



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Freizeit, Spiel und Sprache – Förderung der  
Bildungssprache durch spielpädagogische Maßnahmen  
im freizeitpädagogischen Setting“

verfasst von / submitted by

Tamara Boya

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Psychologie  
und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Dr.sc.ed Beatrice Müller, BA MA



## Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle den Menschen danken, die mich in meinem gesamten Studium und vor allem bei der Erstellung meiner Diplomarbeit tatkräftig unterstützt haben.

Besonders großen Dank möchte ich meiner Diplomarbeitsbetreuerin Frau Dr. Beatrice Müller aussprechen. Ohne Ihre kompetente Betreuung wäre die vorliegende Arbeit nicht zustande gekommen. Sie weckten im Zuge eines spannenden Seminars, das ich bei Ihnen besuchte, mein Interesse an Bildungssprache und Sprachstandsdiagnostik und standen mir während des Schreibprozesses immer beratend und ermutigend zur Seite. Vielen herzlichen Dank für Ihre Hilfe und auch für Ihre Zeit.

Des Weiteren möchte ich mich bei meinen Eltern Naseer und Jakleen Boya, meinem Bruder Dominik und meinen engsten Freundinnen Eva Kronsteiner und Tanja Iljic, die mich während meiner gesamten Studienzeit immer unterstützt haben und stets für mich da waren, von ganzem Herzen bedanken. Ohne euch wäre ich nicht so weit gekommen.

Auch den Wiener Kinderfreunden aktiv gebührt hiermit mein Dank. Die Erfahrung, die ich durch meine Arbeit als Parkbetreuerin gewinnen konnte, ist einzigartig und wertvoll. Danke an die wunderbaren Kinder, die ich für mein Forschungsvorhaben beobachten und aufnehmen durfte, ohne sie wäre diese Diplomarbeit nicht möglich gewesen.

Zuletzt möchte ich mich bei meinem Partner Fabian Schachinger bedanken, der mich immer wieder zum Schreiben motivierte und der die Arbeit mit Kindern genauso schätzt, wie ich es tue. Danke, dass du in all der Zeit für mich da warst und an mich geglaubt hast.



# INHALTSVERZEICHNIS

<b>I. Prolog</b>	<b>1</b>
<b>II. Forschungsfrage und Gliederung</b>	<b>3</b>
<b>III. Theoretischer Teil</b>	<b>4</b>
<b>1. Bildungssprache</b>	<b>4</b>
1.1. Geschichte und Definition	4
1.2. Erwerb	9
1.3. Charakteristika	11
1.4. Stolpersteine der deutschen (Bildungs-)Sprache für DaZ-Lernende	13
1.5. Narration und Bildungssprache	18
<b>2. Sprachstandserhebungen</b>	<b>21</b>
2.1. Diagnoseverfahren – Übersicht und Ausschluss anderer Verfahren	23
2.2. Tulpenbeet	25
2.2.1 Textbewältigung	26
2.2.2 Wortschatz	29
2.2.3 Bildungssprachliche Elemente	31
2.2.4 Satzverbindungen	33
2.2.5 Vertiefende Beobachtungen	35
<b>3. Die Parkbetreuung - ein besonderer Beitrag zur Freizeitpädagogik</b>	<b>36</b>
3.1. Rahmenbedingungen der Wiener Parkbetreuung	39
3.2. Ziele und Zielgruppen	42
3.3. Methoden zur Zielerreichung	45
3.4. Narrative Spiele in der Parkbetreuung	47
3.4.1. Dixit	47
3.4.2. Story Cubes	49
<b>IV. Empirischer Teil</b>	<b>51</b>
<b>4. Fragestellung/Zielsetzung</b>	<b>51</b>
<b>5. Methodisches Vorgehen</b>	<b>52</b>
5.1. Forschungsdesign	52
5.1.1. Gütekriterien	53
5.1.2. Forschungsethik	54
5.2. Forschungsprozess	55
5.3. Datenerhebung	56
5.3.1. Zugang zur Parkbetreuung und Rahmenbedingungen	56
5.3.2. Informationen zu den Gewährspersonen	57
5.3.3. Rolle der Forschenden und Beziehung zu Gewährspersonen	59
5.3.4. Elternarbeit in der Sprachbildung	59
5.4. Datenaufbereitung und Ergebnisse	61
5.4.1. Anwendung von Tulpenbeet	61
5.4.2. Entwicklung der bildungssprachlichen Verwendung	70
<b>6. Ausblick</b>	<b>80</b>
<b>7. Zusammenfassungen</b>	<b>82</b>
7.1. Zusammenfassung	82
7.2. Abstract	85
<b>V. Literaturverzeichnis</b>	<b>86</b>
<b>VI. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis</b>	<b>96</b>

<b>VII. Anhang</b>	<b>98</b>
7.1. Transkript	98
7.2. Einverständniserklärung	109
7.3. Tulpenbeet Auswertungsbögen	111
7.4. Eidesstattliche Erklärung	122

# I. Prolog

Vor 27 Jahren kam ich als Säugling aus dem Irak erstmals nach Österreich. Ich durfte das große Glück genießen, mehrsprachig aufzuwachsen – Arabisch, Aramäisch, Deutsch und Englisch waren und sind bis heute die Sprachen, die mich sowohl in meiner Freizeit als auch in diversen Bildungsinstitutionen begleiten. In meiner Kindheit empfand ich meine Mehrsprachigkeit manchmal als befremdlich, da vor allem die meisten meiner Mitschüler\*innen einsprachig aufwuchsen. Mit der Zeit lernte ich jedoch, diese Mehrsprachigkeit als großes Potenzial zu sehen. Doch nicht immer war die deutsche Sprache einfach für mich, auch wenn ich sie relativ schnell und akzentfrei gelernt hatte. Das Unterrichtsdeutsch forderte mich vor allem in der gymnasialen Unterstufe sehr und ohne die Unterstützung meiner Eltern, die mir viel Zeit und Raum zum Lesen und Lernen gaben, hätte ich die deutsche Schul- und Bildungssprache nicht meistern können.

Mehrere Jahre war ich bei den Wiener Kinderfreunden im Bereich der Freizeitpädagogik als Parkbetreuerin beschäftigt. Meine Arbeitsplätze befanden sich in ökonomisch schwächeren Gegenden, in denen viele Menschen, von jung bis alt, mit den unterschiedlichsten sprachlichen und kulturellen Hintergründen zusammenleben. Diese Tätigkeit ließ mich erfahren, wie viel Potenzial in einer sinnvollen Freizeitgestaltung liegt und zeigte mir, wie unsere multilinguale Gesellschaft mit ihren verschiedenen Sprachen umgeht. Als angehende Deutschlehrerin ist es mir auch im Freizeitbereich ein Anliegen, kommunikative und sprachliche Hürden der Kinder, mit denen ich zusammenarbeite, zu erkennen und zu untersuchen. Ich betrachte es außerdem als wesentlich, besonders jungen Menschen, für die Deutsch eine Zweitsprache ist, Sprachbewusstheit zu vermitteln und ihnen ein Sprachvorbild zu sein. In der Parkbetreuung konnte ich sehen, dass viele Kinder durch diverse Spiele glücklicherweise die Möglichkeit bekamen, zum Sprechen und Erzählen zu kommen. Im Ausdruck ihrer Sprache zeigt sich ihr Können, ihre Kreativität und auch ihr Selbstvertrauen.

Durch meine eigenen Erfahrungen als “DaZ-Lernende“ und durch das Lehramtsstudium weiß ich, mit welchen Problemen man vor allem mit der deutschen Bildungssprache zu kämpfen hat und kann mich somit gut in so manches Kind hineinversetzen. Ich widme diese Diplomarbeit daher der Verschränkung von Spiel, Freizeit und Sprache.

In Österreich haben in der Gesellschaft über die letzten Jahre in Bezug auf Sprachfähigkeit viele Veränderungen stattgefunden - die Debatte über Deutschkompetenzen von Migrant\*innen und geflüchteten Menschen aus Afrika oder dem Nahen Osten hält bis heute an und ist fester Bestandteil in parlamentarischen Tagungen. Dabei ist das österreichische Schulsystem nicht konform mit der Realität, was Sprache und Bildung betrifft. Das System ist einsprachig, berücksichtigt in Bildungsinstitutionen nicht ausreichend die mehrsprachige Gesellschaft und bildet somit große Hürden für Menschen, für die Deutsch ihre Zweitsprache ist. Häufig ist es der Fall, dass bei Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch die Entwicklung der Familiensprache mit dem Schuleintritt gebremst wird. Deutsch ist häufig weniger gut ausgebildet, wodurch es nicht nur zu einer unausgeglichene Zweisprachigkeit kommt, sondern auch der Erwerb der Zweitsprache dadurch erschwert wird, wie es bereits in vielen Befunden zu sehen ist.

Aber nicht nur in der Schule soll korrektes Deutsch gesprochen werden, sondern auch in der persönlichen Freizeit soll die Sprache möglichst fehlerfrei manifestiert werden, laut einem gesellschaftlichen Konsens. Kinder möchten sich in ihrer Freizeit von der Schule abgrenzen und ihren Bedürfnissen wie Erholung, Vergnügen, Pflege sozialer Kontakte etc. nachgehen. Ob dabei eine komplette Trennung von Schule und Freizeit möglich ist, ist bei vielen Kindern unterschiedlich (vgl. Opaschowski 2009 : 60-61). Wie verhalten sich nun Freizeit- und Schulsprache? Was nehmen Kinder mit Zweitsprache Deutsch, sprachlich gesehen, aus der Schule mit in die Freizeit? Wie verändert sich ihre Wortwahl bei narrativen Vorgängen, die etwa bei gewissen Spielen beansprucht werden? Da der Freizeitpädagogikbereich im Hinblick auf Sprache, genauer

Bildungssprache, noch nicht weitreichend untersucht wurde, gilt der Fokus dieser Diplomarbeit diesem speziellen Feld.

## II. Forschungsfrage und Gliederung

Die vorliegende Diplomarbeit untersucht die Förderung bildungssprachlicher Elemente durch spielpädagogische Mittel in einem freizeitpädagogischen Setting. Die Forschungsfrage lautet:

*Inwieweit können spielpädagogische Mittel die Ausbildung der Bildungssprache im freizeitpädagogischen Kontext fördern?*

Zunächst wird im ersten Kapitel ein Überblick über den Begriff *Bildungssprache* gegeben. Dabei spielen Geschichte und Definition von Bildungssprache eine wichtige Rolle, da letztere vielseitig aufgefasst werden kann. Der historische Überblick soll in nachvollziehbaren Schritten zum gegenwärtigen Sprachbarrierendiskurs überleiten, in dessen Rahmen auch die Problematik eines monolingualen Schulsystems in einer mehrsprachigen Gesellschaft diskutiert werden soll. Welche Unterschiede gibt es außerdem zwischen Bildungssprache und Alltagssprache?

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich konkret auf die narrative Ebene in der Bildungssprache. Welchen Zusammenhang gibt es zwischen Narrationen und Bildungssprache?

Überleitend wird im nächsten Kapitel kurz das Modellprogramm *FörMig* vorgestellt, dessen Profilanalyseverfahren *Tulpenbeet* im Rahmen dieses Forschungsvorhabens zur Anwendung kommt.

Die *Wiener Parkbetreuung* ist ein spezielles Angebot im Bereich der Freizeitpädagogik. Die Freizeit von Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren soll sinnvoll gestaltet und mit Hilfe pädagogischer Betreuung verbracht werden. Wie sieht das genaue Setting der Parkbetreuung, die in diesem Fall vom Verein *Wiener Kinderfreunde aktiv* angeboten

wird, aus und welche Möglichkeiten eröffnet sie für eine bildungssprachliche Förderung?

Eine Verschränkung von Freizeitpädagogik und Bildungssprache kann in dieser besonderen Betreuungssituation vollzogen werden, indem durch narrative Spiele beobachtet wird, wie sich Kinder mit Zweitsprache Deutsch in ihrer Freizeit, in der sie sich anderen Sprachregistern bedienen als in der Schule, äußern. Wo schwingt die Bildungssprache mit und welche Besonderheiten ergeben sich während des Erzählvorgangs?

## **III. Theoretischer Teil**

### **1. Bildungssprache**

#### **1. 1. Geschichte und Definition**

Der Begriff Bildungssprache taucht bereits im 19./20. Jahrhundert auf und bezeichnet eine „hohe“ und „reine“ Sprache der höheren, gebildeten Schichten (vgl. Gogolin et al. 2013 : 11). Sie ist ein Konzept, welches in verschiedenen Bereichen und Disziplinen in vielen Varianten ausgelegt und vom jeweiligen Kontext abhängig ist (vgl. Heller / Morek 2012 : 70).

Bereits seit Anfang der 1970er-Jahre bilden Kinder der „Gastarbeiter\*innen“, wie sie zu dieser Zeit genannt wurden, einen Teil des österreichischen Bildungssystems. Dabei wuchs die Anzahl jener Kinder, die eine andere Erstsprache als Deutsch hatten, in städtischen Ballungszentren so an, dass nicht mehr von Einzelfällen die Rede sein konnte (vgl. Fleck 2010 : 144). Laut Angaben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMB) hatten im Schuljahr 2015/16 rund 61,8% aller Schüler\*innen der allgemein bildenden Pflichtschulen in Wien Deutsch als Zweitsprache (vgl. BMB 2017 : 23). Dass Deutsch für eine beachtliche Anzahl von Kindern eine Zweitsprache ist, ist somit ein wesentlicher Bestandteil der Alltagsrealität

von Lehrkräften generell. Deutschlehrer\*innen sowie Lehrkräfte naturwissenschaftlicher oder anderer Fächer sind im Sinne der durchgängigen Sprachbildung (Reich 2013) damit befasst, jene Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hinsichtlich ihres Sprachregisters zu berücksichtigen und aufmerksamer auf die Entwicklung der Bildungssprache zu achten.

In diesem Kontext werden die gegenübergestellten „elaborierten und restringierten Codes“ nach Basil Bernstein (1971) genannt, welcher die Thematik der Bildungsungleichheit in den deutschsprachigen Fachdiskurs einführte (vgl. Heller / Morek 2012). Elaborierte Codes sind maßgebend für das Merkmal der sprachlichen Explizitheit (Schleppegrell 2001/2010; Feilke 2012; Harren 2011) hinsichtlich kontextentbundener, verständlicher Textentfaltung und begrifflicher Präzision. Somit wird die Entstehung von Bildungsungleichheit aufgrund sozialstruktureller Bedingungen angesprochen: Kinder aus der sogenannten „Mittelschicht“ verfügen laut Bernstein über den elaborierten Code, der für Schulerfolg wesentlich sei; im Gegensatz dazu stünden die Kinder aus der sogenannten „Unterschicht“, welche wegen ihrer schichtspezifischen Sozialisation nur auf die Verwendung des restringierten Codes zurückgreifen können (vgl. Bernstein 1964 : 66-67). Dies war in den 1960er Jahren der Beginn der „Sprachbarrierendebatte“, die in den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskursen einen umstrittenen Platz einnahm. Es wurde also festgestellt, dass Kinder aus niederen sozialen Schichten (welche auch Kinder, die deutsche Dialekte sprechen, inkludieren) an standardsprachlich-orientierten Schulen benachteiligt werden (vgl. Bernstein 1970; Oevermann 1972).

Fast 40 Jahre nach Bernstein wird der Begriff wieder aufgegriffen, um eine erneute Betrachtung der Bildungssprache hinsichtlich des Diskurses über das vielkritisierte deutschsprachige Schulsystem anzustellen (vgl. Gogolin 2006). Eine ambivalente Bedeutung des Begriffs wird aufgezeigt: Zum einen wird mit Bildungssprache die Sprache, in der Bildungsinstitutionen sozialisiert sind, gemeint, zum anderen auch eine „spezielle Ausprägung des Deutschen“ (Gogolin / Lange 2010 : 9). Mit dem Modellprogramm „FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ wird zum Ziel gesetzt, bildungssprachliche Fähigkeiten bei Heranwachsenden zu fördern und auszubilden (vgl. Gogolin / Lange 2011 : 108-109). Die

FörMig-Entwickler\*innen gehen auf eine Definition von Jürgen Habermas zurück, der Bildungssprache als das sprachliche Register bezeichnet, „mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann“ (Habermas nach Gogolin / Dirim et al. 2011 : 15-16). Demnach seien für eine erfolgreiche Bildungskarriere vor allem bildungssprachliche Fähigkeiten relevant. Die sprachlichen Anforderungen unterscheiden sich jedoch zunehmend vom Repertoire der Allgemeinsprache, je weiter sich die Bildungskarriere entwickelt (vgl. Gogolin / Dirim 2011 : 15).

Das Konzept Bildungssprache wird also als spezifisches Register sprachlicher Fähigkeiten beschrieben, welches vor allem in der formalen Bildung besondere Relevanz findet (vgl. Gogolin / Lange 2011 : 107). Verwiesen wird auf die Kompetenz, Sprache in so einer Art und Weise zu verwenden, die bestimmte formale Ansprüche erhebt (vgl. Gogolin / Lange 2011 : 111).

Bildungssprache hat drei Funktionen inne, die auch in ähnlicher Formulierung bei FörMig zu finden sind:

- Kommunikative Funktion: Bildungssprache als Medium von Wissenstransfer
- Epistemische Funktion: Bildungssprache als Werkzeug des Denkens
- Sozialsymbolische Funktion: Bildungssprache als „Eintritts- und Visitenkarte“ (vgl. Morek / Heller 2012 : 70)

Die Entwicklung der Bildungssprache ist vor allem im multilingualen Kontext zu diskutieren. Die Interdependenzhypothese (Cummins 1979) legt die Fähigkeit des Menschen nahe, sprachliche Informationen aus seinem Umfeld zu verarbeiten und dadurch auf natürliche Weise Sprachen zu lernen. Diese Fähigkeit sei unteilbar und könne sich negativ auf die Entwicklung der Erstsprache oder jeder anderen Sprache auswirken. Außerdem sei die Beherrschung der Erst- und Zweitsprache rein oberflächlich betrachtet nicht feststellbar, da man die bilinguale Kompetenz der Kinder im Alltag nicht bemerke. Erst viel später fallen die Schwächen dieser Kinder auf, wenn sie die sogenannten „kognitiv-akademischen“ sprachlichen Fertigkeiten beziehungsweise die Entwicklung der Bildungssprache im schulischen Kontext vorweisen müssen (vgl. de Cillia 2017: 3).

In der Forschung herrscht der Konsens, dass bilinguale Kinder von einer frühen Förderung der Zweitsprache viele Vorteile daraus ziehen und zusätzlich von einem langfristigen Erstsprachenunterricht einschließlich einer frühen Literalisierung profitieren (vgl. de Cillia 2017: 3).

Dennoch verhält es sich bei Angehörigen von Migrationsminderheiten gegenteilig, denn hier lernen die Kinder zumeist in der Zweitsprache lesen und schreiben, während die Erstsprache in der Schule kaum oder überhaupt nicht berücksichtigt wird, wie viele Dokumentationen bestätigen (z.B. Fthenakis / Sonner / Thrul / Walbiner 1985). Die schwache Ausbildung der Bildungssprache und die daraus resultierende eingeschränkte kognitiv-akademische Sprachfähigkeit wird fortan in ihrer weiteren Ausbildung gebremst, indem sie die Bedingungen ihrer eigenen Förderung begrenzt (vgl. de Cillia 2017: 4). Daraus folgen Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben, aber auch in Schulleistungen anderer Fächer, welche ebenfalls eine ausgeprägte Beherrschung der Bildungssprache beanspruchen.

Das Konzept Bildungssprache grenzt sich gleichzeitig auch von anderen verwandten Begriffen ab (vgl. Gogolin / Lange 2010 : 12), wie etwa vom Begriff „Schulsprache“. Diese ist die Sprache, die in der Schule benützt und gleichzeitig als Teil der Bildungssprache betrachtet wird. Bildungssprache und Fachsprache, die ebenfalls der Bildungssprache untergeordnet ist, stehen ebenso in enger Beziehung zu einander. Sie wird bezeichnet als eine besondere Form von Sprache, die zu einer wirkungsvollen und konkreten Kommunikation unter Fachleuten verhilft (vgl. Gogolin / Lange 2010 : 12). Die fachsprachliche Verwendung der deutschen Sprache in der Schule ist kontextgebunden; zum Beispiel unterscheidet sich die Fachsprache des Deutschunterrichts von naturwissenschaftlichen Fächern wie Geographie oder Biologie (vgl. Dirim 2015 : 40). Dafür sind vor allem terminologische Besonderheiten im Wortschatz ein Zeichen des bildungssprachlichen Registers (vgl. Gogolin / Lange 2011 : 112). An dieser Stelle muss eine deutliche Abgrenzung zur Alltagssprache genannt werden, wobei keine Sprachhierarchisierung im Vordergrund steht: Bildungssprache ist nicht höhergestellt als Alltagssprache. Lediglich unterschiedliche Funktionsweisen beider Sprachregister sollen in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden (vgl. Brandt / Gogolin 2016 : 8).

Nennenswert werden noch englischsprachige Synonyme und ähnliche Begriffe wie Bildungssprache betrachtet, da diese durch langjährige Untersuchungen und entsprechend umfangreicher Literatur gekennzeichnet sind. Dies sind unter anderem *academic language* (Chamot / O'Malley 1987; Snow /Uccelli 2009), *cognitive academic language proficiency* oder auch *language of schooling* (Schleppegrell 2010) sowie das bereits beschriebene deutsche Pendant *Schulsprache* (Cathomas 2007; Müller/Ditmann-Domenichini 2007). *Academic language* kommt dem Begriff Bildungssprache sehr nahe:

In general terms, academic language refers to the language used in school to acquire new or deeper understanding of the content and communicate that understanding to others. Because academic language conveys the kind of abstract, technical, and complex ideas and phenomena of the disciplines, it allows users to think and act, for example, as scientists, historians, and mathematicians. Thus, academic language promotes and affords a kind of thinking different from everyday language. (Gottlieb & Ernst-Slavit, 2013).

Die Bezeichnung *Language of schooling* oder auch *classroom language* ist nicht direkt mit Bildungssprache an sich vergleichbar, sondern vielmehr mit Schulsprache (vgl. Schleppegrell 2013). Die Beherrschung dieser sei mit entsprechenden außerschulischen Spracherfahrungen verbunden und werde für Nicht-Erstsprachler\*innen<sup>1</sup> als schwieriger zu erwerben angesehen:

The ability to draw on the linguistic features that construe academic contexts depends on experience with those contexts that may not be available in the home or community for many students, especially those who speak English as a second language, who speak nonstandard dialects of English, or whose home and community experience has not socialized them into the ways of making meanings that are expected at school (Schleppegrell 2013 : 24).

*Cognitive academic language proficiency* (CALP) knüpft an den elaborierten Code an (vgl. Cummins 1979). In Kapitel 1.2. wird der Begriff näher beleuchtet.

Bildungssprache ist nicht als reines linguistisches Konzept zu verstehen. Die didaktische Perspektive verortet sie in der Schul- und nicht in der Sprachgeschichte und erklärt sie

---

<sup>1</sup> Hier wird auf die englische Sprache Bezug genommen

als soziolinguistisches Konstrukt (vgl. Feilke 2012 : 6). Das sozial-funktionale Kommunikationsfeld, in dem sie verwendet wird, beschränkt sich auf Bildungsinstitutionen. Bildungssprache wird auch im Sinne Herbarts als „funktionalpragmatisches Verständnis sprachlicher Bildung“ beschrieben. Dieses Verständnis diene als Voraussetzung, um Unterrichtsgeschehnisse verstehen zu können mit Hilfe der Schritte „Klarheit, Assoziation, System und Methode“ seitens der Lehrkräfte. Bereits Herbart erkannte, dass es in Hinblick auf Unterrichts- oder Bildungssprache eine Registerunterscheidung gebe und dass eine Notwendigkeit von Sprachbildung und deren Wertschätzung als wichtig für gesellschaftliche Akzeptanz gelten (vgl. Roth 2017 : 54-55).

## **1.2. Erwerb**

Der Erstspracherwerb kann sich auf eine Sprache oder auch als bilingualer Spracherwerb auf mehrere Sprachen beziehen, die zur gleichen Zeit gelernt werden. Zweitspracherwerb sei ein sekundärer Prozess, der deutlich später nach dem ersten stattfindet und unter anderen Kriterien vor sich geht. Erschwerend verhält es sich, wenn es sich um den Erwerb der Schul- und Bildungssprache handelt, da dieser Erwerb höhere Ansprüche an Zweitsprachlernende stellt als beispielsweise der institutionell herkömmliche Schulfremdspracherwerb (vgl. Rösch 2017). Besonders der Auf- und Ausbau von Textkompetenzen ist ein unumgänglicher Weg zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen (vgl. Feilke 2012 : 10/Gogolin 2013 : 77). Im Erwerb wird außerdem noch eine Weiterentwicklung von kognitiven und sozialen Anforderungen an das Verstehen, Sprechen und Schreiben gesehen. Von einer spontanen Bemächtigung von Bildungssprache zu einer geplanten Herangehensweise geleitet zu werden ist eines der Ziele des Konzepts. Hier spielen konzeptionelle Mündlichkeit und Schriftlichkeit eine bedeutende Rolle: Schüler\*innen sollen von einer konzeptionellen Mündlichkeit zu einer konzeptionellen Schriftlichkeit gelangen (vgl. Gogolin 2013 : 77). Der Erwerb von Bildungssprache wird des Weiteren als ein Prozess beschrieben, der einer „expliziten Steuerung bedarf“. Daher müssen an das Alter angemessene Anspruchsniveaus sowie spezifische Voraussetzungen der Lernenden

berücksichtigt werden (vgl. Gogolin 2013 : 78). Die Sprachfördermaßnahmen sollten aus diesem Grund an eine „Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten“ anknüpfen (vgl. Gogolin / Lange u.a. 2011 : 18).

Besonders ausschlaggebend sind Untersuchungen zur Aneignung von Bildungssprache in der Zweitsprache, welche zeigten, dass die Erwerbsdauer einen zeitlichen Rahmen von fünf bis zu acht Jahren einnehmen kann (vgl. Gogolin / Lange 2010 : 17). Alltagssprachliche Fähigkeiten werden als „BICS – Basic Interpersonal Communicative Skills“ bezeichnet, also die Manifestation von Sprache im unmittelbaren persönlichen Austausch, die in der Regel mündlich erfolgt. Im Gegensatz dazu steht „CALP – Cognitive Academic Language Proficiency“, welche Manipulation von Sprache in dekontextualisierten akademischen Situationen bezeichnet und mit der Schriftsprache übereinstimmt (vgl. Cummins 1979 : 222). Um BICS zu erwerben benötigen Lernende sechs Monate bis zwei Jahre. Die Studien wurden in den USA, Australien und Kanada durchgeführt und beziehen sich auf das Englische, jedoch können diese Erkenntnisse genauso gut für das Deutsche sprechen, dass der Erwerb der deutschen Bildungssprache ein mehrjähriger Prozess ist, der im Laufe der gesamten Schullaufbahn stattfindet (vgl. Dirim 2013 : 202). Somit ist auch die unterschiedliche Ausprägung alltags- und bildungssprachlicher Kompetenzen von DaZ-Lernenden erklärt, da die Erwerbsdauer beider sprachlichen Register verschieden lang ist. Sie können im Alltag ohne weitere Probleme mündlich kommunizieren, werden aber gleichzeitig den sprachlichen Anforderungen in der Schule nicht gerecht (vgl. Gogolin / Lange 2010 : 17). Selbst bei einer elaborierten alltagssprachlichen Fähigkeit können bildungssprachliche Defizite erscheinen (vgl. Reich 2013 : 63).

Jene angestrebten Kompetenzen entwickeln sich demnach nicht „von selbst“, indem versucht wird, alltagssprachliche Kompetenzen auf den Unterrichtsinhalt zu übertragen (vgl. Reich 2013 : 63). Die Ausbildung bildungssprachlicher Fähigkeiten ist eine „notwendige Bedingung für schulischen Lernerfolg“ und verhindert somit die Barriere beim Erwerb von Fachinhalten (vgl. Reich 2013 : 64).

Relevant für diese Arbeit ist demnach die Aneignung bildungssprachlicher Formen des Deutschen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund beziehungsweise Deutsch als Zweitsprache. Selbst, wenn zu Hause auch Deutsch gesprochen und die

Einschulung in eine deutschsprachige Schule vorgenommen wird, liege die bereits genannte Benachteiligung vor. Jene dieser Kinder müssen die in schulischen Zusammenhängen „legitime Form“ der deutschen Sprache heranziehen, eine „tradierte, im Bildungskanon semantisch ausgefächerte, syntaktisch komplexe und habituell verankerte Sprachform“ (Dirim 2013 : 202). An diese Erkenntnis wird angeknüpft, dass Schüler\*innen, die während ihrer Entwicklung keinen Grundstein einer solchen Sprachgewohnheit gelegt bekommen haben, einen erschwerten Zugang zu Bildungssprache haben und auch ein „Nebenbei-lernen“ bildungssprachlicher Kompetenzen nicht möglich sei (vgl. Reich 2013 : 64).

Die traditionelle Auffassung der Schule, dass die systematische Vermittlung der für den Schulerfolg erforderlichen Sprache nicht ihre Aufgabe darstellt, ist immer noch gegenwärtig (vgl. Mecheril / Quehl 2015 : 154). In monolingualen Bildungsinstitutionen wird nur „selten explizit“ verdeutlicht, dass bildungssprachliche Ausdrucksweisen einen immerwährenden Anspruch an Schüler\*innen darstellen, da dieser „implizit in der Art der Kommunikation mit[schwingt] [...]“ (vgl. Gogolin / Lange 2011 : 111). Jene „impliziten Erwartungen in lehrerseitigen Bewertungen und Notengebungen“ würden sich festsetzen und somit Bildungsungleichheit entstehen, weil die Schule „sprachliche Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe“ nicht angemessen offenlegt (vgl. Heller / Morek 2012 : 78).

### 1.3. Charakteristika

Die folgende Übersicht über die Merkmale des Registers Bildungssprache extrahiert drei Kategorien: lexikalisch-semantisch, syntaktisch und diskursiv (vgl. Heller / Morek 2012 : 4-7).

Tabelle 1

<b>Lexikalisch-semantische Merkmale</b>	<b>Beispiele</b>
Qualität der Lexik	Präfixverben ( <u>er</u> hitzen, sich <u>ent</u> folden, sich <u>be</u> ziehen)

	Nominale Zusammensetzungen (Winkelmesser)
	Normierte Fachbegriffe (rechtwinklig, Dreisatz)
Hohe lexikalische Dichte	Lexikalische Subjekte statt Pronomen
	Ausgebaute Nominalphrasen und Nominalisierungen (Die Entstehung der Säure)

Tabelle 2

<b>Syntaktische Merkmale</b>	<b>Beispiele</b>
Herstellung lokaler Kohärenz	Kohäsionsmarkierungen (Konnektivpartikel, Konjunkturen)
	Satzgefüge (Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive)
	Attribute (die nach oben offene Richter- Skala)
	Funktionsverbgefüge (zur Explosion bringen, einer Prüfung unterziehen)
Modus der Repräsentation	Konjunktiv
	Deklarativsätze
	Unpersönliche Konstruktionen (z.B. Passiv)
Segmentierung von Propositionen in Sätze (statt prosodisch)	

Tabelle 3

<b>Diskursive Merkmale</b>	<b>Beispiele</b>
klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel	
monologische Formen	Vortrag, Referat, Aufsatz
fachgruppentypische Textsorten	Protokoll, Bericht, Erörterung
stilistische Konventionen	Sachlichkeit, logische Gliederung, angemessene Textlänge

#### 1.4. Stolpersteine der deutschen (Bildungs-)Sprache für DaZ-Lernende

Für DaZ-Lernende enthält die deutsche Sprache viele Hürden und Schwierigkeiten, die schwer nachzuvollziehen sind und oft erhebliche Unterschiede zu anderen Sprachen beziehungsweise Sprachfamilien vorweisen (vgl. Rösch 2005). Im Folgenden wird skizziert, welche Leistungen Schüler\*innen anderer Erstsprachen erbringen müssen, wenn sie sich die deutsche (Bildungs-)Sprache aneignen, welche lautlichen, grammatischen, lexikalischen und syntaktischen Besonderheiten die deutsche Sprache innehat und, gegebenenfalls, wie sich DaZ-Lernende bei Schwierigkeiten helfen.

