



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Adaption von sprachstandsdiagnostischen Verfahren  
aus Deutschland für Österreich am Beispiel des  
Verfahrens "Der Sturz ins Tulpenbeet"

Verfasserin

Mag. phil. Sonja Haberl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Februar 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 333 350

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Deutsch UF Italienisch

Betreuerin: Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim



Mein größter Dank gilt meinen Eltern, die mir neben dem bereits mit ausgezeichnetem Erfolg abgeschlossenen Studium der Kunstgeschichte auch die Beendigung des LA-Studiums Deutsch und Italienisch ermöglichen.

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

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

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

Besonders dankbar bin ich Mag. Michael Reiterer für seine fachmännische Übersetzung des Abstracts dieser Arbeit.

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



# Inhaltsverzeichnis

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

12. Abstract .....	119
13. Literaturverzeichnis.....	121
14. Abbildungsverzeichnis .....	125
15. Abkürzungsverzeichnis .....	127
16. Anhang .....	129
16.1. Auswertungsbogen „Der Sturz ins Tulpenbeet“ .....	129
16.2. Bilderserie "Der Sturz ins Tulpenbeet" .....	139
16.2.1. Bild 1 .....	139
16.2.2. Bild 2 .....	140
16.2.3. Bild 3 .....	141
16.2.4. Bild 4 .....	142
16.2.5. Bild 5 .....	143
16.3. Wiener Arbeiten .....	144
16.4. Hamburger Arbeiten.....	156
Curriculum Vitae.....	169

# 1. Einleitung

Aufgrund der steigenden Anzahl von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache in Österreich wird es immer wichtiger den Sprachstand dieser Kinder zu erfassen, um eine gezielte Sprachförderung im Deutschen ermöglichen zu können. Allerdings steckt in Österreich, vor allem in Wien, der Bereich der Sprachstandsdiagnostik noch in den Kinderschuhen. Abgesehen von dem Verfahren BESK-DaZ und dem Projekt USB DaZ in Österreich werden keine Maßnahmen getroffen um den Sprachstand der SchülerInnen in Österreich zu erfassen. Um eine individuell angepasste und vor allem gezielt greifende Förderung der Deutschkenntnisse gewährleisten zu können ist es jedoch, wie bereits erwähnt, unerlässlich, den jeweiligen Sprachstand der SchülerInnen festzustellen.

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

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

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

verglichen. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass ein Vergleich von 10 Texten keine allzu repräsentativen Werte liefern kann, da die zu untersuchende Anzahl an Arbeiten zu gering ist. Obwohl eine Untersuchung von mehreren Texten zwar repräsentativere Werte erzielen würde, konnte dies im Zuge dieser Arbeit nicht durchgeführt werden, da es sonst den Rahmen einer Diplomarbeit sprengen würde. Dennoch können die Analysen und Vergleiche der Hamburger und Wiener Texte einen Einblick in diese Thematik bieten und als Impuls für weitere Überlegungen und Maßnahmen in Bezug auf die Adaption des Verfahrens „Der Sturz ins Tulpenbeet“ für Österreich liefern.

Nach einer kurzen Beschreibung der Vorgehensweise (Methodik) wird auf den aktuellen Stand der Forschung zu dieser Thematik eingegangen. Anschließend werden die Wichtigkeit der Sprachstandsdiagnostik erläutert und einige Verfahren zur Erfassung des Sprachstandes vorgestellt, bevor die Sprachstandsdiagnostik in Österreich näher behandelt wird. In den darauffolgenden Kapiteln wird das Verfahren „Der Sturz ins Tulpenbeet“ ausführlich beschrieben. Neben einer umfassenden Erörterung dieses Instruments werden im Besonderen die Grundgedanken dieses Verfahrens sowie seine sprachlichen Aspekte vorgestellt. Einen sehr wichtigen Teil des Instruments stellt der Auswertungsbogen dar, auf den detailliert eingegangen wird. Hier werden vor allem der Aufbau, die Handhabung und die Funktion erklärt. Den Hauptteil dieser Arbeit stellen die Beobachtungen zu den Auswertungen der Wiener und der Hamburger Arbeiten sowie deren Vergleich dar. In diesen Kapiteln werden die einzelnen Texte der SchülerInnen näher beschrieben, kommentiert und analysiert. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Wiener Arbeiten mit jenen der Hamburger verglichen und interpretiert, wobei Graphiken etwaige Gemeinsamkeiten sowie Abweichungen verdeutlichen. Anschließend werden die Unterschiede zwischen Deutschland und Österreich, am Beispiel von Hamburg und Wien, aufgezeigt um näher zu untersuchen, ob die sprachliche Differenz dieser Länder einer direkten Übernahme des Verfahrens „Der Sturz ins Tulpenbeet“ im Weg stehen könnte. Die Städte Hamburg und Wien wurden bewusst für diese Untersuchung ausgewählt, da sie hinsichtlich ihrer demographischen Struktur sehr gut miteinander vergleichbar sind. Schließlich werden die wesentlichsten Aspekte und Überlegungen erneut angeführt.

## 1.1. Methodik

Die Grundlage dieser Arbeit bilden, wie schon mehrfach erwähnt, die 10 Arbeiten der SchülerInnen aus Hamburg und jene 10 aus Wien. Während mir die 10 Hamburger Texte von Univ.-Prof. Dr. Dirim<sup>1</sup> zur Verfügung gestellt wurden, erhielt ich die 10 Wiener Arbeiten, indem ich die SchülerInnen einer Wiener Schule die Schreibaufgabe machen ließ. Sowohl die Hamburger als auch die Wiener SchülerInnen besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung die erste Klasse eines Gymnasiums. Die insgesamt 20 zu untersuchenden Texte werden mit Hilfe des Auswertungsbogens des Verfahrens „Der Sturz ins Tulpenbeet“ analysiert sowie interpretiert und die dadurch erhaltenen Werte miteinander verglichen. In erster Linie werden die Texte hinsichtlich der Beobachungskriterien des Verfahrens untersucht, allerdings wird auch auf Besonderheiten abgesehen von diesen Aspekten geachtet.

---

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



## 2. Forschungsstand

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

Mit der Thematik Sprachstandsdiagnose haben sich in Österreich vor allem Dirim und Döll auseinandergesetzt. Besonders erwähnenswert sind ihre beiden Beiträge „Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik“<sup>2</sup> sowie „Sprachstandsdiagnose“<sup>3</sup>. Dirim und Döll betonen die Wichtigkeit der Feststellung des Sprachstandes bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund um eine gezielte Förderung bieten zu können. Ein wesentlicher Aspekt stellt zudem der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund, schulischen Leistungen und Sprache dar.

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

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

---

<sup>2</sup> Döll/Dirim (2011a), S. 153-167.

<sup>3</sup> Döll/Dirim (2011b), S. 56-64.

dieser Stelle muss auf den ersten Band „Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“<sup>4</sup> hingewiesen werden, der sehr informative Beiträge, wie etwa „Spracherfassungsverfahren für Kindergartenkinder und Schulanfänger“ von Fried und „Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund““ von Ehlich enthält. Detaillierte Ausführungen zu Sprachstandserhebungsverfahren sowie den sogenannten Basisqualifikationen, die laut Ehlich Verfahren zur Erfassung des Sprachstandes erfüllen müssen, sind in seinem Werk „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“<sup>5</sup> nachzulesen.

In dem vierten Band der FörMig Edition „Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts“<sup>6</sup> wird unter anderem das sprachstandsdiagnostische Verfahren „Der Sturz ins Tulpenbeet“ vorgestellt. Im Fokus des Beitrages stehen vor allem das Konzept dieses Instruments sowie die sprachlichen Ausmaße dieses Verfahrens. Neben dem Auswertungsbogen zu diesem Verfahren sind in diesem Band auch Hinweise zur Auswertung nachzulesen.

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

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

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

---

<sup>4</sup> Gogolin u.a. (2005).

<sup>5</sup> Ehlich (2005).

<sup>6</sup> Gantefort/Roth (2008), S.29-50.

<sup>7</sup> Lengyel u.a. (2009).

<sup>8</sup> Döll/ Heller (im Druck).

Wie sagt man in Österreich?<sup>9</sup> zu nennen. Eine sehr gute Zusammenstellung der gängigen Literatur zu dieser Thematik sowie eine detaillierte Übersicht über die Unterschiede zwischen dem österreichischen Deutsch und dem Binnendeutsch bietet Markhardt in ihrem Werk „Das Österreichische Deutsch im Rahmen der EU“<sup>10</sup>. Zudem muss an dieser Stelle Ammon erwähnt werden, der sich vor allem in seinem Buch „Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten“<sup>11</sup> mit dieser Thematik befasst. Untersuchungen zum österreichischen Deutsch stellte auch Zemann in seinen „Überlegungen zur deutschen Sprache in Österreich. Linguistische, sprachpolitische und soziolinguistische Aspekte der österreichischen Varietät“<sup>12</sup> an. Interessant ist, dass derzeit an der Universität Wien eine Studie die Rolle des österreichischen Deutsch an Schulen untersucht<sup>13</sup>. Im Rahmen dieser Studie soll unter anderem ein Bewusstsein für das österreichische Deutsch geschaffen werden. Die Ergebnisse dieser Untersuchung sollen schließlich bei der Gestaltung der Schulbücher berücksichtigt werden.

---

<sup>9</sup> Ebner (2009).

<sup>10</sup> Markhardt (2005).

<sup>11</sup> Ammon (1995).

<sup>12</sup> Zemann (2009).

<sup>13</sup> <http://wien.orf.at/news/stories/2630035/>, (14.02.2014).



### **3. Bedeutung der Sprachstandsdiagnostik**

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

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

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

---

<sup>14</sup> Döll/Dirim (2011b), S.56-64.

<sup>15</sup> Dirim/Mecheril/Melter (2010), S. 22-24.

unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und das Aufwachsen mit mehreren Sprachen eine immer wichtigere Rolle“<sup>16</sup>.

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

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

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

---

<sup>16</sup> Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher (2009), S. 161 zitiert nach Dirim/Mecheril/Melter (2010), S. 22.

<sup>17</sup> [https://www.bifie.at/system/files/dl/pisa-2009\\_zusammenfassung-der-ergebnisse\\_2010-12-07.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/pisa-2009_zusammenfassung-der-ergebnisse_2010-12-07.pdf), (19.01.2014).

<sup>18</sup> [https://www.bifie.at/system/files/dl/pisa-2009\\_zusammenfassung-der-ergebnisse\\_2010-12-07.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/pisa-2009_zusammenfassung-der-ergebnisse_2010-12-07.pdf), (19.01.2014).

<sup>19</sup> Dirim/Mecheril (2010), S. 121-149.

<sup>20</sup> Döll/Dirim (2011b), S. 56.

deutschsprachigen Region<sup>21</sup> vorherrschenden integriert. Ihre Deutschkenntnisse beruhen auf ihren Erfahrungen im Kindergarten und/oder im Park beim Spielen mit anderen Kindern. Aus diesem Grund erfüllen sie nicht die Vorgaben, die von ihnen bei Schuleintritt erwartet werden.

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

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

Mitunter gestaltet es sich schwierig, Diagnose und Förderung in Einklang zu bringen. Eine der Problematiken besteht sicherlich darin, dass die Sprachdiagnostiken zwar detailliert sind, jedoch oftmals den Lehrkörpern keine genauen Anweisungen bezüglich des Umgangs mit den Ergebnissen vermittelt werden. Im Gegensatz dazu existieren Unterlagen zur Sprachförderung, in denen Maßnahmen vorgeschlagen werden, die unabhängig vom Ergebnis der Diagnose ausgeführt werden sollen. Zusätzlich stellt sich die Frage, ob davon ausgegangen werden kann, dass die PädagogInnen aufgrund ihrer Erfahrung in der Lage sind, anhand der erzielten Ergebnisse der Diagnose die adäquaten Maßnahmen zu treffen. Vermutlich ist es den Lehrkräften nicht immer möglich die individuellen Förderungen zu finden bzw. durchzuführen. Ein Grund dafür ist das Fehlen einer speziellen Schulung der

---

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

<sup>22</sup> Mecheril (2005), S. 135.

<sup>23</sup> Döll/Dirim (2011b), S. 56-64.

<sup>24</sup> Reich (2009), S. 25-33.

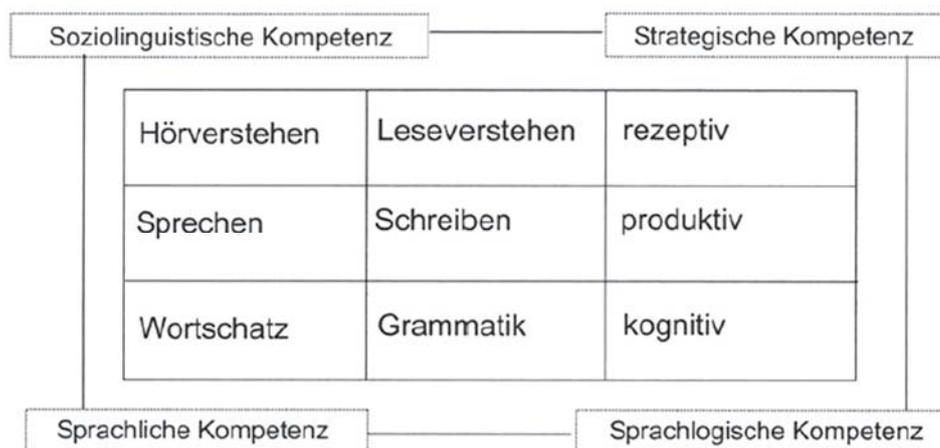
<sup>25</sup> Reich (2009), S. 25.

PädagogInnen im Umgang mit den Fördermitteln. Außerdem liegt eine weitere Problematik im organisatorischen Bereich des Schulalltags.<sup>26</sup>

### 3.1. Verfahren der Sprachstandserfassung

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

In geläufigen Verfahren, die zur Messung oder Feststellung des Sprachstandes eingesetzt werden, wird nur geringfügig angeführt, welche Auffassung von Sprachkompetenz die Basis dieser Instrumente bildet.<sup>28</sup> Sehr oft werden die zu bewältigenden Aufgaben je nach Intuition ausgewählt. Ein bekanntes Konzept zur Sprachkompetenz orientiert sich an Elementen der Sprachdidaktik. Einerseits handelt es sich hierbei um den Wortschatz und die Grammatik, falls als Referenz die Sprache selbst gilt. Dies wird als „objektiver Bezugspunkt“ bezeichnet. Andererseits geht es um Hörverstehen, Lesen, Sprechen und Schreiben, wobei die Referenz beim Lernenden fixiert wird. Dieser Aspekt wird „subjektiver Bezugspunkt“ genannt. Die soeben erwähnten Kategorien werden im Modell von Claudio Nodari (2002) veranschaulicht<sup>29</sup>:



**Abbildung 1 - Modell der Sprachkompetenz nach Nodari<sup>30</sup>.**

<sup>26</sup> Reich (2009), S. 25-33.

<sup>27</sup> Döll/Roth/Siemon (2009), S. 71-90.

<sup>28</sup> Roth (2008), S. 13-21 nach Döll/Roth/Siemon (2009), S. 71-90.

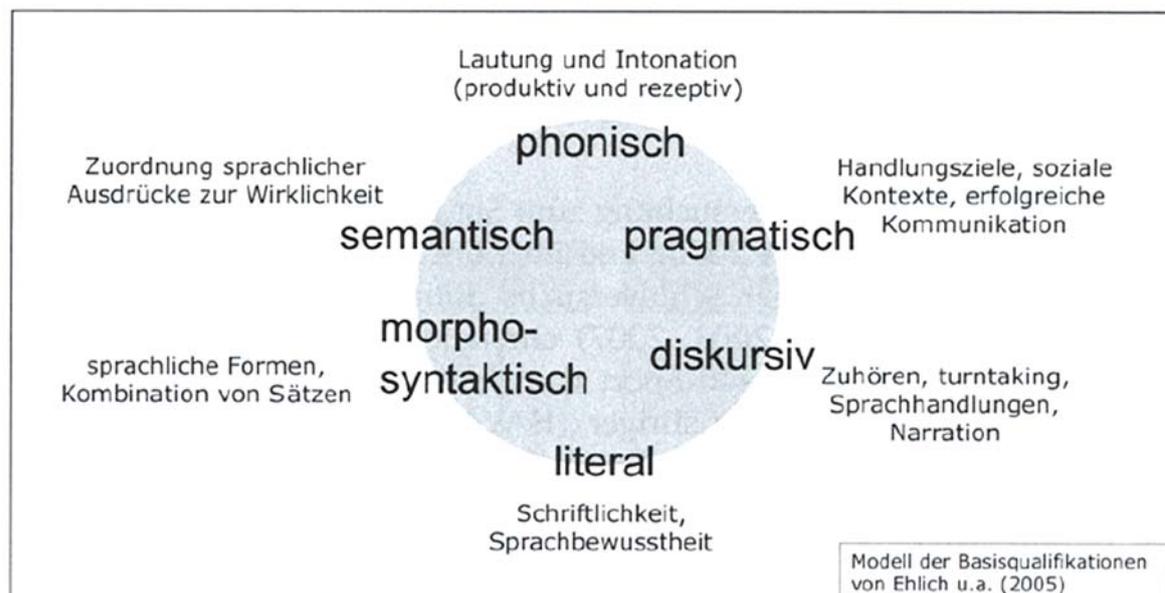
<sup>29</sup> Nodari (2002), S. 9-14.

<sup>30</sup> Nodari (2002).

Ein wichtiger Gegenstand dieses Modells ist die Berücksichtigung der Handlungen des/r Lernenden, die so genannte Rezeption bzw. Produktion. Wie die einzelnen Elemente im Modell zusammenhängen wird nicht gekennzeichnet, da Rezeption und Produktion stets durch Maxime wie Erfahrung, Klarblick und Wissen beeinflusst werden. Die Kategorien „Wortschatz“ und „Grammatik“ beziehen sich auf alle vier Elemente der Sprachdidaktik. Besonders hervorzuheben bei diesem Modell ist, dass Faktoren der „Sprachverwendung als funktionale Kompetenzen der Sprachkompetenz“ mit einbezogen werden.<sup>31</sup>

Einen analytischen Ansatz liefert das Modell von Ehlich, das er in seinem Beitrag des elften Bandes des Bildungsministeriums für Bildung und Forschung: „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“ (2005) vorstellt.

Sprachstandserfassende Verfahren für Kinder und Jugendliche müssen einige Teilqualifikationen in Bezug auf die Sprache beachten.<sup>32</sup>



**Abbildung 2 - Basisqualifikationen nach Ehlich<sup>33</sup>.**

(Anmerkung: Die pragmatische Qualifikation I und II werden in der Graphik nicht extra angeführt.)

<sup>31</sup> Döll/Roth/Siemon (2009), S. 71-90.

<sup>32</sup> Döll/Dirim (2011b), S. 56-64.

<sup>33</sup> Ehlich (2005).

Ehlich differenziert zwischen sieben zu berücksichtigenden Basisqualifikationen<sup>34</sup>:

**Tabelle 1 - Basisqualifikationen nach Ehlich.**

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

<sup>34</sup> Ehlich (2005), S. 14.

<sup>35</sup> Bredel (2005), S. 78-121 nach Ehlich (2005), S. 14.

Ehlich weist darauf hin, dass sich die einzelnen Basisqualifikationen unterschiedlich entwickeln und vor allem bei den zuerst erwähnten Basisqualifikationen finden Überlagerungen statt. In welcher Art und Weise dies geschieht bzw. welche Prozesse hier ablaufen können derzeit noch nicht exakt benannt werden.<sup>36</sup>

Diese Auffassung von Sprache nach Ehlich beinhaltet mehr Faktoren als die aus dem deutschen Schulunterricht gängigen Qualifikationen wie etwa Grammatik und Wortschatz. Obwohl dieses Sprachverständnis in den theoretischen Diskussionen Anklang findet, setzt es sich in den meisten Sprachstandserfassungsverfahren, die zuletzt entworfen wurden, nur in geringem Maße durch. Die Anzahl der Verfahren, die auf einer „linguistischen Theorie“ basieren, ist sehr klein. Die meisten Instrumente hingegen beziehen sich auf „Alltagsauffassungen von Sprache“, die allerdings sehr von dem auf Grammatik ausgerichteten Unterricht in der Schule beeinflusst sind. Aus diesem Grund werden hauptsächlich Fertigkeiten aus dem Feld der Lexik und Morphosyntaktik für die Bewertung des Sprachstandes eingesetzt.<sup>37</sup>

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

---

<sup>36</sup> Ehlich (2005).

<sup>37</sup> Schnieders/Komor (2005), S. 261-342 nach Döll/Dirim (2011a), S. 153-167.

Jugendlichen in der deutschen Sprache festgestellt wird „und eben nicht nur Ausschnitte wie Wortschatz oder Syntax.“<sup>38</sup>

Um die Qualität sprachstandsdiagnostischer Verfahren zu überprüfen, kann untersucht werden, ob die Testgütekriterien befolgt bzw. erfüllt werden. Folgende Testgütekriterien sind zu nennen<sup>39</sup>:

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

Nach der Auseinandersetzung mit der Problematik, welche sprachlichen Qualifikationen für die Erfassung des Sprachstandes berücksichtigt werden sollten, weisen Sprachstandsfeststellungsverfahren Unterschiede in Bezug auf die Art und Weise, wie die Ergebnisse über den aktuellen Sprachstand eines Kindes ermittelt werden, auf. Generell wird zwischen Beobachtungsverfahren, Profilanalysen, Tests und Schätzverfahren differenziert.<sup>40</sup>

- Beobachtungsverfahren geben „einen breiten Überblick über die sprachlichen Kompetenzen in Alltagssituationen“. Sie lassen sich besonders gut in pädagogischen Institutionen anwenden.<sup>41</sup>
- Profilanalysen „basieren zumeist auf einem breiteren Verständnis von Sprache und ermöglichen auf der Grundlage einer Sprachprobe einen detaillierten Einblick in die Sprachkompetenz.“<sup>42</sup>
- Tests „sind stark standardisierte Verfahren“. Hier werden in bestimmten Bereichen der Sprache die Kompetenzen erfasst.<sup>43</sup>
- Schätzverfahren leisten in Bezug auf die Sprachförderung in der Schule lediglich einen minimalen Beitrag, „da der Sprachstand hier durch Selbst- und/oder

---

<sup>38</sup> Döll/Dirim (2011a), S. 153-167.

<sup>39</sup> Döll/Dirim (2011a), S. 156.

<sup>40</sup> Döll/Dirim (2011a), S. 158.

<sup>41</sup> Döll/Dirim (2011a), S. 158.

<sup>42</sup> Döll/Dirim (2011a), S. 158.

<sup>43</sup> Döll/Dirim (2011a), S. 158.

Fremdeinschätzung festgestellt wird“. Dieser Umstand bietet selten detailreiche und genaue Diagnosen.<sup>44</sup>

An jedes Verfahren werden verschiedene Ansprüche gestellt. Generell ist eine Unterscheidung zwischen Förderdiagnostik und Auslese- bzw. Zuweisungsdiagnostik (Screening) zu treffen. Förderdiagnostik „ist prozess- und ressourcenorientiert angelegt und hat die Optimierung und Unterstützung von Lernprozessen im Blick.“<sup>45</sup> Im Mittelpunkt befinden sich hier die „Fähigkeiten, Kenntnisse, Ressourcen und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern.“<sup>46</sup> Im Gegensatz dazu dienen Screenings nur dazu um festzustellen, ob ein Bedarf an Förderung gegeben ist oder nicht. Abhängig von der Notwendigkeit empfiehlt es sich verschiedene Verfahren zu kombinieren. So kann zum Beispiel in Anschluss an ein Screening auch noch ein Beobachtungsverfahren angewendet werden, um detaillierte Aussagen über den aktuellen Sprachstand von Kindern mit Förderbedarf treffen zu können.<sup>47</sup>

---

<sup>44</sup> Döll/Dirim (2011a), S. 158.

<sup>45</sup> Horstkemper (2006), S. 4-7 nach Döll/Dirim (2011a), S. 158.

<sup>46</sup> Röhner/Uysal (2005), S. 105-123 nach Döll/Dirim (2011a), S. 158.

<sup>47</sup> Röhner/Uysal (2005), S. 105-123 nach Döll/Dirim (2011a), S. 158.



## 4. Sprachstandsdiagnostik in Österreich

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

Mit der Anerkennung folgender sieben autochthoner Minderheitensprachen wie Burgenlandkroatisch, Österreichische Gebärdensprache, Romani, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch<sup>48</sup>, wird diesem Umstand Rechnung getragen. In Österreich kann außerdem zwischen ungefähr 100 bis 200 Migrationssprachen unterschieden werden<sup>49</sup>.

Eine Erhebung des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bm:ukk<sup>50</sup>) zeigt, dass an Österreichs Schulen eine steigende Anzahl von Kindern mit nicht deutscher Erstsprache zu verzeichnen ist, wie aus folgender Tabelle ersichtlich ist:

---

<sup>48</sup> De Cillia/Krumm (2009), S. 15 nach Döll/Heller (im Druck), S. 15-28.

<sup>49</sup> De Cillia/Krumm (2009), S. 19 nach Döll/Heller (im Druck), S. 15-28.

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

ÖSTERREICH	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
Volksschulen (inkl. Vorschule)	17,4	18,8	20,3	21,3	22,3	23,2	24,0
darunter Vorschulstufen <sup>1)</sup>	---	---	41,2	41,8	46,6	49,0	50,2
Hauptschulen	15,1	17,3	18,7	19,6	20,5	20,9	21,1
Sonderschulen	24,0	24,9	26,5	27,2	27,8	27,8	28,5
Polytechnische Schulen	19,2	18,8	20,4	20,6	21,7	23,2	24,6
<b>Allgemein bildende Pflichtschulen</b>	<b>16,7</b>	<b>18,3</b>	<b>19,8</b>	<b>20,7</b>	<b>21,7</b>	<b>22,4</b>	<b>23,1</b>
Modellversuch „Neue Mittelschule“	---	---	---	---	24,2	27,5	27,7
AHS-Unterstufe	10,3	11,5	12,3	13,3	14,2	15,2	15,7
AHS-Oberstufe	9,7	10,1	10,8	11,4	12,1	12,7	13,5
<b>Allgemein bildende höhere Schulen</b>	<b>10,0</b>	<b>10,9</b>	<b>11,7</b>	<b>12,5</b>	<b>13,3</b>	<b>14,1</b>	<b>14,7</b>
Berufsbildende Pflichtschulen	5,9	6,2	7,9	8,1	8,2	8,8	9,4
Berufsbildende mittlere Schulen	13,4	14,2	15,4	16,1	17,0	18,2	19,3
Berufsbildende höhere Schulen	8,4	8,7	9,8	10,5	11,0	11,7	12,7
Lehrerbildende höhere Schulen	2,5	2,3	2,6	2,7	2,8	3,5	3,7
<b>Berufsbildende Schulen</b>	<b>8,1</b>	<b>8,4</b>	<b>9,7</b>	<b>10,2</b>	<b>10,5</b>	<b>11,3</b>	<b>12,0</b>
<b>alle Schulen <sup>2)</sup></b>	<b>13,3</b>	<b>14,4</b>	<b>15,5</b>	<b>16,2</b>	<b>16,9</b>	<b>17,7</b>	<b>18,4</b>

<sup>1)</sup> erst ab 2006/07 erhoben

<sup>2)</sup> ohne Bundesanstalten für Leibeserziehung und ohne Schulen mit eigenem Organisationsstatut

### Abbildung 3 - SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Prozentzahlen<sup>51</sup>.

Aufgrund dieser Entwicklung werden beispielsweise gezielte Vorhaben und Aktionen in Bezug auf das Interkulturelle Lernen, Unterricht in der Herkunftssprache sowie zusätzliche Förderung der Deutschkenntnisse initiiert. An dieser Stelle weisen Döll und Heller darauf hin, dass die Lehrkräfte in den angeführten Bereichen häufig kaum auf dem Gebiet Deutsch als Zweitsprache ausgebildet werden. Zudem sind Ansätze wie Sprachsensibler Fachunterricht und Durchgängige Sprachbildung größtenteils unbekannt.<sup>52</sup>

Einen wesentlichen Beitrag zur Bewusstwerdung des Umgangs mit Mehrsprachigkeit im Allgemeinen bzw. mit der Auseinandersetzung der sprachlichen Vielfalt an Österreichs Schulen leistet der seit dem Jahr 2010 bestehende Lehrstuhl Deutsch als Zweitsprache Österreichs an der Universität Wien. Zudem wurde vom bm:ukk das Wiener DaZ-Team beauftragt, Verfahren auszuarbeiten, die die Sprachkenntnisse auf dem Gebiet Deutsch als Zweitsprache erfassen. Aus diesem Grund wird seit Juni 2011 das Modell Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache entwickelt und empirisch getestet.<sup>53</sup>

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

<sup>51</sup> [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2\\_12.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_12.pdf), (25.03.2012).

<sup>52</sup> Döll/Heller (im Druck), S. 15-28.

<sup>53</sup> Döll/Heller (im Druck), S. 15-28.

## 4.1. BESK- DaZ

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

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

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

Die Dauer der Sprachstandsfeststellung mit dem Verfahren BESK- DaZ beträgt ungefähr vier Wochen. Die Erfassung des Sprachstandes der Kinder soll nicht als ergänzende Arbeit gesehen werden, sondern als wichtiger Aspekt der Pädagogik. Wenn es erforderlich ist, sollten zusätzliche Unternehmungen während der Dauer der Beobachtung gekürzt werden. Natürlich sollten die PädagogInnen vor Beginn der Beobachtungen über die Beobachtungskriterien Bescheid wissen. Es wird empfohlen, dass an einem Tag nicht mehr als ein bis zwei Kinder beobachtet werden. Außerdem wird vorgeschlagen, Audioaufnahmen zu machen, um eine genaue Auswertung zu erhalten.<sup>57</sup>

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

---

<sup>54</sup> Breit (2009).

<sup>55</sup> Breit (2009), S. 9.

<sup>56</sup> Breit (2009).

<sup>57</sup> Breit (2009).

Kindes. Durch die Dokumentation der Beobachtungen können die sprachlichen Fortschritte des Kindes aufgezeigt und analysiert werden.<sup>58</sup>

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

#### **4.2. Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ in Österreich (USB DaZ in Ö)**

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

Zur Sicherstellung der korrekten Anwendung von USB DaZ in Ö werden eigens von den Bildungsadministrationen der österreichischen Bundesländer ausgewählte PraktikerInnen, meistens Lehrkräfte, ausgewählt um sich an dem Projekt zu beteiligen. Die Aufgabe der Lehrkräfte besteht unter anderem darin, die jeweiligen Teilgebiete des Verfahrens zu testen und die Beobachtungen an das Projektteam weiterzuleiten. Diese Ergebnisse bilden die Grundlage für optimale Verbesserungen der Teilgebiete. Im Dezember 2011 war der erste Entwurf dieses Verfahrens abgeschlossen. Die praktische Umsetzung wurde bis Jänner 2012 getestet. Bis Oktober 2012 wurde das Verfahren hinsichtlich der Vorschläge der Lehrkräfte adaptiert. Im Anschluss fand eine umfangreiche Evaluation statt. Außerdem wurde überprüft, ob die so genannten Testgütekriterien erfüllt sind und, ob eine Optimierung des Verfahrens erreicht wurde.<sup>61</sup>

---

<sup>58</sup> Breit (2009).

<sup>59</sup> Breit (2009).

<sup>60</sup> Döll/Heller (im Druck), S. 15-28.

<sup>61</sup> Döll/Heller (im Druck), S. 15-28.

USB DaZ in Ö basiert auf dem Konzept der sprachlichen Basisqualifikationen von Ehlich<sup>62</sup>. Für einige dieser Qualifikationen gibt es bestimmte Gradmesser, die zur Erfassung des Sprachstandes eingesetzt werden. Mit Hilfe von Skalen wird der jeweilige Sprachstand gemessen.<sup>63</sup> Diese Skalen „bilden in den verschiedenen Beobachtungsbereichen die aus der Spracherwerbsforschung bekannten wichtigsten Marksteine der DaZ-Aneignung in komprimierter Form ab [...] und legen fest, wann die genannten Merkmale als angeeignet gelten.“<sup>64</sup> Da es bei USB DaZ in Ö keine festgelegte Anzahl an Niveaustufen gibt, können unterschiedliche Aussagen über den Sprachstand getroffen werden.<sup>65</sup>

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Skalen des Verfahrens<sup>66</sup> und ihrer entsprechenden Basisqualifikation nach Ehlich<sup>67</sup>:

**Tabelle 2 - Übersicht über die Skalen des Verfahrens und ihrer entsprechenden Basisqualifikationen nach Ehlich.**

Skala	Basisqualifikation nach Ehlich <sup>68</sup>
Mündliche Sprachhandlungsfähigkeit (Pragmatik)	pragmatisch und diskursiv
Strategie	pragmatisch und diskursiv
Wortschatz	Semantisch
Verbform, Verbstellung in Aussagesätzen, Realisierung von Subjekten und Objekten, Aussageverbindungen	morpho-syntaktisch
Orthographie, Textkompetenz	Literal

Da USB DaZ in Ö so konzipiert ist, dass lediglich ein Einblick in die Deutschkenntnisse der SchülerInnen gegeben werden kann, wird auf weitere Verfahren aufmerksam gemacht, die angewendet werden können um ein komplettes Kompetenzprofil zu erstellen.<sup>69</sup>

<sup>62</sup> Ehlich (2005).

<sup>63</sup> Döll/Heller (im Druck), S. 15-28.

<sup>64</sup> Döll/Heller (im Druck), S. 22.

<sup>65</sup> Döll/Heller (im Druck), S. 15-28.

