



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„*Tulpenbeet* – Adaptation des förderdiagnostischen
Instruments für zweisprachige Schulkinder mit polnischem
Migrationshintergrund im amtlich deutschsprachigen
Raum“**

verfasst von / submitted by

Katarzyna Chyc-Gazdeczka, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

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

UA 066 814

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

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ İnci Dirim

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder inhaltlich den angegebenen Quellen entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht.

Die vorliegende Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit der gedruckten Version übereinstimmt.

Wien, 2019

Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Danksagung

Ich möchte mich vor allem bei meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Inci Dirim für Ihre geschätzte Beratung und speziell für Ihre mobilisierende und motivierende Unterstützung während des gesamten Schreibprozesses herzlich bedanken.

Ein großer Dank geht an meine Eltern, meinen Mann und meine Freundin für ihre stete Unterstützung.

Ich möchte auch den Probandinnen und Probanden für die Teilnahme an der Sprachstandserhebung besonders danken.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	6
1.1 Forschungsinteresse	6
1.2 Anmerkung zur Verwendung von Begriffen.....	9
1.3 Forschungsstand	10
1.4 Forschungsfragen	12
1.5 Aufbau der Arbeit.....	13
2 Sprachstandsdiagnostik als Grundlage für sprachliche Bildung und Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	15
2.1 Pädagogische Diagnostik im Kontext der sprachlichen Bildung und Förderung	16
2.2 Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Sprachstandsdiagnostik	21
2.3 Bildungssprache als essenzielle Dimension der Sprachstandsdiagnostik	29
2.4 Sprachstandsdiagnose als Grundpfeiler der „Durchgängigen Sprachbildung“	36
3 Sprachstandsdiagnostische Verfahren.....	42
3.1 Anforderungen an Verfahren der pädagogischen Sprachstandsdiagnostik.....	42
3.2 Verfahrensarten zur Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen.....	50
4 <i>Tulpenbeet</i> als förderdiagnostisches Instrument der schriftlichen Kompetenzen	55
4.1 Zielsetzung und Aufbau des Instruments <i>Tulpenbeet</i>	55
4.2 <i>Tulpenbeet</i> als Instrument zur Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten	56
5 Modellierungen der polnischen Sprache für das Instrument <i>Tulpenbeet</i>	61
5.1 Modellierung der Sprachkompetenz – Polnisch.....	62

5.2 Schriftsprachliche Kompetenz im Polnischen erfassen	66
5.3 „Sprache der Bildung“ als polnische Entsprechung des deutschen Begriffs	
„Bildungssprache“	70
5.4 Erfassung der Erzählfähigkeit im Polnischen, Textsortenkonventionen einer Erzählung .	80
6 Entwurf der Adaptation des Instruments <i>Tulpenbeet</i> für das Polnische	89
6.1 Schreibimpuls.....	89
6.2 Auswertungshinweise <i>Der Sturz ins Tulpenbeet</i> (Polnisch)	91
6.3 Auswertungsbogen <i>Der Sturz ins Tulpenbeet</i> (Polnisch).....	115
6.4 Beschreibung der Verfahrensentwicklung	125
7 Ergebnisse der empirischen Prüfung des Entwurfs.....	132
7.1 Durchführung der Sprachstandserhebung	132
7.2 Tauglichkeit des Instruments	134
8 Schlussfolgerungen	139
Literaturverzeichnis.....	142
Anhang	156
Abstract	156
Abbildungsverzeichnis	157
Auswertung der Texte der Probandinnen und Probanden.....	157

1 Einleitung

1.1 Forschungsinteresse

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit dem Thema der Sprachstandsdiagnose für zwei- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auseinander. Zum Ziel hat die Arbeit die Adaptation des förderdiagnostischen Instruments *Tulpenbeet* (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008), das im Rahmen des Programms FÖRMIG¹ an der Universität Hamburg entwickelt wurde. Für das Polnische wird in Form eines wissenschaftlichen Versuchs veranschaulicht, wie das genannte Instrument für die polnische Sprache eingesetzt werden kann, es wird dessen Tauglichkeit kontrolliert und gegebenenfalls bestätigt werden.

Die Erschließung des Themengebiets von mehrsprachig orientierten, förderdiagnostischen Instrumenten erwuchs aus persönlichem Interesse an einer gezielten Unterstützung der sprachlichen Entwicklung von Polnisch-Deutsch sprechenden Kindern und Jugendlichen, deren Ausgangspunkt eine Diagnose des sprachlichen Repertoires bildet. Die Thematik spricht mich persönlich an. Vorwiegend aus dem Grund, dass ich als Mutter eines zweisprachig aufwachsenden Sohnes, mich für die optimale Förderung der zweisprachigen Entwicklung besonders interessiere. Zugleich eröffnete das Thema die perfekte Gelegenheit meine sprachlichen Fähigkeiten in der polnischen und der deutschen Sprache für das Verfassen der Arbeit zu nutzen.

Im Rahmen der breit aufgestellten Forschung wird in erster Linie von Sprachstandsdiagnostik ausgegangen, es werden der Ist-Stand der pädagogischen Diagnostik beleuchtet und Anforderungen an die Verfahrensmechanismen gestellt. Es wird in dieser Hinsicht tiefgründig auf das Phänomen der Mehrsprachigkeit eingegangen und ein ausdrückliches Plädoyer an moderne, zielgerechte, passgenaue und diagnosegestützte sprachliche Bildung und Förderung ausgesprochen.

Die Bemessung des Sprachstandes von Kindern und Jugendlichen, die einen Migrationshintergrund haben², erfuhr in Zusammenhang mit der Veröffentlichung der

1 FÖRMIG (*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*) ist ein in den Jahren 2004 bis 2009 durchgeführtes Modellprogramm der Bund-Länderkommission, dessen thematischer Schwerpunkt die Gestaltung der Sprachbildung und Entwicklung von förderdiagnostischen Instrumenten zur Erfassung des individuellen Sprachstandes bilden. Die Arbeit des Programms wurde bis 2013 im Rahmen des Kompetenzzentrums- FÖRMIG und danach von einer Arbeitsgruppe DIVER – *Diversity in Education Research DIVER* fortgeführt (vgl. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/>; <https://www.ew.uni-hamburg.de/>) (Stand: 15.01.2018).

2 In der vorliegenden Arbeit wird anstelle der Formulierung „Migrationshintergrund haben“ mit Nullartikel, der Ausdruck „einen Migrationshintergrund haben“ mit unbestimmten Artikel gewählt. Damit soll darauf

Ergebnisse der bedeutendsten Schulleistungsstudien, wie PISA, IGLU, PIRLS u.a. große Aufmerksamkeit. Es wurde nämlich in Hinblick auf die Forschungen der letzten 15 Jahre wiederholt darauf hingewiesen, dass diese Kinder verglichen mit ihren einsprachig aufwachsenden Altersgenossen im schulischen, durchgehend deutschsprachigen Kompetenzerwerb auffallend schlechter abschneiden (vgl. BÖHME/ HEPPT/ STANAT 2017: 192-195).

Diese Erkenntnis sorgte dafür, dass die zentrale Rolle der Instruktionssprache Deutsch, als entscheidende Voraussetzung des Lernens, der Partizipation und der Sekundärsozialisation sowie ihrer Förderung und der Notwendigkeit der Erfassung des Sprachstandes verstärkt thematisiert wurde. Die gewichtige Konklusion daraus offenbart, dass die Unterbreitung passgenauer, sprachlicher Fördermaßnahmen sowie die Optimierung der sprachlichen Bildung von einer Sprachstandsdiagnose ausgehen soll (vgl. DÖLL/ DIRIM 2011a: 1-3; EHLICH/ BREDEL/ REICH 2008a:11-13; GOGOLIN 2014: 414-418; GOGOLIN/ DIRIM et al. 2011: 68-69; LENGYEL 2013: 154-156).

Die umfangreiche wissenschaftliche Literatur, die sich mit dieser Thematik befasst, stellt wiederholt den Anspruch, dass es unabdingbar sei, den Sprachaneignungsstand der Kinder und Jugendlichen im Laufe ihrer Bildungslaufbahn sowohl in ihrer Erst- als auch in der Zweitsprache³ systematisch und differenziert zu erfassen und zu analysieren (vgl. DÖLL/

hingewiesen werden, dass die Bezeichnung „Migrationshintergrund haben“ mit Nullartikelmarkierung auf eine feste Zusammenfügung hindeutet. In diesem Sinne wird der Migrationshintergrund zu einem symbolischen Besitz, mit dem man verbunden ist und „den man nicht mehr loswird“ (vgl. DIRIM o. J.). Online unter: https://www.donauuni.ac.at/imperia/md/content/departement/migrationglobalisierung/publikationen/festschrift/435_dirim.pdf (Stand: 28.01.2018). Mit der Verwendung des Begriffs „Migrationshintergrund“ in der Arbeit soll dennoch reflektiert und betont werden, dass der Ausdruck als soziales Konstrukt eine problematische Bezeichnung ist, weil sie in sich das Potenzial innehat, Kinder und Jugendliche, auch diejenige, die in Österreich und Deutschland geboren sind, zu einer bestimmten Gruppe zuzuweisen. Damit ist diese Bezeichnung nicht frei von Zuschreibung, Etikettierung und Hierarchisierung, weil sie zur inferioren Gruppenbildung führt, nämlich Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund werden den deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen untergestellt.

- 3 Zur Bezeichnung des Sprachgebrauchs und des Sprachvermögens von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen werden die Begriffe „Erst- und Zweitsprache“ sowie „Familiensprache(n)“ bevorzugt und die Begriffe: „Muttersprache“ und „Herkunftssprache“ werden wie folgt begründet, verzichtet. Mit den Begriffen Erst- und Zweitsprache wird auf die Reihenfolge der Sprachaneignung Bezug genommen, ohne dabei Urteile über den Grad der Beherrschung zu treffen. Es soll betont werden, dass im zwei- und mehrsprachigen Aneignungskontext Kinder und Jugendliche über mehr als eine Erstsprache verfügen können. Die Begriffe umgehen auch die Problematik der emotionalen Dimension, die mit dem Begriff „Muttersprache“ verbunden ist. Diese Betrachtungsweise korrespondiert mit dem Begriff „Familiensprache(n)“, der die Kommunikationssituation verdeutlicht, in welcher mehrere Familiensprachen gebraucht werden können. Die „Erstsprache“ begrenzt sich nicht nur auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und demnach hat im Gegensatz zur Bezeichnung „Herkunftssprache“ einen Vorteil, diese schreibt den Kindern aufgrund ihrer sprachlichen Praxis eine andere Herkunft zu und wirkt somit ausgrenzend und diskriminierend (vgl. AHRENHOLZ 2017a: 3-7; FÜRSTENAU 2011: 31-33; JEUK 2015: 14-15).

DIRIM 2011b; DÖLL/ HÄGI 2014; GOGOLIN/ DIRIM et al. 2011; LENGYEL 2013, REICH/ JEUK 2017).

Beruhend auf diesen Erkenntnissen ist die Idee entstanden, im Rahmen meiner Masterarbeit das förderdiagnostische Instrument *Tulpenbeet* zu erforschen und den Entwurf der Adaptation des Verfahrens für die polnische Sprache zu konzipieren. *Tulpenbeet*⁴ ist ein profilanalytisches Instrument zur Erfassung des individuellen Sprachstands von Schülerinnen und Schülern am Übergang vom Primär- in den Sekundärbereich, in den Kompetenzbereichen Text- und Erzählkompetenz mit besonderem Fokus auf die bildungssprachlichen Fähigkeiten.

Mit der vorliegenden Arbeit wird ein Versuch gewagt, eine Erweiterung dieses förderdiagnostischen Instruments auszuarbeiten und dies für die polnische Sprache zur Verfügung zu stellen. Neben dem Instrument *HAVAS 5* (REICH/ ROTH/ KULIK 2005), das den Sprachstand von Polnisch-Deutsch sprechenden Kindern am Übergang vom Elementar- in den Primärbereich erfasst, gibt es kein Instrument⁵, welches im Sekundärbereich im Medium der Schriftlichkeit einsetzbar wäre. Das untermauert wieder meine Wahl des Instruments *Tulpenbeet*, mit der Adaptation dessen ein Instrumentarium für diese bildungsbiographische Schnittstelle angeboten werden kann.

Die gesellschaftliche Relevanz der Entwicklung von diagnostischen Verfahren für die polnische Sprache kann am Beispiel des Bildungsanteils von polnischsprachigen Kindern und Jugendlichen, die in Österreich und Deutschland zur Schule gehen, erläutert werden. Der Statistiken zufolge leben in Deutschland 218.000 Kinder im Schulalter zwischen 5 und 15 Jahren mit polnischem Migrationshintergrund (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2017: 61; Online)⁶. In Österreich besuchten im Schuljahr 2017/2018 insgesamt 3.476 polnische Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 6 und 16 Jahren eine Volksschule, Hauptschule und eine Neue Mittelschule (vgl. STATISTIK AUSTRIA; Online)⁷.

Daraus folgt, dass eine beachtlich große Gruppe der polnischsprachigen Kinder und Jugendlichen in Österreich und Deutschland zur Schule geht. Die Entwicklung eines

4 Das Verfahren wurde für folgende Sprachen entwickelt: Deutsch, Russisch, Türkisch (vgl. DÖLL/ DIRIM 2011b: 161).

5 Im Rahmen einer Diplomarbeit an der Universität Wien wurde das von FÖRMIG entwickelte Instrument *Bumerang*, das am Übergang von Sekundärbereich in den Beruf eingesetzt wird, für die polnische Sprache adaptiert (vgl. http://othes.univie.ac.at/19006/1/2012-03-13_0406951.pdf) (Stand: 02.02.2018).

6 vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2017: 61; https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads_Migration/migrationshintergrund-2010220177004.pdf?__blob=publicationFile&v=4/ (Stand: 18.02.2018).

7 STATISTIK AUSTRIA
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html (Stand: 15.12. 2018).

Instruments zur Feststellung des individuellen Sprachstands im Polnischen, das zwischen dem Primärbereich und dem Sekundärbereich einsetzbar wäre, ist also von großer Bedeutung.

Mit dem Entwurf des Instruments für das Polnische, das aus pädagogischer und sprachdidaktischer Perspektive mit dem aktuellen Forschungsstand zur sprachlichen Bildung und Förderung der Kinder und Jugendlichen unter migrationsgesellschaftlichen Bedingungen in Einklang steht, möchte ich ein Werkzeug zur Gestaltung von hochwertiger schulischer Bildung, im amtlich deutschsprachigen Raum,⁸ zur Verfügung stellen. Somit wird es möglich Polnisch-Deutsch sprechende Kinder in ihrer zweisprachigen Entfaltung im Bildungsverlauf kontinuierlich zu unterstützen.

1.2 Anmerkung zur Verwendung von Begriffen

Die Thematik der Sprachstandsdiagnose für zwei- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche wird in Verbindung zu Sprache, Migration und Bildung behandelt. Im wissenschaftlichen Diskurs zu diesen Themen stößt man des Öfteren auf Begrifflichkeiten, die Diskriminierungen, Zuschreibungen, Zugehörigkeitsordnungen und Ausgrenzungen hervorrufen können. Um einen bescheidenen Beitrag zur Entgegenwirkung dieser Prozesse werden in dieser Arbeit in den Fußnoten solche Begrifflichkeiten kritisch hinterfragt.⁹ Es wird dabei eine Haltung für mehrsprachiges Bewusstsein vertreten. Die Anerkennung, dass die Wirklichkeit in der Sprache und durch die Sprache konstruiert wird und bestimmte Bezeichnungen und Begriffe in sich einen Konstruktionscharakter entfalten und generieren, bildet den Ausgangspunkt für Veränderungen. Eine bewusste und reflektierte Verwendung der Begrifflichkeiten in der vorliegenden Arbeit soll zur Reduktion von inferiorisierenden Gruppen in der Migrationsgesellschaft beitragen.

8 In der Arbeit werden anstatt des Begriffs „deutschsprachige Länder“ die Begriffe „amtlich deutschsprachiger Raum“ und „amtlich deutschsprachige Regionen“ bevorzugt, um auf zwei Tatsachen aufmerksam zu machen. Einerseits sind die als „deutschsprachigen Länder“ bezeichneten Staaten in der Realität mehrsprachig und andererseits existieren als Amtssprache in den adressierten Staaten nicht nur Deutsch, sondern weitere anerkannte Minderheitssprachen (vgl. DIRIM 2015: 26; DIRIM 2015:62).

9 Eine kritische Auseinandersetzung mit den verwendeten Begriffen und Bezeichnungen erfolgt in Anlehnung an diskriminierungstheoretische Analyseperspektiven, darunter Rassismuskritik (vgl. MECHERIL/ MELTER 2010), rassismuskritische Perspektive (vgl. ROMELSPACHER 2011) und Linguizismuskritik (vgl. POKITSCH/ DIRIM et al. 2018).

1.3 Forschungsstand

Angeichts der signifikanten Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen und österreichischen Bildungssystem wurden in den letzten Jahrzehnten im deutschsprachigen Raum zahlreiche innovative ressourcenorientierte Konzepte und Programme u.a. FISS, FÖRMIG, KoMBi¹⁰ ins Leben gerufen, die eine sorgsame systematische Sprachstandsdiagnostik als Voraussetzung für optimale sprachliche Bildung und Förderung von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen unter den Migrationsbedingungen setzen. Dabei bildet in diesen Forschungsprogrammen die Entwicklung und Evaluation von sprachstandsdiagnostischen Instrumenten einen wichtigen Schwerpunkt (vgl. BECKER-MROTZEK/ ROTH 2017: 11-15).

Der umfangreichen Literatur zu dieser Thematik lässt sich das große Interesse entnehmen. Da diese Masterarbeit zum Ziel hat das Instrument *Tulpenbeet* für das Polnische zu konzipieren, soll im Folgenden über die Programminitiativen berichtet werden, im Rahmen derer Instrumente zur Erfassung des Sprachstandes im Polnischen entwickelt oder eingesetzt, sowie Fragen der Erfassung von polnischsprachigen Kompetenzen im institutionellen Bildungskontext thematisiert werden. Zu diesen gehören zwei sprachförderdiagnostische Programme: *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (FÖRMIG) und *Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit* mit einer Koordinierungsstelle (KoMBi).

Im Rahmen des FÖRMIG-Programms wurde das Instrument *HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen)* (REICH/ ROTH/ KULIK 2005) für die polnische Sprache entwickelt. Mithilfe des Verfahrens wird Erzählfähigkeit im Medium der Mündlichkeit von Kindern, die sich am Übergang vom Kindergarten in die Primarstufe befinden, erfasst. Anhand einer Bildergeschichte „Katze und Vogel“ werden Kinder zum Erzählen animiert und die gewonnenen Daten mithilfe des Auswertungsbogens und der Auswertungshinweise für das Polnische ausgewertet. Die Aussagen über den aktuellen Entwicklungsstand werden anhand folgender Auswertungskategorien geliefert: Aufgabenbewältigung, Bewältigung der Gesprächssituation, Kasusgebrauch, Verbaler Wortschatz, Formen des Verbs und die Verbindung von Sätzen. Diese bilden eine Grundlage für eine anschließende Förderung (vgl. (REICH/ ROTH/ KULIK 2005: 3).

10 FiSS (*Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung*) (<https://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de/>); FÖRMIG (*Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*) (<https://www.foermig.uni-hamburg.de/>);

KoMBi ist die Koordinierungsstelle, die den Forschungsschwerpunkt „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit“ begleitet (<https://www.kombi.uni-hamburg.de/>) Stand: 20.02.2018.

Kompetenzen in der polnischen Sprache werden auch im Rahmen der Förderinitiative *Mehrsprachigkeit und Sprachliche Bildung* erfasst und untersucht. Diese wird seit 2013 an deutschen Universitäten im Zuge von zahlreichen Forschungsprojekten, die von der Koordinierungsstelle *Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung* - KoMBi begleitet werden, realisiert. Das Ziel ist die Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen in Bildungseinrichtungen zu untersuchen, wobei der Fokus auf Sprachbiographien, der mehrsprachigen Interaktionen und der Entwicklung von Unterrichtskonzepten liegt (vgl. www.kombi-hamburg.de/).

Die polnische Sprache wird im Rahmen von zwei hier anschließend präsentierten Projekten untersucht. Das bereits im Jahr 2016 abgeschlossene erste Forschungsprojekt „Russische & polnische Herkunftssprache als Ressource im Schulunterricht? Eine Bestandsaufnahme zur Rolle des familiären & schulischen Kontexts für die Nutzung von Herkunftssprachen durch Schülerinnen & Schüler mit Migrationshintergrund“ beschäftigt sich mit der Frage inwiefern polnisch- und russischsprachige Jugendliche ihr sprachliches Potenzial als solches im schulischen und außerschulischen Kontext wahrnehmen und nutzen. Zudem wurde untersucht wie der Besuch von Polnischunterricht sich auf die sprachliche Entwicklung auswirkt. Um diese Fragen zu beantworten wurden die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen im Polnischen und Deutschen über einen längeren Zeitraum erfasst, um ein umfassendes Sprachenprofil der Schülerinnen und Schüler zu liefern (vgl. <http://www.kombi-hamburg.de/projekt.html?Id=7&lang=de/>).

Für die Sprachstandserhebungen im Polnischen wurden innovative und adaptierte Instrumente eingesetzt. Neben den Interviews zur Sprachbiographie, welche Mittel zur Einschätzung des Spracherhalts sind, wurden auch sprachbasierte Verfahren verwendet. Mithilfe derer wurden folgende Kompetenzbereiche untersucht: Hör- und Leseverstehen, Sprachvermittlung, Sprechen, Schreiben, Aussprache, Intonation, Orthografie, Grammatik, Wortschatz sowie Registervariation (Alltagssprache versus Bildungssprache) (vgl. BREHMER 2016: 51-53).

Insgesamt hat die Studie gezeigt, dass viele Probandinnen und Probanden ihre Polnischkenntnisse als Ressource betrachten, wobei im schulischen Kontext mehr Möglichkeiten eingeräumt werden müssen, um das vorhandene Potenzial zu nutzen. Neben dem elterlichen Input wird der Besuch des Polnischunterrichts, der zur Erhöhung des metasprachlichen Bewusstseins beiträgt, als wichtigster Faktor einer qualitativen Sprachbeherrschung genannt. Vor allem in Hinblick auf die in den Bereichen Lesen und Schreiben liegenden Schwierigkeiten wird er als förderlich angesehen (vgl. MEHLHORN 2015: 69-71).

Das bereits abgeschlossene Projekt wurde als Longitudinalstudie angelegt, diese wird im Rahmen des zweiten Forschungsprojekts: „Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Entwicklung einer ressourcenorientierten Didaktik für den Herkunfts- und Fremdsprachenunterricht am Beispiel russischer und polnischer Herkunftssprecher(innen)“ bis 2020 fortgeführt. Anknüpfend an die in der ersten Phase ermittelten Sprachstände, die Schwächen und Stärken in der sprachlichen Entwicklung offenlegen, werden methodisch-didaktische Ansätze für den Polnischunterricht zur Unterstützung von schriftsprachlichen Kompetenzen und der Fähigkeit zur Registervariation entwickelt. Überdies werden didaktische Konzepte, die den polnischsprachigen Jugendlichen erlauben sollen ihr polnischsprachiges Potenzial für das Erlernen weiterer Fremdsprachen auszuschöpfen, ausgearbeitet (vgl. <http://www.kombi-hamburg.de/projekt.html?Id=69&lang=de/>).

Die dargestellten Programme verdeutlichen, dass das wissenschaftliche Interesse an einer diagnosegestützten sprachlichen Förderung von Polnisch-Deutsch sprechenden Kindern und Jugendlichen auf jeden Fall besteht. Es ist erforderlich die neu gewonnenen Erkenntnisse und Entwicklungen in der didaktischen Praxis umzusetzen.

1.4 Forschungsfragen

Die vorliegende Masterarbeit soll einen ausführlichen Einblick in die Rolle der Sprachstandsdiagnose im Prozess der sprachlichen Bildung und Förderung der zwei- und mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen liefern. Es werden dabei die wesentlichen Aspekte und Anforderungen thematisiert, die eine an zwei- oder mehrsprachige Schülerschaft gerichtete Diagnostik erfüllen soll. Vom Allgemeinen zum Besonderen. Dieser deduktiven Methode versucht auch die vorliegende Arbeit nachzugehen und die ableitenden Hauptgedanken der bedeutendsten Forschungsergebnisse in die konkrete, für das Thema der Arbeit relevante, Forschungsfrage einfließen zu lassen:

- Welche Anforderungen müssen erfüllt werden, damit das profilanalytische Diagnoseinstrument *Tulpenbeet* für die polnische Sprache adaptiert werden kann?

Die theoretische Auseinandersetzung soll eine Antwort auf diese grundlegende Frage liefern, um das eigentliche Ziel der Arbeit, welches die Adaptation des förderdiagnostischen Instruments *Tulpenbeet* für die polnische Sprache ist, zu erreichen. Im Mittelpunkt der Arbeit stehen die Verfahrensentwicklung und die Überprüfung der Tauglichkeit des Instruments *Tulpenbeet* in der polnischen Sprache. Im Rahmen der Sprachstandserhebung werden Texte

von in Österreich lebenden Probandinnen und Probanden erhoben, diese werden einer Analyse mithilfe der adaptierten Bausteine des Instruments *Tulpenbeet* unterzogen.

Dies soll zur Beantwortung weiterführender Forschungsfragen beitragen:

- Ist das adaptierte Instrument *Tulpenbeet* in der polnischen Sprache tauglich?
- Erfassen die ausgewählten Indikatoren für das Polnische tatsächlich die gefragten Kompetenzen?

1.5 Aufbau der Arbeit

Die Beantwortung der oben angeführten Fragen erfolgt in der vorliegenden Arbeit in zwei Schritten. Die theoretische Abhandlung (Kapitel 1 bis 5) bildet die Grundlage für den konzeptionell-empirischen Teil (Kapitel 6 bis 8).

Der **erste** einleitende Teil der Arbeit begründet zuerst die Wahl des Themas und knüpft an den Forschungsstand der zentralen Konzepte und Programme an, deren wichtigste Entwicklungen sich auf dem Gebiet der Sprachstandsdiagnostik für polnischsprachige Kinder präsentieren. Es werden die leitenden Forschungsfragen definiert und der Aufbau der Arbeit wird präsentiert.

Im Anschluss an diesen Überblick wird im **zweiten** Kapitel die Diskussion über die sprachlichen Kompetenzen der zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund im Kontext der Bildungserfolge und -misserfolge aufgegriffen. Basierend auf den Erkenntnissen zu den migrationsbezogenen Disparitäten im Kompetenzerwerb an österreichischen und deutschen Schulen werden die Gründe der Bildungsbenachteiligung der zwei- und mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen im Schulsystem thematisiert. Daran anknüpfend wird die Rolle der Sprachstandsdiagnostik im Kontext der sprachlichen Bildung und Förderung diskutiert, und das sprachdidaktische Potenzial der pädagogischen Sprachstandsdiagnostik zur Steigerung der Chancengleichheit thematisiert. Neben der Verzahnung von Diagnose und sprachlicher Bildung und Förderung wird für die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und der Bildungssprache in der Sprachstandsdiagnose der zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler plädiert. Abschließend wird das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ präsentiert.

Im **dritten** Kapitel werden die Anforderungen an die sprachstandsdiagnostischen Verfahren zusammengestellt, nach denen sich moderne Diagnoseinstrumente für zwei- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche richten müssen. Daran anschließend werden Verfahrensarten präsentiert, wobei der Fokus auf förderdiagnostische Verfahren gerichtet wird.

Das **vierte** Kapitel beschäftigt sich mit dem Instrument *Tulpenbeet* und erforscht es hinsichtlich der Zielgruppe, des Zwecks, der einbezogenen Sprachen, des Schreibimpulses, der Durchführung und der Auswertung. Anschließend wird *Tulpenbeet* als Instrument zur Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen präsentiert.

Im **fünften** Kapitel wird die polnische Sprache für das Instrument *Tulpenbeet* modelliert. Zuerst wird die Frage beantwortet, auf Grundlage welcher theoretischen Modelle das adaptierte Verfahren für das Polnische basieren kann. Daran anknüpfend wird thematisiert wie Text- und Erzählkompetenz mit besonderem Fokus auf bildungssprachliche Kompetenzen, im Medium der Schriftlichkeit, im Polnischen erfasst werden können. In Hinblick auf die Erfassung der bildungssprachlichen Kompetenzen im Polnischen wird der Begriff „Sprache der Bildung“ als die Entsprechung des Begriffs „Bildungssprache“ eingeführt und theoretisch begründet.

Daraus gewonnene Erkenntnisse dienen als Grundlage für die Bestimmung der Auswertungskategorien und dazu entsprechenden Indikatoren des Instruments *Tulpenbeet*, mithilfe dessen der Sprachstand im Polnischen erfasst werden kann. Das **sechste** Kapitel stellt insgesamt einen Entwurf der Adaptation des Instruments für das Polnische dar. Zu diesem Zweck werden einzelne Elemente des adaptierten Verfahrens, nämlich der Schreibimpuls, die Auswertungshinweise und der Auswertungsbogen dargestellt und die Verfahrensentwicklung wird skizziert. Dabei wird eine Antwort auf die leitende Forschungsfrage hinsichtlich der zu erfüllenden Anforderungen geliefert.

Im **siebten** Kapitel wird der Erkenntnisgewinn der theoretischen Auseinandersetzung und der praktischen Durchführung der Sprachstandserhebung bei einer Gruppe der Probandinnen und Probanden der polnisch-deutschsprachigen Kinder hinsichtlich der Tauglichkeit des adaptierten Instruments und der einzelnen Kategorien diskutiert.

Im letzten, **achten** Kapitel wird aus der theoretischen und empirischen Auseinandersetzung ein Resümee gezogen.

Die vorliegende Masterarbeit soll eine neue wissenschaftliche Grundlage im Bereich der mehrsprachig orientierten Sprachstandsdiagnostik darbieten und damit einen Beitrag zur Optimierung der sprachlichen Bildung und Verbesserung der Bildungschancen der Polnisch-Deutsch sprechenden Kinder und Jugendlichen leisten.

2 Sprachstandsdiagnostik als Grundlage für sprachliche Bildung und Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Sprachliche Fähigkeiten in Bezug auf die deutsche Sprache gelten im deutschsprachigen Raum als Schlüsselqualifikation zum Bildungserfolg. Dieser bleibt vielen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Laufe ihrer Bildungskarriere verwehrt. Mit den wiederkehrenden Befunden der Studien des letzten Jahrzehnts zu Schulleistungs- und Bildungsrückständen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, gewinnt die Diagnostik des Sprachstandes für die sprachliche Bildung und Sprachförderung¹¹ zunehmend an Bedeutung.

Das zweite Kapitel führt in diese Thematik ein und gibt den Einblick in die straffen Zusammenhänge zwischen der Sprachstandsdiagnose und der sprachlichen Bildung und Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Den Fokus auf das sprachdidaktische Potenzial der pädagogischen Sprachstandsdiagnostik und der darauf aufbauenden Förderarbeit gesetzt, werden die entscheidenden Rahmenbedingungen des Erfolgs bei der Erreichung einer Bildungsgerechtigkeit präsentiert. In enger Anknüpfung daran wird für die Berücksichtigung der stark vernachlässigten Aspekte in der Diagnostik, nämlich der Mehrsprachigkeit und der Bildungssprache, plädiert. Daran anschließend wird ein innovatives Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ präsentiert, das aufbauend auf der Sprachstandsdiagnose die sprachliche Bildung der Kinder und Jugendlichen unter Berücksichtigung der beiden Dimensionen – Mehrsprachigkeit und Bildungssprache – zu optimieren vermag.

¹¹ Die Problematik der Verwendung des Begriffs „Sprachförderung“ ist darin zu sehen, dass damit im amtlich deutschsprachigen Raum ausschließlich Deutschförderung gemeint ist und die Förderung sich nicht auf mehrsprachige Ressourcen bezieht. Diese Art der Sprachverwendung entpuppt den „monolingualen Habitus“ (GOGOLIN 1994) der Schule, indem nur das Deutsche als eine einzige (offizielle) Sprache anerkannt wird. Aus der Perspektive einer mehrsprachigen Studentin ruft der Begriff „Sprachförderung“, welcher durch das Wort *Sprache* mitdefiniert wird, andere Konnotationen hervor, nämlich, dass er sich im Sinne der „Gesamtsprachlichkeit“ (SCHROEDER/ STÖLTING 2005: 62) auf die Förderung des gesamten sprachlichen Repertoires der Kinder und Jugendlichen im Kontext der schulischen Bildung beziehen soll und nicht nur auf das Deutsche (s. Kap. 2.2). Als Ausdruck der Tatsache, dass im deutschen Bildungssystem andere lebensweltlich erworbene Sprachen als Deutsch in den meisten Schulen nicht gefördert werden, wird in Anlehnung an Dirim und Mecheril der Begriff „Deutschförderung“ (DIRIM/ MECHERIL 2010b: 138) verwendet.

2.1 Pädagogische Diagnostik im Kontext der sprachlichen Bildung und Förderung

In den letzten Jahrzehnten nahmen Migrations- und Wanderbewegungen sowie Fluchtbewegungen innerhalb Österreich insgesamt zu (vgl. STATISTIK AUSTRIA, Online).¹² Im Zuge dessen steigt kontinuierlich die Anzahl der schulbesuchenden Kinder und Jugendlichen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Direkte Folgen der Migration sind sprachliche Vielfalt und ethnische Diversität der Schülerinnen und Schüler, die die österreichischen und deutschen Schulen vor eine Herausforderung stellen, nämlich den Kindern und Jugendlichen – unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem sozialen Status und der finanziellen Lage – ein bestmögliches Bildungsniveau und auch Bildungsgerechtigkeit zu sichern (vgl. DÖLL/ HÄGI 2014: 210-211).

Die in der letzten Dekade in Deutschland und Österreich zahlreich durchgeführten Schulleistungsstudien wie PISA, PIRLS/ IGLU, TIMSS¹³ offenbarten die problematische Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und gaben der Öffentlichkeit die Gewissheit, dass die deutsche und die österreichische Schule es nicht geschafft haben, den Bildungserfolg von sozialer Herkunft zu trennen (s. Kap.1.1).

Es besteht eine allgemeine Bildungsbenachteiligung, welche sich signifikant in Leistungsdisparitäten sowie Bildungserfolgen zwischen Schülerinnen und Schülern mit einem Migrationshintergrund und ihren Schulkolleginnen und Schulkollegen ohne Migrationshintergrund deutlich widerspiegeln.

Die Bildungsrückstände von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben natürlich negative Auswirkungen, welche sich in Überrepräsentanz an Sonder- und Förderschulen, in Unterrepräsentanz an statushöheren Schulen wie Gymnasien, Fachhochschulen, sowie im hohen Anteil von Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss zeigen (vgl. CHLOSTA/ TORSTEN 2017: 32-36).

Die Resultate der zahlreichen Schulleistungsstudien waren ein Anlass für weitreichende Forschungen, die den Gründen der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die Spur kommen. Es kommt dabei nicht auf eine einzige Ursache an, sondern auf das Zusammenwirken verschiedener Faktoren, die zur „Schlechterstellung“

¹² vgl. STATISTIK AUSTRIA

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html (Stand: 27.04.2018).

¹³ Einschlägige Informationen zu den Schulleistungsstudien PISA (*Programme for International Student Assessment*); PIRLS/ IGLU (*Progress in International Reading Literacy Study*); TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) finden sich bei BÖHME/ HEPPT/ STANAT 2017: 189-190.

(DIRIM/ MECHERIL 2010b:123) der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund führt.

Zu den wesentlichen Faktoren, außer der unzureichenden Beherrschung der Schul- und Unterrichtssprache Deutsch, gehören: sozioökonomische Lebensumstände, geringer Bildungsstand der Familie sowie der erschwerte Erwerb der Bildungssprache, deren Beherrschung den schulischen Erfolg bestimmt (vgl. DIRIM/ MECHERIL 2010b:123-125; GOGOLIN 2013: 7).

Ein weiteres Hindernis auf dem Weg zum Bildungserfolg besteht darin, dass die mitgebrachten Vorerfahrungen und Ressourcen von zwei und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit dem „monolingualen Habitus“ (GOGOLIN 1994) der deutschen Schule nicht übereinstimmen. Mit den Begriffen „Disponiertheit-Kontext-Dissonanzen“ (DIRIM/ MECHERIL 2010b:127) wird die Situation von mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen skizziert. Diese stoßen mit ihren sprachlichen Dispositionen und unterschiedlichen Disponiertheiten auf ein von Monolingualität geprägtes Bildungssystem, das diesen Schülerinnen und Schülern kein entsprechendes Bildungsangebot unterbreitet, welches ihren sprachlichen Ressourcen und ihren unterschiedlichen Lebenslagen entsprechen würde.

Die geschilderte Problematik weist auf die Dringlichkeit vom Einsatz einer gezielten Sprachstandsdiagnostik hin, mit Berücksichtigung des vielfältigen, sprachlichen Hintergrundes der Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund. Durch die Erfassung der Stärken und Schwächen im Rahmen der pädagogischen Sprachstandsdiagnostik entsteht anhand der messbaren Ergebnisse erst die Möglichkeit die sprachlichen Fähigkeiten, in deren Vielfalt, mit entsprechenden Maßnahmen zu fördern.

Der pädagogischen Sprachdiagnostik liegen zwei Modelle zugrunde: Feststellungsdiagnostik und Förderdiagnostik. Während die Feststellungsdiagnostik bzw. Zuweisungsdiagnostik dazu dient unzureichende Deutschkenntnisse festzustellen und Kinder und Jugendliche mit einem Risikofaktor herauszufiltern, sowie Entscheidungen über die Erteilung von Deutschförderangeboten zu treffen, zielt Förderdiagnostik darauf ab, diagnostisches und pädagogisches Handeln eng miteinander zu verzahnen (vgl. REICH/ JEUK 2017: 548-549).

Der starke Einwand gegen die Zuweisungs- und Selektionsdiagnostik veränderte in den letzten Jahren den diagnostischen Blick und bewegte zur Förderdiagnostik, die sich als „förderungsbezogene, personenorientierte und verstehende Diagnostik“ (LENGYEL 2013: 156) bezeichnet. Die ressourcenorientierte Förderdiagnose setzt sich zum Ziel:

„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)

Daraus lässt sich schließen, dass Diagnose und Bildung ein mehrstufiges System bilden soll, welches das lernende Individuum mit seinen tatsächlichen sprachlichen Fähigkeiten, seinen Stärken und Schwächen in den Mittelpunkt stellt und ausgehend von den diagnostischen Ergebnissen über den Stand der sprachlichen Fähigkeiten bestehende und weitere Lern- und Entwicklungsprozesse überwacht und fördert. Im Rahmen der Individualdiagnostik fordert Reich ein, jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin „dort abzuholen wo sie [sprachlich] stehen“ (REICH 2009: 25). Ein Einblick in die Aneignungsverläufe ist erforderlich, weil Spracherwerb nicht chaotisch verläuft, sondern er entwickelt sich nach einem sequenziellen Ordnungssystem (vgl. ROCHE 2005: 229).

Diese Erkenntnis ist für die Gestaltung des Unterrichts grundlegend, weil sie darauf hinweist, dass die Entwicklungsstufen im Sprachaneignungsprozess jedes einzelnen Kindes auch durch den gesteuerten Sprachunterricht nicht übersprungen werden können.

Auf diese Besonderheit des Spracherwerbs, wies bereits Pienemann (1984) in seiner Teachability-Hypothese hin. Seine Studien zum Fremdsprachenlernen in der Schule (1984) lieferten die Erkenntnis, dass „Unterricht zwar den Spracherwerb fördern kann, dass er aber nicht den natürlichen Entwicklungsverlauf außer Kraft setzen kann“ (PIENEMANN 2006: 43). In diesem Sinne ist ein Unterricht entwicklungsfördernd, wenn er an die Erwerbsphasen der Schülerinnen und Schüler anknüpft und sie demnach sprachlich weder unterfordert noch überfordert (vgl. DÖLL/ HÄGI 2014: 216-217).

Auf diese Art und Weise vorbereiteter Unterricht orientiert sich an der „Zone der nächsten Entwicklung“ Vygotskijs (1934/ 2002)¹⁴, um Schülerinnen und Schülern einen Fortschritt zu ermöglichen:

„Nur der Unterricht im Kindesalter ist gut, der der Entwicklung vorausseilt und sie nach sich zieht. Man kann ein Kind jedoch nur in dem unterrichten, was es zu lernen fähig ist. Er stützt sich aber nicht so sehr auf die reifen als auf die reifenden Funktionen. Er beginnt immer bei dem, was beim Kind noch nicht ausgereift ist. Die Möglichkeiten des Unterrichts werden vor allem durch die Zone der nächsten Entwicklung bestimmt.“ (VYGOTSKIJ 1934/ 2002: 331)

Daraus folgt, dass der Unterricht nicht auf dem aktuellen Entwicklungsstand der Schülerinnen

¹⁴ Pienemanns Studienergebnis bildet eine empirische Grundlage für das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ von Vygotskij (1934/2002) (vgl. DÖLL 2012: 63).

und Schüler ansetzen soll, sondern der Entwicklung vorausseilen soll. Nur mit dem Wissen und dem Aufschluss darüber, wo sich ein lernendes Individuum bereits in seinem sprachlichen Aneignungsprozess befindet, ist die Gestaltung und Optimierung der Lehr- und Lernprozesse möglich.

In dieser Hinsicht muss die wichtige Rolle der förderdiagnostischen Verfahren unterstrichen werden, mithilfe derer eine Antwort geliefert werden kann, wie sich beim jeweiligen Kind oder Jugendlichen die sprachlichen Lernwege gestalten, „zurückblickend“ auf den erreichten Entwicklungsstand und „vorausschauend“ auf die entwicklungsfähigen Potenziale (vgl. LENGYEL 2013:154).

Die vorausschauende Funktion von sprachlicher Diagnose ist vor allem im Rahmen der sprachlichen Bildung entscheidend. In Hinblick auf den gezielten Aus- und Aufbau höchst relevanter, bildungssprachlicher Fähigkeiten von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen ist Klarheit über den individuellen Entwicklungsstand für die Gestaltung und Anwendung der sprachlichen Bildungsmaßnahmen ausschlaggebend (s. Kap. 2.3)

Regelmäßige diagnostische Begleitung von Sprachaneignungsprozessen, als pädagogische Wirklichkeit, kann nur erfolgreich realisiert werden, wenn Diagnose und sprachliche Bildung sowie Förderung eng verzahnt werden. Die Umsetzung eines solchen Konzeptes erfordert eine Neuorientierung des Schulsystems, die auf der schulorganisatorischen, curricularen und didaktischen Ebene stattfinden soll.

In Hinblick darauf wird in der Fachliteratur vor Augen geführt, dass die Implementierung von Diagnose und Förderung die Entwicklung der Fort- und Weiterbildungskultur für Lehrkräfte voraussetzt (vgl. DÖLL/ HÄGI 2014:220-224).

Es ist an der Zeit sprachliche Bildung und Förderung an den deutschen und österreichischen Schulen neu zu orientieren. Ein Paradigmenwechsel im Bildungswesen erfordert die Diagnose individueller, sprachlicher Ressourcen von Schülerinnen und Schülern, diese kann dann als Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns in heterogenen Klassen genutzt werden. Folgende Devise der sprachlichen Bildung und Förderung: „Keine Diagnose ohne Förderung – keine Förderung ohne Diagnose“¹⁵(DÖLL/ DIRIM 2011a: 3) soll zugleich das festgelegte Ziel der modernen Bildungssysteme im amtlich deutschsprachigen Raum sein. Dieser wichtige Schritt in die Richtung der diagnosegestützten sprachlichen Bildung und Förderung kann initiiert werden, wenn die mitgebrachten sprachlichen Ressourcen mehrsprachiger Schülerinnen und

18 „Keine Diagnose ohne Förderung – keine Förderung ohne Diagnose“ so wurde eine Veranstaltungsreihe des BLK-FÖRMIG Programms genannt (vgl. DÖLL/ DIRIM 2011a: 7).

Schüler berücksichtigt und anhand mehrsprachig angelegter Instrumente erfasst werden können.

Zurzeit kann allerdings die Lage der pädagogischen Diagnostik in dieser Hinsicht als nicht zufriedenstellend bezeichnet werden. Dies ist so zu begründen, dass der Großteil der Verfahren zur Diagnose des Sprachstandes für den Primärbereich entwickelt wird und darunter überwiegen Tests und testähnliche Verfahren. Den meisten Tests wird eine fehlende Validität vorgeworfen (vgl. BECKER-MROTZEK/ ROTH 2017: 24-25; DÖLL 2013: 171). Überdies ist zu betonen, dass Tests zu Förderzwecken ungeeignet sind, da sie nur einen kleinen Ausschnitt der gesamten Sprachhandlungsfähigkeit im Sinne Ehlichs (2007) erfassen und somit den Stand jener für den Bildungserfolg relevanten bildungssprachlichen Kompetenzen nicht abbilden (s. Kap. 3.1).

Ein weiterer Kritikpunkt an der Instrumententwicklung liegt darin, dass die meisten Verfahren sich weitgehend auf eine Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen orientieren. Mehrsprachig angelegte Verfahren sind immer noch rar (vgl. GOGOLIN 2017: 46; REICH/ JEUK 2017: 555-556).

Dieser Trend widerspricht den aktuellen Forschungserkenntnissen zur Sprachstandsdiagnose der zwei- und mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen, die besagen, dass Instrumente zur differenzierten, gesamtsprachlichen Diagnose vorzuziehen sind (s. Kap. 2.2).

Eine Pionierarbeit in Bezug auf die Entwicklung förder- und individualdiagnostisch angelegter Verfahren für zwei- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche leistete das Modellprogramm FÖRMIG. Die im Programm FÖRMIG vertretene Konzeption der Förderdiagnostik wurde im Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ verankert. In diesem bilden eine diagnosegestützte Förderung der Bildungssprache und der Mehrsprachigkeit die zentralen Ansatzpunkte (s. Kap.2.4).

Pädagogische Diagnostik ist die grundlegende Voraussetzung für den individuellen Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Mit dem Wissen über den erreichten, sprachlichen Entwicklungsstand von Schülerinnen und Schülern kann eine individuelle, am Aneignungsprozess orientierte Förderung eingeleitet werden. Um der bildenden Funktion der sprachpädagogischen Diagnostik zu genügen, braucht es Verfahren, die das gesamte Sprachvermögen von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen erfassen. Mit der Entwicklung solcher Instrumente wird der Weg zur Wertschätzung der mehrsprachigen Ressourcen und zur Chancengleichheit angebahnt.

2.2 Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Sprachstandsdiagnostik

Mit der seit einigen Jahren wiederkehrend festgestellten Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen und österreichischen Bildungssystem gewann das Thema der regelmäßigen Sprachstandsdiagnose in Sprachbildungsprozessen zunehmend an Bedeutung. In Hinblick darauf, wandte sich die Forschung verstärkt der Frage zu, welche unabdingbaren Aspekte eine sich an zwei- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche gerichtete Sprachstandsdiagnose einbeziehen soll.

In der Antwort darauf wiesen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit als unverzichtbare Dimension der Sprachstandsdiagnose für bi- und multilinguale Kinder und Jugendliche hin (vgl. DÖLL/DIRIM 2011b; EHLICH 2007; LENGYEL 2012; BECKER-MROTZEK et al. 2013).

Der Einsatz mehrsprachig angelegter Instrumente stellt den Ausgangspunkt für eine maßgeschneiderte, an den aktuellen Entwicklungsstand anschließende, sprachliche Förderung von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in einem sprachsensiblen (Fach)Unterricht, der ihre mehrsprachigen Ressourcen wahrnehmen und nutzen sollte, dar (s. Kap. 2.1).

Nichtsdestotrotz werden zwei und mehrsprachige Kinder und Jugendliche im deutschen und österreichischen Bildungssystem überwiegend in Hinblick auf die Beherrschung der deutschen Sprache betrachtet, unbeachtet der Tatsache, dass sie meist mehrsprachig aufwachsen. Dabei verfügen sie über wertvolle mehrsprachige und multikulturelle Kompetenzen, welche ungenügend im Bildungsalltag integriert oder sogar ignoriert werden, da sie den vorausgesetzten Erwartungen der vom „monolingualen Habitus“ (GOGOLIN 1994) geprägten Institution Schule nicht entsprechen. Einsprachige, deutsche Kinder gelten vorwiegend als Maßstab (vgl. DÖLL/ HAGI 2014: 211-212; JEUK 2015: 22-24).

„Obwohl es Bildungsmodelle gibt, die von einer Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Schüler_innen ausgehen, ist im Regelfall das Schulsystem nach wie vor monolingual ausgerichtet und tendiert dazu, lebensweltlich mehrsprachige Schüler_innen zu „monolingualisieren“, also auf eine (Bildungs-) Sprache zu reduzieren.“ (BUSCH 2013: 53)

Die Nicht-Beachtung von Zwei- und Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler im Prozess der sprachlichen Bildung bedeutet, dass „ein brachliegendes gesellschaftlich relevantes »Kapital«“ (DIRIM/ MECHERIL 2010b: 139) einfach vergeudet wird. Den Zwei- und Mehrsprachigen wird der Weg zur Chancengleichheit somit gesperrt. Die Erkenntnis und die

Bewusstwerdung der potenziellen Vorteile von mehrsprachiger Entwicklung für das Lernen im Laufe der Bildungsbiografie, könnten die ersten Schritte zum Paradigmenwechsel im Bildungswesen sein, der den ideologietradierten Grundüberzeugungen von Monolingualität als Normalfall in der Bildung den Nährboden entzieht. Mit dem veränderten Bildungsverständnis, das die Ausschöpfung und Förderung der mehrsprachigen Kompetenzen als erstrebenswertes Sprachbildungsziel setzt, wird zugleich die Entwicklung von mehrsprachig angelegten Verfahren legitimiert. Mithilfe von denen werden sowohl die Kompetenzen in der Erstsprache (bzw. in den Erstsprachen) als auch im Deutschen als Zweitsprache¹⁶ erfasst, um diese mit geeigneten Sprachbildungsmaßnahmen gezielt fördern zu können. Mit solch einer Diagnose kommt eine Perspektive auf die sprachliche Bildung und Förderung zum Vorschein, die Zwei- und Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung und zugleich als Bildungspotenzial zulassen würde.

Die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung im Kontext von Migration besagen, dass das aktive Erlernen und die systematische Weiterentwicklung und Förderung der Erstsprache(n), neben der Unterrichtssprache/ Zweitsprache Deutsch, sich auf die sprachliche und kognitive Entwicklung von zwei- oder mehrsprachig lebenden Kindern und Jugendlichen positiv auswirken (vgl. DE CILLIA 2013: 4-6; GOGOLIN 2017: 47; KRUMM 2016: 64-66).

Die Anerkennung und Einbeziehung der Zwei- und Mehrsprachigkeit in die Sprachbildungsprozesse bringt nicht nur Vorteile in Hinblick auf die Aneignung der Zweitsprache Deutsch und aller weiteren Sprachen, sondern sie hat einen positiven Einfluss auf die Identitätsentwicklung, indem sie das Selbstwertgefühl stärkt, familiäre Identität bildet und hiermit die Integration in die Gesellschaft fördert (vgl. KRUMM 2016: 63; WEGNER/ DIRIM 2016: 9-10).

Ein wichtiger Effekt der mehrsprachigen Entwicklung liegt in der Ausbildung von Sprachenbewusstheit, die einen reflektierten Umgang mit Sprachen ermöglicht und eine Schlüsselrolle bei der Herausbildung von bildungssprachlicher Kompetenz spielt (vgl. GOGOLIN 2017: 47; KRUMM 2016: 64-65). Überdies werden durch eine Einbeziehung und gezielte Förderung der Zwei- und Mehrsprachigkeit, die Fähigkeiten zur sprachlichen Analyse

16 Anzumerken ist, dass mit der Verwendung des Begriffs „Deutsch als Zweitsprache“ inferiorisierende und diskriminierende Effekte einhergehen können, wenn dieser Begriff zur Bezeichnung des Sprachbesitzes dient. Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, werden oft zu Gruppen der „DaZ-Sprecherinnen“ und „DaZ-Sprecher“ zugeordnet und im Zuge dessen in eine inferiore Position gestellt. Im Gegensatz zu „DaM-Sprecherinnen“ und „DaM-Sprecher“ wird ihnen oft eine muttersprachliche Kompetenz im Deutschen abgesprochen, was den Untersuchungen zufolge zum faktischen Ausschließen und zu Benachteiligungen führt (vgl. DIRIM/ POKITSCH 2017).

entwickelt, die Spracherwerbsstrategien genutzt und die sprachliche Kreativität angeregt (vgl. DE CILLIA 2013: 6-7).

Mit all diesen Fähigkeiten werden Schülerinnen und Schüler nicht nur besser für das sprachliche Lernen gerüstet, sondern den im Laufe der Bildung kognitiv anspruchsvollen Anforderungssituationen gerechter.

Zahlreiche Studien liefern Hinweise auf die Synergie zwischen den Sprachen, die in Form eines positiven Transfers von den in der/ oder in den jeweiligen Erstsprache/n gefestigten Fähigkeiten, die in den anderen Sprachen sichtbar werden (vgl. GOGOLIN 2017: 47).

Dieser translingualen Nutzung von erstsprachlichen Ressourcen für den Erwerb der zweiten Sprache¹⁷ liefert die Cummins'sche Interdependenzhypothese (CUMMINS 1981) eine spracherwerbstheoretische Grundlage. Diese besagt, dass „sprachliches Wissen in der einen Sprache sich auf die Aneignung der anderen Sprache bzw. anderer Sprachen positiv auswirkt“ (WEGNER/ DIRIM 2016: 9). Diese positiven Auswirkungen der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb und somit auf den Lernerfolg verdeutlicht das von Cummins entwickelte „Doppel-Eisberg-Modell“ (CUMMINS 1984: 143), auf welchem die Annahme zur bilingualen Sprachkompetenz beruht.

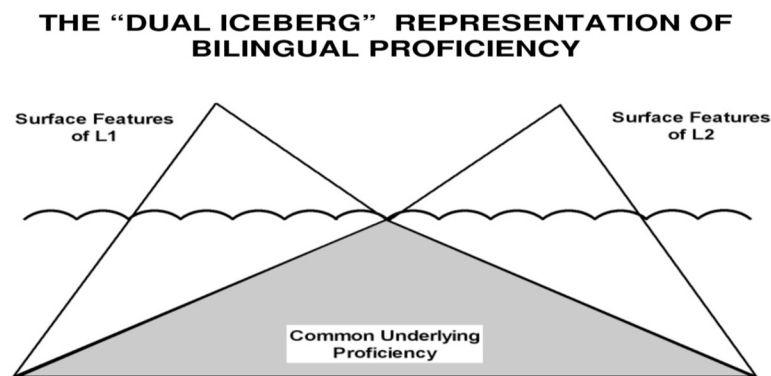


Abbildung 1: Doppel-Eisberg-Modell nach Cummins (CUMMINS 1984: 143).

Der Fokus dieses Modells liegt darin, aufzuzeigen, dass zwei sich auf der Oberfläche befindliche, aber unterschiedliche Sprachen im Grunde genommen auf identischen kognitiven, zugrundeliegenden Prozessen, die mit dem Begriff „Common Underlying Proficiency“ (CUP)

¹⁷ Lernförderliche Transfereffekte wurden in beiden Richtungen festgestellt, jeweils von stärker entwickelten Teilfähigkeiten in einer Sprache auf die schwächere (vgl. GOGOLIN 2010: 541).

erfasst werden, basieren. Dieser Begriff symbolisiert eine für die beiden Sprachen unsichtbare, gemeinsame, kognitive/ mentale Basis, die crosslingual genutzt werden kann:

„This ‘‘common underlying proficiency‘‘ makes possible the transfer of cognitive/ academic or literacy-related skills across languages.“ (CUMMINS 1984: 143)

Daraus ist zu schließen, dass die kognitiv-akademische Fähigkeit nicht an eine Sprache gebunden ist, sondern sprachenübergreifend ist. Auch wenn sich Sprachen an der Oberfläche voneinander unterscheiden, sind die zugrunde liegenden mentalen Modelle einer kognitiv anspruchsvollen Sprachverwendung, die sich durch „Explizitheit“, „Situationsentbundenheit“, „gedankliche Ordnung“ und „sachliche Genauigkeit“ (GOGOLIN/ DIRIM et al. 2011: 55) auszeichnen, im Medium jeder Sprache anzuwenden.

Auf die Interdependenz in Hinblick auf bildungssprachliche Kompetenzen wies bereits Gantefort hin, der in Anlehnung an sprachenkontrastiv angelegte Studien zum Erzählerwerb den Transfer der narrativen Kompetenzen ableitet (vgl. GANTEFORT 2013a: 157).

Überdies eröffnet dieses Modell den Blick dafür, dass die Betrachtung und Erfassung der sprachlichen Kompetenzen von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen ausschließlich in der Zweitsprache der Komplexität der Sprachaneignung nicht gerecht wird. Die sprachlichen Kompetenzen von Zwei- und Mehrsprachigen sollten im Sinne des Cummins’schen „Doppel-Eisberg-Modells“ (CUMMINS 1984) als komplexe Kompetenz, die auf einem gemeinsamen Fundament basiert, verstanden und auf allen Ebenen¹⁸ erfasst und gefördert werden soll. Dies ist eine weichenstellende Bildungsvoraussetzung, die nur mit dem Einsatz von bildungssprachsensiblen, mehrsprachigen Verfahren zu erfüllen ist.

Im Allgemeinen gilt, dass Kinder und Jugendliche in ihrer Unterschiedlichkeit wahrgenommen werden sollten. Dabei handelt es sich um „ihre Lern- und Leistungsentwicklung, ihre Kompetenzen und Schwierigkeiten sowie ihre Ressourcen“ (GANTERFORT/ ROTH 2010: 575), welche im Falle von mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen auf jeden Fall alle lebensweltlich erworbenen Sprachen anbelangen. Lediglich eine Erfassung des Sprachstandes von einem zwei- und mehrsprachigen Kind und Jugendlichen in seiner Erst- und Zweitsprache, ermöglicht eine umfassende Diagnose der „Gesamtsprachlichkeit“ (SCHROEDER/ STÖLTING 2005: 62). Dagegen können Erhebungen, deren diagnostischer Fokus sich ausschließlich auf die Zweitsprache richtet,

„zwar den Stand der Kenntnisse in der Zweitsprache und

¹⁸ Damit soll zum Ausdruck kommen, dass die sprachstandsdiagnostischen Instrumente so zu gestalten sind, dass sie die beiden von Cummins eingeführten Dimensionen der Sprachbeherrschung, nämlich BICS und CALP, in der Erst- und Zweitsprache erfassen sollen (ausführlich dazu s. Kap. 2.3).

Sprachaneignungsstrategien beschreiben, eröffnen aber selbstverständlich keine Einsichten in die sprachlichen Fähigkeiten insgesamt; sie riskieren Fehltritte über die kommunikativen Fähigkeiten und laufen Gefahr, unangemessene Normen anzulegen.“ (REICH/ JEUK 2017: 550)

Entwicklungen in der pädagogischen Sprachstandsdiagnostik sollen ausdrücklich darauf abzielen mehrsprachig angelegte Verfahren für zwei- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche zur Verfügung zu stellen, um es somit der Lehrkraft zu ermöglichen die richtigen Entscheidungen zu treffen und angemessene sprachliche Förderung einzuleiten, ohne Gefahr zu laufen lediglich einen Teil der sprachlichen Kompetenz und Performanz ins Licht zu rücken, nämlich nur einen „Teilsprachstand“ (DÖLL/ DIRIM 2011a: 4) zu erfassen.

Aus dem Vergleich der Sprachen können Rückschlüsse über die Stärke bzw. Schwäche in einer oder der anderen Sprache geliefert werden. Dabei wird auch ihre jeweilige situative Anwendung (Sprachwechsel, Sprachdomänen) ersichtlich (vgl. REICH/ JEUK 2017: 550).

Nur auf diese Art und Weise lassen sich Auskünfte über die „Gesamtkompetenz“ (SCHROEDER/ STÖLTING 2005: 66) von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen liefern. An derartige Diagnosen anknüpfend, welche die tatsächlichen Ressourcen offenlegen, kann sprachliche Förderung dann ansetzen.

Gleichzeitig besteht bei der Interpretation der Ergebnisse von sprachvergleichend angelegten Instrumenten die Gefahr einer falschen Vorstellung von Bilingualität als zwei monolinguale Sprachen¹⁹, deren Sprachbestände dupliziert werden, anstatt sie als ineinander fließende, nicht trennbare und nicht zählbare „polyglotte Kompetenz“ (LIST 2005: 53) zu verstehen. Die verfügbare Erst- und Zweitsprache eines Individuums sind nicht, wie es oft im Alltagsvorstellung verbreitet wird, als voneinander trennbare „Sprachenluftballons im Kopf“ (FÜRSTENAU/ NIEDRIG 2010: 271) eines Kindes oder Jugendlichen zu verstehen. Erst- / Zweitsprache und Mehrsprachigkeit sind eher im Sinne der Cummins’schen Interdependenzhypothese (CUMMINS 1981) als ineinander beeinflussbare, nicht zählbare translinguale „Sprachigkeit“ (BUSCH 2013) zu verstehen.

Der Rückgriff auf die aktuellen Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung zu zwei- und mehrsprachiger Entwicklung, die die Komplexität des Erwerbs von Sprachen im migrationsgesellschaftlichen Kontext widerspiegeln, erlaubt die bestehenden Relationen zwischen der Erstsprache, der Zweitsprache und der Mehrsprachigkeit zu thematisieren und die

19 Verfahren, die Mehrsprachigkeit berücksichtigen, orientieren sich an der Vorstellung des Zusammenzählens von Sprachen (vgl. DÖLL/ DIRIM 2011a: 4; LENGYEL 2013: 164).

Problematik der Erfassung des Sprachentwicklungsstandes von zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern aus dieser Perspektive zu beleuchten.

Erstspracherwerb bezieht sich auf die Kinder, die von Geburt an entweder eine Sprache (monolingualer Erwerb) oder simultan zwei Sprachen (bilingualer Erwerb/ doppelter Erwerb) bis zum Alter von vier Jahren ungesteuert erwerben. Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen von bilingualen Kindern erfolgt grundsätzlich gleichrangig, wie bei monolingualen²⁰ (vgl. SIEBERT-OTT 2017: 162-163).

Vom Zweitspracherwerb im Kindesalter ist die Rede, wenn dieser nach dem vierten Jahr (früher Zweitspracherwerb)²¹ erfolgt, aber vor der Erreichung des siebten Lebensjahres beginnt (vgl. ebd. 2017: 166).

Mit diesen Begriffen wird im Spracherwerbsprozess die Reihenfolge der Sprachaneignung bezeichnet.

Es ist hier anzumerken, dass die Erkenntnisse zum Erst-/ Zweit-/ Mehrsprachenerwerb unter verschiedenen Migrationsbedingungen auf die Vielfalt möglicher Erwerbskonstellationen hindeuten. Die Sprachaneignung unterliegt unterschiedlichen Einflussfaktoren wie etwa dem Zeitpunkt des Beginns, dem Input, der Kontaktdauer, der Motivation, dem Bildungsstand, dem ökonomischen Status der Familie und anderen Faktoren, dementsprechend kann sich in der lebensgeschichtlichen Entwicklung die Aneignung von Sprachen ungleichmäßig ausprägen. Das Kontinuum reicht von einer „Sprachbalance“ (CANTONE 2017: 229),²² über zwei oder mehrere Sprachen, bis hin zum Sprachverlust (vgl. JEUK 2015: 16).

Es steht fest, je später eine Zweitsprache erworben wird, desto stärker ist der Einfluss der Erstsprache, welcher in Form von positivem oder negativem Transfer (Interferenz) beobachtet werden kann (vgl. JEUK 2015: 43).

In dieser Hinsicht bietet die Interlanguage-Hypothese (entsprechend der Hypothese von Selinker 1972) eine differenzierte Betrachtungsweise des Zweitsprachenerwerbprozesses. Sie sieht den Prozess des Zweitsprachenerwerbs als eine Abfolge vieler Zwischensprachen – auch „Lernersprachen“ oder „Interimssprachen“ genannt – die bestimmte Erwerbsstufen durchlaufen. Im Rahmen der Hypothese werden verschiedene Arten des Transfers beleuchtet,

20 Bei bilingualen Kindern sind im Allgemeinen dieselben Erwerbreihenfolgen wie bei monolingual aufwachsenden Kindern beobachtbar (vgl. SIEBERT-OTT 2017: 163).

21 Der frühe Zweitspracherwerb zeigt viele Gemeinsamkeiten mit dem Erstspracherwerb (vgl. SIEBERT-OTT 2017: 166).

22 Mit diesem Begriff deuten Cantone und Haberzettl (2008) darauf hin, dass im Zweit- Mehrspracherwerb eine Sprache die andere nicht dominieren kann, sondern sich in einer bestimmten Entwicklungsperiode schneller als die andere entwickeln kann. Aus diesem Grund wird in Anlehnung an Cantone und Haberzettl auf den Begriff „Sprachdominanz“ verzichtet (vgl. CANTONE 2017:229).

der die Elemente der Erst- als auch der Zweitsprache sowie hybride Bildungen als Indizien für die Progression des individuellen Lernprozesses berücksichtigt (vgl. JEUK 2015: 34-35; OOMEN-WELKE 2017a: 60).

Zahlreiche Untersuchungen des Sprachgebrauchs von Kindern und Jugendlichen, die unter Migrationsbedingungen aufwachsen, zeigen, dass Sprachen nicht monolingual verwendet werden, sondern sie werden miteinander in Form der gemischten Verwendung (Code-Mixing, Code-Switching, Transfer)²³ und der Mittlung (Übersetzen, Erläutern) zwischen ihnen kombiniert (vgl. DIRIM 2007: 116; DIRIM/ KREHUT 2017: 539-540).

Mehrsprachige Kinder und Jugendliche nutzen alle ihre sprachlichen Ressourcen in bestimmten sprachlichen Kontexten, um an und in der Gesellschaft teilnehmen und handeln zu können. In diesem Sinne verstandene „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ (GOGOLIN 2010: 531)²⁴ setzt keine perfekte Beherrschung der zwei oder mehreren Sprachen voraus, sondern bedeutet die Nutzung aller Sprachen und Sprachregister, aller Kenntnisse und Fähigkeiten, um mit der Gesellschaft kommunizieren zu können (vgl. GOGOLIN 2010; DIRIM/ MECHERIL 2010a). Da der gemischte Sprachgebrauch auf die ausgeprägten metasprachlichen Kompetenzen und Handlungsfähigkeit der Mehrsprachigen hindeutet, sollte er von den Pädagoginnen und Pädagogen nicht als Anzeichen für Inkompetenz und sprachliche Defizite wahrgenommen werden, sondern als Vorsprung im Sprachaneignungsprozess und gewichtige sprachliche Ressource (vgl. DIRIM 2007: 117; DIRIM/ KREHUT 2017: 536).

Die „Sprachkontaktphänomene“ (DIRIM 2007) erfüllen im jeweiligen Gesprächskontext eine passende Funktion²⁵ und sind als wichtige Indikatoren für Erwerbstände zu sehen, daher sollen sie von der sprachstandsdiagnostischen Instrumenten erfasst und bewertet werden (vgl. DIRIM 2007: 119-120).

Die Berücksichtigung dieser Phänomene mittels Diagnose bietet die Chance das kreative Potenzial der „lebensweltlich multilingual“ (DIRIM/ KREHUT 2017: 535) aufwachsenden Kinder und Jugendlichen zu entdecken und nutzbar zu machen. Diagnostische Verfahren, die den Anspruch zu erfüllen haben die „Sprachigkeit“ (2013) im Sinne des gesamten nicht

23 Code-Switching (situationsgerechte Umschaltung auf die andere Sprache) Code-Mixing (wechselnder Gebrauch von zwei Sprachen innerhalb einer Kommunikation) Transfer (gegenseitige Wirkung zweier Sprachen) (vgl. DÖLL/ DIRIM 2011b: 162).

24 Mit dem Begriff „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ weist Gogolin auf die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen hin, die durch den täglichen Einsatz von mehr als einer Sprache geprägt wird. Die unter den Migrationsbedingungen erworbenen Sprachen unterscheiden sich in Bezug auf die Sprachaneignung und den Sprachgebrauch von Mehrsprachigkeit, die im fremdsprachlichen Kontext erworben und benutzt wird (vgl. GOGOLIN 2010: 544).

25 Die Untersuchungen zur Rolle mehrsprachiger Kommunikation im schulischen Raum, die unter Jugendlichen der Sekundärstufe II durchgeführt wurden, haben gezeigt, dass der Rückgriff auf Familiensprachen eine bestimmte Funktion erfüllt (vgl. BÜHRIG/ DUARTE 2013).

teilbaren sprachlichen Repertoires eines zwei- und mehrsprachigen Kindes oder Jugendlichen zu erfassen, sollen diese sprachliche Realität widerspiegeln.

Zum Zwecke der holistischen Betrachtung von Gesamtsprachigkeit, und der möglichst realistischen Diagnose davon, ist es dringend notwendig sich mit dem Aspekt von Normierung auseinanderzusetzen. Die lange Zeit von kontroversen Herangehensweisen an diese Thematik hat zu diversen Lösungsvorschlägen geführt, was den richtigen Ansatzpunkt bei der Festsetzung optimaler Normierungen in Bezug auf die Beurteilung der Sprachstände von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen angeht.

Dies scheint seit Jahren ein ungelöstes Problem zu sein. Die polemische Diskussion darum nach welchen Maßstäben und Normen die Leistungen von Kindern und Jugendlichen, die Deutsch nicht als Erstsprache sprechen, gemessen werden, liefert keine eindeutige Antwort (vgl. DÖLL 2012: 66; DÖLL/ DIRIM 2011b: 157).

Die sprachlichen Leistungen der monolingualen Altersgenossen, bei denen bestimmte Erwerbsreihenfolgen von sprachlichen Phänomenen und Strukturen, samt bestimmten herausgearbeiteten Entwicklungsstufen, erforscht und beschrieben wurden, dürfen nicht als Maßstab zur Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten von mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen gelten.

Für die Einschätzung des Sprachstandes im Deutschen von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen ist davon auszugehen, dass als Maßstab das Kontaktalter – im Sinne des Zeitpunktes vom Erstkontakt mit der Zweitsprache – bei weitem wesentlicher ist, als das Lebensalter. Damit geht einher, dass Erwerbsfortschritte in Zusammenhang zur bestehenden Kontaktdauer, sowie Intensität des Kontakts gemessen werden sollen (vgl. REICH/ JEUK 2017:551).

Kontaktdauer und Lebensalter, in dem der Erwerb der Zweitsprache angefangen hat, sind die Faktoren, die sich auf die Aneignungsprozesse signifikant auswirken (vgl. DÖLL 2012: 66).

Um dem Risiko der falschen Normensetzung bei der Beurteilung von Sprachständen der zwei- und mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen auszuweichen, plädieren Ehlich (2007), Reich (2007) und Döll (2012) für jene sprachstandsdiagnostischen Instrumente, welche wiederholend die schulische Laufbahn begleiten. Auf diese Art und Weise lassen sich die Stärken und Schwächen des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen, und somit deren individuelle sprachliche Progression bzw. Stagnation erfassen, ohne sie zu diskriminieren. Dies wiederum ermöglicht es, die nächstliegenden Ziele in der individuellen Förderung nachzuverfolgen.

Diese Erkenntnisse lassen sich auch auf die Diagnose des Standes der Erst- bzw. nicht deutschen Familiensprache der Kinder und Jugendlichen anwenden, die sich unter

Migrationsbedingungen anders als bei monolingual aufwachsenden Kindern im jeweiligen Land entwickeln (vgl. DÖLL/ DIRIM 2011b: 157).

