DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit
Adaption von sprachstandsdagnostischen Verfahren aus Deutschland für Österreich am Beispiel des Verfahrens "Der Sturz ins Tulpenbeet"

Verfasserin
Mag. phil. Sonja Haberl

angestrebter akademischer Grad
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Februar 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 333 350
Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Deutsch UF Italienisch
Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim
Mein größter Dank gilt meinen Eltern, die mir neben dem bereits mit ausgezeichneturnem Erfolg abgeschlossenen Studium der Kunstgeschichte auch die Beendigung des LA-Studiums Deutsch und Italienisch ermöglichen.

Sehr dankbar bin ich außerdem Univ.-Prof. Dr. Dirim für ihre sehr gute Betreuung der Diplomarbeit. Die Bereitstellung ihrer privaten Materialien, das Organisieren der Texte der SchülerInnen aus Hamburg sowie hilfreiche Anregungen stellten einen wesentlichen Beitrag zur Fertigstellung dieser Arbeit dar.

Zudem danke ich Frau Dr. Döll sehr herzlich für die Übermittlung ihres Artikels, der sich noch im Druck befindet.

Für ihre hervorragende Unterstützung im Bereich der Statistik bin ich meiner langjährigen Freundin Dipl.-Ing. Mag. Veronika Doblhoff-Dier sehr dankbar.


Außerdem bedanke ich mich bei meinem Partner Dipl.-Ing. Martin Kucera für seine Hilfe und Unterstützung während der gesamten Studienzeit.
Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung ...................................................................................................................... 7
   1.1. Methodik ............................................................................................................... 9
2. Forschungsstand ......................................................................................................... 11
3. Bedeutung der Sprachstandsdagnostik ..................................................................... 15
   3.1. Verfahren der Sprachstandserfassung .............................................................. 18
4. Sprachstandsdagnostik in Österreich ...................................................................... 25
   4.1. BESK- DaZ ...................................................................................................... 27
   4.2. Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ in Österreich (USB DaZ in Ö) 28
5. Das Verfahren „Der Sturz ins Tulpenbeet“ ......................................................... 31
   5.1. Die Grundgedanken des Verfahrens „Tulpenbeet“ ............................................. 32
   5.2. „Das Tulpenbeet“ ........................................................................................... 32
   5.3. Sprachliche Aspekte des Verfahrens „Tulpenbeet“ .......................................... 34
   5.4. Der Auswertungsbogen „Der Sturz ins Tulpenbeet“ ........................................... 35
   5.5. Bemerkungen zu den zu untersuchenden Kriterien des Auswertungsbogens .... 36
   5.6. Der Auswertungsbogen des Verfahrens „Der Sturz ins Tulpenbeet“ .................. 38
6. Beobachtungen zu den Auswertungen der Wiener Arbeiten ................................. 45
7. Beobachtungen zu den Auswertungen der Hamburger Arbeiten ......................... 65
8. Vergleich der Wiener und Hamburger Arbeiten .................................................... 87
   8.1. Textbewältigung .............................................................................................. 87
   8.2. Wortschatz ....................................................................................................... 88
   8.3. Bildungssprachliche Elemente .......................................................................... 89
   8.4. Satzverbindungen ........................................................................................... 91
   8.5. Syntax ............................................................................................................... 92
   8.6. Wort- und Satzanzahl ...................................................................................... 93
   8.7. Anzahl der Wörter ........................................................................................... 94
   8.8. Mittlere Satzlänge ............................................................................................ 98
   8.9. Individuelles Sprachprofil (allgemein) ............................................................ 99
   8.10. Individuelles Sprachprofil (textsortenspezifisch) ............................................. 100
9. Stellen die sprachlichen Unterschiede zwischen Deutschland und Österreich ein
   Hindernis für die Adaption dieses Verfahrens für Österreich dar? ....................... 103
   9.1. Die Entwicklung des österreichischen Deutsch .............................................. 104
   9.2. Unterschiede zwischen Deutsch und Österreichisch ...................................... 105
   9.3. Austriazismen ................................................................................................. 111
      9.3.1. Zur Entstehung von Austriazismen ........................................................... 111
      9.3.2. Austriazismen in den Wiener bzw. Teutonismen in den Hamburger Arbeiten 112
10. Schlussbemerkungen ............................................................................................ 115
11. Zusammenfassung ................................................................................................. 117
1. Einleitung


Das in Deutschland angewendete Verfahren „Der Sturz ins Tulpenbeet“ zur Erfassung des Sprachstandes von SchülerInnen der 4. bis 6. Schulstufe könnte auch für Österreich geeignet sein. Im Zuge eines Vergleichs von 10 Untersuchungsergebnissen aus Hamburg mit jenen 10 aus Wien soll gezeigt werden, ob eine Adaption des Verfahrens „Der Sturz ins Tulpenbeet“ für Österreich denkbar sei. Diese Arbeit basiert also auf der Forschungsfrage:

*Ist eine Adaption des in Deutschland angewendeten Verfahrens „Der Sturz ins Tulpenbeet“ zur Sprachstandfeststellung von SchülerInnen der 4. bis 6. Schulstufe für Österreich möglich bzw. durchführbar?*

Zur Überprüfung dieser Frage werden im Rahmen dieser Arbeit, wie schon erwähnt, zunächst 10 Texte von Hamburger GymnasiastInnen und 10 von Wiener SchülerInnen nach dem Konzept des Verfahrens „Der Sturz ins Tulpenbeet“ analysiert und im Anschluss werden die Ergebnisse der Hamburger Arbeiten mit jenen der Wiener

1.1. Methodik


\(^{1}\) Univ.-Prof. Dr. Dirim war bis Ende Februar 2010 Professorin an der Universität Hamburg und zudem Mitglied des Leitungsteams des FörMig-Projekts, in dem die Daten erhoben wurden. 
http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html (05.05.2014)
2. Forschungsstand

Dieses Kapitel bietet eine Zusammenstellung der bedeutendsten Werke, die die Grundlage für das Verfassen dieser Arbeit darstellten, zu den Themen Sprachstandsdiagnose bzw. Verfahren zur Ermittlung des Sprachstandes, Sprachförderung, Migration sowie Unterschiede zwischen dem österreichischen Deutsch und dem Binnendeutsch.


Um nun eine passende und individuelle Förderung der Sprachkenntnisse basierend auf dem aktuellen Sprachstand ermöglichen zu können, gilt es diesen unter Zuhilfenahme von Verfahren zu ermitteln. Dirim und Döll geben einen sehr guten Einblick in die theoretischen Grundlagen sowie Qualitätskriterien dieser Verfahren. Außerdem werden die unterschiedlichen Verfahrenstypen vorgestellt und einige sprachstandsdiagnostische Verfahren genannt.

Besonders wichtige Beiträge zu den Themen Migration, Sprachdiagnostik und Sprachförderung sind in der Reihe der FörMig Edition, die von Gogolin, Neumann, Reich, Roth, Schwippert sowie später auch Dirim und anderen herausgegeben wird, zu finden. An

³ Döll/Dirim (2011b), S. 56-64.


Der fünfte Band der FörMig Edition trägt den Titel „Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung“\(^7\) und beinhaltet Beiträge, die sich mit der Aneignung von Sprache befassen und in denen Verfahren zur Ermittlung der Sprachkompetenzen vorgestellt werden. Schließlich wird auch auf die Sprachförderung eingegangen, während die Sprachdiagnose in den Ausführungen eher in den Hintergrund rückt.

Die Forschungsliteratur im Bereich Sprachstandsdiagnostik in Österreich ist eher rar. Einen kurzen Einblick in die Situation in Österreich zu dieser Thematik bieten Döll und Heller in ihrem Beitrag „Unterrichtsbegleitende Beobachtungen der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache (nicht nur) in Österreich“\(^8\).

Im Gegensatz dazu gibt es zahlreiche Literatur, die sich mit den Unterschieden zwischen dem österreichischen Deutsch und dem sogenannten Binnendeutsch befasst. Als bedeutendes Werk ist zum Beispiel das Wörterbuch des österreichischen Deutsch „Duden.

\(^4\) Gogolin u.a. (2005).
\(^5\) Ehlich (2005).
\(^6\) Gantefort/Roth (2008), S.29-50.
\(^7\) Lengyel u.a. (2009).
\(^8\) Döll/ Heller (im Druck).

---

9 Ebner (2009).
10 Markhardt (2005).
12 Zemann (2009).
3. Bedeutung der Sprachstandsdiagnostik

Aufgrund der Tatsache, dass die Anzahl der MigrantInnen innerhalb der EU und im Speziellen im deutschsprachigen Raum stetig zunimmt, sind auch in den Kindergärten und Schulen Österreichs immer mehr Kinder mit mangelnden Deutschkenntnissen anzutreffen. Dieser Umstand erfordert besondere Maßnahmen in Bezug auf die sprachliche Förderung. Um die MigrantInnen individuell sprachlich fördern zu können, ist eine genaue Erfassung des Sprachstandes unerlässlich.14

Derzeit ist in Österreich das Thema Schule sehr präsent: Nicht nur auf politischer Ebene gibt es Diskussionen darüber, sondern auch in den Medien werden viele Stellungnahmen diesbezüglich abgegeben. Einer der zentralen Punkte der Debatte ist die Reform des Schulsystems hinsichtlich Organisation, Inhalt und Didaktik. Im Rahmen dieser Diskussion wird aufgezeigt, dass die Anzahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund sehr hoch ist. Speziell der hohe Prozentsatz von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in bestimmten Wiener Bezirken wird von den Medien aufgegriffen und meist für die Schwachstellen im derzeitigen Schulsystem verantwortlich gemacht.15

Die Forschungsliteratur betont die Bedeutung dieser Thematik: „Im Jahr 2006 verfügte im bundesweiten Durchschnitt in Österreich jede fünfte Pflichtschülerin bzw. jeder fünfte Pflichtschüler über mindestens eine weitere Alltagssprache außer der deutschen Unterrichtssprache. Aufgrund der demographischen Entwicklung, die eine steigende Tendenz dieser Anteile voraussagt, spielt in der Diskussion über Entwicklungsmöglichkeiten von Schulsystemen Einwanderung, das Verständnis von

14 Döll/Dirim (2011b), S.56-64.
15 Dirim/Mecheril/Melter (2010), S. 22-24.
unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und das Aufwachsen mit mehreren Sprachen eine immer wichtigere Rolle\textsuperscript{16}.

Diese dringliche Relevanz wird deutlich hinterlegt durch diverse Studien, wie etwa die PISA, TIMSS und PIRLS-Studien. Diese Studien haben gezeigt, dass die SchülerInnen mit Migrationshintergrund deutlich schlechter abgeschnitten haben als die SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. So ist beispielsweise in der Zusammenfassung der Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2009 ersichtlich: „Auch die große Differenz zwischen den Leistungen der Migrant/inn/en und den Einheimischen bleibt bestehen – in Lesen gehört Österreich nach wie vor zu den drei OECD-Ländern mit der größten Differenz: das zeigt, dass bei der Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die eine ganz wichtige Grundlage für soziale, gesellschaftliche sowie berufliche Integration darstellt, keine wesentlichen Fortschritte erzielt wurden.“\textsuperscript{17}

Das BIFIE stellte zusammenfassend fest, dass es eine Wechselwirkung zwischen den sozioökonomischen Faktoren der Familie und den schulischen Leistungen gibt: „Der Sozialstatus der Familie hat in allen Ländern einen Einfluss auf die Leistungen der Schüler/innen. In Österreich ist dieser hoch: Ähnlich wie in Deutschland hängen die Schülerleistungen stark vom Bildungsniveau der Eltern sowie deren beruflichem Status ab.“\textsuperscript{18}

Es ist außerdem zu beobachten, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund vermehrt Haupt- und Sonderschulen besuchen, während einheimische Kinder eher in allgemeinbildenden höheren Schulen anzutreffen sind.\textsuperscript{19} Ursachen für dieses Faktum sind zum Beispiel die so genannten „Disponiertheit-Kontext-Dissonanzen“ und „schulinstitutionelle Diskriminierungen durch Ungleichbehandlung“.\textsuperscript{20} Eine „Dissonanz“ ergibt sich einerseits durch die Sprachkenntnisse der Kinder bei ihrem Schuleintritt und andererseits durch die Erwartungen des Bildungssystems an die Sprachkenntnisse der SchülerInnen. Die meisten dieser SchülerInnen haben nicht Deutsch als Erstsprache und sind überdies auch in einem anderen ethnosozialen Umfeld als jenem in der amtlich

\textsuperscript{16} Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher (2009), S. 161 zitiert nach Dirim/Mecheril/Melter (2010), S. 22.
\textsuperscript{19} Dirim/Mecheril (2010), S. 121-149.
\textsuperscript{20} Döll/Dirim (2011b), S. 56.
deutschsprachigen Region\textsuperscript{21} vorherrschenden integriert. Ihre Deutschkenntnisse beruhen auf ihren Erfahrungen im Kindergarten und/oder im Park beim Spielen mit anderen Kindern. Aus diesem Grund erfüllen sie nicht die Vorgaben, die von ihnen bei Schuleintritt erwartet werden.

Das Schulsystem in Österreich und anderen deutschsprachigen Staaten mit hohem Migrationsanteil hat sich zum Ziel gesetzt, die Deutschkenntnisse der SchülerInnen mit Migrationshintergrund jenen der Einheimischen anzugleichen: „[…] Strukturen der Bildung und des Lernens zur Verfügung zu stellen, die es Menschen ermöglicht, deren einzige und erste Sprache nicht Deutsch ist, ein respektables [Kursivstellung im Original] Deutsch zu sprechen“\textsuperscript{22}. Unter respektablen Deutsch wird jenes Deutsch verstanden, das die Personen erwerben müssen, damit sie sich einerseits in ihrem Umfeld verständlich ausdrücken können und somit andererseits im Berufsleben keine Nachteile erwachsen.\textsuperscript{23}

Um eine effektive Sprachförderung zu ermöglichen ist es notwendig, den aktuellen Sprachstand jedes Kindes individuell zu erfassen. Nur so kann anschließend eine gezielte Förderung stattfinden.\textsuperscript{24} Reich bringt diesen Ansatz auf den Punkt: „[…] es war seit je ein didaktischer Grundsatz, die Lernenden dort abzuholen, wo sie stehen.“\textsuperscript{25}


\textsuperscript{21} Im FB DaF und DaZ wird dieser Begriff verwendet, um auf die Existenz anderer Amtssprachen neben Deutsch (z.B. Slowenisch in Ö bzw. Dänisch in D) hinzuweisen. Zudem wird auch auf das Spannungsverhältnis zwischen der Amtssprachlichkeit im Deutschen und der faktischen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit aufmerksam gemacht.

\textsuperscript{22} Mecheril (2005), S. 135.

\textsuperscript{23} Döll/Dirim (2011b), S. 56-64.

\textsuperscript{24} Reich (2009), S. 25-33.

\textsuperscript{25} Reich (2009), S. 25.
PädagogInnen im Umgang mit den Fördermitteln. Außerdem liegt eine weitere Problematik im organisatorischen Bereich des Schulalltags.26

3.1. Verfahren der Sprachstandserfassung

Die Begriffe „Sprachkompetenz“ bzw. „Sprachstand“ werden oft gebraucht, ohne näher zu definieren, was darunter zu verstehen ist. Zunächst waren die Kenntnisse auf der morphologischen und syntaktischen Ebene sowie der Größe der Lexik ausschlaggebend. Später wurden auch das Wissen aus der Phonetik, Pragmatik sowie diskursive und literale Kenntnisse berücksichtigt.27


Abbildung 1 - Modell der Sprachkompetenz nach Nodari30.

