



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Diagnosegestützte Förderung der polnisch-deutschen
Zweisprachigkeit. Zur Adaption des Instruments 'Fast Catch
Bumerang' für das Polnische“

Verfasserin

Aldona Mikruta

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 332

Studienrichtung lt. Studienblatt: Deutsche Philologie

Betreuerin: Univ.-Prof. Mag. Dr. Inci Dirim

Inhaltsverzeichnis:

Einleitung	3
-------------------	----------

THEORETISCHER BEZUGSRAHMEN

1 Zum Phänomen der Zweisprachigkeit

1.1 Erstsprache/Muttersprache-Zweitsprache-Fremdsprache. Vom Erst- und Zweitsprachenerwerb zur Mehrsprachigkeit	6
1.2 Zwei- und Mehrsprachigkeit im unterrichtlichen Kontext	13
1.3 Polnisch-Deutsche Zweisprachigkeit	20

2 Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung

2.1 Leitgedanke und Ziele der pädagogischen Sprachstandsdiagnostik	25
2.2 Von der Sprachstandsdiagnose zur Sprachförderung	28

3 Sprachstandsdiagnostische Verfahren

3.1 Anforderungen an Sprachstandserhebungsverfahren	34
3.2 Verfahrenstypen	41
3.3 Profilanalyse	46

4 Fast Catch Bumerang (Deutsch)

4.1 Zielgruppe, Zweck, Sprachen	47
4.2 Schreibimpuls, Durchführung, Auswertung	48

PRAKTISCHER TEIL

5 Erfassung der schriftsprachlichen Kompetenz im Polnischen

5.1 Indikatoren für die Angemessenheit, Korrektheit und Qualität schriftlicher Texte	50
---	----

5.2 Merkmale eines 'guten' schriftlichen Textes im Polnischen	56
5.3 Konsequenzen für die Adaptation des <i>Bumerangs</i> für das Polnische	58

6 Entwurf der Adaptation des Instruments Fast Catch Bumerang für das Polnische

6.1 Schreibimpuls	61
6.2 Auswertungshinweise	63
6.3 Auswertungsbogen	78
6.4 Zur Verfahrensentwicklung, Datensammlung und Tauglichkeit des Bogens	89
Schlusswort	102

7 Anhang

7.1 Literaturverzeichnis	105
7.2 Auswertung von ProbandInnentexten	109
7.3 Abstract	197
7.4 Curriculum Vitae	198

Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich mit dem profilanalytischen Instrument *Bumerang* auseinander, das im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) an der Universität Hamburg entwickelt wurde.

Mit dem *Bumerang* kam man dem Bedarf entgegen, an der Schnittstelle Schule – Beruf die schrift- und fachsprachlichen Kompetenzen zweisprachiger Schüler zu erfassen, um in dieser Weise den zweisprachigen Jugendlichen gezielte Sprachförderung zu ermöglichen. Das Instrument befindet sich zwar noch in einer Entwicklungsphase, wurde aber bereits für die Erfassung des individuellen Sprachstandes in den Sprachen Deutsch, Russisch und Türkisch bereitgestellt.

Auf Basis des persönlichen Interesses an Förderungsmöglichkeiten von zweisprachigen Kinder und Jugendlichen, der Kenntnisse aus der Erstsprache Polnisch als auch auf Basis des durch die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen in dem Fachbereich Sprachstandsdiagnostik gewonnenen Vorverständnisses, hat sich die Idee herauskristallisiert, im Rahmen der Diplomarbeit ein sprachstandsdiagnostischen Instrument für die polnische Sprache zu adaptieren.

Des Weiteren hat sich im Laufe einer Recherche herausgestellt, dass bisher nur das Instrument *HAVAS 5* für polnische Sprachen adaptiert worden ist. Dieses Verfahren ist allerdings nur für die Erfassung des Sprachstandes von Kindern im Vorschulalter bestimmt. Zur Zeit gibt es noch kein (adaptiertes) Instrument, das in dem Sekundärbereich bei polnisch-deutsch sprachigen Jugendlichen einsetzbar wäre.

Aus diesem Grund ist eines der zentralsten Anliegen dieser Arbeit, den Entwurf der Adaptation des *Bumerangs* für das Polnische auszuarbeiten.

Damit dieses Vorhaben in die Praxis umgesetzt werden kann, sollen vorerst theoretische Grundlagen aufgerollt werden. In diesem Zusammenhang wird in der vorliegende Arbeit auf folgende Themenbereiche eingegangen.

Das erste Kapitel beschäftigt sich umfassend mit dem Phänomen der „Zweisprachigkeit“ und dem damit verbundenen *Erst- und Zweitspracherwerb*. Es wird dabei explizit auf die Bedeutung und unterschiedliche Verwendung der Kategorien *Erstsprache/ Muttersprache*-, *Zweitsprache*-, *Fremdsprache* eingegangen. Im Weiteren soll auch der Weg vom Erst- und Zweitspracherwerb zur Mehrsprachigkeit geschildert werden.

Abschließend wird *Zweisprachigkeit im unterrichtlichen Kontext*-, sowie speziell die *polnisch-deutsche Zweisprachigkeit* thematisiert.

Das zweite Kapitel handelt von der *pädagogischen Sprachstandsdiagnostik* und der daran anschließenden *Sprachförderung*. In diesem Abschnitt sollen zunächst Leitgedanke, Ziele und sprachdidaktisches Potential der pädagogischen Sprachstandsdiagnostik präsentiert werden. Außerdem soll auch die Stellungnahme der Sprachdiagnostik und Sprachförderung zu dem Thema Bildungsdiskrepanz an den Schulen dargestellt werden.

Das dritte Kapitel fasst die Anforderungen an die sprachstandsdiagnostische Verfahren zusammen, nach denen sich moderne Diagnoseinstrumente richten müssen. In diesem Zusammenhang werden auch die sogenannten Testgütekriterien genannt. Im weiteren Schritt soll ein Überblick zu den gängigen Verfahrensarten und -typen verschafft werden und ein Bezug zu den so genannten Basisqualifikationen hergestellt werden. Im letzten, dritten Teil dieses Kapitels soll ein Einblick in den Verfahrenstypus der Profilanalyse gewährleistet werden.

Im vierten Kapitel wird das Instrument *Fast Catch Bumerang* hinsichtlich der Kategorien Zielgruppe, Zweck, Sprachen, Schreibimpuls, Durchführung und Auswertung untersucht und dargestellt.

Nach der Abhandlung des theoretischen Bezugsrahmens, soll in dem zweiten empirischen Teil dem eigentlichen Ziel, also der Entwicklung des *Bumerangs* für das Polnische, nachgegangen werden.

Die Umsetzung dieses Zieles setzt allerdings bestimmte Forschungsfragen voraus, die insgesamt eine Antwort darauf liefern sollen, welche Anforderungen erfüllt werden müssen, damit das sprachstandsdiagnostische Verfahren *Fast Catch Bumerang* in der polnischen Sprache adaptiert werden kann.

Das fünfte Kapitel „Erfassung der schriftsprachlichen Kompetenz im Polnischen“ soll, aufgrund einer intensiveren Auseinandersetzung mit der polnischsprachigen Fachliteratur, Kategorien festlegen, anhand derer die schrift- und fachsprachliche Kompetenz im Polnischen erfasst werden kann. Im Zuge dessen werden auch die Indikatoren für die Angemessenheit, Korrektheit und Qualität schriftlicher Texte erläutert. Im weiteren Schritt soll auch festgehalten werden, wie sich diese Erkenntnisse auf die Gestaltung des Auswertungsbogens und des Instruments insgesamt auswirken.

Mit dem sechsten und letzten Kapitel beginnt das eigentliche Kernstück dieser Diplomarbeit, also die Ausarbeitung des Entwurfs der Adaptation des *Bumerangs* für das Polnische. Unter anderem werden einzelne Bausteine des Instruments *Schreibimpuls*,

Auswertungshinweise und *Auswertungsbogen* für die polnische Sprache ausgearbeitet.

Schließlich wird dieses Instrument im Rahmen einer Untersuchung mit polnisch-deutschsprachigen Jugendlichen eingesetzt. Daraufgehend werden die einzelnen Schritte der Verfahrensentwicklung vollzogen.

Abschließend soll in Anlehnung an die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung die Antwort auf folgende Forschungsfragen gegeben werden:

1. Ist das adaptierte Instrument in der polnischen Sprache tauglich?
2. Erfasst das Instrument tatsächlich die gefragten Kompetenzen?

Zuletzt werden in einem eigenen Kapitel, aufbauend auf der Verknüpfung des theoretischen und empirischen Teils, die Schlussfolgerungen gezogen.

1 Zum Phänomen der „Zweisprachigkeit“

Das erste Kapitel der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich umfassend mit dem Phänomen der „Zweisprachigkeit“, den sog. „*Bilingualismus*“, und dem damit verbundenen *Erst- und Zweitspracherwerb*. Vorerst wird auf Bedeutung und unterschiedliche Verwendung der Kategorien *Erstsprache/ Muttersprache*-, *Zweitsprache*, *Fremdsprache* hingewiesen. Da diese Kategorien unterschiedliche Bereiche des Spracherwerbs darstellen, ist an dieser Stelle eine präzise Begriffserklärung und Begriffsunterscheidung erforderlich. Zudem wird der Weg vom Erst- und Zweitspracherwerb zur Mehrsprachigkeit beschrieben und analysiert. Im weiteren geht die Arbeit auf die *Zweisprachigkeit im unterrichtlichen Kontext* ein, sowie speziell auf die *polnisch-deutsche Zweisprachigkeit*.

1.1 *Erstsprache/Muttersprache, Zweitsprache, Fremdsprache. Vom Erst- und Zweitspracherwerb zur Mehrsprachigkeit.*

Jeder Mensch erwirbt von Anfang an eine Sprache oder gleichzeitig zwei (bilingual aufwachsende Kinder) bzw. mehrere Sprachen, um mit den Mitmenschen kommunizieren zu können. Diese angeborene Fähigkeit ermöglicht uns die Gedanken zu versprachlichen und somit bestimmte Absichten zu erfüllen.

Die wohl am häufigsten verwendete Bezeichnung für die seit der Kindheit an erworbenen Sprache ist die *Muttersprache*. Diese Bezeichnung wurde nach Kluge (Etymologische Wörterbuch der deutschen Sprache) vom lateinischen „*lingua materna*“ abgeleitet und findet im Englischen (*mother tongue*-), sowie auch in anderen Sprachen, Verwendung (vgl. Ahrenholz 2010, 3). Im Polnischen hingegen spricht man von der *Vatersprache* (*język ojczysty*). In diesem Zusammenhang ist es festzustellen, dass der Begriff *Muttersprache* emotional geprägt ist und in einen familiären Kontext eingebettet ist. Der Begriff *Muttersprache* wird ebenfalls in den politischen Kontexten verwendet, um damit die staatlich verordneten Sprachen abzugrenzen.

Die Auffassung der Deutschdidaktik als Muttersprachendidaktik bzw. als Muttersprachenunterricht erweist sich allerdings in Hinblick auf die Tatsache, dass sich bei

fast 30% der Schulkinder in Deutschland und 17, 8% der SchülerInnen in Österreich¹ nicht um Muttersprachen, sondern um Zweitsprachenunterricht handelt, als durchaus problematisch (vgl. ebd., 4).

Oft neigt man auch dazu den Begriff *Herkunftssprache* als ein Synonym zu *Muttersprache* zu verwenden. Mit der *Herkunftssprache* jedenfalls deutet man automatisch auf die Herkunft des Kindes hin und grenzt es somit ab oder sogar aus (z.B. Gruppenbildung: Einheimische vs. Ausländer). Vor allem im Kontext von Migration ist *Herkunftssprache* irreführend. Spätestens ab der dritten Generation kann nur mit Einschränkung von der *Herkunftssprache* gesprochen werden, da die meisten 'Migrantenkinder' die 'inländische' Staatsbürgerschaft besitzen (vgl. Wojnesitz 2010, 27). In der (Sprach-) -Wissenschaft und in dem Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sowie in der Fremdsprachendidaktik spricht man überwiegend von der sog. *Erstsprache* (engl. *first language, language one*).

Während der Begriff *Muttersprache* mit den familiären und politischen Kontexten verbunden wird, weist *Erstsprache* auf das mögliche Erlernen weiterer Sprachen hin, indirekt, aber auch auf den Status der höheren Sprache, die das Verhältnis von Sprachentwicklung, kognitiver Entwicklung, Emotion und Selbstbild miteinbezieht (vgl. ebd., 4f.).

Die Bezeichnung E. [Erstsprache] umgeht die Problematik, die mit der Deutung des Begriffs Muttersprache als von der Mutter (und nicht etwa vom Vater) erlernter Sprache einhergeht, sowie einer sich gegen Zwei- und Mehrsprachigkeit richtenden Einstellung, die suggeriert, dass es nur eine Sprache geben könnte, in der ein Sprecher eine hohe Sprachkompetenz aufweist; der Terminus E. macht andere Sprachen erwartbar. (Barkowski/Krumm 2010, 69)

Obwohl die Bezeichnung *Erstsprache* im Kontext von Migration, Migrationspädagogik und -didaktik angebracht ist, im Gegensatz zur *Muttersprache/Herkunftssprache* die das Erwerben weiterer Sprachen ausschließen, ist in diesem Zusammenhang Erst- und Zweitspracherwerb oft sehr schwierig voneinander abzugrenzen.

Vor allem dann, wenn ein Kind in seinen ersten Lebensmonaten simultan zwei Sprachen erwirbt, ist eine klare und eindeutige Abgrenzung unmöglich. In diesem Fall ist die Rede von der sog. „*doppelten Erstspracherwerb*“- (ebd., 69). Die Begriffe „*simultaner Erwerb*“ und „*bilingualer Erwerb*“ werden auch als Synonyme verwendet.

¹ <http://volksgruppen.orf.at/diversitaet/aktuell/stories/99029/> 10.03.2012

Der doppelte Erstspracherwerb findet statt, wenn die Eltern von der Geburt an mit ihrem Kind in zwei Sprachen sprechen, meistens jeweils in einer anderen. Es gibt mehrere Varianten für die Sprachverwendung in der Familie. Die Eltern können beispielsweise mit ihrem Kind in beiden Sprachen kommunizieren, doch in bestimmten Situationen eine der beiden Sprachen verwenden. Oft ist eine der beiden Sprachen die Majoritätssprache, also die Sprache der Umgebung (Deutsch). Es kommt aber auch vor, dass die Majoritätssprache eine andere Sprache ist, als die Sprache der Eltern (vgl. Kurzwernhart 2009, 18).

Simultaner Erwerb von zwei Sprachen setzt also von der Geburt an bis zum 2. Lebensjahr. Meist wird davon ausgegangen, dass ca. ab dem 3./4. Lebensjahr ein Kind aufgrund der neuronalen und kognitiven Entwicklung neben der Erstsprache eine neue Sprache erwerben kann. Ab diesem Zeitpunkt wird vom *frühen Zweitspracherwerb* gesprochen (vgl. Ahrenholz 2010, 5).

Doch die Grenze zwischen *doppeltem Erstspracherwerb* und *frühem Zweitspracherwerb* ist oft verschwommen und nicht eindeutig feststellbar.

„Beim Gegenwärtigen Stand der Forschung ist insbesondere eine klare Abgrenzung von (früher) Z. [Zweitsprache] und Erstsprache nicht möglich.“ (Barkowski/Krumm 2010, 366)

Wenn aber der Erwerb der zweiten Sprache erst nach dem *Erstspracherwerb*, nach dem zweiten Lebensjahr einsetzt, dann spricht man von dem sog. *sukzessiven* oder *kindlichen*, „ungesteuerten“ *Zweitspracherwerb* (vgl. Kurzwernhart 2009, 19).

Der *kindliche Zweitspracherwerb* wird meistens im Kontext von Migration, im Laufe natürlicher Lebenssituationen und im Vollzug der Kommunikation, angeeignet.

Dieses gilt beispielsweise für die Kinder mit Migrationshintergrund, die in einem deutschsprachigen Raum aufwachsen und die deutsche Sprache im Zuge der Alltagskommunikation ungesteuert erwerben. Auf diese Weise erwerben auch Jugendliche und Erwachsene mit Migrationshintergrund die *Zweitsprache*.

Während es im Bereich des frühen Erstspracherwerbs und des Zweitspracherwerbs von Erwachsenen, sowie im Bereich des Fremdsprachenerwerbs, zahlreiche Forschungsprojekte und Untersuchungsergebnisse gibt, besteht im Bereich des (früh-) kindlichen Zweitsprachenerwerbs weiterhin ein großer Forschungsbedarf (vgl. Ehlich

2007, 27). Darüber hinaus sind auch erhebliche Unterschiede zwischen dem *Zweitspracherwerb* von Kindern, Jugendlichen und von Erwachsenen erkennbar. Je früher der *Zweitspracherwerb* einsetzt, desto erfolgreicher verläuft er.

Der Z. [Zweitspracherwerb] kann völlig ungesteuert oder mit Hilfe einer Steuerung durch Unterricht erfolgen. Der frühe Erwerb einer Zweitsprache (Alter bei Erwerbsbeginn ca. 3-6 Jahre) weist noch deutliche Ähnlichkeiten mit dem →Erstsprach(en)erwerb auf. Ab diesem Alter nehmen die Unterschiede im Hinblick auf die Art und Weise der →Sprachverarbeitung sowie Entwicklungsverlauf, -geschwindigkeit und -erfolg deutlich zu. Als Ursachen gelten entwicklungs-psychologische Reifungsprozesse sowie die Rolle der Ausgangssprache(n), den lernerspezifischen Variablen und der sozialen Rahmenbedingungen. (Barkowski/ Krumm 2010, 368)

Die Ausprägung individueller, sprachlicher Kompetenz einer zweisprachigen Person verändert sich parallel zu den lebensgeschichtlichen Entwicklungen, sodass der Sprachgebrauch unterschiedliche Dominanzen aufweist. Somit wird zwischen *Zweisprachigkeit* mit der Dominanz der *Erstsprache* und *Zweisprachigkeit* mit der Dominanz der *Zweitsprache* unterschieden (vgl. ebd., 31).

Die Bedeutung der jeweiligen Sprachen kann sich auch individuell im Laufe des Lebens verändern.

Die Zweitsprache kann für junge Menschen mit Migrationshintergrund als Schul- und Unterrichtssprache eine sehr wichtige Rolle spielen, während sie beispielsweise für ältere Migrant/inn/en, die zu Hause und in ihrer Umgebung ihre Herkunftssprache benützen, möglicherweise sehr wenig Bedeutung hat. (Boeckmann 2008 nach Wojnesitz 2010, 33)

An dieser Stelle ist auch zu vermerken, dass der Beherrschungsgrad der *Zweitsprache* kein Kriterium für das Vorhandensein der *Zweitsprache* ist. Wie bereits festgestellt, kommt es vielmehr darauf an, dass die *Zweitsprache* im Alltag regelmäßig und häufig benutzt wird (vgl. ebd., 34).

Zwei- und mehrsprachige Personen bilden aufgrund ausgebauter Sprachareals und vorhandener Sprach(en)kenntnisse die sog. Mischsprache. Solche Sprachphänomene, wie Code-Switching (situationsangemessene Umschaltung auf die andere Sprache) oder Code-Mixing (wechselnder Gebrauch von zwei Sprachen innerhalb einer Kommunikations-einheit) sind für einen Zweitsprachsprecher charakteristisch (Vgl. Wojnesitz 2010, 55).

Schließlich zeichnet sich das Alltagsleben von zweisprachigen Menschen gerade auch dadurch aus, dass sie die Sprache je nach Gesprächspartner/in wechseln (etwa Deutsch mit den Geschwistern und die Herkunftssprache mit den Eltern verwenden). (BMUKK 2009 Bd.2., 164)

Diejenigen Personen, die zwei- oder mehrsprachig sind, können leichter die Arbitrarität sprachlicher Zeichen erkennen, also die Tatsache, dass eine Bezeichnung unterschiedliche Bedeutungen tragen kann, sowohl in derselben Sprache als auch in der/den anderen Sprache(n). Dieses äußert sich beispielsweise in der Fähigkeit des Paraphrasierens (vgl. ebd., 39).

Außerdem sind die Sprachareale zwei- und mehrsprachiger Personen so ausgebildet, dass sich auch dort weitere Sprachen leichter ansiedeln können als bei monolingualen Personen, die mit jeder neuen Sprache ein neues Netzwerk aufbauen müssen (vgl. Kurzwernhart 2009, 22).

Die Untersuchungen von Cordula Nitsch, einer bekannten Hirnspezialistin und Sprachforscherin, haben ergeben, dass die Fähigkeit des Erlernens einer Zweitsprache bzw. einer Fremdsprache mit der Gehirnentwicklung und dem Alter der Menschen zusammenhängt. Das Gehirn der zweisprachigen Kinder („frühe Bilinguale“) speichert die Sprachen in demselben Sprachennetz ab. Das Gehirn der Einsprachigen und der „späten“ Bilingualen hingegen, bildet für jede Sprache ein neues neuronales Netzwerk.

In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass Zweisprachige weitere Fremdsprachen leichter lernen können als Einsprachige, da sie dabei automatisch auf ihr erstes, zweisprachiges Netzwerk zurückgreifen.²

Des Weiteren besagt die *Interdependenzhypothese*, dass sich die Sprachen (vor allem *Erst- und Zweitsprache*, das gilt aber auch für den Erwerb weiterer Sprachen) beim zweisprachigen Individuum in gegenseitiger Abhängigkeit von einander entwickeln (vgl. Schroeder/Stölting 2005, 62)

Einen weiteren Erklärungsversuch findet man in der *Schwellenhypothese*, die davon ausgeht, dass ein kognitiv anspruchsvoller Sprachgebrauch nur dann erreicht

² Vgl. <http://www.77.am/index.php/content/view/Vor-und-Nachteile-mehrsprachigen-Erziehung/214/>, 10.03.2012

werden kann, wenn zumindest eine der beiden Sprachen auf jenem Niveau beherrscht wird, das z.B. die erfolgreiche Teilnahme an einem Unterricht ermöglicht (vgl. ebd., 62).

Eine weitere Hypothese, die von der gegenseitigen Wirkung der Erst- und Zweitsprache ausgeht, ist die *Transferhypothese*. Sie stützt sich teilweise auf die Grundgedanken der Kontrastivhypothese, die inzwischen belegt wurde:

„Die *Transferhypothese* ist gewissermaßen das, was von der Kontrastivhypothese nach ihren Niedergang noch übrig geblieben und – vor allem – belegt ist. Die Transferhypothese besagt, dass die Wahrnehmung und Interpretation der Strukturen der zu erlernenden Zweitsprache (auch) im lichte des bereits vorhandenen sprachlichen Wissens in der Erstsprache geschieht: Das, was ein Lerner zu einem gegebenen Zeitpunkt von seiner Erstsprache weiß, wirkt sich auf das aus, was er zu dieser Zeit von der Zweitsprache weiß oder zu wissen glaubt.“ (Schroeder/Stölting 2005 62)

Dieses weist darauf hin, dass die beiden Sprachsysteme von dem Zweitsprachler gegenübergestellt und verglichen werden. Darüber hinaus wird zwischen positivem und negativem Transfer unterschieden. Die Ähnlichkeiten zwischen den Sprachmustern führen zu dem positiven Transfer und erleichtern den Zweitspracherwerb. Die Unterschiede führen hingegen zu dem negativen Transfer, Lernschwierigkeiten und -blockaden treten auf. Die daraus resultierende Konsequenz setzt die Entwicklung von Fördermaßnahmen in DaZ voraus, die den positiven Transfer anbieten (vgl. ebd., 63)

Im Kontext von Erst- und Zweitspracherwerb ist noch die Hypothese vom besonderen „metalinguistischen Wissen“ Zweisprachiger bemerkenswert. Diese Hypothese besagt, dass mehrsprachige Kinder und Jugendliche mehr Anlass dazu haben, über Sprache nachzudenken und deswegen die Fähigkeit der Analyse von der Sprache und der bewussten Kontrolle über die Sprache zu einem früheren Zeitpunkt und in höherem Maße entwickeln als Einsprachige (ebd., 63).

Jenseits der Hypothesen zum Spracherwerb der Zweisprachigen soll zwischen den Begriffen *Erst-* und *Fremdsprache* unterschieden werden.

Fremdsprache steht für die in weiterer Folge (nach der *Erst- und Zweitsprache*) erworbene Sprache. Meist wird *Fremdsprache* im Laufe des durch Unterricht oder andere Lehr- und Lernsituationen „gesteuerten“ Spracherwerbs angeeignet. Wobei der *Fremdsprache* keine große Bedeutung für die Bewältigung der Alltagskommunikation

zugeschrieben wird (vgl. Ahrenholz 2010, 7).

Zumeist wird die Zweitsprache terminologisch von der *Fremdsprache* abgegrenzt, welche man »gesteuert«, durch Unterricht lernt, während erste »natürlich« bzw. »ungesteuert« erworben wird. Außerdem hat die Zweitsprache, (...) häufig eine wichtigere Funktion im Alltag eines Menschen. (Wojnesitz 2010, 33)

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass eine *Fremdsprache* außerhalb des jeweiligen Sprachraumes meist in einem Unterricht, einem Sprachkurs, an einer Universität oder durch Selbststudium erlernt wird.

Demzufolge wird zwischen „gesteuertem“ *Fremdspracherwerb* (die Sprachaneignungsprozesse werden durch den Unterricht gesteuert) und „ungesteuertem“ *Zweitspracherwerb* (findet außerhalb des Unterrichts statt) unterschieden.

Doch diese Unterscheidung ist nicht immer möglich, da sich unterschiedliche Erwerbsbedingungen durchaus mischen können.

So weist der Spracherwerb der Kinder, die am bilingualen Sachunterricht teilnehmen (z.B. Mathematik in Deutsch und Englisch), Elemente des *Zweitspracherwerbs*. Oder umgekehrt, die Spracherwerbssituation der neu zugewanderten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen ähnelt anfangs sehr stark dem *Fremdsprachenerwerb* (vgl. Ahrenholz 2010, 7).

Während die *Zweitsprache* für die Bewältigung der Alltagskommunikation ausschlaggebend ist, spielt die *Fremdsprache* im Alltag eine untergeordnete Rolle. Doch in vielen alltäglichen Lebenssituationen stellt sich heraus, dass die Kenntnis einer *Fremdsprache* hilfreich sein kann, um z.B. einem Touristen den Weg erklären zu können, um im Internet mit Anderen kommunizieren zu können oder, um den neuen Nachbarn, der die deutsche Sprache noch nicht kennt, kennen zu lernen.

„Mehrsprachigkeit bedeutet in unserem Verständnis keineswegs die idealtypisch angenommene »perfekte« Beherrschung aller Idiome, sondern die Nutzung dieser Kenntnisse im täglichen Leben.“ (Wojnesitz 2010, 26)

Viele Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (auch ohne) erwerben und lernen nicht nur zwei, sondern oft mehr als drei Sprachen. Ihre Sprach(en)kenntnisse ermöglichen ihnen, sich in einer multilingualen Gesellschaft zurechtzufinden und sich so

weiterzuentwickeln.

„Mehrsprachigkeit stellt weltweit gesehen für die meisten Menschen den Normalfall ihrer alltäglichen Realität dar – auch ein relativ sprachen-armes Europa darf uns über diesen Tatbestand nicht hinwegtäuschen.“ (ebd., 25)

Es ist selbstverständlich, dass die Institution Schule im Prozess des Sprachenlernens eine ausgesprochen wichtige und oft entscheidende Rolle spielt. In einem Unterricht in Österreich oder in Deutschland wird die *Erstsprache* Deutsch und *Fremdsprache* intensiv geübt und gelernt. Doch wie geht man in den Schulen mit dem Migrationshintergrund der SchülerInnen und dem Phänomen der *Zweisprachigkeit* um? Das nächste Kapitel setzt sich mit dieser Thematik auseinander.

1.2 Zwei- und Mehrsprachigkeit im unterrichtlichen Kontext

„Das Bildungswesen in den deutschsprachigen Ländern tut tw. [teilweise] immer noch so, als verfügten alle Kinder bei Schulbeginn über die gleiche E. [Erstsprache] [...] und nimmt die Vielfalt der E. der Einwanderungsgesellschaft noch zu wenig zur Kenntnis.“ (Barkowski/Krumm 2010, 69)

Angesichts der Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte in den deutschsprachigen Ländern kann im schulischen Kontext von Homogenität und Monolingualismus nicht mehr ausgegangen werden. Es ist auch zu berücksichtigen, dass fast dreißig Prozent der Schüler Migrationshintergrund hat und Deutsch als Zweitsprache spricht.

Die Grundannahme, daß (sic!) Einsprachigkeit der Normalfall, Zwei- oder gar Mehrsprachigkeit eine nur selten zu erreichende zusätzliche Leistung sei, hat unmittelbare Auswirkungen auf den kommunikativen Umgang wie auf die gesellschaftliche Achtung oder Mißachtung (sic!) von Zweitsprachsprechern. (Ehlich 2007, 28).

In diesem Zusammenhang ist festzustellen, dass nur ein Bruchteil der Schulen in der Tat auf die Zweisprachigkeit und Migrationshintergrund ihrer SchülerInnen eingeht.

Obwohl die Schlechterstellung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem kein „gewollter“ Zustand ist, ist dieser nach mehr als 30 Jahren immer noch zu beklagen. (Vgl. Gogolin 2005, 96) „Migrationsandere“ werden weiterhin im und vom deutschen Schulsystem schlechter gestellt (Dirim/Mecheril 2010, 121).

Nach der Phase der allmählichen Verbesserung in dem Bildungssystem, bis in die 1990-er Jahre, hinsichtlich der Migrationstatsache, hat sich seit Mitte der 1990-er Jahre die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kaum verändert.

Drastisch eingeschränkte Teilnahmevoraussetzungen, denen sich die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu anderen Kindern in den Schulen stellen müssen, weisen eindeutig darauf hin. Schlechtere Lernergebnisse im Vergleich zu den Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, sowie die Tatsache, dass SchülerInnen mit „Migrationsgeschichte“ an den für höhere Abschlüsse qualifizierenden allgemeinbildenden Schulen unterrepräsentiert und an den Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert sind, sprechen für das Scheitern des deutschen Schulsystems.. (Vgl. ebd., 122ff.).

Seit dem Jahr 2000 lösen die Ergebnisse der Pisa-Studien in deutschsprachigen Ländern immer wieder heftige Diskussionen über das gängige Schulsystem und Bildungs(miss)erfolg aus. Laut der neuesten Ergebnisse (PISA 2009) besteht nach wie vor eine große Abhängigkeit zwischen der Herkunft von Kindern und ihren Chancen auf Bildungserfolg. Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund also diejenigen, deren beide Elternteile nicht in einem deutschsprachigen Raum geboren wurden, schneiden in der Schweiz um 48, in Deutschland um 56 und in Österreich um 67 PISA-Punkte schlechter ab, als gleichaltrige Einheimische.³

Ein offensichtliches Misslingen des deutschen Bildungssystems im Bezug auf den schulischen Umgang mit den Kinder und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte sorgt für öffentliche Aufmerksamkeit. Im Anschluss daran wurden zahlreiche Debatten geführt, die dazu beitragen sollten, die „sprachliche Bildung“ zu steigern (Vgl. Gogolin 2005, 95).

Damit dieses Bildungsziel erreicht werden kann, sollen vorerst die Gründe der Schlechterstellung und Benachteiligung von Migrantenkindern und Jugendlichen im und durch das deutsche Schulsystem analysiert werden.

³ http://www.oecd.org/document/53/0,3746,de_34968570_39907066_43433717_1_1_1_1,00.html
15.04.2010

Schlechterstellung kann als Wirkung einer komplexen Kette und Aufschichtung von Ereignissen sowie ihrer Interpretationen verstanden werden. Dies macht nicht nur Verantwortungszuweisungen schwierig, sondern erklärt auch, warum in Bezug auf die Schlechterstellung Migrationsanderer nicht mit einfachen Problemlösungen zu rechnen ist. (Dirim/ Mecheril 2010, 123)

Einer der Gründe für die Schlechterstellung der „Migrationsanderer“ an den deutschen Schulen ist, laut Dirim und Mecheril, die „nationalistische Struktur des schulischen Bildungssystems“, die zwischen »eigen«, »Wir« und »fremd«, »Nicht-Wir« unterscheidet. Die „soziale Selektivität“ des Bildungssystems in verschiedenwertigen Schulformen wird noch durch den frühen Zeitpunkt der Selektion, also bereits nach dem vierten Schuljahr, deutlich verstärkt.

Diese Vorgehensweise ist im Migrationskontext besonders erschwerend, da benachteiligende Lebensumstände bei eingewanderten Familien öfters anzutreffen sind als bei anderen Familien (vgl. Gogolin 2005, 97).

Der sozioökonomische Status der Familie, ihre kulturelle Orientierung und Sprache (n) hängen, laut den Forschungsergebnissen, mit dem Bildungserfolg zusammen (vgl. Dirim/Mecheril 2010, 125). Es wird zu viel ins Elternhaus ausgelagert. Die Schule setzt von Migrantenkinder Kompetenzen voraus, die vom Elternhaus nicht mitgenommen werden können, da die Deutschkenntnisse der Eltern oft nicht ausreichend sind. Gerade zur Beginn der Schule, wo die Deutschkenntnis der Schüler oft auf Alltagskommunikation beschränkt ist, wird von ihnen „das Deutsch der Schule“ von vorne herein verlangt. Mit dieser Bezeichnung beschreibt Gogolin schulische Sprache, die konzeptionelle Merkmale der Schriftlichkeit aufweist und stark mit symbolischen Mitteln sowie Kohärenz bildenden Mitteln (Artikel, Pronomen, Verweisformen) arbeitet (Gogolin 2005, 100f.).

»In einer 1. Klasse sitzen Kinder, die in ihrem deutschen Spracherwerb weit vorangeschritten sind, Kinder die sich auf den unterschiedlichstenStufen des Spracherwerbs [...] befinden, und Kinder, die als Flüchtlinge oder Aussiedler gerade erst gekommen sind und ihre ersten Wörter Deutsch lernen. Auch die Kinder deutscher Erstsprache in einer 1. Klasse stellen im Hinblick auf die bis zum Schuleintritt erworbenen Sprachfähigkeiten eine äußerst heterogene Gruppe dar«. (Dirim/ Mecheril 2010, 131)

Die Kinder scheitern oft in der Schulen, weil sie sich dem Schulsystem anpassen müssen und nicht umgekehrt. (Vgl. Gogolin 2005, 100ff.)

Gerade deswegen sollen bei dem Schulantritt die vorhandenen und fehlenden Sprach(en)-kenntnisse der Kinder mitberücksichtigt werden. Außerdem nehmen auch solche Faktoren wie: Ausbildung der Eltern, Migrationsgeschichte, Höhe des Einkommens, Zahl der Kinder, einen Einfluss auf Lern- und Bildungsprozesse.

Je schlechter die Ausbildung, niedriger das Einkommen und höher die Zahl der Kinder in einer Zuwandererfamilie ist, desto schlechter stehen die Chancen auf den Bildungserfolg der Kinder.

Während von der Chancengleichheit in der Bildung ausgegangen wird, kennzeichnet sich die deutsche Schule durch eine kulturell und lingual einseitige Praxis. Angesichts zahlreicher Anwesenheit von Kindern aus Migrantenfamilien an den deutschen Schulen, ist diese einseitige Praxis unangemessen. Darauf aufbauende Bildungsverläufe verhindern die erfolgreiche Teilhabe an gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen. (Vgl. Dirim/Mecheril 2010, 127)

Die »Illusion der Chancengleichheit« [...] besteht darin, dass unter der Maxime der Gleichberechtigung und Chancengleichheit zwar gleiche Ausgangsbedingungen im Bildungssystem zur Verfügung gestellt werden, dies aber zu einer raffinierten, da maskierten Form der Reproduktion von Ungleichheit beiträgt. Denn die nicht zufällig, sondern aufgrund ihrer sozialen Herkunft und Zugehörigkeit Privilegierten profitieren von und in diesem »gleichen Wettbewerb unter Ungleichen«. (ebd., 128)

Somit tragen laut Dirim und Mecheril die Verwendung von allgemeinen Kriterien (z.B. bei Leistungseinschätzung), Gleichbehandlung bei gegebenen Unterschieden und ungleichen Startbedingungen zur Bewahrung eingebrachter Differenzen als Ungleichheiten bei. Aus diesem Grund besteht eine der größten Anforderungen an das deutsche Schulsystem darin, den von den SchülerInnen mit Migrationshintergrund eingebrachten unterschiedlichen Dispositionen und Disponiertheiten entgegenzukommen.

Festzuhalten ist es, daß (sic!) eine Anwendung des Gleichheitsgebots im Sinne umstandsloser Gleichbehandlung deutscher Sprachkenntnisse mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer Verschlechterung der Bildungssituation der zweisprachigen Kinder und Jugendlichen führen würde. Gefordert ist eine Umstellung der Sprachenbeurteilung und des Sprachgebrauchs im Regelbetrieb der Schule im Sinne einer Inklusion der Sprachenvielfalt. (Ehlich 2007, 30)

Sowohl Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in

und von der Schule, nachteilige sozioökonomische Voraussetzungen, nicht ausreichende oder gar fehlende sprachliche Förderung, als auch Motivation und Einstellungen der SchülerInnen und Lehrenden haben einen großen Einfluss auf Erreichung des Bildungserfolgs. Die Motivation und die Einstellungen der SchülerInnen mit Migrationsgeschichte werden von dem schulischen Klima und durch den Umgang mit andern Jugendlichen geprägt.

Die subjektiv empfundene Akzeptanz durch die »Mehrheitsgesellschaft« wirkt sich auf die Einstellung zur Zweitsprache Deutsch aus, deren solide Beherrschung für einen guten Bildungserfolg essentiell ist. Diskriminierung oder der mit mehr oder minder expliziten Drohgebärden unterstrichene *Zwang*, Deutsch lernen zu *müssen*, führen zu einem negativen Gefühl bei den Heranwachsenden, das nur schwer zu überwinden ist. (Wojnesitz 2010, 205)

Viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund machen immer wieder, trotz guter Sprachenkenntnisse und mit der deutschen/ österreichischen/ schweizerischen Staatsbürgerschaft bittere Erfahrungen und werden oft in den Augen der 'Einheimischen' nicht als solche wahrgenommen. Das Gefühl von der Umgebung nicht akzeptiert oder sogar diskriminiert zu werden, führt oft zum Rückzug von der inländischen Gesellschaft und zur Bildung von 'Parallelgesellschaften'. Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, dass die Institution Schule die hybride Identität der Jugendlichen mit Migrationshintergrund unterstützt und auf ihre Probleme eingeht (vgl. ebd., 206ff.).

Dieses kann nur mit der aktiven Unterstützung und der Annahme durch LehrerInnen in jeweiligen Klassen erreicht werden. Mit ihrer Offenheit und Hilfsbereitschaft dienen die LehrerInnen als Vorbild für alle Kinder und Jugendlichen.

Die Toleranz und der kollegiale Umgang sind für die Selbstanerkennung und Anerkennung der anderen SchülerInnen ausschlaggebend. Die Lehrenden können angesichts der Tatsache, dass sie in den Schulen mit den Sprachen konfrontiert werden, die sie nicht kennen, verunsichert sein. Doch mit einer Auseinandersetzung mit dieser Thematik und professionellen Problemlösungsstrategien kann diese Unsicherheit überwunden werden.

„Die Beschäftigung mit diesen Idiomen könnte Ängste abbauen, gewinn-bringende Möglichkeiten des Sprachvergleichs eröffnen und den Schüler/inne/n vermitteln, dass ihre Sprachen lernenswert sind.“ (ebd., 208)

Angesichts gesammelter Erkenntnisse über Folgen und Gründe des Misserfolgs vom deutschen Bildungssystem im Bereich der Migrationsdidaktik, ist eine Neuorientierung des Schulsystems erforderlich. Diese soll auf der Ebene der LehrerInnenausbildung, der didaktischen und curricularen Ebene sowie auf der schulorganisatorischen Ebene verlaufen.

Eine Reihe schlagkräftiger Argumente spricht für die Neuorientierung des Bildungssystems. Darunter befinden sich zahlreiche Forschungsergebnisse, die besagen, dass die Förderung von Zwei- und Mehrsprachigkeit im Unterricht sich positiv auf die schulischen Lernprozesse, sowie auf Entwicklung der Sprachkenntnisse im Deutschen auswirkt (siehe Kap. 2).

Durch die Anerkennung der Differenz und Heterogenität in der Schule, werden Bedingungen geschaffen, in denen unterschiedliche Formen des Lernens sich gleichermaßen entfalten können. Dementsprechend handelt sich bei mehrsprachlichen und mehrkulturellen Fertigkeiten um eine brachliegendes gesellschaftlich relevantes »Kapital«, das durch das Fehlen einer angemessenen schulischen Förderung einfach vergeudet wird (vgl. Dirim/Mecheril 2010, 139f.).

Wojnesitz nennt in ihrem Beitrag weitere Vorteile des unterrichtlichen Einsatzes von Minderheitssprachen. Ihre Untersuchungen an Wiener Gymnasien haben gezeigt, dass das Einbeziehen der Herkunftssprachen im Unterricht die Solidarität unter den Schülern stärkt, sowie ihr Interesse an den Sprachen ihrer Schulkameraden.

Die im Unterricht durchgeführten Sprachvergleiche können auch das Interesse an grammatikalischen und lexikalischen Phänomenen wecken und bieten vielfältige Möglichkeiten der Sprachreflexion, die den Unterricht bereichern (Wojnesitz 2010, 208f.).

Es hat sich außerdem herausgestellt, dass die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Sprachen insgesamt besser lernen, wenn sie in beiden Sprachen in gleichem Maße gefördert werden:

Untersuchungen, die vorliegen, zeigen in paralleler Weise, daß (sic!) die Beachtung und Förderung beider Sprachen, der Herkunftssprache und Zielsprache Deutsch, deutlich bessere Ergebnisse für die Sprachaneignung der Kinder zeigt als eine ungleichgewichtige Förderung nur der Zielsprache. (Ehlich 2007, 30)

Damit man auch das Ziel der erfolgreichen sprachlichen Bildung in multilingualen Schulen erreichen kann, sind dazu bestimmte Grundlinien erforderlich. Auf diese weisen Dirim und Mecheril hin (Dirim/Mecheril 2010, 144):

- Verzahnung von Sprach- und Fachunterricht;
- Berücksichtigung des Deutschen als Zweitsprache in allen Unterrichtsfächern;
- Schullaufbahnübergreifende Unterstützung im Deutschen als Zweitsprache (mindestens sechs bis acht Jahre);
- Förderung der nicht deutschen Erstsprachen;
- Nutzung der nicht deutschen Erstsprachen als Medium des Unterrichts;
- Verzahnung des Lehrens und Lernens in den Erstsprachen mit der Zweitsprache;
- Notwendigkeit des expliziten Grammatiklernens für die Sicherung der Nachhaltigkeit der Lernfortschritte im Deutschen als Zweitsprache.

Auch das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) hat sich mit der Thematik Migration-Intellectualität-Mehrsprachigkeit auseinandergesetzt und diesbezüglich folgende Bildungsvorsätze formuliert⁴:

- Die Aus- und Weiterbildung von Lehrer/innen sowohl an den Pädagogischen Hochschulen als auch an den Universitäten, verbunden mit der Entwicklung und Qualitätssicherung der Angebote im Themenfeld Migration-Intellectualität-Mehrsprachigkeit;
- Sprachenportfolio für Erst- Zweit- und Fremdsprachen;
- Der durch den Europarat begleitete Prozess der Erstellung eines Language Education Policy Profile (LEPP) für Österreich ist eine erste Basis um gezielte und umfassende Maßnahmen im Bereich der Mehrsprachigkeit zu entwickeln.

Es geht dabei darum, die Schule als Vorbereitung für eine mehrsprachige Zukunft für alle Schüler/innen umzugestalten. Dass dabei Schüler/innen die bereits bei Schulbeginn mehrere Sprachen ansatzweise beherrschen, auch einen Vorteil gegenüber einsprachigen

⁴ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf 1.06.2011.

Schüler/inne/n besitzen, soll den Ausgangspunkt für die nachhaltige Sprachförderung bilden;

- Die Schulbuchforschung bzw. Bildungsmedienforschung hat sich in Österreich (im Gegensatz zu Deutschland) bisher noch nicht etabliert. Migration, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit berühren als Querschnittmaterie alle unterrichts- und schulrelevanten Elemente des Lehrens und Lernens.

Schulbücher sind ein Beispiel, an dem sich zeigt, dass sich die Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft nicht darauf beschränken kann, einige, zumeist defizitorientierte Zusatzangebote für Schüler/innen mit Migrationshintergrund anzubieten. Alle Lehrmittel müssen auf ihre Wirkung und Brauchbarkeit in der sich wandelnden, von Mobilität und Heterogenität geprägten Gesellschaft geprüft werden. (BMUKK 2009, Bd.2. 180f.)⁵

Im Laufe der letzten Jahre wurden sprachstandsdiagnostische Verfahren entwickelt, die dazu beitragen sollen die Situation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den deutschsprachigen Ländern an den Schulen zu verbessern. Damit die entsprechenden sprachfördernden Maßnahmen überhaupt eingesetzt werden können, muss zuerst der Sprachstand von zweisprachigen Kinder und Jugendlichen erhoben werden. Auf das Thema Sprachstandsdiagnostik und Sprachstandsdiagnose geht das zweite Kapitel im genaueren ein. Der nächste Abschnitt befasst sich zunächst mit der polnisch-deutschen Zweisprachigkeit.