Die eigentliche Voraussetzung für den Sinn und Zweck alle zwei- und mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen in ihrem Spracherwerb zu fördern, ist es zu verstehen, dass es sich nicht um das „[...] ‚Entweder – Oder‘ im Sinne von zwei getrennten, nicht miteinander interagierenden Sprachen“ (LENGYEL 2007: 107) handelt, sondern um die Synergie der sprachlichen Ressourcen. Diese sind als Medium des Lernens zu sehen und zu nutzen.

Solange diese Tatsachen nicht von Bildungspolitik wahrgenommen werden und auch kein Gegenüber in den sprachstandsdiagnostischen Verfahren finden, lassen sich keine individuell angepassten Förderangebote konzipieren und umsetzen. Einige Schritte in dieser Richtung wurden bereits unternommen, allerdings ist noch von einem langwierigen Prozess auszugehen, bis es zu einer für alle zufriedenstellenden Bildungslage kommt. Sprachenvielfalt in jede Diagnose einzubeziehen, scheint immer noch ein Desiderat zu sein. Erst wenn die Bildungspolitik die Zwei- und Mehrsprachigkeit „als bildungsrelevante Bedingungen“ (ROTH/ DIRIM 2007: 651) wahrnimmt, werden mehrsprachige Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen als Kapital gewertet werden, das es zu entdecken, zu erfassen, zu fördern und nicht zu bekämpfen gilt. Wird dies real, kann an den Schulen mehr Bildungsgerechtigkeit hergestellt werden und diagnosegestützte **Bildung für alle** realisiert werden.

2.3 Bildungssprache als essenzielle Dimension der Sprachstandsdiagnostik

Die Gestaltung der Bildung für zwei- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche soll nach einem Gesamtkonzept erfolgen, das eine nachhaltige Entwicklung und diagnosegestützte Förderung aller sprachlichen Ressourcen bietet. Ein hoher Stellenwert im Bildungsprozess wird einem besonderen Ausschnitt der Sprachhandlungskompetenz zugeschrieben, und zwar der Bildungssprache, die als Schlüsselfaktor zum schulischen Erfolg betrachtet wird. Das Wissen um diesen Faktor, bzw. dieses Phänomen und deren unmittelbarer Einfluss auf die schulische Leistung, reicht aber bei weitem nicht aus, da Bildungssprache eine multidimensionale Matrix der sprachlichen Ressourcen im schulischen Kontext bedeutet. Daher ist die Förderung des schulischen Erfolgs direkt mit der Förderung der Bildungssprache verbunden. Es ist allerdings notwendig zu verstehen, was Bildungssprache ist und was sie auf jeden Fall nicht ist. Sonst sind nämlich Diagnostik und fundierte, analysebasierte sprachliche Förderung nicht möglich.

Obwohl der Terminus „Bildungssprache“ keine Entdeckung des 21. Jahrhunderts ist²⁶, wurde er im Zusammenhang mit der Gründung des Modellprogramms FÖRMIG, dessen Kernanliegen die sprachliche Bildung und diagnosegestützte sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist, aufs Neue entdeckt und mit einem neuen akzentuierten Verständnis geprägt (vgl. ROTH 2014). „Bildungssprache“ dient als

„[...] Vokabel eines neuen Verständnisses einer umfassenden sprachlichen Bildung [...], das Sprache nicht einfach nur als Medium oder ausschließlich funktionales Instrument versteht, sondern als ein das Individuum handlungsfähig werden lassendes Werkzeug der Welterschließung.“ (ROTH 2014: 37)

Mit diesem Verständnis von Bildungssprache wird die institutionelle Dimension von Bildungssprache unterstrichen und der Bezug zwischen Bildung und Sprache hergestellt. In Anlehnung an den Analogiebegriff von Jürgen Habermas (1977) hat FÖRMIG auf den Zusammenhang zwischen dem Verfügen über die Bildungssprache und der herausragenden Rolle der (schulischen) Bildung bei ihrer Vermittlung und Anwendung hingewiesen.

Der deutsche Philosoph und Soziologe Jürgen Habermas hat in seinem Aufsatz „Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache“ die nahen Bezüge zwischen Bildung und Sprache herstellt, sowie die Bindung der Individuen an Institutionen thematisiert. Habermas behandelt die genannten Begriffe ausführlich und konkretisiert in Bezug auf unterschiedlichen Sprachgebrauch in Alltag, Schule und Universität (vgl. GOGOLIN/ LANGE 2011: 108; ROTH 2014: 49).

Habermas versteht Bildungssprache als diejenige Sprache,

„[...] die überwiegend in den Massenmedien, in Fernsehen, Rundfunk, Tages- und Wochenzeitungen benutzt wird. Sie unterscheidet sich von der Umgangssprache durch die Disziplin des schriftlichen Ausdrucks und durch einen differenzierteren, Fachliches einbeziehenden Wortschatz; andererseits unterscheidet sie sich von Fachsprachen dadurch, dass sie grundsätzlich für alle offensteht, die sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen können.“ (HABERMAS 1977: 39)

Habermas grenzte demzufolge Bildungssprache von der Umgangssprache sowie von der Fachsprache ab und positioniert sie zwischen diesen beiden Sprachen. In dieser Mittelposition

26 „Bildungssprache“ fand Verwendung bereits früher in verschiedenen Disziplinen wie Soziologie, Erziehungswissenschaft, Sprachwissenschaft, Literatur usw. mit einem Spektrum an Auffassungen und wurde oft als eine „höhere“, „bessere“, „reine“ Sprache der Gebildeten, bezeichnet, die sich von der Mundart abgrenzt (vgl. ROTH 2014; BERENDES/ DRAGON et al. 2013: 18-19).

spricht Habermas der Bildungssprache eine besondere Funktion zu, „die Verbindungslinien des Faches mit dem Ganzen der Welt und der Lebensaufgaben wahrzunehmen.“ (SCHELER 1960:394 zit. nach HABERMAS 1977: 40).

Roth knüpft an die Begriffsbestimmung der Bildungssprache von Habermas an und weist darauf hin, dass sich Fachsprache von alltäglichem Sprachgebrauch unterscheidet. Demnach liegt ein signifikantes Potenzial der Bildungssprache als „Instanz der Orientierung“ (ROTH 2014: 49) in der Vermittlung „zwischen den Wissensbeständen und Sprachregistern“ (ebd.: 49). In diesem Sinne ist die Bildungssprache wie eine Membran zwischen Alltagssprache und Fachsprache, die den Lernenden das Verstehen und den Umgang mit fachspezifischen Themen und Themenbereichen ermöglicht (vgl. HABERMAS 1977; ROTH 2014).

Ein lernendes Individuum benötigt einerseits die Bildungssprache, um an der Schule und der Gesellschaft partizipieren zu können, und andererseits die Bildungsinstitutionen, die ihm dieses sprachliche Register, gleichgültig der sozialen Herkunft, erwerben lässt.

Weiter führt Reich (2008) folgende Definition der Bildungssprache ein, die eine normative Bedeutung von Bildungssprache veranschaulicht:

„Bildungssprache ist eine Art, Sprache zu verwenden, die durch die Ziele und Traditionen der Bildungseinrichtungen geprägt ist. Sie dient der Vermittlung fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten und zugleich der Einübung anerkannter Formen der beruflichen und staatsbürgerlichen Kommunikation.“ (REICH 2008 zit. nach LENGYEL 2010: 596)

Reich macht darauf aufmerksam, dass die Bildungssprache die Sprache der Bildungseinrichtungen ist, daher liegen der Erwerb und der Ausbau der Bildungssprache in deren Verantwortungsbereich. Die kognitive Rolle der Bildungssprache kommt hier zum Vorschein, indem der enge Zusammenhang zwischen Sprache und Lernen, betont wird, da sprachliches und fachliches Lernen sich aufeinander beziehen. Bildungssprache wird gleichzeitig als Medium und Lernziel gesehen. Das Vorhandensein der Bildungssprache bzw. bildungssprachlicher Fähigkeiten macht erst die Vermittlung komplexer Inhalte möglich:

„Die Vermittlung und die Verinnerlichung komplexer Sachverhalte erfolgt in der Institution Schule größtenteils im semiotischen System einer natürlichen Sprache [...]; unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist demnach eine hinreichend differenziert ausgebildete sprachliche Ausdrucks- und Verstehensfähigkeit als bildungssprachliche Kompetenz, deren perzeptuell wahrnehmbares Produkt bildungssprachliche Register darstellen.“ (GANTEFORT 2013b: 72-73)

Mit der Vielfalt der Interpretationen und Herangehensweisen, hat sich um den Terminus „Bildungssprache“ ein Forschungsbereich herauskristallisiert, deren Augenmerk in erster Linie auf enger Verbindung zwischen Wissenserwerb in den Bildungsinstitutionen und der „Bildungssprache“ als „sprachlichem Register“ besteht.

Weitere Ansatzpunkte für die Begriffsbestimmung von Bildungssprache liefern Konzepte von Basil Bernstein, M.A.K. Halliday und Jim Cummins (vgl. GOGOLIN/ LANGE 2011: 110). Eine Gemeinsamkeit dieser drei Konzepte erweist sich im Unterschied zwischen der kontextgebundenen Alltagssprache und der kontextentbundenen schriftlich geprägten Sprache der Bildung, die sowohl in mündlicher als auch in schriftlichen Formen auftritt.

Basil Bernstein hat auf den Zusammenhang zwischen Sprachstruktur und Gesellschaftsstruktur verwiesen. Mit dem Begriff *restringierter Code* als Sprache der Unterschicht und *elaborierter Code* als Sprache der Mittel- und Oberschicht, macht er auf die schichtspezifischen Sprachdifferenzen aufmerksam. Bernstein ging davon aus, dass bestimmten Bevölkerungsschichten der Zugang zum *elaborierten Code* verwehrt bleibt, wodurch Bildungsungleichheit entsteht. Seinen Erkenntnissen zufolge verfügen Kinder aus Mittel- und Oberschicht über Fähigkeiten beider Sprachcodes, während Kinder aus der Unterschicht nur den *restringierten Code* anwenden könnten, dadurch kommen sie, laut ihm, mit einem kontextentbundenen Diskurs nicht mehr zurecht (vgl. BERENDES/ DRAGON et al. 2013: 18-19).

Bernsteins schlüssige Argumentation zum *elaborierten Code* bildet den Anknüpfungspunkt zur aktuellen Diskussion um den Zusammenhang zwischen Bildungsbenachteiligung der Kinder und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund und dem Verfügen über die „Bildungssprache“ als Schlüssel zum schulischen Erfolg.

Weitere Anregungen für die neue Ausgestaltung des Begriffes „Bildungssprache“ als Register geben die Ausführungen vom englischen Sprachwissenschaftler Michael Alexander Kirkwood Halliday, der im Rahmen seiner Theorie der *Funktional Grammar* (HALLIDAY 1994) den Begriff eines sprachlichen Registers prägte (vgl. GOGOLIN/ LANGE 2010: 110; RIEBLING 2013: 112).

In seinem funktionalen Zugang zu Sprache definiert Halliday die Bildungssprache als „[...] set of meanings that is appropriate to a particular function of language, together with the words and structures which express these meanings“ (HALLIDAY 1978: 195 zit. nach RIEBLING 2013: 112) – sprich als sprachliches Register bzw. Varietäten des Sprachgebrauchs, die zu Kommunikationskontexten in Beziehung stehen.

Die Wahl des sprachlichen Registers ist kontext- und situationsabhängig und wird durch drei

Faktoren bestimmt: Thema (*field*), Diskursmodalität (*mode*) und Beziehung der Kommunikationspartner zu einander (*tenor*) (vgl. BERENDES/ DRAGON et al. 2013: 20; RIEBLING 2013: 113).

Gemäß Halliday resultiert das Phänomen der Registervariation aus der Tatsache, dass Äußerungen in verschiedenen Konstellationen unterschiedlich realisiert werden und von Situationsanforderungen bestimmt werden, so wie in der kontextgebundenen Alltagssprache und der kontextunabhängigen Bildungssprache.

Was die Bildungssprache und deren Zusammenhang mit dem Wissenserwerb im schulischen Kontext angeht, darf keinesfalls der Name von Jim Cummins fehlen.

Der Mehrsprachigkeitsforscher stellt mit den Konzepten BICS – Basic Interpersonal Communication Skills (kontextualisierte Alltagssprache) und CALP – Cognitive Academic Language Proficiency (dekontextualisiertes kognitiv-akademisches Sprachregister), ein Modell des Sprachgebrauchs im unterrichtlichen Kontext dar und liefert mit seiner Theorie einen Erklärungsversuch für häufig auftretende, schulische Probleme von Zweitsprachlernenden²⁷(vgl. CUMMINS 1984: 136-139).

BICS und CALP werden beide gleichermaßen im Unterricht vorausgesetzt. Trotzdem entfernt sich im Laufe der Schullaufbahn die Sprache der Schule immer weiter von der alltäglichen, mündlichen Unterhaltung. Ein gutes Niveau an Alltagssprache reicht nicht aus um kognitiv herausfordernden und kontextreduzierten Anforderungen gerecht zu werden, die sowohl in mündlicher als auch schriftlicher Form in einer fortschreitenden Bildung auftreten (z.B. Referate, Erörterungen, Erklärungen usw.). Dies macht deutlich warum „[...] immer wieder [...] sprachlich scheinbar versierte Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Unterricht in den Schulen [scheitern]“ (KRUMM 2007: 199). Die textuelle Durchformung des Unterrichts fordert von Lernenden das Beherrschen der Bildungssprache.

Dabei ist es wichtig auf den signifikanten Unterschied in der Erwerbsdauer der bildungssprachlichen Fähigkeiten hinzuweisen. Somit brauchen Kinder ca. fünf bis acht Jahre, um bildungssprachliche Kompetenzen in der Zweitsprache zu erwerben. Dagegen erfordert der Erwerb alltagssprachlicher Kompetenzen (BICS) in der Zweitsprache etwa sechs Monate bis zwei Jahre (vgl. GOGOLIN 2017: 45; GOGOLIN/ LANGE 2011: 110-111).

Bildungssprache ist demnach ein sprachliches Register, das sich von der Alltagssprache durch

27 Die Untersuchungen haben offenbart, dass Schülerinnen und Schüler die spezielle schul- und bildungsrelevanten sprachlichen Fähigkeiten beherrschen mit schulischen Aufgabenstellungen besser Schritt hielten als Schülerinnen und Schuler, die über diese Fähigkeiten nicht verfügen (vgl. GOGOLIN/ LANGE 2011:108).

ein „hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit“ (BECKER-MROTZEK/ ROTH 2017: 22) unterscheidet und besonders in Hinblick auf bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler gezielt gefördert werden muss. Der Begriff „konzeptionelle Schriftlichkeit“ wurde von Peter Koch und Wulf Oesterreicher (1994: 587) geprägt. Auf den Kommunikationskontext bezogen unterschieden die beiden Germanisten zwischen einer „Sprache der Nähe“ und einer „Sprache der Distanz“. Beide lassen sich auf ein konzeptionelles Kontinuum situieren, wobei die „Sprache der Distanz“, sich durch Merkmale der Schriftlichkeit wie „öffentlich“, „emotionslos“, „situations- und handlungsentbunden“, auszeichnet (vgl. KOCH/ OESTERREICHER 1994: 587-589).

Daraus folgt, dass die konzeptionell schriftliche Bildungssprache eine Hürde im Bildungsprozess für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler sein kann, die zu überwinden gilt. Einen wichtigen Meilenstein auf dem Weg zum deren Auf- und Ausbau stellt die Schule dar, denn sie dient in erster Linie der Wissensvermittlung und dem Wissenserwerb sowie einer systematischen Kontrolle und einer nachhaltigen Förderung.

Es ist in dieser Hinsicht substanziell Instrumentarien einzusetzen, die es erlauben das Vorhandensein von bildungssprachlichen Kompetenzen festzustellen (vgl. GANTEFORT/ ROTH 2010: 573), diese zu evaluieren, um daran anschließend den Schülerinnen und Schülern individuelle und passgenaue Förderangebote unterbreiten zu können. Der Weg dorthin führt allein und einzig über das Mittel der Sprachstandsdiagnostik. Diese muss in erster Linie Instrumente zur Verfügung stellen, deren diagnostischer Fokus mit den sprachlichen Anforderungen der Institution Schule in der Bildungsbiografie korrespondiert. Daraus ergibt sich eine klare Forderung an die Sprachstandsdiagnose, nämlich die Bildungssprache als ausschlaggebenden Indikator zur Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten bei den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wahrzunehmen.

Wie bereits erwähnt, kann eine ausreichende alltagssprachliche Kompetenz BICS in der Zweitsprache „verdeckte Sprachschwierigkeiten“ (KNAPP 1997: 5) überdecken. Somit rückt ein wichtiges Qualitätskriterium für die Sprachstandsdiagnostik ins Visier, das hilft unzureichende bildungssprachliche Fähigkeiten zu entdecken. Gantefort und Roth fordern unmissverständlich:

„[...] nicht nur die Sprachoberfläche im Sinne grammatischer Korrektheit zu erfassen, sondern darüber hinaus Phänomene, mit denen sich der Umfang der bildungssprachlichen Kompetenz einschätzen lässt.“ (GANTEFORT/ ROTH 2010: 578)

Dieser Anforderung kommen jene Sprachstandsfeststellungen nach, welche nicht von einem alltagssprachlichen Verständnis der Sprachkompetenz ausgehen, sondern Sprache mehrdimensional betrachten und im Zuge dessen bildungssprachliche Ebene berücksichtigen. Ein Gesamtbild der sprachlichen Fähigkeiten eines zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindes oder Jugendlichen liefern jene Instrumente, deren diagnostischer Schwerpunkt auf der Erfassung der bildungssprachlichen Kompetenzen, sowohl in der Deutschen als auch in den Familiensprachen liegt:

„Nur anhand einer mehrsprachigen Diagnostik kann eine annähernd valide Aussage darüber getroffen werden, ob sich die bildungssprachliche Kompetenz – so wie sie im Medium der Zweitsprache Deutsch offenbart – tatsächlich die kognitiven Fähigkeiten einer Schülerin oder eines Schülers widerspiegeln oder ob mangelnde Fähigkeiten in Kerngrammatik und -wortschatz der Zweitsprache möglicherweise vorhandene, im Medium der Erstsprache erworbene Ressourcen verschleiern.“

(GANTEFORT/ ROTH 2010: 588)

Die Konstruktion von diagnostischen Instrumenten zur Erfassung der bildungssprachlichen Kompetenzen erfordert eine genaue Kenntnis über die sogenannten Merkmale der Bildungssprache²⁸. Für die deutsche Sprache schlug der Germanist H. H. Reich eine Systematisierung der Merkmale vor und er unterteilte diese in diskursive, lexikalisch-semanticke und syntaktische Merkmale²⁹ (vgl. REICH 2008 zit. nach GOGOLIN/ LANGE 2011: 113-114).

Zu den diskursiven Merkmalen gehören: eine klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel; ein hoher Anteil monologischer Formen (z. B. Vortrag, Referat, Aufsatz); fachgruppentypische Textsorten (z. B. Protokoll, Bericht, Erörterung, Begründung); stilistische Konventionen (z. B. Sachlichkeit, logische Gliederung, Strukturiertheit, angemessene Textlänge, hohe Kohärenz).

Lexikalisch-semanticke Merkmale sind die zweite Gruppe und zu dieser gehören folgende Phänomene: differenzierende und abstrahierende Ausdrücke (z. B. *nach oben transportieren*

28 Eine empirische Erforschung der Merkmale der Bildungssprache muss zuvor gemacht werden, ihr Abschluss ist in absehbaren Zeit nicht möglich. Der Unterschied zur Alltagssprache wurde relativ gut geklärt, dagegen eine trennscharfe Abgrenzung zu der Fach- und Wissenschaftssprache ist bislang empirisch nicht abgeschlossen (vgl. BECKER-MROTZEK/ ROTH 2017: 23).

29 Da eine vollständige Darstellung den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, wurden die wichtigsten Merkmale systematisiert und zusammengestellt aus: (vgl. BECKER-MROTZEK/ ROTH 2017: 23; BERENDES/ DRAGON et al. 2013: 26; FEILKE 2012: 8-9; GOGOLIN/ LANGE 2011:113-114 (nach REICH 2008); OOMEN-WELKE 2017b:403; RIEBLING 2013: 134).

statt *raufbringen*); Präfixverben, darunter viele mit untrennbarem Präfix und mit Reflexivpronomen (z. B. *erhitzen, sich entfalten*); Komposita (z. B. *Periodensystem, Winkelmesser*); Fachbegriffe (z. B. *Ökosystem*); Nominalisierungen (z. B. *Erzeugung, Durchmesser*) und weniger gebräuchliche Wörter (z. B. *Obhut, Salzbergwerk*).

Zu den syntaktischen Merkmalen gehören: explizite Markierungen der Kohäsion (des Textzusammenhangs); Satzgefüge (z.B. Konjunktionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive); unpersönliche Konstruktionen (z. B. Passivsätze, man-Sätze, Konstruktionen mit passivischer Semantik z.B. *Das Ergebnis bleibt abzuwarten*); Nebensatzkonstruktionen; Konditionalsätze; Funktionsverbgefüge (z. B. *in Betrieb nehmen*); umfängliche Attribute (z. B. *der sich daraus ergebende Schluss, die Zersetzung unter Sauerstoffanschluss*); eingeschobene Partizipialkonstruktionen (z. B. *Wenn die Rede auf die gestrigen, schon bekannt gewordenen und kritisierten Entscheidungen kommen sollte*); Präpositionaladverbiale (z.B. *unter Druck, durch Erhitzen*).

Diese Zusammenstellung der wichtigsten Merkmale zeigt, dass „Bildungssprache“ ein sprachliches Konstrukt ist, das verschiedene durch konzeptionelle Schriftlichkeit geprägte Phänomene umfasst. Im Unterricht wird sie sowohl im Medium der Schriftlichkeit wie auch der Mündlichkeit gefordert. Schülerinnen und Schüler werden mit fortschreitender Bildung und Ausdifferenzierung der Fächer vor steigende Herausforderungen gestellt. Wenn Bildungssprache das nötige Rüstzeug für den schulischen und außerschulischen Sprach- und Wissenserwerb, für die gesellschaftliche Teilhabe und den beruflichen Erfolg ist, erwächst für pädagogische Konzepte eine Forderung nach durchgängiger Vermittlung und Förderung sowohl in der Deutschen als auch in den Familiensprachen. Im Zuge so verstandener umfassender sprachlicher Bildung werden die betroffenen bildungsbenachteiligten Kinder und Jugendlichen eine konstante Unterstützung und Förderung erhalten und somit können erhebliche Nachteile im schulischen Kompetenzerwerb vermindert werden. Dennoch ist eine erfolgreiche Implementierung dieses Vorhabens ohne einen gezielten Einsatz bildungssprachsensibler Instrumente, die nicht nur Alltagssprache, sondern auch die bildungssprachlichen Phänomene in der Erst- und Zweitsprache erfassen, nicht realisierbar.

2.4 Sprachstandsdiagnose als Grundpfeiler der „Durchgängigen Sprachbildung“

Eine regelmäßige Sprachstandsdiagnose ist die grundlegende Voraussetzung für eine bewusste schulische Sprachbildung und sprachliche Förderung, deren Kern darin besteht alle verfügbaren sprachlichen Ressourcen, besonders die Bildungssprache/n passgenau auf- und auszubauen.

Nur auf diese Art und Weise können zwei- und mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche in ihrer sprachlichen Entwicklung gezielt unterstützt werden. Die Realisierung dieses Vorhabens in der Praxis erfordert, dass eine Konzeption von Mehrsprachigkeit als institutionelle Wirklichkeit, auf curricularen, schulorganisatorischen und didaktischen Ebenen realisiert wird.

Der an österreichischen und deutschen Schulen herrschende Bildungsnotstand von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, deutet auf die Notwendigkeit der Implementierung von innovativen, theoretisch fundierten Bildungskonzepten hin. Es steht fest, dass Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund in den österreichischen und deutschen Bildungssystemen trotz reichlich angebotener Deutschfördermaßnahmen³⁰ wiederkehrend ungünstige Resultate im Kompetenzerwerb erreichen. Demnach sind „[...] innovative Konzepte, die auf ressourcenorientierte, lebensweltbezogene, individualisierende und kontextualisierende Bildungsprozesse setzen“ (DIRIM/ HAUENSCHILD/ KLOSE 2008: 16) angebracht. Es besteht ein ernstes Bedürfnis nach Umsetzung solcher Maßnahmen, um klare Weichen für den Umgang mit soziokultureller Diversität und sprachlicher Heterogenität zu stellen.

Modelprogramm FÖRMIG hat mit dem Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ eine bahnbrechende Antwort auf dieses Desiderat geliefert und eine „neue Kultur der Sprachbildung in Deutschland“ (GOGOLIN 2013: 16) geschaffen, die den zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen eine inklusive sprachliche Bildung bietet.

Das Gesamtkonzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ griff zurück auf die umfassenden Erkenntnisse der nationalen und internationalen Bildungsforschung, sowie Ansätze sprachlichen und fachlichen Lernens im englischsprachigen Raum LAC, CLIL, Language Awareness (vgl. GOGOLIN/DIRIM et al. 2011: 60-61; NEUMANN/ SCHWAIGER 2015: 23). Der Grundgedanke hinter der Gestaltung dieses innovativen Konzepts war es, Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund im Prozess der Sprachbildung passgenau zu unterstützen und zu fördern. Fach- und bildungsrelevante sprachliche Kompetenzen, sowie die mehrsprachlichen Ressourcen sollten in diesem Sinne explizit und kontinuierlich, stufenübergreifend aufgebaut und diagnosegestützt gefördert werden, um bei Sprachenvielfalt Chancengleichheit zu erreichen.

30 Die im Rahmen des Modalprogramms FÖRMIG durchgeführte Evaluation der Fördermaßnahmen ergab, dass additive Deutschförderung relativ geringe Effekte auf die Leistungsentwicklung erzielt (vgl. GOGOLIN /DIRIM et al. 2011: 53; REICH 2013: 57).

Im Projektverlauf kam es aufgrund neugewonnener Erkenntnisse zur Bestimmung und Ausdifferenzierung der Begriffe „Sprachbildung“ und „Sprachförderung“. „Sprachbildung“ wird als Oberbegriff in Abgrenzung zur „Sprachförderung“, als einen Unterbegriff, verwendet (vgl. GOGOLIN /DIRIM et al. 2011: 60).

Sprachförderung umfasst gezielte Fördermaßnahmen in Form von unterrichtsintegrierter oder additiver Deutschförderung für Kinder und Jugendliche mit besonderen sprachlichen Schwierigkeiten, wobei Sprachbildung alle Sprachentwicklungsprozesse in allen Fächern und in der gesamten Bildungslaufbahn umspannt (vgl. BECKER-MROTZEK/ ROTH 2017: 17).

Diese Sprachentwicklungsprozesse zielen darauf hin die Bildungssprache der Schülerinnen und Schüler nachhaltig zu fördern. Die Bildungssprache hat im gesamten Bildungsprozess insofern eine essenzielle Rolle, weil sie das ultimative Medium der Wissensvermittlung und -aneignung ist. Ohne dieses Mediums ist das Teilnehmen am Unterricht substanziell erschwert bis unmöglich.

Kinder und Jugendliche sind auf systematische und kontinuierliche Vermittlung und Förderung des Sprachregisters in der Institution Schule angewiesen und werden im Laufe der Bildung mit steigenden Anforderungen bezüglich Register Bildungssprache konfrontiert. Sprachbildung ist daher ein langwieriger Prozess zur Förderung der bildungssprachlichen Fähigkeiten, welche bis zu 8 Jahre in Anspruch nehmen kann (s. Kap.2.3).

„Bildungssprache“ und „Durchgängigkeit“ sind zu den zwei Säulen des Konzepts der Durchgängigen Sprachbildung geworden (vgl. GOGOLIN/ LANGE 2011: 117). Dies bedeutet, dass Sprachlernprozesse zur Aneignung der Bildungssprache explizit systematisch für alle Kinder und Jugendlichen in allen Bildungsstufen und in allen Fächern angeregt werden sollen. Der „Durchgängigen Sprachbildung“ liegt demnach die Annahme zugrunde, dass sprachliche Bildung eine Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht ist und schul- und bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten bei zwei- und einsprachig deutschen Schülerinnen und Schülern durch die gesamte Bildungsbiographie vermittelt und aufgebaut werden sollten, um ihnen die Tür zu einer erfolgreichen Bildungskarriere zu öffnen (vgl. GOGOLIN/ LANGE 2010: 14-15; NEUMANN/ SCHWAIGER 2015:24-25).

Durchgängige sprachliche Bildung als Kontinuum wird in drei folgenden Ebenen konkretisiert, der **bildungsbiographischen Dimension**, der **thematischen Dimension** und der **mehrsprachigen Dimension** (vgl. GOGOLIN/ DIRIM et al. 2011: 55-57).

Die bildungsbiographische Ebene macht deutlich, dass die Vermittlung und Förderung von bildungssprachlichen Fähigkeiten während der ganzen Bildungsbiografie kontinuierlich angestrebt werden, ohne dass es zu den Brüchen im Erwerbsprozess an den Übergängen vom

Elementarbereich in die Primarstufe, vom Primarbereich in den Sekundarbereich bis hin zur Berufsausbildung bzw. dem Studium kommt. Eine konsequente sprachliche Bildung setzt eine zielgerichtete Kooperation und eine aktive Vernetzung der beteiligten Akteure an den Schnittstellen voraus, um eine Transparenz der Lehr- und Lernprozesse zu gewährleisten (vgl. GOGOLIN 2013: 14; LANGE/ GOGOLIN 2010: 18, 21).

Durch die thematische Dimension wird markiert, dass der Zugang zur Bildungssprache außerhalb des Deutschunterrichts in sämtlichen Unterrichtsfächern gewährleistet werden muss, womit sich sprachliches und fachliches Lernen aufeinander beziehen.

Die Mehrsprachigkeitsdimension ist eine innovative und bedeutende Perspektive des Konzepts, die zum Ausdruck bringt, dass die gelebte Mehrsprachigkeit die ultimative Quelle der individuellen Ressourcen darstellt. Die Nutzung dieses Potenzials zur Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen ist die allererste Prämisse für den Erfolg in Bezug auf Paradigmenwechsel. Mehrsprachigkeit ist das absolute Mittel zum Ziel in der Schaffung einer barrierefreien Chancengleichheit.

Die erfolgreiche Umsetzung des Konzepts der „Durchgängigen Sprachbildung“ unter Einbezug aller drei Dimensionen ist nur mit einer parallel verlaufenden Sprachstandsdiagnose, welche die tatsächlich vorhandenen Kenntnisse und Ressourcen offenlegt, realisierbar. Der regelmäßige Einblick in den sprachlichen Entwicklungsstand, bezogen auf alle vorhandenen Sprachen, ist ein grundlegender Wegweiser beim Konzipieren der Unterrichtsmaterialien und des Unterrichtsverlaufs, sowie eine Voraussetzung für die Individualisierung des Lernprozesses.

Im Rahmen des FÖRMIG-Programms wurden bildungssprachsensible Instrumente für zwei- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche entwickelt, die erstens eine lernprozessbegleitende, regelmäßige Diagnose sprachlicher Fähigkeiten und zweitens eine Individualdiagnose ermöglichen, sowie in weiterer Folge eine aufbauende Förderung fundiert unterstützen (vgl. GANTEFORT/ ROTH 2010: 589).

Es besteht in diesem Zusammenhang eine Notwendigkeit, Kompetenzen an den wichtigsten Übergängen in der Bildungslaufbahn zu analysieren. FÖRMIG hat dafür drei verschiedene Altersgruppen festgelegt und damit einhergehende Instrumente eingeleitet.

Für die *Schnittstelle 1*, die für den Übergang von der Elementarbildung zur Primarstufe steht, wurde das mehrsprachig angelegte Instrument *HAVAS 5* (REICH/ ROTH 2004)³¹ zur Erfassung mündlicher Erzählkompetenz entwickelt. Für die *Schnittstelle 2*, die den Übergang von

31 Das Instrument steht in Sprachen: Deutsch, Polnisch, Italienisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch zur Verfügung (vgl. GOGOLIN/ DIRIM et al. 2011:72).

Primarstufe zur Sekundarstufe 1 bezeichnet, bietet FÖRMIG das ebenso mehrsprachig orientierte profilanalytische Instrument *Tulpenbeet*³² sowie ein computergestütztes Programm *Tulpe L2* an. Mithilfe von diesen analysiert man die Entwicklung der schriftsprachlichen Kompetenzen mit dem Schwerpunkt Erzählkompetenz. Darüber hinaus wurden für diese Schnittstelle zwei Sprachbeobachtungsinstrumente, die *Prozessbegleitende Diagnose der Schreibentwicklung* und die *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache*³³ ausgearbeitet. Schließlich stellt *Schnittstelle 3* den Übergang von der Sekundarstufe 1 in die Berufsausbildung dar. Für diesen Bereich hat FÖRMIG das mehrsprachige profilanalytische Instrument *Fast Catch Bumerang*³⁴ (REICH/ ROTH/ DÖLL 2009) erarbeitet. Dieses Verfahren fokussiert sich auf die Erfassung schriftsprachlicher Kompetenzen mit besonderem Blick auf die Fachsprache (vgl. GOGOLIN/ DIRIM et al. 2011: 72-81).

FÖRMIG-Instrumente sind prozess- und ressourcenorientiert angelegt und sie stellen die Fähigkeiten, Kenntnisse und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern in den Vordergrund. Somit schaffen sie eine gewichtige Grundlage für eine optimale Gestaltung der sprachlichen Bildung und Förderung, welche eine horizontal und vertikal ausgerichtete Sprachstandsdiagnose fordern. FÖRMIG setzte mit seinen Verfahren auf jeden Fall einen Meilenstein auf diesem Gebiet und eröffnete den Weg für weiterführende Forschung.

„Durchgängige Sprachbildung“ spiegelt in ihrer gesamten Komplexität den vielstufigen und vielseitigen Prozess der mehrsprachigen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund. Zu betonen ist, dass im Konzept die folgenden Aspekte: die Sprachstandsdiagnose, die Bildungssprache und die Mehrsprachigkeit in einem komplexen Geflecht verzahnt sind, um den Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund eine umfassende sprachliche Bildung zu bieten. Mit der im Konzept verankerten Sprachstandsdiagnose können die Bedürfnisse erkannt werden und integrativ im Unterricht anhand geeigneter Lehr- und Lernmaterialien kompensiert werden. Auf diese Art und Weise ist es kein zielgruppenspezifisches Konzept und es eröffnet – im Gegensatz zu anderen Bildungsmaßnahmen³⁵ – eine Perspektive auf die schulische Bildung, die der Gruppenbildung

32 Das Instrument steht in Sprachen: Deutsch, Russisch, Türkisch zur Verfügung (vgl. GOGOLIN/ DIRIM et al. 2011:76).

33 Das Instrument wurde auch für die Primarstufe entwickelt (vgl. GOGOLIN/ DIRIM et al. 2011:74).

34 Das Instrument liegt in den Sprachen: Deutsch, Russisch und Türkisch vor (vgl. GOGOLIN/ DIRIM et al. 2011:80).

35 Die Einrichtung der Deutschförderklassen für mehrsprachige Kinder und Jugendliche, gehört zu solchen zielgruppenspezifischen Maßnahmen. Diese verstärkt ein defizitorientierter Blick auf diese Kinder und Jugendlichen und führt zu inferiorer Gruppenbildung. Da es zwischen deutschsprachigen Kindern, die keine Deutschförderung benötigen und jenen, die zu solchen Deutschförderstunden geschickt werden, unterschieden wird, kommt es zu einer Gegenüberstellung von „Wir“ und „Nicht-Wir“. Diese in Diskursen produzierte Unterscheidungslogik spiegelt die Macht der „Dominanzgesellschaft“ (MECHERIL/ MELTER 2010: 155)

von „Wir“ – und „Nicht-Wir“ (MECHERIL/ MELTER 2010: 172) und damit einer inferiorisierenden Trennung, Unterscheidung und einer Absonderung entgegengewirkt.

wider.

3 Sprachstandsdiagnostische Verfahren

In diesem Kapitel werden Anforderungen an Verfahren der pädagogischen Sprachstandsdiagnostik behandelt, die eine moderne sich an zwei- oder mehrsprachige Kinder und Jugendliche gerichtete Sprachstandsdiagnose zu erfüllen hat. Demnach wird ein beispielhafter Überblick über verschiedene Verfahrensarten der Sprachstandsfeststellung gegeben, geordnet nach ihrer Methodik: Beobachtungsverfahren, Profilanalyse, Tests und Schätzverfahren.

3.1 Anforderungen an Verfahren der pädagogischen Sprachstandsdiagnostik

Die Publikation der ersten PISA-Studie hat in den deutschsprachigen Ländern für große Aufregung gesorgt, da sie der breiten Öffentlichkeit sichtbar gemacht hat, dass Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund hinter den Leistungen der einsprachigen Altersgenossen zurückbleiben. Dies markiert in der Geschichte der Sprachstandsdiagnostik eine neue Etappe der schulischen Bildung, die sich durch verstärkte Aufmerksamkeit auf die sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch und die Analyse ihrer sprachlichen Fähigkeiten auszeichnet. Diese Tatsache hat sich in den zahlreich zu dieser Zeit entstandenen Sprachstandsdiagnoseverfahren deutlich manifestiert (vgl. DÖLL/ DIRIM 2011b: 153-154; GOGOLIN 2017: 46).

Durch das Ausmaß der Entwicklungen in dieser Phase und die große Anzahl an angebotenen diagnostischen Instrumenten, entstand jedenfalls eine Notwendigkeit, Anforderungen an diese Verfahren zu definieren, um deren Qualität, Angemessenheit und Effizienz zu sichern.

Obwohl in der letzten Dekade im wissenschaftlichen Diskurs eine Reihe an solchen Anforderungen an Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen³⁶ formuliert wurden, zeigt ein Blick in die Praxis, dass der Transfer der wissenschaftlichen Erkenntnisse auf die entwickelten Verfahren nicht zufriedenstellend erfolgt. Den meisten Verfahren wird einstimmig vorgeworfen, dass sie neben erheblichen Defiziten und Mängeln, die Erkenntnisse aus der Linguistik, der Psychologie, der Pädagogik, der Erziehungswissenschaft sowie der Sprachwissenschaft nicht einbeziehen.³⁷

36 vgl. EHLICH et al. 2007; LENGYEL 2012; LÜDTKE/ KALLMAER 2007.

37 vgl. Kritische Analysen ausgewählter sprachstandsdiagnostischer Verfahren finden sich bei LENGYEL 2012; LÜDTKE/ KALLMEYER 2007; REICH/ JEUK 2017; ROTH/ DIRIM 2007).

In Anbetracht dieser Lage wurde das wissenschaftliche Interesse an Entwicklung einheitlicher Standards für Verfahren der Sprachstandsdiagnose in der letzten Dekade geweckt. Eine Initiative zur wissenschaftlichen Fundierung von Qualitätsmaßstäben für Diagnoseverfahren wurde gestartet. Unter Einbezug der disziplinübergreifenden Erkenntnisse wurden Qualitätsmerkmale in Form eines Bewertungsrahmens für Verfahren im Elementarbereich³⁸ vorgelegt, die möglichst präzisen Vorgaben für Verfahren, die den Sprachstand eines Kindes wissenschaftlich untermauert erfassen wollen, enthalten.

Zu erwarten sind geeignete empirisch und theoretisch untermauerte Instrumente, die den gesamten Sprachstand von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen während ihrer Bildungslaufbahn zu ermitteln erlauben. Dies setzt ein disziplinübergreifendes Arbeiten auf dem Feld der pädagogischen Sprachstandsdiagnose voraus, die Disziplinen der Linguistik, Psycholinguistik, Mehrsprachigkeitsforschung, Testtheorie, Pädagogik und Diagnostik einbezieht.

Nachstehend werden diverse Anforderungen an Sprachstandsdiagnoseverfahren unter folgenden Kriterien zusammengestellt und erläutert: **linguistische Kriterien, Kriterien der Mehrsprachigkeitsforschung und Kriterien der Testtheorie, der Diagnostik und der Pädagogik** (vgl. DÖLL/ DIRIM 2011b; DÖLL/ FRÖHLICH/ DIRIM 2013; LENGYEL 2012; LÜDTKE/ KALLMAYER 2007).

Die erste Gruppe bilden **die linguistischen Kriterien**, welche mehrere Aspekte betreffen.

In erster Linie soll ein Verfahren zur Erfassung und Analyse sprachlicher Fähigkeiten offenlegen, welches Verständnis von Sprachkompetenz dem Verfahren zu Grunde liegt (vgl. DÖLL/ ROTH/ SIEMON 2009: 71; LENGYEL 2012: 21).

Diagnostische Verfahren, die mit dem Ziel entwickelt werden die Sprachkompetenz eines Kindes oder Jugendlichen zu erheben und zu messen, sollen bei der Konstruktion von Verfahren erläutern, was sie unter Sprachkompetenz verstehen. Dennoch zeigt ein Blick in die Praxis, dass in der letzten Dekade zur Verfügung gestellte Verfahren

„in den seltensten Fällen an[geben], auf welchem Verständnis von Sprachkompetenz sie aufbauen [...]. In vielen Fällen handelt es sich um eine eher intuitive Auswahl von Aufgabenbereichen“. (DÖLL/ ROTH/ SIEMON 2009: 71)

38 vgl. „Ein Bewertungsrahmen für fundierte Sprachdiagnostik in der Kita. Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich.“ Sprachstandsverfahren können anhand folgender Merkmale analysiert und überprüft werden: Berücksichtigung sprachlicher Basisqualifikationen, Validität, Objektivität, Reliabilität, Normierung, Fehlerquote (Gewichtung der Auswahlfehler), Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte, zeitliche Anforderungen, Mehrsprachigkeit, Spezifität der Diagnostik (vgl. BECKER-MROTZEK et al. 2013).

Die Notwendigkeit der Begründung was unter „Sprachkompetenz“ bei der Konstruktion der Verfahren verstanden wird, hängt mit der Tatsache zusammen, dass der Begriff „Sprachkompetenz“ sowie auch seine Einzelteile „Sprache“ und „Kompetenz“³⁹ multidimensional verwendet werden und immer noch nicht präzise bestimmt sind (vgl. DÖLL 2012: 57).

Die Klarheit darüber, ob ein Verfahren auf wissenschaftlich fundiertes Verständnis oder auf eine Alltagsauffassung von Sprache rekurriert, erlaubt den Grad von Gültigkeit und Genauigkeit der erhobenen Ergebnisse festzustellen. Denn Verfahren, welche auf einem engen Verständnis von Sprachkompetenz basieren, indem sie nur ausgewählte Ausschnitte der Sprachkompetenz wie z. B. Grammatik und Lexik erfassen und bewerten, geben ausschließlich einen einseitigen Einblick in das - im Sinne von Chomsky - kognitive System „Kompetenz“ und schließen den Bereich der Sprachverwendung „Performanz“ aus.⁴⁰ Sie bringen oft die Gefahr mit sich, dass aufgrund der erfassten Teilaspekte falsche Rückschlüsse auf die gesamte Sprachhandlungsfähigkeit eines Kindes oder Jugendlichen gezogen werden. Ein umfassendes Bild von sprachlichen Fähigkeiten mit allen Potenzialen und Schwächen ermöglichen nur jene diagnostischen Verfahren, die auf einem breiten Sprachkompetenzbegriff basieren, der die sprachliche Kompetenz mit all ihren dazu gehörenden Ebenen erfassen lässt.

Einen wissenschaftlich fundierten Ausgangspunkt für die Ausarbeitung von Diagnoseinstrumenten zur Feststellung des Sprachstandes einer Schülerin/ eines Schülers bezüglich Deutsch als Zweitsprache bietet das Modell der sprachlichen Basisqualifikationen nach Ehlich (2007).⁴¹ Das Modell umfasst folgende sprachliche Teilqualifikationen: rezeptive und produktive phonische Qualifikation, semantische Qualifikation, morphologisch-syntaktische Qualifikation, pragmatische Qualifikation I und II, diskursive Qualifikation und literale Qualifikation (EHLICH 2007: 12).

Reich betont, dass die Basisqualifikationen auf „alle menschlichen Lautsprachen angewendet werden“ (REICH 2008: 165) können.

Daraus folgt, dass bei der Konstruktion von mehrsprachig orientierten Instrumenten, der Qualifikationsfächer ein schlüssiges Sprachkompetenzmodell darstellt, welches es erlaubt verschiedene Dimensionen der Sprache zu untersuchen und zu analysieren, um somit die Sprachhandlungsfähigkeit umfassend zu erheben.

39 Eine Auseinandersetzung mit der Problematik der Begriffsbestimmung von *Kompetenz* findet sich bei HARTIG/ KLIEME 2007.

40 Ausführlich zur linguistischen Theorie der Sprachkompetenz nach Chomsky in HARTIG/ KLIEME 2007.

41 Berücksichtigung sprachlicher Qualifikationen gehört zu dem grundlegenden Qualitätsmerkmal für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich (vgl. BECKER-MROTZEK et al. 2013: 7)

Mehrsprachig angelegte Verfahren, die auf das Modell der sprachlichen Basisqualifikationen rekurren, erlauben im Sinne des „Doppel-Eisberg-Modells“ (CUMMINS 1984) alle sprachlichen Fähigkeiten zu erkennen und differenzierter zu analysieren. Vor allem jene, die bei zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen entweder als „verdeckte Sprachkompetenzen“⁴²(GANTEFORT 2013a) oder als „verdeckte Sprachschwierigkeiten“ (KNAPP 1997: 5) zu identifizieren sind (s. Kap. 2.3). Dies ist in Hinblick auf die Erfassung schulisch relevanter, bildungssprachlicher Fähigkeiten von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen (aber nicht nur) von großem Belangen.

Basisqualifikationen umfassen verschiedene Ebenen der Sprachkompetenz und ermöglichen somit den Ausprägungsgrad bildungssprachlicher Fähigkeiten in beiden Sprachen festzustellen. Basierend auf derartigen Diagnosen kann der individuelle sprachliche Lernprozess optimal unterstützt werden.

In Bezug darauf ist zu betonen, dass die sprachlichen Qualifikationen in einer Wechselbeziehung zueinander stehen und Kompetenzzuwächse in einer sprachlichen Domäne Zuwächse in einer anderen mit sich bringen (vgl. EHLICH 2009: 19).

Diese Interaktion soll bei der Konstruktion der Verfahren berücksichtigt werden. Verfahren, die individuellen, sprachlichen Stärken und Schwächen für die Förderzwecke erfassen wollen, sollen die sprachlichen Dimensionen differenzierter erfassen. Verfahren dagegen, die zu Screeningzwecken oder für Vergleichsstudien eingesetzt werden, können aufgrund der Erhebungsökonomie nur diejenigen Teilkompetenzen, die ausreichend unabhängig voneinander sind, separat behandeln (vgl. EHLICH 2007: 25; DÖLL 2012: 61).

In diesem Zusammenhang ergibt sich aus der linguistischen Perspektive eine weitere Anforderung an Verfahren. Diese sollen begründen welche Qualifikationen wie kontrolliert werden (vgl. LENGYEL 2012: 21).

Roth und Dirim weisen auf die Problematik des unzureichenden Belegs für die berücksichtigte Komponente hin:

„Ein weiteres Problem der meisten Verfahren ist außerdem, dass eine Begründung für die Auswahl sprachlicher Teilbereiche unterbleibt. So ist eben nicht von sich aus einleuchtend, warum z. B. Präpositionen, Körperteile, Singular und Plural repräsentativ für die Ausbildung des sprachlichen Systems und damit die Einschätzung des Sprachstandes eines Kindes sind [...]. Es ist also genau zu prüfen,

42 Sogenannte Seiteneinsteigerinnen können auf Grund der schulischen Sozialisation über weitentwickelte Sprachkompetenzen in ihrer Erstsprache verfügen, die in der Zweitsprache nicht zum Vorschein kommen (vgl. AHRENHOLZ 2017b:111).

ob das in den Verfahren – meist implizit- zugrunde gelegte Verständnis von Sprache tatsächlich eine Aussage über die sprachlichen Fähigkeiten von zweisprachigen Kindern zulässt und nicht nur eine über eher intuitiven Zugänge der jeweiligen Verfasserinnen und Verfasser.“ (ROTH/ DIRIM 2007: 662)

Bei der Konstruktion der Verfahren sind die theoretische Modellierung der Sprachkompetenz und die Herstellung des Bezugs zwischen den Kategorien und dem zu Grunde gelegten Sprachkompetenzmodell die wichtigsten linguistischen Kriterien. Diagnostische Verfahren, welche den Anspruch erheben tatsächlich Sprachkompetenz von Kindern und Jugendlichen festzustellen und zu ermitteln, sollen auf diesen Kriterien basieren.

Neben diesen Kriterien sollen aus der linguistischen Perspektive die spracherwerbstheoretischen Erkenntnisse bei der Entwicklung von Verfahren zur Feststellung der Sprachkompetenzen von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden (vgl. DÖLL/ FRÖHLICH/ DIRIM 2013: 65; ROTH/ DIRIM 2007: 660). Der Einbezug dieser Erkenntnisse erlaubt es die Komplexität des Spracherwerbprozesses widerzuspiegeln. Roth und Dirim zufolge „ist eine Aussage über den sprachlichen Entwicklungsstand eben nur möglich, wenn das Wissen über Erst- und Zweitspracherwerb in die Konstruktion einbezogen werden“ (ROTH/ DIRIM 2007: 660).

Sprachaneignung ist ein zusammenhängender, vielschichtiger, sequenzieller Prozess, daher empfiehlt sich bei der Entwicklung der Verfahren, die für die jeweilige Basisqualifikation bereits erforschten und dargestellten Erwerbssequenzen zu berücksichtigen⁴³ (vgl. DÖLL/ FRÖHLICH/ DIRIM 2013: 65).

Eine entwicklungsbezogene, sprachliche Bildung und Förderung findet statt, wenn diagnostischen Verfahren die Spezifik des Erwerbsprozesses berücksichtigen, indem sie „nicht nur die reifen, sondern unbedingt auch die noch reifenden Funktionen berücksichtigen, nicht nur das aktuelle Niveau, sondern auch die Zone der nächsten Entwicklung“ (VYGOTSKIJ 1934/ 2002: 326) aufzeigen. Da Erwerbsprozesse nicht nur „kumulativ“, sondern auch diskontinuierlich (EHLICH/ BREDEL/ REICH 2008a: 24) verlaufen, sollen die diagnostischen Verfahren nicht nur den aktuellen Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes oder Jugendlichen feststellen, sondern auch der Entwicklung voraussehen, indem sie die Phänomene, welche die Entwicklungsdynamik des Erwerbsprozesses widerspiegeln, erfassen.

43 Im „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ wurden die aufschlussreichen Erkenntnisse der Erst- und Zweitspracherwerbsforschung für das Deutsche, das Russische und das Türkische präsentiert. Allerdings liegen die Erkenntnisse noch nicht für alle sprachlichen Basisqualifikationsfächer und für alle Altersstufen vor (vgl. EHLICH et al. 2008a; EHLICH et al. 2008b).

Dazu gehören die Übergangserscheinungen, die im u-kurvenförmigen Verlauf (Karmiloff-Smith 1992 zit. nach BREDEL 2007: 86-87) des Erwerbsprozesses erscheinen und wichtige Informationen darüber liefern, an welcher Regelbildung das Kind in seinem sprachlichen Aneignungsprozess derzeit „arbeitet“.⁴⁴ Diese oft fälschlich als Rückschritt im Erwerbsprozess wahrgenommenen Erscheinungen stellen wichtige Ansatzpunkte für sprachliche Bildung und Förderung dar, daher bildet die Berücksichtigung dieser bei der Konstruktion der Verfahren ein wesentliches, linguistisches Kriterium.

Überdies ist aus dem linguistischen Blickwinkel der Einbezug der spontansprachlichen Daten in der Diagnose ein weiterer zu berücksichtigender Aspekt (vgl. LENGYEL 2012: 21).

Verfahren, die dieser Anforderung entsprechen, ermöglichen es nahe an die Sprache des Kindes zu kommen und ein tatsächliches, sprachliches Verhalten zu erfassen.

Bei der Entwicklung von aussagekräftigen und wirksamen, diagnostischen Verfahren für zwei- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche sind neben den linguistischen Kriterien jene unbedingt zu berücksichtigen, die sich aus Erkenntnissen der **Mehrsprachigkeitsforschung** ableiten lassen.

Verfahren, die den Sprachstand eines zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindes oder Jugendlichen erfassen wollen, sollen die besonderen Rahmenbedingungen, unter welchen sie aufwachsen, beachten und Zwei- und Mehrsprachigkeit im Sinne des Cummins'schen „Doppel-Eisberg-Modells“ (CUMMINS 1984) als „Gesamtsprachlichkeit“ (SCHROEDER/ STÖLTING 2005) verstehen und erfassen. Dies bedeutet, dass sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache in Hinblick auf BICS und CALP, und mehrsprachige Sprachgebrauchsformen erfasst werden sollen. Derartige Diagnosen, die eine Spezifik des Mehrspracherwerbs unter Migrationsbedingungen berücksichtigen, bilden eine plausible Grundlage für eine zielgerichtete individuelle, sprachliche Bildung und Förderung.

Um das Bild über den Sprachstand eines bilingualen Kindes oder Jugendlichen zu vervollständigen, können bei der Entwicklung der Verfahren Informationen zur Sprachbiographie des Kindes, insbesondere zu Kontakthäufigkeit und Kontaktintensität, sowie Einschätzungen der Eltern in Hinblick auf sprachliche Fähigkeiten in beiden Sprachen einbezogen werden (vgl. BECKER-MROTZEK et al. 2013: 33; LENGYEL 2012: 21).

44 Am Beispiel der Verbalflexion des Deutschen können Restrukturierungsprozesse im Spracherwerb veranschaulicht werden. Oft bilden Kinder beim Kennenlernen einer grammatischen Struktur z. B. die starken Verbformen (isst, schläft) und auch schwache Verbformen (geht, lacht) korrekt, ohne diese zu analysieren. In der nächsten Phase wird die schwache Konjugation übergeneralisiert. Das Wissen wird neu strukturiert, indem die Kinder die Regularitäten und Ausnahmen der Verbalflexion zu entdecken beginnen, wodurch Abweichungen entstehen (z. B. esst, gebt). In der letzten Phase des u-kurvenförmigen Prozesses werden diese aufeinander abgestimmt und die Verbalflexion wird korrekt verwendet (vgl. BREDEL 2007: 86).

Die dritte Gruppe an Merkmalen, denen sprachstandsdiagnostische Verfahren verpflichtet sind, bilden **Kriterien der Testtheorie, Diagnostik und Pädagogik** (vgl. DÖLL/ DIRIM 2011a: 4). Aus der Perspektive der Testtheorie erlaubt die Einhaltung und Berücksichtigung der allgemeinen Testgüterkriterien, darunter Validität, Reliabilität und Objektivität, die „Qualität einer Messung zu beurteilen“ (INGENKAMP/ LISSMANN 2008: 51). Diese Güterkriterien werden als die wichtigsten Qualitätsmerkmale der pädagogischen Verfahren genannt (vgl. BECKER-MROTZEK 2013: 23-26).

Validität eines Verfahrens ist dann gegeben, wenn das Verfahren so entwickelt ist, dass es exakt das erfasst bzw. misst, was man gedacht und geplant hat zu erfassen bzw. zu messen. Von der Objektivität eines Verfahrens wird gesprochen, wenn Ergebnisse der Messung frei von subjektiven Einflussfaktoren sind, z. B. dem Verhalten der durchführenden Person. Reliabilität zeigt den Grad der Messgenauigkeit eines diagnostischen Verfahrens an (vgl. INGENKAMP/ LISSMANN 2008: 51-60).

In Hinblick auf die Einhaltung dieser Testgüterkriterien bei der Entwicklung von nicht testenden Verfahrenstypen wie Profilanalysen und Beobachtungsverfahren ist es zu betonen, dass es nicht immer möglich ist, alle drei Kriterien im gleichen Ausmaß zu berücksichtigen. Es wird die Ansicht vertreten, dass die strengen Standards für Tests auch von diesen Verfahrensarten einzuhalten sind, wenn auf Grundlage des Diagnoseergebnisses weitreichende Entscheidungen für individuelle Biografien getroffen werden. Dagegen sind an Profilanalysen und Beobachtungsverfahren, welche im Rahmen der Begleitung von Sprachaneignungsprozessen und individueller Förderung eingesetzt werden, geringere Anforderungen zu stellen (vgl. DÖLL 2012: 66-67; LENGYEL 2012: 21). Von diesen Verfahren wird Folgendes erwartet: „intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Prüfbarkeit der Ergebnisse; Transparenz, Offenlegung der Instrumentenentwicklung, der Ziele sowie die Veröffentlichung von Erprobungsergebnissen“ (LENGYEL 2012: 21).

Neben den drei klassischen Testgüterkriterien sollten Kriterien der Pädagogik und der Diagnostik berücksichtigt werden.

Prozessbegleitende Diagnose und die Anschließbarkeit der Förderung an die regelmäßige Sprachstandsdiagnose sind als zentrale Kriterien zu nennen (vgl. DÖLL/ DIRIM 2011b: 5; LENGYEL 2012: 21).

Sprachaneignung ist ein dynamischer, individueller Prozess, der nur mithilfe einer regelmäßigen Sprachstandsdiagnose begleitet und unterstützt werden kann. Die Sprachstandserhebung ist nur eine „Momentaufnahme“ (EHLICH 2009: 18) des Aneignungsprozesses und gibt somit keinen Einblick in die Spracherwerbsverläufe eines

Kindes oder Jugendlichen. Die Rückschlüsse in Hinblick auf die eventuellen Rückschritte sowie Fortschritte im Sprachaneignungsprozess lassen sich nur auf Grundlage der regelmäßig gewonnenen Ergebnisse aus der Sprachstandsdiagnose erkennen. Wiederkehrende Erhebungen bilden den Prozess der Sprachaneignung genauer ab und ermöglichen diesen durch die Abstimmung von Lehr- und Lernmitteln bei vorhandenen Ressourcen durch die ganze Bildungsbiografie individuell zu begleiten und zu fördern.

Überdies entscheidet aus dem Blickwinkel der Pädagogik und Diagnostik die Praktikabilität eines diagnostischen Verfahrens über seine Akzeptanz und den Erfolg (vgl. DÖLL/FRÖHLICH/DIRIM 2013: 66).

Unter Praktikabilität wird die Gewährleistung einer methodischen und inhaltlichen Umsetzbarkeit verstanden. Dies bedeutet, dass Diagnoseverfahren effizient in den Schulalltag integriert sein sollen und die Lehrkräfte nicht überfordern sollen. Einerseits besteht die Anforderung an eine angemessene Aussagekraft des Verfahrens, welches sich zeitökonomisch gut in den Alltag einbinden lässt, andererseits muss es auch an das Wissen und Können der Lehrkräfte angepasst sein. Dieser Anspruch erzeugt eine widersprüchliche Konstellation. Umfangreiche und komplexere Verfahren (Beobachtungen, Profilanalysen), welche höhere Qualifikationen der Durchführenden voraussetzen, sind aussagekräftiger, erweisen sich aber nicht als zeitökonomisch. Tests dagegen verlangen den Lehrkräften kein fortgeschrittenes linguistisches Wissen und sprachanalytisches Können ab und sind zeitökonomisch gut integrierbar, sie liefern allerdings kein umfassendes Bild von sprachlichen Kompetenzen (vgl. ebd.: 66-67).

Die Entwicklung von Verfahren zur Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen, die unter Migrationsbedingungen Sprachen erwerben, ist ein herausforderndes Anliegen, da eine Vielzahl von komplexen Kriterien zu berücksichtigen sind. Ansonsten ist mit unmittelbaren Unzulänglichkeiten der im Rahmen der angewandten Verfahren erhobenen Ergebnisse zu rechnen. Obwohl nicht alle Anforderungen in vollem Umfang erfüllt werden können, ist es abzuwägen, welche je nach Anwendungskontext und Stellenwert eines Verfahrens von besonderer Relevanz sind und welche ausgelassen werden können. In diesem Zusammenhang ist es jedoch wichtig, „ein Höchstmaß an Transparenz über Zweckbestimmung und eventuelle Einschränkungen eines Verfahrens zu gewährleisten“ (DÖLL 2012: 74).

Die sprachliche Bildung und Förderung der Kinder und Jugendlichen, welche erfolgreiche schulische Leistung herleitet, wird nur möglich sein, wenn Wissenschaft und Bildungspolitik Hand in Hand gehen. Diese herausfordernde Aufgabe liegt darin, einerseits

kompetenzdiagnostische Verfahren, welche auf einem theoretischen Fundament basieren zu entwickeln und andererseits diese von Bildungseinrichtungen wahrzunehmen und durchgängig im Prozess der Bildung einzusetzen.

3.2 Verfahrensarten zur Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen

In der letzten Dekade wurden verstärkt die Sprachfähigkeiten der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, mithilfe der neu entstandenen Verfahren, untersucht. Diese Instrumente bzw. Verfahren wiesen eine beachtliche Vielfalt und auch signifikante Unterschiede in Hinblick auf folgende Faktoren auf: das Alter der Kinder und Jugendlichen, deren Sprachstand erfasst wird; die erfassten Sprachen; die untersuchten sprachlichen Qualifikationen; das zugrunde gelegte Sprachkonstrukt; die Benutzbarkeit und die methodische Herangehensweise bzw. den Zweck. Aus der Fülle an der zur Verfügung stehenden Instrumenten ein geeignetes Verfahren für zwei- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche auszuwählen, ist eine Herausforderung für pädagogische Lehrkräfte. Der Rückbezug auf die wichtigsten Anforderungen an diagnostische Instrumente, sowie Ziel- und Zweckorientierung (Förderdiagnostik versus Zuweisungsdiagnostik) eines diagnostischen Einsatzes sind die grundlegenden Wegweiser bei der Suche nach einem geeigneten und zuverlässigen Instrument.

Pädagogische Diagnostik bietet auch diverse Verfahrenstypen, mithilfe derer die Erhebung des Sprachstandes von Kindern und Jugendlichen erfolgen kann. Zu den Verfahrenstypen zählen: **Beobachtungsverfahren, Profilanalysen, Tests⁴⁵ und Schätzverfahren** (vgl. EHLICH 2007: 43; LENGYEL 2012: 16-20; REICH 2007: 154-164).

In der folgenden Darstellung wird der Fokus auf die Profilanalyse und Beobachtungsverfahren gelegt. Dies ist daran zu begründen, dass einerseits das adaptierte Instrument *Tulpenbeet* ein profilanalytisches Verfahren ist und andererseits gehört es neben den Beobachtungsverfahren zu den Verfahrensarten, welche dem Anspruch gerecht werden, die Diagnose mit der sprachlichen Förderung zu verzahnen. Aus diesem Grund eignen sie sich im Unterschied zu Tests und Schätzverfahren besser für die pädagogischen Zwecke der Sprachstandserhebung.

Beobachtungsverfahren ermöglichen dem pädagogischen Personal das sprachliche Handeln der Kinder und Jugendlichen in alltäglichen, sowie auch in initiierten und vorstrukturierten

⁴⁵ In der Fachliteratur werden sogen. Screenings in Abgrenzung von Tests eingeführt. Diese werden mit dem Ziel eingesetzt, Kinder deren Sprachentwicklung nicht altersentsprechend verläuft zu identifizieren und ihnen eine Förderung anzubieten (vgl. LENGYEL 2012: 18).

Handlungssituationen mithilfe eines Beobachtungsbogens systematisch zu beobachten und zu beschreiben (vgl. EHLICH 2007: 43; LENGYEL 2013: 158).

Wesentliche Vorteile der Beobachtungsverfahren liegen darin, dass sie an die natürliche Sprache der Kinder und Jugendlichen kommen und einen umfassenden Überblick über die sprachlichen Fähigkeiten sowie über die Entwicklungspotenziale der Kinder und Jugendlichen liefern (vgl. DÖLL 2012: 87; DÖLL/ DIRIM 2011a: 5; LENGYEL 2013: 158).

Da sie in den pädagogischen Alltag einer Einrichtung gut einzuflechten sind, erlauben sie Sprachhandlungsfähigkeit im Sinne von Ehlichs Qualifikationsfächern (2007) über einen längeren Zeitraum zu erfassen, ohne dabei sprachliche Teilqualifikationen isoliert zu betrachten.

Aus diesem Grund gelingt es mithilfe der Beobachtung im Gegensatz zu anderen Verfahrensarten, wie Tests, auch pragmatische und diskursive Fähigkeiten zu erheben (vgl. EHLICH 2007: 43-44).

Beobachtungsverfahren erweisen sich durchaus als geeignete Instrumente zur Feststellung des Sprachaneignungsstandes, da sie einen Einblick in die Spracherwerbsverläufe geben und individuelle Entwicklungspotenziale und -schwierigkeiten zu erkennen und zu dokumentieren ermöglichen. An den erfassten sprachlichen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler können Unterrichtsmaterialien im Sinne der „Zone der nächsten Entwicklung“ (VYGOTSKIJ 1934/ 2002) angepasst werden und sprachliche Bildung und Förderung kann somit eingeleitet werden.

Vor allem in Hinblick auf die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit liegt beim Beobachtungsverfahren ein großes Potenzial, da sie den pädagogischen Fachkräften ermöglichen, einen breiten Blick auf mehrsprachiges Sprachhandeln zu richten und somit die Sprachkontaktphänomene zu erfassen erlauben.

Ein Kritikpunkt an die Beobachtungen liegt darin, dass durch subjektive Eindrücke der durchführenden Person⁴⁶ die Ergebnisse der Beobachtung beeinflusst werden können. Die Qualität der Beobachtungsergebnisse lässt sich dennoch durch sorgfältige Einführung, durch detaillierte Vorgaben von Beobachtungssituationen und -gesichtspunkten, präzise Item-Formulierungen und detaillierte Beobachtungshilfen, sowie einen systematischen Vergleich und Austausch im Team sichern (vgl. EHLICH 2007: 43; DÖLL 2012: 87; REICH/ JEUK 2017: 552).

46 In der Beobachtungssituation können von den Beobachtern ausgehende Effekte wie z. B. Wahrnehmungs-, Interpretations-, Erinnerungs- und Wiedergabeeffekte auftreten, die die Ergebnisse der Beobachtung beeinflussen können (vgl. INGEKAMP/ LISSMANN 2008: 75-77).

Reich betont, dass in Bezug darauf, dass der Schwerpunkt der Beobachtung jedenfalls vor allem auf der systematischen und detaillierten Beschreibung des sprachlichen Handelns und nicht dessen Bewertung liegt. Folgendes Beobachtungsverfahren berücksichtigt neben der deutschen Sprache die Erstsprachen der Kinder: *SISMIK- Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen* (ULRICH/ MAYR 2003) (vgl. REICH 2007: 160).

Nach dem Beobachtungsverfahren muss ein detaillierter Einblick der Profilanalyse folgen. **Profilanalysen** ermöglichen die Sprachhandlungskompetenz der Kinder und Jugendlichen in natürlichen oder quasi-natürlichen Handlungssituationen detailliert zu erfassen. Der Ausgangspunkt dieses Verfahrens bildet eine bei der Erhebung gewonnene Sprachprobe in Form einer Audiodatei bzw. eines Schreibproduktes, welche in unterschiedlicher Tiefe und aus unterschiedlicher Blickrichtung analysiert werden können (vgl. EHLICH 2007: 44; DÖLL 2012: 78-80).

Das Analyseergebnis wird in Form eines individuellen Sprachkompetenzprofils erstellt, welches eine Auskunft über die Stärken und Schwächen in den untersuchten sprachlichen Bereichen liefert und somit eine wichtige Grundlage für daran anschließende, sprachliche Förderung bietet (vgl. DÖLL 2012: 78; DÖLL/ DIRIM 2011b: 158).

Ehlich betrachtet individuelle Sprachprofile von Schülerinnen und Schülern als ein bewährtes Werkzeug der diagnosegestützten, sprachlichen Förderung der mehrsprachig aufwachsenden Kinder und Jugendlichen:

„Jede Sprachaneignung ist eine komplexe individuelle Tätigkeit. Sie zu fördern verlangt andere Schwerpunkte bei der Messung und Beobachtung des je individuellen Kindes. Individuelle Profile der Sprachaneignung bilden die Voraussetzung dafür, die einzelnen Kinder auch individuell fördern zu können.“
(EHLICH 2009: 16)

Ein weiterer wesentlicher Vorteil von diesem Verfahren liegt darin, dass es erlaubt individuelle Kompetenzprofile von zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in der Erst- und Zweitsprache zu erstellen und auf diese Art und Weise ihre Zwei- und Mehrsprachigkeit in ihrer Gesamtheit zu betrachten. Das Verhältnis der Sprachen zueinander kann über einen gewissen Zeitraum, kontinuierlich betrachtet werden und die sprachliche Progression erkannt werden.

Die Arbeit mit Profilanalysen erfordert allerdings von pädagogischen Fachkräften eine vertiefte Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen, wodurch sie ihre sprachdiagnostischen Kompetenzen erweitern müssen. Profilanalysen leisten demnach einen Beitrag zur Professionalisierung des pädagogischen Personals (vgl. LENGYEL 2013: 158).

Folgende mehrsprachig angelegte profilanalytische Instrumente können bei zwei- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen eingesetzt werden: *HAVAS 5* (REICH/ ROTH 2004), *Tulpenbeet* (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008) und *Bumerang* (REICH/ ROTH/ DÖLL 2009) (vgl. DÖLL/ DIRIM 2011b: 159-162).

Zur Erfassung des Sprachstandes werden auch Tests und Schätzverfahren eingesetzt.

Tests erweisen sich im Vergleich zu anderen Verfahren als vorteilhaft, besonders in Hinblick auf „Durchführungsökonomie und -komfort“ (DÖLL 2012: 76), sowie in Bezug auf die hohe Standardisierung in der Durchführung und Auswertung, welche eine rasche, effiziente und objektive Ergebnisinterpretation erlaubt.

Starke Kritikpunkte an Tests, die im Vergleich zu anderen Verfahrenstypen am häufigsten eingesetzt werden, betreffen die Tatsache, dass sie nur „einen kontrollierten Ausschnitt aus dem Qualifikationsfächer“ (EHLICH 2007: 44) erfassen, wodurch keine Rückschlüsse auf die gesamte Sprachkompetenz im Sinne der Sprachhandlungsfähigkeit gezogen werden können.

Überdies sind Tests, die sporadisch eingesetzt werden, nicht imstande die kindliche sprachliche Aneignung, die sehr komplex und prozesshaft ist, tatsächlich angemessen abzubilden (vgl. EHLICH 2009: 17).

Folgender Test berücksichtigt die Mehrsprachigkeit: *CITO- SPRACHTEST - Central Institute for Test Development* (Cito- Group) (vgl. DÖLL/ DIRIM 2011b: 160).

Schätzverfahren sind Verfahren, die es erlauben durch Selbst- und/ oder Fremdeinschätzung den Sprachstand anhand vorgegebener Skalen festzustellen. Obwohl Schätzverfahren sich in der Durchführung als zeitökonomisch erweisen, sind sie in Hinblick auf ihre Zuverlässigkeit problematisch. Da die Ergebnisse solcher Verfahren auf subjektiven Eindrücken beruhen können sie sehr ungenau sein, sie sind als Aussagen über grobe Tendenzen zu werten. Aus diesem Grund sind sie weder im Rahmen der Förder- noch Zuweisungsdiagnostik einsetzbar (vgl. DÖLL 2012: 77; REICH /JEUK 2017: 551-552).