26 Reich (2009), S. 25-33.
27 Döll/Roth/Siemon (2009), S. 71-90.
30 Nodari (2002).


Sprachstandserfassende Verfahren für Kinder und Jugendliche müssen einige Teilqualifikationen in Bezug auf die Sprache beachten.\footnote{Döll/Dirim (2011b), S. 56-64.}

\begin{figure}[h]
\centering
\includegraphics[width=\textwidth]{basisqualifikationen.png}
\caption{Abbildung 2 - Basisqualifikationen nach Ehlich.\footnote{Ehlich (2005).} (Anmerkung: Die pragmatische Qualifikation I und II werden in der Graphik nicht extra angeführt.)}
\end{figure}
Ehlich differenziert zwischen sieben zu berücksichtigenden Basisqualifikationen\textsuperscript{34}:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Basisqualifikation</th>
<th>Definition\textsuperscript{35}</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>die rezeptive und produktive phonische Qualifikation</td>
<td>„Lautunterscheidung und –produktion, Erfassung und zielsprachliche Produktion von suprasegmentalen-prosodischen Strukturen, sonstige paralinguistische Diskriminierung und Produktion“</td>
</tr>
<tr>
<td>die pragmatische Qualifikation I</td>
<td>„aus dem Einsatz von Sprache bei anderen deren Handlungsziele erkennen und darauf angemessen eingehen sowie Sprache angemessen zum Erreichen eigener Handlungsziele einsetzen“</td>
</tr>
<tr>
<td>die semantische Qualifikation</td>
<td>„die Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Wirklichkeitselementen und zu Vorstellungselementen sowie zu deren Kombinatorik rezeptiv und produktiv herstellen“</td>
</tr>
<tr>
<td>die morphologisch-syntaktische Qualifikation</td>
<td>„zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen“</td>
</tr>
<tr>
<td>die diskursive Qualifikation</td>
<td>„Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation erwerben; Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprechen und zur sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalem Handeln, zur Narration, zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten“</td>
</tr>
<tr>
<td>die pragmatische Qualifikation II</td>
<td>„die Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflußnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche ziel führend nutzen“</td>
</tr>
<tr>
<td>die literale Qualifikation</td>
<td>„erkennen und produzieren von Schriftzeichen, Umsetzung mündlicher in schriftlicher Sprachprodukte und umgekehrt; Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität, Auf- und Ausbau von Sprachbewußtheit“</td>
</tr>
</tbody>
</table>

\textsuperscript{34} Ehlich (2005), S. 14.
\textsuperscript{35} Bredel (2005), S. 78-121 nach Ehlich (2005), S. 14.
Ehlich weist darauf hin, dass sich die einzelnen Basisqualifikationen unterschiedlich entwickeln und vor allem bei den zuerst erwähnten Basisqualifikationen finden Überlagerungen statt. In welcher Art und Weise dies geschieht bzw. welche Prozesse hier ablaufen können derzeit noch nicht exakt benannt werden.36


In manchen Fällen orientieren sich Verfahren an den „Normen der Schriftsprache oder dem Sprachstand Erwachsener“. Diese Aspekte entsprechen allerdings nicht den Abläufen des kindlichen Spracherwerbs bzw. den Eigenheiten der gesprochenen Kindersprachen. Kennzeichnend für die von Kindern gesprochene Sprache sind etwa „Charakteristika der Mündlichkeit und Übergangsphänomene des Spracherwerbsprozesses.“ Um die Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit aufzuzeigen, führen Döll und Dirim zwei Beispiele an: die erste Abweichung zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache besteht in Bezug auf die Anwendung der Konjunktion „weil“. In der Schriftsprache wird diese Konjunktion in Form einer subordinierenden Funktion verwendet, wie zum Beispiel „Vanessa weint, weil Elias sie geschubst hat.“. In der gesprochenen Sprache hingegen wird sie häufig koordinierend angewendet, also „Vanessa weint, weil Elias hat sie geschubst.“. Ein weiterer Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit betrifft die Abwandlung starker Verben, die wie schwache Verben konjugiert werden, wie zum Beispiel „er geh‘“ statt „er ging“ und „sie sing‘“ statt „sie sang“. Döll und Dirim weisen zudem darauf hin, dass in Verfahren zur Erfassung des Sprachstandes „pragmatische und diskursive Fähigkeiten“ kaum untersucht werden. Dennoch wird bei den meisten AnwenderInnen dieser Verfahren der Eindruck vermittelt, dass mit Hilfe dieser Verfahren der „gesamte“ Sprachstand eines Kindes oder

Jugendlichen in der deutschen Sprache festgestellt wird „und eben nicht nur Ausschnitte wie Wortschatz oder Syntax.“

Um die Qualität sprachstandsdiagnostischer Verfahren zu überprüfen, kann untersucht werden, ob die Testgütekriterien befolgt bzw. erfüllt werden. Folgende Testgütekriterien sind zu nennen:

- **Validität** (ERMittelt das Verfahren tatsächlich die Faktoren, die es zu messen vorgibt?)
- **Reliabilität** (Ist die Messgenauigkeit ausreichend gegeben?)
- **Objektivität** (Hat die Durchführung des Verfahrens einen Einfluss auf die Ergebnisse?)

Nach der Auseinandersetzung mit der Problematik, welche sprachlichen Qualifikationen für die Erfassung des Sprachstandes berücksichtigt werden sollten, weisen Sprachstandsbestellungsverfahren Unterschiede in Bezug auf die Art und Weise, wie die Ergebnisse über den aktuellen Sprachstand eines Kindes ermittelt werden, auf. Generell wird zwischen Beobachtungsverfahren, Profilanalysen, Tests und Schätzverfahren differenziert.

- **Beobachtungsverfahren** geben „einen breiten Überblick über die sprachlichen Kompetenzen in Alltagssituationen“. Sie lassen sich besonders gut in pädagogischen Institutionen anwenden.
- **Profilanalysen** „basieren zumeist auf einem breiteren Verständnis von Sprache und ermöglichen auf der Grundlage einer Sprachprobe einen detaillierten Einblick in die Sprachkompetenz.“
- **Tests** „sind stark standardisierte Verfahren“. Hier werden in bestimmten Bereichen der Sprache die Kompetenzen erfasst.
- **Schätzverfahren** leisten in Bezug auf die Sprachförderung in der Schule lediglich einen minimalen Beitrag, „da der Sprachstand hier durch Selbst- und/oder

---

39 Döll/Dirim (2011a), S. 156.
40 Döll/Dirim (2011a), S. 158.
41 Döll/Dirim (2011a), S. 158.
42 Döll/Dirim (2011a), S. 158.
43 Döll/Dirim (2011a), S. 158.
Fremdeinschätzung festgestellt wird“. Dieser Umstand bietet selten detailreiche und genaue Diagnosen.44


44 Döll/Dirim (2011a), S. 158.
45 Horstkemper (2006), S. 4-7 nach Döll/Dirim (2011a), S. 158.
4. Sprachstandsdagnostik in Österreich

Aus historischer Sicht waren im Staat Österreich stets zahlreiche verschiedene ethnische Gruppen vertreten.

Mit der Anerkennung folgender sieben autochthoner Minderheitensprachen wie Burgenlandkroatisch, Österreichische Gebärdensprache, Romani, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch⁴⁸, wird diesem Umstand Rechnung getragen. In Österreich kann außerdem zwischen ungefähr 100 bis 200 Migrationssprachen unterschieden werden⁴⁹.

Eine Erhebung des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk⁵⁰) zeigt, dass an Österreichs Schulen eine steigende Anzahl von Kindern mit nicht deutscher Erstsprache zu verzeichnen ist, wie aus folgender Tabelle ersichtlich ist:

⁵⁰ Das bm:ukk heißt inzwischen bmbf (Bildungsministerium für Bildung und Frauen).


In Österreich ist die sprachdiagnostische Landschaft insgesamt dennoch dünn besiedelt, d.h. es gibt nur wenige wissenschaftlich fundierte Verfahren. Besonders im Bereich Deutsch als Zweitsprache sind lediglich der Bogen zur Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ) sowie Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ in Österreich (USB DaZ in Ö) vertreten.

---

52 Döll/Heller (im Druck), S. 15-28.
4.1. BESK- DaZ

Unter BESK- DaZ wird, wie bereits erwähnt, der „Bogen zur Erfassung der Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache“ verstanden. Dieses Beobachtungsverfahren ermittelt die Sprachkompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter. Die Kinder erlernen die deutsche Sprache allmählich. Neben der Erhebung der Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch dokumentiert dieses Verfahren den Spracherwerbsfortschritt, was eine spätere gezielte Förderung ermöglicht.54

Das Verfahren BESK- DaZ ist, wie bereits erwähnt, für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache aneignen und „einen Kindergarten oder eine andere institutionelle Kinderbetreuungseinrichtung besuchen.“ Das Alter der Kinder spielt keine Rolle.55

BESK- DaZ setzt sich aus drei Teilen zusammen. Der Teil A ermittelt die wesentlichsten Kontextdaten des Kindes; mittels Fragebogen wird die Situation der Familie und der Erstsprache skizziert. Der Teil B bezieht sich auf die Sprachkompetenz des Kindes „in den Bereichen Lexikon/ Semantik, Pragmatik/ Diskurs und Sprachverhalten“, während sich Teil C mit „Syntax/ Morphologie“ befasst.56


Im Handbuch BESK- DaZ wird unter anderem betont, wie wichtig eine schriftliche Dokumentation des Beobachteten ist. Sie bietet die Grundlage vor allem für die weitere Kooperation mit bestimmten Fachleuten und für den Dialog mit den Vertrauten des

54 Breit (2009).
55 Breit (2009), S. 9.
56 Breit (2009).
57 Breit (2009).
Kindes. Durch die Dokumentation der Beobachtungen können die sprachlichen Fortschritte des Kindes aufgezeigt und analysiert werden.\textsuperscript{58}

Es wird dazu geraten, die beobachteten Kinder nach einiger Zeit erneut zu untersuchen, damit festgestellt werden kann, wie und ob sich die Kinder entwickeln. Die sogenannte „Verlaufsbeobachtung“ sollte nach ungefähr 6-10 Monaten stattfinden.\textsuperscript{59}

\textbf{4.2. Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ in Österreich (USB DaZ in Ö)}

Das bm:ukk veranlasste im Rahmen des Projektes „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache in Österreich“ die Ausarbeitung eines Verfahrens, das den Lehrkräften ermöglichen soll, die Entwicklung der Deutschkenntnisse von Kindern und Jugendlichen in einem Zeitraum von mehreren Jahren (Primarstufe, Sekundarstufe I) individuell zu beobachten. Durch dieses Konzept soll im Anschluss an eine Sprachdiagnostik eine zielgenaue Förderung angeboten werden. Besonders hervorzuheben ist, dass USB DaZ in Ö „das erste wissenschaftlich fundierte Diagnoseinstrument für Deutsch als Zweitsprache speziell für die Anwendung in österreichischen Schulen“ ist.\textsuperscript{60}


\textsuperscript{58} Breit (2009).
\textsuperscript{59} Breit (2009).
\textsuperscript{60} Döll/Heller (im Druck), S. 15-28.
\textsuperscript{61} Döll/Heller (im Druck), S. 15-28.

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Skalen des Verfahrens und ihrer entsprechenden Basisqualifikation nach Ehlich:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Skala</th>
<th>Basisqualifikation nach Ehlich</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit (Pragmatik)</td>
<td>pragmatisch und diskursiv</td>
</tr>
<tr>
<td>Strategie</td>
<td>pragmatisch und diskursiv</td>
</tr>
<tr>
<td>Wortschatz</td>
<td>Semantisch</td>
</tr>
<tr>
<td>Verbform, Verstellung in Aussagesätzen, Realisierung von Subjekten und Objekten, Aussageverbindungen</td>
<td>morpho-syntaktisch</td>
</tr>
<tr>
<td>Orthographie, Textkompetenz</td>
<td>Literal</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Da USB DaZ in Ö so konzipiert ist, dass lediglich ein Einblick in die Deutschkenntnisse der SchülerInnen gegeben werden kann, wird auf weitere Verfahren aufmerksam gemacht, die angewendet werden können um ein komplettes Kompetenzprofil zu erstellen.
Das Ziel von USB DaZ in Ö ist es, „die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler langfristig individualdiagnostisch zu begleiten, Fortschritte und Stagnationen aufzudecken und in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen aufzugreifen.“\textsuperscript{70}

\textsuperscript{70} Döll/Heller (im Druck), S. 23.
5. Das Verfahren „Der Sturz ins Tulpenbeet“

Im Allgemeinen kann festgestellt werden, dass in Österreich mehrere Verfahren zur Erfassung des Sprachstandes durchgeführt werden, wobei allerdings keine Reflexion der Übernahme dieser Verfahren unter der Perspektive der Plurizentrik angestellt worden sind. Diese Lücke soll mit der vorliegenden Diplomarbeit ein Stück weit geschlossen werden. Aus den verschiedenen Verfahren, die durch die Forschung in Deutschland zur Verfügung stehen, wird das Verfahren Tulpenbeet herausgegriffen, um an dessen Beispiel über Bedingungen der Adaption von Verfahren in Österreich nachzudenken.


„Das Tulpenbeet“ setzt sich zusammen aus einem Anreiz, der zum Schreiben motivieren, soll in Form einer Bildergeschichte, Bögen zur Auswertung in den Sprachen Deutsch, Russisch und Türkisch, sowie Informationen zur Auswertung. Die Auswertungsbögen sind so zusammengestellt worden, dass die von den SchülerInnen schriftlich verfassten Texte zur Bildergeschichte sorgfältig und objektiv beurteilt werden.

können. Vor allem der bisher erbrachte Stand der Entwicklung wird hier aufgezeigt, wobei besonders auf Lexik, Grammatik und Text geachtet wird.72

Das Verfahren „Tulpenbeet“ wurde im Zuge von FÖRMIG von Prof. Dr. Hans H. Reich und Prof. Dr. Hans-Joachim Roth entwickelt und basiert auf der Idee von HAVAS 5. Prof. Dr. Inci Dirim wirkte bei der Selektion des Bildimpulses mit. Zudem arbeiteten Christoph Gantefort bei der Entwicklung der Versionen des Verfahrens für die Erfassung der Sprachkompetenzen in deutscher, Inci Dirim bei jener in türkischer und Natascha Pütz-Legtchilo bei jener in russischer Sprache mit.73

5.1. **Die Grundgedanken des Verfahrens „Tulpenbeet“**


5.2. „Das Tulpenbeet“

![Bildsequenz "Das Tulpenbeet"](image)

© SCHUBI. Bilderbox 1, Und dann ...? SCHUBI Lernmedien AG, Schaffhausen 1990.

_Abbildung 4 - Bildsequenz "Das Tulpenbeet"_.75

Die SchülerInnen sollen zu fünf aufeinanderfolgenden und miteinander zusammenhängenden Bildern (siehe Abbildung 4), auf denen jeweils ein (Teil-)Ereignis gezeigt wird, eine Geschichte schreiben. Die Anforderung an die Kinder ist es, auf der

72 [http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat diag/tulp/index.html](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat diag/tulp/index.html), (07.01.2014).
73 [http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat diag/tulp/index.html](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat diag/tulp/index.html), (07.01.2014).
74 Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.
75 Gantefort/Roth (2008), S. 30.
Basis eines Impulses eine kurze Erzählung zu schreiben die aus einer Verschriftlichung der Bilderserie darstellt. Folgendes ist auf den Bildern zu sehen: Bei einem Parkbesuch möchte ein Mann, vermutlich als Vater zu erkennen, ein Foto von zwei Kindern machen, die vermutlich seine eigenen Kinder darstellen. Dieses Vorhaben gestaltet sich jedoch schwierig, weil durch den zu geringen Abstand der Kinder zu ihrem Vater sie nicht in voller Größe fotografiert werden können. Als drittes Bild ist ein Fragezeichen zu sehen, sodass sich die SchülerInnen selbst ausdenken müssen, was wohl an dieser Stelle passiert sein könnte. Schließlich stürzt der Vater in ein Tulpenbeet und eines seiner Kinder fotografiert den Vater in den Blumen liegend.76

Die von den SchülerInnen geschriebenen Texte werden ausgewertet, wobei nicht so sehr die Grammatik im Mittelpunkt der Bewertung steht, was sonst bei Verfahren, die sich mit dem Wechsel von der Volksschule in die Primarstufe befassen, üblich ist. Das Verfahren „Tulpenbeet“ legt Wert auf „textbezogene Kriterien“, die am Anfang und auch später in der Sekundarstufe I von Bedeutung sind. SchülerInnen, die an diesem Verfahren teilnehmen sind bereits alphabetisiert und besitzen eine gut entwickelte Schriftsprache. Daher macht es Sinn das Hauptaugenmerk der Sprachstandsdiagnostik hier auf die Textebene zu richten.77

76 Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.
77 Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.
5.3. Sprachliche Aspekte des Verfahrens „Tulpenbeet“

Abbildung 5 - Sprachliche Aspekte des Verfahrens Tulpenbeet\textsuperscript{78}.