<sup>66</sup> Döll/Heller (im Druck), S. 15-28.

<sup>67</sup> Ehlich (2005).

<sup>68</sup> Ehlich (2005).

<sup>69</sup> Döll/Heller (im Druck), S. 15-28.

Das Ziel von USB DaZ in Ö ist es, „die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler langfristig individualdiagnostisch zu begleiten, Fortschritte und Stagnationen aufzudecken und in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen aufzugreifen.“<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Döll/Heller (im Druck), S. 23.

## 5. Das Verfahren „Der Sturz ins Tulpenbeet“

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

Das Verfahren „Tulpenbeet“ wurde für SchülerInnen, die die 4. bis 6. Schulstufe besuchen, konzipiert und dient der Ermittlung des jeweiligen Sprachstandes der Kinder. Der Fokus dieses Verfahrens liegt bei der Text- und Erzählkompetenz. Dieses Instrument zur Sprachstandserhebung gibt es für die Sprachen Deutsch, Russisch und Türkisch. Die Dauer des Verfahrens beträgt höchstens 30 Minuten. Die SchülerInnen können gleichzeitig arbeiten. Für die Auswertung sollten für jedes Kind und jede Sprache ebenfalls ungefähr 30 Minuten eingerechnet werden. Das Verfahren „Tulpenbeet“ untersucht den jeweiligen Sprachstand der Schriftsprache der SchülerInnen des 4. bis 5. Schuljahres.<sup>71</sup>

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

---

<sup>71</sup> <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/tulp/index.html>, (07.01.2014).

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

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

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

Das Verfahren „Tulpenbeet“ hat ein doppeltes Ziel vor Augen. Auf der einen Seite soll den Lehrpersonen dabei geholfen werden den Sprachstand bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund, wobei verschiedene Teilkompetenzen berücksichtigt werden, zu ermitteln und zwar in der Erst- und in der Zweitsprache. Später kann dann eine gezielte individuelle Sprachförderung stattfinden. Auf der anderen Seite soll das Verfahren zeigen, in wie weit die Fördermaßnahmen gegriffen haben. Aus diesem Grund wird das Verfahren zwei Mal durchgeführt; zwischen den Erhebungen sollte ein Jahr Sprachförderung erfolgt sein.<sup>74</sup>

### 5.2. „Das Tulpenbeet“



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

**Abbildung 4 - Bildsequenz "Das Tulpenbeet"<sup>75</sup>.**

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

<sup>72</sup> <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/tulp/index.html>, (07.01.2014).

<sup>73</sup> <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/tulp/index.html>, (07.01.2014).

<sup>74</sup> Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.

<sup>75</sup> Gantefort/Roth (2008), S. 30.

Basis eines Impulses eine kurze Erzählung zu schreiben die aus einer Verschriftlichung der Bilderserie darstellt. Folgendes ist auf den Bildern zu sehen: Bei einem Parkbesuch möchte ein Mann, vermutlich als Vater zu erkennen, ein Foto von zwei Kindern machen, die vermutlich seine eigenen Kinder darstellen. Dieses Vorhaben gestaltet sich jedoch schwierig, weil durch den zu geringen Abstand der Kinder zu ihrem Vater sie nicht in voller Größe fotografiert werden können. Als drittes Bild ist ein Fragezeichen zu sehen, sodass sich die SchülerInnen selbst ausdenken müssen, was wohl an dieser Stelle passiert sein könnte. Schließlich stürzt der Vater in ein Tulpenbeet und eines seiner Kinder fotografiert den Vater in den Blumen liegend.<sup>76</sup>

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

---

<sup>76</sup> Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.

<sup>77</sup> Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.

### 5.3. Sprachliche Aspekte des Verfahrens „Tulpenbeet“

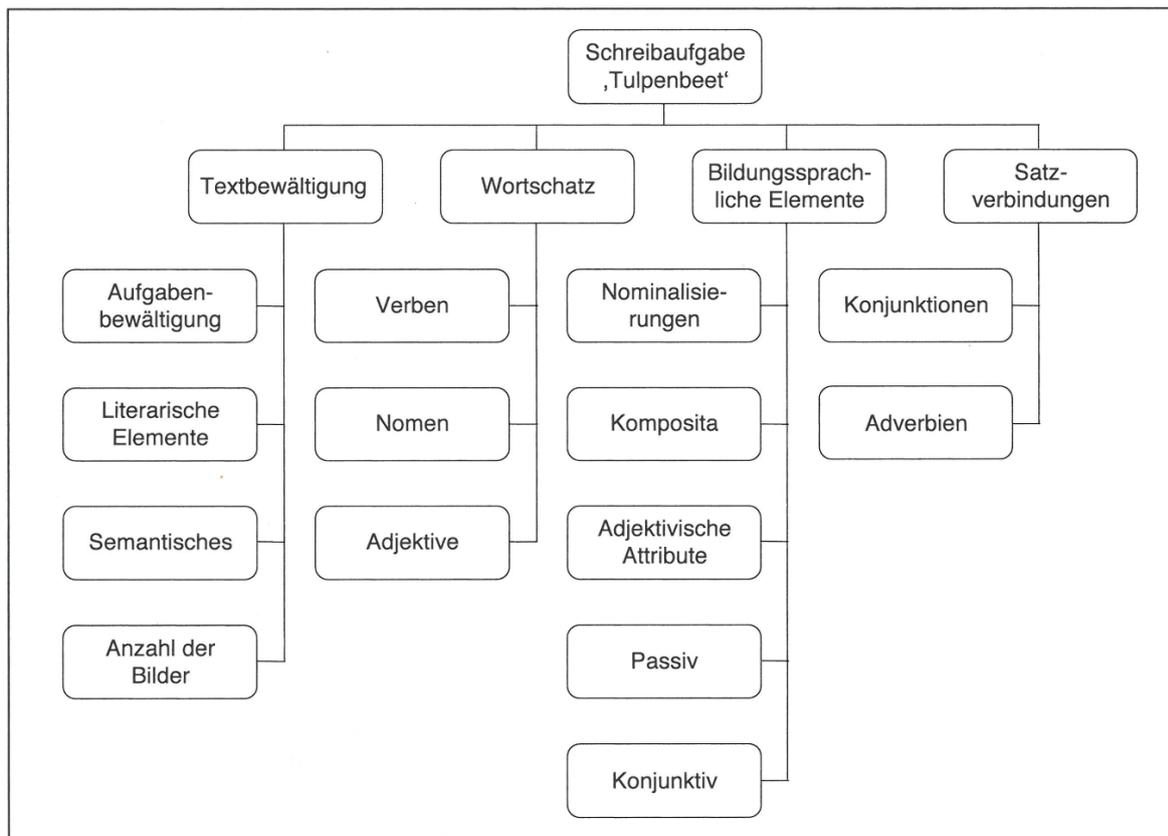


Abbildung 5 - Sprachliche Aspekte des Verfahrens Tulpenbeet<sup>78</sup>.

Die „Schreibaufgabe ‚Tulpenbeet‘“ gliedert sich in folgende vier Kategorien (siehe Abbildung 5): „Textbewältigung“, „Wortschatz“, „Bildungssprachliche Elemente“ und „Satzverbindungen.“ Zur Sparte „Textbewältigung“ zählt auch die „Aufgabenbewältigung.“ Hier wird untersucht, wie gut es die SchülerInnen schaffen, die auf den Bildern gezeigten „Vorgänge, Aktanten, Gegenstände und Zusammenhänge“ in der bestimmten Sprache schriftlich zu Papier zu bringen. Da die Kategorie „Textbewältigung“ Aspekte wie „Syntax, Lexik und Morphologie“ nicht berücksichtigt, besteht die Möglichkeit eines direkten Vergleichs der Daten, die im Deutschen erhoben wurden, mit jenen der Herkunftssprache.<sup>79</sup>

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

<sup>78</sup> Gantefort/Roth (2008), S. 31.

<sup>79</sup> Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.

werden. Der Stil der Erzählung gibt Aufschluss über die Textkompetenz der SchülerInnen und zeigt die Umsetzung der in der Schule erlernten Kompetenzen.<sup>80</sup>

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

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

Die zweite Kategorie „Wortschatz“ untersucht die Verwendung und Wortauswahl von „Verben, Nomen und Adjektiven.“ Während bei einer Sprachstandsanalyse der mündlichen Sprache eine Untersuchung der Verben ausreichend ist, ist dies bei einer Erhebung des Sprachstandes der geschriebenen Sprache nicht der Fall. Hier gilt es ebenso, die Verwendung von Nomen und Adjektiven zu bewerten.<sup>83</sup>

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

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

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

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

#### **5.4. Der Auswertungsbogen „Der Sturz ins Tulpenbeet“**

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

---

<sup>80</sup> Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.

<sup>81</sup> Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.

<sup>82</sup> Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.

<sup>83</sup> Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.

<sup>84</sup> Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.

<sup>85</sup> Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.

<sup>86</sup> Gantefort/Roth (2008), S. 29-50.

An dieser Stelle gilt es darauf hinzuweisen, dass vorausgesetzt wird, dass SchülerInnen, die soeben die Volksschule erfolgreich absolviert haben und anschließend eine weiterführende Lehranstalt besuchen möchten, ausreichend Schreibkompetenz besitzen um eine Geschichte zu Papier zu bringen bzw. wird natürlich in den kommenden Jahren an einer Verbesserung und Weiterentwicklung der Schreibkompetenz gearbeitet werden. Anhand der von den SchülerInnen produzierten Texte kann einerseits auf die derzeitige Kompetenz geschlossen werden und andererseits können Aussagen über die Ebenen, die noch gefördert werden sollten, getroffen werden.<sup>87</sup>

Besonders zu betonen ist, dass es sich bei dem Verfahren „Der Sturz ins Tulpenbeet“ um keinen Test handelt, sondern um ein Analyseverfahren. Die Auswertung der von den SchülerInnen produzierten Texte erfolgt mittels bestimmter Gesichtspunkte, die im Auswertungsbogen angeführt sind und schließlich kann ein „individuelles schriftsprachliches Kompetenzprofil (Profilanalyse)“ erstellt werden.<sup>88</sup>

Die Bilder des Verfahrens „Der Sturz ins Tulpenbeet“ basieren auf einem Pretest mit 93 SchülerInnen der fünften Klassen in Hamburg und Rheinland-Pfalz, der 2005 gemacht wurde.<sup>89</sup>

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

Die Kriterien, nach denen die Arbeiten der SchülerInnen untersucht werden, konzentrieren sich hauptsächlich auf „textbezogene Kompetenzen“ und basieren lediglich in einem kleinen Ausmaß auf dem „mündlichen Sprechen“.<sup>90</sup>

Wie in Abbildung 5 ersichtlich wird die erste von vier Kategorien des Auswertungsbogens „Textbewältigung“ genannt. Im Vordergrund steht hier „die Bedeutung des handelnden Umgangs mit Texten.“ Kompetenzen können stets lediglich indirekt erfasst werden, wobei es keine Rolle spielt, ob sie in der Schule oder im Zuge einer anderen Lernkonzeption erworben wurde. Beobachtbar ist die momentane Handhabung der Gestaltung von Texten im Rahmen des Schreibens.<sup>91</sup>

---

<sup>87</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>88</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>89</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>90</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>91</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

Als erster Unterpunkt der Kategorie „Textbewältigung“ wird, wie bereits erwähnt, die „Aufgabenbewältigung“ genannt. Hierbei liegt das Hauptaugenmerk auf der Fähigkeit der SchülerInnen das auf den Bildern Gezeigte in der bestimmten Sprache schriftlich zu verfassen. Im Vordergrund steht die Verschriftlichung eines Erzähltextes. Erneut muss darauf hingewiesen werden, dass aufgrund der Vernachlässigung der Bereiche „Syntax, Lexik und Morphologie“ ein direkter Vergleich der Daten, die im Deutschen erhoben wurden mit jenen in der Herkunftssprache durchführbar ist.<sup>92</sup>

Der zweite Unterpunkt der Kategorie „Textbewältigung“ nennt sich „literarische Elemente“ und fokussiert die Gestaltung des Inhaltes und des Schlusses der Erzählung. Hier kann beobachtet werden, ob der/die SchülerIn mit dem Aufbau einer Geschichte vertraut ist oder nicht. Besondere Merkmale einer bestimmten Textsorte sollten im Schulunterricht mit den SchülerInnen besprochen worden sein. Zusätzlich kann hier ermittelt werden, ob die SchülerInnen gewisse narrative Gestaltungselemente in ihren Texten anwenden um beispielsweise den Leser in das Geschehen mit einzubeziehen bzw. um eine Spannung aufzubauen.<sup>93</sup>

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

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

Die zweite Kategorie „Wortschatz“ gliedert sich, wie schon gesagt, in die drei Bereiche „Verben“, „Nomen“ und „Adjektive“. An dieser Stelle wird untersucht, welche Verben, Nomen und Adjektive wie häufig in den Erzählungen vorkommen. Erneut muss darauf hingewiesen werden, dass es bei einer Analyse des Sprachstandes der mündlichen Sprache hinreichend ist die Verben zu untersuchen, bei der Erfassung des Sprachstandes der geschriebenen Sprache hingegen müssen auch die Verwendung und Häufigkeit der Nomen und Adjektive berücksichtigt werden.<sup>96</sup>

---

<sup>92</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>93</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>94</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>95</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>96</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

Die dritte Kategorie „bildungssprachliche Elemente“ besteht aus den Unterpunkten „Nominalisierungen, Komposita, adjektivische Attribute, Passiv und Konjunktiv“. Da sich diese Indikatoren bereits in zuvor durchgeführten Analysen im Bereich der Schriftsprachlichkeit bewährt haben, werden sie auch in diesem Verfahren untersucht.<sup>97</sup>

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

Schließlich wird in der Kategorie „vertiefende Beobachtungen: Syntax“ näher auf die Satzarten eingegangen. Hierbei stehen die Gestaltung der jeweiligen Sätze bzw. „parataktische und hypotaktische Satzmuster“ im Vordergrund.<sup>99</sup>

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

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

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

Zunächst sind auf dem Auswertungsbogen der deutschen Version des Verfahrens „Der Sturz ins Tulpenbeet“ der „Name des Kindes“, der „Name der Einrichtung“, der „Name des Auswertenden“ sowie das „Datum der Auswertung“ auszufüllen. Nach der Nennung der „Identifikationsnummer“ sind folgende Angaben über den/ die SchülerIn, der/ die den zu untersuchenden Text verfasste, zu machen: „Geschlecht: weiblich/ männlich“, „Geburtsmonat“ sowie „Geburtsjahr“.<sup>102</sup>

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

---

<sup>97</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>98</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>99</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>100</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>101</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>102</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

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

Im Rahmen des zweiten Unterpunktes der ersten Kategorie, der sich, wie schon erwähnt, „Literarische Elemente“ nennt, wird zunächst die „Gestaltung des Anfangs“ bewertet. Der Beginn der Erzählung kann entweder „nicht“ geschildert werden, „formelhaft (es war einmal, eines Tages)“ oder „ausführlich-Herstellung eines Kontextes“ formuliert sein. Außerdem ist zu untersuchen, ob der/ die SchülerIn sich eine Überschrift für seine/ ihre Bildergeschichte überlegt hat oder nicht. Anschließend gilt es die „Ausführlichkeit der Exposition“ zu bewerten. Hier wird untersucht, ob es eine „Einführung der Aktanten“, „Einführung der Handlungszeit“, „Einführung des Handlungsortes“ und „Einführung laufender Aktivitäten“ gibt. Nun wird die „Gestaltung des Schlusses“ bewertet. Dieser kann entweder „nicht“, mittels „„Ende““, „formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind...)“ oder „ausführlich-Herstellung eines Kontextes“ ausgeführt werden. Auch in diesen drei zuletzt genannten Untersuchungskriterien ist das Zutreffende anzukreuzen, wobei es möglich ist mehrere Faktoren anzukreuzen. Die Punkte werden ebenso je nachdem, was angekreuzt wird, vergeben. Schließlich werden unter dem Aspekt „Vertiefende Beobachtungen-narrative Gestaltungselemente“ folgende so genannte „Phänomene“ beobachtet: „direkte Rede“, „indirekte Rede“, „Verbalisierung von Empfindungen“, „Verbalisierungen von Wünschen und Absichten“, „Verbalisierungen von inneren Zuständen“, „Stilistische Wiederholungen (Iteration)“, „Lautmalerei“ sowie „Markierung von Plötzlichkeit“. Hier muss nicht nur angeführt werden, welches „Phänomen“ in der zu analysierenden Geschichte erwähnt wird, sondern auch, wie oft. Die erreichten Punkte ergeben sich in diesem Fall aus der Summe der im Text genannten „Phänomene“.<sup>104</sup>

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

---

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

<sup>104</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

eingegangen. Die Bildergeschichte wird hinsichtlich einer „Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist“ und, ob eine „Thematisierung der Aktion der Kinder“ geschildert wird, untersucht. Folgende Möglichkeiten können ausgewählt werden: „nicht“, „implizit“, „explizit“ und „szenisch ausführlich“. Auch hier ergibt sich die Punktzahl aus den jeweiligen angekreuzten Faktoren.<sup>105</sup>

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

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

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

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

Eine Hilfestellung zur Unterscheidung zwischen „expressiven“ und „weiteren“ Verben bzw. Nomen, worauf später noch eingegangen wird, befindet sich bei „Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch)“. Es wird empfohlen eine Kontrolle durchzuführen: „das von der Schülerin oder dem Schüler verwendete Lexem [soll] durch ein neutraleres“ ausgetauscht werden. Als Beispiel wird das Verb „knipsen“ angegeben, das als „expressives Verb“ bezeichnet wird, da es anstelle von dem „neutraleren Verb“ „fotografieren“ genannt werden kann. Folgender Hinweis muss ebenfalls bei der Unterscheidung zwischen „expressiv“ und „neutral“ berücksichtigt werden: „Es können aber auch Verben als expressiv gezählt werden, bei denen nicht die Möglichkeit besteht, sie durch neutralere zu ersetzen. So sind *lachen* und *weinen* allein durch den von ihnen bezeichneten Vorgang expressiv, wenn auch durch *giggeln* oder

---

<sup>105</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>106</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>107</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>108</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>109</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

*heulen* eine zusätzliche emotionale Intensivierung in der Darstellung erzielt werden kann.“<sup>110</sup>

Es geht nicht nur darum, welche Verben angewendet werden, sondern auch darum, wie oft sie in der Erzählung vorkommen. In beiden Kategorien gibt es einige bereits vorgegebene Verben in Tabellen, die ergänzt werden müssen. Folgende Verben stehen schon in der Liste der „expressiven Verben“: „knipsen“, „lächeln“, „lachen“, „rennen“, „schießen“, „schnappen“, „schreien“, „schubsen“, „sich freuen“, „spazieren“, „spielen“ und „stolpern“. Unter „weitere Verben“ sind angeführt: „fallen“, „fotografieren“, „gehen“, „kommen“, „können“, „machen“, „nehmen“, „sagen“, „sehen“, „sein“, „sich setzen“ und „wollen“. Schließlich werden die „Summe aller expressiven Verben (tokens)“, die „Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)“, die „Summe aller Verben (tokens)“ sowie die „Summe aller verschiedenen Verben (types)“ angegeben.<sup>111</sup>

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

Auch die in den zu untersuchenden Bildergeschichten genannten Adjektive werden nach dem bereits geschilderten Schema aufgelistet. Hier wird zwischen „evaluativen Adjektiven“ und „weiteren Adjektiven“ unterschieden. Adjektive werden als „evaluativ“ bezeichnet, wenn „sie entweder etwas Positives oder Negatives kennzeichnen, sie sich also auf dem Kontinuum zwischen diesen beiden Polen nicht ‚in der Mitte‘ befinden.“ (vgl. Reich / Roth / Ganteford 2008) Wie schon in der Kategorie Verben, gibt es auch in jener einige Vorgaben. Folgende „evaluative Adjektive“ sind in der Tabelle angeführt: „schön“, „gut“, „lustig“, „fröhlich“, „glücklich“, „wunderschön“, „witzig“, „kaputt“, „toll“ und „böse“. Unter „weitere Adjektive“ stehen bereits: „klein“, „schnell“, „fertig“, „ganz“, „rot“, „groß“, „spät“, „natürlich“, „weit“ und „genau“. Wie schon in der Kategorie der Verben und Nomen werden auch hier die Ergebnisse durch die Angabe der „Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)“, der „Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive

---

<sup>110</sup> Reich/Roth/Ganteford (2008), S. 209-237.

<sup>111</sup> Reich/Roth/Ganteford (2008), S. 209-237.

<sup>112</sup> Reich/Roth/Ganteford (2008), S. 209-237.

(types)“, der „Summe aller Adjektive (tokens)“ und der „Summe aller verschiedenen Adjektive (types)“ zusammengefasst.<sup>113</sup>

Die dritte Kategorie des Auswertungsbogens lautet „Bildungssprachliche Elemente“. Hier werden die „Summe types“ sowie die „Summe tokens“ von „Nominalisierungen“, „Komposita“, „Adjektivische Attribute“, „Passiv“ und „Konjunktiv“ jeweils in einer Tabelle angeführt und schließlich werden die „Summe tokens bildungssprachliche Elemente“ und die „Summe types bildungssprachliche Elemente“ zusammengefasst.<sup>114</sup>

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

Die vierte Kategorie des Auswertungsbogens nennt sich „Verbindung von Sätzen“. Hierbei muss angegeben werden, welche Satzverbindung wie häufig in dem zu beobachtendem Text vorkommt, wobei zwischen „erzählspezifischen Satzverbindungen“ und „weitere Satzverbindungen“ unterschieden wird. In der Tabelle der „erzählspezifischen Satzverbindungen“ werden bereits „als“, „während“, „dabei“, „bevor“, „bis“, „aber“, „(je)doch“, „trotzdem“, „weil“, „denn (begründend)“ und „damit“ angeführt, während unter „weitere Satzverbindungen“ schon „und, (und) dann“, „(und)+Adverb“, „dass“, „Relativanschlüsse“, „erweiterter Infinitiv“, „wo“, „wie“, „ob“, „also“, „wenn“, „nämlich“, „(nicht nur)...sondern (auch)“ sowie „oder“ geschrieben stehen. Schließlich werden die „Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)“, die „Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)“, die „Summe aller Satzverbindungen (tokens)“ sowie die „Summe der verschiedenen Satzverbindungen (types)“ zusammengefasst.<sup>116</sup>

Im Zuge der „Vertiefenden Beobachtungen: Syntax“ werden die in den Texten verwendeten Satzarten untersucht. Es gilt hier die Summe folgender Indikatoren zu bilden: „unvollständiger Satz“, „einfacher Hauptsatz“, „koordinierte Hauptsätze“, „ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz“, „mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigem) Nebensatz“ sowie „Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen“.<sup>117</sup>

---

<sup>113</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>114</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>115</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>116</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>117</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

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

Den letzten Aspekt des Auswertungsbogens bildet die „Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil“, die sich in einen „allgemeinen“ und einen „textsortenspezifischen“ Teil gliedert. In beiden Fällen müssen die „Individuelle Anzahl“ und der „Durchschnittswert“ angegeben werden. Im „allgemeinen“ Teil werden die „Anzahl Wörter“, „Anzahl Sätze“, „Mittlere Satzlänge“, „Summe Textbewältigung“, „Summe types Verben“, „Summe types Adjektive“, „Summe types Nomen“, „Summe types Bildungssprache“ sowie „Summe types Satzverbindungen“ angeführt, während im „textsortenspezifischen“ Teil die „Summe narrative Gestaltungselemente“, „Summe types expressive Verben“, „Summe types expressive Nomen“, „Summe types evaluative Adjektive“ und „Summe types erzählspezifische Satzverbindungen“ zusammengefasst werden.<sup>119</sup>

---

<sup>118</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.

<sup>119</sup> Reich/Roth/Gantefort (2008), S. 209-237.



## 6. Beobachtungen zu den Auswertungen der Wiener Arbeiten

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

### SchülerIn 1

Der/Die SchülerIn 1 wählt für seine/ihre Bildergeschichte den Titel „Im Tulpenbeet“ und steigt direkt mit dem Satz „Laura und Daniel sind im Park.“ ein. Der/Die KandidatIn verzichtet auf eine ausführliche Einleitung und gibt keine Zeitangabe bekannt. Interessant ist, dass den Kindern Namen gegeben werden. Es wird zwar geschildert, dass der Vater seine beiden Kinder fotografiert, allerdings wird nicht erwähnt, dass der Vater die beiden bittet sich auf die Parkbank zu setzen bzw., dass die Kinder auf der Bank sitzend abgelichtet werden. In seiner/ihrer Geschichte schreibt der/die SchülerIn, dass schließlich das Mädchen den Vater ebenso fotografieren möchte und ihn daher bittet, einen Schritt zurück zu gehen. Eine nähere Erklärung bzw. Beschreibung, wie es zu dem Sturz des Vaters kommt, wird nicht gegeben: „Da stolpert der Vater im Tulpenbeet.“ Dass das Mädchen nun den im Beet liegenden Vater ablichtet, wird ebenso nicht explizit geschildert: „nun haben sie ein schönes Foto.“ Interessant ist, dass zum Schluss die Mutter in die Geschichte mit eingebunden wird, die sich gemeinsam mit den Kindern und dem Vater das Foto ansieht und alle lachen: „Da sieht die Mutter das bild und alle Lachen.“

Werden die Grammatik und die Rechtschreibung betrachtet, so kann festgestellt werden, dass in diesen beiden Bereichen Förderbedarf besteht. Defizite sind beispielsweise in der Groß- und Kleinschreibung zu bemerken, wie folgende Beispiele zeigen: „Da hat Laura die Kamera in der hand. Laura sagt: geh einen schrit zuruck.“ Die Verwendung der Nomina in ihrem korrekten Fall ist ebenso zu üben, wie aus diesem Zitat ersichtlich wird: „Laura Daniel wie wehrs mit ein Foto.“

In der Kategorie „Textbewältigung“ erreicht die Arbeit des/der SchülerIn 1 23 Punkte. Hier muss erwähnt werden, dass der/die KandidatIn, wie bereits gesagt, gar nicht schildert, dass der Vater die Kinder bittet sich auf die Bank zu setzen. Dass der Vater ein Foto von den beiden Kindern macht, wird hingegen deutlich erzählt, ebenso wie von dem Sturz des Vaters. Allerdings wird kein Grund hierfür genannt und auch nicht, dass der Vater dabei seine Kamera fallen lässt. Das liegt daran, dass in der Geschichte der/des SchülerIn 1 das Mädchen zu diesem Zeitpunkt den Fotoapparat bereits in den Händen hält, da sie ja ein Foto ihres Vaters machen möchte. Dass sie schließlich ihren Vater in dem Tulpenbeet liegend ablichtet wird nur angedeutet: „Laura sagt: geh einen schrit zuruck. Da stolpert der Vater im Tulpenbeet. nun haben sie ein schönes Foto.“ Besonders interessant ist, dass der/die SchülerIn kein einziges Mal die direkte Rede mittels Anführungszeichen markiert: „Der Vater sagt: Laura Daniel wie wehrs mit ein Foto. Da sagen beid Ja natürlich.“

Die Kategorie „Wortschatz“ betreffend kann gesagt werden, dass die „expressiven Verben“ „lachen, stolpern, rufen“ und „antworten“ jeweils einmal in der Erzählung vorkommen. Die „weiteren Verben“ „gehen, kommen, sehen“ und „dürfen“ sind ebenso je einmal zu lesen, während die Verben „haben, sein“ und „fotografieren“ jeweils zwei Mal und „sagen“ drei Mal zu zählen sind. Die „expressiven Nomina“ „Kamera“ und „Bild“ werden je einmal und das Nomen „Papa“ drei Mal erwähnt. Die Nomina „Mutter, Schritt, Hand“ und „Park“ werden je einmal, die Nomina „Tulpenbeet“ und „Foto“ zwei Mal sowie das Nomen „Vater“ drei Mal genannt. Das „evaluative Adjektiv“ „schön“ sowie das Adjektiv „natürlich“ ist jeweils einmal in der Geschichte zu lesen.

Bezüglich der Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ ist zu bemerken, dass das Kompositum „Tulpenbeet“ zwei Mal in der Erzählung verwendet wird. Einmal ist das „adjektivische Attribut“ „ein schönes Foto“ zu lesen und ebenso einmal wird der Konjunktiv („wäre“) in den Ausführungen erwähnt.

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

Insgesamt kann gesagt werden, dass der/die SchülerIn 1 seine/ihre Geschichte in äußerst knappen Sätzen schildert. Zu Beginn verzichtet er/sie auf eine Einleitung, in der er/sie den Zeitpunkt der Handlung erwähnt. Die Kinder werden mit den Namen Laura und Daniel bezeichnet, wobei der/die LeserIn gar nicht erfährt, dass es sich bei diesen Personen um Kinder handelt. Wie anderenorts bereits bemerkt, wird nicht darauf eingegangen, dass der Vater die Kinder bittet sich auf die Bank zu setzen. Ebenso wird nicht explizit geschildert, dass der im Tulpenbeet liegende Vater auf dem vom Mädchen gemachten Foto zu sehen ist. Darauf kann allerdings durch den Kontext geschlossen werden. Insgesamt ist die Geschichte sehr knapp geschildert; keine Ausschmückungen bzw. Beschreibungen der Umgebung, der handelnden Personen oder dem Zeitpunkt des Geschehens kommen in dieser Bildergeschichte vor. Es ist nicht möglich die Handlung korrekt nachzuvollziehen, wenn die dazugehörigen Bilder nicht bekannt sind.

## **SchülerIn 2**

Der/Die SchülerIn 2 betitelt seine/ihre Bildergeschichte mit der Überschrift „Im Tulpenbeet“ und leitet sie mit „Einestages“ ein. Bereits im ersten Satz werden sowohl die handelnden Personen, der Ort als auch die Zeit, in der die Erzählung spielt, erwähnt: „Einestages ging zwei Geschwister mit seinem Vater ins Park.“ Der/Die KandidatIn schreibt zwar, dass der Vater seine Kinder fotografieren möchte und dies auch tut, allerdings thematisiert er/sie nicht, dass er sie bittet, sich auf die Bank zu setzen. Nachdem der Vater die Kinder fotografiert hat, möchte die Tochter nun ihn ablichten und ersucht ihn, einen Schritt zurück zu gehen. Als Ursache für den Sturz des Vaters wird ein Zaun genannt, über den er stolpert: „Er stolpat über die Zaun und fällt ins Tulpenbeet.“ Schließlich wird geschildert, dass das Mädchen ein Foto von ihm macht. Zum Schluss beschreibt der/die KandidatIn, dass das Bild angeschaut und gelacht wird: „Nun, wenn die Bild gesehen haben alle gelacht.“ Im Wesentlichen thematisiert der/die SchülerIn in ihrer Geschichte die wichtigsten Punkte, die auf den Bildern zu sehen sind. Besonders hervorzuheben ist, dass er/sie einen Grund für den Sturz des Vaters in das Tulpenbeet nennt. Auch ohne Kenntnis der Bilder ist es im Großen und Ganzen möglich dem Verlauf der Geschichte zu folgen. Der/Die KandidatIn schreibt, dass der Vater seiner Tochter die Kamera gibt, damit sie ein Foto von ihm machen kann, und nicht, dass er sie im Zuge

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

In Bezug auf die Grammatik und die Rechtschreibung lässt sich beobachten, dass in beiden Bereichen ein intensiver Förderbedarf besteht. Große Defizite sind in der Groß- und Kleinschreibung und in der Rechtschreibung im Allgemeinen zu bemerken, wie zum Beispiel hier: „Ich will fonn äuch ein foto machen.“ Die Übereinstimmung des Verbs mit dem dazugehörigen Nomen muss ebenfalls noch geübt werden: „Einestages ging zwei geschwister mit seinem Vatter ins Park.“ Die korrekte Anwendung des Falles ist auch zu fördern, wie folgende Beispiele zeigen: „Er hat den foto gemacht. [...] Er stolpat über die Zaun und fällt ins Tulpenbeet.“

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

Bezüglich der Kategorie „Wortschatz“ kann gesagt werden, dass je einmal die „expressiven Verben“ „lachen“ und „stolpern“ vorkommen. Die „weiteren Verben“ „fallen, gehen, sehen, wollen“ und „haben“ sind je einmal zu lesen, während „dürfen, fotografieren“ und „machen“ jeweils zwei Mal und „sagen“ drei Mal in der Geschichte erwähnt werden. Die „expressiven Nomina“ „Geschwister, Papa“ und „Bild“ sind jeweils einmal in der Erzählung vertreten, während die Nomina „Tag, Vater, Park, Tochter, Stück, Zaun“ und „Mädchen“ je einmal und „Tulpenbeet“ zwei Mal sowie „Foto“ drei Mal genannt werden. In seiner/ihrer Arbeit verzichtet der/die KandidatIn auf die Verwendung von Adjektiven.

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

In der Kategorie „Verbindung von Sätzen“ kann lediglich die Satzverbindung „wenn“ einmal vermerkt werden. Die sehr knapp formulierten Sätze werden sonst nicht miteinander verbunden.