Tabelle 4

<b>Lautliche und artikulatorische Besonderheiten</b>	<b>Beispiele</b>	<b>Realisierung DaZ-Lernender</b>
Häufung und Verbindung von Konsonanten	<u>H</u> erbst, spr <u>in</u> gst, Mark <u>tp</u> latz	Sprossvokale: F <u>i</u> l <u>i</u> m statt Film, Sch <u>e</u> par <u>a</u> che statt Sprache
Knack- oder Zischlaut in Komposita	Arbeits- <u>a</u> mt, Klassen- <u>a</u> rbeit	

Betonung erster Silben (Stammsilbe) bei Komposita im Deutschen statt nachfolgender Silbe	Hustenbonbon wird verstanden als Husten bonbons?	
Unterscheidung von langen und kurzen Vokalen bzw. offenen und geschlossenen Vokalen	Riese – Risse Ofen – offen	
Umlaute wie ö oder ü	übermorgen, möchte	Verwendung anderer, akustisch ähnlicher Vokale: <u>i</u> bermorgen, <u>e</u> chte

(vgl. Rösch 2005)

Tabelle 5

<b>Grammatische Besonderheiten</b>	<b>Beispiele</b>	<b>Realisierung DaZ- Lernender</b>
Artikelbestimmungen	Deutsch: die Sonne Serbokroatisch: das Sonne Spanisch: der Sonne	Entweder falsche Artikelbestimmung oder gänzlich Weglassen des Artikels: Draußen scheint Sonne.
Artikeldeklinaton, Unterscheidung zwischen bestimmter und unbestimmter Artikel, Formulierungen ohne Artikel	Hilfe holen, Treue schwören	
Neun Möglichkeiten der Pluralbildung	Das Fenster – die Fenster die Mutter – die Mütter der Brief – die Briefe	Verwechslung, falsche Pluralbildung

	der Mensch – die Menschen das Auto – die Autos die Waffel – die Waffeln das Haus – die Häuser der Atlas – die Atlanten	
Zwei Pluralformen eines Nomen, die bedeutungsunterschiedlich sind	die Bank – die Bänke (Sitzbank) die Bank – die Banken (Kreditinstitut)	Verwechslung
Adjektivdeklinationen	Stark, schwach, nach bestimmtem/unbestimmtem Artikel	
Flexion von Verbformen durch Umlautung	tragen - trägt	tragen - <u>tr</u> agt
Trennbare und untrennbare Verben	vorsingen – er singt vor wiederholen – sie wiederholt	Trennung untrennbarer Verben: sie holt wieder statt sie wiederholt
Präteritum und Partizip starker und schwacher Verben; unregelmäßige Verben (Mischung aus schwachen und starken Verben)	sagen – sagte – gesagt singen – sang – gesungen nennen – nannte - genannt	starke Verben werden im Präteritum/Partizip wie bei schwachen Verben gebildet: singen – singte - gesingt
Modalverben Hilfsverben	wollen, können, sollen, müssen, dürfen, haben, sein	
Lautgleiche Formen von Personal- und	2. Person Plural: Kommt ihr? 3. Person Singular fem.: Gehört ihr das?	

Possessivpronomen im Singular und Plural	2. Person Singular/Plural, Höflichkeitsform: Ist das Ihr Haus?	
Präpositionen mit Akkusativ oder Dativ	Erfordernis Akkusativ: für, ohne, um, gegen Erfordernis Dativ: mit, aus, bei, nach, seit, von, zu	Verwendung eines falschen Kasus': Ich gehe <u>in der</u> Schule statt Ich gehe <u>in die</u> Schule

(vgl. Rösch 2005)

Tabelle 6

<b>Lexikalische Besonderheiten</b>	<b>Beispiele</b>	<b>Realisierung DaZ-Lernender</b>
Komposita aus Nomina, Adjektiv + Nomen, Verb + Nomen	Regenwasser, Frischfleisch, Wartezimmer	
Nominalisierungen aus Verben und Adjektiven	Das Singen Das Schöne	
Prä- und Suffixe mit einhergehenden Bedeutungsänderungen	<u>z</u> uteilen vs. <u>ver</u> teilen	
Vielseitige Bedeutungen eines Wortes	gehen: Ich gehe. Es geht mir gut. Die Uhren gehen falsch.	
Modalpartikel, die zur Hervorhebung des Beziehungswortes beitragen + Präpositionen, Konjunktionen und Adverbien	Komm bitte mal her! Komm doch bitte her! Wie es Jan wohl geht? Da liegt das Buch ja! Wo bleibst du denn nur?	Irrtümliche Verwendung oder Unverständnis

(vgl. Rösch 2005)

Tabelle 7

Syntaktische Besonderheiten	Beispiele	Realisierungen DaZ-Lernender
Perfekt- und Plusquamperfektbildung	Sie war zur Schule gegangen. Er hat Kaffee getrunken.	Verwirrender Gebrauch der Hilfsverben haben und sein: Sie hat Schule gegangen. Er ist Kaffee getrunken.
Unterscheidung Vorgangspassiv/Zustandspassiv	Das Zimmer wird geputzt (jetzt gerade). Das Zimmer ist geputzt (abgeschlossene Handlung).	
unpersönliche Satzstrukturen mit <u>es</u> und <u>man</u>	In China isst man mit Stäbchen.	Falsche Umformungen: In China wird man mit Stäbchen gegessen.
Verbstellung in Haupt- und Nebensatz	Aussagesatz: Ich bleibe zu Hause, weil ich krank <u>bin</u> . Er <u>geht</u> in die Schule. Aber: Morgens <u>geht</u> er in die Schule.	Keine Realisierung der Inversion: Ich bleibe zu Hause, weil ich <u>bin</u> krank. Morgens er <u>geht</u> in die Schule.
Aufeinanderfolgen zweier konjugierter Verben	Wenn ich in die Schule gehe, lerne ich Deutsch.	Wenn ich in die Schule gehe, ich lerne Deutsch.

(vgl. Rösch 2005)

## 1.5. Narration und Bildungssprache

Für die vorliegende Arbeit wird im empirischen Teil das Hauptaugenmerk auf bildungssprachliche Merkmale in mündlichen Narrationen von Kindern im Grundschulalter gerichtet, welche Deutsch als Zweitsprache lernen und sich gerade in einem freizeitpädagogischen Setting befinden. Bildungssprache zeichnet sich hauptsächlich durch konzeptionelle Schriftlichkeit aus (vgl. z.B. Ahrenholz 2010, Ortner 2009, Gogolin/Lange 2010) und steht somit im Gegensatz zur Alltagssprache, welche primär mündlich verläuft. Um von der Welt der Alltagssprache in die Welt der Bildungssprache zu finden, muss vor allem in der Schule ein sprachsensibler Fachunterricht stattfinden. Dabei fungiert die Unterrichtssprache, die mündlich erfolgt, als Brücke zwischen Alltagssprache und Bildungssprache. Die Unterrichtssprache ist mit vielen Elementen der Alltagssprache versetzt und enthält gleichzeitig Versatzstücke der Fach- und Bildungssprache. In der Freizeitpädagogik wird fast ausschließlich mündlich kommuniziert und erzählt. Es ist also interessant, ob auch in mündlich kommunizierten Geschichten bildungssprachliche Elemente, die ansonsten nur schriftlich betrachtet werden, zu erkennen sind, denn dem Erzählen begegnen Kinder nicht nur in der Schule, sondern ebenso in ihrer Freizeit.

Die Erzählfähigkeit von Kindern wird nicht nur in der Linguistik, sondern unter anderem auch in der Entwicklungspsychologie untersucht und ist somit Gegenstand interdisziplinärer Forschung. Auch hinsichtlich Migration gilt eine narrative Qualifizierung als erstrebenswert, wenn beispielsweise Narrationen in der Erstsprache verloren gehen, was demnach Einfluss auf narrative Qualifizierung sowohl in Erst- als auch Zweitsprache haben kann (vgl. Blaschitz 2014 : 14).

Der Erzählbegriff wird als „strukturierte äußerungs- und satzübergreifende Gesprächseinheit“ beschrieben, die eine kommunikative Funktion innehat (vgl. Becker 2001 : 59) und fungiert als Wiedergabe von Ereignissen (real, fiktional) (vgl. Gülich / Hausendorf 2000 : 373). Der Vorgang des Erzählens wird als eine „spezifische Art des Diskurses“, der „unmittelbar hörerbefogen“ und interaktiv sei, in Kontrast zur Erzählung, welche nur eine Form sei, „die in das Erzählen integriert wird“ beschrieben (Ehlich 1983 : 144-145). Semantisch gesehen ist der Begriff Erzählen mehrdeutig zu

verstehen. Es gibt eine Reihe an Differenzierungen, die die Unterschiede zwischen Erzählen, Erzählung, Geschichte, Narration etc. analytisch darlegen. Mehreren Studien zufolge beginnen Kinder bereits im Vorschulalter zu erzählen, erst mit neun Jahren erreichen sie ihren sogenannten „Scheitelpunkt“ (vgl. Schüle / Wolf / Boueke 1995 : 254). Ab neun Jahren können Kinder schon Geschichten erdenken, die „als einer kanonischen Struktur folgend definiert werden können“ (Tolchinsky / Johansson / Zamora 2002 : 223).

Dabei ist zwischen Erzählen 1 und Erzählen 2 zu unterscheiden, womit auf die „systematische Ambivalenz beim Gebrauch von Erzählen“ hingedeutet wird, die jedoch in der Literatur zu kurz kommt (Ehlich 1983 : 129-130). Erzählen 1 stehe für das gesamte Wortfeld und ist „eine Art Neutralisationsform, Oberbegriff für eine Vielzahl von Bezeichnungen für eine Vielzahl von Tätigkeiten“ (Ehlich 1983 : 129-130). Das Ziel von Erzählen 1 sei es, ein Abbild der Welt und ihrem Aufbau zu schaffen und „Wissen gemeinsam zu machen“ (Ehlich 2007b : 405). Die elementare Formel „und dann“ ist für Erzählen 1 wesentlich (vgl. Ehlich 2007b : 404). Erzählen 2 hingegen sei eine „spezifische Form sprachlichen Handelns“, welche eine konkrete Diskurs- oder Textform enthält. Erzählen 1 beinhalte das Darstellen kontinuierlicher Ereignisabläufe, während Erzählen 2 „das Vorkommen einer Diskontinuität innerhalb des Geschehensablaufs“ ausmache (vgl. Ehlich 2007b : 405).

Für Kinder sei das Erzählen vor allem in der Schule mit verschiedenen Aktivitäten verknüpft: So sei der Schulhof der Ort, an dem sie sich persönliche Erlebnisse erzählen und Unterrichtsinhalte miteinander reflektieren (vgl. Schröder 2009). Das Erzählen ist hierbei also Teil der Alltagssprache, die im Gegensatz zur Bildungssprache steht, der Kinder im Unterricht selbst begegnen. Dennoch weist Bildungssprache eine Ähnlichkeit mit der Sprache des Erzählens auf. Bildungssprache erscheine kontextfreier und bediene sich häufiger kohärenzbildender Redemittel, ähnele insofern dem Erzählen: Die Narration beschreibe eine Sprachhandlung, die vom Hier und Jetzt abgekoppelt sei (vgl. Ringmann 2012 : 163). Daraus kann geschlossen werden, dass die Fähigkeit, Geschichten zu erzählen und zu verstehen, ein Indikator dafür ist, wie gut Kinder mit der Bildungssprache in der Schule umgehen können. Dafür sprechen auch zahlreiche Studien, die die Bedeutsamkeit vorschulischer Erzählfähigkeiten für die weitere

Schullaufbahn und den akademischen Erfolg belegen (vgl. Wells 1986; Bishop / Edmundson 1987; Feagans / Applebaum 1986; Fazio / Naremore / Connell 1996). In den Studien zeigte sich unter anderem, dass sich vorschulische Erzählhandlungen positiv auf den Wortschatzumfang (vgl. Chang 2006) und Lesesinnverständnis in der Volksschule auswirken (vgl. Catts et al. 2002; Chang 2006; Dickinson / McCabe 2001; Griffin et al. 2004). Eine weitere Erkenntnis war, dass sich anhand der Erzählfähigkeit von drei bis vierjähriger Kinder sogar deren mathematische und schriftsprachliche Leistungen zwei Jahre später voraussagen lassen.

Gerade das schriftliche Erzählen ist für die Ausbildung der Bildungssprache wesentlich. Abseits der Schule jedoch ist das schriftliche Erzählen für Kinder kaum von Bedeutung (vgl. Guckelsberger 2008 : 126). Interessant ist aber, dass gegenwärtig die „medial literale Sprache der Schule [...] erheblichen Einfluss auf die Erzählentwicklung der Kinder [hat], [...] diese sogar heran[führt] und strukturiert.“ (Becker 2005 : 39). Somit ergibt sich ein Einfluss des schriftlichen Erzählens auf das mündliche, was Anlass für Forschungsvorhaben hinsichtlich des mündlichen Erzählens gibt.

## 2. Sprachstandserhebungen

Sprachstandfeststellungen bilden seit mehreren Jahren eine wichtige Grundlage für eine sinnvolle Förderung von Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache. Manche Verfahren zur Sprachstandserfassung unterscheiden sich hinsichtlich des Alters der zu untersuchenden Kinder und Jugendlichen. Für den Vorschul- und Primarschulbereich wurde eine Reihe an verschiedenen Verfahren entwickelt, während sich für die Sekundarstufe nur einzelne Verfahren finden (vgl. Siems 2013 : 1). Auch seien die erfassten Sprachen ein Unterscheidungskriterium, denn die meisten Erhebungen gehen auf Kompetenzen im Deutschen vor und berücksichtigen nicht Kompetenzen in der Erstsprache. Generell wird zwischen förderdiagnostischen und zuweisenden Verfahren unterschieden. Zuweisungsverfahren sollen bei der Entscheidung helfen, welche anschließenden Sprachfördermaßnahmen getroffen werden sollen, förderdiagnostische Verfahren konkretisieren dann ein individuell abgestimmtes Förderprofil (vgl. Döll 2012 : 55).

Die Verfahrensarten werden in Schätzverfahren, Beobachtungen, Profilanalysen und Tests unterteilt (vgl. Ehlich 2005, Reich 2010, Döll 2012).

Schätzverfahren dienen mittels Skalen zur Selbst- und Fremdeinschätzung. Zwar sind diese Verfahren weniger zeitaufwändig als andere, kritisiert wird jedoch die subjektive Beurteilung der Sprachwahrnehmungen aufgrund ungenauer Skalenwerte (vgl. Reich 2010 : 423). Sprachenportfolios gehören Schätzverfahren an und werden häufig im Fremdsprachenunterricht angewendet, um Selbsteinschätzungen zu evaluieren.

Beobachtungen erfolgen mittels Beobachtungsbögen und zeichnen sprachliches Handeln in diversen alltäglichen Situationen auf. Auch hier wird der Sprachstand aufgrund subjektiver Eindrücke ermittelt, wobei der Fokus auf die beobachtete Sprachhandlung rein deskriptiv und nicht bewertend sein soll (vgl. Reich 2010).

Mittels Testaufgaben werden empirisch abgrenzbare Merkmale erfasst, die eine Aussage über das Maß der individuellen Merkmalsausprägung zur Folge hat. Im Idealfall liegen Tests einem theoretischen Kompetenzmodell zugrunde. Mit Tests können viele

verschiedene Bereiche mit hohem Grad an Objektivität untersucht werden (vgl. Döll 2012 : 83).

Profilanalysen erstellen Sprachkompetenzprofile der Lernenden und erörtern den Umfang der sprachlichen Kompetenzen sowie Schwierigkeitsbereiche. Daran anknüpfend lassen sich dann individuelle Sprachfördermaßnahmen erstellen. Die geschriebenen oder gesprochenen Äußerungen der untersuchten Kinder oder Jugendlichen werden im Nachhinein einer ausführlichen Analyse unterzogen. (vgl. Döll 2012 : 78f). Diese Diplomarbeit wird mit dem profilanalytischen Instrument *Tulpenbeet* durch das besondere Anforderungsprofil des Verfahrens bildungssprachliche Elemente in den narrativen Äußerungen herausfiltern und untersuchen. Tulpenbeet wurde vom Modellprogramm FörMig entwickelt. FörMig ist ein 2004 von der Universität Hamburg entwickeltes Modellprogramm zur Sprachförderung und -diagnostik für junge Lernende mit Deutsch als Zweitsprache. Neben diesen beiden Innovationsakzenten konzentriert sich FörMig außerdem auf Sprachfördernetzwerke und Sprachförderung an Übergängen im Bildungssystem. Dabei orientieren sich Projekte von FörMig an regionale Gegebenheiten. Die Schwerpunkte der Sprachdiagnostik liegen in der Erstellung von Diagnosen vom Kindergarten in die Grundschule, diagnostische Maßnahmen in der Sekundarstufe 1 sowie beim Übergang in den Beruf. Für FörMig ist es essentiell, dass besonders auf die individuelle Sprachentwicklung unter einer bilingualen Erziehung Rücksicht genommen wird und die Fördermaßnahmen stärkenorientiert konzipiert. Die Entwickler\*innen des Projekts setzen auf eine kooperative Sprachförderung im Sinne einer Vernetzung von Schule, Eltern und außerschulischen Einrichtungen, damit ein gemeinsames Konzept zur Sprachförderung erstellt werden kann. Hierbei wird miteinander vereinbart, welche Rollen von welchen Parteien eingenommen werden. Dies erfolgt beispielsweise in Form von der Einbeziehung von Müttern in die Sprachförderprogramme bis hin zur Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen „Integrationsbegleitern“. Die Schaffung von Sprachfördernetzwerken ist ein weiteres Charakteristikum von FörMig. Zunächst wird eruiert, welche naheliegenden Partner für eine Kooperation herangezogen werden könnten – dies können verschiedene Ämter, Bildungseinrichtungen, Bibliotheken, Eltern- oder Migrantenvereine oder auch Zeitungen sein. Durch die Angebote der Sprachfördernetzwerke können vielseitige und

interessante Sprachlernmöglichkeiten aufgezeigt und Sprachkontakte geknüpft werden. (vgl. FörMig Flyer 2006 : 2).

## **2. 1. Diagnoseverfahren – Übersicht und Ausschluss anderer Verfahren**

Neben den Diagnoseinstrumenten von FörMig gibt es noch weitere gängige Verfahren zur Sprachstandserhebung, die in diesem Kapitel vorgestellt werden. Für FörMig sind, wie bereits beschrieben, bildungsbiographische Schnittstellen vom Primar- zum Sekundarbereich und von der Schule in den Beruf, die an die Kompetenz bildungssprachlicher Fähigkeiten orientiert ist, von wesentlicher Bedeutung.

Das profilanalytische Diagnoseinstrument *HAVAS 5* dient zur Diagnose von mündlichen Kompetenzen sowohl in Erst- als auch Zweitsprache und ist für den ersten Schulbereichswechsel konzipiert (vgl. Reich / Roth 2002). Die Zielgruppe beläuft sich demnach auf 5 bis 7-jährige ein- oder mehrsprachige Kinder. Die Kinder sollen durch den Impuls einer sechsteiligen Bildfolge („Katze und Vogel“) zum Erzählen kommen. Die Ergebnisse zeigen die Phase der Übergänge in der Entwicklung des Kindes an. Somit kann die Lehrkraft anschließend individuelle Sprachförderkonzepte innerhalb der Lerngruppe des Kindes entwickeln (vgl. Reich / Roth 2002). Für diese Diplomarbeit hätte diese Methode ebenfalls zur Anwendung kommen können, jedoch ist die Zielgruppe der Parkbetreuung durch ältere Kinder definiert.

Ein weiteres profilanalytisches Verfahren für den Übergang vom Sekundarbereich in die Berufswelt stellt (*Fast Catch*) *Bumerang* dar. Hierbei wird der Sprachstand von Jugendlichen erfasst, deren bildungs- sowie fachsprachliche Kompetenzen im Verfahren sichtbar gemacht werden sollen. Für eine Anwendung dieses Verfahrens müssten die Gewährspersonen im Alter von 14 oder 15 Jahren sein, was ebenfalls nicht der Zielgruppe der Parkbetreuung entspricht.

Die *Niveaubeschreibungen DaZ* gehören gemeinsam mit den *Unterrichtsbegleitenden Sprachstandsbeobachtungen Deutsch als Zweitsprache*, kurz *USB DaZ*, welches für Österreich entwickelt wurde, zu den Beobachtungsverfahren. Diese Instrumente dienen

der Erhebung spezifischer Informationen über den erreichten Aneignungsstand durch systematische Beobachtung in handlungsrelevanten Situationen. Wichtig ist, dass die *Niveaubeschreibungen DaZ* als Beobachtungsverfahren und nicht als Tests zu verstehen sind. Zielgruppe sind dabei die Klassen 3 und 4 (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2013).

Eine weitere Möglichkeit zur Sprachstandsfeststellung bilden *C-Tests*. Diese bestehen aus vier bis fünf kurzen, authentischen Texten der Lernenden und werden nach einem bestimmten Muster manipuliert (vgl. Baur / Spettmann 2008). So wird die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes gelöscht, die Schüler\*innen müssen die einzelnen Wörter daher rekonstruieren und ihre allgemeinen Sprachkompetenzen bereits beim Lesen aktivieren. Vorteile des C-Tests sind ihre Reliabilität und dass sie eine hohe Korrelation mit viel komplexeren Testverfahren zeigen (vgl. Grotjahn 1995; Arras/Eckes/Grotjahn 2002; Grotjahn/Klein-Braley/Raatz 2002; Eckes/Grotjahn 2006). Bildungssprachliche Fähigkeiten werden jedoch nicht erfasst, somit scheidet diese Option für das Forschungsvorhaben aus.

Die *Profilanalyse nach Grieshaber* untersucht die Stellung des Verbs in mündlichen und schriftlichen Äußerungen von mehrsprachigen Kindern. Nach Grieshaber herrscht die Annahme, dass die Verbstellung in Sätzen stets in bestimmten Schritten und in einer festgelegten Reihenfolge angeeignet wird. Auch hier wird nicht auf die Verwendung von Bildungssprache geachtet.

Einige der vorgestellten Verfahren erlauben eine Untersuchung bildungssprachlicher Elemente, z.B. (*Fast Catch*) *Bumerang* oder eine Beobachtung narrativer Fähigkeiten wie etwa *HAVAS 5*. Die in diesem Forschungsvorhaben zu untersuchenden Kategorien finden sich in den aufgelisteten Verfahren jedoch nur vereinzelt wieder. Ein Verfahren, welches sowohl Bildungssprache als auch das Erzählen der Kinder analysiert und somit beide Kategorien miteinander verknüpft, ist *Tulpenbeet*, welches, wie schon mehrmals erwähnt wurde, aus diesem Grund als Instrument zur Sprachstandsfeststellung in dieser Diplomarbeit zur Anwendung kommt und im folgenden Kapitel näher beschrieben wird.

## 2.2. Tulpenbeet

Das Profilanalyseverfahren *Tulpenbeet* wurde für den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe entwickelt. Auch bei diesem Verfahren dient eine fünfteilige Bildgeschichte „Der Sturz ins Tulpenbeet“ als Impuls, um einen narrativen Text zu verfassen. Das dritte Bild ist eine ausgelassene Szene, mit der den Schüler\*innen Gestaltungsfreiraum gegeben wird. Wesentlich ist, dass die Texte sowohl im Deutschen als auch in der jeweiligen Erst- oder Herkunftssprache verfasst werden können.

Ausgewertet wird die verfasste Erzählung anhand von vier Analysekatoren Textbewältigung, Wortschatz, Satzverbindungen und bildungssprachliche Elemente, deren Indikatoren vor allem textbezogene Kompetenzen erfassen, sodass ein individuelles schriftsprachliches Kompetenzprofil erstellt werden kann.

Die Bildgeschichte geht auf einen im Jahr 2005 durchgeführten Pretest mit 93 Schüler\*innen aus fünften Klassen in Hamburg und Rheinland-Pfalz zurück (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 210)

Gute Indikatoren für den Sprachstand von Lernenden seien in der gesprochenen Sprache die Differenziertheit und Umfang des Wortschatzes, im Gegensatz dazu sei dies jedoch im narrativ Schriftsprachlichen anders, da gegebenenfalls die Erstsprache besser entwickelt als das Deutsche und somit der Wortschatz in der Herkunftssprache größer sei. Dennoch lernen mehrsprachige Kinder meistens ausschließlich im deutschsprachigen Unterricht das Schreiben von Erzählungen, etwaige und vergleichbare Kenntnisse und Fähigkeiten in der Familiensprache seien daher nicht zu erwarten. So lassen die schwächer ausgeprägten Kompetenzen in der Erstsprache nicht in das wechselseitige Verhältnis der Sprachen zueinander für das allgemeine Sprachvermögen schließen, sondern zeigen auf, wie sich die Schriftsprachen zueinander verhalten oder inwieweit in der Herkunftssprache doch Ressourcen existieren, die das Deutsche beeinflussen (beispielsweise bei erst im Schulalter zugezogenen Jugendlichen oder aufgrund fördernder Bedingungen im familiären Umkreis). So kann auf diese Weise ersichtlich sein, ob eventuell die Schüler\*innen eine allgemeine Schreibschwäche haben, die einer spezifischen Förderung bedarf, ob sich Interferenzmuster erkennen lassen oder

ob überhaupt eine Alphabetisierung in der Erstsprache erfolgt worden war (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 212).

### 2.2.1 Textbewältigung

Textbewältigung ist das erste Feld der Untersuchung, mit dem der Umgang mit der Textförmigkeit im Schreiben beobachten lässt. Die schriftliche Lösung der Schreibaufgabe mündet in der Benutzung sprachlicher Mittel, kognitiver Zugänge und narrativer Kompetenz. Das Verfahren erfasst, inwieweit Vorgänge, Aktanten, Gegenstände und Zusammenhänge in der jeweiligen Sprache realisiert werden. Der gesamte Block Textbewältigung hängt nicht von syntaktischen, lexikalischen oder morphologischen Ausgangspunkten ab, daher können die in beiden Sprachen erreichten Werte direkt miteinander verglichen werden (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 211). Literarische Elemente wie Inhalt und Schluss gehören ebenfalls zu Textbewältigungsaspekten. Struktur und Aufbau des Texts lassen auf die Textsortenkompetenz der Schüler\*innen schließen. Hier stellt sich auch die Frage nach der Verwendung narrativer Gestaltungsmittel, welche gegebenenfalls auch eine spannungserzeugende Miteinbeziehung der Lesenden in die Geschichte schafft. Weitere Textbewältigungskriterien sind die Gestaltung der ausgelassenen Szene und Anzahl der beschriebenen Bilder (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 211). Bei der Auswertung gibt es folgende Kategorien:

nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
-------	------------	---------------------------	-------------------------	-------------

(vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 213)

Die Auswertung wird mit Inhaltsbeschreibungen zu den einzelnen Bildern unterstützt:

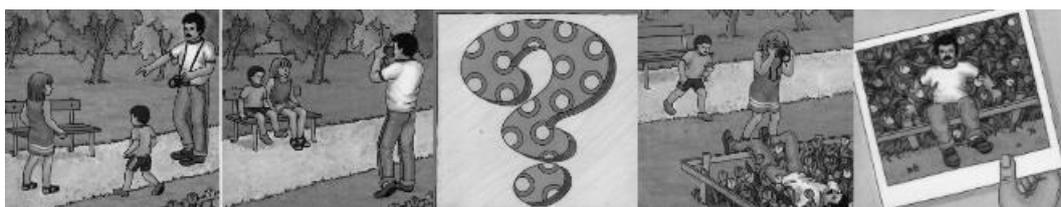


Abbildung 1: Bildsequenz: Der Sturz ins Tulpenbeet (Gantefort, Christoph / Roth, Hans-Joachim (2008):

Ein Sturz und seine Folgen. In: Klinger, Thorsten / Schwippert, Knut / Leiblein, Birgit (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. (= FÖRMIG Edition Band 4.) Münster: Waxmann, S. 30.)

1. Bild: Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen.
2. Bild: Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.
3. Bild: Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen  
(ausgelassene Sequenz)
4. Bild: Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.
5. Bild: Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.

Werden diese Inhaltsbeschreibungen in den Texten der Untersuchten erkannt, kann für jede Szene ein „einfach, vollständig“ eingetragen werden. Wenn die Szene überhaupt nicht in der Erzählung vorkommt, muss „nicht“ angekreuzt werden. Mithilfe dieser kurzen Beschreibungen können Lehrkräfte leichter zu ihrer Punktevergabe in dieser Kategorie kommen. Hier müssen Pädagog\*innen allerdings berücksichtigen, dass rein inhaltliche Aspekte und keine konkreten Ausdrücke Hauptaugenmerk der ersten Kategorie sind. „Angedeutet“ kann bei der Realisierung einer Szene vermerkt werden, wenn nur implizit oder in allgemeiner Weise der Inhalt beschrieben wurde. Für Letzteres dient ein authentisches Satzbeispiel:

*Der Varta sagt „Lisa und Markus kommt mal“.*

In diesem Fall wird weder das Hinsetzen noch die Bank explizit erwähnt. Ein weiteres Beispiel wäre:

*Der Mann will die Kinder Fotografieren.*

Wenn man als Lesende\*r die Bilderreihe nicht kennt und diesen Satz liest, kann nicht eindeutig gesagt werden, dass sich die Kinder für das Foto auch auf die Bank setzen, sie könnten genauso stehend posieren (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 213f). Wenn einzelne Merkmale aus der Inhaltsbeschreibung fehlen, der Kontext jedoch nachvollziehbar ist für Lesende, die den Bildimpuls nicht kennen, wird mit „einfach, unvollständig“ gewertet, wie in folgendem Beispiel:

*Der Vater sagt den Kindern, dass sie sich hinsetzen sollen.*

Die Handlung ist klar, dennoch fehlt der Bezug zur Bank.

Es gibt eine Vielzahl an Kindern, die (weit) über diese Inhaltsbeschreibungen hinausgehen und schon im ersten Bild zusätzlich erdachte Informationen formulieren, die mit der Szene einhergehen. Vor allem wenn aus dem Text erschließend ist, aus welchem Grund sich die Kinder auf die Bank setzen sollen (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 214):

*Weil es so ein herrlicher Tag war, sagte der Vater: „Kommt, Kinder, setzt euch mal auf die Bank, damit ich ein Foto von euch machen kann.“*

Diese kausale Deskription kann als „ausführlich“ auf dem Auswertungsbogen gekennzeichnet werden (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 214).

Eine weitere Anmerkung thematisiert die kreative Umsetzung der dritten, ausgelassenen Szene. Auch außergewöhnliche Erklärungen für den im Tulpenbeet liegenden Vater sollen nicht zu einem Punktabzug führen, wie diese Sätze zeigen:

*Später war er müde und legte sich zu den Blumen. Yvonne griffte das Fotoapparat.*

Hier wird eine Bewertung mit „einfach, vollständig“ empfohlen, denn es liege eine Begründung vor, wieso der Vater im Blumenbeet liegt sowie die Beschreibung, wie das Mädchen die Kamera nimmt (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 216).

Kennzeichnend für einen erzählenden Text sind typische literarische Gestaltungsmittel, da eine bloße Aneinanderreihung der Inhaltsbeschreibungen noch keine Erzählung ausmacht. Hierzu gehören spezifische Elemente der Narration sowie eine Darlegung und Schaffung eines Kontextes am Schluss.

Hierfür wird die Gestaltung des Anfangs zunächst in den Blick genommen. Es kann vorkommen, dass Schüler\*innen sofort in das Geschehen gehen ohne die Geschichte davor mit einer passenden Überschrift oder einem formelhaften Anfang einzuleiten (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 216).

*Er zeigt auf die Bank und sagt setzt euch hin.*

Wurde eine Überschrift erdacht wie etwa *Das Foto im Park*, kann dies auch am Auswertungsbogen bei „Überschrift“ angekreuzt werden, ebenso bei formelhaften Anfangsworten wie *Eines Tages*, *Es war einmal* oder *An einem schönen Tag* ist „formelhaft“ zu vermerken. Geben die Untersuchten Zeit, Ort, Aktanten und Begleitumstände der Handlung an, ist die Wertung „Ausführlich – Herstellung eines Kontextes“ zu vergeben. Wie ausführlich die Exposition ist, wird in der Unterkategorie „Ausführlichkeit der Exposition“ analysiert. Auch mit der Gestaltung des Schlusses verhält es sich ähnlich – wird nur das letzte Bild genauer beschrieben und enthält kein formelhaftes Ende oder geht über die Kernhandlung hinaus, ist das entsprechende Kästchen anzukreuzen (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 217).

Eine weitere Beobachtungsmöglichkeit sind narrative Gestaltungselemente, die eine Feststellung der Erzählkompetenz erlaubt (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 218). Diese Mittel sind dafür ausschlaggebend, dass das Erzählte von einem Bericht unterschieden werden kann, da sie dem Kontext eine emotionale Komponente verleihen und die Lesenden in die Handlung involvieren.

Die Beurteilung der ausgelassenen Szene gehört der semantischen Kategorie an und behandelt konkret die Begründung für den Sturz in das Blumenbeet sowie die Reaktion der Kinder. Hierfür werden „nicht“, „implizit“, „explizit“ und „szenisch ausführlich“ als Bewertungspunkte zur Verfügung gestellt werden.

Zuletzt wird die Anzahl der Bilder eingetragen, auf die die Schreibenden eingegangen sind. Für jeden Bewertungsblock gilt, dass alle Punktwerte der Unterkategorien summiert werden und in das entsprechende Feld notiert werden, wobei der Wert der narrativen Gestaltungselemente als vertiefende Beobachtung nicht berücksichtigt wird (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 220).