Der zweite Punkt der „Textbewältigung“ heißt „literarische Elemente.“ Dabei konzentriert man sich auf die Art und Weise, wie der Inhalt und der Schluss beschrieben

\textsuperscript{78} Gantefort/Roth (2008), S. 31.
\textsuperscript{79} Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.
werden. Der Stil der Erzählung gibt Aufschluss über die Textkompetenz der SchülerInnen und zeigt die Umsetzung der in der Schule erlernten Kompetenzen.80

Der dritte Punkt der „Textbewältigung“ nennt sich „Semantisches.“ Hier wird der Umgang mit dem Fragezeichen untersucht.81

Der letzte Punkt der ersten Kategorie heißt „Anzahl der Bilder.“ Hier wird analysiert, ob die SchülerInnen alle Bilder in ihrer Erzählung berücksichtigt haben.82


Die dritte Kategorie „bildungssprachliche Elemente“, umfasst die Punkte „Nominalisierungen, Komposita, adjektivische Attribute, Passiv und Konjunktiv.“ Diese Parameter haben sich bereits in früheren Analysen als sehr geeignete Gradmesser für einen gut ausgeprägten Sprachstand gezeigt.84

Die vierte Kategorie „Satzverbindungen“ umfasst die Punkte „Konjunktionen“ und „Adverben.“ Hier wird untersucht, wie die Sätze miteinander verbunden sind und wie der geschriebene Text zusammenhängt (Textkohäsion).85

Des Weiteren werden die „Anzahl der Wörter, der Sätze, die mittlere Satzlänge und die lexikalische Dichte“ bewertet.86

Die Auswertung des Verfahrens „Tulpenbeet“ erfolgt mit Hilfe eines Rasters, in dem die Daten angeführt werden.

5.4. Der Auswertungsbogen „Der Sturz ins Tulpenbeet“

Wie bereits erwähnt besteht die Anforderung des Verfahrens „Der Sturz ins Tulpenbeet“ an die SchülerInnen darin, zu einem Bildimpuls eine Erzählung zu verfassen.

---

80 Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.
81 Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.
82 Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.
83 Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.
84 Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.
85 Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.
86 Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.
An dieser Stelle gilt es darauf hinzuweisen, dass vorausgesetzt wird, dass SchülerInnen, die soeben die Volksschule erfolgreich absolviert haben und anschließend eine weiterführende Lehranstalt besuchen möchten, ausreichend Schreibkompetenz besitzen um eine Geschichte zu Papier zu bringen bzw. wird natürlich in den kommenden Jahren an einer Verbesserung und Weiterentwicklung der Schreibkompetenz gearbeitet werden. Anhand der von den SchülerInnen produzierten Texte kann einerseits auf die derzeitige Kompetenz geschlossen werden und andererseits können Aussagen über die Ebenen, die noch gefördert werden sollten, getroffen werden.\footnote{Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.}

Besonders zu betonen ist, dass es sich bei dem Verfahren „Der Sturz ins Tulpenbeet“ um keinen Test handelt, sondern um ein Analyseverfahren. Die Auswertung der von den SchülerInnen produzierten Texte erfolgt mittels bestimmter Gesichtspunkte, die im Auswertungsbogen angeführt sind und schließlich kann ein „individuelles schriftsprachliches Kompetenzprofil (Profilanalyse)“ erstellt werden.\footnote{Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.}


5.5. **Bemerkungen zu den zu untersuchenden Kriterien des Auswertungsbogens**

Die Kriterien, nach denen die Arbeiten der SchülerInnen untersucht werden, konzentrieren sich hauptsächlich auf „textbezogene Kompetenzen“ und basieren lediglich in einem kleinen Ausmaß auf dem „mündlichen Sprechen“.\footnote{Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.}

Wie in Abbildung 5 ersichtlich wird die erste von vier Kategorien des Auswertungsbogens „Textbewältigung“ genannt. Im Vordergrund steht hier „die Bedeutung des handelnden Umgangs mit Texten.“ Kompetenzen können stets lediglich indirekt erfasst werden, wobei es keine Rolle spielt, ob sie in der Schule oder im Zuge einer anderen Lernkonzeption erworben wurde. Beobachtbar ist die momentane Handhabung der Gestaltung von Texten im Rahmen des Schreibens.\footnote{Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.}
Als erster Unterpunkt der Kategorie „Textbewältigung“ wird, wie bereits erwähnt, die „Aufgabenbewältigung“ genannt. Hierbei liegt das Hauptaugenmerk auf der Fähigkeit der SchülerInnen das auf den Bildern Gezeigte in der bestimmten Sprache schriftlich zu verfassen. Im Vordergrund steht die Verschriftlichung eines Erzähltextes. Erneut muss darauf hingewiesen werden, dass aufgrund der Vernachlässigung der Bereiche „Syntax, Lexik und Morphologie“ ein direkter Vergleich der Daten, die im Deutschen erhoben wurden mit jenen in der Herkunftssprache durchführbar ist.\(^92\)


Außerdem wird näher auf die „ausgelassene Szene“ eingegangen um zu beobachten, wie die Lernenden das Bild mit dem „?“ in ihrer Geschichte umsetzen. Dieser Aspekt wird in dem dritten Unterpunkt „Semantisches“ behandelt.\(^94\)

Von großer Wichtigkeit ist zudem, ob die SchülerInnen in ihren Erzählungen alle Bilder berücksichtigen oder nicht. Aus diesem Grund gilt es die „Anzahl der beschriebenen Bilder“, wie der letzte Unterpunkt der ersten Kategorie heißt, extra anzugeben.\(^95\)


\(^92\) Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.  
\(^93\) Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.  
\(^94\) Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.  
\(^95\) Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.  
\(^96\) Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.
Die dritte Kategorie „bildungssprachliche Elemente“ besteht aus den Unterpunkten „Nominalisierungen, Komposita, adjektivische Attribute, Passiv und Konjunktiv“. Da sich diese Indikatoren bereits in zuvor durchgeführten Analysen im Bereich der Schriftsprachlichkeit bewährt haben, werden sie auch in diesem Verfahren untersucht.97

Die vierte Kategorie „Satzverbindungen“ gliedert sich in die Unterpunkte „Konjunktionen“ und „Adverbien“. Wie bereits erwähnt wird hier die Textkohäsion beobachtet. Das Hauptaugenmerk liegt hier erneut auf Wörtern, die für die Gattung der Erzählung spezifisch sind.98


Abschließend kann im Rahmen einer Zusammenfassung der erhobenen Daten ein „individuelles Sprachprofil“ erstellt werden, das aus einem „allgemeinen“ und einem „textsortenspezifischen“ Teil besteht.100

Da das Verfahren „Der Sturz ins Tulpenbeet“ den Bereich der Grammatik vernachlässigt, empfiehlt es sich bei Bedarf ein zusätzliches Auswertungsblatt anzuwenden, um eine individuelle Sprachstandsdiagnostik durchführen zu können.101

5.6. Der Auswertungsbogen des Verfahrens „Der Sturz ins Tulpenbeet“


Der Auswertungsbogen des Verfahrens „Der Sturz ins Tulpenbeet“ gliedert sich in die bereits mehrmals erwähnten vier Kategorien: „Textbewältigung“, „Wortschatz“,}

---

100 Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.
„Bildungssprachliche Elemente“ und „Satzverbindungen“. Wie schon gesagt lautet der erste Unterpunkt der ersten Kategorie „Aufgabenbewältigung“. In einer Tabelle, in der zu jedem der fünf Abbildungen der Bildergeschichte ein Satz, der erklärt, was darauf zu sehen ist, steht, muss angekreuzt werden, ob dies in dem zu untersuchenden Text „nicht“; „angedeutet“, „einfach unvollständig“, „einfach vollständig“ oder „ausführlich“ thematisiert wird. Die unter der Tabelle angeführten Bemerkungen und Erklärungen zu den Kriterien helfen bei der Bewertung der Geschichten. Je nachdem, welche Spalte angekreuzt wird, wird eine bestimmte Anzahl an Punkten vergeben.103


Der dritte Unterpunkt der Kategorie „Textbewältigung“ lautet „Auswertung der ausgelassenen Szene“. Hier wird auf die semantischen Aspekte der Erzählung

103 Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

Der letzte Punkt der ersten Kategorie befasst sich mit der „Anzahl der Bilder“. Hier wird eine Angabe über die Anzahl der Abbildungen, die in der Geschichte erwähnt werden, getroffen. Die Summe der Bilder ergibt die Punktanzahl.106

Um einen Überblick über die erreichten Punkte der Kategorie „Textbewältigung“ zu erhalten, wird die Summe der Punkte der einzelnen Unterpunkte gebildet, wobei die „vertiefenden Beobachtungen“ vernachlässigt werden.107

Schließlich gibt es die Möglichkeit unter „Notizen und Beispiele“ Bemerkungen und Anregungen zu der zu untersuchenden Erzählung aufzuschreiben.108

Die zweite Kategorie des Auswertungsbogens nennt sich, wie schon erwähnt, „Wortschatz“. Hier werden zunächst die „Verben“ näher untersucht, wobei zwischen „expressiven“ und „weiteren Verben“ unterschieden wird.109


Nach demselben Prinzip müssen die in den Texten verwendeten Nomina untersucht werden. Auch in diesem Fall gibt es eine Tabelle für die „expressiven Nomina“ und eine für die „weiteren Nomina“. Im Unterschied zu den Verbtabellen gibt es hier allerdings keine bereits vorgegebenen Nomina. Zusammenfassend werden erneut Angaben über die „Summe aller expressiven Nomina (tokens)“, die „Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)“, die „Summe aller Nomina (tokens)“ sowie die „Summe aller verschiedenen Nomina (types)“ gemacht.¹¹²


Die dritte Kategorie des Auswertungsbogens lautet „Bildungssprachliche Elemente“. Hier werden die „Summe types“ sowie die „Summe tokens“ von „Nominalisierungen“, „Komposita“, „Adjektivische Attribute“, „Passiv“ und „Konjunktiv“ jeweils in einer Tabelle angeführt und schließlich werden die „Summe tokens bildungssprachliche Elemente“ und die „Summe types bildungssprachliche Elemente“ zusammengefasst.113

Abschließend gibt es in dieser Kategorie erneut die Möglichkeit Notizen zu der zu untersuchenden Bildergeschichte aufzuschreiben.115


113 Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.
Zu den „unvollständigen Sätzen“ zählen „Sätze, denen ein notwendiger Bestandteil fehlt. Dies sind in den meisten Fällen Kasus anzeigende Artikel als Bestandteile von Subjekten, Objekten oder Präpositionalgruppen“. „Einfache Hauptsätze“ sind „Sätze, die weder durch koordinierende oder subordinierende Konjunktionen mit anderen Teilsätzen verbunden sind.“ und „koordinierte Hauptsätze“ „bestehen aus Einzelsätzen, die durch Konnektoren wie ,und‘, ‚aber‘ o.Ä. verbunden werden.“ Hierbei gilt darauf zu achten, dass sehr lange Formulierungen, die meist durch ‚und-dann‘-Konstruktionen miteinander verbunden werden eigentlich als ein koordinierter Hauptsatz zu werten sind. Da dies allerdings die Angabe bezüglich der „mittleren Satzlänge“ verfälschen würde, ist unter diesen Umständen „jeweils 2 der verknüpften Hauptsätze als ein Satzgefüge“ zu zählen.\textsuperscript{118}


\textsuperscript{118} Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.
\textsuperscript{119} Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.
6. Beobachtungen zu den Auswertungen der Wiener Arbeiten

In diesem Kapitel wird auf Auffälligkeiten und Besonderheiten der Wiener Arbeiten, die, wie eingangs erwähnt, von SchülerInnen an einem Wiener Gymnasium verfasst wurden, näher eingegangen. Die hier angeführten Beobachtungen basieren einerseits auf den von den SchülerInnen verfassten Bildergeschichten und andererseits auf den Kriterien des Auswertungsbogens zu dem Verfahren „Der Sturz ins Tulpenbeet“. Um die Texte der SchülerInnen voneinander zu unterscheiden, wurde eine Nummerierung vorgenommen.

SchülerIn 1


In Bezug auf die Kategorie „Verbindung von Sätzen“ ist festzustellen, dass lediglich ein Satz mit einem anderen mittels „(und) + Adverb“ verbunden ist: „Da sieht die Mutter das Bild und alle Lachen.“


SchülerIn 2

seines Sturzes fallen lässt, wie es im Auswertungsbogen des Verfahrens vorgeschlagen wird.


In der Kategorie „Textbewältigung“ kann der Arbeit des/der SchülerIn 2 29 Punkte gegeben werden. An dieser Stelle muss vor allem darauf hingewiesen werden, dass der/die KandidatIn, abgesehen davon, dass er/sie nicht schreibt, dass der Vater die Kinder auffordert sich auf die Bank zu setzen, alle wichtigen Punkte der Bilder lückenlos thematisiert. Besonders zu betonen ist, dass der/die SchülerIn 2 einen Grund für den Sturz des Vaters nennt. In der Rubrik „Vertiefende Beobachtungen-narrative Gestaltungselemente“ der Kategorie „Literarische Elemente“ erzielt der/die KandidatIn fünf Punkte, da er/sie vier Mal die direkte Rede verwendet und einmal einen Wunsch realisiert.


Die Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ betreffend kann beobachtet werden, dass die Komposita „Tulpenbeet“ zwei Mal in der Bildergeschichte des/der SchülerIn 2 vorkommen.

Im Allgemeinen kann bemerkt werden, dass der/die SchülerIn 2 seine/ihre Bildergeschichte zwar sehr knapp schildert, jedoch die für den Handlungsverlauf relevanten Punkte erwähnt. Die Anzahl der Wörter beträgt 68 und die der Sätze 12. Besonders wichtig ist, wie mehrfach bereits gesagt, dass ein Grund für den Sturz des Vaters angegeben wird. Insgesamt erfüllt der/die KandidatIn die Aufgabe recht gut, wenn auch die Geschichte durch Beschreibungen und Ausschmückungen länger geschildert hätte werden können. So hätte er/sie beispielsweise näher erzählen können, wie der im Tulpenbeet liegende Vater auf dem Foto aussieht und so weiter. Dennoch ist die Geschichte insgesamt sehr gut nachvollziehbar für jemanden, der die Bilder hierzu nicht kennt, abgesehen davon, dass die Bitte des Vaters an die Kinder zu Beginn der Erzählung, nicht realisiert wird.

**SchülerIn 3**


Bezüglich der Grammatik und der Rechtschreibung muss an dieser Stelle zur Sprache gebracht werden, dass in diesen Bereichen Förderbedarf besteht. Schon der erste Satz der Geschichte zeigt, dass ein nicht korrekt geschriebenes Wort eine andere

In der Kategorie „Textbewältigung“ erreicht die Arbeit des/der SchülerIn 3 27 Punkte. Hierbei ist hervorzuheben, dass in der Rubrik „Aufgabenbewältigung“ 10 Punkte vergeben werden können, da die Kandidatin zwar alle wichtigen Punkte der Geschichte erwähnt, allerdings in einfachen Sätzen, ohne Ausschmückungen oder näheren Erklärungen. Interessant ist, dass der/die SchülerIn zwar schildert, dass der Vater in das Beet stürzt, jedoch nicht, dass er den Fotoapparat fallen lässt. Diese Annahme ist laut Auswertungsbogen auf dem dritten Bild, also jenem mit dem „?“, zu sehen. Der/Die SchülerIn schreibt aber, dass der Vater zuvor seiner Tochter die Kamera gibt, damit sie ein Foto von ihm machen kann, und nicht, dass der Vater im Zuge seines Sturzes die Kamera verliert.