Nichtsdestotrotz kann sich im DaZ-Kontext die Arbeit mit Schätzverfahren in Form von Sprachenportfolios durchaus als gewinnbringend erweisen. Sie ermöglichen den Lernenden den eigenen Lernprozess und die Lernprogression zu dokumentieren und zu reflektieren und als Motivationsfaktor tragen sie sehr wohl zu Lernfortschritten bei (vgl. DÖLL 2012: 77). In der Fachliteratur sind keine Schätzverfahren bekannt, die zwei -oder mehrsprachig konzipiert sind (vgl. REICH 2007: 160).

Die individuelle und unmissverständliche, sprachliche Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund ist das oberste Ziel des pädagogischen Handelns, das ausschließlich mit dem Einsatz passender Verfahren erfolgreich gestaltet und

optimiert werden kann. Sprachaneignung ist ein dynamischer und in sich ständig veränderbarer Prozess, dessen Feststellung ausschließlich als „Momentaufnahme“ (EHLICH 2009) zu verstehen ist. Der Komplexität und der Dynamik der Sprachaneignung können nur jene Verfahrenstypen gerecht werden, die einerseits die Qualifikationsfächer (EHLICH 2007) in ihrer Gesamtheit sowohl in der Erst- als auch Zweitsprache erfassen, und andererseits regelmäßig auf jeder Etappe der Bildung einen Einblick in diesen Prozess gewinnen. In Bezug darauf erfüllen Profilanalysen und Beobachtungsverfahren diese Anforderung, da sie nicht nur prozessbegleitend eingesetzt werden können, sondern auch diagnosegestützt zur Individualisierung des Lernprozesses beitragen, ohne die zwei- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler nach Maßstäben zu beurteilen.

Da die dargestellten Verfahrenstypen unterschiedliche Bedarfe abdecken, ist die „Kombinatorik von Verfahren“ (EHLICH 2009: 18) und die Wiederholbarkeit der Untersuchungen der richtige Weg zur diagnosegestützten sprachlichen Bildung und Förderung der zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kinder und Jugendlichen.

4 Tulpenbeet als förderdiagnostisches Instrument der schriftlichen Kompetenzen

Nach der ausführlichen Einleitung in die beachtlich umfangreiche Thematik der Sprachstandsdiagnostik sowie dem Versuch auf die wichtigsten förderdiagnostischen Instrumente einzugehen, gebührt eine detaillierte Einsicht in das für die vorliegende Arbeit meistrelevante Instrument, das *Tulpenbeet*.

Tulpenbeet wurde im Rahmen des Programms FÖRMIG für den Übergang vom Primär- zum Sekundärbereich geschaffen, um die schriftliche Text- und Erzählkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu erfassen.⁴⁷

Im folgenden Kapitel wird das Verfahren *Tulpenbeet* näher vorgestellt und in Hinblick auf die Erfassung bildungssprachlicher Fähigkeiten erforscht, um es in seiner facettenreichen Funktionalität im Nachhinein für die Adaptation des Instruments für die polnische Sprache optimal nutzen zu können.

4.1 Zielsetzung und Aufbau des Instruments *Tulpenbeet*

Das Instrument *Tulpenbeet* steht als pädagogisches Werkzeug zur Verfügung, das die Lehrkräfte dabei unterstützen soll, die individuelle schriftliche Erzählfähigkeit (narrative Bildungssprache) von Schülerinnen und Schülern anhand einer Bilderfolge zu erfassen. Die mehrsprachige Anlegung des Verfahrens ermöglicht neben der deutschen Sprache auch die russische und türkische Sprache in die Erhebung einzubeziehen, um auf diese Art und Weise das Verhältnis der Sprachen zueinander anzuzeigen (vgl. DÖLL/ DIRIM 2011b: 161; GOGOLIN/ DIRIM et al. 2011: 76-77).

Folgende drei Bausteine werden dabei herangezogen, um das schriftliche Erzählen der Kinder zu untersuchen: der Schreibimpuls, der Auswertungsbogen und die Auswertungshinweise (vgl. GANTEFORT/ ROTH 2008: 30; REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 209-237).

Bei der Erhebung mit dem Instrument *Der Sturz ins Tulpenbeet* (kurz *Tulpenbeet*) bekommen die Schülerinnen und Schüler eine Bildergeschichte als Schreibimpuls, der aus einer fünfteiligen Bilderfolge mit einer kurzen Schreibeinweisung besteht und sie werden gebeten einen erzählenden Text dazu zu schreiben. Bei den Abbildungen handelt es sich um ein Ereignis aus einem Familienalltag mit einem überraschenden Ende: Bei einem Parkbesuch möchte ein Vater seine auf einer Bank sitzenden Kinder fotografieren. Dabei kommt es zu Komplikationen

47 vgl. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/tulpenbeet.html> (Stand: 02.05.2018).

und der Vater stürzt ins Tulpenbeet. Die Schülerinnen und Schüler sollen es individuell herausfinden und schriftlich darstellen, wie es zu diesem Sturz gekommen ist (vgl. GANTEFORT/ ROTH 2008: 30).

Die verfassten Texte werden anhand des Auswertungsbogens und der Auswertungshinweise analysiert. Die Analyse gibt einen Einblick in die vorhandene Erzähl- und Textkompetenz der Schülerinnen und Schüler, sowie einen Überblick über die Bereiche, die gefördert werden sollen. Ein besonderer Fokus der Analyse liegt auf der Betrachtung der typischen narrativen Textgestaltungselemente (vgl. GANTEFORT/ ROTH 2010: 582).

Tulpenbeet ist ein profilanalytisches Verfahren (s. Profilanalyse Kap. 3.2), das auf der Grundlage einer Schreibprobe ein individuelles, schriftsprachliches Kompetenzprofil der untersuchten Kinder gewinnen lässt, welches ihre Stärken und Schwächen offenlegt. Anknüpfend an die Ergebnisse der Profilanalyse kann die sprachliche Förderung der Schülerinnen und Schüler diagnosegestützt begleitet und individualisiert werden.

Ein Vorteil der Arbeit mit dem Instrument *Tulpenbeet* liegt darin, dass die Durchführung der Erhebung mit dem Instrument in Gruppen möglich ist und ungefähr 30 Minuten in Anspruch nimmt.⁴⁸ Es gibt allerdings einen nennenswerten Kritikpunkt und dieser betrifft die Datenauswertung, besonders unerfahrene Personen benötigen zur Auswertung viel Zeit, die sie aber um eine gute Datenauswertung sichern zu können, investieren müssen. Darüber hinaus werden bei der Auswertung der Texte linguistische Kenntnisse vorausgesetzt.

Wie jedes andere linguistische Verfahren weist *Tulpenbeet* definitiv nachweisbare Vorteile auf, ist aber von gewissen Nachteilen nicht frei. Es eröffnet allerdings auf jeden Fall eine vielversprechende Perspektive zur Nutzung der gewonnenen Informationen über den erfassten sprachlichen Entwicklungsstand für eine individuelle, passende, sprachliche Förderung, was prinzipiell der Sinn und Zweck des jeweiligen Instruments – und somit auch des *Tulpenbeets* ist.

4.2 *Tulpenbeet* als Instrument zur Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten

Schreibkompetenz gehört zu den Schlüsselkompetenzen in der Schule und mit einer fortschreitenden Bildungsbiografie werden auch höhere sprachliche, wie kognitive Anforderungen an die schriftliche Produktion der Schülerinnen und Schüler gestellt. Ein in

⁴⁸ vgl. <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/tulpenbeet.html> (Stand: 06.08.2018).

diesem Sinne erfolgreicher Umgang mit schriftlichen Texten kann nur gesichert werden, wenn Schülerinnen und Schüler über immer komplexer werdende, bildungssprachliche Fähigkeiten verfügen, die über die kommunikative Basiskompetenz hinausgehen (s. Kap. 2.3). Bildungssprache gilt als Schlüsselfaktor für fruchtbares Lernen und für den schulischen Erfolg, und aus diesem Grund wird in der Fachwelt seit einigen Jahren für den Aus- und Aufbau dieses schriftsprachlichen, formellen Registers im Regelunterricht auf jeder Etappe der Bildung plädiert.

Das schriftliche Erzählen, das auch im Rahmen des Instruments *Tulpenbeet* erhoben wird, gehört am Übergang vom Primärbereich in den Sekundärbereich zu den grundlegenden Anforderungen an Schreibkompetenzen, und es wird zugleich als Medium der Vermittlung und Förderung der bildungssprachlichen Fähigkeiten gesehen (vgl. REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 210).

In der Fachwelt wird konstatiert, dass die Erzählkompetenz ein enormes Potenzial für die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen besitzt, weil sie

„[...] eine wichtige Funktion im Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten einnimmt: Während die in Erzähltexten zu verbalisierenden Inhalte kognitiv entlastet mit dem alltäglichen Erleben der Kinder korrespondieren, so ist im Erzählen dennoch ein hohes Maß an ‚textueller Durchformung‘ notwendig.“
(GANTRFORT/ ROTH 2010: 582)

Als „textuell durchformt“ bezeichnen Paul R. Portmann-Tselikas und Sabine Schmölzer-Eibinger (2008: 6) in ihrem vier Quadranten-Modell des Sprachgebrauchs⁴⁹ jene schriftlichen bzw. textbasierten Sprechhandlungen, die sich durch Kontextreduktion, Informationsdichte Höchstmaß an Sprachlichkeit und Formbestimmtheit auszeichnen (vgl. PORTMANN-TSELIKAS/ SCHMÖLZER-EIBINGER 2008: 6).

49 Portman-Tselikas und Schmölzer Eibinger teilen die Sprache nach der „Dimension der Textualität“ und der „Dimension der thematischen Orientierung“ auf. Sie stützen sich dabei auf Cummins Konstrukt von Sprachkompetenz, der die Sprachverwendung in zwei Bereiche: BICS und CALP aufteilt (vgl. CUMMINS 1984: 139). In dem vier Quadranten-Modell breiten sich die Sprechhandlungen entlang des Kontinuums von dialogisch organisierten Äußerungen zum textuell Durchformten aus (vgl. PORTMANN-TSELIKAS/ SCHMÖLZER-EIBINGER 2008: 6).

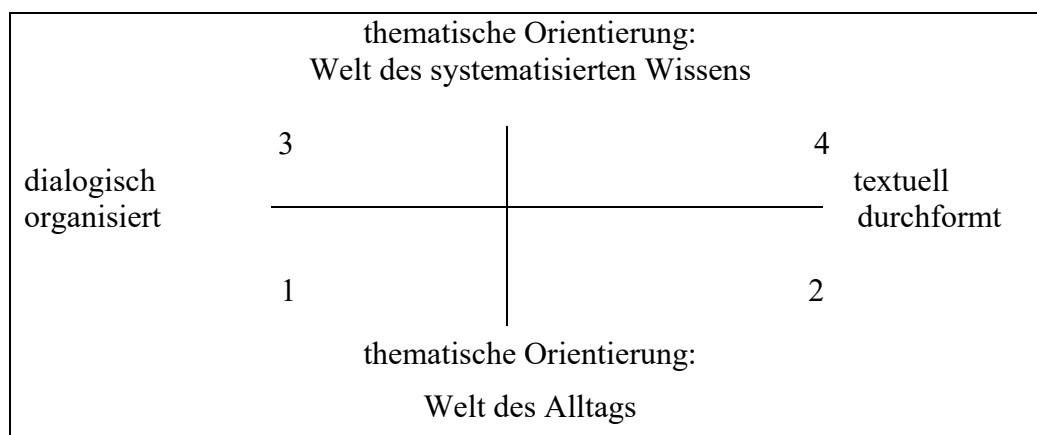


Abbildung. 2: Die vier Quadranten (PORTMANN-TSELIKAS/ SCHMÖLZER-EIBINGER 2008: 6)

Dem Modell zufolge wird das schriftliche Erzählen im zweiten Quadranten platziert, da es inhaltlich zwar noch mit der Welt des Alltags korrespondiert, aber dennoch höchst „textuell durchformt“ ist (vgl. ebd.: 8).

Während des schriftlichen Erzählens befinden sich Schülerinnen und Schüler in einer über Raum und Zeit zerdehnten dekontextualisierten Kommunikationssituation, da kein direktes Rückmeldeverhalten des Adressaten – wie im dialogisch organisierten Sprachgebrauch – möglich ist. Diese Situationsentbindung schafft Anforderungen im Schriftlichen. Die Herausforderung beim Schreiben liegt darin, dass der Adressatenbezug und die verweisenden sprachlichen Mittel, mithilfe derer auf Personen, Orte, Zeiten und Gegenstände hingewiesen wird, anders als bei mündlichen Handlungen, hergestellt werden müssen. Überdies verlangt eine erfolgreiche schriftliche Erzählung, dass Ereignisse in einer temporalen Relation und einem Kausalzusammenhang zueinander gesetzt werden, das Wichtige vom Unwichtigen unterschieden wird und Emotionalität und Spannung vermittelt werden. Zudem gilt es zu betonen, dass eine Verschriftlichung und Verarbeitung der Erzählung zu einem kohärenten Ganzen, eine Reihe von Prozessen in Gang setzt, wie Planung, Realisierung und Revision eines Textes (vgl. DANNERER 2018; GANTEFORT/ ROTH 2008).

Daraus lässt sich schließen, dass für das schriftliche Erzählen eine ausgereifte sprachliche und mentale Fähigkeit unabdingbar ist, um mit Sprache auf eine ganz bestimmte Weise umzugehen. Diese Fähigkeit ermöglicht es, kognitive Prozesse und Strategien einzusetzen und bestimmte Textsorten bzw. Textmuster sprachlich und stilgerecht zu realisieren. Demnach markieren „Erzählungen [...] einen wichtigen Entwicklungsschritt am Übergang zur Bildungssprache“ (DÖLL 2012: 79).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwieweit hier das *Tulpenbeet* zur Anwendung

kommt und einen Beitrag zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen leistet.

Bei der Erhebung mit dem Instrument *Der Sturz ins Tulpenbeet* (kurz *Tulpenbeet*) wird eine fünfteilige Bildfolge als Impuls verwendet. Die Verarbeitung der kontextreduzierten Bilder ist kognitiv anspruchsvoll und verlangt von den Probandinnen und Probanden die Fähigkeit, es selbständig zu erkennen in welchem Sinneszusammenhang oder in welchem kognitiven Rahmen) die bildliche Information zu stellen ist (vgl. DANNERER 2018: 98).

Die Erforschung des Instruments *Tulpenbeet* führt zur Erkenntnis, dass die folgenden vier sprachlichen Dimensionen des Instruments: ***Textbewältigung***, ***Wortschatz***, ***bildungssprachliche Elemente*** sowie ***Satzverbindungen*** mit dazu ausgewählten Indikatoren, für die schulische Bildung hochrelevanter, textbezogener Kompetenzen erheben (vgl. GANTEFORT/ ROTH 2008: 30).

Mit *Tulpenbeet* wird eine Reihe an sprachlichen Phänomenen erfasst, die sich an konzeptioneller Schriftlichkeit orientieren und Auskünfte über die, auf dieser Etappe der Bildung geforderten, produktiven, schriftsprachlichen Kompetenzen liefern. Mit der Erfassung dieser lässt sich der Ausprägungsgrad folgender Qualifikationen nach Ehlich (2007) untersuchen: pragmatische Qualifikation I und II; semantische, morphologisch-syntaktische und literale Qualifikation (vgl. GANTEFORT/ ROTH 2010: 583).

Mit der ersten sprachlichen Dimension ***Textbewältigung*** lässt sich der Umgang mit der gestellten Aufgabe einen erzählerischen Text zu schreiben, beobachten. In diesem Bereich werden folgende Indikatoren erhoben: *Aufgabenbewältigung*, *literarische Elemente* und *Semantisches*, sowie *die Anzahl der Bilder* (vgl. GANTEFORT/ ROTH 2008: 31).

Der erste Indikator *Aufgabenbewältigung* gibt einen globalen Überblick über die Lösung der gestellten Aufgabe. Mit diesem lässt sich ein Eindruck darüber gewinnen, inwiefern es den Schülerinnen und Schülern gelingt, die in der Bildfolge dargestellten Vorgänge, die Handelnden, alle Ereignisse, Gegenstände und Zusammenhänge vollständig zu verbalisieren (vgl. ebd.: 31).

Überdies sind von einer Erzählung textsortenspezifische Gestaltungselemente zu erwarten. Diese werden im *Tulpenbeet* durch den darauffolgenden Indikator *literarische Elemente* erfasst. Die so erfassten sprachlichen und inhaltlichen Phänomene zeigen inwiefern die Schülerinnen und Schüler ihre Erzählung textsortengerecht gestalten, somit geben diese Aufschluss über deren Textkompetenz (vgl. Textkompetenz s. Kap. 5.2).

Bei *literarischen Elementen* wird der Rahmen des Textes in Betracht gezogen: die Gestaltung des Anfangs, die Ausführlichkeit der Exposition und die Herstellung eines Kontextes am Ende. Zudem werden spezifische narrative Gestaltungselemente als Indizien für eine weit entwickelte

Erzählkompetenz, untersucht. Der Indikator *Semantisches* gibt einen Einblick, wie die gegebene Gestaltungsfreiheit, die mittels einer Bildlücke eröffnet wird, jeweils bewältigt wird. Der letztgenannte Indikator *Anzahl der Bilder* gibt eine Auskunft darüber, auf welche Bilder im Text Bezug genommen wurde (vgl. ebd.: 32).

Mit der zweiten Dimension **Wortschatz** werden, neben dem verbalen Wortschatz, auch die Nomina und Adjektive, die für das bildungssprachliche Schreiben von Relevanz sind, erfasst. Ein besonderer Blick wird auf die textsortenspezifischen Lexeme gerichtet, da diese einer Erzählung die nötige Emotionalität verleihen.

Im dritten Auswertungsbereich – **Bildungssprachliche Elemente** genannt – werden Nominalisierungen, Komposita, adjektivische Attribute, Konjunktiv und Passiv erfasst. Die Verfügbarkeit solcher Phänomene, die für eine genaue Verbalisierung komplexer Sachverhalte erforderlich sind, weist explizit im Kontext der Schriftsprachlichkeit auf ein hohes bildungssprachliches Niveau und einen weit entwickelten Sprachstand hin.

Der letzte Auswertungsblock namens **Satzverbindungen** gibt einen tiefen Einblick in den Verknüpfungsgrad des Textes (Textkohäsion) und dessen sprachlichen Zusammenhang. Auch in diesem Auswertungsbereich werden erzählspezifische Konnektoren, die auf ein hohes Niveau der Erzählkompetenz hindeuten, erfasst. Ferner umfasst diese Kategorie eine vertiefende Beobachtung der Syntax, die zusätzliche Informationen über die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler komplexe Satzmuster zu realisieren, liefert (vgl. ebd.: 32).

Die Analyse des förderdiagnostisch angelegten Instruments *Tulpenbeet* bestätigt, dass mit der Erfassung der Text- und Erzählkompetenz ein Einblick in die individuelle Ausprägung der bildungssprachlichen Fähigkeiten erhoben werden kann und das Instrument auf diese Art und Weise eine diagnostische Grundlage für die anschließende Förderung der besagten Fähigkeiten im Sinne der „Zone der nächsten Entwicklung“ (VYGOTSKIJ 1934/ 2002) schafft. Es ist im Kontext von Mehrsprachigkeit insofern noch mehr von Bedeutung die relevanten Fähigkeiten zu fördern, da somit die Chancen der Kinder und Jugendlichen, der Herausforderung eines konzeptionell schriftlichen Unterrichts gewachsen zu sein, wesentlich gesteigert werden.

5 Modellierungen der polnischen Sprache für das Instrument *Tulpenbeet*

Jeder tauglichen Verfahrensentwicklung muss eine theoretische Auseinandersetzung mit der Materie vorausgehen. Für kompetenzdiagnostische Verfahren ist in erster Linie zu definieren was unter *Kompetenz* und *Sprachkompetenz* zu verstehen ist. Mit diesem Wissen kann man sich der Modellierung und Messung von Sprachkompetenz widmen, indem man theoretische Modelle als Basis der Entwicklung heranzieht. Ein Verfahren, das auf theoretischen Modellen beruht, zeigt ein starkes Ausmaß an Validität.

Der einleitende Diskussionspunkt dieses Kapitels betrifft daher die Beschäftigung mit den Kompetenzmodellen, auf denen die Konstruktion der Verfahren zur Erfassung sprachlicher Kompetenzen im Polnischen begründet werden soll. Diesen methodischen Überlegungen zu den theoretischen Struktur- und Niveaumodellen geht die Begriffsbestimmung der folgenden Phänomene voraus: *Kompetenz*, *Sprache* und *Sprachkompetenz*. Die aufgrund dieser Überlegungen gezogenen Schlussfolgerungen werden für die Adaptation des Verfahrens *Tulpenbeet* herangezogen.

Das Verfahren *Tulpenbeet* wurde mit dem Ziel entwickelt, den individuellen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler, die sich am Übergang von Primärbereich zum Sekundärbereich befinden, im Kompetenzbereich Text- und Erzählkompetenz (narrative Bildungssprache) zu erfassen.

Die Adaptation des Verfahrens *Tulpenbeet* für das Polnische soll zum gleichen Ziel führen. Damit es kein intuitiver Zugang wird, wird ein theoriebasiertes Verständnis von diesen Kompetenzen vorausgesetzt.

Im weiteren Kapitel findet eine Auseinandersetzung mit der Frage, wie schriftsprachliche Kompetenzen erfasst werden können, statt. Ein anschließender Aspekt der Auseinandersetzung mit der Erfassung der Kompetenzen im Medium der Schriftlichkeit, im Kontext der Bildung, betrifft die Begriffsbestimmung von „Sprache der Bildung“, die mit dem im deutschsprachigen Raum verwendeten Begriff „Bildungssprache“ korrespondiert. Demnach wird der Frage nachgegangen, wie Erzählfähigkeit im Polnischen erfasst werden kann. Die dargelegten Erkenntnisse dienen als Grundlage der Verfahrensentwicklung, wobei die Auswahl der Indikatoren zur Erfassung des Sprachstandes in den genannten Kompetenzbereichen bestimmt wird.

5.1 Modellierung der Sprachkompetenz – Polnisch

Die Erfassung und Ermessung der Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler im Polnischen kann nur anhand valider Verfahren erfolgen. Diesem Anspruch können diejenigen Verfahren gerecht werden, welche nicht auf einer Alltagsauffassung von Sprache, sondern auf theoretischen Kompetenzmodellen basieren, die einem breiten Sprachkompetenzbegriff zugrunde liegen und erlauben das Ausmaß der erfassten Sprachkompetenz zu diagnostizieren. Die Beschäftigung mit Kompetenzmodellen im Rahmen der Instrumentenentwicklung für das Polnische, setzt eine Auseinandersetzung mit der Frage voraus: „Was heißt es, eine Sprache zu können – oder anders [...] formuliert: Was ist *Sprachkompetenz*?“ (DÖLL 2012: 57). Bei dem Versuch eine eindeutige Definition des Begriffs *Sprachkompetenz* zu geben, stößt man auf Schwierigkeiten, da sowohl *Sprachkompetenz* als auch die einzelnen Phänomene des Kompositums *Sprache* und *Kompetenz*⁵⁰ multidimensional thematisiert und nicht präzise bestimmt sind. Mit dem immer wieder neu definierten Verständnis von Kompetenz wurden im Laufe der Jahre die Verfahren dementsprechend modifiziert.

Einen Meilenstein für die Begriffsbestimmung von Kompetenz hat der Präkursor des modernen Kognitivismus – Noam Chomsky – gesetzt. Er führte ein Begriffspaar „Kompetenz – Performanz“ in seine linguistische Theorie der Sprachkompetenz ein, wobei er die Kompetenz als das erschließbare Regelwissen eines Individuums in einer Sprache bezeichnete und Performanz verstand er hingegen als die jeweilige Realisierung der Kompetenz, d. h. eine registrierbare und somit beobachtbare Sprachverwendung in konkreten Situationen. *Kompetenz* beschreibt das kognitive System, welches es – laut Chomsky – Menschen erlaubt kreative sprachliche Leistungen zu erzeugen (vgl. KLIEME/ HARTIG 2007: 15-16).

Eine moderne Antwort auf das Chomsky-Konzept, für die Feststellung von sprachlichen Kompetenzen, sind die funktional-pragmatischen Kompetenzkonzepte. Diese unterstreichen, dass Kompetenz aus mehreren Bausteinen besteht, welche die Performanz prägen.

In funktional-pragmatischen Ansätzen, welche darauf abzielen Bewältigungsfähigkeiten hinsichtlich konkreter, situativ geprägter Anforderungen zu beschreiben, kommen zwei zusammenhängende Aspekte des Kompetenzbegriffs zum Tragen, nämlich der Kontextbezug von Kompetenz und ihre Erlernbarkeit aus Lernprozessen (vgl. DÖLL 2012: 58).

Demnach wird Kompetenz im Verlauf der Erziehung und Bildung durch Unterricht und Training erworben, erlernt und beeinflusst. Der zentrale Aspekt der Erlernbarkeit der

50 Ein Blick in die Menge an Literatur zum Kompetenzbegriff zeigt, dass das grundsätzliche Verständnis von Kompetenz nicht einheitlich ist (vgl. KLIEME/HARTIG 2007: 12-14; PAECHTER 2012:9).

Kompetenz wird auch bei Weinert betont. Weinert definiert Kompetenz aus der funktional-pragmatischen Sicht als

„[...] die bei den Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (WEINERT 2001: 27-28)

Die Konzeption von Weinert, welche Kompetenzen als entwicklungsfähige, erlernbare kontextspezifische Dispositionen zur Bewältigung von lebensweltlichen Anforderungen bzw. Aufgaben versteht, stimmt mit dem erziehungswissenschaftlichen Konzept von Heinrich Roth überein.

Der Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth (1971) versteht *Kompetenz* als eine umfassende Handlungsfähigkeit und unterscheidet zwischen Selbstkompetenz (als Fähigkeit selbstständig zu agieren), Sachkompetenz (als Fähigkeit für bestimmte Sachbereiche urteils- und handlungsfähig zu sein) und Sozialkompetenz (als Fähigkeit für bestimmte Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig zu sein) (vgl. BECKER-MROTZEK/ ROTH 2017: 19; KLIEME/ HARTIG 2007: 19-20).

Die bisherige Auslegung des Begriffs *Kompetenz* lässt uns diese als eine kontextspezifische individuelle Disposition verstehen, die das Individuum dazu befähigt, konkrete Handlungsanforderungssituationen auf sinnvolle und adäquate Weise zu bewältigen. Die Kompetenz besteht aus verschiedenen Dimensionen, die auf differenzierte Art und Weise beeinflussbar und bildbar ist:

„Eine Kompetenz ist mehr als nur Wissen und kognitive Fähigkeiten. Es geht um die Fähigkeiten der Bewältigung komplexer Anforderungen, indem in einem bestimmten Kontext psychosoziale Ressourcen (einschließlich kognitive Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen) herangezogen und eingesetzt werden.“ (OECD:6)

Der Versuch den Kompetenzbegriff „als Konstrukt einer empirisch fundierten sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung“ (KLIEME/ HARTIG 2007: 14) in den Begriff *Sprachkompetenz* einzuflechten, muss unter Berücksichtigung der Mehrdimensionalität der Sprache vorgenommen werden.

Sprachkompetenz ist mehr als eine Fähigkeit grammatikalisch korrekte Sätze zu produzieren – wie es in der strukturellen Linguistik vertreten wurde – sondern sie umfasst das Wissen über verschiedene Register und Genres sowie dessen bewussten Einsatz in konkreten

Handlungssituationen und auch das Wissen über Verstöße gegen die Norm (vgl. BECKER-MROTZEK/ ROTH 2017: 20-21). Demnach ist Sprachkompetenz

„ein dynamisches Konstrukt, das über Entwicklungs- und Bildungsprozesse beeinflusst wird. Dispositionell verfügbare Fähigkeiten werden entfaltet und über sprachliche Sozialisation wie über sprachpädagogische Einwirkungen gefördert oder auch beeinträchtigt oder gar behindert.“ (BECKER-MROTZEK/ ROTH 2017: 20)

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die bei jedem Individuum vorhandene Sprachkompetenz – die verschiedene Dimensionen einschließt – in Hinblick auf Entwicklungs- und Bildungsstand unterschiedlich ausgeprägt sein kann. Sie effektiv zu einer umfassenden Kompetenz diagnosegestützt auszubauen, soll das Ziel jeder modernen Bildung sein, die dem Anspruch Chancengleichheit herzustellen⁵¹ genügen will.

Für die Entwicklung von Verfahren zur Feststellung der sprachlichen Kompetenzen im Polnischen, ist folgende Erkenntnis grundlegend, dass Sprachkompetenz ein komplexeres Konstrukt ist, welches sich aus verschiedenen, entwickelbaren und erlernbaren Dimensionen zusammensetzt. Bei der Entwicklung von kompetenzdiagnostischen Verfahren für das Polnische ist das zugrunde gelegte Verständnis von Sprachkompetenz entscheidend. So können Teilkompetenzen begründet und ihr Ausprägungsgrad gemessen werden. Daher erfordert eine optimale Verfahrensentwicklung das Heranziehen eines theoretischen Kompetenzmodells, welches diese Mehrdimensionalität der Sprache widerspiegelt. Verfahren, die darauf zielen, individuelle sprachliche Kompetenzen im Polnischen festzustellen und zu messen, sollen auf Sprachstruktur -und Niveaumodellen basieren.

Während Kompetenzniveaumodelle den Ausprägungsgrad der erfassten Kompetenzen beschreiben, wird mit Kompetenzstrukturmodellen die Dimensionalität der Kompetenzen erfasst (vgl. DÖLL 2012: 60).

In Hinblick auf die Sprachstrukturmodelle hat sich im deutschsprachigen Raum für die Diagnose der sprachlichen Fähigkeiten das analytische Modell der Basisqualifikationen von Ehlich (2007) etabliert. Da im wissenschaftlichen Diskurs ein Konsens darüber besteht, dass Ehlichs Sprachkompetenzmodell auf alle lebensweltlich erworbenen Sprachen der Schülerinnen und Schüler anzuwenden ist (s. Kap.3.1), wird dieses Strukturmodell als Basis

51 Dies wird erreicht, wenn die individuelle sprachliche Vielfalt der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen und im Unterricht aktiv genutzt wird. Der Weg dorthin kann durch den Einsatz von mehrsprachig angelegten Instrumenten zur Feststellung des Sprachstandes und einer daran anschließenden Unterbreitung von passenden Bildungsangeboten beschritten werden.

zur Erfassung von sprachlichen Kompetenzen im Polnischen angewandt. Der Einsatz dieses Sprachmodells, das die Mehrdimensionalität von Sprache ausleuchtet, ist vorteilhaft, da es das Risiko einer einseitigen Fokussierung auf bestimmte sprachliche Bereiche bzw. Phänomene mindert und Grundlage für sehr differenzierte Analysen schafft. Basierend auf solchem Fundament, soll erläutert werden, welche Dimensionen der Sprache mithilfe des entwickelten Verfahrens erfasst, beobachtet und analysiert werden.

Kompetenzniveaumodelle ermöglichen das Ausmaß der erworbenen Kompetenzen zu bestimmen. Diese lassen sich bei der Entwicklung von Verfahren für das Polnische auf zweifache Weise ausarbeiten⁵²: Erstens können Befunde der Sprachaneignungsforschung zu Sprachaneignungsverläufen⁵³ im Polnischen einbezogen werden und der Ausprägungsgrad der Sprachkompetenz bzw. Teilqualifikation wird durch die Zuordnung zu einer Aneignungsfolge erfasst.

Zweitens kann der Ausprägungsgrad der erworbenen Kompetenzen mithilfe der Skalen erfasst werden, indem Skalenabschnitte in Form von Kompetenzstufen oder -niveaus anhand der polnischen Rahmenrichtlinien⁵⁴ ausgearbeitet und inhaltlich beschrieben werden. Zu diesem Zweck werden die Kompetenzbereiche der polnischen Rahmenrichtlinien mit den relevanten Basisqualifikationen parallel aufgestellt.

In Bezug auf die Adaptation des Instruments *Tulpenbeet*, lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Die primäre Grundlage für die Modellierung der Sprachkompetenz stellt das analytische Modell der Basisqualifikationen (EHLICH 2007) dar. Darüber hinaus werden die Rahmenrichtlinien im Fach Polnisch für den Sekundärbereich 1⁵⁵ sowie Curricula Klassenstufen 4-5 zu Rate gezogen, da sie Hinweise zu die erwünschten pragmatischen,

52 Die vorliegenden Erkenntnisse wurden in Anlehnung an Döll Ausführungen zu theoretischen Modellen präsentiert (DÖLL 2012: 59-65).

53 Die Untersuchungen zu Aneignungsfolgen der bilingual Polnisch-Deutsch sprechenden Kinder und Jugendlichen sind kaum vorhanden (vgl. EHLICH/ BREDEL/ REICH 2008b). In Anbetracht dieser Problematik können für die Niveaumodellierung der Rahmenrichtlinien, sowie die curricularen Vorgaben zu Rate gezogen werden.

54 Rahmenrichtlinien erfüllen in Polen gleiche Funktion, wie die Bildungsstandards in Deutschland und Österreich und sollen, neben der Sicherung von Transparenz in Bezug auf Leistungserwartung und Leistungsprüfung, eine Grundlage für die Gestaltung der Lehrpläne und Lernbücher bilden. Die Rahmenrichtlinien werden vom Bildungsministerium herausgeben und definieren für alle Etappen der Bildung allgemeine Ziele. Sie beschreiben detailliert Kompetenzbereiche u. a. des Faches Polnisch (vgl. BILDUNGSMINISTERIUM 2017: 15-17. <http://new.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> (Stand:03.09.2018)).

55 Anzumerken ist, dass die Vorgaben der Rahmenrichtlinien sich an den monolingual aufwachsenden Kindern und Jugendlichen orientieren. Polnisch sprechende Kinder und Jugendliche erwerben im deutschsprachigen Raum die polnische Sprache unter anderen Bedingungen als jene Kinder, die in Polen den Zugang zur polnischen Sprache haben. Die Orientierung an Rahmenrichtlinien bei der Verfahrensentwicklung für das Polnische bringt die Problematik mit sich, dass unter diesen Umständen die Unterschiede zu den in Polen aufwachsenden und dort zur Schule gehenden Kindern verstärkt aufgezeigt werden können.

semantischen, morphologisch- syntaktischen und literalen Fähigkeiten liefern. Überdies zeigen sie das Ziel der Polnischaneignung für diese Etappe der Bildung auf und somit bieten sie einen Orientierungsrahmen bei der Auswahl sprachlicher Phänomene. In Anlehnung an die deutsche Version des Instruments *Tulpenbeet* wird das Niveau der erfassten Kompetenzen durch die Vorkommenshäufigkeit bestimmter sprachlicher Phänomene erfasst und mit Punkten geltend gemacht.

Der Schwerpunkt des Verfahrens liegt auf der Erfassung der Text- und Erzählkompetenz, mit besonderer Berücksichtigung der bildungssprachlichen Fähigkeiten. Zu diesem Zweck werden diese Kompetenzen ausführlich in darauffolgenden Kapiteln (s. Kap.5.2, 5.3,5.4) erörtert und definiert, um beruhend auf den gewonnenen Erkenntnissen, ein Indikatorenmodell der Schreibaufgabe *Der Sturz ins Tulpenbeet* (Polnisch) darzustellen. Die Verfahrensentwicklung wird ausführlich im Kapitel 6.4 erläutert.

5.2 Schriftsprachliche Kompetenz im Polnischen erfassen

Die bisherige Auseinandersetzung mit dem Begriff *Sprachkompetenz* und den dazu gehörenden Komponenten Sprache und Kompetenz führt zur Erkenntnis, dass sie als dem Sprachanwender angehörende, mentale, individuelle und einzigartige Disposition zu verstehen ist.

Im Rahmen der sprachlichen Bildung (*kształcenie językowe*)⁵⁶, in der die polnische Sprache der Gegenstand der Erkundung, des Lernens und der Wissensvermittlung ist, werden drei grundlegende Kompetenzen⁵⁷ zum Ziel und Ergebnis aller didaktischen Bemühungen: **Sprachkompetenz** (bedeutet im Kontext der Bildung die Fähigkeit zur gezielten und erfolgreichen Sprachverwendung), **kommunikative Kompetenz** (die Fähigkeit zu produzieren und zu rezipieren) und **Textkompetenz** (umfasst die Textproduktion und die Textrezeption sowie Textinterpretation) (vgl. KOWALIKOWA 2014: 29).

Das Wissen, das Können und die Befähigung zum gezielten und erfolgreichen, sprachlich situativen Handeln sind konstituierende Komponenten dieser Kompetenzen, die mithilfe und durch die Sprache bestimmte Handlungen auszuführen erlauben, und bis sie zum Ausdruck kommen und versprachlicht werden einen potenziellen Charakter haben (s. Kap. 5.1).

56 Der im Polnischen verwendete Begriff „kształcenie językowe“ korrespondiert mit den im deutschsprachigen Raum verwendeten Begriffen „sprachliche Bildung“ bzw. „Sprachbildung“, da er alle Sprachentwicklungsprozesse sowohl im Fach Polnisch als auch in anderen Fächern auf allen Etappen der Bildung umfasst.

57 Diese drei Kompetenzen unterliegen weiterer detaillierter Binnendifferenzierungen (vgl. KOWALIKOWA 2014: 29).

Das Zusammenspiel dieser Kompetenzbereiche bildet einen gemeinsamen Kern der „Sprachbewusstheit“ (*świadomość językowa*)⁵⁸, die als „metasprachliche Handlung“ die Fähigkeit und Bereitschaft zur Bewusstwerdung von Sprache ausdrückt. Im bewussten und gezielten Verarbeitungs- und Reflexionsprozess wird Sprache zum Gegenstand des Denkens⁵⁹ (vgl. KOWALIKOWA 2014; BAKUŁA 2014; GAJDA 2014).

Die Sprachbewusstheit partizipiert in den Prozessen des Sprechens, Schreibens, Lesens und Hörens, die durch die Sprache bedient werden. Die wesentliche Rolle der Sprachbewusstheit ist darin zu sehen, dass, sie als Kompetenz die Entwicklung und Förderung von schriftsprachlichen Kompetenzen – im Besonderen der Textkompetenz – befördern kann. Die schriftliche und textbasierte Kommunikation und die Arbeit mit und an Texten werden im Unterricht mit steigender Bildungsbiografie immer komplexer und kontextreduzierter. Dies signalisiert die Notwendigkeit einer ausgeprägten Textkompetenz im schriftlichen und auch im mündlichen Bereich.

Da die alltägliche Interaktionsfähigkeit die Grundlage der Textkompetenz bildet, kann sich Textkompetenz, die als Fähigkeit zum erfolgreichen rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten verstanden wird, in diesem Sinne ohne Erweiterung der Sprachkompetenz nicht entfalten (vgl. NOCÓN 2012: 24).

Die Anforderungen an die Textproduktion und -rezeption sowohl mündlich als auch schriftlich werden immer höhergestellt, und von Schülerinnen und Schülern wird verlangt, dass sie verschiedene Texte produzieren, interpretieren, werten und analysieren können. Darunter auch Texte, welche wie es am Beispiel des *Tulpenbeet*-Verfahrens noch später anberaumt wird eine bildliche Form haben.

Eine erfolgreiche, schriftliche Textproduktion (eine Komponente der Textkompetenz) setzt ein profundes Wissen darüber, welche Merkmale einen guten Text auszeichnen, voraus.

Eine gelungene Textproduktion erfordert vor allem das Wissen um **das Ziel**, welches mit dem Text erreicht werden soll. Es existiert kein für sämtliche Texte gültiges Muster, da die Gestaltung von Texten davon abhängt welcher Gattung der jeweilige Text angehört und demnach welchen Textsortenkonventionen er unterliegt. Dennoch lassen sich einige Merkmale

58 Der besseren Lesbarkeit wegen werden in der gesamten Arbeit die Abkürzungen dt. und pol. nicht eingefügt.

59 Den bislang recht unscharf verwendeten Begriff „Sprachbewusstheit“ haben die Autoren des Buches „*Świadomość językowa*“ aus verschiedenem Blickwinkel betrachtet. Gajda stellt „Sprachbewusstheit“ als eine Eigenschaft des Gehirns/ des Gemüts dar, die auf Grundlage des Sprachwissens herausgebildet wird. Kowalikowa bettet den Begriff „Sprachbewusstheit“ als Kompetenz im Kontext der schulischen Bildung ein. Bakula konstatiert in seiner Auslegung des Begriffs, dass sprachliches Denken zur Herausbildung der „Sprachbewusstheit“ führt (vgl. BAKUŁA 2014: 37-52; GAJDA 2014: 15-24; KOWALIKOWA 2014: 25-36).

eines Textes aufzeigen, welche beim Verfassen von Texten auf jeden Fall angestrebt werden sollten.

Erstens soll der Text ein präzise definiertes Ziel und einen **Zweck** haben, beides sollte noch vor dem Schreibprozess festgelegt werden. Das zweite Merkmal bezieht sich auf die Definition des **Textempfängers**. Aus der Festlegung des Textempfängers erschließt sich die **Adäquatheit des Textes** in Hinblick auf die Sprache und den Stil. Das Sprachregister und der Schreibstil⁶⁰ sollen dem Kontext entsprechen und sich an den Empfänger richten.

Das vierte Attribut eines im sprachwissenschaftlichen Verständnis gelungenen Textes ist die **Übereinstimmung vom Inhalt des Textes mit dem Thema**. Daraus folgt, dass man zum Thema passende Informationen wählen soll und nicht vom Thema abweichen soll. Es wird ein Anspruch an **Verständlichkeit, Übersichtlichkeit und Prägnanz** gestellt, welcher durch entsprechende Strukturierung Klarheit auf der Satz- und Wortebene schafft.

Diese Klarheit wird durch den klassischen dreiteiligen Aufbau in die Einleitung, den Hauptteil und den Schluss unterstützt. In Hinblick auf den Inhalt des Textes soll in dieser Ordnung der rote Faden erkennbar bleiben. Neben der folgerichtigen Gliederung des Inhalts verlangt ein **kohärenter Text** auch das Wesentliche vom Unwesentlichen gut zu unterscheiden und dabei das Thema gut auszuschöpfen. Überdies trägt eine sprachliche Anpassung an den Textempfänger deutlich zur Verständlichkeit des Textes bei. Durch das Einfügen von kleinen Absätzen wird eine Übersichtlichkeit des Textes geschaffen. Zu den weiteren Elementen der äußeren Strukturierung gehören Titel, eventuelle Überschriften, die Kapitel und auch Nummerierungen. Des Weiteren gehört die Beachtung der ‚**Sprachnorm**‘ (*norma językowa*) zu den wichtigsten Kriterien, die schriftliche Texte zu erfüllen haben (vgl. NAGAJOWA 2003; NOCOŃ 2012; ZAŚKO-ZIELIŃSKA 2008)

Die ‚Sprachnorm‘ kann als die Gesamtheit, der von der Sprachgemeinschaft anerkannten Regeln über die Verwendung von sprachlichen Mitteln definiert werden. Diese Regeln bestimmen über die Art und Weise wie Wörter gebildet, verbunden, geschrieben und ausgesprochen werden. Im Polnischen hat die Sprachnorm zwei Ebenen: *norma wzorcowa* und *norma użytkowa* (vgl. DERWOJEDOWA/ GAŁCZYŃSKA et al. 2005: 634-635; MARKOWSKI 2005: 32).

60 In der polnischen Standardsprache wird zwischen wissenschaftlichen, populärwissenschaftlichen, publizistischen, artistischen und formellen (administrativ-juristischen) Stilen unterschieden. Die Wahl des jeweiligen Stils hängt von der Textsorte und dem Situationskontext ab (vgl. BIERNACKA/ HERMAN 2000: 9-39).

Die erste Ebene (*norma wzorcowa*) bilden jene Elemente der Sprache, die mit vollem Bewusstsein über ihren stilistischen und semantischen Wert eingesetzt werden. Diese sprachlichen Elemente stehen mit der Sprachtradition und den grammatikalischen und semantischen Regeln des Polnischen im Einklang. Sie spiegeln die Entwicklungstendenzen im Polnischen wider. Diese Elemente werden von der Mehrheit der gut ausgebildeten Polen verwendet, wobei besonders von Personen, die auf Grund der häuslichen und schulischen Sozialisation die „Sprache der Bildung“ (s. 5.3) beherrschen und die polnische Sprache als an sich wertvoll betrachten. Diese Sprachnorm ist vor allem für diejenigen Sprecher und Sprecherinnen verbindlich, deren mündliche und schriftliche Texte als Vorbild für andere Verwender der polnischen Sprache gelten sollen (vgl. MARKOWSKI 2005: 32-33).

Die zweite Ebene der Sprachnorm im Polnischen (*norma użytkowa*) umfasst die Gesamtheit der sprachlichen Elemente (Wörter und deren Formen sowie Wortverbindungen), die in jenen Typen von Sprachkontakten verwendet werden, in denen Sprache als Werkzeug der Informationsvermittlung dient und der Nutzwert im Vordergrund steht (vgl. ebd.: 32-34).

Ein sprachbewusster Benutzer der polnischen Sprache beachtet beim Verfassen oder Auswerten von schriftlichen Texten die sprachliche Korrektheit von produzierten Texten. Da die Sprache sich unter einem ständigen Sprachwandel befindet und immer neue Erscheinungsformen – Sprachinnovationen bzw. Sprachneuschöpfungen entstehen, werden diese in Anlehnung an Kriterien der sprachlichen Korrektheit (*kryteria poprawności językowej*)⁶¹ überprüft (vgl. DERWOJEDOWA/ GAŁCZYŃSKA et al. 2005: 636-643).

Diese Phänomene beschreiben fundierte Grundlagen zur Erfassung der schriftsprachlichen Kompetenz im Polnischen und bilden zugleich das Fundament zur Entwicklung der „Textbewusstheit“, die die Produktion und Rezeption von Texten jeglicher Art unterstützt (vgl. NOCOŃ 2012: 32).

Eine detaillierte Schilderung des Rahmens, in welchem es die schriftsprachliche Kompetenz zu erfassen gilt, ermöglicht es die Merkmale und Charakteristika der Textkompetenz im Polnischen genau darzustellen, und im Kontext der Sprachnorm und der sprachlichen Korrektheit analytisch zu betrachten. Diese Erkenntnisse sind entscheidend für die Adaptation des Verfahrens *Tulpenbeet*, da der erfolgreiche Einsatz dieses Instruments hängt schlussendlich vom korrekten und fundierten Definieren der angesetzten Indikatoren ab.

61 In der Fachliteratur werden Kriterien der sprachlichen Korrektheit in zwei Gruppen unterteilt, nämlich in innersprachliche (Zulänglichkeit, Sprachökonomie, Funktionalität, Übereinstimmung mit dem Sprachsystem) und außersprachliche Kriterien (Verallgemeinerungsgrad, kulturelle Autorität, Volkstümlichkeit, Ästhetik) (vgl. DERWOJEDOWA/ GAŁCZYŃSKA et al. 2005: 636-643).

5.3 „Sprache der Bildung“ als polnische Entsprechung des deutschen Begriffs „Bildungssprache“

Die Adaptation des Instruments *Tulpenbeet* für das Polnische soll dazu dienen die schriftsprachlichen Kompetenzen mit einem besonderen Fokus auf Text- und Erzählkompetenz zu erfassen und zu analysieren. Bei der Bemessung dieser schriftlichen Kompetenzen wird ein ausschlaggebender Einblick in den Entwicklungsstand der Bildungssprache des jeweiligen Kindes gewonnen (s. Kap. 4.2). Mit dem Begriff „Bildungssprache“ wird in den letzten Jahrzehnten im deutschsprachigen Kulturraum, im Bildungskontext, das formelle sprachliche Register bezeichnet. Dabei stellt das Beherrschen des konzeptionell schriftlichen Sprachregisters, welches sowohl im Medium der Schriftlichkeit als auch in der Mündlichkeit gefordert wird, eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Partizipation der Schülerinnen und Schüler – mit oder ohne Migrationshintergrund – am Unterricht dar. Es steht fest, dass je weiter die bildungssprachliche Kompetenz entwickelt ist, desto bessere Fortschritte können in allen Fächern erzielt werden, wodurch auch der Bildungsverlauf der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst wird. In diesem Sinne ist ein diagnosegestützter durchgehender Auf- und Ausbau der bildungssprachlichen Fähigkeiten in allen vorhandenen Sprachen unumgänglich (s. Kap. 2.3).

Für die Entwicklung von bildungssprachsensiblen Verfahren für das Polnische – wie das *Tulpenbeet* – ist in diesem Kontext das Wissen darüber notwendig, welche empirisch erfassbaren Merkmale diesen besonderen Ausschnitt der Sprachfähigkeit, innerhalb der polnischen Sprache, auszeichnen, um daran anknüpfend bestimmte Indikatoren auszuwählen. Zu diesem Zweck wird in erster Linie der Frage nachgegangen, welche Entsprechung für den im deutschsprachigen Raum verwendeten Begriff „Bildungssprache“ es im polnischen Diskurs gibt.

Eine breit angelegte Erforschung der Fachliteratur zur polnischen Sprache offenbarte, dass obwohl in der letzten Dekade im deutschsprachigen Raum, sowie international, eine intensive Befassung mit dem Phänomen Bildungssprache zu beobachten war, im polnischen wissenschaftlichen Diskurs erst seit Kurzem einen äquivalenten Terminus „język edukacji“ gibt (SERENTY 2018: 140).⁶² Als Impuls zur Entstehung dieses Äquivalentes und als Thematisierung der Rolle der Sprache im Bildungsprozess wird im universitären Kontext die

⁶² Der Begriff „język edukacji“ wurde in der polnischen Fachliteratur bereits bei MIODUNKA früher erwähnt (ders. 2012), SZYBURA (2016), LIPIŃSKA/ SERETNY (2017), jedoch zuerst von Seretny explizit behandelt (vgl. SERETNY 2018:143).

verstärkte Migration und Remigration gesehen. Einerseits gehen immer mehr Kinder mit einem Migrationshintergrund mit unzureichenden oder sogar fehlenden Polnischkenntnissen in Polen in die Schule. Andererseits liegt der Fokus auch auf den polnischsprachigen Kindern, welche einen Teil der (schulischen) Bildung im Ausland absolvierten und aus diesem Grund die polnische Sprache nicht im geforderten Ausmaß beherrschen (vgl. ebd.: 139f).

Nach der Auseinandersetzung mit den in der polnischen Sprache verfügbaren Ressourcen kann konstatiert werden, dass die theoretische Begriffsbildung für den im polnischsprachigen Raum verwendeten Begriff „język edukacji“⁶³ („Sprache der Bildung“) dem im Deutschen verwendeten Terminus „Bildungssprache“ in den wesentlichen Aspekten entspricht, was für die Adaptation des *Tulpenbeets* für das Polnische wesentlich ist. Es bildet einen Ansatzpunkt für die theoriebasierte Auswahl der Indikatoren der bildungssprachlichen Kompetenzen im Polnischen.

Die gemeinsame Basis der Auslegung der Begriffe bildet die von Cummins eingeführte Unterscheidung zwischen BICS (językowe umiejętności komunikacyjne) und CALP (edukacyjna/ kognitywna biegłość językowa), die auf den vielschichtigen und komplexen Charakter der sprachlichen Fähigkeiten hinweisen. In Anlehnung an Cummins konzeptuelle Auffassung, die eine wissenschaftliche Diskussion über die Bedeutung der differenzierten sprachlichen Kompetenzen für den schulischen Bildungserfolg eröffnete, entwickelte die polnische Wissenschaftlerin, Anna Seretny (2018) das Konzept der „Sprache der Bildung“ („język edukacji“). Beruhend auf den englischsprachigen Ressourcen stellt Seretny das sprachliche Phänomen „Sprache der Bildung“ näher vor. In Anlehnung an Schleppegrell (2004), Gibbons (1991), Snow Ucelli (2009) und Bailey (2007) beschreibt sie die kennzeichnenden Merkmale bzw. die sprachlichen Kompetenzen der „Sprache der Bildung“. Seretny manifestiert die „Sprache der Bildung“ als ein komplexes, thematisch differenziertes und multidimensionales Konstrukt, das auf der Schriftlichkeit basiert (vgl. SERETNY 2018: 145). Seretny setzt die „Sprache der Bildung“ der Alltagssprache („język codziennej komunikacji“) gegenüber und in Bezug auf Cummins stellt sie fest, dass die Unterschiede, die die „Sprache der Bildung“ von der Alltagssprache abgrenzen, gravierend sind (vgl. SERETNY 2018).

Die Sprache der Schule entfernt sich im Laufe der Schullaufbahn immer weiter von den Gesetzmäßigkeiten des alltäglichen Dialogisierens. Die Wissensaneignung und -erschließung

63 Die polnische Wissenschaftlerin verwendet in ihrem Artikel folgende Begriffe synonym; język edukacji“ („Sprache der Bildung“) (SERETNY 2018: 140) und „język edukacji szkolnej“ („Sprache der schulischen Bildung“) (SERETNY 2018: 142). Anzumerken ist, dass das Adjektiv „schulisch“ im Polnischen einen weiteren Verwendungskontext umfasst, indem es auch den akademischen Bereich meint.

sind ab einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr auf Grundlage der Alltagssprache möglich.⁶⁴ Die Auseinandersetzung mit komplexen, abstrakten und dekontextualisierten Inhalten und Themen in allen Fächern, die dem alltäglichen Lebensumfeld entnommen sind, setzt voraus, dass Schülerinnen und Schüler über die Grenzen der Alltagswelt hinaus denken und besondere sprachliche Fähigkeiten bzw. die „Sprache der Bildung“ vorweisen können, um keine Probleme bei der Entschlüsselung solcher Inhalte zu haben, sowie diese spezifische Form des Denkens logisch, klar und zusammenhängend zu versprachlichen. Sie ist das Kommunikationswerkzeug in der Schule, das den Transfer von Wissen und dessen Verbalisierung erst erlaubt. Die spezifische bildende Leistung der „Sprache der Bildung“ liegt darin, dass sie als Medium des Verstehens, das Dekodieren von kognitiv anspruchsvollen Texten in allen Fächern ermöglicht. Mit diesem Verständnis der „Sprache der Bildung“ wird der fächerübergreifende Aspekt akzentuiert. Seretny unterscheidet die „Sprache der Bildung“ von der Alltagssprache durch ihre starke Orientierung an der Schriftlichkeit und durch den fachlichen, abstrakten Wortschatz sowie an der komplexen Syntax. Die „Sprache der Bildung“ schließt die Fachsprache mit ein, andererseits unterscheidet sie sich von der Fachsprache dadurch, dass sie sich an Laien und nicht an Fachleute richtet. Schule stellt einen wichtigen Meilenstein in der Entwicklung der „Sprache der Bildung“ dar, die als Werkzeug der Welterkennung und -erschließung für alle Schülerinnen und Schüler von hoher Relevanz ist. Ihre Funktionen in der kognitiven, individuellen und sozialen Entwicklung sind dabei essenziell (vgl. SERETNY 2018).

Damit die polnische Sprache ihre Funktionen erfüllen kann, obliegt den Bildungseinrichtungen die Aufgabe den Prozess der sprachlichen Bildung in eine entsprechende Richtung zu steuern, um die „Sprache der Bildung“ langfristig zu fördern. Die Erkenntnis der Mehrdimensionalität von sprachlichen Kompetenzen, die sich im Laufe der Bildung mit unterschiedlicher Intensität entwickeln, ist der erste Schritt zum Paradigmenwechsel in der Didaktik und Diagnostik des Polnischen bei Kindern und Jugendlichen mit und auch ohne Migrationshintergrund.

Erfahrungen zeigen, dass nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund und Remigrierte Schwierigkeiten mit der polnischen schriftorientierten Sprache haben, sondern auch für Einsprachige ist der Umgang mit der Sprache, die als Werkzeug der Welterkennung und -erschließung gilt, problematisch⁶⁵ (vgl. SERETNY 2018: 149).

64 Basierend auf der Analyse von zwei Schulbuchtexten der dritten und vierten Schulklasse weist Seretny auf den Unterschied zwischen der Alltagssprache und auf die „Sprache der Bildung“ hin. Die „Sprache der Bildung“ wird mit fortschreitender Bildung immer kognitiv anspruchsvoller und zeichnet sich durch einen differenzierten und fachsprachlichen Wortschatz sowie komplexe Satzgefüge aus (vgl. SERETNY 2018: 149).

65 Im weiteren Teil des Kapitels wird gezeigt, dass bereits in den 80er Jahren der Zusammenhang zwischen dem Beherrschen der besonderen Variante der Sprache und dem Bildungserfolg von einsprachig aufwachsenden

Dieser Zustand erfordert eine kontinuierliche theoretische und empirische Beschäftigung mit dem Konzept der „Sprache der Bildung“. Damit kann die gegenwärtige Schule diese besonderen sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit oder ohne Migrationshintergrund gezielt mit konkreten Förderansätzen entwickeln und ausbauen, um allen den gleichen und vollen Zugang zu qualitativer Bildung zu gewährleisten. Die Erfüllung dieses Vorhabens beruht auf der grundlegenden Voraussetzung, dass Polnisch als „Sprache der Bildung“ theoretisch und empirisch umfassend ergründet und abgesichert werden sollte. Dies ist allerdings immer noch ein Desiderat.⁶⁶

Es ist erforderlich beim Rückgriff auf die polnischsprachige Literatur zur Gegenwartssprache Polnisch den Begriff „Sprache der Bildung“ im Bildungsbereich zu verorten, „Sprache der Bildung“ funktional im Kontext der Bildung zu bestimmen, sowie ihre weiteren charakteristischen Merkmale und spezifischen Redemittel zur Realisierung auch deren fächerübergreifende Sprachhandlungen⁶⁷ zu beschreiben. Basierend auf Seretnys Auslegung des Begriffs und auf dem gewonnenen Vorverständnis zur Begriffsbildung der deutschen „Bildungssprache“ (s. Kap. 2.3) werden eine theoriebasierte Konzeptualisierung und eine Definition der „Sprache der Bildung“ im weiteren Teil des Kapitels dargestellt, die in der Zukunft zur Beschreibung der ersten Operationalisierungsansätze der „Sprache der Bildung“ dienen können.

Eine wichtige Ergänzung zu diesem polnischen Konzept der „Sprache der Bildung“ ist auf bestehende und bewährte Phänomene zurückzugreifen, wie die „literarische Sprache“ und „allgemeine/ öffentliche Sprache“, welche diesen Begriff vervollständigen wird.

Die Inspiration zur Inklusion dieser Termini für die Begriffsbestimmung von „Sprache der Bildung“ liefert einer in deutscher Sprache verfasster Artikel von der polnischen Professorin Alina Dittmann, in dem die Autorin das Thema „Bildungssprache“ behandelt und in diesem Zusammenhang für das Polnische auf die Begriffe „literarische Sprache“ und „allgemeine/ öffentliche Sprache“ hinweist (vgl. DITTMANN 2015: 264).

Schülerinnen und Schülern thematisiert wurde. In Anlehnung an diese Ausführungen wird die Bedeutung des Konzepts „Sprache der Bildung“ auch in Bezug auf monolinguale Kinder und Jugendliche verdeutlicht.

⁶⁶ Seretny weist darauf hin, dass Polnisch als „Sprache der Bildung“ im Bereich der Glottodidaktik bis dato kein Forschungsgebiet war (vgl. SERENTY 2018: 148). Meines Erachtens erfordert die Beschäftigung mit der „Sprache der Bildung“ im Kontext der Migration eines empirischen und theoretischen Zugangs auf Polnisch als Zweitsprache in amtlich polnischsprachigen Regionen und nicht Polnisch als Fremdsprache. Zu betonen ist, dass in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die in Polen und nicht anderswo die polnische Sprache erwerben, der Begriff Polnisch als Zweitsprache („Polski jako język drugi“) (MIODUNKA 2010: 240) und nicht „Polnisch als Fremdsprache“ (Polski jako język obcy) als passender zu verwenden wäre.

⁶⁷ Hierbei sind Sprachhandlungen gemeint, die nicht nur für ein Schulfach oder ein Themengebiet spezifisch sind, sondern fächerübergreifend stattfinden wie z. B. das Argumentieren, das Begründen, das Erörtern (vgl. LANGE/ GOGOLIN 2011: 113).

Anknüpfend an den Ursprung und das grundsätzliche Verständnis von „literarischer Sprache“ und „allgemeiner/ öffentlicher Sprache“ wird der Zusammenhang zwischen Sprache und Bildung im Sinne einer Verortung der Sprache in der Bildung, herangezogen. Überdies wird aus sprachwissenschaftlicher Perspektive die Unterscheidung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache aufgegriffen, um den Aspekt des formellen, sprachlichen Registers auf den Gegenstandsbereich „Sprache der Bildung“ anzuwenden. Daran anschließend wird die Rolle der Bildung für die Aneignung dieses Registers unterstrichen.

Eine breit angelegte Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen polnischsprachigen Fachliteratur liefert eine klare Erkenntnis darüber, dass das ursprüngliche Verständnis von „literarischer Sprache“ als „allgemeine geschriebene Landessprache“ (*ogólnopolski język pisany*), die den Dialekten entgegengesetzt wird, sich konstant änderte (vgl. DUBISZ 2016; MIODEK 1983). Die Änderungen erfolgten zweigleisig in zwei Strömungen.⁶⁸ Die erste Strömung führte zur Begriffserweiterung von „literarischer Sprache“, indem sie zu „allgemeiner/ öffentlicher Sprache“ (*język ogólny*)⁶⁹ der gebildeten Schichten der Gesellschaft, die den phonetischen, grammatischen, lexikalischen und stilistischen Normen unterliegt und in gesprochener und geschriebener Form realisiert wird, verstanden wurde (vgl. KURKOWSKA 1986; BUTTLER 1982; WILKOŃ 2000).

Die zweite Strömung führte zur Begriffseingrenzung, indem „literarische Sprache“ zur Bezeichnung der Varianten von „allgemeiner/ öffentlicher Sprache“ verwendet wurde. Diese Entwicklung spiegelte sich bei Klemensiewicz (1963), Urbańczyk (1968) und Gajda (1982) wider. Sie bezeichneten die „literarische Sprache“ (*język literacki*) als geschriebene Variante der „allgemeinen/ öffentlichen Sprache“, die der gesprochenen Variante entgegengesetzt wird (vgl. KLEMENSIEWICZ 1963, URBAŃCZYK 1968; GAJDA 1982).

Im Laufe der Zeit kam es zu einem Paradigmenwechsel und weiteren Vertretern dieser Strömung wie Furdal (1973) und Wilkoń (2000). Sie präsentierten eine funktionale Perspektive auf die Sprache. Gemäß diesen Sprachwissenschaftlern tritt „literarische Sprache“ sowohl in geschriebener als auch in gesprochener Form auf, wobei diese nicht als zwei Varianten der „literarischen Sprache“, sondern als Ebenen, auf welchen sich die Sprache vollzieht, verstanden wurden. Je nach Funktion der Sprache wird ein entsprechendes sprachliches Register herangezogen (vgl. MIODEK 1983: 21).

68 Einige Informationen werden nach Dubisz zitiert (vgl. DUBISZ 2016:135), ein weiterer Teil ist das Ergebnis eigener Erforschung der Fachliteratur zur Genese der „literarischen Sprache“.

69 vgl. „*język ogólnopolski*“ (KURKOWSKA 1986: 46), „*język literacki (ogólny)*“ (BUTTLER 1982:19), „*język ogólny*“ (WILKOŃ 2000: 35).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass in allen aufgezeichneten Begriffsdefinitionen der Begriff „literarische Sprache“ in Anknüpfung an seine Etymologie erläutert wird: lat. *litteratura*: „Schrift“, „das Geschriebene“, sowie „Gesamtheit des Schrifttums“ (vgl. DUBISZ 2016: 133). Mit der Verbreitung und Verallgemeinerung der „literarischen Sprache“ durch einen besseren Zugang zu Bildung, Entwicklung der Massenmedien und der intensiven Urbanisierung wird die „literarische Sprache“ zur „allgemeinen/ öffentlichen Sprache“, die ihre Wurzeln in der Schriftsprache hat, welche von der Gesamtbevölkerung Polens in staatlichen und öffentlichen Institutionen wie Schulen, Hochschulen, Ämtern usw. und sowohl in mündlicher wie auch in schriftlicher Form benutzt wird (vgl. MIODEK 1983: 26-28; DUBISZ 2016).

Da die „allgemeine/ öffentliche Sprache“ die Sprache der Bildungseinrichtungen ist, steht sie zugleich jedem Gesellschaftsmitglied aufgrund allgemeiner Schulbildung offen. Der Schule obliegt die Aufgabe den Zugang zu ihren beiden Formen, der gesprochenen und der geschriebenen, zu gewähren, wobei der geschriebenen Variante eine besondere Relevanz für die Schulbildung zugesprochen wird (vgl. NAGAJOWA 1985; 2012/2013).

Die dargelegten Erkenntnisse zu „literarischer Sprache“ und „allgemeiner/ öffentlicher Sprache“ werden auf das Konzept Polnisch als „Sprache der Bildung“ angewandt. Aus der geschichtlichen Entwicklung der „literarischen Sprache“ zur „allgemeinen/ öffentlichen Sprache“ fließen zwei wesentliche Aspekte für die Begriffsbestimmung von der „Sprache der Bildung“ ein, nämlich die Verortung der Begriffe im Bildungsbereich und zweitens die Herausarbeitung der Konzeption des formellen sprachlichen Registers. Anhand der Begriffe „literarische Sprache“ und „allgemeine/ öffentliche Sprache“ soll der Bezug zwischen Bildung und Sprache gezeigt werden. Mit der Verortung des Polnischen als „Sprache der Bildung“ im Bildungskontext wird ihre spezifische Funktion im Bildungsprozess und die Rolle der Bildung für die Aneignung der schriftorientierten Sprache der Bildungsinstitutionen, sowohl für Kinder und Jugendliche mit und auch ohne Migrationshintergrund bestimmt. Im Gegensatz zu den Begriffen „literarische Sprache“ und „allgemeine/ öffentliche Sprache“ signalisiert der neu eingeführte Begriff „Sprache der Bildung“ („*język edukacji*“), welcher durch das Wort Bildung (*edukacja*) mitdefiniert ist, dass Bildung über Sprache und mittels Sprache stattfindet. Dabei soll der Fokus nicht auf die Sprachfähigkeit im Allgemeinen gerichtet werden, sondern auf einen besonderen Ausschnitt der Sprachhandlungsfähigkeit, das formelle sprachliche Register. Der Unterschied zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache ermöglicht es, das Register der Alltagssprache vom Register der schriftorientierten „Sprache der Bildung“ zu unterscheiden. Die Betrachtungsweise auf die Sprache von Furdal (1973) und Wilkoń (2000)

ermöglichen es eine Sprache immer nach ihrer Funktion zu betrachten und Schriftlichkeit und Mündlichkeit nicht als zwei entgegengesetzte Pole zu verstehen, sondern Sprache je nach situativem Kontext im Sinne von Halliday (1978) Kategorien *field*, *tenor* und *mode* auf einem Kontinuum zu betrachten (s. Kap. 2.3).

Je nachdem, ob Sprache in mündlicher oder schriftlicher Form, in formellem oder informellem Kontext verwendet wird, wird gemäß der jeweiligen Anforderungssituation ein entsprechendes sprachliches Register ausgewählt, was eine Auswahl der sprachlichen Elemente aus dem Bereich der Grammatik, Syntax und Lexik erfordert. Dies bedeutet, dass eine mündliche Äußerung Merkmale der Schriftsprache vorweisen kann und ein schriftlicher Text durch mündliche Elemente geprägt werden kann. Daraus folgt, dass die Wahl des sprachlichen Registers je nach der zu erfüllenden Funktion der Sprache erfolgt und diese in diesem Sinne eher konzeptionell mündlich oder konzeptionell schriftlich realisiert werden kann (vgl. QUEHL/ TRAPP 2013).

Im Zuge dessen soll die „Sprache der Bildung“, die sich an der Schriftsprache orientiert, als formelles sprachliches Register, das sich sowohl im gesprochenen wie geschriebenen Modus vollzieht, verstanden werden. Mit diesem sprachlichen Register wird die Bildung in Polen vermittelt und angeeignet. In diesem Zusammenhang ist zu betonen, dass der Begriff „Sprache der Bildung“ sowohl im Kontext der Migration als auch in Bezug auf monolingual aufwachsende Kinder anzuwenden ist, da auch bei diesen das Verfügen über dieses formelle sprachliche Register im Kontext der Bildung von hoher Relevanz ist.

Bereits in den 80er Jahren wies Linguistin und Wissenschaftlerin Nagajowa (1985) auf den Unterschied zwischen den beiden Sprachregistern hin: gesprochene Alltagssprache versus geschriebene Sprache. Die Relation zwischen dem Beherrschen der geschriebenen Variante der allgemeinen/ öffentlichen Sprache und den Schulerfolgchancen von einsprachig aufwachsenden Kindern wurden von ihr thematisiert.⁷⁰ Sie grenzt eine alltagssprachliche Sprachvariante von einer schriftorientierten Sprache der Schule ab, die sie als eine Voraussetzung für eine erfolgreiche Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der Bildung sieht. Dabei bezieht sie sich auf Basil Bernsteins Fassungen zum elaborierten und distinguierten Code, die auch im Rahmen des FÖRMIG-Programms Ansatzpunkte zur Begriffsbestimmung der Bildungssprache liefern (s. 2.3). Nagajowa weist darauf hin, dass die gesprochene Alltagssprache, die von der Umgebung durch Nachahmung erworben und auf einem guten Niveau beim Schuleintritt beherrscht wird, unzureichend ist, um den sprachlichen

⁷⁰ Diese Thematik wurde aufgrund ihrer hohen Relevanz bei der Autorin im Jahr 2012/2013 erneut aufgegriffen (vgl. NAGAJOWA 2012/2013).

Anforderungen der Schule gerecht zu werden. In der Schule wird die schriftorientierte Sprache gefordert und diese ist die Sprache der Bücher, der Texte, der Unterrichtsmaterialien, der Prüfungen, der abstrakten Themen und demnach ein Mittel und zugleich Medium mit dem Wissen vermittelt, erworben und nachgewiesen wird. Mit fortschreitender Bildungsbiografie wird sie – obwohl sie an den Normen der Schriftsprache orientiert ist – de facto im Mündlichen gefordert. Nagajowa bezeichnet diese kognitiv anspruchsvollere Sprache als die „zweite Sprache des Menschen“⁷¹ (NAGAJOWA 2012/2013: 44 Übersetzung der Verfasserin) und vergleicht den sich über mehrere Jahre erstreckenden Prozess der Beherrschung der schriftorientierten Sprache der Schule mit der Aneignung einer Fremdsprache (vgl. NAGAJOWA 1985: 16).

