aber nicht nur Aussiedler verließen zu dieser Zeit Polen. Da die polnische Regierung Anfang der 1970-Jahre Auslandsreisen auch von Privatpersonen zuließ, führte dies dazu, dass viele Polen aufgrund der politischen Lage nach Deutschland emigrierten. Die zu der Zeit herrschende liberale Zuwanderungspolitik Westdeutschlands gegenüber dem ‚Ostblock‘ machte es möglich. Zwischen 1980 und 1990 haben sich in Deutschland etwa eine Million Zuwanderer aus Polen niedergelassen (Kaluza 2002, S. 701). In dieser Zeit stellten die emigrierten Polen – neben der Migranten aus der Sowjetunion – die größte Zuwanderergruppe dar. Über 80 Prozent von ihnen kamen in den Jahren 1987 und 1990. Zum größten Teil kamen sie mit dem Ziel der dauerhaften Niederlassung und leben bis heute in der Bundesrepublik. Es kann also von zwei großen Gruppen gesprochen werden: Von den bereits erwähnten Aussiedlern und von den polnischen Staatsbürgern, die im Vergleich zur ersten Gruppe deutlich benachteiligt waren. Bis 1989 galten sie als De-Facto-

Flüchtlinge, das heißt, dass sie eine Reihe von Einschränkungen hinnehmen mussten. Sie hatten z.B. kaum Möglichkeit, eine Arbeitserlaubnis zu bekommen (Pallaske 2001). Wóycicki (2000, S. 317) spricht von drei Gruppen, denn unter den Asylsuchenden befanden sich viele so genannte Wirtschaftsmigranten, die nach wirtschaftlich besseren Lebensumständen suchten. Laut Szulczyński (2000, S. 196) waren es überwiegend alleinstehende Männer, bzw. Männer, die ihre Familien in Polen gelassen haben, die aus diesem Grund nach Deutschland emigrierten. Nicht nur der rechtliche Status unterschied die polnischen Migranten voneinander. Auch die politischen Einstellungen und Aktivitäten spielten dabei eine Rolle. Eine feste Gemeinschaft konnte nicht entstehen, weil einerseits unterschiedliche politische Meinungen vertreten wurden (die Aussiedler konnten sich z.B. nicht mit den *Solidarność*-Emigranten, die vor allem nach dem Kriegszustand von 1981 gekommen waren, verständigen, vgl. Wóycicki 1999, S. 141) und andererseits auch die Warschauer Regierung des damaligen kommunistischen Volkspolens daran arbeitete, eine organisierte emigrierte polnische Gemeinschaft zu verhindern. Als dritter Grund kann die Bonner Regierung genannt werden, die keine klaren Konzepte für eine Politik gegenüber Polen hatte. Das alles führte zu einer Zersplitterung der polnischen Gemeinschaft. Eine klare Linie, besonders solche im politischen Sinne, konnte sich nicht herausbilden.

Den Wendepunkt im Migrationsgeschehen zwischen Polen und Deutschland stellt das Jahr 1989 dar. Bis dahin kamen nach Deutschland vor allem die Personen, die auch beabsichtigten, sich hier dauerhaft niederzulassen. In den neunziger Jahren haben sich jedoch die Möglichkeiten eines legalen Niederlassens verändert: Die Grenzen wurden gegenüber den Migranten aus Osteuropa weitgehend geschlossen: Es war nicht mehr möglich als politischer Flüchtling nach Deutschland zu emigrieren; auch für die Aussiedler aus polnischen Gebieten war der Weg nach Deutschland erschwert.⁶⁴ Um sich dauerhaft legal aufhalten zu dürfen, standen vor allem zwei Möglichkeiten zur Auswahl: entweder eine Heirat oder die sog. Green-Card. Auch für einige Selbständige war es bedingt möglich, sich legal aufzuhalten (vgl. Kaluza 2002, S. 702). Als Folge der neuen Regelung entstand die so genannte Pendelmigration (vgl. Morokvasic 2004). Sie beschränkte sich vor allem auf die zwischenstaatlich vereinbarten, zeitlich befristeten Arbeitsaufenthalte. Es handelte sich dabei hauptsächlich um Werkvertrags- oder Saisonarbeiter.

Ein neues Kapitel für polnische Migranten hat mit dem ersten Mai 2004 bzw. 17. Dezember 2007 begonnen: 2004 wurde Polen in die Europäische Gemeinschaft, 2007 in den Schengener-Raum aufgenommen. Neue rechtliche Regelungen sind in Kraft getreten, die das legale Leben in der Bundesrepublik ermöglichen und erleichtern und neue Chancen eröffnen. Der Blick in die Statistik zeigt, dass die Einwanderung nach Deutschland nicht abnimmt, sondern kontinuierlich stattfindet.

Die oben angesprochene Heterogenität der polnischen Migranten hat historische Ursachen. Es lassen sich verschiedene Etappen der Migration identifizieren, die

⁶⁴ Laut dem am 01.01.1993 in Kraft getretenen Kriegsfolgebereinigungsgesetz waren die betroffenen Personen verpflichtet, Diskriminierungsnachweise vorzulegen. Das traf auf Polen nicht mehr zu, da Polen bereits den Minderheiten ihre Rechte gesetzlich zugesprochen hat.

sich durch ihre strukturellen Merkmale stark voneinander unterscheiden. Eine Kontinuität ist nicht zu erkennen, obwohl in den Diskursen häufig versucht wird, an die Traditionen vor allem der „Ruhrpolen“ anzuknüpfen (vgl. Wóycicki 2000, S. 314). Auch innerhalb der einzelnen Etappen gibt es Differenzen. Das betrifft vor allem die Nachkriegsmigration. In dieser Zeit sind vor allem die rechtlich besser gestellten Aussiedler (die auch in Phasen kamen und sich dadurch voneinander unterscheiden) und die polnischen Staatsbürger, die einen Flüchtlingsstatus genossen, zu unterscheiden. Bis heute ist ein Prozess der uneinheitlichen Migration zu beobachten (vgl. Loew 2014). Die Unterschiedlichkeit der polnischen bzw. aus Polen stammenden Migranten spiegelt sich stark darin wieder, dass es keine Verbände und Organisationen gibt, die für alle sprechen würden. Es gibt keine bedeutenden Zeitungen und Medien, keine Persönlichkeiten, die die *Polonia* (vereinfacht im Sinne von im Ausland lebenden Polen) ernsthaft in der Öffentlichkeit vertreten würden. Die sehr aktive Polnische Katholische Mission kann alleine diese Rolle nicht erfüllen, weil sie mittlerweile nur einen kleinen Teil der Polen vertritt (vgl. Budyń 2011⁶⁵).

5.2. Vitalität der polnischen Sprache am Beispiel Hamburgs

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass statistische Daten, die sich nur nach der Staatsangehörigkeit richten, nicht aussagekräftig sind, um eine Einwanderergruppe mit ihrer ganzen Heterogenität zusammenzufassen. Aus diesem Grund wird im vorliegenden Kapitel auf eine Studie aufmerksam gemacht, die ein anderes Faktum im Vordergrund der statistischen Berechnung hat: die Sprache. Das *Multilingual Cities Projekt* wurde 2001 in sechs europäischen Großstädten durchgeführt, darunter auch in Hamburg⁶⁶ (vgl. Fürstenau, Gogolin & Yağmur 2003, vgl. auch Extra & Yağmur 2004). Das Ziel war die sprachliche Zusammensetzung der Grundschulen zu untersuchen, um anhand von diesem Datenkorpus Aussagen zum Migrationshintergrund der Bewohner der jeweiligen Städte machen zu kön-

⁶⁵ Budyń (2011, S. 196) spricht von (nur) etwa 68 Tausend Gläubigen, die an auf Polnisch gehaltenen Gottesdiensten teilnehmen. Wenn bedenkt wird, dass es sich gar um zwei Millionen Polnischsprachige handeln kann, sind die knapp 70 Tausend eine relativ unbedeutende Größe.

⁶⁶ Eine vergleichbare Studie, obgleich unabhängig von dem *Multilingual Cities Projekt*, wurde in Essen von der Projektgruppe SPREEG durchgeführt (vgl. Baur et al. 2004, Chlosta, Ostermann & Schroeder 2003).

nen. Der Fragebogen enthielt Fragen, die nicht nur zu den Familiennationalitäten bzw. der Familienherkunft Auskunft verlangten, sondern zusätzlich auch solche, aus denen die sprachlichen Kompetenzen, Praktiken und Vorlieben ermittelt werden konnten. In allen sechs europäischen Städten ließ sich eine stark ausgeprägte Mehrsprachigkeit feststellen: In den Haag konnten 88, in Göteborg 75, in Lyon 66, in Madrid 56 und in Brüssel 54 unterschiedliche Sprachen bei den Grundschulkindern diagnostiziert werden. In Hamburg betrug die Zahl 90, wobei anzunehmen ist, dass hier von einer Mindestzahl gesprochen werden muss. Die Autorinnen der Studie schildern die Schwierigkeiten bei der Auswertung mancher Antworten: Nicht jede Angabe ließ sich eindeutig als Sprache klassifizieren (Fürstenau, Gogolin & Yağmur 2003, S. 48). Außerdem deuten die Geburtsorte der Kinder darauf hin, dass von einer größeren Zahl von Sprachen ausgegangen werden kann (ebd. S. 42).⁶⁷ Mit Blick auf die bildungspolitischen Entscheidungen hinsichtlich sprachlicher Erziehung und Förderung ist es relevant, dass 20 Sprachen (von insgesamt 90) von 93 Prozent der Kinder gesprochen werden (ebd., S. 51). Es lässt sich daraus folgern, dass es in Hamburg vor allem 20 große Sprechergruppen gibt.⁶⁸ Das würde bedeuten, dass wenn sprachliche Angebote, sei es herkunftssprachlicher oder bilingualer Unterricht, nur in diesen 20 Sprachen institutionell zur Verfügung stünden, der Großteil der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler von diesen auf Förderung der Zweisprachigkeit ausgerichteten Maßnahmen berücksichtigt wären. In Hamburg ist der Prozentsatz der Kinder, die zweisprachig aufwachsen, groß. Jedes dritte Grundschulkind gab an, zu Hause mindestens eine weitere Sprache außer Deutsch zu sprechen (ebd., S.47). Die am häufigsten genannte Sprache war Türkisch (4997 Angaben), an der zweiten Stelle, mit 1742 Angaben, stand Polnisch, gleich danach, mit 1686 Angaben, Russisch (ebd., S. 49). Polnisch gehört somit nicht nur zu den 20 an Hamburger Grundschulen am meisten vertretenen Sprachen, sondern zählt zu den drei größten.

⁶⁷ Die Mehrheit der Kinder – 86,7 Prozent – wurde in Hamburg geboren. Die übrigen gaben 133 verschiedene Länder als ihre Geburtsorte an. Dabei handelte es sich häufig um Staaten, die als mehrsprachig gelten. Daraus kann man schließen, dass auch diese Familien mehrere Sprachen mit sich nach Deutschland mitgebracht haben (Fürstenau, Gogolin & Yağmur 2003, S.42).

⁶⁸ Jede dieser Sprachen wurde von mehr als 100 Kindern benannt (ebd., S. 51).

Wie oben bereits angedeutet, ist die Studie nicht nur wegen der quantitativen Erfassung der verschiedenen Sprachen relevant, sondern auch wegen der detaillierten Angaben zum sprachlichen Gebrauch. Da die vorliegende Arbeit auch Hamburger Kinder untersucht, erscheint es sinnvoll, die ermittelten Daten aus dieser Untersuchung kurz darzustellen. Dadurch kann das Bild der zweisprachigen polnisch-deutschen Kinder, das in diesem Dissertationsprojekt zu zeichnen ist, ergänzt werden.

Von den insgesamt 1742 Kindern, die Polnisch als zusätzliche Sprache zu der deutschen angegeben haben, sind die meisten (890) im Alter von acht bzw. neun Jahren; 425 sind sechs bzw. sieben und 416 zehn bzw. elf Jahre alt. Ein Kind ist in der Altersgruppe von zwölf/dreizehn Jahren. Von zehn Kindern bekam man dies bezüglich keine Angaben.

Einen interessanten Faktor stellt das Geburtsland dar, sowohl das der Kinder selbst, als auch ihrer Eltern. Die meisten sind in Deutschland geboren (85,1 Prozent), nur 13,2 Prozent in Polen. Einzelne Kinder gaben auch Russland, Türkei, Ghana, Portugal und auch andere Länder als ihre Geburtsorte an. Bei 18 Kindern (1 Prozent) gab es keine Angaben. Gleichzeitig sind laut den Kindern die meisten Eltern in Polen geboren: 89,9 Prozent der Mütter und 78,6 Prozent der Väter, dagegen in Deutschland 5,8 Prozent der Mütter und 13 Prozent der Väter.⁶⁹

Im Mittelpunkt der Auswertung standen vier Domänen: *Sprachkompetenz*, *Sprachenwahl*, *Sprachdominanz* und *Sprachpräferenz*, aus denen sich die allgemeine Vitalität der Sprache ableiten lässt. Die Ermittlung der Sprachkompetenz geht auf die Frage zurück: *Welche von diesen Sprachen kannst du verstehen/sprechen/lesen/schreiben?* Über 90 Prozent der Kinder, die Polnisch als eine der zu Hause gesprochenen Sprachen angaben, können das Polnische, unabhängig vom Alter, sowohl verstehen als auch sprechen. Im Hinblick auf das Lesen und Schreiben ist die Kompetenz etwas eingeschränkter, wobei sie mit dem zunehmenden Alter auch zunimmt. Bei den Sechs- und Siebenjährigen können 30 Pro-

⁶⁹ Auch bei den Eltern ließen sich Länder wie Russland, Türkei, Ghana, Portugal als Geburtsorte diagnostizieren, dazu kam eine größere Zahl an „anderen Ländern“; diese Angabe konnte bei 70 Vätern (4 Prozent) und 17 Müttern (1Prozent) gefunden werden. Etwa 2,5 Prozent der Geburtsorte der Eltern konnte von den Kindern nicht benannt werden.

zent der Kinder auf Polnisch lesen und 24 Prozent auf Polnisch schreiben, bei den Zehn- und Elfjährigen ist der Prozentsatz deutlich höher: 58 Prozent für das Lesen und 40 Prozent für das Schreiben (ebd. S. 59). Unter Berücksichtigung der allgemeinen Lese- und Schreibkompetenz, die sich in diesem Alter noch in der Entwicklung befindet, könnte man meinen, dass auch in diesen zwei Bereichen von gut bzw. sehr gut entwickelten Kompetenzen im Polnischen gesprochen werden kann. Das Polnische stellt in diesem Hinblick – nach Selbsteinschätzungen der Kinder – eine gut ausgeprägte sprachliche Kompetenz dar.

Bei der Frage nach der Sprachenwahl (*In welcher Sprache sprichst du zu Hause meistens mit deiner Mutter/mit deinem Vater/mit deinen jüngeren Geschwistern/mit deinen älteren Geschwistern/mit deinen besten Freunden und Freundinnen?*) gab die deutliche Mehrheit an, im Gespräch mit den Eltern, vor allem mit der Mutter, die polnische Sprache zu gebrauchen (ebd.). Dagegen wird mit den Geschwistern, sowohl jüngeren als auch älteren, überwiegend auf Deutsch kommuniziert, wobei die polnische Sprache etwas häufiger mit den jüngeren als auch den älteren verwendet wird. Auch mit den besten Freundinnen und Freunden wird unabhängig vom Alter von der deutlichen Mehrheit (ca. 85 Prozent) vor allem die deutsche Sprache eingesetzt. Das zeigt, dass trotz der Kompetenz die polnische Sprache sprechen und verstehen zu können, die deutsche Sprache in zunehmendem Alter auch im familiären Kontext (besonders in der Geschwisterkommunikation) an Dominanz gewinnt. Die Kategorie der Sprachdominanz bestätigt das. Aus der Frage, *Welche Sprache sprichst du am besten?*, ließ sich ermitteln, dass, je älter die Kinder werden, desto besser ihre Kompetenz im Deutschen eingeschätzt wird; gleichzeitig geht die Kompetenz im Polnischen laut den Angaben zurück. Dabei muss angemerkt werden, dass die polnische Sprache bereits bei den Sechs- und Siebenjährigen nur von ca. jedem fünften Kind als dominant eingeschätzt wird: Das Deutsche spielt schon in dieser Altersgruppe bei der Mehrheit eine dominierende Rolle (ebd. S. 59f.).

Die Frage nach Sprachpräferenz (*Welche Sprache sprichst du am liebsten?*) kann dieses Bild etwas verändern. Auch hier deuten zwar die Antworten darauf hin, dass die Mehrheit der Kinder die deutsche Sprache präferiert, der Prozentsatz der

Kinder, die sich für die polnische Sprache als die beliebtere entscheiden, ist jedoch deutlich höher als bei der Sprachdominanz und liegt bei ca. 26 Prozent (bei der Sprachdominanz nur bei 16 Prozent). Es lässt sich auch erkennen, dass mit dem Alter die Einschätzung beide Sprachen „am liebsten“ zu gebrauchen, an Bedeutung gewinnt; ähnliches betrifft die Sprachdominanz (ebd. S. 60).

In der Hamburger Erhebung wurden auch die Fragen zum Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) gestellt. Zwar lassen sich die Antworten aufgrund der möglichen Verwechslung in der Unterscheidung zwischen schulischen und außerschulischen Angeboten nicht eindeutig interpretieren, um welche Art des Unterrichts es sich handelt (ebd. S. 144ff.), doch kann das Bild der Vitalität auch um diesen Aspekt ergänzt werden:⁷⁰ Inwieweit wird die polnische Sprache auch institutionell gefördert? Die Erkenntnis darüber kann als Interesse der Familien oder der Schülerinnen und Schüler selbst am Erhalt der Herkunftssprache gedeutet werden, wobei eine solche Interpretation selbstverständlich nur eingeschränkt vorgenommen werden darf. Nach diesem Kriterium scheint das Interesse der polnischsprachigen Familien im Vergleich zu anderen Sprechergruppen nur schwach ausgeprägt zu sein. Nur knapp 17 Prozent der Kinder aus der Befragung besuchen tatsächlich ein herkunftssprachliches Angebot (als herkunftssprachlicher Unterricht unter Aufsicht der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) oder der katholischen Mission).⁷¹ Die Autorinnen der Hamburger Studie nutzen diese Erkenntnisse weiter und versuchen eine Korrelation zwischen dem Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts und der Lese- und Schreibkompetenz in der Herkunftssprache zu finden. Tatsächlich lässt sich eine erwartbare Tendenz zu besseren Einschätzungen der beiden Kompetenzen bei Kindern, die die HSU besuchen, feststellen. Allerdings geben auch Kinder, die die Angebote nicht in Anspruch nehmen, häufig an, Lesen und Schreiben in der Herkunftssprache zu können. Unter allen polnischsprachigen Kindern sind es 43 Prozent, die angeben, auf

⁷⁰ Die mögliche Verwechslung betrifft die polnische Sprache – wenn überhaupt – nur im geringeren Maße, denn das Polnische wird an den Hamburger Grundschulen nicht als Fremdsprache angeboten. Es gibt auch keinen bilingualen Regelunterricht, so dass sich bei den Angaben um den HSU bzw. den außerschulischen Polnischangeboten der polnischen katholischen Mission handeln muss.

⁷¹ Zum Vergleich: In der portugiesischsprachigen Gruppe liegt der Prozentsatz bei 48,7 und der griechischsprachigen bei 47,2 Prozent.

Polnisch lesen, und 31 Prozent, auf Polnisch schreiben zu können. Bei denen, die den HSU besuchen ist der Prozentsatz sowohl im Hinblick auf das Lesen als auch das Schreiben deutlich der höchste: Beim Lesen beträgt er 81 Prozent (bei den Kindern, die HSU nicht besuchen, schätzt nur jedes dritte Kind seine Lesekompetenz gut ein), beim Schreiben 73 Prozent (ohne HSU nur 23 Prozent) (ebd. S. 147ff.).

Im Hinblick auf die polnische Sprache entsteht aus den oben dargestellten Ergebnissen der Hamburger Erhebung ein heterogenes, aber erwartungsgemäßes Bild. Einerseits handelt es sich um eine sehr vitale Familiensprache⁷²: Über 90 Prozent der Kinder können sie sprechen und verstehen, fast jedes zweite Kind kann sie lesen und fast jedes dritte auch schreiben. Auch zu Hause ist sie im Dialog mit den Eltern stark präsent; für 26 Prozent der Kinder ist sie sogar beliebter als die deutsche. Andererseits ist die Dominanz der deutschen Sprache in allen Bereichen nicht zu übersehen. Schon im Familienkontext unter Geschwistern zeigt sie sich relativ früh. 56 Prozent der Kinder spricht diese Sprache „am liebsten“. Dazu kommt eine seltene Inanspruchnahme des HSU, ein vorsichtiger Hinweis darauf, dass das Polnische für die Familien tatsächlich ‚nur‘ in einem Familienkontext – bewusst oder nicht – funktioniert bzw. funktionieren soll. Dieses Ergebnis wirkt erstaunlich, wenn bedacht wird, dass die polnischsprachige Gruppe sehr stark in Hamburg – nicht nur unter Kindern – repräsentiert ist. Die Möglichkeiten, die polnische Sprache einsetzen zu können, sollten also großzügig vorhanden sein. Die chinesischsprachige Gruppe ist z.B. vergleichsweise deutlich kleiner (in der Befragung mit 126 Schülerinnen und Schüler gerade an der 20. Stelle), auch die Möglichkeiten des sprachlichen Austausches sind deutlich eingeschränkter. Trotzdem scheint das Interesse an institutioneller Förderung stark ausgeprägt zu sein: 38 Prozent der Kinder nehmen das herkunftssprachliche Angebot in Anspruch, obwohl es für die Autorinnen der Studie unklar ist, um welche Art vom Unterricht es sich dabei handelt (ebd. S.145).

⁷² Vgl. dazu auch die Studie von Achterberg (2005, S. 164ff.), in der die Verwendung des Polnischen sich auf die Familie und den aus dem Herkunftsland stammenden Freundeskreis beschränkt und im Vergleich zu den z.B. Russischsprachigen als weniger vital auffällt. Einen interessanten Vergleich bietet auch die Studie von Laskowski (2009), in der sich der Status des Polnischen als Familiensprache in den schwedischen Familien ebenso deutlich herausstellte.

An dieser Stelle ist ein Vergleich mit Hyla-Brüschkes (1999) Befragung von 488 polnischsprachigen Kindern und Jugendlichen interessant.⁷³ Zwar betrifft diese Untersuchung andere Altersgruppen (die Stichprobe umfasste die zwölf bis 23 Jährigen), trotzdem lassen sich gewisse Parallelen finden, die nicht ohne Bedeutung sind. Einerseits hat sich die deutliche Mehrheit der Befragten für die Wichtigkeit der eigenen Polnischkenntnisse ausgesprochen (vgl. Hyla-Brüschke 1999, S. 8), andererseits gaben nur 13,9 Prozent der Befragten an, einen Polnischunterricht am Nachmittag zu besuchen. Selbstverständlich kann dies mit dem Alter der Befragten oder auch dem alters- bzw. schulformbezogenen Angebot zusammenhängen. Eines ist allerdings deutlich zu erkennen: Die Relevanz des Deutschen wird nicht in Frage gestellt. Es ist die Sprache, die die Befragten für ihre Schulkarriere brauchen, Polnisch erfüllt eher die Rolle einer Familiensprache (vgl. Brehmer 2008, S. 62, vgl. auch Miśkiewicz 2006, S. 9f.). Auch der Aspekt der Sprachpraxis bestätigt das: Während mit den Eltern noch zu etwa 55 Prozent auf Polnisch kommuniziert wird, so geben lediglich ca. 11 Prozent der Befragten an, auch in der Freizeit nur Polnisch zu gebrauchen. Nicht selten wird in beiden Sprachen kommuniziert: mit den Eltern zu etwa 25 Prozent und den Freunden zu etwa 34,2 Prozent (vgl. Hyla-Brüschke 1999, S. 5f.). Gleichzeitig wird Deutsch im Austausch mit den Eltern nur zu etwa 15 Prozent gebraucht⁷⁴, im Freundeskreis zu 47 Prozent. Dies lässt sich als zu der Hamburger Studie ergänzendes Ergebnis betrachten, mit dem die Relevanz des Alters und des Kontexts noch einmal verdeutlicht wird: Je älter die Kinder sind, desto stärker wird die Dominanz des Deutschen, vor allem im außerfamiliären Umfeld. Während die Grundschulkinder aus der Hamburger Befragung im Jahre 2001 noch zu fast 70 Prozent mit der Mutter Polnisch gesprochen haben, so liegt der Prozentsatz bei den etwas älteren Probanden Hyla-Brüschkes bei nur ca. 57 Prozent. Im Hinblick auf den Vater hat es zwar auch einen kleinen Rückgang gegeben, aber nicht so gravierend: Von etwa 58 Prozent bei den Angaben von Grundschulkindern aus der Hamburger Befragung auf ca. 53 Prozent in der Studie von Hyla-Brüschke. Auch der Gebrauch in der Freizeit hat

⁷³ Die Daten wurden im Rahmen des Forschungsprojekts „Kapitalisierung von Mehrsprachigkeit beim Übergang Schule-Berufsausbildung“ in der Zeit von 25.02.-13.04.2000 erhoben. Das Projekt fand unter der Leitung von Prof. Ingrid Gogolin an der Universität Hamburg statt.

⁷⁴ Häufiger mit dem Vater (17 Prozent) als mit der Mutter (13 Prozent).

sich leicht – von etwa 16 Prozent auf 11 Prozent – verringert. Eine weitere Parallele in diesem Kontext betrifft die Geschwisterkommunikation. Auch in dieser Studie wird von den meisten Befragten die deutsche Sprache als die Kommunikationssprache angegeben: Nur 23 Prozent benutzen Polnisch und 29 Prozent beide Sprachen (ebd. S.11ff.).

Interessant ist ebenfalls die Selbsteinschätzung der eigenen Polnischkompetenz. Der direkte Vergleich der beiden Studien ist in diesem Hinblick zwar nicht möglich – in der Hamburger Befragung wurde nicht darauf eingegangen, wie gut die Kompetenz ist, in der Befragung von Hyla-Brüschke wurde das differenzierter erfasst – trotzdem ist es interessant, die Ergebnisse miteinander in Bezug zu setzen. Es fällt auf, dass die Befragten aus Hyla-Brüschkes Studie sich deutlich kritischer in ihrer Einschätzung zeigten. Zwar hat jeder zweite Befragte (53,7 Prozent) seine Kompetenz im Verstehen als „sehr gut“ bezeichnet, doch ist es nur jeder dritte (29,3 Prozent), der das gleiche im Hinblick auf die mündliche Kompetenz behauptete, und eine Minderheit von nur 7,6 Prozent im Hinblick auf das Schriftliche (ebd., S. 5f.).

Die Studie von Hyla-Brüschke betont die Einstellung von polnischsprachigen Familien der polnischen Sprache gegenüber noch einmal sehr deutlich: Das Polnische funktioniert vorrangig als Familiensprache, obwohl auch das Deutsche in diesem Kontext vor allem mit dem zunehmenden Alter des Kindes an Bedeutung gewinnt. Die deutsche Sprache dagegen regelt alle anderen Bereiche des Alltags, obwohl keineswegs von einer strikten Trennung in Familien- und Umgebungssprache gesprochen werden kann. Weiterhin kann festgestellt werden, dass die polnische Sprache für die Familien wichtig sei, allerdings werde selten nach außerfamiliären Wegen gesucht, um die sprachliche Kompetenz zu erhöhen (vgl. Laskowski 2009).⁷⁵

⁷⁵ Mit der Frage nach der Relevanz des Herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) hat sich Miśkiewicz (2006) in ihrer Diplomarbeit befasst. Sie hat die Motive „für“ und „gegen“ den HSU zusammengefasst (Dabei handelte es sich nicht nur um die von der BSB getragene Form des Polnischunterrichts, sondern auch um den Konsularunterricht und den Unterricht an der „Samstagsschule“ der polnischen katholischen Mission). Der Hauptargument „für“ war die Ermöglichung des Erhalts und des Fortbestehens bei der nächsten Generation (ebd. S. 37); Miśkiewicz schreibt in diesem Kontext von der polnischen Sprache als von einem „kulturellem Erbe“, mit dem die „Traditionen

5.3. Institutionelle Förderung der polnischen Sprache am Beispiel Hamburgs

Eine bundesweite Synopse der Angebote zur Förderung der polnischen Sprache gibt es nicht. Auch regionale allgemein zugängliche Übersichten fehlen (vgl. Telus 2013, S. 9ff.). Aus diesem Grund werden hier nur Möglichkeiten beschrieben, die in der Stadt Hamburg zu ermitteln sind: Einerseits handelt es sich um den herkunftssprachlichen Unterricht Polnisch (HSU), der von der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) organisiert wird, andererseits um Angebote der Polnischen Katholischen Mission und des Polnischen Konsulats (vgl. dazu auch KMK 2013).⁷⁶

Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) Polnisch

Der HSU wird unter Aufsicht der Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) angeboten. Er findet vorrangig an Grundschulen statt, wobei er zunehmend auch in der Sekundarstufe, je nach Sprache, sowohl an Gymnasien als auch in den Stadtteilschulen organisiert wird.⁷⁷ Im Jahre 2011/2012 wurden folgende Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Dari, Farsi, Griechisch, Italienisch, Kurdisch, Polnisch, Portugiesisch und Türkisch (zur Übersicht über die gegenwärtigen

des Landes“ an die Kinder weitergegeben werden können; darüber hinaus wollen die Eltern damit erreichen, dass sich die Kinder mit den Angehörigen aus dem Herkunftsland verständigen können (ebd. S. 37f.). Weitere Argumente betrafen die religiösen Werte und Traditionen, Kontakte mit anderen polnischsprachigen Familien und auch den Aspekt der „Rückfähigkeit“ der Kinder (ebd.). „Gegen“ die Teilnahme sprach vor allem die Befürchtung der Eltern die Kinder mit dem zusätzlichen Angebot zu überfordern, sowie „Erwartungserfüllung“ und Anpassung an den „monolingualen Habitus“ der deutschsprachigen Schule. Beide Gegenargumente scheinen auch für diese Arbeit eine plausible Erklärung der Zurückhaltung der polnischsprachigen Familien gegenüber der institutionellen Förderung der polnischen Sprache zu liefern. Miśkiewicz fasst das passend zusammen: *„Als Strategie werden hier die mündlichen Fähigkeiten in polnischer Sprache, die in der Familie gepflegt werden, als ausreichend angesehen; die Eltern verzichten dabei auf schriftliche Sprachkompetenzen bei ihren Kindern“* (ebd. S. 39). Die Förderung der Schriftlichkeit würde in diesem Falle bedeuten, ein institutionelles Angebot in Anspruch nehmen zu müssen, was aus der Sicht der Familien, die sich dagegen entscheiden, keine Notwendigkeit darstellt.

⁷⁶ Darüber hinaus sind mehrere kleinere Initiativen zur Förderung der polnischen Sprache in ganz Hamburg verstreut, die von unterschiedlichen Trägern angeboten werden, wie z. B. der Volkshochschule oder privaten Anbietern. In diesem Zusammenhang muss noch erwähnt werden, dass es in ganz Hamburg mehrere zweisprachige bzw. mehrsprachige Kindertagesstätten gibt, in denen die polnische Sprache gefördert wird (vgl. Telus 2013)

(s. dazu auch <http://www.uni-hamburg.de/hazems/FremdsprachigeEinrichtungen.pdf>).

⁷⁷ Wird der HSU an den weiterführenden Schulen angeboten, so kann er zwei unterschiedliche Organisationsformen haben: HSU als zusätzliches Fach oder anstelle der zweiten bzw. der dritten Fremdsprache (in diesem Fall ist die Teilnahme dann obligatorisch) (vgl. BSB 2011b, S. 11, BSB 2011c, S. 12).

Standorte für die jeweiligen Sprachen s. BSB 2014). Der HSU findet wöchentlich statt, meistens nachmittags (er kann aber auch in den Vormittag integriert werden, vgl. hierzu BSB 2011a, S. 10, BSB 2011b, S. 11, BSB 2011c, S.12) und umfasst drei bis fünf Unterrichtsstunden. Er kann dann an einem Standort eingerichtet werden, wenn mindestens fünfzehn Schülerinnen und Schüler angemeldet werden. Außerdem müssen bestimmte personelle und organisatorische Voraussetzungen erfüllt werden (BSB 2011, S. 20), wobei nicht näher erläutert wird, was genauer darunter zu verstehen ist. Die Teilnahme ist generell freiwillig.

Der Unterricht findet in der Herkunftssprache, möglichst in der Standardvariante statt, wobei das Deutsche als Kontrastsprache durchaus einbezogen wird bzw. werden soll (vgl. hierfür BSB 2011b, S.16, BSB 2011c, S. 18), meistens in stark heterogenen Gruppen, da Kinder und Jugendliche unterschiedliche sprachliche Kompetenzen und Erfahrungen mit sich bringen und auch unterschiedlichen Alters sein können.

Der HSU orientiert sich an klaren Vorgaben des Trägers BSB, die in einem eigenen Bildungsplan festgehalten sind; die Bildungspläne für den HSU gibt es gesondert sowohl für die Grundschule als auch für die beiden weiterführenden Schularten: Stadtteilschule und Gymnasium (BSB 2011a, b und c). Darin wird unter anderem festgehalten, wie die Lernprozesse im HSU generell zu gestalten oder wie die Leistungsbeurteilung und die Lernkontrollen zu erfolgen sind. Es werden auch Kompetenzen festgelegt, die am Ende einer bestimmten Jahrgangsstufe zu erreichen sind. So soll beispielsweise am Ende der 4. Klasse der Grundschule in den Bereichen Sprechen, Leseverstehen und Schreiben das Niveau (nach dem Europäischen Referenzrahmen) A1/A1+, für das Hörverstehen A2- erreicht werden (vgl. BSB 2011a, S. 17), mit dem Blick auf den mittleren Schulabschluss wird am Ende der achten Klasse mindestens das Niveau A2+, mit Blick auf die Studienstufe B1 bzw. B1+ vorausgesetzt (vgl. BSB 2011b, S. 18, BSB 2011c, S. 19). Generell wird allerdings aber darauf hingewiesen, dass mit starker kompetenzbezogener Heterogenität zu rechnen sei und dass die Schülerinnen und Schüler gemäß ihrem Lernstand gefördert und gefordert werden sollten (ebd.). Es wird betont, dass es wichtig ist, im Unterricht Bezug auf die „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ der

Schülerinnen und Schüler zu nehmen (vgl. BSB 2011b, S. 15, BSB 2011c, S. 16f.). Inhaltliche Hinweise bezüglich der jeweiligen Sprachen werden nur kurz zusammengefasst und haben einen reinen Orientierungscharakter: Es werden die morphologisch-syntaktischen Kategorien dargestellt, die bis zur vierten Jahrgangsstufe von den Schülerinnen und Schülern erworben werden sollen (vgl. BSB 2011a, S. 27, BSB 2011b, S. 37, BSB 2011c, S. 48), allerdings wird dies nur rein deskriptiv dargestellt.⁷⁸

Den HSU Polnisch gibt es seit dem Schuljahr 1998/1999. Er wird gegenwärtig an insgesamt acht Grundschulen und zwei weiterführenden Schulen (einer Stadtteilschule und einem Gymnasium) angeboten (vgl. BSB 2011, S. 20). Im Schuljahr 2011/2012 wurde das Angebot insgesamt von 110 Schülerinnen und Schülern in Anspruch genommen; die stärkste Nachfrage betraf den ersten, zweiten und vierten, die schwächste den fünften und sechsten Jahrgang (s. Abb. 4, 0-Klasse⁷⁹ bezeichnet die Vorschulklasse). Der Unterricht findet in der Regel jahrgangsübergreifend statt. Dadurch soll die Mindestanzahl an teilnehmenden Schülerinnen und Schülern garantiert und gleichzeitig die Vergabe der räumlichen und zeitlichen Kapazitäten der jeweiligen Schulen optimiert werden. Diese Umstände können nicht als optimal bezeichnet werden (vgl. Ronowicz 1990, S. 300ff.); dadurch können auch erhebliche didaktische Schwierigkeiten entstehen, mit Nachteil für die Schülerinnen und Schüler.⁸⁰

⁷⁸ Obwohl von einem Unterricht ausgegangen wird, der auf den Erwerb von kommunikativen Kompetenzen abzielt (vgl. BSB 2011 a, S. 27, BSB 2011b, S. 37, BSB 2011c, S. 48), scheint in den Bildungsplänen ein starker Fokus auf die morphologisch-syntaktischen Kategorien gelegt zu sein. Das ist im Hinblick z.B. auf das Konzept von Basisqualifikationen nicht ausreichend (vgl. Ehlich, Bredel & Reich 2008).

⁷⁹ Im polnischen Schulsystem wird die Vorschulklasse als Klasse „0“ (*zerówka*) bezeichnet.

⁸⁰ Diese Einschätzung beruht auf eigenen Beobachtungen des herkunftssprachlichen Unterrichts in Jahren den 2004 bis 2006.

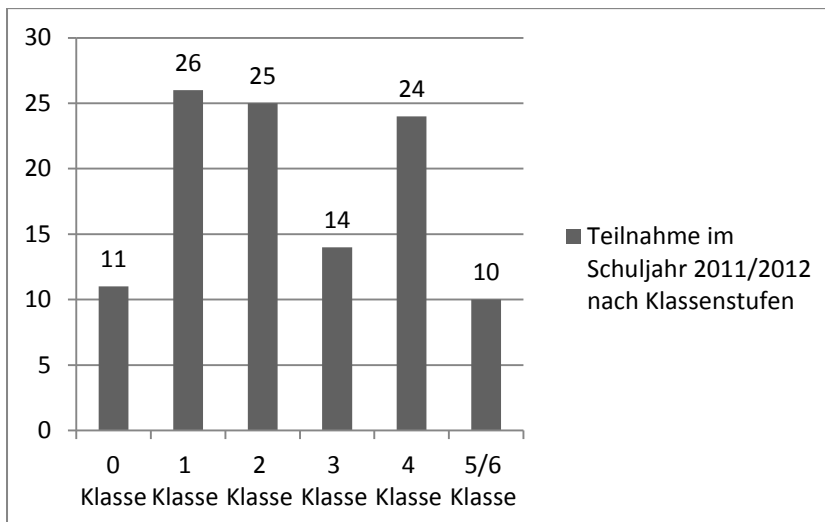


Abbildung 4: Schülerinnen und Schüler nach Altersgruppen, die 2011/2012 am HSU Polnisch in Hamburg teilgenommen haben.⁸¹

Die Unterrichtsmaterialien, die im HSU Polnisch verwendet werden, werden zum größten Teil von den Lehrkräften selbst vorbereitet und für die differenzierten Bedarfe entwickelt. Dadurch soll der individuelle Zugang zu den jeweiligen Schülerinnen und Schülern sowie die Berücksichtigung der stark heterogenen Ausgangslagen, sowohl im Hinblick auf die Jahrgangsstufe als auch auf die sprachliche Kompetenz, optimal im Unterrichtsprozess ermöglicht werden. Die Besonderheit des Erwerbs der polnischen Sprache in einer zweisprachigen Lernumgebung und die Notwendigkeit neuer Arbeitsmaterialien für einen institutionellen Polnisch-Unterricht wurden allerdings seitens des Polnischen Bildungsministeriums in Warschau erkannt und haben in einer Initiative gefruchtet, solche Materialien gleichzeitig von mehreren Trägern zu entwickeln und sie als ein Online-Lehrwerk den Polnisch-Lehrkräften im Ausland kostenfrei zur Verfügung zu stellen. Eine Testversion ist bereits zugänglich.⁸² Es werden auch regelmäßig Fortbildungen für die Polnisch-Lehrkräfte vom Polnischen Bildungsministerium in Deutschland angeboten.⁸³

⁸¹ Die Angaben basieren auf Informationen der HSU-Lehrerin Frau Bożena Błażej-Klever.

⁸² Das Online-Lehrwerk ist unter www.wlaczpolske.pl zu finden. Die Unterrichtsangebote können differenziert nach Alter, Fach und Kompetenz eingesehen und heruntergeladen werden. Zur Auswahl gibt es drei Altersgruppen (5-9, 10-13 und 14+), drei Kompetenzniveaus (Anfänger/Basics, Mittelstufe, Fortgeschrittene) und drei Fächer (Polnisch, Geschichte, Geographie). Die Testversion wurde im Januar 2015 gesichtet.

⁸³ Als Beispiel kann hier die Fortbildung (*Studia Kwalifikujące Nauczania Kultury i języka polskiego jako obcego*) an der Berliner Universität erwähnt werden, die im Herbst 2014 begann und drei Se-

„Samstagsschule“ der polnischen katholischen Mission

Es gibt heute etwa 65 polnischsprachige seelsorgerische Zentren, in deren Strukturen die Förderung der polnischen Sprache durchaus eine bedeutende Rolle spielt (vgl. Budyń 2011, S. 196). 2007 nahmen bundesweit ca. 2500 Kinder und Jugendliche am Polnisch- und weitere 3500 am in der polnischen Sprache gehaltenen Religionsunterricht teil (ebd.). Die sog. „Samstagsschule“ (*Szkoła Sobotnia*) in Hamburg,⁸⁴ die die größte ihrer Art in Deutschland ist, wird von der polnischen katholischen Mission bereits seit 1976 organisiert.⁸⁵ Es handelt sich dabei nicht nur um katholischen Religionsunterricht, sondern zusätzlich auch um Förderung der polnischen Sprache im Allgemeinen sowie um Geschichts- und Landeskundeunterricht. Wie der Name schon verrät, findet der Unterricht samstags statt, momentan an drei Hauptstandorten: an der St. Josef-Kirche in Altona, an der Edith-Stein-Kirche in Allermöhe und im St. Ansgar-Gymnasium im Stadtzentrum, wobei der dritte Standort am bekanntesten ist und am meisten besucht wird: Im Schuljahr 2011/2012 wurde er von insgesamt 307 Kindern besucht (vgl. Koszałka 2011, s. Abb. 5). Der Unterricht richtet sich an die Kinder vom sechsten bis zum 14., sowie an Jugendliche bis zum 25. Lebensjahr. Die Kinder werden altersgerecht in Klassen, von der Vorschulklasse beginnend, eingeteilt. Der Unterricht findet in zwei Schichten statt, morgens zwischen 9:30 bis 11:50 und nachmittags zwischen 13:30 und 15:50. Seit Kurzem gibt es auch die Klasse „Z“ (*dla zaawansowanych*) für Fortgeschrittene (vgl. Koszałka 2011).

mester lang dauern soll. In der Fortbildung, an der Polnisch-Lehrkräfte aus ganz Deutschland teilnehmen, wird vor allem die Methodik des Polnischen als Herkunftssprache fokussiert.

⁸⁴ Solche „Samstagsschulen“ werden weltweit, vor allem in den Ballungszentren der polnischen Diaspora wie z.B. in den USA oder Kanada organisiert (in den Vereinigten Staaten wird die Teilnahme der Kinder und Jugendlichen an solchen Einrichtungen gar auf etwa 50 000 pro Jahr geschätzt (vgl. Ministerstwo Edukacji Narodowej 2009, S. 59). Einen interessanten Blick auf die Herausforderungen solcher Initiativen, z.B. im Hinblick auf den eingeschränkten Zeitrahmen für den Unterricht, unterschiedliche Ausgangsniveaus der Schülerinnen und Schüler oder Lernmotivation gewährt am Beispiel Australiens Ronowicz (1990, S. 295ff.). Sein Bericht ist zugleich ein Plädoyer dafür, den herkunftssprachlichen Unterricht Polnisch zu „reformieren“ und effizienter zu gestalten, indem der Lernplan und Unterrichtsinhalte der tatsächlichen sprachlichen Kompetenz und nicht z.B. dem Alter entsprechen (vgl. dazu Sarter 2013, S. 26f.).

⁸⁵ Vgl. dazu einen Artikel von Błażej (1991, S. 8), in dem Einblicke in die noch relativ schwere Praxis der 80er Jahre vorigen Jahrhunderts dargestellt werden: Einerseits im Hinblick auf die Organisation des Unterrichts, an dem z.T. bis zu 70 Schülerinnen und Schüler in einer Klasse teilnahmen und andererseits im Hinblick auf die Akzeptanz der deutschsprachiger Schule.

Im Folgenden wird eine Übersicht über die im Schuljahr 2011/2012 teilnehmenden Kinder und Jugendlichen nach Klassenstufe dargestellt, die am Unterricht in den Räumlichkeiten des St. Ansgar-Gymnasiums teilgenommen haben:

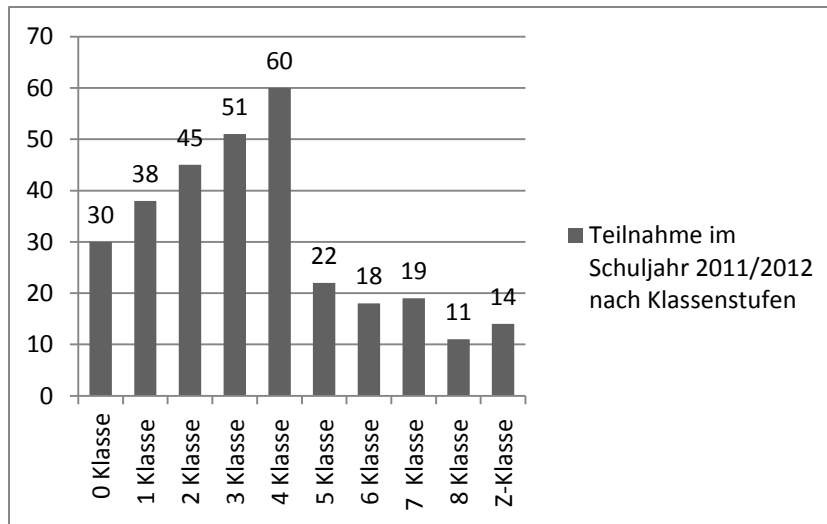


Abbildung 5: Schülerinnen und Schüler nach Altersgruppen, die 2011/2012 an der „Samstagsschule“ der polnischen katholischen Mission in Räumlichkeiten des St. Ansgar Gymnasiums teilgenommen haben.

Aus dieser Abbildung ist zu erkennen, dass mit dem Übergang in die Sekundarstufe, also ab der 5. Klasse, die Teilnehmerzahl abrupt sinkt. Während in der vierten Klassenstufe noch 60 Schülerinnen und Schüler am Unterricht teilgenommen haben, sind in den darauf folgenden Jahrgängen deutlich weniger zu verzeichnen (vgl. auch Abb. 4). So sind es in der 8. Klasse nur elf Schülerinnen und Schüler. Das könnte evtl. mit dem deutschen Schulsystem und den verglichen mit der Grundschule gestiegenen Anforderungen der Sekundarstufe zusammenhängen. Die meisten Schülerinnen und Schüler sind in den Klassen 3 und 4 zu ermitteln, was evtl. mit dem Religionsunterricht zusammenhängt: Die Drittklässler werden auf die erste Kommunion vorbereitet.

Interessant ist, dass die Zeugnisse, die die Schülerinnen und Schüler in der „Samstagsschule“ erwerben, von den Bildungsinstitutionen in Polen anerkannt werden (vgl. Miśkiewicz 2006, S. 38).

Polnischunterricht am polnischen Konsulat⁸⁶

Den Polnischunterricht am Polnischen Konsulat gibt es seit dem 1. September 1990. Diese sog. „Polnische Schule“ wurde auf Veranlassung der Warschauer Schulbehörde eröffnet, wobei ein Vertrag mit der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung abgeschlossen wurde. Der Konsulatunterricht startete mit 45 Schülerinnen und Schülern und konnte innerhalb der ersten drei Jahre auf 120 wachsen (vgl. Joho 2011, S. 128). Sie bietet nicht nur einen Sprachunterricht an (vgl. oben), sondern führt teilweise ein Curriculum durch, das sich an dem des polnischen Staates orientiert und als Ergänzungsangebot zum herkömmlichen Vormittagsunterricht in der deutschen Schule zu betrachten ist. Die Schülerinnen und Schüler lernen also polnische Literatur und Grammatik, Geschichte, Geographie, zum Teil auch Mathematik und Chemie in polnischer Sprache und nach den polnischen Rahmenplänen (vgl. Joho ebd.). Es gibt zwölf Jahrgangsstufen, d.h. dass die Schule das Programm von der Grundschule, Gymnasium⁸⁷ und Lyzeum realisiert. 2006 besuchten den polnischen Konsulatunterricht etwa 170 Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 128f.). Die in diesem Unterricht erworbenen Noten werden auch in das Zeugnis, das die Regelschule ausstellt, eingetragen.

5.4. Konklusion und Bezug zur vorliegenden Untersuchung

Im Kontext der vorliegenden Arbeit ist aus dem fünften Kapitel Folgendes festzuhalten:

I. Zahlenmäßig stellen die polnischsprachigen Einwanderer eine bedeutende Größe dar. Es muss von mindestens zwei Millionen Polnischsprachigen ausgegangen werden.

⁸⁶ Der Polnischunterricht am Polnischen Konsulat richtet sich vorrangig an die Schülerinnen und Schüler, die nicht dauerhaft in Hamburg bzw. Deutschland zu verbleiben beabsichtigen. Die konsularische polnische Schule befindet sich in der Fraenkelstraße 3 (22307).

⁸⁷ Das polnische Gymnasium ist kein Äquivalent eines deutschen. Es handelt sich um eine Orientierungsstufe, die auf die sechsjährige Grundschule folgt, drei Jahre dauert und für alle verpflichtend ist.

II. Trotzdem sind sie in der Öffentlichkeit kaum sichtbar; z.T. sind die starke Heterogenität und unterschiedliche Interessenschwerpunkte dieser Gruppe dafür verantwortlich.

III. Die polnische Sprache erfüllt vor allem die Funktion einer Familiensprache (bezogen auf Familien- und Freundeskreis). Als solche wird sie auch von den Kindern empfunden, selten lernen sie die polnische Sprache im institutionellen Kontext. Die deutsche Sprache wird spätestens im Grundschulalter zur dominanten Sprache, auch im familiären Kontext. Allerdings bleibt eine gewisse Affinität dem Polnischen gegenüber auch noch bei den Jugendlichen bestehen.

6. Sprachvergleich Polnisch-Deutsch

Die deutsche und die polnische Sprache sind gleichen Ursprungs und gehören zu der indoeuropäischen Sprachfamilie. Allerdings gehören die deutsche Sprache zu der germanischen und die polnische zu der slawischen Untergruppe. Das bedeutet, dass beide Sprachen einerseits eine Anzahl von Gemeinsamkeiten aufweisen, andererseits aber auch viele Unterschiede haben. Zu den Gemeinsamkeiten zählt der grobe morphologische und syntaktische Aufbau beider Sprachen. Beide gehören zu den sog. flektierenden Sprachen, d.h. dass die morphologisch-syntaktischen Funktionen durch die Erweiterung der Wortstämme mithilfe von den sog. Affixen ausgedrückt werden (Metzler Lexikon Sprache, S. 210f.). Die Affixe, die kurz als die Wortbildungs- und Flexionselemente bezeichnet werden können, drücken häufig mehr als eine morphologisch-syntaktische Kategorie aus. Das <i> im polnischen *książk<i>* [dt. Bücher] drückt z.B. gleichzeitig Plural und Nominativ bzw. Akkusativ aus. In den agglutinierenden Sprachen, die hier im Sinne eines Gegenbeispiels eingeführt werden, werden die Affixe, die meist nur eine grammatische Bedeutung tragen, aneinander gekettet. Sie sind dadurch leicht zu erkennen und zu segmentieren. Z.B. trägt in Swahili das Affix ,na' die Bedeutung von Präsens, ,li' dagegen von Präteritum. In den Sätzen *ni-na-soma* [dt. ich lese] und *ni-li-soma* werden die jeweiligen Tempora dadurch deutlich signalisiert (ebd. S. 20). Diese einfache Unterscheidung in flektierende und agglutinierende Sprachen macht deutlich, wie nah, trotz äußerlich wahr-

nehmbarer Unterschiede, sich das Deutsche und das Polnische stehen. Es sind quasi *Feinheiten* der beiden Sprachen, die sie voneinander unterscheiden.

Genus

Sowohl Polnisch als auch Deutsch verfügen z.B. über die dreiteilige Kategorie des Genus⁸⁸, und sind beide dadurch stark beeinflusst, was nicht in allen Sprachen auf diese Art und Weise vorhanden ist: Das nominale Genus ist z.B. in den ostasiatischen Sprachen unbekannt. Das bedeutet, dass Menschen, die als erste Sprache beispielsweise Japanisch (im Weiteren als L1) sprechen, beim sukzessiven Erwerb des Polnischen oder Deutschen Schwierigkeiten mit der Unterscheidung der drei Genera in Bezug auf Nomina haben können. Nicht nur, dass sie die Artikel, die eine Besonderheit des Deutschen im Vergleich zu den anderen Sprachen darstellen, nicht einfach lernen⁸⁹ können, sondern dass sie zunächst eine neue Kategorie der Unterscheidung in *maskulin*, *feminin* und *neutrum* internalisieren müssen. Yoko Tawado (2003, S. 11) drückt das in ihrem Roman folgendermaßen aus:

[...] Außerdem kam er mir männlich vor, weil er *der* Bleistift hieß. In der japanischen Sprache sind alle Wörter geschlechtslos. Die Substantive lassen sich zwar [...] in verschiedene Gruppen aufteilen, aber diese Gruppen haben nie das Kriterium des Männlichen oder des Weiblichen [...] (Yoko Tawado 2003, S. 11).

Für polnisch- bzw. deutschsprachige Personen, bei denen die Kategorie des Genus als dreiteilige Kategorie ausgebildet ist, birgt das aber auch andererseits beim Erwerb der deutschen bzw. polnischen Sprache potenzielle Schwierigkeiten, denn nicht selten gibt es keine Äquivalenzen im Hinblick auf das Genus der einzelnen Substantive; auch beim simultanen Erwerb kann dies zu Unregelmäßigkeiten führen. Ein anschauliches Beispiel dafür stellen die Genera für Besteckarten der beiden Sprachen dar:

⁸⁸ Das polnische Genussystem weist zusätzlich drei Subgenera des maskulinen Typs auf: maskulin-personal, maskulin-belebt und maskulin-unbelebt.

⁸⁹ „Lernen“, weil hier eher im Bezug auf den erwachsenen Fremdspracherwerb initiiert.

Polnisch		Deutsch	
(ta) łyżka	→ fem.	(der) Löffel	→ mask.
(ten) nóż	→ mask.	(das) Messer	→ neut.
(ten) widelec	→ mask.	(die) Gabel	→ fem.

Tabelle 9: Beispiel 1 für die Genus-Differenzen zwischen dem Polnischen und Deutschen.

Schaut man sich die am häufigsten verwendeten Substantive an, die in dieser Studie in den polnischen Sprachproben der zweisprachigen Kinder in der *Katze-und-Vogel*-Geschichte ermittelt werden konnten, zeigt sich ein ähnliches Bild: eine geringe Genus-Äquivalenz:

Polnisch	Deutsch
(to) drzewo → neut. [häufig auch als (to) drzewko, neut.] ⁹⁰	(der) Baum → mask.
(ten) kot → mask. [(ten) kotek, mask.]	(die) Katze → fem.
(ten) mur → mask. [(ten) murek, mask.]	(die) Mauer → fem.
(ten) ptak → mask. [(ten) ptaszek, mask.]	(der) Vogel → mask.

Tabelle 10: Beispiel 2 für die Genus-Differenzen zwischen dem Polnischen und Deutschen.

Von daher kann die Zuordnung zum jeweiligen Genus tatsächlich zu bestimmten Transfers, sowohl im simultanen als auch sukzessiven zweisprachigen Erwerb, führen. Das internalisierte Genus-Bewusstsein wird allerdings womöglich einen positiven Transfer ermöglichen, zumindest im Sinne der Kenntnis des allgemeinen Genus-Konzepts (vgl. Montanari 2010, S. 284).

Genus der konjugierten Verben

Zusätzlich kommt im Polnischen die Genus-Unterscheidung auch bei den konjugierten Verben vor. Sie stellt hier im Vergleich zum Deutschen auf jeden Fall eine Besonderheit dar, die sich vor allem auf das Präteritum bezieht. Denn es muss sehr genau auf die Zusammensetzung der Sprecher- bzw. der betroffenen Gruppen geschaut werden, bevor man sich für eine Flexionsform entscheidet. Befindet sich in einer Gruppe von Frauen nur ein einziger Junge oder ein Mann, so müssen die maskulin-personalen Endungen gewählt werden, selbst dann, wenn ein Mäd-

⁹⁰ Im Polnischen, vor allem in der polnischen Kindersprache, werden häufiger als im Deutschen die Diminutivformen verwendet.

chen oder eine Frau die Äußerung von ihrem Standpunkt aus ausspricht. Generell gilt für eine feminine Sprechergruppe die Endung *-łyśmy/-łyście/-ły*, für die maskulin-belebte *-liśmy/-liście/-li*, wie in der Tabelle 11 am Beispiel der Konjugation des Verbs „być“ (dt. sein) dargestellt:

Polnisch		Deutsch
Feminine Endungen ⁹¹	Maskulin-personele Endungen	
- by-łyśmy	- by-liśmy	- (wir) waren
- by-łyście	- by-liście	- (ihr) wart
- by-ły	- by-li	- (sie) waren

Tabelle 11: Die femininen und maskulinen Endungsformen des Präteritums Plural im Polnischen.

Zwei bzw. drei oder mehr Mädchen würden also sagen: *Byłyśmy w szkole, pisałyśmy, czytałyśmy...* (dt. (wir) waren in der Schule, (wir) schrieben, (wir) lasen...), wäre aber unter zehn Mädchen ein Junge vertreten, so müsste es heißen: *Byliśmy w szkole, pisaliśmy, czytaliśmy* (dt. (wir) waren in der Schule, (wir) schrieben, (wir) lasen...). Diese Tatsache lässt die Annahme zu, dass die zweisprachigen Kinder die Unterscheidung zwischen dem maskulin-personelen und femininen Genus vor allem hinsichtlich des Präteritums nicht immer beachten werden, da eine solche sprachliche Besonderheit im Deutschen ganz einfach fehlt.⁹²

Kasus

Ähnliches, vor allem hinsichtlich der sprachlichen Nähe *sensu* eines generellen Konzepts, betrifft die Kategorie des Kasus. Im Englischen oder in den romanischen Sprachen gibt es beispielsweise keine morphologische Unterscheidung in Nominativ, Genitiv, Dativ und Akkusativ, wie es im Deutschen der Fall ist, so dass bei den Englisch oder Spanisch sprechenden Menschen im ersten Schritt neue sprachliche Kategorien verinnerlicht werden müssen, um bestimmte sprachliche Vorgänge ausdrücken zu können. Das Substantiv, dessen Kasus im Deutschen

⁹¹ Gilt auch für neutral, maskulin-beliebt und maskulin-unbeliebt.

⁹² Es wäre z.B. zu fragen, ob diese Genus-Differenzierung bzw. diese besondere sprachliche Aufmerksamkeit überhaupt ohne einen institutionalisierten Kontext erworben werden kann (abgesehen von sprachlich bewussten und didaktisch-kompetenten Familien), denn, wenn es sich hier um eine Kategorie handelt, die beim monolingualen Erwerb noch im Grundschulalter weiterhin verfestigt wird, darf es vermutet werden, dass sich der bildungssprachliche Kontext der Schule darauf auswirkt und den Erwerb zum Abschluss bringt. Im Polnischen als L1 (bzw. L2), das nur als „Familiensprache“ fungiert und nur in ihrem Rahmen erworben wird, kann dies also zu einer den zweisprachigen Erwerb markierenden Auffälligkeit werden (vgl. auch Wierzbicka 1990, S. 87).

grundsätzlich am Artikel markiert wird, verändert seine Form, indem es einen anderen Vorgang oder Zustand ausdrücken soll. So *liegt ein Buch auf dem Tisch*, aber es wird *auf den Tisch gelegt*.

Im Polnischen gibt es dazu Parallelen:

- *Książka leży na stole*. [dt. Das Buch liegt auf dem Tisch]

Aber:

- *Ktoś kładzie ją na stół*. [dt. Jemand legt es auf den Tisch]

Wie an diesen Beispielen ersichtlich wird, sind die morphologischen Veränderungen im Polnischen vielfältiger als im Deutschen. Das morphologische System – hier in Bezug auf den Kasusgebrauch – ist in slawischen Sprachen umfassender aufgebaut als im Deutschen. Das ist im Vergleich zu den z.B. englischsprachigen Personen, die Deutsch als L2 erwerben, von großem Vorteil. Auch weil es im Polnischen nicht nur vier, sondern sieben Kasus gibt: Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ, Instrumental, Lokativ und Vokativ. Das bedeutet, dass das Vier-Kasus-System des Deutschen mit einem systematisch aufgebauten morphologischen Regelwerk sogar eine Vereinfachung für die polnischsprachigen Deutschlerner darstellen könnte, zumindest im sukzessiven Erwerb. Allerdings kann dies im Hinblick auf die polnisch-deutschen Kinder, wie oben am Beispiel von Genus skizziert, auch eine Quelle von sprachlichen Transfers sein. Da sich im Vergleich zum Genus, dessen Verwechslung eine kommunikative Handlung nur im geringen Maße beeinflusst, die Unterscheidung und Verwendung des Kasus stärker in den morphologisch-syntaktischen Strukturen manifestiert und die kommunikativen Ebenen evtl. beeinträchtigen kann, hängt von dieser Kompetenz in gewissem Maße die globale sprachlich-kommunikative Fähigkeit ab. Deswegen verdient diese Kategorie auch eine besondere Aufmerksamkeit und eignet sich evtl. auch gut dafür, Aussagen zur allgemeinen kindlichen Sprachkompetenz formulieren zu können. Vor allem im Hinblick auf die polnische Sprache, die in ein zweisprachiges Erwerbsetting (unabhängig davon, ob simultan oder sukzessiv) eingebettet ist, und mit der in diesem Hinblick ein weniger komplexes deutsches Kasussystem korrespondiert, scheint dies zutreffend zu sein. In dem sprachdiagnostischen In-

strument HAVAS 5 für die polnische Sprache (vgl. Reich & Roth 2007) spielt Kasus bereits eine zentrale Rolle. Auch in dieser Arbeit soll dieser Kategorie eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, um ggf. diese Annahme zu überprüfen.

Syntax

Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen den Sprachen stellt der syntaktische Aufbau dar. Beide Sprachen verbinden ihre sprachlichen Elemente auf ähnliche Art und Weise. Sie bedienen sich z.B. der gleichen sprachlichen Mittel, um längere para- bzw. hypotaktische Äußerungen zu bilden, nämlich der Konjunktionen bzw. Relativpronomen, die in beiden Sprachen gleiche Funktionen, wie z.B. verbindende, temporale, finale, konditionale Funktionen etc. aufweisen. Je komplexer diese Strukturen sind, desto komplexer ist auch die sprachliche Handlung. Allerdings unterscheiden sich die beiden Sprachen grundlegend im Hinblick auf die Wortstellung, insbesondere in der Satzstellung des Verbs: Während im Deutschen die Stelle des Verbs klar geregelt ist – Zweitstelle im Hauptsatz, Endstelle im Nebensatz, Klammerstellung bei Modalverbkonstruktion, Perfekt, Futur, Passiv etc. –, ist sie im Polnischen relativ frei und vor allem vom Kontext der Aussage abhängig. So kann das polnische Verb sowohl an der zweiten Stelle als auch am Ende stehen, je nachdem, welche kommunikative und diskursive Absicht dahinter steckt. Dieser feine Unterschied der Verbstellung wird auch bei HAVAS 5 in der Beurteilung des Deutschen in den Vordergrund gestellt und wird als signifikanter Indikator des Deutscherwerbs bei zweisprachigen Kindern in diesem Alter betrachtet. In der vorliegenden Studie wird auch dieser Aspekt beobachtet, wenn auch nur am Rande, denn auch hier lassen sich evtl. interessante sprachliche Transfer feststellen, die mehr über kindliche polnisch-deutsche Zweisprachigkeit aussagen können.

Artikel

Einen klaren Unterschied stellen zusätzlich zur Verbstellung auch die deutschen Artikel dar, die es im Polnischen als solche nicht gibt, und die an ihnen manifestierte Genuszuordnung (s.o.). Interessant scheint in diesem Kontext vor allem die Frage, wie die polnischsprachigen Kinder, die zusätzlich auch die deutsche Spra-

che erwerben, mit dieser ‚Lücke‘, die für sie durch den Null-Artikel im Polnischen evtl. entsteht, umgehen. Sie könnten sie z.B. mit einem unbestimmten Demonstrativpronomen „jakiś“, einen bestimmten Demonstrativpronomen „ten“ oder den Numer „jeden“ (dt, eins) zu füllen versuchen, z.B.:

Deutsch	Polnisch	wenn im Kontext nicht notwendig, dann als überflüssig betrachtet
eine Katze	kot	<u>jakiś</u> kot (direkt übersetzt: eine Katze)
eine Katze	kot	<u>jeden</u> kot (direkt übersetzt: eine (<i>sensu</i> Menge) Katze)
die Katze	kot	<u>ten</u> kot (direkt übersetzt: diese Katze)

Tabelle 12: Möglichkeiten den ‚0‘-Artikel im Polnischen zu füllen.

Die Demonstrativpronomen, sowie der explizite Numerus, sind im Polnischen überflüssig, es sei denn, sie sind im Kontext notwendig, weil sie einen bestimmten Sachverhalt ausdrücken (*Ten kot a nie tamten mnie podrapał/* dt. Diese und nicht die andere Katze hat mich gekratzt.) Ähnliches lässt sich auf die Personalpronomen in Subjektfunktion beziehen. Im Deutschen sind die Subjekte obligatorisch zu versprachlichen, im Polnischen fakultativ, häufig jedoch stilistisch falsch, d.h. die Subjekte werden implizit durch die Verbkonjugation ‚markiert‘; die Personalpronomen sind damit also quasi redundant und werden meistens ausgelassen:

- dt. „ich esse“ – pol. „jem“, ohne Personalpronomen „ja“ (dt. ich).

Auf das Subjekt kann im Polnischen immer dann verzichtet werden, wenn es klar aus dem Kontext zu erkennen ist, z.B.:

- dt. „Die Katze hat den Vogel gefangen. Dann hat sie ihn gefressen.“ – pol. „Kot złapał ptaka. Potem go zjadł“ (direkt übersetzt: (die°) Katze hat (den°) Vogel gefangen. Dann hat (sie°) ihn gefressen).

Aspekt

Eine weitere Besonderheit stellt im Polnischen im Vergleich zum Deutschen auch der für die slawischen Sprachen charakteristische Verbalaspekt dar. Kurz gefasst bedeutet das, dass im Polnischen beinahe alle Verben über einen unvollendeten

(imperfektiven) und vollendeten (perfektiven) Aspekt verfügen. Ein Beispiel: Das Verb „*łapać*“ (dt. fangen) ist ein imperfektives Verb – der Vorgang des „Fangens“ ist nicht abgeschlossen; dagegen ist „*złapać*“ (dt. fangen) ein perfektives Verb – die Handlung wurde vollzogen. Auf die Gegenwart kann sich z.B. das perfektive Verb „*złapać*“ also nicht beziehen; damit lässt sich die Vergangenheit („*złapałam*“, dt. ich habe gefangen), aber auch die Zukunft ausdrücken („*złapie*“, dt. ich fange, ich werde fangen). Dagegen braucht das imperfektive Pendant „*łapać*“ ein Hilfsverb, um die Zukunft ausdrücken zu können: „*będę łapać*“ (bzw. *będę łapał/ła*), dt. „ich werde fangen“. Diese Unterscheidung in imperfektive und perfektive Verben ist in den Erwerbsprozessen sicherlich höchst interessant. In der vorliegenden Studie kann auf den Verbaspekt, sowie auf die oben kurz ange-deuten Kategorien- des Umgangs mit einerseits fehlendem Artikel und andererseits mit fakultativen Personalpronomen allerdings nur teilweise eingegangen werden.

Im Folgenden werden in der Tabelle 13 die hier kurz skizzierten Kategorien zusammengefasst und hinsichtlich der beiden Sprachen gegenüber gestellt. Deutlich zu erkennen ist, dass nicht alle Kategorien, die in der polnischen Sprache zu finden sind, ihre Entsprechungen im Deutschen haben. Umgekehrt ist dies nur auf die deutschen Artikel zu beziehen, die es im Polnischen nicht gibt, und teilweise auch auf die stark geregelte Stellung des Verbs, die das Polnische in dieser Ausprägung nicht kennt.

	Polnisch	Deutsch
GENUS	Pers. mask.	mask.
	mask. für Belebtes	∅
	mask. für Unbelebtes	∅
	fem.	fem.
	neut.	neut.
GENUS-Unterscheidung in der Verbkonjugation	obligatorisch für bestimmte Tempora (Präteritum)	∅
KASUS	Nom.	Nom.
	Gen.	Gen.
	Dat.	Dat.
	Akk.	Akk.
	Inst.	∅
	Lok.	∅
	Vok.	∅

VERB, Stellung und Aspekte	überwiegend frei Aspekte (voll- und unvollendet)	stark geregelt ∅
Subjekt im Satz	fakultativ	obligatorisch
Artikel	∅	un- und bestimmter

Tabelle 13: Zusammenfassung der ausgewählten morphologisch-syntaktischen Kategorien.

7. Aufbau der Studie

Die Konklusionen, die aus den vorangestellten theoretischen Ausführungen abgeleitet wurden, stellen die Grundlage für Ziele und Fragen der vorliegenden Untersuchung dar. In den folgenden Abschnitten des Kapitels 7 soll die Ausgestaltung der Untersuchung und im daran anschließenden Kapitel 8 ihre Ergebnisse dargestellt werden. Zunächst wird kurz auf den Hintergrund und Vorarbeiten eingegangen.

7.1. Eigene Vorarbeiten

Die Idee für die Untersuchung entstand bei der Mitarbeit an der Entwicklung des Instruments HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse Fünffähriger, vgl. Reich & Roth 2007, S. 77ff.), das unter anderem für die Ermittlung von Sprachständen der zweisprachigen polnisch-deutschen Kinder konstruiert wurde. Da der frühe Erwerb des Polnischen als L1 (bzw. L2), neben dem Deutschen als L2 (bzw. L1) Anfang der 2000er Jahre, als sich das HAVAS-Instrument in der Entwicklung befand, noch wenig erforscht war, mussten entsprechende Voruntersuchungen angestellt werden, um eine den sprachlichen Vergleich zum Deutscherwerb und den Instrumentenentwurf ermöglichende sprachliche Ausgangslage zu schaffen. Im Juni 2002 entstanden nach einem ähnlichen Verfahren wie HAVAS 5 (es wurden zu der damaligen Zeit noch drei Bildvorlagen genutzt, die für die Entwicklung von HAVAS 5 getestet wurden⁹³) die ersten Sprachaufnahmen mit fünf einsprachig aufwachsenden Vorschulkindern in Polen durchgeführt. Auf dieser Basis konnten die ersten Wortschatzlisten erstellt werden, auch die ersten Ansatzpunkte zu den syntaktischen und morphologischen Formen ließen sich zusammenfassen. Die Ergebnisse ließen sich mit den Ergebnissen der Studien zum monolingua-

⁹³ Es handelte sich dabei um die drei Bildvorlagen: *Straßenbild*, *Küchenbild* und *Katze-und-Vogel-Geschichte*, die auch in dieser Studie eingesetzt wurden.

len Erwerb des Polnischen gut vergleichen und ermöglichten die ersten Sprachindikatoren für den Erwerb des Polnischen, die im Hinblick auf polnisch-deutsche Zweisprachigkeit aussagefähig sein könnten, vorsichtig zu formulieren. Es wurde die Annahme gewagt, dass für den gleichzeitigen Erwerb des Polnischen und des Deutschen beispielsweise der Kasuserwerb der Substantive von hoher Bedeutung sein könnte, der bereits in den schwedischen Studien zum Erwerb des Polnischen als L1 bzw. L2 besondere Aufmerksamkeit genoss (vgl. Laskowski 2009, 1992).⁹⁴ Das polnische Kasussystem unterscheidet sich von dem deutschen vor allem durch seine stark ausdifferenzierte Struktur (sieben statt vier Kasus) und die Art und Weise, wie die morphologischen Verhältnisse ausgedrückt werden: Im Deutschen erkennt man den jeweiligen Kasus an der entsprechenden Flexion der Artikelwörter (und eine stark reduzierte Flexion der Substantivendungen), im Polnischen dagegen an den Flexionsendungen des Substantivs. In beiden Sprachen lässt sich eine Reihenfolge im Erwerb von einzelnen Kasus beobachten, die sich nach ihrem Schwierigkeitsgrad im Erwerbsverlauf und der Funktionalität richtet. Im Polnischen erscheinen die ersten deklinierten Substantive (die Deklination von Adjektiven und Pronomen tritt im Vergleich zu Substantiven später ein; am spätesten entwickelt sich die Deklination von Personalpronomen, die erst ungefähr mit dem dritten Lebensjahr abgeschlossen ist) im Alter von 1;6 bis 2;0 Jahren in folgender Reihenfolge: 1) Nominativ, 2) Akkusativ, 3) Genitiv, 4) Instrumental, 5) Lokativ, 6) Dativ (kurz NAG-ILD) (vgl. Zarębina 1965, S. 91ff., vgl. auch Olma 2007a). Demnach werden in der Forschung zu monolinguaalem Polnischenerwerb die drei letzten Kasus: Instrumental, Lokativ und Dativ als schwierigere Kasus kategorien betrachtet. Da die Erwerbshierarchie NAG-ILD auch in den schwedischen Untersuchungen zum Erwerb des Polnischen als L1 (bzw. L2) bestätigt wurde (vgl. Laskowski 2009, S. 100 und 147ff., vgl. auch Reich 2009, S. 20), können diese drei Kasus also zweifelsohne zu den schwierigen gerechnet werden, und zwar nicht nur auf den Erstspracherwerb bezogen, sondern auch oder vor allem im Kontext

⁹⁴ Die Studie zum Erwerb des Polnischen beim gleichzeitigen Erwerb des Schwedischen scheint hier höchst relevant zu sein: Einerseits handelt es sich hinsichtlich des Deutschen und des Schwedischen um sehr eng verwandte Sprachen, was den Vergleich zur polnisch-deutschen Zweisprachigkeit gerechtfertigt macht, und andererseits fokussiert die Studie ähnliche sprachliche Phänomene, die sich in den Voruntersuchungen zur HAVAS-Entwicklung als aussagekräftige Indikatoren anbieten.

des zweisprachigen Erwerbssettings. In dem zweisprachigen Erwerbkontext, sowohl in der polnisch-schwedischen als auch polnisch-deutschen Erwerbssituation, kommt zusätzlich eine weitere Besonderheit hinzu. Da Instrumental und Lokativ im deutschen Kasussystem unbekannt sind und ihre Bedeutungen durch andere morpho-syntaktische Kategorien ausgedrückt werden, kann die Annahme gewagt werden, dass polnisch-deutsche Kinder umso mehr Schwierigkeiten gerade bei deren Erwerb haben könnten. Dies hat auch teilweise die weitere Voruntersuchung im September 2002 bestätigt, in der die Sprachproben von fünf zweisprachig polnisch-deutsch aufwachsenden Vorschulkindern aus Hamburg erhoben und ausgewertet wurden. Es konnte in diesem Zusammenhang beobachtet werden, dass bei den Kindern, die über eine stabile Kasusverwendung verfügten, auch eine stabile Allgemeinkompetenz im Polnischen feststellbar war. Dagegen war bei den Kindern mit einer auffällig dominanten deutschen und stark handlungseingeschränkten polnischen Sprache der polnische Kasusgebrauch stark reduziert; teilweise wurden nur der (unmarkierte) Nominativ und Akkusativ, der in einigen Fällen nach der gleichen Flexionsendung wie der Nominativ verlangt, verwendet, teilweise wurden die in anderen Kasusfunktionen gebrauchten Substantive ohne die obligatorische, bzw. mit einer abweichenden Endung gebildet. In der Voruntersuchung zeigte sich – erwartungskonform – auch, dass der Dativ in diesem Alter kaum benutzt wird (vgl. Laskowski 2009); sehr wahrscheinlich wirkte sich hierfür jedoch auch die Bildspezifik stark aus.

Die Voruntersuchung konnte auch erste relevante Aufschlüsse zu Verbflexion und Verbkongruenz liefern, von daher werden diese als weitere, im Hinblick auf polnisch-deutsche Zweisprachigkeit relevante, sprachliche Indikatoren betrachtet. Im Polnischen gehört der Erwerb von kongruenten Subjekt-Verb-Konstruktionen vor allem im – stark genusmarkierten – Präteritum zu den schwierigeren Etappen des sprachlichen Erwerbs, der noch beim Schuleintritt Abweichungen aufweisen kann (vgl. Przetacznikowa 1962). Die Schwierigkeit besteht vor allem im Plural, in dem sich eine feine Unterscheidung nach maskulin, feminin und neutrum zusammengesetzten Sprechergruppen in der Flexion wiederfindet. Die Voruntersuchung konnte tatsächlich einige subtile Hinweise darauf geben, dass die zweisprachigen Kinder in dieser Kategorie Schwierigkeiten haben können, die schwe-

dischen Untersuchungen konnten sie bestätigen (vgl. Laskowski 2009, vgl. auch Wierzbicka 1990, S. 87).

Diese beiden Aspekte wurden in das HAVAS-Instrument übernommen und werden auch in der vorliegenden Untersuchung berücksichtigt.

7.2. Zielsetzung und Fragestellung

Den Gegenstand der Untersuchung stellen die Polnischkenntnisse in der polnischen Sprache bei den zweisprachigen polnisch-deutschen Kindern, die zwischen fünf und elf Jahren alt sind, dar, die in den Kontext der folgenden Tatsachen und Annahmen eingebunden sind:

- Die polnischsprachigen Kinder gehören zur einer der größten Sprechergruppen Deutschlands (vgl. Statistisches Bundesamt 2014, Fürstenau, Gogolin & Yağmur 2003).
- Das Polnische wird überwiegend in einem stark konturierten Rahmen im Sinne einer Familiensprache sowohl erworben als auch gebraucht (vgl. Laskowski 2009, Reich 2009, Miśkiewicz 2006, Hyla-Brüschke 1999).
- Der familiensprachliche Kontext wird von den Familien als ausreichend für den Erwerb und Erhalt der polnischen Sprache empfunden (vgl. Miśkiewicz 2006, Fürstenau, Gogolin & Yağmur 2003, Hyla-Brüschke 1999). Selten wird der Erwerb institutionell unterstützt (vgl. Fürstenau, Gogolin & Yağmur 2003, Miśkiewicz 2006). Wenn allerdings solche Unterstützung stattfindet, so ist davon auszugehen, dass die sprachliche Fähigkeit deutlich höher liegen sollte, als ohne solche Unterstützung (vgl. Fürstenau, Gogolin & Yağmur 2003).
- Der familiäre Umgang mit der Sprache ist sehr heterogen, was sich in einer starken Differenzierung der Polnischkenntnis bei den Kindern zeigt. Es muss mit stark individuellen Erwerbsverläufen gerechnet werden (vgl. Reich 2009, Laskowski 2009, Miśkiewicz 2006).
- Allerdings verliert mit dem steigenden Alter des Kindes die Familiensprache Polnisch zunehmend an Bedeutung im familiären Sprachgebrauch (vgl. Fürstenau, Gogolin & Yağmur 2003, Hyla-Brüschke 1999). Eine gewis-

se Affinität dem Polnischen gegenüber bleibt aber bestehen (vgl. Hyla-Brüschke 1999). Das Lebensalter alleine ist kein aussagekräftiger Indikator für die Polnischkenntnis (vgl. Reich 2009, Laskowski 2009).

- Das Polnische ist ein Teil der Sprachlichkeit eines Individuums, hier insbesondere eines Kindes (vgl. Reich 2009, Christ 2009). Die dadurch entstehenden sprachlichen Wechselbeziehungen, die sich beispielsweise in Form eines sprachlichen Transfers bemerkbar machen, sind Teil einer sprachlichen Kompetenz. Es ist, wie auch schon in den Erwerbsverläufen, mit stark individuellen Ausprägungen zu rechnen (vgl. Reich 2009).
- Vor allem die Prüfung des Kenntnisgrades im Gebrauch des Kasus kann als ein aussagekräftiger Indikator für die Bestimmung der Kenntnisse im Polnischen herangezogen werden (vgl. Reich & Roth 2007). Die Beherrschung des Kasus kann somit als eine Art Schlüsselkompetenz angenommen werden (vgl. Laskowski 2009, Reich 2009).

Vor diesem Hintergrund soll die Überprüfung der mündlichen Fähigkeit der polnischen Sprache bei zweisprachig aufwachsenden Kindern bei gleichzeitigem Erwerb der deutschen Sprache in Form einer Querschnittsuntersuchung stattfinden, darunter auch die Überprüfung des Verhältnisses zwischen dem Polnischen und dem Deutschen und der sich aus der Erwerbssituation ergebenden Phänomene. Es wird hier auch ein Vergleich mit dem monolingualen Erwerb des Polnischen angestrebt, dessen Erfassung die Analyse der im zweisprachigen Setting entstandenen sprachlichen Phänomene erleichtern soll. Dadurch sollen die Forderungen nach Erforschung der migrationsbedingten Erstsprachen aufgegriffen werden.

Die Überprüfung soll in ausgewählten sprachlichen Bereichen stattfinden. Zum einen soll der Kasus der Substantive fokussiert werden, zum anderen Verbflexion und Syntax. Alle drei Kategorien sind Teile der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation (vgl. Ehlich 2007, Ehlich, Bredel & Reich 2008), insofern kann sie als Forschungsfokus dieser Untersuchung aufgefasst werden. Zwar geht diese Studie von der Annahme aus, dass die einzelnen Basisqualifikationen nicht als getrennte Kategorien zu verstehen sind, sondern als solche, die stets im Verhältnis

zueinander stehen und sich gegenseitig bedingen, allerdings würde solch eine Untersuchung, die auf alle acht Basisqualifikationen eingeht, im Rahmen dieser Dissertation unmöglich sein. Eine Einschränkung ist also notwendig. Dabei kann das Interesse an der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation damit erklärt werden, dass sie einen bedeutenden Teil der sprachlichen Kompetenz ausmacht und auch einen großen Teil z.B. in der Sprachdiagnostik und im Unterricht einnimmt. Mit den drei ausgesuchten Kategorien, Kasus, Verbflexion und Syntax, bekommt man eine Vielzahl an morphologisch-syntaktischen Phänomenen, die vielfältige Möglichkeiten zur Aufklärung der Regelmäßigkeiten der polnisch-deutschen Zweisprachigkeit bei Kindern bieten können. Zusätzlich werden diese Ausführungen um Teile der semantischen Basisqualifikation ergänzt, indem auch die Wechselbeziehungen zwischen den beiden Sprachen im Sinne von sprachlichen Transfers ausgewertet werden. Es kann angenommen werden, dass gerade die sprachlichen Transfers Aufschlüsse zur zweisprachigen Dynamik liefern können und in dem Kontext der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit besonders interessant sind.

Es handelt sich dabei um eine Bestandaufnahme und nicht um die Überprüfung von Zusammenhängen, so dass die Fragen, die in der Untersuchung gestellt werden, offen angelegt sind:

- **Welche Beobachtungen hinsichtlich der Polnischkenntnisse erlaubt die Untersuchung der fokussierten morphologisch-syntaktischen Bereiche?**

Das Polnische wird hier als eine Familiensprache betrachtet, die nur in diesem Kontext erworben und gebraucht wird. Ergänzend wird der Vergleich zwischen den Kindern gezogen, die zusätzlich den HSU Polnisch besuchen, um die eventuellen Unterschiede aufzuzeigen. Angenommen wird, dass sich der Besuch des HSU positiv auf die sprachliche Kenntnis auswirken sollte.

- **Welche Auffälligkeiten lassen sich beobachten, die nur in einem zweisprachigen Erwerbsetting vorkommen?**

Hierfür wird der Vergleich mit den einsprachigen Kindern vorgenommen. Es ist von einer Reihe stark individueller sprachlicher Transfers auszuge-

hen. Es wird angestrebt, trotz angenommener starker Differenzierung einige Regularitäten und Tendenzen aufzuzeigen.

- Ferner soll auch das hier eingesetzte Instrumentarium kritisch begutachtet werden. Daraus wird die Frage abgeleitet, **was sich mit den gewählten Instrumenten im Hinblick auf die polnische Sprache generell erfassen lässt?**

Durch die Frage soll eine Brücke zu dem häufig eingesetzten sprachdiagnostischen Instrument HAVAS 5 geschlagen und seine Möglichkeiten hinsichtlich der sprachlichen Überprüfung gezeichnet werden.

7.3. Methodisches Vorgehen

Die Grundlage für die Untersuchung stellen sprachliche Daten im Polnischen dar. Um sie zu gewinnen, wurde ein Verfahren eingesetzt, das bereits bei der Entwicklung des sprachdiagnostischen Instruments „Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse Fünfjähriger POLNISCH“ (HAVAS 5, vgl. Reich & Roth 2007) verwendet wurde: Es handelt sich dabei um drei Bildvorlagen, *Straßenbild*, *Küchenbild* und *Katze-und-Vogel* Geschichte, die als Sprechimpulse in Gesprächen mit den Kindern dienten. Die Gespräche respektive die Sprachaufnahmen fanden im Jahr 2004 und 2005 statt. Sie wurden wörtlich transkribiert und hinsichtlich der festgelegten sprachlichen Merkmale, die auch teilweise am HAVAS 5 Polnisch orientiert waren, ausgewertet. Die Grundlage der Auswertung stellten die Häufigkeiten der auszuwertenden Kategorien dar. Folgende Kategorien wurden fokussiert:

1. Kasusgebrauch der Substantive
2. Flexion des Verbs
3. Syntax
4. Sprachliche Wechselphänomene
5. Auffälligkeiten und Abweichungen im Kasus, Flexion und Syntax

Darüber hinaus wurde ein kurzer Elternfragebogen eingesetzt (s. Anhang). Die Antworten der Eltern flossen in die Beschreibung der Stichproben ein und bilde-

ten zugleich Vergleichskategorien, wie z.B. *die dominante Familiensprache des Kindes* oder *Einschätzung seiner Sprachkenntnisse im Polnischen und Deutschen*. Sie wurden bei der Betrachtung der Auswertungskategorien zur Kontrastierung herangezogen.

Ferner wurden Gespräche mit einer Lehrerin für Polnisch als Herkunftssprache geführt und kurze Beobachtungsnotizen aus ihrem Unterricht für die Ausarbeitung vor allem des Kapitels 5.3 verwendet.

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um einmalige Bestandsaufnahme. Angestrebt wird nicht der Entwicklungsverlauf der untersuchten Phänomene sondern eine Querschnittserfassung.

7.4. Stichprobe

Insgesamt werden 72 Kinder untersucht;⁹⁵ darunter sind 36 einsprachige Kinder aus Szczecin (Polen) und 36 zweisprachige – deutsch und polnisch sprechende – aus Hamburg. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt insbesondere auf den zweisprachigen Kindern. Sowohl die zweisprachigen als auch die einsprachigen Kinder wurden in drei Altersgruppen eingeteilt, die aus jeweils zwölf Kindern bestehen:

- **Altersgruppe 1** (die in weiteren Teilen als **GRUPPE 1** bezeichnet wird), stellen die Vorschulkinder dar, also Kinder zwischen dem fünften und sechsten Lebensjahr, die noch nicht eingeschult wurden.
- Der **Altersgruppe 2** (weiter als **GRUPPE 2**) gehören Kinder an, die bereits eingeschult sind und sich entweder in der ersten oder zweiten Klasse befinden (Kinder zwischen dem siebten und achten Lebensjahr).

⁹⁵ Ursprünglich war eine deutlich größere Untersuchungsstichprobe geplant. Es sollten vier Altersgruppen entstehen, mit jeweils 20 Kindern. Allerdings war die Möglichkeit die polnischsprachigen Kinder in Hamburg, trotz ihrer hohen Zahl, in die Untersuchung einzubeziehen, eingeschränkt. Die Behörde für Schule und Berufsbildung hat sich zwar kooperativ gezeigt und eine Liste der Schulen mit polnisch sprechenden Kindern zur Verfügung gestellt. Die Kontaktaufnahme – in der ersten Instanz mit den Eltern – erwies sich jedoch als problematisch. Der Weg führte häufig durch viele Vermittler, so dass es nicht immer das Ziel erreicht werden konnte, an das Kind selbst zu gelangen. Zum Teil scheiterte der Versuch auch an den Einwilligungen der Eltern.

- **Gruppe 3** (weiter als **GRUPPE 3**) besteht aus Kindern zwischen dem zehnten und elften Lebensjahr.

7.4.1. Zweisprachige Kinder in Hamburg

Die meisten Kinder sind in Deutschland geboren, lediglich eins, ein Junge, der der GRUPPE 3 zugeordnet ist, in Polen, wobei er noch vor der Einschulung nach Deutschland zugewandert ist. Die Auswahl der Kinder verlief in erster Linie durch persönliche Kontakte zu den polnischsprachigen Familien, dann durch Schulsekretariate und schließlich konnten die Kinder im herkunftssprachlichen Unterricht Polnisch (HSU) gefunden werden.⁹⁶ Die Kinder lassen sich somit im Hinblick auf den Besuch des HSU Polnisch in zwei Hauptgruppen einteilen: Kinder, die HSU Polnisch besuchen (16 Kinder), und solche, die es nicht tun (20 Kinder). Die Verteilung sieht wie folgend aus:

- Aus der GRUPPE 1 besuchen fünf Kinder den HSU,
- aus der GRUPPE 2 sieben,
- aus der GRUPPE 3 vier.

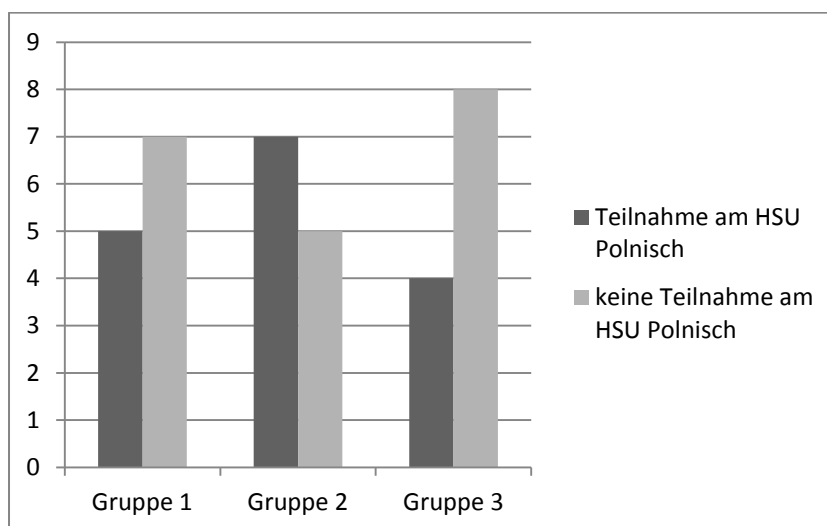


Abbildung 6: Verteilung der zweisprachigen Kinder nach Altersgruppen und Besuch des HSU Polnisch (Gruppe 1: Vorschulkinder, Gruppe 2: Erst- und Zweitklässler, Gruppe 3: Dritt- und Viertklässler).

⁹⁶ Es handelt sich um den herkunftssprachlichen Unterricht, der bei Frau Bożena Blażejka-Klever an Grundschulen Clara-Grundwald und Moorflagen, stattfand. Die Gruppe der Vorschulkinder wurde um Kinder aus der polnischen „Samstagsschule“ ergänzt.

Aus dem Elternfragebogen lassen sich folgende familiäre Hintergrundinformationen ermitteln:

- Die meisten Eltern sind in Polen geboren; nur vier Väter gaben Deutschland als Geburtsland an, bei drei fehlen diesbezügliche Angaben.
- Betrachtet man die Bildungsabschlüsse der Eltern (der höhere zählt), ergibt sich ein relativ bildungsnaher Familienkontext:
 - 9 x Hochschulabschluss (25 Prozent)
 - 14 x Abitur, Ausbildung (38,9 Prozent)
 - 7 x Realschulabschluss (19,4 Prozent)
 - 4 x Hauptschulabschluss (11,1 Prozent)
 - 2 x ohne Angaben (5,6 Prozent).⁹⁷
- In der Regel werden in allen Familien beide Sprachen – mit unterschiedlichen Anteilen – in der alltäglichen Kommunikation verwendet: In neun Familien (25 Prozent) dominiert nach Elternangaben Polnisch, in sechs (knapp 17 Prozent) Deutsch und in den 21 Familien (58 Prozent) ist der Sprachgebrauch eher ausgeglichen und richtet sich nach der jeweiligen Situation. So stellt sich diese Verteilung in den einzelnen Gruppen dar:

⁹⁷ Ein Teil der Abschlüsse wurde in Polen gewonnen; sie wurden z.T. von der Verfasserin an die deutsche Entsprechung angepasst.

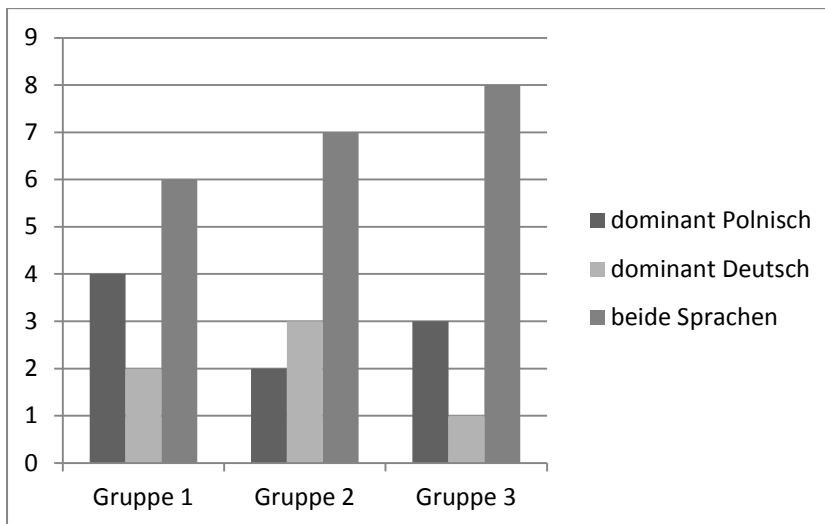


Abbildung 7: Verteilung der zweisprachigen Kinder nach Altersgruppen und Sprachgebrauch in der Familie.

- Von insgesamt 16 Kindern, die am HSU teilnehmen, sind es neun, bei deren Familien nach Elternangaben beide Sprachen ungefähr zu gleichen Teilen gebraucht werden; fünf Kinder kommen aus Familien mit dominant polnischem Sprachgebrauch und drei mit dominant deutscher Sprache. Prozentuell betrachtet wird der HSU Polnisch vor allem von Kindern aus den dominant polnischsprachigen Familien besucht: Es sind 55 Prozent der Kinder aus dieser Sprachgruppe. Es ist genau die Hälfte der dominant deutschsprachigen Kinder, die den HSU besuchen, wobei diese Sprachgruppe mit insgesamt sechs Kinder vergleichsweise klein ist; schließlich besuchen nur 42 Prozent der Kinder, in deren Familien beide Sprachen gleichermaßen eingesetzt werden, den polnischen Unterricht.

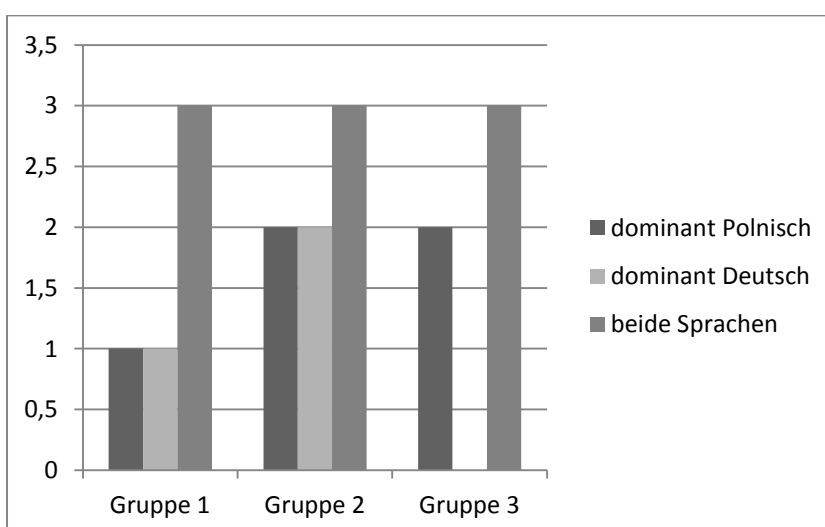


Abbildung 8: Besuch des HSU Polnisch nach Altersgruppen und der Familiensprache.

In der Begründung des Besuchs des HSU Polnisch zeichnet sich ein klares Muster heraus: Polnisch wird als „Muttersprache“ betrachtet und ihre Kenntnis muss „so gut es geht“ erhalten bleiben. Bei drei Kindern wird vermerkt, dass sie selbst die Sprache lernen wollten, bei vier, dass die Lese- und Schreibkompetenz bzw. institutionalisierter Kontext sehr wichtig seien („damit sie nicht nur sprechen, aber auch lesen und schreiben lernt, was die Kinder zu Hause nicht unbedingt machen wollen“). Häufig wird auf die Verwandtschaft in Polen verwiesen: Polnisch wird klar als eine „Kontakt- und Familiensprache“ gekennzeichnet („der Rest der Familie lebt in Polen, Sommerferien verbringen wir jedes Jahr in Polen“)⁹⁸.

- Generell wurden die Sprachkenntnisse der Kinder hinsichtlich der Polnisch- und Deutschkompetenz von den Eltern eher als gut bzw. als sehr gut eingeschätzt, mit einer deutlichen Tendenz, das Deutsche als besser zu bewerten⁹⁹: Während bei etwa 41 Prozent der Kinder die Polnischkenntnisse als mittelmäßig bzw. gering eingeschätzt wurden, wird nur bei einem Kind im Deutschen von einer mittelmäßigen Kompetenz ausgegangen.

⁹⁸ Zum HSU haben sich nur die Eltern geäußert, deren Kinder daran teilnehmen; interessant wäre allerdings in diesem Kontext zu wissen, welche Gründe gegen eine Teilnahme sprechen würden.

⁹⁹ Bei diesen Angaben, sowie bei den Angaben zur Familiensprache ist allerdings besondere Vorsicht geboten, da es im Elternfragebogen nicht näher erläutert wurde, nach welchen Maßstäben eine solche Beurteilung geschehen soll. Es handelt sich hier also um eine subjektive Begriffswahrnehmung und Einschätzung der Eltern, deren kein konkretes Raster zur Verfügung gestellt wurde. Der Elternfragebogen, der gleich zu Anfang dieser Studie gefertigt wurde, sollte für die Weiterverfolgung des Themas unbedingt ausgeweitet und an die polnische Migration betreffende Phänomene angepasst werden. Die Fragestellung müsste auf jeden Fall präziser und spezifischer gestaltet werden, damit differenzierte Aussagen möglich sind.

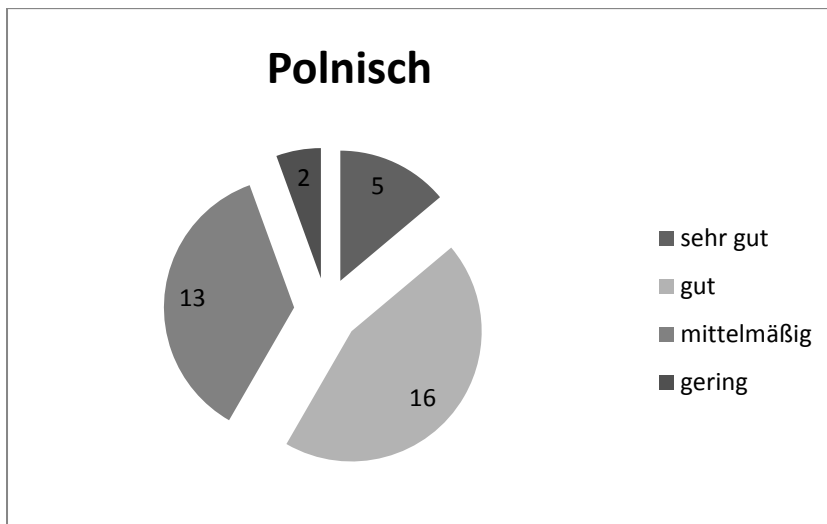


Abbildung 9: Einschätzung der Polnischkompetenz durch die Eltern.