### 2.2.2 Wortschatz

In den Auswertungshinweisen finden sich ausführliche Erläuterungen zur Analysekategorie Wortschatz. Die Bildgeschichte erfordert gewisse Inhaltswörter („lexical items“), die neben häufig auftretenden Wörtern allgemeiner Bedeutung

verwendet werden. Interessant ist hier jedoch die Benutzung jener Wörter, die eine spezifische, auf die Textsorte „Erzählung“ ausgerichtete Bedeutung haben. So wird im Feld Wortschatz auf textsortenspezifische und allgemeine Lexeme geachtet (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 211).

Die Beurteilungsgrundlage bildet Tabellen mit Spalten für Nomina, Verben und Adjektive. Das Grundwort der verwendeten Wortarten soll in die entsprechende Tabelle eingetragen und mit Hilfe von Strichlisten markiert werden, ob und wie häufig sie im Text zu finden sind (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 220).

230

Anhang

Auswertungshinweise © Programmträger FörMig, Universität Hamburg

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Semantisches	nicht	implizit	explizit	explizit ausdrücklich
Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist	0	1	2	3
Thematisierung der Aktion der Kinder	0	1	2	3

d) Anzahl der Bilder

Summe:

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung = a) + b) + c) + d)  
ohne die vertiefenden Beobachtungen!

Notizen und Beispiele

4

231

Anhang

Auswertungshinweise © Programmträger FörMig, Universität Hamburg

2) Wortschatz

a) Verben

expressive Verben	//	///	IIII	V	VI	VII	VIII	IX	X
knipsen									
lächeln									
lachen									
rennen									
schießen									
schnappen									
schreien									
schubsen									
sich freuen									
spazieren									
spielen									
stolpern									

weitere Verben	//	///	IIII	V	VI	VII	VIII	IX	X
fallen									
fotografieren									
gehen									
kommen									
können									
machen									
nehmen									
sagen									
sehen									
sein									
sich setzen									
wollen									

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	<input style="width: 60px;" type="text"/>
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	<input style="width: 60px;" type="text"/>
Summe aller Verben (tokens)	<input style="width: 60px;" type="text"/>
Summe aller verschiedenen Verben (types)	<input style="width: 60px;" type="text"/>

5

Abbildung 2: Tulpenbeet Auswertungsbogen (Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Gantefort, Christoph (2008): Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch). In: Klinger, Thorsten / Schwippert, Knut / Leiblein, Birgit (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. Münster: Waxmann., S. 231.)

Erheblich für die Auswertung sind *types* und *tokens*, wobei ersteres als „Typen“ und letzteres als „Vorkommen“ beschrieben werden kann. Wenn also das Verb *fotografieren* in einem Text dreimal vorkommt, wird es einmal als *type* und dreimal bei den *tokens* vermerkt (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 221). Die Aufgabe der Lehrkräfte besteht

darin, neutrale von expressiven Verben und Nomen zu unterscheiden. Es wird auf die Methode verwiesen, ein von den Schüler\*innen verwendetes Lexem durch ein neutraleres zu ersetzen. Betrachtet wird etwa das Verb *knipsen*. Ein neutraleres Wort dafür wäre *fotografieren*, daher kann *knipsen* als expressives Verb gesehen werden. Geht es um Adjektive, können diese als evaluativ identifiziert werden, indem sie entweder etwas eindeutig positiv oder negativ darstellen, wie *lustig – traurig*, *gut – schlecht*, *spannend – langweilig*, *schön – hässlich*. Auch Zahladjektive, attributiv oder adverbial verwendete Partizipien werden vermerkt.

Für Nomina sollen alle Substantive festgehalten werden außer Orts-, Personen- oder Eigennamen. Voll- und Modalverben sind ebenfalls zu verzeichnen, Formen von Hilfsverben (haben und sein bei Perfekt und Passivkonstruktionen) sowie attributiv verwendete Partizipien sind hiervon ausgenommen (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 221).

### 2.2.3 Bildungssprachliche Elemente

Das Instrument wird im Kontext von Schriftsprachlichkeit eingesetzt, wodurch vor allem bildungssprachliche Elemente als zuverlässige Indikatoren herausstechen. Diese bestehen hauptsächlich aus Nominalisierungen, Komposita, adjektivische Attribute sowie der Verwendung des Konjunktivs und Passivkonstruktionen. Bei der Verwendung von bildungssprachlichen Elementen sei bereits ein fortgeschrittener Sprachstand vorhanden. Die Auswertung erfolgt analog zu der des Wortschatzes.

#### ad Nominalisierungen

Es wird dazu angehalten, nur jene Nominalisierungen zu vermerken, die entweder aus Infinitiven von Verben, aus Partizipien oder aus Adjektiven gebildet werden. Nicht berücksichtigt werden lexikalisierte Nominalisierungen, die durch das Anhängen einer Endsilbe (Suffigierung) oder Stammveränderung entstehen.

Folgende Beispiele dienen als Orientierung:

<i>gehen</i> → <i>das Gehen</i>
---------------------------------

(Nominalisierung aus Infinitiv)

*gehend → der Gehende*

(Nominalisierung aus Partizip 1)

*fallen → der Gefallene*

(Nominalisierung aus Partizip 2)

*schön → das Schöne*

(Nominalisierung aus einem Adjektiv + -e)

Beispiele für Nominalisierungen, die nicht berücksichtigt werden:

*gehen → der Gang*

(Nominalisierung aus einem Verb mittels Stammveränderung)

*verändern → die Veränderung*

(Nominalisierung aus einem Verb mittels Suffigierung)

*schön → die Schönheit*

(Nominalisierung aus einem Adjektiv mittels Suffigierung)

Von den suffigierten Nominalisierungen sind für die Auswertung also nur jene bedeutsam, die aus Adjektiven gebildet sind und ein -e angehängt haben.

#### ad Komposita

Mit Komposita sind Nomina gemeint, die aus zwei oder mehreren Substantiven, Nomina und Verben oder Nomina und Adjektiven zusammengesetzt werden (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 222)

#### ad adjektivische Attribute

Aufgrund der großen Anzahl an möglichen Attributbildungen wird die Auswertung auf jene Attribute eingeschränkt, die durch Adjektive oder Partizipien gebildet werden. Durch eine dieser Formen wird ein Nomen näher bestimmt. Im Gegensatz zum Bewertungsbereich des Wortschatzes werden hier adverbial verwendete Adjektive (welche Verben näher bestimmen) nicht berücksichtigt.

Adjektivische Attribute sind beispielsweise:

*der schöne Tag*

*der fotografierende Mann*

(Partizip 1 statt Adjektiv)

Nicht verzeichnet werden hingegen:

*Lisa nimmt schnell den Fotoapparat*

(hier bezieht sich das Adjektiv *schnell* auf das Verb *nehmen*)

*Das Wetter war schön*

(In diesem Fall bezieht sich das Adjektiv *schön* grammatisch auf das Verb *war/sein* und nicht auf das Nomen *Wetter*. Das Adjektiv wird also prädikativ verwendet)

Des Weiteren werden gängige Passiv- und Konjunktivkonstruktionen im Block der bildungssprachlichen Elemente erfasst (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 223)

#### 2.2.4 Satzverbindungen

Da Erzählungen aus satzverbindenden Elementen bestehen, ist ein wesentliches Untersuchungsfeld das der Textkohäsion, in der semantische Bezüge einzelner Teilsätze fokussiert werden. Spezifische Konnektoren wie etwa das Vorkommen von Adverbien für die Textsorte „Erzählung“ werden in dieser Kategorie ebenfalls verzeichnet. Durch diese Konnektoren wird der Text erst zu einem kohärenten Ganzen. Koordinierende oder subordinierende Konjunktionen leiten Haupt- oder Nebensätze ein und weisen auf Textkompetenz hin (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 223).

Zentral ist die Erkennung erzählspezifischer Satzverbindungen und wodurch diese sich auszeichnen. Kinder auf elementaren Niveaus verbinden Sätze häufig mit *und* oder *und dann*. Höhere Fähigkeiten bestehen in der Verwendung von Konnektoren, die temporale oder kausale Bezüge herstellen oder die Diskontinuität wiedergeben (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 223). In dieser Diplomarbeit werden jene Konnektoren ebenfalls zu bildungssprachlichen Elementen gezählt und sind somit Teil der Untersuchung.

ad temporale Bezüge

Hier wird untersucht, inwiefern die Schreibenden über elementare und dann-Verbindungen hinausgehen und komplexere temporale Bezüge wie Gleich- oder Vorzeitigkeit von Ereignissen schaffen. Konjunktionen und Adverbien wie *als*, *während*, *dabei*, *bevor* und *bis* werden in diesem Kontext häufig verwendet (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 223).

#### ad Diskontinuität

Mit diesem Begriff wird auf unerwartete Ereignisse oder Wendepunkte in der Geschichte verwiesen, die diese erst erzählwürdig machen. Dafür gebrauchen Kinder häufig adversative Konnektoren wie *aber* oder *jedoch* (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 224).

#### ad Begründungen

Die Begründung von Handlungen und nicht nur deren Nennung schafft für die Lesenden einen transparenten Blick in die Geschichte und lässt diese logischer und nachvollziehbarer erscheinen. Subjunktionen wie *weil*, *damit* oder das Adverb *denn* sind typisch für Begründungen (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 224).

Die am häufigsten verwendeten Satzverbindungsmittel werden im Auswertungsbogen bereits vorgegeben, sodass nur noch die Vorkommen eingetragen und die Summe der *types* und *tokens* gebildet werden müssen. Darunter findet sich noch Platz für weitere vorkommende Satzverbindungsmittel, die vermerkt werden können. Bestimmte Satzverbindungsmittel, die nicht eindeutig einzuordnen sind, werden im Folgenden genauer erläutern (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 224):

<i>und, (und) dann</i>
------------------------

Neben den Relativanschlüssen *der*, *die*, *das* (sowie deren Formen in den anderen Fällen) sind hierbei auch sogenannte „Ersatzformen“, die aus der Umgangssprache entnommen sind, wie *was*, *wo* oder *wer* inbegriffen:

<i>... das Mädchen, was den Fotoapparat genommen hat</i>
--

(vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 224)

Im Hinblick auf erweiterte Infinitive sollen auch jene Konstruktionen, die mit *zu* oder *um zu* bzw. jene, die mit einem Komma getrennt werden, gezählt werden:

*Der Mann hat seine gesagt das sie auf dem Bank sich hinzusetzen sollen um in zu fotografieren.*

*Der Vater versucht, die Kinder zu fotografieren.*

(vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 225)

### 2.2.5 Vertiefende Beobachtungen

Vertiefende Beobachtungen gelten syntaktischen Merkmalen, wie etwa dem Grad der Komplexität der Sätze hinsichtlich Parataxen und Hypotaxen.

Nachdem alle Auswertungen getätigt wurden, entstehen zwei individuelle Sprachprofile, die miteinander verglichen werden können: Zum einen werden „allgemeine“ schriftsprachliche Fähigkeiten erfasst, zum anderen die narrative Textkompetenz. Wohlgermerkt sei an dieser Stelle, dass der Bereich der Grammatik in diesem Verfahren nicht berücksichtigt wird, jedoch kann in Fällen von elementar entwickelten Sprachständen ein spezielles Auswertungsblatt hinzugezogen werden (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 211).

Einzelne Sätze werden also hinsichtlich der Syntax in folgende Kategorien zugeordnet:

unvollständiger Satz  
einfacher Hauptsatz  
koordinierte Hauptsätze  
ein Hauptsatz mit einem/abhängigem Nebensatz  
mehrere Hauptsätze mit einem/abhängigem Nebensatz  
ein Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen

Eingeschobene direkte Reden werden nicht berücksichtigt, sondern als einfache Hauptsätze gelten:

*Der Mann sagt zu seinen Kindern „setzt euch auf die Bang hin“.*

(vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 225)

Abschließend wird die Gesamtzahl der Wörter, die im Text vorkommen addiert und mittels der Satzanzahl die mittlere Satzlänge eruiert, indem die Anzahl der Wörter durch die Anzahl der Sätze dividiert wird. Für einen besseren Gesamtüberblick wird jeweils die Summe der *types* in die zusammentragenden Tabellen allgemein und textsortenspezifisch eingetragen (vgl. Reich / Roth / Gantefort 2008 : 226).

### **3. Die Parkbetreuung - ein besonderer Beitrag zur Freizeitpädagogik**

Für diese Diplomarbeit war vor allem der nichtschulische Kontext ausschlaggebend, besonders hinsichtlich des Sprechens und Erzählens. Die Parkbetreuung in Wien gibt es seit 1991/1992 und entwickelte sich seither stetig weiter zu einem zentralen außerschulischen Freizeitangebot der Stadt (vgl. Hofbauer 2000 : 30). Sie ist eine von sozialen Vereinen angebotene kostenfreie pädagogische Betreuung im Wohnumfeld der teilnehmenden Kinder. Vor allem in städtischen Freiräumen wie in öffentlichen Parkanlagen können Konflikte und Beschwerden entstehen, in Hinblick auf Übernutzung der freistehenden Flächen. Angst vor Vandalismus und Verschmutzung bis zu gefährlich ausgetragenen Auseinandersetzungen bestimmen die Sorgen im öffentlichen Raum (vgl. Hofbauer 2000 : 30).

Dazu mögen zwar einst Parkwächter auf politischer Ebene dazu bestimmt worden sein, jene Parkanlagen zu überwachen, alternativ wurde dazu jedoch eine intervenierende pädagogische Maßnahme eingeführt, die schließlich in der Gründung der Parkbetreuung mündete (vgl. MA 13 2018 : 2).

Die Parkbetreuung wird als „Form einer saisonellen, stadtteilorientierten Freizeitbetreuung, die sich vorrangig an Kinder und Jugendliche, aber unter Einbeziehung und Berücksichtigung aller Nutzergruppen, die ihre Freizeit in der jeweiligen Parkanlage verbringen, richtet“ bezeichnet (Bayer et al. 1996 : 4). Dabei soll mittels spiel- und sportpädagogischer Anwendungen eine Verbesserung sozialer und spielerischer Kompetenzen erzielt werden. Außerdem liege ein Schwerpunkt darin, die unterschiedlichen Teilnehmer\*innengruppen durch ein gesteigertes Akzeptanz- und

Verständnisgefühl einander anzunähern. Des Weiteren soll durch die motivierenden Angebote der Freizeitpädagogik ein stärkeres Bewusstsein für die Intakthaltung des eigenen Parks geschaffen werden, wodurch gleichzeitig vandalische Handlungen reduziert werden sollen (vgl. Bayer et al. 1996 : 4).

1998 änderten Mitarbeiter\*innen der Wiener MA 13 die Definition der Parkbetreuung als „stadtteilorientierte, freizeitpädagogische Betreuung auf öffentlichen Flächen und in geeigneten Räumlichkeiten“. Dabei soll ein stärkerer Fokus auf die Betreuung von Menschen gelegt werden und nicht nur auf die des Parks. Die neue Erklärung weist auch auf eine erweiterte ganzjährige Betreuung hin, die nun in verschiedenen Räumlichkeiten somit auch bei Schlechtwetter stattfinden könne (vgl. Hofbauer 2000 : 3).

Folgend wird auf verschiedene Aspekte der freizeitpädagogischen Betreuung im Sinne der Parkbetreuung näher eingegangen, um einen Überblick ihrer verschiedenen Funktionen zu erlangen (vgl. Hofbauer 2000 : 31-33):

- Die Angebote der Parkbetreuung, die freizeitpädagogisch orientiert ist, bieten auch sozialpädagogische Handlungsfelder ein und sind somit besonders für ganzjährige Betreuungen von Bedeutung.
- Der interkulturelle Kontakt ist ein wesentliches Merkmal der Parkbetreuung. Hier haben Menschen verschiedener Kulturen/Nationalitäten die Möglichkeit, in Kontakt zu treten und die gegenseitigen Gepflogenheiten und Sitten zu erforschen. Daraus können interkulturelle Lernmöglichkeiten geschaffen werden (vgl. Hofbauer 2000 : 31).
- Wichtig für die Parkbetreuung ist die Einhaltung von Niederschwelligkeit. Die Betreuung erfolgt kostenlos und ist auch nicht verbindlich im Sinne einer An- und Abmeldung. Dies und auch die räumliche Nähe zum Projekt soll den Nutzer\*innengruppen den geringen Aufwand für eine Teilnahme verdeutlichen. Die Parkbetreuung gilt als frei und öffentlich zugänglich.
- Ein weiteres Prinzip ist das der Freiwilligkeit. Die betreuten Kinder und Jugendlichen können selbst darüber entscheiden, ob und wann sie was wie lang mit jemandem machen. Die Wahrnehmung der Angebote des Projektes wird also selbsttätig und freiwillig vollzogen.

- Saisonale und ganzjährige Parkbetreuung arbeiten jeweils stadtteilorientiert. Durch diverse großflächige Feste, Aktionen oder Ausflüge auf den öffentlich zugänglichen Flächen in den Wohnsiedlungen werden junge Teilnehmende aktiviert, beim Gemeinschaftsgeschehen mitzumachen. Das bedeutet, dass die Arbeit der Parkbetreuung auf das soziale Umfeld und auf die Umgebung Einfluss ausübt (vgl. Hofbauer 2000 : 31).
- Auch Kulturarbeit wird in der Parkbetreuung geleistet „Mit Kulturarbeit ist selbstgestaltete (Freizeit-) Kultur gemeint sowie auch die aktive Aneignung von Kultur (-Techniken) [...]. Dieses Aneignen ist eine aktive körperliche und geistige Tätigkeit.“ (Nahrstedt / Frome 1987 : 305f) Somit haben Heranwachsende sowie Erwachsene, die von der Parkbetreuung nicht unbedingt ausgeschlossen sind, die Chance, sich sozial-kulturell zu entwickeln.
- Ein großes Arbeitsfeld der Parkbetreuung ist die Prävention vor Gewalt, soziale Benachteiligung, Rassismus, Alkohol- und Drogenmissbrauch und Aggressionen.
- Neben Freizeitangeboten gibt es auch die Möglichkeit zum Lernen in der Parkbetreuung. Dabei können wichtige Erfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen vertieft werden. In der Parkbetreuung wird ein gewisses Maß an Empowerment gelebt, das den jungen Teilnehmer\*innen dabei helfen soll, sich selbst zu helfen (vgl. Hofbauer 2000 : 32).
- Parkbetreuung achtet auch auf geschlechterspezifische Inhalte. Dabei sollen durch geschlechtergetrennte und geschlechtergemischte Betreuung einerseits Mädchen gestärkt und andererseits Buben gefördert werden. Hinsichtlich verschiedenster Möglichkeiten im kulturellen, kommunikativen, motorischen und sozialen Handlungsfeld können im öffentlichen Raum an diversen genderspezifischen Aktionen teilgenommen werden.
- Wie bereits erwähnt schließt das Arbeitsfeld der Parkbetreuung die Miteinbeziehung von Erwachsenen nicht aus, da generationsverbindende Aspekte des Zusammenlebens ebenfalls ein wesentlicher Punkt des Projekts ist. Kinder und Jugendliche bleiben jedoch Hauptangesprochene der Parkbetreuung.

- Ein regionaler Austausch und Kooperation mit naheliegenden Institutionen, sozialen Vereinen und städtischen Einrichtungen ist ebenso Teil und Ziel der Parkbetreuung (vgl. Hofbauer 2000 : 33).

Die Wiener Parkbetreuung ist dazu in der Lage, die Förderung von Chancengleichheit zwischen Mädchen und Jungen sowie generell zwischen durchsetzungsschwächeren und durchsetzungsstärkeren Gruppen zu erzielen, indem entsprechende Projekte, die beispielsweise einen geschlechterspezifischen Schwerpunkt haben können, realisiert werden. Das primäre Ziel, allen Kindern einen kostenlosen Zugang zum öffentlichen Raum zu ermöglichen, ist begleitet von niederschweligen, das heißt gering aufwändigen, zwanglosen und unverbindlichen, freizeitpädagogischen Maßnahmen. Ungeachtet ihrer Herkunft, des Geschlechts oder soziokultureller Hintergründe sollen Kinder und Jugendliche die Parkanlagen nahe ihrer Wohnumgebung sinnvoll nutzen können. Zentral ist hier der Dialog unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen und Generationen, der durch eine aktive Beteiligung im Park gestärkt werden kann. Soziale und kulturelle Vielfalt stellen in der Parkbetreuung nicht nur eine Herausforderung, sondern auch ein Potential dar. Dieses Potential wurde als Chance gesehen und danach gestaltet, dass sie einen Beitrag zur Inklusion und Integration sowie Toleranz und Akzeptanz für spielende Kinder leisten konnte. Eine logische Konsequenz daraus ist, dass auch Erwachsene in die Parkbetreuung miteinbezogen werden, damit im Park das soziale Klima und ein respektvoller Umgang miteinander von allen Generationen gewahrt wird.

### **3. 1. Rahmenbedingungen der Wiener Parkbetreuung**

Derzeit wird die Wiener Parkbetreuung von 15 gemeinnützigen Vereinen angeführt und ist ein wichtiger Pfeiler der Offenen Kinder- und Jugendarbeit in Wien. Die Umsetzung wird durch die Finanzierung aller Wiener Gemeindebezirke möglich gemacht sowie durch das große Engagement der einzelnen Vereine und ihrer Mitarbeiter\*innen (vgl. MA 13 2018 : 7 - 8). Dabei bleibt es den Bezirken selbst überlassen, inwieweit sie ihre Budgetmittel aufteilen und bestimmen somit über den Umfang der geplanten Maßnahmen sowie über die Wahl der durchführenden Vereine. Bevor die Parkbetreuung in einer Parkanlage installiert wird, wird eine Bedarfserhebung

durchgeführt, in der sich auf Ort, Zeitrahmen und Umfang der Betreuung vom Bezirk in Kooperation und Abstimmung mit der MA 13 und dem jeweiligen Verein geeinigt wird. Dabei orientieren sich alle beteiligten Parteien an die Grundlagen der Wiener Parkbetreuung, die im Organisationshandbuch sowie in den einzelnen Subventionsbedingungen zwischen den Vereinen und der Stadt Wien zusammengefasst sind. Der MA 13 – Fachbereich Jugend ist dabei die tragende Koordination, die pädagogische und finanzielle Konzepte überprüft und bestimmt (vgl. MA 13 2018 : 8).

Die Betreuungsorte finden im unmittelbaren Wohnumfeld der Zielgruppen statt. Präferiert werden Parkanlagen im dicht bebauten Stadtgebiet sowie in äußeren Bezirken Wiens, wo Freiflächen und körperliche Entfaltungsmöglichkeiten für Heranwachsende eingeschränkt und verschiedene Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen miteinander konfrontiert sind. Immer mehr Wohnanlagen, Schulsportplätze und Jugendsportanlagen gehören zu den Austragungsorten der Parkbetreuung. Bei günstigen Wetterbedingungen findet die Betreuung im Freien statt, sind diese eher widrig kann die Betreuung in vereinseigenen Containern oder in Räumlichkeiten unter Mehrfachnutzungen von vorhandenen Jugendlokalen verlegt werden (vgl. MA 13 2018 : 8).

Parkbetreuer\*innen werden nach Ermessen der jeweiligen Vereine eingestellt. Die Mitarbeiter\*innen sollen über hohe soziale Kompetenzen verfügen und die Mindeststandards bezüglich Qualifikation erfüllen: 500 Stunden an Praxis in der Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen im Bereich der (offenen oder verbandlichen) Kinder- und Jugendarbeit oder im schulischen Kontext müssen nachweisbar sein und/oder 150 Stunden Aus- und Weiterbildung im pädagogischen/psychosozialen Bereich (vgl. MA 13 2018 : 9). Hierzu kann beispielsweise der Grundkurs Jugendarbeit des wienXtra-Instituts für Freizeitpädagogik absolviert werden. Weitere Lehrgänge im Überblick sind: Aufbaulehrgang Jugendarbeit, ein Kurzlehrgang zur Spielpädagogik, Gewaltprävention, Vorbereitungslehrgang für Asylberechtigte zur Teilnahme am Grundkurs Jugendarbeit sowie ein Lehrgang für Teamleitung in der Jugendarbeit (vgl. wienXtra Lehrgänge 2019).

Für die Qualitätssicherung sind je nach Aufbau des Vereins Personen, die in Leitungspositionen sind, zur Verantwortung zu ziehen (Teamleitung, Pädagogische Leitung, Geschäftsleitung). Koordinator\*innen sind zuständig für die konkrete

Stundenaufteilung, Arbeitseinteilung, Konzepterstellung im Sinne von Projektplanungen, Zielsetzungen und Methoden etc., Reflexionen, Dokumentationen, Evaluierungen und die Erstellung von Jahresabschlussberichten (vgl. MA 13 2018 : 9). Durch regelmäßige Teambesprechungen und Vernetzung der Mitarbeiter\*innen (auch der Dialog mit anderen Vereinen) wird der fachliche Austausch angeregt.

Mitarbeiter\*innen der Parkbetreuung haben oftmals die Gelegenheit, Aus- und Weiterbildungskurse oder fachbezogene Tagungen zu besuchen oder sich in ihren Teams einer begleitenden Supervision zu unterziehen. Häufig finden Besprechungen, Tagungen oder Supervisionstermine im Hauptgebäude des jeweiligen Vereins statt, seltener in externen Veranstaltungssälen (vgl. MA 13 2018 : 9). Die Teams bestehen in der Regel aus mindestens zwei Mitarbeiter\*innen verschiedenen Geschlechts, häufig sind Teamkonstellationen aus drei Mitarbeiter\*innen in den Parks anzutreffen. Auch auf die Vielfalt an sprachlichen und kulturellen Kompetenzen seitens der Mitarbeiter\*innen wird Rücksicht genommen, beispielsweise haben auch Asylberechtigte, die andere Sprachen außer Deutsch sprechen, durch den bereits erwähnten Vorbereitungslehrgang am Institut für Freizeitpädagogik die Möglichkeit, sich für die Parkbetreuung zu bewerben (vgl. MA 13 2018 : 9f).

Die Parkbetreuer\*innen legen das Hauptaugenmerk auf die im Park anwesenden Kinder, Jugendlichen und auch Erwachsenen. Wichtig ist eine offene und interessierte Ausstrahlung, sodass die Zielgruppen sich dazu eingeladen fühlen, das niederschwellige Angebot anzunehmen und langsam Vertrauen aufzubauen. Eine intensive Beziehungsarbeit wird durch die kontinuierliche Anwesenheit im Park durch eine vertrauensvolle und wertschätzende Gesprächsbasis begünstigt. Primär verstehen sich Parkbetreuer\*innen als Ansprechpersonen für alle Parknutzer\*innen, in erster Linie für Kinder und Jugendliche, deren Gesprächsinhalte vertraulich behandelt werden (vgl. MA 13 2018 : 9-10).

Optisch sichtbar sind die Mitarbeiter\*innen während der Aktionszeiten durch entsprechende Kleidungsstücke mit dem Logo der Parkbetreuung und des durchführenden Vereins sowie durch große Transparente. Die Frage der Aufsichtspflicht ist für das unverbindliche Angebot nicht gegeben. Lediglich bei Ausflügen oder Exkursionen wird die Aufsichtspflicht übernommen, sofern im

Vorhinein dafür Einverständniserklärungen der Eltern eingeholt wurden. Obwohl die Aufsichtspflicht wegfällt, sind die Mitarbeiter\*innen stets darum bemüht, alle Anwesenden so gut es geht im Blickfeld zu haben und bei Bedarf Unterstützung anzubieten. Vermuten Parkbetreuer\*innen während ihrer Tätigkeit eine mögliche Gefährdung des Kindeswohls, sind sie dazu verpflichtet, vereinsintern unter Einbeziehung der Pädagogischen Leitung, darüber zu entscheiden, ob eine Meldung im Sinne des § 37B-KJHG 2013 an das zuständige Amt der Kinder- und Jugendhilfe zu erbringen ist (vgl. MA 13 2018 : 10).

### **3.2. Ziele und Zielgruppen**

Die primäre Zielgruppe der Wiener Parkbetreuung sind Kinder im Alter von sechs bis dreizehn Jahren, die in der jeweiligen betreuten Parkanlage anwesend sind. Auch Jugendliche, Eltern, Begleitpersonen oder Anrainer\*innen werden gegebenenfalls in die Betreuung miteinbezogen. Bei ganzjährigen Betreuungen, in denen der Fokus zuerst auf Kinder und anschließend auf Jugendliche liegt, geht das Alter der Teilnehmer\*innen bis ca. 20 Jahre (vgl. MA 13 2018 : 10).

Zwischen dem Freizeitverhalten von Menschen, ihrem Bildungsstand, der sozialen Mobilität und auch ihrer politischen Gesinnung gibt es einen Zusammenhang (vgl. Kern / Richter / Sanz 1994). In den Wiener Parkanlagen sind Menschen mit geringen sozio-ökonomischen Voraussetzungen zu finden. Entscheidend sind für Kinder die wechselseitige Beziehung des verfügbaren Wohnraums beziehungsweise des individuellen Raums in der Wohnung und die Beanspruchung des öffentlichen Raums. Die Forscher\*innen sind der Ansicht, dass in 1960er Jahren zuletzt die Phase der sogenannten „Straßenkindheit“ stattfand und zu Zeiten ihrer Untersuchung dieser Begriff nur noch in marginalisierten Familienstrukturen zu finden seien (vgl. Kern / Richter / Sanz 1994 : 22f). Viele Kinder und Jugendliche schaffen sich nach wie vor ihren Spiel- und Lebensraum in öffentlichen Parkanlagen und freien Flächen, in und um Einkaufszentren und gehören sozialen und gesellschaftlichen Minderheiten an. Ebenjene Kinder und Jugendliche, die ökonomisch und strukturell benachteiligt sind, sind Hauptzielgruppe der Parkbetreuung (vgl. MA 13 2018 : 9-10).

Ende der 1990er-Jahre wurde von Migrantenfamilien oftmals kritisiert, dass es einen Mangel an Betreuung von Kindern gebe, sowohl zu Hause als auch an öffentlichen Plätzen (vgl. de la Hoz / Pfliegerl 1999 : 375). Eine Sozialarbeiterin konnte beobachten, wie Kinder einer von ihr betreuten Familie ihre Freizeit ohne Betreuung und Aufsicht im Park verbrachten: „Die Kinder sind viel im Park. Die treffen sich halt dort dann mit anderen Kindern. [...] Und sie sind den ganzen Nachmittag unbetreut.“ (Auszug aus dem Expertengespräch 8 Z 372-378, de la Hoz / Pfliegerl 1999 : 375). Aus dem Österreichischen Familienbericht 1999 geht außerdem hervor, dass viele Vorurteile gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die sich unbeaufsichtigt in Parkanlagen aufhalten, vonseiten österreichischer Anrainer\*innen entstehen. Zudem gebe es den Eindruck, dass ebenjene Kinder und Jugendliche kriminelle Absichten haben könnten, da sie im Park kaum altersgemäßen Beschäftigungen nachgehen, außer Fußballspielen (vgl. de la Hoz / Pfliegerl 1999 : 376). Eine weitere Sozialarbeiterin bemerkte, dass vor allem Kinder von migrierten Familien, die sich mit ihren Geschwistern und Eltern im Park aufhielten, anders von Familienangehörigen behandelt wurden, als in vielen österreichischen Familien üblich sei:

Und die Kinder haben ja fast kein Spielzeug. Die müssen sozusagen in diesem Familienclan so irgendwie mitlaufen. Und die Kleinen rennen immer hinten nach und greinen und weinen und dann kriegen sie irgendwas in den Mund gesteckt, weil sich niemand so wirklich um sie kümmern kann, auch nicht die älteren Geschwister. Das sind ja selber noch Kinder! Oder sie kriegen einen Klaps am Hintern und sollen sich ruhig in einer Ecke spielen. Nur mit was? Spielzeug haben die überhaupt keines. Und dass sich jemand ruhig mit ihnen beschäftigt, ja, habe ich noch nicht erlebt. (vgl. Auszug aus Expertengespräch 11 Z 115-123, de la Hoz / Pfliegerl 1999 : 375)

Aus dieser Beobachtung geht zum einen hervor, dass freizeitpädagogische Betreuung an öffentlichen Plätzen notwendig ist und vor allem für ökonomisch benachteiligte Familien, häufig mit Migrationshintergrund, eine große Erleichterung mit sich trägt. Problematisch sei es vor allem, wenn Eltern aufgrund von Erwerbstätigkeit nicht anwesend seien und die Verantwortung für jüngere Kinder an ältere Geschwister anvertrauen (vgl. Österreichischer Familienbericht 1999 : 375).