Der/Die KandidatIn formuliert sehr kurze Sätze. Daher kann in der Kategorie „Verbindung von Sätzen“ nur die „erzählspezifische Satzverbindung“ „aber“ sowie die
„weitere Satzverbindung“ „wenn“, die jeweils einmal in der Geschichte erwähnt werden, vermerkt werden.

Insgesamt kann über die Arbeit des/der SchülerIn 3 gesagt werden, dass er/sie die Handlung in knappen Sätzen schildert. Die Anzahl der Wörter beträgt 78 und die der Sätze 14. Im Wesentlichen erwähnt der/die KandidatIn die wichtigsten Punkte der Geschichte und verzichtet in seinen/ihren Ausführungen auf Beschreibungen der Kinder und des Vaters bzw. schreibt gar nicht, wo sich die Handlung abspielt. Für jemanden, der die Bilder zu dieser Erzählung nicht kennt, ist es nicht unbedingt möglich die Geschichte richtig nachzuvollziehen, da einige Details nicht genannt werden. So schreibt der/die KandidatIn zwar, dass der Vater die Kinder bittet, sich auf die Bank zu setzen, erwähnt allerdings nicht, dass sie sich in einem Park oder Garten befinden. Ebenso wird nicht thematisiert, warum der Vater in das Tulpenbeet stürzt: „Plötzlich fällt der Vater nach hinten.“ Durch das Verwenden der direkten Rede verleiht der/die KandidatIn seiner/ihrer Geschichte Lebendigkeit, vergisst allerdings oft darauf, die Anführungszeichen am Ende der direkten Rede zu setzen, wie zum Beispiel hier: „Der Vater antwortet: „Ja, aber bitte vor dem Tulpenbeet! Das Mädchen sagt …“

SchülerIn 4


Bei dieser Erzählung fallen die knapp formulierten Sätze auf. Diese Bildergeschichte wirkt ein wenig aufgelockert durch die Verwendung der direkten Rede. Der/Die SchülerIn 4 verzichtet auf Ausschmückungen und nähere Beschreibungen der Bilder, sondern konzentriert sich auf die wesentlichen Aspekte der Handlung. Der Schluss ist sehr knapp geschildert. Es wird lediglich erwähnt, dass das Mädchen ein schönes Foto
gemacht hat, allerdings erfährt der/die LeserIn nicht, was auf diesem Bild zu sehen ist. Er/Sie kann nur davon ausgehen, dass es etwas Lustiges ist, da schließlich alle lachen.


In der Kategorie „Textbewältigung“ kann die Arbeit des/der SchülerIn 4 mit 29 Punkten bewertet werden. In der Rubrik „Vertiefende Beobachtungen-narrative Gestaltungselemente“ erreicht der/die KandidatIn 8 Punkte, was auf die Verwendung der „direkten Rede“ sowie der „Verbalisierung von Wünschen und Absichten“ und der „Stilistischen Wiederholungen (Iteration)“ zurückzuführen ist.


In Bezug auf die Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ ist hervorzuheben, dass nur das Kompositum „Tulpenbeet“ sowie das „adjektivische Attribut“ „ein schönes Foto“ von dem/der KandidatIn genannt wird.

In der Kategorie „Verbindung von Sätzen“ kann nur die Satzverbindung „und“ angeführt werden, die einmal in der Geschichte zu lesen ist.

Insgesamt kann gesagt werden, dass der/die SchülerIn 4 seine/ihre Erzählung knapp formuliert, sich auf das Wichtigste beschränkt und auf nähere Ausführungen verzichtet. Die handelnden Personen werden nicht ausführlich beschrieben. Auf eine mögliche
Ursache des Sturzes wird auch nicht eingegangen. Der/Die LeserIn erfährt zwar, dass das Mädchen ein Foto macht, allerdings wird nicht erzählt, wer oder was auf diesem Bild zu sehen ist. Der/Die SchülerIn 4 arbeitet den Kern der Geschichte gut aus, dennoch kann ein/eine LeserIn anhand von dieser Erzählung die Handlung nicht korrekt nachvollziehen. Die Anzahl der Wörter beträgt 76 und die der Sätze 12.

**SchülerIn 5**


Zusammenfassend fällt auf, dass der/die SchülerIn 5 seine/ihre Erzählung äußerst knapp schildert. Die Anzahl der Wörter beträgt 46 und die der Sätze 5. Da der/die KandidatIn nicht auf das Bild mit dem „?“ eingeht, kann gesagt werden, dass er/sie quasi zu jedem Bild lediglich einen Satz schreibt. Auffällig ist vor allem, dass keine näheren Beschreibungen der Aktanten bzw. des Ortes vorhanden sind. Ebenso wird nicht darauf eingegangen, wie es zu dem Sturz ins Tulpenbeet kam und wer schließlich das Foto des Vaters im Beet machte bzw. wird nicht erwähnt, was auf dem Schnappschuss zu sehen ist. Obwohl der/die SchülerIn die Geschichte im Wesentlichen sehr gut verstanden hat, ist es für jemanden, der die Bilder nicht kennt anhand ihrer Erzählung nicht möglich diese zu rekonstruieren.

**SchülerIn 6**

Der/Die SchülerIn 6 wählt für seine/ihre Bildergeschichte die Überschrift „Im Tulpenbeet“ und beginnt seine/ihre Erzählung mit den Worten „Einestages“. In der Einleitung werden die Zeit, der Ort und die handelnden Personen genannt. In kurzen
Sätzen wird geschildert, was passiert. Der/Die SchülerIn 6 verwendet die direkte Rede, was seiner/ihrer Geschichte Lebendigkeit verleiht. Als Grund für den Sturz des Vaters in das Tulpenbeet führt der/die SchülerIn einen Zaun an, über den der Mann stolpert: „Da vält sein Vater über den Zaun und fält ins Blumenbeet“. Obwohl die Arbeit aus knappen Sätzen besteht, wird das Wichtigste geschildert um die Geschichte gut nachvollziehen zu können. Allerdings würden einige Ausschmückungen dazu beitragen die Erzählung ausführlicher zu gestalten. Am Schluss wird beschrieben, wie alle das Foto mit dem Vater im Beet liegend anschauen und lachen. Für einen/eine LeserIn, der/die die Bilder zu der Geschichte nicht kennt, ist diese Erzählung trotz der knappen Formulierungen recht gut nachvollziehbar.


In der Kategorie „Textbewältigung“ kann dem/der SchülerIn 6 33 Punkte gegeben werden. An dieser Stelle muss hervorgehoben werden, dass in der Rubrik „Auswertung der ausgelassenen Szene“ fast die höchstmögliche Punktzahl erreicht wird, da sowohl eine Begründung für den Sturz des Vaters in das Beet als auch die Handlung der Kinder zum Thema gemacht werden.


**SchülerIn 7**

Der/Die SchülerIn 7 wählt für ihre Bildergeschichte den Titel „im Tulpenbeet“ und beginnt mit der Einführung der Aktanten, des Ortes und der Zeit. Interessant ist, dass der/die KandidatIn den Kindern Namen gibt, nämlich Max und Laura. Ebenso hervorzuheben ist an dieser Stelle die exakte Zeitangabe, die angeführt wird, und zwar „gestern Nachmittag“. In seiner/ihrer Erzählung schreibt SchülerIn 7, dass der Vater die Kinder fotografieren möchte, erwähnt allerdings weder, dass er sie bittet sich auf die Parkbank zu setzen noch explizit, dass er tatsächlich Fotos macht. Der/Die SchülerIn lässt in seiner/ihrer Geschichte die handelnden Personen mittels direkter Rede zu Wort kommen. Interessant ist, dass der Vater seiner Tochter erklärt, wie der Fotoapparat zu bedienen ist: „Er gab ihr die Kamera und zeigte ihr wo man fotografirt.“ Dass der Vater vor dem Tulpenbeet aufgenommen werden soll wird allerdings nicht erwähnt. Als Grund für den Sturz des Vaters nennt der/die SchülerIn einen Zaun, über den er stolpert.
Schließlich wird geschrieben, dass das Mädchen ein Foto macht, über das alle lachen. Dass dieser Schnappschuss auch angeschaut wird, wird nicht explizit erwähnt, ist allerdings aufgrund des Kontextes anzunehmen. Abschließend schreibt der/die SchülerIn: „Sie hatten einen Lustigen Tag.“ und setzt das Wort „Eende“ unter seine/ihre Geschichte. Obwohl der/die SchülerIn die Handlung im Wesentlichen recht gut erfasst hat, ist es jedoch nicht möglich anhand seiner/ihrer Erzählung die Bilder korrekt zu rekonstruieren. Das erste Bild, auf dem zu sehen ist, dass der Vater die Kinder bittet sich auf die Parkbank zu setzen, wird nicht realisiert. Dass der Vater die Kinder fotografiert wird ebenso nicht konkret thematisiert und was auf dem Foto abgebildet ist, das das Mädchen gemacht hat, kann auch nur erahnt werden.


Bezüglich der Kategorie „Wortschatz“ kann festgestellt werden, dass der/die SchülerIn die „expressiven Verben“ „lachen, stolpern“ und „antworten“ verwendet sowie


Zusammenfassend ist zu bemerken, dass der/die SchülerIn seine/ihre Geschichte hauptsächlich mit „einfachen Hauptsätzen“ verfasst. In insgesamt knappen Sätzen schildert er/sie das Geschehen, wobei er/sie nicht auf alle Bilder eingeht. So schreibt er/sie beispielsweise nicht einmal andeutungsweise, was auf der ersten Abbildung zu sehen ist. Beschreibungen des Aussehens der Personen oder des Ortes kommen in der Erzählung nicht vor. Erzählenswert ist an dieser Stelle, dass die Kinder mit den Namen Max und Laura bezeichnet werden. Positiv hervorzuheben ist, dass ein Grund für den Sturz des Vaters in das Beet genannt wird. Wenngleich die Schülerin nicht explizit schreibt, was auf dem Foto, das das Mädchen macht, zu sehen ist, wird dies für den Leser aus dem Kontext ersichtlich. Insgesamt ist die Geschichte allerdings nicht ausführlich genug erzählt um ihr ohne Kenntnis der Bilder korrekt folgen zu können. Die Anzahl der Wörter beträgt 79 und die der Sätze 11.

SchülerIn 8

Der/Die SchülerIn 8 betitelt seine/ihre Geschichte mit der Überschrift „Im Tulpenbeet“ und beginnt sie mit den Worten „Eines Tages“. Am Anfang werden die Aktanten und der Ort erwähnt. In sehr kurzen Sätzen wird die Handlung erzählt. Auf Beschreibungen der handelnden Personen und des Ortes sowie Erläuterungen, warum etwas passiert wird verzichtet. Der/Die SchülerIn schildert das Geschehen nicht sehr


Bezüglich der Kategorie „Wortschatz“ kann festgestellt werden, dass in dem Text die „expressiven Verben“ „lächeln“ und „antworten“ vorkommen sowie „weitere Verben“, wie etwa „aufstehen, meinen, sich stellen, dürfen, fragen, wollen, sich setzen, sagen, machen“ und „gehen“, wobei die drei zuletzt genannten Verben jeweils zwei Mal in der

In Bezug auf die Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ kann gesagt werden, dass lediglich die zwei Komposita „Tulpenbeet“ und „Blumenbeet“ im Text zu lesen sind, wobei das zuletzt genannte Wort drei Mal und das zuerst erwähnte nur ein Mal vertreten ist.


SchülerIn 9

Der/Die SchülerIn 9 wählt für seine/ihre Bildergeschichte den Titel „Im Tulpenbeet“ und steigt mit den Worten „eines Tages“ in das Geschehen ein. Nach einer knappen Einführung der Aktanten und des Ortes wird auf das erste Bild eingegangen, wo der Vater seine Kinder bittet, sich auf die Parkbank zu setzen, damit er ein Foto von ihnen machen kann. Mittels direkter Rede fordert der Vater seine Kinder auf, sich auf die Bank zu setzen um sie fotografieren zu können. Der/Die SchülerIn erzählt seine/ihre Geschichte ohne Beschreibungen der agierenden Personen oder des Ortes. In seinen/ihren Ausführungen beschränkt er/sie sich auf die wesentlichsten Punkte, die wichtig sind um der Handlung folgen zu können. Der/Die SchülerIn führt in ihrer Bildergeschichte keinen


Die Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ betreffend kann gesagt werden, dass der/die SchülerIn ein Mal das Kompositum „Blumenbeet“ und ebenso ein Mal den Konjunktiv („würde“) erwähnt.

Da der/die KandidatIn 9 ihre Bildergeschichte in kurzen Sätzen verfasst, verwendet er/sie keine Satzverbindungen. Dadurch können in der Kategorie „Verbindung von Sätzen“ keine Punkte vergeben werden.


**SchülerIn 10**


63


7. Beobachtungen zu den Auswertungen der Hamburger Arbeiten


SchülerIn A

Der/Die SchülerIn A verzichtet auf eine Überschrift für seine/ihre Erzählung sowie auf eine ausführliche Einleitung. Gleich zu Beginn seiner/ihrer Geschichte wird beschrieben, was auf dem ersten Bild zu sehen ist. Weder der Ort der Handlung noch die Zeit werden erwähnt, dafür aber die handelnden Personen: „Ein Mann hatte zwei Kinder gebittet sich auf die Bank zu setzen.“ Dass der Mann einen Fotoapparat mit sich hat und von den Kindern ein Foto macht wird sehr gut nachvollziehbar schildert. Schließlich geht der Mann ein bisschen zurück, damit er die Kinder besser auf das Foto bekommen kann und stolpert dabei in das Tulpenbeet. Dieser Teil der Geschichte wird sehr genau und anschaulich beschrieben: „Der Mann ist ein bisschen zurückgegangen. Er wollte die beiden Kinder auf das Bild kriegen. Der Mann ist ein bisschen zuweit zurückgegangen.“ Ein Grund für den Sturz des Vaters in das Tulpenbeet wird nicht ausdrücklich genannt: „…er ist gestolpert und ist dann in das Blumenbeet gefallen.“ Obwohl nicht explizit erwähnt wird, dass der Mann im Zuge seines Sturzes die Kamera fallen lässt, kann darauf geschlossen werden, ebenso wie darauf, was auf dem Foto, das das Mädchen gemacht hat, zu sehen ist: „Das Mädchen hatte sich dann den Fotoapperat genommen und hat ein Foto gemacht.“ Zum

Die Grammatik und Rechtschreibung betreffend kann festgestellt werden, dass diese Bereiche im Allgemeinen recht gut von SchülerIn A beherrscht werden. Hervorzuheben ist, dass die korrekte Konjuga tion der Zeitformen gefördert werden sollte, wie diese Beispiele zeigen: „Ein Mann hatte zwei Kinder gebitten sich auf die Bank zu setzen. […] Als die Kinder sich auf die Bank saßen, wollte der Mann sie fotografieren.“ Die Verwendung von korrekt deklinierten Nomina sollte ebenfalls geübt werden, wie folgendes Beispiel verdeutlicht: „Der Mann hatte ein Fotoapperat dabei.“ Die Rechtschreibung ist im Allgemeinen zufriedenstellend, doch ein gravierender Fehler muss an dieser Stelle erwähnt werden, da die falsche Schreibweise eine andere Bedeutung des Wortes hat: „Hinter im war ein Blumenbeet, …“


In Bezug auf die Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ lässt sich beobachten, dass lediglich die zwei Komposita „Tulpenbeet“ und „Fotoapparat“ je zwei Mal in dem Text zu zählen sind.


SchülerIn B

mit einem fremden Mann gesprochen haben und dieser ihnen befohlen hat, sich auf die Bank zu setzen: „die Mutter war wütend das der Fotograf die Kinder was befohlen. Weil die Mutter zu die Kinder gesagt hat: „Ihr sollt von ein unbeganten was von Essen nehmen oder mit den jenegen reten.‘ Aber die Kinder haben mit ihn geretet.“ Der letzte Satz der Erzählung soll die Moral der Geschichte vermitteln: „Deswegnn haben sie ärger gregriet, dann haben sie das nie wieder getan.“ Unter dem Text steht das Wort „Ende“ geschrieben. Es ist sehr beeindruckend, dass der/die SchülerIn B seiner/ihrer Bildergeschichte eine moralische Komponente verleiht. Interessant ist hierbei, dass die Mutter zwar darüber verärgert ist, dass ihre Kinder mit einem fremden Mann gesprochen, allerdings nicht beunruhigt ist, dass sie den Fotoapparat gestohlen haben. Außerdem muss noch angemerkt werden, dass der/die SchülerIn insgesamt eine sehr nette Idee in seiner Bildergeschichte realisiert hat. Abschließend muss erwähnt werden, dass der/die KandidatIn einerseits mehr schreibt als die Bilder zeigen und andererseits das, das auf manchen Bildern zu sehen ist, gar nicht thematisiert. So werden beispielsweise weder erwähnt, dass der Mann die Kinder auf der Bank fotografiert, noch, dass das Bild mit dem im Beet Liegenden angesehen wird.