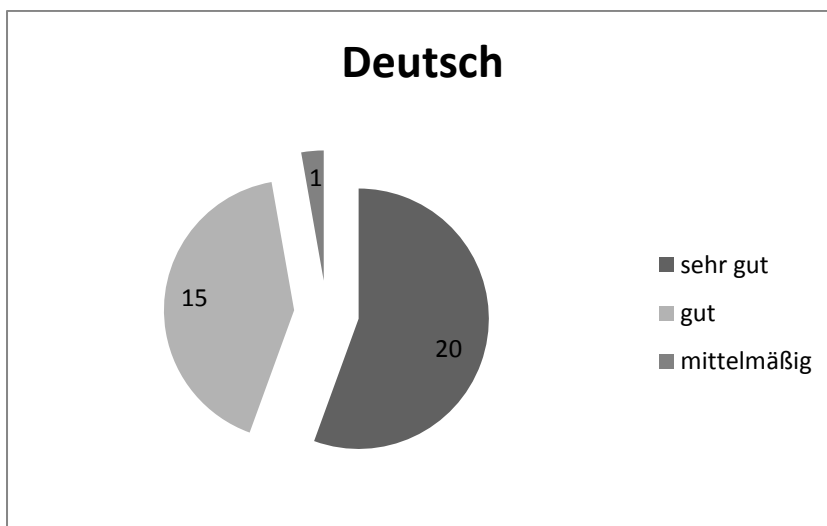


Abbildung 10: Einschätzung der Deutschkompetenz durch die Eltern.

Diese Einschätzung gestaltet sich nach den Altersgruppen folgendermaßen:

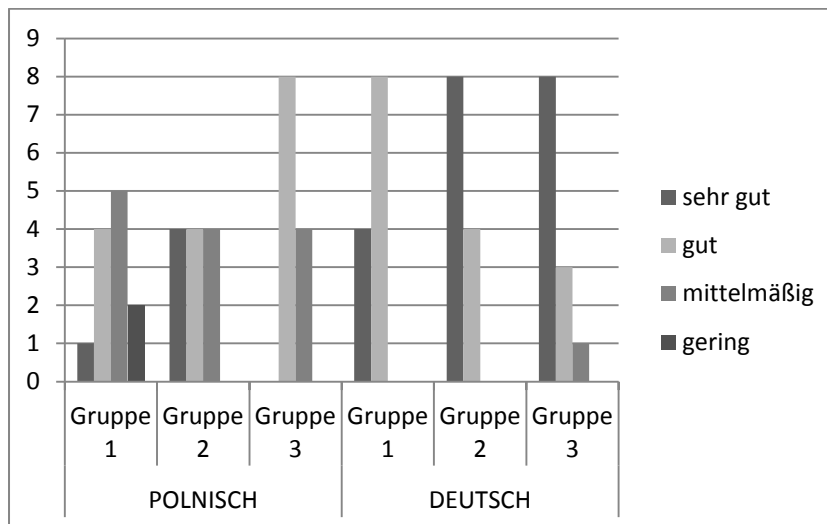


Abbildung 11: Einschätzung der Polnisch- und Deutschkompetenz durch die Eltern nach den Altersgruppen.

Hinsichtlich des Deutschen lässt sich daraus schließen, dass je älter die Kinder werden, desto besser ihre Kompetenz eingeschätzt wird. Bezogen auf die polnische Sprache lässt sich eine solche Tendenz nicht bestätigen. Zwar tauchen in der zweiten und dritten Gruppe keine Kinder mit einer geringen Polnischkompetenz auf, gleichzeitig aber wird kein Kind aus der dritten Gruppe als sehr gut im Polnischen eingeschätzt (vgl. Laskowski 2009).¹⁰⁰

- Im Elternfragebogen wurden auch Fragen nach der Relevanz der beiden Sprachen gestellt. Alle Eltern haben für beide Sprachen eine hohe Bedeutung geäußert. Im Hinblick auf das Deutsche bezog sich die häufigste Antwort darauf, dass die Kinder hier geboren sind und auch hier leben (zur Schule gehen, arbeiten werden etc.). Im Hinblick auf das Polnische war vor allem die Verwandtschaft in Polen und die Kommunikation mit ihr ausschlaggebend (vgl. Laskowski 2009).
- Da die Auswahl der Kinder zufällig verlief, ist die Geschlechterverteilung ungleich: 23 Mädchen und 13 Jungen. Alle Kinder haben an der Untersuchung mit Einverständnis der Eltern und auch freiwillig teilgenommen. Die Aufnahmen fanden in

¹⁰⁰ Es muss an dieser Stelle daran erinnert werden, dass die Eltern an der Studie beteiligter Kinder die Teilnahme eingewilligt haben. Es ist davon auszugehen, dass nur diese Kinder daran beteiligt sind, deren Polnisch- und auch Deutschkompetenz generell gut ist. Bei einer schlecht ausgeprägten sprachlichen Kompetenz bestünde sonst für die Kinder eine Gefahr, „sich zu blamieren“ oder sich überfordert zu fühlen.

den Jahren 2004 und 2005 statt, sowohl zu Hause bei den Kindern, als auch an den Schulen, an denen meistens ein separater Raum zur Verfügung stand. Ausnahmsweise mussten die Aufnahmen in einem Speisesaal, zu dem jeder Zutritt hatte, stattfinden.

7.4.2. Einsprachige Kinder in Szczecin

In Szczecin wurde eine Grundschule¹⁰¹ aufgesucht, die in einem Stadtteil liegt, der den sozio-ökonomischen Verhältnissen der Hamburger Kinder gut entspricht. Die Schule liegt zwischen einer etwas besser gestellten Wohnsiedlung und dem Stadtzentrum mit größerer sozialer Ungleichheit. Das spiegelt sich auch in der Stichprobe wider, die aus Kindern besteht, deren Eltern sowohl ein Hochschuldiplom haben als auch solchen mit geringerer Berufsbildung:

- 12 Hochschulabschluss (33,3 Prozent),
- 16 Abitur (44,4 Prozent),
- 6 Berufsschule (16,7 Prozent),
- 2 keine Angaben (5,6 Prozent).

Die Daten wurden innerhalb einer Juniwoche im Jahre 2004 in fünf Altersklassen gesammelt. Die Kinder erklärten ihre Teilnahme an der Untersuchung freiwillig; kein Kind wurde gezwungen und trotzdem gab es viel mehr Interessierte, als der zur Verfügung stehende zeitliche Rahmen zuließ. Die Aufnahmen fanden in einem separaten Raum statt, der von der Schulleitung bereitgestellt wurde, was die Organisation der Durchführung deutlich erleichterte. An der Untersuchung nahmen 22 Mädchen und 14 Jungen teil.

¹⁰¹ Es handelt sich um *Szkoła Podstawowa Nr 47*, die sich in der *Ulica Jagiellońska* im Stadtzentrum befindet.

7.5. Übersicht über den Datenbestand

Von den 72 Kindern wurden insgesamt 863 mündliche ‚Texte‘ bzw. Sprechproben im Polnischen gewonnen.¹⁰²

	Texte	Wörter	Sätze	Äußerungen ohne Verb
zweisprachige Kinder	431 ¹⁰³	10250	2217	1039
einsprachige Kinder	432	13664	2653	1436
insgesamt	863	23914	4970	2475

Tabelle 14: Überblick über die sprachlichen Daten im Polnischen.

Es stehen also insgesamt 23914 Wörter und 4970 Sätze bzw. 2475 Äußerungen ohne Verb zur Verfügung. Im Hinblick auf die zweisprachigen Kinder sind es 10250 Wörter und 2217 Sätze bzw. 1039 verblose Äußerungen. Darüber hinaus haben alle Eltern der 36 zweisprachigen Kinder mehr oder weniger ausgefüllte Elternfragebögen abgegeben, aufgrund derer die zusätzlichen Informationen über die familiären Hintergründe gewonnen werden konnten. Die Angaben über die Bildungshintergründe der Kinder aus Szczecin wurden in Lehrergesprächen ermittelt; bei diesen Kindern wurde kein Elternfragebogen verteilt, da sich die Fragenauswahl dazu nicht eignete und die Zielsetzung dieser Untersuchung dies nicht erforderte. Ferner stehen dieser Studie vier Unterrichtsstunden Beobachtungsprotokolle aus dem HSU Polnisch zur Verfügung¹⁰⁴, sowie ein Expertengespräch mit der HSU-Lehrerin.¹⁰⁵

¹⁰² Es wurden auch Daten im Deutschen erhoben. Da sie in die Auswertung nicht einbezogen wurden, wurden sie in der Übersicht nicht berücksichtigt.

¹⁰³ Von einem Kind fehlt eine polnische Sprechprobe zur Katze-und-Vogel Geschichte.

¹⁰⁴ Es handelt sich um kurze Notiz-Protokolle, die dann in das Kapitel 5.3 eingeflossen sind.

¹⁰⁵ Das Gespräch wurde nicht aufgenommen. Es wurden Notizen gemacht, die dann im Nachhinein von der Lehrerin selbst kritisch gesichtet und ergänzt wurden. Die Informationen aus diesem Gespräch sind in das Kapitel 5.3 eingeflossen.

zweisprachige Kinder	Elternfragebogen
	Beobachtungsprotokolle aus dem HSU Polnisch (insgesamt 4 Unterrichtsstunden)
	Expertengespräch mit der HSU Polnisch-Lehrerin

Tabelle 15: Überblick über die zusätzlichen Daten.

8. Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation im Polnischen

Den Gegenstand der Untersuchung stellen die Polnischkenntnisse bei zweisprachigen polnisch-deutschen Kindern, die anhand von ausgewählten sprachlichen Phänomenen ermittelt werden sollen. Der Fokus der Studie fällt vor allem auf diese sprachlichen Bereiche, die zur morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation gehören, die also die traditionellen morphologischen und syntaktischen Regularitäten erfassen. Mit dem Konzept der Basisqualifikationen, das auf Ehlich (2007, 2008, 2009) zurückgeht, soll die einfache Trennung in ‚Grammatik‘ und ‚Wortschatz‘ im Kontext von Sprachaneignung und Sprachgebrauch überwunden werden, zugunsten eines komplexen und dynamischen Qualifikationsfächers (vgl. Ehlich, Bredel & Reich 2008, S. 18f.). Das sprachliche Handeln steht in diesem Konzept im Vordergrund, das eben nicht nur aus grammatischen Regeln und Wortschatz besteht. Zum Beispiel spielen beim Sprechen und dem Spracherwerb auch eine Reihe pragmatischer und diskursiver Merkmale eine wichtige Rolle (ebd.). Insgesamt wird zwischen acht Basisqualifikationen unterschieden. Das sind: phonische Basisqualifikation, pragmatische Basisqualifikation I und II (bei I im Sinne des Erwerbs der elementaren Handlungsmuster nur in der Familie und bei II als Fortsetzung beim Eintritt in die institutionellen Einrichtungen), semantische, morphologisch-syntaktische, diskursive und literale Basisqualifikation I und II (hier auch mit dem Bezug zum institutionalisierten Kontext wie bei den pragmatischen Basisqualifikationen I und II). Alle diese Basisqualifikationen sind eng miteinander verbunden und – was den Kern dieses Konzeptes ausmacht – sie interagieren miteinander bei jedem sprachlichen Handeln (ebd. S. 21). Die Basisqualifikationen sind also nicht als getrennte Kategorien zu verstehen, sondern als solche, die stets im Verhältnis zueinander stehen und sich gegenseitig bedingen.

Dennoch musste in der vorliegenden Studie eine Einschränkung vorgenommen werden. Da die morphologisch-syntaktische Basisqualifikation einen großen Teil der sprachlichen Kompetenz ausmacht und z.B. im Unterricht Polnisch auch häufig in den Vordergrund gestellt wird (vgl. BSB 2011a, b, c), fiel die Entscheidung auf diese Basisqualifikation. Zwar wird in der Literatur zu Basisqualifikationen gerade bemängelt, dass das Forschungsinteresse überwiegend auf dieser Basisqualifikation liegt und beispielsweise die diskursiven und pragmatischen Qualifikationen zu selten erforscht werden, dennoch ist dieser Einwand nicht auf die Erstsprachen bezogen, die ohnehin im zweisprachigen Erwerb noch wenig erforscht sind (vgl. Ehlich, Bredel & Reich 2008). Die drei ausgesuchten Kategorien, Kasus, Verbflexion und Syntax bieten eine Vielzahl an sprachlichen Phänomenen, die womöglich interessante Einblicke in die polnische Sprache bei zweisprachigen Kindern erlauben können. Darüber hinaus werden die morphologisch-syntaktischen Ausführungen um Elemente der semantischen Basisqualifikation ergänzt, die in der Analyse der sprachlichen Wechselphänomene zu finden sein werden. An dieser Stelle entspricht das auch dem Konzept der BQ und dem wechselseitigen Agieren der einzelnen Qualifikationen.

8.1. Kasusgebrauch am Beispiel des Substantivs

Bereits die 2002 im Rahmen der Entwicklung von HAVAS 5 angestellte Voruntersuchung, sowie unter anderem die Studie zum zweisprachigen Polnisch-erwerb in Schweden (vgl. Laskowski 2009, 1995) deuteten darauf hin, dass der Kasuserwerb am Beispiel der Substantive als ein aussagekräftiger Indikator im Hinblick auf die Feststellung des Sprachstandes im Polnischen geeignet sein könnte. Basierend auf diesen Erkenntnissen geht die vorliegende Untersuchung davon aus, dass die Beobachtungen dieser einzelnen morphologischen Kategorie entwicklungsrelevante Aussagen zum zweisprachigen Polnisch-erwerb im Kindesalter ermöglichen. Die Grundlage dieser Annahme liefern die Sprachsysteme der polnischen und der deutschen Sprache. Während im Deutschen ein Kasussystem aus relativ überschaubar strukturierten morphologischen Formen besteht, stehen im Polnischen Regeln zur Verfügung, die weitaus differenzierter als die deutschen sind. Die notwendigen morphologischen Veränderungen des deutschen Artikels, die den je-

weiligen Kasus ausdrücken, stehen im Kontrast zu den Flexionsendungen eines polnischen Substantivs, die sich nicht immer direkt aus einer vorhandenen Regel ableiten lassen bzw. eine relativ hohe Zahl an Ausnahmen aufweisen. Kinder, die zweisprachig mit diesen beiden Sprachen aufwachsen, müssen zwischen zwei teilweise stark voneinander abweichenden Varianten von Kasussystem unterscheiden. Je nachdem wie ein zweisprachiges polnisch-deutsches Kind mit dieser morphologischen Kategorie im Polnischen umgeht, lassen sich möglicherweise nicht nur Schlüsse auf das Verhältnis zwischen den beiden Sprachen ziehen, sondern auch Aussagen zur allgemeinen sprachlichen Entwicklung im Polnischen machen. In der Untersuchung werden drei Möglichkeiten vorgestellt, wie sich dies erkennen lassen könnte: Erstens anhand von einem *allgemeinen Kasuswert*, der sich sowohl bei den einsprachigen als auch bei den zweisprachigen Kindern ermitteln lässt und somit eine geeignete Vergleichsbasis zwischen den beiden Stichproben ermöglichen kann; zweitens anhand vom *Kasus-Types-Wert* (vgl. Reich 2009), der ebenfalls in beiden Stichproben ermittelt wurde; und drittens anhand von sogenannten *Erwerbsstufen*, die allerdings nur auf die zweisprachigen Kinder bezogen werden können, bei den einsprachigen lassen sich aufgrund anderer Erwerbsmechanismen solche Stufen nicht differenzieren.

Allgemeiner Kasuswert

Mithilfe des *allgemeinen Kasuswerts* soll geprüft werden, welche Kasus überhaupt und mit welcher Häufigkeit im Gebrauch vorkommen. Der allgemeine Kasuswert, der quasi aus dem globalen Kasusgebrauch ermittelt wird, zielt also vor allem auf das Verhältnis der Häufigkeiten zwischen den sogenannten *einfacheren* und *schwierigeren* Kasusarten, mit der daraus abgeleiteten Schlussfolgerung, dass je häufiger die schwierigeren Kasusfälle gebraucht werden, desto fortgeschrittener die Sprachfähigkeit im Polnischen sein müsste. Die Frage ist aber, wie die jeweiligen Kasusfälle einzuordnen sind? Die Studien sowohl zum einsprachigen (vgl. Zarębina 1965, Smoczyńska 1972, Olma 2007a) als auch zum zweisprachigen Erwerb des Polnischen (vgl. Laskowski 2009) ergeben folgende Erwerbsreihenfolge: 1) *Nominativ*, 2) *Akkusativ*, 3) *Genitiv*, 4) *Instrumental*, 5) *Loka-*

tiv und 6) *Dativ*¹⁰⁶. Diese Reihenfolge könnte evtl. im Hinblick auf die Kasuskomplexität zur Unterscheidung herangezogen werden; sie ist plausibel, denn die Kinder erwerben zunächst diese Fälle, die sie einerseits häufiger hören (vgl. Olma 2007a), die für sie auch andererseits einfacher wahrzunehmen und in die sprachlichen Zusammenhänge einzusetzen sind. Die Voruntersuchungen zur Entwicklung von HAVAS 5, sowie die Daten der vorliegenden Studie ergeben allerdings eine andere Gebrauchshäufigkeit: In beiden Untersuchungen steht *Lokativ* an der dritten Stelle, *Genitiv* und *Instrumental* tauschen jeweils ihre Positionen.

	Reihenfolge der Kasusfälle
Zarębina 1965, Olma 2007a, Smoczyńska 1972, Laskowski 2009	N-A-/G/-I-L-D
HAVAS 5 (Reich & Roth 2007)	N-A-/L/-I-G-D
die vorliegende Untersuchung	(N)-A-/L/-G-I-D

Tabelle 16: Reihenfolge im Erwerb bzw. Gebrauch der Kasusfälle im Polnischen.

Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass es sich hier grundsätzlich um unterschiedliche methodische Zugänge und auch andere Forschungsinteressen handelt, die sehr wahrscheinlich diese Diskrepanzen verursachen. Hinsichtlich des HAVAS-Instruments und der vorliegenden Untersuchung wirkt sich sehr wahrscheinlich die Impulsspezifität darauf aus, welche Kasusfälle und wie häufig sie gebraucht werden. Dass dies tatsächlich der Fall sein könnte, zeigt sich darin, dass erstens diese Reihenfolge sowohl bei den ein-, als auch bei den zweisprachigen Kindern zu beobachten ist, also bei der gesamten Stichprobe. Zweitens ist die Reihenfolge der Kasushäufigkeiten in der vorliegenden Untersuchung bezogen nur auf das *Straßenbild* ein wenig verändert und entspricht der HAVAS-Reihenfolge, indem der *Instrumental* häufiger als der *Genitiv* vorkommt. Es ist nun zu fragen, wie die obigen unterschiedlichen Erkenntnisse in die Ermittlung eines allgemeinen Kasuswerts einfließen sollten? Die Kinder verwenden die Kasusformen häufiger, die auch in der polnischen Sprache öfter vorkommen, also zweifelsohne häufiger die Akkusativ- als die Dativformen, die als am seltensten gebrauchte im Polnischen gelten (vgl. Olma 2007a, S. 87); andererseits werden die Kinder durch einen bestimmten sprachlichen Zugang – in diesem Fall durch drei Bildvorlagen – zum sprachlichen Handeln bewegt und können nur im Rah-

¹⁰⁶ Der Vokativ wird nicht berücksichtigt.

men dieser Sprechimpulse sprachlich agieren, so dass es zum Teil beeinflussbar bzw. voraussagbar ist, welche Kasus evoziert werden. Das ist die Erklärung für die Reihenfolge in HAVAS und der vorliegenden Untersuchung. Als sicher kann an dieser Stelle festgehalten werden: *Nominativ* und *Akkusativ* gehören zu den einfacheren Kasus Kategorien, während *Dativ* – auch im Kontext der hier verwendeten Bildimpulse – zu den eindeutig seltenen bzw. schwierigeren Kasus zuzuordnen ist. *Genitiv*, *Lokativ* und *Instrumental* stehen dazwischen, können vielleicht vorsichtig als ‚mittelschwierige‘ bezeichnet werden. Bei *Lokativ* und *Instrumental* bleibt zusätzlich interessant, wie die polnisch-deutschen Kinder mit ihnen umgehen, denn, wie oben gesagt, werden diese Kategorien im Deutschen nicht durch einen entsprechenden Kasus ausgedrückt. Bei diesen beiden Fällen ist es also womöglich interessanter, nicht auf die Häufigkeit des Gebrauchs zu schauen, sondern eher auf den Umgang mit ihnen, also auf die evtl. Auffälligkeiten, die Schlüsse zur Dynamik dieses zweisprachigen Erwerbs liefern könnten. Basierend auf der Forschung zum einsprachigen Erwerb lassen sich in diesem Kontext auch Parallelen zum *Genitiv* ziehen, denn hier können evtl. auch Erwerbsbesonderheiten, z.B. häufige Übergeneralisierungen erwartet werden und Interessantes zum inner- und intersprachlichen Vernetzungen liefern (vgl. Olma 2007a, S. 85f.). Um eine Brücke zwischen diesen unterschiedlichen Ergebnissen zu schlagen, wird in der vorliegenden Untersuchung folgende Vorgehensweise bei der Ermittlung des *allgemeinen Kasuswerts* vorgeschlagen:

- *Nominativ* und *Vokativ* bleiben unberücksichtigt. Als Grundform eines Substantivs verwenden die Kinder den endungslosen *Nominativ* sozusagen *ab initio* des Substantiverwerbs; bei Kindern, die Grundkenntnisse im Polnischen haben, wird der Gebrauch des *Nominativs* also vorausgesetzt. Der *Vokativ*, umgekehrt zum *Nominativ*, ist nicht typisch für das gesprochene ‚mündliche‘ und alltagssprachliche Polnisch, er wird hier also aufgrund des methodischen Zugangs nicht erwartet.
- *Akkusativ* gilt zweifelsfrei als der einfache und häufig gebrauchte Kasus.
- Gleichzeitig gilt *Dativ* als eine schwierige Kasusform.

- *Genitiv, Instrumental und Lokativ* (weiter als GIL) werden als ‚mittelschwierige‘ Kasusfälle betrachtet; im polnisch-deutschen Erwerbssetting wird allerdings die Verwendung von *Instrumental* und *Lokativ* besonders beobachtet, da diese Kasus keine Entsprechung im deutschen Kasussystem haben. Auch sind Auffälligkeiten im *Genitiv*gebrauch zu erwarten.

Diese Annahmen bilden die Ausgangslage für die Ermittlung des *allgemeinen Kasuswerts*:

(Nominativ) – {Akkusativ < GIL < Dativ} – (Vokativ).

Kasus-Types-Wert

Für die Untersuchung sind also fünf von sieben Kasusfällen relevant, auch im Hinblick auf die Ermittlung des hier als *Kasus-Type* bezeichneten Werts. Das bedeutet, dass der *Kasus-Type*-Wert zwischen „0“, wenn gar keine von diesen fünf Kasus verwendet werden und „5“, wenn mindestens einmal jeder Kasus gebraucht wird, liegen kann. Der Wert lässt sich sowohl bei den zwei- als auch bei den einsprachigen Kindern ermitteln und kann wie der *allgemeine Kasuswert* im Vergleich zueinander bezogen werden (vgl. Reich 2009).

Erwerbsstufen

Eine andere Möglichkeit, den Kasuserwerb und -gebrauch zu betrachten, stellt die hier als *Erwerbsstufen* bezeichnete Kategorie dar. Wie bereits angedeutet, sind die Erwerbsstufen nur auf die zweisprachigen Kinder zu beziehen, für die einsprachigen eignen sie sich nur bedingt, sodass der Vergleich zwischen den beiden Stichprobe in diesem Fall ausfällt.

In dieser Studie werden drei solche Stufen unterschieden:

- Stufe 0 (bzw. Vorstufe): Auslassen der Flexionsendungen
- Stufe 1: überwiegend abweichende Flexionsendungen
- Stufe 2: überwiegend korrekte Flexionsendungen

Die Kasus-kategorie eignet sich gut, um die zwischensprachlichen Beziehungen sichtbar machen zu können: Die drei Kasuserwerbsstufen sind vereinfacht gesagt der Rahmen solcher sprachlichen Verflechtungen. Lässt nämlich ein Kind im Polnischen die Flexionsendungen ganz aus und verwendet nur die Grundformen der Substantive, so ist es anzunehmen, dass bei diesem Kind, die deutsche Sprache die dominante und das Polnische in der globalen Kompetenz sehr eingeschränkt ist. Erreicht ein Kind die Stufe 1, bedeutet dies, dass die Grundformel des polnischen Kasussystems von ihm bereits erkannt und womöglich verinnerlicht wurden und es einfach mehr Zeit und mehr Input bräuchte, um ihren Gebrauch zu spezifizieren. Die Stufe 2 deutet auf eine fortgeschrittene Polnischkompetenz hin, selbst wenn nicht alle Kasusformen normgerecht verwendet werden. Um zu bestimmen, wann der Kasusgebrauch zur Stufe 2 gerechnet werden kann, wird in der Studie folgender Weg vorgeschlagen: Werden etwa 85 Prozent der Substantive normgerecht dekliniert, wird davon ausgegangen, dass die Stufe II erreicht ist.

Anhand von diesen drei Möglichkeiten – 1) allgemeiner Kasuswert, 2) Kasus-Type-Wert, 3) Erwerbsstufen – soll im Folgenden der Querschnitt im Kasuserwerb der zweisprachigen polnisch-deutschen Kinder in Anlehnung an die Ergebnisse zu den einsprachigen gezeigt werden. Die Ergebnisse der einsprachigen Stichprobe werden hier als ein Orientierungsrahmen herangezogen. Dadurch soll die Erfassung der charakteristischen Merkmale der polnisch-deutschen Zweisprachigkeit erleichtert werden können. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Werte der einsprachig aufwachsenden Kinder deutlich höher ausfallen werden, als die der zweisprachigen. Der Vergleich kann dennoch interessant sein, denn in der Spiegelung dessen, was im monolingualen Polnischgebrauch in dieser konkreten Sprechsituation stattfindet, können die Besonderheiten der zweisprachigen Stichprobe klarer erfasst werden. Was in diesem Kontext vor allem interessant ist, ist nämlich nicht der Wert an sich, sondern die Dynamik des Umgangs mit der Kasus-kategorie im Allgemeinen, sowie der Bezug auf das unterschiedliche Alter, das durch die drei Altersgruppen repräsentiert wird. Deswegen werden im abschließenden Teil der Kasusauswertung zusätzlich die abweichenden Phänomene ausgewertet und in Beziehung zur deutschen Sprache gesetzt.

8.1.1. Allgemeiner Kasuswert

Der *allgemeine Kasuswert* wird im Folgenden im ersten Schritt als gesamter Wert aller drei Bildimpulse zusammengefasst und ins Verhältnis zwischen den zwei- und einsprachigen Kindern gesetzt, um danach im zweiten Schritt Werte der jeweiligen Sprechsituationen einzeln darzustellen und jeweils, auch im Hinblick auf die einzelnen Kasusfälle und Altersgruppen zu analysieren. Zunächst wird allerdings detailliert auf die Häufigkeiten im Gebrauch der einzelnen Kasus eingegangen, um die Ermittlung des *allgemeinen Kasuswerts* besser nachvollziehen zu können.

Kasushäufigkeiten bei den zwei- und einsprachigen Kindern

Wie bereits oben ausgeführt, ergibt sich nach der Häufigkeit des Gebrauchs eine klare Reihenfolge der Kasusverteilung. Sie ist sowohl bei den zwei- als auch bei den einsprachigen Kindern gleich: *Akkusativ* kommt am häufigsten und *Dativ* am seltensten vor. Bezogen auf alle drei Bilder wird der *Akkusativ* von jedem einsprachigen Kind durchschnittlich 25 Mal, von dem zweisprachigen 12 Mal verwendet; dagegen *Dativ* durchschnittlich 0,7 Mal von jedem ein-, und 0,2 von jedem zweisprachigen Kind (s. Abb.12). Interessant ist, dass es kein einsprachiges Kind gibt, das keinen *Akkusativ* verwendet: Die minimale Zahl beträgt 10 (maximale 62). Was den *Dativ* betrifft so sind es schon 18 einsprachige Kinder (also genau die Hälfte), die ihn nicht gebrauchen. Bei den zweisprachigen gibt es ein Kind ohne einen einzigen *Akkusativ* und eine große Mehrheit von 31 Kindern (86 Prozent) ohne *Dativ*. An den minimalen und maximalen Werten, die in der Tabelle 17 dargestellt sind, lassen sich die Unterschiede zwischen den zwei- und einsprachigen Kindern gut verdeutlichen. Während bei den Zweisprachigen der minimale Wert in allen fünf Kasus kategorien „0“ beträgt, so ist dies bei den Einsprachigen nur bei drei Kasus: beim *Genitiv*, *Instrumental* und *Dativ* der Fall. Gleichzeitig sind auch die Maximalwerte der Einsprachigen bis zu fast fünf Mal höher als bei den zweisprachigen.

	Zweisprachige Kinder (Häufigkeit + Prozent)	Einsprachige Kinder (Häufigkeit + Prozent)
Akk. min.	0 (1 Kind; 2,8 %)	10 (1 Kind; 2,8 %)
Akk. max.	38 (1 Kind; 2,8 %)	62 (1 Kind; 2,8 %)
Lok. min.	0 (7 Kinder; 19,4 %)	3 (1 Kind; 2,8 %)
Lok. max.	14 (1 Kind; 2,8 %)	66 (1 Kind; 2,8 %)
Gen. min.	0 (7 Kinder; 19,4 %)	0 (3 Kinder; 8,3 %)
Gen. max.	11 (1 Kind; 2,8 %)	53 (1 Kind; 2,8 %)
Inst. min.	0 (16 Kinder; 44,4 %)	0 (2 Kinder; 5,6 %)
Inst. max.	11 (1 Kind; 2,8 %)	36 (1 Kind; 2,8 %)
Dativ min.	0 (31 Kinder; 86,1 %)	0 (18 Kinder; 50 %)
Dativ max.	2 (2 Kinder; 5,6 %)	3 (2 Kinder; 5,6 %)

Tabelle 17: Minimale und maximale Werte des Kasusgebrauchs bei ein- und zweisprachigen Kindern

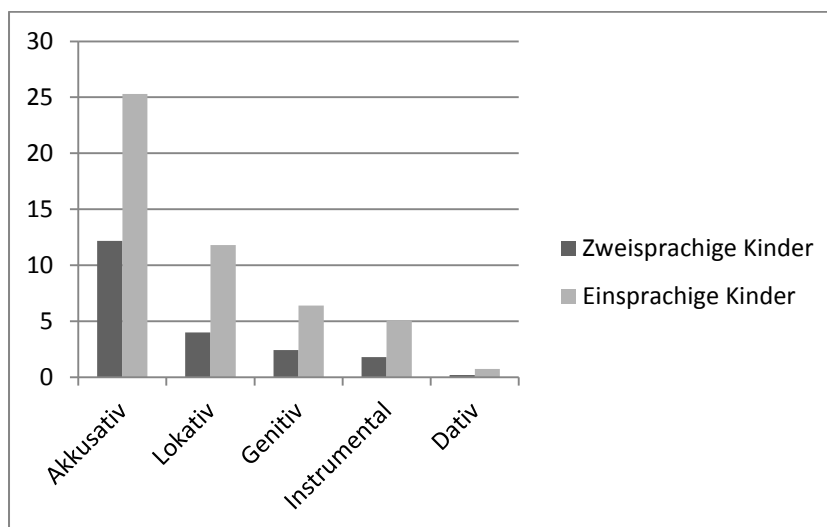


Abbildung 12: Kasushäufigkeiten bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Diese Verteilung spiegelt sich in allen Altersgruppen wieder, d.h. sowohl bei den jüngsten als auch bei den ältesten Kindern werden am häufigsten *Akkusative* und am seltensten *Dative* verwendet. Interessant dabei ist die Dynamik der Verteilung dieser beiden Kasus. Ihre Mittelwerte zeigen – sowohl bei den Zwei- als auch bei den Einsprachigen – keine kontinuierliche Steigerung. Bei den einsprachigen Kindern kann im Hinblick auf *Akkusativ* sogar von einer Stagnation bzw. einem „Deckeneffekt“ gesprochen werden, nach dem hinsichtlich der vorgegebenen Sprechsituation durch die Bildimpulse keine weitere Entwicklung des Akkusativgebrauchs möglich wäre. Bei den zweisprachigen Kindern fällt dagegen eine gewisse Diskontinuität auf, denn die Kinder aus der Gruppe 3 erzielen leicht geringere Werte als die Kinder aus der Gruppe 2, bei denen eine Steigerung im Vergleich zu den Vorschulkindern aus der Gruppe 1 festzustellen ist (s. Abb. 13). Dis-

kontinuität zeichnet auch den Dativgebrauch aus. Die Werteverteilung aus der Abbildung 14 kann schwer gedeutet werden und weist darauf hin, dass der Dativgebrauch alleine für sich betrachtet kein aussagekräftiges Fazit ermöglicht. Die Akkusativwerte scheinen dagegen für die zweisprachigen Kinder, vor allem auf das Elementaralter bezogen, relevant zu sein. Eine Entwicklung – zwar nur eine diskontinuierliche – ist zwischen den Vorschulkindern und den anderen Altersgruppen zu erkennen. Verglichen mit den Werten der Einsprachigen kann davon ausgegangen werden, dass theoretisch auch hier mit einer Wertesteigerung gerechnet werden kann.

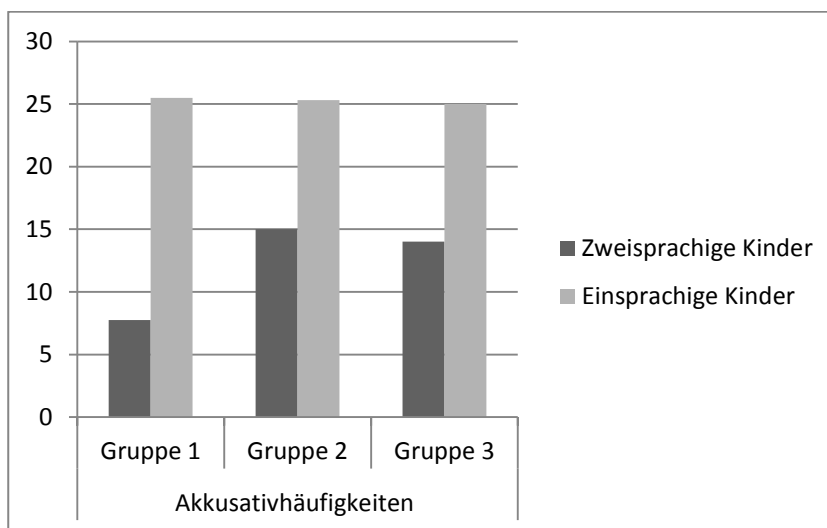


Abbildung 13: Akkusativhäufigkeiten nach Altersgruppen bei zwei- und einsprachigen Kindern.

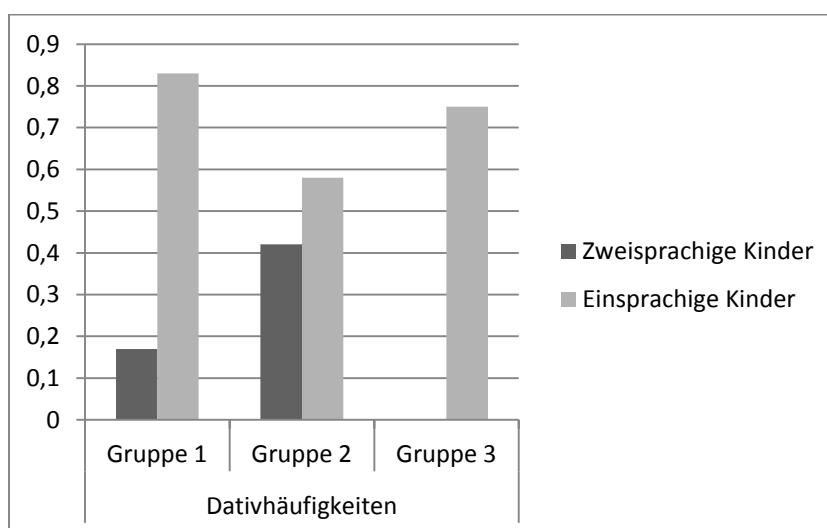


Abbildung 14: Dativhäufigkeiten nach Altersgruppen bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Etwas anders sieht es mit der Verteilung der weiteren Kasus aus (s. Abb. 15, 16, 17). Im Hinblick auf *GIL* ist vor allem bei den einsprachigen Kindern eine kontinuierliche Steigerung zu erkennen. Im Hinblick auf den *Lokativ* ist sie auch bei den Zweisprachigen in allen drei Altersgruppen gegeben, beim *Genitiv* und *Instrumental* lässt sie sich auf jeden Fall zwischen den jüngsten und den ältesten Kindern feststellen. Daraus kann man schließen, dass im Hinblick auf vorgegebene Impulse vor allem diese drei Fälle als besonders aussagekräftig sowohl für die ein- als auch zweisprachigen Kinder betrachtet werden können. Eine Einschränkung muss jedoch vorgenommen werden: Der *Instrumental* kommt bei den zweisprachigen Vorschulkindern aus Gruppe 1 kaum vor, was dazu veranlasst, diesen Kasus zusammen mit dem *Dativ* als wenig aussagekräftig hinsichtlich des Elementaralters zu betrachten: Seine Entwicklung scheint sich erst im Grundschulalter zu verstärken. Für die sprachdiagnostischen Verfahren, die im Vorschulalter eingesetzt werden, würde laut diesen Erkenntnissen sein Vorkommen als eine stark fortgeschrittene Sprachkenntnis – zumindest im Hinblick auf die hier verwendeten Bildimpulse – angesehen werden müssen.

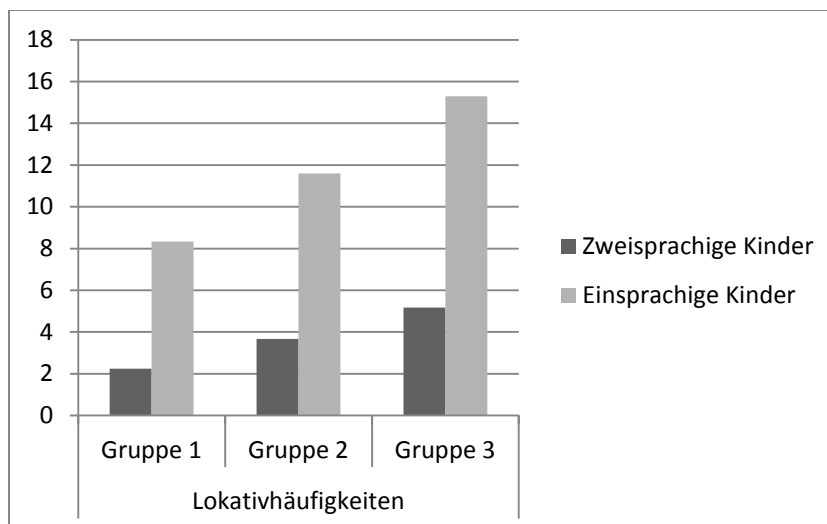


Abbildung 15: Lokativhäufigkeiten nach Altersgruppen bei zwei- und einsprachigen Kindern.

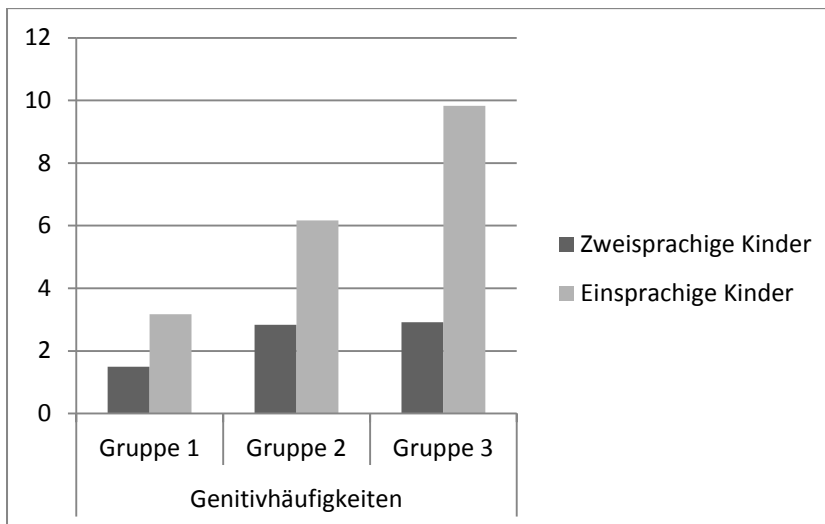


Abbildung 16: Genitivhäufigkeiten nach Altersgruppen bei zwei- und einsprachigen Kindern.

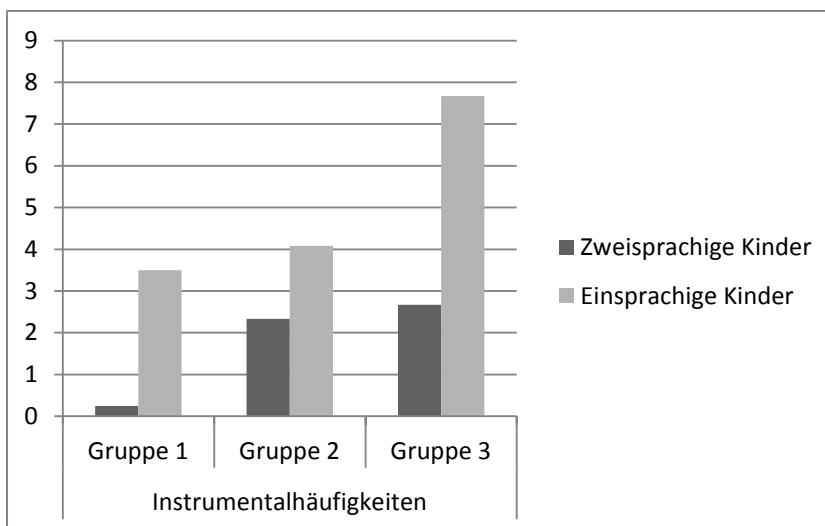


Abbildung 17: Instrumentalhäufigkeiten nach Altersgruppen bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Hinsichtlich der Kasusfrequenzen lohnt auch der genauere Blick auf die prozentuelle Verteilung der jeweiligen Kasusfälle in den jeweiligen Bildsituationen (s. Abb.18a und Abb. 18b). Auf diese Weise kann die Dominanz des *Akkusativs*, die vor allem bei den zweisprachigen Kindern stark ausgeprägt ist, bildhaft dargestellt werden. Auch das polare Verhältnis zum *Dativ* wird dadurch unterstrichen. Interessant dabei ist auch die Verteilung von *Genitiv* und *Instrumental*. In dem auf alle drei Bildimpulse bezogenen Häufigkeitsmittelwert erzielt der *Genitiv* höhere Werte als der *Instrumental*, beim *Straßenbild* allerdings, und zwar sowohl bei den zwei- als auch bei den einsprachigen Kindern fällt sein prozentueller Gebrauch etwas niedriger aus als der des *Instrumentals*; die Werte des *Instrumentals* sind hier dagegen in beiden Stichproben vergleichsmäßig hoch. Angenommen, dass

die Kategorie des *Instrumentals* hinsichtlich der polnisch-deutschen Zweisprachigkeit als interessante Forschungskategorie gelten kann (da sie keine Kasusäquivalenz im deutschen Kasussystem hat, wie bereits oben kurz angedeutet), würde dies bedeuten, dass das *Straßenbild* im Hinblick auf die Erfassung der polnischen Handlungsfähigkeit mit Fokussierung auf Kasus als Indikator als sehr geeignet betrachtet werden kann, evtl. gar geeigneter als die *Katze-und-Vogel* Geschichte, die in der Forschung sehr häufig angewendet wird und auch ein Teil des HAVAS-Instruments ist.

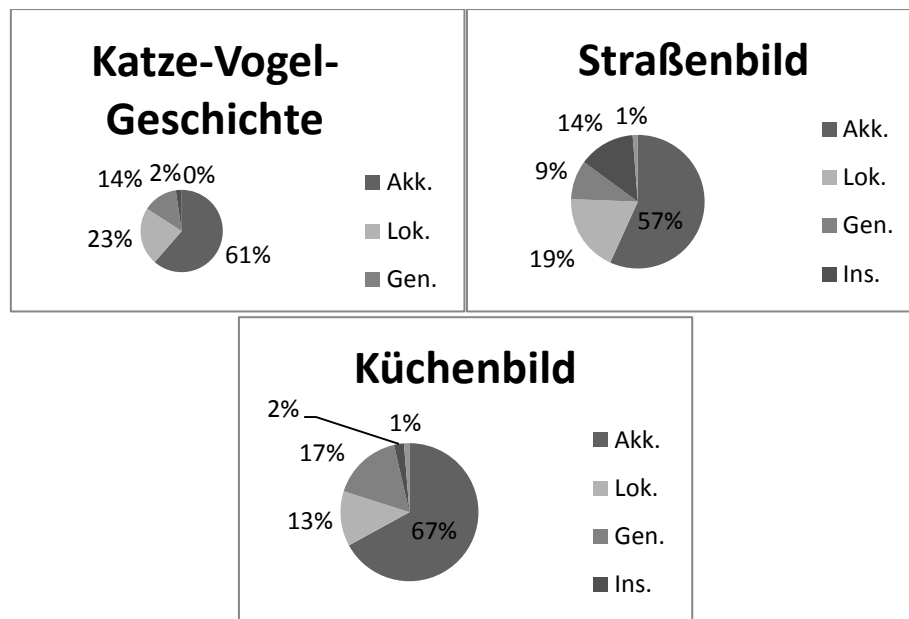


Abbildung 18a: Prozentualer Kasusgebrauch nach Sprechimpulsen bei zweisprachigen Kindern.

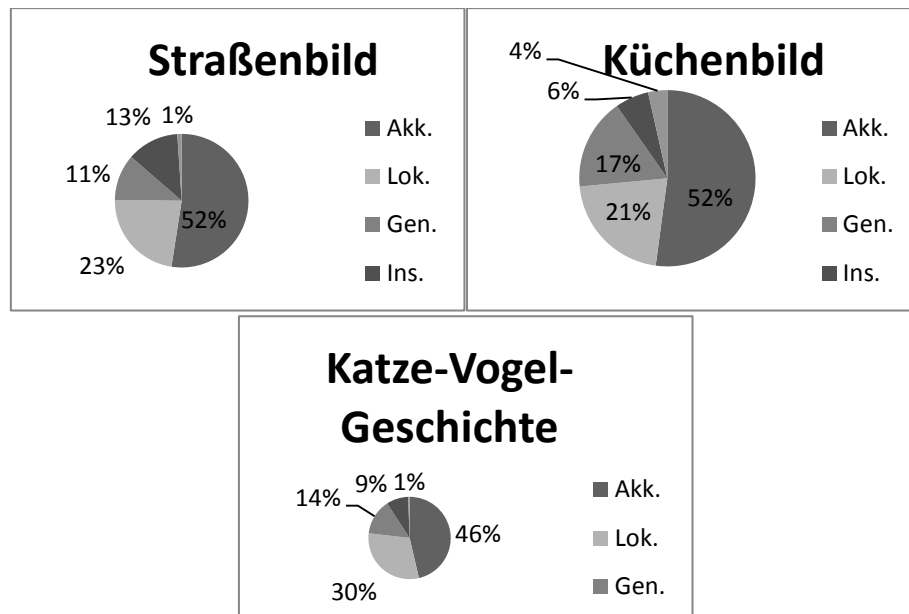


Abbildung 18b: Prozentualer Kasusgebrauch nach Sprechimpulsen bei einsprachigen Kindern.

Im Hinblick auf *Instrumental*, aber auch generell hinsichtlich der anderen Kasus, scheint das *Straßenbild* viele differenzierte Gebrauchsmöglichkeiten zu bieten, lediglich der Dativgebrauch ist hier stark eingeschränkt (wie auch in allen Bildern insgesamt). Auf dem *Straßenbild*, das aus mehreren einzelnen Szenen besteht, die mehrere Akteure und Objekte abbilden, lassen sich unterschiedliche Beziehungen erkennen und anhand von Kasus kategorien ausdrücken. Ein sprachliches Beispiel von einem einsprachigen elf jährigen Mädchen¹⁰⁷ verdeutlicht die günstigen sprachlich-visuellen Voraussetzungen, die die Bildvorlage hinsichtlich des Kasus bietet:

GABRYSIA, einsprachig polnisch, Gruppe 3 / Straßenbild / Ausschnitt (s. Anhang)	
1	tutaj widzę że ta pani/ ta dziewczynka chyba jakaś raczej bawi się z pieskiem /
2	tutaj chłopczyk w żółtej bluzce prosi o loda – chyba – tak[?]/
3	ludzie sobie jeżdżą na rowerze / hmm / dziewczynka z mamą kupuje balonika /
4	tam jakiś staruszek gra na akordeonie – tu dzieci bawią się wodą – tam ktoś
5	wygląda przez okno – tu rozmawiają ludzie przez balkon – dziewczynka spuszcza
6	sobie samolot – dzieci oglądają psa / hmm / tu malarz maluje obrazek – portret
7	dziecka z balonem – kobieta oglą/ czyta gazetę (...)
Übersetzung	
1	hier sehe ich, dass diese Frau/ ein Mädchen glaube ich spielt mit dem Hund/
2	hier bittet ein kleiner Junge im gelben Shirt um ein Eis – glaube ich – ja[?]/
3	Leute fahren rum mit den Fahrrädern / hmm / ein Mädchen kauft mit der Mutter einen kleinen Luftballon/

¹⁰⁷ Es handelt sich hier um eine Sprachprobe, die generell einen hohen Kasuswert von 9,22 aufweist, mit dem das Kind GABRYSIA deutlich über dem Durchschnitt (6,85) der einsprachigen Kinder liegt.

4	<i>dort spielt ein Opa auf dem Akkordeon – hier spielen die Kinder mit dem Wasser – dort</i>
5	<i>guck jemand durchs Fenster – hier reden die Leute auf dem Balkon – ein Mädchen lässt</i>
6	<i>ein Flugzeug runter – Kinder schauen sich den Hund an / hmm / hier malt ein Maler ein Bild – ein Porträt</i>
7	<i>eines Kindes mit dem Luftballon – eine Frau guck/ liest eine Zeitung (...)</i>

Hier die Zusammenstellung der Kasusfälle, die in dem vorgestellten sprachlichen Ausschnitt, aufzulesen sind:

GABRYŚIA, einsprachig polnisch, Gruppe 3 / Straßenbild/ Kasusfälle					
1	N	pani (Frau), dziewczynka (Mädchen)	2		
	Inst	pieskiem (<i>mit</i> dem Hund)	1		
2	N	chłopczyk (kleiner Junge)	1		
	Akk	loda (Eis)	1		
	L	bluzce (Shirt)	1		
3	N	ludzie (Leute), dziewczynka (Mädchen)	2		
	Akk	balonika (kleiner Luftballon)	1		
	Lok	rowerze (Fahrrad)	1		
	Inst	mamą (<i>mit</i> Mutter)	1		
4	N	staruszek (Opa), dzieci (Kinder)	2		
	L	akordeonie (<i>auf dem</i> Akkordeon)	1		
	Inst	wodą (<i>mit</i> Wasser)	1		
5	N	ludzie (Leute), dziewczynka (Mädchen)	2		
	Akk	okno (Fenster), balkon (Balkon)	2		
6	N	dzieci (Kinder), malarz (Maler)	2		
	Akk	samolot (Flugzeug), psa (<i>den</i> Hund), obrazek (Bild), portret (Porträt)	4		
7	N	kobieta (Frau)	1		
	Akk	gazetę (Zeitung)	1		
	G	dziecka (<i>vom</i> Kind)	1		
	Inst	balonem (<i>mit</i> Luftballon)	1		
Insgesamt 29 Kasusfälle, darunter:					
Nom.	Akk.	Lok.	Gen.	Inst.	Dat.
12	9	3	1	4	0

In diesem siebenzeiligen sprachlichen Abschnitt, der nicht länger als zwei Minuten dauert, kommen insgesamt 29 Kasusfälle, ohne *Nominativ* 17, vor; bis auf *Dativ* werden alle Kasus verwendet. Ein vergleichbar langer Abschnitt des gleichen Mädchens aus der *Katze-und-Vogel*-Geschichte gibt in diesem Kontext dagegen kein so heterogenes Bild wieder, d.h. die Bildabfolge mit der Katze und dem Vogel bietet diese Möglichkeiten nicht in dem gleichen Maße wie das *Straßenbild*.

GABRYZIA, einsprachig polnisch, Gruppe 3 / Katze-und-Vogel / Ausschnitt (s. Anhang)	
1	na pierwszym z tych obrazków kotek poluje na ptaszka który sobie ślicznie śpiewa
2	siedząc na murku/
3	potem wskakuje na ten murek żeby złapać ptaszka ale ptaszek był szybszy i go
4	zauważył / wystraszył się i leci na drzewo a kotek za nim – pewnie spadnie/
5	wlaził razem z nim na drzewo – ptaszek siedzi na najwyższym szczeblu/ szczycie
6	drzewka – potem kot wchodzi tam gdzie jest ptak – a ptak / jak ptak zlatuje i potem
7	kot siedzi na tym drzewie i płacze a ptak się z niego śmieje (...)

Übersetzung	
1	<i>auf dem ersten dieser Bilder jagt die kleine Katze den kleinen Vogel der so schön singt</i>
2	<i>sitzend auf der Mauer</i>
3	<i>dann springt sie auf diese Mauer um den kleinen Vogel zu fangen aber der Vogel ist schneller und</i>
4	<i>bemerkte sie / er erschreckte sich und fliegt auf den Baum und die Katze hinterher – sie fällt bestimmt runter /</i>
5	<i>sie ist mit ihm auf den Baum gegangen – der Vogel sitzt auf dem höchsten Ran/ Gipfel</i>
6	<i>des Baumes – dann kommt die Katze da wo der Vogel ist – und der Vogel / als der Vogel runterfliegt und dann</i>
7	<i>sitzt die Katze auf diesem Baum und weint und der Vogel lacht ihn auch (...)</i>

GABRYZIA, einsprachig polnisch, Gruppe 3 / Straßensbild/ Kasusfälle					
1	N Akk G	kotek (Katze) ptaszka (den kleinen Vogel) obrazków (Bilder)	1 1 1		
2	L	murku (auf der Mauer)	1		
3	N Akk	ptaszek (der kleine Vogel) murek (Mauer), ptaszka (den kleinen Vogel)	1 2		
4	N Akk	kotek (kleine Katze) drzewo (Baum)	1 1		
5	N Akk L	ptaszek (kleiner Vogel) drzewo (Baum) szczyt (Gipfel)	1 1 1		
6	N G	kot (Katze), ptak (Vogel) x2 drzewka (vom Baum)	3 1		
7	N L	kot (Katze), ptak (Vogel) drzewie (auf dem Baum)	2 1		
Insgesamt 19 Kasusfälle, darunter:					
Nom.	Akk.	Lok.	Gen.	Inst.	Dat.
9	5	3	2	0	0

Zwar werden auch hier *Lokative* und *Genitive* gebraucht, *Instrumental* kommt jedoch in dem Beispiel gar nicht vor. Generell ist bei dieser Bildvorlage anzumerken, dass aufgrund dessen, dass es sich hier nur um zwei Akteure handelt, die stets angesprochen werden, der Substantivgebrauch etwas niedriger ausfallen dürfte als bei den anderen zwei Bildern, denn die Substantive können durch Pronomen ersetzt werden, so dass die Erhebung des Kasusgebrauchs des Substantivs

mit diesem Bildimpuls etwas erschwert sein könnte. An dieser Stelle bleibt also festzuhalten, dass mit dem Einsatz dieser drei unterschiedlicher Bildimpulse der Kasusgebrauch stark variiert und je nach Forschungs- oder Diagnoseinteressen gelenkt werden kann.

Der allgemeine Kasuswert bei den zwei- und einsprachigen Kindern

Der allgemeine Kasuswert setzt sich wie folgt zusammen: Je nach Schwierigkeitsgrad (s.o.) wird dem jeweiligen Kasus eine andere Gewichtung verliehen, von 1 bis 3, um anschließend den summierten Wert durch den TYPE-Wert der vorgekommenen Fälle – also von 1 bis 5 – zu dividieren. Das Endergebnis stellt den allgemeinen Kasuswert dar.

Beispiel:

Ein Kind gebraucht drei Akkusative und einen Lokativ. Da – wie oben dargestellt – der Akkusativ eindeutig als der einfache Kasus einzuordnen ist, bekommt er den kleinsten Wert: 1, der Lokativ den Wert 2. Der Endwert wird dem Beispiel folgend errechnet: $3 \times 1 + 1 \times 2$ dividiert durch 2. Das ergibt den allgemeinen Kasuswert von 2,5.

Um einen breiteren Blick auf den Kasusgebrauch bekommen zu können, wird hier der *allgemeine Kasuswert* genutzt: Durch ihn wird nicht nur die Häufigkeit der einzelnen Kasus, wie oben, ausgedrückt, sondern der Gebrauch der fünf relevanten Fälle zusätzlich aufeinander im Hinblick auf ihre Komplexität bezogen. Erwartungsgemäß verdeutlicht er die Unterschiede zwischen den beiden Stichproben, noch einmal. Der Mittelwert des *allgemeinen Kasuswerts* liegt bei den Zweisprachigen bei 3,58 und bei den Einsprachigen ist er fast doppelt so hoch und beträgt 6,85 (s. Abb. 19). Der maximale Wert bei den Zweisprachigen beträgt 7,75, der minimale 0, der maximale Wert bei den Einsprachigen 29,68 und der minimale 3,56. Diese stark differenzierten Ergebnisse sind nicht überraschend; sie entsprechen ganz der sprachlichen Ausgangslagen der untersuchten Strichproben und der Annahmen dieser Studie.

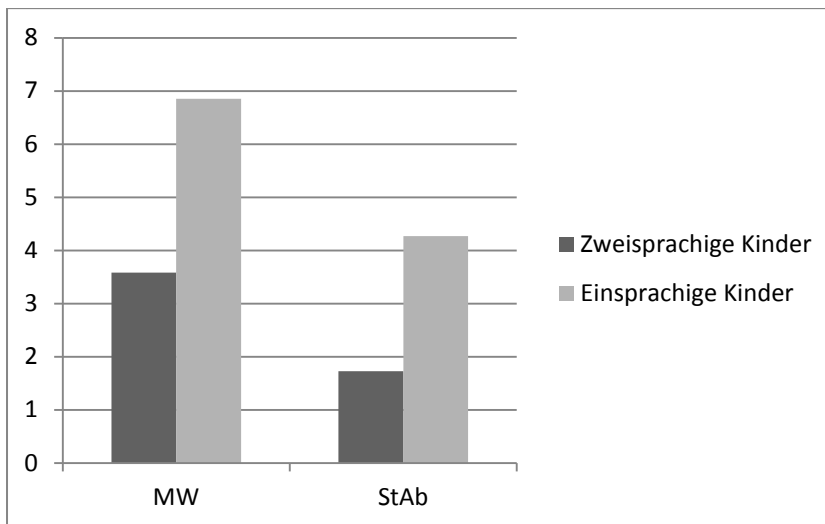


Abbildung 19: Allgemeiner Kasuswert bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Was in diesem Kontext jedoch interessanter als der zwischen den beiden Stichproben stark differenzierende und ohnehin erwartungskonforme Wert ist, ist die Verteilung dieses Werts in Bezug auf die unterschiedlichen Altersgruppen (s. Abb. 20): Hier lässt sich nämlich sowohl bei den zwei- als auch bei den einsprachigen Kindern eine kontinuierliche Entwicklung beobachten. Es ist ein Hinweis dafür, dass der Kasusgebrauch sich im Alter weiter entwickelt und dass diese Entwicklung mithilfe der drei Bildimpulse gut zu erfassen ist (was oben bereits vor allem anhand der Häufigkeiten von *GIL* dargestellt wurde). Eine Einschränkung stellt in diesem Zusammenhang der Gebrauch des *Akkusativs* bei den Einsprachigen dar, der zumindest bei diesen bildgebundenen Aufgaben keine Steigerung zeigt (vgl. oben).

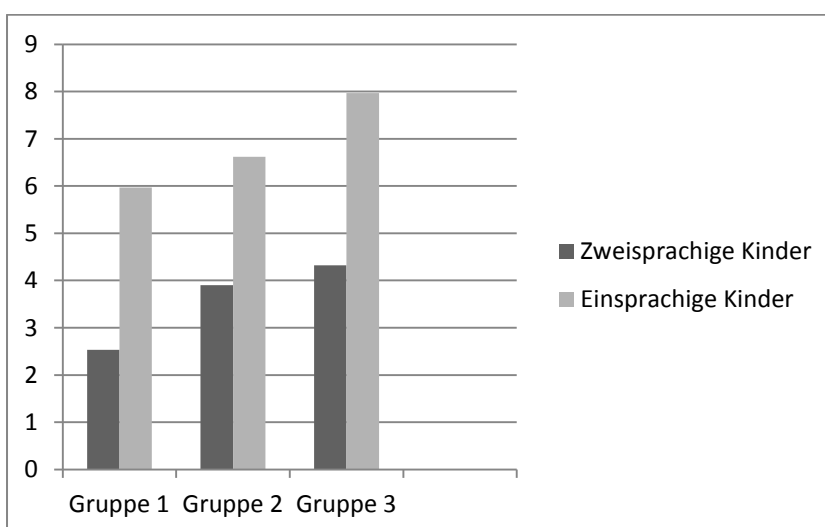


Abbildung 20: Allgemeiner Kasuswert nach Altersgruppen bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Da beispielsweise in der sprachdiagnostischen Praxis, wie z.B. bei der Arbeit mit dem HAVAS 5-Instrument, nur eines der drei Bilder eingesetzt wird, erscheint es auch hier sinnvoll, den gesamten Wert in einzelne Werte der Bildimpulse entsprechend zu zerteilen. Wie bereits anhand von den Kasushäufigkeiten gezeigt werden konnte, bietet sich folgendes Bild: Sowohl bei den zwei- als auch bei den einsprachigen Kindern werden die höchsten Kasuswerte im Falle vom *Straßenbild* erreicht: Bei den zweisprachigen beträgt der Mittelwert 4,98 (Standardabweichung 2,78), bei den einsprachigen 10,9 (Standardabweichung 6,75). Beim *Küchenbild* dagegen zeichnet sich ein bedeutender Unterschied ab: Die Werte in beiden Stichproben fallen deutlich niedriger aus, vor allem ist das bei den einsprachigen Kindern zu beobachten. Während der Mittelwert des *allgemeinen Kasuswerts* beim *Straßenbild* bei knapp 11 liegt, beträgt er beim *Küchenbild* ca. nur die Hälfte und beträgt 5,01 (Standardabweichung 3,76). Das ist etwas überraschend, denn auch diese Bildvorlage lässt den Gebrauch der unterschiedlichen Kasus zu. Die Wäsche wird gewaschen, die Socken werden geholt, Sachen angezogen, es wird anderen geholfen usw. Möglicherweise nützen die Kinder die Möglichkeit, die Kasusformen zu umgehen, indem sie in ihren Beschreibungen das fakultative Objekt nicht benennen, wie in den folgenden Beispielen:

- *Mama pierze.* (dt. Die Mutter wäscht.)
- *Mama szyje.* (dt. Die Mutter näht.)
- *Chłopiec ubiera się.* (dt. Ein Junge zieht sich an.)

Das kann aber auch generell daran liegen, dass die produzierten mündlichen ‚Texte‘ zur Küchengeschichte deutlich kürzer ausgefallen sind: Zum *Straßenbild* produzierte jedes einsprachige Kind durchschnittlich 174 Wörter, zum *Küchenbild* aber nur 108 (die deutliche ‚Verkürzung‘ betrifft auch die zweisprachigen Kinder).

Die Kasus-Werte der *Katze-und-Vogel* Geschichte fallen in beiden Stichproben am niedrigsten aus.¹⁰⁸ Das ist nachvollziehbarer als beim *Küchenbild*, denn die Bild-

¹⁰⁸ Dies kann insgesamt an der gesamten Gesprächssituation liegen. Es ist plausibel anzunehmen, dass sich die Kinder bei der ersten Bildvorlage einfach mehr Mühe gaben und dass ihre Konzentration und Motivation einfach nachgelassen hat.

vorlage bietet nicht so viele Impulse zur Deklination, wie die anderen zwei Bilder (vgl. oben); in diesem Fall wird eher der verbale Aspekt sprachlich evoziert.

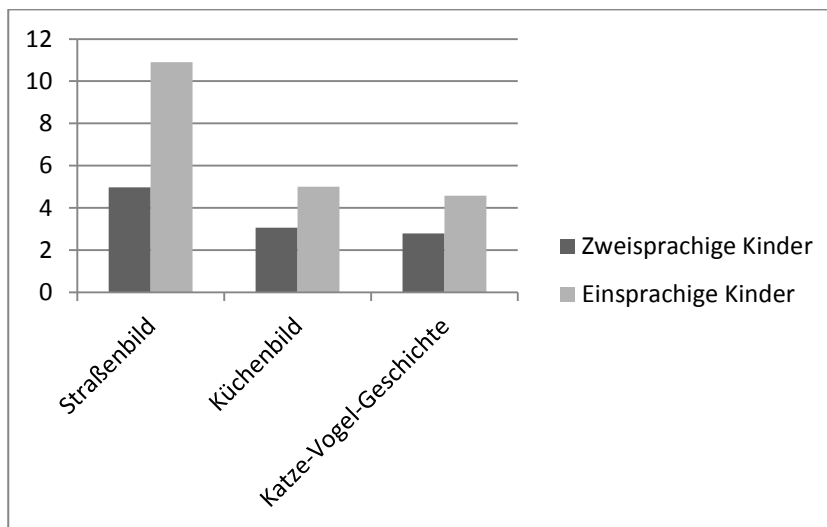


Abbildung 21: Allgemeiner Kasuswert nach Sprechimpulsen bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Betrachtet man den *allgemeinen Kasuswert* nach Bildimpulsen und nach Altersgruppen, bekommt man folgendes Ergebnis: Sowohl bei den zweisprachigen als auch bei den einsprachigen Kindern sind Unterschiede zwischen den jüngsten und den ältesten Kindern zu erkennen. Allerdings liegen die Werte der ersten und zweiten Altersgruppe der einsprachigen Stichprobe relativ nah beieinander, auch der Vorsprung der ältesten Kinder aus der Gruppe 3 scheint nicht besonders stark ausgeprägt zu sein; auffällig ist, dass schon die jüngsten einsprachigen Kinder – verglichen mit den zweisprachigen – relativ hohe Werte erreichen. Bei den zweisprachigen ist dagegen der Vorsprung der Gruppe 3 auffällig hoch. Interessant sind hier auch die Ergebnisse der Gruppe 2, die ebenfalls – verglichen mit der Gruppe 1 – beim *Straßen-* und *Küchenbild* sehr hohe Werte erreicht.

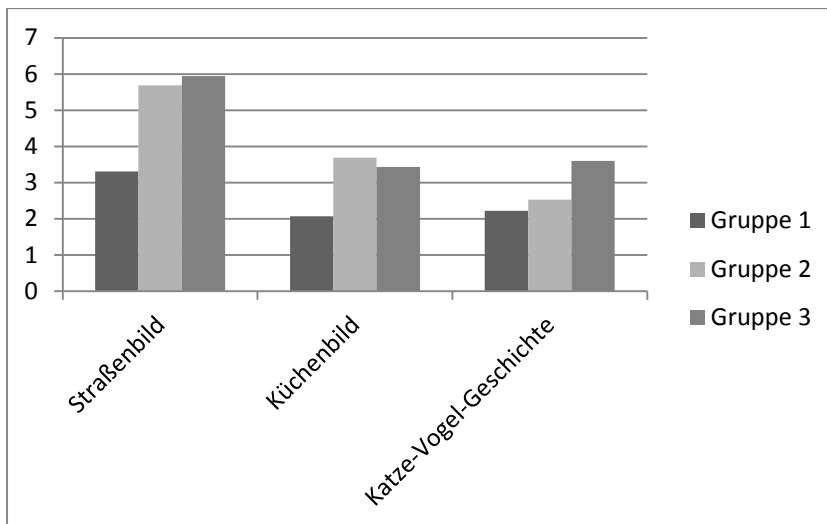


Abbildung 22a: Allgemeiner Kasuswert nach Sprechimpulsen und Altersgruppen bei zweisprachigen Kindern.

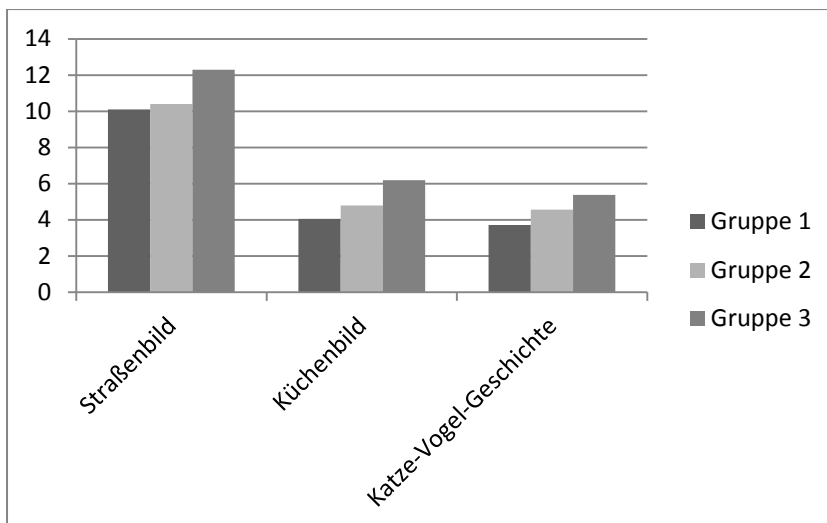


Abbildung 22b: Allgemeiner Kasuswert nach Sprechimpulsen und Altersgruppen bei einsprachigen Kindern.

Da aus der Gruppe 2 sieben Kinder, also knapp 60 Prozent der Gruppe, den herkunftssprachlichen Unterricht Polnisch besuchen, könnte an dieser Stelle eine Vermutung aufgestellt werden, dass die hohen Werte der Gruppe 2 eben auf die Wirkung dieses Unterrichts zurückzuführen sind. Denn es ist zu vermuten, dass der Polnisch-Unterricht sich auf die sprachliche Kompetenz positiv auswirken müsste. Der Blick auf die Abbildungen 23 und 24 zeigt aber, dass dies zumindest in dieser Stichprobe nicht der Fall ist. Die Unterschiede zwischen den Kindern, die einen oder keinen herkunftssprachlichen Unterricht besuchen, sind sehr gering; in der Gruppe 2 (und auch in der Gruppe 1) erzielen die Kinder ohne HSU gar et-

was bessere Werte. Das bedeutet, dass die Sprachkenntnis keinesfalls nur anhand von diesem Faktor erschlossen werden darf (vgl. Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2006, S. 224). Als Erklärung dafür kann die stark heterogene Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler, die an einem HSU teilnehmen, dienen, die unterschiedlich lang und mit differenzierenden sprachlichen Ausgangslagen den Unterricht besuchen. Zwar erreichen die vier Kinder aus der Gruppe 3, die einen HSU besuchen, tatsächlich höheren Werte als die ohne HSU, dies kann jedoch nicht verallgemeinert werden. Natürlich könnte man vermuten, dass in der vierten Jahrgangsstufe der HSU stärker seine Wirkung zeigt als beispielsweise in der Vorschule; alleine aufgrund von zugenommener Unterrichtskomplexität könnte dies angenommen werden. Um diese Vermutung zu stärken, könnte darauf hingewiesen werden, dass die Werte der Kinder, die den HSU besuchen, kontinuierlich und deutlich ansteigen. So gesehen muss an der Stelle geschlussfolgert werden, dass sich zwar die Mittelwerte nach Besuch des HSU wenig voneinander unterscheiden, dass aber die Differenzierung nach Altersgruppen zugunsten des HSU Polnisch ausfällt (s. Abb. 24).

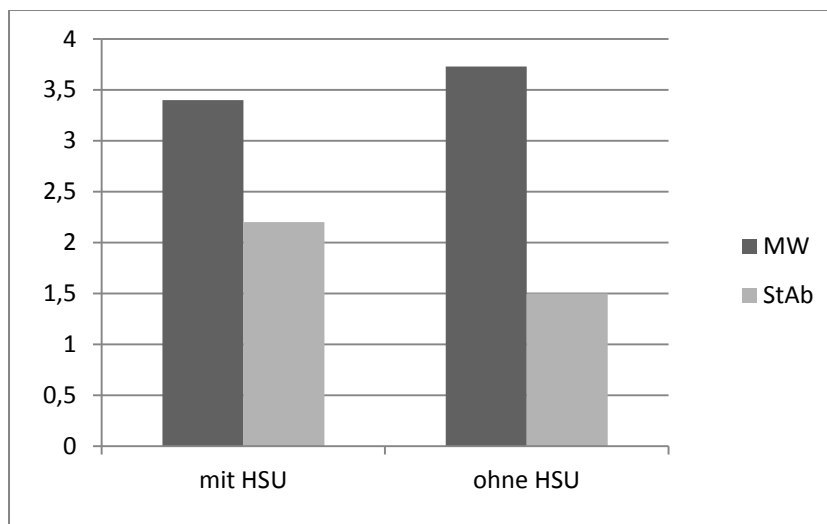


Abbildung 23: Allgemeiner Kasuswert nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern .

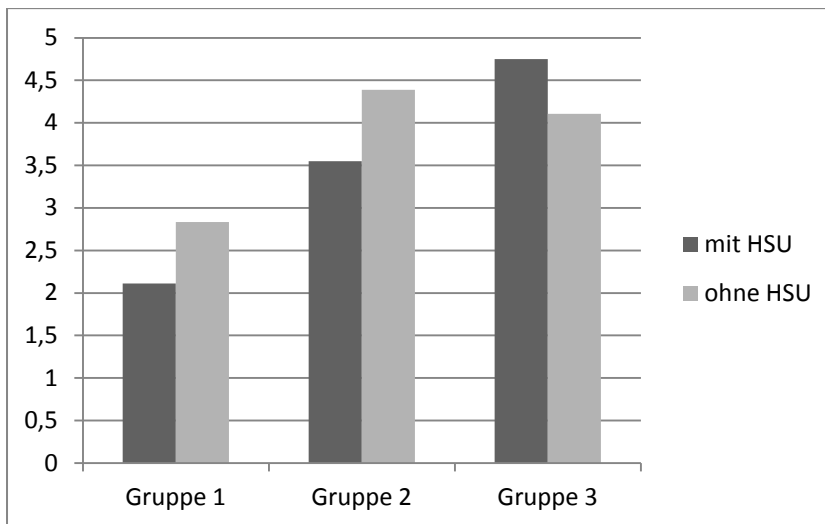


Abbildung 24: Allgemeiner Kasuswert nach Altersgruppen und Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.

Aussagekräftiger, aber auch nicht besonders überraschend, sind dagegen die Mittelwerte nach der *Familiensprache*: Kinder, deren Eltern Polnisch als Familiensprache angaben, erzielen deutlich höhere Werte als Kinder, die überwiegend Deutsch oder beide Sprachen zu Hause verwenden. Gleichzeitig ist ihr Mittelwert von 4,27 jedoch deutlich niedriger als der Durchschnittswert (6,85) der einsprachigen Kinder. Ähnlich differenziert, zugleich aber auch wie erwartet, gestaltet sich die Werteverteilung nach den eingeschätzten Sprachkenntnissen der Kinder: Deutlich höhere Werte erreichen die Kinder, deren Kompetenz im Polnischen als ‚sehr gut‘ und ‚gut‘ beurteilt wurde, dagegen liegen die Werte der Kinder mit ‚mittelmäßigen‘ und ‚geringen‘ Sprachkenntnissen unter dem Durchschnitt.

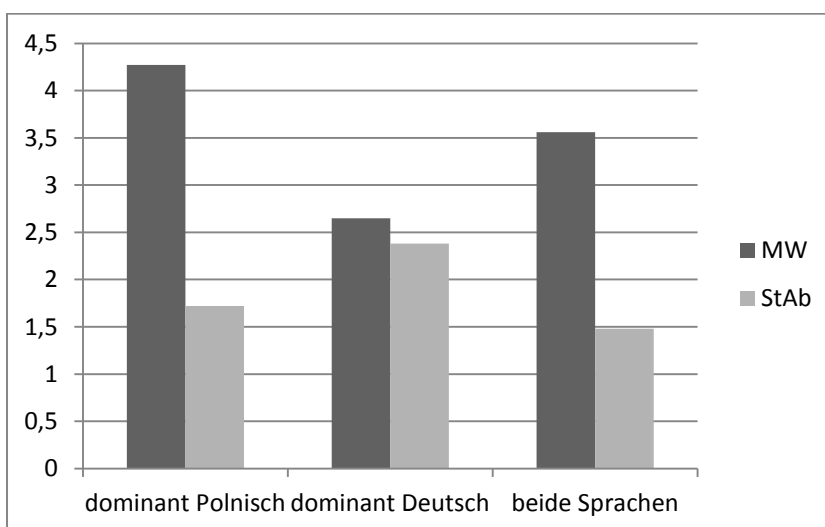


Abbildung 25: Allgemeiner Kasuswert nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.

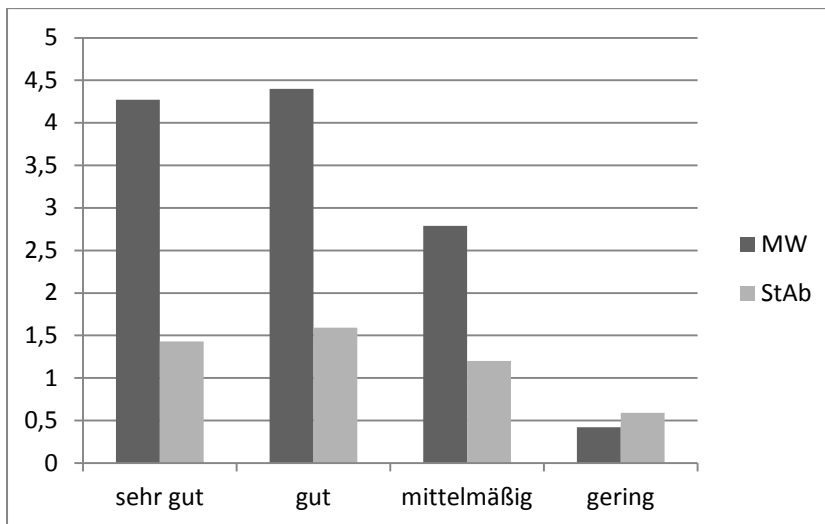


Abbildung 26: Allgemeiner Kasuswert nach Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.

8.1.2. Kasus-Type-Wert

Einen etwas vereinfachten, jedoch ähnliche Differenzierungsergebnisse bringenden Weg, bietet der *Kasus-Type-Wert*, mit dem ausgedrückt wird, wie viele unterschiedliche Kasus mindestens einmal verwendet wurden. Er wurde bereits in Untersuchung von Reich (2009) genutzt, um die Kasuskompetenz von sechs polnischsprachigen Kindern einzuschätzen. Der Wert kann höchstens beim „5“ liegen (*Nominative* und *Vokative* bleiben unberücksichtigt, vgl. oben). Berücksichtigt man den in dieser Sprechsituation seltenen also relativ unwahrscheinlichen Gebrauch von *Dativ*, kann davon ausgegangen werden, dass schon der Wert „4“ als sehr kompetent betrachtet werden kann. Demzufolge können die zweisprachigen Kinder als ganze Stichprobe mit ihrem *Kasus-Type-Wert* von 3,28 (s. Abb. 27), und vor allem die Altersgruppe 2 mit dem Wert von 3,83 (s. Abb. 28) als fortgeschritten eingeschätzt werden.¹⁰⁹ Sie gebrauchen drei, bzw. fast vier der fünf relevanten Fälle.

¹⁰⁹ Vgl. dazu die Ergebnisse von Reich (2009): Unter den sechs von ihm untersuchten Kindern waren zwei, bei denen gar keine Kasus zu beobachten waren, die übrigen vier lagen auf der Stufe drei und vier.

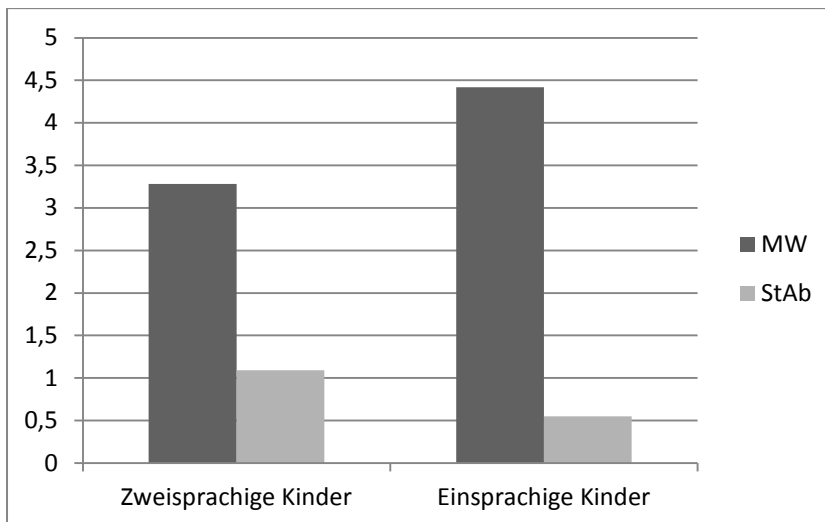


Abbildung 27: Kasus-Type-Wert bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Interessant ist, dass hinsichtlich der Altersgruppen bei den einsprachigen Kindern kaum Unterschiede zu beobachten sind, wenn sind es nur leicht niedrigere Werte, die nicht signifikant sind, bei den ältesten Kindern. Bei den zweisprachigen Kindern ergeben sich dagegen erwartungskonformere Werte, indem die jüngsten Kinder auch die deutlich niedrigeren Werte – von 2,67 – erzielen; allerdings fallen sie, ähnlich wie bei den einsprachigen, in der ältesten Gruppe 3 im Vergleich zu Gruppe 2 kleiner aus.

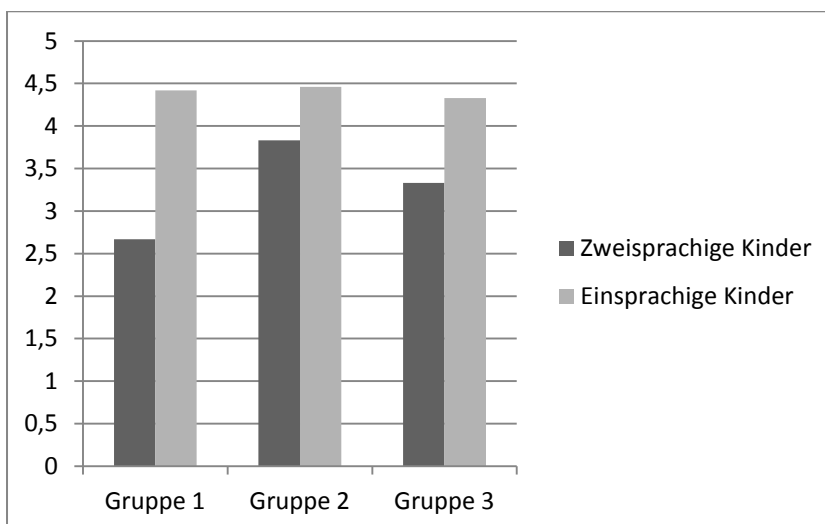


Abbildung 28: Kasus-Type-Wert nach Altersgruppen bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Im Hinblick auf den Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts fällt der *Kasus-Type*-Wert bei den zweisprachigen Kindern sehr ausgeglichen aus (s. Abb. 29); das ist nicht überraschend, denn anhand vom *allgemeinen Kasuswert* konnte diesbe-

zöglich bereits keine starke Differenzierung gezeigt werden (vgl. auch die Abb. 23).

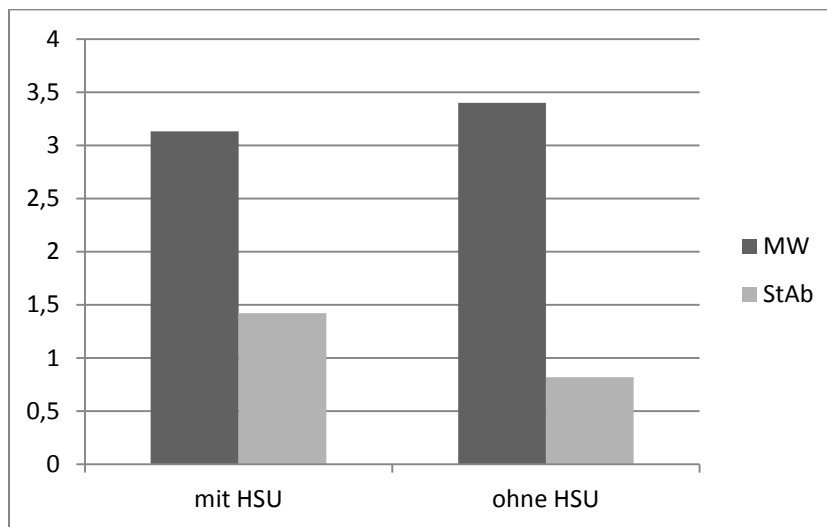


Abbildung 29: Kasus-Type-Wert nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.

Hinsichtlich der Familiensprache (s. Abb. 30) fällt der *Kasus-Type-Wert* erwartungsgemäß am höchsten bei den Kindern aus, deren Familiensprache auch als Polnisch deklariert wurde; interessant, weil weniger erwartungskonform, ist er aber bei den Kindern mit Deutsch als Familiensprache: Er liegt bei 2,83 und scheint unter diesen sprachlichen Umständen relativ hoch zu sein; er ist nur um einige Punkte niedriger als der Wert der Kinder, die beide Sprachen zu Hause verwenden: Ihr Wert liegt bei 3,24. Das heißt, dass Kinder, deren Familiensprache Deutsch ist, auf jeden Fall – trotz der Dominanz des Deutschen auch im Familienkontext – über das polnische Kasussystem verfügen und in der Lage sind, durchschnittlich knapp drei unterschiedliche Kasusfälle normgerecht zu gebrauchen. Allerdings muss bedacht werden, dass dies in der Stichprobe nur auf insgesamt sechs Kinder zutrifft: TOM und VICKY (aus Gruppe 1), KATHRIN, PAULINA und ZUZIA (aus Gruppe 2) und KIMBERLY (Gruppe 3); sie machen weniger als ein Fünftel der gesamten Stichprobe aus, so dass eine Verallgemeinerung problematisch wäre. Schaut man sich die Ergebnisse nämlich einzeln an, sticht vor allem der Fall ZUZIA und ihre Sprachprobe heraus: Sie erreicht den höchst möglichen *Kasus-Type-Wert* von 5 und auch der *allgemeine Kasuswert* liegt mit 5,3 über dem durchschnittlichen. Wie ist das zu erreichen, wenn zu Hause überwiegend Deutsch gesprochen wird und auch kein HSU besucht wird? Evtl. könnte es sich

hier womöglich um eine nicht präzise Angabe der Eltern handeln; es ist nämlich zu vermuten, dass das Polnische auch einen hohen Rang in der Familie einnehmen muss, wenn die Polnischkenntnis als ‚gut‘ bewertet wird, und ZUZIA eher zu der Gruppe hingehört, in der beide Sprachen ungefähr zu gleichen Anteilen verwendet werden. Inwieweit die Angaben tatsächlich unpräzise sind, lässt sich leider nicht mehr klären. ZUZIA's hohe Werte erhöhen jedoch die durchschnittlichen Werte dieser sechs dominant deutschsprachigen Kinder enorm; nimmt man sie aus der Gruppe heraus, würde der *Kasus-Type*-Wert sinken und lediglich 2,4 betragen.

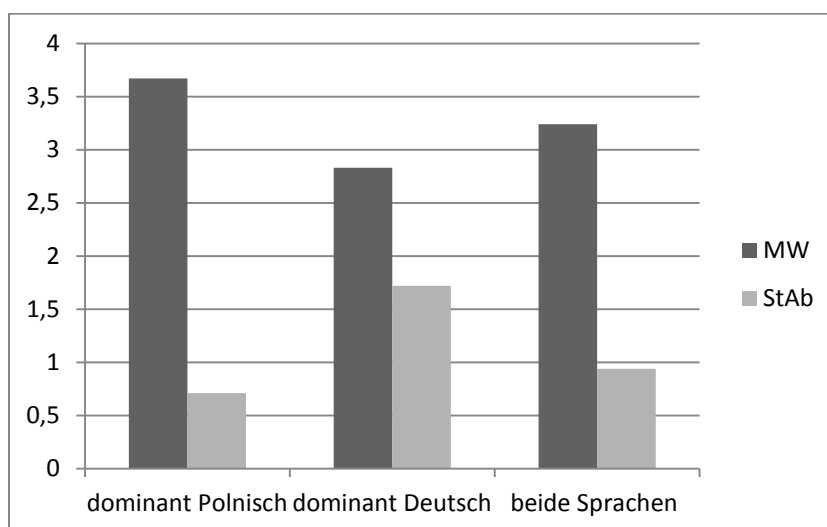


Abbildung 30: Kasus-Type-Wert nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.

Nach der Einschätzung des Polnischen zeigen sich dann aber wieder erwartete Werte: Sie sind bei Kindern, deren Polnischkenntnisse von ihren Eltern als ‚sehr gut‘ eingeschätzt wurden, am höchsten; sie betragen hohe 4,2 und sind damit mit den Werten der einsprachigen Kinder (4,42) vergleichbar. Bei Kindern mit den ‚geringen‘ Polnischkenntnissen sind die Werte mit 1,5 – erwartungskonform – am niedrigsten.

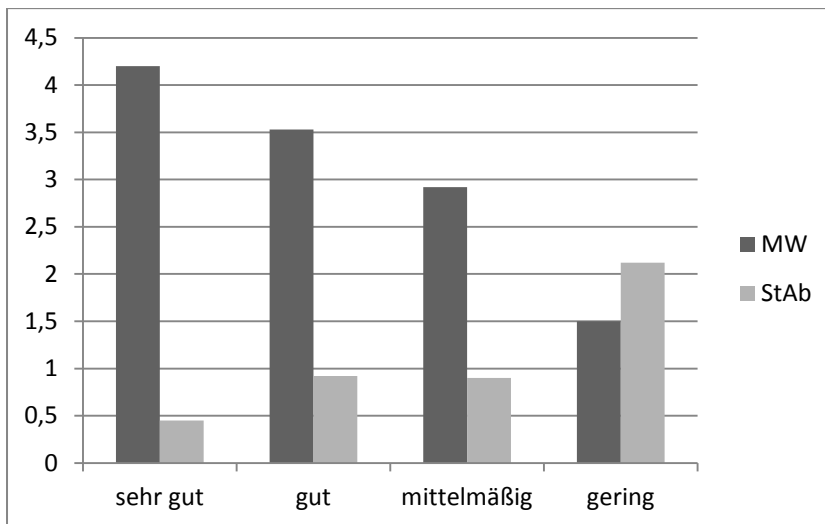


Abbildung 31: Kasus-Type-Wert nach Einschätzung des Polnischen bei den zweisprachigen Kindern.

Zusammenfassend zum *Kasus-Type-Wert* kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass er grundsätzlich geeignet ist, die erste Einschätzung der Kompetenz im Erwerb der polnischen Kasus zu ermöglichen. Seine Werte sind zwar weniger differenziert als die des *allgemeinen Kasuswerts*, dafür ist seine Erfassung mit einem deutlich geringeren Aufwand verbunden.

8.1.3. Erwerbsstufen des Kasusgebrauchs bei den zweisprachigen Kindern

Die *Erwerbsstufen* werden hier als die dritte Möglichkeit, den Kasuserwerb zu erfassen, vorgeschlagen. Sie betreffen nur die zweisprachigen Kinder; bei den einsprachigen können sie gar nicht bzw. nur eingeschränkt (nur die Stufe 1 betreffend)¹¹⁰ ausgemacht werden. Im Hinblick auf die zweisprachigen Kinder handelt es sich dagegen dabei um eines der charakteristischen Merkmale der polnisch-deutschen Zweisprachigkeit, das stark von der deutschen Sprache beeinflusst zu sein scheint. Es kann an dieser Stelle also auch von den *migrationsbedingten* Erwerbsstufen – bezogen auf das polnisch-deutsche Erwerbsetting – gesprochen werden.

¹¹⁰ Die Stufe 0 bzw. Vorstufe ist in der Forschung zum monolingualen Polnisch-erwerb nicht bekannt.

Es lassen sich drei Kasuserwerbsstufen feststellen:

- Stufe 0 bzw. Vorstufe: Auslassen der Flexionsendung
- Stufe 1: Abweichende Flexionsendungen
- Stufe 2: Korrekte Flexionsendungen.

Das Auslassen der Flexionsendung im Kasusgebrauch geht vermutlich auf den Gebrauch der deutschen Sprache zurück. Das deklinierte Substantiv im Deutschen bleibt, einiger Ausnahmen ungeachtet, unverändert. Diese Regel wird auch im Polnischen angewandt, so dass auch das polnische Substantiv ohne obligatorische Veränderung ‚dekliniert‘ wird. Die Annahme dieser Arbeit lautet, dass alleine die Diagnose dieser Kasuserwerbsstufe ausreichend ist, um ein erstes sprachdiagnostisches Fazit zur Polnischkenntnis ziehen zu können. Genauer ausgedrückt: Bei einem Kind, das die Substantive im Polnischen weitestgehend nicht dekliniert, kann davon ausgegangen werden, dass das Polnische bei ihm schwach ausgebildet ist. In der hier untersuchten Stichprobe trifft das nur auf ein einziges Kind zu, auf VI-CKY aus der Vorschulgruppe (s. Tab. 18 und 19).

Die Stufe 1 deutet schon auf eine weiter fortgeschrittene Kompetenz hin. Das Kind, das polnische Substantive flektiert – auch wenn die Form mit der Zielsprache nicht übereinstimmt – zeigt, dass es die Regel der obligatorischen Veränderung am Wortende verinnerlicht hat. Es kann zwar noch keine aus der Sicht der morphologischen Norm passende Veränderung vornehmen, der Automatismus ist aber bereits vorhanden. Als Konsequenz einer solchen sprachdiagnostischen Beobachtung wäre ohne Zweifel die Steigerung des Angebots mit reichlicherem Input, das auf den differenzierten Kasusgebrauch eingeht. Unter allen hier untersuchten zweisprachigen Kinder sind es neun, die dieser Erwerbsstufe zuzurechnen sind, mit der Tendenz, sich der Stufe 2 anzunähern, denn im Durchschnitt sind knapp 74 Prozent ihrer Flexionsendungen normgerecht.

Die Stufe 2 schließt den Kasuserwerb ab: Das Kind, das sich auf dieser Stufe befindet, verfügt über eine sichere – an der einsprachig sprechenden Kindern gemessenen – Polnischkompetenz, auch dann, wenn es gelegentlich, vor allem bei den unbekanntem Substantiven, zur falschen Flexionsendung kommt. Um die Stu-

fe 2 zu erreichen, gilt in der vorliegenden Studie die Grenze von 85 Prozent der normgerecht deklinierten Substantive; sie wird auch von der Mehrheit der Stichprobe erreicht: 22 Kinder, also deutlich über die Hälfte (61 Prozent) verfügen über stabile Kenntnisse des polnischen Kasussystems.

Stufe	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Insgesamt
0	1	0	0	1
1	5	5	3	13 (36 %)
2	6	7	9	22 (61,1 %)

Tabelle 18: Verteilung der Stichprobe nach Kasuserwerbsstufen.

8.1.4. Auffälligkeiten im Kasusgebrauch¹¹¹

Wie bereits festgehalten und anhand der Ausführungen zu den Erwerbsstufen zum Teil dargestellt, kann die Kategorie des Kasus im Polnischen als geeignete Schnittstelle zwischen den beiden Sprachen betrachtet werden. Denn obwohl die meisten Kinder – knapp drei Viertel – der *Erwerbsstufe 2* zuzurechnen sind, also über die Kategorie des Kasus im Polnischen im stabilen Rahmen verfügen, kommt es gelegentlich zu normabweichenden Deklinationsformen. Die Annahme dieser Untersuchung lautet, dass sie zum größten Teil aufgrund des zweisprachigen Erwerbsettings verursacht, also indirekt durch die deutsche Sprache beeinflusst werden.

Insgesamt lassen sich 10 Prozent aller beobachteten Kasusfälle¹¹² in der zweisprachigen Stichprobe als von der morphologischen Norm ‚abweichend‘ bezeichnen. In Anbetracht dessen, dass es sich hinsichtlich der Kasusategorie um einen komplexen Erwerbsbereich handelt, erscheint diese Zahl als nicht besonders hoch. Immerhin handelt es sich hier um relativ junge Polnisch-Sprecherinnen und -Sprecher, die nicht ausschließlich Polnisch erwerben. Selbst bei den einsprachigen Kindern kann es noch gar im Grundschulalter zu abweichenden Flexionsendungen kommen. In der einsprachigen Stichprobe dieser Untersuchung ist der

¹¹¹ In der Zusammenstellung werden die abweichenden Formen der Nominative nicht berücksichtigt; sie kommen bei den einsprachigen Kinder gar nicht, bei den zweisprachigen nur einige wenige Male vor, wie z. B.: „rowerzysty“ statt „rowerzyści“ (dt. Radfahrer) (ZUZIA, Gruppe 2, KEVIN, Gruppe 3).

¹¹² Ohne Nominative und Vokative.

Prozentsatz hinsichtlich der abweichenden Formen sehr gering und liegt deutlich unter einem Prozent. Insofern, unabhängig von den obigen Kasuswerten, die im Vergleich zu den einsprachigen Kindern deutlich niedriger liegen, muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass die zweisprachigen Kinder als ganze Stichprobe sehr stabil über die Kasuskategorie im Polnischen verfügen: Nur jedes zehnte Substantiv wird abweichend dekliniert; beim einem knappen Drittel der Kinder sind gar keine auffälligen Formen zu beobachten (s. Tab. 19). Allerdings muss das mit Vorsicht betrachtet werden, denn der Kasusgebrauch, hier vor allem bezogen auf die deklinierten Substantive, lässt sich evtl. – beispielsweise bei Unsicherheiten – gut vermeiden (vgl. oben).¹¹³

	Kinder insgesamt			abweichende Formen insgesamt
Zweisprachige Kinder	26 (72,2%)			81 (von insgesamt 809; 10 %)
	Gr. 1	Gr. 2	Gr. 3	
	9 (75%)	10 (83,3%)	7 (58,3%)	
Einsprachige Kinder	11 (30,6%)			11 (von insgesamt 1781; 0,62 %)
	Gr. 1	Gr. 2	Gr. 3	
	2 (16,7%)	9 (66,7%)		

Tabelle 19: Übersicht über das Vorkommen abweichender Formen der Substantive.

Es ist auffällig, dass bei den einsprachigen Kindern nur bei den jüngsten Kindern aus der Gruppe 1 und vor allem aus der Gruppe 2 auffällige Formen zu beobachten sind. In der ältesten Gruppe 3 konnten keine abweichenden Formen gefunden werden. Bei den einsprachigen Kindern fällt vor allem die falsche Dativendung beim Substantiv *chłopiec* (dt. kleiner Junge) (einmal auch bei *ksiądz*, dt. Priester) auf. Alle sieben Kinder, die diese abweichende Form gebrauchen (immerhin knapp 20 Prozent der einsprachigen Stichprobe), bilden den personalmaskulinen *Dativ* zwar mit der Dativendung eines Personal Maskulinum (die auch für fast alle maskulinen Substantive gilt), allerdings handelt es sich hier beim Wort *chłopiec* um eine Ausnahme, die nach der Endung „u“ verlangt (ähnlich das Substantiv *ksiądz*, dt. Priester bei einem Kind). Die Kinder müssten also normge-

¹¹³ Was allerdings sicherlich auch als eine kompetente Sprachstrategie betrachtet werden müsste, da dies ein bestimmtes Sprachbewusstsein voraussetzt.

recht *chłopcu* statt *chłopcowi** sagen. Interessanterweise finden sich nur zwei Kinder, die tatsächlich die Endung „u“ gebrauchen. Das könnte bedeuten, dass die Form *chłopcowi** evtl. die Ausnahmeform *chłopcu* aus dem mündlichen Polnisch verdrängt und dadurch – da es sich hier um die mündliche Sprache handelt – diese Aussagen verändert werden müssten: Es handelt sich bei diesen Formen womöglich um im mündlichen Gebrauch häufig anzutreffenden Fall, so dass dies nicht unbedingt als eine Abweichung bzw. ein Deklinationsfehler betrachtet werden dürfte und sich die insgesamt elf abweichenden Formen um diese sieben verringern würden. Die drei übrig gebliebenen abweichenden Formen lassen sich in zwei unterschiedliche Typen aufteilen:

- Bei zwei Kindern finden sich Übertragungen der Akkusativendungen der personal-maskulinen bzw. belebten Art auf unbelebte Formen. OLEK und ULA (beide aus Gruppe 2) sagen: *puszcza samolota**, *puszcza helikoptera** (dt. lässt das Flugzeug/ Hubschrauber runter) statt *puszcza samolot/, helikopter/*; die Akkusativendung „a“ ist typisch für das Personalmaskulinum und die belebten Maskulina, aber nicht für die unbelebten.
- Ein Kind richtet sich bei der Deklination des Substantivs womöglich nach dem bereits abweichend deklinierten Zahlwort und wählt dadurch die falsche Flexionsendung: MALGOSIA (Gruppe 2): *widzę dwa* pani*¹¹⁴* statt *widzę dwie panie* (dt. ich sehe zwei Frauen).