1.3 Polnisch-deutsche Zweisprachigkeit

Polnisch-deutsche Einwanderungsgeschichte

Die polnisch-deutsche Zweisprachigkeit hat ihren Ursprung in der Einwanderungsgeschichte. Laut der neuesten Studien beträgt die Zahl der in Deutschland lebenden Menschen mit polnischem Migrationshintergrund ca. 1,5 bis 2 Millionen (Nagel 2009) und in Österreich 59.000.⁶

⁵ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf 1.06.20011

⁶ <http://zukunfteuropa.at/site/7216/default.aspx.1.06.2011>.

Migration&Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2010. Publikation der Statistik Austria und der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Die Einwanderungsgeschichte der polnischen StaatsbürgerInnen nach Deutschland und Österreich fing mit der Teilung des polnischen Staates 1772, 1793 und 1795, und der Eingliederung eines großen Teilgebietes in das Kaiserreich an. Die Mehrheit der galizischen Einwanderer in Österreich waren Saisonarbeiter aus den überbevölkerten Landgegenden Galiziens, aber auch Industrielle, Geschäftsleute, Freiberufliche, BeamtInnen, StudentenInnen sowie Vertreter des Landadels und der Aristokratie (vgl. Michniowska 1990, 16a).

Im Zuge der Industrialisierung wanderten polnische Arbeitskräfte in das Ruhrgebiet und anderer Industriezentren des Deutschen Reiches ein, wo sie in der Schwerindustrie und im Bergbau die Arbeit fanden (vgl. Nagel 2009, 8). Die zahlenmäßig bedeutsame Westwanderung polnischer MigrantInnen setzte erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein.

Während des zweiten Weltkrieges hat sich die Situation der polnischen ZuwanderInnen dermaßen verschlechtert, (Entziehung ihren bis dato staatlich anerkannten Minderheitenstatus, Einschreibungen in die KZ-Lager, Zwangsarbeiter), dass sich die Gesamtzahl der PoleInnen in Deutschland deutlich verringerte. Bis in die 70er Jahren hinein war die Einwanderung eher gering. Die Migration der 50er und 60er Jahre bestand hauptsächlich aus Angehörigen der deutschen Minderheiten, Schlesiern und anderen Autochthonen, die im Zuge der Familienzusammenführung und staatlicher Drangsalierung die Republik Polen verließen. Fast niemand von ihnen bezeichnete sich selbst als ein Pole/ eine Polin.

Auf Grund der politischen Veränderungen in den 70er, 80er und 90er Jahren in Polen, sowie Verbesserung der Ausreisebedingungen, stieg die Zahl der polnischen ImmigrantInnen deutlich an.

Zwischen 1980 und 1990 ließen sich in Deutschland bis zu einer Million polnischer Siedler nieder, die im Gegensatz zu Emigranten aus der früheren Jahren (50er und 60er), sehr stark mit der polnischen Kultur und Sprache verbunden waren, sich aber doch auf ihre deutsche Abstammung beriefen.

Seit den 90er Jahren lassen sich nicht mehr so viele Polen/Polinnen in Deutschland nieder-, wie etwa in den 80er Jahren.

Mit dem Beitritt Polens in die EU im Jahr 2004, befinden sich unter den polnischen ZuwanderInnen immer wieder junge, gut ausgebildete Polen/Polinnen, Studierenden und UnternehmerInnen, die entweder die Möglichkeit der Ausbildung an den deutschen und österreichischen Universitäten nutzen wollen, oder von der Ansiedlungsfreiheit für

selbständige Einzelunternehmer profitieren wollen (Nagel 2009, 16-19).

Die Einwanderungsgeschichte polnischer Zuwanderer deutet darauf hin, dass immer ökonomische, soziale und/oder politische Motive für die Auswanderung aus dem Heimatland ausschlaggebend waren.

Förderung der polnischen Sprache in Deutschland

Der fremdsprachliche Polnischunterricht wurde in den letzten Jahren in den deutschen Bundesländern Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg und Sachsen angeboten und auf mehrere Schulen erweitert.

Allerdings bleibt die Anzahl deutsch-sprechender Polen /Polinnen weiterhin viel größer als die der polnisch-sprechenden Deutschen.

Die polnische Sprache hat zwar in Anbetracht der EU-Osterweiterung 2004, des europäischen Integrationsprozesses und des Wirtschaftswachstums in Polen an Attraktivität gewonnen, doch kann sich nicht von solcher Beliebtheit erfreuen wie beispielsweise die französische oder die spanische Sprache.

Die polnischen Kulturinstitute und Konsulate in Deutschland, das Adam-Mickiewicz-Institut, sowie polnische und deutsche Hochschulen mit polonistischem oder pädagogischem Schwerpunkt setzen sich für die Weiterentwicklung des schulischen Polnischunterrichts ein. Es gibt aber immer noch Bereiche, in denen viel getan werden muss:

Die Entsendung muttersprachlicher Lehrkräfte von Polen nach Deutschland findet in zu geringem Umfang statt. Die Ausweitung des fremdsprachlichen Polnischunterrichts, an dem heute oftmals Schüler polnischer Herkunft teilnehmen, bedarf verstärkter Kooperation zwischen den zuständigen Ministerien und Facheinrichtungen beider Staaten. (Nagel 2009, 60)

Die Förderung des muttersprachlichen Polnischunterrichts in Deutschland ist je nach Bundesländern unterschiedlich ausgeprägt.

Von den Vertretern der Schulvereine hört man, dass sie von deutscher Seite zu wenig Unterstützung bei der Umsetzung ihres Ziels erhielten. Die bestehenden polnischen Schulvereine dagegen kooperieren untereinander nicht in ausreichendem Maße,

praktizieren zum Beispiel keinen umfassenden und regelmäßigen Erfahrungsaustausch über Mittel und Finanzierung des muttersprachlichen Unterrichts. (ebd., 61)

Damit der muttersprachliche Polnischunterricht bei den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund überhaupt zu Stande kommt, muss vorerst der Wille und die Verantwortung der Eltern jener Kinder und Jugendlichen da sein:

Die Diskrepanz zwischen nicht einmal 2.000 Teilnehmern am muttersprachlichen Polnischunterricht an öffentlichen Schulen und der hohen polnischsprachigen Einwohnerzahl mit über einer Million Menschen ist immens. Wo der erklärte Wille einer Anzahl von Eltern vorhanden ist, sollte sich die Schulbehörde bei vorhandenen Mitteln und qualifizierten Lehrern um die Einrichtung muttersprachlichen Ergänzungsunterrichtes bemühen. (ebd., 61)

Besonders in den Regionen Deutschlands, in denen die polnischstämmigen Bevölkerungsgruppen am meistens vertreten sind, sind solche Prozesse bereits sichtbar.

Förderung der polnischen Sprache in Österreich

Grundsätzlich sind in Deutschland stärkere Förderungsbemühungen und breitere Bildungs- und Förderungsangebote hinsichtlich der polnischen Sprache erkennbar als in Österreich. Das liegt wohl daran, dass sich in Deutschland deutlich mehr Familien mit polnischem Migrationshintergrund niedergelassen haben als in Österreich, aber auch daran, dass Deutschland und Polen in direkter Nachbarschaft liegen und dadurch engere Handels- und Wirtschaftsbeziehungen führen.

Ein muttersprachlicher Polnischunterricht in Österreich wird an einigen Schulen in Wien, Neukirchen, Baden, Mödling, Tulln, Bad Sauerbrunn, und Linz angeboten⁷.

Außerdem gibt es in Wien eine Polnische Schule, die mit einer sechsjährigen Volksschule, einem dreijährigen Gymnasium und einem ebenfalls dreijährigen Lyzeum 19 Klassen, von der Stufe "0" bis zur Maturaklasse, insgesamt 450 Schüler umfasst.

⁷ <http://www.forumpolonii.at/punkty-nauczania.htm>. 01.06.2011.

Polnische Schule namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien⁸

Die Schule wird von Kindern delegierter Mitarbeiter polnischer Einrichtungen, Kindern der Auslandspolen und "gemischten" Familien, und schließlich von Kindern mit polnischer - und österreichischer Staatsbürgerschaft besucht. Alle diese Kinder und Jugendliche besuchen parallel österreichische Schulen, wo sie der gesetzlichen Schulpflicht nachkommen.

Die Ausbildung ist kostenlos, die Schule wird ausnahmslos aus den Mitteln des Polnischen Bildungsministeriums finanziert. Eine große Hilfe bei diversen Veranstaltungen und auch bei der Einrichtung der Schule sind die vom Elternverein angehäuften Mittel. Die Schule bietet zwei Bildungsvarianten. Die erste Variante umfasst das Ergänzungsprogramm mit dem Inhalt der polnischen Sprache, der polnischen Geschichte und Geographie, sowie ein integriertes Programm für die Jüngsten - 1 mal in der Woche, nachmittags oder Samstag vormittags. Die zweite Bildungsvariante ist auf Kinder ausgerichtet, die außerhalb Wien und weit entfernt von der Schule wohnen, die Fernbildungskurse beinhalten denselben Materialumfang, jedoch verkleinerte Stundenzahl, werden einmal im Monat besucht.

2 Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung

Zahlreiche Studien und Statistiken belegen die Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im und vom deutschen und österreichischen Schulsystem. Es werden Lösungen gesucht, die dazu beitragen sollen, geringere Bildungserfolge von Schülern mit Migrationshintergrund zu steigern und die Bildungsdiskrepanz zu senken. Pädagogische Sprachstandsdiagnostik bietet dabei eine Möglichkeit, die individuelle Sprachenkenntnisse zwei- und mehrsprachiger Kinder und Jugendlichen zu erheben und somit eine passgenaue Förderung einsetzen zu können. Der vorliegende Beitrag befasst sich daher mit der pädagogischen Sprachstandsdiagnostik und daran anschließender Sprachförderung.

⁸ <http://www.wien.polemb.net/index.php?document=117>. 01.06.2011.

2.1 Leitgedanke, Ziele und sprachdidaktisches Potential der pädagogischen Sprachstandsdiagnostik

Steigende Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den deutschen Schulen und Hilflosigkeit des Bildungssystems angesichts dieser Tatsache trugen zur Entwicklung der pädagogischen Sprachstandsdiagnostik bei.

Vorerst fing man damit an, die bereits vorhandenen Verfahren zur Diagnose von Sprachentwicklungsstörungen (aus den 1980er Jahren) bei einsprachigen Kindern umzufunktionieren und für Sprachmessungen im Deutsch bei Kindern mit nicht-deutscher Erstsprache vor dem Schulantritt bei den Schulanfängern einzusetzen (vgl. Schroeder/Stölting 2005, 60).

Die eindeutig am monolingualen Individuum orientierte Methodenentwicklung und isolierter Einsatz dieser Methoden bei den Schulanfängern wurde zugleich stark kritisiert:

Das politische Interesse geht jedoch nahezu auf Sprachstandsmessungen vor dem Schulantritt, um daran Zuweisungskonsequenzen zu knüpfen. Ohne die Existenz differenzierter Sprachförderprogramme leistet eine Sprachstandsmessung keine lernprozessbezogene Diagnostik, sondern legitimiert bestenfalls Selektionsverfahren, wobei die Beherrschung der deutschen Sprache das ausschließliche Kriterium darstellt. (Krumm 2005, 98)

Mit seiner Kritik deutet Krumm darauf hin, dass die (Förder-) Diagnostik, die bei Schulkindern mit Migrationshintergrund eingesetzt wird, sich zu sehr an der Selektionsdiagnostik orientiert. Gerade angesichts der schulischen Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund soll Sprachstandsdiagnostik auf eine differenzierte Erfassung von Einzelprofilen abzielen und eine anschließende Sprachförderung anbieten.

Ziel ist es, individuelle Ressourcen, Defizite und Bedürfnisse bezüglich eines vorab definierten Handlungs-/ Wissens-/ Kompetenzbereichs zu elizitieren, um darauf aufbauende Fördermaßnahmen angemessen planen und umsetzen zu können. (Bredel 2007, 100)

In diesem Zusammenhang ist das erste offizielle Instrument „Bärenstark“ erwähnenswert, das in den 1990er Jahren entwickelt und seit 1999 eingesetzt wurde. Obwohl dieses Instrument zahlreiche Mängel hatte, wie z.B. fehlende Begründung für die Aufgabenbereiche und Bewertungsmaßstäbe, oder nicht vorhandene Einbeziehung der Erkenntnisse aus der Kindersprach- und Zweitspracherwerbsforschung, diente es als Grundlage für die Entwicklung anderer sprachstandsdiagnostischer Verfahren (vgl. Reich 2005, 93).

Ergebnisse der ersten PISA-Studie haben den sog. Pisa-Schock in den deutschsprachigen Ländern ausgelöst und die Aufmerksamkeit wieder stärker auf die Sprachfähigkeiten der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gelenkt. Neuere Entwicklungen in der pädagogischen Sprachstandsdiagnostik, zielen seitdem darauf ab, solche Verfahren zur Verfügung zu stellen, die ausdrücklich für zweisprachige Kinder und SchülerInnen gedacht sind und somit eine passende Sprachförderung ermöglichen.

So soll die [Förder-] Diagnostik nicht der Erfassung von Defiziten und zur Selektion und Aussonderung dienen, sondern ermöglichen, den Umgang des Betreffenden mit einem bestimmten Entwicklungsziel zu erschließen. Es geht also um die Aufdeckung von Ressourcen und Kompetenzen, aus der sich Konsequenzen und Ansatzpunkte für die Förderung ergeben. (Lengyel 2007, 95f.)

Eine förderdiagnostische Untersuchung soll daher, sowohl verlässliche Aussagen über den Stand der aktuellen Kompetenzen des diagnostizierten Kindes-, als auch über vorhandene und zu erwartende Kapazitäten bei der Aneignung noch nicht erreichter Fähigkeiten geben (vgl. Bredel 2007, 100).

Dennoch gibt es einige Probleme, mit denen sich Sprachstandsdiagnostik im 21. Jahrhundert weiterhin auseinandersetzen muss (ebd., 77ff.):

- Sprachwissenschaft und Spracherwerbstheorie haben sich ohne Rücksicht auf Anwendungsbedingungen weiterentwickelt. Eine Zusammenarbeit zwischen Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und Psychologie hat sich weder theoretisch noch institutionell entwickelt
- Die theoretische und praktische Arbeit an Formen der Sprachstandsdiagnostik wurde wiederum weitgehend unabhängig von den sprachwissenschaftlichen und

spracherwerbsbezogenen Erkenntnissen vollgezogen

- Es gibt keine Erkenntnisse über die konkreten Handlungsabläufe während der Testung und kaum empirische Untersuchungen zum Förderhandeln
- Während engagierte LehrerInnen erfahrungsnahe Konzepte der sprachlichen Förderung vorlegen, die weitgehend von einer Augenscheindiagnostik bestimmt sind, liegen wissenschaftliche Modelle nur in Ansätzen vor
- In den vergangenen Jahren hatte LehrerInnenausbildung die pädagogische Sprachstandsdiagnostik nicht mit einbezogen
- Die Fort- und Weiterbildungskultur für die diagnosegestützte Förderung ist weitgehend versprengt
- Die Schulen begrüßen grundsätzlich die Fördermaßnahmen, sind dennoch weder personell noch materiell auf gezielte Sprachdiagnostik und -förderung vorbereitet
- Die Normwerte der gängigen Tests stammen aus den 70er Jahren.

Oben genannten Probleme definieren zugleich bestimmte Anforderungen an moderne Sprachstandsdiagnostik und setzen folgende Maßnahmen voraus:

- Entwicklung moderner, spracherwerbsbezogener und handlungspraktischer Erhebungsinstrumente;
- Entwicklung diagnosenaher Fördermaterialien;
- Erstellung einer Datenbank;
- Implementierung von Modulen zu Diagnose und Förderung in der LehrerInnen-ausbildung;
- Implementierung eines Studiengangs zum Sprachberater/ zur Sprachberaterin;
- LehrerInnenfortbildung.

Auf FÖRMIG übertragen bedeutet dies, dass die an der Förderung der Kinder und Jugendlichen beteiligten Personen auf den verschiedenen Ebenen des Bildungssystems

bestrebt sind, ihr Wirken auf ein gesetztes Ziel hin zu überprüfen und ggf. ihr Handeln mit Blick auf ein zu erreichendes Ziel zu korrigieren [...]. Wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Evaluationsprozess ist deshalb die Bereitschaft der pädagogischen Akteure, Ziele zu formulieren und darauf aufbauend Strategien zur Qualitätsverbesserung einzuleiten. (Schwippert 2007, 31)

Bewertende (leistungsorientierte) und erkundende (förderungsorientierte) Untersuchungsstrategien können somit zur Qualitätsverbesserung der Sprachstandsdiagnosen beitragen. Beide Strategien werden auch in der fördernden Sprachstandsdiagnostik von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eingesetzt, wobei die Sprachstandsdiagnose als exploratives, erkundendes Element in die übergreifende Evaluationsstrategie mit eingebunden ist. Dementsprechend zielt explorative Sprachstandsdiagnose darauf ab, optimale Förderkonzepte für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auszuwählen.

Auch summative und formative sowie interne und externe Evaluationsstrategien spielen in diesem Prozess eine wichtige Rolle. Diese beziehen sich auf Sprachstandsdiagnosen, die sowohl punktuell zum Beginn oder zum Abschluss einer Maßnahme durchgeführt werden können, als auch begleitend (summativ) und wiederholt (formativ). Die Evaluation kann entweder von einer Person bzw. einer Fördergruppe intern durchgeführt werden oder extern von Jemandem außerhalb der Fördergruppe (vgl. ebd., 32.f).

Die oben genannten Förderkonzepte werden bereits in dem Modellprogramm „Förderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ (FörMig) eingesetzt und mit dem Gedanken weiterentwickelt, diese auch auf andere Bildungseinrichtungen zu übertragen.

2.2 Von der Sprachstandsdiagnose zur Sprachförderung

„Keine Diagnose ohne Förderung - keine Förderung ohne Diagnose.“

Dieser so oft und gern zitierte Satz stammt aus einer Veranstaltungsreihe des BLK-Programmes *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* und kann zugleich als Motto und Devise moderner Förderdiagnostik angenommen werden (vgl. Döll/Dirim 2011, 2).

Planung von Sprachunterricht und Individualisierung der Sprachförderung gehören dabei neben Evaluation pädagogischer Maßnahmen und Legitimierung der Zuweisung von Mitteln, Arbeitsstunden und Unterrichtsangeboten zum wichtigsten Aufgabenbereich der pädagogischen Sprachstandsdiagnostik (vgl. Reich/Roth/Neumann 2007, 7).

Mit dem Schulantritt bringen Schülerinnen und Schüler in ihren Sprachen heterogene Kompetenzen mit, die den Erwartungen der monolingual geprägten Institution Schule nicht entsprechen (vgl. Döll/Dirim 2011, 2).

Während man von der „Chancengleichheit“ in der Schule ausgeht, bringt Gleichbehandlung aller SchülerInnen aufgrund unterschiedsloser sprachlicher Angebote, angesichts der ungleichen Startbedingungen, zur Verstärkung der Benachteiligung und Defizite bei (vgl. Dirim/Mecheril 2010, 131).

Wird die Zweisprachigkeit des/-r Schülers/-in nicht beachtet, so besteht die Gefahr, dass sprachliche Auffälligkeiten des Kindes auf Sprachaneignungsstörungen zurückgeführt werden (Ehlich 2007, 49).

In diesem Zusammenhang stellt sich pädagogische Sprachstandsdiagnose als eine Grundlage für die Bestimmung geeigneter (Förder-) Maßnahmen heraus. Sprachstandsdiagnostische Verfahren helfen dabei, die von den zweisprachigen SchülerInnen in die Schule mitgebrachten sprachlichen Ressourcen aufzudecken und so eine passgenaue sprachliche Förderung einzuleiten.

Damit Sprachstandsfeststellungen für Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erfolgreich eingesetzt werden können, müssen vorerst spezifische Bedingungen erfüllt werden.

Es wurde bereits festgestellt, dass erfolgreiche Sprachstandsdiagnostik für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine anknüpfende Sprachförderung bedingt und umgekehrt, dass eine passgenaue Sprachförderung tiefgreifende Sprachdiagnose voraussetzt.

Das Einbeziehen der Erstsprachen von zweisprachigen SchülerInnen in die Förderdiagnostik stellt ein weiteres Kriterium dar, das zum Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beiträgt.

Untersuchungen, die vorliegen, zeigen in paralleler Weise, daß (sic!) die Beachtung und Förderung beider Sprachen, der Herkunftssprache und der Zielsprache Deutsch, deutlich bessere Ergebnisse für die Sprachaneignung der Kinder zeigt als eine ungleichgewichtige Förderung nur der Zielsprache. (Ehlich 2007, 30)

Insbesondere ist an die Weiterentwicklung der Interaktionsbeobachtung zu denken, wird doch hier das Ineinanderübergehen und die Verzahnung der Sprachen, also das gesamte Repertoire des kindlichen Sprachgebrauchs und somit die eigentliche Mehrsprachigkeit begutachtet und nicht das ‚Entweder – Oder‘ im Sinne von zwei getrennten, nicht miteinander interagierenden Sprachen. (Lengyel 2007, 107)

Diejenigen Verfahren, die ausschließlich auf Erfassung der Deutschkompetenz ausgerichtet sind, erfassen nur einen Teilbereich der gesamten Sprachkompetenz von zweisprachigen Kindern.

Angesichts dieser Tatsachen ist eine angemessene Sprachförderung unmöglich. Werden hingegen beide Sprachen in die Untersuchung einbezogen, wird der Einblick in die gesamte Sprachkompetenz, in die „Gesamtsprachlichkeit“ (Schroeder/Stölting 2005, 59) gewährleistet und somit eine feste Grundlage für die Gestaltung der Sprachförderung im Deutschen aber auch in der Erstsprache stattgegeben (vgl. Döll/Dirim 2011, 4).

Diese Begründung findet in den Spracherwerbstheorien (Interdependenzhypothese, Transferhypothese, Schwellenhypothese und die Hypothese vom besonderen „metalinguistischen Wissen“ Zweisprachiger) eine Bestätigung (siehe Kap 1.1).

Das Bild ist von einem doppelt monolingualen Sprecher: Sein Sprachstand in beiden Sprachen ist so angemessen wie möglich zu diagnostizieren und der Aufeinander-Bezug der beiden Sprachstände gibt uns Auskunft über die Gesamtkompetenz, die wir wiederum mit der Interdependenz-, Schwellen- und Transferhypothese in Verbindung setzen und entsprechende Fördermaßnahmen verschreiben. (Schroeder/Stölting 2005, 66)

Ein weiterer Grund für den Einbezug der Erstsprachen von Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die Förderdiagnostik ist das von europäischen Staaten und Bildungspolitik erklärte Ziel, die Mehrsprachigkeit zu fördern.

„Sie ist eine gesellschaftliche Ressource, die schulisch gefördert werden soll und zu deren Dokumentation mehrsprachig orientierte Sprachstandserhebungen dienen.“ (Schroeder/Stölting 2005, 62)

Der Einbezug der Erstsprachen in die Förderdiagnostik stellt allerdings zwei Probleme der methodologischen Umsetzung dar.

Das erste Problem bezieht sich auf die Bezugsnorm, die den Rahmen für die Bewertung der erstsprachlichen Daten bildet: „Kinder erwerben im Kontakt mit anderen Sprechern eigenaktiv eine oder mehrere Varietäten, diese stehen in der Bemessung in einem Spannungsverhältnis zu auf sprachliche Endziele gerichteten schulischen und gesellschaftlichen Erwartungen an die Aneignung von Einzelsprachen“, das zweite betrifft den Umgang mit gemischter Sprache (ebd., 64).

Das Problem der Normerwartung an Erwerbsverläufe wurde in dem sprachstandsdiagnostischen Verfahren HAVAS so gelöst, dass man sich bei der Auswertung an den Extremwerten der jeweiligen Probandengruppen orientiert hatte.

Diese Lösung bringt wiederum das Problem der Verallgemeinerbarkeit mit sich. In diesem Zusammenhang weist Schroeder auf eine „Fernlösung“ hin. Eine gruppenspezifische Orientierungsnorm würde eine angemessene Sprachstandsdiagnose erlauben (ebd., 65).

Im Weiterem stellt Schroeder auch die Sichtweise der bereits erwähnten „bilinguistischen Konzeption“ in Frage. Sie sei der Außenperspektive von Monolingualen auf Bilinguale geschuldet.

Eine Sprachstandsmessung, die die „gesamtsprachliche Kompetenz“ erfassen will, muss sich [...] als Sprachhandlungsanalyse verstehen, d.h. als Analyse der Fähigkeit, in den unterschiedlichen Kommunikationsanlässen entsprechend der eigenen Wahrnehmung dieser Anlässe und ihrer soziolinguistischen settings angemessen sprachlich zu agieren. Und um die Sprachhandlungsfähigkeit zu ermitteln, müssen wir „die Verfügbarkeit über die Sprachmittel über das gesamte Kontinuum zwischen monolinguaalem Modus in L1 über den bilingualen Modus bis zum monolingualen Modus in L2 testen, und zwar jeweils im entsprechenden Modus. (ebd., 67)

Trotzt der genannten Bewertungsprobleme können laut Schroeder nicht-deutschsprachige Daten bewertet werden und zwar mit der Hilfe des bilingualen „Eisberg-Modells“ der bilingualen Kompetenz von Skutnabb-Kangas und Cummins.

Hier soll kurz angesprochen werden, wie sich solche den einzelsprachlichen Fähigkeiten im Erwerb von (Pro-) Literalität zeigen, - eingedenk der Tatsache, dass literale Qualifikation zu den Basisqualifikationen gehört, die im Zuge der Sprachentwicklung erworben werden, und – vor allem – da sie eine zentrale Qualifikation für den Schulerfolg darstellt. Unter *literalen* Fähigkeiten fassen wir dabei solche, die auf einen Umgang mit Sprache zielen, der nicht situativ gesteuert ist [...]. (ebd., 69)

Im Kontext der förderdiagnostisch-bedingten Datenauswertung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind die sog. „besonderen sprachlichen Fähigkeiten“ (Sprachkontaktphänomene) zu berücksichtigen (vgl. Dirim 2007, 115f.).

Diese Fähigkeiten umfassen den monolingualen Gebrauch der Sprachen (Standardsprachen, Ethnolekte, weitere Nonstandardvarietäten), den gemischten Gebrauch der Sprachen (Code-Mixing, Code-Switching und Transfer) sowie die Mittlung zwischen den Sprachen (Übersetzen, Erläutern etc.) und weisen auf ausgebaute Sprachkompetenz hin.

„Für Pädagoginnen ist es wichtig zu wissen, dass Sprachmischungen zumeist eine in den jeweiligen Gesprächskontext passende Funktionalität aufweisen und nicht – wie häufig angenommen – eine Erscheinung der sprachlichen Inkompetenz sind.“ (ebd., 117)

Neben der Mitberücksichtigung der Sprachkontaktphänomene in der förderungsorientierten Sprachstandsdiagnosen wäre auch die Aufteilung der Altersgruppen nach wichtigen Schnittstellen im Bildungssystem hilfreich.

Der Modellversuchsprogramm FÖRMIG hat dementsprechend drei verschiedene Altersgruppen an wichtigen Schnittstellen im Bildungssystem definiert.

Die *Schnittstelle 1* steht für den Übergang von der Elementarbildung zur Primarstufe. Diese wurde bisher auch am meisten erforscht. Auch die meisten gängigen Verfahren, die auf die Erfassung der Sprachkompetenzen in beiden Sprachen ausgerichtet sind, sind für diesen Altersbereich entwickelt worden (vgl. Schwippert 2007, 35).

Für die Kontexte schulischen Lernens ist der Übergang von kindlicher Konversationsfähigkeit zu bewußten (sic!) produktiven und rezeptiven Umgang mit Schrifttexten einer der wichtigsten Prozeßschritte (sic!) überhaupt, möglicherweise der wichtigste. Eine individuell angemessene Gestaltung dieses Übergangs für zweisprachige Schülerinnen und Schüler erfordert eine besonders sorgfältige sprachdiagnostische Vorbereitung. (Ehlich 2007, 30)

Als *Schnittstelle 2* wird der Übergang von Primarstufe zur Sekundarstufe 1 bezeichnet.

Schließlich stellt *Schnittstelle 3* den Übergang von der Sekundarstufe 1 in die

Berufsausbildung dar. Für diese Schnittstelle legen die wenigsten empirischen Untersuchungen vor und sind nur wenige Verfahren entwickelt worden.

Um die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund individuell gezielter fördern zu können, wäre es angebracht, die Untersuchungen an allen Schnittstellen durchzuführen und diese zusammenführend zu analysieren.

„Schon diese systematische und zusammenführende Analyse der Übergänge wird, wenn sie geleistet ist, weit mehr sein, als das, was bisher durch die isolierte Untersuchung einzelner Schnittstellen im Bildungssystem bekannt ist.“ (Schwippert 2007, 35)

„Es ist für Schüler/innen mit (aber auch ohne) Migrationshintergrund essentiell, individuelle Förderung zu erhalten, die auf einer präzisen Sprachstandsfeststellung aufbaut und die Fortschritte des Kindes festhält.“ (Wojnesitz 2010, 211)

Insgesamt steigern die auf die Erfassung der erst- und zweisprachlichen Kenntnisse ausgerichtete Sprachstandsdiagnose und die an bestimmten Schnittstellen eingesetzte, individualisierte Sprachförderung die Chancen der zwei- und mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen auf den Bildungserfolg.

Aus diesem Grund ist es unmittelbar notwendig die prozessbegleitende förderdiagnostische Sprachstandsfeststellung an den deutschen und österreichischen Schulen einzusetzen (vgl. Döll/Dirim 2011, 1).

Im Hinblick auf die geschilderten Anforderungen an Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung sollen noch weitere Anforderungen genannt werden, die sich unmittelbar an den sprachstandsdiagnostischen Verfahren ausrichten. Diese werden im darauffolgenden Kapitel behandelt.

3 Sprachstandsdiagnostische Verfahren

„Unter „begleitenden Sprachstandsdiagnostiken“ sind die Verfahren zur Erfassung und Bewertung der Sprachentwicklungsprozesse von Kinder und Jugendlichen mit Hilfe von diagnostischen Instrumenten zu verstehen, die dem Ziel der auf den Ergebnissen der Diagnose aufbauenden, möglichst passgenauen und langfristigen Sprachförderung dienen.“ (Dirim 2007, 119).

Diese Aussage definiert zugleich den unmittelbaren Zweck des Einsatzes von sprachstandsdiagnostischen Verfahren bei Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Schulische Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund, schlechtere Lernergebnisse im Vergleich zu anderen gleichaltrigen Schüler ohne Migrationshintergrund in internationalen Untersuchungen und Studien, sowie allgemeine Unzufriedenheit angesichts dieser Tatsachen veranlassen außerdem dazu, solche Verfahren zu entwickeln und einzusetzen, die auf die Zweisprachigkeit der Kinder und Jugendlichen eingehen und ihre Kenntnisse in beiden Sprachen erheben.

3.1 Anforderungen an Sprachstandserhebungsverfahren

Heutzutage gibt es nur wenige sprachstandsdiagnostische Verfahren, die für den Einsatz bei zweisprachigen Kindern geeignet sind und in der Tat den (gesamten) Sprachstand, also die Kenntnisse in den beiden Sprachen, miterheben. Das liegt wahrscheinlich daran, dass an die Verfahren, aufgrund der Erkenntnisse zur Sprachaneignung bilingualen Kinder und Jugendlichen, sowie zur förderungsorientierter und begleitender Sprachdiagnose, bestimmte Anforderungen gestellt werden, die nicht einfach zu erfüllen sind.

Die Anforderungen dienen insgesamt der Leistungssteigerung und Qualitätssicherung, sowie der Evaluation von sprachstandsdiagnostischen Verfahren. Das deutsche Bundesministerium hat 2003/2004 eine Gruppe von SprachwissenschaftlerInnen und PädagogInnen beantragt, eine Expertise zu erstellen, die über die Entwicklung und den Einsatz Sprachstandserhebungsverfahren zum Zweck individueller Sprachförderung berichten sollte.⁹

⁹ http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf 10.06.2011.

Die mit dem umfangreichen Titel „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Sprachförderung von Kinder und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund“ veröffentlichte Expertise dient heutzutage als Grundstein der förderungsorientierter und begleitender Sprachstandsdiagnostik und zugleich auch als Wegweiser bei der Entwicklung und Evaluation neuer Sprachstandserhebungsverfahren.

Konrad Ehlich hat in seinem Beitrag 32 „Anforderungen für Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung (AVRS) “ zusammengestellt, die neben dem Kriterium der Verzahnbarkeit von Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung zu beachten und zu erfüllen sind (vgl. Döll/Dirim 2011, 3). Die 32 Anforderungen für die Bestimmung des Sprachstandes von Kindern und Jugendlichen ergeben sich aus dem Hintergrund der sprachlichen Basisqualifikationen, sie werden in dem darauffolgendem Kapitel näher behandelt (siehe Kap. 3.2.) und wurden ebenso von Ehlich definiert. Grundsätzlich lassen sich die von Ehlich formulierte Anforderungen nach bestimmten Schwerpunkten in sechs thematische Gruppen aufteilen (Ehlich 2005, 46-50, Ehlich 2007, 50ff.).

- Die erste Gruppe (AVRS1-8) mit den **allgemeinen linguistischen Anforderungen** umfasst die Annahme, dass ein synthetisches Modell der Sprachentwicklung zu erstellen ist, das den Qualifikationsfächer als ganzen berücksichtigt, die Qualifikationsbereiche differenziert, die Sprachstörungen dokumentiert und ein Konzept zu einer idealtypischen Normalitätsannahme für die kindliche Sprachaneignung integriert.
- Die zweite Gruppe (AVRS 7-8) setzt den Schwerpunkt **Mehrsprachigkeit**. Es wird darauf hingewiesen, dass Kriterien für die Entwicklung differenzierter Verfahren (die Verfahren, die für die Erfassung des Sprachstandes von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen bereitgestellt werden) in der Migrationslinguistik und -pädagogik anzusiedeln sind. Darüber hinaus sollen in regelmäßigen Sprachstandsfeststellungen beide Sprachen einbezogen werden und Vergleiche zwischen den jeweiligen Kompetenzniveaus in jeder der beiden Sprachen gezogen werden.
- Die dritte Gruppe (AVRS 9-13) setzt sich mit den **diagnostischen Anforderungen** auseinander. Dementsprechend sollen aufgrund einer kritischen Auseinandersetzung mit

gemachten Erfahrungen, der Grundlagenreflexionen zur Testtheorie und Teststruktur sowie aufgrund einer bestimmten und festgelegten Reichweite, multiple und differenzierte Verfahren entwickelt werden und sinngemäß an verschiedenen biographischen Stationen eingesetzt werden.

- Die Anforderungen, die die vierte Gruppe (AVRS 14-17) bilden, gehen inhaltlich auf **altersspezifische und individuelle Dokumentationen** ein. Es sollen alters-spezifische Aneignungsbereiche bestimmt werden und dann integrative Erhebungen der für die einzelnen altersspezifischen Aneignungsbereiche charakteristische Qualifikationen durchgeführt werden. Eine sorgfältige individuelle Dokumentation ist hier für die individuell-biographische Förderung nötig.

- Die fünfte Gruppe (AVRS 18-24) umfasst **institutionelle Anforderungen**. Vorerst soll für die diagnoseorientierten Sprachförderung ein institutionell angemessener Raum eingerichtet und zugewiesen werden (vgl. FörMig).

Auf der Liste der erstrebten Ziele befinden sich auch: Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte im Bereich der Sprachstandsdiagnose, Erreichung der Position des SprachberaterInn, Einbettung der Sprachförderung in den pädagogischen Kontext, Schaffung materieller und zeitlicher Ressourcen, Koordination der ländereigenen Projekte.

- Die letzte, sechste Gruppe (AVRS 25-32) stellt **konkrete linguistische Anforderungen: sprachliches Handeln, diskursive und textuelle Fähigkeiten** dar. Demgemäß sollen sprachliches Handeln, diskursive und textuelle Fähigkeiten in die Erhebungen einbezogen werden. Im Weiteren soll eine tiefe Auseinandersetzung mit den bisherigen Erkenntnissen zu den Aneignungsbereichen (nach Karmiloff- Smith, Vygotsky) stattfinden. Die Wortschatzentwicklung und der Aufbau semantischen Wissens bei Kindern sind ebenfalls systematischer als bisher zu erforschen.

Bei der Entwicklung neuer Sprachstandserhebungsverfahren bemüht man sich immer mehr darum, den von Ehlich erstellten Anforderungen gerecht zu werden. Auf dieser Weise möchte man individuelle Sprachförderung den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ermöglichen.

Diese diagnostische Sprachstandsfeststellung hat den Zweck, eine individuelle

Sprachförderung zu ermöglichen. Es geht also nicht um Leistungsvergleiche zwischen Schülern und Schülerinnen, und es geht schon gar nicht um ein sprachliches Selektionsinstrument. Im Gegenteil, für jede einzelne Schülerin, für jeden einzelnen Schüler sollen möglichst aussagekräftige Erkenntnisse darüber gewonnen werden, ob die Sprachaneignung so verläuft, daß (sic!) eine angemessene kommunikative Befähigung erreicht ist. Für sie ist ein frühes Einsetzen entsprechender Diagnosen und ein frühes Einsetzen von Förderung dort, wo sie erforderlich ist, nötig. (Ehlich 2007, 36)

Ursula Bredel hat aus fachdidaktischer Perspektive weitere Aspekte genannt, die bei der Konstruktion moderner Sprachstandserhebungsinstrumente einzubeziehen sind (Bredel 2007, 107f.):

Definition des Erhebungsgegenstands

- Berücksichtigung individualbiographischer Aneignungsprofile (U-Kurvenverlauf, Restrukturierungsprozesse);
- Berücksichtigung der Medienspezifik (gesprochene/geschriebene Sprache);
- Berücksichtigung metasprachlicher/ metakommunikativer Kompetenzen;

Auswertung

- Berücksichtigung verschiedener Aneignungsniveaus (resultative/ strategische Ressourcen/ Defizite);
- Qualitative Fehleranalyse;
- Berücksichtigung des Qualifikationentransfers;

Konstruktion

- Konstruktion der Testsprachenspezifik;
- Berücksichtigung der Sprache als Gegenstand und Medium;
- Berücksichtigung der Konfundierungsgefahr von Lern- und Aneignungskompetenzen.

Ein weiteres Qualitätsmerkmal von sprachstandsdiagnostischen Verfahren ist die Einhaltung von Testgütekriterien. Es handelt sich dabei um bestimmte Kriterien, die von den gängigen Sprachstandserhebungsinstrumenten, von allen Verfahrenstypen, erfüllt

werden müssen, um eine angemessene und förderungsorientierte Sprachstandsdiagnose erstellen zu können.

Validität

„Es ist notwendig, dass abgesichert wird, dass ein Verfahren tatsächlich das feststellt, was es festzustellen beabsichtigt.“ (Döll/Dirim 2011, 5).

Validität ist angesichts der Testpraxis das wichtigste Gütekriterium überhaupt. Sie stellt mit Berücksichtigung folgender Aspekte: Inhaltsvalidität, Augenscheinvalidität, Konstruktvalidität und Kriteriumsvalidität, insgesamt ein differenziertes Bild der Gültigkeit eines Verfahrens dar. Diesbezüglich ermöglichen die Gütekriterien Reliabilität und Objektivität zwar eine hohe Messgenauigkeit eines Verfahrens, liefern aber nur die günstigen Voraussetzungen für das Erreichen einer hohen Validität (Moosburger/Kelava 2008, 13).¹⁰

Anwendungspraktisch wird man die Validität eines Tests nicht nur mit einer einzigen Korrelation ausdrücken können. Vielmehr ist in Abhängigkeit seiner Anwendungsbereiche (Kriterien) eine Fülle verschiedener Validitäten möglich, die in ihrer Gesamtheit darüber Aufschluss geben, inwieweit ein Test das zu Messende misst und nicht etwas anderes. (ebd., 14)

Es ist nicht einfach, die Validität bei den Sprachstandserhebungsverfahren zu beurteilen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass man bei der Konstruktion neuer Verfahren, und bei dem Einsatz bereits entwickelter Verfahren immer im Vorhinein das definiert, was man tatsächlich feststellen will (vgl. Ehlich- welche sprachliche Basisqualifikationen werden in dem jeweiligen Verfahren erhoben).

Erstellung von Auswertungsbögen und -hinweise helfen dabei die Validität zu erzielen.

Reliabilität

„Ein Test ist dann reliabel (zuverlässig), wenn er das Merkmal, das er misst, exakt, d. h. ohne Fehler, misst.“ (Moosbrugger/Kelava 2008, 11)

¹⁰ http://books.google.at/books?id=bnRXYokv3FMC&printsec=frontcover&dq=lehrbuch-psychologie.testtheorie+und+fragebogenkonstruktion&hl=de&ei=zUEMTtaWL5HYsgb3jeXKDg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false 15.06.2011

Reliabilität stellt in dieser Auffassung Zugverlässlichkeit und Exaktheit in Bezug auf die Messgenauigkeit eines Verfahrens dar (vgl. Döll/Dirim 2011, 5).

Grundsätzlich sollen Testsergebnisse, die von einer Person unter gleichen Testbedingungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten gewonnen werden, unabhängig davon, was gemessen wird, miteinander übereinstimmen (vgl. Kurzwernhart 2009, 37).

In diesem Fall soll der sog. Reliabilitätskoeffizient (ein Wert, der das Ausmaß von Reliabilität eines Tests erfasst, $0 \leq \text{Rel.} \leq 1$) einen Wert von Null haben. Der Reliabilitätskoeffizient eines guten Tests soll den Wert von 0,7 nicht überschreiten.

Ein Reliabilitätskoeffizient von Null deutet darauf hin, dass das Testergebnis ausschließlich durch Messfehler zustande gekommen ist (Moosbrugger/ Kelava 2008, 11). Das Güterkriterium der Reliabilität ist besonders bei den sprachstandsdiagnostischen Verfahren schwierig zu überprüfen, da hier ein Test, der zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt wird, schon durch entwicklungsbedingte Veränderungen kaum zu denselben Ergebnissen führen kann (Kurzwernhart 2009, 37).

Objektivität

„Ein Test ist dann objektiv, wenn er dasjenige Merkmal, das er misst, unabhängig von Testleiter, Testauswerter und von der Ergebnisinterpretation misst.“ (Moosbrugger/ Kelava 2008, 8)

Laut dieser Auffassung ist ein sprachstandsdiagnostisches Verfahren dann objektiv, wenn verschiedene UntersucherInnen im bestimmten Fall zu demselben Ergebniss kommen (vgl. Kurzwernhart 2009, 37).

Das Güterkriterium Objektivität wird zudem in drei Aspekte differenziert, nämlich in:

- *Durchführungsobjektivität.* Es geht dabei darum, dass die eine Untersuchung durchführende Fachkraft die zu untersuchende Person so wenig wie möglich beeinflussen soll, daher sollen auch dementsprechend die Instruktionen für alle gleich sein (vgl. ebd, 37).
- *Auswertungsobjektivität.* Sie zielt darauf ab, dass alle AuswerterInnen zu denselben Ergebnissen kommen. „Ein Test ist umso auswertungsobjektiver, je einheitlicher die Auswertungsregeln von verschiedenen Testauswertern angewendet werden.“ (Moosbrugger/ Kelava 2008, 10)
- *Interpretationsobjektivität.* Sie ist dann stattgegeben, wenn das Testverfahren,

(bestehend aus Testunterlagen, Testdarbietung, Testauswertung und Testinterpretation) standardisiert wird und dadurch der Test unabhängig von Ort, Zeit, Testleiter und -auswerter durchgeführt werden kann und dennoch für eine bestimmte Person dieselben Ergebnisse zeigt (ebd., 10).

Neben den oben genannten drei grundlegenden Gütekriterien sind ansonsten auch weitere Kriterien achtenswert.

Zu den Gütekriterien zählen auch: *Normierung* (Bezugsnorm und Konstrukt, ist besonders problematisch eine angemessene Norm zu finden). Bei der Konstruktion von Sprachstandserhebungsverfahren soll allerdings keine „blinde Orientierung an der Norm der Einsprachigen“ vorgenommen werden (Ehlich 2007, 49).

Reich stellt sogar fest, dass es „richtige Norm“ nicht gibt. Alles kommt auf den Verwendungszweck und Verwendungszusammenhang an.

In diesem Zusammenhang ist die Entwicklung von Problembewusstsein bei allen Beteiligten sowie Ermittlung und der ausdrückliche Ausweis der verschiedenen Normwerte und der sich daraus ableitenden Rangskalen notwendig. (Reich 2007, 152) *Ökonomie* (Schaffung entsprechender institutioneller Rahmenbedingungen), *Nützlichkeit*, *Zumutbarkeit* (kind- bzw. altersgemäße Gestaltung der Verfahren, setzt die Vertrautheit auf die Ergebnisse voraus), *Unverfälschbarkeit* und *Fairness* (Niemand darf benachteiligt werden).

Zusammenfassend ist noch hervorzuheben, dass Sprachstandsfeststellungen immer als eine Art „Momentaufnahmen“ in Bezug auf komplexe keineswegs einlinige, geradlinige Prozesse, durch die ein Kind die Sprache der Gemeinschaft erwirbt, in der er lebt, zu betrachten sind (Ehlich 2007, 36). Die Sprachkompetenz der untersuchten Kinder und Jugendlichen stellt dabei eine Handlungsressource dar, die Sprache wird als stets in Interaktion eingebettete Handlung verstanden.