In Anlehnung an Bernsteins Ausführungen macht sie darauf aufmerksam, dass Kinder aus bildungsfernen Familien keinen Zugang zu dieser besonderen Variante der allgemeinen/ öffentlichen Sprache haben, daher sind sie einzig auf die (schulische) Bildung bei ihrer Vermittlung und Anwendung angewiesen (vgl. NAGAJOWA 1985: 10-15; NAGAJOWA 2012/2013). Sie hebt somit den Aspekt der Bindung des lernenden Individuums an die Bildungsinstitutionen, die den Erwerb dieser besonderen Sprachvariante erst ermöglichen und die Rolle der elaborierten Sprachverwendung bei der Aneignung von Bildung hervor. Nagajowa thematisiert den Zusammenhang zwischen der Beherrschung der besonderen kontextreduzierten Sprache, die sowohl im schriftlichen wie im mündlichen Modus eine Rolle spielt, und dem Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler. Sie verweist die genuine Aufgabe, welche darin liegt dieses sprachliche Register zu vermitteln und aufzubauen, in den Verantwortungsbereich der Institution Schule. In diesem Sinne wird bei Nagajowa die institutionelle Dimension der Sprache der Bildungseinrichtungen hervorgehoben.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich Parallelen zwischen den Ausführungen von Seretny (2018), der Cummins'schen Unterscheidung von BICS und CALP auf das polnische Konzept der „Sprache der Bildung“ herstellen lässt. Dieselben Parallelen sind auch den Theorien von Nagajowa (1985; 2012/2013), die Bernsteins Theorieangebot vom elaborierten und restringierten Code auf den polnischsprachigen Bildungskontext übertrug, sowie dem Konzept der „Bildungssprache“ von Gogolin und Lange (2011), welche sich an diese beiden Theorieangebote beziehen, zuzuschreiben. Diese Perspektiven sind darin vereint, das heißt, dass sie zwischen einer im Alltag gebräuchlichen, situationsabhängigen Sprache und einer schriftgeformten, kontextreduzierten, komplexen Sprache im Sinne der Nähe-Distanz-Theorie

71 „[...]Odmianę pisaną uznaje się za drugi język”(NAGAJOWA 2012/2013: 44).

von Koch/ Oesterreicher (1985) unterscheiden. Dabei trägt die schriftorientierte Sprache als Medium des Lehrens und Lernens sowohl im schriftlichen wie auch im mündlichen Modus zum Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler bei, ganz gleich ob diese einen Migrationshintergrund haben oder nicht.

Die so entdeckten, gemeinsamen Bezugspunkte zwischen den Begriffen „Sprache der Bildung“ und „Bildungssprache“, die aufgrund der breit angelegten theoretischen Auseinandersetzung sowie der eigenen Analyse und im Vergleich der einzelnen Merkmale der polnischen und der deutschen Konstrukte gewonnen wurden, erlauben den Begriff „Sprache der Bildung“ als Entsprechung des Begriffs „Bildungssprache“ zu betrachten. Analog zur „Bildungssprache“ (vgl. GOGOLIN/ LANGE 2011) ist „Sprache der Bildung“ als das formelle sprachliche Register zu verstehen, welches sich von der Alltagssprache und Fachsprache unterscheidet und an kein Medium gebunden ist, da es sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Modus auftritt. Mit deutlich entfalteten Merkmalen der Schriftlichkeit, ist die „Sprache der Bildung“ ein kognitiv anspruchsvolles, elaboriertes, formelles Sprachregister, welches im Bildungsprozess den Kindern mit und auch jenen ohne Migrationshintergrund erst die Aneignung von Bildung ermöglicht. In diesem Sinne soll die „Sprache der Bildung“ nicht als Voraussetzung, sondern als Gegenstand der Lern- und Lehrprozesse betrachtet werden.⁷²

Diese tiefgehende Auseinandersetzung mit den zahlreichen, über einen längeren Zeitraum entstandenen sprachwissenschaftlichen Ressourcen in der polnischen Sprache, war für die Begriffsbestimmung der „Sprache der Bildung“ ausschlaggebend. Die retrospektive Betrachtung der Fachliteratur ermöglichte durch die vielen gemeinsamen Berührungspunkte mit der deutschen Bildungssprache eine sprachwissenschaftliche theoretische Annäherung. Die geschichtliche Entwicklung der „literarischen Sprache“ zur „allgemeinen/ öffentlichen Sprache“ und der in diesem Zusammenhang behandelte Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache begründen den schriftsprachlichen Charakter der „Sprache der Bildung“. Darauf basierend werden die von Seretny dargelegten Merkmale der „Sprache der Bildung“ in Anlehnung an Reichs (2008 zit. in GOGOLIN/ LANGE 2011) Systematisierung der „Bildungssprache“, die sich auf semantisch-lexikalischen, morpho-syntaktischen und textlichen Ebenen manifestiert, sie werden diesen Ebenen zugeordnet und um weitere

⁷² Die Perspektive auf die „Sprache der Bildung“ als Gegenstand und Lernziel der Bildung eröffnet den Weg zur Bildungsgerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund, unabhängig ihrer Herkunft, unabhängig von ihrem sozialen Status sowie dem Bildungsstatus der Familie, sie ermöglicht jedem die Teilhabe an Bildung. Auf diese Art und Weise wird dem Differenzmerkmal „Sprache“ die Macht entzogen, da zwischen jenen die über dieses sprachliche Register verfügen und jenen die diese sprachliche Voraussetzung nicht erfüllen, nicht unterschieden werden kann, wodurch keine Positionierungsoptionen entstehen.

Merkmale der Schriftsprache ergänzt⁷³.

Zu den diskursiven Merkmalen gehören: eine klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel; die Haltung der Sprecher („Sprache der Bildung“ ist distanziert, offiziell, autoritativ); der Informationsgehalt der Texte (z. B. abstrakte Themen, Höchstmaß an Sprachlichkeit); stilistische Konventionen (Sachlichkeit, Knappheit, Prägnanz logische Gliederung, logische Textstruktur, angemessene Textlänge, Zweckhaftigkeit, fehlende Redundanzen, Textökonomie, präzise Aussagen, Normkonformität, Signale der Textgestaltung); monologische Formen.

Die zweite Gruppe bilden **lexikalisch-semantiche Merkmale:** gemeint sind differenzierende und abstrahierende Ausdrücke wie normierte Fachbegriffe (z. B. *czworokat*, Viereck, *dopelnienie blizsze* – Akkusativobjekt); weniger gebräuchliche Wörter (z. B. *zilustrować* – illustrieren; *przeprowadzić* – durchführen; *procedury* – Prozeduren; *struktura* – Struktur; *składać się* – bestehen aus); Fremdwörter und Derivaten (z.B. *nagonasienne* – nacktsamige Pflanzen); Zusammensetzungen (z. B. *gwiazdozbiór* – Sternbild), Nominalisierungen (z. B. *gotowość* – Bereitschaft); Attribute (z. B. *godny pochwały* – würdig des Lobes, *skłonny do zgody* – bereit zur Einwilligung).

Zu den syntaktischen Merkmalen gehören: explizite Markierung der Kohäsion durch Konnektoren (z. B. *lecz* – jedoch, *ponieważ* – weil, *oraz* – und, *lub* – oder, *natomiast* – hingegen, *bowiem* – nämlich), Pronomen (z. B. *ten, ta, to, tamten, ostatnia* usw.), Adverbien (z. B. *tym samym* – hiermit, *za pośrednictwem/ za pomocą* – mittels, *z uwagi na* – in Hinblick, *biorąc pod uwagę że* – in Anbetracht), Präpositionalphrasen (*z powodu* + Genitiv – aufgrund der Tatsache) und Wörter, die eine logische Verknüpfung herstellen (*dlatego* – daher, *wobec tego/ więc/ zatem* – demnach, *jednak/jednakże* – dennoch usw.); hypotaktische Satzmuster, Nebensatzkonstruktionen (z. B. Konditionalsätze, Relativsätze, erweiterte Infinitive) unpersönlichen Konstruktionen (z. B. Passivsätze *Książka została napisana* – das Buch wurde geschrieben, reflexive Konstruktionen *tu się dobrze śpi*– man schläft hier gut, unpersönliche Formen der Modalverben – *można, wolno, należy, trzeba* – man kann, man darf, man soll, man muss); Partizipialkonstruktionen (z.B. Adverbialpartizip der Gleichzeitigkeit *-czytając*; Partizip der Vorzeitigkeit- *przyszły*, Partizip Präsens Aktiv – *czytająca*, Partizip Präteritum Passiv – *przeczytana*); Konditionalsätze; Imperativformen.

73 Die bereits dargestellten Merkmale der „Sprache der Bildung“ werden systematisiert und um die Merkmale der Schriftsprache ergänzt. Diese folgen aus theoretischen Einträgen in der Fachliteratur sowie aus empirischen Untersuchungen zur Schriftsprachentwicklung von Schulkindern der Primarstufe und am Anfang der Sekundarstufe (vgl. SERETNY 2018: 143-146; NAGAJOWA 1985:13-24; NIECKULA 1993:110-112; WILKOŃ 2000:35-47 MAŁKOWSKA-ZEGADŁO 1983:123-146).

Die präsentierten Merkmale der „Sprache der Bildung“ bilden die Grundlage für die Auswahl der Indikatoren, mithilfe von denen bildungssprachliche Fähigkeiten im Polnischen erfasst werden können.⁷⁴ Mit der Ausarbeitung dieser Merkmale und der Auswahl der Indikatoren sind Werkzeuge geschaffen worden, mit denen eine theoretisch fundierte Adaptation des Instruments *Tulpenbeet* realisiert und die Validität des Instruments gewährleistet werden kann.

Die Erfassung der bildungssprachlichen Fähigkeiten sowohl in der deutschen als auch in der polnischen Sprache ist der erste Schritt zu einer umfassenden Förderung der sprachlichen Kompetenzen von Polnisch-Deutsch sprechenden Schülerinnen und Schülern. Ausgehend von den erfassten Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen kann eine bewusste Wahrnehmung der Unterschiede zwischen dem Register des Alltags- und dem der Bildungssprache in allen von ihnen beherrschten Sprachen stattfinden, um aus den verfügbaren sprachlichen Ressourcen im Unterricht Vorteile ziehen zu können.

Diese theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen der „Sprache der Bildung“ und die Zusammenstellung der wichtigsten Merkmale eröffnen den Weg zu weiterer Erforschung und Operationalisierung dieses sprachlichen Registers im Polnischen. Zugleich bilden sie eine Grundlage für die Entwicklung der zielführenden Instrumente, darunter des *Tulpenbeets*, mithilfe von denen die „Sprache der Bildung“ im Polnischen dann erfasst und ausgewertet werden kann.

5.4 Erfassung der Erzählfähigkeit im Polnischen, Textsortenkonventionen einer Erzählung

Mit dem adaptierten Instrument *Tulpenbeet* soll das schriftliche Erzählen der Kinder in der polnischen Sprache geprüft werden, daher ist es notwendig, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Merkmale eine Erzählung als narrative Darstellungsform im Polnischen auszeichnen und wie in diesem Zusammenhang Erzählkompetenz im Polnischen im Medium der Schriftlichkeit erfasst werden kann.

Die Erzählung gehört zu den grundlegenden Textsorten, mit welchen sich Schülerinnen und Schüler im Rahmen der sprachlichen Bildung im Fach Polnisch hauptsächlich auf der zweiten Etappe der Bildung befassen.⁷⁵

⁷⁴ Diese theoretisch fundierten Überlegungen stellen eine Grundlage für eine empirische Prüfung der dargestellten Merkmale der „Sprache der Bildung“.

⁷⁵ Laut den polnischen Rahmenrichtlinien beschäftigen sich Schülerinnen und Schüler im Primärbereich in der II Klasse mit dem schriftlichen Erzählen und es wird kontinuierlich mit immer höher gestellten Anforderungen im Sekundärbereich bis in die VI Klasse fortgesetzt (vgl. BILDUNGS MINISTERIUM 2017: 15)

Der Terminus „Erzählung“ wird in der polnischsprachigen Fachliteratur in zwei Formen verwendet. Im weiteren Sinne ist die Erzählung die Bezeichnung der Epik als literarische Gattung und im engeren Sinne die Bezeichnung für die narrative Form der Darstellung, bei der Schülerinnen und Schüler den Verlauf des selbst erlebten oder fremden Geschehens mündlich oder schriftlich wiedergeben (vgl. BIERNACKA/ HERMAN 2000: 64; MICHAŁKIEWICZ 2005: 11; POLAŃSKI/ ORŁOWA 1993: 32).

Die schriftliche Form einer Erzählung gehört im Fach Polnisch zu den wichtigsten Schreibkompetenzen, die es im Laufe der Bildungslaufbahn zu erwerben gilt, an die Schülerinnen und Schüler werden im Laufe der Bildungskarriere auch immer höhere Anforderungen gestellt. Der adäquate Umgang mit der Schriftlichkeit und das Verfügen über die „Sprache der Bildung“⁷⁶ haben einen hervorzuhebenden Charakter im Fach Polnisch. In diesem Zusammenhang wird der Erzählung zur Entwicklung dieser Fähigkeiten eine besondere Rolle zugesprochen. Über die besonderen Eigenschaften einer Erzählung hat besonders ausführlich Jóźwicki (1984) geschrieben und dabei das Potenzial in der Befassung mit dieser Textsorte zur Entwicklung bzw. Auslösung höherer kognitiver und bildungssprachlicher Fähigkeiten unterstrichen:

„Erzählung ist ein perfektes Werkzeug, mit dem die Fähigkeit zur Wahrnehmung der eigenen Erlebnisse und Erfahrungen herausgebildet wird, es ist ein Werkzeug, mit dem das visuelle Denken, die kindliche Vorstellungskraft und Phantasie entwickelt werden, es ist ein Werkzeug, mit dem die Fähigkeit zur Verwendung literarischer Sprache entwickelt wird, es ist das Werkzeug, mit dem die dichterische Kunst der Kinder sich entfalten kann. Hauptsächlich in einer Erzählung [...] kann ein Kind stärker seine Individualität herausbilden.“⁷⁷(JÓŹWICKI 1984: 24; Übersetzung der Verfasserin)

Erzählfähigkeit ist in jedem Fall als höchst komplexe, sprachliche Fähigkeit nicht zu unterschätzen.⁷⁸ Die Entwicklung der Erzählfähigkeit im Medium der Schriftlichkeit wird als

<http://dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> (Stand:10.11.2018)

76 Der Begriff wurde erst seit Kurzem eingeführt, davor wurden in der rezipierten Fachliteratur oft die Begriffe „Schriftsprache“, „literarische Sprache“, „geschriebene Sprache“ zur Bezeichnung der sprachlichen Anforderungen der Schule verwendet (vgl. SERETNY 2018; s. Kap. 5.3).

77 „Opowiadanie jest doskonałym środkiem kształcenia zdolności uświadamiania własnych przeżyć i doświadczeń, środkiem kształcenia myślenia obrazowego, rozwijania wyobraźni i fantazji, środkiem wyrabiania sprawności w posługiwaniu się językiem literackim, środkiem kształcenia twórczości dziecięcej. To głównie w opowiadaniu [...] dziecko może silnie uwypatnić swoją indywidualność.” (JÓŹWICKI 1984: 24).

78 Die Untersuchungen aus den 60er-, 70er- und 80er-Jahren zur Erzählfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Medium der Schriftlichkeit im Primär- und am Anfang des Sekundärbereichs lieferten wiederkehrend ein nicht zufriedenstellendes Ergebnis in Bezug auf das Niveau der Erzählungen (vgl. JÓŹWICKI 1984: 36-43).

Prozess verstanden, der im Rahmen der sprachlichen Bildung anhand einer ausgearbeiteten Methodik und Didaktik etappenweise voranschreiten soll. Diese Methodik soll mit einer bewussten Auseinandersetzung mit der Textsorte Erzählung beginnen, die durch eine Arbeit mit und an authentischen Mustertexten erfolgen sollte (vgl. JÓŻWICKI 1984; NAGAJOWA 2003; POLAŃSKI/ ORŁOWA 1993).

Das Textmuster folgt einem thematischen, strukturellen, stilistischen und pragmatischen Prinzip, welches in Bezug auf die Funktion des Textes geprägt wird. Es entsteht aus Regelungen, Konventionen und Gewohnheiten, die von einer Sprachgemeinschaft als geltend betrachtet werden (vgl. MIKOŁAJCZUK 2013. 40-41; ZAŚKO-ZIELIŃSKA et al. 2008: 12). Da ein Text eine konkrete Realisierung eines bestimmten Musters ist (vgl. MIKOŁAJCZUK 2013:41) lässt sich konstatieren, dass zwischen einem Textmuster und der Textsorte ein Gegenbezug existiert. Einerseits ist das kulturell geprägte Textmuster ein Schlüssel für die Identifikation und Interpretation einer Textsorte, und andererseits kann von einer Textsorte auf das konkrete Textmuster geschlossen werden.

Demnach erwächst für das Schreiben einer Erzählung die Forderung nach einer expliziten Vermittlung des Textmusterwissens und auch einer Vermittlung von sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten und Ausdrucksformen, die für eine bestimmte Textsorte signifikant sind. Auf diese Art und Weise wird die Textmusterkompetenz als wichtiger Bestandteil der Textkompetenz (s. Kap. 5.2) im Bildungsprozess weiterentwickelt und gefördert. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit der Textsorte und dem Textmuster Erzählung kann eine Brücke zwischen der Identifikation und der Rezeption von Erzählungen und der eigenen Textproduktion gebaut werden. Ob eine Erzählung als eine qualitativ ansprechende beurteilt wird, hängt größtenteils davon ab, ob diese den geltenden Textsortenkonventionen im Polnischen entsprechen und den Regeln der allgemein geltenden Sprachnorm folgen.

Die Beachtung der Textsortenkonventionen, welche die sprachlich-strukturelle Gestaltung von Texten regeln und bestimmen, gilt als das grundlegende Postulat beim Verfassen von Texten im Polnischen (vgl. MIKOŁAJCZUK 2013; ZAŚKO-ZIELIŃSKA et al. 2008).

Bei der Beurteilung von Erzähltexten im Polnischen werden die folgenden Kriterien auf drei Ebenen berücksichtigt: Thema (Entfaltung des Themas, Titel, Kausalzusammenhang der Ereignisse, interessante Erzählweise, inhaltliche Korrektheit), Komposition (dreiteilige Struktur, Kohärenz, logischer Zusammenhang), Sprache und Stil (Sprachkorrektheit, entspricht die Wortwahl der Textsorte und dem Kontext), Ästhetik (Satzbau/ Syntax; Wortschatz/ Lexik;

Flexion)⁷⁹. Daraus lässt sich schließen, dass eine adäquate Verschriftlichung einer Erzählung deklaratives und prozedurales Wissen voraussetzt.

Im Zuge der folgenden Auseinandersetzung wird in Anlehnung an Józwickis (1984) Werk das Model der Erzählfähigkeit⁸⁰ im Medium der Schriftlichkeit dargestellt. Józwicki geht in seiner Darstellung auf die Gestaltung der Struktur, das Wesen einer Erzählung und die textsortenspezifischen Merkmale einer Erzählung ein, sowie auf die notwendigen sprachlichen Ausdrucksmittel und Ausdrucksformen, die dieser Textsorte eigen sind. Er beschreibt die Erzählung als eine Form der Darstellung:

„[...] die sich durch Dynamik und Expressivität auszeichnet, die eine lebendige und bildhafte Narration hat, die das Interesse an die Handlung aufweckt, die Erlebnisse, Empfindungen, Zustände, sprich emotionale Zustände, Gedanken, Urteile und Bewertungen zum Ausdruck bringt, als eine Form des schriftlichen Ausdrucks die bewegt.“⁸¹ (JÓŻWICKI 1984: 4; Übersetzung der Verfasserin)

Daraus folgt, dass die große Erzählkunst darin liegt, den Leser in den Bann der Geschichte zu ziehen. Der Leser kann sich in die Geschichte hineinversetzen, wenn er miterlebt, mitfiebert und mithofft. Die polnische Sprache bietet ein beachtlich großes Repertoire an sprachlichen Mitteln und Ausdrucksformen mithilfe derer Empfindungen, Emotionen, Stimmungen, Gefühle, Zustände sowie Gedanken versprachlicht werden können und welche bei der Adaptation des *Tulpenbeets* besonders ins Visier genommen werden. Überdies wird im ersten Schritt, für die Adaptation, den Fragen nachgegangen, wie wird die Struktur einer Erzählung gestaltet und was ist das Wesen einer Erzählung.

Ein grundlegendes Merkmal der Erzählung ist ihre dreiteilige Struktur, die aus Einleitung, Hauptteil und Schluss besteht. Diese einzelnen Abschnitte sollen strukturell und inhaltlich in einem kohärenten Zusammenhang stehen⁸² (vgl. BACZYŃSKA 1974:195; JÓŻWICKI 1984:

79 vgl. Kriterien zur Beurteilung der schriftlichen Erzählung in der Sekundarstufe I: http://www.zschobienice.pl/publikacje/iwona_janczewska/kryteria_ocen_gimnazjum/opowiadanie_tworcze.pdf (Stand: 13.12.2018).

80 JÓŻWICKI (1984) unternahm in seinem grundlegenden Werk, *Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych*“ einen Versuch die Erzählung als Form der Darstellung zu erläutern, und er präsentierte ein Modell der Erzählfähigkeit im Medium der Schriftlichkeit für den Primär- und für den Anfang des Sekundärbereichs. Seine Überlegungen sind nach wie vor für weitere methodische und didaktische Ansätze zur Entwicklung der Erzählfähigkeit im Fach Polnisch grundlegend.

81 „[...] opowiadania jako wypowiedzi dynamicznej i ekspresywnej o żywym i barwnym toku narracji, wypowiedzi budzącej zainteresowanie akcją zdarzeń fabularnych, wypowiedzi wyrażającej przeżycia, doznania, nastroje, a więc stany emocjonalne oraz myśli i sądy i oceny, wypowiedzi o znacznej sile wzruszania.” (JÓŻWICKI 1984: 4).

82 Diese dreiteilige Komposition ist ein grundlegendes Merkmal der Erzählung, das sie von anderen literarischen Gattungen, wie der Beschreibung, der Bewertung, der Information und dem Kommentar, welche von dieser

77-78).

Der dreiteilige Aufbau einer Erzählung wird im Polnischen durch die Einführung von Absätzen markiert, die mit einem Einzug graphisch hervorgehoben werden. Durch die Gliederung der Erzählung durch Absätze werden bestimmte Inhalte des Textes klar und übersichtlich dargestellt (vgl. NAGAJOWA 2003: 14; MICHAŁKIEWICZ 2005: 4).

Der Titel ist das erste Element einer Erzählung, der nicht nur eine wichtige und informative Funktion erfüllt, sondern den Leser auch zum Lesen des Textes einladen soll. Ein richtig gewählter Titel ist nicht zu lang, nicht zu allgemein und nicht präventios. Ein gut gewählter Titel verrät weder den Schluss der Geschichte noch die Einzelheiten der Handlung. Bei der Titelauswahl können elliptische Sätze, Fragesätze oder Phraseologismen sowie Sinnsprüche zum Einsatz kommen (vgl. MICHAŁKIEWICZ 2005: 12).

Der einführenden und bündigen Einleitung kommt eine wichtige Funktion zu, der Leserin oder dem Leser die wichtigsten Informationen zu den Hauptfiguren (Wer?), zu der Zeit (Wann? Wie lange?), sowie zum Schauplatz der Handlung (Wo?) zu liefern. Bereits hier sollen die Leserinnen und Leser die Hauptfiguren kennenlernen und mehr über sie erfahren: Wer und wie sind sie? Wie heißen sie? In welcher Beziehung stehen sie zueinander? Was machen sie? Überdies soll in der Einleitung die Stimmung des Ortes, in dem sich die Handlung vollzieht, vermittelt werden. Diese Informationen bilden den Hintergrund der Handlung und bereiten auf den zweiten ausführlicheren Teil, den Hauptteil vor. In diesem Teil kommt der Erzähler unter aufgebauter Spannung zum Höhepunkt der Erzählung, nämlich zum Geschehen an sich. Der proportional kurze Schluss schließt die Geschichte ab. Der Schluss kann auf folgende Weise gestaltet werden: er kann den Inhalt zusammenzufassen, eine kurze lustige Pointe sein oder über das weitere Schicksal der Hauptfiguren informieren. Der Schluss kann aber die Geschichte auch offenlassen, um einen Leser oder eine Leserin zum Nachdenken über das weitere Schicksal der Protagonisten anzuregen. Die formelhafte Gestaltung der Einleitung und des Schlusses einer Erzählung trägt zum wesentlich schnelleren Erkennen dieser Textsorte bei (vgl. BIERNACKA/ HERMAN 2000: 68-69; JÓŹWICKI 1984: 77-78; MICHAŁKIEWICZ 2005: 12-13.).

Es besteht der Konsens, dass in der Erzählung folgende Grundelemente nicht fehlen dürfen: Protagonisten, der Zeitpunkt des Handelns, der Ort der Handlung, die Aktivitäten und die Zustände sowie miteinander verkettete Ereignisse, die in einer zeitlichen Abfolge auftreten (vgl.

Regel nicht betroffen sind, zu unterscheiden ermöglicht (vgl. NAGAJOWA 2003: 12).

JÓŻWICKI 1984: 23; WĘGLIŃSKA 1997: 11). Der Erzähler, der die Handlung lebendig, dynamisch und abwechslungsreich darstellen möchte, benötigt eine Palette an sprachlichen Ausdrucksformen und sprachlichen Mitteln um Ereignisse, Aktivitäten der Figuren sowie temporale Bezüge zum Ausdruck zu bringen

In den Beiträgen zum schriftlichen Erzählen wird deutlich, dass das Wesen einer Erzählung, die Handlung ist. Darunter wird eine Abfolge von zusammenhängenden Ereignissen und Vorgängen, welche in einem Kausalzusammenhang⁸³ stehen sollen, bezeichnet. Der Handlungsverlauf der Erzählung wird aus einer Erzählperspektive,⁸⁴ in der Regel chronologisch, dargestellt (vgl. BIERNACKA/ HERMAN 2000: 64; JÓŻWICKI 1984: 19; MICHAŁKIEWICZ 2005: 11-12).

Die Analyse des Wesens einer Erzählung lässt ableiten, dass neben dem nominalen und verbalen Wortschatz vor allem Adverbien und Präpositionalphrasen bei Versprachlichung der Ereignisse, Handlung und der temporalen Bezüge eine Rolle spielen.

Mit dem Einsatz von Adverbien und Präpositionalphrasen lassen sich Ereignisse und Aktivitäten ordnen (z. B. *na początku* – am Anfang, *następnie* – dann), der Zeitpunkt der Ereignisse bestimmen (z. B. *dzisiaj* – heute), sowie die Häufigkeit des Auftretens anzeigen (z. B. *zawsze* – immer, *często* – oft, *czasem* – manchmal). Adverbien und Präpositionalphrasen informieren nicht nur über die Zeit der erzählten Ereignisse und deren Abfolge, sondern bilden diese zu einer kohärenten Einheit (vgl. BIERNACKA/ HERMAN 2000: 69-70; JÓŻWICKI 1984: 74-76.; MICHAŁKIEWICZ 2005: 12).

Baczyńska und Józwicki betonen, dass es nicht ausreicht Personen, Aktivitäten, Gegenstände und einige temporale Bezüge zu benennen. Die größte Schwierigkeit in der Erzählung liegt darin, die Protagonisten und Ereignisse und deren Hintergründe zu charakterisieren. In einer Erzählung sollen sprachliche Mittel verwendet werden, mithilfe derer die Helden mit ihren Eigenschaften (z. B. adjektivische Attribute *mądry Tomek* – kluger Tomek) und die Art und Weise wie sie handeln erfasst werden und ihre Aktivitäten ausführen (z. B. Verben mit deadjektivischen Adverbien *poruszał się wolno* – bewegte sich langsam). Auch die Gegenstände (z. B. Adjektiv *śoneczny* – sonnig) sowie die Zeit (z. B. Adverb *podczas ferii zimowych* – während der Winterferien) und den Ort der Handlung (z. B. Präpositionalphrasen

83 Ereignisse der Erzählung sollen aufeinanderfolgend in einer Ursache-Wirkung-Beziehung stehen und nicht unabhängig voneinander auftreten (vgl. JÓŻWICKI 1984: 89; NAGAJOWA 1977: 136).

84 Der Handlungsverlauf kann aus zwei Perspektiven, nämlich als Ich-Erzähler, oder als Er/ Sie-Erzähler geschildert werden. Die letztgenannte Beobachtungsperspektive zeichnet sich dadurch aus, dass der Erzähler die Handlung kennt, nimmt aber daran nicht teil (vgl. MICHAŁKIEWICZ 2005: 11-12; NAGAJOWA 2003: 91).

w ciemnym lesie– in einem dunklen Wald) sollen näher beschrieben und geschildert werden (vgl. BACZYŃSKA 1965: 74- 83, JÓŻWICKI 1984:23).

Jóźwicki unterstreicht die Rolle der Adverbien und Adjektive in der Erzählung. Mithilfe der Adverbien, die „den Sätzen das Leben und die Seele geben“⁸⁵ (JÓŻWICKI 1984: 75; Übersetzung der Verfasserin) können Stimmung, Gefühle, emotionale Zustände, Charakterzüge der Protagonisten, unerwartete Wendungen und Spannung, sowie die Art und Weise wie sich Figuren verhalten zum Ausdruck gebracht werden. Jóźwicki betont, dass Adverbien in der Verbindung mit Verben deren Ausdruckskraft intensivieren, da sie den Verben einen semantischen, bildhaften und einen emotionalen Ausdruck verleihen. Überdies besitzen einige Adverbien, z. B. *bardzo* –sehr, *szczególnie* – besonders, *äußerst*, *nadzwyczajnie* – außergewöhnlich die Fähigkeit die Aussage zu verstärken. Neben Adverbien sind in der Erzählung die Adjektive von großer Bedeutung, da sie einem Text die Expressivität verleihen. Sie charakterisieren äußerliche und innerliche Eigenschaften der Figuren und vermitteln bildhafte Eindrücke von Gegenständen, Geschehnissen, Erscheinungen, Landschaften und Umständen (vgl. JÓŻWICKI 1984: 75-76).

Mehrere Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind sich einig, dass eine gute schriftliche Erzählung sich durch **Dynamik**, **Lebendigkeit**, **Abwechslungsreichtum**, **Bildhaftigkeit**, **Emotionalität** und **Expressivität** auszeichnet, diese textsortenspezifischen Eigenschaften können mithilfe von stilistischen Mitteln zum Ausdruck gebracht werden (vgl. JÓŻWICKI 1984; NAGAJOWA 2003; MICHĄLKIEWICZ 2005: 12; WĘGLIŃSKA 1997).

Zur Dynamisierung und Beschleunigung der Handlung ist der Einsatz von Adverbien zur Markierung der Plötzlichkeit (z. B. *nagle* – plötzlich, *błyskawicznie* – blitzschnell, *szybko* – schnell, *bardzo szybko* – sehr schnell, *natychmiast* – sofort) und der Ausdrücke oder Wortphrasen, die semantisch auf den schnellen Verlauf der Ereignisse oder auf sich schnell veränderbare Tätigkeiten hindeuten (z. B. *nie czekając ani chwili* – ohne zu warten, *za moment* – jeden Moment, *mknąć jak strzała* – pfeilschnell rennen) unabdingbar, da sie gleichzeitig die Aufmerksamkeit des Lesers oder der Leserin erhalten und seine / ihre Neugier entfachen. Ferner wird die Handlung beschleunigt, wenn bestimmte Verben, die eine Bewegung und Aktion bedeuten, z. B. *biegać* – laufen, *zauważyć* – bemerken verwendet werden. Überdies wird die Handlung dynamisieren, wenn, dieselben Verben wiederholt werden (z. B. *idzie, idzie, a tu nagle* – er ging, ging weiter und plötzlich), oder wenn Verben aneinandergereiht werden (z. B. *cos krzyknął, odwrócił się, zachwiał się i* – schrie, drehte sich um, schwankte und...) (vgl.

85 „[...] Nadają zdaniom życia i duszy”(JÓŻWICKI 1984:75).

BIERNACKA/ HERMAN 2000: 58; JÓŹWICKI 1984: 23; 131; MICHAŁKIEWICZ 2005: 12; NAGAJOWA 2003: 19,30).

Abwechslungsreichtum, Lebendigkeit und Bildhaftigkeit wird durch den Einsatz von Vergleichen, Phraseologismen und Metaphern erreicht. Mit diesen schmückenden, rhetorischen Stilmitteln werden Eigenschaften der Menschen bzw. der Gegenstände bildhaft dargestellt, z.B. Vergleiche (*uparty jak osioł* – stur wie ein Esel), Phraseologismen (*Babcia miała z nim istne urwanie głowy* – die Oma hatte mit ihm lauter Scherereien) und Metaphern (*czarne mysli* – schwarze Gedanken) (vgl. WĘGLIŃSKA 1997: 14-16).

Nagajowa zufolge unterliegt das schriftliche Erzählen den Normen der Schriftsprache, wobei sie betont, dass Elemente der alltäglichen Kommunikation wie Lautmalerei, Interjektionen, der Erzählung Leichtigkeit, Lebendigkeit und Expressivität verleihen (vgl. NAGAJOWA 2003: 20).

Die Erzählung soll den Leser oder die Leserin mitreißen und mitten in die Handlung versetzen. Zu diesem Zweck dürfen Aussagen von Protagonisten in Form von indirekter Rede, direkter Rede oder Dialogen in der Erzählung nicht fehlen (vgl. MICHAŁKIEWICZ 2005: 12).

Des Weiteren können der Leser oder die Leserin durch eine direkte Ansprache oder rhetorische Fragen in die Geschichte involviert werden, z. B. mit *Wiesz co się wydarzyło* Weißt du, was weiter passiert ist? *Wyobraź sobie, że* – Stell dir vor (vgl. BIERNACKA/ HERMAN 2000: 64; JÓŹWICKI 1984: 131).

Überdies kann der Erzähler mithilfe von modalem Wortschatz die Handlung kommentieren, um somit eine Nähe mit dem Leser oder der Leserin herzustellen und ihn/sie auf bestimmte Inhalte aufmerksam zu machen, z. B. hier: *nikt się nie spodziewał, że* – niemand hat erwartet dass; *nikt by nie przypuszczał że* – niemand hätte geglaubt; *kto by pomyślał* – wer hätte daran gedacht; *nigdy, nikomu nie przyszłoby do głowy* – niemandem wäre das in den Sinn gekommen; *to było coś niezwykłego* – das war etwas Unglaubliches; *to było coś niespodziewanego* – das war nicht zu erwarten; *stało się coś nieprawdopodobnego (niezwykłego)* – es ist etwas Unglaubliches passiert; *niestety* – leider; *na szczęście* – zum Glück; *chyba, wprawdzie, może* – vielleicht; *oczywiście* – selbstverständlich; *chętnie* – gerne; *podobno* – wahrscheinlich; *bodaj wohl; ponoć, rzekomo* – angeblich (vgl. JÓŹWICKI 1984: 21)

Wie bereits erwähnt, gehören Emotionalität und Expressivität unabdingbar zu den Merkmalen der Erzählung, diese kommen durch den Einsatz verschiedener sprachlicher Mittel und durch expressiven Wortschatz zum Ausdruck. Expressiver Wortschatz hat eine ganz eigene Kraft, indem er positive oder negative Konnotationen hervorrufen kann und somit über den Sinn des Satzes bzw. dessen Aussage entscheidet (vgl. BIERNACKA/ HERMAN 2000; JÓŹWICKI

1984).

Neben den bereits erwähnten Adverbien (z. B. *radośnie* – glücklich; *wesoło* – lustig) können emotionale Zustände der Protagonisten durch die Verwendung von *sein* mit einem Adjektiv versprachlicht werden (z. B. *był smutny* – war traurig; *był zły* – war böse) oder bestimmten Verben (z. B. *cieszyć się* – sich freuen; *bać się* – sich fürchten; *gniewać się* – sich ärgern über) (POLAŃSKI/ ORLOWA 1993: 34).

Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass Erzählungen von Schreibenden einerseits das Wissen über diese Textsorte und Textsortenkonventionen voraussetzt, andererseits bietet sie den Schreibenden eine große Freiheit zu experimentieren und erlaubt es eigene Individualität beim Schreiben zu entfalten. Erzählfähigkeit ist im Kontext der schulischen Bildung eine Fähigkeit, die mit einem enormen sprachbildungsrelevanten Potenzial, das anhand valider Instrumente zur Erfassung der Erzählfähigkeit und geeigneter Didaktik im Bildungslaufbahn diagnosegestützt gefördert werden kann.

Die Entwicklung von diagnostischen Instrumenten, welche die schriftliche Erzählfähigkeit im Polnischen zu erfassen und zu ermessen ermöglichen, setzt das Verständnis dieser Kompetenz voraus. Mit dieser ausführlichen Auseinandersetzung wurde eine theoriebasierte Grundlage für die Bestimmung von Verfahrensindikatoren des Instruments *Tulpenbeet* geschaffen.

6 Entwurf der Adaptation des Instruments *Tulpenbeet* für das Polnische

Erst nach der ausführlichen Beschäftigung mit dem Instrument *Tulpenbeet*, das im Kontext der Sprachstandsdiagnose detailliert vorgestellt wurde, konnte im Anbetracht der Sprachkompetenzmodellierung im Polnischen ein ganzheitliches Bild für die Adaptation des Instruments entstehen. Die Adaptation stellt nun die am meisten herausfordernde Aufgabe dar, die aus der Auseinandersetzung mit der deutschen und polnischen Fachliteratur gewonnenen Erkenntnisse zu internalisieren, damit diese bei der Verfassung des Entwurfs ganzheitlich und gewissenhaft angewendet werden können. Am Ende muss ein wissenschaftliches Instrument zur Verfügung gestellt werden, welches im Sinne der „Gesamtsprachlichkeit“ (SCHROEDER/STÖLTING 2005), ein umfassendes individuelles Sprachprofil (Profilanalyse) von Polnisch-Deutsch sprechenden Schülerinnen und Schülern, die außerhalb Polens die deutsche und polnische Sprache erwerben, liefert. Mit dem erfolgreich adaptierten Instrument wird die Erfassung und Auswertung jener für die schulische Bildung relevanten schriftsprachlichen Kompetenzen – Text- und Erzählkompetenz, mit besonderer Berücksichtigung der „Sprache der Bildung“ – im Polnischen ermöglicht.

In den folgenden Unterkapiteln werden die drei adaptierten Bausteine des Verfahrens für die polnische Sprache präsentiert: der Schreibimpuls, die Auswertungshinweise und der Auswertungsbogen, daran anschließend wird die Verfahrensentwicklung Schritt für Schritt erläutert.

6.1 Schreibimpuls

Der Schreibimpuls der deutschen Originalversion besteht aus einer fünfteiligen Bildfolge mit einer Schreibanweisung, anhand welcher die Schülerinnen und Schüler einen erzählerischen Text verfassen sollen (s. Abb.3).⁸⁶

⁸⁶ Das Material wurde von Frau Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Inci Dirim zur Verfügung gestellt.

Was ist hier passiert?

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



Abbildung 3: Die Bildsequenz *Der Sturz ins Tulpenbeet*

Der adaptierte Schreibimpuls für das Polnische enthält die gleiche Bildsequenz und die übersetzte Schreibanleitung. Die Wahl des einheitlichen Impulses ist daran zu begründen, dass die Bildsequenz weder geschlechts- noch kulturspezifisch und somit für beide Sprachen geeignet ist. Die folgende Tabelle enthält die übersetzte Schreibanleitung und einen Kommentar zur Übersetzung.

Co się tutaj wydarzyło?	Anmerkungen zur Übersetzung
Przyjrzyj się obrazkom, a następnie na ich podstawie ułóż opowiadanie. W swojej pracy wykorzystaj wszystkie obrazki. W miejscu obrazka ze znakiem zapytania wymyśl, co mogło się wydarzyć.	Bei der Formulierung der Schreibaufgabe in der polnischen Sprache wurde die Sprachnorm beachtet. Der einleitende Fragesatz wurde wörtlich übersetzt und die Anweisung wurde sinngemäß übersetzt. Bei der Formulierung der Schreibanleitung wurden beispielhafte Anweisungen zum Schreiben der Erzählung zu einer Bildvorlage in den Lernbüchern der IV und V Klassenstufe für das Fach Polnisch zur Rate gezogen. Es hat sich gezeigt, dass alle mit dem Verb: <i>przyjrzyj się</i>⁸⁷ beginnen.

⁸⁷ vgl. Anweisungen zu Schreibaufgaben anhand einer Bildvorlage in Schulbüchern für das Fach Polnisch KLIMOWICZ/ DERLUKIEWICZ 2017: 99; WOJCIECHOWSKA 2012: 60.

6.2 Auswertungshinweise *Der Sturz ins Tulpenbeet*⁸⁸ (Polnisch)

1.⁸⁹ Einleitung

Bei der Erhebung mit dem Instrument *Der Sturz ins Tulpenbeet* (kurz *Tulpenbeet*) Polnisch werden Schülerinnen und Schüler gebeten, einen erzählerischen Text ausgehend von einer Bildsequenz zu verschriftlichen. Das Verfassen von Erzähltexten⁹⁰ gehört im Fach Polnisch zu den grundlegenden Schreibkompetenzen, die an der bildungsbiographischen Schnittstelle zwischen dem Primärbereich und dem Sekundärbereich⁹¹ gekonnt werden sollen. Mit steigender Bildungsbiografie werden Anforderungen in Hinblick auf die Textproduktion und die Textrezeption im konzeptionell schriftlich orientierten Unterricht anspruchsvoller. Folglich stehen in der Auswertung der Texte ganz oben auf der Prioritätenliste textbezogene Kriterien. Diese erlauben den Umgang mit der textsortenspezifischen Produktion und die Ausprägung der „Sprache der Bildung“ zu beobachten. Mithilfe des Verfahrens *Tulpenbeet* können wertvolle Aufschlüsse über vorhandene Text- und Erzählkompetenz im Medium der Schriftlichkeit von Schülerinnen und Schülern, die in den deutschsprachigen Regionen wohnen, in beiden Sprachen gewonnen werden, sowie über Bereiche, die gefordert gehören.

Tulpenbeet ist ein Analyseverfahren, das ein individuelles schriftsprachliches Kompetenzprofil ergibt. Da die Auswertung der Texte in den beiden Sprachen möglich ist, kann ihr Verhältnis zueinander gezeigt werden und Hinweise gegeben werden welche polnischsprachigen Fähigkeiten für die Deutschaneignung genutzt werden können.

Zu den Indikatoren⁹²

Mit dem *Tulpenbeet* für das Polnische werden fünf sprachliche Dimensionen erfasst: **Textbewältigung, Wortschatz, Elemente der „Sprache der Bildung“, Satzverbindungen und Interferenz.** Bei Auswahl der Indikatoren stehen textbezogene Kompetenzen im Mittelpunkt.

Die einzelnen Auswertungskategorien und die dazu gehörenden Indikatoren werden anhand von Beispielen erklärt. Zusätzlich werden in grau unterlegten Kästchen weiterführende Informationen geliefert. In den leeren Kästchen *Notizen und Beispiele* können weitere Anmerkungen zu den bestimmten Auswertungskategorien eingetragen werden. Diese liefern

88 vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 209-210).

89 Die eingeführte Nummerierung in den Auswertungshinweisen und dem Auswertungsbogen wurde aus der deutschen Version des Instruments *Tulpenbeet* übernommen, um die nötige Parallelität herzustellen (vgl. REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 209-237).

90 vgl. Rahmenrichtlinien für das Fach Polnisch (BILDUNGSMINISTERIUM 2017: 61) <http://dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> (Stand: 20.02.2019).

91 Die Bildung in der Grundschule dauert 8 Jahre und vollzieht sich in zwei Etappen. Der erste Primärbereich umfasst die Klassenstufen I-III (*Edukacja wczesnoszkolna*) und der zweite Sekundärbereich umfasst die Klassenstufen IV-VIII (BILDUNGSMINISTERIUM 2017: 11) <http://dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> (Stand: 22.02. 2019).

92 vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 210-211).

wichtige Informationen für eine anschließende sprachliche Förderung.

Die **Textbewältigung** erlaubt Kompetenzen im aktuellen Umgang mit der gestellten Aufgabe, einem schriftlichen Text, zu verfassen, zu beobachten. Folgende Indikatoren gewähren einen Einblick in die Text- und Erzählkompetenz, die sich unter anderem in einem adäquaten Umgang mit den Textsortenkonventionen einer Erzählung im Polnischen zeigen.

- *Die Aufgabenbewältigung* ist ein Hauptindikator für die schriftliche Lösung der geforderten Aufgabe einen Erzähltext anhand eines Bildimpulses zu produzieren, und liefert im Allgemeinen eine Aussage über die schriftliche Darstellungsfähigkeit der Schülerin/ des Schülers. Die Aufgabenstellung verlangt die Verzahnung von sprachlichen Mitteln, kognitiven Zugängen und narrativer Kompetenz. Die erreichten Werte lassen sich in der Erst- und Zweitsprache zum direkten Vergleich heranziehen.
- *Literarische Elemente* sind ein Indikator, der erlaubt zu untersuchen ob, eine Handlung mit logisch organisierter Textstruktur der verfassten Erzählung vorliegt. Diese orientiert sich an bestimmten, auf die Textsorte Erzählung bezogene inhaltliche und sprachliche Gestaltungselemente. Der Indikator gibt einen Einblick in die Text- und Erzählkompetenz der Schülerinnen und Schüler.
- *Semantisches* liefert weitere Aussagen zur Ereignisstruktur einer Erzählung, indem die Begründungen von Handlungen und Ereignissen und deren Folgen untersucht werden. Dabei erlaubt der Indikator es zu analysieren und auszuwerten, wie die Schreibenden mit der Gestaltungsfreiheit umgehen.
- Die *Anzahl der Bilder* wird separat verzeichnet und informiert darüber, ob im produzierten Text alle Bilder berücksichtigt wurden.
- *Textstrukturierung durch Absatzmarkierung* bezieht sich auf die äußerliche Gestaltung der Erzählung durch die Einführung von Einzügen, die die dreiteilige Aufteilung einer Erzählung in Einleitung, Hauptteil und Schluss markieren. Diese graphische Gestaltung des Textes ist ein Hinweis auf die kohärente Organisation des Textes und auf vorhandenes Textsortenwissen. Die Textstrukturierung kann durch weitere textlinguistische, gliedernde Elemente, z. B. verweisende sprachliche Mittel wie Adverbien: *najpierw, podczas, potem*, erfolgen. Diese werden gesondert in der Kategorie *Satzverbindungen* erfasst.

Der **Wortschatz** ist die zweite Analysekategorie, welche für erzählerisches Schreiben im Polnischen eine zentrale Größe spielt. In dieser Kategorie werden neben den **Verben** auch **Nomina** und **Adjektive** als wichtige Wortschatzindikatoren in Hinblick auf bildungssprachliches Schreiben erfasst. Dabei werden Wörter mit allgemeiner Bedeutung und auch textsortenspezifische Lexeme differenziert und so in der Auswertung erhoben.

Elemente der „Sprache der Bildung“ bildet die dritte Auswertungskategorie, der im Kontext der konzeptionellen Schriftsprachlichkeit eine besondere Bedeutung zukommt. In dieser wird auf folgende Elemente Bezug genommen: **Nominalisierungen, deadjektivische Adverbien, adjektivische Attribute, Partizipien, Passiv, Modus, Ausdrücke der „Sprache der Bildung“**.

Die **Satzverbindungen** sind die vierte Auswertungskategorie mithilfe derer Rückschlüsse auf den Verknüpfungsgrad eines Textes (Textkohäsion) sowie auf einen inhaltlich logischen Zusammenhang (Textkohärenz) gezogen werden. In diesem Auswertungsbereich werden neben

Konjunktionen auch **Adverbien**, als satzverbindende Mittel, erfasst. Mit der Analyse der spezifischen Konnektoren, welche für die Erzählung von Bedeutung sind, können Rückschlüsse auf die vorhandene Erzählkompetenz gezogen werden.

Im nächsten Schritt wird eine vertiefende Beobachtung der Syntax durchgeführt, die eine umfassende Information über die Komplexität der Satzmuster liefert.

Interferenz ist die letzte Auswertungskategorie, die Einflüsse aus dem Deutschen, und weiteren gelernten Sprachen, auf das Polnische zu erfassen ermöglicht. Da die Polnisch-Deutsch sprechenden Kinder die polnische Sprache außerhalb Polens erwerben, kann die Übertragung sprachlicher Strukturen aus den bereits erworbenen Sprachen auf die polnische Sprache beobachtet werden. Diese werden auf der semantischen Ebene (Wortschatz), auf der morphologisch-syntaktischen Ebene (Grammatik), auf der pragmatischen Ebene (Textsortenwissen) und der literalen Ebene (Orthografie) erfasst.

Im letzten Schritt der Analyse mit dem Instrument *Tulpenbeet* werden die erreichten Werte in den genannten Indikatoren zusammengefasst und ergeben damit zwei individuelle Sprachprofile in der polnischen und deutschen Sprache. Diese geben Aufschlüsse über vorhandene Text- und Erzählkompetenz im Medium der Schriftlichkeit und somit ermöglichen sie die Stärken und Schwächen in der jeweiligen Sprache aufzuzeigen. Darüber hinaus veranschaulichen sie in welchem Verhältnis die Sprachen zueinander stehen.

Übersicht über die sprachlichen Dimensionen des Instruments *Tulpenbeet*⁹³ (Polnisch)

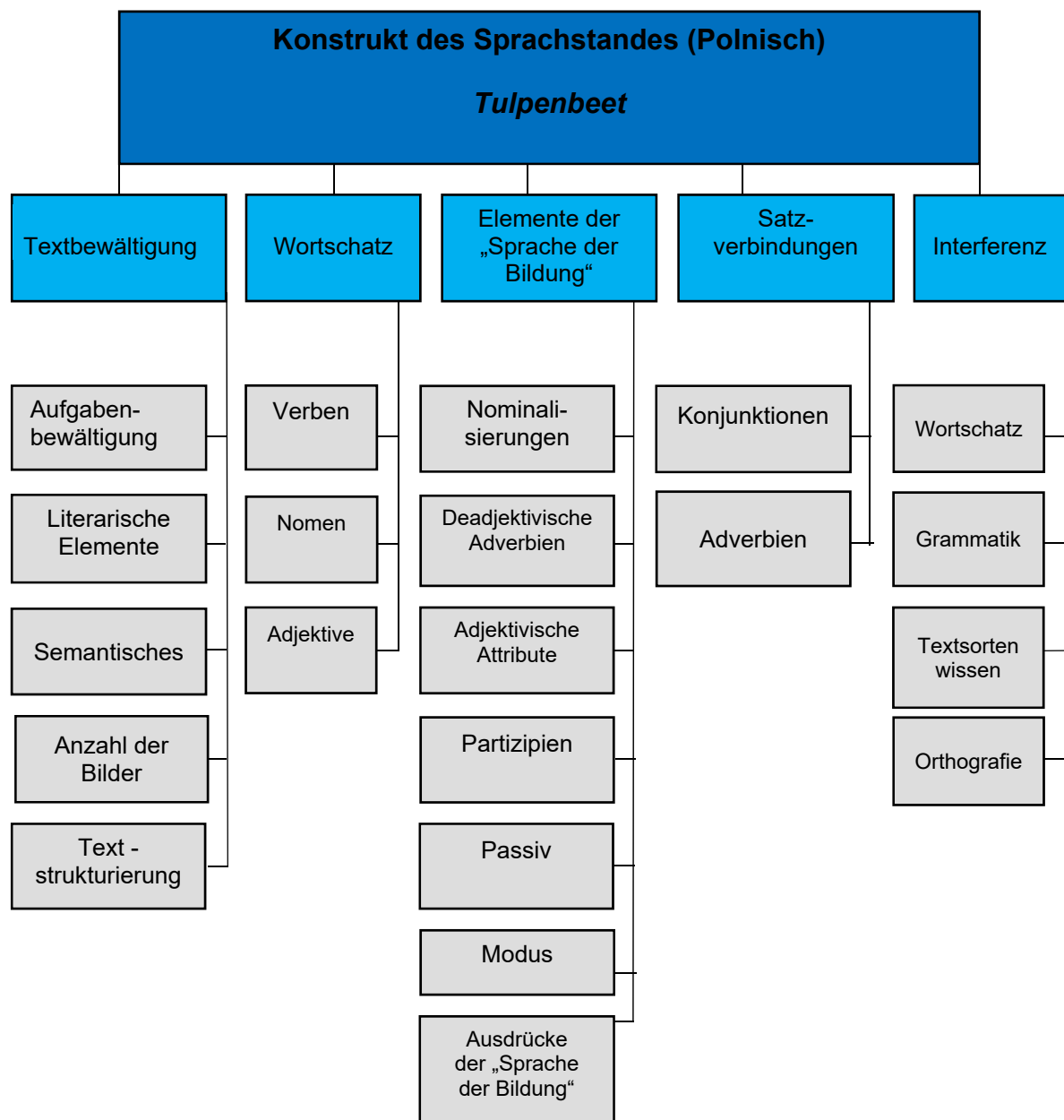


Abbildung 4: Indikatorenmodell der Schreibaufgabe *Der Sturz ins Tulpenbeet* Polnisch⁹⁴

Zum Vergleich der Schriftprodukte in den beiden Sprachen⁹⁵

Da der Vergleich der beiden Sprachen im Medium der Schriftlichkeit erfolgt, ist dieser differenziert zu betrachten. Dies ist damit zu begründen, dass Kinder in der polnischen Sprache weiterentwickelt als in der deutschen Sprache sein können und auch einen reichen Wortschatz zeigen können. Da aber bei den meisten Schülerinnen und Schülern im Laufe der Bildungskarriere überwiegend die Schreibprodukte in der deutschen Sprache entstehen und sie

⁹³ vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 212).

⁹⁴ vgl. GANTEFORT/ ROTH 2008: 31.

⁹⁵ vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 212).

im Unterricht sich ausschließlich mit den deutschen Konventionen einer Erzählung auseinandersetzen, sind demnach der spezifische Wortschatz sowie die spezifischen sprachlichen Mittel im Polnischen nicht unbedingt vorauszusetzen. Als Resultat können schwächere Ergebnisse im Polnischen erzielt werden, die grundsätzlich keine Aussage über die allgemeine Sprachkompetenz geben, sondern Folgendes wird aufgezeigt:

- wie sich die polnische und deutsche Schriftsprache zueinander verhalten;
- inwieweit in der Erstsprache die Potenziale verfügbar sind, die auf das Deutsche eine Wirkung erzielen können:
- ob ggf. eine allgemeine Schreibschwäche feststellbar ist, die gesondert zu fördern ist;
 - ob überhaupt eine Alphabetisierung in der Erstsprache Polnisch besteht;
- ob ggf. Interferenzen zu diagnostizieren sind.

2. Die Auswertung

2.1 Textbewältigung⁹⁶

Dieser erste Auswertungsbereich umfasst folgende Bereiche, die ausführlich mithilfe von Beispielen erläutert werden:

- a) Aufgabenbewältigung
- b) Literarische Elemente
- c) Auswertung der ausgelassenen Szene
- d) Die Anzahl der Bilder, auf die im Text verwiesen wird.
- e) Textstrukturierung durch Absatzmarkierung

a) Aufgabenbewältigung⁹⁷

Bei der Auswertung dieser Kategorie geht es darum festzustellen, wie vollständig Schülerinnen und Schüler die einzelnen Szenen der Bildergeschichte verschriftlicht haben. Sie können dies anhand folgender Kategorien beurteilen.

- ‚nicht‘,
- ‚angedeutet‘,
- ‚einfach, unvollständig‘,
- ‚einfach, vollständig‘,
- ‚ausführlich‘.

Im Auswertungsbogen befindet sich in der zweiten Spalte von links folgende kurze Inhaltsbeschreibung zu jedem Bild aus der Bildsequenz:

Bild 1: Mężczyzna z aparatem fotograficznym prosi dzieci, aby usiadły na ławce.

Bild 2: Kiedy dzieci siedzą na ławce, mężczyzna robi im zdjęcie.

Bild 3: Mężczyzna upada do ogródka z tulipanami i upuszcza aparat fotograficzny.

Bild 4: Dziewczynka fotografuje mężczyznę leżącego w ogródku z kwiatami.

Bild 5: Zdjęcie mężczyzny, który przewrócił się do ogródka jest oglądane.

⁹⁶ vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 213).

⁹⁷ vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 213-216).

Wenn ein Schüler/ eine Schülerin in seinem/ ihrem Text genau die Informationen der Inhaltsbeschreibung wiedergibt, z. B.: *Tata z aparatem fotograficznym prosił dzieci, aby usiadły na ławce*, so wird die jeweilige Szene mit ‚einfach, vollständig‘ bewertet. Für die Punktvergabe kann die Inhaltsbeschreibung eine Orientierungshilfe sein, wobei zu beachten ist, dass Sie bei der Bewertung sich an den Inhalt und nicht an den bestimmten Ausdrücken orientieren sollen. So können statt ‚*aparat fotograficzny*‘, auch Synonyme des Wortes wie ‚*kamera*‘, oder ‚*aparat*‘ verwendet werden.

Wenn die Szene nicht thematisiert wird, markieren Sie im Bogen ‚*nicht*‘.

‚*Angedeutet*‘ können Sie im Folgenden bei zwei Fällen ankreuzen: Wenn die Szene nur implizit oder ganz allgemein thematisiert wird. Eine allgemeine Wiedergabe der Szene trifft zu, wenn ein Schüler oder eine Schülerin die erste Szene wie folgt thematisiert: *Ojciec powiedział do dzieci: „Marcin i Kasia chodźcie tutaj!“* In diesem Fall wird weder das Hinsetzen noch die Bank thematisiert. Als ‚*angedeutet*‘ sollten Sie auch bewerten, wenn die erste Szene so thematisiert wird, dass nur ein Leser oder eine Leserin, dem/ der die Bildsequenz bekannt ist, daraus schließen kann, dass die Kinder sich auf die Bank setzen sollen, damit der Vater sie fotografieren kann: Dies trifft zu, wenn eine Schülerin oder ein Schüler Folgendes schreibt: *Mężczyzna chce zrobić dzieciom zdjęcie*.

Sie bewerten die Szene als ‚einfach, unvollständig‘, wenn einzelne Elemente aus der Inhaltsbeschreibung ausbleiben, aber der Kontext für einen Leser oder eine Leserin, der/ die die Bildsequenz nicht kennt, verständlich ist. Die erste Szene kann folgendermaßen wiedergegeben werden: *Ojciec mówi dzieciom, aby usiadły*. In diesem Fall wird der Kontext erschließbar, nur die Bank wird nicht genannt.

Manche Kinder beschreiben die Szene ausführlicher, als sie in der Inhaltsbeschreibung formuliert ist und fügen zusätzliche Informationen und Elemente hinzu, die nicht direkt der Bildvorlage zu entnehmen sind, aber mit der Szene eine kohärente Einheit bilden. Dies passiert, wenn die Kinder zusätzlich erklären, warum der Vater ein Foto von den Kindern machen wollte: *Pewnego słonecznego dnia chciał tata zrobić swoim dzieciom pamiątkowe zdjęcie w pięknym otoczeniu, i powiedział: „Dzieci usiądźcie na ławce, to zrobię wam zdjęcie.“* In diesem Fall bewerten Sie die Szene als *ausführlich*.⁹⁸

⁹⁸ Alle in den Auswertungshinweisen eingeführten Beispielsätze wurden in Anlehnung an die deutsche Version der Auswertungshinweise *Der Sturz ins Tulpenbeet* für das Polnische unter Beachtung der polnischen Sprachnorm und der polnischen Textsortenkonventionen selbst ausgearbeitet.

Beispiele für die Auswertung der weiteren Szenen:

		Bewertung					Punkte
		nicht	andeutungsweise	einfach/unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich	
1	Mężczyzna chce sfotografować dzieci.	0	1	2	3	4	1
	Ojciec mówi dzieciom, aby usiadły.	0	1	2	3	4	2
	Tata chciał zrobić dzieciom zdjęcie i poprosił je, aby usiadły na ławce.	0	1	2	3	4	3
	Pewnego słonecznego dnia chciał tata zrobić swoim dzieciom pamiątkowe zdjęcie w pięknym otoczeniu, i powiedział: „Dzieci usiądźcie na ławce, to zrobię wam zdjęcie”.	0	1	2	3	4	4
2	Dzieci usiadły.	0	1	2	3	4	1
	Dzieci usiadły na ławce.	0	1	2	3	4	2
	Kiedy dzieci siedzą na ławce w parku, mężczyzna robi im zdjęcie.	0	1	2	3	4	3
	Mężczyzna wykonał pamiątkową fotografię swoim dzieciom, które siedzą na czerwonej ławce podczas popołudniowego spaceru po parku.	0	1	2	3	4	4
3	Mężczyzna cofa się w stronę ogródka z tulipanami.	0	1	2	3	4	1
	Tata cofając się, upada do ogródka z tulipanami.	0	1	2	3	4	2
	Dzieci pobiegły w stronę taty i popchnęły go na ogródek z tulipanami, w tym momencie wypadł mu z ręki aparat fotograficzny.	0	1	2	3	4	3
	Tata cofając się, potknął się o mały plotek i upadł do ogródka z tulipanami. Dziewczynka szybko podbiegła i podniosła aparat,	0	1	2	3	4	4

	który wypadł mu z rąk.						
4	Dziewczynka robi zdjęcie.	0	1	2	3	4	1
	Dziewczynka fotografuje tatę.	0	1	2	3	4	2
	Dziewczynka robi zdjęcia ojcu, który leży w ogródku pełnym kolorowych tulipanów.	0	1	2	3	4	3
	Dziewczynka podnosi aparat i mówi: „Tato uśmiechnij się, teraz to ja zrobię ci zdjęcie” i fotografuje mężczyznę leżącego w ogródku z tulipanami.	0	1	2	3	4	3
5	Mężczyzna został sfotografowany.	0	1	2	3	4	1
	Rodzina ma piękne, kolorowe zdjęcie jako pamiątkę ze spaceru.	0	1	2	3	4	2
	Po powrocie do domu zdjęcie zostało wywołane i jest oglądane.	0	1	2	3	4	3
	Wywołane zdjęcie ojca leżącego w ogródku pełnym tulipanów jest wspaniałą pamiątką i powodem do wspomnień dla całej rodziny.	0	1	2	3	4	4

Anschließend tragen Sie die Summe der ermittelten Punktwerte in das Kästchen unten rechts ein.

Weitere Hinweise zur Aufgabenbewältigung:

Szene 3

- *„Einfach, vollständig“* wird gewertet, wenn das Kind in seinem Text neben dem Sturz des Vaters auch darauf eingeht, dass der Vater den Fotoapparat fallen lässt, oder dass das Mädchen diesen genommen hat. Wenn beides thematisiert wird, dann werten Sie diese Szene als *„ausführlich“*.
- Ein Kind kann zu einer ungewöhnlichen Erklärung greifen, um die Ursache für den im Blumenbeet liegenden Vater zu verbalisieren. Eine unkonventionelle Erklärung der dritten Szene soll keinen Punktabzug zur Folge haben. Folgende Beispiele zeigen mögliche Realisierung der Szene:

Podczas robienia zdjęć, tata źle się poczuł i położył się w ogródku z tulipanami. Dziewczynka podniosła aparat, aby zrobić tacie zdjęcie.

Tata cofał się, by zrobić dzieciom zdjęcie. Nagle nadleciała pszczoła i usiadła mu na nosie. Tata z przerażenia stracił równowagę i upadł do ogródka z tulipanami. Dziewczynka podbiegła i zabrała tacie aparat, by zrobić mu zdjęcie z pszczolą na nosie.

In diesem Fall kreuzen Sie ‚*einfach, vollständig*‘, weil sowohl der Grund warum der Vater im Tulpenbeet liegt angegeben wurde, als auch die Information darüber, dass das Mädchen die Kamera genommen hat, erwähnt sind.

- Umgang mit Zuordnungsschwierigkeiten: Es kann zu solchen kommen, wenn die Thematisierung der benachbarten Szenen der Bildergeschichte innerhalb eines Satzes erfolgt. Beachten Sie dazu folgendes Beispiel:

Kiedy rodzina spacerowała po parku, tata szukał najładniejszego miejsca na zrobienie dzieciom zdjęć. (1): Wymyślili, że dzieci będą siedzieć na ławce. (2): Kiedy tata fotografował (3): córka podbiegła do niego, aby go uściskać, a wtedy on się przewrócił do ogródka z tulipanami i wówczas dziewczynka wzięła aparat (4:)i zrobiła zdjęcie. (5): Po powrocie do domu dzieci pokazały zdjęcie mamie, które bardzo się jej spodobało, a później wkleili je do rodzinnego albumu.

Die erste Szene bewerten Sie als ‚*einfach, vollständig*‘. Obwohl in dieser Szene das Bitten des Vaters nicht explizit thematisiert wird, dennoch kann die gemeinsame Überlegung der Familienmitglieder, wo sie das Foto machen können, mit diesem gleichgesetzt werden.

Die zweite Szene kann mit ‚*einfach, unvollständig*‘ gewertet werden, da sie nur im Teilsatz *Kiedy tata fotografował* thematisiert ist. In diesem Fall sind die beiden auf der Bank sitzenden Kinder nicht explizit erwähnt.

Für die dritte Szene kann ‚*einfach, vollständig*‘ vergeben werden. Obwohl die Thematisierung der dritten Szene in der Mitte des Satzes beginnt und im nächsten Satz endet, enthält sie die wichtigsten Informationen. Sowohl der Sturz des Vaters wird begründet, und es wird auch erwähnt, dass das Mädchen sich den Fotoapparat genommen hat.

Die vierte Szene kann mit ‚angedeutet‘ gewertet werden, da in der Darstellung der Szene wichtige Informationen, nämlich der Vater und das Blumenbeet, nicht vorkommen.

Für die fünfte Szene vergeben Sie ‚*ausführlich*‘, da das Anschauen des Fotos in einem breiten Kontext eingebettet ist.

b) Literarische Elemente⁹⁹

Mit dieser Auswertungskategorie können Rückschlüsse auf vorhandene Textkompetenz im narrativen Schreiben gezogen werden. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler die Szenen der Bildersequenz so wiedergibt, wie sie in der Inhaltsbeschreibung der Kategorie Aufgabenbewältigung kurz zusammengefasst sind, so kann in einem solchen Fall der Text nicht als Erzählung bezeichnet werden. Mit dieser Auswertungskategorie wird die Gestaltung des Anfangs und des Schlusses untersucht. Überdies erlaubt eine vertiefende Analyse der narrativen

⁹⁹ vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 217-218).

vgl. BIERNACKA/ HERMAN 2000: 68-69; JÓŹWICKI 1984: 77; MICHAŁKIEWICZ 2005: 12; NAGAJOWA 2003: 12.

Gestaltungselemente, die einer Erzählung die Emotionalität, Expressivität und Spannung verleihen, die schulrelevanten Phänomene zu erheben.

Gestaltung der Einleitung¹⁰⁰

In dieser Kategorie soll erfasst werden, ob ein Schüler oder eine Schülerin den Anfang (die Einleitung) der Erzählung, die in das Geschehen einführen soll, der Textsorte entsprechend mit einer Überschrift und formelhaftem Einstieg formuliert hat. Folgendes Beispiel veranschaulicht eine fehlerhafte Gestaltung des Textanfangs, der durch einen direkten Einstieg in die Geschichte realisiert wurde:

Ojciec wskazał dzieciom na ławkę i powiedział, aby na niej usiadły.

Schreibt ein Schüler oder eine Schülerin eine Überschrift wie: *Przygoda w parku, Ale zdjęcie, Pechowy tata, Upadek na tulipany, Super fotka, Wpadka w tulipany* kreuzen Sie bitte ‚Überschrift‘ an. Wird ein formelhafter Einstieg in die Erzählung, z.B. *Pewnego dnia..., Pewnego słonecznego dnia..., Pewnego pięknego poranka, Była to naprawdę niezwykła, niesamowita historia*, realisiert, so kreuzen Sie ‚formelhaft‘ an.

Kreuzen Sie ‚Ausführlich – Herstellung eines Kontextes‘ an, wenn der eigentlichen Kernhandlung eine ausführliche Einleitung vorausgeht. In dieser sollten die Aktanten der Geschichte, die Handlungszeit und der Ort sowie weitere im Zusammenhang stehende Begleitumstände eingeführt werden. Im folgenden Beispiel wird ein ausführlicher Kontext verfasst:

Pewnego dnia tata wybrał się z dziećmi na spacer do pobliskiego parku, ponieważ była ładna, słoneczna pogoda. Tata miał ze sobą aparat fotograficzny i chciał zrobić dzieciom zdjęcia na tle drzew i kolorowych kwiatów. Kiedy przechodzili obok czerwonej ławki, tata stwierdził, że to będzie najlepsze miejsce do zdjęcia i poprosił Anię i Marka, aby na niej usiedli.

Anzumerken ist, dass ein Kontext als ausführlich zu bewerten ist, wenn die Einleitung nicht so erschöpfend geschrieben wurde. Folgendes Beispiel zeigt eine kurze Einleitung, in der dennoch der Kontext hergestellt wird:

Pewnego dnia tata wybrał się z dziećmi na spacer. Kiedy spacerowali po parku, tata postanowił, że zrobi Ani i Markowi zdjęcia. Wskazał im na czerwoną ławkę jako najlepsze miejsce do zdjęcia.

Ausführlichkeit der Einleitung¹⁰¹

100 vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 217). vgl. BIERNACKA/ HERMAN 2000: 68; JÓŹWICKI 1984: 23; MICHAŁKIEWICZ 2005: 12.

101 vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 217-218).

vgl. JÓŹWICKI 1984: 23; WĘGLIŃSKA 1997: 11.

In diesem Schritt der Auswertung werden Einzelheiten der Einleitung genau betrachtet. Es wird analysiert, ob die Begleitumstände einer Handlung, nämlich Aktanten, Zeit, Ort, laufende Aktivitäten in diesem ersten Teil der Erzählung auftreten. Analysiert wird dies anhand des folgenden Beispiels:

Pewnego dnia tata poszedł z dziećmi na spacer do parku, ponieważ była ładna, słoneczna pogoda. Tata miał ze sobą aparat fotograficzny i chciał zrobić dzieciom zdjęcia na tle drzew i kolorowych kwiatów. Kiedy przechodzili obok czerwonej ławki, tata stwierdził, że to będzie najlepsze miejsce do zdjęcia i poprosił Anię i Marka, aby na niej usiedli.

Der erste Satz erfüllt bereits die drei Kriterien:

- Aktanten: *Tata poszedł z dziećmi.*
- Handlungszeit: *Pewnego dnia.*
- Handlungsort: *w parku.*

Das vierte Kriterium ‚Einführung laufender Aktivitäten‘ deutet darauf hin, welche Tätigkeiten die Aktanten der Handlung ausführen. In obigem Beispiel werden die Aktivitäten in der Einleitung mithilfe der Verben: *poszedł, miał, chciał, przechodzili, stwierdził, poprosił* ausgedrückt.

Beachten Sie bitte, dass das Verb „być“ keine Tätigkeit ausdrückt.¹⁰² Demnach lässt die folgende Einleitung: *Pewnego dnia tata był z dziećmi na spacerze w parku* ausschließlich nur folgende Kriterien erkennen: Aktanten, Zeit und Ort.

Gestaltung des Schlusses¹⁰³

Die Kategorie *Gestaltung des Schlusses* soll die Frage beantworten, ob in den Erzähltexten der Schluss der Geschichte unter Berücksichtigung der Textsortenkonventionen einer Erzählung im Polnischen gestaltet ist. Dabei soll untersucht werden, ob der Schluss überhaupt thematisiert wurde, ob er formelhaft ist, und ob ein Kontext zum Anschauen des Fotos ausführlich hergestellt wurde. Sollte ein Schüler oder eine Schülerin lediglich das letzte Bild der Bildergeschichte im engeren Sinn erwähnen, kreuzen Sie ‚*nicht*‘ an. Dazu ein Textschluss als Beispiel:

Powstało ładne zdjęcie.

Entsprechend den Textsortenkonventionen einer Erzählung im Polnischen, soll der Schluss der Geschichte mit keinem abschließenden Wort wie ‚*Koniec*‘ markiert werden. Sollte ein Schüler oder eine Schülerin das nicht beachtet haben, notieren Sie dies in der Kategorie *Interferenz* in dem dafür vorgesehenen Feld Pragmatik (Textsortenwissen).