Dagegen sind bei den zweisprachigen Kindern in allen Altersgruppen auffällige Formen zu finden. Unter den ältesten Kindern aus der Gruppe 3 gibt es zwar weniger Kinder, bei denen solche Formen zu beobachten sind, als in den beiden anderen Altersgruppen, gleichzeitig aber sind hier mehr auffällige Formen zu finden, als bei den jüngsten Kindern (s. Abb. 32). Interessanterweise produziert Dreiviertel der jüngsten Kinder mindestens eine auffällige Kasusform, insgesamt sind es aber nur 18; in der ältesten Altersgruppe, in der nur bei sieben Kindern eine Auffälligkeit festzustellen ist, sind es bereits 26, also 32 Prozent aller abweichenden Kasusformen. Die meisten Abweichungen werden allerdings bei den Erst- und

¹¹⁴ Generell konnte beobachtet werden, dass Kinder, sowohl die ein- als auch die zweisprachigen, nicht selten unsicher mit der Deklination der Zahlwörter umgingen.

Zweitklässlern aus der Gruppe 2 produziert: Bei zehn Kindern konnten 37 – also knapp die Hälfte aller Abweichungen – gefunden werden.

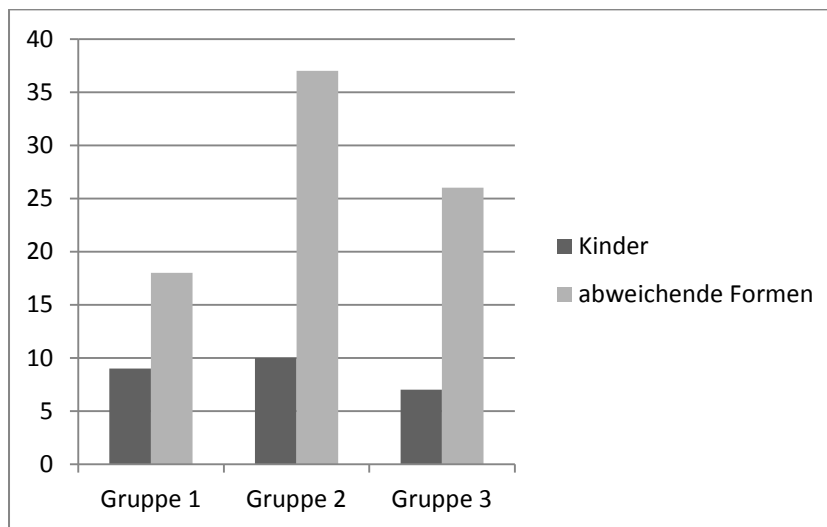


Abbildung 32: Abweichende Kasusformen nach Altersgruppen bei zweisprachigen Kindern.

Insgesamt ließen sich bei den zweisprachigen Kindern 81 abweichende Kasusformen finden. Im Vergleich zu den einsprachigen Kindern sind diese Formen viel stärker ausdifferenziert. Sie lassen sich in drei Hauptbereiche zusammenfassen:

- Nominativendung statt Endung des jeweiligen Kasus (bzw. 0-Endung),
- Übernahme der Endung eines anderen Kasus (aber nicht des Nominativs) und
- Anderes.

Der erste Bereich ist gleichzeitig auch der größte. Hierzu lassen sich 48 aller beobachteten Abweichungen zählen. Der zweite Bereich ist allerdings mit 31 abweichenden Endungen (also knapp 40 Prozent aller Fälle) ebenfalls relativ groß. Zum dritten Bereich zählen lediglich zwei Formen; es handelt sich hier um die fehlende Alternation im Wortstamm der betroffenen Substantive (s. Abb. 33).

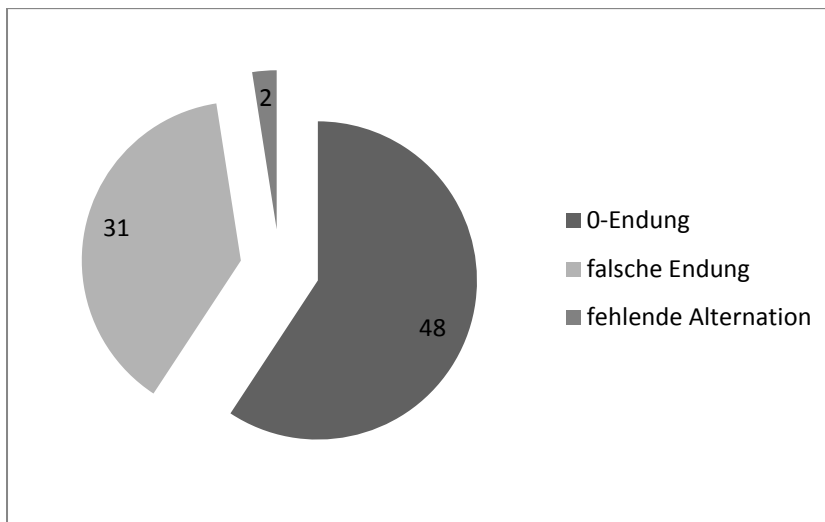


Abb. 33: Verteilung der abweichenden Kasusformen bei zweisprachigen Kindern.

Es wird hier angenommen, dass es sich im Hinblick auf den ersten Bereich, also auf die Nominativformen in Funktion anderer Kasus, nicht um ‚Vertauschung‘ der entsprechenden Flexionsendungen handelt (wie eindeutig im zweiten Bereich), sondern um die *0*-Endung, die auf das zweisprachige Erwerbsetting respektive den dominanten Gebrauch der deutschen Sprache zurückzuführen ist. Das ist gut an solchen Beispielen zu erkennen wie: *patrzy na piesek** (dt. guckt auf der* Hund), *chłopiec trzyma kot** (dt. der Junge hält die* Katze), *i na drugi* obrazek** (dt. und auf das* nächste Bild) etc., also an diesen Formen, die in der einsprachigen Stichprobe und in der Literatur zum einsprachigen Polnischwerb ganz unbekannt, die aber in der deutschen Sprache zu finden sind. Da diese Formen knapp 60 Prozent aller abweichenden Deklinationsformen in dieser Studie ausmachen, werden sie hier als die häufigsten abweichenden Deklinationsformen betrachtet. Allerdings soll an dieser Stelle auf das Kapitel 8.1 und insbesondere das Kapitel 8.1.3 verwiesen werden und die Erkenntnis, dass die Kinder insgesamt über stabile Kasuswerte verfügen: Nur ein einziges Kind aus der zweisprachigen Stichprobe ließ durchgehend die Kasusendungen aus.

Interessant ist, dass die Reihenfolge der abweichenden Kasus genau der Häufigkeitsreihenfolge entspricht: Die Akkusative, gefolgt von Lokativen und Genitiven, sind hier am stärksten vertreten. Das ist nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass sie eben auch am häufigsten verwendet wurden.

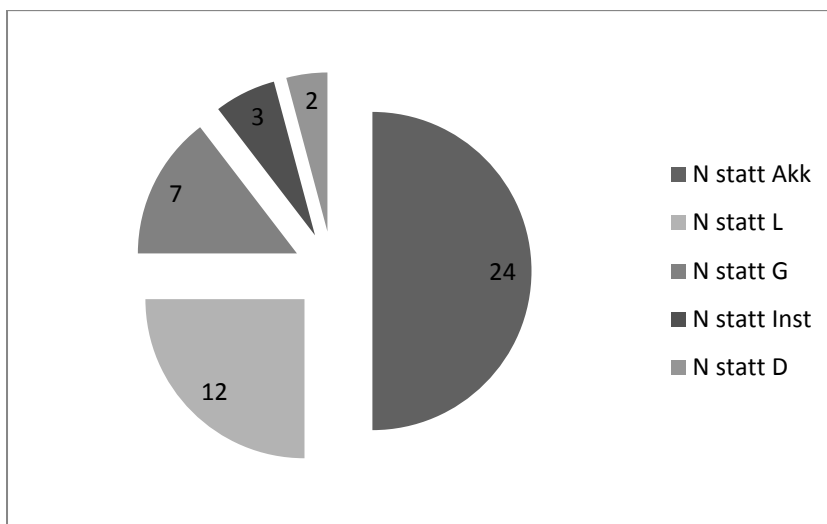


Abbildung 34: Verteilung der Nominativformen in Funktion der anderen Kasus bei zweisprachigen Kindern.

Den zweiten Bereich machen Abweichungen aus, die im Hinblick auf die im Kapitel 8.1.3 dargestellten Erwerbsstufen als weiter fortgeschrittene Formen im zweisprachigen Kasuserwerb zu betrachten sind, die auch interessanterweise in geringerem Anteil in der einsprachigen Stichprobe zu finden sind:

- Drei abweichenden Substantivendungen sind wahrscheinlich durch die Orientierung am falsch deklinierten Numeral entstanden; diese Art von Abweichung war auch bei den Einsprachigen zu finden.
- Zweimal wurden die Endungen für unbelebte mit Endungen der belebten Maskulina bzw. des Personal Maskulinum ‚vertauscht‘. Darunter ist einmal die Form *trzymą samolotą** zu finden, die auch bei den einsprachigen Kindern vorkam.

Eine klare Strukturierung, wie im Falle von Bereich 1, lässt sich hier jedoch nicht vornehmen. Dafür sind die Endungen zu differenziert und uneinheitlich. Es ist aber auch hier anzunehmen, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit auch durch den zweisprachigen Erwerb zustande gekommen sind. An manchen Formen ist dies weniger, an manchen sehr direkt zu erkennen, wie in folgenden Äußerungen: *zciągnął rękawiczek** (ANGELIKA, Gruppe 2, dt. er hat der* Handschuh ausgezogen), *coś z skarpetem zrobił* (PAMELA, Gruppe 3, dt. er hat was mit die* Socke gemacht).

Interessant bei den zweisprachigen Kindern ist in diesem Kontext auch der Blick darauf, bei welchen Kindern solche abweichenden Formen zu finden sind. Der Blick nach Altersgruppen ist hierfür nur bedingt aussagekräftig (s. oben Abb. 32).

Berücksichtigt man dagegen den Besuch des HSU Polnisch, so stellt sich heraus, dass zwar ungefähr gleich viele Kinder mit und ohne HSU solche Formen bilden, gleichzeitig werden aber deutlich mehr abweichende Formen bei Kindern, die keinen HSU besuchen, gefunden (s. Abb. 35). (Andererseits sind es nur drei Kinder mit HSU-Besuch, aber schon sechs ohne HSU, die keine abweichenden Formen produzieren.)

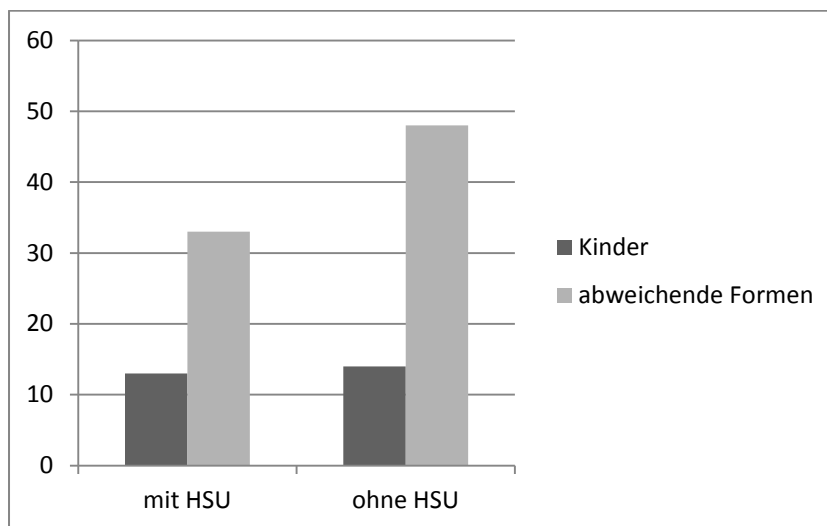


Abbildung 35: Abweichende Kasusformen nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.

Wenn der HSU-Besuch zusätzlich nach Alter differenziert wird, zeigt sich, dass es vor allem die ältesten Kinder aus der Gruppe 3, aber auch die Erst- und Zweitklässler aus der Gruppe 2 sind, die in der Kategorie „ohne HSU“ solche Formen bilden (s. Abb. 36). Besonders interessant ist, dass es bei den ältesten Kindern nur drei Kinder sind, die insgesamt 20 abweichende Formen produzieren. Das sind KEVIN (mit insgesamt 8 solchen Formen), KIMBERLY (10) und NICOLE (2). Auffällig ist, dass es sich bei KEVIN um einen Jungen handelt, dessen dominante Familiensprache Polnisch ist, also dass man bei ihm – selbst wenn er keinen HSU besucht – dies nicht vermuten würde. Dagegen ist bei KIMBERLY – erwartungskonform – Deutsch die dominante Sprache zu Hause, was die vergleichsweise hohe Zahl an Abweichungen plausibel erklären würde.

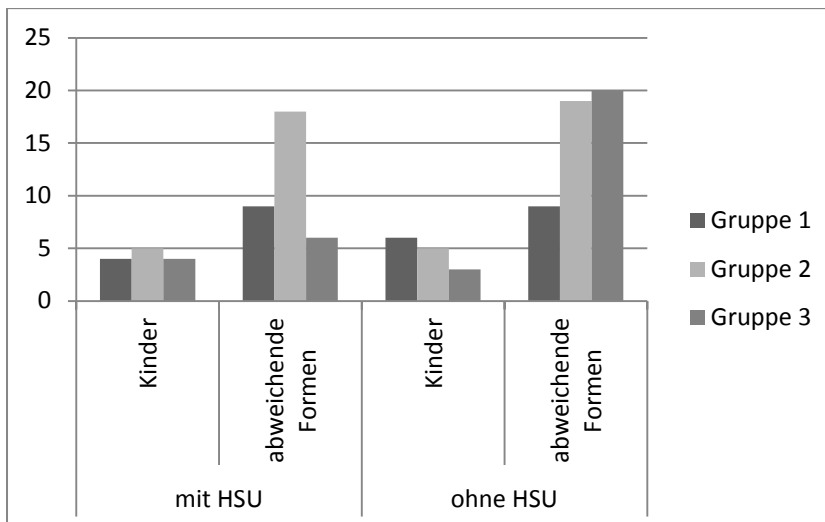


Abbildung 36: Abweichende Kasusformen nach Besuch des HSU Polnisch und Altersgruppen bei zweisprachigen Kindern.

Die Abbildung 37 zeigt die Verteilung der abweichenden Formen nach dominanten Familiensprachen, Abbildung 38 wird zusätzlich um die Altersgruppen ergänzt. Dem ersten Eindruck nach sind die Werte der Kinder, die beide Sprachen ungefähr gleich zu Hause sprechen, am höchsten. Laut der Abbildung 38 sind das vor allem Kinder aus der Gruppe 2. Allerdings muss an der Stelle berücksichtigt werden, dass diese Sprachgruppe auch am größten ist: In immerhin 21 Familien (von insgesamt 36) werden beide Sprachen angegeben. Aussagekräftiger ist es also, wenn man auf die Durchschnittswerte schaut: Die sechs Kinder mit Polnisch als Familiensprache bilden 15 abweichende Formen, das bedeutet, dass pro Kind etwa 2,5 abweichende Formen vorliegen. Bei den Kindern aus den dominant deutschsprachigen Familien sind es schon 3,6 pro Kind, und bei Kindern mit beiden Sprachen 3,2. Demzufolge sind es also erwartungsgemäß vor allem die dominant deutschsprachigen Kinder, die abweichend Substantive deklinieren; am wenigsten Schwierigkeiten haben die dominant polnischsprachigen Kinder.

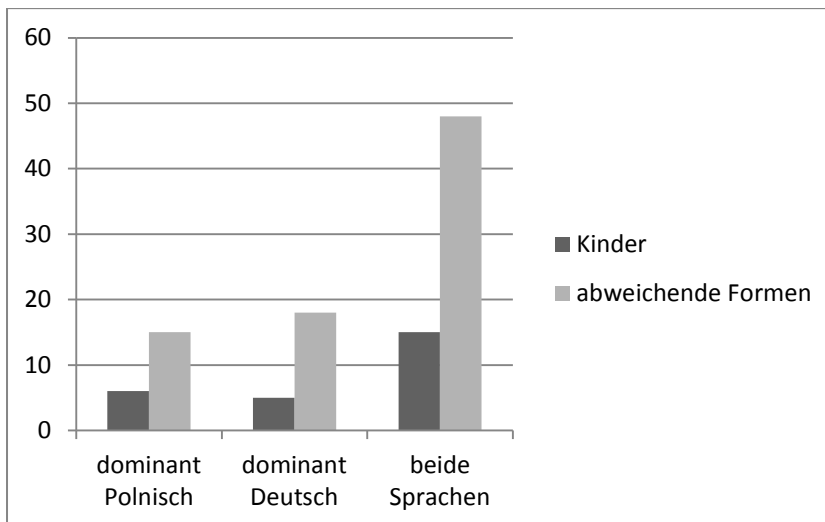


Abbildung 37: Abweichende Kasusformen nach dominanter Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.

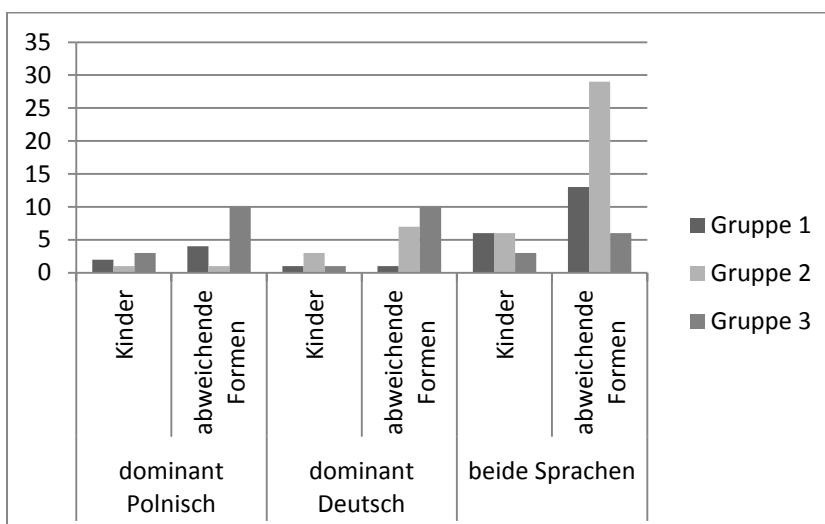


Abbildung 38: Abweichende Kasusformen nach dominanter Familiensprache und Altersgruppen bei zweisprachigen Kindern.

Abschließend sollen noch die Werte nach der Einschätzung der Sprachkenntnisse im Polnischen durch die Eltern eingeführt werden. Obwohl ihre Interpretation etwas problematisch ist, da sie auf rein subjektiven Beurteilungen beruhen, lohnt ein Blick auf solch eine Zusammenstellung. Es fällt nämlich deutlich auf, dass die Kinder, deren Polnischkenntnisse als ‚sehr gut‘ eingeschätzt wurden, kaum abweichende Formen gebrauchen (s. Abb. 39). Aufgrund der nicht klaren Begrifflichkeiten ‚gut‘ bzw. ‚mittelmäßig‘ wurden die beiden Kategorien als Kontrastierung zu ‚sehr gut‘ zusammengefasst. Begründet wird dies mit der Annahme, dass bei der sehr guten Beurteilung die Eltern eine deutlich abgegrenzte Kategorie zur

Verfügung hatten und sich in diesem Fall der Sprachkompetenz ihrer Kinder sehr sicher waren, bei ‚gut‘ und ‚mittelmäßig‘ fehlt eine klare Trennschärfe.

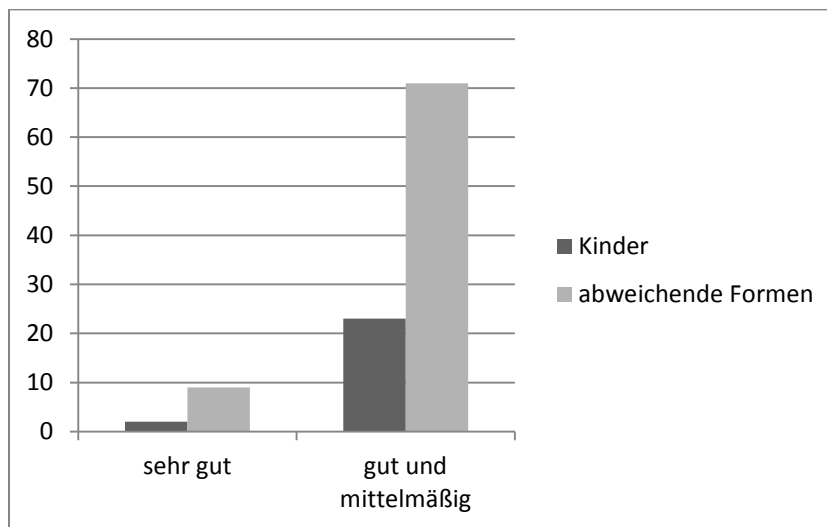


Abbildung 39: Abweichende Kasusformen nach Einschätzung des Polnischen durch die Eltern bei zweisprachigen Kindern.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass obwohl laut Kasus-Erwerbsstufen aus dem Kapitel 8.1.3 die zweisprachige Stichprobe sehr gut über die Kasus-kategorie verfügt – die meisten Kinder sind der Stufe 2 zuzurechnen, deklinieren die Substantive zu mindestens 85 Prozent korrekt – dennoch lassen sich zehn Prozent aller gebrauchten Substantive als ‚abweichend dekliniert‘ bezeichnen. Den größten Bereich machen hier die fehlenden Flexionsendungen aus.

Es scheint auch, dass Kinder, die zu Hause als dominante Sprache Polnisch sprechen, weniger solche Formen produzieren, während die dominante deutsche Sprache – erwartungskonform – die Produktion der Abweichungen im Polnischen begünstigt. Darüber hinaus zeigte sich, dass Kinder, die keinen HSU Polnisch besuchen – und hier vor allem die älteren Kinder – auch häufiger abweichende Formen produzieren. Dies könnte evtl. mit der Steigerung der Sprachkomplexität im Alter begründet werden. Sobald keine institutionelle Unterstützung vorhanden ist und gleichzeitig der Einfluss des institutionellen Deutschen verstärkt wird, wird die Fortsetzung und Entwicklung des normgerechten Kasusgebrauchs erschwert.

8.1.5. Konklusion zum Kasusgebrauch im Polnischen bei zweisprachigen Kindern

Hinsichtlich der Kasusategorie im Polnischen kann zwischen *einfacheren* und *schwierigeren* Kasus unterschieden werden. Die *einfachen* Kasus entsprechen gleichzeitig auch denen, die auch am häufigsten in der polnischen Sprache vorkommen und aus diesem Grund potenziell schneller und einfacher erworben werden können. In der Literatur zum Erwerb der polnischen Sprache sieht diese Reihenfolge bzw. Einteilung folgendermaßen aus: NAGILD. Der vorliegenden Studie wurde allerdings eine abweichende Abstufung, die an die erzielten Befunde angelehnt ist, zugrunde gelegt: Akkusativ wird demgemäß als *einfacher* und Dativ als *schwieriger* Kasus betrachtet; für Genitiv, Instrumental und Lokativ (GIL) wurde eine Zwischenkategorie von *mittelschwierigen* Kasus eingeführt.

In der Studie wurden drei mögliche Herangehensweisen vorgeschlagen, um den Wert des Kasusgebrauchs zu bestimmen. 1) allgemeiner Kasuswert, 2) Kasus-Type-Wert und 3) der Wert nach Erwerbsstufen.

Grundsätzlich hat sich gezeigt, dass der Kasusgebrauch in der Studie stark mit der Bildspezifik zusammenhing: Beispielsweise war der Gebrauch des Dativs, weil in den Bildsituationen nicht direkt evozierbar, stark eingeschränkt, im Gegensatz zum Akkusativ, der vor allem beim Einsatz des *Straßenbildes* überdurchschnittlich häufig verwendet wurde. Generell lud das *Straßenbild* dazu ein, deklinierte Substantive zu gebrauchen. Daraus kann geschlossen werden, dass diese Bildvorlage besonders geeignet ist, um den Kasusgebrauch im Polnischen zu untersuchen: Das *Straßenbild* erweist sich in der Studie gar als das einzige Instrument, das relevante Erkenntnisse in diesem Zusammenhang liefert. Die zwei anderen Bilder, vor allem die *Katze-und-Vogel* Geschichte berücksichtigt diesen Aspekt nicht in so hohem Maße (s. Tab. 21 unten).

Weiterhin deutet die Studie darauf hin, dass die Kategorie des Alters im Hinblick auf die zweisprachigen Kinder nicht besonders aussagekräftig für die Bestimmung der sprachlichen Kenntnis ist: Altersbedingte Zuwächse, die relativ stark bei den Einsprachigen, vor allem beim Genitiv und Instrumental, erkannt werden konnten,

sind bei den zweisprachigen Kindern in so hohem Grade nicht gegeben. In den folgenden Tabellen 20 und 21 sind die Zuwächse im Hinblick auf die Bildimpulse und die jeweiligen Kasus zusammenfassend verdeutlicht worden: „0“ bedeutet in diesem Fall keine nennenswerte Veränderung, „+“ eine leicht wahrnehmbare und „++“ eine deutlich wahrnehmbare. Auffällig ist, dass die altersbedingte Steigerung der Werte häufiger auf die einsprachigen Kinder als auf die zweisprachigen zutrifft. Das bedeutet, dass bei den zweisprachigen Kindern das Alter nicht unbedingt als ein Maßstab des Spracherwerbs betrachtet werden soll bzw. betrachtet werden darf.

	Akk	Lok	Gen	Inst	Dat
Straßenbild	0	+	++	++	0
Küchenbild	+	+	++	++	0
Katze-und-Vogel	+	+	++	++	0
INSGESAMT	+	+	++	++	0

Tabelle 20: Altersbedingte Steigerung der Werte bei einsprachigen Kindern.

	Akk	Lok	Gen	Inst	Dat
Straßenbild	+	+	+	++	0
Küchenbild	+	+	+	0	0
Katze-und-Vogel	++	0	0	0	0
INSGESAMT	+	+	+	+	0

Tabelle 21: Altersbedingte Steigerung der Werte bei zweisprachigen Kindern.

Eine ähnliche Schlussfolgerung betrifft den Besuch des HSU Polnisch. Die alleinige Tatsache, dass ein Kind solch einen Unterricht besucht, reicht nicht aus, um auf die Sprachkenntnis, hier insbesondere auf den Gebrauch des Kasus, positive Rückschlüsse ziehen zu können. In der Studie hat sich nur bei den Ergebnissen der ältesten Kinder, die den HSU Polnisch besuchen, ein leicht positiver Trend zu seinen Gunsten gezeigt. Vorsichtig kann dies mit der Komplexitätssteigerung im Unterricht in älteren Jahrgängen erklärt werden, die sich auf den Kasusgebrauch fördernd auswirkt. Dies scheint auch durch eine andere Perspektive bestätigt werden zu können und zwar scheinen die ältesten Kinder, die keinen HSU Polnisch besuchen, auffällig viele abweichende Formen zu produzieren, womöglich aufgrund der Tatsache, dass sie keine systematische bzw. institutionelle Unterstützung beim Erwerb dieser Kategorien mehr erfahren.

Dagegen hat sich erwartungsgemäß die Familiensprache als ein starker Indikator für die positive Polnischkenntnis bestätigt: Die Kinder, in deren Familien Polnisch als die überwiegende Familiensprache deklariert wurde, haben bessere Ergebnisse erzielt als Kinder mit deklariertes Familiensprache Deutsch, oder Kinder, die beide Sprachen ungefähr gleich zu Hause verwenden. Dies wird auch im Hinblick auf die abweichenden Kasusformen bestätigt: Der Gebrauch der polnischen Sprache zu Hause und zusätzlich der Besuch des HSU Polnisch, vor allem bei älteren Kindern, scheinen eine positive Wirkung auf den normgerechten Gebrauch der Substantive zu haben. Die ‚sehr gute‘ Einschätzung der Polnischkenntnisse durch die Eltern scheint hier ebenfalls signifikant für die gute Polnischkenntnis zu sein.

Generell deutet die Studie auf einen stabilen Kasusgebrauch im Polnischen hin. Nur 81 – also 10 Prozent – von insgesamt 809 festgehaltenen Kasusfällen (ohne Nominativ und Vokativ) weisen eine Abweichung auf, bei einem knappen Drittel der Kinder sind gar keine Auffälligkeiten zu beobachten. Betrachtet man den Kasusgebrauch als eine sehr komplexe Erwerbskategorie im Polnischen, sind diese Ergebnisse als sehr positiv zu bewerten.

8.2. Flexion des Verbs

Eine weitere zentrale Kategorie der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation, die in der vorliegenden Untersuchung fokussiert wird, ist das Verb. Auch sie eignet sich gut, um den Erwerb der morphologisch-syntaktischen Regularitäten im Polnischen überprüfen zu lassen. Die Forschung zum einsprachigen Erwerb des Polnischen weist darauf hin, dass der Erwerb der Flexion des Verbs früher als die des Substantivs begonnen wird, dennoch dauert der Aneignungsprozess relativ lange und wird in der Regel erst mit dem institutionell unterstützten Spracherwerb in der Grundschule beendet (vgl. Olma 2007b). Im Hinblick auf die vorliegende Untersuchung ist dies besonders interessant, weil der institutionelle Kontext auf die Stichprobe nur im geringen Maße zutrifft. Es könnte sich in diesem Zusammenhang die Frage stellen, inwieweit die zweisprachigen polnisch-deutschen Kinder, die keinen oder nur geringen institutionellen Zugang zur polnischen Sprache haben, die polnische Verbflexion verinnerlicht haben.

Das polnische Verb verfügt über mehrere grammatische Kategorien, die durch Flexionsänderungen ausgedrückt werden, nämlich: Modus, Tempus, Genus und Numerus. In Anbetracht dessen, dass es sich hier um sprachliche Daten handelt, die in einem stark eingegrenzten situativen Rahmen gewonnen wurden (Einschränkung durch Bildimpulse), wird der Fokus nur auf einzelne Kategorien gelegt werden müssen, und zwar auf diese Kategorien, die in dem stark vorgegebenen Kontext erfasst werden konnten. Im Folgenden eine Übersicht über die erfassten Kategorien des Verbs:

		Zweisprachige Kinder (MW)	Einsprachige Kinder (MW)
Modus	Indikativ	3,6	4,7
	Konjunktiv	0,06	0,2
	Passiv	0,15	0,46
Tempus	Präsens	15,3	19,3
	Präteritum (vollendet)	2,3	5,73
	Präteritum (unvollendet)	0,1	0,25
	einfaches Futur	0,08	0,35
	zusammengesetztes Futur	0,02	0,04
Numerus	<i>Daten lassen keine differenzierte Auswertung zu</i>		
Genus			
Aspekt			
Anderes	Partizipien	0	0,41
	Konstruktionen mit Reflexivpronomen „się“	0,15	0
	Infinitivkonstruktionen	0,13	0,36

Tabelle 22: Übersicht über die erfassten Kategorien des Verbs.

Aus der Übersicht wird deutlich, dass der methodische Zugang vor allem die Erfassung von Indikativ Präsens zuließ. Aus diesem Grund wird sich die Auswertung auf diese Kategorie konzentrieren. Eingeschränkt wird auch auf Präteritum (mit vollendetem Aspekt) Indikativ eingegangen werden können. Die anderen Kategorien, vor allem weitere Ausdifferenzierungen des Aspekts, aber auch Numerus und Genus, werden nur bei der Auswertung der Auffälligkeiten berücksichtigt.

8.2.1. Zur Flexion des Verbs im Indikativ Präsens

Alle Kinder verwenden Indikativ Präsens. Das ist auch, wie die Tabelle 22 oben zeigt, die Grundkategorie in dem gewonnenen sprachlichen Material. Jedes zwei-

sprachige Kind verwendet durchschnittlich 15,3 Präsensformen, jedes einsprachige durchschnittlich 19,3 (s. Abb. 40).

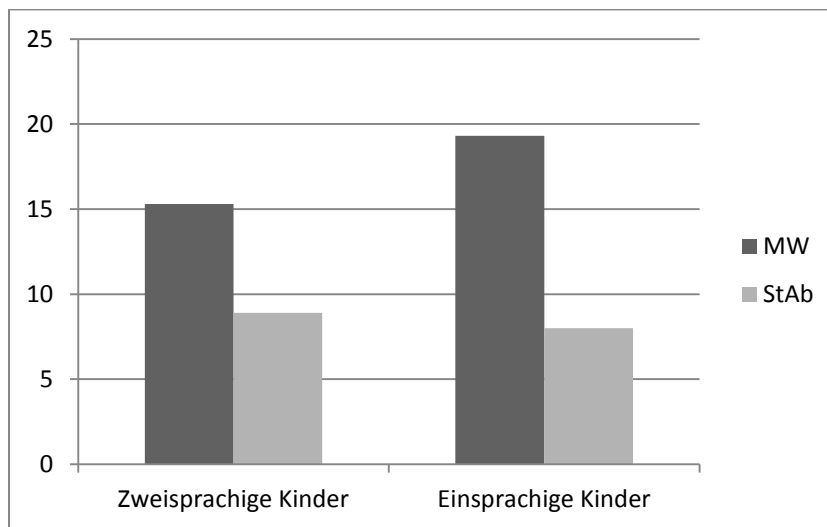


Abbildung 40: Werte des Präsensgebrauchs bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Auf die Altersgruppen bezogen entsteht folgendes Bild: Während bei den einsprachigen Kindern eine leichte Steigerung der Werte zu erkennen ist (s. Abb. 41b), ergeben die Werte der zweisprachigen Kinder (s. Abb. 41a) keine geradlinige Steigerungstendenz. Es lässt sich zwar eine deutliche Zäsur zwischen den jüngsten und den ältesten Kindern erkennen, nicht mehr aber zwischen den Gruppen 2 und 3. Dazu kommen hohe Standardabweichungswerte, so dass von starken Leistungsdifferenzen unter den Kindern auszugehen ist.

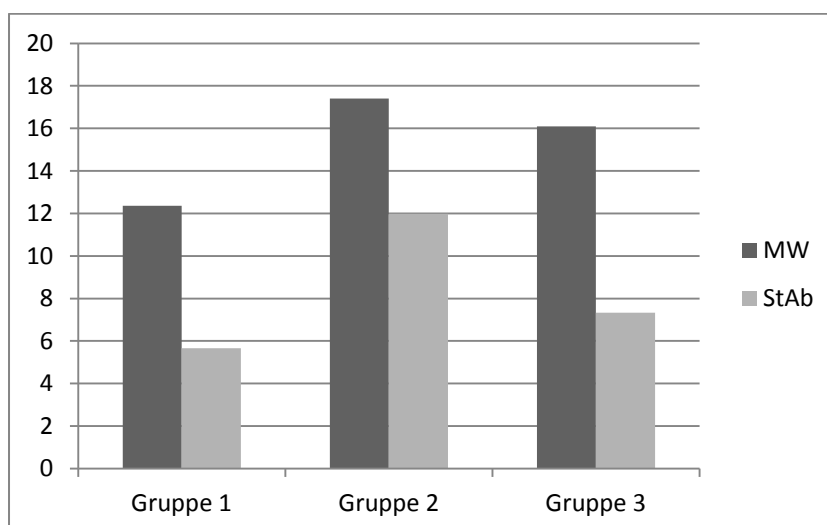


Abbildung 41a: Werte des Präsensgebrauchs nach Altersgruppen bei zweisprachigen Kindern.

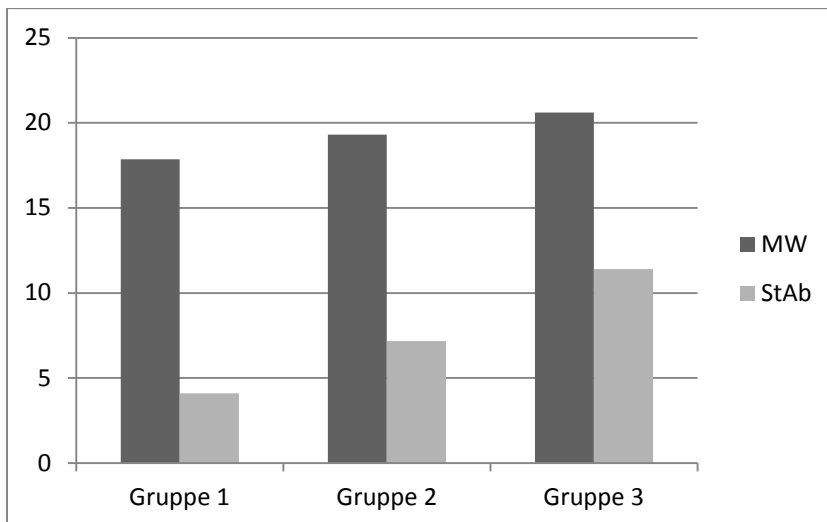


Abbildung 41b: Werte des Präsensgebrauchs nach Altersgruppen bei einsprachigen Kindern.

Wie bereits im vorigen Kapitel zum Kasus festgestellt wurde, wirkt sich die Spezifik der Bilder sehr stark auf die produzierten Texte aus. Es lohnt also der Blick auf die bildspezifischen Werte. Am produktivsten scheinen – wie auch beim Kasus – die Texte zum *Straßenbild* zu sein, sowohl bei den zwei- als auch bei den einsprachigen Kindern: Der Mittelwert der zweisprachigen Kinder liegt bei 21,6 (Standardabweichung bei 13,3) und der einsprachigen bei 27,75 (Standardabweichung bei 4,33). Die niedrigsten Werte erreichen beide Kohorten bei der Geschichte *Katze-und-Vogel* (s. Abb. 42a und 42b).

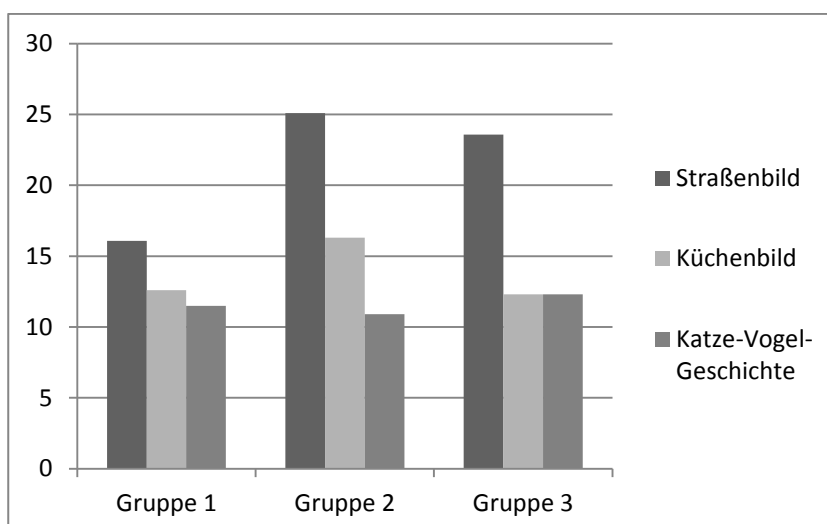


Abbildung 42a: Werte des Präsensgebrauchs nach Sprechimpulsen und Altersgruppen bei zweisprachigen Kindern.

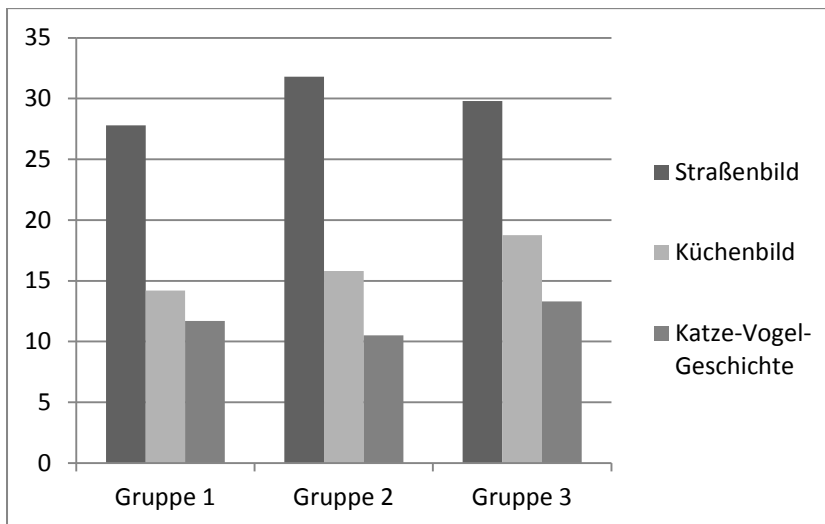


Abbildung 42b: Werte des Präsensgebrauchs nach Sprechimpulsen und Altersgruppen bei einsprachigen Kindern.

Interessant ist dabei der Vergleich zwischen den Altersgruppen 2 und 3 im Hinblick auf die Bildvorlagen: *Küchenbild* und *Katze-und-Vogel* Geschichte. Die Werte liegen nämlich nicht mehr so weit auseinander, wie beim Vergleich mit dem *Straßenbild*. Im Gegenteil: Die zweisprachigen Kinder aus der GRUPPE 2 erreichen beim *Küchenbild* den Mittelwert von 16,3, der sogar leicht den Wert der einsprachigen Kinder von 15,8 übersteigt. Dieses Ergebnis kann mit der stark differenzierten Standardabweichung erklärt werden (bei den zweisprachigen beträgt sie hohe 11,6, bei den einsprachigen 6,54), die auf die großen Unterschiede in der zweisprachigen Stichprobe hindeutet. Durch den Blick auf die einzelnen Kinder wird dies bekräftigt: Der hohe Mittelwert dieser Altersgruppe ist nur einem Kind, das insgesamt 50 Präsensformen produziert hat, zuzurechnen.

Wie sehen die Mittelwerte nur im Hinblick auf die zweisprachigen Kinder und ihre spezifischen Faktoren aus, wie der Besuch des HSU Polnisch, dominante Familiensprache, Einschätzung des Polnischen oder des Deutschen durch die Eltern?

Bobachtet werden konnte, dass Kinder, die HSU Polnisch besuchen, weniger Präsensformen als die, die keinen HSU besuchen, gebrauchen (s. Abb. 43). Der Unterschied beim Mittelwert scheint nicht besonders groß zu sein, dafür scheinen die Ergebnisse der Kinder mit HSU homogener zu sein, als die der Kinder ohne HSU Polnisch. Generell lassen sich aber aus diesem Bild keine Besonderheiten ermitteln.

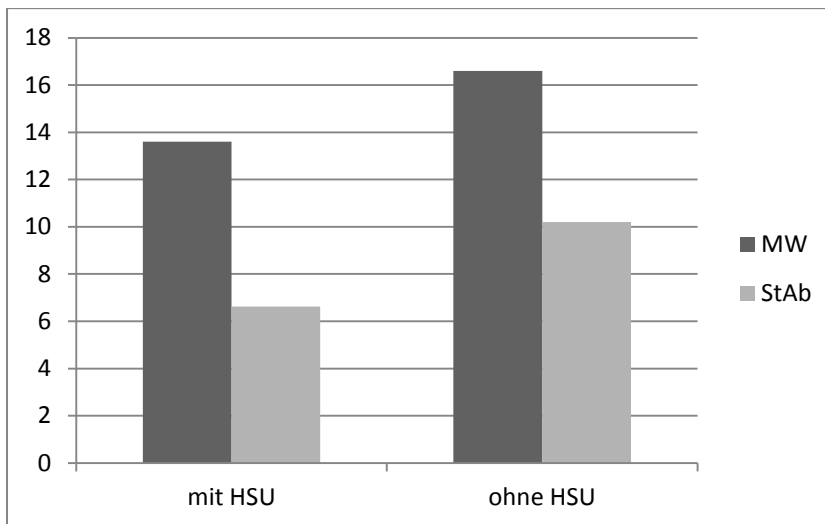


Abbildung 43: Werte des Präsensgebrauchs nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.

Interessanter sind dagegen die Mittelwerte nach der dominanten Familiensprache in der Abbildung 44. Zunächst fällt auf, dass die Werte im Allgemeinen sehr ausgeglichen zu sein scheinen. Überraschend sind hier jedoch die Werte der Kinder aus dominant deutschsprachigen Familien, die gleich sind mit den Werten der dominant polnischsprachigen Kinder. Aus den hohen Standardabweichungswerten dieser Gruppe können hierfür Erklärungsmöglichkeiten abgeleitet werden, nämlich die stark heterogene sprachliche Zusammensetzung der dominant deutschsprachigen Gruppe. Dies wurde bereits am Beispiel von Kasus gezeigt. Vor allem die Werte vom Kind ZUZIA (aus Gruppe 2), die hier den sehr hohen Wert von 34 Präsensformen erreicht hat, erhöht den Mittelwert der deutschsprachigen Stichprobe enorm.

Dagegen sind die Standardabweichungswerte der dominant polnischsprachigen Kinder am niedrigsten, was auf stärkere sprachliche Homogenität der Gruppe und somit auf aussagekräftigere Tendenzen hinweisen könnte.

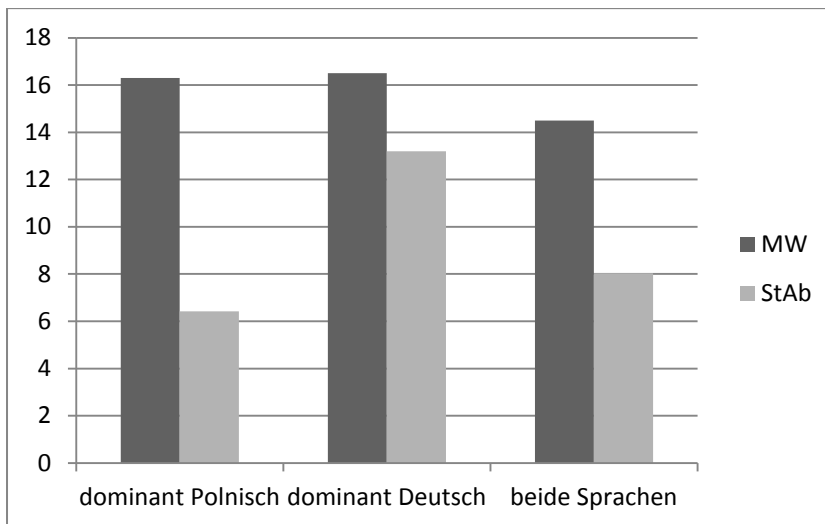


Abbildung 44: Werte des Präsensgebrauchs nach der dominanten Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.

Erwartungskonformer sind die Mittelwerte nach der durch die Eltern eingeschätzten Sprachkompetenz (s. Abb. 45). Es zeichnet sich ab, dass Kinder, deren Eltern ihre Polnischkenntnisse als ‚sehr gut‘ beurteilt haben, auch die höchsten Werte erreichten, und umgekehrt erreichten die Kinder mit eher geringen Polnischkenntnissen die niedrigsten Werte.

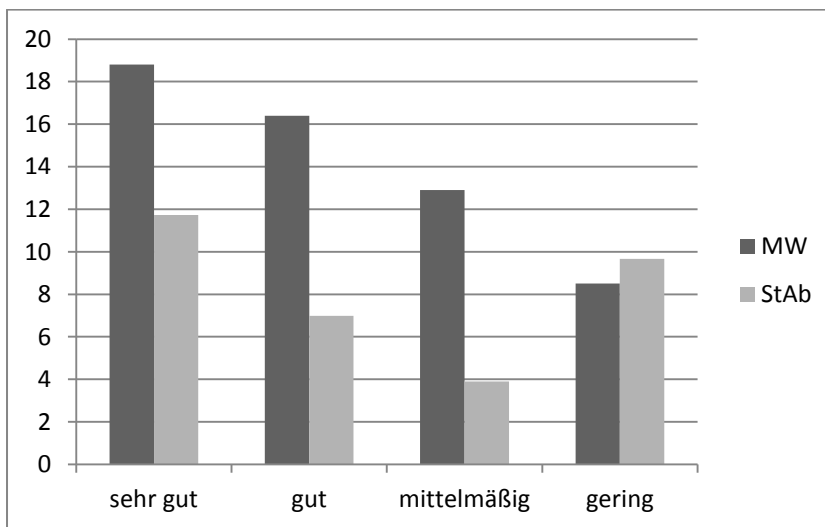


Abbildung 45: Werte des Präsensgebrauchs nach der Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.

Zusammenfassend kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass alle an der Untersuchung teilnehmenden Kinder über die Zeitform des Präsens verfügen und dass diese Zeitform auch die überwiegende Zeitform in den Sprechproben ausmacht. Die meisten Präsensformen wurden beim *Straßenbild* gebraucht, die we-

nigsten bei der *Katze-und-Vogel* Geschichte, bei der ohnehin tendenziell auch die kürzesten Texte produziert wurden. Überraschenderweise scheinen jedoch die Werte in allen drei Sprachgruppen stark ausgeglichen zu sein. Es ist deswegen überraschend, da auch die deutschsprachigen Kinder sehr hohe Werte erzielen. Schaut man sich aber zusätzlich die Standardabweichungswerte vergleichsweise an, dann fällt auf, dass die Gruppe der deutschsprachigen Kinder sehr leistungs heterogen ist und sich die hohen Werte durch die hohen Werte nur eines Kindes ergeben. Dagegen sind die Ergebnisse der dominant polnischsprachigen Kinder deutlich homogener.

Hohe Werte haben auch die Kinder erreicht, deren Polnischkenntnisse durch die Eltern als sehr gut bzw. gut beurteilt wurden. Der Besuch des HSU Polnisch kann dagegen keine aussagekräftige Tendenz aufzeigen. Leicht höhere Mittelwerte werden von den Kindern erreicht, die keinen HSU besuchen, allerdings sind hier gleichzeitig auch die Standardabweichungswerte höher.

8.2.2. Zur Flexion des Verbs im Indikativ Präteritum

Generell, wie im Kapitel 8.2.1 dargestellt, wurde in den Sprechsituationen überwiegend Präsens (Indikativ) gebraucht. Im Hinblick auf das Präteritum fällt auf, dass vor allem der vollendete Aspekt verwendet wurde und dass dabei große Unterschiede zwischen den zwei- und einsprachigen Kindern zu verzeichnen sind. Während jedes einsprachige Kind durchschnittlich 5,7 Präteritumsformen bildete, sind es bei den zweisprachigen nur 2,3 (s. Abb. 46). Die Präteritumsformen mit unvollendetem Aspekt sind sowohl bei den zwei- als auch den einsprachigen Kindern äußerst selten (s. Tabelle 22 oben).

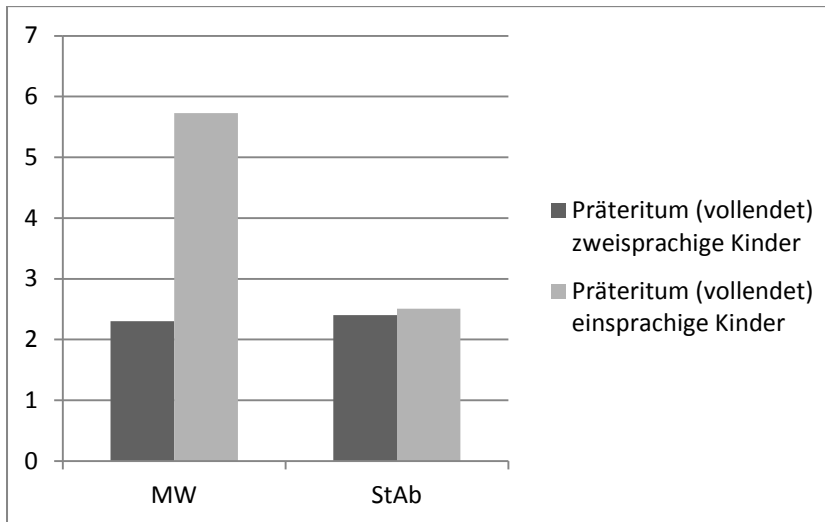


Abbildung 46: Werte des Präteritumgebrauchs im vollendeten Aspekt bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Besonders interessant bei der Betrachtung des Präteritumgebrauchs (ab jetzt nur auf den vollendeten Aspekt bezogen) ist der Vergleich zwischen den drei Sprech-situationen. Denn es zeigt sich, wie bereits beim Substantiv im Kapitel 8.1, dass die drei Bildvorlagen unterschiedlich zum Gebrauch des Präteritums animieren (s. Abb. 47). Die meisten Präteritumformen treten bei der *Katze-und-Vogel*-Geschichte auf; dagegen scheint das *Straßenbild* in diesem Kontext am wenigsten produktiv zu sein. Das ist im Vergleich zu den Beobachtungen zum Präsens und Substantiv genau die umgekehrte Beobachtung: Während für die Untersuchung des Präsens und der Kategorie des Kasus beim Substantiv das *Straßenbild* am besten geeignet ist, so scheint sich die *Katze-und-Vogel*-Geschichte für den Gebrauch des Präteritums hervorragend zu eignen.

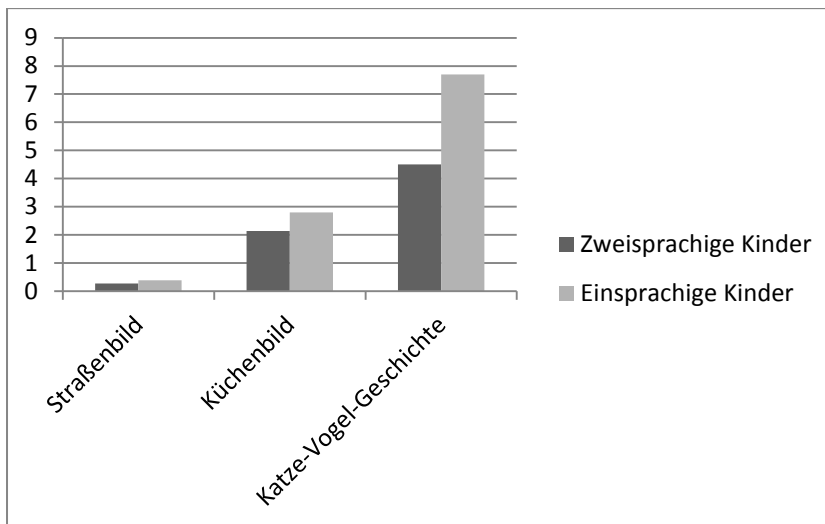


Abbildung 47: Werte des Präteritumgebrauchs im vollendeten Aspekt nach Sprechimpulsen bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Aufgrund der vergleichsweise hohen Präteritumwerte bei der *Katze-und-Vogel*-Geschichte und der Annahme, dass sich bei dieser Bildvorlage die Kategorie des Präteritums besonders gut beobachten lässt, wird in der folgenden Auswertung nur auf die Werte dieser Sprechsituation eingegangen.

In der *Katze-und-Vogel* Geschichte werden von jedem zweisprachigen Kind durchschnittlich 4,5 Präteritumformen gebraucht (Standardabweichung 4,15), von jedem einsprachigen durchschnittlich 7,7 (Standardabweichung 4,95) (s. Abb. 48). Grundsätzlich verwenden beinahe alle einsprachigen Kinder – bis auf ein Mädchen – mindestens eine Präteritumform, bei den zweisprachigen Kindern handelt es sich ebenfalls um eine große Mehrheit von 28 Kindern (also etwa 87 Prozent der zweisprachigen Stichprobe), bei denen Präteritumformen zu finden sind.

Zunächst stellt sich die Frage nach dem Gebrauch des Präteritums nach den jeweiligen Altersgruppen. Bei den zweisprachigen Kindern zeigt sich interessanterweise mit zunehmendem Alter eine kontinuierliche Steigerung der Werte. Während die Vorschulkinder durchschnittlich knapp drei Präteritumformen in ihre Erzählungen einbauen, so sind es bei den Dritt- und Viertklässlern doppelt so viele. Bei den einsprachigen Kindern sind die Werte dagegen in allen Gruppen ausgeglichen hoch. Eine Steigerung ist nicht zu erkennen.

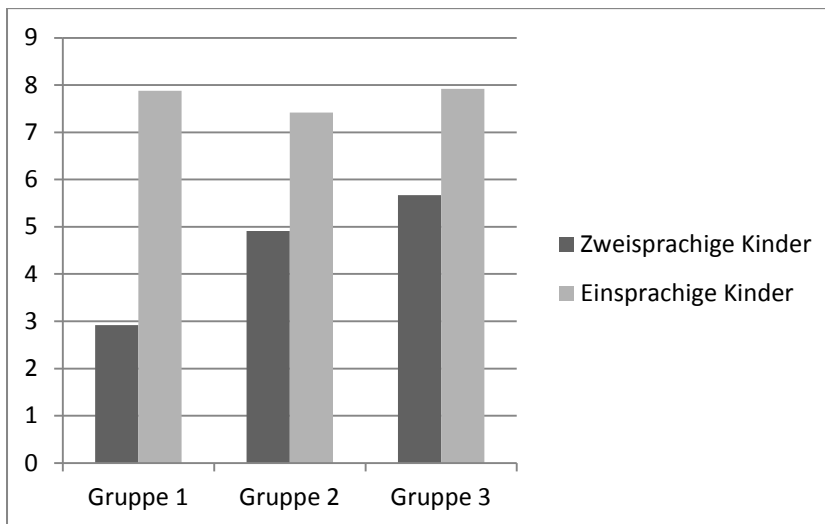


Abbildung 48: Werte des Präteritumgebrauchs im vollendeten Aspekt nach Altersgruppen bei zwei- und einsprachigen Kindern (nur Katze-und-Vogel Geschichte).

Betrachtet man nur die zweisprachigen Kinder nach dem Besuch des HSU Polnisch, dann fällt auf, dass eine solche geradlinige Steigerung, wie nach Altersgruppen, nicht mehr gegeben ist, wobei sich auch hier ein deutlicher Unterschied zwischen den jüngsten und ältesten Kindern abzeichnet (s. Abb. 50). Dieser Unterschied ist sowohl bei den Kindern mit als auch ohne HSU Polnisch zu sehen, wobei er sich an unterschiedlichen Altersgrenzen manifestiert. Während die Kinder mit HSU aus den Gruppen 1 und 2 unter drei Präteritumformen liegen, so sind bei den Dritt- und Viertklässlern bereits knapp fünf zu finden. Bei den Kindern ohne HSU zeichnet sich die Grenze bereits zwischen den jüngsten Vorschulkindern aus der Gruppe 1 und den beiden älteren Gruppen ab. Auffällig ist hier vor allem der Präteritumgebrauch der Erst- und Zweitklässler aus der Gruppe 2, die eindeutig die höchsten Werte erreichten und mit ihrem Mittelwert dem Durchschnittsgebrauch der einsprachigen Stichprobe gleichen (s. Abb. 49 und 50).

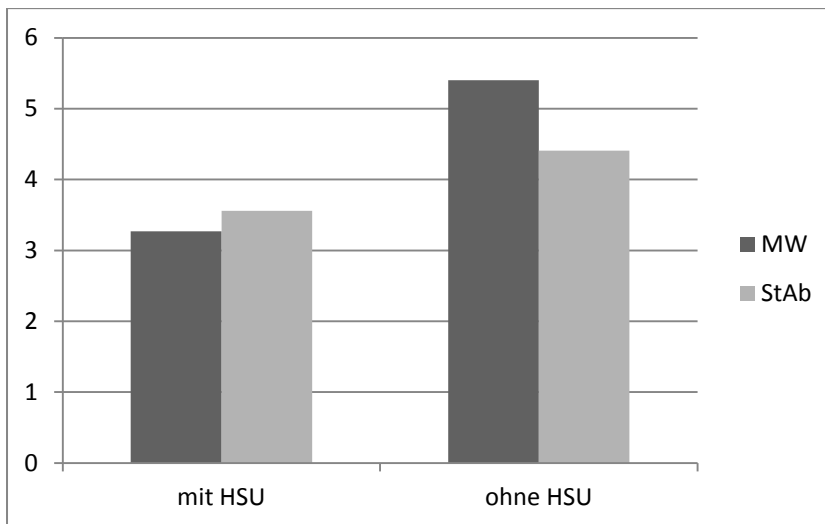


Abbildung 49: Werte des Präteritumgebrauchs im vollendeten Aspekt nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.

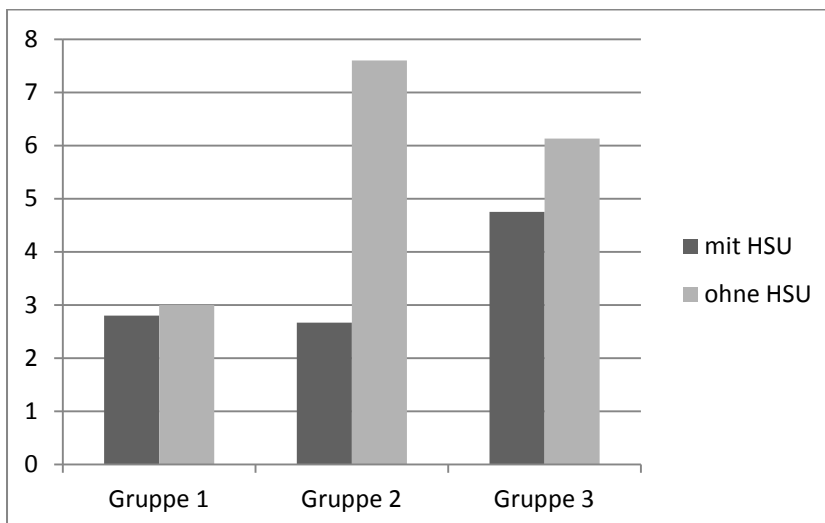


Abbildung 50: Werte des Präteritumgebrauchs im vollendeten Aspekt nach Altersgruppen und nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.

Weniger überraschend sind Präteritumwerte nach der Familiensprache (s. Abb. 51). Kinder aus dominant polnischsprachigen Familien erreichen auffällig hohe Werte von durchschnittlich 7,4 Präteritumformen. Dieser Wert übersteigt gar den Durchschnittswert der gesamten einsprachigen Stichprobe, der 5,7 beträgt.

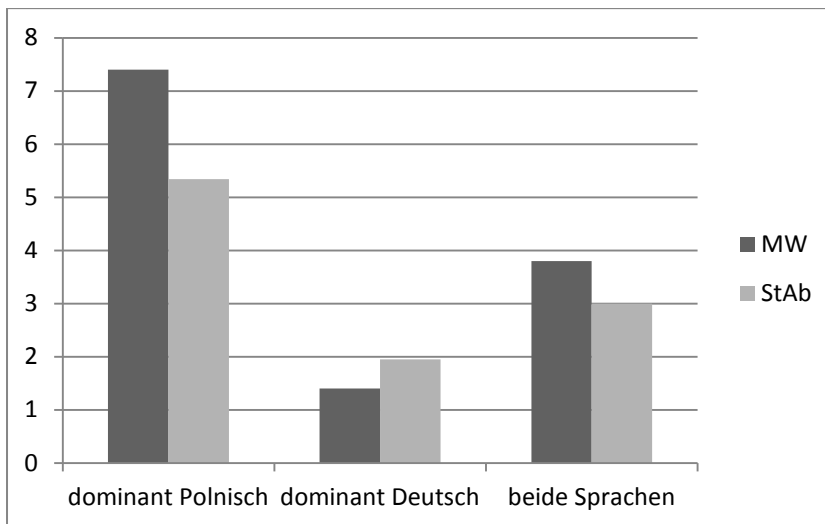


Abbildung 51: Werte des Präteritumgebrauchs im vollendeten Aspekt nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.

Die Werte nach Einschätzung des Polnischen durch die Eltern bringen tendenziell auch keine überraschenden Ergebnisse. Die Kinder, deren Eltern ihre Polnischkenntnisse als ‚sehr gut‘ und ‚gut‘ bewertet haben, erreichen die höchsten Werte. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass die Einschätzung durch die Eltern einen hohen Übereinstimmungswert mit der Leistung der Kinder hat und als aussagekräftig betrachtet werden kann.

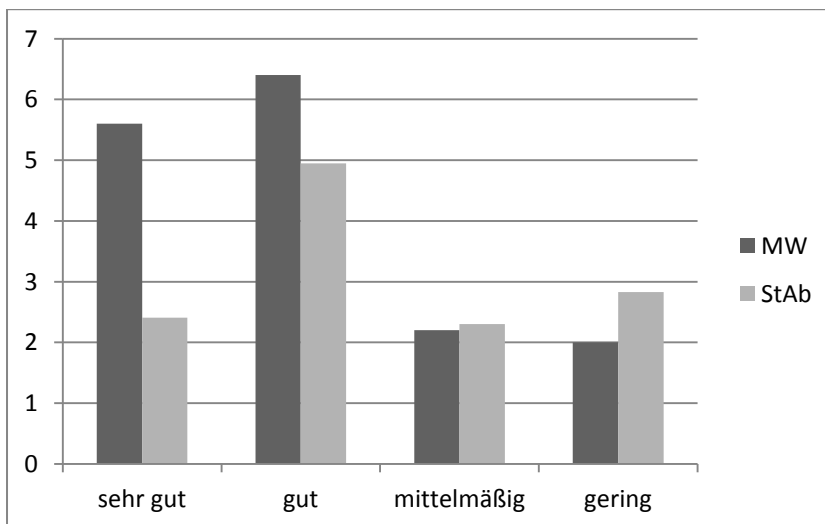


Abbildung 52: Werte des Präteritumgebrauchs im vollendeten Aspekt nach Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.

An dieser Stelle kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Präteritumformen im Vergleich zum Präsens deutlich seltener gebraucht wurden und dass es große Unterschiede zwischen den einzelnen Bildsituationen gegeben hat.

Die *Katze-und-Vogel*-Geschichte hat sich in diesem Kontext in der gesamten Stichprobe als erfolgreichste Bildvorlage erwiesen. Bei den zweisprachigen Kindern haben sich folgende Tendenzen gezeigt: Mit dem steigenden Alter ist mit dem Zuwachs an Präteritumsformen zu rechnen und es sind vor allem Kinder mit der dominanten polnischen Familiensprache, die die höchsten Mittelwerte erreichen. Im Hinblick auf den Besuch des HSU Polnisch kann keine aussagekräftige Entwicklung festgestellt werden. Einerseits scheint sich der Besuch des HSU in der gesamten zweisprachigen Stichprobe nicht auf den Präteritumgebrauch auszuwirken, andererseits ist ein großer Unterschied zwischen den jüngsten und ältesten Kindern, die HSU Polnisch besuchen, doch deutlich zu erkennen. Vermutet werden darf, dass die hohen Werte bei den Dritt- und Viertklässlern womöglich auf die Steigerung der Komplexität im Unterricht zurückzuführen sein könnte. Andererseits erreichen die Kinder, die keinen HSU Polnisch besuchen, ebenfalls hohe Werte, die z.T. die Werte der Kinder mit HSU übersteigern. Das würde bedeuten, dass auch der familiäre Sprachgebrauch die Entwicklung dieser Kategorie fördern kann.

8.2.3. Auffälligkeiten in der Verbflexion

Im Hinblick auf die zweisprachigen Kinder sind vor allem diese Verbformen von Interesse, die evtl. auf die zweisprachige Erwerbssituation zurückzuführen sind. Durch die Kontrastierung der zweisprachigen Stichprobe mit der einsprachigen lassen sich womöglich solche Phänomene feststellen. In der Zusammenstellung dieser Phänomene werden nicht nur die Präsens- und Präteritumformen aus den vorausgehenden Kapiteln berücksichtigt, sondern alle beobachteten Verbformen. Insgesamt lassen sich, was sicherlich mit den Erwartungen übereinstimmt, die auffälligen Verbformen deutlich häufiger bei den zweisprachigen als bei den einsprachigen Kindern beobachten: Knapp 81 Prozent aller zweisprachigen und nur knapp 31 Prozent der einsprachigen Kinder produzieren mindestens eine abweichende Verbform (s. Tab. 23 unten). Bei den zweisprachigen Kindern sind es durchschnittlich 3,6 und bei den einsprachigen 0,44 auffällige Verbformen, wobei bei den zweisprachigen Kindern hohe Standardabweichungswerte vorliegen, die auf eine starke Streuung hindeuten (s. Abb. 53). Im Großen und Ganzen muss

aber an der Stelle betont werden, dass in dem Datenmaterial der zweisprachigen Kinder nur knapp 7 Prozent der beobachteten Verbformen als abweichend bezeichnet werden können. Zwar sind die abweichenden Formen bei den meisten zweisprachigen Kindern zu finden, jedoch erscheint ihre Zahl im Vergleich zu normkonformen Formen als relativ klein.

Kinder insgesamt				abweichende Formen insgesamt
Zweisprachige Kinder	29 Kinder (80,6%)			130 (von insgesamt 1945 Verbformen; also 6,68%)
	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	
	11 (91,7% der Gruppe)	10 (83,3% der Gruppe)	8 (66,7% der Gruppe)	
Einsprachige Kinder	11 Kinder (30,6%)			16 (von insgesamt 2698 Verbformen; also 0,59%)
	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	
	4 (33,3% der Gruppe)	6 (50% der Gruppe)	1	

Tabelle 23: Übersicht über das Vorkommen abweichender Formen der Verbflexion.

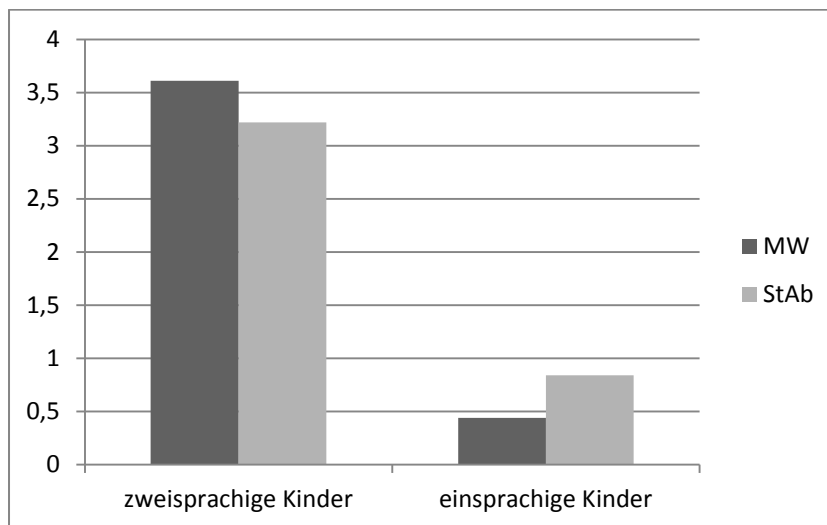


Abbildung 53: Werte der auffälligen Verbformen bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Im Hinblick auf das Alter der Kinder zeichnet sich bei den zweisprachigen Kindern keine klare Tendenz ab (s. Abb. 54a), bei den einsprachigen dagegen sind die Durchschnittswerte der ältesten Kinder auffällig niedriger als die der anderen Kinder (s. Abb. 54b).

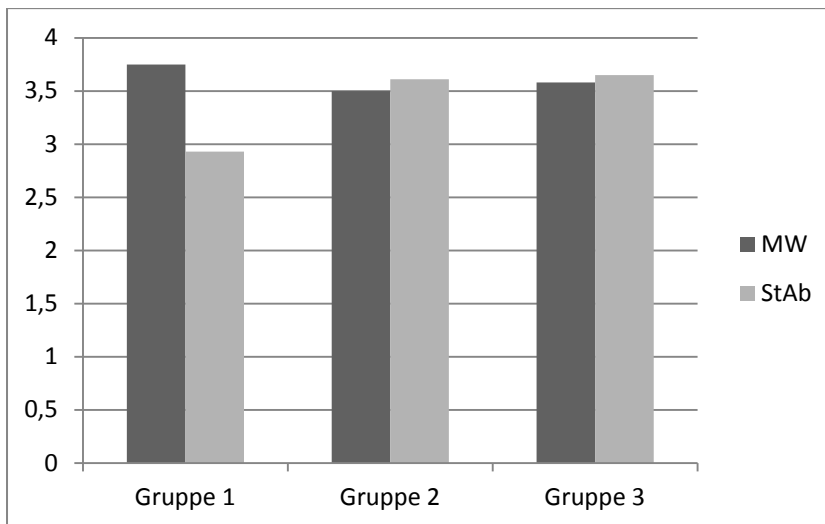


Abbildung 54a: Werteverteilung der auffälligen Verbformen nach Altersgruppen bei zweisprachigen Kindern.

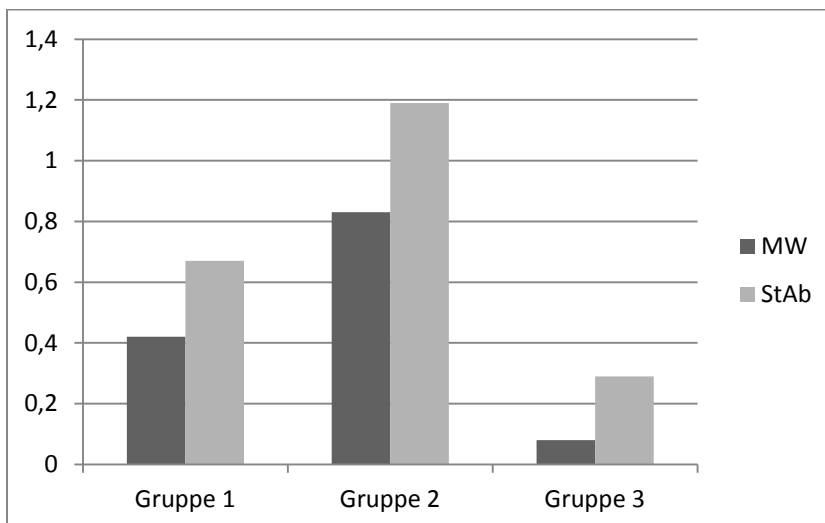


Abbildung 54b: Werteverteilung der auffälligen Verbformen nach Altersgruppen bei einsprachigen Kindern.

Der Blick auf die Mittelwerte nach dominanten Familiensprachen in der Abbildung 55 zeigt, dass bei den zweisprachigen Kindern die dominant deutschsprachig sind, die höchsten Werte (Mittelwert 4) erreicht werden und in polnischsprachigen Familien die niedrigsten (Mittelwert 2,8). Allerdings scheinen alle drei sprachlichen Gruppen diesbezüglich sehr heterogen zu sein.

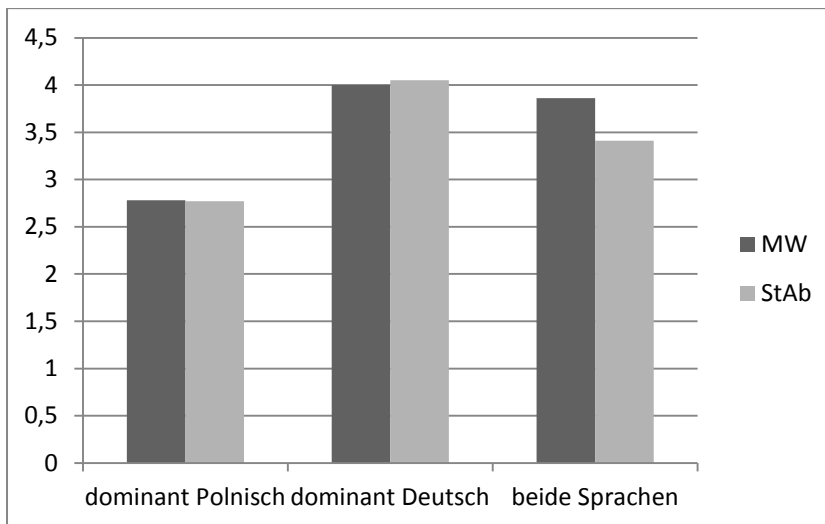


Abbildung 55: Werteverteilung der auffälligen Verbformen nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.

Auch bei der Betrachtung des Besuches des HSU Polnisch lassen sich keine eindeutigen Tendenzen aufzeigen: Zwar scheinen die Kinder, die HSU besuchen, tatsächlich weniger auffällige Verbformen zu produzieren – der Mittelwert liegt bei ihnen bei etwa 3 und liegt unter dem Durchschnittswert der Gesamtstichprobe der zweisprachigen Kinder – allerdings ist hier ebenfalls auf die starke Differenzierung, die durch hohe Standardabweichungswerte demonstriert wird, hinzuweisen (s. Abb. 56).

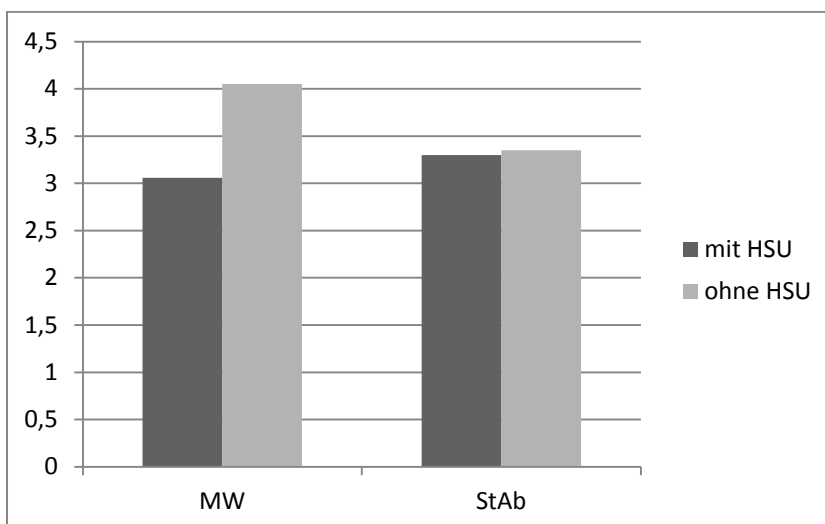


Abbildung 56: Werteverteilung der auffälligen Verbformen nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.

Es lohnt also ein feinerer Blick auf den Besuch des HSU, der etwas ausdifferenziertere Aufschlüsse über diese sprachliche Heterogenität erlauben würde. Wel-

che Kinder, die HSU Polnisch besuchen, sind besonders erfolgreich und produzieren weniger auffällige Verbformen? Die Abbildung 57, die nach Altersgruppen differenziert, zeigt, dass die älteren Schülerinnen und Schüler – es sind insgesamt vier, die den HSU besuchen – weniger auffällige Verbformen produziert haben. Mit dem Mittelwert 2,25 liegen sie deutlich unter dem Durchschnittswert von 3,64. Dagegen sind die Mittelwerte der jüngsten Kinder aus der Altersgruppe 1 (mit insgesamt fünf Kindern, s. ebd.) mit dem Mittelwert 4 besonders hoch. Zusätzlich zeigt die Abbildung 58, dass die wenigsten auffälligen Verbformen bei den dominant polnischsprachigen Kindern festgestellt wurden und zwar nur 1,6 pro Kind und die meisten bei Kindern, die beide Sprachen zu Hause sprechen: Diese Kinder produzierten durchschnittlich 4,4 Auffälligkeiten. Interessant dabei sind die dominant deutschsprachigen Kinder, bei denen überraschend wenig auffällige Verbformen beobachtet werden konnten. An dieser Stelle muss aber unbedingt berücksichtigt werden, dass nur drei Kinder aus dominant deutschsprachigen Familien den HSU Polnisch besuchen und neun aus Familien mit beiden Sprachen (s. ebd.). Die Werte der deutschsprachigen Kinder unterscheiden sich auch sehr stark untereinander.

Wenn man diese Ausführungen um die Werte der dominant polnischsprachigen Kinder ohne HSU ergänzt, so könnte die obige Formulierung zu schwach ausgeprägten Tendenzen im Hinblick auf Besuch des HSU Polnisch (s. Abb. 56 oben) doch eine Verstärkung zugunsten des HSU bekommen. Denn bei Kindern, die zwar zu Hause dominant Polnisch sprechen, aber den HSU Polnisch nicht besuchen, sind bereits 4,2 Abweichungen pro Kind zu finden. Im Vergleich zu den oben festgestellten 1,6 abweichenden Verbformen im Falle des Besuchs des HSU kann hier von einer eindeutigen Tendenz gesprochen werden: Der HSU Polnisch kann sich womöglich positiv auf diese Kategorie ausgewirkt haben.

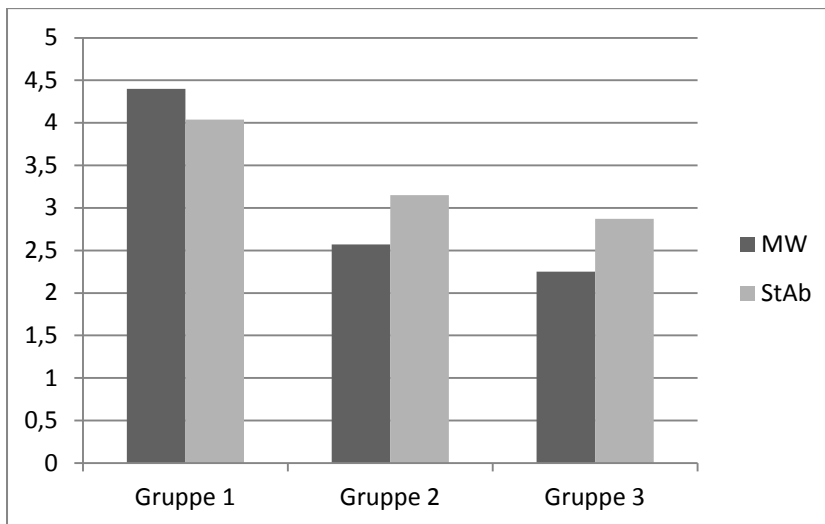


Abbildung 57: Werteverteilung der auffälligen Verbformen beim Besuch des HSU Polnisch und nach Altersgruppen bei zweisprachigen Kindern.

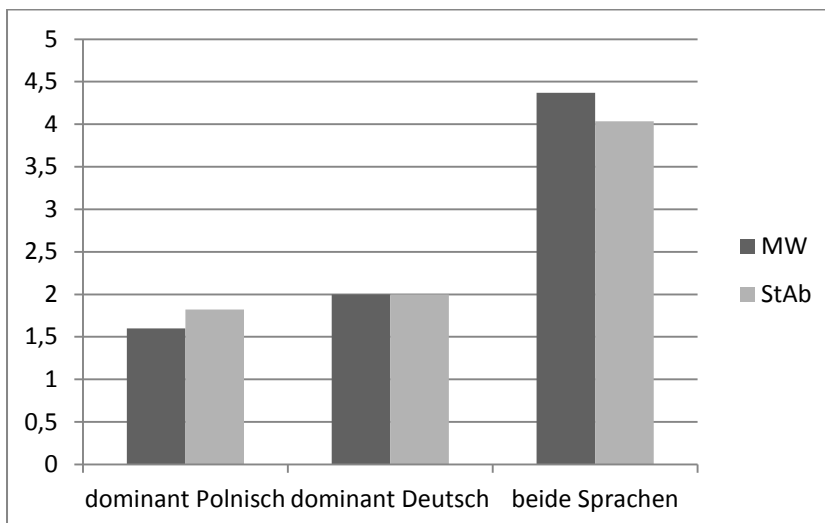


Abbildung 58: Werteverteilung der auffälligen Verbformen beim Besuch des HSU Polnisch und der dominanten Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.

Zusammenfassend kann hier von mehreren Tendenzen gesprochen werden. Während bei den einsprachigen Kindern mit dem steigenden Alter die Auffälligkeiten in der Verbflexion deutlich abnehmen, so lässt sich dies bei den zweisprachigen Kindern nicht feststellen: Das Alter allein für sich betrachtet, ist nicht aussagekräftig. Dagegen zeigt sich, dass Kinder, die Polnisch zu Hause als dominante Familiensprache sprechen und zusätzlich den HSU Polnisch besuchen, in dieser Hinsicht die wenigsten Auffälligkeiten zu produzieren scheinen. Ferner konnte hier beobachtet werden, dass vor allem die ältesten Kinder unter den dominant polnischsprachigen, die den HSU besuchen, die besten Ergebnisse erzielen. Vorsichtig ausgedrückt könnte das bedeuten, dass – angenommen, dass diese Kinder

seit dem ersten Schuljahr den HSU Polnisch besuchen¹¹⁵ – sich dieser Unterricht auf die Sprachqualität langfristig positiv auswirkt (vgl. Reich & Roth 2002).

Welche auffälligen Verbformen konnten nun beobachtet werden? Wie in der Tabelle 23 oben zusammengefasst wurde, ließen sich bei den zweisprachigen Kindern insgesamt 130 und bei den einsprachigen 16 abweichende Formen identifizieren. Auffällig ist, dass sie sich bei den einsprachigen in drei, dagegen bei den zweisprachigen in vier Kategorien differenzieren lassen:

- 1) Aspekt
- 2) Flexion
- 3) Kongruenz
- 4) andere (s. Abb. 59a und 59b).

Bei den einsprachigen Kindern fehlt eindeutig die Kategorie „andere“, zu der alle auffälligen Formen zugerechnet wurden, die nicht eindeutig zu den drei übrigen Kategorien passen. Bei den zweisprachigen Kindern bildet diese Kategorie eine relativ große Ansammlung von sprachlichen Formen, die immerhin knapp 25 Prozent aller abweichenden Verbformen ausmacht. Vor allem sind hier solche Formen zu finden, die eine Mischung aus normabweichenden Flexion und einem abweichenden Aspekt sind, bzw. schwer deutende Neubildungen, wie z.B.

1) *polatują* (OLIWIA, zw. Gruppe 1) – dt. etwa „sie fliegen“ [*→ eine Mischform aus „lecieć“ und „polecieć“ (dt. fliegen), also aus einer imperfektiven und perfektiven Verbvariante, die zusätzlich eine falsche Flexion aufweist*];

2) *zafrunął* (LAURA, zw. Gruppe 1) – dt. etwa „er ist weggefliegen“, „er ist abgefliegen“ [*→ eine Neubildung von „frunąć“ und womöglich „zalecieć“ (dt. fliegen; hinfliegen)*];

3) *skaknął* (ZUZIA, zw. Gruppe 2) – dt. etwa „er sprang“ [*→ eine Neubildung von einem imperfektiven Verb „skakać“ und perfektiven „skoczyć“ (dt. springen, hüpfen)*];

¹¹⁵ Im Hintergrundfragebogen wurde nicht gefragt, seit wann der HSU Polnisch besucht wird.

4) *latywa* (PATRICIA, zw. Gruppe 2) – dt. etwa „er fliegt“ [→ eine Neubildung aus „*lecieć*“ mit abweichenden Flexion]

Auch nicht konjugierte Formen wurden hierzu gezählt, sowie Verbformen ohne obligatorisches Reflexivpronomen „*się*“ und normabweichend produzierte Negationsformen. Keines dieser Phänomene konnte in der einsprachigen Stichprobe identifiziert werden, so dass davon auszugehen ist, dass sie auf die zweisprachige Erwerbssituation zurückzuführen sind.

Aber auch beim abweichenden Aspekt, der bei den zweisprachigen Kindern mit 54 Fällen den größten auffälligen Bereich bildet, kann von Einflüssen des Deutschen ausgegangen werden. Zwar sind auch bei den einsprachigen Kindern abweichende Aspektformen zu finden, sie sind aber vergleichsweise rar. Dazu kommt, dass die sechs gefundenen abweichenden verbalen Aspekte in der Umgangssprache – auch bei Erwachsenen – durchaus vorkommen können. Es handelt sich um die Formulierung: „*już mówiałam/ mówiłem*“ (dt. ich habe schon gesagt), das imperfektiv in einem perfektiven Zusammenhang – also im Sinne einer abgeschlossener Sprachhandlung – verwendet wird. Normkonform wäre hier das perfektive Verb „*powiedzieć*“ (dt. sagen) und nicht das imperfektive „*mówić*“. Würde man diese Fälle aus der einsprachigen Stichprobe herausnehmen, so wäre die Kategorie Aspekt bei den einsprachigen Kindern nicht auffällig. (Unter den 54 abweichenden Aspektformen bei den zweisprachigen Kindern gab es sechs solche Fälle; würde man sie der Stichprobe entnehmen, bliebe die Kategorie Aspekt trotzdem die zahlengrößte).

Dagegen sind die Kategorien Flexion und Kongruenz in beiden Stichproben vorhanden und z.T. sind hier gleiche bzw. ähnliche Formen zu finden, so dass die abweichende Flexion bzw. fehlende Kongruenz zwischen dem Subjekt und Prädikat nicht unmittelbar auf die zweisprachige Erwerbssituation zu beziehen wäre. Selbstverständlich muss aber an der Stelle auf die Häufigkeit solcher Formen bei den zweisprachigen Kindern hingewiesen werden: Es muss bei ihnen davon ausgegangen werden, dass sie solche Formen produzieren und gar mit einer hohen Häufigkeit. Darüber hinaus gibt es bei den zweisprachigen Kindern bestimmte Tendenzen, die bei ihnen verstärkt anzutreffen sind.

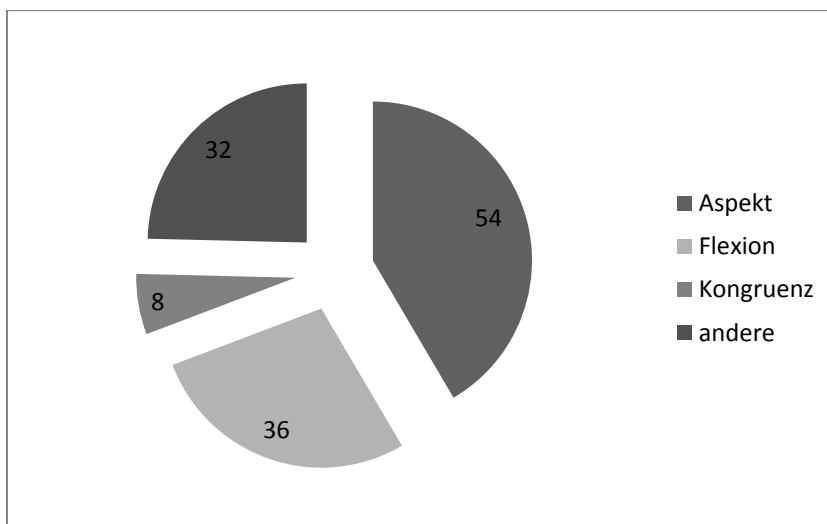


Abbildung 59a: Auffällige Formen des Verbs bei zweisprachigen Kindern.

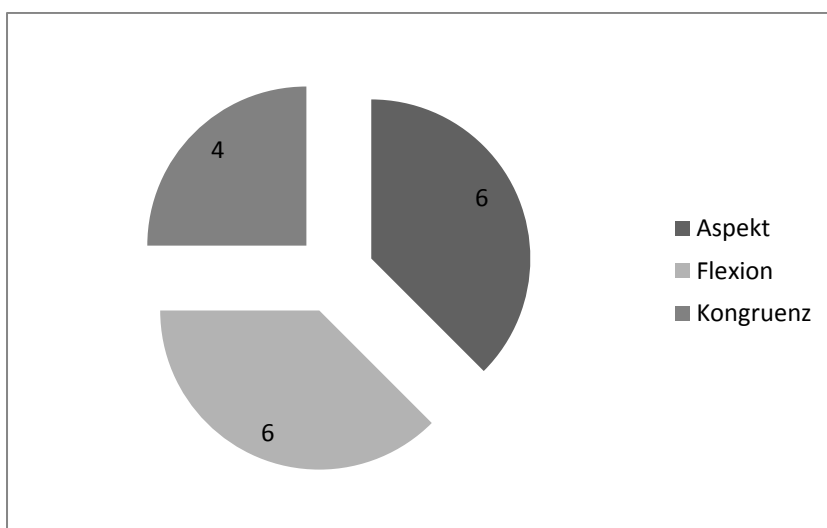


Abbildung 59b: Auffällige Formen des Verbs bei einsprachigen Kindern.

Unter den in der Flexion auffälligen Verben dominieren bei den zweisprachigen Kindern nämlich solche Formen, die direkt aus dem Infinitiv gebildet werden, ohne dass eine obligatorische Änderung des Verbstammes vorgenommen wird, wie z.B. beim Verb „jechać“ (dt. fahren):

jechają (dt. sie fahren) (gefunden bei LAURA, Gruppe 1, CHRIS, Gruppe 1, PAUL, Gruppe 1) → die Infinitivendung „ć“ wurde durch die Endung „ją“ ersetzt, die typisch für 3. Person Plural ist, allerdings fehlt hier die Änderung im ganzen Wortstamm; normkonform heißt es im Polnischen „jadą“.

Auch andere Verben sind betroffen, wie *dawać*, *lizać*, *malować*, *kapać*, *plakać*, *podskakiwać*, *pracć*, *rozdawać*, *sprzedawać* (dt. geben, lecken, malen, tropfen, weinen, hüpfen, waschen, schenken/geben, verkaufen). Insgesamt machen sol-

che Formen knapp 60 Prozent aller abweichenden Flexionsformen aus. Da im Deutschen die konjugierten Verben in der Regel unmittelbar aus dem Infinitiv abgeleitet werden (fahren: ich fahr-e, wir fahr-en) und mit entsprechenden Endungen markiert werden, ist hier davon auszugehen, dass die Häufigkeit dieser Auffälligkeit durch die deutsche Sprache bedingt ist. Von daher ist anzunehmen, dass sie bei den zweisprachigen Kindern häufig auftreten werden. In der einsprachigen Stichprobe ist nur ein äquivalenter Fall gefunden worden, bei NIKOLA (Gr. 2): *taksówki jechał* (statt *jechała*) *po ulicy* (dt. Taxis fahren auf der Straße). Das bedeutet, dass sie zwar auch bei den einsprachigen Kindern vorkommen können, dass sie aber vor allem für den zweisprachigen Kontext typisch sind.

Dagegen ähneln sich interessanterweise die identifizierten Kongruenzabweichungen stärker in den beiden Stichproben, nicht nur im Hinblick auf die Qualität dieser Formen, sondern auch hinsichtlich ihrer – vergleichsweise mäßigen – Häufigkeit. In der einsprachigen Stichprobe wurden vier solche Fälle und in der zweisprachigen acht beobachtet (s. Abb. 59a und 59b). Im Vergleich zu den anderen Kategorien sind hier die Unterschiede zwischen den ein- und zweisprachigen Kindern nicht stark ausgeprägt. Charakteristisch für diese Kategorie ist vor allem die Tatsache, dass diese Formen, obwohl in einer geringen Zahl anzutreffen, sehr unterschiedlich sind und keine eindeutigen Tendenzen aufzeigen. In diesem Kontext ist vor allem die Genusübereinstimmung im Vergangenheitstempus interessant, auf die im Kapitel 6 hingewiesen wurde: Sowohl bei den ein- als auch bei den zweisprachigen Kindern sind allerdings nur vereinzelte Fälle von Genusübereinstimmung betroffen (das kann natürlich daran liegen, dass vor allem das Präsens erfasst werden konnte). Es sind tatsächlich nur zwei solche Formen gefunden worden, jeweils eine bei den ein- und zweisprachigen Kindern:

1) *koleżanki, które u mnie byli* (dt. Freundinnen, die bei mir waren) (ANIA, einsprachig, Gruppe 1) → die Verbform orientiert sich am maskulinen statt femininen Geschlecht, so dass das Kongruenzverhältnis zwischen dem Subjekt „*koleżanki*“ (dt. Freundinnen) und dem Prädikat „*byli*“ (dt. waren) gestört ist.

2) *jakby oni były* (dt. als ob sie wären) (NIKOLE, zweisprachig, Gruppe 3) → die Verbform orientiert sich am femininen Geschlecht, obwohl das Personalpronomen „*oni*“ maskulin ist.

Bei den abweichenden Verbformen bleibt also der Fokus vor allem auf dem Verbalaspekt und der Flexion. Der Bereich der Kongruenz, vor allem im Kontext der Genusübereinstimmung, ist zwar sicherlich interessant, ihre Überprüfung erfordert allerdings ein differenziertes, vor allem auf den Gebrauch des Präteritums ausgerichtetes Instrumentarium.

8.2.4. Konklusion zur Verbflexion im Polnischen bei den zweisprachigen Kindern

Bei der Beobachtung der Kategorie des Verbs hat sich der methodische Zugang teilweise als unzureichend erwiesen: Die eingesetzten Instrumente haben sich nur als bedingt geeignet gezeigt, alle Kategorien des Verbs untersuchen zu können. Es ließen sich lediglich zwei Zeitformen im indikativen Modus untersuchen, nämlich Präsens und Präteritum im vollendeten Aspekt. Auffällig sind nochmals die Unterschiede zwischen den einzelnen Bildsituationen geworden. Vor allem das *Straßenbild* und die *Katze-und-Vogel* Geschichte fallen in diesem Kontext besonders auf: Das *Straßenbild* erweist sich hier als am besten geeignet, um die Präsenskategorie zu untersuchen, während die *Katze-und-Vogel* Geschichte wiederum die Kategorie des Präteritums am besten zu erfassen scheint. Gleichzeitig aber konnten hinsichtlich normabweichender Phänomene interessante Beobachtungen angestellt werden, so dass sich der Einsatz des Instruments unter diesem Aspekt bewährt hat.

Alle zweisprachigen Kinder verwenden Präsens und eine große Mehrheit von 87 Prozent mindestens eine Präteritumform. Es kann also an dieser Stelle geschlossen werden, dass beide Kategorien bei den untersuchten zweisprachigen Kindern stabil ausgebildet sind. Die Beobachtungen dieser beiden Kategorien haben auch gezeigt, dass mit dem steigenden Alter auch mit steigenden Werten zu rechnen ist, sowohl beim Präsens als auch beim Präteritum. Die ermittelten Werte deuten auch darauf hin, dass die Sprachkenntnisse der zweisprachigen Kinder im Vergleich zu der einsprachigen Stichprobe generell viel heterogener sind und dass zwar mit dem steigenden Alter höhere Leistung eintreten kann, dass dies aber nicht unbedingt sein muss: Alter ist alleine für sich betrachtet hier nicht aus-

sagekräftig. Genauso wie der Besuch des HSU Polnisch keine Garantie für höhere Werte beim Präsens- und Präteritumsgebrauch ist: In der Untersuchung haben die Kinder ohne einen solchen Unterrichts tendenziell höhere Werte erreicht, wobei diese Gruppe andererseits auch grundsätzlich leistungsheterogener als die der Kinder mit HSU zu sein scheint. An dieser Stelle könnte man den Schluss ziehen, dass auch ohne institutionelle Unterstützung der stabile Erwerb dieser Kategorie möglich ist. Ein solches Fazit wäre allerdings verfrüht. Denn dies mag auf den grundsätzlichen Gebrauch von Präsens und Präteritum zutreffen, allerdings muss daran erinnert werden, dass in der Untersuchung keine tiefergründigen Auswertungen z.B. hinsichtlich des Genus oder Aspekts vorgenommen werden konnte. Die Beobachtung der abweichenden Phänomene kann gar eine gegensätzliche Schlussfolgerung nahe legen, und zwar zugunsten des Besuchs des HSU Polnisch: Kinder, die diesen Unterricht besuchen, produzieren tendenziell weniger normabweichende Formen. Dies trifft vor allem auf die ältesten Kinder der zweisprachigen Stichprobe zu.

Als aussagekräftig im Hinblick auf die sprachliche Kompetenz hat sich aber vor allem, ähnlich wie beim Substantiv, die Kategorie der Familiensprache und der Einschätzung durch die Eltern erwiesen: Sowohl beim Präsens als auch beim Präteritum scheinen sich die Angaben der Eltern mit den ermittelten Werten zu decken: Die höchsten Werte erreichen Kinder mit Polnisch als Familiensprache sowie Kinder, deren Eltern ihre Polnischkenntnisse als ‚sehr gut‘ bzw. ‚gut‘ beurteilt haben. Bei diesen Kindern sind auch die wenigsten Abweichungen zu beobachten. Bei der Betrachtung der abweichenden Verbformen hat sich aber grundsätzlich gezeigt, dass sie eher selten sind. Sie treten zwar erwartungskonform häufiger bei den zweisprachigen als bei den einsprachigen Kindern auf, aber nur sieben Prozent der beobachteten Verbformen sind in der zweisprachigen Stichprobe davon betroffen. Dies stützt die bereits oben formulierte Schlussfolgerung, dass die beiden Tempora in der zweisprachigen Stichprobe stabil ausgebildet sind.

Im Hinblick auf diese untersuchte Kategorie hat sich ferner gezeigt, dass die meisten abweichenden Formen erwartungskonform auf das zweisprachige Erwerbssetting zurückzuführen und durch die deutsche Sprache bedingt sind. Es handelt

sich hier nicht nur um auffällige Aspekt- oder Flexionsformen, die auch z.T. bei den einsprachigen Kindern vorkommen können, sondern vor allem um hybride Formen, die aus einer normabweichenden Flexionsform und einem abweichenden Aspektanteil bestehen. Solche Phänomene machen 25 Prozent aller ermittelten abweichenden Formen aus und waren in der einsprachigen Stichprobe nicht zu beobachten.