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

### **SchülerIn 3**

Der/Die SchülerIn 3 betitelt seine/ihre Bildergeschichte mit der Überschrift „Im Tulpenbeet“ und erwähnt in seiner/ihrer Einleitung die handelnden Personen sowie die Zeit: „Es wahr einmal 2 Kinder und einen Vater.“ Der Ort des Geschehens wird nicht genannt. Der/Die KandidatIn beschreibt das Wesentlichste in knappen Sätzen und verwendet die direkte Rede. Auf Beschreibungen der agierenden Figuren oder des Ortes wird verzichtet. Ein Grund für den Sturz des Vaters in das Tulpenbeet wird nicht thematisiert: „Plötzlich felt der Vater nach hinten.“ Obwohl der/die SchülerIn nicht explizit darauf hinweist, dass das Mädchen den im Beet liegenden Vater fotografiert, wird dies aus dem Kontext ersichtlich: „Das Mädchen macht ein lustiges Foto.“ Der Schluss der Geschichte ist sehr knapp formuliert: „Wenn alle das Foto sehen müssen alle lachen.“ Im Großen und Ganzen ist es einem/einer LeserIn möglich der Erzählung ohne Kenntnis der Bilder zu folgen, allerdings werden nicht alle Einzelheiten erwähnt, die für einen korrekten Nachvollzug notwendig wären. So wird kein Ort, an dem die Handlung stattfindet, genannt.

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

Bedeutung haben kann. In diesem Fall ist das Wort „wahr“ anstelle von „war“ geschrieben. Folgende weitere Rechtschreibfehler sind nicht so gravierend: „Bang“, „einbischen“ sowie „plötzlich felt“. Die Grammatik betreffend kann gesagt werden, dass abgesehen vom bereits zitierten ersten Satz der Erzählung, wo die Übereinstimmung des Verbs mit den Nomina und der Fall des Nomens Vater falsch geschrieben ist, keine weiteren Fehler in diesem Bereich zu bemerken sind.

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

In Bezug auf die Kategorie „Wortschatz“ kann festgestellt werden, dass der/die SchülerIn die „expressiven Verben“: „lächeln, lachen“ jeweils einmal und „antworten“ hingegen zwei Mal verwendet. Folgende „weitere Verben“ sind in der Geschichte zu lesen: „müssen, dürfen, fragen, sich setzen, sein, sehen, können, gehen, fallen, machen“ und „sagen“, wobei das Verb „machen“ drei Mal und das Verb „sagen“ zwei Mal vorkommen. Abgesehen von dem „expressiven Nomen“ „Bank“ werden diese „weiteren Nomina“ in der Erzählung verwendet: „Kinder, Tulpenbeet, Vater, Foto“ und „Mädchen“, wobei die Nomina „Vater“ fünf Mal, „Foto“ vier Mal und „Mädchen“ drei Mal vertreten sind. Mit Ausnahme des „evaluativen Adjektivs“ „lustig“, das einmal in der Geschichte erwähnt wird, werden keine Adjektive genannt.

Bezüglich der Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ kann beobachtet werden, dass das Kompositum „Tulpenbeet“ zwei Mal und das „adjektivische Attribut“ „das lustige Foto“ einmal vorkommen.

Der/Die KandidatIn formuliert sehr kurze Sätze. Daher kann in der Kategorie „Verbindung von Sätzen“ nur die „erzählspezifische Satzverbindung“ „aber“ sowie die

„weitere Satzverbindung“ „wenn“, die jeweils einmal in der Geschichte erwähnt werden, vermerkt werden.

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

#### **SchülerIn 4**

Der/Die SchülerIn 4 verleiht seiner/ihrer Geschichte den Titel „Im Tulpenbeed“ und steigt mit der märchenhaften Formel „Es war einmal“ in das Geschehen ein. In der Einleitung werden die Aktanten genannt sowie der Ort der Handlung. Was die Personen machen wird auch erwähnt. Die ersten zwei Bilder werden in der Erzählung mittels direkter Rede realisiert. Ein Grund für den Sturz des Vaters in das Tulpenbeet nennt der/die SchülerIn nicht: „Dan ist der Vater einen schrit nach hinten geganen und fahlt nach hinten.“ Der Schluss ist sehr knapp gestaltet und für einen/eine LeserIn, der/die die Bilder zu dieser Geschichte nicht kennt, nicht exakt nachvollziehbar: „Dan macht das Mädchen ein schönes foto. Dan lachen alle.“

Bei dieser Erzählung fallen die knapp formulierten Sätze auf. Diese Bildergeschichte wirkt ein wenig aufgelockert durch die Verwendung der direkten Rede. Der/Die SchülerIn 4 verzichtet auf Ausschmückungen und nähere Beschreibungen der Bilder, sondern konzentriert sich auf die wesentlichen Aspekte der Handlung. Der Schluss ist sehr knapp geschildert. Es wird lediglich erwähnt, dass das Mädchen ein schönes Foto

gemacht hat, allerdings erfährt der/die LeserIn nicht, was auf diesem Bild zu sehen ist. Er/Sie kann nur davon ausgehen, dass es etwas Lustiges ist, da schließlich alle lachen.

Das Verfahren „Der Sturz ins Tulpenbeet“ untersucht zwar weder die Grammatik noch die Rechtschreibung, doch diese zwei Kategorien sollten auch bei diesem/dieser KandidatIn unbedingt gefördert werden. Abgesehen von der Groß- und Kleinschreibung sind große Defizite in der Rechtschreibung allgemein zu bemerken. Besonders auffällig ist: „Der Vater sagt: „sätst öch da hien ich mag ein foto machen!“ [...] Papa stel dich da her! Dan ist der Vater einen schrit nach hinten geganen und fahlt nach hinten.“ Das Wort „Tulpenbeet“ wird bereits in der Überschrift mit einem „d“ am Ende geschrieben.

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

Bezüglich der Kategorie „Wortschatz“ fällt auf, dass der/die SchülerIn 4 neben den zwei „expressiven Verben“ „lachen“ und „spazieren“ einige „weitere Verben“ wie „fallen, gehen, machen, sagen, sein, sich setzen, mögen, fragen, dürfen“ und „sich stellen“ in seiner/ihrer Geschichte anführt, wobei die Verben „machen, sagen“ und „gehen“ öfters verwendet werden. Folgende „expressive Nomina“ sind in der Erzählung zu finden: „Bub, Bild, Schatz“ und „Papa“. Außerdem sind noch diese Nomina zu lesen: „Tulpenbeet, Park, Schritt, Mädchen, Vater“ und Foto“, wobei die drei zuletzt genannten mehr als einmal in der Erzählung vorkommen. Das einzige Adjektiv, das der/die SchülerIn in seiner/ihrer Geschichte verwendet, lautet „schön“.

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

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

Insgesamt kann gesagt werden, dass der/die SchülerIn 4 seine/ihre Erzählung knapp formuliert, sich auf das Wichtigste beschränkt und auf nähere Ausführungen verzichtet. Die handelnden Personen werden nicht ausführlich beschrieben. Auf eine mögliche

Ursache des Sturzes wird auch nicht eingegangen. Der/Die LeserIn erfährt zwar, dass das Mädchen ein Foto macht, allerdings wird nicht erzählt, wer oder was auf diesem Bild zu sehen ist. Der/Die SchülerIn 4 arbeitet den Kern der Geschichte gut aus, dennoch kann ein/eine LeserIn anhand von dieser Erzählung die Handlung nicht korrekt nachvollziehen. Die Anzahl der Wörter beträgt 76 und die der Sätze 12.

### **SchülerIn 5**

Der/Die SchülerIn 5 betitelt seine/ihre Bildergeschichte mit der Überschrift „Im Tulpenbeet“ und leitet sie mit der märchenhaften Formel „Es war einmal“ ein. Zu Beginn werden die Aktanten eingeführt, der Ort wird allerdings nicht erwähnt. In sehr knappen Sätzen wird nur das Wesentlichste geschildert. Der/Die SchülerIn verzichtet auf nähere Beschreibungen und Ausschmückungen, sondern konzentriert sich auf das Wichtigste, das auf den Bildern zu sehen ist. So wird zum Beispiel nur geschrieben, dass „ein Vater mit seinen Kindern zum Fotografieren“ ist, ohne einen Grund dafür zu nennen bzw. einen Ort, an dem das Geschehen stattfindet. Eine Ursache für den Sturz des Vaters in das Tulpenbeet wird von SchülerIn 5 nicht genannt: „Und der Vater geht ein schritt zurück und fehlt ins Tulpenbeet.“ Insgesamt wird der Eindruck erweckt, dass der/die KandidatIn zu jedem Bild, außer zu demjenigen mit dem „?“ , ein bis zwei Sätze schrieb, die knapp das zu Sehende beschreiben. Da nähere Ausführungen fehlen ist es dem/der LeserIn allerdings nicht möglich die Geschichte korrekt zu verstehen ohne die Bilder zu kennen. Originell ist der Schluss, der mittels der Lautmalerei gestaltet ist: „Hahahaha.“

Obwohl das Verfahren „Der Sturz ins Tulpenbeet“ weder die Grammatik noch die Rechtschreibung berücksichtigt, soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass der/die KandidatIn in diesen zwei Kategorien gefördert werden sollte. So wird beispielsweise das Verb „fotografieren“ stets mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben, während das Nomen „Schritt“ mit einem kleinen geschrieben wird. Die Präpositionen sowie die Artikel werden nicht immer korrekt verwendet: „Die Kinder sitzen in einem Bank. [...] Die Kinder Fotografieren der Vater. [...] Dann sehen sie den Foto und lachen.“ Besonders gravierend ist der Rechtschreibfehler des Verbs „fallen“, das hier als das Verb „fehlen“ verwendet wird: „Und der Vater geht ein schritt zurück und fehlt ins Tulpenbeet.“ Da in diesem Fall die unkorrekte Schreibweise eine andere Bedeutung des Wortes hat, wäre es sehr wichtig die Rechtschreibung ebenfalls zu berücksichtigen.

In der Kategorie „Textbewältigung“ erreicht die Arbeit des/der SchülerIn 5 20 Punkte. An dieser Stelle muss besonders hervorgehoben werden, dass in der Rubrik „Vertiefende Beobachtungen-narrative Gestaltungselemente“ in der Kategorie „Literarische Elemente“ lediglich zwei Punkte zu vergeben sind, da abgesehen von der Lautmalerei und der Iteration nichts in der Geschichte vorkommt.

In Bezug auf die Kategorie „Wortschatz“ kann gesagt werden, dass der/die SchülerIn insgesamt mit sehr wenigen verschiedenen Worten seine/ihre Erzählung verfasst. Neben dem sogenannten „expressiven Verb“ „lachen“, verwendet er/sie auch Verben wie „fallen, fotografieren, gehen, sehen, sein und sitzen“. Abgesehen von dem sogenannten „expressiven Nomen“ „Bank“ sind auch noch folgende Nomen zu lesen: „Tulpenbeet, Vater, Kinder, Schritt sowie Foto“. Besonders auffällig ist, dass überhaupt keine Adjektive in der Geschichte vorkommen.

Bezüglich der Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ ist zu erwähnen, dass lediglich das Kompositum „Tulpenbeet“ von dem/der KandidatIn verwendet wird.

Die Kategorie „Verbindung von Sätzen“ betreffend kann gesagt werden, dass der/die SchülerIn seine/ihre Sätze insgesamt sehr knapp formuliert und abgesehen von dem Bindewort „und“ keine Satzverbindungen verwendet.

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

## **SchülerIn 6**

Der/Die SchülerIn 6 wählt für seine/ihre Bildergeschichte die Überschrift „Im Tulpenbeet“ und beginnt seine/ihre Erzählung mit den Worten „Einestages“. In der Einleitung werden die Zeit, der Ort und die handelnden Personen genannt. In kurzen

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

Die Arbeit des/der SchülerIn 6 zeigt, dass er/sie in den Bereichen Grammatik und Rechtschreibung einer Förderung bedarf. Dies wird schon aus dem ersten Satz ersichtlich: „Einestages spazierten zwei kinder mit seinem Vater im Park.“ Abgesehen von der Groß- und Kleinschreibung sind auch die Rechtschreibung im Allgemeinen sowie die Grammatikkenntnisse mangelhaft. So schreibt der/die SchülerIn zum Beispiel: „,Sezt äuch auf die Bank ich möchte äuch fotografiren.“ Danach wolte das Mädchen sein Vater auch fotografiren. [...] „Papa kannst du ein schriet zurück gehen damitt ich dich fotografieren kann.“ Zudem fällt auf, dass das Nomen „Foto“ stets mit einem kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben wird.

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

Bezüglich der Verben in der Kategorie „Wortschatz“ kann festgestellt werden, dass der/die SchülerIn die „expressiven Verben“ „lachen, spazieren“ und „anschauen“ in seiner/ihrer Erzählung verwendet sowie folgende „weitere Verben“: „möchten, wollen, sich setzen, sein, machen, gehen, fallen, fotografieren, können“ und „sagen“, wobei die letzten vier Verben öfters in der Geschichte vorkommen. Neben den „expressiven Nomina“ „Bank“ und „Papa“ sind auch die „weiteren Nomina“ wie etwa „Tag, Park, Schritt, Zaun, Blumenbeet, Tulpenbeet, Kinder, Vater, Mädchen“ und „Foto“ zu lesen. Erneut sind die vier zuletzt genannten Nomina mehrmals in der Arbeit zu finden.

Außerdem verwendet der/die SchülerIn das „evaluative Adjektiv“ „toll“ sowie das „weitere Adjektiv“ „schnell“ in seiner/ihrer Geschichte.

In Bezug auf die Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ können lediglich in der Rubrik „Komposita“ zwei Punkte vergeben werden, da die Wörter „Tulpenbeet“ und „Blumenbeet“ in der Erzählung vorkommen.

Die Kategorie „Verbindung von Sätzen“ betreffend kann festgestellt werden, dass sich die Schülerin folgender „erzählspezifischer Satzverbindungen“ bedient: „als“ und „damit“. Das Bindewort „und“ ist ebenfalls in dieser Geschichte zu lesen.

Im Allgemeinen kann gesagt werden, dass sich der/die SchülerIn sehr bemüht hat, die wichtigsten Elemente der Bildergeschichte zu erwähnen. Die Erzählung des/der SchülerIn 6 ist nicht sehr ausführlich geschrieben. Es scheint, dass lediglich die Bilder beschrieben werden und dennoch ist sehr positiv zu bemerken, dass es dem/der KandidatIn gelungen ist das Wesentlichste zu realisieren. In diesem Fall ist es sehr wohl möglich der Handlung der Geschichte zu folgen, auch ohne Kenntnis der Bilder. Besonders hervorzuheben ist, dass der/die SchülerIn eine Ursache für den Sturz des Vaters in das Tulpenbeet nennt. In dem vorliegenden Text sind keine näheren Beschreibungen der handelnden Personen oder des Ortes zu lesen. So wird weder auf den Park, noch auf das Aussehen der Kinder bzw. des Vaters eingegangen. Insgesamt umfasst die Arbeit 89 Wörter und die Anzahl der Sätze beträgt 11.

### **SchülerIn 7**

Der/Die SchülerIn 7 wählt für ihre Bildergeschichte den Titel „im Tulpenbeet“ und beginnt mit der Einführung der Aktanten, des Ortes und der Zeit. Interessant ist, dass der/die KandidatIn den Kindern Namen gibt, nämlich Max und Laura. Ebenso hervorzuheben ist an dieser Stelle die exakte Zeitangabe, die angeführt wird, und zwar „gestern Nachmittag“. In seiner/ihrer Erzählung schreibt SchülerIn 7, dass der Vater die Kinder fotografieren möchte, erwähnt allerdings weder, dass er sie bittet sich auf die Parkbank zu setzen noch explizit, dass er tatsächlich Fotos macht. Der/Die SchülerIn lässt in seiner/ihrer Geschichte die handelnden Personen mittels direkter Rede zu Wort kommen. Interessant ist, dass der Vater seiner Tochter erklärt, wie der Fotoapparat zu bedienen ist: „Er gab ihr die Kamera und zeigte ihr wo man fotografirt.“ Dass der Vater vor dem Tulpenbeet aufgenommen werden soll wird allerdings nicht erwähnt. Als Grund für den Sturz des Vaters nennt der/die SchülerIn einen Zaun, über den er stolpert.

Schließlich wird geschrieben, dass das Mädchen ein Foto macht, über das alle lachen. Dass dieser Schnappschuss auch angeschaut wird, wird nicht explizit erwähnt, ist allerdings aufgrund des Kontextes anzunehmen. Abschließend schreibt der/die SchülerIn: „Sie hatten einen Lustigen Tag.“ und setzt das Wort „Eende“ unter seine/ihre Geschichte. Obwohl der/die SchülerIn die Handlung im Wesentlichen recht gut erfasst hat, ist es jedoch nicht möglich anhand seiner/ihrer Erzählung die Bilder korrekt zu rekonstruieren. Das erste Bild, auf dem zu sehen ist, dass der Vater die Kinder bittet sich auf die Parkbank zu setzen, wird nicht realisiert. Dass der Vater die Kinder fotografiert wird ebenso nicht konkret thematisiert und was auf dem Foto abgebildet ist, das das Mädchen gemacht hat, kann auch nur erahnt werden.

Bezüglich der Grammatik und der Rechtschreibung kann gesagt werden, dass der/die SchülerIn in diesen Bereichen kaum Fehler macht. Die Groß- und Kleinschreibung beherrscht der/die KandidatIn im Allgemeinen gut, abgesehen davon, dass die Präposition „im“ in der Überschrift mit einem kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben ist. Dies kann aber auch daran liegen, dass dem/der SchülerIn nicht bewusst war, dass Präpositionen zu Beginn in einem Titel mit einem großen, während sie in einem Satz mit einem kleinen Anfangsbuchstaben geschrieben werden. Außerdem wurden das Adjektiv „lustig“ und das Verb „lachen“ ebenfalls mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben. Das Verb, das zu Beginn der direkte Rede steht, hätte hingegen mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden sollen: „‘geh doch ein Schritt zurück!’“ Zudem sind folgende falsche Schreibweisen in dem Text zu finden: „Nachmitag, fotografirt, Schritt, stolparte“ und „Eende“. In Bezug auf die Grammatik fällt ebenso der bereits zitierte Satz „‘geh doch ein Schritt zurück!’“ auf, in dem der falsche Fall verwendet wurde. Anzumerken ist außerdem, dass die Satzzeichen zum Beispiel bei „Natürlich antwortete der Vater.“ nicht gesetzt sind.

In der Kategorie „Textbewältigung“ erzielt die Arbeit des/der SchülerIn 7 29 Punkte. Hierbei gilt es besonders die Gruppe „Gestaltung des Anfangs“ der Rubrik „Literarische Elemente“ zu betonen, da der/die KandidatIn seiner/ihrer Geschichte nicht nur einen Titel verleiht und den Beginn mit „gestern Nachmittag“ gestaltet, sondern insgesamt eine ausführliche Einleitung schreibt. In der Gruppe „Ausführlichkeit der Exposition“ kann die volle Punktezahl vergeben werden, da der/die KandidatIn sowohl die handelnden Personen, die Zeit, den Ort als auch die Aktivitäten benennt.

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

folgende „weitere Verben“: „fotografieren, sagen, wollen, fragen, geben, zeigen, dürfen, haben, machen“ und „gehen,“ wobei die zwei zuletzt genannten Verben mehrmals im Text vorkommen. Neben den „expressive Nomina“ wie „Stadtspark, Nachmittag“ und „Kamera“ sind noch diese „weiteren Nomina“ wie „Schritt, Zaun, Ende, Tag, Vater“ und „Foto“ zu lesen, wobei wieder die zwei zuletzt aufgezählten Nomina jeweils vier Mal in der Geschichte gezählt werden können. Abgesehen von dem „evaluativen Adjektiv“ „lustig“ und dem „weiteren Adjektiv“ „natürlich“ verwendet der/die KandidatIn keine Adjektive.

Die Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ betreffend kann gesagt werden, dass das Kompositum „Stadtspark“ und das „adjektivische Attribut“ „der lustige Tag“ in der Bildergeschichte vorkommen.

In Bezug auf die Kategorie „Verbindung von Sätzen“ kann festgestellt werden, dass die „erzählspezifische Satzverbindung“ „doch“ sowie die „weiteren Satzverbindungen“ „wo“ als auch „und“ im Text zu finden sind, wobei das Bindewort „und“ zwei Mal vorkommt.

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

### **SchülerIn 8**

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

detailliert und deutet wesentliche Aspekte des Inhaltes der Erzählung nur an. So schreibt er/sie beispielsweise nicht explizit, dass der Vater seine Kinder auf der Parkbank fotografiert. Warum der Vater schließlich in das Blumenbeet stürzt, wird nicht erklärt. Obwohl nicht ausdrücklich erwähnt wird, dass das Mädchen seinen im Beet liegenden Vater fotografiert, wird dies dennoch ersichtlich: „Als der Vater ein schrit zurück ging fiel er ins Blumenbeet. Als die Tochter das Foto machte und der Vater vom Blumenbeet aufstand lachten alle.“ Allerdings schreibt der/die SchülerIn nicht explizit, dass das Foto angesehen wird. Durch die Verwendung der direkten Rede erzeugt der/die KandidatIn Lebendigkeit. Den Schluss der Geschichte bildet das Wort „Ende“, das in Großbuchstaben zu lesen ist.

In Bezug auf die Rechtschreibung und die Grammatik kann gesagt werden, dass der/die SchülerIn diese im Großen und Ganzen recht gut beherrscht. Besonders auffällig sind die falschen Schreibweisen der Wörter „Schritt“ („schrít“) sowie „stellen“. Vor allem das nicht korrekt geschriebene Verb „stellen“ ist an dieser Stelle hervorzuheben, da es in dem Text als das Verb „stehlen“ verwendet wird: „‘stehl dich vor dem Blumenbeet.‘ sagt sie.“ Die falsche Schreibweise von „stellen“ hat in diesem Fall eine andere Bedeutung zur Folge. Aus diesem Grund wäre es wichtig auch die Rechtschreibung in dem Verfahren zu berücksichtigen. Abgesehen von der falschen Schreibweise des Verbes „stellen“, ist in diesem Satz noch ein Fallfehler zu finden oder der Satz ist nicht vollständig. Entweder der Satz sollte „Stell dich vor das Blumenbeet.“ oder „Stell dich vor dem Blumenbeet hin.“ heißen. Der folgende Satz ist ebenso unvollständig: „‘Ein schrit zurück.‘ meint sie.“

In der Kategorie „Textbewältigung“ kann die Arbeit des/der SchülerIn 8 27 Punkte erzielen. Insgesamt gibt es hierzu nichts Auffälliges zu bemerken. Es wird kein Grund für den Sturz des Vaters in das Beet genannt, die Handlungen der Kinder werden nur angedeutet und am Schluss schreibt der/die KandidatIn nicht, dass das Foto angesehen wird. Positiv hervorzuheben ist die häufige Anwendung der direkten Rede (fünf Mal), die der Geschichte Dynamik verleiht. In der Rubrik „Vertiefende Beobachtungen-narrative Gestaltungselemente“ können durch die „Verbalisierung von Wünschen und Absichten“ sowie die Realisierung der direkten Rede 6 Punkte erreicht werden.

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

Erzählung zu finden sind. Abgesehen von dem „expressiven Nomen“ „Bank“ sind noch Nomina, wie „Tulpenbeet, Tag, Kinder, Park, Ende, Schritt, Blumenbeet, Tochter, Foto“ und „Vater“ zu lesen, wobei wieder die fünf zuletzt erwähnten Nomina mehrmals in der Geschichte vorkommen. Besonders auffällig ist, dass der/die KandidatIn kein einziges Adjektiv in seiner/ihrer Erzählung verwendet.

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

Bezüglich der Kategorie „Verbindung von Sätzen“ ist festzustellen, dass die „erzählspezifische Satzverbindung“ „als“ zwei Mal in dem Text vorkommt während die „weitere Satzverbindung“ „und“ bzw. „und, (und) dann“ jeweils ein Mal zu finden ist.

Zusammenfassend ist zu bemerken, dass der/die KandidatIn 8 seine/ihre Geschichte sehr knapp schildert und wesentliche Punkte der Handlung entweder nur andeutet oder komplett auslässt. So schreibt er/sie nicht explizit, dass der Vater die Kinder auf der Parkbank fotografiert, warum er in das Beet stürzt oder, dass das Foto angeschaut wird. Ein/Eine LeserIn, der/die die Bilder zu der Geschichte nicht kennt, hätte Schwierigkeiten die Handlung korrekt nachzuvollziehen. Dadurch, dass keine Beschreibungen der agierenden Figuren oder des Ortes vorkommen und die Sätze sehr kurz formuliert sind, wirkt die gesamte Erzählung sehr prägnant. Aufgrund des Weglassens von Adjektiven ist die Geschichte eher schmucklos und kurz. Die Anzahl der Wörter beträgt 78 und die der Sätze 10.

### **SchülerIn 9**

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

Grund für den Sturz des Vaters in das Tulpenbeet an: „Da bittete die Tochter einen Schritt zurück. Plötzlich fiel der Vater in das Beet.“ Außerdem ist zu bemerken, dass der Satz „Da bittete die Tochter einen Schritt zurück.“ nicht vollständig ist. Zudem fällt auf, dass die Interpunktion in folgendem Satz: „Der Vater sagte: „Setzt euch auf die Bank ich möchte ein Foto von euch machen?“ nicht richtig ist. Zum Schluss wird zwar erwähnt, dass das Mädchen ihrem Vater das Foto zeigt und alle lachen, allerdings wird nicht geschildert, was auf dem Bild zu sehen ist: „Das Mädchen zeigte dem Vater das Bild. Auf einmal mussten alle lachen.“ Einem/Einer LeserIn, dem/der die Bilder unbekannt sind, ist es nicht möglich die Geschichte korrekt nachzuvollziehen.

Obwohl es nicht Ziel des Verfahrens „Der Sturz ins Tulpenbeet“ ist die Grammatik und die Rechtschreibung zu überprüfen, muss an dieser Stelle dennoch hervorgehoben werden, dass der/die KandidatIn recht gute Kenntnisse in diesen beiden Bereichen besitzt. Abgesehen von der falschen Schreibweise des Wortes „Park“ („Paark“) sind keine weiteren Rechtschreibfehler zu bemerken. Bezüglich der Grammatik lässt sich feststellen, dass der/die SchülerIn „bittete“ statt „bat“ schreibt.

In der Kategorie „Textbewältigung“ erreicht die Arbeit des/der SchülerIn 9 27 Punkte. Besonders hervorzuheben ist hierbei, dass der/die KandidatIn weder erwähnt, dass das Mädchen den im Tulpenbeet liegenden Vater fotografiert, noch einen Grund für seinen Sturz nennt. Die Handlung beider Kinder wird ebenso nicht realisiert. Positiv zu bemerken ist allerdings die Verwendung der „direkten Rede“ sowie die „Verbalisierung von Wünschen und Absichten“ und die „Markierung von Plötzlichkeit“, was in der Rubrik „Vertiefende Beobachtungen-narrative Gestaltungselemente“ zu berücksichtigen ist.

Bezüglich der Kategorie „Wortschatz“ kann festgestellt werden, dass der/die SchülerIn nur ein „expressives Verb“, nämlich „lachen“ verwendet und folgende „weitere Verben“: „fallen, fotografieren, gehen, sein, setzen, wollen, möchten, würde, zeigen, müssen, bitten, sagen“ und „machen“, wobei die drei zuletzt genannten mehrmals im Text zu finden sind. Folgende „expressive Nomina“ sind in der Erzählung zu lesen: „Bank, Beet“ und „Bild“, wobei das letzte zwei Mal verwendet wird. „Weitere Nomina“, die vorkommen lauten: „Tag, Mädchen, Schritt, Tochter, Blumenbeet, Park, Foto, Kinder bzw. Kind“ und „Vater“. Besonders auffällig ist, dass das Wort „Vater“ sehr häufig, nämlich sechs Mal, vorkommt. Das Nomen „Foto“ ist drei Mal in dem Text zu lesen. Besonders hervorzuheben ist, dass der/die KandidatIn in seiner/ihrer Bildgeschichte kein einziges Adjektiv verwendet.

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

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

Insgesamt kann gesagt werden, dass der/die SchülerIn in knappen Hauptsätzen seine/ihre Bildergeschichte schildert. Er/Sie konzentriert sich dabei auf die wesentlichen Punkte der Handlung, die er/sie teilweise sogar ein wenig verkürzt bzw. manche Teile auslässt. So schreibt er/sie beispielsweise nicht explizit, dass das Mädchen ihren im Tulpenbeet liegenden Vater fotografiert: „Plötzlich fiel der Vater in das Beet. Das Mädchen zeigte dem Vater das Bild.“ Beschreibungen der agierenden Personen sowie des Ortes werden ebenso nicht erwähnt. Außerdem wird kein Grund für den Sturz des Vaters genannt. Dem/Der SchülerIn ist es nicht gelungen seine/ihre Erzählung für jemanden, der die Bilder zur Geschichte nicht kennt, gut nachvollziehbar zu schreiben. Die Anzahl der Sätze beträgt 12 und die der Wörter 85.

### **SchülerIn 10**

Der/Die SchülerIn 10 betitelt seine/ihre Bildergeschichte mit der Überschrift „Im Tulpenbeet“ und leitet sie mit den Worten „Eines Tages“ ein. Am Anfang der Erzählung werden die handelnden Personen, die Zeit und der Ort vorgestellt. Ohne nähere Beschreibungen schildert der/die SchülerIn den wesentlichen Verlauf der Geschichte. Obwohl alle wichtigen Punkte, die auf den Bildern zu sehen sind, erwähnt werden, ist die Erzählung insgesamt eher knapp gehalten. Interessant ist, dass der/die SchülerIn einen bestimmten Ort, den Herderpark, nennt und nicht etwa Park oder Stadtpark. Eine Ursache für den Sturz des Vaters in das Beet wird nicht explizit genannt. Auf die Setzung von Satzzeichen wird in dieser Arbeit in manchen Sätzen verzichtet, wie zum Beispiel hier: „Er Fotografirt die beiden und ruft: ‚bitte lächeln! Da fragt die Tochter...“ Zum Schluss schreibt der/die SchülerIn, wie alle das Foto mit dem im Blumenbeet liegenden Vater anschauen und lachen. Trotz der weniger umfangreichen Schilderung des Geschehens ist es einem/einer LeserIn sehr wohl möglich die Geschichte korrekt nachzuvollziehen, da alle wichtigen Punkte erwähnt werden.

Bezüglich der Grammatik und der Rechtschreibung kann festgestellt werden, dass in diesen Bereichen Förderbedarf besteht. Vor allem die Rechtschreibung weist gravierende Lücken auf, wie folgende Beispiele verdeutlichen: „sätzt auch auf die Bank ich will euch ein Foto machen. Er Fotografirt die beiden [...] Ja woh, fohr den Blumenbät. Einen kleinen schritt zurück. Auf einmal fählt er in das Blumenbät hinein...“ Auffällig ist, dass der/die SchülerIn in seiner Überschrift das Nomen „Tulpenbeet“ korrekt schreibt, während er/sie im Text anstatt „Blumenbeet“ „Blumenbät“ zu Papier bringt. Defizite im Bereich der Grammatik werden anhand folgender Beispiele ersichtlich: „...ich will euch ein Foto machen. [...] Da fragt die Tochter ihrem Vater: „darf ich dir auch ein Foto machen.“ [...] sie Fotografirt ihm.“

In der Kategorie „Textbewältigung“ erzielt die Arbeit des/der SchülerIn 10 34 Punkte. An dieser Stelle ist besonders die Rubrik „Aufgabenbewältigung“ hervorzuheben, da hier 15 Punkte zu vergeben sind. Aufgrund der ausführlichen Schilderung darüber, dass der Vater seine auf der Parkbank sitzenden Kinder fotografiert, sowie die ausreichend beschriebenen restlichen Bilder, kann hier diese recht hohe Punkteanzahl vergeben werden. Ein Grund für den Sturz des Vaters wird nicht genannt. In der Rubrik „Vertiefende Beobachtungen-narrative Gestaltungselemente“ erreicht der Text 6 Punkte, da die direkte Rede vier Mal angewendet wird, Wünsche und Absichten einmal realisiert sowie Plötzlichkeit ebenso einmal angezeigt werden. Bezüglich der Rubrik „Auswertung der ausgelassenen Szene“ kann gesagt werden, dass zwar kein Grund für den Sturz genannt, allerdings die Handlung der Kinder explizit beschrieben wird.

Die Kategorie „Wortschatz“ betreffend kann gesagt werden, dass neben den jeweils einmal im Text vorkommenden „expressiven Verben“ „lächeln, lachen, rufen“ und „anschauen“ auch folgende „weitere Verben“ zu lesen sind: „fallen, gehen, sagen, sich setzen, wollen, fragen, dürfen, machen“ und „fotografieren“, wobei die zwei zuletzt genannten je zwei Mal erwähnt werden. Abgesehen von dem „expressiven Nomen“ „Bank“ verwendet der/die SchülerIn diese „weiteren Nomina“: „Tulpenbeet, Tag, Kinder, Herderpark, Tochter, Schritt, Blumenbeet, Foto“ und „Vater“. Die Nomina „Vater“ und „Blumenbeet“ kommen jeweils zwei Mal vor, während das Nomen „Foto“ drei Mal in der Arbeit zu lesen ist. Auffällig ist, dass der/die SchülerIn seine/ihre Bildergeschichte ohne Verwendung eines Adjektivs verfasst.

Bezüglich der Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ ist festzustellen, dass die Komposita „Tulpenbeet“ einmal und „Blumenbeet“ zwei Mal in der Geschichte vorkommen. Weitere „bildungssprachliche Elemente“ sind nicht zu beobachten.

In Bezug auf die Kategorie „Verbindung von Sätzen“ ist zu bemerken, dass lediglich die „erzählspezifische Satzverbindung“ „als“ sowie das Bindewort „und“ in der Bildergeschichte zu lesen sind.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der/die SchülerIn 10 seine/ihre Bildergeschichte recht knapp verfasst, jedoch alle wesentlichen Aspekte der Handlung schildert. Formal betrachtet ist die Erzählung gut aufgebaut, da er/sie eine Überschrift nennt, in der Einleitung sowohl den Ort, die Zeit und die handelnden Personen vorstellt. Den Hauptteil betreffend muss angemerkt werden, dass kein Grund für den Sturz des Vaters angeführt wird. Der nur in einem Satz formulierte Schluss beschreibt das letzte Bild: „Als sie das Foto anschauten lachten sie alle.“ Die Anzahl der Wörter beträgt 76 und die der Sätze 11.