Die Rechtschreibung und die Grammatik betreffend kann festgestellt werden, dass in diesen Bereichen Förderbedarf besteht. Folgendes Zitat verdeutlicht die fehlerhafte Schreibweise: „der Fotograf ging immer weider nachhinten bis er gestopeltte dan sind die Kinder auf ihn losgerant und haben den Fotoabarat genommen. Und haben von ihn ein Foto gemacht dann sind sie weggelaufen und haben das Fotoabarat geklaut, …“. Einige gravierende Defizite sind auf dem Gebiet der Grammatik zu bemerken. Vor allem die korrekte Verwendung der Artikel bzw. der Nomina im richtigen Fall sowie der passenden Präposition sollten geübt werden: „Eines Tages spielten die Kinder in Park von New York. […] Der Fotograf ging jeden Tag zum Park er hat immer von verschiedene Kinder Foto gemacht. […] und haben das Fotoabarat geklaut, dan haben sie…“

In der Kategorie „Textbewältigung“ erreicht die Arbeit des/der SchülerIn B 21 Punkte. In der Rubrik „Aufgabenbewältigung“ können nur 5 Punkte vergeben werden, da weder genannt wird, dass der Mann die Kinder auf der Bank fotografiert, noch, dass das Foto des Mannes im Blumenbeet angesehen wird. Interessant ist, dass im Auswertungsbogen der Mann als Vater der Kinder bezeichnet wird, der/die SchülerIn B allerdings ihn als einen Fotografen benennt. Besonders hervorzuheben ist, dass in der Unterrubrik „Ausführlichkeit der Exposition“ der Rubrik „Literarische Elemente“ alle möglichen Punkte vergeben werden können, da sowohl die Zeit, der Ort, die handelnden


In Bezug auf die Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ lässt sich feststellen, dass einmal die Nominalisierung „Unbekannter“ und zwei Mal das Kompositum „Fotoapparat“ im Text zu lesen ist.


Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der/die SchülerIn B seine Erzählung recht ausführlich schildert, allerdings nicht auf alles, das auf den Bildern zu sehen ist, eingeht. Es wird ausgelassen, dass die Kinder auf der Bank fotografiert werden und das Foto mit dem Mann im Beet liegend angesehen wird. Es ist faszinierend, dass der/die SchülerIn B den Mann ausschließlich als Fotograf bezeichnet und nicht, wie von dem Verfahren vorgesehen, als Vater der Kinder. Ebenso ist es außergewöhnlich, dass der/die KandidatIn seine/ihre Geschichte mit einer moralischen Botschaft abschließt. Da in der Arbeit wesentliche Punkte, die auf den Bildern dargestellt sind, nicht erwähnt werden und am Schluss etwas zusätzlich Erfundenes beschrieben wird, ist es einem/einer LeserIn nicht
möglicherweise die Bilder korrekt anhand dieser Geschichte zu rekonstruieren. Die Anzahl der Wörter beträgt 147 und die der Sätze 9.

SchülerIn C


Die Grammatik und die Rechtschreibung betreffend kann festgestellt werden, dass diese Bereiche im Großen und Ganzen gut beherrscht werden. An dieser Stelle muss allerdings auf den gravierenden Fehler hingewiesen werden, dass der/die SchülerIn C stets das Verb „fallen“ mit dem Adjektiv „viel“ verwechselt bzw. aufgrund der falschen Schreibweise nicht korrekt anwendet: „Aber der erschrak so sehr, dass er kopfüber in das Tulpenbeet viel. […] Auf dem dritten Bild viel der Vater in das Tulpenbeet.“ In diesem Fall führt die falsche Schreibweise zu einer anderen Bedeutung des Wortes. Aus diesem
Grund wäre es sicherlich sinnvoll auch die Rechtschreibung in diesem Verfahren zu berücksichtigen.

In der Kategorie „Textbewältigung“ kann der Arbeit des/der SchülerIn C 35 Punkte gegeben werden. In der Rubrik „Aufgabenbewältigung“ erzielt der/die KandidatIn 14 Punkte, da er/sie abgesehen von dem letzten Bild, das nur angedeutet wird, auf alle anderen ausführlich eingehend und die wichtigsten Aspekte gut beschreibt. Vor allem das erste Bild wird sehr detailliert realisiert. Besonders hervorzuheben ist außerdem die Unterrubrik „Vertiefende Beobachtungen-narrative Gestaltungselemente“, in der der/die KandidatIn 8 Punkte erzielt, da er/sie fünf Mal die direkte Rede verwendet, zwei Mal Gefühle zum Ausdruck bringt und einmal innere Zustände thematisiert. Zusätzlich ist zu betonen, dass explizit in dem Text geschrieben wird, warum der Mann in das Beet stürzt und was die Kinder daraufhin machen.


Die Kategorie „Verbindung von Sätzen“ betreffend kann festgestellt werden, dass die erzählspezifischen Satzverbindungen „aber, trotzdem, weil“ sowie „denn
(begründend)" je einmal und die Satzverbindungen „dass“ einmal sowie „und, (und) dann“ zwei Mal zu lesen sind.


**SchülerIn D**


In der Kategorie „Textbewältigung“ erzielt die Arbeit des/der SchülerIn D 30 Punkte. An dieser Stelle kann hervorgehoben werden, dass der/die KandidatIn in der Unterrubrik „Vertiefende Beobachtungen-narrative Gestaltungselemente“ lediglich vier Punkte vergeben werden können, da zwei Mal die direkte Rede und ebenso zwei Mal


Bezüglich der Kategorie „Verbindung von Sätzen“ ist festzustellen, dass der/die SchülerIn D die „erzählspezifischen Satzverbindungen“ „als“ und „damit“ je einmal verwendet sowie drei Mal die Satzverbindung „und, (und) dann“.

sehen ist, in die Erzählung eingebaut wird. Die Anzahl der Wörter beträgt 126 und die der Sätze 11.

SchülerIn E


In der Kategorie „Wortschatz“ erreicht die Arbeit des/der SchülerIn E 26 Punkte. Besonders hervorzuheben ist, dass in der Unterrubrik „Literarische Elemente“ in der Gruppe „Ausführlichkeit der Exposition“ drei Punkte zu vergeben sind, weil sowohl die


In der Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ kann der Arbeit des/der SchülerIn E kein Punkt gegeben werden, da er/sie weder Nominalisierungen, Komposita, adjektivische Attribute, Passiv oder den Konjunktiv in seinen/ihren Ausführungen einsetzt.


SchülerIn F


In der Kategorie „Textbewältigung“ erzielt die Arbeit des/der SchülerIn F 27 Punkte. In der Rubrik „Aufgabenbewältigung“ können nur 8 Punkte vergeben werden, da weder erwähnt wird, dass der Vater die Kinder auf der Parkbank fotografiert, noch, dass das Foto des im Beet Liegenden betrachtet wird. In der Unterrubrik „Literarische


In Bezug auf die Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ kann gesagt werden, dass der/die SchülerIn F in seinen/ihren Ausführungen die Komposita „Sommertag“ und „Blumengarten“ sowie das adjektivische Attribut „ein schöner Hintergrund“ jeweils einmal verwendet.


Bilder nicht möglich diese anhand dieser Erzählung richtig zu rekonstruieren. Die Anzahl der Wörter beträgt 114 und die der Sätze 6.

**SchülerIn G**


einmal die indirekte Rede vorkommen und ebenso einmal Plötzlichkeit zum Ausdruck gebracht wird.


Insgesamt kann festgestellt werden, dass der/die SchülerIn G in seiner/ihrer Geschichte auf die wichtigsten Punkte, die für den Verlauf der Handlung wesentlich sind, eingeht. Allerdings werden einige Aspekte nur angedeutet und nicht explizit erwähnt. So wird nicht ausdrücklich erzählt, dass der Vater die Kinder auf der Bank fotografiert. Es fällt auf, dass die Erzählung des/der SchülerIn G sehr knapp verfasst ist. Weder Ausschmückungen noch detaillierte Beschreibungen sind zu lesen. Es wird der Eindruck erweckt, dass zu jedem Bild eine kurze Schilderung über das, was darauf zu sehen ist, verfasst worden ist. Ohne Kenntnis der Bilder ist es schwierig diese zu rekonstruieren, da nicht eindeutig auf alle wichtigen Punkte, die auf den Abbildungen gezeigt werden, eingegangen wird. Die Anzahl der Wörter beträgt 112, die der Sätze 20.
SchülerIn H


In der Kategorie „Textbewältigung“ erreicht die Bildergeschichte des/der SchülerIn H 28 Punkte. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle die Rubrik „Literarische Elemente“, da im Bereich „Gestaltung des Anfangs“ zwei Punkte für die Überschrift und


Insgesamt ist zu sagen, dass die Erzählung des/der SchülerIn H recht umfassend verfasst ist. Lediglich die Szene, in der der Vater die Kinder auf der Bank fotografiert und jene, in der das Foto des im Vater liegenden Beetes angeschaut wird, werden nicht erwähnt. Es ist eine sehr nette Idee den Figuren Namen zu geben. Außergewöhnlich ist
zudem, dass der/die SchülerIn H die Blumen als Rosen anstatt als Tulpen bezeichnet. Der/Die KandidatIn ist bemüht keine knappen Sätze zu formulieren, sondern verwendet umfassendere Ausführungen. Interessant ist, dass der/die SchülerIn H Dinge beschreibt, die gar nicht auf den Bildern zu sehen sind. So erwähnt er/sie beispielsweise einen Springbrunnen, der sich hinter der Parkbank befinden soll und den der Vater mit den Kindern auf der Bank auch noch aufnehmen möchte. Besonders nett ist der Einfall, dass sich das Mädchen am Schluss das Foto des Vaters im Beet in ihrem Zimmer aufhängt. Im Allgemeinen ist die Geschichte sehr gut nachvollziehbar, allerdings können ohne Kenntnis der Bilder diese nicht korrekt rekonstruiert werden, da einerseits wichtige Aspekte nicht erwähnt werden und andererseits von Gegenständen die Rede ist, die auf den Bildern gar nicht zu sehen sind. Dennoch ist die Erzählung recht anschaulich. Die Anzahl der Wörter beträgt 127 und die der Sätze 6.

SchülerIn I


Die Grammatik betreffend kann festgestellt werden, dass in diesem Bereich kein Förderbedarf besteht. Die Rechtschreibung hingegen sollte noch ein bisschen geübt werden, wird aber im Großen und Ganzen, von einigen Fehlern abgesehen, recht gut beherrscht.


Bezüglich der Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ lässt sich feststellen, dass lediglich das Kompositum „Wegrand“ einmal in der Erzählung zu lesen ist.


Insgesamt ist die Bildergeschichte des/der SchülerIn I sehr nett und recht ausführlich geschildert. Abgesehen davon, dass nicht erwähnt wird, dass das Foto des

SchülerIn J

Zum Schluss der Geschichte wird berichtet, dass Hans Walter Hoge schließlich Schulleiter des Gymnasiums Lerchenfeld wird und das Foto mit ihm in dem Beet liegend noch heute in seinem Büro aufgehängt ist.

In Bezug auf die Grammatik kann festgestellt werden, dass in diesem Bereich kein Förderbedarf besteht, allerdings sollte die Rechtschreibung ein bisschen geübt werden. Vor allem in der Groß- und Kleinschreibung und in der S-Schreibung treten noch Fehler auf, wie folgende Beispiele zeigen: „So kam es das Hans Walter Hoge seine Kinder vor eine Wiese im Park setzte. […] Die Kinder ahnten nicht das er sie für die Zeitung fotografiere wollte. Doch er ging zu weit zurück beim fotografiere und trat auf einen toten Igel, ...“.


Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Geschichte des/der SchülerIn J äußerst kreativ und phantasievoll geschrieben ist. Besonders die Einleitung und der Schluss sind sehr ausführlich verfasst. Insgesamt lässt sich die Handlung der Erzählung sehr gut nachvollziehen. Obwohl die Geschichte sehr flüssig geschildert wird, muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass sich der/die KandidatIn nicht exakt an die vorgegebenen Bilder hält. In seinen/ihren Ausführungen erwähnt er/sie beispielsweise nicht, dass sich die Kinder auf die Parkbank setzen sollen, sondern schreibt: „So kam es das Hans Walter Hoge seine Kinder vor eine Wiese im Park setzte.“ Dass der Vater seine Kinder schließlich fotografiert wird nur angedeutet, ebenso wie die Vorgabe, dass das Foto des Vaters in dem Blumenbeet angesehen wird. Besonders positiv hervorzuheben ist die Begründung für den Sturz des Vaters in das Beet, da sie einerseits sehr ausführlich und andererseits sehr kreativ, lustig und außergewöhnlich ist. Alles in Allem ist die Geschichte des/der SchülerIn J sehr ausführlich, nett und unterhaltsam geschrieben und ist zudem sehr gut nachvollziehbar. Allerdings werden nicht alle wesentlichen Punkte, die auf den Abbildungen zu sehen sind, in der Erzählung berücksichtigt, was es nicht möglich macht sich die Bilder anhand des Textes richtig vorzustellen. Die Anzahl der Wörter beträgt 155 und die der Sätze 12.
8. Vergleich der Wiener und Hamburger Arbeiten

In diesem Kapitel werden die Arbeiten der Wiener SchülerInnen mit jenen der Hamburger GymnasiastInnen verglichen. Die Vergleichspunkte basieren auf den Kriterien des Auswertungsbogens zu dem Verfahren „Der Sturz ins Tulpenbeet“.

8.1. Textbewältigung

In Abbildung 6 ist eine Gegenüberstellung der Wiener und der Hamburger Arbeiten in Bezug auf die Kategorie „Textbewältigung“ zu sehen. Es ist deutlich zu erkennen, dass der Mittelwert der Wiener Arbeiten bei 22,5 und der der Hamburger Arbeiten bei 23,0 liegt und somit ein annähernd gleiches Ergebnis vorliegt. An dieser Stelle ist es interessant hervorzuheben, dass die beste Arbeit aus Wien 28 Punkte erreicht, während die höchste

### 8.2. Wortschatz

Abbildung 7 - Wortschatz Wien

Abbildung 8 - Wortschatz Hamburg

Abbildung 7 und Abbildung 8 veranschaulichen die Verwendung von Verben, Adjektiven und Nomen in den Wiener bzw. Hamburger Arbeiten. Wie in Abbildung 7 deutlich zu erkennen ist, kommen in den Wiener Arbeiten zu 50% Nomen, zu 48% Verben und zu 2% Adjektive vor. Im Vergleich hierzu zeigt das Tortendiagramm in Abbildung 8, dass in den Arbeiten der Hamburger SchülerInnen zu 51% Nomen, zu 44% Verben und zu 5% Adjektive verwendet werden. Der Mittelwert der verwendeten Verben in den Wiener Texten beträgt 16,0, während jener in den Hamburger Bildergeschichten 22,4 lautet. Der Mittelwert der verwendeten Nomen in den Arbeiten aus Wien ist 16,6 und jener in den Texten aus Hamburg ist 26,3. Der Mittelwert der verwendeten Adjektive in den Wiener
Arbeiten beträgt 0,8 und jener der Hamburger Texte lautet 2,4. Trotz der teilweise großen Unterschiede der Mittelwerte ergeben sich prozentuell gesehen sehr ähnliche Resultate, die sich sehr gut vergleichen lassen.