3.2 Verfahrenstypen

„Sprachstandfeststellungsverfahren unterscheiden sich neben der Frage welche sprachlichen Qualifikationen für die Feststellung des Sprachaneignungsstands herangezogen werden und inwiefern den testtheoretischen Gütekriterien entsprochen wird, auch darin, in welcher Form Informationen über den sprachlichen Entwicklungsstand erfasst werden.“ (Döll/Dirim 2011, 5)

Die oben genannten sprachlichen Qualifikationen wurden bereits von Konrad Ehlich definiert und zusammengestellt. Mit dem Hintergrund sprachlicher Qualifikationen (sprachlicher *Basisqualifikationen*) ergeben sich die in dem Kapitel 3.1. behandelte 32 Anforderungen für die Bestimmung des Sprachstandes von Kinder und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Sie sind also eine Grundlage dafür, dass die Anforderungen überhaupt formuliert werden können.

„Eine wichtige Grundbestimmung für die Aneignungsprozesse von Sprache durch Kinder ist die Frage, was alles unter sprachlicher Qualifizierung verstanden wird.“ (Ehlich 2005, 44)

Grundsätzlich unterscheidet man folgende *Basisqualifikationen* (ebd., 44f.):

- *phonetische Qualifikation*;
- *pragmatische Qualifikation I* (sprachlich- und kommunikationsangemessenes Handeln);
- *semantische Qualifikation* (situations- und kontextangemessene sprachliche Produktion und Rezeption);
- morphologisch-syntaktische Qualifikation (Produktion und Rezeption von komplexen sprachlichen Formen);
- *diskursive Qualifikation* („Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation erwerben; Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprachen und zur sprachlichen Kooperation im Zusammenhang mit aktionalen Handeln, zur Narration, zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten“);
- *pragmatische Qualifikation II* (zielführendes sprachlich- und kommunikationsangemessenes Handeln);
- *literale Qualifikation I* (schriftliche Textproduktion und Rezeption schriftlicher Texte,

Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt);

- *literale Qualifikation II* („Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität, Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit).

Abhängig von dem Verfahrenstypus werden bestimmte Qualifikationen in die Erhebung einbezogen.

Prinzipiell ist zwischen Förderdiagnostik und Auslese- bzw. Zuweisungsdiagnostik zu unterscheiden. Während Förderdiagnostik ressourcen- und prozessorientiert angelegt ist und den Fokus auf Optimierung und Unterstützung individueller Lernprozessen lenkt, gibt die Zuweisungsdiagnostik in der Regel keinen detaillierten Einblick in die individuelle Kompetenz.

Die förderungsorientierte Verfahren interessieren sich für Kenntnisse, Fähigkeiten, Ressourcen und Bedürfnisse der untersuchten SchülerInnen, die zu Screenings-zwecken entwickelte Verfahren ermöglichen dagegen die Feststellung, ob Förderbedarf besteht. Nach Bedarf ist auch eine Kombination von Verfahren möglich (Döll/Dirim 2011, 6).

Wie es schon bereits festgestellt wurde, geben Sprachstandsdiagnosen je nach dem Verfahrenstypus die Aussagen über bestimmte sprachliche Qualifikationen des untersuchten Kindes bzw. eines Jugendlichen.

Nach der Art wie sie das tun, werden folgende Verfahrenstypen unterschieden:

Schätzverfahren

Schätzverfahren, auch Elternfragebögen genannt, informieren mittels standardisierter Befragungen Fremd- oder Selbsteinschätzungen über den Sprachstand eines Kindes (vgl. Ehlich 2005, 43).

Die Sprachkompetenz von Kinder und Jugendlichen wird in dieser Art von Verfahren nicht direkt erhoben. Sie wird aufgrund einer Auskunft seitens Eltern, KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen über den Sprachstand erfasst (vgl. Kurzwernhart 2009, 39).

Die Schätzverfahren eignen sich eigentlich nur für den Einsatz bei jüngeren Kindern, für die es vergleichsweise nur wenige Testverfahren gibt (Ehlich 2005, 43).

Wobei es sehr schwierig ist gerade bei Kinder in dieser Altersgruppe objektive, reliable

und valide Informationen zu bekommen, da die Sprachkompetenz rasch zunimmt (Kurzwehnart, 2009, 39).

„Man wird sich damit begnügen müssen, die Ergebnisse solcher Ratings als Aussagen über grobe Tendenzen, v.a. im Zeitreihenvergleich, zu interpretieren.“ (Reich 2007, 155)

Außerdem sind keine Schätzverfahren zur Feststellung des Sprachstandes in der Herkunftssprache und in Deutsch als Zweitsprache bekannt (vgl. ebd, 155).

Tests

Tests bilden den am häufigsten eingesetzten Verfahrenstypus. Sie dienen meistens als Handreichung zur Erleichterung von Zuweisungs- und Sprachförderentscheidungen bei Schulanfängern und anderen Schüler (vgl. ebd., 158).

Tests erfassen typischerweise einzelne sprachliche Teilqualifikationen auf standardisierte Weise in zumeist stark kontrollierten Handlungssituationen und bieten somit die Möglichkeit, einzelne sprachliche Phänomene gezielt elizitieren zu können (Ehlich 2005, 44).

Die begleitende, standardisierte Kontrolle der Erhebungen ermöglicht systematische Vergleiche der Testleistungen und trägt dazu bei, dass die Güterkriterien Validität, Reliabilität und Objektivität eingehalten werden (vgl. Kurzwehnart 2009, 41).

Bei Testverfahren wird das kommunikative Handeln der Kinder sehr weitgehend gesteuert und reduziert, die außersprachlichen Fähigkeiten der Kinder werden hier nicht in die Erhebung miteinbezogen und auch nicht ausgewertet (vgl. Ehlich 2005, 44).

Zum testtheoretischen Standard gehört, dass entsprechende Normwerte durch Eichstichproben erarbeitet werden (ebd., 44).

Zu den Testverfahren gehören auch die bereits erwähnten Screenings. Sie sind standarisiert worden und können nach Erfordernis auch bei Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eingesetzt werden. Dennoch gibt es auch informelle Tests, die die Güterkriterien nicht beachten und somit für den Einsatz bei mehrsprachigen Kindern nicht geeignet sind (vgl. Kurzwehnart 2009, 41).

Mit dem Einsatz der Testverfahren hat man den Vorteil, dass nicht nur Sprachäußerungen sondern auch Sprachverständnis untersucht werden können.

Außerdem elizitieren Tests bestimmte Verhaltensweisen, die in natürlichen Situationen nicht oder nur schwierig beobachtbar wären (ebd., 42).

Da es sich bei Testverfahren kaum um authentische (Kommunikations-) Situationen handelt, soll es hier auch eine Unterscheidung von Test- und Spontansprache getroffen werden.

Weil für die Ermittlung des Sprachstands vergleichbare Sprachdaten benötigt werden, müssen die Testbedingungen so strukturiert sein, dass bestimmte sprachliche Handlungen aus ihrem Zweckzusammenhang herausgelöst und fragmentiert repräsentiert werden. Sprachliches Handeln steht nicht mehr nur unter Beobachtung; zugleich findet ein kontrollierter Zugriff auf den Sprachbesitz der Versuchsperson. (Bredel 2007, 100)

Mit diesem Problem setzen sich zum Teil auch andere Verfahrenstypen auseinander .

Des Weiteren gibt es die *Computertests*. Der Einsatz von Computertests bei Kinder und Jugendlichen ist gegenüber klassischen Papier-Bleistift- Tests von Vorteil, da sie spielerisch gestaltet werden können und auf diese Weise die Motivation und Aufmerksamkeit der Kinder gesteigert wird. Das Ablenkungsrisiko ist somit gering (Kurzwehnert, 2009, 43).

Die Auswertung solcher computergestützter Tests ist auch weniger zeit- und arbeitsaufwendig, da sie meistens schon direkt nach der Durchführung des Tests von einem bestimmten Programm automatisch ausgewertet werden können.

Ein Beispiel eines computergestützten Testverfahrens, das die Erstsprache der Kinder in die Erhebung einbezieht ist CITO. Dieses digitalisierte, standardisierte Testinstrument kann als Screening eingesetzt werden und erfasst den Sprachstand der Kinder im Deutschen und im Türkischen. Das Verfahren gibt allerdings einen Überblick über monolinguale Fähigkeiten (aber in verschiedenen Sprachen) nur in vier geprüften Bereichen (passiver Wortschatz, kognitive Begriffe, Textverständnis, phonologische Bewusstheit. (Vgl. Roth 2008, 33ff.)

Beobachtungen

Die Beobachtungen sind in der Sprachstandsdiagnostik professionelle Verfahren, die durch Beobachtungen der pädagogischen Fachkräfte (zumeist ErzieherInnen oder GrundschullehrerInnen) Informationen über den erreichten Sprachaneignungsstand eines

Kindes bzw. eines Jugendlichen liefern. Das sprachliche Handeln der Kinder in alltäglichen Interaktionssituationen wird systematisch beobachtet und dementsprechend beschrieben. Beobachtungen beanspruchen demgemäß die Beobachtungskompetenz des pädagogischen Personals (vgl. Ehlich 2007, 43).

Ein Vorteil von Beobachtungsverfahren den anderen Verfahrenstypen gegenüber ist, dass die sprachliche Qualifikationen von Kindern zum Zwecke der Sprachstands-feststellung gegeneinander nicht isoliert werden. Den anderen Verfahrenstypen, die das sprachliche Handeln der Kinder stark kontrollieren und zugleich begrenzen, gelingt oft nicht pragmatische und diskursive Qualifikationen zu erfassen (ebd., 43f.).

Bei Beobachtungen gibt es grundsätzlich die Gefahr Beobachtungsfehler zu begehen. Die Einbeziehung persönlicher Einstellungen, Erwartungen, Bedürfnisse und Vorurteile in die Erhebung, seitens der beobachtenden Person- kann zu Beobachtungsfehlern führen und somit die Ergebnisse verfälschen. Daher wird hier die Einhaltung des Gütekriteriums *Objektivität* in Frage gestellt. Um das Fehlerrisiko zu sinken sollen die Fachkräfte angemessen ausgebildet bzw. geschult werden (vgl. Kurzwernhart 2009, 40).

Ein Verfahren, das auf Beobachtung basiert und die Erstsprache der zweisprachigen Kinder berücksichtigt ist SSMIK („Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen“). Kinder werden in freien Spielsituationen beobachtet und unter einem bestimmten Aspekt bewertet. In einem Gespräch mit den Eltern werden Informationen über den Sprachgebrauch in der Familie angesammelt und festgehalten. Obwohl der Sprachstand der Kinder in ihrer Erstsprache nicht erhoben wird, bietet die Beobachtung dennoch eine Hilfe für die Sprachförderentscheidungen (vgl. Roth, 2008, 37ff.).

Die meisten bisher entwickelten Verfahren, die bei den zweisprachigen Kinder eingesetzt werden und den Sprachstand im Deutschen als Zweitsprache bzw. auch in der Erstsprache (nur in bestimmten Erstsprachen) erfassen, berücksichtigen nur einen Teilbereich migrationsspezifischer Mehrsprachigkeit (sie wird weitgehend auf monolingualen Kompetenzen beschränkt). Daher müssen Wege gefunden werden, die migrationsspezifische Mehrsprachigkeit in die Verfahren einzubeziehen. Es besteht weiterhin ein Bedarf an Forschung , Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personal. Im nächsten Punkt wird der Verfahrenstyp Profilanalyse explizit und umfassend behandelt.

3.3 Profilanalyse

„Die Methode, quasi-natürliche Sprachaufnahmen (freie Sprachproben) einer eingehenden nachträglichen Analyse zu unterziehen, um daraus Folgerungen für die Sprachförderung zu ziehen, ist zuerst in der Sprachheilpädagogik [...] und dann versuchsweise auf die Zweitsprachendiagnostik übertragen worden [...]“ (Reich 2007, 157)

Bei dieser Art von Verfahren handelt sich um Analyse mit Hilfe eines Instruments erhobener Sprech- oder Schreibproben.

Anhand einer Audio/Video- Aufzeichnung oder eines schriftlichen Textes werden Informationen über den erreichten Sprachaneignungsstand zusammengestellt. Danach werden standardisierten Profilbögen/Auswertungsbögen mit den transkribierten Daten ausgewertet. Die erhobenen Daten werden dann zu Schluss analysiert und interpretiert (vgl. Kurzwernhart 2009, 40).

Auf Basis eines profilanalytischen Verfahrens entstehen individuelle Sprachprofile der untersuchten Kinder, die wiederum eine Grundlage für angemessene Sprachförderung darstellen.

Ähnlich wie die meisten Beobachtungsverfahren erfassen Profilanalysen auf standardisierte Weise die sprachliche Qualifikationen der Kinder in natürlichen oder quasi-natürlichen Handlungssituationen, ohne dabei die Teilqualifikationen gegeneinander zu isolieren (Ehlich 2007, 44).

Insgesamt geben Profilanalysen ein detailliertes Bild über die untersuchten sprachlichen Qualifikationen und über den Entwicklungsstand des jeweiligen Probanden. Ein Nachteil von diesem Verfahrenstyp ist, dass er sowohl bei der Instrumentenentwicklung, als auch bei der Datenauswertung viel zeitliche Ressourcen beansprucht. Zudem müssen auch die AuswerterInnen der Profilanalyse über fundierte linguistische Kenntnisse verfügen, um die Kodierung durchzuführen (vgl. Kurzwernhart 2009, 41).

In dem darauf folgendem Kapitel wird das Instrument Fast Catch Bumerang vorgestellt, das von dem Verfahrenstyp her eine Profilanalyse darstellt.

4 Fast Catch Bumerang (Deutsch)

Spätestens seitdem die ersten PISA-Ergebnisse veröffentlicht wurden und sich somit herausgestellt hat, dass die Institution Schule im Bezug auf die Ausbildung von Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund versagt hat, bemüht man sich immer mehr darum, die schlechte Lage der zweisprachigen Schüler zu verbessern. Ebenfalls ist dem „PISA-Schock“ zu verdanken, dass neue sprachstandsdiagnostische und förderungsorientierte Verfahren entwickelt worden sind, die sich weitgehend an Erkenntnissen aus der Zweitspracherwerbsforschung orientieren. Zu den neu entwickelten Verfahren zählt unter anderem das Instrument *Fast Catch Bumerang*, das die Erfassung allgemeiner schriftsprachlicher und fachsprachlicher Kompetenz, im Übergang von der Schule in den Beruf, ermöglicht.

4.1 Zielgruppe, Zweck und Sprachen

Bumerang wurde im Rahmen des BLK-Modellversuchsprogramms FörMig entwickelt und kam dem Bedarf entgegen, an der Schnittstelle Schule – Beruf sprachliche Kompetenzen zweisprachiger Schüler zu erfassen. Bei der Konstruktion des *Bumerangs* hat man sich an den Instrumenten HAVAS 5 und Tulpenbeet orientiert, die die anderen Altersgruppen abdecken. (Dirim/Döll 2009, 139)

Laut dem zugrundeliegenden Konzept kann dieses profilanalytische Instrument bei Jugendlichen beim Übergang von der Sekundarstufe I in den Beruf, die in dem Alter von 14-16 sind, erfolgreich eingesetzt werden.¹¹

Das Ziel dieses Verfahrens ist es, den Entwicklungsstand spezifischer fach- und bildungssprachlicher Kompetenzen, die während einer Berufsausbildung im Mittelpunkt stehen, mit Hilfe einer Profilanalyse zu ermitteln. (Dirim/ Döll 2009, 139)

Zur Zeit steht das Instrument *Bumerang* für die Erhebung der Sprachen: Deutsch, Türkisch und Russisch zur Verfügung. Das zentralste Anliegen der vorliegenden Diplomarbeit ist, das Instrument für das Polnische zu adaptieren.

¹¹ <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/bum/index.html> 20.06.2011

4.2 Schreibimpuls, Durchführung und Auswertung

Das Verfahren setzt zwei Schreibimpulse, ein Anzeigetext (für eine Praktikumsstelle) und Abbildungen zum Bau eines Bumerangs.

Die erste Schreibaufgabe besteht darin, den Anzeigetext zu beantworten, indem man ein Bewerbungsschreiben formuliert. Es handelt sich dabei um eine Praktikumsstelle bei einer (fiktiven) Redaktion. Anhand dieser Schreibaufgabe werden zugleich allgemeine bildungssprachliche Fähigkeiten der SchülerInnen erhoben und Einsatz textsortenspezifischer formaler und inhaltlicher Gestaltungselemente untersucht (vgl. Dirim/ Döll 2009, 139).

Auswertung des Bewerbungsschreibens erfolgt anhand folgender Punkte:¹²

- 1) *Formale Gestaltung* (Absender/ Anschrift/ Orts- und Datumsangabe/ Betreff/ Anrede/ Grußformel zum Abschluss; Vorhandensein einer Unterschrift/ Anlagenverweis/ Strukturierung durch Absätze).
- 2) *Inhaltliche Gestaltung* (Einleitung/ Herzausstellung eigener Kompetenzen, Begründung der besonderen Eignung/ Darlegung des eigenen Interesses am Praktikumsplatz/Bezugnahme an Anzeigentext/ Abschluss).
- 3) *Wortschatz* (fachliche, textsortenspezifische, allgemeine Nomen/ Adjektive/ Verben; Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen).
- 4) *Satzverbindungen* (best. Satzverbindungselemente)

Zusammenfassung: Zahl der Wörter/ und Sätze/ Mittlere Länge der Sätze (MLS).

Die zweite Schreibaufgabe fordert die Jugendlichen dazu auf, anhand einer neunteiligen Bildfolge die Herstellung eines Bumerangs in Form einer Bauanleitung für ein Jugendsportmagazin so zu beschreiben, dass potentielle LeserInnen, denen die Bildfolge nicht zur Verfügung steht, in die Lage versetzt werden, den Bumerang mit Hilfe des Textes nachzubauen. Diese Aufgabe ermöglicht es, die fachsprachlichen Fähigkeiten zu erfassen. (Dirim/ Döll 2009, 140)

Die Bauanleitung wird nach folgenden Kategorien ausgewertet:

¹² Auswertungsbogen Fast Catch Bumerang. Deutsch. In: Lengyel, Drorit/ Reich, Hans H. u.a. (Hg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann 2009. Bd. 5, S 234-241.

- 1) *Aufgabenbewältigung* (Nennen der Materialien/ Ausschneiden der Schablone/ Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding/ Festklemmen der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer Schraubzwinge/ Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-) Säge/ Abschrägen der Kanten mit einer Feile/ Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer/ Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmirgelschwamm)/ Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe).
- 2) *Adressierung* (verblos/ „du“/ „ich“/ „wir“/ „ihr“/ „Sie“/ „man“/ Passiv/ „sein zu“/ imperativer Infinitiv).
- 3) *Bildungssprache* (Nominalisierungen/ Komposita/ Attributkonstruktionen/ Partizipien/ Passiv/ unpersönliche Ausdrücke).
- 4) *Textstrukturierung* (sprachlich(durch z.B. dann, danach/ Gliederung durch Nummerierung/ Gliederung durch Absätze/ Titel; Überschrift; Zwischenüberschriften/ Vorbemerkung; Einleitung; Begrüßung des Lesers/ (formeller) Abschluss/ Besondere Gestaltungsmittel/ sonstige Bezüge)
- 5) *Wortschatz* (fachliche, aufgabennahe bzw. allgemeine Nomen/ Adjektive/ Verben/ Näherungsbegriffe bzw. Näherungsverben, Joker, Neologismen).
- 6) *Satzverbindungen* (best. Satzverbindungswörter).

Zusammenfassung: Zahl der Wörter/ und Sätze/ (MLS).

Zeitumfang:

Durchführung max. 45 Minuten pro Sprache für beide Aufgaben, Auswertung ca. 30 Minuten pro SchülerIn, je Sprache.

Mit dem sprachstandsdiagnostischen Instrument *Bumerang* werden „zwei Textsorten in Form von Schreibproben erhoben, die verschiedene Zugriffsweisen auf die fokussierten Register Fach- Bildungssprache ermöglichen. Die Texte werden gesondert und nach zum Teil unterschiedlichen Kategorien ausgewertet.“ (Dirim/Döll 2009, 139)

5. Erfassung der schriftsprachlichen Kompetenz im Polnischen

Im folgenden Kapitel soll die Frage beantwortet werden, anhand welcher Kriterien die schriftsprachliche Kompetenz im Polnischen erfasst werden kann. Für diesen Zweck werden *Sprachnorm*, *Kriterien der sprachlichen Korrektheit*, sowie *Klassifikation der Sprachfehler* als Indikatoren, die die Angemessenheit, die Korrektheit und die Qualität von schriftlichen Texten bestimmen, untersucht und dargestellt.

Darüber hinaus werden Qualitätsmerkmale zusammengefasst, die einen „guten“ schriftlichen Text im Polnischen ausmachen.

Abschließend sollen, aufgrund der gesammelten Erkenntnisse, Konsequenzen für die Adaptation des *Bumerangs* für das Polnische abgeleitet und formuliert werden.

5.1 Indikatoren für die Angemessenheit, Korrektheit und Qualität schriftlicher Texte

Schriftliche Texte begleiten unseren Alltag. Abhängig von dem Kontext der Produktion und der Rezeption, erfüllen schriftliche Texte bestimmte Funktionen. Sie sind ebenfalls sprach- und kulturspezifisch.

Dennoch gibt es in allen Kulturen und Sprachen eine Gemeinsamkeit, die darin liegt, dass man schriftliche Texte immer (bewusst oder unbewusst) bewertet. Neben dem Inhalt und der Form wird meistens auch eine Reihe von Qualitätsmerkmalen in die Auswertung miteinbezogen. Nur ein Teil der schriftlichen Texte wird unter bestimmten Kriterien bewertet (z.B. in der Schule, auf der Universität oder formelle Schreiben). Der andere Teil schriftlicher Texte wird hingegen intuitiv und meistens unbewusst bewertet. Inwieweit ein schriftlicher Text vom Textempfänger aufgenommen wird, sowie sein Beliebtheitsgrad (z. B. ein Zeitungsartikel) liefern oft feste Aussagen über seine Qualität.

Fast jede Person bemüht sich einen 'guten' Text zu verfassen und setzt dafür bestimmte Schreibstrategien ein, die im Laufe der sprachlichen Bildung und der alltäglichen Praxis erworben werden. Grundlegend sind dabei die Kenntnisse der sprachlichen Norm, die in einer bestimmten Sprachgemeinschaft verbindlich sind.

Grundsätzlich unterscheidet man im Polnischen folgende Indikatoren für die

Angemessenheit, Korrektheit und Qualität eines schriftlichen Textes:

Die Sprachnorm

Mit dem Begriff Sprachnorm (*poln. norma językowa*) bezeichnet man im Polnischen die Gesamtheit grundlegender, allgemeingültiger, sprachlicher Regeln, Reglementierungen, Vorschriften, Grundsätze und Muster. Die Sprachnorm orientiert sich weitgehend an der Bildungssprache und legt den mündlichen, sowie schriftlichen Gebrauch polnischer Standardsprache fest (vgl. Derwojedowa 2005, 634).

Aufgrund der Erkenntnisse aus der Soziolinguistik ist feststellbar, dass die Sprachnorm von der polnischen Sprachgemeinschaft als ein Vorbild für den richtigen Sprachgebrauch wahrgenommen wird.

Die Umsetzung der geltenden Sprachnorm findet beispielsweise in den Grammatik- und Wörterbüchern statt, aber auch in den meisten schriftlichen Texten, formellen und informellen Charakters (vgl. Miodek 1993, 73ff.).

Grundsätzlich wird bei der Schriftsprache viel mehr Wert darauf gelegt, die Sprachnorm zu erfüllen. Es lässt sich außerdem feststellen, dass die polnische Sprachgemeinschaft den Sprachfehlern in der Schriftsprache größeres Gewicht zuschreibt, als denen in der gesprochenen Sprache (vgl. Derwojedowa 2005, 568).

Verstößt ein Text gegen die Norm, wird er oft von der Gesellschaft als fehlerhaft identifiziert oder sogar abgelehnt.

Da die Sprachnorm grundsätzlich sprachlichem und gesellschaftlichem Wandel unterliegt, sind bestimmte Abweichungen in der Sprachverwendung möglich. Das Kriterium der Funktionalität, also der Tauglichkeit einer sprachlichen Form in der Sprachgemeinschaft, sowie Übereinstimmung mit dem polnischen Sprachsystem spielen dabei eine entscheidende Rolle.

Es ist bei 'Ausländern' sowie bei Kleinkindern oft feststellbar, also bei jenen Personen, die die polnische Sprache lernen, dass sie Wörter oder Konstruktionen bilden, die zwar dem polnischen Sprachsystem entsprechen, dennoch von den 'Inländer' als Fehler wahrgenommen werden. Der Grund dafür ist das Fehlen der Kenntnisse über die Sprachnorm im Polnischen (vgl. Miodek 1993, 78).

Das gleiche Prinzip gilt in der Regel für alle Sprachen.

Im Polnischen unterscheidet man zwei Ebenen der festgelegten Sprachnorm.

Auf der einen Ebene befinden sich jene Elemente der Sprache und der sprachlichen Äußerung, die bewusst unter Berücksichtigung der semantischen und stilistischen Bedeutung verwendet werden (*poln. norma wzorcowa*).

Es handelt sich dabei um sprachliche Mittel, die sich an der Sprachtradition, den grammatischen und semantischen Regeln, sowie den neuen Entwicklungstendenzen in der polnischen Sprache orientieren. Ihre Anerkennung finden sie bei der Mehrheit der gut ausgebildeten Polen (siehe: kulturelle Autorität/*Kriterien sprachlicher Korrektheit*) und bei denjenigen Polen, die die Standardsprache bereits im Familienkreis erworben haben. Die Anwendung der Sprachnorm in den formellen, offiziellen Texten ist verbindlich und hat immer einen vorbildlichen Charakter (vgl. Derwojedowa 2005, 634).

Die zweite Ebene der Sprachnorm im Polnischen (*poln. norma użytkowa*) umfasst Sprachelemente und sprachliche Mittel, die vom Kriterium der (nützlichen) Anwendbarkeit, der Sprachökonomie und der Sprachfülle, geprägt sind. Instrumentale Auffassung der Sprache steht hier im Vordergrund. Der Einsatz sprachlicher Mittel findet in informellen, freien Kommunikationssituationen statt. (Konversationen, private Briefe, informelle Texte) (vgl. ebd., 635).

Zusammenfassend soll darauf hingewiesen werden, dass es im Polnischen eine allgemein geltende und verbindliche Sprachnorm gibt, die nach dem bestimmten Sprachgebrauch, in unterschiedlichen Situationen und Kontexten, variiert

Bei der Verfassung bestimmter schriftlicher Texte im Polnischen müssen dem Texttypus entsprechend, spezifische Regeln befolgt werden. Demzufolge sollen neu entstehende Texte sich an den vorhandenen Textmustern orientieren und die textsortenspezifischen Merkmale enthalten. Diese Vorgehensweise trägt dazu bei, die normsprachlichen Voraussetzungen ohne Bedenken erfüllen zu können. Wenn Unsicherheiten im Sprachgebrauch auftreten, dienen die im Polnischen verbindlich anerkannten Regeln und Standards als Orientierungshilfen.

Kriterien sprachlicher Korrektheit

(*poln. kryteria poprawności językowej*)

In polnischer Sprache gibt es Kriterien mit denen die Bewertung (neuer) sprachlicher Formen möglich ist. Anhand jener Kriterien kann man feststellen, ob eine bestimmte Form (meistens Neuerungen/Innovationen in der Wortbildung, Wortschöpfung,

Aussprache, Flexion usw.) korrekt ist und somit der geltenden Sprachnorm entspricht, oder ob diese als ein Sprachfehler zu klassifizieren ist.

Grundsätzlich unterscheidet man zwischen innersprachlichen und außersprachlichen Kriterien. Zu den innersprachlichen Kriterien zählen: die Sprachfülle in Bezug auf die Benennung neuer, bisher unbekannter Begriffe (Wortschöpfungen und Innovationen in der Sprache gelten als angebracht und notwendig, wenn sie bestehende Sprachlücken füllen), die Sprachökonomie (in Bezug auf die Länge und Präzision der Aussagen), die Funktionalität (in Bezug auf die Übereinstimmung der Formen mit der Textfunktion) und das Kriterium der Übereinstimmung mit dem polnischen Sprachsystem. (Vgl. ebd., 636f.)

Die außersprachlichen Kriterien umfassen: den Verallgemeinerungsgrad (ob und inwieweit eine Neuerung von der Sprachgemeinschaft aufgenommen und praktiziert wurde bzw. wird), die kulturelle Autorität (Akzeptanz und Anerkennung seitens Autoritätspersonen wie. z.B. polnische Intelligenz, Sprachwissenschaftler), die nationale Herkunft (es geht darum, dass man in erster Linie Formen verwenden soll, die in der polnischen Sprache bereits vorhanden sind und hinsichtlich ihrer Funktionalität oft angemessener sind als die fremdsprachlichen Formen) und die Ästhetik (vgl. ebd., 638f.).

Bei der Verfassung oder Auswertung schriftlicher Texte in polnischer Sprache kann man sich an die oben genannten Kriterien der sprachlichen Korrektheit anlehnen. Allerdings sind diese oft miteinander verzahnt.

Darüber hinaus sollen schriftliche Texte folgende Anforderungen erfüllen:

- In Bezug auf das Kriterium der Funktionalität, soll man beim Verfassen schriftlicher Texte sprachliche Mittel, Formen und Konstruktionen verwenden, die mit der Funktion des Textes und der Textsorte übereinstimmen. Demgemäß verwendet man z.B. in wissenschaftlichen Texten den Fachwortschatz, in formalen Schreiben Höflichkeitsformen usw. In Texten des alltäglichen Gebrauchs, wie z.B. (Leser-) Briefe, Zeitungsartikel, Werbetexte, also in Texten, die sich an ein breites Publikum wenden, verwendet man keine Fachausdrücke, da diese das Textverständnis erschweren können.

Grundsätzlich sollen schriftliche Texte Formulierungen beinhalten, die für den Textempfänger, an den sie sich wenden, verständlich sind. Der Verallgemeinerungsgrad

und Übereinstimmung mit dem Sprachsystem spielen dabei eine äußerst wichtige Rolle.

- Der Umfang eines schriftlichen Textes soll sich an den Rahmen halten, der für die jeweilige Textsorte im Polnischen vorgesehenen ist. Außerdem soll man solche sprachlichen Mittel verwenden, die möglichst kurz und bündig (außer wenn die Mehrdeutigkeit beabsichtigt ist) und für den Textempfänger problemlos nachvollziehbar sind (Kriterium der Sprachökonomie).

- Beim Verfassen schriftlicher Texte im Polnischen sollen ebenfalls die in Polen geltenden Textsortenkonventionen berücksichtigt werden.

Es handelt sich dabei um textsortenspezifische Merkmale, die in der polnischen Sprache die sprachlich-strukturelle Gestaltung von Texten bestimmen.

Textsortenkonventionen finden ihren sprachlichen Ausdruck im Aufbau und in der Gliederung eines Textes. Ebenfalls sind diese in Lexik, Syntax, Interpunktion und nonverbalen Elementen der Texte sowie in sog. Textbausteinen (wiederkehrende, schematisierte, sortentypische Formulierungen mit feststehender Gliederung) erkennbar.

Die Textsortenkonventionen haben zwar in allen Sprachen dieselbe Funktion, dennoch soll man insbesondere beim Verfassen schriftlicher Texte aufmerksam sein, da die Textsortenkonventionen oft in bestimmten Sprachen unterschiedlich ausgeprägt sind. Kenntnisse des polnischen Sprachsystems, sowie Berücksichtigung der in der polnischen Sprache festgelegten Textsortenkonventionen helfen dabei, die Kriterien der sprachlichen Korrektheit zu erfüllen.

Klassifikation der Sprachfehler

Im Polnischen verbindet man prinzipiell mit dem Begriff 'Sprachfehler' die Abweichungen von der festgelegten Sprachnorm, sowie den Verstoß gegen sprachliche Richtigkeit und Angemessenheit (vgl. Derwojedowa 2005, 640ff.).

In der polnischen Schriftsprache unterscheidet man folgende Sprachfehler:

1). Innersprachliche Fehler (kommen auch in der mündlichen Sprache vor),

a. in dem Sprachsystem:

- grammatische Sprachfehler, dazu zählen die Flexionsfehler und syntaktische Fehler

(wenn man bestimmte Satzglieder miteinander verbindet, die nicht zusammen passen oder wenn die Wortstellung im Satz falsch ist),

- lexikalische Sprachfehler. Sie umfassen die Wörterbuchfehler (wenn man bestimmten Begriffen eine neue, falsche Bedeutung zuschreibt, oder die Bedeutung eines Wortes aufgrund der Ähnlichkeit mit einem anderem Wort verwechselt und das Wort falsch verwendet), phraseologische Fehler (wenn man die Phraseologismen/ feste Wortverbindungen wie z. B. Redewendungen falsch einsetzt d.h. in einem unpassenden Kontext verwendet oder wenn ein Wortbildungsglied ausgetauscht, verwechselt oder weggelassen wird) und Fehler in der Wortbildung (Verstoß gegen die im Polnischen geltenden Wortbildungsregel),

b. stilistische Sprachfehler, werden als solche klassifiziert, wenn man Formen oder Konstruktionen verwendet, die der Textfunktion nicht entsprechen, z.B. Verwendung der Umgangssprache in einem formalen Schreiben oder umgekehrt, Verwendung einer distanzierten, trockenen und formalen Sprache in einem freundschaftlichen Brief.

2). Außersprachliche Fehler:

- orthographische Fehler,
- Interpunktionsfehler.

3). Andere Sprachfehler:

- logische Fehler. Mit logischen Fehlern bezeichnet man in der polnischen Sprache Fehler, die aufgrund falscher, mit der Wirklichkeit nicht übereinstimmenden Denkweise oder Überzeugung, in der Sprache wiedergegeben werden.
- Fehler, die sich auf die Konstruktion eines Textes beziehen:

- Wenn der Text vom Thema abschweift (Schülertexte, Aufgaben usw.).
- Wenn ein Abschnitt eines Textes (Einleitung, Hauptteil, Schluss) von der dreiteiligen Gliederung ausfällt oder disproportional ist.
- Wenn der logische Zusammenhang zwischen den einzelnen Sätzen oder Textabschnitten nicht vorhanden ist.
- Wenn die Satzverknüpfungen fehlen und dadurch die einzelnen Sätze oder Textabschnitte nicht zusammenhängen.

5.2 Merkmale eines 'guten' schriftlichen Textes im Polnischen

In diesem Kapitel soll die Frage beantwortet werden, was einen 'guten' schriftlichen Text in der polnischen Sprache ausmacht.

Man schreibt Texte immer zu einem bestimmten Zweck, in einem bestimmten Kontext, für einen bestimmten Empfänger bzw. einer bestimmten Empfängergruppe. Grundsätzlich strengt sich jeder an, einen möglichst 'guten' Text zu verfassen.

Die Sprachkenntnisse alleine reichen nicht aus, um in der Tat einen 'guten' Text produzieren zu können. Dazu sind ebenfalls Kenntnisse über die in der polnischen Sprachgesellschaft geltende Sprachnorm, sowie über die Textsortenkonventionen unmittelbar notwendig. Dieses Wissen erwirbt man zum Teil während der schulischen Ausbildung sowie in der alltäglichen Praxis.

Bei der Benotung von Schülertexten orientiert man sich in Polen an folgenden Kriterien: **Entfaltung des Themas** (Inhalt), **Komposition**/die Zusammenstellung des Textes (die Form/ Gestaltung/ Textaufbau; logischer Zusammenhang; Ästhetik), **Stil** (entspricht die Wortwahl der Textsorte und dem Kontext?), **Sprache** (Satzbau/Syntax; Wortschatz/Lexik; Flexion, Phraseologie/Grammatik; Orthographie; Interpunktion) (vgl. Bestimmungen des Rates für die polnische Sprache).¹³

Schriftliche Schülertexte benotet man in Polen mit: sehr gut(5), gut(4), befriedigend(3), genügend(2) oder nicht genügend(1). Abhängig davon, wie die Note ausfällt, kann man einschätzen, inwieweit ein Text 'gut' ist.

Außerhalb der Schule, im alltäglichen Leben liest man ebenfalls zahlreiche Texte, und wertet diese bewusst oder unbewusst aus. Unabhängig davon, ob es sich dabei um einen Zeitungsartikel, Brief, Werbetext, eine Gebrauchsanweisung, Bauanleitung, Zeitungsannonce oder um ein Bewerbungsschreiben handelt, zählt oft der erste Eindruck. Wenn der Text qualitativ gut ist, kommt er auch bei dem Textempfänger 'gut' an. Die Vorstellung von einem 'guten' Text ist in jeder Sprache und Kultur sehr stark geprägt.

¹³ www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=122:jzykowo-stylistyczne-kryteria-oceny-prac-maturalnych&catid=54:komisja-dydaktyczna&Itemid=66.

In vielen polnischen Schulbüchern, Sprachratgeber, Grammatikbüchern und Wörterbüchern findet man zahlreiche Hinweise, wie man einen 'gut' Text verfassen kann. Anhand dieser praktischen Informationen kann man bestimmte Qualitätsmerkmale ableiten (vgl. Zaśko-Zielińska 2008, 17ff.).

- Ein 'guter' schriftlicher Text ist ziel- und zweckorientiert.

Bevor man mit dem Schreiben beginnt, soll man das Ziel und den Zweck des Textes sowie seine Funktion bestimmen. Diese sollen für den Textempfänger problemlos anhand des Textes ablesbar sein.

- Der Verfasser soll das Thema festlegen.

Das Thema und der Inhalt eines Textes hängen immer mit dem Ziel (was man mit dem Text erreichen will) zusammen. Man soll vom Thema nicht abschweifen und auch die Informationen, die nicht zum Thema passen, weglassen.

- Der Verfasser soll den Textempfänger festlegen.

Man soll in dem Schreibprozess immer den (potentiellen) Textempfänger und seine Kenntnisse zu dem Thema berücksichtigen. Man kann sich dabei an folgenden Hilfsfragen orientieren: ist der Textempfänger eine bekannte oder eine fremde Person?, ein Vorgesetzter oder ein Untergebener? Mann oder Frau? In welcher Altersgruppe?, usw.

- Ein Text soll kurz und bündig sein.

Grundsätzlich soll ein Text nicht länger sein, als der Rahmen es vorsieht. Man soll in der Regel komplexe und komplizierte Sätze sowie Wiederholungen vermeiden.

- Die Anschaulichkeit eines Textes spielt eine wichtige Rolle.

Deshalb soll ein Text immer äußerlich wie inhaltlich klar strukturiert sein (dreiteilige Gliederung, entsprechende Wortwahl) (vgl. Nagajowa 2003, 16).

- Ein weiteres Merkmal eines 'guten' schriftlichen Textes ist die Übersichtlichkeit.

Der Titel, die Untertitel, die Kapitel, die Absätze und Nummerierungen tragen dazu bei. Die Markierungen von wichtigen Informationen im Text (unterstreichen, einkreisen, einkasteln, Kursiv-, Fettschrift) sollen nicht allzu oft vorkommen.

- Schriftliche Texte sollen immer in Bezug auf die Funktion, den Kontext (formale oder informale Situation) sowie in Bezug auf den Rezipienten, angemessen sein.

Außer den oben genannten Hinweisen, die dazu beitragen sollen, einen 'guten' Text zu produzieren, gilt folgendes Prinzip. Beim Verfassen schriftlicher Texte im Polnischen soll man sich immer an den, einer bestimmten Textsorte entsprechenden, Textmustern orientieren. Die Textmuster liefern nämlich wichtige Informationen zu dem inhaltlichen, wie strukturellen Aufbau bestimmter Textsorten. Wenn man sich beim Schreiben an bestimmte Textmuster hält, dann sinkt somit das Risiko, dass man einen Sprachfehler macht oder gegen die im Polen geltende Norm und die Textsortenkonventionen verstößt.

Ansonsten sind 'gute' schriftliche Texte immer prägnant, anschaulich, übersichtlich und an die jeweilige Textsorte angepasst. Sie haben ein festgelegtes, eigentliches Thema und Ziel, erfüllen eine bestimmte Funktion und schließlich wenden sich an einen bestimmten Empfänger bzw. ein bestimmtes Publikum.

5.3 Konsequenzen für die Adaptation des *Bumerangs* für das Polnische

Das Instrument Fast Catch Bumerang wurde dazu entwickelt, einen Überblick über den Entwicklungsstand der fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen von zweisprachigen Schülern zu liefern, also über jene Kompetenzen, die während einer Berufsausbildung im Mittelpunkt stehen, um diese noch vor dem Schulabschluss gezielt fördern zu können.

Im Laufe der schulischen Ausbildung sammeln (zweisprachige) Schüler die Kenntnisse über Produktion verschiedener Textsorten, darunter auch über Verfassung eines Bewerbungsschreibens und einer Anleitung. Doch diese beziehen sich hauptsächlich auf die Schreibkultur im Deutschen.

Bedauerlicherweise zieht man in einem Unterricht nur selten Vergleiche, die sich gezielt auf die Produktion bestimmter Textsorten in der Erstsprache der zweisprachigen Schüler beziehen.

Während es nur ein Instrument für die Erfassung der sprachlichen Kompetenzen von polnisch-deutsch-sprachigen Kindern gibt (HAVAS5), gibt es zur Zeit keines, das bei den Jugendlichen einsetzbar wäre.

Mit der Adaptation des Bumerangs für das Polnische eröffnet sich für die, in den deutschsprachigen Ländern lebenden polnisch-deutsch-sprachigen Schüler, die am Übergang von der Sekundarstufe I in den Beruf sind, die Chance, ihre fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen im Deutschen und im Polnischen noch vor dem Eintritt in das Berufsleben zu entwickeln.

Da bei den jungen polnisch-deutsch-sprachigen Menschen, die in einem deutschsprachigen Land leben, immer die Möglichkeit zur Verfügung steht, nach Polen ziehen zu können, benötigen sie fach- und bildungssprachliche Kompetenzen, mit denen sie auf dem Arbeitsmarkt sowohl in Österreich, Deutschland, der Schweiz, als auch in Polen überzeugen können.

Damit die fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen im Polnischen ausgewertet werden können, muss Wissen über die geltende Sprachnorm, über das polnische Sprachsystem, sowie über die Textsortenkonventionen vorhanden sein.

In diesem Zusammenhang kann man für die Adaptation des Bumerangs im Polnischen folgende Konsequenzen ableiten:

- die Schreibaufgabe soll mit Berücksichtigung der Konventionen in der polnischen Sprache (auf der Sprach- und Textebene) übersetzt werden (Verfassung eines Anzeigetextes),
- bei der Entwicklung des Auswertungsbogens für das Polnische soll man sich an den in der grundlegenden deutschen Version zusammengestellten Punkten orientieren,
- die Auswertungskategorien müssen sich an das polnische Sprachsystem anlehnen und dürfen zugleich die in Polen verbindliche Sprachnorm nicht verletzen,
- die Regeln für das Verfassen eines Bewerbungsschreibens und einer Bauanleitung im Polnischen sollen ebenfalls in die Entwicklung des Auswertungsbogens miteinbezogen werden.

Das daran anschließende Kapitel legt einen Entwurf zur Adaptation des Bumerangs für das Polnische vor. In dem Unterkapitel *Auswertungshinweise* wird auf Textsortenkonventionen eingegangen, die bestimmen, in welcher Art und Weise ein Bewerbungsschreiben und eine Bauanleitung im Polnischen geschrieben werden soll. Das unten angefügte Textmuster soll zur Veranschaulichung der formalen Konventionen dienen und die Gestaltung eines Bewerbungsschreibens im Polnischen beispielhaft darlegen.

Ein Bewerbungsschreiben - Textmuster (Polnisch)¹⁴

Warszawa 9.12.2005 Jan Nowak 32-700 Bochnia ul. Papierowa 73 tel. (14) 611 22 445 tel.kom. 0 606 912 476 F.H.U Robotex 01-460 Warszawa ul. Górnicza 245 Szanowni Państwo! W odpowiedzi na ogłoszenie zamieszczone w „Metrze” z dnia 02.12.2005 zgłaszam swoją kandydaturę na stanowisko Specjalista od spraw reklamy. Jestem studentem piątego roku Wyższej Szkoły Ekonomicznej na Wydziale Finanse i Reklama. Uzyskałem już absolutorium, w październiku będę bronił pracy magisterskiej (temat: „Kreowanie wizerunku firmy a reklama w internecie”). Jak Państwo możecie przeczytać w moim CV w ciągu ostatnich czterech lat pracowałem w dwóch firmach w charakterze specjalisty od spraw reklamy, gdzie poszerzałem swoją wiedzę na temat reklamy i marketingu. Praca na terenie Anglii pozwoliła mi pogłębić swoją znajomość języka angielskiego. Intensywność pracy wymagała ode mnie dużego zaangażowania i pełnego poświęcenia. Jestem przygotowany do pracy w dziale marketingu, która wymaga dużego oddania pracy. Moje wykształcenie, doświadczenie w kreowaniu wizerunku firmy oraz zamiłowanie do marketingu z pewnością pozwolą mi w pełni sprostać wyzwaniom pracy w tym charakterze. Chciałem dodać, że w pracy cechuje mnie solidność, powierzone mi obowiązki nie odkładam na później. Jestem osobą dokładną, sumienną i punktualną. Z przyjemnością zgłoszę się w dogodnym dla Państwa terminie w celu uszczegółowienia mojej oferty. Z wyrazami szacunku Jan Nowak	rechtsbündig oben - die Orts- und Datumsangabe linksbündig – die eigene Adresse, Telefonnummer, Email. rechtsbündig – der Namen und die Adresse des Arbeitgebers linksbündig – die Anrede im Blocksatz – die Einleitung: Bezugsname auf den Anzeigentext im Blocksatz – das Hauptteil: aktuell ausgeübte Tätigkeit, Ausbildung, Persönliche Qualifikation; Erfahrung/bisheriger Arbeitsplatz und die Position (verkürzte, zusammenfassende Informationen aus dem Lebenslauf in Bezug auf Ausbildung und Arbeitserfahrung), besondere Qualitäten, Potential, Motivation, berufliche Ziele, Hobbys, im Blocksatz – der Abschluss: Begründung der besonderen Eignung, Aufzählung eigener Stärken, Empfehlung eines Vorstellungsgesprächs, rechtsbündig oder linksbündig – die Grußformel zum Abschluss und darunter der Unterschrift
---	---

¹⁴ <http://www.cvtips.pl/list-motywyjny-specjalista-od-spraw-reklamy> 30.7.2011

6. Entwurf der Adaptation des Instruments Fast Catch Bumerang für das Polnische

Mit dem nachstehenden Kapitel beginnt das eigentliche Kernstück der vorliegenden Diplomarbeit. Aufgrund des durch die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen in dem Fachbereich Sprachstandsdiagnostik und Kenntnisse aus der Erstsprache Polnisch, gewonnenen Vorverständnisses, soll das sprachstandsdiagnostische Instrument Fast Catch Bumerang (Deutsch) für die polnische Sprache adaptiert werden.