## 7. Beobachtungen zu den Auswertungen der Hamburger Arbeiten

In diesem Kapitel wird auf Auffälligkeiten sowie erwähnenswerte Besonderheiten der Hamburger Arbeiten eingegangen. Die Grundlage der Beobachtungen stellen die Erzählungen sowie der Auswertungsbogen des Verfahrens „Der Sturz ins Tulpenbeet“ dar. Da die Bildergeschichten aus Hamburg nicht mit Namen versehen sind, werden sie durch die Bezeichnungen Schüler A, Schüler B, Schüler C und so weiter voneinander unterschieden.

### **SchülerIn A**

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

Schluss gehen alle nach Hause und schauen sich das Bild an. Insgesamt ist die Geschichte sehr gut verständlich und gut nachvollziehbar verfasst. Die wichtigsten Punkte der Handlung werden erwähnt und die Erzählung kann auch ohne Kenntnis der Bilder verstanden werden. Allerdings gibt es einen unlogischen und nicht schlüssigen Teil in der Geschichte, der durchaus weggelassen werden könnte. Nachdem das Mädchen ein Foto gemacht hat, heißt es: „Dann hat heraus gestellt, dass der Mann einen Namen gerufen hat: „Lisa!“ Er hat dabei gelacht.“ Dieser Teil ist für den weiteren Verlauf der Geschichte nicht wesentlich und schafft nur Verwirrung.

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

In der Kategorie „Textbewältigung“ erreicht die Arbeit des/der SchülerIn A 30 Punkte. Hierbei muss darauf hingewiesen werden, dass dem/der KandidatIn vor allem in der Rubrik „Aufgabenbewältigung“ recht viele Punkte, nämlich 15, gegeben werden können, da es ihm/ihr gelungen ist, auf alle Bilder in seiner/ihrer Geschichte einzugehen. In der Unterrubrik „Gestaltung des Anfangs“ der Rubrik „Literarische Elemente“ können keine Punkte vergeben werden, da weder eine Überschrift, noch ein formelhafter Einstieg oder eine ausführliche Einleitung zu Beginn der Erzählung realisiert werden. Der Grund für den Sturz des Vaters in das Beet wird nur implizit thematisiert.

Die Kategorie „Wortschatz“ betreffend kann gesagt werden, dass die folgenden „expressiven Verben“ je einmal in der Geschichte zu lesen sind: „lachen, stolpern, jemanden bitten, kriegen, rufen, sich herausstellen“ und „anschauen“. Folgende „weitere Verben“ kommen in der Erzählung einmal vor: „fallen, fotografieren, machen, nehmen, sein“ und „haben“, während „wollen“ und „sich setzen“ je zwei Mal und „gehen“ drei Mal in dem Text zu finden sind. Die „expressiven Nomina“ „Bank, Fotoapparat“ und „Bild“ werden jeweils zwei Mal in der Geschichte erwähnt, während die „weiteren Nomina“ wie

„Foto, Mädchen“ und „Name“ je einmal, „Kinder“ drei Mal und „Mann“ sechs Mal in der Erzählung vorkommen. Schüler A verzichtet in seinen/ihren Ausführungen auf die Verwendung von Adjektiven.

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

Bezüglich der Kategorie „Verbindung von Sätzen“ kann einmal die „erzählspezifische Satzverbindung“ „als“ sowie zwei Mal die „weitere Satzverbindung“ „und, (und) dann“ in der Erzählung gezählt werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der/die SchülerIn A auf eine Überschrift sowie eine Einleitung, in der die Zeit und der Ort bekannt gegeben werden, verzichtet und sofort mit der Beschreibung des ersten Bildes beginnt. In seinen/ihren Ausführungen geht er/sie auf jedes Bild ein und schreibt eine für den Leser gut nachvollziehbare Geschichte. Obwohl nicht explizit ein Grund für den Sturz des Vaters genannt wird, ist es möglich der Handlung zu folgen. Die Passage, in der der Mann den Namen des Mädchens ruft, hätte weggelassen werden können, da sie irritierend ist. Die Anzahl der Wörter beträgt 109 und die der Sätze 12.

### **SchülerIn B**

Der/Die SchülerIn B wählt für seine/ihre Bildergeschichte die Überschrift „Das Foto“ und leitet sie mit den formelhaften Worten „Eines Tages“ ein. Zu Beginn der Erzählung werden die agierenden Personen, der Ort sowie der Zeitpunkt der Handlung genannt. Interessant ist, dass der Park in New York angesiedelt wird und der Mann, der die Kinder fotografiert nicht der Vater der beiden ist, sondern ein Fotograf: „der Fotograf ging jeden Tag zum Park er hat immer von verschiedene Kinder Fotos gemacht. Bis einmal zwei Kinder da warn.“ Der/Die SchülerIn B schildert zwar, dass sich die Kinder auf die Bank setzen sollten, beschreibt allerdings nicht, dass der Fotograf sie anschließend fotografiert. Ein Grund für den Sturz des Mannes wird nicht erwähnt: „der Fotograf ging immer weider nachhinten bis er gestopelte“. Dass die Kinder sich den Fotoapparat des im Beet liegenden Mannes nehmen und ihn ablichten wird beschrieben, jedoch, dass dieses Foto dann angesehen wird, kommt in der Geschichte nicht vor. Der Schluss der Erzählung ist sehr interessant gestaltet: Die Kinder stehlen den Fotoapparat, laufen weg und berichten ihrer Mutter darüber, was ihnen im Park passiert ist. Die Mutter ist wütend, weil die Kinder

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

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

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

Personen als auch die „laufenden Aktivitäten“ beschrieben werden. Bezüglich der „Vertiefenden Beobachtungen-narrative Gestaltungselemente“ kann gesagt werden, dass lediglich je einmal die direkte Rede, die Äußerung eines Wunsches und der Ausdruck eines Gefühls thematisiert werden. Es wird kein Grund für den Sturz des Mannes in das Beet genannt.

Die Kategorie „Wortschatz“ betreffend kann festgestellt werden, dass folgende „expressive Verben“ „tun, kriegen, klauen, stolpern“ und rennen jeweils einmal und „reden“ sowie „spielen“ je zwei Mal im Text zu zählen sind. Weitere Verben, die verwendet werden lauten „befehlen, zeigen, laufen, sich setzen, sagen, sollen, sein, nehmen, machen“ und „gehen“, wobei die fünf zuletzt genannten Verben zwei Mal und die zuvor aufgelisteten nur einmal in der Geschichte zu lesen sind. Die „expressiven Nomina“ „Bank“ und „Unbekannter“ kommen einmal und „Fotoapparat“ zwei Mal vor, während die „weiteren Nomina“ „Ende, Ärger“ und „Tag“ einmal, „Park“ zwei Mal, „Mutter“ und „Foto“ drei Mal, „Fotograf“ vier Mal und das Wort „Kinder“ neun Mal in der Erzählung erwähnt werden. Die „evaluativen Adjektive“ „fröhlich“ und „wütend“ werden je einmal in der Geschichte verwendet.

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

Die Kategorie „Verbindung von Sätzen“ betreffend kann gesagt werden, dass der/die SchülerIn B je einmal die „erzählspezifische Satzverbindung“ „aber“ und „weil“ und drei Mal „bis“ verwendet. Außerdem ist einmal die „weitere Satzverbindung“ „oder“ sowie drei Mal „und, (und) dann“ in der Geschichte zu lesen.

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

möglich die Bilder korrekt anhand dieser Geschichte zu rekonstruieren. Die Anzahl der Wörter beträgt 147 und die der Sätze 9.

### **SchülerIn C**

Der/Die SchülerIn C schreibt keinen Titel für seine/ihre Bildergeschichte und nennt in der Einleitung zwar die handelnden Personen und den Ort, allerdings nicht den Zeitpunkt des Geschehens: „2 Kinder und ihr Vater sind in den Park gegangen.“ Der/Die KandidatIn beschreibt sehr ausführlich, dass der Vater seine Kinder auf der Bank fotografieren möchte, sie daher bittet dort Platz zu nehmen und schließlich das Foto macht. In dieser Geschichte will nun das Mädchen ebenfalls ein Foto ihres Vaters schießen und bittet ihn, sich auf den Zaun vor dem Tulpenbeet zu setzen. Als das Mädchen ihren Vater fotografiert, erschrickt dieser und fällt in das Beet: „Aber der erschrag so sehr, dass er kopfüber in das Tulpenbeet viel.“ Nachdem auf dem vierten Bild jedoch zu sehen ist, dass der Vater auf dem Rücken im Beet liegt, ist es schwer möglich, dass er kopfüber gestürzt ist. Dieses Detail scheint von dem/der KandidatIn übersehen worden zu sein. Zum Schluss schenkt das Mädchen ihrem Vater das Bild „und sie gingen glücklich nach Hause.“ Obwohl es nicht explizit beschrieben wird, kann davon ausgegangen werden, dass das Foto angesehen wird. Unter der Geschichte ist das Wort „Ende“ zu lesen und wiederum darunter steht geschrieben, was auf dem Bild mit dem „?“ zu sehen sein könnte: „Auf dem dritten Bild viel der Vater in das Tulpenbeet.“ Die Geschichte ist äußerst nett formuliert und geschildert. Es kommen alle wichtigen Punkte, die auf den Bildern dargestellt sind, vor. Der/Die SchülerIn C schmückt seine Ausführungen aus, formuliert längere Sätze und verwendet sehr anschauliche Beschreibungen. Die Idee, dass das Mädchen seinen Vater vor dem Tulpenbeet fotografieren möchte um ihm ein Geschenk zu machen ist recht originell. Abgesehen davon, dass es nicht sein kann, dass der Mann kopfüber in das Beet gestürzt ist, ist es durchaus möglich ohne Kenntnis der Bilder die Geschichte zu rekonstruieren, da sie sehr anschaulich und gut nachvollziehbar geschildert wird.

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

Grund wäre es sicherlich sinnvoll auch die Rechtschreibung in diesem Verfahren zu berücksichtigen.

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

Die Kategorie „Wortschatz“ betreffend kann festgestellt werden, dass die „expressiven Verben“ „gucken“ und „passieren“ je einmal und „antworten“ zwei Mal in der Erzählung vorkommen. Die „weiteren Verben“ „schenken, erschrecken, dürfen, wollen, nehmen, machen“ und „kommen“ sind jeweils einmal im Text zu lesen, „fallen, können, sagen, sehen“ und „sich setzen“ zwei Mal, „gehen“ und „haben“ drei Mal sowie „sein“ und „fotografieren“ vier Mal. Die „expressiven Nomina“ „Geschenk“ und „Glück“ werden in der Geschichte einmal verwendet, während „Kamera, Bank, Idee, Papa“ und „Bild“ jeweils zwei Mal vorkommen. Die „weiteren Nomina“ „Kinder, Park, Mann, Ende, Zaun“ und „Frage“ sind einmal zu lesen, „Tulpenbeet“ drei Mal, „Mädchen“ und „Foto“ vier Mal und „Vater“ sieben Mal. Die „evaluativen Adjektive“ „klasse“ und „glücklich“ kommen je einmal, „toll“ zwei Mal und „schön“ drei Mal vor. Einmal ist außerdem das Adjektiv „rot“ zu lesen.

In Bezug auf die Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ kann gesagt werden, dass die Komposita „Blumenbeet“ zwei Mal und „Tulpenbeet“ drei Mal in der Geschichte erwähnt werden. Die adjektivischen Attribute, die jeweils einmal in dem Text vorkommen, lauten: „schöne Fotos, rote Bank, tolle Idee, schöne Bank, schönes Blumenbeet“ und „klasse Idee“.

Die Kategorie „Verbindung von Sätzen“ betreffend kann festgestellt werden, dass die erzählspezifischen Satzverbindungen „aber, trotzdem, weil“ sowie „denn

(begründend)“ je einmal und die Satzverbindungen „dass“ einmal sowie „und, (und) dann“ zwei Mal zu lesen sind.

Zusammenfassend ist zu beobachten, dass der/die SchülerIn C eine recht ausführliche Bildergeschichte, die alle wesentlichen Punkte beinhaltet, verfasst. Abgesehen von dem Beginn seiner/ihrer Erzählung, der quasi fehlt, da weder eine Überschrift noch einleitende Worte genannt werden, ist der Text sehr anschaulich gestaltet. Die wichtigsten Punkte, die notwendig sind um der Handlung zu folgen werden erwähnt. Durch die Verwendung der vielen adjektivischen Attribute wird die Geschichte sehr bildhaft erzählt. Die Anzahl der Wörter beträgt 196 und die der Sätze 26.

### **SchülerIn D**

Der/Die SchülerIn D betitelt seine/ihre Bildergeschichte mit der Überschrift „Das Tulpenbeet“ und beginnt mit einer Einführung der handelnden Personen, des Ortes und der Zeit. Die Kinder werden mit den Namen Franz und Lilli bezeichnet. Originell ist die Idee, dass der Vater ein Foto von den Kindern machen möchte um es der Mutter zum Geburtstag zu schenken. In seiner/ihrer Erzählung geht der/die SchülerIn auf alle fünf Bilder ein, nennt allerdings keinen Grund für den Sturz des Vaters in das Tulpenbeet: „Er ging immer weiter zurück damit Franz und Lilli auf das Foto paßen. Aber hinter ihm war ein Tulpenbeet und er fiel hinein.“ Besonders anschaulich ist der Teil der Geschichte beschrieben, wo das Mädchen schließlich seinen Vater fotografiert: „Franz lachte und Lilli schnappte sich den Fotoapparat und machte ein Foto von dem im Blumenbeet liegenden Vater.“ Obwohl nicht explizit darauf hingewiesen wird, dass am Ende sich alle das Foto anschauen, kann davon ausgegangen werden, da später von einem „lustigen Foto“ die Rede ist. Sehr originell ist der Schluss der Geschichte gestaltet: „Die Mutter erhält das lustige Foto zu ihrem Geburtstag und freut sich sehr darüber. Der Vater geht seit dem Sturz ins Beet nie wieder in den Stadtpark.“

Die Grammatik und Rechtschreibung werden von dem/der SchülerIn D sehr gut beherrscht. Abgesehen von der falschen Schreibweise des Wortes „Fotoapparat“ können keine weiteren Fehler beobachtet werden.

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

Wünsche und Absichten thematisiert werden. Außerdem ist zu bemerken, dass in der Unterrubrik „Auswertung der ausgelassenen Szene“ drei Punkte erreicht werden, da zwar ausführlich über die Handlung der Kinder geschrieben, allerdings kein Grund für den Sturz des Vaters genannt wird.

Die Kategorie „Wortschatz“ betreffend kann festgestellt werden, dass die „expressiven Verben“ „lachen, schnappen“ und „übergeben“ je einmal in dem Text vorkommen. Die „weiteren Verben“ „fallen, sein, passen“ und „bekommen“ sind jeweils einmal in der Geschichte zu lesen, während „gehen, sagen, sich setzen“ und „wollen“ je zwei Mal und „machen“ drei Mal erwähnt werden. Die „expressiven Nomina“ „Sonntag, Nachmittag, Fotoapparat, Geburtstagsgeschenk“ und „Vorfall“ werden jeweils einmal, während „Bank, Geburtstag“ und „Stadtpark“ je zwei Mal genannt werden. Die „weiteren Nomina“ „Kinder“ und „Blumenbeet“ kommen jeweils einmal, „Tulpenbeet“ zwei Mal, „Mutter“ vier Mal und „Vater“ sowie „Foto“ je fünf Mal vor. Folgende „evaluative Adjektive“ sind je einmal in dem Text zu lesen: „liegend, lustig“ und „gut“ bzw. der Superlativ „beste“.

In Bezug auf die Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ ist zu beobachten, dass die Komposita „Blumenbeet, Fotoapparat“ und „Geburtstagsgeschenk“ je einmal, „Stadtpark“ zwei Mal und „Tulpenbeet“ drei Mal in der Geschichte erwähnt werden. Folgende „adjektivische Attribute“ sind je einmal zu lesen: „das lustige Foto, das beste Geburtstagsgeschenk“ sowie „der liegende Vater“.

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

Insgesamt ist zu bemerken, dass der/die SchülerIn D eine sehr anschauliche Bildergeschichte schreibt. Seine/Ihre Ausführungen sind sehr gut nachvollziehbar. Der Einfall, dass der Vater ein Foto von seinen Kindern machen möchte um es seiner Frau zum Geburtstag zu schenken, ist sehr nett. Die Arbeit sticht vor allem durch die Verwendung der adjektivischen Attribute hervor. Abgesehen davon, dass keine Begründung für den Sturz des Vaters genannt wird, wird auf alle wichtigen Punkte der Handlung eingegangen. Sicherlich ist es auch ohne Kenntnis der Bilder möglich diese anhand dieser Geschichte richtig zu rekonstruieren. Interessant ist, dass die Mutter, die auf keinem der Bilder zu

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

### **SchülerIn E**

Der/Die SchülerIn E nennt keinen Titel für seine Bildergeschichte, die er/sie mit den formelhaften Worten „Es war mal“ einleitet. Zu Beginn der Erzählung werden die handelnden Personen, der Ort und der Zeitpunkt des Geschehens erwähnt. Da auf keinem der Bilder die Mutter der Kinder zu sehen ist, geht der/die SchülerIn E davon aus, dass sie bereits gestorben ist. In knappen Sätzen wird geschildert, was auf den Bildern zu sehen ist. Auf Ausschmückungen und nähere Beschreibungen des Ortes oder der Personen wird verzichtet. Ein Grund für den Sturz des Vaters wird nicht erwähnt: „aber stattdessen viel er herunter auf dem Bed und die Kamera hat die Tochter auf gefangen“. Zum Schluss schauen sich alle das Foto an, lachen und gehen schließlich glücklich nach Hause. Unter der Geschichte ist das Wort „Ende“ zu lesen. Der/Die SchülerIn E ist bemüht auf alle Bilder einzugehen, allerdings sind seine/ihre Ausführungen vor allem zu dem Bild mit dem „?“ nicht sehr gut nachvollziehbar. Für jemanden, der die Bilder zu dieser Geschichte nicht kennt ist es nicht möglich diese anhand der Erzählung zu rekonstruieren. Sowohl die Einleitung als auch der Schluss sind recht umfassend beschrieben. Im Gegensatz dazu wird der mittlere Teil der Arbeit äußerst knapp geschildert.

In Bezug auf die Rechtschreibung und die Grammatik kann festgestellt werden, dass in diesen beiden Bereichen Förderbedarf besteht. Die Rechtschreibfehler betrachtend fällt besonders die falsche Schreibweise des Verbes „fallen“ auf, das hier wie das Adjektiv „viel“ verwendet ist. Da diese inkorrekte Schreibweise des Wortes „fallen“ eine andere Bedeutung hat, wäre es sehr wichtig ein Augenmerk auf die Rechtschreibung zu legen und die Unterschiede zu erklären. Im Bereich Grammatik müssen beispielsweise die Präpositionen noch geübt werden, wie diese Beispiele zeigen: „setzt euch da in die Bank hin. [...] viel er herunter auf dem Bed.“ Die Verwendung der Wörter in ihrer korrekten Deklination muss ebenfalls gefördert werden, wie folgende Zitate belegt: „...die Kamera hat die Tochter auf gefangen und hat einen Foto von ihn gemacht [...] Danach hat der Vater von ihn ein Foto gemacht.“

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

handelnden Personen, der Ort als auch die Zeit genannt werden. In der Unterrubrik „Vertiefende Beobachtungen- narrative Gestaltungselemente“ erzielt die Geschichte lediglich drei Punkte, da jeweils nur einmal die direkte Rede, die Thematisierung von Wünschen und Absichten sowie von inneren Zuständen vorkommt. Eine Begründung für den Sturz des Vaters wird nicht erwähnt, dafür schreibt der/die SchülerIn E explizit über die Handlung der Kinder. Deshalb erreicht seine Arbeit in der Unterrubrik „Auswertung der ausgelassenen Szene“ zwei Punkte.

In Bezug auf die Kategorie „Wortschatz“ kann festgestellt werden, dass einmal das „expressive Verb“ „lachen“ in der Geschichte vorkommt und ebenso je einmal die „weiteren Verben“ „fallen, gehen, sehen, sich setzen, wollen, bleiben“ und „auffangen“. Jeweils zwei Mal sind die Verben „sein“ und „sagen“ sowie vier Mal das Verb „machen“ in der Geschichte zu lesen. Die „expressiven Nomina“ „Bank, Beet“ und „Kamera“ werden je einmal in der Erzählung verwendet. Die „weiteren Nomina“ „Mutter, Sohn, Park“ und „Ende“ kommen je einmal, „Familie“ und „Tochter“ je zwei Mal, „Vater“ vier Mal und „Foto“ fünf Mal in dem Text vor. Abgesehen von dem „evaluativen Adjektiv“ „glücklich“ werden keine Adjektive verwendet.

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

Die Kategorie „Verbindung von Sätzen“ betreffend kann festgestellt werden, dass die „erzählspezifischen Satzverbindungen“ „als, aber, weil“ sowie „stattdessen“ je einmal, während die „weitere Satzverbindung“ „und, (und) dann“ drei Mal in dem Text zu lesen sind.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Arbeit des/der SchülerIn E sehr knapp und nicht flüssig verfasst ist. Es ist dem/der LeserIn nicht möglich die Handlung gut nachzuvollziehen, da wichtige Aspekte nicht genannt werden. Es wird zwar geschildert, dass der Vater stürzt, allerdings nicht warum. Außerdem wird erzählt, dass die Tochter ihren Vater fotografiert, jedoch wird nicht ausdrücklich beschrieben, dass der Vater im Beet liegt. Abgesehen von der sehr kurzen Schilderung des Hauptteils der Geschichte sind sowohl der Anfang als auch das Ende der Erzählung recht ausführlich ausgeführt. Die Anzahl der Wörter beträgt 101 und die der Sätze 11.

## SchülerIn F

Der/Die SchülerIn F nennt keine Überschrift für seine/ihre Bildergeschichte, die er/sie mit der Erwähnung des Ortes, der Zeit und der handelnden Personen beginnt. Es wird ebenso erzählt, dass der Vater einen Fotoapparat bei sich hat. Besonders hervorzuheben ist, dass das erste Bild sehr genau beschrieben wird, da sogar die Bäume und die Wiese, die sich hinter der Parkbank befinden, erwähnt werden. Während die Einleitung der Geschichte sowie das erste Bild, auf dem zu sehen ist, dass der Vater die Kinder bittet sich auf die Parkbank zu setzen, sehr ausführlich geschildert wird, wird nicht darauf eingegangen, dass der Vater ein Foto von seinen Kindern macht. Als Ursache für den Sturz des Vaters in das Tulpenbeet, das in dieser Erzählung als „Blumengarten“ bezeichnet wird, wird ein Stein genannt, über den der Vater stolpert: „...der Vater wollte das Foto schiesen aber er stolpate gegen ein Stein der auf dem Boden lagt und fallte in ein Blumen garten der voll von Blumen war...“. Dass der Vater bei seinem Sturz die Kamera fallen lässt und die Kinder sie nehmen um ihn zu fotografieren geht aus dem Kontext hervor: „...die Kinder wollten ihm helfen aber sie sahn wie lustig er aus sah und haben die Kamera genohm, lachten [...] und haben ein Foto geschosen.“ Dass das Foto des im Beet liegenden Vaters angeschaut wird, wird nicht erwähnt. Ein Abschlusssatz wird ebenfalls nicht formuliert, die Geschichte endet abrupt. Interessant ist, dass der/die SchülerIn F in seiner/ihrer Erzählung Anglizismen verwendet: „du siehst sehr cool aus Dad“.

In Bezug auf die Rechtschreibung und die Grammatik kann gesagt werden, dass in diesen beiden Bereichen Förderbedarf besteht. Abgesehen davon, dass einige Wörter in falscher Schreibweise zu lesen sind, sind gravierende Fehler in grammatikalischer Hinsicht zu bemerken. So wird zum Beispiel nicht korrekt dekliniert: „...der Vater hatte ein Fotoaparat mit...“ oder der richtige Artikel verwendet: „...dann sah der Vater eine Bank die ein schönes Hintergrund die aus Bäume und Graß war.“ Außerdem fällt auf, dass die Verben nicht immer korrekt abgewandelt werden, wie beispielsweise hier: „...er stolpate gegen ein Stein der auf dem Boden lagt und fallte in ein Blumen garten...“. In folgendem Beispiel ist zu sehen, dass es keine Übereinstimmung des Verbes mit dem Personalpronomen gibt: „sitz euch dort auf die Bank da“.

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

Elemente“ kann in der Gruppe „Gestaltung des Schlusses“ kein Punkt vergeben werden, da die Geschichte abrupt endet. Erwähnenswert ist außerdem die Gruppe „Auswertung der ausgelassenen Szene“, da hier vier Punkte erreicht werden, weil sowohl explizit ein Grund für den Sturz des Vaters genannt wird als auch die Handlung der Kinder thematisiert wird.

Die Kategorie „Wortschatz“ betreffend kann festgestellt werden, dass die „expressiven Verben“ „lachen, stolpern“ und „tun“ je einmal sowie „schießen“ zwei Mal vorkommen, während die „weiteren Verben“ „fallen, nehmen, haben, liegen, helfen“ und „aussehen“ jeweils einmal, „wollen, sich setzen“ und „sagen“ zwei Mal und „sehen“ sowie „sein“ je drei Mal im Text zu lesen sind. Die „expressiven Nomina“ „Fotoapparat, Hintergrund, Kamera“ und „Dad“ werden je einmal und „Bank“ zwei Mal in der Geschichte erwähnt. Die „weiteren Nomina“ wie „Sommertag, Park, Baum, Gras, Stein, Boden, Blumengarten“ und „Blumen“ sind je einmal, „Foto“ zwei Mal, „Kinder“ drei Mal und „Vater“ fünf Mal in der Arbeit zu zählen. Die „evaluativen Adjektive“ „schön, lustig“ und „cool“ kommen jeweils einmal in der Bildergeschichte vor.

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

Bezüglich der Kategorie „Verbindung von Sätzen“ kann beobachtet werden, dass die „erzählspezifische Satzverbindung“ „aber“ zwei Mal sowie die „weitere Satzverbindung“ „und, (und) dann“ sechs Mal in der Geschichte vorkommen.

Insgesamt ist zu bemerken, dass die Arbeit des/der SchülerIn F mit einer recht umfassenden Einleitung beginnt, in der der Ort, die Zeit und die agierenden Figuren vorgestellt werden. Besonders detailliert wird auf das erste Bild eingegangen, da hier sogar die Blumen und die Wiese im Hintergrund beschrieben werden. Außerdem ist hervorzuheben, dass ein Grund für den Sturz des Vaters angegeben wird. Ungewöhnlich ist die englische Bezeichnung „Dad“ für den Vater. Einerseits ist die Verwendung des Anglizismus „cool“, der in der direkten Rede der Kinder vorkommt, auffällig, andererseits sehr authentisch, da dieses Wort in der Jugendsprache sehr oft verwendet wird. Die Geschichte endet plötzlich und ohne einen Schlusssatz. Nachdem nicht alle Punkte, die auf den Bildern dargestellt sind in der Geschichte realisiert werden, wäre es ohne Kenntnis der

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

### **SchülerIn G**

Der/Die SchülerIn G betitelt seine/ihre Geschichte nicht mit einer Überschrift, sondern beginnt sogleich mit der Beschreibung des ersten Bildes. Am Anfang der Erzählung werden weder die handelnden Personen noch der Ort der Erzählung erwähnt. Erst in der direkten Rede des Vaters erfährt der/die LeserIn, dass das Geschehen an einem sonnigen Tag stattfindet. Keine der agierenden Figuren wird mit einem Namen bezeichnet. Obwohl nicht explizit geschildert wird, dass der Vater die Kinder auf der Parkbank fotografiert, kann davon ausgegangen werden: „Die Kinder setzen sich auf die Bank und der Vater holt sein Fotoapparat raus. „Lächeln!““ Als Grund für den Sturz des Vaters in das Beet wird ein Zaun genannt, über den der Mann stolpert: „Plötzlich fällt er über den Zaun des Blumenbeetes.“ Schließlich fotografiert das Mädchen den im Beet liegenden Vater. Zum Schluss der Geschichte wird die Mutter vermutlich von den Kindern, da nur „sie“ zu lesen ist, zu ihrer Meinung über das Foto, das das Mädchen gemacht hat, befragt. Obwohl hier wieder nicht explizit das Foto erwähnt wird, kann aufgrund des Kontextes darauf geschlossen werden. Mit dem Satzsatz „Und alle lachen.“ endet die Geschichte des/der SchülerIn G.

In Bezug auf die Rechtschreibung und die Grammatik kann gesagt werden, dass in diesen Bereichen kaum Förderbedarf besteht. Abgesehen von der falschen Schreibweise des Nomens „Fotoapparat“ sind keine weiteren Rechtschreibfehler zu bemerken. Auffällig ist zudem die falsche Deklination in diesem Satz: „...und der Vater holt sein Fotoapparat raus.“ bzw. die falsche Zeitbildung hier: „...nachdem wir dich fotografiert.“, wobei es möglich ist, dass in diesem Fall das Hilfsverb „haben“ einfach vergessen worden ist.

In der Kategorie „Textbewältigung“ erreicht die Arbeit des/der SchülerIn G 30 Punkte. An dieser Stelle kann hervorgehoben werden, dass in der Rubrik „Aufgabenbewältigung“ lediglich 10 Punkte vergeben werden können, da die Geschichte in sehr schlichten Ausführungen geschildert wird und außerdem zum Beispiel darauf, dass der Vater die Kinder auf der Bank fotografiert, nur andeutungsweise eingegangen wird. Besonders hingewiesen muss auf die Rubrik „Vertiefende Beobachtungen-narrative Gestaltungselemente“ in der Kategorie „Literarische Elemente“ werden, in der der/die SchülerIn G 10 Punkte erreicht, da in seiner Geschichte acht Mal die direkte Rede und

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

Die Kategorie „Wortschatz“ betreffend kann festgestellt werden, dass abgesehen von dem „expressiven Verb“ „lachen“ die „weiteren Verben“ „fragen, helfen, kriegen, holen, bitten, gehen, fotografieren“ sowie „fallen“ jeweils einmal, „sein“ und „sich setzen“ je zwei Mal und „sagen“ fünf Mal in der Erzählung zu lesen sind. Die „expressiven Nomina“ „Fotoapparat“ und „Bild“ kommen je einmal sowie „Bank“ zwei Mal vor. Die „weiteren Nomina“ „Tag, Foto, Schritt, Zaun, Blumenbeet“ und „Blumen“ sind je einmal, „Mädchen“ und „Mutter“ jeweils zwei Mal, „Kinder“ drei Mal und „Vater“ fünf Mal zu lesen. Die „evaluativen Adjektive“ „schön“ und „sonnig“ werden je einmal in dem Text angewendet.

In Bezug auf die Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ kann beobachtet werden, dass die Komposita „Fotoapparat“ und „Blumenbeet“ je einmal in der Erzählung vorkommen. Ebenso einmal ist das „adjektivische Attribut“ „der sonnige Tag“ in der Geschichte zu lesen. Der „Konjunktiv“ wird auch einmal verwendet: „‘An einem so sonnigen Tag wär ein Foto doch ganz gut, oder?’“.

Die Kategorie „Verbindung von Sätzen“ betreffend kann gesagt werden, dass die „erzählspezifische Satzverbindung“ „um...zu“ einmal sowie die „weitere Satzverbindung“ „und, (und) dann“ ebenso einmal in der Bildergeschichte erwähnt wird.

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

## SchülerIn H

Der/Die SchülerIn H betitelt seine/ihre Bildergeschichte mit der Überschrift „Das Rosenbet“ und erwähnt in der Einleitung sowohl den Zeitpunkt des Geschehens als auch den Ort. Die handelnden Personen werden ebenso vorgestellt. Interessant ist, dass alle Figuren mit Namen bezeichnet werden: Herr Müller, Marc und Brigitte. Außergewöhnlich ist, dass der/die SchülerIn H, wie schon der Titel der Geschichte verrät, die Blumen als Rosen und nicht als Tulpen benennt. Der Vater bittet seine Kinder sich auf die Bank zu setzen, damit er sie fotografieren kann. Dass er dies dann auch tatsächlich macht, wird nicht erwähnt. Wie es schließlich zu dem Sturz des Vaters kommt, wird damit begründet, dass der Vater einen Springbrunnen im Hintergrund abgebildet haben möchte und deshalb noch einige Schritte zurück geht. Als dann sein Sohn Marc auch noch die Bäume neben sich auf dem Foto sehen will, macht der Vater noch ein paar Schritte rückwärts und stößt gegen etwas, das nicht näher beschrieben wird und fällt in das Rosenbeet. Bei seinem Sturz fällt dem Vater die Kamera aus der Hand, die Tochter fängt sie auf und fotografiert nun den im Beet liegenden Mann. Dass sich alle schließlich das Foto anschauen, wird nicht erwähnt. Zum Schluss hängt sich das Mädchen das Foto mit ihrem Vater im Beet liegend in ihrem Zimmer auf. Unter der Geschichte ist das Wort „Ende“ zu lesen.