8.3. Syntax

Die letzte Kategorie der morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation, der in der Untersuchung besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird, stellen die syntaktischen Konstruktionen dar. Die Fähigkeit komplexe Strukturen zu produzieren ist ein Hinweis auf die Fähigkeit zu starker Ausdifferenzierung des morphologisch-syntaktischen Systems und somit ein Zeichen für eine komplexe sprachliche Kompetenz. Das ist auch das Ziel jedes Spracherwerbs, denn erst mit dieser Fähigkeit kann der Aufbau der Diskursfähigkeit und der literalen Kompetenz begonnen und stets verfeinert werden. Im Folgenden soll die Komplexität der produzierten mündlichen Texte geprüft werden. Zunächst soll die Textlänge, im zweiten Schritt die Qualität der einzelnen Strukturen ermittelt werden.

8.3.1. Zur Textlänge

Im ersten Schritt erscheint es sinnvoll, sich mit der Textlänge zu befassen. Dieses Vorgehen ermöglicht einen ersten allgemeinen Einblick in die Textstruktur. Wohl gemerkt handelt es sich bei den Daten um mündliche Texte, so dass gewisse Schwierigkeiten bei der Eingrenzung bestimmter Textteile entstehen können. Die erste betrifft die Satzstruktur. Wann beginnt und endet ein Satz? Strikt linguistisch betrachtend muss eine satzförmige Äußerung aus einem verbalen Anteil bestehen, im mündlichen Kontext ist es jedoch möglich, dies auszulassen. Außerdem werden mündlich geführte Äußerungen nicht immer zu Ende gebracht, aus unterschiedlichen Gründen: Das Kind entscheidet sich für eine andere Aussage, überspringt aufgrund des Gesprächscharakters eigene Gedanken, weil es sich bereits verstanden fühlt oder weiß sprachlich nicht weiter, so dass eine Äußerung abgebrochen wird. Daraus ergibt sich folgendes: Bei vollendeten Aussagen wer-

den hier sowohl die prosodischen als auch die linguistischen Kriterien, wo dies möglich ist, berücksichtigt, um eine satzförmige Einheit zu markieren. Die unvollendeten Äußerungen werden nur zum Wort- und nicht zum Satzinventar gezählt. Daraus ergeben sich zwei Ebenen der Textlänge: Die erste betrifft die Anzahl der Wörter pro Text, die zweite die Anzahl der vollständigen Sätze mit einem verbalen Anteil. Darüber hinaus wird auch die Anzahl und Art der Wörter in solch einer satzförmigen Äußerung ermittelt: Das erlaubt Aussagen darüber zu machen, wie komplex die jeweiligen Sätze sind. Grundsätzlich wird bei diesem Vorgang zwischen parataktisch oder hypotaktisch zusammengesetzten Sätzen unterschieden, wobei das besondere Augenmerk auf die hypotaktischen Konstruktionen fällt, gemäß der Annahme, dass es sich bei den Hypotaxen um eine abschließende Etappe des Syntaxerwerbs handelt.

Textlänge I: Wörter pro Text¹¹⁶

Werden alle wortartigen Elemente gezählt, ergibt sich im Polnischen folgendes Bild: Ein einsprachiges Kind gebraucht durchschnittlich 127 Wörter pro Text, ein zweisprachiges etwa 96 (s. Abb. 60). Das Minimum bei den einsprachigen Kindern beträgt 66 Wörter, das Maximum beträchtliche 560 und wurde in der dritten Altersgruppe erreicht. Das Minimum bei den Zweisprachigen beträgt dagegen 32 Wörter, das Maximum fast 240 Wörter.

¹¹⁶ Dabei muss gesagt werden, dass einfache Wiederholungen, die keine stilistische Funktion haben, sowie lautmalerische Elemente hier nicht berücksichtigt werden. Die deutschsprachigen Elemente bei den zweisprachigen Kindern werden jedoch mitsummiert.

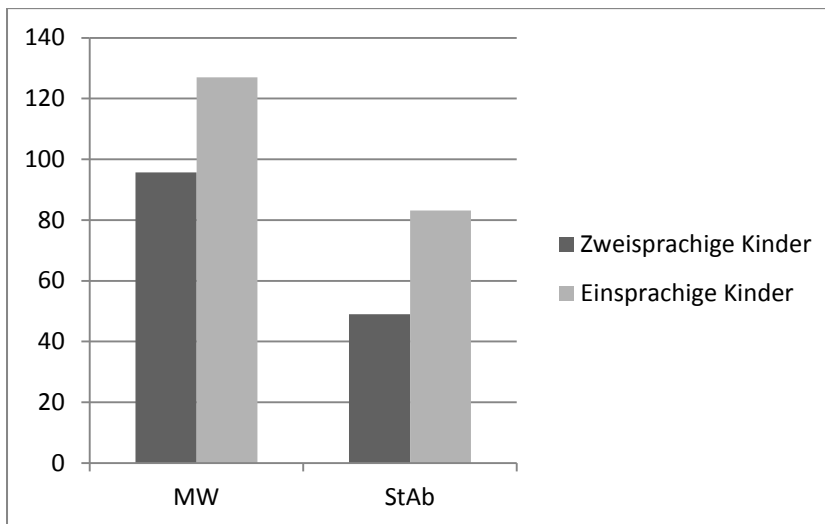


Abbildung 60: Wörter pro Text bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Die längsten Texte im Hinblick auf einzelne Wörter entstanden sowohl bei den ein- als auch bei den zweisprachigen Kindern beim *Straßenbild*. Jedes einsprachige Kind verwendete hier fast 174, die zweisprachigen 120 Wörter. Beim *Küchenbild* und *Katze-und-Vogel* Geschichte unterscheiden sich die Werte zwar voneinander, es handelt sich dabei jedoch um keine so bedeutenden Differenzen wie beim *Straßenbild*. Beide Bildvorlagen erzeugen in beiden Stichproben deutlich geringeren Sprachgebrauch. Während bei den Einsprachigen beim *Küchenbild* etwa 107 Wörter produziert wurden, so waren es bei den Zweisprachigen etwa 78: Das sind auch die kürzesten Texte der zweisprachigen Kindern, die beim *Katze-und-Vogel* Impuls etwa 88 Wörter erreichten, und sich mit diesem Wert nur um 10 Mittelwertpunkte von den Einsprachigen unterscheiden (s. Abb. 61). Und dieses Ergebnis ist besonders interessant: Der Vorsprung der Einsprachigen ist bei diesem Impuls nicht mehr so stark ausgeprägt wie beim *Straßenbild*.

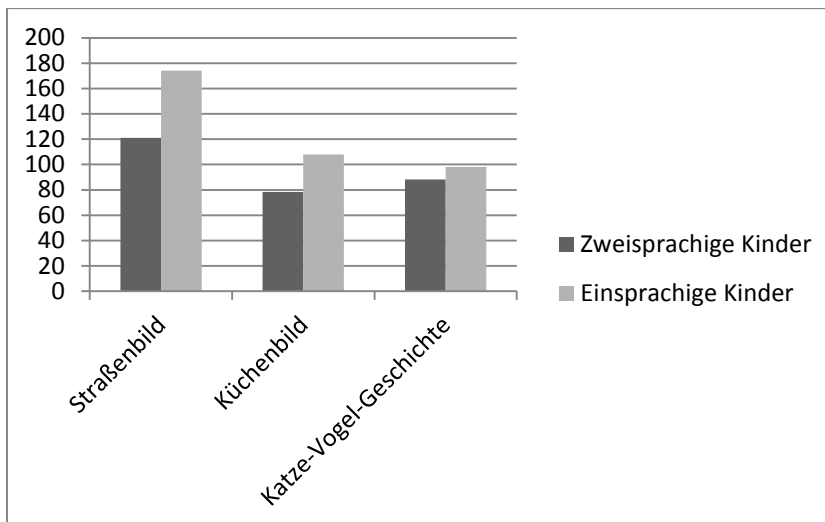


Abbildung 61: Wörter pro Text nach Sprechimpulsen bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Nach Alter betrachtend zeigt sich ein kontinuierlicher Anstieg der Werte nur bei den einsprachigen Kindern: Die Gruppe 1 erreicht hier 109 Mittelwertpunkte, Gruppe 2 121, Gruppe 3 149. Bei den zweisprachigen Kindern zeichnet sich dagegen eine Diskontinuität aus: Die Werte steigen zwar deutlich von fast 76 Mittelwertpunkten bei den Kindern aus der ersten Gruppe auf etwa 114 bei den Kindern aus der zweiten Gruppe, sie sinken aber bei den ältesten Kindern auf etwa 99 Mittelwertpunkte ab. Die Dritt- und Viertklässler sind im Durchschnitt um etwa 23 Mittelwertpunkte besser als die Vorschulkinder, eine geradlinige Entwicklung wie bei den einsprachigen Kindern ist jedoch nicht zu beobachten (s. Abb. 62).

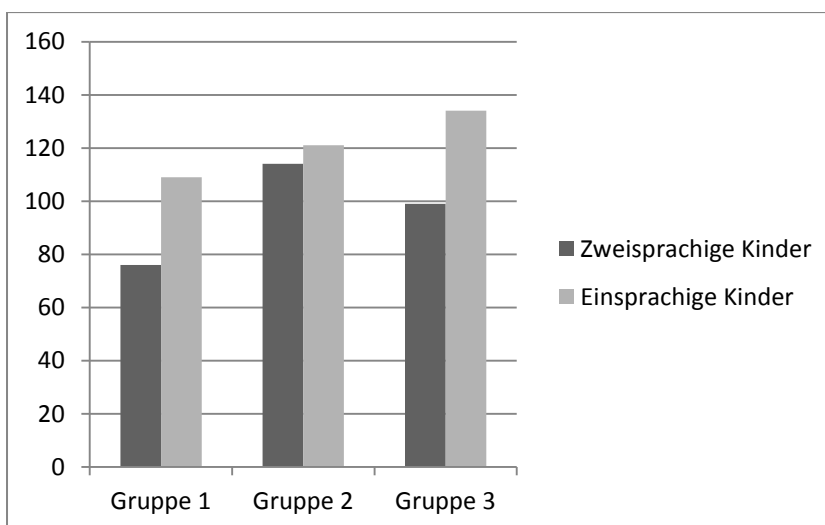


Abbildung 62: Wörter pro Text nach Altersgruppen bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Im Hinblick auf den Besuch des HSU Polnisch (s. Abb. 63) muss festgehalten werden, dass er keine signifikanten Ergebnisse bezüglich der Sprachkenntnis liefert. Die Werte der Kinder, die den HSU besuchen, unterscheiden sich kaum von den Werten ohne HSU: Die Werte beider Gruppen entsprechen den Durchschnittswerten aus den Abbildung 60. Die Annahmen über den positiven Einfluss des HSU können hier also nicht bestätigt werden. Allerdings kann an dieser Stelle vermerkt werden, wie dies bereits in den Kapiteln 8.1 und 8.2 getan wurde, dass die höheren Standardabweichungswerte der Kinder ohne HSU darauf hinweisen könnten, dass diese Gruppe generell leistungsheterogener als die der Kinder mit HSU ist. Das könnte als ein leichter Hinweis darauf gedeutet werden, dass der HSU Polnisch z.T. zur Stabilisierung der Sprachleistung womöglich beiträgt.

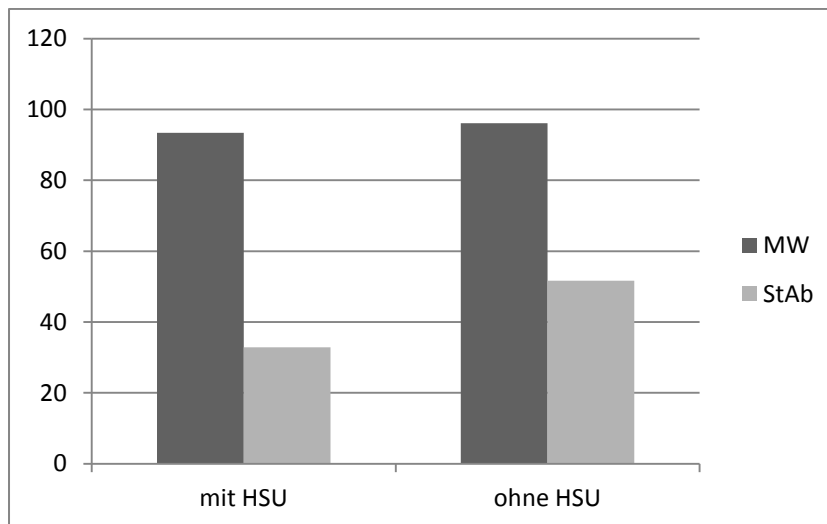


Abbildung 63: Wörter pro Text nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.

Erstaunlicher dagegen scheinen die Betrachtungen nach der dominanten Sprache des Kindes im familiären Umfeld zu sein: Die höchsten Werte erreichen hier nicht – wie man vielleicht vermuten würde – die polnischsprachigen Kinder, sondern die deutschsprachigen (s. Abb. 64). Diese Betrachtungen ähneln sehr den Betrachtungen vom Präsensgebrauch aus dem Kapitel 8.2 (vgl. Abb. 44), wo die deutschsprachigen Kinder ebenfalls die höchsten Werte erreicht haben. Das ist selbstverständlich sehr überraschend. Der Überraschungseffekt lässt etwas nach, wenn dabei berücksichtigt wird, dass die hohen Werte vor allem auf ein Kind ZUZIA aus der Gruppe 2 zurückzuführen sind, das hier einen sehr hohen Wert von knapp 205 Wörtern pro Text erreicht hat. Die Unsicherheiten bezüglich ZUZIAS

Zuordnung zur Gruppe der dominant deutschsprachigen Kinder wurden bereits im Kap. 8.1.2 geäußert.

Dagegen sind die Werte nach der Einschätzung des Polnischen nachvollziehbarer (vgl. Abb. 65). Die höchsten Werte erreichen Kinder, deren Polnisch als ‚sehr gut‘ bzw. ‚gut‘ bewertet wurden. Die hohen Standardabweichungswerte deuten jedoch auf starke Streuung hin.

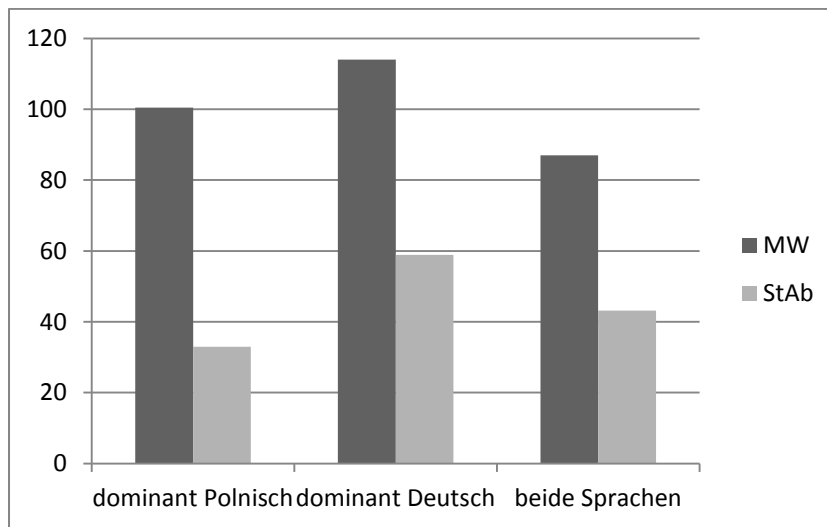


Abbildung 64: Wörter pro Text nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.

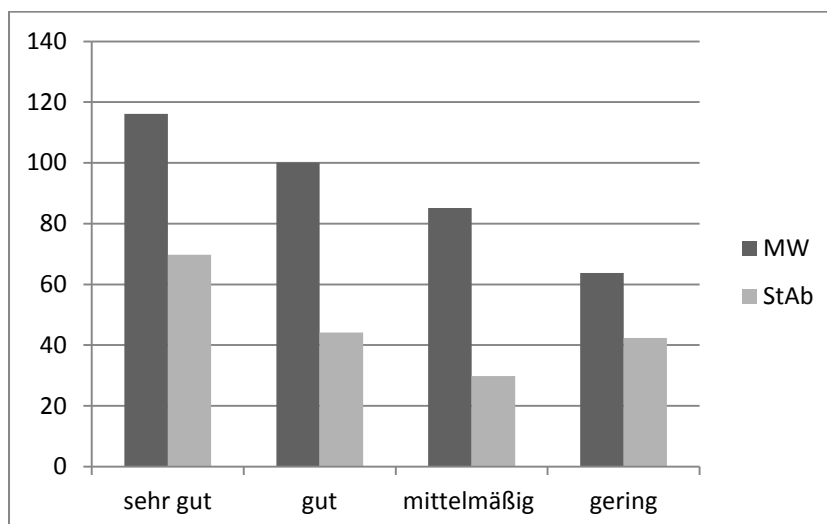


Abbildung 65: Wörter pro Text nach Einschätzung des Polnischen durch Eltern bei zweisprachigen Kindern.

Textlänge II: Sätze pro Text

Die Kategorie der Textlänge I ist unzureichend, um aussagekräftige Ergebnisse im Hinblick auf die Textlänge liefern zu können. Wichtig ist nämlich vor allem die

Qualität dieser Wörter und ihrer Verbindungen miteinander. Im Folgenden soll geprüft werden, welche Konstruktionen die unter Textlänge I ermittelten Wörter miteinander eingehen. Anders ausgedrückt soll im Folgenden geprüft werden, wie viele Sätze gebildet und ferner die Satzlänge ermittelt werden. Im darauf folgenden Kapitel soll dann auf die para- und hypotaktischen Konstruktionen genauer eingegangen werden.

Ähnlich wie bei der Textlänge I erreichen die einsprachigen Kinder auch im Hinblick auf die Textlänge II (vgl. Abb. 66) erwartungskonform höhere Werte, wobei die Unterschiede nicht besonders groß ausfallen. Die einsprachigen Kinder bilden durchschnittlich pro Text knapp 25 Sätze, die zweisprachigen knapp 21. Interessanterweise sind die Standardabweichungswerte beider Stichproben gleich und liegen beim Wert von 10,3. Der maximale durchschnittliche Wert bei den Einsprachigen beträgt 14 Sätze, minimale 7, während der minimale Wert bei den Zweisprachigen bei knapp 2 und der maximale bei knapp 52 liegt.

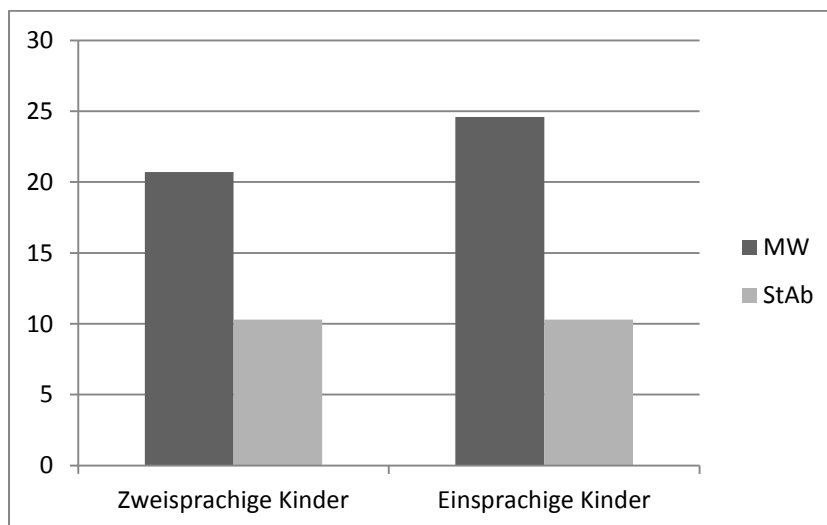


Abbildung 66: Sätze pro Text bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Auch nach Bildimpulsen betrachtend ergibt sich ein mit der Textlänge I konformes Bild: Die meisten Sätze – sowohl bei den ein- als auch bei den zweisprachigen Kindern – wurden beim *Straßenbild* gebildet. Bei den Einsprachigen sind es durchschnittlich 32, bei den Zweisprachigen 25 Sätze. Im Hinblick auf *Küchenbild* und *Katze-und-Vogel* Geschichte sind die Werte in beiden Gruppen stark ausgeglichen: Die Bildimpulse scheinen in beiden Gruppen ähnlich langes Sprachverhal-

ten zu evozieren. Interessant ist aber vor allem die Tatsache, – wie bei Textlänge I bereits festgestellt wurde – dass der Vorsprung der Einsprachigen nicht mehr so stark ausfällt wie beim *Straßenbild*.

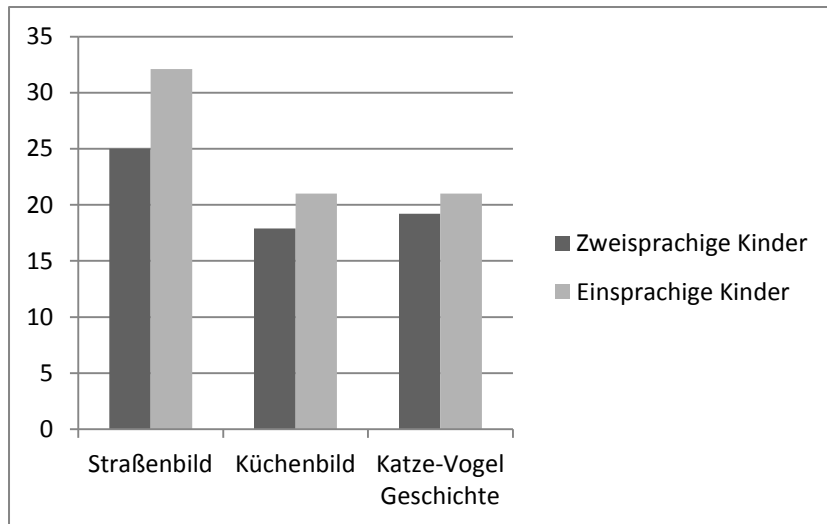


Abbildung 67: Sätze pro Text nach Sprechimpulsen bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Die Unterscheidung nach Alter bringt ein stark ausgeglichenes Ergebnis im Hinblick auf die einsprachigen Kinder. Auch bei den zweisprachigen Kindern lässt sich kaum eine Entwicklung zwischen den Gruppen 2 und 3 erkennen, wohl aber, ähnlich wie bei der Textkompetenz I, zwischen den beiden älteren Gruppen 2 und 3 und den jüngsten Kindern aus der Gruppe 1: Ihre Texte bestehen durchschnittlich aus 17, die der beiden älteren Gruppen aus durchschnittlich 22 Sätzen, wobei die Erst- und Zweitklässler aus der Gruppe 2 gar durchschnittlich 23 Sätze bilden.

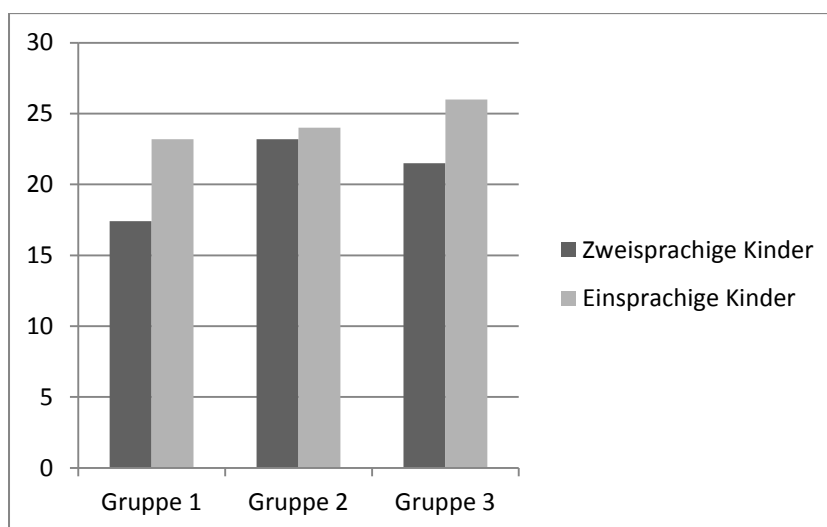


Abbildung 68: Sätze pro Text nach Altersgruppe bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Die Werte nach dem Besuch des HSU Polnisch gestalten sich ähnlich wie bei der Textlänge I: Höhere Werte erreichen Kinder ohne HSU. Sie bilden durchschnittlich 22 Sätze, während sich bei Kindern mit HSU knapp 19 Sätze pro Text ergeben. Der differenzierte Blick nach Familiensprache bekräftigt die Dominanz der Kinder ohne HSU Polnisch hinsichtlich der Satzmenge: Die dominant polnischsprachigen Kinder, die HSU besuchen, erreichen knapp 19 Sätze pro Text, während die dominant polnischsprachigen Kinder ohne HSU auf beträchtliche 23 Sätze kommen und damit dem Durchschnittswert von knapp 25 Sätzen der einsprachigen Kinder ähneln.

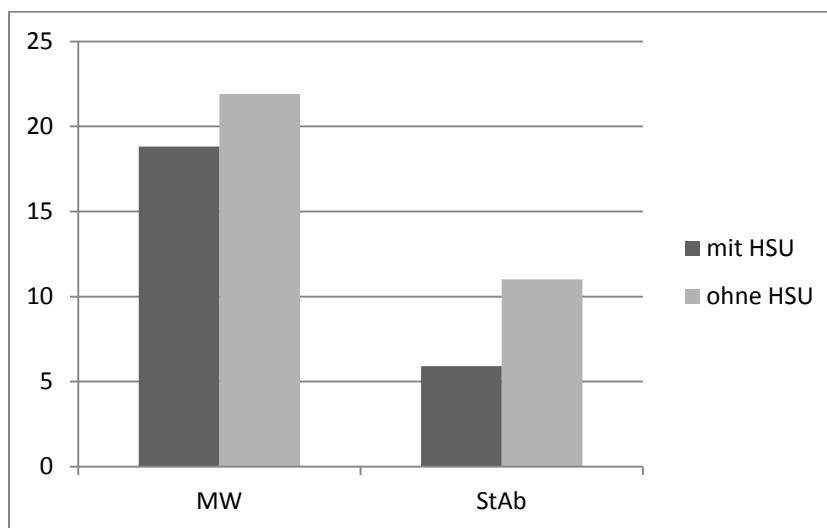


Abbildung 69: Sätze pro Text nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.

Auch bei der Betrachtung nach der dominanten Sprache scheinen die Werte sehr ähnlich wie bei Textlänge I auszufallen zu sein: Auch hier sind es überraschenderweise die deutschsprachigen Kinder, die die meisten Sätze produzieren. Die dominant deutschsprachigen Kinder erreichen den hohen Wert von 24 Sätzen pro Text, während die dominant polnischsprachigen ‚nur‘ auf knapp 22 Sätze kommen. Bereits an mehreren Stellen wurde auf die Schwierigkeiten der Zuordnung des Kindes ZUZIA zu dieser Sprachgruppe berichtet. Würde man ihre erstaunlich hohen Werte von 40 Sätzen pro Text aus der Gruppe herausnehmen, würden die dominant deutschsprachigen Kinder auf knapp 20,5 Sätze kommen. Der Wert bleibt nach wie vor hoch; höher als der Wert der Kinder, die beide Sprachen ungefähr zu gleichen Anteilen zu Hause verwenden.

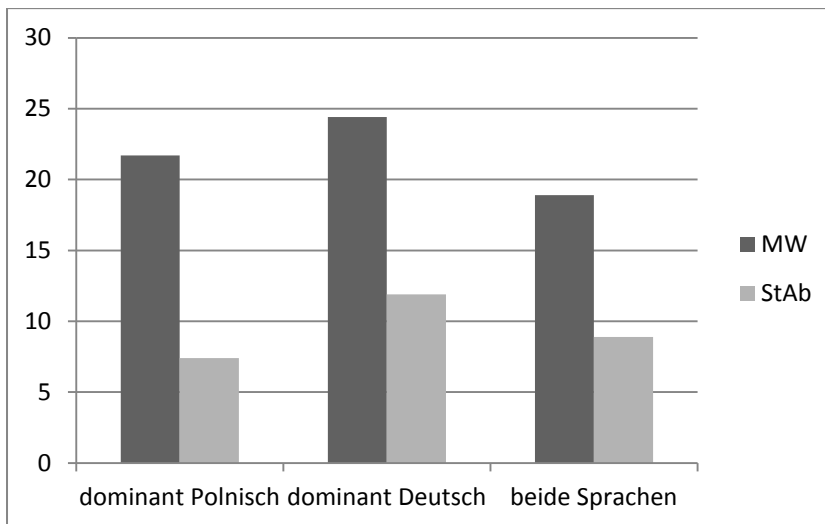


Abbildung 70: Sätze pro Text nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.

Weniger überraschend dagegen sind die Werte nach der Einschätzung des Polnischen durch die Eltern. Wie bereits bei der Textlänge I sowie den anderen untersuchten Kategorien aus vorausgehenden Kapiteln, erreichen die Kinder mit ‚sehr guten‘ und ‚guten‘ Polnischkenntnissen die höchsten Werte.

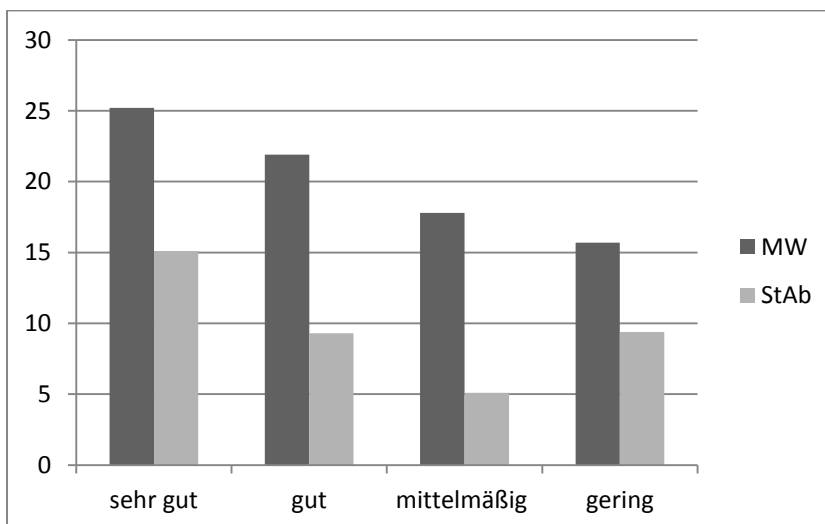


Abbildung 71: Sätze pro Text nach Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.

Satzlänge

Nach den überraschenden Werten aus der Textlänge I und II, laut denen die dominant deutschsprachigen Kinder die längsten Texte und die meisten Sätze pro Text produziert haben, soll hier der Blick auf die Länge dieser Konstruktionen gerichtet werden: Die Sätze der einsprachigen Kinder sind etwa 4,5 Wörter lang, die

der zweisprachigen haben die Länge von 4 Wörtern. Die Standardabweichung beider Stichproben liegt gleich bei knapp 0,7.

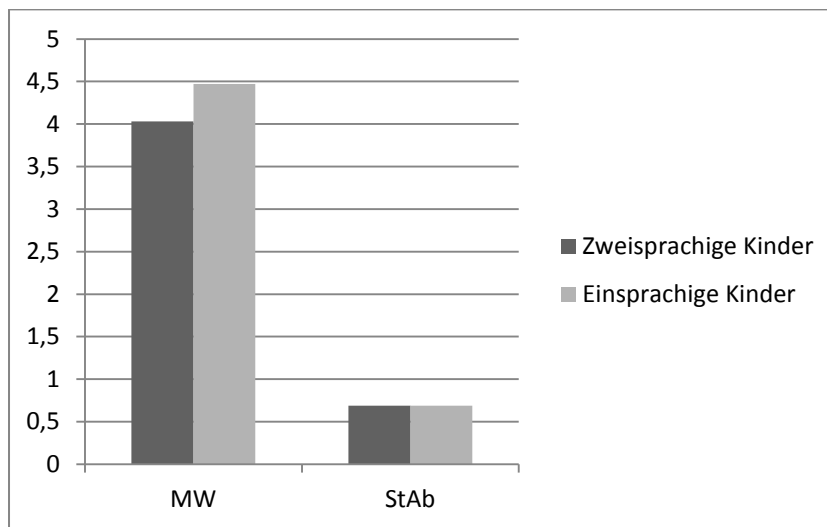


Abbildung 72: Wörter pro Satz bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Der Blick nach Altersgruppen (s. Abb. 73) zeigt bei den einsprachigen Kindern eine kontinuierliche Steigerung von 4,15 bei den jüngsten auf 4,8 bei den ältesten Kindern. Bei den zweisprachigen ist eine solche geradlinige Steigerung nicht zu erkennen: Die höchsten Werte von 4,35 erreichen die Erst- und Zweitklässler aus der Gruppe 2, während der Wert der ältesten Kinder bei 4,15 liegt. Auffällig ist allerdings der Unterschied zu den Vorschulkindern: Sie erreichen den Wert von knapp 3,6 Wörtern pro Satz. Evtl. kann dies als ein Hinweis für eine Zäsur zwischen dem Vor- und Schulalter gedeutet werden.

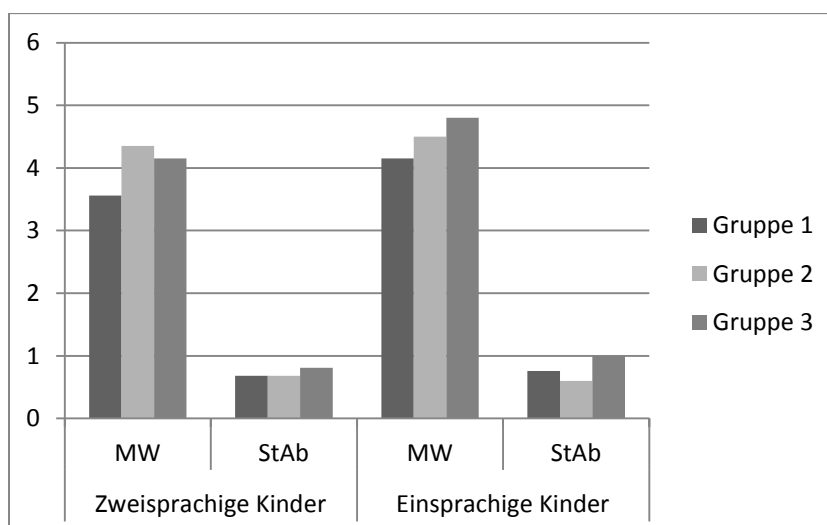


Abbildung 73: Wörter pro Satz nach Altersgruppe bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Ein Effekt des Besuchs des HSU Polnisch zeigt sich darin, dass, obwohl die Kinder ohne HSU die längsten Texte und die meisten Sätze gebildet haben, sie hinsichtlich der Satzlänge geringere Werte als Kinder mit HSU erreichen. Der Wert der Kinder mit HSU beträgt 4,25, der Wert der Kinder ohne HSU liegt bei 3,85.

Die Textlänge bzw. die Anzahl der gebildeten Sätze scheint also kein ausreichender Hinweis auf die Qualität der Äußerungen zu sein. Selbstverständlich kann dies als Hinweis auf den generellen Umgang mit der polnischen Sprache gedeutet werden, beispielsweise darauf, dass die Kinder das Polnische gerne sprechen. Es muss aber davon ausgegangen werden, dass die Äußerungen evtl. kürzer und knapper sind und somit von geringerer sprachlicher Qualität. Mit dem Blick nach Satzlänge kann dies zusätzlich überprüft werden. Denn bei längeren Sätzen kann von einer höheren sprachlichen Kompetenz ausgegangen werden.

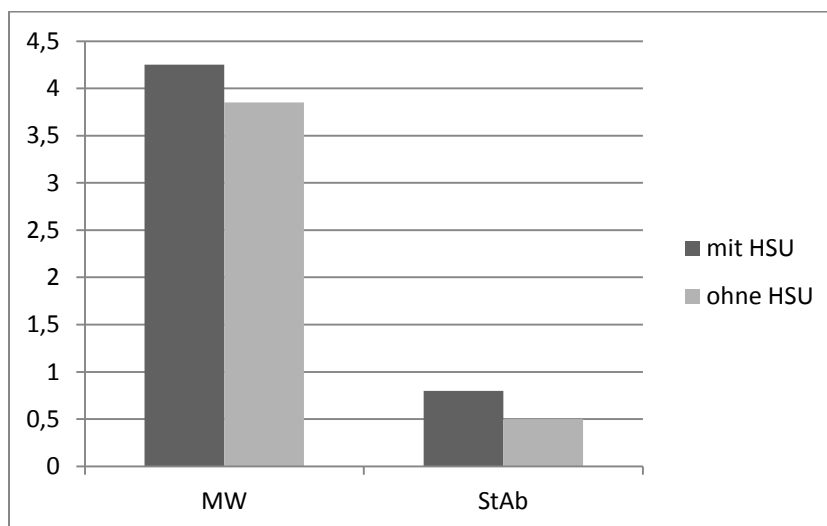


Abbildung 74: Wörter pro Satz nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.

Nach der Familiensprache (s. Abb. 75) sind die Werte der dominant polnischsprachigen Kinder erwartungskonform am höchsten und liegen mit 4,2 etwas höher als der Durchschnittswert; die niedrigsten Werte von 3,8 haben die dominant deutschsprachigen Kinder erreicht. Dies ist, wie schon oben beim HSU-Besuch, sehr interessant im Vergleich zu den Ergebnissen der Textlänge. Während bei den dominant deutschsprachigen Kindern die längsten Texte mit den meisten Sätzen ermittelt wurden, stellt sich hinsichtlich der Satzlänge heraus, dass eher die dominant polnischsprachigen, aber auch Kinder mit beiden Sprachen die längsten

Äußerungen produziert haben. Zusätzlich deutet der niedrige Standardabweichungswert der dominant polnischsprachigen Gruppe auf starke Leistungshomogenität hin.

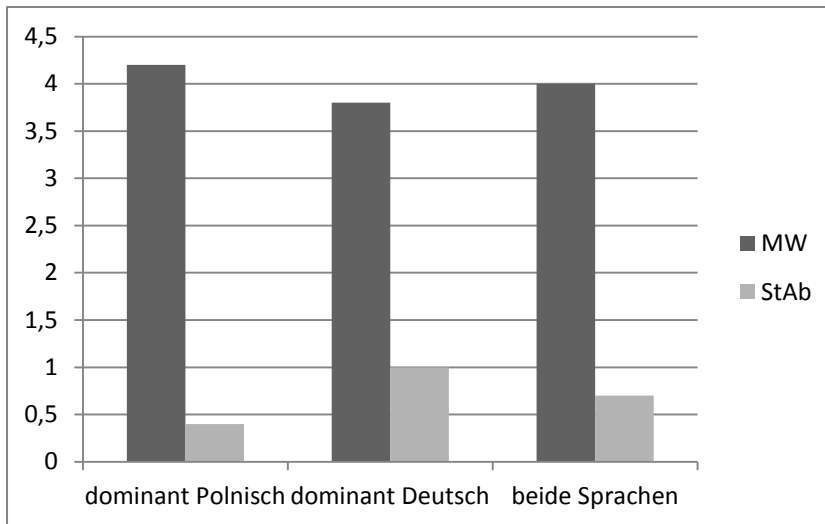


Abbildung 75: Wörter pro Satz nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.

Wie bereits in allen untersuchten Kategorien fallen die Werte nach Einschätzung des Polnischen zugunsten der Kinder mit ‚sehr guten‘ und ‚guten‘ Polnischkenntnissen aus. Die vergleichsweise niedrigen Standardabweichungswerte deuten zusätzlich auf starke Ausgeglichenheit der Polnischkenntnis hin, vor allem bei Kindern, deren Polnisch als ‚sehr gut‘ bewertet wurde.

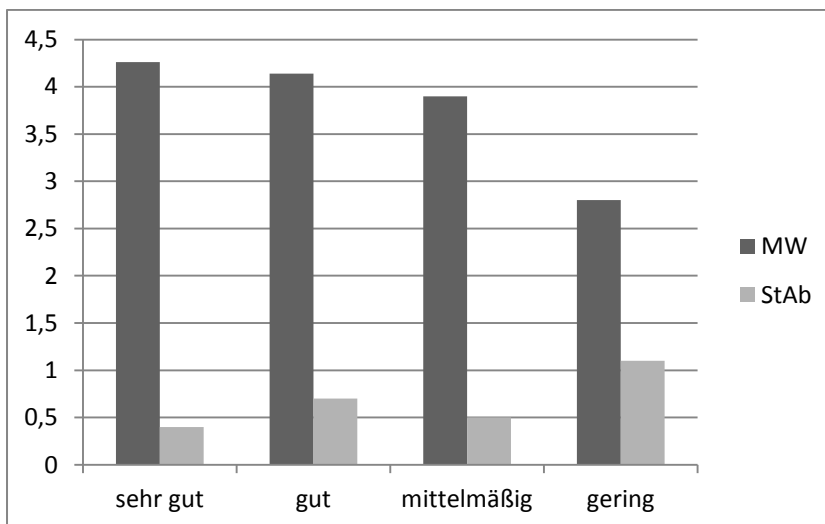


Abbildung 76: Wörter pro Satz nach Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.

8.3.2. Zu Para- und Hypotaxen

Die Fähigkeit, eigene Äußerungen miteinander in semantisch-syntaktische Beziehungen zu setzen, stellt im Spracherwerb eine besonders wichtige Etappe dar. Es handelt sich dabei nicht nur um einen Zuwachs an Satzelementen in einer Äußerung, sondern auch um eine Kompetenz, durch bestimmte morphologisch-syntaktische Mittel Bezüge zwischen ihnen herzustellen. Aus diesem Grund soll hier darauf eingegangen werden, wie die Kinder aus der Stichprobe mit diesem Phänomen umgehen. Es soll auch berücksichtigt werden, wie sich die Spezifik der Bilder darauf auswirkt.

Im direkten Vergleich zwischen den ein- und zweisprachigen Kindern zeigt sich, dass der Gebrauch der Parataxen sehr ausgeglichen zu sein scheint. Es werden in beiden Stichproben durchschnittlich 5,5 Parataxen gebildet. Bei den Hypotaxen ist dagegen ein deutlicher Unterschied zu erkennen: Die zweisprachigen Kinder bilden durchschnittlich 3,8 Hypotaxen, die einsprachigen etwa 5,6. Allerdings muss an dieser Stelle auf die hohen Standardabweichungswerte – sowohl bei den zwei- als auch bei den einsprachigen Kindern – hingewiesen werden.

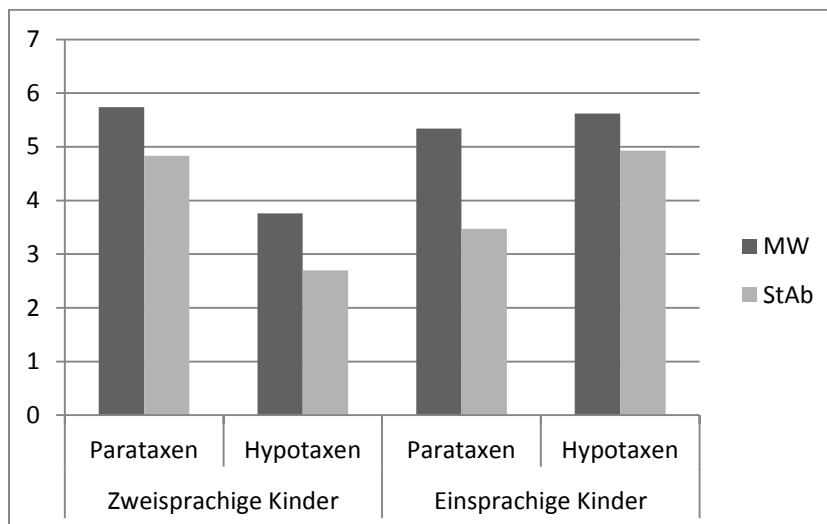


Abbildung 77: Para- und Hypotaxen bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Nach Alter (s. Abb. 78) betrachtet zeigt sich im Gebrauch der Parataxen bei den einsprachigen Kindern eine kontinuierliche Wertesenkung: Je älter die Kinder sind, desto weniger Parataxen werden gebraucht. Bei den Hypotaxen zeigt sich dagegen ein leichter Zuwachs, allerdings nicht geradlinig: Die höchsten Werte er-

reichen die ältesten Kinder aus der Gruppe 3. Sie bilden ‚nur‘ 4,5 Para- dafür aber 6,2 Hypotaxen. Bei den zweisprachigen Kindern ist eine starke Diskontinuität zu beobachten – die Gruppe 2 scheint in dieser Hinsicht sehr erfolgreich zu sein – wobei es sowohl bei den Para- als auch Hypotaxen zu einer stärkeren Entwicklung zwischen den jüngsten Kindern aus der Gruppe 1 und den beiden anderen Gruppen kommt (vgl. Abb. 73 oben). Diese Entwicklung ist besonders bei den Hypotaxen zu erkennen: In der Gruppe 1 werden durchschnittlich 2,4 Hypotaxen gebildet, in Gruppe 2 beträchtliche 4,9, und in der ältesten Gruppe 4.

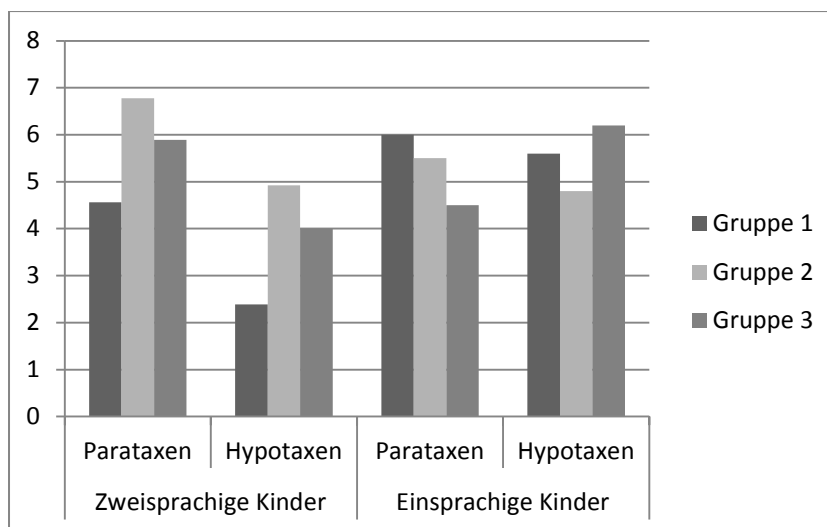


Abbildung 78: Para- und Hypotaxen nach Altersgruppe bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Im Hinblick auf die Parataxen (s. Abb. 79) scheint sowohl bei den ein- als auch zweisprachigen Kindern die *Katze-und-Vogel* Geschichte den Gebrauch besonders zu evozieren. Vor allem die Satzverbindungen „i“ und „a“ (dt. und¹¹⁷) kommen häufig zum Einsatz. Jedes einsprachige Kind bildet etwa 3,4 „i“- und 3 „a“-Parataxen, jedes zweisprachige sogar 5 „i“- und 2,4 „a“-Parataxen. Das Beispiel des zweisprachigen Mädchens MADZIA verdeutlicht die Wahl dieser Konjunktionen beim Umgang mit der Geschichte. Sie eignen sich gut, um aufeinanderfolgende Handlungen der beiden Akteure miteinander zu verbinden, sowie sie gleichzeitig gegenüberzustellen:

¹¹⁷ Direkt ins Deutsche übersetzt bedeuten beide Konjunktionen „und“. Allerdings hat die „i“-Verbindung eine anreihende Funktion, während „a“ eine Gegenüberstellung ausdrückt.

MADZIA (zs. Gruppe 2): *wpierw jest tutaj ptaszek u góry – i tak sobie śpiewa – a ten kotek jest tutaj na dole – i teraz kotek tutaj weszedł – a on się przestraszył – a teraz skoczył tutaj do góry na drzewo – a on poleciał*

[Dt. zuerst ist der Vogel oben – und singt vor sich hin – und diese Katze ist hier unten – und jetzt ist die Katze hier draufgegangen – und er hat sich erschreckt – und [sie] ist jetzt hier oben auf den Baum gesprungen – und er ist geflogen]

Dagegen lassen sich die einzelnen Szenen des *Küchenbilds* gut beschreiben, ohne dass die parataktischen Satzverbindungen verwendet werden müssen:

ANGELIKA (zs. Gruppe 2): *jakaś mama myje piżame albo coś – tu wisi jakiś t-shirt albo takie coś – tu wieszka skarpety ta dziewczynka – on jest bardzo mały (...)*

[Dt. eine Mutter wäscht Pyjama oder so was – hier hängt ein T-Shirt oder so was – hier hängt die Socken das Mädchen – er ist sehr klein (...)]

Bei den zweisprachigen Kindern lassen sich auch vergleichsweise viele Parataxen auch beim *Straßenbild* finden (durchschnittlich sechs pro Kind), obwohl es wie das *Küchenbild* eher Beschreibungen der einzelnen Szenen hervorruft, so dass Parataxen umgangen werden könnten. Trotzdem werden parataktische Beziehungen – überwiegend mit der Konjunktion „i“ – zwischen einzelnen Teilen hergestellt. Das ist vor allem bei den älteren Kindern aus der Gruppe 2 und 3 zu beobachten. Während die jüngsten Kinder knapp zwei „i“-Parataxen bilden, so sind es bei den beiden anderen Gruppen schon über sechs Parataxen pro *Straßenbild*.

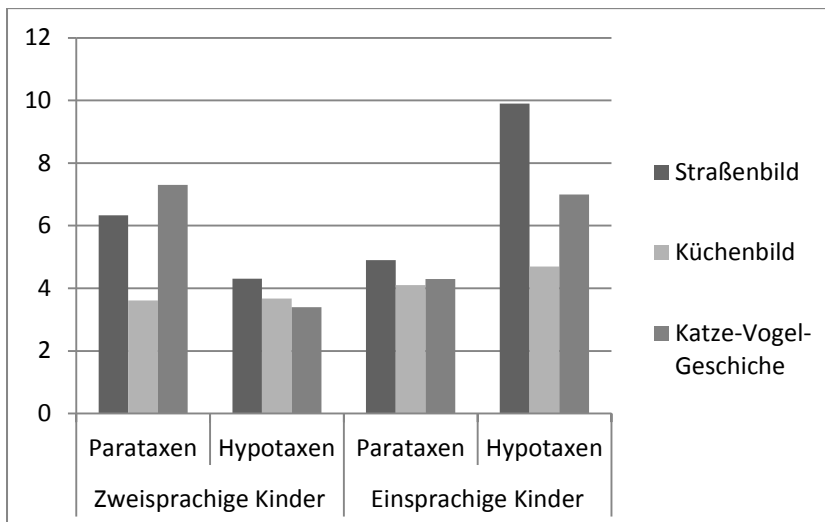


Abbildung 79: Para- und Hypotaxen nach Sprechimpulsen bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Im Gebrauch der Hypotaxen zeigt sich dagegen im Hinblick auf die zweisprachigen Kinder ein relativ ausgeglichenes Bild. Leichte Unterschiede lassen sich nur zwischen *Straßenbild* und *Katze-und-Vogel* Geschichte erkennen (beim *Straßenbild* durchschnittlich 4,3, bei der *Katze-und-Vogel* Geschichte 3,4 Hypotaxen); allerdings fallen sie nicht so stark wie bei den einsprachigen Kindern aus, bei denen das *Straßenbild* besonders viele hypotaktische Konstruktionen evoziert hat und zwar knapp zehn pro Kind (s. Abb. 79).

Der Blick auf die verwendeten Satzverbindungen (s. Abb. 80) lässt die Unterschiede zwischen den beiden Stichproben verdeutlichen: Während die zweisprachigen Kinder vor allem die parataktische Konjunktion „i“ (dt. und) gebrauchen, greifen die einsprachigen häufiger zur hypotaktischen Verbindung „že“ (dt. dass) oder zum Relativpronomen „który“ (dt. der/ welcher etc.).

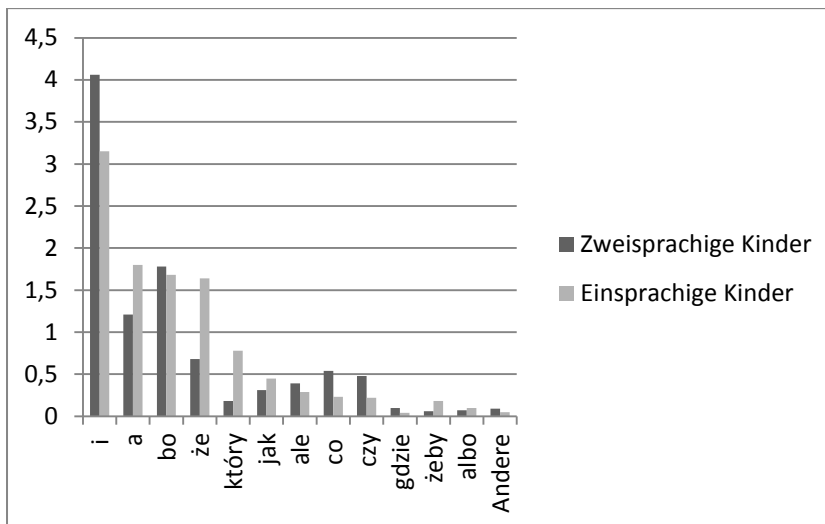


Abbildung 80: Para- und hypotaktischen Satzverbindungen bei zwei- und einsprachigen Kindern („i“ – dt. und; „a“ – dt. und; „bo“ – dt. weil, denn; „ze“ – dt. dass; „który“ – dt. Relativpronomen der/ welcher; „jak“ – dt. wie; „ale“ – dt. aber; „co“ – dt. was; „czy“ – dt. ob; „gdzie“ – dt. wo; „żeby“ – dt. damit; „albo“ – dt. oder; unter „Andere“ sind z.B. „gdy“, „gdyby“ – dt. wenn; „ponieważ“ – dt. weil etc. zu finden).

Hinsichtlich der zweisprachigen Kinder ist es interessant zu sehen, wie die Werte nach Besuch des HSU oder der dominanter Familiensprache bzw. der Einschätzung des Polnischen ausfallen.

Während sich der Gebrauch der Parataxen bei Kindern mit und ohne HSU auf ungefähr gleichem Niveau von knapp 6 Parataxen befindet, zeigen sich bei den Hypotaxen schon Unterschiede: Kinder ohne HSU verwenden durchschnittlich 4,1 Hypotaxen und Kinder mit HSU ,nur‘ 3,3.

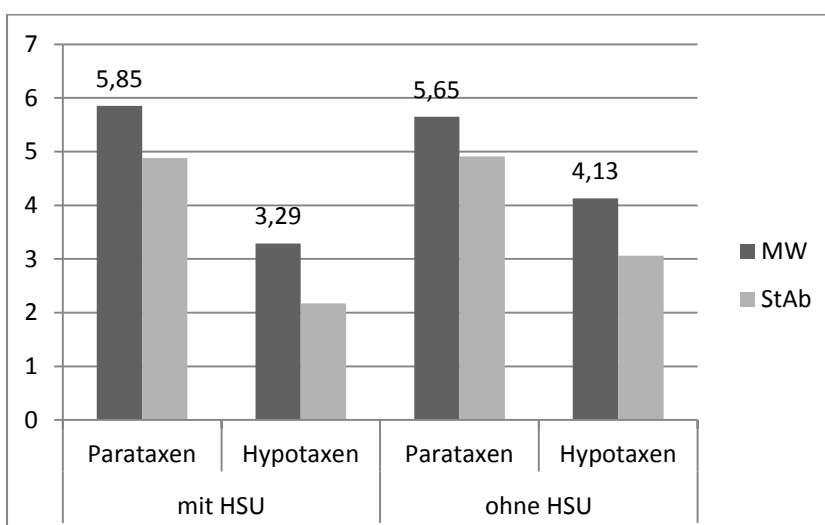


Abbildung 81: Para- und Hypotaxen nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.

Weniger überraschend gestalten sich die Werte nach der dominanten Familiensprache (s. Abb. 82a und 82b). Zwar erreichen die dominant deutschsprachigen Kinder die höchsten Werte bei den Parataxen, hinsichtlich der Hypotaxen liegen sie allerdings deutlich unter den dominant polnischsprachigen. Da bei Hypotaxen von stärkerer morphologisch-syntaktischen Differenzierung auszugehen ist, wäre dies ein Hinweis für die erwartungskonforme Schlussfolgerung zugunsten der Kompetenz der dominant polnischsprachigen Kinder. Die hohen Standardabweichungswerte in der dominant deutschsprachigen Stichprobe deuten zusätzlich auf starke Leistungsdifferenzierung innerhalb dieser Sprachgruppe hin. In der dominant polnischsprachigen fällt sie am geringsten aus.

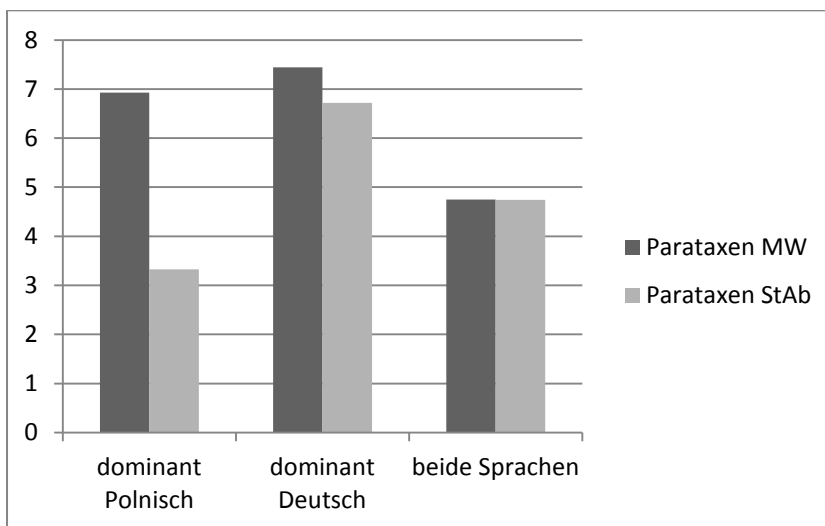


Abbildung 82a: Parataxen nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.

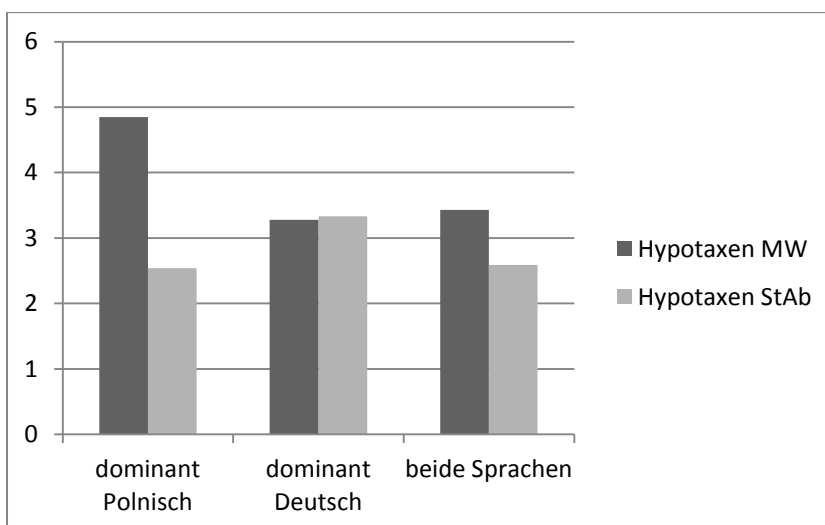


Abbildung 82b: Hypotaxen nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.

Die Unterscheidung nach der Einschätzung der Polnischkompetenz durch die Eltern zeigt erneut, dass die Polnischkenntnisse der Kinder, deren Polnisch mit ‚sehr gut‘ bzw. ‚gut‘ bewertet wurde, auch am höchsten sind (s. Abb. 83a und 83b). Die im Polnischen ‚sehr guten‘ Kinder erreichen bei den Parataxen den auffällig hohen Wert von 7,1.



Abbildung 83a: Parataxen nach Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.

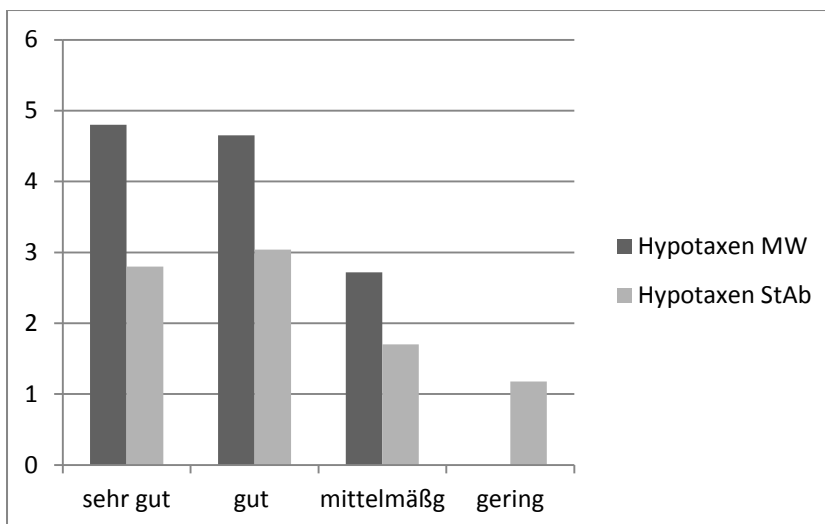


Abbildung 83b: Hypotaxen nach Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.

8.3.3. Auffälligkeiten in der Syntax

Wie bereits bei den zwei oben betrachteten Kategorien – des Substantivs und des Verbs – sind hinsichtlich der polnisch-deutschen Zweisprachigkeit vor allem solche Phänomene besonders interessant, die in der einsprachigen Stichprobe gar nicht oder kaum vorkommen und aus diesem Grund womöglich auf das zweisprachige Erwerbsetting zurückzuführen sind. Es konnten allerdings vergleichsweise wenige Auffälligkeiten in der Syntax gefunden werden. Es sind zwei Ebenen betroffen:

- 1) Zum einen sind die Auffälligkeiten bei der Verbstellung im Nebensatz und in der Modalverbkonstruktion zu finden,
- 2) zum anderen manifestieren sie sich in der normabweichenden Verwendung der Satzverbindungen.

Die Überprüfung der Stellung des Verbs ist generell im Polnischen aufgrund der verglichen mit dem Deutschen flexibleren Regeln der polnischen Syntax erschwert. Die für das Deutsche charakteristische Klammerstellung im Nebensatz und in der Modalverbkonstruktion lässt sich auch in der einsprachigen Stichprobe finden, so dass nicht immer davon auszugehen ist, dass solch eine Konstruktion bei den zweisprachigen Kindern auf die zweisprachige Erwerbssituation zurückzuführen ist. Dies wird im nachfolgenden Kapitel zu sprachlichen Wechselphänomenen ausführlicher dargestellt und aus dem Grund hier nicht näher erläutert.

An dieser Stelle soll der unter Punkt 2 genannte normabweichende Gebrauch der Satzverbindungen am Beispiel des Umgangs mit dem Relativpronomen gezeigt werden. Wie in der Abbildung 80 oben dargestellt wurde, gebrauchen die einsprachigen Kinder viermal häufiger als die zweisprachigen das Relativpronomen „który“ (dt. der/ welcher). Die zweisprachigen Kinder bilden aber bei Weitem mehr Relativsätze als aus der Abbildung abzulesen ist. Sie gebrauchen häufiger statt eines Relativpronomens die Satzverbindung „co“ (dt. was). In der Abbildung 84 wurden nur solche Fälle erfasst, in denen tatsächlich das Relativpronomen umgangen wird, wie in den folgenden Beispielen:

1) OLIWIA (zw. Gruppe 1): (...) *je loda – wszystkie wszystkie cosq* (dt. (...) [sie] ist Eis – alle, was es gibt)

2) CHRIS (zw. Gruppe 2): (...) *i pan – co rozdawa balony* (dt. (...) und ein Mann, was die Luftballons verteilt)

3) ZUZIA (zw. Gruppe 2): (...) *i tu jest też dziewczynka – co pieska głaszcze* (dt. (...) und hier ist auch ein Mädchen, was den kleinen Hund streichelt).

4) KEVIN (zw. Gruppe 3): (...) *taka dziewczynka – co ona chce wziąć skarpety* (dt. (...) und so ein Mädchen, was Socken nehmen möchte).

Die Abbildung 84 verdeutlicht nochmal die Unterschiede zwischen den ein- und zweisprachigen Kindern im Hinblick auf den Gebrauch des Relativpronomens und der Satzverbindung „was“. Die hohen Standardabweichungswerte der zweisprachigen Kinder deuten zusätzlich auf starke Leistungsheterogenität hinsichtlich der Relativsätze hin.

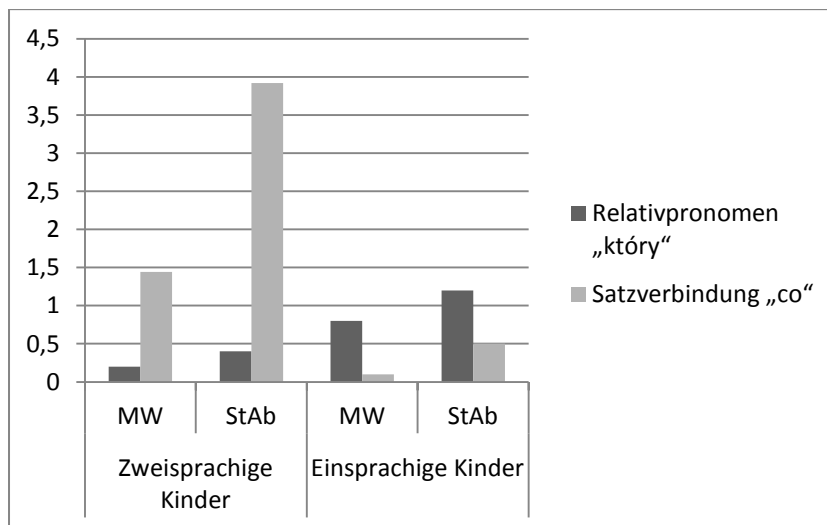


Abbildung 84: Relativsätze mit Relativpronomen und Satzverbindung „was“ bei zwei- und einsprachigen Kindern.

Obwohl die Relativsätze generell sehr selten in der zweisprachigen Stichprobe vorkommen, ist es interessant, sich die normabweichende Verwendung der Satzverbindung „co“ (dt. was) näher anzuschauen. Diese kommt ‚nur‘ bei acht Kindern vor, also bei etwa 22 Prozent aller Kinder. Die Relativsätze mit dem Relativpronomen sind dagegen bei sieben Kindern zu finden (also bei etwa 20 Prozent). Nur bei einem Kind sind sowohl normadäquate Relativsätze mit dem Relativpro-

nomen und normabweichende mit „co“ zu finden. Sonst handelt es sich immer um unterschiedliche Kinder. So betrachtend bilden 14 Kinder (also bereits knapp 40 Prozent der Stichprobe) in irgendeiner Form Relativsätze. Um welche Kinder handelt es sich dabei?

Die Abbildung 85 zeigt die charakteristischen Merkmale der sieben Kinder, bei denen die normadäquaten Relativsätze zu finden sind. Dem folgend werden normadäquaten Relativsätze vor allem von Kindern mit ‚guten‘ Polnischkenntnissen gebildet, die zu Hause beide Sprachen zu ungefähr gleichen Anteilen verwenden und zusätzlich evtl. auch den HSU Polnisch besuchen.

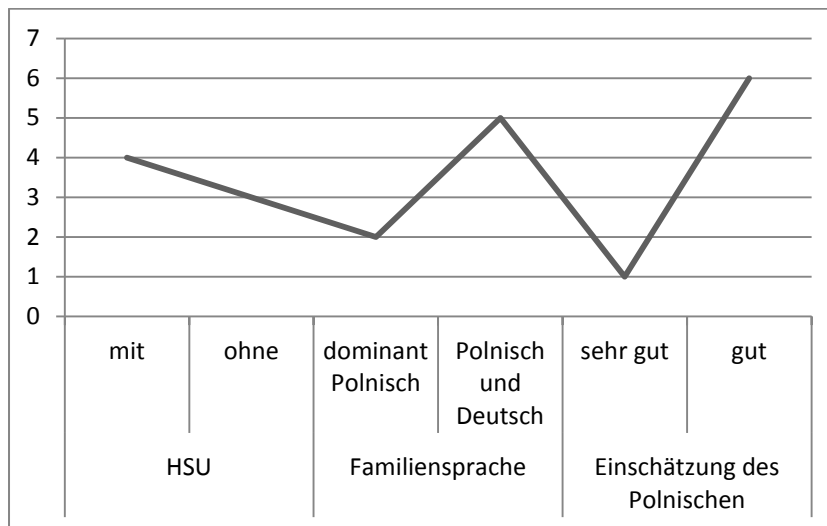


Abbildung 85: Normadäquater Gebrauch von Relativsätzen bei zweisprachigen Kindern.

Auch bei den normabweichenden Relativsätzen mit der Satzverbindung „co“ sind es vor allem Kinder mit ‚guten‘ und auch ‚sehr guten‘ Polnischkenntnissen, die solche Konstruktionen angehen. Da diese Gruppe in der zweisprachigen Stichprobe in allen untersuchten Kategorien als die erfolgreichste ermittelt werden konnte, so kann an der Stelle geschlussfolgert werden, dass die normabweichende Relativsatzkonstruktion keineswegs ein Hinweis für geringere Sprachkompetenz darstellt. Im Gegenteil. Wie bei dem normgerechten Gebrauch des Relativpronomens, ist auch hier anzunehmen, dass es sich um eine hohe sprachliche morphologisch-syntaktische Kompetenz handeln muss. Es muss davon ausgegangen werden, dass solche Konstruktionen im zweisprachigen Setting vorkommen können,

auch, oder vielleicht vor allem, bei Kindern mit sehr gut bzw. gut ausgebildeten Polnischkenntnissen.

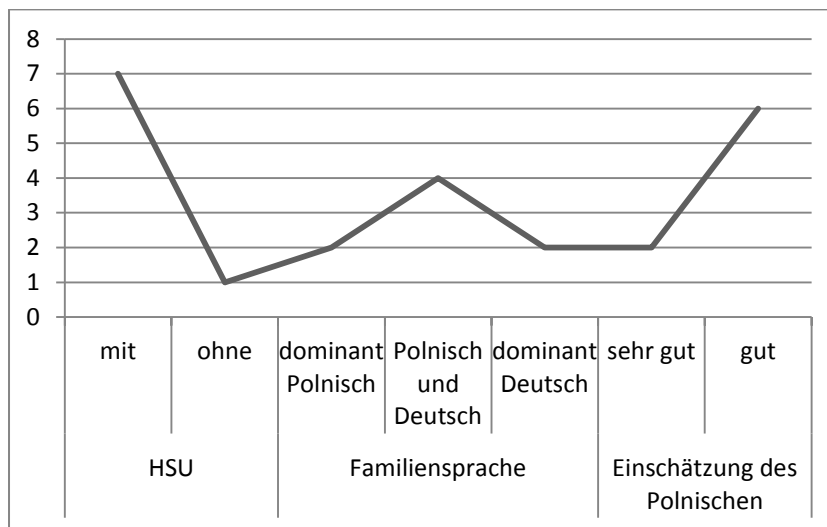


Abbildung 86: Normabweichender Gebrauch von Relativsätzen bei zweisprachigen Kindern.

8.3.4. Konklusion zur Syntax im Polnischen bei den zweisprachigen Kindern

Die Fähigkeit komplexe morphologisch-syntaktische Strukturen bilden zu können, kann als Ausdruck einer fortgeschrittenen sprachlichen Leistung betrachtet werden. Generell sind alle zweisprachigen Kinder, die an der Untersuchung teilgenommen haben, in der Lage, komplexe Strukturen in der polnischen Sprache zu bilden. Durchschnittlich haben sie 120 Wörter mit 21 Sätzen pro Text produziert. Hinsichtlich der Parataxen kamen sie auf durchschnittlich 5,5 und bei Hypotaxen auf 3,8 Belege pro Text.

Wie bereits bei der Untersuchung des Kasus bei den Substantiven sowie der Kategorie des Verbs haben sich auch in diesem Teil der Studie große Unterschiede zwischen den einzelnen Sprechsituationen ergeben. Die längsten Texte entstanden sowohl bei den ein- als auch den zweisprachigen Kindern beim *Straßen-*, die kürzesten beim *Küchenbild*. Das *Straßenbild* scheint auch stark den Gebrauch der Hypotaxen zu fördern, was auf jeden Fall zu seinem Gunsten hinsichtlich des methodischen Instruments spricht.

Im Hinblick auf das Alter hat sich in der einsprachigen Stichprobe ein kontinuierlicher Zuwachs an Textlänge gezeigt, der bei den zweisprachigen Kindern nicht so geradlinig ausgefallen ist. Allerdings sind deutliche Unterschiede zwischen den jüngsten Vorschulkindern und den beiden älteren Gruppen 2 und 3 zu erkennen: Dabei wurden die höchsten Werte überraschenderweise nicht von den Dritt- und Viert- sondern den Erst- und Zweitklässlern erreicht. Ein deutlicher Zuwachs hat sich auch hinsichtlich des Gebrauchs der Para- und Hypotaxen gezeigt. Auch in diesem Punkt haben sich die größten Unterschiede zwischen der Altersgruppe 1 und den beiden älteren Gruppen gezeigt.

Was den Besuch des HSU Polnisch angeht, werden bei der Textlänge höhere Werte bei Kindern ohne HSU erreicht. Dagegen ließen sich bei der Satzlänge höhere Werte bei Kindern mit HSU ermitteln. Hinsichtlich der Parataxen scheint der Gebrauch zwischen Kindern mit und ohne HSU ausgeglichen zu sein; bei Hypotaxen werden höhere Werte bei Kindern ohne HSU erreicht. Zusammenfassend deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass der Besuch des HSU Polnisch keine eindeutigen Hinweise bezüglich der hier untersuchten syntaktischen Kategorien liefert.

Ein ähnlich diffuses Bild lässt sich nach der dominanten Familiensprache feststellen: Die längsten Texte werden überraschenderweise von den dominant deutschsprachigen Kindern produziert, wobei sie gleichzeitig höhere Standardabweichungswerte aufweisen. Bei der Satzlänge werden leicht höhere Werte von dominant polnischsprachigen Kindern erreicht, wobei die Werte in dieser Hinsicht zwischen den drei Sprachgruppen generell sehr ausgeglichen zu sein scheinen. Erwartungskonformer dagegen ist das Ergebnis hinsichtlich der Para- und Hypotaxen: Die dominant deutschsprachigen Kinder erreichen höhere Werte bei den parataktisch zusammengesetzten Sätzen, während die dominant polnischsprachigen höhere Werte bei Hypotaxen erzielen.

Die besten Ergebnisse, sowohl im Hinblick auf Text- und Satzlänge, als auch den Gebrauch der Para- und Hypotaxen, haben erwartungskonform Kinder erreicht, deren Polnisch als ‚sehr gut‘ bzw. ‚gut‘ von den Eltern eingeschätzt wurde. Wie schon beim Kasus der Substantive und beim Verb hat sich die Einschätzung der

Sprachkenntnis im Polnischen als aussagekräftig herausgestellt. Diese Kategorie hat als einzige erwartbare Ergebnisse produziert.

Bei der Untersuchung der Auffälligkeiten in der Syntax fiel der Fokus auf die Relativsätze. Es hat sich gezeigt, dass auch der normabweichende Gebrauch der Satzverbindung „co“ (dt. was) anstelle eines Relativpronomens bei Kindern mit sehr guten und guten Polnischkenntnissen zu finden ist. Das würde bedeuten, dass bei zweisprachigen polnisch-deutschen Kindern mit einer solchen Relativsatzkonstruktion zu rechnen ist und dass dies kein Hinweis auf eine geringe sprachliche Kompetenz ist. Im Gegenteil. Sowohl die normadäquaten als auch die normabweichenden Relativsätze sind bei Kindern zu finden, deren Polnisch als ‚sehr gut‘ und ‚gut‘ durch die Eltern beurteilt wurde und die in der gesamten Untersuchung sich als die erfolgreichsten Kinder herausgestellt haben.

9. Sprachliche Wechselphänomene

Bereits im Kapitel 8 wurde auf die Phänomene eingegangen, die womöglich durch den zweisprachigen Erwerb des Polnischen verursacht werden. Das sind solche Phänomene, die hinsichtlich der kindlichen Zweisprachigkeit besonders interessant sind, denn sie verdeutlichen bildhaft die spezifische Erwerbssituation, welche gleichzeitiger Erwerb zweier Sprachen sicherlich darstellt. In diesem Teil der Studie soll näher auf die sog. *Wechselbeziehungen* eingegangen werden. Bestimmte Aspekte, die bereits in der Untersuchung behandelt wurden, werden auch hier nochmal zu finden sein, allerdings aus einer anderen Perspektive. Es soll hier versucht werden, eine Übersicht über alle angetroffenen Phänomene aufzustellen, ohne dass nur die bestimmten klar formulierten Kategorien der morphologisch-syntaktischen BQ berücksichtigt werden. Es soll auch eine Art Kategorisierung vorgenommen werden.

In der Studie werden überwiegend horizontale *Wechselbeziehungen* (vgl. Reich 2009) aus dem Deutschen ins Polnische untersucht. Darunter werden hier nur solche sprachlichen Elemente berücksichtigt, die eindeutig auf die deutsche Sprache zurückgehen.

9.1. Deutschsprachige Elemente in den polnischsprachigen Sprechproben

In dem gewonnenen Sprachmaterial zum Polnischen lassen sich zwei Arten von deutschsprachigen Elementen identifizieren. Sie werden in der vorliegenden Studie als *direkte* und *indirekte* Transfers bezeichnet.

Mit den *direkten* Transfers werden hier deutschsprachige Elemente gemeint, die aus der deutschen Sprache direkt – also ohne eine morphologische Integration – in die polnische übernommen wurden (vgl. Brehmer 2008). Sie bleiben als autonome deutschsprachige Einheiten innerhalb der polnischen Sprache erhalten, wie in den folgenden Beispielen:

1) MARCEL (zw. Gruppe 1): *ta pani näht* (dt. die Frau näht)

2) ANGELIKA (zw. Gruppe 2): *a tu jest jakiś mast na ten strom* (dt. und hier ist ein Mast für diesen Strom)

3) NIKOLE (zw. Gruppe 3): *i tam jest powieszony ten vogel* (dt. und dort ist ein Vogel aufgehängt)

Auch die satzförmigen Einheiten, hier im Sinne von einem Satz, werden hierfür gezählt.

Die *indirekten* Transfers dagegen werden als in der polnischen Sprache integrierte Einheiten gebraucht, d.h. dass bei der Übernahme die morphologischen und syntaktischen Regularitäten der polnischen Sprache angewandt werden. Diese Kategorie ist stark heterogen, so dass eine weitere Differenzierung notwendig ist. Es werden hierfür folgende Transferarten gezählt:

1) Klammerstellung des Verbs (im Nebensatz oder in der Modalverbkonstruktion)

2) direkte Übersetzung

3) morphologische Adaptation

4) andere.

Unter 1 stehen Transfers, die auf eine syntaktische Übernahme der Verbstellung zurückzuführen sind. Dabei muss erwähnt werden, dass die polnische Syntax über eine relativ freie Stellung des Verbs verfügt. Das bedeutet, dass eine Klammerstellung, ob im Nebensatz oder in einer Modalverbkonstruktion, nicht immer auf einen intersprachlichen Transfer zurückgehen muss. Für die Auswertung stellt das selbstverständlich eine gewisse Schwierigkeit dar. Um festzustellen, ob die Verbstellung nun als Transfer gelten kann, ist der sprachliche Kontext der Gesamtaussage unabdingbar. Nur diese Fälle wurden hierfür zugeordnet, die einen stark *unnatürlichen* Charakter im Gesamtkontext aufwiesen und zusätzlich von zwei Polnisch Expertinnen¹¹⁸ als solche bestätigt wurden.

Die *direkten Übersetzungen* unter 2 sind als direkte Übertragungen einerseits einer Gruppe von Wörtern bzw. einer ganzen Phrase (s. KEVIN) und andererseits einer grammatischen Kategorie (s. ANGELIKA) zu verstehen, wie in den Beispielen:

1) KEVIN (zw. Gruppe 3): *i na ławce siedzi dziadek, co gra instrument* (dt. und auf der Bank sitzt ein Opa, was [sic] ein Instrument spielt)

statt:

(...) *gra na instrumencie* (dt. spielt ein Instrument)

2) ANGELIKA (zw. Gruppe 2): *buty od niego (...) zciąga* (dt. sie zieht Schuhe von ihm aus)

statt:

(...) *jego buty* (dt. von ihm, bzw. seine)

Dagegen handelt sich bei den *morphologischen Adaptationen* um einzelne Wörter, die morphologisch in die polnische Sprache integriert wurden (vgl. Brehmer 2008):

3) MARCEL (Gruppe 1): *(ta pani) guckuje z okna* (dt. (die Frau) guckt aus dem Fenster)

¹¹⁸ Es handelt sich dabei um zwei studierte einsprachige Polonistinnen.

9.2. Direkte und indirekte Transfers im Polnischen

Insgesamt konnten 333 sprachliche Transfers aus der deutschen Sprache im Polnischen identifiziert werden, darunter 268 *direkte* und 65 *indirekte*. Interessant dabei ist, dass obwohl die *direkten* Transfers beinahe fünfmal häufiger vorgekommen sind als die *indirekten*, sind sie *nur* bei genau der Hälfte der Kinder zu finden; dagegen wurden die in deutlich kleiner Zahl identifizierten *indirekten* Transfers bei 24 Kindern, also schon bei knapp 67 Prozent der Kinder, gefunden.

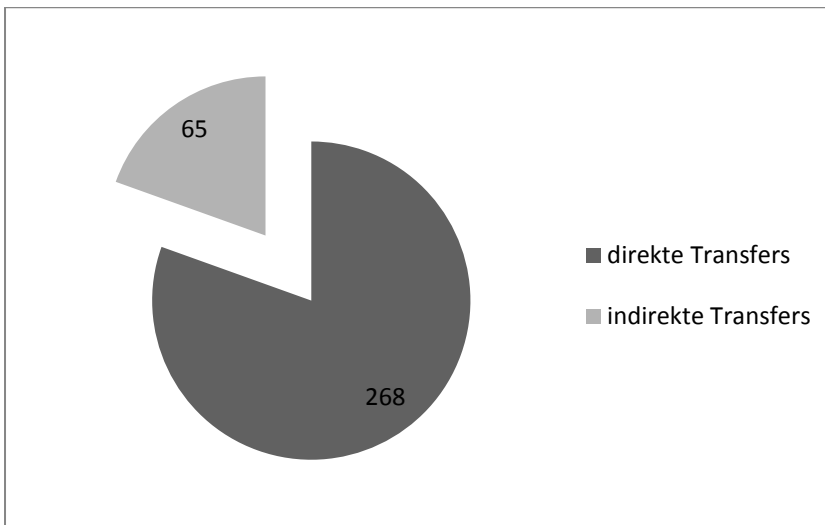


Abbildung 87: Direkte und indirekte Transfers im Polnischen in der zweisprachigen Stichprobe.

Durchschnittlich lassen sich bei jedem Kind etwa 7,4 *direkte* und etwa 1,8 *indirekte* Transfers identifizieren, wobei die Standardabweichung vor allem bei den *direkten* Transfers sehr hoch ist und auf starke Differenzierung zwischen den Kindern hinweist.

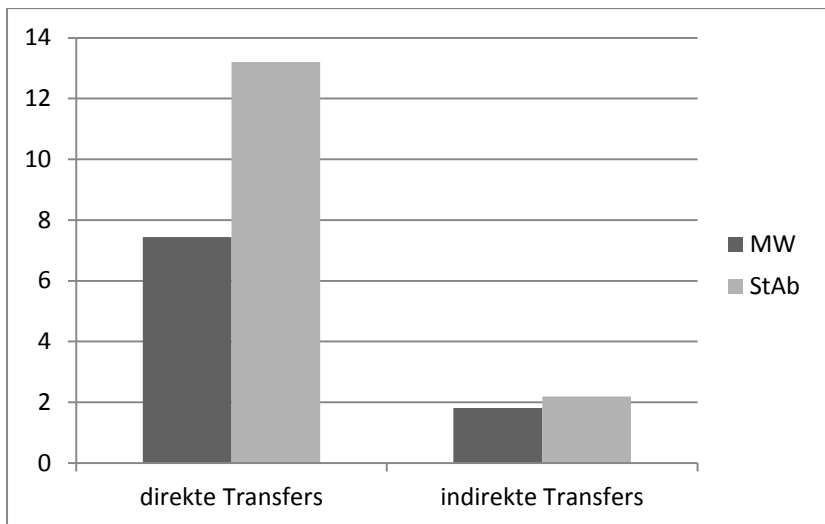


Abbildung 88: Direkte und indirekte Transfers im Polnischen bei zweisprachigen Kindern.

Bei der Betrachtung der einzelnen Altersgruppen (s. Abb. 89) fällt auf, dass die hohen Werte der *direkten* Transfers vor allem durch die zwei jüngsten Altersgruppen 1 und 2 erreicht wurden: Hier sind durchschnittlich knapp 10 *direkte* Transfers pro Kind feststellbar. Dagegen sind die kleinsten Werte diesbezüglich bei den Dritt- und Viertklässler aus der Altersgruppe 3 zu beobachten, die bei 2,6 liegen. Allerdings sind auch hier die Standardabweichungswerte sehr hoch.

Bei den *indirekten* Transfers zeigen sich dagegen Werte, die relativ ausgeglichen wirken. Zwar sind die Werte bei den Kindern aus den Altersgruppen 1 und 2 auch am höchsten, allerdings lassen sich hier keine so eindeutigen Tendenzen wie bei den *direkten* Transfers aufzeigen. Die Standardabweichung ist auch hier hoch, so dass mit großer Heterogenität zu rechnen ist.

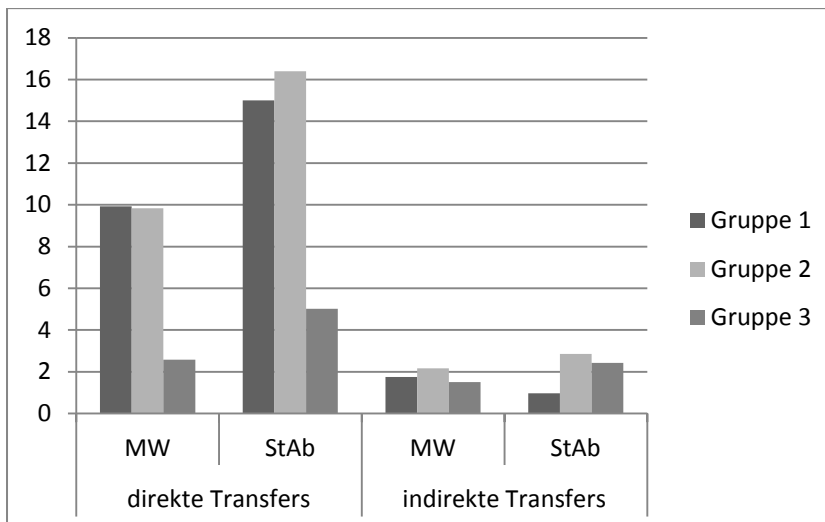


Abbildung 89: Direkte und indirekte Transfers im Polnischen nach Altersgruppe bei zweisprachigen Kindern.

Einen interessanten Blick erlaubt dagegen die Zusammenstellung nach der dominanter Sprache: Es sind vor allem Kinder mit Deutsch als Familiensprache, die sowohl die *direkten* als auch die *indirekten* Transfers in ihren Aussagen einbauen. Das lässt sich auch plausibel erklären, allerdings ist der Wert der Standardabweichung auch hier sehr hoch. Wenn man die beiden Abbildungen 89 und 90 zusammenfasst, könnte man schlussfolgern, dass die sprachlichen Transfers vor allem bei Kindern aus den zwei jüngsten Altersgruppen und zusätzlich mit Deutsch als Familiensprache anzutreffen sind. Auffällig ist auch, dass Kinder mit Polnisch als Familiensprache kaum *direkte* Transfers in ihre Aussagen einbauen. Auch bei Kindern mit beiden Sprachen als Familiensprache sind vergleichsweise wenig *direkte* Transfers zu finden.

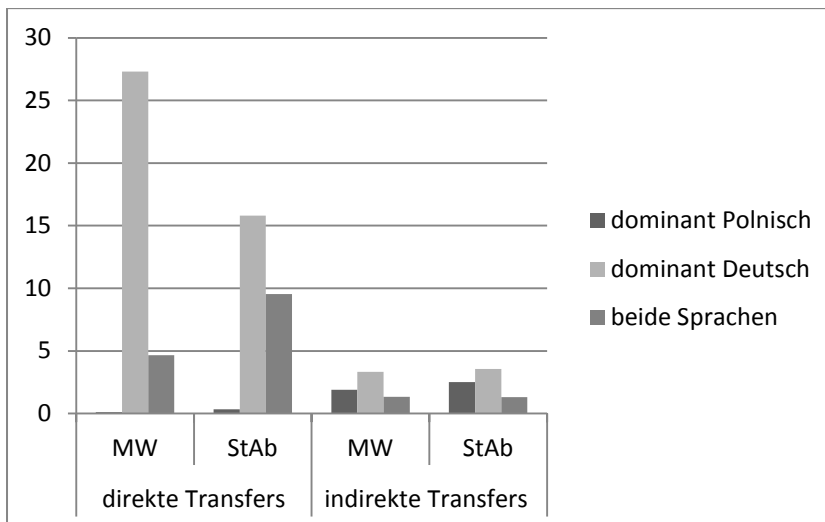


Abbildung 90: Direkte und indirekte Transfers im Polnischen nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.

Der Blick auf den Besuch des HSU Polnisch (s. Abb. 91) bringt weitere Interpretationsmöglichkeiten mit sich. Die Werte sind allerdings weniger erwartungskonform als die Werte nach der dominanter Familiensprache und lassen sich hier nur schwer deuten: Bei Kindern, die den HSU besuchen, lassen sich knapp über zwei Mal so viele *direkte* Transfers beobachten, als bei den Kindern, die den Unterricht nicht besuchen. Allerdings sind die Standardabweichungswerte auch hier sehr hoch. Dagegen scheinen die Werte der *indirekten* Transfers relativ ausgeglichen zu sein.

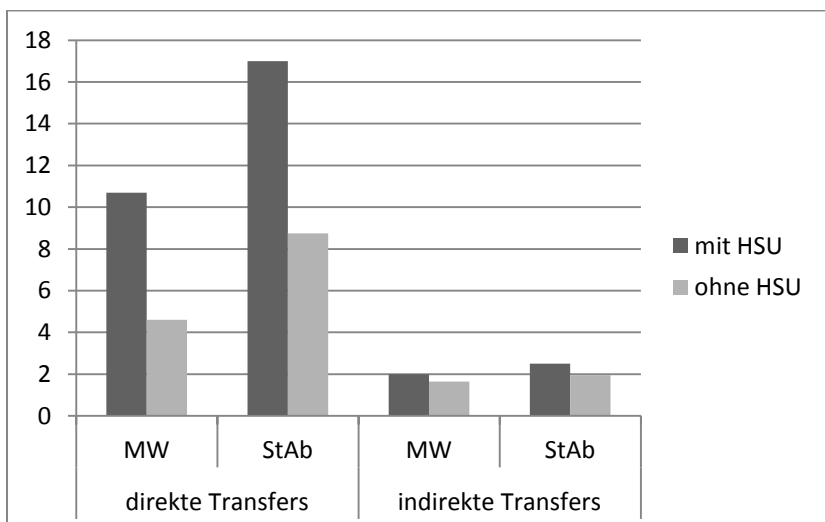


Abbildung 91: Direkte und indirekte Transfers im Polnischen nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Merkmal der dominanten Familiensprache – hier durch die Angaben der Eltern erfasst – tendenziell aussagekräftig für die Ermittlung der sprachlichen Transfers sein könnte: Kinder, in deren Familien Deutsch als dominante Sprache gesprochen wird, fügen häufiger deutsche Lexeme bzw. bilden deutschsprachige Sätze innerhalb polnischsprachiger Gespräche ein, als Kinder, die zu Hause entweder dominant Polnisch oder beide Sprachen zu ungefähr gleichen Anteilen sprechen. Es fällt auf, dass dies vor allem auf die jüngsten Kinder – auf die Vorschulkinder und die Erst- und Zweitklässler – zutreffend ist. Bei den Kindern aus der Altersgruppe 3, also bei den Dritt- und Viertklässlern, fallen die Werte vergleichsweise niedrig aus. Dagegen scheint der Besuch des HSU Polnisch keine aussagekräftigen Informationen diesbezüglich zuzulassen: Die alleinige Aussage darüber, ob ein Kind HSU Polnisch besucht, reicht nicht aus, um die Polnischkompetenz einzuschätzen.

Interessant, denn auf den ersten Blick nicht ganz erwartungskonform, sind die Werte nach der Einschätzung des Polnischen durch die Eltern (s. Abb. 92a, b). Während die *direkten* Transfers vor allem bei Kindern mit mittelmäßigen und geringen Polnischkenntnissen zu finden sind, was den Erwartungen entspricht, sind die *indirekten* Transfers auch häufig bei Kindern zu finden, die ‚sehr gut‘ und ‚gut‘ Polnisch sprechen. Dafür sind sie am seltensten bei Kindern mit ‚geringen‘ Polnischkenntnissen zu finden. Da sich bei den *indirekten* Transfers um in der polnischen Sprache integrierte deutschsprachige Einheiten handelt, muss angenommen werden, dass solch ein Transfer stabile Kenntnis bestimmter Regularitäten des Polnischen voraussetzt. Daraus könnte vorsichtig geschlossen werden, dass *indirekte* Transfers vor allem bei solchen Kindern vorkommen, die über eine stabile Kompetenz im Polnischen verfügen.

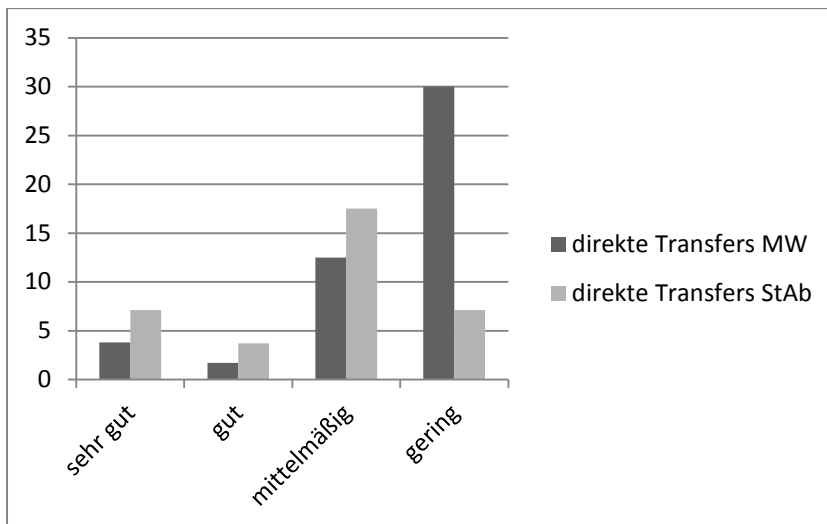


Abbildung 92a: Direkte Transfers im Polnischen nach Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.

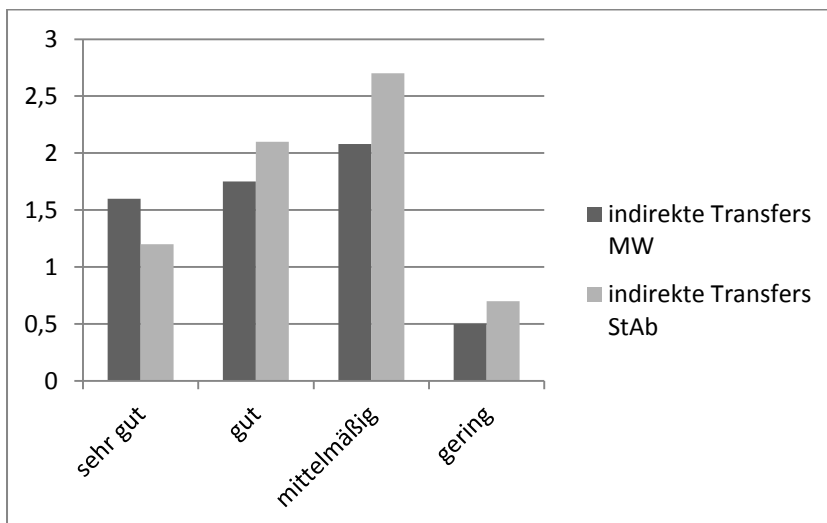


Abbildung 92b: Indirekte Transfers im Polnischen nach Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.

Abschließend ist es interessant, sich die sprachlichen Transfers genauer anzuschauen. Wie oben bereits erläutert, wurden 268 direkte und 65 indirekte Transfers gefunden.

Direkte Transfers

Zu den direkten Transfers werden sowohl geschlossene satzförmige Äußerungen gezählt als auch einzelne Lexeme. Es sind insgesamt 98 deutsche Sätze und 170 einzelne deutsche Lexeme identifiziert worden. Es stellt sich heraus, dass vor allem Substantive direkt transferiert werden: Sie machen knapp 70 Prozent aller di-

rekt transferierten Lexeme aus. Darunter sind vor allem viele situationsspezifische Substantive wie:

- zum *Straßenbild*: Straße, Sommer, Eis, Fahrradfahrer
- zum *Küchenbild*: Topf, Nudel, Socke
- zu *Katze-und-Vogel* Geschichte: Katze, Vogel, Baum.

Sie werden in die polnischsprachigen Äußerungen eingebaut, ohne dass sie syntaktisch-morphologisch adaptiert werde:

PAULINA (zw. Altersgruppe 2): *Kotek patrzy na vogel* (dt. Die Katze guckt auf den Vogel).

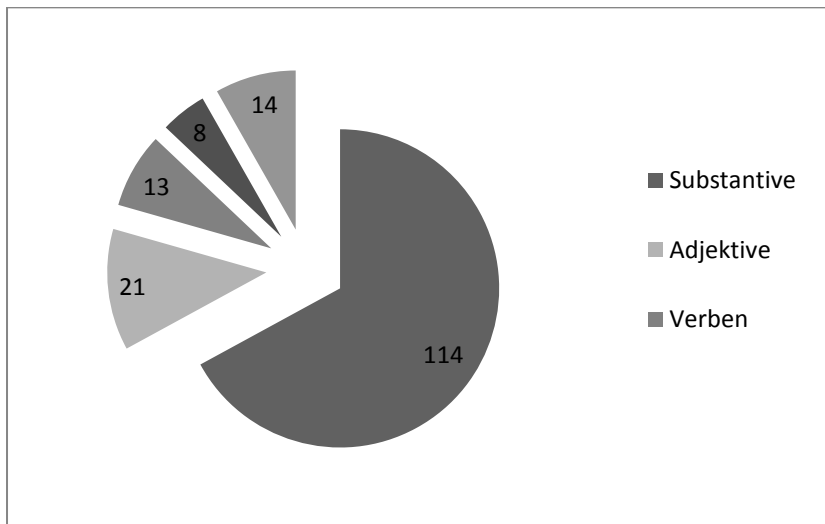


Abbildung 93: Deutsche Lexeme im Polnischen bei zweisprachigen Kindern.

Die restlichen direkt transferierten Lexeme machen insgesamt nur etwas über 30 Prozent aus, darunter sind Adjektive mit 21 Lexemen am stärksten vertreten. Es sind, ähnlich wie bei den Substantiven, vor allem bildspezifische Adjektive, wie *kurz, trocken, kaputt* etc.

Indirekte Transfers

Bei den indirekten Transfers ist die Kategorie der *direkten Übersetzungen* am stärksten. Es konnten insgesamt 26 – also 40 Prozent von allen indirekten Transfers – als solche Übersetzungen identifiziert werden.

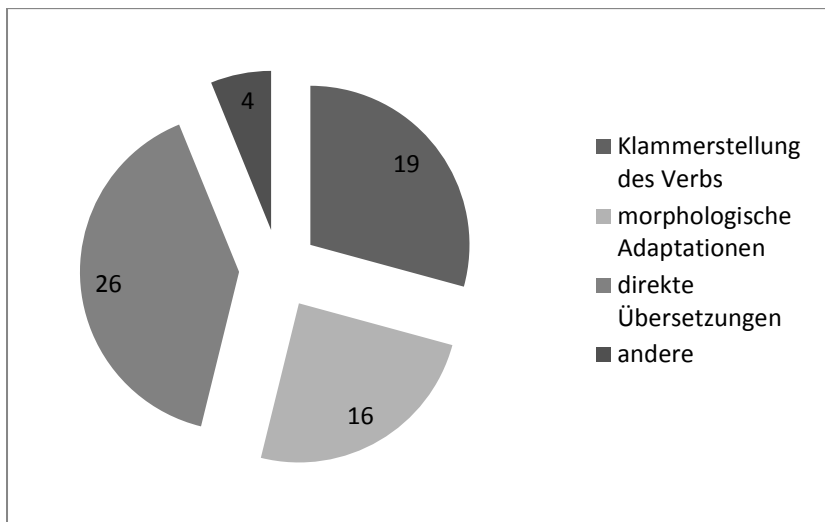


Abbildung 94: Art der indirekten Transfers im Polnischen bei zweisprachigen Kindern.