Zu diesem Zweck werden einzelne Bausteine des Instruments *Schreibimpuls*, *Auswertungshinweise* und *Auswertungsbogen* mit Berücksichtigung der normsprachlichen Konventionen im Polnischen, Schritt für Schritt ausgearbeitet.

Im Weiteren wird dieses Instrument bei einer ProbandInnengruppe eingesetzt, die sich aus polnisch-deutsch-sprachigen Jugendlichen zusammensetzt.

Zuletzt wird auf Grundlage gewonnener Untersuchungsergebnisse (Profilanalysen) die Tauglichkeit einzelner Auswertungskategorien und des Bogens im Polnischen überprüft.

6.1. Schreibimpuls

Das Verfahren umfasst zwei Schreibimpulse - ein Anzeigetext und Abbildungen zum Bau eines Bumerangs. Während die Abbildungen in die polnische Version einfach übertragen werden können, muss der Anzeigetext übersetzt werden.

Die Übersetzung unterscheidet sich nicht in Bezug auf den Inhalt des Anzeigetextes. Einige Informationen werden an einer anderen Stelle in der Übersetzung angegeben, da die Reihenfolge der Informationsangabe der polnischen Konventionen angepasst werden muss. Zur Veranschaulichung werden die Übersetzung und der deutsche Originaltext in einer Tabelle dargestellt, verglichen und analysiert.

der Anzeigetext (Schreibimpuls) – die Übersetzung:

Deutsche Originalversion	Polnische Übersetzung	Kommentar zu der Übersetzung
fast catch Bumerang sucht dich als Praktikant/in in der Redaktion! Du kannst gut schreiben? Du kennst dich mit Bumerangs aus? Ein Praktikum in der Redaktion unseres Jugendmagazins fast catch Bumerang kann dein Einstieg in eine journalistische Karriere sein! Bitte sende uns ein aussagekräftiges Bewerbungsschreiben und als Arbeitsprobe einen Artikel, in dem erklärt wird wie der Bumerang <i>Triton IV</i> gebaut wird. Der Artikel muss ohne Abbildungen verständlich sein. fast catch Bumerang Marcus Elbe Rotteroder Straße 72 30171 Hannover	Redakcja czasopisma młodzieżowego fast catch Bumerang poszukuje praktykanta/praktykantki! Potrafisz dobrze pisać? Znasz się na bumerangach? Praktyka w naszej redakcji może być początkiem twojej kariery dziennikarskiej. Wyślij nam przekonujący list motywacyjny, oraz dołącz, jako próbkę twoich umiejętności artykuł, który wyjaśni, jak zbudować bumerang <i>triton IV</i>. Tekst instruktażowy musi być zrozumiały dla czytelnika bez ilustracji. fast catch Bumerang Marcus Elbe Rotteroder Straße 72 30171 Hannover	<u>Die Überschrift:</u> Im Polnischen ist üblich, dass neben dem Schlüsselwort dt. 'sucht' / pl. 'poszukuje', der vollständige Name und die zusätzlichen Informationen von dem Arbeitgeber bzw. von der Firma bereits in der Überschrift angegeben werden, hier „Redakcja czasopisma młodzieżowego fast catch Bumerang“ dt. 'die Redaktion des Jugendmagazins fast catch Bumerang'.¹⁵ Während in der deutschen Version der Bewerber direkt angesprochen wird „sucht <i>dich</i> als..“, ist in dem polnischen Anzeigetext eine neutrale Formulierung angebracht. <u>Das Hauptteil des Anzeigetextes:</u> - da bereits in der Überschrift angegeben wurde, um welche Redaktion sich in der Anzeige handelt, wird die Zusatzinformation (ein Praktikum in der Redaktion) 'des Jugendmagazins fast catch Bumerang' im Haupttext weggelassen, stattdessen wird angegeben „praktyka w naszej redakcji“ (dt. das Praktikum in unseren Redaktion). In polnischen Anzeigetexten ist es auch üblich anstatt der Höflichkeitsform 'Bitte sende uns' den Imperativ 'Wyślij nam' zu verwenden. <u>Der Absender:</u> Name und Anschrift der Redaktion werden übernommen.

¹⁵ Vgl. Zaśko-Zielińska, Monika/Majewska-Tworek, Anna/Piekot, Tomasz: Sztuka pisania. Przewodnik po tekstach użytkowych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2008, S. 178f.

6.2. Auswertungshinweise¹⁶

1. Die Einleitung

Das profilanalytische Verfahren *Fast Catch Bumerang* fordert die SchülerInnen auf, den Anzeigetext von der Redaktion eines fiktiven Jugendmagazins zu beantworten und für diesen Zweck ein Bewerbungsschreiben und einen Artikel (die Bauanleitung eines Bumerangs) zu produzieren. Das Verfassen eines Bewerbungsschreibens und einer Bauanleitung verlangt von den Schülern den Einsatz bestimmter fach- und bildungssprachlicher Kompetenzen ab. Der Entwicklungsstand dieser schriftsprachlichen Kompetenzen kann anhand eines Auswertungsbogens, für jede Sprache getrennt, genau untersucht werden. Unabhängig von der Sprache umfasst der Auswertungsbogen die *Auswertung des Bewerbungsschreibens* und die *Auswertung des Bumerang-Artikels*.

Die Kenntnis über das Verfassen eines Bewerbungsschreibens gehört zu den Grundkenntnissen, die heutzutage von den Jugendlichen, die am Übergang von der Schule in den Beruf sind, vorausgesetzt werden.

Das sprachstandsdiagnostische Verfahren *Fast Catch Bumerang* bezieht sich auf bestimmte schriftsprachliche Anforderungen, die sowohl in der Schule als auch in realen Arbeits- und Ausbildungsplätzen den Jugendlichen gestellt werden. In dem Verfahren wird ebenfalls die Zweisprachigkeit der Schüler berücksichtigt, sowie die Tatsache, dass bei den zweisprachigen Schüler die Möglichkeit auf eine zukünftige internationale Karriere besteht.

Im Hinblick auf diese Erkenntnisse kann man annehmen, dass die polnisch-deutschsprachigen Schüler, die in einem deutschsprachigen Land wohnen, sich in der Zukunft für eine Arbeits- oder Ausbildungsstelle auch in Polen bewerben können und für diesen Zweck eine Bewerbung in der polnischen Sprache werden schreiben müssen.

Daher sollen die schriftsprachlichen Kompetenzen und die Bildungssprache bereits in der Schule in beiden Sprachen gefördert werden.

Die Gebrauchs- und Bauanleitungen sind ein fester Bestandteil unseres Lebens. Fast jeder Jugendliche besitzt das allgemeine Wissen über diese Textsorte. Dennoch ist die Verschriftlichung einer solchen Bauanleitung anhand von Fotos, als ein Teil der

¹⁶ Vgl. Dirim: Entwurf Auswertungshinweise Bumerang Türkisch, S. 2-4.

Vgl. Reich: Auswertungshinweise ‚Fast Catch Bumerang‘ (Deutsch), S. 2 -5.

beruflichen Ausbildung, in einem Sprachunterricht noch nicht weit verbreitet.

Anhand einer Bauanleitung kann man die Verwendung fachsprachlicher Mittel in einem schriftlichen Text erfassen und aufgrund einer anschließenden Förderung feststellen, inwieweit sich die fachsprachliche Kompetenz bei bestimmten Schüler/Innen entwickelt hat.

Die von den SchülerInnen in beiden Sprachen verfassten Texte, das Bewerbungsschreiben und die Bauanleitung, werden im Nachgang mit Hilfe eines Auswertungsbogens, anhand bestimmter Indikatoren ausgewertet, sodass von jedem/-r Schüler/-in ein individuelles schriftsprachliches Kompetenzprofil (eine Profilanalyse) entsteht.

Zu den Indikatoren

Da das Verfahren darauf abzielt, den Entwicklungsstand der schriftsprachlichen und textbezogenen Kompetenzen von SchülerInnen zu erfassen, hat man zu diesem Zweck bestimmte Indikatoren ausgewählt, die sich hauptsächlich an der Schriftsprache orientieren. Anhand dieser Indikatoren kann man letztlich ein Konstrukt des Sprachstandes von einem/-r bestimmten Schüler/-in zusammenstellen.

Grundsätzlich wird das Konstrukt des Sprachstandes von drei sprachlichen Ebenen, **Textpragmatik**, **Wortschatz** und **Syntax** gebildet, die wiederum anhand bestimmter Indikatoren dargestellt werden können.

Die Ebene der **Textpragmatik** umfasst den Umgang mit schriftlichen Texten im Allgemeinen (*Aufgabenbewältigung*), sowie den aktuellen Umgang mit Textförmigkeit im Schreiben (*Textkompetenz*).

Die *Aufgabenbewältigung* dient als ein Indikator für die schriftliche Lösung der gestellten Aufgabe (Verfassung einer Bauanleitung). Der Einsatz von sprachlichen Mitteln, kognitive Zugänge und begriffliches Wissen werden dabei untersucht.

Mit dem Bereich der *Textkompetenz* greift man auf Elemente zurück, die sich von der einen auf die andere Sprache übertragen lassen. Zu diesen Elementen zählen:

- Die *formale Gestaltung* der Bewerbung untersucht die Einhaltung textsortenspezifischer Konventionen bei der äußerlichen Gestaltung des Bewerbungsschreibens.
- Die *inhaltliche Gestaltung* der Bewerbung achtet auf die Einhaltung textsorten-

spezifischer Konventionen bei der inhaltlichen Gestaltung des Bewerbungsschreibens.

- Die *Textstrukturierung* der Bauanleitung bezieht sich auf den Einsatz formaler, äußerlicher Strukturierungsmittel (Nummerierung, Absätze, Überschriften usw.), sowie verweisender sprachlicher Mittel (z.B. *najpierw, następnie, na koniec*).

- Die *Adressierung* trägt unmittelbar zum Verständnis des Anleitungstextes bei.

Während der Auswertung von Probandentexten hat sich herausgestellt, dass hinsichtlich der Adressierung unterschiedliche Formen, von standardsprachlichen Formen wie 2. Pers. Sing. Imperativ (*wytnij, przygotuj, przymocuj*), oder unpersönliche Konstruktionen mit *należy, trzeba, powinno się* bis zu Formen, die eher für die Anleitungen in der gesprochenen Sprache charakteristisch sind wie 1. Pers. Pl. (z.B. *wycinamy, potrzebujemy*), verwendet wurden.

- *Textsortenkonventionen und Textsortenwissen*. Diese Auswertungskategorie untersucht inwieweit die textsortenspezifischen Konventionen bei der inhaltlichen, sowie äußerlichen Gestaltung der Bauanleitung eingehalten worden sind. Gibt ebenfalls eine Auskunft über individuelle Prägung des Textsortenwissens.

Die zweite Ebene umfasst den Bereich des **Wortschatzes**. Im Gegensatz zur Erfassung des Sprachstandes in der gesprochenen Sprache, kann man sich bei Erfassung schriftsprachlicher Kompetenzen mit der Erhebung der Verben und des Wortschatzumfangs alleine nicht begnügen. Die Verfassung eines Bewerbungsschreibens oder einer Bauanleitung bedingt vielmehr den Einsatz von textsortenspezifischem Wortschatz. Daher werden einschließlich *Verben* (treffende, Joker), *Nomen* (fachliche, spezifische, allgemeine, Joker) und *Adjektive* (fachliche, spezifische, allgemeine, Joker) differenziert in die Auswertung miteinbezogen.

Neben **Textpragmatik** und **Wortschatz** spielt **Syntax** in der Erfassung eines individuellen Sprachstandes eine äußerst wichtige Rolle.

Die Ebene der **Syntax** umfasst den Bereich der Satzverbindungen. Diese ermöglichen einen tiefen Einblick in den Verknüpftheitsgrad jedes einzelnen Schülertextes und dessen sprachlichen Zusammenhang (Textkohäsion).

Der Bereich der **Grammatik** ist hingegen in dem vorliegenden Instrument, bewusst stark zurückgenommen. In dem Auswertungsbogen für die polnische Sprache wurde

allerdings eine 'neue' Auswertungskategorie (vgl. Auswertungshinweise Türkisch) eingeführt, die eine Fehleranalyse umfasst. Diese hat den Zweck, die Abweichungen von der Standardsprache festzustellen und dafür „vermutete Gründe“ zu liefern, damit eine passende Förderung des Polnischen eingesetzt werden kann (siehe Punkt 2.5).

Neben den bereits genannten Indikatoren wurden in der Anlehnung an *Fast Catch Bumerang Deutsch* in das Instrument quantitative Maße einbezogen, die einen schnellen Überblick zulassen (siehe **Zusammenfassung**, S. 73).

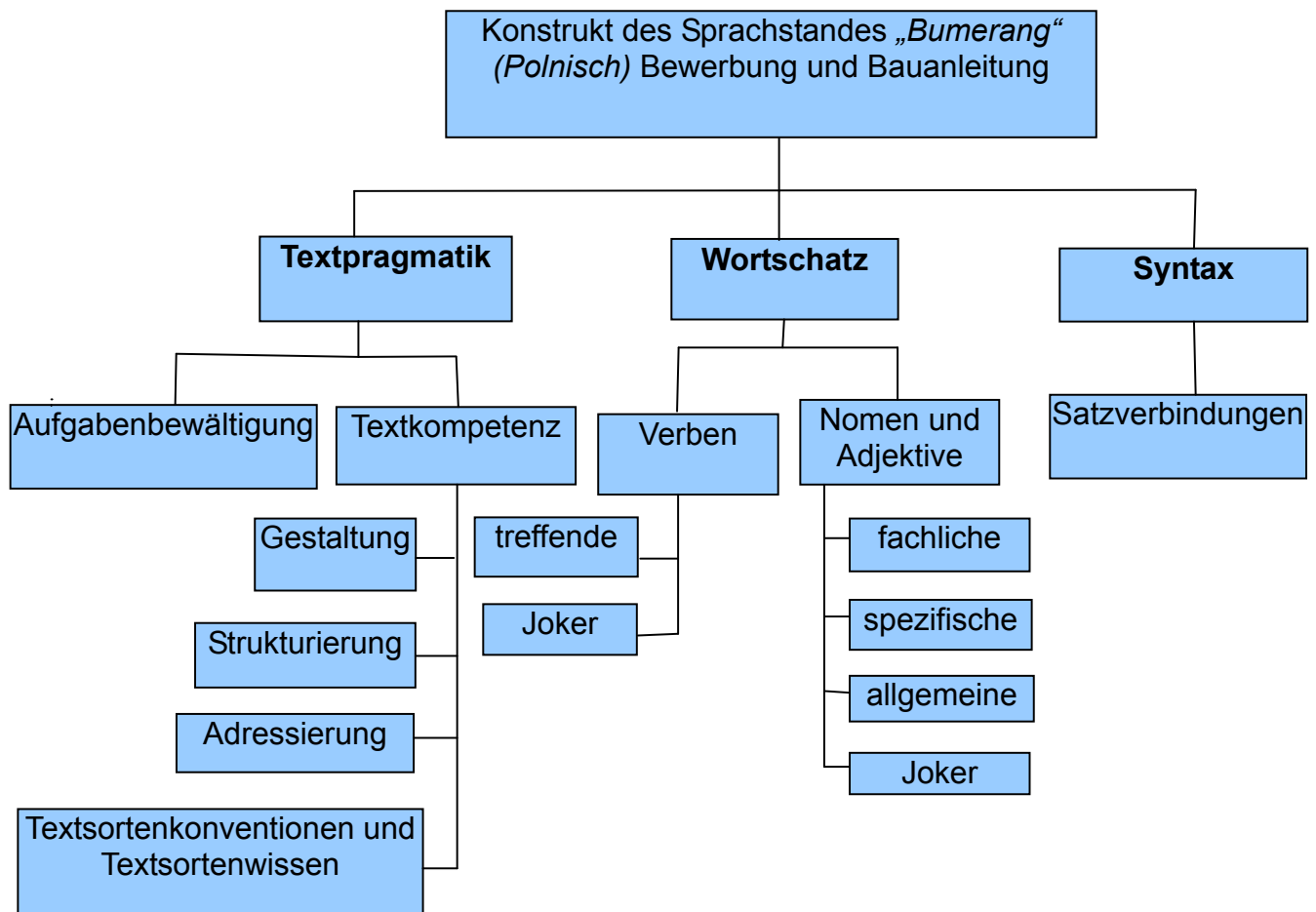


Abb. 1: Indikatorenmodell der Schreibaufgabe „Bumerangbau“¹⁷

¹⁷

Vgl. Dirim: Entwurf Auswertungshinweise Bumerang Türkisch, S.3.

Zum Vergleich der Schriftprodukte in beiden Sprachen

Da in den Vergleich beider Sprachen ausschließlich schriftsprachliche Kompetenzen der SchülerInnen mit einbezogen werden, ist dieser dementsprechend differenziert zu betrachten. Während die Differenziertheit und der Umfang des Wortschatzes sich in der gesprochenen Sprache als gute Indikatoren für die Erfassung des Sprachstandes herausstellen, kann man dasselbe bei der geschriebenen Sprache nicht annehmen.

In der Regel ist es so, dass die meisten zweisprachigen SchülerInnen in dem Vorschulalter in deren Erstsprache weiter entwickelt sind und über größeren Wortschatz verfügen, als im Deutschen. Mit der deutschsprachigen schulischen Bildung steigt allerdings die Dominanz des Deutschen.

Es muss dabei die Tatsache mitberücksichtigt werden, dass die zweisprachigen SchülerInnen in den Schulen fast ausschließlich in der deutschen Schriftsprache gefördert werden, daher dürfen die schriftsprachlichen Kompetenzen in der Erstsprache nicht gleich vorausgesetzt werden. Grundsätzlich liefert das Verfahren keine Aussagen über die allgemeine Sprachkompetenz des Schülers/ der Schülerin.

Das Verfahren hat den Zweck festzustellen, wie die fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen in der Schriftsprache, in beiden Sprachen entwickelt sind, damit sie in einem Unterricht gezielt gefördert werden können.

Der Vergleich der beiden Sprachen zeigt auf:

- wie sich die beiden Sprachen zueinander verhalten,
- inwieweit in der Erstsprache die Ressourcen vorhanden sind, die sich auf das Deutsche auswirken z.B. bei erst im Schulalter zugewanderten Jugendlichen oder aufgrund fördernder Bedingungen in der Familie;
- ob ggf. eine allgemeine Schreibschwäche vorliegt, die einer gesonderten Förderung bedarf;
- ob überhaupt eine Alphabetisierung in der Erstsprache vorhanden ist;
- ob ggf. Interferenzen zu erkennen sind.

2. Auswertung des Bewerbungsschreibens

2.1 Formale Gestaltung¹⁸

Grundsätzlich geht es darum das Bewerbungsschreiben, das von den SchülerInnen in der polnischen Sprachen verfasst wurde, hinsichtlich der formalen Gestaltung zu hinterfragen, um genau feststellen zu können, welche der in dem Auswertungsbogen vermerkten formalen Konventionen in dem Text umgesetzt worden sind. Es handelt sich dabei um folgende Gestaltungselemente:

- Orts- und Datumsangabe
- Absender
- Empfänger
- Anrede
- Grußformel zum Abschluss
- Unterschrift
- Anlagenverweis
- Strukturierung durch Absätze

Hinsichtlich des **Vorhandenseins** bzw. des Umfangs einzelner Gestaltungsmittel im Text, wie Orts- und Datumsangabe, Absender, Empfänger, Anrede und Grußformel zum Abschluss, kann die Angabe anhand folgender Kategorien ausgewertet werden: *kein* (-e) (wenn nicht vorhanden), *nicht vollständig* oder *vollständig*.

Dementsprechend wird jeweils ein Kästchen angekreuzt, das eine bestimmte Punktzahl ergibt. Die einzelnen Punktwerte werden anschließend addiert und das Gesamtwert im Summenfeld eingetragen, das sich am unteren Ende der Tabelle rechtsseitig befindet.

Zu der formalen Gestaltung eines Bewerbungsschreibens gehören ebenfalls: Unterschrift, Anlagenverweis und Strukturierung durch Absätze, diese können im Text entweder vorhanden – *ja*, oder nicht vorhanden – *nein* sein.

Eine Strukturierung durch Absätze liegt in der Regel dann vor, wenn ein Textabschnitt einen eigenen Sinnzusammenhang hat und aus einem oder mehreren Sätzen besteht. Ein neues Thema wird in einem weiteren Absatz dargestellt. Wenn ein/

¹⁸ Vgl. Vgl. Reich: Auswertungshinweise ‚Fast Catch Bumerang‘ (Deutsch), S.5f.
Vgl. Zaśko-Zielińska: Sztuka Pisania, S. 156-157.
Vgl. <http://www.cvtips.pl/list-motywacyjny-specjalista-od-spraw-reklamy> 30.7.2011

eine Schüler/-in nach jedem Satz eine neue Zeile beginnt, liegt in diesem Fall die Strukturierung durch Absätze nicht vor (vgl. Roth/Döll/Dirim 2006, 4).

Damit eine passende Sprachförderung der Jugendlichen erfolgen kann, muss festgestellt werden, ob oder inwieweit die Angaben mit polnischen Konventionen übereinstimmen (siehe *Ein Bewerbungsschreiben - Textmuster (Polnisch)*, S. 62). Man soll sich dabei an folgenden Merkmalen orientieren:

Formale Gestaltung	Polnische Konventionen
Orts- und Datumsangabe	- rechtsbündig oben
Absender	- linksbündig, unter der Orts und Datumsangabe (Vorname, Name, Adresse, Telefonnummer, Email)
Empfänger	rechtsbündig, in der Mitte oder linksbündig/eher selten (Name, Adresse und die Position des Arbeitgebers bzw. Name und Anschrift der Firma), unter dem Empfänger
Anrede	- linksbündig
Grußformel zum Abschluss	- rechts- oder linksbündig nach dem eigentlichen Text
Unterschrift	- unter der Grußformel
Anlagenverweis	- zum Schluss unter der Grußformel und dem Unterschrift. Kommt vor ist aber eher für ein Lebenslauf charakteristisch.
Strukturierung durch Absätze	- wie im Deutschen

Die Angabe des **Betreffs** ist in der polnischen Korrespondenz nicht üblich.

Eine vollständige Angabe eines Gestaltungsmittels im Text wird mit zwei Punkten ausgewertet, eine unvollständige Angabe hingegen mit einem Punkt. Kommt ein Gestaltungsmittel im Text nicht vor, werden demnach keine Punkte vergeben (vgl. Reich/Roth/Döll 2009, 5).

Ausprägung	Beschreibung	Punktwert
<i>kein (-e)</i>	das Gestaltungsmittel wird von dem/der Schüler/in nicht verwendet	0
<i>unvollständig</i>	das Gestaltungsmittel wird verwendet, es fehlen jedoch einzelne Elemente	1
<i>vollständig</i>	das Gestaltungsmittel wird vollständig produziert	2

2.2 Inhaltliche Gestaltung¹⁹

Im nächsten Schritt erfolgen die Analyse und Auswertung der inhaltlichen Gestaltung des polnischen Bewerbungsschreibens. Demnach werden folgende Gestaltungsmerkmale untersucht:

- Einleitung mit der Bezugnahme auf den Anzeigetext
- Bisher ausgeübte Tätigkeit (Welche Schule, Klasse bzw. Ausbildung/
Persönliche Qualifikation z.B. Kurse, bereits abgelegtes Praktikum, Projekte usw.)
- Hervorhebung eigener Kompetenzen, Begründung der besonderen Eignung
- Darlegung des eigenen Interesses am Praktikumsplatz
- Abschluss

Das Vorhandensein bzw. die Angabe genannter Gestaltungsmerkmale im polnischen Bewerbungsschreiben kann aufgrund einer intensiven Auseinandersetzung mit dieser Textsorte und mit der polnischen Sprachnorm vorausgesetzt werden.

Die Einleitung eines polnischen Bewerbungsschreibens schließt in der Regel eine Bezugnahme auf den Anzeigentext ein.

Es ist ebenfalls üblich, dass man die angestrebte Stelle bzw. Tätigkeit nennt.

Als Nächstes soll man in einem polnischen Bewerbungsschreiben von der Berufslaufbahn (bisherige Arbeitsstellen und Beschäftigungsdauer) berichten. Da es sich hierbei um einen Praktikumsplatz handelt, soll das Bewerbungsschreiben eine Auskunft über bisher ausgeübte Tätigkeiten beinhalten. Man soll also darüber informieren, welche Schule besucht wird, welche Klasse bzw. in Rahmen welcher Ausbildung das Praktikum abgelegt werden soll und wenn zutreffend, dann ebenfalls über zusätzliche Qualifikationen, wie bereits abgelegtes Praktikum oder Teilnahme an bestimmten Projekten usw.

Genauso wie im Deutschen sind die Hervorhebung eigener Kompetenzen und Begründung der besonderen Eignung im Polnischen ein fester Bestandteil eines

¹⁹ Vgl. Reich: Auswertungshinweise ‚Fast Catch Bumerang‘ (Deutsch), S. 7f.
Vgl. Zaśko-Zielińska: Sztuka Pisania, S. 156f.
Vgl. <http://www.cvtips.pl/list-motywacyjny-specjalista-od-spraw-reklamy> 30.7.2011

Bewerbungsschreibens. Man kann z.B. von den Pflichten und Aufgaben, die man bisher erfüllt hat berichten. Im Anschluss daran soll man das eigene Interesse am Praktikumsplatz möglichst ausführlich darlegen.

Abschließend kann man eigene Kandidatur hervorheben, indem man z.B. die Stärken nochmals aufzählt. Unmittelbar danach folgt die Grußformel.

Anhand vorgegebener Ausprägungen *kein(-e)*, *vorhanden* und *ausführlich* kann ausgewertet werden, inwieweit die einzelnen inhaltlichen Aspekte im Bewerbungsschreiben enthalten sind. Demgemäß werden die einzelnen Punktwerte angekreuzt, addiert und der Gesamtwert im Summenfeld eingetragen. Das Summenfeld befindet sich rechtsseitig am unteren Ende der Tabelle (vgl. Reich/Roth/Döll 2009, 7).

Hinweise zur Auswertung:

Ausprägung	Beschreibung	Punktwert
<i>kein (-e)</i>	Der Aspekt kommt im Text nicht vor:	0 Punkte
<i>vorhanden</i>	Das Aspekt ist einfach formuliert vorhanden:	1 Punkt
<i>ausführlich</i>	Das Aspekt wird besonders detailliert dargestellt, begründet oder durch mindestens zwei Argumente gestützt:	2 Punkte

2.3 Wortschatz²⁰

Der im Bewerbungsschreiben verwendete Wortschatz wird nach drei Wortarten: Nomen, Adjektive, Verben klassifiziert und in Tabellen gesondert erfasst.

Demzufolge werden Nomen, Adjektive und Verben bei ihrem ersten Vorkommen hinsichtlich ihrer Bedeutung einer der vier Kategorien: *fachlich*, *textsortenspezifisch*, *allgemein*, *Näherungsbegriffe/Joker/Neologismen* zugeordnet. Das Wort wird immer in der Grundform in die Spalte der entsprechenden Kategorie eingetragen. Zum Schluss wird die Anzahl der verwendeten Wörter in den grau unterlegten Summenzeilen am unteren Ende der Tabelle eingetragen.

²⁰ Vgl. Dirim: Entwurf Auswertungshinweise Bumerang Türkisch, S. 7f.
Vgl. Reich: Auswertungshinweise ‚Fast Catch Bumerang‘ (Deutsch), S. 9f.

In der Tabelle **Nomen** werden alle von dem Schüler im Text verwendete Substantive verzeichnet, ausgenommen sind Personennamen („Marcus Elbe“), Ortsnamen und sonstige Eigennamen („Fast Catch Bumerang“, „Triton IV“).

In der Tabelle **Adjektive** werden alle Adjektive, Zahladjektive, sowie alle attributiv oder adverbial verwendete Partizipien verzeichnet, die im Text von einem/-er Schüler/ in verwendet werden.

In der Tabelle **Verben** werden alle Verben, sowie Näherungswerben, Joker und Neologismen verzeichnet.

2.4 Satzverbindungen²¹

Im Polnischen verwendet man zur Herstellung von Zusammenhängen, für Erläuterungen von Abfolgen, sowie für Begründungen verschiedene sprachliche Mittel. Diese umfassen u.a. Konjunktionen (z.B. *a, oraz, i*), Pronomen (z.B. *któr- + Personalendung, co, gdzie-* leiten einen Relativsatz ein) und Präpositionen (z.B. *podczas/w czasie/w ciągu/w trakcie, z powodu*).

Der Auswertungsbogen enthält eine Liste von Satzverbindungen, die in einem polnischen Bewerbungsschreiben üblicherweise verwendet werden. Wenn eine der vorgegebenen Satzverbindungen in einem Schülertext vorkommt, dann soll das *Beispiel* (-satz) sowie die *Häufigkeit* des Auftretens der jeweiligen Verbindung im Text in die entsprechende Spalte eingetragen werden.

Wenn das der Fall ist, werden die in der Tabelle nicht verzeichneten Satzverbindungen in den freien Zeilen ebenfalls notiert.

Abschließend soll in die untere Zeile **Summe types** eingetragen werden, wie viele verschiedene Verbindungsarten insgesamt im Schülertext verwendet wurden.

2.5 Zusatzanalyse²²

Die Zusatzanalyse soll durchgeführt werden, wenn die SchülerInnen dazu aufgefordert

²¹ Vgl. Reich: Auswertungshinweise ‚Fast Catch Bumerang‘ (Deutsch), S. 10.
Vgl. Dirim: Entwurf Auswertungshinweise Bumerang Türkisch, S. 9.
Vgl. Zaśko-Zielińska: Sztuka Pisania, S. 156-159..
Vgl. Madelska: Polnisch entdecken, S.145-157.

²² Vgl. Vgl. Dirim: Entwurf Auswertungshinweise Bumerang Türkisch, S 12.

wurden, ein Bewerbungsschreiben zu verfassen. Die einzelnen Auswertungsschritte sind in diesem Fall identisch mit dem Kapitel 3.7, also mit der Zusatzanalyse der Bauanleitung.

Zusammenfassung – Text 1 (Bewerbungsschreiben)²³

Die Berechnung der mittleren Satzlänge **MLS** gibt eine Auskunft über den Umfang und Qualität eines bestimmten Schülertextes im Polnischen. Die Stärke der Aussagekraft dieser Auswertungskategorie kann allerdings, erst nach der Auswertung etlicher SchülerInnentexte, eindeutig festgestellt werden.

Um die **MLS** zu berechnen, soll gezählt werden, wie viele Wörter im Text, d.h. in den satzförmigen Äußerungen zwischen Anrede und Grußformel zum Abschluss geschrieben wurden.

Die Anzahl der Wörter wird dann im Feld **Wörter gesamt** eingetragen.

Beim Zählen der Sätze geht man genauso vor. Die Anzahl der Sätze wird demgemäß im Feld **Sätze gesamt** eingetragen.

Die mittlere Satzlänge **MLS** wird berechnet, indem man die Anzahl aller Wörter im Text durch die Anzahl der Sätze dividiert.

3. Auswertung des Bumerang-Artikels

3.1 Aufgabenbewältigung²⁴

Die Aufgabe eine Bauanleitung anhand einer Fotoserie zu verfassen, verlangt individuellen Einsatz sprachlicher, lexikalischer und grammatischer Kenntnissen, sowie die schriftsprachliche und fachsprachliche Kompetenz ab.

Abhängig davon, ob ein/-e Schüler/-in über schriftsprachliche Fähigkeiten verfügt, wird er/sie in der Lage sein, die Bauanleitung so zu formulieren, dass der potentielle Leser, nur von dem Anleitungstext ausgehend (ohne die Abbildungen zu sehen), den Bumerang nachbauen kann oder eben nicht.

Demnach fördert die Aufgabenstellung die SchülerInnen die Textsorte (Bauanleitung) aktiv zu reproduzieren, den textsortenspezifischen Fachwortschatz im Text

²³ Vgl. Dirim: Entwurf Auswertungshinweise Bumerang Türkisch, S.10-12.

²⁴ Vgl. Dirim: Entwurf Auswertungshinweise Bumerang Türkisch, S. 13.
Vgl. Reich: Auswertungshinweise ‚Fast Catch Bumerang‘ (Deutsch), S. 14f.

einzubauen, sowie die Fähigkeit Bilder zu lesen und in einem schriftlichen Text zu übersetzen (visual literacy) in die Praxis umzusetzen.

Die Lösung der Aufgabe gibt letztlich einen Aufschluss darüber, inwieweit sich ein/eine Schüler/-in in einem fachlichen Kontext zu äußern versteht.

Die Auswertung der Aufgabenbewältigung orientiert sich grundsätzlich an der Frage: „Wird deutlich, was gemacht werden soll- und wenn ja inwieweit?“

Damit diese Frage differenziert beantwortet werden kann, soll Abbildung für Abbildung (Siehe Zadanie pisemne/ Schreibaufgabe Fast Catch Bumerang, ilustracja instrukcja budowy bumerangu triton IV) beurteilt werden, ob die dargestellten Arbeitsschritte in den Ausprägungen *nicht*, *angedeutet*, *einfach*, oder *differenziert/ ausführlich* formuliert sind.

Grammatische und orthografische Korrektheit ist an dieser Stelle nicht relevant und soll ebenfalls in die Auswertung nicht miteinbezogen werden.

Den Ausprägungen sind bestimmte Punktwerte zugeordnet. Vorerst sollen die einzelnen Arbeitsschritte (Abb.1-9) ausgewertet werden, dann sind die erreichten Punktwerte zu addieren. Abschließend wird die Summe im entsprechenden Feld am unteren Rand der Tabelle eingetragen.

Charakteristik der einzelnen Ausprägungen:

<i>nicht</i>	Der Arbeitsschritt der entsprechenden Abbildung wird nicht thematisiert: 0 Punkte
<i>angedeutet</i>	Der Arbeitsschritt wird angesprochen, es wird jedoch nicht deutlich, was genau getan werden soll: 1 Punkt
<i>einfach/ vollständig</i>	Der Arbeitsschritt wird mit Hilfe einfacher sprachlicher Mittel zum Verständnis einfach, aber hinreichend beschrieben: 2 Punkte
<i>differenziert/ ausführlich</i>	Der Arbeitsschritt wird ausführlich erläutert, indem beispielsweise Vorgänge detailliert beschrieben oder Arbeitsschritte begründet werden: 3 Punkte → Abbildung 1 ist nur dann als <i>differenziert/ausführlich</i> zu bewerten, wenn ausnahmslos alle Werkzeuge fachsprachlich korrekt benannt werden.

3.2 Adressierung²⁵

Die Aufgabenstellung fördert die SchülerInnen, einen Zeitungsartikel zu verfassen, der im Grunde genommen, hinsichtlich der Textsorte, ein Bewerbungsschreiben und eine Bauanleitung umfasst.

Im Polnischen gibt es in der Regel drei Möglichkeiten, den Adressaten einer Bauanleitung anzusprechen.

Unabhängig von der Altersgruppe und dem Status des Textempfängers verwendet man entweder **2. Pers. Singular Imperativ** (*wytnij, przygotuj, przymocuj*), **unpersönliche Konstruktionen mit *należy, trzeba, powinno się* + Infinitiv perfektiv**, oder **1. Pers. Pl.** (*wycinamy, potrzebujemy*). Wobei die dritte Adressierungsmöglichkeit eher für die mündliche Produktion von Anleitungen üblich ist. Die gewählte Adressierungsform (Personalform) soll grundsätzlich im ganzen Text einheitlich verwendet werden.

Sollte ein/ eine Schüler/-in verschiedene Adressierungsformen im Anleitungstext verwenden, soll das in der Tabelle *Textsortenkonventionen und Textsortenwissen* vermerkt werden, da diese Tatsache für die individuelle Sprachförderung von großer Bedeutung ist.

In der entsprechenden Spalte werden Beispiele und Häufigkeit, der von dem/der Schüler/-in im Text verwendeten Adressierungsform bzw. -formen, notiert.

3.3 Textsortenkonventionen und Textsortenwissen²⁶

Anhand anschließender Tabelle kann festgehalten werden, inwieweit die SchülerInnen die Kenntnisse von der polnischen Textsortenkonventionen beherrschen und ob sie das Textsortenwissen in der schriftlichen Textproduktion adäquat einsetzen können. (Siehe Kap.5.)

Die Bauanleitung soll hinsichtlich des Vorhandenseins (*ja* oder *nein*) der in der Tabelle abgesondert erfassten Merkmale (Eigenschaften) analysiert werden. Bei der Auswertung einzelner Punkte und beim Ausfüllen der Tabelle soll dementsprechend vorgegangen werden.

²⁵ Vgl. Reich: Auswertungshinweise ‚Fast Catch Bumerang‘ (Deutsch), S. 17.
Vgl. Zaśko-Zielińska: *Sztuka Pisania*, S. 132-135.

Vgl. Madelska: *Polnisch entdecken*, S.30ff.
²⁶ Vgl. Zaśko-Zielińska: *Sztuka Pisania*, S. 132-135.
Vgl. Derwojedowa: *Język Polski*, S.633-643.
Vgl. Nagajowa: *Sztuka dobrego pisania*, S. 16ff.

3.4 Textstrukturierung²⁷

Die Bauanleitung kann auf verschiedene Weise strukturiert werden. Die Gliederung kann beispielsweise durch Nummerierungen, Absätze, Überschriften oder durch verweisende Elemente wie *najpierw*, *następnie*, *na koniec* erfolgen. Die vorgegebene Tabelle erfasst alle Gliederungsmöglichkeiten, die anhand der Kategorien: *Beispiele* (für die Verwendung im Text), *Häufigkeit* (sprachlicher Textstrukturierung), sowie *vorhanden* (-sein angegebener Mittel im Text) gewertet werden.

Vorsicht: Eine Gliederung durch Absätze liegt nicht vor, wenn der/die Schüler/ -in schematisch nach jedem Satz eine neue Zeile beginnt.

3.5 Wortschatz²⁸

Die Auswertung des im Bumerang-Artikel verwendeten Wortschatzes unterliegt derselben Auswertungssystematik wie beim Bewerbungsschreiben. Die Kategorisierung nach *fachlich*, *textsortenspezifisch*, *allgemein* und *Näherungsverben/ Joker/ Neologismen* liegt ausschließlich bei den Verben vor. Nomen und Adjektive werden hingegen in Bezug auf ihre Bedeutung anhand der Kategorien: *fachlich*, *aufgabennah/ allgemein* und *Näherungsbegriffe/ Joker/ Neologismen* klassifiziert.

Zuerst werden alle Nomen, Adjektive und Verben bei ihrem ersten Vorkommen der entsprechenden Kategorien zugeordnet. Dann sollen einzelne Wörter in die vorgesehene Spalte der zutreffenden Tabelle eingetragen werden. Am Schluss wird die Anzahl der verwendeten *types* jeder Kategorie in den grau markierten Summenzeilen am unteren Ende der Tabellen notiert.

In der Tabelle **Nomen** werden alle von dem Schüler im Text verwendete Substantive verzeichnet, ausgenommen sind Personennamen („Marcus Elbe“), Ortsnamen und sonstige Eigennamen („Fast Catch Bumerang“, „Triton IV“).

In der Tabelle **Adjektive** werden alle Adjektive, Zahladjektive, sowie alle attributiv

²⁷ Vgl. Reich: Auswertungshinweise ‚Fast Catch Bumerang‘ (Deutsch), S. 18.
Vgl. Vgl. Dirim: Entwurf Auswertungshinweise Bumerang Türkisch, S. 16.
Vgl. Zaśko-Zielińska: Sztuka Pisania, S. 132-135.

²⁸ Vgl. Reich: Auswertungshinweise ‚Fast Catch Bumerang‘ (Deutsch), S. 18 -19.
Vgl. Vgl. Dirim: Entwurf Auswertungshinweise Bumerang Türkisch, S. 16-17.
Vgl. <http://www.wsjp.pl/> 15.12.2011.

oder adverbial verwendete Partizipien verzeichnet, die im Text von einem/-er Schüler/-in verwendet werden.

In der Tabelle **Verben** werden alle Verben, sowie Näherungsverben, Joker und Neologismen verzeichnet.

3.6 Satzverbindungen²⁹

Die einzelnen Auswertungsschritte dieses Abschnittes stimmen mit der Auswertung des Bewerbungsschreibens (Siehe Punkt 2.4) überein. Die zusammengestellte Tabelle umfasst allerdings ausschließlich die für die Textsorte Bauanleitung typische Satzverbindungen.

3.7. Zusatzanalyse³⁰

Damit eine passgenaue Sprachförderung eines/-er Schülers/-in im Polnischen überhaupt möglich ist, soll im Rahmen dieses Verfahrens neben der Feststellung individueller Kompetenzen auch eine Fehleranalyse durchgeführt werden.

Die Fehleranalyse hilft dabei, die Abweichungen von der Standardsprache aufzudecken, damit festgestellt werden kann, in welchem Bereich die SchülerInnen die meisten Schwierigkeiten haben. Das Ziel einer wertschätzenden Förderung ist es, den Jugendlichen die standardpolnische Sprache näher zu bringen, ohne ihnen dabei die Sinnhaftigkeit und die Funktionalität des eigenen Sprachgebrauchs vorwegzunehmen.

Auf den Gebrauch des Standardpolnischen wirken sich insgesamt verschiedene Faktoren aus, unter anderem auch der individuelle Gebrauch des Deutschen, verschiedener Dialekte, Soziolekte sowie der Gebrauch anderer Sprachen. Dabei können Interferenzen (Übertragungen aus anderen Sprachen) entstehen, die zu Abweichungen von der Standardsprache führen. Die Zusatzanalyse ermöglicht somit semantische, orthographische und strukturelle Abweichungen, sowie Verwendung von Näherungsbegriffen und Jokern festzuhalten.

²⁹ Vgl. Reich: Auswertungshinweise ‚Fast Catch Bumerang‘ (Deutsch), S. 19.
Vgl. Dirim: Entwurf Auswertungshinweise Bumerang Türkisch, S. 18.
Vgl. Zaśko-Zielińska: Sztuka Pisania, S. 132-135.
Vgl. Madelska: Polnisch entdecken, S.145-157.

³⁰ Vgl. Dirim: Entwurf Auswertungshinweise Bumerang Türkisch, S.12.

Die Zusatzanalyse umfasst folgende Schritte. Vorerst werden Zitate aus dem Anleitungstext notiert, dann soll in die Tabelle eingetragen werden, ob das jeweilige Phänomen einmal oder mehrmals im Text aufgetreten ist. Um die Zweideutigkeit zu vermeiden, soll neben dem Zitat (der Abweichung) die standardsprachliche Form angegeben werden, sowie der vermutete Grund der Abweichung.

Die Analyse soll mit einer Auflistung, der in der Bauanleitung verwendeten deutschen Ausdrücke und wenn zutreffend, deren polnischen Entsprechungen, abschließen.

Zusammenfassung – Text 2 (Bauanleitung Bumerang)

Die einzelnen Auswertungsschritte dieses Analyseabschnittes sind identisch mit denen des Kapitels *Auswertung des Bewerbungsschreibens*.