Beim Einsatz von öffentlichen Mitteln ist jedoch in kompensatorischer Absicht darauf zu achten, daß [sic!] insbesondere jene Zielgruppen gefördert werden, die hinsichtlich ihrer Teilnahmechancen an der freizeitbezogenen Angebotsstruktur bisher benachteiligt waren. (Popp 2003 : 9)

Das Österreichische Institut für Jugendforschung eruierte, dass die Mehrheit der betreuten Kinder der sozialen Mittel- und Unterschicht zuzuordnen seien. Ihre Großfamilien weisen oft eine patriarchale Struktur auf, meistens gehen die Eltern einfachen Arbeitstätigkeiten nach und sind gering gebildet. Die tatsächliche Wohnsituation der Kinder wurde als beengt beschrieben und so zwingt dieser Raummangel die Kinder regelrecht dazu, ins Freie zu gehen und somit Parkanlagen zu besuchen. Ebenfalls stellte sich heraus, dass Kinder, deren Familien der Oberschicht zugewiesen werden konnten, kaum Parkbetreuungen aufsuchten (vgl. Babic / Bütow / Katstaller / Raithelhuber 2015). Eine aktualisierte Evaluierung dieser Umstände wurde aufgrund der Schließung des Österreichischen Instituts für Jugendforschung im Jahr 2009/2010 bislang noch nicht durchgeführt.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass das Hauptziel der Betreuungen darin besteht, die Lebensqualität der Kinder und Jugendlichen zu verbessern und das soziale Klima und das positive Miteinander zu stärken. Im Grundkonzept der Wiener Parkbetreuung finden sich folgende aufgelistete Teilziele, die im Rahmen der Tätigkeit verfolgt werden (vgl. MA 13 2018 : 10-12):

- |   |
|---|
| Handlungsspielräume erweitern   |
| Respekt und Akzeptanz fördern   |
| Kooperationsbereitschaft vorleben und fördern                           |
| Non-formale Bildungsgelegenheiten anbieten                              |
| Chancengleichheit und soziale Gerechtigkeit in den Mittelpunkt stellen  |
| Auf die Gesundheit achten und gesundheitsstärkende Maßnahmen vollziehen |
| Bewusst auf die Umwelt achten   |
| Öffentlichen Raum zugänglich machen                                     |
| Öffentlichen Raum aneignen  |
| Interessensgegensätze behandeln und nutzen- Kompetenzen stärken         |

Die Selbstkompetenz kann im Rahmen der Parkbetreuung vielseitig ausgebaut und gestärkt werden. Die Kinder und Jugendlichen vertrauen sich selbst und den eigenen Fähigkeiten und leiden weniger an Frustrationen durch Misserfolge. Sie sollen dazu ermutigt werden, selbstreflektierend Verantwortung für das eigene Handeln zu nehmen. Ein gelingendes soziales Miteinander ist ein zentrales Bestreben, das durch die Stärkung der Sozialkompetenz erreicht werden kann. Darüber hinaus soll Methodenkompetenz dazu führen, dass Kinder und Jugendliche neben einer Informationsbeschaffung auch dazu fähig sind, die gewonnenen Informationen zu verarbeiten und zu nutzen. Freude an Bewegung zu vermitteln und auch die Bewegungsfähigkeit anzukurbeln sind weitere genannte Ziele der Parkbetreuung (vgl. MA 13 2018 : 11-12).

Wesentlich für die professionelle Arbeit der Wiener Parkbetreuung sind bestimmte Richtlinien, wie etwa die Orientierung an demokratischen Grundwerten, im Sinne der Einhaltung und Berücksichtigung der Kinderrechte laut UN Kinderrechtskonvention (vgl. MA 13 2018 : 10). Mitarbeiter\*innen der Parkbetreuung setzen sich für Gleichbehandlungs- und Antidiskriminierungsrechte ein und sehen Diversität als Bereicherung für die Gesellschaft. Jeglichen Benachteiligungen aufgrund von Herkunft, Sprache, Geschlecht, Alter, sozialem Status oder anderen Diversitätsmerkmalen wird entgegengewirkt. Damit diese Toleranz und Akzeptanz gelebt werden kann, müssen Menschen unabhängig ihrer Wertesysteme anerkannt und wertschätzend behandelt werden (vgl. MA 13 2018 : 10-11).

### **3.3. Methoden zur Zielerreichung**

Das gemeinsame Erleben, Spiel und Spaß werden in der Parkbetreuung hauptsächlich durch ein breitgefächertes Angebot von Gruppenspielen, kooperativen Spielen, sport- und erlebnispädagogischen Maßnahmen oder kreativem Gestalten untermalt (vgl. MA 13 2018 : 12). So werden soziale Aspekte wie Einfühlungsvermögen (Empathie), Rücksichtnahme, wertschätzender Umgang sowie das Berücksichtigen und Respektieren von Grenzen im gemeinsamen Erleben leichter angeeignet.

Freizeitpädagogische Standardprogramme sehen abwechslungsreiche Spiel-, Sport- und Kreativangebote wie Singen, Tanzen oder Basteln vor. Somit sind entsprechende Materialien wie Gesellschaftsspiele, verschiedene Bälle, Seile, Zeichen- und Bastelutensilien Ressourcen, auf die man in der Parkbetreuung zurückgreifen kann. Grundsätzlich ist die Parkbetreuung darauf bedacht, Kinder zu eigenem freien und gemeinsamen Spiel zu animieren und daher möglichst wenige oder so einfache Materialien wie möglich zu verwenden (vgl. MA 13 2018 : 13).

Das Angebot von Kurzzeitprojekten ermöglicht jungen Menschen und Kindern, kulturpädagogische oder soziokulturelle Animation und Aspekte besser zu beleuchten. Sie sind günstig für zwischenmenschlichen Begegnungen und den kommunikativen Austausch und wirken sich positiv auf das kreativ-schöpferische Gestalten aus. Damit die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen auch in der Betreuung kontinuierlich berücksichtigt werden kann, entstehen, von dieser Lebenswelt ausgehend, verschiedene Schwerpunkte, die von den Betreuer\*innen thematisiert und in Workshops, Projekte oder Aktionen verpackt werden, damit die Bedürfnisse der Teilnehmenden gedeckt werden können. So gestaltet sich die Parkbetreuung immer nach den Interessen und Fragen der jungen Generation, betreffend gesellschaftliche Entwicklungen, politische Ereignisse, medienbasierte Themen etc (vgl. MA 13 2018 : 13-14).

Zusätzlich zum Spielangebot werden gesundheitsrelevante oder psychosoziale Aspekte mit den Kindern und Jugendlichen besprochen, wie etwa Schulprobleme, Mobbing, Gewalt, Sexualität, Drogen- und Alkoholmissbrauch usw., im Sinne des informellen Lernens und der Präventionsarbeit. Die jeweiligen durchführenden Vereine der Parkbetreuung können neben den Jahresschwerpunkten der MA 13 (z.B. Medienkompetenz, Kinderrechte) auch eigene Schwerpunkte in den Betreuungen verankern (z.B. „seelische Gesundheit“ bei den Wiener Kinderfreunden im Jahr 2015).

### 3.4. Narrative Spiele in der Parkbetreuung

In der Parkbetreuung geht es vorrangig um Freizeitvergnügen und Spaß, Kinder und Jugendliche haben mithilfe diverser Spiele auch die Chance, sich in vielerlei Hinsicht zu entfalten wie etwa bei Spielen mit narrativem Charakter. Schüler\*innen haben im Unterricht einen deutlich geringeren Sprechanteil als Lehrkräfte (vgl. z.B. Döring 1992). In der Parkbetreuung haben Kinder und Jugendliche die Gelegenheit, sich mitzuteilen, ihren kreativen Gedanken freien Lauf zu lassen und ihre Gefühle und Sorgen zum Ausdruck zu bringen. Narrative Spiele wie *Dixit* oder *Story Cubes* eignen sich besonders für das Erzählen von fantasievollen Geschichten oder auch das Beschreiben und Interpretieren von surrealen Bildern. Beide Spiele wurden für das Forschungsvorhaben eingesetzt, vorrangig werden allerdings die erzählten Geschichten aus *Dixit* im empirischen Teil der Arbeit untersucht, da durch die Länge der Erzählungen die Ergebnisse gehaltvoller sind.



Abbildung 3: Dixit

<https://www.ludocortex.fr/dixit.us.4.Dixit.cfm>

(02.02.2019)

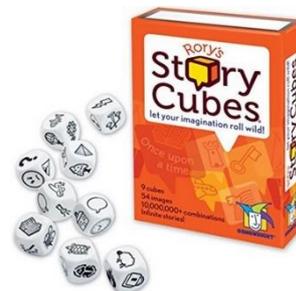


Abbildung 4: Story Cubes

<https://www.storycubes.com/>

(02.02.2019)

#### 3.4.1. Dixit

Dixit ist ein Spiel des französischen Kinderpsychologen und Spieleautors Jean-Louis Roubira und erschien im Jahr 2008, für die Illustrationen ist Marie Cardouat verantwortlich. Wörtlich übersetzt heißt das lateinische Wort „dixit“ so viel „wie er/sie/es hat gesagt“. Insgesamt enthält das Basisspiel 84 Bildkarten, auf denen teilweise phantasievolle oder surreale Grafiken zu sehen sind, eine Erweiterung der Karten fand

kontinuierlich von 2010 bis 2016 statt. Geeignet ist das Spiel für Personen ab acht Jahren und kann von drei bis sechs Personen gespielt für mindestens eine halbe Stunde lang gespielt werden (vgl. Internet Archive 2015).

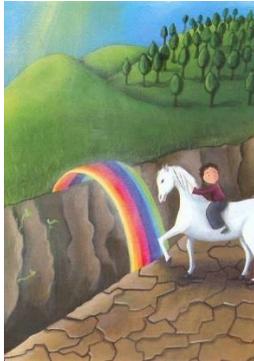


Abbildung 5: Dixit Bildkarte

<https://www.pinterest.at/anjadunse/storytelling-cards/>  
(02.02.2019)

Jede\*r Beteiligte erhält sechs Bildkarten, die nur er/sie sehen kann. Jede Runde beginnt mit einer/einem Spielleiter/in, der/die eines der Bildkarten aussucht und passend dazu entweder einen Begriff, eine Überschrift, ein Zitat oder eine Geschichte äußert, ohne zu viel über das Bild zu verraten. Die übrigen Mitspielenden versuchen daraufhin, eine ihrer Handkarten zu bestimmen, die der Äußerung entsprechen könnte. Ziel des Spiels ist es, durch die erzählten Geschichten die entsprechende Bildkarte zu erraten, die gemeinsam mit anderen Karten der Mitspieler\*innen aufgedeckt ist (vgl. Internet Archive 2015).

Die Besonderheit des Spiels ist die abstrakte Bildgestaltung der Karten, die vor allem Kindern erlaubt, ihrer Phantasie freien Lauf lassen zu können und das Bild frei interpretieren zu dürfen. Eine Bildkarte zeigt beispielsweise einen Menschen hinter Glas in einer Schneekugel oder etwa eine Schnecke, die eine unendlich erscheinende Treppe hinaufkriecht. Die Spielenden entscheiden darüber, ob sie eine ganze Geschichte daraus machen oder ob nur ein kurzer, aber prägnanter Satz ausreicht, um dem Bildgeschehen zu entsprechen und dennoch nicht alles darüber preisgibt. Interessant ist hierbei nicht nur der verschlüsselte Erzählvorgang, sondern auch die Fähigkeit des genauen Zuhörens – was genau wurde erzählt?

Des Weiteren eignet sich Dixit gut als Kommunikationsspiel für Personen, die einander noch nicht so gut kennen. In einem freizeitpädagogischen Setting, an dem mehrere

Kinder teilnehmen, die nicht unbedingt miteinander in Kontakt stehen, eröffnet Dixit die Möglichkeit, sich einander anzunähern. Spielautor Roubira gibt an, in seinem Beruf als Kinderpsychologe häufig mit Jugendlichen zu arbeiten, die mit ihrer Gefühlsäußerung Probleme haben. Das Spiel konzipierte er aufgrund der Erfahrung, dass Bilder jungen Menschen dabei helfen können, verschiedene Assoziationen und Gedanken auszudrücken. Die Bilder sollen traumartige Szenen wiedergeben, mit denen Gefühle oder Erinnerungen beschrieben werden können. Der Autor hebt hervor, dass Dixit in jeder Sprache gespielt werden kann, da Bilder in jeder Sprache verstanden werden können (vgl. Diener 2010). Dieser Aspekt macht das Spiel für mehrsprachige Kontexte wie etwa für den Deutsch- oder DaF/DaZ-Unterricht oder aber auch für die Freizeitpädagogik interessant. Mit den Bildkarten von Dixit ist es außerdem auch möglich, jüngere Kinder zum bloßen Beschreiben der Bildinhalte zu animieren, wenn diese noch nicht bereit sind, eigenständige Geschichten zu erzählen.

#### 3.4.2. Story Cubes

Das Würfelspiel „Story Cubes“ regt ebenfalls zum Geschichtenerzählen an. Seit 2005 ist das Spiel in mehreren neuen Auflagen beziehungsweise in verschiedenen thematischen Versionen erhältlich und ab sechs Jahren geeignet. Insgesamt besteht das Spiel aus neun Würfeln, auf deren Seiten verschiedene Symbole abgebildet sind (beispielsweise ein Ball, ein Flugzeug oder ein Magnet). Die Würfel werden einmal gewürfelt und aus den Würfelbildern soll eine zusammenhängende Geschichte entstehen. Dabei können mehrere Personen mitspielen, der/die Erste fängt an, den Anfang der Geschichte anhand des ersten Würfelbilds zu erzählen, der/die Zweite setzt dann beim nächsten Würfelsymbol an usw. Die Spielgruppe durchläuft also alle neun Symbole und muss bis zum letzten Bild auf einen Schluss hinarbeiten.

Die Idee des Spiels geht auf Kreativitätstrainer und -coach Rory (unbekannt, ob dies der Vor- oder Familienname ist) zurück, der mit Menschen und Organisationen kreative Lösungswege für Probleme schaffen wollte. Dabei wurde die Erfindungsmethode „Advanced Civilisation“ von Win Wenger (1999) angewendet. Durch den Einfluss des Buches „Hare Brain, Tortoise Mind“ von Guy Claxton (1998), welches Rory zu der Zeit

las, und einen begleiteten Selbstheilungskurs, den er besuchte, kam die Idee zu Story Cubes zustande (vgl. Rory's Story Cubes 2019).

Die vorgestellten Storytelling-Spiele zeichnen sich dadurch aus, dass die Spielenden selbst eine Geschichte erzählen können, im Gegensatz zu jenen Spielen, die bereits eine (Vor-)Geschichte in das Spielgeschehen einbetten. Ziel dieser Spiele ist hauptsächlich das Erzählen und Zuhören. Dixit wird in freizeitpädagogischen Settings oftmals ohne Spielbrett und Punkte gespielt, damit es zu einem Spiel des Erzählens Willen wird und die Kinder nicht mit Gewinnen oder Verlieren konfrontiert sein müssen. Eine vertiefende Untersuchung von Karten- oder Brettspielen mit Storytelling-Charakter, die die Spielenden durch piktorale Impulse selbst zum Erzählen/Sprechen anregt, wäre nicht nur für das freizeitpädagogischen Feld, sondern auch für den Kunst- oder Deutschunterricht (inklusive DaF/DaZ-Unterricht) hinsichtlich ihrer vielen Möglichkeiten zur Kommunikation, zum Ausdruck von Kreativität und zum Einsatz von erzähltheoretischen Merkmalen, hilfreich. Bisher sind narrative Computerspiele als Gegenstände literarischen Lernens in der Forschungsliteratur zu finden, die angesichts der technologischen Fortschritte immer mehr an Bedeutsamkeit in der Lebensrealität von Heranwachsenden gewinnen. In freizeitpädagogischen Einrichtungen werden allerdings neue Medien aufgrund der finanziellen Frage nur teilweise eingesetzt, weshalb die Nutzung von klassischen Brett- und Kartenspielen immer noch gängig ist, vor allem, wenn der Spielraum von Kindern und Jugendlichen im Freien stattfindet.

# IV. Empirischer Teil

## 4. Fragestellung/Zielsetzung

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist, wie bereits eingangs erwähnt, eine Beantwortung der folgenden Forschungsfrage zu erzielen:

*Inwieweit können spielpädagogische Mittel die Ausbildung der Bildungssprache im freizeitpädagogischen Kontext fördern?*

Bis dato gibt es keine Forschungen zu Sprache in der Freizeitpädagogik, auch die Bildungssprache wird in der Literatur nicht berücksichtigt. Dabei stellt sich die Frage, wie Bildungssprache verinnerlicht werden soll, wenn sie nur in Bildungsinstituten angewendet wird, was nur einen kleinen Teil der Sprachrealität von Kindern und Jugendlichen ausmacht. Auch im freizeitpädagogischen Rahmen stoßen Kinder auf Bildungssprache, wenn es etwa um die Erklärung eines Spiels geht. Die Hypothese dieser vorliegenden Arbeit beläuft sich darauf, dass sich Kinder bei narrativen Vorgängen, die durch bestimmte Spiele hervorgerufen werden, ebenfalls bildungssprachlicher Elemente bedienen, obwohl sie sich in diesem Moment nicht im schulischen Kontext bewegen.

Hypothese 1: Durch narrative Spiele wie *Dixit* lässt sich nach einer gewissen Zeit eine Entwicklung bildungssprachlicher Merkmale erkennen.

Hypothese 2: Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bedienen sich auch im Freizeitsetting der deutschen Bildungssprache, der sie ansonsten meistens nur in der Schule begegnen.

## 5. Methodisches Vorgehen

In diesem Abschnitt wird die Umsetzung der Untersuchung beschrieben, die innerhalb von fünf Monaten stattfand. Forschungsdesign und Forschungsethik sind ebenfalls Abschnitte dieses Kapitels, da bei der Arbeit mit Kindern moralische Aspekte zu beachten sind. Im Anschluss werden die erhobenen Daten dargelegt sowie die Rahmenbedingungen, unter denen das Forschungsvorhaben durchgeführt wurde. Einer der Auswertungsbögen des bereits beschriebenen Forschungsinstruments *Tulpenbeet* kommt anschließend zur Anwendung, ehe eine Interpretation der Ergebnisse und somit eine Beantwortung der Forschungsfrage vorgenommen wird.

### 5.1. Forschungsdesign

Da es sich um eine Untersuchung sprachlicher Elemente handelt, ist das Vorhaben der vorliegenden Arbeit in der Sprachdiagnostik einzuordnen. Die Anlehnung an die Sprachprofilanalyse durch *Tulpenbeet* ermöglicht eine genaue Erfassung bildungssprachlicher Strukturen während eines narrativen Vorgangs. Wie bereits erwähnt, ist es das Ziel, die vermutete Entwicklung der Ausbildung dieses speziellen Sprachregisters über den Zeitraum von fünf Monaten darzulegen. Aus diesem Grund handelt es sich bei diesem Vorhaben um eine qualitative Forschung, deren Kriterien nach Philipp Mayring (2016) an dieser Stelle offengelegt werden:

- **Subjektbezogenheit:** Ein Grundsatz qualitativen Denkens zeichnet sich stets durch Subjektbezogenheit aus, wodurch immer der Mensch im Vordergrund der Forschung steht (vgl. Mayring 2016 : 19-20). In diesem Fall liegt der Schwerpunkt auf zwei Mädchen im Grundschulalter und ihre bildungssprachliche Entwicklung.
- **Deskription und Interpretation:** Der Gegenstandsbereich wird genau beschrieben und durch interpretative Erkenntnisse der Forschenden untermalt (vgl. Mayring 2016 : 21-22). Durch die Profilanalyse von *Tulpenbeet* wird dieser Bereich sichergestellt.

- Alltägliche Umgebung: Damit eine qualitative Untersuchung durchgeführt werden kann, ist es wichtig, in alltäglichen Umgebungen statt künstlichen Räumen wie Labors zu arbeiten (vgl. Mayring 2016 : 22-23). Die Wiener Parkbetreuung, die freiwillig von den teilnehmenden Kindern in ihrer Freizeit aufgesucht wird, entspricht diesem Kriterium.

- Verallgemeinerungsprozess: Zuletzt soll für eine qualitative Untersuchung eine Verallgemeinerung der Ergebnisse erfolgen können. Wichtig ist, eine nachvollziehbare Argumentation und Begründung vorzuweisen, damit die Erkenntnisse auch auf andere Situationen ausgelegt werden können (vgl. Mayring 2016 : 23-24). Die Ergebnisse werden in einem eigenen Kapitel diesem Kriterium gerecht.

#### 5.1.1. Gütekriterien

Generell sind für Diagnoseverfahren die wichtigsten Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität. Das Profilanalyseverfahren Tulpenbeet wurde, wie in Kapitel 2.2. bereits vorgelegt, von einem Forscher\*innenteam entwickelt und wissenschaftlich beschrieben, wodurch angenommen werden kann, dass diese Gütekriterien innerhalb der Anwendung des Instruments eingehalten werden. Zu berücksichtigen sind auch noch andere Kriterien: Grundlegend für Sprachstandsdiagnosen sind wissenschaftlich fundierte Spracherwerbstheorien sowie der Schwerpunkt der Verfahren auf ein- oder mehrsprachige Kinder (vgl. Döll 2012 : 72-73). Tulpenbeet ist für mehrsprachige Kinder konzipiert, da die Zielgruppe des Modellprogramms FörMig, die das Verfahren entwickelte, sich auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache beschränkt. Somit trägt die Untersuchung auch diesem Kriterium Rechnung.

Kritisch betrachtet wird die Tatsache, dass hauptsächlich auf die Kriterien Objektivität, Validität und Reliabilität geachtet wird und dass diese für die qualitative Sozialforschung nicht immer passend sind, weshalb als angemessen betrachtet wird, die

Gütekriterien an die jeweils eingesetzte Methode anzupassen. Für diese Diplomarbeit werden zusätzliche Gütekriterien herangezogen (vgl. Mayring 2016 : 140-144):

- Glaubwürdigkeit der Personen: Es darf angenommen werden, dass die Teilnehmerinnen während der Aufnahmen ihre Sprachkompetenz offen und ehrlich gezeigt und diese nicht verfälscht oder verzerrt dargestellt haben.
- Reaktivität des Materials: Für eine Sprachstandserhebung sind hauptsächlich freie Äußerungen von Bedeutung (vgl. Dirim / Döll / Fröhlich 2014 : 10), worauf deshalb besonders Rücksicht genommen wurde. Die Forscherin hat darauf zu achten, dass sich die Kinder möglichst spontan und ungezwungen äußern. In den Transkriptionen kann dies nachempfunden werden.
- Dokumentation und Analyse: Die erfassten Daten werden transparent und genau dokumentiert und anschließend analysiert. Durch die Hilfe von Codierprogrammen und des Beobachtungsbogens von Tulpenbeet kann die Erfassung der Sprachstände und der untersuchte Gegenstandsbereich Bildungssprache exakt erfasst werden.
- Nähe zum Gegenstand: Dies entspricht dem Grundsatz der alltäglichen Umgebung (siehe 5.1.). Die Untersuchung findet im umliegenden Park des Gemeindebaus statt, in dem die Kinder wohnhaft sind und stellt somit ein vertrautes und bekanntes Umfeld für die Teilnehmerinnen dar (vgl. Mayring 2016 : 140-144).

### 5.1.2. Forschungsethik

Die vorliegende Untersuchung gewährleistet aus forschungsethischen Gründen die Anonymität der minderjährigen Forschungsteilnehmenden. Sowohl die untersuchten Kinder als auch ihre Erziehungsberechtigten wurden über die geplante Forschung in Kenntnis gesetzt (vgl. Lamnek / Krell 2016 : 547), bevor die Eltern durch eine schriftliche Einverständniserklärung bestätigten, dass ihre Kinder am Forschungsvorhaben teilnehmen durften. Die schriftlichen Erklärungen können im Anhang dieser

Diplomarbeit nachgelesen werden. Da die Untersuchung während der beruflichen Tätigkeit als Parkbetreuerin der Forscherin stattfand, musste sie vorerst von ihrem Arbeitgeber *Wiener Kinderfreunde aktiv* genehmigt werden. Seit mehreren Jahren hatte die Forscherin die Position der Teamleitung inne, was die Kommunikation mit Vorgesetzten und Teammitgliedern diesbezüglich erleichterte.

Des Weiteren war besonders darauf zu achten, dass den teilnehmenden Kindern durch die Untersuchung kein Schaden zugefügt wird und sie davon profitieren können (vgl. Settineri 2014 : 61). Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf Verwendung von Bildungssprache, wodurch besonders auf linguizismuskritischen und zuschreibungsreflexiven Umgang geachtet werden sollte (vgl. Dirim / Mecheril 2010b : 140). Linguizismus stellt eine „spezielle Form des Rassismus [dar], die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt“ (Dirim 2010 : 91). Unter keinen Umständen sollten die Kinder das Gefühl vermittelt bekommen, dass ihre sprachlichen Kompetenzen beurteilt werden.

## **5.2. Forschungsprozess**

Damit die Forschungsfrage beantwortet werden kann, wurden in einem Zeitraum von fünf Monaten zwei an der Parkbetreuung teilnehmende Mädchen aufgenommen, während sie hauptsächlich während des Spiels *Dixit* in mündlicher Form Fantasiegeschichten produzierten. Die Forschungsfrage fragt nach einer Förderung der Ausbildung von Bildungssprache im Rahmen eines solchen Spiels, weshalb das Zeitfenster von fünf Monaten bedeutsam ist, um eine Entwicklung feststellen zu können. Der Forschungsprozess wird demnach in die vier Schritte Datenerhebung, Datenaufbereitung, Datenanalyse sowie anschließendem Resümee unterteilt.

## 5.3. Datenerhebung

### 5.3.1. Zugang zur Parkbetreuung und Rahmenbedingungen

Sechs Jahre lang war die Forscherin als teamleitende Parkbetreuerin in besagter Wohnhausanlage tätig und konnte daher durch Absprache mit Teammitgliedern, Vorgesetzten und Eltern der untersuchten Kinder problemlos mit den Aufnahmen starten. Von Anfang Mai bis Ende September 2018 fand die Wiener Parkbetreuung statt und belief sich auf insgesamt 22 Wochen. Die tatsächliche Betreuungszeit ergibt sich, wenn von diesen 22 Wochen noch Schlechtwettertage (keine Betreuung), Ausflüge (keine Spiele), Feste und Feier- sowie Urlaubstage abgezogen werden. Erwähnt sei an dieser Stelle noch, dass in Kooperation mit einem lokalen Jugendzentrum in den Sommermonaten Juli und August jede zweite Woche diverse Feste für dort ansässige Kinder und Jugendliche organisiert wurden, um ihnen ein sinnvolles Sommerferienprogramm zu ermöglichen. Auch in dieser Zeit konnte die Untersuchung nicht fortgeführt werden.

Zwei Mal pro Woche fand für jeweils drei Stunden die Parkbetreuung in jenem Wiener Gemeindebezirk statt, in dem die Untersuchung durchgeführt wurde. Die untersuchten Mädchen nahmen, mit Ausnahme von Ausflugstagen, wetterbedingten Absagen oder Kinderfesten, häufig an den Betreuungen teil. Insgesamt konnten über 30 Tonaufnahmen (sowohl in der Gruppe als auch im Einzelsetting) für die Untersuchung sichergestellt werden, davon brauchbares und aussagekräftiges Material beläuft sich auf elf ausgewählte Aufnahmen, die Geschichten in der Länge von zwei bis acht Minuten enthalten. Die Mädchen suchten die Bildkarten eigenständig aus.

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass zwischen den hier untersuchten Gesprächen noch zahlreiche weitere Gespräche aufgenommen wurden, allerdings fanden die meisten im Gruppensetting statt und beide Mädchen entschieden sich in diesem Rahmen dafür, nur Überschriften oder einen Satz zu den Bildern zu formulieren, da beide in der Gruppe nicht gerne Geschichten erzählen. In einer weiteren Spielsituation erzählte Kind A gemeinsam mit einem anderen gleichaltrigen Kind eine kurze Geschichte, welche aufgrund der fehlenden Einverständniserklärung der Eltern

nicht aufgenommen werden durfte. In weiteren Aufnahmen der beiden Mädchen fielen die Geschichten entweder viel zu kurz aus (weniger als eine Minute) oder die Mädchen wurden beim Erzählen durch andere Kinder abgelenkt. Dreimal kam es vor, dass die Kinder durch Telefonanrufe unterbrochen wurden und danach schnell nach Hause gehen mussten. Daher entschied sich die Forscherin für insgesamt elf Gespräche, die mindestens zwei Minuten lang waren und ohne größere Unterbrechungen aufgenommen werden konnten.

### 5.3.2. Informationen zu den Gewährspersonen

#### **Gewährsperson A**

Das Kind war zu Beginn der Untersuchung zunächst sieben, im Laufe der Betreuung dann acht Jahre alt und besuchte die erste Klasse einer naheliegenden Volksschule. Das Mädchen spricht zu Hause Deutsch, Farsi und Paschtu, die Familie kam vor 17 Jahren aus Afghanistan nach Österreich. Insgesamt hat die Familie fünf Kinder, vier weibliche und ein männliches. Mit den Geschwistern spricht das Mädchen Deutsch, mit der Mutter hauptsächlich Paschtu und mit dem Vater Deutsch und Farsi. Die Eltern sprechen miteinander Farsi und Deutsch. Die Gewährsperson ist das jüngste Kind der Familie und wurde in Wien geboren. Beide Elternteile sind berufstätig: Die Mutter mit den Erstsprachen Paschtunisch und Urdu arbeitet halbtags in einer österreichischen Cateringfirma und besucht in ihrer Freizeit vertiefende Deutschkurse des Projekts „Mama lernt Deutsch“ von InterFace Wien. Konkret handelt es sich um Basisbildungskurse mit Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache explizit für Frauen beziehungsweise Mütter inklusive Sozial- und Bildungsberatung. Der Vater, der mit Farsi als Erstsprache aufwuchs, ist im Management eines Restaurants tätig und absolvierte in Afghanistan eine Lehre zum Gastronomiefachmann. Die Familie lebt in einem großen Gemeindebau, das von Spielplätzen und großflächigen Wiesen umgeben ist. In der Nähe der Wohnhausanlage befinden sich mehrere türkische Supermärkte, eine Grund- und Mittelschule mit dazugehörigem Hort sowie ein Jugendzentrum, das gelegentlich von der Familie aufgesucht wird, wenn (Kinder-)Veranstaltungen stattfinden. Das Kind war sehr gesprächig und extrovertiert, stand gerne im Mittelpunkt und besuchte die Parkbetreuung stets mit mindestens vier gleichaltrigen Freundinnen.

## Gewährsperson B

Das neunjährige Mädchen ging zum Zeitpunkt der Untersuchung in die dritte Klasse einer nahegelegenen Volksschule und spricht neben Deutsch auch noch Arabisch zu Hause. Das Kind bekommt seit zwei Jahren jedes zweite Wochenende privaten Unterricht in Arabisch. Es wurde in Wien geboren und hat insgesamt 14 Geschwister. Davon sind sieben Halbgeschwister und leben in Ägypten, welches das Herkunftsland beider Elternteile ist. Mit vier älteren Brüdern und ihrer Mutter lebt sie zusammen, die restlichen Geschwister leben eigenständig ebenfalls in Wien. Laut den Angaben des Mädchens leben in seinem Wohnblock mehrere ägyptische Familien, mit denen es fast täglich in Kontakt steht. Sie kommunizieren sowohl in deutscher als auch in arabischer Sprache miteinander. Die Mutter des Kindes ist zum Zeitpunkt der Untersuchung Hausfrau und arbeitete vor einem Jahr noch als Kindergartenhelferin. Der Vater des Mädchens ist Geschäftsmann und lebt abwechselnd in Wien und Kairo. Die Mutter des Mädchens engagiert sich seit mehreren Jahren ehrenamtlich für die sommerlichen Kinderfeste, die nahe der Wohnhausanlage jede zweite Woche im Juli und August von den Parkbetreuer\*innen und Mitarbeiter\*innen des lokalen Jugendzentrums veranstaltet werden. Der Vater war im Sommer 2018 nicht anzutreffen, da er sich im Ausland befand. Das Mädchen war in Gruppensituationen eher zurückhaltend und suchte in der Betreuungszeit häufig das Einzelsetting mit der Forscherin, zu der es in den letzten Jahren bereits eine Vertrauensbasis aufgebaut hatte. Ab und zu begleiteten die Mutter und ein 20-jähriger Bruder das Mädchen in die Parkbetreuung, welche ebenfalls das Gespräch mit der Forscherin suchten.