### 8.3. Bildungssprachliche Elemente

Abbildung 9 - Verwendungshäufigkeit bildungssprachlicher Elemente


Abbildung 10 - Anzahl der SchülerInnen, die bildungssprachliche Elemente verwenden


8.4. Satzverbindungen

Abbildung 11 - Satzverbindungen im Vergleich


8.5. Syntax

Abbildung 12 - Syntax im Vergleich


8.6. Wort- und Satzanzahl

Für eine genauere Analyse der Bildergeschichten in Hinsicht auf die Syntax lohnt sich ein Blick auf die Anzahl der Sätze und Wörter der Erzählungen. Das Diagramm in Abbildung 13 zeigt, wie viele Sätze und Wörter in den Texten zu zählen sind. Es ist

8.7. Anzahl der Wörter

Wie wir bereits in Abbildung 13 gesehen haben beträgt der Mittelwert der Wortanzahl der Wiener Arbeiten 75,9 und jener der Hamburger Texte 132,9, was eine Differenz von 57 bedeutet. Um diese Werte näher untersuchen zu können, ist es hilfreich die Wortanzahl der einzelnen SchülerInnen genauer zu betrachten.

![Abbildung 14 - Wortanzahl der Wiener SchülerInnen](image)

Das Diagramm in Abbildung 14 zeigt, dass von allen untersuchten Wiener Arbeiten diejenige der/des Schülerin/Schülers 6 die höchste Anzahl an Wörtern, nämlich 89, hat. Mit nur 46 Wörtern schreibt SchülerIn 5 die Bildergeschichte, die die geringste Wortanzahl hat. Insgesamt fällt auf, dass es keine besonders großen Unterschiede in Bezug auf die Anzahl der Wörter zwischen den Wiener Texten gibt. Zudem muss hervorgehoben
werden, dass es keine einzige Arbeit unter den Wiener Erzählungen gibt, die mehr als 100 Wörter umfasst. Die Wiener SchülerInnen konzentrieren sich in ihren Ausführungen auf das Wesentlichste und verwenden vorwiegend knappe und teilweise sehr kurze Formulierungen. Da beispielsweise weder Ausschmückungen noch nähere Beschreibungen in den Wiener Texten erwähnt werden und die Erzählungen nur auf die wichtigsten Punkte der Handlung beschränkt sind, ist die Anzahl der verwendeten Worte eher gering.

Im Gegensatz zu den Wiener Erzählungen ist die Anzahl der Wörter in den Hamburger Arbeiten viel höher. Mit 196 Wörtern verfasst SchülerIn C die Geschichte mit den meisten Wörtern, was in der Graphik in Abbildung 15 deutlich zu sehen ist. SchülerIn E schreibt die Erzählung mit 101 Wörtern und ist somit unter den Hamburger GymnasiastInnen, diejenige oder derjenige mit der geringsten Wortanzahl. Interessant ist, dass die Differenz zwischen der Arbeit mit den meisten Wörtern und der zweitlängsten Erzählung mit einem Unterschied von 41 Wörtern relativ groß ist. Größtenteils liegt die Wortanzahl der Hamburger Arbeiten zwischen 120 und 150.

Um nun die Wortanzahl der Wiener Arbeiten mit jenen aus Hamburg besser vergleichen zu können, werden die Werte in Abbildung 16 einander gegenüber gestellt.

Obwohl in Bezug auf die Wortanzahl ein großer Unterschied zwischen den Wiener und den Hamburger Arbeiten besteht, kann nicht gesagt werden, dass die Hamburger GymnasiastInnen bessere Deutschkenntnisse als die Wiener SchülerInnen besitzen. Die oben angeführten Diagramme zeigen deutlich, dass die untersuchten Arbeiten aus Wien im Gegensatz zu jenen aus Hamburg eher knapp verfasst sind. An dieser Stelle muss
berücksichtigen, ob und wie gut die SchülerInnen mit dem Verfassen einer Bildergeschichte vertraut sind und wie viele Freiheiten ihnen in der Erzählung seitens der Lehrkräfte erlaubt sind. So gibt es beispielsweise LehrerInnen, die den SchülerInnen beibringen, ausschließlich darüber zu schreiben, was auf den Bildern zu sehen ist. Andere Lehrkräfte ermutigen die SchülerInnen dazu, die Bilder als Input zu verwenden um eine Geschichte zu erzählen, in der zwar alle wesentlichen Punkte, die auf den Bildern dargestellt sind, erwähnt werden, jedoch auch erlaubt ist, einige Dinge dazu zu erfinden. Der Vergleich zwischen den Wiener Arbeiten und jenen aus Hamburg zeigt, dass die Wiener SchülerInnen sich größtenteils lediglich auf das Wichtigste, das auf den Bildern zu sehen ist, konzentrieren und auf beispielsweise eine kurze Vorgeschichte bzw. detaillierte Beschreibungen oder einen ausgeschmückten Dialog zwischen den handelnden Personen verzichten. An dieser Stelle sollte hinterfragt werden, ob die Wiener SchülerInnen knappe Formulierungen verwenden, weil sie nur geringe Kenntnisse der deutschen Sprache besitzen und sich nicht ausreichend ausdrücken können oder, ob sie keine originellen Einfälle haben, die sie verbalisieren könnten.

8.8. Mittlere Satzlänge

8.9. Individuelles Sprachprofil (allgemein)


**8.10. Individuelles Sprachprofil (textsortenspezifisch)**

![Individuelles Sprachprofil (textsortenspezifisch) im Vergleich](image)

Das Diagramm in Abbildung 19 bietet einen zusammenfassenden Vergleich des individuellen Sprachprofils in Bezug auf die Textsorte. Der Mittelwert der Summe der narrativen Gestaltungselemente der analysierten Wiener Arbeiten, der bei 5,4 liegt, unterscheidet sich nur minimal von jenem der untersuchten Hamburger Geschichten, der 5,0 beträgt. Ein größerer Unterschied ist hinsichtlich der types expressiver Verben, types expressiver Nomen und evaluativer Adjektive zu bemerken: während der Wert der types expressiver Verben bei den Wiener Texten im Mittel bei 2,5 liegt, beträgt er bei den Hamburger Arbeiten 4,0. Der Mittelwert der types expressiver Nomen lautet bei den Wiener Erzählungen 2,2 und ist bei den Hamburger Geschichten mehr als doppelt so hoch, nämlich 4,8. Hinsichtlich der types evaluativer Adjektive kann festgestellt werden, dass
dieser Wert im Mittel bei den Wiener Texten bei 0,5 liegt und bei jenen aus Hamburg hingegen bei 2,0. Der Mittelwert der Summe der types erzählspezifischer Satzverbindungen beträgt bei den untersuchten Wiener Arbeiten 0,6 und bei den Hamburger Erzählungen 1,5. Dies bedeutet erneut, dass die Hamburger GymnasiastInnen im Vergleich zu den Wiener SchülerInnen unterschiedlichere erzählspezifische Satzverbindungen in ihren Bildergeschichten anwenden.
9. Stellen die sprachlichen Unterschiede zwischen Deutschland und Österreich ein Hindernis für die Adaption dieses Verfahrens für Österreich dar?

Um dieser Fragestellung nachzugehen muss ein Bewusstsein vorhanden sein, dass die deutsche Sprache zahlreiche Varietäten besitzt und als „plurizentrische bzw. plurinationale Sprache“\textsuperscript{120} bezeichnet werden kann. Im Variantenwörterbuch des Deutschen wird eine Sprache „plurizentrisch“ genannt, „wenn diese in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und wenn sich dadurch standardsprachliche Unterschiede herausgebildet haben.“\textsuperscript{121}

Circa 100 Millionen Menschen haben Deutsch als Erstsprache. In folgenden sieben Ländern wird Deutsch als staatliche Amtssprache geführt: Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Österreich, Belgien (Ostbelgien), Italien (Südtirol), Schweiz.\textsuperscript{122} Das in der Bundesrepublik Deutschland gesprochene Deutsch wurde bis vor einiger Zeit „Binnendeutsch“\textsuperscript{123} genannt und als Norm angesehen, da in der Bundesrepublik Deutschland die Zahl der Deutsch sprechenden EinwohnerInnen am größten ist.\textsuperscript{124}

Die Bezeichnung „Binnendeutsch“ geht auf Hugo Moser zurück. Das Deutsch, das in Belgien, Luxemburg, Elsaß-Lothringen, Schweiz, Südtirol, Österreich, der ehemaligen

\textsuperscript{120} Ammon (1995).
\textsuperscript{121} Ammon u.a. (2004), S. 31.
\textsuperscript{122} Markhardt (2005).
\textsuperscript{123} Moser (1985), S. 1678-1707 nach Markhardt (2005), S. 11.
\textsuperscript{124} Markhardt (2005).
DDR gesprochen wird, wurde als das „Randdeutsche“ oder „Außendeutsche“ bezeichnet.125

9.1. Die Entwicklung des österreichischen Deutsch

Zu dieser Thematik bietet Ebner einen knappen und übersichtlichen Einblick126:


Erst mit dem Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich im Jahr 1938 kam es erneut zu sprachlichen Veränderungen des österreichischen Deutsch.


Da sich die Sprachwissenschaft in ihren Forschungen auf die Dialekte konzentrierte, blieb der Bereich der nationalen Varietät österreichisches Deutsch eher unerforscht. Die zu dieser Thematik publizierte Literatur besteht in erster Linie aus Wörterbüchern sowie Schriften über sprachliche Besonderheiten des österreichischen Deutsch bzw. Unterschiede zwischen dem so genannten Binnendeutsch und dem österreichischen Deutsch.

125 Markhardt (2005).
126 Ebner (2009).
9.2. Unterschiede zwischen Deutsch und Österreichisch

*Der Österreicher unterscheidet sich vom Deutschen durch die gemeinsame Sprache.*

Diese häufig zitierte Aussage spielt auf die Unterschiede zwischen Deutsch und Österreichisch an.

Markhardt gliedert die Merkmale des österreichischen Deutsch gemäß der Aufteilung in den ÖSD-Lernzielkatalogen in folgende Bereiche:

- **Grammatik**


  Bei den Verben sind vor allem Unterschiede in der Wortbildung zu beobachten, wie zum Beispiel bei der Bildung des Präfix:

  - Kombination des Stammverbs mit einem anderen Präfix (z.B. einheben//erheben)
  - Kombination desselben Präfix mit einem anderen Stammverb (z.B. einlangen//eintreffen)
  - Ähnliche Bedeutung zweier Präfixverben, die sich allerdings im Basisverb und im Präfix unterscheiden (z.B. (Amt) zurücklegen (D: niederlegen))

  Ein bedeutender Unterschied zwischen Deutsch und Österreichisch bezüglich der Verben besteht in der Bildung des Perfekts, das bei den Verben „liegen“, „sitzen“, „

---


„hängen“, „knien“, „stehen“, „lehnen“, „schweben“ und „stecken“ in Österreich mit „sein“, in Deutschland hingegen mit „haben“ gebildet wird. An dieser Stelle muss allerdings angemerkt werden, dass in Süddeutschland das Perfekt dieser zuvor genannten Verben wie im österreichischen Deutsch gebildet wird.130

In Bezug auf die Verwendung des Plusquamperfekts fällt auf, dass diese Zeitform in Österreich lediglich in der Schriftsprache zu finden ist, während sie in Deutschland auch in der gesprochenen Sprache angewendet wird. In Österreich hingegen wird in der mündlichen Sprache zur Erzählung von vergangenen Ereignissen das Perfekt verwendet.131 Eine Besonderheit des österreichischen Deutsch stellt laut Zeman und Markhardt das Doppelte Perfekt (z.B. sie hat ihr Zimmer frisch ausgemalt gehabt) dar, das häufig an Stelle des Plusquamperfekts (z.B. sie hatte ihr Zimmer frisch ausgemalt gehabt) sowohl in der geschriebenen als auch in der gesprochenen Sprache zur Anwendung kommt.132

Zudem besteht ein Unterschied in der Bildung und Anwendung des Partizips II der Modalverben (z.B. Sie hat schon früher wollen//Sie hat schon früher gewollt).

Die Adjektive und Adverbien betreffend kann festgestellt werden, dass sie im österreichischen Deutsch mit unterschiedlichen Suffixen gebildet werden können, wobei sich dadurch die Bedeutungen der Wörter in manchen Fällen verändern können. Außerdem kann es zu Bildungen mit Umlaut (z. B. färbig//farbig) sowie Neubildungen (z.B. neuerlich//erneut) kommen.

● **Pragmatik**

Mit dieser Thematik befasste sich Muhr133 intensiv in seinem Aufsatz „Grammatische und pragmatische Merkmale des österreichischen Deutsch“, in dem er folgende Punkte nennt:

● **Anredeverhalten**

Unter dieses Merkmal fallen die Anwendungen von Titeln sowie allgemeine Formen der Anrede. Während es in Österreich durchaus üblich ist, akademische Titel (Magister, Doktor, Diplomingenieur,…) in der Anrede zu verwenden, da sie laut Gesetz ein Teil des Namens sind, ist in Deutschland diese Art der Anrede nicht

---

130 Zeman (2009).
131 Zeman (2009).
so verbreitet. Ähnlich verhält es sich mit den Funktionsbezeichnungen bei den staatlichen Angestellten (z.B. Sektionschef, Ministerialrat) sowie bei den Vereinen (z.B. Präsident). Zudem wird bei der direkten Anrede der Titel oftmals ohne Namen verwendet (z.B. „Sehr geehrter Herr Magister“).


● Sprechaktrealisierungsverhalten


● Unterschiede in der Verwendung von sog. „illokutionsmodifizierenden“ Elementen wie Modalpartikeln

Zu diesen Elementen, die einen Einfluss auf die Rednerintention haben, zählen beispielsweise „einmal“, „mal“, „ja“, „doch“ und „eben“. Muhr bemerkt hierzu, dass österreichische SprecherInnen im Gegensatz zu deutschen: „a) insgesamt deutlich weniger illokutionsmodifizierende Elemente, b) weniger Modalpartikel, c) andere Modalpartikel und d) andere Kombinationen zwischen modifizierenden Elementen“ anwenden.

● Entschuldigungsverhalten

Muhr beobachtet, dass das Entschuldigungsverhalten der SprecherInnen in Österreich durch ein sehr hohes Eingehen auf den Zuhörer geprägt wird. Zudem ist die Anzahl der verwendeten Entschuldigungsflauscheln in Österreich höher als in Deutschland. Ein weiterer Unterschied ist, dass im Gegensatz zu Deutschland in Österreich die konkrete Problematisierung nicht sofort auf den Punkt gebracht wird. Muhr weist an dieser Stelle darauf hin, „dass die deutschen Sprecher deshalb nicht von vornherein ‘unhöflicher‘ sind, sondern lediglich innerhalb ihrer Kultur andere Kulturstandards und darauf basierende Gesprächsregeln befolgen.“

● Bitten- und Aufforderungsverhalten

Hierbei sind Ähnlichkeiten zu dem zuvor besprochenen Merkmal zu bemerken. Während es für die SprecherInnen in Österreich charakteristisch ist, Bitten und Aufforderungen nicht direkt zu formulieren, ist es in Deutschland üblich die Wünsche konkret auszusprechen. Muhr kommt zu dem Schluss, dass dieses Verhalten der ÖsterreicherInnen bei den Deutschen den Eindruck erweckt, dass österreichische SprecherInnen sich kompliziert ausdrücken, ungenau und teilweise sogar unverständliche Äußerungen tätigen.