Hinsichtlich der Zweisprachigkeit handelt es sich hier um besonders interessante Phänomene. Zum Teil sind sie individuell und treten in der Stichprobe vereinzelt auf, wie im Beispiel 1 unten. Zum Teil aber werden bestimmte Formen mehrmals von mehreren Kindern verwendet, so dass sich hier gar vielleicht einige Tendenzen aufzeichnen können, wie im zweiten Beispiel:

1) MAJA (zw. Gruppe 3): *Ludzie se pozwalają lody kupić* (dt. Leute lassen sich/erlauben sich ein Eis zu kaufen) → direkte Übertragung der deutschen Syntax (Klammerstellung) und Semantik (die Verwendung des Verbs „lassen“)

2) LAURA (zw. Gruppe 1), ANGELIKA und ZUZIA (Gruppe 2): *gra jakiś instrument* (dt. spielt ein Instrument) → direkte Übertragung des Akkusativs; im Polnischen wäre die Präposition „auf“ mit der Lokativ notwendig: *gra na jakimś instrumencie*.

Ähnlich häufig konnte der Transfer der deutschen Klammerstellung festgestellt werden und zwar 19 Mal, der knapp 30 Prozent aller indirekten Transfers ausmacht. Hier muss aber noch mal darauf hingewiesen werden, dass die Übertragung aus dem Deutschen aufgrund der polnischen Syntax nicht immer eindeutig festzustellen ist (vgl. oben). In den gefundenen Beispielen handelt es sich überwiegend um Endstellung des Verbs in den Nebensätzen, seltener um die Klammerstellung in den Modalverbkonstruktion. Aber auch Übertragung anderer Konstellationen des Verbs konnten in diesem Kontext gefunden werden, wie:

MAJA (zw. Gruppe 3): *Dzieci się cieszą, duże ubrania spróbować* (dt. Die Kinder freuen sich, große Kleider anzuprobieren) → Übertragung der Klammerstellung nach dem Muster: „sich freuen, etwas zu tun“, das für die polnische Sprache untypisch ist.¹¹⁹

Ferner konnten 16 morphologische Adaptationen also integrierte Lexeme identifiziert werden. Es sind vor allem Verben (s. Bsp. 1, 2, 3a, b), aber auch wenige Substantive (s. Bsp. 4a, b) und Adjektive (s. Bsp. 5, 6) (vgl. Brehmer 2008). Alle werden morphologisch in der polnischen Sprache integriert:

1) MARCEL (zw. Gruppe 1): *guckuje* → vom deutschen Verb „gucken“

2) JULIA (zw. Gruppe 2): *reparuje* → vom deutschen Verb „reparieren“

3a) KATHRIN (zw. Gruppe 2): *nie merknie* → vom deutschen Verb „merken“

3b) KATHRIN (zw. Gruppe 2): *faltuje* → vom deutschen Verb „falten“

4a) KATHRIN (zw. Gruppe 2): *jedna kaputta socka* → vom deutschen Adjektiv „kaputt“ und Substantiv „Socke“

4b) KATHRIN (zw. Gruppe 2): *dwa topfy* (dt. zwei Töpfe) → vom deutschen Substantiv „Topf“

5) OLIWIA (zw. Gruppe 1): *erdbeerowe* → vom deutschen Adjektiv „erdbeere-“

6) SUSANNE (zw. Gruppe 2): *schokoladowe* → vom deutschen Adjektiv „schokoladen-“.

9.3. Konklusion zu den sprachlichen Wechselbeziehungen

In der Untersuchung wurden die sprachlichen Wechselbeziehungen anhand von sprachlichen Transfers veranschaulicht. Es wurde hier eine Unterscheidung in *direkte* und *indirekte* Transfers vorgeschlagen. Die meisten der 333 identifizierten sprachlichen Transfers können zu den *direkten* Transfers gezählt werden. Sie machen 80,5 Prozent der sprachlichen Transfers aus. Dagegen ist nur jeder fünfte sprachliche Transfer als *indirekt* zu bezeichnen. Dieses ungleiche Ergebnis kann evtl. damit erklärt werden, dass die Untersuchung der *indirekten* Transfers gene-

¹¹⁹ Dieses Beispiel sowie das obige Beispiel 1 von MAJA wurden den Kategorien doppelt zugeordnet: sowohl als direkte Übersetzung als auch die Übertragung der Klammerstellung.

rell schwieriger ist als der *direkten*. Die *indirekten* Transfers sind nicht immer als solche eindeutig zu erkennen. Eine gesonderte Untersuchung diesbezüglich wäre sicherlich interessant, zumal es an der Stelle wichtig zu vermerken ist, dass die *direkten* Transfers nur bei der Hälfte der Stichprobe, während die deutlich seltener vorgekommenen *indirekten* Transfers bereits bei 67 Prozent zu beobachten sind. Daraus könnte man schlussfolgern, dass die *indirekten* Transfers tendenziell häufiger vorkommen und könnten als ein typisches Merkmal der polnisch-deutschen Zweisprachigkeit betrachtet werden.

Es ist auffällig, dass beide Arten der Transfers, insbesondere aber die *direkten*, vor allem bei den jüngsten Kindern aus den Gruppen 1 und 2 und bei Kindern mit Deutsch als dominante Familiensprache zu finden sind. Bei Kindern mit dominanter polnischer Familiensprache sind dagegen kaum *direkte* Transfers zu beobachten. Dagegen ist es aufgefallen, dass Kinder mit ‚sehr guten‘ und ‚guten‘ Polnischkenntnissen auch häufiger die *indirekten* Transfers in ihre Äußerungen einbauen als Kinder mit ‚mittelmäßigen‘ oder ‚geringen‘ Kenntnissen. Erklären könnte man dies damit, dass die *indirekten* Transfers nur bei einer stabilen Kenntnis der polnischen morphologisch-syntaktischen Basisqualifikation möglich sind, zumal die Kategorie der *direkten Übersetzung* am häufigsten vertreten ist.

10. Polnischkenntnisse bei zweisprachigen polnisch-deutschen Kindern

Alle untersuchten zweisprachigen polnisch-deutschen Kinder verfügen über Kenntnisse der polnischen Sprache. Wie angenommen, ist der Kenntnisgrad sehr heterogen. Die polnische Sprache erfüllt in den jeweiligen Familien unterschiedliche Funktionen und der Umgang mit ihr ist unterschiedlich. In der Studie konnte dies nicht direkt, z.B. durch Beobachtung oder vertiefende Elterninterviews, erhoben werden. Durch Erfassung der dominanten Familiensprache, des Besuchs des herkunftssprachlichen Unterrichts Polnisch sowie der Einschätzung der Kenntnis des Polnischen durch die Eltern konnten allerdings bestimmte Merkmale des familiären Umgangs sowie der Einstellung dem Polnischen gegenüber abgebildet und in Bezug zur sprachlichen Leistung gebracht werden. Die besten Er-

gebnisse erreichten in allen untersuchten Kategorien solche Kinder, deren Polnischkenntnisse von ihren Eltern als ‚sehr gut‘ und ‚gut‘ bewertet wurden. Die Angabe, dass die dominante Familiensprache Polnisch sei, hat sich auch erwartungsgemäß als ein stabiler Indikator für einen höheren Kenntnisgrad erwiesen. Dagegen ist der Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts Polnisch für sich betrachtet in dieser Hinsicht nicht aussagekräftig. Im Gegenteil: Tendenziell haben die Kinder bessere Ergebnisse erzielt, die keinen HSU Polnisch besuchten. Das Alter der Kinder hat sich ebenfalls als nicht aussagekräftig herausgestellt.

Allerdings muss an der Stelle der Blick etwas differenziert werden. Wenn Kinder den HSU Polnisch besuchen, kann daraus zwar nicht auf bessere Kenntnisse im Polnischen allgemein geschlossen werden, aber die Ergebnisse in der Kategorie des Kasus zeigten auch, dass die ältesten Kinder mit HSU Polnisch bessere Ergebnisse erzielten als ihre gleichaltrigen ohne HSU. Deutlich zu erkennen war z.B., dass sie viel weniger abweichende Kasusformen produzierten. Ergebnisse in der Kategorie des Verbs zeigten zusätzlich, dass die Polnischkenntnisse der Kinder, die keinen HSU besuchten, viel heterogener sind, als die der Kinder mit HSU. Darüber hinaus zeigte sich beim Verb, wie auch beim Kasus, dass bei Kindern, die HSU besuchten, tendenziell seltener normabweichende Formen zu finden waren.

Eine weitere interessante Erkenntnis, die in der Studie gewonnen werden konnte, bezieht sich auf die sprachlichen Phänomene, die nur bei zweisprachigen Kindern vorgekommen sind, nämlich auf die sprachlichen Transfers aus dem Deutschen. In der Studie wurde vorgeschlagen, die Übertragungen in *direkte* und *indirekte* Transfers aufzuteilen. Durch die Bezeichnung der *direkten* Transfers sollte hervorgehoben werden, dass die aus dem Deutschen übernommenen Sprachelemente direkt in der polnischen Sprache platziert wurden, ohne dass eine Adaptation an das polnische Sprachsystem stattgefunden hat. Durch die Bezeichnung der *indirekten* Transfers sollte dagegen ausgedrückt werden, dass die deutschen Sprachelemente sehr wohl in das polnische Sprachsystem integriert wurden und zwar in solchem Maße, dass sie nicht immer sofort als deutsche Elemente identifiziert werden können. Während die *direkten* Transfers, erwartungskonform, vor allem bei jüngeren Kindern mit eher ‚mittelmäßigen‘ Polnischkenntnissen und mit

der dominanten deutschen Familiensprache vorgekommen sind, waren die *indirekten* Transfers auch bei den dominant polnischsprachigen Kindern, sowie Kindern mit ‚sehr guten‘ und ‚guten‘ Kenntnissen zu finden. Daraus könnte man ableiten, dass die hier als *indirekte* Transfers bezeichnete sprachliche Phänomene, zu denen beispielsweise auch direkte Übersetzungen oder morphologische Adaptationen gezählt wurden, als ein charakteristisches Merkmal der polnisch-deutschen Sprachlichkeit bei Kindern betrachtet werden könnten. Diese Phänomene sind bei knapp 70 Prozent der zweisprachigen Stichprobe zu finden.

Die Auswertung der Sprachproben nach Bildimpulsen zeigte, wie unterschiedlich die produzierten mündlichen Texte hinsichtlich der untersuchten Kategorien ausgefallen sind. Das ist nachvollziehbar, denn die Bildvorlagen bieten unterschiedliche sprachliche Impulse an, so dass die fokussierten Kategorien in unterschiedlicher Gewichtung in den jeweiligen mündlichen Texten vorkamen. So erzeugte das *Straßenbild* die längsten mündlichen Texte, in denen vor allem Substantive zahlreich und differenziert vorkommen. Mit der Bildvorlage ließ sich auch der Gebrauch der Hypotaxen gut erfassen. Dagegen schien die Vorlage zu *Katze-und-Vogel* Geschichte vor allem den Gebrauch der Verben anzuregen, wobei die Texte vergleichsmäßig kürzer ausgefallen sind. Die Textlänge könnte natürlich auch mit der Reihenfolge der Bildvorlagen zusammenhängen. Das *Straßenbild* wurde immer als erste Bildvorlage eingesetzt, die *Katze-und-Vogel* Geschichte dagegen als letzte. Der Zusammenhang zwischen der Reihenfolge und Textlänge müsste noch überprüft werden. Sollte sich die Vermutung bewahrheiten, könnte man die Reihenfolge verändern und die etwas weniger differenzierende *Katze-und-Vogel* Vorlage im ersten Schritt einsetzen. Generell stellte sich heraus, dass die Kombination dieser beiden Bildvorlagen durchaus sinnvoll ist. Mit dem *Straßenbild* lässt sich die Kategorie des Kasus bei Substantiven, mit *Katze-und-Vogel* Geschichte dagegen die Kategorie des Verbs gut erfassen. Auf das Küchenbild könnte dann verzichtet werden.

An dieser Stelle lassen sich die Ergebnisse folgendermaßen zusammenfassen:

I. Alle zweisprachigen polnisch-deutschen Kinder, die an der Studie teilnahmen, sind in der Lage, die gestellte Aufgabe auf Polnisch sprachlich zu lösen. Wie angenommen, ist der Kenntnisgrad der polnischen Sprache sehr heterogen. Das eingangs als Familiensprache bezeichnete Polnisch wird in den Familien weitergegeben und führt zur Entwicklung familieneigener Idiolekte.

II. Das Alter der Kinder und der Besuch des HSU Polnisch alleine für sich betrachtet sind nicht aussagekräftig. Bessere Ergebnisse werden aber tendenziell von den Viertklässlern erzielt, die HSU Polnisch womöglich seit ca. vier Jahren besuchen. Es geht also nicht darum, am HSU teilzunehmen, sondern um diesen über einen längeren Zeitraum in Anspruch zu nehmen. Diese Beobachtung könnte durchaus für den Besuch des HSU Polnisch sprechen, und zwar, wie von Reich und Roth (2002) gefordert, für einen langjährigen Besuch, damit genug Zeit zur Verfügung steht, komplexe Strukturen stabil erwerben zu können.

III. Demzufolge könnte der Besuch des HSU Polnisch – wie bereits in der Anlage der Studie angenommen – nicht nur eine fördernde und stabilisierende Wirkung auf die Kenntnisse des Polnischen haben, sondern auch als Indikator für diese Kenntnis fungieren, vorausgesetzt aber, es handelt sich dabei um eine langwierige Maßnahme.

IV. Die sprachlichen Transfers, vor allem solche, die in das polnische Sprachsystem integriert werden und die in der Studie als *indirekte* Transfers bezeichnet wurden, sind als ein integraler Teil der polnisch-deutschen Sprachlichkeit zu betrachten. Sie sind häufig bei Kindern zu finden, die über eine hohe Kompetenz im Polnischen verfügen.

V. Um die in der Studie fokussierten Phänomene zu erfassen, eignet sich die Kombination von zwei Bildvorlagen besonders gut: *Straßenbild* und *Katze-und-Vogel* Geschichte.

11. Kritische Auseinandersetzung mit der Anlage der Studie

Das Interesse der Studie bestand darin, die Kenntnisse im Polnischen bei 36 zweisprachigen polnisch-deutschen Kindern im Vor- und Grundschulalter zu untersuchen. Zu schauen, welche sprachlichen Phänomene im Polnischen aufgrund der zweisprachigen Erwerbssituation zu beobachten sind, spielte dabei eine zentrale Rolle. Als Untersuchungsgrundlage dienten Sprachaufnahmen, die mithilfe von drei Bildvorlagen evoziert wurden. Sie wurden mitvergleichen mit Sprachaufnahmen von einsprachigen polnischen Kindern. Es handelte sich um eine einmalige Erhebung, weil nicht die Entwicklungsverläufe der einzelnen Kinder überprüft werden sollten, sondern eine Art Bestandaufnahme beabsichtigt war. Die sprachlichen Daten wurden nach einem Leitfaden von ausgewählten sprachlichen Phänomenen ausgewertet, indem jedes Vorkommen quantifiziert und in Bezug zu den die Stichprobe differenzierenden Variablen gesetzt wurde. Dabei handelte es sich im ersten Schritt um die Differenzierung zwischen den zwei- und einsprachigen Kindern, sowie zwischen den drei unterschiedlichen Altersgruppen. Einen wichtigen Punkt stellte auch der Vergleich zwischen den drei unterschiedlichen Sprechsituationen dar. Im zweiten Schritt wurden die für zweisprachigen Kinder spezifischen Variablen zum Vergleich der Ergebnisse herangezogen und zwar: der Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts Polnisch, die dominante Familiensprache und die Einschätzung der Polnischkenntnisse durch die Eltern. Durch diese Analyse sollte geprüft werden, in welchen Relationen diese Faktoren zu den untersuchten Phänomenen stehen.

Im Folgenden soll kurz reflektiert werden, inwieweit sich die Studienanlage bewährt hat.

Zur Stichprobe

In der ursprünglichen Anlage der Untersuchung war eine deutlich größere Stichprobe von insgesamt 80 polnisch-deutschen Kindern geplant. Dies scheiterte daran, dass nicht alle aufgesuchten Eltern die Erhebung einwilligten. Obwohl in persönlich geführten Gesprächen mit dem Zeitmangel argumentiert wurde, liegt der Verdacht nahe, dass vor allem solche Eltern nicht einwilligten, die die Polnischkenntnisse ihrer Kinder als niedrig oder unzureichend betrachteten, denn es be-

finden sich in der zweisprachigen Stichprobe vor allem Kinder, die sehr stabil über Polnischkenntnisse verfügen. Man hat womöglich die Kinder nicht erreicht, bei denen die zweisprachigen Phänomene, z.B. sprachliche Transfer, stärker ausgeprägt sein könnten. Dies wäre aber vom großen Interesse der Studie gewesen.

Zur Erhebungs- und Auswertungsmethode

Um das sprachliche Datenmaterial zu gewinnen, wurde eine standardisierte Erhebungsmethode gewählt. Die Kinder wurden mithilfe von drei Bildvorlagen zum Sprechen animiert. Die Bildvorlagen entsprachen denjenigen, die bei der Entwicklung des sprachdiagnostischen Instruments HAVAS 5 eingesetzt wurden. Für dieses Vorgehen sprachen vor allem zwei Argumente: Erstens sollten die Sprachproben miteinander gut vergleichbar sein, zweitens wurde die Anlage der Studie ursprünglich im Kontext der Entwicklung von HAVAS 5 konzipiert.

An dieser Stelle muss diese Vorgehensweise kritisch betrachtet werden. Nicht alle der anvisierten Phänomene konnten nämlich mit dem gewählten Instrumentarium erfasst werden. Die drei Bildvorlagen, die stark einen sprachlichen Handlungsrahmen vorgaben, boten nicht genügend Impulse an, um beispielsweise die Kategorie des Verbs ausreichend zu erfassen. So konnte vor allem Präsens Indikativ gut beobachtet werden, das z.B. hinsichtlich der Genusdifferenzierung interessante Präteritum dagegen nur sehr eingeschränkt. Die Erfassung der weiteren verbalen Kategorien, wie z.B. der anderen Tempora und Modi oder Partizipien konnte gar nicht mehr realisiert werden.

Wo sich eindeutig Verbesserungs- und Entwicklungsbedarf zeigte, ist der Eltern-Kurzfragebogen, der noch vor der Erfassung der Polnischkenntnisse eingesetzt wurde. Bei der Auswertung der Angaben stellte sich heraus, dass nicht alle Fragen eindeutig genug für die Befragten formuliert waren. Die Antworten entsprachen nicht immer dem, was tatsächlich mit der Fragestellung beabsichtigt war. Deutlich wurde dies vor allem am Fall vom Kind ZUZIA aus der Altersgruppe 2 (Erst- und Zweitklässler). Auf die Frage nach der dominanten Familiensprache gaben die Eltern ‚Deutsch‘ an. Anhand der zum Teil überraschend guten Werte, die ZUZIA erzielte, stellte sich die Frage danach, inwieweit das Polnische zu Hause doch präsent ist. Denn ZUZIA besuchte auch keinen HSU Polnisch. Problematisch war das vor allem dann, wenn die Ergebnisse für die dominanten deutschsprachigen Kin-

der ermittelt werden sollten. Das führte zu einigen Irritationen bei der Auswertung und Darstellung der Ergebnisse für diese Sprachgruppe.

Der Kurzfragebogen bedarf also notwendiger Veränderungen, sollte er nochmals eingesetzt werden. Die Bereiche, die mit den gestellten Fragen erfasst werden sollten, müssen genau definiert werden, zumal der sprachliche Aspekt eine sehr subjektive Größe darstellt.

12. Nachwort und Ausblick

Roman Laskowski veröffentlichte 2009 seine Studie unter dem Titel „Język w zagrożeniu. Przystawianie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwizmu“, das man frei ins Deutsche übersetzen könnte als „Sprache in Gefahr. Erwerb des Polnischen unter den Bedingungen der polnisch-schwedischen Zweisprachigkeit“. Ist die polnische Sprache auch bei den polnisch-deutschen Kindern ‚in Gefahr‘? Diese Frage kann natürlich an dieser Stelle nicht verallgemeinert beantwortet werden, aber nach den Ergebnissen dieser Studie trifft das sicherlich nicht zu. Alle hier untersuchten zweisprachigen Kinder verfügen über gute und stabile Kenntnisse der polnischen Sprache, auch die Kinder, die laut den Elternangaben zu Hause überwiegend Deutsch sprechen. Selbstverständlich sind die Polnischkenntnisse sehr heterogen ausgefallen. Und auch die Unterschiede zu den einsprachigen Kindern fielen auf. Nichtsdestotrotz haben alle Kinder die Aufgabe bewältigt, die Bildvorlagen auf Polnisch zu beschreiben und die darin dargestellten Situationen zu erzählen. Sie waren motiviert, sich auf Polnisch mit einer fremden Person zu unterhalten und haben an der Studie freiwillig teilgenommen. Deswegen stellte sich die Frage, warum das so ist. Wie sieht die familiäre Sprachpraxis aus, die die polnische Sprache aufrechterhält? Warum soll die polnische Sprache überhaupt aufrechterhalten werden? Bei Miśkiewicz (2006) liest man, dass der Aspekt ‚des kulturellen Erbes‘ dabei eine große Rolle spielen kann, auch der Kontakt zu der eventuell in Polen lebenden Verwandtschaft. So heterogen auch die Polnischkenntnisse ausgefallen oder so unterschiedlich die erfassten Phänomene sind, die nur bei zweisprachigen Kindern auftraten, sind womöglich auch die familiären Praxen Gründe für das Fortbestehen der polnischen Sprache in Deutschland. Es wäre interessant in diese Familien hineinzuschauen und hineinzuhören. Sollte an die Studie angeknüpft werden, wäre der erste Schritt, in die Familien zu gehen und die polnische Sprache in Interaktion vor Ort zu beobachten.

Andererseits wäre ebenfalls interessant, in den herkunftssprachlichen Unterricht zu schauen und den Verlauf der vier Jahre der Grundschulzeit zu dokumentieren. Eine Langzeitstudie böte sich an. Vielleicht eine Vergleichsstudie, die im Verlauf

die Entwicklung der Kinder mit und ohne HSU Polnisch erfasst und die zusätzlich um Elemente der Motivation am Spracherhalt ergänzt würde? Das hier eingesetzte Instrumentarium könnte für bestimmte Erhebungsbereiche eingesetzt werden. Auch die Einschränkung auf die Erfassung bestimmter sprachlichen Phänomene wäre sicherlich notwendig. Als besonders interessant stellten sich in der Studie die sprachlichen Transfers heraus, vor allem die, in denen die deutschsprachigen Elemente an die polnische Sprache angepasst wurden.

Literatur

Druckquellen

ACHTERBERG, J. (2005). *Zur Vitalität slavischer Idiome in Deutschland. Eine empirische Studie zum Sprachverhalten slavophoner Immigranten*. In *Slavische Beiträge*, Band 441, München: Otto Sagner.

ANDRESEN, H. (2005). *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und dem siebten Lebensjahr*. Stuttgart: Klett-Cotta.

ANSTATT, T. & DIESER, E. (2007). Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern (am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs). In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Erwerb, Formen, Förderung. Tübingen: Narr, 139-162.

APELTAUER, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Berlin, München: Langenscheidt.

ARSENIAN, S. (1937). *Bilingualism and Mental Development*. New York: Columbia University Press.

AUER, P. (2009). Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 91-110.

BABKA VON GOSTOMSKI, CH. (2008). *Türkische, griechische, italienische und polnische Personen sowie Personen aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien in Deutschland. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2006/2007“ (RAM)*. Nürnberg: BAMF.

BADE, K. J.: (2000). *Europa in Bewegung: Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. München: Beck.

BAUR, R. S., CHLOSTA, C., OSTERMANN, T. & SCHRODER, CH. (2004). Was spricht Ihr vornehmlich zu Hause? Zur Erhebung sprachbezogener Daten. *Essener Unika- te* 24, 96-106.

BAUSCH, K.-R. (2007). Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 439-445.

BERNSTEIN, B. (1971). *Class, Codes and Control*. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. London: Routledge & Kegan Paul.

BLOCHER, E. [1908] (1982): Zweisprachigkeit, Vorteile und Nachteile. In: Swift, J. (Hrsg.): *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*. Würzburg: Königshausen und Neumann, 17-25.

- BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BŁAŻEJAK, B. (1991). ...und samstags Polnisch. In *Hamburg macht Schule*, 3, S. 8.
- BÖHME, K., TIFFIN-RICHARDS, S. P., SCHIPOLOWSKI, S. & LEUCHT, M. (2010). Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen. In O. Köller, M. Knigge, B. Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster u.a.: Waxmann, 203-225.
- BOOS-NÜNNING, U. & KARAKAŞOĞLU-AYDIN; Y. (2005). *Viele Welten leben*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- BOURDIEU, P. (1990). Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. In ders., *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller, 11-70.
- BOURDIEU, P. (1992). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In ders., *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hamburg: VSA, 49-79.
- BREDEL, U. (2007). Sprachstandsmessung – Eine verlassene Landschaft. In K. Ehlich in Zusammenarbeit mit U. Bredel, B. Garme, A. Komor, H.-J. Krumm, T. MacNamara, H.H. Reich, G. Schnieders, J.D. ten Thije, H. van den Bergh, *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn [u.a.]: BMBF, 77-119.
- BREHMER, B. (2008). Morphologische Integration aktueller lexikalischer Transfers aus dem Deutschen bei polnisch-deutschen Bilingualen. In B. Brehmer, K. B. Fischer & G. Kumbholz (Hrsg.), *Aspekte, Kategorien und Kontakte slavischer Sprachen. Festschrift für Volkmar Lehmann zum 65. Geburtstag*. Hamburg: Kovač, 57-74.
- BREHMER, B. & CZACHÓR, A. (2012). Formation and distribution of the analytic future tense in Polish-German bilinguals. In: K. Braunmüller & Ch. Gabriel (Hrsg.), *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*. Amsterdam: John Benjamins, 297-314.
- BREHMER, B. & ROTHWEILER, M. (2012): The acquisition of gender agreement marking in Polish: A study of bilingual Polish-German children. In: K. Braunmüller & Ch. Gabriel (Hrsg.), *Multilingual Individuals and Multilingual Societies*. Amsterdam: John Benjamins, 81-100.
- BROWN, R. (1973). *A first Language: The early stages*. London: Georg Allen & Unwin.
- BROWN, R. & Bellugi, U. (1964). Three processes in the child's acquisition of syntax. *Harvard Educational Review*, 34, 133-151.

- BUDYŃ, S. (2011). Zur Geschichte der Polnischen Katholischen Mission in Deutschland. In B. Kerski & K. Ruchniewicz (Hrsg.), *Polnische Einwanderung. Zur Geschichte und Gegenwart der Polen in Deutschland*. Osnabrück: fibre, 181-200.
- CHILLA, S. (2008). *Erstsprache, Zweitsprache, spezifische Sprachentwicklungsstörung? Eine Untersuchung des Erwerbs der deutschen Hauptsatzstruktur durch sukzessiv-bilinguale Kinder mit türkischer Erstsprache*. Hamburg: Dr. Kovač.
- CHILLA, S., ROTHWEILER, M. & BABUR, E. (2010). Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München [u.a.]: Ernst Reinhardt Verlag.
- CHRIST, H. (2009). Über Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag, 31-49.
- CLAHSEN, H. (1982). *Spracherwerb in der Kindheit. Eine Untersuchung zur Entwicklung der Syntax bei Kleinkindern*. Tübingen: Tübinger Beiträge zur Linguistik.
- CLAHSEN, H. (1984). Der Erwerb von Kasusmarkierungen in der deutschen Kindersprache. *Linguistische Berichte* 89, 1-31.
- CLAHSEN, H. (1986). *Die Profilanalyse. Ein linguistisches Verfahren für die Sprachdiagnose im Vorschulalter*. Berlin: Marhold.
- COSERIU, E. (1988). *Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft*. Tübingen: Francke Verlag.
- CUMMINS, J. (1979). Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. In *Working Papers on Bilingualism* 19, 121-129.
- CUMMINS, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (1984). Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. In *Die Deutsche Schule, Heft 3*, 187-198.
- DE HOUWER, A. (1990). *The Acquisition of Two Languages from Birth. A Case Study*. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- DIEBOLD, R.A. Jr. (1964). Incipient bilingualism. In D. Hymes (ed.), *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Academic Press, 495-508.
- DIRIM, İ. (2007). Sprachkontaktphänomene und begleitende Sprachstandsdiagnostik – Möglichkeiten und Desiderata. In H.H. Reich, H.-J. Roth & U. Neumann, (Hrsg.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. Münster: Waxmann, 114-130.

DODSON, C.J. (1987). Language-learning strategies of monolingual and bilinguals. In E. Oksaar (Hrsg.), *Sociocultural Perspectives of Multilingualism and Language Acquisition*. Tübingen: Narr, 158-167.

DÖLL, M. & DIRIM, İ. (2011). Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer, 153-167.

DÖLL, M., ROTH, H.-J. & SIEMON, J. (2009). Computergestützte Analyse der gesprochenen Kindersprache? Entwicklung und Erprobung eines parsergestützten Sprachtools für das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger (HAVAS 5). In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth, M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster [u.a.]: Waxmann, 71-90.

DUBISZ, S. (Hrsg.) (1997). *Język polski poza granicami kraju*. Opole.

EHLICH, K. (2007). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In K. Ehlich in Zusammenarbeit mit U. Bredel, B. Garne, A. Komor, H.-J. Krumm, T. MacNamara, H.H. Reich, G. Schnieders, J.D. ten Thije, H. van den Bergh, *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn [u.a.]: BMBF, 11-75.

EHLICH, K. in Zusammenarbeit mit U. Bredel, B. Garne, A. Komor, H.-J. Krumm, T. MacNamara, H.H. Reich, G. Schnieders, J.D. ten Thije, H. van den Bergh (2007). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn [u.a.]: BMBF.

EHLICH, K., BREDEL, U. & REICH, H.H. (Hrsg.) (2008). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung: Band 29 I + II*, Bonn [u.a.]: BMBF.

ESSER, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz 4*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

ESSER, H. (2009). Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 69-88.

EXTRA, G. & YAĞMUR, K. (2004). *Urban Multilingualism*. In Europe. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.

FORSCHNER, S. & KULIK, M. (2013). Sprachdiagnostische Praxis im mehrsprachigen Kontext. In Y. Ekinci, L. Hoffmann, K. Leimbrink & Selmani L. (Hrsg.), *Migration, Mehrsprachigkeit, Bildung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 233-241.

FTHENAKIS, W., SONNER, A., THRUL, T. & WALBINER, W. (Hrsg.) (1985): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Hueber.

FÜRSTENAU, S. (2004). *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum*. Münster [u.a.]: Waxmann.

FÜRSTENAU, S. (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag, 25-50.

FÜRSTENAU, S., GOGOLIN, I. & YAĞMUR, K. (2003). *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Spracherhebung an den Grundschulen in Hamburg*. Münster [u.a.]: Waxmann.

FÜRSTENAU, S. & GOMOLLA, M. (Hrsg.) (2011). *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag.

GEPERTOWA, L. (1968). Rozwój rozumienia i posługiwania się przez dzieci pojęciami stosunków określanymi przez przyimki i przysłówki. In S. Szuman (red.), *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 149-381.

GLUMPLER, E. & APELTAUER, E. (1997). *Ausländische Kinder lernen Deutsch*. Berlin: Cornelsen.

GOGOLIN, I. (1988). *Erziehungsziel Zweisprachigkeit*. Hamburg: Bergmann + Helbig.

GOGOLIN, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster [u.a.]: Waxmann.

GOGOLIN, I. (2005). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In C. Röhner (Hrsg.). *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim [u.a.]: Juventa.

GOGOLIN, I. (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 263-280.

GOGOLIN, I. (2010a). Stichwort Mehrsprachigkeit. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4-10, S. 529-547.

GOGOLIN, I. (2010b). Was ist Bildungssprache? In *Grundschulunterricht Deutsch*, 04, 4-5

GOGOLIN, I., DIRIM, İ., KLINGER, T., LANGE, I., LENGYEL, D., MICHEL, U., NEUMANN, U., REICH, H. H., ROTH, H.-J. & SCHWIPPERT, K. (Hrsg.) (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster [u.a.]: Waxmann.

GOGOLIN, I. & LANGE, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, 107-127.

GOGOLIN, I., NEUMANN, U. & ROTH, H.-J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*. Bonn: BLK.

GOGOLIN, I., NEUMANN, U. & ROTH, H.-J. (2007). *Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen*. Hamburg: Universität Hamburg, Universität zu Köln.

GOGOLIN, I., NEUMANN, U. & ROTH, H.-J. (2009). *Abschlussbericht über die türkisch-deutschen Modellklassen*. Hamburg: Universität Hamburg, Universität zu Köln.

GRUSZCZYNSKA-HARRISON, M. (2010). *Language transfer and beyond: Pro-drop, code-switching, and acquisition milestones in bilingual Polish-English children*. Unveröffentlichte Dissertation. Ohio State University.

HABERMAS, J. (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft*, Göttingen, Seite 36- 51.

HALL, R.A. (1952). Bilingualism and applied linguistics. In *Zeitschrift für Phonetik und Allgemeine Sprachwissenschaft* 6, 13-30.

HALLIDAY, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Hodder Education Publishers. [2. überarbeitete Auflage, erste Auflage 1985]

HAUGEN, E. (1956). Bilingualism in the Americas: A bibliography and research guide. University of Alabama: American Dialect Society, Publication No. 26.

HELBIG, G. (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch: Deutsch als Fremdsprache, in 2 Bänden, Band 1*. Berlin [u.a.]: De Gruyter.

HOPF, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift der Pädagogik* 51, 236-251.

HU, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.

HYLA-BRÜSCHKE, M. (o.J. 1999). *Bericht über die Ergebnisse des quantitativen Teils der Fragebogenuntersuchung unter polnischen Schülern der Klassenstufen 7 bis 13 an Hamburger Schulen*. Hamburg: Universität Hamburg.

JOHO, M. (2011). *Polnisches Leben in Hamburg. Śladami Polaków w Hamburgu*. Hamburg: Landeszentrale für politische Bildung Hamburg, Generalkonsulat der Republik Polen in Hamburg.

- JEUK, S. (2010): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- JEUK, S. & SCHÄFER, J. (2009). *Schriftsprache erwerben*. Berlin: Cornelsen.
- KACZMAREK, L. (1953). *Kształtowanie się mowy dziecka*. Poznań: Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- KERSKI, B. (2011). Hybride Identitäten. Migrationen aus Polen nach Deutschland – Geschichte und Gegenwart. In B. Kerski & K. Ruchniewicz (Hrsg.), *Polnische Einwanderung. Zur Geschichte und Gegenwart der Polen in Deutschland*. Osnabrück: fibre, 33-54.
- KERSKI, B. & TYBLEWSKI, J. (2011). Erfolge und Schwierigkeiten in der Integration. Polen und polnischsprachige Deutsche in der Bundesrepublik. In B. Kerski & K. Ruchniewicz (Hrsg.), *Polnische Einwanderung. Zur Geschichte und Gegenwart der Polen in Deutschland*. Osnabrück: fibre, 233-254.
- KERSKI, B. & RUCHNIEWICZ, K. (Hrsg.) (2011). *Polnische Einwanderung. Zur Geschichte und Gegenwart der Polen in Deutschland*. Osnabrück: fibre.
- KIELHÖFER, B. & JONEKEIT, S. (1983). *Zweisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenberg.
- KNIFFKA, G. & SIEBERT-OTT, G. (2009). *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. Paderborn: Schöningh Verlag.
- KOCH, R. (2002). *Weggehen – Ankommen. Migration in der Geschichte. Warum Menschen in die Fremde gingen*. In Spuren Suchen. Hamburg: Körber Stiftung, 6-17.
- KOWALSKI, S. (1962). *Rozwój mowy i myślenia dziecka*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe PWN.
- KOZŁOWSKA, E. (1991). Fleksja podstawowych kategorii wyrazów w mowie dzieci pięcioletnich. *Poradnik Językowy*, 9-10, 399-406.
- KRAMPEN, N. (2001). Minderheiten im kollektiven Gedächtnis. Vom Vergessen und Erinnern der historischen polnischen Minderheit in Deutschland. In Ch. Palaske (Hrsg.). *Die Migration von Polen nach Deutschland. Zu Geschichte und Gegenwart eines europäischen Migrationssystems*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 77-94.
- KREMnitz, G. (1994). *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit: Institutionelle, gesellschaftliche und individuelle Aspekte; ein einführender Überblick*. Wien: Baumüller.
- KWIATKOWSKA, M. (1985). *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- LANDUA, S., MAIER-LOHMANN, Ch. & REICH, H.H. (2008). Deutsch als Zweitsprache. In K. Ehlich, U. Bredel, H.H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifi-*

schen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Band II. Bonn [u.a.]: BMBF, 171-201.

LASKOWSKI, R. (1992). O języku polskich dzieci w Szwecji. *Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej*. In *Seria Język na Pograniczach*, 4, 111-119.

LASKOWSKI, R. (2009). *Język w zagrożeniu. Przystawanie języka polskiego w warunkach polsko-szwedzkiego bilingwalizmu*. Kraków: Universitas.

LENGYEL, D. (2001). *Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheilpädagogischen Praxis*. Düsseldorf: Die Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen Nordrhein-Westfalen.

LISKER, A. (2011). *Additive Maßnahmen zur Sprachförderung im Kindergarten. Eine bestandaufnahme in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

LIST, G. (2009). Ein Phantom namens „Zweisprachigkeit“. Die Jagd nach ihm als Sprachspiel. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag, 249-260.

LOEW, P. O. (2014). *Wir Unsichtbaren. Geschichte der Polen in Deutschland*. München: C. H. Beck.

LUCHTENBERG, S. (1995): *Interkulturelle Sprachliche Bildung: Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht*. Münster [u.a.]: Waxmann.

MacNAMARA, J. (1967). A social psychology of bilingualism. In *Journal of Social Issues* 23/2, 213-235.

MacNAMARA, J. (1969). The linguistic independence of bilinguals. In *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 6, 729-736.

MAZUR, J. (1993). Język polski jako narzędzie komunikacji przesiedleńców z Polski do RFN. In S. Gajda (Hrsg.), *Języki słowiańskie wobec współczesnych przemian w Europie*. Opole: Uniwersytet Opolski, 65-74.

McLAUGHLIN, B. (1984). *Second-Language acquisition in childhood. Vol. 1: Pre-school children*. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

MEISEL, J.M. (2004). The Bilingual Child. In T.K. Bathia & W.C. Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 91-113.

MEISEL, J.M. (2007). Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters beim Erwerbsbeginn. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Narr, 93-114.

MENG, K. & REHBEIN, J. (Hrsg.) (2007). *Kindliche Mehrsprachigkeit – einsprachig und mehrsprachig*. Münster [u.a.]: Waxmann.

MILLS, A. (1985). The Acquisition of German. In D. I. Slobin (Hrsg.) *The crosslinguistic study of language acquisition. Vol 1, The Data*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 141-254.

MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ (2009). *Program Rozwoju Oświaty Polskiej za Granicą i Oświaty Polonijnej na lata 2009-2011*. Materiał do dyskusji.

MIŚKIEWICZ, K. (2006). „*Wir leben ja in Deutschland*“. *Sprachverwendungen und Spracheinstellungen bei polnisch-deutschen Kindern im Vorschulalter und ihren Familien*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Hamburg: Universität Hamburg.

MONTANARI, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Determination und Genus*. Münster [u.a.]: Waxmann.

MOROKVASIC, M. (2004). Settled in Mobility: Engendering post-wall migration in Europe. In *Feminist Review* 77(1), 7–25.

MÜLLER, N., KUPISCH, T., SCHMITZ, K. & CANTONE, K. (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr.

MYSTKOWSKA, H. (1972). *Rozwijamy mowę i myślenie dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw szkolnych, PZWS.

NAGÓRKO, A. (1997). „Język polski poza granicami kraju.“ In S. Dubisz (Hrsg.), *Język polski w Niemczech*. Opole 1997, S. 174-187.

NEUMANN, U. & REICH, H. H. (Hrsg.) (2009). *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen*. Münster [u.a.]: Waxmann.

NITSCH, C. (2007). Mehrsprachigkeit: Eine neurowissenschaftliche Perspektive. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Narr, 47-68.

OKSAAR, E. (2003). *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.

OLMA, M. (2007a). Rozwój niektórych kategorii fleksyjnych rzeczownika i czasownika u dziecka w wieku do 5 lat. Część pierwsza, fleksja imienna. *Poradnik Językowy*, 08, 89-92.

OLMA, M. (2007b). Rozwój niektórych kategorii fleksyjnych rzeczownika i czasownika u dziecka w wieku do 5 lat. Część druga, fleksja werbalna. *Poradnik Językowy*, 09, 60-71.

OLTMER, J. (2011). Wanderungsraum Deutschland im 19. Und 20. Jahrhundert. In B. Kerski & K. Ruchniewicz (Hrsg.), *Polnische Einwanderung. Zur Geschichte und Gegenwart der Polen in Deutschland*. Osnabrück: fibre, 13-32.

ÖKTEM, A. & REHBEIN, J. (1987). *Kindliche Zweisprachigkeit. Eine kommentierte Bibliographie zum kindlichen Erwerb von zwei Sprachen und zu Aspekten des Erst-*

spracherwerbs. Hamburg: Universität Hamburg, Germanisches Seminar/ Deutsch als Fremdsprache, Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 29.

PALLASCH, W. & HAMEYER, U. (2008). *Lerncoaching: theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung*. Weinheim [u.a.]: Juventa.

PALLASKE, CH. (Hrsg.) (2001). *Die Migration von Polen nach Deutschland. Zu Geschichte und Gegenwart eines europäischen Migrationssystems*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

PEAL, E. & LAMBERT, W. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence, *Psychological Monographs*, 76, 1–23.

PORAYSKI-POMSTA, J. (2009). Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka. *Logopedia*, 1, 7-31.

PRZETACZNIKOWA, M. (1962). Wiek przedszkolny. In M. Żebrowska (red.), *Psychologia dzieci i młodzieży*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

PRZETACZNIKOWA, M. (1968a). Rozwój i funkcje przymiotników w mowie dzieci do lat sześciu. In S. Szuman (red.), *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 97-147.

PRZETACZNIKOWA, M. (1968b). Rozwój struktury i funkcji zdań u dzieci w wieku przedszkolnym. In S. Szuman (red.), *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 383-629.

REICH, H.H. (2007). Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In K. Ehlich in Zusammenarbeit mit U. Bredel, B. Garne, A. Komor, H.-J. Krumm, T. MacNamara, H.H. Reich, G. Schnieders, J.D. ten Thije, H. van den Bergh, *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn [u.a.]: BMBF, 121-169.

REICH, H.H. (2009). *Zweisprachige Kinder. Sprachaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter*. Münster: Waxmann.

REICH, H.H. & ROTH, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

REICH, H.H. & ROTH, H.-J. (2007). HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen. In H.H. Reich, H.-J. Roth & U. Neumann, (Hrsg.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. Münster [u.a.]: Waxmann, 71-94.

ROMAINE, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

RONJAT, J. (1913). Le development du language observé chez infant bilingue. Paris: Champion.

RONOWICZ, E. A. (1990). Problemy uczenia się i zachowania języka polskiego u dzieci imigrantów i nastolatków w Australii. In W. Miodunka (wyd.), *Język polski w świecie*. Warszawa, Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 295-305

SARTER, H. (2013). Polnisch als Perspektive im Kontext von Mehrsprachigkeit und Globalisierung. In *Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte, 1*, 22-36.

SĘKOWSKA, E. (2007). Badania języka polskiego poza granicami kraju – przegląd zagadnień. *Poradnik Językowy 7*, 23-37.

SKUTNABB-KANGAS, T. & TOUKOMAA, P. (1976). Teaching migrant childrens' mother tongue and leaning of the host country of the socio-cultural situation of the migrant family. In *Tutkimuksia Research Report 15 Tampere*. Finland: Department of Sociology.

SLOBIN, D. I. (1973). Cognitive Prerequisites for the Development of Grammar. In Ch. A. Ferguson & D. I. Slobin (ed.), *Studies of Child Language Development*. New York [u.a.]: Holt, Rinehart and Winston, 175-208.

SMOCZYŃSKA, M. (1972). Przystawianie from deklinacji rzeczownikowej przez dzieci w wieku przedszkolnym. *Psychologia Wychowawcza 29*, 515-527.

SMOCZYŃSKA, M. (1985). The Acquisition of Polish. In D. I. Slobin (Hrsg.). *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition. Volume 1: The Data*. Hillsdale [u.a.]: Lawrence Erlbaum Associates, 595-686.

SÖHN, J. (2005). *Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. AKI-Forschungsbilanz 2*. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

SPOLSKY, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford [et al.]: Oxford University Press.

STERN, C. & STERN, W. (1981). *Die Kindersprache – eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. 4. neubearbeitete Aufl., 1. Aufl. 1907. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

SZAGUN, G. (2000). *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

SZULCZYŃSKI, A. (2000). Opieka kościoła nad polskimi katolikami. W A. Wolff-Powęska & E. Szulz (red.). *Być Polakiem w Niemczech. Studium Niemiecko-nazwowe Instytutu Zachodniego Nr 78, Instytut Zachodni*, 195-209.

SZUMAN, S. (1968). Rozwój treści słownika dzieci. Zagadnienia i niektóre wyniki badań. In Szuman, S. (red), *O rozwoju języka i myślenia dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 19-95.

TAWADO, Yoko (2003): *Talisman*. Tübingen: konkursbuch

TELUS, M. (2013). Die Situation der polnischen Sprache in Deutschland. In *Zeitschrift der Bundesvereinigung der Polnischlehrkräfte*, 1, 8-21.

THEE, I. L. (2006). *Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Universität.

TRIM, J. L. M., NORTH, B. & COSTE, D. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

VILDOMEČ, V (1963). *Multilingualis: General Linguistics and Psychology of Speech*. Leyden: Synthoff.

VOLTERA, V. & TAESCHNER, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. In *Journal of Child Language* 5, 311-326.

VYGOTSKIJ, L. S. (2002, Original 1934). *Denken und Sprechen: psychologische Untersuchungen*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

VYGOTSKIJ, L. S. (2007, Original 1935). Zur Frage nach der Mehrsprachigkeit im kindlichen Alter. In K. Meng & J. Rehbein (Hrsg.), *Kindliche Mehrsprachigkeit – einsprachig und mehrsprachig*. Münster [u.a.]: Waxmann.

WANDRUSZKA, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München [u.a.]: Piper.

WEINREICH, U. (1977). *Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. München: Beck.

WEISGERBER, L. (1966). Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit. In *Wirkendes Wort*, 16. Jg., 73-89.

WIERZBICKA, A. (1990). Podwójne życie człowieka dwujęzycznego. In W. Miodunka (red.). *Język polski w świecie*. Warszawa, Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 71-104

WÓYCICKI, K. (1999). Chancen Brücken zu bauen. Die polnischsprachige Gruppe in Deutschland, ihre aktuelle Lage und die Perspektive für die Zukunft. In J.-P. Barbian & M. Zybura (Hrsg.), *Erlebte Nachbarschaft. Aspekte der deutsch-polnischen Beziehungen im 20. Jahrhundert*. Wiesbaden: Harrassowitz, 138-143.

WÓYCICKI, K. (2000). Subiektywne wyobrażenia. Poczucie tożsamości i więź grupowa osób polskojęzycznych. W A. Wolff-Powęska & E. Szulz (red.). *Być Polakiem*

w *Niemczech*. Studium Niemieckoznawcze Instytutu Zachodniego Nr 78, Instytut Zachodni.

ZARĘBA, A. (1953). Jezyk polski w Szwecji. *Język Polski* 33, 29-37.

ZARĘBINA, M. (1965). *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Internetquellen

APELTAUER, E. (2013). *Familien, Familiensprache(n) und sprachliche Frühförderung*. In Die Gaste, Ausgabe 28 / August-Oktober.

abgerufen unter:

<http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2811almanca.html> [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE und INTEGRATION (2005). *Daten, Fakten, Trends. Migrationsgeschehen*. Berlin.

abgerufen unter:

http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/migrationsgeschehen.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

BSB (2011). *Fremdsprachenunterricht. Schuljahr 2014/2015*.

abgerufen unter:

<http://www.hamburg.de/contentblob/64460/data/bbs-br-fremdsprachenunterricht-2009-10.pdf> [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

BSB (2011a). *Bildungsplan Grundschule. Herkunftssprachen*.

abgerufen unter:

<http://www.hamburg.de/contentblob/2482192/data/herkunftsspr-unterricht-gs.pdf> [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

BSB (2011b). *Bildungsplan Gymnasium. Herkunftssprachen*.

abgerufen unter:

<http://www.hamburg.de/contentblob/2376238/data/herkunftssprachen-gym-seki.pdf> [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

BSB (2011c). *Bildungsplan Stadtteilschule. Herkunftssprachen*.

abgerufen unter:

<http://www.hamburg.de/contentblob/2395112/data/hks-sts.pdf> [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (2010). *Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung*. BAMF.

abgerufen unter:

<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrations>

programm/bundesweitesintegrationsprogramm.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

CHLOSTA, C., OSTERMANN, T. & SCHRODER, Ch. (2003). Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts „Spracherhebung an Essener Grundschulen“ (SPREEG). *EliSe, Essener Linguistische Skripte – elektronisch*, Jahrgang 3, Heft 1, 43-139.

abgerufen unter:

http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2003_spreeg.pdf [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

KALUZA, A. (2002). Zuwanderer aus Deutschland. In *Utopie kreativ*, H. 141/142 (Juli/August), 699-709.

abgerufen unter:

http://www.bundesstiftung-rosaluxemburg.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/141_142_kaluza.pdf [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

KMK (2013). *Strategiepapier Förderung der Herkunftssprache Polnisch*.

abgerufen unter:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_06_20-Strategiepapier-Polnisch.pdf [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2003). *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006*. Brüssel vom 24.07.2003.

abgerufen unter:

http://www.eubildungspolitik.de/uploads/dokumente_mehrsprachigkeit/2003_07_kom_aktionsplan_sprachenlernen.pdf [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

KOSZAŁKA, H. (2011). *Parafialna szkoła sobotnia*.

abgerufen unter:

<http://www.pmk-hamburg.de/szkola-sobotnia/opis> [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

ROOS, J., POLOTZEK, S. & SCHÖLER, H. (2010). *EVAS Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg*.

abgerufen unter:

http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar2010.pdf [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

ROTHWEILER, M. & RUBERG, T. (2011). *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren*. München: DJI, WiFF Expertisen.

abgerufen unter:

http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_12__Rot_hweilerRuberg_Internet.pdf [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

STAATSANGEHÖRIGKEITSGESETZ (1913, mit Veränderungen von 2000 und 2005)

abgerufen unter:

<http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/rustag/gesamt.pdf> [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

STATISTISCHES AMT FÜR HAMBURG UND SCHLESWIG-HOLSTEIN (2014). *Bevölkerung mit dem Migrationshintergrund in den Hamburger Stadtteilen Ende 2013*.

Hamburg und Kiel.

abgerufen unter:

https://www.statistiknord.de/fileadmin/Dokumente/Statistik_informiert_SPEZIAL/SI_SPEZIAL_IX_2014_komplett.pdf [zuletzt eingesehen am 26.02.2016]

STATISTISCHES BUNDESAMT (2011). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Einbürgerungen*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

abgerufen unter:

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Einbuengerungen2010210107004.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

STATISTISCHES BUNDESAMT (2012). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

abgerufen unter:

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendBevoelkerung2010200117004.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

STATISTISCHES BUNDESAMT (2014). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

abgerufen unter:

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/AuslaendBevoelkerung2010200137004.pdf?__blob=publicationFile [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

STÖLTING, W. (2001). Zweisprachigkeit, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und die Stellung der Migrantensprachen. *EliSe, Essener Linguistische Skripte – elektronisch, Jahrgang 1, Heft 1*, 15-22.

abgerufen unter: [http://www.uni-](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2001_stoelting.pdf)

[due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2001_stoelting.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2001_stoelting.pdf) [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

ZDZIECHOWSKA, M. (2011). *Von wegen Masseneinwanderung*. In Zeit-Online vom 21.08.2011. abgerufen unter <http://www.zeit.de/2011/34/Polen-Arbeitsmarkt> [zuletzt eingesehen am 21.01.2015]

Abbildungsverzeichnis	Seite
Abbildung 1a: Erwerb der Wortarten im Polnischen im Altersverlauf, Teil1.	55
Abbildung 1b: Erwerb der Wortarten im Polnischen im Altersverlauf, Teil 2.	55
Abbildung 2: Ausländer mit polnischer Staatsangehörigkeit nach Altersgruppen am Stichtag 31.12.2011 und 31.12.2013 (Statistisches Bundesamt 2014, S. 42ff., 2012, S. 35ff.).	68
Abbildung 3: Ausländische Kinder mit polnischer Staatsangehörigkeit nach Altersgruppen zwischen 2005 und 2013 (Statistisches Bundesamt 2014, S. 42., 2009, S. 34, 2006, S. 24).	68
Abbildung 4: Schülerinnen und Schüler nach Altersgruppen, die 2011/2012 am HSU Polnisch in Hamburg teilgenommen haben.	86
Abbildung 5: Schülerinnen und Schüler nach Altersgruppen, die 2011/2012 an der „Samstagsschule“ der polnischen katholischen Mission in Räumlichkeiten des St. Ansgar Gymnasiums teilgenommen haben.	88
Abbildung 6: Verteilung der zweisprachigen Kinder nach Altersgruppen und Besuch des HSU Polnisch.	106
Abbildung 7: Verteilung der zweisprachigen Kinder nach Altersgruppen und Sprachgebrauch in der Familie.	108
Abbildung 8: Besuch des HSU Polnisch nach Altersgruppen und der Familiensprache.	108
Abbildung 9: Einschätzung der Polnischkompetenz durch die Eltern.	110
Abbildung 10: Einschätzung der Deutschkompetenz durch die Eltern.	110
Abbildung 11: Einschätzung der Polnisch- und Deutschkompetenz durch die Eltern nach den Altersgruppen.	111
Abbildung 12: Kasushäufigkeiten bei zwei- und einsprachigen Kindern.	122
Abbildung 13: Akkusativhäufigkeiten nach Altersgruppen bei zwei- und einsprachigen Kindern.	123
Abbildung 14: Dativhäufigkeiten nach Altersgruppen bei zwei- und einsprachigen Kindern.	123
Abbildung 15: Lokativhäufigkeiten nach Altersgruppen bei zwei- und einsprachigen Kindern.	124
Abbildung 16: Genitivhäufigkeiten nach Altersgruppen bei zwei- und einsprachigen Kindern.	125
Abbildung 17: Instrumentalhäufigkeiten nach Altersgruppen bei zwei- und einsprachigen Kindern.	125
Abbildung 18a: Prozentualer Kasusgebrauch nach Bildimpulsen bei zweisprachigen Kindern.	126
Abbildung 18b: Prozentualer Kasusgebrauch nach Bildimpulsen bei einsprachigen Kindern.	127
Abbildung 19: Allgemeiner Kasusgebrauch.	131
Abbildung 20: Allgemeiner Kasusgebrauch nach Altersgruppen bei zwei- und einsprachigen Kindern.	131
Abbildung 21: Allgemeiner Kasusgebrauch nach Sprechimpulsen bei zwei- und einsprachigen Kindern .	133
Abbildung 22a: Allgemeiner Kasuswert nach Sprechimpulsen und Altersgruppen bei zweisprachigen Kindern.	134
Abbildung 22b: Allgemeiner Kasuswert nach Sprechimpulsen und Altersgruppen bei einsprachigen Kindern.	134
Abbildung 23: Allgemeiner Kasuswert nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.	135

Abbildung 24: Allgemeiner Kasuswert nach Altersgruppen und Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.	136
Abbildung 25: Allgemeiner Kasuswert nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.	136
Abbildung 26: Allgemeiner Kasuswert nach Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.	137
Abbildung 27: Kasus-Type- Wert bei zwei- und einsprachigen Kindern.	138
Abbildung 28: Kasus-Type-Wert nach Altersgruppen bei zwei- und einsprachigen Kindern.	138
Abbildung 29: Kasus-Type-Wert nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.	139
Abbildung 30: Kasus-Type-Wert nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.	140
Abbildung 31: Kasus-Type-Wert nach Einschätzung des Polnischen bei den zweisprachigen Kindern.	141
Abbildung 32: Abweichende Kasusformen nach Altersgruppen bei zweisprachigen Kindern.	146
Abbildung 33: Verteilung der abweichenden Formen bei zweisprachigen Kindern.	147
Abbildung 34: Verteilung der Nominativformen in Funktion der anderen Kasus bei zweisprachigen Kindern.	148
Abbildung 35: Abweichende Kasusformen nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.	149
Abbildung 36: Abweichende Kasusformen nach Besuch des HSU Polnisch und Altersgruppen bei zweisprachigen Kindern.	150
Abbildung 37: Abweichende Kasusformen nach dominanter Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.	151
Abbildung 38: Abweichende Kasusformen nach dominanter Familiensprache und Altersgruppen bei zweisprachigen Kindern.	151
Abbildung 39: Abweichende Kasusformen nach Einschätzung des Polnischen durch die Eltern bei zweisprachigen Kindern.	152
Abbildung 40: Werte des Präsensgebrauchs bei zwei- und einsprachigen Kindern.	157
Abbildung 41a: Werte des Präsensgebrauchs nach Altersgruppen bei zweisprachigen Kindern.	157
Abbildung 41b: Werte des Präsensgebrauchs bei einsprachigen Kindern.	158
Abbildung 42a: Werte des Präsensgebrauchs nach Sprechimpulsen und Altersgruppen bei zweisprachigen Kindern.	158
Abbildung 42b: Werte des Präsensgebrauchs nach Sprechimpulsen und Altersgruppen bei einsprachigen Kindern.	159
Abbildung 43: Werte des Präsensgebrauchs nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.	160
Abbildung 44: Werte des Präsensgebrauchs nach der dominanten Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.	161
Abbildung 45: Werte des Präsensgebrauchs nach der Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.	161
Abbildung 46: Werte des Präteritumgebrauchs im vollendeten Aspekt bei zwei- und einsprachigen Kindern.	163
Abbildung 47: Werte des Präteritumgebrauchs im vollendeten Aspekt nach Sprechimpulsen bei zwei- und einsprachigen Kindern.	164
Abbildung 48: Werte des Präteritumgebrauchs im vollendeten Aspekt nach Altersgruppen bei zwei- und einsprachigen Kindern (nur Katze-und-Vogel Geschichte).	165
Abbildung 49: Werte des Präteritumgebrauchs im vollendeten Aspekt nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.	166

Abbildung 50: Werte des Präteritumgebrauchs im vollendeten Aspekt nach Altersgruppen und nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.	166
Abbildung 51: Werte des Präteritumgebrauchs im vollendeten Aspekt nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.	167
Abbildung 52: Werte des Präteritumgebrauchs im vollendeten Aspekt nach Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.	167
Abbildung 53: Werte der auffälligen Verbformen bei zwei- und einsprachigen Kindern.	169
Abbildung 54a: Werteverteilung der auffälligen Verbformen nach Altersgruppen bei zweisprachigen Kindern.	170
Abbildung 54b: Werteverteilung der auffälligen Verbformen nach Altersgruppen bei einsprachigen Kindern.	170
Abbildung 55: Werteverteilung der auffälligen Verbformen nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.	171
Abbildung 56: Werteverteilung der auffälligen Verbformen nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.	171
Abbildung 57: Werteverteilung der auffälligen Verbformen beim Besuch des HSU Polnisch und nach Altersgruppen bei zweisprachigen Kindern.	173
Abbildung 58: Werteverteilung der auffälligen Verbformen beim Besuch des HSU Polnisch und der dominanten Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.	173
Abbildung 59a: Auffällige Formen des Verbs bei zweisprachigen Kindern.	176
Abbildung 59b: Auffällige Formen des Verbs bei einsprachigen Kindern.	176
Abbildung 60: Wörter pro Text bei zwei- und einsprachigen Kindern.	182
Abbildung 61: Wörter pro Text nach Sprechimpulsen bei zwei- und einsprachigen Kindern.	183
Abbildung 62: Wörter pro Text nach Altersgruppen bei zwei- und einsprachigen Kindern.	183
Abbildung 63: Wörter pro Text nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.	184
Abbildung 64: Wörter pro Text nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.	185
Abbildung 65: Wörter pro Text nach Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.	185
Abbildung 66: Sätze pro Text bei zwei- und einsprachigen Kindern.	186
Abbildung 67: Sätze pro Text nach Sprechimpulsen bei zwei- und einsprachigen Kindern.	187
Abbildung 68: Sätze pro Text nach Altersgruppe bei zwei- und einsprachigen Kindern.	187
Abbildung 69: Sätze pro Text nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.	188
Abbildung 70: Sätze pro Text nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.	189
Abbildung 71: Sätze pro Text nach Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.	189
Abbildung 72: Wörter pro Satz bei zwei- und einsprachigen Kindern.	190
Abbildung 73: Wörter pro Satz nach Altersgruppe bei zwei- und einsprachigen Kindern.	190
Abbildung 74: Wörter pro Satz nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.	191
Abbildung 75: Wörter pro Satz nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.	192
Abbildung 76: Wörter pro Satz nach Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.	192
Abbildung 77: Para- und Hypotaxen bei zwei- und einsprachigen Kindern.	193

Abbildung 78: Para- und Hypotaxen nach Altersgruppe bei zwei- und einsprachigen Kindern.	194
Abbildung 79: Para- und Hypotaxen nach Sprechimpulsen bei zwei- und einsprachigen Kindern.	196
Abbildung 80: Para- und hypotaktischen Satzverbindungen bei zwei- und einsprachigen Kindern.	197
Abbildung 81: Para- und Hypotaxen nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.	197
Abbildung 82a: Parataxen nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.	198
Abbildung 82b: Hypotaxen nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.	198
Abbildung 83a: Parataxen nach Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.	199
Abbildung 83b: Hypotaxen nach Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.	199
Abbildung 84: Relativsätze mit Relativpronomen und Satzverbindung „was“ bei zwei- und einsprachigen Kindern.	201
Abbildung 85: Normadäquater Gebrauch von Relativsätzen bei zweisprachigen Kindern.	202
Abbildung 86: Normabweichender Gebrauch von Relativsätzen bei zweisprachigen Kindern.	203
Abbildung 87: Direkte und indirekte Transfers in der zweisprachigen Stichprobe.	208
Abbildung 88: Direkte und indirekte Transfers im Polnischen bei zweisprachigen Kindern.	209
Abbildung 89: Direkte und indirekte Transfers im Polnischen nach Altersgruppe bei zweisprachigen Kindern.	210
Abbildung 90: Direkte und indirekte Transfers im Polnischen nach Familiensprache bei zweisprachigen Kindern.	211
Abbildung 91: Direkte und indirekte Transfers nach Besuch des HSU Polnisch bei zweisprachigen Kindern.	211
Abbildung 92a: Direkte Transfers im Polnischen nach Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.	213
Abbildung 92b: Indirekte Transfers im Polnischen nach Einschätzung des Polnischen bei zweisprachigen Kindern.	213
Abbildung 93: Deutsche Lexeme im Polnischen bei zweisprachigen Kindern.	214
Abbildung 94: Art der indirekten Transfers im Polnischen bei zweisprachigen Kindern.	215

Tabellenverzeichnis	Seite
Tabelle 1: Modelle institutioneller Förderung (nach Reich & Roth 2002, S. 17ff.).	40
Tabelle 2: Exemplarische Zusammenstellung von morphologisch-syntaktischen Phänomenen im Erwerb des Polnischen und des Deutschen nach Zarębina (1965), Laskowski (1992, 2009), Szagun (2000) und Clahsen (1986).	50
Tabelle 3: Übersicht über den aktiven Gebrauch von Substantiv- und Verbkategorien im Polnischen im Alter von zwei Jahren (Szuman 1968).	52
Tabelle 4: Erwerb der Adjektive vom zweiten bis zum sechsten Lebenslauf (Przetacznikowa 1968a, S. 108).	53
Tabelle 5: Erwerb der Wortarten im Polnischen im Altersverlauf (Geppertowa, 1968, S. 377).	55
Tabelle 6: Übersicht über die Forschungsarbeiten zum Erwerb des Polnischen als L1 (bzw. L2) in Deutschland.	59
Tabelle 7: Übersicht über die verwendeten Kasus in Reichs (2008) Studie.	63

Tabelle 8: Ausländer mit polnischer Staatsangehörigkeit (Statistisches Bundesamt 2014, S. 42ff. und 2012, S. 27ff.).	67
Tabelle 9: Beispiel 1 für die Genus-Differenzen zwischen dem Polnischen und dem Deutschen.	92
Tabelle 10: Beispiel 2 für die Genus-Differenzen zwischen dem Polnischen und dem Deutschen.	92
Tabelle 11: Die femininen und maskulinen Endungsformen des Präteritums Plurals im Polnischen.	93
Tabelle 12: Möglichkeiten den ‚0‘-Artikel im Polnischen zu füllen.	96
Tabelle 13: Zusammenfassung der ausgewählten morphologisch-syntaktischen Kategorien.	98
Tabelle 14: Überblick über die sprachlichen Daten im Polnischen.	113
Tabelle 15: Überblick über die zusätzlichen Daten.	114
Tabelle 16: Reihenfolge im Erwerb bzw. Gebrauch der Kasusfälle im Polnischen.	117
Tabelle 17: Minimale und maximale Werte des Kasusgebrauchs bei ein- und zweisprachigen Kindern.	122
Tabelle 18: Verteilung der Stichprobe nach Kasuserwerbsstufen.	143
Tabelle 19: Übersicht über das Vorkommen abweichender Formen der Substantive.	144
Tabelle 20: Altersbedingte Steigerung der Werte bei einsprachigen Kindern.	154
Tabelle 21: Altersbedingte Steigerung der Werte bei zweisprachigen Kindern.	154
Tabelle 22: Übersicht über die erfassten Kategorien des Verbs.	156
Tabelle 23: Übersicht über das Vorkommen abweichender Formen der Verbflexion.	169

Anhang 1: Transkripte¹²⁰
Zweisprachige Kinder
Altersgruppe 1

Kind: ADAS

1. Straßenbild:

2. I: (...)
3. K: rowery – balony – (dzieci) ludzie –
4. wieże auta – lody – kotka pieska
5. gazete – lampe
6. I: co oni wszyscy robią[?]
7. K: bawią sie
8. I: a ona co robi[?]
9. K: a ona udaje że ptaszek leci nad nią
10. I: mhh – a ci tutaj[?]
11. K: gadają
12. I: a on[?]
13. K: on tutaj sprzedaje baloniki
14. I: a kto to jest[?]
15. K: sprzedawacz boloników – a ten
16. maluje – a ten tutaj gra
17. I: mhh – a on[?]
18. K: ten tutaj sprzedaje wodę
19. I: mhh
20. K: domy
21. I: a oni
22. K: bawią się
23. I: mhh
24. K: kwiatki jeszcze
25. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
26. K: baloniki
27. I: a dlaczego[?]
28. K: dlatego że są kolorowe
29. I: aha – a jaka to może być pora
30. roku[?]
31. K: wiosna
32. I: a po czym można to poznać[?]
33. K: po lodach
34. I: po czymś jeszcze[?]
35. K: nie – a po kwiatkach
36. I: mhh
37. K: i po drzewach
38. I: a dlaczego po drzewach[?]
39. K: dlatego że rosną im owoce
40. I: aha – a coś jeszcze – o czymś
41. zapomnieliśmy[?]
42. K: o rowerach – jeżdżą ludzie na
43. rowerach – jedne dzieci chodzą/ te
44. dzieci chodzą na boso
45. I: dlaczego[?]
46. K: dlatego – bo tam ciepło jest
47. I: mhh coś jeszcze[?]
48. K: nie

49. I: (...)
- 50. Küchenbild:**
51. I: (...)
52. K: babcia szyje
53. I: mhh
54. K: (11 S.) jeden chłopiec się przebrał
55. za tatę – ta dziewczynka idzie do
56. wanny
57. I: a co ona tam robi[?]
58. K: ona patrzy czy mokre/ zdejmuje
59. skarpety
60. I: mhh
61. K: ten chłopczyk jest mokry
62. I: dlaczego[?]
63. K: bo kurtka zmokła
64. I: mhh
65. K: hmm
66. I: a tutaj co one robią[?]
67. K: ten chłopczyk patrzy czy nie ma
68. rozwanej skarpety
69. I: a tu w tym miejscu[?]
70. K: w tym miejscu gotuje
71. I: co się gotuje, jak myślisz[?]
72. K: pierogi
73. I: hmm
74. K: zupa[!]
75. I: pierogi albo zupa – i co się z tym
76. stało
77. K: wylało się
78. I: a dlaczego[?]
79. K: bo to że za mocno jest to włączone
80. – (najwyższy) stopień
81. I: i ktoś to widzi[?]
82. K: taka dziewczynka mała
83. I: i co ona robi[?]
84. K: ona krzyczy
85. I: mhh – coś jeszcze
86. K: rękawiczki czarne leży na podłodze
87. I: a ona co robi[?]
88. K: ona się przestraszyła
89. I: czego[?]
90. K: ten chłopiec mokre rzeczy
91. I: mhh – to wszystko[?]
92. K: [gähnen] tak
- 93. Katze-und-Vogel:**
94. I: (...)
95. K: widzę ptaszka jak on śpiewa
96. wskoczył na płot – ptaszek się
97. przestraszył i poleciał na drzewo – kot
98. prze/ podskoczył
99. I: mhh – a dlaczego on tak
100. podskoczył[?]
101. K: że chciał zjeść tego ptaszka
102. I: a dalej[?]
103. K: on wszedł na ehmm drzewo
104. – kotek
105. wyleciał – a kotek/ a ptaszek
106. wyleciał

¹²⁰ An mehreren Stellen wird auf die nasalen Vokale, wie *ę* oder *ą* verzichtet, da sie von den Kindern häufig nicht realisiert werden.

107.a kotek siedzi na drzewie i się
 108.boi zejść
 109.I: a z kąd wiesz – po czym to
 110.poznać[?]
 111.K: po tym że krzyczy[?]
 112.I: a ptaszek co robi[?]
 113.K: ptaszek dalej śpiewa i się
 114.śmieje
 115.I: a podobała ci się
 116.historyjka[?]
 117.K: tak
 118.I: a co najbardziej[?]
 119.K: jak on się boi zejść z tego
 120.drzewa
 121.I: aha – to wszystko[?]
 122.K: tak

Kind: ANNIKA

1. Straßenbild:
 2. I: (...)
 3. K: rowery – okulary – buty – wode –
 4. dzieci – lody – piasek – kot – ehmm
 5. kwiatki – ludzie i pani patrzy na pana
 6. i samolot trzyma taki na sznurku – i są
 7. dziewięć kwiatki takie inne – jeden coś
 8. maluje – jeden pan tak się ehmm duży
 9. zrobił z takimi patyczkami – i tak stoi i
 10. idzie i daje balony jeden – się tak ubrał
 11. i jeden pan powiesił sobie balony – i
 12. lampa i domy – i hmm ehmm już mam
 13. wszystko znowuż
 14. I: a ona co robi[?]
 15. K: a[!] głąska pieska
 16. I: a oni[?]
 17. K: to już powiedziałam
 18. I: a oni tu[?]
 19. K: gadają
 20. I: a tu[?]
 21. K: oooo już powiedziałam
 22. I: naprawdę[?]
 23. K: no
 24. I: no ale tutaj nic nie powiedziałas – co
 25. ona robi[?]
 26. K: je loda i trzyma misia
 27. I: mhh – a jaka to jest pora roku[?]
 28. K: co[?]
 29. I: jaka to jest pora roku[?]
 30. K: ja nie wiem jak to się po polsku
 31. nazywa
 32. I: a co ci sie najbardziej podoba[?]
 33. K: wszystko znowuż
 34. I: a dlaczego wszystko[?]
 35. K: bo wszystko jest takie dobrze
 36. I: (...)
37. Küchenbild:
 38. I: (...)
 39. K: a mieli też chłopaki
 40. I: tak też wszystkie

41. K: jeden chłopak sobie/ się ubiera –
 42. jedna pani umyje ubrania – jedna pani
 43. robi bluzke – a jeden robi skarpety
 44. znowuż – i jeden chłopak (siedzi) a
 45. dziewczynka aaa i pani patrzy tak
 46. hmmm
 47. I: a dlaczego tak patrzy[?]
 48. K: pana skarpety – bo taka/ hmm i
 49. jedno dziecko zobaczy czy jeszcze
 50. skarpety wszystko mokre jest – i tam
 51. już wszystko prawie wychodzi
 52. I: a dlaczego wychodzi[?]
 53. K: no bo nie patrzy na tego
 54. I: i co trzeba z tym zrobić[?]
 55. K: umyć
 56. *[Probleme mit dem Mikro]*
 57. I: umyć[?]
 58. K: już wszystko powiedziałam
 59. I: tak – to ja nie słyszałam
 60. K: no już powiedziałam
 61. I: a co powiedziałas[?]
 62. K: gdzie tu[?]
 63. I: mhh mhh
 64. K: że mokry wyszedł
 65. I: a dlaczego – jak myślisz[?]
 66. K: bo się pochłapał w wodzie
 67. I: (...)
68. Katze-und-Vogel:
 69. I: (...)
 70. K: ehmm ptak – jak sie naz/ kamyki – i
 71. drzewo – koty kamyki drzewo listki i
 72. ptak – drzewo listki ptak i kot
 73. I: a co oni robią[?]
 74. K: ucieka ptak a kot goni
 75. I: a co dalej
 76. K: kot idzie na listkach ptak siedzi tam
 77. ptak poleci kot jest u góry – ptak jest
 78. na dole kot płacze i jest u góry
 79. I: a dlaczego płacze[?]
 80. K: bo on nie może wejść – i tam
 81. jeszcze mały balon
 82. I: a kot co robi[?]
 83. K: śmieje się
 84. I: dlaczego[?]
 85. K: bo on nie zejdzie i goni
 86. I: podobała ci się ta historyjka[?]
 87. K: no
 88. I: a co najbardziej[?]
 89. K: najpierw goni – kot – najpierw
 90. ucieka ptak nie[?] i tu ucieka znowuż
 91. ptak a kot będzie tam u góry i ptak
 92. będzie/ jest tu u góry zawsze

Kind: DAWID

1. Straßenbild:
 2. I: (...)
 3. K: tutaj chce loda kupić a tutaj da
 4. balona tej dziewczynke a tutaj ona

5. głaszczesz pieska i ona tutaj pije – i one
6. gadają – i on gra – i on maluje i ona
7. czyta
8. I: mhh
9. K: hmm i ona patrzy – a ona je lód
10. I: a tutaj [?]
11. K: ta dziewczynka puszcza samolot
12. I: mhh – a jak on wygląda[?]
13. K: duży
14. I: a dlaczego jest taki duży[?]
15. K: bo tutaj ma coś na dole – a ta
16. patrzy na piesek
17. I: mhh – a jaka to jest pora roku[?]
18. K: hmm[?]
19. I: jest ciepło czy zimno[?]
20. K: ciepło
21. I: a po czym można to poznać[?]
22. K: no bo słońce jest tam
23. I: i po czymś jeszcze[?]
24. K: no bo lody są otwarte
25. I: a jakie są[?]
26. K: truskawkowe waniljowe i czekolada
27. I: a jakie ty lubisz najbardziej[?]
28. K: truskawkowe
29. I: coś jeszcze – a co ci się najbardziej
30. podoba[?]
31. K: jak oni się tutaj bawią
32. I: dlaczego[?]
33. K: no bo tam woda jest
34. I: a co oni robią[?]
35. K: ona jedzie tutaj rower'
36. I: hmm wszystko[?]
- 37. Küchenbild:**
38. I: (...)
39. K: on tutaj się przebra
40. I: mhh
41. K: a on dostał nowe skarpety – a on
42. jest cały mokry
43. I: dlaczego[?]
44. K: no bo weszł do wody – a ona
45. patrzy czy wszystko suche jest – a ona
46. zobaczyła że wszystko (rozlewa się)
47. no i ona myje – a ona patrzy jak tam
48. tutaj jest
49. I: a ona tutaj[?]
50. K: ona tutaj szyje
51. I: mhh coś jeszcze[?] (...)
- 52. Katze-und-Vogel:**
53. I: (...)
54. K: tutaj chce kot tego ehmm (10 S.)
55. I: co to jest[?]
56. K: ptak – tutaj chce jego zjeść a tutaj
57. skoczy na niego
58. I: zobaczymy dalej
59. K: a tutaj skoczył na drzewo a ona się
60. tutaj schowa – a potem tutaj skoczył i
61. potem ona tam i on tu ryczy a ona
62. tutaj śpiewa

63. I: a dlaczego on ryczy[?]
64. K: no bo nie złapał
65. I: a dlaczego on śpiewa[?]
66. K: no bo się cieszy że jego nie zjadł
67. I: podobala ci się ta historyjka – a co
68. najbardziej[?]
69. K: to tu
70. I: dlaczego[?]
71. K: że tutaj jest mokre
72. I: dlaczego akurat to
73. K: hmm
74. I: (...)

Kind: LAURA

- 1. Straßenbild:**
2. I: (...)
3. K: domy – ludzie – kwiatki – balony –
4. dzieci – ludzie – to wszystko
5. I: mhh a co oni tu robią[?]
6. K: dużo
7. I: a co – tutaj na przykład[?]
8. K: ma samolot – patrzy przez okno – a
9. oni gadają na oknie
10. I: mhh – a on[?]
11. K: ma balony – czerwony zielony żółty
12. – i jedno dziecko chce kupić – mama
13. idzie z wózkami – pan maluje – pan
14. gra jakiś instrument
15. I: mhh a tutaj[?]
16. K: Eis
17. I: mhh co oni z tym robią[?]
18. K: kupić
19. I: mhh – co jeszcze – a tu[?]
20. K: jechają auta i rowery
21. I: a co to może być za pora roku[?]
22. K: mhh
23. I: jest ciepło czy zimno[?]
24. K: ciepło
25. I: a po czym można to poznać[?]
26. K: po/ bo świeci słońce i są kwiatki
27. I: po czymś jeszcze[?]
28. K: hm
29. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
30. K: kwiatki
31. I: a dlaczego
32. K: bo są kororowe
33. I: (...)
- 34. Küchenbild:**
35. I: (...)
36. K: pani myje – a ten chłopak zakłada
37. mokre rzeczy – ten też jest mokry
38. I: dlaczego[?]
39. K: bo/ nie wiem
40. I: a tutaj
41. K: gotuje
42. I: a co się z tym dzieje[?]
43. K: jest za dużo wody
44. I: co trzeba z tym zrobić[?]

45. K: weznąć i wylać
 46. I: mhh a ktoś to widzi[?]
 47. K: ta dziewczynka
 48. I: co ona robi[?]
 49. K: oooooo
 50. I: a dlaczego[?]
 51. K: bo/ nie wiem – mama nie widzi
 52. tego
 53. I: mhh co jeszcze[?]
 54. K: tu zakłada skarpety – albo wyklada
 55. I: mhh – coś jeszcze – a ona[?]
 56. K: szyje guzi/ Knöpfe dran
 57. I: mhh coś jeszcze[?]
 58. K: tu jest badezimmer
 59. I: (...)
60. Katze-und-Vogel:
 61. I: opowiedz mi co się dzieje na tych
 62. obrazkach
 63. K: Tu sobie ptak śpiewa a kot
 64. spróbuje go zjeść
 65. I: Mhh
 66. K: I tu wskoczył i tu ptak jest i tu
 67. baum jest
 68. I: A co robi ptak[?]
 69. K: Ptak ucieka – i zafrunął na drzewo
 70. I: Mhh
 71. K: Tu i tu – kotek i tu mała osa
 72. I: mhh – a co robi kot[?]
 73. K: kot chce na górze wejść
 74. I: a dlaczego[?]
 75. K: bo on – bo on chce ptaka zjeść
 76. I: I co się dalej dzieje[?]
 77. K: on weszedł na baum – idzie teraz
 78. do ptaka – ptak uciekł – tu balon
 79. I: Mhh – a co robi ptak[?]
 80. K: Ptak ucieka
 81. I: Mhh
 82. K: I tu – i tu kot spróbował tu tak na
 83. górze on tak (.) tutaj – tu on wyszedł a
 84. on wyfrunął – tu – tu on wyszedł a on
 85. pofrunął – tu – i tu płakał kotek – i tu
 86. tu wyje kotek – a ptak śpiewa
 87. I: A dlaczego kot płacze[?]
 88. K: bo on nie złapał jego
 89. I: Mhh – a ptak dlaczego śpiewa[?]
 90. K: Bo on się cieszy że nie złapał kot
 91. jego
 92. I: A jak ci się ta historyjka podoba[?]
 93. K: ładnie
 94. I: A co ci się najbardziej podoba[?]
 95. K: Ten ptak ten kotek – i bojmy i te
 96. balony – i tu kot spróbuje na górze
 97. skoczyć – i tu jest na górze i próbuje
 98. zejść ale nie złapał – bo na baum
 99. poszedł
 100. I: (...)

Kind: MARCEL

- 1. Straßenbild: (längere Pausen)**
 2. I: (...)
 3. K: balony – lody – drzewo – lampe
 4. autos – domki hmm – wie heißt das
 5. noch mal[?]
 6. I: które[?]
 7. K: to – rower – piesek
 8. I: mhh
 9. K: gazeta
 10. I: mhh
 11. K: hmm voda – hmm – kwiatki –
 12. papierosy (Lachen) tak! – parasol
 13. I: a co oni tam robia[?]
 14. K: ławka tam jest – podłoga – hmm
 15. antena
 16. I: masz dobry wzrok
 17. K: tam jest pani
 18. I: a co ona robi[?]
 19. K: guckt aus dem Fenster
 20. I: a co ona robi[?]
 21. K: głaska pieska
 22. I: a oni[?]
 23. K: lody – ten chłopak kupuje lody
 24. I: mhh a ona[?]
 25. K: ta dziewczynka w' Luftballon
 26. I: hmm
 27. K: co to jest[?]
 28. I: a jak myślisz[?]
 29. K: samolot
 30. I: a co ona robi[?]
 31. K: ona chce na glowe/
 32. I: a ta pani[?]
 33. K: ehmm hmm gokuje z okna hmm
 34. I: a ona[?]
 35. K: je lody
 36. I: coś jeszcze[?]
 37. K: ten chłopak chce się kąpać – mehr
 38. sehe ich nicht
 39. I: a co ci sie najbardziej podoba[?]
 40. K: te lody
 41. I: a dlaczego[?]
 42. K: bo dobre są
 43. I: a jakie lubisz najbardziej[?]
 44. K: zitrone
 45. I: a jaka to może być pora roku[?]
 46. K: Sommer
 47. I: a po czym można to poznać[?]
 48. K: dlatego – weil da Sonne scheint
 49. I: po czymś jeszcze[?]
 50. K: weil sie Eis essen – weil sie baden
 51. I: mhh
52. Küchenbild:
 53. I: (...)
 54. K: wird das alles hier aufgenommen[?]
 55. hier kann man nicht viel sehen – ta
 56. dziewczynka oder chłopak jest nass
 57. I: a dlaczego – jak myślisz[?]

58. K: weil sie in der Badewanne war
 59. I: mhh
 60. K: ta pani – ta pani – nie wiem – ta
 61. pani wäscht
 62. I: mhh
 63. K: ta mama chce ten chłopak anziehen
 64. I: mhh a co – co to jest[?]
 65. K: skarpety – a tu buty – a tu
 66. rękawiczki – ta dziewczynka hmm –
 67. jetzt habe ich wieder vergessen –
 68. Kochtopf läuft da raus
 69. I: a dlaczego, jak myślisz[?]
 70. K: weil die Mama – die Oma nicht
 71. aufgepasst hat – a ta dziewczynka
 72. sieht das
 73. I: i co robi[?]
 74. K: patrzy – ta pani näht
 75. I: mhh
 76. K: ta pani macht so
 77. I: dlaczego[?]
 78. K: dlaczego – weil weil ta dziewczynka
 79. mokra jest
 80. I: a on tutaj[?]
 81. K: chce sie ubrać
 82. I: mhh
 83. K: tu jest koszula – ta lampa jest – und
 84. – co to jest[?] balon[?]
 85. I: (.)
 86. K: lampa – lampa glaub ich auch –
 87. kann man hier so runterziehen
 88. I: mhh
 89. K: fertig
 90. I: (...)
91. Katze-und-Vogel:
 92. I: (...)
 93. K: ten kotek chce ten ten ten hmmm
 94. Vogel fangen – hmm
 95. I: a co on robi[?]
 96. K: spiewać
 97. I: mhh
 98. K: a tam jest kot i alles
 99. I: powoli mamy czas – co on robi[?]
 100. K: umkippen oder umfallen
 101. I: a dlaczego[?]
 102. K: nie wiem
 103. I: a jak myślisz dlaczego ona
 104. się tak przewraca[?]
 105. K: weil – hmm ten kot tam jest
 106. I: mhh – a dalej
 107. K: tu jest drzewo
 108. I: a co oni robią[?]
 109. K: tu drzewo tam drzewo –
 110. tam mur
 111. I: a co oni robią[?]
 112. K: dlaczego kot ehmm fliegt[?]
 113. I: właśnie śmieszne
 114. zobaczmy dalej[?]
 115. K: tam – tam jest kot w drzewa

116. – tam ptaszek – tam też fliegt
 117. weg – ptaszek – ehmm
 118. I: a co on tutaj robi[?]
 119. K: śpiewa
 120. I: a tutaj[?]
 121. K: też śpiewa
 122. I: a dlaczego śpiewa[?]
 123. K: bo kot w drzewa jest –balon
 124. I: a kot co robi[?]
 125. K: schläft
 126. I: podobała ci się historyjka[?]
 127. K: tak
 128. I: a co najbardziej[?]
 129. K: to
 130. I: a dlaczego[?]
 131. K: weil der Vogel da noch nicht
 132. gefangen ist
 133. I: a tutaj[?]
 134. K: das gefällt mir auch am
 135. besten
 136. I: dlaczego[?]
 137. K: weil der Vogel auch wieder
 138. gewonnen hat
 139. I: wszystko mamy[?]
 140. K: tak
 141. (...)

Kind: MARTA

1. Straßenbild:
 2. I: (...) dobrze – powiedz mi co widzisz
 3. tutaj na tym obrazku – co tutaj się
 4. dzieje[?] może zaczniemy z tej
 5. strony[?]
 6. K: tam jest lód
 7. I: mhh
 8. K: tam są domy
 9. I: mhh
 10. K: parasol
 11. I: mhh
 12. K: lampa jest
 13. I: mhh
 14. K: dwa taxi
 15. I: mhh – a tutaj z tej strony[?]
 16. K: są rowerki
 17. I: mhh
 18. K: lody
 19. I: mhh
 20. K: lampa
 21. I: mhh – a tutaj z tej strony. Co tu
 22. się dzieje w środku[?] co takiego
 23. widzisz ciekawego[?]
 24. K: kotek
 25. I: i gdzie jest ten kotek[?]
 26. K: tutaj
 27. I: mhh
 28. K: tego – kwiatki
 29. I: dobrze – a tutaj może kawałeczek
 30. dalej – zobacz tutaj – z tej strony

31. K: piesek
32. I: mhh – i co robi ten piesek[?]
33. K: i ta dziewczynka – która je lody
34. I: mhh
35. K: ehmm jest domek taki – ogródek
36. I: mhh
37. K: taka pani przez okno patrzy
38. I: mhh – a tutaj wyżej[?]
39. K: jest taka dziewczynka
40. I: i co robi ta dziewczynka[?]
41. K: patrzy na dół i trzyma taki samolot
42. I: mhh
43. K: tam jest duże drzewo
44. I: mhh
45. K: dużo – kwiatki
46. I: mhh – a tutaj jeszcze co ta pani ma
47. na przykład[?]
48. K: co ten pan trzyma[?]
49. I: mhh – co ten pan robi[?]
50. K: rozdawuje – (10 S.)
51. M: zapomniałam
52. I: aha no dobrze – a jak myślisz jaka to
53. jest pora roku – po czym to można
54. poznać i dlaczego[?]
55. K: to jest wiosna
56. I: a dlaczego[?]
57. K: tam żadne liście nie są
58. I: mhh – a jest coś takiego na tym
59. obrazku – co ci się bardzo podoba[?]
60. K: mhh
61. I: a co takiego[?]
62. K: piesek i kotek
63. I: a dlaczego[?]
64. K: bo takie fajne są
65. I: mhh (...)
66. **Küchenbild:**
67. K: (...)
68. I: a coś więcej – na przykład tutaj? Co
69. tam się dzieje[?]
70. K: dziewczynka tam jest – wanna -
71. krzeselko
72. I: i co robi ta dziewczynka[?]
73. K: trzyma te skarpetki
74. I: mhh – a tutaj z przodu[?]
75. K: zmoczył się taki chłopczyk
76. I: mhh – a ta pani, co ta pani robi[?]
77. K: myje te ubranka
78. I: mhh – a tutaj właśnie – co tutaj
79. takiego się dzieje[?]
80. K: taki chłopczyk który jest mokry – to
81. jedzenie się spaliło
82. I: mhh
83. K: i jeszcze taki chłopczyk, który ma
84. dziure w skarpecie
85. K: i i jest nowe tam (...)
86. I: mhh
87. K: jest rękawiczka
88. I: mhh
89. K: są buty dwa
90. I: a co ta pani tutaj robi[?]
91. K: wystraszyła się
92. I: jak myślisz – dlaczego?
93. K: bo ten chłopczyk jest mokry i
94. jedzenie się spaliło
95. I: aha – no dobrze a – tutaj[?]
96. K: tu taka pani szyje
97. I: mhh – dobrze (...)
98. **Katze-und-Vogel:**
99. K: tam jest kotek
100. I: i co robi ten kotek[?]
101. K: chce złapać emm złapać
102. śmieszne – ptaszka
103. I: a co robi ten ptaszek[?]
104. K: śpiewa
105. I: mhh
106. K: i jest kolorowy
107. I: mhh – a gdzie on jest ten
108. ptaszek[?]
109. K: zapomniałam
110. I: no dobrze – a tutaj na tym
111. drugim obrazku[?]
112. K: tu kotek emm koło
113. tego ptaszka
114. I: i co on robi ten kotek[?]
115. K: on chce na/ on chce go
116. zjeść
117. I: a ptaszek[?]
118. K: ptaszek się wystraszył
119. I: mhh – i dalej co się
120. dzieje[?]
121. K: tu ten kotek emm skakał a
122. ten ptaszek latał
123. I: mhh – dobrze
124. K: a tutaj jest taka mała
125. mucha
126. I: mhh – a tutaj[?] co się
127. dalej dzieje z kotkiem i
128. ptaszkiem[?]
129. K: ten ptaszek jest na drzewu
130. I: mhh
131. K: i kotek idzie na tego
132. drzewu – potem jeszcze
133. ptaszek leci z tego drzewu
134. I: a dlaczego ptaszek leci z
135. drzewa[?]
136. K: bo kotek chce go złapać
137. I: mhh
138. K: a tu kotek placze – bo nie
139. mógł z drzewa tu od tego
140. drzewa – a ptaszek dalej
141. śpiewa
142. I: mhh. Dobrze (...)
- Kind: NIKOLAS**
1. **Straßenbild:**
2. I: (...) powiedz mi co tutaj widzisz na

3. tym obrazku[?] co tutaj się dzieje[?]
4. (...) opowiedz mi
5. K: Lodziarz jest
6. I: mhh
7. K: dzieci bawią się na wodzie
8. I: mhh – a co robi ten pan[?]
9. K: lody
10. I: mhh – dobrze
11. K: dziewczynka ma pies
12. I: mhh
13. K: chłopczyk ma kota – chłopczyk ma
14. – emm – balon.
15. I: mhh – a tutaj na przykład[?] co tutaj
16. się dzieje z tej strony[?]
17. K: nie wiem
18. I: (...) a tutaj[?]
19. K: pan nosi emm te balony
20. I: mhh – a z tej strony[?]
21. K: mama/ mamy patrzą emm dzieci to
22. że bawiom się
23. I: ehmm tutaj – widzisz coś
24. szczególnie[?]
25. K: samolot leci
26. I: mhh i coś jeszcze[?] tutaj na
27. przykład
28. K: ogródek
29. I: no możesz tutaj jeszcze coś
30. powiedzieć[?]
31. K: auta jeżdżą i na rowerze
32. I: kto jeździ na rowerze[?]
33. K: mama – i tata
34. I: aha
35. K: i nic więcej
36. I: i nic więcej[?] a jak myślisz jaka to
37. może być pora roku[?] – po czym
38. można poznać jaka to jest pora roku i
39. dlaczego[?]
40. K: nie wiem
41. I: nie wiesz[?] – a jest coś takiego na
42. tym obrazku co ci się podoba[?]
43. K: to
44. I: dlaczego?
45. K: on tam maluje
46. I: a co to jest?
47. K: nie wiem
48. I: (...)
- 49. Küchenbild:**
50. K: babcia myje pranie
51. I: mhh
52. K: babcia jeszcze szyje
53. I: mhh
54. K: tu dzieci bawiom się
55. I: mhh
56. K: mama emm – gotuje – dziewczynka
57. idzie do wanny
58. I: mhh
59. K: chłopczyk ubiera spodnie
60. I: mhh – a tutaj na przykład co się

61. Dzieje[?]
62. K: chłopczyk jest em mokry
63. I: jak myślisz dlaczego jest mokry[?]
64. K: od deszczu
65. I: mhh
66. K: i nic więcej
67. I: dobrze (...)
- 68. Katze-und-Vogel:**
69. K: kotek chce złapać/
70. I: mhh
71. K: ptaszka
72. I: i co robi ten kotek[?]
73. K: nie wiem.
74. I: a ptaszek co robi[?]
75. K: śpiewa
76. I: taak
77. K: kotek goni za niego
78. I: mhh
79. K: i teraz kotek emm – skoczył
80. I: a na tym obrazku[?]
81. K: już mówiłem
82. I: aha – Dobrze – Emm – a dlaczego
83. skoczył ten kotek[?]
84. K: bo chce emm ptaszka mieć
85. I: mhh – i co robi ten ptaszek[?]
86. K: leci
87. I: mhh – A tutaj na drugiej stronie – Co
88. się dzieje dalej[?]
89. K: kot – emm – jest na drzewie idzie
90. na drzewie
91. I: mhh
92. K: ptaszek siedzi na drzewie
93. I: mhh
94. K: ptaszek teraz leci i kot jest emm na
95. drzewie
96. I: mhh
97. K: i ptaszek śmieje się.
98. I: a co robi[?]
99. K: i kotek jest na drzewie
100. I: mhh – a co robi kotek[?]
101. K: płacze
102. I: a jak myślisz dlaczego
103. płacze?
104. K: (...)

Kind: OLIVIA

- 1. Straßenbild:**
2. I: (...)
3. K: auta i rowery – jak to się jeszcze raz
4. nazywa[?] baloniki chciałam
5. powiedzieć
6. I: mhh
7. K: ptaszek – ja mam też ptaszka ale
8. inny
9. I: w domu
10. K: tak
11. I: prawdziwego[?]
12. K: nie – też taki ale inny

13. I: też na lince[?]
14. K: inna jest troche grubsza
15. I: i co można z nim robić[?]
16. K: powiedzieć/ powiesić
17. I: mhh
18. K: kwiatki – śmietniki – śmietnik jest –
19. tu nie ma śmietnika
20. I: no właśnie
21. K: hmm lody widać jeszcze
22. I: co to są za lody[?]
23. K: erdbeerowy bananowy – jeszcze raz
24. stracciatelle
25. I: mhh bardzo lubie stracciatella
26. K: moja mama też
27. I: a ty[?]
28. K: a ja lubie erdbeere-vanile
29. I: też lubie – wszystkie lubie
30. K: dominik wszystkie lubi – i ja też i
31. Vaneska
32. I: a on może już wszystkie jeść[?]
33. K: on też może lody już jeść ale jak za
34. dużo zje to już nie może lody jeść – ale
35. Vaneska może wszystkie jeść
36. I: a Vanesca ile ma lat[?]
37. K: trzy
38. I: to też jest młodsza od ciebie
39. K: ale ona jest troche większa od
40. Dominika bo Dominik ma dwa tylko
41. I: mhh – co oni tam robią[?]
42. K: jeszcze tam jest woda
43. I: i co oni robią[?]
44. K: rączki zamaczają i też nogi – domki
45. widać – dziecko widać – ludziki widać
46. też
47. I: mhh
48. K: plecak widać tam – a nie wiem jak
49. to się wszystko nazywa co on ma
50. I: a co on robi[?]
51. K: pisze – lampa
52. I: mhh – a one[?]
53. K: głaszczkę pieska
54. I: a ona
55. K: je loda – wszystkie co są
56. I: mhh
57. K: a ten chłopczyk ma kotka w ręce
58. I: mhh
59. K: a ta dziewczynka i ten chłop stoją i
60. patrzą
61. I: a ci[?]
62. K: gadają
63. I: a ten[?]
64. K: dawa baloniki dzieci
65. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
66. K: baloniki
67. I: dlaczego[?]
68. K: bo one są kolorowe
69. I: a jaka to może być pora roku[?]
70. K: nie wiem

71. I: jest ciepło czy zimno[?]
72. K: ciepło
73. I: a po czym można to poznać[?]
74. K: bo jak jest zimno to wszystkie
75. polatują węg i nie będzie miał
76. baloniku – tylko jak
77. ciepło jest są baloniki
78. I: po czymś jeszcze[?]
79. K: bo można wyjść w krótkim rękawku
80. – się ubrać krótki rękawek
81. I: coś jeszcze czy już wszystko[?]
82. K: wszystko
83. I: (...)
84. Küchenbild:
85. I: (...)
86. K: hmm chłopiec – jeden skarpetka
87. jest zepsuta i jedna nie – a jedno
88. dziecko weszło w wodę – a jedno chce
89. skarpetki wzięść – a jedna
90. dziewczynka pra – a ten chłopczyk
91. drugi wyciąga wszystkie rzeczy i jedno
92. spodnie ubrał ale są za duże a jedna
93. dziewczynka szyje
94. I: mhh
95. K: leci – Nudeln
96. I: a dlaczego[?]
97. K: bo ta dziewczynka nie uważa
98. I: a co ona robi[?]
99. K: bo ten chłopczyk pokazuje
100. skarpetkę – nie wie co ma
101. zrobić z nią
102. I: a ona tutaj[?]
103. K: a ona nie wie co zrobić z nią
104. I: a ona[?]
105. K: nie wie co ma robić – i już
106. wszystko – wszystko już
107. mówiłam
108. I: (...)
109. Katze-und-Vogel:
110. I: (...)
111. K: kotek chce złapać ehmm
112. ptaka – a on idzie za nim – tu
113. on śpiewa i chce go złapać
114. a tu się przestraszył a tu idzie
115. na drzewko i on też
116. I: mhh a dalej
117. K: kot/ ptak jest u góry – kot
118. idzie – kot jest u góry a ptak
119. leci na dół – kot płacze na
120. drzewku – aaaa ptak śpiewa
121. ładnie – się cieszy
122. I: a dlaczego się cieszy[?]
123. K: bo nie ma kotka
124. I: a kot dlaczego płacze[?]
125. K: bo nie zejdzie
126. I: a podobała ci się ta
127. historyjka[?]
128. K: tak

129. I: a co najbardziej[?]
130. K: [zeigt]
131. I: a dlaczego[?]
132. K: bo ptak leci do góry i kotek
133. – ja lubie jak kotki do góry
134. skakają
135. I: mhh umjeją
136. K: skakać
137. I: (...)

Kind: PAUL

- 1. Straßenbild:**
2. I: (...)
3. K: tu widzę że dzieci są – tu widzę że
4. samochody jechają – tu jest pani – tu
5. jest pan – tu są domy – drzewa –
6. samochody – pani/ dziewczynka albo
7. chłopiec głaska pieska –
8. tu są balony
9. I: a co z tymi balonami[?]
10. K: pan jakiś je daje/ rozdaje dzieciom
11. I: mhh a tu[?]
12. K: dziewczynka puściła balon/ nie
13. samolota albo jakąś kaczke – chyba
14. samolot
15. I: mhh - a tu[?]
16. K: rozmawiają
17. I: a tutaj[?]
18. K: tutaj są lody – taki pan i parasol – to
19. taki sklep jest chyba
20. I: mhh coś jeszcze[?]
21. K: tu jest ławka – tu jest malarz co
22. maluje – tu jest pan co gra na/ robi
23. muzyke tak
24. I: mhh
25. K: tu jest woda ale nie wiem co to jest
26. – dzieci myją ręce
27. I: mhh – a jaka to może być pora
28. roku[?]
29. K: hmm
30. I: jak myślisz – jaka to jest pora roku[?]
31. wiosna lato jesień
32. K: wiosna
33. I: a po czym można to poznać[?]
34. K: po/ bo słońce świeci i jest dużo
35. ludzi na ulicy – bo to jest chyba taka
36. ulica – jest kolorowo
37. I: mhh a co ci się tutaj najbardziej
38. podoba[?]
39. K: nie wiem
40. I: pomyśl chwilke
41. K: chyba tutaj że samochody i rowery
42. jadą
43. I: a dlaczego[?]
44. K: bo mi się podoba
45. I: (...)
46. Küchenbild:
47. I: (...)