In Bezug auf die Rechtschreibung kann festgestellt werden, dass in diesem Bereich Förderbedarf besteht. Abgesehen von einigen Rechtschreibfehlern, ist vor allem die falsche Schreibweise des Artikels „den“, der in dieser Geschichte zwei Mal als Konjunktion „denn“ verwendet wird, besonders auffällig: „...und ihr Vater wollte auchnoch denn Springbrunnen im Hintergrund haben...“ sowie „...dann stieß er mit denn Hacken wo gegen...“. Ebenso hervorzuheben ist die falsche Schreibweise des Verbs „fallen“, das hier wie das Adjektiv „viel“ geschrieben wird: „...und viel rücklinks ins Rosenbet und...“. So ändert sich aufgrund der falschen Schreibweise die Bedeutung der Wörter und daher wäre es sinnvoll auch die Rechtschreibung in der Auswertung dieses Verfahrens zu berücksichtigen. Die Grammatik betreffend kann gesagt werden, dass dieses Gebiet im Großen und Ganzen beherrscht wird, abgesehen davon, dass in folgendem Beispiel das Verb nicht mit dem Nomen übereingestimmt ist: „Aber Marc wollten noch die Bäume rechts von sich haben...“.

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

die Einleitung, im Bereich „Ausführlichkeit der Exposition“ drei Punkte für die Erwähnung der Aktanten, des Ortes und der Zeit sowie im Bereich „Gestaltung des Schlusses“ zwei Punkte für den formelhaften Schluss und die Bezeichnung „Ende“ vergeben werden können. In der Gruppe „Vertiefende Beobachtungen-narrative Gestaltungselemente“ können nur vier Punkte erreicht werden, da nur einmal die direkte Rede und drei Mal Wünsche zum Ausdruck gebracht werden. Mit vier Punkten schneidet die Geschichte sehr gut in der Rubrik „Auswertung der ausgelassenen Szene“ ab, da sowohl eine Begründung für den Sturz des Mannes genannt als auch die Handlung der Kinder beschrieben wird.

In der Kategorie „Wortschatz“ ist festzustellen, dass der/die SchülerIn H die „expressiven Verben“ „schießen, spazieren, stoßen“ und „lassen“ je einmal verwendet. Die „weiteren Verben“ „hängen, auffangen, möchten, sagen“ und „machen“ werden ebenso je einmal in der Erzählung verwendet, während „haben, wollen, sich setzen“ und „fallen“ jeweils zwei Mal und „gehen“ drei Mal in der Arbeit zu lesen sind. Die „expressiven Nomina“ „Nachmittag, Hintergrund“ und „Kamera“ kommen je einmal und „Bank“ zwei Mal vor. Die „weiteren Nomina“ „Tag, Sommer, Sohn, Tochter, Park, Kinder, Springbrunnen, Schritte, Bäume, Hacken, Zimmer“ und „Ende“ werden je einmal, „Foto“ und „Vater“ je zwei Mal, „Herr“ drei Mal und „Rosenbeet“ vier Mal in der Arbeit verwendet. Die „evaluativen Adjektive“ „schön“ und „lustig“ sind je einmal in der Geschichte zu zählen.

Die Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ betreffend kann gesagt werden, dass das „Kompositum“ „Rosenbeet“ vier Mal in der Erzählung erwähnt wird, während die „adjektivischen Attribute“ „ein schöner Sommernachmittag“ und „ein lustiges Foto“ je einmal in dem Text zu lesen sind.

In Bezug auf die Kategorie „Verbindung von Sätzen“ kann beobachtet werden, dass abgesehen von den „weiteren Satzverbindungen“ „und, (und) dann“, die vier Mal und dem „Relativanschluss“, der einmal in der Arbeit vorkommt, werden keine Satzverbindungen genannt.

Insgesamt ist zu sagen, dass die Erzählung des/der SchülerIn H recht umfassend verfasst ist. Lediglich die Szene, in der der Vater die Kinder auf der Bank fotografiert und jene, in der das Foto des im Vater liegenden Beetes angeschaut wird, werden nicht erwähnt. Es ist eine sehr nette Idee den Figuren Namen zu geben. Außergewöhnlich ist

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

### **SchülerIn I**

Der/Die SchülerIn I betitelt seine/ihre Geschichte mit der Überschrift „Der Fotograf“ und erwähnt in der Einleitung die handelnden Personen, den Ort und den Zeitpunkt des Geschehens. Interessant ist, dass der/die KandidatIn die auf den Bildern zu sehenden Figuren nicht als Kinder mit ihrem Vater bezeichnet, sondern als Mutter mit ihrem Kind und Fotografen. Als die Mutter also mit ihrem Kind im Park ist, treffen die beiden auf einen Fotografen, der sie auf der Parkbank fotografieren möchte. Sehr ausführlich schildert der/die SchülerIn I, wie der Fotograf die beiden auf der Bank ablichtet: „...und der Fotograf bat sie auf der Bank die am Wegrand stand, platz zu nehmen. Die beiden setzten sich hin. Da sagte der Fotograf: ‚bitte lächeln.‘ Dann blitzte es ein mal kurz und das Foto war fertig.“ Ebenso detailliert wird der Sturz bzw. seine Ursache beschrieben: Da der Fotograf von der Sonne geblendet wird, geht er einen Schritt zurück, stolpert über die Umzäunung des Beetes und stürzt in das Blumenbeet. Dabei lässt er seine Kamera fallen, die die Mutter schließlich nimmt und den Fotografen ablichtet. Es wird sehr genau darauf eingegangen, wie die Mutter den Schnappschuss macht, allerdings wird nicht erwähnt, dass das Foto mit dem Fotografen im Beet liegend angeschaut wird. Der Schluss der Erzählung ist sehr abrupt, kein abschließender Satz wird formuliert.

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

In der Kategorie „Textbewältigung“ erzielt die Arbeit des/der SchülerIn I 27 Punkte. In der Gruppe „Aufgabenbewältigung“ können 10 Punkte erreicht werden, wobei anzumerken ist, dass leider kein Punkt für die Szene des letzten Bildes vergeben werden kann, da nicht erwähnt wird, dass das Foto des Mannes im Blumenbeet angesehen wird. Bezüglich der Rubrik „Literarische Elemente“ ist hervorzuheben, dass der Schluss quasi nicht formuliert ist. In der Gruppe „Vertiefende Beobachtungen-narrative Gestaltungselemente“ können vier Punkte erreicht werden, da einmal die „direkte Rede“, zwei Mal die „indirekte Rede“ und einmal „Plötzlichkeit“ thematisiert wird. Sehr gut schneidet die Arbeit des/der SchülerIn I in der Rubrik „Auswertung der ausgelassenen Szene“ ab, da explizit ein Grund für den Sturz des Fotografen in das Beet genannt und die Handlung der Mutter erwähnt wird. Allerdings muss an dieser Stelle erneut angemerkt werden, dass in dieser Arbeit die handelnden Personen Mutter, Kind und Fotograf sind und nicht, wie von dem Verfahren vorgesehen, der Vater mit seinen Kindern.

Die Kategorie „Wortschatz“ betreffend kann gesagt werden, dass die „expressiven Verben“ „lächeln, stolpern, einwilligen, bitten, blitzen“ und „stürzen“ je einmal in der Geschichte vorkommen. Die „weiteren Verben“ „kommen, sagen, sehen, sein, sich setzen, fragen, dürfen, blenden, verlieren, erlauben“ und „liegen“ sind ebenso einmal in der Erzählung zu lesen, während „gehen, machen“ und „nehmen“ jeweils zwei Mal zu lesen sind. Folgende „expressive Nomina“ werden je einmal in dem Text verwendet: „Bank, Wegrand, Platz, Sonne, Sturz, Kamera, Spaß“ und „Schnappschuss“. Die „weiteren Nomina“ „Tag, Weg, Stückchen, Zaun, Kind“ und „Park“ kommen jeweils einmal, „Foto“ zwei Mal, „Beet“ und „Mutter“ drei Mal und „Fotograf“ sechs Mal vor. Der/Die SchülerIn I verwendet keine Adjektive in seinen/ihren Ausführungen.

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

In Bezug auf die Kategorie „Verbindung von Sätzen“ kann festgestellt werden, dass die „erzählspezifische Satzverbindung“ „weil“ zwei Mal in der Geschichte verwendet wird. Die „weiteren Satzverbindungen“ „dass“ und „ob“ sind ebenso einmal im Text zu lesen. Zudem kommen drei Mal Relativanschlüsse und fünf Mal „und, (und) dann“ in der Erzählung vor.

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

Mannes im Beet angesehen wird, wird auf alle wichtigen Aspekte eingegangen. Die Einleitung ist in Ordnung, es werden der Ort, die Personen sowie der Zeitpunkt der Handlung erwähnt. Auffällig ist allerdings, dass die Figur, die eigentlich das Kind sein soll, nie namentlich oder überhaupt erwähnt wird. An den Stellen, wo sie bzw. ihr Name genannt werden sollte, befindet sich eine Lücke: „Eines Tages ging eine Mutter mit ihrem in den Park. Dann kam ein Fotograf des Weges und fragte die Mutter und ob er von ihnen ein Foto machen dürfte.“ Positiv hervorzuheben ist nochmals, dass ein Grund für den Sturz des Mannes genannt wird. Alles in Allem ist die Geschichte sehr gut nachvollziehbar und detailliert geschildert. Interessant ist, dass die Personen als Mutter, Kind und Fotograf bezeichnet werden. Anhand der Erzählung ist es nicht möglich ohne Kenntnis der Bilder diese exakt zu rekonstruieren, da nicht alles, was auf den Abbildungen zu sehen ist auch erwähnt wird. Die Anzahl der Wörter beträgt 142 und die der Sätze 11.

### **SchülerIn J**

Der/Die SchülerIn J nennt keine Überschrift für seine/ihre Bildergeschichte, die er/sie mit der Formel „Es war einmal“ einleitet. Zu Beginn der Erzählung wird die Geschichte der Familie Hoge geschildert: Hans Walter Hoge hat gemeinsam mit seiner Frau zwei Kinder, Miriam und Otto, die mittlerweile sieben Jahre alt sind. Interessant ist, dass die Personen mit Namen versehen werden. Besonders originell ist die Idee, dass der Vater mit seinen Kindern im Park ist um ein Foto für einen Zeitungswettbewerb, bei dem der Gewinner 1000 Euro erhält, zu machen. Sogar das Thema des Wettbewerbs wird genannt, es lautet „Freie Blumen!“. Bei seinen/ihren Ausführungen berücksichtigt der/die SchülerIn J nicht alles, das auf den Bildern zu sehen ist. So wird beispielsweise nicht erwähnt, dass der Vater seine Kinder bittet sich auf die Parkbank zu setzen und, dass er sie schließlich fotografiert, wird nur angedeutet. Nach der sehr langen Einleitung, in der die Personen, der Ort und der Zeitpunkt der Handlung beschrieben werden und der Erklärung über den Fotowettbewerb, geht der/die SchülerIn J sofort auf das Bild mit dem „?“ ein. Äußerst originell und witzig schildert der/die KandidatIn, dass der Vater beim Fotografieren zurückgeht, auf einen toten Igel steigt und schließlich in das Beet fällt: „Doch er ging zu weit zurück beim fotografieren und trat auf einen toten Igel, das tat natürlich weh weil Hans Walter Hoge in Sandalen war. Er stolperte und fiel in ein Blumenbeet, die Kinder nahmen die Kamera und fotografierten ihn.“ Obwohl es nicht explizit erwähnt wird, kann davon ausgegangen werden, dass das Foto des Vaters im Beet angesehen wird, da es die Kinder bei der Zeitung abgeben und den Hauptpreis gewinnen.

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

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

In der Kategorie „Textbewältigung“ erreicht die Arbeit des/der SchülerIn J 26 Punkte. Besonders hervorzuheben ist, dass in der Rubrik „Aufgabenbewältigung“ nur sieben Punkte vergeben werden können, da nicht erwähnt wird, dass der Vater seine Kinder bittet sich auf die Parkbank zu setzen. Zudem wird nur angedeutet, dass der Mann die Kinder fotografiert und ebenso wird nicht explizit darauf eingegangen, dass das Foto vom Vater im Beet angeschaut wird. Die Gruppe „Literarische Elemente“ betreffend kann gesagt werden, dass drei Punkte in der Rubrik „Gestaltung des Anfangs“ vergeben werden können, da dieser sehr „ausführlich“ und „formelhaft“ gestaltet ist. In der Gruppe „Ausführlichkeit der Exposition“ werden alle möglichen Punkte, also vier, erreicht und auch der Schluss ist „formelhaft“ und „ausführlich“ verfasst und erhält somit drei Punkte. In der Gruppe „Vertiefende Beobachtungen-narrative Gestaltungselemente“ können allerdings nur zwei Punkte vergeben werden, da jeweils einmal eine „stilistische Wiederholung (Iteration)“ und eine „Verbalisierung von Wünschen und Absichten“ in der Bildergeschichte vorkommen. Vier Punkte werden in der Gruppe „Auswertung der ausgelassenen Szene“ erzielt, da explizit ein Grund für den Sturz des Vaters in das Beet genannt und die Handlung der Kinder thematisiert wird.

In der Kategorie „Wortschatz“ kann festgestellt werden, dass die „expressiven Verben“ „stolpern, ahnen, treten“ und „tun“ je einmal in der Erzählung vorkommen. Die „weiteren Verben“ „fallen, gehen, kommen, können, nehmen, sehen, sich setzen, wollen, bekommen, nennen, heran wachsen, abgeben“ und „hängen“ werden je einmal in der Geschichte verwendet, „gewinnen“ und „fotografieren“ je zwei Mal und „sein“ sechs Mal. Die „expressiven Nomina“ „Zeitungswettbewerb, Sandalen“ und „Kamera“ kommen je einmal vor und „Bild“ zwei Mal. Die „weiteren Nomina“ „Mann, Frau, Jahre, Foto, Euro, Wiese, Park, Thema, Blumen, Igel, Blumenbeet, Hauptpreis, Schulleiter, Gymnasium“ und

„Büro“ sind jeweils einmal, „Zeitung“ drei Mal und „Kinder“ vier Mal in dem Text zu lesen. Die „evaluativen Adjektive“ „tot, frei“ und der Superlativ von „gut“, also „beste“ sind je einmal in der Geschichte zu lesen.

Die Kategorie „Bildungssprachliche Elemente“ betreffend ist festzustellen, dass jeweils einmal die „Nominalisierung“ „beim Fotografieren“, die „Komposita“ „Zeitungswettbewerb, Blumenbeet, Hauptpreis“ und „Schulleiter“ sowie die „adjektivischen Attribute“ „das beste Foto, freie Blumen“ und „ein toter Igel“ in den Ausführungen des/der SchülerIn J verwendet werden.

In Bezug auf die Kategorie „Verbindung von Sätzen“ lässt sich beobachten, dass die „weiteren Satzverbindungen“ „dass“ zwei Mal sowie „und, (und) dann“ vier Mal in der Geschichte erwähnt werden.

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

## 8. Vergleich der Wiener und Hamburger Arbeiten

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

### 8.1. Textbewältigung

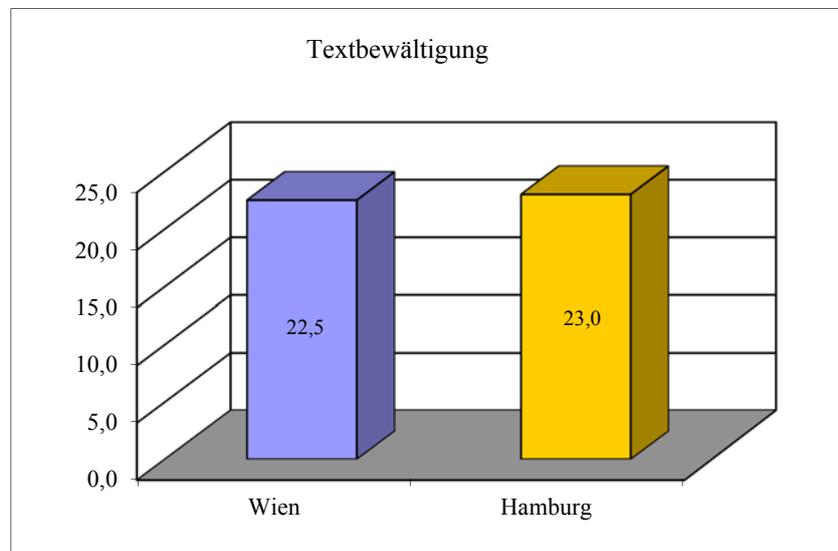


Abbildung 6 – Textbewältigung

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

Punktzahl der Hamburger Arbeiten 27 beträgt. Die schwächste unter den Wiener Arbeiten erzielt 17 Punkte, die niedrigste Punktzahl unter den Hamburger Arbeiten lautet 18. Der Vergleich der besten und der schwächsten Arbeiten aus Wien und Hamburg zeigt erneut, dass kaum ein Unterschied zwischen den österreichischen und den deutschen Arbeiten besteht.

## 8.2. Wortschatz

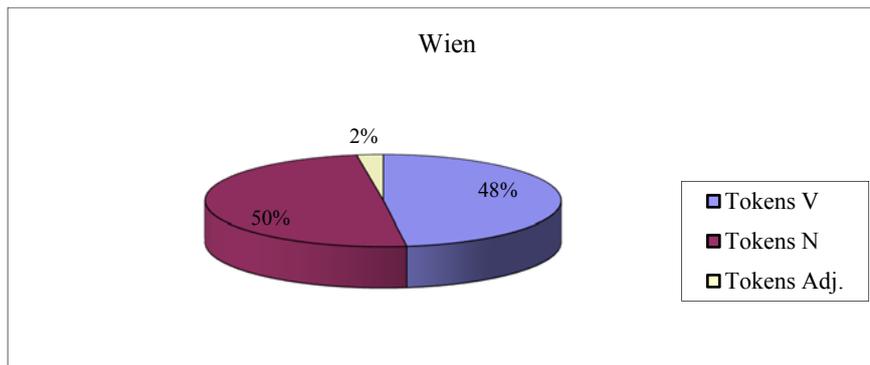


Abbildung 7 - Wortschatz Wien

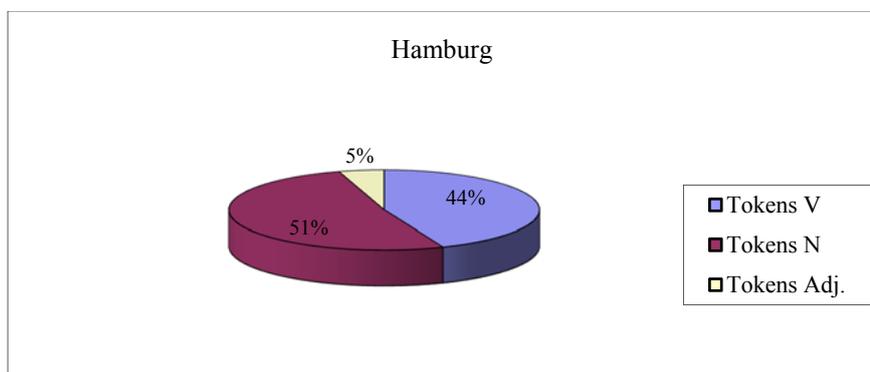


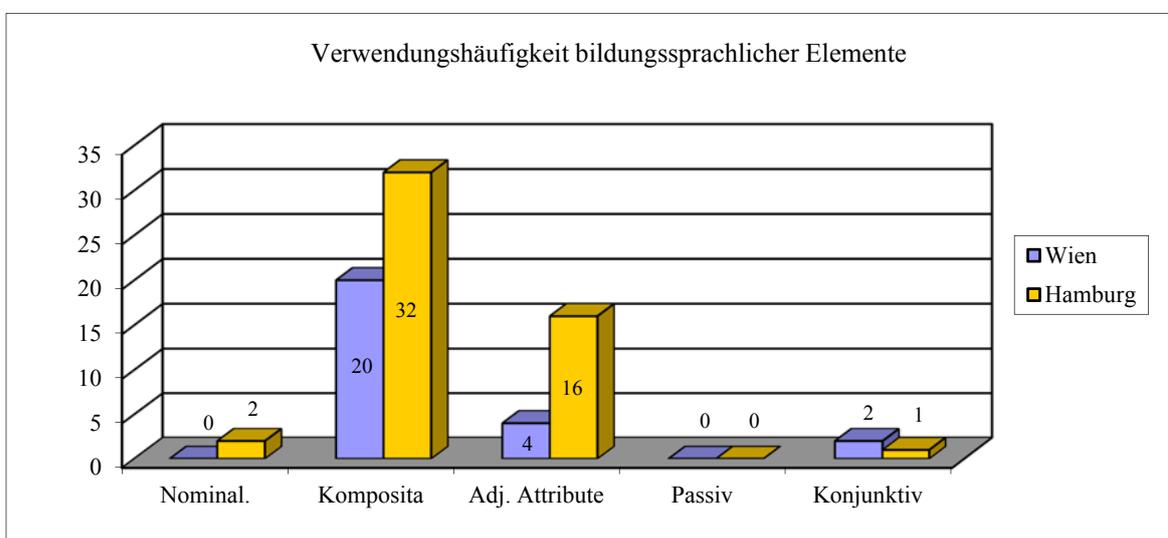
Abbildung 8 - Wortschatz Hamburg

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

Arbeiten beträgt 0,8 und jener der Hamburger Texte lautet 2,4. Trotz der teilweise großen Unterschiede der Mittelwerte ergeben sich prozentuell gesehen sehr ähnliche Resultate, die sich sehr gut vergleichen lassen.

Die beinahe identen Ergebnisse zeigen, dass eine große Ähnlichkeit zwischen den Texten aus Wien und Hamburg besteht. Bemerkenswert ist, dass die SchülerInnen beider Städte kaum Adjektive in ihrer Bildergeschichte angewendet haben. Sowohl in den Arbeiten aus Wien als auch in jenen aus Hamburg dominiert die Verwendung von Nomen und Verben.

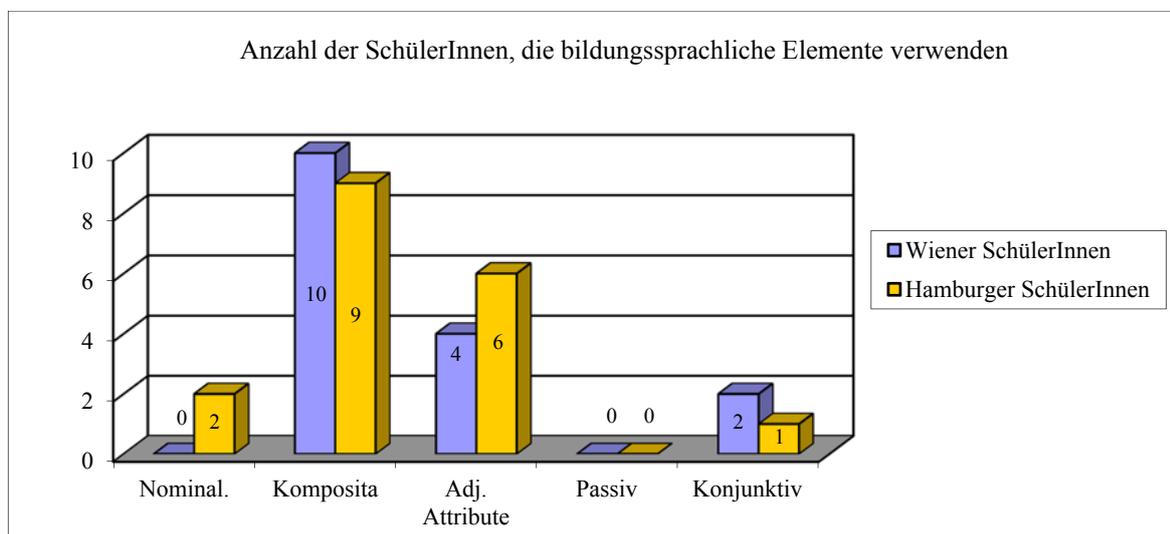
### 8.3. Bildungssprachliche Elemente



**Abbildung 9 - Verwendungshäufigkeit bildungssprachlicher Elemente**

Abbildung 9 verdeutlicht, wie oft die SchülerInnen in ihren Bildergeschichten bildungssprachliche Elemente gebrauchen und welche das sind. In dem Diagramm ist jeweils die Summe der Tokens der bildungssprachlichen Elemente, die sich in Nominalisierungen, Komposita, adjektivische Attribute, Passiv und Konjunktiv unterteilen, zu sehen. Besonders auffällig ist, dass in den Wiener Arbeiten nur vier Mal adjektivische Attribute verwendet werden, während in den Hamburger Texten dieses bildungssprachliche Element 16 Mal vorkommt. Ein wesentlicher Unterschied ist außerdem in Bezug auf die Komposita zu bemerken. Sie werden in den Wiener Bildergeschichten 20 Mal angewendet, in den Hamburger Arbeiten hingegen 32 Mal. Gar keine Abweichung ist bezüglich des Passivs zu erkennen: weder die Wiener, noch die Hamburger SchülerInnen verwenden in ihren Texten dieses bildungssprachliche Element. Die Nominalisierungen betreffend kann gesagt werden, dass sie in den Wiener Arbeiten

gar nicht und in den Hamburger Texten zwei Mal vorkommen. Der Konjunktiv wird zwei Mal in den Wiener Bildergeschichten erwähnt und nur ein Mal in den Hamburger Arbeiten. Insgesamt ist zu bemerken, dass die bildungssprachlichen Elemente Nominalisierungen, Passiv und Konjunktiv annähernd gleich oft in den Wiener und Hamburger Arbeiten vorkommen. Abweichungen sind in Bezug auf die Komposita und die adjektivischen Attribute festzustellen. Diese bildungssprachlichen Elemente sind in den Arbeiten der Hamburger GymnasiastInnen häufiger anzutreffen als in jenen der Wiener SchülerInnen. Um diese Tatsache näher betrachten zu können, lohnt sich ein Blick auf die Anzahl der SchülerInnen, die bildungssprachliche Elemente in ihren Ausführungen anwenden.

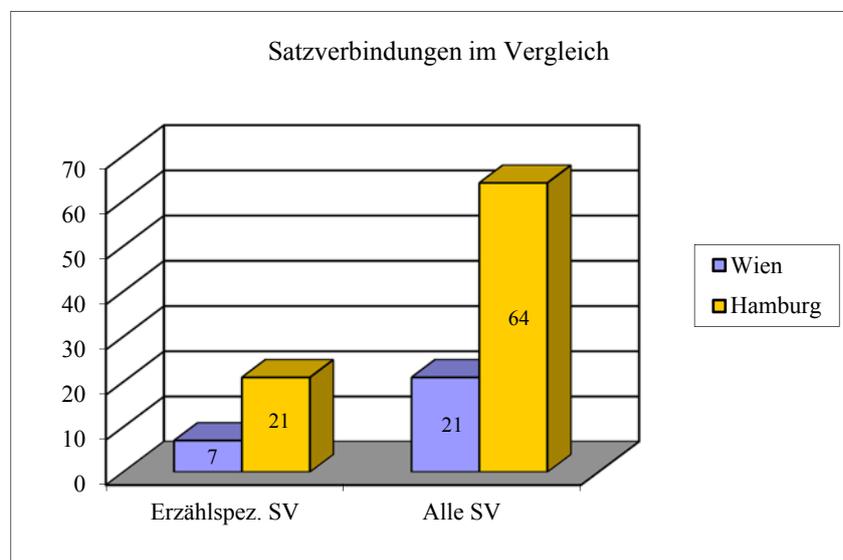


**Abbildung 10 - Anzahl der SchülerInnen, die bildungssprachliche Elemente verwenden**

Wie in Abbildung 10 ersichtlich, ist in keiner Wiener Arbeit eine Nominalisierung zu lesen, allerdings wird dieses bildungssprachliche Element von zwei SchülerInnen aus Hamburg verwendet. Wie bereits Abbildung 9 gezeigt hat, kommt weder in den Wiener noch in den Hamburger Arbeiten das Passiv vor. Zwei Wiener SchülerInnen und ein Hamburger Gymnasiast wenden den Konjunktiv an. Besonders interessant ist allerdings die nähere Betrachtung der Komposita und der adjektivischen Attribute. In Bezug auf die Komposita fällt auf, dass 10 Wiener und 9 Hamburger SchülerInnen dieses bildungssprachliche Element in ihren Bildergeschichten verwenden. Dieses Ergebnis relativiert die Werte, die in Abbildung 9 zu sehen sind. Obwohl auf den ersten Blick der Unterschied zwischen den Wiener und den Hamburger Arbeiten in Bezug auf die Komposita sehr groß scheint, wird er bei näherer Betrachtung abgeschwächt. Zwar wird

dieses bildungssprachliche Element von den Hamburger SchülerInnen häufiger als von den Wiener SchülerInnen verwendet, allerdings unterscheidet sich die Anzahl der GymnasiastInnen, die es anwenden lediglich um eins. Ebenso verhält es sich in Bezug auf die adjektivischen Attribute. Während das Diagramm in Abbildung 9 eine deutliche Differenz bezüglich der Häufigkeit der Verwendung von adjektivischen Attributen erkennen lässt, kann die Darstellung in Abbildung 10 dies deutlich abmildern. Obwohl in den Hamburger Arbeiten vier Mal so viele adjektivische Attribute wie in den Wiener Texten zu lesen sind, muss berücksichtigt werden, dass dieses bildungssprachliche Element nur von zwei Hamburger SchülerInnen mehr verwendet wird. Vier Wiener und sechs Hamburger SchülerInnen wenden adjektivische Attribute in ihrer Bildergeschichte an. Durch die intensive Auseinandersetzung nicht nur mit der Verwendung der bildungssprachlichen Elemente, sondern auch mit der Anzahl der SchülerInnen, die sie anwendet, kann ein umfassenderes Bild dargestellt werden. Es hat sich gezeigt, dass die scheinbar großen Unterschiede zwischen den Wiener und Hamburger Arbeiten in Bezug auf die Komposita und die adjektivischen Attribute relativiert werden können.

#### 8.4. Satzverbindungen

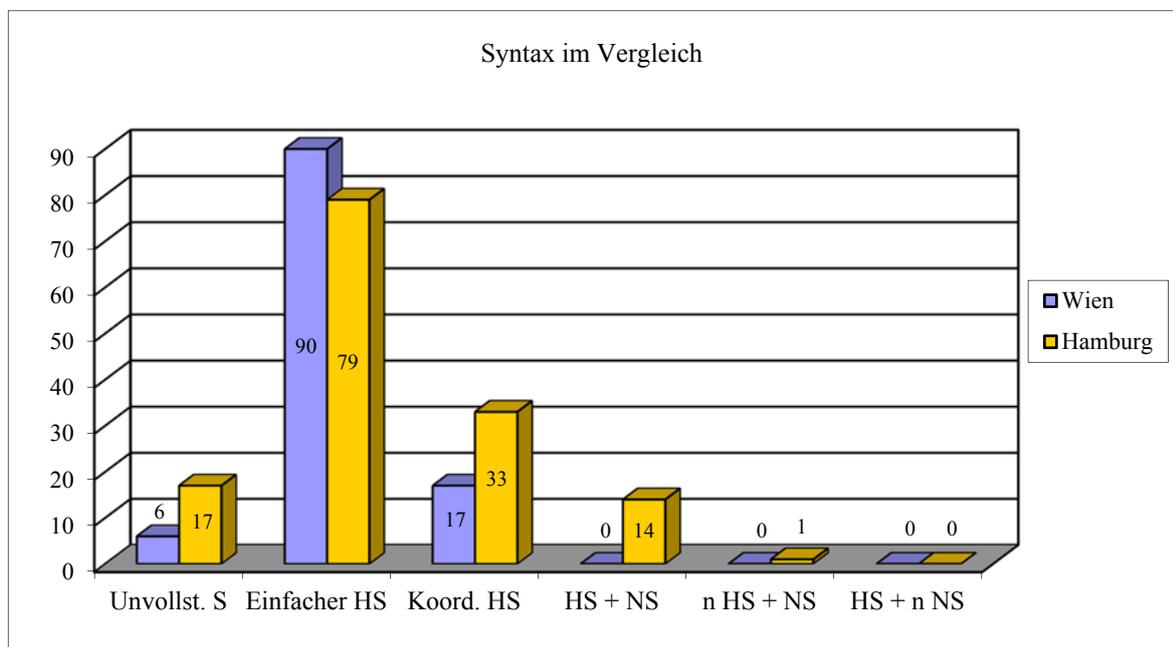


**Abbildung 11 - Satzverbindungen im Vergleich**

Abbildung 11 stellt den Gebrauch von Satzverbindungen der Wiener und der Hamburger Arbeiten gegenüber. Wie in dem Auswertungsbogen des Verfahrens „Der Sturz ins Tulpenbeet“ wird zwischen „erzählspezifischen“ und „weiteren Satzverbindungen“ unterschieden. Die Graphik veranschaulicht die Summe der Tokens. Es

ist deutlich zu erkennen, dass die Hamburger SchülerInnen drei Mal so viele „erzählspezifischen Satzverbindungen“ in ihren Bildergeschichten verwendet haben als die Wiener. Die Summe aller angewendeten Satzverbindungen ist in den Texten aus Hamburg ebenso deutlich höher als in den Arbeiten aus Wien. In den untersuchten Erzählungen aus Wien werden insgesamt 21 Satzverbindungen verwendet, in jenen aus Hamburg 64. Dieser recht große Unterschied zeigt, dass die Wiener SchülerInnen in ihren Ausführungen eher knappe und kurze Sätze formulieren und im Gegensatz zu den GymnasiastInnen aus Hamburg ihre Sätze nicht so oft durch Bindewörter miteinander verknüpfen.