• **Orthographie**


• **Lexik**

Der Bereich der Lexik ist das meist erforschte Gebiet in der Germanistik. In ihren Ausführungen stellt Markhardt\(^{142}\) vier Sprachwissenschaftler vor, die unter anderem Einteilungen der Lexik vorgenommen haben. So differenziert Pohl\(^{143}\) vier Arten von Austriaizismen: „1) staatsräumliche Austriaizismen (z.B. Verwaltungs- und Mediensprache), 2) süddeutsche Austriaizismen (der österreichische Wortschatz aufgrund der Zugehörigkeit zum süddeutschen Sprachraum), 3) bairische Austriaizismen (der mit (alt-) Bayern gemeinsame Wortschatz des größtenteils von Österreich aufgrund der Zugehörigkeit zum bairischen Großdialekt), 4) regionale Austriaizismen (ost-/ west-/ südösterreichische Besonderheiten und solche einzelner Bundesländer).“

Wiesinger\(^{144}\) hingegen gliedert den Wortschatz in sechs Kategorien, fünf davon beziehen sich auf die räumliche Verbreitung und eine geht näher auf die Bedeutung ein: 1) Oberdeutscher Wortschatz, 2) Bayerisch-österreichischer Wortschatz, 3) Gesamtösterreichischer Wortschatz, 4) Ost- und westösterreichischer Wortschatz, 5) Regionaler Wortschatz. Zu der 6. Kategorie zählen „Wörter, die über die allgemeine Bedeutung hinaus noch eine Zusatzbedeutung aufweisen und sich hinsichtlich dieser einer der vorgenannten Verbreitungsgruppen anschließen (…).“\(^{145}\)

Eine andere Form der Einteilung der Lexik nimmt Muhr\(^{146}\) im Rahmen der ÖSD Lernzielkataloge vor. Er unterscheidet zwischen „Relation von sprachlicher Form und sprachlichem Inhalt (synonym, teilsynonym, polysynonym, semantisch/stilistisch falsche Freunde)“ und dem „Vorkommen und […] Gebrauch von verschiedenen Ausdrücken für

---

\(^{141}\) Markhardt (2005).
\(^{142}\) Markhardt (2005).
\(^{143}\) Pohl (1998), S. 23 nach Markhardt (2005), S. 42.
\(^{146}\) Muhr (2000).
die dieselben Sachen in den drei Ländern des deutschen Sprachraums (trinational, binational, sachspezifisch, sprachgebrauchs- spezifisch, stilsspezifisch)\textsuperscript{147}

Muhr\textsuperscript{148} unterteilt den Wortschatz in folgende Gruppen:

1) \textbf{Parallelformen (Wortdoubletten)}


2) \textbf{Sachspezifika als „unechte Parallelformen“}

Zu dieser Gruppe zählen Bezeichnungen, die nur in einem Land verwendet werden oder, die eine gewisse Ähnlichkeit aufweisen. Ein Beispiel hierfür sind Palatschinke, Pfannkuchen und Omlette anzuführen. Außerdem gehören die so genannten Sprachgebrauchsspezifika zu dieser Gruppe (z.B. 10 Deka-100 Gramm).

3) \textbf{Teilsynonyme, Teilsynonyme, „Falsche Freunde“}

Teilsynonyme sind „Ausdrücke, die in mehreren nationalen Varietäten formal gleich vorkommen, sich aber nicht hinsichtlich ihres Bedeutungsumfangs entsprechen. Nur ein Teil der Bedeutungen wird in den anderen Varietäten mit dem Ausdruck abgedeckt.“\textsuperscript{149} Als Beispiele hierfür sind Kasten, Kiste und Schrank zu nennen.

Ausdrücke können als polysynonym bezeichnet werden, „wenn zur Beschreibung ihres Bedeutungsumfangs mehrere Ausdrücke anderer Varietäten herangezogen werden müssen.“\textsuperscript{150} So bezeichnet beispielsweise der Ausdruck Bäckerei in Deutschland ausschließlich das Geschäft, während in Österreich darunter auch süßes Kleingebäck verstanden wird.

„Falsche Freunde“ sind Ausdrücke, die formal betrachtet gleich sind, allerdings hinsichtlich ihrer Bedeutung Unterschiede aufweisen. Muhr\textsuperscript{151} unterscheidet zwischen „semantisch falschen Freunden“ und „semantisch und stilistisch falschen Freunden“. (z.B. Sessel/Stuhl bzw. Klappe/Durchwahl)

\textsuperscript{147} Muhr (2000), S. 54-56 nach Markhardt (2005), S. 43.
\textsuperscript{148} Muhr (1997), S. 191-197.
\textsuperscript{149} Muhr (1997), S. 192 nach Markhardt (2005), S. 43.
\textsuperscript{150} Muhr (1997), S. 192 nach Markhardt (2005), S. 43-44.
\textsuperscript{151} Muhr (1997).
4) Präferenzunterschiede

Unter Präferenzunterschieden versteht Muhr\textsuperscript{152} „Unterschiede in der Auswahl und Gebrauchshäufigkeit weitgehend synonymer lexikalischer Ausdrücke innerhalb eines semantischen Feldes.“ Als Beispiel führt er „sehen/schauen“ an.\textsuperscript{153}

Schließlich nennt Markhardt\textsuperscript{154} in ihrer Zusammenstellung Ammon\textsuperscript{155}, der 418 spezifische und unspezifische Austriazismen in folgende acht Sachgebiete einteilt: 1) Speisen, Mahlzeiten, 2) Verwaltung, Justiz, Gesundheitswesen, Schulen, Militär, 3) Geschäftsleben, Handwerk, Landwirtschaft, Verkehr, 4) Haushalt, Kleidung, 5) Menschliches Verhalten, Soziales, Charaktereigenschaften, Körperteile, 6) Sport, Spiele, 7) sonstiges, 8) Formwörter sowie allgemeine Bezeichnungen mit zusätzlicher Bedeutung.

9.3. Austriazismen

Für Österreich charakteristische Varianten der deutschen Standardsprache werden Austriazismen genannt. Die für Deutschland typischen Ausdrücke der deutschen Standardsprache werden oft als Teutonismen oder Deutschlandismen bezeichnet.\textsuperscript{156}

9.3.1. Zur Entstehung von Austriazismen

Zu dieser Thematik werden im DUDEN\textsuperscript{157} folgende Aspekte diskutiert:

1) Varianten durch bestimmte dialektal gebrauchte Ausdrücke

Hierbei werden gewisse Wörter aus den Dialekten in die regionale Standardsprache übernommen. So wurden beispielsweise die Wörter Schmäh, Hacken, hackeln, Lurch, Haberer und Bim aus dem Wienerischen in die deutsche Standardsprache erhoben.

2) Varianten aus dem oberdeutschen Sprachraum

Darunter werden Varianten verstanden, die sich im Laufe der Zeit im süddeutschen, österreichischen und schweizerischen Sprachraum gebildet haben. Als Beispiele hierfür sind Orange, nützen, Bub, Föhre und Rechen zu nennen.

\textsuperscript{152} Muhr (1997).
\textsuperscript{153} Muhr (1997), S. 197 nach Markhardt (2005), S. 44.
\textsuperscript{154} Markhardt (2005).
\textsuperscript{155} Ammon (1995).
\textsuperscript{156} Ebner (2009), S. 441.
\textsuperscript{157} Ebner (2009), S. 442-446.
3) Varianten bedingt durch die unterschiedliche sprachgeschichtliche Entwicklung


4) Nationale Varianten bedingt durch die staatliche Verwaltung


5) Beeinflussung durch Fremdwörter


9.3.2. Austriazismen in den Wiener bzw. Teutonismen in den Hamburger Arbeiten

In Bezug auf die Überlegung, ob das in Deutschland angewendete sprachstandsdagnostische Verfahren „Tulpenbeet“ auch für Österreich denkbar sei, ist eine Untersuchung, ob in den österreichischen Arbeiten Austriazismen angewendet werden, lohnenswert.


Insgesamt hat die Untersuchung der 10 Wiener und der 10 Hamburger Arbeiten in Bezug auf die landestypischen Bezeichnungen gezeigt, dass in den Bildergeschichten beider Städte die für sie charakteristischen Ausdrücke vorkommen. Sowohl in den Wiener Texten ist ein Austriazismus zu bemerken und in den Hamburger Arbeiten sind einige

Teutonismen zu beobachten, wobei die Anzahl der Teutonismen in den Hamburger Geschichten höher ist als die Anzahl der Austriazismen in den Wiener Texten.

10. Schlussbemerkungen


Abschließend muss erneut darauf hingewiesen werden, dass die Erfassung des Sprachstandes von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache in Österreich äußerst wichtig ist um eine individuelle gezielte Sprachförderung ermöglichen zu können. Aus diesem Grund sind sprachstandsdiagnostische Verfahren, die ein individuelles Sprachprofil erstellen, unerlässlich.
11. Zusammenfassung

12. Abstract

Due to the increasing number of children in Austria with a mother tongue other than German, it is becoming more and more important to identify these children’s language proficiency level in order to allow their language skills to be supported individually and in a targeted manner. The procedure known as “Falling into the tulip bed”, which is applied in Germany to identify the language proficiency of pupils between grades 4 and 6, could also be suited for Austria. This instrument to identify language proficiency aims to encourage pupils to compose a story inspired by a comic strip. This story is then assessed using an evaluation sheet. This allows an individual language profile to be drawn up for every pupil. Based on an analysis and comparison of 10 stories written in Vienna with 10 written in Hamburg, this thesis provides an insight into this topic. In addition, the analysis of the stories written by Viennese and Hamburg pupils reveals differences and similarities with certain elements occurring in the texts. This thesis mainly focuses on considering whether this procedure might also be suited for Austria or whether the language differences between Germany and Austria might represent too big an obstacle. The overall result of the comparison between the Viennese and Hamburg stories was that, from a linguistic point of view, there should be no objections against adopting this procedure for Austria. Nevertheless it is evident in many respects that this procedure can only be adopted here following further analyses and studies as well as specific revisions for Austria.
13. Literaturverzeichnis


Döll, Marion/Heller, Lisanne: Unterrichtsbegleitende Beobachtung der Aneignung des Deutschen als Zweisprache (nicht nur) in Österreich. (im Druck)


## 14. Abbildungsverzeichnis

<table>
<thead>
<tr>
<th>Abbildung</th>
<th>Quelle</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Abbildung 1</td>
<td>Döll/Roth/Siemon (2009), S. 72.</td>
</tr>
<tr>
<td>Abbildung 2</td>
<td>Döll/Roth/Siemon (2009), S. 73.</td>
</tr>
<tr>
<td>Abbildung 5</td>
<td>Gantefort/Roth (2008), S. 31.</td>
</tr>
<tr>
<td>Abbildung 6</td>
<td>Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.</td>
</tr>
<tr>
<td>Abbildung 7</td>
<td>Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.</td>
</tr>
<tr>
<td>Abbildung 8</td>
<td>Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.</td>
</tr>
<tr>
<td>Abbildung 9</td>
<td>Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.</td>
</tr>
<tr>
<td>Abbildung 10</td>
<td>Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.</td>
</tr>
<tr>
<td>Abbildung 11</td>
<td>Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.</td>
</tr>
<tr>
<td>Abbildung 12</td>
<td>Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.</td>
</tr>
<tr>
<td>Abbildung 13</td>
<td>Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.</td>
</tr>
<tr>
<td>Abbildung 14</td>
<td>Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.</td>
</tr>
<tr>
<td>Abbildung 15</td>
<td>Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.</td>
</tr>
<tr>
<td>Abbildung 16</td>
<td>Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.</td>
</tr>
<tr>
<td>Abbildung 17</td>
<td>Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.</td>
</tr>
<tr>
<td>Abbildung 18</td>
<td>Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.</td>
</tr>
<tr>
<td>Abbildung 19</td>
<td>Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
15. Abkürzungsverzeichnis

Adj. Attribute     Adjektivische Attribute
Erzählspez. SV     Erzählspezifische Satzverbindungen
HS                 Hauptsatz
Mittl. Satzlänge   Mittlere Satzlänge
Narrat.Gestaltungselemente Narrative Gestaltungselemente
n HS               mehrere Hauptsätze
n NS               mehrere abhängige Nebensätze
Nominal.            Nominalisierungen
NS                 Nebensatz
Koord. HS          Koordinierte Hauptsätze
SV                 Satzverbindungen
Textbewält.        Textbewältigung
Token Adj          Token Adjektive
Token N            Token Nomen
Token V            Token Verben
Types A            Types Adjektive
Types Bildspr.     Types Bildungssprache
Types erzählspez. SV Types erzählspezifische Satzverbindungen
Types eval. A      Types evaluative Adjektive
Types expr. N      Types expressive Nomen
Types expr. V      Types expressive Verben
Types N            Types Nomen
Types SV           Types Satzverbindungen
Types V            Types Verben
Unvollst. S        Unvollständiger Satz
16. Anhang

16.1. Auswertungsbogen „Der Sturz ins Tulpenbeet“
1) Textbewältigung
   a) Aufgabenbewältigung

<table>
<thead>
<tr>
<th>Abb.</th>
<th>nicht</th>
<th>angedeutet</th>
<th>einfach, unvollständig</th>
<th>einfach, vollständig</th>
<th>ausführlich</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Punkte

Szene 3: einfach, vollständig = Mädchen nimmt den Fotoapparat oder Vater lässt fallen; falls beides thematisiert wird, ist das „ausführlich“. 

Hinweise zur Bewertung:

* nicht: Die Szene wird überhaupt nicht thematisiert: 0 Punkte.
  * angedeutet: Das Kind stellt die Szene nur mit allgemeinen Ausdrücken, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise dar: 1 Punkt.
  * einfach, unvollständig: Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildvorlage nicht kennt, klar, es fehlen aber einzelne Elemente aus den Formulierungen in der Tabelle: 2 Punkte.
  * einfach, vollständig: Die Szene ist in ihren wesentlichen Aspekten (vgl. die Formulierungen in der Tabelle) in sprachlich einfacher Weise dargestellt: 3 Punkte.
  * ausführlich: Die Darstellung geht in ihrer Vollständigkeit über die Formulierungen in der Tabelle hinaus: 4 Punkte.
1) Textbewältigung

a) Aufgabenbewältigung

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nummer</th>
<th>Text</th>
<th>nicht</th>
<th>angedeutet</th>
<th>einfach, unvollständig</th>
<th>einfach, vollständig</th>
<th>ausführlich</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>2</td>
<td>Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>3</td>
<td>Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>4</td>
<td>Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
<td>☐</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Punkte: ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Szene 3: einfach, vollständig = Mädchen nimmt den Fotoapparat oder Vater lässt fallen; falls beides thematisiert wird, ist das „ausführlich“.

Hinweise zur Bewertung:

- **nicht:** Die Szene wird überhaupt nicht thematisiert: 0 Punkte.
- **angedeutet:** Das Kind stellt die Szene nur mit allgemeinen Ausdrücken, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise dar: 1 Punkt.
- **einfach, unvollständig:** Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildvorlage nicht kennt, klar, es fehlen aber einzelne Elemente aus den Formulierungen in der Tabelle: 2 Punkte.
- **einfach, vollständig:** Die Szene ist in ihren wesentlichen Aspekten (vgl. die Formulierungen in der Tabelle) in sprachlich einfacher Weise dargestellt: 3 Punkte.
- **ausführlich:** Die Darstellung geht in ihrer Vollständigkeit über die Formulierungen in der Tabelle hinaus: 4 Punkte.
**Anhang**

Auswertungshinweise © Programmgratr FöMeG, Universität Hamburg

b) Literarische Elemente

**Gestaltung des Anfangs**

<table>
<thead>
<tr>
<th>nicht</th>
<th>Überschrift</th>
<th>formelhaft (es war einmal, eines Tages)</th>
<th>ausführlich – Herstellung eines Kontextes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Ausführlichkeit der Exposition**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Einführung der Akteure</th>
<th>Einführung der Handlungsorte</th>
<th>Einführung Handlungsortes</th>
<th>Einführung laufender Aktivitäten</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Gestaltung des Schlusses**

<table>
<thead>
<tr>
<th>nicht</th>
<th>'Ende'</th>
<th>formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind ...)</th>
<th>ausführlich – Herstellung eines Kontextes</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
</tr>
</tbody>
</table>

**Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Phänomen</th>
<th>III</th>
<th>Summe</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>direkte Rede</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>indirekte Rede</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Verbalisierung von Empfindungen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Verbalisierung von Wünschen und Absichten</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Verbalisierung von inneren Zuständen</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Stilistische Wiederholungen (iteration)</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Lautmaterial</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Markierung von Plötzlichkeit</td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

3
c) Auswertung der ausgelassenen Szene

<table>
<thead>
<tr>
<th>Semantisches</th>
<th>nicht</th>
<th>implizit</th>
<th>explizit</th>
<th>szenisch ausführlich</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
<tr>
<td>Thematisierung der Aktion der Kinder</td>
<td>0</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>3</td>
</tr>
</tbody>
</table>

d) Anzahl der Bilder

Summe:

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung = (a) + (b) + (c) + (d)

ohne die verliefenden Beobachtungen!