Manche Schülerinnen und Schüler markieren explizit den Schluss der Geschichte durch

¹⁰² Das Verb *być* – sein ist ein Auxiliar, welches als Funktionswort nur morphologisch ein ‚Verb‘ ist, dennoch gehört es nicht zur Wortart Verb. Im Unterschied zu Inhaltswörtern erfüllt es keine bedeutungstragende Funktion, d. h. es trägt kein „referenzsemantisches Potenzial“ (vgl. BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 117; 120).

¹⁰³ vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 218). vgl. BIERNACKA/ HERMAN 2000: 69; JÓŹWICKI 1984:77-78; MICHAŁKIEWICZ 2005: 12-13.

Äußerungen wie: *Na szczęście cała przygoda skończyła się dobrze, Wspomnienia tamtej przygody, tamtego wypadku, długo jeszcze pozostaną w pamięci bohaterów, Ten dzień cała rodzina będzie jeszcze długo wspominać.* In so einem Fall kreuzen Sie das Kästchen ‚formelhaft‘ an.

Bewerten Sie den Schluss der Geschichte als ‚ausführlich‘, wenn ein Schüler oder eine Schülerin das Anschauen von Fotos in einem umfassenden Kontext einbettet. Betrachten Sie dazu folgende Beispiele:

<i>Rodzina wywołała zdjęcie i gdy je oglądali i wspominali przygodę w parku, było im bardzo wesoło.</i>
<i>Dzieci poszły do domu i opowiedziały mamie całą przygodę. Mówiły, że nigdy nie zapomną tego dnia. Wspólnie oglądali wywołane zdjęcie taty leżacego w ogrodzie z tulipanami i śmiali się przy tym bardzo mocno.</i>
<i>Po powrocie do domu, tata wywołał zdjęcia i podczas wspólnej kolacji gdy oglądali zdjęcia, wszyscy wspominali przygodę w parku. Cóрка powiedziała: „Tato wyszedłeś super, od dzisiaj będziemy robić zdjęcia tylko w tulipanach”.</i>

Kreuzen Sie bitte in solchen Fällen ‚Ausführlich – Herstellung eines Kontextes‘ an.

Vertiefende Beobachtungen: Narrative Gestaltungselemente¹⁰⁴

Dieser Auswertungsblock geht als vertiefende Beobachtung zur narrativen Textkompetenz einen Schritt weiter und erlaubt durch die Untersuchung der schulrelevanten Phänomene auf der sprachlichen und inhaltlichen Ebene die Aussagen über die Erzählkompetenz der Schülerinnen und Schüler im Polnischen. Diese Mittel erfüllen eine wichtige Funktion, da sie der Erzählung die nötige Emotionalität, Lebendigkeit und Spannung verleihen und somit die Leserin oder den Leser in den Bann der Handlung ziehen. Verzeichnen Sie im Auswertungsbogen die Häufigkeit des Auftretens der folgenden Phänomene und bilden Sie die Summe der Elemente. Das Gesamtergebnis tragen Sie rechts unten ein.

- **Direkte Rede¹⁰⁵:** Die direkte Rede wird im Polnischen nach dem Doppelpunkt und zwischen Anführungszeichen gesetzt: *Ojciec powiedział: „Usiądźcie na ławce, abym mógł wam zrobić zdjęcie”.*
- **Indirekte Rede¹⁰⁶:** Diese wird mit Subjunktoren, *że* eingeleitet. Zu den typischen Verben, die eine indirekte Rede einleiten, gehören: *mówić, powiedzieć, zapytać o, dodać że, obiecać, że, rzec, oznajmić, odpowiedzieć, wspomnieć, poinformować, zwrócić się, prosić, błagać, stwierdzić.* Dafür dient folgendes Beispiel: *Ojciec powiedział, że chce zrobić dzieciom zdjęcie.*
- **Verbalisierung von Sinneswahrnehmungen und Empfindungen¹⁰⁷:** Gemeint sind hier Erscheinungen, die über die Sinne Riechen, Hören, Sehen wahrgenommen werden, z. B. *Ojciec zobaczył przepiękne tulipany,* aber auch allgemeine Empfindungen. Die letztgenannten

104 vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 219). vgl. Rahmenrichtlinien für das Fach Polnisch (BILDUNGS MINISTERIUM 2017: 61) <http://dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> (Stand: 20.03.2019).

vgl. BACZYŃSKA 1965; JÓŻWICKI 1984; MICHAŁKIEWICZ 2005; NAGAJOWA 2003; WĘGLIŃSKA 1997.

105 vgl. BIERNACKA/ HERMAN 2000: 81; JÓŻWICKI 1984:146; MICHAŁKIEWICZ 2005: 12.

106 vgl. BIERNACKA/ HERMAN 2000: 81; MICHAŁKIEWICZ 2005: 12.

107 vgl. BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004:525, BACZYŃSKA 1965:262-263; JÓŻWICKI 1984: 124,154.

können mithilfe folgender Verben ausgedrückt werden: *zachwycił się, zdziwić się, spodobało mu się, urzekło go*, wie im obigen Beispiel: *Ojcu spodobała się ławka na tle pięknych drzew.*

- **Verbalisierung von Wünschen und Absichten**¹⁰⁸: Wünsche können im Polnischen mit Hilfe des Modalverbs *chcieć* sowie *chcieć* + Konjunktionen *żeby/ aby/ by* ausgedrückt werden. Absichten können im Polnischen auf folgende Weise verbalisiert werden: mit den Verben *zamierzać, planować*; mit der Präpositionalphrasen *po to, aby, w celu*. Betrachten Sie dazu folgende Beispiele: *Poszliśmy tam, aby zrobić zdjęcie. Poszliśmy do parku w celu zrobienia zdjęcia. Dzieci chciały mieć pamiątkę, więc wybrały się z tatą do parku, aby tam zrobić zdjęcia.*

- **Verbalisierungen von inneren Zuständen**¹⁰⁹: Emotionale Befindlichkeiten sowie emotionale Zustände können durch die Verwendung des Verbs *być* mit einem Adjektiv, das auf einen inneren Zustand hinweist, artikuliert werden, z.B. *był zły, był zaskoczony, (Tata był zły, że nie udało mu się zrobić zdjęcia dzieciom)*. Verzeichnen Sie hier auch Nomen und Verben, die psychische Zustände wie Freude, Angst, Zorn oder Scham zum Ausdruck bringen. Diese können durch folgende Nomen wie: *radość, zadowolenie, lęk, strach, przestraszyć, obawa, niepokój, gniew, wstyd*, oder Verben: *zezłościć się, zdenerwować się, krzyknąć, zawstydić się, cieszyć się, bać się, niepokoić się, przestraszyć się, gniewać się, tulić się*, ausgedrückt werden.

- **Stilistische Wiederholungen (Iteration)**¹¹⁰: Darunter sind Wiederholungen zu verstehen, die als stilistische Mittel dazu verwendet werden, um die mitgeteilten Informationen hervorzuheben und damit der Aussage eine verstärkte Wirkung zu verleihen. Diese Mittel lenken die Aufmerksamkeit der Leserin oder des Lesers auf bestimmte Aussagen und Inhalte und dynamisieren die Handlung, z. B.: *Ojciec cofał się i cofał, aż potknął się o mały płotek i upadł do ogródka z tulipanami.*

- **Lautmalerei**¹¹¹: Darunter sind onomatopoetische Mittel zu verstehen, z. B.: *pstryk; baaam; ups; bęc; ha, ha, ha.*

- **Markierung von Plötzlichkeit**¹¹²: Mithilfe bestimmter Adverbien wird die Plötzlichkeit von Ereignissen ausgedrückt, wodurch sich ein gewisser inhaltlicher Planbruch markieren lässt und die Handlung dynamisiert wird: Verzeichnen Sie hier folgende Adverbien: *wtem, szybko, bardzo, szybko, nagle, niespodziewanie, pośpiesznie, natychmiast, w tym momencie, błyskawicznie, od razu, nie czekając ani chwili.*

- **Kommentar und Wertung des Autors**¹¹³: Verzeichnen Sie die Häufigkeit der sprachlichen Mittel und Phrasen, mithilfe derer der Autor oder die Autorin die Handlung kommentiert und sie persönlich wertet. Der Einsatz dieser Mittel erlaubt es Nähe mit dem Leser oder der Leserin herzustellen und ihn oder sie auf bestimmte Inhalte aufmerksam zu machen. Betrachten Sie dazu folgende Beispiele: *nikt się nie spodziewał, że, nikt by nie przypuszczał że, nikt nie przewidział, kto by pomyślał, nigdy, nikomu nie przyszłoby do głowy, to było coś niezwykłego, to było coś niespodziewanego, stało się coś nieprawdopodobnego (niezwykłego),*

108 vgl. BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 546; JÓŹWICKI 1984: 124.

109 vgl. POLAŃSKI/ ORLOWA 1993: 34; JÓŹWICKI 1984: 154.

110 vgl. BIERNACKA/ HERMAN 2000: 58; JÓŹWICKI 1984: 145; MICHAŁKIEWICZ 2005: 12; NAGAJOWA 2003: 30.

111 vgl. JÓŹWICKI 1984:154; NAGAJOWA 2003: 20.

112 vgl. JÓŹWICKI 1984: 20,131; MICHAŁKIEWICZ 2005: 12.

113 vgl. BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004:121; 481; JÓŹWICKI 1984: 21.

niestety, na szczęście, Partikeln: *chyba, bodajże*; Adverbien: *wprawdzie, może, oczywiście, chętnie, podobno, ponoć, rzekomo, bardzo, szczególnie*.

- **Rhetorische Fragen**¹¹⁴: Diese wecken die Aufmerksamkeit des Lesers oder der Leserin und involvieren ihn/ sie in das Geschehen: *Na pewno się zastanawiacie, co się wydarzyło? Czy zauważyliście, że..., Zróćcie uwagę na..., A wiecie, co to było?, I co się stało?, A co było potem?*
- **Vergleiche, Metaphern, Redewendungen**¹¹⁵: Vergleiche, z. B. *Tata był czerwony jak burak*; Metaphern, z. B. *nie kiwnąć palcem* und Redewendungen, z. B. *mieć kogoś w nosie, najedli się strachu*, werden überwiegend in der alltäglichen Kommunikation verwendet. Ihre Übertragung in eine schriftliche Aussage verleiht ihr Lebendigkeit und Bildhaftigkeit. Vergleiche erkennen Sie am Bindewort *jak*.

c) Auswertung der ausgelassenen Szene¹¹⁶

In dieser semantischen Auswertungskategorie wird untersucht, inwiefern die Schülerinnen und Schüler den Sturz des Mannes in das Blumenbeet begründet haben und wie sie die Aktion der Kinder in diesem Zusammenhang thematisiert haben. Die Auswertung dieser Kategorie liefert wichtige Informationen darüber, auf welche Art und Weise die Schreibenden die Kausalität der Ereignisse herstellen. Sie können diesen Teil der Erzählung als *„nicht“*, *„implizit“*, *„explizit“*, und *„szenisch ausführlich“* bewerten. Betrachten Sie dazu folgende Beispiele, die eine Begründung für den Sturz liefern:

1. Kiedy mężczyzna cofał się upadł do ogródka z tulipanami.
2. Kiedy mężczyzna cofał się, potknął się o metalowy płotek i wpadł do ogródka z tulipanami.
3. Kiedy tata robił zdjęcie, Marek podbiegł szybko do taty, bo chciał się do niego przytulić, wtedy tata stracił równowagę i upadł do ogródka z tulipanami.
4. Gdy tata robił zdjęcie, niespodziewanie nadjechał rowerzysta. Przestraszony ojciec szybko się cofnął, jednak potknął się o metalowy płotek i upadł do ogródka z tulipanami. Dziewczynka zabrała tacie aparat, by mu zrobić zdjęcie.

Das erste Beispiel zeigt nur eine implizite Begründung des Sturzes, da der Leser oder die Leserin, die diese Fotoserie nicht kennt, nur herleiten kann, dass der Mann gestolpert ist, während er sich rückwärts bewegte.

Das zweite Beispiel ist kurz und bündig, dennoch ist die Begründung des Sturzes als *„explizit“* zu bewerten, da thematisiert wurde, warum der Mann gestürzt ist.

Das dritte Beispiel kann als *„szenisch ausführlich“* bewertet werden, da einerseits geschildert wird, wie es zum Sturz gekommen ist und andererseits kann sich der Leser oder die Leserin in die Szene hinein fühlen.

Das vierte Beispiel zeigt, dass die Kinder die zusätzlichen Aktanten, die unmittelbar für den Sturz des Vaters verantwortlich sind, einführen können und damit eine Begründung liefern. In so einem Fall bewerten Sie die Szene als *„szenisch ausführlich“*.

Folgende Beispiele thematisieren die Aktion der Kinder:

¹¹⁴ vgl. BIERNACKA/ HERMAN 2000: 64; JÓŻWICKI 1984: 21.

¹¹⁵ vgl. WĘGLIŃSKA 1997: 14-16; JÓŻWICKI 1984: 146.

¹¹⁶ vgl. Auswertungshinweise *„Der Sturz ins Tulpenbeet“* (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 219-220).

vgl. JÓŻWICKI 1984: 89; NAGAJOWA 1977: 136.

- | |
|---|
| 1. Tata zrobił krok do tyłu i przewrócił się do ogródka z tulipanami. Dzieci zaczęły od razu się głośno śmiać. |
| 2. Kiedy tata robił zdjęcie, córka powiedziała: „Tato, idź jeszcze krok do tyłu“. Wtedy ojciec się potknął i przewrócił się do ogródka z tulipanami. |
| 3. Kiedy tata robił zdjęcie i cofał się by uchwycić na zdjęciu piękne tło, nagle dzieci krzyknęły: „Tato uważaj, za tobą jest płotek! “. Jednak było już za późno na oszczerzenia, ojciec się potknął i przewrócił się do ogródka z tulipanami. |

Diese drei Beispiele verdeutlichen den Unterschied zwischen ‚implizit‘ (1), ‚explizit‘ (2) und ‚szenisch ausführlich‘ (3). Während im ersten Beispiel die Aktivitäten der Kinder nur erwähnt werden, wird im zweiten Beispiel die Aktion der Tochter knapp dargestellt. Das dritte Beispiel begründet die Aktion der beiden Kinder und den Sturz des Vaters ausführlich. Durch den Einsatz der Adverbien, zur Markierung der Plötzlichkeit, *nagle*, *szybko*, sowie adversative Konjunktionen wie *jednak*, wird die Erzählung spannender wodurch sich der Leser oder die Leserin ins Geschehen hineinversetzen kann.

d) Anzahl der Bilder¹¹⁷

Tragen Sie bitte in dieses Auswertungsfeld die Anzahl der Bilder ein, die ein Schüler oder eine Schülerin in die Erzählung einbezogen, hat.

e) Textstrukturierung durch Absatzmarkierung¹¹⁸

In dieser Unterkategorie wird untersucht, ob Absätze mithilfe von Einzügen graphisch hervorgehoben wurden. Einzüge tragen nicht nur zur besseren Lesbarkeit und zum besseren Verständnis bei, sondern markieren zugleich den logischen dreiteiligen Aufbau einer Erzählung in Einleitung, Hauptteil und Schluss. Sollte ein Schüler oder eine Schülerin mittels Einzügen den Text strukturiert haben, kreuzen Sie bitte jeweils die entsprechenden Felder an.

Beachten Sie, dass eine Strukturierung des Textes durch Einzüge nicht vorhanden ist, wenn ein Schüler oder eine Schülerin jeden Satz mit einem Einzug beginnt.
--

Zusammenfassung Textbewältigung¹¹⁹: In diesem Schritt der Auswertung addieren Sie die erreichten Punkte der Unterkategorien der Aufgabenbewältigung a) bis d) und tragen das Ergebnis im Auswertungsbogen in das Feld *Zusammenfassung Textbewältigung* ein. An dieser Stelle lassen Sie die gesamten Punkte der vertiefenden Beobachtung von narrativen Gestaltungselementen und Textstrukturierung durch Absatzmarkierung bitte außer Acht.

2.2 Wortschatz¹²⁰

¹¹⁷ vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 220).

¹¹⁸ vgl. Kriterien zur Beurteilung der schriftlichen Erzählung in der Sekundarstufe I: http://www.zschobienice.pl/publikacje/iwona_janczewska/kryteria_ocen_gimnazjum/opowiadanie_tworcze.pdf (Stand: 13.04.2019).

vgl. NAGAJOWA 2003: 6, 14.

vgl. MICHAŁKIEWICZ 2005: 4.

¹¹⁹ vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 220).

¹²⁰ vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 220-

In dieser Auswertungskategorie werden Verben, Nomen und Adjektive als wichtige Wortschatzindikatoren für das Polnische untersucht. In der Erhebung stehen den neutralen Lexemen die textsortenspezifischen, expressiven Verben und Nomen sowie expressive Adjektive gegenüber, mit deren Einsatz wird die notwendige Emotionalität und Expressivität in der Darstellung erzielt. Diese sind in Hinblick auf bildungssprachliches Schreiben von Bedeutung. Die Verfügbarkeit über den, der Textsorte Erzählung entsprechenden Wortschatz, deutet auf vorhandene Erzählfähigkeit hin.

Bitte tragen Sie ein Wort der entsprechenden Kategorie in seiner Grundform ein und kennzeichnen Sie mit Aufzählungs-Strichen die Häufigkeit seines Auftretens. Nachdem Sie alle Verben, Nomina und Adjektive erhoben haben, rechnen Sie die Summe der einzelnen *tokens* und *types*¹²¹ zusammen. Das Ergebnis tragen Sie in die zusammenfassende Tabelle ein, die sich am Ende der Seite der jeweiligen Wortkategorie befindet.

Mit dem Ausdruck ‚*types*‘ werden die Typen und mit den ‚*tokens*‘ das Vorkommen bezeichnet. Das heißt, wenn das Verb *fotografować* in einem Text zweimal auftritt, wird es einmal als *type* und zweimal als *tokens* markiert.

Beachten Sie bitte, dass die Veränderung in Numerus, Kasus, Tempus und Modus keinen neuen *type* bilden, z. B.: *dziecko, dzieci, z dziećmi, dzieciach; fotografował, sfotografował*¹²².

Expressiver Wortschatz im Polnischen¹²³:

Sie können in der polnischen Sprache die neutralen von den expressiven Lexemen darin unterscheiden, dass das verwendete expressive Lexem durch ein neutrales ersetzbar ist. Als expressive Wörter bzw. Wortphrasen können solche bezeichnet werden, die einen emotionalen Inhalt aufweisen, d. h., dass sie entweder eine positive oder eine negative emotionale Einstellung bzw. Haltung des Sprechers gegenüber einer Person, einer Erscheinung, einem Gegenstand oder einer Tätigkeit artikulieren. Dies soll anhand eines Nomens veranschaulicht werden: Das expressive Lexem ‚*kobietka*‘ drückt aus, dass man die Frau sympathisch findet. Das Lexem ‚*kobiecina*‘ dagegen drückt aus, dass man Mitleid gegenüber der Frau empfindet. Diese beiden expressiven Lexeme können durch ein neutrales, *kobieta* ersetzt werden.

NOMEN¹²⁴

Zu den expressiven Nomina gehören die meisten Deminutive (Verkleinerungen), Hypokoristische (Koseformen) und Augmentative (Vergrößerungen) sowie eine kleine Gruppe von expressiven deadjektivischen Bildungen. Mithilfe der expressiven Lexeme kann man auch Bezug auf andere Eigenschaften, wie zum Beispiel die Größe nehmen z. B. *domek, domisko*. In den folgenden Beispielen werden den neutralen die expressiven Lexeme gegenübergestellt. Betrachten Sie dazu die folgenden Paare:

222).

vgl. BACZYŃSKA 1965: 181-189; BACZYŃSKA 1974: 160-163; JÓŹWICKI 1984: 22-24; WĘGLIŃSKA 1997: 11.

121 vgl. REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 221.

122 vgl. Verben in imperfektiver und perfektiver Form ein (imperfektive unvollendete Verbalform z.B. *fotografować*, perfektive Verbalform z.B. *sfotografować*) MADELSKA 2007: 40.

123 vgl. BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 171-178; BACZYŃSKA 1965: 83; GRABIAS 1981: 19-27.

124 vgl. BARTNICKA/ HANSEN et al. 2004: 171-178; GRABIAS 1981: 49-75.

VERKLEINERUNGEN (Hier liegt eine positive Färbung vor.):

- ✓ *brat – braciszek*
- ✓ *tata – tatuś*
- ✓ *córka – córeczka*
- ✓ *dom – domek*
- ✓ *plot – płotek*
- ✓ *kwiat – kwiatek*

HYPOKORISTIKA (Diese werden von Eigennamen und Verwandtschaftsbezeichnungen durch Endungen wie *-yś, -uś, -is, -ulo, -ula, -cia, -cio, -unia, -unio*, gebildet. Sie bezeichnen die Nähe zu einer Person.):

- ✓ *Henryk – Henryś*
- ✓ *mama – mamusia, mamunia*
- ✓ *córka – córcia, córunia, córusia*

VERGRÖßERUNGEN (Hier liegt eine negative, expressive Färbung vor.):

- ✓ *dom – domisko*
- ✓ *pies – psisko*
- ✓ *chłopiec – chłopaczysko*
- ✓ *nos – nochal*

EXPRESSIVE DEADJEKTIVISCHE BILDUNGEN (Diese drücken negativ konnotierte Eigenschaften aus. Dazu gehören Nomina, die aus Adjektiven gebildet werden.):

- ✓ *dowcipniś – Witzbold – dowcipny; uparciuch, uparciucha – Sturkopf – uparty*

In der Tabelle Nomina werden alle Substantive verzeichnet, die im Text einer Schülerin oder eines Schülers verwendet wurden, außer Personennamen (*„wujek Marek“; pan Tomek*), Ortsnamen (*„Wiedeń“*) und sonstige Eigennamen.

VERBEN¹²⁵

Verzeichnen Sie hier alle expressiven und neutralen Verben. So wie bei der Wortart Nomen können expressive Lexeme durch neutrale ersetzt werden. Somit kann ein expressives Verb *pędzić* durch ein neutrales Lexem *biegać* ersetzt werden. Der Einsatz von solchen expressiven Verben bewirkt, dass die Emotionen in der Darstellung intensiver zum Ausdruck kommen. Betrachten Sie dazu folgende Beispiele:

- ✓ *wolać – krzyczeć*
- ✓ *iść – spacerować*
- ✓ *plakać – szlochać*

Es gibt aber auch Verben, die keine neutrale Entsprechung haben, diese sind durch den Vorgang selbst, den sie ausdrücken, expressiv, z. B. *plakać, szlochać śmiać się, biec, skakać, gonić się, uciekać*.

¹²⁵ vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 221). vgl. GRABIAS 1981: 76-86; NAGAJOWA 2003: 19.

In der Tabelle mit Verben tragen Sie bitte alle Verben in imperfektiver und perfektiver Form¹²⁶ ein (imperfektive Form, z. B. *jadła*, perfektive Form, z. B. *zjadła*) sowie Modalverben: *chcieć*, *umieć* *potrafić*, und Adverbialpartizipien der Gleichzeitigkeit, z. B. *idąc* – *gehend*, die im Text vorkommen. Unberücksichtigt bleiben hier attributiv verwendete Partizipien (z. B. *śmiejące się*) und *zostać*, *być*, *stać się*, die zur Passivbildung verwendet werden – *Zdjęcie było zrobione*.

Das **Adverbialpartizip der Gleichzeitigkeit** (Imiesłów przysłówkowy współczesny)¹²⁷ wird von imperfektiven Verben gebildet. Sie erkennen das Adverbialpartizip am Affix – *ąc*, z. B. *śpiewając*, *śmiejąc się*, (*Siedząc na ławce, dzieci czekały, aż tata zrobi im zdjęcie*). Das Adverbialpartizip drückt den imperfektiven Aspekt der Situation aus. Das Adverbialpartizip der Gleichzeitigkeit wird im Polnischen öfter verwendet als seine Deutsche Entsprechung: *gehend*, *lesend*.

ADJEKTIVE¹²⁸

In dieser Auswertungskategorie stehen den neutralen, die deadjektivischen und die evaluativen Adjektive gegenüber. Die evaluativen Adjektive erkennen Sie daran, dass diese antonymische Paare bilden, um räumliche Dimensionen sowie Bewertungen zu beschreiben, d. h. sie beziehen sich auf zwei entgegengesetzte Bedeutungspole. Betrachten Sie dazu folgende Beispiele:

- ✓ *ładny* – *brzydki*
- ✓ *ciekawny* – *nudny*
- ✓ *dobry* – *zły*

Die deadjektivischen Adjektive enthalten eine expressive Komponente, mit der sie Eigenschaften intensivieren oder abschwächen können. Sie erkennen diese an den Suffixen *-utki*, *-uteńki*, *-uchny*, *-sieńki*, *-uśki*, *-awy*, oder an den Präfixen *prze-*, *przy-*, *nad-*, *arcy-*. Dazu folgende Beispiele:

- ✓ *mały* – *maluteńki*, *gruby* – *grubawy*
- ✓ *miły* – *przemily*, *zabawny* – *przezabawny*, *piękny* – *przepiękny*

Tragen Sie bitte die Adjektive (auch steigerbare Adjektive, z. B. *ładny*/ *ładniejszy*/ *najładniejszy*), attributiv verwendete Partizipien (Partizip Aktiv – *placząca*, Partizip Passiv – *uśmiechnięta*), sowie Numeralia – *dwoje*, *drugi*, die im Text vorkommen in die Tabelle ein.

Das Partizip Aktiv (Imiesłów przymiotnikowy czynny)¹²⁹: Sie erkennen das Partizip Aktiv am Affix *-ąc* – plus Adjektivendung z. B. *robiący*, *placząca*, *śmiejące* (*Tata robiący zdjęcie, upadł do ogródka*.)

Das Partizip Passiv (Imiesłów przymiotnikowy bierny):¹³⁰ Sie erkennen das Partizip Passiv an den hinzugefügten Buchstaben: *n*, *t*, *on* plus Adjektivendung z. B. *zapisać* → *zapisany*, *uśmiechać się* → *uśmiechnięty*, *podnieść* → *podniesiony* (*Uśmiechnięte dzieci wróciły do domu*.)

¹²⁶ vgl. MADELSKA 2007: 39-41.

¹²⁷ vgl. BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 455.

¹²⁸ vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 221). vgl. BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 250-261; JÓŹWICKI 1984: 75-76.

¹²⁹ vgl. BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 452-454.

¹³⁰ vgl. BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 453-455.

2.3 Elemente der „Sprache der Bildung“¹³¹

Diese Auswertungskategorie dient der Erhebung der Elemente einer konzeptionell schriftlichen „Sprache der Bildung“. Deren Ermittlung erlaubt konkrete Aussagen über den Stand der Entwicklung von schriftorientierten Kompetenzen zu machen. Die erfassten Phänomene im nominalen Bereich sind Nominalisierungen, deadjektivische Adverbien, adjektivische Attribute, Partizipien und Ausdrücke der „Sprache der Bildung“. Der verbale Bereich umfasst Passiv und Modus. Das Auftreten dieser Elemente der „Sprache der Bildung“ in Erzähltexten deutet auf einen weit entwickelten Sprachstand in dieser Altersstufe hin.

- **Nominalisierungen**¹³²

Verzeichnen Sie hier nur Nominalisierungen, die im Polnischen aus Verben mit dem Formativ *-anie*, *-enie* oder aus Adjektiven mit Formativ *-ość*, *-stwo* gebildet werden. Beispiele für Nominalisierungen:

- ✓ fotografować→fotografowanie (Nominalisierungen aus dem Infinitiv)
- ✓ siedzieć→siedzenie (Nominalisierungen aus dem Infinitiv)
- ✓ zły→złość (Nominalisierungen aus dem Adjektiv)
- ✓ dobry→dobroć (Nominalisierungen aus dem Adjektiv)
- ✓ leniwy→lenistwo (Nominalisierung aus dem Adjektiv)

- **Deadjektivische Adverbien**¹³³ (*Przysłówki odprzymiotnikowe*) Hier sind alle Adverbien zu verzeichnen, die aus einem Adjektiv gebildet wurden, z. B.:

- ✓ ładny→ładnie
- ✓ ciekawy→ciekawie
- ✓ szybki→szybko
- ✓ kolorowe→kolorowo

- **Adjektivische Attribute**¹³⁴: Adjektive, Partizipien und Ordinalia sind Formen, die das Substantiv näher bestimmen und in dieser Unterkategorie erfasst werden. Folgende Beispiele veranschaulichen die Bildung von adjektivischen Attributen:

- ✓ *kolorowe kwiaty, czerwona ławka, ładne zdjęcie* (durch ein Adjektiv gebildet)
- ✓ *przepiękne kwiaty, maluteńki płotek* (durch ein deadjektivisches Adjektiv gebildet)
- ✓ *śmiejące się dzieci* (durch ein Partizip Aktiv gebildet)
- ✓ *zrobione zdjęcie* (durch ein Partizip Passiv gebildet)
- ✓ *drugi krok* (durch Ordinalia gebildet)

- **Ausdrücke der „Sprache der Bildung“**

Tragen Sie hier alle bildungssprachlichen Ausdrücke ein. Betrachten Sie dazu folgende Beispielpaare. Links finden Sie jene Wortgefüge, die in der Schriftsprache verwendet werden

131 vgl. Rahmenrichtlinien für das Fach Polnisch (BILDUNGSMINISTERIUM 2017: 61-63) <http://dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> (Stand: 20.04.2019).

vgl. Lehrplan 4. Klasse https://www.wsip.pl/upload/2013/08/Slowa_z_usmiechem_4_rozklad_materialu.pdf.

vgl. Lehrplan 5. Klasse <https://docplayer.pl/5670322-Rozklad-materialu-w-podreczniku-literacko-kulturowym-slowa-z-usmiechem.html>. (Stand: 30.04.2019).

vgl. SERETNY 2018: 144; 146; NIECKULA 1993: 111-112.

132 vgl. BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 151; 459-460.

133 vgl. BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 463-464.

134 vgl. BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 550-551. BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 452-454.

und stilistisch als höherwertig empfunden werden, rechts sind solche verzeichnet, die typischerweise in der Alltagssprache auftreten.

- ✓ *Wybrać się w drogę powrotną – iść do domu*
- ✓ *Dom rodzinny – dom*
- ✓ *Sfotografować/ fotografować – zrobić zdjęcie*
- ✓ *Upaść – przewrócić się*
- ✓ *Wybrać się na spacer – iść na spacer*
- ✓ *Obejrzieć zdjęcia – oglądnąć zdjęcia*
- ✓ *Umieścić/ zamieścić w albumie – wkleić do albumu*
- ✓ *Podarować fotografię – dać zdjęcie*
- ✓ *Spacerować aleją – iść drogą*
- ✓ *Wskazać ławkę – pokazać ławkę*
- ✓ *Nie deptać zieleni – nie chodzić po trawie*
- ✓ *Upaść do ogródka – wyrwać się do ogródka*
- ✓ *Rodzeństwo – brat i siostra*

- **Partizipien**¹³⁵

Tragen Sie hier alle Partizipien ein:

Adverbialpartizip der Gleichzeitigkeit z.B. *śpiewając, śmiejąc się* (*Siedząc na ławce, dzieci czekały, aż tata zrobi im zdjęcie.*) (s. Adjektive).

- **Passiv**¹³⁶

Tragen Sie hier alle Verben ein, die in Form des Passivs im Text auftreten, z. B.

Zdjęcie zostało zrobione przez córkę.

Passiv wird mit den Hilfsverben *zostać*, *być*, *stać się* und dem Partizip Passiv gebildet. Passive Partizipien enden auf *-ny, -ty*.

- **Modus**¹³⁷

Verzeichnen Sie hier alle Verben, die in Form des Konditionals verwendet werden. Beachten Sie folgendes Beispiel:

- ✓ **Konditional** (*Tryb przypuszczający*) erkennen Sie am Morphem *-by*: *zrobiliby zdjęcie, gdyby*, welches an das Verb anhängt wird.
- ✓ **Imperativ** (*Tryb rozkazujący*) – *Usiądźcie na ławce! Przestańcie się śmiać!*

2.4.Verbindung von Sätzen¹³⁸

135 vgl. BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 455.

136 vgl. MADELSKA 2007: 58-60.

137 vgl. BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 439-449.

138 vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 223-225).

vgl. Die Konjunktionen im Polnischen BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 478-480; MADELSKA: 2007: 152-155.

vgl. Adverbiale der Zeit zur Markierung der Vorzeitigkeit, Gleichzeitigkeit, Nachzeitigkeit BARTNICKA/

In diesem Auswertungsschritt wird die Analyse der sprachlichen Mittel durchgeführt, um zu zeigen, auf welche Art und Weise die Sätze miteinander zu einem kohärenten Text verbunden werden. Diese deuten auf der Satzebene auf den Verknüpfungsgrad (Textkohäsion) und auf der Textebene auf den inhaltlichen Zusammenhang (Textkohärenz) hin. Darunter sind koordinierende (z. B. *i, a, oraz, lub, albo* usw.) und subordinierende **Konjunktionen** (z. B. *bo, ponieważ, gdyż* usw.) sowie **Adverbien** zu nennen. Das Niveau des schriftlichen Erzähltextes lässt sich daran ablesen, auf welche Art und Weise die Schülerinnen und Schüler die komplexen temporalen Bezüge, wie Vorzeitigkeit, Gleichzeitigkeit und Nachzeitigkeit von Ereignissen, Diskontinuität sowie Begründung verschriftlichen. Erzähltexte auf einem elementaren Niveau zeichnen sich vor allem durch Aufeinanderreihungen von typischen *i* und *a* Konjunktionen aus, um die Abfolge der Ereignisse zu verbalisieren. Dagegen fortgeschrittene Lernende greifen neben den Konjunktionen, zu Adverbien und Präpositionalphrasen. All diese sprachlichen Mittel werden in zwei Gruppen (Tabellen) aufgeteilt. In der rechten Tabelle werden typische Satzverbindungsmittel erhoben. Die zweite Gruppe (linke Tabelle) nimmt folgende kohärenzerzeugende erzählspezifische Mittel ins Visier:

1. Temporale Bezüge: Betrachten Sie dazu Beispiele der sprachlichen Mittel, mithilfe deren temporale Bezüge in einer Erzählung hergestellt werden:

- ✓ **Vorzeitigkeit:** Adverbien: *pewnego dnia, dawniej, od dawna, kiedyś, przedtem, najpierw, na początku, początkowo, od niedawna*; Präpositionalphrasen: *przed* + Nomen, z. B. *przed wieloma laty*; Konjunktionen: *kiedy, zanim, aż*.
- ✓ **Gleichzeitigkeit:** Adverbien: *w tej chwili, właśnie, podczas* + Genitiv, *w czasie* + Genitiv, *przez cały czas, tymczasem, znowu, wówczas, podczas gdy, dopóki nie*; Konjunktionen: *kiedy/ gdy*.
- ✓ **Nachzeitigkeit:** Adverbien: *wkrótce, zaraz, za chwilę, po chwili, po jakimś czasie, niedługo, nieza długo, na koniec, w końcu, wreszcie, następnie, z kolei, niebawem, nazajutrz, wreszcie, od tej pory*; Konjunktionen: *aż, kiedy*.

2. Diskontinuität: mit folgenden adversativen Konnektoren werden Brüche in der Handlung gezeigt, darunter *jednak, jednak(że), ale/ lecz, przecież, natomiast, tylko*.

3. Kausalität und Begründung: Der Leser oder die Leserin kann einem inneren Zusammenhang einer Erzählung besser folgen, wenn Handlungen und Ereignisse nicht nur mithilfe der Konjunktionen *i* und *a*, (rechte Tabelle) erwähnt werden, sondern explizit begründet werden. Zu diesem Zweck kann die Kausalität (die Ursache und die Folge) durch den Einsatz folgender erzählspezifischer sprachlicher Mittel thematisiert werden. Dafür können im Polnischen Konjunktionen: *bo/ gdyż/ ponieważ/ bowiem, więc/ zatem, dlatego, że/ toteż* und Präpositionalphrasen: *z/ ze* + Genitiv (*Dzieci skakały z radości.*), *od* + Genitiv (*Miała oczy*

HANSEN u. a. 2004: 537-538.

vgl. Adversative Konnektoren BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 567.

vgl. Analyse der Satzverbindungen in Schülertexten BACZYŃSKA 1965: 187-189; BACZYŃSKA 1974: 164-167; JÓŻWICKI 1984:41-42; LUBOMIRSKA 1980: 65-95.

vgl. Adverbien und Präpositionalphrasen BIERNACKA/ HERMAN 2000: 69-70; JÓŻWICKI 1984:74-76; MICHAŁKIEWICZ 2005: 12; WĘGLIŃSKA 1997: 11.

zapachnięte od płaczu), *na* + *Akk* (*Na prośbę ojca dzieci usiadły na ławce.*), *przez* + *Akk* (*Przez nieuwagę, tata upadł do ogródka.*), *z powodu* + *Genitiv* (*Z powodu deszczu nie odbyła się wycieczka w góry.*) verwendet werden.

Folgende Hinweise betreffen die Verwendung der weiteren sprachlichen Mittel (rechte Tabelle):

- *i*: Tragen Sie in dieser Kategorie einen Strich ein, wenn Schülerinnen und Schüler eine Konjunktion *i* verwenden um zwei Hauptsätze zu verbinden. Beachten Sie, dass im Polnischen zwei Hauptsätze auch nur ein einziges Subjekt¹³⁹ haben können:

Dzieci pobiegły do taty i pomogły mu wstać.

- (*i*) , (*a*) + Adverb: Tragen Sie bitte in diese Tabelle häufig verwendete Adverbien z.B. *teraz, dzisiaj, wtedy, wszędzie, później, potem, dalej, tu, tutaj, tam, tamtędy* ein. Diese werden auch an dieser Stelle eingetragen, wenn sie mit den Konjunktionen (*i*), (*a*) vorkommen.

Dzieci pobiegły do taty i wtedy pomogły mu wstać.

Dzieci pobiegły do taty, a wtedy tata upadł.

Als Bindeglied zwischen zwei Sätzen können weitere Satzverbindungsmittel dienen:

- Relativanschlüsse: werden mithilfe des Interrogativpronomens: *któr-* + Personalendung, *jak-* + Personalsendung, *czyj-* + Personalendung sowie der Frage-Relativpronomen: *kto, czego, co skąd, komu, kiedy, co, ile, jak, kiedy, odkąd, dopóki, gdzie, którędy, skąd, dokąd, dlaczego*. Auch adjektivische Pronomen: *każdy, żaden*, bilden einen Relativsatz.

Dzieci podniosły tatę, który leżał w ogródki z tulipanami.

- Erweiterter Infinitiv: Zu dieser Kategorie zählen alle Konstruktionen mit Konjunktionen: *po to aby, żeby, aby, ażeby*.

Im Auswertungsbogen wurden bereits die öfter verwendeten allgemeinen und erzählspezifischen Satzverbindungsmittel verzeichnet. Markieren Sie jede Satzverbindung und jedes erzählspezifische Mittel mit Aufzählungsstrichen in der entsprechenden Tabelle und danach tragen Sie die Summe der *types* und *tokens* in die zusammenfassende Tabelle ein.

2.5 Vertiefende Beobachtung: Syntax¹⁴⁰

Mit diesem Auswertungsschritt wird der Bereich der Syntax analysiert. Die Untersuchung des Schreibstils in Hinblick auf den Grad der syntaktischen Komplexität soll wichtige Informationen darüber liefern, ob Schülerinnen und Schüler über die einfachen parataktischen (Hauptsätze) Satzmuster hinausgehen und komplexere hypotaktische (Hauptsätze mit einem

¹³⁹ vgl. Das logische Subjekt BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 514.

¹⁴⁰ vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 225).
vgl. Ausführliche Beschreibung der polnischen Syntax BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 500-578.

vgl. Konjunktionen im Polnischen MADEJSKA 2007: 152-155.

vgl. Koordinierende Konjunktionen BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 566-567.

vgl. Satzgefüge BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 568.

abhängigen Nebensatz) Satzmuster verwenden. Überdies werden mithilfe dieser Auswertungskategorie interimsprachliche Äußerungen erfasst. Diese vertiefende Analyse der verwendeten Satzmuster spielt vor allem im Kontext der Schriftsprachlichkeit eine wichtige Rolle, da die Verwendung von subordinierenden Konjunktionen (diese leiten einen Nebensatz ein), im Polnischen ein auszeichnendes Element der „Sprache der Bildung“ ist und damit auf höhere bildungssprachliche Kompetenz hinweist.

Weiter teilen Sie bitte die einzelnen Sätze eines Erzähltextes den entsprechenden Kategorien zu:

- 1) interimsprachliche Äußerung,
- 2) einfacher Hauptsatz/ Elementarsatz,
- 3) koordinierte Hauptsätze,
- 4) ein Hauptsatz mit einem abhängigen Nebensatz,
- 5) mehrere Hauptsätze mit einem abhängigen Nebensatz,
- 6) ein Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen.

Die in den Sätzen enthaltene direkte Rede wird nicht mitgezählt. Das bedeutet, dass ein Satz wie: *Ojciec powiedział: „Usiądźcie na ławce, abym mógł wam zrobić zdjęcie”* der Kategorie „einfacher Hauptsatz“ zugeordnet wird. Gleiches betrifft die komplexeren Satzgefüge.

Hinweise zur Auswertung der Syntax:

1) Ordnen Sie hier alle Sätze zu, die als interimsprachliche Äußerung bezeichnet werden. Darunter sind alle Sprachformen zu verzeichnen, die der erstsprachlichen Kompetenz nicht entsprechen. In den meisten Fällen betrifft dies Endungen an Subjekten, an Objekten und an Verben, die als Kasus- und Numerus-Signale dienen¹⁴¹. An dieser Stelle werden auch Äußerungen eingetragen, bei welchen zur Übergeneralisierung der Regeln zu Verbalendungen¹⁴² kommt. Folgende Beispiele zeigen interimsprachliche Äußerungen:

*Dzieci posz**li** do parku, Tata i dzieci zrobi**ły** zdjęcie. Dzieci wydrukow**ali** zdjęcie i dali je do albumu.*

2) Dazu gehören im Polnischen selbständige nicht untergeordnete Sätze, die nur aus einem Teilsatz bestehen z. B. *Dzieci poszły do parku*. Sollten die Schülerinnen und Schüler die Interpunktionsregeln nicht beachtet haben, so müssen Sie nachvollziehen, ob es sich dabei um einen Satz oder ein Satzgefüge handelt.

3) Diese bezeichnen eine Kombination von zwei Hauptsätzen, welche durch koordinierende Konjunktionen miteinander verbunden werden. Folglich werden koordinierende Bindewörter im Polnischen verzeichnet, wobei bei bedeutungsgleichen Konjunktionen diejenige fett markiert wird, die in der Schriftsprache verwendet wird: *a, albo/ **lub**, albo..., albo, ale/ **lecz**, ani..., ani, czyli, dlatego/ **toteż**, i/ **oraz**, i..., i, jednak(że), tak..., jak i/ zarówno..., **jak i**, też/*

¹⁴¹ vgl. Multifunktionalität der Verbalendungen MADELSKA 2007: 226-228.

vgl. Deklination der Nomen MADELSKA 2007: 69-70.

¹⁴² Im Polnischen weist die Verbalendung auf Person und Numerus hin (vgl. MADELSKA 2007: 26-27).

także/również, natomiast, nie tylko..., lecz także/ale także/ale i, więc/zatem. In der Regel wird vor diesen Konjunktionen ein Komma gesetzt, außer vor *i, oraz, lub* und *albo*. Sehr lange Hauptsatz-Ketten, die mithilfe der Satzverbindungen *i, i wtedy* gebildet werden und nicht mit einem Punkt abgetrennt sind, werden dieser Kategorie zugeordnet. Da dies zur Verzerrung in Hinblick auf die Bildung der mittleren Satzlänge führt (siehe individuelles Sprachprofil), zählen Sie bitte nur zwei auf diese Weise verknüpfte Hauptsätze als eine ‚Satzverbindung‘. Folgendes Beispiel veranschaulicht die Zuordnung:

Tata upadł do ogródka z tulipanami i wtedy dzieci pobiegły w stronę taty (1) i popchnęły go na ogródek z tulipanami i wtedy wypadł mu z ręki aparat fotograficzny. (2)

4) bis 6) Markieren Sie in den entsprechenden Kategorien, wie häufig die komplexen Satzgefüge, die aus (mehreren) Haupt- und (abhängigen) Nebensätzen¹⁴³ gebildet werden, auftreten. Eine Kombination aus einem Hauptsatz, der von einem (abhängigen) Nebensatz begleitet wird, wird als ‚Satzgefüge‘ bezeichnet. Im Folgenden werden Konjunktionen verzeichnet, die (abhängige) Nebensätze einleiten, wobei bei kongruenten Konjunktionen die für die Schriftsprache typischen Konjunktionen fett markiert werden, *aż, bo/ **ponieważ/ gdyż/ bowiem**, czy, chociaż/ choć, chociażby/ choćby, dopóki..., dopóty, gdyby..., (to), jakby, jeżeli, jeśli, kiedy/ **gdy**, (to), chociaż/ mimo że, mimo to, pomimo, niż, odkąd, tak..., że, zanim, że/ **iż, żeby/ (a)by**.*

Darüber hinaus gibt es im Polnischen weitere Arten von abhängigen Nebensätzen, die durch Relativpronomen eingeführt werden (s. 2.4 Verbindung von Sätzen).

2.6 Interferenzen

Mit dieser Auswertungskategorie werden Abweichungen erfasst, die durch die Übertragung von Strukturen einer anderen Sprache auf die Strukturen der polnischen Sprache erfolgen. Interferenzen treten auf verschiedenen Ebenen auf. Diese werden auf der semantischen Ebene (Wortschatz), auf der morphologisch-syntaktischen Ebene (Grammatik), der pragmatischen Ebene (Textsortenwissen) und der literalen Ebene (Orthografie) mithilfe einer Tabelle erfasst.

2.7 Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil¹⁴⁴

Im letzten Schritt der Auswertung werden einzelne Auswertungskategorien zusammengefasst, auf diesem Wege ergibt sich ein individuelles Sprachprofil für das Polnische. Zählen Sie zuerst die Anzahl der Wörter und Sätze, die im Text auftreten und ermitteln Sie damit die mittlere Satzlänge, indem Sie die Gesamtzahl der Wörter durch die Gesamtzahl der Sätze dividieren. Tragen Sie das Ergebnis in das zutreffende Feld ein. Dann tragen Sie die Summe der *types* aus einzelnen Auswertungskategorien in die Tabellen *allgemein* und *spezifisch*, sowie die Summe der narrativen Gestaltungselemente dort ein. Der Vergleich der beiden Tabellen zeigt in welcher Relation die allgemeine schriftsprachlichen sowie die textsortenspezifischen Kompetenzen zueinanderstehen. Die aus weiteren Erhebungen ermittelten Durchschnittswerte der einzelnen Kategorien werden in der rechten Spalte der Tabelle eingetragen. Auf diese Weise können, die von den Kindern erreichten Werte zum Durchschnittswert einer großen Stichprobe wesentlich beitragen.

¹⁴³ Abhängige Nebensätze, sind alle Sätze, die durch subordinierende Konjunktionen mit anderen Sätzen verbunden werden (vgl. MADELSKA 2007: 153-154).

¹⁴⁴ vgl. Auswertungshinweise ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ (Deutsch) (REICH/ ROTH/ GANTEFORT 2008: 226).

6.3 Auswertungsbogen *Der Sturz ins Tulpenbeet* (Polnisch)

Name des Kindes:

Name der Einrichtung:

Name des Auswertenden:

Datum der Auswertung:

Identifikationsnummer:

männlich ☐

Geschlecht: weiblich ☐

In Österreich¹⁴⁵ seit:

Geburtsmonat:

Geburtsjahr:

1) Textbewältigung a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder sich auf die Bank zu setzen. <i>Mężczyzna z aparatem fotograficznym prosi dzieci, aby usiadły na ławce.</i>	☐	☐	☐	☐	☐
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank. <i>Kiedy dzieci siedzą na ławce, mężczyzna robi im zdjęcie.</i>	☐	☐	☐	☐	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen. <i>Mężczyzna upada do ogródka z tulipanami i upuszcza aparat fotograficzny.</i>	☐	☐	☐	☐	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet. <i>Dziewczynka fotografuje mężczyznę leżącego w ogródku z kwiatami.</i>	☐	☐	☐	☐	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen. <i>Zdjęcie mężczyzny leżącego w ogródku z kwiatami jest oglądane.</i>	☐	☐	☐	☐	☐
Punkte						

Szene 3: einfach, vollständig = der Vater lässt den Fotoapparat fallen oder das Mädchen nimmt ihn; wenn beides thematisiert wird, wird das als ‚ausführlich‘ gewertet.

Hinweise zur Bewertung:

nicht: Die Szene wird überhaupt nicht behandelt: 0 Punkte.

angedeutet: Die Szene wird mithilfe allgemeiner Ausdrücke, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise wiedergegeben: 1 Punkt.

einfach, unvollständig: Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildfolge nicht kennt, klar. Es fehlen aber einzelne Elemente aus der Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle: 2 Punkte.

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

ausführlich: Die Wiedergabe der Szene geht in ihrer Vollständigkeit über die Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle hinaus: 4 Punkte.

¹⁴⁵ Die Sprachstandserhebung mit dem adaptierten Instrument *Tulpenbeet* für das Polnische fand in Österreich statt, daher wurden die Informationen zur Aufenthaltsdauer in Österreich gesammelt. Da das adaptierte Instrument im deutschsprachigen Raum eingesetzt werden kann, kann an dieser Stelle jede deutschsprachige Umgebung eingetragen werden.

b) Literarische Elemente

Gestaltung der Einleitung

nicht	Überschrift	formelhaft (Pewnego dnia..., W pewien słoneczny dzień...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	1	1	2

Ausführlichkeit der Einleitung

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

Gestaltung des Schlusses

nicht	formelhaft (Na szczęście wszystko skończyło się dobrze. Ten dzień bohaterowie będą jeszcze długo wspominać.)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	1	2

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
Direkte Rede		
Indirekte Rede		
Verbalisierung von Sinneswahrnehmungen und Empfindungen		
Verbalisierung von Wünschen und Absichten		
Verbalisierung von inneren Zuständen		
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		
Lautmalerei		
Markierung von Plötzlichkeit		
Kommentar und Wertung des Autors		
Rhetorische Fragen		
Vergleiche, Metaphern, Redewendungen		

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

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

d) Anzahl der Bilder

Summe:	
--------	--

e) Textstrukturierung durch Absatzmarkierung

nicht	Einleitung	Hauptteil	Schluss
0	1	1	1

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d) ohne die vertiefenden Beobachtungen! ohne die Textstrukturierung durch Absatzmarkierung!	
--	--

Notizen und Beispiele

2) Wortschatz

a) Verben

expressive Verben	///
bawić się	
biegać	
cieszyć się	
krzyczeć	
opowiedzieć	
pędzić	
śmiać się	
potknąć	
plakać	
pstryknąć	
przestraszyć się	
przysłuchiwać	
uśmiechać się	
wpaść	
rzucić	

weitere Verben	///
być	
czekać	
chcieć	
fotografować	
iść	
leżeć	
móc	
mieć	
pokazać	
powiedzieć	
pytać	
robić	
słuchać	
usiąść	
widzieć	
wziąć	

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	
Summe aller Verben (tokens)	
Summe aller verschiedenen Verben (types)	

b) Nomina

expressive Nomina	///

weitere Nomina	///

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	
Summe aller Nomina (tokens)	
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	

c) Adjektive

erzählspezifische Adjektive	///
piękny	
przepiękny	
maluteńki	
wesoły	
smutny	
zły	
kolorowy	
śmieszne	
zabawne	
zepsuty	
wspaniałe	
słoneczny	
pechowy	

weitere Adjektive	///
mały	
duży	
szybki	
czerwony	
daleki	

Zusammenfassung Wortschatz	
Summe aller erzählspezifischen Adjektive (<i>tokens</i>)	
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Adjektive (<i>types</i>)	
Summe aller Adjektive (<i>tokens</i>)	
Summe aller verschiedenen Adjektive (<i>types</i>)	

3) Elemente der „Sprache der Bildung“

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Deadjektivische Adverbien			///
Summe types:		Summe tokens:	

Adjektivische Attribute			///
Summe types:		Summe tokens:	

Ausdrücke der „Sprache der Bildung“			///
Summe types:		Summe tokens:	

Partizipien			///
Summe types:		Summe tokens:	

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Modus			///
Summe types:		Summe tokens:	

Zusammenfassung „Sprache der Bildung“	
Summe <i>tokens</i> Elemente der „Sprache der Bildung“	
Summe <i>types</i> Elemente der „Sprache der Bildung“	

Notizen

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
kiedy	
gdy	
zanim	
aż	
podczas (gdy)/ w czasie/w trakcie	
ale/lecz	
jednak/ jednak(że)	
przecież	
natomiast	
tylko	
bo/ gdyż/ ponieważ/ bowiem	
dlatego/ toteż	
więc/ zatem	
Präpositionalphrasen	
dopóki nie	
pewnego dnia	

weitere Satzverbindungen	///
a	
i	
i...,i	
(i) (a)+Adverb	
że	
Relativanschlüsse	
erweiterter Infinitiv	
jak	
gdzie	
ani..., ani	
dlaczego	
albo/ lub	
czyli	
czy	
oraz	
skąd	
dokąd	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	

Vertiefende Beobachtung: Syntax¹⁴⁶

Satzarten	///	Summe
interimsprachliche Äußerung		
einfacher Hauptsatz		
koordinierte Hauptsätze		
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz		
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		
Summe		

5) Interferenzen

Interferenzen	Beispiel	Standardsprachliche Form	Erklärung für die Interferenz
Semantische (Wortschatz)			
Morpho-Syntaktische (Grammatik)			
Pragmatik (Textsortenwissen)			
Literale (Orthografie)			

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter		
Anzahl Sätze		
Mittlere Satzlänge		
Summe Textbewältigung		
Summe <i>types</i> Verben		
Summe <i>types</i> Adjektive		
Summe <i>types</i> Nomen		
Summe <i>types</i> Elemente der „Sprache der Bildung“		
Summe <i>types</i> Satzverbindungen		

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente		
Summe der Textstrukturierung durch Absatzmarkierung		
Summe <i>types</i> expressive Verben		
Summe <i>types</i> expressive Nomen		
Summe <i>types</i> erzählspezifische Adjektive		
Summe <i>types</i> erzählspezifische Satzverbindungen		

146 Diese Auswertungskategorie wurde großteils aus der deutschen Version des Instruments *Der Sturz ins Tulpenbeet* übernommen, da zwischen der polnischen und der deutschen Sprache eine syntaktische Parallelität besteht, die sich im Vorhandensein der Haupt- und Nebensätze in den beiden Sprachen zeigt (vgl. BARTNICKA/ HANSEN u. a. 2004: 500-578; MADEJSKA 2007: 152-155).

6.4 Beschreibung der Verfahrensentwicklung

Die Entwicklung des Entwurfs der Adaptation des förderdiagnostischen Instruments *Tulpenbeet* für das Polnische war ein komplexer Prozess, der eine tiefgehende Auseinandersetzung mit polnischer und deutscher Fachliteratur erforderte.

Die Basis für die Adaptation stellte das von Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Christoph Gantefort für die deutsche Sprache entwickelte Instrument *Tulpenbeet* dar, welches sich aus drei Bausteinen zusammensetzt: dem *Schreibimpuls*, den *Auswertungshinweisen* und dem *Auswertungsbogen*. Mit der Erforschung des deutschen Konzepts von *Tulpenbeet* wurden die Grundkonzeption und die Zielsetzung des adaptierten Verfahrens für das Polnische definiert. Überdies wurde die Adaptation des Instruments *HAVAS 5*, welche für die polnische Sprache unter der Mitarbeit von Frau Marta Kulik durchgeführt wurde, untersucht.

Basierend auf den Erkenntnissen der untersuchten und verwendeten Literatur wurden die Rückschlüsse in Hinblick auf die wichtigsten Orientierungspunkte und Vorgehensweisen bei der Verfahrensentwicklung für zwei- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche gezogen. Die Beantwortung folgender Forschungsfrage ist essentiell: Welche Anforderungen müssen erfüllt werden, damit das Verfahren *Tulpenbeet* für das Polnische adaptiert werden kann?

Analog zu der deutschen Version des *Tulpenbeets* soll das adaptierte Instrument dazu dienen, den Entwicklungsstand der Text- und Erzählkompetenz mit besonderer Berücksichtigung der bildungssprachlichen Kompetenz von Polnisch-Deutsch sprechenden Schülerinnen und Schülern in der polnischen Sprache zu ermitteln. Neben der Bestimmung dieser Kompetenzen für das Polnische, ist es erforderlich bei der Entwicklung von kompetenzdiagnostischen Verfahren für zwei- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche bestimmte Kriterien aus der Perspektive der Linguistik, der Mehrsprachigkeitsforschung, der Testtheorie, der Diagnostik und der Pädagogik zu berücksichtigen. Da es sich beim *Tulpenbeet* um ein Analyseverfahren handelt, wurden bei der Adaptation jene für diesen Verfahrenstyp mögliche Kriterien berücksichtigt, die die Qualität und die erfolgreiche Umsetzung des adaptierten Instruments sichern.

Die Kriterien der Linguistik werden durch die theoretische Modellierung des Instruments gewährleistet. Im ersten Schritt wurden die Annahmen über das Sprachkonstrukt getroffen, indem das theoretische Sprachkompetenzstrukturmodell nach Ehlich (2007) dem Verfahren zugrunde gelegt wurde. Neben der theoretischen Fundierung mithilfe des Modells der

Sprachkompetenz von Ehlich, sollten die spracherwerbstheoretischen Erkenntnisse einbezogen werden. Da die Untersuchung der Aneignungsfolgen, der verschiedenen Basisqualifikationen im Polnischen als Erstsprache, kaum vorliegt, wird auf die Rahmenrichtlinien¹⁴⁷ sowie auf die curricularen Vorgaben der Klassen IV-V¹⁴⁸ rekurriert. Diese dienen als Orientierungsrahmen und erlauben es sprachliche Phänomene in der Polnisch-Aneignung für diese Altersstufen zu bestimmen. Die Erkenntnisse aus den empirischen Studien zur Erzählkompetenz und zur Schriftsprachentwicklung¹⁴⁹ von in Polen lebenden Kindern in den Klassenstufen 3-5 fließen in die Adaptation ein. Das adaptierte Instrument *Tulpenbeet* liefert Auskünfte über die produktiven, schriftsprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in folgenden Qualifikationsfächern: pragmatische Qualifikation I und II, semantische, morphologisch-syntaktische und literale Qualifikation (vgl. EHLICH 2007). Das theoretische Modell der Erzählfähigkeit von Józwicki (1984) und die Erkenntnisse zur schriftsprachlichen Kompetenz und „Sprache der Bildung“ werden an das Modell der sprachlichen Basisqualifikationen angeschlossen. Hier wird auch begründet, welche Teilqualifikationen der einzelnen Fächer (Qualifikationsfächer) in der Auswertungskategorie überprüft werden sollen.

Die Kriterien der Mehrsprachigkeitsforschung werden erfüllt, indem die Schreibproben in der Erstsprache Polnisch und der Zweitsprache Deutsch jeweils erfasst und analysiert werden. Im Zuge dessen entsteht ein Kompetenzprofil. Die Erfassung des Entwicklungsstandes im Polnischen und im Deutschen, im Sinne der „Gesamtsprachlichkeit“ (SCHROEDER/STÖLTING 2005), lässt das Verhältnis der Sprachen zueinander, die Schwächen und Stärken, sowie die Interferenzen im Polnischen auf den wichtigsten Ebenen erkennen. Anknüpfend an eine derartige Diagnose, die auf dieser Etappe der Bildung die unumgänglichen Kompetenzen wie Text- und Erzählkompetenz und insbesondere die bildungssprachlichen Fähigkeiten in beiden Sprachen erfasst, können eine passgenaue, sprachliche Bildung und Förderung im Sinne des pädagogischen Handelns möglich werden.

Um den Kriterien der Testtheorie, der Diagnostik und der Pädagogik zu entsprechen, wird die Instrumentenentwicklung Schritt für Schritt erläutert. Das adaptierte Instrument wird in Hinblick auf die Tauglichkeit der Auswertungskategorien erprobt und die Ergebnisse werden

147 vgl. BILDUNGSMINISTERIUM 2017 <http://new.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> (Stand:03.05.2019).

148 vgl. Lehrplan 4. Klasse https://www.wsip.pl/upload/2013/08/Slowa_z_usmiechem_4_rozklad_materialu.pdf.
vgl. Lehrplan 5. Klasse <https://docplayer.pl/5670322-Rozklad-materialu-w-podreczniku-literacko-kulturowym-slowa-z-usmiechem.html> (Stand:03.05.2019).

149 Aufschlussreiche Erkenntnisse in diesem Bereich liefern speziell die Arbeiten von BACZYŃSKA (1965;1974), JÓŻWICKI (1984), LUBOMIRSKA (1980), MAŁKOWSKA-ZEGADŁO (1983).

in der Arbeit präsentiert. Die Offenlegung der theoretischen Modelle, die Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Verfahrensentwicklung, die Prüfbarkeit der Instrumententauglichkeit und die Veröffentlichung der Ergebnisse beschreiben die Herangehensweise bei der Adaptation. Durch die empirische Erprobung des adaptierten Instruments wird seine Validität und Anwendbarkeit bestimmt.

Der Beschäftigung mit der polnischen Literatur lässt sich entnehmen, wie die schriftsprachliche Kompetenz im Polnischen erfasst wird, welche Kriterien die Textqualität eines erzählerischen Textes bestimmen sowie welche Merkmale das Konstrukt „Sprache der Bildung“ im Polnischen auszeichnen. Eine weitere wichtige, zu erfüllende sprachliche Voraussetzung ist die Auseinandersetzung mit dem polnischen Sprachsystem. Die gewonnenen Erkenntnisse stellen die Grundlage bei der Bestimmung der einzelnen Kategorien (sprachlichen Dimensionen) und einzelnen Indikatoren dar.

Basierend auf der theoretischen Auseinandersetzung wurde für das adaptierte Verfahren ein Indikatorenmodell für das Polnische (s. 6.2) entwickelt, das sowohl sprachliche Dimensionen wie dazu gewählte Indikatoren darstellt. Diese dienen der Erfassung und Messung der Text- und Erzählkompetenz, mit besonderer Berücksichtigung der „Sprache der Bildung“ und auch der migrationsbedingten Sprachformen und Sprachverwendungsweisen (über den Bereich Interferenzen). Auf diese Art und Weise ermöglicht das adaptierte Diagnoseinstrument sprachgebundene sowie auch sprachenübergreifende Kompetenzen der Polnisch-Deutsch sprechenden Kinder zu erfassen. Es ist zu betonen, dass die meisten verwendeten Auswertungskategorien aus der deutschen Version des *Tulpenbeets* (Deutsch) übernommen wurden, um die Einheitlichkeit des hier benutzten adaptierten Instruments zu gewährleisten, wobei die Auswahl der Indikatoren zur Erfassung des Entwicklungsstandes im Polnischen sich natürlich auf das Sprachsystem der polnischen Sprache und die polnischen Textsortenkonventionen einer Erzählung bezieht. Neu geschaffen wurde die Auswertungskategorie *Interferenz*. Demnach lassen sich folgende Schlussfolgerungen für die Adaptation herleiten:

- Die Schreibaufgabe wurde unter Beachtung der polnischen Sprachnorm und in Anlehnung an beispielhafte Schreibanweisungen zum Erzählen sinngemäß übersetzt.
- Bei der Ausarbeitung der Auswertungshinweise wurden als Hilfestellung, die in der deutschen Version dargestellten Auswertungskategorien zur Rate gezogen. Diese Vorgehensweise ermöglicht es, Parallelen zur deutschen Version herzustellen. Erkenntnisse zum theoretischen Modell der Erzählfähigkeit, zu Textsortenkonventionen einer Erzählung im Polnischen sowie zu den schriftsprachlichen Kompetenzen und zur

„Sprache der Bildung“, sind die Grundlage für die Festlegung der einzelnen Kategorien und Indikatoren, die der polnischen Sprachnorm, sowie dem polnischen Sprachsystem entsprechen.

- Der Auswertungsbogen orientiert sich an der deutschen Version, wobei die definierten sprachlichen Dimensionen und die dazu gehörenden Indikatoren in Abhängigkeit vom polnischen Sprachsystem festgelegt werden.

Das Kompetenzmodell des adaptierten Verfahrens *Tulpenbeet* (Polnisch) enthält folgende Bereiche:

1) Textbewältigung

Mit dieser Kategorie soll der Umgang mit der Aufforderung, einen erzählenden Text zu schreiben, erfasst werden. Die Auswertung der gesamten Kategorie ist durch ihre Unabhängigkeit von Syntax, Lexik und Morphologie in den beiden Sprachen vergleichbar. Diese Auswertungskategorie zeichnet eine breitere Aussagekraft, indem sie Informationen über die folgenden Qualifikationen liefert: pragmatische Qualifikationen I und II sowie literale Qualifikation. Dieser Auswertungsblock setzt sich zusammen aus den fünf nachstehend beschriebenen Indikatoren:

a) Aufgabenbewältigung

Dieser Indikator dient für die Auswertung der schriftlichen Aufgabenlösung, einen erzählenden Text anhand einer Bildfolge zu verfassen. Die Aufgabenbewältigung wird mithilfe der Bewertung des Vollständigkeitsgrades und in Bezug auf die Berücksichtigung der einzelnen Bilder im Text erfasst. Die Skala reicht von *nicht vorhanden* bis *ausführlich*. Dieser Indikator misst das Gelingen in der Verschriftlichung der in den Bildsequenzen dargestellten Vorgänge, Aktanten, Gegenstände und Zusammenhänge, spezifisch für die Textsorte Erzählung.

b) Literarische Elemente

Gemäß den Erkenntnissen zur Erzählfähigkeit im Polnischen setzt dieser Indikator voraus, dass die Schüler und Schülerinnen erzähltypische Gestaltungsmittel verwenden, was bedeutet, dass der Text eine Rahmung aufweist – bestenfalls mit formelhafter Gestaltung und Ausführlichkeit, einer Einleitung und mit einem Schluss. Eine zusätzliche, vertiefende Beobachtung von narrativen Gestaltungselementen erweitert das Spektrum des Indikators und deutet ausdrücklich auf das Vorhandensein einer Erzählkompetenz bzw. deren Mangel hin.

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Mithilfe dieses Indikators wird untersucht inwieweit die Schülerinnen und Schüler mit der Gestaltungsfreiheit umgehen können. Gefordert wird vor allem das Erschließen eines Zusammenhanges (Kausalität), indem der Sturz des Mannes in das Blumenbeet und die Handlung der Kinder in diesem Zusammenhang begründet werden.

d) Anzahl der Bilder

Mit diesem Indikator wird sichtbar gemacht, ob und wie viele Bilder der dargebotenen Serie verschriftlicht werden.

e) Textstrukturierung durch Absatzmarkierung

Dieser Indikator wurde neu geschaffen, um auf die Übersichtlichkeit der Erzählung einzugehen. Durch die Absatzmarkierungen mittels Einzug wird die dreiteilige Struktur der Erzählung gewährleistet und erlaubt diese z. B. von einer Beschreibung zu unterscheiden. Dieser Indikator deutet ausdrücklich auf das Vorhandensein des Textsortenwissens, das ein wichtiger Bestandteil der Textkompetenz ist.

2) Wortschatz

Dieser Auswertungsdimension wird bei der Bestimmung des Sprachentwicklungsstandes im Polnischen eine hohe Bedeutung zugesprochen. Zahlreiche Erhebungen und Analysen der schriftlichen Erzähltexte von Polnisch sprechenden Schülerinnen und Schülern haben gezeigt, dass neben dem verbalen Wortschatz für das Schreiben von Erzähltexten, der Einsatz von Nomen und Adjektiven von hoher Bedeutung ist. Da die Spezifik einer Erzählung in ihrer Emotionalität liegt, wird diese anhand expressiver Nomina, Verben und Adjektive ausgedrückt. Mit der Erfassung dieser Kategorie wird der Ausprägungsgrad der semantischen Qualifikation untersucht.

3) Elemente der „Sprache der Bildung“

Mit dieser Auswertungskategorie sollen im Polnischen jene Phänomene ermittelt werden, die auf einen weit entwickelten Sprachstand von Schülerinnen und Schülern verweisen. Eine tiefgründige Erforschung des polnischen, wissenschaftlichen Diskurses führte zur Erkenntnis, dass im Polnischen der Begriff „Sprache der Bildung“ dem Begriff „Bildungssprache“ entspricht (s. Kap. 5.3). Da mit dem adaptierten Instrument der Sprachstand der Schülerinnen und Schüler, die am Übergang vom Primärbereich in den Sekundärbereich sind, erfasst werden soll, sollten nur diejenigen Merkmale der „Sprache der Bildung“ erhoben werden, die mit institutionellen Anforderungen auf dieser Etappe der Bildung tatsächlich korrespondieren und zugleich beim Verfassen einer Erzählung eine wesentliche Rolle spielen. Zu diesem Zweck wurden bei der Bestimmung der einzelnen Indikatoren die Rahmenrichtlinien sowie die

Lehrpläne für das Fach Polnisch für die Klassen IV und V darin untersucht. Diesen Richtlinien zufolge erlauben es die zusammengestellten, komplexen Phänomene, komplexe Sachverhalte zu verschriftlichen, welche in diesen Altersstufen behandelt und folglich im Unterricht gefordert werden sollten. Demnach werden im polnischen Auswertungsbogen Indikatoren zusammengestellt, die im nominalen Bereich (Nominalisierungen, adjektivische Attribute, deadjektivische Adverbien, Partizipien, Ausdrücke der „Sprache der Bildung“) und im verbalen Bereich (Passiv, Modus) liegen. Die Erfassung dieser liefern Aussagen zum individuellen Ausprägungsgrad der morphologisch-syntaktischen und semantischen Qualifikationen.

4) Satzverbindungen

Diese Auswertungskategorie zeigt inwieweit es den Schülerinnen und Schülern gelungen ist den sprachlichen Zusammenhang im Text (Textkohäsion) und den logischen Zusammenhang zwischen den Inhaltseinheiten (Textkohärenz) zu realisieren. In Anlehnung an das polnische Sprachsystem richtet sich die Auswertung mit dem adaptierten Instrument *Tulpenbeet* an die verwendeten Adverbien, Konjunktionen, als verbindende Mittel, die miteinander einen syntaktischen sowie logischen Zusammenhang eines Textes zu einer kohärenten Gesamtheit bilden. Gesondert erfasst werden jene Phänomene, die für die Textsorte Erzählung spezifisch sind, z. B. Adverbien, die zeitliche Abfolge der Ereignisse widerspiegeln und den Inhalt klar und nachvollziehbar darzustellen erlauben. Überdies werden adversative Konnektoren, wie *jednak*, *ale/ lecz*, *jednak(że)*, *przecież*, *natomiast*, *tylko*, die Brüche in der Handlung und Diskontinuität des Handlungsablaufs markieren, untersucht. Dieser Kategorie liefert eine Aussage über die pragmatische Qualifikation I und literale Qualifikation.

In einer darauffolgenden Analyse und vertiefenden Beobachtung der Syntax wird anhand der Analyse der verwendeten Satzmuster ihr Komplexitätsgrad erfasst.