## 8.5. Syntax



**Abbildung 12 - Syntax im Vergleich**

In der Abbildung 12 werden die Wiener und die Hamburger Arbeiten in Bezug auf die Syntax miteinander verglichen. Dabei wird gemäß dem Auswertungsbogen zwischen folgenden Satzarten unterschieden: „unvollständiger Satz“, „einfacher Hauptsatz“, „koordinierte Hauptsätze“, „ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz“, „mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz“ sowie „Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen“. Wie in dem Diagramm in Abbildung 12 gut zu sehen ist, dominiert sowohl in den Bildergeschichten der Wiener als auch der Hamburger SchülerInnen die Verwendung „einfacher Hauptsätze“. Die Summe der „einfachen Hauptsätze“ der untersuchten Wiener Arbeiten beträgt 90 und die der Hamburger Texte 79. Interessant ist, dass weder in den Ausführungen aus Wien noch in jenen aus Hamburg ein

„Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen“ zu lesen ist. Lediglich einmal kommen in einer Arbeit aus Hamburg „mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz“ vor. Bemerkenswert ist außerdem, dass 14 Mal in den Texten aus Hamburg „ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz“ zu zählen ist, während diese Satzart in den Wiener Arbeiten überhaupt nicht angewendet wird. Ein relativ großer Unterschied ist in Bezug auf die Verwendung von „koordinierten Hauptsätzen“ zu beobachten. In den Wiener Arbeiten wird diese Satzart 17 Mal angewendet, im Gegensatz dazu kommt sie in den Hamburger Texten 33 Mal vor. „Unvollständige Sätze“ können in den Wiener Bildergeschichten sechs Mal gezählt werden, während sie in den Hamburger Arbeiten 17 Mal zu beobachten sind. Insgesamt kann festgehalten werden, dass sowohl in den untersuchten Wiener als auch Hamburger Arbeiten hauptsächlich „einfache Hauptsätze“ geschrieben werden. Der Vergleich zeigt außerdem, dass in den Hamburger Texten mehr „koordinierte Hauptsätze“ verwendet werden als in den Wiener Ausführungen. Ebenso wird die Satzart „ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz“ von den SchülerInnen in Hamburg öfter angewendet als von jenen aus Wien. In den Hamburger Bildergeschichten kommen zudem mehr als doppelt so viele „unvollständige Sätze“ vor als in den Erzählungen aus Wien.

## 8.6. Wort- und Satzzahl

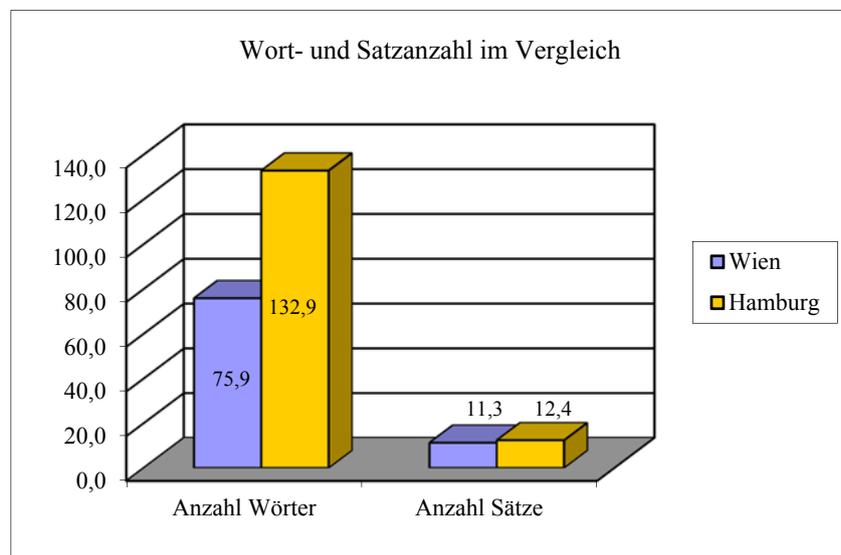


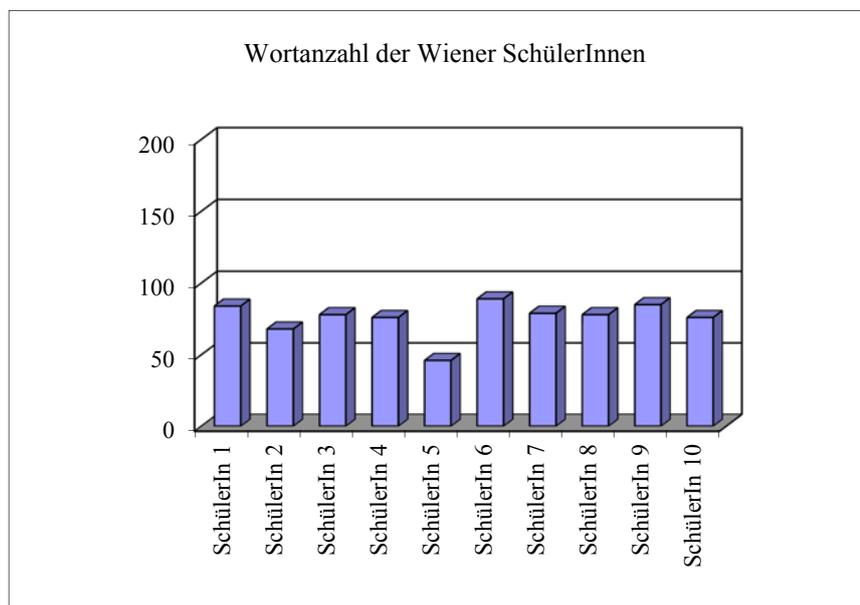
Abbildung 13 - Wort- und Satzzahl im Vergleich

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

deutlich zu sehen, dass der Mittelwert der Anzahl der Wörter bei den Wiener Arbeiten bei 75,9 liegt und jener bei den Geschichten der Hamburger SchülerInnen bei 132,9. Die Anzahl der Sätze beträgt bei den Wiener Texten im Mittel 11,3 und bei jenen aus Hamburg 12,4. Diese Gegenüberstellung veranschaulicht, dass die GymnasiastInnen in Hamburg im Durchschnitt erheblich längere Texte verfassen, also mehr Wörter für ihre Bildergeschichten verwenden als die Wiener SchülerInnen. Allerdings zeigt der Vergleich der Satzanzahl, dass sowohl in den Wiener Arbeiten als auch in den Hamburger Erzählungen annähernd gleich viele Sätze geschrieben werden.

### 8.7. Anzahl der Wörter

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

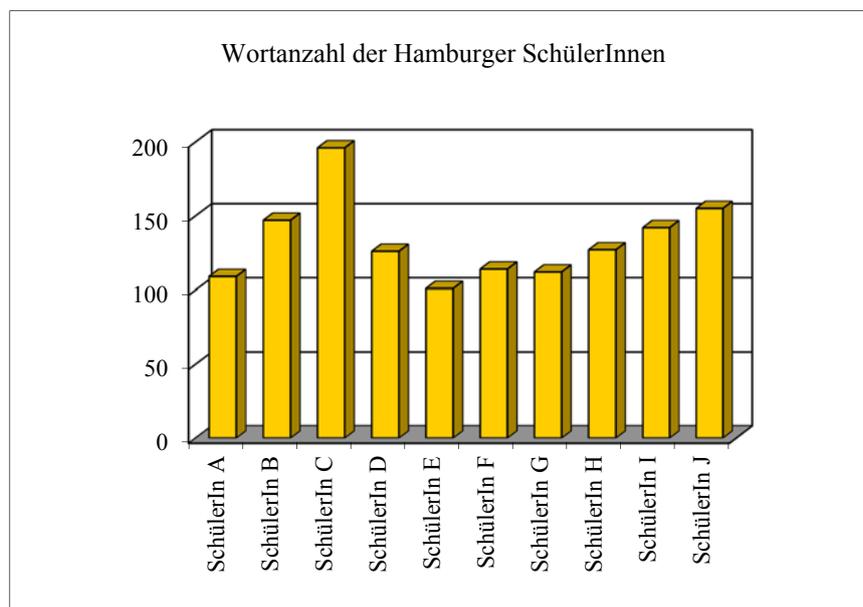


**Abbildung 14 - Wortanzahl der Wiener SchülerInnen**

Das Diagramm in Abbildung 14 zeigt, dass von allen untersuchten Wiener Arbeiten diejenige der/des Schülerin/Schülers 6 die höchste Anzahl an Wörtern, nämlich 89, hat. Mit nur 46 Wörtern schreibt SchülerIn 5 die Bildergeschichte, die die geringste Wortanzahl hat. Insgesamt fällt auf, dass es keine besonders großen Unterschiede in Bezug auf die Anzahl der Wörter zwischen den Wiener Texten gibt. Zudem muss hervorgehoben

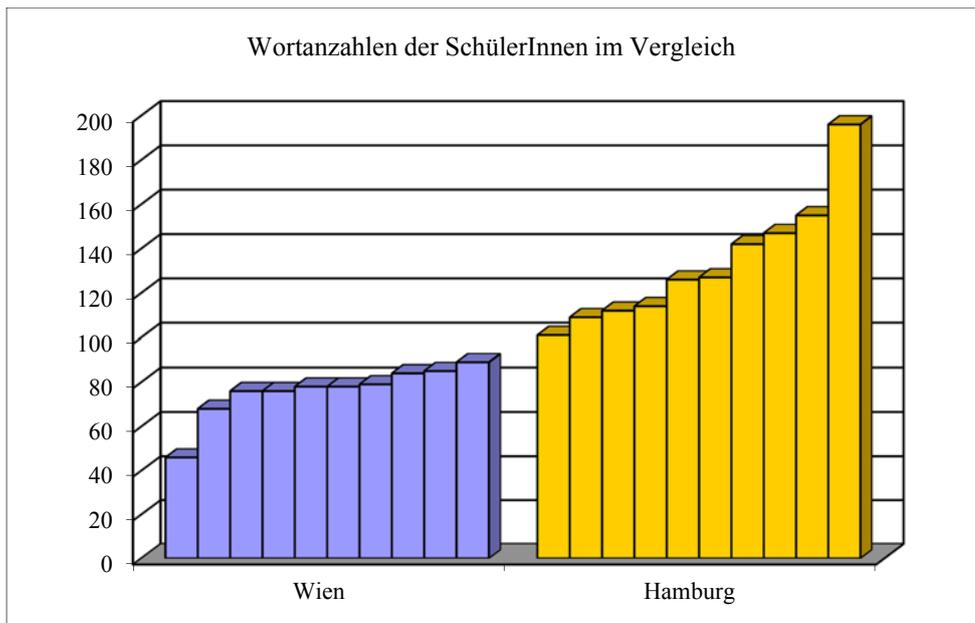
werden, dass es keine einzige Arbeit unter den Wiener Erzählungen gibt, die mehr als 100 Wörter umfasst. Die Wiener SchülerInnen konzentrieren sich in ihren Ausführungen auf das Wesentlichste und verwenden vorwiegend knappe und teilweise sehr kurze Formulierungen. Da beispielsweise weder Ausschmückungen noch nähere Beschreibungen in den Wiener Texten erwähnt werden und die Erzählungen nur auf die wichtigsten Punkte der Handlung beschränkt sind, ist die Anzahl der verwendeten Worte eher gering.

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



**Abbildung 15 - Wortanzahl der Hamburger SchülerInnen**

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



**Abbildung 16 - Wortanzahlen der SchülerInnen im Vergleich**

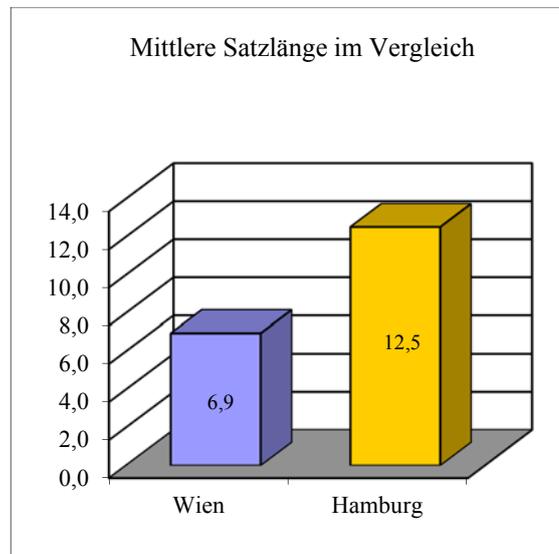
Abbildung 16 verdeutlicht erneut, dass die Anzahl der Wörter in den Hamburger Arbeiten höher ist als in den Wiener Texten. Während die meisten Wiener Texte ungefähr 70 bis 80 Wörter umfassen, verwenden die Hamburger SchülerInnen größtenteils in ihren Bildergeschichten ca. 120 bis 150 Wörter. Der äußerst große Unterschied der untersuchten Wiener und Hamburger Arbeiten in Bezug auf die Wortanzahl wird noch gravierender, wenn die Texte aus Wien und Hamburg mit der meisten bzw. der geringsten Wortanzahl miteinander verglichen werden. Die umfassendste Bildergeschichte aus Wien besteht aus 89 Wörtern und jene aus Hamburg aus 196, was einen Unterschied von 107 Wörtern bedeutet. Natürlich muss an dieser Stelle berücksichtigt werden, dass die längste Erzählung aus Hamburg eher als eine Ausnahme zu sehen ist, da die meisten Arbeiten aus Hamburg ca. 120 bis 150 Wörter umfassen, was allerdings dennoch deutlich mehr Wörter als in den Wiener Arbeiten sind. Ebenso interessant ist der Vergleich der Wiener und Hamburger Texte mit der geringsten Wortanzahl: nur 46 Wörter zählt die Bildgeschichte mit den wenigsten Wörtern aus Wien und 101 Wörter jene aus Hamburg. Dies ergibt eine beachtliche Differenz von 55 Wörtern.

Obwohl in Bezug auf die Wortanzahl ein großer Unterschied zwischen den Wiener und den Hamburger Arbeiten besteht, kann nicht gesagt werden, dass die Hamburger GymnasiastInnen bessere Deutschkenntnisse als die Wiener SchülerInnen besitzen. Die oben angeführten Diagramme zeigen deutlich, dass die untersuchten Arbeiten aus Wien im Gegensatz zu jenen aus Hamburg eher knapp verfasst sind. An dieser Stelle muss

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

Interessanterweise gibt es jedoch in dem Auswertungsbogen zu dem Verfahren „Der Sturz ins Tulpenbeet“ keine Zusatzpunkte für die Anzahl der Wörter bzw. für zum Beispiel das Schreiben einer Vorgeschichte. In erster Linie liegt das Augenmerk der Auswertung des Bereiches „Aufgabenbewältigung“ bei der Erfassung des Wesentlichsten der einzelnen Bilder. Obwohl die Kategorie „Literarische Elemente“ näher auf die Gestaltung des Textes eingeht und in Bezug auf den Beginn und das Ende der Geschichte die Möglichkeit besteht „ausführlich-Herstellung eines Kontextes“ anzukreuzen, wäre es sicherlich wünschenswert, in irgendeiner Form die Kreativität bzw. originelle Ideen oder bestimmte außergewöhnliche Überlegungen der SchülerInnen in die Bewertung mit einfließen zu lassen. Zwar bietet der Auswertungsbogen Raum für „Notizen und Beispiele“, allerdings werden sie nicht mit in die Einstufung genommen.

## 8.8. Mittlere Satzlänge



**Abbildung 17 - Mittlere Satzlänge im Vergleich**

Wie das Diagramm in Abbildung 17 veranschaulicht, beträgt der Mittelwert der mittleren Satzlänge in den untersuchten Wiener Arbeiten 6,9 und jener der analysierten Texte aus Hamburg 12,5. Dieser große Unterschied zeigt erneut, dass die Wiener SchülerInnen eher knappe Sätze formulieren und die Hamburger GymnasiastInnen in ihren Erzählungen längere Sätze verwenden. Die mittlere Satzlänge ist im Durchschnitt in den Hamburger Arbeiten doppelt so lang ist wie in den Wiener Texten. Das ist nicht verwunderlich, da bereits in Abbildung 13 deutlich zu erkennen ist, dass zwar die Anzahl der Wörter in den Hamburger Erzählungen größer als in den Wiener Geschichten ist, allerdings bezüglich der Satzanzahl kaum ein Unterschied zwischen den Arbeiten aus Wien und Hamburg besteht.

## 8.9. Individuelles Sprachprofil (allgemein)

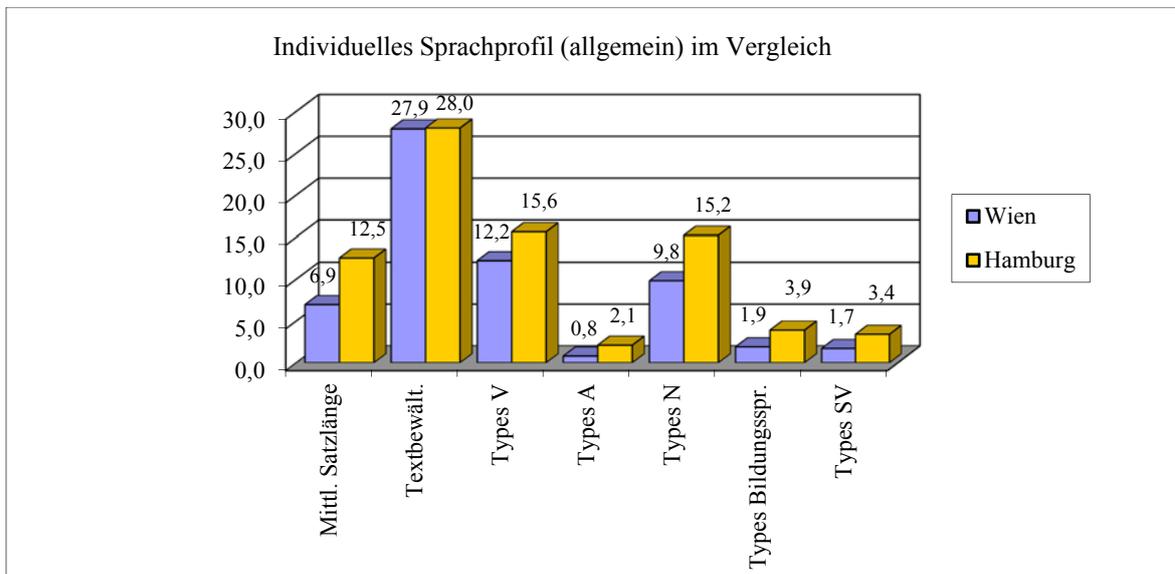
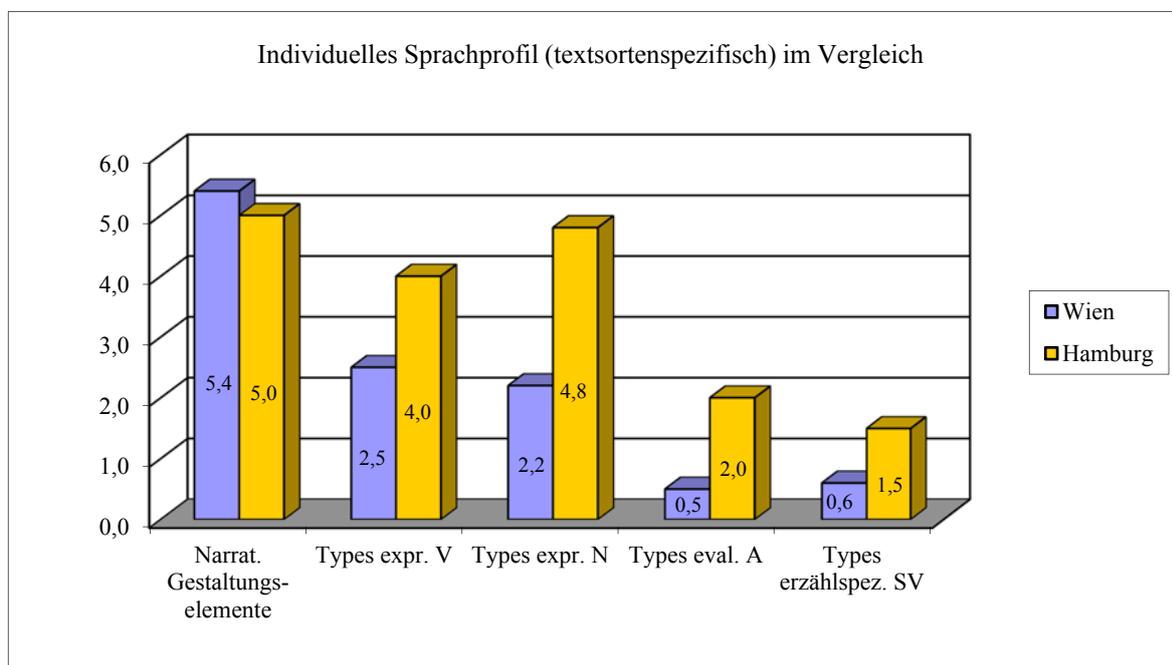


Abbildung 18 - Individuelles Sprachprofil (allgemein) im Vergleich

Das Diagramm in Abbildung 18 gibt einen Überblick über allgemeine Punkte des „individuellen Sprachprofils“ und stellt einen Vergleich zwischen den Wiener und den Hamburger Arbeiten dar. Die Werte der mittleren Satzlänge sind bereits in der Graphik in Abbildung 17 analysiert worden und jene bezüglich der Textbewältigung in der Darstellung in Abbildung 6. Diese Daten werden hier zusammenfassend erneut angeführt. Noch nicht besprochen wurden die types Nomen, types Adjektive sowie die types Verben. Die hier angeführten Werte bezeichnen die verschiedenen Nomen, Adjektive und Verben, die von den Wiener und Hamburger SchülerInnen in ihren Bildergeschichten verwendet werden. Der Mittelwert der types Verben der untersuchten Wiener Arbeiten liegt bei 12,2 und jener der Hamburger Texte bei 15,6. Ein größerer Unterschied ist in Bezug auf die types Adjektive zu bemerken. Während der mittlere Wert der types Adjektive bei den Wiener Arbeiten 0,8 beträgt, lautet er bei den Hamburger Erzählungen 2,1. Ebenso gibt es eine deutliche Differenz bezüglich der types Nomen: hier ist der Mittelwert bei den Arbeiten aus Wien 9,8 und bei jenen aus Hamburg 15,2. Diese Daten zeigen deutlich, dass die Hamburger SchülerInnen im Gegensatz zu den Lernenden aus Wien mehrere verschiedene Verben, Nomen und Adjektive in ihren Bildergeschichten verwenden. Insgesamt differieren die Wiener und die Hamburger Werte allerdings nicht maßgeblich. Zudem zeigt das Diagramm in Abbildung 18 einen Vergleich der types Bildungssprache: hier liegt der Mittelwert bei den Wiener Arbeiten bei 1,9 und bei den Hamburger Texten bei 3,9. Diese Daten, die sich aus der Summe der types bildungssprachlicher Elemente

ergeben, fassen erneut zusammen, dass in den Hamburger Geschichten doppelt so viele verschiedene bildungssprachliche Elemente angewendet werden wie in den Wiener Erzählungen. Schließlich zeigt die Graphik in Abbildung 18 einen Vergleich der types Satzverbindungen: hier beträgt der Mittelwert der untersuchten Wiener Arbeiten 1,7 und jener der Hamburger Bildergeschichten liegt bei 3,4. Auch in diesem Fall kann festgestellt werden, dass die Hamburger SchülerInnen im Gegensatz zu den Wiener Lernenden unterschiedlichere Satzverbindungen in ihren Ausführungen verwenden.

### 8.10. Individuelles Sprachprofil (textsortenspezifisch)



**Abbildung 19 - Individuelles Sprachprofil (textsortenspezifisch) im Vergleich**

Das Diagramm in Abbildung 19 bietet einen zusammenfassenden Vergleich des individuellen Sprachprofils in Bezug auf die Textsorte. Der Mittelwert der Summe der narrativen Gestaltungselemente der analysierten Wiener Arbeiten, der bei 5,4 liegt, unterscheidet sich nur minimal von jenem der untersuchten Hamburger Geschichten, der 5,0 beträgt. Ein größerer Unterschied ist hinsichtlich der types expressiver Verben, types expressiver Nomen und evaluativer Adjektive zu bemerken: während der Wert der types expressiver Verben bei den Wiener Texten im Mittel bei 2,5 liegt, beträgt er bei den Hamburger Arbeiten 4,0. Der Mittelwert der types expressiver Nomen lautet bei den Wiener Erzählungen 2,2 und ist bei den Hamburger Geschichten mehr als doppelt so hoch, nämlich 4,8. Hinsichtlich der types evaluativer Adjektive kann festgestellt werden, dass

dieser Wert im Mittel bei den Wiener Texten bei 0,5 liegt und bei jenen aus Hamburg hingegen bei 2,0. Der Mittelwert der Summe der types erzählspezifischer Satzverbindungen beträgt bei den untersuchten Wiener Arbeiten 0,6 und bei den Hamburger Erzählungen 1,5. Dies bedeutet erneut, dass die Hamburger GymnasiastInnen im Vergleich zu den Wiener SchülerInnen unterschiedlichere erzählspezifische Satzverbindungen in ihren Bildergeschichten anwenden.



## **9. Stellen die sprachlichen Unterschiede zwischen Deutschland und Österreich ein Hindernis für die Adaption dieses Verfahrens für Österreich dar?**

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

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

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

---

<sup>120</sup> Ammon (1995).

<sup>121</sup> Ammon u.a. (2004), S. 31.

<sup>122</sup> Markhardt (2005).

<sup>123</sup> Moser (1985), S. 1678-1707 nach Markhardt (2005), S. 11.

<sup>124</sup> Markhardt (2005).

DDR gesprochen wird, wurde als das „Randdeutsche“ oder „Außendeutsche“ bezeichnet.<sup>125</sup>

## 9.1. Die Entwicklung des österreichischen Deutsch

Zu dieser Thematik bietet Ebner einen knappen und übersichtlichen Einblick<sup>126</sup>:

Ab den 1850er Jahren rückte durch den Ausschluss Österreichs aus dem Deutschen Reich der Gedanke an ein „eigenes“ österreichisches Deutsch in den Vordergrund. Durch die Herrschaft der Habsburger in der österreichisch-ungarischen Monarchie kam es zu einer Wandlung der kulturellen Vorstellungen und Ideen. Speziell in den Bereichen der Verwaltung, des gesellschaftlichen Lebens und der Esskultur wurden vermehrt österreichische Bezeichnungen verwendet.

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

In der Zeit nach 1945, als Österreich wieder ein eigener Staat wurde, wurde mit der Herausgabe des Österreichischen Wörterbuchs ein erster Schritt in Richtung österreichisches Deutsch unternommen. Dieses Schulwörterbuch wurde erstmals 1951 publiziert. Mit der Unterzeichnung des Staatsvertrages im Jahr 1955 kam es verstärkt zu einem Wandel in der Auffassung des Begriffes „Nation“. Während zuvor als „Nation“ alle Menschen gleicher Kultur, Sprache und ethnischer Herkunft bezeichnet wurden, sind es nun jene, die in einem Staat leben. Aus diesem Grund war Österreich jetzt eine eigene Nation. Somit wurde das österreichische Deutsch ein wesentlicher Gegenstand für Österreich und geriet in den Fokus der Politik.

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

---

<sup>125</sup> Markhardt (2005).

<sup>126</sup> Ebner (2009).

## 9.2. Unterschiede zwischen Deutsch und Österreichisch

*Der Österreicher unterscheidet sich vom Deutschen durch die gemeinsame Sprache.*<sup>127</sup>

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

Markhardt<sup>128</sup> gliedert die Merkmale des österreichischen Deutsch gemäß der Aufteilung in den ÖSD-Lernzielkatalogen<sup>129</sup> in folgende Bereiche:

- **Grammatik**

Die Substantiva unterscheiden sich in Morphologie und Wortbildung. So erfolgt zum Beispiel die Bildung der Ordnungszahlen im österreichischen Deutsch mit einem -er Suffix (z.B. der Zweier//die Zwei). Weiters gibt es Verkleinerungssuffixe -erl/ -el/ -l/ -ler (z.B. Flascherl//Flasche) sowie das Fugenmorphem s oder e (z.B. Aufnahmeprüfung//Aufnahmeprüfung). Zusätzliche Unterschiede sind bei der Genusbildung zu bemerken (z.B. das Cola, das Puder//die Cola, der Puder) und bei der Bildung des Plurals (z.B. Pölster).

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

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

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

---

<sup>127</sup> Es ist nicht eindeutig feststellbar, wem dieses Zitat zugeschrieben werden kann. Sowohl Mally (2007) als auch Zeman (2009) kommen zu dem Schluss, dass es nicht, wie fälschlicherweise oftmals angenommen, von Karl Kraus stammt, sondern vermutlich Alfred Polgar, Friedrich Torberg oder Karl Farkas zugeschrieben werden kann. Der Ursprung dieser Aussage geht wahrscheinlich auf die Erzählung „The Canterville Ghost“ von Oscar Wilde zurück, in der er über die Engländer schreibt: „...we have really everything in common with America nowadays, except, of course, language.“

<sup>128</sup> Markhardt (2005).

<sup>129</sup> ÖSD-Lernzielkataloge (2000), S. 61-83.

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

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

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

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

- **Pragmatik**

Mit dieser Thematik befasste sich Muhr<sup>133</sup> intensiv in seinem Aufsatz „Grammatische und pragmatische Merkmale des österreichischen Deutsch“, in dem er folgende Punkte nennt:

- **Anredeverhalten**

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

---

<sup>130</sup> Zeman (2009).

<sup>131</sup> Zeman (2009).

<sup>132</sup> Zeman (2009), Markhardt (2005).

<sup>133</sup> Muhr (1995).

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

Der Gruß „Grüß Gott“ wird sowohl in Österreich als auch in Bayern verwendet. Mit den Worten „Servus“ und „Grüß dich“ können sich Personen begrüßen und auch verabschieden, „Guten Tag“ hingegen dient in Österreich ausschließlich als Begrüßung. Um sich zu verabschieden kommen folgende Worte zur Anwendung: das italienische „Ciao“ (wird bei Muhr<sup>134</sup> „Chiao“ geschrieben), „Tschüss“, „Pfiat di“ (aus dem Dialekt) und „Baba“ (nur, wenn die Personen per Du sind; in Deutschland hingegen kann „Tschüss“ auch in der Sie-Form angewendet werden).

- **Sprechaktrealisierungsverhalten**

Laut Muhr<sup>135</sup> sind in Österreich folgende Elemente in einem Gespräch von Bedeutung: „Personalisierung, Hierarchisierung, Harmonieerhaltung, Gesichtsbewahrung, Situationshandeln, Normenambivalenz, Wirklichkeitsmanipulation, Humor“, während in Deutschland diese Faktoren wichtig sind: „Sachbezogenheit, persönliche Leistung, Prinzipienhandeln, Normentreue, Konstanz, Wirklichkeitsüberhöhung, Ernsthaftigkeit als handlungsleitende Vorannahmen“.

Muhr<sup>136</sup> kommt durch seine Forschungsarbeiten zu dem Ergebnis, dass in Österreich die RednerInnen sehr bedacht sind Konflikte zu vermeiden, Harmonie zu erhalten und Kritik nur sehr vorsichtig an zu bringen. Im Gegensatz dazu stehen in Deutschland eine „starke Leistungsorientiertheit“ und „stärkerer Individualismus“ im Vordergrund. In Österreich hingegen kann eine „ausgeprägte Gruppenorientierung“ bemerkt werden.

---

<sup>134</sup> Muhr (1995).

<sup>135</sup> Muhr (1995), S. 230-231.

<sup>136</sup> Muhr (1995), S. 231.

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

Zu diesen Elementen, die einen Einfluss auf die Rednerintention haben, zählen beispielsweise „einmal“, „mal“, „ja“, „doch“ und „eben“. Muhr<sup>137</sup> bemerkt hierzu, dass österreichische SprecherInnen im Gegensatz zu deutschen: „a) insgesamt deutlich weniger illokutionsmodifizierende Elemente, b) weniger Modalpartikel, c) andere Modalpartikel und d) andere Kombinationen zwischen modifizierenden Elementen“ anwenden.

- **Entschuldigungsverhalten**

Muhr<sup>138</sup> beobachtet, dass das Entschuldigungsverhalten der SprecherInnen in Österreich durch ein sehr hohes Eingehen auf den Zuhörer geprägt wird. Zudem ist die Anzahl der verwendeten Entschuldigungsfloskeln in Österreich höher als in Deutschland. Ein weiterer Unterschied ist, dass im Gegensatz zu Deutschland in Österreich die konkrete Problematik nicht sofort auf den Punkt gebracht wird. Muhr<sup>139</sup> weist an dieser Stelle darauf hin, „dass die deutschen Sprecher deshalb nicht von vornherein ‚unhöflicher‘ sind, sondern lediglich innerhalb ihrer Kultur andere Kulturstandards und darauf basierende Gesprächsregeln befolgen.“

- **Bitten- und Aufforderungsverhalten**

Hierbei sind Ähnlichkeiten zu dem zuvor besprochenem Merkmal zu bemerken. Während es für die SprecherInnen in Österreich charakteristisch ist, Bitten und Aufforderungen nicht direkt zu formulieren, ist es in Deutschland üblich die Wünsche konkret auszusprechen. Muhr<sup>140</sup> kommt zu dem Schluss, dass dieses Verhalten der ÖsterreicherInnen bei den Deutschen den Eindruck erweckt, dass österreichische SprecherInnen sich kompliziert ausdrücken, ungenaue und teilweise sogar unverständliche Äußerungen tätigen.

---

<sup>137</sup> Muhr (1995), S. 231.

<sup>138</sup> Muhr (1995).

<sup>139</sup> Muhr (1995), S. 232.

<sup>140</sup> Muhr (1995), S. 233.