Notizen und Beispiele
### Anhang

Auswertungshinweise © Programmträger FörMiG, Universität Hamburg

#### 2) Wortschatz

**a) Verben**

| expressive Verben |  |||  | weitere Verben |  |||  |
|-------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| knipsen           |  |  |  |  |  |  |  |  |
| lächeln           |  |  |  |  |  |  |  |  |
| lachen            |  |  |  |  |  |  |  |  |
| rennen            |  |  |  |  |  |  |  |  |
| schießen          |  |  |  |  |  |  |  |  |
| schnepfen         |  |  |  |  |  |  |  |  |
| schreien          |  |  |  |  |  |  |  |  |
| schüben           |  |  |  |  |  |  |  |  |
| sich freuen       |  |  |  |  |  |  |  |  |
| spazieren         |  |  |  |  |  |  |  |  |
| spielen           |  |  |  |  |  |  |  |  |
| stoipern          |  |  |  |  |  |  |  |  |

### Zusammenfassung verbaler Wortschatz

| Summe aller expressiven Verben (tokens) |  |  |
| Summe der verschiedenen expressiven Verben (types) |  |  |
| Summe aller Verben (tokens) |  |  |
| Summe aller verschieden Verben (types) |  |  |
b) Nomina

<table>
<thead>
<tr>
<th>expressive Nomina</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>weitere Nomina</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Zusammenfassung nominaler Wortschatz

<table>
<thead>
<tr>
<th>Summe aller expressiven Nomina (tokens)</th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Summe aller Nomina (tokens)</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Summe aller verschiedenen Nomina (types)</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

135
### c) Adjektive

<table>
<thead>
<tr>
<th>evaluative Adjective</th>
<th>III</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>schön</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>gut</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>lustig</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>fröhlich</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>glücklich</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>wunderschön</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>witzig</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>kaputt</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>toll</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>böse</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>weitere Adjektive</th>
<th>III</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>klein</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>schnell</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>fertig</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>ganz</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>rot</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>groß</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>spät</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>natürlich</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>weit</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>genau</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

### Zusammenfassung verbalen Wortschatzes

| Summe aller evaluativen Adjektive (tokens) |     |
| Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types) |     |
| Summe aller Adjektive (tokens) |     |
| Summe aller verschiedenen Adjektive (types) |     |
3) Bildungssprachliche Elemente

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nominalisierungen</th>
<th>III</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Komposita</th>
<th>III</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Summe types:</th>
<th>Summe tokens:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Adjektivische Attribute</th>
<th>III</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Passiv</th>
<th>III</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Summe types:</th>
<th>Summe tokens:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Konjunktiv</td>
<td>iii</td>
</tr>
<tr>
<td>-----------</td>
<td>-----</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Summe types:</th>
<th>Summe tokens:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Zusammenfassung Bildungssprache</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Summe tokens bildungssprachliche</td>
</tr>
<tr>
<td>EItmane</td>
</tr>
</tbody>
</table>

| Summe types bildungssprachliche |
| EItmane                         |

<table>
<thead>
<tr>
<th>Notizen</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
16.2. Bilderserie "Der Sturz ins Tulpenbeet"

16.2.1. Bild 1
16.2.2. Bild 2
16.2.3. Bild 3
16.3. Wiener Arbeiten

Name: SchülerIn 1

Bitte schreibe zu folgenden Bildern eine Geschichte. Zu dem Bild mit dem ? musst du dir überlegen, was wohl passiert sein könnte!

In Tulpenfeld

Bitte schreibe zu folgenden Bildern eine Geschichte. Zu dem Bild mit dem ? musst du dir überlegen, was wohl passiert sein könnte!

Eines Tages ging ich zusammen mit

russischen Freunden spazieren. Ich soll

den Film machen. Er hat mich
den Film gemacht. Er sagt:
Tatsache: ich habe den Film gemacht?
Ja, das stimmt.

Sie sagten: Es war ein schöner Tag.

Ich sagte: Ist es nicht wahr?

Und dann fiel das Bild. Die Lehrkraft hatte das Bild gesehen und schrie: "Macht es nicht wieder!"
Abschrift von SchülerIn 2 aufgrund schlechter Lesbarkeit.

Im Tulpenbeet

Ja du darfst mich fotografiren.
Bitte schreibe zu folgenden Bildern eine Geschichte. Zu dem Bild mit dem ? musst du dir überlegen, was wohl passiert sein könnte!

Es war einmal zwei Kinder und einen Vater. Der Vater sagt: "Stellt euch jede auf die Bank und lacht." Ich mach ein Foto. Das Mädchen sagt: "Was macht ihr?" Der Vater sagt: "Ja, bitte!" Das Mädchen sagt: "Kommst ein Tierchen nach hinten gehen?" Der Vater sagt: "Ja, antwortet der Vater. Also geht der Vater nach hinten. Das Mädchen macht ein hübsches Foto. Wenn alle das Foto sehen müssen, alle lachen."
Bitte schreibe zu folgenden Bildern eine Geschichte. Zu dem Bild mit dem ? musst du dir überlegen, was wohl passiert sein könnte!

*Im Freien*

Name: SchülerIn 5

Bitte schreibe zu folgenden Bildern eine Geschichte. Zu dem Bild mit dem ? musst du dir überlegen, was wohl passiert sein könnte!

Im Tulpenbeet

Name: SchülerIn 6

Bitte schreibe zu folgenden Bildern eine Geschichte. Zu dem Bild mit dem ? musst du dir überlegen, was wohl passiert sein könnte!

Im Tulpenbeet

Einerstes mit zwei Kindern
mit seinem Vater im Park.

Der Vater sagt zu den Kindern:
"Setz auch auf die Bank ich möchte auch fotografieren." Danach geht das

Mädchen sein Vater auch fotografieren.

Dann sagt sie: "Papa kannst du einschüchtern.

Noch damit ich dich fotografieren kann." Der soll sein

Vater über den Zaunrand fällt ein Blumenstück. Das

Mädchen macht ganz schnell ein foto vor seinem Vater.

Als sie das foto ansahen sagt sein Vater: "Das ist toll

geschrieben." Zeig dein Vater und lachen gemeinsam.

Name: SchülerIn 7


Ende
Bitte schreibe zu folgenden Bildern eine Geschichte. Zu dem Bild mit dem ? musst du dir überlegen, was wohl passiert sein könnte!

**Im Tulpenbeet**


**ENDE**
Bitte schreibe zu folgenden Bildern eine Geschichte. Zu dem Bild mit dem Fragezeichen musst du dir überlegen, was wohl passiert sein könnte.

Eine Toye ging zwei Kinder mit dem Ball. Da Kinder im Schluchz und die Bank auf der Bank so kein Schutz fiel un das Kinde noch ein Schluchz machte. Dann schubte der Vater das Kind in das links vor, ihm Ball in den Mund. Dann schubte der Vater den Ball zum Kind.

© SCHUBLI, Bildbox I, und dann "? SCHUBLI, Sternen AG, Scharmann 1996.
Bitte schreibe zu folgenden Bildern eine Geschichte. Zu dem Bild mit dem ? musst du dir überlegen, was wohl passiert sein könnte!

Im Tulpenbeet

eines Tages ging der Vater mit seinen Kindern in den Herderpark. Er sagt ins Leere, auf die Bank sitzt auch auf die Bank ich will euch ein Echo machen. Er fotografiert die beiden und ruft: „Bitte lachen! Da fragt die Tochter ihrem Vater, darf ich dir auch ein Echo machen? Ja, weiß der Blumenbär. Einen kleinen Schritt zurück. Auf einmal fühlt er in das Blumenbär hinein...
SchülerIn 10

... und sie Echopuff ihm als sie die Ecke anschauen...
16.4. Hamburger Arbeiten

SchülerIn A

Was ist hier passiert?
Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Ein Herrn Mann hatte zwei Kinder. Er ging zu der Bank. Er sah auf die Bank zu setzen. Der Mann hatte ein Foto vorgestellt. Dabei sahen Kinder auf der Bank helfen, wollte der Mann sie fotografieren.

SchülerIn B

Was ist hier passiert?
Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

---

**Das Foto**

SchülerIn B

zu die kinder gesagt hat, ihr sollt von ein unbeschrankt, was von reisen
nehmen oder mit den jenen an
roten. Aber die kinder haben mit
das gesagt - ihn gerettet. Deswegen
haben sie dager gegangen, dann
haben sie das nie wieder getan.

Ende
SchülerIn C

Was ist hier passiert?
Sieh dir die Bilfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

2 Kinder und ein junger Vater sind in einem Bank...

Der Vater nahm seine Kameramid, dann wollte ein paar schöne Fotos machen.

Später, kamen sie zu einer roten Bank...

Der Vater hatte eine rote Hose, er sagte: „Ich... könnte auch auf die schöne Bank setzen. Ich... fotografiere auch... dann..."

Der Mann fotografierte auch die beiden.

Das Foto war schön, spätestens bald war...

Das Mädchen hatte ein schönes Blumenbild...

Es spielte... sagte: „Papa,uch mal... dort... drüben... ist ein Tulpnenbild. Können wir mal... dort... da... hingeschen?"

Der Vater antwortete: „Ja, natürlich..."

Das Mädchen wollte auch etwas fotografieren...

Sie hatte eine blonde Jute in der Hand... Ich... den Papa... Setz, doch mal... auf... den Zorn... vor dem Blumenbild da und... darf ich... mal... da...
SchülerIn C

"Renee?.. ja hier war kurz die dann vom..."

Das Mädchen antwortete nicht auf diese Frage, und das Bild ein Geschenk sein sollte... Sie holte sich den Koffer über der Kehle, die er niedriger angestellt, so sehr, dass er kopfüber in dem Tulpenbeet war... Zum Glück ist nichts passiert. Das Ende ist aber leider anders herum... Das Datum war...geworden...

Das Bild, das keinen Glücklich nach Haus...

ENDE

Auf dem dritten Bild, war der Vater in den Tulpenbeet...
Was ist hier passiert?
Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

1. In einem Sonntags Nachmittag wollte der Vater...
2. von Franz und Lilly im Stadtteil ein Foto für den Geburtstag der Mutter machen...
3. Der Vater sagte: „Lassst euch auf die Bank dort...“
4. Als die Kinder auf der Bank saßen wollte der Vater ein Foto machen...
5. Er ging immer weiter zurück damit Franz und Lilly auf das Foto passen...
6. Aber hinter ihm war ein Tulpenbeet und er fiel...}

Franz leerte und Lilly schnappte sich den Fotografen und machte ein Foto von dem im Blumenbeet liegenden Vater...

Am Geburtstag der Mutter übergaben Franz und Lilly ihrer Mutter das lustige Foto...

Die Mutter sagte: „Das ist das bestes Geburtstaggeschenk, was ich je bekommen habe...“

Seit dem Vorfall mit dem Tulpenbeet ging der Vater nie wieder in den Stadtpark...
Was ist hier passiert?

Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.


Ahnlich gesagt das Foto noch einmal. Sie haben ein Foto gemacht. Der Vater hat gesagt: "Jetzt das Gesagte noch einmal!". Also, die Mutter, der Vater und die Tochter sind aus dem Park gegangen. Und die Familie ging gleich nach ihrem Foto nach Hause.
Was ist hier passiert?
Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Eines Sommertages waren zwei Kinder und der Vater in dem Park, der Vater hatte ein Fotoapparat mit, dann sah der Vater eine Bank, die ein schönes Hintergrundbild war. Der Vater sagte: "Sitz euch auf die Bank, die Kinder haben es getan und haben sich hin gesetzt", der Vater wollte das Foto im Stil der Kinder sehen, aber er stolperte gegen ein Schild, der auf dem Boden lag, und fiel in ein Blumen garten. In der Blumen garten war viel von Blumen war, die Kinder wollten ihm helfen aber sie sahen wie lustig er aus sah und hatten die Kamera schon in der Hand und sagten "Du siehst sehr cool aus, Dad" und haben ein Foto gemacht.
SchülerIn G

Was ist hier passiert?
Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

1. Der Vater lacht seine Kinder auf die Bank zu setzen. Er sagt: „An einem so sonnigen Tag war ein Foto doch ganz gut, oder?"

2. Die Kinder setzen sich auf die Bank und der Vater holt sein Fotopapier aus. „Lächeln!"

3. Der Vater geht ein paar Schritte zurück um die Kinder ganz auf das Bild zu bringen. Vorsichtig füllt er über den Zahn des Blumenlebens. Er sagt: „Helft mir doch!"

SchülerIn G

5. Zu Hause fragen sie ihre Mutter: 
Ist es nicht schön? Da sagt die Mutter: 
Die Blumen schon, aber Vater... na ja. 
Und alle lachen.
SchülerIn H

Was ist hier passiert?
Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Das Rosenbett

SchülerIn I

Was ist hier passiert?
Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Der Fotograf

Eines Tages ging eine Mutter mit ihrem
... dem Park. Damm kam ein Fotograf
... des Weges und fragte die Mutter und
... er von ihm ein Foto machen dürfte.
... Die beiden willigten ein und der Fotograf
... bot sie auf der Bank die am Wegrand
... stand, Platz zu nehmen. Die beiden setzten
... sich hin. Der sagte der Fotograf: „Bitte
... lächeln.“ Damm blitze es ein mal kurz
... und das Foto war fertig. Der Fotograf
... ging ein Stückchen zurück und zeil ihn
... die Sonne sehr blendete, dass er gar nichts
... sehen konnte. Plötzlich stürzte er in das
... Bett, was hinter ihm lag, weil er über dem
... Raum der den Fotograf umgab gestolpert war.

Beim dem Sturz verlor er seine Tasche
... und die Mutter des Kindes nahm sie. Die
... erlaubte sie sich, dem Spaziergänger
... einen Schnappschuss von dem Fotografen
... der um der Bett lag.
SchülerIn J

Was ist hier passiert?
Sieh dir die Bildfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.

Es war einmal ein Mann namens Hans Walter...

Hans Walter hatte zwei Kinder. Lebend nannte er sie beiden.

Unser und Otto Misam und Otto wurden herum.

Mam waren beide sehr listig. Heute war ein

Zeitungswettbewerb, man konnte für das beste Foto

1000 Euro gewinnen. So kam es, dass Hans Walter. Habe

seine Kinder vor eine Klasse im Land getroffen. Das Thema

der Zeitung war: „Freie Blumen“. Die Kinder ahnten

nicht, was er für die Zeitung fotografieren

wollte. Doch er ging zu weit zurück beim fotografieren.

Und trat auf einen toten Vogel, das tat merkwürdig

wirklich. Hans Walter war im Sandkasten verkatert

und fiel in ein Blumenkeuch, das kinderphotographie

konnten und fotografieren. Sie, gaben das Bild

bei der Zeitung ab und genommen das Hauptbild.

Nun ist Hans Walter. Hans Schulzler auf dem

Gymnasium. Zuerst sehr. Nach heute noch nicht

das Bild von ihm... hängt heute noch in seinem

Blick...
Mag. phil. Sonja Haberl

Geburtsdatum: 07.06.1985
Geburtsort: Wien

Email: s.haberl@gmx.at

Ausbildung

2003 – dato Universität Wien, Lehramtstudium Deutsch / Italienisch

März 2013 Diplomprüfung Kunstgeschichte mit ausgezeichnetem Erfolg, Thema der Diplomarbeit: "Das byzantinische Kreuzigungsbild"

2003 – 2013 Universität Wien, Kunstgeschichte

Juni 2003 Matura mit ausgezeichnetem Erfolg

1999 – 2003 Privatschule Maria Regina, Gymnasium und wirtschaftskundliches Realgymnasium mit Öffentlichkeitsrecht

1995 – 1999 GRG 19, Billrothstrasse 26 – 30

Auslandsaufenthalt

Feb 2008 – Juli 2008 Erasmusstipendiat an der Università degli Studi di Padova, Italien

Sprachkenntnisse

Deutsch (Muttersprache)
Englisch in Wort und Schrift
Italienisch in Wort und Schrift
Französisch (Grundkenntnisse)
Latein