5) Interferenz

Diese Auswertungskategorie wurde im polnischen Auswertungsbogen neu geschaffen. Mit der Erfassung von Interferenzen wird der Besonderheit der Aneignung von Polnisch unter Migrationsbedingungen Rechnung getragen. Der Erwerb der polnischen Sprache ist durch viele Faktoren geprägt, und eine Rückwirkung – im Sinne der Übertragung von Muster und/ oder Strukturen der deutschen Sprache in die Erstsprache Polnisch – ist zu erwarten. Mit dieser Auswertungskategorie sollen wichtige Bezüge zu der Cummins'schen Theorie der Interdependenz (vgl. CUMMINS 1981) zweier Sprachen hergestellt werden, wobei der Einfluss der Zweitsprache Deutsch auf die Erstsprache Polnisch mit dieser Kategorie bestätigt oder widerlegt werden soll. Mit dem Instrument *Tulpenbeet* für das Polnische soll der Transfer von

der deutschen Sprache ins Polnische auf der semantischen Ebene (Lexik), der morphologisch-syntaktischen Ebene (Grammatik), der pragmatischen Ebene (Textstruktur, Textsortenwissen) und der literalen Ebene (Orthografie) erfasst werden. Die Erfassung der sprachlichen Phänomene auf diesen Ebenen soll wichtige Hinweise auf die individuelle Dynamik des Sprachaneignungsprozesses liefern. Diese Auswertungskategorie zeichnet eine breitere Aussagekraft, indem sie Informationen über die folgenden Qualifikationen liefert: pragmatische Qualifikation I und II, semantische, morphologisch syntaktische, und literale Qualifikation.

7 Ergebnisse der empirischen Prüfung des Entwurfs

Der Entwurf der Adaptation des Instruments *Tulpenbeet* für das Polnische soll den Weg zur Erfassung der schriftsprachlichen Fähigkeiten, besonders der Erzählfähigkeit, bei Polnisch-Deutsch sprechenden Schülerinnen und Schülern ebnen. Mit der Adaptation soll ermöglicht werden, dass ein umfassendes Bild über die schriftsprachlichen Fähigkeiten der Kinder, die im mehrsprachigen Aneignungskontext erworben werden, in Form von Profilanalysen für beide Sprachen gezeigt werden. Diese sind für weitere kompetenzorientierte, sprachliche Förderung fundamental. Damit der konzipierte Auswertungsbogen für das Polnische seinen Zweck erfüllen kann, muss allenfalls vorerst seine Validität überprüft werden.

In diesem Kapitel wird die Erhebung der Daten mittels *Tulpenbeet* erläutert und die Tauglichkeit des konzipierten Auswertungsbogens für das Polnische überprüft.

7.1 Durchführung der Sprachstandserhebung

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden Sprachstandserhebungen mit der polnischen und der deutschen Version des Instruments *Tulpenbeet* durchgeführt. Das Ergebnis der Schreibprobenauswertung stellt ein individuelles Sprachprofil der Probandinnen und Probanden in der deutschen und polnischen Sprache dar (siehe Anhang: Auswertung der Texte der Probandinnen und Probanden), wobei diese in der Arbeit nicht explizit behandelt werden. Die praktische Erprobung des Instrumentenentwurfs wurde mit dem Ziel durchgeführt, dessen Tauglichkeit zu prüfen. Die Analyse der Schreibproben in der polnischen Sprache anhand des adaptierten Auswertungsbogens und der Auswertungshinweise sollte zeigen, ob der Auswertungsbogen und die einzelnen Auswertungskategorien mit den dazugehörigen Indikatoren für das Polnische tauglich sind und ob tatsächlich die gefragten Kompetenzen erfasst werden können (s. Kap. 7.2).

Die Durchführung der Untersuchung hat eine polnische Schule ermöglicht, es war eine nach Jan III Sobieski benannte Schule im 23. Wiener Gemeindebezirk. Der Polnischunterricht wird in dieser Schule unter der Woche für alle Klassenstufen angeboten. Die Schuldirektorin Frau mgr Hanna Kaczmarczyk, befürwortete die Idee der Durchführung einer Sprachstandserhebung als durchaus sinnvoll und notwendig. Diese fand dann mit Kindern der vierten Klasse im Jahr 2015 statt. Während des ersten Treffens mit der Klasse, die aus 14 Polnisch-Deutsch sprechenden Kindern besteht, wurden die Schülerinnen und Schüler über die Teilnahme an der

Untersuchung sowie über den Ablauf, Sinn und Zweck der Erhebung informiert. Vor allem wurden die Kinder darauf hingewiesen, dass die geschriebenen Texte für diese Masterarbeit ausgewertet werden und das Ergebnis keinen Einfluss auf ihre Abschlussnote haben wird.

Nachdem die beiden Termine der Sprachstandserhebung mit der Lehrkraft festgelegt worden sind, wurden die minderjährigen Kinder darum gebeten, eine in deutscher und polnischer Sprache verfasste Einverständniserklärung für die Teilnahme an den Erhebungen, den Sorgeberechtigten zum Unterschreiben vorzulegen.

Die erste Erhebung mit der polnischen Version wurde am 08. Mai 2015 in dieser Schule durchgeführt, es haben 12 Schülerinnen und Schüler daran teilgenommen. Bevor die Aufgabenhefte ausgeteilt wurden, wurden die Informationen zur Aufenthaltsdauer in Österreich gesammelt und die Kinder wurden über die Modalitäten der Erhebung informiert. Es wurde ihnen mitgeteilt, dass sie für die Lösung der Schreibaufgabe 30 Minuten Zeit haben und sie während des Schreibens miteinander nicht kommunizieren sollen. Sechs Probandinnen und Probanden haben dafür mehr als 30 Minuten benötigt.

An der zweiten Erhebung mit der deutschen Version des Instruments *Tulpenbeet*, die zwei Wochen später am 22. Mai 2015 stattfand, haben 12 Probandinnen und Probanden teilgenommen. Diesmal haben die meisten von ihnen für die Bearbeitung der Schreibaufgabe weniger als 30 Minuten gebraucht.

Im Rahmen der Erhebungen wurden insgesamt 24 Texte¹⁵⁰ von Schülerinnen und Schülern im Alter von 9 bis 11 Jahren in beiden Sprachen gewonnen und diese wurden mithilfe von Auswertungsbögen und Auswertungshinweisen in den beiden Sprachen analysiert.

Zum Zeitpunkt der Sprachstandserhebung waren neuen Kinder elf Jahre alt, zwei zehn und ein Kind neun Jahre alt. Die gesammelten Daten zu der Aufenthaltsdauer in Österreich haben ergeben, dass sieben Probandinnen und Probanden in Österreich geboren wurden, vier Probandinnen und Probanden sind mit drei Jahren nach Österreich gekommen und ein Proband mit vier Jahren. Damit die Anonymität der Schülerinnen und Schüler gewährleistet wird, wurden die Probandinnen und Probanden nur mit Vornamen aufgezeichnet (siehe Anhang: Auswertung der Texte der Probandinnen und Probanden).

150 Zwei Kinder – der Proband mit der Identifikationsnummer 10 und die Probandin mit der Identifikationsnummer 11 – haben an den Erhebungen nicht teilgenommen.

7.2 Tauglichkeit des Instruments

Der Versuch des im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Adaptationsverfahrens des Instruments *Tulpenbeet* wurde mit dem Ziel unternommen, dieses in der Sprachstandsdiagnostik einsetzen zu können. Der letzte Schritt, der unentbehrlich ist, ist die Überprüfung der Tauglichkeit des adaptierten Auswertungsbogens für das Polnische. Die Untersuchungsergebnisse selbst, also die individuellen Profilanalysen in der deutschen und polnischen Sprache werden hier hingegen nicht interpretiert. Die Analyse der gewonnenen polnischen Texte soll eine Antwort auf die Frage liefern, ob die fünf sprachlichen Dimensionen mit den dazu ausgewählten Indikatoren tatsächlich die Text- und Erzählkompetenz mit besonderem Blick auf die konzeptionell schriftliche „Sprache der Bildung“ im Polnischen erfassen und somit das fundamentale Kriterium der Validität erfüllen.

1) Textbewältigung

Die Auswertung der polnischsprachigen Texte hat bestätigt, dass diese sprachliche Dimension mit den dazu ausgewählten Indikatoren zur Bewertung der aktuellen, textbezogenen Handlungsfähigkeit eines/ er bestimmten Probanden/ in geeignet ist. Durch die Erfassung und die Analyse dieser Auswertungskategorie können wertvolle Aussagen über die Erzählfähigkeit der Schülerinnen und Schüler im Polnischen getroffen werden. Diese zeigt sich im adäquaten Umgang mit der Textsorte Erzählung im Medium der Schrift. An diesem Umgang lassen sich die Kenntnisse und das Wissen über Konventionen einer Erzählung im Polnischen messen.

a) Aufgabenbewältigung

Die Auswertung dieser Kategorie liefert eine eindeutige Antwort auf die Frage, in welchem Grad der Vollständigkeit die einzelnen Abbildungen in Form eines Erzähltextes wiedergegeben wurden. Die in der polnischen Sprache angegebenen Beschreibungen der fünf Szenen der Bildergeschichte haben die Wertung der einzelnen Szenen erleichtert und die Zuordnung zu bestimmten Kategorie, nicht‘, *angedeutet‘*, *einfach‘*, *unvollständig‘*, *einfach*, *„vollständig‘*, *ausführlich‘* ermöglicht. Diese Bewertungskategorien samt den dazugehörigen Hinweisen wurden aus der deutschen Version in unveränderter Form übernommen und haben sich in den polnischen Auswertungsbögen auch bewährt.

b) Literarische Elemente

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass diese Kategorie eine Antwort auf die Frage liefert, inwiefern die Probandinnen und Probanden die textsortenspezifische Norm in der Produktion der Erzählung umgesetzt und somit beachtet haben. Die Analyse der Gestaltung von Einleitung

und Schluss sowie die Analyse der narrativen Gestaltungselemente, haben bestätigt, dass anhand des gesamten Indikators *literarische Elemente*, die Text- und Erzählkompetenz von Probandinnen und Probanden erfasst werden konnten. Die Gestaltung der Einleitung und des Schlusses zeigt, ob es die Probandinnen und Probanden geschafft haben, die in der Bildsequenz dargestellten Aktanten, Gegenstände, Vorgänge sowie Zusammenhänge in der polnischen Sprache, textsortengerecht zu verschriftlichen. Im Gegensatz zur deutschen Version ist bei der Kategorie Gestaltung des Schlusses das Kriterium *Koniec – Ende* nicht vorhanden. Dies ist damit zu begründen, dass den polnischen Textsortenkonventionen einer Erzählung zufolge, diese mit keinen abschließenden Wörtern beendet wird. *Koniec* wurde in polnischen Texten mehrmals eingesetzt (vgl. Auswertung der Texte der Probandinnen und Probanden – Lia¹⁵¹, Caro, Luk, Philo, Awi, Evi, Pato) und wird in der Kategorie Interferenz (Pragmatik – Textsortenwissen) gesondert erfasst.

Eine weitere Analyse der narrativen Gestaltungselemente erlaubt es, sprachliche und inhaltliche Phänomene, die als wichtige Anzeichen für eine weiter entwickelte Erzählfähigkeit gelten, zu erfassen. Zu den bereits in der deutschen Version vorhandenen Gestaltungselementen wurden zusätzlich weitere eingeführt: *Interjektionen; Kommentar und Wertung des Autors; rhetorische Fragen; Vergleiche; Metaphern und Redewendungen; und die Aneinanderreihung von Verben*. Im Laufe der Auswertung hat sich gezeigt, dass außer *Interjektionen und Aneinanderreihungen von Verben*, andere eingeführte Phänomene vorhanden sind (vgl. Auswertung der Texte der Probandinnen und Probanden – *Kommentar und Wertung des Autors* – Lia, Caro; *rhetorische Frage* – Evi; *Metaphern, und Redewendungen* – Caro). Da die Gültigkeit der Phänomene *Interjektionen und Aneinanderreihung von Verben* ¹⁵²sich anhand der Auswertung der Texte nicht bestätigt hat, wurden diese Elemente aus dem Auswertungsbogen entfernt. Anhand der Auswertung wurde die These bestätigt, dass die Verwendung narrativer Gestaltungselemente der Erzählung die nötige und auch erwartete Emotionalität, Expressivität und Spannung verleihen.

Die Analyse dieser Auswertungskategorie hat gezeigt, dass die Texte der Probanden und Probandinnen, bei denen bei der Gestaltung der Einleitung und des Schlusses formelhafte Floskeln nicht auftreten und narrative Gestaltungselemente vereinzelt oder kaum eingesetzt werden, sich eher einer situativen Beschreibung und nicht einer Erzählung nähern (vgl. Auswertung der Texte der Probandinnen und Probanden – Luk, Philo, Awi).

151 Die Namen der Probandinnen und Probanden wurden geändert, um die Anonymität zu gewährleisten.

152 vgl. JÓŹWICKI 1984: 131; NAGAJOWA 2003: 20; WĘGLIŃSKA 1997: 17.

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Die Auswertung dieser Kategorie hat bestätigt, dass dieser Indikator es auszuwerten erlaubt, wie die Probandinnen und Probanden mit der Gestaltungsfreiheit umgehen können, und das mit Fragezeichen versehene Bild thematisieren. Im Laufe der Analyse einer möglichen Aktion der Kinder im Zusammenhang mit dem Sturz des Mannes hat sich gezeigt, dass es bei drei Texten (vgl. Auswertung der Texte der Probandinnen und Probanden – Lia, Bert, Oria) Zuordnungsschwierigkeiten gab und diese die Kategorien, *implizit*, und *explizit* betrafen. Es war aber nicht notwendig zusätzliche Bewertungskategorien einzuführen, sondern die Beschreibung dieser Kategorien wurde nachträglich beispielhaft erklärt. In fünf untersuchten Texten wurde die Handlung der Kinder im Zusammenhang mit dem Sturz des Mannes nicht thematisiert (vgl. Auswertung der Texte der Probandinnen und Probanden – Luk, Philo, Awi, Evi, Pato). Die aus der deutschen Version übernommenen Bewertungskategorien, *nicht*, *implizit*, *explizit*, *szenisch ausführlich* haben sich im polnischen Auswertungsbogen als geeignet erwiesen. Dieser Indikator deutet ausdrücklich auf das Vorhandensein der Text- und Erzählkompetenz bzw. deren Mangel hin.

d) Anzahl der Bilder

Mit der Auswertung dieser Kategorie konnte untersucht werden, ob alle dargestellten Bilder versprachlicht wurden.

e) Textstrukturierung durch Absatzmarkierung

Diese Auswertungskategorie wurde für den Auswertungsbogen im Polnischen neu geschaffen. Aus der Forschung zum Erzählerwerb geht hervor, dass die Strukturierung des Textes in drei Abschnitte mit einem graphischen Einzug als Indiz für die Beachtung der textsortenspezifischen Normen gilt. Im Laufe der Auswertung der Texte der Probandinnen und Probanden hat sich gezeigt, dass in keinem der untersuchten Texte Absätze graphisch mittels Einzug hervorgehoben wurden. Die Bedeutung dieser Kategorie wird dadurch unterstrichen, somit stellt die Berücksichtigung der formalen Textgestaltungs-kriterien einer Erzählung im Polnischen einen Hinweis auf eine vorhandene Textkompetenz dar. Die Auswertung ist ein klares Indiz dafür, dass dieser Bereich eine Förderung benötigt.

2) Wortschatz

Die Auswertung dieser sprachlichen Dimension hat gezeigt, dass sowohl allgemeine Nomen, Verben und Adjektive, als auch der textsortenspezifische, expressive Wortschatz reichlich vorhanden sind. Nur in einem dem Text kommen keine expressiven Nomina und Adjektive vor (vgl. Auswertung des Textes des Probanden – Luk). Diese aussagekräftigen Bereiche des

Wortschatzes können als stabile Indikatoren für die Erfassung des Sprachentwicklungsstandes im Polnischen gelten. Darüber hinaus zeigen Analysen der polnischen Erzähltexte, dass der Gebrauch des textsortenspezifischen Wortschatzes den Erzählungen die nötige Emotionalität verleiht. Die Tabellen wurden ebenfalls nachträglich um einen sich wiederholenden Wortschatz ergänzt.

3) Elemente der „Sprache der Bildung“

Die Analyse dieser Auswertungskategorie lässt deutlich schlussfolgern welche sprachlichen Phänomene im Kontext der Schriftsprachlichkeit sich als plausible Indikatoren erweisen. In den untersuchten Texten kommen alle der vorgeschlagenen Indikatoren vor: *Nominalisierungen, deadjektivische Adverbien, adjektivische Attribute, Partizipien, Passiv, Modus, Ausdrücke der „Sprache der Bildung“*. Anzumerken ist, dass Partizipien nur in einem Text (vgl. Auswertung der Texte der Probandinnen und Probanden – Inga) und Passivbildungen in keinem Text vorgekommen sind. Diese sprachlichen Phänomene sind auf dieser Etappe der Bildung sehr wichtig, weil sie auf ein hohes bildungssprachliches Niveau hindeuten.

4) Satzverbindungen

Der endgültigen Auswertung der Texte konnten klare Aussagen entnommen werden. Die gewählten sprachlichen Mittel und Konnektoren, die Sätze miteinander verknüpfen, damit ein Text auf der Satzebene (Kohäsion) und auch auf der Textebene (Kohärenz) zu einer Erzählung werden kann, sind gegeben. Der Grad der Fähigkeiten wie man Sätze miteinander verknüpft, sodass eine kohärente Erzählung entsteht, wurde anhand von Adverbien, bestimmten Konjunktionen und Präpositionalphrasen untersucht. Die Analyse bestätigt, dass diese in den polnischen Texten reichlich vorhanden waren. In dem Auswertungsbogen wurden ebenfalls Satzverbindungsmittel und Adverbien nachträglich eingetragen, die in den Texten wiederholt vorkommen. Die Auswertung gibt Auskunft über die schriftliche Textualität und die individuelle Ausprägung der Text- und Erzählkompetenz.

Die Untersuchung der Syntax hat gezeigt, wie Probandinnen und Probanden ihre Sätze miteinander verbinden. In Hinblick darauf hat sich die Einführung der Kategorie interimsprachlicher Äußerungen als sinnvoll erwiesen. In einigen Texten wurden Sprachformen verzeichnet, die der erstsprachlichen Kompetenz nicht entsprechen. In den meisten Fällen betraf dies Endungen an Subjekten und an Verben. Insgesamt bildet diese Kategorie im Kontext der konzeptionellen Schriftlichkeit einen wichtigen Indikator für den Stand der Entwicklung der komplexen Satzmuster.

5) Interferenzen

Trotz einer relativ kleinen Stichprobe von nur 12 Texten in der polnischen Sprache, konnte die Plausibilität dieser Auswertungskategorie bestätigt werden. Die Auswertung der Texte bestätigt, dass die Interdependenz in Form vom Transfer aus der deutschen Sprache ins Polnische, gegeben ist. Interferenzen wurden auf allen Ebenen bewiesen: auf der semantischen Ebene - Lexik (vgl. Auswertung der Texte der Probandinnen und Probanden – Ani, Bela, Luk, Bert, Evi), auf der morphologisch-syntaktischen Ebene – Grammatik (vgl. Auswertung der Texte der Probandinnen und Probanden – Pato), auf der pragmatischen Ebene – (Textsortenwissen) (vgl. Auswertung der Texte der Probandinnen und Probanden – Lia, Caro, Luk, Philo, Awi, Evi, Pato) und auf der literalen Ebene – Orthografie (vgl. Auswertung der Texte der Probandinnen und Probanden – außer Caro und Evi). Anzumerken ist, dass der Großteil der Interferenzen auf der literalen Ebene (durch die Übernahme von Großbuchstaben bei Nomen) oder auf der pragmatischen Ebene (Textsortenwissen) durch das Beenden der Erzählung mit dem Wort ‚*Koniec*‘ auftreten. Mit der Erschaffung dieser Auswertungskategorie wird die Erforschung mehrsprachiger Sprachentwicklungsprozesse in Hinblick auf den Schriftspracherwerb, der den Faktor der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit berücksichtigen, ermöglicht.

Mit der tiefgründigen Analyse und Überprüfung sämtlicher oben aufgezählter Kategorien konnte jedenfalls schlussendlich die Tauglichkeit des Instruments *Tulpenbeet* bestätigt werden. Dadurch wird *Tulpenbeet* zu einem validen Instrument, welches in der Sprachstandsdiagnostik zur Erfassung der Text- und Erzählkompetenz von Polnisch-Deutsch sprechenden Kindern im Medium der Schriftlichkeit eingesetzt werden kann.

8 Schlussfolgerungen

„Kennst du viele Sprachen – hast du viele Schlüssel für ein Schloss“ (Voltaire)¹⁵³

Voltaire's Zitat – obwohl nicht direkt auf den schulischen Kontext bezogen – weist auf die Thematik hin, dass jede lebensweltlich erworbene Sprache von Kindern oder Jugendlichen, mit Migrationshintergrund oder auch ohne, eine wertvolle Ressource ist, welche von Bildungseinrichtungen wahrgenommen, wertgeschätzt und im Regelunterricht aktiv genutzt werden soll. Da die Welterkundung und -erschließung in der Sprache und durch die Sprache stattfindet, können mehrsprachige Kinder und Jugendliche sowohl sprachliches als auch außersprachliches Wissen und Können in den Unterricht einbringen, und daraus Vorteile ziehen. Dabei soll den bildungssprachlichen Kompetenzen, die im Medium aller Sprachen gewonnen werden können, eine wichtige Rolle für den Schulerfolg zugesprochen werden. In diesem Sinne sind mehrsprachige Kompetenzen als der Schlüssel zum Bildungserfolg zu betrachten. Mehrsprachigkeit als Potenzial im Bildungsprozess zu sehen, erlaubt die zahlreichen Vorteile im Sinne des Cummins'schen „Doppel-Eisberg-Modells“ (CUMMINS 1984) für das Lernen zu nutzen, die u. a. in Transferprozessen von Kompetenzen von einer Sprache auf die andere, die Entwicklung von bildungssprachlichen Registern und der Sprachbewusstheit liegen. Eine unzureichende bzw. sogar fehlende Förderung der erworbenen Sprachen kann bedeuten, dass man viel mehr als nur Kompetenzen verliert. Es geht ein fundamentaler Teil von sich selbst verloren. Besonders angesichts gravierender Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, soll das Anstreben nach Anerkennung und Förderung der verfügbaren sprachlichen Ressourcen in Bildungseinrichtungen ein prioritäres Bildungsziel sein.

Um allerdings den Nutzen von mehrsprachiger Bildung sichtbar zu machen, muss ein didaktisches Umdenken erfolgen, indem im Unterricht die sprachliche Heterogenität, sowie die unterschiedlichen Bildungsbedingungen und -voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden. Der Weg zu sprachlicher Entfaltung der zwei- und mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen wird im ersten Schritt dadurch gebahnt, indem das gesamte sprachliche Repertoire ermittelt, an die Sprachstandsdiagnose anknüpfend nachhaltig gefördert wird.

Die Perspektive auf den sich ständig ausweitenden und ändernden Sprachstand eines Kindes

¹⁵³ vgl. <https://www.zitat-des-tages.de/zitate/kennst-du-viele-sprachen-hast-du-viele-schluessel-fuer-ein-schloss-voltaire> (Stand: 15.07.2019).

und Jugendlichen, der einem lebendigen Organismus ähnelt und dadurch nicht in seinen Einzelteilen, sondern als Gesamtheit sprachlicher Fähigkeiten zu betrachten ist, zielt darauf ab, diesen auf jeder Etappe der Bildung anhand mehrsprachig angelegter, diagnostischer Instrumente zu ermitteln.

Ausgehend vom wissenschaftlich untermauerten Gedanken, dass eine angemessene, zielgerichtete, sprachliche Bildung und Förderung der Kinder und Jugendlichen – nicht nur mit Migrationshintergrund, sondern auch ohne – auf Grundlage einer Sprachstandsdiagnose gestalten werden sollte, wurden die Argumentationslinien in dieser Masterarbeit aufgebaut. Die Auseinandersetzung mit der Problematik der Sprachstandsdiagnose führte zum Erkenntnis, dass sprachstandsdiagnostische Instrumente, die sich an mehrsprachige Kinder und Jugendliche richten, eine Reihe an linguistischen, pädagogischen, diagnostischen und testtheoretischen Anforderungen, die ihre Qualität sichern, zu erfüllen haben. Mit der Entwicklung der anforderungsgerechten Instrumente wird den pädagogischen Lehrkräften ein valides Werkzeug zur Erfassung der mehrsprachigen Fähigkeiten zur Verfügung gestellt, und die anschließende, sprachliche Bildung sowie Förderung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit soll dadurch ermöglicht werden.

In diesem Sinne ist die Entwicklung mehrsprachig orientierter Verfahren zur Sprachstandsdiagnose ein Meilenstein auf dem Weg zur diagnosegestützten Förderung der migrationsbedingten „Sprachigkeit“ (BUSCH 2013) der Kinder und Jugendlichen, welche die Ausschöpfung der vorhandenen sprachlichen Potenziale ermöglicht und somit einen gelungenen Spracherwerb und eine positive Persönlichkeitsentfaltung nach sich zieht. Es ist darüber hinaus ein wissenschaftsfundierter Lösungsweg für die gegenwärtige Schule der Migrationsgesellschaft in amtlich deutschsprachigen Regionen, die mit der strikten deutschen Monolingualisierung der Mehrsprachigen brechen sollte. Dieser Weg führt in Richtung der Individualisierung der Lehr- und Lernprozesse und kann durchgehend der Bildungsdiskrepanz, der „Schlechterstellung“ (DIRIM/ MECHERIL 2010) sowie gewollter und ungewollter Diskriminierung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entgegenwirken.

Mit der Adaptation des förderdiagnostischen Instruments *Tulpenbeet* für die polnische Sprache, wird dem Desiderat nachgegangen, den Aneignungsstand in der Schreibkompetenz Polnisch-Deutsch sprechender Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem im amtlich deutschsprachigen Raum zu diagnostizieren. Die textuelle Durchformung des Unterrichts und das Beherrschen der Bildungssprache bzw. der „Sprache der Bildung“ erfordern die Entwicklung solcher Instrumente, die mit den Anforderungen der Institution Schule korrespondieren und zugleich der Zweitsprachaneignung unter den Migrationsbedingungen

Rechnung tragen. Mit dem validen Instrument eröffnet sich die Möglichkeit, die auf der zweiten Etappe der Bildung gefragten Kompetenzen, nämlich Text- und Erzählkompetenz mit besonderem Blick auf die bildungssprachlichen Fähigkeiten bei Polnisch-Deutsch sprechenden Schülerinnen und Schülern im Medium der Schrift zu erheben und dabei die individuellen Schwierigkeiten und Ressourcen der Schülerinnen und Schüler in beiden Sprachen offenzulegen. Mit den Ergebnissen in Form von Profilanalysen, die ein detailliertes Bild über die „Gesamtsprachlichkeit“ (SCHROEDER/ STÖLTING 2005) liefern, können die gefragten Kompetenzen bei Lernenden in heterogenen Klassen aufgebaut, eingeübt, erweitert, reflektiert und schließlich transferfähig gemacht werden, um auf diese Art und Weise diese im regulären Unterricht translingual zu nutzen.

Die Auswertung der Ergebnisse im Rahmen des adaptierten *Tulpenbeet*-Instruments für die polnische Sprache hat deutlich den Bedarf nach dieser Art von Sprachstandserhebung gezeigt und auf die grundlegenden Probleme hingewiesen. Zwei- und Mehrsprachigkeit muss einen fixen Platz in der pädagogischen Diagnostik einnehmen. Nur durch eine kontinuierliche Erhebung des gesamten Sprachstandes mittels tauglicher Instrumente, können Fortschritte erfolgen und das Potenzial einer durchgängigen Sprachbildung existent gemacht werden. Durch das kritische Betrachten der Anforderungen an bestehende Verfahren, sowie den Anspruch an die Entwicklung von neuen, bildungssprachsensiblen, mehrsprachigen Instrumenten, können Perspektiven erzeugt und diese um die Dimension einer durchgängigen Sprachbildung erweitert werden. Dies sind die entscheidenden Faktoren, die einem Forschungsprojekt wie diesem, im Rahmen dieser Arbeit, eine gewichtige Sinnhaftigkeit verleihen und einen Wegweiser definieren für die weiterführende Forschung, und vor allem für die Entwicklung in Hinblick auf die Schule der Zukunft, die mehrsprachig ist und mehrsprachig bleiben wird.

Literaturverzeichnis

- AHRENHOLZ**, Berndt (2017a): Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 3-20.
- AHRENHOLZ**, Berndt (2017b): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 102-120.
- BARTNICKA**, Barbara/ **HANSEN**, Björn/ **KLEMM**, Wojtek/ **LEHMANN**, Volkmar/ **SATKIEWICZ**, Halina (2004) (Hrsg.): Grammatik des Polnischen. München: Verlag Otto Sagner.
- BECKER-MROTZEK**, Michael/ **EHLICH**, Konrad/ **FÜSSENICH**, Iris/ **GÜNTHER**, Hartmut/ **HASSELHORN**, Marcus/ **HOPF**, Michaela/ **JEUK**, Stefan/ **LENGYEL**, Drorit/ **NEUGEBAUER**, Uwe/ **PANAGIOTOPOULOU**, Argyro/ **STANAT**, Petra/ **WILBERT**, JÜRGEN (2013): Ein Bewertungsrahmen für fundierte Sprachdiagnostik in der Kita. Qualitätsmerkmale für Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- BECKER-MROTZEK**, Michael/ **ROTH**, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 11-36.
- BERENDES**, Karin/ **DRAGON**, Nina/ **WEINERT**, Sabine/ **HEPPT**, Birgit/ **STANAT**, Petra (2013): Hürde Bildungssprache? Eine Annäherung an das Konzept „Bildungssprache“ unter Einbezug aktueller empirischer Forschungsergebnisse. In: Redder, Angelika/ Weinert, Sabine (Hrsg.): Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Interdisziplinäre Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 17-41.
- BÖHME**, Katrin/ **HEPPT**, Birgit/ **STANAT** Petra (2017): Zentrale Befunde des Bildungsmonitorings zu zuwanderungsbezogenen Disparitäten und Ansatzpunkte für sprachliche Fördermaßnahmen. In: Michael Becker-Mrotzek/ Hans-Joachim Roth (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster/ New York: Waxmann, 187- 210.

- BREDEL**, Ursula (2007): 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. BMBF. Bonn, S. 78- 119.
- BREHMER**, Bernhard (2016): Bestimmung des Sprachstands in einer Herkunftssprache: Ein Vergleich verschiedener Testverfahren am Beispiel des Polnischen als Herkunftssprache in Deutschland. In: Glottodidactica: An International Journal of Applied Linguistics XLIII/1, S. 39-52.
- BUSCH**, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.
- BÜHRIG**, Kristin/ **DUARTE**, Joanna (2013): Zur Rolle lebensweltlicher Mehrsprachigkeit für das Lernen im Fachunterricht – ein Beispiel aus einer Videostudie der Sekundarstufe II. In: Gruppendynamik, Organisationsberatung. Wiesbaden: Springer, 245-275.
- CANTONE**, Katja Francesca (2011): Förderung der Zweisprachigkeit in Erwerb und (Schul-) Alltag: Eine neue Sicht auf sukzessive Bilinguale. In: Baur, Rupprecht S./ Hufeisen, Britta (Hrsg.): „Vieles ist sehr ähnlich“. Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 225-247.
- CUMMINS**, James (1984): Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon, England: Multilingual matters.
- CUMMINS**, James (1981): Interdependence of First- and Second-Language Proficiency in Bilingual Children. In: Bialystok, Ellen (Hrsg.): Language Processing in Bilingual Children. Cambridge, S.70-89.
- CHLOSTA**, Christoph/ **OSTERMANN**, Torsten (2017): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 21-40.
- DANNERER**, Monika (2018): Erzählerwerb in der Zweitsprache. In: Griebhaber, Wilhelm/ Schmölzer-Eibinger, Sabine/ Roll, Heike/ Schramm, Karen (Hrsg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, S. 94-107.
- DE CILLIA**, Rudolf (2013): Spracherwerb in der Migration. Infoblätter des Referats für Migration und Sprache Nr. 3/2013. Wien: bm: ukk. Sa http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/nr_3_11.pdf. (Stand: 28.07.2018).

- DITTMANN, Alina** (2015): Der Begriff >Bildungssprache< im Erst- und Zweitsprachenunterricht. In: Dittmann, Alina/ Giblak, Beata/ Witt, Monika (Hrsg.) Bildungsziel: Mehrsprachigkeit. Towards the Aim of Education: Multilingualism, Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 258-281.
- DIRIM, Inci** (2015a): Der herkunftssprachliche Unterricht als symbolischer Raum. In: Dirim, Inci/ Gogolin, Ingrid/ Knorr, Dagmar/ Krüger-Potratz, Marianne/ Lengyel, Drorith/ Reich, Hans H./ Weise, Wolfram (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster: Waxman, S.61-74.
- DIRIM, Inci** (2015b): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf/ Steinbach, Anja (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik, S. 25-48.
- DIRIM, Inci**: „Jemand hat Migrationshintergrund“ oder „Jemand hat einen Migrationshintergrund“? Eine zuschreibungskritisch-linguistische Reflexion., S. 435-439. Online abrufbar unter: https://www.donauuni.ac.at/imperia/md/content/departement/migrationglobalisierung/publikationen/festschrift/435_dirim.pdf (Stand: 28.01.2018).
- DIRIM, Inci** (2007): Sprachkontaktphänomene und begleitende Sprachstandsdiagnostik – Möglichkeiten und Desiderata. In: Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Neumann, Ursula (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann. Bd.3, S. 114-130.
- DIRIM, Inci/ HAUENSCHILD, Katrin/ LÜTJE-KLOSE, Birgit** (2008): Einführung: Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. In: Dirim, Inci/ Hauenschild, Katrin/ Lütje-Klose, Birgit/ Löser, Jessica M./ Sievers, Isabel (Hrsg.): Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 9-21.
- DIRIM, Inci/ KREHUT, Anne Kristin** (2017): Sprachgebrauch außerhalb der Schule. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 535-547.
- DIRIM, Inci/ MECHERIL, Paul** (2010a): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/ Castro Varela, Mariá do Mar/ Dirim, Inci/ Kalpaka, Annita/ Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 99-120.

- DIRIM, Inci/ MECHERIL, Paul (2010b):** Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul/ Castro Varela, Mariá do Mar/ Dirim, Inci/ Kalpaka, Annita/ Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S.121-149.
- DIRIM, Inci/ POKITSCH, Doris (2017):** Migrationspädagogische Zugänge zu „Deutsch als Zweitsprache“. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 95-108.
- DÖLL, Marion (2013):** Sprachdiagnostik und durchgängige Sprachbildung – Möglichkeiten der Feststellung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher in der Sekundarstufe. In: Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Ute, Michel/ Reich, Hans H (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann, S. 170-180.
- DÖLL, Marion (2012):** Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Prüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens. FÖRMIG Edition Band 8. Münster: Waxmann.
- DÖLL, Marion/ DIRIM, Inci (2011a):** Sprachstandsdiagnose. In: Erziehung und Unterricht. Jänner/Februar 2-1, S. 1-10.
- DÖLL, Marion/ DIRIM, Inci (2011b):** Mehrsprachigkeit in der Sprachdiagnostik. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS, S. 153-167.
- DÖLL, Marion/ FRÖHLICH, Lisane/ DIRIM, Inci (2013/ 2014):** Sprachstandsdiagnostik in Österreich. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Mehrsprachigkeit. Catedra Magistrorum-Lehrerforschung, S. 61-79.
- DÖLL, Marion/ HÄGI, Sara (2014):** Sprachkompetenzdiagnose und Sprachbildung: Anforderungen an Lehrkräfte. In: Wegner, Anke/ Vetter, Eva (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich. Opladen: Budrich UniPress, S. 209-228.
- DÖLL, Marion/ ROTH, Hans- Jürgen/ SIEMON, Jens (2009):** Computergestützte Analyse gesprochener Kindersprache? Entwicklung und Erprobung eines parsergestützten Sprachtools für das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünffähriger (HAVAS5). In: Lengyel, Drorit/ Reich, Hans H./ Roth, Hans- Jürgen/ Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Band 5. Münster: Waxmann. S. 71-90.

- EHLICH**, Konrad (2009): Sprachaneignung – was man weiß, und was man wissen müsste. In: Lengyel, Drorit/ Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim/ Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachstandsdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition band 5. Münster: Waxmann, S. 15-24.
- EHLICH**, Konrad (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (= Bildungsreform Band. 11) Bonn, S. 11-75.
- EHLICH**, Konrad/ BREDEL, Ursula/ REICH, Hans H. (Hrsg.) (2008a): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Band 29/I. Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online abrufbar unter: home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/bildungsforschung_band_neunundzwanzig.pdf (Stand:10.11.2018).
- EHLICH**, Konrad/BREDEL, Ursula/REICH, Hans H. (Hrsg.) (2008b): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Band 29/II. Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- FEILKE**, Helmuth, (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, H. 233. S. 4-13.
- FÜRSTENAU**, Sara (2011): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-50.
- FÜRSTENAU**, Sara/ NIEDRIG, Heike (2010): Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In: Krüger-Potratz, Marianne/ Neumann, Ursula/ Reich, Hans H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann, S. 289-295.
- GANTEFORT**, Christoph (2013a): Schriftliches Erzählen mehrsprachiger Kinder. Entwicklung und sprachenübergreifende Fähigkeiten. Münster: Waxmann.
- GANTEFORT**, Christoph (2013b): , Bildungssprache ‘ – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Michel, Ute/ Reich, Hans. H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. FÖRMIG Edition, Band 9. Münster: Waxmann, S. 71-105.

- GANTEFORT**, Christoph/ **ROTH**, Hans-Joachim (2010): Sprachdiagnostische Grundlagen für die Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. VS Verlag, S. 573-591.
- GANTEFORT**, Christoph/ **ROTH**, Hans-Joachim (2008): Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FÖRMIG-Instrument ‚Tulpenbeet‘. In: Thorsten Klinger/ Knut Schwippert/ Birgit Leiblein (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG (= FÖRMIG Edition Band 4.) Münster: Waxmann, S. 29- 50.
- GOGOLIN**, Ingrid (2017): Sprachliche Bildung als Feld von sprachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 37-54.
- GOGOLIN**, Ingrid (2014): Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Hamburg: Springer Verlag, S. 407-431.
- GOGOLIN**, Ingrid (2013): Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch ‚Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert ‘. In: Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Michel, Ute/ Reich, Hans. H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. FÖRMIG Edition, Band 9. Münster: Waxmann, S. 7-18.
- GOGOLIN**, Ingrid (2010): Stichwort: Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. VS Verlag, S. 530-547.
- GOGOLIN**, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York: Waxmann.
- GOGOLIN**, Ingrid/ **DIRIM**, Inci/ **KLINGER**, Thorsten/ **LANGE**, Imke/ **LENGYEL**, Drorit/ **MICHEL**, Ute/ **NEUMANN**, Ursula/ **REICH**, Hans H./ **ROTH**, Hans-Joachim/ **SCHWIPP**ERT, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG. Bilanz und Perspektiven eines Modelprogramms (=FÖRMIG Edition Band 7). Münster: Waxmann.
- GOGOLIN**, Ingrid / **LANGE**, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 107–127.
- GOGOLIN**, Ingrid/ **LANGE**, Imke unter Mitarbeit von **GRIEBBACH**, Dorothea (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung (FÖRMIG Material Band 2). Münster: Waxmann.

- HABERMAS**, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften. München/ Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 36–51.
- INGENKAMP**, Karlheinz / **LISSMAN**, Urban (2008): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 6. neu ausgestattete Auflage. Weinheim/ Basel: Beltz.
- JEUK**, Stefan (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnostik – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- KLIEME**, Eckhard/ **HARTIG**, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./ Gogolin, I. / Krüger, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrg.; Sonderheft 8/2007, S. 11-29.
- KNAPP**, Werner (1997): Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Niemeyer.
- KOCH**, Peter/ **OESTERREICHER**, Wulf (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Baurmann, Jürgen/ Coulmas, Florian/ Ehlich, Konrad/ Eisenberg, Peter/ Giese, Heinz W./Glück, Helmut/ Günther, Klaus B./Knoop, Ulrich/ Pompino- Marschal, Bernd/ Scheerer, Eckart/ Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing an Ist Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, S.587-604.
- KRUMM**, Hans-Jürgen (2016): Mehrsprachigkeit als Kapital – eine Einsicht und ihre Konsequenzen für ein bildungsgerechtes Schulwesen. In: Wegner, Anke/ Dirim, Inci (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen: Barbara Budrich, S. 59-68.
- KRUMM**, Hans-Jürgen (2007): Von der Gefährlichkeit der Schlangen oder Textkompetenz im Bildungsgang von MigrantInnen. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine / Weidacher, Georg (Hrsg.): Textkompetenz: Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr Verlag, S. 199-206.
- LENGYEL**, Drorit (2013): Pädagogische Sprachstandsdiagnostik als Grundlage für die durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Ute, Michel/ Reich, Hans H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. Münster: Waxmann, S. 154-169.
- LENGYEL**, Drorit (2012): Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- LENGYEL**, Drorit (2010): Bildungssprachförderlicher Unterricht in mehrsprachigen

- Lernkonstellationen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. VS Verlag, S. 593-604.
- LENGYEL, Drorit (2007):** Sprachstandsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern – Zur Leistungsfähigkeit sprachheilpädagogischer Instrumente und Verfahren. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Reich Hans H. u.a. (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster: Waxmann. Bd. 3, S. 95-113.
- LIST, Gudula (2005):** Was tun und was können Kinder sprachlich? Auf dem Weg vom linguistischen Testversuch zum entwicklungspsychologischen Sprachhandlungskonzept. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann. Bd. 1, S. 51-58.
- LÜDTKE, Ulrike / KALLMEYER, Kirsten (2007):** Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht von Linguistik, Testtheorie, Mehrsprachigkeitsforschung und Sprachdidaktik. Die Sprachheilarbeit Jg. 25 (6), S. 261-278.
- MADELSKA, LILIANA (2007):** Polnisch entdecken. Hurra!!! Lehrwerkreihe für den Unterricht von Polnisch als Fremdsprache. Kraków: Prolog.
- MECHERIL, Paul/ MELTER, Claus (2010):** Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul/ Castro Varela, Mariá do Mar/ Dirim, İnci/ Kalpaka, Annita/ Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 150-178.
- MEHLHORN, GRIT (2015):** Die Herkunftssprache Polnisch aus der Sicht von mehrsprachigen Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrenden. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL), 44 (2), S. 60-72.
- NEUMANN, Ursula/ SCHWEIGER, Marika (2015):** Interkulturelles Schülerseminar (IKS). Ein Mentoringsprogramm der Universität Hamburg zur Qualifizierung von Lehramtsstudierenden und Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. (FÖRMIG Material Band 7). Münster: Waxmann.
- OECD:** Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Online abrufbar unter : <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>. (Stand:08.08.2018).
- OOMEN-WELKE, Ingelore (2017a):** Zur Geschichte der DaZ- Forschung. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 55-75.
- OOMEN-WELKE, Ingelore (2017b):** Durchgängige Sprachbildung: Sprachregister, Schulsprache, Bildungs- und Fachsprachen. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Roth, Hans-

- Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 398-414.
- PAECHTER**, Manuela/ **STOCK**, Michaela/ **SCHMÖLZER-EIBINGER**, Sabine/ **SLEPCEVIC-ZACH**, Peter/ **WEIRER**, Wolfgang. (Hrsg.) (2012). Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- PIENEMANN**, Manfred (2006): Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht. In: Pienemann, M./ Keßler, J./ Roos, E.(Hrsg.): Englischerwerb in der Grundschule. München u.a.: Schöningh, S. 33-63.
- POKITSCH**, Doris/ **DIRIM**, İnci/ **KÖCK**, Johannes/**MECHERIL**, Paul/ **SPRINGSITS** Birgit (2018): Das Lehrprogramm „Linguizismuskritische Perspektiven auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und nationale Bildung(ssysteme).“ In: Dirim, İnci/ Köck, Johannes/ Springsits, Birgit (Hrsg.): Dil Irkçılığı_Linguizismus_Linguicism. Sprachen und Diskriminierung in (Hoch-)Schule und Gesellschaft. Linguizismuskritik aus international-interdisziplinärer Perspektive. Istanbul: Yeni İnsan, S.7-35.
- PORTMANN-TSELIKAS**, Paul/**SCHMÖLZER-EIBINGER**, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. München: Klett Verlag, Heft 39, S. 5-17.
- QUEHL**, Thomas / **TRAPP**, Ulrike (2013): Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding – Konzept unterwegs zur Bildungssprache. (FÖRMIG Material Band 4). Münster: Waxmann.
- REICH**, Hans H. (2013): Durchgängige Sprachbildung. In: Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Michel, Ute/ Reich, Hans H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – uns wie man sie meistert. (= FÖRMIG Edition Band 9). Münster: Waxmann, S. 55-70.
- REICH**, Hans H. (2009): Aufbauende Sprachförderung unter Nutzung der FÖRMIG Instrumente. In: Lengyel, Drorit /Reich, Hans H./ Roth, Hans-Joachim /Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachstandsdiagnose zur Sprachförderung. FÖRMIG Edition Band 5. Münster, Waxman, S. 25-33.
- REICH**, Hans H. (2008): Die Sprachaneignung von Kindern in Situationen der Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Ehlich, Konrad/ Bredel, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008b): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen. Band 29/II. Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 163-170. https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_29_2.pdf (Stand: 28.06.2018).
- REICH**, Hans H. (2007): Forschungsstand und Desideratenaufweis 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. BMBF. Bonn, S. 121- 169.
- REICH**, Hans H./ JEUK, Stefan (2017): Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig. In: Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 548-559.
- REICH**, Hans H./ ROTH, Hans-Joachim/ KULIK, Marta (2005): *HAVAS 5* Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen. Auswertungshinweise. Katze und Vogel (polnisch).
- REICH**, Hans H./ ROTH, Hans-Joachim/ GANTEFORT, Christoph (2008): Der Sturz ins Tulpenbeet. Deutsche Sprachversion. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise. In: Thorsten Klinger/ Knut Schwippert/ Birgit Leiblein (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG (= FÖRMIG Edition Band 4.) Münster: Waxmann, S. 209-237.
- RIEBLING**, Linda (2013): Heuristik der Bildungssprache. In: Gogolin, Ingrid/ Lange, Imke/ Michel, Ute/ Reich, Hans. H. (Hrsg.): Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert. FÖRMIG Edition, Band 9. Münster: Waxmann, S. 106-153.
- ROMMELSPACHER**, Birgit (2011): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 25-38.
- ROCHE**, Jörg (2005): Von der Spracherwerbsforschung zur Diagnostik und Standardentwicklung. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): Bildungsstandard für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen: Narr, S. 227-239.
- ROTH**, Hans-Joachim (2014): Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: Dirim, İnci/ Gogolin, Ingrid/ Knorr, Dagmar/ Krüger-Potratz, Marianne/ Lengyel, Drorith/ Reich, Hans H./ Weise, Wolfram (Hrsg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster: Waxman, S. 37-60.
- ROTH**, Hans-Joachim/ Dirim, İnci (2007): Erfassung der sprachlichen Performanzen zweisprachig aufwachsender Kinder in Deutschland – Verfahren zur Sprachstandsfeststellung vor und bei Schulbeginn. In: Schöler, Herman/ Welling, Alfons (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen. Band 3. Forschungsschwerpunkt Sprache. Göttingen: Hogrefe, S. 647-665.

- SCHROEDER**, Christoph / **STÖLTING**, Paul (2005): Mehrsprachig orientierte Sprachstandsfeststellungen für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Roth Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bd.1. Münster: Waxmann, S.59-72.
- SIEBERT-OTT**, Gesa (2017): Spracherwerb: ein- und mehrsprachig. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 159-173.
- VYGOTSKIJ**, Lev S. (1934/ 2002): Denken und Sprechen. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim/Basel: Beltz.
- WEGNER**, Anke/ **DIRIM**, Inci (2016): Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.
- WEINERT**, Franz E. (Hrsg.) (2002): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz Verlag

Polnischsprachige Sekundärliteratur:

- BACZYŃSKA**, Halina (1974): Metodyka wypracowań w klasach I-IV szkoły podstawowej. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- BACZYŃSKA**, Halina (1965): Rozwój mowy pisanej w klasach I-IV. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- BAKUŁA**, Kordian (2014): Świadomość językowa – świadomość dydaktyczna. In: Nocoń, Jolanta/ Tabisz, Anna (Hrsg.): Język a Edukacja. Świadomość językowa. Opole: Uniwersytet Opolski, S. 37-52.
- BIERNACKA**, Ewa/ **HERMAN**, Wilga (2000): Jak pisać wypracowania. Vademecum Gimnazjalisty. Warszawa: Eremis.
- BUTTLER**, Danuta (1982): Miejsce języka potocznego wśród odmian współczesnej polszczyzny. In: Bobrownicka, Maria/ Łużny, Ryszard/ Rusek, Jerzy/ Sławski Franciszek/ Urbańczyk, Stanisław (Hrsg.): Język literacki i jego warianty. Wrocław: Polska Akademia Nauk, S.17-28.
- DERWOJEDOWA**, Magdalena/ **GAŁCZYŃSKA**, Alicja/ **GRUSZCZYŃSKI**, Włodzimierz/ **KOPCIŃSKA**, Dorota/ **LINDE-USIEKNIIEWICZ**, Jadwiga/ **WINIARSKA-GÓRSKA**, Izabela (2005): Język Polski. Kompendium. Warszawa: Świat Książki.

- DUBISZ**, Stanisław (2016): O tym co się stało z językiem literackim – raz jeszcze. Warszawa. S.133-143. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-2c3b794d-0d9d-4c0e-ba82-a5023ea5ebaf/c/13-Dubisz.pdf> (Stand: 20.01.2019).
- FURDAL**, Antoni (1973): Klasyfikacja odmian współczesnego języka polskiego. Wrocław: Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- GAJDA**, Stanisław (2014): Ku Świadomości językowej. In: Nocoń, Jolanta/Tabisz, Anna (Hrsg.): Język a Edukacja. Świadomość języków. Opole: Uniwersytet Opolski, S.15-24.
- GAJDA**, Stanisław (1982): Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- GRABIAS**, Stanisław (1981): O ekspresywności języka. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- JÓŻWICKI**, Tadeusz (1984): Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- KOWALIKOWA**, Jadwiga (2014): Świadomość językowa w aspekcie edukacyjnym przekładana na działania dydaktyczne. In: Nocoń, Jolanta/ Tabisz, Anna (Hrsg.): Język a Edukacja. Świadomość językowa. Opole: Uniwersytet Opolski, S. 25-36.
- KLEMENSIEWICZ**, Zenon (1963): O różnych odmianach współczesnej polszczyzny. In: Klemensiewicz, Zenon (Hg.): W kręgu języka artystycznego i literackiego. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, S.101- 156.
- KURKOWSKA**, Halina (1986): Teoretyczne zagadnienia kultury języka. In: Buttler, Danuta/ Kurkowska, Halina/ Satkiewicz, Halina (Hrsg.): Kultura języka polskiego. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, S. 11-79.
- LUBOMIRSKA**, Krystyna (1980): Przyczynowość w mowie oraz myśleniu dzieci siedmio- i jedenastoletnich. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- MAŁKOWSKA-ZEGADŁO**, Hanna (1983): Rozwój języka mówionego i pisanego uczniów w wieku 8-11 lat. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- MARKOWSKI**, Andrzej (2005): Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- MICHAŁKIEWICZ**, Teresa (2005): Lekcje pisania. Warszawa: Stentor.
- MIKOŁAJCZUK**, Agnieszka (2013): Modelle gatunkowe tekstu pisanego przez uczniów na egzaminie maturalnym z języka polskiego . In: Poradnik Językowy.Towarzystwo Kultury Języka. Nr1. Warszawa: Elipsa, S. 39-52:
- MIODEK**, Jan (1983): Kultura języka w teorii i praktyce. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- MIODUNKA**, Władysław (2010): Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego.

- In: Gruchała, J.S/ Kurek H. (Hrsg.): *Silvarrerum philologicarum. Studia ofiarowane Profesor Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji Jej jubileuszu*, S. 233-245.
- NAGAJOWA**, Maria (2012/2013): Kształcenie językowych umiejętności ucznia. In: *Język Polski w szkole IV-VI. Zeszyty Kieleckie* Nr. 2. Kielce: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, S. 39-45.
- NAGAJOWA**, Maria (2003): *Sztuka dobrego pisanie i mówienia. Poradnik językowy dla młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Oświata.
- NAGAJOWA**, Maria (1985): *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- NIECKULA**, Franciszek (1993): Język ustny a język pisany. In: Jerzy Bartmiński (Hg.): *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Współczesny język polski*. Wrocław: Wydawnictwo UMCS, S. 101-114.
- NOCOŃ**, Jolanta (2012): Rozwijanie i doskonalenie kompetencki tekstotwórczej w perpektywie lingwodydaktycznej. In: *Acta Universitatis Wratislaviensis* No 3397, *Kształcenie Językowe* 10 (20). Wrocław, S.21-36.
- POLAŃSKI**, Edward/ Krystyna Orłowa (1993): *Kształcenie językowe w klasach 4-8. Poradnik Metodyczny*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- SERETNY**, Anna (2018): Język szkolnej edukacji w perspektywie glottodydaktycznej – zarys problematyki. In: *POSTSCRIPTUM POLONISTYCZNE*. 2(22) , S. 139-156. <http://www.postscriptum.us.edu.pl/wp-content/uploads/2019/01/Seretny-Anna.pdf>. (Stand: 15.04. 2019).
- URBAŃCZYK**, Stanisław (1968): *Rozwój języka narodowego. Pojęcia i terminologia*:In: Urbańczyk, Stanisław(Hg.): *Szkice z dziejów języka polskiego* .Warszawa: PWN, S.7-41.
- WILKOŃ**, Aleksander (2000): *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- WĘGLIŃSKA**, Maria (1997): *Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- ZAŚKO-ZIELIŃSKA**, Monika/ MAJEWSKA-TWOREK, Anna/ PIEKOT, Tomasz (2008): *Sztuka pisanie. Przewodnik po tekstach użytkowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Schulbücher:

- KLIMOWICZ**, Anna / DERLUKIEWICZ, Marlena (2017): *Słowa na start! Podręcznik do nauki języka dla klasy czwartej szkoły podstawowej*. Warszawa: Nowa Era.

WOJCIECHOWSKA, Anna (2012): Słowa na start! Podręcznik do nauki o języku dla klasy piątej szkoły podstawowej. Warszawa: Nowa Era.

Internetquellen:

BILDUNGSMINISTERIUM (2017): <http://dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> (Stand: 27.04.2018).

<http://new.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/jezyk-polski.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa.pdf> (Stand: 03.09.2018).

DIPLOMARBEIT: „Diagnosegestützte Förderung der polnisch-deutschen Zweisprachigkeit. Zur Adaption des Instruments 'Fast Catch Bumerang' für das Polnische”: http://othes.univie.ac.at/19006/1/2012-03-13_0406951.pdf (Stand: 02.02.2018).

FÖRMIG - Förderung der Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund:

<https://www.foermig.uni-hamburg.de/> (Stand: 15.01.2018).

<https://www.ew.uni-hamburg.de/> (Stand: 15.01.2018).

<https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/tulpenbeet.html> (Stand: 02.05.2018).

FiSS (*Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung*) <https://www.fiss-bmbf.uni-hamburg.de/> (Stand: 20.02.2018).

KoMBi : <https://www.kombi.uni-hamburg.de/> (Stand: 20.02.2018).

<http://www.kombi-hamburg.de/projekt.html?Id=7&lang=de/> (Stand: 20.02.2018).

<http://www.kombi-hamburg.de/projekt.html?Id=69&lang=de/> (Stand: 22.02.2018).

Kriterien zur Beurteilung der schriftlichen Erzählung in der Sekundarstufe I: http://www.zschobienice.pl/publikacje/iwona_janczewska/kryteria_ocen_gimnazjum/opowiadanie_tworcze.pdf (Stand: 13.12.2018).

LEHRPLAN 4. Klasse:

https://www.wsip.pl/upload/2013/08/Slowa_z_usmiechem_4_rozklad_materialu.pdf. (Stand: 30.04.2019).

LEHRPLAN 5. Klasse: <https://docplayer.pl/5670322-Rozklad-materialu-w-podreczniku-literacko-kulturowym-slowa-z-usmiechem.html>. (Stand: 30.04.2019).

OECD: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Online abrufbar unter: <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>. (Stand: 08.08.2018).

STATISTIK AUSTRIA Schülerinnen und Schüler 2017/18 mit ausländischer Staatsangehörigkeit: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html (Stand: 15.12.2018).

STATISTIK AUSTRIA:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/index.html (Stand: 27.04.2018).

STATISTISCHES BUNDESAMT: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2017. Fachserie 1 Reihe 2.2. 2017: Statistisches Bundesamt, S.61.

https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publicationen/Downloads/Migration/migrationshintergrund-2010220177004.pdf?__blob=publicationFile&v=4/(Stand: 18.02.2018).

VOLTAIRE: <https://www.zitat-des-tages.de/zitate/kennst-du-viele-sprachen-hast-du-viele-schluessel-fuer-ein-schloss-voltaire> (Stand: 15.07.2019).

Anhang

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit dem Thema der Sprachstandsdiagnose für zwei- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auseinander. Das Kernanliegen dieser Arbeit ist es das förderdiagnostische Instrument *Tulpenbeet* für die polnische Sprache zu adaptieren, um die zweisprachige Entwicklung der Polnisch-Deutsch sprechenden Schülerinnen und Schüler, die im deutschsprachigen Raum leben, im Bildungsverlauf diagnosegestützt zu fördern.

Im theoretischen Teil wird von der pädagogischen Sprachstandsdiagnostik ausgegangen und dabei wird ihr Potenzial für die optimale durchgängige sprachliche Bildung und Förderung der zwei- und mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen im Bildungskontext unterstrichen. In diesem Zusammenhang werden Anforderungen an Verfahren zur Sprachstandsdiagnose der zwei- und mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen, und somit an das adaptierte Instrument *Tulpenbeet*, erläutert. In dieser Hinsicht wird tiefgründig auf die Phänomene der Mehrsprachigkeit und der Bildungssprache eingegangen. Daran anschließend werden Verfahrenstypen präsentiert und das profilanalytische Instrument *Tulpenbeet* wird erforscht.

Des Weiteren werden Kompetenzmodelle, die dem adaptierten Instrument *Tulpenbeet* zugrunde liegen, präsentiert und die Text- und Erzählkompetenz mit besonderer Berücksichtigung der „Sprache der Bildung“ im Polnischen definiert.

Die daraus gewonnenen Erkenntnisse fließen in den Entwurf des adaptierten Instruments *Tulpenbeet* für das Polnische ein, dieses besteht aus dem Schreibimpuls, den Auswertungshinweisen und dem Auswertungsbogen. Mit der empirischen Erprobung des adaptierten Instruments bei einer Gruppe der Probandinnen und Probanden, der Polnisch-Deutsch sprechenden Kinder wird seine Tauglichkeit und Anwendbarkeit bestimmt. Die Untersuchung bestätigt, dass es mit dem Einsatz des adaptierten Instruments *Tulpenbeet* möglich ist, die gefragten Kompetenzen im Polnischen, nämlich die Text- und Erzählkompetenz sowie die bildungssprachlichen Fähigkeiten im Medium der Schrift zu erheben.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Doppel-Eisberg-Modell nach Cummins (CUMMINS 1984:143), S. 23.

Abbildung 2: Die vier Quadranten (PORTMANN-TSELIKAS / SCHMÖLZER-EIBINGER 2008: 6), S. 58.

Abbildung 3: Die Bildsequenz *Der Sturz ins Tulpenbeet*, S.90.

Abbildung 4: Indikatorenmodell der Schreibaufgabe *Der Sturz ins Tulpenbeet* Polnisch, S. 94.

Auswertung der Texte der Probandinnen und Probanden

Auswertungsbogen, 'Der Sturz ins Tulpenbeet' Deutsch

Name des Kindes: **Ani**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 01.06.2019

Identifikationsnummer: 1

Geschlecht: weiblich ☒
männlich ☐

Geburtsmonat: Juni

Geburtsjahr: 2004

1) Textbewältigung

a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach/ unvollständig	einfach vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen	☐	☐	☐	+	☐
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	☐	☐	+	☐	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	☐	☐	☐	☐	+
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	☐	☐	☐	+	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	☐	☐	☐	+	☐
Punkte						15

Hinweise zur Bewertung:

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

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

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

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

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

b) Literarische Elemente

Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft (es war einmal, eines Tages)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	+	+

Ausführlichkeit der Exposition

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung der Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	-	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
direkte Rede		-
indirekte Rede	//	2
Verbalisierung von Empfindungen		-
Verbalisierungen von Wünschen und Absichten	//	2
Verbalisierung von inneren Zuständen		-
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		-
Lautmalerei		-
Markierung von Plötzlichkeit		-
		4

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

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

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d)	34
ohne die vertiefenden Beobachtungen!	

Notizen und Beispiele

Indirekte Rede „Eines Tages sagte ein Vater zu seinen Kindern Tom und Kornelia, dass sie gemeinsam in den Park gehen.“; „Der Vater sagte den Kindern dass sie sich auf die Bank setzen sollen“.

Verbalisierungen von Wünschen und Absichten: Wünsche wurden mit dem Modalverb „wollen“ ausgedrückt - *Eines Tages sagte ein Vater zu seinen Kindern Tom und Kornelia, dass sie gemeinsam in den Park gehen und ein Foto machen wollen. Tom wollte seinen Vater umarmen und lief zu seinem Vater.*

2) Wortschatz

a) Verben

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

weitere Verben	///
fallen	
fotografieren	
gehen	/
kommen	
können	
machen	//
nehmen	
sagen	//
sehen	
sein	
sich setzen	/
wollen	//
sollen	/
laufen	/
wachsen	/
fallen lassen	/
heben	/
liegen	//

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	3
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	3
Summe aller Verben (tokens)	18
Summe aller verschiedenen Verben (types)	14

b) Nomina

expressive Nomina	///

weitere Nomina	///
Tag	/
Vater	////
Kinder	//
Park	/
Foto	///
Bank	/
Blumenbeet	/
Tulpen	/
Fotoapparat	/
Aparat	/
Tulpenbeet	/
Zeit	//
Haus	/
Familie	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	0
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	0
Summe aller Nomina (tokens)	24
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	14

c) Adjektive

evaluative Adjektive	///
schön	
gut	
lustig	
fröhlich	
glücklich	
wunderschön	
witzig	
kaputt	
toll	
böse	
gemeinsam	/
unabsichtlich	/
arm	/

weitere Adjektive	///
klein	
schnell	
fertig	
ganz	
rot	
groß	
spät	
natürlich	
weit	
genau	
lange	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	3
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	3
Summe aller Adjektive (tokens)	4
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	4

3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Komposita				///
Tulpenbeet				/
Fotoapparat				/
Blumenbeet				/
Summe types:	3	Summe tokens:	3	

Adjektivische Attribute			///
armer Vater			/
lange Zeit			/
Summe types:	2	Summe tokens:	2

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Konjunktiv		///
Summe types:		Summe tokens:

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	5
Summe types bildungssprachliche Elemente	5

Notizen

Im Text wurden keine Nominalisierungen, Passivformen und keine Konjunktive verwendet.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
als	
während	
dabei	
bevor	
bis	
aber	
(je)doch	
trotzdem	
weil	
denn (begründend)	
damit	

weitere Satzverbindungen	///
und, (und) dann	/
(und) +Adverb	//
dass	//
Relativanschlüsse	/
Erweiterter Infinitiv	
wo	/
wie	
ob	
also	
wenn	
nämlich	
(nicht nur) sondern (auch)	
oder	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	0
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	0
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	7
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	5

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
unvollständiger Satz	///	3
einfacher Hauptsatz	//	2
koordinierte Hauptsätze	/	1
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	///	3
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		-
Summe		9

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	101	
Anzahl Sätze	9	
Mittlere Satzlänge	11,2	
Summe Textbewältigung	34	
Summe types Verben	14	
Summe types Adjektive	4	
Summe types Nomen	14	
Summe types Bildungssprache	5	
Summe types Satzverbindungen	5	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrativer Gestaltungselemente	4	
Summe types expressive Verben	3	
Summe types expressive Nomen	0	
Summe types evaluative Adjektive	3	
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	0	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Polnisch

Name des Kindes: **Ani**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 02.06.2019

Identifikationsnummer: 1

Geschlecht: weiblich ☒
männlich ☐

In Österreich seit: Geburt

Geburtsmonat: Juni

Geburtsjahr: 2004

1) Textbewältigung a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder sich auf die Bank zu setzen. <i>Mężczyzna z aparatem fotograficznym prosi dzieci, aby usiadły na ławce.</i>	☐	☐	☐	☐	+
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank. <i>Kiedy dzieci siedzą na ławce, mężczyzna robi im zdjęcie.</i>	☐	+	☐	☐	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen. <i>Mężczyzna upada do ogródka z tulipanami i upuszcza aparat fotograficzny.</i>	☐	☐	☐	☐	+
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet. <i>Dziewczynka fotografuje mężczyznę leżącego w ogródku z kwiatami.</i>	☐	☐	☐	☐	+
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen. <i>Zdjęcie mężczyzny leżącego w ogródku z kwiatami jest oglądane.</i>	☐	+	☐	☐	☐
Punkte						14

Szene 3: einfach, vollständig = der Vater lässt den Fotoapparat fallen oder das Mädchen nimmt ihn; wenn beides thematisiert wird, wird das als ‚ausführlich‘ gewertet.

Hinweise zur Bewertung:

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

angedeutet: Die Szene wird mithilfe allgemeiner Ausdrücke, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise wiedergegeben: *1 Punkt.*

einfach, unvollständig: Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildfolge nicht kennt, klar. Es fehlen aber einzelne Elemente aus der Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle: *2 Punkte.*

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

ausführlich: Die Wiedergabe der Szene geht in ihrer Vollständigkeit über die Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle hinaus: *4 Punkte.*

b) Literarische Elemente

Gestaltung der Einleitung

nicht	Überschrift	formelhaft (Pewnego dnia..., W pewien słoneczny dzień...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	+	+	+

Ausführlichkeit der Einleitung

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	formelhaft (Na szczęście wszystko skończyło się dobrze. Ten dzień bohaterowie będą jeszcze długo wspominać.)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
Direkte Rede		-
Indirekte Rede		-
Verbalisierung von Sinneswahrnehmungen und Empfindungen		-
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	///	3
Verbalisierung von inneren Zuständen	/	1
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		-
Lautmalerei	//	2
Markierung von Plötzlichkeit	/	1
Kommentar und Wertung des Autors		-
Rhetorische Fragen		-
Vergleiche, Metaphern, Redewendungen		-
		7

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

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

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

e) Textstrukturierung durch Absatzmarkierung

nicht	Einleitung	Hauptteil	Schluss
+	-	-	-

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d) ohne die vertiefenden Beobachtungen! ohne die Textstrukturierung durch Absatzmarkierung!	34
--	----

Notizen und Beispiele

Verbalisierung von Wünschen und Absichten: *Pewnego dnia ojciec Malinki i Franka chciał zrobić swoim dzieciom zdjęcie w parku...; Tata Tomasz kazał dzieciom usiąść na ławce żeby zrobić zdjęcia...Franek chciał utulić tatę...*

Verbalisierung von inneren Zuständen: *Jak ojciec leżał w tulipanach Malinka szybko poleciała po aparat który leżał na ziemi i pstryknęła tatowi, który jeszcze leżał wystraszony w kolorowych kwiatach.*

Lautmalerei: *Tata Tomasz kazał dzieciom usiąść na ławce żeby zrobić zdjęcia „Klick” przepiękny obraz. Malinka i Franek musieli się śmiać „ Hahaha” tak głośno...*

Markierung von Plötzlichkeit: *Jak ojciec leżał w tulipanach Malinka szybko poleciała po aparat...*

2) Wortschatz

a) Verben

expressive Verben	///
bawić się	
biegać	
cieszyć się	
krzyczeć	
opowiedzieć	
pędzić	
potknąć	
płakać	
pstryknąć	/
popchnąć	/
przestraszyć się	
przewrócić się	
przytulać	
śmiać się	//
uśmiechać się	
uważać	
prosić	
wpaść	
rzucać	
polecieć	///
utulić	/
kazać	/

weitere Verben	///
być	////
czekać	
chcieć	//
fotografować	
iść	
leżeć	////
móc	
mieć	
pokazać	
powiedzieć	
przyjść	/
pytać	
robić	///
słuchać	
usiąść	/
widzieć	
wziąć	
znaleźć	/
spaść	//
wychodzić	/
musieć	/
zacząć	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	9
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	6
Summe aller Verben (tokens)	30
Summe aller verschiedenen Verben (types)	20

b) Nomina

[illegible]

weitere Nomina	///
obrazek	/
tulipany	////
dzień	/
dzieci	//
zdjęcie	////
park	//
pogoda	/
miejsce	/
ławka	/
obraz	/
tata	///
aparat	//
ręce	/
ziemia	/
kwiaty	/
wszyscy	/
lato	/
dom	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	4
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	3
Summe aller Nomina (tokens)	33
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	21

c) Adjektive

erzählspezifische Adjektive	///
piękny	/
przepiękne	//
maluteńki	
wesoły	
smutny	
zły	
kolorowy	//
śmieszne	//
zabawne	/
zepsuty	
wspaniałe	
ładna	/
wystraszony	/

weitere Adjektive	///
mały	
duży	
szybki	
czerwony	
daleki	
pewnego	/

Zusammenfassung Wortschatz	
Summe aller erzählspezifischen Adjektive (<i>tokens</i>)	10
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Adjektive (<i>types</i>)	7
Summe aller Adjektive (<i>tokens</i>)	11
Summe aller verschiedenen Adjektive (<i>types</i>)	8

3) Elemente der „Sprache der Bildung“

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Deadjektivische Adverbien				///
szybko				/
śmiesznie				/
głośno				/
Summe types:	3	Summe tokens:	3	

Adjektivische Attribute			///
ładna pogoda			/
piękne miejsce			/
przepięknych kolorowych tulipanów			/
przepiękny obraz			/
pewnego dnia			/
Summe types:	5	Summe tokens:	5

Ausdrücke der „Sprache der Bildung“				///
ścieżka				/
Summe types:	1	Summe tokens:	1	

Partizipien			///
Summe types:		Summe tokens:	

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Modus			///
Summe types:		Summe tokens:	

Zusammenfassung „Sprache der Bildung“	
Summe tokens Elemente der „Sprache der Bildung“	9
Summe types Elemente der „Sprache der Bildung“	9

Notizen
Der Text enthält sprachliche Phänomene der „Sprache der Bildung“, die auf ein hohes bildungssprachliches Niveau hinweisen. Diese weisen zugleich auf einen fortgeschrittenen Sprachstand im Polnischen hin.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
kiedy	
gdy	
zanim	
aż	
podczas (gdy)/ w czasie/w trakcie	
ale/lecz	
jednak / jednak(że)	
przecież	
natomiast	
tylko	
bo/ gdyż/ ponieważ/ bowiem,	/
dlatego/ toteż	
więc/ zatem	
dopóki nie	
Präpositionalphrasen	
pewnego dnia	/

weitere Satzverbindungen	///
a	
i	//
i...,i	
(i) (a)+Adverb	/
że	////
Relativanschlüsse	//
erweiterter Infinitiv	/
jak	
gdzie	
ani..., ani,	
dlaczego	
albo/ lub	
czyli	
czy	
oraz	
skąd	
dokąd	
tak że	/

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	2
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	2
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	13
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	8

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
interimsprachliche Äußerung	/	1
einfacher Hauptsatz	//	2
koordinierte Hauptsätze	//	2
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	/////	6
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz	/	1
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen	/	1
Summe		13

5) Interferenzen

Interferenzen	Beispiel	Standardsprachliche Form	Erklärung für die Interferenz
Semantische (Wortschatz)	„Klick“ „dużo lat“	pstryk wiele lat	- Gebrauch des deutschen Wortes – Code-Switching - Eine wörtliche Übersetzung aus dem Deutschen (viele Jahre)
Morpho-Syntaktische (Grammatik)	-		
Pragmatik (Textsortenwissen)	-		
Literale (Orthografie)	- „Tulipanów“, „Tatę“, „Ojciec“, „Aparat“, „Kwiaty“, - „Hahaha“	tulipanów, tatę, ojciec, aparat, kwiaty ha, ha, ha	- Übernahme der Großschreibung von Nomen aus dem Deutschen. - Übernahme der Rechtschreibung aus dem Deutschen

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	137	
Anzahl Sätze	13	
Mittlere Satzlänge	10,5	
Summe Textbewältigung	34	
Summe <i>types</i> Verben	20	
Summe <i>types</i> Adjektive	8	
Summe <i>types</i> Nomen	21	
Summe <i>types</i> Elemente der „Sprache der Bildung“	9	
Summe <i>types</i> Satzverbindungen	8	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	7	
Summe der Textstrukturierung durch Absatzmarkierung	0	
Summe <i>types</i> expressive Verben	6	
Summe <i>types</i> expressive Nomen	3	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Adjektive	7	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Satzverbindungen	1	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Deutsch

Name des Kindes: **Bela**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 03.06.2019

Identifikationsnummer: 2

Geschlecht: weiblich ☒
männlich ☐

Geburtsmonat: Juni

Geburtsjahr: 2005

1) Textbewältigung a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach/ unvollständig	einfach vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen	☐	+	☐	☐	☐
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	☐	☐	+	☐	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	☐	☐	+	☐	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	+	☐	☐	☐	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	☐	+	☐		☐
Punkte						6

Hinweise zur Bewertung:

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

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

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

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

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

b) Literarische Elemente

Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft (es war einmal, eines Tages)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	+	+

Ausführlichkeit der Exposition

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung der Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	-	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
direkte Rede	////	4
indirekte Rede		-
Verbalisierung von Empfindungen		-
Verbalisierungen von Wünschen und Absichten	////	4
Verbalisierung von inneren Zuständen		-
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		-
Lautmalerei		-
Markierung von Plötzlichkeit		-
		8

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Semantisches	nicht	implizit	explizit	szenisch ausführlich
Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist	0	1	2	+
Thematisierung der Aktion der Kinder	0	1	2	+

d) Anzahl der Bilder

Summe:	4
--------	---

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d) ohne die vertiefenden Beobachtungen!	25
---	----

Notizen und Beispiele

Direkte Rede:

„So Kinder“ sagte der Onkel: „Wir gehen nach Hause wenn ihr euch nicht entscheiden könnt“.