48. K: tu pani myje – tu pani szyje – tu
49. pani wiesz – tu pan/ chłopak zakłada
50. skarpety i idzie na fußball – tu jest
51. dziura – tu wychodzi/ wypływa z
52. garnka – się przypala chyba
53. I: a dlaczego[?]
54. K: bo za długo stoi
55. I: a co trzeba z tym zrobić[?]
56. K: gaz wyłączyć
57. I: mhh a ktoś to widzi[?]
58. K: ta dziewczynka – ona mówi ooooo
59. do mamy
60. I: a mama co robi[?]
61. K: też mówi ooooo
62. I: dlaczego[?]
63. K: bo tu on jest mokry
64. I: a dlaczego jest mokry[?]
65. K: bo był na dworzu i padał deszcz
66. chyba
67. I: mhh coś jeszcze widać[?]
68. K: tu jest jakiś dom – i to wszystko
69. I: (...)

70. Katze-und-Vogel:

71. I: (...)
72. K: tu widze ptaszka co śpiewa – a
73. kotek chce go chyba złapać – bo jest
74. głodny – i tu jest śnieżek albo coś
75. takiego – drzewo – i ten kot/ kotek już
76. tu jest – chce go złapać i
77. ptaszek ucieka – a kot za nim – koniec
78. – chyba mucha jakaś tu leci
79. I: mhh a dalej
80. K: hmhmhmhmhm ptaszek ucieka
81. dalej boi się – a kot chce go dalej
82. złapać i dalej i dalej i dalej ale nie
83. może – i tu ptaszek znowu śpiewa –
84. uciekł – a kot został na
85. drzewie i krzyczy że nie złapał ptaszka
86. I: a ptaszek co robi[?]
87. K: śpiewa już mówiłem
88. I: a dlaczego[?]
89. K: bo uciekł i kot już go nie złapie
90. I: a podobała ci się ta historyjka[?]
91. K: mhh mh
92. I: a co najbardziej[?]
93. K: ze kot krzyczy
94. I: a dlaczego
95. K: bo to takie śmieszne jest
96. I: (...)

Kind: TOM

- 1. Straßenbild**
2. T: tam jest Eis[!]
3. I: zobacz co tu widzisz
4. T: tam są lody – balony – emm – nie
5. wiem
6. I: I co jeszcze[?]
7. T: dom – tu są domy – tu jest jeden

8. dom – ja nie wiem – pies – chłopiec
9. I: mhh – dobrze
10. T: auto – strażę
11. I: A tu[?]
12. T: (...) (...) (...) słyhać – nie wiem już
13. I: a popatrz tutaj
14. T: domy – też balony
15. I: a tu
16. T: nie wiem – coś malował – tu coś
17. malowa
18. I: A tutaj[?]
19. T: Dziewczynka ama eis – lód
20. I: A tu[?]
21. T: Pani ma eine katze
22. I: A co tutaj się dzieje[?]
23. T: Już mówiłem – są na balkonie – te
24. pani
25. I: I to co to jest[?]
26. T: Vogel
27. I: Mhh
28. T: Ja nie wiem
29. I: A powiedz mi co tutaj jest[?]
30. T: Baum
31. I: A to – co to jest[?]
32. T: Nie wiem - kościół
33. I: Mhh
34. T: To chyba już nie wiem
35. I: Wszystko już powiedziałaś[?]
36. T: Mhh chyba
37. I: No popatrz – może ci się coś jeszcze
38. przypomni
39. T: Bank – müll
40. I: A tu po tej stronie[?]
41. T: Chłopiec – tu jest jeden chłopiec –
42. nie chyba już nie wiem
43. I: Może jeszcze o czymś
44. zapomnieliśmy
45. T: To nie wiem jak się nazywa –
46. wasserbrunnen – antena
47. I: Dobrze
48. T: Nie wiem
49. I: a jaka to jest pora roku[?]
50. T: nie wiem
51. I: (...)
52. Küchenbild:
53. I: (...)
54. K: tutaj pani myje i szyje – on sie
55. ubiera ten chłopiec – i nie wiem co to
56. jest – tu jest dziura – a tu jest mama
57. albo pani
58. I: co ona robi[?]
59. K: tak robi bo – tu jest dziura – i ten
60. chłopiec jest mokry
61. I: dlaczego jest mokry[?]
62. K: bo padał deszcz
63. I: mhh – a tu co się dzieje[?]
64. K: nudeln/ Mittagessen/ brennt an/
65. fliegt raus
66. I: mhh a dlaczego[?]
67. K: nie wiem
68. I: a co trzeba teraz z tym zrobić[?]
69. K: hmm
70. I: widziałeś już coś takiego[?]
71. K: hmm – nie
72. I: co jeszcze widać[?]
73. K: hmm to jest za duże na niego – i już
74. koniec
75. I: a ona co robi[?]
76. K: guckt
77. I: mhh – a tu[?]
78. K: hab schon gesagt – szyje
79. I: mhh – a tu
80. K: chce/ nimmt die Socken von der
81. Wäsche
82. I: (...)
83. Katze-Vogel-Geschichte
84. I: Co się tu dzieje[?]
85. T: Ten vogel singt – i ta katze chce (...)
86. – i ona później wskoczyła ta katze tu
87. na ten mur – celuje – później (...) – i
88. ten vogel się wystraszył (...) i ten vogel
89. poleciał dalej (...) baum
90. I: A co się tutaj stało[?]
91. T: Tu ta katze vor dem baum – a a ta
92. ten vogel jeszcze się (...) a ta katze – a
93. ten ptak ucieka – a te a te katze
94. weszło i nie może zejść i teraz płacze i
95. ten vogel lacht
96. I: A dlaczego płacze ten kotek[?]
97. T: Bo nie bo nie umie zejść
98. I: A co robi ten ptak[?]
99. T: Śmieje
100. I: Podoba ci się ta historia –
101. dlaczego[?]
102. T: Bo ja lubie takie – katze
103. weint i drugi podskakywa –
104. drugi wystraszy się – katze się
105. boi – katze che złapać – katze
106. weszło na baum – chce wejść i
107. jeden się chowa tam za
108. murkiem (...)
109. I: A jeszcze może jest na
110. obrazku co chciałbyś mi
111. opowiedzieć[?]
112. T: I tu jest biene
113. I: A tu po tej stronie[?]
114. T: Tu po tej – balon
115. I: A co ci się w tej historii
116. podoba[?]
117. T: To
118. I: Co to jest[?]
119. T: To – katze
120. I: Kotek (...)

Kind: VICKY

1. Straßenbild:

2. I: (...)
3. K: pies kot
4. I: mhh
5. K: Luftballon
6. I: mhh
7. K: ein Schirm
8. I: mhh
9. K: (7 S.)
10. I: co on robi[?]
11. K: Luftballons verteilt
12. I: mhh a oni[?]
13. K: Fahrrad fahren[?]
14. I: a to
15. K: Auto
16. I: a co oni robią[?]
17. K: die fahren
18. I: a oni[?]
19. K: (9 S.) nie wiem
20. I: a ona tutaj u góry
21. K: hat ein Schnurr da ist ne Ente
22. I: a tu
23. K: Eis verteilen
24. I: też lubisz jeść lody – a jakie
25. najbardziej[?] a jakie tutaj są – co to są
26. za lody[?]
27. K: co[?] nie wiem
28. I: a co ci się najbardziej podoba
29. tutaj[?]
30. K: hmm (9 S.)
31. I: jest ciepło czy zimno[?]
32. K: nie wiem
33. I: (...)
- 34. Küchenbild:**
35. I: (...)
36. K: wäscht – zieht jetzt sich an – die
37. näht – hmm die kocht
38. I: mhh a co się z tym dzieje[?]
39. K: Topf
40. I: co się tam dzieje[?]
41. K: nie wiem
42. I: a ktoś to widzi[?]
43. K: nie
44. I: nie[?] mhh
45. K: und hier ist nass
46. I: dlaczego – jak myślisz[?] hmm
47. dlaczego tam jest mokre[?]
48. K: mokre
49. I: coś jeszcze widać – a oni co robią[?]
50. K: zieht Sachen an
51. I: a ona[?]
52. K: (mokre)
53. I: mhh ...
- 54. Katze-und-Vogel:**
55. I: (...)
56. K: kot
57. I: mhh
58. K: (6 S.)
59. I: co on chce zrobić[?]

60. K: den Vogel schnappen
61. I: a dlaczego[?]
62. K: weil er singt so
63. I: mhh a co on tu robi
64. K: ist rauf gesprungen und will ihnjetzt
65. holen
66. I: mhh
67. K: der fliegt dann (...) in den Baum und
68. die Katze springt genau da auch
69. I: a co dalej
70. K: ist sie rauf gesprungen ist sie jetzt
71. da oben – und der Vogel ist
72. runtergeflogen
73. I: a co robi ptaszek[?]
74. K: singt
75. I: a kot co robi[?]
76. K: miau
77. I: a dlaczego[?]
78. K: (bo on) singt
79. I: a co ci się najbardziej podoba z tej
80. historyjki[?]
81. K: nie wiem
82. I: coś jeszcze czy to wszystko –
83. wszystko[?]
84. K: nie
85. I: (...)

Kind: VIKTORIA

- 1. Straßenbild:**
2. I: (...)
3. K: kot pies balony ludzie miś auto
4. I: mhh
5. K: (22 S.)
6. I: a co oni robią – ona[?]
7. K: głaska pies
8. I: a on tutaj[?]
9. K: ten[?]
10. I: mhh
11. K: on chce balony dziecku dać
12. I: mhh – a oni[?]
13. K: hmm jechają[?]
14. I: a ci[?]
15. K: ehmm eis
16. I: mhh
17. K: jeszcze[?]
18. I: a oni[?]
19. K: one gadają
20. I: a ona[?]
21. K: patrzy
22. I: i coś jeszcze[?]
23. K: gada z kimś
24. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
25. K: te trzy to to to
26. I: a dlaczego[?]
27. K: nie wiem
28. I: a jaka to jest pora roku – jest ciepło
29. czy zimno[?]
30. K: ciepło

31. I: a po czym można to poznać[?]
 32. K: bo ludzie są draußen
 33. I: po czymś jeszcze[?]K: hmm te buty
 35. I: a co on z tymi butami36. zrobił[?]
 37. K: zdjął – jeszcze[?]
 38. I: a co jeszcze widzisz[?]
 39. K: kwiatki – jeszcze coś[?]
 40. I: a widzisz coś jeszcze[?]
 41. K: mhh – mhh
 42. I: (...)
43. Küchenbild:
 44. I: (...)
 45. K: zakłada rzeczy – ona szyje – myje –
 46. patrzy czy są jeszcze mokre – tutaj leci
 47. I: a dlaczego tak leci[?]
 48. K: hmm
 49. I: jak myślisz
 50. K: zu dużo tam jest
 51. I: a ktos to widzi[?]
 52. K: ten
 53. I: i co robi[?]
 54. K: on patrzy na to
 36. I: mhh
 37. K: on się ubiera – on jest nass
 38. I: dlaczego[?]
 39. K: bo on był na dworze
 40. I: mhh
 41. K: i padało
 42. I: a ona[?]
 43. K: ona widzi że on jest mokry – a co to
 44. jest[?]
 45. I: no właśnie nie wiem – jak myślisz[?]

Zweisprachige Kinder

Altersgruppe 2

Kind: ANGELIKA

- 1. Straßenbild:**
 2. I: (...)
 3. K: chłopiec kupi se loda – dziewczynka
 4. pogłaska piesek
 5. I: mhh
 6. K: dziewczynka zostawa jakąś taką
 7. kaczke na dół – kominiarz jakiś dawa
 8. balony – dwa/ te/ pani jedzie na koło/
 9. jedzie na ulicy – dziewczynka ma loda i
 10. misia – chłopiec trzym’ kot – malarz
 11. maluje coś –jakąś familie – ten pani
 12. czyta gazete – pan siedzi na ławce gra
 13. jakiś instrument – nie wiem jaki – i ma
 14. balona na/ wywieszony – dzieci
 15. zdejmjli’ buty i się bawią z ehmm – jak
 16. się nazywa[?]
 17. I: a po niemiecku jak to się nazywa[?]
 18. K: brunnen
 19. I: mhh
 20. K: i taxi jadą na ulicy – a tu są dwa
 21. kumple – tu są też dwa kumple – ten

46. K: balon[?]
 47. I: mhh
 48. K: czy takie coś tak tym się robi – a
 49. jeszcze coś[?]
 50. I: a co on robi[?]
 51. K: on zakłada go
 52. I: (...)
53. Katze-und-Vogel:
 54. I: (...)
 55. K: on śpiewa i tego kota nie widzi
 56. I: mhh – a co kot robi[?]
 57. K: kot chce go zjeść – a tutaj go widzi i
 58. chce go zjeść – a na innym on lata i
 59. chce go już zjeść
 60. I: a dalej[?]
 61. K: on jest teraz na baum – tutaj jest u
 62. górze – a on teraz poszedł
 63. runter – jest oben – i
 64. ten teraz poszedł unten a tutaj
 65. on ja/ nie umie isś runter
 66. I: no właśnie – i co robi[?]
 67. K: płacze
 68. I: a ptaszek[?]
 69. K: ten śpiewa
 70. I: a dlaczego[?]
 71. K: mhh bo to jest śmieszne dla
 72. niego
 73. I: podobała ci się ta historyjka
 74. – nie[?]
 75. K: nie
 76. I: a dlaczego
 77. K: nie wiem

22. go trzyma a ten chce wziąć pieska –
 23. tu są gazety i jeszcze jakaś paczka –
 24. pani od okna gada z panem – są
 25. dziewięć/ ehhh jak to się nazywa
 26. drzewów – i co jeszcze[?] tutaj lampa
 27. I: mhh
 28. K: tu dziewczynka patrzy się na te
 29. dzieci bo one mogą się bawić a ona
 30. nie – ten pan
 31. ma dużo kwiatków – (...) od tej pani
 32. I: a on jak wygląda[?]
 33. K: (grubo)
 34. I: mhh
 35. K: one o czymś gadają
 36. I: mhh
 37. K: ten to jakoś robi tak – nie wiem po
 38. co
 39. I: mhh
 40. K: i są duże domy – a tu myślę będzie
 41. kościół – mają bardzo duże okna – i ta
 42. ławka
 43. jest jakoś tak (...)
 44. I: mhh

45. K: są osiem różnych kwiatki – i tu widzi
 46. się jeszcze buty od niego – że zciąga a
 47. że tu jeszcze ma na nogach – a tu jes
 48. jakiś mast dla ten strom
 49. I: mhh a jaka to może być pora roku[?]
 50. K: ehmm lato
 51. I: a po czym można to poznać[?]
 52. K: że są już kwiatki
 53. I: po czymś jeszcze[?]
 54. K: po lody że ten dawa
 55. I: a jakie są[?]
 56. K: cytryna czekolada i wanilja – a ten
 57. chłopiec chce wanilje – są liście jakieś–
 58. i tu ona jest z krótkim/ wszyscy są z
 59. krótkim – i ona jest w kiecki – i tu jest
 60. pani z bejbi – może bedziesz ty miec
 61. I: noo
 62. K: i to wszystko – i jeszcze jakiś pan
 63. idzie
 64. I: mhh a co ci się najbardziej
 65. podoba[?]
 66. K: musze pomyśleć – piesek
 67. I: a dlaczego[?]
 68. K: bo piesek to moje ulubione zwierze
 69. I: (...)
70. Küchenbild:
 71. I: (...)
 72. K: ehmm jakaś mama ehmm ten myje
 73. pizame albo coś – tu wisi jakieś ten
 74. T-Shirt albo takie coś – tu wieszka
 75. skarpety ta dziewczynka – on jest
 76. bardzo mały i kapa mu wode on musi
 77. się/ on ma dziure tu w skarpetach on
 78. mu pomoże skarpety i
 79. buty i wszystko zciągnąć i potem on
 80. się przebiera – ona ma taka długą ten
 81. skarpetke – i już idzie dym i idzie co
 82. było w środku
 83. I: a dlaczego[?]
 84. K: bo myśle że ciepłe albo takie coś
 85. I: i co trzeba z tym teraz zrobić[?]
 86. K: już weznąć bo już jest zagotowane
 87. I: mhh a ktoś to widzi
 88. K: co[?]
 89. I: ktoś widzi co tu się dzieje[?]
 90. K: ona
 91. I: i co[?]
 92. K: oh[!]
 93. I: mhh
 94. K: ona składa albo szyje bo tu są guziki
 95. i nic – i igła jakaś myśle tu to jest – ta
 96. kreseczka – i on albo on zciągnął
 97. rękawiczek i nie wie gdzie inny jest –
 98. tu jest myśle zegar który idzie tu
 99. można ręce myć – tu jest dla ehmm
 100. ten – ofen – żeby se nie spalić
 101. ręce – tu się obciera ręce kiedy
 102. się myje – myśle tu jest

103. kuchnia bo tu są wszystkie
 104. rzeczy do kuchni – tu jest
 105. ubikacja a to jest wohnzimmer
 106. a tu jest szufladka jaka
 107. można weznąć – on zciąga
 108. rzeczy i wsadza tam – potem
 109. ta pani to myje – ona musi
 110. stać na taki stoleczek żeby
 111. dosięgnąć tam – taka lampa
 112. jest – (.) odwrócone –
 113. zielona wand jest eh ściana
 114. ehmm podłoga tu jest zielona i
 115. biała – pani myje w
 116. wodzie to – maja dwa stoły –
 117. jeden stół i to jest – to jest
 118. stółek – na czym stoi – co
 119. jeszcze – ta jest taka brudna ta
 120. jest troche lepsza
 121. I: coś jeszcze[?]
 122. K: myśle że to są jakieś ruskie
 123. baby bo mają takie coś – i już
 124. wszystko
 125. I: (...)
126. Katze und Vogel:
 127. I: (...)
 128. K: katze und vogel – ptaszek
 129. śpiewa tu a kot widzi go i chce
 130. go zjeść – a jest
 131. czerwony mur tu jest drzewo
 132. i ten ptaszek jest zielony żółty
 133. niebieski i różowy i
 134. hautfarbe – a tu sa takie tam –
 135. a tu widzi się że on śpiewa – a
 136. tu jest trawa – a tu myśle
 137. że chmury a tu jest himmel –
 138. tu jest drzewo znowu to samo
 139. co tu jest – tu jest ten
 140. ptaszek się wystraszył bo kot
 141. tam jest – i kot wskoczył na
 142. mur gdzie ptaszek był i – tu
 143. coś żółtego jest nie wiem co – i
 144. tu jakoś takie coś ma – a
 145. potem szybko ptaszek
 146. poszedł na drzewo i kotek też
 147. chciał go złapać ale potem
 148. myśle że już spadł na dół - i
 149. już nie chciał a ptaszek już tu
 150. jest i tak wewewe robi i znowu
 151. drzewo jest – i tu jest jakieś/
 152. I: co to mogłoby być[?]
 153. K: wesp
 154. I: zobaczymy co dalej
 155. K: potem on tam u góry jest i
 156. kot próbuje weznąć go i jeden
 157. luftballon – jedzie - a
 158. potem wskoczył kot i on
 159. szybko na dół idzie żeby nie go
 160. zjadł kot – i kot beczy tu bo

161. nie może na dół iść a ten
 162. ptaszek śpiewa że go nie zjadł
 163. I: podobała ci się ta
 164. historyjka[?]
 165. K: mhh
 166. I: a co najbardziej[?]
 167. K: ptaszek i kotek
 168. I: coś jeszcze
 169. K: tu się widzi muche – tu też –
 170. tu nie tu nie – śmieszne –
 171. widzi się widzi się – nie widzi
 172. I: (...)

Kind: ANNE

- 1. Straßenbild:**
 2. I: powiedz mi jak się nazywasz
 3. K: Ania
 4. I: dobrze – powiedz mi co widzisz na
 5. tym obrazku tutaj – co tutaj się tu
 6. dzieje[?]
 7. K: balony trzyma pan
 8. I: mhh - i co jeszcze[?]
 9. K: jeszcze pan jedzie na rowerze tutaj
 10. (...)
 11. I: mhh. – a tutaj[?]
 12. K: tu sprzedaje pan lody
 13. I: mhh – i co jeszcze[?]
 14. K: tutaj taka mała dziewczynka
 15. I: mhh – i co robi ta dziewczynka[?]
 16. K: głaszcze pieska
 17. I: mhh – a tutaj kawałeczek dalej[?]
 18. K: pan maluje
 19. I: mhh – dobrze – a z tej strony może
 20. coś widzisz ciekawego[?]
 21. K: (10 S.) tutaj chłopczyk (...)
 22. I: a tutaj z tej strony[?]
 23. K: ta dziewczynka trzyma na linie
 24. samolota
 25. I: mhh i co jeszcze siędzieje z tej
 26. strony[?]
 27. [Lange Pause]
 28. I: nic więcej nie widzisz[?] na przykład
 29. tutaj[?]
 30. K: pan rozmawia z panią
 31. I: mhh – dobrze – a jak myślisz – jaka
 32. to jest pora roku[?]
 33. K: lato
 34. I: a dlaczego[?]
 35. K: (...)
 36. I: no po czym można poznać na
 37. przykład – że to jest lato[?]
 38. K: po/ bo ta dziewczynka – panie i
 39. panowie nie mają kurtek
 40. I: mhh dobrze – a jest coś takiego na
 41. tym obrazku co ci się bardzo
 42. podoba[?]
 43. K: to
 44. I: dlaczego[?]

45. K: bo ja lubie (...) bo ja lubie pieski
 46. I: aha – dobrze – teraz pokażę ci drugi
 47. obrazek (...)
48. Küchenbild:
 49. K: tutaj chłopczyk przyszedł z deszczu
 50. I: mhh
 51. K: tutaj pani myje
 52. I: mhh – i co jeszcze[?]
 53. K: tu dziewczynka patrzy czy są już
 54. skarpety – czy już są skarpety – czy już
 55. są czyste i czy wyschły
 56. I: mhh – a tutaj z tej strony – co tutaj
 57. się dzieje[?]
 58. K: pani szyje
 59. I: mhh – a tutaj – co on tutaj robi[?]
 60. K: tutaj zobaczył i patrzy jak tutaj
 61. dziura w skarpecie/
 62. I: mhh – dobrze (...)
63. Katze-und-Vogel:
 64. K: Kotek patrzy na –
 65. I: Mhh
 66. K: - Na ptaszka jak się tego ptaszka –
 67. czy jest tutaj – goni ptaszka
 68. I: Mhh – a tutaj co się dzieje[?]
 69. K: Tutaj ten ptaszek frunie na drzewo
 70. a kotek chce też frunąć
 71. I: Mhh – a z tej strony[?] Tutaj jest
 72. dalsza część tej historyjki – co tu się
 73. dzieje?
 74. K: Tutaj się wdrapał na drzewo i tutaj
 75. jest ptaszek
 76. I: Mhh.
 77. K: A tutaj kotek jest tam gdzie tam
 78. tutaj był wcześniej ptaszek – a teraz
 79. jest kotek
 80. I: Mhh
 81. K: A ptaszek odfrunął – kotek – a
 82. kotek nie umie odfrunąć i nie odfrunął
 83. I: Mhh.
 84. K: A tutaj kotek płacze a tutaj –
 85. ptaszek się śmieje
 86. I: A co robi kotek[?]
 87. K: Nie może zejść
 88. I: Mhh (...)

Kind: CHRIS

- 1. Straßenbild:**
 2. I: (...)
 3. K: widze pana z balonikami i pan co
 4. rozdawa lody – i dzieci co się bawią
 5. psem ludzie co jechają rowerami –
 6. dziecko co się bawi ptakiem przez
 7. okno – i dzieci co piją na dworzu –
 8. widze lampe – widze że dzieci maja
 9. krótkie rękawy bo jest lato i widze
 10. taksówke i widze dzidziusia i widze
 11. dziecko co chce balonika i widze
 12. ehmm pana co maluje – widze panią

13. co czyta gazete – i widze staruszka co
14. sobie siedzi
15. I: a co ona tutaj robi[?]
16. K: bawi się psem
17. I: a tu[?]
18. K: mówiłem
19. I: a tu[?]
20. K: dzieci piją i – samochody jadą – i
21. widać niedaleko kościół
22. I: a on[?]
23. K: daje dziecku balonika
24. I: podoba ci się ten obrazek[?]
25. K: no
26. I: a co najbardziej[?]
27. K: ten pan z balonikami
28. I: a dlaczego[?]
29. K: bo on ma takie fajne baloniki
30. I: (...)
- 31. Küchenbild:**
32. I: (...)
33. K: ja widze że dziecko jest mokre z
34. ubraniami – widze że się dziecko
35. ubiera – widze że się garnek ehmm
36. ehmm ehmmm wyparował[?] bo hert
37. jest włączony jeszcze cały
38. czas – i widze dziecko co ma prawie
39. skarpetke założoną – widze pani co
40. prasuje – widze dziecko co chce
41. skarpetke – widze panią co myje – i
42. widze lampe co się świeci hmmm
43. I: a podobała ci się ta historyjka[?]
44. K: nie tak bardzo
45. I: a dlaczego[?]
46. K: bo troche smutno wygląda
47. I: (...)
- 48. Katze-und-Vogel:**
49. I: (...)
50. K: widze ptaszka co sobie śpiewa – a
51. kociuk chce tego ptaszka – a kociuk –
52. kociuk ehmm skoczył na mureczek a
53. ptaszeczek wystraszył się a kot skoczył
54. na niego o on poleciał – to on
55. wdrapywał się na drzewo – to ptaszek
56. poleciał na murek – a kot
57. zaczynał płakać bo to było za wysoko
58. dla niego – bo nie umiał zejść
59. I: a dlaczego on dalej śpiewa[?]
60. K: bo się cieszy że kot na górze ehmm
61. że kot na górze płacze że on spadnie
62. na górze
63. I: a dlaczego płacze ten kot[?]
64. K: bo jest mu za wysoko
65. I: a podobała ci się ta historyjka[?]
66. K: no
67. I: a co najbardziej[?]
68. K: że ptaszek się w końcu uratował
69. I: (...)

Kind: JULCIA

1. Straßenbild:

2. I: (...)
3. K: pan dawa chłopczykowi lody – dwa
4. dziewczynki się bawią przy wodzie
5. pan maluje dziewczynka jest przy
6. oknie – pani jest przy oknie – pani
7. czyta gazete – pan duży dawa
8. dziewczynce balon
9. I: a jak on wygląda[?]
10. K: hmm ma kolorowe balony – hmm
11. jest parawie cały czarny
12. I: a dlaczego[?]
13. K: nie wiem
14. I: co jeszcze widać[?]
15. K: dwa dzieci chodzą z tyłu same tam
16. gdzieś – dziewczynka je lody – chłopak
17. ma w rączce kotka – dziewczynka
18. głaska pieska – hmm pani wozi małego
19. dzidziusia w wózku – dziewczynka
20. siedzi na murku/ na ławce – chłopak
21. przy niej stoi – chłopak i
22. dziewczynka idą – no i to wszystko
23. I: a jaka to jest pora roku[?]
24. K: nie wiem
25. I: wiosna lato jesień zima[?]
26. K: wiosna chyba
27. I: a po czym można to poznać[?]
28. K: hmm jedzą lody i jest ciepło
29. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
30. K: hmm to
31. I: a dlaczego[?]
32. K: no bo jest fajny piesek
33. I: (...)

34. Küchenbild:

35. I: (...)
36. K: jedna jest zepsuta skarpetka
37. chłopak zdejmuje mu skarpete no bo
38. jest zepsuta – chłopak jest cały mokry
39. – dziewczynka bierze skarpete –
40. chłopak zakłada spodnie ale
41. mu są za duże – na pewno chyba są
42. taty – mama myje koszule różową –
43. dziewczynka ma brudne skarpety
44. I: a dlaczego ten chłopak jest cały
45. mokry[?]
46. K: no bo weszł do wanny
47. I: a tu co się dzieje[?]
48. K: wylała/ hmm wylała się zupa
49. I: a dlaczego[?]
50. K: no bo zapomnieli wyłączyć
51. I: a ktoś to widzi[?]
52. K: nie tylko ta dziewczynka
53. I: i co robi[?]
54. K: woła kogoś chyba
55. I: coś jeszcze widać tutaj[?]
56. K: (...)
- 57. Katze-und-Vogel:**

58. I: (...)
59. K: ptaszek sobie coś śpiewa
60. fūüffüfūfūfūfū na przykład – kotek
61. chce go złapać – ptaszek się wystraszył
62. no bo kotek weszedł na mur – no i
63. ptaszek szybko poleciał na
64. drzewo no bo kotek go chce złapać no
65. i to wszystko
66. I: a dalej[?]
67. K: potem kotek weszedł na drzewo
68. gdzie ptaszek – potem ptaszek
69. poleciał na dół a kotek został –
70. ptaszek sobie śpiewa – kaczką/ nie
71. kaczką tylko kotek płacze no bo nie
72. może zejść z drzewa
73. I: a tu ptaszek co robi[?]
74. K: śpiewa
75. I: a dlaczego[?]
76. K: no bo jest zawodolony/ on/ no on
77. jest zadowolony no bo kotek już go
78. nie łapie a kotek nie
79. I: a podobała ci się ta historia[?]
80. K: no
81. I: a co najbardziej[?]
82. K: no bo ładnie/ taki ładny a kotek taki
83. nie dobry
84. I: (...)

Kind: JULIA

1. Straßenbild:

2. I: (...)
3. K: tutaj mała dziewczynka ma misia i
4. lód i ta dziewczynka pogłaszcza tego
5. pieska – i ten pan rozdaje balony – i
6. hmm – tutaj ten pan rozdaje lód i ta
7. pani jecha na rowerze i
8. tutaj dzieci bawią się i tutaj są kwiatki
9. – i tutaj jest taka jest taki ptaszek na
10. sznurku i tutaj są kwiatki i tutaj jest
11. pan który maluje – hmm
12. I: mhh
13. K: i ta idzie/ i tu idzie stara pani
14. I: mhh
15. K: i tutaj jest stary pan – i ta pani ten
16. pan porozmawia – i ten chłopiec ma w
17. rękach kotka – a ta dziewczynka też
18. chce balona – I tutaj jeden balon jest
19. I: a od kogo ona chce balona[?]
20. K: od tego pana
21. I: a ten pan jak myślisz kto to jest[?]
22. K: nie wiem
23. I: a jak on wygląda – tak normalnie czy
24. jakoś inaczej[?]
25. K: jakoś inaczej – ma tutaj takie długie
26. – długie hmm długie nie wiem jak się
27. nazywa
28. hmm
29. I: może ci się później przypomni – a

30. oni co robią[?]
31. K: tu[?]
32. I: mhh
33. K: ten chłopiec też chce loda
34. I: mhh – a co ci się najbardziej
35. podoba[?]
36. K: to
37. I: a dlaczego[?]
38. K: bo ja też lubie lód
39. I: a jaki najbardziej[?]
40. K: taki różowy
41. I: mhh – a jaka to może być pora
42. roku[?]
43. K: hmm
44. I: jest ciepło czy zimno[?]
45. K: tak jak teraz – zimno
46. I: tam też jest zimno[?] – może
47. ciepło[?]
48. K: mhh
49. I: a po czym można poznać że jest
50. ciepło[?]
51. K: bo ta dziewczynka ma sukienkę bez
52. rajstopów
53. I: mhh no właśnie – po czymś
54. jeszcze[?]
55. K: bo tutaj są kwiatki i po hmm bo
56. dzieci na/ dzieci nie w domu są
57. I: mhh (...)
- 58. Küchenbild:**
59. I: (...)
60. K: hmm to jest w przedszkolu – ta pani
61. to hmm zapomniałam/ ten chłopiec
62. tutaj nie ma co włożyć/ nie ma co/
63. I: a co masz na nogach dzisiaj[?] jak to
64. się nazywa[?]
65. K: nie wiem
66. I: a co on robi[?]
67. K: pokazuje tej pani
68. I: a pani co robi[?]
69. K: nie wiem – i ten chłopiec cały
70. mokry jest
71. I: dlaczego jak myślisz[?]
72. K: bo on był tutaj hmm/ on był na
73. dworze i padał deszcz
74. I: mhh
75. K: a tutaj mleko wyleci
76. I: a dlaczego[?]
77. K: bo za długo było gorące
78. I: i ktoś to widzi[?]
79. K: hmm tak ta mała dziewczynka
80. I: i co ona robi[?]
81. K: ona nic nie robi – i ona tylko ma
82. jedną skarpetkę
83. I: i co z tą skarpetką – jedną ma
84. tylko[?]
85. K: bo drugą nie założyła
86. I: a co ona robi[?]
87. K: ona to naprawia bo to jest tak jak to

88. nie cały
 89. I: a on co robi[?]
 90. K: on taka/ ona to założy i mu to jest/
 91. ale mu to jest za duże
 92. I: mhh
 93. K: ta/ ta dziewczynka chce tą
 94. skarpetke
 95. I: mhh (...)
96. Katze-und-Vogel:
 97. I: (...)
 98. K: ehmm ten ptaszek śpiewa i ten
 99. kotek chce go jeść i skakuje tutaj na to
 100.– i ten ptaszek widzi go i leci
 101.na tego drzewa i kot też ehmm
 102.ehmm/ kot biega za ptaszka
 103.I: a co on chce z tym ptaszkiem
 104.zrobić[?]
 105.K: jeść
 106.I: zobaczymy czy mu się uda[?]
 107.co dalej[?]
 108.K: ehmm on do drzewa i kotek
 109.na drzewo idzie i ptaszek tam
 110.siedzi i jak on jest tu to
 111.ten ptaszek wyleci znowu tutaj
 112.i ten tutaj siedzi i nie może już
 113.I: a on co robi[?]
 114.K: uhuhuuuh
 115.I: a dlaczego tak robi[?]
 116.K: bo on już nie może biegać
 117.I: a ptaszek co robi[?]
 118.K: on znowu śpiewa[?]
 119.I: a dlaczego śpiewa[?]
 120.K: bo on jest dumny[?]
 121.I: a podobała ci się ta
 122.historyja[?]
 123.K: tak
 124.I: a co najbardziej[?]
 125.K: to
 126.I: a dlaczego[?]
 127.K: bo ten kot już nie może tego
 128.ptaszek
 129.I: (...)

Kind: KATHRIN

- 1. Straßenbild:**
 2. I: (...)
 3. K: balony –
 4. I: mhh
 5. K: te samochody – koła
 6. I: mhh
 7. K: pies – ulica
 8. I: mhh
 9. K: domy – dziewczynka – lody
 10. I: możesz powiedzieć jakie tam
 11. są lody[?]
 12. K: czekoladowe – cytrynowe –
 13. jak się te nazywają [flüstern]
 14. I: może ci się później przypomni – a

15. Jakie ty lubisz najbardziej[?]
 16. K: czekoladowe
 17. I: ja też lubie czekoladowe
 18. K: kwiaty – wózek – dzieci – woda
 19. I: mhh
 20. K: hmm lampa – zeitung – jedna
 21. mama – i – i – jeden baby – i duży
 22. mann
 23. I: a co on robi[?]
 24. K: ehmm balony da ty' dziewczynkom
 25. I: mhh – a ona – ta dziewczynka[?]
 26. K: ta dziewczynka [flüsternd] streichelt
 27. – nie wiem jak to się nazywa
 28. I: a po niemiecku[?]
 29. K: das Mädchen streichelt ein' Hund
 30. I: mhh
 31. K: i chłopiec ma kot w ręce
 32. I: mhh
 33. K: i jedna babcia tam jest – dwie – i to
 34. jest jedna bank – i buty jeden dziec –
 35. to nazywa się chyba baum – nie wiem
 36. jak się po polsku nazywa
 37. I: drzewo
 38. K: aa drzewo – i taki mann –ten
 39. maluje – i chłopiec ten lody da ten
 40. dziecko –i blätter takie małe są
 41. I: mhh
 42. K: mały teddy – farby – jedna dama –
 43. jedna dama – ta dama ehmm
 44. [flüsternd] lesen
 45. lesen
 46. I: co się z książkami robi[?]
 47. K: czytać – czyta zeitung
 48. I: mhh – a jak myślisz jaka to jest pora
 49. roku[?]
 50. K: pora roku[?]
 51. I: jest ciepło czy zimno[?]
 52. K: ciepło
 53. I: a po czym można \$
 54. K: \$ nie wiem jak można sommer
 55. powiedzieć po polsku
 56. I: lato
 57. K: lato
 58. I: a po czym można poznać że jest
 59. lato[?]
 60. K: bo ta dziewczynka tu tu – tym (.) do
 61. wody i ma buty – poloż' – bo tu lody
 62. ist – bo ta dama ma tu – kurze ärmel –
 63. bo tu są okna [flüstern]
 64. I: jakie sa[?]
 65. K: [flüsternd] geöffnet
 66. I: otwarte – to chciałaś powiedzieć[?]
 67. K: otwarte – i te kwiaty (.)
 68. I: mhh
 69. K: i – hmm bo tyn himmel jest taki hell
 70. – i nic
 71. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
 72. K: to

73. I: a dlaczego[?]
 74. K: bo to jest zimno – i na dworze to
 75. jest [flüstern] warm i to jest fajne
 76. I: (...)
77. Küchenbild:
 78. I: (...)
 79. K: jedna dama ehmm umyje ten
 80. pullover – i ta dziewczynka prüfuje ob
 81. to są one są (trocken) trocken – i ten
 82. topf leci chyba mleko – i ta andere
 83. dama – (nähen – annähen)
 84. ona näh/ faltuje te bluzke – i ten mały
 85. chłopek wyciąga z wäschekorb – ten
 86. inny ma jedna socka kaputt – i ten
 87. inny ma mokry jackla – mokry jackla –
 88. ta mama se – aufreguje – i ta mała
 89. dzie – i to mleko na ten topf flissuje –
 90. ten chlopek siedzi na stolik – i ten
 91. papa ma jedna kaputta socka – i na
 92. klimka tam wiesi jeden kleid – i ta
 93. dziewczynka idze na stolik i ma jedną
 94. rękę u soki i drugą na badewanne – i
 95. tam wiszą jeden handtuch i jeden
 96. mały handtuch chyba – i tam jest
 97. jedna lampa – ma sznurek – tam jest
 98. spüle – i jeden topf – dwa topfy –
 99. kolorowy faden – buty – jeden
 100. handschuh – i i te damy maja
 101. taki tücher na tym glowie – i
 102. to było
 103. I: to wszystko [?]mhh bardzo
 104. dobrze (...)
105. Katze-und-Vogel:
 106. I: (...)
 107. K: ten ptak siejdzi na mauer – i
 108. ten kot (schleich) (widzi) ten
 109. ptak – i chce go zjeść – i
 110. tam ten vogel nie merknie – i
 111. ten kot skacze na mauer teraz
 112. i ten ptak erschreckt sich –
 113. i – dann – teraz fliegt – skoczy
 114. chyba teraz na tyn drzewo i
 115. ten kot też ale on chyba
 116. erreicht nicht
 117. I: zobaczymy dalej
 118. K: on erreicht nicht – i ten ptak
 119. jest tam daleko – i tam jest
 120. chyba mały fallschirmspringer
 121. – i ten kot jest teraz tam gdzie
 122. ptak jest – ale ten ptak – fliegt
 123. – na dół i ten kot jest teraz
 124. tam i ten ptak jest teraz
 125. fröhlich
 126. I: dlaczego jest fröhlich[?]
 127. K: bo ten kot tam jest – to kot
 128. teraz beczy
 129. I: a dlaczego beczy[?]
 130. K: bo on nie przyjdzie na dół

131. I: i podobała ci się ta
 132. historyjka[?]
 133. K: mhh - mhh
 134. I: a co najbardziej[?]
 135. K: to
 136. I: a dlaczego[?]
 137. K: bo ten ptak jest teraz na
 138. sicherheit – i teraz śpiewa
 139. I: mhh (...)

Kind: MADZIA

1. Straßenbild:
 2. I: (...)
 3. K: lody – balony – jadą rowerami – i
 4. auta jeżdżą – i pies jest
 5. I: a co oni robią z tym piaskiem[?]
 6. K: głaszczą
 7. I: mhh
 8. K: i jeszcze tutaj ktoś maluje
 9. I: mhh
 10. K: i tutaj leci woda – i tutaj jest
 11. samolot – i tutaj jest miś – i tutaj są/
 12. jakieś (.) leżą – i tutaj jest w wózku
 13. małe dziecko
 14. I: mhh a co oni tam wszyscy robią – na
 15. przykład ona[?]
 16. K: sznurkiem tutaj robi ten samolot
 17. I: o on[?]
 18. K: balony dawa
 19. I: a jak on wygląda – jest taki normalny
 20. czy inny[?]
 21. K: większy taki
 22. I: mhh a dlaczego – jak myślisz[?]
 23. K: no bo ma jakieś duże buty
 24. I: mhh
 25. K: albo ma takie duże kije – a tutaj jest
 26. taka duża lampa
 27. I: mhh
 28. K: i ławka
 29. I: mhh
 30. K: i na ławce ktoś śpiewa
 31. I: a oni co robią[?]
 32. K: rozmawiają
 33. I: coś jeszcze[?]
 34. K: mhh – mhh
 35. I: a jak myślisz jaka to jest pora roku[?]
 36. K: lato
 37. I: a po czym można to poznać[?]
 38. K: no bo lody są
 39. I: mhh – po czymś jeszcze[?]
 40. K: mhh – mhh
 41. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
 42. K: lody
 43. I: a dlaczego[?]
 44. K: no bo można je jeść i są takie zimne
 45. I: a możesz rozpoznać jakie tam są
 46. lody[?]
 47. K: czekoladowe – truskawkowe – a te

48. żółte ja nie wiem
 49. I: mhh – a jakie są twoje ulubione
 50. lody[?]
 51. K: truskawkowe
 52. I: mhh
53. Küchenbild:
 54. I: (...)
 55. K: mama myje
 56. I: mhh
 57. K: i on sobie ubiera jakieś za duże
 58. rzeczy – i babcia szyje – i ona tutaj stoi
 59. I: i co robi[?]
 60. K: no bo tam chyba zawiesza – i on
 61. sobie za duże skarpety ubiera – i on
 62. jest cały mokry
 63. I: dlaczego jest mokry[?]
 64. K: no bo był na dworzu i deszcz padał
 65. I: mhh
 66. K: hmm i tutaj jakiś gaz leci
 67. I: dlaczego tak to leci[?]
 68. K: no bo było za dużo
 69. I: i co trzeba z tym teraz zrobić[?]
 70. K: wyłączyć
 71. I: a ktoś to widzi[?]
 72. K: mhh – ta dziewczynka
 73. I: i co robi[?]
 74. K: patrzy i tak krzyczy
 75. I: mhh – a oni co robia[?]
 76. K: ten chłopiec ubiera drugiego
 77. chłopca skarpety i jedna jest podarta
 78. I: a ona[?]
 79. K: tutaj rękę tak do buzi trzyma
 80. I: dlaczego[?]
 81. K: no bo jest podarta
 82. I: mhh coś jeszcze[?]
 83. K: mhh – mhh
 84. I: (...)
85. Katze und Vogel:
 86. I: (...)
 87. K: wpierv jest tutaj ptaszek u góry i
 88. sobie śpiewa – a ten kotek jest tutaj
 89. na dole – i teraz kotek tutaj weszedł a
 90. on sie przestraszył a teraz skoczył tutaj
 91. do góry na drzewo a on poleciał
 92. I: a dalej[?]
 93. K: ten kotek jest już u góry – a ten
 94. ptaszek jest jeszcze wyżej – a teraz jest
 95. ten ptaszek na dole i leci – a ten kotek
 96. jest teraz całkiem u góry – i teraz tutaj
 97. sobie ten ptaszek śpiewa znowu – i
 98. tutaj ten kotek płacze
 99. I: mhh – a dlaczego płacze[?]
 100. K: no bo nie może go złapać
 101. I: a ptaszek dlaczego znowu
 102. śpiewa[?]
 103. K: no bo nie złapał jego
 104. I: mhh – podobała ci się
 105. historyjka – a co najbardziej[?]

106. K: hmm – że ten ptaszek tak
 107. tutaj śpiewa
 108. I: a dlaczego[?]
 109. K: no bo się cieszy
 110. I: mhh (...)

Kind: MICHAL

1. Straßenbild
 2. I: OK Michal – co widzisz na tym
 3. obrazku[?]
 4. M: (5 S.)
 5. I: co się tam dzieje
 6. M: (7 S.)
 7. I: trzeba trochę pomyśleć – mhh
 8. M: chłopiec kupuje loda
 9. I: mhh – dobrze – a można poznać
 10. jakiego/ jakie tam są lody[?]
 11. M: mhh – mhh – czerwony – żółty i
 12. brązowy
 13. I: mhh
 14. M: (9 S.) pan tutaj maluje
 15. I: mhh
 16. M: tu pan balony rozdaje
 17. I: mhh
 18. M: tu się dzieci bawią psem
 19. I: mhh
 20. M: (12 S.)
 21. I: co jeszcze – po tej stronie – co się tu
 22. dzieje[?]
 23. M: dzieci się bawią wodą
 24. I: mhh
 25. M: (9 S.) pan i pani rowerami jeżdża
 26. I: mhh
 27. M: (16 S.)
 28. I: a po drugiej stronie
 29. M: (5 S.) tutaj gada pan z tą panią
 30. I: mhh
 31. M: (9 S.) tutaj idzie pani z dzieckiem
 32. I: mhh bardzo dobrze
 33. M: (6 S.) tutaj dziewczynka patrzy co
 34. tam na dole jest
 35. I: mhh
 36. M: (14 S.)
 37. I: co jeszcze[?]
 38. M: tutaj pan gra
 39. I: (5 S.) a jak myślisz – jaka to jest pora
 40. roku[?]
 41. M: hmm – (6 S.) lato
 42. I: mhh – a po czym można to
 43. poznać[?]
 44. M: że są na krótkim rękawku
 45. I: mhh – po czymś jeszcze[?]
 46. M: (6 S.) że są lody
 47. I: mhh
 48. M: (17 S.) po drzewach i po kwiatkach
 49. I: mhh – a jak one wyglądają te
 50. drzewa i te kwiaty[?]
 51. M: zielone żółte

52. I: mhh
 53. M: fioletowe – czerwone – białe
 54. I: mhh – (6 S.) coś jeszcze czy wszystko
 55. już powieździeliśmy[?]
 56. M: wszystko
 57. I: mhh – a co ci się najbardziej
 58. podoba[?]
 59. M: hmm – te kwiaty
 60. I: dlaczego[?]
 61. M: bo mają ładne kolory
 62. I: mhh – bardzo dobrze (...)
63. Küchenbild
 64. I: (...) zobacz – co się tutaj dzieje[?]
 65. M: (7 S.) on był mokry
 66. I: dlaczego – jak myślisz[?]
 67. M: hmm – bo był na dworzu i padało
 68. I: mhh – (7 S.) co jeszcze widać na tym
 69. obrazku[?]
 70. M: ona tutaj myje rzeczy – tato patrzy
 71. czy są suche rzeczy (6 S.) ten mały
 72. tutaj się ubiera (6 S.) – ten pan mu
 73. skarpety ubiera i są dziurawe
 74. I: mhh
 75. M: a tutaj się gotuje
 76. I: mhh – a jak myślisz – dlaczego tam
 77. się tak gotuje[?]
 78. M: hmm
 79. I: co trzeba teraz z tym zrobić[?]
 80. M: piekarnik zgasić
 81. I: mhh – a ktoś to widzi[?]
 82. M: mhh – mhh tylko ta
 83. mała dziewczynka
 84. I: i coś robi[?]
 85. M: tylko się cały czas na to patrzy
 86. I: mhh
 87. M: ona szyje
 88. I: a tutaj[?]
 89. M: (17 S.)
 90. I: co oni robią[?]
 91. M: patrzą się na dzieci – bo tak – ten
 92. tu był mokry – ten ma dziurawe
 93. skarpety
 94. I: mhh – bardzo dobrze – coś
 95. jeszcze[?]
 96. M: mhh – mhh
 97. I: (...)
98. Katze-und-Vogel:
 99. I: (...) co się tutaj dzieje[?]
 100. M: ten kot gania – tego ptaka
 101. – tutaj go zobaczyć – chciał na
 102. niego skoczyć – tutaj już
 103. był koło niego – a tutaj on
 104. poleciał i on na niego wpierw
 105. skoczył
 106. I: mhh – zobaczymy co dalej –
 107. (...) co dalej się dzieje[?]
 108. M: teraz on na drzewo skoczył
 109. – ptak poleciał – i już kotek nie

110. mógł wyjść z drzewa
 111. I: mhh – i co robi[?]
 112. M: i płacze
 113. I: mhh – a ptak[?]
 114. M: a ptak się śmieje
 115. I: dlaczego – jak myślisz[?]
 116. M: bo na drzewie jest już – i
 117. nie może wyjść
 118. I: mhh – podobała ci się ta
 119. historyjka – a co najbardziej[?]
 120. M: to tu
 121. I: dlaczego[?]
 122. M: bo on się śmieje – a on
 123. płacze
 124. I: mhh – koniec[?] (...)

Kind: PATRICIA

1. Straßenbild:
 2. I: (...)
 3. K: piesek
 4. I: mhh
 5. K: balony – mama – tata
 6. I: mhh
 7. K: dziewczynka – auta – torba – wózek
 8. I: mhh
 9. K: okna – woda – lodziarz – ławka
 10. I: mhh
 11. K: misiaczek
 12. I: mhh
 13. K: hmm samolot kwiaty papier
 14. I: mhh
 15. K: rower – lampa – kot – płot –
 16. drzewka
 17. I: a co oni robią[?] co ten tata robi[?]
 18. K: (10 S.)
 19. I: a ten lodziarz[?]
 20. K: lód daje
 21. I: a ta dziewczynka[?]
 22. K: przez okno patrzy
 23. I: coś jeszcze[?]
 24. K: samolot póściła
 25. I: a oni
 26. K: gadują
 27. I: a ci[?]
 28. K: piesek głośzczają
 29. I: mhh a on co on robi – a kto to jest[?]
 30. K: Czarny Piotruś
 31. I: tak wygląda – i co on robi[?]
 32. K: balony sprzedaje
 33. I: mhh
 34. K: i on tu maluje
 35. I: mhh coś jeszcze – czy wszystko już
 36. K: one bawią się wodą
 37. I: mhh
 38. K: to ja nie wiem jak się nazywa
 39. I: tutaj
 40. K: co on robi[?]
 41. I: a po niemiecku

42. K: Fahrrad fahren
 43. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
 44. K: piesek
 45. I: dlaczego[?]
 46. K: (8 S.) bo ja lubie pieski
 47. I: a jaka to jest pora roku – jest ciepło
 48. czy zimno
 49. K: ciepło
 50. I: a po czym poznać/
 51. K: lato
 52. I: a po czym poznać że jest lato i że
 53. jest ciepło[?]
 54. K: słoneczko
 55. I: mhh
 56. K: i lodziarz jest
 57. I: mhh – to wszystko (...)
58. Küchenbild:
 59. I: (...)
 60. K: on się ubiera – (14 S.) ona myje
 61. I: mhh
 62. K: (16 S.)
 63. I: a ona co robi[?]
 64. K: nie wiem jak to się nazywa
 65. I: a po niemiecku
 66. K: nähren
 67. I: a oni
 68. K: ubrali – on ubrali
 69. I: a on
 70. K: on jest mokry
 71. I: dlaczego[?]
 72. K: bo pada deszcz na dworzu
 73. I: a ona tutaj[?] co ona robi[?]
 74. K: (10 S.)
 75. I: a ona[?]
 76. K: ona patrzy czy są skarpatki suche
 77. I: mhh
 78. K: ja nie wiem – nie wiem jak to się
 79. nazywa
 80. I: a jak myślisz dlaczego to się tam tak
 81. dzieje[?]
 82. K: to latywa
 83. I: a ktoś to widzi[?]
 84. K: mhh – mhh/ ona
 85. I: mhh
 86. K: ona patrzy na to
 87. I: cos jeszcze (...)
88. Katze-und-Vogel:
 89. I: (...)
 90. K: ten kot chce złapać ten ptaszek
 91. I: mhh
 92. K: ten kot hmm przestraszył ten
 93. ptaszek i ten ptaszek wyleciał
 94. I: mhh a dalej
 95. K: teraz jest ten kot na – ja nie wiem
 96. jak to się nazywa
 97. I: zobacz co to jest[?]
 98. K: drzewko – ten kot na drzewko idzie
 99. i ten kot chce jeszcze raz próbować –

100. próbuje ten ptacha złapać – i
 101. ten kot jest teraz na drzewo u
 102. góry i ten ptaszek jest teraz tu
 103. na dole i ten kot jest teraz tam
 104. u góry
 105. I: i co on robi ten kot[?]
 106. K: płacze
 107. I: dlaczego[?]
 108. K: bo on nie złapał tego ptak i
 109. on jest u góry u drzewie
 110. I: mhh i co robi[?]
 111. K: śpiewa
 112. I. a co ci się najbardziej
 113. podoba[?]
 114. K: to
 115. I: dlaczego[?]
 116. K: bo on tak płacze
 117. I: (...)

Kind: PAULINA

- 1. Straßenbild:**
 2. I: (...)
 3. K: tu jest samochód i rower i kwiatki
 4. balony – parasol – dzieci dom drzewa
 5. – pani – hmm pies – taksy – i – (ber)
 6. nic
 7. I: a co ona robi[?]
 8. K: patrzy od okna
 9. I: a oni[?]
 10. K: rozmawiają
 11. I: a on ten tuaj[?]
 12. K: er gibt ballons
 13. I: a jak on wygląda – normalnie czy
 14. inaczej[?]
 15. K: inaczej – er hat ein’ hut ne hose (.)
 16. und ne jacke – und ist nicht echt
 17. I: mhh
 18. K: mehr sehe ich hier nicht
 19. I: poczekaj – już dużo opowiedziałaś
 20. ale na przykład ona co robi[?]
 21. K: pieska streichelt
 22. I: a tutaj[?]
 23. K: je loda
 24. I: a oni[?]
 25. K: er verkauft ein eis und er kauft ein
 26. eis
 27. I: a wiesz co to za lody tam są[?]
 28. K: schokolade vanilje i erdbeere
 29. I: a jakie lubisz najbardziej[?]
 30. K: schokolade erdbeere i vanile – tu
 31. jest też kotek maler der bilder malt
 32. und mehr sehe ich nicht
 33. I: a oni[?]
 34. K: die fahren fahrräder
 35. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
 36. K: to to i to
 37. I: a dlaczego te trzy[?]
 38. K: bo to jest taka ładna dziewczynka tu

39. też i tu jest taki ładny piesek i tu weil
 40. es hier ładny kotek jest
 41. I: a jaka to może być pora roku[?]
 42. K: Sommer
 43. I: a po czym można to poznać[?]
 44. K: po wodzie i na boso latać i loda jeść
 45. I: mhh
 46. K: już nic nie ma
 47. I: (...)
48. Küchenbild:
 49. I: (...)
 50. K: hmm on jest cały mokry – ona szyje
 51. – to jest za duże ona myje – hmm sie
 52. fasst die socken an – sie halt die hand
 53. vorm mund – ona ma taka długą socke
 54. i on ma kaputze – das war es
 55. I: a ten[?]
 56. K: mokry jest[!]
 57. I: ah już mówiłaś – a dlaczego[?]
 58. K: hmm tu wpadł
 59. I: może
 60. K: albo też to był
 61. I: a tutaj[?]
 62. K: tu jest jedzenie
 63. I: i co się dzieje z tym jedzeniem[?]
 64. K: das fällt runter – das war es
 65. I: a ktoś to widzi[?]
 66. K: ta ona
 67. I: i co robi[?]
 68. K: nie wiem
 69. I: hmm
 70. K: das war es
 71. I: (...)
72. Katze-und-Vogel:
 73. I: (...)
 74. K: tu kotek patrzy na vogel – da
 75. versucht die katze ihn zu kriegen da
 76. versucht die katze ihn aufzuessen aber
 77. er fliegt weg – das war es
 78. I: zobaczymy dalej[?]
 79. K: da klettert sie auf den baum und da
 80. fliegt der vogel wieder weg und sie
 81. kommt nicht mehr runter von dem
 82. baum
 83. [kurze Unterbrechung durch die
 84. jüngere Schwester von Paulina die
 85. draußen auf sie wartet]
 86. I: a co robi kotek[?]
 87. K: płacze
 88. I: a dlaczego[?]
 89. K: weil er oben auf dem baum fest sitzt
 90. I: a ptaszek[?]
 91. K: er lacht und singt – weil er oben auf
 92. dem baum sitzt und weint
 93. I: mhh a podobała ci się ta historyjka –
 94. a co najbardziej[?]
 95. K: hmm to
 96. I: dlaczego[?]

97. K: hmm nie wiem
 98. I: (...)

Kind: SUSANNE

- 1. Straßenbild:**
 2. I: (...)
 3. K: hmm pan co sprzedaje balony –
 4. malarza
 5. I: mhh
 6. K: dziewczynke co z okna patrzy i
 7. trzyma ptaszka z drewna – pana co
 8. sprzedaje lody
 9. I: mhh
 10. K: pani co jedzie na ulicy rowerem
 11. I: mhh
 12. K: gdzie jakaś dziewczynka głaska psa
 13. – że chłopiec trzyma balona – że tutaj
 14. jeszcze dziewczynka patrzy z okna
 15. I: mhh
 16. K: tam dziewczynka poszła na pewno
 17. sobie coś umyć – dziewczynka ma tam
 18. misia i idzie z lodem
 19. I: a ten tutaj[?]
 20. K: tutaj dziewczynka chce balona
 21. I: mhh a od kogo ona chce tego
 22. balona[?]
 23. K: od tego pan tak mi się wydaje
 24. I: a co to jest za pan – jak on wygląda
 25. tak normalnie – czy może jakoś
 26. inaczej[?]
 27. K: ma więcej hmm długie nogi
 28. I: mhh dlaczego[?]
 29. K: hmm hmm bo on ma na pewno
 30. takie coś z drewna – gdzie ma nogi na
 31. tym i chodzi sobie tak
 32. I: mhh – co jeszcze widać[?]
 33. K: że tu znowu dwa ludzie z rowerem
 34. jeżdżą – że tu gazeta na chodniku leży
 35. I: a ona co robi[?]
 36. K: na sznurku trzyma ptaka
 37. drewnianego
 38. I: mhh – a oni tutaj[?]
 39. K: rozmawiają na pewno
 40. I: mhh coś jeszcze[?]
 41. K: że tu jeżdżą taksówki
 42. I: mhh – a co ci się najbardziej podoba
 43. z tego obrazka[?]
 44. K: (9 S.)
 45. I: może nic ci się nie podoba[?]
 46. K: właściwie wszystko
 47. I: aha a dlaczego[?]
 48. K: (10 S.)
 49. I: a tak najbardziej najbardziej
 50. najbardziej
 51. K: co mi się podoba[?]
 52. I: mhh
 53. K. tego pana co sprzedaje balony
 54. I: a dlaczego[?]

55. K: bo on tak śmiesznie wygląda
 56. I: mhh – a jak myślisz jaka to jest pora
 57. roku[?]
 58. K: ale na pewno lato
 59. I: a po czym można to poznać[?]
 60. K: bo jeszcze nic nie więdnie
 61. I: mhh
 62. K: że nie leży śnieg
 63. I: a kiedy leży śnieg[?]
 64. K: zimą
 65. I: mhh
 66. K: że dzieci chodzą w krótkich
 67. rękawach
 68. I: mhh
 69. K: że na bosy też chodzą
 70. I: mhh
 71. K: hmm (16 S.) no dalej już nie wiem –
 72. że tak stoją ludzie przy ulicy i
 73. sprzedają lody
 74. I: a jakie[?]
 75. K: truskawkowe waniljowe i
 76. czekoladowe
 77. I: a jakie są twoje ulubione[?]
 78. K: truskawkowy – jeszcze też różne
 79. inne
 80. I: mhh (...)
81. Küchenbild:
 82. I: (...)
 83. K: hmm że pani pierze rzeczy – tutaj
 84. na pewno zszywa coś ta pani – tutaj
 85. chłopiec przyszedł z dworu cały mokry
 86. a tu kipi z garnka
 87. I: dlaczego – jak myślisz[?]
 88. K: bo nie wyłączyli kuchenki
 89. I: a ktoś to w ogóle widzi[?]
 90. K: tak ta dziewczynka
 91. I: a po czym można poznać – co ona
 92. robi[?]
 93. K: ona trzyma sobie ręce za głowę i
 94. patrzy na to z buzią otwartą – on się
 95. ubiera – on się też jeszcze ubiera w
 96. coś [Lachen] on na pewno sobie
 97. zdejmuję rzeczy
 98. I: a on[?]
 99. K: ubiera mu skarpety na pewno
 100. I: a on[?]
 101. K: przyszedł z dworu cały
 102. mokry
 103. I: dlaczego[?]
 104. K: na pewno padało
 105. I: a ona[?]
 106. K: patrzy na tego chłopca z
 107. ręką przed buzią
 108. I: a jak myślisz dlaczego ona
 109. trzyma tak rękę[?] [Aufnahme
 110. unterbrochen]

Kind: ZUZIA

1. Straßenbild:

2. I: (...)
 3. K: tu widać czy/ mogą też po
 4. Niemiecku powiedzieć[?]
 5. I: jak nie będziesz czegoś po polsku
 6. wiedziała to możesz po niemiecku
 7. K: tu są trzy fahrradfahrer – tam jest
 8. pan co daje lody
 9. I: mhh
 10. K: tu jest też dziewczynka co pieska
 11. głaszcze – tam jest chłopczyk co ma
 12. kotka
 13. I: mhh
 14. K: i tam jest taki duży pan co daje
 15. właśnie balon dziewczynce – tam są
 16. dwa taxi – samochody – tam jakiś pan
 17. gada z panią – i taka dziewczynka
 18. samolot na dół puszcza tam jest jakaś
 19. dziewczynka co ma misia i je loda – i
 20. jakiś pan właśnie coś chce
 21. malować – i jakaś pani czyta gazetę – i
 22. jakiś chłopczyk ma czerwonego balona
 23. – i patrzy co ten pan maluje
 24. I: mhh
 25. K: i tu są dużo – dużo drzew – i tu jest
 26. ogród i tam jest woda – i dzieci się
 27. przy wodzie bawią
 28. I: mhh
 29. K: i tam są dwie wieże – i są/ i ten pan
 30. duży daje balon – i te mają
 31. verschiedene kolory
 32. I: a jakie[?]
 33. K: czerwony niebieski żółty i zielony
 34. I: a jak ten pan wygląda[?]
 35. K: jest duży – ma czarny kapelusz i
 36. wąsy ma – i ma takie długie spodnie
 37. I: a dlaczego jest taki duży – jak
 38. myślisz[?]
 39. K: mhh może ma balony w sobie – nie
 40. wiem – bo może ma takie erfindung
 41. sobie zrobił żeby był większy – sobie
 42. takie coś w nogę sobie dał żeby był
 43. większy
 44. I: mhh
 45. K: i koło ogrodu leżą śmiecie – i pan
 46. daje lody – są truskawkowe –
 47. cytrynowe i czekolade – no i chłopczyk
 48. sobie wybrał truskawkowy – i tam jest
 49. duża kolejka bo wszyscy chcą lody
 50. I: mhh coś jeszcze[?]
 51. K: no tam babcia idzie – chyba na
 52. ławce sobie popatrzeć ehmm co dzieci
 53. robią
 54. I: a po czym poznać że to babcia[?]
 55. K: no bo ma laske i ma torbę – i na
 56. ławce siedzi dziadek co gra instrument
 57. – i tam jest jeden chłopczyk co ma
 58. szelki – i jest jakaś pani co ma jakieś
 59. małe dziecko

60. I: mhh a jaka to może być pora roku[?]
 61. K: ehmm sommer
 62. I: a po czym to poznać[?]
 63. K: bo prawie wszyscy mają krótkie
 64. rękawy
 65. I: mhh po czymś jeszcze[?]
 66. K: bo jakaś dziewczynka nie ma
 67. rajstopek i ma sukienkę
 68. I: mhh a co ci się najbardziej
 69. podoba[?]
 70. K: hmm ta dziewczynka z pieskiem
 71. I: a dlaczego[?]
 72. K: no bo pieski są moje ulubione
 73. zwierzęta
 74. I: to wszystko[?]
 75. K: tam idzie jeszcze jakiś pan z
 76. kapeluszem i coś chce komuś dać – i
 77. tam jest jakaś
 78. dziewczynka czy pani co patrzy z okna
 79. i jest smutna
 80. I: a dlaczego jest smutna[?]
 81. K: no bo może ma kare i nie może
 82. wyjść na dwór a tak jest fajnie na
 83. dworze – i rowerzysty – jeden ma
 84. czerwony rower jeden niebieski jeden
 85. fioletowy
 86. I: mhh
 87. K: no i jest dziewczynka co ma
 88. truskawkowy cytrynowy i
 89. czekoladowy lód i ma misia i ten pan
 90. co maluje ma bardzo dużo farb i ma
 91. jeden ranzen co jest grün
 92. I: mhh
 93. K: no i to wszystko
94. Küchenbild:
 95. I: (...)
 96. K: tu myją rzeczy – jeden założył
 97. mokre rzeczy i zrobił wszystko mokre–
 98. mama powiedziała ooo – i tam jest
 99. inna pani co pierze rzeczy od
 100. chłopczyka i chłopczyk ma
 101. inne rzeczy założyć i to są za
 102. duże rzeczy dla niego – i jakaś
 103. babcia szyje jakiś hemd -
 104. I: mhh
 105. K: no i dziewczynka patrzy czy
 106. jej skarpetki są już trocken – i
 107. jakaś dziewczynka się
 108. pyta czy już jest jedzenie – i
 109. garnek ehmm gwizdże ale nikt
 110. na niego nie patrzy bo
 111. wszyscy robią coś z rzeczami
 112. I: a jak myślisz dlaczego ten
 113. garnek gwizdże[?]
 114. K: no bo tam jest ulewa – no
 115. bo mama otworzyła garnek i
 116. wszystko prawie wyleciało
 117. i tam jest też dym

118. I: mhh
 119. K: no i tam jest jakiś chłopczyk
 120. co zakłada chłopczykowi
 121. skarpety – i jedna skarpeta
 122. ma dziure – i – i chyba u tej
 123. rodziny jest jakiś dzień co się
 124. zawsze coś myje i się coś
 125. szyje
 126. I: mhh cos jeszcze[?]
 127. K: ehmm i pani co myje od
 128. chłopczyka sweter mówi że
 129. zaraz go powiesi i jak będzie
 130. suchy to może go założyć – i
 131. tam leży jedna rękawiczka i
 132. nikt nie wie gdzie jest druga
 133. I: mhh
 134. K: i to wszystko
135. Katze und Vogel:
 136. I: (...)
 137. K: tam widzi kot jakiegoś
 138. ptaszka co śpiewa – on chce
 139. go złapać – na drugim obrazku
 140. widać że już kot jest na mauer
 141. – i ehmm ptak zleciał z mauer
 142. – potem ptak poleciał na
 143. drzewo – i kot skaknął za nim
 144. ale on zaraz spadł -
 145. I: zobaczymy dalej
 146. K: ale nie spadł kot –tylko
 147. swoimi paru/swoimi krallen
 148. się trzymał – i ptaszek nie
 149. wiedział co zrobić – potem
 150. ptaszek nie był taki głupi –
 151. poleciał i kot chciał za nim
 152. znowu – a potem znowu był
 153. ptak na mauer i śpiewał sobie
 154. a kot płakał bo nie mógł
 155. zejść z drzewa
 156. I: a kot dlaczego śpiewał[?]
 157. K: no bo się cieszył
 158. I: i podobała ci się ta historyjka
 159. – a co najbardziej[?]
 160. K: to że ptak nie był taki głupi
 161. I: (...)

Zweisprachige Kinder

Altersgruppe 3

Kind: JAKUB

1. **Straßenbild:**
2. I: (...)
3. K: widze lodziarza – tu jest pare
4. rowerzystów – trzech
5. I: mhh
6. K: pare ludzi się wychyla z ona i patrzą
7. I: mhh
8. K: jedno dziecko – które się wychyla
9. ma samolot w ręku – o taki na sznurku

10. – jedno dziecko się bawi z psem
 11. I: mhh
 12. K: troche bardziej w tyle jest pan który
 13. maluje – i siedzi paru ludzi na takiej
 14. ławce
 15. I: mhh
 16. K: jedna pani czyta na ławce – i akurat
 17. dziecko chce loda wziąć
 18. I: mhh – a można poznać jakie tam są
 19. lody[?]
 20. K: hmm chyba cytrynowe
 21. truskawkowe i czekoladowe
 22. I: mhh – a jakie ty lubisz najbardziej[?]
 23. K: cytrynowe
 24. I: mhh
 25. K: i jest jeszcze latarnia taka duża – i
 26. jest dużo drzew i kwiatów – a na boku
 27. jest woda taka duża – fontanna jakby
 28. I: mhh
 29. K: jest pan który balony rozdaje – i na
 30. innej ławce na boku pan siedzi i gra na
 31. czymś
 32. I: mhh
 33. K: nie wiem jak to się nazywa
 34. I: trudno rozpoznać – takie małe –
 35. mhh
 36. K: i dziewczynka stoi – z misiem – i
 37. chłopak z takim kotem
 38. I: mhh
 39. K: (5 S.)
 40. I: zobacz – a on – jak on wygląda[?]
 41. K: wygląda – taki duży – jak kominiarz
 42. troche
 43. I: mhh – a jak myślisz – dlaczego on
 44. jest taki duży[?]
 45. K: nie wiem
 46. I: mhh – a ona co robi[?]
 47. K: taki samolot puszcza – taka kaczka
 48. I: mhh
 49. K: i są jeszcze krzaki koło tej ławki
 50. takie
 51. I: mhh
 52. K: jeden z tych samochodów jest też
 53. taxi
 54. I: rzeczywiście – a jak myślisz – jaka to
 55. jest pora roku[?]
 56. K: wiosna[?]
 57. I: a po czym można poznać ze to
 58. wiosna[?]
 59. K: że wszędzie jest tak zielono – i
 60. kwiaty
 61. I: mhh – po czymś jeszcze[?]
 62. K: że ludzie chodzą w krótkich
 63. rękawkach
 64. I: mhh – coś jeszcze[?]
 65. K: tu jest jeszcze chyba kościół – o tu
 66. I: mhh – tak wygląda jak kościół –
 67. rzeczywiście – mhh – a co ci się

68. najbardziej podoba[?]
 69. K: hmm – ten pan który maluje
 70. I: mhh – to już ktoś dzisiaj powiedział
 71. ale nie wiem teraz kto – a dlaczego/
 72. chyba M. to powiedział ale nie jestem
 73. pewna – a dlaczego ten pan który
 74. maluje
 75. K: bo ma taki fajny jakby stolik do
 76. malowania
 77. I: mhh
 78. K: to mi się podoba
 79. I: mhh – to wszystko
 80. K: no (...)
81. Küchenbild:
 82. I: (...) zobacz – co się tu dzieje – co oni
 83. robią[?]
 84. K: myją wszystkie rzeczy – piorą – tam
 85. takie dziecko zdejmuje albo ubiera
 86. skarpety – a tam jedno ma prawie
 87. zciągniętą
 88. I: mhh
 89. K: pani jedna szyje – druga pierze –
 90. tam dziecko próbuje/ stoi na
 91. taborecie – próbuje zdjąć skarpety
 92. I: mhh
 93. K: a koło tej pani która pierze jest
 94. chłopczyk który ma za duże spodnie
 95. I: mhh
 96. K: i wszędzie są różne rzeczy rozłożone
 97. – powieszzone
 98. I: mhh – a tutaj co się dzieje[?]
 99. K: coś jest – czegoś jest za dużo
 100. dlatego z garnka wypływa
 101. I: a ktoś to widzi[?]
 102. K: to dziecko małe to widzi
 103. I: I co robi[?]
 104. K: jakoś tam jakby krzychało bo
 105. się trzyma za głowę i ma buzie
 106. otwartą
 107. I: mhh – właśnie – co trzeba z
 108. tym teraz zrobić – jak
 109. myślisz[?]
 110. K: chyba wyłączyć na dole
 111. najpierw
 112. I: najlepiej mhh – a on tutaj[?]
 113. K: a on ma tutaj bardzo mokrą
 114. kurtkę – na sobie
 115. I: mhh jak myślisz dlaczego/
 116. K: i stoi w wodzie
 117. I: mhh dlaczego[?]
 118. K: jakby była od prania albo
 119. jakby na dworzu – był deszcz
 120. I: mhh – mhh – coś jeszcze[?]
 121. K: chyba to wszystko (...)
122. Katze und Vogel:
 123. I: (...) co się tutaj dzieje[?]
 124. K: najpierw kot się czai na – na
 125. ptaka – potem skoczył na mur

126.– ptak się przestraszył –
 127.odleciał – a kot go próbował
 128.na drzewo/ na drzewie łapac
 129.I: zaraz zobaczymy dalej czy
 130.mu się uda – co się dalej
 131.dzieje[?]
 132.K: najpierw on wszedł na
 133.drzewo – potem ten ptak
 134.odleciał – kot wszedł na
 135.drzewo – a potem ptak śpiewa
 136.na murze a kot płacze na
 137.drzewie
 138.I: a dlaczego płacze ten kot[?]
 139.K: bo nie może zejść
 140.I: a ten ptak dlaczego
 141.śpiewa[?]
 142.K: bo się cieszy[?]
 143.I: a dlaczego się cieszy[?]
 144.K: bo tego/ bo kota/ bo kota
 145.jakby wsadził na drzewo
 146.I: mhh – podobała ci się ta
 147.historyjka – a co najbardziej[?]
 148.K: to gdzie kot płacze a ptaszek
 149.się cieszy
 150.I: mhh – a dlaczego akurat to
 151.miejsce[?]
 152.J: bo tak fajnie wygląda jak ten
 153.kot siedzi i płacze a ptaszek tak
 154.śpiewa (...)

Kind: JESSIKA

1. Straßenbild:
 2. I: Jessica – zobacz na obrazek – co na
 3. nim widać[?]
 4. K: ludzie
 5. I: mhh
 6. K: auto – drzewa – gazety – wózek –
 7. balony – kwiaty
 8. I: mhh
 9. K: lody
 10. I: mhh – można rozpoznać jakie tam są
 11. lody[?]
 12. K: truskawkowe
 13. I: mhh
 14. K: woda
 15. I: mhh
 16. K: lampa – pieska – domy – hmm (11
 17. S.)
 18. I: a co oni tam robią na przykład[?] –
 19. zobacz ona
 20. K: patrzy
 21. I: a oni tutaj na dole[?]
 22. K: rozmawiają
 23. I: a ten tutaj[?]
 24. K: balony przeda
 25. I: mhh – a jak on wygląda – tak
 26. normalnie – czy jakoś inaczej[?]
 27. K: inaczej

28. I: a jak[?]
 29. K: (14 S.)
 30. I: a ona co robi[?]
 31. K: pieska głaszcze[?]
 32. I: a oni co robią[?]
 33. K: rower'
 34. I: coś jeszcze widać na tym obrazku
 35. czy już wszystko powiedzieliśmy[?]
 36. K: chyba wszystko
 37. I: a jak myślisz – jaka to jest pora
 38. roku[?] (7 S.) jest ciepło czy zimno[?]
 39. K: ciepło
 40. I: a po czym poznać że jest ciepło
 41. K: po słońcu
 42. I: po czymś jeszcze[?]
 43. K: dzieci krótki rekawek maja
 44. I: mhh
 45. K: i lody jedza
 46. I: mhh – a co ci sie najbardziej podoba
 47. K: nie wiem
 48. I: to wszystko[?] (...)
49. Küchenbild:
 50. I: (...) co tu na nim widać[?]
 51. K: myją się
 52. I: mhh
 53. K: (8 S.) i gotują
 54. I: mhh
 55. K: (13 S.)
 56. I: a ona co robi[?]
 57. K: suszy
 58. I: a zobacz na niego[?]
 59. K: mokry jest
 60. I: mhh – dlaczego – jak myślisz[?]
 61. K: no bo był na dworzu
 62. I: mhh – a tutaj[?]
 63. K: hmm (12 S.)
 64. I: co oni robią[?]
 65. K: (10 S.)
 66. I: a zobacz – a ona tutaj[?]
 67. K: ona szyje
 68. I: mhh – a ten tutaj[?]
 69. K: założył ubranie
 70. I: coś jeszcze – czy już wszystko
 71. mamy[?]
 72. K: chyba wszystko
 73. I: mhh (...)
74. Katze und Vogel:
 75. I: (...) zobacz – co się na nim dzieje[?]
 76. K: (5 S.) to jest kot[?]
 77. I: mhh
 78. K: hmm – kot postraszy te' – ptaki
 79. [unsicher]
 80. I: mhh (5 S.) co wtedy ptak robi[?]
 81. K: fruwa na drzewo
 82. I: a kot[?]
 83. K: za nim
 84. I: mhh – zobaczymy co się dalej
 85. dzieje[?]

86. K: kot weszedł na drzewo
87. I: mhh
88. K: (11 S.)
89. I: a ptak – co wtedy zrobił[?]
90. K: kot[?]
91. I: kot weszedł na drzewo a ptak[?]
92. K: uciekł – znowu
93. I: mhh – uciekł znowu – a kot co
94. wtedy robi[?]
95. K: został tam na drzewie
96. I: i co robi
97. K: płacze
98. I: a dlaczego[?]
99. K: bo nie może zejść
100. I: a ptak[?]
101. K: śpiewa
102. I: dlaczego[?]
103. K: bo jest wesoł(a)
104. I: a dlaczego jest wesoły – jak
105. myślisz[?]
106. J: no bo kot jest u góry – i nie
107. może zejść
108. I: mhh – podobała ci się ta
109. historyjka – a co najbardziej[?]
110. K: to
111. I: dlaczego[?]
112. K: hmm (8 S.) (...)

Kind: KATHARINA

- 1. Straßenbild:**
2. I: jak masz na imię?
3. K: Kasia
4. I: dobrze – powiedz mi teraz, co
5. widzisz na tym obrazku[?]
6. K: dużo ludzi
7. I: mhh
8. K: sprzedają lody – balony też
9. sprzedają – domy – no – ludzie chodzą
10. se na spacer
11. I: mhh
12. K: jeżdżą damochody i rowery – są
13. drzewa i kwiatki
14. I: mhh
15. K: ludzie patrzą przez okno
16. I: mhh – dobrze – a na przykład
17. tutaj[?]
18. K: że tutaj – ktoś coś spuszcza – jakiś
19. samolocik – czy kaczką [Lachen]
20. I: mhh
21. K: co jeszcze[?] tu jest papier – tutaj
22. dzieci są przy wodzie – tam leci woda
23. I: mhh – a tutaj[?]
24. K: że ktoś ma kota na ręku –
25. dziewczynka ma loda z misiem – dzieci
26. się bawią z psem
27. I: mhh
28. K: pani pcha dziecko z wózkiem
29. I: mhh

30. K: pan gra – na (...)
31. I: mhh
32. K: mhh
33. I: nic więcej[?]
34. K: ten pan chyba maluje
35. I: mhh – a ja myślisz – jaka to jest pora
36. roku[?]
37. K: lato
38. I: a dlaczego[?]
39. K: mhh – bo ludzie nie mają/ ehmm –
40. nie są grubo ubrani
41. I: mhh
42. K: są kwiatki – i sprzedają lody
43. I: mhh
44. K: nie ma śniegu
45. I: mhh – a jest coś ciekawego co
46. szczególnie ci się podoba[?]
47. K: mhh – ten pan z balonami
48. I: a dlaczego[?]
49. K: no bo są kolorowe balony – i ten
50. pan ma takie – no jak to powiedzieć[?]
51. mhh – przy nagach takie co jest
52. wyższe
53. I: mhh
54. K: to mi się podoba – i co jeszcze[?] Mi
55. się podoba też jak lody sprzedają – i to
56. by było wszystko
57. I: mhh – dobrze
- 58. Küchenbild:**
59. I: to teraz pokażę ci następny obrazek
60. – powiedz mi proszę co tutaj się
61. znajduje[?]
62. K: tutaj – mhh – ktoś myje rzeczy –
63. tam mieszają – tam się gotuje i
64. wylewa coś
65. K: mhh
66. K: tutaj dziecko mokre przyszło i się
67. dzieci przebierają i ubierają – tutaj
68. pani coś szyje – tu dziecko ma
69. chyba za duże rzeczy urbane
70. I: mhh
71. dziewczynka ma nie dobrze ubraną
72. skarpetkę – ta pani tak parzy bo
73. dziecko jest takie mokre – na
74. drzwiach wisi druga sukienka
75. I: mhh
76. K: ehmm – no to by było wszystko
77. I: dobrze – to pokażę ci nowy
78. obrazek
- 79. Katze-und-Vogel**
80. K: kot próbuje złapać – no widzi ptaka
81. I: mhh
82. K: ten ptak śpiewa – potem kot
83. wskazuje i chce go złapać
84. I: mhh
85. K: ptak się przestraszył i odlatuje a kot
86. skacze za ptakiem
87. I: mhh – dobrze – a tutaj[?]

88. K: ptak poleciał na drzewo
 89. I: mhh
 90. K: kot wchodzi – potem chciał od tyłu
 91. złapać ptaka – ptak odleciał i potem
 92. kot się boi znowusz [sic] skoczyć i –
 93. płacze
 94. I: mhh – a ptak co robi[?]
 95. K: śpiewa i się śmieje
 96. I: mhh

Kind: KEVIN

- 1. Straßenbild:**
 2. I: (...) i co widzisz na tym obrazku[?]
 3. K: Dużo – ehmm jest to miasto – i są
 4. tu dużo ludzi – i dużo ludzi mają też
 5. ehmm – tu widać z tych – ehmm z
 6. okna – ehmm i samochody tu dużo
 7. jadą – rowerzysty na ulicach jadą se –
 8. dużo zielone jest nad miasto
 9. I: mhh
 10. K: i dzieci se też ehmm ja – jedzą lody
 11. I: mhh
 12. K: i tu jest też taki ehmm dzieciak co
 13. chce sobie kupić balon – takiego
 14. ehmm – jak się nazywa[?]
 15. I: mhh
 16. K: I – ehmm no i są ludzie co czytają i
 17. tam jeden tak gra na tym – ehmm -
 18. jak się to nazywa[?] teraz
 19. zapomniałem – na instrumencie takim
 20. I: mhh – a tutaj z przodu na przykład
 21. coś takiego widać ciekawego[?]
 22. K: No dzieci ten ten dzieciak on ten,
 23. ten bawi się tam – głaska piesa i – ten
 24. pan mówi może z tą panią
 25. I: mhh – a tutaj na przykład[?]
 26. K: ta dziewczynka ma taki samo -
 27. taki zbudowany samolot na
 28. sznurkiem i tak się tym z okna/ sobie/
 29. tak bawi się
 30. I: mhh
 31. K: no i dzieci się też tu bawią i patrzą
 32. jak głaskają te – jak ten dzieciak głaska
 33. tego pieska
 34. I: mhh. – jak myślisz jaka to jest pora
 35. roku[?]
 36. K: roku[?] – nie wiem (...) – tak
 37. naszym[?]
 38. I: jaka to może być pora roku[?]
 39. K: (...) – ehmm – jak się nazywa
 40. teraz[?]
 41. I: mhh
 42. K: nie wiem – może znasz jak w
 43. naszym (.) jest dużo zielone – ehmm
 44. nie wiem
 45. I: a jest coś co ci się podoba na
 46. tym obrazku[?]
 47. K: no podoba mi się że jest bardzo

48. dużo zielone i że nie ma takich
 49. mocnych kolorów że jest ładnie
 50. I: mhh
 51. K: że nie pada że są mocne chmury i to
 52. że dobra pogoda jest – że nikt nie
 53. płaka tutaj że wszyscy są mili
 54. I: mhh
 55. K: to mi się podoba
 56. I: (...)

57. Küchenbild:

58. K: na tym drugim obrazku widze – tam
 59. z tyłu – jest taki – taka dziewczynka co
 60. ona chce sobie skarpety wziąć bo nie
 61. ma skarpety ubrane.
 62. I: mhh
 63. K: (...) bo na pewno były mokre – tu są
 64. dzieci są sobie myją sobie ubrania –
 65. nie ubiera sobie ubrania – tam gdzie
 66. siedzi – a tu są dwa babcie co jedna
 67. szyje (.)
 68. I: acha
 69. K: i jedna i druga babcia/ ona myje
 70. ubrania – a tam z tyłu widze tate –
 71. tate widze jak ubiera od dzieciaka/ dla
 72. dzieciaka/ dla chłopca skarpety i buta
 73. – ubiera go – a tu tam/ hmm ten
 74. chłopak na pewno na dworze był i
 75. wszedł do środka/ i na pewno padało
 76. na dworze to wszedł a jego matka to
 77. była w strach/ była w strachu bo
 78. widziała go/ bo był całkiem mokry
 79. I: mhh.
 80. K: a tam z tyłu/ ta dziewczynka miała
 81. tak – skarpetke nie tak dobrze ubraną
 82. i – widzi że – że tam – że no że się się
 83. tu pali tak
 84. I: mhh
 85. K: no i – no/ tyle widze
 86. I: mhh dobrze (...)
87. Katze-und-Vogel:
 88. K: ehmm – kot jest – idzie ehmm idzie
 89. sobie tak w któryś dzień i idzie – i
 90. widzi na chmury taki – murek i – widzi
 91. taki ptak co śpiewa.
 92. I: mhh
 93. K: i ten ptak chce tego ehmm/ ten kot
 94. chce tego ptaka złapać – a na tym
 95. drugim już ten kot ehmm – skoczył na
 96. na tą mure i ptak się wystraszył i –
 97. przestał śpiewać – na trzecim kot w
 98. tym momencie na niego skakał i – ten
 99. ten ptak wystraszył się i poleciał
 100. I: mhh zobacz tutaj jest dalsza
 101. część tej historii – co tutaj się
 102. dzieje[?]
 103. K: Ten kot ehmm no był na
 104. murem i skoczył na to drzewo
 105. – ten ptak leci i mu chciał

106.uciekać i poszedł na to drzewo
 107.całkiem do góry i ten kot też
 108.skoczył na to drzewo. – i - no i
 109.idzie cały czas tam – do góry i
 110.chce go złapać. – i na drugim
 111.obrazku wtedy ehmm był u
 112.góry i chciał go znowu złapać i
 113.ptak się znowu wystraszył i
 114.poleciał – i kot ehmm był u góry
 115.i bał się zejść
 116.I: mhh
 117.K: .(.) bo był u góry i tak
 118.wysoko był i pierwszy raz
 119.zobaczył ehmm – jak wysoko
 120.to jest i ptak ptak śmieje się –
 121.poleciał na ta mure znowu i
 122.śpiewał sobie
 123.I: mhh – a co robi kot[?]
 124.K: kot pla/ no płacze
 125.I: mhh – a jak myślisz czemu
 126.dlaczego płacze[?]
 127.K: no może tu tego ptaka
 128.chyba nie złapał i że – boi się
 129.bo nie może zejść bo się boi –
 130.bo jest tak wysoko
 131.I: (...)

Kind: Kimberly

1. Straßenbild:

2. I: opowiedz proszę co widzisz na
 3. obrazku
 4. K: mhh – tam są dtuecu – i kupią [sic]
 5. loda – hmm – tam jest/ tam siedzi
 6. ktoś i maluje coś – i są ludzi [sic] na
 7. rowery [sic] – i tam jest też pies – I
 8. patrzą też ludzie z okna – hmm I tam
 9. jest – hmm (10 S.) tam jest pani – idzie
 10. z wózkiem I dzieckiem – I tam jest
 11. mały chłopak i ma kotek [sic] I
 12. wszyscy
 13. I: a on co robi[?]
 14. K: ma baloniki i daje mała [sic]
 15. dziewczynke
 16. I: a oni[?]
 17. K: bawią się z pieskiem
 18. I: a ona[?]
 19. K: ona zje [sic] loda
 20. I: a oni[?]
 21. K: kupują lody
 22. I: a tutaj[?]
 23. K: są na rowerach
 24. I: mhh
 25. K: i tam są też samochody
 26. I: mhh – a tutaj[?]
 27. K: on apatry I ma taki ptak na sznurku
 28. i bawi się też – i tam gra też taki
 29. chłopak czy/ tam siedzi i gra na takie
 30. [sic] instrumentach – i tam jest też pani

31. – ona czyta gazete – hmm (12 S.) i tam
 32. na środku też bawią się dzieci z wodą
 33. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
 34. K: ehmm ten pies
 35. I: a dlaczego[?]
 36. K: bo lubie też peis/ psów [sic] i
 37. miałam też
 38. I: i już teraz nie masz[?]
 39. K: nie
 40. I: a co się z nimi stało[?]
 41. K: samochód jedzie/ jeżdża [sic]
 42. I: mhh
 43. K: teraz tylko mam ptaka
 44. I: aha – jakiego[?]
 45. K: nie wiem jak to ma na imię po
 46. polsku
 47. I: a po niemiecku[?]
 48. K: Wellensittich
 49. I: ja nie wiem też jak to po polsku jest
 50. – a jak myślisz – jaka to pora roku[?]
 51. K: nie wiem
 52. I: mhh – coś jeszcze[?]
 53. K: tam widze dziewczynke i ma taki
 54. [sic] misia – tam na dół jest
 55. I: mhh
 56. K: tu nic widze [sic] – tam jest też pani
 57. i ktoś tam staje pod domem i prozma/
 58. - ja nie wiem jak to się nazywa – reden
 59. I: że rozmawiają
 60. K: tak – nic widze [sic]
 61. I: ok – to teraz pokażę ci następny
 62. obrazek – powiedz mi proszę co tu się
 63. dzieje
64. Küchenbild:
 65. K: tam jest chłopak – jest mokry – ma
 66. mokre rzeczy – i ta pani umyje te
 67. rzeczy czy prasuje – tam są też
 68. porosowane [sic] skarpety – i nie
 69. wiem co to jest – co to nazywa się[?]
 70. I: a co ona robi[?] jak czegoś nie wiesz
 71. to możesz też po niemiecku
 72. powiedzieć
 73. K: sie näht da – sie hängt da Sachen
 74. auf
 75. I: a tutaj[?]
 76. K: tam gotowało się coś
 77. I: a dlaczego tam tak się dzieje[?]
 78. K: bo jest za gorące
 79. I: a ktoś to widzi[?]
 80. K: nie – tylko ta mała dziewczynka
 81. I: a po czym poznać że ona to widzi[?]
 82. K: hmm
 83. I: a co ona robi[?]
 84. K: patrzy na tego i mówi do tej babci –
 85. to jest / nie wiem – hat überlaufen
 86. I: mhh a tutaj[?]
 87. K: on tam staje i patrzy i ma mokre
 88. rzeczy na sobie

89. I: a dlaczego ma mokre rzeczy[?]
 90. K: bo padał deszcz
 91. I: mhh
 92. K: a ten mały tu zakłada rzeczy
 93. I: i coś jeszcze[?]
 94. K: mhh – i tu zakłada mu skarpety
 95. I: mhh – a zdarzyło ci się kiedyś w
 96. domu coś takiego[?]
 97. K: nie
 98. I: dobrze – to mam tu ostani obrazek –
 99. co tu się dzieje[?]
100. Katze-und-Vogel:
 101. K: tam jest ptak co śpiewa – i
 102. tam na dół jest kotek i patrzy
 103. na ptak [sic] i na drugi obrazek
 104. – to chce kotka ptaka zjeść
 105. I: mhh
 106. K: i ptak wyfruwa i kotek nie
 107. złapał/ hat nicht gefangen
 108. I: zobaczymy dalej
 109. K: tam siedzi ptak na drzewo
 110. [sic] i kot zobaczył i chce ptaka
 111. – tam wyfruwa i kotek patrzy i
 112. chce ptaka – tam śpiewa ptak i
 113. kot płacze bo nie dostał ptaka
 114. I: podobała ci się ta
 115. historyjka[?] a co najbardziej[?]
 116. K: hmm – z tym ptakiem
 117. I: a w którym miejscu[?]
 118. K: hmm – że kot nie zatrzymał
 119. Ptaka
 120. I: mhh (...)

Kind: MAJA

- 1. Straßenbild**
 2. I: (...)
 3. K: wygląda na miasteczko gdzie
 4. wszyscy ludzie/ dzieci się razem bawią
 5. – dzieci się rozumiom [sic]
 6. I: mhh
 7. K: dzieci mają – kotki – pieski chyba
 8. lubią lody
 9. I: mhh – a jak myślisz dlaczego lubią
 10. lody[?]
 11. K: smakują – są takie słodkie i jak jest
 12. ciepło to takie coś zimnego smakuje
 13. tak najbardziej
 14. I: mhh - i co więcej widać jeszcze
 15. tutaj[?]
 16. K: są ładne kwiaty
 17. I: mhh
 18. K: malarze – ławki – i widać że tak
 19. troszeczkę sportowy, jeżdżą dużo na
 20. rowerach
 21. I: mhh.
 22. K: czytają
 23. I: a tutaj na przykład – co tutaj się
 24. dzieje – co robią oni[?]

25. K: pan chce zarobić i sprzedaje balony
 26. I: mhh – a coś jeszcze[?]
 27. K: są większość dzieci
 28. I: mhh – i co robią te dzieci[?]
 29. K: bawią się – wolą baloniki
 30. I: mhh
 31. K: i bawią się swoimi lalkami
 32. I: mhh – a tutaj z tej strony – jest coś
 33. ciekawego[?]
 34. K: tutaj dziewczynka się nudzi i
 35. spuszcza na dół samolot
 36. I: mhh
 37. K: na dole pani rozmawia z panem
 38. I: mhh – dobrze – a jak myślisz – jaka
 39. to jest pora roku[?]
 40. K: lato
 41. I: a dlaczego[?]
 42. K: widać że kwiatki ładne są – drzewa
 43. są zielone
 44. I: mhh
 45. K: jeżdżą na rowerach – ludzie
 46. se pozwalają lody kupić
 47. I: mhh
 48. K: dziewczynki mają sukienki a chłopcy
 49. krótkie rękawy i to jest już lato
 50. I: mhh – a jest coś na tym obrazku co
 51. ci się najbardziej podoba[?]
 52. K: mhh – na przykład w Hamburgu
 53. takim – tak dużo akurat drzew tam nie
 54. ma koło – ehmm w naszej okolicy –
 55. tam nie mogę się pocieszyć się tak
 56. dużo
57. Küchenbild:
 58. I: mhh – dobrze - teraz ci pokażę ci
 59. jeszcze jeden obrazek – powiedz mi co
 60. tutaj na tym obrazku się znajduje
 61. K: małe dzieci – panie które [sic]
 62. pierzą/ prz/ - piorą i robią ubrania
 63. I: mhh
 64. K: dzieci które pomagają i jedno które
 65. jest mokre
 66. I: mhh
 67. K: przebiera się jedno – kuchnia –
 68. jedzenie się przypaliło i wylewuje się
 69. I: mhh
 70. K: i chyba to jest bardziej noc bo tutaj
 71. na dole jest zapalone światło
 72. I: mhh
 73. K: mhh – szyją ubrania
 74. I: mhh
 75. K: dzieci się cieszą duże ubrania
 76. spróbować – jakie są już duże
 77. I: mhh.
 78. K: i pomagają sobie nawzajem
 79. I: mhh – coś jeszcze czy to wszystko[?]
 80. K: to wszystko
81. Katze-und-Vogel:
 82. I: powiedz mi co tutaj się dzieje

83. K: Kotek widzi ptaszka – i - no ma
84. apetyt na niego w pierwszym – a
85. ptaszek sobie śpiewa i najprawniej
86. [sic] nie wie nic o tym że - że – za
87. chwile może mu się coś stać
88. I: mhh
89. K: i kot wygląda w pierwszym jakby
90. chciał skoczyć na mur
91. I: mhh
92. K: w drugim skoczył i już – liże się a
93. ptaszek dopiero teraz zobaczył kota i
94. się bardzo przestraszył
95. I: mhh
96. K: w trzecim kot już na niego skacze i
97. chce go złapać a ptak szybko na
98. drzewo ucieka bo chce go złapać
99. I: mhh – i dalej co się dzieje[?]
100. K: kot poszedł na drzewo bo
101. chce ptaka a ptak do – ehmm
102. – bardzo wysoko wszedł i kot
103. się sobie wspina i wspina – i na
104. drugim wtedy a kot jest tam i
105. ptak odleciał – a w trzecim kot
106. płacze bo jest tam na – na
107. górze i nie może zejść a
108. ptaszek sobie śpiewa bo jest
109. zadowolony
110. I: (...)

Kind: MATEUS

1. **Straßenbild:**
2. I: (...)
3. K: auta – domy
4. I: mhh
5. K: rowery – dzieci
6. I: i co robią te dzieci[?]
7. K: bawią się z pieskiem niektóre
8. I: mhh
9. K: balony
10. I: a tutaj na przykład[?]
11. K: lody
12. I: mhh
13. K: tu jest parasolka taka
14. I: a tutaj z tej strony - coś się
15. ciekawego dzieje[?]
16. K: malarz
17. I: i co on robi[?]
18. K: maluje
19. I: mhh – co robią jeszcze ci ludzie
20. tutaj[?]
21. K: małe dziecko
22. I: a tutaj na przykład coś ciekawego
23. widać[?]
24. K: dziewczynka samolot na sznurku –
25. czy ptak na sznurku wisi [sic]
26. I: mhh – a co robią tutaj ci ludzie –
27. tutaj na przykład[?]
28. K: jadą autami widać – tu siadają przy

29. studni – na rowerze jadą też
30. I: mhh – a jak myślisz – jaka to jest
31. pora roku[?]
32. K: lato
33. I: a dlaczego[?]
34. K: no bo kwiaty błyszczą – ludzie
35. chodzą – ludzie i – ehmm dzieci chodzą
36. w krótkich – spodenkach
37. I: mhh
38. K: są lody – znaczy się je lody
39. I: mhh – a jest coś takiego co ci się
40. podoba na tym obrazku[?]
41. K: ten klaun
42. I: a dlaczego[?]
43. K: no bo jest duży
44. I: a coś jeszcze czy tylko to[?]
45. K: ten ptak na sznurku
46. I: (...)
47. **Küchenbild:**
48. I: (...)
49. K: szuszy szuszy się i myje się rzeczy
50. I: mhh
51. K: szyje się
52. I: i co jeszcze[?]
53. K: tutaj się gotuje
54. I: mhh
55. K: jest chłopczyk co przyszedł z
56. deszczu do domu
57. I: ico on robi[?]
58. K: rozbiera się
59. I: mhh – a coś jeszcze widać
60. ciekawego[?]
61. K: mama jest zdziwiona bo skarpetka
62. jest podarta
63. I: mhh – a tutaj z przodu[?]
64. K: tutaj myje pani
65. I: a co ci ludzie robią tutaj[?]
66. K: myją rzeczy – szyją – mieszaom –
67. gotują
68. I: mhh – to chyba wszystko
69. K: tak
70. I: (...)
71. **Katze-und-Vogel:**
72. I: (...)
73. K: widze ptaka mur drzewo i kotka
74. I: mhh – a co robi ten kotek[?]
75. K: kotek chce złapać ptaszka co śpiewa
76. I: mhh
77. K: kotek weszedł na murek – ptak
78. prawie spadł bo się tak przestraszył
79. I: mhh
80. K: i – poleciał na drzewo – a – kotek
81. też chciał polecieć
82. I: dobrze – tutaj jest dalsza część tego
83. – co tutaj się dzieje[?]
84. K: kotek weszedł na drzewo
85. I: mhh
86. K: i - szuka ptaszka

87. I: a ptaszek co robi[?]
 88. K: odlatuje znowu
 89. I: mhh – a jak myślisz dlaczego[?]
 90. K: bo kotek chce go złapać
 91. I: mhh
 92. K: i potem odleciał ten ptaszek
 93. I: mhh
 94. K: i kot płacze na drzewie
 95. I: a jak myślisz czemu płacze[?]
 96. K: no bo – ptaszek odleciał a on jest na
 97. drzewie i nie może zejść
 98. I: mhh – a co robi ptaszek[?]
 99. K: dalej se śpiewa
 100. I: mhh – dobrze (...)