Kind	Geschlecht	Alter	Schulstufe	Erstsprache	Geburtsland	Geburtsland der Eltern
Kind A	weiblich	8	1. Klasse Volksschule	Farsi, Paschtu	Österreich	Afghanistan
Kind B	weiblich	9	2. Klasse Volksschule	Arabisch	Österreich	Ägypten

Tabelle 8

### 5.3.3. Rolle der Forschenden und Beziehung zu Gewährspersonen

Durch die mehrjährige Arbeit in der Parkbetreuung und den kontinuierlichen Einsatz in derselben Wohnhausanlage konnte die Untersuchung durch die gefestigte Beziehungsarbeit der letzten Jahre begünstigt werden. Die starke Vertrauensbasis zwischen den Probandinnen, ihren Familien und der Forscherin erleichterte das Forschungsvorhaben, da die Kinder der Forscherin generell viel und gerne erzählten und neben Alltagsgeschehnissen auch Sorgen und Ängste anvertrauten. Die Nähe zu den Mädchen entstand nicht nur durch die häufige Teilnahme an der Betreuung, sondern auch durch viele spielerische Aktivitäten (*Völkerball, Activity*), die dazu veranlassten, im Team mit der Forscherin zu agieren und gemeinsame Lösungsstrategien zu entwickeln. Zusätzlich stärkte das Vertrauen auch das Interesse an Geschwistern und Eltern. Letztere nahmen gelegentlich auch an der Betreuung teil, sprachen mit der Forscherin über private Angelegenheiten, familiäre Probleme und fragten nach pädagogischem Rat, wenn es um die schulischen Leistungen ihrer Kinder ging.

Die Rolle der Forscherin im Geschehen ist also deshalb relevant, weil die Kinder durch die Vertrautheit mit weniger Scham konfrontiert waren, was in ihrem Alter häufig vorkommt. Außerdem kannten die untersuchten Mädchen bereits verschiedene Spiele, die mit der Forscherin häufig gespielt wurden, in denen Kommunikation und Sprache für das Spielgelingen von Bedeutung sind (neben *Dixit* und *Story Cubes* beispielsweise auch etwa *Activity*). So fühlten sich aufgrund der häufigen Durchführung dieser Spiele mit der Forscherin sicher. Die häufige Interaktion mit Elternteilen und die Bekannt- und Beliebtheit der Parkbetreuer\*innen generell waren weitere wichtige Anhaltspunkte für das gesamte Vorhaben.

### 5.3.4. Elternarbeit in der Sprachbildung

Der Strukturvorschlag „Durchgängige Sprachbildung“, der für das Modellprogramm FörMig erstellt wurde, hat das Ziel, kontinuierliche und systematische Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen zu gewährleisten, indem regionale Sprachbildungsnetzwerke aufgebaut werden (vgl. Gogolin / Michel 2010). Diese waren

im deutschsprachigen Raum neuartig, da bereits existente Strukturmodelle keine ausreichende Vernetzung zwischen Bildungsinstitutionen und anderen Partnern vorwiesen. Somit wurden Konzepte erstellt, die in verschiedenen sozialen Sektoren angewendet wurden (vgl. Tippelt 2009). So gehören etwa zu den sogenannten „Basiseinheiten“ neben lokalen Kindertagesstätten und Schulen auch Elterninitiativen. Damit Eltern mit Migrationshintergrund, die Bildungseinrichtungen zufolge nicht leicht für das Mitwirken in Sprachbildungsaktivitäten zu gewinnen seien, mehr miteinbezogen werden können, wurde daran gearbeitet, anerkennende und motivierende Angebote wie Elterncafés oder andere Treffpunkte zu schaffen und somit eine mögliche vorhandene Distanz zu überwinden (vgl. Gogolin / Michel 2010 : 380f). Im Vordergrund stehen hierbei zwanglose, niederschwellige Angebote, die einladend und positiv wirken sollen. Vor allem die Anerkennung der Eltern als Expert\*innen, beispielsweise bei Lesenachmittagen, stellt eine wesentliche Voraussetzung für eine vertrauensvolle und effiziente Zusammenarbeit dar. In diesem Rahmen können Eltern auch dazu ermutigt werden, in ihren Herkunftssprachen vorzulesen, um so ihrer Mehrsprachigkeit Wertschätzung entgegenzubringen (vgl. Gogolin / Michel 2010 : 381).

Die Autorin der vorliegenden Diplomarbeit machte während ihrer Berufsausübung als Freizeitpädagogin häufig die Erfahrung, dass in der Wiener Parkbetreuung ebenfalls die Möglichkeit eröffnet wird, mit Eltern in Kontakt zu treten, da diese oft ihre Kinder begleiten oder sich in der Nähe aufhalten. Die Forscherin beobachtete, dass die Miteinbeziehung von Eltern sich positiv auf das Betreuungsgeschehen auswirken kann, indem Eltern beispielsweise bei Ballspielen als Schiedsrichter\*innen fungieren oder bei kreativen Prozessen wie beim Basteln behilflich sind. Eine interessante Situation ergab sich, als Eltern ihren Kindern Spielregeln in ihre Familiensprache übersetzten, wenn diese auf Deutsch nicht verstanden wurden. Diese Maßnahme wurde von der Forschenden und ihren Teammitgliedern als äußerst hilfreich empfunden, da dies die Kommunikation mit mehrsprachigen Kindern erheblich erleichterte. Die Eltern erfuhren mehrmals große Anerkennung und Wertschätzung für ihr Eingreifen, woraufhin sie in vielen Betreuungssituationen ihre Hilfe anboten, wenn es zu sprachlich bedingten Verständnisschwierigkeiten zwischen Betreuer\*innen und Kindern, aber auch zwischen Kindern untereinander kam.

Die Untersuchende erfuhr aus mehreren Gesprächen mit Kindern, wie sie dazu stünden, wenn gelegentlich auch Eltern an der Betreuung teilnahmen, dass die meisten dies positiv bewerteten, da sie auf diese Weise den Eltern auch die Sicherheit geben könnten, dass sie ihre Freizeit sinnvoll und geschützt verbringen.

## **5.4. Datenaufbereitung und Ergebnisse**

### **5.4.1. Anwendung von Tulpenbeet**

Das Verfahren Tulpenbeet stammt aus einer Zeit, in der die Bildungssprache noch nicht so genau definiert worden war wie heute. Da die Analyse nur an einem Aspekt des Verfahrens orientiert ist, muss die Vorgehensweise angepasst und konkretisiert werden, damit ein umfassendes Ergebnis gewährleistet werden kann. Die Unterschiede zur ursprünglichen Anwendung des Instruments liegen einerseits in der Verwendung externer Bildimpulse durch das Spiel Dixit, das den Erzählenden erlaubt, eine Geschichte frei und assoziativ zu einem surreal gestalteten Bild wiederzugeben, statt der fünfteiligen vorgegebenen Bildgeschichte mit ausgelassener Szene. Andererseits werden nicht alle Untersuchungskriterien des Verfahrens für die Beantwortung der Forschungsfrage berücksichtigt. Das Feld der Textbewältigung setzt sich mit inhaltlichen und textsortenspezifischen Eigenschaften auseinander und wird hauptsächlich für die ausgelassene Sequenz untersucht, damit spielt sie für dieses Forschungsvorhaben keine Rolle. Die Lexik, die sich ursprünglich auf die Verwendung und das Vorkommen von Verben, Nomina und Adjektive beschränkt, wird in diesem Fall mit der Untersuchung von Präfixverben und Nominalisierungen berücksichtigt. Das Vorkommen von nicht-bildungssprachspezifischen Verben, Nomina und Adjektiven ist für die Beantwortung der Frage nach Bildungssprache irrelevant und wird somit nicht berücksichtigt, daher wird der Schwerpunkt auf konkretere lexikalische Merkmale wie Präfixverben und nominale Zusammensetzungen/Nominalisierungen gelegt, wobei Letzteres ohnehin mit Tulpenbeet untersucht wird.

Im Bereich der Satzverbindungen werden hauptsächlich verschiedene Satzgefüge wie Relativ- oder Konjunktionalsätze untersucht, auch die Verwendung von

Konnektivpartikeln gehören diesem syntaktischen Untersuchungsfeld sowie dem bildungssprachlichen Register an. Die fünf bildungssprachlichen Kriterien Nominalisierungen, Komposita, adjektivische Attribute, Passiv und Konjunktiv, die im Auswertungsbogen auf der bildungssprachlichen Ebene zu finden sind, werden also durch weitere Elemente der Bildungssprache, die bereits in Kapitel 1.3. aufgelistet wurden, ergänzt: Präfixverben, Konnektivpartikeln und Relativsätze. Auch für diese Kriterien werden *types* und *tokens* angelegt. Insgesamt sind es also acht Analyse Kriterien, die nach dem Tulpenbeetschema untersucht werden. Weiterhin wird untersucht, welche Elemente besonders häufig oder selten vorkommen und welche Begründungen hierfür zu finden sind.

Das Spiel Dixit ist unter anderem aufgrund seiner piktoralen Dimension für die Auswertungsmatrix von Tulpenbeet geeignet. Die Erzählungen der Gewährspersonen sind bei dieser Untersuchung an märchenhafte und fiktive Bildkarten gebunden und nicht an einer mehrteiligen Bildgeschichte. Das Konzept von Dixit ersetzt somit die ursprüngliche Schreibaufgabe und lässt eine Untersuchung mündlicher Erzählungen zu. Dabei bietet Tulpenbeet textbezogene Kriterien zur genaueren Evaluierung an und richtet sich weniger an grammatische Fähigkeiten, was bei einer mündlichen Erzählung in einer freizeitpädagogischen Umgebung von Vorteil ist, da die Gewährspersonen nicht unter Leistungsdruck stehen. Dixit stellt aufgrund seiner Bekannt- und Beliebtheit bei den Mädchen auch hinsichtlich der Aufgabenbewältigung eine passende Untersuchungsgrundlage dar. Das bedeutet, dass es für die Kinder eine einfache Aufgabe ist, mündlich einen Text zu produzieren, der mithilfe von freien Assoziationen zu einem selbst auserwählten Bild entsteht. Für die Verschränkung von Dixit und Tulpenbeet spricht also sowohl die passende bildhafte Grundlage, die vereinfachten Ansprüche an die Gewährspersonen durch ein zwangloses Setting, ein bereits bekanntes Spiel sowie die notwendige narrative Ebene der Aufgabe, welche Möglichkeiten zur Untersuchung von bildungssprachlichen Kriterien eröffnet.

## Gewährsperson A

### Konnektivpartikeln

In der ersten Aufnahme verwendet Kind A die erzähltypische Konnektivpartikel (*und dann*) sechs Mal, was angesichts der Dauer der Geschichte als häufig betrachtet werden kann. Laut Ehlich (2007b) ist diese elementare Formel wesentlich für Erzähltyp 1, dessen Ziel es sei, ein Abbild der Welt zu kreieren und Wissen zu vermitteln (vgl. Ehlich 2007b : 405). In knappen drei Minuten versucht das Kind also durch den Bildimpuls einer königlichen Krone eine Geschichte zu konstruieren, die sechs verschiedene Szenen beinhaltet, welche durch die *und-dann*-Formeln markiert sind. Kind A verwendet in der zweiten Geschichte zum ersten Mal die adversative Konnektivpartikel *aber*, die eine spezifische inhaltliche Relation zulässt. Die dritte Aufnahme von Kind A zeigt wieder die zwei zuvor schon eingesetzten Partikeln *und* sowie *aber*. Aufgrund der kurzen Sprechzeit und vermutlich auch wegen der bereits fortgeschrittenen Tageszeit, in der das Kind an diesem Tag aufgenommen wurde, hat Kind A die Geschichte nicht umfassend erzählt und ausgeschmückt. Spannend zu sehen sind in der nächsten Aufnahme neuverwendete Partikeln wie *sonst* (Zeile 4), *schon* (Zeile 12), *trotzdem* (Zeile 14) und *wieder* (Zeile, 16-17). Die Partikeln sind adversativer, iterativer und temporaler Natur. Neuartig war in der letzten Aufnahme die Verwendung einer metakommunikativen Partikel *überhaupt* (Zeile 53). Diese Gruppe der Konnektoren bezieht sich auf die Art des Ausdrucks der Konnekte beziehungsweise deren informationsstrukturelle Rolle im Diskurs. In diesem Fall bezieht sich Kind A auf den Präzisionsgrad der Formulierung im gegebenen Kontext (vgl. Grammis 2019).

### Präfixverben

Die Präfixverben beschränken sich in der ersten Aufnahme auf alltagstypische Wörter. Nur das Präfixverb *auftragen* (Zeile 5) erscheint als eher untypisches Verb und wurde hinsichtlich des Ausdrucks nicht angemessen angewendet. Ein geeigneteres Verb wäre in diesem Fall *aufsetzen* gewesen, das Mädchen wählte jedoch das gängigere Verb, das mit Kleidung und Schmuck verbunden wird, nämlich *tragen* und präfigierte es mit der Präposition *auf*. Bereits in der zweiten Aufnahme erhöht Kind A die Verwendung von Präfixverben. Insgesamt lassen sich in der vierten Aufnahme sechs verschiedene

Präfigierungen feststellen: *be-*, *auf-*, *aus-*, *ver-*, *er-*, *bei-*. Des Weiteren ist interessant, dass in der nächsten Aufnahme das Wort *befördert* in einem Phraseologismus vorkommt: *ins Jenseits befördert*. Das Präfix *um-* fand in der letzten Geschichte eine erstmalige Anwendung.

### Relativsätze

Drei Relativsätze lassen sich bereits in der ersten Aufnahme finden. Dabei ist interessant, dass keine Relativpronomen, sondern Relativadverbien verwendet wurden: *wie*, *wo*, *was*. Das Kind kann also bereits durch Relativsätze semantische Zusammenhänge ausdrücken. In einem der drei Fälle benutzte es ein Adverb anstelle eines Pronomens; letzteres hätte der Sprachnorm entsprochen. *Wo* kennzeichnet Lokalität und wurde in diesem Fall nicht korrekt verwendet. Eine Relativsatzkonstruktion mit einer einleitenden Präposition wie *an* schien dem Mädchen noch nicht bekannt zu sein. Erst in der zweiten Aufnahme setzt Kind A das Relativpronomen *der* ein.

Die Geschichte beginnt jetzt mit so ein schwarzen Jungen, <i>der</i> braun ist und ein weißen T-Shirt hat [...] (Zeile 1-2)
---

Der Teddybär hatte, <i>der</i> war auch in der Schule, [...] (Zeile 15-16)
--

Beim letzteren Satz wurde das Verb fälschlicherweise an zweiter und nicht an letzter Stelle gesetzt, dennoch wird der Satz als Relativsatz angesehen, da sich der Einschub deutlich auf *Teddybär* bezieht. Des Weiteren ist in der dritten Aufnahme sichtbar, dass das lokale Relativadverb *wo* korrekt eingesetzt wurde. In den weiteren Aufnahmen zeigte sich, dass Kind A zunehmend Bezug auf Personen und Gegenstände nimmt.

### Adjektivische Attribute

Die vorerst geringe Verwendung ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass sich das Mädchen in der Geschichte mehr auf die Nennung mehrerer Ereignisse konzentrierte, als auf eine detaillierte Beschreibung von Gegenständen, Personen, Orten oder Gefühlen. In der zweiten Aufnahme kommen drei Attribute vor, von denen eines korrekt flektiert wurde, nicht aber der davorstehende unbestimmte Artikel (*ein schwarzen Jungen*). Anders verhielt es sich beim zweiten Attribut, hier wurde der Artikel richtig

und das Attribut inkorrekt flektiert (*ein weißen T-Shirt*). Das dritte Attribut wurde korrekt gebeugt. In den weiteren Aufnahmen fällt auf, dass das Kind generell Schwierigkeiten hat, Attribute neutraler Nomina zu flektieren. Die vorletzte Erzählung wurde mithilfe vieler lebhafter direkter Reden geschildert, daher verwendete Kind A aus stilistischen Gründen vielfach Wiederholungen, mitunter auch Attributkonstruktion wie *mit der nächsten Hand*. Des Weiteren wurden *dummen Leute* (Zeile 23) sowie *seine eigenen Kräfte* und *seine eigene Hand* (Zeile 18) als Beifügungen getätigt. Mit 19 tokens von Attributen fällt diese Kategorie der bildungssprachlichen Elemente in Aufnahme 6 am höchsten aus. 15 verschiedene Attribute, die sich auf Farbe, Beschaffenheit und Verhaltenseigenschaften beziehen, können in dieser Geschichte erfasst werden. Dies zeigt eine deutliche Steigerung in diesem Bereich. Das Kind hat in der Vergangenheit zu diesem Bildimpuls schon mehrfach ähnliche Geschichten erzählt, da es ihm aufgrund der bunten Farben eines Regenbogens, des weißen Pferdes und der märchenhaften Darstellung laut eigenen Angaben sehr zusagt. Fast die Hälfte der Attribute beschreiben Farben.

### Komposita

Eines der ersten vier Komposita, die Kind A nennt, ist semantisch gesehen passend für eine Fantasiegeschichte: *Schattenmonster*. Die weiteren Komposita *Heiratsantrag*, *Rückweg* und *Hintertür* werden einem altersgemäßen Wortschatz zugesprochen und zeigen keine Besonderheiten wie etwa die Zugehörigkeit zu einem Fachwortschatz. Das Kind steigert sich in der zweiten Aufnahme in der Verwendung von Komposita. Dabei sind drei der vier types typisch für die Lebenswelt des siebenjährigen Mädchens: *Teddybär*, *Turnstunde*, *Unterhose*.

Das vierte Wort *Pfeilschießser* ist deshalb interessant, da in der Norm sinngemäß der Ausdruck *Pfeilschütze* verwendet wird, das Mädchen jedoch *Pfeilschießser* nicht auf eine handelnde Person, sondern vielmehr auf die im Bildimpuls sichtbare Steinschleuder bezieht. In der zweiten Aufnahme wiederholt Kind A erstmals Komposita häufiger. In der dritten Aufnahme in Zeile 14 ist das Wort *Einschleicher* zu finden, welches in dieser Form nicht existiert. Es kann jedoch nachvollzogen werden, wieso Kind A dieses Wort benutzt: Kind A suffigiert lediglich das Verb *einschleichen* mit dem Suffix -er zu einem

Nomen. Im Verlauf der Aufnahmen nennt Kind A mehr Nennungen von verschiedenen Komposita. Interessant ist hierbei, dass nur nominal zusammengesetzt wurde. Da das Mädchen schon ein paar Reiterfahrten sammeln konnte, kannte es das fachspezifische Wort *Fußbein*, das in der Pferdewissenschaft synonym für Hufbein verwendet wird. Somit verwendete sie einen normierten Fachbegriff, der als lexikalisch-semantic Merkmal von Bildungssprache gilt (siehe Tabelle 1). Mit dem Kompositum *Nasenhülle* soll vermutlich *Nasenhöhle* gemeint sein.

### Konjunktive, Nominalisierungen und Passivkonstruktionen

Kind A ist zum Zeitpunkt der Aufnahmen sieben Jahre alt und verwendet komplexere bildungssprachliche Elemente wie Konjunktiv, Nominalisierung und Passiv kein einziges Mal. Passivkonstruktionen werden in diesem Alter sowohl von L<sub>1</sub> als auch von L<sub>2</sub>-Sprechenden häufig gemieden (vgl. Mills 1985 : 201), das Konzept eines Konjunktivs ist dem Kind vermutlich nicht bekannt, da es in keiner einzigen Aufnahme eine Form des Konjunktivs verwendet.

## **Gewährsperson B**

### Konnektivpartikeln

Kind B benutzt bereits am Anfang adversative Partikeln wie *aber* (Zeile 12) und *nur* (Zeile 15). In der zweiten Aufnahme machen Konnektivpartikeln mit 33 Nennungen sechs verschiedener Partikeln den höchsten Anteil an bildungssprachlichen Merkmalen aus. *trotzdem* (Zeile 9) gehört zu den konzessiven Subjunktionen und gibt an, dass ein im externen Konnekt bezeichneter Sachverhalt widersprüchlich zu einem aus dem internen Konnekt ableitbaren Sachverhalt stehe (vgl. Grammis 2017). Auch in der dritten Aufnahme sind Konnektivpartikeln mit 37 Nennungen überwiegend. Neben den gängigen Partikeln *dann*, *schon*, *aber* etc. traten weitere adversative und auch kausale Partikel wie *denn* auf, welche konditional basiert sind (vgl. Grammis 2017). Interessant ist in Aufnahme 4, dass vier semantische Klassen auftreten: temporale (*gleichzeitig*), instrumentale (*damit*), positionelle (*darauf*) und konsekutive (*deshalb*, *deswegen*) Konnektoren. *Darum* gehört ursprünglich zu konsekutiven Partikeln, in diesem Fall

wurde das Wort jedoch als Proform in der Funktion eines Präpositivkomplements verwendet (vgl. Grammis 2017). In der letzten Aufnahme sind die Partikeln gleichmäßiger verteilt als in den übrigen Geschichten und die elementare Erzähltyp 1-Formel *und dann* wurde nicht mehr so häufig benutzt wie zuvor.

### Präfixverben

In der ersten Geschichte können bereits drei verschiedene Präfixe erfasst werden: *auf-*, *ein-* und *be-*. Semantisch gesehen kann nicht klar gesagt werden, was Kind B mit *besessen* meint und ob es tatsächlich als Präfixverb gebraucht wurde, oder ob es sich um das gleichnamige Adjektiv handelt. In Aufnahme 2 und 3 können mehrere vielfältig verwendete Präfixe gefunden werden: *er-*, *ver-*, *aus-*, *über-*, *an-*. Eine weitere Steigerung ist in Aufnahme 4 zu sehen, als das Verb *schneiden* mit zwei verschiedenen Präfixen gebildet und auch inhaltlich korrekt gewählt wurde (*aufschneiden* – Zeile 10, *einschneiden* – Zeile 68). Kind B verwendet schließlich in der letzten Aufnahme zehn verschiedene Präfixe, die bis auf das Verb *verzeiht* (Zeile 56) korrekt flektiert wurden.

### Relativsätze

Kind B zeigt in allen Aufnahmen verschiedene Relativadverbien und -pronomen. In der zweiten Aufnahme nennt Kind B lediglich zwei Relativsätze, dennoch kann hier eine Weiterentwicklung durch eine Selbstkorrektur festgehalten werden.

Teller, die schon gegessen worden sind [...] (Zeile 54) Und da sind noch Becher, die schon getrunken [...] von denen schon getrunken worden sind. (Zeile 75-76)
---

Im ersten Satz wurde der Relativsatz grammatikalisch korrekt gebildet, inhaltlich betrachtet macht es jedoch wenig Sinn, Teller zu essen. Hier fehlte Kind B die dazugehörige Präposition *von*. Insgesamt kann gesagt werden, dass Kind B häufiger zu Relativadverbien als auf Relativpronomen greift, was die Forscherin schon häufig in der Parkbetreuung wahrnehmen konnte.

### Adjektivische Attribute

Bereits zu Beginn der Aufnahmen nennt Kind B sechs verschiedene adjektivische Attribute, die bis auf eine Ausnahme korrekt flektiert wurden (*das großen Schlangen* – Zeile 8). In Aufnahme 2 macht Kind B viele Aufzählungen und konzentriert sich dabei

weniger auf eine detaillierte Beschreibung der Gegenstände durch adjektivische Attribute. Interessant ist in Aufnahme 3 das als ungewöhnlich befundene Wort *schneeweiß*, da diese Art von Adjektiv eine rhetorische Figur darstellt, die selten von Kindern mündlich wiedergegeben wird. Auch ein Adjektivattribut im Partizip 1 (*streitenden* – Zeile 73) kann in den Aufnahmen gefunden werden.

### Komposita

Kind B verwendet in allen Aufnahmen inhaltlich passende Komposita, die nominal zusammengesetzt sind. Ab Aufnahme 2 nennt Kind B Komposita immer häufiger. Beim Kompositum *Backofen* ist interessant, dass nicht die österreichische Variante *Backrohr* genannt wurde. Die dritte Aufnahme zeigt viele verschiedene Wörter, die dem Wortschatz und der Lebenswelt eines neunjährigen Kindes zugeordnet werden können (*Spielauto* – Zeile 34 oder *Malsachen* – Zeile 74). Eigenständig und in Bezug auf die Geschichte wurden die Wörter *Einhornform* (Zeile 27) und *Freundform* (Zeile 28) zusammengesetzt. Des Weiteren zeigt Kind B in der vorletzten Aufnahme eine bemerkenswerte Suffigierung des Nomens *Springseil* zum Verb *springseilen* (Zeile 32).

### Nominalisierung

Kind B verwendet in den fünf untersuchten Geschichten nur in zwei Aufnahmen Nominalisierungen. Die häufigsten, mit zwei Nennungen, finden sich in Aufnahme 1: *etwas Nettos* (Zeile 20) und *etwas Gutes* (Zeile 22). Eine Nominalisierung aus einem Adjektiv ließ sich schließlich noch in Aufnahme 5 festhalten: *das Richtige sagen* (Zeile 24).

### Konjunktiv

Zum ersten Mal in allen Aufnahmen wurde von einem Kind der Konjunktiv benutzt: *würdest* (Zeile 17), *wäre* (Zeile 25). Kind B kennt laut eigenen Angaben Märchen und somit auch die bekannte Schlussfloskel, die im Konjunktiv steht. Damit der Schlusssatz zur Geschichte passt, entschied es sich für eine kreative Umgestaltung des Verbs *leben* in *essen*: *Und wenn sie nicht gestorben sind, dann essen sie noch heute* (Zeile 49). Auch in Aufnahme 3 bedient sich Kind B der märchenhaften Schlussformel. Mit vier verschiedenen Verben im Konjunktiv und zehn Nennungen ist Aufnahme 5 die Aufzeichnung mit den häufigsten Konjunktivkonstruktionen. In einem einzigen Satz

bildete Kind B vier Konjunktive. Der Bildimpuls sei laut Kind B in einem nicht aufgenommenen Gespräch geheimnisvoll, da man nicht wisse, was sich hinter den drei mysteriösen Türen verberge. Dies könnte Kind B vermehrt dazu veranlasst haben, den Konjunktiv 2 zu bilden.

### Passiv

In Aufnahme 2 können zwei Passivkonstruktionen wahrgenommen werden, die bereits in der Kategorie der Relativsätze zu lesen waren:

Teller, die schon gegessen worden sind [...] (Zeile 54)  
 Und da sind noch Becher, die schon getrunk [...] von denen schon getrunken worden sind. (Zeile 75-76)

Vor allem die korrekte Bildung einer Passivkonstruktion der Verben *trinken* und *essen* im Indikativ Perfekt ist für die Forscherin in der mündlichen Kommunikation im Freizeitbereich mit Kindern im Alter von Kind B eine Seltenheit und deutet darauf hin, dass der Bildimpuls, der das Erzählen anregt, auch dazu ermutigt, zu komplexen Strukturen zurückzugreifen. Auch eine Passivkonstruktion im Indikativ Präteritum wurde korrekt angewendet: [...] *weil es irgendwie verknotet wurde.* (Zeile 45-46).

### **Bildimpulse**



Abb. 5: Bildkarte Dixit



Abb. 6: Bildkarte Dixit



Abb. 7: Bildkarte Dixit

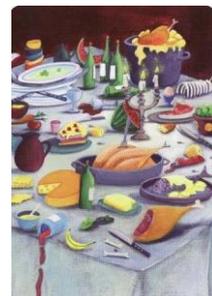


Abb. 8: Bildkarte Dixit



Abb. 9: Bildkarte Dixit

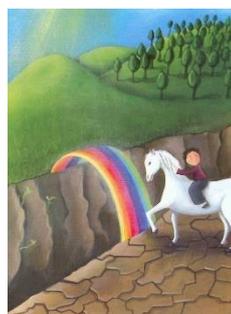


Abb. 10: Bildkarte Dixit



Abb. 11: Bildkarte Dixit



Abb. 12: Bildkarte Dixit



Abb. 13: Bildkarte Dixit

Alle Abbildungen aus: <https://www.pinterest.at/anjadunse/storytelling-cards/> (02.02.2019)

## 5.4.2. Entwicklung der bildungssprachlichen Verwendung

### Gewährsperson A

#### ad Konnektivpartikeln

Kind A schaffte es zeitweise zunehmend, durch bestimmte Konnektivpartikeln temporale Bezüge, Diskontinuität und Begründungen auszudrücken. Mit der Zeit verwendete Kind A pro Gespräch mehrmals verschiedene Konnektivpartikeln, die adversativ (*aber, trotzdem, sonst*) und somit Wendepunkte oder plötzlich auftretende Ereignisse in der Geschichte einleiteten und zeitliche Konnektoren, welche Gleich- oder Vorzeitigkeit angeben (*schon*). Kind A ist also während der fünf Monate über elementare „und-dann-Verbindungen“ hinausgegangen, was als Verbesserung gesehen werden kann.

#### ad Präfixverben

In der ersten Erzählung gebraucht Kind A für sein Alter typische Verben mit verschiedenen Präfixen *an-*, *be-*, *mit-* und *auf-*. In der zweiten Geschichte ergänzte Kind A weitere Verben mit anderen Präfixen *ver-* und *ent-*. Dabei ist anzumerken, dass die Verben stets adäquat und korrekt verwendet wurden und für das Alter des Kindes gewöhnlich sind. Nachdem das dritte Gespräch generell eher wenige bildungssprachliche Elemente vorwies, zeigte Kind A in der vierten Aufnahme gleich sieben verschiedene Präfixverben, wobei Präfixe wie *aus-*, *er-* und das seltene Präfix *bei-* zuvor noch nicht genannt wurden. Interessant ist bei der vorletzten Aufnahme, dass das Verb *befördern* in einem Phraseologismus vorkam (*ins Jenseits befördern*). Phrasen

beziehungsweise Funktionsverbgefüge sind syntaktische Charakteristika von Bildungssprache, wie in Kapitel 1.2. Tabelle 2 ersichtlich ist. In der letzten Geschichte setzt Kind A wieder fünf verschiedene Präfixe ein, unter anderem ein Verb mit dem Präfix *um-*. Abschließend lässt sich sagen, dass Kind A im Bereich der Präfixverben stets verschiedene Präfixverben gebrauchte und mit Ausnahme von Gespräch 3 immer mindestens ein bis zwei noch nicht zuvor genannte Präfixverben nannte.

#### ad Relativsätze

Mit zwölf Relativsätzen aus insgesamt 156 bildungssprachlichen Elementen belegt dieses Feld bei Kind A bei den vorkommenden Merkmalen den letzten Platz. Kind A verwendet anfangs Relativadverbien *wo*, *wie* und *was* und setzt das finite Verb korrekt an die letzte Stelle. Teilweise nehmen die Relativadverbien einen umgangssprachlichen Charakter ein, da sie nicht immer der Sprachnorm entsprechend eingesetzt wurden:

Da war der Tag endlich, wo sie das eigentlich konnte (Zeile 5)
--

In der zweiten Aufnahme treten bereits Relativpronomen, deren Genus korrekt angewendet wurde, auf. In einem Fall setzt Kind A das Verb an die zweite Stelle, dennoch ist der Einschub eindeutig als Relativsatz erkennbar, da er sich auf das Nomen im Hauptsatz bezieht. Die weiteren zwei Aufnahmen enthielten nur wenige Relativsätze, in der fünften Aufnahme zeigt Kind A zunehmende Verwendung des Relativpronomens *die*, womit gezeigt werden kann, dass mehr Bezug auf Personen und Gegenstände genommen und diese mithilfe der Relativsätze eine genauere Beschreibung erfuhren. Insgesamt kann gesagt werden, dass Kind A in der letzten Aufnahme einen häufigeren Gebrauch von Relativsätzen aufzeigt, in den Geschichten waren Relativsätze eher selten zu hören. Interessant wäre in diesem Bereich eine Weiterführung der Untersuchung, um eindeutig von einer Steigerung sprechen zu können. Für die untersuchten fünf Monate gilt jedoch, dass am Ende hin eine leichte Steigerung ersichtlich ist.

#### ad adjektivische Attribute

In den ersten zwei Aufnahmen verwendete adjektivische Attribute eher selten, in der dritten Aufnahme fielen sie komplett weg. In den Aufnahmen 4 bis 6 hingegen ist jedoch eine deutliche Steigerung zu beobachten. Kind A war anfangs eher auf die Nennung verschiedener Ereignisse in der Handlung bedacht als auf eine detaillierte Deskription von Personen oder Gegenständen. Die Bildimpulse hatten mit der Zeit farblich auffallendere Inhalte, die das Kind immer mehr dazu brachten, diese in die Geschichte miteinzubauen. Des Weiteren fällt auf, dass das Kind Schwierigkeiten hat, Attribute neutraler Nomina korrekt zu beugen. Diese Unsicherheit könnte anfangs dazu geführt haben, adjektivische Attribute zu meiden. In den folgenden Aufnahmen traute sich Kind A zunehmend, direkte Reden zu verwenden, die Geschichten lebendiger und umfangreicher zu erzählen, wofür die steigende Gesamtwortanzahl und längere Sprechzeit sprechen. Demnach stiegen auch adjektivische Attribute und auch prädikative Verwendungen von Adjektiven, die in dieser Untersuchung jedoch nicht berücksichtigt werden. In der letzten Erzählung beschreibt Kind A mit 15 verschiedenen Attributen Personen und Gegenstände genauer. Für das Feld der adjektivischen Attribute lässt sich daher eindeutig eine Entwicklung feststellen.