6.3. Auswertungsbogen ‚Fast Catch Bumerang‘ Polnisch

Name des Kindes: _____

Name der Einrichtung: _____

Name der Auswertenden: _____

Datum der Auswertung: _____

Schüler/in:weiblich ☐männlich ☐

Alter: _____

Klassenstufe: _____

Einrichtung: _____

Sprache (n): _____

In Österreich seit: _____

Text 1: Bewerbungsschreiben**1) Formale Gestaltung**

	kein (-e)	unvollständig	vollständig
Orts- und Datumsangabe	☐	☐	☐
Absender (Name und Anschrift)	☐	☐	☐
Empfänger (Name und die Position des Arbeitgebers)	☐	☐	☐
Anrede	☐	☐	☐
Grußformel zum Abschluss	☐	☐	☐
Punkte			

	Vorhandensein	
	ja	nein
Unterschrift	☐	☐
Anlagenverweis	☐	☐
Strukturierung durch Absätze	☐	☐

Hinweise zur Bewertung:

kein (-e) Das Gestaltungsmittel wird vom Schüler nicht verwendet:
0 Punkte

unvollständig Das Gestaltungsmittel wird verwendet, es fehlen jedoch im Vergleich mit gängigen Konventionen einzelne Elemente:
1 Punkt

vollständig Das Gestaltungsmittel wird gängigen Konventionen entsprechend vollständig produziert: **2 Punkte**

2) Inhaltliche Gestaltung

	kein (-e)	vorhanden	ausführlich
Einleitung - Bezugnahme auf den Anzeigetext	☐	☐	☐
Bisher ausgeübte Tätigkeit (Welche Schule, Klasse bzw. Ausbildung/ Persönliche Qualifikation z.B. Kurse, bisher abgelegtes Praktikum, Projekte usw.)	☐	☐	☐
Hervorhebung eigener Kompetenzen, Begründung der besonderen Eignung	☐	☐	☐

Darlegung des eigenen Interesses am Praktikumsplatz	☐	☐	☐
Abschluss	☐	☐	☐
Punkte			

Hinweise zur Bewertung:

kein (-e) Der Aspekt kommt im Text nicht vor: **0 Punkte**

vorhanden Das Aspekt ist einfach formuliert vorhanden: **1 Punkt**

ausführlich Das Aspekt wird besonders detailliert dargestellt, begründet oder durch mindestens zwei Argumente gestützt: **2 Punkte**

3) Wortschatz

a) Nomen

fachliche Nomen	textsortenspezifische Nomen	allgemeine Nomen	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
<i>eintragen!</i>			
Σ			

b) Adjektive

fachliche Adjektive	textsortenspezifische Adjektive	allgemeine Adjektive	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
<i>eintragen!</i>			
Σ			

c) Verben

fachliche Verben	textsortenspezifische Verben	allgemeine Verben	Näherungsverben, Joker, Neologismen
<i>eintragen!</i>			
Σ			

4) Satzverbindungen

	Beispiel	Häufigkeit
<i>W związku (z)...., ...</i>		
<i>Po...., ...</i>		
<i>..., że bzw. iż..</i>		
<i>bo/ ponieważ/ gdyż/ bowiem</i>		
<i>..., a...</i>		
<i>oraz / i</i>		
<i>i...,i</i>		
<i>toteż bzw. dlatego</i>		
<i>zarówno..., jak i bzw. tak..., jak i</i>		
<i>również/ także bzw. też</i>		
<i>któr- + Personalendung</i>		
<i>..., co...</i>		
<i>..., gdzie...</i>		
<i>przy czym...</i>		
<i>oprócz bzw. poza (tym)</i>		
<i>podczas/ w czasie/ w ciągu/ w trakcie</i>		
<i>z powodu</i>		
<i>Jeżeli/Jeśli.., (to)...</i>		
<i>..., jeżeli...</i>		
<i>...</i>		
Summe types		

Zusammenfassung - Text 1 (Bewerbungsschreiben)	
Wörter gesamt	
Sätze gesamt	
Mittlere Länge der Sätze (MLS)	

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeu- tet	einfach/ vollständig	differen-ziert/ ausführlich
1	Nennen der Materialien/ wymienienie materiałów	☐	☐	☐	☐
2	Ausschneiden der Schablone/ wycięcie szablonu	☐	☐	☐	☐
3	Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding/ odrysowanie markerem(/pisakiem) szablonu na drewnianej płyce	☐	☐	☐	☐
4	Festklammern der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer Schraubzwinge/umocowanie drewnianej płyty w ścisiku stolarskim (na stole)	☐	☐	☐	☐
5	Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-) Säge/ wycięcie bumerangu za pomocą wyrzynarki	☐	☐	☐	☐
6	Abschrägen der Kanten mit einer Feile/spiłowanie kantów za pomocą pilnika	☐	☐	☐	☐
7	Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer/ nawiercenie dziur na końcach skrzydeł za pomocą wiertarki	☐	☐	☐	☐
8	Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmiergelschwamm)/ wygładzenie powierzchni bumerangu (papierem ściernym)	☐	☐	☐	☐

9	Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe/ spryskanie/ polakierowanie/ pomalowanie bumerangu farbą w sprayu	☐	☐	☐	☐
Punkte					

Hinweise zur Bewertung:

nicht Der Arbeitsschritt der entsprechenden Abbildung wird nicht thematisiert: **0 Punkte**

angedeutet Der Arbeitsschritt wird angesprochen, es wird jedoch nicht deutlich, was genau getan werden soll: **1 Punkt**

**einfach/
vollständig** Der Arbeitsschritt wird mit Hilfe einfacher sprachlicher Mittel zum Verständnis einfach, aber hinreichend beschrieben: **2 Punkte**

**differenziert/
ausführlich** Der Arbeitsschritt wird ausführlich erläutert, indem beispielsweise Vorgänge detailliert beschrieben oder Arbeitsschritte begründet werden: **3 Punkte**

→ Abbildung 1 ist nur dann als **differenziert/ausführlich** zu bewerten, wenn ausnahmslos alle Werkzeuge fachsprachlich korrekt benannt werden.

2) Adressierung

	Beispiele	Häufigkeit
2. Pers. Singular Imperativ (wytnij, przygotuj, przymocuj,)		
unpersönliche Konstruktionen u.a. mit <i>należy, trzeba, powinno się*</i> + Infinitiv perfektiv**		
1. Pers. Pl. <i>wycinamy, potrzebujemy</i>		

**należy* (dt. *man soll*) und *trzeba* (dt. *man muss*)- sind unpersönliche Prädikative, sind nicht konjugierbar

und haben Funktion eines Modalverbs.

*powinno się (dt. *sollen*) - polnisches Modalverb, ist konjugierbar³¹

** Infinitiv perfektiv - perfektive Verbalformen (Vgl. Aspektformen im Polnischen)³² verweisen auf den zeitlichen Verlauf einer Handlung. Sie werden zur Wiedergabe einer einmaligen, abgeschlossenen bzw. angefangenen Handlung gebraucht.

3) Textsortenkonventionen und Textsortenwissen

	Vorhandensein	
	ja	nein
Chronologische Vorgehensweise	☐	☐
Der Text ist sprachlich an den Textempfänger angepasst	☐	☐
Entspricht die Wortwahl der Textsorte und dem Kontext? (<i>der Stil</i>)	☐	☐
Die Personalform (2. Pers. Sg./1. Pers. Pl.) bzw. infinite Verbform wurde im ganzem Text einheitlich verwendet	☐	☐
Logischer Zusammenhang ist im Text gegeben (<i>Textkohärenz</i>). Der Inhalt ist klar und nachvollziehbar	☐	☐
Sprachlicher Zusammenhang ist im Text gegeben (<i>Textkohäsion</i>). Die Sprache ist präzise und prägnant.	☐	☐

4) Textstrukturierung

	Beispiele	Häufigkeit	vorhanden
<i>Gliederung durch Nummerierung</i>			

³¹ Vgl. Madelska: Polnisch entdecken, S.30ff.

* Die Kombination einer der genannten Personalformen mit der Konstruktion „ma“+ Infinitiv im Text

³² Vgl. Madelska: Polnisch entdecken, S.41-45.

Titel/ Überschrift (auch Zwischenüberschriften)			☐
Gliederung durch Absätze			☐
Sprachlich (durch verweisende Elemente wie <i>najpierw, następnie, na koniec</i>)			☐
Vorbemerkung/ Einleitung/ Begrüßung des Lesers			☐
(Formeller) Abschluss			☐
Besondere Gestaltungsmittel (z.B. Materialtabelle)			☐
Sonstige Bezüge			☐

5) Wortschatz

a) Nomen

fachliche Nomen	aufgabennahe/allgemeine Nomen	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
<i>eintragen!</i>		
Σ		

b) Adjektive

fachliche Adjektive	aufgabennahe/allgemeine Adjektive	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
<i>eintragen!</i>		
Σ		

c) Verben

fachliche Verben	textsortenspezifische Verben	allgemeine Verben	Näherungsverben, Joker, Neologismen
<i>eintragen!</i>			
Σ			

6) Satzverbindungen

	Beispiel	Häufigkeit
<i>Po..., ...</i>		
<i>najpierw / na początku/ w pierwszej kolejności</i>		
<i>potem/ później</i>		
<i>(a) następnie</i>		
<i>teraz</i>		
<i>..., a ...</i>		
<i>oraz / i</i>		
<i>i..., i...</i>		
<i>aby/ żeby</i>		
<i>również/ także bzw. też</i>		
<i>czy</i>		
<i>,któr- + Personalendung</i>		
<i>..., co...</i>		
<i>już</i>		
<i>oprócz bzw. poza (tym)</i>		
<i>uneingeleiteter Nebensatz</i>		
<i>Jeżeli/Jeśli..., (to)...</i>		
<i>sonstige Satz-</i>		

<i>verbindungen (na koniec, jako następny krok, następny krok to)</i>		
Summe types		

Zusammenfassung - Text 2 (Bauanleitung Bumerang)	
Wörter gesamt	
Sätze gesamt	
Mittlere Länge der Sätze (MLS)	

7) Zusatzanalyse

Abweichungen vom Standardpolnischen in dem Bumerang-Artikel	Zitat	standardsprachliche Form	vermuteter Grund für die Abweichung/ Erklärung für die Abweichung
Semantische (lexikalische) Abweichungen			
Orthographische Abweichungen			
Strukturelle Abweichungen			
Verwendung allgemeiner Formen als Ersatz für den treffenden (Fach-) Ausdruck			
Joker			

6.4 Zur Verfahrensentwicklung, Datensammlung und Tauglichkeit des Bogens

Im vorliegenden Unterkapitel soll in Rahmen einer aufschlussreichen Analyse, die Verfahrensentwicklung, die Datensammlung und die Tauglichkeit des (polnischen) Auswertungsbogens erfasst werden.

Beschreibung der Verfahrensentwicklung

Der Weg vom Grundgedanken, den *Bumerang* für die polnische Sprache zu adaptieren, zur faktischen Ausarbeitung des Entwurfs der Adaptation, setzte vorerst eine intensive Beschäftigung mit dem allgemeinen Konzept des *Bumerangs*, mit dem *Schreibimpuls*, mit den *Auswertungshinweisen* und dem *Auswertungsbogen* sowie dem theoretischen Bezugsrahmen voraus (siehe Kap. 3 und Kap. 4).

Als erstes wurde der Frage nachgegangen, welche sprachlichen Voraussetzungen erfüllt werden müssen, damit der *Bumerang*, der für die Erfassung der schriftsprachlichen Kompetenzen im Deutschen entwickelt wurde, für das Polnische adaptiert werden kann. Das erforderte zunächst eine intensive Auseinandersetzung mit der Fachliteratur zur polnischen Standardsprache und im Weiteren auch mit den entsprechenden Textsorten (authentische und Mustertexte). Hinsichtlich der Verfahrensentwicklung, wurde auch die Adaptation des Instrument HAVAS 5 für die polnische Sprache untersucht. Auf dieser Grundlage konnte schließlich festgestellt werden, dass für die Verfahrensentwicklung bestimmte Vorgehensweisen notwendig sind. Demzufolge wurden folgende Arbeitsschritte eingeleitet:

Die Schreibaufgabe, die die SchülerInnen dazu veranlassen soll, einen Anzeigetext zu verfassen, wurde mit Berücksichtigung der standardsprachlichen Konventionen (auf der Sprach- und Textebene) in die polnische Sprache übersetzt. Die endgültige Übersetzungsversion sollte keineswegs eine Wort-für-Wort Übersetzung darstellen, sondern vielmehr eine sinn- und inhaltstreue Wiedergabe des Originaltextes im Polnischen sein. Demzufolge ist die Platzierung etlicher Informationen im polnischen Text anders als im deutschen Originaltext. Beispielsweise ist es im Polnischen üblich, dass neben dem

Schlüsselwort *dt.* 'sucht'/ *pl.* 'poszukuje', der vollständige Name und die zusätzlichen Informationen des Arbeitgebers bzw. der Firma bereits in der Überschrift angegeben werden. Daher wird in der polnischen Übersetzung die Zusatzinformation 'die Redaktion des Jugendmagazins fast catch Bumerang' *pl.* „Redakcja czasopisma młodzieżowego fast catch Bumerang“ in der Überschrift angegeben. Im Kapitel 6.1, *der Anzeigetext (Schreibimpuls) – die Übersetzung*, wurde der Übersetzungsprozess anhand einer Tabelle genau dargestellt.

Die im deutschen Bogen zusammengestellten Auswertungskategorien, wurden bei der Entwicklung des Auswertungsbogens für das Polnische als eine Grundlage herangezogen. Dennoch mussten diese im weiteren Schritt, der in Polen verbindlichen Sprachnorm und dem polnischen Sprachsystem, einzeln angepasst werden.

In die Entwicklung des Auswertungsbogens wurden ebenfalls textsortenspezifische Regeln mit einbezogen, die das Verfassen eines Bewerbungsschreibens und einer Bauanleitung im Polnischen bestimmen. Der Auswertungsbogen des *Bumerangs* für das Polnische umfasst folgende Auswertungskategorien:

Text 1: Bewerbungsschreiben.

1) Formale Gestaltung.

Da die formale Gestaltung im polnischen Bewerbungsschreiben eine wichtige Rolle spielt, konnte diese Auswertungskategorie in den polnischen Auswertungsbogen direkt übernommen werden. Die Platzierung und die Reihenfolge einzelner Gestaltungsmittel im polnischen Bewerbungsschreiben wurden berücksichtigt und waren ausschlaggebend für die Gestaltung der (Auswertungs-) Tabelle.

Weil die Angabe des „Betreff“ in polnischen Bewerbungsschreiben nicht üblich ist, wurde dieses Gestaltungsmittel in der Tabelle dementsprechend nicht vermerkt.

2) Inhaltliche Gestaltung

Diese Auswertungskategorie kommt im polnischen Auswertungsbogen ebenfalls vor. Die einzelnen Gestaltungsmittel wurden den polnischen Konventionen für die inhaltliche Gestaltung eines Bewerbungsschreibens angepasst und sind in der Tabelle verzeichnet. Diese unterscheiden sich jedoch etwas von denen, die in der deutschen

Originalversion verzeichnet sind. Das hängt, wie bereits erwähnt wurde, mit den polnischen Konventionen zusammen.

Die Einleitung eines polnischen Bewerbungsschreibens schließt in der Regel eine Bezugnahme auf den Anzeigentext ein. Deswegen wurden die Gestaltungsmittel „*Einleitung*“ und „*Bezugnahme auf Anzeigentext*“ im polnischen Auswertungsbogen als eine Kategorie „*Einleitung- Bezugname auf den Anzeigentext*“ zusammengezogen.

Ein polnisches Bewerbungsschreiben soll grundsätzlich auch Informationen über die Berufslaufbahn (bisherige Arbeitsstellen und Beschäftigungsdauer) enthalten. Da es sich hierbei um einen Praktikumsplatz handelt, soll das Bewerbungsschreiben eine Auskunft über bisher ausgeübte Tätigkeiten des/der Schülers/-in beinhalten. Aus diesem Grund war es erforderlich ein neues Gestaltungsmittel einzuführen. Dieses wurde in der Tabelle als „*Bisher ausgeübte Tätigkeit (Welche Schule, Klasse bzw. Ausbildung/ Persönliche Qualifikation z.B. Kurse, bisher abgelegtes Praktikum, Projekte usw.)*“ erfasst.

Sowohl im Deutschen, als auch im Polnischen, gehören die Gestaltungselemente „*Hervorhebung eigener Kompetenzen und Begründung der besonderen Eignung*“, „*Darlegung des eigenen Interesses am Praktikumsplatz*“ und die Grußformel im formalen „*Abschluss*“, zum festen Bestandteil eines Bewerbungsschreibens. Daher wurden diese in den polnischen Auswertungsbogen übernommen.

3) Wortschatz

Grundsätzlich ist der Wortschatz ein wichtiges sprachliches Element, das etwas über die Qualität eines schriftlichen Textes aussagt. Aus diesem Grund kann er in jeder Sprache als eine Auswertungskategorie, zur Erfassung der schriftsprachlichen Kompetenz in Betracht gezogen werden.

Der im Bewerbungsschreiben verwendete Wortschatz wurde, wie im deutschen Auswertungsbogen nach den drei Wortarten Nomen, Adjektive, Verben klassifiziert und in Tabellen gesondert erfasst.

4) Satzverbindungen

Die Satzverbindungen, auch Satzverknüpfungen genannt, verbinden Sätze oder einzelne Satzteile miteinander und sorgen für den syntaktischen, sowie den logischen Zusammenhang eines Textes. Sie sind auch Indikatoren, anhand derer die Qualität eines

schriftlichen Textes erfasst werden können.

Im Polnischen verwendet man zur Herstellung von Zusammenhängen, für Erläuterungen von Abfolgen, sowie für Begründungen verschiedene sprachliche Mittel. Diese umfassen u.a. Konjunktionen (z.B. *a, oraz, i*), Pronomen (z.B. *któr- + Personalendung, co, gdzie-* leiten einen Relativsatz ein) und Präpositionen (z.B. *podczas/w czasie/w ciągu/w trakcie, z powodu*).

Der Auswertungsbogen enthält eine Liste von Satzverbindungen, die in einem polnischen Bewerbungsschreiben üblicherweise verwendet werden. Die Zusammenstellung der Liste erforderte eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Grammatikbüchern zur polnischen (Standard-) Sprache und mit polnisch-sprachigen Bewerbungstexten.

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Die Aufgabe, eine Bauanleitung anhand einer Fotoserie zu verfassen, verlangt individuellen Einsatz sprachlicher, lexikalischer und grammatischer Kenntnisse sowie schriftsprachliche und fachsprachliche Kompetenz ab. Die Lösung dieser Aufgabe gibt insgesamt einen Aufschluss über die Handlungsfähigkeit eines/einer Schülers/-in in der polnischen Sprache.

Diese Auswertungskategorie wurde in unveränderter Form in den polnischen Auswertungsbogen übernommen. Die abgefragten Arbeitsschritte wurden in der Tabelle, auf Deutsch und auf Polnisch, angegeben.

2) Adressierung

Die Wahl einer der Aufgabenstellung adäquaten Adressierungsform bzw. einer angemessenen Kombination mehrerer Adressierungsformen im Anleitungstext gibt Auskunft über die schriftsprachliche Kompetenz eines/ einer Schülers/-in in der polnischen Sprache.

Um die möglichen Adressierungsformen in einer polnischen Bauanleitung abzuleiten wurden die Textsortenkonventionen untersucht sowie einige Beispieltex-te. Es hat sich dabei herausgestellt, dass es diesbezüglich folgende Regelungen gibt. Abhängig von der Altersgruppe und dem Status des Textempfängers, verwendet man entweder **2.**

Pers. Singular Imperativ (*wytnij, przygotuj, przymocuj*), **unpersönliche Konstruktionen** u.a. mit *należy, trzeba, powinno się* + **Infinitiv perfektiv**, oder 1. Pers. Pl. *wycinamy, potrzebujemy*, wobei die dritte Adressierungsmöglichkeit eher für die mündliche Produktion von Anleitungen üblich ist. Die gewählte Adressierungsform (Personalform) soll grundsätzlich im ganzen Text einheitlich verwendet werden.

Somit wurden diese drei Adressierungsformen in der Tabelle verzeichnet.

3) Textsortenkonventionen und Textsortenwissen

Da zurzeit im Polnischen weder der Begriff „Bildungssprache“, noch eine Definition dieses Begriffes auffindbar sind, wurde im polnischen Bogen auf diese Auswertungskategorie verzichtet.

Im Laufe der Literaturrecherche zur polnischen Standardsprache und zur Erfassung der schriftsprachlichen Kompetenz im Polnischen (siehe Kap.5) wurde zunächst festgestellt, dass die Einhaltung der Textsortenkonventionen beim Verfassen schriftlicher Texte äußerst wichtig ist. Aus diesem Grund wurde eine 'neue' Auswertungskategorie eingeführt, die speziell die Einhaltung der Textsortenkonventionen und des Textsortenwissens, erfassen soll.

Anhand der zusammengestellten Tabelle kann festgehalten werden, inwieweit die SchülerInnen die Kenntnisse der polnischen Textsortenkonventionen beherrschen und ob sie das Textsortenwissen in der schriftlichen Textproduktion adäquat einsetzen können. Die Bauanleitung soll hinsichtlich des Vorhandenseins (*ja* oder *nein*) der in der Tabelle abgesondert erfassten Merkmale (Eigenschaften) analysiert werden.

4) Textstrukturierung

Diese Auswertungskategorie wurde vom deutschen Auswertungsbogen übernommen. Die zusammengestellte Tabelle erfasst alle Gliederungsmöglichkeiten einer Bauanleitung im Polnischen. Auf Grundlage einer strukturellen Analyse der entsprechenden Textsorte, konnte nun die Möglichkeit einer sprachlichen Strukturierung der Bauanleitung, durch *verweisende Elemente* „wie *najpierw, następnie, na koniec*“, erschlossen werden. Andere Gliederungsmöglichkeiten stimmen mit der deutschen Version dieser Auswertungskategorie völlig überein.

5) Wortschatz

Bei der Adaptation dieser Auswertungskategorie wurde genauso vorgegangen, wie beim Bewerbungsschreiben.

6) Satzverbindungen

Die einzelnen Arbeitsschritte in diesem Abschnitt stimmen mit der Denk- und Vorgehensweise überein, die bei der Adaptation derselben Auswertungskategorie beim Bewerbungsschreiben eingeführt wurde. Die zusammengestellte Tabelle umfasst allerdings ausschließlich die für die Textsorte Bauanleitung typischen Satzverbindungen.

7) Zusatzanalyse

Nach der Auseinandersetzung mit dem Entwurf der Adaptation des *Bumerangs* für die türkische Sprache, ist die Entscheidung gefallen, die Auswertungskategorie 'Zusatzanalyse' im polnischen Auswertungsbogen ebenfalls einzuführen.

Die 'Zusatzanalyse' umfasst eine Fehleranalyse, die dabei hilft, die Abweichungen der polnischen Standardsprache aufzudecken. Insgesamt kann festgestellt werden, in welchem Bereich die SchülerInnen die meisten Schwierigkeiten haben, so dass eine passgenaue Sprachförderung eines/-er Schülers/-in im Polnischen möglich ist.

Die Zusatzanalyse ermöglicht somit semantische, orthographische und strukturelle Abweichungen, sowie Verwendung von Näherungsbegriffen und Jokern festzuhalten.

Das ganze Konzept, sowie die inhaltliche und äußere Gestaltung der (Auswertungs-) Tabelle wurde eins zu eins übernommen.

Einführung in die Datensammlung

Die Untersuchung wurde am 26. 05. 2011 in Wien, innerhalb einer Gruppe von polnisch-deutsch sprachigen Jugendlichen außerhalb der Schule durchgeführt. Durch den persönlichen Kontakt zu einem polnischen Priester und der Hilfsbereitschaft seinerseits, hatte sich die Möglichkeit ergeben, die in Wien lebenden, polnisch-deutsch sprachigen Jugendlichen, die sich anlässlich der Firmungsvorbereitung versammelt hatten, bezüglich der Untersuchung anzusprechen und sie zur Teilnahme an der Untersuchung zu bewegen.

Nach der persönlichen Vorstellung bei den TeilnehmerInnen und Aufklärung des Konzeptes der Diplomarbeit, sowie einer kurzen Einführung in die Aufgabenstellung, haben einige Jugendliche, ihre Bereitschaft teilzunehmen, zugesagt.

Noch am selben Nachmittag, nach dem Treffen, hat sich eine Gruppe von insgesamt elf Jugendlichen versammelt. Die Jugendlichen haben sich freiwillig gemeldet und waren bereit in Rahmen der Untersuchung, die von mir erwähnten zwei Texte, zu verfassen. Auf dieser Grundlage kann davon ausgegangen werden, dass diesen jungen Menschen sehr viel daran liegt, dass die Zweisprachigkeit der SchülerInnen in den Schulen wahrgenommen wird und im Unterricht selbst, mit einbezogen wird.

Die Gruppe umfasste insgesamt elf freiwillige Teilnehmer, vier Jungen und sieben Mädchen, im Alter von vierzehn bis siebzehn Jahren. Zum Zeitpunkt der Untersuchung, waren sieben TeilnehmerInnen vierzehn Jahre alt, zwei fünfzehn und ein Teilnehmer siebzehn Jahre alt. Neun TeilnehmerInnen wurden in Österreich geboren, ein Junge ist mit neun Jahren nach Österreich gekommen (der Sechzehnjährige) und ein Mädchen mit elf Jahren (die Fünfzehnjährige). Die einzelnen SchülerInnen wurden zum Zwecke der Wahrung ihrer Anonymität in dieser Arbeit (Anhang- Auswertung von ProbandInnen-texten), nur mit Vornamen genannt. Auch die von den SchülerInnen besuchten Tagesschulen wurden der Einfachheit halber mit den Buchstaben XX bezeichnet. Im Auswertungsbogen wurde ebenfalls vermerkt, falls von den TeilnehmerInnen angegeben, ob einer/-e Schüler/-in zusätzlich eine polnische Schule besucht bzw. besucht hatte.

Den SchülerInnen wurde vorerst der Sinn der Untersuchung und der genaue Ablauf erklärt, wobei sie anfangs noch nicht darüber informiert wurden, dass es sich beim zweiten Text, den sie im Nachhinein verfassen sollten, um dieselbe Textsorte handelt. Neun von elf TeilnehmerInnen bestanden darauf, die Texte hintereinander zu verfassen. Zwei Schülerinnen wollten den zweiten Text (auf Polnisch) an einem anderen Tag schreiben. Daher wurde aus Zeitgründen die Aufgabenstellung auf das Verfassen der Bauanleitung beschränkt.

Während ein Bewerbungsschreiben vorwiegend einen Aufschluss darüber gibt, inwieweit ein/-e bestimmte Schüler/-in das Wissen über formale Kriterien in Bezug auf das Verfassen eines Bewerbungsschreibens beherrscht, was eigentlich davon abhängt, ob

diese Textsorte in der Schule behandelt wurde oder nicht, erfasst eine Bauanleitung, die schrift- und fachsprachliche Kompetenz und allgemeine Handlungsfähigkeit des Schreibers.

Bevor die Aufgabenblätter (Schreibimpuls – Bumerang (Deutsch)) ausgeteilt wurden, wurde besonders unterstrichen, dass während des Schreibens die TeilnehmerInnen nicht miteinander kommunizieren sollen und falls ihnen ein Wort bzw. eine Bezeichnung fehlen sollte, sie versuchen sollen, dieses mit einfachen Wörtern wiederzugeben.

Zuerst wurden die SchülerInnen aufgefordert, die Bauanleitung auf Deutsch zu schreiben. Trotz der strikten Anweisung, haben während des Schreibens einige versucht, sich mit den Anderen über die Nennung der Fachbegriffe (Werkzeuge) auszutauschen. Das Verfassen der Bauanleitung auf Deutsch nahm jeweils höchstens 30 Minuten in Anspruch, wobei die meisten TeilnehmerInnen schon vor Ablauf dieser Zeit fertig waren. Die fertigen Texte wurden dementsprechend eingesammelt, gleich danach wurde der Schreibimpuls-Polnisch ausgeteilt. Im Anschluss daran haben neun Jugendliche die Bauanleitung auf Polnisch verfasst. Die Auswertung dauerte insgesamt höchstens eine Stunde.

Da jene beiden Schülerinnen, die den zweiten Text an einem anderen Tag schreiben wollten, zum vereinbarten Termin nicht erschienen sind, wurden ihre Texte nicht ausgewertet. Es wurde auch darauf verzichtet, die Texte des siebzehn jährigen Jugendlichen auszuwerten. Für diese Entscheidung haben die Tatsachen gesprochen, dass der Junge bezüglich des Alters etwas von der Altersgruppe abwich und er sich zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits in einer Berufsausbildung (Lehre) befand.

Im Rahmen der Untersuchung wurden insgesamt sechzehn Texte, acht Bauanleitungen auf Deutsch und acht auf Polnisch, von acht polnisch-deutsch-sprachigen Jugendlichen, anhand der entsprechenden Auswertungsbögen bewertet.

Überprüfung der Tauglichkeit des polnischen Auswertungsbogens

Die Untersuchung wurde mit der Absicht durchgeführt, das im Rahmen dieser Diplomarbeit für die polnische Sprache entworfene Verfahren anhand der gewonnenen ProbandInnentexte, hinsichtlich der Tauglichkeit des polnischen Auswertungsbogens zu prüfen. Im Fokus des Interesses steht dabei die Überprüfung der Tauglichkeit einzelner

Auswertungskategorien. Die Untersuchungsergebnisse selbst, also die individuellen Profilanalysen hingegen, sollen hier nicht interpretiert werden. Die Forschungsfrage lautet: Erfassen die polnischen Auswertungskategorien tatsächlich die schriftsprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen, die an der Untersuchung teilgenommen haben?

Zur Tauglichkeit einzelner Auswertungskategorien:

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Diese Auswertungskategorie erfasst die allgemeine Handlungsfähigkeit eines/-er bestimmten Schülers/-in im Polnischen, sowie seine/ihre schriftsprachliche Kompetenz. Die in der Tabelle erfassten Arbeitsschritte geben exakt vor, welche Informationen im polnischen Anleitungstext zu erschließen sind.

Anhand dieser Auswertungskategorie konnte bei der Auswertung der Proband-Innentexte festgehalten werden, ob alle auf den vorgegebenen Abbildungen dargestellten Arbeitsschritte, von den SchülerInnen wahrgenommen wurden und in der polnischen Sprache wiedergegeben wurden.

Das System der Punktevergabe wurde aus der deutschen Version übernommen. Im Laufe der Auswertung einzelner ProbandInnentexte hat sich allerdings herausgestellt, dass es in einigen Fällen äußerst schwierig war, sich für eine der vorgegebenen Ausprägungen zu entscheiden und somit eine bestimmte Punktezahl zu vergeben. Diese Problematik bezieht sich vor allem auf die Unterscheidung zwischen den Kategorien *einfach/ vollständig* und *differenziert/ ausführlich*, sowie auf die entsprechende Punktevergabe für den ersten Arbeitsschritt (Nennen der Materialien).

Laut der Auswertungshinweise (Deutsch), wird eine Ausprägung als *einfach/ vollständig* klassifiziert, wenn ein bestimmter „Arbeitsschritt mit Hilfe einfacher sprachlicher Mittel, zum Verständnis einfach, aber hinreichend beschrieben wird“, als *differenziert/ ausführlich* hingegen klassifiziert, wenn ein „Arbeitsschritt ausführlich erläutert wird, indem beispielsweise Vorgänge detailliert beschrieben oder Arbeitsschritte begründet werden“. Dabei ist die „Abbildung 1 nur dann als *differenziert/ausführlich* zu bewerten, wenn ausnahmslos alle Werkzeuge fachsprachlich korrekt benannt werden“.

Hinsichtlich der Auswertung des ersten Arbeitsschrittes in den polnischen SchülerInnentexten, also der Nennung der Materialien, konnte laut der angenommenen

Vorgaben die maximale Punktezahl, nicht vergeben werden. Einige Jugendliche haben in ihren Texten manche Werkzeuge mit allgemeinen Begriffen wie z. B. „piła elektryczna“ - dt. *elektrische Säge* statt fachsprachlich „wyrzynarka“- dt. *Stichsäge*, oder „forma bumerangu na papierze“- dt. *die Form des Bumerangs auf dem Papier* statt fachsprachlich „papierowy szablon bzw. szablon bumerangu na papierze“ (Verwechslung des Begriffes aufgrund der semantischen Ähnlichkeit, Interferenz aus dem Deutschen in Form einer direkten Übertragung) genannt und konnten daher die volle Punktezahl nicht erhalten (Siehe Auswertung von ProbandInnentexte- Barbara, Aleksandra, Dominika).

In einem solchen Fall, wenn alle bzw. fast alle Werkzeuge im Text zum Teil fachsprachlich und zum Teil mit allgemeinen Begriffen beschrieben werden oder auch wenn anstatt eines Werkzeuges, ein Vorgang detailliert beschrieben wird, sollen 3 Punkte vergeben werden. Wenn hingegen alle Werkzeuge ausnahmslos fachsprachlich genannt werden, dann sollen 4 Punkte vergeben werden. Auf diese Weise kann noch genauer zwischen den schriftlichen und fachsprachlichen Kenntnissen der Jugendlichen unterschieden werden und somit die Schreibkompetenz der SchülerInnen exakter erfasst werden.

In Anlehnung an diese Auswertungslogik ist anzunehmen, dass in dem polnischen Bogen noch eine weitere Möglichkeit der Punktevergabe eingeführt werden soll. Diese würde zwischen den zwei Ausprägungen *einfach/ vollständig* und *differenziert/ ausführlich* unterscheiden und ginge darauf ein, wenn alle bzw. fast alle Werkzeuge im Text zum Teil fachsprachlich und zum Teil mit allgemeinen Begriffen beschrieben werden oder auch wenn anstatt eines Werkzeuges ein Vorgang detailliert beschrieben wird.

2) Adressierung

Schon während der Auswertung des ersten ProbandInnentextes (vgl. Auswertung von ProbandInnentexte- Aleksandra) hat sich herausgestellt, dass mehr Adressierungsformen in einer Bauanleitung möglich sind als es ursprünglich angenommen wurde. Daher wurde die Tabelle um die Spalte „*andere Adressierungsformen*“ erweitert. Alle in den ProbandInnentexten 'richtig' verwendeten Adressierungsformen konnten schließlich, anhand der zusammengestellten Tabelle erfasst werden. Die Abweichungen wurden hingegen in der Zusatzanalyse vermerkt.

3) Textsortenkonventionen und Textsortenwissen

Der Sinn und Zweck der Einführung dieser Auswertungskategorie in den polnischen Auswertungsbogen hat sich im Laufe der Auswertung vollkommen bestätigt. Anhand der zusammengestellten Tabelle konnte festgehalten werden, inwieweit die SchülerInnen die Kenntnisse der polnischen Textsortenkonventionen beherrschen und ob sie das Textsortenwissen in der schriftlichen Textproduktion adäquat einsetzen können.

Auf Grundlage der Untersuchungsergebnisse, kann festgestellt werden, dass alle an der Untersuchung teilgenommenen Jugendlichen in ihren Texten chronologisch vorgegangen sind und dass deren Wortwahl der Textsorte und dem Kontext entspricht. Zudem hat jeder/-e Schüler/-in seinen/ihren Text sprachlich an den Textempfänger angepasst. In diesem Zusammenhang kann angenommen werden, dass die an der Untersuchung teilgenommenen Jugendlichen über die Kenntnisse der Textsortenkonventionen im Polnischen verfügen und diese in der schriftlichen Textproduktion gezielt einsetzen können.

Ansonsten konnte anhand der Auswertung dieser Kategorie erschlossen werden, dass drei von acht SchülerInnen die Personalform in ihren Texten nicht einheitlich verwendet haben bzw., dass die von ihnen verwendete Kombination mehrerer Adressierungsformen in polnischen Anleitungstexten falsch war und somit eine der Textsortenkonventionen verletzt wurde. (Siehe Auswertung von ProbandInnen-Texten-Michal, Patrycja, Dominika)

Anhand der Untersuchungsergebnisse konnte außerdem noch festgestellt werden, dass einer der Schüler (Siehe Auswertung von ProbandInnen-Texten-Michal) große Schwierigkeiten mit der Textkohärenz und der Textkohäsion in seinem Text hatte. Die von ihm dargestellte Vorgehensweise war nicht immer nachvollziehbar und der Zusammenhang zwischen den einzelnen Arbeitsschritten konnte in der polnischen Sprache nicht wirklich umgesetzt werden.

An diese Auswertungskategorie schließt die aus dem türkischen Auswertungsbogen übernommene *Zusatzanalyse* an. Die daran anschließende Fehleranalyse ermöglicht es, die Fehler zu klassifizieren und liefert Erklärungen für die Abweichungen von der Standardsprache, was beides in die individuellen Sprachförderung einbezogen werden kann.

Diese Erkenntnisse sind für die, an die Profilanalyse anschließende individuelle

Sprachförderung der SchülerInnen, von großer Bedeutung.

4) Textstrukturierung

Die Auswertung der ProbandInnentexte hat gezeigt, dass anhand dieser Auswertungskategorie, alle Gliederungs- und Strukturierungsmöglichkeiten einer Bauanleitung im Polnischen erfasst werden können, sodass das äußere Bild des jeweiligen SchülerInnentextes auf Basis der Tabelle zurückzuverfolgen ist. Es wäre unvernünftig auf diese Auswertungskategorie im polnischen Auswertungsbogen zu verzichten, da diese deutlich dazu beiträgt, die schriftsprachliche Kompetenz der SchülerInnen im Polnischen zu erfassen.

5) Wortschatz

In Bezug auf diese Auswertungskategorie hat sich herausgestellt, dass in allen ausgewerteten SchülerInnentexten sowohl allgemeine Nomen, Verben und Adjektive vorhanden sind, als auch der fachliche und textsortenspezifische Wortschatz. Anhand der Kategorie *Näherungsbegriffe bzw. -verben/ Joker/ Neologismen* konnten alle Abweichungen vom Standardpolnischen erfasst werden. Diese waren auch eine Basis für die anschließende Fehleranalyse.

6) Satzverbindungen

Alle in der Tabelle zusammengestellten Satzverbindungen können in einer polnischen Bauanleitung verwendet werden. Insgesamt waren fast alle Satzverbindungstypen in den untersuchten Texten vorhanden. In der Tabelle wurden ebenfalls Satzverbindungselemente bzw. Formulierungen nachträglich eingetragen, die in einem untersuchten Text sonst noch vorgekommen sind, wie z. B. *Sätze mit „ma“+Infinitiv* (Diese Satztypen drücken eine Anweisung aus und sind für die Textsorte Bauanleitung charakteristisch. Die Konstruktion „ma“+Infinitiv hat eine ähnliche Funktion wie deutsche Modalverben *müssen* und *sollen*. Die Verbform „ma“ ist konjugierbar: 1.Pers.Sg. *mam*, 2. Pers. Sg. *masz*, 3. Pers. Sg. *ma*, 1.Pers. Pl. *mamy*, 2. Pers. Pl. *macie*, 3. Pers. Pl. *maja*) oder *„ostrożnie“* (ist zwar keine typische Satzverbindung, sondern ein Adverb bzw. eine Formulierung (dt. *vorsichtig*). Sie wird in einer polnischen Bauanleitung häufig verwendet).

7) Zusatzanalyse

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass diese Auswertungskategorie aus dem Entwurf des Bumerangs für die türkische Sprache übernommen wurde. Im Laufe der Auswertung von ProbandInnentexten hat sich bestätigt, dass das eine richtige Entscheidung war.

Anhand der Zusatzanalyse konnte genau festgestellt werden, welche Arten von Fehlern im Text vorgekommen sind. Die standardsprachliche Form wurde in der Tabelle ebenfalls vermerkt, sowie auch der vermutete Grund für die Abweichung.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass somit sehr wichtige Informationen zur Verfügung gestellt werden, die eine Basis für die individuelle, an die Profilanalyse anschließende, Sprachförderung darstellen.

Abschließend kann insgesamt festgestellt werden, dass der für die polnische Sprache adaptierte *Bumerang* seinen Zweck erfüllt hat und die schrift- und fachsprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen in der polnischen Sprache erfasst worden sind.

Schlusswort

Bereits seit vielen Jahren versucht man im deutschen Sprachraum etwas gegen die Schlechterstellung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im und vom Schulsystem zu unternehmen. Diese Situation hat sich leider in den letzten Jahren kaum verändert.

Die PISA-Studien in den deutschsprachigen Ländern bestätigen seit dem Jahr 2000, dass die SchülerInnen mit Migrationshintergrund weiterhin schlechtere Lernergebnisse erzielen, als die gleichaltrigen 'Einheimischen'. In Folge dessen kann erschlossen werden, dass die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund insgesamt schlechtere Chancen auf den Bildungserfolg haben. Der frühe Zeitpunkt der „sozialen Selektivität“ des Bildungssystems in verschiedenwertigen Schulformen, ist zum Teil für diese Situation mitverantwortlich. Zum Misserfolg des Schulsystems trägt sicherlich auch die Tatsache bei, dass die Mehrsprachigkeit der SchülerInnen nur beschränkt, oder sogar überhaupt nicht, an den Schulen mitberücksichtigt wird.

Für 30% der SchülerInnen in Deutschland ist der Deutschunterricht immerhin ein Zweitsprachenunterricht. Aus einer parlamentarischen Anfragebeantwortung von der österreichischen Unterrichtsministerin Claudia Schmied geht des Weiteren hervor, dass österreichweit von den knapp 6.000 Schulen, 13,7 Prozent einen mehr als 33-prozentigen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund aufweisen.

Doch meistens wird diese Erkenntnis in dem Unterricht selbst nicht berücksichtigt. Von den mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen werden Kompetenzen vorausgesetzt, die oft im Elternhaus nicht erworben wurden oder aus verschiedenen Gründen nicht erworben werden konnten.

Die Bildungsdiskrepanz betrifft nicht nur die Schüler und Schülerinnen, die außerhalb eines deutschsprachigen Landes geboren worden sind, sondern auch zweisprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche, die in einem deutschsprachigen Land auf die Welt gekommen sind. Das hängt unter anderem damit zusammen, dass die zweisprachigen Kinder und Jugendlichen meistens nur in der deutschen Sprache (in der Schule) gefördert werden und deren zweite bzw. '*Erstsprache*' nur im Alltag, außerhalb der Schule erworben wird. Gute Beherrschung der '*Erstsprache*' ermöglicht den optimalen Erwerb der '*Zweitsprache*'. Wird aber die '*Erstsprache*' nicht in ausreichendem Maße gefördert (außerhalb der Schule), so passiert das Lernen der '*Zweitsprache*' auf Kosten

der '*Erstsprache*', was sich wiederum negativ auf den '*Zweitsprachenerwerb*' auswirkt. In diesem Zusammenhang kann festgestellt werden, dass sich die einzelnen Sprachen gegenseitig stark beeinflussen und das Erwerben bzw. Lernen jeweiliger Sprachen von einander abhängt.

Auf Grundlage dieser Erkenntnisse, kann angenommen werden, dass die einzige Lösung für die Verringerung der Bildungsdiskrepanz an den deutschen Schulen ist, die Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit der SchülerInnen im Unterricht einzubeziehen. Die individuelle und passgenaue Sprachförderung hilft dabei, dieses Ziel zu erreichen. Doch damit ein/-e bestimmter/-e Schüler/-in gezielt gefördert werden kann, müssen zuerst seine/ ihre Sprachkenntnisse erhoben werden.

Die neuesten Entwicklungen in der Sprachstandsdiagnostik haben diesbezüglich dazu beigetragen, dass Verfahren zur Verfügung gestellt worden sind bzw. gestellt werden, die auf die Erfassung der Zweisprachigkeit von Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sind und somit eine passende Sprachförderung ermöglichen. Inzwischen wurden auch Anforderungen an sprachstandsdiagnostische Verfahren, sowie Testgütekriterien festgelegt, welche die Entwicklung bestehender bzw. neuer Verfahren regeln und daher die Qualität der Verfahren sichern.

Profilanalysen umfassen einen bestimmten Verfahrenstypus und liefern ein detailliertes Bild über die untersuchten sprachlichen Qualifikationen, sowie über den Entwicklungsstand des/-r jeweiligen Probanden/-in. Daher stellen diese eine wirklich gute Grundlage für die individuelle Sprachförderung dar.

Während der Bereich des Vorschulalters bis zur Primar- und Sekundarstufe recht gut erforscht wurde und die meisten gängigen Verfahren, die auf die Erfassung der Sprachkompetenzen in beiden Sprachen ausgerichtet sind, für diesen Altersbereich entwickelt worden sind, liegen die wenigsten empirischen Untersuchungen zu dem Bereich am Übergang von der Sekundarstufe in die Berufsausbildung vor.

Das sprachstandsdiagnostische Instrument *Bumerang* zählt zu den wenigen Verfahren, die bisher für diesen Altersbereich entwickelt worden sind. Das Verfahren bezieht sich auf bestimmte schriftsprachliche Anforderungen, die sowohl in der Schule als auch in realen Arbeits- und Ausbildungsplätzen an die Jugendlichen gestellt werden. Das Ziel dieses Verfahrens ist, den individuellen Entwicklungsstand spezifischer fach- und bildungssprachlichen Kompetenzen, die während einer Berufsausbildung im Mittelpunkt stehen, mit Hilfe einer Profilanalyse zu ermitteln. Ein entscheidendes Argument für die Erfassung der schrift- und fachsprachlichen Kompetenzen von zweisprachigen

SchülerInnen ist jenes, das aufgrund ihrer Sprachkenntnisse die Möglichkeit auf eine zukünftige internationale Karriere besteht. Anhand der individuellen Profilanalysen, können die SchülerInnen, noch kurz vor dem Schulabschluss, gezielt gefördert werden.

Mit der Adaptation des *Bumerangs* für das Polnische, eröffnet sich für die polnisch-deutsch sprachigen Jugendlichen, die in einem deutschsprachigen Raum leben, die Möglichkeit, dass ihre schriftsprachlichen Kompetenzen und die Bildungssprache bereits in der Schule in beiden Sprachen gefördert werden. Die im Rahmen der Diplomarbeit durchgeführte Untersuchung hat gezeigt, dass den polnisch-deutsch sprachigen Jugendlichen, das Thema 'meine Zweisprachigkeit in der Schule' sehr wichtig ist und sie sich wünschen würden, dass in der Zukunft die (polnisch-deutsche) Zweisprachigkeit an den Schulen berücksichtigt wird und im Unterricht direkt mit einbezogen wird.