„Jetzt fahren wir mit dem Bus nach Hause“, sagte der Onkel Frank.

„Und zeigen es der Mama und Papa“ rief Maria.

Verbalisierungen von Wünschen und Absichten: Wünsche wurden mit dem Modalverb wollen ausgedrückt – An einen schönen Tag wollte Onkel Frank mit seinen zwei Kindern in den Park. Maria und Max wollten sich Fotografieren.; Maria und Max wollten auch Onkel Frank fotografieren.; Max und Maria hatten eine gute Idee die sie den Onkel nicht verraten wollen.

2) Wortschatz

a) Verben

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

weitere Verben	///
fallen	
fotografieren	//
gehen	/
kommen	
können	/
machen	//
nehmen	
sagen	//
sehen	
sein	
sich setzen	
wollen	////
fragen	/
sollen	/
haben	/
rufen	/
fahren	/
zeigen	/
entscheiden	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	4
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	4
Summe aller Verben (tokens)	23
Summe aller verschiedenen Verben (types)	17

b) Nomina

expressive Nomina	///
Mama	/
Papa	/

weitere Nomina	///
Tag	/
Kinder	///
Park	/
Foto	//
Onkel	//
Haus	//
Beet	/
Bus	/
Idee	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	2
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	2
Summe aller Nomina (tokens)	17
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	11

c) Adjektive

evaluative Adjektive	///
schön	/
gut	/
lustig	
fröhlich	
glücklich	
wunderschön	
witzig	
kaputt	
toll	
böse	

weitere Adjektive	///
klein	
schnell	
fertig	
ganz	
rot	
groß	
spät	
natürlich	
weit	
genau	
zwei	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	2
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	2
Summe aller Adjektive (tokens)	3
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	3

3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Komposita			///
Summe types:		Summe tokens:	

Adjektivische Attribute			///
schönen Tag			/
zwei Kinder			/
gute Idee			/
Summe types:	3	Summe tokens:	3

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Konjunktiv		///
Summe types:		Summe tokens:

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	3
Summe types bildungssprachliche Elemente	3

Notizen
Im Text wurden ausschließlich adjektivische Attribute verwendet.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
als	
während	
dabei	
bevor	
bis	
aber	
(je)doch	
trotzdem	
weil	
denn (begründend)	
damit	

weitere Satzverbindungen	///
und, (und) dann	
(und) +Adverb	/
dass	
Relativanschlüsse	/
Erweiterter Infinitiv	
wo	/
wie	
ob	
also	
wenn	/
nämlich	
(nicht nur)...sondern (auch)	
oder	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	0
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	0
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	4
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	4

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
unvollständiger Satz	//	2
einfacher Hauptsatz	////////	7
koordinierte Hauptsätze		-
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	//	2
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		-
Summe		11

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	113	
Anzahl Sätze	11	
Mittlere Satzlänge	10,27	
Summe Textbewältigung	25	
Summe types Verben	17	
Summe types Adjektive	3	
Summe types Nomen	11	
Summe types Bildungssprache	3	
Summe types Satzverbindungen	4	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrativer Gestaltungselemente	8	
Summe types expressive Verben	4	
Summe types expressive Nomen	2	
Summe types evaluative Adjektive	3	
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	0	

Auswertungsbogen ‚Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Polnisch

Name des Kindes: **Bela**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 04.06.2019

Identifikationsnummer: 2

Geschlecht: weiblich ☒
männlich ☐

In Österreich seit: 2008

Geburtsmonat: Juni

Geburtsjahr: 2005

1) Textbewältigung a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder sich auf die Bank zu setzen. <i>Mężczyzna z aparatem fotograficznym prosi dzieci, aby usiadły na ławce.</i>	☐	☐	☐	☐	+
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank. <i>Kiedy dzieci siedzą na ławce, mężczyzna robi im zdjęcie.</i>	☐	☐	☐	+	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen. <i>Mężczyzna upada do ogródka z tulipanami i upuszcza aparat fotograficzny.</i>	☐	☐	☐	+	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet. <i>Dziewczynka fotografuje mężczyznę leżącego w ogródku z kwiatami.</i>	☐	☐	☐	☐	+
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen. <i>Zdjęcie mężczyzny leżącego w ogródku z kwiatami jest oglądane.</i>	☐	☐	☐	☐	+
Punkte						18

Szene 3: einfach, vollständig = der Vater lässt den Fotoapparat fallen oder das Mädchen nimmt ihn; wenn beides thematisiert wird, wird das als ‚ausführlich‘ gewertet.

Hinweise zur Bewertung:

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

angedeutet: Die Szene wird mithilfe allgemeiner Ausdrücke, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise wiedergegeben: *1 Punkt.*

einfach, unvollständig: Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildfolge nicht kennt, klar. Es fehlen aber einzelne Elemente aus der Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle: *2 Punkte.*

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

ausführlich: Die Wiedergabe der Szene geht in ihrer Vollständigkeit über die Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle hinaus: *4 Punkte.*

b) Literarische Elemente

Gestaltung der Einleitung

nicht	Überschrift	formelhaft (Pewnego dnia..., W pewien słoneczny dzień...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
	+	+	+

Ausführlichkeit der Einleitung

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	formelhaft (Na szczęście wszystko skończyło się dobrze. Ten dzień bohaterowie będą jeszcze długo wspominać.)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
Direkte Rede	////////	9
Indirekte Rede		-
Verbalisierung von Sinneswahrnehmungen und Empfindungen		-
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	/	1
Verbalisierung von inneren Zuständen		-
Stilistische Wiederholungen (Iteration)	//	2
Lautmalerei	////	4
Markierung von Plötzlichkeit	/	1
Kommentar und Wertung des Autors		-
Rhetorische Fragen		-
Vergleiche, Metaphern, Redewendungen	//	2
		19

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Semantisches	nicht	implizit	explizit	szenisch ausführlich
Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist	0	1	2	+
Thematisierung der Aktion der Kinder	0	1	2	+

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

e) Textstrukturierung durch Absatzmarkierung

nicht	Einleitung	Hauptteil	Schluss
+	-	-	-

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d) ohne die vertiefenden Beobachtungen! ohne die Textstrukturierung durch Absatzmarkierung!	39
--	----

Notizen und Beispiele

Direkte Rede: „Zgoda“, powiedział Maciek.; „Pokaż, pokaż” krzykła Ewa.; „A teraz ty” zawołał Maciek. ; „ Proszę” zawołała Ewa.; , No dobrze, ale gdzie?” zapytał się tata. „ Dobrze , dobrze dzieci jak nie wiecie gdzie, no to może pójdz my do domu”, zaproponował wuejk. „ O nie, na pewno nie!” krzykły dzieci.. „Szybko” podaj mi aparat. „Piękne” krzykła Ewa ,

Stilistische Wiederholungen (Iteration): „Pokaż, pokaż” ...; „Dobrze , dobrze dzieci jak nie wiecie gdzie...

Lautmalerei: „Klick“ zrobito. „Aaaa“ , krzyczał wuejk; Hahahaha“wybuchły dzieci z śmiechu. „Zack”, już miała zdjęcie.

Markierung von Plötzlichkeit: Nagle zaproponował wuejk żeby zrobić zdjęcie.

Metaphern: Wybuchnął śmiechem – 2x

2) Wortschatz

a) Verben

expressive Verben	///
bawić się	/
biegać	
cieszyć się	
krzyczeć	////
kazać	
opowiedzieć	/
pędzić śmiać się	
potknąć	
popchnąć	/
płakać	
pstryknąć	
przestraszyć się	
przewrócić się	
przytulać	
uśmiechać się	
uważać	
prosić	
wpaść	
rzucać	
proponować	//
wybuchnąć	//
podobać	/
patrzeć	//

weitere Verben	///
być	
czekać	
chcieć	
fotografować	
iść	////
leżeć	
móc	
mieć	/
pokazać	///
powiedzieć	/
przyjść	
pytać	/
robić	/////
słuchać	
siedzieć	/
widzieć	
wziąć	/
wychodzić	
wołać	//
wiedzieć	/
podać	//

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	14
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	8
Summe aller Verben (tokens)	37
Summe aller verschiedenen Verben (types)	19

b) Nomina

[illegible]

weitere Nomina	///
zdjęcie	////////
park	///
dzień	/
aparat	///
zgoda	/
ławce	/
dzieci	////
wujek	////////
tata	/
dom	//
tulipany	//
śmiech	//
rodzice	/
czas	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	3
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	3
Summe aller Nomina (tokens)	41
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	17

c) Adjektive

erzählspezifische Adjektive	///
piękny	/
przepiękne	
maluteńki	
wesoły	
smutny	
zły	
kolorowy	
śmieszne	
zabawne	
zepsuty	
wspaniałe	
ładniejsze	/

weitere Adjektive	///
mały	
duży	
szybki	
czerwony	
daleki	
pewnego	/

Zusammenfassung Wortschatz	
Summe aller erzählspezifischen Adjektive (<i>tokens</i>)	2
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Adjektive (<i>types</i>)	2
Summe aller Adjektive (<i>tokens</i>)	3
Summe aller verschiedenen Adjektive (<i>types</i>)	3

3) Elemente der „Sprache der Bildung“

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Deadjektivische Adverbien				///
szybko				//
Summe types:	1	Summe tokens:	2	

Adjektivische Attribute			///
pewnego dnia			/
Summe types:	1	Summe tokens:	1

Ausdrücke der „Sprache der Bildung“				///
wziąć				/
Summe types:	1	Summe tokens:	1	

Partizipien			///
Summe types:		Summe tokens:	

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Modus			///
pokaż			//
podaj			/
Summe types:	2	Summe tokens:	3

Zusammenfassung „Sprache der Bildung“	
Summe tokens Elemente der „Sprache der Bildung“	7
Summe types Elemente der „Sprache der Bildung“	5

Notizen

Im Text wurden keine Nominalisierungen, Passivformen und keine Partizipien verwendet.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
kiedy	
gdy	
zanim	
aż	
podczas (gdy)/ w czasie/w trakcie	
ale/lecz	/
jednak / jednak(że)	
przecież	
natomiast	
tylko	
bo/ gdyż/ ponieważ/ bowiem,	
dlatego/ toteż	
więc/ zatem	
dopóki nie	
nagle	/
Präpositionalphrasen	/
pewnego dnia	/

weitere Satzverbindungen	///
a	/
i	/
i...,i	
(i) (a)+Adverb	
że	
Relativanschlüsse	
erweiterter Infinitiv	/
jak	
gdzie	
ani..., ani,	
dlaczego	
albo/ lub	
czyli	
czy	
oraz	
skąd	
dokąd	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	4
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	4
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	7
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	7

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
interimsprachliche Äußerung	/////	6
einfacher Hauptsatz	///////// /////	18
koordinierte Hauptsätze	//	2
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	/	1
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		-
Summe		27

5) Interferenzen

Interferenzen	Beispiel	Standardsprachliche Form	Erklärung für die Interferenz
Semantische (Wortschatz)	-,„Klick“, „Zak“, -,„wójkowi się samemu podobało”	-pstryk, myk -wujkowi się podobało.	- Gebrauch eines deutschen Wortes - eine wörtliche Übersetzung des Pronomens (es hat <u>ihm</u> gefallen)
Morpho-Syntaktische (Grammatik)	-		
Pragmatik (Textsortenwissen)	-		
Literale (Orthografie)	„Hahaha”	ha, ha, ha	Übernahme der Rechtschreibung aus dem Deutschen

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	187	
Anzahl Sätze	27	
Mittlere Satzlänge	6,9	
Summe Textbewältigung	39	
Summe <i>types</i> Verben	19	
Summe <i>types</i> Adjektive	3	
Summe <i>types</i> Nomen	17	
Summe <i>types</i> Elemente der „Sprache der Bildung“	5	
Summe <i>types</i> Satzverbindungen	7	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	19	
Summe der Textstrukturierung durch Absatzmarkierung	0	
Summe <i>types</i> expressive Verben	8	
Summe <i>types</i> expressive Nomen	3	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Adjektive	2	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Satzverbindungen	4	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Deutsch

Name des Kindes: **Lia**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 04.06.2019

Identifikationsnummer: 3

Geschlecht: weiblich ☒
männlich ☐

Geburtsmonat: März

Geburtsjahr: 2004

1) Textbewältigung

a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach/ unvollständig	einfach vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen	☐	+	☐	☐	☐
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	☐	☐	+	☐	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	☐	☐	☐	+	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	☐	☐	+	☐	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	☐	☐	☐	☐	+
Punkte						12

Hinweise zur Bewertung:

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

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

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

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

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

b) Literarische Elemente

Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft (es war einmal, eines Tages)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	+	+	+

Ausführlichkeit der Exposition

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung der Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	+	-	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
direkte Rede	/	1
indirekte Rede		-
Verbalisierung von Empfindungen		-
Verbalisierungen von Wünschen und Absichten	/	1
Verbalisierung von inneren Zuständen		-
Stilistische Wiederholungen (Iteration)	/	1
Lautmalerei		-
Markierung von Plötzlichkeit	/	1
		4

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Semantisches	nicht	implizit	explizit	szenisch ausführlich
Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist	0	1	+	3
Thematisierung der Aktion der Kinder	+	1	3	3

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d)	30
ohne die vertiefenden Beobachtungen!	

Notizen und Beispiele

Direkte Rede: „*Julia, Valentin kommts hier, ich will von euch ein Foto machen!*“
Verbalisierungen von Wünschen und Absichten: Wünsche wurden mit dem Modalverb wollen ausgedrückt: *Julia, Valentin kommts hier, ich will von euch ein Foto machen!*“
Stilistische Wiederholungen (Iteration): *Als der Vater ein Foto machte ging er nach hinten und und nach hinten.;*
Markierung von Plötzlichkeit: *Plötzlich fällt der Vater in den Tulpenbeet.*

2) Wortschatz

a) Verben

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

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

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	2
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	2
Summe aller Verben (tokens)	17
Summe aller verschiedenen Verben (types)	12

b) Nomina

expressive Nomina	///
Weile	/

weitere Nomina	///
Vater	//////// /
Tag	/
Fotoapparat	//
Park	/
Verstecken	/
Foto	////
Tulpenbeet	/
Familie	/
Hause	/
Kinder	//
Album	/
Ende	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	1
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	1
Summe aller Nomina (tokens)	26
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	13

c) Adjektive

evaluative Adjektive	///
schön	
gut	
lustig	
fröhlich	
glücklich	
wunderschön	
witzig	
kaputt	
toll	
böse	
unvorsichtig	//
sonnig	/

weitere Adjektive	///
klein	
schnell	
fertig	
ganz	
rot	
groß	
spät	
natürlich	
weit	
genau	
neu	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	3
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	2
Summe aller Adjektive (tokens)	4
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	3

3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen				///
Verstecken				/
Summe types :	1	Summe tokens:	1	

Komposita				///
Tulpenbeet				/
Fotoapparat				//
Summe types:	2	Summe tokens:	3	

Adjektivische Attribute				///
unvorsichtiger Vater				//
sonniger Tag				/
neues Fotoapparat				/
Summe types:	3	Summe tokens:	4	

Passiv				///
Summe types:		Summe tokens:		

Konjunktiv		///	
Summe types:		Summe tokens:	

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	8
Summe types bildungssprachliche Elemente	6

Notizen

Der Text enthält bildungssprachliche Phänomene, die auf ein hohes bildungssprachliches Niveau hinweisen. Im Text wurden keine Passivformen und keine Konjunktive verwendet.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
als	/
während	
dabei	
bevor	
bis	
aber	
(je)doch	
trotzdem	
weil	
denn (begründend)	
damit	
plötzlich	/

weitere Satzverbindungen	///
und, (und) dann	
(und) +Adverb	/
dass	
Relativanschlüsse	
Erweiterter Infinitiv	
wo	
wie	
ob	
also	
wenn	/
nämlich	
(nicht nur)...sondern (auch)	
oder	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	2
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	2
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	4
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	4

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
unvollständiger Satz	//	2
einfacher Hauptsatz	/////	6
koordinierte Hauptsätze		-
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	//	2
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		-
Summe		10

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	108	
Anzahl Sätze	10	
Mittlere Satzlänge	10,8	
Summe Textbewältigung	30	
Summe types Verben	12	
Summe types Adjektive	3	
Summe types Nomen	13	
Summe types Bildungssprache	6	
Summe types Satzverbindungen	4	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrativer Gestaltungselemente	4	
Summe types expressive Verben	2	
Summe types expressive Nomen	1	
Summe types evaluative Adjektive	2	
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	2	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Polnisch

Name des Kindes: **Lia**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 05.06.2019

Identifikationsnummer: 3

Geschlecht: weiblich ☒
männlich ☐

In Österreich seit: Geburt

Geburtsmonat: März

Geburtsjahr: 2004

1) Textbewältigung a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder sich auf die Bank zu setzen. <i>Mężczyzna z aparatem fotograficznym prosi dzieci, aby usiadły na ławce.</i>	☐	☐	☐	☐	+
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank. <i>Kiedy dzieci siedzą na ławce, mężczyzna robi im zdjęcie.</i>	☐	☐	☐	+	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen. <i>Mężczyzna upada do ogródka z tulipanami i upuszcza aparat fotograficzny.</i>	☐	☐	☐	+	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet. <i>Dziewczynka fotografuje mężczyznę leżącego w ogródku z kwiatami.</i>	☐	☐	☐	+	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen. <i>Zdjęcie mężczyzny leżącego w ogródku z kwiatami jest oglądane.</i>	☐	☐	☐	☐	+
Punkte						17

Szene 3: einfach, vollständig = der Vater lässt den Fotoapparat fallen oder das Mädchen nimmt ihn; wenn beides thematisiert wird, wird das als ‚ausführlich‘ gewertet.

Hinweise zur Bewertung:

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

angedeutet: Die Szene wird mithilfe allgemeiner Ausdrücke, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise wiedergegeben: *1 Punkt.*

einfach, unvollständig: Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildfolge nicht kennt, klar. Es fehlen aber einzelne Elemente aus der Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle: *2 Punkte.*

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

ausführlich: Die Wiedergabe der Szene geht in ihrer Vollständigkeit über die Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle hinaus: *4 Punkte.*

b) Literarische Elemente

Gestaltung der Einleitung

nicht	Überschrift	formelhaft (Pewnego dnia..., W pewien słoneczny dzień...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	+	+	+

Ausführlichkeit der Einleitung

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	Formelhaft (Na szczęście wszystko skończyło się dobrze. Ten dzień bohaterowie będą jeszcze długo wspominać.)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
Direkte Rede	///	3
Indirekte Rede		-
Verbalisierung von Sinneswahrnehmungen und Empfindungen	/	1
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	//	2
Verbalisierung von inneren Zuständen		-
Stilistische Wiederholungen (Iteration)	/	1
Lautmalerei		-
Markierung von Plötzlichkeit	/	1
Kommentar und Wertung des Autors	/	1
Rhetorische Fragen		-
Vergleiche, Metaphern, Redewendungen		-
		9

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

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

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

e) Textstrukturierung durch Absatzmarkierung

nicht	Einleitung	Hauptteil	Schluss
+	-	-	-

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d) ohne die vertiefenden Beobachtungen! ohne die Textstrukturierung durch Absatzmarkierung!	37
--	----

Notizen und Beispiele

Direkte Rede: ... tata sie ich zapytał: „Jak mi to zdjęcie zrobiliscie”?; Ola odparła: „No to jest bardzo śmieszne zdjęcie”; powiedział Walenty: „ wklejmy to do naszego rodzinnego albumu”;

Verbalisierung von Wünschen und Absichten: Tata dzieci wziął ze sobą aparat, żeby zrobić dzieciom zdjęcia.; Pan Franek chciał uchwycić...;

Verbalisierung von Sinneswahrnehmungen und Empfindungen: był strasznie czerwony ...

Stilistische Wiederholungen (Iteration): ...do tyłu i do tyłu

Markierung von Plötzlichkeit: Aż nagle potknął się o płotek i...

Kommentar und Wertung des Autors: Na szczęście nic mu się nie stało.

2) Wortschatz

a) Verben

expressive Verben	///
bawić się	
biegać	/
cieszyć się	
krzyczeć	
kazać	/
opowiedzieć	
pędzić	
potknąć	/
płakać	
pstryknąć	
przestraszyć się	
przewrócić się	
przytulać	
śmiać się	//
uśmiechać się	
uważać	
prosić	
wpaść	
rzucać	
uspokoić	/
wpaść	/
dotrzeć	/
odeprzeć	/

weitere Verben	///
być	//
czekać	
chcieć	/
fotografować	
iść	/
leżeć	
móc	
mieć	
pokazać	
powiedzieć	/
przyjść	
pytać	/
robić	////
słuchać	
usiąść	//
widzieć	
wziąć	/
zacząć	///
siedzieć	/
wstać	//
zabrać	/
stać się	/
wydrukować	/
zobaczyć	/
wkleić	/
napisać	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	9
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	8
Summe aller Verben (tokens)	35
Summe aller verschiedenen Verben (types)	25

b) Nomina

expressive Nomina	///
płotek	/

weitere Nomina	///
tata	////////
dzień	/
dzieci	////////
park	/
aparat	//
zdjęcie	////
tło	//
drzewo	/
ławce	//
ogródek	/
tulipany	/
szyja	/
dom	/
album	/
koniec	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	1
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	1
Summe aller Nomina (tokens)	34
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	16

c) Adjektive

erzählspezifische Adjektive	///
piękny	/
przepiękne	
maluteńki	
wesoły	
smutny	
zły	
kolorowy	/
śmieszne	/
zabawne	
zepsuty	
wspaniałe	
słoneczny	/
pechowy	/

weitere Adjektive	///
mały	
duży	
szybki	
czerwony	
daleki	
rodzinny	/
pewnego	/

Zusammenfassung Wortschatz	
Summe aller erzählspezifischen Adjektive (<i>tokens</i>)	5
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Adjektive (<i>types</i>)	5
Summe aller Adjektive (<i>tokens</i>)	7
Summe aller verschiedenen Adjektive (<i>types</i>)	7

3) Elemente der „Sprache der Bildung“

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Deadjektivische Adverbien				///
strasznie				//
Summe types:	1	Summe tokens:	2	

Adjektivische Attribute			///
pechowy tata			//
piękne tło			/
kolorowe tulipany			/
śmieszne zdjęcie			/
rodzinny album			/
pewnego słonecznego dnia			/
Summe types:	6	Summe tokens:	7

Ausdrücke der „Sprache der Bildung“				///
uchwycić				/
dotrzeć				/
odeprzeć				/
Summe types:	3	Summe tokens:	3	

Partizipien			///
Summe types:		Summe tokens:	

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Modus		///
Summe types:		Summe tokens:

Zusammenfassung „Sprache der Bildung“	
Summe tokens Elemente der „Sprache der Bildung“	12
Summe types Elemente der „Sprache der Bildung“	11

Notizen
Der Text enthält viele sprachliche Phänomene der „Sprache der Bildung“, die auf ein hohes bildungssprachliches Niveau hinweisen. Diese deuten zugleich auf einen fortgeschrittenen Sprachstand im Polnischen hin. Ausdrücke der „Sprache der Bildung“: <i>chciał uchwycić piękne tło; jak już dotarli do domu; Ola odparła.</i>

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
kiedy	
gdy	
zanim	
aż	/
podczas (gdy)/ w czasie/w trakcie	
ale/lecz	
jednak / jednak(że)	
przecież	
natomiast	
tylko	
bo/ gdyż/ ponieważ/ bowiem,	
dlatego/ toteż	
więc/ zatem	//
dopóki nie	
Präpositionalphrasen	
na początku	/
pewnego dnia	/

weitere Satzverbindungen	///
a	//
i	//
i...,i	
(i) (a)+Adverb	//
że	
Relativanschlüsse	/
erweiterter Infinitiv	/
jak	///
gdzie	
ani..., ani,	
dlaczego	
albo/ lub	
czyli	
czy	
oraz	
skąd	
dokąd	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	5
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	4
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	16
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	10

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
interimsprachliche Äußerung		-
einfacher Hauptsatz	///////	7
koordinierte Hauptsätze	///////	7
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	//	2
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen	/	1
Summe		17

5) Interferenzen

Interferenzen	Beispiel	Standardsprachliche Form	Erklärung für die Interferenz
Semantische (Wortschatz)	-		
Morpho-Syntaktische (Grammatik)	-		
Pragmatik (Textsortenwissen)	Markierung des Schlusses der Geschichte mit einem „Koniec“	Den polnischen Textsortenkonventionen zufolge wird das Ende der Geschichte mit keinem abschließenden Wort versehen.	Übernahme der deutschen Textsortenkonvention
Literale (Orthografie)	„Tata“	tata	Übernahme der Großschreibung von Nomen aus dem Deutschen

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	182	
Anzahl Sätze	17	
Mittlere Satzlänge	10,7	
Summe Textbewältigung	37	
Summe <i>types</i> Verben	25	
Summe <i>types</i> Adjektive	7	
Summe <i>types</i> Nomen	16	
Summe <i>types</i> Elemente der „Sprache der Bildung“	11	
Summe <i>types</i> Satzverbindungen	10	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	9	
Summe der Textstrukturierung durch Absatzmarkierung	0	
Summe <i>types</i> expressive Verben	8	
Summe <i>types</i> expressive Nomen	1	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Adjektive	5	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Satzverbindungen	4	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Deutsch

Name des Kindes: **Caro**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name der Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 05.06.2019

Identifikationsnummer: 4

Geschlecht: weiblich ☒

männlich ☐

Geburtsmonat: Juli

Geburtsjahr: 2004

1) Textbewältigung

a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach/ unvollständig	einfach vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen	☐	☐	☐	☐	+
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	☐	☐	☐	+	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	☐	☐	☐	☐	+
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	☐	☐	☐	☐	+
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	☐	☐	☐	☐	+
Punkte						19

Hinweise zur Bewertung:

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

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

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

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

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

b) Literarische Elemente

Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft (es war einmal, eines Tages	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	+	+	+

Ausführlichkeit der Exposition

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung der Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	+	-	+

Vertiefende Beobachtungen –narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
direkte Rede	/	1
indirekte Rede	/	1
Verbalisierung von Empfindungen	/////	6
Verbalisierungen von Wünschen und Absichten	/	1
Verbalisierung von inneren Zuständen		-
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		-
Lautmalerei		-
Markierung von Plötzlichkeit	/	1
		10

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

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

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung = a) +b) + c) +d) ohne die vertiefenden Beobachtungen!	38
--	----

Notizen und Beispiele

Direkte Rede: *Jetzt setzt ihr euch sofort auf die Bank!*

Indirekte Rede: *Franz sagte, dass sie es nicht machen soll, weil es ihm peinlich war, aber sie hörte Franz nicht zu.*

Verbalisierung von Empfindungen und Sinneswahrnehmungen: *Dann sah Franz einen wunderschönen Hintergrund; Da schrie Vater mit einem hohen Ton; allgemeine Empfindungen oder Einstellungen der Aktanten- aber die Kinder ignorierten ihn und spielten weiter Fangen; aber Maja und Felix hörten ihm garnicht zu; weil es ihm peinlich war; wurde Felix langweilig;*

Verbalisierungen von Wünschen und Absichten: *Wünsche werden mit dem Modalverb wollen ausgedrückt -Er wollte ihnen ein Foto machen;*

Markierung von Plötzlichkeit: *Plötzlich stieg Franz in das Tulpenbeet;*

2) Wortschatz

a) Verben

expressive Verben	///
knipsen	
lächeln	
lachen	
rennen	
schießen	
schnappen	
schreien	/
schubsen	
sich freuen	
spazieren	
spielen	//
stolpern	
ignorieren	/
stürzen	/
hacken	/
reißen	/
erzählen	/
zuhören	//

weitere Verben	///
fallen	
fotografieren	
gehen	///
kommen	
können	/
machen	////
nehmen	
sagen	/
sehen	/
sein	////
sich setzen	//
wollen	/
steigen	/
holen	/
sollen	/
aufstehen	/
helfen	/
ausdrucken	/
geben	/
passieren	/
bücken	/
rufen	//
umfassen	/
probieren	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	10
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	8
Summe aller Verben (tokens)	40
Summe aller verschiedenen Verben (types)	28

b) Nomina

expressive Nomina	///
Erlebnis	/
Fangen	//
Weile	/

weitere Nomina	///
Fall	/
Tag	/
Park	//
Vater	////
Foto	////
Bank	//
Fuß	/
Zaun	/
Hand	/
Haus	/
Schritte	/
Kinder	////
Tulpenbeet	//
Hintergrund	/
Fotoalbum	/
Ton	/
Fotoapparat	//
Ende	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	4
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	3
Summe aller Nomina (tokens)	35
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	21

c) Adjektive

evaluative Adjektive	///
schön	
gut	/
lustig	
fröhlich	
glücklich	
wunderschön	/
witzig	
kaputt	
toll	
böse	
sonnig	/
schlimm	/
langweilig	/
brav	/
peinlich	/

weitere Adjektive	///
klein	/
schnell	
fertig	
ganz	
rot	
groß	
spät	
natürlich	
weit	
genau	
hoch	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	7
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	7
Summe aller Adjektive (tokens)	9
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	9

3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen		///	
Fangen		//	
Summe types :	1	Summe tokens:	2

Komposita		///	
Tulpenbeet		//	
Fotoapparat		//	
Fotoalbum		/	
Hintergrund		/	
Summe types:	4	Summe tokens:	6

Adjektivische Attribute		///	
sonniger Tag		/	
wunderschöner Hintergrund		/	
hoher Ton		/	
kleinen Zaun		/	
Summe types:	4	Summe tokens:	4

Passiv		///	
Summe types:		Summe tokens:	

Konjunktiv		///	
Summe types:		Summe tokens:	

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	12
Summe types bildungssprachliche Elemente	9

Notizen

Der Text enthält viele sprachliche Phänomene im nominalen Bereich, die auf ein hohes bildungssprachliches Niveau hinweisen. Diese deuten zugleich auf einen fortgeschrittenen Sprachstand im Deutschen hin. Im verbalen Bereich wurden keine Passivformen und keine Konjunktive verwendet.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
als	
während	
dabei	
bevor	
bis	
aber	////
(je)doch	
trotzdem	
weil	////
denn (begründend)	
damit	
sofort	/
plötzlich	/

weitere Satzverbindungen	///
und, (und) dann	
(und) +Adverb	///
dass	/
Relativanschlüsse	
Erweiterter Infinitiv	/
wo	
wie	
ob	
also	
wenn	
nämlich	
(nicht nur)...sondern (auch)	
oder	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	10
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	4
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	15
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	7

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
unvollständiger Satz	//	2
einfacher Hauptsatz	//////	6
koordinierte Hauptsätze	//////	6
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	////	4
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen	/	1
Summe		19

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	209	
Anzahl Sätze	19	
Mittlere Satzlänge	11	
Summe Textbewältigung	38	
Summe types Verben	28	
Summe types Adjektive	9	
Summe types Nomen	21	
Summe types Bildungssprache	9	
Summe types Satzverbindungen	7	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrativer Gestaltungselemente	10	
Summe types expressive Verben	8	
Summe types expressive Nomen	3	
Summe types evaluative Adjektive	7	
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	4	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Polnisch

Name des Kindes: **Caro**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 06.06.2019

Identifikationsnummer: **4**

Geschlecht: weiblich ☒
männlich ☐

In Österreich seit: Geburt

Geburtsmonat: Juli

Geburtsjahr: 2004

1) Textbewältigung a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder sich auf die Bank zu setzen. <i>Mężczyzna z aparatem fotograficznym prosi dzieci, aby usiadły na ławce.</i>	☐	☐	☐	☐	+
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank. <i>Kiedy dzieci siedzą na ławce, mężczyzna robi im zdjęcie.</i>	☐	☐	+	☐	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen. <i>Mężczyzna upada do ogródka z tulipanami i upuszcza aparat fotograficzny.</i>	☐	☐	☐	+	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet. <i>Dziewczynka fotografuje mężczyznę leżącego w ogródku z kwiatami.</i>	☐	☐	☐	☐	+
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen. <i>Zdjęcie mężczyzny leżącego w ogródku z kwiatami jest oglądane.</i>	☐	☐	☐	+	☐
Punkte						16

Szene 3: einfach, vollständig = der Vater lässt den Fotoapparat fallen oder das Mädchen nimmt ihn; wenn beides thematisiert wird, wird das als ‚ausführlich‘ gewertet.

Hinweise zur Bewertung:

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

angedeutet: Die Szene wird mithilfe allgemeiner Ausdrücke, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise wiedergegeben: *1 Punkt.*

einfach, unvollständig: Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildfolge nicht kennt, klar. Es fehlen aber einzelne Elemente aus der Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle: *2 Punkte.*

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

ausführlich: Die Wiedergabe der Szene geht in ihrer Vollständigkeit über die Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle hinaus: *4 Punkte.*

b) Literarische Elemente

Gestaltung der Einleitung

nicht	Überschrift	formelhaft (Pewnego dnia..., W pewien słoneczny dzień...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	+	+	+

Ausführlichkeit der Einleitung

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	formelhaft (Na szczęście wszystko skończyło się dobrze. Ten dzień bohaterowie będą jeszcze długo wspominać.)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	+	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
Direkte Rede		-
Indirekte Rede		-
Verbalisierung von Sinneswahrnehmungen und Empfindungen		-
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	/	1
Verbalisierung von inneren Zuständen		-
Stilistische Wiederholungen (Iteration)	/	1
Lautmalerei		-
Markierung von Plötzlichkeit	/	1
Kommentar und Wertung des Autors	/	1
Rhetorische Fragen		-
Vergleiche, Metaphern, Redewendungen	/	1
		5

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

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

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

e) Textstrukturierung durch Absatzmarkierung

nicht	Einleitung	Hauptteil	Schluss
+	-	-	-

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d) ohne die vertiefenden Beobachtungen! ohne die Textstrukturierung durch Absatzmarkierung!	36
--	----

Notizen und Beispiele

Verbalisierung von Wünschen und Absichten: *Tata dzieci Wojtek wziął ze sobą swój nowy aparat, żeby porobić dziecią zdjęcia.;*
Stilistische Wiederholungen (Iteration): *Szedł coraz, coraz więcej*
Markierung von Plötzlichkeit: *Szedł coraz, coraz więcej i nagle potknął się o płotek.*
Kommentar und Wertung des Autors: *Dobrze, że to się tak skończyło, bo mogło być o wiele gorzej.*
Vergleiche, Metaphern, Redewendungen: *... ale dzieci miały go w nosie*

2) Wortschatz

a) Verben

expressive Verben	///
bawić się	/
biegać	/
cieszyć się	
krzyczeć	
kazać	
opowiedzieć	
pędzić	
śmiać się	/
potknąć	/
płakać	
pstryknąć	/
przestraszyć się	
przytulać	
uśmiechać się	
uważać	
wpaść	/
rzucać	
chuknąć	/
wyrwać	
znudziło	/
kuleć	/
nadać	/
objąć	/

weitere Verben	///
być	/
czekać	
chcieć	
fotografować	
iść	///
leżeć	
móc	/
mieć	//
pokazać	
powiedzieć	
przewrócić się	
przyjść	/
pytać	
robić	////
usiąść	//
widzieć	/
wziąć	//
zobaczyć	/
prosić	/
pozwolić	/
zacząć	//
wyciągnąć	/
mówić	/
pomagać	/
wstać	/
wydrukować	/
dawać	/
skończyć	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	9
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	9
Summe aller Verben (tokens)	39
Summe aller verschiedenen Verben (types)	29

b) Nomina

[illegible]

weitere Nomina	///
tulipany	/
dzień	/
dzieci	////////
park	/
tata	////////
aparat	////
zdjęcie	////
ławka	//
tło	/
drzewo	/
zamiar	/
kroki	/
ogród	//
tulipany	//
nos	/
ręce	/
patrzenie	/
stanie	/
dom	//
droga	/
album	/
tytuł	/
koniec	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	4
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	3
Summe aller Nomina (tokens)	52
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	26

c) Adjektive

erzählspezifische Adjektive	///
piękny	/
przepiękne	
maluteńki	
wesoły	
smutny	
zły	
kolorowy	
śmieszne	
zabawne	
zepsuty	
wspaniałe	
słonecznego	/

weitere Adjektive	///
mały	
duży	
szybki	
czerwony	
daleki	
pewnego	/
nowy	/

Zusammenfassung Wortschatz	
Summe aller erzählspezifischen Adjektive (<i>tokens</i>)	2
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Adjektive (<i>types</i>)	2
Summe aller Adjektive (<i>tokens</i>)	4
Summe aller verschiedenen Adjektive (<i>types</i>)	4

3) Elemente der „Sprache der Bildung“

Nominalisierungen		///	
patrzenie		/	
stanie		/	
Summe types :	2	Summe tokens:	2

Deadjektivische Adverbien		///	
Summe types:		Summe tokens:	

Adjektivische Attribute		///	
pewnego słonecznego dnia		/	
nowy aparat		/	
piękne tło		/	
Summe types:	3	Summe tokens:	3

Ausdrücke der „Sprache der Bildung“		///	
mieć zamiar		/	
nadać tytuł		/	
Summe types:	2	Summe tokens:	2

Partizipien		///	
Summe types:		Summe tokens:	

Passiv		///	
Summe types:		Summe tokens:	

Modus			///
Summe types:		Summe tokens:	

Zusammenfassung „Sprache der Bildung“	
Summe tokens Elemente der „Sprache der Bildung“	7
Summe types Elemente der „Sprache der Bildung“	7

Notizen

Die im Text vorhandenen sprachlichen Phänomene aus dem nominalen Bereich deuten auf einen fortgeschrittenen Sprachstand im Polnischen hin.

Die Nominalisierungen wurden aus den Verben mit dem Formativ *-anie*, *-enie* gebildet.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
kiedy	/
gdy	
zanim	
aż	
podczas (gdy)/ w czasie/w trakcie	
ale/lecz	/
jednak / jednak(że)	
przecież	
natomiast	
tylko	
bo/ gdyż/ ponieważ/ bowiem,	/
dlatego/ toteż	
więc/ zatem	//
dopóki nie	
Präpositionalphrasen	
pewnego dnia	/
pół godziny później	/

weitere Satzverbindungen	///
a	
i	////
i...,i	
(i) (a)+Adverb	
że	
Relativanschlüsse	
erweiterter Infinitiv	/
jak	
gdzie	
ani..., ani,	
dlaczego	
albo/ lub	
czyli	
czy	
oraz	
skąd	
dokąd	
żeby	/
że	/

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	7
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	7
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	15
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	10

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
interimsprachliche Äußerung	/	1
einfacher Hauptsatz	/////	6
koordinierte Hauptsätze	/////	5
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	///	3
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen	//	2
Summe		17

5) Interferenzen

Interferenzen	Beispiel	Standardsprachliche Form	Erklärung für die Interferenz
Semantische (Wortschatz)	-		
Morpho-Syntaktische (Grammatik)	-		
Pragmatik (Textsortenwissen)	Markierung des Schlusses der Geschichte mit einem „Koniec“	Den polnischen Textsortenkonventionen zufolge wird das Ende der Geschichte mit keinem abschließenden Wort versehen.	Übernahme der deutschen Textsortenkonvention
Literale (Orthografie)	-		

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	211	
Anzahl Sätze	17	
Mittlere Satzlänge	12,4	
Summe Textbewältigung	36	
Summe <i>types</i> Verben	29	
Summe <i>types</i> Adjektive	4	
Summe <i>types</i> Nomen	26	
Summe <i>types</i> Elemente der „Sprache der Bildung“	7	
Summe <i>types</i> Satzverbindungen	10	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	5	
Summe der Textstrukturierung durch Absatzmarkierung	0	
Summe <i>types</i> expressive Verben	9	
Summe <i>types</i> expressive Nomen	3	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Adjektive	2	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Satzverbindungen	7	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Deutsch

Name des Kindes: **Luk**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 06.06.2019

Identifikationsnummer: 5

Geschlecht: weiblich ☐

männlich ☒

Geburtsmonat: Januar

Geburtsjahr: 2004

1) Textbewältigung

a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach/ unvollständig	einfach vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen	+	☐	☐	☐	☐
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	☐	+	☐	☐	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	☐	☐	+	☐	
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	☐	☐	+	☐	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	☐	☐	☐	☐	+
Punkte						9

Hinweise zur Bewertung:

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

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

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

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

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

b) Literarische Elemente
Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft (es war einmal, eines Tages	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	+	-

Ausführlichkeit der Exposition

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung der Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	-	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	-	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
direkte Rede		0
indirekte Rede		0
Verbalisierung von Empfindungen	/	1
Verbalisierungen von Wünschen und Absichten		0
Verbalisierung von inneren Zuständen		0
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		0
Lautmalerei		0
Markierung von Plötzlichkeit		0
		1

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Semantisches	nicht	implizit	explizit	szenisch ausführlich
Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist	0	+	2	4
Thematisierung der Aktion der Kinder	+	1	3	4

d) Anzahl der Bilder

Summe:	4
--------	---

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d)	20
ohne die vertiefenden Beobachtungen!	

Notizen und Beispiele

Verbalisierung von Empfindungen und Sinneswahrnehmungen: *und es sah aus, als ob der Vater auf dem Blumenbeet saß.*

2) Wortschatz

a) Verben

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

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

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	2
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	2
Summe aller Verben (tokens)	12
Summe aller verschiedenen Verben (types)	11

b) Nomina

expressive Nomina	///
Ereignis	/
Moment	/

weitere Nomina	///
Tag	/
Vater	//
Sohn	/
Tochter	/
Foto	//
Bank	/
Weg	/
Blumenbeet	//
Kinder	/
Fotoapparat	/
Bild	//
Bilderwand	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	2
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	2
Summe aller Nomina (tokens)	18
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	14

c) Adjektive

evaluative Adjektive	///
schön	
gut	
lustig	
fröhlich	
glücklich	
wunderschön	
witzig	
kaputt	
toll	
böse	

weitere Adjektive	///
klein	
schnell	
fertig	
ganz	
rot	
groß	
spät	
natürlich	
weit	
genau	/
unbekannt	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	0
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	0
Summe aller Adjektive (tokens)	2
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	2

3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Komposita			///
Fotoapparat			/
Blumenbeet			//
Bilderwand			/
Summe types:	3	Summe tokens:	4

Adjektivische Attribute			///
unbekanntes Blumenbeet			/
Summe types:	1	Summe tokens:	1

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Konjunktiv		///	
Summe types:		Summe tokens:	

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	5
Summe types bildungssprachliche Elemente	4

Notizen

Im Text wurden keine Nominalisierungen, Passivformen und keine Konjunktive verwendet.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
als	
während	
dabei	
bevor	
bis	
aber	
(je)doch	
trotzdem	
weil	
denn (begründend)	
damit	

weitere Satzverbindungen	///
und, (und) dann	
(und) +Adverb	//
dass	
Relativanschlüsse	
Erweiterter Infinitiv	
wo	
wie	
ob	
also	
wenn	/
nämlich	
(nicht nur)...sondern (auch)	
oder	
als ob	/

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	0
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	0
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	4
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	3

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
unvollständiger Satz	//	2
einfacher Hauptsatz	/	1
koordinierte Hauptsätze	/	1
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	/	1
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz	/	1
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		-
Summe		6

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	79	
Anzahl Sätze	6	
Mittlere Satzlänge	13,1	
Summe Textbewältigung	20	
Summe types Verben	11	
Summe types Adjektive	2	
Summe types Nomen	14	
Summe types Bildungssprache	4	
Summe types Satzverbindungen	3	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrativer Gestaltungselemente	1	
Summe types expressive Verben	2	
Summe types expressive Nomen	2	
Summe types evaluative Adjektive	0	
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	0	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Polnisch

Name des Kindes: **Luk**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 07.06.2019

Identifikationsnummer: 5

Geschlecht: weiblich ☐
männlich ☒

In Österreich seit: 2008

Geburtsmonat: Januar

Geburtsjahr: 2004

1) Textbewältigung a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder sich auf die Bank zu setzen. <i>Mężczyzna z aparatem fotograficznym prosi dzieci, aby usiadły na ławce.</i>	☐	☐	☐	+	☐
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank. <i>Kiedy dzieci siedzą na ławce, mężczyzna robi im zdjęcie.</i>	☐	☐	☐	+	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen. <i>Mężczyzna upada do ogródka z tulipanami i upuszcza aparat fotograficzny.</i>	☐	+	☐	☐	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet. <i>Dziewczynka fotografuje mężczyznę leżącego w ogródku z kwiatami.</i>	☐	☐	+	☐	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen. <i>Zdjęcie mężczyzny leżącego w ogródku z kwiatami jest oglądane.</i>	+	☐	☐	☐	☐
Punkte						9

Szene 3: einfach, vollständig = der Vater lässt den Fotoapparat fallen oder das Mädchen nimmt ihn; wenn beides thematisiert wird, wird das als ‚ausführlich‘ gewertet.

Hinweise zur Bewertung:

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

angedeutet: Die Szene wird mithilfe allgemeiner Ausdrücke, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise wiedergegeben: *1 Punkt.*

einfach, unvollständig: Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildfolge nicht kennt, klar. Es fehlen aber einzelne Elemente aus der Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle: *2 Punkte.*

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

ausführlich: Die Wiedergabe der Szene geht in ihrer Vollständigkeit über die Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle hinaus: *4 Punkte.*

b) Literarische Elemente

Gestaltung der Einleitung

nicht	Überschrift	formelhaft (Pewnego dnia..., W pewien słoneczny dzień...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
	+	+	+

Ausführlichkeit der Einleitung

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	formelhaft (Na szczęście wszystko skończyło się dobrze. Ten dzień bohaterowie będą jeszcze długo wspominać.)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	-

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
Direkte Rede		-
Indirekte Rede		-
Verbalisierung von Sinneswahrnehmungen und Empfindungen		-
Verbalisierung von Wünschen und Absichten		-
Verbalisierung von inneren Zuständen		-
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		-
Lautmalerei		-
Markierung von Plötzlichkeit		-
Kommentar und Wertung des Autors		-
Rhetorische Fragen		-
Vergleiche, Metaphern, Redewendungen		-
		0

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

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

d) Anzahl der Bilder

Summe:	4
--------	---

e) Textstrukturierung durch Absatzmarkierung

nicht	Einleitung	Hauptteil	Schluss
+	-	-	-

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d) ohne die vertiefenden Beobachtungen! ohne die Textstrukturierung durch Absatzmarkierung!	22
--	----

Notizen und Beispiele

Im Text wurden keine narrativen Gestaltungselemente, die für die Textsorte Erzählung unumgänglich sind, verwendet.

2) Wortschatz

a) Verben

expressive Verben	///
bawić się	
biegać	
cieszyć się	
krzyczeć	
kazać	
opowiedzieć	
pędzić	
śmiać się	
potknąć	
płakać	
pstryknąć	
przestraszyć się	
przewrócić się	
przytulać	
uśmiechać się	
uważać	
wpaść	/
rzucać	
kazał	/

weitere Verben	///
być	
czekać	
chcieć	
fotografować	/
iść	//
leżeć	
móc	
mieć	
pokazać	
powiedzieć	
przyjść	
pytać	
robić	
słuchać	
usiąść	/
widzieć	
wziąć	/
robić	//

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	2
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	2
Summe aller Verben (tokens)	9
Summe aller verschiedenen Verben (types)	7

b) Nomina

expressive Nomina	///

weitere Nomina	///
zdjęcie	//
dzień	/
tata	/
dzieci	//
park	/
ławka	/
ogródek	/
aparat	/
koniec	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	0
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	0
Summe aller Nomina (tokens)	11
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	9

c) Adjektive

erzählspezifische Adjektive	///
piękny	
przepiękne	
maluteńki	
wesoły	
smutny	
zły	
kolorowy	
śmieszne	
zabawne	
zepsuty	
wspaniałe	

weitere Adjektive	///
mały	
duży	
szybki	
czerwony	
daleki	
pewnego	/
obcego	/

Zusammenfassung Wortschatz	
Summe aller erzählspezifischen Adjektive (<i>tokens</i>)	0
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Adjektive (<i>types</i>)	0
Summe aller Adjektive (<i>tokens</i>)	2
Summe aller verschiedenen Adjektive (<i>types</i>)	2

3) Elemente der „Sprache der Bildung“

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Deadjektivische Adverbien			///
Summe types:		Summe tokens:	

Adjektivische Attribute		///
obcego ogródka		/
pewnego dnia		/
Summe types:	2	Summe tokens: 2

Ausdrücke der „Sprache der Bildung“		///
sfotografować		/
Summe types:	1	Summe tokens: 1

Partizipien			///
Summe types:		Summe tokens:	

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Modus		///
Summe types:		Summe tokens:

Zusammenfassung „Sprache der Bildung“	
Summe tokens Elemente der „Sprache der Bildung“	3
Summe types Elemente der „Sprache der Bildung“	3

Notizen
Die erfassten Phänomene der „Sprache der Bildung“ betreffen ausschließlich den nominalen Bereich.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
kiedy	
gdy	
zanim	
aż	
podczas (gdy)/ w czasie/w trakcie	
ale/lecz	
jednak / jednak(że)	
przecież	
natomiast	
tylko	
bo/ gdyż/ ponieważ/ bowiem,	
dlatego/ toteż	
więc/ zatem	
dopóki nie	
Präpositionalphrasen	
w tym momencie	/
pewnego dnia	/

weitere Satzverbindungen	///
a	
i	////
i...,i	
(i) (a)+Adverb	/
że	
Relativanschlüsse	
erweiterter Infinitiv	
jak	
gdzie	
ani..., ani,	
dlaczego	
albo/ lub	
czyli	
czy	
oraz	
skąd,	
dokąd,	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	2
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	2
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	7
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	4

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
interimsprachliche Äußerung		-
einfacher Hauptsatz		-
koordinierte Hauptsätze	////	4
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		-
Summe		4

5) Interferenzen

Interferenzen	Beispiel	Standardsprachliche Form	Erklärung für die Interferenz
Semantische (Wortschatz)	-		
Morpho-Syntaktische (Grammatik)	-		
Pragmatik (Textsortenwissen)	Markierung des Schlusses der Geschichte mit einem „Koniec“	Den polnischen Textsortenkonventionen zufolge wird das Ende der Geschichte mit keinem abschließenden Wort versehen.	Übernahme der deutschen Textsortenkonvention
Literale (Orthografie)	„Tata“ -2x	tata	Übernahme der Großschreibung von Nomen aus dem Deutschen

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	45	
Anzahl Sätze	4	
Mittlere Satzlänge	11,25	
Summe Textbewältigung	22	
Summe <i>types</i> Verben	7	
Summe <i>types</i> Adjektive	2	
Summe <i>types</i> Nomen	9	
Summe <i>types</i> Elemente der „Sprache der Bildung“	3	
Summe <i>types</i> Satzverbindungen	4	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	0	
Summe der Textstrukturierung durch Absatzmarkierung	0	
Summe <i>types</i> expressive Verben	2	
Summe <i>types</i> expressive Nomen	0	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Adjektive	0	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Satzverbindungen	2	

Auswertungsbogen, 'Der Sturz ins Tulpenbeet' Deutsch

Name des Kindes: **Philo**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 08.06.2019

Identifikationsnummer: 6

Geschlecht: weiblich ☐

männlich ☒

Geburtsmonat: Oktober

Geburtsjahr: 2005

1) Textbewältigung

a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach/ unvollständig	einfach vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen	☐	☐	+	☐	☐
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	☐	☐	+	☐	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	☐	☐	☐	+	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	☐	+	☐	☐	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	☐	☐	☐	+	☐
Punkte						11

Hinweise zur Bewertung:

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

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

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

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

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

b) Literarische Elemente

Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft (es war einmal, eines Tages	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	+	-

Ausführlichkeit der Exposition

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung der Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	-	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
direkte Rede		0
indirekte Rede	/	1
Verbalisierung von Empfindungen		0
Verbalisierungen von Wünschen und Absichten		0
Verbalisierung von inneren Zuständen		0
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		0
Lautmalerei		0
Markierung von Plötzlichkeit		0
		1

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

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

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d) ohne die vertiefenden Beobachtungen!	26
---	----

Notizen und Beispiele

Indirekte Rede: *Der Vater hat den Kinder gesagt, dass sie sich auf die Bank setzten sollen.*

2) Wortschatz

a) Verben

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

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

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	3
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	2
Summe aller Verben (tokens)	13
Summe aller verschiedenen Verben (types)	10

b) Nomina

expressive Nomina	///

weitere Nomina	///
Tag	/
Kinder	////
Park	/
Vater	//
Bank	/
Foto	////
Blumen	/
Familie	/
Kopien	/
Haus	/
Eltern	//
Bild	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	0
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	0
Summe aller Nomina (tokens)	21
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	12

c) Adjektive

evaluative Adjektive	///
schön	
gut	
lustig	
fröhlich	
glücklich	
wunderschön	
witzig	
kaputt	
toll	
böse	

weitere Adjektive	///
klein	
schnell	
fertig	
ganz	/
rot	
groß	
spät	
natürlich	
weit	
genau	

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	0
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	0
Summe aller Adjektive (tokens)	1
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	1

3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Komposita			///
Summe types:		Summe tokens:	

Adjektivische Attribute			///
ganzes Haus			/
Summe types:	1	Summe tokens:	1

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Konjunktiv		///
Summe types:		Summe tokens:

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	1
Summe types bildungssprachliche Elemente	1

Notizen
Der Text enthält nur ein einziges Element der Bildungssprache.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
als	
während	
dabei	
bevor	
bis	
aber	/
(je)doch	
trotzdem	
weil	
denn (begründend)	
damit	

weitere Satzverbindungen	///
und, (und) dann	//
(und) +Adverb	
dass	/
Relativanschlüsse	
Erweiterter Infinitiv	
wo	
wie	
ob	
also	
wenn	
nämlich	
(nicht nur)...sondern (auch)	
oder	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	1
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	1
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	4
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	3

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
unvollständiger Satz	//	2
einfacher Hauptsatz	/	1
koordinierte Hauptsätze	//	2
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz	/	1
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		-
Summe		6

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	78	
Anzahl Sätze	6	
Mittlere Satzlänge	13	
Summe Textbewältigung	26	
Summe types Verben	10	
Summe types Adjektive	1	
Summe types Nomen	12	
Summe types Bildungssprache	1	
Summe types Satzverbindungen	3	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrativer Gestaltungselemente	1	
Summe types expressive Verben	2	
Summe types expressive Nomen	0	
Summe types evaluative Adjektive	0	
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	1	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Polnisch

Name des Kindes: **Philo**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 09.06.2019

Identifikationsnummer: 6

Geschlecht: weiblich ☐
männlich ☒

In Österreich seit: Geburt

Geburtsmonat: Oktober

Geburtsjahr: 2005

1) Textbewältigung a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder sich auf die Bank zu setzen. <i>Mężczyzna z aparatem fotograficznym prosi dzieci, aby usiadły na ławce.</i>	☐	☐	☐	+	☐
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank. <i>Kiedy dzieci siedzą na ławce, mężczyzna robi im zdjęcie.</i>	☐	+	☐	☐	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen. <i>Mężczyzna upada do ogródka z tulipanami i upuszcza aparat fotograficzny.</i>	☐	☐	☐	+	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet. <i>Dziewczynka fotografuje mężczyznę leżącego w ogródku z kwiatami.</i>	☐	+	☐	☐	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen. <i>Zdjęcie mężczyzny leżącego w ogródku z kwiatami jest oglądane.</i>	☐	☐	☐	+	☐
Punkte						11

Szene 3: einfach, vollständig = der Vater lässt den Fotoapparat fallen oder das Mädchen nimmt ihn; wenn beides thematisiert wird, wird das als ‚ausführlich‘ gewertet.

Hinweise zur Bewertung:

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

angedeutet: Die Szene wird mithilfe allgemeiner Ausdrücke, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise wiedergegeben: *1 Punkt.*

einfach, unvollständig: Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildfolge nicht kennt, klar. Es fehlen aber einzelne Elemente aus der Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle: *2 Punkte.*

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

ausführlich: Die Wiedergabe der Szene geht in ihrer Vollständigkeit über die Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle hinaus: *4 Punkte.*

b) Literarische Elemente

Gestaltung der Einleitung

nicht	Überschrift	formelhaft (Pewnego dnia..., W pewien słoneczny dzień...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
	-	+	+

Ausführlichkeit der Einleitung

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	formelhaft (Na szczęście wszystko skończyło się dobrze. Ten dzień bohaterowie będą jeszcze długo wspominać.)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
Direkte Rede		-
Indirekte Rede		-
Verbalisierung von Sinneswahrnehmungen und Empfindungen		-
Verbalisierung von Wünschen und Absichten		-
Verbalisierung von inneren Zuständen		-
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		-
Lautmalerei		-
Markierung von Plötzlichkeit		-
Kommentar und Wertung des Autors		-
Rhetorische Fragen		-
Vergleiche, Metaphern, Redewendungen		-
		0

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

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

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

e) Textstrukturierung durch Absatzmarkierung

nicht	Einleitung	Hauptteil	Schluss
+	-	-	-

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d) ohne die vertiefenden Beobachtungen! ohne die Textstrukturierung durch Absatzmarkierung!	27
--	----

Notizen und Beispiele

Im Text wurde lediglich der Inhalt der vier Bilder wiedergegeben. Im Text wurden keine narrativen Gestaltungselemente, die für die Textsorte Erzählung unumgänglich sind, verwendet.

2) Wortschatz

a) Verben

expressive Verben	///
bawić się	
biegać	/
cieszyć się	
krzyczeć	
kazać	
opowiedzieć	
pędzić	
śmiać się	
popchnąć	/
potknąć	
płakać	
pstryknąć	
przestraszyć się	
przewrócić się	
przysłać	
uśmiechać się	
uważać	
wpaść	
rzucić	
kazać	
spodobać się	//

weitere Verben	///
być	
czekać	
chcieć	
fotografować	/
iść	/
leżeć	
móc	
mieć	
pokazać	/
powiedzieć	/
przyjść	/
pytać	
robić	///
słuchać	
usiąść	/
widzieć	
wziąć	/
powiesić	/
zapłacić	/
zostać	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	4
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	3
Summe aller Verben (tokens)	17
Summe aller verschiedenen Verben (types)	14

b) Nomina

expressive Nomina	///

weitere Nomina	///
dzień	/
tata	////
dzieci	/////
park	/
ławka	/
rzeczy	/
zdjęcie	/////
kwiatków	/
kamera	/
mama	//
kopie	/
domu	/
rodzice	//
koniec	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	0
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	0
Summe aller Nomina (tokens)	27
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	14

c) Adjektive

erzählspezifische Adjektive	///
piękny	
przepiękne	
maluteńki	
wesoły	
smutny	
zły	
kolorowy	
śmieszne	
zabawne	
zepsuty	
wspaniałe	

weitere Adjektive	///
mały	
duży	
szybki	
czerwony	
daleki	
pewnego	/
różne	/

Zusammenfassung Wortschatz	
Summe aller erzählspezifischen Adjektive (<i>tokens</i>)	0
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Adjektive (<i>types</i>)	0
Summe aller Adjektive (<i>tokens</i>)	2
Summe aller verschiedenen Adjektive (<i>types</i>)	2

3) Elemente der „Sprache der Bildung“

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Deadjektivische Adverbien			///
Summe types:		Summe tokens:	

Adjektivische Attribute		///
pewnego dnia		/
różne rzeczy		/
Summe types:	2	Summe tokens: 2

Ausdrücke der „Sprache der Bildung“		///
fotografować		/
Summe types:	1	Summe tokens: 1

Partizipien			///
Summe types:		Summe tokens:	

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Modus		///
Summe types:		Summe tokens:

Zusammenfassung „Sprache der Bildung“	
Summe tokens Elemente der „Sprache der Bildung“	3
Summe types Elemente der „Sprache der Bildung“	3

Notizen
Der Text enthält keine sprachlichen Phänomene der „Sprache der Bildung“ aus dem verbalen Bereich.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
kiedy	
gdy	
zanim	
aż	
podczas (gdy)/ w czasie/w trakcie	
ale/lecz	/
jednak / jednak(że)	
przecież	
natomiast	
tylko	
bo/ gdyż/ ponieważ/ bowiem,	
dlatego/ toteż	
więc/ zatem	
dopóki nie	
Präpositionalphrasen	
pewnego dnia	/

weitere Satzverbindungen	///
a	
i	//
i...,i	
(i) (a)+Adverb	//
że	
Relativanschlüsse	
erweiterter Infinitiv	
jak	
gdzie	
ani..., ani,	
dlaczego	
albo/ lub	
czyli	
czy	
oraz	
skąd	
dokąd	
żeby	/

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	2
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	2
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	7
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	5

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
interimsprachliche Äußerung	//	2
einfacher Hauptsatz	////	5
koordinierte Hauptsätze	///	3
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	/	1
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		-
Summe		11

5) Interferenzen

Interferenzen	Beispiel	Entsprechung im Polnischen	Erklärung für die Interferenz
Semantische (Wortschatz)	-		
Morpho-Syntaktische (Grammatik)	-		
Pragmatik (Textsortenwissen)	Markierung des Schlusses der Geschichte mit einem „Koniec“	Den polnischen Textsortenkonventionen zufolge wird das Ende der Geschichte mit keinem abschließenden Wort versehen.	Übernahme der deutschen Textsortenkonvention.
Literale (Orthografie)	„Kamerę“, „Mamie“	kamerę, mamie	Übernahme der Großschreibung von Nomen aus dem Deutschen

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	67	
Anzahl Sätze	11	
Mittlere Satzlänge	6,09	
Summe Textbewältigung	27	
Summe <i>types</i> Verben	14	
Summe <i>types</i> Adjektive	2	
Summe <i>types</i> Nomen	14	
Summe <i>types</i> Elemente der „Sprache der Bildung“	3	
Summe <i>types</i> Satzverbindungen	5	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	0	
Summe der Textstrukturierung durch Absatzmarkierung	0	
Summe <i>types</i> expressive Verben	3	
Summe <i>types</i> expressive Nomen	0	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Adjektive	0	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Satzverbindungen	2	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Deutsch

Name des Kindes: **Bert**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 09.06.2019

Identifikationsnummer: 7

Geschlecht: weiblich ☐
männlich ☒

Geburtsmonat: Mai

Geburtsjahr: 2004

1) Textbewältigung

a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach/ unvollständig	einfach vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen	☐	☐	☐	☐	+
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	+	☐	☐	☐	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	☐	☐	+	☐	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	☐	☐	+	☐	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	☐	☐	+	☐	☐
Punkte						10

Hinweise zur Bewertung:

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

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

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

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

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

b) Literarische Elemente

Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft (es war einmal, eines Tages)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	+	+

Ausführlichkeit der Exposition

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung der Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	-	-

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
direkte Rede	/	1
indirekte Rede		0
Verbalisierung von Empfindungen	/	1
Verbalisierungen von Wünschen und Absichten	//	2
Verbalisierung von inneren Zuständen		0
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		0
Lautmalerei		0
Markierung von Plötzlichkeit	/	1
		5

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Semantisches	nicht	implizit	explizit	szenisch ausführlich
Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist	0	1	2	+
Thematisierung der Aktion der Kinder	0	1	2	+

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d)	28
ohne die vertiefenden Beobachtungen!	

Notizen und Beispiele

Direkte Rede: „Kinder, kommt hier ich will mit euch ein Foto machen“.

Markierung von Plötzlichkeit, Verbalisierung von Empfindungen und

Sinneswahrnehmungen: *Plötzlich* wurden *Sie ganz Stil*.

Verbalisierungen von Wünschen und Absichten: Wünsche wurden mit dem Modalverb wollen ausgedrückt – *Die Kinder spielten im Park mit dem Ball doch der Vater wollte ein Foto machen.; Kinder, kommt hier ich will mit euch ein Foto machen.*

Der Proband verwendet Redewendungen, die Mithilfe der deutschen Version nicht erfasst werden: *Otto und Lena lachten sich fast zum Tode.*

2) Wortschatz

a) Verben

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

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

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	7
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	5
Summe aller Verben (tokens)	20
Summe aller verschiedenen Verben (types)	13

b) Nomina

expressive Nomina	///
Papa	//

weitere Nomina	///
Schwester	/
Park	//
Tag	/
Kinder	////
Ball	/
Foto	////
Vater	///
Bank	/
Spiel	/
Tulpenbeet	/
Tod	/
Leute	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	1
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	1
Summe aller Nomina (tokens)	24
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	13

c) Adjektive

evaluative Adjektive	///
schön	
gut	
lustig	
fröhlich	
glücklich	
wunderschön	
witzig	
kaputt	
toll	
böse	
sonnig	/
still	/

weitere Adjektive	///
klein	
schnell	
fertig	
ganz	
rot	
groß	/
spät	
natürlich	
weit	
genau	

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	2
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	2
Summe aller Adjektive (tokens)	3
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	3

3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Komposita			///
Tulpenbeet			/
Summe types:	1	Summe tokens:	1

Adjektivische Attribute			///
sonniger Tag			/
große Schwester			/
Summe types:	2	Summe tokens:	2

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Konjunktiv		///	
Summe types:		Summe tokens:	

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	3
Summe types bildungssprachliche Elemente	3

Notizen

Im Text wurden keine Nominalisierungen, Passivformen und keine Konjunktive verwendet.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
als	/
während	
dabei	
bevor	
bis	
aber	
(je)doch	//
trotzdem	
weil	/
denn (begründend)	
damit	
plötzlich	/

weitere Satzverbindungen	///
und, (und) dann	
(und) +Adverb	//
dass	
Relativanschlüsse	
Erweiterter Infinitiv	
wo	
wie	
ob	
also	
wenn	
nämlich	
(nicht nur)...sondern (auch)	
oder	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	5
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	4
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	7
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	5

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
unvollständiger Satz	//	2
einfacher Hauptsatz	////////	8
koordinierte Hauptsätze		-
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	/	1
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		-
Summe		11

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	108	
Anzahl Sätze	11	
Mittlere Satzlänge	9,81	
Summe Textbewältigung	28	
Summe types Verben	13	
Summe types Adjektive	3	
Summe types Nomen	13	
Summe types Bildungssprache	3	
Summe types Satzverbindungen	5	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrativer Gestaltungselemente	5	
Summe types expressive Verben	5	
Summe types expressive Nomen	1	
Summe types evaluative Adjektive	3	
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	4	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Polnisch

Name des Kindes: **Bert**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 10.06.2019

Identifikationsnummer: 7

Geschlecht: weiblich ☐
männlich ☒

In Österreich seit: 2007

Geburtsmonat: Mai

Geburtsjahr: 2004

1) Textbewältigung a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder sich auf die Bank zu setzen. <i>Mężczyzna z aparatem fotograficznym prosi dzieci, aby usiadły na ławce.</i>	☐	☐	☐	☐	+
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank. <i>Kiedy dzieci siedzą na ławce, mężczyzna robi im zdjęcie.</i>	☐	☐	☐	+	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen. <i>Mężczyzna upada do ogródka z tulipanami i upuszcza aparat fotograficzny.</i>	☐	☐	+	☐	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet. <i>Dziewczynka fotografuje mężczyznę leżącego w ogródku z kwiatami.</i>	☐	☐	☐	+	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen. <i>Zdjęcie mężczyzny leżącego w ogródku z kwiatami jest oglądane.</i>	☐	+	☐	☐	☐
Punkte						13

Szene 3: einfach, vollständig = der Vater lässt den Fotoapparat fallen oder das Mädchen nimmt ihn; wenn beides thematisiert wird, wird das als ‚ausführlich‘ gewertet.

Hinweise zur Bewertung:

nicht: Die Szene wird überhaupt nicht behandelt: 0 Punkte.

angedeutet: Die Szene wird mithilfe allgemeiner Ausdrücke, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise wiedergegeben: 1 Punkt.

einfach, unvollständig: Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildfolge nicht kennt, klar. Es fehlen aber einzelne Elemente aus der Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle: 2 Punkte.