Kind: MATYS

1. Straßenbild:

2. I: (...)
 3. K: to znaczy – ja tu widze że to jest
 4. miasto – i tutaj widze że się dzieje – że
 5. ludzie na przykład jadą na rowerze –
 6. jeden jedzie taksówką – i człowiek
 7. sprzedaje balony
 8. I: mhh
 9. K: a inny lody – jedna dziewczynka
 10. głaska pieska – tutaj też jest malarz –
 11. tutaj też jest pan który na harmonii
 12. gra – i tu jest dziewczynka która z okna
 13. puszcza samolot – dziewczynka która
 14. bawi się wodą – i dziewczynka która je
 15. loda z jej misiem
 16. I: mhh
 17. K: pani która jedzie z jej dzieckiem
 18. I: mhh
 19. K: pani która czyta gazete też – i pan
 20. siedzi – i patrzy na coś – i pani jeszcze
 21. z okna patrzy
 22. I: mhh
 23. K: a inna pani rozmawia z panem – i
 24. dzieci idą razem gdzieś – i chłopak
 25. bawi się jeszcze z kotem
 26. : a ten jak wygląda[?]
 27. K: stary – i/ może też on daje balony
 28. za darmo
 29. I: a on tak normalnie wygląda czy
 30. może jakoś inaczej[?]
 31. K: jakoś inaczej – nie tak jak normalne
 32. ludzie [sic] bo – ma same czarne
 33. rzeczy i tak troche strasznie wygląda –
 34. no i dziewczynka prosi o balona – i
 35. chodzi jeszcze zakochana para
 36. I: coś jeszcze[?]
 37. K: śmieci leżą na podłodze i w ulicy
 38. jest dziura – tutaj jeszcze wisi balon –
 39. pani rozmawia z inną paną – a tutaj
 40. pan idzie z jakimś rysunkiem
 41. I: a tutaj co się dzieje[?] – tu z przodu
 42. K: tutaj[?]

43. I: mhh
 44. K: no pan sprzedaje lody – aha i jeden
 45. dzieciak chce jednego/ dwie gałki
 46. kupić
 47. I: a można poznać jakie tam są lody[?]
 48. K: myślę że bananowe truskawkowe i
 49. czekoladowe
 50. I: a jakie lubisz najbardziej[?]
 51. K: cytrynowe – I tutaj jest słonko
 52. I: jak myślisz – jaka to jest pora roku[?]
 53. K: myślę że to lato
 54. I: a po czym można to poznać[?]
 55. K: bo pan lody sprzedaje – i jeżdżą na
 56. rowerze – dzieci się bawią wodą – i –
 57. (11 S.) nie mogę już nic znaleźć
 58. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
 59. K: z tą[?]
 60. I: mhh
 61. K: najbardziej mi się podoba – ten
 62. malarz
 63. I: a dlaczego[?]
 64. K: bo – hmm (10 S.) bo po prostu
 65. lepiej wygląda niż inni ludzie
 66. I: (...)
67. Küchenbild:
 68. I: (...)
 69. K: który z tych jest mamą[?]
 70. I: no nie wiem – trudno powiedzieć
 71. K: to znaczy dziewczynka wiesi [sic]
 72. pranie – myślę że chłopak wpadł do
 73. wanny – i mama go [sic] patrzy –
 74. przegotowało się coś/ zagotowało się
 75. coś – za długo zostawiła mama w tym
 76. – skarpetka mu się podarła –
 77. dziewczynka nie ma skarpetke dobrze
 78. założoną – i ona coś mówi – myślę że
 79. zagotowało się coś – ta mama/ myślę
 80. że to babcia – ona – hmm ona szyje i
 81. układa – ten chłopak ubiera się w
 82. rzeczy od taty – mama się śmieje i
 83. mama też myje – tutaj jest
 84. powieszona/ powieszony bezrękawnik
 85. I: mhh
 86. K: ten chłopak się śmieje że on ma
 87. podartą skarpetke – ten chłopak się
 88. śmieje że on jest mokry – i tu chłopak
 89. się śmieje że on ma takie grube
 90. ubrania – hmm – myślę że to wszystko
 91. I: (...)
92. Katze-und-Vogel:
 93. I: (...)
 94. K: tutaj śpiewa ptak na murze koło
 95. drzewa i kot chce go zjeść – to znaczy
 96. papuga – no potem – potem – kot
 97. chciał go zjeść – no – potem kot wlaź
 98. już na ten mur i wtedy spóbował go
 99. zjeść i ten kot skoczył a on poleciał na
 100. drzewo

101.I: mhh zobaczymy dalej
 102.K: z kąd mam zacząć[?]
 103.I: no a jak myślisz[?]
 104.K: z tąd
 105.I: mhh
 106.K: no i ten kot próbuje wejść –
 107.a ta papuga myśli – i potem
 108.kot go prawie złapał ale
 109.papuga poleciała – i śpiewa a
 110.kot ryczy
 111.I: a dlaczego kot ryczy[?]
 112.K: no bo nie może zejść
 113.I: a dlaczego ta papuga
 114.śpiewa[?]
 115.K: no bo się cieszy
 116.I: podobała ci się ta
 117.historyjka[?]
 118.K: mhh
 119.I: a co najbardziej[?]
 120.K: hmm – hmm – że kot nie
 121.mógł zejść
 122.I: a dlaczego[?]
 123.K: bo to jest śmieszne
 124.I: (...)

Kind: NIKOLE

1. Straßenbild:
 2. I: (...)
 3. K: tam jest kran – i to chyba można pić
 4. – tą [sic] wodę – was ist da noch[?]
 5. I: no właśnie – co tam jeszcze widać[?]
 6. K: kwiaty – drzewa – samochody
 7. I: a on co robi[?]
 8. K: no balony daje
 9. I: a jak wygląda[?]
 10. K: trochę jak kominiarz
 11. I: dlaczego jak kominiarz[?]
 12. K: bo ma ten kapelusz – czarny jest
 13. ubrany – prawie czarny – i on chodzi
 14. na takich – nie wiem jak to się po
 15. polsku nazywa
 16. I: a po niemiecku[?]
 17. K: Steltzen – ja Steltzen
 18. I: mhh
 19. K: ehmm tam gra ktoś na tym –
 20. zieharmonika [Lachen] – i ktoś czyta
 21. gazete i są duże domy – i lampa stoi –
 22. mir fällt nichts mehr ein
 23. I: hmm – a zobacz – oni – co robią[?]
 24. K: oni gadają
 25. I: a ona tutaj[?]
 26. K: ona patrzy na ludzi
 27. I: patrzy na ludzi – mhh i coś jeszcze
 28. robi[?]
 29. K: tak patrzy jakby była zakochana
 30. I: a co tutaj jest[?]
 31. K: jakiś sznurek – I tam jest
 32. powieszony ten – vogel [Lachen] I ona

33. chyba się bawi tym
 34. I: a co ci się najbardziej podoba na tym
 35. obrazku[?]
 36. K: nie wiem – że jest kolorowy
 37. I: prawda – a jaka to może być pora
 38. roku[?]
 39. K: lato
 40. I: po czym można to poznać[?]
 41. K: bo wszyscy są tak ubrani – w
 42. krótkich rzeczach i są kwiaty – i
 43. drzewa też są zielone – a nie tylko
 44. brązowe tak jak w zimie – no i nie
 45. wiem
 46. I: (...)
47. Küchenbild:
 48. I: (...)
 49. K: widać rodzinę które [sic]/ oni chyba
 50. szywają i sprzątają – i tam ktoś jest
 51. mokry – das sieht ein bisschen aus wie
 52. die Türken
 53. I: dlaczego[?]
 54. K: no bo ona ma taką chustkę – i są
 55. trochę brązowi
 56. I: mhh
 57. K: hmm
 58. I: a co ona robi[?]
 59. K: ona – jak to się nazywa[?] hmm ona
 60. – pra [sic]
 61. I: mhh
 62. K: tylko jak to się nazywa – pr/ ona
 63. chyba ten/
 64. I: może ci się później przypomni
 65. K: ona szyje i tam ktoś ma zepsute
 66. skarpety
 67. I: mhh a ona[?]
 68. K: ona może patrzy czy suche są rzeczy
 69. – i tam też sukienka wisi – i matka
 70. chyba jest przestraszona – bo te
 71. dziecko całe mokre jest
 72. I: dlaczego jest całe mokre[?]
 73. K: bo wpadło gdzieś albo na dworzu
 74. deszcz padał
 75. I: mhh – a tutaj[?]
 76. K: tak się kipie [sic]
 77. I: dlaczego – jak myślisz[?]
 78. K: bo nikt nie uważa na to
 79. I: mhh
 80. K: a to dziecko to chyba widzi
 81. I: po czym można to poznać[?]
 82. K: bo taką ma przestraszoną uzie
 83. I: mhh
 84. K: i tam wygląda jakby oni były [sic] –
 85. nie mieli dużo pieniędzy
 86. I: a po czym można to poznać[?]
 87. K: bo tak pusto – żadnych ehmm na
 88. przykład zabawki
 89. I: mhh
 90. K: no i nie wiem

91. I: (...)
- 92. Katze-und-Vogel:**
93. K: kot widzi ptaszka i się tak – no –
94. idzie po cichutku do niego – żeby go
95. złapać a ptak sobie śpiewa – i potem
96. kot skoczył – i ptak się ptzestraszył – a
97. kot tak – się oblizał – no i potem ptak
98. frunie na drzewo – a kot skacze ale on
99. chyba nie umie tak dobrze skakać –
100. znaczy on spadnie zaraz
101. I: mhh zobaczymy
102. K: mhh-mhh[verneinend] on
103. skoczył na drzewo i teraz tam
104. – do ptaka idzie – i ptak potem
105. poleciał znowu na/ na/
106. I: co to jest[?]
107. K: ja wiem jak to się po
108. niemiecku nazywa
109. I: i jak[?]
110. K: mauer
111. I: mhh – i co on tam robi[?]
112. K: ptak się śmieje
113. I: a dlaczego[?]
114. K: no bo kot teraz siedzi na
115. drzewie i nie może zejść
116. I: a kot co robi[?]
117. K: płacze i się boi chyba
118. I: a podobała ci się ta
119. historyjka[?]
120. K: śmieszna
121. I: hmm – a co najbardziej[?]
122. K: no tylko to troche dziwne –
123. że kot może na to skoczyć
124. I: może nie było takie wysokie
125. to drzewo
126. K: może
127. I: normalnie to kot się wspina
128. K: mhh – a tutaj na liściach
129. chodzi
130. I: (...)

Kind: OLIVIA

- 1. Straßenbild:**
2. I: (...)
3. K: ehmm – ludzie – ulica – drzewa
4. I: a co robią ci ludzie[?]
5. K: niektóre się bawią
6. I: mhh
7. K: niektóre jedzą lody
8. I: mhh
9. K: albo co tam jeszcze – alle jadą na
10. rowerze
11. I: mhh
12. K: idą spacerować – niektóre siedzą w
13. domu
14. I: mhh – a tutaj z tej strony[?]
15. K: ehmm gadają – i taki pan sprzedaje
16. akurat balony

17. I: mhh – a co jeszcze z tej strony[?]
18. K: domy – ehmm kwiaty ehmm
19. drzewo
20. I: a co robią ci ludzie[?]
21. K: ehmm – tam – no gadają – dzieci się
22. bawią – tutaj jedna dziewczynka
23. głaska psa
24. I: a tutaj[?]
25. K: ehmm – tam gdzie pan maluje[?]
26. I: mhh
27. K: tam siedzą i patrzą- o – chyba jeden
28. czyta gazete
29. I: mhh – jak myślisz – jaka to jest pora
30. roku[?]
31. K: lato
32. I: dlaczego[?]
33. K: no bo tutaj – tutaj jest – wszyscy są
34. tak letnio ubrani
35. I: mhh
36. K: i krótkie rękawki i akurat tutaj –
37. kwiaty wyrosły już
38. I: mhh – a podoba ci się coś
39. szczególnie na tym obrazku[?]
40. K: ehmm – no i lubią bardzo na
41. rowerze jechać
42. I: mhh – I to ci się podoba[?]
43. K: no bo tak – po prostu sobie jadą
44. I: mhh – to tutaj – tak[?]
45. K: mhh
46. I: (...)
- 47. Küchenbild:**
48. K: ehmm tutaj jest chyba rodzina w
49. domu
50. I: mhh
51. K: oni akurat sprzątają
52. I: mhh
53. K: jedna pani składa rzeczy – ehmm –
54. druga myje rzeczy
55. I: mhh
56. K: dziewczyna suszy rzeczy[?]
57. I: mhh
58. K: inni się tam chyba przebierają – tam
59. z tyłu
60. I: mhh – a tutaj z przodu[?]
61. K: hmm
62. I: co tutaj się dzieje[?]
63. K: mhh – oni się przebierają
64. I: a dlaczego – jak myślisz[?]
65. K: bo może oni się jakoś na dworze
66. pobrudzili już – albo oni akurat idą na
67. dwór
68. I: mhh – coś jeszcze[?]
69. K: tam się coś gotuje
70. I: mhh (...)
- 71. Katze-und-Vogel:**
72. I: co widzisz tutaj na obrazku[?]
73. K: kota i ptaka
74. I: i co robi ten kot[?]

75. K: ehmm poluje
 76. I: a ptak[?]
 77. K: ucieka przed kotem
 78. I a co robi[?]
 79. K: no on – najperw śpiewa – o a
 80. potem zauważył ptaka i odfruwa
 81. I: mhh a tutaj[?]
 82. K: ehmm – tutaj – ehmm kot go akurat
 83. chce złapać
 84. I: i co robi ten ptak[?]
 85. K: on się przestrasza
 86. I: mhh – a na trzecim obrazku[?]
 87. K: kot akurat podskoczył – i ptak
 88. odfruwa
 89. I: mhh – a co jeszcze widać[?]
 90. K: ehmm drzewo[?]
 91. I: mhh – to wszystko[?]
 92. K: no chyba tak
 93. I: a co daję się dzieje[?]
 94. K: ehmm ptak tak jakby podskoczył na
 95. drzewo
 96. I: mhh
 97. K: i kot się wtedy wdrapuje na te [sic]
 98. drzewo
 99. I: mhh
 100.K: a jak on jest już u góry – ten
 101.kot – to ten ptak dalej – dalej
 102.leci i znowu łąduje na mur
 103.I: mhh
 104.K: a kot tam płacze
 105.I: mhh – a jak myślisz –
 106.dlaczego[?]
 107.K: no bo – on chciał tego ptaka
 108.chyba zjeść
 109.I: mhh
 110.K: a teraz – on już nie może
 111.zejść – z tego drzewa
 112.I: mhh – a co robi teraz ten
 113.ptak[?]
 114.K: on się śmieje- i tak jakoś
 115.przed siebie śpiewa
 116.I: mhh

Kind: PAMELA

- 1. Straßenbild:**
 2. I: (...)
 3. K: hmm na rowerze jeżdżą ludzie –
 4. bawią się tu dzieci – jeżdżą
 5. samochody – kupuje ktoś loda – ktoś
 6. sprzedawa [sic] balony – i dziewczynka
 7. bawi się z psem – dziewczynka wy/
 8. ogląda – hmm z okna – i drzewo
 9. rośnie koło drzwiami [sic] – hmm są
 10. dużo ludzie – i mają – no odpoczywają
 11. I: a ten pan jak wygląda[?]
 12. K: na czarno
 13. I: a oni co robią[?]
 14. K: się bawią – jeden się z kotem bawi a

15. jedna z psem
 16. I: hmm a ona[?]
 17. K: ona loda je – i jedna pani ma
 18. dzidziusia i prowadzi na spacer
 19. I: mhh
 20. K: pani gada – może z mężem albo z
 21. kimś tutaj
 22. I: mhh – a tutaj[?]
 23. K: jedna wygląda z okna i się bawi w
 24. samolocika
 25. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
 26. K: że ona się bawi z psem
 27. I: mhh – a jaka to może być pora
 28. roku[?]
 29. K: hmm raczej gdzie słońce ale nie
 30. wiem czy to wiosna czy lato
 31. I: a po czym można to poznać[?]
 32. K: bo tutaj też w krótkich rękawkach i
 33. nie pada albo takie coś – i tu tak też są
 34. kwiatki
 35. I: I co jeszcze[?]
 36. K: nie wiem nic [sic]
 37. I: (...)
38. Küchenbild:
 39. K: babcia szyje spodnie albo jakiś
 40. sweter – nie wiem co to – ktoś się
 41. kąpie – i jedna matka chyba pierze
 42. sweterek – ktoś przyszedł mokry –
 43. albo nie wiem co to tu – hmm matka –
 44. nie jest wesoła bo jeden taki coś ze
 45. skarpetem [sic] zrobił złego i
 46. dziewczynka nie umi [sic] nakładać
 47. skarpety – i dziewczynka tam w
 48. łazience chce wzięść skarpety – i są
 49. raczej w kuchni
 50. I: a co tu się dzieje[?]
 51. K: garnek zaczyna gotować – i – no
 52. I: a dlaczego tam właśnie tak się
 53. robi[?]
 54. K: bo może za gorące albo za dużo
 55. czekała
 56. I: a ktoś to widzi[?]
 57. K: nie – albo ta może
 58. I: a co ona robi[?]
 59. K: jest wystraszona
 60. I: mhh – a co on robi[?]
 61. K: no chyba przyszedł mokry
 62. I: dlaczego[?]
 63. K: może na dworzu[?]
 64. I: mhh – a tutaj[?]
 65. K: on się chyba przebiera
 66. I: (...)
67. Katze-und-Vogel:
 68. K: ehmm ptaszek sobie śpiewa – i
 69. kotek chce go złapać i się czai już – i na
 70. następny' on jest wystraszony – i
 71. kotek już liza [sic] się bo chce go zjeść
 72. – i na następny' ptaszek fruwa na

73. drzewo które koło nim [sic] stoi I
74. kotek chce go złapać i fruwa tak jakby
75. I: mhh zobaczymy dalej
76. K: kotek i ptaszek są na drzewie – kot
77. spróbuje wejść – kotek jest na – no na
78. – no na drzewie wysoko i ptaszek
79. znowu poleciał gdzie śpiewał i kotek
80. płacze na drzewie
81. I: dlaczego[?]
82. K: bo on jest tam sam i nie może zejść
83. I: a ptaszek co robi[?]
84. K: śpiewa dalej
85. I: a dlaczego[?]
86. K: bo jest wesoły i kotek tam – no
87. płacze
88. I: mhh – a podobała ci się ta
89. historyjka[?]
90. K: mhh
91. I: a co najbardziej[?]
92. K: ehmm z tego mi się najbardziej
93. podobało – i ta druga strona
94. I: dlaczego[?]
95. K: bo ona tak sobie liże fajnie
96. I: (...)

Kind: ROBERT

1. **Straßenbild:**
2. I: (...)
3. K: auta – hmm – ludzie – piesek
4. I: mhh
5. K: lód
6. I: a rozpoznajesz jakie smaki[?]
7. K: nie
8. I: nie widać tak dobrze
9. K: kwiatek (11 S.)
10. I: a co ini robią[?]
11. K: (16 S.) (powiedziałem) – on daje –
12. ten balon
13. I: mhh
14. K: on je lód
15. I: coś jeszcze robi[?]
16. K: trzyma mysze
17. I: a oni tutaj co robią[?]
18. K: jadą ehmm – jadą fahrrad – ehmm
19. one piją wodę
20. I: mhh
21. K: hmm
22. I: a ona co robi[?]
23. K: patrzy ehmm – I nie wiem
24. I: a jak myślisz – jaka to jest pora
25. roku[?]
26. K: co[?]
27. I: jaka to jest pora roku na tym
28. obrazku[?]
29. K: hmm
30. I: pora roku to znaczy czy jest ciepło
31. czy zimno
32. K: ciepło

33. I: a po czym można to poznać[?]
34. K: hmm – hmm oni idą – mit kurzen
35. rękawie – hmm hmm (10 S.)
36. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
37. K: ten lód
38. I: a dlaczego[?]
39. K: bo to tak smakuje
40. I: a jaki jest twój ulubiony[?]
41. K: wanilje
42. I: (...)
43. **Küchenbild:**
44. K: oni – hmm (9 S.)
45. I: co widać na tym obrazku[?]
46. K: oni (12 S.) sie waschen sich
47. I: mhh
48. K: hmm ten jest mokry
49. I: dlaczego – jak myślisz[?]
50. K: bo (10 S.) tam świeci lampa – na
51. drzwi [sic] jest koszulka
52. I: mhh
53. K: (14 S.)
54. I: a oni tutaj[?]
55. K: ziehen sachen aus – i hmm – (9 S.)
56. I: a tutaj[?]
57. K: ten – hmm – topf leci wszystko na to
58. I: dlaczego[?]
59. K: bo – hmm nie wiem
60. I: a ktoś to widzi[?]
61. K: hmm sie waschen sich
62. I: mhh – a ktoś widzi że tam leci[?]
63. K: ten
64. I: I co robi[?]
65. K: (5 S.) haltet die hand vor dem mund
66. I: a ona[?]
67. K: (10 S.) nie wiem
68. **Katze-und-Vogel:**
69. I: (...)
70. K: tam jest kot – i (fruga) und ten kot
71. chce (ihn) zjeść – potem fliegt der
72. vogel weg – und die katze kann nicht
73. hoch
74. I: a dalej[?]
75. K: ten vogel jest tam na drzewo – ten
- 76.
77. kot chce – chce drauf – i ten vogel –
78. leci – ten kot – hmm – hmm – wyje
79. I: mhh – a dlaczego[?]
80. K: bot en vogel leciał
81. I: a co robi teraz ten ptak[?]
82. K: nie wiem
83. I: mhh – podobała ci się ta historyjka –
84. a co najbardziej[?]
85. K: ten
86. I: dlaczego[?]
87. K: bo ten kot na drzewo leci
88. I: mhh
89. K: i nic
90. I: (...)

Einsprachige Kinder
Altersgruppe 1

Kind: ANIA

1. Straßenbild:

2. I: (...)
3. K: widze dużo drzew
4. I: mhh
5. K: dwa samochody (3 S.) baloniki –
6. ludzi jeżdżących na rowerach (7 S.) jak
7. pan sprzedaje lody (3 S.) i kwiaty (4 S.)
8. ludzie patrzą przez okna
9. I: i co robią[?]
10. K: na pana
11. I: a ona[?]
12. K: na chłopczyka[?]
13. I: a co ona jeszcze robi[?]
14. K: hmm (4 S.)
15. I: coś tam chyba ma – co ona ma[?]
16. K: (6 S.) nitke[?]
17. I: mhh – a co na tej nitce[?]
18. K: samolot
19. I: mhh
20. K: (4 S.) jest dużo bloków (4 S.) jest
21. parasolka (3 S.) dużo trawy (6 S.)
22. I: a oni tutaj co robią[?]
23. K: sprzedają lody
24. I a ci[?]
25. K: kupują
26. I: mhh – a ona[?]
27. K: je loda
28. I: mhh
29. K: a ona głaszcze pieska – ja też mam
30. pieska
31. I: tak – jakiego – też takiego
32. malutkiego
33. K: nie dużego
34. I: mhh
35. K: (8 S.) jest pompa
36. I: mhh
37. K: ławeczka na której ludzie siadają – i
38. jak to się nazywa[?]
39. I: o co chodzi[?]
40. K: o to
41. I: ah
42. K: zapomniałam jak to się nazywa
43. I: to nie szkodzi – może ci się później
44. przypomni
45. K: (9 S.)
46. I: a ten tutaj[?]
47. K: trzyma baloniki
48. I: jak on wygląda – tak normalnie czy
49. może jakoś inaczej
50. K: tak inaczej
51. I: dłączego
52. K: (8 S.) nie wiem
53. I: coś jeszcze takiego ciekawego
54. K: (5 S.) i pan maluje – a tutaj pan

55. sobie gra
56. I: a wiesz na czym – wiesz jak to się
57. Nazywa[?]
58. K: nie
59. I: chyba jakaś harmonia albo coś
60. takiego
61. K: no – ja umiem z papieru robić
62. harmonijki – dwa paseczki równe i/
63. I: tak trzeba je chyba pozginać
64. K: mhh – moja babcia mnie nauczyła –
65. a tutaj sobie idą (7 S.) tutaj chłopiec
66. trzyma kotka (6 S.)
67. I: a jak myślisz jaka to jest pora roku
68. K: wiosna[?]
69. I: a po czym poznałaś[?]
70. K: że są zielone drzewa kwiaty kwitną
71. I: mhh
72. K: że dzieci jedzą lody – tak samo jak
73. ja chce jeść lody – tylko że jestem taka
74. przeziębiona jeszcze
75. I: no właśnie i taka brzydka pogoda
76. jest
77. K: no
78. I: szkoda że nie ma słońca
79. K: no ja lubie ciepło
80. I: mhh – wszyscy lubią – pozatym
81. niedługo wakacje prawda
82. K: no – ja bym wolała być ciągle w
83. zerówce
84. I: teraz idziesz już do pierwszej klasy –
85. nie cieszysz się[?]
86. K: nie – bo taka miła jest pani
87. nauczycielka
88. I: tam też bedziesz miała dużo miłych-
89. tu są wszystkie miłe
90. K: no – myślę – tutaj dziecko pani wozi
91. I: mhh
92. K: (6 S.) tutaj sie dzieci bawią w
93. wodzie – co to [sehr leise] (7 S.) tutaj
94. jest przywiązany balonik do ławeczki –
95. tutaj wisi sobie ściereczka (8 S.)
96. I: a co ci się najbardziej podoba tutaj
97. na obrazku[?]
98. K: hmm – jak dzieci się kąpia w wodzie
99. bo sama bym się chciała wykąpać jak
100. by było ciepło
101. I: mhh – i co to wszystko
102. K: hmm – że dziecko tu jeszcze
103. trzyma balonik
104. I: mhh
105. K: wydaje mi sie że ju
106. wszystko
- 107. Küchenbild:**
108. I: (...)
109. A: hmm – że tu dziecko sie
110. ubiera – a tu ta mama myje –
111. ubranko – a tutaj szyją (8
112. S.) tutaj dziewczynka bierze

113.skarpetki do ubrania – tutaj z
 114.garnka obiad czy
 115.śniadanie no wychodzi
 116.I: a dlaczego[?]
 117.A: no bo za długo sie gotuje
 118.I: mhh – i co trzeba teraz z tym
 119.zrobić[?]
 120.A: wyłączyć
 121.I: mhh – a ktoś to widzi[?]
 122.A: (4 S.) ta
 123.I: co ona robi[?]
 124.A: woła mame[?]
 125.I: też tak myślę
 126.A: tutaj wisi sobie taki
 127.kubraczek – żółty – tutaj
 128.świeci się lampa (7 S.) ehmm
 129.tutaj prosi mame chłopczyk
 130.żeby swojemu braciszkowi czy
 131.koledze uszyła dziure
 132.I: mhh
 133.A: tutaj leży ehmm rżkawiczka
 134.a tutaj buty – tutaj jest nic a tu
 135.guziczki – dziewczynka staje na
 136.krzeselku (9 S.)
 137.I: a tutaj[?]
 138.A: no właśnie zastanawiam się
 139.co by tu powiedzieć – ehmm
 140.chłopiec wychodzi z
 141.dworu taki mokry
 142.I: dlaczego
 143.A: no bo chodził po deszczu
 144.I: pewnie tak – a ona
 145.A: hmm – zdziwiła się że dziura
 146.tak szybko
 147.I: coś jeszcze[?]
 148.A: że tutaj jest szufladka i tutaj
 149.stół i wanna
 150.I: mhh – i chyba wszystko
 151.A: no
152.Katze-und-Vogel:
 153.I: (...)
 154.A: tutaj ptak śpiewa sobie i kot
 155.chce upolować ptaka – a tutaj
 156.kot wskoczył na płot
 157.i chce tego ptaka zjeść bo on
 158.to lubi/
 159.I: a ptak co robi[?]
 160.A: próbuje uciekać – hmm – a
 161.tutaj kot próbuje go złapać a
 162.ptaszek odleciał
 163.I: a co dalej[?]
 164.A: kot się wspina żeby go zjeść
 165.– później on w drugą stronę
 166.leci a on znów za nim i on tutaj
 167.sobie siedzi – a on dyszy
 168.I: dlaczego
 169.A: no bo jest zmęczony
 170.łapaniem ptaszka – kiedyś też

171.miałam kota – dałam
 172.księżdowi – królik mi uciekł i
 173.został pies
 174.I: to miałaś aż tyle zwierzątek
 175.A: no – razem z psem był
 176.kotek i króliczek
 177.I: a królik uciekł
 178.A: mhh – nie można go było
 179.złapać – zostawiliśmy go na
 180.noc i uciekł
 181.I: ojej – i już go nie znaleźliście
 182.A: nie – był fajny – nawet
 183.koleżanki które u mnie był i
 184.tutaj to właśnie też tęsknią
 185.za nim – bo był taki fajny
 186.mieciutki
 187.I: pewnie też chciały mieć
 188.takiego króliczka
 189.A: no
 190.(...)
 191.I: a dlaczego ten ptak tak
 192.śpiewa tutaj
 193.A: bo się cieszy
 194.I: a dlaczego[?]
 195.A: że kot jest zmęczony i że już
 196.nie łapie go
 197.I: mhh

Kind: Lukasz

1. Straßenbild:

2. I: zobacz – co widzisz na obrazku[?]
 3. K: tutaj pan sprzedaje lody – i ten
 4. chłopak prosi właśnie o loda – a ten
 5. pan tutaj rozdaje balony – i on jest na
 6. / ma takie długie kije – dlatego jest
 7. taki wysoki – i on chce od nego balona
 8. – i pani idzie z wózkiem i małym
 9. dzieckiem
 10. I: mhh
 11. K: i starsza pani idzie z laską – a tam
 12. jest przywiązany balonik do ławki
 13. I: aha rzeczywiście
 14. K: a ten pan maluje – on maluje chyba
 15. tego pana – tego co siedzi na ławce w
 16. białej koszuli i krawacie - ta pani na
 17. ławce też ma balona / nie to ten
 18. chłopak –jej syn – a tamten pan gra na
 19. saksofonie
 20. I: hmm[?]
 21. K: koledzy i koleżanki patrzą na psa
 22. – przyjaciele trzymają się z ręce i
 23. patrzą
 24. I: mhh – a tutaj[?]
 25. K: ona puszcza samolot na sznurku
 26. nad głową tej pani – a ta pan
 27. rozmawia z tym panem i patrzy też na
 28. chodnik – nie oni patrzą na swój ogród
 29. – a tu leżą śmieci – o wie pani – nie

30. wiem jak to powiedzieć – ale tu nie
 31. ma śmietników – ani jednego
 32. I: mhh masz racje
 33. K: a to są specjalne drabinki dl
 34. kwiatów – jak rosną
 35. I: mhh
 36. K: a tu widać kościół z dwiema
 37. wieżami i antene satelitarną
 38. I: mhh – a oni co robią[?]
 39. K: jadą odpocząć
 40. I: tak[?] a z kądem wiesz[?]
 41. K: bo to widać
 42. I: po czym[?]
 43. K: bo tak są ubrani – bo gdyby jechali
 44. do pracy – to by mieli krawat albo
 45. koszule
 46. I: aha – a tutaj[?]
 47. K: to chyba jest fontanna – wie pani –
 48. tu można umyć sobie ręce – a on
 49. zciągnął nawet buty – a tu idzie
 50. starszy pan
 51. I: mhh – co jeszcze[?]
 52. K: nic – bardzo ładne domy – kwiatki
 53. wszystko takie piękne – tam napis jest
 54. nawet
 55. I: gdzie[?]
 56. K: tutaj – tu
 57. I: aha – masz racje – a jaka to jest pora
 58. roku[?]
 59. K: wiosna albo lato
 60. I: a po czym to poznałeś[?]
 61. K: bo trawa urosła – i jedzą lody – bo
 62. rosną kwiatki – i że są tak letnio ubrani
 63. I: mhh – a co ci się najbardziej
 64. podoba[?]
 65. K: ten ogródek
 66. I: dlaczego[?]
 67. K: bo jest taki piękny
 68. (...)
69. Küchenbild:
 70. I: (...)
 71. K: pani szyje koszule – z guzików – a
 72. ta
 73. obok pierze spo / bluz / spod / bluzke
 74. – chłopiec zakłada za duże spodnie –
 75. wyciągnął je z kosza – to jest chyba
 76. piżama- zielona w kratke
 77. I: mhh
 78. K: dziewczynka sprawdza czy ubranie
 79. jest suche czy mokre – albo wiesz – a
 80. na kłamce wisi sukienka – moja babcia
 81. też nosi taki strój – a ten chłopak jest
 82. cały mokry – przez niego podłoga jest
 83. teraz mokra i mama się na niego
 84. patrzy i dziwi
 85. I: która mama
 86. K. ta tutaj – patrzy na niego i robi tak
 87. I: mhh

88. K: albo patrzy na tego tutaj – bo ma
 89. dziurawą skarpetke – on ją zciąga albo
 90. zakłada – skarpetka jest jaka jest – ja
 91. też mam czasem dziurawe skarpetki
 92. [lacht]
 93. I: mhh – a tutaj zobacz – co tu sie
 94. dzieje[?]
 95. K: o – tu kipi – u mnie też sie raz
 96. zdarzyło –
 97. makaraon wikipiał
 98. I: i co zrobiłeś[?]
 99. K: przycisnąłem pokrywke
 100.I: I pomogło[?]
 101.K: tak ale sie oparzyłem
 102.I: mhh to trzeba uważac – mhh
 103.– coś
 104.jeszcze[?]
 105.K: no ładne ściany – ładna
 106.łazienka – podłogi
 107.I: (...)
108.Katze und Vogel:
 109.I: (...)
 110.K: ptaszek jest na murku i
 111.ćwierka – kotek się skrada –
 112.schował się – i teraz wskoczył
 113.a on sie przechylił do tyłu – tak
 114.zrobił – a kot już się oblizuje –
 115.i już go prawie ma – ale
 116.ptaszek poleciał na drzewo – a
 117.kot za nim – kot za nim skoczył
 118.– chwycił się pazurkami bo nie
 119.umi latać – zaszedł go od tyłu
 120.– ale ptak odleciał a kot jest
 121.smutny – spocił się
 122.I: spocił się[?]
 123.K: tak bo jest zmęczony
 124.I: aha – I co robi[?]
 125.K: jest smutny bo nie złapał
 126.ptaszka no i nie może teraz
 127.zejść – ale jak nie zejdzie to
 128.może straż pożarna przyjedzie
 129.– można zadzwonić i oni mu
 130.pomogą (...)
 131.I: (...)

Kind: MALWINA

1. Straßenbild:
 2. I: (...)
 3. K: no widze ludzie – sa – widze no nie
 4. wiem – widze psa kwiaty samochody –
 5. widze ludzie co jeżdżą na rowerach
 6. I: mhh
 7. K: sprzedają ludzie – nie wiem
 8. I: mhh – popatrz chwilke – co tam
 9. jeszcze widać
 10. K: balony widać
 11. I: a ona co robi[?]
 12. K: siedzi i patrzy

13. I: a oni tutaj[?]
14. K: rozmawiają
15. I: a ten[?]
16. K: rozdaje balony
17. I: a jak on wygląda[?]
18. K: ma kapelusz – ma czarną kurtkę
19. I: a on tak normalnie wygląda czy
20. może trochę inaczej
21. K: inaczej – tak jakoś dziwnie
22. I: a dlaczego tak jakoś dziwnie[?]
23. K: no bo tak ludzie nie chodzą po
24. ulicach w takich kapeluszach
25. I: mhh no tak – a ona tutaj co robi[?]
26. K: głaska pieska
27. I: a ona[?]
28. K: liże loda i trzyma misia
29. I: mhh
30. K: tutaj chłopczyk trzyma kotka
31. I: mhh – i coś jeszcze widać[?]
32. K: (9 S.)
33. I: a jak myślisz jaka to jest pora roku[?]
34. K: lato
35. I: a po czym można to poznać[?]
36. K: bo ludzie chodzą na krótkich
37. rękawkach – liżą lody – bo jak jest
38. zimno nie można
39. I: po czymś jeszcze[?]
40. K: że liście są na drzewach – że kwiatki
41. Rosną
42. I: mhh – a co ci się najbardziej
43. podoba[?]
44. K: no nie wiem (7 S.)
45. I: nic ci się nie podoba czy może
46. wszystko[?]
47. K: myśle że wszystko
48. I: (...)
- 49. Küchenbild:**
50. I: (...)
51. K: jest bałagan
52. I: mhh
53. K: źle są ubrani
54. I: dlaczego tak myślisz[?]
55. K: no bo mają za duże ciuchy
56. I: mhh
57. K: (11 S.)
58. I: a ona co robi[?] tak po kolei
59. popatrzmy co oni tam robią[?]
60. K: tutaj pani pierze
61. I: a tutaj[?]
62. K: no właśnie tak patrzę i nie wiem
63. I: hmm trudno powiedzieć – a jak
64. myślisz co on robi[?]
65. K: podaje[?]
66. I: mhh
67. K: tutaj babcia szyje – tam chyba córka
68. patrzy czy są suche chyba skarpetki –
69. tutaj tak
70. jak mówiłam chłopczyk jest mokry

71. I: a dlaczego on jest mokry[?]
72. K: założył mokre ciuchy[?]
73. I: aha
74. K: (17 S.)
75. I: a oni co robią[?]
76. K: jeden chłopczyk zakłada drugiemu
77. chłopczykowi skarpetki
78. I: mhh
79. K: (8 S.)
80. I: a tutaj co się dzieje[?]
81. K: nie wiem co to jest ale coś się
82. wylewa
83. I: a jak myślisz dlaczego tam się
84. wylewa
85. K: no bo nie patrzą
86. I: mhh – a ktoś to widzi[?]
87. K: ta dziewczynka
88. I: a po czym można to poznać[?]
89. K: bo krzyczy – i łapie się za głowę
90. I: mhh – a do kogo ona krzyczy
91. K: do tej pani
92. I: mhh – coś jeszcze czy to wszystko
93. K: myśle że wszystko
94. I: (...)
- 95. Katze und Vogel:**
96. K: ptaszek sobie ćwierka – kot chce
97. zaatakować tego ptaszka – później kot
98. biegnie na ptaszka – ptaszek się boi –
99. później skoczył kot a ptaszek pofrunął
100. I: dlaczego on chce go
101. zaatakować – jak myślisz[?]
102. K: (10 S.)
103. I: mhh a co dalej[?]
104. K: teraz kotek/ ptaszek jest na
105. drzewie albo na krzaczku –
106. kotek próbuje skakac
107. później jakoś się dostał – a
108. ptaszek pofrunął – później kot
109. się bał zejść – bał się zeskoczyć
110. – a ptaszek sobie spokojnie
111. ćwierkał
112. I: a dlaczego on sobie tak
113. spokojnie ćwierkał[?]
114. K: no bo widział że kotek nie
115. może zejść
116. I: mhh – coś jeszcze[?]
117. K: (...)

Kind: MAREK

- 1. Straßenbild:**
2. I: (...)
3. K: mhh jadą na rowerze – na rowerze
4. na rowerze – piesek jest – jest
5. lodziarz – jest taki pan który trzyma
6. balony – taka pani z
7. wózkiem – ehmm – trzyma dziecko i
8. taxi – i kotek – i jeszcze drugi – kotek
9. taki jeszcze – samolot – taka pani

10. przez okno – i taka pani która nie ma
 11. samolotu ale patrzy do takiego pana
 12. I: mhh
 13. K: i ta pani z tym /
 14. I: co to za pani[?]
 15. K: ehh babcia
 16. I: a po czym to można poznać[?]
 17. K: bo ma laske – a tutaj to chyba nie
 18. wiem – to gazete – pani czyta gazete
 19. tutaj tego dziewczynka siedzi na ławce
 20. i chłopak tam podchodzi tam – ehmm
 21. tutaj myja gło/ re/ nie nogi – nogi
 22. I: dlaczego oni myją nogi[?]
 23. K: no/ wejść do wody – no i jeszcze ta
 24. pani z balonem – ta pani i ten tego ten
 25. chłopiec – i ta pa/ nie ta dziewczynka
 26. misiem – ta dziewczynka ta
 27. dziewczynka ta dziew/ nie ten
 28. chłopiec – i ta dziewczynka – no i to
 29. wszystko
 30. I: a ona co robi[?]
 31. K: ta[?]
 32. I: mhh
 33. K: karmi pieska czarnego
 34. I: a ten pan jak wygląda[?]
 35. K: jak pacynka/ nie[!] nie pacynka
 36. Kukielka
 37. I: mhh – a dlaczego – co on robi[?]
 38. K: bo nosi balony – i wygląda – taki
 39. śmieszny – ma kapelsz – wszystko się
 40. nagrywa w tym[?]
 41. I: mhh – coś jeszcze zapomnieliśmy[?]
 42. K: nie już nic
 43. I: a jak myślisz jaka to jest pora roku[?]
 44. K: ehmm wiosna
 45. I: a po czym można to poznać[?]
 46. K: bo jest drzewa jest ciepło – jak by
 47. było lato to by były jakieś owoce – i są
 48. kwiaty ładne –
 49. I: a co najbardziej ci się podoba[?]
 50. K: to najbardziej mi się podoba ten
 51. samolot i ten lodziarz
 52. I: a dlaczego[?]
 53. K: bo ja lubie lody i lubie bawić się
 54. Samolotem
 55. I: aha (...)
56. Küchenbild:
 57. I: (...)
 58. K: tu jest czekaj/ tu chłopiec się
 59. przebiera – tutaj tego dziewczynka
 60. tego pranie – a tutaj babcia szyje
 61. spodnie sobie – tutaj ten chłopiec
 62. zerwał mu skarpetke troche – a tutaj
 63. pani / babcia się zdenerwowała
 64. I: na kogo[?]
 65. K: na tego chłopca – a ten chłopiec się
 66. z deka zmoczył – o to tylko wypadło a
 67. ta dziewczynka (...) albo wylało się to

68. I: a co ona robi właśnie[?]
 69. K: no i to ten balon
 70. I: mhh tak wygląda jak balon – a jak
 71. myślisz dlaczego to się tak wylało
 72. K: bo jak to powiedzieć – chyba ehmm
 73. to walnęło w to chyba –
 74. I: mhh – a zdarzyło ci się kiedyś w
 75. domu takie coś[?]
 76. K: o jeszcze to – tutaj jest tego taka
 77. dziewczynka i tegoi wiesi [sic] prania i
 78. wchodzi do wody
 79. I: mhh to wszystko (...)
80. Katze und Vogel:
 81. I: (...)
 82. K: to jest fajne – tego tygrysek chce
 83. zjeść tego ptaka – tygrysek chce zjeść
 84. ptaka i ten tygrysek chce zjeść ptaka
 85. I: no właśnie a z tym ptakiem co[?]
 86. K: on najpierw tak (zamruczał) potem
 87. uciekł
 88. I: a dlaczego on chce tego ptaka
 89. złapać[?]
 90. K: chce go zjeść
 91. I: aha – no to zobaczymy czy mu się
 92. uda[?]
 93. K: tygrysek nie mógł go złapać – to
 94. jeszcze wszedł jakoś i uciekł i potem
 95. ten ellelle tak zrobił
 96. I: a dlaczego on tak ellelle zrobił[?]
 97. K: bo już nie mógł zejść – a ten si
 98. cieszy
 99. I: dlaczego[?]
 100. K: (...)
 101. I: (...)

Kind: MARTA

1. Straßenbild:
 2. : (...) powiedz mi co widzisz na tym
 3. obrazku[?]
 4. K: hmm – pana z balonami który
 5. sprzedaje lody
 6. I: mhh
 7. K: i pan prosi o loda – rowerzystów –
 8. ehmm – panią przy oknie – ehmm
 9. dziecko
 10. I: mhh
 11. K: trzy dzieci [sic]
 12. I: mhh
 13. K: tutaj dwa – pani idzie – pani
 14. prowadzi małe dziecko – tutaj samolot
 15. – pani jakaś i pan
 16. I: i co ona robi z tym samolotem[?]
 17. K: trzyma go na sznurku
 18. I: mhh
 19. K: lampa tutaj idą – i tutaj też idzie
 20. dziewczynka – trzyma loda i misia – ta
 21. dziewczynka trzyma pieska a ta patrzy
 22. na pieska – a ten chłopiec – ten

23. chłopiec trzyma ją – dziewczynka
24. chyba – i dziewczynka
25. I: mhh
26. K: tutaj taki pan rysuje – pani siedzi na
27. ławce i czyta gazetę – taksówki jedna
28. w tą – druga w tą – trzech
29. rowerzystów jedzie – pan siedzi i coś
30. ogląda i dziewczynka prosi o
31. balonik – pan siedzi tutaj – a ten
32. chłopiec trzyma kota albo i chyba psa
33. – kot – chłopiec trzyma balona – a
34. mama koło niego chyba stoi – to
35. chyba mama jego – dziewczynka i
36. chłopiec – dziewczynka siedzie i
37. chłopiec stoi – pan – pan rozmawia z
38. panią tak przy samolocie – już chyba
39. wszystko mówiłam
40. I: a jak myślisz – jaka to jest pora
41. roku[?]
42. K: lato
43. I: a po czym poznałaś[?]
44. K: że jest tak ciepło i ładnie – gdyby
45. była zima to by był śnieg
46. I: no właśnie – a co ci się najbardziej
47. podoba tutaj[?]
48. K: rower
49. I: a dlaczego[?]
50. K: bo jest czerwony i ładny – i ma duże
51. koła
52. I: to wszystko [?] (..)
- 53. Küchenbild:**
54. I: co się tutaj dzieje[?]
55. K: ten sie ubiera w spodnie – chyba są
56. za duże na niego – chyba mama pierze
57. – chyba to jest jeg/ nie wiem / chyba
58. ciocia albo babcia pierze – to chyba
59. babcia – babcia składa i zaszywa guziki
60. – a to jest mama – to ten – to jest
61. zdziwiona bo chłopiec
62. przyszedł i tak nabrudził – nachlapał
63. I: dlaczego[?]
64. K: bo weszedł chyba w kałużę
65. I: mhh
66. K: a ten ma skarpetke dziurawą i
67. dziewczynka ma jakieś tam rajstopy
68. I: mhh
69. K: tutaj dziewczynka zciągnęła
70. skarpeki – stoi (...) i to wszystko
71. chyba
72. I: a tutaj[?]
73. K: tutaj dziew/ tutaj sie ten garnek /
74. nie tutaj jest woda – wylatuje
75. I: a dlaczego – jak myślisz[?]
76. K: chyba jest zu duży gaz
77. I: mhh – i ktoś to widzi
78. K: nikt/ ta dziewczynka
79. I: mhh – i co trzeba teraz zrobić[?]
80. K: trzeba przmniejszyć gaz

81. I: mhh – to wszystko[?]
82. K: tak (...)
- 83. Katze und Vogel:**
84. I: co się tutaj teraz dzieje[?]
85. K: tutaj kot chce upolować tego ptaka
86. a ptak siedzi na płotku i śpiewa –
87. potem kot weszedł na płotek i tak leży
88. – ogonkiem przy ziemi – a ten – ptak
89. jest wystraszony – i ten kot chyba
90. jakoś tak podskoczył i złapał tego
91. ptaka - bo by musiał umieć latać
92. I: a po co on chce go złapać –
93. dlaczego[?]
94. K: bo chce go zjeść
95. I: mhh – a dalej[?]
96. K: jest na drzewie – ptaszek jest
97. trochę wyżej – teraz ten no ptaszek
98. leci w dół – kot jest wyżej tak jak
99. ptaszek – a ptaszek się teraz chyba
100. śmieje – a kot jest
101. nieszczęśliwy
102. I: dlaczego[?]
103. K: bo go nie złapał – i utknął
104. na drzewie
105. I: mhh – to wszystko[?] (...)

Kind: NATALKA

- 1. Straßenbild:**
2. I: (...)
3. K: rowerzystów – dwie taxówki – pana
4. jak chce kupić lodę – pana z
5. kapeluszem który trzyma balony –
6. chłopca który trzyma jeden czerwony
7. balon a koło niego stoi mama –
8. człowiek jak czyta gazetę i siedzi sobie
9. tutaj – na ławce – pani jak
10. patrzy na chmury z czarnymi włosami
11. – i pan koło niej stoi w niebieskiej
12. bluzce i w dżinsach – starego dziadka
13. który siedzi na zielonej ławce i koło
14. niego jest żółty balon w kształcie
15. gruszki – stara pani z laską i torebką
16. I: a po czym poznałaś że ta pani jest
17. stara
18. K: bo widzę
19. I: mhh
20. K: poznałam po buzi
21. I: mhh
22. K: pana w niebieskiej bluzce w
23. dżinsach z czarnymi włosami – koło
24. siebie ma zielony plecak farby i tablice
25. – pana który też trzyma kotka – pana z
26. czarnymi włosami i zieloną bluzką –
27. dziewczynkę która ma trzy gałki i
28. jednego misia w czerwonej sukience –
29. pieska i panią – pana i dziewczynę
30. która ma i spódnicę i
31. spodnie – i dwa chłopaki

32. I: mhh
 33. K: jeszcze – tutaj pani trzyma na
 34. sznurku takiego ptaka a pani patrzy się
 35. przez okno i widzi pana – dużo bloków
 36. i ulice – dzieci które chcą się kąpać w
 37. wodzie – dużo zielonych drzew – żółte
 38. kwiatki – dwa [sic] wieże – pani która
 39. też patrzy przez okno tutaj
 40. I: mhh – a jak myślisz jaka to jest pora
 41. roku[?]
 42. K: lato
 43. I: a po czym poznałaś[?]
 44. K: bo ludzie chodzą na krótkich
 45. rękawkach
 46. I: mhh – po czymś jeszcze można to
 47. poznać[?]
 48. K: no że jest tutaj dużo kwiatów
 49. I: mhh – a co ci się najbardziej podoba
 50. K: rowerzysci
 51. I: dlaczego
 52. K: bo – fajnie jeżdżą na rowerach i
 53. mają fajne rowery
 54. I: to wszystko[?]
55. Küchenbild:
 56. I: (...)
 57. K: jeden chłopak ubrał sobie zielone
 58. spodnie co były dla niego za luźne i za
 59. długie – a jego matka się z niego
 60. śmiała i prała bluzkę różową – pani
 61. która robi też zieloną bluzkę – i ma
 62. niebieską chustę na głowie – chłopaka
 63. który ubiera drugiemu
 64. chłopakowi skarpety i pokazał mamie
 65. że ma przedziurawioną – i
 66. dziewczynkę która woła mame bo ma
 67. za dużą skarpetkę – chłopca który
 68. weszedł do domu z dworu i zostawił
 69. po sobie w domu dużą kalużę – koło
 70. niego jest rękawica – garnek – i
 71. wycieka obiad
 72. I: dlaczego
 73. K: bo pani nie przypilnowała
 74. I: mhh
 75. K: tutaj dziewczynka stoi na stołku i
 76. chce wziąć dla siebie skarpetki
 77. zielone – obok też są powieszzone
 78. niebieski garnitur niebieskie spodnie i
 79. spódnica żółta z paskiem brązowym –
 80. a na drzwiach duża sukienka żółta jest
 81. I: mhh – to wszystko – czy o czymś
 82. zapomnieliśmy – a ona co robi[?]
 83. K: się zastanawia
 84. I: nad czym
 85. K: nie wiem
 86. I: a gdzie ona patrzy[?]
 87. K: na dzieci
 88. I: mhh
 89. K: jeszcze w łazience pali się lampka

90. I: mhh (...)
91. Katze-und-Vogel:
 92. I: (...)
 93. K: pierwszy obrazek to kotek chce
 94. złapać ptaszka – a ptaszek wydaje
 95. oddech – ehmm – ma różowe
 96. skrzydełka – niebieski ogonek – ciatko
 97. ma niebieskie – główkę różową –
 98. pomarańczowy dziubek – żółty
 99. brzusek i niebieskie nóżki – i
 100. jest za dużym płotem – koło
 101. niego stoi drzewo – drugi
 102. obrazek to kotek jak już
 103. prawie złapał tego samego
 104. ptaszka – i te drzewo/ i tego
 105. drzewo już więcej widać –
 106. i tuż za nimi jest niebo – stoją
 107. na murze – a ptak chce
 108. wyfrunąć – trzeci obrazek to
 109. jak kot chce skoczyć i prawie
 110. już złapał ale ptaszek wyfrunął
 111. mu – widze też niebo i drzewo
 112. I: mhh – zobaczymy dalej co
 113. się dzieje[?]
 114. K: już prawie złapał też go
 115. tylko nie może wyżej dojść –
 116. wygląda jakby przedtem
 117. miał/ jakby spadł – i też widze
 118. balona latającego – na niebie –
 119. a na drugim obrazku widze
 120. jak już kot wlaź na górę ale
 121. ptaszek uciekł na dół – na
 122. drzewie – trzeci obrazek to jak
 123. kot jest na drzewie i się
 124. strasznie męczy z potu i
 125. ptaszek ćwierka sobie melodie
 126. i jest na dole na murze
 127. I: mhh – a dlaczego on tak się
 128. spocił[?]
 129. K: bo już dużo gania za
 130. ptaszkiem
 131. I: a ptaszek – dlaczego sobie
 132. tak tam śpiewa[?]
 133. K: z radości że kot go nie złapał
 134. I: mhh – koniec[?]
 135. N: tak

Kind: OLA

1. Straßenbild
 2. I: (...)
 3. K: na tym obrazku widze że pan
 4. rozdaje lody – dzieciom – albo
 5. sprzedaje – chyba sprzedaje – a ten
 6. sprzedaje balony – jeden chłopczyk
 7. prosi właśnie o jednego balona –
 8. pani idzie z wózkiem – i są drzewa i
 9. domy i jest ulica
 10. I: a co na tej ulicy się dzieje[?]

11. K: pan i pani jadą na rowerze i są
12. taksówki
13. I: mhh a tutaj[?]
14. K: dzieci bawią się wodą – tu jest
15. latarnia –tu jest brud na ulicy – tutaj
16. pan gra a tutaj maluje –
17. I: mhh a tutaj[?]
18. K: dziewczynka ma taki samolot albo
19. co to jest - może sam go zrobić – mój
20. brat też robi takie samoloty z papieru
21. – nie z plastiku
22. I: mhh – a oni tutaj[?]
23. K: rozmawiają i patrzą na ulice
24. I: mhh
25. K: a tutaj głośzczą psa i dziewczynka
26. ma misia i je loda
27. I: mhh – a jaka to jest pora roku[?]
28. K: wiosna
29. I: a po czym można poznać[?]
30. K: bo jest ciepło – są zielone drzewa –
31. dzieci jedzą lody
32. I: mhh – a co ci się najbardziej
33. podoba[?]
34. K: że jest wiosna – bo można jeść lody
35. i ubierać krótki rękawek
36. I: (...)
- 37. Küchenbild:**
38. I: (...)
39. K: na tym obrazku pani szyje koszule –
40. a druga pani pierze w misce – tutaj
41. jest łazienka i dziewczynka wiesza
42. pranie – jest wanna i światło jest
43. zapalone – ten pan pomaga założyć
44. mu skarpetke a ta skarpetka jest
45. dziurawa
46. I: mhh
47. K: tu stoi chłopczyk który jest mokry
48. I: dlaczego jest mokry[ß]
49. K: bo był w łazien/ bo wysze/ był na
50. dworzu i wpadł do kałuży
51. I: mhh – a tu[?]
52. K: tu się wylewa
53. I: a dlaczego[?]
54. K: bo jest za dużo/ bo jest za duży gaz
55. no i pokrywka się zsunęła
56. I: a ktoś to widzi[?]
57. K: hee[?]
58. I: widzi to ktoś z tego obrazka[?]
59. K: tak – ta dziewczynka – ona woła
60. mame
61. I: a mama co robi[?]
62. K: patrzy na tego chłopczyka który jest
63. mokry
64. I: mhh (...)
- 65. Katze-und-Vogel:**
66. I: (...)
67. K: tutaj na tym pierwszym obrazku
68. jest ptaszek który ładnie śpiewa i

69. kotek który chce go złapać
70. I: mhh a dlaczego chce go złapać[?]
71. K: bo chce go zjeść
72. I: mhh – a dalej
73. K: kotek wskoczył a ptak się
74. przestraszył i poleciał na drzewo – kot
75. za nim – ale go nie złapał
76. I: mhh – a co dalej[?]
77. K: i tu jest jeszcze pszczoła
78. I: mhh
79. K: tutaj na tym obrazku kotek weszedł
80. na drzewo ale ptak był szybszy –
81. ehmm – i tutaj ptaszek znowu siedzi
82. na dole i śpiewa sobie – a kot siedzi na
83. drzewie – i nie może zejść
84. I: i co robi[?]
85. K: chyba płacze – a może jest
86. zmęczony
87. I: (...)

Kind: PATRYK

- 1. Straßenbild:**
2. I: (...)
3. K: pan niesie balony
4. I: mhh
5. K: (4 S.) panie i panowie jeżdżą na
6. rowerach
7. I: mhh
8. K: pani wózkem jeździ – pani bawi się
9. z psem – pan czyta książkę – chłopczyk
10. i dziewczynka bawią się przy fontannie
11. – chłopiec chce lody (5 S.)
12. dziewczynka trzyma balona – stara
13. pani idzie
14. I: po czym poznać że jest stara
15. K: bo ma laske
16. I: aha – mhh
17. K: pan patrzy przez okno – pani patrzy
18. przez okno – chłopczyk ma kota (4 S.)
19. pani czyta gazete (11 S.)
20. I: a ten[?]
21. K: pan trzyma balony
22. I: a jak on wygląda[?]
23. K: ma kapelusz i czarne ubranie
24. I: a on tak normalnie wygląda czy
25. jakoś inaczej
26. K: inaczej
27. I: a co ma innego
28. K: kapelusz
29. I: mhh
30. K: pani jedzie wózkem – pan
31. rozmawia z panią – dziewczynka
32. ciągnie chłopca
33. I: mhh
34. K: dziewczynka trzy/ je lody i trzyma
35. misia
36. I: mhh
37. K: (13 S.)

38. I: a ona co robi
 39. K: dziewczynka patrzy przez okno
 40. I: ona coś jeszcze robi[?]
 41. K: samolot ma taki
 42. I: mhh
 43. K: (5 S.)
 44. I: a tutaj oni co robią[?]
 45. K: jadą samochodami
 46. I: mhh
 47. K: (4 S.) pan siedzi pani siedzi i
 48. dziewczynka siedzi
 49. I: mhh
 50. K: na murku (4 S.)
 51. I: coś jeszcze – a jak myślisz jaka to
 52. jest pora roku
 53. K: lato
 54. I: po czym poznales
 55. K: że jest dużo kwiatów – drzewa
 56. rozkwitnięte
 57. I: mhh – po czymś jeszcze[?]
 58. K: że ludzie chodzą w krótkich
 59. rękawkach i niektórzy w krótkich
 60. spodenkach
 61. I: mhh – a co ci się najbardziej podoba
 62. K: (5 S.) lody
 63. I: a dlaczego
 64. K: bo lubię jeść lody
 65. I: mhh – ja też – to wszystko[?]
66. Küchenbild:
 67. I: (...)
 68. K: chłopiec ma mokre ubranie
 69. I: a dlaczego – jak myślisz
 70. K: bo w wannie się bawił
 71. I: mhh
 72. K: chłopiec zakłada skarpetki – jedna
 73. jest podziurawiona
 74. I: mhh
 75. K: mamie obiad wykupia
 76. I: mhh a dlaczego[?]
 77. K: nie wiem – tu jest
 78. I: mhh
 79. K: babcia szyje ubranie – chłopiec się
 80. bawi ubraniami – a mama szy/ ten
 81. myje – a dziewczynka zciąga pranie (6
 82. S.)
 83. I: a ktoś widzi ten garnek[?]
 84. K: dziewczynka która ma skarpetkę źle
 85. I: i co ona robi[?]
 86. K: łapie się za głowę
 87. I: dlaczego[?]
 88. P: bo obiad kipie
 89. I: a mama co robi – dlaczego ona nie
 90. uważa[?]
 91. P: bo jest podziurawiona skarpetka
 92. I: mhh (4 S.) coś jeszcze[?] (...)
93. Katze-und-Vogel:
 94. I: (...)
 95. K: kot próbuje złapać ptaka – kot się

96. skrada do ptaka – kot łapie ptaka
 97. I: a dlaczego on go łapie[?]
 98. K: bo chce go zjeść
 99. I: a ptak co robi
 100. K: ucieka
 101. I: zaraz zobaczymy – co się
 102. dalej dzieje
 103. K: kot weszedł na drzewo
 104. I: mhh
 105. P: wdrapuje się żeby zjeść
 106. ptaka
 107. I: mhh
 108. K: weszedł na drzewo i nie
 109. umie zejść a ptak odleciał
 110. I: mhh – i co robi ten ptak
 111. teraz
 112. K: teraz się smuci i płacze
 113. I: ptak[?]
 114. K: kot
 115. I: aha – a dlaczego[?]
 116. K: bo już nie umie zejść z
 117. drzewa a mu obiadł uciekł
 118. I: a ptak co robi
 119. K: ucieka
 120. I: koniec
 121. K: P: mhh
 122. I: (...)

Kind: RADEK

- 1. Straßenbild:**
 2. I: (...)
 3. K: hmm nie wiem co powiedzieć
 4. I: możesz się trochę zastanowić –
 5. popatrzeć troszeczkę
 6. K: (15 S.)
 7. I: zobacz tutaj – co tam widać[?]
 8. K: dziewczynka trzyma samolot –
 9. samolot na sznurku – a druga pani na
 10. dole patrzy – znaczy z panem
 11. rozmawia
 12. I: mhh
 13. K: i jeszcze ta przy klatce pani jedzie z
 14. młodszym bratem a dziewczynka prosi
 15. pana na szczudłach o balona
 16. I: mhh
 17. K: a za panem na szczudłach jest/ taki
 18. pan siedzi na krześle i rysuje różne
 19. portrety – potem drugi pan siedzi na
 20. ławce i gra na czymś – i potem
 21. wszyscy chodzą na spacer – tak o – po
 22. chodniku
 23. I: a tutaj co oni robią[?]
 24. K: tutaj to – chłopiec z dziewczynką
 25. patrzą jak dziewczynka głaska pieska –
 26. drugi chłopczyk prosi o loda – i druga
 27. dziewczynka czeka w kolejce i potem
 28. też będzie – a druga dziewczynka
 29. patrzy na tego pieska i trzyma na

30. rękach kotka – no i tutaj jeszcze no i
 31. pani jeździ na rowerze – pan i znowu
 32. pani – i taksówkarze jeżdżą – a tu po
 33. drugiej stronie jest chłopiec z
 34. dziewczynką i drugi chłopiec – moczą
 35. ręce i nogi
 36. I: mhh – a jaka to jest pora roku[?]
 37. K: lato
 38. I: a po czym to poznałeś[?]
 39. K: że wszyscy są w krótkich
 40. spodenkach – są lody balony –
 41. wszyscy chodzą –
 42. wszyscy chodzą – nie widzę nic innego
 43. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
 44. K: najbardziej mi się podoba – piesek
 45. I: a dlaczego[?]
 46. K: lubie psy
 47. I: (...)
48. Küchenbild:
 49. I: (...)
 50. K: (7 S.) w domu
 51. I: mhh co oni tu robią wszyscy[?]
 52. K: [verlegtes Lächeln] (12 S.)
 53. I: zacznijmy od tej strony – co ona
 54. robi[?]
 55. K: pani myje bluzkę – a dziewczynka
 56. patrzy na skarpetki czy są suche – i
 57. chłopiec się przebiera w czyste
 58. ubrania
 59. I: mhh
 60. K: no i pani tu zszywa guziki – i
 61. chłopiec pomaga pomaga drugiemu
 62. chłopcowi/ to znaczy pokazuje pani że
 63. jest/ mamie że jest dziura w pięcie w
 64. skarpetce – a drugi
 65. chłopiec jest mokry że aż z niego kapie
 66. wszystko
 67. I: dlaczego jest taki mokry[?]
 68. K: bawił się w wodzie
 69. I: mhh – a mama co na to[?]
 70. K: zdziwiona
 71. I: mhh – a tutaj[?]
 72. K: garnek się piecze – za mocno się
 73. wygrzał i wszystko kapie a mama na to
 74. nic/nie zwraca uwagi
 75. I: a ktoś to widzi[?]
 76. K: siostra
 77. I: a po czym to poznać[?]
 78. K: patrzy na to
 79. I: mhh
 80. K: i nie ma aż do końca założonej
 81. skarpetki
 82. I: mhh
 83. K: chyba to wszystko
 84. I: (...)
85. Katze-und-Vogel:
 86. I: (...)
 87. K: (8 S.) kotek z ptakiem się bawią

88. I: mhh
 89. K: ptaszek sobie śpiewa – śpiewa – a
 90. kotek na niego zerka – patrzy – i
 91. potem go wystraszył – i cały czas za
 92. nim biegnie biegnie – a ptaszek
 93. podleciał na drzewo – a on
 94. cały czas skacze
 95. I: a dlaczego on za nim biegnie[?]
 96. K: chce się z nim pobawić
 97. I: a co dalej[?]
 98. K: kotek wszedł na drzewo a ptaszek
 99. śpi – i znowu chce się bawić – obszedł
 100. od drugiej strony –
 101. przestraszył go –
 102. ptaszek znowu odleciał –
 103. poleciał namurek a kotek
 104. został na drzewie
 105. I: i co on robi tam na
 106. drzewie[?]
 107. K: krzyczy żeby ktos go zdjal
 108. I: aha
 109. K: a potem ptaszek sobie
 110. śpiewa
 111. I: dlaczego[?]
 112. K: bo jest wesoły – śmieje
 113. się[?]
 114. I: dlaczego jest wesoły[?]
 115. K: bo teraz on siedzi na
 116. drzewie
 117. I: mhh (...)

Kind: SANDRA

- 1. Straßenbild:**
 1. I: (...)
 2. K: widze że ludzie jedzą lody – widze
 3. że rozmawiają – że głaskają psa – że
 4. malują że siedzą na ławce – że czytają
 5. gazety – że spacerują
 6. I: mhh
 7. K: widze że jeżdżą na rowerach –
 8. taksówki jadą po ulicy
 9. I: mhh – a tutaj
 10. K: patrzą przez okno – rozmawiają
 11. I: a ona[?]
 12. K: trzyma samolot – na lince
 13. I: a on – co robi[?]
 14. K: rozdaje balony
 15. I: a jak wygląda[?]
 16. K: jest z cyrku
 17. I: dlaczego tak myślisz[?]
 18. K: bo ma kapelus i balony
 19. I: mhh – a tutaj[?]
 20. K: jedzą lody
 21. I: a ona
 22. K: ma misia i je loda
 23. I: a tutaj
 24. K: wchodzą do wody – nie wiem jak to
 25. się nazywa

26. I: a jaka to pora roku[?]
 27. K: wiosna
 28. I: dlaczego[?]
 29. K: bo chodzą na krótkie rękawki – bo
 30. są zielone drzewa – i jedzą lody
 31. I: mhh – a co ci się najbardziej podoba
 32. K: pan z cyrku
 33. I: dlaczego[?]
 34. K: bo ma balony – a ja lubie balony – i
 35. są kolorowe
 36. I: mhh – coś jeszcze[?]
 37. K: nie
 38. I: (...)
39. Küchenbild:
 40. I: (...)
 41. K: szyją/ pani szyje – koszule – pani
 42. myje ubranie
 43. I: mhh
 44. K: jest mokra kałuża
 45. I: dlaczego[?]
 46. K: bo on przyszedł z dworu mokry
 47. I: dlaczego[?]
 48. K: bo padał deszcz
 49. I: a ona[?]
 50. K: dziewczynka patrzy czy są suche
 51. I: mhh – a on[?]
 52. K: zakłada spodnie – albo zciąga – i
 53. daje mamie
 54. I: mhh – a tutaj[?]
 55. K: zakładają skarpety – i jedna ma
 56. dziure
 57. I: mhh – a ona co robi
 58. K: patrzy
 59. I: mhh – a tutaj
 60. K: garnek się wylewa
 61. I: dlaczego[?]
 62. K: bo jest za gorące
 63. I: ktoś to widzi[?]
 64. K: nie
 65. I: a ona
 66. K: ma za dużą skarpetke
 67. I: co ona robi[?]
 68. K: patrzy
 69. I: coś jeszcze[?]
 70. K: nie
 71. I: to wszystko[?]
 72. K: mhh
 73. I: (...)
74. Katze-und-Vogel:
 75. I: (...)
 76. K: kotek chce złapać ptaszka – on się
 77. skrada – a tutaj wskoczył na murek
 78. I: a ptaszek[?]
 79. K: ptaszek się wystraszył a kot się tak
 80. patrzy na niego – i już go prawie ma
 81. I: mhh – a dalej[?]
 82. K: kot skoczył
 83. I: a ptaszek

84. K: odleciał
 85. I: mhh – a co dalej
 86. K: ptaszek siedzi na drzewie i śpi – kot
 87. już go prawie ma
 88. I: mhh – a dalej[?]
 89. K: ptaszek odleciał a kot siedzi na
 90. drzewie i – miauczy
 91. I: dlaczego[?]
 92. K: bo go nie złapał
 93. I: a ptaszek co robi[?]
 94. K: śpiewa
 95. I: dlaczego
 96. K: bo on go nie złapał
 97. I: (...)

Kind: VIKI

1. Straßenbild

1. I: (...)
 2. K: że pan trzyma balony
 3. I: mhh
 4. K: i dziewczynka nad panią ma ptaka
 5. I: mhh
 6. K: i pan rozmawia z panią i
 7. dziewczynka głaska psa – dziewcz/
 8. chłopczyk kupuje loda – pani jedzie na
 9. rowerze – hmm – pan maluje obrazy –
 10. dziewczynka je loda – chłopczyk ma
 11. kota – pani ogląda gazete – pani
 12. prowadzi dziecko w wózku – i
 13. jeżdżą samochody – pani wygląda
 14. przez okno – i jeszcze dziewczynka z
 15. chłopcem i z drugim chłopcem bawia
 16. się przy myciu rak
 17. I: mhh
 18. K: to chyba wszystko widze
 19. I: a ten pan – to jak on wygląda[?]
 20. K: jak czarodziej
 21. I: mhh – czarodziej – a jaka to jest
 22. pora roku[?]
 23. K: (5 S.) jesień
 24. I: a po czym można to poznać[?]
 25. K: bo są kwiatki
 26. I: po czymś jeszcze[?]
 27. K: że drzewa mają liście
 28. I: mhh – a co ci się najbardziej
 29. podoba[?]
 30. K: kwiatki
 31. I: a dlaczego[?]
 32. K: no bo są ładne
 33. I: coś jeszcze[?] (...)
34. Küchenbild:
 35. I: (...)
 36. K: pani pierze ubranie i druga pani
 37. szyje – dziecko zmokło – jedno pranie
 38. zdejmuję – drugie się rozbiera – a –
 39. jedno podarło sobie skarpetke – drugi
 40. ma za dużą bo nie może włożyć i –
 41. garnek – już leci z tego jedzenie – i

42. jedna pani się dziwi
43. I: dlaczego[?]
44. K: no bo dziecko zmokło i jedno
45. podarło skarpetke
46. I: a dlaczego ten garnek/ z niego
47. wylatuje[?]
48. K: bo już się ugotował i nikt nie
49. wyłączył gazu
50. I: a ktoś to widzi[?]
51. K: nie/ dziewczynka mała
52. I: i co robi[?]
53. K: drapie się poo głowie
54. I: dlaczego[?]
55. K: bo nie wie co zrobić
56. I: no tak – to wszystko[?]
- 57. Katze-und-Vogel:**
58. I: (...)
59. K: chyba musze popatrzeć – gotowa
60. jestem – że kot zobaczył ptaka
61. który śpiewa – zakradł się – ptak
62. zobaczył poleciał na drzewo i kot za
63. nim pobiegł
64. I: a dlaczego on chce go złapać[?]
65. K: bo chce go zjeść
66. I: zobaczmy dalej
67. K: ptak poszedł dalej na drzewo – kot
68. się wdrapuje – później kot już był
69. blisko ale ptak odleciał – później kot
70. był na drzewie i miauczał a ptak
71. znowu śpiewał
72. I: a dlaczego on miauczał[?]
73. K: bo nie mógł zejść
74. I: mhh – a ptak[?]
75. K: żyje – śpiewa dalej
76. I: i dlaczego on tak śpiewa[?]
77. K: bo jest zadowolony
78. I: dlaczego[?]
79. K: bo kot go nie złapał i kot siedzi już
80. na drzewie i nie może zejść
81. I: (...)

Kind: ZUZIA

- 1. Straßenbild**
1. I: (...)
2. K: balony
3. I: mhh
4. K: lody jak sprzedają – różne dzieci –
5. samochody rowery pieska – parasol –
6. ławki – domy – i drzewa
7. I: mhh
8. K: jeszcze kwiatki
9. I: a co oni tam robią[?]
10. K: kupują różne rzeczy i się bawią – i
11. jest lato
12. I: a po czym można poznać że jest
13. lato[?]
14. K: bo są kwiaty – drzewa są już tego
15. zielone – już są dzieci w krótkich

16. rękawkach
17. I: mhh – po czymś jeszcze[?]
18. K: że kupują lody
19. I: mhh – a ona co robi[?]
20. K: ona spuszcza samolot
21. I: a ci tutaj na dole[?]
22. K: rozmawiają sobie i głaskają pieska
23. I: mhh
24. K: dziewczynka je loda – i jeszcze – nie
25. wiem czy to dziewczynka czy chłopak
26. trzyma kotka
27. I: mhh – a on co robi[?]
28. K: to jest pan i on balony rozdaje
29. I: a on tak normalnie wygląda czy
30. może trochę inaczej[?]
31. K: trochę inaczej
32. I: dlaczego[?]
33. K. no bo ma czarny kapelusz i czarną
34. bluzke – i dzieci się do niego też tulą
35. I: a-ha a dlaczego[?]
36. K: żeby balona dostać
37. I: mhh a tutaj[?]
38. K: tutaj dziewczynka ręce se myje –
39. chłopczyk zdął sobie buty – ludzie se
40. jeżdżą rowerami – niektórzy se patrzą
41. przez okno – i jeżdżą samochody
42. I: mhh
43. K: i jeszcze se ludzie chodzą
44. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
45. K: [zeigt]
46. I: mhh a dlaczego[?]
47. K: no bo lubie lody
48. I: mhh ja też lubie – mhh coś
49. jeszcze[?]
50. K: że tutaj są gazety
51. I: jak myślisz dlaczego one tam leżą[?]
52. K: bo koszyk jest przewrócony – już nic
53. więcej nie widze
54. I: mhh (...)
- 55. Küchenbild:**
56. I: (...)
57. K: tutaj się dzieci bawią – tutaj taka
58. pani szyje – taki chłopak się ubiera –
59. tutaj siostra chyba pierze – tutaj się
60. dziewczynka bawi – tutaj chłopczyk
61. pokazuje drugiemu chłopczykowi co
62. ma ubrać – tutaj chłopczyk bawi się w
63. wodzie – co wylał wodę i się
64. bawi – tutaj coś się wylewa
65. I: jak myślisz dlaczego tam się coś
66. wylewa[?]
67. K: bo mama zapomniała przyjść – tutaj
68. dziewczynka patrzy czy jest tego/
69. suche są rzeczy – i nic więcej nie widze
70. I: a ona co robi – mówiłaś już[?]
71. K: tak
72. I: (...)
- 73. Katze-und-Vogel:**

74. I: (...)
75. K: tutaj zima kot chce złapać ptaszka i
76. chce skoczyć po niego na mur
77. I: mhh
78. K: tutaj już jest na murze a ptaszek się
79. wystraszył a tuaj chce tego – kotek
80. chce wejść na drzewo a ptaszek
81. odleciał
82. I: a dlaczego on chce go złapać[?]
83. K: żeby zjeść
84. I: no to zobaczymy dalej
85. K: on tutaj weszł an drzewo a kot
86. tutaj się też wdrapuje – tutaj kot jest
87. już na samej górze a ptaszek odleciał –
88. on jest na dole i teraz on nie może
89. zejść bo się boi
90. I: i co on robi[?]
91. K: i on płacze
92. I: a ptaszek[?]
93. K: a ptaszek się śmieje
94. I: dlaczego[?]
95. K: że kot go nie zje
96. I: (...)

Einsprachige Kinder

Altersgruppe 2

Kind: ADAM

1. **Straßenbild:**
2. I: (...)
3. K: widze jak pan (s)kupuje balony –
4. widze też jak pani jeździ na rowerze –
5. pan sprzedaje lody – ehmm – ehmm –
6. ehmm dziewczynka myje ręce ehmm
7. w – ehmm w kran/ w stud/ nie wiem
8. jak to nazwać
9. I: myje ręce po prostu
10. K: pan maluje dziewczynke z balonem
11. – pani idzie z wózkiem – i pan trzyma
12. kotka – dziewczynka ciągnie kolege do
13. psa bo taka pani ma psa – i przez okno
14. jest taka pani co zrobiła sobie samolot
15. i puszcza – taki pan gada przez okno z
16. panią – ehmm taki pan ehmm chodzi/
17. spaceruje – samochody jeżdżą – i pani
18. czyta gazete – pani głaszcze kota –
19. dziewczynka je loda – też są kwiaty –
20. żółta ławka – pan jeździ na rowerze i
21. pani (7 S.)
22. I: ten pan z balonami jak wygląda[?]
23. K: ten pan sprzedaje balony
24. I: ale jak on wygląda – tak
25. normalnie[?]
26. K: nie – on chyba nosi takie kije co
27. podtrzymują go i on wyższy się robi –
28. I: mhh
29. K: są otwarte drzwi na dwór
30. I: mhh – a jaka to jest pora roku[?]

31. K: to chyba lato
32. K a po czym można to poznać[?]
33. K: bo świeci słońce – bo inni są na
34. krótki rękaw – jeszcze na spodenki
35. krótkie – jeszcze nie jest taki wiaterek
36. bo są balony
37. I: a gdyby był wiaterek to/
38. K: to by fruwały – bo tu jest
39. zaczepiony jeden
40. I: mhh – masz racje – a co ci się
41. najbardziej podoba [?]
42. K: najbardziej że jest lato
43. I: a dlaczego[?]
44. K: dlaczego[?] bo ciągle nie musimy
45. siedzieć w domach – bo jak deszcz
46. pada to na podwórku jest kałuża i nie
47. ma jak się bawić – jeszcze widze
48. ehmm – jeszcze jakieś
49. dziecko się patrzy przez okno – jakaś
50. pani gada z dorosłym mężczyzną –
51. pani idzie z laską – ehmm – to chyba
52. już wszystko
53. I: (...)

54. **Küchenbild:**

55. I: (...)
56. K: tu ehmm – taki chłopczyk przyszedł
57. chyba z dworu i wszystko z niego leci –
58. wodą bo deszcz go oblał – siostra myje
59. małemu chłopcowi ubranko – babcia
60. szyje kurtke – dziecko ma podartą
61. skarpetke – brat mu zakłada nowe
62. skarpetki – ehmm i garnek wykippa
63. I: dlaczego[?]
64. K: bo troche leci z niego dymu – może
65. mama nie zauważyła
66. I: a ktoś to widzi[?]
67. K: nie nikt nie widzi – nie chyba ten
68. wydaje mi się woła mame – siostra
69. ubranie – na drzwiach wisza – ehmm
70. kurtka – ehmm na dywanie jes/ są
71. buty – jeszcze jest rękawiczka na tym
72. na dywanie – ten – młodszy brat
73. ubiera się – chłopczyk jest w
74. krótkich spodenkach i ten i w
75. podkoszulce – ehmm i wisi krawat
76. ścierka – jeszcze stół z
77. niebieskim rysunkem – wiszą na
78. sznurku podkoszulka skarpetki bluzka
79. i spodnie – džinsowe – stary dywan
80. jest – chyba to już wszystko
81. I: (...)
82. **Katze und Vogel:**
83. I: (...)
84. K: że najpierw kot chciał złapać
85. ptaszka – potem kot był na murku i
86. patak/ a ptak –ehmm pomyliło się
87. I to zacznij od początku
88. K: że kot był na dole a ptak był na

89. murku i chyba śpiewał ten ptak a kot
90. nie chciał tegoi potem wskoczył ten
91. kot na murek ten ptak odleciał na
92. drzewo – ale go nie złapał
93. I: a dlaczego on chce go złapać[?]
94. K: no że on – no że ten kot śpiewa a
95. ten kot nie chce
96. I: zobaczymy dalej
97. K: potem ten kot się wdrapał na
98. drzewo a ten ptak był na samej górze
99. – potem kot był na samej górze a ptak
100. zleciał – jest na murku – a kot
101. był na drzewie i boi się zejść
102. I i co robi[?]
103. K: teraz płacze - tutaj
104. I: a ptak[?]
105. K: się śmieje i śpiewa
106. I: dlaczego[?]
107. K: bo już więcej nie będzie
108. Przeszkadzał
109. I: (...)

Kind: AGUSIA

1. **Straßenbild:**
2. I: (...)
3. K: (20 S.)
4. I: zacznijmy od tej strony – zobacz co
5. ona tutaj robi[?]
6. K: puszcza takiego ptaszka na linie
7. I: mhh – a oni[?]
8. K: rozmawiają
9. I: a tutaj[?]
10. K: dziewczynka kupuje balona –
11. dziewczynka głaszcze pieska – jakiś
12. pan maluje
13. I: mhh – a od kogo ona kupuje
14. balona[?]
15. K: od pana
16. I: a jak on wygląda – tak normalnie czy
17. może trochę inaczej[?]
18. K: trochę inaczej
19. I: a dlaczego[?]
20. K: bo jest na szczudłach
21. I: mhh
22. K: widze panią z wózkiem – pana z/
23. pana na ławce – (9 S.)
24. I: a ona[?]
25. K: je loda
26. I: i coś jeszcze[?]
27. K: trzyma misia
28. I: a tutaj[?]
29. K: chłopiec trzyma kotka – pan
30. sprzedaje loda chłopcu
31. I: mhh – a po tej stronie
32. K: ludzie jeżdżą na rowerach – dzieci –
33. hmm piją wodę
34. I: a jak myślisz jaka to jest pora roku[?]
35. K: lato

36. I: a po czym można poznać że jest
37. lato[?]
38. K: bo ludzie są w krótkich rękawkach –
39. w krótkich spodniach – jedzą lody –
40. dzieci sa na boso
41. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
42. K: (14 S.)
43. I: czy nic ci się nie podoba[?]
44. K: (15 S.) ta połowa mi się podoba –
45. ładna jest – i to jest też ładne
46. I: a co jest na tej połowie[?]
47. K: drzewka – samochody dwa – dwoje
48. dzieci i kwiaty
49. I: coś jeszcze[?]
50. K: widać jeszcze domy
51. I: mhh
52. K: widać jeszcze taką panią
53. I: co ona robi[?]
54. K: patrzy przez okno
55. I: mhh
56. K: widać jeszcze ładne niebo
57. I: mhh
58. K: widać jeszcze dwie wieże takie
59. I: mhh
60. **Küchenbild:**
61. I: (...)
62. K: (15 S.) pani szyje jakąś bluzkę –
63. małe dziecko zakłada spodnie
64. starszego – i jedna pani pierze –
65. dziewczynka wiesza skarpetki – jedno
66. dziecko jest całe mokre
67. I: dlaczego[?]
68. K: bo na dworze chyba padało
69. I: mhh
70. K: w domu jest bałagan
71. I: mhh
72. K: dziecko zakłada drugiemu skarpetke
73. I: mhh
74. K: pani ugotowała obiad
75. I: i co z tym obiadem – co się z nim
76. dzieje[?]
77. K: (12 S.) to już się zagotowało a ta
78. pani się zagapiła i teraz się wylewa
79. I a ktoś to widzi[?]
80. K: taka dziewczynka
81. I: a po czym to poznać[?]
82. K: bo ona patrzy na ten garnek
83. I: mhh
84. K: sukienka jeszcze wisi na klamce
85. I: mhh
86. K: (25 S.)
87. I: (...)
88. **Katze-und-Vogel:**
89. I: (...)
90. K: hmm że kot najpierw poluje na
91. ptaszka i ten ptaszek zauważył tego
92. kota – ptaszek na drzewo poleciał a
93. kotek za nim pobiegnął

94. I: a dlaczego ten kotek tak biegł za
95. nim[?]
96. K: bo ten kotek chciał go zjeść
97. I a co dalej[?]
98. K: kotek wlaź na drzewo do ptaszka
99. ale ptaszek uciekł a kot został na
100. drzewie – ptaszek ćwierkał i
101. się śmiał a kot płakał że został
102. na drzewie i nie mógł zejść
103. I: a ptaszek dlaczego
104. ćwierkał[?]
105. K: bo się śmiał z tego kotka
106. I: dlaczego[?]
107. K: dlatego że nie mógł go
108. złapać
109. I: (...)

Kind: ARTUR

- 1. Straßenbild:**
2. I: (...)
3. K: jakiegoś pana który sprzedaje
4. baloniki – jakiegoś pana który
5. sprzedaje lody – dzieci które nie
6. wiadomo dlaczego myją ręce w tym
7. tym czymś – nie wiem jak to się
8. nazywa
9. I: mhh
10. K: jakis pan chyba maluje – nie wiem –
11. jeżdżą taksówki – są duże domy – nie
12. wiem dlaczego jedna latarnia
13. I: tylko jedna[?]
14. K: jedna – kilku rowerzystów – dzieci
15. które które które głaszczą psa – jakiś
16. jakiś chłopiec z kotem – jakaś
17. dziewczynka z misią m i lodem
18. I: mhh
19. K: jakaś dziewczynka która sobie
20. puszcza kaczke nad jakąś panią
21. I: mhh
22. K: która rozmawia z panem – śmieci są
23. porozwalane – full – jakieś dziecko
24. wchodzi do fontanny – jakiś pani czyta
25. gazete – trzy osoby wyglądają z okien
26. – jakiś pan siedzi i gra na harmonii
27. I: mhh – a ten jak wygląda[?]
28. K: ma czarny kapelusz – i duże wąsy i
29. czarną kurtkę i szare spodnie i jest na
30. szczudłach
31. I: a po czym poznać że jest na
32. szczudłach[?]
33. K: no bo jest taki wysoki
34. I: mhh – coś jeszcze[?]
35. I: i bardzo – i już / i jest bardzo mało/
36. ten pan sprzedał bardzo mało
37. balonów bo dopiero sprzedaje
38. trzeciego – jakiś pan idzie z szybą –
39. jakaś dziewczynka zajada chipsy chyba
40. I: mhh

41. K: a chłopiec jej mówi nie wiem co
42. I: mhh – a jaka to jest pora roku[?]
43. K: wiosna
44. I: a po czym można to poznać[?]
45. K: no bo jest full kwiatów- tu i tu
46. I: mhh – po czymś jeszcze[?]
47. K: no i że są zielone listki na drzewach
48. – no i że w zimnie nie sprzedaje się
49. lodów i nie chodzi się w krótkim
50. rękawku
51. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
52. K: rozwalone śmieci
53. I: dlaczego[?]
54. K: no bo no bo nie muszę już sobie
55. kupować gazety tylko biore z chodnika
56. i sobie czytam – i jakoś dziwnie
57. wygląda bo tutaj jest tak ucięte –
58. kawałek domu i jakieś cegły – do
59. połowy i jakaś rura
60. I: mhh – ale to chyba nic nie znaczy
61. K: tu już nic nie ma
62. I: (...)
- 63. Küchenbild:**
64. I: (...)
65. K: jakis chłopiec przyszedł z dworu
66. strasznie mokry – tu jakaś pani pierze
67. – inna pani naprawia koszulke – i
68. strasznie kipi zupa
69. I: a dlaczego kipi[?]
70. K: i się wylewa
71. I: a dlaczego się wylewa i kipi– jak
72. myślisz[?]
73. K: nie wiem
74. I: a ktoś to
75. K: jakaś dziewczynka która do końca
76. nie założyła skarpetki
77. I: a po czym poznać że ona to widzi[?]
78. K: no bo tak na to patrzy
79. I: mhh
80. K: a jakiś chłopiec drugiemu chłopcu
81. zdjął skarpetki i widać że jest dziura –
82. jakaś dziewczynka patrzy czy ma suche
83. skrapetki – jakiś chłopiec ubiera się w
84. coś dla niego za dużego – jakaś pani
85. nie wiem dlaczego ma tak rękę i jakoś
86. dziwnie patrzy na tą skarpetkę z dziurą
87. I: jak myślisz dlaczego[?]
88. K: bo się przestraszyła
89. I: mhh
90. K: nie wiem dlaczego są drzwi otwarte
91. od łazienki – i wszystkie panie zamiast
92. czapek mają jakieś chustki
93. I: jak myślisz dlaczego
94. K: tego nie wiem
95. I: trudno powiedzieć
96. K: nie wiem czemu tu leży na środku
97. tej podłogi rękawiczka – i w sumie tu
98. nic ciekawego nie ma

99. I: (...)
100. Katze-und-Vogel:
 101. I: (...)
 102. K: to mam opowiedzieć te trzy
 103. I: tak
 104. K: tak[?] na pierwszym
 105. obrazku ptaszek sobie śpiewa
 106. – kotek się na niego czai – na
 107. drugim obrazku ptaszek
 108. zauważył kotka – kotek na
 109. trzecim skacze za ptaszkiem
 110. ptaszek odlatuje
 111. I: zobaczymy co dalej
 112. K: dalej kotek wdrapał się na
 113. drzewo gdzie gdzie gdzie jest
 114. ptaszek[?] – potem
 115. ptaszek zleciał a kotek był na
 116. górze drzewa – potem ptaszek
 117. sobie śpiewał wesoło a kotek
 118. nie mógł zejść
 119. I: dlaczego ptaszek śpiewał
 120. sobie wesoło[?]
 121. K: bo już kotek mu nic nie
 122. zrobi bo nie może zejść
 123. I: to wszystko[?]
 124. K: a na czwartym obrazku jakiś
 125. balon lata – na trzecim jakiś
 126. mucha i nic więcej tu już nie
 127. ma – i jakies inne drzewa się
 128. tu pojawiają
 129. I: dlaczego[?]
 130. K: no bo z innego kąta widzenia
 131. I: (...)

Kind: KAMILA

- 1. Straßenbild:**
 2. I: (...)
 3. K: widze domy
 4. I: mhh
 5. K: jakiegoś wysokiego pana z balonami
 6. – pana z lodami – ehmm widze dzieci
 7. które się bawią koło ulicy – dwie
 8. taksówki – i – trzy osoby wyglądające
 9. przez okno
 10. I: a co one robią[?]
 11. K: jedna osoba latawiec trzyma – jakąś
 12. kaczuszkę albo samolot – druga osoba
 13. chyba rozmawia – a trzecia tylko
 14. patrzy przez okno
 15. I: mhh
 16. K: jeszcze dużo drzew – i kwiaty różne
 17. – dziewczynka z pieskiem – i chłopca z
 18. kotkiem
 19. I: a co oni robią[?]
 20. K: bawią się z nimi
 21. I: a ten pan z balonami to jak on
 22. wygląda[?]
 23. K: ma czarny cylinder – nie wiem –

24. katane albo i bluza czarna i długie
 25. spodnie – takie szare
 26. I: on wygląda tak normalnie czy może
 27. inaczej[?]
 28. K: inaczej
 29. I: a dlaczego[?]
 30. K: bo ma cylinder i jeszcze inne rzeczy
 31. – i jeszcze ma długie nogi
 32. I: a dlaczego ma długie nogi[?]
 33. K: bo chodzi na takich długich kijach
 34. I: mhh
 35. K: już nic więcej nie widze
 36. I: a jak myślisz jaka to jest pora roku[?]
 37. K: wiosna
 38. I: a po czym poznałaś[?]
 39. K: po kwiatach
 40. I: po czymś jeszcze[?]
 41. K: po tym że – prawie wszyscy mają
 42. krótkie rękawy
 43. I: mhh – a co ci się najbardziej
 44. podoba[?]
 45. K: te kwiaty z tej strony
 46. I: a dlaczego[?]
 47. K: bo ja lubie kwiaty – bardzo lubie
 48. kwiaty
 49. I: mhh
 50. K: akurat w takich kolorach
 51. I: a jakie to są kolory[?]
 52. K: białe żółte czerwone i jeszcze
 53. filetowe
 54. I: (...)
55. Küchenbild:
 56. I: (...)
 57. K: tutaj – jakiś – chłopiec – ubiera/
 58. chyba chce ubrać piżame ale jest za
 59. duża – hmm i dziewczynka – troszke –
 60. skarpete jej majta się po podłodze –
 61. jakaś pani chyba będzie
 62. przyszywać guziki – jedna pani pierze
 63. jakieś ubranko – a dziewczynka w
 64. łazience zdejmuje skarpete
 65. I: mhh
 66. K: a jednemu chłopcowi się podarła
 67. skarpeta na pięcie – a jeden chłopiec
 68. jest bardzo mokry
 69. I: a dlaczego[?]
 70. K: nie wiem
 71. I: a tutaj co się dzieje[?]
 72. K: tutaj z garnka się wylewa chyba
 73. makaron
 74. I: dlaczego jak myślisz[?]
 75. K: dlatego że żadna pani nie pilnuje
 76. tego makaronu
 77. I: a ktoś to widzi[?]
 78. K: dziewczynka
 79. I: a po czym poznać że ona to widzi[?]
 80. K: po tym że patrzy się na ten garnek
 81. I: mhh – coś jeszcze[?]

82. K: to już chyba wszystko
 83. I: (...)
84. Katze-und-Vogel:
 85. I: (...)
 86. K: na pierwszym obrazeczku ptaszek
 87. sobie stoi na murku i śpiewa – i kot
 88. podchodzi do tego ptaszka – na
 89. drugim obrazeczku kot już wskoczył na
 90. murek i ptaszek się przestraszył a na
 91. trzecim kotek skacze a ptaszek frunie
 92. do drzewka
 93. I: zobaczymy co się dalej dzieje
 94. K: dalej ptaszek wylądował na czubku
 95. drzewka – potem kotek kotek wchodzi
 96. jeszcze wyżej później kotek już się
 97. wdrapał a ptaszek odleciał – a na
 98. trzecim na tej stronie
 99. ptaszek sobie ćwierka a kotek tylko
 100. sobie stoi na czubku drzewa
 101. I: i co tam robi[?]
 102. K: siedzi
 103. I: i co jeszcze – zobacz na
 104. niego[?]
 105. K: jest bardzo zmęczony
 106. I: mhh dlaczego[?]
 107. K: dlatego że – że nie
 108. wygodnie mu się szło pewnie
 109. po tym drzewie i jeszcze – i
 110. jeszcze boi się zejść też
 111. I: a ptaszek co robi[?]
 112. K: a ptaszek sobie śpiewa na
 113. murku znowus [sic]
 114. I: a dlaczego[?]
 115. K: bo już kot go nie goni
 116. I: (...)

Kind: MAGDALENKA

- 1. Straßenbild:**
 2. I: (...)
 3. K: na tym obrazku widze że jest dom
 4. – są drzewa ludzie jeżdżą rowerami –
 5. pan sprzedaje lody – malarz maluje
 6. jakiś obrazek – chyba tego chłopca
 7. który tutaj stoi – pan sprzedaje balony
 8. – dziewczynka spuszcza samolot z
 9. okna – a pod tym domem koło okna
 10. rośnie bardzo dużo kwiatów – jest
 11. fontanna – ludzie jeżdżą rowerami –
 12. jest ławka – dzieci kupują lody
 13. I: mhh
 14. K: jest kotek i jest bardzo ciepło
 15. I: mhh a ten pan co balony sprzedaje
 16. to jak on wygląda[?] tak normalnie czy
 17. może jakoś inaczej[?]
 18. K: chyba na szczudłach chodzi[?]
 19. I: a jak myślisz jaka to jest pora roku[?]
 20. K: lato
 21. I: powiedziałaś że jest bardzo ciepło –

22. a po czym można to jeszcze poznać[?]
 23. K: że są różne kwiaty – te akurat które
 24. rosną w ciągu lata
 25. I: mhh
 26. K: na przykład bez
 27. I: mhh – a co ci się najbardziej podoba
 28. na tym obrazku[?]
 29. K: że są lody
 30. I: mhh a dlaczego[?]
 31. K: bo bardzo lubie lody – szczególnie
 32. czekoladowe
 33. I: ja też lubie czekoladowe – mhh – to
 34. wszystko czy może coś ci jeszcze
 35. wpadło w oko[?]
 36. K: nic – że dużo osób ma balony
 37. I: mhh
 38. K: aha i ten pan rozdaje za darmo
 39. balony – tak przypuszczam
 40. I: a dlaczego tak przypuszczasz[?]
 41. K: nie wiem – tak mi się wydaje
 42. I: a dlaczego on rozdaje te balony za
 43. darmo
 44. K: to normalne – też jak byłam (xxx)
 45. tylko trzeba było poweidzieć jakiś
 46. wieszki albo piosenke
 47. I: mhh – no to nie za darmo (...)
48. Küchenbild:
 49. I: (...)
 50. K: na tym obrazku pani robi pranie –
 51. chłopiec zakłada jakies rzeczy
 52. starszego brata albo siostry –
 53. niektórzy zakładają mokre ubrania na
 54. siebie – dziewczynka wiesza
 55. ubrania nad wanną żeby nie kapało na
 56. ziemie – jest plama od wody – bo
 57. chłopiec założył mokre ubranie z
 58. którego kapała woda
 59. I: mhh
 60. K: i chłopcowi się rozdarła skarpeta –
 61. pani zszywa guziki
 62. I: mhh
 63. K: (10 S.)
 64. I: a tutaj co się dzieje[?]
 65. K: mleko kipi
 66. I: a jak myślisz dlaczego[?]
 67. K: bo to widać – takie białe – jak leci
 68. I: a dlaczego mleko kipi[?]
 69. K: no nie wiem
 70. I: a ktoś to widzi czy nie[?]
 71. K: nie/ nie widzi
 72. I: po czym poznać że ona to widzi[?]
 73. K: bo jest taka przerażona
 74. I: mhh
 75. K. troche zdziwiona – i ona chyba
 76. krzyczy coś – że jest bałagan –
 77. wszystko rozlane – woda
 78. I: mhh
 79. K: i jest tu – cztery piec – jest tu

80. sześciorga dzieci – trójka należy do
 81. jednej mamy trójka do drugiej
 82. I: mhh – coś jeszcze[?]
 83. K: dziewczynka stoi na tym taborecie
 84. żeby jej było wyżej
 85. I: (...)
86. Katze-und-Vogel:
 87. I: (...)
 88. K: tutaj już se ptaszek śpiewał –
 89. siedział sobie na murku i kotek się
 90. czaił – żeby go złapać – kotek wskoczył
 91. na murek – ptak się przestraszył –
 92. uciekł/ poleciał na drzewo a jak mi się
 93. wydaje to kot skoczył i skoczył i gdzieś
 94. tam utknął na drzewie a potem
 95. spadł
 96. I: mhh zobaczymy
 97. K: kotek skoczył na drzewo – tam był
 98. ptaszek – ptaszek zleciał – ptaszek
 99. zleciał w dół na murek a kot siedział
 100. na drzewie i płakał
 101. I: mhh
 102. K: i utknął
 103. I: i utknął
 104. K: a tu jeszcze na tym obrazku
 105. leci balon
 106. I: mhh – a ptaszek zleciał na
 107. murek i co robi[?]
 108. K: się śmieje
 109. I: dlaczego[?]
 110. K: z tego kota – że on utknął
 111. na tym drzewie
 112. I: (...)

Kind: MALGOSIA

- 1. Straßenbild:**
 2. I:
 3. K: widze pana co rozdaje balony –
 4. widze dwa [sic] pani jak patrzą przez
 5. okno – jak dzieci jeżdżą na rowerze –
 6. jak pani głaszcze pieska – jak pani
 7. siedzi na ławce – jak samochody jadą
 8. – jak dzieci kupują lody – też widze jak
 9. jeden pan rozmawia z panią –
 10. panią z wózkiem – też widze starszą
 11. panią co idzie – też widze co chłopczyk
 12. ma kotka – i już nic nie widze
 13. I: a ona co robi[?]
 14. K: wygląda przez okno
 15. I: i coś jeszcze robi[?]
 16. K: (5 S.) patrzy przez okno
 17. I: (...) a ten pan z balonami jak
 18. wygląda[?]
 19. K: ma wąsy kapelusz czarny – peleryne
 20. czarną – szare spodnie – balony ma w
 21. ręku
 22. I: a on tak normalnie wygląda czy
 23. może jakoś inaczej [?]

24. K: no tak inaczej – tu ma czarny
 25. kapelusz jak magik – czarną peleryne
 26. I: a ona co robi[?]
 27. K: głaszcze pieska
 28. I: a ona[?]
 29. K: je lody
 30. I: a co jeszcze robi[?]
 31. K: trzyma misia
 32. I: coś jeszcze[?]
 33. K: nie
 34. I: a jaka to jest pora roku[?]
 35. K: wiosna
 36. I: a po czym można to poznać[?]
 37. K: po zielonych listkach – po kwiatkach
 38. – po lodach – że dzieci chodzą w
 39. krótkich rękawkach niektóre – że
 40. jedzą lody
 41. I a co ci się najbardziej podoba[?]
 42. K: pan z balonami
 43. I: a dlaczego[?]
 44. K: bo jest taki fajny
45. Küchenbild:
 46. I: (...)
 47. K: tutaj jedna pani myje/ pierze
 48. ubranka – chłopczyk koszulke wrzuca
 49. do koszyka – starsza pani szyje bluzke
 50. – jakiś pan zakłada jednemu dziecku
 51. skarpetke – jedno dziecko załało się –
 52. jedna dziewczynka stoi na taborecie i
 53. wieszka pranie – jedna starsza pani
 54. gotuje obiad – to wszystko
 55. I: co z tym obiadem – coś się z nim
 56. dzieje[?]
 57. K: tak
 58. I: co się z nim dzieje[?]
 59. K: wylatuje z garnka
 60. I: a dlaczego[?]
 61. K: bo ma mocny ogień – bo ma za
 62. mocny ogień i się wylewa z garnka
 63. I: mhh
 64. K: to wszystko
 65. I: (...)
66. Katze-und-Vogel:
 67. I: (...)
 68. K: że kotek się czai na ptaszka – że że
 69. ptaszek zobaczył kota i że kot – kot
 70. chce go złapać
 71. I: a dlaczego on chce go złapać[?]
 72. K: bo chce go zjeść
 73. I: (...)
 74. K: kotek wskoczył na drzewo – ptaszek
 75. odfrunął I kot został na drzewie a
 76. ptaszek się śmieje
 77. I: a dlaczego się śmieje[?]
 78. K: że kot został na drzewie i miauczy
 79. I: a dlaczego on miauczy[?]
 80. K: nie potrafi zejść z drzewa
 81. I: (...)