#### ad Komposita

Zu Beginn der Aufnahmen nennt Kind A Komposita, die seinem altersgemäßen Wortschatz entsprechen. Hier lässt sich schon beim Wort *Schattenmonster* erkennen, dass Kind A fiktive Gestalten im Rahmen einer Fantasiegeschichte benennen kann. In der zweiten Erzählung treten zehn Komposita auf, die typisch für die Lebenswelt eines siebenjährigen Mädchens sind: *Teddybär*, *Turnstunde*, *Unterhose* etc. Auffällig ist das Kompositum *Pfeilschieser*, nicht etwa, weil Kind A einen *Pfeilschützen* und damit eine handelnde Person meinte, sondern sich auf ein in der Bildkarte sichtbare Steinschleuder bezog. In den Aufnahmen 3 bis 5 kamen nur wenige, gewöhnliche Komposita vor, mit Ausnahme von dem Wort *Einschleicher* in Aufnahme 5, bei dem die Bildung des Wortes nachempfunden werden kann. Wie schon bei *Pfeilschieser* suffigiert Kind A mit -er. Diese Art von Suffigierung könnte sich als Vorstufe einer Nominalisierung herausstellen, welche Kind A in den Aufnahmen noch nicht zeigen konnte. Es versteht jedoch schon, dass man durch Suffigierungen Nomen aus Verben bilden kann. Kind A hat innerhalb der fünf Monate somit eine Steigerung in der Kategorie der Komposita gezeigt.

Datum	Gesamtwortanzahl	Bildungssprachliche Elemente	Prozent	Sprechzeit (in Minuten)
24.05.2018	352	21	~5,9%	02:56
28.05.2018	171	30	~17,5%	02:08
11.06.2018	231	8	~3,5%	01:37
02.07.2018	397	21	~5,3%	03:25
27.08.2018	367	28	~7,6%	02:54
17.09.2018	543	48	~8,8%	05:06

Tabelle 9

	24.05.	28.05.	11.06.	02.07.	27.08.	17.09.	Gesamt
<b>Konnektivpartikeln</b>	6	8	3	11	13	8	<b>49</b>
<b>Relativsätze</b>	3	2	2	0	1	4	<b>12</b>
<b>Präfixverben</b>	7	7	1	7	4	7	<b>33</b>
<b>Nominalisierungen</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>Komposita</b>	4	10	2	0	3	10	<b>29</b>
<b>Adjektivische Attribute</b>	1	3	0	3	7	19	<b>33</b>
<b>Passiv</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
<b>Konjunktiv</b>	0	0	0	0	0	0	<b>0</b>
							<b>156</b>

Tabelle 10

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich bei Kind A mit der Zeit eine häufigere Verwendung der Bildungssprache, wenn auch nicht in allen untersuchten Kategorien, beobachten lässt. Je länger das Kind sprach, umso mehr Elemente der Bildungssprache verwendete es. Auffällig ist, dass das zweite Gespräch, welches 02:08 Minuten dauerte, die geringste Gesamtwortanzahl vorweist und dennoch eine relativ hohe Anzahl von bildungssprachlichen Elementen, welche 30 beträgt, verwendet wurde. Prozentuell gesehen ist dieses Gespräch jenes, das den höchsten Anteil von Bildungssprache enthält. Die häufigsten Elemente traten jedoch im letzten Gespräch auf, welches auch das längste war und in dem die meisten Wörter gesprochen wurden. Bei den Gesprächen warf die Forscherin hin und wieder kurze Fragen zu den Bildern ein, um das Kind zum Weitersprechen zu motivieren und um Interesse an dem Erzählten zu zeigen.

In Tabelle 10 wird deutlich, wie der Verlauf der einzelnen Kategorien bei Kind A über die fünf Monate erfolgt ist. Mit 49 Nennungen verwendete es Konnektivpartikeln am häufigsten, Präfixverben und adjektivische Attribute am zweithäufigsten mit jeweils 33 Nennungen. Nominalisierungen, Passivkonstruktionen und Formen des Konjunktivs wurden hingegen überhaupt nicht realisiert. Vor allem das Vermeiden von Passivkonstruktionen ist für junge Grundschüler\*innen üblich. Passivkonstruktionen werden sowohl von Kindern im L1- als auch L2-Erwerb spät und selten gebildet.<sup>2</sup> Dabei tritt das Passiv häufiger erst ab vier Jahren auf, bis zum Alter von sechs Jahren können nur agenslose Passivsätze beobachtet werden (vgl. Mills 1985 : 201). Bei einem Satz wiederholungstest konnte festgestellt werden, dass der häufigste Fehler darin bestand, dass die Kinder *werden* durch *sein* ersetzt. Das Konzept von *sein* war den Kindern also schon bekannt, nur die Unterscheidung zwischen den Hilfsverben konnte noch nicht realisiert werden. Zusätzlich wurde eruiert, dass selbst wenn sie die Passivmorphologie scheinbar beherrschten, dennoch keine Passivkonstruktionen bildeten, da sie selbst irreversible „Passivsätze“ mit Agens-Subjekt produzierten (vgl. Mills 1985 : 200-201):

Der Vater wird vom Teppich geklopft.

(vgl. Mills 1985 : 201)

Der Grund dafür sei, dass Kinder dazu tendieren, den Agens zum Topik zu machen (vgl. Haberzettl 1998). Das Passiv wird insofern vermieden, indem sie konkurrierende Konstruktionen bevorzugen, wie etwa Aktivsätze mit transitiven oder ergativen Verben:

die Enten holen den aufs Gras raus  
der Schneider fliegt mit zwei Enten weg

(vgl. Haberzettl 1998).

Ein Grund für die fehlende Konjunktivbildung könnte bezüglich Konjunktiv 2 eine Unsicherheit mit Präteritumsformen haben. In Kapitel 1.4. ist in Tabelle 5 aufgelistet, dass das Präteritum und Partizip starker und schwacher Verben einen Stolperstein für DaZ-Lernende darstellt, der sich auch bei Kind A zeigen lässt. Der Konjunktiv 2 ist

---

<sup>2</sup> Das Passiv wird von L1- und L2-Lernernden ähnlich schnell erworben, mit der Ausnahme, dass L2-Lernende in dieser Hinsicht abhängiger von Lernbedingungen sind (vgl. Mills 1985).

aufgrund der vielseitigen Ersatzformenregelung schwer nachzuvollziehen, vor allem wegen der Formenbildung der unregelmäßigen Verben (vgl. Rösch 2005). Bei Kind A zeigte sich beispielsweise in den Gesprächen vom 28.05. und 02.07. mehrmals, dass es das Präteritum der Wörter *heißen*, *stehen* und *sehen* nicht korrekt bildete:  
Gespräch 28.05.:

Zeile 04:

[...] Der Teddybär **seh**te, dass der Teddybär weinte.

Zeile 07-08:

[...] der Teddybär konnte stehen und **ste**hte hinter den Jungen [...]

Gespräch 02.07.:

Zeile 02:

Lisas Vater **heiß**te Blabs. Und ihre Mutter **heiß**te Blabs.

## **Gewährsperson B**

### ad Konnektivpartikeln

Kind B benutzt in der ersten Geschichte neben der Erzähltyp 1-Formel *und dann* hauptsächlich adversative Partikeln wie *aber* und *nur*. Bereits in der zweiten Aufnahme nehmen 33 Nennungen sechs verschiedener Partikeln den Großteil an bildungssprachlichen Elementen der Geschichte ein. Die Partikeln lassen die Geschichte entgegenstellend, begründend oder konsekutiv wirken und sind stets korrekt platziert. Der Höhepunkt der Verwendung der Konnektoren lässt sich in der dritten Aufnahme mit 37 tokens und neun types festhalten. Kind B gebraucht unter anderem häufig kausale Partikeln und lässt durch viele Erklärungen und Erläuterungen das Erzählte nachvollziehbarer wirken. Auch die vierte Aufnahme enthält eine Vielzahl an Konnektivpartikeln, die vier semantischen Klassen angehören: temporal, instrumental, positionell und konsekutiv. In der letzten Aufnahme verwendet Kind B viele bereits genannte Partikeln, von der Anzahl her gehen sie etwas zurück. Dies ist vielleicht damit begründet, dass die letzte Geschichte über acht Minuten lang ist und die bildungssprachlichen Elemente gleichmäßiger verteilt sind. Im Bereich der

Konnektivpartikeln ist abschließend zu sagen, dass trotz geringerer Verwendung in den letzten zwei Aufnahmen dennoch eine Entwicklung hinsichtlich der verschiedenen semantischen Klassen wahrzunehmen ist.

#### ad Präfixverben

Zu Beginn der Aufnahmen können zunächst nur drei verschiedene Präfixverben erfasst werden, wobei bei einem nicht eindeutig festzustellen ist, ob es sich tatsächlich um das Verb oder um das gleichnamige Adjektiv handelt (*besessen*). Ab der zweiten Aufnahme ist zu sehen, dass Kind B bereits mehrere verschiedene Präfixverben verwendet, mehrere im Partizip 2. Dies setzt sich auch in der dritten Aufnahme fort. In den letzten zwei Aufnahmen steigert es sich noch einmal mit bis zu 20 Nennungen von zehn verschiedenen Präfixen, verwendet bei einem Verb sogar mehrere verschiedene Präfixe und setzt die Verben stets bis auf eine Ausnahme korrekt ein. Durch die zunehmende und vielfältige Verwendung von Präfixverben kann in dieser Kategorie von einer starken Entwicklung gesprochen werden.

#### ad Relativsätze

In den ersten zwei Aufnahmen gebraucht Kind B sowohl Relativpronomen als auch -adverbien. Interessant ist, dass sich Kind B in Aufnahme 2 selbst korrigiert hat:

Und da sind noch Becher, die schon getrunk [...] von denen schon getrunken worden sind. (Zeile 75-76)

Zu einem früheren Zeitpunkt in der Geschichte hatte Kind B bei einem ähnlichen Satz die notwendige Präposition nicht einsetzen können:

Teller, die schon gegessen worden sind [...] (Zeile 54)

Bei der nächsten Aufnahme kommen vermehrt Relativsätze mit Relativadverbien vor. In der vorletzten Geschichte kommen sowohl Pronomen als auch Adverbien vor. Die größte Entwicklung zeigt sich in der letzten Erzählung, in der Kind B mehr als fünf verschiedene Relativsätze bildete und diese 19 Mal in der Geschichte vorkommen ließ. Der Bildimpuls wurde genauer als sonst beschrieben und Kind B schmückte die Erzählung mit lebhaften direkten Reden und prädikativ eingesetzten Adjektiven.

### ad adjektivische Attribute

Neben dem häufigen Gebrauch von Adjektiven lassen sich in den Geschichten von Kind B auch viele adjektivische Attribute finden, die bis auf wenige Ausnahmen korrekt flektiert wurden. Die zweite Aufnahme bildet mit nur drei Attributen eine Ausnahme, denn in den restlichen Aufnahmen gebraucht Kind B durchschnittlich mindestens acht Attribute. Zu den Attributen ist zu sagen, dass bis auf eine Ausnahme alle für den Wortschatz eines Kindes im Alter von Kind B üblich sind. Als ungewöhnlich erweist sich das rhetorische Stilmittel Pleonasmus mit dem Wort *schneeweiß*. Neben vielseitigen adjektivisch verwendeten Attributen kommt in Aufnahme 5 ein Adjektivattribut im Partizip 1 vor. Werden die adjektivischen Attribute näher betrachtet, kann festgehalten werden, dass Kind B Gegenstände, Gefühle und Personen beschreibt. Mit diesen Beispielen kann für eine leichte Steigerung in diesem Bereich gesprochen werden.

### ad Komposita

Ähnlich wie adjektivische Attribute verhält es sich mit der Bildung von Komposita, da sie auch gleich häufig auftreten. Aufnahme 3 zeigt die häufigsten Wortzusammensetzungen, die alle nominal gebildet wurden und zur Lebenswelt eines neunjährigen Kindes passen. In zwei Fällen setzt Kind B eigenständig und in Bezug auf die Geschichte zwei Nomen korrekt zusammen (*Einhornform, Freundform*). Wie bei Kind A ist auch bei Kind B eine ungewöhnliche Suffigierung in Aufnahme 4 zu beobachten: Das Nomen *Springseil* wurde zum Verb *springseilen* umgewandelt. Auch hier ist eine kleine Entwicklung sichtbar.

### ad Nominalisierung

Kind B machte in allen Aufnahmen insgesamt nur drei Nominalisierungen. Diese kommen in zwei Geschichten vor. Das Mädchen nominalisiert in allen Fällen nur Adjektive. Da das Kind allerdings das Konzept der Suffigierung bereits kennt, könnte dies künftig dabei hilfreich sein, Verben und Adjektive verstärkt zu nominalisieren. Im Zeitraum der fünf Monate kann mit dem geringen Vorkommen in dieser Kategorie nicht von einer Entwicklung gesprochen werden.

### ad Konjunktiv

Konjunktivkonstruktionen zeigten sich bis zur vorletzten Aufnahme entweder nicht oder im Gegensatz zu anderen Elementen der Bildungssprache eher selten. Zunächst benutzt Kind B die im Konjunktiv stehende bekannte Märchenschlussfloskel und wandelt sie zugunsten ihrer Geschichte sogar ab. In der letzten Aufnahme jedoch kam Kind B immer häufiger im Konjunktiv zu sprechen, da, laut eigenen Angaben des Mädchens, die Bildkarte mit den drei verschlossenen Türen geheimnisvoll wirkte. Somit könnte Kind B dazu veranlasst worden sein, in diesem Kontext vermehrt die Möglichkeitsform zu verwenden. Kind B gelang es, vier Konjunktive in einen Satz zu verpacken:

Wenn ich so werden *könnte*, hat er sich nachgedacht, ich *hätte* immer alle, wenn sie Schule *hätten*, statt Samstag und Sonntag, *hätte* ich ihnen noch einen Tag frei gegeben . (Zeile 4-7)

Das Bild zeigt einen Hasen in Ritterrüstung, der vor drei verschiedenen Türen steht – solche Bilder regen dazu an, mögliche Szenarien durchzugehen und den Konjunktiv 2 zu bilden.

#### ad Passiv

Passivkonstruktionen wurden von Kind B genauso selten gebildet wie Nominalisierungen. Auch diese kommen in nur zwei Geschichten vor. In Aufnahme 2 tritt das Passiv in zwei Sätzen auf, die bereits in der Kategorie der Relativsätze untersucht wurden:

Teller, die schon gegessen worden sind [...] (Zeile 54)  
Und da sind noch Becher, die schon getrunken [...] von denen schon getrunken worden sind. (Zeile 75-76)

Hier wurde die Passivkonstruktion im Indikativ Perfekt korrekt gebildet und deutet darauf hin, dass der Bildimpuls, der eine Tafel nach einem üppigen Festmahl zeigt, dazu anregt, abgeschlossene Handlungen und Gegenstände mit komplexeren Strukturen wie

das Passiv zu beschreiben. Hier kann aufgrund der geringen Nennungen von Passivkonstruktionen nicht von Steigerung ausgegangen werden.

Datum	Gesamtwortanzahl	Bildungssprachliche Elemente	Prozent	Sprechzeit (in Minuten)
21.06.2018	315	23	~7,3%	02:24
19.07.2018	694	60	~8,6%	05:34
06.08.2018	842	73	~8,7%	05:25
16.08.2018	701	59	~8,4%	05:02
06.09.2018	965	87	~9,1%	08:08

Tabelle 12

	21.06.	19.07.	06.08.	16.08.	06.09.	Gesamt
<b>Konnektivpartikeln</b>	7	33	37	30	19	<b>126</b>
<b>Relativsätze</b>	3	2	5	2	16	<b>28</b>
<b>Präfixverben</b>	3	9	6	13	20	<b>51</b>
<b>Nominalisierungen</b>	2	0	0	0	1	<b>3</b>
<b>Komposita</b>	2	7	14	4	11	<b>38</b>
<b>Adjektivische Attribute</b>	6	3	10	9	10	<b>38</b>
<b>Passiv</b>	0	2	0	1	0	<b>3</b>
<b>Konjunktiv</b>	0	4	1	0	10	<b>15</b>
						<b>302</b>

Tabelle 13

Mit Ausnahme des ersten Gesprächs, das im Vergleich zu den anderen kurz ausfiel, dauern alle Gespräche mindestens fünf Minuten. Es lässt sich feststellen, dass das Kind bei drei von fünf Gesprächen immer ungefähr gleich lang sprach und dabei die Gesamtwortanzahl zwischen 694 und 842 Wörtern lag. Die dabei genannten bildungssprachlichen Konstruktionen beliefen sich auf 59 bis 73 Wörter. Das letzte Gespräch war das längste und beinhaltete neben der höchsten Wortgesamtwortanzahl, 965, auch die meisten verwendeten bildungssprachlichen Elemente, 87. Auch hier kann gesagt werden, dass das Kind immer häufiger Elemente der Bildungssprache benutzt hat.

## 6. Ausblick

Mit dieser Forschungsarbeit konnte gezeigt werden, dass Spiele, die Bildimpulse beinhalten und zum Erzählen animieren, auch in einem freizeitpädagogischen Rahmen die Entwicklung bildungssprachlicher Elemente fördern können. Die untersuchten Mädchen konnten in einem leistungsdruckfreien Rahmen assoziativ und ohne Einschränkung zum Sprechen kommen. Von diesem Erzählvorgang aus können Kinder mit Deutsch als Zweitsprache schrittweise zur konzeptionellen Schriftlichkeit, in dessen Kontext sich die deutsche Bildungssprache bewegt, geführt werden, da gezeigt werden konnte, dass sie bereits Elemente der Bildungssprache in mündlich überlieferten Narrationen vorweisen können. Für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch, die einen schwierigeren Zugang zur deutschen Bildungssprache haben als Muttersprachler\*innen, kann dies also ein möglicher Ansatz zur Sprachförderung sein.

Der besondere Rahmen der Parkbetreuung eröffnet außerdem Möglichkeiten für die Schaffung von Sprachfördernetzwerken, wie es bereits bei FörMig der Fall ist. Der offene Betreuungsraum kann sowohl für Kinder als auch für Eltern, Jugendzentren, Bildungseinrichtungen, verschiedene Vereine etc. in sprachförderlicher Hinsicht genutzt werden. Zwar sollte die Parkbetreuung ihre ursprünglichen freizeitpädagogischen Ziele dabei nicht vernachlässigen, aber sie kann von Schulen oder Sprachinstituten aufgrund der multikulturellen Zielgruppe als effizienter Partner für eine Kooperation herangezogen werden. Die spielpädagogischen Mittel, derer sich die Parkbetreuung bedient, können verstärkt im Sprachunterricht eingesetzt werden, um den Schüler\*innen einerseits eine Abwechslung zum gewöhnlichen Unterricht zu bieten, andererseits können die vielen bunten, bildhaften Spiele die Kinder dazu anregen und ermutigen, mehr zu sprechen, ihrer Kreativität freien Lauf zu lassen und sich aufgrund der erhöhten Sprechzeit eines Sprachregisters zu bedienen, den sie möglicherweise bereits innehaben, aber noch nicht entfalten haben können.

In der Freizeitpädagogik kann also durch niederschwellige, zwanglose und wenig aufwändige Maßnahmen wie narrative Spiele die Möglichkeit eröffnet werden, vor allem mehrsprachig aufwachsende Kinder zum Sprechen und Erzählen zu bewegen und dabei

zu beobachten, welche sprachlichen Strukturen, die sie hauptsächlich in der Schule erwerben, in ihrer Freizeit mitschwingen. Diese Arbeit konnte zeigen, dass sich die Gewährspersonen mit den fiktiven Bildern mit einigen realen Elementen einerseits identifizieren konnten (zum Beispiel die streitenden Geschwister) und andererseits in eine Fantasiewelt eintauchten, der sie eigene Regeln gaben. Sie wurden in ihren Formulierungen mit der Zeit immer präziser, griffen auf komplexere Strukturen und vermehrten Wortzusammensetzungen, rhetorischen Stilmitteln (Wiederholungen, Hyperbeln) oder bedeutungstragenden Partikeln zurück.

Eine Weiterführung dieser Untersuchung, die sich zusätzlich noch auf kindliche und jugendliche Freizeitsprache von DaZ-Sprecher\*innen fokussiert, könnte ebenso positiv zur Sprachförderung beitragen, da die Betrachtung der Alltagssprache in ihrer „reinsten“ Form zusätzliche Auskunft darüber geben könnte, welche sprachlichen Fördermaßnahmen im Hinblick auf Bildungssprache getroffen werden könnten.

An dieser Stelle möchte die Forscherin dazu anregen, im Sprachförderunterricht häufiger auf spielpädagogische Mittel mit piktoralen Eigenschaften zurückzugreifen, da diese dem Unterrichtsgeschehen nicht nur eine motivierende und freudebringende Komponente verleihen, sondern auch in sprachlicher und kommunikativer Hinsicht hilfreich und unterstützend wirken können. Eine zusätzliche interdisziplinäre Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der Freizeitpädagogik in Bezug auf Sprache oder Deutsch als Zweitsprache könnte ebenfalls den Weg für eine vielfältigere Sprachförderung ebnen.

## 7. Zusammenfassungen

### 7.1. Zusammenfassung

Ziel dieser Arbeit war es, zu untersuchen, inwiefern narrative Spiele in einem freizeitpädagogischen Setting wie das der Wiener Parkbetreuung die Entwicklung von Bildungssprache von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache fördern können. Im Rahmen der saisonalen Wiener Parkbetreuung in den Monaten Mai bis September 2018 galt dies mithilfe des Spiels „Dixit“ mit zwei Kindern herauszufinden.

Hierfür wurden die Kinder entweder im Gruppen- oder im Einzelgespräch aufgenommen, während sie ihre Assoziationen zu verschiedenen surreal gestalteten Bildkarten des Spiels Dixit in Geschichten verwandelten. Um die bildungssprachlichen Elemente aus den Äußerungen herausfiltern zu können, wurde das Profilanalyseinstrument „Tulpenbeet“ des Modellprogramms FörMig verwendet. Das Instrument dient dazu, schriftliche Narrationen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache hinsichtlich Bildungssprache, Wortschatz, Satzverbindungen und Textbewältigung zu untersuchen. Für diese Diplomarbeit war es wesentlich, die bildungssprachlichen Kriterien des Instruments mit weiteren Elementen der Bildungssprache, die das Verfahren nicht berücksichtigte, zu verbinden, um so aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen.

Beide Mädchen konnten im Laufe der Aufnahmen in nahezu allen untersuchten Kategorien eine Steigerung erzielen. Kind A verwendete am häufigsten Konnektivpartikeln, Präfixverben und adjektivische Attribute kommen an zweiter Stelle. Auch wenn bei Gewährsperson A Nominalisierungen, Passivkonstruktionen und Formen des Konjunktivs gänzlich wegblieben, ist dies für Grundschüler\*innen als üblich zu betrachten, da beispielsweise Passivkonstruktionen sowohl bei L<sub>1</sub> als auch L<sub>2</sub>-Sprechenden spät und selten gebildet werden. Interessant ist, dass Kind A es mit der Zeit schaffte, über die Erzähltyp 1-Formel *und dann* hinauszugehen und seine Erzählungen somit auf ein höheres Niveau heben konnte. Des Weiteren war bei Kind A bemerkenswert, dass trotz einer vermutlichen Unsicherheit die Flexion von

adjektivischen Attributen betreffend, in jeder weiteren Aufnahme dennoch die Anzahl dieser stieg und sich das Kind immer mehr zutraute, der Erzählung durch direkte Reden und Beschreibungen mehr Lebendigkeit zu verleihen. Dies wirkte sich beachtlich auf den Einsatz adjektivischer Attribute aus, ungeachtet der teilweise inkorrekten Beugung. Durch die bereits genannten Ambitionen von Kind A, die Erzählungen umfangreicher und ausgeschmückter zu gestalten, konnte auch im Bereich der Komposita eine Entwicklung festgehalten werden. Außergewöhnlich war in dieser Kategorie die Beobachtung einer eigenständigen Suffigierung von Verben, die hierdurch zu Nomen verwandelt werden sollten. Des Weiteren verwendete Kind A zunehmend nominal zusammengesetzte Komposita, die typisch für die Lebenswelt einer siebenjährigen Grundschülerin sind.

Eine viel deutlichere Steigerung hinsichtlich bildungssprachlicher Verwendungen zeigte sich bei Kind B. Neben narratologisch typischen Konstruktionen verwendete das Mädchen bereits adversative Partikeln wie *aber* und *nur*, die den Geschichten eine begründende oder konsekutive Note verleiht. Mit der Zeit griff Gewährsperson B immer häufiger zu kausalen Partikeln, womit die Erzählungen nachvollziehbarer wirkten. Auch die zunehmende Anzahl temporaler, instrumentaler oder positioneller Konnektivpartikeln lassen auf eine Steigerung in dieser Kategorie schließen. Von einer enormen Entwicklung kann im Bereich der Präfixverben gesprochen werden. Vor allem die Häufigkeit und die verschiedenen Präfixe stechen bei Kind B von Aufnahme zu Aufnahme heraus. Zahlreiche Präfixverben wurden korrekt ins Partizip 2 gesetzt und auch die richtige Verwendung mehrerer Präfixe bei einem Verb kann als äußerst positiv betrachtet werden. Hinzu kommt, dass Kind B Relativpronomen und -adverbien für eine genauere Beschreibung seiner Bildimpulse einsetzt und auch hier, wie bereits bei Kind A dargelegt wurde, zunehmend direkte Reden und prädikativ eingesetzte Adjektive zu beobachten sind. Als ungewöhnlich erwies sich bei Kind B das rhetorische Stilmittel Pleonasmus mit dem Wort *schneeweiß*, das für den Wortschatz eines Kindes im Alter von B durchaus als außergewöhnlich betrachtet werden kann. Kind B beschreibt zudem mithilfe immer häufiger auftretenden adjektivischer Attribute Gegenstände, Gefühle und Personen. Das Mädchen zeigt außerdem, dass es im Bereich der Komposita bereits eigenständig Nomina zusammensetzen kann und auch, ähnlich wie bei Kind A, durch

die Hilfe von Suffixen Wörter umwandeln kann. Insgesamt kann in der Kategorie der Komposita von einer kleinen Entwicklung gesprochen werden. Vor allem in der letzten Aufnahme bewies Kind B, dass es den Konjunktiv 2 bereits kennt und auch anwenden kann, indem es vier Konjunktive in einen Satz verpackte. Der vermehrte Einsatz des Konjunktives kann mit dem Bildimpuls, der mit der Möglichkeit der Wahl dreier verschiedener Türen spielt, erklärt werden. Passivkonstruktionen wurden von Gewährsperson B genauso selten gebildet wie Nominalisierungen, was zwar dagegenspricht, hier von einer Steigerung auszugehen, dennoch ist die gebildete Konstruktion anzuerkennen. Der Bildimpuls spielte auch hier eine Rolle, da er eine Tafel nach einem üppigen Festmahl zeigt und somit dazu anregte, abgeschlossene Handlungen und Gegenstände mit komplexeren Strukturen zu beschreiben. In diesem Fall bildete Kind B eine Passivkonstruktion im Indikativ Perfekt.

Die Ergebnisse der Auswertungen zeigen, dass eine häufigere Verwendung bildungssprachlicher Konstruktionen feststellbar ist, je länger die Sprechzeit der Kinder ausfiel. Obwohl die deutsche Bildungssprache konzeptionell schriftlich ist und hauptsächlich als Sprache der deutschsprachigen Bildungsinstitute gilt, taucht sie bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache auch in mündlich wiedergegebenen Narrationen im freizeitpädagogischen Raum auf. Die piktoralen Impulse des Spiels Dixit wirkten dabei motivierend und veranlassten die Kinder mit der Zeit dazu, sprachlich komplexere Strukturen in Form von Präfixverben oder Komposita anzuwenden. Somit kann der Ansatz, narrative Spiele für bildungssprachliche Förderung einzusetzen, als effizient betrachtet werden.

Die Potentiale sprachdiagnostischer Vorhaben in diesem speziellen Bereich der Freizeitpädagogik sind in Anbetracht der Ergebnisse der vorliegenden Diplomarbeit anzuerkennen. Die Wiener Parkbetreuung ist in diesem Sinne nicht nur ein besonderer Beitrag zur Freizeitpädagogik, sondern auch zur Sprachdiagnostik und in weiterer Folge auch zur Sprachförderung. Vor allem mit bildstarken, spielpädagogischen Mitteln wie Dixit können ein- oder mehrsprachige Kinder erzählen, sich Gehör verschaffen und in eine grenzenlose Fantasiewelt eintauchen.

## 7.2. Abstract

The aim of this thesis was to investigate to what extent narrative games can enhance academic language (Bildungssprache) when played in a leisure-educational setting such as the Viennese park attendance (Wiener Parkbetreuung) by children learning German as a second language. As part of the seasonal Viennese park attendance in the months May till September 2018 this was to be found with two children by means of the game “Dixit”.

For this purpose, the children were recorded either in group discussion or one-on-one conversation while turning their associations from surreal designed picture cards of the game Dixit into stories. In order to filter out elements of academic language in their statements a tool for diagnostic language level acquisition called “Tulpenbeet”, developed by the model programme “FörMig”, was used. This instrument serves to investigate written narrations by children learning German as a second language concerning the use of academic language, vocabulary, clause linkage and coverage of texts. For this thesis it was crucial to combine the criteria of academic language of the tool with further elements of academic language in order to achieve significant results.

The outcomes of the evaluation show that a more frequent usage of academic language constructions was detectable, the longer the children’s speaking time was. Although mainly written texts are the basic the academic language (konzeptionell schriftlich), it appears within oral reproduced narrations by children learning German as a second language in leisure-educational surroundings. The pictorial impulses of the game Dixit had a motivating effect and induced the children over time to make use of more sophisticated linguistic structures in the form of verbs with prefixes or compounds. Therefore, the approach to utilize narrative games for a support of academic language skills can be considered as efficient.

# V. Literaturverzeichnis

Ahrenholz, Bernt (2010): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr.

Babic, Bernhard / Bütow, Birgt / Katstaller, Michaela (2015): Jugendforschungsinstitutionen in Österreich. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Familie und Jugend.

Baur, Rupprecht S. / Spettmann, Melanie (2008): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ahrenholz / Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, hrsg. v. Wiefried Ulrich, Band VIII. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, S. 430-441.

Bayer, P. J. et al. (1996): "The Effects of Financial Education in the Workplace: Evidence from a Survey of Employers", NBER Working Paper 5655, National Bureau of Economic Research. Cambridge/Massachusetts.

Becker, Tabea (2001): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Becker, Tabea (2005): Mündliche Erzählentwicklung. Die Einflüsse textsortenbezogener Faktoren und literarischer Erfahrungen mit ihren didaktischen Konsequenzen. In: Wieler 2005, S. 29-47.

Berendes, Karin et al. (2013): Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Redder, Angelika / Weinert, Sabine (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster (u.a.): Waxmann, S. 17 – 41.

Bernstein, Basil (1964): „Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences.“ *American Anthropologist* 66, S. 55-69.

Bernstein, Basil (1970): Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten: Aufsätze 1958 – 1970. Amsterdam: de Munter.

Bernstein, Basil (1971): *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Boston: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Bishop, Dorothy V. M. / Edmundson, Andrew (1987): Language-impaired 4-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, Volume 52, S. 156-173.

Blaschitz, Verena (2014): *Narrative Qualifizierung: Dimensionen ihrer Erfassung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann.

Boueke, Dietrich / Schüle, Frieder / Wolf, Dagmar (1995): Erzählen nach Bildergeschichten und „freies Erzählen“ – Ein Vergleich von Kindertexten aus der Vor- und Grundschulzeit. In: Meng, Katharina / Rehbein, Jochen (Hrsg.) (2007): *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig*. Mehrsprachigkeit Bd 1. Münster (u.a.): Waxmann.

Brandt, Hanne / Gogolin, Ingrid (2016): *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. (=FörMig Material Band 8). Münster / New York: Waxmann.

Braungart, Georg / Fricke, Harald / Grubmüller, Klaus / Müller, Jan-Dirk / Vollhardt, Friedrich / Weimar, Klaus (2007): *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft: Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte*. Band 3: P-Z. Walter de Gruyter.

Cathomas, Rico (2007): „Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik – das Ende der kommunikativen Wende?“ *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (2), S. 180–191.

Catts, H. W. et al. (2002): A longitudinal investigation of reading achievement in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, S. 142-157.

Chamot, Anna Uhl / O' Malley, J. Michael (1987): The cognitive academic language learning approach: a bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21/2, S. 227-250.

Chang, C. (2006): Linking early narrative skill to later language and reading ability in Mandarin-speaking children. *Narrative Inquiry*, 16, S. 275-293.

Cummins, Jim (1979): “Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children.” *Review of Educational Research*, 49/79, S. 222-251.

de Cillia, Rudolf (2017): *Spracherwerb in der Migration*. In: *Informationsblätter zum Thema Migration und Schule*, S. 3-4.

Dickinson, D. K. / McCabe, A. (2001): Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research*, 47, S. 145-161.

Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S. 91-114.