In der Wirklichkeit hängt es von den Schulen (bzw. von der Schulpolitik) ab, ob diese auf die Bedürfnisse und Wünsche der zweisprachigen SchülerInnen eingehen und somit aktiv zur Verringerung der Bildungsdiskrepanz beitragen oder nicht. Die Sprachstandsdiagnostik stellt dabei, gemeinsam mit den entwickelten sprachstandsdiagnostischen Verfahren, ein grundlegendes Werkzeug zur Verfügung, das ernsthaft in Betracht gezogen werden sollte.

7 Anhang

7.1 Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- **Reich**, Hans H./ Roth, Hans-Joachim/ Döll, Marion: Schreibaufgabe, Auswertungshinweise, Auswertungsbogen ‚Fast Catch Bumerang‘ Deutsch. In: Lengyel, Drorit/ Reich, Hans H. u.a. (Hg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann 2009. Bd. 5.
- **Roth/ Döll/ Dirim**. FÖRMIG - Entwurf Auswertungshinweise „Fast Catch Bumerang,, (Türkisch). Version 21/09/2006
- **Reich**, Hans H./ Roth, Hans-Joachim unter Mitarbeit von Marta Kulik: HAVAS 5 Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen. Auswertungshinweise. Katze und Vogel (polnisch).

Deutschsprachige Sekundärliteratur

- **Arenholz**, Bernt: Erstsprache-Zweitsprache-Fremdsprache. In: Ulrich, Winfried (Hg.). Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren: 2. korr. u. überarb. Aufl. 2010. Deutsch als Zweitsprache Bd.9. S 3-13.
- **Barkowski**, Hans/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2010.
- **Bredel**, Ursula: Sprachstandsmessung - Eine verlassene Landschaft. In: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bd.11. BMBF2007.
- **Dirim**, Inci: Sprachkontaktphänomene und begleitende Sprachstandsdiagnostik – Möglichkeiten und Deisderata. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula u.a. (Hg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann 2007. Bd. 3.
- **Dirim**, Inci/ Mecheril Paul: Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Bachelor/Master. Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010.
- **Dirim**, Inci/ Döll, Marion: Bumerang – Erfassung der Sprachkompetenzen im Übergang

von der Schule in den Beruf – vergleichende Beobachtungen zum Türkischen und Deutschen am Beispiel einer Schülerin. In: Lengyel, Drorit/ Reich, Hans H. u.a. (Hg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. Münster: Waxmann 2009. Bd. 5.

- **Döll**, Marion/ Dirim, Inci: Sprachstandsdiagnose. In: Erziehung und Unterricht. Jänner/Februar 2-1| 2011.

- **Esser**, Hartmut: Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität?. In: Goglin, Ingrid/ Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit- The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.

- **Gogolin**, Ingrid: Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Goglin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg.): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.

- **Gogolin**, Ingrid: Mehrsprachigkeit und die Chancen auf Bildungserfolg. Über Ansprüche an das Lehren von Sprache, nicht nur im Deutschunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen, Paul Portmann(Hgg.):Begegnungssprache Deutsch. Motivationen, Herausforderung, Perspektiven. Wien: Studienverlag 2005.

- **Kurzwernhart**, Petra Johanna: Sprachstandserhebungsverfahren im Überblick unter Berücksichtigung von linguistischen Grundlagen, Mehrsprachigkeitsdiagnostik, Basisqualifikationen, Güterkriterien und Verfahrensarten. Diplomarbeit. Univ. Wien 2009.

- **Ehlich**, Konrad: Sprachaneignung und deren Feststallung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund- Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bd.11. BMBF2007.

- **Ehlich**, Konrad: Eine Expertise zu „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth Hans-Joachim (Hg.): Sprachdiagnostik bei Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann 2005. Bd.1.

- **Lengyel**, Drorit: Sprachstandsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern – Zur Leistungsfähigkeit sprachheilpädagogischer Instrumente und Verfahren. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Reich Hans H. u.a. (Hg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann 2007. Bd.3

- **Nagel**, Sebastian: Zwischen zwei Welten. Kulturelle Strukturen der polnischsprachigen

Bevölkerung in Deutschland. Analyse und Empfehlungen. In: Institut für Auslandsbeziehungen e.V (Hg.). ifa//Dokumente/1/2009.

- **Madelska**, Liliana: Polnisch entdecken. Hurra!!!. Lehrwerkreihe für den Unterricht von Polnisch als Fremdsprache. Kraków: Prolog 2007.

- **Michniowska**, Urszula: Polnisch-deutsche Zweisprachigkeit Polnischer Einwanderer der zweiten Generation mit Berücksichtigung einiger Beispiele für polnisch-österreichische Kulturkontakte. Diplomarbeit. Wien 1990.

- **Moosbrugger**, Helfried/ Kelava, Augustin: lehrbuch -psychologie.de.Testtheorie und Fragebogenkonstruktion. Heidelberg: Springer Medizin Verlag 2008.

- **Reich**, Hans H.: Forschungsstand und Desiderantenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bd.11. BMBF2007.

- **Reich**, Hans H.: Auch die Verfahren zur Sprachstandsanalyse bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben ihre Geschichte. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth Hans-Joachim (Hg.): Sprachdiagnostik bei Kinder und Jugendlichen mit Migrations-hintergrund. Münster: Waxmann 2005. Bd.1.

- **Reich**, Hans H./ Roth, Hans-Joachim/ Neumann, Ursula: Sprachdiagnostik im Lernprozess. Erweiterte Dokumentation einer Fachtagung am 18. und 19.11. 2005 in Hamburg. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Reich Hans H. u.a. (Hg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann 2007. Bd.3

- **Roth**, H. -J.: Verfahren zur Sprachstandserhebung – ein kritischer Überblick. In: Bainiski, Chr./ Krüger-Potratz, M.: Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue Deutsche Schule 2008.

- **Schroeder**, Christoph/ Stölting Paul: Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth Hans-Joachim (Hg.): Sprachdiagnostik bei Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann 2005. Bd.1.

- **Schwippert**, Knut: Sprachstandsdiagnose und Evaluation: Gemeinsamkeiten und Differenzen der Anliegen, Möglichkeiten und Ziele. In:Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula u.a. (Hg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann 2007. Bd. 3.

- **Wojnesitz**, Alexandra: Drei Sprachen sind mehr als zwei. Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration. In: Grieshaber, Wilhelm/Rehbein, Jochen (Hg.): Mehrsprachigkeit. Münster: Waxmann 2010. Bd.29.

Polnischsprachige Sekundärliteratur

- **Derwojedowa**, Magdalena (Hg.)/Gałczyńska Alicja u.a.: Język Polski. Kompendium. Warszawa: Świat Książki 2005.
- **Miodek**, Jan: O normie językowej. In: Jerzy Bartmiński (Hg.): Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski. Wrocław: Wydawnictwo UMCS 1993.
- **Nagajowa**, Maria: Sztuka dobrego pisanie i mówienia. Poradnik językowy dla młodzieży. Wydawnictwo Oświata 2003.
- **Zaśko-Zielińska**, Monika/Majewska-Tworek, Anna/Piekot, Tomasz: Sztuka pisanie. Przewodnik po tekstach użytkowych. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2008.

Internetquellen

- http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17992/nbb_band2.pdf
- http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=122:zykowo-stylistyczne-kryteria-oceny-prac-maturalnych&catid=54:komisja-dydaktyczna&Itemid=66
- <http://www.cvtips.pl/list-motywacyjny-specjalista-od-spraw-reklamy>
- <http://www.wsjp.pl/>
- <http://www.77.am/index.php/content/view/Vor-und-Nachteile-mehrsprachigen-Erziehung/214/>,
- <http://volksgruppen.orf.at/diversitaet/aktuell/stories/99029/>

7.2 Auswertung von ProbandInnentexten

I.A Sprache: **POLNISCH**

Name des/-er Schülers/ -in: Aleksandra

Datum der Auswertung: 26.05.2011

Schüler/in:

weiblich **+**

männlich ☐

Alter: 14 Jahre

Klassenstufe: 5 Klasse,

Einrichtung: XX Gymnasium; Polska Szkoła im. Jana III Sobieskiego (Gymnasium)

In Österreich seit: 1996

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeu- tet	einfach/ vollständig	differenziert/ ausführlich
1	Nennen der Materialien/ wymienienie materiałów	☐	☐	+	☐
2	Ausschneiden der Schablone/ wycięcie szablonu	☐	☐	+	☐
3	Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding/ odrysowanie markerem (/pisakiem) szablonu na drewnianej płycie	☐	☐	+	☐
4	Festklammern der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer Schraubzwinge/umocowanie drewnianej płyty w ścisku stolarskim (na stole)	+	☐	☐	☐
5	Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-) Säge/ wycięcie bumerangu za pomocą wyrzynarki	☐	☐	☐	+
6	Abschrägen der Kanten mit einer Feile/spiłowanie kantów za pomocą pilnika	☐	☐	+	☐
7	Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer/ nawiercenie dziur na końcach skrzydeł za pomocą wiertarki	☐	☐	☐	+

8	Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmiergelschwamm)/ wygładzenie powierzchni bumerangu (papierem ściernym)	☐	☐	☐	+
9	Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe/ spryskanie/ pomalowanie polakierowanie bumerangu farbą w sprayu	☐	☐	☐	+
Punkte					20

2) Adressierung

	Beispiele	Häufigkeit
2. Pers. Singular Imperativ (wytnij, przygotuj, przymocuj,)	-	-
unpersönliche Konstruktionen u.a. mit <i>należy</i> , <i>trzeba</i> , <i>powinno się</i> * + Infinitiv perfektiv**	„Żeby zbudować bumerang, należy przygotować ...”, „Należy wyciąć bumerang...”, „Następnie trzeba wyciąć...”	- insgesamt 5 Sätze
1. Pers. Pl. <i>wycinamy</i> , <i>potrzebujemy</i>	-	-
andere Personalformen	„Bumerang ma mieć..“ „Ramiona mają się schodzić...”	- insgesamt 2 Sätze

*należy (dt. man soll) und trzeba (dt. man muss)- sind unpersönliche Prädikative, sind nicht konjugierbar und haben Funktion eines Modalverbs.

*powinno się (dt. sollen) - polnisches Modalverb, ist konjugierbar³³

** Infinitiv perfektiv- perfektive Verbalformen (Vgl. Aspektformen im Polnischen)³⁴ verweisen auf den zeitlichen Verlauf einer Handlung. Sie werden zur Wiedergabe einer einmaligen, abgeschlossenen bzw. angefangenen Handlung gebraucht.

3) Textsortenkonventionen und Textsortenwissen

	Vorhandensein	
	ja	nein
Chronologische Vorgehensweise	+	☐
Der Text ist sprachlich an den Textempfänger angepasst	+	☐

³³ Vgl. Madelska: Polnisch entdecken, S.30ff.

* Die Kombination einer der genannten Personalformen mit der Konstruktion „ma“+ Infinitiv im Text

³⁴ Vgl. Madelska: Polnisch entdecken, S.41-45.

Entspricht die Wortwahl der Textsorte und dem Kontext? (<i>der Stil</i>)	+	☐
Die Personalform (2. Pers. Sg./1. Pers. Pl.) bzw. infinite Verbform wurde im ganzem Text einheitlich verwendet*	+	☐
Logischer Zusammenhang ist im Text gegeben (<i>Textkohärenz</i>). Der Inhalt ist klar und nachvollziehbar	+	☐
Sprachlicher Zusammenhang ist im Text gegeben (<i>Textkohäsion</i>). Die Sprache ist präzise und prägnant.	+	☐

4) Textstrukturierung

	Beispiele	Häufigkeit	vorhanden
<i>Gliederung durch Nummerierung</i>	-		-
Titel/ Überschrift (auch Zwischenüberschriften)	„Instrukcja budowy bumerangu“		+
Gliederung durch Absätze	Überschrift/Vorbemerkung/5 Absätze/Abschluss		+
Sprachlich (durch verweisende Elemente wie <i>najpierw</i> , <i>następnie</i> , <i>na koniec</i>)	„Następnie trzeba wyciąć bumerang wyrzynarką z drewna“, „Jako następny krok należy wywiercić na końcach ramion bumerangu dziury.“, „Na ostatek posprayować bumerang kolorowym a następnie przezroczystym sprayem.“	3x	+
Vorbemerkung/ Einleitung/ Begrüßung des Lesers	„Żeby zbudować bumerang, należy przygotować...“		+
(Formeller) Abschluss	„Na ostatek posprayować bumerang kolorowym a następnie przezroczystym sprayem.“		+
Besondere Gestaltungsmittel (z.B. Materialtabelle)			-
Sonstige Bezüge			-

5) Wortschatz

a) Nomen

fachliche Nomen	aufgabennahe/allgemeine Nomen	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
Instrukcja budowy	deska	krok
bumerang		kraniec
wiertarka	spray	ostatek
wyrzynarka	nożyczki	deska (drewna)
średnica	papier	forma strzałek
powierzchnia	punkt	forma bumerangu
papier ścierny	długość	
pilnik	dziury (Pl.)	
ramiona		
strzałki		
Σ 10	7	5

b) Adjektive

fachliche Adjektive	aufgabennahe/allgemeine Adjektive	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
ścierny	kolorowy	
	przezroczysty	
Σ 1	2	0

c) Verben

fachliche Verben	textsortenspezifische Verben	allgemeine Verben	Näherungsverben, Joker, Neologismen
odrysować	zbudować	przygotować	posprayować
wyszlifować	wyciąć		
wygładzić	wywiercić		
Σ 3	3	1	1

6) Satzverbindungen

	Beispiel	Häufigkeit
Po..., ...	-	-
najpierw / na początku / w pierwszej kolejności	-	-

<i>potem/ później</i>	-	-
<i>(a) następnie</i>	„Następnie trzeba wyciąć bumerang wyrzynarka z drewna“, „Na ostatek posprayować bumerang kolorowym a następnie przezroczystym sprayem.“	- insgesamt 2x
<i>teraz</i>	-	-
<i>..., a ...</i>	-	-
<i>oraz / i</i>	„Żeby zbudować bumerang należy przygotować..., przezroczysty i kolorowy spray,...“ , „Należy wyciąć bumerang z papieru i odrysować na desce drewna.“, „Należy wyszlifować krańce bumerangu i wygładzić powierzchnie papierem ściernym.“	- insgesamt 3x
<i>i..., i...</i>	-	-
<i>aby/ żeby</i>	„Żeby zbudować bumerang należy przygotować wiertarkę, wyrzynarkę, przezroczysty i kolorowy spray, nożyczki, papier ścierny, pilnik, forme bumerangu na papierze.“	- 1x
<i>również/ także bzw. też</i>	-	-
<i>czy</i>	-	-
<i>,k któr- + Personalendung</i>	-	-
<i>..., co...</i>	-	-
<i>już</i>	-	-
<i>oprócz bzw. poza (tym)</i>	-	-
<i>uneingeleiteter Nebensatz</i>	-	-
<i>Jeżeli/Jeśli..., (to)...</i>	-	-
<i>Sätze mit „ma“+Infinitiv*</i>	„Bumerang ma mieć trzy w formie strzałek ramiona o długości 14,4 cm.“, „Ramiona mają się schodzić w jeden punkt o średnicy 2,5 cm.“	-2x
<i>Sätze mit „należy“</i>	„Należy wyszlifować krańce bumerangu i wygładzić powierzchnie papierem ściernym.“	-3x
Summe types	5	11

**Diese Satztypen drücken eine Anweisung aus und sind für die Textsorte Bauanleitung charakteristisch. Die Konstruktion „ma“+Infinitiv hat eine ähnliche Funktion wie dt. Modalverben müssen und sollen. Die Verbform „ma“ ist konjugierbar (1.Pers.Sg.mam, 2. Pers. Sg. masz, 3. Pers. Sg. ma, 1.Pers. Pl. mamy, 2. Pers. Pl. macie, 3. Pers. Pl. mają).*

Zusammenfassung - Text 2 (Bauanleitung Bumerang)	
Wörter gesamt	87
Sätze gesamt	8
Mittlere Länge der Sätze (MLS)	10,8

7) Zusatzanalyse

Abweichungen vom Standardpolnischen in dem Bumerang-Artikel	Zitat	standardsprachliche Form	vermuteter Grund für die Abweichung/ Erklärung für die Abweichung
Semantische Abweichungen	- „Jako następny krok należy...” - „Na ostatek...” - „posprayowac..” - „forme bumerangu na papierze.” - „Bumerang ma mieć trzy <u>w formie strzałek ramiona...</u>” - „Należy wyciąć bumerang z papieru i odrysować <u>na desce drewna.</u>”	- następny krok to... od. następnie należy... - na koniec - spryskać sprayem/ rozprowadzić spray - szablon bumerangu na papierze/ papierowy szablon bumerangu - w kształcie strzałek - na desce/ drewnianej płycie	- Interferenz aus dem Deutschen in Form einer direkten Übertragung dt. <i>im nächsten Schritt.</i> - veraltete Form, aus der Umgangssprache. - für die „Jugendsprache“ typisch, in informellen Texten erlaubt. - Verwechslung des Begriffes aufgrund der semantischer Ähnlichkeit. Die Form ist fehlerhaft. - Interferenz aus Deutschen in Form einer direkten Übertragung dt. <i>in Form</i> - Interferenz aus dem Deutschen in Form einer wörtlichen Übersetzung dt. „Holzbrett“
Orthographische Abweichungen	forme bumerangu	- formę bumerangu	-
Strukturelle Abweichungen			
Verwendung allgemeiner Formen	- „Należy wyszlifować <u>krańce bumerangu</u> i	- krawędzie bumerangu	- Verwechslung des Begriffes aufgrund

als Ersatz für den treffenden (Fach-) Ausdruck	wygładzić powierzchnie papierem ściernym.”		semantischer und phonetischer Ähnlichkeit. Verwendeter Begriff passt zu dem Kontext nicht. Die Form ist fehlerhaft.
Joker			

I.B Sprache: DEUTSCH

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach/vollständig	differenziert/ausführlich
1	Nennen der Materialien	☐	☐	+	☐
2	Ausschneiden der Schablone	☐	☐	+	☐
3	Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding	☐	☐	+	☐
4	Festklammern der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer Schraubzwinge	+	☐	☐	☐
5	Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-) Säge	☐	☐	+	☐
6	Abschrägen der Kanten mit einer Feile	☐	☐	+	☐
7	Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer	☐	☐	+	☐
8	Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmiergelschwamm)	☐	☐	+	☐
9	Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe	☐	☐	+	☐
Punkte					16

2) Adressierung

	Beispiele	Häufigkeit
verblos („Deckel auf“)	„Bau eines Bumerangs-Anleitung“, „Ende“	- 2x
„du“ (z.B. „danach kannst du den Bumerang mit Farbe mit ansprühen“)	-	-
„ich“ („Jetzt nehme ich die Stichsäge“)	-	-
„wir“ (z.B. „Das heben wir schon“)	-	-
„ihr“ („Dann sägt ihr den Rohling aus“)	-	-
„Sie“ (z.B. „Nehmen Sie...“)	„Bevor Sie anfangen, bereiten Sie...“, „Schneiden Sie die Form Ihres Bumerangs aus...“ usw.	- insgesamt 8 Sätze
„man“ (z.B. „Dazu gebraucht man...“)	-	-
Passiv (z.B. „Der Deckel wird nun geschlossen“)	-	-
„sein zu“ (z.B. die Seiten sind zu schleifen“)	-	-
Imperativer Infinitiv (z.B. „zunächst die Schablone ausschneiden“)	-	-

3) Bildungssprache

	Beispiele	Häufigkeit
Nominalisierungen	„Bau“, „Anleitung“, „Säge“, „Bohrer“, „Lack“, „Feile“	- insgesamt 6
Komposita	„Holzbrett“, „Schleifpapier“, „Lackstift“, „Oberfläche“	- insgesamt 4
Attributkonstruktionen	„Bau eines Bumerangs“, „elektrische Säge“, „einen farbigen und einen durchsichtigen Lack“, „eine Form des Bumerangs“, „drei pfeilförmige Arme“, „bis zum äußersten Ende“, „der Radius der Mitte“, „den Rand des Bumerangs“, „die Oberfläche Ihres	- insgesamt 12

	Bumerangs“	
Partizipien	-	-
Passiv	-	-
unpersönliche Ausdrücke	-	-

4) Textstrukturierung

	Beispiele	Häufigkeit	vorhanden
sprachlich (durch verweisende Elemente wie „dann“, „danach“)	„Bevor Sie anfangen,..“, „Danach schneiden Sie..“, „...und danach mit durchsichtigen Lack“	- 3x	+
Gliederung durch Nummerierung			-
Gliederung durch Absätze	Überschrift, Vorbemerkung, vier Absätze, „Ende“		+
Titel/ Überschrift (auch Zwischenüberschriften)	„Bau eines Bumerangs - Anleitung“		+
Vorbemerkung/ Einleitung/ Begrüßung des Lesers	„Bevor Sie anfangen, bereiten Sie sich...vor“		+
(Formeller) Abschluss	„Ende“		+
Besondere Gestaltungsmittel (z.B. Materialtabelle)			-
Sonstige Bezüge			-

5) Wortschatz

a) Nomen

fachliche Nomen	aufgabennahe/allgemeine Nomen	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
Bau	Anleitung	
Bumerang	Ende	
Bohrer	Mitte	
elektrische Säge	Arme	
Schere	Blatt	
Lackstift	Rand	
Holzbrett		

Feile		
Lack		
Radius		
Holzbrett		
Form		
Oberfläche		
Schleifpapier		
Σ	14	6
		0

b) Adjektive

fachliche Adjektive	aufgabennahe/allgemeine Adjektive	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
elektrisch		
farbig		
durchsichtig		
äußerste		
glatt		
Σ	5	0
		0

c) Verben

fachliche Verben	textsortenspezifische Verben	allgemeine Verben	Näherungsverben, Joker, Neologismen
ausschneiden	anfangen	sollen	abpausen
glattfeilen	vorbereiten	haben	
bohren	anfertigen	zusammenkommen	
schleifen	übertragen	sein	
besprühen			
Σ	5	4	1

6) Satzverbindungen

	Beispiel	Häufigkeit
und, (und) dann	„...,bereiten Sie sich einen Bohrer, elektrische Säge, einen farbigen und einen durchsichtigen Lack, eine Schere, einen Lackstift und eine Feile vor.“ , „...schneiden Sie.. und übertragen Sie..“	- insgesamt 2x
(und+) Adverb	„Bevor Sie anfangen, ...“, „...übertragen Sie es auf ein Holzbrett, indem Sie es abpausen.“ ,	- insgesamt 4x

	„Danach schneiden Sie es mit der elektrischen Säge aus.“, „Besprühen Sie ihn mit farbigen und danach mit durchsichtigen Lack.“	
Relativanschlüsse	„Er sollte drei Arme haben die in der Mitte zusammenkommen.“	- 1x
erweiterter Infinitiv	-	-
uneingeleiteter Nebensatz	-	-
Verbindung von Haupt- und Protokollsatz	„Schneiden Sie die Form Ihres Bumerangs aus einem Blatt aus und übertragen Sie es auf ein Holzbrett, indem Sie es abpausen.“	- 1x
aber	-	-
als		-
bis	„ Ein Arm sollte von der Mitte bis zum äußersten Ende 14,4 cm lang sein“.	- 1x
da (begründend)	-	-
damit	-	-
dass	-	-
denn (begründend)	-	-
doch	-	-
indem	„Schneiden Sie die Form Ihres Bumerangs aus einem Blatt aus und übertragen Sie es auf ein Holzbrett, indem Sie es abpausen.“	-1x
nachdem	-	-
ob	-	-
oder	-	-
weil	-	-
wenn	-	-
wie	-	-
wo	-	-
Summe types	6	10

Zusammenfassung - Text 2 (Bauanleitung Bumerang)	
Wörter gesamt	134
Sätze gesamt	13
Mittlere Länge der Sätze (MLS)	10,3

II.A Sprache: POLNISCH

Name des/-er Schülers/ -in: Patrycja

Datum der Auswertung: 26. 5. 2011

Schüler/in:

weiblich **+**

männlich ☐

Alter: 15 Jahre

Klassenstufe: 4

Einrichtung: XX Mittelschule, Polska Szkoła im. Jana III Sobieskiego (Gymnasium)

In Österreich seit: 4 Jahren

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeu- tet	einfach/ vollständig	differenzier/ ausführlich
1	Nennen der Materialien/ wymienienie materiałów	☐	☐	+	☐
2	Ausschneiden der Schablone/ wycięcie szablonu	+	☐	☐	☐
3	Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding/ odrysowanie markerem (/pisakiem) szablonu na drewnianej płycie	☐	+	☐	☐
4	Festklammern der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer Schraubzwinge/umocowanie drewnianej płyty w ścisiku stolarskim (na stole)	☐	+	☐	☐
5	Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-) Säge/ wycięcie bumerangu za pomocą wyrzynarki	☐	☐	+	☐
6	Abschrägen der Kanten mit einer Feile/spiłowanie kantów za pomocą pilnika	☐	☐	+	☐
7	Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer/ nawiercenie dziur na końcach skrzydeł za pomocą wiertarki	☐	☐	+	☐
8	Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmiergel- schwamm)/ wygładzenie powierzchni bumerangu (papierem ściernym)	☐	☐	+	☐

9	Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe/ spryskanie/ polakierowanie/pomalowanie bumerangu farbą w sprayu	☐	+	☐	☐
Punkte					13

2) Adressierung

	Beispiele	Häufigkeit
2. Pers. Singular Imperativ (wytnij, przygotuj, przymocuj,)	„Potem przymocuj to bardzo dobrze do stolika.“, „Forme bumerangu wytnij pila (maszyna do wycinania drewna).“	- insgesamt 4 Sätze
unpersönliche Konstruktionen u.a. mit <i>należy, trzeba, potrzebne są (Pl.), powinno się*</i> + Infinitiv perfektiv**	„Do budowy bumerangu potrzebne są następujące narzędzia...“, „Na kawałku drewna ((»należy«))** odbić formę bumerangu..“, „Na każdej stronie ((»należy«))** wyciąć wiertarką dziury.“	- insgesamt 4 Sätze
1. Pers. Pl. <i>wycinamy, potrzebujemy</i>		

*należy (dt. man soll) und trzeba (dt. man muss)- sind unpersönliche Prädikative, sind nicht konjugierbar und haben Funktion eines Modalverbs,

*powinno się (dt. sollen) - polnisches Modalverb, ist konjugierbar,

** ((»należy«))- sollte an dieser Stelle stehen, ist aber im Schülertext nicht vorhanden.

** Infinitiv perfektiv- perfektive Verbalformen (Vgl. Aspektformen im Polnischen)³⁵ verweisen auf den zeitlichen Verlauf einer Handlung. Sie werden zur Wiedergabe einer einmaligen, abgeschlossenen bzw. angefangenen Handlung gebraucht.

3) Textsortenkonventionen und Textsortenwissen

	Vorhandensein	
	ja	nein
Chronologische Vorgehensweise	+	☐
Der Text ist sprachlich an den Textempfänger angepasst	+	☐
Entspricht die Wortwahl der Textsorte und dem Kontext? (<i>der Stil</i>)	+	☐
Die Personalform (2. Pers. Sg./1. Pers. Pl.) bzw. infinite Verbform wurde im ganzem Text einheitlich verwendet	☐	-

³⁵ Vgl. Madelska: Polnisch entdecken, S.41-45.

Logischer Zusammenhang ist im Text gegeben (<i>Textkohärenz</i>). Der Inhalt ist klar und nachvollziehbar	+	☐
Sprachlicher Zusammenhang ist im Text gegeben (<i>Textkohäsion</i>). Die Sprache ist präzise und prägnant.	+	☐

4) Textstrukturierung

	Beispiele	Häufigkeit	vorhanden
<i>Gliederung durch Nummerierung</i>			-
Titel/ Überschrift (auch Zwischenüberschriften)			-
Gliederung durch Absätze			-
Sprachlich (durch verweisende Elemente wie <i>najpierw, następnie, na koniec...</i>)	„Potem przymocuj to bardzo dobrze do stolika.“, „Następnie wyrównaj wszystko papierem ściernym“	- 3x	+
Vorbemerkung/ Einleitung/ Begrüßung des Lesers	„Do budowy bumerangu Triniton IV potrzebne są...“		+
(Formeller) Abschluss			-
Besondere Gestaltungsmittel (z.B. Materialtabelle)			-
Sonstige Bezüge			-

5) Wortschatz

a) Nomen

fachliche Nomen	aufgabennahe/allgemeine Nomen	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
bumerang	budowa	drewno
wiertarka	nożyczki	forma bumerangu
papier ścierny	farba	maszyna do wycinania drewna
opakowanie	ołówki (Pl.)	strony bumerangu
narzędzia	kawałek drewna	
pilnik	stolik	

		dziury	
		wszystko	
		kolory	
Σ	6	10	4

b) Adjektive

fachliche Adjektive	aufgabennahe/allgemeine Adjektive	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
ścierny	kolorowe (Pl.)	super
Σ	1	1

c) Verben

fachliche Verben	textsortenspezifische Verben	allgemeine Verben	Näherungsverben, Joker, Neologismen
przymocować	potrzebować	odbić (vgl. odbijać)	przyszlifować
	wyciąć (vgl. wycinać)	być (dołączonym)	
		wyrównać	
		wyglądać	
		pomalować	
Σ			

6) Satzverbindungen

	Beispiel	Häufigkeit
<i>Po..., ...</i>	-	-
<i>najpierw / na początku/ w pierwszej kolejności</i>	-	-
<i>potem/ później</i>	„Potem przymocuj to bardzo dobrze do stolika.“	-1x
<i>(a) następnie</i>	„Na kawałku drewna odbić formę bumerangu,..., a następnie wyciąć.“, „Następnie wyrównaj wszystko papierem ściernym.“	- insgesamt 2x
<i>teraz</i>	-	-
<i>..., a ...</i>	-	-

<i>oraz / i</i>	„I by wyglądał super pomaluj go takimi kolorami jakimi chcesz“	-1x
<i>i..., i...</i>	-	-
<i>aby/ żeby</i>	„Aby przyszlifować strony bumerangu pilnikiem.“	-1x
<i>również/ także bzw. też</i>	-	-
<i>czy</i>	-	-
<i>„któr- + Personalendung</i>	„Na kawałku drewna odbić formę bumerangu, która jest dołączona do opakowania, a następnie wyciąć.“	- 1x
<i>..., co...</i>	-	-
<i>już</i>	-	-
<i>oprócz bzw. poza (tym)</i>	-	-
<i>uneingeleiteter Nebensatz</i>	-	-
<i>Jeżeli/Jeśli..., (to)...</i>	-	-
<i>Sätze mit „ma“+Infinitiv*</i>	-	-
<i>Sätze mit „należy”</i>	„Na kawałku drewna ((»należy«))** odbić formę bumerangu..“; „Na każdej stronie ((»należy«))** wyciąć wiertarką dziury.“	- insgesamt 2x
...		
Summe types	7	8

*Diese Satztypen drücken eine Anweisung aus und sind für die Textsorte Bauanleitung charakteristisch. Die Konstruktion „ma“+Infinitiv hat eine ähnliche Funktion wie dt. Modalverben müssen und sollen. Die Verbform „ma“ ist konjugierbar (1.Pers.Sg.mam, 2. Pers. Sg. masz, 3. Pers. Sg. ma, 1.Pers. Pl. mamy, 2. Pers. Pl. macie, 3. Pers. Pl. mają).

** ((»należy«))- sollte an dieser Stelle stehen, ist aber im Schülertext nicht vorhanden.

Zusammenfassung - Text 2 (Bauanleitung Bumerang)	
Wörter gesamt	71
Sätze gesamt	8
Mittlere Länge der Sätze (MLS)	8,8

7) Zusatzanalyse

Abweichungen vom Standardpolnischen in dem Bumerang-Artikel	Zitat	standardsprachliche Form	vermuteter Grund für die Abweichung/ Erklärung für die Abweichung
---	-------	--------------------------	---

Semantische (lexikalische) Abweichungen	„I by wyglądał super pomaluj go takimi kolorami jakimi chcesz“	<u>Aby/ Żeby</u> wyglądał super pomaluj go takimi kolorami, jakimi chcesz.	- umgangssprachlich. Das Adverb „super“ ist in schriftlichen Texten eigentlich nicht üblich (Jugendsprache), in einem Jugendmagazin möglich.
Orthographische Abweichungen	-	-	-
Strukturelle Abweichungen	„Na każdej stronie wyciąć wiertarką dziury.“ „Aby przyszlifować strony bumerangu pilnikiem.“	„Z każdej strony należy nawiercić (wiertarką) dziury“ „Aby poszlifować/ przeszlifować (wszystkie/obydwie) strony bumerangu,...“	- unpersönliche Satzkonstruktion, „należy“ wurde ausgelassen. Fehlerhafte Verbindung des Nomens „wiertarka“ mit dem Verb „wycinać.“ - unvollendeter Konditionalsatz. Fehlerhafte Zusammensetzung des Wortstammes „szlifować“ mit dem Präfix „przy“.
Verwendung allgemeiner Formen als Ersatz für den treffenden (Fach-) Ausdruck	„Na kawałku drewna odbić formę bumerangu..“	- na drewnianej płycie/ na desce odrysować szablon bumerangu	- fehlender Fachwortschatz.
Joker	-	-	-

II.B Sprache: DEUTSCH

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach/vollständig	differenzier/ausführlich
1	Nennen der Materialien	☐	☐	+	☐
2	Ausschneiden der Schablone	☐	+	☐	☐

3	Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding	☐	☐	+	☐
4	Festklammern der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer Schraubzwinde	☐	+	☐	☐
5	Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-) Säge	+	☐	☐	☐
6	Abschrägen der Kanten mit einer Feile	☐	☐	+	☐
7	Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer	☐	☐	+	☐
8	Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmiergelschwamm)	☐	☐	+	☐
9	Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe	☐	☐	+	☐
Punkte					14

2) Adressierung

	Beispiele	Häufigkeit
verblos („Deckel auf“)	-	-
„du“ (z.B. „danach kannst du den Bumerang mit Farbe mit ansprühen“)	-	-
„ich“ („Jetzt nehme ich die Stichsäge“)	-	-
„wir“ (z.B. „Das heben wir schon“)	-	-
„ihr“ („Dann sägt ihr den Rohling aus“)	-	-
„Sie“ (z.B. „Nehmen Sie...“)	„Um ein Bumerang Triton IV zu bauen brauchen sie...“, Als nächstes befestigen sie..“, Wenn sie fertig sind nehmen sie...“	- insgesamt 7 Sätze
„man“ (z.B. „Dazu gebraucht man...“)	-	-
Passiv (z.B. „Der Deckel wird nun geschlossen“)	-	-

„sein zu“ (z.B. die Seiten sind zu schleifen“)	-	-
Imperativer Infinitiv (z.B. „zunächst die Schablone ausschneiden“)	„Dann noch kurz abwarten und trocknen lassen.“	- 1Satz

3) Bildungssprache

	Beispiele	Häufigkeit
Nominalisierungen	„Bohrer“, „Schrauben“, „Säge“, „eine Feile“, „eine Vorlage“, „einen Halter“, „Bohren“	-insgesamt 8
Komposita	„die Bumerangform“, „Schleifpapier“	- insgesamt 2
Attributkonstruktionen	„ein Stück Holz“, „ende des Tisch“, „Seite des Bumerangs“, „einen bunten Spray“	- insgesamt 4
Partizipien	-	-
Passiv	-	-
unpersönliche Ausdrücke	„Dann noch kurz abwarten und trocknen lassen.“	-1

4) Textstrukturierung

	Beispiele	Häufigkeit	vorhanden
sprachlich (durch verweisende Elemente wie „dann“, „danach“)	„Dann nehmen sie...“, „Danach zeichnen sie..“, „Als nächstes befestigen sie..“, „Wenn sie fertig sind nehmen sie..“	-insgesamt 8x	
Gliederung durch Nummerierung	-		-
Gliederung durch Absätze	-		-
Titel/ Überschrift (auch Zwischenüberschriften)	-		-
Vorbemerkung/ Einleitung/ Begrüßung des Lesers	„Um ein Bumerang Triton IV zu bauen brauchen sie...“,		+
(Formeller) Abschluss	-		-

Besondere Gestaltungsmittel (z.B. Materialtabelle)	-		-
Sonstige Bezüge	-		-

5) Wortschatz

a) Nomen

fachliche Nomen	aufgabennahe/allgemeine Nomen	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
Bumerang	Sachen	Halter
Bau	Messer	Stück Holz
Bohrer	Zettel	Seiten
Spray	Tisch	
Schrauben	Loch	
Säge		
Stifte		
Vorlage		
Schleifpapier		
Σ 9	5	3

b) Adjektive

fachliche Adjektive	aufgabennahe/allgemeine Adjektive	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
glatt	bunt	
befestigt	ganz	
	gut	
	schön	
	kurz	
Σ 2	5	0

c) Verben

fachliche Verben	textsortenspezifische Verben	allgemeine Verben	Näherungsverben, Joker, Neologismen
bauen	bauen	nehmen	
ausschneiden	abwarten	lassen	
abzeichnen	brauchen	fertig sein	

befestigen		machen	
schleifen			
bohren			
trocknen (lassen)			
Σ 7	3	4	

6) Satzverbindungen

	Beispiel	Häufigkeit
und, (und) dann	„Dann nehmen sie eine Vorlage und schneiden sie die Bumerangform aus ein Stück Holz aus.“,	- insgesamt 7x
<i>(und+) Adverb</i>	-	-
Relativanschlüsse	-	-
erweiterter Infinitiv	„um ein Bumerang Triniton IV zu bauen brauchen Sie folgende Sachen...“	- 1x
uneingeleiteter Nebensatz	-	-
Verbindung von Haupt- und Protokollsatz	-	-
aber	-	-
als	-	-
bis	-	-
da (begründend)	-	-
damit	-	-
dass	-	-
denn (begründend)	-	-
doch	-	-
indem	-	-
nachdem	-	-
ob	-	-
oder	-	-
weil	-	-
wenn	„Wenn sie fertig sind, nehmen sie einen bunten Spray und machen sie es ganz schön bunt“	-1x

wie	-	-
wo	-	-
danach	„Danach zeichnen sie das genau ab.“	- insgesamt 3x
als nächstes	„Als nächstes befestigen sie den Zettel am ende des Tisch und schleifen ganz gut am seiten und in der mitte.“	- 1x
Summe types		13

Zusammenfassung - Text 2 (Bauanleitung Bumerang)	
Wörter gesamt	114
Sätze gesamt	9
Mittlere Länge der Sätze (MLS)	12,6

III.A Sprache: POLNISCH

Name des/-er Schülers/ -in: Dominika

Datum der Auswertung: 26. 5. 2011

Schüler/in:

weiblich ☒

männlich ☐

Alter: 14 Jahre

Klassenstufe: 4

Einrichtung: XX Gymnasium,

In Österreich seit: der Geburt

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeu- tet	einfach/ vollständig	differenziert/ ausführlich
1	Nennen der Materialien/ wymienienie materiałów	☐	☐	+	☐
2	Ausschneiden der Schablone/ wycięcie szablonu	☐	☐	+	☐
3	Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding/ odrysowanie markerem (/pisakiem) szablonu na drewnianej płycie	☐	☐	+	☐
4	Festklammern der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer Schraubzwinge/umocowanie	☐	☐	+	☐

	drewnianej płyty w ścisku stolarskim/w imadle (na stole)				
5	Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-) Säge/ wycięcie bumerangu za pomocą wyrzynarki	☐	☐	+	☐
6	Abschrägen der Kanten mit einer Feile/spiłowanie kantów za pomocą pilnika	☐	☐	+	☐
7	Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer/ nawiercenie dziur na końcach skrzydeł za pomocą wiertarki	☐	☐	+	☐
8	Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmiergelschwamm)/ wygładzenie powierzchni bumerangu (papierem ściernym)	☐	☐	+	☐
9	Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe/ spryskanie/ polakierowanie/ pomalowanie bumerangu farbą w sprayu	☐	☐	+	☐
Punkte					18

2) Adressierung

	Beispiele	Häufigkeit
2. Pers. Singular Imperativ (wytnij, przygotuj, przymocuj,)	„Najpierw musisz wyciąć bumerang z papieru leżącego przy instrukcji.“, „Ostrożnie wypiluj bumerang z drewna piłą elektryczną“, „Weź papier do szlifowania i obszlifuj cały (prawie gotowy) bumerang.“	- insgesamt 8 Sätze
unpersönliche Konstruktionen u.a. mit <i>należy, trzeba, powinno się</i> * + Infinitiv perfektiv**	„Na początku trzeba przygotować przyrządy. Do tego należą: wiertarka, piła elektryczna...“, „One przy leceniu przepuszczają powietrze i dają bumerangowi wrócić.“	- insgesamt 3 Sätze
1. Pers. Pl. <i>wycinamy, potrzebujemy</i>	-	-

*należy (dt. man soll) und trzeba (dt. man muss)- sind unpersönliche Prädikative, sind nicht konjugierbar und haben Funktion eines Modalverbs.

*powinno sie (dt. sollen) - polnisches Modalverb, ist konjugierbar

** Infinitiv perfektiv- perfektive Verbalformen (Vgl. Aspektformen im Polnischen)³⁶ verweisen auf den zeitlichen Verlauf einer Handlung. Sie werden zur Wiedergabe einer einmaligen, abgeschlossenen bzw. angefangenen Handlung gebraucht.

3) Textsortenkonventionen und Textsortenwissen

	Vorhandensein	
	ja	nein
Chronologische Vorgehensweise	+	☐
Der Text ist sprachlich an den Textempfänger angepasst	+	☐
Entspricht die Wortwahl der Textsorte und dem Kontext? (<i>der Stil</i>)	+	☐
Die Personalform (2. Pers. Sg./1. Pers. Pl.) bzw. infinite Verbform wurde im ganzem Text einheitlich verwendet	☐	-
Logischer Zusammenhang ist im Text gegeben (<i>Textkohärenz</i>). Der Inhalt ist klar und nachvollziehbar	+	☐
Sprachlicher Zusammenhang ist im Text gegeben (<i>Textkohäsion</i>). Die Sprache ist präzise und prägnant.	+	☐

4) Textstrukturierung

	Beispiele	Häufigkeit	vorhanden
<i>Gliederung durch Nummerierung</i>	-	-	-
Titel/ Überschrift (auch Zwischenüberschriften)	„Jak zbudować bumerang.“		+

³⁶ Vgl. Madelska: Polnisch entdecken, S.41-45.

Gliederung durch Absätze	-		-
Sprachlich (durch verweisende Elemente wie <i>najpierw</i> , <i>następnie</i> , <i>na koniec</i>)	„Na początku czeba...“, „Najpierw musisz wyciąć bumerang z papieru...“, Potem bierzesz go i pisakiem odrysowujesz..“, „Następnie montujesz deske przy stole“	- 6x	+
Vorbemerkung/ Einleitung/ Begrüßung des Lesers	„Na początku czeba przygotować przyrządy.“		+
(Formeller) Abschluss	„Powodzenia i dużo zabawy!“		+
Besondere Gestaltungsmittel (z.B. Materialtabelle)			-
Sonstige Bezüge			-

5) Wortschatz

a) Nomen

fachliche Nomen	aufgabennahe/allgemeine Nomen	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
bumerang	piła elektryczna	montarka do stołu
instrukcja	początek	leceniu
wiertarka	pisaki (Pl.)	papier do szlifowania
przyrządy (Pl.)	nożyczki	drewno
pilnik	deska	brzeg
	spray	
	stół	
	końce (Pl.)	
	dziurki(Pl.)	
	powietrze	
	powodzenie	
	zabawa	
Σ 5	12	5

b) Adjektive

fachliche Adjektive		aufgabennahe/allgemeine Adjektive	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
elektryczny		wystający	
		cały	
		prawie gotowy	
		leżący	
Σ	1	4	0

c) Verben

fachliche Verben	textsortenspezifische Verben	allgemeine Verben	Näherungsverben, Joker, Neologismen
odrysować	zbudować	przygotować	dają wrócić (3. Pers. Pl)
przepuszczać		pokolorować	montować
(za) montować	wyciąć (vgl. wycinać)	brać (weź -2. Pers. Sg. Imperativ)	oszlifować
		jeździć	wypilować
		zrobić	
Σ	2	5	4

6) Satzverbindungen

	Beispiel	Häufigkeit
<i>Po..., ...</i>	-	-
<i>najpierw / na początku/ w pierwszej kolejności</i>	„Na początku trzeba przygotować przyrządy.“, „Najpierw musisz wyciąć bumerang z papieru leżącego przy instrukcji.“	- 2x
<i>potem/ później</i>	„Potem bierzesz go i pisakiem odrysowujesz bumerang na drewno.“	-1x
<i>(a) następnie</i>	„Następnie montujesz deske przy stole.“, „Następne w trzech wystających końcach ok.1 cm od brzegu zrób dziurki“	- 2x
<i>teraz</i>	„Teraz weź spray i pokoloruj bumerang tak jak ci się podoba.“	- 1x
<i>..., a ...</i>	-	-

<i>oraz / i</i>	„Do tego należą: wiertarka,... i spray do pokolorowania“, „Potem bierzesz go i pisakiem odrysowujesz...“, „Weź pilnik i jedź po brzegach , żeby je obszlifować.“	- 7x
<i>i..., i...</i>	-	-
<i>aby/ żeby</i>	„Weź pilnik i jedź po brzegach , żeby je obszlifować.“	- 1x
<i>również/ także bzw. też</i>	-	-
<i>czy</i>	-	-
<i>„któr- + Personalendung</i>	-	-
<i>..., co...</i>	-	-
<i>już</i>	-	-
<i>oprócz bzw. poza (tym)</i>	-	-
<i>uneingeleiteter Nebensatz</i>	-	-
<i>Jeżeli/Jeśli., (to)...</i>	-	-
<i>Sätze mit „ma“+Infinitiv*</i>	-	-
<i>Sätze mit „należy“</i>	-	-
Summe types	6	14

*Diese Satztypen drücken eine Anweisung aus und sind für die Textsorte Bauanleitung charakteristisch. Die Konstruktion „ma“+Infinitiv hat eine ähnliche Funktion wie dt. Modalverben müssen und sollen. Die Verbform „ma“ ist konjugierbar (1.Pers.Sg.mam, 2. Pers. Sg. masz, 3. Pers. Sg. ma, 1.Pers. Pl. mamy, 2. Pers. Pl. macie, 3. Pers. Pl. mają).