Kind: NIKOLA**1. Straßenbild:**

2. I: (...)
3. K: że pan kupuje lody – że pani jeździ
4. na rowerze – że pan coś rysuje – na
5. takim stołku – że dziewczynka głaszcze
6. pieska – że taksówki jechają po ulicy –
7. że dziewczynka chce umoczyć ręce
8. I: mhh
9. K: że pan rozdaje balony – że
10. dziewczynka z góry ma taki na sznurku
11. ten samolot
12. I: mhh
13. K: że pani – że pani trzyma
14. dziewczynkę za rączkę – że pan ogl /
15. coś mówi do drugiej pani – że pan gra
16. / co to jest[?]
17. I: no własnie – to chyba jakaś
18. harmonia – ja nie wiem – trudno
19. powiedzieć
20. K: na harmonii – na hormonii chyba –
21. dziewczynka coś czyta/ gazete jakaś –
22. że dziewczynka wyjrzała przez okno –
23. patrzy – na ulicy – że pani niesie
24. wózek z dzieckiem – że chłopiec
25. trzyma mamę za rękę i trzyma balona
26. I: mhh – a z kąd on ma tego balona[?]
27. K: od pana – który rozdaje balony na
28. szczudłach chyba
29. I: mhh chyba tak
30. K: no bo jest wyższy od tego
31. I: mhh
32. K: że dziewczynki tu idą sobie
33. chodnikiem – że pan jeszcze i pani
34. jeżdżą sobie na rowerze – jeden pan i
35. druga pani – i dziewczynka je loda i
36. trzyma misia – że chłopiec
37. podaje ręce dziewczynce tej – że pan
38. siedzi sobie na ławce – że pan coś
39. mówi do tej pani która siedzi na ławce
40. I: mhh
41. K: że pani sobie idzie – przez ulice –
42. chyba do pracy – nie wiem jeszcze
43. I: to już bardzo dużo mi opowiedziałaś
44. K: że pan/ że dziewczynka prosi o
45. balona
46. I: mhh
47. K: hmm no nie wiem
48. I: a jak myślisz – jaka to jest pora
49. roku[?]
50. K: to jest – wiosna chyba
51. I: a po czym można to poznać[?]
52. K: po/ że rosną kwiatki
53. I: po czymś jeszcze[?]
54. K: no że rośnie drzewo – i że jest
55. ciepło – można znowu chodzić po
56. podwórku bez kurtek – no i że jeszcze

57. tutaj chłopiec zciągnął buty – dlatego
58. że jest tak ciepło chyba
59. I: gdyby była zima to by nie zciągnął
60. K: no właśnie – i by nie chodził w
61. krótkich spodenkach – i chyba to
62. wszystko
63. I: a ona co robi[?]
64. K: już mówiłam – ta pani coś rozmawia
65. I: aha (...)
- 66. Küchenbild:**
67. I: (...)
68. K: że babcia szyje chłopcowi spodnie
69. takie na szelkach
70. I: mhh
71. K: że chłopiec zakłada skarpetki – i że
72. dziewczynka chce zciągnąć skarpetki –
73. mama pierze temu chłopcowi bluzkę –
74. a dziewczynka/ chyba za duża jest na
75. nią jedna skarpetka – ten chłopiec
76. wchodzi do wody – bo to jest woda
77. chyba – ktoś wylał – i babcia trzyma
78. się tak
79. I: no własnie dlaczego – jak myślisz[?]
80. K: że chłopiec wchodzi do wody –
81. chyba wszystko
82. I: a tylko tutaj – co się tu jeszcze
83. dzieje[?]
84. K: że z garnuszka wylatuje wodna para
85. I: mhh – a jak myślisz dlaczego[?]
86. K: no bo/ dlatego że za długo się
87. piecze chyba – wylewa się chyba woda
88. I: mhh – a ktoś to widzi na tym
89. obrazku[?]
90. K: widzi – ta dziewczynka
91. I: a po czym można to poznać że ona
92. to widzi[?]
93. K: bo trzyma się za głowę
94. I: mhh
95. K: hmm nic chyba już
96. I: (...)
- 97. Katze-und-Vogel:**
98. I: (...)
99. K: kotek śledzi ptaszka który sobie
100. śpiewa – a na drugim że ptasz/
101. że kotek wchodzi na murek i
102. ptaszek się przestraszył – na
103. trzecim że kotek skacze a – a
104. ten ptaszek odlatuje
105. I: mhh – a jak myślisz –
106. dlaczego on go śledzi i chce go
107. złapać[?]
108. K: bo chce zjeść go – bo jest
109. głodny
110. I: aha – zobaczymy co dalej
111. K: że kotek tak na łapkach stoi
112. a tam ptaszek sobie siedzi na
113. gałązce – a tutaj kotek wszedł
114. od tyłu – i tak łapkami – a

- 115.ptaszek zauważył to że go
- 116.chciał złapać kotek i odleciał –
- 117.a na czwartym jest tak że
- 118.kotek tak płacze chyba –
- 119.płacze – a ten ptaszek
- 120.sobie śpiewa – i się uśmiecha
- 121.I: mhh – a jak myślisz –
- 122.dlaczego się uśmiecha[?]
- 123.K: bo jest szczęśliwy że kotek
- 124.go nie złapał
- 125.I: a ten kotek – dlaczego
- 126.płacze[?]
- 127.K: bo go nie złapał właśnie
- 128.I: (...)

Kind: OLEK

1. Straßenbild:

2. I: (...)
3. K: jak pani jeździ na rowerze – jak jadą
4. samochody – pan sprzedaje balony
5. I: mhh
6. K: z okna dziewczynka puszcza
7. samolota
8. I: mhh
9. K: chłopiec ma kotka
10. I: mhh
11. K: dziewczynka głaska pieska
12. I: mhh
13. K: dziewczynka ma misia i je loda
14. I: mhh
15. K: chłopczyk kupuje loda – dzieci myją
16. ręce
17. I: mhh
18. K: chłopczyk patrzy przez okno
19. I: mhh
20. K: pan siedzi na ławce i gra
21. I: a wiesz na czym[?]
22. K: wiem[!]
23. I: co to jest[?]
24. K: tylko nie mogę se przypomnieć –
25. pan rysuje portret – to już mówiłem –
26. dziewczynka patrzy przez okno – pan
27. stoi – pani wozi dziecko i chłopczyk
28. trzyma dziewczynkę – i chłopczyk z
29. dziewczynką
30. I: mhh – a on co robi[?]
31. K: już mówiłem
32. I: a jak on wygląda – tak normalnie czy
33. może jakoś inaczej[?]
34. K: nie normalnie[?]
35. I: a dlaczego[?]
36. K: bo jest taki smutny – a wszyscy się
37. cieszą
38. I: a dlaczego on jest taki smutny[?]
39. K: (8 S.)
40. I: trudne pytanie – co[?]
41. K: chyba nie chodził do dentysty
42. I: a może – mhh

43. K: a wszyscy/
44. I: mhh – coś jeszcze[?]
45. K: nic
46. I: a jak myślisz jaka to jest pora roku[?]
47. K: [flüsten]
48. I: co to może być – jak myślisz[?]
49. K: że wszyscy ludzie chodzą do
50. dentysty
51. I: aha – a jak myślisz jaka to jest pora
52. roku – jest ciepło zimno[?]
53. K: jest bardzo ciepło
54. I: a po czym można to poznać[?]
55. K: [zeigt auf das Bild]
56. I: co to jest[?]
57. K: człowiek na rowerze
58. I: mhh – a co ci się najbardziej
59. podoba[?]
60. K: mi[?]
61. I: mhh
62. K: ten chłopczyk
63. I: mhh a dlaczego[?]
64. K: bo jest szczęśliwy
65. I: mhh (...)
- 66. Küchenbild:**
67. I: (...)
68. K: chłopiec ma mokre/ zmókt – babcia
69. pierze ubranie – chłopczyk wrzuca do
70. kosza ubranie – babcia przyszywa
71. guziki – brat zmienia skarpety
72. I: mhh
73. K: znaczy zciąga
74. I: mhh
75. K: chłopczyk krzyczy
76. I: a co on krzyczy – dlaczego[?]
77. K: [zeigt auf den Topf]
78. I: a co się tam dzieje[?]
79. K: rozlało się
80. I: a jak myślisz dlaczego tam się tak
81. rozlało[?]
82. K: nie wiem – i babcia zakryła o tak
83. usta
84. I: a jak myślisz dlaczego[?]
85. K: nie wiem – i dziewczynka wiesi/ i
86. dziewczynka wiesi [sic] ubrania – i już
87. nic nie ma
88. I: (...)
- 89. Katze-und-Vogel:**
90. I: (...)
91. K: ten tygrys skacze na ptaszka – i jest
92. drzewo – tygrys się czai do ptaszka i
93. jest drzewo – tygrys tak – chce go
94. zjeść i ptaszek śpiewa
95. I: a jak myślisz – gdzie jest początek
96. historii[?]
97. K: tu – a ja od tąd zacząłem
98. I: mhh – a dlaczego on chce go złapać
99. – jak myślisz[?]
- 100.K: bo jest głodny

101.I: mhh – a co dalej[?]
102.K: tu tygrysek jest na drzewie i
103.śpiewa i się śmieje z niego –
104.ptaszek ucieka
105.I: kto się śmieje z niego[?]
106.K: nie – ptaszek – tu ptaszek
107.ucieka a tu tygrys na niego
108.skacze
109.I: (...)

Kind: OSKAR

1. Straßenbild:
2. I: (...)
3. K: widze lampe – widze balony i widze
4. mame która prowadzi w wózku małe
5. dziecko
6. I: mhh
7. K: widze że z panem takie dziecko
8. przyszło tu i sa lody
9. I: mhh
10. K: I tutaj ludzie jeżdżą na rowerach
11. I: mhh
12. K: a tu samochody są
13. I: mhh
14. K: a tutaj trawa trawa drzewa – a tu
15. domy są
16. I: mhh
17. K: to wszystko – pies jest – i
18. dziewczynka
19. I: co ona robi[?]
20. K: karmi go
21. I: mhh – a dlaczego chciałbys być na
22. tym obrazku[?]
23. K: bo mi się tak podoba
24. I: a dlaczego ci się tak podoba[?]
25. K: ładne to jest
26. I: aha – a co ci się najbardziej podoba
27. K [Lachen!] najbardziej to mi się
28. podobają te domy [klatscht]
29. I: mhh – a zobacz a ona co robi[?]
30. K: patrzy przez okno
31. I: i coś jeszcze robi[?]
32. K: i tutaj ma
33. I: mhh – a tutaj co się dzieje[?]
34. K: tutaj patrzy na pana
35. I: a tutaj – co on robi[?]
36. K: rozdaje balony
37. I: a jak on wygląda[?]
38. K: czarno wygląda – na czarno ubrany
39. jest
40. I: mhh
41. K: [Lachen!] i tu są dzieci tam – i tutaj
42. jakiś kociół chyba jest
43. I: pewnie tak
44. K: i tu jest pani[?]
45. I: i co ona robi[?]
46. K: patrzy – a tu są drzwi i okna w tych
47. domach – a na co pani to nagrywa[?]

48. I: potrzebuje to na uniwersytet
49. K:na płyty czy na kasety
50. I: to są takie kasety – takie małe –
51. zaraz ci pokaże
52. K: dwa pięćdziesiąt cztery
53. I: już mówisz prawie trzy minuty –
54. zobacz –
55. K: a to jest walkman
56. I: taki mały walkmenik
57. K: to już wszystko[?]
58. I: nie – jeszcze mamy inne obrazki –
59. ale widzisz coś jeszcze tutaj[?]
60. K: tutaj on ten – siedzi na biur/ na
61. krzeselku i robi obraz chyba – i tu
62. facet siedzi na ławce
63. I: I co robi[?]
64. K: coś sobie on – on chyba gazete
65. ogląda
66. I: mhh – coś jeszcze[?]
67. K: tu są kwiatki – tutaj – i tu jest taki
68. jakiś krzyżyk
69. I: po co[?]
70. K: nie wiem – może zagrodzenie to
71. jest
72. I: mhh
73. K: cztery minuty
74. I: a jak myślisz jaka to jest pora roku[?]
75. K: domyślam się że lato
76. I: a po czym to można poznać[?]
77. K: poznałem że trochę taka ciemna
78. jest zieleń – takie ciemne listki –
79. I: po czymś jeszcze można to jeszcze
80. poznać[?]
81. K: nie wiem po czym
82. I: po czym można poznać że to lato[?]
83. K: bo lody są
84. I: mhh na przykład
85. K: hmm hmmm – i tu jest dziecko i tu
86. się myje a tu jest w spodniach
87. I: mhh (...)
88. Küchenbild:
89. I: (...)
90. K: widze że tu woda jest
91. I: dlaczego[?]
92. K: nie wiem – może się dziecko spociło
93. czy coś tam
94. I: mhh
95. K: a to dziecko jest na krzeselku i z
96. ubraniami coś robi
97. I: a jak myślisz co ona robi z tymi
98. ubraniami[?]
99. K: coś bierze chyba – a tu jest jakies
100.ubranie na drzwiach – a tu jest
101.jakaś para w garnku
102.I: a dlaczego tu jest taka para
103.w garnku[?]
104.K: tu dziewczynka patrzy –
105.dlaczego[?] bo chyba się coś

106.zrobiło
107.I: mhh
108.K: zrobiła się chyba jakaś rzecz
109.– jakaś zupa się zrobiła
110.I: mhh
111.K: hmm i tu jest pani dorosła
112.I: co ona robi[?]
113.K: [zeigt]
114.I: dlaczego ona tak robi[?]
115.K: nie wiem – hmm – widze
116.dziewczynke tu
117.I: co ona robi[?]
118.K: a tutaj pani jest – ze
119.spodniami coś robi
120.I: mhh
121.K: a tu rozbiera się dziecko
122.I: mhh
123.K: a tutaj pierze ubranie – i
124.tutaj są guziki – i tu coś
125.takiego – co to jest[?]
126.I: no jak myślisz[?]
127.K: rękawiczka – a tu buty – a
128.to garnek – co to jest – to jest
129.garnek czy to – może to
130.jest czajnik
131.I: może
132.K: a tutaj jest zlew – a tutaj
133.piekarnik –a tutaj zawieszzone
134.ubranie jest – i szyby tu są –
135.tutaj są szyby – a tutaj jakieś
136.kófeczko jest
137.I: co to jest[?]
138.K: nie wiem – trudno
139.rozpoznać – co to jest[!] co to
140.jest
141.I: nie wiadomo
142.K: jakieś kółko z czymś tam – z
143.kreską – jak (...) jak lód
144.powieszony na ścianie
145.I: mhh
146.K: tu jest lampa i tu ściana a tu
147.podłoga – a tu drzwi i są
148.kafelki a tu wanna i to
149.wszystko
150.I: (...)
151.Katze-und-Vogel:
152.I: (...)
153.K: co tam się dzieje[?] tu jest
154.tygrys – goni ptaka –i tu też –
155.tutaj mur jest cegły i drzewo i
156.tu też mur i cegły i drzewo – a
157.tutaj śnieg jest jakiś tam– i
158.goni ptaka tygrys i tutaj są
159.chmury jest śnieg jest drzewo i
160.listki – i tygrys prawie złapał
161.ptaka
162.I: a dlaczego on chce go
163.złapać[?]

164.K: na śniadanie chyba go chce
165.zjeść
166.I: aha – to przewróćmy na
167.drugą strone – co się dalej
168.dzieje[?]
169.K: a tutaj też goni – lapie ale
170.nie złapał – a tu już prawie
171.dogonił – a tu już uciekł
172.I: i co robi[?]
173.K: stoi – a ten też stoi na górze
174.kot
175.I: i co robi na górze ten kot[?]
176.K: stoi
177.I: a coś robi – zobacz
178.K: płacze
179.I: dlaczego[?]
180.K: nie wiem – bo zginął
181.I: kto zginął[?]
182.K: ptak
183.I: naprawdę[?]
184.K: chyba tak
185.I: ale powiedziałeś że on tu
186.stoi
187.K: chyba dlatego płacze
188.I: mhh (...)

Kind: PAULINKA

1. **Straßenbild:**
2. I: (...)
3. K: tutaj widze jak dziecko kupuje lody
4. – tu jak się dzieci bawią swoimi
5. misiami – pani wozi dziecko – są
6. rowerzysci – sa taksówkarze – pan
7. gada z panią w oknie – dzieci
8. myją ręce – dzieci chodzą – pani czyta
9. gazete – pan sprzedaje balony – no i
10. siedzą na ławeczkach
11. I: a ten pan jak wygląda[?]
12. K: ma wąsy – ma czarne włosy – ma
13. czarną kamizelke – ma czarny kapelus
14. i takie szare spodnie i czerwono-żółtą
15. podkoszulke
16. I: a on tak normalnie wygląda czy
17. może troche inaczej[?]
18. K: troche inaczej
19. I: a dlaczego[?]
20. K: bo jest bardzo wysoki jak mój brat
21. I: aha – a dlaczego jest taki wysoki[?]
22. K: chodzi na szczudłach małych – tutaj
23. widze jak jest balon przywiązany do
24. ławki – jak dziecko ciągnie kolege żeby
25. pójść/ kupić lody no i to wszystko
26. I: a jak myślisz jaka to jest pora roku[?]
27. K: lato[?]
28. I: a po czym to poznałaś[?]
29. K: poznałam że jest dużo osób – że są
30. ładne kwiatki i że są lody i że się
31. można bawić wodą

32. I: a tutaj mówiłaś co ona robi[?]
 33. K: nie – ona się bawi takim samolotem
 34. albo takim ptakiem na sznurku – takim
 35. drewnianym
 36. I: a oni co robią[?]
 37. K: oni/ tutaj ta dziewczynka głaszcze
 38. pieska – tutaj się trzymają za plecy – a
 39. tutaj dziewczynka ciągnie chłopczyka
 40. I: a ona co robi[?]
 41. K: ona trzyma misia i liże lody
 42. I: mhh a co ci się najbardziej
 43. podoba[?]
 44. K: najbardziej mi się podoba jak tu pan
 45. maluje
 46. I: mhh dlaczego[?]
 47. K: no bo ja lubie malować i prawie
 48. najładniej z mojej prawie rodziny
 49. I: mhh
 50. K: no i jestem też szybka – jeżdże do
 51. lasu na wycieczki z rodziną
 52. I: mhh
 53. K: do Pilchowa – jeszcze jeżdże z
 54. Bartoszewa do Lipnicy no i to
 55. wszystko
 56. I: a tam są drogi dla rowerów czy
 57. musisz jechać po ulicy[?]
 58. K: drogi dla rowerów – a do Pilchowa
 59. muszę przejeżdżać przez ulice
 60. I: mhh coś jeszcze na obrazku
 61. K: jeszcze tu pani się podtrzymuje
 62. laską – tu są wieże – antena budynku –
 63. okna ale nie ma śmietników – i tu jest
 64. papieros
 65. I: nie ma śmietników
 66. K: ale tu naprawdę nie ma
 67. I: wiem (...)
68. Küchenbild:
 69. I: (...)
 70. K: tutaj na tym widać biedną rodzinę z
 71. – sześcioma dziećmi – jak babcia
 72. szyje/ przyszywa guziki – mama pierze
 73. – gotuje się obiad i się wylewa z
 74. garnka
 75. I: jak myślisz dlaczego[?]
 76. K: bo nie pilnują – a tu dziecko ubiera
 77. za dużą na siebie piżame – tu dziecko
 78. chce wiać skarpetki – tu dziecko
 79. ubiera za wielką piżame/ ehha co ja
 80. gadam za duże skarpetki – a tu
 81. dziecko jest całe przemoknięte
 82. I: dlaczego[?]
 83. K: bo deszcz padał na dworze
 84. I: mhh
 85. K: i się bawił po deszczu
 86. I: mhh
 87. K: i ta dziewczynka tutaj stoi i żeby nie
 88. wpadła do wanny
 89. I: a co ona robi[?]

90. K: no mówiłam chce ściągnąć
 91. skarpetki
 92. I: a jak myślisz ktoś widzi ten garnek
 93. K: proszę[?]
 94. I: ktoś widzi ten garnek czy nie[?]
 95. K: tak
 96. I: kto[?]
 97. K: ta malutka dziewczynka
 98. I: a po czym można to poznać[?]
 99. K: bo ona tak robi że tak tak że się
 100. martwi co zrobić i tak się tu
 101. trzyma
 102. I: mhh
 103. K: i tu jeszcze para leci
 104. I: mhh
 105. K: tu dziecko porwało
 106. skarpetkę – tu
 107. I: mhh (...)
108. Katze-und-Vogel:
 109. I: (...)
 110. K: tu sobie ćwierka ptaszek na
 111. murku – kot wskakuje na ten –
 112. ptaszek się przestraszył leci na
 113. drzewo – kot za nim – a tutaj –
 114. kot się wdrapuje – a na
 115. następnym ptaszek
 116. zlatuje – kotek siedzi na tym –
 117. ptaszek stoi na murku a kotek
 118. płacze
 119. I: a dlaczego on płacze[?]
 120. K: bo został sam na drzewie – i
 121. nie może zejść
 122. I: a ptaszek co robi[?]
 123. K: śpiewa
 124. I: dlaczego[?]
 125. K: bo jest szczęśliwy że go kot
 126. nie złapał
 127. I: mhh (...)

Kind: ULA

1. Straßenbild:
 2. I: (...)
 3. K: że tu ludzie wychodzą na spacer –
 4. niektórzy wyglądają przez okno –
 5. niektórzy się
 6. bawią z psem - kupują coś – jeżdżą na
 7. rowerze no i bawia się balonami – i
 8. jakiś pan jeszcze maluje – pani chodzi
 9. z dzieckiem – pan daje dziewczynkce
 10. balona – no jeszcze samochód jeździ –
 11. i to wszystko
 12. I: a ten pan z balonami jak wygląda[?]
 13. K: taki jakby – na szczydach tutaj
 14. takie
 15. I: a dlaczego tak myślisz[?]
 16. K: no bo tutaj widać że ma takie takie
 17. jakby kozaki – takie patyki
 18. I: mhh

19. K: no i maske też taką jakby widać
 20. I: mhh
 21. K: no i dziewczynka puszcza sobie
 22. tutaj helikoptera
 23. I: a tutaj oni co robią[?]
 24. K: dziewczynka głaszcze pieska
 25. I: a tutaj
 26. K: taki chłopczyk trzyma swojego kota
 27. a dziewczynka sobie je loda
 28. I: a oni tutaj[?]
 29. K: taki jeden chłopczyk kupuje od
 30. pana lody
 31. I: a tutaj[?]
 32. K: tu że jest ogródek – tu pani
 33. rozmawia z jakimś panem przez okno
 34. I: a jak myślisz jaka to jest pora roku[?]
 35. K: chyba lato
 36. I: a po czym można to poznać[?]
 37. K: bo wszyscy są w krótkich rękawkach
 38. – bez kurtki – no i w ogóle są cieńko
 39. ubrani
 40. I: po czymś jeszcze [?]
 41. K: że rosną drzewa – że są kwiaty w
 42. ogródku – i się ludzie gapią – że
 43. kupują lody – że jest tak ciepło
 44. I: a co ci się najbardziej podoba
 45. K: tutaj jak głaszcza pieska
 46. I: a dlaczego[?]
 47. K: no bo to tak miło wygląda
 48. I: coś jeszcze[?]
 49. K: no i tutaj dziewczynka się patrzy na
 50. tego pieska – i chłopiec – i to wszystko
 51. I: (...)
52. Küchenbild:
 53. I: (...)
 54. K: taki chłopczyk się ubiera w takie
 55. ubrania tu – taka jedna babcia szyje –
 56. zakłada skarpety chłopczyk komuś –
 57. dziewczynka chodzi i mówi coś do
 58. mamy – i chłopczyk ma wylaną wodę i
 59. chodzi po niej – i mama pierze tutaj te
 60. ubrania – tutaj jest łazienka i
 61. dziewczynka zdejmuje skarpety – no i
 62. mamie się tutaj przypaliło
 63. I: a jak myślisz dlaczego[?]
 64. K: bo mama się zagapiła i tutaj
 65. patrzyła na tę dziurę w skarpecie
 66. I: a ktoś widzi to[?]
 67. K: ta dziewczynka mówi do mamy że
 68. się przypala
 69. I: mhh
 70. K: no i nic – tu są kaptcie tego
 71. chłopczyka – tu rękawiczka – tu
 72. chłopczyk też wyciąga
 73. sobie ubranie – no to wszystko
 74. I: (...)
75. Katze-und-Vogel:
 76. I: (...)

77. K: tu że ptaszek sobie coś śpiewa
 78. takiego – jest kolorowy – kot chce
 79. sobie tego ptaszka wziąć no i ptaszek
 80. ucieka – ptaszek poleci na górę na
 81. drzewo – kot skacze za nim
 82. I: a dlaczego on chce go złapać[?]
 83. K: bo chce go zjeść
 84. I: mhh zobaczymy czy mu się uda – co
 85. dalej[?]
 86. K: i – taki – ten kotek już się tak / te
 87. drzewo się urwało tak spadło – i ten
 88. kot tak się wdrapuje żeby wziąć tego
 89. ptaszka – tak poleci – kot teraz będzie
 90. na górze i nie złapał go tylko teraz on
 91. tu jest na tym drzewie
 92. I: mhh
 93. K: i ptaszek już jest uwolniony i sobie
 94. nadal śpiewa
 95. I: a kot co robi[?]
 96. K: płacze
 97. I: dlaczego[?]
 98. K: no bo nie wie jak zejść i jest na
 99. samym czubku drzewa – i że tu jest
 100. chyba pora zima roku – bo tu
 101. jest śnieg
 102. I: (...)

Kind: WERONISIA

- 1. Straßenbild:**
 2. I: (...)
 3. K: widze że dziewczynka puszcza
 4. samoloty do drugiej dziewczynki –
 5. albo pani na dole – widze też dzieci
 6. bawią się w takiej małej wannience na
 7. dworze – i moczą ręce i nogi
 8. I: mhh
 9. K: widze też że dziewczynka mała je
 10. lody i trzyma misia – hmm – jeszcze że
 11. pan rozmawia z panią – widze też że
 12. pani chodzi z dzieckiem w wózek i
 13. clown przechodzi koło nich i rozdawa
 14. balony
 15. I: a po czym poznać że to clown[?]
 16. K: że ma duże nogi i chodzi na
 17. szcudłach
 18. I: mhh
 19. K: taksówkarze jeżdżą – panie i
 20. panowie na rowerach – taki jeden pan
 21. prosi lody – od większego pana – z
 22. polew/ z lodami truskawkowymi –
 23. jeszcze chłopiec i dwie
 24. dziewczynki głaskaj/ głaszcza pieska i
 25. ta dziewczynka patrzy na pieska –
 26. I: mhh
 27. K: jeszcze widze kilka/ jak osoby
 28. wyglądają z okien – widze też że pan
 29. gra na – na akordeonie
 30. I: mhh

31. K: I tam przechodzi taka pani starsza z
 32. laską – jeszcze widze malarza – na
 33. stołku maluje portret dziecka – widze
 34. ładne rośliny też w ogródku kogoś –
 35. niektórzy siedzą na ławkach – pan w
 36. białej koszuli siedzi na ławce – pani
 37. czyta gazete – i dziewczynka z
 38. chłopcem rozmawiają i dziewczynka
 39. siedzi na ławce
 40. I: mhh – a jak myślisz jaka to jest pora
 41. roku[?]
 42. K: lato
 43. I: a po czym można to poznać[?]
 44. K: że są ładne rośliny i jest dużo liści
 45. na drzewach zielonych – że można
 46. jeść lody – że można się wybierać na
 47. rowery – że można się kąpać na
 48. dworze
 49. I: mhh
 50. K: basen jest – ehmm widać błękitne
 51. niebo – że nie pada i że nie pada śnieg
 52. – i clown chodzi - z balonami
 53. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
 54. K: najbardziej mi się podobają te
 55. rośliny co tu rosną
 56. I: a dlaczego[?]
 57. K: bo są ładne i kilka/ i ładne są kolory
 58. i różne są kwiatki
 59. I: (...)
60. Küchenbild:
 61. I: (...)
 62. K: tutaj widze że starsza babcia szyje
 63. kamizelke komuś – widze że albo pan
 64. albo pani piorą ciuszki komuś – widze
 65. też że taki mały chłopiec się przebiera
 66. w coś – w kogoś spodnie i w bluzkę –
 67. widze też że taki mały chłopiec jest
 68. przemoczony – cały mokry
 69. I: dlaczego jest taki mokry[?]
 70. K: bo wyszedł na dwór i padał deszcz –
 71. widze też pana z chłopcem i pan
 72. ubiera chłopcowi skarpetke i widzi że
 73. jedna jest prdziurawiona na pięcie – i
 74. tutaj dziewczynka mówi mamie – że
 75. ma za długą skarpetke
 76. I: mhh
 77. K: też widze że tutaj się wylewa zupa z
 78. garnka
 79. I: a jak myślisz dlaczego[?]
 80. K: bo nie pilnują i za duży gaz włączyli
 81. I: mhh
 82. K: jeszcze tutaj widze że dziewczynka
 83. zamiast mamy się zajmuje praniem –
 84. no i jest dziwny
 85. I: dziwny[?] dlaczego[?]
 86. K: no bo jest prdziurawione tutaj –
 87. chłopiec ubiera kogoś w wielką
 88. piżame – widze jeszcze że tu sukienka

89. wisi na klamce – powinna w szafie –
 90. światło się nie pali
91. I: (...)
92. Katze-und-Vogel:
 93. I: (...)
 94. K: na pierwszym obrazku widze tutaj
 95. że kotek poluje na ptaszka
 96. śpiewającego
 97. I: mhh
 98. K: na drugim widze że już kotek
 99. prawie złapał – i ptaszek się
 100. przestraszył – na trzecim
 101. widze że kotek skacze – żeby
 102. już złapać ptaszka – na
 103. drzewie
 104. I: a jak myślisz – dlaczego on
 105. chce go złapać[?]
 106. K: bo chce go zjeść
 107. I: mhh zobaczymy dalej
 108. K: I dalej już kotek jest na
 109. drzewie a ptaszek się śmieje że
 110. go oszukał
 111. I: mhh – a kotek co robi[?]
 112. K: a kotek płacze
 113. I: dlaczego[?]
 114. K: dlatego bo jest na drzewie i
 115. nie wie jak ma zejść – na
 116. drugim obrazku już widze że
 117. kotek spada a ptaszek ucieka –
 118. na trzecim już widze że
 119. ptaszek tutaj siedzi – się
 120. zamienili – ptaszek go znów
 121. oszukał ale nie oszukał żeby na
 122. gorze był kotek tylko na dole
 123. I: mhh (...)

Einsprachige Kinder **Altersgruppe 3**

Kind: ALA

1. Straßenbild:
 2. I: (...)
 3. K: na obrazku widze ulice – dużo ludzi
 4. kolorowo ubranych – szczęśliwych –
 5. rozmawiających ze sobą – bawiących
 6. się (5 S.) jest ładna pogoda
 7. I: jaka to może być pora roku[?]
 8. K: lato
 9. I: po czym można to poznać[?]
 10. K: po strojach – po drzewach
 11. I: jakie są wtedy stroje i drzewa
 12. latem[?]
 13. K: drzewa są zielone są kwiaty – stroje
 14. są letnie przewiewne (6 S.)
 15. I: a co oni tam robią – powiedziałaś że
 16. się bawią – jak myślisz w co się
 17. bawią[?]
 18. K: nie wiem (6 S.) bawią się ze

19. zwierzakami
20. I: mhh – co jeszcze widać – a inni
21. K: spacerują – malują – czytają (8 S.)
22. I: a po lewej stronie[?]
23. K: jeżdżą samochodami – rowerami –
24. spacerują – wyglądają z okna
25. I: a ci po prawej[?]
26. K: rozmawiają – dziecko bawi się
27. samolotem
28. I: mhh – a ten tutaj – zobacz – jak on
29. wygląda[?]
30. K: jak jakiś clown z cyrku który rozdaje
31. balony
32. I: mhh – po czym poznać że on z cyrku
33. jest[?]
34. K: po stroju
35. I: mhh
36. K: po cylindrze (4 S.)
37. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
38. K: człowiek który maluje
39. I: dlaczego[?]
40. K: bo lubie ogłoszenie sztuke
41. I: aha – a malujesz też sama[?]
42. K: no raczej wole grać na
43. instrumentach
44. I: aha – a na jakich[?]
45. K: na fagocie flecie i gitarze
46. I: aha – w szkole czy chodzisz na jakieś
47. zajęcia pozalekcyjne
48. K: w szkole muzycznej i dodatkowych
49. I: mhh – ciekawe – mhh- myślisz że to
50. wszystko – czy o czymś
51. zapomnieliśmy[?]
52. K: (8 S.) wszystko jest
- 53. Küchenbild:**
54. I: (...)
55. K: (7 S.) dorośli pilnują dzieci – dzieci
56. rozrabiają – kobieta zsywa ubrania –
57. druga myje – pierze – dzieci się
58. ubierają (3 S.) kipi mleko
59. I: dlaczego[?]
60. K: ponieważ dorośli są zajęci dziećmi
61. I: ktoś widzi to[?]
62. K: dziecko jedno
63. I: po czym to poznać[?]
64. K: po jego minie i po tym że patrzy
65. I: mhh (10 S.) mhh coś jeszcze
66. K: kobieta jest zdziwiona jak dzieci się
67. zachowują
68. I: po czym poznać że jest zdziwiona
69. K: po geście
70. I: mhh (12 S.) coś jeszcze
71. K: to wszystko
- 72. Katze-und-Vogel:**
73. I: (...)
74. K: jest kot który poluje na ptaka – ptak
75. na początku go nie widzi – gdy kot
76. podchodzi bliżej zauważa go –

77. przestraszył się i odlatuje
78. I: a kot[?]
79. K: próbuje go złapać skacząc
80. I: a jak myślisz dlaczego on chce go
81. złapać[?]
82. K: bo jest głodny
83. I: zobaczymy dalej
84. K: ptak siada na drzewie – kot
85. wdrapuje się na drzewo i podąża za
86. ptakiem – gdy kot już jest na drzewie
87. to ptak sfruwa na murek
88. pozostawiając kota na drzewie
89. I: mhh – a kot co robi[?]
90. K: miauczy żałośnie
91. I: dlaczego żalosnie
92. K: bo wdrapał się na drzewo
93. niepotrzebnie
94. I: mhh – a ptak co robi[?]
95. K: radośnie śpiewa
96. I: mhh

Kind: ALEK

1. Straßenbild:

2. I: (...) opowiedz – co ci tam wpadnie
3. do głowy po prostu
4. K: tu na obrazku widzę samochody –
5. dwie taxówki jeżdżące na/ po ulicy i
6. rowery/ i rowerzystów jeżdżących –
7. ehmm – dzieci które kupują lody –
8. pana który rozdaje balony albo
9. sprzedaje – ehmm – dwóch ludzi
10. którzy rozmawiają jako sasiadów /
11. sasiadów – rozmawiają ze sobą –
12. ehmm – dzieci bawiące się przy
13. fontannie – ehmm – malarza który
14. maluje portret – ehmm pana – dzieci
15. które bawią się z piaskiem – mają /–
16. hmm (5 S.) – panią która czyta gazetę
17. – ehmm pana która gra
18. na na jakimś instrumencie – kobiecie
19. podglądającą przez okno [Lachen]
20. I: a ten pan z balonami – to jak on
21. wygląda[?]
22. K: no że jest/ pan z balonami jest na
23. szczudłach – żeby – nie wiem – żeby
24. się wyróżnić od innych – i rozdaje
25. balony – kapelusz ma czarny – twarz
26. taką niezbyt usmiechniętą
27. I: (5 S.) a jak myślisz jaka to jest pora
28. roku[?]
29. K: lato
30. I: a po czym można to poznać[?]
31. K: dużo dzieci jest ubranych właśnie
32. letnio – tam spódnicyki – krótkie
33. spodenki na krótki rękaw – sprzedają i
34. ody – lato też pora dla rowerzystów że
35. jeżdżą
36. I: a co ci się najbardziej podoba[?]

37. K: mhh – hmm – ten pan z balonami
 38. [Lachen]
 39. I: dlaczego[?]
 40. K: jest taki charakterystyczny – tak się
 41. wywyższa – specyficznie ubrany jest
 42. I: mhh – coś jeszcze[?]
 43. K: znaczy – dużo jest kwiatów obok
 44. domów – zakwitniętych róż – drzewa
 45. też są – tu widać że pielęgnowane –
 46. mają swoje kształty – jest trawa – (9
 47. S.)
48. Küchenbild:
 49. I: (...) prosze – co tam się dzieje[?]
 50. K: ehmm – tutaj widze – ehmm
 51. chłopaka który przyszedł chyba z
 52. dworu – gdzieś był deszcz i się zmoczył
 53. – ehmm – brat – który zciąga bratu
 54. mokre podarte
 55. skarpetki – babcia która zszywa guziki
 56. – mama – która pierze ubrania –
 57. ehmm – córeczka rozwiesza pranie w
 58. łazience – tam gotuje się coś w garnku
 59. i się wylewa – dziadek założył ubrania
 60. taty chyba – ehmm – i nic (10 S.)
 61. I: a jak myślisz – czemu tam się
 62. wylewa[?]
 63. K: no bo po prostu nikt nie ma kto ma
 64. pilnować – już chyba się
 65. wygotowywuje wszystko tam
 66. I: mhh – a ktoś to widzi[?]
 67. K: widzi córe/ mała – najmłodsza
 68. chyba córeczka – trzyma się za głowę i
 69. ma otwartą buzię jakby się zdziwiła co
 70. się dzieje
 71. I: mhh – coś jeszcze ważnego[?]
 72. A: już chyba nie
73. Katze-und-Vogel:
 74. I: (...)
 75. K: wlaź kotek na płotek
 76. I: coś w tym rodzaju
 77. K: no – znaczy – widze kota który się
 78. czai na ptaszka – no i – który wskoczył
 79. na murek – ptaszek się przestraszył i
 80. uciekł na drzewo – a kot chciał go
 81. złapać ale mu się nie udało
 82. I: mhh – zobaczymy dalej – to jeszcze
 83. nie koniec
 84. K: później kot wlaź na drzewo – ptak
 85. był na samej górze – kiedy kot wlaź na
 86. sam czubek to ptak odleciał na – na
 87. murek a kot został na drzewie i nie
 88. może z niego zejść
 89. I: mhh – co robi[?]
 90. K: znaczy tak miauczy o pomoc
 91. I: aha – a ptak
 92. K: a ptak się śmieje i ćwierka dalej
 93. I: dlaczego[?]
 94. K: znaczy – jest zadowolony że –

95. przechytrzył kota
 96. I: mhh – bardzo dobrze – koniec[?]
 97. K: mhh

Kind: ALINA

- 1. Straßenbild:**
 2. I: (...)
 3. K: no to tak – na tym obrazku widze
 4. ulice na której jest mnóstwo dzieci i
 5. dorosłych – ehmm ludzie w oknych
 6. patrzą na innych którzy bawią się na
 7. ulicy – widze lodziarza który sprzedaje
 8. lody dzieciom – widze rodziców z
 9. dziećmi i balonami – to chyba jakiś
 10. festyn albo nie wiem co – widze ludzi
 11. jeżdżących na rowerach – widze
 12. samochody – widze drzewa – widze
 13. dachy daleko tam dachy
 14. kosciółów domów – widze anteny
 15. satelitarne na dachach – widze
 16. malarza który maluje portret dziecku z
 17. balonem – widze gazety listy – nie
 18. wiem co to jest – widze kwiatki –
 19. widze ehmm psa – widze mnóstwo po
 20. prostu kolorów – ehmm
 21. taki obrazek szczęśliwy
 22. I: mhh – a jak myślisz dlaczego te
 23. gazety tam leżą
 24. K: nie wiem – widocznie je ktoś
 25. wywalił
 26. I: mhh
 27. K: to wszystko chyba
 28. I: a co oni robią z tym psem
 29. K: dziewczynka głaszcze psa –
 30. widocznie lubi go bardzo – a druga
 31. dziewczynka obok przygląda się – je
 32. loda i trzyma misia w ręce – o nawet
 33. kotek jest
 34. I: mhh – a po prawej stronie[?]
 35. K: po prawej stronie kobieta w oknie
 36. razem z panem z podwórka
 37. rozmawiają – widocznie sąsiedzi albo
 38. znajomi – tylko że ten pan stoi na
 39. rabatkach
 40. I: aha
 41. K: może ta pani chce go pogonić
 42. I: mhh – a tam na górze
 43. K: na górze w oknie dziewczynka
 44. wychyla się i ma samolot taki tam do
 45. latania na sznurku
 46. I: a ten z balonami to jak wygląda[?]
 47. K: ehmm – na szczudłach jakby chodził
 48. I wygląda trochę tak/ nie wiem –
 49. sprzedaje balony dzieciakom
 50. okolicznym – ogólnie ładny obrazek
 51. I: a co ci się najbardziej podoba
 52. K: najbardziej[?] myślę że tak budka z
 53. lodami – bo jest taka kolorowa – ale

54. nie wiem nie wiem – ładna ulica
 55. I: a jak myślisz jaka to jest pora roku[?]
 56. K: jak dla mnie to wiosna
 57. I: mhh
 58. K: kwiatki kwitną
 59. I: po czym można to jeszcze poznać[?]
 60. K: po – ubraniach dzieci – po – po
 61. niebie – no i po – no – po ludziach
 62. ogólnie
 63. I: a jakie są te ubrania
 64. K: ubrania są raczej takie letnie – że
 65. tam krótki rękawek jakieś spodenki –
 66. takie za kolana
 67. I: mhh – wszystko[?]
 68. K: mhh
69. Küchenbild:
 70. I: (...)
 71. K: na tym obrazku widocznie jest jakaś
 72. duża rodzina – która robi albo
 73. wiosenne porządki albo po prostu
 74. pierze ubrania – ehmm w tle obiad
 75. gotuje się – raczej kipi
 76. I: no właśnie – dlaczego[?]
 77. K: no bo nikt się nim nie zajmuje
 78. I: ktoś to w ogóle widzi[?]
 79. K: tak – dziewczynka widzi i łapie się
 80. za głowę bo przestraszyła się
 81. widocznie
 82. I: mhh
 83. K: (10 S.)
 84. I: coś jeszcze[?]
 85. K: nie raczej nie – tylko tyle że
 86. chłopczyk założył mokrą kurtkę i
 87. zcieka z niego
 88. I: a tuaj
 89. K: a ta – albo zdejmuje skarpetki albo
 90. je właśnie wiesz po praniu – ale mi
 91. się wydaje że wiesz
 92. I: mhh
 93. K: a babcia szyje
 94. I: a oni tutaj
 95. K: on zakładają skarpetki – chyba
 96. podarli jedną – chociaż nie wiem – nie
 97. mam pojęcia – taka rodzina krawiecka
 98. trochę –
 99. I: mhh – coś jeszcze
 100. K: nie to wszystko
 101. I: (...)
102. Katze-und-Vogel:
 103. I: (...)
 104. K: hmm tak – na pierwszym od
 105. góry kot zakrada się do ptaka
 106. który ładnie śpiewa
 107. na następnym wskoczył już na
 108. murek – a ptak widocznie go
 109. zauważył i się przestraszył – a
 110. na ostatnim ptak odlatuje żeby
 111. się obronić a kot próbuje

112. złapać żeby mieć chyba na
 113. obiad – chociaż nie wiem –
 114. dalej od góry ptak siada na
 115. drzewie – kot próbuje
 116. wskoczyć – a gdy kot już się
 117. wdrapie to ptak ucieka z
 118. powrotem – kot zmęczony na
 119. ostatnim już obrazku – kot
 120. zmęczony siedzi na drzewie bo
 121. się wdrapał – a ptak sobie
 122. usiadł z powrotem na murek i
 123. ćwierkoli
 124. I: dlaczego[?]
 125. K: no bo jest zadowolony że
 126. Uciekł
 127. I: (...)

Kind: DAREK

1. Straßenbild:

2. I: (...)
 3. K: widze – ja widze dwa samochody –
 4. a na przeciwko nich rowery – po lewej
 5. stronie jest fontanna – i / a po prawej
 6. dużo drzew – i kwiatów (8 S.) jest / po
 7. prawej stronie jest zdecydowanie
 8. więcej ludzi niż po lewej – ehmm
 9. I: i co oni robią – ci ludzie[?]
 10. K: niektórzy sprzedają różne rzeczy –
 11. inni rozdają balony – inni jeszcze
 12. bawią się a niektórzy wyglądają przez
 13. okno ze swoich budyn/ ze swoich
 14. budynków – ehmm – w oddali widać
 15. jakiś kościół – wieze – ehmm –
 16. niektórzy ludzie siedzą na
 17. murkach – (7 S.)
 18. I: a tutaj z przodu – może powiesz co
 19. się tu z przodu dzieje[?]
 20. K: sa dzieci – i bawią się – no na
 21. przykład tutaj z psem – niektórzy –
 22. bawią się ze sobą – a niektórzy jeszcze
 23. kupują różne słodycze
 24. I: a ten pan z balonami – to jak
 25. wygląda[?]
 26. K: no – pewnie ma szczudła – i jest
 27. ubrany na czarno – w czarnym
 28. meloniku – no i ma szare spodnie
 29. I: mhh – a jak myślisz jaka to jest pora
 30. roku[?]
 31. K: ehmm – myślę że to jest wiosna
 32. I: a po czym to można poznać
 33. K: no – jest dużo zieleni – drzewa są w
 34. pełni tych/ no i ciepło jest – widać
 35. po ubraniach
 36. I: mhh – a co ci się najbardziej podoba
 37. – i dlaczego[?]
 38. K: o właśnie te kwiaty różne – no bo
 39. one – bardzo ładne – są bardzo ładne
 40. – kwitną tutaj – no i to jest właśnie

41. najpiękniejsze w tej wiosnie –
42. wszystko zakwita
43. I: mhh – coś jeszcze
44. K: nie chyba nie
45. I: (...)
- 46. Küchenbild:**
47. I: (...)
48. K: to jest najprawdopodobniej dom –
49. ehmm – jest w nim dużo dzieci którzy
50. najprawdopodobniej chyba wrócili no
51. z pobytu nad jeziorem – czy coś w tym
52. rodzaju – no są przemoknięci – no i
53. zmieniają swoje ubrania – i
54. rozwieszają je –
55. tutaj dorośli piorą je i – czyszczą
56. składają szyją – no – wszystko
57. I: a tutaj co się dzieje
58. K: no tutaj – gotuje się obiad –
59. najprawdopodobniej – ehmm no
60. I: a co z tym obiadem
61. K: no – myślę że to może być mleko
62. chyba – i ono przez dłuższy czas jak się
63. – ehmm nie zdjęło z gazu to wykipiło
64. I: mhh – a ktoś to w ogóle widzi na
65. tym obrazku
66. K: nie – nie sądze bo od razu by się
67. rzucił na to
68. I: mhh (...)
- 69. Katze-und-Vogel:**
70. I: (...)
71. K: ptak siedzi na murku a do niego
72. skrada się – no – jakby to nazwać –
73. jakiś kot – no i w koncu próbuje go
74. dorwać – wskakując na murek – ale
75. ptak przechytrzył go i
76. poleciał na drzewo – no
77. I: a kot co robi[?]
78. K: kot skacze za nim
79. I: dobrze – zobaczymy dalej
80. K: kot wspina się na drzewo aby go
81. złapać ale ptak znowu odfruwa – no i
82. tym razem kot nie ma jak zejść
83. I: a co robi
84. K: płacze
85. I: a ptak[?]
86. K: śmieje się
87. I: dlaczego[?]
88. K: i śpiewa
89. I: dlaczego
90. K: no bo udało mu się uciec – z radości
91. śpiewa
92. I: mhh – wszystko[?]
93. K: no chyba tak

Kind: GABRYZIA

- 1. Straßenbild:**
2. I: (...)
3. K: tutaj widzę że ta pani/ to

4. dziewczynka chyba jakaś raczaj – bawi
5. się z piaskiem – tutaj chłopczyk w
6. złotej bluzce prosi o loda – chyba –
7. tak[?] ludzie sobie jeżdżą na
8. rowerze – hmm – dziewczynka z
9. mamą kupuje balonika – tam jakiś
10. staruszek gra na akordeonie – tu
11. dzieci się bawią woda – tam ktoś
12. wygląda przez okno – tu rozmawiają
13. ludzie przez balkon – dziewczynka
14. spuszcza sobie samolot – dzieci
15. oglądają psa – ehmm – tu malarz
16. maluje obrazek – portret dziecka z
17. balonem – kobieta ogl/ czyta
18. gazetę – tam ludzie rozmawiają – tu
19. starusz / jakaś para – ehmm
20. dziewczynka zajada sobie loda – z
21. misiem – tutaj chłopak
22. trzyma kotka na rękach – to wszystko
23. I: mhh – a jak myślisz jaka to jest pora
24. roku[?]
25. K: lato
26. I: a po czym można poznać że to
27. lato[?]
28. K: no bo dużo zieleni jest – dużo
29. kwiatów
30. I: mhh – po czymś jeszcze[?]
31. K: myślę że nie – że tyle wystarczy
32. I: mhh – a ten pan z balonami jak
33. wygląda[?]
34. K: jest bardzo wysoki – chyba na
35. szczudłach chodzi
36. I: aha – a co ci się najbardziej
37. podoba[?]
38. K: najbardziej – najbardziej to ten
39. malarz
40. I: a dlaczego[?]
41. K: no bo tak fajnie wygląda – usiadł se
42. na środku ulicy żeby malować –
43. bardzo ciekawe zajęcie
44. I: mhh (...)
- 45. Küchenbild:**
46. I: (...)
47. K: tu jest jakieś mieszkanie – dużo
48. dużo wody wszędzie – tutaj dziecko
49. jest / chyba z deszczu wróciło bo takie
50. mokre – tam skarpetki leżą – prosi
51. tutaj brat / starszy brat kiedy ubiera
52. dziecko prosi mamę żeby jedna z nich
53. załatała gdyż jest za duża – małe
54. dziecko próbuje założyć – pewnie
55. ubranie taty – tutaj kobieta pierze –
56. tam inna dziewczynka zciąga sobie
57. skarpetki – no – tutaj jakaś pani szje –
58. widać tutaj że ta kob/ pani tutaj jest
59. bardzo załamana
60. I: dlaczego – jak myślisz[?]
61. K: bo tyle pracy i – i skarpetki trzeba

62. załatać
63. I: mhh
64. K: pewnie tego nie lubi – tutaj
65. zamartwia się że synek będzie pewnie
66. chory bo taki mokry wrócił z
67. podwórka – tam garn/ z garnka coś
68. kipi
69. I: no właśnie – a jak myślisz
70. dlaczego[?]
71. K: za gorące było
72. I: a ktoś to widzi[?]
73. K: tak tak – taka mała dziewczynka z
74. skarpetka na wpeł zciągnięta
75. I: mhh po czym poznać że ona to
76. widzi[?]
77. K: bo trzyma się za głowę i krzyczy
78. I: mhh
- 79. Katze-und-Vogel:**
80. I: (...)
81. K. na pierwszym z tych obrazków
82. kotek poluje na ptaszka który sobie
83. ślicznie śpiewa siedząc na murku
84. I: mhh
85. K: potem wskazuje na ten murek żeby
86. złapać ptaszka ale ptaszek był szybszy
87. i go zauważył– wystraszył się i leci na
88. drzewo a kotek za nim – pewnie
89. spadnie
90. I: zobaczymy
91. K: wlaź razem z nim na drzewo –
92. ptaszek siedzi na najwyższym ehmm
93. szczebl/ na szczycie drzewka – potem
94. kot wchodzi tam gdzie jest ten ptak –
95. a ptak jak ptak zlatuje
96. – i potem kot siedzi na tym drzewie i
97. płacze a ptak się z niego śmieje – no
98. bo zejść nie umie
99. I: (...)

Kind: KASIA

1. Straßenbild:
2. I: (...)
3. K: widze ludzi – drzewa – bloki – dzieci
4. tu bawią się z psem – wyglądają przez
5. okna – jeżdżą na rowerach – na ulicy
6. panuje gwar (S.4) ludzie są weseli –
7. tutaj chyba jest jakieś święto – dziecka
8. chyba
9. I: dlaczego tak myślisz
10. K: bo tak na ulicy tutaj lody są – tutaj
11. balony – to chyba tak (9 S.) tutaj dzieci
12. rozmawiają ze sobą – bawią się – grają
13. w gry różne – tam malarz rysuje –
14. ludzie rozmawiają ze sobą – tutaj
15. sasiadzi (S. 7) to chyba wszystko
16. I: a jak myślisz – jaka to jest pora
17. roku[?]
18. K: lato – albo wiosna – ale lato raczej

19. I: po czym można to poznać
20. K: bo drzewa są zielone już – dzieci są
21. już tak ubrane – tak letnio
22. I: mhh – a ten pan z balonami to jak
23. wygląda[?]
24. K: na szczydach chodzi
25. I: a co ci się najbardziej podoba
26. K: no ten pan z balonami – taki
27. kolorowy jest
28. I: mhh – to wszystko
29. K: tak
- 30. Küchenbild:**
31. I: (...)
32. K: (S. 8) kobiety piorą ubrania – szyją
33. też ubrania – myją dzieci – przebierają
34. je – tutaj gotują jakieś jedzenie
35. I: a co z tym jedzeniem się dzieje
36. K: wykipiało
37. I: dlaczego[?]
38. K: ponieważ za długo było gotowane
39. I: a ktoś to widzi[?]
40. K: ehmm ta mała dziewczynka
41. I: po czym można to poznać że ona to
42. widzi[?]
43. K: hmm – bo tak łapie się za głowę –
44. jest zdziwiona bardzo
45. I: mhh
46. K: te dzieci się przebierają – tam jedno
47. chyba wróciło z dworu bo takie mokre
48. jest (S. 9) tutaj kobieta szyje jakąś
49. bluzkę/ koszule
50. I: mhh
51. K: (7 S.) i to chyba wszystko już
- 52. Katze-und-Vogel:**
53. I: (...)
54. K: kot poluje na ptaka która śpiewa –
55. skrada się pod płotem/ pod murem –
56. potem
57. próbuje dopaść tego ptaka – lecz ten
58. ptak ucieka na drzewo
59. I: mhh (6 S.) – dobrze zobaczymy dalej
60. K: potem kot nie daje za wygraną i
61. próbuje złapać tego ptaka – wchodzi
62. na drzewo
63. lecz ten ptak jest sprytniejszy i
64. odlatuje na ziemię a kot nie umie zejść
65. z drzewa
66. I: mhh – i co robi
67. K: i płacze
68. I: a ptak
69. K: a ptak ehmm śmieje się z wygranej

Kind: KRZYS

1. Straßenbild:
2. I: (...)
3. K: ulice i białe domy – z dużą ilością
4. okien – i niektóre z wieżyczkami – też
5. widze jedną antenę – po drodze

6. poruszają się trzy rowerzyści – dwie
7. kobiety i jeden mężczyzna – i dwa
8. samochody taksówki – na chodniku
9. znajduje się brązowo-żółty murek – na
10. którym siedzą ludzie – niektórzy z nich
11. czytają gazete/ gazety przy
12. domach/ przy wielu domach znajdują
13. się ławki a także ogródki – z dużą
14. ilością kwiatów – kolorowych – z
15. jednego z okien białego domu
16. dziewczynka spuszcza samolot
17. plastikowy nad oknem drugiej – po
18. chodniku po prawej stronie idzie –
19. jakby to powiedzieć clown – z dużą
20. ilością balonów kolorowych
21. I: a po czym można poznać że to
22. clown[?]
23. K: chodzi na szczudłach – ma żółto-
24. czerwoną koszulę – i dużo bardzo
25. balonów – dwadzieścia chyba – po
26. lewej stronie obrazka znajduje się
27. fontanna – w której poblizu
28. znajdują się dzieci – biorące – jakby to
29. powiedzieć – kąpiel – a z jednego z
30. okien wygląda kobieta – przy ulicy
31. znajduje się też lodziarz – sprzedający
32. lody truskawkowe – waniliowe i
33. orzechowe albo czekoladowe – tego
34. dokładnie nie widze ten pojazd jakby
35. jest niebieski z czerwono niebieskim
36. parasolem – właśnie kupuje
37. chłopiec w żółto czarnej bluzce i
38. niebieskich spodniach kupuje lody – a
39. ciekawie na niego spogląda kobieta
40. jadąca rowerem
41. I: mhh
42. K: na chodniku także widać malarza
43. który maluje – który maluje – koło
44. stołka na którym siedzi znajduje się
45. plecak –a kilka osób podzieli/ i patrzy
46. na jego poczynania – w tym chłopiec z
47. czerwonym balonem – w poblizu
48. murka jest dużo kwiatów
49. słoneczników czy też żonkili – a także
50. wysoka latarnia – na clowna spogląda
51. również kobieta prowadząca wózek z
52. dzieckiem – u dołu planszy trzy/ okolo
53. troje dzieci/ troje dzieci bawią się z
54. psem brązowym małym – a także
55. jeden chłopiec/ jeden z chłopców
56. trzyma kota – a inna jeszcze
57. dziewczynka je loda i trzyma swoja
58. zabawke – w poblizu ulicy jest także w
59. niektórych mjeskach dużo brudu – a
60. też koło trawnika jest rozrzucony
61. papier
62. I: mhh
63. K: na ławeczce / na zielonej ławce po
64. prawej stronie pod oknami domu
65. siedzi starszy pan grający na katarynce
66. czy harmonijce – w brązowym
67. kapeluszu – a tuż koło niego
68. jest zawiązany żółty balon – ku niemu
69. kroczy staruszka – w głębi obrazku
70. rozmawia chłopiec z dziewczynką – i
71. tam koło nich widać w głębi fioletowe
72. kwiaty - koło fontanny znajdują się też
73. kolorowe kwiaty fioletowe i żółte –
74. bardzo jest dużo drzew w poblizu tej
75. drogi/ jezdni – w poblizu/ po prawej/
76. na pierwszym planie po prawej stronie
77. widzimy specjalny płótek do/ jakby to
78. powiedzieć – żeby/ do utrzymywania
79. roślin w równowadze – czerwono-
80. różowo-fioletowych – też widzimy
81. żonkile – a kobieta spoglądająca z
82. pierwszego okna na pierwszym pięttrze
83. czy też parterze rozmawia z panem
84. ubranym w białą koszulę i niebieskie
85. spodnie – aha – i też w centrum/
86. może nie w centrum – w głębi na
87. dalszym planie znajduje się para ludzi
88. idących drogą – przechadzających się
89. – niebo jest tego dnia błękitne raczej
90. bez chmur troche kłębiastych jest ich –
91. a tam dalej widać dwie wieże
92. prawdopodobnie kościoła
93. i budynek z brązowym dachem – także
94. widać po prawej stronie u góry
95. obrazka widać dom nad którym jest
96. napisane/ jest napis znajduje się na
97. ścianie – troche zamazany
98. niewidoczny – tylko pierwsze litery –
99. ogólnie można powiedzieć że pora
100. tego dnia jest dwun/ jest może
101. południe – i co by tu jeszcze
102. powiedzieć[?]
103. I: a jaka to jest pora roku – jak
104. myślisz[?]
105. K: myślę że to jest późna
106. wiosna wczesne lato
107. I: mhh a po czym można to
108. poznać[?]
109. K: po kolorowych/ po
110. zielonych drzewach – w
111. kolorach takich jasnych –
112. jaskrawych po kwitnących
113. obficie kwiatach – i ogólnie po
114. strojach mieszkanców tego
115. miasteczka – po ich ubiorze –
116. I: a co ci się najbardziej
117. podoba[?]
118. K: najbardziej to mi się chyba
119. podoba rozmieszczenie tego
120. obrazka – ta droga – te
121. drzewa – ta alejka ogólnie –

122.jakiś fragment miasta – aha – i
123.jeszcze tutaj po lewej
124.stronie idzie mężczyzna w
125.czarnych spodniach i
126.brązowym kapeluszu – z jakąś
127.teczką pod pachą – no i także
128.tutaj na chodniku też idzie z
129.jakimś przedmiotem kobieta –
130.prawdopodobnie do jakiejś
131.szkoły albo innej placówki –
132.związanej z oświatą
133.I: dlaczego[?]
134.K: znaczy ta teczka to może
135.być/ materiały na lekcje – albo
136.albo po prostu idzie się przejść
137.– jeszcze tutaj jest żółta
138.firanka – a to jest brudne –
139.ogólnie te domy są z dużą
140.ilością okien cztero trzy
141.piętrowe – wysokie budynki –
142.a i jeszcze niektóre domy to są
143.może takie szare kolory takie
144.jasne – ale też niektóre się
145.wyróżniają po lewej stronie w
146.lewym górnym rogu jest
147.troche inny żółty domek –
148.tutaj też – to jest taki kontrast
149.można powiedzieć między
150.tymi budynkami takimi
151.szarymi – może nie tak żywymi
152.jak ta część – jak te ubiory tych
153.ludzi – ubrania ich – jak te
154.balony – kwiaty drzewa i te
155.inne przedmioty – i jeszcze
156.tutaj można przy latarni –
157.siedzi na murku dobrze ubrany
158.uroczyście można powiedzieć
159.– w białej bluzce i czarnym
160.krawacie mężczyzna z dużą
161.brązową teczką – wyraźnie
162.czekający na kogoś lub na coś
163.– ubranie takie dość nie
164.typowe – raczej można
165.powiedzieć dość fantastycznie –
166.raczej ludzie nie mają takich
167.kolorów – różne takie kółka
168.trójkąty na tych ubraniach –
169.takie nietypowe – właśnie
170.dużo koloru czerwonego jest
171.na tym obrazie – właśnie
172.dominujący z tych jaskrawych
173.zielony
174.I: (...)
175.Küchenbild:
176.I: (...)
177.K: jest to dom obfitujący że tak
178.powiem w dużą ilość dzieci
179.które trudno jak widać

180.upilnować – jedno z nich jest w
181.łazience – stoi na stołku I
182.próbuje prawdopodobnie
183.zdjąć swoje zielone skarpetki –
184.a na tej linie jest również żółta
185.chyba koszulka albo
186.spódniczka czy też spódniczka
187.– trudno się dopatrzeć –
188.niebieska koszula z kolniezem
189.i niebieskie džinsy – i
190.dość żywe kolory też – różowa
191.ściana – dużo światła tam też
192.przez tą [sic] lampę – też żywe
193.kolory – a na drzwiach
194.brązowych z dużą klamką
195.mosiężną znajduje się
196.sukienka żółta – taka troche
197.brudna – ehmm na pierwszym
198.planie znajduje się kobieta w
199.żółtej chustce i niebieskiej
200.koszuli też troche brudnej –
201.tak mi się wydaje – piorąca
202.bluzkę – w misce z wodą –
203.która znajduje się na
204.niebieskim/ na
205.brązowym drewnianym stole z
206.niebieską ceratą – patrzy ona
207.na swoje dziecko które/ w
208.zielonym ubraniu z czarnymi
209.włosami – które wkłada do
210.wiklinowego kosza ubrania –
211.na drugim planie z kolei widać
212.stół na którym szyje spodnie –
213.starsza pani w niebieskiej też
214.chustce/ nie/ w niebieskiej
215.chustce i w brązowym stroju –
216.w brązowe spodnie – tam
217.widać szpułkę czy jak to się
218.mówi – i guziki różnokolorowe
219.– a na drugim planie tam w
220.głębi – w centrum widać
221.czworo dzieci – najmłodsze z
222.nich/ najmłodsze nie –
223.najbardziej te w centum
224.dziecko jest bardzo/
225.prawdopodobnie wyszło na
226.spacer i zmokło – bo jest duża
227.kałuża wody – ono jest takie –
228.można nawet
229.powiedzieć takie chore – bo
230.czerwoną ma twarz – mogło
231.się nawet przeziębic
232.I: mhh
233.K: i u jego stóp leży rękawiczka
234.– czyli to prawdopodobnie jest
235.to zima - może późna
236.jesień – może koniec zimy/
237.koniec zimy to nie – na krześle

238.obok tego chłopca siedzi
239.drugi chłopiec – z jedną
240.skarpetką – druga mu się
241.niestety podarla – i to
242.pokazuje jego brat – najstarszy
243.z pośród szescioro rodzeństwa
244.– w niebieskim stroju i
245.brązowych sandałach – i ten
246.chłopiec z jedną skarpetką to
247.już tak patrzy z oczekiwaniem
248.na brata co robi i czeka na coś
249.– wyraźnie a najmłodsze chyba
250.dziecko po lewej stronie w
251.żółtej sukience – zaplątała jej
252.się skarpetka –prosi mamę czy
253.też ciocie – kogoś z
254.rodziny albo nianie o coś –
255.która- jest zmartwiona –
256.prawdopodobnie stanem
257.zdrowia tego dziecka – ubrana
258.jest ona w zielony żakiet –
259.zieloną sukienkę o takim
260.ciemniejszym/ o takim
261.kontrastowym w porównaniu
262.z tym żakiem odcieniem
263.koloru – w brązowej chustce –
264.tam widzimy/ to jest lustro
265.nad tą kuchenką na której
266.jest rondel i garnek – i tam
267.jakieś ciasto mako/ może się
268.wylewa z niego – a na dwóch
269.wieszakach – to chyba jest
270.krawat na jednym – w taki
271.nietypowe jakieś kreski –
272.jakieś wzory – białe – a za tą
273.panią w brązowej chustce jest
274.ta kuchenka właśnie – jest tam
275.też zlew – kran – no i jest tam
276.też lustro – cały ogólnie dom
277.jest taki bardziej stonowany
278.niz poprzedni / w
279.stonowanych kolorach niż
280.poprzedni gdyż podłoga jest
281.taka drewniana – troche
282.półyskująca – może tak można
283.powiedzieć w niektórych
284.miejscach taka bardziej
285.radosna – te ściany są troche
286.że tak powiem są smutne –
287.takie turkusowe
288.ale widać że na tym obrazie po
289.prostu dużo się dzieje – i nie
290.ma praktycznie czasu
291.że tak powiem na nudo – i to
292.chyba wszystko
293.I: a jak myślisz – dlaczego z
294.tego garnka się wylewa[?]
295.K: myślę że tyle te panie mają

296.pracy że nie mogą/ nie dość że
297.nie mogą dopilnować
298.bo wiadomo że w takim wieku
299.muszą pilnować dzieci – jak
300.jest ich dwa razy więcej –
301.i one bardziej się przejmują
302.tym stanem i nie zauważają że
303.tam kipi ten garnek – że
304.coś się z nim dzieje
305.I: mhh
306.K: są zajęte dziećmi
307.I: (...)
308.Katze-und-Vogel:
309.I: (...)
310.K: na pierwszym obrazie
311.widzimy się cicho
312.skradającego kota – w takim
313.różowym kolorze – on troche
314.taki jest zakamuflowany –
315.jakby był całkowicie różowy
316.trudno by go było zobaczyć –
317.on jest troche tak
318.zakamuflowany na tle tego
319.murka – takiego
320.nietypowego rzucającego się
321.w oczy różowo-białego – a na
322.tym murku świergocze
323.też nietypowy taki kolorowy
324.ptak – taki można powiedzieć
325.taki rajski – z wilgotnych
326.lasów że tak powiem
327.równikowych – z takim
328.zielonym ogonem – z różową
329.głową i różowym skrzydłem –
330.żółtym brzuchem i tam
331.korpusem niebieskim i też
332.nogami niebieskimi i on
333.śpiewa – myślę że to jest
334.chyba ranek – a na tle tego
335.nieba – taki
336.bardziej intensywny niż na
337.pierwszym obrazku kolorze –
338.takim mocniejszym
339.niebieskim jest drzewo – takie
340.dość chyba stare – do którego/
341.tam może jest gniazdo
342.tego ptaka – tego ptaka który
343.śpiewa który świergocze – i on
344.z tego zapału że tak
345.śpiewa to nie widzi tego ptaka
346.– na murku różowym –
347.różowo białym już na drugiej
348.scenie – widać jak kot w
349.między czasie wdrapa się
350.szybko i wystraszył widocznie
351.tego ptaka który ma być jego
352.ofiarą – już się podkradł i
353.dynamicznie skoczył – czego

354.nie widać – już skulił się do
 355.skoku – sprężył – a ten ptak
 356.przestraszony zupełnie nagle
 357.zaatakowany - nie wie co ma
 358.robić – jest że tak powiem w
 359.kropce – nie może się
 360.zdecydować – i teraz
 361.widocznie widać ten/ te
 362.drzewo – duża zielona korona
 363.– i na trzecim obrazie już
 364.sytuacja ehm ehm – ehm jak
 365.by to powiedzieć – już się
 366.troche tak ehmm ehmm – ta
 367.sytuacja się odgrywa że tak
 368.powiem – się już wyżej – ten
 369.kot już wyskoczył ale nie
 370.dosięgnął – nie dosięgnął
 371.ptaka który zdecydował się
 372.szybko/ spróbował i
 373.generalnie udało mu się uciec
 374.– i prawdopodobnie skierowa
 375.się ku drzewu gdzie
 376.prawdopodobnie się skryje aż
 377.nie zobaczy że kot odszedł – a
 378.kot prawdopodobnie jeśli nie
 379.skoczy na murek to spadnie i
 380.sobie ciało troche poturbuje
 381.że tak powiem – i tutaj
 382.widzimy jeszcze prawie nie
 383.dostrzegalną oś – czy też
 384.pszczole albo nie wiem muche
 385.może – która – może przy
 386.odrobinie pecha kota użądlić –
 387.i ma jakieś – jeśli żyje w
 388.symbiozie z tym ptakiem – no i
 389.to wszystko
 390.I: a jeszcze na drugiej
 391.stronie[?]
 392.K: a jednak nie – ten kot jest
 393.bardziej sprawny niż myślałem
 394.ptak jest w górze –
 395.wysoko – no i nie wiem co to
 396.jest – takie różowo-żółte
 397.I: może balonik
 398.K: może balon ale on jakoś nie
 399.zwraca na to uwagi – bardziej
 400.ta korona – ale
 401.nagle można powiedzieć że
 402.sytuacja z innej kamery ucieka
 403.z tego miejsca ptak ze
 404.strachem – a kot patrzy na
 405.niego i już wie że nie ma szans
 406.zdążyć za tym ptakiem – i
 407.nie ma szans go dogonić –
 408.natomiast kot na trzeciej
 409.scenie jest ukarany za swą
 410.chciwość – no i tam na tym
 411.drzewie może długo siedzieć –

412.z rozpaczy jeśi się od razu
 413.nie podniesie ze swego dołka –
 414.znaczy na tym drzewie nie ma
 415.dołka – no i tam raczej
 416.przyjaciół to nie ma –
 417.przyjaciół poznaje się w
 418.biedzie – a tu nikt mu nie
 419.spiesz z pomocą za bardzo – a
 420.ptak świergocze że tak
 421.powiem jak na pierwszym
 422.obrazku – z jeszcze większą
 423.satysfakcją że oszukał kota – i
 424.tak się kończy ta wesoła
 425.historia
 426.I: (...)

Kind: MARCIN

1. **Straßenbild:**
2. I: (...)
3. K: na obrazku widze dwie taxówki
4. które jeżdżą/ każda w dwie różne
5. strony – przy fontannie bawią się
6. dzieci – z domów w niektórych oknach
7. widać ludzi – jedno dziecko bawi się
8. samolocikiem z okna – wysoki pan
9. sprzedaje balony małemu dziecku –
10. pani zatrzymała się aby je kupić –
11. wózek – na ławce
12. siedzi stary pan który gra na
13. harmonijce – ehmm – jest pan który
14. sprzedaje lody – ktoś je kupuje – jest
15. małe dziecko które ma misia i już je
16. lody – ehmm – na ulicach
17. jeżdżą rowerzyści – niektórzy się
18. przyglądają różnym osobą – na ulicy
19. jest też pies jakieś dziecko głaszcze
20. pieska – inne się patrz – i jest też pan
21. który maluje obrazy i – i ludzie
22. zatrzymują się aby je obejrzyć – na
23. murku siedzą też ludzie którzy czytają
24. gazety i rozmawiają – ehmm – jest też
25. chłopak który trzyma kota –
26. (8 S.)
27. I: a po prawej stronie – co się tam
28. Dzieje[?]
29. K: jest taki jeden pan – rozmawia z
30. taką panią która jest przy oknie –
31. ehmm – u góry jest dziewczynka która
32. bawi się samolotem – ehmm (9 S.)
33. I: a jak myślisz – jaka to jest pora
34. roku[?]
35. K: myślę że to jest wiosna albo lato
36. I: a dlaczego[?]
37. K: że na drzewach są liście – ludzie są
38. lekko ubrani – jeżdżą na rowerach i
39. kupują lody
40. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
41. K: najbardziej mi się podoba że jest

42. tutaj tyle ludzi – są weseli – są zajęci
 43. wszyscy
 44. I: mhh
 45. K: jest tak po prostu wesoło
 46. I: mhh – a ten pan co sprzedaje balony
 47. – to jak on wygląda[?]
 48. K: jest wysoki – ma czarny kapelusz –
 49. czarną kurtkę i ciemne spodnie – ma
 50. wąsy
 51. I: a jak myślisz dlaczego jest taki
 52. Wysoki[?]
 53. K: prawdopodobnie jest na
 54. szczudłach
 55. I: mhh – coś jeszcze czy mamy już
 56. wszystko[?]
 57. K: (...)
58. Küchenbild:
 59. I: (...)
 60. K: w tym domu jest mama babcia i
 61. dużo dzieci – babcia szyje koszule –
 62. ehmm – w łazience mała dziewczynka
 63. wiesza pranie – mały chłopiec w
 64. pokoju się ubiera – ehmm – ehmm –
 65. ubierają się też inni chłopcy – jeden
 66. pomaga drugiemu założyć
 67. skarpetkę – ehmm – i jedno dziecko
 68. założyło mokrą bluzę z której kapie
 69. woda – mama ehmm przygląda się
 70. wszystkiemu – ehmm – na kuchence
 71. gotuje się jedzenie – z innego garnka
 72. ehmm (6 S.)/
 73. I: co się dzieje[?]
 74. K: zaczyna wylewać się ehmm (6 S.) –
 75. zaczyna wylewać się woda
 76. I: a jak myślisz – dlaczego[?]
 77. K: ponieważ za długo się gotuje
 78. I: ktoś to w ogóle widzi
 79. K: nie/ no znaczy mała dziewczynka –
 80. reszta przygląda się
 81. I: coś jeszcze
 82. K: (13 S.)
 83. I: to wszystko[?]
 84. K: myśle że tak
85. Katze-und-Vogel:
 86. I: (...)
 87. K: ten obrazek jest podzielony na trzy
 88. części – ehmm – na pierwszym jest
 89. murek na którym śpiewa mały ptak –
 90. za murem jest drzewo – a przed nim
 91. jest kot który –ehmm próbuje złapać
 92. tego ptaszka – na następnym kot
 93. wszedł już na murek – ptaszek go
 94. zauważył i się przestraszył i próbuje
 95. odlecieć – na trzecim odlatuje na
 96. drzewo a kot próbuje wskoczyć z nim
 97. I: mhh – a co dalej
 98. K: później kot wskoczył na drzewo na
 99. którym siedział już ten ptaszek – ale

100. nie wskoczył tam gdzie był
 101. czyli na szczyt drzewa – z
 102. którego ptaszek odleciał – na
 103. końcu ptaszek wrócił na murek
 104. a kot pozostał na szczycie
 105. drzewa bojąc się zejść
 106. I: a ptak co robi[?]
 107. K: ptak zaczyna znowu
 108. śpiewać
 109. I: a dlaczego[?]
 110. K: ponieważ kot już mu nie
 111. grozi – ponieważ bał się zejść
 112. I: koniec[?]
 113. K: mhh

Kind: MICHAL

- 1. Straßenbild:**
 2. I: (...)
 3. K: trójce ludzi jeżdżących na rowerze –
 4. lodziarza – ehmm – uczniów
 5. wracających ze szkoły – malarza –
 6. ehmm – dwa sa/ dwie taxówki –
 7. kobiecie z wózkiem i
 8. dzieckiem – jakiegoś pana z balonik/ z
 9. balonami – który je sprzedaje albo
 10. rozdaje
 11. I: mhh – a jak on wygląda[?]
 12. K: wygląda – no jakby był na
 13. szczudłach – w cylindrze – czarna
 14. kurtka – i bluza
 15. w paski/czerwono-żółte paski
 16. I: mhh
 17. K: ehmm – mam ludzi opisywać[?]
 18. I: nie koniecznie – po prostu co oni
 19. robią
 20. K: ehmm (8 S.)
 21. I: na przykład ci uczniowie co wracają
 22. ze szkoły – co oni robią[?]
 23. K: tak jakby rozmawiali – się ciesza –
 24. bawią
 25. I: mhh
 26. K: lubią się – tutaj pan rozmawia –
 27. jacyś państwo nie wiem – u góry
 28. dziewczynka się przysłuchuje
 29. I: coś ona jeszcze robi[?]
 30. K: puszcza jakiś samolot na lince –
 31. tutaj jedna osoba czyta gazetę – druga
 32. odpoczywa – jakiś dziadek siedzi na
 33. ławce – obok niego idzie babcia (7 S.)
 34. I: a jak myślisz – jaka to jest pora
 35. roku[?]
 36. K: ehmm – wiosna
 37. I: a po czym można to poznać[?]
 38. K: już kwiatki zakwitły – jest ciepło –
 39. ponieważ już ludzie chodzą w krótkich
 40. spodenkach – na przykład dzieci
 41. I: mhh – a co ci się najbardziej podoba
 42. K: hmm (7 S.)

43. I: trudno powiedzieć
- 44. Küchenbild:**
45. I: (...)
46. K: tutaj – to tak – jest siódem/ nie
47. piąt/ szóstka dzieci – trzy panie –
48. ehmm – jedna robi pranie – druga
49. szyj/ zaszywa ubrania chyba – jedna
50. chyba gotuje – się dziwi – jedno
51. dziecko próbuje wziąćskarpetki
52. zielone z ehmm z/ jeden chłopiec
53. pomaga drugiemu ubrać skarpetki –
54. jedna jest dziurawa – jeden się
55. przebiera w ubrania
56. starszych chyba braci od siebie –
57. przygląda się temu mama albo ciocia
58. albo ktoś z rodziny – hmm – na
59. wieszaku wisi jedna/ na kłamce od
60. drzwi wisi jedna żółta sukienka – hmm
61. – co jeszcze
62. I: mhh – a tutaj – co ona robi[?]
63. K: ona jest taka zdziwiona ponieważ
64. dziecko przyszło w jakiejś mokrej
65. kurtce – deszcz może padał – gdzieś
66. się bawiło
67. I: a co z tym gotowaniem[?]
68. K: z jednego garnka się coś wylewa –
69. jakaś piana
70. I: dlaczego[?]
71. K: no już się chyba zagotowało
72. I: a ktoś to widzi[?]
73. K: na razie to z tymi garnkami to nie
74. I: mhh – coś jeszcze na tym obrazku
75. K: chyba nie
- 76. Katze-und-Vogel:**
77. I: (...)
78. K: na pierwszym tu u góry kot czai się
79. na ptaszka – się skrada do niego –
80. ptaszek śpiewa – później kot już jest
81. blisko – ptaszek się zorientował – i na
82. końcu kiedy kot ruszył do ataku – że
83. tak jakby skoczył – to ptak już odleciał
84. I: a dlaczego on chce go złapać[?]
85. K: nie wiem – może zjeść
86. I: mhh – zobaczymy dalej
87. K: później próbował wspiąć się na
88. drzewo – ptaszek już tam siedział –
89. kiedy wspiął się na miejsce ptaszka –
90. on znowu sfrunął tym razem na ziemię
91. – na ostatnim widać jak właśnie ten
92. kot – tygrys jest już zmęczony – nie
93. ma siły dalej za nim gonic – a on siedzi
94. na murku
95. I: i co robi[?]
96. K: i znowu zaczął śpiewać
97. I: dlaczego[?]
98. K: no bo się cieszy że go nie złapał kot

Kind: OLIWKA

1. Straßenbild:

2. I: (...)
3. K: jest to długa ulica ciągnąca się –
4. wokół niej dużo bloków wieżowców –
5. rowerzysci jeżdżą po ulicy – hmm jest
6. lodziarz który sprzedaje lody i dziecko
7. które kupuje te lody pan z balonami
8. który rozdaje dzieciom te balony –
9. malarz – taksówki jeżdżące
10. I: a ten pan z balonami jak wygląda[?]
11. K: jest on ubrany na ciemno –
12. podobnie do ko/ jak kominiarz –
13. czarny taki kapelusz i taka marynarka
14. czarna – spodnie ciemne – i kolorowa
15. bluzka – kobieta z dzieckiem w
16. wózku – dużo zieleni drzewa – krzewy
17. I: mhh
18. K: kobieta siedząca w oknie i
19. rozmawiająca z panem – z takim
20. starszym widać
21. I: a po czym widać że jest starszy[?]
22. K: bo ma takie krótkie włosy – tak
23. ogólnie – no taki około czterdziestki –
24. widze tu jeszcze dzieci – taka fontanna
25. – kąpią się w tej fontannie – myją ręce
26. nogi – jeszcze kobieta czytająca gazetę
27. – i tutaj siedząca na ławce – dziecko
28. bawiące się z psem – jeszcze jest
29. jedno dziecko bawiące się z kotem –
30. dziewczynka która je lody i trzyma
31. misia – papiery porzucane po
32. chodniku – latarnie
33. I: a jak myślisz – jaka to jest pora
34. roku[?]
35. K: sądze że jest to lato – wiosna lato
36. I: a po czym można to poznać[?]
37. K: po kwiatkach – po drzewach – po
38. ludziach ubranych tak w krótki
39. rękawek co świadczy o tym że jest
40. ciepło
41. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
42. K: najbardziej podoba mi się ta zieleń
43. występująca tutaj
44. I: dlaczego[?]
45. K: po prostu ona dodaje temu
46. obrazowi kolorów – jest bardziej
47. wesoło
48. I: (...)
- 49. Küchenbild:**
50. I: (...)
51. K: tu jest taki dom – tak mi się wydaje
52. – że to jest dom – pomieszczenie
53. mieszkalne – tam dziewczynka w
54. łazience stoi nad wanna – tutaj gotuje
55. się jakies – nie wiem –
56. zupy – coś do jedzenia ogólnie gotuje
57. się – jakies dzieci się przebierają –
58. jedno dziecko jest strasznie zmoknięte
59. – zmokło – nie wiem – na deszczu było

60. czy po kałużach biegało
 61. I: mhh
 62. K: jedna pani szyje bluzkę – rękawki
 63. jakieś guziki przyszywa – druga pierze
 64. – jedno dziecko ubiera się – za duże na
 65. siebie ciuchy – jakaś żółta sukienka
 66. wisi na wieszaku na klamce od drzwi
 67. I: mhh – a tu[?]
 68. K: ta pani stojąca za tym zmokniętym
 69. dzieckiem jest taka przerażona że to
 70. dziecko tak zmokło – no dzieci się
 71. przebierają – skarpetki dziurawe
 72. trzymają w rękach –
 73. I: a jak myślisz dlaczego tu się to
 74. wylewa[?]
 75. K: za duża temperatura chyba – i tak
 76. kipi wszystko tak – wylewa się z tego
 77. garnka
 78. I: a ktoś to widzi[?]
 79. K: właśnie ta mała dziewczynka w
 80. żółtej sukience
 81. I: po czym można to poznać że ona to
 82. widzi[?]
 83. K: no patrzy się w tą stronę akurat i
 84. tak się zastanawia – co tu jest – co tu
 85. się dzieje
 86. I: mhh coś jeszcze
 87. K: nie chyba nic – no meble jakieś
 88. szafki – stoły – pranie powieszona w
 89. łazience -
 90. I: (...)
91. Katze-und-Vogel:
 92. I: (...)
 93. K: hmm – no to jest jakaś taka
 94. historyjka o kocie który chciał zjeść
 95. ptaka – tak mi się wydaje
 96. I: mhh
 97. K: no i ten kot sobie spaceruje –
 98. znaczący spacerował sobie – nagle
 99. zobaczył tego ptaka śpiewającego – i
 100. wskoczył na ten mur – chciał
 101. go dopaść i zjeść – ale ptakowi
 102. udało się uciec i ptak poleciał
 103. w górę i kot próbował go
 104. jeszcze złapać – ale niestety
 105. nie udało się – ptak poleciał za
 106. drzewa
 107. I: mhh – zobaczymy dalej
 108. K: no i tam pośród tych drzew
 109. ukrył się – ale kot dalej/
 110. wskoczył na to drzewo i dalej
 111. próbował go złapać – tego
 112. ptaka – no i ten ptak dalej
 113. zaczął uciekać – ten kot
 114. wędrował po tym drzewie w
 115. poszukiwaniu tego ptaka – no
 116. a ptak uciekł z powrotem
 117. na ten murek a kot niestety

118. został na drzewie i nie mógł
 119. zejść – popłakał się – nie
 120. mógł zejść i się popłakał
 121. I: a ptak co robi[?]
 122. K: a ptak – dalej sobie śpiewa
 123. wesoło – jest zadowolony z
 124. tego że tak przechytrył
 125. kota
 126. I: mhh (...)

Kind: PAWEL

1. Straßenbild:
 2. I: (...)
 3. K: widzę na tym obrazku jak ludzie się
 4. bawią śmieją rozmawiają przez okno –
 5. chodzi z balonikami jeden – ehmm
 6. kupują lody – jest dużo samochodów –
 7. jeżdżą na rowerze – bloki są ehmm
 8. kwiatki drzewa – siedzą na ławce –
 9. jeżdżą na rowerze hmm – maluje
 10. jeden – hmm i chyba spuszcza samolot
 11. – hmm
 12. I: a ten z balonami – jak wygląda[?]
 13. K: jakiś cyrkowiec/ wsoki jest bardzo
 14. I: jak myślisz dlaczego[?]
 15. K: bo coś ma – jakieś sztuczne nogi –
 16. chyba – nie wiem – coś ma tam
 17. wstawione takiego – jak nogi sztuczne
 18. czy coś takiego
 19. I: mhh
 20. K: i co by tam/ jak się przy fontannie
 21. dzieci bawią – taxówki jeżdżą – i chyba
 22. wszystko
 23. I: mhh – a jaka to jest pora roku[?]
 24. K: ehmm – lato[?]
 25. I: a po czym można poznać że to lato
 26. K: bo jest wszystko zielone
 27. I: po czymś jeszcze
 28. K: po krótkich spodenkach – po
 29. ubiorze letkim
 30. I: a oni tutaj wszyscy co robią[?]
 31. K: ehmm bawią się – bawią się –
 32. śmieją – z psem się bawią
 33. I: a co ci się najbardziej podoba[?]
 34. K: ten pan co chodzi na tym na nogach
 35. z tymi balonami
 36. I: dlaczego
 37. K: bo taki śmieszny – duży jest
38. Küchenbild:
 39. I: (...)
 40. K: ehmm – tutaj widzę jak są w domu
 41. wszyscy – tutaj mama się denerwuje/
 42. tutaj się jedna kąpie – dziewczyna –
 43. czy tam zbiera ubrania – tutaj edna
 44. osoba pierze – ten się ubiera – tutaj
 45. jakby jedna szyje – tutaj ktoś ubiera
 46. drugą osobę – ten przyszedł
 47. zmoczony chyba z dworu – nie wiem –

48. ten – ten wygląda jakby mu się coś
 49. stało – mama też taka przerażona – no
 50. i – no i chyba nic więcej
 51. I: a tutaj[?]
 52. K: a tutaj z garnka coś wykipiło a
 53. tutaj się przeraził – to dziecko
 54. I: a dlaczego to wykipiło[?]
 55. K: bo mama nie zauważyła chyba że
 56. się gotuje
 57. I: mhh
 58. K: no i chyba nic więcej
59. Katze-und-Vogel:
 60. I: (...)
 61. K: jak kot poluje na ptaka – na
 62. pierwszym obrazku kot się czai na
 63. ptaka – na drugim już kot jest blisko
 64. ptaka – a na trzecim kot skacze za
 65. ptakiem na drzewo
 66. I: mhh – a ten ptak co robi[?]
 67. K: najpierw sobie śpiewa tutaj na
 68. pierwszym – potem zauważył kota – a
 69. potem odleciał bo się wystraszył
 70. I: mhh – co dalej
 71. K: o matko – na pierwszym obrazku
 72. kot siedzi na drzewie i szuka ptaka –
 73. tak to wygląda – na drugim kot
 74. zauważa ptaka a ptak ucieka – a na
 75. trzecim ptak zlatuje
 76. na ten murek i/ a kot zostaje na
 77. drzewie
 78. I: i co robi[?]
 79. K: chyba teraz płacze – nie wiem
 80. I: dlaczego
 81. K: no bo nie złapał ptaka a sam został
 82. na drzewie
 83. I: a ptak
 84. K: uciekł mu i siedzi na murku
 85. I: coś robi
 86. K: śpiewa
 87. I: mhh

Kind: ROMA

- 1. Straßenbild:**
 2. I: (...)
 3. K: widzę jak ludzie jeżdżą na rowerach
 4. – dzieci kąpią się w fontannie – ehmm
 5. kupują balony – głaszczą psa –
 6. rozmawiają – ehmm samochody
 7. jeżdżą – tam pani wygląda z okna –
 8. dzieci jedzą lody – ehmm ludzie
 9. spacerują – siedzą na ławkach –
 10. czytają gazety – ehmm pan coś rysuje
 11. (8 S.) ehmm dzieci wyglądają przez
 12. okno – pan rozdaje balony – ehmm
 13. dzieci się śmieją rozmawiają bawią się
 14. I: a ten pan co rozdaje balony – to jak
 15. on wygląda[?]
 16. K: tak śmiesznie

17. I: dlaczego
 18. K: żeby dzieci zachęcić żeby ehmm te
 19. balony kupowały – tak na tym obrazku
 20. jest wesoło – tak ładnie
 21. I: mhh – jak myślisz jaka to jest pora
 22. roku
 23. K: lato
 24. I: po czym można to poznać[?]
 25. K: ehmm że drzewa są zielone –
 26. kwitną kwiaty – ludzie są lekko ubrani
 27. – jeżdżą na rowerach – jedzą lody
 28. I: mhh
 29. K: jest tutaj dużo zieleni
 30. I: mhh (5 S.) coś jeszcze
 31. K: ehmm (4 S.)
 32. I: a co ci się najbardziej podoba
 33. K: ehmm najbardziej mi się podoba –
 34. jak dzieci kupują lody [Lachen]
 35. I: dlaczego[?]
 36. K: no bo lody są dobre
 37. I: mhh
 38. K: i widać że tak – to jest taka pora że
 39. właśnie tak miło jest se zjeść zimnego
 40. loda bo jest ciepło
 41. I: mhh
42. Küchenbild:
 43. I: (...)
 44. K: ehmm pani szyje jakieś ubrania –
 45. przyczepia guziki – ehmm dzieci się
 46. ubierają ehmm tutaj chyba mama
 47. pierze ubrania – ehmm – widać że
 48. tutaj pani jest zajęta
 49. dziećmi a tutaj wszystko w kuchni się
 50. rozlewa – tam jakieś dziecko w
 51. łazience chyba chce się ubrać
 52. I: mhh
 53. K: ehmm – chyba tutaj tak nie jest lato
 54. tylko chyba jesień bo tak są ubrani już
 55. tak w kurtki w czapki rękawiczki –
 56. ehmm – ehmm tutaj chyba dziecko
 57. ehmm przyszło spaceru bo jest całe
 58. przemoczone – tutaj pani jest tym
 59. załamana
 60. I: mhh
 61. K: (4 S.) dziecko oddaje brudne ubrania
 62. (6 S.)
 63. I: a tutaj
 64. K: ehmm – w kuchni wszystko się
 65. rozlewa – gotuje się pewnie obiad
 66. albo kolacja
 67. I: dlaczego tak się rozlewa
 68. K: no bo tutaj – nie wiem – mama jest
 69. zajęta swoimi dziećmi – nie patrzy na
 70. ten obiad
 71. I: ktoś w ogóle to widzi[?]
 72. K: nie – bo wszyscy są zajęci właśnie/
 73. ta pani tutaj z praniem – ta pani tu
 74. szyje ubrania – i nikt tego nie zauważa

75. I: mhh – coś jeszcze[?]
76. K: (7 S.) chyba tutaj jedno dziecko
77. zauważyło – co się tutaj dzieje –
78. rozlewa
79. I: dlaczego tak myślisz[?]
80. K: no bo tak się patrzy takie
81. przestraszone może – co się dzieje –
82. że wszystko się rozlewa – a nikt tego
83. nie zauważa bo wszyscy są zajęci tymi
84. dziećmi które
85. przyszły i się przebierają
86. I: mhh – wszystko[?]
87. K: mhh
88. **Katze-und-Vogel:**
89. I: (...)
90. K: tutaj – ehmm kot obserwuje
91. ptaszka – ptaszek sobie śpiewa –
92. pewnie ma ochotę go zjeść – ptaszek
93. go nie zauważa – ehmm kot się
94. podkrada do niego – ptaszek go
95. zauważa – ehmm pewnie tak próbuje
96. odlecieć w tym przerażeniu – no i tutaj
97. ptaszek na szczęście odlatuje i kot
98. pewnie nie zadowolony ehmm go nie
99. złapał chociaż za nim skoczył
100.I: co dalej[?]
101.K: ptaszek poleciał na drzewo i
102.kot za nim się wspiął – ptaszek
103.tutaj już taki spokojny jest – że
104.go już nie dogoni – ale widzi że
105.już ten kot do niego podchodzi
106.więc odlatuje – a kot biedny
107.na tym drzewie tam zostaje
108.I: co robi[?]

109.K: ehmm no miauczy – płacze
110.I: a ptak[?]
111.K: ptak sobie zadowolony
112.śpiewa
113.I: dlaczego[?]
114.K: bo uciekł przed kotem
115.I: coś jeszcze
116.K: chyba nie
117.I: (...)

Anhang 2: Elternfragebogen

Elterngespräch

Informationen zum Sprachgebrauch in der Familie

Schule: _____

Name des Kindes: _____

Gebrurtsdatum (es reicht die Angabe des Jahres und des Monats): _____

Geburtsland: _____

1. Welche Sprachen spricht die Mutter in der Familie?	
2. Welche Sprachen spricht der Vater in der Familie?	
3. In welcher Sprache/ in welchen Sprachen spricht die Mutter mit dem Kind?	
4. In welcher Sprache/ in welchen Sprachen spricht der Vater mit dem Kind?	
5. Welche Sprache/ welche Sprachen verwendet das Kind von sich aus beim Ansprechen?	
6. Welche Sprache/ welche Sprachen verwenden die Geschwister im Gespräch untereinander?	
7. Wie schätzen Sie die Polnischkenntnisse Ihres Kindes ein?	<input type="checkbox"/> sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> mittelmäßig <input type="checkbox"/> gering <input type="checkbox"/> nicht vorhanden <input type="checkbox"/> weiß ich nicht, kann ich nicht beurteilen
8. Wie schätzen Sie die Deutschkenntnisse Ihres Kindes ein?	<input type="checkbox"/> sehr gut <input type="checkbox"/> gut <input type="checkbox"/> mittelmäßig <input type="checkbox"/> gering <input type="checkbox"/> nicht vorhanden <input type="checkbox"/> weiß ich nicht, kann ich nicht beurteilen

9. Besucht Ihr Kind Polnischunterricht?

ja

nein

Wenn ja, wo?

Wenn ja, aus welchen Gründen?

10. Wie wichtig, denken Sie, ist die polnische Sprache für Ihr Kind?

sehr wichtig

wichtig

nicht besonders wichtig, aber auch nicht unwichtig

weniger wichtig

unwichtig

11. Wie wichtig, denken Sie, ist die deutsche Sprache für Ihr Kind?

sehr wichtig

wichtig

nicht besonders wichtig, aber auch nicht unwichtig

weniger wichtig

unwichtig

12. In welchem Land ist

die Mutter: _____

der Vater: _____

geboren?

13. Welchen Schulabschluss hat:

die Mutter: _____

der Vater: _____

14. Möchten Sie gerne noch etwas zur Sprachentwicklung Ihres Kindes sagen?

Anhang 3: Deutschsprachige Zusammenfassung

Die vorliegende Studie fokussiert Polnischkenntnisse der zweisprachigen polnisch-deutschen Kinder in ausgewählten Bereichen. Ausgehend von der Annahme, dass Polnisch in den in Deutschland lebenden polnischsprachigen Familien vor allem die Funktion einer Familiensprache erfüllt und seine Aneignung selten institutionell unterstützt wird, wird in der Arbeit der Frage nachgegangen, inwiefern unter solchen Rahmenbedingungen die polnische Sprache zu erwerben ist. Die Wahl der zu untersuchenden sprachlichen Kategorien sowie der methodische Aufbau der Studie wurden in Orientierung an dem Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse fünfjähriger Kinder (HAVAS 5) vorgenommen. In der Studie wurden 36 zweisprachige polnisch-deutsche sowie 36 einsprachige polnische Kinder in drei unterschiedlichen Altersgruppen (zwischen fünf und elf Jahren) mithilfe von drei standardisierten Bildvorlagen interviewt. Die einsprachige Stichprobe wurde als Vergleich herangezogen, um vor allem die sprachlichen Phänomene auffindig zu machen, die nur in einem zweisprachigen Erwerbssetting vorkommen.

Alle untersuchten zweisprachigen Kinder verfügen über Kenntnisse der polnischen Sprache in dem Maße, dass sie die ihnen gestellte Aufgabe, dargestellte Bildvorlagen zu beschreiben und die Zusammenhänge zu erklären, erfüllen konnten. Allerdings, wie auch in der Anlage der Studie angenommen, sind die Sprachkenntnisse im Polnischen sehr heterogen ausgefallen. Während in der einsprachigen Stichprobe zum Beispiel eine altersbedingte Entwicklung beinahe in jeder untersuchten Kategorie beobachtet werden konnte, zeigte sich das Alter der zweisprachigen Kinder im Hinblick auf die erreichten Werte als nicht aussagekräftig. Auch beim Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts Polnisch konnten keine eindeutigen Ergebnisse gewonnen werden. Einerseits lagen die Werte der Kinder, die einen solchen Unterricht besuchten, – entgegen der Annahme der Studie – nicht höher, andererseits aber konnten bei diesen Kindern weniger abweichende Formen identifiziert werden. Das könnte durchaus für eine fördernde und stabilisierende Funktion des Unterrichts sprechen. Hierfür wäre eine zusätzliche Untersuchung notwendig.

Die Angabe des Polnischen als dominante Familiensprache und die positive Einschätzung der Eltern hinsichtlich der sprachlichen Kompetenz ihrer Kinder erwiesen sich dagegen als stabile Indikatoren für höhere Sprachleistung im Polnischen.

Anhang 4: Englischsprachige Zusammenfassung

The study focusses on Polish-German speaking children, which are bilingual, and their Polish language performance. The research question is based on the presumption that Polish has the function of a family language in Polish speaking families and that learning it, seldom is supported by an institutional context. Therefore, the question shall be answered, whether it is possible to learn the Polish language without an institutional setting. The examined language categories as well as the methodical approach were based on the Hamburger procedure for language level analysis of five year-olds (HAVAS 5). Thus, 36 bilingual Polish-German as well as 36 monolingual Polish children in three age groups (between five and twelve years) were interviewed with standardized picture story. The monolingual sample served as a comparison to the bilingual group to identify phenomena which only exists in bilingual language learning settings.

All bilingual participants had enough Polish language knowledge, to fulfill the task, which consisted of describing the picture story and explaining the context. Nevertheless, the language performance of the children was very heterogeneous, which is shown in the annex. Whereas for example an age-related development could be found in every examined category, the age was not relevant for the results of the bilingual children. Furthermore, no clear results could be found for the Polish native language. On the one hand, the test values of the children that attended Polish native language lessons were not better than those not attending these lessons, which had been assumed differently in the study. On the other hand, fewer linguistic variations were identified for the children attending native language lessons. This result implicates that the language lessons are or can be supporting and stabilizing the children's language development, which should be examined in future studies.

In the cases in which Polish was indicated as being the dominant family language and the language competence was positive estimated by the parents, these statements served as stabile indicator for high performances.