Dirim, İnci (2013): Rassialisierende Effekte? - Kritik sprachpolitischer Hochschulpraxen am Beispiel der Diskriminierung von Studierenden mit Migrationshintergrund im österreichischen Hochschulwesen durch monolingual deutsche Studienangebote und Studieneingangsphasen. In: Arens, Susanne et al. (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Ansprüche, Praxen, Reflexionen*. Wiesbaden: Springer, S. 197 - 212.

Dirim, İnci (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf / Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache - Rassismus - Professionalität*. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 25 - 48.

Döll, Marion (2012): *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachstanddiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. Münster: Waxmann.

Döring, Klaus W. (1992): *Lehrerverhalten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 10. Aufl., Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy / Wegenast, Klaus (Hrsg.): *Erzählen für Kinder - Erzählen von Gott. Begegnungen zwischen Sprachwissenschaft und Theologie*. Stuttgart (u.a.): Kohlhammer, S. 128-150.

Ehlich, Konrad (2005): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund - Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bildungsreform Band 11, S. 43.

Fazio, B. B. / Naremore, R. C. / Connell, P. J. (1996): Tracking children from poverty for specific language impairment: A 3-year longitudinal study. *Journey of Speech and Hearing Research*, 39, S. 611-624.

Feagans, Lynne / Applebaum, Mark I. (1986): Validation of language Subtypes in Learning Disabled Children. In: *Journal of Educational Psychology*, 78(5), S. 358-364.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 233, S. 4-13.

Fleck, Elfie (2010) : Migration und Sprachförderung an österreichischen Schulen. In: Muhr, Rudolf / Biffl, Gudrun: *Sprache - Bildung - Bildungsstandards - Migration: Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems*. Frankfurt: Peter Lang, S. 139 – 156.

Fthenakis, Wassilios E. / Sonner, Adelheit / Thrul, Rosemarie / Walbiner, Waltraud (1985): *Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. München: Hueber.

Gantefort, Christoph / Roth, Hans-Joachim (2008): Ein Sturz und seine Folgen. In: Klinger, Thorsten / Schwippert, Knut / Leiblein, Birgit (Hrsg.): *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. (= FÖRMIG Edition Band 4.)* Münster: Waxmann, S. 29-50.

Gantefort, Christoph / Roth, Hans-Joachim (2010): „Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten.“ *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 13, S. 573–591.

Gogolin, Ingrid (2004): Zum Problem der Entwicklung von Literalität durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Anschluss an PISA. In: Lenzen, D. / Baumert, J. / Watermann, R. / Trautwein, U. (Hrsg.): *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101-112.

Gogolin, Ingrid (2006): Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg: über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck, Wien u.a.: Studien Verlag, S. 95-106.

Gogolin, Ingrid (2010): „Was ist Bildungssprache?“. *Grundschule Deutsch. Heft 4*, S. 4-5.

Gogolin, Ingrid / Lange, Imke (2010): „Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung.“ In: Fürstenau, Sara / Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 108-109.

Gogolin, Ingrid / Michel, Ute (2010): Kooperation und Vernetzung – eine Dimension „Durchgängiger Sprachbildung“. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Heft 4, S. 373-384.

Gogolin, Ingrid / Dirim, İnci et al. (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster, New York (u.a.): Waxmann.

Gogolin, Ingrid / Lange, Imke (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. Münster, New York (u.a.): Waxmann.

Gogolin, Ingrid et al. (Hrsg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache: Und wie man sie meistert. (FörMig Edition Band 9). Münster (u.a.): Waxmann.

Gottlieb, Margo / Ernst-Slavit, Gisela (2013): Academic Language in Diverse Classrooms. Definitions and contexts. Thousand Oaks: Corwin.

Grießhaber, Wilhelm (Hrsg.) (2012): Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.

Griffin, T. M. et al. (2004): Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24, S. 123-147.

Grotjahn, Rüdiger (1995): Der C-Test: State of the Art. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 6(2), 37-60.

Grotjahn, Rüdiger / Arras, Ulrike / Eckes, Thomas (2002): C-Tests im Rahmen des „Test Deutsch als Fremdsprache“ (TestDaF): Erste Forschungsergebnisse. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*, Bd. 4, Bochum: AKS-Verlag.

Grotjahn, Rüdiger / Eckes, Thomas (2006): C-Tests als Anker für TestDaF: Rasch-Analysen mit dem kontinuierlichen Ratingskalen-Modell. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): *Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen/The C-test: Theory, empirical research, applications*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 167-193.

Guckelsberger, Susanne (2008): Diskursive Basisqualifikation: Referenzrahmen. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Altersspezifische Sprachaneignung – Referenzrahmen und Forschungsgrundlagen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Reihe Bildungsforschung des BMBF, Band 29/2., 103-133.

Gülich, Elisabeth / Hausendorf, Heiko (2000): Vertextungsmuster: Narration. In: Brinker, Klaus (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik 1 Halbbd. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 16. Berlin: De Gruyter, S. 369-385.  
Harren, Inga (2011): „Die verborgene Arbeit der Fachlehrer – sprachliche Anforderungen im Fachunterricht.“ Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 80 (Kommunikation und Interaktion im Unterricht), S. 191-123.

Haberzettl, Stefanie (1998): FHG in der Lernalterssprache, oder: Gibt es ein diskursfunktionales Strukturierungsprinzip im kindlichen L2-Syntaxerwerb? In: Wegener, Heide (Hrsg.): Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb. Tübingen, S. 117-142.

Heller, Vivien / Morek, Miriam (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik. Jg. 57, S- 67 – 101.

Hofbauer, Barbara (2000): Parkbetreuung – ein Beitrag zur Freizeitpädagogik (Diplomarbeit). Wien.

Kern, Jutta-Ursula / Richter, Rudolf / Sanz, Andrea (1994): Mit Kindern leben. Räumliche, soziale, mediale und interkulturelle Kinderwelten. Schriftenreihe des Instituts für Soziologie. Wien.

Lamnek, Siegfried / Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim / Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Mecheril, Paul / Quehl, Thomas (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In Mecheril, Paul / Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann, S. 355 – 382.

Mecheril, Paul / Quehl, Thomas (2015): Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache. In: Thoma, Nadja / Knappik,

Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: Transcript, S. 151 – 177.

Mills, Anne E. (1985): The Acquisition of German. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Nahrstedt, Wolfgang / Fromme, Johannes (1987): Aktivspielplätze in der Bundesrepublik Deutschland: Einzeldarstellung und Gesamtüberblick. Bielefeld.

Oevermann, Ulrich (1972): Sprache und soziale Herkunft: ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ortner, Hanspeter (2009): „Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache.“ In: Ulla Fix / Andreas Gardt / Joachim Knappe (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik / Rhetoric and Stylistics, Teilband 2. Berlin / New York: de Gruyter, S. 2227–2240.

Popp, Reinhold / Schwab, Marianne (2003): Von der Freizeitpädagogik zur Pädagogik der Freizeit (Editorial). In: Popp, Reinhold / Schwab, Marianne: Pädagogik der Freizeit, Bd. 6, S. 1-12.

Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.

Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Gantefort, Christoph (2008): Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch). In: Klinger, Thorsten / Schwippert, Knut / Leiblein, Birgit (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. Münster: Waxmann., S. 209-237.

Reich, Hans H. (2009): Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FörMig-Instrumente. In: Döll, Marion et al. (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung (FörMig Edition Band 5). Münster: Waxmann, S. 25 – 33.

Reich, Hans H. (2010): Sprachstanderhebung, ein- und mehrsprachig. In: Ahrenholz / Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zeitsprache. Baltmannsweiler.

Reich, Hans H. (2013): Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, Ingrid et al. (Hg.) (2013): Herausforderung Bildungssprache: Und wie man sie meistert. Münster: Waxmann (=FörMig Edition Band 9), S. 55 – 70.

Ringmann, Svenja (2012): Therapie der Erzählfähigkeit. In: Ringmann, Svenja / Siegmüller, Julia (Hrsg.): Handbuch Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase. München: Elsevier, S. 163-187.

Rösch, Heidi (2005) (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen. Mitsprache. Braunschweig: Schroedel.

Rösch, Heidi (2017): Literaturunterricht und sprachliche Bildung. In: Lütke, Beate / Petersen, Inger / Tajmel, Tanja (Hrsg.): Fachintegrierte Sprachbildung: Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis. Berlin: de Gruyter, S. 151-168.

Roth, Hans-Joachim (2017): Bildungssprache. Eine historisch-systematische Perspektive zur Bedeutung der Sprache in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Jostes, Brigitte / Caspari, Daniela / Lüdke, Beate (Hrsg.): Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in der Lehrkräftebildung. Münster: Waxmann, S. 47-58.

Schleppegrell, Mary J. (2001): Linguistic Features of the Language of Schooling. In: Linguistics and Education: An International Research Journal. Vol. 12 (4), 431-459.

Schleppegrell, Mary. (2010): The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective. New York: Routledge.

Schleppegrell, Mary J. / Fang, Zhihui (2010): Disciplinary Literacies across Content Areas: Supporting Secondary Reading through Functional Language Analysis. In: Journal of Adolescent & Adult Literacy. Vol. 53 (7), 587 – 597.

Schröder, Thomas (2009): Z.B.: ??? Digitale Erzählgeschichten für Kinder. In: Gächter, Yvonne et al. (Hrsg.): Erzählen – Reflexionen im Zeitalter der Digitalisierung: = Storytelling – reflections in the age of digitalization. Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 246-255.

Settinieri, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia u.a.: Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Wien / Köln / Weimar: Böhlau Verlag, S. 57-71.

Snow, Catherine E. / Uccelli, Paola (2009): „The Challenge of Academic Language.” In: David R. Olson / Nancy Torrance (Hg.), The Cambridge handbook of literacy. Cambridge, N.Y: Cambridge University Press, S. 112-133.

Steinsträter, Christiane / Wagner, Klaus R. (1989): Der Einfluß der Erzählsituation auf die Erzählproduktion. In: Ehlich, Konrad / Wagner, Klaus R. (Hrsg.): Erzähl-Erwerb. Bern (u.a.), S. 113-122.

Tolchinsky, Liliana / Johansson, Victoria / Zamora A (2002): Text openings and closings in writing and speech: Autonomy and differentiation. *Written Language & Literacy*, 2, S. 9-254.

Wells, Gordon (1986): *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth: Heinemann.

### **Internetquellen:**

BMB - Bundesministerium für Bildung (2017): SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Statistische Übersicht Schuljahre 2009/10 bis 2015/16. Informationsblätter 166 zum Thema Migration und Schule Nr. 2/2016-17. 18. aktualisierte Auflage. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen, Abt. I/4 (Migration und Schule).

[http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule\\_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info2-16-17.pdf](http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/info2-16-17.pdf) (27.10.2018).

Diener, Andrea (2010): „Dixit“ spielt mit Bildern und Gedanken. In: *Frankfurter Allgemeine. Jugend schreibt*.

<https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/jugend-schreibt/spiel-das-jahres-2010-dixit-spielt-mit-bildern-und-gedanken-1996541.html> (03.01.2019)

Dresing, T., & Pehl, T. (2011). *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*.

<http://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf> (20.01.2019)

De la Hoz, Paloma Fernandez / Pflegerl, Johannes (1999): Österreichischer Familienbericht. Frauen, Familien und Jugend – Bundeskanzleramt  
<https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/dam/jcr...72c9.../band-1-komplett1.pdf>

FÖRMIG-Kompetenzzentrum (2006): <https://www.foermig.uni-hamburg.de/> (12.01.2019)

Grammis – Grammisches Informationssystem (2017):  
<https://grammis.ids-mannheim.de/terminologie/1875> (03.04.2019)

Magistrat der Stadt Wien, Magistratsabteilung 13 – Bildung und außerschulische Jugendbetreuung (2018): Wiener Parkbetreuung Grundkonzept. <https://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/pdf/grundkonzept.pdf> (03.12.2018)

Babic, Bernhard / Bütow, Birgit / Katstaller, Michaela / Raithelhuber, Eberhard (2015): Impulspapier für eine „Gute Jugendforschung“ in Österreich. Universität Salzburg. [https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/Erziehungswissenschaft/documents/2015\\_04\\_12\\_Impulspapier\\_Jugendforschung.pdf](https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/Erziehungswissenschaft/documents/2015_04_12_Impulspapier_Jugendforschung.pdf) (21.12.2018)

Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013): <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/niveaubeschreibungen-daz.html> (12.12.2018)

Schleppegrell, Mary J. (2013): The Role of Metalanguage in Supporting Academic Language Development. *Language Learning* 63. <http://hdl.handle.net/2027.42/96715> (05.11.2018)

Siems, Maren (2013): Verfahren der Sprachstandsfeststellung für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache. Essen. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren\\_siems.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachstandsfeststellungsverfahren_siems.pdf) (21.12.2018)

WienXtra Spielbox (2015): Spiel des Monats: Dixit. Internet Archive. <https://web.archive.org/web/20150210233939/http://www.spielbox.at/brettspielverleih/spiel-des-monats/archiv-2009/spiel-des-monats-november-2009/> (03.01.2019)

WienXtra (2019): Lehrgänge. <https://www.wienextra.at/ifp/lehrgaenge/> (06.03.2019)

# VI. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

**Abbildung 1:** Bildsequenz „Der Sturz ins Tulpenbeet“, Gantefort, Christoph / Roth, Hans-Joachim (2008): Ein Sturz und seine Folgen. In: Klinger, Thorsten / Schwippert, Knut / Leiblein, Birgit (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. (= FÖRMIG Edition Band 4.) Münster: Waxmann, S. 30.

**Abbildung 2:** Phänomene der Narration, eigene Darstellung

**Abbildung 3:** Auswertungsbogen Tulpenbeet, Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Gantefort, Christoph (2008): Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch). In: Klinger, Thorsten / Schwippert, Knut / Leiblein, Birgit (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. Münster: Waxmann., S. 231.

**Abbildung 3:** Dixit, <https://www.ludocortex.fr/dixit,us,4,Dixit.cfm> (02.02.2019)

**Abbildung 4:** Story Cubes, <https://www.storycubes.com/> (02.02.2019)

**Abbildung 5:** Dixit Bildkarte, <https://www.pinterest.at/anjadunse/storytelling-cards/> (02.02.2019)

**Abbildung 6:** Dixit Bildkarte, <https://www.pinterest.at/anjadunse/storytelling-cards/> (02.02.2019)

**Abbildung 7:** Bildkarte Dixit, <https://www.pinterest.at/anjadunse/storytelling-cards/> (02.02.2019)

**Abbildung 8:** Dixit Bildkarte, <https://www.pinterest.at/anjadunse/storytelling-cards/> (02.02.2019)

**Abbildung 9:** Bildkarte Dixit, <https://www.pinterest.at/anjadunse/storytelling-cards/> (02.02.2019)

**Abbildung 10:** Dixit Bildkarte, <https://www.pinterest.at/anjadunse/storytelling-cards/> (02.02.2019)

**Abbildung 11:** Bildkarte Dixit, <https://www.pinterest.at/anjadunse/storytelling-cards/> (02.02.2019)

**Abbildung 12:** Dixit Bildkarte, <https://www.pinterest.at/anjadunse/storytelling-cards/> (02.02.2019)

**Abbildung 13:** Bildkarte Dixit, <https://www.pinterest.at/anjadunse/storytelling-cards/> (02.02.2019)

---

**Tabelle 1:** Lexikalisch-semantische Merkmale der Bildungssprache, eigene Darstellung

**Tabelle 2:** Syntaktische Merkmale der Bildungssprache, eigene Darstellung

**Tabelle 3:** Diskursive Merkmale der Bildungssprache, eigene Darstellung

**Tabelle 4:** Lautliche und artikulatorische Besonderheiten der deutschen Sprache, eigene Darstellung

**Tabelle 5:** Grammatische Besonderheiten der deutschen Sprache, eigene Darstellung

**Tabelle 6:** Lexikalische Besonderheiten der deutschen Sprache, eigene Darstellung

**Tabelle 7:** Syntaktische Besonderheiten der deutschen Sprache, eigene Darstellung

**Tabelle 8:** Übersicht der Daten der Gewährspersonen, eigene Darstellung

**Tabelle 9:** Übersicht Gespräche Kind A, eigene Darstellung

**Tabelle 10:** Übersicht bildungssprachliche Kategorien Kind A, eigene Darstellung

**Tabelle 11:** Liniendiagramm zur Verwendung bildungssprachlicher Elemente Kind A, eigene Darstellung

**Tabelle 12:** Übersicht Gespräche Kind B, eigene Darstellung

**Tabelle 13:** Übersicht bildungssprachliche Kategorien Kind B, eigene Darstellung

**Tabelle 14:** Liniendiagramm zur Verwendung bildungssprachlicher Elemente Kind B, eigene Darstellung

# VII. Anhang

## 7.1. Transkript

Gewährsperson A

Interviewer\*in I

VID\_2018611\_174846 00:02:56 (Einzel), 24.05.2018

01 Es war einmal eine Königin, das war eine Tochter von (.) Es war  
02 einmal ein Mann. Die Frau von ihm ist gestorben, und die Tochter von  
03 ihm wurde bald Königin. Sie hat den, die Krone immer so angeschaut  
04 und gestrahlt, wie sie schön ist, und so, und wollte sie jedes Mal  
05 auftragen. Da war der Tag endlich, wo sie das eigentlich konnte.  
06 Jetzt konnte sie es tragen und hat sich sehr gefreut. Aber dann wurde  
07 sie auf einmal traurig, weil ihre Mutter stirbt und sie dachte nach,  
08 dass ihr jetzt nicht das gleiche passiert. Sie hatte jetzt sehr  
09 Angst. Sie wollte immer mit ihrem Prinz zusammen sein, dass sie  
10 sicher ist. Und das wollte sie auch, und wo sie die Krone bekommen  
11 hat, hatte sie noch einen Heiratsantrag. Sie war dann sehr froh, weil  
12 alles passiert ist, was sie wollte und jetzt ja. Aber am nächsten  
13 Tag, wo alles zu Ende war und so, dann war sie, der Mann musste ja  
14 jetzt arbeiten, er hat sehr schnell eine Arbeit gefunden. Dieses Mal  
15 musste die Königin, musste jetzt UNBEDINGT einkaufen gehen, aber sie  
16 hatte sehr Angst. Dann ist sie gegangen, am Rückweg war keiner mehr  
17 da, sie war ganz alleine bei dem Weg, so wie hier. So wie hier, so  
18 der Weg, war sie ganz allein, keiner war da. Auf einmal ist ein  
19 Monster gekommen, und hat gesagt: Ich werde dich jetzt Sie sah so  
20 Schatten (.) #00:01:58#

21 I: Was hat das Monster gesagt? #00:02:00#

22 A: Es war ein Schattenmonster, sie hat es so gesehen aus dem und dann  
23 ist es immer so ein Stück näher gekommen immer stärker und stärker,  
24 und sie hatte sehr Angst dafür, und ist sehr schnell und hat die  
25 Sachen mitgenommen, schnell in dem Auto und ist sehr schnell im Auto  
26 gegangen und hat sehr schnell gefahren, aber nicht so, wo man nicht  
27 darf. Und dann ist sie zu Hause gewesen. Und dann ist der Mann wieder  
28 gekommen, und er hat angeklopft. Und dann ist passiert, dass der Mann  
29 vor hinter der Tür stand. Aber die haben nicht aufgemacht und waren  
30 ganz leise und hatten leider keine Hintertür. Und dann, er konnte die  
31 Türe aufmachen und hat jeden getötet. #00:02:56#

---

VID\_2018611\_174023 00:01:57 + VID\_2018611\_174043 00:00:11 (Einzel),  
28.05.2018, Sprechzeit insgesamt: 2 Minuten 08 Sekunden

01 A: Die Geschichte beginnt jetzt mit so ein schwarzen Jungen, der  
02 braun ist und ein weißen T-Shirt hat, mit so einem Rock, blau, und er  
03 hat irgendwas in der Hand, so ein Pfeilschieser glaube ich, und  
04 hinter ein Teddybär. Der Teddybär sehte, dass der Teddybär weinte  
05 (.)#00:00:24#

06 I: Du siehst, dass der Teddybär weint? #00:00:26#  
07 A: Ja (...) er hatte eine schwarze Nase und der, er, der Teddybär  
08 konnte stehen und stehe hinter den Jungen (.) #00:00:43#  
09 I: Haben sie sich angeschaut oder nicht? #00:00:46#  
10 A: Die haben sich nicht an, die haben sich VORHER angeschaut, aber  
11 dann war der Teddybär sehr sauer, er konnte auch reden, und, weil der  
12 Junge ein Geheimnis von ihm erzählt hat, das sehr peinlich war, und  
13 ich weiß nicht, die Geschichte, das Geheimnis weiß ich schon, aber,  
14 ich weiß nicht, ob ich das euch VERTRAUEN kann, dieses Geheimnis!  
15 Jetzt, ich vertraue es euch, und so, ja ok. Der Teddybär hatte, der  
16 war auch in der Schule, der hatte auch Turnen, Turnstunde. Er hatte  
17 leider keine Unterhose an. Und dann haben ihn, er musste sich mit den  
18 Mädchen, also nur der Bube war da und hat das bemerkt. Er hatte keine  
19 Unterhose, die anderen haben es nicht gesehen, er hat total gelacht  
20 und hat es die anderen auch weitererzählt. Aber er sagte: Ich sage es  
21 überhaupt keinem! Aber dann hat er es gemacht. Der Bär war so  
22 enttäuscht. Dann ist ein MONSTER gekommen und dann hat er, eigentlich  
23 das ist ja eine Karte und hat die Karte gefressen! Ende! #00:02:08#

---

VID\_20180611\_175050 00:00:47 + VID\_2018611\_175153 00:00:50 (Einzel),  
11.06.2018, Sprechzeit insgesamt: 1 Minuten 37 Sekunden

01 Es war einmal ein Mädchen und das hieß Lara, und ein Bub, der hieß  
02 Adam. Und sie hatten immer ein Spielzeug und ein Springseil. Damit  
03 wollten sie immer spielen. Und sie hatten nur eines, das hat viel  
04 gekostet, für zwei Seile, aber es hat so gekostet wegen es lang war.  
05 Und sie haben sich immer gestritten und gestritten über das Seil.  
06 Dann hat es die Mama einmal weggetan und dann sagte sie: Spielt! Und  
07 sie waren draußen. Dann haben sie gespielt und dann haben beide über  
08 das Seil gezogen und dann war es irgendwann mal kaputt.  
09 Auf dem Bild sehe ich einen Bub, ein Mädchen, was ein Seil haben, und  
10 sich böse anschauen und ziehen, die Seil. Und ich sehe, dass sie  
11 draußen sind und eine Schere. #00:00:48#  
12 I: Wo liegt die Schere? #00:00:50#  
13 A: Da. #00:00:52#  
14 I: Ja? Wie würdest du das sagen, wo sie liegt? #00:00:54#  
15 A: Da in der Mitte von ihnen, nur ein bisschen weit weg. Und sie sind  
16 wo draußen, wo ich keinen Mensch sehe. #00:01:00#  
17 I: Wie sieht das Mädchen aus? #00:01:02#  
18 A: Sieht nett aus und der Bub sieht sehr (...) (unv., sehr leise) aus.  
19 #00:01:15#  
20 I: Wie ich? #00:01:17#  
21 A: Er ist sehr wütend und das Mädchen sieht auch ein bisschen wütend  
22 aus. Aber ich weiß nicht so genau (...) Aber nicht so wie du.  
23 #00:01:30#  
24 I: Ach so, wütend. Ich hab wirklich verstanden wie du. #00:01:37#

---

VID\_20180611\_172324 00:03:25 (Einzel), 02.07.2018

01 Es war einmal / Sehr viele Menschen sind zu Lisa zu ihr zu  
02 Hause. Lisas Vater hieß Blabs. Und ihre Mutter hieß Blabs. Lisa

03 dachte sich: Was für ein schrecklicher Name hat Papa und Mama. Gut,  
04 dass ich sie Papa und Mama nenne, sonst waren sie beschämt. Dann sind  
05 sie zu Lisas Eltern sehr viele gekommen und Lisas Freundinnen auch.  
06 Sie haben SO VIEL gegessen und die Lisa so: boah eh die sind ja so  
07 dick, die platzen ja, die Lisa so zu ihren Eltern / die Lisa so zu  
08 anderen, nicht zu ihren Freundinnen / die anderen sind ja SO dick.  
09 Schmeißen alles hinein, BLÄBLÄBLÄ, und jetzt bekam Lisa hatte  
10 sehr Angst weil es Nacht war. Lisa ist mit ihren Freundin die  
11 Freundinnen und die Nachbarn sind weggegangen. Sie musste zu ihr  
12 eigenen Zimmer gehen. Ihr Bruder war schon am schlafen, sie hatte  
13 sehr Angst. Eine ein Monster ist gekommen und hat sie gefressen.  
14 Aber trotzdem hat ihr Bruder das gesehen und konnte um sie zu retten.  
15 Da hat / da konnte er noch Lisa retten, aber dann, wo das Monster tot  
16 war und wieder sehr viele gekommen sind, hat er wieder gesagt: Lisa,  
17 Lisa, boah eh wie DICK sind sie jetzt wieder. Und dann hat sie zu  
18 Lisa gesagt, und dann ist sie aufgestanden und hat gesagt:  
19 BLÄBLÄBLÄBLÄBLÄBLÄ und hat geschrien, sehr geschrien geschrien  
20 geschrien. Und dann ist passiert, dass ihre Mutter ausgerastet ist.  
21 Sie ist ur geschrien, sie hat gesagt: Was willst du jetzt, geh auf  
22 dein Zimmer! Sie ist dann gegangen und war verheult. Und dann ist ihr  
23 Bruder gekommen und hat ihr gesagt: Wieso bist du jetzt so schlimm  
24 aufeinmal und sie so das interessiert dich doch nicht, ur frech, aber  
25 der Bruder war sehr alt und er war so 19 oder so, oder 18, 16, so,  
26 16, 17. Und er sagte zu ihr: Du musst mal wie ein normalen Kind sein,  
27 nicht so wie du jetzt bist. Deine Mutter ist jetzt ausgerastet, dein  
28 Vater ist heimgekommen und die Mutter hat ihm alles erzählt. Der  
29 Vater, wo Lisa aufgewacht ist, hat sie ur geschlagt. Und dann ist  
30 passiert, dass sie ur geweint hat, weil er so, und der Bruder, der 16  
31 oder 17 ist, weiß man nicht so genau, hat gesagt: Papa wieso tust du  
32 Lisa sowas an, sie ist noch klein. Und der Bruder stand hinter ihrer  
33 Schwester und hat ihr immer beigestanden. Ende. #00:03:25#

---

VID\_20180611\_173747 00:02:54 (Einzel), 27.08.2018

01 Es war einmal ein Mann. Der schlich sich in ein Haus und war sehr  
02 schwarz. Hatte einen Zauberstab, der einen Zauber hatte, so einen  
03 Zauberhut wie ein Zauberer und ein Tuch bei. Und da sind die, wie so  
04 eine Brille finde ich, und hatte, für mich, alles schwarz. Der Mond  
05 glänzte. Der Mond glänzte so und konnte auch reden. Er sagte zu ihm:  
06 Nein, du darfst das nicht! Und er so: Hör auf du Mond, du bist nur  
07 albern. Du weißt ja gar nichts. Und er wollte in den Stufen  
08 weitergehen, aber der Mond, jetzt sehr sehr wütend und sehr sehr  
09 . Er hat gesagt: Du Stinki, du bist so pupsi! Und noch: Du bist  
10 einfach dumm, komm, dreh dich wieder um und geh wieder weg, das ist  
11 für dich nicht okay! Du weißt nicht, was ich im Stehlen habe, sagt er  
12 jetzt. Der Mond so: NEIN! Du bist ja WUPSIPUPSI. Und er sagte so und  
13 jetzt war er sehr gemein: Der, sagen 14 wir mal so, Einschleicher,  
14 und er hat gesagt: Nein, das geht so sicher nicht! Und dann sagt er:  
15 Nein nein nein, ich habe hier den, du kannst mir gar nichts antun!  
16 Da war der Mond sehr sauer, und hat ihn mit seine eigenen Kräften,  
17 hat seine eigene Hand genommen und ihn geschlagen. Und mit der  
18 NÄCHSTEN Hand, und mit der NÄCHSTEN Hand und mit der NÄCHSTEN und mit  
19 der NÄCHSTEN Hand! Und dann sagte der Na gut, du hast nicht gewonnen  
20 BLÖBLÖBLÖ der hat sich nun sehr blöd angestellt. Der Mond war dafür  
21 sehr sauer, weil er mögte nicht solche DUMMEN Leute. Und dann ist

22 passiert, dass der Mond, jetzt den Fuß genommen hat und bis den  
23 Gesicht geschlagen hat und dann die Hände noch verdreht hat und dann  
24 noch den Kopf verdreht hat, aber dann wieder zurückgedreht hat! Er  
25 wurde ins Jenseits befördert! Und dann hat er noch ihn gelassen, dass  
26 er gefurzt hat, und wenn er gefurzt hast, hat er gesagt: Boah, da  
27 stinkt der Mond so! Da reichte es ihm jetzt, er war er sehr wütend  
28 und der Mond hat ihn zurückgegeben, also weg von dem Haus gegeben und  
29 dann ist er nie wieder zurückgekehrt und der Mond war zufrieden.  
30 Ende! #00:02:54#

---

VID\_20180611\_172916 00:02:05 + VID\_20180611\_173015 00:00:36 +  
VID\_20180611\_173122 00:00:57 + VID\_20180611\_173258 00:01:28 (Einzel),  
Sprechzeit insgesamt: 5 Minuten 6 Sekunden, 17.09.2018

01 Ein Mädchen wollte unbedingt ein Pony, ihr Wunsch ist erfüllt. Das  
02 Pony, sie hat zurückgedreht und da wo sie wieder umgedreht hat, hat  
03 sie sehr viel Bäume, sehr hohes Gras, Berg wie Gras ausschaut, so  
04 ähnlich, und es war halt ein sehr wunderschöner Regenbogen. Und sie  
05 so, ganz pinkes Leiberl, graue Hose, sie war sehr stolz damit, die  
06 Sonne scheinte. Sie war sehr glücklich mit ihrem Leben, die Eltern  
07 mochten sie sehr, weil sie das bravste war, im Kind, in die Familie.  
08 Und sie liebte ihr Leben so gerne, und das Pony auch. Das Pony, die  
09 Eltern haben beschlossen, wenn sie so nett ist, dann kriegt sie sogar  
10 einen Pferdestall. Und dann sind sie, und das Pferd wollte losrennen  
11 bei dem Regenbogen, sie hat ihm gesagt: Stopp, ich muss noch was  
12 erledigen, ich muss meine Eltern das Bescheid sagen, dass ich dann  
13 zurück. Dann sind sie zurückgekehrt, weil sie ist ja ein sehr sehr  
14 braves Mädchen, sie mag nicht verstoßen, was seine, was ihre Eltern  
15 nicht mögen. Dann ist sie gegangen, dann konnten sie beim Regenbogen.  
16 Das Pony konnte es nicht mehr erwarten, darauf zu springen, und die  
17 sind dann sehr glücklich gewesen. Die Sonne scheinte, alles war für  
18 ihnen perfekt. Da bei dem Felsen, war noch ein bisschen Gras, so  
19 Stängel, die grün sind und sehr sehr sehr sehr sehr viel Bäume, und  
20 das hohe Berg hier, ja, die Sonne. Und dieses Puzzle ähm Boden, so,  
21 das war es, und sie fand ihr Leben SO toll, weil ihr Leben einfach  
22 perfekt war, wie sie es ihr gewünscht hat.  
23 Man wusste nicht, ob sie ein Mädchen, irgendeine, ich sag zum  
24 Beispiel jetzt sie, weil sie  
25 jetzt so eine Hose, graue Hose, aber sie hat ja kurze Haare, das kann  
26 man so kurz und sie hat ja so Mädchenfarbe, aber solche Sachen, so  
27 wie da, finde ich eigentlich so ein Mädchen, weil Mädchen lieben  
28 eigentlich Ponys und so. Buben müssen manche sehr sehr (und manche  
29 Und da steht die Pony und guckte auf die Seite.  
30 Sie hatte so eine graue, die so zusammen wie eine Hose sind. Wie  
31 heißt das, dieses Ding? #00:04:20#  
32 I: Naja, das sieht aus wie ein / ein Rock. #00:04:25#  
33 A: Aber ein Rock ist doch so kurz. #00:04:27#  
34 I: Ein langer Rock. #00:04:30#  
35 A: Langer Rock sagen wir mal. Und ein langärmliges Shirt, T-Shirt.  
36 Sie reitet am Pony, und sie hatte so eine helle Farbe, so wie  
37 diese Farbe Und sie hatte sagen wir mal so blaue Augen, schwarz-  
38 braune Haare, und Augenbrauen so schwarz blau, braun.  
38 Das Pony, das ist doch ein Pony weil das Regenbogen, also Pferd  
39 kann es auch sein, weil es so keinen Stiel hat, das Pony sagen wir  
40 mal ist weiß. Sie hatte so lange Haare, diese Pfoten hier sagen wir  
41 mal sind schwarz. Sie hatte sehr flauschigen (...)#00:04:52#