Zusammenfassung - Text 2 (Bauanleitung Bumerang)	
Wörter gesamt	112
Sätze gesamt	13
Mittlere Länge der Sätze (MLS)	8,6

7) Zusatzanalyse

Abweichungen vom Standardpolnische n in dem Bumerang-Artikel	Zitat	standardsprachliche Form	vermuteter Grund für die Abweichung/ Erklärung für die Abweichung
Semantische (lexikalische) Abweichungen	„Jak zbudować bumerang.“	- Instrukcja budowy bumerangu./ Wskazówki, jak	- Interferenz aus dem Deutschen in Form einer direkten

	„Następnie montujesz deske przy stole.“	zbudować bumerang./ (event.) Jak zbudować bumerang? - Następnie przymocowujesz deskę do stołu, bzw. Następnie montujesz deskę <u>do</u> stołu.	Übertragung dt. <i>Wie man einen Bumerang baut.</i> - Interferenz aus dem Deutschen in Form einer direkten Übertragung dt. <i>am Tisch montieren</i> pl. montować/ zamontować do.
Orthographische Abweichungen	„deske“ „przyżady“ „Na początku trzeba przygotować...“	- deskę - przyrządy - Na początku trzeba...	- wenig Schreib und Lesepraxis, - übernommen aus der Aussprache
Strukturelle Abweichungen	„Weź pilnik i jedź po brzegach , żeby je obszlifować.“	- Użyj pilnika, żeby oszlifować kanty.	- umgangs-sprachlich
Verwendung allgemeiner Formen als Ersatz für den treffenden (Fach-) Ausdruck	„Ostrożnie <u>wypiluj</u> bumerang z drewna <u>piłą elektryczną</u> “	- „Ostrożnie wytnij bumerang z drewna za pomocą wyrzynarki	- piła elektryczna (dt. <i>elektrische Säge</i>) als Ersatz für wyrzynarka (dt. <i>Stichsäge</i>), - das pl. Nomen <i>wyrzynarka</i> kommt in der Verbindung mit dem Verb wycinać.
Joker	- „montarka do stołu“	- ścisk (stolarski) bzw. imadło	

III.B Sprache: DEUTSCH

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach/vollständig	differenziert/ausführlich
1	Nennen der Materialien	☐	☐	☐	+
2	Ausschneiden der Schablone	☐	☐	☐	+
3	Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding	☐	☐	☐	+
4	Festklammern der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer	☐	☐	+	☐

	Schraubzwinde				
5	Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-) Säge	☐	☐	☐	+
6	Abschrägen der Kanten mit einer Feile	☐	☐	☐	+
7	Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer	☐	☐	☐	+
8	Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmiergelschwamm)	☐	☐	☐	+
9	Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe	☐	☐	+	☐
Punkte					25

2) Adressierung

	Beispiele	Häufigkeit
verblos („Deckel auf“)	„Viel Spaß“	- 1 Satz
„du“ (z.B. „danach kannst du den Bumerang mit Farbe mit ansprühen“)	-	-
„ich“ („Jetzt nehme ich die Stichsäge“)	-	-
„wir“ (z.B. „Das heben wir schon“)	-	-
„ihr“ („Dann sägt ihr den Rohling aus“)	-	-
„Sie“ (z.B. „Nehmen Sie...“)	„Wenn Sie wollen, können sie auch einige Filzstifte zum Verziehen vorbereiten.“, „nehmen Sie nun die Feile und schleifen Sie die Ecken ab, damit der Bumerang weiche Kanten hat.“	- insgesamt 10 Sätze
„man“ (z.B. „Dazu gebraucht man...“)	„Wie man einen Bumerang baut.“, „Zuerst muss man die Werkzeuge herreichen. Das sind: ein Bohrer...“	- insgesamt 2 Sätze
Passiv (z.B. „Der Deckel wird nun geschlossen“)	„Die Löcher lassen beim Fliegen die Luft durch, wodurch der Luftwiderstand verringert wird“	- 1 Satz
„sein zu“ (z.B. die Seiten sind zu schleifen“)	-	-

Imperativer Infinitiv (z.B. „zunächst die Schablone ausschneiden“)	-	-
--	---	---

3) Bildungssprache

	Beispiele	Häufigkeit
Nominalisierungen	„Bohrer“, „Feile“, „Löcher“ „Anfang“, „zum Verziehen“, „die beiliegende Vorlage“, „beim Fliegen“, „die Arbeit“	- insgesamt 8
Komposita	„Schleifpapier“, „Schleifsäge“, „Tisch-montierer“, „Filzstifte“, „Luftwiderstand“	- insgesamt 5
Attributkonstruktionen	„eine weiche Feile“, „die beiliegende Vorlage“, die beiliegende Vorlage des Bumerangs“, „weiche Kan-ten“, „den ganzen Bume-rang“, „vor den drei Enden“	- insgesamt 6
Partizipien	„beiliegende“, „verringert“	- insgesamt 2
Passiv	„Die Löcher lassen beim Fliegen die Luft durch, wodurch der Luftwiderstand verringert wird“	-1
unpersönliche Ausdrücke	„Viel Spaß“, „Wie man einen Bumerang baut.“, „Zuerst muss man die Werkzeuge herreichen. Das sind: ein Bohrer...“	- insgesamt 4

4) Textstrukturierung

	Beispiele	Häufigkeit	vorhanden
sprachlich (durch verweisende Elemente wie („dann“, „danach“))	„Zuerst muss man die Werkzeuge herreichen.“, „Am Anfang nehmen Sie die beiliegende Vorlage..“, „Danach nehmen Sie die Holzplatte...“, Jetzt nehmen Sie..“	- 9x	+
Gliederung durch Nummerierung	-		-
Gliederung durch Absätze	-		-

Titel/ Überschrift (auch Zwischenüberschriften)	„Wie man einen Bumerang baut.“		+
Vorbemerkung/ Einleitung/ Begrüßung des Lesers	„Zuerst muss man die Werkzeuge herrichten.“		+
(Formeller) Abschluss	„Viel Spaß“		+
Besondere Gestaltungsmittel (z.B. Materialtabelle)	-		-
Sonstige Bezüge	-		-

5) Wortschatz

a) Nomen

fachliche Nomen	aufgabennahe/allgemeine Nomen	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
Bumerang	Holzplatte	Schleifsäge
Werkzeuge	Anfang	Tischmontierer
Bohrer	Tisch	Verziehen
Schleifpapier	Platte	
Stift	Linien	
Schere	Ecken	
Holzplatte	Löcher	
Feile	Luft	
Edding	Lust	
Filzstifte	Laune	
Vorlage	Spaß	
Kanten		
Fliegen		
Luftwiderstand		
Σ 14	11	3

b) Adjektive

fachliche Adjektive	aufgabennahe/allgemeine Adjektive	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
beiliegend	weich	
vorsichtig	ganz (en)	

		einige	
		drei	
Σ	2	4	0

c) Verben

fachliche Verben	textsortenspezifische Verben	allgemeine Verben	Näherungsverben, Joker, Neologismen
bauen	anfangen	müssen	
ausschneiden	vorbereiten	herrichten	
(ab) zeichnen	legen	wollen	
montieren	achten	können	
hervorstehen	übertragen	nehmen	
(entlang) schneiden		erleichtern	
(ab) schleifen		haben	
bohren		anmalen	
durchlassen			
verringern			
Σ	10	5	8

6) Satzverbindungen

	Beispiel	Häufigkeit
und, (und) dann	„Am Anfang nehmen Sie die beiliegende Vorlage des Bumerangs und schneiden sie aus., „Jetzt nehmen Sie die Schleifsäge und schneiden vorsichtig die Linien entlang.“	- insgesamt 6 Sätze
(und+) Adverb	„Zuerst muss man die Werkzeuge herrichten.“, „Am Anfang nehmen Sie...“, „Danach nehmen sie die Holzplatte...“, „Jetzt nehmen Sie...“, Nehmen Sie nun...“	- insgesamt 9 Sätze
Relativanschlüsse	„Achten Sie darauf, dass die Platte ein bisschen hervorsteht, das wird Ihnen die Arbeit erleichtern.“, „Die Löcher lassen beim Fliegen die Luft durch, wodurch der Luftwiderstand verringert wird“.	- insgesamt 2 Sätze
erweiterter Infinitiv	-	-
uneingeleiteter Nebensatz	„Danach nehmen sie die Holzplatte, legen die Vorlage darauf und zeichnen sie einfach mit Edding ab.“	-1 Satz
Verbindung von	-	-

Haupt- und Protokollsatz		
aber	-	-
als	-	-
bis	-	-
da (begründend)	-	-
damit	„Nehmen Sie nun die Feile und schleifen Sie die Ecken ab, damit der Bumerang weiche Kanten hat.“	-1x
dass	„Achten Sie darauf, dass die Platte ein bisschen hervorsteht, das wird Ihnen die Arbeit erleichtern.“	- 1x
denn (begründend)	-	-
doch	-	-
indem	-	-
nachdem	-	-
ob	-	-
oder	-	-
weil	-	-
wenn	„Wenn Sie wollen, können Sie auch einige Filzstifte zum Verziehen vorbereiten.“	- 1x
wie	-	-
wo	-	-
wodurch	„Die Löcher lassen beim Fliegen die Luft durch, wodurch der Luftwiderstand verringert wird“.	- 1x
Summe types	8	22

Zusammenfassung - Text 2 (Bauanleitung Bumerang)	
Wörter gesamt	180
Sätze gesamt	16
Mittlere Länge der Sätze (MLS)	11,2

IV.A Sprache: **POLNISCH**

Name des/-er Schülers/ -in: Jakub

Datum der Auswertung: 26. 5. 2011

Schüler/in:

weiblich ☐

Alter: 14 Jahre

männlich ☒

Klassenstufe: 4

Einrichtung: XX Gymnasium,
In Österreich seit: 1996

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeu- tet	einfach/ vollständig	differenzier/ ausführlich
1	Nennen der Materialien/ wymienienie materiałów	☐	☐	+	☐
2	Ausschneiden der Schablone/ wycięcie szablonu	☐	☐	+	☐
3	Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding/ odrysowanie markerem (/pisakiem) szablonu na drewnianej płycie	☐	☐	+	☐
4	Festklammern der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer Schraubzwinge/umocowanie drewnianej płyty w ścisku stolarskim (na stole)	☐	☐	+	☐
5	Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-) Säge/ wycięcie bumerangu za pomocą wyrzynarki	☐	+	☐	☐
6	Abschrägen der Kanten mit einer Feile/spiłowanie kantów za pomocą pilnika	☐	+	☐	☐
7	Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer/ nawiercenie dziur na końcach skrzydeł za pomocą wiertarki	☐	☐	+	☐
8	Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmiergel- schwamm)/ wygładzenie powierzchni bumerangu (papierem ściernym)	☐	+	☐	☐

9	Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe/ spryskanie/ polakierowanie/ pomalowanie bumerangu farbą w sprayu	☐	+	☐	☐
Punkte					14

2) Adressierung

	Beispiele	Häufigkeit
2. Pers. Singular Imperativ (wytnij, przygotuj, przymocuj,)	-	-
unpersönliche Konstruktionen u.a. mit <i>należy, trzeba, powinno się</i> * + Infinitiv perfektiv**	-	-
1. Pers. Pl. <i>wycinamy, potrzebujemy</i>	„Aby zbudować bumerang potrzebujemy:..“, „Później wycinamy.“	- insgesamt 8 Sätze

*należy (dt. man soll) und trzeba (dt. man muss)- sind unpersönliche Prädikative, sind nicht konjugierbar und haben Funktion eines Modalverbs,

*powinno się (dt. sollen) - polnisches Modalverb, ist konjugierbar,

** Infinitiv perfektiv- perfektive Verbalformen (Vgl. Aspektformen im Polnischen)³⁷ verweisen auf den zeitlichen Verlauf einer Handlung. Sie werden zur Wiedergabe einer einmaligen, abgeschlossenen bzw. angefangenen Handlung gebraucht.

3) Textsortenkonventionen und Textsortenwissen

	Vorhandensein	
	ja	nein
Chronologische Vorgehensweise	+	☐
Der Text ist sprachlich an den Textempfänger angepasst	+	☐
Entspricht die Wortwahl der Textsorte und dem Kontext? (<i>der Stil</i>)	+	☐

³⁷ Vgl. Madelska: Polnisch entdecken, S.41-45.

Die Personalform (2. Pers. Sg./1. Pers. Pl.) bzw. infinite Verbform wurde im ganzem Text einheitlich verwendet	+	☐
Logischer Zusammenhang ist im Text gegeben (<i>Textkohärenz</i>). Der Inhalt ist klar und nachvollziehbar	+	☐
Sprachlicher Zusammenhang ist im Text gegeben (<i>Textkohäsion</i>). Die Sprache ist präzise und prägnant.	+	☐

4) Textstrukturierung

	Beispiele	Häufigkeit	vorhanden
<i>Gliederung durch Nummerierung</i>	-	-	-
Titel/ Überschrift (auch Zwischenüberschriften)	„Instrukcja budowy bumerangu“		+
Gliederung durch Absätze	Titel, Vormerkung, Auflistung der Materialien, Anleitungstext, „Ende“		+
Sprachlich (durch verweisende Elemente wie <i>najpierw</i> , <i>następnie</i> , <i>na koniec</i>)	„Najpierw bierzemy papier i wycinamy forme z papieru.“, „Później rysujemy forme na drewno“, „Następnie pomalujemy i Voila“		+
Vorbemerkung/ Einleitung/ Begrüßung des Lesers	„Aby zbudować bumerang potrzebujemy...“		+
(Formeller) Abschluss	„Gotowe“		+
Besondere Gestaltungsmittel (z.B. Materialtabelle)	-		-
Sonstige Bezüge	-		-

5) Wortschatz

a) Nomen

fachliche Nomen		aufgabennahe/allgemeine Nomen	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
Instrukcja budowy		spray	forma bumerangu
bumerang		nożyczki	
wiertarka		pilniczek	
„wyżynarka” (vgl. wyrzynarka)		papier	
papier ścierny		stolik	
		drewno	
		dziury	
Σ	5	7	1

b) Adjektive

fachliche Adjektive		aufgabennahe/allgemeine Adjektive	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
ścierny		kolorowy	
		przeźroczysty (vgl. przezroczysty)	
Σ	1	2	0

c) Verben

fachliche Verben	textsortenspezifische Verben	allgemeine Verben	Näherungsverben, Joker, Neologismen
szlifować	zbudować (vgl. budować)	brać	mocować (vgl. przymocować)
	potrzebować	rysować	
	wycinać	robić (dziury)	
		pomalować	
Σ	1	3	4

6) Satzverbindungen

	Beispiel	Häufigkeit
<i>Po..., ...</i>	-	-
<i>najpierw / na początku/ w</i>	„Najpierw bierzemy papier i wycinamy forme z papieru.“	- 1x

<i>pierwszej kolejności</i>		
<i>potem/ później</i>	„Później rysujemy formę na drewno“, „Później wycinamy.“, „Później szlifujemy i robimy dziury.“, „Później szlifujemy.“	- 4x
<i>(a) następnie</i>	„Następnie pomalujemy i Voila.“	-1x
<i>teraz</i>	-	-
<i>..., a ...</i>	-	-
<i>oraz / i</i>	„Najpierw bierzemy papier i wycinamy formę z papieru.“, „Później szlifujemy i robimy dziury.“, „Następnie pomalujemy i Voila.“	- 1x
<i>i..., i...</i>	-	-
<i>aby/ żeby</i>	„Aby zbudować bumerang potrzebujemy...”	- 1x
<i>również/ także bzw. też</i>	-	-
<i>czy</i>	-	-
<i>,któr- + Personalendung</i>	-	-
<i>..., co...</i>	-	-
<i>już</i>	-	-
<i>oprócz bzw. poza (tym)</i>	-	-
<i>uneingeleiteter Nebensatz</i>	-	-
<i>Jeżeli/Jeśli.., (to)...</i>	-	-
<i>Sätze mit „ma”+Infinitiv*</i>	-	-
<i>Sätze mit „należy”</i>	-	-
Summe types	5	8

**Diese Satztypen drücken eine Anweisung aus und sind für die Textsorte Bauanleitung charakteristisch. Die Konstruktion „ma”+Infinitiv hat eine ähnliche Funktion wie dt. Modalverben müssen und sollen. Die Verbform „ma” ist konjugierbar (1.Pers.Sg.mam, 2. Pers. Sg. masz, 3. Pers. Sg. ma, 1.Pers. Pl. mamy, 2. Pers. Pl. macie, 3. Pers. Pl. mają).*

Zusammenfassung - Text 2 (Bauanleitung Bumerang)	
Wörter gesamt	53
Sätze gesamt	8
Mittlere Länge der Sätze (MLS)	6,6

7) Zusatzanalyse

Abweichungen vom Standardpolnischen in dem Bumerang-Artikel	Zitat	standardsprachliche Form	vermuteter Grund für die Abweichung/ Erklärung für die Abweichung
Semantische (lexikalische) Abweichungen	- „forma bumerangu na papierze“ - „Mocujemy drewno do stolika.“	- papierowy szablon bumerangu - Następnie przymocowujemy deskę /drewnianą płytę do stolika.	- fehlender Fachwortschatz
Orthographische Abweichungen	- „przeźroczysty“ - „wyżynarka“	- przezroczysty - wyrzynarka	- zu wenig Schreib- und Lesepraxis
Strukturelle Abweichungen	- „Później wycinamy“ - „Później szlifujemy i robimy dziury“, - „Później szlifujemy.“ - „Następnie pomalujemy i Voila“.	- Później wycinamy bumerang z drewna. - Później szlifujemy bumerang/ wyglądzamy krawędzie bumerangu papierem ściernym i nawiercamy dziury na końcach skrzydeł. - Później wyglądzamy powierzchnie bumerangu papierem ściernym - Następnie malujemy/ lakierujemy/spryskujemy bumerang farbą w sprayu	- Sätze sind absichtlich abgekürzt worden, das Objekt fehlt.
Verwendung allgemeiner Formen als Ersatz für den treffenden (Fach-) Ausdruck	„drewno“	- drewniana płyta/ deska	- fehlender Fachwortschatz
Joker			

IV.B Sprache: DEUTSCH

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeu- tet	einfach/ vollständig	differenziert/ ausführlich
1	Nennen der Materialien	☐	☐	+	☐
2	Ausschneiden der Schablone	☐	☐	+	☐
3	Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding	☐	☐	+	☐
4	Festklammern der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer Schraubzwinge	☐	☐	+	☐
5	Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-) Säge	☐	☐	+	☐
6	Abschrägen der Kanten mit einer Feile	☐	☐	+	☐
7	Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer	☐	+	☐	☐
8	Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmiergel-schwamm)	+	☐	☐	☐
9	Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe	☐	☐	+	☐
Punkte					15

2) Adressierung

	Beispiele	Häufigkeit
verblos („Deckel auf“)	„Bau eines Bumerangs“, „Ende“	- 2x
„du“ (z.B. „danach kannst du den Bumerang mit Farbe mit ansprühen“)	-	-
„ich“ („Jetzt nehme ich die Stichsäge“)	„Bitte beachten Sie bitte, dass sie folgende Dinge bei Hand haben :... und viele andere Gegenstände von denen ich kein bock habe sie aufzuzählen.“	-
„wir“ (z.B. „Das heben wir schon“)	-	-

„ihr“ („Dann sägt ihr den Rohling aus“)	-	-
„Sie“ (z.B. „Nehmen Sie...“)	Zuerst schneiden sie die Form aus der Vorlage aus.	- insgesamt 7 Sätze
„man“ (z.B. „Dazu gebraucht man...“)	-	-
Passiv (z.B. „Der Deckel wird nun geschlossen“)	-	-
„sein zu“ (z.B. die Seiten sind zu schleifen“)	-	-
Imperativer Infinitiv (z.B. „zunächst die Schablone ausschneiden“)	-	-

3) Bildungssprache

	Beispiele	Häufigkeit
Nominalisierungen	„Bau“, „die Form“, „der Vorlage“, „Löcher“, „einer Feile“	- insgesamt 4
Komposita	„Bohrmaschine“, „Spraydose“, „Buntstifte“, „Holzbrett“, „die Bumerang-form“	- insgesamt 5
Attributkonstruktionen	„Bau eines Bumerangs“, „folgende Dinge“, viele andere Gegenstände“, „ein paar Löcher“	- insgesamt 4
Partizipien	-	-
Passiv	„Fertig ist ihr Bumerang“	-1
unpersönliche Ausdrücke	-	-

4) Textstrukturierung

	Beispiele	Häufigkeit	vorhanden
sprachlich (durch verweisende Elemente wie „dann“, „danach“)	„Zuerst schneiden sie die Form aus der Vorlage aus.“, „Als sie das getan haben malen sie..“, „Nachdem sie das getan haben...“, „Danach schleifen sie...“, „dann besprühen sie...“	- 6 Sätze	+

Gliederung durch Nummerierung			-
Gliederung durch Absätze	Überschrift, Vorbemerkung, Auflistung der Materialien, Anleitungstext, „Ende“		+
Titel/ Überschrift (auch Zwischenüberschriften)	„Bau eines Bumerangs“		+
Vorbemerkung/ Einleitung/ Begrüßung des Lesers	„Bitte beachten Sie bitte, dass sie folgende Dinge bei Hand haben :... und viele andere Gegenstände von denen ich kein bock habe sie aufzuzählen.“		+
(Formeller) Abschluss	„Ende“		+
Besondere Gestaltungsmittel (z.B. Materialtabelle)			-
Sonstige Bezüge			-

5) Wortschatz

a) Nomen

fachliche Nomen	aufgabennahe/allgemeine Nomen	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
Bau	Dinge	Bumerangform
Bumerang	Gegenstände	
Bohrmaschine	Tisch	
Spraydose	Holzbrett	
Schere	Löcher	
Edding		
Feile		
Buntstifte		
Form		
Holzbrett		
Vorlage		
Kanten		
farbe (Farbe)		
Σ 13	5	1

b) Adjektive

fachliche Adjektive		aufgabennahe/allgemeine Adjektive	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
		folgend(e)	
		viel (e)	
		ein paar	
		fertig	
Σ	0	4	0

c) Verben

fachliche Verben		textsortenspezifische Verben	allgemeine Verben	Näherungsverben, Joker, Neologismen
ausschneiden		beachten	haben	
befestigen		aufzählen	tun	
schneiden			haben	
bohren			malen	
schleifen			sein	
besprühen				
Σ	6	2	5	0

6) Satzverbindungen

	Beispiel	Häufigkeit
und, (und) dann	„Nachdem sie das getan haben befestigen sie das Holzbrett an einem Tisch und schneiden anschließend schneiden sie die Bumerangform aus dem Holzbrett.“, „Dann besprühen sie ihn mit der Farbe und voila!“	- insgesamt 2 Sätze
(und+) Adverb	„Dann besprühen sie ihn mit der Farbe und voila!“	-1x
Relativanschlüsse	„Bitte beachten Sie bitte, dass sie folgende Dinge bei Hand haben :... und viele andere Gegenstände von denen ich kein bock habe sie aufzuzählen.“	- 1x
erweiterter Infinitiv	„... und viele andere Gegenstände von denen ich kein bock habe sie aufzuzählen.“	-1x
uneingeleiteter Nebensatz	-	-
Verbindung von	-	-

Haupt- und Protokollsatz		
aber	-	-
als	„Als sie das getan haben (,) malen sie die Form auf dem Holzbrett“	- insgesamt 2 Sätze
bis	-	-
da (begründend)	-	-
damit	-	-
dass	„Bitte beachten Sie bitte, dass sie folgende Dinge bei Hand haben...“	- 1x
denn (begründend)	-	-
doch	-	-
indem	-	-
nachdem	“Nachdem sie das getan haben befestigen sie das Holzbrett an einem Tisch und schneiden anschließend schneiden sie die Bumerangform aus dem Holzbrett.“	-
ob	-	-
oder	-	-
weil	-	-
wenn	-	-
wie	-	-
Summe types	7	8

Zusammenfassung - Text 2 (Bauanleitung Bumerang)	
Wörter gesamt	109
Sätze gesamt	10
Mittlere Länge der Sätze (MLS)	10,9

V.A Sprache: **POLNISCH**

Name des/-er Schülers/ -in: Michał

Datum der Auswertung: 26. 5. 2011

Schüler/in:

weiblich ☐

männlich ☒

Alter: 16 Jahre

Klassenstufe: 1

Einrichtung: Informatikschule

In Österreich seit: 2004

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeu- tet	einfach/ vollständig	differenzier/ ausführlich
1	Nennen der Materialien/ wymienienie materiałów	☐	☐	+	☐
2	Ausschneiden der Schablone/ wycięcie szablonu	☐	☐	+	☐
3	Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding/ odrysowanie markerem (/pisakiem) szablonu na drewnianej płycie	☐	+	☐	☐
4	Festklammern der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer Schraubzwinge/umocowanie drewnianej płyty w ścisku stolarskim (na stole)	+	☐	☐	☐
5	Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-) Säge/ wycięcie bumerangu za pomocą wyrzynarki	☐	☐	+	☐
6	Abschrägen der Kanten mit einer Feile/spiłowanie kantów za pomocą pilnika	+	☐	☐	☐
7	Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer/ nawiercenie dziur na końcach skrzydeł za pomocą wiertarki	+	☐	☐	☐
8	Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmiergel- schwamm)/ wygładzenie powierzchni bumerangu (papierem ściernym)	☐	☐	+	☐
9	Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe/ spryskanie/ polakierowanie/ pomalowanie bumerangu farbą w sprayu	+	☐	☐	☐
Punkte					9

2) Adressierung

	Beispiele	Häufigkeit
2. Pers. Singular Imperativ (wytnij, przygotuj, przymocuj,)		
unpersönliche Konstruktionen u.a. mit <i>należy, trzeba, powinno się*</i> + Infinitiv perfektiv**	„Potrzebne rzeczy do zbudowania Bumerangu:...“, „Rysuje się Bumerang na drewno.“, potem szlifuje się Bumerang żeby był ładny.“	- insgesamt 4 Sätze
1. Pers. Pl. <i>wycinamy, potrzebujemy</i>	„Wycinamy z kartki bumerang papierowy“	- 1 Satz

*należy (dt. man soll) und trzeba (dt. man muss)- sind unpersönliche Prädikative, sind nicht konjugierbar und haben Funktion eines Modalverbs.

*powinno się (dt. sollen) - polnisches Modalverb, ist konjugierbar

** Infinitiv perfektiv- perfektive Verbalformen (Vgl. Aspektformen im Polnischen)³⁸ verweisen auf den zeitlichen Verlauf einer Handlung. Sie werden zur Wiedergabe einer einmaligen, abgeschlossenen bzw. angefangenen Handlung gebraucht.

3) Textsortenkonventionen und Textsortenwissen

	Vorhandensein	
	ja	nein
Chronologische Vorgehensweise	+	☐
Der Text ist sprachlich an den Textempfänger angepasst	+	☐
Entspricht die Wortwahl der Textsorte und dem Kontext? (<i>der Stil</i>)	+	☐
Die Personalform (2. Pers. Sg./1. Pers. Pl.) bzw. infinite Verbform wurde im ganzem Text einheitlich verwendet	☐	-
Logischer Zusammenhang ist im Text gegeben (<i>Textkohärenz</i>). Der Inhalt ist klar und nachvollziehbar	☐	-

³⁸ Vgl. Madelska: Polnisch entdecken, S.41-45.

Sprachlicher Zusammenhang ist im Text gegeben (<i>Textkohäsion</i>). Die Sprache ist präzise und prägnant.	☐	-
--	--------------------------	---

4) Textstrukturierung

	Beispiele	Häufigkeit	vorhanden
<i>Gliederung durch Nummerierung</i>	„ 1.) Potrzebne rzeczy do zbudowania Bumerangu:...“	- 6 Punkte	
Titel/ Überschrift (auch Zwischenüberschriften)			-
Gliederung durch Absätze			-
Sprachlich (durch verweisende Elemente wie <i>najpierw</i> , <i>następnie</i> , <i>na koniec</i>)	„Następujaco wycina się...“, „Potem szlifuje się...“		☐
Vorbemerkung/ Einleitung/ Begrüßung des Lesers	„ Potrzebne rzeczy do zbudowania Bumerangu:...“		☐
(Formeller) Abschluss	„6.) Koniec = Fajny Bumerang“		☐
Besondere Gestaltungsmittel (z.B. Materialtabelle)			-
Sonstige Bezüge			-

5) Wortschatz

a) Nomen

fachliche Nomen	aufgabennahe/allgemeine Nomen	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
Bumerang (<i>pl. bumerang</i>)	rzeczy	Drewno (<i>pl. drewno</i>)
Wiertarka (<i>pl. wiertarka</i>)	Pisaki (<i>pl. pisaki</i>)	Bumerang papierowy
Wyrzynarka (<i>pl. wyrzynarka</i>)	Spray (<i>pl. spray</i>)	
	Norzyczki (<i>pl. nożyczki</i>)	

		Kartka (pl. <i>kartka</i>)	
Σ	3	5	1

b) Adjektive

fachliche Adjektive	aufgabennahe/allgemeine Adjektive	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
potrzebny	papierowy	
	ładny	
	fajny	
Σ	1	3
		0

c) Verben

fachliche Verben	textsortenspezifische Verben	allgemeine Verben	Näherungsverben, Joker, Neologismen
szlifować	wycinać	rysować	
		być	
Σ	1	2	0

6) Satzverbindungen

	Beispiel	Häufigkeit
<i>Po..., ...</i>	-	-
<i>najpierw / na początku/ w pierwszej kolejności</i>	-	-
<i>potem/ później</i>	„5.) Potem szlifuje się Bumerang rzeby był ładny.“	-1 Satz
<i>(a) następnie</i>	„4.) Następująco wycina się Bumerang z drewna.“	- 1 Satz
<i>teraz</i>	-	-
<i>..., a ...</i>	-	-
<i>oraz / i</i>	-	-
<i>i..., i...</i>	-	-
<i>aby/ żeby</i>	„5.) Potem szlifuje się Bumerang rzeby był ładny.“	- 1 Satz
<i>również/ także bzw. też</i>	-	-
<i>czy</i>	-	-
<i>,któr- +</i>	-	-

<i>Personalendung</i>		
..., co...	-	-
już	-	-
oprócz bzw. poza (tym)	-	-
uneingeleiteter Nebensatz	-	-
Jeżeli/Jeśli.., (to)...	-	-
Sätze mit „ma”+Infinitiv*	-	-
Sätze mit „należy”	-	-
Summe types	3	3

*Diese Satztypen drücken eine Anweisung aus und sind für die Textsorte Bauanleitung charakteristisch. Die Konstruktion „ma”+Infinitiv hat eine ähnliche Funktion wie dt. Modalverben müssen und sollen. Die Verbform „ma” ist konjugierbar (1.Pers.Sg.mam, 2. Pers. Sg. masz, 3. Pers. Sg. ma, 1.Pers. Pl. mamy, 2. Pers. Pl. macie, 3. Pers. Pl. mają).

Zusammenfassung - Text 2 (Bauanleitung Bumerang)	
Wörter gesamt	39
Sätze gesamt	5
Mittlere Länge der Sätze (MLS)	7,9

7) Zusatzanalyse

Abweichungen vom Standardpolnischen in dem Bumerang-Artikel	Zitat	standardsprachliche Form	vermuteter Grund für die Abweichung/ Erklärung für die Abweichung
Semantische (lexikalische) Abweichungen	„Nastempujaco wycina się...”	- następnie wycina się	- Verwechslung des Adjektivs <i>następujący/-a</i> mit dem Adverb <i>następnie</i>
Orthographische Abweichungen	„Wiertarka, Wyrzynarka...” „Potem szlifuje się Bumerang <u>rzeby</u> był ładny.”	- wiertarka, wyrzynarka.. - ..., żeby...	- Interferenz aus dem Deutschen in Form der direkten Übertragung bezüglich der Großschreibung der Nomen. Im Polnischen werden alle Nomen ausg. Eigennamen klein geschrieben. - Rechtschreibfehler.

			„żeby“ leitet ein Nebensatz ein
Strukturelle Abweichungen	„Rysuje sie Bumerang na drewno.“ „Potrzebne rzeczy do budowy Bumerangu...“	- Następnie odrysowuje się bumerang na drewnianej płycie/ następnie należy odrysować bumerang na drewnianej płycie - Rzeczy, które potrzebne są do budowy bumerangu.	- ohne Adverbien wirkt der Satz unklar und komisch. Die unpersönliche Konstruktion Infinitiv+ sie verwendet man eher in mündlichen Anleitungen. Interferenz aus dem Deutschen in Form einer Übertragung der Satz-konstruktion <i>man+ Infinitiv</i> - falsche Wortstellung innerhalb des Satzes.
Verwendung allgemeiner Formen als Ersatz für den treffenden (Fach-) Ausdruck	- „drewno“ - „bumerang papierowy“	- drewniana płyta/ deska - szablon bumerangu	- fehlender Fachwortschatz
Joker			

V.B Sprache: **DEUTSCH**

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeu- tet	einfach/ vollständig	differenzier/ ausführlich
1	Nennen der Materialien	☐	☐	+	☐
2	Ausschneiden der Schablone	☐	☐	+	☐
3	Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding	☐	☐	+	☐
4	Festklammern der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer Schraubzwinge	☐	☐	+	☐
5	Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-) Säge	☐	☐	+	☐
6	Abschrägen der Kanten mit einer Feile	☐	☐	+	☐

7	Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer	☐	☐	+	☐
8	Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmiergel-schwamm)	☐	☐	+	☐
9	Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe	☐	☐	+	☐
Punkte					18

2) Adressierung

	Beispiele	Häufigkeit
verblos („Deckel auf“)	„Bau eines Bummerangs (Die Anleitung)“, „The End“	- insgesamt 2 x
„du“ (z.B. „danach kannst du den Bumerang mit Farbe mit ansprühen“)	-	-
„ich“ („Jetzt nehme ich die Stichsäge“)	-	-
„wir“ (z.B. „Das heben wir schon“)	-	-
„ihr“ („Dann sägt ihr den Rohling aus“)	-	-
„Sie“ (z.B. „Nehmen Sie...“)	„Sie nehmen den Fasarstift und das Ausgeschnittene also die Bummerangvorlage und legen die Vorlage auf die Holzplatte. Nun fangen sie zu zeichnen an.“, „Dann nehmen sie die Holzplatte und spannen sie an den Tisch.“	- insgesamt 8 Sätze
„man“ (z.B. „Dazu gebraucht man...“)	-	-
Passiv (z.B. „Der Deckel wird nun geschlossen“)	-	-
„sein zu“ (z.B. die Seiten sind zu schleifen“)	-	-
Imperativer Infinitiv (z.B. „zunächst die Schablone ausschneiden“)	„...·) den Zettel mit dem Bummerang nehmen uns alles darauf genau durchlesen.“	- 1 Satz

3) Bildungssprache

	Beispiele	Häufigkeit
Nominalisierungen	„Bau“, „zum Holzschneiden“, „das Ausgeschnittene“, „die Vorlage“, „die Enden“, „Löcher“	- insgesamt 6
Komposita	„Bohrmaschine“, „Holzplatte“, „Spraydosen“, „Holzschnei-den“, „Fasarstift“, „die Bummerangvorlage“, „Holzmaschine“	- insgesamt 7
Attributkonstruktionen	„Bau eines Bummerangs“, „verschiedene Marker“, „eine Maschine zum Holzschnei-den“, „den Zettel mit dem Bummerang“, „den Zettel mit dem darauf gezeichneten Bummerang“, „die Enden und Kanten des Bummerangs“, „die Enden des Bumme-rangs“	- insgesamt 7
Partizipien	„aufgezeichneten“, „Ausgeschnittene“	- insgesamt 2
Passiv	-	-
unpersönliche Ausdrücke	-	-

4) Textstrukturierung

	Beispiele	Häufigkeit	vorhanden
sprachlich (durch verweisende Elemente wie „dann“, „danach“)	„Zuerst brauchen sie...“, „Nun fangen sie zum zeichnen an.“, „dann bohren sie mit der Bohrmaschine Löcher in die Enden des Bummerangs“	- 7 x	+
Gliederung durch Nummerierung	„1.) Zuerst brauchen sie ·) eine Bohrmaschine ·) Holzplatte...“		+
Gliederung durch Absätze	Überschrift, 8 Punkte bzw. Absätze, „The End“.		+
Titel/ Überschrift (auch Zwischenüberschriften)	„Bau eines Bumerangs (Anleitung)“		+
Vorbemerkung/ Einleitung/ Begrüßung des Lesers	„Zuerst brauchen sie..“		+

(Formeller) Abschluss	„The End“		+
Besondere Gestaltungsmittel (z.B. Materialtabelle)			-
Sonstige Bezüge			-

5) Wortschatz

a) Nomen

fachliche Nomen	aufgabennahe/allgemeine Nomen	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
Bau	Anleitung	Marker
Bum(m)erang	Zettel	Maschine zum Holzschneiden
Bohrmaschine	Tisch	Fasarstift
Holzplatte	Platte	das Ausgeschnittene
Schere	Enden	Holzmaschine
Spraydosen	Löcher	alles
Bummerang(s)vorlage		
Vorlage		
Kanten		
Σ 9	6	5

b) Adjektive

fachliche Adjektive	aufgabennahe/allgemeine Adjektive	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
aufgezeichneten	zwei	
	verschiedene	
	genau	
	schön	
	ganz	
Σ 1	5	0

c) Verben

fachliche Verben	textsortenspezifische Verben	allgemeine Verben	Näherungsverben, Joker, Neologismen
ausschneiden	brauchen	nehmen	spannen

spannen	durchlesen		ansprachen
bohren	anfangen		
schleifen			
Σ 4	3	1	2

6) Satzverbindungen

	Beispiel	Häufigkeit
und, (und) dann	„Sie nehmen den Zettel mit dem darauf aufgezeichneten Bummerang und schneiden ihn mit der Schere aus.“, „Dann bohren sie mit der Bohrmaschine Löcher in die Enden des Bummerangs.“	- insgesamt 5 Sätze
<i>(und+) Adverb</i>	„Zuerst brauchen sie...“, „Nun fangen sie zum schneiden an“, Jetzt schleifen sie die die Enden und kanten des Bummerangs schön.“	- insgesamt 5 Sätze
Relativanschlüsse	-	-
erweiterter Infinitiv	„Nun fangen sie zu(m) zeichnen an“	- 1x
uneingeleiteter Nebensatz	-	-
Verbindung von Haupt- und Protokollsatz	„Sie nehmen den Fasarstift und das Ausgeschnittene also die Bumerangvorlage und legen die Vorlage auf die Holzplatte.“	- 1x
aber	-	-
als	-	-
bis	-	-
da (begründend)	-	-
damit	-	-
dass	-	-
denn (begründend)	-	-
doch	-	-
indem	-	-
nachdem	-	-
ob	-	-
oder	-	-
weil	-	-
wenn	-	-
wie	-	-

wo	-	-
Summe types	5	12

Zusammenfassung - Text 2 (Bauanleitung Bumerang)	
Wörter gesamt	129
Sätze gesamt	11
Mittlere Länge der Sätze (MLS)	11,7

VI.A Sprache: **POLNISCH**

Name des/-er Schülers/ -in: Barbara

Datum der Auswertung: 26. 5. 2011

Schüler/in:

weiblich ☒

männlich ☐

Alter: 14 Jahre

Klassenstufe: 4

Einrichtung: XX Gymnasium, Polska Szkola im. Jana III Sobieskiego (Gymnasium)

In Österreich seit: der Geburt

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeu- tet	einfach/ vollständig	differen- ziert/ ausführlich
1	Nennen der Materialien/ wymienienie materiałów	☐	☐	+	☐
2	Ausschneiden der Schablone/ wycięcie szablonu	☐	☐	☐	+
3	Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding/ odrysowanie markerem (/pisakiem) szablonu na drewnianej płycie	☐	☐	☐	+
4	Festklammern der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer Schraubzwinge/umocowanie drewnianej płyty w ścisiku stolarskim (na stole)	☐	☐	+	☐
5	Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-) Säge/ wycięcie bumerangu za pomocą wyrzynarki	☐	☐	+	☐

6	Abschrägen der Kanten mit einer Feile/spiłowanie kantów za pomocą pilnika	☐	☐	☐	+
7	Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer/ nawiercenie dziur na końcach skrzydeł za pomocą wiertarki	☐	☐	☐	+
8	Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmiergelschwamm)/ wygładzenie powierzchni bumerangu (papierem ściernym)	☐	☐	+	☐
9	Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe/ spryskanie/ polakierowanie/ pomalowanie bumerangu farbą w sprayu	☐	☐	☐	+
Punkte					23

2) Adressierung

	Beispiele	Häufigkeit
2. Pers. Singular Imperativ (wytnij, przygotuj, przymocuj,)	„Przygotuj wiertarkę, farbę w sprayu, nożyczki, piłę, flamaster i drewno.“, „Poszlifuj końce ozywając pilnika.“	- insgesamt 10 Sätze
unpersönliche Konstruktionen u.a. mit <i>należy, trzeba, powinno się</i> * + Infinitiv perfektiv**		
1. Pers. Pl. <i>wycinamy, potrzebujemy</i>		

**należy* (dt. *man soll*) und *trzeba* (dt. *man muss*)- sind unpersönliche Prädikative, sind nicht konjugierbar und haben Funktion eines Modalverbs.

**powinno się* (dt. *sollen*) - polnisches Modalverb, ist konjugierbar

3) Textsortenkonventionen und Textsortenwissen

	Vorhandensein	
	ja	nein

Chronologische Vorgehensweise	+	☐
Der Text ist sprachlich an den Textempfänger angepasst	+	☐
Entspricht die Wortwahl der Textsorte und dem Kontext? (<i>der Stil</i>)	+	☐
Die Personalform (2. Pers. Sg./1. Pers. Pl.) bzw. infinite Verbform wurde im ganzem Text einheitlich verwendet	+	☐
Logischer Zusammenhang ist im Text gegeben (<i>Textkohärenz</i>). Der Inhalt ist klar und nachvollziehbar	+	☐
Sprachlicher Zusammenhang ist im Text gegeben (<i>Textkohäsion</i>). Die Sprache ist präzise und prägnant.	+	☐

4) Textstrukturierung

	Beispiele	Häufigkeit	vorhanden
<i>Gliederung durch Nummerierung</i>	-	-	-
Titel/ Überschrift (auch Zwischenüberschriften)	-		-
Gliederung durch Absätze	-		-
Sprachlich (durch verweisende Elemente wie <i>najpierw, następnie, na koniec</i>)	„Po przymocowaniu drewna do stołu wytnij bumerang ozywając piły.“, „Na każdym z rogów wywierć dziurę , a następnie wygładź papierem ściernym.“		+
Vorbemerkung/ Einleitung/ Begrüßung des Lesers	„Czy kiedyś nie wiedziałeś co mógłbyś zrobić? Zawsze marzyłeś o bumerangu. Możesz go zrobić już dziś!“		+

(Formeller) Abschluss	„Gdy farba wyschnie idź do parku i ciesz się z nowego bumerangu, który sam zrobiłeś. Koniec“		+
Besondere Gestaltungsmittel (z.B. Materialtabelle)	-		-
Sonstige Bezüge	-		-

5) Wortschatz

a) Nomen

fachliche Nomen	aufgabennahe/allgemeine Nomen	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
bumerang	flamaster	forma (pl. kształt)
wiertarka	drewno	
farba w sprayu	kartka papieru	
wzory (Pl.)	nożyczki	
papier ścierny	wielkość	
pila	stul	
szablon	końce (Pl.)	
pilnik	rogi (Pl.)	
	dziura	
	farba	
	park	
Σ 8	11	1

b) Adjektive

fachliche Adjektive	aufgabennahe/allgemeine Adjektive	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
odpowiedni	każdy	
ostrożnie (Adv.)	rożny	
	nowy	
Σ 2	3	0

c) Verben

fachliche Verben	textsortenspezifische Verben	allgemeine Verben	Näherungsverben, Joker, Neologismen
przymocować	zrobić (vgl. robić)	wiedzieć	
poszlifować (vgl. szlifować)	przygotować (vgl. przygotowywać)	moc	
wywiercać	narysować (rysować)	marzyć	
wygładzać	wycinać	używać	
wysychać		wyglądać	
		pokolorować (vgl. kolorować)	
		chodzić	
Σ 5	4	7	0

6) Satzverbindungen

	Beispiel	Häufigkeit
<i>Po..., ...</i>	„Po przymocowaniu drewna do stołu wytnij bumerang używając piły.“	- 1x
<i>najpierw / na początku/ w pierwszej kolejności</i>	-	-
<i>potem/ później</i>	-	-
<i>(a) następnie</i>	„Na każdym z rogów wywierć dziurę a następnie wygładź papierem ściernym.“	- 1x
<i>teraz</i>	-	-
<i>..., a ...</i>	-	-
<i>oraz / i</i>	„Ostrożnie wytnij szablon i używając go narysuj bumerang na drewnie.“, „Na kartce papieru narysuj bumerang w odpowiedniej formie i wielkości.“, „Aby bumerang nie wyglądał zbyt smutnie i ponuro pokoloruj go farbą w sprayu.“	- 4x
<i>i..., i...</i>	-	-
<i>aby/ żeby</i>	„Aby bumerang nie wyglądał zbyt smutnie i ponuro pokoloruj go farbą w sprayu.“	- 1x
<i>również/ także bzw. też</i>	-	-
<i>czy</i>	Czy kiedyś nie wiedziałeś co mógłbyś zrobić?	- 1x
<i>,któr- + Personalendung</i>	Gdy farba wyschnie idź do parku i ciesz się z nowego bumerangu, który sam zrobiłeś.“	- 1x

..., co...	Czy kiedyś nie wiedziałeś (,) co mógłbyś zrobić?	- 1x
już	„Możesz go zrobić już dziś.“	- 1x
oprócz bzw. poza (tym)	-	-
uneingeleiteter Nebensatz	-	-
Jeżeli/Jeśli., (to)...	-	-
Sätze mit „ma“+Infinitiv*	-	-
Sätze mit „należy”	-	-
ostrożnie**	„Ostrożnie wytnij szablon i używając go narysuj bumerang na drewnie.“	- 1x
Summe types	9	12

*Diese Satztypen drücken eine Anweisung aus und sind für die Textsorte Bauanleitung charakteristisch. Die Konstruktion „ma“+Infinitiv hat eine ähnliche Funktion wie dt. Modalverben müssen und sollen. Die Verbform „ma“ ist konjugierbar (1.Pers.Sg.mam, 2. Pers. Sg. masz, 3. Pers. Sg. ma, 1.Pers. Pl. mamy, 2. Pers. Pl. macie, 3. Pers. Pl. mają).