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

ausführlich: Die Wiedergabe der Szene geht in ihrer Vollständigkeit über die Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle hinaus: 4 Punkte.

b) Literarische Elemente

Gestaltung der Einleitung

nicht	Überschrift	formelhaft (Pewnego dnia..., W pewien słoneczny dzień...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
	+	+	+

Ausführlichkeit der Einleitung

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	formelhaft (Na szczęście wszystko skończyło się dobrze. Ten dzień bohaterowie będą jeszcze długo wspominać.)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	-

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
Direkte Rede	/	1
Indirekte Rede		-
Verbalisierung von Sinneswahrnehmungen und Empfindungen		-
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	//	2
Verbalisierung von inneren Zuständen	/	1
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		-
Lautmalerei		-
Markierung von Plötzlichkeit		-
Kommentar und Wertung des Autors		-
Rhetorische Fragen		-
Vergleiche, Metaphern, Redewendungen		-
		4

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Semantisches	nicht	implizit	explizit	szenisch ausführlich
Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist	0	+	2	3
Thematisierung der Aktion der Kinder	0	+	2	3

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

e) Textstrukturierung durch Absatzmarkierung

nicht	Einleitung	Hauptteil	Schluss
+	-	-	-

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d) ohne die vertiefenden Beobachtungen! ohne die Textstrukturierung durch Absatzmarkierung!	28
--	----

Notizen und Beispiele

Direkte Rede: *tata powiedział: „ Siadajcie na ławkę.”*

Verbalisierung von Wünschen und Absichten: *...więc tata chciał zrobić dzieciom zdjęcie; Ponieważ dzieci nie chcieli słuchać...;*

Verbalisierung von inneren Zuständen: *Dzieci sie przestraszyły a tata powiedział...*

2) Wortschatz

a) Verben

expressive Verben	///
bawić się	
biegać	
cieszyć się	
krzyczeć	
kazać	
opowiedzieć	
pędzić	
śmiać się	/
potknąć	
płakać	
pstryknąć	
przestraszyć się	/
przewrócić się	//
przytulać	
uśmiechać się	
uważać	
wpaść	/
rzucać	
kazał	
spodobać	
drzeć	/

weitere Verben	///
być	/
czekać	
chcieć	//
fotografować	
iść	/
leżeć	/
móc	
mieć	
pokazać	
powiedzieć	/
przyjść	
pytać	
robić	/
słuchać	/
usiąść	/
widzieć	/
wziąć	
robić	///
powiesić	
zapłacić	
zostać	
zacząć	/
siadać	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	6
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	5
Summe aller Verben (tokens)	21
Summe aller verschiedenen Verben (types)	17

b) Nomina

expressive Nomina	///
upadek	/
śmiech	/

weitere Nomina	///
tulipany	/
siostra	///
tata	////////
park	/
dzień	/
dzieci	///
zdjęcie	///
ławka	//
tulipany	//

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	2
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	2
Summe aller Nomina (tokens)	28
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	11

c) Adjektive

erzählspezifische Adjektive	///
piękny	
przepiękne	
maluteńki	
wesoły	
smutny	
zły	
kolorowy	
śmieszne	
zabawne	
zepsuty	
wspaniałe	
słoneczny	/

weitere Adjektive	///
mały	
duży	
szybki	
czerwony	
daleki	
pewnego	

Zusammenfassung Wortschatz	
Summe aller erzählspezifischen Adjektive (<i>tokens</i>)	1
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Adjektive (<i>types</i>)	1
Summe aller Adjektive (<i>tokens</i>)	1
Summe aller verschiedenen Adjektive (<i>types</i>)	1

3) Elemente der „Sprache der Bildung“

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Deadjektivische Adverbien			///
Summe types:		Summe tokens:	

Adjektivische Attribute		///	
słoneczny dzień		/	
Summe types:	1	Summe tokens:	1

Ausdrücke der „Sprache der Bildung“			///
Summe types:		Summe tokens:	

Partizipien			///
Summe types:		Summe tokens:	

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Modus	///		
siadajcie	/		
Summe types:		Summe tokens:	

Zusammenfassung „Sprache der Bildung“	
Summe tokens Elemente der „Sprache der Bildung“	2
Summe types Elemente der „Sprache der Bildung“	2

Notizen

Im Text wurden keine Nominalisierungen, Passivformen und keine Partizipien verwendet. Im nominalen Bereich wurden nur adjektivische Attribute verwendet.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
kiedy	
gdy	
zanim	
aż	
podczas (gdy)/ w czasie/w trakcie	
ale/lecz	
jednak / jednak(że)	
przecież	
natomiast	
tylko	
bo/ gdyż/ ponieważ/ bowiem,	
dlatego/ toteż	
więc/ zatem	/
dopóki nie	
Präpositionalphrasen	/

weitere Satzverbindungen	///
a	
i	/
i...,i	
(i) (a)+Adverb	/
że	
Relativanschlüsse	
erweiterter Infinitiv	
jak	
gdzie	
ani..., ani,	
dlaczego	
albo/ lub	
czyli	
czy	
oraz	
skąd	
dokąd	
żeby	
jak	//

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	2
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	2
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	6
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	5

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
interimsprachliche Äußerung	///	3
einfacher Hauptsatz	///	3
koordinierte Hauptsätze	///	3
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	/	1
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		-
Summe		10

5) Interferenzen

Interferenzen	Beispiel	Standardsprachliche Form	Erklärung für die Interferenz
Semantische (Wortschatz)	„Tata zrobił tylko przez <u>odbłysk</u> ”	Tata zrobił zdjęcie przy użyciu lampy w aparacie.	Eine wörtliche Übersetzung aus dem Deutschen (Foto mit Blitz machen)
Morpho-Syntaktische (Grammatik)	-		
Pragmatik (Textsortenwissen)	-		
Literale (Orthografie)	„Ławkę“	ławkę	Übernahme der Großschreibung von Nomen aus dem Deutschen

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	92	
Anzahl Sätze	10	
Mittlere Satzlänge	9,2	
Summe Textbewältigung	28	
Summe <i>types</i> Verben	17	
Summe <i>types</i> Adjektive	1	
Summe <i>types</i> Nomen	11	
Summe <i>types</i> Elemente der „Sprache der Bildung“	2	
Summe <i>types</i> Satzverbindungen	5	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	4	
Summe der Textstrukturierung durch Absatzmarkierung	0	
Summe <i>types</i> expressive Verben	5	
Summe <i>types</i> expressive Nomen	2	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Adjektive	1	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Satzverbindungen	2	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Deutsch

Name des Kindes: **Aw**i

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 10.06.2019

Identifikationsnummer: 8

Geschlecht: weiblich ☐
männlich ☒

Geburtsmonat: September

Geburtsjahr: 2004

1) Textbewältigung

a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach/ unvollständig	einfach vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen	☐	+	☐	☐	☐
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	☐	+	☐	☐	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	☐	+	☐	☐	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	☐	☐	☐	+	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	☐	☐	☐	+	☐
Punkte						9

Hinweise zur Bewertung:

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

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

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

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

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

b) Literarische Elemente

Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft (es war einmal, eines Tages	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	-	+

Ausführlichkeit der Exposition

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung der Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	-	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
direkte Rede		0
indirekte Rede		0
Verbalisierung von Empfindungen		0
Verbalisierungen von Wünschen und Absichten	/	1
Verbalisierung von inneren Zuständen		0
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		0
Lautmalerei		0
Markierung von Plötzlichkeit		1
		2

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

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

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d)	25
ohne die vertiefenden Beobachtungen!	

Notizen und Beispiele

Verbalisierungen von Wünschen und Absichten: Wünsche wurden mit dem Modalverb wollen ausgedrückt: *Ein Mann der zwei Kinder hat einen Buben und ein Mädchen Sie wahren im Park und und der Vater wollte ein Foto von Kindern machen.*

Markierung von Plötzlichkeit: *Er haltet das Fotoapparat er geht nach hinten und auf einmal ein Stein auf dem Boden.*

Der Text verfügt über sehr wenige typische Gestaltungselemente einer Erzählung.

2) Wortschatz

a) Verben

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

weitere Verben	///
fallen	
fotografieren	
gehen	/
kommen	
können	
machen	//
nehmen	
sagen	
sehen	
sein	/
sich setzen	
wollen	/
haben	/
halten	/
müssen	/
liegen	/
zeigen	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	1
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	1
Summe aller Verben (tokens)	11
Summe aller verschiedenen Verben (types)	10

b) Nomina

expressive Nomina	///
Bub	/
Mädchen	/
Mama	/

weitere Nomina	///
Mann	/
Kinder	///
Park	/
Vater	/
Foto	///
Fotoapparat	/
Stein	/
Boden	/
Blumen	//
Haus	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	3
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	3
Summe aller Nomina (tokens)	19
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	13

c) Adjektive

evaluative Adjektive	///
schön	
gut	
lustig	/
fröhlich	
glücklich	
wunderschön	
witzig	
kaputt	
toll	
böse	

weitere Adjektive	///
klein	
schnell	
fertig	
ganz	
rot	
groß	
spät	
natürlich	
weit	
genau	
zwei	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	1
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	1
Summe aller Adjektive (tokens)	2
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	2

3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Komposita				///
Fotoapparat				/
Summe types:	1	Summe tokens:		1

Adjektivische Attribute			///
lustiges Foto			/
Summe types:	1	Summe tokens:	1

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Konjunktiv		///	
Summe types:		Summe tokens:	

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	2
Summe types bildungssprachliche Elemente	2

Notizen

Im Text wurden keine Nominalisierungen, Passivformen und keine Konjunktive verwendet.

4)Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
als	
während	
dabei	
bevor	
bis	
aber	
(je)doch	
trotzdem	
weil	/
denn (begründend)	
damit	
auf einmal	/

weitere Satzverbindungen	///
und, (und) dann	/
(und) +Adverb	/
dass	
Relativanschlüsse	/
Erweiterter Infinitiv	
wo	
wie	
ob	
also	
wenn	
nämlich	
(nicht nur)...sondern (auch)	
oder	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	2
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	2
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	5
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	5

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
unvollständiger Satz	/	1
einfacher Hauptsatz	///	3
koordinierte Hauptsätze	/	1
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	/	1
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		-
Summe		6

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	71	
Anzahl Sätze	6	
Mittlere Satzlänge	11,8	
Summe Textbewältigung	25	
Summe types Verben	10	
Summe types Adjektive	2	
Summe types Nomen	13	
Summe types Bildungssprache	2	
Summe types Satzverbindungen	5	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrativer Gestaltungselemente	2	
Summe types expressive Verben	1	
Summe types expressive Nomen	3	
Summe types evaluative Adjektive	1	
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	2	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Polnisch

Name des Kindes: **Aw**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 11.06.2019

Identifikationsnummer: 8

Geschlecht: weiblich ☐
männlich ☒

In Österreich seit: 2007

Geburtsmonat: September

Geburtsjahr: 2004

1) Textbewältigung a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder sich auf die Bank zu setzen. <i>Mężczyzna z aparatem fotograficznym prosi dzieci, aby usiadły na ławce.</i>	☐	☐	+	☐	☐
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank. <i>Kiedy dzieci siedzą na ławce, mężczyzna robi im zdjęcie.</i>	☐	☐	+	☐	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen. <i>Mężczyzna upada do ogródka z tulipanami i upuszcza aparat fotograficzny.</i>	☐	☐	☐	+	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet. <i>Dziewczynka fotografuje mężczyznę leżącego w ogródku z kwiatami.</i>	☐	☐	☐	+	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen. <i>Zdjęcie mężczyzny leżącego w ogródku z kwiatami jest oglądane.</i>	☐	☐	☐	+	☐
Punkte						13

Szene 3: einfach, vollständig = der Vater lässt den Fotoapparat fallen oder das Mädchen nimmt ihn; wenn beides thematisiert wird, wird das als ‚ausführlich‘ gewertet.

Hinweise zur Bewertung:

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

angedeutet: Die Szene wird mithilfe allgemeiner Ausdrücke, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise wiedergegeben: *1 Punkt.*

einfach, unvollständig: Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildfolge nicht kennt, klar. Es fehlen aber einzelne Elemente aus der Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle: *2 Punkte.*

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

ausführlich: Die Wiedergabe der Szene geht in ihrer Vollständigkeit über die Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle hinaus: *4 Punkte.*

b) Literarische Elemente

Gestaltung der Einleitung

nicht	Überschrift	formelhaft (Pewnego dnia..., W pewien słoneczny dzień...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
	+	+	-

Ausführlichkeit der Einleitung

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	-

Gestaltung des Schlusses

nicht	formelhaft (Na szczęście wszystko skończyło się dobrze. Ten dzień bohaterowie będą jeszcze długo wspominać.)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
Direkte Rede		-
Indirekte Rede		-
Verbalisierung von Sinneswahrnehmungen und Empfindungen		-
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	/	1
Verbalisierung von inneren Zuständen		-
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		-
Lautmalerei		-
Markierung von Plötzlichkeit		-
Kommentar und Wertung des Autors		-
Rhetorische Fragen		-
Vergleiche, Metaphern, Redewendungen		-
		1

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

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

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

e) Textstrukturierung durch Absatzmarkierung

nicht	Einleitung	Hauptteil	Schluss
+	-	-	-

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d) ohne die vertiefenden Beobachtungen! ohne die Textstrukturierung durch Absatzmarkierung!	27
--	----

Notizen und Beispiele

Verbalisierung non Wünschen: *Tata poprosił dzieci żeby usiadli na ławce.*

Im Text wurde lediglich der Inhalt der Bilder wiedergegeben. Der Text weist außer der Verbalisierung non Wünschen keine weiteren narrativen Gestaltungselemente auf. Diese sind für die Textsorte Erzählung unumgänglich sind.

2) Wortschatz

a) Verben

expressive Verben	///
bawić się	
biegać	
cieszyć się	
krzyczeć	
kazać	
opowiedzieć	
pędzić	
śmiać się	
potknąć	/
płakać	
pstryknąć	
przestraszyć się	
przewrócić się	
przytulać	
uśmiechać się	
uważać	
wpaść	/
rzucać	
kazał	
spodobać się	

weitere Verben	///
być	/
czekać	
chcieć	
fotografować	
iść	/
leżeć	/
móc	
mieć	
pokazać	/
powiedzieć	
przyjść	
pytać	
robić	//
słuchać	
usiąść	/
widzieć	
wziąć	/
nazywać się	/
próbować	/
prosić	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	2
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	2
Summe aller Verben (tokens)	13
Summe aller verschiedenen Verben (types)	12

b) Nomina

expressive Nomina	///
kwiatki	/

weitere Nomina	///
tata	////
kwiaty	/
dzieci	///
park	//
ławka	/
zdjęcie	///
kamień	/
dzień	/
aparat	/
mama	/
córka	/
domu	/
koniec	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	1
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	1
Summe aller Nomina (tokens)	23
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	14

c) Adjektive

erzählspezifische Adjektive	///
piękny	
przepiękne	
maluteńki	
wesoły	
smutny	
zły	
kolorowy	
śmieszne	
zabawne	
zepsuty	
wspaniałe	
słoneczny	/

weitere Adjektive	///
mały	
duży	
szybki	
czerwony	
daleki	
pewien	

Zusammenfassung Wortschatz	
Summe aller erzählspezifischen Adjektive (<i>tokens</i>)	1
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Adjektive (<i>types</i>)	1
Summe aller Adjektive (<i>tokens</i>)	1
Summe aller verschiedenen Adjektive (<i>types</i>)	1

3) Elemente der „Sprache der Bildung“

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Deadjektivische Adverbien			///
Summe types:		Summe tokens:	

Adjektivische Attribute		///	
pewien słoneczny dzień		/	
Summe types:	1	Summe tokens:	1

Ausdrücke der „Sprache der Bildung“			///
Summe types:		Summe tokens:	

Partizipien			///
Summe types:		Summe tokens:	

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Modus			///
Summe types:		Summe tokens:	

Zusammenfassung „Sprache der Bildung“	
Summe tokens Elemente der „Sprache der Bildung“	1
Summe types Elemente der „Sprache der Bildung“	1

Notizen
Da im Text nur ein einziges Phänomen der „Sprache der Bildung“ vorhanden ist, sollte diesem Bereich bei der sprachlichen Förderung eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
kiedy	
gdy	
zanim	
aż	
podczas (gdy)/ w czasie/w trakcie	
ale/lecz	
jednak / jednak(że)	
przecież	
natomiast	
tylko	
bo/ gdyż/ ponieważ/ bowiem,	
dlatego/ toteż	
więc/ zatem	
dopóki nie	
Präpositionalphrasen	
pewnego dnia	/

weitere Satzverbindungen	///
a	
i	//
i...,i	
(i) (a)+Adverb	
że	
Relativanschlüsse	
erweiterter Infinitiv	
jak	
gdzie	
ani..., ani,	
dlaczego	
albo/ lub	
czyli	
czy	
oraz	
skąd	
dokąd	
żeby	/

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	1
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	1
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	4
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	3

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
interimsprachliche Äußerung	/	1
einfacher Hauptsatz	///	3
koordinierte Hauptsätze	//	2
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	/	1
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		-
Summe		7

5) Interferenzen

Interferenzen	Beispiel	Standardsprachliche Form	Erklärung für die Interferenz
Semantische (Wortschatz)	-		
Morpho-Syntaktische (Grammatik)	-		
Pragmatik (Textsortenwissen)	Markierung des Schlusses der Geschichte mit einem „Koniec“	Den polnischen Textsortenkonventionen zufolge wird das Ende der Geschichte mit keinem abschließenden Wort versehen.	Übernahme der deutschen Textsortenkonvention
Literale (Orthografie)	„Parku“- 2x „Mamie“	parku, mamie	Übernahme der Großschreibung von Nomen aus dem Deutschen

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	63	
Anzahl Sätze	7	
Mittlere Satzlänge	9	
Summe Textbewältigung	27	
Summe <i>types</i> Verben	12	
Summe <i>types</i> Adjektive	1	
Summe <i>types</i> Nomen	14	
Summe <i>types</i> Elemente der „Sprache der Bildung“	1	
Summe <i>types</i> Satzverbindungen	3	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	1	
Summe der Textstrukturierung durch Absatzmarkierung	0	
Summe <i>types</i> expressive Verben	2	
Summe <i>types</i> expressive Nomen	1	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Adjektive	1	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Satzverbindungen	1	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Deutsch

Name des Kindes: **Oria**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 12.06.2019

Identifikationsnummer: 9

Geschlecht: weiblich ☒
männlich ☐

Geburtsmonat: Mai

Geburtsjahr: 2004

1) Textbewältigung

a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach/ unvollständig	einfach vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen	☐	☐	☐	☐	+
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	☐	☐	☐	☐	+
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	☐	☐	☐	+	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	☐	☐	☐	+	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	☐	☐	☐	☐	+
Punkte						18

Hinweise zur Bewertung:

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

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

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

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

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

b) Literarische Elemente

Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft (es war einmal, eines Tages	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	+	+

Ausführlichkeit der Exposition

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung der Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	-	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
direkte Rede	/	1
indirekte Rede		-
Verbalisierung von Empfindungen		-
Verbalisierungen von Wünschen und Absichten	////	5
Verbalisierung von inneren Zuständen		-
Stilistische Wiederholungen (Iteration)	//	2
Lautmalerei		-
Markierung von Plötzlichkeit	/	1
		9

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Semantisches	nicht	implizit	explizit	szenisch ausführlich
Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist	0	1	2	+
Thematisierung der Aktion der Kinder	0	1	2	+

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d)	38
ohne die vertiefenden Beobachtungen!	

Notizen und Beispiele

Direkte Rede: *Larisa, Emil setzt euch bitte auf die Bank ich will euch ein Foto machen.*“

Verbalisierung von Empfindungen und Sinneswahrnehmungen:

Verbalisierungen von Wünschen und Absichten: Wünsche wurden mit dem Modalverb „wollen“ ausgedrückt – *Der Vater wollte dem Kindern ein Foto machen, dass sie es zu Erinnerung haben und sagte zu ihnen: „Larisa, Emil setzt euch bitte auf die Bank ich will euch ein Foto machen.“ Der Mann nahm sein Fotoapparat in die Hand und wollte ein Foto.*

Wünsche wurden auch Mittels Subjunktion „damit“ ausgedrückt: *Aber damit das Foto größer sein sollte musste Tomas zurück rücken.*

Stilistische Wiederholungen (Iteration): *Er rückte immer zurück und zurück bis er in das Tulpenbeet reinfiel.; Emil musste gleich lachen, er lachte und lachte.*

Markierung von Plötzlichkeit: *Larisa setzte sich sofort auf die Bank und daneben setzte sich ihr Bruder Emil.*

2) Wortschatz

a) Verben

expressive Verben	///
knipsen	
lächeln	
lachen	////
rennen	
schießen	
schnappen	
schreien	
schubsen	
sich freuen	
spazieren	
spielen	
stolpern	
rücken	//
reinfallen	/
reißen	/
kichern	/
anschauen	/

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

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	11
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	6
Summe aller Verben (tokens)	30
Summe aller verschiedenen Verben (types)	17

b) Nomina

expressive Nomina	///
Erinnerung	/
Papi	/

weitere Nomina	///
Tag	/
Vater	////
Kinder	//
Park	/
Foto	/////
Bank	//
Bruder	/
Mann	/
Fotoapparat	//
Hand	//
Tulpenbeet	//
Familie	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	2
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	2
Summe aller Nomina (tokens)	27
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	14

c) Adjektive

evaluative Adjektive	///
schön	
gut	
lustig	
fröhlich	
glücklich	
wunderschön	
witzig	
kaputt	
toll	
böse	

weitere Adjektive	///
klein	
schnell	/
fertig	
ganz	
rot	
groß	/
spät	
natürlich	
weit	
genau	

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	0
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	0
Summe aller Adjektive (tokens)	2
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	2

3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Komposita				///
Tulpenbeet				//
Fotoapparat				//
Summe types:	2	Summe tokens:	4	

Adjektivische Attribute			///
Summe types:		Summe tokens:	

Passiv				///
Summe types:		Summe tokens:		

Konjunktiv		///
Summe types:		Summe tokens:

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	4
Summe types bildungssprachliche Elemente	2

Notizen

Im Text wurden nur Komposita verwendet.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
als	
während	
dabei	/
bevor	
bis	/
aber	
(je)doch	
trotzdem	
weil	
denn (begründend)	
damit	/
sofort	/

weitere Satzverbindungen	///
und, (und) dann	/
(und) +Adverb	/
dass	
Relativanschlüsse	//
Erweiterter Infinitiv	/
wo	
wie	/
ob	
also	
wenn	
nämlich	
(nicht nur)...sondern (auch)	
oder	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	4
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	4
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	10
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	9

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
unvollständiger Satz	/	1
einfacher Hauptsatz	////	4
koordinierte Hauptsätze	////	4
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	/	1
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz	/	1
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		-
Summe		11

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	143	
Anzahl Sätze	11	
Mittlere Satzlänge	13	
Summe Textbewältigung	38	
Summe types Verben	17	
Summe types Adjektive	2	
Summe types Nomen	14	
Summe types Bildungssprache	2	
Summe types Satzverbindungen	9	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrativer Gestaltungselemente	9	
Summe types expressive Verben	6	
Summe types expressive Nomen	2	
Summe types evaluative Adjektive	0	
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	4	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Polnisch

Name des Kindes: **Oria**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 13.06.2019

Identifikationsnummer: 9

Geschlecht: weiblich ☒
männlich ☐

In Österreich seit: Geburt

Geburtsmonat: Mai

Geburtsjahr: 2004

1) Textbewältigung a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder sich auf die Bank zu setzen. <i>Mężczyzna z aparatem fotograficznym prosi dzieci, aby usiadły na ławce.</i>	☐	☐	☐	+	☐
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank. <i>Kiedy dzieci siedzą na ławce, mężczyzna robi im zdjęcie.</i>	☐	☐	☐	+	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen. <i>Mężczyzna upada do ogródka z tulipanami i upuszcza aparat fotograficzny.</i>	☐	+	☐	☐	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet. <i>Dziewczynka fotografuje mężczyznę leżącego w ogródku z kwiatami.</i>	☐	☐	☐	+	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen. <i>Zdjęcie mężczyzny leżącego w ogródku z kwiatami jest oglądane.</i>	☐	☐	☐	+	☐
Punkte						13

Szene 3: einfach, vollständig = der Vater lässt den Fotoapparat fallen oder das Mädchen nimmt ihn; wenn beides thematisiert wird, wird das als ‚ausführlich‘ gewertet.

Hinweise zur Bewertung:

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

angedeutet: Die Szene wird mithilfe allgemeiner Ausdrücke, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise wiedergegeben: *1 Punkt.*

einfach, unvollständig: Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildfolge nicht kennt, klar. Es fehlen aber einzelne Elemente aus der Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle: *2 Punkte.*

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

ausführlich: Die Wiedergabe der Szene geht in ihrer Vollständigkeit über die Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle hinaus: *4 Punkte.*

b) Literarische Elemente

Gestaltung der Einleitung

nicht	Überschrift	formelhaft (Pewnego dnia..., W pewien słoneczny dzień...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
	-	+	+

Ausführlichkeit der Einleitung

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	-	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	formelhaft (Na szczęście wszystko skończyło się dobrze. Ten dzień bohaterowie będą jeszcze długo wspominać.)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
Direkte Rede		-
Indirekte Rede		-
Verbalisierung von Sinneswahrnehmungen und Empfindungen		-
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	//	2
Verbalisierung von inneren Zuständen		-
Stilistische Wiederholungen (Iteration)	/	1
Lautmalerei		-
Markierung von Plötzlichkeit	//	2
Kommentar und Wertung des Autors		-
Rhetorische Fragen		-
Vergleiche, Metaphern, Redewendungen		-
		5

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Semantisches	nicht	implizit	explizit	szenisch ausführlich
Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist	0	+	2	3
Thematisierung der Aktion der Kinder	0	+	2	3

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

e) Textstrukturierung durch Absatzmarkierung

nicht	Einleitung	Hauptteil	Schluss
+	-	-	-

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d) ohne die vertiefenden Beobachtungen! ohne die Textstrukturierung durch Absatzmarkierung!	28
--	----

Notizen und Beispiele

Verbalisierung von Wünschen und Absichten: *tata poprosił dzieci żeby usiadli sobie na ławkę, by zrobić im zdjęcie*

Stilistische Wiederholungen (Iteration): *posunął się dwa kroki , później jeszcze i jeszcze...*

Markierung von Plötzlichkeit: *Daniel szybko usiadł na ławce...Veronika szybko wzięła aparat...*

2) Wortschatz

a) Verben

expressive Verben	///
bawić się	
biegać	
cieszyć się	
krzyczeć	
kazać	
opowiedzieć	
pędzić	
śmiać się	//
potknąć	
płakać	
pstryknąć	
przestraszyć się	
przewrócić się	
przytulać	
uśmiechać się	
uważać	
wpaść	/
wyprawić się	/
rozkazał	/
oglądać	/

weitere Verben	///
być	///
czekać	
chcieć	
fotografować	
iść	
leżeć	/
móc	
mieć	/
pokazać	
powiedzieć	
przyjść	
prosić	/
robić	/
usiąść	//
widzieć	
wziąć	//
robić	///
powiesić	
zapłacić	
nazywać	/
pomyśleć	/
zacząć	///
posunąć	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	6
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	5
Summe aller Verben (tokens)	26
Summe aller verschiedenen Verben (types)	17

b) Nomina

expressive Nomina	///
ojciec	////
tatuś	/

weitere Nomina	///
dzień	/
dzieci	///
wycieczka	/
tata	//
ławka	//
zdjęcie	////
aparat	//
ręce	/
kroki	/
kwietnik	//
rodzina	/
domu	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	5
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	2
Summe aller Nomina (tokens)	27
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	14

c) Adjektive

erzählspezifische Adjektive	///
piękny	
przepiękne	
maluteńki	
wesoły	
smutny	
zły	
kolorowy	
śmieszne	
zabawne	
zepsuty	
wspaniałe	
słoneczny	/
większy	/

weitere Adjektive	///
mały	
duży	
szybki	
czerwony	
daleki	
pewien	/

Zusammenfassung Wortschatz	
Summe aller erzählspezifischen Adjektive (<i>tokens</i>)	2
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Adjektive (<i>types</i>)	2
Summe aller Adjektive (<i>tokens</i>)	3
Summe aller verschiedenen Adjektive (<i>types</i>)	3

3) Elemente der „Sprache der Bildung“

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Deadjektivische Adverbien			///
szybko			//
lepiej			/
Summe types:	2	Summe tokens:	3

Adjektivische Attribute			///
pewnego słonecznego dnia			/
Summe types:	1	Summe tokens:	1

Ausdrücke der „Sprache der Bildung“			///
wyprawić się na wycieczkę			/
Summe types:	1	Summe tokens:	1

Partizipien			///
Summe types:		Summe tokens:	

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Modus	///		
byłoby	//		
Summe types:	1	Summe tokens:	2

Zusammenfassung „Sprache der Bildung“	
Summe tokens Elemente der „Sprache der Bildung“	7
Summe types Elemente der „Sprache der Bildung“	5

Notizen

Der Text enthält sowohl sprachliche Phänomene aus dem nominalen als auch aus dem verbalen Bereich. Diese weisen auf ein hohes bildungssprachliches Niveau hin.

Im Text wurde Konditional verwendet : *pomyślał, że gdyby to zdjęcie byłoby większe byłoby lepiej.*

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
kiedy	
gdy	///
zanim	
aż	/
podczas (gdy)/ w czasie/w trakcie	
ale/lecz	
jednak / jednak(że)	
przecież	
natomiast	
tylko	
bo/ gdyż/ ponieważ/ bowiem,	
dlatego/ toteż	
więc/ zatem	/
dopóki nie	
Präpositionalphrasen	
pewnego dnia	/

weitere Satzverbindungen	///
a	
i	//
i...,i	
(i) (a)+Adverb	
że	/
Relativanschlüsse	
erweiterter Infinitiv	
jak	/
gdzie	
ani..., ani,	
dlaczego	
albo/ lub	
czyli	
czy	
oraz	
skąd	
dokąd	
żeby	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	6
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	4
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	10
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	7

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
interimsprachliche Äußerung	/	1
einfacher Hauptsatz	//	2
koordinierte Hauptsätze	/	1
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	/	1
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz	//	2
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen	/	1
Summe		8

5) Interferenzen

Interferenzen	Beispiel	Standardsprachliche Form	Erklärung für die Interferenz
Semantische (Wortschatz)	-		
Morpho-Syntaktische (Grammatik)	-		
Pragmatik (Textsortenwissen)	-		
Literale (Orthografie)	„Ojciec“ – 2x „Aparat“	ojciec, aparat	Übernahme der Großschreibung von Nomen aus dem Deutschen

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	105	
Anzahl Sätze	8	
Mittlere Satzlänge	13,1	
Summe Textbewältigung	28	
Summe <i>types</i> Verben	17	
Summe <i>types</i> Adjektive	3	
Summe <i>types</i> Nomen	14	
Summe <i>types</i> Elemente der „Sprache der Bildung“	5	
Summe <i>types</i> Satzverbindungen	7	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	5	
Summe der Textstrukturierung durch Absatzmarkierung	0	
Summe <i>types</i> expressive Verben	5	
Summe <i>types</i> expressive Nomen	2	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Adjektive	2	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Satzverbindungen	4	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Deutsch

Name des Kindes: **Inga**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 14.06.2019

Identifikationsnummer: 12

Geschlecht: weiblich ☒
männlich ☐

Geburtsmonat: Januar

Geburtsjahr: 2004

1) Textbewältigung

a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach/ unvollständig	einfach vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen	☐	☐	☐	+	☐
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	☐	☐	+	☐	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	☐	☐	+	☐	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	☐	+	☐	☐	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	☐	☐	☐	☐	+
Punkte						12

Hinweise zur Bewertung:

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

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

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

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

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

b) Literarische Elemente

Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft (es war einmal, eines Tages	ausführlich - Herstellung eines Kontextes
0	+	+	+

Ausführlichkeit der Exposition

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung der Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind...)	ausführlich - Herstellung eines Kontextes
0	+	-	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen		Summe
direkte Rede		0
indirekte Rede	/	1
Verbalisierung von Empfindungen		0
Verbalisierungen von Wünschen und Absichten	////	5
Verbalisierung von inneren Zuständen		0
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		0
Lautmalerei		0
Markierung von Plötzlichkeit		0
		6

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

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

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d)	33
ohne die vertiefenden Beobachtungen!	

Notizen und Beispiele

Indirekte Rede: *Der Papa sagte zu den Kindern das sie sich hinsetzen sollen, weil er ein Photo machen will.*

Verbalisierungen von Wünschen und Absichten: Wünsche wurden mit dem Modalverb wollen ausgedrückt – *Der Papa sagte zu den Kindern das sie sich hinsetzen sollen, weil er ein Photo machen will. Erstmals wollten die Kinder die schönen bunten Tulpen anschauen. Danach wollten die Kinder auch ein Paar Photo machen. Der Vater gab seinen Kindern das Photoaparat aber er wusste nicht was die Kinder machen wollten. Als der Vater ein Paar schritte zurückgehen wollte, schupsten die Kinder seinen Vater in die Tulpen...*

2) Wortschatz

a) Verben

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

weitere Verben	///
fallen	
fotografieren	
gehen	/
kommen	
können	
machen	/////
nehmen	/
sagen	/
sehen	
sein	/
sich setzen	
wollen	/////
sollen	/
mitnehmen	/
hinsetzen	//
geben	/
wissen	/
zeigen	/
beginnen	/
fahren	/
steigen	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	5
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	4
Summe aller Verben (tokens)	31
Summe aller verschiedenen Verben (types)	19

b) Nomina

expressive Nomina	///
Papa	///
Geschichte	/

weitere Nomina	///
Tag	/
Kinder	//////// //
Vater	////
Park	/
Fotoapparat	///
Foto	////
Blumenbeet	//
Tulpen	//
Zeit	/
Kamera	/
Auto	/
Hause	/
Mutter	/
Ende	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	4
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	2
Summe aller Nomina (tokens)	39
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	15

c) Adjektive

evaluative Adjektive	///
schön	/
gut	
lustig	
fröhlich	
glücklich	
wunderschön	
witzig	
kaputt	
toll	
böse	
bunt	/

weitere Adjektive	///
klein	
schnell	
fertig	
ganz	
rot	
groß	
spät	
natürlich	
weit	
genau	
neu	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	2
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	2
Summe aller Adjektive (tokens)	3
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	3

3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Komposita				///
Fotoapparat				///
Blumenbeet				//
Summe types:	2	Summe tokens:	5	

Adjektivische Attribute			///
schönen bunten Tulpen			/
Summe types:	1	Summe tokens:	1

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Konjunktiv		///	
Summe types:		Summe tokens:	

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	6
Summe types bildungssprachliche Elemente	3

Notizen

Im Text wurden keine Nominalisierungen, Passivformen und keine Konjunktive verwendet.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
als	//
während	
dabei	
bevor	
bis	
aber	/
(je)doch	
trotzdem	
weil	/
denn (begründend)	
damit	

weitere Satzverbindungen	///
und, (und) dann	/
(und) +Adverb	//
dass	/
Relativanschlüsse	/
Erweiterter Infinitiv	
wo	
wie	
ob	
also	/
wenn	
nämlich	
(nicht nur)...sondern (auch)	
oder	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	5
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	4
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	10
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	8

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
unvollständiger Satz	/	1
einfacher Hauptsatz	///////// ///	15
koordinierte Hauptsätze		-
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz	/	1
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen	/	1
Summe		18

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	166	
Anzahl Sätze	18	
Mittlere Satzlänge	9,2	
Summe Textbewältigung	33	
Summe types Verben	19	
Summe types Adjektive	3	
Summe types Nomen	15	
Summe types Bildungssprache	3	
Summe types Satzverbindungen	8	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrativer Gestaltungselemente	6	
Summe types expressive Verben	4	
Summe types expressive Nomen	2	
Summe types evaluative Adjektive	2	
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	4	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Polnisch

Name des Kindes: **Inga**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 15.06.2019

Identifikationsnummer: 12

Geschlecht: weiblich ☒
männlich ☐

In Österreich seit: Geburt

Geburtsmonat: Januar

Geburtsjahr: 2004

1) Textbewältigung a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder sich auf die Bank zu setzen. <i>Mężczyzna z aparatem fotograficznym prosi dzieci, aby usiadły na ławce.</i>	☐	☐	☐	☐	+
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank. <i>Kiedy dzieci siedzą na ławce, mężczyzna robi im zdjęcie.</i>	☐	☐	☐	☐	+
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen. <i>Mężczyzna upada do ogródka z tulipanami i upuszcza aparat fotograficzny.</i>	☐	☐	☐	+	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet. <i>Dziewczynka fotografuje mężczyznę leżącego w ogródku z kwiatami.</i>	☐		☐	☐	+ ☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen. <i>Zdjęcie mężczyzny leżącego w ogródku z kwiatami jest oglądane.</i>	☐	☐	☐	+	☐
Punkte						17

Szene 3: einfach, vollständig = der Vater lässt den Fotoapparat fallen oder das Mädchen nimmt ihn; wenn beides thematisiert wird, wird das als ‚ausführlich‘ gewertet.

Hinweise zur Bewertung:

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

angedeutet: Die Szene wird mithilfe allgemeiner Ausdrücke, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise wiedergegeben: *1 Punkt.*

einfach, unvollständig: Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildfolge nicht kennt, klar. Es fehlen aber einzelne Elemente aus der Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle: *2 Punkte.*

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

ausführlich: Die Wiedergabe der Szene geht in ihrer Vollständigkeit über die Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle hinaus: *4 Punkte.*

b) Literarische Elemente

Gestaltung der Einleitung

nicht	Überschrift	formelhaft (Pewnego dnia..., W pewien słoneczny dzień...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
	+	+	+

Ausführlichkeit der Einleitung

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	formelhaft (Na szczęście wszystko skończyło się dobrze. Ten dzień bohaterowie będą jeszcze długo wspominać.)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
Direkte Rede		-
Indirekte Rede	//	2
Verbalisierung von Sinneswahrnehmungen und Empfindungen	/	1
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	//	2
Verbalisierung von inneren Zuständen		-
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		-
Lautmalerei	/	1
Markierung von Plötzlichkeit		-
Kommentar und Wertung des Autors		-
Rhetorische Fragen		-
Vergleiche, Metaphern, Redewendungen		-
		6

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

Semantisches	nicht	implizit	explizit	szenisch ausführlich
Begründung dafür, warum der Mann gestürzt ist	0	1	2	+
Thematisierung der Aktion der Kinder	0	1	2	+

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

e) Textstrukturierung durch Absatzmarkierung

nicht	Einleitung	Hauptteil	Schluss
+	-	-	-

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d) ohne die vertiefenden Beobachtungen! ohne die Textstrukturierung durch Absatzmarkierung!	38
--	----

Notizen und Beispiele

Indirekte Rede:... *tataś powiedział żeby usiadły na ławke...*

Verbalisierung von Sinneswahrnehmungen und Empfindungen: ... *a on się zaśmiał i pocałował swoje dzieci w czołko, a one się ucieszyły.*

Verbalisierung von Wünschen und Absichten: *bo chce im zrobić kilka zdjęć...; potem dzieci powiedziały że chcą też raz zrobić zdjęcie ,...nie myśląc że dzieci jemu chcą zrobić zdjęcie...*

Lautmalerei:... *i wtedy zrobiły mu zdjęcie i się śmiali: „hahahahaha!”*

2) Wortschatz

a) Verben

expressive Verben	///
bawić się	/
biegać	/
cieszyć się	
krzyczeć	
kazać	
opowiedzieć	
pędzić	
śmiać się	/
potknąć	
płakać	
pstryknąć	
przestraszyć się	
przewrócić się	
przytulać	
uśmiechać się	
wpaść	/
rzucać	
zwiedzać	/
spodobać	
powąchać	/
popchnąć	/
zaśmiać	/
pocałować	/
ucieszyć	/

weitere Verben	///
być	
czekać	
chcieć	////
fotografować	
iść	//
leżeć	
móc	
mieć	
pokazać	/
powiedzieć	//
pytać	
robić	//
usiąść	//
widzieć	
wziąć	
robić	////
zostać	
wybrać się	/
zabrać	/
podał	/
myśląc	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	10
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	10
Summe aller Verben (tokens)	32
Summe aller verschiedenen Verben (types)	21

b) Nomina

expressive Nomina	///
fotka	/
tatuś	///
czółko	/

weitere Nomina	///
ranek	/
tata	////
dzieci	////////
park	/
aparat	//
zdjęcie	////////
tulipany	//
ławkę	//
krok	/
dom	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	5
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	3
Summe aller Nomina (tokens)	34
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	13

c) Adjektive

erzählspezifische Adjektive	///
piękny	
przepiękne	
maluteńki	
wesoły	
smutny	
zły	
kolorowy	
śmieszne	
zabawne	
zepsuty	
wspaniałe	
super	/
pamiątkowy	/

weitere Adjektive	///
mały	
duży	
szybki	
czerwony	
daleki	
pewnego	/
nowy	/
zbudowany	/
czerwony	/
kilka	/

Zusammenfassung Wortschatz	
Summe aller erzählspezifischen Adjektive (<i>tokens</i>)	2
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Adjektive (<i>types</i>)	2
Summe aller Adjektive (<i>tokens</i>)	7
Summe aller verschiedenen Adjektive (<i>types</i>)	7

3) Elemente der „Sprache der Bildung“

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Deadjektivische Adverbien			///
Summe types:		Summe tokens:	

Adjektivische Attribute		///	
super fotka		/	
pewnego ranka		/	
nowo zbudowany park		/	
pamiątkowe zdjęcia		/	
kilka zdjęć		//	
czerwonej ławce		/	
Summe types:	6	Summe tokens:	7

Ausdrücke der „Sprache der Bildung“			///
pamiątkowe zdjęcia			/
wybrać się			/
Summe types:	2	Summe tokens:	2

Partizipien		///	
myśląc		/	
zbudowany		/	
Summe types:	2	Summe tokens:	2

Passiv		///	
Summe types:		Summe tokens:	

Modus		///
Summe types:		Summe tokens:

Zusammenfassung „Sprache der Bildung“	
Summe tokens Elemente der „Sprache der Bildung“	11
Summe types Elemente der „Sprache der Bildung“	10

Notizen

Im Text wurden sowohl das Partizip Passiv als auch das Partizip Aktiv verwendet. Weiters wurden Phänomene der „Sprache der Bildung“, die sowohl dem nominalen als auch dem verbalen Bereich angehören, zahlreich eingesetzt. Diese weisen auf einen fortgeschrittenen Sprachstand im Polnischen hin.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
kiedy	
gdy	
zanim	
aż	
podczas (gdy)/ w czasie/w trakcie	
ale/lecz	/
jednak / jednak(że)	
przecież	
natomiast	
tylko	
bo/ gdyż/ ponieważ/ bowiem,	//
dlatego/ toteż	
więc/ zatem	
dopóki nie	
Präpositionalphrasen	
pewnego	/
na początek	/
potem	//

weitere Satzverbindungen	///
a	////
i	/
i...,i	
(i) (a)+Adverb	/
że	//
Relativanschlüsse	
erweiterter Infinitiv	
jak	
gdzie	
ani..., ani,	
dlaczego	
albo/ lub	
czyli	
czy	
oraz	
skąd	
dokąd	
żeby	/

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	7
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	5
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	16
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	10

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
interimsprachliche Äußerung	/	1
einfacher Hauptsatz	//	2
koordinierte Hauptsätze	////	5
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	///	3
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen	/	1
Summe		12

5) Interferenzen

Interferenzen	Beispiel	Standardsprachliche Form	Erklärung für die Interferenz
Semantische (Wortschatz)	-		
Morpho-Syntaktische (Grammatik)	-		
Pragmatik (Textsortenwissen)	-		
Literale (Orthografie)	„hahahahaha!“	ha, ha, ha!	Übernahme der Rechtschreibung aus dem Deutschen

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	125	
Anzahl Sätze	12	
Mittlere Satzlänge	10,41	
Summe Textbewältigung	38	
Summe <i>types</i> Verben	21	
Summe <i>types</i> Adjektive	7	
Summe <i>types</i> Nomen	13	
Summe <i>types</i> Elemente der „Sprache der Bildung“	10	
Summe <i>types</i> Satzverbindungen	10	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	6	
Summe der Textstrukturierung durch Absatzmarkierung	0	
Summe <i>types</i> expressive Verben	10	
Summe <i>types</i> expressive Nomen	3	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Adjektive	2	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Satzverbindungen	5	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Deutsch

Name des Kindes: **Evi**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 16.06.2019

Identifikationsnummer: 13

Geschlecht: weiblich ☒

männlich ☐

Geburtsmonat: Dezember

Geburtsjahr: 2004

1) Textbewältigung

a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach/ unvollständig	einfach vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen	☐	☐	☐	☐	+
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	☐	☐	☐	☐	+
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	☐	☐	+	☐	
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	+	☐	☐	☐	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	☐	+	☐		☐
Punkte						11

Hinweise zur Bewertung:

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

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

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

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

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

b) Literarische Elemente

Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft (es war einmal, eines Tages)	ausführlich - Herstellung eines Kontextes
0	-	+	+

Ausführlichkeit der Exposition

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung der Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind...)	ausführlich - Herstellung eines Kontextes
0	+	-	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
direkte Rede	/	1
indirekte Rede		-
Verbalisierung von Empfindungen	//	2
Verbalisierungen von Wünschen und Absichten	/	1
Verbalisierung von inneren Zuständen		-
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		-
Lautmalerei		-
Markierung von Plötzlichkeit		-
		4

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

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

d) Anzahl der Bilder

Summe:	4
--------	---

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d) ohne die vertiefenden Beobachtungen!	30
---	----

Notizen und Beispiele

Indirekte Rede „Kinder bleib jetzt bitte sitzen“;

Verbalisierung von Empfindungen und Sinneswahrnehmungen: *Das sah sehr lustig aus, und darum nahm er den Fotoapparat den er von zu Hause mitgenommen hatte. ...doch heute sah sie etwas viel besseres; Sie sah wie ihr Vater in Tulpen lag.*

Verbalisierungen von Wünschen und Absichten: Wünsche wurden mit der Konstruktion um...zu ausgedrückt: *Mia liebte Tiere über alles und darum ging sie oft in den Park um Schmetterlinge beobachten zu können.*

Die Probandin schreibt die Geschichte aus der Perspektive eines Schmetterlings.

2) Wortschatz

a) Verben

expressive Verben	///
knipsen	
lächeln	/
lachen	
rennen	
schießen	
schnappen	
schreien	
schubsen	
sich freuen	
spazieren	
spielen	
stolpern	/
rausstrecken	/
lieben	/
beobachten	/
geschehen	/
erzählen	/
landen	/
aufhören	/
weglaufen	/
herumlaufen	/
nachrufen	/

weitere Verben	///
fallen	
fotografieren	
gehen	///
kommen	
können	/
machen	//
nehmen	/
sagen	//
sehen	///
sein	////
sich setzen	//
wollen	//
sollen	/
laufen	//
fallen lassen	/
heben	/
liegen	/
laufen	/
stehen	/
sitzen bleiben	/
mitnehmen	/
finden	/
heißen	/
gibt es	/
finden	/
müssen	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	12
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	12
Summe aller Verben (tokens)	48
Summe aller verschiedenen Verben (types)	36

b) Nomina

[illegible]

weitere Nomina	///
Tag	/
Vater	////
Kinder	////
Park	////
Spielplatz	/
Feld	/
Ende	//
Bank	///
Tulpenbeet	//
Mann	//
Zunge	/
Hasenohren	/
Fotoapparat	/
Haus	/
Tiere	/
Schmetterling	//
Tulpen	/
Foto	///
Früh	/
Schritte	/
Stein	/
Mensch	/
Fotoalbum	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	4
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	4
Summe aller Nomina (tokens)	44
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	27

c) Adjektive

evaluative Adjektive	///
schön	/
gut	
lustig	/
fröhlich	
glücklich	
wunderschön	
witzig	
kaputt	
toll	
böse	

weitere Adjektive	///
klein	
schnell	
fertig	
ganz	/
rot	
groß	/
spät	
natürlich	
weit	
genau	
viele	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	2
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	2
Summe aller Adjektive (tokens)	5
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	5

3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen			///
Wiedersehen			/
Besseres			/
Summe types :	2	Summe tokens:	2

Komposita			///
Tulpenbeet			//
Fotoapparat			/
Fotoalbum			/
Hasenohren			/
Summe types:	4	Summe tokens:	5

Adjektivische Attribute			///
großes Feld			/
viele Tulpenbeeten			/
schönes Foto			/
Summe types:	3	Summe tokens:	3

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Konjunktiv	///		
Summe types:		Summe tokens:	

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	10
Summe types bildungssprachliche Elemente	9

Notizen

Im Text wurde kein Passiv verwendet, aber einmal wurde eine unpersönliche Form „findet man“ verwendet: *Am Ende landete er in einen Tulpenbeet und dieses Foto findet man im Fotoalbum.*

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
als	
während	
dabei	
bevor	
bis	
aber	
(je)doch	/
trotzdem	
weil	/
denn (begründend)	
damit	

weitere Satzverbindungen	///
und, (und) dann	//
(und) +Adverb	////////
dass	
Relativanschlüsse	/
Erweiterter Infinitiv	/
wo	
wie	//
ob	
also	
wenn	
nämlich	
(nicht nur)...sondern (auch)	
oder	
und darum	//

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	2
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	2
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	18
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	8

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
unvollständiger Satz	////	5
einfacher Hauptsatz	////////	7
koordinierte Hauptsätze	//	2
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	///	3
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen	//	2
Summe		19

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	217	
Anzahl Sätze	19	
Mittlere Satzlänge	11,4	
Summe Textbewältigung	30	
Summe types Verben	36	
Summe types Adjektive	5	
Summe types Nomen	27	
Summe types Bildungssprache	9	
Summe types Satzverbindungen	8	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrativer Gestaltungselemente	4	
Summe types expressive Verben	12	
Summe types expressive Nomen	4	
Summe types evaluative Adjektive	2	
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	2	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Polnisch

Name des Kindes: **Evi**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 16.06.2019

Identifikationsnummer: 13

Geschlecht: weiblich ☒
männlich ☐

In Österreich seit: Geburt

Geburtsmonat: Dezember

Geburtsjahr: 2004

1) Textbewältigung a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder sich auf die Bank zu setzen. <i>Mężczyzna z aparatem fotograficznym prosi dzieci, aby usiadły na ławce.</i>	☐	☐	☐	☐	+
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank. <i>Kiedy dzieci siedzą na ławce, mężczyzna robi im zdjęcie.</i>	☐	☐	☐	☐	+
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen. <i>Mężczyzna upada do ogródka z tulipanami i upuszcza aparat fotograficzny.</i>	☐	☐	☐	☐	+
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet. <i>Dziewczynka fotografuje mężczyznę leżącego w ogródku z kwiatami.</i>	☐		☐	+	□□
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen. <i>Zdjęcie mężczyzny leżącego w ogródku z kwiatami jest oglądane.</i>	☐	☐	☐	+	□
Punkte						18

Szene 3: einfach, vollständig = der Vater lässt den Fotoapparat fallen oder das Mädchen nimmt ihn; wenn beides thematisiert wird, wird das als ‚ausführlich‘ gewertet.

Hinweise zur Bewertung:

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

angedeutet: Die Szene wird mithilfe allgemeiner Ausdrücke, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise wiedergegeben: *1 Punkt.*

einfach, unvollständig: Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildfolge nicht kennt, klar. Es fehlen aber einzelne Elemente aus der Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle: *2 Punkte.*

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

ausführlich: Die Wiedergabe der Szene geht in ihrer Vollständigkeit über die Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle hinaus: *4 Punkte.*

b) Literarische Elemente

Gestaltung der Einleitung

nicht	Überschrift	formelhaft (Pewnego dnia..., W pewien słoneczny dzień...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
	+	+	+

Ausführlichkeit der Einleitung

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	formelhaft (Na szczęście wszystko skończyło się dobrze. Ten dzień bohaterowie będą jeszcze długo wspominać.)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
Direkte Rede	/	1
Indirekte Rede	/	1
Verbalisierung von Sinneswahrnehmungen und Empfindungen		-
Verbalisierung von Wünschen und Absichten	//	2
Verbalisierung von inneren Zuständen		-
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		-
Lautmalerei		-
Markierung von Plötzlichkeit		-
Kommentar und Wertung des Autors		-
Rhetorische Fragen	/	1
Vergleiche, Metaphern, Redewendungen		-
		5

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

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

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

e) Textstrukturierung durch Absatzmarkierung

nicht	Einleitung	Hauptteil	Schluss
+	-	-	-

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d) ohne die vertiefenden Beobachtungen! ohne die Textstrukturierung durch Absatzmarkierung!	35
--	----

Notizen und Beispiele

Direkte Rede: „Morzecie tutaj biegać. Ale uwarzajcie żebyście nie wchodzili na ulicę”.

Indirekte Rede: Poprosił więc córeczkę i syna żeby usiedli na brązowej ławce.

Verbalisierung von Wünschen und Absichten: ... przyciskał przycisk żeby było zdjęcie.
Poprosił więc córeczkę i syna żeby usiedli na brązowej ławce.

Rhetorische Fragen: Napewno się pytacie dlaczego on się tam znalazł?

2) Wortschatz

a) Verben

expressive Verben	///
bawić się	//
biegać	////
cieszyć się	
krzyczeć	
kazać	
opowiedzieć	
pędzić	/
śmiać się	
potknąć	/
płakać	
pstryknąć	
przestraszyć się	
przewrócić się	
przytulać	
uśmiechać się	
uważać	/
wpaść	
spodobać się	
uznać	/
chwycić	/
cyknąć	/
ogłądać	/

weitere Verben	///
być	//
czekać	
chcieć	
fotografować	
iść	////
stać	/
móc	
pokazać	
powiedzieć	
pytać	/
robić	
usiąść	//
widzieć	
wziąć	/
robić	
prosić	/
zapłacić	
siedzieć	/
wchodzić	/
czekać	/
dokończyć	/
zmienić	/
znalazł	/
przyciskać	/
leżał	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	13
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	9
Summe aller Verben (tokens)	33
Summe aller verschiedenen Verben (types)	24

b) Nomina

expressive Nomina	///
plac zabaw	/
berek	/
córeczka	/
synek	/
błysk	/
ścieżka	/
dziewczynka	/
przygoda	/

weitere Nomina	///
zdjęcie	////////
dzień	/
tata	////////
dzieci	///
park	/
ławka	///
aparat	////
ulica	/
słowa	/
drzewo	/
tulipany	//
powietrze	/
kamień	/
dom	/
album	/
koniec	/
pozycja	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	8
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	8
Summe aller Nomina (tokens)	45
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	25

c) Adjektive

erzählspezifische Adjektive	///
piękny	
przepiękne	
maluteńki	
wesoły	
smutny	
zły	
kolorowy	
śmieszne	
zabawne	
zepsuty	
wspaniałe	/

weitere Adjektive	///
mały	
duży	
szybki	
czerwony	
daleki	
pewnego	/
czerwony	/
brązowa	/

Zusammenfassung Wortschatz	
Summe aller erzählspezifischen Adjektive (<i>tokens</i>)	1
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Adjektive (<i>types</i>)	1
Summe aller Adjektive (<i>tokens</i>)	4
Summe aller verschiedenen Adjektive (<i>types</i>)	4

3) Elemente der „Sprache der Bildung“

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Deadjektivische Adverbien				///
grzecznie				/
Summe types:	1	Summe tokens:	1	

Adjektivische Attribute		///
czerwone tulipany		/
wspaniałe zdjęcie		/
brązowa ławka		/
pewnego dnia		/
Summe types:	4	Summe tokens: 4

Ausdrücke der „Sprache der Bildung“			///
uznać			/
ścieżka			/
błysk z aparatu			/
zmienić pozycję			/
Summe types:	4	Summe tokens:	4

Partizipien		///
Summe types:		Summe tokens:

Passiv		///
Summe types:		Summe tokens:

Modus			///
uważajcie			/
Summe types:	1	Summe tokens:	1

Zusammenfassung „Sprache der Bildung“	
Summe tokens Elemente der „Sprache der Bildung“	10
Summe types Elemente der „Sprache der Bildung“	10

Notizen

Die im Text vorhandenen Phänomene der „Sprache der Bildung“ aus dem nominalen und verbalen Bereich weisen auf einen fortgeschrittenen Sprachstand im Polnischen hin.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
kiedy	
gdy	
zanim	
aż	
podczas (gdy)/ w czasie/w trakcie	
ale/lecz	/
jednak / jednak(że)	
przecież	
natomiast	
tylko	
bo/ gdyż/ ponieważ/ bowiem,	//
dlatego/ toteż	/
więc/ zatem	
dopóki nie	
Präpositionalphrasen	////
pewnego dnia	/
najpierw	/
kiedy – to	/

weitere Satzverbindungen	///
a	//
i	////
i...,i	
(i) (a)+Adverb	////
że	/
Relativanschlüsse	//
erweiterter Infinitiv	
jak	
gdzie	/
ani..., ani,	
dlaczego	
albo/ lub	
czyli	
czy	
oraz	
skąd	
dokąd	
żeby	//

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	11
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	7
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	27
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	14

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
interimsprachliche Äußerung		-
einfacher Hauptsatz	///	3
koordinierte Hauptsätze	////	4
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	/////	6
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen	//	2
Summe		15

5) Interferenzen

Interferenzen	Beispiel	Standardsprachliche Form	Erklärung für die Interferenz
Semantische (Wortschatz)	„tak szło conajmniej cztery razy”	...i tak powtórzyli conajmniej cztery razy	Eine wörtliche Übersetzung aus dem Deutschen (und so ging es)
Morpho-Syntaktische (Grammatik)	-		
Pragmatik (Textsortenwissen)	Markierung des Schlusses der Geschichte mit einem „Koniec“	Den polnischen Textsortenkonventionen zufolge wird das Ende der Geschichte mit keinem abschließenden Wort versehen.	Übernahme der deutschen Textsortenkonvention
Literale (Orthografie)	-		

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	170	
Anzahl Sätze	15	
Mittlere Satzlänge	11,3	
Summe Textbewältigung	35	
Summe <i>types</i> Verben	24	
Summe <i>types</i> Adjektive	4	
Summe <i>types</i> Nomen	25	
Summe <i>types</i> Elemente der „Sprache der Bildung“	10	
Summe <i>types</i> Satzverbindungen	14	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	5	
Summe der Textstrukturierung durch Absatzmarkierung	0	
Summe <i>types</i> expressive Verben	9	
Summe <i>types</i> expressive Nomen	8	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Adjektive	1	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Satzverbindungen	7	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Deutsch

Name des Kindes: **Pato**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 18.06.2019

Identifikationsnummer: 14

Geschlecht: weiblich ☒

männlich ☐

Geburtsmonat: September

Geburtsjahr: 2006

1) Textbewältigung

a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach/ unvollständig	einfach vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder, sich auf die Bank zu setzen	☐	☐	+	☐	☐
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank.	☐	☐	☐	+	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen.	☐	+	☐	☐	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet.	☐	+	☐	☐	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen.	☐	☐	☐	☐	+
Punkte						11

Hinweise zur Bewertung:

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

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

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

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

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

b) Literarische Elemente

Gestaltung des Anfangs

nicht	Überschrift	formelhaft (es war einmal, eines Tages	ausführlich - Herstellung eines Kontextes
0	-	-	+

Ausführlichkeit der Exposition

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung der Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	+	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	„Ende“	formelhaft (und wenn sie nicht gestorben sind...)	ausführlich- Herstellung eines Kontextes
0	+	-	+

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
direkte Rede		0
indirekte Rede	/	1
Verbalisierung von Empfindungen		0
Verbalisierungen von Wünschen und Absichten		0
Verbalisierung von inneren Zuständen		0
Stilistische Wiederholungen (Iteration)		0
Lautmalerei		0
Markierung von Plötzlichkeit		0
		1

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

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

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d)	26
ohne die vertiefenden Beobachtungen!	

Notizen und Beispiele

Indirekte Rede: *Da hat, der Papa die Kinder gerufen dass sie ihn ein Foto machen sollen.*

2) Wortschatz

a) Verben

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

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

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	2
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	2
Summe aller Verben (tokens)	18
Summe aller verschiedenen Verben (types)	12

b) Nomina

expressive Nomina	///
Papa	////////
Fangen	/

weitere Nomina	///
Kinder	///
Park	/
Foto	////
Bank	/
Tochter	/
Sohn	/
Mann	//
Bruder	/
Tulpen	/
Aufstehen	/
Haus	/
Ende	/

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	9
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	2
Summe aller Nomina (tokens)	30
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	14

c) Adjektive

evaluative Adjektive	///
schön	
gut	
lustig	
fröhlich	
glücklich	
wunderschön	
witzig	
kaputt	
toll	
böse	
voll	/

weitere Adjektive	///
klein	
schnell	
fertig	
ganz	
rot	
groß	
spät	
natürlich	
weit	
genau	

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller evaluativen Adjektive (tokens)	1
Summe der verschiedenen evaluativen Adjektive (types)	1
Summe aller Adjektive (tokens)	1
Summe aller verschiedenen Adjektive (types)	1

3) Bildungssprachliche Elemente

Nominalisierungen		///	
Fangen		/	
Aufstehen		/	
Summe types :		2	Summe tokens: 2

Komposita		///	
Summe types:			Summe tokens:

Adjektivische Attribute		///	
Summe types:			Summe tokens:

Passiv		///	
Summe types:			Summe tokens:

Konjunktiv		///
Summe types:		Summe tokens:

Zusammenfassung Bildungssprache	
Summe tokens bildungssprachliche Elemente	2
Summe types bildungssprachliche Elemente	2

Notizen
Im Text wurden nur Nominalisierungen verwendet.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
als	/
während	
dabei	
bevor	
bis	
aber	/
(je)doch	
trotzdem	
weil	
denn (begründend)	
damit	

weitere Satzverbindungen	///
und, (und) dann	///
(und) +Adverb	/
dass	/
Relativanschlüsse	
Erweiterter Infinitiv	
wo	
wie	
ob	
also	
wenn	
nämlich	
(nicht nur)...sondern (auch)	
oder	

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	2
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	2
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	7
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	5

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
unvollständiger Satz		-
einfacher Hauptsatz	////	5
koordinierte Hauptsätze	////	5
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	/	1
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		-
Summe		11

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	128	
Anzahl Sätze	11	
Mittlere Satzlänge	11,6	
Summe Textbewältigung	26	
Summe types Verben	12	
Summe types Adjektive	1	
Summe types Nomen	2	
Summe types Bildungssprache	2	
Summe types Satzverbindungen	5	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrativer Gestaltungselemente	1	
Summe types expressive Verben	2	
Summe types expressive Nomen	2	
Summe types evaluative Adjektive	1	
Summe types erzählspezifische Satzverbindungen	2	

Auswertungsbogen, Der Sturz ins Tulpenbeet‘ Polnisch

Name des Kindes: **Pato**

Name der Einrichtung: Die Polnische Schule Namens Jan des III Sobieski bei der Botschaft der Republik Polen in Wien

Name des Auswertenden: Katarzyna Chyc-Gazdeczka

Datum der Auswertung: 20.06.2019

Identifikationsnummer: 14

Geschlecht: weiblich ☐
männlich ☒

In Österreich seit: 2009

Geburtsmonat: September

Geburtsjahr: 2006

1) Textbewältigung a) Aufgabenbewältigung

Abb.		nicht	angedeutet	einfach, unvollständig	einfach, vollständig	ausführlich
1	Der Mann mit dem Fotoapparat bittet die Kinder sich auf die Bank zu setzen. <i>Mężczyzna z aparatem fotograficznym prosi dzieci, aby usiadły na ławce.</i>	☐	☐	+	☐	☐
2	Der Mann fotografiert die Kinder auf der Parkbank. <i>Kiedy dzieci siedzą na ławce, mężczyzna robi im zdjęcie.</i>	☐	☐	☐	+	☐
3	Der Mann fällt in das Blumenbeet und lässt den Fotoapparat fallen. <i>Mężczyzna upada do ogródka z tulipanami i upuszcza aparat fotograficzny.</i>	☐	+	☐	☐	☐
4	Das Mädchen fotografiert den Vater im Blumenbeet. <i>Dziewczynka fotografuje mężczyznę leżącego w ogródku z kwiatami.</i>	☐	☐	☐	+	☐
5	Das Foto vom Vater im Blumenbeet wird angesehen. <i>Zdjęcie mężczyzny leżącego w ogródku z kwiatami jest oglądane.</i>	☐	+	☐	☐	☐
Punkte						10

Szene 3: einfach, vollständig = der Vater lässt den Fotoapparat fallen oder das Mädchen nimmt ihn; wenn beides thematisiert wird, wird das als ‚ausführlich‘ gewertet.

Hinweise zur Bewertung:

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

angedeutet: Die Szene wird mithilfe allgemeiner Ausdrücke, einzelnen Nennungen oder in impliziter Weise wiedergegeben: *1 Punkt.*

einfach, unvollständig: Der Kontext der Szene wird für einen Leser, der die Bildfolge nicht kennt, klar. Es fehlen aber einzelne Elemente aus der Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle: *2 Punkte.*

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

ausführlich: Die Wiedergabe der Szene geht in ihrer Vollständigkeit über die Inhaltsbeschreibungen in der Tabelle hinaus: *4 Punkte.*

b) Literarische Elemente

Gestaltung der Einleitung

nicht	Überschrift	formelhaft (Pewnego dnia..., W pewien słoneczny dzień...)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
	+	+	-

Ausführlichkeit der Einleitung

Ausführung der Aktanten	Einführung der Handlungszeit	Einführung des Handlungsortes	Einführung laufender Aktivitäten
+	+	-	+

Gestaltung des Schlusses

nicht	formelhaft (Na szczęście wszystko skończyło się dobrze. Ten dzień bohaterowie będą jeszcze długo wspominać.)	ausführlich – Herstellung eines Kontextes
0	-	-

Vertiefende Beobachtungen – narrative Gestaltungselemente

Phänomen	///	Summe
Direkte Rede		-
Indirekte Rede		-
Verbalisierung von Sinneswahrnehmungen und Empfindungen		-
Verbalisierung von Wünschen und Absichten		-
Verbalisierung von inneren Zuständen		-
Stilistische Wiederholungen (Iteration)	/	1
Lautmalerei		-
Markierung von Plötzlichkeit	/	1
Kommentar und Wertung des Autors		-
Rhetorische Fragen		-
Vergleiche, Metaphern, Redewendungen		-
		2

c) Auswertung der ausgelassenen Szene

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

d) Anzahl der Bilder

Summe:	5
--------	---

e) Textstrukturierung durch Absatzmarkierung

nicht	Einleitung	Hauptteil	Schluss
+	-	-	-

Zusammenfassung Textbewältigung

Summe Textbewältigung= a) +b) + c) +d) ohne die vertiefenden Beobachtungen! ohne die Textstrukturierung durch Absatzmarkierung!	21
--	----

Notizen und Beispiele

Die Analyse hat gezeigt, dass das Kriterium *Einführung des Handlungsortes* nicht erfüllt worden ist. Auch der Schluss der Geschichte liegt nicht vor. Das letzte Bild wurde nur im engeren Sinne thematisiert: *Było to na pamiątkę.*

Markierung von Plötzlichkeit: *Tata się cofał cofał i nagle spadł do Tulipanów*

Stilistische Wiederholung (Iteration): *Tata się cofał cofał i nagle spadł do Tulipanów.*

2) Wortschatz

a) Verben

expressive Verben	///
bawić się	
biegać	/
cieszyć się	
krzyczeć	
kazać	
opowiedzieć	
pędzić	
śmiać się	
potknąć	
płakać	
pstryknąć	
przestraszyć się	
przewrócić się	
przytulać	
uśmiechać się	
uważać	
spodobać się	
wpaść	
rzucać	
cofać się	/

weitere Verben	///
być	/
czekać	
chcieć	
fotografować	
iść	
leżeć	/
móc	
mieć	
pokazać	
spaść	/
przyjść	/
wołać	/
robić	
słuchać	
usiąść	/
widzieć	
wziąć	
robić	///
powiesić	
zapłacić	
zostać	
prosić	/

Zusammenfassung verbaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Verben (tokens)	2
Summe der verschiedenen expressiven Verben (types)	2
Summe aller Verben (tokens)	12
Summe aller verschiedenen Verben (types)	10

b) Nomina

expressive Nomina	///
pamiątka	/

weitere Nomina	///
dzień	//
tata	//////
dzieci	//
tulipany	///
ławka	/
koniec	/
zdjęcie	////
kwiatki	
kamerę	
mama	
kopie	
domu	
rodzice	

Zusammenfassung nominaler Wortschatz	
Summe aller expressiven Nomina (tokens)	1
Summe der verschiedenen expressiven Nomina (types)	1
Summe aller Nomina (tokens)	20
Summe aller verschiedenen Nomina (types)	8

c) Adjektive

erzählspezifische Adjektive	///
piękny	
przepiękne	
maluteńki	
wesoły	
smutny	
zły	
kolorowy	
śmieszne	
zabawne	
zepsuty	
wspaniałe	
słoneczny	/

weitere Adjektive	///
mały	
duży	
szybki	
czerwony	
daleki	
pewnego	/

Zusammenfassung Wortschatz	
Summe aller erzählspezifischen Adjektive (<i>tokens</i>)	1
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Adjektive (<i>types</i>)	1
Summe aller Adjektive (<i>tokens</i>)	2
Summe aller verschiedenen Adjektive (<i>types</i>)	2

3) Elemente „der Sprache der Bildung“

Nominalisierungen			///
Summe types :		Summe tokens:	

Deadjektivische Adverbien			///
Summe types:		Summe tokens:	

Adjektivische Attribute		///	
pewnego dnia		/	
słonecznego dnia		/	
Summe types:	2	Summe tokens:	2

Ausdrücke der „Sprache der Bildung“			///
Summe types:		Summe tokens:	

Partizipien			///
Summe types:		Summe tokens:	

Passiv			///
Summe types:		Summe tokens:	

Modus		///
Summe types:		Summe tokens:

Zusammenfassung „Sprache der Bildung“	
Summe tokens Elemente der „Sprache der Bildung“	2
Summe types Elemente der „Sprache der Bildung“	2

Notizen

Im Text wurden nur adjektivische Attribute verwendet. Aus diesem Grund soll bei der sprachlichen Förderung diesem Bereich eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

4) Verbindung von Sätzen

erzählspezifische Satzverbindungen	///
kiedy	
gdy	
zanim	
aż	
podczas (gdy)/ w czasie/w trakcie	
ale/lecz	/
jednak / jednak(że)	
przecież	
natomiast	
tylko	
bo/ gdyż/ ponieważ/ bowiem,	
dlatego/ toteż	
więc/ zatem	
dopóki nie	
Präpositionalphrasen	
pewnego dnia	/
nagle	/

weitere Satzverbindungen	///
a	/
i	/
i...,i	
(i) (a)+Adverb	
że	
Relativanschlüsse	
erweiterter Infinitiv	
jak	
gdzie	
ani..., ani,	
dlaczego	
albo/ lub	
czyli	
czy	
oraz	
skąd	
dokąd	
żeby	/

Zusammenfassung Satzverbindungen	
Summe aller erzählspezifischen Satzverbindungen (tokens)	3
Summe der verschiedenen erzählspezifischen Satzverbindungen (types)	3
Summe aller Satzverbindungen (tokens)	6
Summe aller verschiedenen Satzverbindungen (types)	6

Vertiefende Beobachtung: Syntax

Satzarten	///	Summe
interimsprachliche Äußerung	/	1
einfacher Hauptsatz	//	2
koordinierte Hauptsätze	//	2
ein Hauptsatz mit einem (abhängigen) Nebensatz	/	1
mehrere Hauptsätze mit einem (abhängigen) Nebensatz		-
Hauptsatz mit mehreren abhängigen Nebensätzen		-
Summe		6

5) Interferenzen

Interferenzen	Beispiel	Standardsprachliche Form	Erklärung für die Interferenz
Semantische (Wortschatz)	-		
Morpho-Syntaktische (Grammatik)	„Tata poprosił Ole żeby mu zdjęcie zrobiła”.	Tata poprosił Ole, żeby mu zrobiła zdjęcie”.	Übernahme der deutschen Wortstellung im Nebensatz (Verb am Ende).
Pragmatik (Textsortenwissen)	Markierung des Schlusses der Geschichte mit einem „Koniec“	Den polnischen Textsortenkonventionen zufolge wird das Ende der Geschichte mit keinem abschließenden Wort versehen.	Übernahme der deutschen Textsortenkonvention
Literale (Orthografie)	„Tulipanach“2x, „Tata“	tulipanach, tata	Übernahme der Großschreibung von Nomen aus dem Deutschen

Zusammenfassung: Individuelles Sprachprofil

a) allgemein

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Anzahl Wörter	65	
Anzahl Sätze	6	
Mittlere Satzlänge	10,8	
Summe Textbewältigung	21	
Summe <i>types</i> Verben	10	
Summe <i>types</i> Adjektive	2	
Summe <i>types</i> Nomen	1	
Summe <i>types</i> Elemente der „Sprache der Bildung“	2	
Summe <i>types</i> Satzverbindungen	6	

b) textsortenspezifisch

	individuelle Anzahl	Durchschnittswert
Summe narrative Gestaltungselemente	2	
Summe der Textstrukturierung durch Absatzmarkierung	0	
Summe <i>types</i> expressive Verben	2	
Summe <i>types</i> expressive Nomen	1	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Adjektive	1	
Summe <i>types</i> erzählspezifische Satzverbindungen	3	