- **Orthographie**

In der 39. Auflage des Österreichischen Wörterbuchs sind die Wörter sowohl nach der seit 1.8.1988 in Kraft getretenen Reform als auch in ihrer alten Schreibweise zu lesen. Stets wird auf die orthographischen Unterschiede zwischen Österreich und Deutschland hingewiesen.<sup>141</sup> Als Beispiele sind Geschoß//Geschoss und Kücken//Küken zu nennen.

- **Lexik**

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

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

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

---

<sup>141</sup> Markhardt (2005).

<sup>142</sup> Markhardt (2005).

<sup>143</sup> Pohl (1998), S. 23 nach Markhardt (2005), S. 42.

<sup>144</sup> Wiesinger (1998), S. 242-243.

<sup>145</sup> Wiesinger (1998), S. 243 nach Markhardt (2005), S. 43.

<sup>146</sup> Muhr (2000).

dieselbe Sache in den drei Ländern des deutschen Sprachraums (trilingual, bilingual, sachspezifisch, sprachgebrauchsspezifisch, stilspezifisch)“.<sup>147</sup>

Muhr<sup>148</sup> unterteilt den Wortschatz in folgende Gruppen:

### **1) Parallelförmigkeiten (Wortdoubletten)**

Parallelförmigkeiten bezeichnen denselben Gegenstand und sind synonym. Als Beispiel hierfür sind Erlagschein, Einzahlungsschein und Zahlschein zu nennen.

### **2) Sachspezifika als „unechte Parallelförmigkeiten“**

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

### **3) Teilsynonyme, Teilsynonyme, „Falsche Freunde“**

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

Ausdrücke können als polysynonym bezeichnet werden, „wenn zur Beschreibung ihres Bedeutungsumfanges mehrere Ausdrücke anderer Varietäten herangezogen werden müssen.“<sup>150</sup> So bezeichnet beispielsweise der Ausdruck Bäckerei in Deutschland ausschließlich das Geschäft, während in Österreich darunter auch süßes Kleingebäck verstanden wird.

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

---

<sup>147</sup> Muhr (2000), S. 54-56 nach Markhardt (2005), S. 43.

<sup>148</sup> Muhr (1997), S. 191-197.

<sup>149</sup> Muhr (1997), S. 192 nach Markhardt (2005), S. 43.

<sup>150</sup> Muhr (1997), S. 192 nach Markhardt (2005), S. 43-44.

<sup>151</sup> Muhr (1997).

#### **4) Präferenzunterschiede**

Unter Präferenzunterschieden versteht Muhr<sup>152</sup> „Unterschiede in der Auswahl und Gebrauchshäufigkeit weitgehend synonymen lexikalischer Ausdrücke innerhalb eines semantischen Feldes.“ Als Beispiel führt er „sehen/schauen“ an.<sup>153</sup>

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

### **9.3. Austriazismen**

Für Österreich charakteristische Varianten der deutschen Standardsprache werden Austriazismen genannt. Die für Deutschland typischen Ausdrücke der deutschen Standardsprache werden oft als Teutonismen oder Deutschlandismen bezeichnet.<sup>156</sup>

#### **9.3.1. Zur Entstehung von Austriazismen**

Zu dieser Thematik werden im DUDEN<sup>157</sup> folgende Aspekte diskutiert:

##### **1) Varianten durch bestimmte dialektal gebrauchte Ausdrücke**

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

##### **2) Varianten aus dem oberdeutschen Sprachraum**

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

---

<sup>152</sup> Muhr (1997).

<sup>153</sup> Muhr (1997), S. 197 nach Markhardt (2005), S. 44.

<sup>154</sup> Markhardt (2005).

<sup>155</sup> Ammon (1995).

<sup>156</sup> Ebner (2009), S. 441.

<sup>157</sup> Ebner (2009), S. 442-446.

### **3) Varianten bedingt durch die unterschiedliche sprachgeschichtliche Entwicklung**

In Österreich fanden gewisse Entwicklungen der deutschen Standardsprache keinen Einzug. Es ist zu beobachten, dass bestimmte ältere Varianten in Österreich noch gebräuchlich sind, während sie in Deutschland nicht mehr vorkommen. So war es beispielsweise vom Mittelalter bis zum Zeitalter der Klassik üblich für die Monatsbezeichnung den aus dem Latein stammenden eingedeutschten Namen Jenner oder Jänner zu gebrauchen. Diese Bezeichnung wurde schließlich im 19. Jahrhundert in Deutschland von dem latinisierten Ausdruck Januar (lat. Ianuarius) abgelöst. In Österreich hingegen wurde die Variante Jänner beibehalten.

### **4) Nationale Varianten bedingt durch die staatliche Verwaltung**

Im deutschen Sprachraum gibt es verschiedene Bezeichnungen für eine schriftliche Arbeit in der Schule, die benotet werden soll: Klassenarbeit, Schulaufgabe, Schularbeit, Probe und Klausur. Obwohl diese Ausdrücke sicherlich auch in Österreich anwendbar wären, ist dies nicht möglich, da der Ausdruck Schularbeit in den Gesetzen und Verordnungen für das österreichische Schulwesen verankert wurde. Somit wurde diese Bezeichnung zu einer nationalen Variante von Österreich. Durch staatliche Umstrukturierungen können Austriazismen wegfallen. So ist zum Beispiel das Wort Gendarmarie in Österreich nicht mehr gebräuchlich, da aufgrund der Polizeireform 2002 für alle Exekutivorgane nur mehr die Bezeichnung Polizei zulässig ist.

### **5) Beeinflussung durch Fremdwörter**

Austriazismen werden durch Fremdwörter geprägt. Neben Latein haben folgende Sprachen einen Einfluss auf das österreichische Deutsch: Italienisch, Englisch, Slowenisch, Tschechisch, Slowakisch und Ungarisch.

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

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

Bei näherer Betrachtung der Bildergeschichten der Wiener SchülerInnen fällt auf, dass abgesehen von dem Austriazismus „Bub“, der in der Arbeit von SchülerIn 4 zu lesen ist, keine weiteren Austriazismen vorkommen. Die Ursache dafür könnte sein, dass die Bilder des Verfahrens, die den Schreibimpuls liefern, keine Bezeichnungen erfordern, die typisch für das österreichische Deutsch sind. Einzig die Nennung von „Bub“ wird in den 10 untersuchten Wiener Arbeiten ein Mal verwendet. In den meisten Texten werden die auf den Bildern dargestellten Kinder entweder als Kinder bezeichnet oder namentlich genannt.

Im Gegensatz dazu sind in den 10 untersuchten Hamburger Arbeiten einige Teutonismen zu finden. So schreibt zum Beispiel SchülerIn B in der Geschichte „klauen“ anstelle von „stehlen“. In dem Text von SchülerIn C ist „gucken“ zu lesen, was in diesem Fall mit dem Modalpartikel „mal“ kombiniert wird: „guck mal“. Das Verb „gucken“ kommt im österreichischen Deutsch nicht vor. In Österreich ist es üblich stattdessen das Verb „schauen“ zu verwenden. Zudem kann an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen werden, dass im österreichischen Deutsch der Modalpartikel „mal“ eher selten Anwendung findet, wie bereits Muhr<sup>158</sup> feststellte. Ebenfalls in der Arbeit von SchülerIn C ist „klasse Idee“ zu lesen. Die Bezeichnung „klasse“ anstelle von „gut“ ist ein typisch binnendeutscher Ausdruck. Eine weitere Besonderheit kommt in der von SchülerIn G verfassten Geschichte vor, in der „kriegen“ zu lesen ist. Obwohl dieses Wort keine charakteristische Bezeichnung aus dem Binnendeutschen ist, ist es vor allem in der österreichischen Schriftsprache gängiger „bekommen“ statt „kriegen“ zu verwenden. Ein weiterer Teutonismus ist die Bezeichnung „Hacke“, die in der Arbeit von SchülerIn H zu lesen ist. Dieser Ausdruck wird in Österreich „Ferse“ genannt. Eine besonders interessante Auffälligkeit ist in der Arbeit von SchülerIn H zu finden. Hier steht: „stiß wo gegen“ anstelle von „dagegen“. Diese Verkürzung bestimmter Wörter ist ein in Deutschland üblicherweise in der mündlichen Sprache häufig auftretendes Phänomen, das in Österreich kaum bis gar nicht Anwendung findet.

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

---

<sup>158</sup> Muhr (1995).

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

Könnten nun die Unterschiede in den Bezeichnungen problematisch in Bezug auf die Adaption des Verfahrens für Österreich sein? Hierbei muss berücksichtigt werden, dass im Bereich „Wortschatz“ des Verfahrens der Fokus auf den in den Texten vorkommenden Verben, Nomina und Adjektiven sowie auf ihre Anzahl und ihre Häufigkeit liegt. Abgesehen von der Unterteilung „expressiv“ und „weitere“ bei den Nomen und Verben bzw. „evaluativ“ und „weitere“ bei den Adjektiven wird nicht näher auf die Wahl der verwendeten Wörter eingegangen. Da also nicht explizit auf die in den Geschichten geschriebenen Wörter eingegangen wird, sondern sie in erster Linie aufgelistet und gezählt werden, spielt es kaum eine Rolle, ob Austriazismen bzw. Teutonismen in den Texten vorkommen oder nicht. Mit Ausnahme der oben genannten Unterteilung der Wortarten in je zwei Unterkategorien, wird keine Wertung der in der Geschichte verwendeten Wörter vorgenommen. Aus dieser Überlegung heraus sollten typische länderspezifische Bezeichnungen für bestimmte Ausdrücke kein Hindernis für eine Übernahme dieses Verfahrens für Österreich darstellen. Obwohl sich jede Sprache in einem permanenten Entwicklungsprozess befindet und somit einem ständigen sprachlichen Wandel sowie Veränderungen unterworfen ist, ist es dennoch denkbar dieses Instrument für Österreich zu übernehmen. Speziell unter dem Gesichtspunkt, dass bei diesem Verfahren die Schriftsprache bzw. Bildungssprache im Fokus steht und diese nicht sehr schnell veränderlich ist, ist eine Adaption dieses Verfahrens für Österreich unter dem Aspekt der Plurizentrik durchaus sinnvoll.

## 10. Schlussbemerkungen

Ziel dieser Arbeit war es, im Rahmen einer Analyse und eines Vergleiches von 10 Wiener mit 10 Hamburger Texten, die nach dem Schreibimpuls des sprachstandsdiagnostischen Verfahrens „Der Sturz ins Tulpenbeet“ von SchülerInnen verfasst wurden, zu untersuchen, ob eine Adaption dieses Instruments für Österreich denkbar sei. Hierbei galt es vor allem darauf zu achten, ob die sprachlichen Unterschiede zwischen dem Binnendeutsch und dem österreichischen Deutsch ein Hindernis für eine Übernahme dieses in Deutschland angewendeten Verfahrens darstellen könnten. Obwohl die Anzahl der untersuchten Arbeiten zu gering war, um repräsentative Werte zu erhalten, konnte die Analyse dennoch einen Einblick in diese Thematik geben. Der ausführliche Vergleich der Wiener und der Hamburger Texte nach den Kriterien des Auswertungsbogens zu dem Verfahren „Der Sturz ins Tulpenbeet“ zeigte, dass in vielen Punkten nur geringe Abweichungen zwischen den Arbeiten zu bemerken war. So liegt beispielsweise in der Kategorie „Textbewältigung“ der Mittelwert der Wiener Texte bei 22,5 und jener der Hamburger bei 23. Ein ebenso sehr ähnliches Ergebnis kann in dem Bereich „Wortschatz“ beobachtet werden. Hier zeigte sich, dass sowohl in den Wiener als auch in den Hamburger Bildergeschichten die Verwendung von Nomen und Verben dominiert, während Adjektive kaum in den Texten zu finden sind. In Bezug auf die Häufigkeit der verwendeten bildungssprachlichen Elemente konnte herausgefunden werden, dass weder in den Wiener noch in den Hamburger Texten das Passiv angewendet wurde. Ähnliche Werte konnten in den Bereichen Nominalisierungen und Konjunktiv erzielt werden. Interessant ist allerdings der große Unterschied bezüglich der Punkte Komposita und adjektivische Attribute. So werden in den Wiener Texten nur vier Mal adjektivische Attribute verwendet, in den Hamburger Arbeiten hingegen 16 Mal. Während in den Wiener Bildergeschichten Komposita 20 Mal zu zählen sind, kommen sie in den

Hamburger Texten 32 Mal vor. Bemerkenswert ist zudem, dass Komposita von allen Wiener und von 9 Hamburger SchülerInnen verwendet wurden. Die Anzahl der Wiener und Hamburger SchülerInnen, die die bildungssprachlichen Elemente Nominalisierungen, adjektivische Attribute sowie Konjunktiv anwendet haben, ist annähernd gleich. Besonders interessant war der Vergleich der Wort- und Satzanzahl der Wiener und der Hamburger Texte. Während der Mittelwert der Anzahl der Wörter in den Hamburger Bildergeschichten mit 132,9 deutlich höher als bei den Wiener Arbeiten mit 75,9 liegt, sind die Mittelwerte der Anzahl der Sätze sehr ähnlich. Bei den Wiener Texten beträgt dieser nämlich 11,3 und bei den Hamburger Geschichten 12,4. Insgesamt zeigt die Analyse und der Vergleich der Wiener mit den Hamburger Texten also, dass in sehr vielen Punkten große Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten bestehen. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Wiener und den Hamburger Arbeiten besteht vor allem in der Anzahl der verwendeten Wörter. Während die Wiener Texte im Vergleich zu jenen aus Hamburg eher kurz erscheinen und aus knapp formulierten Texten bestehen, schildern jene aus Hamburg das Geschehen ausführlicher.

In Bezug auf die sprachlichen Unterschiede zwischen dem Binnendeutsch und dem österreichischen Deutsch konnte festgestellt werden, dass dieser Aspekt in Hinsicht auf die Adaption des Verfahrens für Österreich kein Hindernis darstellen sollte. Da das Konzept dieses Instruments zu Feststellung des Sprachstandes primär vorsieht, die Anzahl der Wörter und ihre Verwendung zu untersuchen und dabei keine Wertung der verwendeten Wörter vornimmt, spielt es keine Rolle, welche Bezeichnungen in den Texten vorkommen. Dennoch muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass eine Adaption des Verfahrens für Österreich ohne Überarbeitung nicht möglich ist.

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

# 11. Zusammenfassung

Aufgrund der steigenden Anzahl von Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache in Österreich wird es immer wichtiger den Sprachstand dieser Kinder zu erfassen um eine gezielte individuelle Sprachförderung ermöglichen zu können. Das in Deutschland angewendete Verfahren „Der Sturz ins Tulpenbeet“ zur Feststellung des Sprachstandes von SchülerInnen der 4. bis 6. Schulstufe könnte auch für Österreich geeignet sein. Dieses Instrument zur Erfassung des Sprachstandes sieht vor, dass die SchülerInnen angeregt durch einen Schreibimpuls eine Bildergeschichte verfassen, die anschließend mit Hilfe eines Auswertungsbogens analysiert wird. Schließlich kann für jede/jeden SchülerIn ein individuelles Sprachprofil erstellt werden. Anhand einer Analyse und eines Vergleichs von 10 Wiener Arbeiten mit 10 Hamburger Texten kann ein Einblick in diese Thematik gegeben werden. Zudem zeigt die Untersuchung der Wiener und der Hamburger Bildergeschichten Unterschiede und Gemeinsamkeiten bestimmter in den Texten vorkommender Elemente auf. Das Hauptaugenmerk dieser Arbeit liegt bei der Überlegung, ob dieses Verfahren auch für Österreich geeignet sei, oder, ob die sprachlichen Unterschiede zwischen Deutschland und Österreich ein zu großes Hindernis darstellen könnten. Insgesamt ergab der Vergleich der Wiener mit den Hamburger Arbeiten, dass aus sprachlicher Sicht keine Bedenken bezüglich einer Adaption dieses Verfahrens für Österreich bestehen sollten. Dennoch kann dieses Verfahren aus vielerlei Hinsicht sicherlich erst nach weiteren Untersuchungen und Studien sowie spezifischen Überarbeitungen für Österreich übernommen werden.



## 12. Abstract

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



## 13. Literaturverzeichnis

Ammon, Ulrich: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: De Gruyter 1995.

Ammon, Ulrich, Hans Bickel u.a.: Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprachen in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin/ New York: De Gruyter 2004.

Bredel, Ursula: Sprachstandsmessung-Eine verlassene Landschaft. In: Ehlich, Konrad: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin. 2005, S. 78-121.

Breit, Simone (Hrsg.): Handbuch zum BESK- DaZ. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. 2009. (abrufbar unter: [https://www.bifie.at/system/files/dl/fsd-2009\\_BESK-DaZ-Handbuch\\_2009-11-20.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/fsd-2009_BESK-DaZ-Handbuch_2009-11-20.pdf), 14.02.2014)

De Cillia, Rudolf/Krumm, Hans-Jürgen: Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich. (abrufbar unter: <http://verein.ecml.at/Portals/2/presentationen/OECD-CERI-Laenderbericht-Oesterreich.pdf>, 14.02.2014)

Dirim, İnci, Paul Mecheril u.a.: Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem. In: Mecheril, Paul, Maria do Mar Castro Varela u. a. Online Materialien zum Band Migrationspädagogik. 2010, S. 22-24. (abrufbar über: [www.beltz.de/Material](http://www.beltz.de/Material), Kennwort: 34205)

Dirim, İnci/Mecheril, Paul: Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul, Maria do Mar Castro Varela u. a.: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz 2010, S. 121-149.

Döll, Marion, Hans-Joachim Roth u.a.: Computergestützte Analyse der gesprochenen Kindersprache? Entwicklung und Erprobung eines parsergestützten Sprachtools für das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger (HAVAS 5). In: Lengyel, Drorit/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Band 5. Münster: Waxmann 2009, S. 71-90.

Döll, Marion/Dirim, İnci: Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Lehrbuch. Wiesbaden: VS-Verlag 2011a, S. 153-167.

Döll, Marion/Dirim, İnci: Sprachstandsdiagnose. In: Dr. Beranek, Wilhelm/Dr. Weidinger, Walter (Hrsg.): Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift. Heft 1-2. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG 2011b, S. 56-64.

Döll, Marion/Heller, Lisanne: Unterrichtsbegleitende Beobachtung der Aneignung des Deutschen als Zweitsprache (nicht nur) in Österreich. (im Druck)  
Ebner, Jakob: Duden. Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch des österreichischen Deutsch. Mannheim: Dudenverlag 2009.

Ehlich, Konrad: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin. 2005.

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

Gogolin; Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14. Juli 2004 in Hamburg. FöRMig Edition Band 1. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2005.

Herzog-Punzenberger, Barbara/Unterwurzacher, Anne: Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. In: Werner Specht und Kunst und Kultur Österreich/Bundesministerium für Unterricht (Hrsg.): **Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen.** Graz: Leykam 2009, S. 161–182.

Horstkemper, Marianne: Fördern heißt diagnostizieren. In: Friedrich Jahresheft 24/2006, S. 4-7.

Mally, Anton Karl: „Daß der Österreicher gesessen ist, während der Deutsche...gesessen hat...“ Ein Aphorismus von Karl Kraus über vermeintliche Austriazismen. Wiener Sprachblätter 2007, Heft 3.

Markhardt, Heidemarie: Das Österreichische Deutsch im Rahmen der EU. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. 2005.

Mecheril, Paul: Die Unumgänglichkeit und Unmöglichkeit der Angleichung. Herrschaftskritische Anmerkungen zur Assimilationsdebatte. In: np-Sonderheft 8-Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. 2005, S. 124-140.

Moser, Hugo: Die Entwicklung der deutschen Sprache seit 1945. In: Besch, Werner/Sonderegger, Stefan/Reichmann, Oskar (Hrsg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. Berlin/ New York. De Gruyter: 1985, S. 1678-1707.

Muhr, Rudolf: Grammatische und pragmatische Merkmale des Österreichischen Deutsch. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard/Wiesinger, Peter (Hrsg.). 1995, S. 208-234.

Muhr, Rudolf: Norm und Sprachvariation im Deutschen. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): Studien zu Deutsch als Fremdsprache. Hildesheim: Olms. 1997. S. 179-201.

Nodari, Claudio: Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In: Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 2001 im Volkshaus Zürich. (SIBP Schriftenreihe Nummer 18). 2002, S. 9-14.

ÖSD-Lernzielkataloge: Österreichisches Sprachdiplom Deutsch: Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik-Sprachhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache. Erstellt von Rudolf Muhr. Wien: öbv & hpt 2000.

Pohl, Heinz Dieter: Hochsprache und nationale Varietät: Sprachliche Aspekte. In: Kettemann, Bernhard/De Cillia, Rudolf/Landsiedler, Isabel (Hrsg.) 1998, S. 7-29.

Reich, Hans H., Hans-Joachim Roth u.a.: Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Klinger, Thorsten/Schwippert, Knut/Leiblein, Birgit (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. (= FÖRMIG Edition Band 4.) Münster: Waxmann 2008, S. 209-237.

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

Roth, Hans-Joachim: Verfahren zur Sprachstandserhebung-ein kritischer Überblick. In: Bainski, Christiane/Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen. 2008, S. 13-21.

Röhner, Charlotte, Tuba Uysal: Diagnose von Sprachverhalten und Sprachkompetenzen von Migrantenkindern mit SISMIK und CITO. Eine vergleichende Analyse in Fallbeispielen. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Weinheim und München: Juventa 2005, S. 105-123.

Schnieders, Guido, Anna Komor: Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin. 2005, S. 261-342.

Zemann, Dalibor: Überlegungen zur deutschen Sprache in Österreich. Linguistische, sprachpolitische und soziolinguistische Aspekte der österreichischen Varietät. Hamburg: Verlag Dr. Kovač 2009.



# 14. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Döll/Roth/Siemon (2009), S. 72.
Abbildung 2	Döll/Roth/Siemon (2009), S. 73.
Abbildung 3	<a href="http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_12.pdf">http://www.bmukk.gv.at/medienpool/8953/nr2_12.pdf</a> , (25.03.2012).
Abbildung 4	Gantefort/Roth (2008), S. 30.
Abbildung 5	Gantefort/Roth (2008), S. 31.
Abbildung 6	Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.
Abbildung 7	Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.
Abbildung 8	Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.
Abbildung 9	Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.
Abbildung 10	Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.
Abbildung 11	Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.
Abbildung 12	Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.
Abbildung 13	Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.
Abbildung 14	Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.
Abbildung 15	Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.
Abbildung 16	Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.
Abbildung 17	Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.
Abbildung 18	Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.
Abbildung 19	Im Rahmen der Diplomarbeit erstelltes Diagramm.



## 15. Abkürzungsverzeichnis

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



# 16. Anhang

## 16.1. Auswertungsbogen „Der Sturz ins Tulpenbeet“

Anhang 227

Auswertungshinweise © Programmträger FÖRMig, Universität Hamburg



Auswertungsbogen ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘

Deutsch

Name des Kindes: \_\_\_\_\_

Name der Einrichtung: \_\_\_\_\_

Name des Auswertenden: \_\_\_\_\_

Datum der Auswertung: \_\_\_\_\_

1

Auswertungshinweise © Programmträger FÖRMIG, Universität Hamburg

**Identifikationsnummer:**

**Geschlecht:** weiblich

männlich

**Geburtsmonat:**

**Geburtsjahr:**

1) Textbewältigung  
a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Punkte						

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

**Hinweise zur Bewertung:**

*nicht:* Die Szene wird überhaupt nicht thematisiert: *0 Punkte*.

*angedeutet:* Das Kind stellt die Szene nur mit allgemeinen Ausdrücken, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise dar: *1 Punkt*.

*einfach, unvollständig:* Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildvorlage nicht kennt, klar, es fehlen aber einzelne Elemente aus den Formulierungen in der Tabelle: *2 Punkte*.

*einfach, vollständig:* Die Szene ist in ihren wesentlichen Aspekten (vgl. die Formulierungen in der Tabelle) in sprachlich einfacher Weise dargestellt: *3 Punkte*.

*ausführlich:* Die Darstellung geht in ihrer Vollständigkeit über die Formulierungen in der Tabelle hinaus: *4 Punkte*.

Auswertungshinweise © Programmträger FÖRMIG, Universität Hamburg

**Identifikationsnummer:**

**Geschlecht:** weiblich

männlich

**Geburtsmonat:**

**Geburtsjahr:**

1) Textbewältigung  
a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Punkte</b>						

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

**Hinweise zur Bewertung:**

*nicht:* Die Szene wird überhaupt nicht thematisiert: *0 Punkte*.

*angedeutet:* Das Kind stellt die Szene nur mit allgemeinen Ausdrücken, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise dar: *1 Punkt*.

*einfach, unvollständig:* Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildvorlage nicht kennt, klar, es fehlen aber einzelne Elemente aus den Formulierungen in der Tabelle: *2 Punkte*.

*einfach, vollständig:* Die Szene ist in ihren wesentlichen Aspekten (vgl. die Formulierungen in der Tabelle) in sprachlich einfacher Weise dargestellt: *3 Punkte*.

*ausführlich:* Die Darstellung geht in ihrer Vollständigkeit über die Formulierungen in der Tabelle hinaus: *4 Punkte*.

Auswertungshinweise © Programmträger FÖRMIG, Universität Hamburg

## b) Literarische Elemente

## Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft ( <i>es war einmal, eines Tages</i> )	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	1	1	2

## Ausführlichkeit der Exposition

Einführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
1	1	1	1

## Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft ( <i>und wenn sie nicht gestorben sind ...</i> )	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	1	1	2

## Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
direkte Rede		
indirekte Rede		
Verbalisierung von Empfindungen		
Verbalisierung von Wünschen und Absichten		
Verbalisierung von inneren Zuständen		
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		
Lautmalerei		
Markierung von Plötzlichkeit		

Auswertungshinweise © Programmträger FÖRMIG, Universität Hamburg

### c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Semantisches	nicht	implizit	explizit	szenisch ausführlich
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) <i>ohne die vertiefenden Beobachtungen!</i>	
---	--

Notizen und Beispiele

Auswertungshinweise © Programmträger FÖRMIG, Universität Hamburg

2) Wortschatz  
a) Verben

expressive Verben	///
knipsen	
lächeln	
lachen	
rennen	
schießen	
schnappen	
schreien	
schubsen	
sich freuen	
spazieren	
spielen	
stolpern	

weitere Verben	///
fallen	
fotografieren	
gehen	
kommen	
können	
machen	
nehmen	
sagen	
sehen	
sein	
sich setzen	
wollen	

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben ( <i>tokens</i> )	
Summe der verschiedenen expressiven Verben ( <i>types</i> )	
Summe aller Verben ( <i>tokens</i> )	
Summe aller verschiedenen Verben ( <i>types</i> )	





Auswertungshinweise © Programmträger FÖRMIG, Universität Hamburg

## 3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen		///
Summe types:		Summe tokens:

Komposita		///
Summe types:		Summe tokens:

Adjektivische Attribute		///
Summe types:		Summe tokens:

Passiv		///
Summe types:		Summe tokens:

Auswertungshinweise © Programmträger FÖRMIG, Universität Hamburg

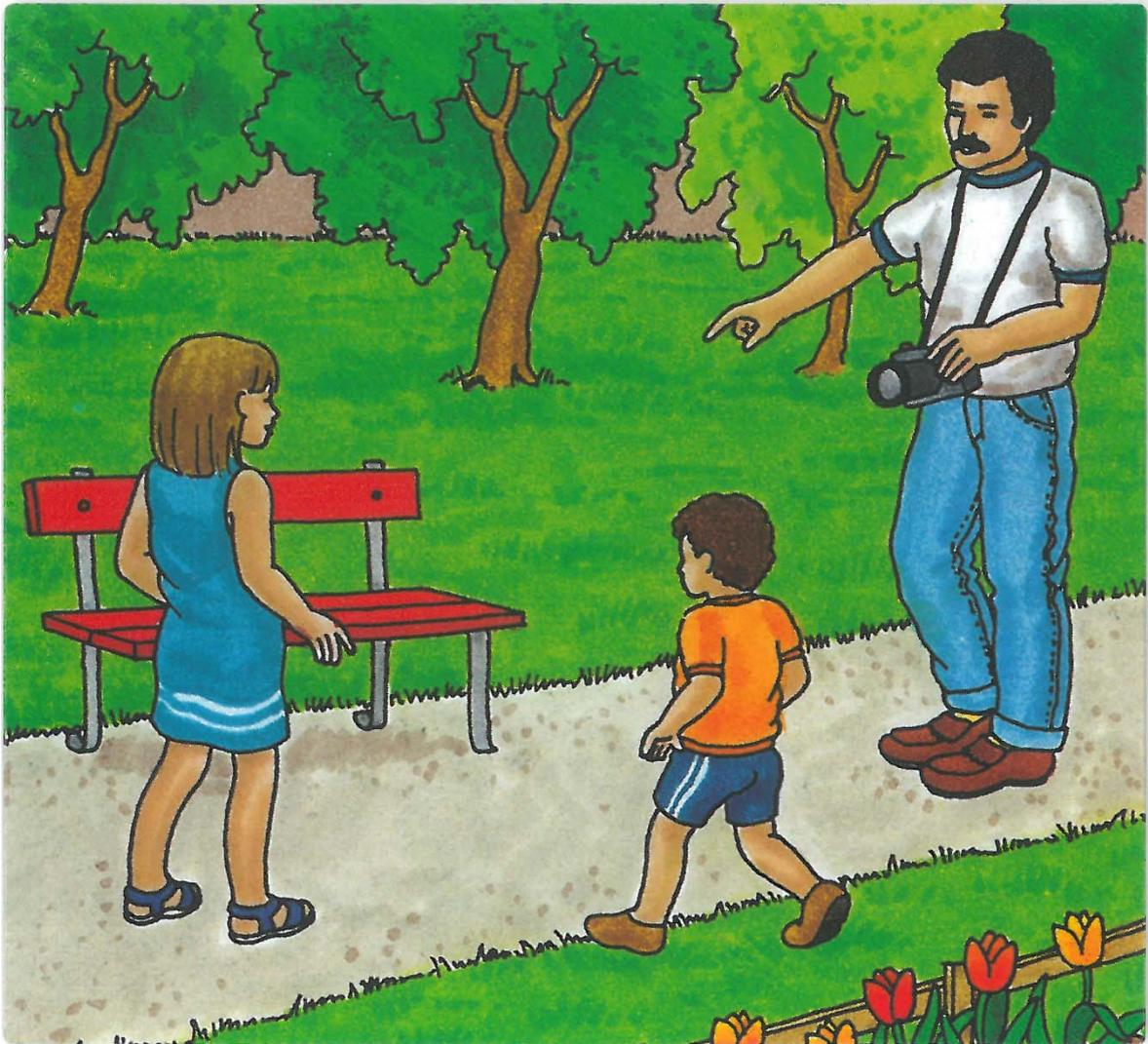
Konjunktiv		///
Summe <i>types:</i>		Summe <i>tokens:</i>

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe <i>tokens</i> bildungssprachliche Elemente	
Summe <i>types</i> bildungssprachliche Elemente	