**ostrożnie- ist zwar keine typische Satzverbindung, sondern ein Adverb bzw. eine Formulierung (dt. vorsichtig). Wird in einer polnischen Bauanleitung häufig verwendet.

Zusammenfassung - Text 2 (Bauanleitung Bumerang)	
Wörter gesamt	100
Sätze gesamt	11
Mittlere Länge der Sätze (MLS)	9,09

7) Zusatzanalyse

Abweichungen vom Standardpolnischen in dem Bumerang-Artikel	Zitat	standardsprachliche Form	vermuteter Grund für die Abweichung/ Erklärung für die Abweichung
Semantische (lexikalische) Abweichungen	„Na kartce papieru narysuj bumerang <u>w odpowiedniej formie</u> i wielkości.“	- Na kartce papieru narysuj bumerang <u>o odpowiednim kształcie</u> i wielkości.	Verwechslung des Begriffes aufgrund der semantischer Ähnlichkeit. Die Form ist fehlerhaft. Interferenz aus Deutschen in Form einer direkten Übertragung dt. <i>Form</i> . Fehlerhafter Gebrauch des polnischen Präpositions „o“

Orthographische Abweichungen			
Strukturelle Abweichungen			
Verwendung allgemeiner Formen als Ersatz für den treffenden (Fach-) Ausdruck	„drewno“	- drewniana płyta/ deska	- fehlender Fachwortschatz
Joker			

VI.B Sprache: DEUTSCH

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeu- tet	einfach/ vollständig	differenzier/ ausführlich
1	Nennen der Materialien	☐	☐	☐	+
2	Ausschneiden der Schablone	☐	☐	☐	+
3	Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding	☐	☐	☐	+
4	Festklammern der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer Schraubzwinge	☐	☐	+	☐
5	Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-) Säge	☐	☐	+	☐
6	Abschrägen der Kanten mit einer Feile	☐	☐	+	☐
7	Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer	☐	☐	☐	+
8	Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmiergel-schwamm)	☐	☐	☐	+
9	Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe	☐	☐	☐	+
Punkte					24

2) Adressierung

	Beispiele	Häufigkeit
verblos („Deckel auf“)	„Und jetzt zum Vorgang:“	- 1 Satz
„du“ (z.B. „danach kannst du den Bumerang mit Farbe mit ansprühen“)	-	-
„ich“ („Jetzt nehme ich die Stichsäge“)	-	-
„wir“ (z.B. „Das heben wir schon“)	-	-
„ihr“ („Dann sägt ihr den Rohling aus“)	-	-
„Sie“ (z.B. „Nehmen Sie...“)	„Bauen Sie sich einen.“, „Sie brauchen...“, „usw.“	- insgesamt 10 Sätze
„man“ (z.B. „Dazu gebraucht man...“)	-	-
Passiv (z.B. „Der Deckel wird nun geschlossen“)	„Bumerang gebraucht?“	- 1 Satz
„sein zu“ (z.B. die Seiten sind zu schleifen“)	-	-
Imperativer Infinitiv (z.B. „zunächst die Schablone ausschneiden“)	-	-

3) Bildungssprache

	Beispiele	Häufigkeit
Nominalisierungen	„einen Bohrer“, „Feile“, „eine Vorlage“, die Form“, „zum Vorgang“, „mit Hilfe“, „Loch“, „Ende“.	- insgesamt 8
Komposita	„Holzbrett“, „Schleifpapier“, „Spray-Farbe“,	-3
Attributkonstruktionen	„in einzelnen Schritten“, „die Form und Größe ihres Bumerangs“, „die am Papier aufgezeichnete Form“, mit Hilfe der Schablone“, Die Ränder des Bumerangs“, „in jedes Ende“, jede mögliche Farbe“	- insgesamt 7
Partizipien	„gebraucht“, „aufgezeichnete“	- insgesamt 2

Passiv	„Bumerang gebraucht?“	-1
unpersönliche Ausdrücke	„Und jetzt zum Vorgang“	-1

4) Textstrukturierung

	Beispiele	Häufigkeit	vorhanden
sprachlich (durch verweisende Elemente wie „dann“, „danach“)	„Gleich erfahren Sie wie sie in einzelnen Schritten einen anfertigen könnt.“, „Und jetzt zum Vorgang“, „Zuerst schneiden Sie...“, „Als nächstes befestigen Sie..“	- 6 x	+
Gliederung durch Nummerierung	-		-
Gliederung durch Absätze	-		-
Titel/ Überschrift (auch Zwischenüberschriften)	„Bumerangs“		+
Vorbemerkung/ Einleitung/ Begrüßung des Lesers	„Bumerang gebraucht?. Keiner vorhanden? Bauen Sie sich einen. Gleich erfahren Sie wie...“		+
(Formeller) Abschluss	„Wenn die Farbe trocknet ist der Bumerang fertig und Sie können in den Park gehen.“ „Ende“		+
Besondere Gestaltungsmittel (z.B. Materialtabelle)			-
Sonstige Bezüge			-

5) Wortschatz

a) Nomen

fachliche Nomen	aufgabennahe/allgemeine Nomen	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
Bumerang	Schritte	Spray-Farbe (vgl. Sprüh-Farbe)
Bohrer	Tisch	
Spray-Farbe	Ränder	
Schere	Linien	

Holz	Ende	
Feile	Loch	
Stift	Farbe	
Schleifpapier	Park	
Vorlage		
Form		
Größe		
Vorgang		
Schablone		
Holzbrett		
Säge		
Σ 15	7	1

b) Adjektive

fachliche Adjektive	aufgabennahe/allgemeine Adjektive	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
einzelne	nächste	
glatt	entlang	
gezeichnet	jede	
farbenfroh	bunt	
	gleich	
	eigenes	
Σ 4	5	0

c) Verben

fachliche Verben	textsortenspezifische Verben	allgemeine Verben	Näherungsverben, Joker, Neologismen
vorhanden	erfahren	fahren	
bauen	legen	sein	
aufzeichnen	ziehen	können	
ausschneiden	übertragen	gehen	
zeichnen	gestalten		
befestigen	fertig sein		
glattfeilen	brauchen		
trocknen			
Σ 8	7	4	0

6) Satzverbindungen

	Beispiel	Häufigkeit
und, (und) dann	„Feilen Sie als nächstes die Ränder des Bumerangs glatt und bohren als nächstes in jedes Ende ein Loch.“ „Benutzen Sie jede mögliche Farbe und gestalten Sie ihren eigenen Bumerang bunt und farbenfroh.“	- insgesamt 5 Sätze
(und+) Adverb	„Gleich erfahren Sie wie sie in einzelnen Schritten...“, „Jetzt legen Sie bitte die Schablone auf ein Holzbrett und ziehen sie mit dem Stift eine Linie bzw. zeichnen sie mit Hilfe der Schablone den Bumerang auf das Holz.“ „Als letztes benützen Sie die Spray-Farbe.“	- insgesamt 7 Sätze
Relativanschlüsse	„...und eine Vorlage auf der Sie die Form und Größe ihres Bumerangs aufzeichnen.“	- 1x
erweiterter Infinitiv	„Fahren Sie noch einmal mit dem Schleifpapier darüber um den Bumerang glatt zu gestalten.“	- 1 x
uneingeleiteter Nebensatz	„Wenn die Farbe <u>trocknet</u> ist der Bumerang fertig und sie können in den park gehen.“	- 1x
Verbindung von Haupt- und Protokollsatz	„Und jetzt zum Vorgang: Zuerst schneiden Sie die am Papier aufgezeichnete Form mit einer Schere aus.“	- 1x
aber	-	-
als	-	-
bis	-	-
da (begründend)	-	-
damit	-	-
dass	-	-
denn (begründend)	-	-
doch	-	-
indem	-	-
nachdem	-	-
ob	-	-
oder	-	-
weil	-	-
wenn	„Wenn die Farbe <u>trocknet</u> ...“	- 1x
wie	„Gleich erfahren Sie wie sie...“	- 1x
wo	-	-
Summe types	8	18

Zusammenfassung - Text 2 (Bauanleitung Bumerang)	
Wörter gesamt	173
Sätze gesamt	15
Mittlere Länge der Sätze (MLS)	11,5

VII.A Sprache: **POLNISCH**

Name des/-er Schülers/ -in: Sara

Datum der Auswertung: 26. 5. 2011

Schüler/in:

weiblich **+**

männlich ☐

Alter: 14 Jahre

Klassenstufe: 4

Einrichtung: XX Gymnasium,

In Österreich seit: der Geburt

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeu- tet	einfach/ vollständig	differenziert / ausführlich
1	Nennen der Materialien/ wymienienie materiałów	☐	☐	+	☐
2	Ausschneiden der Schablone/ wycięcie szablonu	☐	☐	+	☐
3	Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding/ odrysowanie markerem (/pisakiem) szablonu na drewnianej płycie	☐	☐	+	☐
4	Festklammern der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer Schraubzwinge/umocowanie drewnianej płyty w ścisku stolarskim (na stole)	☐	+	☐	☐
5	Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-) Säge/ wycięcie bumerangu za pomocą wyrzynarki	☐	☐	+	☐

6	Abschrägen der Kanten mit einer Feile/spiłowanie kantów za pomocą pilnika	☐	☐	+	☐
7	Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer/ nawiercenie dziur na końcach skrzydeł za pomocą wiertarki	+	☐	☐	☐
8	Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmiergelschwamm)/ wygładzenie powierzchni bumerangu (papierem ściernym)	☐	☐	+	☐
9	Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe/ spryskanie/ polakierowanie/ pomalowanie bumerangu farbą w sprayu	☐	☐	+	☐
Punkte					15

2) Adressierung

	Beispiele	Häufigkeit
2. Pers. Singular Imperativ (wytnij, przygotuj, przymocuj,)	„Potrzebujesz:...“, Najpierw wytnij papierowy bumerang...”	- insgesamt 6 Sätze
unpersönliche Konstruktionen u.a. mit <i>należy, trzeba, powinno się</i> * + Infinitiv perfektiv**	—	—
1. Pers. Pl. <i>wycinamy, potrzebujemy</i>	—	—

**należy* (dt. *man soll*) und *trzeba* (dt. *man muss*)- sind unpersönliche Prädikative, sind nicht konjugierbar und haben Funktion eines Modalverbs.

**powinno się* (dt. *sollen*) - polnisches Modalverb, ist konjugierbar

** Infinitiv perfektiv- perfektive Verbalformen (Vgl. Aspektformen im Polnischen)³⁹ verweisen auf den zeitlichen Verlauf einer Handlung. Sie werden zur Wiedergabe einer einmaligen, abgeschlossenen bzw. angefangenen Handlung gebraucht.

3) Textsortenkonventionen und Textsortenwissen

	Vorhandensein
--	---------------

³⁹ Vgl. Madelska: Polnisch entdecken, S.41-45.

	ja	nein
Chronologische Vorgehensweise	+	☐
Der Text ist sprachlich an den Textempfänger angepasst	+	☐
Entspricht die Wortwahl der Textsorte und dem Kontext? (<i>der Stil</i>)	+	☐
Die Personalform (2. Pers. Sg./1. Pers. Pl.) bzw. infinite Verbform wurde im ganzen Text einheitlich verwendet	+	☐
Logischer Zusammenhang ist im Text gegeben (<i>Textkohärenz</i>). Der Inhalt ist klar und nachvollziehbar	+	☐
Sprachlicher Zusammenhang ist im Text gegeben (<i>Textkohäsion</i>). Die Sprache ist präzise und prägnant.	+	☐

4) Textstrukturierung

	Beispiele	Häufigkeit	vorhanden
<i>Gliederung durch Nummerierung</i>	-		-
Titel/ Überschrift (auch Zwischenüberschriften)	„Instrukcja do bumerangu“		+
Gliederung durch Absätze	-		-
Sprachlich (durch verweisende Elemente wie <i>najpierw</i> , <i>następnie</i> , <i>na koniec</i>)	„Najpierw wytnij papierowy bumerang nożyczkami.“, „Potem połóż papierowy bumerang na deskę i pociągnij umrysy flamastrem.“		+

Vorbemerkung/ Einleitung/ Begrüßung des Lesers	„Potrzebujesz:...”		+
(Formeller) Abschluss	„Potem polakieruj go i gotowe. Powodzenia“		+
Besondere Gestaltungsmittel (z.B. Materialtabelle)	-		-
Sonstige Bezüge	-		-

5) Wortschatz

a) Nomen

fachliche Nomen	aufgabennahe/allgemeine Nomen	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
bumerang	instrukcja	papier do szlifowania
wiertarka	norzyczki (vgl. nożyczki)	deska drewniana
lakiery (Pl.)	pila	papierowy bumerang
flamaster	deska	umrasy
	stół	instrukcja do bumerangu
	powodzenie	
Σ 4	5	5

b) Adjektive

fachliche Adjektive	aufgabennahe/allgemeine Adjektive	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
drewniany	papierowy	
	cały	
Σ 1	2	

c) Verben

fachliche Verben	textsortenspezifische Verben	allgemeine Verben	Näherungsverben, Joker, Neologismen
przymocować	potrzebować	pociągać (vgl. ciągnąć)	obszlifować
wycinać piłą	położyć (vgl. kłaść)		

wyszlifować			
skaleczyć się			
polakierować			
Σ	5	2	1

6) Satzverbindungen

	Beispiel	Häufigkeit
<i>Po..., ...</i>	-	-
<i>najpierw / na początku/ w pierwszej kolejności</i>	„Najpierw wytnij papierowy bumerang nożyczkami.“,	- 1x
<i>potem/ później</i>	„Potem połóż papierowy bumerang na deskę i pociągnij umrasy flamastrem.“, Potem obszlifuj kanty.“	- 4x
<i>(a) następnie</i>	„Następnie przymocuj deskę do stołu i wytnij go pila.“	- 2x
<i>teraz</i>	-	-
<i>..., a ...</i>	-	-
<i>oraz / i</i>	„Potem polakieruj go i gotowe.“	- 3 x
<i>i..., i...</i>	-	-
<i>aby/ żeby</i>	-	- 1x
<i>również/ także bzw. też</i>	-	-
<i>czy</i>	-	-
<i>,któr- + Personalendung</i>	-	-
<i>..., co...</i>	-	-
<i>już</i>	-	-
<i>oprócz bzw. poza (tym)</i>	-	-
<i>uneingeleiteter Nebensatz</i>	-	-
<i>Jeżeli/Jeśli..., (to)...</i>	-	-
<i>Sätze mit „ma”+Infinitiv*</i>	-	-
<i>Sätze mit „należy”</i>	-	-
Summe types	4	11

**Diese Satztypen drücken eine Anweisung aus und sind für die Textsorte Bauanleitung charakteristisch. Die Konstruktion „ma“+Infinitiv hat eine ähnliche Funktion wie dt. Modalverben müssen und sollen. Die Verbform „ma“ ist konjugierbar (1.Pers.Sg.mam, 2. Pers. Sg. masz, 3. Pers. Sg. ma, 1.Pers. Pl. mamy, 2. Pers. Pl. macie, 3. Pers. Pl. maja).*

Zusammenfassung - Text 2 (Bauanleitung Bumerang)	
Wörter gesamt	58
Sätze gesamt	7
Mittlere Länge der Sätze (MLS)	8,2

7) Zusatzanalyse

Abweichungen vom Standardpolnischen in dem Bumerang-Artikel	Zitat	standardsprachliche Form	vermuteter Grund für die Abweichung/ Erklärung für die Abweichung
Semantische (lexikalische) Abweichungen	„papier do szlifowania“	- papier ścierny	- fehlender Fachwortschatz,
Orthographische Abweichungen	„norzyczki“, „połuż“, „rzebyś“ „obszlifuj kanty“	- nożyczki - połącz - żebyś - wygładź kanty	- fehlende Kenntnisse der polnischen Rechtschreibung. Zu wenig Schreib- und Lesepraxis im Polnischen.
Strukturelle Abweichungen	„Potem połuż papierowy bumerang na deskę i pociągnij umrasy.“	- Potem przyłóż szablon bumerangu/ papierowy bumerang do drewnianej płyty/ do deski i odrysuj jego kształt.	- Interferenzfehler aus Deutschen in Form einer direkten Übertragung dt. <i>Umrisse</i> . Rechtschreibfehler
Verwendung allgemeiner Formen als Ersatz für den treffenden (Fach-) Ausdruck	„papierowy bumerang“	- szablon bumerangu	- fehlender Fachwortschatz
Joker			

VII.B Sprache: DEUTSCH

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeu- tet	einfach/ vollständig	differenziert/ ausführlich
1	Nennen der Materialien	☐	☐	+	☐
2	Ausschneiden der Schablone	☐	☐	+	☐
3	Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding	☐	☐	☐	+
4	Festklammern der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer Schraubzwinge	☐	☐	+	☐
5	Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-) Säge	☐	☐	+	☐
6	Abschrägen der Kanten mit einer Feile	☐	☐	☐	+
7	Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer	☐	☐	☐	+
8	Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmiergel-schwamm)	☐	☐	☐	+
9	Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe	☐	☐	☐	+
Punkte					23

2) Adressierung

	Beispiele	Häufigkeit
verblos („Deckel auf“)	„Viel Spaß“	- 1 Satz
„du“ (z.B. „danach kannst du den Bumerang mit Farbe mit ansprühen“)	„Um einen Bumerang zu bauen, brauchst du...“, Abschließend feilst du...“, „Später schleifst du...“	- insgesamt 8 Sätze
„ich“ („Jetzt nehme ich die Stichsäge“)	-	-
„wir“ (z.B. „Das heben wir schon“)	-	-
„ihr“ („Dann sägt ihr den Rohling aus“)	-	-
„Sie“ (z.B. „Nehmen Sie...“)	-	-
„man“ (z.B. „Dazu gebraucht	-	-

man...“)		
Passiv (z.B. „Der Deckel wird nun geschlossen“)	-	-
„sein zu“ (z.B. die Seiten sind zu schleifen“)	-	-
Imperativer Infinitiv (z.B. „zunächst die Schablone ausschneiden“)	„Nun kann der Spaß beginnen!“	- 1 Satz

3) Bildungssprache

	Beispiele	Häufigkeit
Nominalisierungen	„Feile“, „Säge“, „Vorlage“, „Umriss“, „Enden“, „Löcher“, „beim fliegen“	- insgesamt 7
Komposita	„Bauanleitung“, „Holzplatte“, „Schleifpapier“, „Sprühlack“, „Bohrmaschine“, „Papier-Bumerang“ bzw. „Papier-bumerang“, „holzreste“	- insgesamt 7
Attributkonstruktionen	„die Vorlage zum Bumerang“, „den fertig ausgeschnittenen Bumerang“, „die Umriss des Bumerangs“, „die ab-stehenden Holzreste“, „Löcher an die Enden“, „die Enden des Bumerangs“, „Zu guter Letzt“, „einem farbigen, wasserfesten Lack“	- insgesamt 8
Partizipien	„aufgeschnittenen“, „abstehenden“	- insgesamt 2
Passiv	-	-
unpersönliche Ausdrücke	„Um einen Bumerang zu bauen...“	- 1 Satz

4) Textstrukturierung

	Beispiele	Häufigkeit	vorhanden
sprachlich (durch verweisende Elemente wie „dann“, „danach“)	„Zuerst schneidest du...“, „Als nächstes legst du den...“, „Danach hältst du die Platte..“, „Abschließend feilst du...“, „Zu guter Letzt besprühtst du“	- 9x	+
Gliederung durch Nummerierung	-		-
Gliederung durch Absätze	-		-

Titel/ Überschrift (auch Zwischenüberschriften)	„Bauanleitung“		+
Vorbemerkung/ Einleitung/ Begrüßung des Lesers	„Um einen Bumerang zu bauen, brauchst du...“		+
(Formeller) Abschluss	„Nun kann der Spaß beginnen!“, „Viel Spaß!“		+
Besondere Gestaltungsmittel (z.B. Materialtabelle)	-		-
Sonstige Bezüge	-		-

5) Wortschatz

a) Nomen

fachliche Nomen	aufgabennahe/allgemeine Nomen	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
Bauanleitung	Platte	
Bumerang	Papier-Bumerang	
Bohrmaschine	Löcher	
Säge	Enden	
Schere	Luft	
Sprühlack	Lack	
Feile	Spaß	
Schleifpapier		
Holzplatte		
Stift		
Umriss		
Holzreste		
Fliegen		
Schiefer		
Σ 14	7	0

b) Adjektive

fachliche Adjektive	aufgabennahe/allgemeine Adjektive	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
ausgeschnittene	fertig	
farbig	fest	

vorsichtig	farbig	
abstehend		
glatt		
wasserfest		
Σ 6	3	0

c) Verben

fachliche Verben	textsortenspezifische Verben	allgemeine Verben	Näherungsverben, Joker, Neologismen
bauen	brauchen	können	
schneiden	auflegen		
nachzeichnen	beginnen		
festhalten			
aussägen			
abfeilen			
bohren			
„Luft“ bekommen			
glattschleifen			
sich Schiefer einziehen			
besprühen			
Σ 11	3	1	0

6) Satzverbindungen

	Beispiel	Häufigkeit
und, (und) dann	„Als nächstes legst du den fertig ausgeschnittenen Bumerang auf die Holzplatte auf und zeichnest die Umriss des Papierbumerangs nach.“, „Danach hältst du die Platte fest und sägst den Bumerang vorsichtig aus“.	- insgesamt 2 Sätze
(und+) Adverb	„Zuerst schneidest du den "Papier-Bumerang" aus.“, Abschließend feilst du die abstehenden Holzreste ab.“, „Zu guter Letzt besprühst du ihn mit einem farbigen, wasserfesten Lack.“, „Nun kann der Spaß beginnen.“	- insgesamt 9 Sätze
Relativanschlüsse	-	-
erweiterter Infinitiv	„Um einen Bumerang zu bauen, brauchst du:	- 1 Satz

	eine Bohrmaschine, Schere, eine Säge, Sprühlack, Feile, Schleifpapier, eine Holzplatte, einen Stift und die Vorlage zum Bumerang.“	
uneingeleiteter Nebensatz	-	-
Verbindung von Haupt- und Protokollsatz	„Danach bohrst du Löcher an die Enden des Bumerangs, damit er beim fliegen Luft bekommt.“ „Später schleifst du ihn mit Schleifpapier glatt, damit du dir keiner Schiefer einziehst.“	- 2 Sätze
aber	-	-
als	-	-
bis	-	-
da (begründend)	-	-
damit	„Danach bohrst du Löcher an die Enden des Bumerangs, damit er beim fliegen Luft bekommt.“ „Später schleifst du ihn mit Schleifpapier glatt, damit du dir keiner Schiefer einziehst.“	- insgesamt 2 Sätze
dass	-	-
denn (begründend)	-	-
doch	-	-
indem	-	-
nachdem	-	-
ob	-	-
oder	-	-
weil	-	-
wenn	-	-
wie	-	-
wo	-	-
Imperativformen	„Nun kann der Spaß beginnen!“ , „Viel Spaß“	- insgesamt 2 Sätze
Summe types	5	18

Zusammenfassung - Text 2 (Bauanleitung Bumerang)	
Wörter gesamt	115
Sätze gesamt	9
Mittlere Länge der Sätze (MLS)	12,7

VIII.A Sprache: POLNISCH

Name des/-er Schülers/ -in: Tomasz

Datum der Auswertung: 26. 5. 2011

Schüler/in:

weiblich ☐

männlich ☒

Alter: 15 Jahre

Klassenstufe: 5

Einrichtung: XX Gymnasium,

In Österreich seit: der Geburt

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeu- tet	einfach/ vollständig	differenziert/ ausführlich
1	Nennen der Materialien/ wymienienie materiałów	☐	☐	+	☐
2	Ausschneiden der Schablone/ wycięcie szablonu	☐	☐	+	☐
3	Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding/ odrysowanie markerem (/pisakiem) szablonu na drewnianej płycie	☐	+	☐	☐
4	Festklammern der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer Schraubzwinge/umocowanie drewnianej płyty w ścisiku stolarskim (na stole)	☐	+	☐	☐
5	Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-) Säge/ wycięcie bumerangu za pomocą wyrzynarki	☐	☐	+	☐
6	Abschrägen der Kanten mit einer Feile/spiłowanie kątów za pomocą pilnika	☐	☐	+	☐
7	Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer/ nawiercenie dziur na końcach skrzydeł za pomocą wiertarki	☐	☐	+	☐

8	Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmiergelschwamm)/ wygładzenie powierzchni bumerangu (papierem ściernym)	☐	+	☐	☐
9	Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe/ spryskanie/ polakierowanie/ pomalowanie bumerangu farbą w sprayu	☐	+	☐	☐
Punkte					14

2) Adressierung

	Beispiele	Häufigkeit
2. Pers. Singular Imperativ (wytnij, przygotuj, przymocuj,)	-	-
unpersönliche Konstruktionen u.a. mit <i>należy, trzeba, powinno się</i> * + Infinitiv perfektiv**	„Na początek trzeba kupić...“, „Te Artykuły można kupić...“ „Potem przymocować deskę...“	- insgesamt 8 Sätze
1. Pers. Pl. <i>wycinamy, potrzebujemy</i>	-	-

**należy* (dt. *man soll*) und *trzeba* (dt. *man muss*)- sind unpersönliche Prädikative, sind nicht konjugierbar und haben Funktion eines Modalverbs.

**powinno się* (dt. *sollen*) - polnisches Modalverb, ist konjugierbar,

** Infinitiv perfektiv- perfektive Verbalformen (Vgl. Aspektformen im Polnischen)⁴⁰ verweisen auf den zeitlichen Verlauf einer Handlung. Sie werden zur Wiedergabe einer einmaligen, abgeschlossenen bzw. angefangenen Handlung gebraucht.

3) Textsortenkonventionen und Textsortenwissen

	Vorhandensein	
	ja	nein
Chronologische Vorgehensweise	+	☐

⁴⁰ Vgl. Madelska: Polnisch entdecken, S.41-45.

Der Text ist sprachlich an den Textempfänger angepasst	+	☐
Entspricht die Wortwahl der Textsorte und dem Kontext? (<i>der Stil</i>)	+	☐
Die Personalform (2. Pers. Sg./1. Pers. Pl.) bzw. infinite Verbform wurde im ganzem Text einheitlich verwendet	+	☐
Logischer Zusammenhang ist im Text gegeben (<i>Textkohärenz</i>). Der Inhalt ist klar und nachvollziehbar	+	☐
Sprachlicher Zusammenhang ist im Text gegeben (<i>Textkohäsion</i>). Die Sprache ist präzise und prägnant.	+	☐

4) Textstrukturierung

	Beispiele	Häufigkeit	vorhanden
<i>Gliederung durch Nummerierung</i>	-	-	-
Titel/ Überschrift (auch Zwischenüberschriften)	-		-
Gliederung durch Absätze	Jeder Arbeitsschritt beginnt mit einer neuen Zeile.		+
Sprachlich (durch verweisende Elemente wie <i>najpierw</i> , <i>następnie</i> , <i>na koniec</i>)	„Na początek czeba kupić...“, „Najpierw narysować formę na papieru.“, „Potem wyciąć tą formę...“, „Teraz czeba...“		+
Vorbemerkung/ Einleitung/ Begrüßung des Lesers	„Na początek czeba kupić...“		+

(Formeller) Abschluss	■		■
Besondere Gestaltungsmittel (z.B. Materialtabelle)	■		■
Sonstige Bezüge	■		■

5) Wortschatz

a) Nomen

fachliche Nomen	aufgabennahe/allgemeine Nomen	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
wiertarka	początek	maszyna do cięcia drewna
papier ścierny	norzyczki (vgl. nozyczki)	deska drewna/desce drewniej
farba w sprayu	maszyna do cięcia drewna	sklep budowlńczy
artykuły	deska	forma
bumerang	sklep	
kanty	papier	
	koniec (Pl. końce)	
	stół	
	dziura	
Σ 6	9	4

b) Adjektive

fachliche Adjektive	aufgabennahe/allgemeine Adjektive	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
ścierny		budowlńczy
		drewny (vgl. drewniany)
Σ 1	0	2

c) Verben

fachliche Verben	textsortenspezifische Verben	allgemeine Verben	Näherungsverben, Joker, Neologismen
wycinać		kupować (vgl. kupić)	naszlifować (vgl. wyszlifować)
przymocować		czeka (vgl. trzeba)	wykolorować (vgl. wymalować)
skaleczyć się		morzna (vgl. móc)	
		narysować (vgl. rysować)	
		mieć	
		zrobić (vgl. robić)	
Σ 3	0	6	2

6) Satzverbindungen

	Beispiel	Häufigkeit
<i>Po..., ...</i>	-	-
<i>najpierw / na początku/ w pierwszej kolejności</i>	„Na początek czeka kupić wiertarkę, norzyczki, farbę w spreju, deskę drewną 3cm.“, „Najpierw narysować formę na papieru.”	- 2 Sätze
<i>potem/ później</i>	„Potem wyciąć tą formę i narysować na tej desce drewniej.“, „Potem przymocować deskę do stołu i wyciąć bumerang maszyna do cięcia.”,	- 2 Sätze
<i>(a) następnie</i>	-	-
<i>teraz</i>	„Teraz czeka naszlifować kanty aby się nie skaleczyć.“, Morzna teraz wykolorować ten bumerang i naszlifować..“	- 2 Sätze
<i>..., a ...</i>	-	-
<i>oraz / i</i>	„Potem wyciąć tą formę i narysować na tej desce drewniej.“, „Potem przymocować deskę do stołu i wyciąć bumerang maszyna do cięcia.”, Morzna teraz wykolorować ten bumerang i naszlifować.”	- 3 Sätze
<i>i..., i...</i>	-	-
<i>aby/ żeby</i>	„Teraz czeka naszlifować. kanty aby się nie skaleczyć.“	- 1 Satz
<i>również/ także bzw. też</i>	-	-
<i>czy</i>	-	-
<i>,któr- + Personalendung</i>	-	-

..., co...	-	-
już	-	-
oprócz bzw. poza (tym)	-	-
uneingeleiteter Nebensatz	-	-
Jeżeli/Jeśli..., (to)...	-	-
Sätze mit „ma”+Infinitiv*	„Ten bumerang ma mieć czy końce.“,	- 1 Satz
Sätze mit „należy”	-	-
Sätze mit „można”	„Te artykuły można kupić w sklepach budowlanych n.p. Obi, Baumax, i.t.d. .”	- 1 Satz
Summe types	7	12

**Diese Satztypen drücken eine Anweisung aus und sind für die Textsorte Bauanleitung charakteristisch. Die Konstruktion „ma”+Infinitiv hat eine ähnliche Funktion wie dt. Modalverben müssen und sollen. Die Verbform „ma” ist konjugierbar (1.Pers.Sg.mam, 2. Pers. Sg. masz, 3. Pers. Sg. ma, 1.Pers. Pl. mamy, 2. Pers. Pl. macie, 3. Pers. Pl. mają).*

Zusammenfassung - Text 2 (Bauanleitung Bumerang)	
Wörter gesamt	82
Sätze gesamt	9
Mittlere Länge der Sätze (MLS)	9,1

7) Zusatzanalyse

Abweichungen vom Standardpolnischen in dem Bumerang-Artikel	Zitat	standardsprachliche Form	vermuteter Grund für die Abweichung/ Erklärung für die Abweichung
Semantische (lexikalische) Abweichungen	- „<u>Te</u> artykuły <u>można</u> kupić w <u>sklepach</u> <u>budowlanych</u> n.p. Obi, Baumax, i.t.d. .” - „...wykolorować bumerang” - „...naszlifować kanty”	- Artykuły te można kupić w sklepach z materiałami budowlanymi np. w Obi, Baumax itd. - wymalować bumerang farbą w sprayu - wyszlifować/ wygładzić kanty	- (pl. <i>te</i>, dt.<i>diese</i> Pl.) Interferenz aus dem Deutschen in Form einer direkten Übertragung. Während im Deutschen der Demonstrativpronomen oft am Satzanfang steht, ist das im Polnischen nicht üblich. Falsche Wortstellung innerhalb des Satzes. -Verwechslung des Begriffes aufgrund der

			semantischen Ähnlichkeit- passt in diesem Kontext nicht. - der Wortstamm <i>szlifować</i> kommt in der Verbindung mit dem Präfix <i>na-</i> nicht vor.
Orthographische Abweichungen	- „czeba” - „czy” - „morzna” - „norzyczki” - „farba w spreju”	- trzeba - trzy - można - nożyczki - farba w sprayu	Fehlende Kenntnisse der polnischen Rechtschreibung. Zu wenig Schreib- und Lesepraxis
Strukturelle Abweichungen	„Ten bumerang ma mieć czy końce.”	„Bumerang ten ma mieć trzy końce	- Falsche Wortstellung innerhalb des Satzes
Verwendung allgemeiner Formen als Ersatz für den treffenden (Fach-) Ausdruck	- „deska drewna”/”desce drewniej” - „maszynę do cięcia drewna” - „forma”	- deska/ drewniana płyta - wyrzynarka - szablon bumerangu	- diese Attributkonstruktion existiert im Polnischen nicht. Fehlerhafte Deklination - Erklärungsversuch für den Fachausdruck. Fehlender Fachwortschatz -Interferenz aus Deutschen in Form einer direkten Übertragung <i>dt. Form.</i>
Joker	„sklep budowlńczy”	- sklep z materiałami budowlanymi	Der Begriff „budowlńczy” existiert im Polnischen nicht.

VIII.B Sprache: DEUTSCH

Text 2: Bauanleitung Bumerang

1) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach/vollständig	differenziert/ausführlich
1	Nennen der Materialien	☐	☐	+	☐
2	Ausschneiden der Schablone	☐	☐	+	☐
3	Übertragen der Schablone auf die Holzplatte mit einem Edding	☐	☐	+	☐

4	Festklammern der Holzplatte (am Arbeitstisch) mittels einer Schraubzwinge	☐	☐	+	☐
5	Aussägen des Bumerangs mit einer (Stich-) Säge	☐	☐	+	☐
6	Abschrägen der Kanten mit einer Feile	☐	☐	+	☐
7	Bohren der Flügelenden mit einem (Akku-) Bohrer	☐	☐	☐	+
8	Schleifen der Oberfläche des Bumerangs (mit Schmiergelschwamm)	☐	☐	☐	+
9	Lackieren des Bumerangs mit Sprühfarbe	☐	☐	☐	+
Punkte					21

2) Adressierung

	Beispiele	Häufigkeit
verblos („Deckel auf“)	„Bauanleitung eines Bumerangs.“	- 1 Satz
„du“ (z.B. „danach kannst du den Bumerang mit Farbe mit ansprühen“)	-	-
„ich“ („Jetzt nehme ich die Stichsäge“)	-	-
„wir“ (z.B. „Das heben wir schon“)	-	-
„ihr“ („Dann sägt ihr den Rohling aus“)	-	-
„Sie“ (z.B. „Nehmen Sie...“)	„Bereiten Sie sich für den Anfang...“, „Diese Vorlage verwenden Sie um...“ usw.	- insgesamt 10 Sätze
„man“ (z.B. „Dazu gebraucht man...“)	-	-
Passiv (z.B. „Der Deckel wird nun geschlossen“)	-	-
„sein zu“ (z.B. die Seiten sind zu schleifen“)	-	-
Imperativer Infinitiv (z.B. „zunächst die Schablone ausschneiden“)	-	-

3) Bildungssprache

	Beispiele	Häufigkeit
Nominalisierungen	„Anfang“, „Vorlage“, „zum Zeichnen“, „Tischbefästiger“, „Holzschneider“, „Loch“, „Farben“	- insgesamt 7
Komposita	„Bauanleitung“, „Bohrmaschine“, „Schneidemaschine“, „Farbspraydosen“, „Holzplatte“, „Holz- und Baugeschäften“, „Permanentstift“, „Tischbefästiger“, „Holzschneider“, „Holzspähnen“	- insgesamt 10
Attributkonstruktionen	„Die Bauanleitung eines Bumerangs“, beliebige Farbspraydosen“, „eine Vorlage für den Bumerang“, eine 2 cm dicke Holzplatte“, „diese Artikel“, „verschiedene Holz- und Baugeschäfte“, „alle diese Artikel“, „diese Vorlage“, „ein Loch an einem Ende“, „Ende des Bumerangs“, „den ganzen Bumerang“	- insgesamt 11
Partizipien	„geeignet ist“, „gekauft“	- insgesamt 2
Passiv	-	-
unpersönliche Ausdrücke	„Diese Vorlage verwenden sie <u>um den Bumerang auf der Holzplatte zu zeichnen.</u> “, „Danach können sie den Bumerang schleifen entlang den Kanten <u>um sich an den Holzspähnen nicht zu verletzen.</u> “	- 2 Sätze

4) Textstrukturierung

	Beispiele	Häufigkeit	vorhanden
sprachlich (durch verweisende Elemente wie „dann“, „danach“)	„Sobald sie alle diese Artikel besorgt haben..“, „Danach können sie..“, „Jetzt können sie..“	- 8x	+
Gliederung durch Nummerierung	-		-

Gliederung durch Absätze	Überschrift/Vorbemerkung/ sechs Absätze		+
Titel/ Überschrift (auch Zwischenüberschriften)	„Bauanleitung eines Bumerangs“		+
Vorbemerkung/ Einleitung/ Begrüßung des Lesers	„Bereiten sie sich für den Anfang eine Bohrmaschine...“		+
(Formeller) Abschluss	-		-
Besondere Gestaltungsmittel (z.B. Materialtabelle)	-		-
Sonstige Bezüge	-		-

5) Wortschatz

a) Nomen

fachliche Nomen	aufgabennahe/allgemeine Nomen	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
Bauanleitung	Anfang	Holzbrett
Bumerang	Messer	Schneidemaschine
Bohrmaschine	Schere	Tischbefestiger
Farbspraydosen	Zeichnen	
Vorlage	Loch	
Holzplatte	Ende (-n)	
Artikel		
Holz- und Baugeschäfte		
Permanentstift		
Kante (-n)		
Holzspähnen		
Farbe (-n)		
Σ 12	6	3

b) Adjektive

fachliche Adjektive	aufgabennahe/allgemeine Adjektive	Näherungsbegriffe, Joker, Neologismen
beliebig (-e)	dick(-e)	
	verschieden (-e)	

		alle	
		besser	
		ganz (-en)	
Σ	1	5	0

c) Verben

fachliche Verben	textsortenspezifische Verben	allgemeine Verben	Näherungsverben, Joker, Neologismen
zeichnen	besorgen	bekommen	sich bereiten (vgl. vorbereiten)
ausschneiden	vorbereiten	können	
befästigen	verwenden	machen	
schleifen	geeignet sein	sein	
einsprühen	schneiden		
	sich verletzen		
Σ	5	6	4

6) Satzverbindungen

	Beispiel	Häufigkeit
und, (und) dann	„Sobald sie alle diese Artikel besorgt haben zeichnen sie eine Vorlage und schneiden sie danach aus.“, „Schleifen sie jetzt den ganzen Bumerang und sprühen sie ihn mit den Farben die sie gekauft haben.“	- insgesamt 2 Sätze
(und+) Adverb	„Sobald sie alle diese Artikel besorgt haben..“, „Die Holzplatte befästigen sie nun mit einem Tischbeäftiger“, „jetzt können sie mit dem Holzschneider den Bumerang anhand der Vorlage schneiden.“, „Danach können sie den Bumerang schleifen entlang den Kanten um sich an den Holzspitzen nicht zu verletzen.“	- insgesamt 6 Sätze
Relativanschlüsse	„Schleifen sie jetzt den ganzen Bumerang und sprühen sie ihn mit den Farben die sie gekauft haben.“	- 1x
erweiterter Infinitiv	„Danach können sie den Bumerang schleifen entlang den Kanten um sich an den Holzspitzen nicht zu verletzen.“, „Diese Vorlage verwenden sie um den Bumerang auf der Holzplatte zu zeichnen.“	- insgesamt 2 Sätze

uneingeleiteter Nebensatz	-	-
Verbindung von Haupt- und Protokollsatz	-	-
aber	-	-
als	-	-
bis	-	-
da (begründend)	-	-
damit	-	-
dass	-	-
denn (begründend)	-	-
doch	-	-
indem	-	-
nachdem	-	-
ob	-	-
oder	-	-
weil	„Verwenden sie zum Zeichnen einen Permanentstift, weil er besser geeignet ist.“	- 1 Satz
wenn	-	-
wie	-	-
wo	-	-
Summe types	5	12

Zusammenfassung - Text 2 (Bauanleitung Bumerang)	
Wörter gesamt	149
Sätze gesamt	11
Mittlere Länge der Sätze (MLS)	13,5

7.3 Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit setzt sich zum Ziel, das sprachstandsdiagnostische Instrument *Bumerang* für das Polnische zu adaptieren. Die dahinter stehende Intention ist, den polnisch-deutsch (zwei-) sprachigen Jugendlichen, die in einem deutsch-sprachigen Raum leben, eine diagnosegestützte Förderung zu ermöglichen.

Im theoretischen Bezugsrahmen werden jene Themenbereiche behandelt wie: **Zweisprachigkeit** – in Hinsicht auf die Begriffsunterscheidung, den Sprach(-en)erwerb, den schulischen und unterrichtlichen Kontext, sowie speziell in Hinsicht auf die polnisch-deutsche Zweisprachigkeit, **Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung** – dabei werden die Ziele und Leitgedanken der pädagogischen Sprachstandsdiagnostik und das Verhältnis dieser beiden Disziplinen zueinander erörtert, **Sprachstandsdiagnostische Verfahren** – hinsichtlich der Anforderungen, die an die modernen Diagnoseinstrumente gestellt werden. Außerdem werden gängige Verfahrenstypen kurz vorgestellt, wobei die Profilanalyse ausführlicher behandelt wird. Des Weiteren wird auch das Instrument **Fast Catch Bumerang (Deutsch)** in Bezug auf Zielgruppe, Zweck, Sprachen, Schreibimpuls, Durchführung und Auswertung präsentiert.

In dem, von den theoretischen Grundlagen ausgehenden, empirischen Teil, wird der **Erfassung der schriftsprachlichen Kompetenz im Polnischen** nachgegangen. Im Zuge dessen werden die Indikatoren für die Angemessenheit, Korrektheit und Qualität schriftlicher Texte, sowie auch die Merkmale eines guten schriftlichen Textes in polnischer Sprache festgelegt. Abschließend werden Konsequenzen für die Adaptation des *Bumerangs* abgeleitet, sodass ein **Entwurf der Adaptation des Bumerangs für das Polnische** mit den Bausteinen Schreibimpuls, Auswertungshinweise und Auswertungsbogen ausgearbeitet werden kann.

Die an die Adaptation des *Bumerangs* anschließende Untersuchung dient zuletzt als eine Grundlage für die Analyse der **Verfahrensentwicklung, für die Überprüfung der Tauglichkeit des adaptierten Bogens**, sowie für die Ableitung abschließender Schlussfolgerungen.

7.4 Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Familienname: Mikruta

Vorname: Aldona

Geburtsdatum: 3. April 1985

Geburtsort: Gorlice, Polen

Staatsangehörigkeit: polnische

Wohnort: Wien

Schulische Ausbildung

1992 – 2000: Volksschule in Gorlice

2000 – 2004: Allgemein Bildende Oberschule in Gorlice, Klasse mit erweitertem Deutschprogramm und Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache.

Universitäre Ausbildung

2004 – 2008: Bakkalaureatsstudium Übersetzen/ Dolmetschen Deutsch/ Englisch, Zentrum für Translationswissenschaft, Wien (im Rahmen der Freien Wahlfächer anerkannt)

2008 – 2011: Abschluss des Moduls Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Fachbereich Deutsch als Fremd und Zweitsprache, Institut für Germanistik der Universität Wien

seit 2008: Deutsche Philologie mit Schwerpunkt DaF, Universität Wien

März 2012: Abgabe der Diplomarbeit

Praktika

2008: Hospitationspraktikum I, Deutsch Akademie in Wien

2011: Hospitationspraktikum II, Berufsförderungsinstitut (bfi) in Wien
Unterrichtspraktikum, Berufsförderungsinstitut (bfi) in Wien