42 I: Wie nennt man das bei einem Tier, nicht Haare sondern? #00:04:54#  
42 A: Fell! Sehr flauschigen Fell, die Haare überhaupt. Dann hatte sie  
43 so welche Ohren, die so spitz sind. Das Pony hat ein Fußbein gelegt  
44 und sie wollte GLEICH, weil sie so unbedingt bei den wollte, hat sie  
45 bei den Stufen, also sie ist gegangen, also gelaufen. Beim  
46 Regenbogen. Und sie hatte so schwarze Augen, so eine Hülle da, so  
47 eine Nasenhülle, und den Mund auch. Sie war auch sehr zufrieden mit  
48 ihren (.) mit diesen / mit ihrer Reiterin, Reiter irgendwie, und sie  
49 mochte sie ur, also ihr Reiterin oder Reiter mochte sie ur. Nun ja,  
50 das war's. #00:05:06#

**Gewährsperson B**  
**Interviewer\*in I**

VID\_20180611\_175352 00:01:11 + VID\_2018611\_175427 00:00:20 +  
VID\_2018611\_175532 00:00:53 (Einzel), 21.06.2018, Sprechzeit insgesamt: 2  
Minuten 24 Sekunden

01 B: Eines Tages gabs ein Kind, das ist immer draußen in der Nacht  
02 herumgegangen, wegen sie nicht schlafen konnte. Sie ist  
03 herumgegangen, wegen wenn sie draußen war in der Nacht, wird's ihr  
04 besser wenn sie mal draußen ist und frische Luft kriegt, dann kann  
05 sie besser schlafen. Sie ist dann mal raus gegangen und raus  
06 gegangen, es war als sie ur lange wieder draußen war, und sie war  
07 sehr oft draußen, mindestens 2 Wochen. Und dann war sie draußen. Und  
08 ihre Stadt war sehr gefährlich wegen das großen Schlangen, und sie  
09 sind sehr bissig. Wenn sie dich beißen, musst du ins Spital. Dann ist  
10 sie eines Tages gegangen, und sie hat nicht die Schlangen gesehen.  
11 Dann ist sie geflogen, wegen sie war eine Fee, die fliegen konnte,  
12 aber sie hatte keine Zauberkraft. Dann ist sie gegangen und gegangen.  
13 Dann hat sie das gesehen. Dann hat sie das Maul aufgemacht und wollte  
14 sie essen. Dann ist eine Fee gekommen und hat ihr geholfen. Und jetzt  
15 geht sie nie mehr raus, nur auf den Balkon.  
16 Ich sehe auf dem Bild eine blonde Fee. Sie hat ein schönes Kleid, was  
17 orange-gelb ist. Und sie hilft einer Fee, die nicht zaubern kann, vor  
18 dem Monster, wegen sie in einer gefährlichen Stadt sind und sie hilft  
19 ihr, zieht sie raus. Er wollte nur ihr was sagen, aber  
20 keiner hat sie verstanden, sie wollte nur etwas Nettes machen und sie  
21 einladen auf ihre Party. Und sie hat niemand. Jeder MAG sie nicht.  
22 Jeder weiß, wegen keiner weiß, dass sie etwas Gutes macht. Dann ist  
23 eines Tages jemand gekommen und hat gesagt, sie will mit euch Party  
24 machen. Sie hatte keine Freunde. Da wurde sie wütend und hat das Kind  
25 genommen. (...) #00:02:10#  
26 I: Was siehst du noch? #00:02:12#  
27 B: Ich sehe, dass sie sehr wen hat, die sie besessen. #00:02:16#  
28 I: Und wie schaut dieses Monster aus? #00:02:20#  
29 B: Es ist grün und hat grüne Kreise und hat einen Mund der rot, rosa  
30 ist und ihre Augenfarbe ist gelb. Bisschen gelb. #00:02:24#

---

VID\_20180906\_161822 00:03:53 + VID\_20180906\_162019 00:01:41, 19.07.2018,  
Sprechzeit insgesamt: 5 Minuten 34 Sekunden

01 B: Eines Tages ist Lena aufgewacht und hat Zähne geputzt. Sie ist  
02 dann spielen gegangen und da ist es schon, weil sie zu lange spielen  
03 gegangen ist, ist es schon Nacht geworden. Dann mussten sie noch  
04 essen. Lena hat am Tisch SO viele Sachen gesehen, dass sie nicht

05 wissen konnte, was sie essen soll. Dann hat sie immer von jedem ein  
06 kleines Stück genommen. Und dann ist sie mit ihrer Freundin  
07 rausgegangen, dann sind sie wiedergekommen und haben noch etwas  
08 gegessen, aber schon wieder wusste sie nicht, was sie essen sollte.  
09 Dann hat sie mit ihrer Freundin entschieden, und sie wussten trotzdem  
10 nicht, was sie nehmen sollten. Eine wollte das, eine wollte das. Dann  
11 ist die Mama gekommen und hat gesagt: Wisst ihr schon, was ihr essen  
12 sollt? Da sagte sie: Nein, weil da so viele Sachen sind, können wir  
13 uns gar nicht entscheiden. Wassermelone ist lecker, Kuchen ist  
14 lecker, das Fleisch ist auch lecker. Sie wussten nicht, was sie essen  
15 sollten. Dann haben sie zehn Minuten überlegt, dann wussten sie  
16 endlich, was sie essen sollten. Sie haben ihre Mama gefragt: Was  
17 würdest du essen? Da antwortete sie: Ich würde das essen. #00:01:16#  
18 I: Was ist das? #00:01:18#  
19 B: Das ist Fleisch mit Kartoffeln. Und dann hatten sie das gesagt.  
20 Dann haben sie noch Papa gefragt, was er essen würde, er sagte  
21 Hühnchen. Und dann haben sie noch den Bruder gefragt, dass er das  
22 essen soll, und dann haben sie das alles zusammengemischt. Dann haben  
23 sie das dem Bruder serviert, dem Papa und der Mama. Und sie haben das  
24 auch gegessen. Denen hat es ur gut geschmeckt, aber die Eltern haben  
25 nur so getan, als wäre es gut und der Bruder auch. Und dann haben sie  
26 gesagt: Lecker! Dann sind sie hingegangen und haben gesagt, es sagten  
27 alle so: Ur gut, es ist mega gut. Ich kann noch so viel davon essen.  
28 Und dann sind sie auf's Klo gegangen und da haben alle das Essen  
29 ausgespuckt. Sie sind dann wieder zurückgekommen und da sagte sie:  
30 Weil ihr ja noch so viel essen wollt, könnt ihr noch mehr essen. Dann  
31 haben sie noch mehr von dem der Mama, dem Papa und dem Bruder  
32 gegeben. Aber dann der Bruder die Wahrheit gesagt. Sie haben ihm dann  
33 gesagt: Okay. Aber wenn uns jemand anlügt, ist das nicht gut. Die  
34 Wahrheit ist immer gut. Papa hat auch die Wahrheit gesagt, Mama  
35 wollte nicht die Wahrheit sagen, weil sie wollte ihr Kind nicht  
36 enttäuschen. Dann hat sie gesagt: Was mögt ihr denn? Da sagten sie:  
37 Kuchen und Wassermelone. Und dieses Steak, oder Pizza, oder was auch  
38 immer das ist. Da hat sie dann das gemischt und es denen serviert,  
39 aber nur denen, weil die anderen sagten, sie haben keinen Hunger  
40 mehr. Dann sagten sie die Wahrheit, dann hat sich Mama auch getraut,  
41 die Wahrheit zu sagen. Sie sagten: Uns schmeckt das nicht so gut. Und  
42 dann hat sie auch gesagt, die Wahrheit, dass es auch nicht schmeckt.  
43 Und dann haben alle gegessen, was sie am liebsten mögen, und die  
44 Kinder haben sich dann entschieden, nur Wassermelone zu essen, weil  
45 sie nicht so viel essen. Aber sie essen am liebsten Wassermelone,  
46 haben sie dann entschieden. Dann haben sie das gegessen und jeder hat  
47 gegessen, was er am liebsten mag. Die Mama hat Fisch gegessen, der  
48 Bruder Kuchen und der Papa Huhn und Kartoffeln. Das war das Ende der  
49 Geschichte. Und wenn sie nicht gestorben sind, dann essen sie noch  
50 heute. #00:03:53#  
51 Ich sehe einen Tisch, eine Wassermelone, Becher, Trinken, Hühnchen,  
52 Fisch, Käse, eine Banane, dann Knochen, ein Messer, Salat, ein Steak  
53 oder eine Pizza, dann noch ein rohes Ei, vielleicht ist es auch  
54 gekocht. Teller, die sind schon gegessen worden sind, und noch so ein  
55 Topf? #00:04:25#  
56 I: Ich glaube, das da ist ein Topf. Da ist wahrscheinlich etwas zu  
57 trinken drin, oder? Was könnte das sein? #00:04:28#  
58 B: (...) Eine große Tasse? #00:04:33#  
59 I: Es könnte ein Krug sein. #00:04:36#  
60 B: Ein Krug! Und dann gibt es da noch einen Krug, da war Trinken  
61 drin. #00:04:39#  
62 I: Was genau war denn da drinnen? Schau mal, da haben wir doch so

63 Flaschen. Wonach sieht das aus? #00:04:45#  
64 B: Bier? #00:04:46#  
65 I: Ja, eher Wein, glaube ich. #00:04:49#  
66 B: Und eine ist umgeflogen. Dann noch Knochen, dann noch Messer,  
67 Gurke, Tomate, Kuchen, Wassermelone, Kerzen (#00:04:55#  
68 I: Und das Fleisch, wie wurde das gemacht? Wie wurde das zubereitet?  
69 #00:05:02#  
70 B: (...)Das Hühnchen? #00:05:07#  
71 I: Ja, was glaubst du? #00:05:09#  
72 B: Sie haben so / Vielleicht haben sie noch Reis hineingegeben. Dann  
73 haben sie es in den Backofen gegeben. Dann haben sie es  
74 herausgenommen und haben es da da serviert und eine Gabel  
75 reingegeben. Und da sind noch Becher, die schon getrunken / von DENEN  
76 schon getrunken worden sind. Das war's. #00:05:34#

---

VID\_20180906\_162605 00:04:44 + VID\_20180906\_162707 00:00:44, 06.08.2018,  
Sprechzeit insgesamt: 5 Minuten 28 Sekunden

01 B: Ich erzähle dir etwas über einen Jungen, Ben. Ben wusste nicht  
02 eines Tages, was er machen sollte. Manchmal war es SO öde. Deswegen,  
03 sein Papa hatte so, konnte ur gut Zimmer verzieren. Deswegen hat er  
04 ihm gesagt: Ich will SO viele Sachen in meinem Zimmer, das haben, ein  
05 Auto, ein Traktor, ein das, da sagte er: Ja du musst dir etwas  
06 aussuchen, was da hingehört. Da hat er nachgedacht, was er am  
07 liebsten mag. Dann hat er gesagt: Ich mag am liebsten Essen. Und dann  
08 wollte er essen machen, aber sein Vater sagte: Ist das nicht so, dass  
09 du immer essen willst, dass du immer Hunger hast? Da hat er gesagt:  
10 Ja, das stimmt wieder. Er hat sich die ganze Zeit überlegt, das hat  
11 eine Stunde gedauert. Dann ist der Vater schon gegangen, aber er hat  
12 seine Werksachen dagelassen. Das, vielleicht, hilft die Mama, das zu  
13 machen. Und dann dachte er sich: Ich will auch, ich will das selber  
14 machen. Seine Mama sagte: Nein. Aber dann ist sie einkaufen gegangen.  
15 Dann dachte er sich: Mama, wenn sie immer Nein sagt, tut er es  
16 trotzdem und dann sagt sie immer: Ich wusste nicht, dass du das  
17 kannst. Und dann hat sie ihm immer dafür ein Zuckerl gegeben.  
18 Deswegen dachte er sich: Was mag ich am liebsten? Da hat er  
19 nachgedacht, da war ein Auto, Traktor, Kinderfreunde und ja, so viel.  
20 Seine Freunde mag er auch. Und deswegen hat er sich dann auch  
21 gedacht, Vögel sind ja auch schön, und Wolken und Himmel. Und  
22 natürlich auch so, ein Schmetterling, ein weißer. Dann dachte er  
23 sich, er ist hinausgegangen, er hatte einen Vogel gesehen, oder eine  
24 Taube. Er hatte sie gesehen, sie war weiß. Er LIEBTE diese Tauben,  
25 denn er hat sie immer gefüttert. Dann Schmetterlinge gibt er immer  
26 auf sein Finger. Die sind dann auf seinen Finger gekommen. Er hat  
27 schöne Wolken gesehen, die in Einhornform waren, Freundeform, und da  
28 stand Kinderfreunde in einer Wolke. Und dann, dachte er sich (unv.),  
29 der Himmel war SO schön, deswegen dachte er sich: Ich mache jetzt mir  
30 eine Wand mit Tauben und Wolken und Schmetterlingen. Dann hat er die  
31 Leiter gesehen, er hat sie erst gesucht und dann hat er sie gesehen.  
32 Aber sie war ZU groß. Dann hat er sich eine kleine gesucht. Dann  
33 hatte er einen ZU kleinen. Dann ist er in den Baumarkt gegangen mit  
34 seinem Spielauto. Dann ist er dort hingegangen, hat das gekauft, weil  
35 er Taschengeld hatte. Er hat nichts von der Mutter genommen. Dann hat  
36 er das genommen, dann hat er es sich gekauft und ist wieder nach  
37 Hause gegangen. Da war die Mama schon da. Er sagte: Ich will mein  
38 Zimmer selbst machen, ich weiß schon was ich nehme, aber ich will es  
39 ALLEINE machen. Sie sagte: Immer wenn ich gehe, machst du es immer

40 und dann (.) da sagte sie: Ich weiß es nicht, ich sage es dir nach  
41 dem Einkaufen. Dann ist sie zu ihrer Freundin gegangen, weil sie war  
42 mit ihr, hat ihr geholfen einzukaufen, weil sie wusste nicht, was  
43 ihre Kinder gerne essen, aber die wusste es schon, weil sie ihre  
44 Babysitterin ist. Und das waren ja auch seine Freunde. Er hat die  
45 Werksachen gesehen und die Leiter hatte er ja gekauft. Da ist er in  
46 sein Zimmer gegangen, hat die Farbe vom Vater genommen und hat sein  
47 ganzes Zimmer himmelblau gemacht. Dann hat er noch überall fünf  
48 Tauben hingezeichnet, überall, auch ganz oben, da hat er eine große  
49 Leiter genommen. Dann noch Schmetterlinge, wieder fünf, und Wolken  
50 überall, aber an seiner Decke hatte er überall Wolken gemacht. Und  
51 dann er zu sich: Das ist SO schön, das zeige ich sofort Mama. Da hat  
52 er sie angerufen, sie ist so schnell gekommen, wie sie konnte. Da  
53 sagte sie: Wow, du kannst das ja ur gut. Dann ist auch der Papa  
54 gekommen, und der Bruder. Ich wusste nicht, dass du so gut zeichnen  
55 kannst, haben beide gesagt, gleichzeitig. Und dann ist auch seine  
56 ganz kleine Schwester, die noch zwei Jahre alt war, und sie hat schon  
57 ein Wort gelernt, weil sie schon im Kindergarten ist (.) #00:04:14#  
58 I: Und welches Wort war das? #00:04:15#  
59 B: SUPERSCHÖN hast du gezeichnet! Hat sie auch gelernt, aber sie hat  
60 noch viel mehr Wörter gelernt. Dann hat sie das gesehen, sie sah  
61 sofort, was sie am meisten liebt. Du hast das ur schön gezeichnet,  
62 lieber Bruder. Und dann haben alle so gestaunt und dann haben sie  
63 noch etwas gegessen, und dann haben sie ur schön weitergemacht und  
64 sind noch wohin gefahren, und haben dann alles gemacht, was sie  
65 wollten. Wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute und  
66 sie waren sehr fröhlich. #00:04:44#  
67 I: Was siehst du auf dem Bild? #00:04:45#  
68 B: (unv.) hat eine Leiter genommen #00:04:47#  
69 I: Wer? #00:04:50#  
70 B: Der (...) Tim #00:04:54#  
71 I: Also wir nennen ihn jetzt Tim #00:05:00#  
72 B: Genau. Da hat er eine Leiter genommen, ist draufgegangen, hat das  
73 Werkzeug und die Malsachen geholt und hat dann alles angemalt, was er  
74 wollte. Und dann ist er wieder hinuntergegangen und hat das seiner  
75 Mama gezeigt. Das war alles so, als wäre es echt, aber es war nicht  
76 echt. #00:05:20#  
77 I: Und was siehst du noch? #00:05:21#  
78 B: Eine Taube, eine weiße. Einen weißen Schmetterling und eine  
79 schneeweiße Wolke und ihn mit Werkzeug. Aber die Wolken sind nicht  
80 echt, die sind gezeichnet. #00:05:25#

---

VID\_20180906\_163153 00:03:49 + VID\_20180906\_163305 00:00:57 +  
VID\_20180906\_163340 00:00:16, 16.08.2018, Sprechzeit insgesamt: 5 Minuten 2  
Sekunden

01 B: Schwester Tamara, als sie noch klein war, hatte sie noch einen  
02 Bruder, der hieß Max. Sie streiten sich immer, weil sie immer eine  
03 Sache am liebsten mögen, weil sie sahen aus wie Zwillinge. Sie  
04 liebten immer dieselben Sachen und haben sich deshalb immer  
05 geschnitten, gestritten. Und dann sind sie hinausgegangen, damit der  
06 Papa ein neues Geschäft eröffnet, als sie hinausgegangen sind. Da hat  
07 er sie angerufen. Da sind sie zu ihm gegangen und sie haben natürlich  
08 ein Wettrennen gemacht. Max war schneller aber Tamara war fast so  
09 schnell aber Max hat sie am Ende überholt. Sie sind zu Papa gegangen,  
10 er hat das Geschäft gehabt. Dann wollte er das Geschäft aufschneiden,  
11 weil das ganz ganz neu war und viele darauf gewartet haben, weil er

12 immer coole Geschäfte macht, die auch für Eltern, wo sie einkaufen  
13 können, für Kinder auch, dass sie eine Betreuung haben und noch auch  
14 was kaufen können und etwas gratis kriegen und auch Kleidung und so,  
15 wo einfach jeder etwas kaufen kann, auch Tipps wie du etwas basteln  
16 kannst. Aber sie wollten beide das eröffnen, mit der Schere, aber der  
17 Papa sagte: Nur einer, weil wenn ihr das beide macht streitet ihr  
18 euch wieder. Dann haben sie Schere - Stein - Papier gemacht und da  
19 hat Tamara gewonnen, aber er hat gesagt: Das ist unfair, das ist  
20 unfair, das war nur das Schicksal. Da haben sie es nochmal gemacht,  
21 da hat Tamara gewonnen, wieder. Beim dritten Mal hat er gewonnen,  
22 aber Tamara sagte: Ich habe zwei mehr als du. Dann sagte er: Das ist  
23 unfair, ich hab als letztes gewonnen. Sie haben sich herumgestritten.  
24 Der Vater sagte: Entweder ihr eröffnet, ihr beide, aber ihr streitets  
25 euch jetzt, deswegen eröffne es ich. Da waren beide traurig und jeder  
26 hat sich auf eine Bank gesetzt. Dann wollten sie beide Entschuldigung  
27 sagen, das haben sie dann gleichzeitig gesagt. Dann sagten sie zu  
28 einander: Hast du mir nachgeredet? Auch gleichzeitig. Hör jetzt auf  
29 damit! Da sind beide wieder zurückgegangen, sie sagten: Ich  
30 entschuldige mich nicht bei dir. Sie haben sich die ganze Zeit  
31 gestritten. Dann sind sie wieder hinaufgegangen und haben gegessen,  
32 und dann sind sie springseilen gegangen, draußen. Aber es gabs nur  
33 eines. Und Tamara wollte erster springen, aber er sagte: Nein, ich  
34 springe zuerst, weil ich größer bin! Da sagte sie: Ich bin  
35 größer als du! Obwohl beide gleich alt waren Gleichzeitig sie gesagt:  
36 Mama, wer ist größer als uns und als erster aus dem Bauch gegangen?  
37 Da sagte sie: Das warst du, Tamara. Dann sagte er: Unfair, unfair,  
38 unfair, nur weil du als erster draußen bist, heißt das, dass du älter  
39 bist. Dann haben sie sich wieder gestritten, aber dann sind sie  
40 wieder springseilen gegangen. Aber es gabs nur eines, weil die Mama  
41 das zweite für den kleinen Bruder gelassen hat, weil er beim Papa  
42 war. Sie haben sich darum gestritten, die ganze Zeit, dann sind sie  
43 hingefallen, aber Tamara ist wieder aufgestanden und er, Max, auch.  
44 Dann haben sie sich darum gestritten, gestritten, gestritten und dann  
45 ist das Springseil (.) hatte eine Masche drauf, weil es irgendwie  
46 verknotet wurde. Dann hat die Mama eine richtige Masche gemacht und  
47 gesagt: Wer als erster zieht, kriegt das Springseil. Dann haben sie  
48 gezogen, gezogen. Dann sagte Max: Ich werde gewinnen. Doch Tamara  
49 wusste: Ich werde das. Und dann haben beide sich darum gestritten,  
50 sind hingefallen und haben beide aufgegeben. Dann sagten sie sich  
51 Entschuldigung, und dann waren sie wieder Freunde und haben die ganze  
52 Zeit zusammengespielt und das Springseil haben sie sich geteilt.  
53 Ich sehe ein Mädchen, was mit dem Bruder streitet und er ist auch ein  
54 Bub. Ich sehe noch ein rotes Band mit einer Masche und eine Schere,  
55 und ich sehe auch, dass sie draußen sind und die Sonne strahlt.  
56 #00:04:20#  
57 I: Was passiert mit dem Band? #00:04:22#  
58 B: (...)Es wird einreißen. #00:04:25#  
59 I: Warum? #00:04:26#  
60 B: Weil beide das so ziehen und das Band wird es nicht aushalten,  
61 wenn beide so kräftig ziehen. #00:04:32#  
62 I: Und was ist mit der Schere? #00:04:35#  
63 B: Die Schere liegt am Boden auf der Wiese. #00:04:36#  
64 I: Warum liegt sie am Boden? #00:04:37#  
65 B: Weil beide wollten vielleicht das aufschneiden und dann haben sie,  
66 dann sagte Tamara, dann sagte das Mädchen, glaube ich: Ich habe das  
67 Seil, also kannst du es nicht einschneiden. Dann haben beide sich um  
68 das Seil gestritten und dann haben sie die Schere liegen lassen,  
69 haben sich darum gestritten. #00:04:50#

70 I: Wenn du dir eine Überschrift einfallen lassen müsstest, zu diesem  
71 Bild, wie würde die Überschrift heißen? (...) Schau dir mal das Bild  
72 an, vielleicht findest du eine Überschrift, die zu dem Bild passt.  
73 #00:04:57#  
74 B: Die streitenden Geschwister. #00:05:02#

---

VID\_20180906\_164305 00:04:18 + VID\_20180906\_164727 00:03:50, 06.09.2018,  
Sprechzeit insgesamt: 8 Minuten 8 Sekunden

01 B: Es gab einmal einen Ritter, der einen Prinz kannte. Und er hat ihn  
02 so bewundert, dass er auch Prinz werden wollte. Dann haben alle ihn,  
03 die das gehört haben, ausgelacht. Da hat er sich dafür geschämt, weil  
04 alle ihn ausgelacht haben. Und dann dachte er sich: Wenn ich so  
05 werden könnte, hat er sich nachgedacht, ich hätte immer alle, wenn  
06 sie Schule hätten, statt Samstag und Sonntag, hätte ich ihnen noch  
07 einen Tag frei gegeben. Und diesen Tag werden sie dann bei der Schule  
08 einfach die Sachen wiederholen und die Pause machen sie GANZ spät,  
09 und lange, weil sie haben dann immer nur 5, 4 Minuten und dann können  
10 sie das immer nachholen, weil sie geben das auch zur Hausaufgabe,  
11 also so gemixt, weil sie ja das machen müssen, Deutschhausübung und  
12 Mathehausübung und dann haben sie immer, Deutsch. Zum Beispiel:  
13 Tamara plus, also 44 zum Beispiel plus, man sagt eben auch Tamara,  
14 dass man auch (unv., spricht undeutlich) schreiben kann, so gemixt,  
15 dass es auch die Kinder verstehen, erzählen sie noch, und dann,  
16 dachte er sich das alles. Dann ist er noch eingeschlafen dazu, hatte  
17 er diesen Traum. Dann hat ihn (unv., nuschelt) aufgewacht, weil er in  
18 der Schule war. Er hat nicht so mitgedacht, dann hat ihn die Lehrerin  
19 gefragt, ob das möglich wär. Dann sagte sie: Aber der Prinz muss  
20 entscheiden, weil er die Regeln macht. Dann hat er mit dem Prinz  
21 geredet, dass er einmal Prinz sein wollte. Dann hat er so gesagt: Du  
22 kannst mir zuschauen, wie ich ein Prinz bin, dass du auch weißt, was  
23 du noch machen musst, du musst auch Sachen machen, manche wollen mit  
24 dir reden, du musst immer das Richtige sagen, nicht nur: Ja und so,  
25 sondern Ja gerne, mach ich dir. Dass du auch ein netter Prinz bist.  
26 Dann hat er ihm jeden Tag zugeschaut. Dann hat er das mit seinen  
27 Geschwistern gespielt, dass er der Prinz ist, dann haben sie das  
28 gemacht. Eines Tages war er auf dem Thron, weil der König hat ja  
29 gesagt: Du darfst jetzt spielen, dass du der König bist. Dann haben  
30 alle ihm geholfen. Und der Prinz dachte sich: Ich bin ja schon alt.  
31 Deswegen kannst du der Prinz werden, wenn ich dann 88 bin. Dann hat  
32 er immer drei Tage gespielt, dann hat er immer einen Tag Pause, der  
33 Prinz. Dann dachte sich der Prinz, weil er 88 Jahre ist, haben sie  
34 Geburtstag gefeiert. Dann sagte er: Ich habe noch EINE Sache zu  
35 erfüllen. Dann hat sie ihm den Prinz gegeben, dann hatte er lustig  
36 ausgeschaut, weil er ein Hase ist, wie ein Prinz, dann wusste er  
37 nicht, in welche Tür er gehen soll, weil er zu ihm musste. Entweder  
38 in diese Tür oder in diese oder in diese. Er wusste nicht, wo er  
39 hingehen musste. #00:03:03#  
40 I: Also wie viele Türen gab es? #00:03:04#  
41 B: Drei. Bei einem bist du bei die, wo die reichen Menschen sind. Bei  
42 einem besuchst du die im Gefängnis. Und bei einem besuchst du die,  
43 die Hilfe brauchen. Er wusste nicht, was er machen soll. Er wollte  
44 auch mit anderen, die auch Prinz werden würden, er wollte die  
45 besuchen und sagen: Wenn du das machst, kommst du raus. Aber er  
46 wusste nicht was. Dann hat er die Tür genommen, die erste. #00:03:33#

47 I: Wie sieht die aus? #00:03:34#  
48 B: Die sieht rot aus mit Gold und hat auch so Blumen und ist auch so  
49 hoch, hat zwei große Türen dran, und dann ist er ins Gefängnis  
50 gegangen und da sind viele rausgekommen, die auch nett waren und  
51 haben gesagt: Ja, ich wusste nicht, was ich machen soll. Mein Bruder  
52 und ich haben das gemacht und dann einmal hab ich es getan und dann  
53 konnte ich nicht mehr aufhören. Und dann noch die, die Hilfe brauchen  
54 und jetzt brauchen sie keine Hilfe, wegen er da war. Er war der beste  
55 Prinz im Königreich und alle, die ihn ausgelacht haben, haben um  
56 Entschuldigung gebittet und er hat ihnen verzeiht. #00:04:18#  
57 Also ich würde dir erzählen, wenn du zum Beispiel blind wärst, dass  
58 du drei Türen hättest. In einem sind die, die Hilfe brauchen. Da ist  
59 eine rote Tür mit Gold und haben so Sachen mit Bogen und so, dann  
60 waren da noch zwei riesen Türen, und da waren auch diese Muster und  
61 noch eine Blume und so, dann gab es noch eine Steintür, eine Holztür,  
62 da waren so Steine, also so Steine, die man für ein Haus braucht, die  
63 man bauen muss. #00:06:39#  
64 I: Was hat denn die Tür für eine Form? #00:06:40#  
65 B: Eine runde Form. Die rote hat so eine (..) Bogenform und (...)  
66 #00:06:52#  
67 I: Und was ist da oben? #00:06:53#  
68 B: Eine Zacke. Also nicht so ein Bogen. Da ist noch eine Zacke. In  
69 der dritten ist es so, die Tür, wo andere, die nicht so gut umgehen  
70 können, also die Probleme haben, da drin sein können, das ist so blau  
71 und hat noch ein Türgriff, der aus Metall ist, und die Tür ist auch  
72 aus Metall, nur blau. #00:07:23#  
73 I: Welche Form hat diese Tür? #00:07:24#  
74 B: Die ist so (..) oben macht man so einen Bogen, aber dann machst du  
75 so ein Strich (...) #00:07:32#  
76 I: Wie nennt man sowas denn? #00:07:34#  
77 B: Eine eckige Tür, 4, 5, 6 Ecken. Da sind noch so die Sachen drauf,  
78 die, die mal die Tür festnageln musste, da ist auch der Griff aus  
79 Metall. Ein Hase in einer Rüstung mit einem Schwert, was gold ist und  
80 braun und silber steht davor. Die Rüstung sieht sehr lustig aus und  
81 auch sehr, dass sie sehr gut haltet. Sie ist grau und er hat ein  
82 Cape, also das ist so ein Umhang. Und dann in dem Helm, da sind so  
83 Löcher, da schauen seine Hasenohren heraus und das schaut sehr sehr  
84 witzig aus. Und er hat eine weiße Farbe und ein Schwert und solche  
85 Schuhe. Er denkt sich so: In welche Tür soll ich jetzt gehen? Er hat  
86 einen unsicheren Blick, was er jetzt nehmen soll, und da ist auch  
87 noch so ein Boden aus (...) der ist so rot-braun, oder orange, also so  
88 gemischt. Es könnten Fliesen sein, und darunter ist so ein Holzboden,  
89 schätze ich. #00:08:08#

## 7.2. Einverständniserklärung

### Einverständniserklärung

Liebe Eltern!

Vielen Dank, dass Ihr Kind im Rahmen einer Untersuchung für meine Diplomarbeit teilnehmen darf. Ich versichere Ihnen hiermit, dass die Aufnahmen anonym und vertraulich behandelt werden, sodass es keine Rückschlüsse auf Ihr Kind geben wird. Die Aufnahmen dienen rein wissenschaftlicher Erkenntnisse.

Mit dieser Einverständniserklärung bestätigen Sie schriftlich, dass Ihr Kind freiwillig und mit Ihrem Einverständnis an meiner Forschung teilnehmen darf.

Wien, 14.5.2018



Ort, Datum und Unterschrift der Erziehungsberechtigten

Liebe Grüße,

Tamara Boya (Teamleitung)

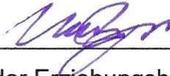
Wiener Kinderfreunde aktiv

## Einverständniserklärung

Liebe Eltern!

Vielen Dank, dass Ihr Kind im Rahmen einer Untersuchung für meine Diplomarbeit teilnehmen darf. Ich versichere Ihnen hiermit, dass die Aufnahmen anonym und vertraulich behandelt werden, sodass es keine Rückschlüsse auf Ihr Kind geben wird. Die Aufnahmen dienen rein wissenschaftlicher Erkenntnisse.

Mit dieser Einverständniserklärung bestätigen Sie schriftlich, dass Ihr Kind freiwillig und mit Ihrem Einverständnis an meiner Forschung teilnehmen darf.

Wien, 21.5.2018,   
Ort, Datum und Unterschrift der Erziehungsberechtigten

Liebe Grüße,

Tamara Boya (Teamleitung)  
Wiener Kinderfreunde aktiv























## 7.4. Eidesstattliche Erklärung



universität  
wien

**Philologisch-  
Kulturwissenschaftliche Fakultät**  
Institut für Germanistik  
Universitätsring 1  
A-1010 Wien

<http://spl-germanistik.univie.ac.at/>

### Eidesstattliche Erklärung im Rahmen von schriftlichen Arbeiten

Angaben zur Studierenden / zum Studierenden
Matrikelnummer: 01000905
Zuname: BOYA
Vorname(n): TAMARA
Studienkennzahl (Beispiel: A 066 817): A 190 333 299

Erklärung
<p>Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.</p>
12.3.2019 Datum
 Unterschrift/der / des Studierenden

**HINWEIS:** Diese Erklärung ist für wissenschaftliche Arbeiten, die im Rahmen von Proseminaren, Seminaren und anderen prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen erstellt werden, verbindlich auszufüllen und den Arbeiten beizulegen.