Notizen

## 16.2. Bilderserie "Der Sturz ins Tulpenbeet"

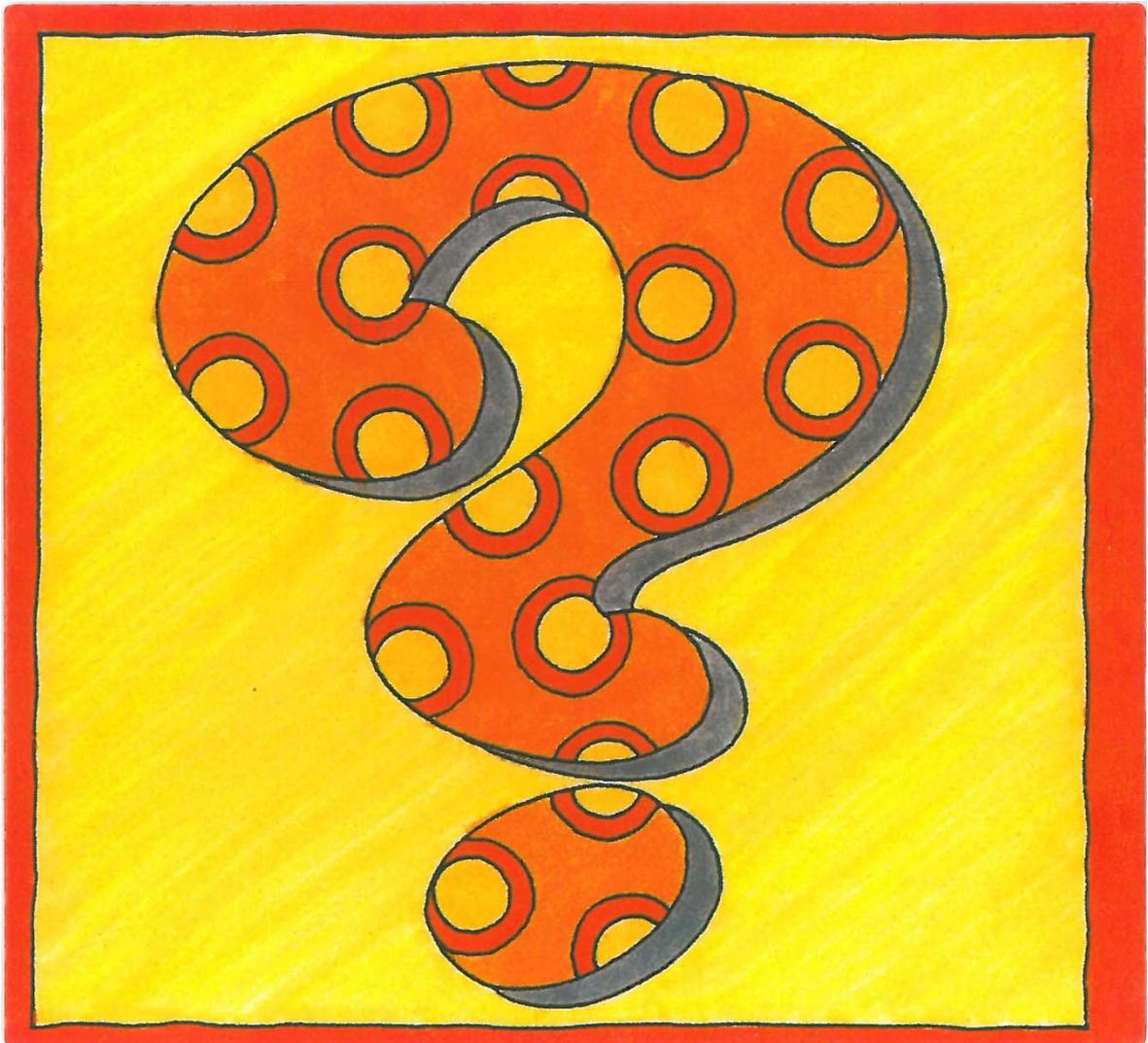
### 16.2.1. Bild 1



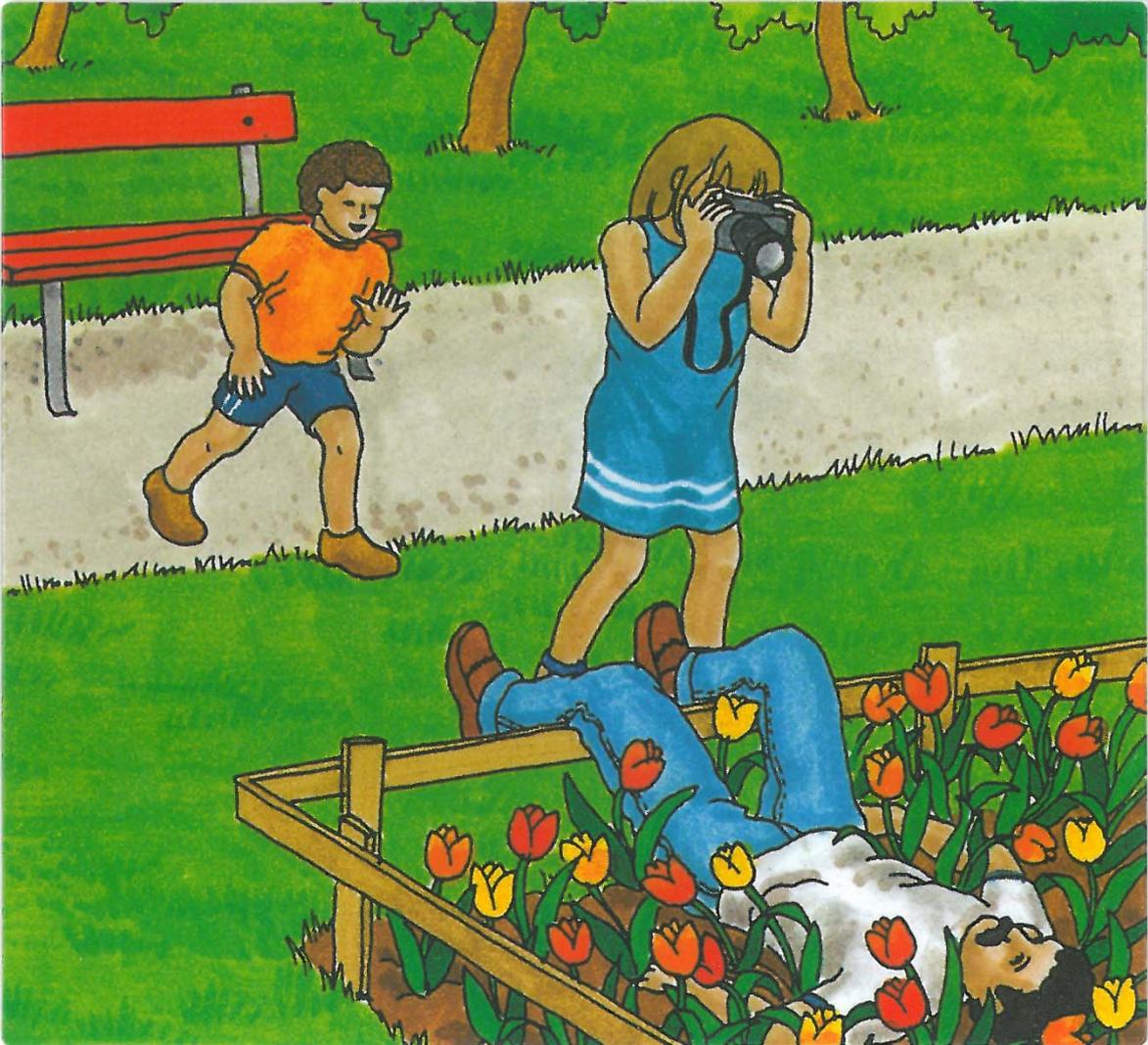
16.2.2. Bild 2



16.2.3. Bild 3



16.2.4. Bild 4



16.2.5. Bild 5



## 16.3. Wiener Arbeiten

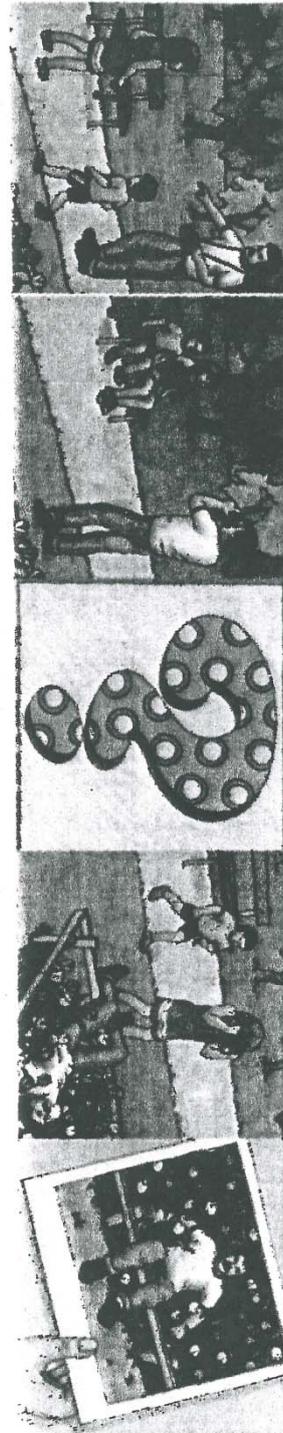
Name: SchülerIn 1

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

Im Tulpenbeet

Laura und Daniel sind im Park. Da kommt der Vater von Laura und Daniel. Der Vater sagt: Laura Daniel wie wehst mit ein Foto. Da sagen beide Ja natürlich. Da hat der Papa die beiden fotografiert. Laura sagt: darf ich dich auch fotografieren Papa. Papa antwortet: Ja. Da hat Laura die Kamera in der hand. Laura sagt: geh einen schritt zurück. Da stolpert der Vater im Tulpenbeet. nun haben sie ein schönes Foto. Da sieht die Mutter das bild und alle lachen.

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



Name: SchülerIn 2

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

Im Tulpenbeet

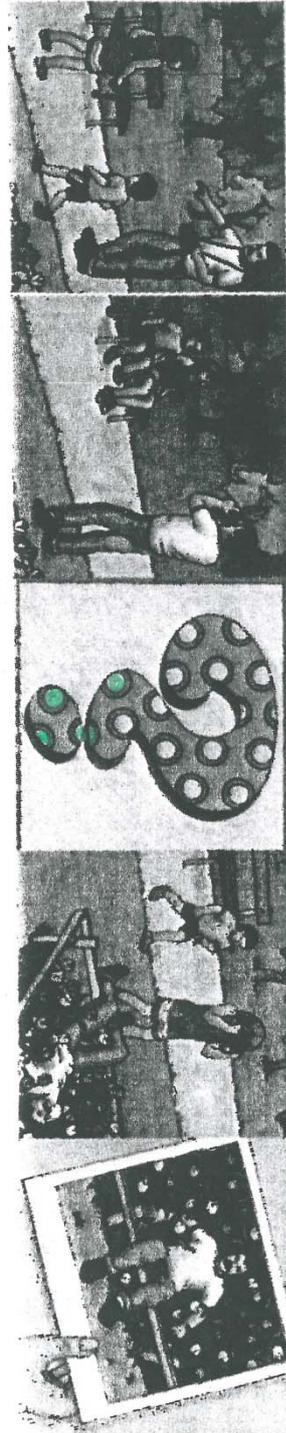
Eines Tages ging zwei geschwister mit

seiner Vater ins Park. Papa sagt: Ich will  
fann euch ein foto machen. Er hat  
den foto gemacht. Man sagt die  
Tachts: darf ich dich fotografieren?  
Ja du darfst mich fotografieren.

Sie sagt ein netz einig. Er stolper  
über die Mauer und fällt ins  
Tulpenbeet! Die Mädchen hat ein  
foto fan im. Man, wenn die  
Bild gesehen haben alle gelacht.

...Bild gesehen haben alle gelacht.

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



**Abschrift von SchülerIn 2 aufgrund schlechter Lesbarkeit.**

Im Tulpenbeet

Einestages ging zwei geschwister mit  
seinen Vatter ins Park. Papa sagt: Ich will  
fonn äuch ein foto machen. Er hat  
den foto gemacht. Nun sagt die  
Tochta: darf ich dich fotografiren?  
Ja du darfst mich fotografiren.  
Sie sagt: ein stük zürüg. Er stolpat  
über die Zaun und fält ins  
Tulpenbeet. Die Mädchen hat ein  
foto fon im. Nun, wenn die  
Bield gesehen haben alle gelacht.

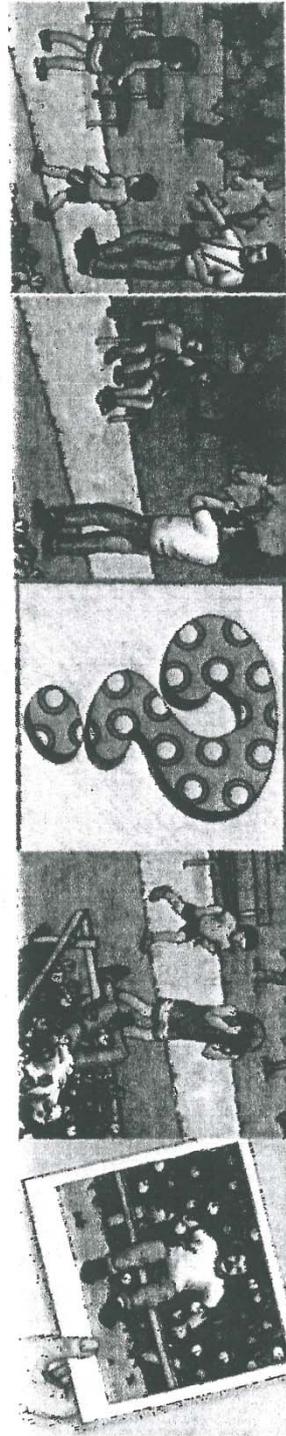
Name: SchülerIn 3

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

*Im Tulpentee*

Es war einmal 2 Kinder und einen Vater. Der Vater sagt: "Setz euch beide auf die Bank und lächelt!" Ich mache ein Foto. Das Mädchen fragt: "Darf ich auch ein Foto von dir machen?" Der Vater antwortet: "Ja, aber bitte von dem Tulpentee!" Das Mädchen sagt: "Kannst du ein bisschen nach hinten gehen?" Ja antwortet der Vater. Plötzlich fält der Vater nach hinten. Das Mädchen macht ein lustiges Foto. Wenn alle das Foto sehen müssen alle lachen!

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



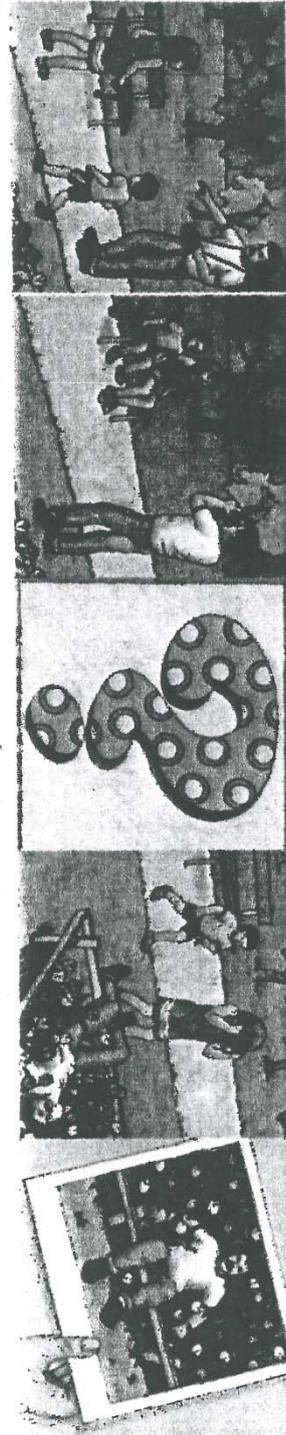
Name: SchülerIn 4

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

Im Tulpenbeed

Es war einmal in Park ein Bub,  
ein Mädchen und der Vater. Sie sind  
spazieren gegangen. Der Vater sagt,  
"Sitzt dich da hier ich mag ein Foto  
machen." Nach das Bild fragt das Mädchen,  
"Darf ich auch ein Foto machen?" Der  
Vater sagt, "Ja mein Schatz." Papa  
setzt dich da her! Dann ist der  
Vater einen Schritt nach hinten gegangen  
und fohlt nach hinten. Dann macht  
das Mädchen ein schönes Foto.  
Dann lachen alle.

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



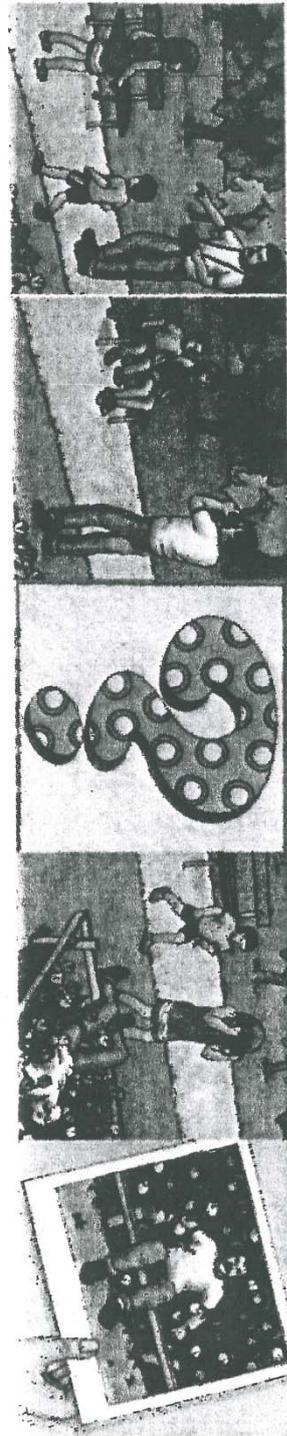
Name: SchülerIn 5

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

### Im Tulpenbeet

Es war einmal ein Vater mit seinen Kindern zum Fotografieren. Die Kinder setzen in einem Bankbild der Vater Fotografier. Die Kinder Fotografieren der Vater geht ein schritt zurück und fehlt im Tulpenbeet. Dann sehen sie den Foto- und lachen Hahaha.

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



Name: SchülerIn 6

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

## Im Tulpenbeet

Einestages <sup>spazierten</sup> ~~mit~~ zwei Kindern  
mit <sup>Sein</sup> ~~seinem~~ Vater im Park.

Der Vater sagt zu den Kindern:

„Setz auch auf die Bank ich möchte auch  
fotografieren.“ Danach warte das

Mädchen sein Vater auch fotografieren.

Dann sagt sie: „Papá kannst du ein schritt zurück  
gehen damit ich dich fotografieren kann.“ Da wagt sein

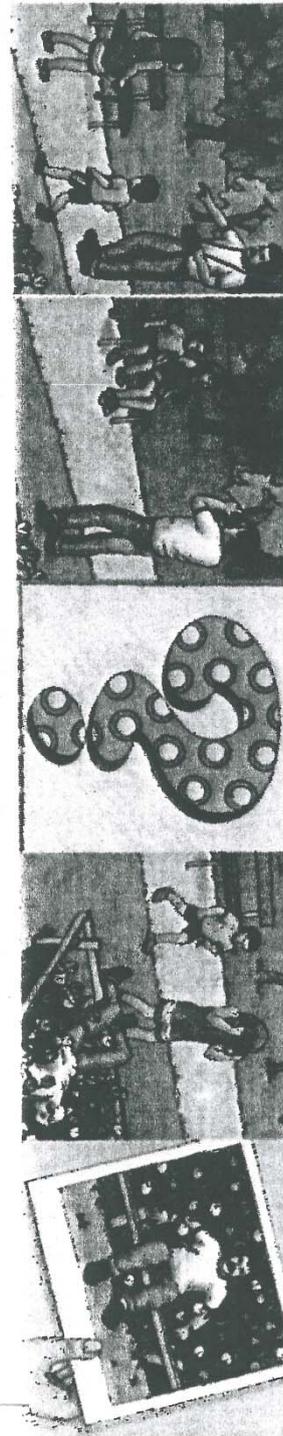
Vater über den Zaun und fällt ins Blumen<sup>beet</sup>. Das

Mädchen macht ganz schnell ein foto von seinem Vater.

Als sie das foto anschauen sagt sein Vater: „Das ist toll

geworden.“ ~~sagte~~ sein Vater und lachen gemeinsam.

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



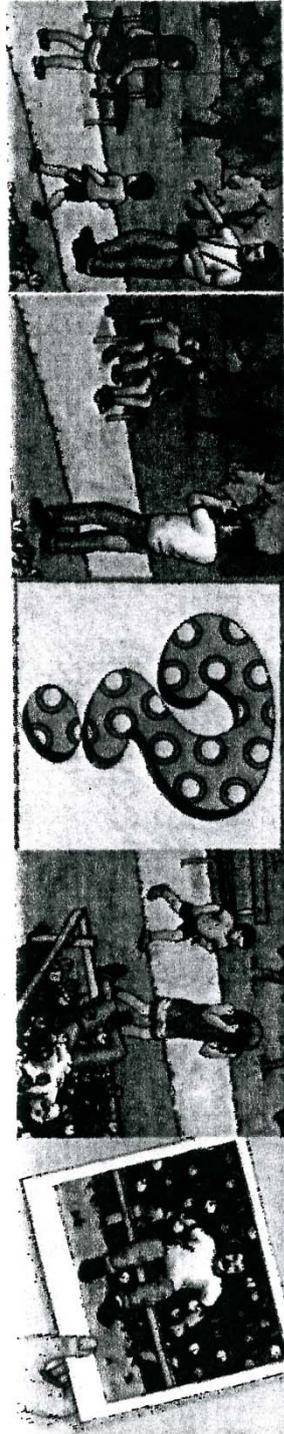
Name: SchülerIn 7

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

*im Tulpenbeet*  
Gestern Nachmittag gingen Max und Laura  
mit ihrem Vater in den Stadtpark.  
Der Vater wollte ein paar  
Fotos machen. Da fragte Laura:  
"Darf ich auch ein Foto von dir  
machen?" Natürlich antwortete  
der Vater. Er gab ihr die  
Kamera und zeigte ihr wo  
man fotografiert. Sie sagte:  
"geh doch ein Schritt zurück!"  
Da stolperte der Vater  
über den Zaun und schied  
mache ein Foto. Am  
Ende lachten alle über  
das Foto. Sie hatten  
einen lustigen Tag.

Ende

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



Name: SchülerIn 8

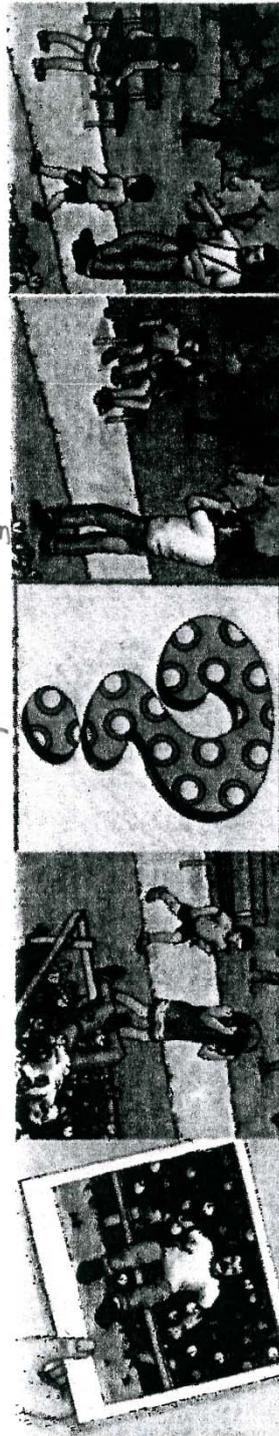
Bitte schreibe zu folgenden Bildern eine Geschichte. Zu dem Bild mit dem ? musst du dir überlegen, was wohl passiert sein könnte!

## Im Tulpenbeet

Eines Tages ging ein Vater mit seinen Kindern in den Park. Der Vater sagt: "Setzt euch auf die Bank, ich will ein Foto machen."  
Die Tochter fragt: "darf ich ein Foto von dir machen?" "natürlich" antwortet der Vater.  
Stehl dich vor dem Blumenbeet," sagt sie. Ein schrit zurück." meint sie. Als der Vater ein schrit zurück ging, fiel er ins Blumenbeet. Als die Tochter das Foto machte und der Vater vom Blumenbeet aufstand lachten alle.

ENDE

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



Name: SchülerIn 9

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

### Im Tulpenbeet

Eines Tages gingen zwei Kinder in den Park. Der Vater sagte: "Setzt euch auf die Bank, ich mache ein Foto von euch machen?" Dann fotografierte er ein paar Fotos. Da wollte das eine Kind ein Foto vom Vater machen. Sie bittete ihren Vater ein Bild zu machen. Der Vater sagte: "Am besten würde es leeren Blumenbeet sein?" Da bittete die Tochter einen Schritt zurück. Plötzlich fiel der Vater ins Beet. Das Mädchen zeigte dem Vater das Bild. Auf einmal mussten alle lachen.

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



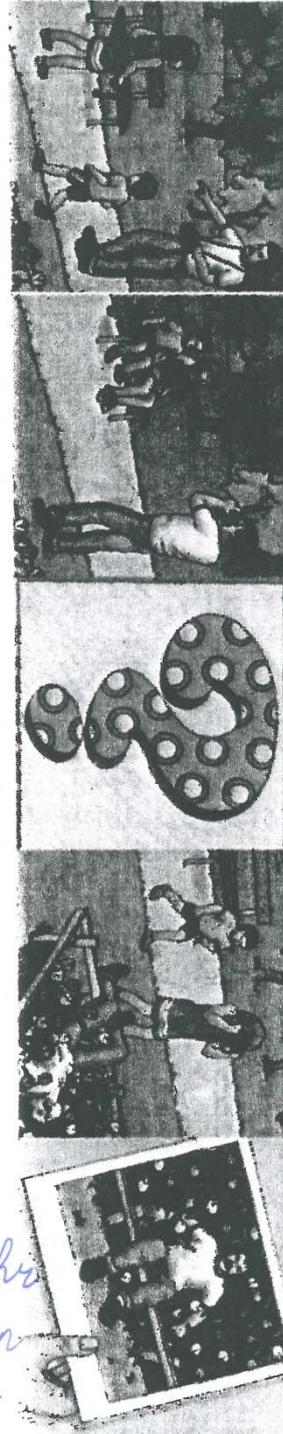
Name: SchülerIn 10

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

Im Tulpenbeet

Eines Tages ging der Vater mit seinen Kindern in den Herrdenpark. Er sagt süßlich auch auf die Bank ich will euch ein Foto machen. Er fotografiert die beiden und ruft: „Bitte lächeln!“ Da fragt die Tochter ihrem Vater, darf sie hier auch ein Foto machen. Ja wohl, fahre den Blumenbeet. Einen kleinen schritt zurück. Auf einmal fällt er in das Blumenbeet hinein

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



SchülerIn 10

want sie Erlebnisqualität haben. Als sie dies Erleben anschauen  
beachten sie alle.

## 16.4. Hamburger Arbeiten

1. Welt 04

# SchülerIn A

### Was ist hier passiert?

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

Ein Mann hatte zwei Kinder  
gebildet zur Bank. Da sich auf die Bank  
zu setzen. Der Mann hatte ein Fotoapparat  
dabei. Als die Kinder <sup>sich</sup> auf die Bank setzen,  
wollte der Mann sie fotografieren.  
Der Mann ist ein bisschen zurückgegangen.  
Er wollte die beiden Kinder  
auf das Bild bringen. Der Mann  
ist ein bisschen zu weit zurückgegangen.  
Hinter ihm war ein Blumenbeet, er ist  
gestolpert und dann in das Blumenbeet  
gefallen. Das Mädchen hatte sich dann  
den Fotoapparat genommen und  
hat ein Foto gemacht. Dann hat heraus  
gestellt, dass der Mann einen Namen  
gesetzt hat: Lisa. Er hat dabei  
gelacht. Danach sind sie nach Hause  
gegangen. Sie haben sich das Bild an-  
geschaut angeschaut.

# SchülerIn B

## Was ist hier passiert?

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

### Das Foto

Eines Tages spielten die Kinder in Park von New York. Die Kinder spielten frohlich bis einmal ein Fotograf der Fotograf ging jeden Tag zum Park er hat immer von verschiedene Kinder Foto gemacht. Bis einmal zwei Kinder da waren. Die Kindern sollten sich auf der Bank hinsetzen der Fotograf ging immer weiter nach hinten bis er gestopelte dann sind die Kinder auf ihn losgerannt und haben den Fotoapparat genommen. Und haben von ihr ein Foto gemacht dann sind sie weggelaufen und haben das Fotoapparat geklaut dann haben sie das ihrer Mutter gezeigt die Mutter war wütend das der Fotograf die Kinder was befohlen. Weil die Mutter

## SchülerIn B

zu die Kinder gesagt hat, ihr sollt  
von ein unbeganten was von Essen  
nehmen oder mit den jenegen  
reten." Aber die Kinder haben mit  
~~das gesagt~~ ihn gereket. Deswegen  
haben sie ärger gegriegt, dann  
haben sie das nie wieder getan.

Ende

# SchülerIn C

## Was ist hier passiert?

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

2 Kinder und ein ihr Vater sind in den Park  
gegangen.

Der Vater nahm seine Kamera mit, denn er wollte  
ein paar schöne Fotos machen.

Später kamen sie zu einer roten Bank.

Der Vater hatte eine tolle Idee, er sagte: „Ihr  
könnt euch auf die schöne Bank setzen. Ich  
fotografiere euch dann.“

Der Mann fotografierte also die beiden.

Das Foto sah später toll aus!

Das Mädchen hatte ein schönes Blumenbeet  
gesehen.

Sie sagte: „Papa guck mal dort drüben  
da ist ein Tulpenbeet. Können wir mal dort da  
hin gehen?“

Der Vater antwortete: „Ja natürlich.“

Das Mädchen wollte auch etwas fotografieren.

Sie hatte eine blasse Idee: „Jetzt bin ich  
dran Papa! Setz dich doch mal auf den Zaun  
vor dem Blumenbeet da und darf ich mal deine

# SchülerIn C

Kamera?" „Ja hier was hast du denn vor?"  
Das Mädchen antwortete nicht auf diese Frage,  
weil das Foto ein Geschenk sein sollte.  
Sie fotografierte ihren Vater. Aber der erschrocken  
erschrocken so sehr, dass er kopfüber in das  
Tulpenbeet fiel.  
Zum Glück ist nichts passiert.  
Das Foto ist aber ~~trist~~ ~~trist~~ ~~trist~~  
trotzdem etwas geworden.  
Das Mädchen schenkte dem Vater  
das Bild, und sie gingen glücklich nach Hause.

ENDE

Auf dem dritten Bild fiel der Vater in das  
Tulpenbeet.

# SchülerIn D

## Was ist hier passiert?

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

### Das Tulpenbeet

- 1 An einem Sonntag Nachmittag wollte der Vater von Franz und Lilli im Stadtpark ein Foto für den Geburtstag der Mutter machen.  
Der Vater sagte: „Setzt euch auf die Bank dort.“
- 2 Als die Kinder auf der Bank saßen wollte der Vater ein Foto machen.
- 3 Er ging immer weiter zurück damit Franz und Lilli auf das Foto passen.  
Aber hinter ihm war ein Tulpenbeet und er fiel hinein.
- 4 Franz lachte und Lilli schnappte sich den Fotoapparat und machte ein Foto von dem im Blumenbeet liegenden Vater.
- 5 Am Geburtstag der Mutter übergaben Franz und Lilli ihrer Mutter das lustige Foto.  
Die Mutter sagte: „Das ist das beste Geburtstagsgeschenk was ich je bekommen habe.“  
Seit dem Vorfall mit dem Tulpenbeet ging der Vater nie wieder in den Stadtpark.



# SchülerIn F

## Was ist hier passiert?

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

Eines Sommertages waren zwei Kinder und der Vater in dem Park, der Vater hatte ein Fotoapparat mit, dann sah der Vater eine Bank die ein schönes Hintergrundbild aus Bäume und Gras war. Der Vater sagte „sitz euch dort auf die Bank da“ die Kinder haben es getan und haben sie sich hin gesetzt, der Vater wollte das Foto schiessen aber er stolperte gegen ein Stein der auf dem Boden lag und fielte in ein Blumen garten der voll von Blumen war die Kinder wollten ihm helfen aber sie sahn wie lustig er aus sah und haben die Kamera genommen, lachten und sagten „du siehst sehr cool aus Dad“ und haben ein Foto geschossen.

# SchülerIn G

## Was ist hier passiert?

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

1. Der Vater bittet seine Kinder sich auf die Bank zu setzen. Er sagt: „An einem so sonnigen Tag war ein Foto doch ganz gut, oder?“
2. Die Kinder setzen sich auf die Bank und der Vater holt sein Fotoapparat raus: „Lächeln!“
3. Der Vater geht ein paar Schritte zurück um die Kinder ganz auf's Bild zu kriegen. Plötzlich fällt er über den Zaun des Blumenbeetes. Er sagt: „Helft mir hoch!“
4. Das Mädchen sagt: „ja, okay, nachdem wir dich fotografieren.“ Der Vater sagt: „Nicht jetzt!“ Aber das Mädchen sagt nur noch: „Lächeln!“

# SchülerIn G

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

# SchülerIn H

## Was ist hier passiert?

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

### Das Rosenbet

Eines Tages ging Herr Müller, an einem schönen Sommer Nachmittag mit seinem Sohn Marc und seiner Tochter Brigitte im Park spazieren. Herr Müller sagte: „Setzt euch mal auf die Bank dort drüber, vor dem Rosenbet, ich möchte ein Foto von euch machen.“ Die Kinder setzten sich auf die Bank und ihr Vater wollte auch noch denn Springbrunnen im Hintergrund haben, deswegen ging er einige Schritte nach hinten. Aber Marc: wollten nach die Bäume rechts von sich haben und so ging Herr Müller noch weiter nach hinten, dann stieß er mit dem Rücken wo gegen und viel rückwärts ins Rosenbet und ließ die Kamera fallen, doch Brigitte fing sie auf nahm von ihrem Vater ein lustiges Foto im Rosenbet. Was sie in ihr Zimmer hingte: Ende

# SchülerIn I

## Was ist hier passiert?

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

### Der Fotograf

1. Eines Tages ging eine Mutter mit ihrem Kind in den Park. Da kam ein Fotograf des Weges und fragte die Mutter und ob er von ihnen ein Foto machen dürfte. Die beiden willigten ein und der Fotograf bat sie auf der Bank die am Wegrand stand, Platz zu nehmen. Die beiden setzten sich hin. Da sagte der Fotograf: „Bitte lächeln“. Dann blitzte es ein mal kurz und das Foto war fertig. Der Fotograf ging ein Stückchen zurück weil ihm die Sonne so blendete, dass er gar nichts sehen konnte. Plötzlich stürzte er in das Beet was hinter ihm lag weil er über den Zaun der das Beet umgab gestolpert war.
2. Bei dem Sturz verlor er seine Kamera und die Mutter des Kindes nahm sie. Da erlaubte sie sich dem Spaß und machte
3. einen Schnappschuss von dem Fotografen der im Beet lag.
- 4.
- 5.

# SchülerIn J

## Was ist hier passiert?

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

Es war einmal ein Mann namens Hans Walter Hoge. Als <sup>Frau</sup> seine zwei Kinder bekam nannte er die beiden Miriam und Otto. Miriam und Otto wuchsen heran, nun waren beide sieben Jahre alt. Heute war ein Zeitungs-Wettbewerb, man konnte für das beste Foto 1000 Euro gewinnen. So kam es, das Hans Walter Hoge seine Kinder vor eine Wiese im Park setzte. Das Thema der Zeitung war "Freie Blumen!". Die Kinder ahnten nicht das er sie für die Zeitung fotografieren wollte. Doch er ging zu weit zurück beim fotografieren und trat auf einen toten Igel, das tat natürlich weh weil Hans Walter Hoge in Sandalen war. Er stolperte und fiel in ein Blumenbeet, die Kinder nahmen die Kamera und fotografierten ihn. Sie gaben das Bild bei der Zeitung ab und gewannen den Hauptpreis. Nun ist Hans Walter Hoge Schulleiter auf dem Gymnasium Lerchenfeld. Noch heute sieht man das Bild von ihm hängt heute noch in seinem Büro.



